



ÖĞRETMENLER VE ANNE-BABALAR İÇİN GÜVENLİK BECERİLERİ ÖĞRETİMİ



Prof. Dr. Elif Tekin İftar

Uzm. Tanyel Süzer

Dr. Nursinem Şirin



Avrupa
Birliği
**sivil
düşün**

"Bu kitap Avrupa Birliği Sivil Düşün Programı kapsamında Avrupa Birliği desteği ile hazırlanmıştır. İçeriğin sorumluluğu tamamıyla Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı'na aittir ve AB'nin görüşlerini yansıtmamaktadır."



ÖĞRETMENLER VE ANNE-BABALAR İÇİN GÜVENLİK BECERİLERİ ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Elif Tekin İftar

Uzm. Tanyel Süzer

Dr. Nursinem Şirin



Avrupa
Birliği
**sivil
düşün**

"Bu kitap Avrupa Birliği Sivil Düşün Programı kapsamında Avrupa Birliği desteği ile hazırlanmıştır. İçeriğin sorumluluğu tamamıyla Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı'na aittir ve AB'nin görüşlerini yansıtmamaktadır."

Copyright © Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı'na aittir. Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı Bandrolü ile satılmaktadır. Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ISBN:

978-625-96989-0-8

E-ISBN:

978-625-96989-1-5

Hazırlayanlar

Prof. Dr. Elif Tekin İftar

Uzm. Tanyel Süzer

Dr. Nursinem Şirin

Kapak & Sayfa Tasarımı

Zest Projects

Baskı & Cilt

Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti. İvedik Org. San. 1420. Cad. No: 58/1

Yenimahalle / ANKARA

Tel: 0 312 395 85 71

Yayıncı Sertifika No: 41659

Matbaa Sertifika No: 47479

Yayın Tarihi

Mayıs 2025

İletişim

Merkez Mah. Sıracevizler Cad. Zülfıkarlar İş Hanı No: 27 Kat: 3

Şişli / İSTANBUL

Tel: 0 212 244 75 00

Web: <https://tohumotizm.org.tr/>

E- mail: info@tohumotizm.org.tr



Avrupa
Birliği
**sivil
düşün**

“Bu kitap, Avrupa Birliği Sivil Düşün Programı kapsamında Avrupa Birliği desteği ile hazırlanmıştır. İçeriğin sorumluluğu tamamıyla Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı'na aittir ve AB'nin görüşlerini yansıtmamaktadır.”

İÇİNDEKİLER

KISIM I: GÜVENLİK BECERİLERİ ve BİLİMSEL-DAYANAKLI ÖĞRETİM

BÖLÜM 1: GÜVENLİK BECERİLERİ

Güvenlik Becerileri.....	17
Güvenliği Tehdit Eden Durumlar.....	19
Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler ve Güvenlik Riski Nedenleri.....	21
Güvenlik Becerilerinin Sınıflandırılması.....	25
Güvenlik Becerilerinin Öğretimine Yeterince Yer Verilmeme Nedenleri.....	29
Güvenlik Becerilerinin Öğretimi.....	33
Özet.....	37
Kaynakça.....	38
İnternet Kaynakları.....	43

BÖLÜM 2: BİLİMSEL-DAYANAKLI GÜVENLİK BECERİLERİ ÖĞRETİMİ

Bilim, Sözde Bilim ve Bilim-Karşıtı.....	45
Bilimsel-Dayanaklı Uygulamalar.....	51
Güvenlik Becerileri Öğretimine İlişkin Araştırmalar.....	54
Güvenlik Becerileri Konusundaki Araştırma Sınırlılığı ve Olası Nedenleri.....	56
Güvenlik Becerileri Öğretiminde Gelecek Araştırma Yönelimleri.....	58
Özet.....	60
Kaynakça.....	61
İnternet Kaynakları.....	64

KISIM II: GÜVENLİK BECERİLERİ ÖĞRETİMİNDE ÖLÇÜMLEME ve DEĞERLENDİRME

BÖLÜM 3: ÖĞRETİLECEK GÜVENLİK BECERİLERİNİ BELİRLEME

Değerlendirme.....	67
Öğretilecek Güvenlik Becerilerine Karar Verme.....	67
Özet.....	74
Kaynakça.....	75

BÖLÜM 4: GÜVENLİK BECERİLERİNİ ÖLÇÜMLEME

Güvenlik Becerilerinin Ölçümü.....	77
Tek-Basamaklı Davranışların Kaydı.....	78
Zincirleme Davranışların Kaydı: Beceri Analizi Kaydı.....	81
Güvenlik Becerilerinde Öğrenme Ölçütü.....	85
Özet.....	86
Kaynakça.....	87

BÖLÜM 5: GÜVENLİK BECERİLERİ ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİNİ DEĞERLENDİRME

Güvenlik Becerileri Öğretiminde Değerlendirme.....	89
Öğretim Öncesinde Güvenlik Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	89
Öğretim Sırası Değerlendirme.....	97
Öğretim Oturumları Sonrasında Değerlendirme.....	98
Genelleme ve Kalıcılık Değerlendirmesi.....	99
Özet.....	102
Kaynakça.....	103

KISIM III: GÜVENLİK BECERİLERİ ÖĞRETİMİNDE ETKİLİ UYGULAMALAR

BÖLÜM 6: GÜVENLİK BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM UYGULAMALARI I

Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Etkili Uygulamalar.....	107
Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulaması.....	108
Video Modelle Öğretim Uygulaması.....	112
Sosyal Öyküler Uygulaması.....	116
Özet.....	123
Kaynakça.....	124

BÖLÜM 7: GÜVENLİK BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM UYGULAMALARI II

Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Etkili Uygulamalar.....	127
Zincirleme Öğretimi Uygulaması.....	127
Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulaması.....	132
Sabit Bekleme Süreli Öğretim Uygulaması.....	138
Aşamalı Yardımla Öğretim Uygulaması.....	143
Özet.....	148
Kaynakça.....	149

BÖLÜM 8: GÜVENLİK BECERİLERİ ÖĞRETİMİNİN GENELLEME VE KALICILIĞININ SAĞLANMASI

Öğrenme ve Aşamaları.....	151
Genelleme.....	151
Kalıcılık.....	159
Özet.....	163
Kaynakça.....	164

KISIM IV: ÇEŞİTLİ ORTAMLARDA GEREKLİ GÜVENLİK BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

BÖLÜM 9: EVDE GEREKLİ GÜVENLİK BECERİLERİ

Evde Gerekli Güvenlik Becerileri.....	169
Evde Gerekli Güvenlik Becerileri İçin Örnek Öğretim Planları.....	172
Özet.....	187
Kaynakça.....	188

BÖLÜM 10: OKULDA GEREKLİ GÜVENLİK BECERİLERİ

Okulda Gerekli Güvenlik Becerileri.....	191
Okulda Gerekli Güvenlik Becerileri İçin Örnek Öğretim Planları.....	194
Özet.....	210
Kaynakça.....	211

BÖLÜM 11: TOPLUMSAL YAŞAMDA GEREKLİ GÜVENLİK BECERİLERİ

Toplumsal Yaşamda Gerekli Güvenlik Becerileri.....	213
Toplumsal Yaşamda Gerekli Güvenlik Becerileri İçin Örnek Öğretim Planları.....	216
Özet.....	231
Kaynakça.....	232

BÖLÜM 12: DİJİTAL ORTAMDA GEREKLİ GÜVENLİK BECERİLERİ

Dijital Ortamda Gerekli Güvenlik Becerileri.....	235
Özet.....	257
Kaynakça.....	258

Prof. Dr. Elif Tekin İftar'dan Önsöz

Güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin ilk okumalarımı 1990'lı yılların ortalarında yapmıştım. Konuyla ilgili çok az sayıda çalışma vardı. Bu çalışmalar genellikle güvenlik becerileri konusuna ilişkin betimsel çalışmalardı. İlgili çalışmaları okurken sürekli niçin bu kadar önemli bir öğretim alanı araştırmacılardan, öğretmenlerden hatta anne-babalardan hak ettiği ilgiyi görmüyor sorusunu sordum. Bu soruların burada yer verilenlerle sınırlı olmamak üzere olası yanıtlarını sıralamak mümkün. Bunlardan bazıları; çoğu zaman ilgili kimselerin öğretim konusunda özel gereksinimli bireyler öğrenemezler görüşünü yansıtan “en tehlikeli varsayımı” benimsemeleri, bu kişilerin öğretim süreçlerine yönelik etik endişeleri, güvenlik becerilerinin öğretiminin nasıl yapılabileceğini bilememeleri, özel gereksinimli bireylerin bağımsızlaşabilmeleri önündeki engeller, toplumun özel gereksinimli bireyler için yeterince kapsayıcı olamaması ve çocukların güvenliğini sağlamak üzere yetişkinlerin öğretim yerine koruyucu önlemler almaları olarak sıralanabilir.

Bu sorular ve olası yanıtları 2000'li yılların başında güvenlik becerilerinin öğretimi konusuyla yakından ilgilenmeme önayak oldu. O yıllarda yöneteceğim bir doktora tez çalışmasında çalışma konusu bulmakta zorlanan bir öğrenciye “otizmlili çocuklara gereksinim duyabilecekleri güvenlik becerilerini” çalışabileceğini önerdim. Açıkça belirtmeliyim ki bu öneriyi sunduktan hemen sonra yoğun bir pişmanlık duydum. Çünkü çalışılması zor bir alan, planlama gerektiren çok fazla değişken var, öğrenci için olduğu kadar benim için de çok yeni bir çalışma konusu. Yine açıkça belirtmeliyim ki pişmanlık duygusunun hemen ardından “Belki de bu konuda çalışmayı istemez ve konu kapanır!” diye düşündüğümü anımsıyorum. Ama öyle olmadı! Bu konuda tez çalışması tamamlandı. Çalışma uluslararası alanyazında yayımlandığında pek çok övgü aldı. Bu tez çalışması takip eden yıllarda pek çok araştırmacının ve lisansüstü öğrencinin konuya ilgi göstermeleri noktasında ufuk açıcı oldu.

Bu öğrencilerden ikisi, bugün meslektaşlarım olan Bilim Uzmanı Tanyel Süzer ve Dr. Nursinem Şirin'dir. Arkadaşlarım yalnızca tez çalışmalarında değil farklı platformlarda güvenlik becerileri öğretimi konusunu ciddiyetle çalıştılar. Tanyel, yüksek lisans tez çalışmasında cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretimini, Nursinem ise otizmlili çocuklara güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda anne-babaların, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşlerini inceledi. Her iki çalışmanın da bulguları müthişti! Güvenlik becerileri öğretimi konusunda kitap yazmaya ilişkin kişisel niyetlerimizin dışında Nursinem'in tezinin bulguları bir anlamda bu kitabın yazılmasına da zemin hazırladı. Çünkü çalışmada gördük ki ne anne-babalar ne de öğretmenler güvenlik becerileri öğretimi konusunda kapsamlı bir bakış açısına ve deneyime sahiptiler. Azımsanmayacak kadar uzun süreli mesleki deneyime sahip öğretmenlerin bazıları meslek yaşamı boyunca ne yazık ki öğrencilerine herhangi bir güvenlik becerisi öğretimi gerçekleştirmediklerini ifade etmişlerdi. Bu çalışma da uluslararası alanyazına katkı sağladı. Hatta konunun önemi ve bu çalışmanın özelinde bulguların çarpıcılığı epey dikkat çekmiş olmalı ki 2019 yılında Association for Behavior Analysis International tarafından yıllık kongrelerine “güvenlik becerileri öğretimi” konusunda uluslararası konuşmacı olarak davet edildim. Bu sırada Sevgili Nursinem ve Tanyel güvenlik becerileri öğretimi konusunda bir kitap yazma düşüncelerini paylaştılar. Ayrıca, yukarıda özetlediğim bu geribildirimler de bizlere bu konuda Türkiye'de Türkçe bir kitap yazma konusunun önemli olabileceğini düşündürdü. Bu kapsamda KOVİD-19 Pandemisine denk gelen uzun bir dönemi kapsayan çalışma temposu başladı. Karşınıza elinizdeki kaynak ile çıktık. Bu çalışma için o kadar özendik ki bu önsözü yazarken hepimiz bireysel olarak okuyucularımızla ayrı ayrı buluşmak istedik. Bu nedenle biraz alışıla geldiğin dışında bireysel önsözler hazırladık. İzleyen başlıklarda Tanyel ve Nursinem'in düşünce ve duygularını da göreceksiniz.

Kitabımız dört ana kısımdan oluşmakta. Birinci kısımda güvenlik becerilerinin tanıtımına, gelişim yetersizliği ve güvenlik becerileri arasındaki ilişkiye ve bilimsel-dayanaklı güvenlik becerileri öğretimi konularına yer verilmiştir. İkinci kısım ise güvenlik becerilerinin ölçülmesi konusunu ele almıştır. Bu kısımda değerlendirme ve analiz süreçleri açıklanmıştır. Üçüncü kısımda, güvenlik becerileri öğretiminde kullanılması önerilen bilimsel-dayanaklı uygulamalar konusunu ele alınmıştır. Bu kapsamda çeşitli öğretim uygulamalarının nasıl tasarlanarak uygulanabileceği ve öğretilen becerilerin genelleme ve kalıcılığının nasıl sağlanabileceği konuları işlenmiştir. Kitabımızın son kısmında ise, farklı bağlamlarda gerekli güvenlik becerileri için öğretim plan örneklerine yer verilmiştir. Okuyucuların bu plan örneklerini kendi koşullarına göre uyarlayarak kullanabilmeleri bu kısmın ana hedefidir. Son olarak, kitapta ekler bölümüne yer verdik. Bu bölümde güvenlik becerileri öğretimi sırasında kullanılabilecek olan uygulamaların doğru kullanımını destekleyebilmek için uygulama akışlarına ve veri toplama formu örneklerine yer verilmiştir.

Kitabın basımını üstlenen Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı yöneticilerine ve çalışanlarına teşekkür ederim. Onların katkılarıyla kitabın uzun yıllar çok sayıda okuyucuya ulaşacağını düşünüyorum.

Prof. Dr. Elif Tekin İftar
Eskişehir
Kasım 2024

Uzm. Tanyel Süzer'den Önsöz

Bu kitabı yazma fikri tezimi tamamlamadan önceye dayanıyor. Cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretimi hem araştırmanın planlanması hem de uygulanması açısından çok zorlayıcı olsa da bu araştırma sayesinde hem güvenlik becerileri hem de cinsel gelişim konuları akademik ilgi alanlarım oldu. Geçmişte arama kurtarma derneklerinde gönüllülük yaptım. Türkiye'nin karşı karşıya olduğu deprem riski de hep aklımdaydı. Zaten 6 Şubat depremleriyle hem çocukların ve ailelerin hem de özel gereksinimli bireylerin güvenlik becerilerini sergileyebilmesi daha fazla fark edildi. Bunun yanında "Kızlar Atakta" projesine başladığımda Akdeniz Üniversitesi'nde özel öğrenci olarak tamamladığım "Beden Sosyolojisi" ve "Toplumsal Cinsiyet Roller ve Eşitsizlik" derslerinin etkisiyle cinsiyet eşitliği bağlamında cinsel gelişim konusuna odaklandım. Böylece akademik okumalarımda yoğunlaştığım iki konu, güvenlik becerileri ve cinsel gelişim olarak şekillendi.

Nursinem'le aynı dönemde güvenlik konusunda tezler yazdığımız için birlikte bir kaynak oluşturma fikri hep çok cazipti. Türkçe yazılan ilk Uygulamalı Davranış Analizi kitabında Elif Hocam bize öyle büyük bir fırsat sunmuştu ki biz de yeni bir kitap için cesaret bulabildik. Pandemi başlamadan hemen önce minik minik hazırlıklar yapmıştık. Pandemide eve kapandığımız günlerde Elif Hocadan kitabın editörü olmasını rica ettik. Elif Hocanın tüm yoğunluğuna karşı bize destek olacağını düşünüyorduk tabi ama kendisi, yine bizim gelişimimize katkı sağlayacağını bildiğinden ortak yazar olarak bu kitabı birlikte yazmayı önerdi. Böyle güzel bir fırsat yakalamamızın yanı sıra Nursinem'in doktora tezinde güvenlik becerileri müfredatı hazırlayacak olmasına (Artık bu müfredat tamamlandı ve sevgili Dr. Nursinem Şirin'in GÜBEP-Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Programı doktora tezi olarak jüri onayı alarak onaylandı.) bağlı olarak alanyazında ne kadar güvenlik makalesi varsa elimizden geldiğince her detayını öğrenmeye çalıştık.

Bu kitap ilk başta düşündüğümüzden çok daha kapsamlı bir şekilde tamamlandı. Pandeminin yanı sıra her birimizin yoğun çalışma programı kitabın yazılma süresinin tahminimizden uzun olmasına neden oldu. Peki nasıl tamamlandı? Tek başına üç ayda yazacağı kitabı, bizim gelişimimize katkı sağlamak için, üç ayrı insanın hem bilgi ve tecrübesi hem de karakterine bağlı olarak ortaya çıkardığı bambaşka yazı dillerini bıkmadan, usanmadan, kırmadan, incitmeden düzelter, derleyen, toparlayan Elif Hocamın kararlılığıyla çıktı. Tanıştığımız ilk gün bize "meslektaşlarım" diye hitap edip, tüm öğrencilerinin kariyer basamaklarını en yukarı kadar çıkabilmesi için tüm imkanları sağladığı gibi sadece akademik hayatımızda değil özel yaşamımızda dost, arkadaş, abla, anne, rehber olan Elif Hocama teşekkür ediyorum. Genelde aynı anda çok sayıda işin yükünü taşıyan, disiplinli, çalışkan, sadece iş yaptığımız için değil yaşamın güzelliklerini, zorluklarını paylaşabildiğim sevgili dostum Nursinem'e teşekkür ediyorum.

Bir kariyerim olsa da olmasa da, bir işim olsa da olmasa da, parasız çalıştığım zamanlarda da, verdiğim her kararda beni destekleyen, sevgisini, gururunu hissettiren babama; halama; ne zaman yardıma ihtiyaç duysam destek olan ağabeyim Kubilay ve bana inanan, güvenen, destekleyen eşi, dostum Gülbahar'a; kendi evini evim, ailesini ailem yapan, her duyguma ve tüm hayatıma tanık, biricik dostum Elifim ve Defnem'e, Volkancığım'a beni dinledikleri, destekledikleri, kucakladıkları için teşekkür ediyorum.

Bu kitap birilerinin tehlikeleri fark etmesini sağlasın, onları güvende tutsun. Üretebildiğim her şey anneciğimin ruhuna hediye olsun.

Tanyel Süzer
Elmalı/İzmir
Kasım 2024

Dr. Nursinem Şirin'den Önsöz

2008-2021 yılları arasında, farklı yaş ve gelişim yetersizliklerine sahip çocuklar ve aileleriyle çalışma fırsatım oldu. Bu süreçte, ailelerin ve çocukların yaşamını zorlaştıran birçok problemle karşılaştım; bu problemlere müdahale ettim ya da yönlendirme sağladım. En sık karşılaşılan zorluklar ise çocukların güvenliğini sağlamak ve onların sosyal yaşama daha kolay katılmasını desteklemektir.

2011'de başladığım Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı, bilimsel ilgi alanlarımın oluşmasında önemli bir dönüm noktasıydı. Tez dönemimde, okuduğum çalışmalar, uygulamada gözlemlediğim gereksinimler ve sevgili tez danışmanım Prof. Dr. Elif Tekin İftar'ın yönlendirmesiyle, güvenlik becerilerinin öğretimine odaklandım. Anne-babalar, özel eğitim öğretmenleri ve öğretim üyelerinden elde ettiğimiz veriler, güvenlik becerileri konusundaki bilgi eksikliğini ve bu konuda kaynak gereksinimini açıkça ortaya koyuyordu.

İnsanın hedeflerini gerçekleştirmesinde birlikte adım attığı insanların, kurumların varlığı çok çok önemli. Yüksek lisans tezimde elde ettiğimiz bulguların ardından gelişim yetersizliği olan bireylere yönelik kaynaklar, programlar geliştirme hedefim oluştu. Aynı tarihlerde tezlerimizi yazdığımız için Uzm. Tanyel Süzer ile de ne tür kaynaklar geliştirilebileceği üzerine sık sık konuşuyorduk. Bu kaynaklardan biri "Gelişim Yetersizliği Olan Bireylere Güvenlik Becerileri Öğretim Programı Tasarlanması ve Uygulanması" başlıklı doktora tez çalışmam, diğeri ise birazdan inceleyeceğimiz "Öğretmenler ve Anne-Babalar İçin Güvenlik Becerileri Öğretimi" kitabıdır. Bu kitabın yazılmasında birlikte yürüttüğüm Prof. Dr. Elif Tekin İftar'a, Uzm. Tanyel Süzer'e ve kitabın oluşturulmasında bizleri destekleyen Tohum Otizm Vakfı'na aşağıda sırasıyla teşekkürlerimi sunarım.

Otizmde UDA Yüksek Lisans Programı'na başladığım günden bu yana Elif Hocamız her zaman elini omzumuzda hissettirdi, bize bir hocadan çok meslektaş olarak yaklaştı ve hep yanımızda olduğunu gösterdi. Bu kitabın yazılmasında da canım hocam Prof. Dr. Elif Tekin-İftar'a çok teşekkür ederim. Sevgili hocam yıllardır üzerine okumalar yaptığı güvenlik becerilerine ilişkin bilgi birikimlerini bu kitapta paylaştı. Kitap yazma fikri olduğundan beri bizlere inandı, güvendi, sabırla, bıkmadan, usanmadan tüm sorularımızı yanıtladı. İyi ki varsınız sevgili hocam!

Otizmde UDA Yüksek Lisans Programı bizlere sadece mesleki donanım ve uzmanlık kazandırmadı. Bu program sayesinde çok güzel insanlarla tanıştım ve çok sağlam dostluklarım oldu. Uzm. Tanyel Süzer bu dostlukların başında gelmektedir. Bu kitabın yazılması fikri ilk olarak Tanyel tarafından teklif edildi, ilk taslağı da onun sayesinde oluştu. Sevgili dostum Tanyel'e dostluğunu hiçbir zaman esirgemediği hem iyi günümü hem kötü günümü paylaştığı, kitabın yazılması sürecinde kimi zaman odak noktam değiştiğinde bana destek olduğu ve sabır gösterdiği için çok teşekkür ederim. İyi ki varsın sevgili Tanyel!

Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı güvenlik becerilerine ilişkin ülkemizdeki gereksinimi görerek bu kitabın tasarlanması ve basımında bizlere destek oldu. Öncelikle Vakıf Onursal Başkanı Mine Narin ve Vakıf Başkanı Aylin Sezgin olmak üzere tüm Tohum Otizm Vakfı ailesine yürekten teşekkür ederim.

Anne-Babalar ve Öğretmenler için Güvenlik Becerileri Öğretimi kitabı, gelişim yetersizliği olan bireylerin güvenlik becerilerini kazanmalarına ve bu becerileri günlük yaşamlarına uyarlamalarına rehberlik etmeyi amaçlıyor. Güvenlik becerilerinin sistematik bir şekilde öğretilmesi, bireylerin yaşam kalitesini artırabilir ve hayatlarında fark yaratabilir. Kitabımızın, gelişim yetersizliği olan bireylere, onların anne-babalarına, öğretmenlerine ve uzmanlara faydalı olması dileğiyle...

Dr. Nursinem Şirin

İstanbul

Kasım 2024

Tohum Otizm Vakfı'ndan Sunuş

Değerli anne-babalar ve öğretmenler,

Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı, otizmlili çocukların erken tanısının konulması, özel eğitim ile topluma bağımsız bireyler olarak kazandırılmalarına öncülük edilmesi ve bunun yurt çapında yaygınlaştırılması amacıyla, kâr amacı gütmeyen ve kamu yararını gözetilen bir sağlık ve eğitim vakfı olarak 15 Nisan 2003 tarihinde kuruldu. Kurulduğu günden bu yana ülkemizdeki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların erken tanılanması; tanı alan çocukların ve ailelerin sağlık, güvenlik, eğitim, meslek edinimi istihdam, bağımsız yaşam ve kapsayıcı eğitim gereksinimlerinin dünya standartlarında karşılanmasını hedeflemekteyiz.

Otizm spektrum bozukluğunun bilinen tek tedavisi bireye özgü planlanmış yoğun ve sürekli özel eğitimidir. Bu doğrultuda, bireylerin bağımsız yaşamlarını sürdürebilmeleri için iletişimden sosyal becerilere, akademik kazanımlardan günlük yaşam becerilerine kadar pek çok alanda özel eğitim sunulmaktadır. Ancak çoğu zaman göz ardı edilen bir alan olan güvenlik becerileri, en az diğer beceriler kadar yaşamsal öneme sahiptir. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin çevresel tehditlere karşı korunmaları, güvenli kararlar alabilmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri için bu becerilerin sistematik biçimde ve mutlaka bilimsel temelli uygulamalarla öğretilmesi gerekmektedir. Araştırmalar, güvenlik becerilerinin otizm spektrum bozukluğu ve diğer gelişim yetersizlikleri olan bireylere öğretililebileceğini, onların da bu becerileri günlük yaşamda kullanabileceklerini göstermektedir. Bu nedenle, güvenlik becerilerinin öğretilmesine erken yaşlardan itibaren yer verilmesi, bireyin yaşam kalitesi ve güvenliği açısından önemli bir gerekliliktir.

Bu kitap, otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin nasıl öğretilileceğine dair uygulamaya dönük örnekler, bilimsel temelli uygulamalar ve aileler ile eğitimcilerin birlikte kullanabileceği açıklayıcı bilgiler sunmaktadır. “Öğretmenler ve Anne-Babalar İçin Güvenlik Becerileri Öğretimi” kitabının, çocuklarını ve öğrencilerini güvende tutmak isteyen anne-babalara, öğretmenlere ve uzmanlara güçlü bir rehber olmasını diliyoruz. Kitabın hazırlanmasında emeği geçen değerli yazarlarımız Prof. Dr. Elif Tekin İftar, Uzm. Tanyel Süzer ve Dr. Nursinem Şirin’e içtenlikle teşekkür ederiz.

Tohum Otizm Vakfı

Yazarlar ve Özgeçmişleri

Prof. Dr. Elif Tekin İFTAR



Tekin İftar 2003 yılında Türkiye Bilimler Akademisi Üstün Başarılı Genç Bilim İnsanlarını Özendirme Programı kapsamında Seçkin Genç Bilim İnsanı Ödülü ve Bursu'nu kazandı. 1991-1994 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'nda rehber öğretmen olarak görev yaptı. 1994 yılında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 2003 yılında özel eğitim alanında doçent unvanını, 2009 yılında ise profesör unvanını aldı. Tekin İftar, 2007-2014 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde müdür olarak görev yaptı. 2015-2016 yılları arasında TÜBİTAK Doktora Sonrası Araştırma Bursu ile Kuzey Karolayna Üniversitesi-Charlotte'da misafir öğretim üyesi olarak araştırma etkinliklerinde bulundu. 2011 Yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalını kurdu. 2014 yılında Uluslararası Davranış Analizi Birliği'ne bağlı olarak Türkiye Davranış Analizi Birliğini kurdu. 2020 yılında ise Türkiye Uygulamalı Davranış Analizi Derneği'ni kurdu. Halen her üç oluşumun da başkanlık görevini sürdürmektedir. Evli ve İpek ve İnci'nin annesidir.

ELİF TEKİN İFTAR 1970 yılında doğdu. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nden 1991 yılında lisans, 1994 yılında ise yüksek lisans derecesini aldı. 1999 yılında Anadolu Üniversitesi'nden özel eğitim alanında doktora derecesini aldı. Türkiye Bilimler Akademisi Yurtiçi-Yurtdışı Bütünleştirilmiş Doktora Bursu ile Amerika Birleşik Devletleri'nde Kentucky Üniversitesi'nde doktora eğitimi için çalışmalarda bulundu.

Bilim Uzmanı Tanyel SÜZER



TANYEL SÜZER 2002 yılında Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenlik bölümünden mezun oldu. 2003'te İngiltere'de zihinsel yetersizliği olan çocuklarla gönüllü olarak çalıştı. 2004-2011 yılları arasında İstanbul'da bulunan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bireysel eğitim öğretmeni olarak çalıştı. 2011 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi yüksek lisans programına başladı ve 2015 yılında mezun oldu. Uzmanlık tezini otizmlili bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretimi üzerine yaptı. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Lefke Avrupa Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak görev yaptı. Kasım 2018-Mayıs 2019

tariflerinde Tohum Otizm Vakfı'nın Eğitime Uzanan Yol projesi kapsamında devlet okullarında görev yapan öğretmenlere otizm ve bilimsel-dayanaklı uygulamalar konusunda eğitimler verdi. 2005-2009 yılları arasında Lidam Derneği'nde arama köpeği yetiştirme ve okulları afete hazırlama projelerinde gönüllü olarak çalıştı. 2008 yılı itibariyle Alternatif Yaşam Derneği'nin Düşler Akademisi projesinde gönüllü eğitmenlik ve 2014 yılında başlayan Kızlar Atakta projesinin eğitim direktörlüğünü yaptı. 2020 yılından beri otizm tanısı olan bir kız çocuğuyla UDA'ya dayalı eğitim uygulamalarına devam etmektedir. Çeşitli kurumlardan Travma Çalışmaları, Kabul ve Kararlılık Terapisi ve Sanat Terapisi uygulayıcı eğitimlerini tamamladı. Cinsel gelişim, toplumsal cinsiyet rolleri, güvenlik becerileri, sosyal beceri öğretimi, kapsayıcılık ve UDA'ya dayalı erken müdahale programları ile çocuk haklarına dayalı politikalar çalışma konuları arasındadır.

Dr. Nursinem ŞİRİN



NURSİNEM ŞİRİN 1986 yılında Zonguldak'ta doğdu. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan 2008 yılında lisans, Sosyal Bilimler Enstitüsü Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Programı'ndan 2015 yılında yüksek lisans derecesini aldı. 2008-2021 yılları arasında özel eğitim ve danışmanlık merkezlerinde davranış analisti ve özel eğitim uzmanı olarak görev yaparak gelişim yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan

çocuklarla ailelerine danışmanlık verdi. 2016-2020 yılları arasında çeşitli vakıf üniversitelerinde uygulamalı davranış analizine dayalı lisans dersleri yürüttü. Tohum Otizm Vakfı, Down Sendromu Derneği gibi STK'ların projelerinde eğitimci ve araştırmacı olarak yer aldı. Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Zihin Engellilerin Eğitimi Bütünleşik Doktora Programı'nda tez çalışmalarını tamamladı ve 2024 yılında doktor unvanını aldı. 2022 yılından itibaren Tohum Otizm Vakfı Eğitim Ar-Ge Direktörlüğü ve Projeler Direktörlüğü görevini yürütmektedir. Bu görevi itibariyle vakfın savunulması, eğitim, öğretmen eğitimi, istihdam, teknoloji ve afete yönelik çalışma ve projelerinde yer almaktadır. 2024 yılından itibaren İstanbul Kültür Üniversitesi'nde misafir doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Bilimsel ilgi alanları arasında güvenlik becerilerinin eğitimi, uygulamalı davranış analizi, yetişkin eğitimi, kapsayıcı yaklaşım, genç ve yetişkin otizmli bireyler ve bilimsel dayanaklı uygulamalar bulunmaktadır.



KISIM I

**GÜVENLİK BECERİLERİ ve
BİLİMSEL-DAYANAKLI ÖĞRETİM**



Öğrenme Çıktıları

Bu bölümü okuduktan sonra;

1.1 Güvenlik becerilerini tanımlayabilecek,

1.2 Güvenliği tehdit eden durumları açıklayabilecek,

1.3 Gelişim yetersizliği olan bireylerde görülebilen güvenlik risklerinin nedenlerini açıklayabilecek,

1.4 Güvenlik becerilerini sınıflandırabilecek,

1.5 Güvenlik becerilerinin öğretimine yeterince yer verilmeme nedenlerini sıralayabileceksiniz.

Güvenlik Becerileri

Tüm çocuklar, ergenler ve yetişkinler yaşamları boyunca ev, okul, işyeri ve diğer toplumsal ortamlarda (örn., çarşı, pazar, park) güvende olmalarını tehdit eden pek çok riskle karşılaşmaktadır. Bu risklerin tamamı yetersizliği olan çocuklar, ergenler ve yetişkinler için de söz konusudur. Araştırma bulguları özellikle özel gereksinimli grupların toplum geneline kıyasla bu tür risklere daha fazla maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır (Agran & Krupp, 2010). Zihin yetersizliği, Down Sendromu ve otizm spektrum bozukluğu gibi “gelişim yetersizliği” şemsiye kavramı altında ele alınan gruplarla yürütülen araştırmalarda da benzer şekilde, bu bireylerin güvenlik tehditleriyle daha sık karşılaştıkları görülmektedir. Örneğin, Slayter ve meslektaşları (2006), zihin yetersizliği olan çocukların tipik gelişen akranlarına kıyasla güvenliklerini tehdit edici kazalarla 1,5-2 kat daha fazla karşılaştıklarını; Thomas ve meslektaşları (2018) ise zihin yetersizliği olan çocukların tipik gelişen akranlarına kıyasla 2-4 kat daha fazla cinsel istismara maruz kaldıklarını ileri sürmüşlerdir. Finlayson ve meslektaşları (2010) ise zihin yetersizliği olan yetişkinlerin de tipik gelişen yetişkinlere kıyasla kazalara ve yaralanmayla sonuçlanan düşmelere daha fazla maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, aynı zamanda bu bireylerin akranlarına kıyasla fiziksel, cinsel veya sözel tacize de daha fazla maruz kaldıklarını gösteren çok sayıda araştırma bulgusu vardır (örn., Horner-Johnson & Drum, 2006; Sherrard vd., 2001; Sobsey & Doe, 1991; Sullivan & Knutson, 2000).

Zihin Yetersizliği: Zihinsel işlevlerde belirgin derecede gerilik ve bununla birlikte görülen iletişim, özbakım, günlük yaşam, sosyal beceriler, toplumsal hizmetlerden yararlanma, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, serbest zaman kullanımı ve mesleki beceriler olarak sıralanan 10 uyumsal davranıştan en az iki ya da daha fazlasında yetersizlik gösterme durumu ve bu yetersizliklerin 18 yaşından önce ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır (AAIDD, 2010).

Down Sendromu: Kromozom fazlalığını içeren genetik bir bozukluktur. 21. kromozomda fazladan bir üçüncü kromozomun varlığıyla (tamamı ya kısmen) kendini gösteren en yaygın olarak görülen kromozom bozukluğudur. Genellikle fiziksel büyümede gerilik, hafif ya da orta düzeyde zihinsel yetersizlik ve belirgin bazı fiziksel ve yapısal özellikler (örn., yüz şekli, çekik gözler, kısa parmaklar, düşük kas yoğunluğu) görülür (National Association for Down Syndrome).

Otizm Spektrum Bozukluğu: Bireyde farklı bağlamlarda gözlenen sosyal iletişim ve sosyal etkileşim yetersizliği, sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntülerinin var olması ve bu belirtilerin erken çocukluk döneminde ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Otizm spektrum bozukluğu geniş bir spektrumu kapsar; oldukça heterojen bir gruptur. Dolayısıyla, otizm spektrum bozukluğu olan bir birey bir başka otizm spektrum bozukluğu olan bireyden pek çok farklılıklar gösterebilmektedir.



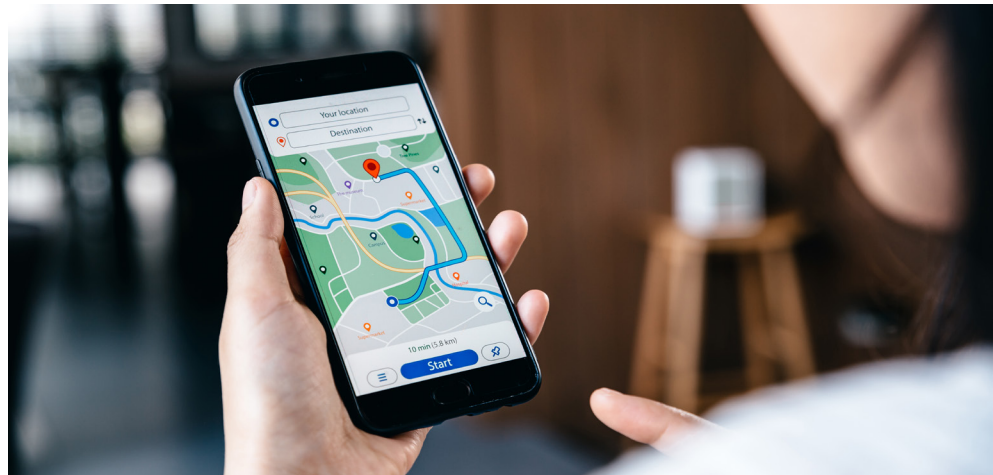
Sinop'un Eymir ilçesinde otizm tanısı olan beş yaşındaki bir oğlan çocuğun annesi oğlunun camdan kaçtığını ve daha önce de defalarca kaçıp bulunduğunu ifade etmiştir. Ancak 2020 yılının Nisan ayında yapılan gazete haberine göre olaydan 132 gün sonra yoğun arama çalışmalarına rağmen kaybolan çocuğun halen bulunamadığı haberleri yer almıştır. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/kayip-5-yasindaki-otizimli-ibrahimi-400-kisilik-ekip-ariyor-41501888>

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, ergenler ve yetişkinlerde güvenlik tehditlerinin yaygınlığını ortaya koyan araştırmaların bulguları zihin yetersizliği olan bireylerle yürütülen araştırma bulgularıyla oldukça benzerlik göstermektedir. Otizm spektrum bozukluğu ve diğer gelişim yetersizlikleri olan çocukların da akranlarına kıyasla 2-3 kat daha fazla yaralanma ya da taciz riskleriyle karşılaştıkları ifade edilmektedir (örn., Agran & Krupp, 2010; Calavari & Romanczyk, 2012; Volkmar & Viesner, 2009). Özel olarak otizm spektrum bozukluğu olan bireyler söz konusu olduğunda “*bulunduğu yerden izinsiz uzaklaşarak ayrılma*” (elopement) davranışının yaygın olarak görüldüğü ve bu davranışın yaşımsal açıdan ağır sonuçlara yol açtığı bilinmektedir (Hayward vd., 2016). Anderson ve meslektaşları (2012) otizmlili çocukların %48’inde bulunduğu yerden izinsiz uzaklaşarak gezinme davranışı olduğunu ifade etmiştir. İzinsiz gezinme davranışının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda çoğunlukla boğulmalarla sonuçlandığına ilişkin bulgular mevcuttur (Guan & Li, 2017). Günümüzde, bu tür davranışlara müdahalede göreceli olarak yeni olan “*teknolojiye dayalı uygulamalar*” geliştirilerek mobil cihazlarıyla yer bildirme gibi konularda öğretim gerçekleştirilmektedir (örn., Price vd., 2017). Sonuç olarak, akranlarına kıyasla her yaşta güvenlik tehditlerine daha fazla maruz kalmaları nedeniyle öğretmenler ve anne-babalar bu bireylerin eğitim sürecinin her aşamasında güvenlik becerilerinin öğretimi konusuna bilinçli yaklaşmalı ve bu doğrultuda planlamalar yapmalıdır.

Daha önce ifade edildiği gibi gelişim yetersizliği olan bireyler akranlarından daha fazla sözel ve/veya fiziksel şiddete ve cinsel tacize maruz kalmaktadır. Briggs (2006) 11-17 yaş aralığında genel eğitim okullarına devam eden aynı zamanda özel eğitim merkezlerinden hizmet alan 116 özel gereksinimli bireyin uğradıkları şiddet türü ve buna yönelik algılarını incelemiştir. Araştırmacının katılımcı grubunda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), Down Sendromu ve zihin yetersizliği tanısı alan katılımcılar yer almıştır. Bulgular katılımcıların yarısından çoğunun dahil oldukları kapsayıcı ortamlarda, dörtte birinin ise evlerinde fiziksel şiddete uğradığını ancak şiddete uğrama nedenlerini bilmediklerini ifade ettiğini ortaya koymuştur. Katılımcıların yarıdan çoğu genel eğitim ortamlarında zorbalığa uğradıklarını, en yaygın zorbalığın lakap takma ve alay edilme gibi sözel zorbalık olduğunu belirtmişlerdir. Erkek çocukları daha sık olarak alkol/madde istismarına uğradıklarını, ayrıca cinsiyetten bağımsız olarak her iki grup katılımcının da aile bireylerinin ya da aileye yakın bazı bireylerin cinsel istismarına maruz kaldıklarını belirttikleri görülmüştür. Araştırmacının en çarpıcı bulgularından biri de katılımcıların bir güvenlik tehdidine maruz kaldıklarında ne yapacaklarını bilmedikleri ve okuldan beklentileri arasında “*kendilerini güvende tutacak*” becerileri öğretmesi olduğudur. Görüldüğü gibi çevredeki fiziksel özelliklerden (örn., üzeri kapatılmamış bir kuyu) kaynaklanan tehlikeler olabileceği gibi yukarıda özetlenen araştırmada da ifade edildiği üzere diğer bireylerden kaynaklanan kasıtlı ve suç unsuru içeren çeşitli tehlikeler de özel gereksinimli bireylerin güvenliği açısından önemli birer tehdittir.

ŞEKİL 1-1

Otizmlili çocuk ve gençlerin öğretim programlarında mobil telefonlarında bulunan haritalar uygulamasından yer bildirme ve adres bulma becerilerinin öğretimine yer verilmelidir.



Güvenlik becerileri kazalar, tehlikeli durumlar, kaybolma, kaçırılma, taciz gibi bireyin iyi, sağlıklı ve güvende olma halini tehdit eden planlı ya da planlı olmayan durumlardan korunmasını sağlayan ve her birey için yaşamsal öneme sahip geniş bir beceri yelpazesi olarak tanımlanmaktadır (Jang vd., 2016; Kıyak vd., 2019; Tekin-İftar vd., 2021). Bireyin olası tehditleri önleme ve bu tehditlerle karşılaşması durumunda kendisini koruyabilmesi için yelpazede yer alan becerileri “yeterli düzeyde performans” sergileyerek gerçekleştirmesi gerekir (Dixon vd., 2010). “Yeterli düzeyde performans” sergileme ifadesi bireyin bu riskler karşısında akranlarının sergilediği hız ve kolaylıkla doğru tepkide bulunması olarak ifade edilebilir. Örneğin, “yaya geçidi kullanarak karşıdan karşıya geçme” ve/veya “trafik ışıklarını kullanarak karşıdan karşıya geçme” becerisi kazandırmaya çalıştığımız bireyler için, yalnızca “karşıdan karşıya geçme” becerisi değil “yolun genişliğine uygun bir hızda yürüme” becerisinin de kazandırılması zorunlu olacaktır. Özellikle büyük şehirlerde, farklı geçiş noktalarında ışık süreleri ve yol genişlikleri farklı olabilmekte buna bağlı olarak yavaş tempoda yürüme alışkanlığı olan bireylere yaya becerileri öğretilirken gerektiğinde daha hızlı tempoda yürümeleri gerektiği fark ettirilmeli ve bu konuda alıştırmalar yaptırılmalıdır. Trafik ışığı değiştiğinde yolun ortasında kalmak dikkatsiz bir sürücünün yolu kontrol etmeden, sadece ışığa bakarak geçmesi durumunda yaşamsal bir tehdit oluşturabilir. Güvenlik becerilerini edinmiş olmaları gelişim yetersizliği olan bireylerin karşılaşabilecekleri sorunları önlemekte ve sunulan bakım hizmetinin iş ve maddi yükünü azaltmaktadır (Sherrard vd., 2001). Bireyin güvenlik tehditlerine yönelik performansı konusunda daha detaylı açıklamalara yer vermeden önce güvenliği tehdit eden durumlar konusunu ele alalım.

Güvenliği Tehdit Eden Durumlar

Güvenliği tehdit eden durumlar farklı bakış açılarına göre sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmalara bazen çevresel etmenlerden ve bireyin bulunduğu ortamın özelliklerinden kaynaklı olarak ortaya çıkan güvenlik tehditleri (örn., sokakta açık durumda bulunan bir kuyu gibi yaralanma ve kazalara yol açan ihmaller, çevredeki kötü niyetli kişilerden gelen güvenlik tehditleri, evde ya da okulda açık durumda bulunan elektrik kabloları, ilaç ya da kimyasallar), bazen güvenlik tehditlerinin gelişim evrelerinde ortaya çıkma olasılığı ya da sıklığı (örn., küçük yaştaki çocukların sivri uçlu nesnelerle ilgili deneyimsiz olmalarının yarattığı riskler, ergenlik dönemindeki çocukların alay edilmeye maruz kalması) ve bazen de güvenlik tehditlerine karşı gerçekleştirebilecek planlamalar (örn., önleyicilik, öğretim tasarlayarak sunma) kaynaklı edebilmektedir. Ancak, güvenlik tehditlerinin sınıflandırılmasına kaynaklık eden bu durumların birbirlerinden tamamen bağımsız olmadığı bir iç içelik durumunun hakim olduğu da açıkça görülmektedir.

Yukarıda sıralanan bakış açılarından ilkinde göre güvenliği tehdit eden riskler arasında çevreden kaynaklanan durumlar söz konusu olabilmektedir. Hem tipik gelişim gösteren hem de gelişim yetersizliği olan çocuklar için çevreden kaynaklanan ve onların güvenli kalmaları açısından tehdit olarak görülen riskler fiziksel ve/veya sosyal tehlikeler olarak adlandırılabilir. Örneğin silah, bıçak, kibrit ve zehir gibi maddeler fiziksel tehlikeler; yabancıların kaçırma girişimleri, ihmal ve istismar ise sosyal tehlikeler için örnek olarak verilebilir (Bevill & Gast, 1998). Amerika Birleşik Devletleri’nde çocuk ölümlerinde silahlı kazaların önemli bir yer tuttuğu (Fowler vd., 2015; Hemenway & Solnick, 2015) bilinmektedir. Bu durum toplumda çocukların silaha kolayca erişimlerinin söz konusu olmasıyla açıklanmaktadır (Hardy vd., 1996; Hardy, 2002). Bundan dolayı güvenlik tehdidini ortadan kaldırma ya da bu tehditler için çeşitli düzenlemeler yaparak önleme çabalarının ağırlıklı olarak benimsendiği görülmektedir. Örneğin, olası bir ev içi kazayı önlemek için pencerelerin ve balkon kapılarının kontrollü açılıp kapanması, evde bulunan temizlik malzemeleri ve çeşitli kimyasalların çocuğun ulaşamayacağı yerlerde muhafaza edilmesi, priz girişlerinin kapalı tutulması, ateşli silahların çocuğun erişemeyeceği yerlerde muhafaza edilmesi gibi stratejiler benimsenerek olası güvenlik riskleri bir ölçüde kontrol altına alınabilmektedir. Ancak, önleyici tedbirler olarak

ifade edebileceğimiz bu stratejiler tüm güvenlik tehditlerini kontrol edebilmek konusunda etkili ve bazen de yeterli değildir.

Bireye güvenlik becerileri kazandırma konusunda önleyici olmanın yanı sıra bireyin güvenlik riskleriyle karşılaştığında nasıl davranması gerektiğini de öğretmek gereklidir. Örneğin, bir dolap kapağındaki cama sert bir nesnenin sürpriz bir biçimde çarpmasıyla kırılması sonucu gerçekleşebilecek olası bir kazanın önceden kolay kolay tahmin edilerek önlenmesi mümkün değildir. Dolayısıyla, önleyici olmak kadar pek çok güvenlik tehdidi karşısında nasıl davranmak gerektiğini öğretmek de önemlidir. Verilen örneğe dönecek olursak çocuklara cam kırıklarından uzak durması, üstüne basmaması ve bir yetişkine durumu bildirmesi öğretilmelidir. Diğer taraftan bu tür kaza ve risklerin görülmesi ve buna bağlı olarak önleyici bir tutum benimsenmesi bazen özellikle gelişim yetersizliği olan bireylere bu olası tehditler karşısında sergilemeleri beklenen tepkileri öğretme konusunun ihmal edilmesine yol açabilmektedir. Oysa, bu tür olası durumlarla her zaman karşılaşılabilen gerçeğinden yola çıkarak anne-babaların ve öğretmenlerin proaktif davranarak çocuklarına bu tür durumlar karşısında nasıl tepkide bulunabileceklerini öğretme konusunu gündemlerine almaları önerilir. Sonuç olarak, güvenli davranmak açısından önleyici bakış açısı ve proaktif olarak nitelendirilebilecek öğretici bakış açısı güvenlik becerilerinin öğretiminde ikili ancak birbirini tamamlayan bir sınıflandırma sistemi olarak ele alınmalıdır.

Güvenlik becerilerinde önleyici bakış açısı bazı olası riskleri önleyebilmek açısından gereklidir ancak yeterli değildir; dolayısıyla önleyici olmakla birlikte mutlaka bu becerilerin öğretimi de planlanmalıdır.

Bireyin güvenliğini tehdit eden durumlardan birisi bireyin olası tehditler karşısındaki yeterliliklerinin sınırlı olmasından kaynaklanabilmektedir.

Bir diğer bakış açısına göre ise güvenliğini tehdit eden durumlar bireyin yeterlikleri açısından ele alınarak açıklanabilir. Örneğin, fiziksel yaralanmaların ve kazaların çoğunlukla bireyin hareket sınırlılıklarından ya da dürtüsellik veya aşırı hareketli olmasından kaynaklanabileceği ifade edilebilir. Sözel ya da sözel olmayan yollardan kendisini ifade edemeyen bir çocuğun olası bir kaçırılma ya da taciz girişimi karşısında kendini ifade etme becerisindeki yetersizliği çocuğun güvenlik tehdidine maruz kalmasına belki de yaşamsal açıdan son derece olumsuz sonuçların gelişmesine bir anlamda zemin hazırlayabilir. Benzer biçimde aşırı hareketli bir çocuk düşme, bir yere çarpma ve kendini yaralama davranışıyla daha sık karşılaşmaktadır (Myres-Turnbull, 2018). Bu yetersizliklerin ya da özelliklerin bireyin güvende bulunma olasılığını olumsuz etkiliyor olması durumunda gelişim yetersizliği olan çocuk ve bireylerin söz konusu yetersizlikleri özel eğitim hizmetlerinin önemli bir ilkesi olan öğrenme ilkesiyle desteklenebilir. Örneğin, sözel iletişim becerileri sınırlı gelişim yetersizliği olan bir çocuğa alternatif iletişim yollarıyla (örn., işaret dilini kullanma, resim ve sembollerle iletişim kurma) iletişim kurma becerisi kazandırılarak karşılaştığı durumları ifade edebilmesi sağlanmalıdır. Ancak, her zaman öğrenme yapmak mümkün ya da yeterli olmayabilir. Böyle durumlar için güvenlik tehditlerine maruz kalmaları durumunda proaktif bakış açısıyla bireylere sergilemeleri beklenen davranışların öğretimi de olabildiğince planlanmalıdır.

Öğrenme, bireyin yetersizlik yaşadığı fiziksel, bilişsel ve/veya diğer gelişim alanlarında teknolojik, eğitsel, duygusal-sosyal destekler sağlanarak yetersizliğin neden olduğu sınırlılıkları ortadan kaldıracak, bireyin bağımsız yaşantısını destekleyecek becerilerin kazandırılması ya da koşulların sağlanmasıdır.

Güvenlik becerileri bireyin güvenliğini tehdit eden durumlarla karşılaşma olasılığı dikkate alınarak da sınıflandırılabilir. Sık ve nadir görülen güvenlik tehditleri söz konusu olabilir. Ancak, sık ya da nadir karşılaşma olasılığı kadar bu tehditlerin tehlikeli olma derecesi de önemlidir.

Diğer taraftan ister dış çevreden gelsin ister bireyin yeterliliklerine bağlı olarak gerçekleşsin güvenlik tehditlerinin bazılarıyla birey günlük yaşamda sıkça karşılaşırken bazılarıyla ise belki yaşamı boyunca yalnızca bir kez karşılaşma durumu söz konusu olabilir. Dolayısıyla, bu konuda dikkate alınabilecek bir diğer sınıflandırma da güvenlik tehditlerinin gerçekleşme sıklığına bağlı olarak yapılan sık ve nadir olarak görülen güvenlik tehditleri sınıflandırmasıdır. Her iki durumda da tehdidin içerdiği tehlikenin boyutu bireyin güvenliğini hatta yaşamı açısından son derece farklı sonuçlar doğurabilir. Örneğin, bir çocuğun oturduğu apartmanın giriş basamaklarının çok yüksek olması çocuğun sıkça düşmesine ve buna bağlı kazalara yol açabilirken açıkta bulunan ateşli bir silahı eline alan bir çocuğun silahla oynaması çocuğun ölümüyle sonuçlanabilir. Miltenberger ve Gross'e (2011) göre, kaçırılma, ateşli silahlara dokunma/oyunma ve yangın gibi karşılaşma olasılığı düşük olan hatta çoğu bireyin yaşamında hiç karşılaşmayacağı bazı güvenlik tehditleri karşısında ilgili güvenlik becerisini sergilemesi gereken durumlar da söz konusu olabilmektedir. Bu durumlarda çocuğun sergileyeceği tepkinin yaşamı kurtaracak nitelikte olabileceği gözden kaçırılmamalıdır.

Kazalar ve yaralanmalar çocuklukta sıkça karşılaşılan ve bir anlamda çocukların kendilerini korumaya yönelik becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan olaylar olarak da değerlendirilebilir. Pek çok çocuk ve birey yaşamsal açıdan tehlike ve risk içermeyen pek çok kaza ve bu kazalara bağlı olarak yaralanmalara maruz kalmaktadırlar. Ancak, bu kazalar arasında bazıları daha önemli sonuçlara yol açabilmektedir. Daha önemli sonuçlara yol açabilen bu kazalar çocukların ulaşım araçlarında emniyet kemeri takmadan seyahat etmelerinden, evde ilaç, kesici alet veya ateşli silahların kolayca ulaşabilecekleri yerlerde bulundurulmasından veya elektrik prizlerinin açık bırakılmasından kaynaklanabilir (Dogoe vd., 2011). Daha önce ifade ettiğimiz gibi hem tipik gelişim gösteren hem de gelişim yetersizliği olan çocukların anne-babaları çocuklarını güvende tutmak için büyük bir çaba harcamaktadır. En çok karşılaşılan örnekler karşıdan karşıya geçerken çocukların elini tutmak, çocukları yanan ocağa yaklaştırmamak ya da kesici aletlerin bulunduğu çekmeceleri kilitli tutmaktır. Ancak bazı durumların kontrol edilememesi ya da bazı anne-babaların çocuklarına güvenlik becerilerini nasıl kazandırabileceklerini bilememeleri de diğer sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Şirin & Tekin-İftar, 2016; Sokolosky, 2011; Tucker, 2016). Dolayısıyla, tipik gelişim gösteren çocuklara “yangın ya da kesici aletlerden korunma”, “kendilerini çağıran yabancılara uygun tepkide bulunma” gibi güvenlik becerileri günlük konuşmaların bir parçası olarak kolaylıkla öğretilirken gelişim yetersizliği olan çocuklar kazalara ve tehlikelere maruz kalmamaları, maruz kalırlarsa uygun tepkide bulunabilmeleri konusunda sistematik öğretime gereksinim duymaktadırlar. Gelişim yetersizliği olan çocuk ve bireylerin günlük yaşamlarını tehlikelerden uzak geçirebilmelerini sağlayabilmek için yukarıda yer verilen bu sınıflandırmalar dikkatlice analiz edilerek güvenlik tehditlerine yönelik önleyici stratejiler, güvenlik tehditlerine karşı proaktif bir tutum sergileyerek sistematik öğretim sunma, bireyin yaşadığı ya da yaşayacağı ortamın özellikleri ve tehditlerin gerçekleşme sıklığı dikkate alınarak ne tür becerilerin kazandırılması gerektiği planlanmalıdır.

Güvenlik becerilerine ilişkin sınıflandırmalar dikkatlice analiz edilerek güvenlik tehditlerine yönelik önleyici stratejiler, sistematik öğretim sunma, bireyin yaşadığı ya da yaşayacağı ortamın özellikleri ve tehditlerin gerçekleşme sıklığı dikkate alınarak ne tür becerilerin kazandırılması gerektiği planlanmalıdır.

Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler ve Güvenlik Riski Nedenleri

Gelişim yetersizliği kavramı bir şemsiye kavram olup, zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, Down Sendromu gibi bilişsel, davranışsal ve duyuşsal açıdan farklı gelişen bireyleri ifade etmek üzere kullanılır. Daha önce de ifade edildiği gibi gelişim yetersizliği olan çocuklar ve bireyler tipik gelişen akranlarına kıyasla güvenlik tehditleri açısından daha fazla risk altındadır. Buna bağlı olarak da bu risklerden daha fazla zarar görebilmektedirler. Bu bölümde bu bireylerin tipik gelişen akranlarına kıyasla niçin daha fazla risk altında oldukları irdelenmiştir.

Bağımsızlaşma

Gelişim yetersizliği olan bireylerin eğitimlerindeki amaç bağımsızlaşabilmelerine destek olmak yoluyla mümkün olduğunca çevreleriyle ve toplumla bütünleşerek yaşamalarını sağlamaktır. Bağımsızlaşmalarını sağlamak en önemli ve temel hedefken aynı zamanda bağımsızlaşmaları bu bireylere yönelik çeşitli riskler için de kapı aralamaktadır. Şöyle ki, bu bireyler bağımsızlaştıkça çeşitli güvenlik tehditleriyle daha sıkça karşılaşmaktadır (Bergstrom vd., 2012; Browder & Barbara, 2006; Collins vd., 1991; Mechling, 2008; Purrazella & Mechling, 2013; Taylor vd., 2004). Örneğin, bağımsızlaşarak her gün işe, okula gidip gelmeleri ya da dışarıya çıkıp gezinmeleri sırasında pek çok güvenlik tehdidiyle karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla, bu bireylerin eğitim programlarına güvenlik becerilerinin öğretilmesine yönelik hedeflere yer vermek yaşam kalitelerini arttırmak üzere sunulan bağımsızlaştırıcı eğitimin yarattığı bu olası durumu önleme açısından önemli katkılar sağlayacaktır. Bağımsız yaşam becerileri kazandırılırken, gelişim yetersizliği olan bireylerin karşılaşabileceği olası tehlikeleri tanımlama, önleme ve uygun tepkileri verme konusunda desteklenmeleri yaşamsal bir öneme sahiptir.

ŞEKİL 1-2

Özel gereksinimli bireylere bağımsızlaşma becerileri kazandırılırken güvenlik becerileri öğretimi ön sıralarda yer almalıdır.

**Bilişsel Becerilerdeki Yetersizlikler**

Gelişim yetersizliği olan bireylerin bilişsel becerilerindeki yetersizlikler onların çevrelerindeki olayları anlama, fark etme ve buna bağlı olarak uygun tepkiler geliştirmelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Jang vd., 2016; Robinson & Graham, 2019). Bilişsel becerilerdeki yetersizlikler olayları değerlendirme, ayırt etme (örn., güvenli ve güvenli olmayan, tanıdık ve yabancı), karşılaşılan durumlara yönelik akıl yürütürerek neden-sonuç ilişkisi kurma ve sosyal durumları anlama ve yorumlama gibi becerilerde de yetersizliklere yol açabilmektedir (Cless & Gast, 1994; Kim, 2010; Mechling, 2008; Volkmar & Wiesner, 2009). Dolayısıyla, gelişim yetersizliği olan bireylerin bilişsel becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle karşılarındaki kişilerin duygularını, isteklerini, inançlarını ve niyetlerini anlamakta sınırlılık yaşamaları (Howlin vd., 1999) kötü niyetli kişilerin sundukları kaçırma ya da taciz tuzaklarına düşmelerine, çeşitli zorbalıklara uğramalarına yol açabilmektedir. Tüm bu noktalar dikkate alındığında bilişsel yetersizlikleri sonucu bilişsel ya da davranışsal açıdan görülebilecek olan bu yetersizlikleri önleyebilmek üzere güvenlik becerilerinin öğretimi konusu özel olarak ele alınmalı ve her bireyin gereksinimleri doğrultusunda gelişim dönemleri, yaşam çevreleri ve günlük rutinleri dikkate alınarak planlamalar yapılmalıdır.

Sosyal Becerilerdeki ve İletişim Becerilerindeki Yetersizlikler

Gelişim yetersizliği olan bireylerin sosyal becerilerinde ve iletişim becerilerinde önemli düzeyde yetersizlikler olabilmektedir. Hatta gelişim yetersizliği şemsiyesi altında yer alan bazı gruplarda, örneğin otizm spektrum bozukluklarında bu becerilerdeki yetersizlikler tanılama ölçütleri arasında yer almakta (American Psychiatric Association, 2013); sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin öğretimi bu bireylere sunulan eğitim ve müdahale programlarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Genel olarak gelişim yetersizliği olan bireylerde görülen sosyal ve iletişim becerilerindeki yetersizlikler bu bireylerin maruz kaldıkları durumları anlama (örn., kendisine söyleneni anlama, içinde bulunduğu tehlikeyi sosyal ipuçlarını değerlendirerek anlama, yüz ifadelerini anlama), maruz kaldıkları durumları aile üyelerine ya da çevresindeki bireylere ifade etme (örn., okulda maruz kaldığı bir zorbalık ya da fiziksel şiddeti aile üyelerine ya da öğretmenine açıklayabilme), toplumsal bir ortamda maruz kaldığı durumu otoritelere ifade etme (örn., alışveriş sırasında maruz kaldığı bir tehdit etmenini mağazanın güvenlik personeline veya polise bildirme) gibi becerilerde yetersizlikler sergileyebilmektedir. Çoğunlukla maruz kaldıkları tehditleri ifade etmeye yönelik sözcük dağarcığına sahip değildir. Bu yetersizlikleri fark eden failer bundan yararlanarak yaşamsal tehlikelere kadar uzanabilecek olan uygunsuz tekliflerde bulunabilmekte ve yapmak istemeyecekleri davranışları yaptırabilmekte uygunsuz davranışlar içinde olabilmektedir (Ballan, 2012; Egemo-Helm vd., 2007; Mandan-Sürücü, 2009; Yalçınkaya, 2011). Dolayısıyla, otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal becerilerin ve iletişim becerilerinin öğretimi onların güvenli yaşamaları açısından da son derece önemlidir. Bu nedenle, öğretim programlarında bu becerilerin öğretimine mutlaka yer verilmelidir.

Motor Tepkilerde Yetersizlikler

Gelişim yetersizliğine özgü olmamakla birlikte bazen bu bireylerde gelişim yetersizliğine motor tepkilerde yetersizlikler de eşlik edebilmektedir (Ramirez vd., 2010). Motor tepkilerdeki yetersizlikler özellikle kazalarla daha fazla karşılaşmalarına ve yaralanmalara neden olabilmektedir. Örneğin ince motor becerilerindeki yetersizlikler makas, bıçak kullanırken, kaba motor becerilerindeki yetersizlikler merdiven inip çıkarken kazalara neden olabilir. Bazen de tehlikeli bir durumda sergilenmesi gereken motor tepkinin gecikmesi yaralanma ya da ölümle sonuçlanabilir. Yabancı birisinin kaçırma girişimi olduğunda ya da yangın alarmı duyduğunda koşamazsa söz konusu riskin yıkıcı etkisi daha yüksek olacaktır. Daha önce açıkladığımız gibi, çeşitli önleyici düzenlemeler yapılarak (örn., evde, sınıfta çocuğun kaza geçirmesine yol açabilecek eşyaların uygun yerleştirilmesi, bu eşyaların sivri köşelerinin bazı uyarlamalarla tehlike içermeyecek hale getirilmesi) olası kazalar önlenabilir. Aynı zamanda, motor becerilerdeki sınırlılıkları ödünlemeye yönelik iyileştirmeler (örn., yürümeyle ilgili bir motor yetersizlik söz konusuysa çeşitli destekleyici aparatların kullanılması) yapılarak özellikle fiziksel kaza ve yaralanmalar bir ölçüde kontrol altına alınabilir.

Davranışsal-Duyusal Özellikler

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuk ve bireylerin kimi sıra dışı davranışları ve duysal özellikleri söz konusudur. Sınırlı konularda yoğun ilgileri ve yineleyici davranışları, ilgi ve etkinlik örüntüleri ve rutinlerine aşırı bağlı olmaları bireyleri tehlikelere açık hale getirebilir (Myers-Turnbull, 2018; Tekin-İftar vd., 2021). Örneğin otomobillere karşı yoğun ilgisi olan bir çocuğun sokağa çıktığında trafikteki otomobillere korkusuzca yaklaşması ya da dokunmak istemesi bir trafik kazası geçirmesine yol açabilir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bulunduğu ortamdan izin almadan ayrılarak gezinme davranışı tanıdık olduğu çevreden uzaklaşarak kaybolmalarına yol açabilmektedir. Özellikle bulunduğu ortamdan izin almadan uzaklaşmak önemli bir davranış sorunu ve kötü niyetli kişiler için de bir fırsat olarak ifade edilmektedir (Bell, 2022). Celia ve meslektaşları (2020) Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunduğu ortamdan izin almadan ayrılan otizm spektrum bozukluğu olan çocukların önemli bir kısmının gölet ya da akarsuya düşme nedeniyle boğularak yaşamlarını yitirdiklerini ifade etmiştir. Bu nedenle, bu araştırmacılar yüzme öğretiminin bu çocukların eğitim programlarında yer almasını önermektedir. Benzer şekilde kaybolduğunda navigasyon kullanma, bir otoriteye kaybolduğunu ifade edebilme gibi becerilerin öğretiminin planlanması da önerilebilir.

Diğer taraftan otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin duysal uyaranlara gösterdikleri sıra dışı yoğun ilgileri veya sıra dışı düzeyde düşük ilgileri (örn., sığağa karşı tepkilerinin düşük olması) onları bazı tehlikeli nesnelere dokunma ya da kimyasal nesneleri tatma ve koklama gibi davranışlara itebilir. Örneğin bu özellikleri nedeniyle çamaşır suyu koklama ya da içme, ilaç içme, düğme, pil gibi nesneleri ağza sokma ya da yutma gibi ağır sonuçlar doğurabilecek hatta ölümcül olabilecek güvenlik sorunlarına yol açabilmektedir.

Bulunduğu yerden izin almadan uzaklaşmak otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun çevresini merak etmesi, kaygı yaratan durumlarda uzaklaşmak istemesi, ya da takıntılı olduğu nesne/durumlara ulaşmak istemesi nedeniyle gerçekleşebilmektedir.



Güvenlik Becerilerinin Öğretim Süreçlerine Yönelik Etik Endişeler

Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi [The Council for Exceptional Children (CEC)] özel gereksinimli çocuk ve gençlerin gelişimlerini ve bu konuda çalışan öğretmenleri ve diğer uzmanları destekleyen bir meslek örgütüdür. CEC özel gereksinimli bireylerin yararına hükümet politikalarını savunmakla birlikte meslek standartlarını geliştirerek hizmet niteliğinin artmasına katkı sağlamıştır. Mesleki gelişim kapsamında uzmanlara kaynak ve bilgi sağlamaktadır. CEC'in önerdiği etik ilkeler arasında özel gereksinimli bireylerin hem fiziksel hem de psikolojik güvenliklerini korumak ve desteklemek önemli sorumluluklardan biridir. Bununla birlikte uzmanlardan, özel gereksinimli bireylerin zarar görebileceği herhangi bir uygulamaya dahil olmamaları beklenmektedir (<https://exceptionalchildren.org/standards/ethical-principles-and-practice-standards>) Davranış Analizi Sertifika Kurulu [The Behavior Analyst Certification Board, Inc (BACB)], davranış analistleri için davranış analizi uygulama standartlarını sistematik olarak oluşturan, teşvik eden ve uzmanların sertifikalandırılması yoluyla yaygınlaştırılmasını hedefleyen bir meslek örgütüdür. BACB'nin davranış analistleri için belirledikleri mesleki sorumlulukların da CEC ile paralel olduğu görülmektedir. Davranış analistleri danışanlarının faydasını ve ilgilerini diğer değişkenlerin üzerinde tutmak ve çatışmaları danışanlarının menfaatine olacak şekilde çözmekle yükümlüdürler. Geliştirilen etik kodlar ile davranış analistlerinin danışanları için en az kısıtlayıcı uygulamaları yapmaları teşvik edilirken bireylerin sağlığı, gelişimi ya da güvenliği için risk oluşturabilecek, yüksek motivasyon gücüne sahip pekiştiriciler de dahil, her türlü uygulamadan kaçınmaları sağlanmaya çalışılmaktadır (https://www.bacb.com/wp-content/uploads/2020/05/BACB-Compliance-Code-english_190318.pdf).

Bazı güvenlik becerilerinin öğretimi anne-babalar ve öğretmenler için çeşitli etik endişeler barındırıyor olabilir. Bu endişeler bazen öğretilecek olan beceriyle doğrudan ilişkili (örn., cinsel taciz konusunun ele alınışı, cinsel taciz konusunda öğretim sunulacağı konu hakkında ne kadar bir paylaşım yapılabileceği ve öğretimin nasıl yapılabileceği) olabileceği gibi bazen de öğretim için uygun koşulların tasarlanmasıyla (örn., yabancı kişilerin kaçırma ya da taciz gibi girişimlerinin öğretim sırasında nasıl tasarlanabileceği, yangın sırasında uygun tepkide bulunmak için öğretim koşullarının nasıl tasarlanacağı) ilişkili olabilir. Öğretim ve araştırma etkinliklerinde öncelikle dikkate alınması gereken temel etik ilkelere birisi bireyin iyilik haline zarar vermeme, fiziksel ve psikolojik olarak iyilikte bulunma düzeyini olumsuz etkilememektir. Pek çok anne-baba, öğretmen ve ilişkili uzman bu konularda önemli endişeler taşımakta ve bu endişelerin sonucunda çoğu zaman bazı güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda çekimser kalabilmektedir (Şirin & Tekin-İftar, 2016). Bazı meslek örgütleri alanda yürütülen uygulama ve çalışmaların etik ilkelere bağlı olarak gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla etik ilkeler önermektedir. Bu örgütlerden ikisi yanda tanıtılmıştır.

Bakım Veren Kimselerin Taciz Etme ya da İhmalkâr Davranma Eğilimleri

Gelişim yetersizliği olan bireyler günlük yaşamlarını sürdürebilmek için yaşam boyu ya da yaşamlarının belirli dönemlerinde bakım hizmetlerine gereksinim duyarlar. Bu kapsamda bir yetişkinle uzun sürelerle bir arada vakit geçirmek durumunda kalabilirler. Bu kişilerin tacizde bulunma veya ihmal etme gibi eğilimleri söz konusu ise onların bu eğilimleri gelişim yetersizliği olan bireylerin özelliklerine ilişkin yukarıda açıklanan bazı özelliklerle birleştğinde (örn., güvenli dokunuş ve güvenli olmayan dokunuşu ayırt edememe, sorgulama ya da muhakeme becerilerinin sınırlı olması) bakım veren kişilerin aralarındaki etkileşimi kolayca taciz ya da ihmale dönüştürebilmesine zemin hazırlayabilmektedir (Collins vd., 1991; Egemo-Holm vd., 2007; Lumley & Miltenberger, 1997; Wescott & Jones, 1999).

Uyum Gösterme Eğitimi Alma Geçmişi

Gelişim yetersizliği olan bireylerin eğitim yaşantılarının ilk yıllarından itibaren yoğun biçimde uyum eğitimleri gerçekleştirilmektedir. Uyum eğitimi kendilerine sunulan yönergelerle uygun tepkide bulunmayı ya da söyleneni yapmayı öğretmeyi içerir. Dolayısıyla, bu bireylerde özellikle bir yetişkin tarafından sunulan yönergeleri yerine getirmeye yönelik bir davranış kalıbı oluşmaktadır. Bu durum, özellikle kötü niyetli yabancı kişilerin çeşitli yönergeler sunarak (örn., “Benimle gel.”, “Annen seni çağırıyor haydi gidelim.”, “Bluzunu yukarıya doğru kaldır.”) bu bireylere yapmak ya da yaptırmak istediklerini sorunsuzca yapabildiklerini ya da yaptırabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu noktada daha da önemli bir sorun ise, bu bireylerin karşı çıkmadan kendilerine sunulan yönergeleri yerine getirmeleri yasal kovuşturmalar söz konusu olduğunda faillerin gerektiği şekilde yargılanmalarını da önleyebilmektedir. Örneğin, yasal kovuşturma sırasında “Karşı koymadan kendisinden isteneni yaptı.” gibi yorumlarla fail için hafifletici bazı talepler ileri sürülebilmektedir. Bu tür durumlar söz konusu olduğunda alanın uzmanlarından görüş alınması, adli görevlilerin bu konularda bilgi sahibi olmalarının sağlanması ilgili vakada doğru karara varılarak adaletin sağlanabilmesi açısından bir ön koşuldur. Diğer taraftan doğru kararların verilmesi olası failler açısından bu tür suçları işlememeleri için caydırıcı da olacaktır. Dolayısıyla, bu bireylerin yalnızca uyum becerilerini değil, aynı zamanda kendilerini koruyabilecek sosyal ve güvenlik becerilerini de geliştirebilmeleri için sistematik eğitimler ve farkındalık çalışmaları yürütülmelidir.

Okullarda Güvenlikle İlgili Derslere ve Akademik İçeriklere Yeterince Yer Verilmemesi

Gelişim yetersizliği olan bireylerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarında güvenlik becerilerinin öğretimine yeterince yer verilmediği görülmektedir (örn., Agran & Krupp, 2010; Ramirez vd., 2010; Şirin & Tekin-İftar, 2016; Tekin-İftar vd., 2021). Aynı zamanda özel eğitim programları incelendiğinde erken çocukluk ve okul öncesi özel eğitim programlarında güvenlik becerilerine ilişkin sınırlı sayıda beceri olduğu görülmektedir. Okul çağındaki ve ergenlik dönemindeki özel gereksinimli bireylerin devam ettiği özel eğitim programlarında ise güvenlik becerilerini kapsayan “Beslenme, Sağlık ve Güvenlik” dersi olduğu, buna rağmen yaşa uygun güvenlik becerilerinin sınırlı ele alındığı, diğer derslerde de sınırlı sayıda güvenlik becerisine yer verildiği görülmektedir (bkz., MEB, 2018). Örneğin, ortaöğretim öğrencilerini bir mesleğe hazırlarken mesleki güvenlik becerilerine yer verilmesi ya da her yaştaki birey için internet güvenliği, cinsel istismardan korunma gibi becerilerin programlarda yer alması önemlidir. Türkiye’de her yaş grubundan özel gereksinimli bireye bir hak olarak sunulan destek eğitim programlarında ise hem sınırlı sayıda güvenlik becerisi vardır hem de var olan güvenlik becerileri her yaştan bireye hitap etmemektedir (bkz., MEB, 2021a, b).

Yeni Becerileri Öğrenme ve Öğrendikleri Becerileri

Genellemede Başarısızlık

Tipik gelişim gösteren çocuk ve bireylerin pek çoğu günlük yaşamlarında güvenlik becerileri yelpazesinde yer alan becerilere yönelik sistematik bir öğretim almadan öğrenirler. Bazen çevrelerindeki diğer bireyleri gözleyerek, bazen neden-sonuç ilişkilerini kurarak, bazen bir güvenlik tehdidine bizzat maruz kaldıklarında bunu deneyimleyerek ve bazen çeşitli araştırmalar ve okumalar yaparak güvenlik tehditlerine karşı kendilerini koruyabilme konusunda beceriler ve davranışlar edinerek gerekli durumlara genelleleyebilirler. Ancak, araştırmalar özellikle otizm spektrum bozukluğu ve zihin yetersizliği olan bireylerin sistematik olarak öğretilmedikçe pek çok beceri ya da davranışı öğrenemediklerini (Summers vd., 2011) ve sistematik olarak planlanmadıkça öğrendikleri becerilerin genelleme ve kalıcılığını sağlamakta başarısız olduklarını göstermektedir (Arnold-Saritepe vd., 2009; Courtade vd., 2015; Doyle & Doyle-Iland, 2004; Ryan vd., 2011). Dolayısıyla, pek çok becerinin öğretiminde olduğu gibi güvenlik becerilerinin de sistematik olarak öğretilmesine gereksinim duyarlar.

Güvenlik Becerilerinin Sınıflandırılması

Daha önce güvenlik tehditlerinin nasıl sınıflandırıldığı konusunda bazı açıklamalarda bulunulmuştur. Bu bölümde buna paralel olarak güvenlik becerilerinin nasıl sınıflandırıldığı konusu ele alınmıştır. Sınıflandırmada uzmanların farklı bakış açılarıyla farklı sınıflandırmalar benimsedikleri görülmüştür. Kimi zaman bireylerin karakteristik özelliklerinden ve yetersizliklerinden (örn., davranış ve duyuşal özelliklerinden, muhakeme becerilerindeki yetersizliklerden) yola çıkarak, kimi zaman önleyici bakış açısıyla (Clees & Gast, 1994), kimi zaman becerilerin gerektirdiği önemi sıralamaya yönelik, kimi zaman güvenlik becerilerinin sergilenmesi gereken ortamlar dikkate alınarak (Bambara vd., 2006) veya güvenlik becerileri gerektiren durumların gerçekleşme sıklığına bağlı olarak (Giannakakos vd., 2019; Miltenberger & Gross, 2011) sınıflandırmalar yapıldığı ifade edilebilir. Aynı zamanda kimi uzmanların daha eklettik bir bakış açısıyla örneğin hem güvenlik becerisinin gerekli olduğu ortam hem de güvenlik becerisinin niteliğini dikkate alarak sınıflandırmalar yaptıkları görülmektedir (örn., Dixon vd., 2010; Jang vd., 2016; Mechling, 2008). Bazı uzmanlar ise belirli bir konuya (örn., su içi kazalar) ilişkin güvenlik becerileri öğretim alanı oluşturmuşlardır (Nichols vd., 2009). İzleyen satırlarda bu bakış açılarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Önleyici güvenlik becerileri güvenlik tehditlerinin ortaya çıkmasını önlemek üzere çevresel düzenleme yapmak gibi önlemler olarak ifade edilebilirken; tepkisel güvenlik becerileri ise güvenlik tehditleri oluştuğunda bireyin kendisini korumak üzere gerekli davranışı sergileyerek tehditin ortadan kaldırılmasıdır.

Güvenlik becerilerine ilişkin alanyazının oluşmasına ön ayak olan öncü çalışmalarından birinde Clees ve Gast (1994) güvenlik becerilerini (a) önleyici güvenlik becerileri ve (b) tepkisel güvenlik becerileri olarak ikili bir sınıflandırma önermişlerdir. Clees ve Gast çalışmalarında güvenlik becerilerini sınırlı bir kapsamda ele alarak sözel ve sözel olmayan güvenlik becerileri üzerinde durmuşlardır. Önleyici güvenlik becerileri kavramıyla bireyin güvenliğini tehdit eden durumların oluşmasını önlemeye yönelik becerileri ifade etmişlerdir. Bu kapsamda, bisiklete binerken kask giyme, ıslak zeminler için ıslak zemin uyarı etiketini bulundurma, evde pencerelerin ve dolapların kontrollü açılabilmesi için kilit sistemi kullanma gibi düzenlemeler olası güvenlik tehditlerinin ortaya çıkmasını önlemeye yönelik düzenlemelerdir. Tahmin edileceği gibi, hemen her evde ve toplumsal ortamda olabildiğince bu tür önleyici düzenlemeler gerçekleştirilerek tipik gelişen veya yetersizliği olan bireyler olası tehditlerden korunmaktadır. Tepkisel güvenlik becerileri ise, güvenlik tehditlerinin oluşmasına bağlı olarak bireyin bu tehditlerden kendisini korumak üzere ortamdan uzaklaşmasını ya da ortamdan kaçarak ya da kaçınarak söz konusu tehlide maruz kalmayı sonlandırmasını sağlayan becerilerdir. Cless ve Gast'ın sınıflandırması sözel ve sözel olmayan kişisel güvenlik becerileri üzerinde kurgulandığı için bu kapsamda bireyin ortamdan uzaklaşması, risk altında olduğu ortamı terk etmesi tepkisel güvenlik becerileri kapsamında değerlendirilebilir. Bulunduğu ortamda bir yangının başlaması üzerine bireyin öncelikle ortamı terk etmesi ardından mümkünse bir yetkiliye durumu bildirmesi tepkisel güvenlik becerilerine örnek olarak verilebilir.

Bambara ve meslektaşları (2006) güvenlik becerilerini yaygın olarak sergilenmesi beklenen ortamları dikkate alarak iki grupta sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmada (a) ev ortamında gerekli güvenlik becerileri ve (b) toplumsal ortamda gerekli güvenlik becerileri yer almaktadır. Ev ortamında gerekli güvenlik becerileri ev yaşamında bireyin güvende olmasını sağlayacak pek çok beceriyi (örn., evde güvenlik önlemlerini alma, kapı çalındığında güvenli bir biçimde kapıyı açma, ilk yardım becerileri), toplumsal ortamlarda gerekli güvenlik becerileri ise benzer şekilde toplumsal alanlarda bireyin kendisini ve çevresini korumaya yönelik pek çok beceriyi (örn., kaybolduğunda yardım isteme, tehlikeyi fark ettiğinde bulunduğu ortamdan uzaklaşma) kapsamaktadır.

Mechling (2008) 30 yıllık bir zaman diliminde (1976-2006) zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi konulu bir alanyazın taraması yapmıştır. Güvenlik becerilerini eklektik bir bakış açısıyla altı grupta sınıflandırmıştır. Bunlar; (a) trafikte gerekli beceriler, (b) ev kazalarını önlemeye yönelik beceriler, (c) ilk yardım becerileri, (d) yabancılardan kaçma/kaçınma becerileri, (e) yangın güvenliği becerileri ve (f) acil durumlarda telefon kullanma becerileridir.

Dixon ve meslektaşları (2010) ise, 1970-2009 yıllarını kapsayan neredeyse 40 yıllık zaman diliminde gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi konulu bir alanyazın taraması yapmışlardır. Araştırmacılar güvenlik becerilerini (a) acil durum sırasında gerekli güvenlik becerileri (örn., yangın, trafik kazası gibi durumlara yönelik beceriler), (b) kazaları önlemeye yönelik önleyici güvenlik becerileri (örn., kimyasallardan korunma, silah ya da kesici aletlerden korunma) ve (c) yaya becerileri (örn., karşıdan karşıya geçme becerisi, üst ve alt geçit kullanma becerisi, trafik işaretlerini öğrenme) olarak üç grupta toplamışlardır.

Miltenberger ve Gross (2011) güvenlik becerilerini güvenlik tehditlerinin gerçekleşme sıklığını ve birey için oluşturduğu yaşamsal riskleri dikkate alarak (a) sık oluşan durumlar ve (b) nadir ancak yaşamsal açıdan tehdit içeren durumlar olarak iki ana başlıkta sınıflamıştır. Sık oluşan tehditlere yönelik güvenlik becerileri bireyin günlük yaşamında sıklıkla oluşan tehditler karşısında sergilediği güvenlik becerilerini ifade eder. Örneğin, kask takarak bisiklete binme, caddede yaya olarak gezinme kurallarını takip ederek gezinme gibi beceriler bireyin günlük yaşamında sıkça karşılaşılarak sergilemesi gereken güvenlik becerileridir. Bu tür beceriler aslında birey sıkça karşılaştığı için sıkça alıştırma yapması söz konusu olan becerilerdir. Dolayısıyla, bu becerileri öğrenme olasılığı nadir karşılaşılan güvenlik tehditleri

karşısında sergilenmesi beklenen güvenlik becerilerinden daha yüksektir. Nadir karşılaşılan güvenlik tehditleri genellikle birey açısından yaşamı daha fazla tehdit eden bir diğer deyişle daha fazla tehlike içeren becerilerdir. Kaçırılma, doğal afetler, cinsel istismar gibi tehditler pek çok bireyin yaşamı boyunca karşılaşmadığı tehditlerdir. Ancak, sıralanan örneklerden de anlaşılacağı gibi bu tür tehditler genellikle daha tehlikeli sonuçlara yol açabilir.

Tüm bu sınıflandırmalara ek olarak, yeni bir sınıflandırma alanından söz etmek yanlış olmayacaktır. Günümüzde dijital yaşamın günlük yaşamın hemen her alanına yoğun olarak entegre olması, gelişim yetersizliği olan bireylerin de sanal yaşamın tüketicileri olmalarını bir ölçüde zorunlu hale getirmektedir. Dolayısıyla, güvenli bilgisayar ve internet kullanımı becerileri gibi becerilerin güvenlik becerilerine ilişkin yapılan sınıflandırmalarda yerini alması kaçınılmazdır. Bu kapsamda çeşitli kaynaklarda önerilerin sunulduğu dikkati çekmektedir (örn., Kıyak vd., 2019; Nichols vd., 2009). Örneğin Nichols ve meslektaşları (2009) otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan anne-babalara ve paraprofesyonellere yönelik çocuk yetiştirme konulu kitaplarında güvenlik becerilerini ele alırken “*çevrim içi güvenlik becerileri*” başlığına yer vermişlerdir. Dijital güvenlik becerileri başlığı, makul bir süre çevrim içi olma, çok fazla kişisel bilgi paylaşmama, zararlı bilgilerden uzak durma, kişisel sınırları ihlal etmeden iletişim kurma ve dijital dolandırıcılık, istismar gibi suçlar söz konusu olduğunda uygun bir yetişkini haberdar etme becerilerini kapsamaktadır. Lough ve Fisher (2016) Williams Sendromlu yetişkin bireylerin internet kullanımını inceledikleri çalışmalarında bu bireylerin dijital zorbalıkla baş etmeleri için bazı güvenlik becerilerini öğrenmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu dijital güvenlik becerileri; paylaşılması uygun olan ve olmayan kişisel bilgileri ayırt etme, arkadaşlık teklifini nasıl yanıtlayacağına karar verme ve çevrim içi arkadaşlığı çevrim dışı arkadaşlığa alma ve internet dışında buluşulacaksa bu durumdan en az bir güvenilir kişiyi haberdar etme becerilerini kapsamaktadır.

Güvenlik becerilerinin sınıflandırılmasına ilişkin yer verilen bu açıklamalar bizlere aslında farklı bakış açılarıyla sınıflandırmalar yapılabilirse bile bu sınıflandırmalarda örtüşmelerin çok fazla olduğunu gösterir niteliktedir. İster olası güvenlik tehditlerinin ortaya çıkmasını engellemek üzere önleyici olma ilkesinden hareket edilmiş olsun ister bireyin yaşadığı yakın çevresi ve olası diğer uzak yaşam çevrelerinde güvende kalmak üzere gerekli beceriler ele alınarak hareket edilmiş olsun bu sınıflandırmaların altında yer verilen becerilerin çok büyük bir bölümünün örtüştüğü görülmektedir. Bu tartışmada üzerinde durulabilecek diğer bir konu ise, yapılan bu sınıflandırmalara bağlı olarak güvenlik becerilerinin öğretiminin uygulanabilmesi için çok yönlü bir bakış açısının kullanılması gereğidir. Burada sıralananlarla sınırlı kalmamak üzere gelişim yetersizliği olan bir bireye güvenlik becerilerinin öğretimi erken yaşlardan itibaren (örn., evde karşılaşılan tehditler, parkta karşılaşılabilen tehditler), önleme ilkesini planlı bir biçimde dikkate alarak, bireyin halihazırda bulunduğu ortam ve ileride bulunabileceği ortamlar (örn., okul ya da iş yaşamına geçiş) ve bireyin olası güvenlik tehditlerine maruz kalma sıklığı (örn., sık ya da nadiren oluşabilen tehditler) gibi değişkenler dikkate alınarak planlanmalıdır. Kutu 1-1’de bu bölümde yer verilen açıklamalardan yola çıkarak güvenlik becerileri sınıflandırılması ve her bir sınıfta yer alabilecek örnek güvenlik becerilerine yer verilmiştir.

Güvenlik becerilerine ilişkin uzmanların yaptıkları sınıflandırmalarda örtüşmeler ve benzerlikler yoğun biçimde karşımıza çıkmaktadır.

KUTU 1-1

Güvenlik Becerilerinin Sınıflandırılma Örnekleri

Güvenlik Becerilerinin Sınıflandırılması

1.Evde Gerekli Güvenlik Becerileri

- Deterjan, çamaşır suyu gibi kimyasallardan uzak durma
- Elektrik prizlerinden ve kablolardan uzak durma
- Kırılmış cisimlerden uzak durma

Kapıyı kilitleme ve açma
Makas ve bıçak gibi kesici aletleri güvenli kullanma
Şurup, hap, sinek ilacı gibi maddelerden uzak durma
Hastalık önlemlerini alma

2.Toplumsal Ortamlarda Gerekli Güvenlik Becerileri

Hava durumuna uygun giyinme
Sokakta, parkta ya da bahçede belirlenen sınırlar içinde kalma
Bisiklet kullanırken kask takma
Karşıdan karşıya geçerken yolu kontrol etme
Araç içinde emniyet kemeri takma
Kaybolduğunda çevredeki güvenli birinden yardım isteme
Kaybolduğunda polise/ anne-babaya telefon etme
Sözel ya da fiziksel zorbalığı yetişkine bildirme

3.Acil Durumlarda Gerekli Güvenlik Becerileri

Yangın alarmı duyduğunda binadan uzaklaşma ve güvenli bir alana gitme
Deprem sırasında hayat üçgeni oluşturma
Kesik, yanık gibi durumlarda yetiştikenden yardım isteme
Yara bandı, pamuk, sargı bezi gibi basit ilk yardım aletlerini güvenli kullanma
Kaza, yaralanma gibi durumlarda 112'yi arama

4.Kişisel Güvenlik Becerileri

Vücudunun özel bölgelerini bilme
Tanıdık ve yabancıyı ayırt etme
Uygun olmayan dokunuş ile uygun dokunuşu ayırt etme
Tanıdık ya da yabancıların uygun olmayan dokunuşlarına “hayır” deme
Tanıdık ya da yabancıların uygun olmayan dokunuşlarını aileye bildirme
Giyinme ve soyunma sırasında gizlilik önlemi alma
Hap veya uyuşturucu teklif edildiğinde “hayır” deme
Yabancıların kaçırma girişimlerinden korunma

5.Dijital Ortamda Gerekli Güvenlik Becerileri

Belirli bir süre çevrim içi olma
Kişisel bilgileri paylaşmama
Kişisel sınırları ihlal etmeden iletişim kurma
Uygunsuz materyallerden ve görüntülerden uzak durma
Sanal zorbalık, dijital dolandırıcılık ve istismar gibi suçlara maruz kaldığında yetişkini haberdar etme

Özetle, güvenlik becerileri bireyin bulunduğu ortam, maruz kalabileceği riskler ve gelişim özellikleri dikkate alınarak farklı başlıklar altında sınıflandırılabilir. Alanyazında yapılan sınıflandırmalar arasında büyük oranda örtüşmeler bulunmaktadır ve becerilerin öğretiminde çok yönlü bir yaklaşım gerekmektedir. Bu beceriler, çocuğun erken yaşlardan itibaren bulunduğu ve ileride bulunabileceği tüm ortamlarda karşılaşılabileceği tehditleri kapsayacak biçimde sistematik olarak öğretilmelidir. Bu kapsamda, ev, toplumsal yaşam, acil durumlar, kişisel güvenlik ve dijital ortam gibi farklı alanlara özgü örnek beceriler bu bölümde sunulmuştur.

Güvenlik Becerilerinin Öğretimine Yeterince Yer Verilmeme Nedenleri

Gelişim yetersizliği olan çocuk ve yetişkinlerin sınırlılıklarına ve bu sınırlılıklar nedeniyle tehlikelere açık olmalarına rağmen bir gereksinim olarak algılanıp bireyselleştirilmiş eğitim programlarında güvenlik becerilerine yeterince yer verilmemesi, gelişim yetersizliği olan bireylerin güvenlik becerilerini öğrenemeyeceklerine ilişkin bir algının hakim olması, güvenlik becerilerinin doğası nedeniyle öğretimde karşılaşılan zorlukların aşılammaması, okul programlarında sınırlı güvenlik becerisinin öğretiminin hedeflenmesi, öğretilecek becerilerin öncelik sıralamasında güvenlik becerilerinin yer almaması, anne-babaların ve öğretmenlerin bu becerileri nasıl öğreteceklerini bilememeleri ya da sınırlı deneyimlerinin olması bu bireylerin güvenlik becerilerini öğrenmelerinin önündeki engellerden bazılarıdır. İzleyen bölümde bu nedenlere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Güvenlik Becerilerinin Öğretiminin Bir Gereksinim Olarak Görülmemesi

Yetersizliği olan çocukların anne-babaları ve öğretmenleri genel olarak bu çocukların bir an önce akranları gibi performans sergilemelerini arzu etmektedir. Genellikle ailelerle yapılan görüşmelerde anne-babaların “*bir an önce konuşma becerileri gelişse*”, “*derdini anlatabilse*” gibi iletişim ve etkileşim becerilerine ya da “*okuma yazmayı öğrense*” gibi akademik konulara yönelik iyileşme talepleri olduğu görülmektedir. Araştırmalarda da anne-babaların ve öğretmenlerin güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda yeterli bir farkındalıkları olmadığı dolayısıyla bu becerilerin öğretimini bir gereksinim olarak algılamadıkları görülmektedir (örn., Agran & Krupp, 2010; Şirin & Tekin-İftar, 2016). Şirin ve Tekin-İftar (2016) otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu ya da öğrencileri olan anne-babalarla ve öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programlarında herhangi bir güvenlik becerisinin öğretimine yer verilmediğini; anne-babaların çocuklarının eğitim yaşantıları boyunca öğretmenleriyle herhangi bir güvenlik becerisinin öğretimi konusunda görüşme dahi yapmadıklarını ifade ettiklerini açıklamıştır. Bu ifadelerden bazılarına (sorulara üç farklı katılımcının yanıtı sunulmuştur) Kutu 1-2’de yer verilmiştir.

KUTU 1-2

Anne-Babaların Çocuklarına Güvenlik Becerilerinin Öğretimi Konusundaki Görüşleri

Soru : Çocuğunuzun bireyselleştirilmiş eğitim programında güvenlik becerilerine yer verilmeli mi?

Yanıt: “*Bunun kesinlikle eklenmesi gerekiyor bence. Çünkü hayatı boyunca güvenliği söz konusu olduğu için çok önemli. Ama bu maalesef yok*”

“*.... biz sürekli yanında olamayız, kesinlikle kendini kötü şeylerden, etmenlerden korumayı öğrenecek. Bu çok önemli*”

“*Çocuğun özgüvenini kazanması lazım. Toplumda bireysel olarak kendi başına yaşamasını öğrenmesi lazım. Benim de gözüm arkada kalsın*”

Soru : Çocuğunuzun bireyselleştirilmiş eğitim programında bir güvenlik becerisi var mı?

Yanıt: “*Şu an düşününce aklıma gelmiyor ama mutlaka vardır*”

“*Tam hatırlamıyorum ama herhalde verilmemiştir sizin burada sorduğunuz becerilerin hiç biri bence olmamıştır*”

“*Daha önce böyle bir beceri hiç olmadı, bu konu ilk defa burada sizinle açıldı*”

Soru : Öğretmeninize çocuğunuzun bireyselleştirilmiş eğitim programında bir güvenlik becerisine yer vermeyi hiç teklif ettiniz mi?

Yanıt : “Sorulmadı, biz de teklif etmedik”

“Şimdiye kadar inanın bizim de aklımıza gelmedi”

“Doğruyu söylemek gerekirse öğretmenimize bunu (güvenlik becerisi öğretimini) teklif etmedim ama dediğim gibi hep bizim aklımızda onlar”

Kaynak: Şirin, N. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin anne-baba, öğretmen ve eğitim üyelerinin görüşleri nelerdir?* Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

En Tehlikeli Varsayımı Benimseme

“En tehlikeli varsayım” öğretim sunulsa bile özel gereksinimli bireylerin öğrene-meyeceği varsayımdır. Anne-baba ve uzmanların en tehlikeli varsayımı benimse-mek yerine “Acaba çocuğuma, öğrencime nitelikli öğretim sunuyor muyum? sorusunu sorması beklenir. Çünkü nitelikli öğretim sunulduğunda bu bireylerin pek çok beceriyi edindikleri görülmektedir. Çocuğun yetersizliğinden daha çok öğretimin niteliğine vurgu yaparak değerlendirildiğinde “En az tehlikeli varsayım” benimsenmiş olur.

Öğretimin güvenilir olarak sunulması öğretim uygulamasının basamakları, dozu gibi niteliklerinin olması gerektiği gibi yani planlandığı gibi sunulmasını ifade eder.

Gelişim yetersizliği olan çocukların ve yetişkinlerin yetersizlikler sergiledikleri noktalardan hareketle anne-babalar ve öğretmenler kimi zaman öğretilmeye çalışılsa bile gelişim yetersizliği olan bireylerin bazı becerileri öğrenemediklerini ileri sürerler. Buna “*En Tehlikeli Varsayım*” (The Most Dangerous Assumption) denir (Donnellan, 1984). En tehlikeli varsayım yetersizliği olan birey ya da çocuğun öğrenememe nedenini sunulan öğretimin niteliğiyle ilişkilendirmeyip çocuğun yetersizliğine bağlı olarak açıklamaktadır. Şirin ve Tekin-İftar (2016) öğretmenlerle yaptıkları görüşmede “*Güvenlik becerilerini öğretirken sizin ne tür bilgi ve becerilere ihtiyacınız olabilir?*” sorusunu sorduğunda bir öğretmen “*Güvenlikle ilgili sorduğunuz sorularda önce ben bir düşünüyorum ne cevap versem diye, çünkü hem çocuklar için üst beceri olduğu gibi benim için de öğretebileceğim üst bir beceri. Ben bu çocuğa kendini tanıtırken bile zorlanıyorum, güvenlik becerilerini nasıl öğreteceğimi ben de bilemem*” biçiminde yanıt vermiştir. Ancak, bu yaklaşım sağlıklı bir yaklaşım değildir. Çünkü, bu yaklaşımla hareket edilecek olduğunda gerçekte pek çok becerinin ya da kavramın öğretimi için çaba harcanamaz. Oysa özellikle öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca “*En Az Tehlikeli Varsayımı*” (The Least Dangerous Assumption) benimseyerek kariyerlerini sürdürmeleri gerekir. En az tehlikeli varsayım benimsendiğinde öğretimdeki başarısızlık öğrenen bireyin özelliklerine değil bu bireylere sunulan öğretimin niteliğiyle, öğretim sunan öğretmenlerin öğretmenlik becerileriyle açıklanmaya çalışılır (Donnellan, 1984; Jorgensen, 2005). Öğretmen en az tehlikeli varsayımı benimserse, öğretmeye çalıştığı konu öğrenci tarafından öğrenilmemişse kendisine “*Acaba öğrencimin öğrenmesini neden sağlayamadım? Nerede hata yaptım?*” sorularını sorar ve daha da açık biçimde “*Etkili öğretim uygulaması kullandım mı?*”, “*Öğretim uygulamasını doğru uyguladım mı?*”, “*Değerlendirmeyi doğru yaptım mı?*”, “*Kullandığım ipucu etkili bir ipucu muydu?*” gibi sorular yönelterek çocukta öğrenmeyi engelleyen durumları belirler. Aynı zamanda öğrenmeye yol açacak öğretim uygulaması ve parametrelere (örn., değerlendirme, kullanılan ipuçları) karar verir. Özetle, öğretmen en az tehlikeli varsayımı benimsediğinde çocuğun özelliklerine (örn., yaş, öğrenme ve davranış özellikleri) uygun etkili öğretim uygulamasını seçmesi gerektiğini, bu öğretim uygulamasını güvenilir diğer bir deyişle, doğru uygulaması gerektiğini bilerek nitelikli öğretim sunar.

Güvenlik Becerilerinin Doğası Nedeniyle Karşılaşılan Zorlukların Aşılammaması

Güvenlik becerilerinin doğası diğer gelişim alanlarındaki pek çok beceriden çok farklıdır. Dolayısıyla, pek çok açıdan planlama gerekir. Güvenlik becerilerinin önemi anlaşılmış olsa ve çocuklara öğretim sunmak hedeflense bile bizzat bu farklılıkların kendisi güvenlik becerilerinin öğretiminin tasarlanmasını ve sunulmasını zorlaştırmaktadır. Kitabınızın ilerleyen sayfalarında daha ayrıntılı açıklanan bu farklılıkları yeri gelmişken kısaca açıklayalım. Diğer beceri alanlarındaki pek çok becerinin öğretiminde hedeflenen öğrenme ölçütü çeşitli değişkenler (örn., çocuğun performansı, fiziksel koşullar) dikkate alınarak değişik düzeylerde belirlenebilir. Oysa güvenlik becerilerinin öğretiminde öğrenme ölçütü çoğunlukla eksiksiz (örn., %100 doğru tepkide bulunma) olmak zorundadır.

Bir güvenlik tehdidine karşı “*biraz güvenli tepkide*” bulunmasını sağlayarak güvenlik becerisi öğretilen çocuğun ya da bireyin güvenliği sağlanamaz. Böyle bir ölçütün belirlenmesi pek çok güvenlik becerisinin doğal yaşamda çocuk açısından riskler taşıması kaçınılmazdır. Tekin-İftar ve meslektaşlarının (2021) inceledikleri araştırmaların %94.4’ünde (17/18 araştırma) hedeflenen güvenlik becerisi için öğrenme ölçütünün “%100 doğru sergilemek” olarak hedeflendiği yalnızca bir araştırmada öğretimi hedeflenen güvenlik becerisi için öğrenme ölçütünün %86 ve üzeri doğru performans sergileme olarak hedeflendiği görülmektedir. Kutu 1-3’te bu araştırmanın özetine yer verilmiştir. Öğrenmenin mükemmel gerçekleşmesi zorunluluğu anne-babalar ve öğretmenler için cesaret kırıcı olabilir.

Diğer beceri alanlarında hedeflenen becerilere kıyasla özellikle bazı güvenlik becerilerinin öğretim maliyeti yüksek olabilmektedir. Bu durum özellikle okul sistemlerinde bu maliyetin karşılanamamasına dolayısıyla öğretilmek üzere planlara dahil edilmemesine zemin hazırlayabilmektedir. Örneğin, yabancı kişilerin kötü niyetli girişimlerine karşı uygun tepkide bulunmayı öğretmek hedeflendiğinde birey için yabancı ama öğretimi sunacak olan öğretmen ya da anne-baba için tanıdık çok sayıda kişinin kaçırma girişiminde bulunmak üzere tuzak atmasını (örn., “*Haydi benim evime gidelim. Orada şeker ve oyuncaklar var.*”) talep etme, çocuğa farklı ortamlarda bu beceriye uygun tepkide bulunma becerisini kazandırabilmek üzere şehirde farklı ortamlarda (örn., farklı mahallelerde, alışveriş merkezlerinde) çalışılması için gerekli ulaşım giderleri ve diğer maliyetler bu becerinin çalışılabilmesini zorlaştırmaktadır.

KUTU 1-3

Güvenlik Becerisi İçin Bir Araştırmadan Ölçüt Örneği

Kearney ve meslektaşları (2018) otizm ve zihinsel yetersizlik tanıları olan ergenlik dönemindeki bireylere akran aracılığı ile sunulan “*öyküye dayalı davranışsal müdahale*” öğretim paketiyle (Akranların öyküyü oluşturan her bir cümleyi okuduktan sonra fotoğrafı göstermesi, ilgili malzemeyi gözlerle işaret etmesi ve simülasyon uygulamasında davranış gerçekleştiğinde pekiştirmesi) yara temizleme ve pansuman yapmaktan oluşan bir ilkyardım güvenlik rutini öğretmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan ilkyardım rutini için Amerikan Güvenlik ve Sağlık Enstitüsü’nün 2015 yılında oluşturduğu kılavuza uygun olarak ondört basamaktan oluşan bir beceri analizi oluşturulmuştur. Beceri analizinde bazı basamaklar sırayla yapılmak zorunda iken (örn., gazlı bezi açmak için ilkyardım çantasını almış olmak) bazı basamaklarda öncelik sonralık sırası zorunlu görülmemiştir (örn., elleri ilkyardım çantasını aldıktan önce ya da sonra yıkamak). Bu araştırmada öykü okunduktan sonra öğretici akranlar ellerine çizdikleri yara izini göstererek katılımcılardan yardım istemişlerdir. Benzetim sırasında gerekli ipuçları sunularak (örn., kitap sayfasındaki fotoğrafı göstermek, ilkyardım malzemesine gözle işaret etmek, sözel ipucu sunmak) beceri analizindeki basamakların gerçekleştirilmesi istenmiş ancak katılımcıların daha önceden sahip olduğu el yıkama becerisini gerçek zamanlı olarak pratik etmeleri zorunlu tutulmamıştır. Yoklama oturumlarında akran öğreticiler iki öğrenciye el yıkama basamağı için gözle musluğu işaret etmeye devam etmişler ve bu iki öğrenci hiçbir yoklamada %100 ölçütüne ulaşamamışlardır. Beceri analizinde iki defa yer alan el yıkama davranışı diğer basamaklarda olduğu gibi öğretim oturumlarında gerçek zamanlı olarak yaptırılmadığı için, bununla birlikte hedeflenen ilkyardım rutini için yeni kazandırılan ve zorunlu olan basamakların gerçekleştirilmesiyle karşılanan %86 ölçütü yeterli görülmüştür.

Bu becerileri çalışabilmek için özellikle okul sistemlerinde öğretmenlerin karşılaşılabildiği bir diğer sorun ise ilgili beceriyi çalışabilmek üzere “*izin alma*” sorunudur. Öğretmenlerin öğrencileriyle kimi güvenlik becerilerini, özellikle gerçek ortamlarda çalışabilmek için okul yönetimlerinden ve ailelerden izin alması gerekmektedir. Bu becerilerin öğretimi öğretim sırasında bazı güvenlik risklerini de içerebilmektedir. Örneğin, gerçek ortamda yaya becerileri öğretimi planlandığında trafikteki olağan akış öğrenciler için bir tehlike kaynağı olabilmektedir. Dolayısıyla, bu tür değişkenler nedeniyle güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda okul yönetimlerinin ve ailelerin izin ve onay konusunda çekinceleri olabilmekte ve öğretim planlanamayabilmektedir.

Bazen çalışılan beceriye uygun olarak çocukların okul dışında bir yere götürülerek öğretimin gerçekleştirilmesi gerekebilir. Bu gibi durumlarda okul yönetimlerinin sorumluluk almadığı ve gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmekte istekli olmadıkları ve aynı zamanda araç-gereç (örn., ulaşım için araç ya da okulda kurulacak bir benzetim ortamı için trafik işaretleri ve bir platform) temininin de çoğu zaman okulların sahip olduğu olanaklar çerçevesinde karşılanamadığı görülmektedir. Dolayısıyla, özellikle yerinde öğretim yapılması gereken güvenlik becerilerinin öğretimi, bir araçla bir yerden bir yere giderek öğretimin gerçekleştirilmesinin gerektiği güvenlik becerilerinin öğretimi ya da yangın veya deprem sırasında gerekli güvenlik becerilerinin öğretimi veya su içi (örn., havuz, deniz) güvenlik becerilerinin öğretimi gibi durumlarda sınıf ortamının uygun biçimde tasarlanamaması nedeniyle güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda girişimde bulunulmamaktadır.

Okul Programlarında Güvenlik Becerilerinin Öğretimine İlişkin Sınırlı Kazanımların Yer Alması

Gelişim yetersizliği olan bireylerin yararlandığı hem örgün eğitim hem de destek eğitim programlarında yaşa uygun güvenlik becerileri sınırlılık göstermektedir. Örneğin 0-3 yaş erken çocukluk ve 3-6 yaş okul öncesi dönemde kullanılan özel eğitim programlarında güvenlik becerileri oldukça sınırlı sayıdadır. İlkokul, ortaokul ve lise okul programlarında göreceli olarak daha fazla güvenlik becerisi olsa da gelişim yetersizliği olan çocuk ve ergenlerin gelişim özellikleri ve güvenlik tehditlerine karşı risk altında olmaları dikkate alındığında yer verilen bu beceriler oldukça yetersiz kalmaktadır. Bu durum öğretmenlerin güvenlik becerilerine hem planlarında hem de bizzat öğretim uygulamalarında yer verememelerine neden olmaktadır. Şirin ve Tekin-İftar (2016) çalışmalarında öğretmenlere “*Öğrencilerinizin bireyselleştirilmiş öğretim programında bir güvenlik becerisi var mı?*” sorusunu yöneltmişlerdir. Öğretmenlerden biri “*Bu zamana kadar ben güvenlik becerisi olarak özellikle otistik çocuklar eğitim programında böyle bir şeye rastlamadım*” yanıtını vermiştir. Güvenlik becerilerinin müfredatta yer almaması öğretmenlerin anne-babalara bu becerileri eğitim programına almayı teklif edememelerine neden olabileceği ve dolayısıyla bu açıdan öğretim sunulmasına engel olabileceği ileri sürülebilir.

Güvenlik Becerileri Öğretimine Öncelik Verilmemesi

Gelişim yetersizliği olan çocukların öğretim programları incelendiğinde genellikle yetersizliğe özgü olarak görülen çeşitli beceri alanlarında hedefler olduğu görülmektedir. Bu çocuklara öğretim sunarken öncelik bu beceri alanlarında öğretime ağırlık vermek olabilmektedir. Örneğin, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla programda ağırlıklı olarak iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin öğretimine yer verilmiş olabilmektedir. Bunun yanı sıra, çocuğun gelişim yetersizliğinden etkilenme düzeyine bağlı olarak okul programlarında akademik ya da işlevsel akademik becerilerin öğretimine ağırlıklı olarak yer verilebilmektedir. Son olarak ise, daha önce de vurgulandığı gibi günlük yaşamda karşılaşılabilen güvenlik tehditleri için önleyici düzenlemeler benimsenmekte ve bu durum da güvenlik becerileri öğretim alanının öğretim önceliğini daha alt sıralara yerleştirebilmektedir.

Güvenlik Becerilerini Nasıl Öğretilbileceğine İlişkin Bilgi ve Deneyim Sınırlılıklarının Olması

Güvenlik becerilerinin öğretimi ihmal edilen bir beceri alanıdır. Bu beceri öğretimine ilişkin sistematik öğretim alanyazını sınırlı olmasına rağmen son yıllarda araştırmacıların daha fazla ilgi gösterdiklerini söylemek de mümkündür. Dolayısıyla, güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda anne-babaları ve öğretmenleri yönlendirecek bilginin yaygınlaşması henüz sağlanamamıştır. Bu durum belki de anne-babaların bu becerilerin öğretimi konusuna ilgili göstermelerinin önünde bir engel de olabilir. Diğer taraftan söz konusu araştırmaların sınırlı sayıda olmasına rağmen, güvenlik becerilerinin öğretimine yönelik yürütülen araştırmalarda olumlu sonuçlar elde edilmiştir; sistematik olarak öğretildiğinde gelişim yetersizliği olan çocuk ve bireylere çok çeşitli güvenlik becerilerinin öğretiminin sağlanabildiği görülmektedir. Oysa, anne-babalarla ve öğretmenlerle yapılan bir araştırmada anne-babaların güvenlik becerilerini öğretebilmek için öğretmen desteğine gereksinim duyduklarını; öğretmenlerin ise, güvenlik becerilerini tam olarak nasıl öğretebileceklerini bilmediklerini ifade ettikleri belirtilmektedir (Şirin & Tekin-İftar, 2016; Tekin-İftar vd., 2021). Aynı araştırmada, öğretmenlerin güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda mesleki gelişimlerini destekleyebilecek nitelikte el kitapçığı, broşür, ders planları gibi kaynaklara olan gereksinimlerini ifade ettikleri görülmüştür. Diğer taraftan anne-babaların ve öğretmenlerin “*en az tehlikeli varsayımına göre hareket etmemeleri*” de bu becerilerin öğretimini engelleyebilmektedir.

Güvenlik Becerilerinin Öğretimi

Anne-babalar çocukları güvenlik becerilerini yerine getirdiğinde hem ev hem de okul ortamı için kaygılarının azaldığını belirtmekte (McDowell vd., 2017), bununla birlikte farklı yaş gruplarına göre farklı becerilere öncelik verdikleri görülmektedir. Örneğin okul öncesi dönemdeki çocuklar için “*sıcak tencereden uzak durma*” gibi güvenli olmayan durumları fark etme becerisi öğretim planında yer alırken, “*yangın alarmı çaldığında dışarıya çıkma*” gibi tehlikeli durumlara tepkide bulunma becerisi ergenler için öncelikli hedef olarak görülmektedir. Diğer taraftan kişisel güvenlik becerilerine bakıldığında küçük çocukların “*fiziksel temas kurma girişimlerine hayır diyerek bir yetişkinden yardım istemeyi*”, ergenlerin ise “*özel vücut bölümlerini*” ve “*güvenli cinsellik*” konusunu öğrenmeleri daha öncelikli olmaktadır (Collins vd., 1991). Kıyak ve meslektaşlarının (2019) çalışmalarında öğretim yapılan güvenlik becerilerine ilişkin tarihsel bir değişimin görüldüğü belirtilmektedir. Araştırmalarda 1990’lı yıllarda yangından kaçma ya da önleme, ev-içi güvenlik becerileri ve ürünlerin üzerindeki uyarıları okuma gibi kapalı yaşam alanlarında gereksinim duyulan becerilerin üzerinde durulduğu; 2000’li yıllarda ise özel gereksinimli bireylerin toplumsal ortamlarda daha fazla yer almalarıyla birlikte kaybolduğunda yerini bildirme, yabancılardan kendini koruma, tacizden korunma ve ilk yardım uygulama becerilerine daha fazla yer verildiği belirtilmiştir. Şirin ve Tekin-İftar (2016) otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerin anne-babalarına ve öğretmenlerine çocukları/öğrencileri için hangi güvenlik becerilerinin öğretiminin öncelikli olduğunu sormuşlardır. Anne-babalar ev-içi güvenlik becerileri ile kişisel güvenlik becerilerinin öncelikli olduğunu belirtmişlerdir. Anne-babalara göre çocuklarının güvenli/tehlikeli durum ve uygun olan/olmayan dokunuş gibi kişisel güvenliğe yönelik tehditleri ayırt edememesi büyük bir sorundur ve bu tehditlere karşı kendilerini korumaları gerekmektedir. Öğretmenler ise aynı soruyu, çocukların daha çok evde vakit geçirdiğini ve ev içinde tehlikelere daha açık olduğunu, bu nedenle öncelikli olarak ev içi güvenlik becerilerinin öğretilmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir (Şirin & Tekin-İftar, 2016). Anne-babaların, uzmanların ve özel gereksinimli bireylerin görüşlerini inceleyen çalışmaların ve meta-analiz ve derleme araştırmaların bulunduğu ortak nokta şudur; özel gereksinimli bireyler güvenlik tehditlerine tipik gelişim gösteren akranlarından daha

Anne-babaların, uzmanların ve özel gereksinimli bireylerin görüşlerini inceleyen çalışmaların ve meta analiz ve derleme araştırmaların bulunduğu ortak noktalar:

- Özel gereksinimli bireyler güvenlik tehditlerine tipik gelişim gösteren akranlarından daha fazla maruz kalırlar.
- Bireylere okul ve aile tarafından güvenlik becerileriyle ilgili sınırlı bilgi verilmektedir.
- Sistematik bir öğretim sunulduğunda güvenlik becerilerini öğrenebilirler.

fazla maruz kalmaktadır, özel gereksinimli bireylere okul ve aile tarafından güvenlik becerileriyle ilgili sınırlı bilgi verilmektedir; aynı zamanda sistematik bir öğretim sunulduğunda bu bireyler güvenlik becerilerini öğrenebilmektedirler (Giannakakos vd., 2020; Robinson & Graham, 2019; Şirin & Tekin-İftar, 2016; Wiseman vd., 2017).

Güvenlik becerileri bireylerin bağımsızlıklarının artmasına ve güvenli bir yaşam sürmelerine katkı sağlamaktadır (Agran vd., 2012; Collins vd., 1991; Dogoe vd., 2011; Ergenekon, 2012; McDowell vd., 2017). Bu kadar önemli bir beceri alanı olmasına rağmen ne yazık ki güvenlik becerilerinin öğretimi konusunun olması gerektiği gibi ele alınmadığı görülmektedir. Aslında bu konu ev, okul ve diğer uygulama ortamlarında yukarıda yer verilen çeşitli nedenlerle ihmal edildiği gibi araştırmacıların ve uzmanların da ihmal ettiği bir öğretim alanıdır. Ancak, hemen belirtmek gerekir ki güvenlik becerilerinin öğretimi tıpkı diğer beceriler gibi planlanarak öğretilmelidir. Araştırmalar, sistematik olarak öğretildiğinde gelişim yetersizliği olan bireylere çok çeşitli güvenlik becerilerinin öğretilbildiğini göstermektedir (Dixon vd., 2010; Giannakakos vd., 2020; Kıyak vd., 2019; Mechling, 2008; Park, 2022; Tekin-İftar vd., 2021; Wiseman vd., 2016). Kitabınızda güvenlik becerileri öğretimi konusu planlama aşamasından öğretim sunma ve değerlendirme aşamasına kadar tüm yönleriyle ele alınmış ve pek çok güvenlik becerisinin öğretimi için ders planı örnekleri sunulmuştur. Bu bölümde güvenlik becerilerinin tanıtımı yapılarak sistematik öğretim sunulması konusunda açıklamalara yer verilmiştir.

Güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili olduğu deneysel bulgularla ortaya konmuş çalışmalar bulunmaktadır (örn., Akmanoglu & Tekin-İftar, 2011; Batu vd., 2004; Collins & Griffen, 1996; Fisher vd., 2013; Gunby vd., 2010; Harriage vd., 2016; Hoch., 2009; Kim, 2016; Mechling vd., 2009; Sanchez & Miltenberger, 2015; Süzer, 2015; Tekin-İftar vd., 2003). Ayrıca, bu araştırmalara ek olarak güvenlik becerilerinin öğretimi konulu çalışmaları ele alan derleme (örn., Bevill & Gast, 1998; Dixon vd., 2010; Doughty & Kane, 2010; Giannakakos, 2020; Mechling, 2008; Miltenberger & Olsen, 1996; Wrigth & Wolery, 2011) ve sistematik betimsel analiz ve meta-analiz (örn., Park, 2022; Tekin-İftar vd., 2021; Wiseman vd., 2016) çalışmaları güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda geniş bir bilgi sunmaktadır. Hem güvenlik becerilerinin öğretimini ele alan çalışmalar tekil olarak değerlendirildiğinde hem de bu çalışmaların belirli ilkelere dayalı olarak sistematik analiz ya da meta-analiz çalışmaları yapıldığında diğer beceri öğretim alanları gibi güvenlik becerilerinin de öğretilbilir bir beceri alanı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu bulgular güvenlik becerileri öğretimi konusunda programlamalar yapılması için cesaretlendiricidir.

ŞEKİL 1-4

Güvenlik becerileri öğretimine ilişkin betimsel-analiz ve meta-analiz çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalarda davranışsal beceri öğretimi, video modelle öğretim, sosyal öyküler, tepki ipuçları gibi uygulamaların etkili olduğu ifade edilmektedir.



Tekin-İftar ve meslektaşları (2021) otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda 1980-2018 yılları arasında uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış çalışmaları ve lisansüstü tez çalışmalarını çeşitli değişkenlere göre inceledikleri bir sistematik betimsel analiz ve meta-analiz çalışması yürütmüşlerdir. Çalışmada 52 araştırmaya ulaşılmış ve çalışmanın protokolüne bağlı olarak yapılan ön değerlendirmelerden sonra 29 araştırma çalışmaya dahil edilerek bir dizi analiz (örn., dahil etme-dışlama, niteliksel ölçütlere uygunluk ve görsel analiz, betimsel analiz ve etki büyüklüğü analizi) gerçekleştirilmiştir. Bulgular, davranışsal beceri öğretimi (örn., Gunby & Rapp, 2014), videoyla model olma (örn., Honsberger, 2015) ve tepki ipucu öğretim uygulamalarının (örn., Harriage vd., 2016) çeşitli güvenlik becerilerinin (örn., kaçırılmadan korunma, otoparkta güvenli gezinme, yaya becerileri) öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir. Çalışmada bu öğretim uygulamaları arasında şimdilik yalnızca davranışsal beceri öğretimi uygulamasının güvenlik becerilerinin öğretiminde bilimsel-dayanaklı bir öğretim uygulaması olduğu ifade edilmiştir. Diğer öğretim uygulamalarının ise etkili uygulamalar olduğu ancak niteliksel ölçütler ve bilimsel-dayanaklı uygulamalar için benimsenen nicel değerlendirmeleri (örn., 3-5-20 kuralı) karşılayacak nitelikte ve nicelikte çalışmalar yayımlandığında güvenlik becerileri öğretiminde yeni bilimsel-dayanaklı öğretim uygulaması önerilerinin artacağı ifade edilmiştir.

Wiseman ve meslektaşları (2016), 1990-2016 yıllarını kapsayan çalışmalarında 1993-2014 yılları arasında yayımlanmış olan otizmlili bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi hedefleyen tek-denekli araştırma metodolojisiyle tasarlanmış 11 çalışmaya ilişkin bir meta-analiz çalışması yapmışlardır. Çalışmada analiz edilen araştırmaların metodolojik olarak güçlülük düzeyini belirlemek ve deneysel kontrolün hangi düzeyde kurulabildiğini analiz edebilmek için tek-denekli araştırmaları analiz etmekte kullanılan bir değerlendirme sistemi kullanılmıştır (Lang vd., 2011; Ramdoss vd., 2011; Roth vd., 2014). Çalışmada meta-analizine dahil edilen araştırmaların (a) kaçırılmayı önleme becerisi, (b) kaybolduğunda yardım isteme becerisi, (c) yangından korunma/kurtulma becerisi ve (d) ev-içi güvenlik becerileri olarak dört güvenlik becerisi üst başlığında toplandığı görülmektedir. Sonuçlar, güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanılan uygulamaların orta-geniş düzeyde etkili olduğunu göstermiştir. Ancak öğretim uygulamaların gerçekleştirildiği ortamlar arasında (doğal ya da yapılandırılmış) etkililik açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, araştırmaya dahil edilen çalışmalarda kullanılan öğretim uygulamalarının güvenlik becerilerinin öğretiminde istenilen sonuca ulaşmada olumlu etkiler ortaya koyduğu görülmüştür.

Giannakakos ve meslektaşları (2020) güvenlik becerilerinin öğretimi konusunu ele alan araştırmaları belirli bir tarih aralığı belirlemeden incelemişlerdir. Güvenlik becerilerinin öğretimi konulu bu araştırmalarda güvenlik becerileri öğretiminde çok geniş bir davranış yelpazesi olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda araştırmacılar, güvenlik becerilerinin öğretimini çalışacak olan uzmanlara ve araştırmacılara yineleme yapılabilmesi için uygulama süreçlerini açıkça yazdıkları araştırmalar tasarlamaları ve kalıcılık ve genelleme aşamalarını kolaylaştıracak uygulamalar gerçekleştirmeleri önerilerini sıralamışlardır.

Düşünülenin aksine, araştırmalar güvenlik becerilerinin öğretiminde “*bilgi verici etkinliklerin*” etkili olmadığını göstermektedir (örn., Gatheridge vd., 2004; Hardy, 2002; Himle vd., 2004; Kelso vd., 2007). Diğer bir deyişle, gelişim yetersizliği olan çocuklara ve yetişkinlere yalnızca güvenlik tehditleri ve bu tehditlerden nasıl korunabileceklerini sözlü olarak açıklamanın bireylerin bu tehditlere maruz kalmaları durumunda nasıl davranmaları gerektiği konusunda yapılan açıklamaları yerine getiremedikleri görülmüştür. Örneğin, Amerika’da silah sahibi olma ve silah taşıma hakkını savunan güçlü bir örgüt olan “*Ulusal Tüfek Birliği*” (National Rifle Association) çocukların ateşli silahlardan uzakta durmasını sağlamak üzere “*Kartal Eddie Güvenli Silah Programı*” (Eddie Eagle Gun Safe Program) geliştirerek çeşitli animasyon filmleri ve büroşürler aracılığıyla çocukların ateşli silahlardan uzak durmaları için uygulamalar yapmaktadır. Programda çocuklara sunulan mesaj

“Bir silahla karşılaştığında ‘Dur!, Dokunma!, Oradan uzaklaş!, ve Bir yetişkine haber ver!’” olarak tasarlanmıştır. Bu programın davranışsal beceri öğretimiyle ateşli silahlardan uzakta kalma öğretimiyle karşılaştırıldığı araştırmalarda gruplar arasında silahla karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiği sorulduğunda her iki gruba katılan çocukların da doğru yanıt verebildikleri ancak gerçek ortamda yapılan değerlendirmelerde davranışsal beceri öğretime katılan çocukların performansının daha yüksek olduğu görülmüştür (Miltenger, 2008). Dolayısıyla, bu bulgular bizleri konuyla ilgili yalnızca açıklama yapmamaya aktif öğrenme süreçlerini tasarlayarak öğretim sunmaya yöneltmektedir.

Aktif öğrenme sürecinin tasarlanmasında öğretimde kullanılacak olan öğretim uygulaması kadar, öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerisinin nasıl değerlendirileceği, kalıcılık ve genellemesinin nasıl değerlendirileceği ve sağlanacağı gibi konularda da planlamalar yapılmalıdır. Örneğin, değerlendirme öğretim sırasında öğretim ortamında mı doğal ortamda mı yapılmalı? Güvenlik becerisi için ölçümleme nasıl yapılmalı? Öğretim için benzetim ortamı mı tasarlanmalı yoksa gerçek ortamlarda mı çalışılmalı? Öğrenme ölçütü nasıl belirlenmeli? Kitabınızın ilerleyen bölümlerinde bu konular kuramsal bilgilere ve araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara dayalı olarak ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Özet

1. Güvenlik becerileri kazalar, kaybolma, kaçırılma, taciz gibi bireyin iyi, sağlıklı ve güvende olma halini tehdit eden planlı olan ya da olmayan durumlardan korunmasını sağlayan her birey için yaşamsal öneme sahip geniş bir beceri yelpazesini oluşturur.
2. Güvenliği tehdit eden durumlar farklı biçimlerde sınıflandırılabilir:
 - a. Çevreden kaynaklanan güvenlik tehditleri
 - b. Gelişim evrelerinde görülme durumları
3. Gelişim yetersizliği olan bireylerde güvenlik riski nedenleri:
 - a. Bağımsızlaşma
 - b. Bilişsel becerilerdeki yetersizlikler
 - c. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerindeki yetersizlikler
 - d. Motor tepkilerde yetersizlikler ve davranışsal-duyusal özellikler
 - e. Öğretim süreçlerine yönelik etik endişeler
 - f. Bakım veren kimselerin taciz eğilimleri
 - g. Uyum gösterme eğitimi alma geçmişleri
 - h. Akademik içeriklere yeterince yer vermeme
 - i. Öğrenme ve genellemedeki başarısızlık
4. Güvenlik becerileri farklı bakış açılarıyla farklı biçimlerde sınıflandırılabilir.
5. Sınıflandırmalarda bireylerin özellikleri, önleyici olma, güvenlik becerilerinin gerektirdiği önemi sıralama, güvenlik becerilerinin sergilenmesi gereken ortamları ve gerçekleşme sıklığı belirleyici olabilir.
6. Güvenlik becerilerinin öğretimine yeterince yer verilmemesinin nedenleri:
 - a. Güvenlik becerilerinin öğretiminin bir gereksinim olarak görülmemesi
 - b. Gelişim yetersizliği olan çocukların güvenlik becerilerini öğrenemeyecekleri algısının hakim olması
 - c. Güvenlik becerilerinin doğası nedeniyle karşılaşılan zorlukların aşılammaması
 - d. Okul programlarında güvenlik becerilerin öğretimine ilişkin sınırlı kazanımların yer alması
 - e. Öğretilecek becerilerin öncelik sıralamasında güvenlik becerilerinin öğretimine yer verilmemesi
 - f. Anne-babaların ve öğretmenlerin güvenlik becerilerini nasıl öğreteceklerini bilememeleri
7. Güvenlik becerileri bireylerin bağımsızlıklarının artmasına ve güvenli bir yaşam sürmelerine katkı sağlamaktadır.
8. Güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili olduğu deneysel bulgularla ortaya konmuş çalışmalar bulunmaktadır.
9. Araştırmalar güvenlik becerilerinin öğretiminde yalnızca “bilgi verici etkinliklerin” sunulmasının etkili olmadığını göstermektedir.
10. Davranışsal beceri öğretimi güvenlik becerilerinin öğretiminde bilimsel-dayanaklı uygulama olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, video modelle öğretim, tepki ipuçları gibi öğretim uygulamalarının da etkili olduğu görülmekle birlikte bilimsel-dayanaklarının oluşması için yeterli sayıda güçlü çalışmaya gereksinim duyulmaktadır.

Kaynakça

- Agran, M., & Krupp, M. (2010). Preliminary investigation of parents' opinion about safety skills instruction. An apparent discrepancy between importance and expectation. *Education and Treatment of Autism and Developmental Disabilities*, 45, 303-311.
- Agran, M., Krupp, M., Spooner, F., & Zakas, T.L. (2012). Asking students about the importance of safety skills instruction: A preliminary analysis of what they think is important. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(1), 45-52. doi:10.2511/027494812800903265
- Akmanoglu, N., & Tekin-İftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 15(2), 185-203. doi:10.1177/1362361309352180
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. baskı). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anderson, C., Law, J., Daniels, A., Rice, C., Mandell, D., Hagopian, L., & Law, P. (2012). Occurrence and family impact of elopement in children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 130, 870. doi:10.1542/peds.2012-0762
- Arnold-Saritepe, A.M., Phillips, K.J., Mudford, O.C., De Rozario, K.A., & Taylor, S.A. (2009). Generalization and maintenance. J.L. Matson (Editör), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* içinde (sf. 207-224). Sipspringer. doi: 10.1007/978-1-4419-0088-3_12
- Ballan, M.S. (2012). Parental perspectives of communication about sexuality in families of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 676-684. doi:10.1007/s10803-011-1293-y
- Bambara, L.M., Browder, D.M., & Koger, F. (2006). Home and community. M.E. Snell & F. Brown (Editörler), *Instruction of students with severe disabilities* içinde (6. baskı, sf. 529-568). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Batu, S., Ergenekon, Y., Erbaş, D., & Akmanoglu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 13(3), 147-164. doi:10.1023/B:JOBE.0000037626.13530.96
- Bell, B. (2022). Using video modeling to teach abduction prevention skills to children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 52, 3909-3918. doi:10.1007/s10803-021-05241-z
- Bergstrom, R. Najdowski, A.C., & Tarbox, J. (2012). Teaching children with autism to seek help when lost in public. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 191-195. doi:10.1901/jaba.2012.45-191
- Bevill, A.R., & Gast, D.L. (1998). Social safety for young children: A review of the literature on safety skills instruction. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(4), 222-234. doi:10.1177/027112149801800405
- Briggs, F. (2006). Safety issues in the lives of children with learning disabilities. *Social Policy Journal of New Zealand*, (29), 43-60.
- Browder, D.M., & Barbara, L.M. (2006). Home and community. M.E. Snell ve F. Brown (Editörler), *Instructions of students with severe disabilities* içinde (6. baskı, sf. 543-589). Upper Saddle River, NJ: NY: Prentice Hall.
- Calavari, R.N.S., & Romanczyk, R.G. (2012). Care giver perspectives on unintentional injury risk in children with an autism spectrum disorder. *Journal of Pediatric Nursing*, 27, 632-641. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2011.07.013
- Celia, T., Freysteinson, W., Fredland, N., & Bowyer, P. (2020). Battle weary/battle ready: A phenomenological study of parents' lived experiences caring for children with autism and their safety concerns. *Journal of Advanced Nursing*, 76(1) 221-233. doi:10.1111/jan.114213
- Clees, T.J., & Gast, D.L. (1994). Social safety skills instruction for individuals with disabilities: A sequential model. *Education & Treatment of Children*, 17, 163-185.
- Collins, B.C., & Griffen, A.K. (1996). Teaching students with moderate disabilities to make safe responses to product warning labels. *Education and Treatment of Children*, 19(1), 30-45.
- Collins, B.C., Wolery, M., & Gast, D.L. (1991). A survey of safety concerns for students with special needs. *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 305-318.
- Courtade, G.R., Test, D.W., & Cook, B.G. (2015). Evidence-based practices for learners with severe intellectual disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(4), 305-318. doi:10.1177/1540796914566711
- Dixon, D.R., Bergstrom, R., Smith, M.N., & Tarbox, J. (2010). A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(5), 985-994. doi:10.1016/j.ridd.2010.03.007
- Dogoe, M.S., Banda, D.R., Lock, R.H., & Feinstein, R. (2011). Teaching generalized reading of product warning labels to young adults with autism using the constant time delay procedure. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(2), 204-213.
- Donnellan, A.M. (1984). The criterion of the least dangerous assumption. *Behavioral Disorders*, 9(2), 141-150. doi:10.1177/019874298400900201

- Doughty, A.H., & Kane, L.M. (2010). Teaching abuse-protection skills to people with intellectual disabilities: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities, 31*(2), 331–337. doi:10.1016/j.ridd.2009.12.007
- Doyle, B.T., & Doyle-Iland, E. (2004). *Autism spectrum disorders from A to Z*. Texas: Future Horizons.
- Egemo-Helm, K.R., Miltenberger, R.G., Knudson, P., Finstrom, N., Jostad, C., & Johnson, B. (2007). An Evaluation of in situ training to teach sexual abuse prevention skills to women with mental retardation. *Behavioral Interventions, 22*, 99–119. doi:10.1002/bin.234
- Ergenekon, Y. (2012). Teaching basic first-aid skills against home accidents to children with autism through video modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(4), 2759–2766.
- Finlayson, J., Morrison, J., Jackson, A., Mantry, D., & Cooper, S.A. (2010). Injuries, falls, and accidents among adults with intellectual disabilities. Prospective cohort study. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(11), 966–980. doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01319.x
- Fisher, M.H., Burke, M.M., & Griffen, M.M. (2013). Teaching young adults with disabilities to respond appropriately to lures from strangers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 46*(2), 528–533. doi:10.1002/jaba.32
- Fowler, K.A., Dahlberg, L.L., Haileyesu, T., & Annett, J. (2015). Firearm injuries in the United States. *Preventive Medicine, 79*, 5–14. doi:10.1016/j.ypmed.2015.06.002
- Gatheridge, B.J., Miltenberger, R., Huneke, D.F., Satterlund, M.J., Mattern, A.R.J., Johnson, B.M., & Flessner, C.A. (2004). A comparison of two programs to teach firearm injury prevention skills to 6-and-7 year-old children. *Pediatrics, 114*(3), e294–e299. doi:10.1542/peds.2003-0635-L
- Giannakakos, A.R., Vladescu, J.C., Kisamore, A.N., Reeve, K.F., & Fienup, D.M. (2020). A review of literature on safety response training. *Journal of Behavioral Education, 29*, 64–112. doi:10.1007/s10864-019-09347-4
- Guan, J., & Li, G. (2017). Characteristics of unintentional drowning deaths in children with autism spectrum disorder. *Injury Epidemiology, 4*(32), 1–4. doi:10.1186/s40621-017-0129-4
- Gunby, K.V., Carr, J.E., & Leblanc, L.A. (2010). Teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*(1), 107–112. doi:10.1901/jaba.2010.43-107
- Gunby, K.V., & Rapp, J.T. (2014). The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 47*(4), 856–860. doi:10.1002/jaba.173
- Hardy, M. S. (2002). Teaching firearm safety to children: Failure of a program. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 23*(2), 71–76. doi:10.1097/00004703-200204000-00002
- Hardy, M.S., Armstrong, F.D., Martin, B.L., & Strawn, K.N. (1996). A firearm safety program for children: They just can't say no. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 17*(4), 212–221. doi:10.1097/00004703-199608000-00002
- Harriage, B., Blair, K.C., & Miltenberger, R. (2016). An evaluation of a parent implemented in situ pedestrian safety skills intervention for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(6), 2017–2027. doi:10.1007/s10803-016-2730-8
- Hayward, B., Ransey, R., & Memery, R. (2016). GPS devices for elopement of people with autism and other developmental disabilities: A review of published literature. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 13*(1), 69–94. doi:10.1111/jppi.12148
- Hemenway, D., & Solnick, S.J. (2015). The epidemiology of self-defense gun use: Evidence from the National Crime Victimization Surveys 2007–2011. *Preventive Medicine, 79*, 22–27. doi:10.1016/j.ypmed.2015.03.029
- Himle, M.B., Miltenberger, R.G., Gatheridge, B.J., & Flessner, C.A. (2004). An evaluation of two procedures for training skills to prevent gun-play behavior in children. *Pediatrics, 113*(1), 70–77. doi:10.1542/peds.113.1.70
- Hoch, H., Taylor, B.A., & Rodriguez, A. (2009). Teaching teenagers with autism to answer cell phones and seek assistance when lost. *Behavior Analysis in Practice, 2*, 14–20. doi:10.1007/BF03391733
- Honsberger, T. (2015). *Teaching individuals with autism spectrum disorder safe pedestrian skills using video modeling with in situ video prompting* [Doktora tezi]. Florida Atlantic University, Florida.
- Horner-Johnson, W., & Drum, C.E. (2006). Prevalence of maltreatment of people with intellectual disabilities: A review of recently published research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 12*(1), 57–69. doi:10.1002/mrdd.20097
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. & Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read*. England: John Wiley & Sons.
- Jang, J., Mehta, A., & Dixon, R.D. (2016). Safety skills. N.N. Singh (Editor), *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* içinde (sf. 923–942), Springer.
- Jorgensen, C. (2005). The least dangerous assumption: A challenge to create a new paradigm. *Disability Solutions, 6*(3), 13–14.

- Kearney, K.B., Brady, M.P., Hall, K., & Honsberger, T. (2018). Using peer-mediated literacy-based behavioral interventions to increase first aid safety skills in students with developmental disabilities. *Behavior Modification*, 42(5), 639–660. doi:10.1177/0145445517725866
- Kelso P, Miltenberger R, Waters M, Egemo-Helm K., & Bagne A. (2007). Teaching skills to second and third grade children to prevent gun play: A comparison of procedures. *Education and Treatment of Children*, 30(3), 29-48. doi:0.1353/etc.2007.0016
- Kim, Y. (2010). Personal safety programs for children with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2), 312-319.
- Kim, Y.R. (2016). Evaluation of a sexual abuse prevention program for children with intellectual disabilities. *Behavioral Interventions*, 31(2), 195-209. doi:10.1002/bin.1439
- Kıyak, Ü.E., Tuna, D.M., & Tekin-İftar, E. (2019). Zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi: Kapsamlı betimsel analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 29(1), 143-176. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.408927
- Lang, R., Mulloy, A., Giesbers, S., Pfeiffer, B., Delaune, E., Didden, R... O'Reilly, M. (2011). Behavioral interventions for rumination and operant vomiting in individuals with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2193- 2205. doi:10.1016/j.ridd.2011.06.011
- Lough, E., & Fisher, M.H. (2016). Internet use and online safety in adults with Williams The AAIDD syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(10), 1020-1030. doi:10.1111/jir.12281
- Lumley, V.A., & Miltenberger, R.G. (1997). Sexual abuse prevention for persons mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101(5), 459-472.
- Mandan-Sürücü, S. (2009). *11-17 Yaş orta düzeyde zihin engelli kız ergenelerin temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algulamalarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- McDowell, C., Hardy, N., & Smyth, S. (2017). Teaching children with autism to use cell phones to seek assistance when lost. *Psychology & Psychological Research International Journal*, 2(5), 1-4. doi:10.23880/PPRIJ-16000137
- Mechling, L.C. (2008). Thirty-year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 311-323.
- Mechling, L.C., Gast, D.L., & 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.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için eğitim programı, I, II. ve III. Kademe*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021a). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için destek eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021b). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklar için destek eğitim programı*. Ankara.
- Miltenberger, R.G. (2008). Teaching safety skills to children: Prevention of firearm injury as an exemplar of best practice in assessment, training, and generalization of safety skills. *Behavior Analysis in Practice*, 1(1), 30-36. doi:10.1007/BF03391718
- Miltenberger, R.G., & Olsen, L.A. (1996). Abduction prevention training: A review of findings and issues for future research. *Education and Treatment of Children*, 69-82.
- Miltenberger, R.G., & Gross, A.C. (2011). Teaching safety skills to children. W.W. Fisher, C.C. Piazza, & H.S. Roone (Editörler), *Handbook of applied behavior analysis* içinde (sf. 417-431). New York: The Guilford Press.
- Myers-Turnbull, A. (2018). *Why are children with autism injured in accidents more frequently? Factors affecting unintentional injury in children with autism* [Doktora tezi]. Alliant International Üniversitesi, California, ABD.
- Nichols, S., Moravcik, G.M., & Tetenbaum, S.P. (2009). *Girls growing up on the autism spectrum: What parents and professionals should know about the pre-teen and teenage years*. Londra: Jessica Kingsley Publishers.
- Park, E. (2022). Meta-analysis on the safety skill training of individuals with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1457-1471. doi:10.1080/1034912X.2020.1761540
- Price, R., Marsh, A.J., & Fisher, M.H. (2018). Teaching young adults with intellectual and developmental disabilities community-based navigation skills to take public transportation. *Behavior Analysis in Practice*, 11, 46-50. doi:10.1007/s40617-017-0202-z
- Purrazzella, K., & Mechling, L.C. (2013). Use of an iPhone 4 with video features to assist location of students with moderate intellectual disability when lost in community settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(2), 179–189.

- Ramdoss, S., Lang, R., Mulloy, A., Franco, J., O'Reilly, M., Didden, R., & Lancioni, G. (2011). Use of computer-based interventions to teach communication skills to children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, 20(1), 55–76. doi:10.1007/s10864-010-9112-7
- Ramirez, M., Fillmore, E., Chen, A. & Peek-Asa, C. (2010). A comparison of school injuries between children with and without disabilities. *Academic Pediatrics*, 10(5), 317-322. doi:10.1016/j.acap.2010.06.003
- Robinson, S., & Graham, A. (2019). Promoting the safety of children and young people with intellectual disability: Perspectives and actions of families and professionals. *Children and Youth Services Review*, 104, 104404. doi:10.1016/j.childyouth.2019.104404
- Roth, M.E., Gillis, J.M., & Reed, F.D.D. (2014). A meta-analysis of behavioral interventions for adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Journal of Behavioral Education*, 23, 258-286. doi:10.1007/s10864-013-9189-x
- Ryan, J.B., Hughes, E.M., Katsiyannis, A., McDaniel, M., & Sprinkle, C. (2011). Research-based educational practices for students with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), 56-64. doi:10.1177/004005991104300307
- Sanchez, S. & Miltenberger, R.G. (2015). Evaluating the effectiveness of an abduction prevention program for young adults with intellectual disabilities. *Child & Family Behavior Therapy*, 37(3), 197-207. doi:10.1080/07317107.2015.1071178
- Sherrard, J., Tonge, B., & Ozanne-Smith, J. (2001). Injury in young people with intellectual disability: Descriptive epidemiology. *Injury Prevention*, 7(1), 56–61. doi:10.1136/ip.7.1.56
- Şirin, N. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin anne-baba, öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşleri nelerdir?* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şirin, N., & Tekin-İftar, E. (2016). Opinions of parents and teachers about safety skills instruction to children with ASD: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(8), 2653-2665. doi:10.1007/s10803-016-2809-2
- Slayter, E.M., Garnick, D.W., Kubisiak, J.M., Bishop, C.E., Gilden, D.M., & Hakim, R.B. (2006). Injury prevalence among children and adolescents with mental retardation *Journal Information*, 44, 212-223. doi:10.1352/0047-6765
- Sobsey, D., & Doe, T. (1991). Patterns of sexual abuse and assault. *Sexuality and Disability*, 9(3), 243-2569.
- Sokolosky, S. A. (2011). *Effectiveness of using video modeling for teaching safety skills for children with autism and other developmental disabilities* [Doktora tezi]. Texas Tech Üniversitesi, Texas, ABD.
- Sullivan, P., & Knutson, J. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1257-1273. doi:10.1016/S0145-2134(00)00190-3
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R.S., Wilke, A.E., Bergstrom, R., & Williams, W.L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 629-632. doi:10.1016/j.rasd.2010.07.008
- Süzer, T. (2015). *Otizmli bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiği*. [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Taylor, B.A., Hughes, C.E., Richard, E., Hoch, H., & Coello, A.R. (2004). Teaching teenagers with autism to seek assistance when lost. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 79-82. doi:10.1901/jaba.2004.37-79
- Tekin-İftar, E., Acar, G., & Kurt, O. (2003). The effects of simultaneous prompting on teaching expressive identification of objects: An instructive feedback study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(2), 149-167. doi:10.1080/1034912032000089657
- Tekin-İftar, E., Olcay-Gul, S., Şirin, N., Bilmez, H., Degirmenci, D., & Collins, B. C. (2021). Systematic analysis of safety skill interventions to individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education*, 54(4), 239-250. doi:10.1177/0022466920918247
- The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11. baskı). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Thomas, N., Nattala, P., & Seshadri, S.P. (2018). Effectiveness of behavioral skills training (BST) on knowledge of sexual abuse and resistance ability among children with intellectual disability: A pilot study. *International Journal of Child Development and Mental Health*, 6(1), 22–30.
- Tucker, M. (2016). *Teaching water safety skills to children with autism using behavioral skills training*. [Yüksek lisans tezi]. North Texas Üniversitesi, Denton, Texas, ABD.
- Volkmar, F.R., & Wiesner, L.A. (2009). *A practical guide to autism: What every parent, family member, and teacher needs to know?* Hoboken: Wiley.
- Wescott, H.L., & Jones, D.P. (1999). Annotation: The abuse of disabled children. *Journal of Child*

- Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 40(4), 497-506. doi:10.1111/1469-7610.00468
- Wiseman, K.V., McArdeLL, L.E., Bottini, S.B., & Gillis, J.M. (2017). A meta-analysis of safety skill intervention for children, adolescents, and young adults with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, 39-49. doi:10.1007/s40489-016-0096-7
- Wright, T., & Wolery, M. (2011). The effects of instructional interventions related to street crossing and individuals with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1455–1463. doi:10.1016/j.ridd.2011.03.019
- Yalçınkaya, A. (2011). *Kartal ilçesinde çocukta cinsel istismar olgularının değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İnternet Kaynakları



(Erişim tarihi: 18.06.2023)



(Erişim tarihi: 18.06.2023)



(Erişim tarihi: 18.06.2023)



(Erişim tarihi: 18.06.2023)



(Erişim tarihi: 18.06.2023)



Öğrenme Çıktıları

Bu bölümü okuduktan sonra;

- 2.1** Bilim, sözde bilim ve bilim karşıtı kavramlarını açıklayabilecek,
- 2.2** Bilimsel-dayanaklı uygulamalar kavramını açıklayabilecek,
- 2.3** Güvenlik becerilerinin öğretimiyle ilgili araştırmaları özetleyebilecek,
- 2.4** Güvenlik becerileri konusundaki araştırma sınırlılığını ve bu sınırlılığın olası nedenlerini sıralayabilecek,
- 2.5** Güvenlik becerileri öğretiminde gelecek araştırma yönelimlerini tartışabileceksiniz.

Bilim, Sözde Bilim ve Bilim-Karşıtı

Hemen her konuda her gün bilimsel dayanakları olmayan çok sayıda etkisiz hatta yan etkileri olan uygulamanın konunun tüketicilerine sunulduğu görülmektedir. Bunu görebilmek için herhangi bir konuda basit bir internet taraması yapmak yeterlidir. Taramayla pek çok kaynağa ve öneriye ulaşılabacaktır. Aynı zamanda yalnızca internet ortamında değil farklı platformlarda da bu tür etkili olmayan hatta yan etkileri olabilecek uygulamaların paylaşıldığını da sıkça görmekteyiz. Ancak hem tarama sonucu ulaşılan kaynakların hem de bu tür öneri aktarımlarının doğru ve güvenilir bilgiler içerdiğinden emin olmak gerekir.

Bu konuyu bir örnekle ele alarak açıklamaya çalışalım. İlk olarak 2019 Aralık ayı sonunda Çin'in Wuhan Eyaleti'nde görülen (World Health Organization, 2020) virüs kaynaklı solunum yolu hastalığı 11 Mart 2020'den itibaren pandemi olarak ilan edilmiştir. Virüsün insandan insana solunum yoluyla ya da yakın temasla bulaştığı açıklanmıştır (Wang & Du, 2020). O tarihten itibaren KOVİD-19 pandemisi ismiyle anılmaya başlanmıştır. KOVİD-19 pandemisi sırasında da pek çok etkili olmayan hatta çok önemli yan etkiler doğurabilecek olan önerilerin (örn., çamaşır suyu ile ağız gargarası yapmak, çamaşır suyu içmek, bazı yiyecekleri tüketerek virüse karşı tam koruma sağlamak, etkililiği tam olarak ortaya konmamış olan ilaçları önermek) ve bilimsel temelleri olmayan açıklamaların (örn., KOVİD-19 virüsünün bazı ırkları genetik yapıları nedeniyle etkilemediği) pandemi sürecinin başında kitle iletişim araçlarında bazen sıradan insanlar bazen de uzmanlar tarafından pek çok kez ifade edildiği görülmüştür. Diğer taraftan her geçen gün pandeminin etkisi daha fazla hissedilirken buna paralel olarak yürütülen bilimsel araştırmalar bu önerilerin virüse karşı koruma geliştirmede ya da hastalıkla mücadelede etkili olmadığını ortaya koymuştur. Tabi yukarıda sıralanan bu önerilerin hemen hepsi için bilimsel araştırma yürütmeye de gerek yoktur. Çamaşır suyu içme örneğinde olduğu gibi! Oysa bu konuda aşağıda yer verilen aktarımı dinleyerek ya da okuyarak bu önerileri makul bulan ve uygulayan kişiler olabileceği gerçeğini dikkate aldığımızda bizlere konunun ne kadar önemli olduğunu dolayısıyla bu konularda öneriler sunmak açısından sorumlu davranılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde Nisan 2020'de Beyaz Saray'da verilen bir basın brifingi sırasında Ulusal Güvenlik Bilim ve Teknoloji Bölümü Müdürü William Bryan, güneş ışığı ve sıcaklığın virüsü zayıflattığı ve alkol ya da çamaşır suyunun yüzeylerde bulunan virüsü dakikalar içinde öldürdüğünü açıklamıştır. Konuşmayı dinleyen Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Donald Trump'ın Dr. Brix ile konuşmaları ve yorumlamaları Kutu 2-1'de verilmiştir. Dolayısıyla, bireylerin yanlış yönlendirilmemesi ve olası zararların önlenmesi adına yalnızca bilimsel dayanaklarla desteklenen bilgilerin paylaşılması ve kamuoyunun doğru kaynaklara yönlendirilmesi temel bir sorumluluk olarak ele alınmalıdır.

KUTU 2-1

Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Donald Trump'ın KOVİD-19 Pandemisine Sırasında Bir Uzman ile Basın Karşısında Görüşmesinden Bir Kesit

- “O halde bedene çok güçlü bir ısı – morötesi ya da başka bir şey – tuttuğumuzu düşünelim” diyerek Beyaz Saray Corona Virüs Mücadele Koordinatörü Dr. Deborah Birx’e döndü ve devam etti: “Sanırım bunu denemediniz ama deneyeceksiniz. Ve diyelim ısıyı bedenin içine soktunuz, deriden ya da başka bir biçimde... ve sanırım bunu da deneyeceğinizi söylediniz. İlginç... Isı ve ısı kullanmayı denediniz mi?”

Dr. Birx:

- “Tedavi olarak değil, yani beden ısı elbette iyi bir şey, ateşiniz çıkınca bu bedenin tepkisine yardımcı olur. Ama ısı ya da ısı denemedik.” (Dr. Birx’in bu ifadesi kendisinin Başkan Trump’tan böyle bir yorum beklemediğini göstermektedir).

Donald Trump:

- “Sanırım bu denemek için çok iyi bir şey. Ve sanırım dezenfektanlar, bir dakikada onu yere seriyor. Vücuda enjekte ederek, ya da bir temizlik gibi, çünkü biliyorsunuz ciğerlerde müthiş iş yapıyor. Bunu denemek ilginç olacaktır. Doktorlar kullanmak zorundasınız ama ilginç olacaktır...”

Kaynak: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-52407177> ve <https://www.politifact.com/article/2020/apr/24/context-what-donald-trump-said-about-disinfectant/> adreslerinden alınmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri Devlet Başkanının bu açıklamalarını makul bularak denemek isteyen vatandaşların zararlı etkileri olabilecek olan bu etkisiz öneriyi denemelerinin sonuçları neler olabilir? Örneğin, her gün sabah, öğlen ve akşam “mor ötesi ısı ya da başka bir şeye” kendisini maruz bırakarak veya “çamaşır suyu-içme suyu karışımı ile ağız gargarası yapmayı ya da bu karışımı içmeyi ya da vücuda şırınga etmeyi” deneyerek kendisini virüsten koruduğunu düşünen bir kişi ve yakın çevresi ve aynı zamanda toplum acaba ne tür olası sonuçlarla karşılaşabilir? Herhalde bu sorunun yanıtını ve bu durumun doğurabileceği olası sonuçları hemen hepimiz sıralayabiliriz. Burada birkaçına yer verelim. Birincisi, bedeni mor ötesi ısıya maruz bırakmak, çamaşır suyu içmek, ağza almak ya da vücuda şırınga etmek çok tehlikelidir; bazılarının ölümcül etkileri vardır. İkincisi, çamaşır suyu ile ağız gargarası yapan kişi virüsün kendisine bulaşmayacağını varsayarak daha rahat hareket edebilir ve bunun sonucunda virüse ve hastalığa daha kolay maruz kalabilir. Yakın çevresindeki kişilere bulaşmasına yol açabilir. Toplumda virüsün daha da fazla yayılmasına yol açacak olabilir. Açıklanan bu iki olumsuz etkinin dışında rahatlıkla daha başka pek çok olumsuz sonuçtan söz edebiliriz. Örneğin, tıp etik ilkelerine aykırılık, yanlış beklentilerin gelişmesi, ekonomik kayıplar, olası uzun dönemli yan etkiler, bu işlem sırasında kişide oluşan komplikasyonlara (örn., yemek borusunun yanması) yönelik ek tıbbi hizmetlerin ortaya çıkması bunlardan yalnızca bazılarıdır. KOVİD-19 pandemisi sırasında tüm bu olasılıkların pek çok sektörde çok çeşitli sorunlar doğurduğu da bizzat yaşanarak deneyimlendi. Örneğin, pandemiyle yeterince güçlü mücadele edilemediği için Dünya’da 191 ülkede okullar çok uzun süre kapalı kaldı. Dünya öğrenci nüfusunun %70’i bu süreçten çok yoğun bir şekilde etkilendi (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 2020); işyerleri kapatıldı, kimi ülkelerde artan vaka sayıları nedeniyle sağlık sektöründe hizmetler sunulamaz hale geldi!

Oysa bu tarz etkisiz ya da zararlı etkileri olan öneriler yerine KOVİD-19 pandemisinin başladığı ilk günlerden itibaren bilimsel araştırmalar sonucunda ileri sürülen önerilerde de bulunulmuştur. Örneğin, maske takma, sosyal mesafeyi koruma ve hijyen kurallarına önerildiği gibi uyulması bireylerin KOVİD-19 virüsünden korunmalarının en etkili yolu olarak bilim insanları ve otoritelerce önerilmiştir (CDC, 2021; WHO, 2020). Bu konuda yürütülen araştırmalarda virüsün ne kadar mesafede kişiden kişiye bulaşabildiği, havada ne kadar süreyle asılı kalabildiği, virüsün hangi yüzeylerde ne kadar süreyle kalabildiği, bu virüse karşı etkili aşı geliştirme gibi konularda bilimsel araştırmalar yürütülerek doğru ve geçerli bilgiler üretilmiştir. Toplumların ve yöneticilerin görevi üretilen bu bilginin insanların dolayısıyla toplumların iyilik halini ve refah düzeyini koruyabilmek amacıyla yaygın olarak

2017 yılında ulusal bir gazetede yer alan bir haberde Amerika’da 30 yıl süren bir araştırma sonucunda, içmeyi bir kenara bırakın, her hafta düzenli olarak çamaşır suyu ve benzeri dezenfektanlar kullananları büyük bir tehlike beklediği ortaya çıktı. Harvard Üniversitesi ve Fransa Ulusal Sağlık ve Tıbbi Araştırmalar Enstitüsü tarafından 55 binden fazla hemşireyle yapılan çalışma, çamaşır suyunun Kronik Obstrüktif Akciğer Hastalığı KOAH’a yakalanma riskini %32 düzeyinde artırdığını ortaya koydu. Kaynak: <https://www.sozcu.com.tr/hayatim/yasam-haberleri/30-yillik-arastirma-sonuclandi-iste-cama-sir-suyunun-zarari/>.

kullanılmasını sağlayacak düzenlemeler yapmaktır. Bu önerileri sıkı sıkıya takip eden kişilerde ve genel anlamda toplumlarda salgının yayılması konusunda daha kontrollü bir seyir söz konusu olmuştur. Peki o zaman niçin yeterince etkili olmayan hatta olası yan etkileri olabilen öneriler ileri sürülebiliyor? Niçin bu öneriler bazı çevrelerce kabul görebiliyor? Hatta bazen bu önerilere karşı niçin aşırı bir reddetme durumu gelişen çeşitli toplumsal gruplar ve yapılar oluşuyor (örn., kendisine ya da çocuklarına maske takmak istemeyen gruplar, aşı karşıtlığı yapan gruplar)? Diğer taraftan niçin bilimsel çalışma sonuçları için çok dikkatli ve sınırları belirli öneriler sunulurken, bilimselliği sorgulanabilir durumlar için abartılı sonuçlar vaat edilmekte? Bilimsel çalışmalardan üretilen önerileri kabul etmeyip karşı görüşü savunan gruplarda çoğunlukla, ileride daha detaylı açıklamalara yer verilen, sözde bilim (pseudoscience) uygulamalarına güvenme ya da bilim-karşıtı (anti-science) görüşlerin hâkim olduğu ileri sürülebilir.

Güvenlik becerilerinin öğretimi ya da genel olarak gelişim yetersizliği olan bireylerin eğitimi ve hatta tedavileri konusunda benzer durumlar söz konusu mu? Her gün on binlerce çocuğun güvenliklerini tehdit edici risklerle (örn., kaçırılma, trafik kazaları, taciz, ev kazaları) karşılaştıkları ve bu karşılaşmaların kimi zaman ölümle sonuçlandığı çok sayıda yayında raporda ifade edilmektedir (örn., Agran vd., 2012; Sherrard vd., 2001; Summers vd., 2011; Volkmar & Wiesner, 2009). Gelişim yetersizliği olan bireylerin daha da ağırlıklı olarak otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitim ve tedavileri söz konusu olduğunda da etkili olmayan çok fazla sayıda uygulamanın önerildiği, bu uygulamaların istendik sonuçları doğurduğuna ilişkin çok sayıda tanıtım ve pazarlama yapıldığını görmekteyiz. Örneğin yan etkileri olabilen terapi seçeneklerinin (örn., hiperbarik oksijen terapisi, arındırma terapileri) otizmin belli özelliklerini iyileştirmeye yönelik bir seçenek olarak önerildiği görülmektedir. İşte bu noktada anne-babaların ve öğretmenlerin doğru ve güvenilir uygulamalara karar verebilmeleri son derece önemlidir. Bu nedenle anne-babalar ve öğretmenler etkili uygulamaları bir diğer deyişle arkasında güvenilir bilimsel bilginin olduğu uygulamaları seçebilme bilgisine sahip olmalıdır. Ancak bu konuya değinmeden önce, bu noktada bilim, sözde bilim ve bilim-karşıtı kavramlarını irdelemek konuyu daha iyi anlamak açısından önemlidir. Çünkü, bu kavramların yerli yerince anlaşılması anne-babaların ve öğretmenlerin çocuklarının eğitimleri için en doğru ve etkili seçenekleri belirleyebilmelerine zemin hazırlamaktadır.

Bilim

Bilim bir olgu ya da olaya ilişkin sistematik yollardan veri toplayarak bilgi üretme süreci olarak tanımlanır. Bir konuda bilgi üretmenin tek yolu bilimsel araştırma yürütmek değildir. Deneyimler, aktarımlar ve akıl yürütme yoluyla da bilgi üretilebilir. Ancak, söz konusu bu yollara başvurarak her zaman geçerli ve gerçekçi bilgi üretilemeyebilir. Örneğin, “uyku problemleri” olmayan otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip bir grup anneye çocuklarının “uyku problemleri” konusundaki deneyimleri sorulduğunda anneler herhangi bir problemleri olmadığını açıklayabilirler. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ortalama %25’inde yaşam döngülerinin herhangi bir döneminde uyku problemlerine rastlanabilmektedir. Aynı zamanda otizme zihin yetersizliği eşlik etmesi durumunda ise çocukların %80’inde çeşitli uyku problemleri görülmektedir (Sheldon vd., 2005). Araştırmalar otizm spektrum bozukluğu olan çocukların %50 ile %80’inin uyku sorunları yaşadığını göstermektedir (Carmassi vd., 2019; Malow vd., 2016). Kendilerine soru yöneltilen anneler ise otizm spektrum bozukluğu olan ancak uyku problemi olmayan gruptan olan annelerdir. Bu grupta yer alan annelerin deneyimlerinden yola çıkarak “Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda uyku problemleri görülmemektedir.” gibi bir bilgi üretmek doğru değildir. Bu konuda bilgi üretebilmek üzere öncelikle evreni tanımlamak (hangi özellikteki otizmlili çocuk annelerinden veri toplanacak) ve bu evrenden belirli kurallara bağlı olarak bir örnek almak yöntemiyle örneklem belirlemek (araştırmada veri toplanacak olan

Bilim bir olgu ya da olaya ilişkin sistematik yollardan veri toplayarak bilgi üretme sürecidir.

Tanımlayıcılık: Evrendeki her olay, durum kurallara bağlı olarak gelişmesi olarak tanımlanır.

İzlenimcilik: Olayların objektif biçimde gözlenmesidir.

Deneyseleçilik: Değişkenleri kontrol ederek istendik sonuçlara ulaşılmasıdır.

Yineleme: Bir araştırmada elde edilen bulguların tekrar tekrar elde edilmesidir.

Yalınlık: Temel ilişkileri belirlemek yoluyla daha karmaşık ilişkiler üzerine odaklanılmasıdır.

Felsefi şüphe: Gerçek olarak kabul edilen bilgilerden her zaman için şüphe duyulmasıdır.

anneler veri toplanacak) ve bu evrenden belirli bir örnek almak yöntemiyle örneklem belirlemek (araştırmada veri toplanacak olan anneler kimler arasından nasıl belirlenecek) gerekir. Ardından uyku problemlerinin ne olduğunu tanımlamak, annelere soruların nasıl yöneltileceğini belirlemek gibi yalnızca burada sıralanan noktalarla sınırlı olmayan bir dizi süreç belirli kurallara bağlı olarak yerine getirilir. Kısaca, formal yollardan nesnel bilgiye ulaşmak üzere bilimsel araştırmalar yürütülmelidir. Bilimsel araştırma yürütebilmek için ise araştırmacıların bir dizi bilimsel tutuma sahip olmaları gereklidir. Bunlar tanımlayıcılık, izlenimcilik, deneyseleçilik, yineleme, yalınlık ve felsefi şüphe olarak ifade edilebilir (Cooper vd., 2020; Mills & Gay, 2016). Bilimsel süreçte tanımlayıcılık bilimin temel varsayımı, izlenimcilik bilimin öncelikli yöntemi, deneyseleçilik temel stratejisi, yineleme inandırıcılığını artıran temel gereklilik, yalınlık tutucu değeri ve felsefi şüphe sorgulayıcılığıdır (Cooper vd., 2020). Bilimsel yollardan elde edilen bilgi, bilimsel araştırmalarla nesnel sonuçlara ulaşılan bulguların birikmesi sonucu elde edilir. Dolayısıyla, bir olgu üzerinde belirli özelliklere sahip gruplar tarafından elde edilen sonuçlarla bilgi oluşturulur. Grup özelliklerinde farklılıklar olduğunda ise araştırmacılar bu farklılıkları kontrol edebilecek tasarımlar geliştirirler. Tabi bu noktada bu bilgiye ulaşmak üzere yürütülen araştırmaların niteliği bir diğer deyişle metodolojik olarak güçlü çalışmalar olması son derece önemlidir. Yukarıdaki örneğe geri dönersek *“uyku problemlerinin ne demek olduğunun yeterli açıklıkla tanımlanmaması”* ya da *“katılımcıların kimler olacağının doğru belirlenmemesi”* yüksek nitelikli güçlü bilimsel çalışma yürütmeyi engelleyecek konulardır. Oysa yüksek nitelikli araştırmalardan elde edilen bilgi güvenilirliği en yüksek olan bilgidir. Ancak, hemen belirtmek yerinde olacaktır ki bilimsel araştırma sonucu elde edilen bilgiler abartılmadan ifade edilmelidir. Diğer bir deyişle, yalnızca doğru olarak uygulanması koşuluyla (araştırmada kullanılması önerildiği gibi) yalnızca belirli alanlarda (araştırmalarda etkisi görülen alanlarda) iyileşmeler olabileceği ifade edilir. Kısaca, elde edilen etki gerçekçi biçimde abartılmadan sunulur. Bu nokta bilimi ve bilimsel araştırmaları ve elde edilen bilginin doğru kullanımını anlamak açısından son derece önemlidir.

Sözde Bilim

Bilim, sözdebilim ve bilim-karşıtı yaklaşımlar arasında önemli farklar bulunmaktadır. Bilimsel uygulamalar; nesnel veri, sistematik yöntemler, uzman denetimi ve şeffaf raporlama süreçlerine dayanırken, sözdebilim genellikle abartılı iddialarla, anekdotlara ve sloganlara yaslanır. Bilim-karşıtı yaklaşımlar ise doğrudan bilimi, bilimsel yöntemi ve uzman görüşünü reddeder. Bu farklılıkların anlaşılması, özellikle güvenlik becerilerinin öğretiminde bilimsel dayanaklı uygulamaların seçilmesi bakımından büyük önem taşır. Tablo 2-1 bu üç yaklaşımı karşılaştırmalı olarak sunarak okuyucunun uygulamaları eleştirel bir gözle değerlendirebilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Sözde bilim, bilimsel anlayışın tersine, olaylara ilişkin inançları, varsayımları ve/veya spekülasyonları dikkate alarak önerilen uygulamanın/tedavinin sınanmadan sanki bilimsel yollarla elde edilmiş ve bilimsel değerleri varmış gibi topluma sunulmasıdır. Genellikle, sözde bilim anlayışla ileri sürülen açıklamalarda bir uygulamadan elde edilen etkiler çok abartılı bir biçimde çoğu zaman sınanmadan yalnızca deneyimlerin aktarılması ve/veya anekdotlara (örn., bir uygulamayı kullanan kişilerin görüşleri alınarak) dayalı olarak söz konusu uygulama gerçekten etkiliymiş gibi tanıtılmaktadır. Deneyimlere veya anekdotlara dayalı bilgileri dikkate alarak bir uygulama ya da tedavi seçeneğine karar vermenin sakıncaları ne olabilir? Niçin uygulamanın etkilerinin bilimsel yollarla sınanması önerilmektedir? Deneyimler ve anekdotlar nesnel değerlendirmeler olmayıp bir uygulamayı kullanan kişilerin bu uygulamaya ilişkin görüşlerinin ve deneyimlerinin ifade edilmesidir. Kısaca elde edilen bilgiler bu kişilerin bilgi ve deneyimleriyle sınırlıdır. Ayrıca, çoğu zaman herhangi bir uygulamaya başlarken olumlu bir inançla başlamak kişilerin uygulamanın olumlu etkileri varmış gibi algılamalarına yol açmaktadır. Oysa uygulamanın etkilerini sınamak için aynı koşullara sahip eş ya da homojen gruplar belirleyerek bir gruba bu uygulamayı uygulamak diğer gruba herhangi bir uygulama yapmadan uygulamanın etkilerini analiz etmek nesnel ve güvenilir sonuçlara ulaşmayı sağlar.

Sözde bilim uygulamaları için genellikle reklam ve pazarlama teknikleri kullanılmaktadır. Aynı zamanda maalesef çeşitli bilimsel toplantılarda (örn., kongre, konferans) da sözde bilim uygulamalarıyla ilgili oturumların ve tanıtımların düzenlendiği görülebilmektedir. Gelişim yetersizliği olan bireylerin eğitimlerine ve topluma uyumlarına yönelik çok sayıda sözde bilim uygulamasının anne-babalara ve öğretmenlere tanıtıldığı ya

da pazarlandığı bilinmektedir. Örneğin, kolaylaştırılmış iletişim, ılımlı öğretim ve bütüncül öğretim bu uygulamalara örnek verilebilir. Bu uygulamaların etkili olduğuna ilişkin araştırma bulguları olmamasına rağmen halen öğretmenlere ve anne-babalara kullanmaları konusunda öneriler sunulmaktadır (Travers, 2017). Sözde bilim örneği olarak paylaşılabilecek diğer örnek de “*kocakarı*” ilacı olarak ileri sürülen çeşitli bitkilerden yapılan öz/ekstreler ve içecek örnekleri ya da kilo vermek amacıyla önerilen “*diyet programları*” olabilir. Hatta bu örneklerin sosyal medya platformlarında veya çeşitli kitle iletişim kanallarında tanıtıldığı, etkilerinin sanki bilimsel araştırma sonuçlarıyla elde edildiği, iyileştirici etkileri olduğu önerilen hastalıkların tedavisinde çok olumlu etkiler sağladığı gibi abartılı ifadelerle tanıtıldığı (örn., iki haftada 10 kilogram zayıflatan tamamen bitkisel çay) ve pazarlandığı görülmektedir. Sözde bilim kapsamında önerilen uygulamaların çoğunun, zaman içinde, vaad ettikleri etkilerinin olmadığı hatta zararlı etkilerinin olduğu aynı zamanda bu uygulamalara güvenerek kullanmanın çeşitli fiziksel, ekonomik ve duygusal sorunlara yol açabildiği görülmektedir.

Bilim-Karşıtı

Bilim-karşıtı tutum ise, bilim ve bilimsel yollardan ulaşılan bilgiyi kişisel inançlar, üyesi olunan grubun değerleri ve inanışları veya sahip oldukları ideolojiler gibi özel nedenlerle tamamen reddetmek olarak tanımlanabilir. Bilim-karşıtı tutuma örnek olarak çocukluk çağı aşılarının otizm spektrum bozukluğu ile ilişkisi olduğu ileri sürülerek aşılarmaya karşı geliştirilen bakış açısı örnek olarak verilebilir. Bildiğiniz gibi 1998 yılında tıp alanında önemli bir hakemli dergi olan Lancet Dergisi’nde bir tıp hekimi olan Andrew Wakefield ve meslektaşlarının yayınladıkları makalelerinde Londra’da bulunan bir hastaneye (Royal Free Hospital) sevk edilen 12 çocuğa uygulanan Kızamık-Kabakulak ve Kızamıkçık aşısının otizme yol açtığı hakkında yanlış bir bilgi ileri sürülmüştür. Makalede 12 çocuktan sekiz çocuğun anne-babasının veya doktorlarının aşılarmaya bağlı olarak çocuklarda otizme ilişkin davranışsal belirtiler görüldüğünü ifade ettikleri bildirilmiştir. Ancak, daha sonra, bu bilgilerin doğru olmadığı İngiliz Halk Sağlığı Konseyi tarafından açıklanmış ve Lancet Dergisi’ndeki makale 2010 yılında geri çekilmiştir. Andrew Wakefield verileri yanlış sunma (çarpıtma), bilgi verme görevini kötüye kullanma, gelişim yetersizliği olan çocukları yanlış tedavi etme gibi gerekçelerle bağlı bulunduğu İngiltere Tıp Sistemi’nden atılmıştır. Aynı zamanda Andrew Wakefield’e destek olan eş yazarları (onbir araştırmacı) da araştırmacıya olan desteklerini geri çektiklerini açıklamışlardır (Rao & Andrade, 2011). Diğer taraftan bu yıllar içinde aşıların otizme yol açmadığına ilişkin bulguları ortaya koyan metodolojik olarak güçlü çalışmalar yürütülmüş ve aşılardaki civa maddesinin çıkarılmasına rağmen bu ülkelerde otizm vakalarında Dünya genelinde olduğu gibi artma eğiliminin görüldüğü ifade edilmiştir (Baio vd., 2018; Christensen vd., 2018). Ancak, Andrew Wakefield’in yol açmış olduğu aşılarla ilgili bu yanlış bilgi, anne-babaların çocuklarını aşılatmama konusunda bir tutum geliştirmesine yol açmıştır. Bu olay, güçlü bilimsel araştırmalarla aşıların böyle bir sonuca yol açmadığı bilgisi ortaya konmuş olmasına rağmen bu konuda bilim-karşıtı bir görüşün gelişmesine ve bu görüşün belirli gruplarda kabul görmesine neden olmuştur. Diğer taraftan, aşılama hepimizin bildiği gibi bireysel bir tercih değildir; bir halk sağlığı sorunudur ve bilimsel çalışma sonuçları rehber kabul edilerek hastalıklara karşı etkili olan aşıların toplum genelinde yaygın olarak kullanımı konusunda gayret gösterilerek çocuklar ve toplum salgın ve ölümcül sonuçlara yol açabilen hastalıklardan korunmalıdır.

Aşılarla ilgili yaşanan güncel bir sorun da KOVİD-19 aşılarına karşı gelişmiştir. Dünya’nın hemen her bölgesinde bilimsel bulguları dikkate almayarak aşı karşıtlığı yapma konusunda eylemlerin ve mücadelelerin yapıldığı görülmüştür. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nde bir grup vatandaşın aşılarla ilgili bilimsel bulgulara ilgi göstermeyip farklı ilaçlarla tedavi olma seçeneğini başvurdukları bir habere konu olmuştur. Habere göre, Mississippi Sağlık Müdürlüğü’nün genelde atlarda parazit dökücü olarak kullanılan

“ivermectin” adlı ilaç nedeniyle insanlarda zehirlenme vakalarının arttığı yönündeki açıklamasından sonra, FDA o zamanki ismiyle twitter (şimdi x) hesabından bir açıklama yaparak “*Siz at değilsiniz, inek de değilsiniz... Cidden... Durun artık...*” şeklinde bir açıklama yapmak zorunda kalmıştır. Haberde, özellikle Güney eyaletlerinde aşı karşıtları arasında bu tür ilaçların bilinçsiz kullanımının arttığının gözlendiği açıklanmıştır (USA Today). Bilim, sözde bilim ve bilim-karşıtlığı kavramlarını daha iyi anlayabilmek için Tablo 2-1’de sıralanan açıklamaları incelemenizi öneririz.

TABLO 2-1
Bilim, Sözde Bilim ve Bilim-karşıtlığı

Bilim	Sözde Bilim	Bilim-karşıtlı
Nesnel değerlendirme ve gözlemler yapılır.	Geniş çaplı (pek çok hastalık ya da bozukluk için) ve yüksek başarılı etki sözünü verir.	Bilimi reddeder.
Etkisi araştırılan değişkenler sistematik olarak manipüle (uygulanır, geriye çekilir) edilir.	Nesnel değerlendirme verisi ya yoktur ya da yok denecek kadar azdır.	Bilimsel yöntemlerle elde edilen sonuçları reddeder.
Deneysel bir modele göre tasarlanır.	Veri paylaşımı yok denecek kadar azdır. Veri paylaşıyorsa çoğunlukla görüş ve anekdot verisidir.	Bilimsel yollarla elde edilen sonuçların çoğunlukla zararlı ya da yan etkileri olduğunu savunur.
Çok sayıda yineleme barındırır.	Diğer uygulamaların etkili olmadığı rahatlıkla ifade edilir.	Bazı gruplar bilimsel yollardan elde edilen bulguların inançlarıyla ters düşüğünü ifade eder.
Elde edilen etki kendi sınırları içinde sunulur.	Sloganlar kullanılır. Elde edilecek etki abartılı sunulur.	
Tüm süreçler konunun uzmanları tarafından tasarlanır, uygulanır ve rapor edilir.	Herkes tarafından kullanılabilecek kadar kolay olduğu (eğitime gerek olmadığı) ifade edilir.	Çoğunlukla bilimsel olarak ileri sürülen bulguların arkasında çıkar ilişkileri olduğu savunulur.
Konunun uzmanları tarafından uygulandığı gibi uygulanması önerilir.	“Uzmanlar” tarafından desteklendiği vurgulanır.	
Bilimsel platformlarda (örn., hakemli dergiler, konferanslar) sunulur ve yayınlanır.	Genellikle maddi çıkar ve kar elde etme odaklıdır.	
	Önerdikleri uygulama ya da ürünlerin bağımsız uzmanlar tarafından çalışılması konusunda isteksizdir.	
	Arzu edilen etkinin görülebilmesi için önerilen ürüne “inanmak” gerektiği ifade edilir.	
	Uygulamayı pazarlayan kişiler genellikle farklı alanlarda kariyer sahibidir.	
	Tanıtım için hakemlik süreci gerektiren dergilerde yayın yapmayı değil hakemlik gerektirmeyen platformları (örn., web sayfaları, youtube) tercih ederler.	

Genel olarak özel eğitim alanında daha özel olarak da otizm spektrum bozukluğu ve zihin yetersizliği olan çocuklara ve yetişkinlere yönelik sözde bilim uygulamalarının ya da etkili olmayan uygulamaların onlarca yıldır önerilmekte ve kullanılmakta olması bu alanlarda bilimsel-dayanaklı uygulamalar kavramının geliştirilme nedenlerinden biri olmuştur. İzleyen bölümde bilimsel-dayanaklı uygulamalar kavramına kısaca değinilmiştir.

Bilimsel-Dayanaklı Uygulamalar

Bilimsel-dayanaklı uygulama kavramı ilk olarak tıp alanında kullanılmıştır. Ardından sağlık hizmetleriyle ilişkili diğer alanlarda (örn., psikoloji, hemşirelik, fizik tedavi) benimsenerek kullanılan bir kavram olmuştur. Eğitim alanı bu gelişmeleri biraz daha geriden takip etmiştir. Ancak, benzer süreçlerden geçerek önce genel eğitim alanında ve ardından özel eğitim alanında bilimsel-dayanaklı uygulamalar konusunda tartışmalar başlatılarak hem araştırma hem de uygulama alanında önemli gelişmeler kat edilmiştir. Bilimsel-dayanaklı uygulamalar kavramı için ülkemizde “*kanıt-temelli*” ya da “*kanıt-dayalı uygulamalar*” kavramları eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu kitapta, daha başka nedenleri de olmakla birlikte bir uygulamanın etkili bir uygulama olup olmadığına ilişkin yapılan değerlendirmelerde ilgili çalışmaların esas olarak “*bilimsel açıdan metodolojik güçlülüğü*” dikkate alınarak bazı nicel ölçütlerin bu çalışmalar arasında karşılanması hedeflendiği için “*bilimsel-dayanaklı uygulama*” kavramı kullanılması tercih edilmiştir. Bilimsel-dayanaklı uygulamaların belirlenme süreçleriyle ilgili henüz her açıdan tam olarak uzlaşma sağlanabilmiş değildir. Ancak bu kapsamda önemli gelişmeler olmuştur ve bu gelişmelerin ve uzlaşmaların yansımaları araştırma ve uygulama ortamları açısından her geçen gün daha fazla hissedilmeye başlanmıştır. Örneğin, 2000’li yılların başlarından itibaren çeşitli bağımsız kuruluşlar tarafından bilimsel-dayanaklı uygulama kavramının tanımlanması, bir uygulamanın bilimsel-dayanaklı bir uygulama olup olmadığıyla ilgili nasıl karar verilebileceğine ilişkin çeşitli yönerge ve değerlendirme araçları geliştirilerek (örn., Horner vd., 2005; Kratochwill vd., 2013; 2023; Reichow vd., 2008) araştırmacıların, uygulamacıların ve ilgili kurum ve kuruluşların kullanımına sunulmaya başlanmıştır. İfade edildiği gibi bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin henüz üzerinde uzlaşılmış ortak bir tanım bulunmasa da uzmanlar ve araştırmacılarla birlikte bazı meslek örgütleri (örn., Council For Exceptional Children) ya da kurumlar (örn., What Works Clearinghouse) da bir uygulamanın bilimsel-dayanaklı uygulama olma ölçütlerini belirlemek üzere çalışmalar yürüterek çeşitli yönergeler geliştirmişlerdir.

Bilimsel-dayanaklı uygulamaların tanımlandığı ilk yıllarda kavramın bir saç ayağına benzetildiği ve sıralanan üç temel ilkenin bu saç ayağının bileşenleri olduğu görülmektedir: (a) bir uygulamanın etkili olup olmadığı ve etkili olduğuna ilişkin araştırma bulgularının olması, (b) bu uygulamadan yararlanacak olan kimselerin bireysel tanıları ve bu uygulamadan edinecekleri olası yararlar ve risklere ilişkin olumlu klinik değerlendirmelerin olması ve (c) uygulamadan yararlanacak olan kimselerin uygulamaya ilişkin tercihleri (Sackett vd., 1997).

Eğitim alanında bilimsel-dayanaklı uygulamaların tarihsel gelişimi ele alındığında bilimsel-dayanaklı uygulamalar kavramının alanda ilgi görerek çalışmaların başlatılması belki de son 30 yıllık geçmişte eğitim alanındaki gelişmelerin en önemlilerinden bir tanesi olarak ele alınabilir. Bu kavram öncelikle Amerika Birleşik Devletleri’nde genel eğitim alanında 2001 yılında yayımlanan “*Hiçbir Çocuk Geride Kalmazın*” (No Child Left Behind) yasasında ele alınmıştır. Yasayla birlikte tüm okullarda, tüm sınıflarda her öğrenci için bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanılması gündeme getirilmiştir. Bu açıdan yasa bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanılmasına yönelik dönüm noktası olarak ele alınabilir. Yasanın kabul edilerek yürürlüğe konulmasıyla sınıf ortamında “*bilimsel-dayanaklı*” (o dönemde “*bilimsel-temelli araştırma*” terimi kullanılmıştır) olduğu değerlendirmelerle ortaya konulan uygulamaların kullanılması önerilmiştir. Takip eden yıllarda bu öneriler yaşama geçirilerek eğitim programlarının yeniden yazılması gibi önemli güncellemeler ve yapılarak

Bilimsel-dayanaklı uygulamaların tanımın ve tarihçesinin, özel eğitim alanında nasıl geliştiğiyle ilgili daha detaylı bilgiye ulaşmak için Tekin-Iftar (2019) tarafından yazılmış olan “Özel eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: Tarihçe, tanım ve öneriler” başlıklı makaleyi okumanızı öneririz.

öğretmenler ve öğrenciler açısından daha yüksek standartlara ulaşılması hedeflenmiştir. Örneğin otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü gibi alanlarda yürütülen çalışmalarda bilimsel-dayanakların değerlendirilmesine yönelik önemli girişimler söz konusu olmuştur. Bu kapsamdaki gelişmeler yetersizlik türlerinde tanılama, bilimsel-dayanaklı müdahale gibi pratiklerin gelişmesine ve yerleşmesine önayak olmuştur.

Bilimsel-dayanaklı uygulama kavramı üzerinde henüz bir uzlaşma sağlanamamış olmasına rağmen, bilimsel-dayanaklı uygulamalar güçlü araştırma tasarımlarıyla yüksek nitelikte tamamlanmış, çok sayıda ortamda denenmiş ve çok sayıda katılımcıya farklı araştırmacı grupları tarafından uygulanmış çalışmalarda üzerinde çalışılan değişkenlerde (ulaşılması hedeflenen amaçlarda) olumlu sonuçlar doğuran bir diğer deyişle etkili olan uygulamalar olarak tanımlanabilir. Bu çalışmalar genellikle hakemli bir bilimsel dergide uzman hakem grubu tarafından araştırma sorusunun nitelikli araştırmalarla sınındığı konusunda görüş birliğine ulaşıldığında yayınlanmaktadır. Böylece, bir anlamda bu kapsamda çalışmadan elde edilen sonucun bilimsel yollarla güçlü biçimde elde edildiği ifade edilmiş olmaktadır. Tanımdan anlaşılabilirliği gibi, çalışmaların tasarlandığı araştırma modelinde metodolojik açıdan önerilen nitelik göstergelerini (örn., deneysel kontrol, güvenilirlik, geçerlik, doğru ölçüm ve analiz) güçlü bir biçimde (yüksek nitelikte) karşılamaları ve aynı zamanda bu çalışmaların nicel olarak (örn., kaç kişide etkili olduğu, kaç farklı bölgede çalışıldığı, kaç araştırma grubu tarafından çalışıldığı) da belirli sayılarda olması gerekmektedir. Örneğin, Horner ve meslektaşları (2005) bir uygulamanın bilimsel-dayanaklı olduğuna karar verebilmek üzere o konuda “5-3-20 kuralı” olarak da isimlendirilen “uygulamaya ilişkin hakemli dergilerce yayımlanmış, niteliksel göstergeleri minimum düzeyde karşılayan ve deneysel kontrolün sağlandığı en az beş çalışmanın yürütülmüş olması, araştırmaların en az üç farklı bölgede, üç farklı araştırmacı grubuyla ve en az 20 katılımcıyla yürütülmüş olması” gerektiğini ifade etmiştir.

Ancak, bu noktada hemen şu sorunun yanıt bulması gerekir: “Bir bilimsel-dayanaklı uygulama her zaman olumlu ya da istendik sonuç doğurabilir mi?” Ne yazık ki bu soruyu “Evet” biçiminde yanıtlamak mümkün değildir. Bir bilimsel-dayanaklı uygulama sınındığı ortam ve katılımcı özelliklerine benzer özelliklerdeki koşullarda dahi aynı düzeyde etkili olamayabilir. Bu soruya biraz daha yakından ele alarak grup deneysel araştırmalar açısından da yanıt verecek olursak sorunun yanıtının “Evet” olmadığı bir kez daha ifade edilebilir. Tüm koşulların (örn., deney ve kontrol grubuna katılımcılarının performanslarının benzer olduğu, uygulamanın yalnızca deney grubuna ve planlandığı şekilde uygulandığı) ideal olarak tasarlanıp uygulandığı çalışmalarda bile etkili bulunan bir uygulama deney grubunda yer alan katılımcıların tümünde eşit derecede etkili olmamış olabilir ya da bazı katılımcılarda hiç etkili olmayabilir (Tekin-Iftar, 2019).

Diğer taraftan bir bilimsel-dayanaklı uygulamanın ortaya koyduğu etkiyi gerçek koşullarda (örn., sınıf ortamında) farklı kişiler tarafından kullanılması durumunda da elde edebilmek için çeşitli açılardan özel bir dikkat gerektirir. Bunlardan en önemlisi önerilen bilimsel-dayanaklı uygulamanın yüksek uygulama güvenilirliğiyle sunulduğundan emin olunmasıdır. Uygulama güvenilirliği, kullanılacak olan bilimsel-dayanaklı uygulamanın önerilen basamaklara bağlı kalınarak doğru biçimde uygulanması olarak ifade edilir. Aynı zamanda, kullanılan bilimsel-dayanaklı uygulama önerilen yoğunlukta uygulanmalıdır. Örneğin, bilimsel araştırmalarla haftada 20 saat kullanımı durumunda etkili sonuçlar doğuran bir uygulama yüksek uygulama güvenilirliğiyle sunulmuş olsa bile haftada yalnızca beş saat uygulanmış ise daha önceki araştırmalarda ileri sürülmüş olan etki görülemeyebilir. Bu durumda elde edilen sonuç kullanılan uygulamanın etkisinden daha çok kullanılan uygulamanın süresine bağlı olarak ortaya çıkmış olabilir. Dolayısıyla, bir bilimsel-dayanaklı uygulama kullanılacağı zaman öğretmen ve uygulamacıların çok yönlü planlamalar yaparak önerilen noktaları dikkate almaları hedefledikleri sonuçlara ulaşabilmeleri açısından son derece önemlidir. Tüm bu özellikler bir bilimsel-dayanaklı uygulamayı sözde bilim

Uygulama güvenilirliği, kullanılacak olan bilimsel-dayanaklı uygulamanın önerilen basamaklara bağlı kalarak doğru biçimde uygulanması olarak ifade edilir.

uygulamasından ayıran önemli noktalardan yalnızca bazılarıdır. Anımsayacağınız gibi, sözde bilim uygulamalarında yapılan önerilerde ve tanıtımlarda *“Herkes tarafından kolayca uygulanabilir.”* gibi ifadeler kullanılarak etkileri güçlü bilimsel araştırma sonuçlarıyla ortaya konmamış çoğunlukla etkili olmayan ya da yan etkileri olan uygulamalar önerilmektedir. Genellikle bu önerilerde bu uygulamaların kullanılmasıyla bireylerde görülebilecek iyileşme abartılı (örn., *“İki ayda dikkat eksikliğine çözüm!”*, *“Otizmi 15 günde tedavi ediyoruz!”*, *“Otizm bizim işimiz!”*) bir biçimde betimlenmektedir. Etkilerin abartılı ve gerçekten uzak biçimde sunulması anne-babalar, öğretmenler ve uygulamacıların önemli bir kısmının halen sözde bilim uygulamalarına başvurmaya yol açmaktadır (Travers, 2017). Ancak, belirli koşullar altında bilimsel araştırmalarla etkililiği ortaya konulan uygulamalar uygulama ortamlarında önerilen koşullar düzenlenerek uygulandığında benzer etkiler elde edilebilir. Bu nedenle kitabınızın ilerleyen bölümlerinde güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili olduğu için kullanılması önerilen uygulamaları (bkz., Bölüm 6-7) önerilen basamaklarla uygulamanız son derece önemlidir. Bu amaçla, sizlere önerilen ders plan örneklerini (bkz., Bölüm 9-12), değerlendirme süreçlerini ve uygulama basamaklarını dikkatlice takip etmeniz başarılı sonuçlar elde etmeniz açısından son derece gereklidir.

Sözde bilim uygulamaları arasında belirgin bir yan etkisi olmayan uygulamalar da olabilir. Bu nedenle bu uygulamalara başvurmak masum görülebilir ya da sakıncalı olarak görülmeyebilir. Ancak bu uygulamalar genellikle bireyde hedeflenen gelişmeyi sağlayamamaktadır. Dolayısıyla bu uygulamaların kullanılıyor olması o kadar da masum değildir; çünkü yetersizliği olan bireylerin eğitim ve diğer hizmetlere erişimleriyle ilgili sınırlılıkları ve eğitim hizmetlerinden yararlanabilecekleri sürenin sınırlı olduğu dikkate alındığında bu bireylere sunulan hizmetler (tanılamadan müdahale sunmaya kadar) bu bireylerin gelişimlerini ve olabildiğince bağımsızlaşabilmelerini sağlamanın önünde duran önemli bir engeldir. Aynı zamanda, bu bireylere eğitim hizmeti sunmak için yapılan yatırımlar ve kaynakların boşuna harcanması açısından da çok önemli ve yıkıcı sonuçları olabilmektedir. Önemli olası bir diğer sonuç ise sözde bilim uygulamalarını kullanarak hedeflenen sonuçlara ulaşılamaması anne-babalar ve öğretmenler açısından tükenmişlik duygusunu hissetme, sorumluluklardan uzaklaşma ve ekonomik kayba uğrama gibi duygusal ve maddi sonuçlar doğurabilmektedir.

Bilimsel-dayanaklı uygulama konusu statik değil dinamik bir konudur. Şöyle ki, bugün için bilimsel yollarla dayanakları henüz oluşmamış ya da yeterince oluşmamış bir uygulama konuyla ilgili yapılan yeni araştırmalarla ileride bilimsel dayanakları oluşmuş uygulamalar sınıfına girebilir. Ya da uygulamanın bilimsel dayanaklarını belirlerken kullanılan bir yönergeye bağlı olarak bilimsel dayanağı olduğu ileri sürülen bir uygulamanın başka bir yönergede yer alan ölçütler dizisine göre değerlendirilmesi durumunda henüz bilimsel dayanağı oluşmuş bir uygulama olarak değerlendirilememesi söz konusu olabilir. Dolayısıyla, yukarıda ifade edildiği gibi gerekli durumlarda konu hakkında uzmanlara danışılabilir. Sonuç olarak bu konu dinamik bir konu olup bu anlamda alanyazına kuramsal ve uygulamaya yönelik yeni bilgiler eklenebilir. Bu tarz yeni bilgi ve gelişmelere sahip olmak ise, hizmet öncesi dönemde olan öğretmen adaylarının iyi birer araştırma tüketicisi olmalarını sağlamak ile mümkün olabilir. Halihazırda görev yapan öğretmenler için ise bağlı bulundukları kurumların düzenledikleri mesleki gelişim etkinliklerinde bu konulara yer verilmesinin üzerinde önemle durulmalıdır. Diğer bir deyişle, çocuklara öğretim sunacak olan anne-babaların, öğretmenlerin ve diğer uygulamacıların araştırmalara nasıl ulaşabileceklerini bilme, araştırma sorularını ve tasarımlarını anlama ve elde edilen sonuçları bu çerçevede anlama ve yorumlamayı içeren nitelikte bilimsel araştırma bilgisine sahip olmaları önemlidir. Ancak özellikle anne-babalar açısından olaya bakıldığında her anne-babanın araştırma bilgisine sahip olması beklenemez. Bu nedenle anne-babalara, öğretmen adaylarına ve bu konuda bilgi gereksinimi olan öğretmenlere bir uygulamaya karar verirken uygulamaya ilişkin aşağıdaki başlığı dikkatle okumaları önerilebilir.

Bilimsel-dayanaklı uygulama kavramı dinamik bir kavramdır.

Anne-Babalara, Öğretmenlere ve Öğretmen Adaylarına Uyarılar

Anne-babalar, öğretmenler ve öğretmen adayları gelişim yetersizliği olan çocukları veya öğrencileri için öğretim ya da davranış değiştirme sürecinde kullanılması önerilen etkili olmayan uygulamaların kullanımını önleyebilmek dolayısıyla hem çocukların zamanlarının boşa geçmesini hem de kendilerinin yukarıda yer verilen olası olumsuzluklarla (örn., kaynakların boşa kullanılması, tükenmişlik duygusunu yaşama) karşılaşmalarını önleyebilmek üzere Kutu 2-2’de yer verilen sorularla sınırlı olmamak üzere bu kapsamda sıralanan soruları sorabilirler.

KUTU 2-2

Önerilen Uygulamanın Etkili Bir Uygulama Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Sorulabilecek Sorular

1. Önerilen uygulama nedir?
2. Bu uygulamada tam olarak ne yapılmaktadır?
3. Uygulayabilmek için belirli bir uzmanlaşma/ustalık gerekir mi?
4. Uygulamayı kim yapacak?
5. Bu uygulamanın uygulanabilmesi için sahip olunması gereken nitelikler nelerdir?
6. Uygulamanın kullanılması durumunda tam olarak ne beklenmektedir?
7. Uygulamanın etkileri deneysel araştırmalarla sınanmış mıdır?
8. Deneysel araştırmalarla uygulamanın olumlu etkileri ortaya konmuş mudur?
9. Çalışmalar hakemli dergilerde yayımlanmış mıdır?
10. Uygulamanın olumsuz etkileri ya da yan etkileri rapor edilmiş midir?
11. Uygulama benim çocuğuma/öğrencime benzer özellikteki çocuklarla kullanılarak mı etkili sonuçlara ulaşılmıştır?
12. Bu uygulama gibi etkili olan ancak yan etkileri olmayan başka uygulamalar var mı?
13. Bu uygulama gibi etkili olan ancak öğretim hedefinin daha hızlı karşılandığı uygulamalar var mı?
14. Çocuğumda / öğrencimdeki gelişme nasıl ve kim tarafından değerlendirilecek?
15. Uygulamanın maliyeti nedir?
16. Uygulamayı öğreten kimselerin bu uygulamalar konusunda eğitim altyapısı, nitelikli dergilerde araştırma makaleleri kısaca bu uygulamaları aktarmaya yönelik uzmanlık bilgi ve deneyimi var mıdır?

Anne-babalar ve öğretmenler kendilerini geliştirmek üzere bir uzmana başvurmaları durumunda söz konusu uzmanların bu uygulamalar konusunda eğitim altyapısı, nitelikli dergilerde araştırma makaleleri olup olmadığı değerlendirmelidir. Bu uygulamaları aktarmaya yönelik uzmanlık bilgi ve deneyimi olduğundan emin oldukları uzmanların bilgi ve deneyimlerine başvurmalıdır.

Anne-babalar bu soruların özellikle teknik açıklamalar gerektiren yanıtlarından (örn., deneysel araştırmalar olup olmadığı, hakemli bir dergide yayımlanma durumu) kuşku duyuyorsa ya da uygulama hakkında bir değerlendirme yapamazsa bir uzmandan destek almak onlar için akılcıca bir yol olacaktır. Ancak, başvurdukları uzmanların söz konusu uygulamalar ve genel olarak alan konusunda uzman bilgisi ve deneyimi olup olmadığına dikkat edilmelidir. Günümüz sosyal medya aracılığıyla popülerleşmenin yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. Sosyal medya platformlarında çokça takipçi edinebilmek için iddialı hatta bazen yanlış bilgiler sunan pek çok adrese rastlanabilmektedir. Bu nedenle bu kişilerin uzmanlık bilgisi ve deneyimlerini değerlendirebilmenin ilk yolu bu platformlarda yaptıkları açıklamalardan daha çok o konular hakkındaki eğitim altyapıları ve konuyla ilgili bilimsel çalışmaları (örn., hakemli dergi yayınları) olmalıdır.

Güvenlik Becerileri Öğretimine İlişkin Araştırmalar

Araştırma alanyazınında gelişim yetersizliği olan çocuk, ergen ve yetişkinlere güvenlik becerilerinin öğretimini konu alan çalışmalar iki grupta toplanabilir. Bunlar bir uygulamanın

ya da uygulama paketinin güvenlik becerilerinin öğretimindeki etkililiğini sınavan çalışmalar (örn., Akmanoğlu & Tekin-İftar, 2011; Garcia vd., 2016; Kearney vd., 2017; Mechling vd., 2009; Süzer, 2015; Tavukçu, 2021; Taylor vd., 2004; Yücesoy-Özkan vd., 2013) ve güvenlik becerileri öğretimi alanyazınındaki araştırmalarla ilişkili derleme, sistematik analiz ya da meta-analiz çalışmalarıdır (örn., Dixon vd., 2010; Ergenekon & Çolak, 2019; Giannakakos vd., 2020; Kıyak vd., 2019; Mechling, 2008; Tekin-İftar vd., 2021; Wiseman vd., 2017). Birinci grup araştırmaların neredeyse tamamında uygulamalı davranış analizi şemsiyesi altında veya uygulamalı davranış analizi öğrenme ilkelerinden yararlanılarak geliştirilmiş uygulamaların etkileri incelenmiştir. Bu çalışmalarda çok farklı güvenlik becerilerinin öğretimi hedeflenmiş ve çalışmaların neredeyse tamamında kullanılan uygulamaların etkili olduğu görülmüştür. Bu bölümde farklı güvenlik becerilerinin öğretimini örnekleyen 2004-2020 yılları arasında yayımlanmış olan çalışmalardan bazıları örnek olarak sunulmuştur.

Taylor ve meslektaşları (2004) 13-17 yaşlarında otizm spektrum bozukluğuna sahip üç ergene kaybolduklarında yardım isteme becerisini kazandırmada davranışsal beceri öğretiminin etkililiğini ortaya koymuşlardır. Mechling ve meslektaşları (2009) 19-21 yaşlarında zihin yetersizliğine sahip üç yetişkine mutfakta çıkan yangına müdahale etme becerisini kazandırırken video model ile öğretimin etkililiğini sınamışlardır. Akmanoğlu ve Tekin-İftar (2011) 6-11 yaşlarında otizm spektrum bozukluğuna sahip üç çocuğa yabancıların kaçırma girişiminden korunma becerisini kazandırmada aşamalı yardım ve video model ile öğretim uygulamalarıyla düzenlenen toplum temelli öğretim paket programının etkililiğini ortaya koymuşlardır. Yücesoy-Özkan ve meslektaşları (2013) 8-13 yaşlarında zihin yetersizliği tanısına sahip beş çocuğa acil bir durumda uygun numarayı arayarak acil durumu bildirme becerisini kazandırmak üzere bilgisayar temelli öğretimin etkililiğini ortaya koymuşlardır. Süzer (2015), 10-17 yaşlarında otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip üç çocuğa cinsel istismar girişiminden korunma becerisini kazandırırken sosyal öykü uygulamasının etkililiğini sınamıştır. Garcia ve meslektaşları (2016) 4-5 yaşlarında otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip üç çocuğa yangın sırasında binadan çıkarak güvenli bir alana gitme becerisini kazandırmada davranışsal beceri öğretiminin etkililiğini belirlemişlerdir. Kearney ve meslektaşları (2017) 15-17 yaşlarında otizm spektrum bozukluğu tanılı üç ergene yaralı birine pansuman yapma becerisini kazandırmada akran aracılı öğretimin etkilerini incelemişlerdir. Eldeniz-Çetin ve Bozak (2020) 12-15 yaşlarında zihin yetersizliği tanısına sahip üç ergene kesik, burkulma ve arı sokması gibi durumlarda basit ilkyardım uygulama becerisini kazandırmada model olma ve dijital öykü okuma yöntemleriyle düzenlenen öğretim paketinin etkililiğini ortaya koymuşlardır. Tavukçu (2021) otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerine çocuklarına evde kapı çalındığında kapıyı güvenli açma davranışının öğretimini öğretmiştir. Çalışmada anneler ve çocukların kendilerine öğretilmesi hedeflenen becerileri öğrendikleri görülmüştür.

Güvenlik becerilerine yönelik etkililik araştırmalarının artmasıyla birlikte hem zihin yetersizliği olan hem de otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminin ele alındığı derleme, sistematik analiz ve meta-analiz çalışmaları da artış göstermiştir. Dixon ve meslektaşları (2010) gelişim yetersizliği tanısına sahip bireylere güvenlik becerilerini öğretmeyi hedefleyen etkililik araştırmalarına yönelik bir derleme çalışması yapmıştır. Derlemeye 1970 ile 2009 yılları arasında yayımlanmış 27 araştırma dahil edilmiştir. Araştırmalar yanık, kesik gibi durumlara müdahale etme ya da yangından kaçınma gibi acil durum becerileri, ev, okul gibi ortamlarda oluşabilecek kazaları önleme becerileri ve karşıdan karşıya geçme, trafik işaretlerine uygun tepki verme gibi yaya becerileri olarak gruplandırılmıştır. Alanyazında her üç grupta da hem eğitsel hem de davranışsal yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar mevcuttur. Bulgular ipucu sunma ve silikleştirme, pekiştireç sunma ve rol oynama bileşenlerinin kullanıldığı araştırma sonuçlarının daha başarılı olduğunu göstermektedir. Ayrıca günlük yaşamda sık karşılaşılan bardak-tabak kırılması, basit yaralanma gibi durumlarda sergilenmesi gereken güvenlik becerileri doğal bir genelleme

fırsatı yaratırken deprem, sel ya da yangın gibi acil durumlarda genelleme fırsatı oluşmamaktadır. Bu nedenle çalışmada güvenlik becerilerinin öğretiminde güvenlik aşamasının planlanmasına mutlaka yer verilerek genellemenin sınanması önerilmiştir.

Kıyak ve meslektaşları (2019), zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerileri öğretimini hedefleyen çalışmaları inceledikleri bir sistematik derleme çalışması yapmışlardır. Çalışmada 1990-2017 yılları arasında yayımlanmış ve zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerileri öğretimi sunan 33 araştırma incelenmiştir. Araştırmalarda zihin yetersizliği olan bireylere kazandırılmak istenen güvenlik becerileri incelendiğinde 1990'lı yıllarda yangından kaçınma ya da yangını önleme, ev-içi güvenlik becerileri veya ürünlerin üzerindeki uyarı etiketlerini okuma gibi daha çok ev içi yaşam alanlarında sergilenebilecek beceriler olduğu dikkat çekmektedir. 2000'li yıllarla birlikte ise kaybolduğunda yardım isteme, güvenli biçimde karşıdan karşıya geçme, cinsel güvenlik ve cinsel tacizden korunma gibi toplumsal ve kişisel güvenliğe yönelik becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Bulgular güvenlik becerileri öğretimi sistematik yollardan sunulduğunda zihin yetersizliği olan bireylerin güvenlik becerilerini öğrenebildiklerini, öğrendikleri bu becerileri gerçek ortamlarda sergileyebildiklerini ve öğretimden bir süre sonra bu becerileri koruduklarını göstermektedir.

Güvenlik becerilerine yönelik meta-analizi çalışmalarının en günceli ise Tekin-İftar ve meslektaşları (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Araştırmacılar otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sunulan güvenlik becerisi öğretimi araştırmalarını kapsamlı biçimde sistematik olarak değerlendirmeyi ve araştırmalarda kullanılan öğretim uygulamalar arasında bilimsel-dayanaklı uygulamalar olup olmadığını belirlemeyi hedeflemişlerdir. Çalışmada 1980-2017 yılları arasında otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerisi kazandırmayı hedefleyen 12 araştırma ele alınmıştır. Araştırmacıların ağırlıklı olarak davranışsal beceri öğretimini kullandıkları ve onu takiben video model ile öğretim, yanlışsız öğretim yöntemleri, zincirleme, model olma, sosyal öyküler ya da birden fazla yöntemin birlikte yer aldığı öğretim paketlerini kullandıkları görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada yürütülen analizlerden elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmacıların davranışsal beceri öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerini öğretmede bilimsel-dayanaklı bir öğretim uygulaması olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Güvenlik Becerileri Konusundaki Araştırma Sınırlılığı ve Olası Nedenleri

Güvenlik becerilerinin öğretimi çok önemli bir beceri öğretim alanı olsa da alanyazın incelediğinde bu becerilerin öğretimini ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan uygulama ortamlarında da bu becerilerin öğretimi ihmal edilemeyen bir öğretim alanıdır (Agran vd., 2012; Agran & Krupp, 2010; Ramirez vd., 2010; Şirin & Tekin-İftar, 2016; Tekin-İftar vd., 2021). Bu iki saptama arasında iki yönlü bir ilişkiden söz etmek olasıdır. Yani araştırmacılar yeterince ilgi göstermedikleri için uygulama ortamlarında bu becerilerin öğretimi olması gerektiği yoğunluk ve sıklıkta yer bulamamaktadır. Aynı zamanda uygulama ortamlarında güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda öğretmenlerden ve ailelerden talepler olmaması (Agran & Krupp, 2010; Şirin & Tekin-İftar, 2016; Tekin-İftar vd., 2021) araştırmacıların bu konuya yeterince ilgili göstermeleri önünde bir engel oluşturuyor olabilir.

Güvenlik becerilerinin öğretimiyle ilişki sistematik öğretim ve gelişim yetersizliği alanyazını incelendiğinde ilk çalışmaların 1990'lı yılların başlarında yayımlandığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları zihin yetersizliği olan bireylere (örn., Collins & Griffin, 1996; Marchand-Martella vd., 1992; Miltenberger vd., 1999) bazıları ise otizm spektrum bozukluğu olan bireylere (örn., Bigelow vd., 1993; Winterling vd., 1992) güvenlik becerilerinin öğretiminde gerçekleştirilen uygulamaların etkililiği konusunda yürütülmüş çalışmalardır. Ayrıca, erken dönem çalışmaları olarak betimleyebileceğimiz bu çalışmalar

arasında alanyazın taraması niteliğinde gelişim yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukları da kapsayan nitelikte okul öncesi bireylerle (Bevill ve Gast, 1998) yürütülen araştırmaların değerlendirildiği çalışmaların yayımlandığı görülmektedir. Dolayısıyla, 1990'lı yıllardan itibaren güvenlik becerilerinin öğretimi konusu yoğun olmamakla birlikte araştırmacıların ilgisini çekmiş ve bu konularda çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmaların büyük çoğunluğunda güvenlik becerilerinin öğretiminin ihmal edildiği, çok önemli beceriler olmasına rağmen araştırmacılar tarafından yeterli ilgi gösterilmediği de ifade edilmektedir (Agran vd., 2012; Howard-Barr vd., 2005; Ramirez vd., 2010). Bilimsel araştırma düzeyindeki bu ilgisizlik ya da ihmal konunun uygulama ortamlarında yeterince ele alınmamasında önemli bir etmen olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, araştırma sonuçlarının uygulamaya yansiyacak nicelikte ve nitelikte olmaması nedeniyle gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi ihmal edilen bir beceri alanı olmuştur. Bunun doğal sonucu ise, bu becerilerin öğretilip bireylerin olabildiğince bağımsızlaştırılması yerine uygulama ortamlarında pek çok öğretmenin ya da evlerde anne-babaların olası güvenlik risklerini önlemeye yönelik önlemler almalarına (Calavari & Romanczyk, 2012) ya da bu bireylere karşı aşırı koruyucu tutum geliştirerek (Gürol vd., 2014; Tekin-İftar vd., 2021) tehlikelerden uzak ortamlar ve yaşam çevreleri oluşturmalarına yol açmaktadır. Son olarak, 1990'lı yıllara kadar olan dönem bu bireyler için çoğunlukla evlerinde ya da kurumlarda bakım sunmanın ön planda olduğu ve bağımsızlaşmaları yönünde hedef belirlemenin öncelikli olmadığı bir dönem olduğu için belki de bu nedenle alanyazınında ve uygulama ortamlarında gerekli ilgi yöneltilememiş olabilir.

Güvenlik becerilerinin gelişim yetersizliği olan bireylere öğretimi konusunda erken dönemde gerçekleştirilmiş araştırma bulguları ve bu bireylerin bağımsızlaştırılması, topluma kısmi veya tam katılım gösterebilmelerini hedeflemeye başlamakla birlikte 2000'li yıllarda bu çalışmalara yönelik ilginin arttığı ve bu konuda yol gösterici nitelikte yayımlanan çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (örn., Miltenberger, 2008; Taylor vd., 2004; Tekin-İftar, 2003). Bu kitapta iki dönem olarak ele aldığımız bu çalışmalarda gelişim yetersizliği olan farklı yaşlardaki çocuk, ergen ve yetişkinlere çok çeşitli alanlarda güvenlik becerilerinin başarılı biçimde öğretilbildiği ve bu bireylerin güvenlik becerilerini sergileyebildikleri görülmektedir (Akmanoğlu & Tekin-İftar, 2011; Batu vd., 2004; Tekin-İftar vd., 2003).

Buraya kadar yapılan açıklamalarla güvenlik becerilerinin öğretimindeki yetersizliğin bir anlamda felsefi nedenleri ifade edilmeye çalışılmıştır. Ancak, bir de pratik bazı nedenlerle araştırmacıların bu konuya yeterince ilgi göstermediği ileri sürülebilir. Uygulama ortamlarında bu becerilerin yeterince öğretilmemesinin nedenlerine kitabınızın 1. Bölümünde ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Kutu 2-3'de, araştırmacıların güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin yeterli ilgi göstermemelerinin olası nedenleri sıralanmıştır.

KUTU 2-3

Araştırmacıların Güvenlik Becerilerinin Öğretimine Yeterince İlgi Göstermemelerinin Olası Nedenleri

1. Güvenlik becerileri öğretimi zor becerilerdir (örn., yoğun planlama, gerçek ortamlarda ve dikkatli değerlendirme gerektirir).
2. Araç-gereç, transfer ve bazı diğer özel koşullar (örn., yabancı kişilerden korunmayı öğretebilmek için tanıdığınız ama öğretim yapılacak bireyin tanımadığı kişilerle iş birliği yapma, toplumsal ortamlarda çalışılacaksa bu ortamların hazırlanması ya da bu ortamlara erişim) gerektirebilir.
3. Etik ilkeler (örn., özel yaşamı koruma, gizlilik, psikolojik iyilik halini koruma) açısından üzerinde dikkatlice çalışılması gerekir. Bu nedenle, araştırmacılar bazen bu konularda çalışmayı tercih etmeyebilmektedir.

4. Bazı güvenlik becerilerinin öğretimi çeşitli ön koşul becerilere sahip olmayı gerektirebilir (örn., evin kapısı çalındığında uygun biçimde açmasını öğretebilmek için tanık olan ve olmayan kişileri ayırt edebilme becerisine sahip olması gerekebilir).
5. Öğrenme ölçütü her zaman çok yüksek olmak zorundadır.
6. Bazı becerilerin öğretimi için katılımcı belirlemede zorluklar yaşanabilir (örn., tacizden korunma becerisi çalışılacağı zaman katılımcı bulmak zor olabilir).
7. Güvenlik becerilerinin sergilenmesi gereken toplumsal ortamlarda çalışılması zorluklar yaratabilmektedir.

Güvenlik Becerileri Öğretiminde Gelecek Araştırma Yönelimleri

Gelişim yetersizliği olan bireylerin öğretimi konusunda alanyazında bilgi gereksinimi olan alanlar vardır. Güvenlik becerilerinin öğretimi bu alanlardan birisidir. Bu konuda yürütülecek olan araştırmalarda kullanılan öğretim uygulamalarının ve süreçlerinin uygulamaya aktararak toplumda daha bağımsız, kendini koruyabilen bireyler olmasını sağlamak mümkün olabilecektir. Bu kapsamda burada sunulanlarla sınırlı olmamak koşuluyla şu konularda araştırma gereksiniminin olduğu ileri sürülebilir.

Okul ve Toplumsal Ortamlarda Güvenlik Becerileri Öğretiminin Etkileri

Güvenlik becerilerinin öğretimi araştırmaları incelendiğinde araştırmaların genellikle klinik ortamlarda, üniversite uygulama merkezlerinde, çeşitli toplumsal ortamlarda ve nadiren okullarda yürütüldüğü görülmektedir (Tekin-İftar vd., 2021). Okul çağı çocuklarının çok önemli bir bölümü zamanlarının büyük kısmını okullarda geçirmektedir. Dolayısıyla, okul ortamında güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin etkili öğretim protokollerine ve planlarına gereksinim vardır. Bu nedenle araştırmacılar *“Okul ortamında güvenlik becerileri etkili biçimde öğretilir mi?”* sorusunu farklı değişkenleri dikkate alarak yanıtlatabilirler.

Güvenlik becerilerinin doğası gereği bu beceriler güvenlik risklerinin olduğu ortamlarda sergilenen becerilerdir. Yukarıda açıklandığı gibi, güvenlik becerilerinin öğretimi araştırmaları araştırmada belirli koşulları sağlayabilmek üzere çoğunlukla yapay ortamlarda yürütülmektedir. Oysa, bir becerinin sergilenmesi için o konuda gereksinimin oluşması önemli bir değişkendir. Bu nedenle, araştırmacıların çalışmayı planladıkları güvenlik becerilerinin gerçekleşmesi beklenen ortamları analiz ederek uygulamalarını bu ortamlarda gerçekleştirmeleri önerilebilir. Böylece, benzer ortam ve durumlar söz konusu olduğunda bu araştırmaların uygulama süreçleri yol gösterici olabilir.

Farklı Uygulamacıların Güvenlik Becerileri Öğretimi

Sunmalarının Etkileri

Güvenlik becerileri öğretimi araştırmalarının ezici çoğunluğunda uygulamacılar araştırmacılarıdır (Tekin-İftar vd., 2021). Araştırmacılar genellikle üzerinde çalıştıkları konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olan çoğunlukla bu konuları uygulamakta da deneyim sahibi olan kişilerdir. Konuya bu açıdan bakıldığında bu araştırmalarda etkisi incelenen değişkenlerin en doğru biçimde uygulandığı düşünülebilir. Oysa, güvenlik becerilerinin öğretimi konusuna araştırmacılar kadar hâkim olmayan *“Öğretmenler, anne-babalar, öğretmen yardımcıları ve gelişim yetersizliği olan bireylerle bir arada olan diğer uygulamacıların da güvenlik becerileri öğretimini etkili olarak gerçekleştirebilirler mi?”* ve *“Bu kişilerin güvenlik becerilerinin öğretimini etkili sunabilmelerini sağlamak üzere etkili öğretim modelleri geliştirilebilir mi?”* sorularına yanıt verilmesi gerekir. Alanyazında halihazırda sahip olduğumuz bilgiler davranışsal beceri öğretiminin uygulamacı eğitiminde bilimsel-dayanaklı bir uygulama olduğunu göstermektedir (Tekin-İftar vd., 2021). Araştırmacılar

davranışsal beceri öğretimi ile uygulama gerçekleştirmeyi bu kimselere öğretme ve aynı zamanda davranışsal beceri öğretiminin en etkili ve verimli olarak nasıl sunulabileceği konusunda araştırmalar yürütebilirler. Davranışsal beceri öğretimi dört bileşenden oluşan bir öğretim paketidir. Ancak, bu pakette öğrenmeden sorumlu olan bileşen ya da bileşenlerin hangileri olduğu henüz bilinmemektedir. Araştırmacıların “*Davranışsal beceri öğretimi paketinde yer alan bileşenlerin hangileri güvenlik becerileri öğretiminde daha etkilidir?*” sorusuna yanıt bulmaları önerilebilir.

Ergen ve Yetişkin Bireylere Güvenlik Becerilerinin Öğretimi

Güvenlik becerileri öğretimi araştırmalarının büyük çoğunluğunda 7-15 yaş aralığındaki çocuklarla ve ergenlerle çalışıldığı görülmektedir (Tekin-İftar vd., 2021). Dolayısıyla, bu yaş gurubunda olan bireylere çeşitli güvenlik becerilerinin nasıl öğretilebileceği konusunda sınırlı da olsa bir bilgi birikimi olduğu ileri sürülebilir. Ancak, hem otizm spektrum bozukluğu hem de zihin yetersizliği olan yetişkin bireylere yönelik öğretim konusu önemli bir araştırma alanıdır. Bu konuda yeterli bilgi birikimi henüz oluşmamıştır. Bu bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi konusu da araştırmacıların acilen üzerinde durmaları önerilebilecek bir araştırma alanıdır.

Güvenlik Becerileri Öğretiminde Etkili Öğretim Uygulamalarını Belirleme

Güvenlik becerilerinin öğretiminde davranışsal beceri öğretimi bilimsel-dayanaklı bir öğretim uygulamasıdır (Tekin-İftar vd., 2021). Ancak, henüz bilimsel dayanaklarını oluşturacak nicelikte ve nitelikte çalışmalar olmasa da video modellerle öğretim, sosyal öyküler ve tepki ipucu öğretim uygulamaları da güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili uygulamalardır. Dolayısıyla, araştırmacılar bu öğretim uygulamalarını farklı özelliklerde ve yaşlardaki gelişim yetersizliği olan çocuk ve bireylerde çeşitli güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda sınavacak nitelikte araştırmalar tasarlayabilirler. Bu araştırmalarda yukarıda yer verilen öğretim uygulamalarının etkili olarak kullanıldığı daha çok ortaya konduğunda geliştirilen öğretim protokollerinin ve planlarının uygulamaya aktarılması dolayısıyla gelişim yetersizliği olan bireyler, aileler ve uzmanların yaşam kalitelerinin artmasına katkıda bulunulabilir.

Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Çalışmaları

Güvenlik becerilerinin öğretimi konusundaki araştırmaların değerlendirildiği alanyazın taraması (örn., Egenekon & Çolak, 2019), sistematik derleme ve meta-analiz çalışmaları (örn., Giannakakos vd., 2020; Kıyak vd., 2019; Mechling, 2008; Tekin-İftar vd., 2021; Wiseman vd., 2017) vardır. Ancak, farklı bakış açıları ve farklı değerlendirme araçları ya da yönergeler kullanarak araştırmacılar güvenlik becerileri öğretiminin hedeflendiği çalışmaları derlemeli, meta-analiz çalışmaları yaparak alana yeni bilgiler sunmalıdır. Aynı zamanda, araştırmacılar belirli bazı güvenlik becerilerinin öğretiminde (örn., deprem sırasında güvenli davranma, kaybolduğunda yerini bildirme) çalışma sayıları arttıkça, belirli öğrenme ve davranışsal özelliklerdeki bireylerle (örn., yaş grubu, yetersizlik türü) yürütülen çalışma sayıları arttıkça bu tür belirli alanlarda yürütülen çalışmalara ilişkin de sistematik derleme ve meta-analiz çalışmaları yapabilirler. Bu çalışmalarla da alanda çalışan uzman, araştırmacı ve anne-babalara daha rafine bilgiler sunulabilirler.

Özet

1. Bilim bir olgu ya da olaya ilişkin sistematik yollardan veri toplayarak bilgi üretme olarak tanımlanır.
2. Sözde bilim, olaylara ilişkin inançları, varsayımları ve/veya spekülasyonları dikkate alarak bir uygulamanın/tedavinin sınanmadan sanki bilimsel yollarla elde edilmiş ve bilimsel değerleri varmış gibi topluma sunulmasıdır.
3. Bilim-karşıtı tutum bilim ve bilimsel yollardan ulaşılan bilgiyi kişisel inançlar, üyesi olunan grubun değerleri ve inanışları veya sahip oldukları ideolojiler gibi öznel nedenlerle tamamen reddetmek olarak tanımlanabilir.
4. Bilimsel-dayanaklı uygulamaları belirleyebilmek için çeşitli yönerge ve değerlendirme araçları geliştirilmiştir.
5. Bilimsel-dayanaklı uygulama kavramının eğitim alana girmesi belki de bu alanda son 30 yıllık geçmişteki en önemli gelişmelerden birisidir.
6. Bilimsel-dayanaklı uygulama kavramı üzerinde bir uzlaşma sağlanamamıştır.
7. Bilimsel-dayanaklı uygulamalar güçlü araştırma tasarımlarıyla yüksek nitelikte tamamlanmış, çok sayıda ortamda denenmiş ve çok sayıda katılımcıya farklı araştırmacı grupları tarafından uygulanmış çalışmalarda öğretimi hedeflenen davranışlarda olumlu sonuçlar doğuran uygulamalardır.
8. Güvenlik becerilerinin öğretimi ihmal edilen bir öğretim alanıdır. Araştırmacıların ve uygulamacıların yeterince ilgi gösterdiği bir alan değildir.
9. Araştırmacıların güvenlik becerilerinin öğretimiyle yeterince ilgilenmemelerinin nedenleri şöyle sıralanabilir:
 - a. Güvenlik becerileri öğretimi zordur
 - b. Araç-gereç, transfer ve bazı diğer özel koşullar gerektirebilir.
 - c. Etik ilkeler açısından üzerinde dikkatlice çalışılması gerekir.
 - d. Pek çok ön koşul beceriye sahip olmayı gerektirebilir.
 - e. Öğrenme ölçütü her zaman çok yüksek olmak zorundadır.
 - f. Katılımcı belirlemede zorluklar yaşanabilir.
 - g. Güvenlik becerilerinin sergilenmesi gereken toplumsal ortamlarda çalışılması zor olabilir.
10. Güvenlik becerilerinin öğretiminde çeşitli öğretim uygulamalarının etkililiğini inceleyen deneysel araştırmalar ve bu konuda yürütülen araştırmaların sentezini yapan sistematik analiz çalışmaları vardır.
11. Güvenlik becerilerinin öğretimini ele alan araştırmalarda neredeyse her zaman uygulamalı davranış analizi öğrenme ilkelerinden yararlanılarak geliştirilmiş uygulamaların etkileri incelenmiştir.
12. Güvenlik becerilerini öğretmek üzere araştırmacıların ağırlıklı olarak davranışsal beceri öğretimini kullandıkları kullanıldıkları görülmektedir.
13. Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerin öğretimi alanyazında bilgi gereksinimi olan bir öğretim alanıdır. Bu konuda gelecek araştırma yönelimleri şöyle sıralanabilir:
 - a. Okul ve toplumsal ortamlarda güvenlik becerileri öğretiminin etkileri incelenebilir.
 - b. Farklı uygulamacıların (örn., anne-baba, kardeş, öğretmen yardımcıları) güvenlik becerileri öğretimi sunmalarının etkileri incelenebilir.
 - c. Ergen ve yetişkin bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda araştırmalar yürütülebilir.
 - d. Güvenlik becerileri öğretiminde etkili olan diğer öğretim uygulamaları belirlenebilir.
 - e. Sistematik analiz ve meta-analiz çalışmaları yürütülebilir.

Kaynakça

- Agran, M., & Krump, M. (2010). A preliminary investigation of parents' opinions about safety skills instruction: An apparent discrepancy between importance and expectation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2), 303-311.
- Agran, M., Krupp, M., Spooner, F., & Zakas, T.L. (2012). Asking students about the importance of safety skills instruction: A preliminary analysis of what they think is important. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(1), 45-52. doi:10.2511/027494812800903265
- Akmanoglu, N., & Tekin-İftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism*, 15(2), 205-222. doi:10.1177/1362361309352180
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M.J., Daniels, J., Warren, Z., ... & Dowling, N.F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23. doi:10.15585/mmwr.ss6706a1
- Batu, S., Ergenekon, Y., Erbaş, D., & Akmanoğlu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 13(3), 147-164. doi:10.1023/B:JOBE.0000037626.13530.96
- Bevill, A.R., & Gast, D.L. (1998). Social safety for young children: A review of the literature on safety skills instruction. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(4), 222-234. doi:10.1177/027112149801800405
- Bigelow, K.M., Huynen, K.B., & Lutzker, J.R. (1993). Using a changing criterion design to teach fire escape to a child with developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 5(2), 121-128. doi:10.1007/BF01045971
- Calavari, R.N.S., & Romanczyk, R.G. (2012). Caregiver perspectives on unintentional injury risk in children with an autism spectrum disorder. *Journal of Pediatric Nursing*, 27(6), 632-641. doi:10.1016/j.pedn.2011.07.013
- Carmassi, C., Palagini, L., Caruso, D., Masci, I., Nobili, L., Vita, A., & Dell'Osso, L. (2019). Systematic review of sleep disturbances and circadian sleep desynchronization in autism spectrum disorder: Toward an integrative model of a self-reinforcing loop. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 366. doi:10.3389/fpsy.2019.00366
- Christensen, D.L., Braun, K.V.N., Baio, J., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J.N., ... & Yeargin-Allsopp, M. (2018). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2012. *MMWR Surveillance Summaries*, 65(13), 1-23. doi:10.15585/mmwr.ss6513a1
- Collins, B.C., & Griffen, A.K. (1996). Teaching students with moderate disabilities to make safe responses to product warning labels. *Education and Treatment of Children*, 19(1), 30-45.
- Cooper, J.O., Heron, T.E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3. baskı). UK: Pearson.
- Dixon, D.R., Bergstrom, R., Smith & Tarbox, J. (2010). A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(5), 985-994. doi:10.1016/j.ridd.2010.03.007
- Eldeniz-Cetin, M., & Bozak, B. (2020). The effectiveness of a training package prepared to teach first aid skills to individuals with intellectual and additional disabilities. *International Education Studies*, 13(3), 27-42. doi:10.5539/ies.v13n3p27
- Ergenekon, Y., & Çolak, A. (2019). Bağımsız yaşama güvenli bir adım: Gelişimsel yetersizliği olan bireyler için güvenlik becerileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 19(1), 295-320. doi:10.23863/kalem.2019.128
- Garcia, D., Dukes, C., Brady, M.P., Scott, J., & Wilson, C.L. (2016). Using modeling and rehearsal to teach fire safety to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(3), 699-704. doi:doi.org/10.1002/jaba.331
- Giannakakos, A.R., Vladescu, J.C., Kisamore, A.N., Reeve, K.F., & Fienup, D.M. (2020). A review of literature on safety response training. *Journal of Behavioral Education*, 29, 64-121. doi:10.1007/s10864-019-09347-4
- Gürol, A., Polat, S. & Oran, T. (2014). Views of mothers having children with intellectual disability regarding sexual education: A qualitative study. *Sexuality and Disability*, 32(2), 123-133. doi:10.1007/s11195-014-9338-8
- Horner, R.H., Carr, E.G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. doi:10.1177/001440290507100203
- Howard-Barr, E.M., Rienzo, B.A., Pigg, R.M., & James, D. (2005). Teacher beliefs, professional preparation, and practices regarding exceptional students and sexuality education. *Journal of School Health*, 75(3), 99-104. doi:10.1111/j.1746-1561.2005.00004.x
- Kearney, K.B., Brady, M.P., Hall, K., & Honsberger, T. (2017). Using peer-mediated literacy based behavioral interventions to increase first-aid safety skills in students with developmental disabilities. *Behavior Modification*, 42(5), 639-660. doi:10.1177/0145445517725866

- Kıyak, Ü.E., Tuna, D.M., & Tekin-İftar, E. (2019). Zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi: Kapsamlı betimsel analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 143-176. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.408927
- Kratochwill, T.R., Hitchcock, J.H., Horner, R.H., Levin, J.R., Odom, S.L., Rindskopf, D.M., & Shadish, W.R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26-38. doi:10.1177/0741932512452794
- Kratochwill, T.R., Horner, R.H., Levin, J.R., Machalicek, W., Ferron, J., & Johnson, A. (2023). Single-case intervention research design standards: Additional proposed upgrades and future directions. *Journal of School Psychology*, 97, 192-216. doi:10.1016/j.jsp.2022.12.002
- Malow, B.A., Katz, T., Reynolds, A.M., Shui, A., Carno, M., Connolly, H.V., ... & Bennett, A.E. (2016). Sleep difficulties and medications in children with autism spectrum disorders: A registry study. *Pediatrics*, 137(Supplement 2), S98-S104. doi:10.1542/peds.2015-2851H
- Marchand-Martella, N.E., Martella, R.C., Agran, M., Salzberg, C.L., Young, K. R., & Morgan, D. (1992). Generalized effects of a peer-delivered first aid program for students with moderate intellectual disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(4), 841-851. https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-841
- Mechling, L.C. (2008). Thirty year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 311-323.
- Mechling, L.C., Gast, D.L., & 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.
- Mills, G.E., & Gay, L.R. (2016). Educational research: Competencies for analysis and applications. *Journal of Applied Learning & Teaching* 1(2), 71-72. doi:10.37074/jalt.2018.1.2.14
- Miltenberger, R.G., Roberts, J.A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J.T., Long, E.S., & Lumley, V.A. (1999). Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(3), 385-388. doi:10.1901/jaba.1999.32-385
- Ramirez, M., Fillmore, E., Chen, A., & Peek-Asa, C. (2010). A comparison of school injuries between children with and without disabilities. *Academic Pediatrics*, 10(5), 317-322. doi:10.1016/j.acap.2010.06.003
- Rao, T.S.S., & Andrade, C. (2011). The MMR vaccine and autism: Sensation, refutation, retraction, and fraud. *Indian Journal of Psychiatry*, 53(2), 95-96. doi:10.4103/0019-5545.82529
- Reichow, B., Volkmar, F.R., & Cicchetti, D.V. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1311-1319. doi:10.1007/s10803-007-0517-7
- Sackett, D.L., Rosenberg, W.M., Gray, J.M., Haynes, R.B., & Richardson, W.S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *BMJ Nutrition, Prevention & Health* 312(7023), 71-72. doi:10.1136/bmj.312.7023.71
- Sheldon, S.H., Ferber, R., & Kryger, M.H., (2005). *Principles and practice of pediatric sleep medicine* (Editörler). Philadelphia, PA: Elsevier Saunders.
- Sherrard, J., Tonge, B., & Ozanne-Smith, J. (2001). Injury in young people with intellectual disability: Descriptive epidemiology. *Injury Prevention*, 7(1), 56-61. doi:10.1136/ip.7.1.56
- Şirin, N., & Tekin-İftar, E. (2016). Opinions of parents and teachers about safety skills instruction to children with ASD: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(8), 2653-2665. doi:10.1007/s10803-016-2809-2
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R.S., Wilke, A.E., Bergstrom, R., & Williams, W.L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 629-632. doi:10.1016/j.rasd.2010.07.008
- Süzer, T. (2015). *Otizmli bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal yükümler etkililiği* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tavukçu, D. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocuklarının güvenlik becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Taylor, B.A., Hughes, C.E., Richard, E., Hoch, H., & Coello, A.R. (2004). Teaching teenagers with autism to seek assistance when lost. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(1), 79-82. doi:10.1901/jaba.2004.37-79
- Tekin-İftar, E. (2003). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community signs to students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), 77-94.
- Tekin-İftar, E., Acar, G., & Kurt, O. (2003). The effects of simultaneous prompting on teaching expressively identifying the objects: An instructive feedback study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(2), 149-167.
- Tekin-İftar, E. (2019). Özel eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: Tarihçe, tanım ve öneriler. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, 1(1), 15-20.
- Tekin-İftar, E., Şirin, N., & Collins, B.C. (2021). Turkish parents, teachers, and faculty members' opinions and experiences on safety skills instruction for children with autism spectrum disorder. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 373-384. doi:10.26822/iejee.2021.197
- Travers, J.C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic*,

- 52(4), 195-203. doi:10.1177/1053451216659466
- Volkmar, F.R., & Wiesner, L.A. (2009). *A practical guide to autism: What every parent, family member, and teacher needs to know*. John Wiley & Sons.
- Wang, J., & Du, G. (2020). COVID-19 may transmit through aerosol. *Irish Journal of Medical Science*, 189, 1143–1144. doi:10.1007/s11845-020-02218-2
- Winterling, V., Gast, D.L., Wolery, M., & Farmer, J.A. (1992). Teaching safety skills to high school students with moderate disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 217-227. doi:10.1901/jaba.1992.25-217
- Wiseman, K.V., McARDell, L.E., Bottini, S.B., & Gillis, J.M. (2017). A meta-analysis of safety skill intervention for children, adolescents, and young adults with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4(1), 39–49. doi:10.1007/s40489-016-0096-7
- Yücesoy-Özkan, S., Öncül, N., & Kaya, Ö. (2013). Effects of computer-based instruction on teaching emergency telephone numbers to students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(2), 200-217.

İnternet Kaynakları



(Erişim tarihi: 30.06.2023)



(Erişim tarihi: 25.06.2023)



(Erişim tarihi: 25.06.2023)



(Erişim tarihi: 25.06.2023)



(Erişim tarihi: 25.06.2023)



(Erişim tarihi: 16.04.2024)



(Erişim tarihi: 16.04.2020)



(Erişim tarihi: 25.06.2023)



KISIM II

**GÜVENLİK BECERİLERİ ÖĞRETİMİNDE
ÖLÇÜMLEME ve DEĞERLENDİRME**



Öğrenme Çıktıları

Bu bölümü okuduktan sonra;

- 3.1 Değerlendirme kavramını açıklayabilecek,
- 3.2 Öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerilerine nasıl karar verilebileceğini tartışabilecek,
- 3.3 Öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerilerini belirlemek üzere görüşme soruları oluşturabilecek,
- 3.4 Öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerilerini belirlemek üzere gözlem yapabileceksiniz.

Değerlendirme

Tanımlama yapmaktan öğretim (ne öğretileceği) ya da davranış yönetimi (hangi davranışların azaltılıp ortadan kaldırılacağı ya da hangi davranışın artırılacağı) planlarında hedef becerilerin belirlenmesinden uygulanan öğretim ya da müdahale planlarının etkilerinin incelenmesine kadar çok farklı amaçlarla gerçekleştirilen değerlendirme süreci bir şemsiye kavram olarak kullanılmaktadır. Okumakta olduğunuz kitapta güvenlik becerilerinin öğretimi konusu ele alındığı için değerlendirme kavramı öğretim açısından ele alınmıştır. Dolayısıyla, bu kapsamda değerlendirme (a) hangi güvenlik becerilerinin öğretiminin hedeflenebileceğinin değerlendirilmesi (örn., pek çok güvenlik becerisi arasından çocuk ya da birey için önemli olan güvenlik becerilerini belirleme), (b) güvenlik becerilerinin değerlendirilmesi (örn., ele alınan güvenlik becerisi nasıl ölçümlenmeli ve değerlendirilmeli) ve (c) güvenlik becerilerinin öğretimi amacıyla sunulan öğretimin etkilerinin değerlendirilmesi açılarından ele alınmıştır.

Güvenlik becerileri gerektirdiği ön koşul beceriler (örn., tehlikenin varlığını fark etme, tehlikeli olan ile olmayanı ayırt etme) açısından ve bazen de doğası gereği zor ve karmaşık (örn., bazı güvenlik tehditlerinin oluşturularak bireyi bu tehditlere korunaklı biçimde maruz bırakarak güvenlik becerilerinin öğretilmesi, öğrenme ölçütünün her zaman en yüksek düzeyde benimsenmesi) becerilerdir. Dolayısıyla, bu becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygulamacıların değerlendirme süreçlerini planlayabilmeleri açısından dikkatle üzerinde durmaları gereken bir süreçtir. Örneğin, cinsel taciz riskini önleme açısından bir öğretim yapılacağı zaman bireyin maruz kaldığı durumun cinsel taciz olduğunu nasıl fark edebileceği, cinsel taciz bağlamının nasıl ele alınacağı, cinsel taciz karşısında sergilemesi gereken beceriyi ölçebilmek üzere ortam ve koşulların nasıl hazırlanacağı konularında planlamalar yapmak son derece zordur. Aynı zamanda yoğun trafiğin olduğu bir bölgede çeşitli yaya becerilerini çalışabilmek üzere ölçümlemenin nasıl gerçekleştirileceği ölçümleme sürecinin en temel ilkelerinden olan doğru ve anlamlı ölçme ve değerlendirme yapabilme açısından önemli bazı riskleri barındırabilir. Örneğin, “*Bireyin yaya becerilerine ilişkin öğretim öncesindeki performansı nasıl ölçülecek?*”, “*Trafik akış halindeyken öğretim yapılabilir mi?*”, “*Trafikte bireyin güvenliğini tehdit eden değişkenler nasıl kontrol altına alınabilecek?*”, “*Öğrenme nerede ve nasıl ölçülecek?*” gibi konularda kararlar alınmalı ve planlamalar yapılmalıdır. Bu bölümde güvenlik becerilerinin öğretiminde yapılacak olan ölçümleme ve değerlendirme süreci tanıtılmıştır. İlk önce hangi becerilerin öğretimine nasıl karar verilmeli konusu ele alınmıştır.

Değerlendirme kavramı şemsiye bir kavramdır. Öğretimde hedef davranış belirleme sürecinden uygulamanın etkilerini belirlemeye yönelik farklı amaçlarla kullanılır.

Ölçümleme sürecinde doğru ve anlamlı ölçme hedeflenmelidir.

Öğretilecek Güvenlik Becerilerine Karar Verme

Güvenlik tehditleri bireylerin yaşam boyu karşılaşılabilecekleri tehditlerdir. Aynı zamanda bu tehditler bireylerin gelişim düzeylerine göre çeşitlenir. Örneğin, açıkta bırakılan elektrik prizleri yenice yürümeye başlayan çocukların parmaklarını sokmaya çalışmaları, ıslak parmak ya da elle dokunmaları, kurcalamaları gibi davranışlar sergileyebilmeleri nedeniyle bir tehdit iken daha ileri yaşlardaki bireyler için bu denli önemli bir tehdit oluşturmayabilir. Benzer şekilde, yetişkinler için trafikte yaygın olarak karşılaşılabilen güvenlik tehditleri

ya da yemek pişirme, alışveriş yapma gibi günlük yaşam etkinlikleri sırasında karşılaşılabilen bazı güvenlik tehditleri okul öncesi dönem çocukları için tehdit oluşturmaz. Bir başka örnek ise, ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde önemli bir tehdit olabilen akran baskısı, cinsel ya da duygusal şiddet veya tehditler bebeklik ya da okul öncesi dönemde yaygın olarak gerçekleşebilecek tehditler olmayabilir. Güvenlik becerileri gelişimsel açıdan ele alındığında bu tür örnekleri çoğaltmak ve çeşitlendirmek oldukça mümkündür. Bu kapsamda Tablo 3-1’de gelişimsel bakış açısına uygun olarak örneklendirilmiş güvenlik becerileri örneklerini bulabilirsiniz. Ancak, yine de Tablo 3-1’de sunulan risk taşıyabileceğini düşündüğümüz becerilerin tabloda önerilen gelişim döneminden farklı dönemlerdeki bireyler için de risk teşkil edebileceğini gözden kaçırmamak gerekir.

TABLO 3-1
Gelişim Dönemlerine Uygun Güvenlik Becerileri

Gelişim Dönemi	Güvenlik Becerileri
2-6 yaş	- Deterjan, çamaşır suyu gibi kimyasallardan uzak durma - Elektrik prizlerinden uzak durma - Yabancı cisim yutmaktan korunma - Yolculuk sırasında emniyet kemeri takma - Kaçırılma girişiminden korunma - Kaybolduğunda polise/anne-babaya telefon etme - Tanıdık ve yabancıyı ayırt etme - Uygun olan ve olmayan dokunuşları ayırt etme - Ortamdan uzaklaşırken anne-babaya haber verme - Giyinip soyunurken gizlilik önlemi alma
7-12 yaş	- Havaya uygun giyinme - Bıçak gibi kesici nesneleri güvenli biçimde kullanma - Dış mekanlarda belirlenen sınırlar içinde kalma - Bisiklete binerken kask kullanma - Zorbalıktan korunma - Deprem sırasında bulunduğu ortama uygun davranma - Güvenlikle ilgili yazı ve işaretlere uygun biçimde davranma - Başkalarına dokunmadan önce izin alma - Yara ya da çizik olan vücut bölümlerine krem sürme - Uygunsuz tekliflere “hayır” deme
13-18 yaş	- Sosyal medyayı güvenli kullanma - Basit ilk yardım aletlerini güvenli kullanma - Hap veya uyuşturucu teklif edildiğinde “hayır” deme - Bir ürün satın alırken son kullanma tarihini kontrol etme - Toplu taşımada bir şeyden rahatsız olduğunda yerini değiştirme - Gereksinim duyduğunda yangın söndürücü kullanma
18+	- Cinsel yolla bulaşan hastalıklardan korunma - İşyerindeki bir yangın sırasında uygun tepki verme - İş sırasında eldiven, braket veya maske giyme - Elektrikli ev aletlerini güvenli biçimde kullanma
65+	- Ev içinde ve ev dışında kaygan zeminlerde dikkatli yürüme - İlaçlarını doktorun önerdiği dozda ve zamanda alma - İnternet ortamında sadece güvenilir kişilerle kredi ya da banka kartı bilgilerini paylaşma

Pek çok beceri alanının aksine güvenlik becerilerinin yaşamın belirli bir dönemde öğrenilerek bu beceri alanının eğitimcilerin veya anne-babaların gündemlerinden çıkması mümkün değildir. Örneğin, bir çocuğa okuma yazma becerileri kazandırıldıktan sonra artık çoğunlukla bu becerinin o çocuğun yaşamının herhangi bir döneminde tekrar bir öğretim konusu olarak ele alınması gerekmez. Okuma yazmayı bir kez öğrendikten sonra farklı yaşa,

yaşanılan ortama ya da bağlama göre bireyin okuma yazma öğretimine gereksinimi olmayacaktır. Oysa, bağlam ve içerik değiştirerek bireyleri yaşam boyu etkileme olasılığı olan tehditlerle mücadele etmeyi öğrenmek bir süreklilik gerektirir. Örneğin, akran baskısı her gelişim döneminde farklı özellikte ve yapıda karşımıza çıkabilir; dolayısıyla, baş edebilmek için farklı davranışlara sahip olmayı gerektirebilir. Aynı zamanda toplumsal gelişime ve değişimlere bağlı olarak tüm bireylerin daha önce sergilemeleri gerekmeyen bazı becerileri öğrenmeleri gerekebilmektedir. Örneğin, günümüzden 40-50 yıl önce dijital ortamda güvenli davranma konusu hiçbirimizin gündeminde yer teşkil etmezken bugün özellikle tüm çocukların ve aynı zamanda yetişkinlerin güvenliğini sağlamak açısından önemli bir öğretim alanıdır.

Güvenlik becerilerinin öğretiminde çocuk için gerekli ve doğru olan becerileri belirleyebilmek için (a) güvenlik becerileri öğretimine ilişkin programları kullanmak, (b) birey ve/veya yakın çevresindeki kişilerle görüşme yapmak, (c) çocuğu farklı ortamlarda gözlemlemek ve (d) çocuğun yaş, gelişim düzeyi ve halihazırda bulunduğu ya da ileride bulunacağı ortamların özellikleri ve gerektirdiği davranışlar dikkate alınarak hangi becerilerin öğretilebileceğini belirlemek izlenebilecek yollardır. Bunlardan biri ya da birkaçı bir arada kullanılarak çocuğun ya da bireyin gereksinim duyduğu becerilerin öğretimi planlanabilir. İzleyen satırlarda sıralanan seçeneklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Güvenlik Becerileri Öğretim Programlarına Başvurmak

Ülkemizde ve Dünya’da güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin henüz kapsamlı bir program yoktur. Ancak, araştırmacıların bu konuya ilgi gösterdikleri ve program geliştirme, anne-baba ve öğretmen görüşlerini belirleme gibi konularda çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Şahin ve Çolak (2022) önce otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ve ailelerinin ev içi güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin gereksinimlerini belirlemiş, daha sonra bu gereksinimleri karşılamak üzere ailelere yönelik ev içi güvenlik becerileri programı oluşturmuşlardır. Sivrikaya (2021) ise zihin yetersizliği olan bireylerin ve anne-babalarının güvenlik becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemiş, bu görüşlere dayalı olarak kazalar, ilkyardım, kişisel güvenlik ve acil numaralar bölümlerinden oluşan bir güvenlik becerileri ölçme aracı geliştirmiştir. Son olarak, Şirin (2024) doktora tezi kapsamında gelişim yetersizliği olan bireylerin erken çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine kadar farklı ortamlarda (örn., evde, toplumsal yaşamda, çevrimiçi ortamda, acil durumlarda ve kişisel ve mesleki yaşamda) gereksinim duyabilecekleri güvenlik becerilerinin neler olduğunu ve bu becerilerin hangi uygulamalarla kazandırabileceğini ortaya koyan bir program *Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Programı*” (GÜBEP) oluşturmuştur. Bu program ile anne-babalara ve öğretmenlere gelişim yetersizliği olan çocuklara ve bireylere öğretebilecekleri güvenlik becerilerini belirleme ve öğretme becerilerini kazandırmak amaçlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı özel eğitim uygulama merkezleriyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kullanılan eğitim programları kapsamında güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin hedeflerin olduğu eğitsel programlar da mevcuttur (MEB, 2018a, b, c; MEB, 2021a, b). Ancak programlarda yer alan güvenlik becerilerinin yaşa uygunluğu, becerilerin öğretiminde kullanılması önerilen öğretim uygulamalarının çeşitliliği, öğretim yaklaşımı ve genelleme süreçleri düşünüldüğünde gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerini kazandırmada oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Örneğin özel eğitim uygulama merkezlerinin I., II. ve III. kademesinde “*Beslenme, Sağlık ve Güvenlik*” dersi vardır. Dersin içeriği incelendiğinde “*havuz etrafında güvenli davranışlar sergileme*”, “*hava şartlarına uygun giyinme*” ve “*yüksek bölgelerden güvenli geçme*” gibi özellikle toplumsal yaşamda sergilenmesi gereken güvenlik becerilerine yer verildiği görülmektedir. Ancak “*ocak, fırın gibi araçları güvenli kullanma*”, “*depresyon, sel gibi durumlarda güvenlik önlemleri alma*”, “*başına gelen bir zorbalık ya da tacizi bildirme*” ve “*interneti güvenli kullanma*” gibi

ev içi, dijital ya da kişisel güvenlik becerileri bulunmamaktadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kullanılan destek eğitim programlarında da “mahremiyetini koruma”, “farklı ortamlarda oluşabilecek risk ve tehlikelere karşı kendini koruma”, “acil durumlarda ve trafikte güvenliğini sağlama” becerileri gibi becerilerin yer aldığı ancak bu becerilerin gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde ifade edilmediği ve kapsamının belirsiz olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca destek eğitim programları her yaştan gelişim yetersizliği olan bireylere yönelik hazırlanmasına rağmen çevrimiçi güvenlik, cinsel güvenlik ya da mesleki güvenlik alanlarından becerilere yer verilmediği görülmektedir. Güvenlik becerileri öğretimi programı ya da içinde güvenlik becerilerinin öğretimine yönelik hedeflerin yer aldığı herhangi bir program kullanılacağı zaman programın kendine özgü bir kullanımı, ölçme ve değerlendirme ilkeleri olabilir. Bu tarz bir program kullanılacağı zaman mutlaka programda sunulan ilkeler takip edilmelidir. Ancak böylece doğru ve anlamlı bir değerlendirme yapılabileceği unutulmamalıdır.

Çocuk ve/veya Yakın Çevresiyle Görüşme Yapmak

Öğretim hedeflerini belirlerken başvurulacak yollardan bir diğeri görüşme yapmaktır. Görüşme yaparak bireyin hangi becerileri öğrenmeye gereksinim duyduğu ortaya çıkarılır ve ardından öğretim hedefleri belirlenir. Bu amaçla ilk önce kimlerle görüşme düzenleneceğine karar verilmelidir. Görüşme yapmak üzere çocuğun yaşı ve bilişsel gelişimi dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda çocuğun anne-babası, bakıcısı, öğretmenleri ya da varsa çocukla yakından ilgilenen diğer kişilerle görüşme düzenlenebilir. Kimlerle görüşme yapılacağına karar verirken bu kimselerin çocukla sıklıkla birlikte olan dolayısıyla çocuk hakkında elde etmek isteyeceğiniz bilgilere sahip olabileceğini düşündüğünüz kimseler olmasına dikkat edilmelidir. Çocuğun öğretim programına uygun öğretim hedefleri yerleştirmek üzere yapılacak olan görüşmenin sıradan bir görüşme olmadığı akılda tutulmalıdır. Bu görüşmenin bir çeşit değerlendirme görüşmesi olduğuna odaklanarak görüşmede ele alınacak sorular hazırlanmalı ve planlamalar yapılmalıdır. Bir genç ya da yetişkin ile çalışılacaksa benzer şekilde bilişsel düzeyi dikkate alınarak görüşme yapılmalıdır.

Yukarıda ifade edildiği gibi bireyin gelişim düzeyi (örn., çocuk, ergen ya da yetişkin) ve bulunduğu ortamlara göre hangi güvenlik becerilerine gereksinimi olduğuna ilişkin bilgi toplamak için bireyin kendisiyle, aile bireyleriyle, akranlarıyla ya da öğretmenleriyle görüşme yapılabilir. Kutu 3-1’de hem bireyin kendisi ile hem de diğer kişilerle görüşme yaparken dikkat edilmesi önerilen bazı noktalar sıralanmıştır (Cooper vd., 2020; Şirin, 2021).

KUTU 3-1

Görüşme Sırasında Dikkat Edilmesi Önerilen Noktalar

1. Gelişim yetersizliği olan bireyin görüşme yapmak için uygun olup olmadığı, bir başka deyişle soruları uygun biçimde yanıtlayıp yanıtlayamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bireyin performansı görüşme yapmaya izin vermediğinde görüşme bir seçenek olmaktan çıkarılmalıdır.
2. Görüşme sorularının bireyin yanıtlayabileceği biçimde (örn., seçenek sunma, görsel uyarılardan yararlanma) hazırlanmasına özen gösterilmelidir.
3. Görüşme yapılan diğer kişilerin bireyin yaşamındaki önemli kişiler olmasına dikkat edilmelidir.
4. Sorular bireyin olası güvenlik becerilerine sahip olup olmadığını belirlemeye yönelik olmalıdır.
5. Görüşme sorularında “niçin” sorusu yerine “ne”, “nasıl” ve “ne zaman” sorularına yanıt aranmalıdır.
6. Görüşme sorularında görüşülen kişinin durumu gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde ifade etmesine zemin hazırlanmalı ve fırsat vermelidir.

Görüşme yoluyla hedef davranışlar belirleneceği zaman öncelikle en etkili bilgilerin kimlerden toparlanacağı belirlenmeli ve buna uygun kişilerden bilgi elde etmeye çalışılmalıdır.

7. Görüşme yapılan ortamın ve zamanın görüşme için uygun olduğundan (örn., ortamda başka kimseler olmamalı, görüşmeyi engelleyecek durum ve olayların gerçekleşme olasılığı olmayan ortam ve görüşme zamanı seçilmeli) emin olunmalıdır.
8. Görüşme ortamı görüşülen birey ve görüşme yapan kişi açısından rahat bir ortam olmalıdır.
9. Görüşme için makul bir süre planlaması yapılmalıdır.

Kutu 3-1’den de anlaşılabileceği gibi görüşme yapılacağı zaman yalnızca görüşme soruları hazırlamak yeterli değildir. Aynı zamanda, çocukla ya da bireyle görüşme yapılacağı bu kişilerin görüşme yapmaya uygunluğu değerlendirilmeli ve görüşme ortamı uygun şekilde hazırlanmalıdır. Bireyle görüşme yapılacaksa bireyin iletişim becerileri ve zihinsel becerileri dikkate alınarak görüşme soruları hazırlanmalıdır. Kutu 3-2’de bireyin kendisine ve yaşamındaki önemli kişilere sorulabilecek görüşme soruları örnekleri verilmiştir.

KUTU 3-2

Birey ve Çevresindeki Kişilerle Görüşme Soruları Örnekleri

Bireyle ve Çevresindeki Kişilerle Görüşme Formu Örnekleri
1.Bireyle Görüşme Formu Örneği Güvenlik becerileri için bilgi toplanacak konu: Meslek Lisesi 3. sınıfa başlayan 17 yaşındaki öğrenci için okul stajı sürecinde gereksinim duyabileceği öncelikli güvenlik becerilerini bireyin kendisi ile görüşerek belirlemek 1. Staj yapacağın iş yerine daha önce gittin mi? Nasıl gidileceğini anlatır mısın? 2. Yolda yalnızken nasıl/nereden yürürsün? 3. Karşıdan karşıya geçerken nelere dikkat ediyorsun? 4. Araçta yolculuk yaparken nelere dikkat edilmeli, anlatır mısın? 5. Tanımadığın biri seni arabasıyla gezmeye çağırırsa ne yaparsın? 6. Yeni biriyle tanıştığında ona neler sorarsın, kendin hakkında hangi bilgileri verirsin? 7. İş yerinde yangın alarmı duyduğunda ne yaparsın? 8. İş yerindeyken deprem olduğunda ne yaparsın? 9. İş arkadaşın bir iş aracına zarar verdi ve bunu senin yaptığını söyledi. Ne yaparsın? 10. Elektrikle çalışan bir aracı nasıl çalıştırırsın? (Bu soru staj yapılan işyerine göre değiştirilebilir) 11. İşyerinde yaralanmaman/bir kaza olmaması için hangi kurallara dikkat etmelisin?
2.Bireyin Çevresindeki Kişilerle Görüşme Formu Örneği I Güvenlik becerileri için bilgi toplanacak konu: Meslek Lisesi 3. sınıfa başlayan 17 yaşındaki öğrenci için okul sürecinde gereksinim duyabileceği öncelikli güvenlik becerilerini anne-baba ile görüşerek belirlemek 1. Çocuğunuz staj yapacağı iş yerine nasıl gidecek? 2. Çocuğunuz dışarıda gezerken güvenlik kurallarına uyar mı? Örneğin kaldırımda yürür mü? Karşıdan karşıya geçerken uygun davranışları bağımsız olarak sergiler mi? 3. Çocuğunuz araçta yolculuk yaparken güvenli seyahat kurallarına uyar mı? Örneğin emniyet kemeri takar mı? 4. Çocuğunuz tanımadığı kişilerle güvenli şekilde iletişim kurar mı? Örneğin tanımadığı biri çağırdığında nasıl tepki verir? 5. Yeni biriyle sosyal mesafe kurallarına uygun şekilde tanışır mı? 6. Yangın alarmı duyduğunda sizce nasıl tepki verir? 7. Deprem sırasında sizce nasıl tepki verir? 8. Başkasının yaptığı bir suç/hata için çocuğunuz suçlanırsa nasıl tepki verir? Kendini savunabilir mi?

9. Elektrikli eşyaları nasıl çalıştırır? (Bu soru staj yapılan işyerindeki araçlara göre değiştirilebilir)
10. Sizce işyerinde yaralanmaması/bir kaza olmaması için kurallara dikkat edebilir mi? Bu kurallar hangileridir?

3.Bireyin Çevresindeki Kişilerle Görüşme Formu Örneği II

Güvenlik becerileri için bilgi toplanacak konu: Anaokuluna başlayacak 5 yaşındaki öğrenci için okulda gereksinim duyabileceği öncelikli güvenlik becerilerini anne-baba ile görüşerek belirlemek

1. Çocuğunuz araçla bir yere gidip gelirken nasıl seyahat eder?
2. Çocuğunuzun kapalı ortamlarda “*tehlike oluşturabilecek davranışları*” var mıdır? Varsa sıralayabilir misiniz?
3. Çocuğunuzun küçük nesneleri ağızına atma ya da sıra dışı nesneler yeme gibi davranışları var mıdır? Varsa bunları ne zamanlar yapar?
4. Çocuğunuz tanıdıklarla yabancıları ayırt eder mi?
5. Birisi çocuğunuza zarar vermeye yönelik bir davranışta bulunursa (örn., kaçıрма girişiminde bulunursa) çocuğunuz nasıl tepki verir?
6. Çocuğunuz çevrede tehlikeli bir durum gördüğünde ne yapar?
7. Çocuğunuz makası bağımsız kullanır mı?
8. Çocuğunuz bir yeri yaralandığında ya da bir ağrısı olduğunda size haber verir mi? Sizi nasıl haberdar eder?

Gözlem Yapmak

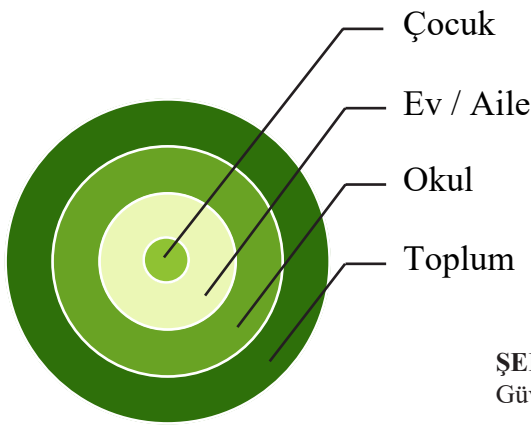
Çocuk ya da bireye hangi güvenlik becerilerinin öğretilebileceğini belirleyebilmek üzere izlenebilecek bir diğer yol gözlem yapmaktır. Öğretim yapılacak birey çeşitli ortamlarda gözlemlenerek gereksinim duyduğu güvenlik becerileri belirlenebilir. Gözlem doğal ortamlarda herhangi bir planlama yapmadan gerçekleştirilebileceği gibi bazen yapılandırılmış ortamda da gerçekleştirilebilir. Doğal ortamda gözlem yaparken mutlaka farklı koşullar altında mümkünse birden çok gözlemin gerçekleştirilmesine özen gösterilmelidir. Aynı zamanda farklı kimseler (örn., anne-baba, öğretmen, akran, kardeş) tarafından yapılan gözlemler değerlendirilmelidir. Yapılandırılmış gözlemlerde ise güvenlik becerilerinin sergilenme olasılığı olan koşullar yaratılarak bu koşullar altında çocuk ya da bireyin söz konusu güvenlik becerilerini sergileyip sergileyemedikleri gözlenir. Bu gözlem sonucunda bireye öğretilmek olan hedef güvenlik becerileri belirlenmiş olur. Örneğin, çocuğun yabancı kişilerin “*Haydi benimle gel.*” biçiminde istekte bulunmaları durumunda uygun güvenlik becerisini sergileyip sergilemediği ya da tam olarak nasıl tepkide bulunduğu gözlenmek istendiğinde gözlem yapan kişi için tanıdık olan ama gözlenen çocuk için tanıdık olmayan bir ya da birkaç kişi ile görüşülerek söz konusu teklifte bulunmaları sağlanarak çocuğun tepkisi kaydedilir. Buna göre de bu becerinin bir hedef güvenlik becerisi olup olmayacağı değerlendirilir. Doğal ya da yapılandırılmış gözlemler sonucunda birden fazla sayıda güvenlik becerisinin öğretilmesinin gerekli olabileceği ortaya çıkabilir. Bu durumda, çocuğun ya da bireyin en çok gereksinim duyduğu, yaşamsal açıdan en önemli olan beceri, çocuğun bulunduğu ortam açısından acilen öğretilmesi gerekli olan, öğrenerek doğal yaşamında sergilemesiyle çocuğa pekiştirici sağlayacak olan ya da öğrenerek daha başka becerileri öğrenmesine zemin hazırlayan becerilerin öğretimine öncelik verilmelidir.

Yaş, Gelişim Düzeyi ve Ortam Özelliklerine Göre Güvenlik Becerilerine Karar Vermek

Çocuğun yaş ve bilişsel özelliklerine uygun nitelikte öğretim hedeflerinin belirlenmesi son derece önemlidir. Bu kapsamda çocuğun halihazırda bulunduğu ya da

Doğal ya da yapılandırılmış ortamlarda gözlem yapılarak öğretilmek hedef güvenlik becerileri belirlenebilir.

gelecekte bulunacağı ortamlar dikkate alınarak bu ortamlarda bireyin kendisini ve çevresini koruyacak nitelikte güvenlik becerilerini sergilemesine zemin hazırlayacak becerileri öğretmek hedeflenebilir. Örneğin, çocuğun evde yalnız kalması söz konusu ise ya da yakın gelecekte söz konusu olacak ise “*kapı çalındığında güvenli kapı açma davranışı*”, “*evde bulunan deterjan ve diğer kimyasallara karşı güvenli tepkide bulunma*”, ya da “*balkon, pencere gibi alanlarda güvenli davranma*” gibi becerilerin öğretimi öncelikli olarak öğretilmelidir. Bir başka örneği ise okula başlayacak bir çocuk için ele alalım. Çocuğun okula ulaşımı okul servisi ile sağlanacaksa “*okul servisini güvenli şekilde bekleme*”, “*güvenli şekilde servis aracına binme ve inme*” ya da “*tanıdık olan ya da olmayan kişilerin iletişim girişimlerine uygun tepkide bulunma*” ve okul ve sınıf içinde güvenliği tehdit edebilecek diğer durumların analiz edilerek öğretimi hedeflenmelidir. Bu amaçla Şekil 3-1’de örnek olarak sunulan ortamlar dikkate alınarak bir ortam analizi yapmak çocuk açısından önemli olabilecek becerilerin neler olduğunu anlayabilmek için önerilebilir.



ŞEKİL 3-1

Güvenlik becerileri öğretimi için ortam analizi

Ev, okul ve toplumsal alanlar olmak üzere risklerle karşılaşılacak ortamlar dikkate alınarak hedefler belirlenirken dikkat çeken durumlardan biri de bazı riskli durumların ve bu risk karşısında sergilenmesi beklenen becerilerin çok çeşitli ortamlarda gerçekleşme olasılığı söz konusuysa, bazılarının sergilenme olasılığı olan tek bir ortam olabilir. Örneğin cinsel istismarın genellikle tanıdık kişiler tarafından gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Howlin & Clements, 1995; Swango-Wilson, 2009). Bu bağlamda çocuğun evi, okulu ve sıklıkla ziyaret ettiği tanıdık kişilerin evleri gibi tanıdık kişilerle vakit geçirebileceği ortamlar açısından konu ele alınabilir. Aynı zamanda spor salonu ve park gibi hem tanıdık kişilerle hem de yalnız başına vakit geçirebileceği çeşitli ortamlarda “*uygunsuz dokunma, uygunsuz öpüşme, teşhir*” gibi istismar türleri karşısında kendini koruma becerilerinin sergilenmesi açısından konu ele alınabilir. Buna karşılık “*küvet ya da duş kabinini güvenli kullanma*” becerisi sadece banyoda, “*ocaktan uzak durma*” becerisi sadece mutfakta ve “*kapı çalındığında aile üyelerine haber verme*” becerisi sadece kendi evinde gerçekleştirilmesi beklenen becerilerdir.

Hangi güvenlik becerilerinin öğretileceği çok önemli bir konu iken kitabınızın önceki bölümlerinde de değinildiği üzere pek çok beceride olduğu gibi güvenlik becerilerini de gelişim yetersizliği olan bireylerin kendiliklerinden öğrenemedikleri bilinmektedir. Bu nedenle sistematik öğretim alma konusundaki gereksinimleri pek çok kaynaktan vurgulanmaktadır (örn., Agran & Krump, 2010; Giannakakos vd., 2019; Şirin & Tekin-İftar, 2016). Aynı zamanda, sistematik öğretim sunulduğunda gelişim yetersizliği olan çocuk ve bireylerin öğretimi hedeflenen güvenlik becerilerini öğrenebildikleri de görülmektedir (örn., Değirmenci, 2018; Tavukçu, 2021; Süzer, 2015; Tekin-İftar vd., 2021). Dolayısıyla, anne-babalar ya da öğretmenler olarak hangi güvenlik becerilerini öğreteceğiniz de en az öğretimi nasıl planlayacağınız ve sunacağınız kadar önemlidir.

Özet

1. Değerlendirme bir şemsiye kavramdır.
2. Değerlendirme tanılama yapmak, ne öğretileceğine karar vermek ve uygulanan öğretimin etkilerinin incelenmesine kadar çok farklı amaçlarla gerçekleştirilir.
3. Güvenlik becerilerinin öğretiminde değerlendirme sıralanan amaçlarla gerçekleştirilir:
 - a. Hangi güvenlik becerilerinin öğretiminin hedeflenebileceğini belirleme
 - b. Güvenlik becerilerinin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceğini belirleme
 - c. Güvenlik becerileri öğretiminin etkililiğini belirleme
4. Güvenlik tehditleri bireylerin yaşam boyu karşılaşılabilecekleri tehditlerdir ve bu tehditler bireylerin gelişim düzeylerine göre çeşitlenir.
5. Güvenlik becerilerinin öğretiminde birey için gerekli ve doğru olan becerileri belirleyebilmek için aşağıda yer verilen bilgi toplama kaynaklarına başvurulur.
 - a. Güvenlik becerileri öğretimi programları kullanmak
 - b. Birey ve/veya ilgili kişilerle görüşme yapmak
 - c. Bireyin yaş, gelişim düzeyi ve bulunduğu/ bulunacağı ortamların özellikleri ve gerektirdiği davranışlar dikkate alınarak hangi becerilerin öğretilebileceğini belirlemek

Kaynakça

- Agran, M., & Krump, M. (2010). A preliminary investigation of parents' opinions about safety skills instruction: An apparent discrepancy between importance and expectation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2), 303-311.
- Cooper, J.O., Heron, T.E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3. baskı). UK: Pearson.
- Değirmenci, H.D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Giannakakos, A.R., Vladescu, J.C., Kisamore, A.N., Reeve, K.F., & Fienup, D. M. (2020). A review of literature on safety response training. *Journal of Behavioral Education*, 29, 64-121. doi:10.1007/s10864-019-09347-4
- Howlin, P., & Clements, J. (1995). Is it possible to assess the impact of abuse on children with pervasive developmental disorders? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 337-354. doi: 10.1007/BF0217937_
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için eğitim programı, I. kademe*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için eğitim programı, II. Kademe*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için eğitim programı, III. Kademe*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021a). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için destek eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021b). *Zihin yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı*. Ankara.
- Şahin, C.H., & Çolak, A. (2022). Training home safety skills to parents of children with autism spectrum disorder: A multilevel mixed study. *Exceptionality*, 1-20. doi:10.1080/09362835.2022.2130320
- Şirin, N. (2024). *Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerileri öğretim programı tasarlanması ve uygulanması* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şirin, N. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin anne-babaların, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüş ve önerileri* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şirin, N., & Tekin-İftar, E. (2016). Opinions of parents and teachers about safety skills instruction to children with ASD: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(8), 2653-2665. doi: 10.1007/s10803-016-2809-2
- Sivrikaya, T. (2021). *Zihin yetersizliği olan bireylere yönelik güvenlik becerileri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Süzer, T. (2015). *Otizmlili bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiği* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Swango-Wilson, A. (2009). Perception of sex education for individuals with developmental and cognitive disability: A four cohort study. *Sexuality and Disability*, 27(4), 223-228. doi: 10.1007/s11195-009-9140-1
- Tavukçu, D. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocuklarının güvenlik becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tekin-İftar, E., Olcay-Gul, S., Şirin, N., Bilmez, H., Degirmenci, D., & Collins, B.C. (2021). Systematic analysis of safety skill interventions to individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education*, 54(4), 1-12. doi:10.1177/0022466920918247
- Wiseman, K.V., Mc Ardell, L.E., Bottini, S.B., & Gillis, J.M. (2017). A meta-analysis of safety skill interventions for children, adolescents, and young adults with autism spectrum disorders. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, 39-49. doi:10.1007/s40489-016-0096-7



Öğrenme Çıktıları

Bu bölümü okuduktan sonra;

- 4.1 Güvenlik becerilerinin nasıl ölçülebileceğini açıklayabilecek,
- 4.2 Tek-basamaklı güvenlik becerileri için önerilen kayıt tekniklerini tanımlayabilecek,
- 4.3 Zincirleme güvenlik becerileri için önerilen kayıt tekniklerini tanımlayabilecek,
- 4.4 Güvenlik becerilerini kaydetmek üzere kullanılan puanlama sistemini tanımlayabilecek,
- 4.5 Güvenlik becerilerinin öğretiminde benimsenecek öğrenme ölçütünü belirleyebileceksiniz.

Güvenlik Becerilerinin Ölçümü

Güvenlik becerilerinin öğretiminde doğru ve anlamlı bir değerlendirme yapabilmek için öncelikle öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerisinin özellikleri dikkate alınarak bir sınıflama yapmak gerekir. Böylece öğretimi hedeflenen güvenlik becerisinin nasıl ölçüleceği de ortaya çıkacaktır. Güvenlik tehditleri karşısında sergilenebilecek güvenlik becerileri tek-basamaklı ve zincirleme davranışlar olarak iki grupta ele alınabilir. Tek-basamaklı davranışlar başlangıç ve sona erişi birbirinden kolayca ayırt edilebilen ve tekrarlanabilen davranışlardır (Collins, 2022; Süzer, 2021; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020). Nesne isimlerini söyleme ya da nesnelerin isimleri söylendiğinde gösterme veya toplumsal levhaların anlamları sorulduğunda söyleme ya da toplumsal levha isimleri söylendiğinde ismi söylenen toplumsal levhayı gösterme davranışları tek-basamaklı davranışlara örnek verilebilir. Zincirleme davranışlar ise, basit bazı davranışların belirli bir sırayla sergilenmesiyle gerçekleşen karmaşık davranışları ifade eder (Collins, 2022; Süzer, 2021; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020). Örneğin, kayb olduğunda mobil cihazdan konum gönderme, yere düşerek kırılan bir cam nesneye ait cam kırıklarını toplama gibi davranışlar zincirleme davranışlara örnek verilebilir.

Güvenlik becerilerinin öğretiminde anne-babalar ve öğretmenler, çocuklarına ve öğrencilerine hangi güvenlik becerilerinin nasıl öğretilceği konusunda olduğu kadar öğretecekleri beceriyi nasıl değerlendirebilecekleri konusunda da zorluklar yaşayabilmektedirler. Bununla beraber gelişim yetersizliği olan bireylerin homojen bir grup olmaması diğer bir deyişle davranış ve öğrenme özelliklerinin ve gereksinimlerinin çok farklılıklar göstermesi de bu bireylere uygun öğretim programları geliştirebilmek ve bu programların etkilerini değerlendirebilmek açısından kapsamlı bir sürecin tasarlanmasını ve gerçekleştirilmesini gerektirir. Dolayısıyla, okumakta olduğunuz kitabınızın bu bölümünde öğretim öncesi yürütülmesi planlanacak olan değerlendirme konusuna yer verilmiştir.

Güvenlik becerilerinin ölçülmesinde yukarıda da ifade edildiği gibi davranışlar genellikle tek-basamaklı davranış veya zincirleme davranış olarak tanımlanabilir. Bu tanımlama kullanılacak kayıt tekniğinin ayrık deneme kaydı ya da olay kaydı mı olacağına karar verilmesinde belirleyicidir. Bazen de hedef güvenlik becerisinin puanlama yapılarak kaydedildiği görülmektedir. Çünkü bazı davranışları yalnızca “gerçekleşti” ya da “gerçekleşmedi” olarak ele alamayız. Aynı zamanda davranışın birden çok aşamaları olabilir ve bu aşamaların önem derecesi ve zorluk düzeyleri de farklı olabilir. Son olarak, bazen bir davranışın tam olarak tüm basamaklarıyla ya da özellikleriyle kazandırılması değil de bazı detaylara göre ölçülünerek değerlendirilmesi düşünülebilir. Örneğin, yabancı bir kişinin kötü niyetli bir girişimine maruz kalması sırasında “*kötü niyetli kişilerin girişimlerine uygun tepkide bulunma*” davranışı için “*bulunduğu ortamdan uzaklaşmak*” bir değerlendirme iken “*bulunduğu ortamdan uzaklaşıp bir yetişkine bilgi vermek*” de bu tehdit için başka bir davranış olabilir. Ya da “*bulunduğu yerden ‘Hayır’ diyerek uzaklaşmak ve bir yetişkine bilgi vermek*” de puanlanabilecek bir başka davranış olabilir. Bu gibi durumlarda puanlama yapmak

Kutlu (2016), kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisini öğrettiği araştırmasında şu şekilde bir puanlama sistemi geliştirmiştir:

- Kim olduğunu sormadan veya kim olduğunu sorup beklemeden kapıyı açmak diğer bir ifadeyle tuzağa uymak: 0 puan
- Kim olduğunu sormak ancak yabancı olduğu halde kapıyı açmak: 1 puan
- Kim olduğunu sormak, yabancı olduğu halde kapıyı açmak ve durumu güvenilir bir yetişkine söylemeye gitmek: 2 puan
- Kim olduğunu sormadan kapıyı kapalı tutarak kapıda tepkisiz beklemek: 3 puan
- Kim olduğunu sormak, kapıyı kapalı tutmak ancak durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmemek ya da kim olduğunu sormadan durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmek: 4 puan
- Kim olduğunu sormak, kapıyı kapalı tutmak ve durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmek: 5 puan

bir seçenektir. Ayrıca, puanlama sisteminin özellikle davranış, yani öğretilmesi planlanan güvenlik becerisi, tek-basamaklı davranış olarak ele alınmayıp zincirleme davranış olarak ele alınacağı zaman ve beceri analizi çok az sayıda basamaktan oluştuğunda da benimsendiği görülmektedir. Örneğin, zincirleme davranış olarak ele alınan bir güvenlik becerisinin üç basamaktan oluştuğu düşünüldüğünde bu basamaklardan iki tanesinin doğru yapılmasıyla %67 (2/3 X 100) doğruluk düzeyinde performans sergilendiği düşünülebilir. Bu performans pek fena bir performans değilken doğru sergilenemeyen basamak (%33'lük bölüm) çok önemli bir basamak olabilir; bu nedenle, daha hassas bir ölçümleme yapabilmek üzere puanlama sisteminin kullanıldığı görülmektedir. Kitabınızda güvenlik becerilerinin öğretimi sırasında ölçümleme yapabilmek üzere güvenlik becerilerinin aşağıda yer verilen üç gruptan biriyle ölçümlemesi önerilmektedir. İlerleyen başlıklarda bu ölçümleme türleri uygulama basamaklarıyla tanıtılmıştır.

- Tek-basamaklı davranışların kaydı (ayrık deneme kaydı ve olay kaydı)
- Zincirleme davranış kaydı (beceri analizi kaydı)
- Puanlama yapma

Tek-Basamaklı Davranışların Kaydı

Tek-basamaklı davranış kaydında (a) ayrık deneme kaydı ya da (b) olay kaydı teknikleri kullanılabilir. İki kayıt tekniğinden hangisini kullanmanın daha uygun olduğuna karar verirken şu soruyu sorarak karar verebilirsiniz. Ölçmek istediğim güvenlik becerisi benim yaptığım yönlendirmeye ortaya çıkabilecek (örn., bir soru sormanıza bağlı olarak ortaya çıkacak ise) bir davranış mı yoksa kendiliğinden ortaya çıkabilecek bir davranış mı? Eğer bu sorunun yanıtı sizin soru sormanıza, göstermenize, işaret etmenize kısaca davranışın ortaya çıkmasına zemin hazırlayacak olan durumu (uyaranı) sunmanıza bağlı ortaya çıkabilecek bir davranış ise ayrık deneme kaydı kullanmalısınız. Örneğin ilk yardım malzemelerini tanıma/adlandırma davranışı ayrık deneme kaydı ile kaydedilebilir. Hayır, ölçmek istediğiniz davranış sizin yapacağınız yönlendirmeye değil de kendiliğinden de ortaya çıkabilen bir davranış ise bu durumda olay kaydı tekniğini kullanarak kayıt tutabilirsiniz. Örneğin ıslak zeminde yürüme davranışı olay kaydı tekniği ile kaydedilebilir. Her iki kayıt tekniğiyle veri toplamak oldukça kolaydır ve toplanan veriler kolayca değerlendirme yapmaya olanak sağlar. İzleyen başlıklarda her iki kayıt tekniğiyle nasıl veri toplayabileceğiniz ve değerlendirme yapabileceğiniz açıklanmıştır.

Ayrık Deneme Kaydı

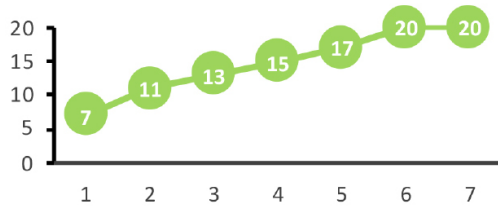
Ayrık denemelerle öğretim sırasında sunulan uyaran (örn., “*Bunlardan hangisi ‘Girilmez’ işaretidir?*”, “*‘Girilmez’ işaretini göster.*”) karşısında davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğinin kaydedilmesine ayrık deneme kaydı denir. Bu amaçla çocuğa hedef uyaran sunulur ve çocuğun hedef uyarana verdiği doğru tepkiler davranış kayıt formunda “+”, yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama ise “-” olarak kaydedilir. Ayrık denemelerle öğretim kaydı için boş form örneği Ek A-1’de sunulmuştur. Değerlendirme sırasında düzenlenen oturumlarda her seferde eşit sayıda deneme düzenlenirse çocuğun sergilediği doğru tepkiler içinde elde edilen “+” işaretlerini sayarak her bir oturumdaki toplam doğru davranış sayısını doğrudan grafiğe işleyebilirsiniz. Örneğin, her oturumda 20 deneme yaparsanız çocuğun her bir oturumda verdiği doğru tepkileri toplayarak her bir oturum için grafiğe doğru tepki sayısını işleyebilirsiniz ya da bir tablo oluşturarak çocuğun performansına ilişkin karar vermenizi kolaylaştırabilirsiniz. Her oturumda eşit sayıda deneme sunulduğunda davranıştaki artma ya da azalma kolayca anlaşılır; aynı zamanda oturumlar birbirleriyle karşılaştırılabilir. Örneğin, her seferinde 20 denemenin gerçekleştirildiği yedi oturumda çocuğun sergilediği doğru tepki sayılarının 7, 11, 13, 15, 17, 20 ve 20 olduğunu varsayalım. Bu durumda çocuğun performansının tutarlı biçimde artış gösterdiğini ve son iki oturumda da ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediğini kolayca anlayabiliriz. Eğer düzenlediğiniz oturumlarda

20, 12, 30, 30, 40, 20 ve 30 deneme gerçekleştirme fırsatı bulabildiyseniz bu durumda her bir oturumda çocuğun verdiği doğru tepkileri toplar ardından o oturumda çocuğa sunulan toplam tepki fırsatı sayısına bölerek 100 ile çarparsınız. Böylece o oturumda çocuğun sergilediği “Doğru Tepki Yüzdesi” elde edilir. Oturumlar sırasında deneme sayıları eşit olmadığında çocuğun performansındaki değişikliği kolayca görmek mümkün değildir (yukarıda yer verilen örnekte olduğu gibi) ve aynı zamanda elde edilen verilerde bir hesaplama (dönüştürme) işlemi yapmadan oturumları birbirleriyle karşılaştırmak mümkün de değildir. Bu nedenle, yukarıda açıklanan hesaplama işlemi uygulanmalıdır. Böylece, bu işlemi tüm oturumlar için gerçekleştirerek her oturumda çocuğun gerçekleştirdiği doğru tepki yüzdesini hesaplamış olursunuz. Hesaplanan bu yüzde büyüklüklerini grafiğe işleyerek ya da tablo oluşturarak çocuğun performansını değerlendirirsiniz. Yukarıda yer verilen örnek deneme fırsatı sayılarını dikkate alarak çocuğun oturumlar boyunca 5, 3, 24, 15, 10, 20 ve 15 doğru tepkide bulunduğunu varsayarsak yapacağınız yüzdelik hesabından sonra çocuğun düzenlenen oturumlarda %25, %25 ve %80, %50, %25, %100 ve %50 doğruluk düzeyinde tepkide bulunduğunu görebilirsiniz. Elde ettiğiniz bu değerleri incelediğinizde çocuğun performansında iniş çıkışlar olsa bile ilerleme olduğunu görebilirsiniz. Grafiğe bu doğruluk değerleri yüzdelik cinsinden girilerek çocuğun performansına yönelik karar verirsiniz. Kutu 4-1’de yukarıda sunulan verilere göre hazırlanmış grafik ve tablo örneklerini, Kutu 4-2’de ise ayrıık deneme kaydı uygulama basamakları bir örnekle açıklanmıştır. Ayrıca, Ek B-1’de ayrıık deneme kaydı uygulama akışına yer verilmiştir.

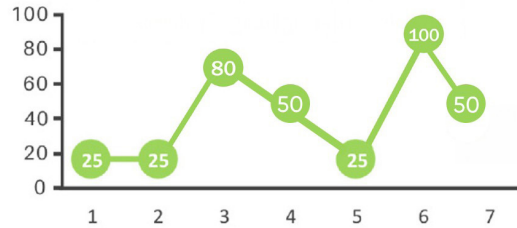
KUTU 4-1

Ayrıık Deneme Kaydı Verilerinin Grafikselleştirme ve Tablo Gösterim Örnekleri

Tepki fırsatı eşit olduğunda dönüştürme yapılmadan verileri grafiğe işlemek



Tepki fırsatı eşit olmadığında dönüştürme (doğru tepki yüzdesi hesaplaması) yapılarak verileri grafiğe işlemek



Oturumlar	Doğru Tepki Sayıları
1.Oturum	7
2.Oturum	11
3.Oturum	13
4.Oturum	15
5.Oturum	17
6.Oturum	20
7.Oturum	20

Oturumlar	Doğru Tepki Sayısı	Toplam Tepki Fırsatı	Doğru Tepki %*
1.Oturum	5	20	25
2.Oturum	3	12	25
3.Oturum	24	30	80
4.Oturum	15	30	50
5.Oturum	10	40	25
6.Oturum	20	20	100
7.Oturum	15	30	100

*Doğru Tepki Yüzdesi = Doğru Tepki Sayısı / Toplam Tepki Fırsatı X 10

KUTU 4-2

Ayrık Deneme Kaydı Uygulama Basamakları

Hedef Davranış: KOVİD 19 pandemisi önlemlerine ilişkin hazırlanan toplumsal levhaların isimlerini söyleme

1. Öğretim ortamı hazırlanır.
2. Araç-gereçler (örn., öğretimde kullanılacak kartlar) hazırlanır.
3. Hedef uyaran sunulur. Örneğin, “Maskeni tak” levhasını göstererek “*Bu ne demek? Söyle.*” denir.
4. Yanıt aralığı süresi boyunca çocuğun tepkide bulunması beklenir.
5. Çocuğun kendisine sunulan yönergeye verdiği tepki gözlemlenir.
6. Çocuğu tepkisine uygun tepkide bulunur. Örneğin, çocuk doğru tepkide bulunursa pekiştirilir; yanlış tepkide bulunursa ya da tepkide bulunmazsa görmezden gelenebilir / hata düzeltilmesi yapılabilir.
7. Çocuk doğru tepkide bulunursa veri toplama formuna “+”; yanlış ise ya da ya da çocuk tepkide bulunmadıysa “-” işareti konulur.
8. Bir sonraki denemeye geçilir.

Açıklama: Oturumlarda sunulan deneme sayıları eşit ise “doğru tepki sayısı” değilse, “doğru tepki yüzdesi” hesaplanmalıdır. Elde edilen veriler grafiğe işlenir ya da tablo oluşturulur.

Olay Kaydı

Olay kaydı tekniğinde davranışın gerçekleşip gerçekleşmediği kaydedilir. Çocuğun herhangi bir güvenlik tehdidi durumunda nasıl bir performans sergilediği kaydedileceği zaman olay kaydı tekniğiyle kaydedebilirsiniz. Örneğin, okulda ıslak bir zemin levhasıyla karşılaşması durumunda “*ıslak zemin levhasıyla karşılaştığında kuru alana geçerek yürümeye devam etme*” becerisine sahip olup olmadığını ölçümlemek üzere olay kaydı tekniği kullanılabilir. Bu amaçla çocuk değerlendirme kapsamında gözlenir. Çocuğun verdiği doğru tepkiler “+”, yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama “-” olarak kaydedilir. Olay kaydı boş form örneği Ek A-2’de sunulmuştur. Kutu 4-3’te cam kırıkları bulunan odada bir yetişkine haber verme becerisinde olay kaydı uygulama basamaklarına yer verilmiştir. Ayrıca, Ek B-2’de olay kaydı düzenleme uygulama akışına yer verilmiştir.

KUTU 4-3

Olay Kaydı Uygulama Basamakları

Hedef Davranış: Cam kırıkları bulunan odada bir yetişkine haber verme

1. Araç-gereçler hazırlanır.
2. Ortam hazırlanır. Örneğin, çocuğun görebileceği bir yere daha önceden “cam kırıkları” yerleştirilir.
3. Hedef uyaranın olduğu ortamda çocuğun tepkisi gözlemlenir. Örneğin, çocuk kırık camların olduğu odaya girdiğinde verdiği tepkiler gözlemlenir.
4. Çocuk bir yetişkine yaklaşıp odada cam kırıkları olduğunu ifade ederse veri toplama formuna “/” işareti konulur.
5. Çocuk yanlış tepki verdiğinde deneme sonlandırılır. Örneğin, çocuk cam kırıklarının üzerine basarsa, eline almaya çalışırsa değerlendirme oturumu sonlandırılır.
6. Gün içinde değişik ortamlarda değerlendirme benzer şekilde tekrarlanır.

Açıklama: Oturumlar boyunca gerçekleşen “doğru tepki sayısı” hesaplanır. Grafiğe işlenir ya da tablo oluşturulur.

Zincirleme Davranışların Kaydı: Beceri Analizi Kaydı

Zincirleme davranışların değerlendirilmesinde beceri analizi geliştirilmektedir. Beceri analizi, bir davranış oluşturan davranış basamaklarının oluşum sırasına göre sıralanmasıdır. Bir davranış zincirleme bir davranış olarak tanımlandığında davranışa ilişkin ölçüm yapmak üzere beceri analizi kaydı tutulmalıdır. Beceri analizi geliştirme süreci kitabınızın 6. Bölümünde yer verilen zincirleme öğretiminde ele alınmıştır. İzleyen başlıkta beceri analizi kayıt tekniği açıklanmıştır.

Beceri Analizi Kaydı

Zincirleme davranışların değerlendirilmesinde tutulan kayıt tekniğidir. Yemek yeme, el-yüz yıkama, dikiş dikme, asansör kullanma gibi pek çok öz-bakım ve günlük yaşam becerileri zincirleme davranışlardır. Beceri analizi geliştirmek için zincirleme davranış her biri gözlenebilir ve ölçülebilir olacak şekilde öğretiler alt basamaklara bölünür. Bu basamaklar belirli bir sıraya göre gerçekleştirilen basamaklardır (Bilmez & Tekin-İftar, 2021; Collins, 2022; Snell & Brown, 2006). Buna beceri analizi denir. Zincirleme bir davranış olarak tanımlanan güvenlik becerileri bu kapsamda öğretiler. Beceri analizi karmaşık davranış oluşturan basamakların hangi sıra ile ve nasıl gerçekleştiğinin analiz edilmesidir. Beceri analizi hazırlamanın en pratik yolu beceri analizi hazırlanacak olan davranış kişinin kendisinin hangi basamaklarla sergilediğini ya da başkalarının söz konusu davranış sergilemeleri sırasında gerçekleştirdikleri basamakları gözleyip not almasıdır. Örneğin, kapı çalındığında kapıyı açmak için neler yaptığınızı düşünerek ya da yerine getirerek tam olarak hangi basamakları yaparak kapıyı açtığınızı daha iyi analiz edebilirsiniz. Kapı açma davranışını oluşturan alt basamakların tamamı belirli bir sıraya göre gerçekleştirildiğinde hedeflenen beceri gerçekleştirilmiş olarak kabul edilir. Yukarıda da ifade edildiği gibi alt basamaklar oluşturulurken her bir basamağın gözlenebilir ve ölçülebilir olarak ifade edilmesine özen gösterilir. Bir davranışın gözlenebilir ve ölçülebilir olması davranışın belirli bir başlangıç ve sona erişi olması gerektiğini, kısaca tekrarlanabilir olması gerektiğini anımsatır. Böylece o basamaktaki davranış her gerçekleştiğinde sayılabilir olur. Örneğin, kapı çalındığında kapıyı açma davranış için geliştirilecek beceri analizinde “*kapının çalındığını fark eder*” ya da “*kapının açılması gerektiğini düşünür*” gibi dışarıdan gözlenemeyecek bir davranış beceri analizi basamağı olarak yazılmamalıdır. Çünkü, böyle ifade edilen davranışlar gözlenemedikleri için saymak da mümkün değildir.

Beceri analizi geliştirilen davranışları kaydetmek için beceri analizi kaydı kullanılır. Beceri analizi kaydıyla kayıt tutulacağı zaman davranışın gerçekleşmesini sağlayan alt basamaklar oluşum sırasıyla gözlenebilir ve ölçülebilir olarak yazılır. Daha önce ifade edildiği gibi, bazen geliştirdiğiniz beceri analizinin geçerli ve uygun olup olmadığını anlayabilmek için başkalarından görüş alma yoluna başvurabilirsiniz. Örneğin iş güvenliği kapsamında bir ergene öğretiler bazı becerilerin o işin uzmanları tarafından tanımlanması ve detaylandırılması gerekebilir. Bu kapsamda beceri analizi geliştirilirken ya bu kişilerle birlikte geliştirilebilir ya da geliştirdiğiniz beceri analizi için bu uzmanlardan görüş alabilirsiniz. Ardından çocuğa söz konusu davranış sergilemesi için fırsat sunarak ya da o davranışın gerçekleşmesi beklenen ortamlarda gözlem yaparak bu basamakların her birinde sergilediği doğru tepkiler için “+”, yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama için “-” olarak kaydedilir. Çocuğun bir oturumda bir davranış için sergilediği doğru tepki sayıları sayılarak toplam tepki sayısına bölünür ve 100 ile çarpılarak o oturumdaki “*Doğru Tepki Yüzdesi*” hesaplanmış olur. Öğrenme ölçütü %100 doğru sergileme olarak benimsenmişse çocuk alt basamakların tamamında doğru tepki sergileyinceye değin öğretime devam edilir. Ek A-3’te sunulan beceri analizi kaydı boş form örneği kullanılarak tek-fırsat yaklaşımıyla veri toplanabilir. Kutu 4-4’te beceri analizi kaydı uygulama basamaklarına yer verilmiştir. Ayrıca, Ek B-3’te beceri analizi kaydı tutma uygulama akışına yer verilmiştir.

KUTU 4-4

Beceri Analizi Kaydı Uygulama Basamakları

Hedef Davranış: Maske takma
1. Hedef davranışın beceri analizi oluşturulur (Maske takma becerisinin beceri analizi). 2. Ortam hazırlanır. 3. Araç-gereçler hazırlanır. 4. Hedef uyararı sunulur. Örneğin “<i>Maskeni tak.</i>” denir. 5. Çocuğun hedef uyarana verdiği tepki gözlemlenir. Bu noktada tepki vermesi için çocuğa birkaç saniye yanıt aralığı verilir. 6. Çocuğun doğru tepki verdiği her basamak veri toplama formuna “+” işareti konulur. 7. Çocuk yanlış tepki verdiğinde ya da 3-4 saniye yanıt aralığı süresinde içinde tepki vermediğinde “-” işareti konulur. 8. Tek fırsat yaklaşımına dayalı olarak performans belirleniyorsa “-” alınan ilk basamaktan itibaren değerlendirme oturumu sonlandırılır. Geriye kalan tüm basamaklar için “-” işareti konulur. Çok fırsat yaklaşımına dayalı olarak performans belirleniyorsa “-” alınan basamak mümkünse çocuk yönlendirilerek yaptırılır veya çocuğun yerine (onun görmeyeceği biçimde) gerçekleştirilir ve sonraki basamak için çocuğa yönerge sunularak oturum devam ettirilir.
Açıklama: Oturumlar boyunca gerçekleşen “doğru tepki sayısı” hesaplanır (İstenirse doğru tepki yüzdesi de hesaplanabilir). Grafiğe işlenir ya da tablo oluşturulur.

Beceri analizi kaydı tutulacağı zaman başlama düzeyi verisi toplayabilmek için (a) tek-fırsat yaklaşımı ve (b) çok fırsat yaklaşımı olmak üzere iki yaklaşım söz konusudur.

Tek-fırsat Yaklaşımı

Çocuğa beceri analizinde yer alan beceriyi sergilemesi için fırsat verilir (örn., caddedeysen “*Karşıya geç.*” denir) ve çocuğun trafik ışıklarında karşıdan karşıya geçme becerisi için oluşturulmuş olan beceri analizi basamaklarını gerçekleştirip gerçekleştirmediği kaydedilir. Çocuğun doğru sergilediği basamaklar için kayıt formunda ilgili kutucuğa “+” işareti konur ve yanlış tepki sergilediği ya da tepkide bulunmadığı ilk basamak için “-” işareti konulur. Değerlendirme sonlandırılır. Geriye kalan tüm basamaklar için “-” işareti konulur. Oturum sonunda çocuğun bir denemede tüm basamaklar içinde doğru sergilediği basamak sayısı sayılarak not edilir ve sergilemesi gereken toplam basamak sayısına bölünür ve 100 ile çarpılır. Böylece çocuğun o oturumda sergilediği “*Doğru Tepki Yüzdesi*” hesaplanmış olur. Ek A-3’te sunulan beceri analizi kaydı boş form örneği kullanılarak veri toplanabilir. Kutu 4-5’te beceri analizi kaydının tek-fırsat yaklaşımıyla uygulanmasına ilişkin uygulama basamaklarına yer verilmiştir. Ayrıca, Ek B-4’te tek-fırsat değerlendirmesine ilişkin uygulama akışına yer verilmiştir.

Kutu 4-5

Tek-fırsat Yaklaşımı Uygulama Basamakları

Hedef Davranış: Karşıdan karşıya geçme
1. Hedef davranışın beceri analizi oluşturulur (“<i>Trafik lambalarında, yaya geçidinde ya da serbest bir yolda karşıdan karşıya geçme becerisi</i>” beceri analizi). 2. Ortam hazırlanır. 3. Araç-gereçler hazırlanır. Örneğin, öğretim materyali olarak kullanılacak görsel ipuçları hazır bulundurulur. 4. Hedef uyararı sunulur. Örneğin “<i>Karşıdan karşıya geç.</i>” denir. 5. Çocuğun hedef uyarana verdiği tepki gözlemlenir. 6. Çocuğun doğru tepki verdiği her basamakta veri toplama formuna “+” işareti konulur.

7. Çocuk yanlış tepki verdiğinde ya da 3-4 saniye yanıt aralığı süresinde içinde tepki vermediğinde “-” işareti konulur.
8. Çocuğun “-” aldığı ilk basamaktan sonra değerlendirme oturumu sonlandırılır.
9. Geriye kalan tüm basamaklar için veri toplama formuna “-” konur.

Açıklama: Oturumlar boyunca gerçekleşen “doğru tepki sayısı” hesaplanır (İstenirse doğru tepki yüzdesi de hesaplanabilir). Grafiğe işlenir ya da tablo oluşturulur.

Çok-fırsat Yaklaşımı

Çocuğa beceri analizinde yer alan beceriyi sergilemesi için fırsat verilir (örn., “*Haritalar uygulamasıyla X markete git.*” denir) ve çocuğun haritalar uygulamasını takip ederek bir yerden bir yere gitme becerisi için oluşturulmuş olan beceri analizi basamaklarını gerçekleştirip gerçekleştirmediği kaydedilir. Çocuğun doğru sergilediği basamaklar için kayıt formunda ilgili kutucuğa “+” işareti konur ve çocuğun yanlış tepki sergilediği ya da tepkide bulunmadığı ilk basamakta “-” işareti konulur. Çocuğun yanlış sergilediği basamaktan sonraki basamağı sergileme fırsatı sunmak için ya çocuk yönlendirilerek bu basamak yaptırılır ya da uygunsa bu basamak çocuğun görüş alanı dışında sizin tarafınızdan yapılarak (örn., “*uygulama sekmesine konum adı girme*” çalışıyorsa çocuğun elinden telefon alınarak o basamak çocuğun görmeyeceği şekilde tamamlanır) telefon çocuğun önüne tekrar konur ve sonraki basamağı sergilemesi için fırsat tanınır. Bu süreç beceri analizinde yer alan basamakların tamamında çocuğun performansı alınıncaya değin devam ettirilir. Oturum sonunda çocuğun bir denemede tüm basamaklar içinde doğru sergilediği basamak sayısı sergilemesi gereken toplam basamak sayısına bölünür ve 100 ile çarpılır. Böylece çocuğun o oturumda sergilediği “*Doğru Tepki Yüzdesi*” hesaplanmış olur. Ek A-3’te sunulan beceri analizi kaydı boş form örneği kullanılarak veri toplanabilir. Kutu 4-6’da beceri analizi kaydının çok-fırsat yaklaşımıyla uygulanmasına ilişkin uygulama basamaklarına yer verilmiştir. Ayrıca, Ek B-5’te çok-fırsat değerlendirmesine ilişkin uygulama akışına yer verilmiştir.

KUTU 4-6

Çok-fırsat Yaklaşımı Uygulama Basamakları

Hedef Davranış: Telefonda haritalar uygulamasını kullanarak hedeflenen konuma gitme

1. Hedef davranışın beceri analizi oluşturulur (Haritalar uygulamasına konum girip yol tarifi oluşturma becerisinin beceri analizi).
2. Ortam hazırlanır.
3. Araç-gereçler hazırlanır.
4. Hedef uyararı sunulur. Örneğin “*Haritalar uygulaması ile X Market’e git.*” denir.
5. Çocuğun hedef uyarana verdiği tepki gözlemlenir. Tepki vermesi için çocuğa birkaç saniye yanıt aralığı verilir.
6. Çocuğun doğru tepki verdiği her basamak veri toplama formuna “+” işareti koyulur.
7. Çocuk yanlış tepki verdiğinde ya da 3-4 saniye yanıt aralığı süresinde içinde tepki vermediğinde “-” işareti koyulur.
8. Çocuğun yanlış sergilediği ya da sergileyemediği basamak mümkünse çocuk yönlendirilerek yaptırılır değilse çocuğun görüş alanı dışında değerlendiren kişi (örn., anne, baba, öğretmen) tarafından tamamlanır.
9. Çocuğa bir sonraki basamağı sergilemesi için fırsat sunulur.
10. Çocuğun tüm basamaklarda performansını alabilmek için süreç devam ettirilir.

Açıklama: Oturumlar boyunca gerçekleşen “doğru tepki sayısı” hesaplanır (İstenirse doğru tepki yüzdesi de hesaplanabilir). Grafiğe işlenir ya da tablo oluşturulur.

Puanlama Yapma

Kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimine güvenli tepki verme gibi bazı güvenlik becerilerinin niteliklerinin ölçülebilmesi için puanlama sistemi kullanılması önerilmektedir.

Bazı güvenlik becerilerini tam olarak “gerçekleşti” ya da “gerçekleşmedi” diye ya da beceri analizi ile değerlendirmek o becerilerin niteliklerini tam olarak ölçmeyi engelleyebilmektedir. Bu gibi güvenlik becerileri söz konusu olduğunda araştırmacıların ve uygulamacıların ilgili davranış için bir puanlama sistemi geliştirerek davranışı ölçtükleri görülmektedir (örn., Gunby & Rapp, 2014; King & Miltenberger, 2017). Örneğin, kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimleri sırasında çocuğun sergilediği davranışı “gerçekleşti” ya da “gerçekleşmedi” olarak değerlendirmek hem doğru ve anlamlı bir ölçüm yapmak hem de bu tehdit karşısındaki farklı risklerin gerçekleşmesi durumunda çocuğun tam olarak ne yapacağını öğretmek konusunda doğru bir planlama yapmak açısından yetersiz kalabilir. Örneğin, çocuğa kaçırma girişimi kapsamında tuzak sunulduğunda çocuğun bu tuzağa uyum göstererek tuzak atan kişiyle gitmesi ya da gitmemesi bir değerlendirme alanıyken, tuzak atıldığı anda gitmemekle birlikte mümkünse o ortamdan koşarak uzaklaşması, yakınlarda üniformalı ya da çocuğuyla birlikte bulunan bir yetişkine durumu haber vermesi gibi başka becerilerin de kazandırılması hedeflenmelidir. Bu durumda sadece tuzak karşısında uyum göstermeme değil ortamdan koşarak uzaklaşma, bir yetişkine durumu bildirme, varsa ve kullanabiliyorsa cep telefonunu kullanma gibi davranışları da sergilemesi planlanmalıdır. Bu gibi durumlarda da çocuğun sergilemesi hedeflenen davranışların her birisine bir puan verilerek “*kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimleri sırasında çocuğun sergilediği davranış*” için toplam bir puan elde etmesi hedeflenir. Becerinin gerçekleşmesi için ölçüt olarak belirlenen puana ulaşıldığında öğrenmenin gerçekleştiği kabul edilir. Bu nedenle, uygulamaya başlamadan önce öğretim planında puanlamaya dayalı öğrenme ölçütünün ne olacağına karar verilmelidir. Kutu 4-7’de ve meslektaşlarının (2019) çalışmasına “*zorbalık ile başa çıkma*” davranışı için geliştirilmiş puanlama örneğine yer verilmiştir. Puanlama sisteminin kullanılıyor olması hedef davranışın çocuk için bireyselleştirilmesine güçlü bir destek sunar. Örneğin Kutu 4-7’de yer alan puanlama sistemine dikkat edilecek olursa bir çocuk için hedef davranış ve dolayısıyla öğrenme ölçütü 3 puan olabilirken bir başka çocuk için 4 puan olur.

KUTU 4-7

Güvenlik Becerileri Puanlama Sistemi Örneği

Puan	Zorbalığa karşı çıkma
0 puan	Zorbalık yapan kişiye uyarak öğretilenlerin dışında fiziksel ya da sözel olarak tepki verme
1 puan	Zorbalık yapan kişiye herhangi bir tepki vermeme
2 puan	Sadece “ <i>bundan hoşlanmadım</i> ” deme
3 puan	“ <i>Bundan hoşlanmadım</i> ” deme ve zorbalık yapan kişiden uzaklaşma
4 puan	“ <i>Bundan hoşlanmadım</i> ” deme, zorbalık yapan kişiden uzaklaşma ve durumu bir görevliye anlatma

Kaynak: Stannis, R.L., Crosland, K.A., Miltenberger, R., & Valbuena, D. (2019). Response to bullying (RTB): Behavioral skills and in situ training for individuals diagnosed with intellectual disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 73-83’den alınmıştır.

Kutu 4-8’de puanlama sisteminin uygulama basamaklarına yer verilmiştir. Ayrıca Ek B-6’da puanlama ile değerlendirme yapılırken takip edilebilecek uygulama akışı bulunmaktadır.

Kutu 4-8

Puanlama Yapma Uygulama Basamakları

Hedef Davranış: Yapılan zorbalığa karşı çıkma
1. Hedef davranışa ilişkin olası tepkiler belirlenerek puanlama basamakları oluşturulur (bkz., Kutu 4-6). 2. Ortam hazırlanır ve gerekli olduğu durumlarda sözel zorbalık yapacak gönüllüler ortamda hazır bulunur. Örneğin öğretmen bahçedeki bankta otururken gönüllü oyun alanında bekler. 3. Hedef uyararı sunulur. Örneğin gönüllü çocuğun yanına gidip sözel tehditte bulunur. 4. Çocuğun hedef uyarana verdiği tepki gözlemlenir. Bu noktada tepki vermesi için çocuğa birkaç saniye yanıt aralığı verilir. 5. Çocuğun verdiği tepkiler için puan tablosunda hangi puanlar yer alıyorsa veri toplama formunda ilgili davranışın karşısına o puan yazılır.
Açıklama: Oturumlar boyunca elde edilen puanlar grafiğe işlenir ya da tablo oluşturulur.

Güvenlik Becerilerinde Öğrenme Ölçütü

Güvenlik becerileri diğer beceri alanlarından farklılıklar göstermektedir. Öncelikle bu farklılıklar kapsamında bir güvenlik becerisinin öğrenme ölçütü açısından konuyu ele almak gerekir. Pek çok becerinin aksine güvenlik becerileri öğretimi söz konusu olduğunda öğrenme ölçütünün “%100 doğru sergileme” olarak hedeflenmesi gerektiğini belirtelim. Bu becerilerin pek çoğunun yaşamsal beceriler olması ve ancak %100 doğruluk düzeyinde sergilenmesiyle çocuğu ya da bireyi yaralanma ya da ölüm riskinden koruyacak olması nedeniyle öğrenme ölçütü yüksek benimsenmeli ve mümkün olan her durumda becerinin üç oturum üst üste %100 doğruluk düzeyinde sergilenmesi hedefi karşılanmalıdır. Güvenlik becerileri kapsamında yüzme becerileri, caddede karşıdan karşıya geçme ya da kimyasal maddelerin (örn., temizlik maddeleri) bulunduğu ortamlarda bu maddelerle temastan kaçınma becerilerinin öğretildiğini varsayalım. Bu becerilerde öğretim hedefinin %100 doğru tepkide bulunma olarak belirlenmesi son derece önemlidir. Aksi durumda bağımsız olarak yüzme becerisini %100 doğruluk düzeyinde edinememiş bir çocuk deniz ya da havuzda boğulma riskiyle karşılaşabilir, caddede karşı karşıya geçme becerisini her seferinde kurallara uygun biçimde sergileyemeyen bir çocuk trafikte yaralanma ya da ölümle karşı karşıya kalma durumunda olabilir ya da bulunduğu ortamda kimyasal maddeyle (örn., çamaşır suyu, deterjan, haşerat ilaçları) karşılaşan bir çocuğun bu maddenin varlığında kendisine sergilemesi öğretilen davranışı (örn., “kimyasal madde gördüğünde anneye/bir yetiškine bildirme”) her seferinde sergileyemeyip yalnızca bir kez bile bu maddeyle temas kurması, içmesi, yüzüne ya da gözlerine sürmesi ağır yaralanmalara ya da ölüme yol açabilir. Bu nedenle örnek verilen durumlarla karşılaştığında çocuğun her durumda doğru tepkide bulunması gerekir. Tekin-İftar ve meslektaşlarının (2021) yürüttüğü bir çalışmada güvenlik becerilerinin öğretimi konulu 29 çalışma pek çok değişken (örn., hedeflenen güvenlik becerisi, öğretim yapan kişileri ortam, güvenlik becerisinin ölçülmesi, öğrenme ölçütü) açısından ele alınarak analiz edilmiştir. Bu çalışmalarda da öğretimi hedeflenen güvenlik becerilerinin neredeyse tamamının (bir çalışma hariç) %100 doğru sergileme olarak belirlendiği görülmektedir.

Güvenlik becerilerinin öğretimi hedeflendiğinde öğrenme ölçütü çoğunlukla %100 doğru sergileme olarak benimsenmek zorundadır.

Özet

1. Güvenlik becerilerinin öğretiminde doğru ve anlamlı bir değerlendirme yapabilmek için becerinin özellikleri dikkate alınarak bir sınıflama yapılır.
2. Güvenlik becerileri sıralanan ölçümlene tekniklerinden birisi ile ölçülür.
 - a. Tek-basamaklı davranış kaydı
 - b. Zincirleme davranış kaydı
 - c. Puanlama yapma
3. Tek-basamaklı başlangıcı ve sona erişi birbirinden kolayca ayırt edilebilen ve bir çırpıda gerçekleşen davranışlardır.
4. Tek-basamaklı güvenlik becerilerinin kayıt edilmesinde ayrık deneme kaydı veya olay kaydı kullanılabilir.
5. Ayrık deneme kaydı veya olay kaydı tekniği kullanılarak elde edilen veriler bazen doğrudan “gerçekleşen doğru davranış sayısı” olarak bazen de “doğru davranış yüzdesi” hesaplanarak grafiğe işlenir ya da tablo oluşturulur.
6. Zincirleme davranışlar birden çok sayıda davranışın belirli bir sıraya göre gerçekleşmesiyle oluşur.
7. Zincirleme davranışlar için beceri analizi geliştirilir.
8. Beceri analizi geliştirilen davranışlar için beceri analizi kayıt tekniği kullanılarak veri toplanır.
9. Beceri analizi kayıt tekniği kullanılacağı zaman tek-fırsat ya da çok-fırsat yaklaşımlarından birisi kullanılır.
10. Beceri analizi kaydıyla veri toplandığı zaman toplanan veriler doğrudan “doğru sergilenen basamak sayısı” olarak ya da “doğru gerçekleştirilen davranış yüzdesi” hesaplanarak grafiğe işlenir ya da tablo oluşturulur.
11. Güvenlik becerilerinin öğretimi diğer beceri alanlarından öğretim yapılmasından farklılık gösterir.
12. Güvenlik becerilerinin öğretiminde öğrenme ölçütü çoğunlukla %100 öğrenme olarak hedeflenir.

Kaynakça

- Bilmez, H. & Tekin-İftar, E., (2021). Veri toplama. E. Tekin-İftar (Editör). *Uygulamalı davranış analizi içinde* (7. baskı, sf. 99-146). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Collins, B.C. (2022). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities* (2. baskı). Baltimore: Paul Brookes Publishing Company.
- Gunby, K.V. & Rapp, J.T. (2014). The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(4), 856–860. doi:10.1002/jaba.173
- King, S., & Miltenberger, R. (2017). Evaluation of video modeling to teach children diagnosed with autism to avoid poison hazards. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1(4), 221–229. doi:10.1007/s41252-017-0028-2
- Kutlu, M. (2016). *Otizmli bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Snell, M.E., & Brown, F. (2006). Development and implementation of educational programs. M.E., Snell & F. Brown (Editörler), *Instruction of students with severe disabilities içinde* (5. baskı, sf. 115-172). New Jersey: Pearson.
- Stannis, R.L., Crosland, K.A., Miltenberger, R., & Valbuena, D. (2019). Response to bullying (RTB): Behavioral skills and in situ training for individuals diagnosed with intellectual disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 73-83. doi:10.1002/jaba.501
- Süzer, T. (2021) Zincirleme. E. Tekin-İftar (Editör), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (7. baskı, sf. 329-368). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E., Olcay-Gul, S., Şirin, N., Bilmez, H., Değirmenci, D., & Collins, B. C. (2021). Systematic analysis of safety skill interventions to individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education*, 54(4), 239-250. doi:10.1177/0022466920918247
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2020). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Vize Akademik.



Öğrenme Çıktıları

Bu bölümü okuduktan sonra;

- 5.1 Güvenlik becerileri öğretiminde hangi aşamalarda değerlendirme yapılabileceğini açıklayabilecek,
- 5.2 Öğretim öncesinde güvenlik becerilerinin nasıl değerlendirilebileceğini tartışabilecek,
- 5.3 Öğretim sırasında güvenlik becerilerinin nasıl değerlendirilebileceğini tartışabilecek,
- 5.4 Kalıcılık ve genelleme oturumlarının nasıl planlanabileceğini tartışabileceksiniz.

Güvenlik Becerileri Öğretiminde Değerlendirme

Güvenlik becerisi öğretimi planlandığında hangi becerilerin öğretileceğine karar verme ardından öğretilecek olan becerinin nasıl ölçümleneceği konuları kitabınızın önceki iki bölümünde ele alınmıştır. Bu bölümde güvenlik becerisi öğretiminin etkilerini değerlendirmek üzere önerilen değerlendirme süreçlerine yer verilmiştir. Bu değerlendirme üç aşamada ele alınarak açıklanmıştır. Bu kapsamda (a) öğretim öncesi değerlendirme, (b) öğretim sırası ya da sonrasında değerlendirme ve (c) kalıcılık ve genelleme değerlendirmesi konuları üç temel başlıkta ele alınmıştır.

Öğretim Öncesinde Güvenlik Becerilerinin Değerlendirilmesi

Öğretim öncesinde değerlendirme yapmak üzere iki oturum düzenlemeniz gerekebilir. Bu oturumlar (a) ön eleme oturumları ve (b) başlama düzeyi evresi oturumları olarak iki başlıkta ele alınmıştır. “*Ön eleme oturumları*” özellikle tek-basamaklı davranışlar öğreteceğiniz zaman çok sayıda tek-basamaklı davranış olduğunda (örn., güvenlik ile ilgili çok sayıda toplumsal levha) bunlardan hangilerinin öğretileceğine karar vermek üzere gerçekleştirilirken “*başlama düzeyi evresi oturumları*” ise öğretilmesine karar verilen güvenlik becerilerinde çocuğun ya da bireyin öğretim öncesi performansının tam olarak ne olduğunu belirlemek üzere yapılır.

Bölüm 4’te de yer verildiği gibi öğretim öncesinde hangi güvenlik becerilerinin öğretileceği (a) güvenlik becerileri müfredatı benimsenerek, (b) çocuk ya da çevresindeki kişilerle görüşerek, (c) çocuğun yaş, gelişim düzeyi veya bulunduğu ya da bulunacağı ortamın gerektirdiği beceriler dikkate alınarak veya (d) çocuk ya da birey çeşitli ortamlarda gözlenerek belirlenebilir. Ayrıca bu seçenekleri bir arada kullanarak da hangi güvenlik becerilerinin öğretileceğine karar verilebilir. Ardından bir önceki bölümde açıklandığı gibi bu becerilerin nasıl ölçümleneceğine karar verilmelidir. Bu kararın hemen ardından anne-babaların ya da öğretmenlerin bir ön değerlendirme yapmaları önerilir. Bu ön değerlendirme özellikle tek -basamaklı güvenlik becerileri öğretileceği zaman daha da önemlidir. Hatta gereklidir! Böylece, çocuğun belirlenen tek-basamaklı davranış listesinden tam olarak hangilerini öğrenmeye gereksinimi olduğu belirlenir. Hemen bu konuyu bir örnekle açıklamaya çalışalım. Örneğin, 8 yaşındaki Engin’e güvenlik becerileri müfredatı kullanılarak ve anne-baba ile görüşülerek “*toplumsal levhaların anlamlarını edinme*” hedef davranışının benimsendiğini ve güvenlik ile ilgili 130 adet toplumsal levha olduğunu varsayalım. Hemen bu sayıyı okuyunca ürkmeyelim! İçlerinden önemli sayıda levhanın öğretimi gerekmeyecektir. Toplumsal levhalar bireylerin belirli koşullar altında nasıl davranmaları gerektiğini ifade eden görsellerdir. Peki bu toplumsal levhalardan öncelikle hangileri öğretilmeli? Acaba Engin bu toplumsal levhaların bazılarının anlamlarını daha önceden edinmiş olabilir mi? Ya da gerçekten hepsini öğrenmesi gerekiyor mu? İşte bu sorulara anne-baba ya da öğretmen kendi görüşlerinden yola çıkarak karar vermemelidir. Engin’in toplumsal levhalardan hangilerinin

Öğretim öncesinde ön eleme oturumu veya başlama düzeyi evresi oturumları düzenlenebilir.

Tek-basamaklı güvenlik becerileri öğretileceği zaman ön değerlendirme yaparak çocuğun öğretimi hedeflenen güvenlik becerisi sınıfından hangilerini bilmediği belirlenmelidir.

Değerlendirme yaparken yönergenin nasıl sunulacağı değerlendirilen bireyin performansı, öğrenme özellikleri ve değerlendirme yapılacak becerinin özellikleri dikkate alınarak belirlenir.

anlamalarını öğrenmeye gereksinim duyduğundan emin olabilmek için ön eleme oturumları düzenlenmelidir. Tabi bu arada yukarıda ifade edildiği gibi çocuğun 130 toplumsal levhanın bazılarını öğrenmesine hiç gerek olmayabilir. Bunlar ilk etapta sizin tarafınızdan elenmelidir.

Öğretim Öncesi Değerlendirme: Ön Eleme Oturumları

Bu bölümde “Ön eleme oturumları nedir?” ve “Nasıl düzenlenmelidir?” konusuna açıklık getirilmesi hedeflenmiştir. Ön eleme oturumları özellikle tek-basamaklı davranışların öğretiminde öğrenen çocuğun ya da bireyin bu tek-basamaklı davranış sınıfından tam olarak hangilerini öğrenmeye gereksinim duyduğunu belirlemek üzere düzenlenir. Düzenlemesi oldukça kolay olan ve kısa sürede tamamlanabilen bir değerlendirme biçimidir. Bu oturumların amacı çocuğun öğretim öncesinde hedef davranışa ilişkin performansını belirlemek değil, öğretimi hedeflenen tek-basamaklı davranış sınıfında (örn., toplumsal levhalar) yer alan pek çok olası davranıştan tam olarak hangilerini öğrenmeye gereksinimi olduğunu nesnel yoldan ortaya koymaktır (Tekin-İftar, 2019). Yukarıda yer verilen örneği tekrar ele alalım. Çocuğun güvenliğini sağlamaya yönelik 130 toplumsal levha olduğunu varsayalım. Bunlar arasında çocuğun bildiği ve bilmediği toplumsal levhaların hangileri olduğu belirlenmelidir. Böylece çocuğun bildikleri ayıklanmış olur ve bilmediklerine odaklanılarak hem veriye dayalı öğretimin ilk basamağı yerine getirilmiş olur hem de çocuğun ve öğretim sunan kişinin öğretime ayıracağı süre etkili şekilde kullanılır.

Ön eleme oturumlarında öncelikle hedef uyaranın ne şekilde sunulacağına karar verilir. Hedef uyaran olarak çocuğa güvenlik becerisi ile ilgili bir soru sorulabilir (örn., “Ocağın kapalı olduğundan nasıl emin olursun?”) ya da yönerge sunulabilir (örn., “Yaya geçidi işaretini göster.”). Bu kararın verilmesinde çocuğun performansı ve öğrenme özellikleri önemlidir. Örneğin, çocuğun sözel beceri düzeyi, görsel-işitsel uyaranları algılama düzeyi sözel olarak yanıt vermesine uygun ise hedef uyaran soru olarak yöneltilebilir. Çocuğun performansı sözel olarak yanıt vermeye uygun değil ise bu durumda resimli kartlar arasında seçerek göstermesi (örn., üç ya da dört resimli kart arasından), işaret ederek göstermesi gibi seçenekler değerlendirilmeli ve bunlardan birisinin kullanılmasına karar verilmelidir.

Verilen örneğe devam edecek olursak eğer “sunulan seçenekler arasından adı söyleneni göstermesi” istenirse çocuğun önüne göstermesini istediğiniz kartla birlikte iki ya da üç tane de farklı kart koymalısınız. Çocuğa sunulan tüm kartların şekil, büyüklük gibi özellikler açısından olabildiğince aynı özelliklerde olmasına özen göstermelisiniz. Kartlar arasında farklılaşan şey karttaki resimler olmalıdır. Resimler arasında da bir standartlık olması son derece önemlidir. Şöyle ki çizim, fotoğraf ya da resim olarak hangisi kullanılacaksa tüm kartlarda aynı tarz görsel olmalıdır. Aksi durumda çocuklar karttaki görseli öğrenmek yerine görselin farklılaşan özelliklerine dikkatlerini yöneltebilmektedir. Sorulan kartın yanında sunulan diğer kartlara “çeldiren” denir. Çeldiren çocuğun bilme durumunu, diğer bir deyişle sorulanı diğerlerinden ayırt etme durumunu, tam olarak ortaya koyabilmek üzere kullanılır.

Bu açıklamalardan sonra tek-basamaklı olarak tanımladığınız güvenlik becerilerinden çocuğun bilmediği güvenlik becerilerini belirleyebilmek üzere bir ön eleme oturumunu nasıl düzenleyebileceğinizi açıklamaya çalışalım. Öncelikle belirlenen güvenlik becerisinin tanımı ve sınırları belirlenmelidir. Örneğin, toplumsal levhaları öğretmeyi hedefliyorsanız bu levhaların neler olduğunu belirlemekle işe başlamalısınız! Diyelim ki, başlangıçta 130 adet toplumsal levha olduğu bilgisine ulaştınız. Bu durumda “Çocuğumun bu toplumsal levhaların tümünü bilmesine gerek var mı?” ya da “Hangilerini bildiğinde daha güvenli olacak ve bağımsız yaşamasına katkı sağlayacak?” sorularını kendinize yöneltmelisiniz (öğretmen iseniz bu durumda aile bireylerinin görüşlerine başvurmanız da uygun bir yol olabilir). Yukarıda sıralanan soruları dikkate aldığınızda bu levhaların 90 adetinin (örn., işyeri güvenliği) henüz çocuğa öğretilmesinin gerekli olmadığını gördünüz. Bu kartları alıcı dil ile güvenlik becerisi öğretileceği zaman çeldiren olarak kullanılabilir (bkz., Kutu 5.1). Bu durumda güvenlik becerileriyle ilişkili geriye kalan 40 toplumsal levha yapacağınız ön

değerlendirme için ön eleme havuzunu oluşturur. Sonraki basamak, çocuğun bu havuzda yer alan toplumsal levhalardan bildiklerini ve bilmediklerini belirlemek olmalıdır. Değerlendirme sırasında çocuğun sorulduğunda tutarlı olarak doğru yanıtladığı toplumsal levhalar ön eleme havuzundan çıkarılarak geriye kalanların öğretimi hedeflenmelidir.

Ön eleme oturumları yoklama denemelerinden oluşur. Her bir toplumsal levhanın sorulmasıyla bir yoklama denemesi gerçekleştirilmiş olur. Ön eleme oturumlarını düzenlerken takip edilmesi önerilen kurallara vardır. Öncelikle hedef uyarının ne olacağına karar verilmeli ve değerlendirme boyunca her seferinde ön eleme havuzunda yer alan her bir toplumsal levha benzer şekilde sunulmalıdır. Örneğin, “Karttaki işaret ne demek?”, “Bu işareti gördüğümüzde ne yaparız?”, “Bunlardan hangisi ‘Maskesiz girilmez’ işaretidir?”, sorularından birisi kullanılacaksa tüm kartlarda aynı soru kalıbı kullanılmalıdır. Tablo 5-1’de ön eleme oturumu düzenleneceği zaman takip edilecek noktalar ve Kutu 5-1’de ise ön eleme oturumu plan örneği yer almaktadır. Ayrıca Ek A-4’te ön eleme oturumu boş örnek formu ve Ek B-7’de ön eleme oturumu düzenleme uygulama akışı yer almaktadır.

Ön eleme oturumları çocuğun öğretim öncesinde hedef beceriye ilişkin bildiklerini ve bilmediklerini belirlemek üzere düzenlenir.

Ön eleme havuzu birey için potansiyel hedef davranışların yer aldığı listedir.

TABLO 5-1
Ön eleme Oturumu Düzenlerken Takip Edilmesi Önerilen Noktalar

1. Hedef uyarının nasıl sunulacağına karar verilmelidir.
2. Hedef uyarı ile birlikte çeldiren* sunulacaksa çeldirenler belirlenmelidir.
3. Her denemede hedef uyarının çeldirenlere göre konumu değiştirilmelidir.
4. Her bir hedef uyarı için kaç deneme gerçekleştirileceğine karar verilmelidir.
5. Ön eleme oturumlarında doğru ve yanlış tepkiler için herhangi bir uyarı (pekiştirici ya da görmezden gelme, hata düzeltmesi) sunulmamalıdır.
6. Denemeler arası süre belirlenmelidir.

*: Çeldirenler alıcı dil ile çalışırken bireyin birkaç benzer seçenekler arasından ismi söyleneni/sorulanı seçmesi/göstermesi için kullanılır. Doğrudan ifade edici dille çalışırken, diğer bir deyişle, sorulan gösterilen nesneye ilişkin sözel açıklama yapması hedeflenirken çeldiren kullanmaya gerek yoktur.

Ön eleme oturumları düzenlenirken çocuğun doğru ve yanlış tepkileri veri toplama formuna kaydedilir ve bu denemelerde çocuğun verdiği tepkilere herhangi bir şekilde tepkide bulunulmaması önerilmektedir. Diğer bir deyişle, çocuğun doğru tepkilerine pekiştirici sunulmamalı, yanlış tepkilerinde de hata düzeltmesi, hedef uyarıyı yeniden sunma gibi bir davranış sonrası uyarı sunulmamalıdır. Son olarak ön eleme oturumlarında başlamadan önce toplumsal levhaların sunulmaları sırasında beklenene süre belirlenmelidir. Bu süreye “denemeler arası süre” denir. Bu süre çocuğun özelliklerine göre 3-4 saniye olarak belirlenebilir.

KUTU 5-1
Ön eleme Oturumu Plan Örneği *

Hedef Davranış: Adı söylenen güvenlikle ilgili toplumsal levhayı üç seçenek arasından gösterme.
Araçlar: • Kişisel güvenlikle ilişkili 40 adet toplumsal levha resimli kartı (hedef uyarılar) • İş güvenliği ve sanal ortam güvenliğiyle ilgili 90 adet toplumsal levha resimli kartı (çeldiriciler) • Veri toplama formu Ortam: Sınıfın ya da evin herhangi bir bölümü. Uygulamacı ve çocuk yerde ya da masada karşılıklı oturacak biçimde ortam düzenlemesi yapılır.
Ön eleme Oturumu Düzenleme
• Ön eleme ortamı ve araçlar hazırlanır.

- Çocuk ve uygulamacı karşılıklı oturduktan sonra “... (öğrencinin adı) sana bazı resimler göstereceğim, bu resimlerin ne demek olduğunu soracağım? Hazır mısın?” biçiminde dikkati sağlayıcı ipucu sunulur.
- Çocuğun “Evet” demesi ya da soruyu jest veya mimikleriyle olumlu yanıtlamasının ardından “Harika! Hadi başlayalım” denir.
- İki çeldirici, bir hedef uyaran resimli kartı gösterilir. Örneğin “kaygan zemin” (hedef uyaran), “baret tak” (çeldirici) ve “yangın tehlikesi olduğunda yangın merdivenini kullan” (çeldirici) masaya dizilir.
- “Hangisi ‘kaygan zemin’ demektir? Göster” denir.
- Çocuğun yanıt vermesi için en az 3-4 saniye yanıt aralığı süresi verilir.
- Çocuğun doğru tepkilerine, yanlış tepkilerine ya da tepki vermemesine herhangi bir tepki verilmez.
- Çocuğun tepkileri veri toplama formuna kaydedilerek bir sonraki hedef uyaranı sormak için yeni denemeye geçilir. Tüm resimli kartları sorulduktan sonra çalışmaya katıldığı için teşekkür edilir ve oturum sonlandırılır.

Dikkat!

- Her bir sette hedef uyaranın konumu sağda, solda ve ortada olacak biçimde değiştirilmelidir.
- Hedef uyaranın çeldirenlerle birlikte sunularak her bir soruluşu bir denemedir.
- Çocuğun “Adı söylenen güvenlikle ilgili toplumsal levhayı üç seçenek arasından gösterme” davranışındaki 40 levhanın kaçını doğru gösterdiğini belirlemek için en az iki oturum ön eleme planlanmalıdır (İki ayrı seferde 40 levha yukarıda açıklandığı şekilde oturum düzenlenerek sınanır).
- Her ön eleme denemesinde çocuğun ezberlemesini önlemek için hedef uyaranla birlikte sunulan çeldirenler değiştirilmelidir.
- Oturumlar sırasında hedef uyaranlar rastgele sırayla sorulmalıdır.
- Tüm oturumlardan sonra çocuğun her seferinde doğru gösterdiği toplumsal levhaların anlamlarını bildiği görülen levhalar ayıklanır ve hiç doğru göstermediği ya da düşük bir düzeyde doğru gösterdiği levhalar belirlenerek öğretim planı hazırlanıp öğretime geçilir.

Not: Sunulan toplumsal levha sayıları örnektir. Öğretimi planlayacağınız nesnelerin sayısını dikkate alarak programınızda (örn., deneme sayısı, oturum süresi) planlama yapmalısınız.

Ön Eleme Oturum Sayısı

Hedef uyarana karar verdikten sonra değerlendirme sırasında toplumsal levhaların tamamına ilişkin her birisinin kaç kez sorulacağına (kaç yoklama denemesi yapılacağına) karar verilmelidir. Bu noktada genel bir kural olmamakla birlikte ifade edici dil ya da alıcı dille çalışılması durumuna bağlı olarak kaç denemenin düzenleneceğine karar verilebilir. Örneğin, çocuktan ismi söylenen toplumsal levhayı sunulan üç levha arasından göstermesi istendiğinde her bir denemede %33 düzeyinde şansa bağlı olarak doğru gösterme olasılığı vardır. Bu nedenle alıcı dille öğretim hedeflendiğinde yapılacak olan değerlendirmede her bir hedef uyaranı (toplumsal levhayı) iki çeldiren ile birlikte karışık sırayla sunma ilkesi belirlenerek en az iki deneme düzenlenmesi önerilebilir. Böylece, çocuğun hedef uyarana şans eseri doğru tepkide bulunma olasılığı azaltılmış olur. İfade edici dille öğretim hedeflendiğinde ise her bir hedef uyaran için bir deneme düzenlenebilir çünkü sorulan toplumsal levhanın anlamını bilmeyen bir çocuğun şansa bağlı olarak sözel yolla doğru yanıt verme olasılığı son derece düşüktür. Ön eleme oturumunda sorulan toplumsal levha ve bu levhayla birlikte sunulan çeldirenler her seferinde değiştirilmeli ve çocuğa bir ipucu olmaması için hedef uyaran ve çeldirenler her denemede (her sorulma sırasında) farklı bir sıralamayla (konumda yerleştirilerek) masaya dizilmelidir. Böylece çocuğun toplumsal levhaları gösterme becerisine ilişkin en gerçekçi tepkilerini vermesi sağlanmış olur.

Ön Eleme Oturumu Sonuçlarını Değerlendirme

Daha önce ifade edildiği gibi, ön eleme oturumları düzenlenirken çocuğun doğru ve yanlış tepkileri veri toplama formuna kaydedilir. Bu denemelerde çocuğun verdiği tepkilere herhangi bir şekilde tepkide bulunulmaması önerilmektedir. Diğer bir deyişle, çocuğun doğru tepkilerine pekiştireç sunulmamalı, yanlış tepkilerinde de hata düzeltmesi, hedef uyarıyı yeniden sunma gibi bir davranış sonrası düzenleme yapılmamalıdır. Son olarak ön eleme oturumlarında değerlendirmeye başlamadan önce toplumsal levhaların sunulmaları sırasında beklenecek süre belirlenmelidir.

Değerlendirme sonunda çocuğun her denemede yanlış tepkide bulunduğu ya da çok düşük düzeyde doğru tepkide bulunduğu toplumsal levhaların öğretimi hedeflenir. Ön eleme oturumları düzenlendikten sonra bu oturumlarda elde edilen veriler değerlendirilerek tam olarak hangi hedef davranışların (yukarıdaki örnekte toplumsal levhalar verilmiştir) öğretileceğine karar verilmesi gerekir. Buna veriye-dayalı karar verme denir (Tekin-İftar, 2019). Bu amaçla, çocuğun ön eleme oturumlarının tamamında doğru tepkide bulunduğu toplumsal levhalar listeden çıkarılır. Ardından, çocuğun hiç doğru tepkide bulunmadığı ya da çok düşük bir doğruluk düzeyinde doğru tepkide bulunduğu levhalar belirlenir. Bu toplumsal levhalar öncelikli olarak öğretilmesi uygun olan uyarılardır. Diğer taraftan düzenlediğiniz ön eleme oturumlarında bazı toplumsal levhalara çocuğun tutarlı bir biçimde belirli bir doğruluk düzeyinde tepkide bulunduğunu da görebilirsiniz. Örneğin, çocuk 10 toplumsal levhaya %50-%70 doğruluk düzeyleri arasında tepkide bulunmuş olabilir. Bunları isterseniz çocuğun hiç bilmediği ya da çok düşük düzeyde doğru tepkide bulunduğu toplumsal levhalar arasına yerleştirerek öğretim yapabilirsiniz; isterseniz de önce hiç bilmediklerini öğretip ardından bu grupta yer alanları öğretmeyi tercih edebilirsiniz. Tabi çocuğunuzun hiç bilmediği toplumsal levhaları acilen öğrenmesi gerekmiyorsa önce %50-%80 arasında bildikleriyle öğretime başlayarak çocuğunuzun daha olumlu bir öğretim süreci yaşamasına destek olmak da önemli bir seçenek! Dolayısıyla, böyle bir durum karşısında kendi koşullarınızı (örn., çocuğunuzun özelliklerini, bu öğretim için ayırabileceğiniz süreyi, öğretmeyi planladığınız hedef uyarı sayısını, çocuğunuza öğretilmesi hedeflenen diğer öğretim amaçlarını) dikkate alarak sıralanan bu seçeneklerden birisini benimseyerek öğretimi tasarlayabilirsiniz. Yapılan bu açıklamalara ilişkin verileri Kutu 5-2'de görebilirsiniz. Kutuda yer alan verilere göre çocuğun 10 toplumsal levhanın anlamını hiç bilmediği dokuz levhaya ise üç oturum boyunca %67 ve bir toplumsal levhaya ise %100 doğruluk düzeyiyle doğru tepkide bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda öncelikle çocuğun hiç doğru tepkide bulunmadığı 10 toplumsal levhanın öğretimi hedeflenebilir. Yukarıda tartışıldığı gibi %67 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu dokuz levhanın öğretimi de bir diğer seçenek olabilir. Bazen de hiç bilmediği ya da belirli bir doğruluk düzeyinde bildiği levhalardan bir grup oluşturularak öğretim tasarlanabilir. Bu örnekte çocuğun %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu toplumsal levhanın öğretimi için herhangi bir öğretim düzenlemesi yapılmasına gerek yoktur.

KUTU 5-2

Ön Eleme Oturumları Değerlendirme Örneği

Öğrenen bireyin adı-soyadı:		Değerlendiren bireyin adı-soyadı:		
Değerlendirilen beceri:		Değerlendirme ortamı:		
Hedef uyaran:		Bu kartın anlamı nedir?		
	OTURUM I	OTURUM II	OTURUM III	Toplam Doğru Sayısı/Yüzdesi
1. Kaygan zemin	+	-	+	2 / %67
2. Dur	-	+	+	2 / %67
3. WC	+	-	+	2 / %67
4. Çıkış	+	+	-	2 / %67
5. Giriş	-	-	-	0 / % 0
6. Dikkat	-	-	-	0 / % 0
7. Tehlikeli	-	+	+	2 / %67
8. Girmek yasak!	+	+	-	2 / %67
9. İçilmez su	-	+	+	2 / %67
10. Köpek var	+	+	+	3 / 100
11. Yangın söndürme cihazı	-	+	+	2 / %67
12. Elektrik çarpar!	-	+	+	2 / %67
13. Ateşle yaklaşma	-	-	-	0 / % 0
14. Koruyucu maske kullanın	-	-	-	0 / % 0
15. Sigara içilmez	-	-	-	0 / % 0
16. Toplanma yeri	-	-	-	0 / % 0
17. Yüzülmez!	-	-	-	0 / % 0
18. Yanıcı madde	-	-	-	0 / % 0
19. Acil durumda kırımız	-	-	-	0 / % 0
20. İlk yardım	-	-	-	0 / % 0

Öğretim Öncesi Değerlendirme: Başlama Düzeyi Verisi Toplama

Sistemantik öğretim yaparken öğretim öncesi değerlendirme olan başlama düzeyi verisi toplama süreci çocuğun ya da bireyin öğretimi hedeflenen davranışlarda ya da becerilerde öğretim sunulmadan önceki performansının ne olduğunu belirlemek üzere gerçekleştirilir. Sistemantik öğretim sürecinde bu kapsamda toplanan verilere “başlama düzeyi verisi” denir (Collins, 2022; Tekin-İftar, 2019). Başlama düzeyi verisi toplayarak sunulacak olan öğretimin etkisi değerlendirilir. Bu değerlendirme başlama düzeyi oturumlarında toplanan verilerin uygulama sırası ya da sonrasında toplanan verilerle karşılaştırılması yoluyla gerçekleştirilir. Başlama düzeyi verisi toplayabilmek için başlama düzeyi oturumları düzenlenir. Kitabınızın 4. Bölümünde güvenlik becerileri tek-basamaklı davranışlar olarak tanımlandığında ayrık deneme kaydı veya olay kaydı tekniğiyle, zincirleme bir beceri olduğunda beceri analizi kayıt tekniğiyle veri toplanması gerektiği açıklanmıştır. Aynı zamanda bazen de güvenlik becerisi

Başlama düzeyi oturumları ön eleme oturumlarından farklıdır. Başlama düzeyi oturumları bireyin belirlenen hedef davranışa ilişkin performansını belirlemek üzere düzenlenirken ön eleme oturumları bireye hangi hedef davranışların öğretiminin benimseneceğini belirlemek üzere düzenlenir.

için daha doğru ve anlamlı veri toplayabilmek üzere puanlama yapılabileceği bilgisine yer verilmiştir. Dolayısıyla, başlama düzeyi verisi toplamak üzere hangi kayıt tekniğinin kullanılacağı sunulan bilgiler ışığında belirlenmelidir. Başlama düzeyi oturumları boş veri toplama formu örneği Ek A-5'te yer almaktadır. Öğretim sunulmadan önce, başlama düzeyi oturumlarında elde edilen veriler dikkate alınarak çocuğun veya bireyin performansına ilişkin çeşitli kararlar alınır. Karar alabilmek için toplanan verinin özellikleri dikkate alınarak şu sorulara yanıt vermek gerekir: (a) Öğretilecek olan hedef davranışa ilişkin çocuğun performansı bu öğretimin düzenlenmesini gerektiriyor mu? (b) Öğretim öncesinde çocuğun performansı kararlı mı? (c) Öğretim öncesinde çocuğun performansında artış var mı? (d) Öğretim öncesinde elde edilen performansa bağlı olarak öğrenme ölçütü ne olabilir? İzleyen satırlarda bu maddelere ilişkin açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

Öğretilecek olan hedef davranışa ilişkin çocuğun performansı bu öğretimin düzenlenmesini gerektiriyor mu? Başlama düzeyi oturumlarında öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerisine ilişkin çocuğun halihazırdaki performansı belirlenir. Eğer çocuk öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerisini en az üç başlama düzeyi oturumu boyunca bağımsız olarak sergiliyorsa öğretim düzenlenmesine gerek olmadığı, ancak üç başlama düzeyi oturumunda da güvenlik becerisini sergilemiyorsa, becerinin bir kısmını sergiliyorsa ya da beceriye ilişkin tutarlı bir performans sergilemiyorsa öğretimin düzenlenmesi gerektiği kararına varılmaktadır.

Öğretim öncesinde çocuğun performansı kararlı mı? Hedef güvenlik becerisine ilişkin çocuğun öğretim yapılmadan önceki performansının kararlı olması, değişkenlik göstermemesi gerekmektedir. Yukarıda ard arda üç oturum başlama düzeyi verisi toplanacağından söz edilmişti. Toplanan verilerde kararsızlık olması durumunda (kararsızlık bireyin bir oturum yüksek performans gösterip bir başka oturumda düşük performans göstererek inişli-çıkışlı performans sergilemesi olarak tanımlanabilir) kararlı performans elde etmek için başlama düzeyi oturum sayısı arttırılmalıdır. Ancak, başlama düzeyi verisi toplanacak olan davranış acilen öğretim sunmayı gerektiren bir davranışsa, örneğin yaşamsal önemi olan bir güvenlik becerisiyse, başlama düzeyinde kararlılık koşulunu aramaya gerek yoktur. Bu durumda bir an önce öğretime geçilmelidir.

Öğretim öncesinde çocuğun performansında artış var mı? Başlama düzeyi oturumları ile uygulama oturumları arasındaki tek fark öğretimin gerçekleştirilmesi olmalıdır. Bunun dışındaki ortam, araç gereçler, uygulamacı ya da hedef uyaran gibi tüm değişkenler aynı olmalıdır. Dolayısıyla, başlama düzeyinde çocuğun performansında olumlu yönde bir artış beklenmemektedir. İlk başlama düzeyi oturumundan itibaren çocuğun performansı takip edilerek olası bir öğrenme süreci olup olmadığı kontrol edilmelidir. Peki başlama düzeyi verisi topladığınızda çocuğun performansında sistematik önemli bir artış olduğunu gördünüz. Bu durumda ne yapmak gerekir? Bu durumda başlama düzeyi verisi toplamaya devam edilmeli eğer çocuk öğrenme ölçütünü karşılıyorsa değerlendirme sonlandırılmalı ve yeni bir hedef davranışın öğretimi benimsenmelidir. Hatta bazen bu aciliyet nedeniyle başlama düzeyi verisi hiç toplanmayabilir.

Öğretim öncesinde elde edilen performansa bağlı olarak öğrenme ölçütü ne olabilir? Gelişim yetersizliği olan bireyler için bazı becerilerin öğretiminde %80 ya da %90 öğrenme gerçekleşmesi kabul edilebilmektedir. Örneğin çocuğun sınırlı boyama yaparken boyanın biraz sınırın dışına taşması, büyük olan nesneyi göstermesi istendiğinde 10 denemeden 1'inde hata yapması ya da 10 dakika dikkatini yönelterek etkinlik tamamlaması istendiğinde bazen 8. ya da 9. dakikada etkinliği bitirmek istemesi gibi. “sınırlı boyama”, “büyük olan nesneyi gösterme” ya da “etkinliğe dikkatini yöneltme” becerileri için yukarıda yer verilen oranlarda sıralanan performanslar makul karşılanabilirler. Ancak “trafik ışıklarından geçerken bazen kırmızı ışıkta geçme”, “bir tehlikeden kaçarken 10 saniye yerine 20 saniye içinde kaçma” gibi hatalar makul bulunamayacağı için bu gibi davranışlarda %100 başarı ölçütü belirlenmelidir.

Başlama düzeyi verilerine dayalı karar alırken güvenlik becerilerinin yaşamsal öneme sahip olduğu ve bir güvenlik becerisinin %100 doğru, aynı zamanda tutarlı biçimde sergilenmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Kendisinin ya da başkalarının yaşamlarını tehlikeye sokan riskli güvenlik becerileri için başlama düzeyi verisinin mümkün olduğunca az sayıda yapılması, hatta bazen yapılmaması bir seçenek olarak değerlendirilmelidir.

Başlama düzeyi verileri çocuğun davranışı öğrenmekte olduğunu gösterirse ne yapılmalı? Çocuğun davranışı öğrenciğinden emin oluncağa değin başlama düzeyi verisi toplanmalı ve hemen ardından yeni bir hedef davranışın öğretimi benimsenmelidir.

Araştırmalar pek çok güvenlik becerisi için öğrenme ölçütünün %100 olarak benimsendiği göstermektedir.

Esasen kitabınızın 4. Bölümünde gerekçelerine de yer verilerek güvenlik becerileri öğretiminde öğrenme ölçütünün genellikle hedef beceriyi %100 doğru sergileme olarak benimsenmesi ifade edilmiştir. Başlama düzeyi oturumları düzenleneceği zaman dikkat edilecek noktalara Tablo 5-2’de ve başlama düzeyi oturumu plan örneğine Kutu 5-3’te yer verilmiştir. Ayrıca Ek A-5’te başlama düzeyi oturumu boş örnek formu ve Ek B-8’de tek-basamaklı davranışlar için ve sırasıyla Ek 9 ve 10’da ise zincirleme davranışlar için tek-fırsat ve çok fırsat değerlendirmesi yapmak üzere başlama düzeyi oturumu düzenleme uygulama akışı yer almaktadır.

TABLO 5-2

Başlama Düzeyi Oturumu Düzenlerken Takip Edilmesi Önerilen Noktalar

1. Hedef uyarının nasıl sunulacağına karar verilmelidir.
2. Tek-basamaklı bir davranışlar çalışılacaksa hedef uyarılarla birlikte çeldirenler sunulacaksa çeldirenler belirlenmelidir. Zincirleme davranış çalışılacaksa beceri analizi hazırlanmalıdır.
3. Çocuğun çalışmaya dikkatini yönelttiğinden emin olunmalıdır.
4. Her bir hedef uyarı için ya da zincirleme davranış ise davranış için kaç deneme gerçekleştirileceğine karar verilmelidir.
5. Başlama düzeyi oturumlarında doğru tepkiler pekiştirilmeli yanlış tepkiler için herhangi bir uyarı (pekiştireç ya da görmezden gelme, hata düzeltmesi) sunulmamalıdır.
6. Denemeler arası süre belirlenmelidir.

KUTU 5-3

Başlama Düzeyi Oturumu Plan Örneği

Hedef Davranış: Çorba ısıtma.

Araçlar:

- İçinde çorba olan tencere
- Ocak
- Çorba ısıtma davranışı için 10 basamaklı beceri analizi
- Veri toplama formu

Ortam: Okulun ya da evin mutfağı. Uygulamacı ve çocuk mutfakta ocağın önünde yan yana duracak biçimde ortam düzenlemesi yapılır.

Değerlendirme türü: Tek-fırsat değerlendirmesi

Deneme sayısı: İki deneme

Başlama Düzeyi Oturumu Düzenleme

- Araç-gereçler hazırlanır.
- Çocuk ve uygulamacı yan yana ocağın önüne geldikten sonra “... (çocuğun adı) şimdi senden tenceredeki çorbayı ısıtmanı isteyeceğim? Hazır mısın?” biçiminde dikkati sağlayıcı ipucu sunulur.
- Çocuğun “Evet” demesi ya da soruyu jest veya mimikleriyle olumlu yanıtlamasının ardından “Harika! Hadi başlayalım” denir.
- “... (çocuğun adı) çorbayı ısıt.” diyerek beceri yönergesi sunulur.
- Çocuğun beceri analizinde yer alan basamakların sergileyip sergilemediği gözlenir. Her bir basamağı sergileyebilmesi için en az 3-4 saniye yanıt aralığı süresi verilir.
- Çocuğun doğru sergilediği basamaklar için pekiştirme sunulur.
- Veri toplama formunda ilgili basamak için “+” konulur.
- Çocuğun yanlış sergilediği ya da hiç tepkide bulunmadığı ilk basamakta değerlendirme sonlandırılır.
- Veri toplama formunda ilgili basamak için “-” konulur.
- Çocuğun oturumda sergilediği doğru tepki yüzdesi hesaplanarak grafik ya da tabloya işlenir.
- Planlanan sayıda deneme yapıldıktan sonra çalışmaya katıldığı için teşekkür edilir ve oturum sonlandırılır.

Dikkat!

- Çocuğun durumuna göre yönerge bir kez hedef beceri için yönerge sunulabilir (örn., bu planda “Çorbayı ısıt”) ya da beceri analizinde yer alan her bir basamak için yönerge sunulabilir (örn., “Ocağı yak”, “Tencereyi yanan ocağın üzerine koy”).
- Bir oturumda hedef beceri için kaç deneme yapılması planlandysa o kadar deneme gerçekleştirilir. Diğer bir deyişle, kaç deneme planlandysa çorba ısıtma davranışının o kadar sayıda gerçekleştirilmesi talep edilir.

Öğretim Sırası Değerlendirme

Öğretim sırası değerlendirme iki biçimde gerçekleştirilebilir. Öğretim oturumu sırasında ya da öğretim oturumu sonrasında olmak üzere planlanabilir. Hangisinin benimseneceği kullanacağınız öğretim uygulamasının özelliklerine göre belirlenir. Ancak, hangi planlamayı kullanacak olursanız olun öğretim sırası değerlendirme temelde iki amaçla yapılmaktadır. Birinci olarak çocuğun ya da bireyin öğretimden ne ölçüde yararlandığını görmek üzere değerlendirme yapılması hedeflenir. Diğer bir deyişle, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini, hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemek üzere değerlendirme yapılır. İkinci olarak ise öğretim sırasında öğrenme istenilen hız ve düzeyde gerçekleşmiyorsa öğretim planında uyarılma ve değişiklik yapma gereksinimini belirlemek üzere değerlendirme yapılır. Öğretim sırasında değerlendirme yaparken yukarıda örnekleriyle açıklandığı gibi hedef davranışı nasıl tanımladığınıza bağlı olarak öğretim öncesinde belirlediğiniz kayıt tekniğiyle davranışları ölçümlemeye devam etmelisiniz. Anımsayacağınız gibi, güvenlik becerileri için genellikle tek-basamaklı davranış kayıt teknikleri olan ayrı deneme kaydı veya olay kaydı, zincirleme davranış kayıt tekniği olan beceri analizi kaydı veya puanlama yapmak önerilmektedir. Dolayısıyla, bunlardan hangisi benimsenmiş ise öğretim sırasında bu kayıt tekniğiyle veri toplanmaya devam edilmelidir.

Öğretim sırasında veri toplarken hangi sıklıkla veri toplanacağına da karar verilmelidir. Bu karar verilirken hedef güvenlik becerisini öğretmek üzere kullanılacak olan öğretim uygulamasının özellikleri belirleyici olacaktır. Yanı sıra değerlendirmeye ayrılacak olan süre, değerlendirme koşulları da ilgili kararın alınmasında önemlidir. Eğer öğretim uygulaması her oturumda uygulama sırasında veri toplanmasına olanak sağlıyorsa (örn., bekleme süreli öğretim kullanılıyorsa) düzenlenen öğretim oturumu sıklığı kadar veri toplanabilir. Öğretim oturumunda sürekli ipuçları sunuluyor ve dolayısıyla oturum boyunca çocuğa bağımsız olarak tepkide bulunma fırsatı sunulamıyorsa (örn., eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılıyorsa) bu durumda haftada bir ya da iki kere başlama düzeyi evresinde olduğu gibi yoklama denemesi ya da denemelerinden oluşan değerlendirme oturumları düzenlenmesi planlanarak öğretim etkileri hakkında bilgi toplanmalı ve analiz edilmelidir. Kitabınızda 6. ve 7. Bölümlerde öğretim uygulamaları açıklanırken her bir öğretim uygulamasını kullanırken değerlendirmenin ne zaman yapılabileceğine ilişkin açıklamalara da yer verilmiştir. İzleyen başlıklarda öğretim oturumları sırasında ve sonrasında yani her ikisi için de nasıl veri toplayabileceğinize ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Öğretim sırası değerlendirme iki amaçla yapılır:

- Çocuğun performansını belirlemek
- Yürütülen öğretim planında bir değişiklik gereksinimi olup olmadığını belirlemek

Öğretim Oturumları Sırasında Değerlendirme

Yukarıda açıklandığı gibi öğretim oturumları sırasında değerlendirme iki biçimde yapılabilmektedir ve hangisini kullanacağınız güvenlik becerisi öğretimi yapmak üzere kullandığınız öğretim uygulamasının özelliklerine göre belirlenir. Örneğin, bekleme süreli öğretim ile öğretim yapıyorsanız öğretim uygulamasının özellikleri nedeniyle çocuğunuzun ipucundan bağımsız tepkide bulunma şansı olduğu için ipucu sunulmadan önce çocuğunun verdiği tepkiler öğrenme ölçütünü karşılama açısından dikkate alınacak tepkilerdir. Bekleme süreli öğretime kitabınızın 7. Bölümünde yer verilmiştir. Ancak, öğretim sırasında değerlendirme yapma konusunun daha anlaşılır olabilmesi için bekleme süreli öğretime

ilişkin bu bölümde kısa açıklamalara yer verilmiştir. Bekleme süreli öğretimde hedef uyarının sunulmasının ardından bir sürenin geçmesi beklenir ve ipucu sunulur. İpucu sunulmadan önce beklenen bu süreye bekleme süresi denir ve bu süre ipucunun deneme sırasında silikleştirmesine olanak sağlar. Bu nokta bir örnekle açıklanacak olursa çocuğunuza ürünler üzerinde bulunan güvenlik ile ilgili uyarıların anlamlarını bekleme süreli öğretim uygulamasıyla öğretmeyi hedeflediğinizi varsayalım. Bu durumda uyarı etiketini çocuğa gösterip “*Bu uyarının anlamı nedir?*” biçiminde yönergeyi sunduktan sonra çocuğu tepkide bulunması için 4 saniye süreyle beklerseniz; çocuk o oturumda ya da daha önce düzenlenen oturumlarda (örn., bir önceki gün bekleme süreli öğretimle düzenlenen oturumda) uyarı etiketinin anlamını öğrenmiş ise beklenen 4 saniye içinde doğru tepkide bulunacaktır. Bu sürede (4 saniye beklenen süre) toplanan veri ipucundan bağımsız olarak toplanmış veridir. Öğretim oturumu sırasında topladığınız bu veri size çocuğun öğrenme düzeyini, bir diğer deyişle uygulanan öğretimin etkilerini, analiz etmenize olanak sağlar.

Öğretim Oturumları Sonrasında Değerlendirme

Bazı öğretim uygulamalarında (örn., eşzamanlı ipucuyla öğretim, video modelle öğretim, davranışsal beceri öğretimi) öğretim oturumları boyunca çocuğa sürekli olarak ipucu sunulduğu ya da model olunarak söz konusu güvenlik becerisini nasıl gerçekleştirebileceği canlı gösterildiği ya da videodan izletildiği için öğretim oturumu boyunca çocuğun öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerisini bağımsız olarak sergileme olasılığı yoktur. Bu nedenle eşzamanlı ipucuyla öğretimde olduğu gibi bir sonraki gün (ya da çocukla ne zaman tekrar çalışılacaksa) öğretime başlamadan önce tıpkı başlama düzeyi oturumu düzenler gibi bir yoklama oturumu düzenlenir. Böylece, çocuğa bir önceki oturumda sunulan öğretimin çocuğun öğrenme düzeyi üzerindeki etkileri değerlendirilir. Bu süreç çocukta hedeflenen öğrenme gerçekleşinceye değin bir öğretim oturumu ve sonraki ilk öğretim oturumdan önce yoklama oturumu ve hemen ardından öğretim oturumu düzenleme sıralamasıyla çocukta hedeflenen ölçüt karşılanıncaya değin devam ettirilir. Böyle düzenleyebileceğiniz bir öğretim ve yoklama oturumu düzenlemesi için açıklayacağımız bu örnek sizlerin planlamalarınızı kolaylaştıracaktır. Örneğin çocuğunuzda hafta içinde yalnızca üç gün (örn., Pazartesi, Çarşamba ve Cuma) olacak şekilde güvenlik becerisi çalışacaksanız birinci gün, Pazartesi günü, öğretim oturumunu düzenlersiniz. Bu oturumda çocuğa sürekli ipucu sunacağınız için sunduğunuz ipuçlu öğretim denemelerinde çocuğun hedef güvenlik becerisini edinme düzeyini göremeyeceksiniz. Bu nedenle, Çarşamba günü geldiğinde, ikinci öğretim oturumundan hemen önce, bir yoklama oturumu düzenler ve ardından öğretim oturumuna geçersiniz. Böylece Pazartesi günü gerçekleştirmiş olduğunuz öğretimin etkisini değerlendirmiş olursunuz. Cuma günü geldiğinde çocuğunuzla çalışacağınız zaman yine önce yoklama oturumu düzenlersiniz. Böylece de Pazartesi gününden itibaren yapmış olduğunuz öğretimin yığılımlı etkisini yani Pazartesi ve Çarşamba günlerinde düzenlenen öğretimin etkilerini Cuma günü ölçmüş olursunuz ve hemen ardından öğretim oturumu düzenlemeye geçersiniz. Bu süreç çocukta hedeflenen güvenlik becerisi için belirlenen ölçüt karşılanıncaya değin devam ettirilir. Bu tür bir değerlendirmenin çocuğa öğretim oturumunda her zaman ipucu sunduğunuz için bağımsız tepkide bulunmasına olanak tanımadığınız öğretim uygulamalarında (örn., eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması) düzenlendiğini unutmayalım.

Öğretim sonu değerlendirmesiyle çocuğun öğretimden bağımsız olarak tepkide bulunmasını sinayarak değerlendirme yapacağınız zaman öncelikle çocuğunuzla planladığınız şekilde öğretimi yapmalısınız. Örneğin, çocuğun evinde “*kapı çalındığında güvenli şekilde kapıyı açma*” becerisinin öğretimi video modelle öğretim uygulamasıyla öğreteceğinizi varsayalım. Video modelle öğretim uygulaması basamaklarını takip ederek hazırladığınız videoyu çocuğunuzun izlemesini sağlamalısınız. Hemen ardından, çocuğunuzun izlediği videodaki modelin davranışlarını ne ölçüde gerçekleştirebileceğini sinamak üzere yoklama

oturumu düzenlemelisiniz. Bu amaçla, daha önceden planladığınız şekilde bir kişinin kapıyı çalmasını sağlamalı ve kapı çalındığında çocuğa “*Kapıyı aç lütfen!*”, “*Videoda izlediğin gibi kapıyı aç lütfen!*” gibi bir yönerge vererek çocuğunuzun performansını kaydetmelisiniz. Tabi bu noktada “*kapıyı güvenli açma*” davranışını nasıl ölçmeyi planlamış olduğunuz son derece önemli. Bu amaçla “*kapıyı güvenli açma*” davranışı için beceri analizi geliştirerek ya da puanlama yaparak çocuğunuzun kapıyı güvenli açma davranışı basamaklarını kaydederek değerlendirme yapabilirsiniz. Puanlama sistemi için kitabınızın 4. Bölümünü, özellikle Kutu 4-8’i, gözden geçirebilirsiniz. Son olarak çocuğunuzun işlevde bulunma düzeyi yüksek ise “*kapıyı güvenli açma*” davranışını tek-basamaklı bir davranış olarak da ele alabilirsiniz. Bu durumda çocuğunuza öğretim videosunu izlettikten sonra planladığınız şekilde kapı çalındığında çocuğunuza “*Kapıyı aç lütfen!*”, “*Videoda izlediğin gibi kapıyı aç lütfen!*” gibi bir yönerge vererek çocuğun kapıyı açma davranışını “*gerçekleşti*” ya da “*gerçekleşmedi*” şeklinde veri toplama formunuza “+” ya da “-” olarak kaydediniz.

Öğretim sonrası değerlendirmeleri ne süreyle gerçekleştirmeniz gerektiği de ayrı bir konudur. Öğretim çalışmalarında çoğunlukla hedeflenen öğretim ölçütünün üç oturum üst üste karşılanıyor olması öğretimi sonlandırmak için yeterlidir. Örneğin, “*kapıyı güvenli açma*” davranışını çalışırken çocuğunuz öğretim planınıza göre öğretim oturumu sonunda gerçekleştirdiğiniz üç yoklama oturumunda ölçütü karşılar düzeyde performans sergilerse bu hedef davranışın öğretime son vererek yeni bir güvenlik becerisinin öğretimini hedefleyebilirsiniz. Ancak, bu aşamada mutlaka çocuğunuzda öğrenme ölçütünü karşıladığı güvenlik becerisinin kalıcılığını ve genellenmesini de sınamanız önemlidir. Böylece, öğretim sona erdikten bir süre sonra (örn., 1, 2 ve 4 hafta sonra) ve öğretim ortamı dışındaki ortamlarda da (örn., teyzesine misafirlığe gittiğinde teyzesinin evinde) bu davranışı doğru biçimde sergileyebiliyor mu sorusuna yanıt vermiş olursunuz.

Son olarak bu bölümde “*öğretim öncesi değerlendirme*” başlığında yer verildiği gibi başlama düzeyi verisi olarak ve “*öğretim sırası değerlendirme*” başlığında yer verildiği gibi öğretim verisi olarak topladığınız verileri karşılaştırarak yaptığınız öğretimin etkilerini değerlendirmelisiniz. Bu değerlendirmede çocuğun ya da bireyin öğrenme ölçütünü karşıladığını görürseniz öğretimi sonlandırıp yeni bir davranışın öğretime geçme kararı alabilirsiniz. Örneğin, çocuğa “*güvenli kapı açma*” davranışı öğretmeyi planladığınızı ve çocuğun uygulama öncesi başlama düzeyi performansının ortalama %20, öğretim sonrası ise %100 olduğunu görmüş iseniz öğretimi sonlandırma zamanı gelmiş demektir. Artık sıra yeni bir davranışın öğretiminin hedeflenmesine gelmiştir.

Genelleme ve Kalıcılık Değerlendirmesi

Güvenlik becerilerinin öğretiminde genelleme ve kalıcılık değerlendirmelerini nasıl yapabileceğinizi açıklamadan önce kalıcılık ve genelleme kavramlarını açıklamaya çalışalım. Öğrenme gerçekte yalnızca daha önce yapılamayan, sergilenemeyen davranış ya da becerilerin yapılar ya da sergilenir hale gelmesi demek değildir. Öğrenmeyi bu biçimde tanımlamakla yetersiz bir tanım yapılmış olur. Öğrenme, daha önce yapılamayan ya da sergilenemeyen davranışların (a) hızlı ve kolay yapılması, (b) öğretim sona erdikten (örn., 1, 2 hafta, 1 ay) sonra da sergilenmesi ve (c) öğretim koşulları dışındaki ortam, kişi ve/veya araç-gereçlerin varlığında da sergilenmesi olarak ifade edilmelidir. Bu tanım beraberinde öğrenmenin aşamalarını da açıklamaktadır. Yetersizliği olan bireyler için öğrenme aşamaları işlevsel olarak dört grupta ele alınmaktadır. Bunlar (a) edinim, (b) akıcılık, (c), kalıcılık ve (d) genellemedir (Collins, 2022; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020; Westling vd., 2022). Edinim çocuğun daha önce yapamadığı davranışı yapabilir hale gelmesi, akıcılık edindiği davranışı akranları kadar hızlı ve kolay yapılması, kalıcılık edindiği davranışı öğretim sona erdikten sonra da belirli bir doğrulukla sergileyebilmesi ve genelleme ise edindiği davranışları öğretim koşulları dışında da sergileyebilmesi olarak ifade edilir (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020). Kalıcılık ve genelleme ile ilgili daha ayrıntılı bilgilere kitabınızın 8.

Öğrenme edinim, akıcılık, kalıcılık ve genelleme aşamalarından oluşur.

Bölümünde yer verilmiştir. Peki güvenlik becerileri öğretimi kapsamında öğretilen becerilerin akıcılık, kalıcılık ve genellenmesi niçin önemlidir? Güvenlik becerilerinin edinim aşamasında öğrenildikten sonra diğer aşamalarda da belirli bir doğrulukla gerçekleştirilmeleri en başta bu beceriyi edinen çocuğun güvenliği açısından önemlidir. Ardından, çocuğun bu beceriyi sergilemekle yeni ortamlara, pekiştiriciler edinme ve yeni etkileşimler kurma ve geliştirme olanaklarına erişmesine yardımcı olur.

Peki çocuğunuzla çalışarak öğretmeyi hedeflediğiniz güvenlik becerisini öğrettiğinizi varsayalım. Sıra çocuğunuzun bu beceriyi farklı kişi, ortam ya da araç-gereçlerin varlığında da sergileyip sergileyemediğini öğrenmeye geldi! Öncelikle genellemeyi hangi koşullar altında sinayacağınıza karar vermelisiniz. Burada genel geçer bir kuralımız yok, önemli olan öğretimi gerçekleştiren becerinin en doğal olarak hangi bağlamda gerçekleşmesinin çocuğunuzun güvenliği için önemli olduğudur. Örneğin, “*toplu taşıma aracına güvenli binip-inme*” becerisini öğrettiyseniz çocuğunuzun bu beceriyi “*gerçek otobüs duraklarında gerçek toplu taşıma araçlarını kullanarak gerçekleştirme*” düzeyini sinamanız en doğrusu olacaktır. Dolayısıyla, genelleme doğal koşullar altında ortamlar ve araç-gereçler arasında sinanmış olur. Peki, bu amaçla bir genelleme oturumunu nasıl düzenleyebilirsiniz? Bunun için yukarıda belirtildiği gibi öncelikle genellemenin hangi bağlamda ele alınacağına karar vermelisiniz. Ardından yapacağınız şey ise tıpkı öğretim öncesinde çocuğunuzun performansını belirlediğiniz başlama düzeyi oturumu gibi bir oturum düzenlemektir. Genelleme oturumunun başlama düzeyi oturumundan tek farkı başlama düzeyi oturumunda öğretimde kullanacağınız bağlamda oturumu düzenlerken genelleme oturumunda öğretilen davranışın hangi koşullara genellenmesini hedefliyorsanız o koşullar altında oturumu gerçekleştirerek o (yeni) koşullara genelleme düzeyini sinamanızdır. Genelleme oturumları genellikle başlama düzeyi evresinden hemen sonra öğretime geçmeden önce ve çocukta öğrenme gerçekleştikten sonra düzenlenir. Bu nedenle genelleme öntest oturumları ve genelleme sontest oturumları isimleriyle anılır. Deterjan, çamaşır suyu gibi kimyasal maddelerden uzak durma becerisi ele alındığında banyo ve mutfak temel iki ortam olarak kabul edilse bile parfüm, böcek ilacı gibi pek çok kimyasal evin çeşitli yerlerinde çocuğun karşısına çıkabilir. Çocuğunuzun performansı genelleme oturumunda hedeflediğiniz ölçüde gerçekleştiyse bir sonraki hedefiniz olan becerinin öğretime geçebilirsiniz. Genelleme istenen düzeyde gerçekleşmediyse genellemenin gerçekleşmesinin hedeflendiği ortamda öğretim sunarak o koşullar altında da hedef güvenlik becerisinin gerçekleşmesini sağlamalısınız.

Hedeflediğiniz güvenlik becerisini öğrettikten sonra bir de çocuğun ya da bireyin bu beceriyi öğretim sona erdikten bir süre sonra da belirli bir düzeyde gerçekleştirip gerçekleştiremediği belirlenmelidir. Bu amaçla da bir değerlendirme oturumu düzenlemelisiniz. Bu oturumlara “*kalıcılık oturumları*” denir ve kalıcılık oturumları da genelleme oturumlarında olduğu gibi öğretim öncesinde düzenlediğiniz başlama düzeyi oturumları gibi düzenlenmelidir. Çocuğunuzun performansı kalıcılık oturumunda hedeflediğiniz ölçüde gerçekleştiyse artık bu beceri ile ilgili süreci sonlandırabilirsiniz. Kalıcılık istenen düzeyde gerçekleşmediyse becerinin kalıcılığını sağlayabilmek üzere öğretim yapmaya geri dönebilirsiniz.

Özbakım becerileri, günlük yaşam becerileri, iletişim becerileri ya da işlevsel akademik beceriler gibi birçok beceri alanı günlük yaşamda farklı durumlarda karşımıza çıkan ve sıklıkla kullanılması gereken becerilerdir. Dolayısıyla bu beceri alanlarından becerilere ilişkin kalıcılık ve genelleme pratikleri yapabilmekteyiz. “*Mutfakta sıcak bir nesneyi uygun aparatlarla güvenli tutma*”, “*işyerinde güvenlik levhalarının olduğu alanlarda uygun davranma*” ya da “*kapı çaldığında yetiştine haber verme*” gibi günlük yaşamda sıklıkla sergilenmesi gereken güvenlik becerileri için de kalıcılık alıştırmaları yapılabilir. Ancak günlük yaşamda “*pansuman yapma*”, “*ıslak zeminde güvenli durma*” ya da “*çevrim içi bir zorbalığa tepki verme*” gibi güvenlik becerilerini sergileyeceğimiz durumların olabildiğince az olmasını temenni ederiz. “*Deprem sırasında çok-kapan-tutun yapma*”,

“kaçırılma girişimine uygun tepki verme” ya da “yangın sırasında binadan çıkarak güvenli bir alana gitme” gibi güvenlik becerileri de doğaları gereği gerçekleşme sıklığı düşük becerilerdir. Tüm bu değişkenler düşünüldüğünde hem çevresel nedenlerden hem de becerinin doğasından kaynaklanan nedenlerden dolayı günlük yaşamda sıklıkla sergilenemeyecek güvenlik becerileri için kalıcılık oturumlarının mutlaka belirli periyotlarda düzenlenmesi önerilmektedir. Kalıcılık ve genelleme açısından değerlendirme yapılacağı zaman Ek A-5’te sunulan başlama düzeyi oturumları boş örnek formunu kullanabilirsiniz. Aynı zamanda kalıcılık ve genelleme oturumu düzenlerken takip etmeniz gereken basamaklar için çalışılan beceriye (tek- basamaklı ya da zincirleme) ve zincirleme becerilerde tercih ettiğiniz ölçümleme türüne göre (tek-fırsat ya da çok fırsat yaklaşımı) Ek B-8, 9 ve 10’da yer alan başlama düzeyi oturumları uygulama akışlarından uygun olanını kullanabilirsiniz.

Özet

1. Güvenlik becerisinin öğretiminde öğretimin etkilerini incelemek üzere üç aşamada değerlendirme yapılması önerilir.
 - a. Öğretim öncesi değerlendirme
 - b. Öğretim sırası ya da sonrasında değerlendirme
 - c. Kalıcılık ve genelleme değerlendirmesi
2. Öğretim öncesinde iki tür değerlendirme yapılabilir. Bunlar ön eleme oturumları ve başlama düzeyi oturumlarıdır.
3. Ön eleme oturumlarında tek-basamaklı davranışlar öğretileceği zaman çocuğun bilmediği uyaranların neler olduğunu belirlenir.
4. Başlama düzeyi oturumları ise, çocuğun ya da bireyin öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerisine ilişkin öğretime başlamadan önceki performansının ne olduğu belirlenir.
5. Öğretim sırası değerlendirme
 - f. Öğretim oturumu sırasında
 - g. Öğretim oturumu sonrasında
6. Öğretim denemeleri sırasında çocuğun bağımsız tepkide bulunma şansı varsa öğretim sırasında öğrenme için ölçümleme yapılır.
7. Öğretim denemeleri sırasında çocuğun ya da bireyin bağımsız tepkide bulunma şansı yoksa öğretim sonrasında öğrenme için ölçümleme yapılır.
8. Öğretimde öğrenme ölçütü karşılandıktan sonra çocuğun ya da bireyin edindiği beceriyi farklı koşullarda da sergileyebilme düzeyini ortaya koymak üzere genelleme değerlendirmesi yapılır.
9. Öğretimde öğrenme ölçütü karşılandıktan sonra çocuğun ya da bireyin edindiği beceriyi hangi düzeyde koruduğunu belirlemek üzere kalıcılık değerlendirmesi yapılır.
10. Kalıcılık ve genelleme değerlendirmesinin her ikisi için de başlama düzeyi verisi toplanır gibi veri toplanır.
11. Kalıcılık oturumları öğretimden birkaç hafta sonra olmak üzere periyodik aralıklarla düzenlenir.
12. Genelleme oturumları genellikle öntest-sontest ölçümlemesi yapılarak düzenlenir.

Kaynakça

- Collins, B.C. (2022). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities* (2. baskı). Baltimore: Paul Brookes Publishing Company.
- Tekin-İftar, E., Olcay-Gul, S., Şirin, N., Bilmez, H., Degirmenci, D., & Collins, B. C. (2021). Systematic analysis of safety skill interventions to individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education*, 54(4), 239-250. doi: 10.1177/0022466920918247
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2020). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Vize Akademik.
- Tekin-İftar, E. (2019). Öğretimde değerlendirme yapma: Veriye-dayalı karar alma. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, 1(8), 58-67.
- Westling, D.L., Carter, E.W., Da Fonte, M.A., & Kurth, J.A. (2022). *Teaching students with severe disabilities* (6. baskı). New Jersey: Pearson.





KISIM III

**GÜVENLİK BECERİLERİ ÖĞRETİMİNDE ETKİLİ
ÖĞRETİM UYGULAMALARI**



Öğrenme Çıktıları

Bu bölümü okuduktan sonra;

- 6.1** Davranışsal beceri öğretimi uygulamasını açıklayarak güvenlik becerilerinin öğretiminde nasıl kullanılabileceğini tartışabilecek,
- 6.2** Video modellerle öğretim uygulamasını açıklayarak güvenlik becerilerinin öğretiminde nasıl kullanılabileceğini tartışabilecek,
- 6.3** Sosyal öykü öğretim uygulamasını açıklayarak güvenlik becerilerinin öğretiminde nasıl kullanılabileceğini tartışabileceksiniz.

Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Etkili Uygulamalar

Gelişim yetersizliği olan çocukların ve bireylerin, tipik gelişim gösteren akranlarına oranla iki-üç kat daha fazla kasıtlı olan veya olmayan kazalar yaşadığı çeşitli kaynaklarda ifade edilmektedir (Guan & Li, 2017; Ramirez vd., 2010). Diğer taraftan araştırmalar bir öğretim alanı olarak güvenlik becerilerinin öğretiminin ihmal edilen bir öğretim alanı olduğunu ortaya koymakla birlikte, 2000'li yılların başlarından itibaren özellikle gelişim yetersizliği olan çocuklar ve bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi konu alan araştırmalarda artış olduğu da görülmektedir (örn., Akmanoglu & Tekin-İftar, 2011; Değirmenci, 2018; Gunby vd., 2010; Maxfield vd., 2019; Rossi vd., 2017; Süzer, 2015; Tavukçu, 2021; Taylor vd., 2004). Bu araştırmaların tamamında gelişim yetersizliği kategorisinde yer alan otizm spektrum bozukluğu ve/veya zihin yetersizliği olan çocuk ve bireylere çok çeşitli güvenlik becerilerinin (örn., kaybolduğunda yardım isteme, kesici aletlere güvenle yaklaşma, trafik ışıklarında güvenle karşıdan karşıya geçme) öğretilebildiği ve bu bireylerin öğrendikleri güvenlik becerilerini farklı koşullarda sergileyerek genelleyeabildikleri ve kalıcılığını sağlayabildikleri görülmektedir. Dolayısıyla, bu cesaretlendirici bulgular bizlere diğer öğretim alanları gibi güvenlik becerilerinin de gelişim yetersizliği olan bireylere sistematik yollarla öğretilebileceği konusunda rehberlik etmektedir (Agran vd., 2012; Kalb vd., 2016; Kıyak vd., 2019; Şirin & Tekin-İftar, 2016).

Güvenlik becerilerinin başarılı bir biçimde öğretilebildiği çalışmalarda davranışsal beceri öğretimi, öykü temelli öğretim uygulamaları (örn., sosyal öyküler), tepki ipucu öğretim uygulamaları (örn., aşamalı yardımla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim, eşzamanlı ipucuyla öğretim), video modellerle öğretim, zincirleme öğretimi ve birden çok uygulamayı bir arada kullanmayı barındıran öğretim paketlerinin (örn., zincirleme, şekil verme, video modellerle öğretim, ipuçları, pekiştirme paket olarak kullanımı) etkili olduğu görülmektedir (Akmanoğlu & Tekin-İftar, 2011; Bassette vd., 2016; Honsberger, 2015; Ledberter-Cho, vd., 2016; Levy, vd. 2017; Tekin-İftar vd., 2003).

Diğer taraftan güvenlik becerilerinin öğretimi amaçlayan araştırmaları değerlendiren derleme çalışmaları (örn., Baruni & Miltenberger, 2022) ve betimsel analiz ve meta-analiz çalışmalarının da gerçekleştirildiği görülmektedir (Giannakakos vd., 2020; Kıyak vd., 2019; Tekin-İftar vd., 2021; Wiseman vd., 2017). Tekin-İftar ve meslektaşlarının (2021) meta-analiz çalışmasında davranışsal beceri öğretimi uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan bireylere çeşitli güvenlik becerilerinin (örn., yangın sırasında binadan ayrılarak güvenli bir alana gitme, kaçırılma girişimine uygun tepki verme, güvenli biçimde yüzme, kırık cam ya da pil gibi tehlikeli nesneler gördüğünde ortamdan ayrılarak yetişkine haber verme) öğretiminde bilimsel-dayanaklı bir öğretim uygulaması olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, yine bu çalışmada video modellerle öğretim, sosyal öykü uygulaması

Gelişim yetersizliği olan çocuk ve bireylere çok çeşitli güvenlik becerileri öğretilebilmekte; bu becerilerin genellenmesi ve kalıcılığı sağlanabilmektedir.

ve bazı tepki ipucu öğretimi uygulamalarının da potansiyel olarak etkili öğretim uygulamaları olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan pek çok güvenlik becerisi birden fazla basamak sergilenerek gerçekleştirilebilen zincirleme davranışlardan oluştuğu için araştırmalarda zincirleme öğretiminin de kullanıldığı görülmektedir (Mechling vd., 2009; Raghavendra vd., 2018). Ancak, zincirleme öğretiminin gerçekleştirildiği çalışmalarda bu öğretime çoğunlukla başka bir öğretim uygulaması da eşlik etmektedir. Bu bölümde güvenlik becerilerinin öğretiminde bilimsel dayanağı olduğu ifade edilen davranışsal beceri öğretimi ve ayrıca pek çok araştırmada olumlu sonuçlar elde edilen video model ile öğretim ve sosyal öyküler uygulamaları tanıtılmıştır.

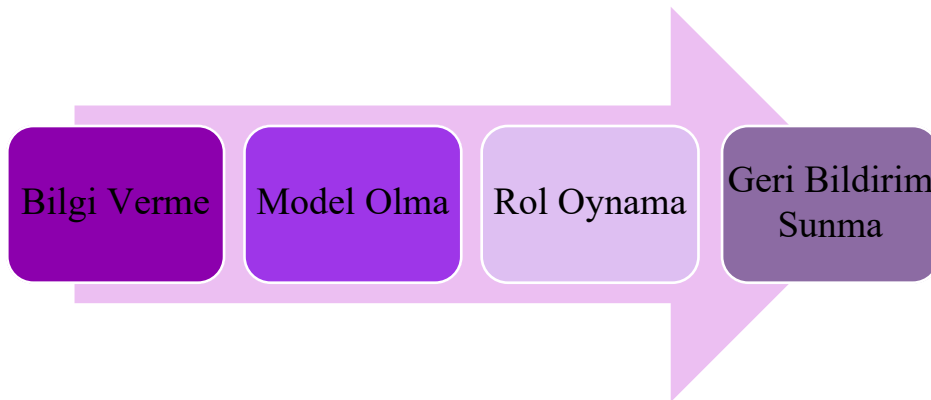
Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulaması

Güvenlik becerilerinin öğretiminde bireye güvenlik becerisi ile ilgili bilgi vererek güvenli davranmasını sağlamayı hedefleyen “*bilgi verici yaklaşım*” ve bilgi verirken aynı zamanda söz konusu güvenlik becerisine ilişkin model olma, rol oynama ve geribildirim sunma yoluyla “*aktif öğrenme yaklaşımı*” olmak üzere iki yaklaşım vardır (Miltenberger & Gross, 2011). Bilgi verici yaklaşımda uygulamacı güvenlik tehditleri ve bu tehditler karşısında sergilenebilecek güvenlik becerileri hakkında bilgi sunar. Ancak, araştırmalar, bilgi verici uygulamaların bireyin ilgili konuda bilgisinin artmasına yol açmasına rağmen risklerle karşılaştıklarında öğretimi hedeflenen becerileri sergileme konusunda yeterince etkili olmadığını göstermektedir. Örneğin, Gatheridge ve meslektaşları (2004) 6-7 yaşlarındaki tipik gelişen çocuklara silahla karşılaştıklarında uygun tepkide bulunma becerisini kazandırmayı hedeflemişlerdir. Bir grup çocuğa bilgi verme, model olma, rol oynama/canlandırma ve geribildirim sunma aşamalarından oluşan davranışsal beceri öğretimi yani aktif öğrenme yaklaşımı ile beceri öğretimi yapılmıştır. Diğer grup çocuğa ise “*Eddie Eagle Silah Güvenliği Programı*” kapsamında güvenli ve güvensiz davranışların resimlerle gösterilmesi, silahla karşılaştıklarında nasıl tepki vermeleri gerektiğinin sözel olarak anlatımı, boyama kitapları ve posterler aracılığıyla güvenlik becerilerinin tanıtımı yapılmıştır. Bulgular doğal ortamda bir silahla karşılaştıklarında aktif öğrenmeye katılan çocukların güvenli tepki verirken Eddie Eagle Silah Güvenliği bilgi verici programına katılan çocukların güvenli tepkiler veremediklerini göstermiştir.

Aktif öğrenme yaklaşımında uygulamacı olabildiğince tehlikeli durumun benzerleri ile uygulama yapar, uygulamaya katılan çocukların ya da yetişkinlerin doğru davranışlarını pekiştirir, yanlış davranışları için düzeltici geribildirim sunarak (örn., “*Hayır, yardım isteyeceğin zaman kırmızı düğmeye basmalısın.*”) düzeltmelerini sağlar (Miltenberger & Gross, 2011). Davranışsal beceri öğretimi aktif öğrenme felsefesine uygun olarak geliştirilmiş olan ve anne-baba (örn., Tavukçu, 2021; Tekin-İftar, 2008), uygulamacı/öğretmen/personel eğitimi (örn., Tunç-Paftalı & Tekin-İftar, 2021; Kıyak & Tekin-İftar, 2022); akran eğitimi (örn., Tekin-İftar, 2003), kardeş eğitimi (örn., Tekin & Kırcaali-İftar, 2002) gibi farklı gruplara çeşitli uygulama becerileri kazandırmak üzere kullanılan bilimsel-dayanaklı bir uygulamadır. Tekin-İftar ve meslektaşlarının (2021) meta-analiz çalışmasında da davranışsal beceri öğretiminin güvenlik becerilerinin öğretiminde bilimsel-dayanaklı bir uygulama olduğu ileri sürülmüştür. Davranışsal beceri öğretimi bilgi verme (sözel/görsel), model olma (doğru ve yanlış örnek modelleri sunma), rol oynama (canlandırma yapma) ve geri bildirim süreçlerinin tümünü ya da bazılarını içeren çok bileşenli bir öğretim paketidir (Bevill & Gast, 1988; King & Miltenberger, 2017; Mechling, 2008; Miltenberger, 2008; Tucker & Ingvarsson, 2021).

Şekil 6-1’de davranışsal beceri öğretiminde sıklıkla kullanılan öğretim bileşenlerine yer verilmiştir. Bu bileşenler davranışsal beceri öğretiminin aşamaları olarak da ifade edilebilir. Davranışsal beceri öğretimi uygulamasında bireye bir öğretim oturumu içerisinde pek çok tekrar yapma olanağı sunulur, bireyin sergilediği doğru tepkiler için pekiştirme uygulanırken yanlış tepkiler için düzeltici geri bildirim sunulur (Miltenberger & Gross, 2011;

Tucker & Ingvarsson, 2021). Öğretim sürecinde bireyin gerçek bir tehlikeyle karşılaştığında beceriyi doğal olarak sergilemesini sağlamaya yönelik uygulamalar gerçekleştirilir (Miltenberger & Gross, 2011).



ŞEKİL 6-1

Davranışsal beceri öğretimi bileşenleri

Davranışsal Beceri Öğretimi Bileşenleri

Davranışsal beceri öğretiminin uygulandığı çalışmalarda genellikle bilgi verme, model olma, rol oynama ve geribildirim sunma aşamaları gerçekleştirilmekle birlikte kimi araştırmacıların bu bileşenlerin bazılarını kullandıkları görülmektedir (örn., Gunby vd., 2010; Summers vd., 2011). Ancak, bu bileşenlerin tam olarak hangi becerilerin öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin henüz yeterli düzeyde bilgi elde edilememiştir. Dolayısıyla, bu konuyu irdeleyen çalışmalar tasarlanarak alanyazına ve uygulamacılara bu bilginin sunulması önem taşımaktadır. Davranışsal beceri öğretimi bileşenlerini özetleyen bilgilere Tablo 6-1’de yer verilmiştir. İzleyen satırlarda bu bileşenlerin nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin bilgilere örnekler sunularak yer verilmiştir. Bu bileşenler aynı zamanda davranışsal beceri öğretiminin nasıl tasarlanacağını diğer bir deyişle uygulama akışının ne olacağını da betimlemektedir. Dolayısıyla, bu bileşenlerin dikkatlice incelenmesinde yarar vardır. Ek B-11’de ise davranışsal beceri öğretimi uygulama akışına yer verilmiştir.

TABLO 6-1

Davranışsal Beceri Öğretimi Bileşenleri

- Bilgi verme:** Hedef davranışın ne olduğu ve hangi bağlamda oluşacağı belirlenerek sözel ya da görsel yollarla bilgi verilir.
- Model olma:** Hedef davranış uygulamacı tarafından (örn., anne-baba ya da öğretmen) gerçekçi bir rol oynama bağlamında sergilenerek model olunur.
- Rol oynama:** Aynı rol oynama bağlamında bu kez hedef davranışı çocuğun sergilemesi sağlanır. Uygulamacı çocuğun sergilediği hedef davranışı dikkatle izlemelidir.
- Geribildirim sunma:** Çocuğun hedef davranışın basamaklarında sergilediği doğru tepkileri için pekiştirme sunulur, yanlış tepkiler için geribildirim sunulur. Bu geribildirimlerde gerektiğinde ipucu da sunulabilir.

Bilgi Verme

Davranışsal beceri öğretiminin ilk bileşeni olup bireye güvenlik tehdidi tanıtılarak bu tehlide ne şekilde tepkide bulunulabileceğine ilişkin anlatım yapılır. Anlatım sözel ya da görsel yolla ya da ikisi bir arada gerçekleştirilebilir. Örneğin, kesik ya da düşme sonucu kanamalı yaralara pansuman yapma gibi bir ilk yardım becerisi için basit yaralanmalar, kanamanın nasıl durdurulacağı ve basit ilk yardım malzemeleri hakkında bilgi verilebilir. Yaranın temizlenmesi ve tekrar aynı kazaların yaşanmaması için dikkat edilecek noktalar anlatılabilir. “*Vücudumuzda bir kesik ya da yara olduğunda bir yetiştikenden yardım isteyebiliriz ya da tek başımıza isek kendimize ilk yardım uygulayabiliriz.*” şeklinde açıklamalar yapılabilir.

Model Olma

Uygulamacı tehlikeli duruma benzer biçimde oluşturulmuş ortamda ya da uyarının varlığında güvenlik becerisini sergileyerek model olur ya da bu amaçla önceden hazırlanmış olan video görüntülerini kullanarak video model sunar. Söz konusu beceriye canlı olarak model olduktan ya da video model izlettirildikten sonra becerinin önemi üzerinde tekrar konuşulabilir. Bu aşamada uygulamacı olumlu davranışlar için model olurken olumsuz davranışlar (örn., “yara temizleme” davranışı çalışıldığında davranış tanımında “yarayı önce temiz suyla silmek” var ise uygulamacı bazen bir temizleme yapmadan yaraya müdahale etme davranışını sergiler) için de model olmalıdır. Ardından hem olumlu hem de olumsuz örnekler için açıklamalar yapılmalıdır. Örneğin, az önce “Yarayı temiz suyla silmeden bantla kapattım.” bu doğru olmadı. Bu bileşenin ya da aşamanın etkili olması için davranışın uygun bir bağlamda sergilenmesi, davranış sergilenirken olumlu örnekler için tüm basamaklarının doğru biçimde sergilenmesine dikkat edilmesi ve birden fazla örnek durum kullanılması önerilmektedir. Bu noktayı “ilk yardım yapma” becerisi üzerinde açıklayalım. Kesik ya da düşme sonucu kanamalı yaralara pansuman yapmayı öğretmek hedeflenecek olursa, sadece hedef davranış için gerekli malzemelerden oluşan basit bir ilk yardım çantası hazırlanır. Uygulamacı çantayı açarak kanayan yaranın temizlenmesi için gerekli malzemeleri hazırlar (gerekirse tanıtımı yapılır) ve önce yarayı temizler. Model olma aşamasında pansuman yapılacak bölgeye sanki gerçekten kan varmış gibi göstermek için kırmızı boya sürülebilir. Yaranın temizlenmesinden sonra yara bandı ve/veya sargı bezi kullanma gibi müdahalelerden biri ya da birkaçı seçilerek model olunur. Öğrencinin hedef davranışı doğru sergilemesi için model olmaya ek olarak fiziksel ipucuna gereksinimi olup olmadığına bakılır. Gerekirse fiziksel ipucu sunulur.

Bu becerinin öğretiminden önce oyuncak setler kullanılarak çocuğun malzemeleri tanınması sağlanabilir.

Rol Oynama

Bu aşamada uygulamacı ve öğrenen çocuk ya da birey sırayla rol oynama yoluyla güvenlik tehdidi karşısında canlandırma yaparak performans sergilerler. Önce uygulamacı canlı olarak rol oynama yoluyla öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerisini söz konusu tehdidin varlığında sergiler ve ardından çocuktan da benzer ya da aynı koşullar altında güvenlik becerisini sergilemesini talep eder. Uygulamacı bu aşamada davranışın öğrenilip öğrenilmediğini ve ek bir öğretim ya da uyarlamaya gereksinim olup olmadığını değerlendirir ve gerekli müdahalelerde bulunur. Örneğin, öğrenciye canlandırma yapması için örnek bir öykü anlatılabilir. “Bisiklet kullanmayı çok seviyorsun. Bisiklet kullanırken kask takmak, güvenli bir yolda kullanmak önemli. Ama bazen ne kadar dikkat etsek de küçük kazalar yaşayabiliriz ve bisikletten düşebiliriz. Bisikletten düştüğünde elin, kolun, dizin kanayabilir. Hadi şimdi bisikletten düşmüş gibi yapalım ve dizindeki yaraya pansuman yap.” denerek öğrencinin hedef davranışı sergilemesi istenir.

Geribildirim Sunma

Uygulamacı çocuğu doğru tepkileri için pekiştirir (onaylayıcı geribildirim ve övgüde bulunma). Yanlış tepkileri için de düzeltici geri bildirim sunar. Güvenlik becerisi edinim aşamasında çalışıldığında uygulamacı onaylayıcı ve düzeltici geribildirimleri anında sunmalıdır. Örneğimize geri dönecek olursak öğrenci ilk yardım çantasını açıp malzemeleri doğru şekilde kullandığında, yani pamuğa yara temizleyici sıvıdan döktüğünde ve kanadığı varsayılan bölgeye sürdüğünde pekiştirilir. Yara bandı ya da sargı bezi seçimine ilişkin geri bildirim sunulur. Örneğin, “Evet, dirseğinde küçük bir yara oldu. Burada yara bandı kullanman yeterli. Harikasin” ya da “Bacağındaki kesik biraz büyük. Burada yara bandı yerine sargı bezi kullanmayı denemelisin!”. Rol oynama ve geribildirim aşamaları çocuk hedeflenen beceriyi istenen düzeyde (örn., %100 doğru sergileme) yapınca ya da değin alıştırılmalar yapılarak tekrarlanır.

Daha önce de ifade edildiği gibi davranışsal beceri öğretiminde öğretilecek beceri ve öğrenen bireyin gelişim özellikleri dikkate alınarak çeşitli uyarlamalar yapılabilmektedir.

Gerekli görüldüğünde bileşenlerden bazıları çıkartılarak öğretimin daha verimli olması sağlanmaya çalışılmaktadır. Garcia ve meslektaşları (2016), yangın alarmı çaldığında binadan çıkarak güvenli alana gitme becerisini öğrettikleri çalışmalarında davranışsal beceri öğretimi paketini model olma ve rol oynama bileşenleriyle sadeleştirmişlerdir. Öğretim sürecinde “*Yangın alarmı duyduğunda bu adımları yap*” yönergesi ile model olma bileşeni başlamaktadır. Ardından rol oynama bileşeni içinde doğru tepkilerde “*Doğru, devam et*”, yanlış tepkilerde ya da tepki verilmeyen durumlarda ise “*Beni izle*” geribildirimleri sunulmuştur.

Yerinde Değerlendirme ve Öğretim

Okumakta olduğunuz kitabınızın 8. Bölümünde öğretilen güvenlik becerilerinin genellenbilmesinde kullanılabileceğiniz genelleme stratejileri açıklanmıştır. Davranışsal beceri öğretimi uygulamasına özgü olarak uygulama sonunda genellikle “*yerinde değerlendirme*” (in situ assessment) ve gerektiğinde “*yerinde öğretim*” (in situ training) yapılması önerilmektedir. Dolayısıyla burada kısaca bu stratejilerin tanıtımına yer verilmiştir. Davranışsal beceri öğretiminde çocuğa yapılandırılmış ortamda yukarıda yer verilen aşamalar takip edilerek öğretim gerçekleştirildiğinden güvenlik becerisinin tipik olarak gerekli olduğu ortamlara çocuğun edindiği beceriyi genelleyip genellemediğini sınamak üzere “*yerinde değerlendirme*” yapılır. Bu değerlendirmede Ek A-5’te yer alan başlama düzeyi oturumu değerlendirme formu örneği çalışacağınız davranış için uyarlanarak kullanılabilir. Değerlendirme sırasında çocuğun performansı hedeflenen ölçütü karşılamıyorsa bu durumda ilgili ortamda “*yerinde öğretim*” yapılır. Dolayısıyla, davranışsal beceri öğretimiyle yapılan öğretimlerde genellemeyi sağlamak amacıyla gerçek ortamda öğretim stratejisi kullanılmakta ve yoklama oturumları düzenlenmektedir (Baruni & Miltenberger, 2022; Collins vd., 1991; Himle vd., 2004; Miltenberger 2008; Miltenberger vd., 1999). Tüm bileşenlerin kullanıldığı örnek bir araştırmada (Pan-Skadden vd., 2009) tipik gelişim gösteren üç çocuğa bilgilendirme, model olma, rol oynama ve geribildirimde bulunma bileşenlerinden oluşan davranışsal beceri öğretimi kullanılmıştır. Anne-babalarından uzaklaşarak kaybolan çocuklara kaybolduklarında anne-babalarını arama davranışının öğretildiği bu araştırmada evde düzenlenen öğretim oturumlarında kurallar hakkında çocuklara bilgi verildikten sonra bebekler kullanılarak ya da rol oynayarak çocuklara model olunmuştur. Öğretimin ardından çocukların aileleriyle sıklıkla gittikleri alışveriş merkezlerine gidilmiş ve bir mağazada anne-babalar birer nesne göstererek çocukların ilgisini nesneye çektikten sonra yanlarından ayrılmışlardır. Çocukların tepkileri yerinde değerlendirilmiştir. Çocuklar anne-babaları mağaza dışına çıktıktan sonraki 20 saniye içinde anne-babalarını aramadıkları için anne-babalar uygulamacı tarafından geri çağırılmıştır. Anne-babalar çocuklarını bulmuş gibi davranmışlardır. Çocukların doğru tepki vermediği denemeler için araştırmacı evde yapılan öğretimi yerinde öğretim olarak bu ortamda tekrar gerçekleştirmiştir.

Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Davranışsal Beceri Öğretimi Kullanımı Sırasında Dikkat Edilmesi Önerilen Noktalar

Araştırmacılar güvenlik becerilerinin öğretiminde davranışsal beceri öğretimini kullanmayı planlayan uygulamacılara bazı öneriler sunmaktadır (Baruni & Miltenberger, 2022; Miltenberger, 2008). Bu öneriler maddeler halinde sıralanmıştır.

- Öğretilen güvenlik becerisi farklı risk durumlarını da kapsayacak biçimde belirlenmeli ve tanımlanmalıdır.
- Çocuğun tepki vermesi gereken güvenlik tehditlerinin tüm örnekleri tanımlanmalıdır. Böylece bu örneklerle ilişkin benzer durumlar uygulama sırasında oluşturulabilir. Örneğin akran zorbalığına karşı kendini koruma becerisi hedeflendiğinde çocuğun akranlarından gelen alay, küçümseme ve tehdit ifadeleri ile sözel olamayan zorbalık davranışlarını da ayırt edebilmesi için geniş bir uyaran havuzu oluşturulmalıdır.

- Uygulama sırasında tehlikeli duruma neden olabilecek araçlara ilişkin uyarılma yapılmalıdır. Örneğin çakmak bulunan bir ortamda güvenli davranma becerisinin öğretiminde bozuk olduğuna emin olduğunuz bir çakmak ya da oyuncak çakmak (oyuncak olduğu bariz biçimde belli olmayan) kullanılabilir. Kimyasal ürünlerden uzak durma öğretiminde kimyasal ürün boşaltılarak su gibi zararsız sıvılar ile doldurulan ürün kutuları kullanılabilir.
- Uygulama sürecine genelleme ortamında bulunan uyaranlar da dahil edilebilir.
- Davranışsal beceri öğretimi sırasında çocuk hedef davranışı doğru biçimde uygulayınca ya da devam edilmelidir. Ayrıca en az iki oturum da yerinde değerlendirme oturumu düzenlenmelidir.
- Yerinde değerlendirme yaparken, çocuğun ya da bireyin bir uygulama ya da değerlendirme yapılacağından haberdar olmamasına özen gösterilmelidir. Diğer bir deyişle, ortam çocuk için doğalken uygulamacı açısından yapılandırılmış olmalıdır.
- Yerinde değerlendirme oturumu çocuğun bu ortamdaki güvenliği tehlike altına alınmadan planlanmalıdır. Çocuğun tepkilerini kaydetmek için canlı gözlem yapılabileceği gibi, kamera ya da ses kayıt cihazı kullanılabilir.
- Yerinde/doğal ortamda hedef davranış sergilenmezse, çocuk ya da birey hedef davranışı doğru biçimde sergileyinceye kadar yerinde öğretime geçilmeli ve bu ortamda öğretim sunulmalıdır.
- Çocuk ya da birey hedef davranışı en az iki kez doğru biçimde yerinde sergilerse planlanan kalıcılık aşaması gerçekleştirilmelidir.

Video Modelle Öğretim Uygulaması

Gözlem yoluyla öğrenme ilkesinin benimsendiği video modelle öğretim uygulaması Albert Bandura'nın (1925-2021) sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Video modelle öğretim uygulamasında bir modelin hedef davranışı sergilemesi videoya kaydedilerek bu video görüntüsünün çocuğa izlettirilmesi yoluyla öğretim gerçekleştirilir. Diğer bir deyişle, modelin bir davranışı sergilemesi ve gözlemcinin, yani öğrenen kişinin, modelin sergilediği davranışı izleyerek benzer durumda davranışı gerçekleştirmesine zemin hazırlanır (Akmanoğlu & Tekin-İftar, 2011; Cox & AFIRM, 2019; Marcus & Wilder, 2009; Nikopoulos & Nikopoulos-Smyrni, 2008). Video modelle öğretim uygulaması çocukla çalışılırken kullanılacağı zaman model bir yetişkin olabileceği gibi çocuğun akranı da olabilir. Bazen de çocuk kendi kendisine model olabilir. Bu noktayı örneklandırmek gerekirse ilk yardım becerilerinin öğretimi için bir sağlık çalışanı, güvenlik tabelalarının anlamlarını okumak için bir akran model tercih edilebilir. Kendi kendine model olma ise çocuğun hedef beceriyi ara sıra bağımsız gerçekleştirmesi durumunda kullanılabilir. Çocuğun bir, iki metre uzağında sözel ipucu sunarak destek olan bir yetişkinle gerçekleştirdiği güvenli biçimde karşıdan karşıya geçme davranışı kayda alınıp öğretim aracı hazırlanırken çocuğun tek başına ve bağımsız olarak gerçekleştirdiği tüm adımlar birleştirilebilir. Böylece çocuk öğretim oturumunda kendisini beceriyi bağımsız olarak sergilerken izleme şansı bulur. Bunlara ek olarak video modelle öğretim uygulamasında hedef davranışı yapandan daha çok davranışın yapıldığı el hareketlerine odaklanılan ve modelin yüzünün ve bedeninin çekim alanına alınmadığı görüntüler de hazırlanarak kullanılabilir (Wynkoop vd., 2020). Bu video modelle öğretim türü “*kişisel görüş açıısıyla model olma*” olarak adlandırılmıştır. Cam kırıklarını güvenli şekilde temizleme becerisinde beceriyi gerçekleştiren kişinin bakış açısından, akran ya da yetişkin, modelin davranışı sergilerken ellerine odaklanılarak çekim yapılan video görüntüleri hazırlanabilir.

Video modelle öğretimin kullanılabilmesi için öğrenen çocuğun başkalarının davranışlarını taklit edebilme ve belirli bir süre ekrana bakarak video izleyebilme becerisine sahip olması gerekir (Cox & AFIRM, 2019; Tekin-İftar & Değirmenci, 2017). Dolayısıyla, çocuğun bu becerilere sahip olduğundan emin olduktan sonra video modelle öğretim için planlamalara başlanmalıdır.

Video modelle öğretim uygulaması çeşitli becerilerin öğretiminde bilimsel dayanakları oluşmuş bir öğretim uygulamasıdır. Öğretim sırasında sağladığı yararlar nedeniyle öğretmenler, uzmanlar, anne-babalar ve diğer aile üyeleri tarafından tercih edilen bir uygulamadır. Video modelle öğretimin yararları şöyle sıralanabilir (Ferraioli & Harris, 2011; Mechling, 2008).

- Video görüntüsü bir kez hazırlandıktan sonra öğretim ne kadar sürerse sürsün modelin standart biçimde sunulmasına hizmet eder.
- Hazırlanan video başka kişiler için de kullanılabilir.
- Gerekğinde video görüntülerinde düzenlemeler yapılabilir.
- Birey için risk oluşturabilecek ve/veya benzetim (simülasyon) ortamının tasarlanmasının mümkün olmadığı durumlarda öğretilecek beceri gerçek yaşam örnekleriyle sunulabilmektedir.
- Öğretim yapılan çocuk için video izlemek keyifli bir etkinlik ise çocuğun ekrana bakıp izlemek için istekli olması öğrenme olasılığını artırır.
- Öğretmenler, uzmanlar ya da paraprofesyoneller tarafından kullanılabileceği gibi anne-babalar ve diğer aile üyeleri tarafından da başarıyla kullanılabilir.
- Öğretmenin okulda kullandığı video model görüntülerini anne-baba da evde kullanarak kolaylıkla okulda gerçekleştirilen öğretimi destekleyebilir.

Video Modelle Öğretim Uygulamasının Aşamaları

Video modelle öğretim uygulaması üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar (a) video görüntülerinin (video kliplerin) hazırlanması, (b) videonun izlettirilmesi (öğretim aşaması) ve (c) hedef davranışın sınanması/değerlendirilmesi aşamalarıdır. Bu aşamalara ilişkin özet bilgilere Tablo 6-2’de yer verilmiştir. Video modelle öğretim uygulaması uygulama akışına Ek B-12’de yer verilmiştir.

Video Görüntülerinin Hazırlanması

Video modelle öğretim uygulamasında öncelikle hedef güvenlik becerisi belirlenir ve tanımlanır. Hedef beceriye ilişkin bir senaryo hazırlanır. Hedef güvenlik becerisi birden fazla basamaktan oluşan zincirleme bir beceri ise beceri analizi hazırlanmalıdır. Böylece bu aşamada kayıt için gerekli planlama yapılır. Ardından becerinin sergileneceği ortam ve gereksinim duyulacak araç-gereçler hazırlanır (Pektaş-Karabekir & Genç-Tosun, 2020; Sigafos vd., 2007). Bu araç gereçler şunlardır:

- Video görüntüsünün kaydedileceği araç (örn., telefon, kamera)
- Çekilen video görüntüsünü düzenlemek için kullanılacak araçlar (örn., video editor gibi video düzenleme uygulaması)
- Video görüntüsünü bireye izletmek için kullanılacak araç (örn., telefon, bilgisayar)

Araç gereçlerin belirlenmesi ve hazırlanmasının ardından modelin kim olacağına karar verilerek model beceriyi nasıl sergileyeceği konusunda eğitilmelidir. Video görüntülerinde hedef güvenlik becerisi bir yetişkin tarafından, bireyin bir akranı tarafından ya da bireyin kendisi tarafından sergilenebilir. Yetişkin ve akran model çocuğun yakın çevresinden olabileceği gibi hiç tanımadığı biri de olabilir. Daha önce de belirtildiği gibi kendine model olma yaklaşımında ise çocuğun ara sıra bağımsız gerçekleştirdiği bir beceri seçilmesi önerilmektedir. Hangi model türü seçilirse seçilsin modelin hedef davranışı doğru sergileyeceğinden emin olunmalıdır.

Hedef becerinin belirlenmesi, ortamın belirlenerek araç gereçlerin temin edilmesi ve modelin belirlenerek eğitilmesinin ardından video görüntüsünün hazırlanması aşamasına geçilir (Tekin-İftar & Değirmenci, 2017). Video model uygulamasında önemli basamaklardan biri hedef güvenlik becerisinin bir model tarafından açık ve anlaşılır biçimde sergilendiği bir görüntü hazırlanmasıdır. Görüntü çekilmeden önce modelin beceriyi doğru sergilemesi için

bu konuda bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Modelin belirlenip bilgilendirilmesinden sonra videonun çekileceği ortam düzenlenir ve video görüntüleri çekilir. Çekilen görüntüler üzerinde gerekirse düzenleme yapılarak çocuğun videoyu izleyeceği araca (örn., bilgisayar) aktarılır. Video görüntüsünün süresi uzun ise, beceriyle ilişkisiz görüntüler varsa, dikkatin yöneltmesi gereken noktaların yakınlaştırılması ya da bu noktalara ses/sözlü ifade eklenmesi gerekiyorsa düzenlemeler yapılmalıdır (Cox & AFIRM, 2019).

Video Modelin Sunulması

Bu aşamada video modelle öğretimin gerçekleşeceği ortam hazırlanır, öğretim zamanı belirlenir, video görüntüleri ortamda çocuğun dikkatini dağıtmayacak koşullar sağlanarak izlettirilir. Oturumun sonunda çocuğun öğretim oturumu boyunca sergilediği katılım ve olumlu davranışları pekiştirilir.

Video modelle öğretim sunumu için öncelikle çocuğun videoyu rahatça izleyebileceği bir ortam hazırlanmalıdır. Işık, gürültü gibi duyuşsal uyarıların ve dikkat dağıtıcı durumların kontrol altına alındığı, videonun izleneceği aracın hazır olduğu, uygulamacı ve çocuğun rahatça oturabileceği koşulların düzenlenmesi yeterli olmaktadır. Öğretim çocuk ayaktaiken ya da otururken gerçekleştirilebilir; ancak, çocuk hangi konumda olursa olsun videonun çocuğun göz seviyesinde olmasına özen gösterilmelidir. Çocuğun bireysel özelliklerine dayalı olarak öğretim için en uygun zaman yakalanarak öğretim başlatılır (Cox & AFIRM, 2019; Besler & Kurt, 2016; Sigafos vd., 2007).

Çocuk ortama davet edilir ve “*Hoşgeldin, seninle kısa bir video izleyeceğiz. Hazır mısın?*” denilerek dikkat sağlayıcı ipucu sunulur. Çocuk “*Hazırım.*” dediğinde ya da onay verdiğinde video görüntüsü çocuğa izlettirilir. Çocuk videoyu izlerken başka yöne bakarsa, dikkati dağılırsa “*Buraya bakıyoruz*” diyerek dikkatini tekrar videoya vermesi sağlanır. Video bittiğinde “*Videoyu çok güzel izledin, teşekkür ederim.*” denilerek dikkatli biçimde izlediği için pekiştirilir. Çocuk hedeflenen beceriyi video klip izletilmeden gerçekleştirenceye değin video modelle öğretim uygulamasına devam edilmelidir.

Hedef Davranışın Sınanması/Değerlendirilmesi

Öğretimi hedeflenen güvenlik becerisine ilişkin video görüntüleri izlettirildikten sonra çocuğun ya da bireyin bu beceriyi edinme düzeyini sınamak üzere yoklama oturumu düzenlenir. Bu oturumda Ek A-5’te sunulan başlama düzeyi oturumları veri toplama formu kullanılabilir. Yoklama oturumunda güvenlik becerisinin gerçekleşmesinin beklendiği ortama/duruma benzer bir ortam/durum oluşturulur. Yoklama oturumunun nerede olacağı, ne tür düzenlemeler yapılacağı önceden planlanmalıdır. Örneğin “*giyinme soyunma sırasında gizlilik önlemi alma becerisi*” bireyin evinin banyosu veya işyerinin/okulunun soyunma odası gibi gerçek ortamlarda sınanabilir. Değerlendirme sırasında video modelle öğretim yoluyla sunulan güvenlik becerisinin sergilenmesini ortaya çıkaracak tehlikeli durum oluşturulur. Örneğin yukarıda yer verilen “*giyinme soyunma sırasında gizlilik önlemi alma*” hedef davranışının çalışıldığını varsayarsak çocuk kapı kilidi bozuk bir soyunma odasına alınabilir. Daha önce de ifade edildiği gibi güvenlik becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretimi sırasında en önemli nokta çocuk ya da bireyin güvenliği için gerekli tüm önlemlerin alınmasıdır. Ortam çocuğa doğal görünürken aslında ortamda güvenliği tehdit eden durumları yapılandırdığınızdan (örn., “*bir tehlikeyi haber verme*” davranışı çalışılacağı zaman tehlike durumunun oluşması için planlama yapma) ve tüm sürecin kontrolünüzde olduğundan emin olmalısınız. Örneğin, bu örnekte kapı kilidi bozuk olduğu için çalışma sırasında o bölüme başka birisinin girmesi mutlak suretle önlenmelidir. Böylece çocuğun en üst düzeyde güvenli olması sağlanarak öğretim gerçekleştirilebilir. Çocuğun değerlendirme sırasında doğru tepkileri pekiştirilmelidir. Çocuğun yanlış tepki vermesi durumunda değerlendirmeyi sonlandırma ya da geribildirim sunma, ipucu sunma gibi seçeneklerden birisi ya da bu seçeneklerin bir arada kullanımı benimsenerek öğretim sırasında uygulanmalıdır.

TABLO 6-2
Video Modelle Öğretim Uygulama Aşamaları

Video Görüntülerini Hazırlama	
1.	Hedef davranış belirleme: Hedef davranış gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde tanımlanmalıdır.
2.	Kayıt için planlama yapma: Hedef davranışa ilişkin bir senaryo hazırlanır. Zincirleme beceriler için beceri analizi hazırlanmalıdır.
3.	Ortam ve araç gereçleri hazırlama: Becerin hangi ortamda sergileneceği ve hangi araç gereçlere gereksinim duyulacağı belirlenerek ve hazırlanır. Video görüntüsünün çekileceği araç, düzenleneceği araç ve videonun çocuğa izletileceği araca bu basamakta karar verilir.
4.	Modele karar verme: Beceri bir yetişkin, bireyin bir akranı ya da bireyin kendisi tarafından sergilenebilir. Video çekilmeden önce model beceriyi sergileme konusunda eğitilmelidir.
5.	Videoyu çekme: Videonun çekileceği ortam düzenlenerek çekim yapılır. Gerekirse görüntüler düzenlenir ve video izlenerek araca aktarılır.
Video Modeli Sunma	
1.	Videonun izleneceği ortamı hazırlama: Video kaydının nerede ve ne sıklıkla izletileceği belirlenmelidir. Videoda gösterilen araç gereçler hazır bulundurulur.
2.	İşbirliğini pekiştirme: Video bittiğinde çocuğun videoya ilgi göstermesi sözel olarak pekiştirilebilir.
Hedef Davranışı Sınama	
1.	Yoklama oturumları düzenleme: Becerin gerçekleşebileceği ortama/duruma benzer bir ortam/durum oluşturulur. Ortam/durum yoklama oturumundan önce hazırlanmış olmalıdır.

Video Modelle Öğretim Uygulaması Kullanımı Sırasında Dikkat Edilmesi Önerilen Noktalar

Video model öğretim uygulamasıyla güvenlik becerilerinin öğretiminde dikkate alabileceğiniz öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Çekim yapmak için gerekli kayıt cihazlarıyla birlikte hedef davranışın gerçekleşmesini sağlayacak araç gereçlerin kolay kullanılması ve ekonomik anlamda uygun olması önemlidir.
- Videoda yer alacak modelin kim olacağına karar verilmelidir. Model çocuğun kendisi olabileceği gibi bir akranı ya da bir yetişkin olabilir. Ayrıca, kişisel görüş açısıyla çekim yapılabileceği de akılda tutulmalıdır. Modelin kim olacağı hedef davranışa ve çocuğun özelliklerine göre belirlenmelidir. Örneğin, kaçırma girişiminden korunma becerisini ele alalım. Bu beceri sosyal bir davranış olması ve öğrenen kişinin olası senaryoyu bir bütün olarak izleyebilmesi için kişisel görüş açısıyla çekim yapmak tercih edilmelidir. Bir çocuğu kaçırma girişiminde bulunacak kişinin genellikle yetişkin olması beklenir. Bu durumda videoda yer alan kişilerden tuzak sunacak kişinin yetişkin, doğru tepkide bulunacak kişinin ise öğretim yapılacak çocuğun yaşıtı olması uygun olacaktır. Ancak kaçırma girişimiyle karşılaşmak herkes için olumsuz etki yaratacak bir deneyim olduğundan öğrencinin kendisini model olarak kullanmak öncelikli tercih olmamalıdır.
- Model, video klip çekilmeden önce becerinin nasıl sergileneceğine ilişkin mutlaka hazırlanmalıdır. Örneğin ilk yardım becerilerinin öğretiminde bir uzman model olarak yer almayacaksa, model olan kişinin ilk yardım çantasındaki malzemeleri tanınması, pa-

ketlerin uygun şekilde nasıl açıldığını, yaraya ya da kesiğe nasıl müdahale edeceğini bilmesi gerekmektedir. Modelin bu konularda bilgi eksiği varsa gerekli bilgilendirme yapılmalıdır.

- Videoların süresinin 30 saniye ile 3 dakika arasında olması önerilmektedir.
- Video düzenlemesi süre, ses kalitesi ya da istenmeyen sesler gibi izlemeyi etkileyecek noktalara dikkat edilerek yapılmalıdır. Örneğin okulda karşılaşılan zorba davranışlara uygun tepkide bulunma becerisinin öğretiminde video çekimi yapılacağı zaman öğretim yapılacak ortam sınıf, koridor, bahçe, kantin ya da spor salonu gibi okul saatlerinde çocukların koştukları, gürültü yaptıkları ortamlardır. Ancak video modelle öğretimin amacı öğrenen çocuğun nasıl davranacağını, nasıl konuşacağını net ve anlaşılır şekilde izleyebilmesidir. Bu nedenle video hazırlanırken modelin konuşmasının rahat duyulacağı ses tonunda ve öğrenen çocuğun farklı davranışlara dikkatinin kaymaması için çok fazla hareketin olmadığı bir ortam hazırlanmalıdır.
- Çocuğun video izleyeceği aracı tanımıyor olması durumunda öğretim sürecinden önce çocuğa araç tanıtılmalı ve ne yapılacağı anlatılmalıdır.
- Videoda gösterilen araç-gereçler ortamda hazır bulundurulmalıdır. Örneğin kırık camları uygun şekilde temizleme becerisi için çocuğa video izletildikten sonra bir cam eşyanın kırılması tehlike içereceğinden söz konusu olamaz. Video izletilmeden önce şeffaf plastik ya da pleksi gibi cam olmayan malzemelerin kırılarak öğretim ortamına yerleştirilmesi uygun olacaktır.
- Video oynatılırken çocuğun dikkatinin videoda olduğundan emin olunmalıdır.
- Öğretilecek becerinin ve çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak video model ile öğretim stratejisinin tek başına mı yoksa diğer öğretim ve genelleme stratejileriyle birlikte mi kullanıldığında daha verimli olacağı değerlendirilmelidir. Örneğin deprem olduğunda yaşam üçgeninde cenin pozisyonuna geçme becerisi için çocuğun sadece video modeli izlemesi yeterli olabilir. Ancak gözleyerek öğrenmeye ek olarak fiziksel ipucundan yararlanmak amacıyla tepki ipucu yöntemlerinden birini de kullanmaya karar verdiğimizde öğrenen çocuğun cenin pozisyonunu daha kısa sürede alması sağlanabilir. Deprem anında doğru tepki vermek için süre önemli bir ölçüttür.

Sosyal Öyküler Uygulaması

Otizm spektrum bozukluğu ve diğer gelişim yetersizliklerine sahip bireylere pek çok becerinin kazandırılmasında, davranış sorunlarının azaltılmasında ya da ortadan kaldırılmasında kullanılan bilimsel-dayanaklı uygulamalardan biri de öykü temelli uygulamalardır (Sam & AFIRM, 2015). Uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı olarak geliştirilen öykü temelli uygulamalarda görsel öğelerden yararlanma, pekiştirme ve motivasyon sağlama gibi stratejiler kullanılmaktadır (Olçay-Gül & Tekin-İftar, 2016). Sosyal Öyküler Carol Gray tarafından 1994 yılında geliştirilen, bireylerin davranış sorunlarını azaltmak ya da sosyal becerilerini geliştirmek için araştırmacılar, uygulamacılar ve anneler tarafından kullanılabilen ve hem yazı/metin hem de resim/fotoğraf gibi görselleri içinde barındıran bir uygulamadır (Demir, 2018; Ferraioli & Harris, 2011; Gray 1994; Olçay-Gül & Tekin-İftar, 2016).

Sosyal öyküler çocuk ya da birey için zor olan bir beceriyi, kişiyi, kavramı, bağlamı veya sosyal durumu tanımlamak için özel olarak yazılmaktadır. Çocuğun ya da bireyin sosyal ipuçlarını öğrenip, sosyal davranışları içselleştirmesini sağlamaktadır. Dinleyen çocuk için tanımlayıcı, anlamlı, fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan güvenli bir süreç, format, ses ve içerik kullanarak doğru bilgileri paylaşmak amaçlanmaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı kişiye özgü hazırlanmaktadır (Gray, 2010). Reynhout & Carter (2009) sosyal öykülerin yararlarını kolay uygulanabilmesi ve farklı öğretim uygulamalarıyla bir arada kullanılabilme

olarak ifade etmiştir. Ayrıca, sosyal öyküler hemen her ortamda (örn., sınıf, ev, oyun ortamı, seyahat sırasında) ve farklı kişiler (örn., akranlar, anne-babalar) tarafından da kullanılabilir.

Sosyal Öykü Uygulaması Aşamaları

Sosyal öykü uygulaması üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar (a) sosyal öyküyü hazırlama, (b) sosyal öyküyü okuma ve (c) hedef davranışın sınanması/değerlendirilmesi aşamalarıdır. Bu aşamalara ilişkin özet bilgilere Tablo 6-3’de yer verilmiştir. Sosyal öykü uygulaması uygulama akışına Ek B-13’te yer verilmiştir.

Sosyal Öykü Hazırlama

Sosyal öyküler basit öyküler olmasına rağmen sıradan bir öyküden farklıdır. Farklı unsurları barındırmak zorundadır. Sosyal öyküler öğretimi hedeflenen becerinin tanımlandığı, hedeflenen becerinin bağlamının ve diğerlerinin görüşlerinin anlatıldığı cümlelerle oluşturulmaktadır. Öykülerin uzunluğu öğrencinin dikkat süresine ve kavrama düzeyine göre değişebilir. Sosyal öyküler dört temel cümle türü içermelidir. Bu cümle türlerine Kutu 6-1’de ve bir sosyal öykü örneğine ise Kutu 6-2’de yer verilmiştir.

KUTU 6-1

Sosyal Öykü Cümle Türleri

Betimleyici cümleler: Duygu ve düşüncelerden bağımsız olarak herhangi bir durumla ilgili bilgi verici ifadeler içeren ve bir sosyal duruma kimin dahil olduğunu, durumun nerede gerçekleştiğini ve ilgili durumda ne olduğunu ifade eden cümlelerdir. Örneğin, *“Bazen annem, babam ya da başka bir yetişkin ile yürüyüşe çıkarım.”*

Yönlendirici cümleler: Çocuğa ya da bireye öyküde anlatılan durumda kendisinden ne beklediğini ve duruma nasıl tepki vermesi gerektiğini olumlu olarak ifade eden cümlelerdir. Örneğin, *“Yürüyüş sırasında bazı kurallara uymalıyım. Yürüyüşe çıktığımda annemin ya da babamın elini tutmam ve güvenli bir alana gelene kadar bırakmadan yürümem gerekir. Güvenli bir alana geldiğimde annemin ya da babamın elini bırakabilirim.”*

Bakış Açısını Açıklayan Cümleler: Çocuğa ya da bireye öyküde anlatılan sosyal durumda orada bulunan diğer kişilerin ne hissedebilecekleri ya da düşünebileceklerini açıklayan cümlelerdir. Örneğin, *“Annemin ve babamın elini tutarak ve hiç bırakmadan yürüyüş yaptığımda annem ve babam çok mutlu olur.”*

Doğrulayıcı Cümleler: Anlatılan sosyal durumla ilgili genel bir önemi bireye anlatan cümlelerdir. Örneğin, *“Yürüyüş sırasında annemin, babamın ya da başka bir yetişkinin elini tutmak doğru bir davranıştır.”*

Sosyal öyküler farklı formatlarda sunulabilir, Her bir cümle tek bir sayfada anlatılıp renkli sembollerle gösterilebilir (örn., Croizer & Tincani, 2007), cümleler beyaz kağıt üzerine yazılarak kitap formatına getirilebilir (örn., Ivey vd., 2004; Scattone vd., 2006), her sayfada katılımcıların kendi fotoğrafları kullanılabilir (örn., Özdemir, 2008) ya da power point gibi bilgisayar programlarıyla hazırlanabilir (örn., Hagiwara & Myles, 1999). Kutu 6-2’de *“fiziksel istismara karşı kendini koruma”* becerisi konusunda bir sosyal öykü örneğine yer verilmiştir.

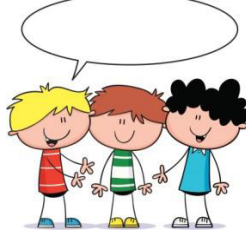
KUTU 6-2
Sosyal Öykü Örneği

CANIMI KİMSE ACITAMAZ!

Benim adım ve 8 yaşındayım.



Arkadaşlar birbiriyle sohbet eder, oyun oynar, şakalar yapar.



Arkadaşların birbirine yumrukla, tekmeyle vurması doğru değildir. Birbirini itirmek, çimdiklemek, canını acıtmak doğru değildir.



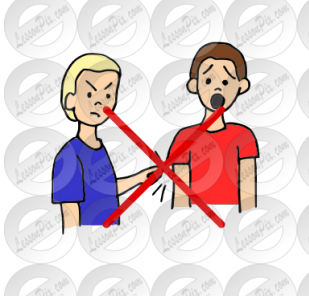
Okulda ve parkta biri bana vurursa, beni iterse, çimdiklerse o kişiye “hayır” derim ve hemen oradan uzaklaşıyorum. Canımı acıtan kişiyi öğretmenime ve anneme söylerim.



-Bana vurman doğru değil!



-Beni çimdikleme doğru değil!



Öğretmenim ve annem canımı acıtan kişileri durdurur.



Biri canımı acıtırsa her zaman yardım isterim. Kendimi koruduğumda mutlu olurum.

Sosyal Öyküyü Okuma

Sosyal öykülerin yazımı tamamlandıktan sonra öykü çocuğun kendisini rahat hissettiği bir ortamda okunur (Gray, 2010). Sosyal öyküler çocuk üzüntülü ve sinirli iken ya da olumsuz bir olay yaşadktan hemen sonra sunulmamalıdır (Acar, 2015). Çocuk okur yazar ise öyküyü kendisi okuyabileceği gibi ona öyküyü öğretmen, anne-baba gibi bir yetişkin de okuyabilir. Öykü olumlu ve uygun bir ses tonuyla okunur. Sosyal öyküyü çocuğa okuyan bireyin olumlu bir dil kullanması önemlidir (Gray, 2010).

Sosyal öykünün bir başkası tarafından okunmasına örnek şöyle verilebilir. Sosyal öykü okunmaya başlamadan önce çocuğun ya da bireyin dikkati çekilir. Gerekğinde ipucu kullanılır. “*Senin için bir öykü yazdım. Şimdi bu öyküyü sana okumak istiyorum, hazır mısın?*” Çocuk hazır olduğunu jestler ve mimiklerle ya da sözel olarak ifade ettiğinde sözel olarak, örneğin “*Aferin sana!*” biçiminde, pekiştirilir.

Çocuk tercih ettiğinde öyküyü kendisinin okumasına fırsat verilmelidir. Çocuk öyküyü kurallara uygun okuduğunda “*Öykünü çok güzel okudun.*” gibi ifadeyle pekiştirilir. Öykü kısaca özetlenir. Öyküyü yetişkin de okusa çocuğun kendisi de okusa çocuğun öyküyü anlayıp anlamadığını değerlendirmek için daha önceden hazırlanmış üç-dört adet 5N1K soruları (ne, nasıl, nerede, ne zaman, niçin, kim) sorulur. Soru yöneltildikten sonra öğrencinin her bir soruya yanıt vermesi için 4-5 saniye süreyle beklenir. Öğrencinin doğru yanıtları pekiştirilir. Yanlış yanıt verilen sorularla ilgili sayfalara geri dönülerek ilgili bölüm tekrar okunarak öğrenciye model olunur. Öğrenci hedeflenen davranışı, sosyal öykü okunmadan gerçekleştirinceye değin sosyal öykü okunmaya devam edilmekle birlikte silikleştirme süreci uygulanır.

Silikleştirmede önerilen yaklaşımlardan ilki öyküdeki yönlendirici cümlelerin kaldırılması ya da tamamlanmamış cümle olarak tekrar yazılmasıdır. Örneğin “*Hoşlandığım arkadaşım benden çıplak fotoğraf isterse, sadece giyinik fotoğraflarımı gönderebileceğimi söylerim.*” cümlesi, öğrenci öyküye ilişkin sorulara verdiği doğru oranı arttıkça ve yoklama oturumlarında doğru tepki vermeye başladıktan sonra, “*Hoşlandığım arkadaşım benden çıplak fotoğraf isterse, sadece*” şeklinde yazılarak öykü sunulmaya devam edilir. İkinci strateji ise öykünün okunduğu zamanla öğrencinin davranışı sergileyeceği durum arasındaki sürenin arttırılmasıdır (Gray, 2010; Olçay-Gül & Tekin-İftar, 2016). Öğrenci hedeflenen davranışı sergileyeceği ortama götürülerek davranışları gözlemlenir ve veri toplanır.

Hedef Davranışın Sınanması / Değerlendirilmesi

Güvenlik tehdidiyle ne zaman karşılaşılacağı bilinemeyeceğinden bireylerin riskli bir duruma karşı her zaman hazır olması beklenir. Çoğu güvenlik becerisi öğrencinin günlük rutininde sergilemesi gereken davranışlar değildir. Bu nedenle güvenlik becerilerine ilişkin bir sınama/değerlendirme yapılması için gerçeğe yakın bir ortam ve/veya durum oluşturulur. Hedeflenen güvenlik becerisine ilişkin değerlendirmelerin gerçek ortamda mı yoksa benzetim ortamında mı yapılacağına önceden karar verilmelidir. Örneğin yaya geçidinde karşıdan karşıya geçme becerisi için evin, okulun bahçesinde benzetim ortamı hazırlanabileceği gibi, yetişkin gözetiminde ve yoğun trafiğin olmadığı bir caddede de değerlendirme yapılabilir. Bu değerlendirmeyi yapmak üzere Ek A-5’te yer alan başlama düzeyi oturumları veri toplama formu kullanılabilir. Güvenliğe ilişkin gerekli tedbirler alınarak öğrencinin güvenlik tehdidi ile karşılaşması sağlanır (örn., kesici olmayan cam kırıklarının yere konması, içi boşaltılmış ve temizlenmiş kimyasal sıvı kutuları, uygulamacının ya da aile üyelerinin tanıdığı ve tuzak sunmak için daha önceden bilgilendirilmiş gönüllü kişiler). Öğrenciye hedeflenen davranışı sergilemesi için gerekli yanıt aralığı verilir ve doğru tepkiler pekiştirilir. Ancak öğrencinin tepki vermemesi ya da yanlış tepki vermesi durumunda değerlendirmenin sonlandırılabilmesi gibi geribildirim sunma, ipucu sunma gibi seçeneklerden birisi benimsenerek uygulanmalıdır.

Tablo 6-3
Sosyal Öykü Öğretim Uygulama Aşamaları

Sosyal Öykü Hazırlama
Hedef davranış belirleme: Hedef davranış gözlemlenebilir ve ölçülebilir biçimde tanımlanmalıdır. Hedef davranışı öğrenmek ya da sergilemek için ön koşul beceriler gerekliyse çocuğun bu becerilere sahip olup olmadığı belirlenmelidir. Bilgi toplama: Hedef davranış belirlendikten sonra, davranış ve durum ile ilgili bilgi toplanır. Durumun nerede ve ne zaman ortaya çıktığı, kimlerin bu süreçte yer aldığı, olayın nasıl ve neden gerçekleştiğine ilişkin sorulara yanıt verebilecek bilgilerin toplanması gerekmektedir. Bu süreçte aileyle, çocukla çalışan diğer uzmanlarla ve çocuğun kendisiyle iş birliği yapmak önemlidir. Öyküyü yazma: Sosyal öyküler çocuğun gelişim ve öğrenme özellikleri, ilgileri ve yeterlilikleri doğrultusunda yazılır. Bazen öyküde her bir cümle bir görselle desteklenirken bazı öykülerde sadece yazı olabilir. Sosyal öykünün başlığı kazandırılmak istenen beceriyi ifade eder. Öykü kitabını sunum için hazırlama: Sosyal öyküler kitap formatında ya da tek sayfa olarak basılabilir. Bilgisayar, tablet ya da telefonda sunulacak öyküler için power point sunumlar kullanılabilir.

Sosyal Öyküyü Okuma

1. **Öykünün okunacağı ortamı hazırlama:** Sosyal öykünün nerede ve ne sıklıkla okunacağı belirlenmelidir. Sosyal öykünün basılı bir kitap olarak mı yoksa tablet, telefon gibi bir araçtan mı okunacağı belirlenip hazır bulundurulur.
2. **Çocuğun dikkatini çekme:** “Hoş geldin ... (çocuğun adı), bu öyküyü senin içi hazırladım ve şimdi onu okuyacağız. Hazır mısın?” denilerek dikkat sağlayıcı ipucu sunulur.
3. **Öyküyü dikkat çekerek ve uygun şekilde okuma:** Çocuk okuma biliyorsa ve tercih ediyorsa kendisi sosyal öyküyü kendisi okuyabilir. Öğretimi yapan kişi aile üyesi ya da öğretmen olabilir. Okuyan kişinin ses tonunu ilgi çekecek şekilde ayarlaması, yönerge sunan cümlelerin anlaşıldığından emin olunmalıdır. Çocuğun dikkati dağılırsa “... (çocuğun adı) inlemeye devam edelim.” diyerek dikkatini tekrar sosyal öyküye yöneltmesi sağlanır.
4. **İşbirliğini pekiştirme:** Öykü bittiğinde çocuğun öyküyü okuması ya da dinlemesi sözler olarak pekiştirilebilir.
5. **5N1K soruları sorup yanıtları kaydetme:** Çocuğun dikkatini sorulara yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucu sunulur ve çocuk sorular için hazır olduğunu belirttiğinde pekiştirilir. Öyküye uygun olarak hazırlanan 5N1K soruları sorulur. Çocuğun sorulara verdiği tepkilere uygun tepkide bulunarak doğru ve yanlış tepkileri veri toplama formuna kaydedilir. Yanlış tepkilerde öykünün soruyla ilgili bölümüne dönülerek tekrar okunur.

Hedef Davranışı Sınama

1. **Yoklama oturumları düzenleme:** Becerinin gerçekleşebileceği ortama/duruma benzer bir ortam/durum oluşturulur. Ortam/durum yoklama oturumundan önce hazırlanmış olmalıdır.
2. **Gerekli güvenlik önlemlerini alma:** Ortamda güvenliği tehdit eden durumların yapılandırılmış ve kontrol altında olduğundan emin olunmalıdır.
3. **Doğru ve yanlış tepkileri değerlendirme:** Değerlendirme sırasında doğru ve yanlış tepkilerin nasıl değerlendirileceği belirlenmelidir.

Sosyal Öykülerin Kullanımı Sırasında Dikkat Edilmesi Önerilen Noktalar

Sosyal öykülerin bir beceriyi öğretmede etkili olabilmesi için sistematik uygulanması ve sosyal öykü oluşturma kurallarına dikkat edilmesi önemlidir (Ferraioli & Harris, 2011). Çünkü sosyal öykülerin amacı dinleyen bireye sosyal bir durum ya da bağlamı anlamasını ve günlük yaşamda uygulamasını sağlamaktır (Thompson & Johnston, 2013). Uygulamacı, dinleyen birey için bir durum, konu, bağlam ya da beceriyi anlaşılır biçimde anlatabildiği bir öykü oluşturur. Bu nedenle sosyal öykü hazırlanırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalara dikkat edilmelidir (Gray, 2010). İzleyen satırlarda sosyal öykü uygulaması sırasında dikkat edilmesi önerilen noktalara yer verilmiştir.

- Sosyal öykünün konuyu ifade eden, kısa ve anlaşılır bir başlığı olmalıdır. Örneğin kapı çaldığında güvenli tepkide bulunmak farklı çocuklar için farklı davranışları içerebilir. Bu nedenle hedef davranışı doğru şekilde tanımlamak önemlidir. Sosyal öykünün başlığı “Kapı Zili Çaldığında Güvenli Davranırım!” şeklinde davranışı net olarak açıklamayan bir ifade olmamalıdır. Bir çocuk için öyküde “Kapı Zili Çaldığında ‘Kim O?’ Diye Sorarım” başlığı, başka bir çocuk için başka bir öyküde “Kapı Çaldığında Anneme Haber Veririm” başlığı kullanılabilir. Öyküyü de başlığı da oluştururken çocukların dil gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır.

- Hazırlanan sosyal öyküde yalnızca bir konuya odaklanmalıdır. İyi bir sosyal öykü oluşturmak için giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturmaya dikkat edilmelidir. Örneğin kaçırma girişiminden korunma ile cinsel istismardan korunma becerilerinin ikisi de sosyal güvenlik becerileridir ve hedeflenen davranış zinciri aynıdır (tuzağı reddet, ortamdaki uzaklaş ve güvenilir yetişkine haber ver). Ancak bu iki tehdit durumunda farklı tuzaklar sunulacaktır ve kaçırma girişiminde çocuğu bir yere götürmek hedeflenirken cinsel istismarda çocuğun ortamdaki ayrılmasını gerektiren bir durum olmak zorunda değildir. Bunlara bağlı olarak öğrenen çocuğun kafa karışıklığı yaşamaması için her bir hedefe yönelik ayrı bir öykü hazırlanmalıdır.
- Sosyal öyküler birinci kişinin (dinleyicinin) ağzından yazılmalıdır, öykünün bazı bölümlerinde üçüncü kişilerin görüşleri de belirtilebilir. Örneğin interneti güvenli kullanmaya yönelik bir öykü hazırlandığında kişinin kendi özelliklerinden (örn., “*Ben 16 yaşında bir kızım*”), zevklerinden (örn., “*Müzik dinlemeyi ve instagram hikayesi oluşturmayı çok severim.*”) ve internette tercih ettiği ağlardan bahsetmek öyküyü güçlendirecektir.
- Sosyal öyküler doğru ve net ifadeler içermelidir. Dinleyiciden ne beklenmediği değil ne beklendiği belirtilmelidir. Örneğin “*Tanımadığım kişilerin hediyelerini almam.*” yerine “*Tanımadığım biri bana hediye vermek isterse ona ‘hayır’ der ve hemen uzaklaşırm.*” biçiminde ifadeler kullanılmalıdır.
- Sosyal öykülerde cümleler genelde geniş zaman kullanılarak yazılır. Henüz olmamış ancak olma olasılığı biraz da olsa var olan bir durum için gelecek zaman kullanılabilir. Örneğin günümüzde ailelerin sosyalleşmek için en fazla zaman geçirdiği ortamlardan biri alışveriş merkezleridir. Güvenlik becerilerinin öğretimi önleyici bir yaklaşım olduğundan sosyal öykülerde “*Alışveriş merkezinde annemi/babamı kaybettiğimde güvenlik görevlilerinden yardım isterim ya da isteyeceğim*” biçiminde cümlelere yer verilebilir.
- Bir sosyal öyküde bir sayfada en fazla birkaç cümle olmalıdır.
- Sosyal öykü tamamen çocuğun bakış açısından yazılmalı ve bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir. Örneğin çocuğun görme ya da dokunma ile ilgili duyarlılıkları varsa ve bunlar sosyal durumla ilişkili ise mutlaka öyküye yansıtılmalıdır. Kokulara karşı duyarlı olan ve sevmediği kokuları hissettiğinde kendini sakinleştirmekte zorlanan bir çocuk için kimyasal sıvılardan korunma becerisi öğretilmek istendiğinde kimyasal sıvıdan uzak durması için daha önce rahatsız olduğu kokuyla benzetim yapılabilir. “*Çamaşır suyunu koklarsam/içersem kötü kokan parfüm gibi midemi bulandırır.*” gibi.
- “*Daima*”, “*her zaman*” gibi keskin ifadeler yerine “*genelde*”, “*genellikle*” gibi başka olasılıkların da olabileceğini gösteren ifadeler kullanılmalıdır. Böylece dinleyen birey başka olasılıkların da olabileceğine hazırlıklı olur. Örneğin zorbalık sadece şiddeti değil alaycı iletişimi de kapsar. Çocukların sosyalleşebilmesi için espriler yapması, birbiriyle şakalaşması normaldir. Ancak kişiyi küçük düşüren şakaların ayırt edilmesi için “*Arkadaşlarımın yaptığı tüm şakalara her zaman gülerim.*” gibi bir ifade yerine uygun olan ve olmayan şakalara verilecek tepkilerin açıklanması uygun olacaktır.
- Sosyal öyküde kullanılan dil; sadece çocuğun anladığı sözcükleri içermeli ve yazılar çocuğun okuma becerilerine uygun boyutlarda olmalıdır.
- Sosyal öykülerde kullanılacak görseller fotoğraf, karikatür ya da resim olabilir. Burada çocuğun bireysel özellikleri dikkate alınarak tercih yapılmalıdır. Örneğin bir çizgi film karakteri olan Red Kit’e özel bir ilgisi olan çocuk için öyküde Red Kit görsellerine yer verilir. Bir nesne (örn., telefon) ya da ortama (örn., çiftlik) ilgisi olan çocuklar için hazırlanacak öykülerde “*Mutfaktaki bıçaklara dokunmadığımda annem telefonla oynamama izin verir ya da yabancılarla konuşmadığımda babamla çiftlikte hayvanları beslerim.*” gibi ifadeler kullanılarak ilgi duyulan nesne ve ortamlar üzerinden görselleştirme sağlanabilir.

Özet

1. Davranışsal beceri öğretimi anne-baba, uygulamacı/personel, akran eğitimi, kardeş eğitimi gibi farklı gruplara çeşitli uygulama becerileri kazandırmak üzere kullanılan bilimsel-dayanaklı bir uygulamadır.
2. Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde davranışsal beceri öğretimi bilimsel-dayanaklı bir öğretim uygulamasıdır.
3. Davranışsal beceri öğretimi bilgi verme, model olma, rol oynama ve geri bildirim süreçlerinin tümünü ya da bazılarını içeren çok bileşenli bir öğretim paketidir.
4. Güvenlik becerilerinin öğretiminde davranışsal beceri öğretimi sonrasında hedef güvenlik becerisine ilişkin yerinde değerlendirme yapılması önerilmektedir.
5. Yerinde değerlendirme ve yerinde öğretim için gerekli tüm önlemler alınarak çocuğun güvenliğini riske atmadan değerlendirme ve öğretim yapılmalıdır.
6. Bir modelin hedef davranışı sergilemesi videoya kaydedilerek bu video görüntüsünün çocuğa izlettirilmesi yoluyla video modelle öğretim gerçekleştirilir.
7. Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde etkilidir.
8. Video modelle öğretim uygulaması üç aşamadan oluşmaktadır:
 - a. Video görüntülerinin hazırlanması,
 - b. Videonun izlettirilmesi,
 - c. Hedef davranışın değerlendirilmesi.
9. Sosyal öyküler çocuk ve bireylere yeni becerilerin kazandırmak, sorun davranışları azaltmak üzere belirli kurallara ve cümle yapılarına bağlı kalınarak hazırlanan öykülerdir.
10. Sosyal öykü uygulaması üç aşamadan oluşmaktadır.
 - a. Sosyal öykünün hazırlanması,
 - b. Sosyal öykünün okunma,
 - c. Hedef davranışın değerlendirilmesi.

Kaynakça

- Acar, Ç. (2015). *Otizimli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması* [Doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Agran, M., Krupp, M., Spooner, F., & Zakas, T.L. (2012). Asking students about the importance of safety skills instruction: A preliminary analysis of what they think is important. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(1), 45-52. doi:10.2511/027494812800903265
- Akmanoglu, N., & Tekin-İftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism*, 15(2), 205-222. doi:10.1177/1362361309352180
- Baruni, R.R., & Miltenberger, R.G. (2022). Teaching safety skills to children: A discussion of critical features and practice recommendations. *Behavior Analysis in Practice*, 1-13. doi: 10.1007/s40617-021-00667-4
- Bassette, L., Taber-Doughty, T., Gama, R.L., Alberto, P., Yakubova, G., & Cihak, D. (2016). The use of cell phones to address safety skills for students with a moderate ID in community-based settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(2), 1-11. doi: 10.1177/1088357616667590
- Besler, F., & Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 209-230. doi:10.12738/estp.2016.1.0273
- Bevill, A.R., & Gast, D.L. (1998). Social safety for young children: A review of the literature on safety skills instruction. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(4), 222-234. doi: 10.1177/027112149801800405
- Collins, B.C., Wolery, M., & Gast, D.L. (1991). A survey of safety concerns for students with special needs. *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 305-318.
- Cox, A., & AFIRM Team. (2018). *Video modeling*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. <http://afirm.fpg.unc.edu/video-modeling>
- Crozier, S., & Tincani, M. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 150-157. doi:10.1177/10883576050200030301
- Değirmenci, H.D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demir, Ş. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (sf. 335-390). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ferraioli, S.J., & Harris, S.L. (2011). Teaching joint attention to children with autism through a sibling-mediated behavioral intervention. *Behavioral Interventions*, 26(4), 261-281. <https://doi.org/10.1002/bin.336>
- Garcia, D., Dukes, C., Brady, M.P., Scott, J., & Wilson, C.L. (2016). Using modeling and rehearsal to teach fire safety to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(3), 699-704. doi:10.1002/jaba.331
- Gatheridge, B.J., Miltenberger, R.G., Huneke, D.F., Satterlund, M.J., Mattern, A.R., Johnson, B.M., & Flessner, C.A. (2004). Comparison of two programs to teach firearm injury prevention skills to 6- and 7-year-old children. *Pediatrics*, 114(3), e294-e299. doi: 10.1542/peds.2003-0635-L
- Giannakakos, A.R., Vladescu, J.C., Kisamore, A.N., Reeve, K.F. & Fienup, D.M. (2020). A Review of the literature on safety response training. *Journal of Behavioral Education*, 29, 64-121. doi:10.1007/s10864-019-09347-4
- Gray, C. (1994). *Comic strip conversations*. Texas: Future Horizons.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. Texas: Future Horizons.
- Guan, J., & Li, G. (2017). Characteristics of unintentional drowning deaths in children with autism spectrum disorder. *Injury Epidemiology*, 4(1), 1-4. doi: 0.1186/s40621-017-0129-4
- Gunby, K.V., Carr, J.E., & Leblanc, L.A. (2010). Teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(1), 107-112. doi:10.1901/jaba.2010.43-107
- Hagiwara, T., & Myles, B.S. (1999). A Multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2), 82-95. doi: 10.1177/108835769901400203
- Himle, M.B., Miltenberger, R.G., Flessner, C., & Gatheridge, B. (2004). Teaching safety skills to children to prevent gun play. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(1), 1-9. doi:10.1901/jaba.2004.37-1
- Honsberger, T. (2015). *Teaching individuals with autism spectrum disorder safe pedestrian skills using video modeling with in situ video prompting* [Doktora tezi]. Florida Atlantic University, Florida, ABD.
- Ivey, M.L., Heflin, J., & Alberto, P. (2004). The use of social stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD-NOS. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(3), 164-176. doi:10.1177/10883576040190030401

- Kalb, L.G., Vasa, R.A., Ballard, E.D., Woods, S., Goldstein, M., & Wilcox, H.C. (2016). Epidemiology of injury-related emergency department visits in the US among youth with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(8), 2756-2763. doi:10.1007/s10803-016-2820-7
- King, S., & Miltenberger, R. (2017). Evaluation of video modeling to teach children diagnosed with autism to avoid poison hazards. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 221-229. doi:10.1007/s41252-017-0028-2
- Kıyak, Ü.E., & Tekin-İftar, E. (2022). General education teacher preparation in core academic content teaching for students with developmental disabilities. *Behavioral Interventions*, 37(2), 363-382. doi:10.1002/bin.1847
- Kıyak, Ü.E., Tuna, D.M., & Tekin-İftar, E. (2019). Zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi: Kapsamlı betimsel analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 143-176. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.408927
- Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Davenport, K., Moore, M., Lee, A., O'Reilly, M., ... & Falcomata, T. (2016). Behavioral skills training to improve the abduction-prevention skills of children with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 9(3), 266-270. doi:10.1007/s40617-016-0128-x
- Levy, K.M., Ainsleigh, S.A., & Hunsinger-Harris, M.L. (2017). Let's go under! Teaching water safety skills using a behavioral treatment package. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(2), 186-193.
- Marcus, A., & Wilder, D. (2009). A comparison of peer video modeling and self video modeling to teach textual responses in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(2), 335-341. doi:10.1901/jaba.2009.42-335
- Maxfield, T.C., Miltenberger, R.G., & Novotny, M.A. (2019). Evaluating small-scale simulation for training firearm safety skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(2), 491-498. doi:10.1002/jaba.535
- Mechling, L.C. (2008) Thirty year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 311-323.
- Mechling, L.C., Gast, D.L., & 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.
- Miltenberger, G.R. (2008). Teaching safety skills to children: Prevention of firearm injury as an exemplar of best practise in assessment, training, and generalization of safety skills. *Behavior Analysis in Practice*, 1, 30-36. doi:10.1007/BF03391718
- Miltenberger, R.G. & Gross A.C. (2011) Teaching safety skills to children. W. W. Fisher; C.C. Piazza; ve H. S. Roane (Editörler). *Handbook of applied behaviour analysis* içinde (sf. 417-430) NY: The Guildfor Press.
- Miltenberger, R.G., Roberts, J.A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J.T., Long, E.S., & Lumley, V.A. (1999). Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(3), 385-388. doi:10.1901/jaba.1999.32-385
- Nikopoulos, C.K., & Nikopoulou-Smyrni, P. (2008). Teaching complex social skills to children with autism; advances of video modeling. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5(2), 30. doi:10.1037/h0100417
- Olçay-Gül, S., & Tekin-İftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: Acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(1), 67-78.
- Özdemir, S. (2008). The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behaviors of children with autism: Three case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1689-1696. doi:10.1007/s10803-008-0551-0
- Pan-Skadden, J., Wilder, D.A., Sparling, J., Severtson, E., Donaldson, J., Postma, N., ... & Neidert, P. (2009). The use of behavioral skills training and in-situ training to teach children to solicit help when lost: A preliminary investigation. *Education and Treatment of Children*, 32(3), 359-370. doi:10.1353/etc.0.0063
- Pektaş-Karabekir, E., & Genç-Tosun, D. (2020). Video modelleri öğretim. E. Ünlü (Editör). *Otizimde etkili uygulamalar* içinde (sf. 85-116). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Raghavendra, P., Hutchinson, C., Grace, E., Wood, D., & Newman, L. (2018). "I like talking to people on the computer": Outcomes of a home-based intervention to develop social media skills in youth with disabilities living in rural communities. *Research in Developmental Disabilities*, 76, 110-123. doi:10.1016/j.ridd.2018.02.012
- Ramirez, M., Fillmore, E., Chen, A. & Peek-Asa, C. (2010). A comparison of school injuries between children with and without disabilities. *Academic Pediatrics*, 10(5), 317-322. doi:10.1016/j.acap.2010.06.003
- Reynhout, G. & Carter, M. (2006). Social Stories for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 445-469. doi:10.1007/s10803-006-0086-1
- Rossi, M.R., Vladescu, J.C., Reeve, K.F., & Gross, A.C. (2017). Teaching safety responding to children with autism spectrum disorder. *Education and Treatment of Children*, 40(2), 187-208. 10.1353/etc.2017.0009
- Sam, A. & AFIRM Team. (2015). Social narratives. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. <http://afirm.fpg.unc.edu/social-narratives>
- Scattone, D., Tingstrom, D.H., & Wilczynski, S.M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4), 211-222. doi:10.1177/10883576060210040201

- Sigafoos, J., O'Reilly, M., & De La Cruz, B. (2007). *How to use video modeling and video prompting*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Şirin, N., & Tekin-İftar, E. (2016). Opinions of Turkish parents and teachers about safety skills instruction to children with autism spectrum disorders: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(8), 2653-2665. doi:10.1007/s10803-016-2809-2
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R.S., Wilke, A.E., Bergstrom, R. & Williams, W.L. (2011) Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 629-632. doi:10.1016/j.rasd.2010.07.008
- Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tavukçu, D. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocuklarının güvenlik becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Taylor, B.A., Hughes, C.E., Richard, E., Hoch, H. & Coello, A.R. (2004). Teaching teenagers with autism to seek assistance when lost. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 79-82. doi:10.1901/jaba.2004.37-79
- Tekin-İftar, E. (2003). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community signs to students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), 77-94.
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 249-265.
- Tekin-İftar, E. (2012). Davranış kayıt teknikleri. E. Tekin-İftar (Editör). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (sf. 69 -108). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E., Acar, G., & Kurt, O. (2003). The effects of simultaneous prompting on teaching expressive identification of objects: An instructive feedback study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(2), 149-167. doi:10.1080/1034912032000089657
- Tekin-İftar, E., Olcay, S., Şirin, N., Bilmez, H., Degirmenci, H.D., & Collins, B.C. (2021). Systematic review of safety skill interventions for individuals with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 54(4), 239-250. doi:10.1177/0022466920918247
- Tekin-İftar, E., ve Değirmenci, H.D. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (sf. 267-328). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin, E., & Kircaali-İftar, G. (2002). Comparison of the effectiveness and efficiency of two response prompting procedures delivered by sibling tutors. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 283-299.
- Thompson, R., & Johnston, S. (2013). Use of social stories to improve self-regulation in children with autism spectrum disorders. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 33(3), 271-284. doi:10.3109/01942638.2013.7683
- Tucker, M., & Ingvarsson, E. T. (2021). Teaching water safety skills to children with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, 36(3), 535-549. doi:10.1002/bin.1791
- Tunc-Paftali, A., & Tekin-İftar, E. (2021). E-coaching preschool teachers to use simultaneous prompting to teach children with autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 44(3), 255-273. doi:10.1177/0888406420925014
- Wynkoop, K.S., Cardon, T.A., Kruis, N.E., & Hawkins, P.M. (2020). Teacher and video modeling: A survey of use and perspectives. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 262-271. doi: 10.1177/0162643419878149

Öğrenme Çıktıları

Bu bölümü okuduktan sonra;

- 7.1 Zincirleme öğretimi uygulamasını açıklayarak güvenlik becerilerinin öğretiminde nasıl kullanılabileceğini tartışabilecek,
- 7.2 Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını açıklayarak güvenlik becerilerinin öğretiminde nasıl kullanılabileceğini tartışabilecek,
- 7.3 Sabit bekleme süreli öğretim uygulamasını açıklayarak güvenlik becerilerinin öğretiminde nasıl kullanılabileceğini tartışabilecek,
- 7.4 Aşamalı yardımla öğretim uygulamasını açıklayarak güvenlik becerilerinin öğretiminde nasıl kullanılabileceğini tartışabileceksiniz.

Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Etkili Uygulamalar

Güvenlik becerilerinin öğretiminde çeşitli öğretim uygulamalarının kullanıldığı kitabınızın daha önceki bölümlerinde pek çok kez açıklanmıştır. Bir önceki bölümde bu öğretim uygulamalarından davranışsal beceri öğretimi, video model ile öğretim ve sosyal öykü uygulamalarının tanıtımına yer verilmiştir. Bu bölümde ise, zincirleme öğretimi ve tepki ipucu öğretim uygulamalarından eşzamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim ve aşamalı yardımla öğretim uygulamalarının tanıtımına yer verilmiştir. Zincirleme öğretimi belki de sistematik öğretim uygulamalarının en eskisi olabilir ve esasen günlük yaşamda bu öğretim uygulamasının kuramsal temellerine sahip olmadan da pek çok anne-babanın, öğretmen ve bakım veren kişinin kullandığını ifade edebiliriz. Bir sonraki başlıkta ele aldığımız zincirleme öğretiminde öğretilmesi hedeflenen davranışların basamaklar halinde öğretimi hedeflenmektedir. Pek çoğumuz özellikle küçük yaştaki çocuklara, üzerinde fazlaca düşünmeden zor ve karmaşık becerileri basamaklara bölerek öğretiriz. Hatta kendimiz yeni karmaşık bir davranış öğrenirken de farkında olmadan davranış basamaklara bölerek öğrenmeye çalışırız. Ancak, tabi ki tüm öğretim uygulamaları gibi zincirleme öğretimi uygulamasının da sistematik yollarla ve doğru kullanılması öğrenen çocuğun ya da bireyin daha hızlı ve kolay öğrenmesi açısından son derece önemlidir. Bu bölümde ele aldığımız diğer öğretim uygulamaları ise tepki ipucu öğretim uygulamalarıdır. Tepki ipuçları yanlış öğretim uygulamaları altında yer alan bir sınıflamadır. Tepki ipuçlarında öğrenen bireye üzerinde çalışılan davranışta (kendisinden beklenen tepkiye ilişkin) öğrenme ipucu sunularak bireyin doğru tepkide bulunma olasılığının gerçekleşmesi yoluyla sağlanır. Çünkü yanlış öğretim uygulamalarının geliştirilme felsefesinin temelinde bireylerin öğretim sırasında yaptıkları hatalardan değil sergiledikleri doğru tepkilerden öğrendikleri gerçeği yer almaktadır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020; Wolery vd., 1988). İzleyen başlıklarda bu bölümde ele alınması hedeflenen öğretim uygulamalarının tanıtımına yer verilmiştir.

Zincirleme Öğretimi Uygulaması

Zincirleme davranışlar birden fazla tek-basamaklı davranışın belirli bir sırayla sergilenerek kendilerinden daha karmaşık olarak oluşturdukları yeni davranışlara denir (Cooper vd., 2020; Sam & AFIRM, 2015; Tekin-İftar, 2012). Karşıdan karşıya geçme, makas ve bıçak gibi kesici aletleri güvenli kullanma gibi davranışlar güvenlik becerileri kapsamındaki zincirleme davranışlara örnek verilebilir. Kitabınızda davranış ve beceri eşanlamlı kavramlar olarak bağlama uygun biçimde kullanılmıştır. Zincirleme davranışların daha küçük parçalara bölünerek belirli bir sıralamayla öğretimi ise “zincirleme öğretimi” olarak adlandırılmaktadır (Cooper vd., 2020; Sam & AFIRM, 2015; Tekin-İftar, 2012).

Zincirleme Öğretiminin Planlanması

Zincirleme bir davranışın öğretimini gerçekleştirmek için davranışın beceri analizini hazırlamak gerekmektedir. Beceri analizi birden fazla basamaktan oluşan zincirleme bir davranışta bu basamakların oluşum sırası dikkate alınarak sıralanması olarak tanımlanmaktadır (Collins, 2022; Tekin-İftar, 2012). Beceri analizi hazırlanırken bireysel farklılıklara dikkat edilmesi, çocuğun yaşı, söz konusu basamakları yerine getirebilme performansı ve deneyimleri göz önünde bulundurulmalıdır (Cooper vd., 2020; Süzer, 2021). Örneğin yara bandı yapıştırma becerisinin öğretimi yapılacağı zaman öğretim yapılacak çocuğun özelliklerine göre “yara bandını kutudan çıkartır, yara bandını açar ve yaranın üzerine yapıştırır” şeklinde bir basamaklandırma yapılabileceği gibi yara bandının nasıl açılacağına ifade edileceğine göre “yara bandının arkasında bulunan beyaz kağıtlar ortadan tutularak dışa doğru çekilerek açılır” detaylandırılabilir. Ayrıca, hedef davranış sergilenirken izlenen beceri analizi basamaklarının detayı bir çocuktan diğerine farklılık gösterebilir. Bazı bireyler için davranışın işlevini söylemek yeterli olurken, bazıları için topografyasını yani nasıl sergileneceğini belirtmek gerekebilir. Kutu 7-1’de Purrazzella ve Mechling’in (2013) gelişim yetersizliği olan 24-29 yaş aralığındaki bireylere toplumsal bir ortamda kaybolduğunda iPhone4 kullanarak çevrenin videosunu çekip güvenilir birine gönderme becerisini öğretmek üzere geliştirdikleri beceri analizine örnek olarak yer verilmiştir. Zincirleme öğretimine başlamadan önce yerine getirilmesi gereken bazı planlamalar vardır (Sam & AFIRM, 2015; Süzer, 2021). Bu planlamalara aşağıda maddeler halinde yer verilmiştir.

Zincirleme Öğretiminde Ele Alınacak Davranış İçin Beceri Analizi Geliştirme: Hedef davranışa ilişkin beceri analizi hazırlanmalıdır. Beceri analizini hazırlayan kişi davranışı gerçekleştiren birini gözlemleyebilir, davranışı kendileri gerçekleştirebilir ya da davranışın nasıl sergilendiği konusunda bir uzmana (örn., bahçe işleri gibi uzmanlık gerektiren bir beceri ise bahçivana) danışabilir. Ayrıca, geliştirilen beceri analizinin uygunluğunu sağlamak için bir özel eğitim öğretmeninden ya da beceri analizi geliştirilen davranış bir uzmanlık gerektiriyorsa, bahçe işlerinde olduğu gibi, o işin uzmanından geliştirilen beceri analizi için görüş alınabilir.

KUTU 7-1

İPhone4 Kullanarak Kaybolduğunda Bulunduğu Yerin Videosunu Çekip Bir Yakınına Gönderme Becerisi Beceri Analizi

1. iPhone4’ün ortasındaki açma kapama düğmesine dokun.
2. Parmağınla ekranı yukarı kaydır.
3. “Kamera” sembolüne dokun.
4. Video kaydını başlatmak için kırmızı noktaya dokun.
5. iPhone4’ü tutarak kendi etrafında 360 derece yürüterek dön.
6. Video kaydını durdurmak için kırmızı noktaya dokun.
7. “Galeri” sembolüne dokun.
8. Sol alt köşedeki ok işaretine dokun.
9. “Mesaj” sembolüne dokun.
10. “.....” sembolüne/kişisine dokun.
11. “Gönder” seçeneğine dokun.

Kaynak: Purrazzella, K., & Mechling, L. C. (2013). Use of an iPhone 4 with video features to assist location of students with moderate intellectual disability when lost in community settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(2), 179-189’den alınmıştır.

Öğretim İçin Çocukta Bulunması Gereken Ön Koşul Becerileri Belirleme ve Sınama: Hedef davranışı sergilemek için gerekli ön koşul becerilerin ne olduğu ve çocuğun bu ön koşul becerilere sahip olup olmadığı belirlenmelidir. Eğer hedef davranışın öğretimi için başka bir becerinin öğrenilmesi gerekiyorsa, yani bir ön koşul beceri varsa öncelikle bu becerinin

öğretilmesi önerilmektedir. Örneğin, elektrikli cezve ile kahve yapma becerisinin ön koşul becerilerinden biri fişi prize güvenli biçimde takma ve çıkarma, güneş kremi sürme becerisinin ön koşul becerilerinden biri kremin kapağını açma ve kapama ve kaybolduğunda güvenilir birini akıllı telefonda arama becerisinin ön koşul becerilerinden biri akıllı telefonu kullanmadır.

Öğretim sırasında gerekli araç-gereçler belirlenmelidir: Beceri analizi hazırlarken kullanılan ya da kullanılması planlanan araç-gereçler öğretimde de kullanılacaktır. Bu nedenle, öğretime başlamadan önce çocuğun özellikleri de dikkate alınarak bu araç-gereçler temin edilmelidir. Bazen öğretim sırasında çocuğa model olarak öğretim yapıldığından söz konusu davranışın öğretiminde bir öğreten kişi için bir de çocuk için olmak üzere iki araç seti gerekebilir. Öğretim öncesi hazırlıkta bu noktaya dikkat edilmelidir.

Zincirleme öğretiminde kullanılacak değerlendirme türüne karar verilmelidir: Kitabınızın 3. Bölümünde yer verildiği gibi zincirleme becerilerde çocuğun performansını belirleyebilmek için tek-fırsat ve çok fırsat yaklaşımı olmak üzere iki değerlendirme türü vardır. Zincirleme öğretimi yapacak kişi öğretim öncesinde çocuğun performansını belirlerken hangisini kullanacağına karar vermelidir. Hangisini kullanacak olursanız olun bu amaçla Ek A-5'te yer alan başlama düzeyi oturumları örnek veri toplama formunu kullanabilirsiniz.

Zincirleme öğretiminde zincirleme öğretimi yaklaşımına karar verilmelidir: Zincirleme öğretimi üç tür olabilir: (a) ileriye zincirleme, (b) geriye zincirleme ve (c) tüm basamakların bir arada öğretimi. Zincirleme öğretimi yaklaşımlarına ilerleyen satırlarda yer verilmiştir.

Zincirleme öğretimi sırasında daha etkili bir öğretim sunabilmek için daha başka bir öğretim uygulamasıyla kullanılıp kullanılmayacağına karar verilmelidir: Zincirleme öğretimi tek başına kullanılabileceği gibi etkili bir öğretim uygulamasıyla birlikte de kullanılabilir. Bu konuda karar verirken çalışılan çocuğun özellikleri belirleyici olacaktır. Çocuk eğer, davranışın basamaklarını sergileyebiliyor ancak, sıralamasında sorun yaşıyorsa, basamakları anımsamakta zorlanıyorsa, basamaklarda ufak tefek hatalar yapıyorsa zincirleme öğretimi tek başına yeterli olabilir. Ancak, çocuk basamakların tamamını ya da önemli bir bölümünü nasıl sergileyebileceğini bilemiyorsa bu durumda zincirleme öğretimi tepki ipucu öğretim uygulamalarından birisiyle birlikte gerçekleştirilebilir.

Zincirleme öğretimi sırasında çocuğa kendisinin tam olarak ne yapması gerektiğini anımsatmak üzere görseller kullanılacaksa öğretim öncesinde hazırlanmalıdır: Öğretim sürecini güçlendirmek için beceri analizi resim, fotoğraf ya da yazı gibi görsellerle desteklenebilir. Çocuk için görsel destek kullanılıp kullanılmayacağına ya da hangi görsel desteğin kullanılacağına karar verilmelidir ve bu karara göre öğretim öncesinde hazır edilmelidir. Örneğin, herhangi bir ilkyardım becerisi için beceri analizi oluşturulurken her bir basamağın nasıl gerçekleşebileceğini örnekleyen fotoğraf ya da çizimler kullanılabilir.

Zincirleme öğretimi sırasında kullanılacak olan pekiştirme uygulamasına karar verilmelidir: Zincirleme öğretiminde beceri analizi basamakları çalışılırken çocuğun sergilediği doğru basamaklar için pekiştirme uygulamasına yer verilmelidir. Bu nedenle çocuğun hoşuna giden pekiştireçler belirlenerek doğru sergilenen basamaklar için sunulacak pekiştireçler belirlenmeli ve pekiştirmenin ne sıklık ya da süreyle sunulacağı da planlanarak çocuğun ilgili basamak için sergilediği doğru davranışlar bu plana göre pekiştirilmelidir. Önceleri çocuğun sergilediği her doğru basamak pekiştirilirken çocuk bu basamakları öğrendikçe birkaç doğru basamakta bir ya da beceri analizi az sayıda basamaktan oluşuyorsa tüm basamakları tamamladığında pekiştireç sunma planı benimsenebilir.

Zincirleme Öğretimi Türleri

Zincirleme öğretimi (a) ileriye zincirleme, (b) geriye zincirleme ve (c) tüm basamakların bir arada öğretimi olmak üzere üç biçimde kullanılabilir (Cooper vd., 2020; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2020). Öğretim planlanırken bunlardan hangisinin

kullanılacağına karar verilmelidir (Alberto & Troutman, 2013; Cooper vd., 2020; Sam & AFIRM, 2015; Süzer, 2021).

Beceri analizi basamaklarının doğal olarak oluştuğu sıralamayla öğretimi “*ileriye zincirleme öğretimi*” olarak adlandırılır. İleriye zincirleme öğretiminde bireyin beceri analizinde gerçekleştiremediği ilk basamağın öğretimine başlanır. Bu basamakta ölçüt sağlandığında diğer basamağın öğretimine geçilir. Örneğin, beş basamaklı bir beceri analizinde çocuğun birinci basamağı yerine getirebildiği ancak ikinci basamağı doğru olarak sergileyemediği durumda planlanan öğretim oturumu boyunca ikinci basamağın öğretimi gerçekleştirilir. Bu oturumda çocuk ikinci basamağı öğrenirse üçüncü basamağın öğretimine geçilir; öğrenme gerçekleşmezse öğrenme gerçekleşinceye değin oturumlarda ikinci basamak çalışılır. Bu süreç beşinci basamağa kadar tüm basamaklarda öğrenme gerçekleşinceye değin benzer şekilde gerçekleştirilir. EK B-14’te ileriye zincirleme öğretimi uygulama akışına yer verilmiştir.

Geriye zincirleme öğretimi ise ileriye zincirleme öğretiminin tam tersidir. Beceri analizi basamaklarında bireyin sergileyemediği en son basamağın öğretimine başlanır ve bu basamakta öğrenme gerçekleştiğinde bir önceki basamağın öğretimine geçilir. Yukarıda yer verildiği gibi beş basamaklı bir davranışın öğretildiğini ve çocuğun son basamak olan beşinci basamağı yapamadığını varsayalım. Bu durumda öğretim oturumlarında önce bu basamağın öğretimi gerçekleştirilmeli, bu basamakta öğrenme gerçekleştiğinde dördüncü basamağın öğretimine geçilmelidir. Bu süreç birinci basamağa kadar tüm basamaklarda öğrenme gerçekleşinceye değin benzer şekilde gerçekleştirilmelidir. Ek B-15’te geriye zincirleme öğretimi uygulama akışına yer verilmiştir.

Beceri analizinde yer alan basamakların tamamının bir arada öğretimi ise *tüm basamakların bir arada öğretimi* olarak tanımlanır. Bir öğretim oturumunda öğretilmesi hedeflenen davranışın beceri analizinde yer alan basamakların tamamı öğretilir. Ek B-16’da tüm basamakların bir arada öğretildiği zincirleme öğretimi uygulama akışına yer verilmiştir.

Zincirleme Öğretiminde Değerlendirme

Zincirleme öğretiminde hazırlanan beceri analizinde çocuğun performansı (a) tek-fırsat yaklaşımı ve (b) çok fırsat yaklaşımı olarak iki şekilde gerçekleştirilebilir. Tek-fırsat ve çok fırsat yaklaşımlarının nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamalara Kitabınızın 3. Bölümünde yer verilmiştir. Bu konudaki bilgilerinizi tazelemek için tekrar bakmanızı öneririz.

Zincirleme Öğretimi Uygulama Basamakları

Zincirleme öğretimi yapmaya karar verildiğinde uygulama basamaklarını planlamak öğretimin başarısını artıracak en önemli unsurdur. Daha önce de ifade edildiği gibi, zincirleme öğretimi kuramsal altyapısı dikkate alınmadan günlük yaşamda gelişigüzel kullanılabilmektedir. Ancak sistematik olarak kullanıyor olması hedeflenen başarının elde edilmesinde son derece önemlidir. Zincirleme öğretimi sistematik olarak kullanabilmek için sıralanan aşamaları takip etmek gerekir: (a) hedef davranışı belirleme ve tanımlama, (b) hedef davranışın öğretimi için gerekli ön koşul becerileri belirleme, (c) beceri analizi hazırlayarak uygunluğunu belirleme, (d) hedef davranışa ilişkin başlama düzeyi verisi toplama, (e) zincirleme türüne karar vererek zincirleme öğretimi sunma ve (f) hedef davranışa ilişkin veri toplayarak öğretimi değerlendirme. Bu aşamalara ilişkin özet bilgilere Tablo 7-1’de yer verilmiştir. Zincirleme öğretimi türlerinin her birine ilişkin uygulama akışlarına Ek B-14, 15 ve 16’da yer verilmiştir.

Hedef Davranışı Belirleme ve Tanımlama

Hedef davranış gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde tanımlanmalıdır. Unutmayalım ki zincirleme beceriler çoğunlukla karmaşık becerilerden oluşur. Birden çok davranışın belirli bir sırayla sergilenmesiyle gerçekleşir. Bu nedenle zincirleme öğretimi yapılacak olan davranışlar tek-basamaklı davranışlar olamaz.

Dur işaretinde durmak, butona/düğmeye basmak, uygunsuz teklife “hayır” demek tek basamaklı davranışlardır.
Telefon etmek, yangın tüpünü kullanmak, yaraya pansuman yapmak zincirleme davranışlardır.

Hedef Davranışın Öğretimi İçin Gerekli Ön Koşul Becerileri ve Araç-Gereçleri Belirleme

Öğretilmesi hedeflenen davranış için öğretim gerçekleştirmek üzere çocuğun başka bazı becerilere sahip olmasını gerektiren nitelikte davranışlar ise çocuğun bu becerilere sahip olması gerekir. Bu amaçla çocuk değerlendirilmeli ve gerekirse hedef davranışın öğretiminden önce bu ön koşul becerilerin öğretimi gerçekleştirilmelidir. Örneğin, çocuğa “*tanıdık kimseler kapıyı çaldığında kapı açma davranışı*” hedef davranış olarak ele alınırsa çocuğun “*tanıdık ve yabancı kişileri ayırt etmesi*” ön koşul bir beceri olarak dikkate alınabilir. Bu hedef beceri eğer kitabınızda bir önceki bölümde ele alınan video modellerle öğretim uygulamasıyla öğretilecekse “*çocuğun 5 dakika boyunca bir filmi izlemesi, yerinde oturması, görsel ve işitsel algılama becerisi*” gibi çeşitli ön koşul becerilere sahip olması gerekir. Aynı zamanda, öğretim yapılacağı zaman gerekli olabilecek bazı araç-gereçler de söz konusu olabilir. Örneğin, “*mutfakta kırılan bir cam eşyanın parçalarını toplama*” becerisi öğretilecekse öğretim sırasında bir miktar cam kırığını ya da cam görünümlü bir materyalden düşen kırık parçalarını hazır bulundurmak öğretimin gerçekleştirilmesi açısından gereklidir.

Beceri Analizi Hazırlayarak Uygunluğunu Belirleme

Öğretimi hedeflenen davranışı oluşturan davranışlar gerçekleşme sırasına göre sıralanarak beceri analizi hazırlanmalıdır. Yukarıda ifade edildiği gibi bazen hazırlanan beceri analizinin uygunluğu konusunda özel eğitim alanı uzmanlarından ya da bazen de hedef davranışın bir uzmanlık işi olması durumunda o işin uzmanından bu konuda destek almak düşünülmelidir.

Hedef Davranışa İlişkin Başlama Düzeyi Verisi Toplama

Zincirleme öğretiminden önce çocuğun hedef davranışı sergileme düzeyine ilişkin veri toplanmalıdır. Anımsayacağınız gibi, öğretim öncesinde toplanan verilere başlama düzeyi verisi denilmekteydi. Kitabınızın 5. Bölümünde başlama düzeyi verisi nasıl toplayabileceğiniz konusu ele alınmıştır. Bu amaçla tek-fırsat ya da çok fırsat yaklaşımlarından hangisini benimseyeceğinize karar vermelisiniz. İki yaklaşım arasında güvenlik becerilerinin değerlendirilmesi açısından önemli bir fark olduğu düşünülmemektedir. Bu nedenle, hangisinde kendinizi daha rahat hissediyorsanız onu kullanmanızı öneririz. Başlama düzeyi verisi toplayacağınız zaman Ek A-5’de yer verilen örnek başlama düzeyi verisi toplama formunu kullanabilirsiniz.

Zincirleme Türüne Karar Vererek Zincirleme Öğretimini

Uygulama

Bu bölümde açıklandığı gibi zincirleme öğretiminde (a) ileriye zincirleme, (b) geriye zincirleme ve (c) tüm basamakların bir arada öğretimi olarak üç tür zincirleme öğretimi vardır. Okumakta olduğunuz bu bölümde zincirleme türleri örneklerle açıklanmıştır. Hangisini kullanacağınıza karar verdikten sonra zincirleme öğretimini uygulamaya geçebilirsiniz. Zincirleme türlerine ilişkin uygulama akışlarına Ek B-14, 15 ve 16’da yer verilmiştir. Zincirleme öğretimi bu bölümde daha önce de açıklandığı gibi bazen tek başına bazen de bir başka öğretim uygulamasıyla örneğin bir tepki ipucu öğretimi uygulamasıyla bir arada uygulanabilir. Hangisini tercih edeceğiniz çocuğun özellikleriyle ve hedef davranışın çocuğun dağarcığında olup olmadığıyla ilişkilidir. Eğer bir tepki ipucu öğretimi uygulamasıyla birlikte kullanılacaksa o uygulamanın gerektirdiği ipucu kullanma ilkeleri takip edilmelidir.

Hedef Davranışa İlişkin Veri Toplayarak Öğretimi

Değerlendirme

Öğretim sırasında öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini belirleyebilmek üzere belirli bir plana bağlı olarak sürekli veri toplanmalı ve değerlendirme yapılmalıdır.

Kitabınızın 5. Bölümünde zincirleme bir davranışta öğretim verisinin nasıl toplanabileceği açıklanmıştır. Anımsayacağınız gibi zincirleme becerilerin öğretiminde tek fırsat ya da çok fırsat yaklaşımlarından birisi kullanılmaktaydı. Bu konudaki bilgilerinizi tazelemek üzere bu bölümü tekrar okumanızı öneririz. Zincirleme davranışa ilişkin veri toplamak üzere Ek A-5'te yer verilen örnek beceri analizi kaydı formunu kullanabilirsiniz.

TABLO 7-1

Zincirleme Öğretimi Uygulama Aşamaları

Zincirleme Öğretimi Aşamaları

1. **Hedef davranış belirleme ve tanımlama:** Hedef davranış gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde tanımlanmalıdır.
2. **Hedef davranışın öğretimi için gerekli ön koşul becerileri ve gerekli araç-gereçleri belirleme:** Hedef davranışın öğretimi için gerekli ön koşul beceriler belirlenmeli ve çocuğun bu becerilere sahip olup olmadığı sınanmalıdır. Aynı zamanda öğretim ve değerlendirme sırasında gerekli araç-gereçler belirlenerek temin edilmelidir.
3. **Beceri analizi hazırlayarak uygunluğunu belirleme:** Öğretilecek zincirleme davranışın beceri analizi hazırlanmalıdır. Beceri analizi davranış bizzat sergilenerek hazırlanabilir. Bazen hedef davranış bir uzmanlık gerektiriyorsa hazırlanan beceri analizi konusunda uzmandan görüş alınabilir.
4. **Hedef davranışa ilişkin başlama düzeyi verisi toplama:** Öğretime başlamadan önce çocuğun hedef davranışa ilişkin performansını belirlemek üzere başlama düzeyi verisi toplanmalıdır. Başlama düzeyi verisi toplarken tek-fırsat ya da çok fırsat yaklaşımlarından birisi benimsenmelidir.
5. **Zincirleme türüne karar vererek zincirleme öğretimi sunma:** Hangi zincirleme öğretimi uygulamasının kullanılacağına karar vererek zincirleme öğretimi oturumları düzenlenmelidir. Bazen tepki ipucu uygulamalarına da yer verilmesinin gerekebileceği unutulmamalıdır.
6. **Hedef davranışa ilişkin veri toplayarak öğretimi değerlendirme:** Öğretim sırasında çocuğun performansına ilişkin veri toplama planı yapılarak plana bağlı biçimde sürekli veri toplanmalıdır. Toplanan veriler başlama düzeyi verileriyle karşılaştırılarak zincirleme öğretiminin etkisi değerlendirilmelidir.

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulaması

Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması hedef uyarının (yönergenin) hemen ardından hiç zaman geçirmeden ipucunun sunulmasıyla çocuğun doğru tepkide bulunmasını hedefleyen tepki ipucu öğretim uygulamasıdır (Tekin-İftar vd., 2019; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020). Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması öğretim denemeleri ve günlük yoklama denemelerinden oluşan iki oturum düzenlenerek gerçekleştirilir. Öğretim oturumlarında bir öğretim denemesi şöyle gerçekleştirilir. Çocuğa ya da bireye yönerge sunulur ve hemen ardından ipucu sunulur. Örneğin, arasında “ateşle yaklaşma!” kartının da yer aldığı dört toplumsal levha çocukla masada karşılıklı otururken masaya yerleştirilerek “Bunlardan hangisi ‘ateşle yaklaşma!’ işaretidir?” yönergesi sunulur (örnekte alıcı dille öğretim yapıldığından hedef uyarılarla birlikte üç çeldirenin de masaya yerleştirildiği unutulmamalıdır) ve hemen ardından uygulamacı sunulan dört toplumsal levha arasından “ateşle yaklaşma!” uyarısını betimleyen toplumsal levha kartına dokunarak model ipucunu sunar. Çocuğun kendisine sunulan ipucunu model olarak tepkide bulunması beklenir. Aynı zamanda çocuğun tepkisine ne şekilde tepkide bulunulacağına karar verilir. Örneğin, öğretim denemeleri sırasında çocuğun doğru tepkisi için pekiştirme uygulanırken yanlış tepkisi görmezden gelinebilir. Böylece bir öğretim denemesi tamamlanmış olur. Bir öğretim oturumunda kaç öğretim denemesinin gerçekleştirileceğine öğretim planı yapılırken karar verilmelidir. Öğretim oturumunun başında çocuk ya da birey için en etkili olan ipucu seçilir.

Tepki ipuçlarını kullanırken bir taraftan doğru tepkiyi kesin olarak ortaya çıkartmasını beklediğimiz ipucu türünü belirlerken bir taraftan da mümkün olduğunca en az kısıtlayıcı ipucunu seçmek önemlidir.

Bazen tek bir ipucu (örn., model ipucu) kullanılacağı gibi bazen de çocuğun performansına bağlı olarak birden çok ipucu (örn., sözel ve model ipucu) bir arada kullanılır. Hemen bu noktada belirtelim ki öğretimin başında hangi ipucu ya da ipuçları kullanılacaksa oturumların tamamında bu ipucu ya da ipuçları kullanılmalıdır. Diğer bir deyişle, bir oturum model ipucu, diğer oturum model ve sözel ipuçları kullanılmamalıdır. Dolayısıyla, kullanılması planlanan ipucu ya da ipuçları her zaman öğretimde ölçüt karşılanıncaya değin sabit kalmalı, aynı ipucu ya da ipucu bileşimi kullanılmalıdır.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumlarında çocuğa yönergeden hemen sonra ipucu sunulduğu için çocuğun ipucundan bağımsız olarak sunduğu tepki görülemediğinden öğretim oturumlarında öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini değerlendirmek mümkün değildir. Bu nedenle ipucunun sunulmadığı yoklama oturumları düzenlenerek çocuğun kendisine sunulan yönergeye bağımsız tepkide bulunmasına ilişkin veri toplanır. Bu oturumlarda toplanan bu veriler öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini değerlendirmek üzere kullanılır.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının kullanılacağına karar verildiğinde yoklama oturumlarının ne sıklıkla düzenleneceği konusunda da karar vermek gerekir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının en klasik kullanımında her öğretim oturumundan hemen önce yoklama oturumları düzenlenmesi önerilir (Tekin-İftar vd., 2019). Bu oturumlara “*günlük yoklama oturumları*” ismi verilir. Ancak, birinci öğretim oturumundan önce yoklama oturumu düzenlenmesi beklenmez. Çünkü birinci öğretim oturumundan önce henüz herhangi bir öğretim oturumu düzenlenmediğinden çocuğun ne düzeyde öğrendiği konusunda bir değerlendirme yapılamaz.

Öğretim ve yoklama oturumlarının ne şekilde sunulabileceğini kısaca bir örnek üzerinde açıklayalım. Örneğin çocuğa basit ilkyardım becerilerinden “*yara temizleme*” becerisinin öğretilceğini varsayalım. Bunun için haftanın üç günü (Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri) öğretim yapabilecekseniz ilk öğretim günü olan Pazartesi günü yalnızca öğretim denemelerinden oluşan öğretim oturumu düzenlemelisiniz. Yukarıda yer alan açıklamalardan da anımsayacağınız gibi bu öğretim denemelerinin tamamında çocuğa ipucu sunulacak! Çarşamba günü yani ikinci öğretim oturumunu gerçekleştirmek üzere çocukla bir araya geldiğinizde önce yoklama denemelerinin yer aldığı yoklama oturumunu düzenlemeniz gerekir. Bu oturumu düzenleyerek Pazartesi günü yani birinci öğretim oturumunda sunduğunuz öğretime ilişkin öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini sınımış olacaksınız. Bu oturumdan hemen sonra da ikinci öğretim oturumunu düzenleyerek “*yara temizleme*” becerisini çalışmış olursunuz. Bundan sonra planladığınız günlerde çocukla çalışacağınız her gün önce yoklama oturumu ardından da öğretim oturumunu düzenlemelisiniz. Bu süreç çocuk yoklama oturumlarında “*yara temizleme*” hedef davranışında hedeflenen öğrenme ölçütünü karşılayıncaya değin aynı sıralamayla devam ettirilmelidir. Ancak, çocuğun ve sizin bu davranışın öğretimine ayıracağınız zaman ile ilgili bir kısıtlılığınız varsa günlük yoklama oturumlarını her oturumdan önce yapmamak da bir seçenek! Bu durumda öğretimi planlarken kaç öğretim oturumundan sonra yoklama oturumu düzenleyeceğinize ilişkin bir karar almalısınız. Yukarıda yer verilen örneği ele alırsak üç öğretim oturumundan sonra bir yoklama oturumu düzenleme kararı aldığınızı varsayalım. Bu durumda Pazartesi, Salı ve Cuma günleri yalnızca öğretim oturumları düzenleyip ikinci haftada Pazartesi düzenlenecek olan öğretim oturumundan hemen önce bir yoklama oturumu düzenlenmelidir. Bu oturumlar belirli aralıklarla düzenlendiği için “*aralıklı yoklama*” oturumları denir. Günlük yoklama değil de aralıklı yoklama oturumları düzenlemeyi benimseme yoluyla değerlendirmeye daha az zaman harcayarak öğretime ayrılan süreyi arttırabilirsiniz. Yoklama oturumlarının her öğretim oturumundan hemen önce değil de belirli aralıklarla düzenlenmesinin en temel sorunu düzenleyeceğiniz yoklama oturumundan önce çocukta öğrenme gerçekleşmiş ise bunu biraz daha geç fark etmek olacaktır. Dolayısıyla, sıralanan bu yarar ve sınırlılığı dikkate alarak sizin için en uygun olan düzenlemeye karar vermelisiniz.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasında etkili olan ipucuna ya da ipucu bileşimine karar verilerek tüm oturumlarda bu ipucu ya da ipucu bileşeni kullanılır.

Günlük yoklama oturumları düzenlenecek her öğretim oturumundan önce gerçekleştirilirken aralıklı yoklama oturumları birkaç öğretim oturumu düzenlendikten sonra gerçekleştirilir.

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulamasının Planlanması

Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla öğretim sunulması hedeflendiğinde uygulamacının bu uygulamayı başarıyla gerçekleştirebilmesi için uygulama öncesinde bazı noktalarda kararlar alması gerekir. Bunlardan belli başlıları aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir.

Öğretim oturumlarında kullanılacak olan yönergeyi belirleme: Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasında hem öğretim hem de yoklama denemelerinde çocuğa yönerge sunulmaktadır. Yönergeyle çocuktan ne yapması beklendiği ifade edilmektedir. Yönerge soru formunda olabileceği gibi düz cümle olarak da ifade edilebilir. Örneğin, toplumsal levhaları öğretmeyi hedeflediğiniz oturumlarda çocuğunuzun ifade etme becerilerine göre kartı gösterip “*Bu levhanın adı ne?*” diye sorarak soru olarak ya da birkaç kartı çalıştığınız masaya yerleştirerek “... (*çocuğun adı*) ‘*Ateşle yaklaşma*’yı anlatan kartı göster.” olarak düz cümle ile de ifade edilebilir. Kırılan cam bardak için cam kırıklarını güvenli biçimde toplama becerisi gibi bir zincirleme bir beceriyi öğretmeyi hedefliyorsanız bunun için de “*Yerdeki cam kırıklarını topla.*” gibi bir yönerge kullanabilirsiniz. Yönergenin ne olacağına karar verdikten sonra öğretim ve yoklama oturumlarının tamamında aynı yönergeyi kullanmaya özen göstermelisiniz. Yönergenin ne olacağı konusunda yol gösterici nokta çocuğun iletişim beceri düzeyidir.

Öğretim oturumlarında kullanılacak olan ipucunu belirleme: Bildiğiniz gibi, eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasında öğretim oturumlarının tamamında sunulan tüm denemelerde yönergeden hemen sonra ipucu sunulmaktadır. Bu nedenle kullanılacak olan ipucuna karar verilmelidir. İpucu çocuğun özelliklerine ve performansına göre belirlenir. Hangi ipucu kullanılacaksa öğretim oturumlarının tamamında bu ipucu kullanılmalıdır. İpucunun türünde, miktarında ve/veya yoğunluğunda herhangi bir değişiklik yapılmamalıdır. Bu konudaki tek istisna şu olabilir. Bazen uygulamacının seçtiği ipucu çocuğun doğru tepkide bulunabilmesi kadar etkili olamayabilir ya da gereğinden çok daha yoğun bir ipucu tercih edilmiş olabilir. Bu durumda uygulamacı başlangıçta kullanmayı planladığı ipucunda değişiklik yaparak daha etkili ve aynı zamanda yeterli olan ipucunu kullanabilir. İpucuna ilişkin burada yapılabilecek son anımsatma kullanılacak olan ipucu her zaman tek bir ipucu olmayabilir. Örneğin, uygulamacı model ve sözel ipucunu bir arada kullanarak daha etkili bir ipucu sistemi kullanabilir. Ancak, böyle bir durumda da öğretim oturumlarının tamamında bu ipuçları bir arada kullanılmalıdır.

Yoklama oturumlarına karar verme: Bildiğiniz gibi, öğretim oturumlarında uygulamacı sürekli olarak ipucu sunduğu için sunulan yönergeye karşı çocuğun bağımsız tepkide bulunma şansı olmamaktaydı. Bu nedenle hedef davranışta öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini anlayabilmek için yoklama oturumu düzenlemek gereklidir. Uygulamacı yoklama oturumunu her öğretim oturumundan hemen önce günlük yoklama oturumu olarak düzenleyebileceği gibi birkaç öğretim oturumunda bir aralıklı yoklama oturumu olarak da düzenleyebilir. Öğretime başlamadan önce uygulamacı bu konuda karar vererek öğretim boyunca bu karara uygun hareket etmelidir.

Öğretim ve yoklama oturumlarında düzenlenecek olan öğretim ve yoklama deneme sayılarını belirleme: Uygulamacı öğretim ve yoklama oturumlarında kaçır deneme düzenleyeceğine karar vermelidir. Bu konuda karar vermek üzere dikkate alınacak çeşitli noktalar vardır. Bunlardan ilki öğretilmesi hedeflenen hedef davranışın zincirleme mi yoksa tek-basamaklı bir davranış mı olduğudur. Pek çok zincirleme becerinin üstü üste çok kez çalışılması çocukta ve uygulamacıda bıkkınlık yaratır. Zamanla çalışılan becerinin önemi ve anlamı kaybolabilir. Örneğin, “*emniyet kemeri takma*” becerisi çalışırken bir oturumda 10 deneme yapmayı planlamak doğru olmayabilir. Bu gibi bir durumda öğretimi elverdiğince gün içine yaymak ve her seferinde bir ya da iki deneme yaparak gün boyunca toplam 10 deneme planlamak bir seçenektir. Hatta emniyet kemeri takma becerisini araba ile bir yere

Seçilen ipucu çocuğun doğru tepkide bulunabilmesi kadar etkili olamayabilir ya da gereğinden çok daha yoğun bir ipucu tercih edilmiş olabilir. Bu durumda uygulamacı başlangıçta kullanmayı planladığı ipucunda değişiklik yaparak daha etkili ve aynı zamanda yeterli olan ipucunu kullanmalıdır.

giderken diğer bir deyişle tam da ihtiyacı olduğu sırada çalışmak daha etkili ve çoğunlukla keyifli olabilir. Tek-basamaklı bir davranış çalışılacaksa kitabınızın 4. Bölümünde de açıklandığı gibi çoğunlukla benzer tek-basamaklı davranışlardan öğretim seti oluşturularak oturum sırasında bunların hepsi çalışılabilir. Örneğin, toplumsal levhalardan beş levhayı öğretmeyi hedefliyorsanız her öğretim oturumunda beş toplumsal levha için de öğretim sunmalısınız. Bu gibi bir durumda her bir levha için kaç deneme gerçekleştirebileceğinizi çocuğun özellikleri ve bu öğretim için ayırabileceğiniz süreyi dikkate alarak planlayabilirsiniz.

Öğretim ve yoklama oturumlarında çocuğun sunacağı doğru ve yanlış tepkilere ilişkin sunulacak olan davranış sonrası uyarıları belirleme: Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla öğretime başlamadan önce çocuğun öğretim ve yoklama denemeleri sırasında sunacağı doğru ve yanlış tepkilerde ya da herhangi bir tepkide bulunmadığında uygulamacının ne şekilde tepkide bulunacağı belirlenmelidir. Genel olarak öğretim ve yoklama oturumlarında düzenlenen denemelerde doğru tepkilerin tamamı sunulması planlanan pekiştireçlerle pekiştirilmelidir. Yanlış tepkiler ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinebilir. Bir diğer seçenek ise, öğretim ve yoklama denemelerinde gerçekleştirilen hatalı tepkiler için hata düzeltmesi gerçekleştirilmesidir. Örneğin çocuk sorulan toplumsal levhayı değil de başka bir levhayı gösterirse “Hayır, bu (parmağıyla çocuğun yanlış gösterdiği levhayı işaret ederek) ‘ateşle yaklaşma’ değil, bu (parmağıyla doğru kartı işaret ederek) ‘ateşle yaklaşma’” diyerek çocuğun hatası düzeltilebilir.

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulaması Basamakları

Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının başarıyla uygulanabilmesi için öğretim oturumları ve yoklama oturumları aşağıda sıralanan basamakların takip edilmesiyle gerçekleştirilir. Bu basamakları uygulayabilmek için ise yukarıda sunulan hazırlıklar dikkate alarak planlama yapılmalıdır. Bu bölümde eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumlarının ve yoklama oturumlarını nasıl düzenleyebileceğiniz açıklanmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması basamaklarına ilişkin özet bilgilere Tablo 7-2’de yer verilmiştir. Aynı zamanda, eşzamanlı ipucuyla öğretim ve yoklama oturumlarının uygulanmasına ilişkin uygulama akışlarını Ek B-17’de bulabilirsiniz.

Hedef Davranışı Belirleme

Her öğretim uygulamasının ilk aşaması hedef davranışı belirleme ve tanımlama aşamasıdır. Hedef davranış ölçülebilir ve gözlenebilir olmalıdır. Hedef davranışı belirlediğinizde bu hedef davranışı öğretebilmek için daha önce de açıklandığı gibi çocuğun bazı ön koşul becerilere sahip olması gerekir. Bu açıdan da değerlendirmelerinizi yapmayı unutmamalısınız. Kitabınızın 3. Bölümünde hedef davranış belirleme süreçleri açıklanmıştır. Bu konudaki bilgilerinizi tazelemek için bu bölümü tekrar okumanızı öneririz.

Öğretim Oturumlarını Düzenleme

Öğretime başlamak için eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumlarında kullanılacak olan araç-gereçleri ve ortamı hazırlama: Öğretim oturumları sırasında kullanacağınız öğretim gereçlerini hazırlamalısınız. Öğretim oturumları sırasında veri toplamanıza gerek olmadığından bu oturumlarda herhangi bir veri toplama formuna gereksiniminiz olmayacaktır. Ancak, tek-basamaklı davranışlar çalışacaksanız hangi uyarıyı ne sırayla ve kaç kez sunacağınız konusunda öğretim sırasında tereddüt yaşamamanız için bir forma bunları yazmanızı öneririz. Bazen hedef davranışın ortaya çıkmasına yönelik planlama da yapmanız gerekecektir. Örneğin, çocuğunuza kapı çaldığında “güvenli biçimde kapı açma” davranışını öğretmeyi hedeflemişseniz bu durumda sizin dışınızda birisinin belirli aralıklarla ve sayıda gelerek kapıyı çalması gerekecek. Bu nedenle bir yakınınızı ya da meslektaşınızı bu konuda bilgilendirmeniz ve çalışma sırasında bu konuda size destek olmasını talep etmelisiniz.

Beceri yönergesini ve ipucunu sunma: Öğretim oturumlarında beceri yönergesi ve ipucu birlikte, ikisi arasında bir süre geçirmeden, sunulmalıdır. Örneğin, mutfakta kırılan bir

cam nesnenin kırıklarını güvenli şekilde toplamayı öğretmeyi hedefleyecek olursanız önceden mutfakta yere cam kırıklarını yerleştirip çocuğunuzla mutfığa giderek “... (*çocuğun adı*) burada bardak kırılmış haydi cam kırıklarını topla.” biçiminde beceri yönergesini sunup hemen ardından cam kırıklarını toplamak amacıyla geliştirdiğiniz beceri analizinde yer alan basamaklar için ipucunu sunmalısınız.

Çocuğun tepkide bulunmasını bekleme: Öğretim oturumları sırasında çocuğa beceri yönergesi ve ipucu sunulduktan sonra öğretim planınızı hazırlarken belirlediğiniz süre kadar çocuğun tepkide bulunmasını beklemelisiniz. Yalnız, eğer, fiziksel ipucu, özellikle tam fiziksel ipucu, sunuyorsanız beklenen tepkiyi çocuğa siz yaptıracağınız için böyle bir süre beklemeniz mümkün olmayacaktır. Örneğin, çocuğunuza güvenlik becerileri kapsamında “*makas kullanma*” becerisini fiziksel ipucu ile öğretiyorsanız çocuğunuzun elinin üzerine elinizi yerleştirerek makas tutmak için ipucu sunacaksanız “*Makası tut.*” beceri yönergesini verdikten sonra vakit geçirmeden ipucu sunmak için çocuğunuzun elinden tutarak bu basamağı yaptıracaksınız. Bu durumda çocuğun tepkide bulunması için bir süre vermemiş olursunuz. Dolayısıyla, böyle bir süre beklemeniz söz konusu olmayacaktır. Ancak, aynı beceriyi model ipucundan yararlanabilecek olan bir çocuğa öğretmeyi planlamış olsaydınız bu durumda “*Makası tut.*” yönergesini verip hemen ardından makası tutarak (bu amaçla bir makas da uygulamacı için bulundurulması gerektiğini unutmalısınız) çocuğa makasın nasıl tutulduğuna ilişkin model olmanız gerekirdi. Dolayısıyla, bu durumda çocuğun da önündeki makası eline alarak tutması için bir süre beklemelisiniz. Bu süre çocuğun özelliklerine (örn., motor ve dikkati sağlama, kavrama gibi bilişsel özellikler) ve hedef davranışın özelliklerine (örn., zorluk, karmaşıklık) göre belirlenir. Genellikle 2-5 saniye gibi bir süre beklenir.

Çocuğun tepkilerine planlanan davranış sonrası uyarını sunma: Öğretim oturumlarında öğretim denemeleri sırasında çocuğun doğru ve yanlış tepkide bulunması ya da hiç tepkide bulunmaması söz konusu olabilir. Dolayısıyla, planınızı hazırlarken bu tepkilerin her birisine ne tür bir tepkide bulunacağınıza karar vermelisiniz ve öğretim oturumlarının tümünde aldığınız kararı aynı şekilde uygulamalısınız. Genellikle çocuğun sunduğu doğru tepkiler pekiştirilirken yanlış tepkide bulunduğu ya da hiçbir tepkide bulunmadığı denemelerde çocuğun bu davranışları görmezden gelinir. Özellikle aile üyelerinin ve bazen de öğretmenlerin çocuk hatalı tepkide bulunduğu yönergeyi tekrarlama, duymadığını ya da anlamadığını düşünerek daha yüksek sesle üst üste sorma gibi hatalar sergilediklerini görürüz. Bunu yapmamaya özen göstermelisiniz.

Bir sonraki öğretim denemesi için denemeler arası süreyi bekleyerek yeni öğretim denemesini başlatma: Bir öğretim oturumu daha önce ifade edildiği gibi yalnızca bir öğretim denemesinden oluşabileceği gibi çok sayıda öğretim denemesinden de oluşabilir. Bu konudaki bilgilerinizi tazelemek için kitabınızın 5. Bölümünü okumanızı öneririz. Öğretim oturumları için planınızı hazırlarken çok sayıda denemeyi ard arda yapmayı hedeflerseniz bu durumda denemeler arasında 3-4 saniye gibi bir süre bırakabilirsiniz.

Yoklama Oturumlarını Düzenleme

Yoklama oturumlarında kullanılacak olan araç-gereçleri ve ortamı hazırlama: Yoklama oturumları sırasında kullanacağınız araç-gereçleri ve veri toplama araçlarını hazırlamalısınız. Öğretim oturumlarında olduğu gibi yoklama oturumlarında da bazen hedef davranışın ortaya çıkmasına yönelik planlama yapmanız gerekecektir. Örneğin, çocuğunuzda kapı çaldığında “*güvenli biçimde kapı açma*” davranışını değerlendirecekseniz bu durumda sizin dışınızda birisinin belirli aralıklarla ve sayıda kapıyı çalması gerekecek. Bu nedenle bir yakınınızı ya da meslektaşınızı bu konuya bilgilendirmeniz ve çalışma sırasında bu konuda size destek olmasını talep etmelisiniz. Son olarak öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği yoklama oturumlarında sınıdığınızdan yoklama oturumlarını düzenlemeden önce mutlaka veri toplama formunu yanınızda hazır bulundurun. Ek A-5’te yer verilen başlama düzeyi oturumları örnek veri toplama formunu günlük yoklama oturumu formu olarak kullanabilirsiniz.

Beceri yönergesi sunma: Yoklama oturumlarında beceri yönergesi sunulmalıdır. Örneğin, mutfakta kırılan bir cam nesnenin kırıklarını güvenli şekilde toplamayı öğretmeyi hedefleyecek olursanız önceden mutfakta yere cam kırıklarını yerleştirip çocuğunuzla mutfığa giderek “... (çocuğun adı) burada bardak kırılmış haydi cam kırıklarını topla.” biçiminde beceri yönergesi sunmalısınız.

Çocuğun tepkide bulunmasını bekleme: Yoklama oturumları sırasında çocuğa beceri yönergesini sunduktan sonra geliştirdiğiniz beceri analizinde çocuğun yerine getirdiği ve getiremediği basamaklara ilişkin kayıt tutarak çocuğun performansını almalısınız. Bu amaçla yoklama planınızı hazırlarken belirlediğiniz süre kadar çocuğun tepkide bulunmasını beklemelisiniz. Örneğin değerlendireceğiniz güvenlik becerisi yerde bulunan cam kırıklarını güvenli biçimde toplamak ise, “Burada bardak kırılmış haydi cam kırıklarını topla.” yönergesinden sonra beceri analizinin ilk basamağı “cam kırıklarının olduğu yere giderek kırıkların olmadığı ancak kırıkları rahatça toplayabileceği bir yere eğilmek” ise çocuğun bu girişimde bulunması için kabul edilen süreyi beklemelisiniz. Çocuk bu arada herhangi bir girişimde bulunmazsa yukarıda da ifade edildiği gibi tekrar tekrar aynı yönergeyi sunmak ya da daha yüksek tonda bir sesle sunmak gibi durumları yaratmamalısınız.

Çocuğun tepkilerine planlanan davranış sonrası uyarıları sunma: Yoklama oturumları sırasında düzenlenen yoklama denemeleri sırasında çocuğun doğru ve yanlış tepkide bulunması ya da hiç tepkide bulunmaması söz konusu olabilir. Dolayısıyla, planınızı hazırlarken bu tepkilerin her birisine ne tür bir tepkide bulunacağınıza karar vermelisiniz ve öğretim oturumların tümünde aldığınız kararı aynı şekilde uygulamalısınız. Bu denemelerde çocuğun sunduğu doğru tepkiler pekiştirilirken yanlış tepkide bulunduğu ya da hiçbir tepkide bulunmadığı denemelerde çocuğun bu davranışları görmezden gelinir. Ancak, özellikle aile üyelerinin ve bazen de öğretmenlerin çocuk hatalı tepkide bulunduğu yönergeyi tekrarlama, duymadığını ya da anlamadığını düşünerek daha yüksek sesle üst üste sorma gibi hatalar sergilediklerini görürüz. Bunu yapmamaya özen göstermelisiniz.

Bir sonraki öğretim denemesi için denemeler arası süreyi bekleyerek yeni yoklama denemesini başlatma: Bir yoklama oturumu da yalnızca bir yoklama denemesinden oluşabileceği gibi çok sayıda yoklama denemesinden de oluşabilir. Bu konudaki bilgilerinizi tazelemek için kitabınızın 5. Bölümünü okumanızı öneririz. Yoklama oturumları için planınızı hazırlarken çok sayıda denemeyi ard arda yapmayı hedeflerseniz bu durumda denemeler arasında 3-4 saniye gibi bir süre bırakabilirsiniz.

TABLO 7-2
Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Aşamaları

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Aşamaları	
1. Hedef davranış belirleme ve tanımlama:	Hedef davranış gözlemlenebilir ve ölçülebilir biçimde tanımlanmalıdır.
Öğretim Oturumlarını Düzenleme	
2. Araç-gereçleri ve ortamı hazırlama:	Öğretim ve yoklama sırasında gerekli araç-gereçler belirlenerek temin edilmelidir. Öğretim ortamı hazırlanmalıdır.
3. Beceri yönergesini ve ipucunu sunma:	Öğretim oturumları için beceri yönergesi ve sunulacak ipucu belirlenmeli ve ikisi arasında bir süre geçirmeden sunulmalıdır.
4. Çocuğun tepkide bulunmasını bekleme:	Çocuğa beceri yönergesi ve ipucu sunulduktan sonra öğretim planında belirlenen süre kadar çocuğun tepkide bulunması için beklenmelidir.
5. Çocuğun tepkilerine uygun planlanan davranış sonrası uyarıları sunma:	Öğretim planında yer verildiği şekilde çocuğun tepkilerine uygun davranış sonrası uyarı sunulmalıdır (örn., doğru tepkileri pekiştirme, yanlış tepkileri görmezden gelme).

6. **Denemeler arası süreyi bekleme:** Bir sonraki denemeyi başlatmak için öğretim planında belirlenen denemeler arası süre kadar beklenmelidir.

Yoklama Oturumlarını Düzenleme

7. **Araç-gereçleri ve ortamı hazırlama:** Öğretim ve yoklama sırasında gerekli araç-gereçler belirlenerek temin edilmelidir. Yoklama ortamı hazırlanmalıdır.
8. **Beceri yönergesini sunma:** Öğretim oturumu için belirlenen beceri yönergesi yoklama oturumlarında da kullanılmalıdır.
9. **Çocuğun tepkide bulunmasını bekleme:** Çocuğa beceri yönergesi sunulduktan sonra öğretim planında yoklama oturumları için belirlenen süre kadar çocuğun tepkide bulunması için beklenmelidir.
10. **Çocuğun tepkilerine uygun planlanan davranış sonrası uyarıyı sunma:** Öğretim planında yer verildiği şekilde çocuğun tepkilerine uygun davranış sonrası uyarı sunulmalıdır (örn., doğru tepkileri pekiştirme, yanlış tepkileri görmezden gelme).
11. **Denemeler arası süreyi bekleme:** Bir sonraki denemeyi başlatmak için öğretim planında belirlenen denemeler arası süre kadar beklenmelidir.

Sabit Bekleme Süreli Öğretim Uygulaması

Sabit bekleme süreli öğretim hedef uyarının hemen ardından belirlenen sabit bir sürenin geçmesi beklenerek ipucunun sunulmasıyla gerçekleşen bir öğretim uygulamasıdır. Çocuğun sunulan ipucuyla birlikte doğru tepkide bulunması hedeflenir. Sabit bekleme süreli öğretim uygulaması iki tür öğretim denemesinin düzenlenmesiyle gerçekleşen oturumlardan oluşur. (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020). Bunlar (a) sıfır saniye bekleme süreli deneme oturumları ve (b) sabit bekleme süreli deneme oturumlardır. Sıfır saniye deneme oturumlarında hedef uyarının hemen ardından, herhangi bir süre geçirmeden, ipucu sunulur. Böylece çocuğun bu denemeler boyunca doğru tepkide bulunması sağlanır ya da güçlendirilir. Örneğin, çocuğa evde bulunan kimyasallarla temastan sonra ne yapılacağı öğretilecek ise sıfır saniye denemelerde “... (çocuğun adı) elimize sinek ilacı bulaştığında ne yaparız?” biçiminde yönerge sunulduktan hemen sonra “Ağzımıza, gözümüze ya da başka bir yere sürmeden hemen yıkarız.” şeklinde sözel ipucu sunulur (Not: Yönerge ve ipuçları örnek olarak sunulmaktadır. Çocuğun düzeyine göre uyarlanacağı unutulmamalıdır). Sıfır saniye denemelerin düzenlenmesine ilişkin kurallara ileride yer verilecektir. Ardından hedef uyarı ile ipucu arasında geçecek olan sabit bir süre belirlenir. Bu denemelere ise sabit bekleme süreli denemeler denir. Sabit bekleme süresi genellikle 4 ya da 5 saniye olarak belirlenir. Bunun için süre tutmak yerine yönergeyi sunduktan sonra içinizden “1001, 1002, 1003 ve 1004” diye sayarak 4 saniye sürenin geçmesini bekleyerek ipucunu sunabilirsiniz. Dolayısıyla, çocuğa evde bulunan kimyasallarla temastan sonra ne yapılacağı öğretilecek istendiğinde sıfır saniye denemelerini tamamladıktan sonra sabit bekleme süreli denemelere geçildiğinde “Elimize sinek ilacı bulaştığında ne yaparız?” biçiminde yönerge sunulduktan sonra sessizce “1001, 1002, 1003, 1004” diye sayıp “Ağzımıza, gözümüze ya da başka bir yere sürmeden hemen yıkarız.” şeklinde sözel ipucu sunulur. Sabit bekleme süreli denemelere başlanacağı zaman çocuğa kendisine soru sorduktan bir süre sonra yanıtın söyleneceği ya da model olunacaksa davranışın kendisi tarafından sergileneyeceği söylenerek beklemesi istenir. Çocuktan beklemesini istemek özellikle ilk başlarda çocuğun hata yapma olasılığını önlemek üzere önemlidir. Örneğin, “... (çocuğun adı) sana şimdi önce soru soracağım ama hemen yanıt verme beni bekle ben sana söyledikten sonra sen tekrar et.” ya da motor bir beceriyi sergilemesi istendiğinde “... (çocuğun adı) şimdi senden bir şey yapmanı isteyeceğim ve bir süre sonra onun nasıl yapıldığını göstereceğim. Önce benim yapmamı bekle ondan sonra sen de yap.” diyerek çocuğun beklemesini isteyebilirsiniz. Ayrıca, eğer çocuğunuzla uzun zamandan beri çalışıyorsanız ve zaman içinde kullandığınız bazı mimikler ya da jestler

de çocuğun ipucunu beklemesini sağlamak anlamında işe yarayabilir. Örneğin, avucunuzun iç yüzünü çocuğunuza çevirerek beklemesi gereken durumları hatırlatmak üzere kullanıyorsanız bu jestinizi öğretim sırasında beklemesi gerektiğini ifade etmek üzere de kullanabilirsiniz. Bu noktada bizlerin sizlere sunabileceği en önemli uyarı çocuğun beklemesini sağlamak üzere kullanabileceğiniz ifadelerin çocuğun düzeyine uygun olarak belirlenmesi gerektiğidir. Çocuğun bu uyarılardan ne yapması gerektiğini anlamadığı durumda, diğer bir deyişle, ipucunu beklemesi gerektiğini anlamadığı durumda hedef beceriyi öğretmek yerine önce “*bekleme eğitimi*” sunulmalıdır. Bekleme eğitimine ilişkin bilgilere ileride yer verilecektir.

Eşzamanlı ipucuyla öğretimde olduğu gibi sabit bekleme süreli öğretimde de öğretim oturumunun başında çocuk için en etkili olan ipucu seçilir. Bazen tek bir ipucu (örn., sözel ipucu) kullanılacağı gibi bazen de çocuğun performansına bağlı olarak birden çok ipucu (örn., sözel ve fiziksel ipucu) bir arada kullanılır. Öğretimin başında hangi ipucu ya da ipuçları kullanılacaksa oturumların tamamında bu ipucu ya da ipuçları kullanılmalıdır. Diğer bir deyişle, bir oturum sözel ipucu, diğer oturum model ipucu ya da sözel ve fiziksel ipuçları kullanılmamalıdır. Dolayısıyla, kullanılması planlanan ipucu ya da ipuçları her zaman öğretimde ölçüt karşılanıncaya değin sabit kalmalı, aynı ipucu ya da ipuçları kullanılmalıdır.

Sabit bekleme süreli öğretimde çocuğun öğrenme düzeyine ilişkin karar verebilmek için sabit bekleme süreli denemelerde çocuğun verdiği tepkiler dikkate alınır. Esasen sıfır saniye bekleme süreli denemelerde çocuğa ipucu sunulacağı ve bu ipucunu dikkate alarak tepkide bulunması gerektiği konusunda öğretim yapılır. Bu nedenle bu denemelerde her zaman yönergenin hemen ardından ipucu sunulduğu için çocuğun ipucundan bağımsız olarak tepkide bulunma şansı olmadığından öğrenme düzeyinin ne olduğu anlaşılamaz. Yalnızca sabit bekleme süreli öğretim denemelerinde çocuğun vereceği tepkiler dikkate alınarak öğrenmenin gerçekleşme düzeyi belirlenir.

Sabit bekleme süreli öğretim denemelerinde çocuk beş tür olası tepkide bulunabilir. Bunlar (a) ipucu sunulmadan önceki doğru tepkiler, (b) ipucu sunulduktan sonraki doğru tepkiler, (c) ipucu sunulmadan önceki yanlış tepkiler, (d) ipucu sunulduktan sonraki yanlış tepkiler ve (e) tepkide bulunmamadır. İpucundan önceki doğru tepkiler çocuğa hedef uyaran sunulduktan sonra ipucunun sunulması için beklenen sürede, henüz ipucu sunulmadan, çocuğun doğru tepkide bulunmasıdır. Öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek üzere ipucundan önce doğru tepkiler dikkate alınır. İpucundan sonraki doğru tepkiler çocuğa hedef uyaran sunulup ardından ipucu sunulduktan sonra çocuğun verdiği doğru tepkilerdir. İpucundan önceki yanlış tepkiler çocuğa hedef uyaran sunulduktan sonra çocuğun ipucunun sunulmasını beklemeden yanlış tepkide bulunması olarak tanımlanırken ipucundan sonraki yanlış tepkiler ise çocuğa hedef uyaran sunulup ardından ipucu sunulduktan sonra çocuğun verdiği yanlış tepkiler olarak tanımlanır. Tepkide bulunmama ise çocuğa hedef uyaran sunulup ardından ipucu sunulduktan sonra çocuğun tepkide bulunmamasıdır. Peki çocuğun verdiği bu tepkilere karşı nasıl tepkilerde bulunmak gerekir? Doğru tepkilerin, ipucundan önce ya da sonra, tümünü pekiştirmenizi öneririz. Ancak hedef ipucundan önceki doğru tepkileri arttırmak olduğundan çocuğun ipucundan önce sergilediği doğru tepkiler daha coşkulu biçimde pekiştirilerek kendisinden beklenen tepkinin bu tepki olduğu hissettirilmelidir. Aynı zamanda çocuk ipucunu bekleyip her seferinde ondan sonra doğru tepkide bulunuyorsa ancak nadiren ipucundan önce doğru tepkide bulunuyorsa bu durumda ayrımlı pekiştirme kullanımı planlanmalıdır. Diğer bir deyişle, ipucundan önceki doğru tepkiler pekiştirilirken ipucundan sonraki doğru tepkilerde pekiştirme yapılmamalıdır. İpucundan önceki ya da sonraki yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama görmezden gelinebilir.

Sabit Bekleme Süreli Öğretim Uygulamasının Planlanması

Sabit bekleme süreli öğretim uygulamasıyla öğretim sunulması hedeflendiğinde uygulamacının bu uygulamayı başarıyla gerçekleştirebilmesi için uygulama öncesinde

bazı noktalarda kararlar alması gerekir. Bu kararlar öğretim oturumlarında kullanılacak yönergenin ve ipuçlarının belirlenmesi, sıfır saniye süreli ve sabit bekleme süreli denemelerin planlanması, doğru ve yanlış tepkilere sunulacak davranış sonrası uyarıların belirlenmesidir. Bunlardan belli başlıları aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir.

Öğretim oturumlarında kullanılacak yönergeyi belirleme: Sabit bekleme süreli öğretim uygulamasında uygulamaya başlamadan önce yönergenin nasıl sunulacağı belirlenmelidir. Anımsayacağınız gibi yönergeyle çocuktan ne yapması beklendiği ifade edilmektedir. Yönerge soru formunda olabileceği gibi düz cümle olarak da ifade edilebilir. Örneğin, çocuğa “*yabancı bir kişinin kendisiyle gelmesini istemesi durumunda bu isteği reddedip bulunduğu yerden uzaklaşma*” becerisi öğretilmek istendiğinde hedef uyaran soru (örn., “... (çocuğun adı) yabancı bir kişi sana kendisiyle gitmeni istediğinde ne yaparsın?”) ya da düz cümle (örn., “... (çocuğun adı) yabancı bir kişi sana kendisiyle gitmeni isterse ne yapacağını söyle”) olarak belirlenebilir. Yönergenin ne olacağına karar verdikten sonra denemelerin tamamında aynı yönergeyi kullanmaya özen göstermelisiniz. Yönergenin ne olacağı konusunda çalışılan çocuğun iletişim beceri düzeyi belirleyici olacaktır.

Öğretim oturumlarında kullanılacak olan ipucunu belirleme: Sabit bekleme süreli öğretim uygulamasında öğretim oturumlarda sunulan tüm denemelerde yönergeden bir süre sonra (sıfır saniye denemeleri hariç) ipucu sunulmaktadır. Bu nedenle kullanılacak olan ipucuna karar verilmelidir. İpucu çocuğun özelliklerine ve performansına göre belirlenir. Öğretimde kullanılacak olan ipucuna karar verildikten sonra öğrenme gerçekleşinceye değin aynı ipucu kullanılmalıdır. Diğer bir deyişle, ipucunun türünde, miktarında ve/veya yoğunluğunda herhangi bir değişiklik yapılmamalıdır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin yapılan açıklamalarda yer verildiği gibi bu konudaki tek istisna uygulamacının seçtiği ipucunun çocuğun doğru tepkide bulunabilmesi açısından etkili olmadığını (uygun bir ipucu olmadığını) fark etmesi üzerine belirlediği ipucunda bir değişiklik yapabilesidir.

Sıfır saniye süreli ve sabit bekleme süreli denemeleri planlama: Yukarıda açıklandığı gibi sabit bekleme süreli öğretim uygulamasında sıfır saniye bekleme süreli denemeler ve sabit bekleme süreli denemeler (örn., 4 saniye) olmak üzere iki tür öğretim denemesi vardır. Sıfır saniye bekleme süreli denemelerin düzenlenmesine ilişkin alanyazında önerilen çeşitli kuralları vardır. Ancak, bu kitapta sizler için her konu pratik olarak sunulmaya çalışıldığından 0 saniye denemeleri için şu kuralı benimseyerek uygulamanızı öneririz. Çocukla öğretime başlayacağınız zaman birinci öğretim oturumunun tamamında “*sıfır saniye bekleme süreli öğretim denemeleri*” yapabilirsiniz. Ardından gerçekleştireceğiniz öğretim oturumlarında düzenlenecek olan denemelerin tamamını “*sabit bekleme süreli öğretim denemesi*” düzenleyerek gerçekleştirebilirsiniz. Ayrıca, bekleme süresi açısından alınacak olan bu karara ek olarak uygulamacı bir öğretim oturumunda kaç öğretim denemesi düzenleneceğine de karar verilmelidir. Bu konuda karar vermek üzere dikkate alınacak çeşitli noktalar vardır. Bu konulara ilişkin açıklamalara kitabınızın 4. Bölümünde yer verilmiştir. Gerektiğinde ilgili açıklamaları tekrar okumanızı öneririz.

Çocuğun ya da bireyin sunacağı doğru ve yanlış tepkilere ilişkin sunulacak olan davranış sonrası uyarıların belirlenmesi: Sabit bekleme süreli öğretim uygulamasıyla öğretime başlamadan önce çocuğun öğretim denemeleri sırasında sunacağı ipucundan önceki ve sonraki doğru ve ipucundan önceki ve sonraki yanlış tepkilerde ya da herhangi bir tepkide bulunmadığında uygulamacının ne şekilde tepkide bulunacağı belirlenmelidir. Genel olarak doğru tepkilerin tamamı pekiştirilmelidir. Yanlış tepkiler ya da tepkide bulunmama görmezden gelinebilir.

Çocuk bekleme becerisine sahip değilse “bekleme eğitimi” yapmayı planlama: Bekleme eğitiminin amacı çocuğa kendisine sunulacak ipucunu beklemesini öğretmektir. Bu eğitim sırasında çocuğun ipucu sunulmadan doğru tepkide bulunmasının olanaksız

olduğu bir beceri belirlenerek yönerge sunulur. İlk önce yönerge ve ipucu arasında bir süre bırakmaksızın birlikte sunulur. Örneğin, “... (çocuğun adı) bu karttaki aracın ismi nedir?, Bu karttaki aracın ismi çekiştir.” biçiminde yönerge ve ipucu bir arada sunulur. Bu biçimde bir kaç deneme yaptıktan sonra (deneme sayısı çocuğun özelliklerine göre belirlenir) uygulamacı çocuğa “... (çocuğun adı) önce sana soru soracağım ardından da cevabını vereceğim. Beni bekle ve öyle cevap ver der” ve bu süreyi sistematik olarak (örn., 2’şer saniye sürelerle) arttırır. Uygulamacı bu eğitim sırasında çocuğun beklemesi gereken her denemede “bekleme” davranışını gösterdiği her tepkisini çok coşkulu biçimde pekiştirmelidir. Bu eğitim çocuk ipucunu beklemeyi öğreninceye değin tekrarlanır. Dikkat edilmesi gereken nokta bekleme eğitimi sırasında çocuk beklemesiz ise ipucunun geciktirildiği süre değiştirilmeden daha fazla sayıda deneme yapılmalıdır. Ayrıca, çocuk bekleme becerisini kazanmakta zorlanırsa bekle anlamına gelen jestler kullanılarak beklemesi gerektiği anımsatılabilir.

Sabit Bekleme Süreli Öğretim Uygulaması Basamakları

Sabit bekleme süreli öğretim uygulamasının başarıyla uygulanabilmesi için öğretim oturumları aşağıda sıralanan basamakların takip edilmesiyle gerçekleştirilir. Bu basamakları uygulayabilmek için öncelikle yukarıda yer verilen hazırlıklar dikkate alınarak planlama yapılmalıdır. Bu bölümde sabit bekleme süreli öğretim oturumlarını nasıl düzenleyebileceğiniz açıklanmıştır. Sabit bekleme süreli öğretim uygulaması basamaklarına ilişkin özet bilgilere Tablo 7-3’de yer verilmiştir. Aynı zamanda, sabit bekleme süreli öğretim oturumlarının uygulanmasına ilişkin uygulama akışını Ek B-18’de bulabilirsiniz.

Hedef davranışı belirleme: Her öğretim uygulamasının ilk aşaması hedef davranışı belirleme ve tanımlama aşamasıdır. Hedef davranış ölçülebilir ve gözlenebilir olmalıdır. Hedef davranışı belirlediğinizde bu hedef davranışı öğretebilmek için daha önce de açıklandığı gibi çocuğun bazı ön koşul becerilere sahip olması gerekir. Bu açıdan da değerlendirmelerinizi yapmayı unutmamalısınız. Kitabınızın 3. Bölümünde hedef davranış belirleme süreçleri açıklanmıştır. Bu konudaki bilgilerinizi tazelemek istemeniz durumunda bu bölünü tekrar okumanızı öneririz.

Öğretime başlamak için öğretim oturumlarında kullanılacak olan araç-gereçleri ve ortamı hazırlama: Öğretim oturumları sırasında kullanacağınız öğretim araç-gereçlerini ve veri toplama araçlarınızı hazırlamalısınız. Unutmayalım ki bazen öğretilen davranışın ortaya çıkması için önceden planlama yapmanız gerekecektir. Örneğin, çocuğun yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine uygun tepkide bulunmayı öğreteceğiniz öğretim oturumlarında sizin tanıdığınız (sizin için güvenilir olan) ancak çocuğun tanımadığı (çocuk için potansiyel olarak güvenilir olmayan) birilerinin çocuğa belirli aralıklarla ve sayıda yaklaşarak “... (çocuğun adı) haydi birlikte dondurma yemeğe gidelim.” gibi bazı tuzaklar sunması gerekir. Bu nedenle söz konusu hedef davranışın ortaya çıkmasına zemin hazırlayacak senaryolar hazırlayıp, ilgili kişileri konuyla ilgili bilgilendirmeniz ve çalışma sırasında bu konuda size destek olmasını talep etmelisiniz. Ek A-6’da sabit bekleme süreli öğretim uygulaması boş veri toplama örneği yer almaktadır. Bu formu hedef davranışınıza, gerçekleştireceğiniz deneme sayısına / basamak sayısına göre biçimlendirerek kullanabilirsiniz.

Beceri yönergesi ve ipucunu sunma: Öğretim oturumlarında beceri yönergesi ve ipucu önce sıfır saniye süreli bekleme denemelerinde birlikte, ardından sabit bekleme süreli denemelerde belirlenen bekleme süresi yönerge ve ipucu arasına yerleştirilerek sunulmalıdır. Sizler için pratik olmasını sağlamak üzere çocukla çalışacağınız ilk öğretim oturumunda yer alan öğretim denemelerinin tamamını sıfır saniye bekleme süreli öğretim denemeleri düzenleyerek tamamlayabilirsiniz. Ardından düzenleyeceğiniz tüm oturumlarda sabit bekleme süreli öğretim denemeleri düzenlenmelidir.

Çocuğun tepkide bulunmasını bekleme: Öğretim oturumları sırasında çocuk ipucunun konumuna göre iki şekilde tepkide bulunabilir. Diğer bir deyişle, çocuğun tepkisi ipucundan önce ya da sonra gerçekleşebilir. İpucundan önce olan tepkiler, siz beceri

yönergesi sunduktan sonra ipucunu sunmak için sabit bir süreyle (örn., 4 saniye) beklediğiniz sürede gerçekleşir. Çocuk bu sürede tepkide bulunmaz ise bu durumda siz ipucu sunduktan sonra öğretim planınızı hazırlarken belirlediğiniz süre kadar çocuğun tepkide bulunmasını beklemelisiniz. Yalnız, eğer, fiziksel ipucu, özellikle tam fiziksel ipucu, sunuyorsanız beklenen tepkiyi çocuğa siz yaptıracağınız için böyle bir süre beklemenizin mümkün olmayacağını tekrar anımsatmak gerekir. İpucu sunulduktan sonra genellikle 3-4 saniye gibi bir süre çocuğun tepkide bulunması beklenir.

Çocuğun tepkilerine planlanan davranış sonrası uyarıyı sunma: Öğretim oturumlarında öğretim denemeleri sırasında çocuğun beş tür tepkide bulunmasının söz konusu olduğundan söz etmiştik. Bunlar ipucundan önceki ve sonraki doğru tepkiler ile ipucundan önceki ve sonraki yanlış tepkiler ve doğru ve yanlış tepkide bulunmamadır. Dolayısıyla, planınızı hazırlarken bu tepkilerin her birisine ne tür bir tepkide bulunacağınıza karar vermelisiniz ve öğretim oturumların tümünde aldığınız kararı aynı şekilde uygulamalısınız. Genellikle çocuğun sunduğu doğru tepkiler pekiştirilirken yanlış tepkide bulunduğu ya da hiçbir tepkide bulunmadığı denemelerde çocuğun bu davranışları görmezden gelinir. Özellikle aile üyelerinin ve bazen de öğretmenlerin çocuk hatalı tepkide bulunduğu yönergeyi tekrarlama, duymadığını ya da anlamadığını düşünerek daha yüksek sesle üst üste sorma gibi hatalar sergilediklerini görürüz. Bunu yapmamaya özen göstermelisiniz. Son olarak, ipucundan önceki doğru tepkileri arttırabilmek için (çünkü öğrenme ölçütü bu tepkiler dikkate alınarak değerlendirilir) ipucundan önceki doğru tepkileri pekiştirmeyi daha coşkulu gerçekleştirebilirsiniz; ipucundan sonraki doğru tepkilerde yalnızca sosyal pekiştirme yaparken çocuğun yaşına ve özelliklerine göre ipucundan önceki doğru tepkilerde sosyal ve yiyecek ya da etkinlik pekiştiricileri gibi kombinasyonları bir arada kullanabilirsiniz.

Bir sonraki öğretim denemesi için denemeler arası süreyi bekleyerek yeni öğretim denemesini başlatma: Bir öğretim oturumu yalnızca bir öğretim denemesinden oluşabildiği gibi çok sayıda denemesinden de oluşabilir. Bu konudaki bilgilerinizi tazelemek için kitabınızın 4. Bölümünü okumanızı öneririz. Öğretim oturumlarında çok sayıda denemeyi ard arda yaparsanız denemeler arasında 3-4 saniyelik bir süre bırakabilirsiniz.

TABLO 7-3

Sabit Bekleme Süreli Öğretim Uygulama Aşamaları

Sabit Bekleme Süreli Öğretim Uygulama Aşamaları
1. Hedef davranış belirleme ve tanımlama: Hedef davranış gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde tanımlanmalıdır.
Sıfır Saniye Öğretim Denemeleri Düzenleme
2. Araç-gereçleri ve ortamı hazırlama: Öğretim ve yoklama sırasında gerekli araç-gereçler belirlenerek temin edilmelidir. Öğretim ortamı hazırlanmalıdır.
3. Beceri yönergesini ve ipucunu sunma (sıfır saniye bekleme denemesi sunma): Öğretim oturumları için beceri yönergesi ve sunulacak ipucu belirlenmeli ve ikisi arasında bir süre geçirmeden sunulmalıdır.
4. Çocuğun tepkide bulunmasını bekleme: Çocuğa beceri yönergesi ve ipucu sunulduktan sonra öğretim planında belirlenen süre kadar çocuğun tepkide bulunması için beklenmelidir.
5. Çocuğun tepkilerine uygun planlanan davranış sonrası uyarıyı sunma: Öğretim planında yer verildiği şekilde çocuğun tepkilerine uygun davranış sonrası uyarı sunulmalıdır (örn., doğru tepkileri pekiştirme, yanlış tepkileri görmezden gelme)
6. Denemeler arası süreyi bekleme: Bir sonraki denemeyi başlatmak için öğretim planında belirlenen denemeler arası süre kadar beklenmelidir.

Sabit Bekleme Süreli Öğretim Denemelerini Düzenleme

7. **Araç-gereçleri ve ortamı hazırlama:** Öğretim ve yoklama sırasında gerekli araç-gereçler belirlenerek temin edilmelidir. Yoklama ortamı hazırlanmalıdır.
8. **Sabit bekleme süreli denemeler için beceri yönergesini ve ipucunu sunma:** Öğretim oturumu için belirlenen beceri yönergesi sunulmalıdır. Ardından sabit bekleme süresi kadar beklenerek, örneğin 4 sn. ipucu sunulmalıdır.
9. **Çocuğun tepkide bulunmasını bekleme:** Çocuğa beceri yönergesi ve ipucu sunulduktan sonra öğretim planında belirlenen süre kadar çocuğun tepkide bulunması için beklenmelidir.
10. **Çocuğun tepkilerine uygun planlanan davranış sonrası uyarıyı sunma:** Öğretim planında yer verildiği şekilde çocuğun tepkilerine uygun davranış sonrası uyarı sunulmalıdır (örn., doğru tepkileri pekiştirme, yanlış tepkileri görmezden gelme).
11. **Denemeler arası süreyi bekleme:** Bir sonraki denemeyi başlatmak için öğretim planında belirlenen denemeler arası süre kadar beklenmelidir.

*: Pratik olması amacıyla sıfır saniye bekleme süreli öğretim denemeleri tek bir oturumda planlanan sayıda sunulabilir. Ardından hedef davranışta ölçüt karşılanıncaya değin sabit bekleme süreli öğretim denemeleri gerçekleştirilmelidir.

Aşamalı Yardımla Öğretim Uygulaması

Aşamalı yardımla öğretim bilinen en eski tepki ipucu öğretim uygulamasıdır. Çoğunlukla fiziksel ipucu kullanılarak zincirleme davranışların öğretimi hedeflenmiştir (Tekin-İftar vd., 2023). Uygulamacı çocuğun hedef davranışı sergileyebilmek için gereksinim duyduğu yardım düzeyine bağlı anlık kararlar alarak ipucu sunar. Ancak uygulamaya başlamadan önce bir ipucu hiyerarşisi belirler. Bu ipucu hiyerarşisi genellikle “*tam fiziksel - kısmi fiziksel - gölge olma*” olarak tasarlanır. Hemen burada öğrencinin gereksinimine yönelik sunulacak ipucu düzeyi konusunu açıklamakta yarar var. Diğer öğretim uygulamalarının aksine bu uygulamada uygulamacı bir ipucu düzeyinden diğerine geçiş için herhangi bir ölçüt belirlemez (örn., kısmi fiziksel ipucunda %80 düzeyinde doğru tepkiden sonra gölge olmaya geçme gibi bir karar almaz). Sadece çocukla ya da bireyle çalışırken tepkilerini çok dikkatle değerlendirmesi gerekir; böylece, çocuğun o davranış/basamağı hangi ipucuyla yapabileceğini düşünüyorsa o ipucu düzeyinden ipucunu sunar. Tam fiziksel ipucu derken çocuğun uygulamacının elleriyle tutarak doğrudan yönlendirmesini anlamamız gerekir. Kısmi fiziksel ipucundan ise çocuğun sadece bileğine dokunmak anlaşılabilir. Ya da çocuğun kendisinden beklenen davranış/basamağı gerçekleştirebilmesi için fiziksel olarak kısmen desteklemek anlaşılmalıdır. Burada yer verilen örnekte kısmi fiziksel ipucu bileğe dokunma iken sizler çocuklarınızla çalışırken çalıştığınız davranış/basamağa göre örneğin çocuğun omzuna iki parmağınızla dokunarak onu yönlendirmek üzere ipucu sunmayı seçebilirsiniz. Gölge olma ise, genellikle çocuğun tam arkasında ya da bazen paralel olarak yanında durarak kollarınızı çocuğa sanki sarılacakmışsınız gibi gölge olarak ipucu sunulmasıdır. Bu aşamada çocuğa genellikle temas edilmez sadece gölge olur gibi pozisyon alınır. Ancak eğer çocuğun yanlış tepkiye girişeceğini düşünürseniz bu durumda çocuğun o basamağı hangi ipucuyla yapabileceğini düşünürseniz hemen gölge olmadan o ipucuna geçerek o ipucunu sunmalısınız. Yani, bu örneğe göre kısmi fiziksel ya da tam fiziksel ipucunu uygulamaya geçmelisiniz. Örneğin, yerdeki cam kırıklarını toplamayı aşamalı yardımla öğretirken ilk basamağı “*cam kırıklarının olmadığı ama cam kırıklarına rahatlıkla ulaşabileceği yere güvenli bir alana çömelmek*” ise ve çocuk bu güvenli alanı belirleyerek çömelmek için girişimde bulunmadıysa uygulamacı çocuğun arkasından ya da onunla aynı düzlemde durarak omuzlarına iki elini yerleştirerek güvenli alana yönelterek çömelmesini sağlayabilir. Ardından gelen basamak “*yerdeki büyük cam kırıklarını bir alana toplamak*” ise ve kendisinden beklenen bu davranış için girişimde bulunmadıysa uygulamacı çocuğun başat elinin üzerine elini hafifçe

yerleştirerek ilk büyük parçayı alması için elini yönlendirebilir. Bu aşamada çocuk bu basamağın geriye kalan kısmını yapmak için (*cam kırığını tutmak ve belirlenen yere cam parçasını koymak üzere elini yana doğru hareket ettirmek*) girişimde bulunmuş ise uygulamacı uyguladığı fiziksel yardımı o basamak için geriye çeker (tam fiziksel ipucu). Bir sonraki basamak için çocuğun uygun girişimde bulunduğunu varsayalım bu durumda uygulamacı o basamak için ipucu sunmaz. Sonraki basamak için çocuk yerdeki ikinci büyük cam kırığını almak üzere kendisinden beklenen sürede elini bu cam kırığına yöneltmezse uygulamacı yalnızca çocuğun bileğine iki parmağıyla dokunarak elini doğru parçaya yöneltmesine yardımcı olabilir (kısmi fiziksel ipucu). Dolayısıyla, burada sunulan örnekten anlaşılacağı üzere uygulamacı çocuğun gereksinimi doğrultusunda ipucunu daha yüksek bir düzeyden ya da düşük bir düzeyden sunabilir. Esasen bu uygulamayı günlük yaşamda pek çok anne-babanın ve öğretmenin uyguladığını görmekteyiz ancak uygulamayı planlı bir şekilde diğer bir deyişle öğretim planına uygun olarak sunmak başarıyı arttırmaktadır.

Bildiğiniz gibi öğretim sırasında ipucu sunulduğunda bu ipucunun ortadan kaldırılması ve çocuğun bağımsız olarak tepkide bulunması hedeflenir. Aşamalı yardımla öğretimde de ipucunun silikleştirilmesi (a) ipucunun pozisyonunda (örn., el üzerinden, bilek üzerinden ve dirsek üzerinden) değişiklik yapılarak, (b) ipucunun yoğunluğunda [örn., tam fiziksel, kısmi fiziksel I (dört parmakla dokunarak), kısmi fiziksel-II (yalnızca işaret parmağıyla dokunarak) ve gölge olma] azaltma yapılarak, (c) ipucunun türünde değişiklik yapılarak (örn., tam fiziksel, kısmi fiziksel ve model olma) gerçekleştirilebilir. Ancak bu paragrafta ipucunu silikleştirme konusu ele alındığı için doğal olarak hep daha ılımlı ipucuna geçme örneği verilmiştir. Yukarıdaki açıklamalardan çok iyi anlayabileceğiniz gibi kullandığınız ipucu çocuğun doğru tepkide bulunmasında yeterli olmaz ise bu durumda hemen karar alarak daha yoğun diğer bir deyişle çocuğun hedeflenen davranışı sergilemesinde etkili olan ipucunun kullanımı gerçekleştirilmelidir. İşte alınan bu karara da “anlık karar” denir (Tekin-Iftar vd., 2023).

Aşamalı yardımla öğretim uygulaması sırasında çocuğun ya da bireyin üç tür olası tepkisi söz konusudur. Bunlar (a) ipuçsuz doğru tepkiler, (b) ipuçlu doğru tepkiler ve (c) direnç göstererek gerçekleştirilen tepkilerdir. Öğretimde ölçütü karşılamak üzere ipuçsuz doğru tepkiler dikkate alınmalıdır. Öğretim sırasında önceleri ipuçsuz ve ipuçlu tepkilerin tamamı pekiştirilmelidir. Zamanla ipuçsuz tepki sayısını arttırmak için ipuçsuz ve ipuçlu tepkiler arasında ayrımlı pekiştirme kullanılarak yalnızca ipuçsuz doğru tepkiler pekiştirilmelidir. Diğer taraftan çocuğun uygulamacının sunduğu ipucuna direnç göstermesi durumunda uygulamacı daha yoğun ipucunun kullanımına geçmelidir. Bu noktada şu açıklamayı yapmak yerinde olacaktır. Aşamalı yardımla öğretim uygulamasında hem ipuçlarında anlık kararlar almak gerektiği için hem de çoğunlukla göreceli olarak daha zor karmaşık zincirleme becerilerin öğretimi hedeflendiği için bazen uygulamacılar beceri analizi basamaklarının her birisi için veri toplamakta zorlanabilmektedir. Bu durumda da zincirleme davranışın kendisi dikkate alınarak ipuçsuz ya da ipuçlu doğru tamamlanan zincir ya da doğru tamamlanamayan zincir olarak veri toplayabilir. Ancak, bunun için deneyim sahibi olmak gerekir.

Aşamalı Yardımla Öğretim Uygulamasının Planlanması

Aşamalı yardımla öğretim uygulamasıyla öğretim sunulması hedeflendiğinde uygulamacının bu uygulamayı başarıyla gerçekleştirebilmesi için uygulama öncesinde bazı noktalarda kararlar alması gerekir. Bunlardan belli başlıları aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir

Öğretim oturumlarında kullanılacak olan yönergeyi belirleme: Aşamalı yardımla öğretim uygulamasında uygulamaya başlamadan önce yönergenin nasıl sunulacağı belirlenmelidir. Anımsayacağınız gibi aşamalı yardımla öğretimde çoğunlukla karmaşık zincirleme becerilerin öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle uygulamacının çocuğa hedef davranışı sergilemesini ifade edecek nitelikte bir yönerge sunmayı benimsemesini

önerebiliriz. Örneğin, “... (çocuğun adı) yere dökülen deterjanı temizle.” yönergesi çocuğa yere dökülen deterjanı temizleme becerisi öğretilmesi zaman beceri yönergesi olarak kullanılabilir. Yönergenin ne olacağına karar verdikten sonra denemelerin tamamında aynı yönergeyi kullanmaya özen göstermelisiniz. Yönergenin ne olacağı konusunda çalışılan çocuğun iletişim beceri düzeyi belirleyici olacaktır.

Öğretim oturumlarında kullanılacak olan ipucu hiyerarşisini belirleme: Aşamalı yardımla öğretim uygulamasında fiziksel ipuçlarının kullanımı gerçekleştirilir. Bu nedenle uygulamacının farklı düzeylerde fiziksel ipucunun kullanımından gölge olmaya değin kullanılacak bir ipucu hiyerarşisi benimsemesi gerekir. Ancak, bu ipucu düzeyi değişmez değildir; uygulamacı çocuğun verdiği tepkileri dikkate alarak daha yoğun ya da daha az yoğun ipucunu sunmak üzere anlık kararlar alır. Diğer bir deyişle, belirlenen ipucu hiyerarşisi ana çerçeve olarak kabul edilmeli ve uygulamacı çocuğun tepkisine göre çocuk doğru tepkide bulunmadığında daha yoğun ipucunu sunmalı, çocuk sunulan ipucunda doğru tepkide bulunmuş ise daha az yoğun ipucunu sunmalıdır. Örneğin, kesik bir yere ilk yardım yapma becerisinin öğretimi sırasında pamukla kesiği temizleme aşamasında çocuğun ipucu gereksinimine göre önce tam fiziksel ipucu kullanılabilir. Çocuğun doğru tepkide bulunma düzeyine bağlı olarak kısmi fiziksel ipucuna geçilebilir. Öte yandan kesiğe merhem sürme basamağında sadece kısmi fiziksel ipucuna gereksinimi varsa, bu ipucunun sunulması yeterlidir.

Öğretim çocuğun sunacağı tepkilere ilişkin sunulacak olan davranış sonrası uyarıları belirleme: Aşamalı yardımla öğretimde öğretime başlamadan önce çocuğun öğretim denemeleri sırasında sunacağı ipuçsuz ve ipuçlu doğru tepkiler ve direnç göstererek sergilediği tepkilerde uygulamacının ne şekilde tepkide bulunacağı belirlenmelidir. Genel olarak doğru tepkilerin tamamı pekiştirilmelidir. Ancak zamanla yalnızca ipuçsuz doğru tepkiler için ayrımlı pekiştirme uygulanabilir. Direnç göstererek gerçekleştirdiği tepkiler için uygulamacı bu tepkiyi görmezden gelerek anlık karar alarak daha yoğun ipucunu sunmalıdır. Anımsayacağınız gibi öğrenme ölçütünü karşılamak üzere yalnızca ipuçsuz doğru tepkiler dikkate alınmalıdır.

Aşamalı Yardımla Öğretim Uygulaması Basamakları

Aşamalı yardımla öğretim uygulamasının başarıyla uygulanabilmesi için öğretim oturumları aşağıda sıralanan basamakların takip edilmesiyle gerçekleştirilir. Bu basamakları uygulayabilmek için öncelikle yukarıda yer verilen hazırlıklar dikkate alınarak planlama yapılmalıdır. Bu bölümde aşamalı yardımla öğretim oturumlarını nasıl düzenleyebileceğiniz açıklanmıştır. Aşamalı yardımla öğretim uygulaması basamaklarına ilişkin özet bilgilere Tablo 7-4’te yer verilmiştir. Aynı zamanda, aşamalı yardımla öğretim oturumlarının uygulanmasına ilişkin uygulama akışını Ek B-19’da bulabilirsiniz.

Hedef davranışı belirleme: Her öğretim uygulamasının ilk aşaması hedef davranışı belirleme ve tanımlama aşamasıdır. Hedef davranış ölçülebilir ve gözlenebilir olmalıdır. Hedef davranışı belirlediğinizde bu hedef davranışı öğretebilmek için daha önce de açıklandığı gibi çocuğun bazı ön koşul becerilere sahip olması gerekir. Bu açıdan da değerlendirmelerinizi yapmayı unutmamalısınız. Kitabınızın 3. Bölümünde hedef davranış belirleme süreçleri açıklanmıştır. Bu konudaki bilgilerinizi tazelemek için bu bölümünü tekrar okumanızı öneririz.

Öğretime başlamak için öğretim oturumlarında kullanılacak olan araç-gereçleri ve ortamı hazırlama: Öğretim oturumları sırasında kullanacağınız öğretim gereçlerini ve veri toplama araçlarınızı hazırlamalısınız. Bazen öğretilen davranışın ortaya çıkması için önceden planlama yapmanız gerekecektir. Söz konusu hedef davranışın ortaya çıkmasına zemin hazırlayacak senaryolar hazırlamanız gerekebilir. Ek A-7’de aşamalı yardımla öğretim uygulaması boş veri toplama örneği yer almaktadır. Bu formu hedef davranışınıza, gerçekleştireceğiniz deneme/basamak sayısına göre biçimlendirerek kullanabilirsiniz.

Öğretimden önce çocuğun dikkatini öğretime yöneltmesini sağlama: Çocuğun öğretime hazır olduğunu anlamak ya da dikkatini öğretime yöneltmesini sağlamak üzere uygulamacı çocuğa “... (çocuğun adı) haydi başlayalım!,” gibi bir ifadeyle ya da “... (çocuğun adı) şimdi başlıyoruz hazır mısın?” gibi bir soru yöneltmelidir. Çocuk hazır olduğunu jest ve mimikleriyle (örn., başını sallayarak) ya da sözel olarak (örn., “Evet!”) ifade edebilir. Çocuk hazır olduğunu ifade ederse pekiştirilerek öğretim başlatılır. Hazır olduğunu bir şekilde ifade etmemişse dikkatini çekmek üzere yeniden dikkatini sağlamak için soru yöneltir.

İpucu hiyerarşisini belirleme: Çocuğa sunulacak ipuçları en kısıtlayıcı (en güçlü) ipucundan en ılımlıya doğru sıralanmalıdır. Ancak, hemen belirtelim ki bu hiyerarşide bir ipucundan diğerine geçiş için bir ölçüt yoktur. Uygulamacının iyi bir gözlemci olarak çocuğun tepkilerine odaklanması ve çocuğun tepkisi daha güçlü ipucunun sunulmasını gerektirmişse (çocuk tepkide bulunmamışsa, yanlış tepkide bulunmak üzere girişimde bulunmuşsa) en kısıtlayıcı ipucu sunulmalıdır. Bir sonraki basamakta çocuk basamağı daha ılımlı bir ipucunda yapabilecek gibiyse bu durumda hemen daha ılımlı ipucunda geçilmelidir. Çocuk ılımlı ipucunun sunulmasıyla doğru tepkide bulunmamışsa tekrar daha kısıtlayıcı olan ipucu sunulmalıdır.

Beceri yönergesi ve ipucunu sunma: Öğretim oturumlarında çocuğun hedef davranışı gerçekleştirmesi için beceri yönergesi sunulur. Çocuğa 2 saniye gibi bir süre tepkide bulunması için süre verilir ve ipucu sunulur.

Çocuğun tepkisine planlanan davranış sonrası uyarını sunma: Öğretim oturumlarında öğretim denemeleri sırasında çocuğun üç tür tepkide bulunmasının söz konusu olduğundan söz etmiştik. Bunlar ipuçlu ve ipuçsuz doğru tepkiler ve direnç göstererek sergilenen tepkilerdir. Öğretim planınızı hazırlarken bu tepkilerin her birisine ne tür bir tepkide bulunacağınıza karar vermelisiniz ve oturumların tümünde aldığınız kararı aynı şekilde uygulamalısınız. Genellikle çocuğun sunduğu doğru tepkiler pekiştirilirken direnç göstererek sergilediği tepkiler görmezden gelinir. Ancak, daha önce de ifade edildiği gibi, çocuk ipuçsuz doğru tepkilerde bulunuyorsa kendisinden ipuçlu doğru tepki beklediğinizi ifade edebilmek üzere ayrımlı pekiştirme yapabilirsiniz. İpuçsuz doğru tepkileri arttırabilmek için (çünkü öğrenme ölçütü bu tepkiler dikkate alınarak değerlendirilir) ipucundan önceki doğru tepkileri pekiştirmeyi daha coşkulu gerçekleştirebilirsiniz; ipuçlu doğru tepkiler hiç pekiştirmeyebilir ya da ipuçsuz doğru tepkilerde sosyal ve yiyecek pekiştireci gibi kombinasyonları bir arada kullanabilirsiniz. Ya da ipuçsuz doğru tepkilerde çocuğun en öncelikle almayı tercih ettiği pekiştireçleri sunulabilirsiniz. Son olarak, özellikle aile üyelerinin ve bazen de öğretmenlerin çocuk direnç gösterdikçe ya da hatalı tepkide bulundukça yönergeyi tekrarlama, duymadığını ya da anlamadığını düşünerek daha yüksek sesle üst üste sorma gibi hatalar sergilediklerini görürüz. Bunu yapmamaya özen göstermelisiniz.

Çocuğun tepkilerini kaydetme: İpucu çocuk hedef davranışın ilk basamağını doğru yaparsa bu tepki ipuçsuz doğru olarak kayıt edilir. Bu sürenin sonunda çocuk henüz tepkide bulunmamış ise ya da yanlış bir tepki için girişimde bulunmuş ise hemen hedef davranışın ilk basamağını yapmasını sağlayacak düzeyde ipucu sunulur. Genellikle bu ipucu çocuğa o basamağı doğru yaptıracak düzeyde bir ipucudur ve çocuk doğru tepkide bulunursa bu tepki ipuçlu tepki olarak kayıt edilir. Siz ipucu sunmanıza rağmen çocuk basamağı yapmak için direnç gösterecek olabilir. Bu tepki de direnç gösterilen tepki olarak kayıt edilir. Unutulmaması gereken nokta çocuğun ilgili basamakta ihtiyaç duyduğu düzeyde ipucunu kullanmak için anlık kararlar alınacağıdır. Uygulamacı bir öğretim oturumunda kaç deneme düzenleyeceğini uygulama öncesinde planlamalıdır. Örneğin, cam kırıklarını güvenli olarak toplamayı çalışırken öğretim yapmak üzere kaç öğretim denemesi yapacağınızı planlamalısınız. Bu planlamayı uygun biçimde yapabilmek için öğretime ayırdığınız süreyi ve çocuğun dikkat süresini dikkate almalısınız.

Bir sonraki öğretim denemesi için denemeler arası süreyi bekleyerek yeni öğretim denemesi için denemeler arası süreyi bekleyerek yeni öğretim denemesini başlatma: Bir öğretim oturumu daha önce ifade edildiği gibi yalnızca bir öğretim denemesinden oluşabildiği gibi çok sayıda öğretim denemesinden de oluşabilir. Bu konudaki bilgilerinizi tazelemek için kitabınızın 4. Bölümünü okumanızı öneririz. Öğretim oturumları için planınızı hazırlarken çok sayıda denemeyi ard arda yapmayı hedeflerseniz bu durumda denemeler arasında 3-4 saniye gibi bir süre bırakabilirsiniz.

TABLO 7-4

Aşamalı Yardımla Öğretim Uygulama Aşamaları

Aşamalı Yardımla Öğretim Uygulama Aşamaları

1. **Hedef davranış belirleme ve tanımlama:** Hedef davranış gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde tanımlanmalıdır. Hedef davranış için gerekli ön koşul beceriler varsa çocuğun bu becerilere sahip olup olmadığını belirlenmelidir.
2. **Araç-gereçleri ve ortamı hazırlama:** Öğretim sırasında gerekli araç-gereçler belirlenerek temin edilmelidir. Öğretim ortamı hazırlanmalıdır.
3. **Çocuğun dikkatini yönetmesini sağlama:** Öğretim sırasında çocuğun dikkatini çalışmaya yöneltmesi için sunulacak olan dikkati sağlayıcı ipucu belirlenmeli ve bu çocuğun dikkati sağlayıcı ipucuna sunacağı dikkati yöneltme davranışına sunulacak davranış sonrası uyaran belirlenmelidir.
4. **İpucu hiyerarşisini belirleme:** Öğretim oturumları sırasında kullanılacak ipucu hiyerarşisi belirlenmelidir. Hiyerarşi genellikle en az ılımlıdan en ılımlıya göre sıralanır ve çocuğun tepkisine bağlı olarak daha ılımlı ya da kısıtlayıcı olana geçme konusunda anlık kararlar alınır.
5. **Beceri yönergesini ve ipucunu sunma:** Öğretim oturumları için beceri yönergesi belirlenmeli ve planlanan ipucu hiyerarşisinde yer alan ipucu ile birlikte ikisi arasında çok kısa bir süre (örn., 2-3 sn) beklenerek sunulmalıdır.
6. **Çocuğun tepkide bulunmasını bekleme:** Çocuğa beceri yönergesi ve ipucu sunulduktan sonra öğretim planında belirlenen süre kadar çocuğun tepkide bulunması için beklenmelidir.
7. **Çocuğun tepkilerine uygun planlanan davranış sonrası uyaranı sunma:** Öğretim planında yer verildiği şekilde çocuğun tepkilerine uygun davranış sonrası uyaran sunulmalıdır (örn., doğru tepkileri pekiştirme, yanlış tepkileri görmezden gelme).
8. **Çocuğun tepkisini kaydetme:** Çocuğun tepkisi kaydedilmelidir.
9. **Denemeler arası süreyi bekleme:** Bir sonraki denemeyi başlatmak için öğretim planında belirlenen denemeler arası süre kadar beklenmelidir.

Not: Tam fiziksel ipucu sunuluyorsa böyle bir süre olmadığı unutulmamalıdır.

Özet

1. Birden fazla tek-basamaklı davranışın belirli bir sırayla sergilenerek kendilerinden daha karmaşık olarak oluşan yeni davranışa zincirleme davranış denir.
2. Zincirleme davranışların daha küçük parçalara bölünerek belirli bir sıralamayla öğretimine “zincirleme öğretimi” olarak adlandırılmaktadır.
3. Zincirleme öğretimi (a) ileriye zincirleme, (b) geriye zincirleme ve (c) tüm basamakların bir arada öğretimi olmak üzere üç tür olabilir.
4. Gerektiğinde zincirleme öğretimi başka bir öğretim uygulaması eklenerek gerçekleştirilebilir.
5. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması hedef uyarının hemen ardından ipucunun sunulmasıyla bireyin doğru tepkide bulunmasını hedefleyen tepki ipucu uygulamasıdır.
6. Eşzamanlı ipucuyla öğretim ve günlük yoklama denemelerinin düzenlendiği oturumlardan oluşur.
7. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği günlük yoklama oturumlarında toplanan verilerden anlaşılır.
8. Sabit bekleme süreli öğretim uygulaması hedef uyarının ardından sabit bir sürenin geçmesinin ardından ipucunun sunulmasıyla bireyin doğru tepkide bulunmasını hedefleyen tepki ipucu uygulamasıdır.
9. Sabit bekleme süreli öğretim uygulaması sıfır saniye bekleme süreli denemeler ve sabit bekleme süreli denemeler olmak üzere iki tür denemeden oluşur.
10. Öğrenme öğretim oturumları sırasında çocuğun ipucundan önce gerçekleştirdiği doğru tepkiler ile ölçülür.
11. Çoğunlukla fiziksel ipucu kullanılarak zincirleme davranışların öğretimi hedeflenir.
12. Öğretim sırasında çocuğun ya da bireyin hedef davranışı sergileyebilmek için gereksinim duyduğu yardım düzeyine bağlı olarak anlık kararlar alarak ipucu sunulur.
13. İpucu hiyerarşisi genellikle tam fiziksel-kısmi fiziksel- gölge olma olarak tasarlanır.
14. Öğrenme öğretim oturumları sırasında çocuğun ya da yetişkinin sunduğu ipuçsuz doğru tepkiler ile ölçülür.

Kaynakça

- Alberto, P., & Troutman, A.C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Collins, B.C. (2022). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Baltimore, MD: Paul Brokes Publishing.
- Cooper, J.O., Heron, T.E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3. baskı). UK: Pearson.
- Purrazzella, K., & Mechling, L.C. (2013). Use of an iPhone 4 with video features to assist location of students with moderate intellectual disability when lost in community settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(2), 179-189.
- Sam, A., & AFIRM Team. (2015). *Social narratives*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. <http://afirm.fpg.unc.edu/Social-narratives>
- Süzer, T. (2021). Zincirleme. E. Tekin-İftar (Editör), *Uygulamalı Davranış Analizi* (7. baskı) içinde (sf. 329-368). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2012). Davranış kayıtlar teknikleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (sf. 69-108). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2020). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E., Ault, M., Collins, B. C., Olcay, S., Degirmenci, H. D., & Aydın, O. (2023). A meta-analysis of the graduated guidance procedure. *Journal of Special Education*. doi:10.1177/002246692312004
- Tekin-İftar, E., Olcay-Gul, S., & Collins, B. C. (2019). Descriptive analysis and meta analysis of studies investigating of simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children*, 85(3), 309-328. doi:10.1177/0014402918795702



Öğrenme Çıktıları

Bu bölümü okuduktan sonra;

- 8.1** Öğrenmenin aşamaları açıklayabilecek,
- 8.2** Genellemeyi kolaylaştıran ya da sağlayan stratejileri açıklayabilecek,
- 8.3** Güvenlik becerilerinin öğretiminde genellenmenin sağlanması için kullanılabilecek stratejileri açıklayabilecek,
- 8.4** Kalıcılığı kolaylaştıran ya da sağlayan stratejileri açıklayabilecek,
- 8.5** Kalıcılık becerilerinin öğretiminde genellenmenin sağlanması için kullanılabilecek stratejileri açıklayabileceksiniz.

Öğrenme ve Aşamaları

Öğrenme, bir becerinin doğru şekilde gerçekleştirilmesini tanımlayan edinim aşamasının yanı sıra bu becerinin doğru hızda yani akıcılıkta, öğretimin gerçekleştirildiği koşulların dışında ve öğretim tamamlandıktan sonra gereksinim duyulduğunda da gerçekleştirilmesiyle sağlanmış olur (Cüre vd., 2017; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020). Ancak, özellikle, gelişim yetersizliği olan çocuk ve bireylerde öğretim tamamlandıktan sonra becerinin farklı ve/veya gerçek ortamlara aktarılması çoğunlukla kendiliğinden gerçekleşmeyebilmektedir. Aynı zamanda öğretimden bir süre sonra da edinilen davranışlar ya öğrenme ölçütü düzeyinde sergilenememekte ya da büyük ölçüde tamamen unutulabilmektedir. Edinim aşamasında kazandırılan becerilerin, bir diğer deyişle öğrenilen becerilerin, genellenmesinin ve kalıcılığının sağlanması konusunda zamanla çok önemli ölçüde bilgi birikimi olmuştur. Dolayısıyla, öğrenilen becerilerin genellenmesinin ve kalıcılığının sağlanması ve bu amaçla öğretim planlarının hazırlanması özel bir ilgi alanı olmalıdır.

Öğrenilen davranışların genelleme ve kalıcılığının sağlanması her davranış açısından önemliken güvenlik becerileri açısından çok daha önemlidir. Özellikle güvenlik becerileri gibi yaşamsal açıdan son derece gerekli olan becerilerin öğretimi söz konusu olduğunda edinilen bu becerilerin genellenmesinin ve kalıcılığının hedeflenmesi özel bir önem taşır/taşınmalıdır. Ayrıca, güvenlik tehditleriyle ne zaman karşılaşılacağı kesin olarak bilenemeyeceği için de güvenlik becerilerinin genelleme ve kalıcılığının sağlanabilmesi için planlama yapılması önemlidir. Bu nedenle, öğretim planlarında genelleme ve kalıcılığın nasıl sağlanacağı özellikle üzerinde durulması gereken bir konudur. Güvenlik becerileri için genellemeyi planlarken hangi becerinin hangi genelleme stratejiyle sağlanabileceği ve kalıcılığın da kısa süreli izleme yerine bir ya da birkaç yıllık izlemeler biçiminde planlanması önerilmektedir (Giannakakos vd., 2019). Kitabınızın bu bölümünde genelleme ve kalıcılığı kolaylaştırmak ya da sağlamak üzere kullanabileceğiniz stratejilere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Genelleme

Davranışsal beceri öğretimi, sosyal öyküler, video modellerle öğretim ve/veya zincirleme öğretimi gibi çeşitli etkili öğretim uygulamaları kullanılarak güvenlik becerilerinin öğretimi sağlansa dahi çocuğun ya da bireyin sergilemesi gereken hedef bu becerilerin öğretim ortamı dışında yani yaşamı boyunca gereksinim duyduğunda farklı ortam, bağlam ve koşullarda da gerçekleştirebilmesinin sağlanması olmalıdır (Miltnerberger, 2012). Bu nedenle güvenlik becerilerinin genellenmesi ve kalıcılığın sağlanabilmesi için öğretimde sistematik planlama yapılmalıdır.

Genelleme; öğretim koşulları altında edinimi sağlanmış bir becerinin doğal ortamda, farklı araç gereçlerle, farklı kişilerin varlığında, farklı zamanlarda ve farklı değişkenler ve yönergeler sunulduğunda da sergilenmesidir (Alberto & Troutman, 2013; Browder & Snell, 2006; Collins, 2012; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020). Örneğin okul koridorunu bir caddeye benzeterek bir bireye trafik ışıklarını takip ederek karşıdan karşıya geçmeyi öğrettiğimizi düşünelim. Birey bu beceriyi evinden markete giderken kullandığı caddede bağımsız olarak gerçekleştirdiğinde beceriyi farklı bir ortamda ve farklı bir zamanda genellemiş olur. Benzer biçimde yangın ihbarında bulunmak için akıllı telefon kullanarak 112’yi aramayı öğrenen genç, aynı numarayı telsiz telefonu kullanarak aradığında bu beceriyi farklı bir araçla genellemiş olacaktır. King ve Miltenberger (2017) video modellerle öğretim uygulamasını kullanarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara zehirli ürünlerden kendini koruma becerisini öğretmeyi amaçlamışlardır. Video modellerle öğretim oturumları için hazırladıkları kayıtlarda farklı piller ve pil kutuları, her bir video için farklı ortamlarda gerçekleşen farklı senaryolar ve modeller kullanarak öğrettikleri güvenlik becerilerine ilişkin araç-gereç, ortam ve kişi olmak üzere her bir farklı duruma (diğer bir deyişle tüm uyaranlara) yönelik bir öğretim gerçekleştirmişlerdir. Bu örneklerden yola çıkarak kişi, ortam, araç-gereç ve yönerge gibi bireyde aynı tepkinin sergilenmesine zemin hazırlayan farklı durumların (uyaranların) varlığında edindiği beceriyi sergilemesine “*uyaran genellemesi*” denmektedir. Bireyin öğretim yapılan davranışla aynı işleve sahip başka bir davranışı sergilemesi ise “*tepki genellemesi*” olarak tanımlanmaktadır. Genellemenin uyaran ve tepki genellemesi olarak iki biçimde gerçekleşmesi söz konusudur (Alberto & Troutman, 2013; Collins, 2012; Cooper vd., 2020; Cüre vd., 2017; Süzer, 2021; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020).

Güvenlik becerilerine ilişkin en kritik nokta öğrenilen becerilerin mutlaka farklı örneklerle ve gerçek ortama genellenmesidir. Güvenlik becerileri gibi yaşamsal önemi olan bir alanda yapılan öğretimde genellemenin sağlanması konusundaki başarısızlık becerinin doğal ortamda sergilenmesini zorlaştırmakta hatta öğrenilen davranışın işlevini yitirmesine neden olmaktadır (Ergenekon & Çolak, 2019; Jang vd., 2016). Oysaki güvenlik tehditleri yapısı gereği farklı durum ve şartlarda bireyin karşısına çıkabilir. Bu nedenle güvenlik becerilerinin öğretiminde genelleme aşaması yaşamsal önem taşımakta ve araştırmacılar tarafından önerilmektedir (Giannakakos vd., 2019; Tekin-İftar vd., 2021; Wiseman vd., 2017). Güvenlik becerilerinin öğretiminde en çok kullanılan genelleme stratejileri (a) çoklu örneklerle göre öğretim (Akmanoğlu & Tekin-İftar, 2011; Collins vd., 1993; Ergenekon, 2012; Süzer, 2015), (b) gerçek ortamda öğretim (Bassette vd., 2018; Batu vd., 2004; Branham vd., 1999; Collins vd., 1993; Gunby & Rapp, 2014; Harriage vd., 2016; Johnson vd., 2005; Tavukçu, 2021) ve (c) benzetim ortamında öğretim stratejileridir. İzleyen başlıklarda bu stratejilerin tanıtımına yer verilmiştir.

Çoklu Örneklerle Göre Öğretim

Bu strateji öğretimden önce genellenmesi planlanan birden fazla uyaran belirleyerek (bu stratejide bu uyaranlara çoklu örnekler denir) bu uyaranların tamamında genellemenin gerçekleşmesini hedefleyecek şekilde öğretimin tasarlanmasıdır. Bu amaçla, önce öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerisinin, genellenmesi hedeflenen tüm koşullarda değerlendirilmesi gerçekleştirilir. Bu süreç yoklama oturumları düzenlenerek gerçekleştirilir. Bu noktada amaç, öğretim öncesi ön değerlendirme yaparak çocuğun bu uyaranların varlığındaki performansını belirlemektir. Ardından öğretimi yapılacak olan uyaranla öğretime başlanır. Bu uyaranda öğretim ölçütü karşılandığında genelleme hedeflenen diğer örneklerde tıpkı öğretim öncesinde düzenlenen ilk değerlendirmede olduğu gibi yoklama oturumu düzenlenerek performans alınır. Bu değerlendirme sonucunda genelleme ölçütüne ulaşılan uyaranlarda sürecin tamamlandığı kabul edilir. Genellemenin sağlanamadığı uyaranlarda ise öğretim başlatılır. Bu süreç tüm örneklerde hedeflenen genelleme ölçütüne ulaşıncaya değin devam ettirilir. Ek A-8 ve 9’da tek-basamaklı ve zincirleme davranışlarda çoklu örneklerle göre

genelleme stratejisiyle genellemeyi sınamak üzere düzenlenecek yoklama oturumlarında kullanabileceğiniz veri toplama formları için örnekler bulabilirsiniz.

Çoklu Örneklerle Göre Genelleme Uygulaması

Uygulama Basamakları

Çoklu örneklerle göre genelleme stratejisi kullanılacağı zaman sıralanan basamakların planlanarak uygulanması gerekir: (a) öğretilecek beceriye ilişkin öğretim yapılacak örneği ve genelleme örneklerini belirleme, (b) tüm örneklerde öğretim öncesi değerlendirme yapma (başlama düzeyi verisi toplama), (c) öğrenme ölçütünün karşılanması hedeflenen örnekte (öğretim örneğinde) öğretim yapma, (d) öğretim örneğinde öğrenme gerçekleştiğinde tüm örneklerde genellemeye ilişkin değerlendirme yapma, (e) genelleme ölçütü karşılanamayan örneklerde sırayla öğretim yapma ve (f) tüm örneklerde genellemeye ilişkin değerlendirme yapma. İzleyen satırlarda bu basamaklara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Tablo 8-1’de çoklu örneklerle göre genelleme stratejisi uygulama basamaklarını bulabilirsiniz. Ek B-20’de ise çoklu örneklerle göre genelleme uygulamasının uygulama akışını bulabilirsiniz.

Öğretilecek Beceriye İlişkin Öğretim ve Genelleme Örneklerini Belirleme

Öğretimden önce genellenmesi planlanan birden fazla örnek (uyaran) belirlenerek bu örneklerin tamamında genellenmenin gerçekleşmesini hedefleyecek şekilde öğretim tasarlanır. Uygulama sürecinde hedeflenen davranışa ilişkin öğretim ve genelleme oturumları için örnekler belirlenir. Öğretimde kullanılacak örnek ile öğretim yapılırken ve genelleme için belirlenen örneklerde de genelleme sınanır. Örneğin “*ocakta yemek ısıtma*” davranışı için öğretimde çocuğun evindeki ocak kullanılırken genelleme için seramik ocak, küçük tüp ve evdekinden farklı bir marka (düğmelerin ve ateşleme çakmağının farklı şekilde tasarlandığı) başka bir ocak belirlenebilir. Çocuğun evinde seramik ocak olduğunu düşünelim. Bu durumda seramik ocakta yemek ısıtma becerisinin öğretim oturumlarında öğretilmesi uygun olacaktır. Diğer bir deyişle hedef davranış seramik ocak kullanarak yemek ısıtma becerisidir. Genelleme ise küçük tüp ve düğmelerin ve ateşleme çakmağının evdeki ocaktan farklı olduğu ocaklarda sınanabilir. Farklı ocaklarla (uyaranlarla) genelleme sınanır.

Tüm Örneklerde Öğretim Öncesi Değerlendirme Yapma

Öğretime başlamadan önce tüm örneklerde çocuğun performansını belirlemek üzere başlama düzeyi verisi toplanmalıdır. Başlama düzeyi oturumları yoklama oturumları düzenlenerek gerçekleştirilir. Ek A-8 ve 9’da çoklu örnekleme göre genelleme stratejisinde tek-basamaklı ve zincirleme davranışlarda genellemeyi sınamak üzere düzenlenecek yoklama oturumlarında kullanabileceğiniz veri toplama formu örneklerini bulabilirsiniz. Başlama düzeyi oturumları için ise değerlendirme yapacağınız davranışın tek-basamaklı ya da zincirleme oluşuna göre Ek B-8, 9 ve 10’da yer alan başlama düzeyi oturumları uygulama akışlarından uygun olanı takip edebilirsiniz. Yemekte ocak ısıtma becerisine geri dönersek bu beceri zincirleme bir beceri olduğundan zincirleme davranışlar için örnek sunulan veri toplama formunu kullanmak uygun olacaktır.

Öğrenme Ölçütünün Karşılanması Hedeflenen Örnekte Öğretim Yapma

Başlama düzeyi yoklama oturumları tamamlandıktan sonra öğretim oturumları için belirlenen örnekte öğretim yapılmalıdır. Bu amaçla hangi öğretim uygulamasını kullanacağınıza karar vermelisiniz. Anımsayacağınız gibi kitabınızda Bölüm 6 ve 7’de güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanabileceğiniz etkili öğretim uygulamaları tanıtılmıştır. Bunlardan hangisiyle öğretim yapmayı planlarsanız Ek B’de o öğretim planı için önerilmiş olan uygulama akışını gözden geçirmenizi öneririz. Yukarıda yer verilen örneğe göre daha önce de ifade edildiği gibi öğretimde çocuğun evindeki ocak ile çalışılması

planlanmalıdır. Öğretim boyunca çocuğun performansı değerlendirilir. Öğretim örneğinde ölçüt karşılandığında öğretim sonlandırılarak öğretimin genelleme etkisi genelleme örneklerinde sınanır.

Öğretim Örneği ve Genelleme Örneklerine İlişkin Değerlendirme Yapma

Genelleme için belirlenen tüm örneklerde öğretimin genelleme etkisini sınavabilmek için tıpkı öğretim öncesinde düzenlenen ilk değerlendirmede olduğu gibi yoklama oturumu düzenlenerek Ek A-8 ve 9'da yer verilen çoklu örneklerle göre genelleme veri toplama formu kullanılarak performans alınır. Bu değerlendirme sonucunda genelleme ölçütüne ulaşılan örneklerde diğer bir deyişle uyarılarda sürecin tamamlandığı kabul edilir. Dolayısıyla, örneğe geri dönecek olursak çocuğun seramik ocak, küçük tüp ve farklı bir marka ocakta yemek ısıtma performansı alınır. Tabi bu amaçla Ek A-9'da yer alan zincirleme beceriler için çoklu örneklerle göre genelleme veri toplama formunu kullanmak uygun olacaktır.

Genelleme Ölçütü Karşılanmayan Örnekte Öğretime Devam Etme

Öğretim için belirlenen örnekler arasından ölçüt karşılanan örnek yoklama sürecinden çıkartılıp, geriye kalan her bir örnekte genelleme için ölçüt karşılanıncaya değin öğretime devam edilir. Yukarıdaki örneğe göre çocuk seramik ocakta ve küçük tüp kullanarak yemek ısıtma davranışını sergileyebilirse genelleme sağlanmış olarak kabul edilir. Genellemenin henüz sağlanamadığı örnek olan farklı marka ocakla ise öğretime geçilmelidir. Bu genelleme örneğinde de öğrenme gerçekleştiğinde öğretim sonlandırılır.

Tüm Örneklerde Genellemeyi Ölçütü Karşılandığında Öğretimi Sonlandırma

Süreç tüm örneklerde hedeflenen genelleme ölçütüne ulaşıncaya değin devam ettirilir. Genelleme ölçütü tüm örneklerde karşılandığında öğretim sonlandırılarak yeni becerilerin öğretimi hedeflenmelidir.

Tablo 8-1

Çoklu Örneklerle Göre Genelleme Stratejisi Uygulama Aşamaları

Çoklu Örneklerle Göre Genelleme Stratejisi Uygulama Aşamaları

- Öğretilecek beceriye ilişkin öğretim örneğini ve genelleme örneklerini belirleme:** Birden fazla örnek belirlenerek bir tanesi ile öğretim yapmak planlanır. Diğerleriyle ise genellemenin gerçekleşmesini hedefleyecek şekilde öğretim tasarlanır.
- Tüm örneklerde öğretim öncesi değerlendirme yapma:** Öğretime başlamadan önce tüm örneklerde çocuğun performansını belirlemek üzere başlama düzeyi verisi toplanır.
- Öğrenme ölçütünün karşılanması hedeflenen örnekle öğretime başlama:** Öğretim oturumları için belirlenen örnekte öğretim başlatılarak öğrenme ölçütü karşılanıncaya değin devam edilir.
- Öğretim örneğinde öğrenme ölçütü karşılandığında genelleme örneklerinde genellemeye ilişkin değerlendirme yapma:** Tüm genelleme örneklerinde öğretimin genelleme etkisi değerlendirilir.
- Genelleme ölçütü henüz karşılanmamış örneklerden biriyle öğretim yapma:** Genelleme ölçütünün karşılanmadığı örnekle öğretime geçilir. Genelleme ölçütü birden fazla örnekte karşılanmamışsa bu örneklerde öğretim sırayla gerçekleştirilir.
- Tüm örneklerde genellemeye ilişkin değerlendirme yapma:** Öğretimin sonlanması için tüm örnekler için genelleme değerlendirmesi yapılır.

Gerçek Ortamda Öğretim

Güvenlik becerilerine ilişkin eğitim alan çocuk ya da yetişkinlerin bir kısmı öğrendikleri becerileri gerçek ortama aktaramadıkları için araştırmacılar genellikle öğretim programlarını gerçek ortamda uygulamayı önermektedirler (Beck & Miltenberger, 2009; Morgan & Miltenberger, 2017). Böylece, öğrenme, hedeflenen davranışın sergilenmesinin beklendiği doğal ortamda ve doğal uyaranlarla daha güçlü biçimde sağlanmış olmaktadır (Browder & Snell, 2006). Buna toplum-temelli öğretim de denilmektedir. Güvenlik becerileri kapsamında yabancı kişilerin tuzaklarından ve/veya istismar girişiminden korunma becerilerinin öğretimine ilişkin yapılan araştırmalarda gerçek ortamda öğretim ve/veya değerlendirme yapılmadan katılımcıların öğrendikleri becerileri doğal ortamlara genelleymedikleri belirtilmektedir (Egemo-Helm vd., 2007; Lumley vd., 1998; Miltenberger vd., 1999). Bu nedenle bu tür becerilerin gerçek ortamda çalışılması önemlidir.

Gerçek Ortamda Genelleme Uygulaması

Uygulama Basamakları

Öğretimde gerçek ortamda genelleme stratejisi kullanılacağı zaman sıralanan basamakların planlanarak uygulanması gerekir: (a) hedeflenen davranışın sergilenmesinin beklendiği doğal ortamı ya da ortamları belirleme, (b) hedeflenen davranışın sergilenmesinin beklendiği doğal uyaranları temin etme, (c) belirlenen ortamlarda doğal uyaranlarla öğretim öncesi değerlendirme yapma (başlama düzeyi verisi toplama), (d) belirlenen ortamlarda doğal uyaranlarla öğretim yapma, (e) belirlenen ortamlarda doğal uyaranlarla değerlendirme yapma. İzleyen satırlarda bu basamaklara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Tablo 8-2’de gerçek ortamda genelleme stratejisi uygulama basamaklarını bulabilirsiniz. Ek B-21’de ise gerçek ortamda genelleme uygulamasının uygulama akışını bulabilirsiniz.

Hedeflenen Davranışın Sergilenmesinin Beklendiği Doğal Ortamları Belirleme

Öğretimi planlanan güvenlik becerilerinin hangi ortamlarda sergilenmesi gerektiği, başka bir deyişle güvenliği tehdit eden riskli durumlarla karşılaşılacak ortamların belirlenmesi gereklidir. Kaçırma girişimi gibi sosyal bir güvenlik riski çocuğun/bireyin kendi başına bulunduğu çok çeşitli ortamlarda karşılaşabileceği bir durumdur. Yabancıların tuzaklarından ve/veya istismar girişiminden korunma becerilerine ilişkin yapılan araştırmalarda gerçek ortamda öğretim ve/veya değerlendirme yapılmadan katılımcıların öğrendikleri becerileri doğal ortamlara genelleymedikleri belirtilmektedir (Egemo-Helm vd., 2007; Lumley vd., 1998; Miltenberger vd., 1999). Bu nedenle böyle bir beceri öğretileceği zaman okul çıkışında, bakkala giderken veya gezinmeye çıktığında gibi çeşitli durumlar belirlenerek çalışılabilir.

Hedeflenen Davranışın Sergilenmesinin Beklendiği Doğal Uyaranları Temin Etme

Güvenlik riskleri fiziksel ve sosyal tehditler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Öğretilmesi planlanan güvenlik becerisi cam kırıkları, kesici aletler, kimyasal sıvılar gibi fiziksel uyaranlara bağlı olarak sergilenecek ise bu uyaranların değerlendirme ve öğretim öncesinde güvenli örneklerinin hazırlanması gerekmektedir. Kaçırma veya istismar girişimi ya da zorbalık gibi sosyal tehditlere karşı sergilenecek güvenlik becerilerinin öğretimi için ise tuzak sunacak kişilerin değerlendirme ve öğretim ortamında bulunması gereklidir. Aynı zamanda bu tuzakları sunacak olan kimselerin güvenilir ve yetişkinin tanıdığı kimseler olmasına ve bu konuda nasıl davranacakları konusunda bilgilendirilmesine özellikle önem verilmelidir. Bununla birlikte bu kişilerin, çocuğun günlük yaşamında sık karşılaşmadığı bireyler arasından seçilmesi önemlidir. Aksi halde, çocuğun kendisine tuzak sunan kişiyle günlük yaşamda tekrar tekrar karşılaşması, güvensiz ve kaygı verici bir ortam yaratabilir.

Belirlenen Ortamlarda Doğal Uyarılarla Öğretim Öncesi Değerlendirme Yapma

Öncelikle belirlenen gerçek ortamlarda hedeflenen güvenlik becerisine ilişkin başlama düzeyi verisi toplamak üzere yoklama oturumları düzenlenerek öğretim süreci başlatılmalıdır. Böylece, öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerisinin genellenmesi hedeflenen ortamlarda ve belirlenen uyarılarla çocuk tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ya da ne düzeyde gerçekleştirilebildiği belirlenir. Bildiğiniz gibi, bu süreç yoklama oturumları düzenlenerek anlaşılabilir. Ek A-10'da gerçek ortamda öğretim stratejisinde genellemeyi sınamak üzere düzenlenecek yoklama oturumlarında kullanabileceğiniz veri toplama formu örneğini bulabilirsiniz. Ayrıca, yoklama oturumu düzenleyebilmek için Ek B-8, 9 ve 10'da yer alan başlama düzeyi verisi toplama uygulama akışını takip edebilirsiniz.

Belirlenen Ortamlarda Doğal Uyarılarla Öğretim Yapma

Hedeflenen güvenlik becerisinin doğal olarak gerçekleşmesi beklenen ortamda gerçekmiş gibi sunulan uyarılar (örn., yabancı kişilerin tuzaklarından korunma becerisi çalışılacak ise çocuğun tanımadığı ancak sizin tanıdığınız ve güvendiğiniz kimselerin kaçırma tuzakları sunmaları) ile öğretim gerçekleştirilir. Bu süreçte kitabınızda yer verilen öğretim uygulamalarından birisini kullanarak öğretim tasarlanabilir. Dolayısıyla, hangi öğretim uygulamasını kullanmayı tercih etmiş iseniz o öğretim uygulamasına ilişkin Ek B'de sunulan uygulama akışını takip edebilirsiniz.

Belirlenen Ortamlarda Doğal Uyarılarla Değerlendirme Yapma

Başlama düzeyinde olduğu gibi öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerisinin genellenmesinin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek üzere öğretimden sonra genelleme hedeflenen ortamlarda ve belirlenen uyarılarla değerlendirilmesi gerçekleştirilir. Becerinin öğrenen kişi için kaygı yaratacak bir durum olup olmamasına bağlı olarak yoklama oturumlarının sıklığı planlanmalıdır. Örneğin parkta gerçekleştirilecek bir kaçırma girişiminden kendini koruma öğretimi planlandığında haftanın her günü parka çıkan bir çocuğa her gün tuzak sunarak değerlendirme yapmak çocuğun üstün ilkesine uygun olmayacaktır. Ek A-10'da gerçek ortamda öğretim stratejisinde genellemeyi sınamak üzere düzenlenecek yoklama oturumlarında kullanabileceğiniz veri toplama formu örneğini bulabilirsiniz. Ayrıca, yoklama oturumu düzenleyebilmek için Ek B-8, 9 ve 10'da yer alan başlama düzeyi verisi toplama uygulama akışını takip edebilirsiniz. Bu değerlendirme sonucunda tüm uyarılarla genelleme gerçekleşmişse süreç sonlandırılarak yeni becerilerin öğretimi planlanabilir. Genelleme ölçütüne ulaşamayan uyarın ya da uyarılar varsa bunlarla öğretime devam edilerek süreç benzer şekilde uygulanmalıdır.

Tablo 8-2
Gerçek Ortamda Genelleme Stratejisi Uygulama Aşamaları

Gerçek Ortamda Genelleme Stratejisi Uygulama Aşamaları

- 1. Hedeflenen davranışın sergilenmesinin beklendiği doğal ortamı ya da ortamları belirleme:** Hedef davranışın sergilenmesinin bekleneceği ortamlar belirlenerek bir liste hazırlanır.
- 2. Hedeflenen davranışın sergilemesinin beklendiği doğal uyarıları temin etme:** Öğretime başlamadan önce belirlenen bu ortamlarda çocuğun/bireyin tepkide bulunması için gerekli olacak olan uyarılar temin edilir/hazırlanır ya da planlanır.
- 3. Belirlenen ortamlarda doğal uyarılarla öğretim öncesi değerlendirme yapma:** Belirlenen ortamlarda çocuğun/bireyin tepkide bulunmasına yol açacağı düşünülen uyarılarda çocuğun/bireyin performansını belirlemek üzere yoklama oturumları

düzenlenir.

4. **Belirlenen ortamlarda doğal uyaranlarla öğretim yapma:** Belirlenen ortamlarda öğretim planlanarak uygulanır.
5. **Belirlenen ortamlarda doğal uyaranlarla değerlendirme yapma:** Belirlenen ortamlarda öğretim yapıldıktan sonra değerlendirme yapılır. Genelme ölçütünün karşılandığı ortamlarda öğretim sonlandırılırken ölçütün karşılanamadığı ortamlarda öğretim planlandığı gibi gerçekleştirilir. Bu süreç tüm ortamlarda hedef davranış ölçütü karşılar düzeyde gerçekleştirilinceye değin devam ettirilerek öğretim sonlandırılır.

Benzetim Ortamında Öğretim

Genelleme için mümkün olduğunca uygulama ortamının kaynakları dikkate alınmalıdır. Örneğin bir okulda güvenlik becerisi öğretilirken, bu beceriyi doğal ortamda çalışmak için koşullar uygun değilse (örn., yeterli uygulamacı yoksa, doğal ortamda uygun araç-gereçleri bulundurmamak mümkün değilse, doğal ortamda çalışmak basitçe mümkün değilse, öğretmen yasal prosedürlerden dolayı doğal ortamda çalışmıyorsa) sınıf ortamında çalışılabilir. Ayrıca, öğretim yapılacak olan çocukların ya da bireylerinin anne-babalarının ya da sorumlu kişilerin bakış açıları da önemlidir. Örneğin anne-babalar doğal ortamda çalışılmasını güvenli bulmuyorlarsa benzetim ortamı kullanmak uygun olmaktadır. Alanyazın, benzetim ortamında da güvenlik becerilerinin öğretilebileceğini göstermektedir (Batu vd., 2004; Wiseman vd., 2017). Benzetim ortamı kullanılarak yapılan öğretimde kullanılan ortam için simülasyon ortamında öğretim de denir.

Benzetim, davranışların farklı durum ve ortamlara aktarılmasında etkili olan bir genelleme stratejisidir. Gerçek durumların ya da ortamların risk oluşturduğu, bu risklerin kontrol altında tutularak öğretim düzenlenemeyeceği (örn., yangın anı) veya gerçek durumda öğretim yapılma olasılığı olmakla birlikte bireyin gereksinim duyacağı sayıda tekrar yapma olanağı bulunmayan durumlarda gerçeğe yakın ortam/düzenek oluşturulmaktadır. Benzetim ortamı, gerçek ortam analiz edilerek, ona en yakın ortamın oluşturulmasıdır. Benzetim ortamının oluşturulması için hedef davranışın işlevsel olarak kullanılacağı genelleme ortamları belirlenip analiz edilmeli ve mümkün olduğunca gerçek ortamda kullanılan araç gereçler temin edilmeye çalışılmaktadır (Browner & Snell, 2006; Collins, 2012; Haring vd., 1987; Tekin-İftar, 2012).

Sanal gerçeklik özel gereksinimli çocukların belirli becerileri daha fazla fiziksel ve/veya duygusal güvenlikle, daha hızlı ve uygun maliyetle, engelliliklerini vurgulamayacak şekilde öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.

Benzetim Ortamında Genelleme Uygulaması

Uygulama Basamakları

Benzetim ortamında genelleme stratejisi kullanılacağı zaman sıralanan basamakların planlanarak uygulanması gerekir: (a) hedeflenen davranışın sergilenmesinin beklendiği genelleme ortamını ya da ortamlarını tanımlama, (b) belirlenen ortamın benzerini hazırlama, (c) benzetim ortamında öğretim öncesinde değerlendirme yapma (başlama düzeyi verisi toplama), (d) benzetim ortamında öğretim yapma ve (e) genelleme hedeflenen ortamlarda değerlendirme yapma. İzleyen satırlarda bu basamaklara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Tablo 8-3'te benzetim ortamında genelleme stratejisi uygulama basamaklarını bulabilirsiniz. Ek B-22'de ise benzetim ortamında genelleme uygulamasının uygulama akışını bulabilirsiniz.

Hedeflenen Davranışın Sergilenmesi Beklenen

Genelleme Ortamlarını Tanımlama

Öğretimi planlanan güvenlik becerilerinin hangi ortamlarda sergilenmesi gerektiği, başka bir deyişle güvenliği tehdit eden riskli durumlarla karşılaşılacak ortamlar belirlendikten sonra ortamın boyutu, biçimi, davranışlarla ilgili nesneler olup olmadığı tanımlanmalıdır.

Belirlenen Ortamların Benzerini Oluşturma

Gerçeğine en yakın benzetim ortamını oluşturmak genellemenin gerçek ortama daha kolay aktarılmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte risk oluşturan gerçek objelerin kullanılması güvenli olmadığından seçilen bu uygulamada (gerçek ortamda öğretim uygulamasında olduğu gibi), örneğin kimyasal sıvılar yerine sadece ambalajları, cam yerine mika, plastik gibi benzerleri, kesici aletler yerine kesme özelliği olmayan benzerleri ve ateşli silahlar yerine oyuncak silah temin edilerek riskli ortam hazırlanır. Ayrıca trafik kurallarına ilişkin öğretim planlandığında çocuğun sergilemesi beklenen beceriye ilişkin yaya geçidi, trafik lambası gibi sembollerin yer aldığı maketler oluşturulmaktadır (Batu vd., 2004).

Benzetim Ortamında Öğretim Öncesinde Değerlendirme Yapma

Hazırlanan benzetim ortamında hedeflenen güvenlik becerisine ilişkin değerlendirme yapmak üzere başlama düzeyi veri toplanır. Bu amaçla yoklama oturumu düzenlenmelidir. Öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerisinin genellenmesi hedeflenen ortamlara en yakın benzetim ortamları ve benzetim durumlarıyla değerlendirilmesi gerçekleştirilir. Ek A-5'te benzetim ortamında öğretim sunulan oturumlardan sonra genellemeyi sınamak üzere düzenlenecek yoklama oturumlarında kullanabileceğiniz veri toplama formu örneğini bulabilirsiniz. Bu noktada amaç, öğretim öncesi ön değerlendirme yapılarak çocuğun riskli uyaranların varlığında gerçek ortamlardaki performansını belirlemektir. Yoklama oturumu düzenlemek için ise öğretimi yapılan güvenlik becerisinin niteliğine (tek-basamaklı ya da zincirleme) göre Ek B-8, 9 ve 10'da yer alan başlama düzeyi oturumu düzenleme uygulama akışını kullanabilirsiniz.

Benzetim Ortamlarda Öğretim Yapma

Hedeflenen güvenlik becerisinin tasarlanan benzetim ortamında öğretimi gerçekleştirilir. Bu süreçte kitabınızda yer verilen öğretim uygulamalarından birisini kullanarak öğretim tasarlanabilir. Dolayısıyla, hangi öğretim uygulamasını kullanmayı tercih etmiş iseniz o öğretim uygulamasına ilişkin Ek B'de sunulan uygulama akışını takip edebilirsiniz. Öğretim benzetim ortamında ölçüt karşılanıncaya değin devam ettirilmelidir.

Genelleme Hedeflenen Ortamlarda Değerlendirme Yapma

Öğretim öncesi değerlendirme amacıyla düzenlenen başlama düzeyinde olduğu gibi öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerisinin genellenmesinin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek üzere öğretimden sonra genelleme ortamlarında, yani başlangıçta davranışın doğal olarak gerçekleşebileceğini belirlediğiniz ortamda genellemenin gerçekleşip gerçekleşmediği değerlendirilir. Ek A-5'te gerçek ortamda öğretim stratejisinde genellemeyi sınamak üzere düzenlenecek yoklama oturumlarında kullanabileceğiniz veri toplama formu örneğini bulabilirsiniz. Ayrıca, yoklama oturumu düzenleyebilmek için Ek B-8, 9 ve 10'de yer alan başlama düzeyi verisi toplama uygulama akışını takip edebilirsiniz. Bu değerlendirme sonucunda benzetim ortamında öğrenme gerçekleşmişse süreç sonlandırılarak yeni becerilerin öğretimi planlanabilir. Genelleme ölçütüne ulaşılamayan uyaran ya da uyaranlar varsa bunlarla öğretime devam edilerek süreç benzer şekilde uygulanmalıdır.

Benzetim ortamında öğretim genelleme uygulaması için bir örnek vermek gerekirse “*kaygan zeminde güvenli yürüme*” becerisini öğretmeyi hedeflediğimizde çocuğun bu beceriyi sergilemesi beklenen okul ya da alışveriş merkezi gibi ortamların özellikleri listelenir. Kalebodur, mermer gibi zemin malzemeleri daha fazla risk oluşturduğundan bunların benzerleri olan “fayans sticker (fayans görünümlü yapıştırma bantlar)” öğretim yapılacak sınıf ya da spor salonu gibi güvenli ortamın zeminine yapıştırılarak ortam gerçek duruma benzetilebilir. Ayrıca çocuğun ıslak bir zeminle karşılaştığında mümkünse bir yere

konabilir. Öğretim sürecinde fayans görünümlü yapıştırma bantlar üzerine az miktarda su dökülerek kaygan olduğu izlenimi yaratılabilir. Tüm bunlara ek olarak toplumsal ortamlarda kullanılan “kaygan zemin” uyarı levhasından temin etmek bazen zor ve/veya maliyetli olacağından kartonlardan bir uyarı levhası hazırlanarak öğretim ve yoklama ortamlarında bulundurulabilir.

Tablo 8-3
Benzetim Ortamında Genelleme Stratejisi Uygulama Aşamaları

Benzetim Ortamında Genelleme Stratejisi Uygulama Aşamaları

- Hedeflenen Davranışın Sergilenmesi Beklenen Genelleme Ortamlarını Tanımlama:** Güvenliği tehdit eden riskli durumlarla karşılaşılacak ortamlar belirlendikten sonra ortamın boyutu, biçimi, davranışlarla ilgili nesneler olup olmadığı tanımlanmalıdır.
- Belirlenen ortamın benzerini oluşturma:** Ortam gerçeğine en yakın biçimine getirilir. Çocuğun sergilemesi beklenen beceriye ilişkin objelerin maketleri hazırlanır. Risk oluşturan gerçek objelerin kullanılması yerine güvenli versiyonları kullanılır.
- Benzetim ortamında öğretim öncesi değerlendirme yapma:** Öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerisinin genellenmesi hedeflenen ortamlara en yakın benzetim ortamları ve benzetim durumlarıyla değerlendirilmesi gerçekleştirilir.
- Benzetim ortamlarında öğretim yapma:** Benzetim ortamlarında öğretim planlanarak uygulanır.
- Genelleme Hedeflenen Ortamlarda Değerlendirme Yapma:** Davranışın doğal olarak gerçekleşebileceği belirlenen ortamda genellenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği değerlendirilir. Bu değerlendirme sonucunda benzetim ortamında öğrenme gerçekleşmişse süreç sonlandırılarak yeni becerilerin öğretimi planlanabilir. Genelleme ölçütüne ulaşamayan uyarıcı ya da uyarıcılar varsa bunlarla öğretime devam edilerek süreç benzer şekilde uygulanmalıdır.

Kalıcılık

Eğitime ilişkin beklentilerimizi konuşurken veya eleştirilerimizi söylerken “Ezberlenen konular hemen unutulur. Bu yüzden öğrencilerin öğrendiklerini içselleştirmesini sağlamalıyız” veya “Okul bittikten sonra bu bilgilerin hiçbirini hatırlamayacağız” gibi ifadeler kullanırız. Buradan yola çıkacak olursak öğretimin amacı öğretimi hedeflenen bilgi ve becerilerin, öğretim sonlandıktan sonra da öğrencinin belleğinde ve/veya davranışlarında kalmasını sağlamak olmalıdır (Alberto & Troutman, 2013; Cüre vd., 2017). Uygulamalı davranış analizi kapsamında kalıcılık, öğretim sonlandıktan sonra ve öğrenciye sunulan destek geri çekildikten sonra da öğrencinin edindiği beceriyi sergileyebilmesini ifade etmektedir (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020; Wolery vd., 1988). Özel gereksinimli bireylerin bir beceriyi edinmeleri, akıcı bir şekilde gerçekleştirmeleri, farklı ortamlara, araçlara ve kişilere genellemeleri ve öğretim sona erdikten sonra da sürdürebilmeleri için sistematik bir öğretim planı hazırlanması gerekmektedir. Bu gerekliliği Wolery ve meslektaşları (1988), (a) daha karmaşık beceriler için önkoşul becerilerin kazandırılmış olması, (b) öğretim yapılmayan durumlara genelleme yapılmasını beklemeden önce bireyin öğretmen ve/veya pekiştirici desteği olmadan yeterli bir performans sağlaması, (c) bireyi bağımsız yaşama hazır hale getirmesi ve (d) bireyin bağımsız davranışları sonucunda doğal pekiştiriciler kazanması olarak açıklamışlardır. Bu maddeleri güvenlik becerileri üzerinden açıklayacak olursak “makas ve bıçak gibi kesici aletleri güvenli kullanma” becerisi kazandırmayı istediğimiz bir çocuğun öncelikle küçük kas becerilerini kullanarak gerçekleştireceği kalem, fırça, plastik çatal gibi araçları uygun şekilde kullandığından, sınırlı boyama, çizgiyi takip edebilme gibi becerileri sergilediğinden emin olmamız uygun olacaktır. Edinimin ilk aşamalarında kesici araçlar yerine güvenli araçlarla tutma ve kesme eylemini pratik ettirerek çocuk pekiştirilir. Kontrollü bir şekilde günlük yaşamda karşılaşacağı araçlara geçiş yapmak riskleri azaltacaktır.

Öğrenen bireyin bir etkinlik sırasında bağımsız olarak kesme davranışını yeterince sergilediğini ve öğretmeninden bir geribildirim beklemediğini gözlemlediğimizde beslenme zamanı gibi farklı durumlara genelleme yapması için fırsatlar yaratılır. Bireyin istediği bir yiyeceği bıçakla ve/veya ihtiyaç halinde bir kağıt, ip veya kumaş kestiğinde gereksinimlerini bağımsız olarak karşılayabilmiş olması da doğal pekiştirici elde etmesi anlamına gelecektir. Kalıcılığı kolaylaştırmak ya da sağlamak üzere yaygın olarak kullanılan stratejiler (a) işlevsel beceri öğretimi, (b) aşırı öğrenme oturumların düzenleme, (c) dağınık denemelerle öğretim yapma ve (d) pekiştirme tarifeleri kullanarak pekiştiricileri sistematik olarak silikleştirmedir. İzleyen satırlarda bu stratejileri nasıl kullanabileceğinize ilişkin açıklama ve örneklerle yer verilmiştir.

İşlevsel Beceri Öğretimi

İşlevsel beceri bireyin bağımsızlığını destekleyen beceriler olarak tanımlanabilir. İşlevsel beceriler/davranışlar bireyin bulunduğu doğal ortamlarda gereksinim duyabileceği ve doğal olarak pekiştirici alabileceği davranışları kapsamaktadır (Şirin, 2021). Güvenlik becerileri açısından bakıldığında, bu becerilerin öğretilmesinin temel amacı bireyin tek başına olduğu ortamlarda güvenliğini tehdit eden durumları fark edip, bu tehlikelerden kendisini korumasını sağlamaktır. Güney Haç Üniversitesi'nin (Southern Cross University) Çocuk ve Gençlik Merkezi (Center for Children and Young People) tarafından 2016 yılında yapılan bir araştırmada 7-25 yaş aralığında farklı yetersizliklere sahip 22 katılımcıya güvenlik kavramını sormuşlardır. Katılımcılar genel olarak kapıları kilitlemek ya da caddelerden uzak durmak gibi fiziksel güvenliğe ilişkin ifadeler kullanmış, sosyal becerilere ilişkin güvenlik kavramları hakkında yorumlarda bulunmamışlardır. Bununla birlikte nasıl güvende hissedersiniz sorusuna ise güvenli bir eve ve arkadaşlara sahip olarak, insanlar tarafından bilinip değer görerek, yabancılardan kaçınarak ve birisinin güvenilir olup olmadığını anlayarak biçiminde yanıtlar vermişlerdir (Robinson & Graham, 2019). Bu araştırmanın sonuçları çeşitli yetersizlikleri olan bireylerin güvende olma ihtiyacına ilişkin bir gösterge olarak kabul edilebilir.

Güvenlik becerilerinin kalıcılığını sağlamadan öğretim sürecini sonlandırmak, becerinin doğası gereği uygun değildir. Becerinin edinim ve akıcılık aşamaları tamamlandıktan sonra, öğretim oturumlarına ara verilip iki hafta, bir ve üç ay gibi aralıklarla izleme oturumlarının düzenlenmesi ve birey davranışı sergileyemiyorsa öğretimin tekrarlanması gerekmektedir (Kearney vd., 2017; King & Miltenberger, 2017; Morgan & Miltenberger, 2017). Birey gerçek bir güvenlik tehdidiyle karşılaştığında kendi güvenliğini sağladığı durumda, gerçekleştirilen öğretim işlevsellik kazanmış olacaktır. Kalıcılığın sınındığı oturumlara izleme oturumları denir. İzleme oturumları tıpkı başlama düzeyi oturumları gibi düzenlenir. Bu nedenle izleme oturumu düzenlerken Ek A-5'te yer alan örnek başlama düzeyi oturumu veri toplama formunu kullanabilirsiniz. Aynı zamanda, başlama düzeyi oturumu düzenleyebilmek için de Ek B-8, 9 ve 10'da yer alan başlama düzeyi oturumu düzenleme uygulama akışını takip edebilirsiniz.

Öğretim planlanırken bireyin gelişim düzeyi, varsa davranış problemleri, yaşadığı sosyal çevre ve ailenin gereksinimleri ve tercihleri gibi çeşitli faktörler göz önünde bulundurularak öncelikli olan ve olmayan güvenlik becerileri belirlenir. Trafik ışıkları bulunmayan kırsalda yaşayan bir birey için trafik ışıklarını kullanarak yaya becerileri sergilemek işlevsel bir beceri olmayabilir. Bazı durumlarda ise herhangi bir kaza hatta ciddi yaralanmalar yaşanmadığı sürece alınması gereken güvenlik tedbiri ya da öğretilmesi gereken güvenlik becerileri göz ardı edilebilmektedir. Bisiklet sürerken kask ve/veya arabada emniyet kemeri takmak, çoğunlukla göz ardı edilen güvenlik becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Güvenliği tehdit eden durumlar beceri öğretimi açısından ele alındığında arabada çocuk koltuğunda oturmak, bisiklete binerken kask takmak gibi bazı beceriler için gereksinim duyulduğunda bireylerin davranışı üst üste tekrarlayarak öğrenme ya da alıştırmaya yapma fırsatı yaratılabilir. Ancak kaçırılma, taciz, ateşli silahlar, deprem ve yangın gibi gerçekleşme

olasılığı düşük olmasına rağmen karşılaştığında çocuğun güvenlik becerisini sergileyebilmek için tek bir fırsatının olduğu ve hayati risk taşıyan durumlar mevcuttur (Miltner & Gross, 2011). Bu beceriler güvenli bir yaşam için işlevsel beceriler olduğundan bireylerin hazır bulunuşluk düzeyleri değerlendirilerek ilk fırsatta eğitim programlarına dahil edilmelidir.

Aşırı Öğrenme Oturumu Düzenleme

Aşırı öğrenme oturumu düzenleme hedeflenen beceriye ilişkin ölçüt karşılandığında öğretimi sonlandırmak yerine öğretime devam edilmesini ifade etmektedir. Burada öğretime devam edilecek süre, edinim gerçekleşinceye değin geçen sürenin yarısı olarak önerilmektedir (Alberto & Troutman, 2013; Tekin-İftar & Değirmenci, 2018). Bir becerinin edinimi sağlandıktan sonra da öğretime devam ederek aşırı öğrenme oturumları düzenlemek hem eyleme dönük fiziksel becerilerin hem de zihinsel süreçlere yönelik bilişsel becerilerin korunmasında etkili bulunmuştur (Driksell vd.'den aktaran Olcay, 2014). Aşırı öğrenme oturumu düzenleme stratejisini bir güvenlik becerisi ile örneklendirecek olursak; “*kapı çaldığında (açmadan) evdeki yetişkine haber verme*” becerisi öğretilen bir çocuk için öğretim 12 oturum sürdüyse altı oturum daha düzenleyerek kalıcılık sağlanabilir. Aşırı öğrenme oturumları düzenlendikten sonra becerinin kalıcılığını değerlendirmek üzere öğretimden belirli bir süre (örn., bir hafta, üç hafta, altı hafta ve altı ay) geçtikten sonra izleme oturumları düzenlenmelidir. İzleme oturumu düzenlerken Ek A-5'te yer alan örnek başlama düzeyi oturumu veri toplama formunu kullanabilirsiniz. Aynı zamanda, başlama düzeyi oturumu düzenleyebilmek için de Ek B-8, 9 ve 10'da yer alan başlama düzeyi oturumu düzenleme uygulama akışını takip edebilirsiniz.

Dağıntık Denemelerle Öğretim Yapma

Uygulamalı davranış analizine ilişkin doğru bilinen yanlılara baktığımızda, düzenlenen öğretim oturumlarının sadece ayrıntı denemelerden oluştuğu, yani ard arda yönergeler sunarak yalnızca yapılandırılmış öğretim kullanıldığı ileri sürülmektedir (Tekin-İftar, 2012). Oysa öğretimi yapılan becerinin/davranışın niteliğine uygun olarak doğal öğretim stratejileri kullanılmakta ve öğrencinin günlük rutinlerinin içerisine birkaç deneme gerçekleştirerek de öncül, davranış, sonuç ilkesine bağlı sistematik öğretim yapılabilmektedir. Uyarı işaretlerinin dağıntık denemelerle öğretim stratejisi ile öğretiminin yapıldığı bir eğitim programında işaretleri tek bir oturumda 30-40 deneme ard arda tekrar etmek yerine öğrenci derse başlarken, teneffüse çıkarken, öğlen yemeğinden önce ve ders bitiminde servise binmeden önce 10'ar deneme gerçekleştirerek farklı davranışlar/dersler araya yerleştirilerek davranışın kalıcılık olasılığı artırılabilir. Böyle bir yaklaşım öğretimi daha uzun süreye yaymakla birlikte hem kalıcılık için ayrı öğretim oturumu düzenleme gereksinimini ortadan kaldırarak verimliliği arttıracak hem de öğrencinin ilgisini koruyarak öğretime katılmasını sağlayacaktır. Dağıntık denemelerle öğretim düzenlenerek öğrenme ölçütü karşılandıktan sonra becerinin kalıcılığını değerlendirmek üzere öğretimden belirli bir süre (örn., bir hafta, iki hafta, altı hafta ve altı ay) geçtikten sonra izleme oturumları düzenlenmelidir. İzleme oturumu düzenlerken Ek A-5'te yer alan örnek başlama düzeyi oturumu veri toplama formunu kullanabilirsiniz. Aynı zamanda, başlama düzeyi oturumu düzenleyebilmek için de Ek B-8, 9 ve 10'da yer alan başlama düzeyi oturumu düzenleme uygulama akışını takip edebilirsiniz.

Pekiştirme Tarifelerini Kullanarak Pekiştireçleri

Sistematik Olarak Silikleştirme

Öğretim sürecinde becerinin edinimi için etkili pekiştireç kullanmak ne kadar önemli ise öğretimde asıl hedef pekiştireçler ortadan kaldırıldığında becerinin bağımsız ve kalıcı olarak sergilenmeye devam etmesidir. Pekiştirme tarifesi pekiştireçlerin sürekli sunulmasından hiç sunulmamasına kadar farklı oranlarda veya sürelerde seyrekleştirme/silikleştirme yapılmasını ifade etmektedir (Alberto & Troutman, 2013; Besler & Süzer, 2021; Cooper vd., 2020). Pekiştirme sürekli ve aralıklı pekiştirme tarifeleri olarak ikiye

ayrılmakta, aralıklı pekiştirme de hedeflenen davranışın sıklığının mı yoksa süresinin mi değerlendirildiğine bağlı olarak iki alt kategoriye ayrılmaktadır (Cooper vd., 2020). Örneğin karşıdan karşıya güvenli şekilde geçme davranışının sıklığı değerlendirilirken sokakta, parkta ya da bahçede belirlenen sınırlar içinde kalma becerisinin süresinin değerlendirilmesi uygun olacaktır. Her gün karşıdan karşıya geçerek okula giden bir öğrencinin başlangıçta her sabah karşıdan karşıya güvenli geçtiğinde pekiştirilmesinden sonra değişken oranlı beş (DOP5) tarifesine geçerek pekiştirecin hangi gün sunulacağını bilmeden doğru davranışta bulunması beklenebilir. Bir hafta Perşembe günü sözel pekiştireç alan öğrenci Cuma gününü pekiştireç almadan tamamlamış olsa bile bir sonraki hafta pekiştireç Pazartesi, sonraki hafta Çarşamba günü verilerek kalıcılık desteklenmiş olur. Aynı şekilde sokakta, parkta ya da bahçede belirlenen sınırlar içinde kalma süresini arttırmak için bir saatlik açık alan etkinliklerinde başlangıçta her on dakikada bir pekiştireç sunulurken zamanla sabit zaman aralıklı (sürelî) yirmi ve otuz dakika (SSP20/30), devamında ise değişken zaman aralıklı (sürelî) otuz dakika (DSP30) belirlenerek kalıcılık desteklenebilir. Bisiklet sürerken kask takma becerisi gibi bazı beceriler için ise hem sıklığa (örn., Bir haftada kaç binişten kaçında kask taktı?) hem de süreye (başlangıçta bisiklete bindikten iki dakika sonra kaskını çıkarıyorsa bu süreyi ortalama bisiklet kullanma süresine kadar arttırmak) bağlı değerlendirme yapmak söz konusu olabilmektedir. Hedeflenen güvenlik becerisi pekiştireçleri silikleştirme stratejisiyle kazandırıldıktan sonra becerinin kalıcılığını değerlendirmek üzere öğretimden belirli bir süre (örn., bir hafta, üç hafta, altı hafta ve altı ay) geçtikten sonra izleme oturumları düzenlenmelidir. İzleme oturumu düzenlerken Ek A-5'te yer alan örnek başlama düzeyi oturumu veri toplama formunu kullanabilirsiniz. Aynı zamanda, başlama düzeyi oturumu düzenleyebilmek için de Ek B-8, 9 ve 10'da yer alan başlama düzeyi oturumu düzenleme uygulama akışını takip edebilirsiniz.

Güvenlik becerileri açısından ele alındığında Ergenekon (2012) örneğinde olduğu gibi ilk yardım becerilerinin öğretimine sürekli pekiştirmeyle başlanıp ölçüt karşılandıktan sonra değişken oranlı üç (DOP3) pekiştirme tarifesıyla silikleştirme uygulanabilir. Araştırmanın izleme aşamasında da sabit oranlı dokuz ve on üç (SOP9, SOP13) gibi daha seyrek pekiştirme tarifelerine geçilerek öğrencilerin beceriyi kalıcı hale getirmeleri sağlanmıştır. Katılımcılardan birinin öğretim sonlandıktan beş ay sonra kardeşi düşüp dizini yaraladığında annesinden gerekli malzemeleri isteyerek kardeşine ilk yardım uygulayabilmesi güvenlik becerilerinin bireylerin yaşam kalitelerinin artmasında önemli bir öğretim hedefi olduğuna güzel bir örnektir.

Özet

1. Öğrenme, yalnızca bireyin daha önce sergileyemediği beceriyi öğretimle birlikte doğru sergilemesi olarak değil; edindiği beceriyi kolayca, farklı koşullar altında ve öğretim sona erdikten sonra da sergilemesidir.
2. Öğrenmenin aşamaları için farklı sınıflandırmalar vardır. Bu sınıflandırmalardan birisi şöyledir:
 - a. Edinim
 - b. Akıcılık
 - c. Genelleme
 - d. Kalıcılık
3. Genelleme öğretim sırasında kazanılan becerilerin öğretim koşulları dışındaki koşullarda da genellenmesidir.
4. Genellemede farklı ortamlar, farklı materyaller ve farklı kişiler gibi uyaran çeşitliliğinden söz edilmektedir.
5. Genellemeyi kolaylaştırmak ya da sağlamak üzere farklı stratejilerin kullanılması önerilir.
6. Genellemenin sağlanması için güvenlik becerilerine yönelik sıklıkla kullanılan stratejiler; (a) çoklu örneklerle göre öğretim, (b) gerçek ortamda öğretim ve (b) benzetim ortamında öğretim stratejileridir.
7. Genellemenin sağlanması bireyin bağımsızlaşması açısından son derece önemlidir.
8. Kalıcılık öğretim sırasında kazanılan becerilerin öğretim sona erdikten sonra da sürmesidir.
9. Kalıcılığı kolaylaştırmak ya da sağlamak üzere farklı stratejilerin kullanılması önerilir.
10. Kalıcılığın sağlanması için sıklıkla kullanılan stratejiler; (a) işlevsel beceri öğretimi, (b) aşırı öğrenme oturumların düzenleme, (c) dağınık denemelerle öğretim yapma ve (d) pekiştirme tarifeleri kullanarak pekiştireçleri sistematik olarak silikleştirmedir.
11. Kalıcılığın sağlanması bireyin bağımsızlaşması açısından son derece önemlidir.

Kaynakça

- Alberto, P.A., & Troutman, A.C. (2013). *Applied behaviour analysis for teachers* (9. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Akmanoglu, N., & Tekin-İftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism*, 15(2), 205-222. doi:10.1177/1362361309352180
- Bassette, L.A., Taber-Doughty, T., Gama, R.I., Alberto, P., Yakubova, G., & Cihak, D. (2018). The use of cell phones to address safety skills for students with a moderate ID in community-based settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(2), 100-110. doi:10.1177/1088357616667590
- Batu, S., Ergenekon, Y., Erbas, D., & Akmanoglu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 13(3), 147-164. doi:10.1023/B:JOBE.0000037626.13530.96
- Beck, K.V., & Miltenberger, R.G. (2009). Evaluation of a commercially available program and in situ training by parents to teach abduction-prevention skills to children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 762-772. doi:10.1901/jaba.2009.42-761
- Besler, F., & Süzer, T. (2021). Pekiştirme. E. Tekin-İftar (Editör), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (7. baskı, sf. 329-368). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Branham, R.S., Collins, B.C., Schuster, J.W., & Kleinert, H. (1999). Teaching community skills to students with moderate disabilities: Comparing combined techniques of classroom simulation, videotape modeling, and community-based instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(2) 170-181.
- Browder, D. M., & Snell, M. E. (2006). Teaching functional academics. M.E. Snell & F. Brown (Editörler), *Instruction of students with severe disabilities* içinde (6. baskı, sf. 493-542). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities* (1. Baskı). Baltimore: Paul H Brooks Publishing.
- Collins, B.C., Stinson, D.M., & Land, L.A. (1993). A comparison of in vivo and simulation prior to in vivo instruction in teaching generalized safety skills. *Education and Training in Mental Retardation*, 28(2), 128-142.
- Cooper, J.O., Heron, T.E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3. baskı). Pearson UK.
- Crumrine, D. (2006). *Teaching safety skills to children with autism spectrum disorders: A comparison of strategies* [Doktora tezi]. Wichita State University, Kansas.
- Cüre, G., Şirin, N., & Özkan, Ş.Y. (2017). Kalıcılık ve genelleme. Erbaş, D., & Yücesoy Özkan, Ş. (Editörler), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (sf. 459-488). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Egemo-Helm, K.R., Miltenberger, R.G., Knudson, P., Finstrom, N., Jostad, C., & Johnson, B. (2007). An Evaluation of in situ training to teach sexual abuse prevention skills to women with mental retardation. *Behavioral Interventions*, 22(2), 99-119. doi:10.1002/bin.234
- Ergenekon, Y. (2012). Teaching basic first-aid skills against home accidents to children with autism through video modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2759-2766.
- Ergenekon, Y., & Çolak, A. (2019). Bağımsız yaşama güvenli bir adım: Gelişimsel yetersizliği olan bireyler için güvenlik becerileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 19(1), 295-320. doi:10.23863/kalem.2019.128
- Giannakakos, A.R., Vladescu, J.C., Kisamore, A.N., Reeve, K.F., & Fienup, D.M. (2019). A Review of the literature on safety response training. *Journal of Behavioral Education*, 29, 64-121. doi:0.1007/s10864-019-09347-4
- Gunby, K.V., & Rapp, J.T. (2014). The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(4), 856-860. doi:0.1002/jaba.173
- Haring, T.G., Kennedy, C.H., Adams, M.J., & Pitts-Conway, V. (1987). Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20(1), 89-96. doi:10.1901/jaba.1987.20-89
- Harriage, B., Blair, K.C., & Miltenberger, R. (2016). An evaluation of a parent implemented in situ pedestrian safety skills intervention for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 2017-2027. doi:10.1007/s10803-016-2730-8
- Johnson, B.M., Miltenberger, R.G., Egemo-Helm, K., Jostad, C.M., Flessner, C., & Gatheridge, B. (2005). Evaluation of behavioral skills training for teaching abduction-prevention skills to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(1), 67-78. doi:10.1901/jaba.2005.26-04
- Kearney, K.B., Brady, M.P., Hall, K., & Honsberger, T. (2017). Using peer-mediated literacy based behavioral interventions to increase first-aid safety skills in students with developmental disabilities. *Behavior Modification*, 42(5), 639-660. doi:10.1177/0145445517725866
- King, S., & Miltenberger, R. (2017). Evaluation of video modeling to teach children diagnosed with autism to avoid poison hazards. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 221-229. doi:10.1007/s41252-017-0028-2

- Lumley, V.A., Miltenberger, R.G., Long, E.S., Rapp, J.T., & Roberts, J.A. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for adults with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(1), 91-101. doi:10.1901/jaba.1998.31-91
- Miltenberger, R.G. (2012). Behavioral skills training procedures. R.G. Miltenberger (Editör), *Behavior modification: Principles and procedures* içinde (sf. 251-269). Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Miltenberger, R.G., & Gross, A.C. (2011). Teaching safety skills to children. W.W. Fisher, C.C. Piazza & H.S. Roone (Editörler), *Handbook of applied behavior analysis* içinde (sf. 417-431). New York: The Guilford Press.
- Miltenberger, R.G., Roberts, J.A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J.T., Long, E.S., & Lumley, V.A. (1999). Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(3), 385-388. doi:10.1901/jaba.1999.32-385
- Morgan, K. & Miltenberger, R.G. (2017). Evaluation of video modeling and in situ training to teach firearm avoidance skills to individuals with autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 122-128. Doi: 10.1007/s41252-017-0024-6
- Robinson, S., & Graham, A. (2019). Promoting the safety of children and young people with intellectual disability: Perspectives and actions of families and professionals. *Children and Youth Services Review*, 104, 104404.
- Süzer, T. (2021) Genelleme. E. Tekin-İftar (Editör). *Uygulamalı davranış analizi* içinde (7. baskı, sf. 629-668). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şirin, N. (2021) Hedef davranış belirleme ve tanımlama. E. Tekin-İftar (Editör). *Uygulamalı davranış analizi* içinde (7. baskı, sf. 41-98). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tavukçu, D. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocuklarının güvenlik becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tekin-İftar & Değirmenci, (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (6. baskı, sf. 237-295). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2021). Uygulamalı davranış analizi: Tanım, tarihçe ve özellikleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (sf. 1-40). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. Tek Denekli Araştırma Yöntemleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (sf. 181-211). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tekin, E., & Kırcaali-İftar, G. (2020). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Wiseman, K.V., Mc Ardell, L.E., Bottini, S.B., & Gillis, J.M. (2017). A meta-analysis safety skill interventions for children, adolescents, and young adults with autism spectrum disorders. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, 39-49. <https://doi.org/10.1007/s40489-016-0096-7>
- Wolery, M., Bailey, D.B., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis for exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.





KISIM IV

**ÇEŞİTLİ ORTAMLARDA GEREKLİ GÜVENLİK
BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ**



Öğrenme Çıktıları

Bu bölümü okuduktan sonra;

- 9.1** Evde gerekli güvenlik becerilerini öğretme gereksinimini betimleyebilecek,
- 9.2** Evde gereksinim duyulabilecek güvenlik becerilerini sıralayabilecek,
- 9.3** Evde gerekli olabilecek bir güvenlik becerisi için öğretim planı oluşturabileceksiniz.

Evde Gerekli Güvenlik Becerileri

Ev ortamı hepimiz için kendimizi güvende hissettiğimiz, çocuklarımız açısından da güvenli olması için elimizden geleni yaptığımız yaşam alanımızdır. Bireyler günlük yaşamlarının önemli bir bölümünü evde geçirirler. Evde geçirilen zamanlarda rutin olarak yapılan çeşitli günlük yaşam becerileri yerine getirilir. Örneğin, banyo yapma, yemek yapma ve yeme, temizlik, bakım ve onarım gibi günlük ev işleri ya da serbest zaman etkinlikleri gerçekleştirilir. Bu işler ve etkinlikler sırasında bireylerin günlük yaşamda güvende olma durumlarını tehdit edebilen çeşitli risklerle karşılaşmaları söz konusudur. Örneğin zehirlenme vakalarının %90'ından fazlası ev ortamında gerçekleşmektedir. Ne yazık ki evde bulunan ve kolayca ulaşılabilen temizlik malzemeleri, alkol, bitkiler, böcek ilaçları, ilaçlar, piller ve kozmetik ürünler çeşitli zehirlenmelere ya da daha başka sağlık sorunlarına yol açabilmektedir. Yanı sıra evde çıkan yangınların birçoğu sırasında da çocukların zehirlenme riski söz konusudur (Child Safety Europe, 2009).

Ev kazaları kazaya maruz kalan bireyler açısından bireysel bir sorun olmakla birlikte yaralanma, sakatlanma ve ölüme sebep olabileceği için aynı zamanda önemli bir halk sağlığı sorunu olarak ele alınmalıdır (Özakar-Akça vd., 2017). Ev kazaları ile en çok karşılaşabilecek gruplar; çocuklar, yaşlılar ve fiziksel, zihinsel veya sosyal açıdan yetersizlikleri olan bireylerdir. Özellikle erken çocukluk ve okul öncesi dönemde evde olan çocuklar ev kazaları ile daha çok karşılaşır (Evgin & Çalışkan, 2018). Aral ve meslektaşları (2020) gelişim yetersizliği olan çocuğa sahip 22 anneye çocuklarının ev kazası geçirme sıklıklarını sordukları çalışmalarında annelerin yarıya yakını sıklıkla ev kazası geçirdiklerini belirtmiştir.

Daha önce de ifade edildiği gibi güvenlik tehditleri kasıtlı veya kasıtlı olmayan biçimde ortaya çıkabilir. Örneğin ıslak zeminde kayıp düşme kasıtlı olmayan bir durumken, tanıdık birinin cinsel tacizine maruz kalma kasıtlıdır. Kasıtlı olmayan ev yaralanmalarının büyük bir bölümü çocukların zamanlarının çoğunu geçirdikleri oturma veya yatak odasında gerçekleşmektedir. İngiltere’de evde ve bahçede düşmelerin, tüm ev kazası yaralanmalarının neredeyse yarısını oluşturduğu görülmektedir. Evde düşme nedeniyle hastaneye giden çocukların ise neredeyse %60’ının beş yaş altında olduğu görülmüştür (Child Safety Europe, 2009). Birleşik Krallık’ta her gün beş yaş altındaki 10 çocuk ve Hollanda’da dört çocuk evde ciddi yanıklar oluşacak şekilde yaralanmaktadır. Çoğunluğu sıcak nesneler ve sıvılarla temastan kaynaklanan bu yaralanmaların kasıtlı olup olmadığını belirlemenin oldukça zor olduğu rapor edilmiştir (Child Safety Europe, 2007).

Evde oluşan güvenlik tehditleri çoğunlukla evdeki yetişkinler tarafından önleyici bazı düzenlemeler yapılarak kontrol altına alınabilmektedir. Örneğin, anne-babalar eşya ve ortam düzenlemesi yaparak, çocuklarını dikkatli takip ederek, elektrik kablolarını ya da ilaç, deterjan gibi tehlike oluşturabilecek nesneleri çocukların ulaşamayacakları yerlerde muhafaza ederek ve sık sık çocuklarını risklere karşı uyarak önlem almaktadırlar. Evde gelişim yetersizliği olan bir bireyin olması daha geniş çaplı önlemler alınmasına yol açar.

Yıldırım-Sarı ve meslektaşları (2016) annelere güvenlik tehditlerine karşı gelişim yetersizliği olan çocuklarını ev içinde ne sıklıkla yönlendirdiklerini sordukları çalışmalarında annelerin yaklaşık %90’ının “sürekli” yanıtını verdiklerini ifade etmiştir. Ancak, ne yazık ki,

tüm bu önlemler ve uyarılar tek başına yeterli olamayabilir. Diğer taraftan, bu önlemleri alan ya da uyarıları yapan kişilerin dikkatsizlikleri veya bir anlık boşlukları ya da ihmalleri önemli güvenlik risklerinin oluşmasına neden olurken buna bağlı olarak ciddi yaralanmaların ve kazaların gerçekleşmesine yol açabilir. Örneğin, evde yapılan temizlik sırasında çamaşır suyu kutusunun çok kısa süreliğine bile olsa, çocuğun kolayca ulaşabileceği yerde bırakılması sonucu bununla temas eden bir çocukta yaşam boyu kalıcı olabilecek istenmeyen bazı sağlık sorunlarıyla karşılaşılmasına yol açabilir. Aynı zamanda gelişim yetersizliği olan bireylerle sürekli “*dokunma, yapma, elini sürme*” gibi olumsuz ifadeler kullanılarak geliştirilen güvenlik temelli uyarılar bu bireyler açısından arzu edilebilecek bir yaklaşım değildir. Diğer taraftan bu tutum onların bağımsız yaşamlarına katkı sağlamaz. Bu tutumla bulundukları çevrede ancak başkalarının varlığı altında bir ölçüde güvenli olurlar. Ayrıca, bu konuda unutulmaması gereken bir durum da sürekli bu tür uyarıların sunulmasının bireylerin meraklarını bu risklere yöneltmesine ve çeşitli problem davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabileceğidir.

Gelişim yetersizliği olan bireylerin evlerinin birincil yaşam alanları olması ve evin bir bölümünde yalnız başlarına vakit geçirirken ya da yukarıda ifade edildiği gibi başka bazı nedenlerle tehlikeye maruz kalma olasılıklarından ötürü erken çocukluk döneminden itibaren evde bulunan risklere karşı güvenlik becerilerinin öğretilmesi önerilmektedir (Aral vd., 2020; Sirin & Tekin-İftar, 2016; Tekin-İftar vd., 2021). Evdeki güvenlik becerileri; evde tehlikeye yol açabilecek olası riskli durumları tanıma, bu riskli durumlara ilişkin güvenliği sağlama, gerektiğinde acil numaraları arama ve gerektiğinde basit ilkyardım yapabilme başlıklarında, bireyin uygun tepki vermesini gerektiren birçok beceriyi kapsamaktadır (Şahin & Çolak, 2022).

Genel ev becerilerinde okul öncesi dönemdeki çocuklara ıslak zemine dikkat etme, kibrit, çakmak gibi ateşli nesnelerden uzak durma, elektrik prizlerinden uzak durma ve çeşitli kesici ve delici aletlerden uzak durma gibi tehlikeden kaçınma becerilerinin öğretilmesi önerilmektedir. İlkokul dönemindeki çocuklara bıçağı ya da saç kurutma makinesini güvenli kullanma ve gerektiğinde acil telefon numaralarını arama gibi bağımsızlıklarını destekleyen güvenlik becerilerinin öğretilmesi önerilmektedir. Ergen ve yetişkin bireylere ise ampul değiştirme, kırılan tehlikeli maddeleri temizleme ve evdeki araçları güvenli kullanma gibi bağımsız yaşama katkı sağlayacak becerilerin öğretilmesi önerilmektedir (Collins vd., 1992). Dolayısıyla, bu konularda okul programlarında öğretim amaçlarının yer alması önerilebileceği gibi evlerde de bu konularda anne-baba, kardeş ya da diğer aile üyeleri veya bakım veren kimseler tarafından öğretim planlamaları yapılmalıdır. Tablo 9-1’de gelişim yetersizliği olan bireylere ev ortamında öğretilmesi gereken bazı güvenlik becerileri listelenmiştir. Tabloda yer alan beceriler yaşa uygunluk açısından değil genel olarak evde karşılaşılabilen güvenlik riskleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Dolayısıyla, burada yer alan becerilerden çocuğunuzun yaş ve gelişim düzeyine uygun olanları seçerek öğretmenizi öneririz. Ayrıca, okumakta olduğunuz bu bölümde yer verilen becerilerin örnek olarak sunulduğu da akılda tutulmalıdır. Sizler kendi koşullarınızı dikkate alarak bu tabloda yer alan becerileri düzenleyebilir veya yeni başka becerileri dikkate alarak çocuklarınızın daha güvenli biçimde yaşamlarını sürdürmelerine zemin hazırlayabilirsiniz.

Tablo 9-1
Evdeki Güvenlik Becerileri

1. Bıçak gibi tehlikeli ev gereçlerinden uzak durma
2. Balkon, teras ya da pencere gibi düşme tehlikesi olan ortamlarda uygun biçimde durma
3. Kimyasal temizleyici gördüğünde uygun biçimde tepki verme
4. Yerdeki cam kırıklarını uygun biçimde temizleme
5. Kapı çaldığında güvenli biçimde kapıyı açma

6. Tanıdık birinin taciz girişimine uygun tepki verme
7. Tuvalet ya da banyo zamanlarında gizlilik önlemi alma
8. Güvenli biçimde ocak kullanma
9. Banyo gibi ıslak ya da kaygan zeminde dikkatli biçimde yürüme
10. Tornavida, makas gibi kesici ve sivri aletleri güvenli biçimde kullanma
11. Çaydanlık, tencere gibi mutfaktaki sıcak nesnelerden uzak durma
12. Çay ya da kahve gibi içinde sıcak içecekler olan bardaklardan uzak durma
13. Düğme gibi küçük nesneler bulduğunda nesneyi bir yetiškine teslim etme
14. Kırık ya da bozuk oyuncakları/nesneleri ayırma
15. Son tüketim tarihi geçmiş gıdaları/ilaçları ayırt etme
16. Silah gibi tehlikeli bir nesne gördüğünde dokunmadan uzaklaşarak bir yetiškine haber verme
17. Elektrik kablolarından ve prizlerden uzak durma
18. İlaç kutularının üzerindeki bilgileri okuma ve sorulduğunda yanıt verme
19. Basit kesik ya da sıyrığa pansuman yapma
20. Dikkatli biçimde ampul değıştirme
21. Kahve makinesi, mikrodalga gibi elektrikli araçları yazılı yönergelere uygun çalıştırma
22. Çakmak, kibrit gibi yanıcı araçları güvenli biçimde kullanma

İzleyen bölümlerde sizlere örnek olabilmesi amacıyla çeşitli güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin öğretim planları hazırlanmıştır. Bu bölümde bu kapsamda evde gerekli güvenlik becerilerinden “*Kimyasal bir temizlik ürünü gördüğünde uygun tepki verme*”, “*Cam kırıklarını güvenli biçimde temizleme*”, “*Kapı zili çaldığında uygun tepki verme*”, “*Deprem anında uygun tepki verme*” ve “*Taciz girişimine uygun tepki verme*” becerilerine ilişkin öğretim planı örneklerine Kutu 9-1 ve 9-5 arasında yer verilmiştir. Evde güvenli yaşayabilmek için öğretebileceğiniz güvenlik becerilerini çocuğunuzun ve ailenin diğer üyelerinin gereksinimleri doğrultusunda belirleyebilirsiniz. Aynı zamanda Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Öğretim Programı’nda (GÜBEP) yer alan becerilerden seçim yaparak da öğretimi planlayabilirsiniz (Şirin, 2024).

Evde Gerekli Güvenlik Becerileri Öğretimi İçin Örnek Öğretim Planları

KUTU 9-1

Evde Gerekli Güvenlik Becerileri: Kimyasal Temizlik Ürünü Gördüğünde Uygun Tepki
Verme Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 1

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Kimyasal temizlik maddesi (örn., çamaşır suyu kutusu) gördüğünde evdeki yetişkinine haber verme.

Ortam: Mutfak. Çalışılacak ortamda temizlik maddesi kutusu çocuğun görebileceği bir yerde olmalı. Öğretim ortamında dikkat dağınık bir nesne olmamasına dikkat edilmeli. Genellemenin ortamı evin diğer bölümlerinden biri veya bir akraba evi.

Zaman: Her gün saat örn., saat 12:00.

Önkoşul Beceriler: Ortamda olmayan kişiye bilgi aktarma, bağımsız yürüme ve koşma, kimyasal bir temizlik ürünü gösterilip “*Bu ne?*” diye sorulduğunda adını söyleme ya da adı söylenen kimyasal temizlik ürününü farklı seçenekler arasından gösterme.

Araç Gereçler: İçi temizlik maddesinden arındırılmış ve su doldurulmuş kimyasal ürün kutuları (örn., çamaşır suyu, bulaşık deterjanı, yüzey temizleyici), kamera*.

*Kamera öğretmen ve anne-babanın değerlendirme ve öğretim süreçlerini takip etmeleri için tercihe bağlı kullanılabilir.

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında ölçüt karşılanıncaya değin doğru sergilenen her bir basamak için sözel pekiştireç sunma; ölçüt karşılandıktan sonra davranışın tamamı gerçekleştiğinde sözel ve sosyal pekiştireç sunma.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Çocuk kimyasal temizlik ürünü kutusu gördüğünde evdeki yetişkinine haber verir.
- *Davranışsal Amaçlar:* **Maviş** mutfakta kimyasal bir temizlik ürünü kutusu gördüğünde üç oturum ard arda, 10 saniye içinde kutunun olduğu alandan uzaklaşarak evdeki yetişkinine haber verir.
 - Temizlik ürününe dokunmadan durur.
 - Mutfaktan 10 saniye içinde çıkar.
 - Evdeki yetişkinine durumu haber verir (bireysel özelliklere göre değişebilir*).

*Çocuğun sözel becerileri bireysel özellikler gösterebilir. Bir çocuk “*Anne gel.*” diyerek haber verirken, bir diğeri “*Anne mutfakta çamaşır suyu var.*” diyebilir. Bu davranışsal amaçta çocuğun bireysel özelliklerine dikkat ediniz.

Öğretim Uygulaması: Davranışsal beceri öğretimi.

Genelleme Stratejisi: Çoklu örneklerle öğretim.

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Mutfaka çalışılacak ilk temizlik ürünü ve kamera yerleştirilir (örn., herhangi bir marka çamaşır suyu kutusu).
- Çocuğa “*Hadi sen mutfaka git, ben de oyuncak alıp geliyorum*” denir.
- Çocuk mutfaka yöneldiğinde arkasından (mutfaka girmeden) ne yaptığını görmek için gidilir.
- Çocuk temizlik ürününe dokunmaz, ortamdan çıkar ve yetişkinine haberdar ederse bu beceriye sahiptir. Bu durumda çocuk bu beceriyi sergilediği için pekiştirilmeli ve değerlendirme sonlandırılmalıdır.

- Çocuk temizlik ürününe dokunursa ya da dokunmamasına rağmen mutfakta kalmaya devam ederse başlama düzeyi oturumunu sonlandırmak için mutfığa girilmelidir.
- Bu durumda farklı günlerde (örn., arka arkaya her gün) en az üç oturum başlama düzeyi planlanabilir.

Öğretim Süreci: Davranışsal beceri öğretimi uygulaması aşağıda yer verilen basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- **Bilgi verme:** Temizlik ürünleri (örn., başlama düzey oturumunda kullandığınız çamaşır suyu kutusu) gösterilip “*Tehlikeli*” olduğu ifade edilir. Eğer bunlardan biri ile karşılaşırsa kutuya dokunmaması hemen odadan çıkması ve durumu yetişkine söylemesi anlatılır (örn., “*Eğer ortalıkta böyle bir kutu görürsen dokunmamalısın ve bana ya da babana haber vermelisin. Çünkü, bu zehirli. Elimize dökülürse çok tehlikeli olabilir*”).
- **Model olma:** Temizlik ürünü ile karşılaştığında dokunmaması, hemen (10 saniye içinde) odadan çıkması ve yetişkine söylemesi davranışları sergilenerek model olunur (örn., öğretmen ortamdaki içi su dolu çamaşır suyu kutusunu kastederek “*Kutuya dokunmamalıyım.*” diyerek uzaklaşır ve yetişkinlerin yanına giderek “*Anne (ya da baba) burada deterjan kutusu var.*” der).
- **Rol Oynama:** Çocuktan bu davranışları tekrar etmesi istenir.
- **Geribildirim sunma:** Çocuğun doğru davranışları “*Çok güzel yaptın.*” denilerek pekiştirilir. Yanlış ya da eksik davranışları veya planlanmayan davranışlar sergilediğinde durdurularak ipucu (örn., “*Beni tekrar izle.*” denilerek yapamadığı basamak için tekrar model olunur) sunulur. Çocuk doğru davranışları eksiksiz yapana kadar tekrarlama yapılır.

Yoklama Oturumu: Öğretim oturumlarından sonra çocuğun kimyasal madde kutusu ile karşılaştığında davranışı bağımsız olarak sergileyip sergileyemediğini belirlemek üzere düzenlenir. Farklı günlerde düzenlenen yoklama oturumlarında (örn., arka arkaya üç gün düzenlenen oturumlarda) çocuk ölçütü karşılar düzeyde performans sergilerse öğretim sonlandırılır. Yoklama oturumları başlama düzeyi oturumu basamakları düzenlenerek gerçekleştirilir:

- Mutfığa çalışılacak ilk temizlik ürünü ve kamera yerleştirilir (örn., herhangi bir marka çamaşır suyu kutusu).
- Çocuğa “*Hadi sen mutfığa git, ben de oyuncak alıp geliyorum*” denir. Çocuk mutfığa yöneldiğinde arkasından (mutfığa girmeden) ne yaptığını görmek için gidilir.
- Çocuk temizlik ürününe dokunmaz, ortamdan çıkar ve yetişkini haberdar ederse bu beceriyi kazanmıştır. Bu durumda çocuk bu beceriyi sergilediği için pekiştirilmelidir.
- Çocuk temizlik ürününe dokunursa ya da dokunmamasına rağmen mutfakta kalmaya devam ederse yoklama oturumunu sonlandırmak için mutfığa girilmelidir.

Genelleme Oturumları: Ortamlar arası (örn., evin diğer bölümleri, bir akrabanın evi) ve araç-gereçler arası (örn., farklı marka çamaşır suları, yüzey temizleyiciler ve bulaşık deterjanları) oturumu düzenlenecektir. Örneğin banyoda çamaşır suyu kutusu gördüğünde uygun tepki verme becerisi değerlendirilir. Bu değerlendirme tıpkı başlama düzeyi oturumu gibi düzenlenerek yapılır:

- Banyoya genelleme aracı olarak belirlenmiş temizlik ürünü (öğretimde kullanılan üründen farklı olmalı) ve kamera yerleştirilir.
- Çocuğa “*Hadi sen banyoya git, ben de hemen geliyorum.*” denir.
- Çocuk banyoya yöneldiğinde ne yaptığını görmek için arkasından gidilir.
- Çocuk temizlik ürününe dokunmaz, banyodan çıkar ve yetişkini haberdar ederse pekiştirilmelidir.
- Çocuk temizlik ürününe dokunursa ya da dokunmamasına rağmen ortamda kalmaya devam ederse çocuk beceriyi genelleyememiştir.
- Bu biçimde çocuğun beceriyi farklı bir ortamda, farklı birinin varlığında ve farklı bir araçla genelleyip genellemediği test edilir. Genellemenin gerçekleşmediği durumlar için öğretim süreci planlanmalıdır.

İzleme Oturumları: Çocuk hedef davranışı edindikten 1, 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmelidir. İzleme oturumları tıpkı başlama düzeyi ve yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmelidir. İzleme oturumlarında çocuk ölçüt düzeyinde performans sergilerse bu öğretim tamamlanmıştır. Ölçüt düzeyinde performans sergileyemezse öğretim süreci başlığında yer verilen basamaklar takip edilerek öğretim düzenlenmelidir.

Edinim gerçekleşikten sonra “*Kalıcılık sağlanıncaya kadar uygulamaya devam etme*” stratejisi kullanılarak çeşitli ortamlarda çeşitli temizlik ürünleri kullanılarak her bir temizlik maddesi için en az 2 kalıcılık oturumu düzenlenmelidir.

Veri Toplama

Aşağıdaki ölçütler dikkate alınarak hedef davranışa ilişkin veri toplanmalıdır. Çocuğun hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum 3 puan alması gerekmektedir. Her bir oturumun kaç denemeden oluşacağı çocuğun yaşı, dikkat süresi ve ortamın tekrar hazırlanmasının uygunluğuna göre belirlenir. Her oturum aynı deneme sayısından oluştuğunda yüzde hesaplanmasına gerek olmadan doğru tepki sayısı kaydedilir, grafiğe işlenir. Deneme sayıları her oturumda farklı olduğu durumda her bir oturumda doğru tepki sayısı, toplam tepki fırsatı sayısına bölünerek 100 ile çarpılır. Böylece o oturumda çocuğun sergilenen “*Doğru Tepki Yüzdesi*” elde edilir.

<i>Kimyasal bir temizlik maddesi gördüğünde evdeki yetiştikine verme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Temizlik maddesi kutusuna dokunma- 0 puan			
Temizlik maddesi kutusuna dokunmadan durma ancak odadan 10 saniye içinde çıkmama- 1 puan			
Temizlik maddesi kutusuna dokunmadan durma, odadan 10 saniye içinde çıkma ancak yetiştikine haber vermeme- 2 puan			
Temizlik maddesi kutusuna dokunmadan durma, odadan 10 saniye içinde çıkma ve yetiştikine haber verme- 3 puan			
<i>Puan</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun öğretim sürecine katılması, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi uygun davranışları pekiştirilmelidir.
- Öğretim yapılan ortamdan çıkmak, etkinliğe dikkatini yöneltmemek ya da öğretime katılmamak gibi uygun olmayan davranışlar sergilenirse, çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştirici belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır.
- Ağlama, kendini yere atma gibi uygun olmayan davranışlar sergilerse söndürme ve ayrımlı pekiştirme uygulamalarını kullanabilirsiniz.
- Söndürme uygun olmayan bir davranış sergilendiğinde davranışı izleyen tüm pekiştiricilerin ortadan çekildiği, başka bir deyişle çocuğun davranışının görmezden gelindiği bir davranış azaltma tekniğidir. Söndürme tekniğine göre çocuk uygun olmayan bir davranış sergilediğinde bu davranışın farkında olmadığını göstererek görmezden geliniz.
- Çocuğun kendine ya da bir başkasına zarar vereceği davranışların görmezden gelinmesi mümkün değildir. Yaralayıcı davranışlar mutlaka engellenmelidir.
- Ayrımlı pekiştirme ise uygun davranış sergilendiğinde bu davranış sonucunda pekiştirme yapma, uygun olmayan/sorun davranış sergilendiğinde bu davranış sonucunda herhangi bir pekiştirme yapmama sürecidir. Dolayısıyla söndürme uyguladıktan sonra sergilenen ilk uygun davranış (ağlamanın bitmesi, yerden ayağa kalkma) pekiştirerek ayrımlı pekiştirme yapınız.

KUTU 9-2

Evde Gerekli Güvenlik Becerileri: Cam Kırıklarını Güvenli Biçimde Temizleme Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 2

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Cam kırıklarını güvenli biçimde temizleme.

Ortam: Öğretim ortamı bireysel eğitim sınıfı, genelleme oturumları çocuğun evinin farklı odaları.

Zaman: Haftada 3 gün bireysel özel eğitim saatinde (örn., 13:00).

Önkoşul Beceriler: Basit yönergeleri yerine getirme, oyuncak bıçakla kesme, maşayla objeleri tutma gibi ince motor becerileri yerine getirme.

Araç Gereçler: Şeffaf mika parçalar, cam görünümlü renkli plastikler, farklı boylarda süpürge ve faraş.

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında tüm basamaklarda sözel pekiştireç kullanılır. İlk ölçüt alındıktan sonra davranışın tamamı gerçekleştiğinde sözel ve sosyal pekiştireç sunulur.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Çocuk cam kırıklarını güvenli biçimde temizler.
- *Davranışsal Amaçlar:* **Maviş** yerde cam kırıkları gördüğünde beceri analizi basamaklarını % 100 doğrulukla sergileyerek ard arda en az üç oturum cam kırıklarını faraş ve süpürge kullanarak güvenli biçimde temizler.
 - Süpürge ve faraşı yerinden alır.
 - Süpürge ile cam kırıklarını bir noktaya doğru süpürür.
 - Bir elinde faraşı cam kırıklarının kenarında tutar.
 - Diğer elinde süpürgeyle cam kırıklarını faraşa doğru iter.
 - Faraşa topladığı cam kırıklarını çöpe atar.
 - Cam kırıkları bitene kadar süpürmeye devam eder.
 - Süpürge ve faraşı tekrar yerine koyar.

Öğretim Uygulaması: Zincirleme ve görsel destekler öğretim paketi.

Genelleme Stratejisi: Ortamlar ve araçlar arası genelleme.

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Öğretmen çocuğun yanından biraz uzaklaşarak yere daha önceden hazırladığı kırık parçaları döker ve çocukta kırıkları temizlemesi için yardım istediğini söyler.
- Başlama düzeyi oturumlarında tek-fırsat yaklaşımı kullanılacaktır.
- Çocuğun tepkisi gözlemlenir ve veri toplama formuna işaretlenir.
- Çocuk süpürge ve faraşı alarak beceri analizi basamaklarındaki davranışları sırası ile sergilemeye başlarsa veri toplama formundaki ilgili basamaklara + işareti konulur.
- Beceri analizi basamaklarında hata yaptığı ilk basamakta çocuk durdurulur ve oturum sonlandırılır.
- Eğer ilk basamakta çocuk cam kırıklarını elle toplamaya çalışılırsa engellenerek başka tarafa yönlendirilir. Öğretmen kendisinin temizleyeceğini söyleyerek deneme sonlandırılır.
- Çocuğa davranışı ile ilgili bir dönüt verilmez.

Öğretim Süreci: Öğretim paketi aşağıda yer verilen basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Becerinin ilk aşamasında öğretmen çeşitli fotoğraflar göstererek cam kırıklarının kesici, tehlikeli bir materyal olduğunu çocuğa açıklar. Cam kırıklarına dokunan ve kanamış bir el resminin üzerine kırmızı çarpı işareti, cam kırıklarının süpürgeyle toplandığı bir fotoğrafın üzerine yeşil tik/artı işareti koyarak görsel destek hazırlar ve sınıfta çocuğun rahatça görebileceği bir konuma bu görselleri yapıştırır.
- Tüm basamakların bir arada öğretimi zincirleme öğretim uygulamasıyla çalışılan beceride çocuğun düzeyine uygun bir ipucu belirlenir. Model olma veya görsel ipuç-

larının yeterli olacağı bireyler için daha kısıtlayıcı olan fiziksel ipucunun kullanılmasına gereksinim olmazken bazı bireylerde kısmi veya tam fiziksel ipucu kullanılabilir.

- Öğretmen çocuğun yanından biraz uzaklaşarak yere daha önceden hazırladığı kırık parçaları döker ve çocuğa cam kırıklarının süpürmeyi öğreneceğini bildirir. İlk önce görsel desteği işaret ederek cam kırıklarına elle dokunulmadığını hatırlattıktan sonra süpürge ve faraşın yerini işaret ederek araçları getirmesini ister.
- İlk olarak faraşı yere bırakabilir veya süpürgeyi kullanmadığı elinde tutabilir. Öğretmen çocuk başat eliyle süpürgeyi tutmasını ve dağınık olan cam kırıklarını kenardan içe doğru bir noktaya süpürmesini sağlar.
- Çocuk beceri analizinde bulunan davranışları üç gün ard arda bağımsız biçimde yaparsa öğretim tamamlanmış olur.

Not: Cam kırıklarını süpürge ve faraş kullanarak temizleme becerisi için hazırlanan beceri analizi kullanılarak kitabınızda öğretim uygulamalarının tanıtıldığı 6. Bölümünde yer verilen ileriye ve geriye zincirleme öğretimi uygulamalarıyla da öğretim planlanabilir.

Yoklama Oturumları: Yoklama oturumları da başlama düzeyi oturumları gibi düzenlenir:

- Öğretmen çocuğun yanından biraz uzaklaşarak yere daha önceden hazırladığı kırık parçaları döker ve çocuktan kırıkları temizlemesi için yardım istediğini söyler.
- Çocuğun tepkisi gözlemlenir ve veri toplama formuna işaretlenir. Çocuk süpürge ve faraşı alarak beceri analizi basamaklarındaki davranışları sırası ile sergilemeye başlarsa veri toplama formundaki ilgili basamaklara + işareti konulur.
- Beceri analizi basamaklarında hata yaptığı ilk basamakta çocuk durdurulur ve oturum sonlandırılır.
- Eğer ilk basamakta çocuk cam kırıklarını elle toplamaya çalışılırsa engellenerek başka tarafa yönlendirilir. Öğretmen kendisinin temizleyeceğini söyleyerek deneme sonlandırılır.
- Çocuğa davranışı ile ilgili bir dönüt verilmez.

Genelleme: Bireysel eğitim sınıfında öğretim gerçekleştikten sonra çocuğun evinin banyo, mutfak, salon gibi farklı odalarında, farklı uzunlukta sapsarı ve farklı genişlikleri olan en az iki süpürge ve faraş kullanılarak genelleme oturumları düzenlenir. Genelleme oturumları tıpkı başlama düzeyi oturumları gibi düzenlenir:

- Genelleme ortamı olarak çocuğun evinin mutfak, genelleme aracı olarak da farklı uzunluk ve genişlikteki bir faraş belirlenir.
- Anne ya da baba çocuğun yanından biraz uzaklaşarak yere daha önceden hazırladığı kırık parçaları döker ve çocuktan kırıkları temizlemesi için yardım istediğini söyler.
- Çocuğun tepkisi gözlemlenir ve veri toplama formuna işaretlenir.
- Çocuk süpürge ve faraşı alarak beceri analizi basamaklarındaki davranışları sırası ile sergilemeye başlarsa veri toplama formundaki ilgili basamaklara + işareti konulur.
- Beceri analizi basamaklarında hata yaptığı ilk basamakta çocuk durdurulur ve oturum sonlandırılır.
- Eğer ilk basamakta çocuk cam kırıklarını elle toplamaya çalışılırsa engellenerek başka tarafa yönlendirilir.
- Bu biçimde çocuğun beceriyi farklı bir ortamda, farklı birinin varlığında ve farklı bir araçla genelleyip genellemediği test edilir. Genellemenin gerçekleşmediği durumlar için öğretim süreci planlanmalıdır.

İzleme: Cam kırıklarını süpürge ve faraş kullanarak temizleme becerisinin kalıcılığını sağlamak için genelleme oturumları tamamlandıktan 1, 2 ve 4 hafta sonra çocuğun davranışı sergileyeceği fırsatlar yaratılmaya devam edilir. Cam kırılması planlı gerçekleşen bir durum olmadığı için çocuğun kazandığı bu davranışı unutmaması için gerekli görüldüğü takdirde iki-üç ay aralıklara deneme oturumu düzenlenebilir.

Veri Toplama

Hedef davranışa ilişkin veri toplamak için oluşturulan beceri analizi kullanılır. Çocuğun yapabildiği basamaklar (+), yapamadığı basamaklar (-) olarak işaretlenir. Çocuğun hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında beceri analizindeki tüm basamakları ard arda en az üç oturum bağımsız sergilemesi gerekmektedir. Her bir oturumun kaç denemeden oluşacağı çocuğun yaşı, dikkat süresi ve ortamın tekrar hazırlanmasının uygunluğuna göre belirlenir. Her oturum aynı deneme sayısından oluştuğunda yüzde hesaplanmasına gerek olmadan doğru tepki sayısı kaydedilir, grafiğe işlenir.

Deneme sayıları her oturumda farklı olduğu durumda her bir oturumda doğru tepki sayısı, toplam tepki fırsatı sayısına bölünerek 100 ile çarpılır. Böylece o oturumda çocuğun sergilenen “*Doğru Tepki Yüzdesi*” elde edilir.

<i>Cam kırıklarını güvenli biçimde temizleme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
1. Süpürge ve farası yerinden alır.			
2. Süpürge ile cam kırıklarını bir noktaya doğru süpürür.			
3. Bir elindeki farası cam kırıklarının kenarında tutar.			
4. Diğer elindeki süpürgeyle cam kırıklarını farasa doğru iter.			
5. Faraşa topladığı cam kırıklarını çöpe atar.			
6. Cam kırıkları bitene kadar süpürmeye devam eder.			
7. Süpürge ve farası tekrar yerine koyar.			
<i>Doğru tepki sayısı/yüzdesi</i>			
<i>Yanlış tepki sayısı/yüzdesi</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun öğretim sürecine katılması, bekleme ve dikkatini yöneltmesi gibi uygun davranışları pekiştirilmelidir.
- Öğretim yapılan ortamdan çıkmak, etkinliğe dikkatini yöneltmemek ya da öğretime katılmamak gibi uygun olmayan davranışlar sergilenirse, çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştireç belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır.
- Ağlama, kendini yere atma gibi uygun olmayan davranışlar sergilerse söndürme ve ayrımlı pekiştirme uygulamalarını kullanabilirsiniz.
- Söndürme uygun olmayan bir davranış sergilendiğinde davranışı izleyen tüm pekiştireçlerin ortadan çekildiği, başka bir deyişle çocuğun davranışının görmezden gelindiği bir davranış azaltma tekniğidir. Söndürme tekniğine göre çocuk uygun olmayan bir davranış sergilediğinde bu davranışın farkında olmadığınızı göstererek görmezden geliniz.
- Burada dikkat edilmesi gereken konu çocuğun kendine ya da bir başkasına zarar vereceği davranışların görmezden gelinmesinin mümkün olmadığıdır. Yaralayıcı davranışlar mutlaka engellenmelidir.
- Ayrımlı pekiştirme ise uygun davranış sergilendiğinde bu davranış sonucunda pekiştirme yapma, uygun olmayan/sorun davranış sergilendiğinde bu davranış sonucunda herhangi bir pekiştirme yapmama sürecidir. Dolayısıyla söndürme uyguladıktan sonra sergilenen ilk uygun davranışı (ağlamanın bitmesi, yerden ayağa kalkma) pekiştirerek ayrımlı pekiştirme yapınız.

KUTU 9-3

Evde Gerekli Güvenlik Becerileri: Kapı Zili Çaldığında Güvenli Biçimde Yanıt Verme
Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 3

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Kapı zili çaldığında güvenli biçimde yanıt verme.

Ortam: Evde, çocuk ve anne-baba evin başka bölümlerinde olmak üzere çocuk öğretmenle kendi odasında, mutfakta, salonda video izler.

Zaman: Her iki günde bir oturum saat örn., saat 14:00.

Önkoşul Beceriler: Basit yönergeleri yerine getirme, bilgisayarda 2-3 dakikalık bir görüntüyü izleme, sözel pekiştirmelere karşılık verme.

Araç Gereçler: Video modelle öğretim uygulaması için hazırlanmış çekimi izletmek için bir bilgisayar, laptop veya tablet.

Video modelde akran, yetişkin ya da çocuğun beceriyi sergileme durumuna göre kendisi model olabileceği gibi kişisel bakış açısı ile video model çeşidinden de yararlanılabilir. Hazırlanan videoda tanıdık kişi ve yabancı kişilerin zili çalması durumlarına ilişkin sesli betimlemelere yer verilmesi önerilmektedir.

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında tüm basamaklarda sözel pekiştireç kullanılır. İlk ölçüt alındıktan sonra beceri tamamlandığında sözel pekiştireç sunulur.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Çocuk kapı zilini çalan kişiyi megafondan kontrol ederek güvenli biçimde yanıt verir.
- *Davranışsal Amaçlar:* **Maviş** evde kapı zili çaldığında zili çalan kişinin tanıdık ya da yabancı olmasına bağlı olarak, ard arda en az üç oturum güvenli biçimde yanıt verir.
 - Kapı çaldığında megafonun düğmesine basarak “Kim o?” diye sorar.
 - Yanıtı bekler.

Tanıdık ise;

- Megafona adını söyleyen kişi aile üyeleri ya da yakın akrabalarından bir olduğunda düğmeye basarak kapıyı açar.
- Anne-babasının yanına giderek gelen kişiyi bildirir.

Yabancı ise;

- Megafona adını söyleyen kişi aile/akraba üyelerinden biri değilse kapıyı açmadan anne-babasının olduğu odaya yönelir.
- Anne-babaya kapıda birinin olduğunu söyler.

Öğretim Uygulaması: Video modelle öğretim ve aşamalı yardımla öğretim paketi.

Genelleme Stratejisi: Ortam ve kişi genelleme.

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Öğretmen çocuğa ara verdiklerini söyler ve odada meşgulmüş gibi davranır.
- Bu sırada kapı çalar. Çocuğun tepkisi gözlemlenir ve veri toplama formuna işaretlenir.
- Çocuk kapı çaldığında megafonun düğmesine basarak “Kim o?” derse ve zile basan kişinin tanıdık ya da yabancı olmasına bağlı olarak bir tepki verirse çocuk pekiştirilir.
- Megafonun konuşma düğmesine basmadan açma düğmesine basma davranışı sergilenirse çocuk bir gerekçeyle çalışma yaptıkları odaya yönlendirilir. Çocuğa davranışı ile ilgili bir dönüt verilmez.

Öğretim Süreci: Öğretim paketi aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Öğretmen çocuğa kapıyı nasıl güvenli biçimde açacağını öğrenmesi için bir video izleteceğini söyler ve çalışma yaptıkları odada, salonda ya da mutfakta çocuğun video klibi izlemesini ister. Kişisel bakış açısı ile video model çeşidine uygun olarak

hazırlanan video izletilir. Çocuk dikkatinden dolayı pekiştirilir ve video bittiğinde öğretmen serbest zaman için ara verildiğini söyler. Öğretim yoklamasında aşamalı yardımla öğretim sistemi kullanılır;

- Kapı çaldığında çocuk 4 saniye içinde doğru tepki vermezse öğretmen megafona basılması için ipucu hiyerarşisi kullanmalıdır. Bu hiyerarşiye göre çocuğun gereksinim duyduğu ipucuna yoğunluğuna bağlı olarak tam fiziksel ipucu, kısmi fiziksel ipucu ya da gölge olma sunulur.
- Kapıyı çalan kişinin kim olduğunu sorması için 4 saniye beklenir ve gerektiğinde “*Kim o?*” model ipucu sunulur.
- Kapıyı çalan kişi tanıdık kişi olduğunda açma düğmesine basması için 4 saniye beklenir ve gerektiğinde tam ya da kısmi fiziksel ipucu sunulur. Kapıyı çalan kişinin yabancı olduğu denemelerde;
 - a) Açma düğmesine basma girişiminde bulunursa engellenir ve çocuk kapıdan uzaklaştırılarak deneme sonlandırılır.
 - b) Bir tepkide bulunmazsa kapının çaldığını anne-babasına söylemesi için tam ya da kısmi fiziksel ipucuyla veya gölge olunarak anne-babanın olduğu alana yönlendirilebilir.
 - c) Yanlış tepkilerin devam ettiği durumlarda öğretmen ipucu yoğunluğunu arttırabilir. (örn.; gölge olma aşamasından kısmi ya da tam fiziksel ipucuna geçebilir).
- Her bir basamak için doğru tepkiler sözel olarak pekiştirilir.
- Doğru tepki arttıkça öğretmen tam fiziksel ve kısmi fiziksel ipucunu ve gölge olmayı silikleştirir.

Çocuk beceri analizinde bulunan davranışları ard arda üç gün bağımsız biçimde yaparsa öğretim tamamlanır ve genelleme oturumlarına geçilir.

Yoklama Oturumları: Yoklama oturumları da başlama düzeyi oturumları gibi planlanır:

- Öğretmen çocuğa ara verdiklerini söyler ve odada meşgulumuş gibi davranır.
- Bu sırada kapı çalar. Çocuğun tepkisi gözlemlenir ve veri toplama formuna işaretlenir.
- Çocuk kapı çaldığında megafonun düğmesine basarak “*Kim o?*” derse zile basan kişinin yanıtına uygun bir tepki verirse çocuk pekiştirilir.
- Megafonun konuşma düğmesine basmadan açma düğmesine basma davranışı sergilenirse çocuk bir gerekçeyle çalışma yaptıkları odaya yönlendirilir. Çocuğa davranışı ile ilgili bir dönüt verilmez.

Genelleme: Çocuğun sıklıkla bulunduğu tanıdık kişilerin evi belirlenerek ortam genellemesi, kapıya gelen kişiler ile tanımadık kişilerin geldiğini bildireceği güvenilir yetişkinler için genelleme oturumlarının düzenlenmesi önerilmektedir. Örneğin babaannesinin evinde kapıyı yakın bir akrabanın çalması ile tanıdık kişi, kargocunun çalması ile yabancı kişi genellemesi yapılabilir. Genelleme oturumları da tıpkı başlama düzeyi oturumları gibi düzenlenir:

- Genelleme ortamı olarak çocuğun teyzesinin evi belirlenir.
- Çocuk teyzesinin evinde oynarken kapı çalar. Çocuğun tepkisi gözlemlenir.
- Çocuk kapı çaldığında megafonun düğmesine basarak “*Kim o?*” derse ve zile basan kişinin yanıtına uygun bir tepki verirse çocuk beceriyi genellemiştir. Bu durumda pekiştirme yapılır.
- Megafonun konuşma düğmesine basmadan açma düğmesine basma davranışı sergilenirse çocuk bir gerekçeyle oyun oynadığı alana yönlendirilir.
- Bu biçimde çocuğun beceriyi farklı bir ortamda ve farklı birinin varlığında genelleyip genellemediği test edilir. Genellemenin gerçekleşmediği durumlar için öğretim süreci planlanmalıdır.

İzleme: Çocuk hedef davranışı edindikten 1, 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmelidir. İzleme oturumları tıpkı başlama düzeyi ve yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmelidir. İzleme oturumlarında çocuk ölçüt düzeyinde performans sergilerse bu öğretim tamamlanmıştır. Ölçüt düzeyinde performans sergileyemezse öğretim süreci başlığında yer verilen basamaklar takip edilerek öğretim düzenlenmelidir. Edinim gerçekleştikten sonra “*Kalıcılık sağlanıncaya kadar uygulamaya devam etme*” stratejisi kullanılarak çeşitli ortamlarda farklı insanların kapıyı çalması sağlanarak en az 4-5 kalıcılık oturumu düzenlenmelidir. Ayrıca kapı zili çaldığında güvenli şekilde yanıt verme becerisinin kalıcılığını sağlamak için genelleme oturumları tamamlandıktan çocuğun zile tepki vermesi için fırsatlar yaratılmaya devam edilerek evdeki sorumluluklarından biri olması önerilmektedir.

Veri Toplama

Aşağıdaki ölçütler dikkate alınarak hedef davranışa ilişkin veri toplanmalıdır. Çocuğun hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum 4 puan alması gerekmektedir. Her bir oturumun kaç denemeden oluşacağı çocuğun yaşı, dikkat süresi ve ortamın/koşulların tekrar hazırlanmasının uygunluğuna göre belirlenir.

<i>Kapı zili çaldığında güvenli biçimde yanıt verme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Kapı çaldığında kim olduğunu sormadan kapıyı açma- 0 puan			
Kapıda kim olduğunu sorup tanımadığı kişi olduğunda kapıyı açma- 1 puan			
Tanımadığı kişiye kapıyı açıp anne-babanın yanına gitme- 2 puan			
Tanımadığı kişiye kapıyı açmadan anne-babanın yanına gitme- 3 puan			
Anne-babaya kapıda birinin olduğunu söyleme- 4 puan			
Tanıdığı kişiye kapıyı açma- 4 puan			
<i>Puan</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun öğretim sürecine katılması, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi uygun davranışları pekiştirilmelidir.
- Öğretim yapılan ortamdan çıkmak, etkinliğe dikkatini yöneltmemek ya da öğretime katılmamak gibi uygun olmayan davranışlar sergilenirse, çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştirici belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır.
- Ağlama, kendini yere atma gibi uygun olmayan davranışlar sergilerse söndürme ve ayrımlı pekiştirme uygulamalarını kullanabilirsiniz.
- Söndürme uygun olmayan bir davranış sergilendiğinde davranışı izleyen tüm pekiştiricilerin ortadan çekildiği, başka bir deyişle çocuğun davranışının görmezden gelindiği bir davranış azaltma tekniğidir. Söndürme tekniğine göre çocuk uygun olmayan bir davranış sergilediğinde bu davranışın farkında olmadığınızı göstererek görmezden geliniz.
- Burada dikkat edilmesi gereken konu çocuğun kendine ya da bir başkasına zarar vereceği davranışların görmezden gelinmesinin mümkün olmadığıdır. Yaralayıcı davranışlar mutlaka engellenmelidir.
- Ayrımlı pekiştirme ise uygun davranış sergilendiğinde bu davranış sonucunda pekiştirme yapma, uygun olmayan/sorun davranış sergilendiğinde bu davranış sonucunda herhangi bir pekiştirme yapmama sürecidir. Dolayısıyla söndürme uyguladıktan sonra sergilenen ilk uygun davranışı (ağlamanın bitmesi, yerden ayağa kalkma) pekiştirerek ayrımlı pekiştirme yapınız.

KUTU 9-4

Evde Gerekli Güvenlik Becerileri: Deprem Anında Uygun Tepki Verme Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 4

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Deprem anında uygun tepki verme.

Ortam: Öğretim çocuğun odasında, genelleme oturumları okuldaki günlük yaşam becerileri odasında ve bir akrabasının evinde yapılır.

Zaman: Her gün saat örn., saat 15:00.

Önkoşul Beceriler: Nesnesiz kaba motor davranışları taklit etme, iki-üç dakika ekrana bakma, yüksek sesleri dinleme.

Araç Gereçler: Video model çekimini yapabilmek için kamera/telefon, video modelin izleneceği laptop, tablet veya masaüstü bilgisayar, sarsılma ve cam kırıkları gibi deprem anını ifade eden ses kayıtları, yatağın başucunda konacak içi kitap/kağıt dolu bir kutu.

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında ilk ölçüt karşılanıncaya kadar çocuğun tüm doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilir. Çocuk beceri analizindeki tüm basamakları doğru sergilediğinde yiyecek veya etkinlik pekiştireci verilir.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Çocuk deprem anında uygun tepki verir.
- *Davranışsal Amaçlar:* **Maviş** deprem anında beceri analizi basamaklarını %100 doğrulukla sergileyerek ard arda en az üç oturum güvenli alanda depremin bitmesini (1-2 dakika) bekler.
 - Deprem uyarısı geldiğinde (sarsıntı olması, lambanın, dolapların sallanması, vb.) yatağından, oturduğu yerden kalkar.
 - Başını göğsüne doğru eğerek kapanır.
 - Dirsekler başın iki yanına gelecek şekilde kollarını kaldırıp ellerini boynunun arkasına indirir.
 - İki avucunu boynunun arkasında birleştirir.
 - Sarsıntı bitene kadar bekler.

Öğretim Uygulaması: Video modelle öğretim.

Genelleme Stratejisi: Benzetim ortamı (Okuldaki günlük yaşam becerileri odası ve bir akrabasının evinin bir odası çocuğun odasına benzetilir).

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Canlandırma uygulamasında öğretmen “*Depremde ne yapman gerektiğini biliyor musun? Hadi birlikte deneyelim.*” diyerek çocuğun yatağa yatmasını ister. Kapının dışında durarak “*Deprem*” diye bağırır ve çocuğu izler.
- Çocuk yatmaya devam ederse, kalkıp koşarsa, dışarı çıkmaya çalışırsa çocuğun bu beceriye sahip olmadığı kabul edilir. Durması istenir ve daha sonra tekrar deneyecekleri bilgisi verilir.
- Beceri analizinde tanımlı davranışlardan bir ya da birkaçını yaparsa bu basamaklara “+” işareti konur. Bununla birlikte çocuk, beceri analizindeki tüm basamakları gerçekleştirmesi durumunda ölçütü karşılamış olur.

Çocuk daha önce depremi yaşıyorsa, bu konuda duygusal olarak sıkıntı yaşamasına neden olan haberlere maruz kaldıysa ve konuya ilişkin kaygısı biliniyorsa başlama düzeyi verisi herhangi bir sarsıntı efekti yaratmadan sadece “*Deprem!*” diye bağırarak, canlandırma/drama yöntemi ile gerçekleştirilebilir.

Not: Yoklama oturumlarında çocuğun kaygı yaşamadığından emin olana kadar sadece “*Deprem!*” diye bağırarak gerçekleştirilebilir. Ancak gerçek duruma benzerlik sağlamak amacıyla yoklama oturumlarında mümkünse çocuğun yatağı, lamba, masa, sandalye gibi

nesnelerden bir ya da birkaçının sallanması sağlanmaya çalışılmalıdır. Ayrıca daha önceden kaydedilmiş sarsıntıya bağlı olarak devrilen eşyaların sesi açılır. Öğretmen her zaman çocuğu görebileceği bir konumda gözlem yapar ve çocuğun merdivenlere, asansöre ve/veya okulun/apartmanın dışına çıkmasına engel olur. Çocuk 3 saniye içinde tepkide bulunmaz, ağlar ya da beceri analizinde yer almayan bir davranışta bulunursa deneme sonlandırılır.

Not: Korku, canlıların yaşantısını tehdit eden durumlarda hissedilen koruyucu bir duygudur. Bu sebeple sesler duyduğunda ya da depremle ilgili konuşurken korkusunu ifade eden bir çocuğa “*Korkacak bir şey yok.*” demek yerine “*Şimdi güvendesin.*” demek daha uygun olacaktır.

Öğretim Süreci: Öğretime başlamadan önce öğretim ortamında ve eğer mümkünse hemcinsi olan bir akranının model olduğu, hedef davranışa ilişkin bir kayıt yapılır. Model olan akranın beceri analizindeki tüm basamakları uygun biçimde gerçekleştirmesi sağlanır. Kayıt sırasında çocuğa yoklama oturumlarında dinletilecek olan sarsıntıya bağlı olarak devrilen eşyaların sesleri eklenir. Öğretim süreci aşağıda sıralanan basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Öğretmen günlük yaşam odasında çocuktan çalışma masasına oturmasını ister ve “*Bugün deprem olduğunda kendimizi nasıl koruyacağımızı öğreneceğiz. Hazır mısın?*” denilerek dikkat sağlayıcı ipucu sunulur.
- Öğrenci hazır olduğunda video klip açılır ve öğrencinin izlemesi sağlanır.
- Video klip sırasında öğrenci uygun biçimde izliyorsa “*Çok güzel izliyorsun, Aferin.*” yönergeleri ile pekiştirme yapılır. Öğrenci etrafına bakındığında ya da dikkati dağılırsa “*Buraya bakalım.*”, “*İzlemeye devam.*” denilerek dikkati videoya çekilir.
- Öğretim oturumu bittikten sonra birey “*Çok güzel çalıştın.*” denilerek pekiştirilir ve izlediği doğru davranışı sergileyip sergilemeyeceğini değerlendirmek için yoklama ortamına geçilir.

Yoklama Oturumları: Yoklama oturumları da başlama düzeyi oturumları gibi planlanır:

- Canlandırma uygulamasında öğretmen “*Depremde ne yapman gerektiğini biliyor musun? Hadi birlikte deneyelim.*” diyerek çocuğun yatağa yatmasını ister. Kapının dışında durarak “*Deprem!*” diye bağırır ve çocuğu izler.
- Çocuk yatmaya devam ederse, kalkıp koşarsa, dışarı çıkmaya çalışırsa çocuğun bu beceriye sahip olmadığı kabul edilir. Durması istenir ve daha sonra tekrar deneyecekleri bilgisi verilir.
- Beceri analizinde tanımlı davranışlardan bir ya da birkaçını yaparsa bu basamaklara “+” işareti konur. Bununla birlikte çocuk, beceri analizindeki tüm basamakları gerçekleştirmesi durumunda ölçütü karşılamış olur.
- Öğretmen her zaman çocuğu görebileceği bir konumda gözlem yapar ve çocuğun merdivenlere, asansöre ve/veya evin dışına çıkmasına engel olur. Çocuk 3 saniye içinde tepkide bulunmaz, ağlar ya da beceri analizinde yer almayan bir davranışta bulunursa deneme sonlandırılır.

Genelleme: Genelleme oturumları çocuğun evinde kendi odasında ve bir akrabasının evinde gerçekleştirilir. Çocuk oturup bir etkinlikle meşgul olurken mümkünse oturduğu koltuk/sandalye sallanarak, ses kayıtları dinletilerek ve/veya “*Deprem!*” diye bağırılarak odada bulunan ezilmeyecek eşyaların yanına yatıp kendisini koruyacak şekilde hedef küçülterek güvenli pozisyonda bekleyip beklemeyeceği değerlendirilmelidir.

- Çocuk oturmaya devam ederse, kalkıp koşarsa, dışarı çıkmaya çalışırsa çocuğun bu beceriyi genellemediği kabul edilir. Durması istenir ve daha sonra tekrar deneyecekleri bilgisi verilir.
- Beceri analizinde tanımlı davranışlardan bir ya da birkaçını yaparsa bu basamaklara “+” işareti konur. Bununla birlikte çocuk, beceri analizindeki tüm basamakları gerçekleştirmesi durumunda beceriyi genellemiş olur.
- Genellemenin gerçekleşmediği durumlar için öğretim süreci planlanmalıdır.

İzleme: Çocuk hedef davranışı edindikten 1, 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmelidir. İzleme oturumları tıpkı başlama düzeyi ve yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmelidir. İzleme oturumlarında çocuk ölçüt düzeyinde performans sergilerse bu öğretim tamamlanmıştır. Ölçüt düzeyinde performans sergileyemezse öğretim süreci başlığında yer verilen basamaklar takip edilerek öğretim düzenlenmelidir. Edinim gerçekleştikten sonra “*Kalıcılık sağlanıncaya kadar uygulamaya devam etme*” stratejisi kullanılarak ayda bir kalıcılık yoklamaları düzenlenir. Edinim gerçekleştikten sonra “*Kalıcılık sağlanıncaya kadar uygulamaya devam etme*” stratejisi kullanılarak ayda bir kalıcılık yoklamaları düzenlenir. Çocuk doğru davranışı sergilediğinde pekiştirilir, tepkide bulunmadığında ya da yanlış tepkide bulunduğu takdirde video model izletilerek öğretim tekrar edilmelidir.

Veri Toplama

Hedef davranışa ilişkin veri toplamak için oluşturulan beceri analizi kullanılır. Çocuğun yapabildiği basamaklar (+), yapamadığı basamaklar (-) olarak işaretlenir. Çocuğun hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum beceri analizindeki tüm basamakları bağımsız sergilemesi gerekmektedir.

<i>Deprem anında uygun tepki verme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
1. Deprem uyarısı geldiğinde (sarsıntı olması, lambanın, dolapların sallanması, vb.) yatağından, oturduğu yerden kalkar.			
2. Başını göğsüne doğru eğerek kapanır.			
3. Dirsekler başın iki yanına gelecek şekilde kollarını kaldırıp ellerini boynunun arkasına indirir.			
4. İki avucunu boynunun arkasında birleştirir.			
5. Sarsıntı bitene kadar bekler.			
<i>Doğru tepki sayısı/yüzdesi</i>			
<i>Yanlış tepki sayısı/yüzdesi</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun öğretim sürecine katılması, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi uygun davranışları pekiştirilmelidir.
- Öğretim yapılan ortamdan çıkmak, etkinliğe dikkatini yöneltmemek ya da öğretime katılmamak gibi uygun olmayan davranışlar sergilenirse, çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve etkili pekiştireç belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanılmalıdır.
- Ağlama, kendini yere atma gibi uygun olmayan davranışlar sergilerse söndürme ve ayrımlı pekiştirme uygulamalarını kullanabilirsiniz.
- Söndürme uygun olmayan bir davranış sergilendiğinde davranışı izleyen tüm pekiştireçlerin ortadan çekildiği, çocuğun davranışının görmezden gelindiği bir davranış azaltma tekniğidir. Söndürme tekniğine göre çocuk uygun olmayan bir davranış sergilediğinde bu davranışın farkında olmadığınızı göstererek görmezden geliniz. Çocuğun kendine ya da bir başkasına zarar vereceği davranışlarda görmezden gelme kullanılmamalı, yaralayıcı davranışlar mutlaka engellenmelidir.
- Ayrımlı pekiştirme uygun davranış sergilendiğinde bu davranış sonucunda pekiştirme yapma, uygun olmayan/sorun davranış sergilendiğinde herhangi bir pekiştirme yapmama sürecidir. Dolayısıyla söndürme uyguladıktan sonra sergilenen ilk uygun davranışa ayrımlı pekiştirme uygulayınız.

KUTU 9-5

Evde Gerekli Güvenlik Becerileri: Taciz Girişimine Uygun Tepki Verme Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 5

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Taciz girişimine karşı kendisini güvenli biçimde koruma.

Ortam: Evin bir bölümü.

Zaman: İki günde bir saat örn., saat 11:00.

Önkoşul Beceriler: En az beş dakika görsel ve işitsel öğelere dikkatini yöneltme, kendisine verilen iki basamaklı yönergeleri yerine getirme, bağımsız olarak yürüme ve koşma, temel özbakım becerilerini yerine getirme, vücudun özel bölgelerini söyleme, cinsiyetleri ayırt etme.

Araç Gereçler: Veri toplama formu.

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında tüm basamaklarda sözel pekiştireç kullanılır. İlk ölçüt alındıktan sonra davranışın tamamı gerçekleştiğinde sözel ve sosyal pekiştireç sunulur.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Çocuk kendisine bir cinsel istismar girişiminde bulunulduğunda güvenli biçimde kendisini korur.
- *Davranışsal Amaç:* **Maviş** evde tanıdığı biriyle yalnızken, kendisine cinsel istismar girişiminde bulunulduğunda 3 oturum ard arda olmak üzere 5 saniye içinde girişi redderek annesine haber verir.
 - 5 saniye içinde yüksek sesle “Hayır!” der*,
 - 5 saniye içinde istismarcı kişiden uzaklaşır,
 - Uzaklaştıktan sonraki 5 saniye içinde durumdan annesini haberdar eder.

*Sözel olarak “Hayır!” diyemeyen birey için reddetme cümlesi “Yoo”, “Nooo” deme ya da elini iki yana sallama olabilir.

Öğretim Uygulaması: Davranışsal beceri öğretimi.

Genelleme Stratejisi: Çoklu örneklerle göre öğretim (taciz türleri, tuzak cümleler, tuzak sunan kişiler ve ortamlara ilişkin birden fazla örnek hazırlanır).

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Başlama düzeyi verisi toplanacak ortam hazırlanır.
- Çalışmaya gönüllü bir tanıdık (çocuğun çok sık görmediği biri) eve anne ve çocuğu ziyarete gelir.
- Anne, tanıdık ve çocuk 5 dakika sohbet ettikten sonra anne salondan ayrılır. Tanıdık kişi odada yalnız kaldıklarında çocuğa cinsel istismar (örn., “Şimdi seni öpeceğim ama kimseye söyleme.”) türlerinden birine ilişkin tuzak cümleyi söyler.
- Çocuğun bu duruma ne tepki vereceği gözlemlenir.
- Eğer becerinin basamaklarını sırasıyla ve doğru olarak yerine getirirse beceriye sahiptir. Dolayısıyla tüm bu davranışları sergiledikten sonra anne coşkulu biçimde (örn., “Süpersin, ne kadar güzel savunmuşsun kendini.”) çocuğu pekiştirmelidir. Tuzak sunan kişi hemen evden çıkartılmalıdır.
- Eğer istismarcının teklifini kabul ederse, 5 saniye içinde yüksek sesle “Hayır!” dese bile 5 saniye içinde istismarcıdan uzaklaşmazsa, salondan çıksa bile durumu annesine haber vermezse hedef davranışa sahip değildir. Çocuk bu davranışlardan herhangi birini sergilediğinde başlama düzeyi oturumunu sonlandırmak için anne ortama girmelidir.
- Çocuğun kendisine cinsel istismar girişiminde bulunan kişi ile aynı ortamda kalmaması için tanıdık kişi en kısa sürede evden ayrılmalıdır.
- Çocuğun hedef davranışa sahip olup olmadığını belirlemek için cinsel istismar türlerinden 3’ü kullanılarak en az üç oturum başlama düzeyi planlanabilir (örn., “Memelerine dokunmak istiyorum ama aramızda kalsın.” ve “Poponu sevmek istiyorum, lütfen izin ver.”).

Not: Başlama düzeyi oturumlarında cinsel istismar girişimini sunan komşu karakterlerin çocuğun günlük yaşamında sıklıkla görmediği bireyler olması ve farklı yaş gruplarından kadın ve erkeklerin olması önemlidir. Böylece çocuk hem kendini sürekli tehlikede hissetmez hem de tehlikenin sadece bir cinsten ya da bir yaş grubundan gelmediği gösterilmiş olur.

Öğretim Süreci: Davranışsal beceri öğretimi uygulaması aşağıda yer verilen basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

Gerekli ortam ve araç düzenlemesi yapılır. Çocuğu çalışma ortamına davet ederek “*Bugün evde annen dışında biri ile yalnız kaldığında ve bu kişi istemediğimiz halde bize dokunmak isterse ne yapman gerektiğini konuşacağız. Hazır mısın?*” denilerek dikkat sağlayıcı ipucu sunulur. Daha sonra aşağıdaki basamaklar takip edilir;

- **Bilgi verme:** Çocuğa becerinin neden öğrenilmesi gerektiği şu biçimde anlatılabilir: “*Bazen annemizin/babamızın/ağabeyimizin, vb tanıdığı ve bizim evimize gelmiş bazı insanlar bizden yapmak istemediğimiz cinsel davranışları talep edebilir. Özel bölgelerimize dokunmak istemesi, bizi dudağımızdan öpmek istemesi ya da bize uygun olmayan bir fotoğraf/video göstermeyi istemesi gibi. Böyle bir durum cinsel istismar olarak tanımlanır. Cinsel istismarda bulunma bir suçtur. Birisi sana cinsel istismarda bulunursa yüksek sesle “Hayır!” de, odadan çık ve bu durumu hemen annene anlat*”.
- **Model olma:** Çocuğa becerinin nasıl sergileneceği senaryo ile anlatılır. Örneğin “*Annen, sen ve evinizdeki bir misafir sohbet ediyorsunuz. Annen başka bir odaya gitti ve misafir sana ‘Şimdi seni öpeceğim ama kimseye söyleme’ dedi. Böyle bir durumda ne yapacağımı izle.*” denilerek model olunur.
- **Rol oynama:** Çocuktan izlediği beceriyi sergilemesi istenir. “*Şimdi birisi sana ‘Seni öpeceğim ama kimseye söyleme’ dedi. Ne yaparsın, bana göster.*” denilerek çocuğun beceriyi nasıl sergilediği gözlemlenir.
- **Geribildirim sunma:** Çocuğun doğru yaptığı basamaklar mutlaka pekiştirilir. Yanlış yaptığı basamakta davranış durdurulur ve nasıl yapması gerektiği gösterilir. Rol yapma ve geribildirim sunma aşamaları çocuk becerinin tüm basamaklarını doğru sergileyene kadar devam eder.

Yoklama Oturumları: Yoklama oturumları da başlama düzeyi oturumları ile aynı biçimde uygulanmalıdır:

- Çalışmaya gönüllü bir tanıdık (çocuğun çok sık görmediği biri) eve anne ve bireyi ziyarete gelir.
- Anne, tanıdık ve çocuk 5 dakika sohbet ettikten sonra anne salondan ayrılır. Tanıdık kişi odada yalnız kaldıklarında çocuğa cinsel istismar (“*Şimdi seni öpeceğim ama kimseye söyleme.*”) türlerinden birine ilişkin tuzak cümleyi söyler.
- Çocuğun bu duruma ne tepki vereceği gözlemlenir.
- Eğer becerinin basamaklarını sırasıyla ve doğru olarak yerine getirirse beceriye sahiptir. Dolayısıyla tüm bu davranışları sergiledikten sonra anne coşkulu biçimde (örn. “*Süpersin, ne kadar güzel savunmuşsun kendini.*”) çocuğu pekiştirmelidir. Tuzak sunan kişi evden çıkartılmalıdır.
- Eğer istismarcının teklifini kabul ederse, 5 saniye içinde yüksek sesle “*Hayır!*” dese bile 5 saniye içinde istismarcıdan uzaklaşmazsa, salondan çıksa bile durumu annesine rapor etmezse hedef davranışa sahip değildir. Çocuk bu davranışlardan herhangi birini sergilediğinde başlama düzeyi oturumunu sonlandırmak için anne ortama girmelidir.
- Çocuğun kendisine cinsel istismar girişiminde bulunan kişi ile aynı ortamda kalmaması için tanıdık kişi en kısa sürede evden ayrılmalıdır.
- Çocuğun hedef davranışa sahip olup olmadığını belirlemek için cinsel istismar türlerinden üçü kullanılarak en az üç oturum başlama düzeyi planlanabilir (örn., “*Benimle öpüşürsen ablan gibi kocaman bir kız olduğunu anlarım.*” ve “*Bacaklarını sevmeme izin verirsen telefonumla oynayabilirsin.*”).

Not: Yoklama oturumlarında cinsel istismar girişimini sunan komşu karakterlerin çocuğun günlük yaşamında sıklıkla görmediği bireyler olması ve farklı yaş gruplarından kadın ve erkeklerin olması önemlidir. Böylece çocuk hem kendini sürekli tehlikede hissetmez hem de tehlikenin sadece bir cinsten ya da bir yaş grubundan gelmediği gösterilmiş olur.

Genelleme: Becerinin genellenmesi için farklı tanıdık komşular, farklı biçimlerde cinsel istismar girişimi sunabilirler. Becerinin ortam genellemesi için ev dışındaki ortamlar kullanılabilir. Genelleme oturumları da tıpkı yoklama oturumları gibi düzenlenmelidir:

- Gönüllü bir tanıdık (çocuğun çok sık görmediği biri) ev dışında bir ortamda (örn., çocuğun gittiği spor salonunda) anne ve çocuğu ziyarete gelir.
- Anne, tanıdık ve çocuk 5 dakika sohbet ettikten sonra anne ortamdaki ayrılır. Tanıdık kişi yalnız kaldıklarında çocuğa cinsel istismar (örn., “*Bacaklarını sevmeme izin verirken telefonumla oynayabilirsin.*”) türlerinden birine ilişkin tuzak cümleyi söyler.
- Çocuğun bu duruma ne tepki vereceği gözlemlenir.
- Eğer becerinin basamaklarını sırasıyla ve doğru olarak yerine getirirse beceriyi genelleştirir. Dolayısıyla tüm bu davranışları sergiledikten sonra anne coşkulu biçimde (örn. “*Süpersin, ne kadar güzel savunmuşsun kendini.*”) çocuğu pekiştirmelidir. Tuzak sunan kişi ortamdaki uzaklaştırılmalıdır.
- Eğer istismarcının teklifini kabul ederse, 5 saniye içinde yüksek sesle “*Hayır!*” dese bile 5 saniye içinde istismarcıdan uzaklaşmazsa, ortamdaki ayrılabilir. Durumu annesine rapor etmezse hedef davranış genellememiştir. Çocuk bu davranışlardan herhangi birini sergilediğinde genelleme oturumunu sonlandırmak için anne ortama girmelidir.
- Çocuğun kendisine cinsel istismar girişiminde bulunan kişi ile aynı ortamda kalmaması için tanıdık kişi en kısa ortamdaki uzaklaştırılmalıdır.
- Genellemenin gerçekleşmediği durumlar için öğretim süreci tekrar planlanmalıdır.

İzleme: Çocuk hedef davranış edindikten 1, 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmelidir. İzleme oturumları tıpkı başlama düzeyi ve yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmelidir. İzleme oturumlarında çocuk ölçüt düzeyinde performans sergilerse bu öğretim tamamlanmıştır. Ölçüt düzeyinde performans sergileyemezse öğretim süreci başlığında yer verilen basamaklar takip edilerek öğretim düzenlenmelidir.

Edinim gerçekleştikten sonra “*kalıcılık sağlanuncaya kadar uygulamaya devam etme*” stratejisi kullanılarak ayda bir kalıcılık yoklamaları düzenlenir.

Veri Toplama

Aşağıdaki ölçütler dikkate alınarak hedef davranışa ilişkin veri toplanmalıdır. Çocuğun hedef davranış edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum 3 puan alması gerekmektedir.

<i>Taciz girişimine uygun tepki verme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
İstismarcının teklifini kabul etme- 0 puan			
5 saniye içinde yüksek sesle “ <i>Hayır!</i> ” (başını olumsuz anlamda sallarsa, elini ya da omuzlarını kaldırır) deme, ancak diğer basamakları yapmama- 1 puan			
5 saniye içinde yüksek sesle “ <i>Hayır!</i> ” deme ve 5 saniye içinde istismarcıdan uzaklaşma ancak güvenilir birine durumu anlatmama- 2 puan			
5 saniye içinde yüksek sesle “ <i>Hayır!</i> ” deme, 5 saniye içinde istismarcıdan uzaklaşma ve güvenilir birine durumu anlatma- 3 puan			
<i>Puan</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun öğretim sürecine katılması, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi uygun davranışları pekiştirilmelidir.
- Öğretim yapılan ortamdaki çıkmak, etkinliğe dikkatini yöneltmemek ya da öğretime katılmamak gibi uygun olmayan davranışlar sergilenirse, çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştirici belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır.
- Ağlama, kendini yere atma gibi uygun olmayan davranışlar sergilerse söndürme ve ayrımlı pekiştirme uygulamalarını kullanabilirsiniz.
- Söndürme uygun olmayan bir davranış sergilendiğinde davranış izleyen tüm pekiştiricilerin ortadan çekildiği, başka bir deyişle çocuğun davranışının görmezden gelindiği bir davranış azaltma tekniğidir. Söndürme tekniğine göre çocuk uygun olmayan bir davranış sergilediğinde bu davranışın farkında olmadığınızı göstererek görmezden geliniz.
- Dikkat edilmesi gereken konu çocuğun kendine ya da bir başkasına zarar vereceği davranışların görmezden gelinmesinin mümkün olmadığıdır. Yaralayıcı davranışlar mutlaka engellenmelidir.

Özet

1. Banyo yapma, yemek yapma ve yeme, temizlik, bakım ve onarım gibi günlük işler ve etkinlikler sırasında bireyler günlük yaşamda güvende olma durumlarını tehdit eden çeşitli durumlarla karşılaşabilirler.
2. Ev kazaları kazaya maruz kalan bireyler açısından bireysel bir sorun olmakla birlikte yaralanma, sakatlanma ve ölüme sebep olabileceği için aynı zamanda önemli bir halk sağlığı sorunu olarak ele alınmalıdır.
3. Ev kazaları ile en çok karşılaşabilecek gruplar; çocuklar, yaşlılar ve fiziksel, zihinsel veya sosyal bakımdan açıdan yetersizlikleri olan bireylerdir.
4. Evde oluşan tehditleri çoğunlukla evdeki yetişkinler tarafından önleyici düzenlemelerle kontrol altına alınır.
5. Gelişim yetersizliği olan bireyler evde çeşitli tehlikelere maruz kalma olasılıklarından ötürü erken çocukluk döneminden itibaren güvenlik becerilerinin öğretilmesi önerilmektedir.
6. Evdeki güvenlik becerileri; tehlike olabilecek olası riskli durumları tanıma, riskli durumlara ilişkin güvenliği sağlama, gerektiğinde acil numaraları arama bir basit ilkyardım yapabilme bireyin uygun tepki vermesini gerektiren tek-basamaklı ya da zincirleme birçok beceriyi kapsamaktadır.

Kaynakça

- Aral, N. Gürsoy, F., & Aysu, B. (2020). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin ev kazaları konusundaki düşüncelerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 229-241. <https://doi.org/10.46790/erzisosbil.774080>
- Collins, B.C., Wolery, M., & Gast, D.L. (1991). A survey of safety concerns for students with special needs. *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 305-318.
- Evgin, D., & Çalışkan, Z. (2018). Çocuklarda görülen ev kazaları ve annelerin kazalardan korunmaya yönelik uygulamaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 671-678. <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2675>
- Özakar Akça, S., Çankaya, T., & Aydın, Z. (2017). Diagnostic levels of mothers having children between the age of 0-6 years about taking precautions against home accidents and the effects of training on home accidents. *Journal of Contemporary Medicine*, 7(1), 50-7. <https://doi.org/10.16899/gopctd.299084>
- Şahin, C.H., & Çolak, A. (2022). Training home safety skills to parents of children with autism spectrum disorder: A multilevel mixed study. *Exceptionality*, 1-20. doi:10.1080/09362835.2022.2130320
- Şirin, N., & Tekin-İftar, E. (2016). Opinions of parents and teachers about safety skills instruction to children with ASD: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(8), 2653-2665. doi:10.1007/s10803-016-2809-2
- Şirin, N. (2024). *Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerileri öğretim program tasarlanması ve uygulanması* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tekin-İftar, E., Olcay-Gul, S., Şirin, N., Bilmez, H., Degirmenci, D., & Collins, B. C. (2021). Systematic analysis of safety skill interventions to individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education*, 54(4), 239-250. doi:10.1177/0022466920918247
- Yıldırım Sarı, H., Girli, A., Öztürk Özgönenel, S., & Rowley, H. (2016). Determination of injury risks and safety measures taken by mothers of children with an intellectual disability and autism spectrum disorder. *International Journal of Nursing Knowledge*, 27(2), 95-103. doi:10.1111/2047-3095.12079

İnternet Kaynakları



(Erişim tarihi: 23.11.2024)



(Erişim tarihi: 23.11.2024)



Öğrenme Çıktıları

Bu bölümü okuduktan sonra;

- 10.1** Okulda gerekli güvenlik becerilerini öğretme gereksinimini betimleyebilecek,
- 10.2** Okulda gereksinim duyulabilecek güvenlik becerilerini sıralayabilecek,
- 10.3** Okulda gerekli olabilecek bir güvenlik becerisi için öğretim planı oluşturabileceksiniz.

Okulda Gerekli Güvenlik Becerileri

Okul çocukların matematik, fen bilimleri, dil ve edebiyat gibi akademik alanlarda eğitim alarak temel akademik bilgilerin yanı sıra insan ilişkileri ve toplumsal ortamlarda yaşam becerileri edinerek yaşama hazırlandığı yerdir. Okulda genelde ağırlıklı olarak akademik becerilerinin öğretimi öncelikli olarak hedeflenmektedir. Okul, aile ve ev çevresinden sonra çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine zemin hazırlayan ilk kurumlardan biridir. Dolayısıyla, sosyal alanda çocukları yaşama hazırlama konusunda da okullar güçlü hedeflere de sahip olmalıdır. Bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı günümüzde arkadaşlık kurma, iş birliği yapma, iletişim becerilerini geliştirme gibi beceriler okul yaşamı sayesinde gelişmekte ve güçlenmektedir. Okul, çocuklara toplum içinde nasıl davranmaları gerektiği konusunda rehberlik eder. Toplumsal normlar, değerler, etik kurallar ev ortamından hemen sonra ilk olarak okulda öğretilmektedir. Okulda farklı sorunları ele almayı, analitik düşünmeyi ve çözüm yolları bulmayı öğrenen çocukların kendilerine güvenlerinin artması ve topluma uyum becerilerinin gelişmesi beklenir. Tüm bu kazanımlara karşı diğer toplumsal ortamlarda olduğu gibi okullarda da çocukların karşılaşılabileceği fiziksel ve sosyal güvenlik riskleri mevcuttur. Bunlardan ilki, okul içinde veya çevresinde bir diğer deyişle fiziksel çevrede güvenliği tehdit edebilen yapısal sorunlardır. Bazen daha nadiren de olsa okulda karşılaşılabilecek olan yangın, deprem gibi acil durumlar için yeterli güvenlik önleminin alınmaması ya da güvenlik protokolleri hazırlanmış olsa bile bu protokollere uyulmaması, çocukların güvenliğini tehlikeye atabilmektedir. Ayrıca, okul rutinleri içinde yapısal nedenlerle değil ama oyun sırasında düşme, kayma, çarpma gibi kendiliğinden gelişen kasıtlı olmayan tehditlere bağlı olarak kazalar gerçekleşebilmektedir. Okula ulaşım (örn., bir servis aracıyla okula gitmek, yürüyerek gitmek) konusu da çeşitli bağlamlarda güvenlik sorunları oluşturabilmektedir. Fiziksel çevrenin dışında okulda güvenlik sorunlarına kaynaklık edebilecek diğer bir durum ise okulun ve dolayısıyla sınıfın sosyal çevresidir. Okullarda zorbalık, fiziksel veya sözlü taciz gibi durumlar da ne yazık ki yaygın olarak yaşanmaktadır (Carrington vd., 2017; Chen & Schwartz, 2012; Eroğlu & Güney Kılıç, 2020; Hebron vd., 2015; Hamed, 2023; Humphrey & Hebron, 2015). Arkadaş ilişkileri, grup baskısı, rekabet gibi etmenler çocukların duygusal sağlığını etkileyebilmektedir. İleri yaşlarda çocukların okul ortamında uyuşturucu veya madde kullanımı gibi risklerle karşılaşma olasılığı da söz konusudur (Kislyakov vd., 2018; Nuske vd., 2019). Bu tür davranışlar çocukların ve gençlerin hem sağlıkları hem de gelecekteki yaşamları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Bu risklerden korunmak için okulların güvenlik protokolleri oluşturması, öğrencileri ve anne-babaları bilinçlendirmesi ve gerektiğinde profesyonel destek sağlaması önemlidir. Ayrıca, proaktif davranarak öğrencilere riskleri tanıma, güvenli davranışlar geliştirme ve tehdit söz konusu olduğunda yardım isteme gibi konularda eğitimler sunarak öğrencileri toplumsal yaşama hazırlaması gerekmektedir.

Kitabınızın önceki bölümlerinde pek çok kez araştırmacıların otizm spektrum bozukluğu ve diğer gelişim yetersizlikleri olan çocukların, aynı yaştaki yetersizliği olmayan akranlarıyla karşılaştırıldığında iki-üç kat daha fazla güvenlik riskleriyle karşılaştıklarını ifade ettikleri aktarılmıştır (Agran & Krump, 2010; Robinson & Graham, 2019; Tekin-İftar vd., 2021a; Tekin-İftar vd., 2021b). Bu riskleri anlamak ve önlemek, çocukların güvende

hissetmelerini sağlayarak okul ortamından en üst düzeyde yararlanabilmeleri açısından çok önemlidir. Kitabınızın 1. bölümünde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların çeşitli duysal ve davranışsal özelliklerinin (örn., çevredeki uyaranlara aşırı duyarlı olma ya da hiç duyarlı olmama, belirli nesnelere karşı özel bir ilgiye sahip olma, bulunduğu ortamdan uzaklaşıp gezinme davranışı sergileme) onları güvenlik tehditlerine karşı daha zayıf hale getirdiğinden söz edilmiştir. Bu bağlamda okul veya sınıf ortamında bulunan parlak ışıklar, yüksek sesler veya yoğun aktiviteler çocuğun rahatsız olmasına ya da aşırı tepki vermesine neden olabilir. Bu tür durumlar ve bunların sonucunda yaşanan aşırı tepkiler başlı başına bir güvenlik sorunu oluşturabilmektedir. Okulların, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların güvenliğini sağlamak için gereksinimlerine duyarlı bir yaklaşım benimsemesi, çocuğun hoşlanmadığı veya rahatsızlık duyduğu duysal uyaranlardan kaçınması ve risk oluşturabilecek uyaranları düzenleyerek bu risklere karşı önlem alması önemlidir (McAllister & Maguire, 2012).

Daha önce ifade edildiği gibi otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda gezinme davranışı önemli bir sorun olabilmektedir. Bu davranış onların kaçma davranışını sergilemesine yol açabilmektedir (Martin & Dillenburger, 2019). Okulun çevresinin güvenli bir şekilde çevrili olması ve çocuğun denetim altında tutulmasını sağlamak için uygun önlemler alınması okulun ve öğretmenlerin sorumluluğundadır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için düzenli bir rutin ve tahmin edilebilir bir çevre oluşturmak okul yönetimi ve öğretmenlerin sağlayabileceği önleyici bir güvenlik yaklaşımıdır.

Öğretmenler, okul personeli, veliler ve öğrenciler arasında iyi iletişim ve iş birliği, okul güvenliğini artırmak için kritik öneme sahiptir (Tekin İftar vd., 2021b). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, sosyal etkileşim kurma ve sürdürmede zorluklar yaşayabildiklerinden akranlarıyla ilişkileri sınırlı kalabilmektedir. Bu durum, akran zorbalığına veya dışlanmaya neden olabilir. Okullarda zorbalıktan darp etmeye, hatta (genellikle konuşulmaktan kaçınılsa da) cinsel tacize kadar etkileri bireyin yaşamında uzun yıllar devam edebilecek güvenlik tehditleri söz konusu olmaktadır (Carrington vd., 2017; Dukes & McGuire, 2009; Hong vd., 2015; Kislyakov vd., 2018; Şirin & Tekin-İftar, 2016). Öğretmenler genel olarak öğrencilere cinsel eğitim verilmesinin gerekli olduğunu belirtirken öğretmenlerin bir kısmı cinsel eğitimin ilkökulda sunulması gerektiğini, büyük bir kısmı ise ortaokul ve lisede sunulması gerektiğini ifade etmektedirler (Howard-Barr vd., 2005). Cinsel taciz kavramlarını tanımlamak ve önleme becerileri (Şirin & Tekin İftar, 2016; Süzer, 2015) ile toplumsal cinsiyet eşitliğini ve saygıyı öğretmek bugünün eğitim müfredatında tartışmasız yer alması gereken hedeflerdir. Tüm anne-babalar gibi otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne-babalar da çocuklarının fiziksel şiddete karşı güvende olmalarına önem vermektedir (Hong vd., 2015; Ivey, 2004; Şirin & Tekin-İftar, 2016). Okul ortamında çocukların akranlarıyla etkileşim kurmaları teşvik edilmelidir. Akranlar, çocuğun sosyal becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilirler. Sözel olmayan iletişim araçları (örn., jestler, semboller, iletişim panoları) ile iletişim kurmaları desteklenebilir.

Okulların güvenlik odaklı bir kriz yönetimi planına sahip olması son derece önemlidir. Bu planda okullardaki olası riskler tespit edilip yapısal önlemlere ilişkin stratejilerin yer almasının yanı sıra topluma güvenlik hizmeti sunan sağlık, itfaiye, arama-kurtarma ekipleri gibi profesyonellerle iş birliği programını da içermelidir (Hebron vd., 2015; Hong vd., 2015). Ancak kitabınızın 1. bölümünde bahsedildiği gibi önleyici stratejileri tek başına kullanmak yerine tüm bireylere güvenliği tehdit eden durumlarda nasıl davranacağını öğretildiği proaktif yaklaşıma da gereksinim vardır. Alanyazında kaybolduğunda yardım talep etme (Taylor vd., 2004), park alanında güvenli alan bulma (Honsberger, 2015), cinsel istismardan korunma (Süzer, 2015), yangından korunma (Garcia vd., 2016), tehlikeli uyaranlara güvenli tepki verme (Rossi vd., 2017), ilk yardım becerilerini sergileme (Kearney vd., 2018) gibi okul ortamlarında karşılaşılabilecek güvenlik tehditlerine karşı öğrencilerin kazanması hedeflenen güvenlik becerilerine ilişkin araştırmalar yer almaktadır.

Tablo 10-1’de gelişim yetersizliği olan bireylere okul ortamında öğretilmesi uygun olan bazı güvenlik becerileri listelenmiştir. Tabloda yer alan beceriler yaşa uygunluk açısından değil genel olarak okulda karşılaşılabilen güvenlik riskleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Dolayısıyla, burada yer alan becerilerden çocuğunuzun yaş ve gelişim düzeyine uygun olanları seçerek öğretmenizi öneririz. Aynı zamanda bu becerilerin örnek olarak sunulduğu ve burada sıralanan becerilerle sınırlı olmadığı da akılda tutulmalıdır. Sizler kendi koşullarınızı dikkate alarak bu tabloda yer alan becerileri düzenleyebilir veya yeni başka becerileri dikkate alarak öğretim yapabilirsiniz.

Tablo 10-1
Okuldaki Güvenlik Becerileri

1. Okul bahçesinin sınırları içerisinde kalarak oynama
2. Merdivenden güvenli biçimde inip çıkma
3. Kaygan zemini güvenli biçimde geçme
4. Makas, falçata gibi kesici ve sivri aletleri güvenli biçimde kullanma
5. Gerekse ihtiyaç duyduğunda okul görevlilerinden yardım isteme
6. Tuvalete gideceğini öğretmene bildirme
7. Tuvalet zamanlarında gizlilik önlemi alma
8. Spor salonunda giysilerini değiştirirken gizlilik önlemi alma
9. Kendisine yöneltilen hap ya da uyuşturucu tekliflerini reddetme
10. Zorbalığa uygun tepki verme
11. İyi/güvenli dokunuş ile kötü/güvenli olmayan dokunuşu ayırt etme
12. İyi sır ile kötü sırrı ayırt etme
13. Flört şiddetine ilişkin örnek davranışları tanımlama
14. Başkalarına dokunmak ya da onları öpmek istediğinde izin alma
15. Tanıdık birinin taciz girişimine uygun tepki verme
16. Yabancı birinin taciz girişimine uygun tepki verme
17. Tanıdık ancak güvenilir olup olmadığından emin olmadığı birinden gelen hediye, gezi, yardım gibi tekliflerini reddetme
18. Yabancıların kaçırma girişimine uygun tepki verme
19. Yangın alarmı duyduğunda uygun tepki verme
20. Deprem sırasında olduğu yerde çök kapan tutun yöntemini uygulama

Bu bölümde sizlere örnek olabilmesi amacıyla okul ortamında çeşitli güvenlik becerilerinin öğretilmesine ilişkin öğretim planları hazırlanmıştır. Bu kapsamda okulda gerekli güvenlik becerilerinden “*Merdivenden güvenli biçimde inip çıkma*”, “*Uyarı görsellerine uygun tepki verme*”, “*Yöneltilen hap, alkol ya da uyuşturucu tekliflerini reddetme*”, “*Deprem anında uygun tepki verme*” ve “*Taciz girişimine uygun tepki verme*” becerilerine ilişkin öğretim planı örneklerine Kutu 10-1 ve 10-5 arasında yer verilmiştir. Okulda güvenli yaşayabilmek için öğretebileceğiniz güvenlik becerileri için sizler çocuğunuzun/öğrencinizin ve okulların/ailelerin gereksinimleri doğrultusunda belirleyebilirsiniz. Aynı zamanda Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Öğretim Programı’nda (GÜBEP) yer alan becerilerden seçim yaparak da öğretimi planlayabilirsiniz (Şirin, 2024).

Okulda Gerekli Güvenlik Becerileri Öğretimi İçin Örnek Öğretim Planları

KUTU 10-1

Okulda Gerekli Güvenlik Becerileri: Merdivenden Güvenli Şekilde İnip Çıkma
Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 1

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Merdivenden güvenli biçimde inip çıkma.

Ortam: Okul merdivenleri. Genelleme ortamı okuldaki spor salonu, ev merdivenleri ve üst geçitler.

Zaman: Hafta içi her gün ilk dersin öğrenci ziliyle öğretmen zili arasındaki süre.

Önkoşul Beceriler: Bağımsız yürüme, görsel ipuçlarını takip etme, fiziksel ipucunu kabul etme.

Araç Gereçler: Fosforlu el ve ayak etiketleri, sembol pekiştireç tablosu ve öğrencinin seçtiği bir pekiştireç.

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında ölçüt karşılanıncaya değin doğru sergilenen her bir basamak için sembol pekiştireç sunma; ölçüt karşılandıktan sonra davranışın tamamı gerçekleştirildiğinde yiyecek veya nesne pekiştireci sunma.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Öğrenci kalabalık ortamlarda merdiven basamaklarını güvenli biçimde inip çıkar.
- *Davranışsal Amaç:* **Maviş** beş ve daha fazla basamaklı merdivenleri en az beş kişinin çıkıp indiği bir zamanda beceri analizi basamaklarını %100 doğrulukla takip ederek inip çıkar.
 - Merdivenin başına geldiğinde durur.
 - Bir eliyle trabzanı tutar.
 - Basamakları tek tek iner/çıkır.
 - Merdivenden çıkıp/inen diğer insanlarla çarpışmayacak şekilde bekleyip ilerler.
 - Tüm basamaklar tamamlanana kadar trabzanı tutmaya devam eder.

Öğretim Uygulaması: Görsel destek, sembol pekiştirme ve aşamalı yardımla öğretim paketi.

Genelleme Stratejisi: Ortamlar arası genelleme.

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları tek fırsat yöntemine uygun olarak, bir başka deyişle öğrencinin yaptığı ilk yanlış tepkide değerlendirme sonlandırılacak biçimde düzenlenir ve aşağıdaki basamaklar takip edilir:

- Öğretmen ve öğrenci merdivenlerin başına gider.
- Öğretmen işaret ederek daha önceden bilgi verdiği beş, altı öğrencinin merdivenden çıkıp inmesini sağlar.
- Öğretmen çocuğa “*Merdivenlerden aşağı in ve ardından yukarı çık.*” der.
- Öğrencinin tepkisi gözlemlenir ve veri toplama formuna işaretlenir.
- Öğrenci trabzana tutunarak dikkatli biçimde basamakları tek tek iner ve/veya çıkar ve başkalarına çarpmamak için özen gösterirse bu beceriye sahiptir. Bu durumda öğrenci bu beceriyi sergilediği için pekiştirilmelidir.
- Öğrenci trabzanı tutmadan adım atar ve/veya basamakları atlarsa, yanından geçen öğrencilere çarparsa öğretmen elini tutar ve “*Hadi birlikte inelim/çıkalım.*” diyerek başlama düzeyi oturumunu sonlandırır.
- Mümkünse farklı lokasyonlardaki merdivenlerde en az üç oturum başlama düzeyi planlanabilir.

Öğretim Süreci: Uygulamalı davranış analizine dayalı öğretim stratejilerine yer verilen öğretim paketi (görsel destek, sembol pekiştirme, aşamalı yardımla öğretim) aşağıdaki gibi gerçekleştirilir:

- Öğretmen öğretim oturumundan önce tirabzana el etiketleri (stickerları), basamaklara da çıkış ve iniş yönlerine uygun olarak farklı renkte ayak etiketleri yapıştırır.
- Öğretmen öğrenciye “*Şimdi merdivenlerden ineceğiz. Trabzandaki (ya da işaret ederek “buradaki”) elleri tut. Basamakları ayakların üzerine basarak birer birer inmeni istiyorum.*” der.
- Öğrenciye önce el etiketini işaret eder. Öğrenciyi gözlemleyerek aşamalı yardımla öğretim uygulamasındaki ipucu hiyerarşisini kullanır. Bu hiyerarşiye göre öğrencinin gereksinim duyduğu ipucuna yoğunluğuna bağlı olarak tam fiziksel ipucu, kısmi fiziksel ipucu ya da gölge olma sunulur.
- Sonra ayak etiketini işaret eder ve öğrenciyi gözlemleyerek tam fiziksel ipucu, kısmi fiziksel ipucu sunar ya da gölge olur.
- Öğrenci bir basamak indiğinde sembol pekiştireci vererek pekiştirir.
- Öğrenci birden fazla basamak atlamaya çalışırsa öğretmen elinden tutup bir üst basamağa çıkarır ve tekrar denemesini söyleyerek ipucu yoğunluğunu arttırabilir (Örn.; gölge olmadan kısmi ya da tam fiziksel ipucuna geçebilir).
- Öğretmen öğrencinin kendi sınıf arkadaşlarından ve başka sınıflardan birkaç öğrenciden merdivenlerden inip çıkmalarını ister.
- Öğrencinin merdivenden inip çıkan başka kişilere çarpmayacak biçimde gerektiğinde yavaşlayıp gerektiğinde durması sağlanır.
- Doğru tepki arttıkça öğretmen tam fiziksel ve kısmi fiziksel ipucunu ve gölge olmayı silikleştirir.
- Öğrenci beceri analizinde bulunan davranışları ard arda üç gün bağımsız biçimde yaparsa öğretim sonlandırılır

Yoklama Oturumu: İlk öğretim oturumunu düzenledikten sonra öğretmen ne sıklıkta yoklama yapacağına karar vermelidir. Öğretim oturumlarına başlarken çocuğa “*Merdivenlerden aşağı in/yukarı çık.*” dedikten sonra ipuçlarını vermeden önce öğrencinin bağımsız tepki verip vermeyeceğini görene kadar bekleyebilir. Yoklama oturumları başlama düzeyi oturumu basamakları düzenlenerek gerçekleştirilir:

- Öğretmen ve öğrenci merdivenlerin başına gider.
- Öğretmen işaret ederek daha önceden bilgi verdiği beş, altı öğrencinin merdivenden çıkıp inmesini sağlar.
- Öğretmen çocuğa “*Merdivenlerden aşağı in ve ardından yukarı çık.*” der.
- Öğrencinin tepkisi gözlemlenir ve veri toplama formuna işaretlenir.
- Öğrenci tirabzana tutunarak dikkatli biçimde basamakları tek tek iner ve/veya çıkar ve başkalarına çarpmamak için özen gösterirse bu beceriye sahiptir. Bu durumda öğrenci bu beceriyi sergilediği için pekiştirilmelidir.
- Öğrenci trabzanı tutmadan adım atar ve/veya basamakları atlarsa, yanından geçen öğrencilere çarparsa öğretmen elini tutar ve “*Hadi birlikte inelim/çıkalım.*” diyerek yoklama oturumunu sonlandırır.

Not: Öğrencinin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak (örn., merdivenlerin başına geldiğinde korku yaşayan ya da hiç tutunmadan basamakları atlayan çocuklar olabilir) 2-3 öğretim oturumundan sonra da yoklama oturumu düzenlenebilir. Farklı günlerde düzenlenen yoklama oturumlarında (örn., arka arkaya üç gün düzenlenen oturumlarda) öğrenci ölçütü karşılar düzeyde performans sergilerse öğretim sonlandırılır.

Genelleme Oturumları: Ortamlararası genelleme oturumu düzenlenecektir. Öğretmen gerekli yasal izinleri (anne-babadan ve okul yönetiminden) ve güvenlik önlemlerini alarak üst geçitte öğrenciyle birlikte genelleme oturumu düzenleyebilir. Öğretmen genelleme oturumunda öğrenciye “*Hadi aşağı inelim.*” gibi daha doğal bir ifade kullanmayı seçebilir. Bağımsız doğru tepkide hedef davranışın genellendiği veri toplama formuna kaydedilir. Öğrenci trabzanı tutmadan adım atar ve/veya basamakları atlarsa elinden tutar. Öğretmen öğrencinin trabzanı tutması için model olduktan sonra basamakları tek tek inmek için de anne ya da babanın model olmasını ister. Anne ya da babasını izleyerek merdiveni uygun şekilde inmesini sağladıktan sonra öğretmen anne/babanın evde genelleme oturumları düzenlemelerini ister.

İzleme Oturumları: Çocuk hedef davranışı edindikten 1, 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmelidir. İzleme oturumları tıpkı başlama düzeyi ve yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmelidir. Merdivenlerin başına geldiklerinde öğretmen öğrenciden aşağı inmesini ister. Öğrencinin yanlış tepki verirse mümkün olan en az kısıtlayıcı ipucunu kullanarak (jest, model olma ya da kısmi fiziksel ipucu) öğrencinin beceriyi doğru şekilde

yapmasını sağlar. İzleme oturumlarında çocuk ölçüt düzeyinde performans sergilerse bu öğretim tamamlanmıştır. Edinim gerçekleşikten sonra “*Kalıcılık sağlamıncaya kadar uygulamaya devam etme*” stratejisi kullanılarak çeşitli ortamlarda farklı yükseklikte basamakları olan dar ve geniş merdivenlerde kalıcılık oturumu düzenlenmelidir.

Veri Toplama

Hedef davranışa ilişkin veri toplamak için oluşturulan beceri analizi kullanılır. Çocuğun yapabildiği basamaklar (+), yapamadığı basamaklar (-) olarak işaretlenir. Çocuğun hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum beceri analizindeki tüm basamakları bağımsız sergilemesi gerekmektedir. Her bir oturumun kaç denemeden oluşacağı çocuğun yaşı, dikkat süresi ve ortamın/koşulların tekrar hazırlanmasının uygunluğuna göre belirlenir. Her oturum aynı deneme sayısından oluştuğunda yüzde hesaplanmasına gerek olmadan doğru tepki sayısı kaydedilir, grafiğe işlenir. Deneme sayıları her oturumda farklı olduğu durumda her bir oturumda doğru tepki sayısı, toplam tepki fırsatı sayısına bölünerek 100 ile çarpılır. Böylece o oturumda çocuğun sergilenen “*Doğru Tepki Yüzdesi*” elde edilir.

<i>Merdivenden güvenli biçimde inip çıkma</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Merdivenin başına geldiğinde durur.			
Bir eliyle trabzanı tutar.			
Basamakları tek tek iner/çıkır.			
Merdivenden çıkıp/inen diğer insanlarla çarpışmayacak şekilde bekleyip ilerler.			
Tüm basamaklar tamamlanana kadar trabzanı tutmaya devam eder.			
<i>Doğru tepki sayısı/yüzdesi</i>			
<i>Yanlış tepki sayısı/yüzdesi</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun iş birliği, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi olumlu davranışları sözel, sosyal veya sembol pekiştiricilerle pekiştirilebilir.
- Çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştiriciler belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır.
- Fiziksel ipucunu reddetme, basamakları atlama ve/veya yanından geçen kişilere çarpma gibi olumsuz davranışlar sergilerse ayrımlı pekiştirme, söndürme ya da kazandığı sembollerini kaybedeceği tepkinin bedeli gibi stratejilerden yararlanılabilir.

KUTU 10-2

Okulda Gerekli Güvenlik Becerileri: Okuldaki Uyarı Görsellerini Adlandırma
Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 2

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Okuldaki uyarı görsellerini adlandırma.

Ortam: Öğretim ortamı okulun kaynaştırma sınıfı ya da bire bir ders yapmaya uygun bir sınıf.

Zaman: Hafta içi her gün, öğrencinin ilgi ve dikkatine göre bir ya da iki oturum düzenlenebilir.

Önkoşul Beceriler: En az beş dakika yazılı ya da görsel bir metne dikkatini yöneltme, tek basamaklı yönergeleri yerine getirme, tek sözcük kullanacak dil becerisine sahip olma, en az tek sözcükle yapılan sözel taklit becerisini yerine getirme.

Araç Gereçler: Okulda kullanılan uyarı işaretlerini gösteren 10 resimli kart, 10 online resimli kart, 10'lu uyarı işaretleri görselleri yapbozu, veri toplama formu.

Pekiştirme Tarifesi: Edinim aşamasında her basamak sürekli pekiştirilir. Akıcılık ve genelleme aşamalarında ise pekiştirme, bir oturumda kaç deneme yapıldığına bağlı olarak, değişken oranlı bir pekiştirme tarifesiyle silikleştirilir. Kalıcılık aşamasında davranışın tümü gerçekleştirildiğinde sadece sözel pekiştirme yapılır.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Öğrenci okulda karşılaştığı en az 10 görselin anlamlarını doğru biçimde söyler.
- *Davranışsal Amaç:* **Maviş** öğretmeni görseli göstererek “*Bu ne demek? Söyle*” diye sorduğunda okulda kullanılan 10 uyarı görselinin tamamının anlamını en az 3 oturum ard arda doğru biçimde söyler.

(Yangın merdiveni çıkışı, ellerini yıka, kaygan zemin, burada bekle / sırada bekle, okul servisi, dokunmak tehlikelidir, acil toplanma bölgesi, girilmez, kızlar (ya da erkekler) için tuvalet, sağdan in, vb).

Not: Sözel dil becerilerine sahip olmayan bireyler için adı söylenen görseli “seçenekler arasından işaret ederek gösterme” hedef davranışları uyarlanabilir.

Öğretim Uygulaması: Eşzamanlı ipucu ile öğretim.

Genelleme Stratejisi: Kişiler, ortamlar ve araçlar arası genelleme.

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumlarında aşağıdaki basamaklar izlenir:

- Görseller hazırlandıktan sonra öğrenci ile bire bir karşılıklı oturma düzeninde çalışılabilecek bir sınıfa gidilir.
- Öğrenci hazır olduğunda ilk resimli kart gösterilerek “*Bu ne demek? Söyle*.” yönergesi sunulur.
- Öğrencinin yanıtı için 4 saniye beklenir.
- Öğrenci “..... *içmek tehlikelidir.*” derse mutlaka ve coşkulu pekiştirilir. Veri toplama formuna “+” işareti konulur.
- Öğrenci yanlış tepki verirse ya da 4 saniye içinde tepki vermezse herhangi bir tepki verilmez. Veri toplama işaretine “-” işareti konulur.
- Bir sonraki görsele geçilir.
- Değerlendirme bittiğinde “*Benimle çalıştığın için teşekkür ederim.*” denilerek çalışmaya katılması pekiştirilir.

Not: Değerlendirme sırasında her deneme arasında en az 4-5 saniye zaman olmalıdır.

Öğretim Süreci: Eş zamanlı ipucuyla öğretim uygulamasında aşağıdaki basamaklar izlenir:

- Gerekli ortam düzenlemesi yapılır ve araç gereçler hazırlanır (Öğretim için resimli kartları tercih ederek, online resimli kartları ve yapbozu genelleme oturumu için tercih edebilirsiniz). Ortamda bir masa ve iki sandalye olabilir. Öğrenci öğretim ortamına davet edilir, karşılıklı biçimde oturulur ve öğretime başlanır.
- Öğrenciye “*Selam/merhaba (çocuğun adı). Bugün seninle bu araçlarla okulda gördüğün bazı işaretleri çalışacağız. Çalışmaya başlamak için hazır mısın?*”

- denilerek dikkat sağlayıcı ipucu sunulur.
- Öğrenci hazır olduğunda ilk resimli kart gösterilerek “*Bu ne demek? Söyle.*” yönergesi öncül olarak sunulur.
- Yönergenin hemen ardından öğrencinin tepki vermesine fırsat vermeden ipucu sunulur (“*Bekle.*”).
- Öğrenci “*Bekle.*” diyerek tekrar ederse mutlaka ve coşkulu pekiştirilir.
- Öğrenci yanlış tepki verirse ya da 4 saniye içinde tepki vermezse tekrar ipucu ve yönerge sunulur (“*Bekle. Bu ne demek? Söyle.*”).
- Öğrencinin doğru tepkisinde pekiştirme yapılır. Yanlış tepkisinde ya da tepkide bulunmaması durumunda tekrar ipucu sunulur (Bir görsel için en fazla üç tekrar yapıp doğru tepki almadığınızda diğer görsele geçebilirsiniz. Aynı görsele ilerleme kaydedilmezse nedenini anlamaya çalışıp uyarlama yapmak gerekebilir).
- Bir sonraki görsele geçilir.
- Diğer görselelere ilişkin de aynı biçimde öğretim sunulur.
- Tüm görseleler bittiğinde “*Benimle harika çalıştın, çok teşekkür ederim.*” denilerek çalışmaya katılması pekiştirilir.

Not: Uygulama sırasında her deneme arasında en az 4-5 saniye zaman olmalıdır.

Yoklama Oturumları: Eşzamanlı ipucu ile öğretim uygulamasında, değerlendirme öğretim oturumlarından hemen önce yapılmalıdır. Örneğin ilk üç gün öğretim yapıldıktan sonra dördüncü gün, öğretimden hemen önce (örn., 5-10 dk önce) değerlendirme oturumu yapılabilir. Değerlendirme oturumu ile öğretim oturumu arasındaki fark değerlendirme oturumunda ipucunun sunulmamasıdır. Yoklama oturumları başlama düzeyi basamakları düzenlenerek gerçekleştirilir:

- Görseller hazırlandıktan sonra öğrenci ile bire bir karşılıklı oturma düzeninde çalışılabilecek bir sınıfa gidilir.
- Öğrenci hazır olduğunda ilk resimli kart gösterilerek “*Bu ne demek? Söyle.*” yönergesi sunulur.
- Öğrencinin yanıtı için 4 saniye beklenir.
- Öğrenci “*.... içmek tehlikelidir.*” derse mutlaka ve coşkulu pekiştirilir. Veri toplama formuna “+” işareti konulur.
- Öğrenci yanlış tepki verirse ya da 4 saniye içinde tepki vermezse herhangi bir tepki verilmez. Veri toplama işaretine “-” işareti konulur.
- Bir sonraki görsele geçilir.
- Değerlendirme bittiğinde “*Benimle çalıştığın için teşekkür ederim.*” denilerek çalışmaya katılması pekiştirilir.

Not: Değerlendirme verileri ilk üç gün öğretim yapılmasının ardından 4. öğretim gününde toplanmaya başlanır. Öğrenci ard arda en az üç değerlendirmede 10 görselin anlamını bağımsız söylediğinde beceriyi edinmiş kabul edilir. Yoklama oturumlarının ne zaman düzenleneceğine koşullarınızı dikkate alarak karar verebilirsiniz.

Genelleme: Genelleme oturumlarında farklı öğretmenler, okul çalışanları ya da akranlar tarafından okulun koridoru, bahçesi ya da tuvaletleri gibi farklı ortamlarında yapboz üzerinde ya da online resimli kartları kullanılarak görsellerin anlamları sorulabilir. Öğrenciden uyarı işaretlerine ilişkin yapbozu tamamlaması istenir. Genelleme yoklamasını düzenleyen kişi yapbozdaki ilk görseli işaret ederek “*Bu ne demek?*” der. Öğrenci 4 saniye içerisinde doğru yanıtlarsa doğrulayıcı sözel bir geribildirim (“*Evet. Doğru. İşte bu!*” gibi.) sunulur ve diğer görsele geçilir. Bağımsız doğru tepkide hedef davranışın genellendiği veri toplama formuna kaydedilir. Doğru yanıtlanmayan görselede sözel ipucu sunulur ve öğretim tekrarlanır.

İzleme: Okuldaki uyarı görsellerine uygun tepki verme becerisinin kalıcılığını sağlamak için genelleme oturumları tamamlandıktan sonra 2. ve 6. haftalarda öğrenciyle yoklama oturumları düzenlenebileceği gibi günlük rutinlerde kalıcılık sağlanıncaya değin deneme fırsatları yaratılabilir.

Günlük rutinler içerisinde dağınık denemeler yapılmasına karar verildiğinde öğrencinin kullandığı tuvalete “*Kaygan zemin*”, bahçeye “*Acil toplanma alanı*”, yemekhaneye “*Sırada bekle*” gibi uyarı işaretleri yerleştirilir. Öğrenciyle gün içerisinde farklı ortamlara gidildiğinde görsele işaret ederek “*Aaa. Bu ne demektir?*” biçiminde yönerge sunulabilir. Öğrencinin doğru tepkisi sözel olarak pekiştirilirken yanlış tepkisinde sözel ipucunun yanı sıra öğretimin oturumlarında kullanılan resimli kartlar da gösterilebilir.

Veri Toplama

Hedef davranışa ilişkin veri toplamak için ayrıık deneme veri toplama formu kullanılır. Öğrencinin doğru cevapları (+), yanlış cevapladığı ya da cevaplayamadığı maddeler (-) olarak işaretlenir. Öğrencinin ölçüt karşılması için yoklama oturumlarında en az üç oturum ard arda hedeflenen her bir görsele doğru cevap vermesi gerekmektedir. Her bir oturumda bir görsele ilişkin kaç denemeden oluşacağı çocuğun yaşı, dikkat süresi ve ortamın/koşulların tekrar hazırlanmasının uygunluğuna göre belirlenir. Her oturum aynı deneme sayısından oluştuğunda yüzde hesaplanmasına gerek olmadan doğru tepki sayısı kaydedilir, grafiğe işlenir. Deneme sayıları her oturumda farklı olduğu durumda her bir oturumda doğru tepki sayısı, toplam tepki fırsatı sayısına bölünerek 100 ile çarpılır. Böylece o oturumda çocuğun sergilenen “*Doğru Tepki Yüzdesi*” elde edilir.

<i>Okuldaki uyarı görsellerine uygun tepki verme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Yangın merdiveni çıkışı			
Ellerini yıka			
Kaygan zemin			
Burada bekle / Sırada bekle			
Okul servisi			
Dokunmak tehlikelidir			
Acil toplanma bölgesi			
Girilmez			
Kızlar (ya da erkekler) için tuvalet			
Sağdan in			
<i>Doğru tepki sayısı/yüzdesi</i>			
<i>Yanlış tepki sayısı/yüzdesi</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun oturması, yönergeleri yerine getirmesi, soruları yanıtlaması, göz teması kurma, gülümseme gibi sosyal etkileşimler kurması gibi olumlu davranışları sözel, sosyal pekiştiricilerle pekiştirilebilir (Örn., “*Ne kadar güzel çalıştın*”, “*Harika oturuyorsun*” denilebilir, aynı zamanda omzu okşanabilir ya da sırtı sıvazlanabilir).
- Çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştiriciler belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır.
- Öğretim sırasında çocuğun yerinden kalkması, ortamdan ayrılması gibi bir sorun davranışta “*Henüz bitmedi, devam ediyoruz*” denilerek ve fiziksel müdahale ile vücudu yönlendirilerek tekrar oturması/ortamda kalması sağlanabilir.
- Ağlama, kendini yere atma gibi olumsuz davranışlar sergilerse ayrımlı pekiştirme, söndürme ya da kazandığı sembolleri kaybedeceği tepkinin bedeli gibi stratejilerden yararlanılabilir.

KUTU 10-3

Okulda Gerekli Güvenlik Becerileri: Yöneltilen Hap, Alkol ya da Uyuşturucu Tekliflerini Reddetme Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 3

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Yöneltilen hap, alkol ya da uyuşturucu tekliflerini reddetme.

Ortam: Öğretim oturumları okulda öğretmen ile öğrencinin yalnız kalabileceği bir sınıfta, edinim aşaması değerlendirme oturumları okul bahçesinde düzenlenebilir.

Zaman: Haftada iki ya da üç gün tercih edilebilir. Bahçenin boş olacağı bir zaman belirlenmelidir.

Önkoşul Beceriler: En az beş dakika yazılı ya da görsel bir metne dikkatini yöneltme, kendisine verilen iki basamaklı yönergeleri yerine getirme, bağımsız olarak yürüme ve koşma, üçüncü bir kişiye bilgi aktarma.

Araç Gereçler: Video modellerle öğretim uygulaması için hazırlanmış çekimi izletmek için bir bilgisayar, laptop veya tablet, video klip, içinde alkolsüz içecek bulunan bir içki şişesi, boş bir ilaç kutusuna konmuş hap gibi gözükten şekerlemeler, veri toplama formu.

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında tüm basamaklarda sözel pekiştireç kullanılır. İlk ölçüt alındıktan sonra beceri tamamlandığında sözel pekiştireç sunulur.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Öğrenci karşısındaki kişi kendisine hap, alkol ya da uyuşturucu madde uzattığında teklifi reddeder.
- *Davranışsal Amaç:* **Maviş** karşısındaki kişi kendisine hap, alkol ya da uyuşturucu madde uzatarak “*Hadi sen de iç.*”, “*Bir kere dene.*” gibi bir teklifte bulunduğu en az 3 oturum ard arda bu uygunsuz teklifi reddeder.
 - 5 saniye içinde “*Hayır, kullanmayacağım*” der.
 - 5 saniye içinde ortamdaki uzaklaşır.
 - 5 saniye içinde güvenilir birine durumu anlatır.

Öğretim Uygulaması: Video modellerle öğretim.

Genelleme Stratejisi: Ortam ve kişi genellemesi.

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir.

- Okulun bahçesinde başlama düzeyi için değerlendirme yapılır.
- Okul personeline öğrencinin sıklıkla iletişim kurma gereksinimi olmayan biri tuzak sunacak kişi olarak seçilebilir. Tuzak sunacak kişi öğrencinin yalnız olduğu bir anda öğrenciye yaklaşır.
- Öğrenciyle kısa bir sohbet ettikten sonra “*Bak bende ne var?*” diyerek alkol şişesini gösterir. “*Sen de bir kez dene!*” diyerek alkolü teklif eder.
- Öğrencinin bu duruma ne tepki vereceği gözlemlenir. Eğer becerinin basamaklarını sırasıyla ve doğru olarak yerine getirirse beceriye sahiptir. Dolayısıyla tüm bu davranışları sergiledikten sonra coşkulu biçimde (örn., “*Süpersin, alkolü reddettiğin için seninle gurur duyuyorum.*”) pekiştirilir.
- Eğer alkolü almaya yeltenirse başlama düzeyi oturumu hemen sonlandırılır.
- Eğer alkolü almazsa ancak tepki de göstermezse, 5 saniye içinde hayır dediği halde o kişiden uzaklaşmazsa, uzaklaştığı halde durumu güvendiği bir öğretmene haber vermezse hedef davranışa sahip değildir. Öğrencinin bu davranışlardan herhangi birini sergilediğinde başlama düzeyi oturumunu sonlandırmak için ortama girilmelidir.

Not: Yaşanılan bölge, okul çevresinin güvenliği, öğrencinin ilgileri gibi değişkenler göz önünde bulundurularak bu hedef “*uyuşturucu etkisi olduğu söylenerek hap kutusuna konmuş şekerlemeler*” ile de çalışılabilir.

Öğretim Süreci: Video modellerle öğretim oturumları aşağıdaki basamaklara uygun olarak gerçekleştirilir:

- Gerekli ortam ve araç düzenlemesi yapılır. Öğrenci çalışma ortamına davet edilir ve öğrenciyle yan yana ya da öğrencinin sağ/sol çaprazına oturulur. *“Bugün birisi bize alkol, hap gibi tehlikeli bir şey içmemizi teklif ederse ne yapacağımızı öğreneceğiz. Hazır mısınız?”* denilerek dikkat sağlayıcı ipucu sunulur. Daha sonra aşağıdaki basamaklar takip edilir;
- Öğrenci hazır olduğunda video klip açılır ve öğrencinin izlemesi sağlanır.
- Video klip sırasında öğrenci uygun biçimde izliyorsa *“Çok güzel izliyorsun, Aferin.”* yönergeleri ile pekiştirme yapılır. Öğrenci etrafına bakındığında ya da dikkati dağılırsa *“Buraya bakalım.”*, *“İzlemeye devam.”* denilerek dikkati videoya çekilir.
- Video klip bittiğinde öğrenciye izlediği için teşekkür edilerek, pekiştirilir.
- Öğretim oturumu bittikten sonra birey *“Çok güzel çalıştın.”* denilerek pekiştirilir ve izlediği doğru davranışı sergileyip sergilemeyeceğini değerlendirmek için yoklama ortamına geçilir.

Not: Öğretime ilk başladığında video klip izlendikten hemen sonra yoklama oturumu düzenlenirken ilerleyen süreçte videonun izlendiği öğretim oturumuyla yoklama oturumu arasındaki süre uzatılarak silikleştirme yapılması önerilir.

Yoklama Oturumları: Yoklama oturumları da başlama düzeyi oturumları gibi planlanır:

- Okulun bahçesinde öğrencinin tek başına kalması sağlanır.
- Tuzak sunacak kişi öğrenciye yaklaşır.
- Öğrenciyle kısa bir sohbet ettikten sonra *“Bak bende ne var?”* diyerek alkol şişesini gösterir ve *“Sen de bir kez denesene.”* diyerek alkolü teklif eder.
- Öğrencinin bu duruma ne tepki vereceği gözlemlenir. Eğer becerinin basamaklarını sırasıyla ve doğru olarak yerine getirirse beceriye sahiptir. Dolayısıyla tüm bu davranışları sergiledikten sonra coşkulu biçimde (örn., *“Süpersin, alkolü reddettiğin için seninle gurur duyuyorum.”*) pekiştirilir.
- Eğer alkolü almaya yeltenirse yoklama oturumu hemen sonlandırılır.
- Eğer alkolü almazsa ancak tepki de göstermezse, 5 saniye içinde hayır dediği halde o kişiden uzaklaşmazsa, uzaklaştığı halde durumdan güvendiği bir öğretmenini haberdar etmezse hedef davranışa sahip değildir. Öğrencinin bu davranışlardan herhangi birini sergilediğinde yoklama oturumunu sonlandırmak için öğretmen ortama girer.

Genelleme: Genelleme için tuvalet, kantin gibi okulun diğer bölümleri ya da kafe, spor salonu, sokak gibi diğer toplumsal ortamlar kullanılabilir. Tuzak sunmak için öğrencinin tanımadığı yetişkin ya da kendisinden birkaç yaş büyük öğrencilerin gönüllü katılımı talep edilir. Öğrenci kantine gittiğinde gerçekten personel olmayan bir gönüllü kantin görevlisi gibi öğrencinin alışveriş talebini alır. Ardından ürünü verirken gazeteyle sarılı bir şişeyi de uzatarak *“Kimseye göstermeden biraz alkol içer misin? Bak gizledim şişeyi”* diyerek tuzak sunabilir. Bağımsız doğru tepkide hedef davranışın genellendiği veri toplama formuna kaydedilir. Öğrenci tuzağa uyarsa öğretmen yanına yaklaşıp videoyu hatırlatabilir, öğrenciden doğru tepki alamazsa videoyu tekrar izletebilir.

İzleme: Becerinin kalıcı olması için belirli aralıklarla (örn., 2 ayda 1 kez) kontrol edilmesi sağlanır. Öğrencinin hem yaşının ilerlemesi hem de farklı sosyal ortamlara girip girmediği göz önünde bulundurularak izleme yoklamaları genelleme oturumları gibi farklı kişi ve farklı ortamlarda düzenlenebilir. Öğrenci yalnız bırakıldığında tanımadığı bir gönüllü yanına gelerek biraz sohbet ettikten sonra kendisine hap veya alkol teklif eder. Öğrenci tuzağı reddedip ortamdan uzaklaştığında (güvenilir yetişkinin yanına gelip gelmemesinden bağımsız olarak) tuzak sunan gönüllü de hemen ortamdan ayrılır. Güvenilir yetişkine durum rapor edildiğinde olumlu geri bildirimde bulunulur. Öğrenci ortamdan uzaklaştığı halde güvenilir yetişkinin yanına gitmezse, öğretmen *“Yanımdaki kimdi?”* ya da *“Kiminle konuşuyordun, Ne konuştunuz?”* gibi sorular sorarak durumu rapor etmesini sağlayabilir. Öğrencinin tuzağı kabul ettiği durumda ise tuzak sunan gönüllü bir gerekçe sunarak öğrencinin yanından uzaklaşır. Öğretmen videoyu izleterek öğretimi tekrar eder.

Veri Toplama			
Aşağıdaki ölçütler dikkate alınarak hedef davranışa ilişkin veri toplanmalıdır. Öğrencinin hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum 4 puan alması gerekmektedir. Her bir oturumun kaç denemeden oluşacağı çocuğun yaşı, dikkat süresi ve ortamın/koşulların tekrar hazırlanmasının uygunluğuna göre belirlenir.			
<i>Yöneltilen hap, uyuşturucu ya da alkol tekliflerini reddetme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Hap, uyuşturucu ya da alkol teklifini kabul etme - 0 puan			
Hap, uyuşturucu ya da alkolü almadığı halde davranışın basamaklarını sergilememe - 1 puan			
5 saniye içinde “Hayır, kullanmayacağım” deme, ancak diğer basamakları yapmama - 2 puan			
5 saniye içinde “Hayır, kullanmayacağım” deme, 5 saniye içinde ortamdaki uzaklaşma ancak güvenilir birine durumu anlatmama - 3 puan			
5 saniye içinde “Hayır, kullanmayacağım” deyip, 5 saniye içinde ortamdaki uzaklaşma ve güvenilir birine durumu anlatma - 4 puan			
<i>Puan</i>			
Not: Bazı öğrenciler için durumu rapor etmese bile tuzağı reddedip ortamdaki uzaklaşarak 3 puan alması yeterli ölçüt kabul edilebilir. Bu ölçütün öğrencinin özellikleri göz önünde bulundurularak BEP kurulu tarafından alınması önerilir.			
Davranış Yönetimi			
- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında öğrencinin iş birliği, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi olumlu davranışları sözel, sosyal pekiştiricilerle pekiştirilebilir. - Öğretim yapılan ortamdaki çıkmak, etkinliğe dikkatini yöneltmemek ya da öğretime katılmamak gibi uygun olmayan davranışlar sergilenirse, çevresel düzenleme yapma, ortamı öğrenci için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştirici belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır. - Öğrencinin tuzağı sunan kişiden korkması söz konusu olduğunda çalışmaya ara verilerek yoklama oturumlarında gerçek ortamda değerlendirme yapmak yerine drama uygulamasıyla değerlendirme yapmak tercih edilebilir. Böylece öğrenci rol oynadığını bilir ve kendini daha güvende hissedebilir.			

KUTU 10-4

Okulda Gerekli Güvenlik Becerileri: Taciz Girişimine Uygun Tepki Verme Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 4

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Taciz girişimine uygun tepki verme.

Ortam: Öğretim oturumu için birebir öğretim yapılabilecek bir sınıf belirlenir. Değerlendirmeler spor salonunda soyunma odalarında ve tuvaletlerde düzenlenir.

Zaman: Haftada iki defa son teneffüs.

Önkoşul Beceriler: En az üç dakika okunan metne dikkatini verme, okuduğu/okunan metne ilişkin soruları yanıtlama, bağımsız olarak yürüme ve koşma, temel özbakım becerilerini yerine getirme, vücudun özel bölgelerini söyleme, giyinirken kapıyı kapatarak, yalnız kalarak mahremiyeti sağlama.

VÜCUDUM ÖZELDİR

Benim adım ve 10 yaşındayım. Artık genç kız oluyorum.

Arkadaşımdan izin alarak onlara sarılırım ve kucaklaşıyorum. Arkadaşımla kol kola girip yürümek, oyunlarda el ele tutuşmak, hafifçe kola, omuza ve sırtta dokunmak normaldir.

Arkadaşımdan biri ya da büyük sınıftan öğrencilerin bacaklarıma ve vücudumun diğer bölgelerine uzun süre dokunması doğru değildir.

Okulda arkadaşlarımla şakalaşırken vücudumdaki özel bölgelere dokunulmasına izin vermem. Giysilerimi başkalarının yanında çıkartmam. Gülmek için de olsa eteğimin kaldırılmasına izin vermem. Eğer bir arkadaşım ya da büyük birisi özel bölgelere dokunmak isterse ya da giysilerimi (önlüğümü/okul formamı) çıkartmamı isterse ona “hayır” derim.

Hemen o kişinin yanından koşarak uzaklaşıyorum.

Öğretmenimin yanına gidip “özel bölgelerime dokunmak ya da bakmak isteyen kişiyi” söylerim. Vücudumu koruduğum için öğretmenim mutlu olur. Benim çok güçlü olduğumu söyler.

SORULAR

- 1) Vücudunun özel bölgelerine dokunmak isteyen kişiye ne dersin?
- 2) Birisi giysilerini çıkartmanı isterse ne yaparsın?
- 3) Özel bölgelerine dokunmak isteyen kişiye hayır dedikten sonra ne yaparsın?
- 4) Giysilerini çıkartmanı isteyen kişiyi kimlere söylersin?

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında tüm doğru tepkiler sözel olarak ve öğrencinin tercihinin göre etkinlik veya nesne pekiştiricileriyle pekiştirilir. Ölçüt alındıktan sonra davranışın tamamı gerçekleştirildiğinde sözel olarak pekiştirilerek sunulur.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Öğrenci bedenine, özel bölgelerine yönelik uygunsuz bir teklif sunulduğunda güvenli biçimde tepki verir.
- *Davranışsal Amaç:* **Maviş** okuldaki spor salonunun giyinme odalarında ve tuvaletlerinde akranları, kendisinden büyük öğrenciler ve/veya yetişkinler bedenine ve özel bölgelerine uygunsuz şekilde dokunmak ya da giysilerini başkalarının yanında çıkartmasını istediğinde en az üç oturum ard arda bağımsız olarak güvenli biçimde tepki verir.
 - 5 saniye içinde tuzağı reddeder.
 - 5 saniye içinde ortamdan uzaklaşır.
 - 5 saniye içinde durumu güvenilir yetişkine rapor eder.

Not: Sözel olarak “Hayır” diyemeyen birey için reddetme başını ya da elini iki yana sallama, kırmızı kart gösterme ya da bas konuş kartlarıyla olumsuz bir ifade kullanmak olabilir.

Öğretim Uygulaması: Sosyal öykü ve aşamalı yardımla öğretim paketi.

Genelleme Stratejisi: Çoklu örneklerle göre öğretim (tuzak cümleler ve tuzak sunan kişiler için birden fazla örnek hazırlanır).

Çoklu örneklerle göre öğretim; öğretimden önce genellenmesi planlanan birden fazla uyarıcı belirlenerek bu uyarıcıların tamamında genellenmenin gerçekleşmesini hedefleyecek şekilde öğretimin tasarlanması olarak tanımlanır.

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Okuldaki spor salonunda bulunan soyunma odalarında başlama düzeyi alınır.
- Çalışmaya gönüllü bir tanıdık (öğrencinin çok sık görmediği biri) öğrenci ve öğretmenin yanına yaklaşır.
- Öğretmen, tanıdık ve öğrenci 5 dakika sohbet ettikten sonra öğretmen ortamdan ayrılır. Tanıdık kişi ortamda yalnız kaldıklarında öğrenciye cinsel istismar türlerinden birine ilişkin tuzak cümleyi (“*Şimdi seni dudaklarından öpeceğim ama kimseye söyleme.*”) söyler.
- Öğrencinin bu duruma ne tepki vereceği gözlemlenir.
- Eğer becerinin basamaklarını sırasıyla ve doğru olarak yerine getirirse beceriye sahiptir. Dolayısıyla tüm bu davranışları sergiledikten sonra öğretmen coşkulu biçimde (örn., “*Süpersin, ne kadar güzel savunmuşsun kendini.*”) öğrenciyi pekiştirmelidir. Tuzak sunan kişi ortamdan çıkartılmalıdır.
- Eğer istismarcının teklifini kabul ederse, 5 saniye içinde yüksek sesle “*Hayır.*” dese bile 5 saniye içinde istismarcıdan uzaklaşmazsa, ortamdan çıksa bile durumu öğretmenine rapor etmezse hedef davranışa sahip değildir. Öğrenci bu davranışlardan herhangi birini sergilediğinde başlama düzeyi oturumunu sonlandırmak için öğretmen ortama girmelidir.
- Öğrencinin kendisine cinsel istismar girişiminde bulunan kişi ile aynı ortamda kalmaması için tanıdık kişi en kısa sürede ortamdan ayrılmalıdır.
- Öğrencinin hedef davranışa sahip olup olmadığını belirlemek için cinsel istismar türlerinden 3’ü kullanılarak en az üç oturum başlama düzeyi planlanabilir (örn., “*... (vücut bölümü ismi) dokunmak istiyorum ama aramızda kalsın.*” ve “*.....(vücut bölümü ismi) sevmek istiyorum, lütfen izin ver.*”).

Not: Başlama düzeyi oturumlarında cinsel istismar girişimini sunan tanıdık karakterlerin öğrencinin günlük yaşamında sıklıkla görmediği bireyler olması ve farklı yaş gruplarından kadın ve erkeklerin olması önemlidir. Böylece öğrenci hem kendini sürekli tehlikede hissetmez hem de tehlikenin sadece bir cinsten ya da bir yaş grubundan gelmediği gösterilmiş olur.

Öğretim Süreci: Öğretim paketi aşağıdaki basamakları takip ederek gerçekleştirilir:

- Gerekli ortam ve araç düzenlemesi yapılır. Öğrenci çalışma ortamına davet edilir ve öğrenciyle yan yana ya da karşılıklı oturulur.
- Öğretmen “*Senin için vücudumuzun nasıl özel olduğuna ilişkin bir öykü hazırladım. Sen mi okumak istersin, ben mi okuyayım?*” diye sorar.
- Öğrenci tercihini yaptığıda kitap okunur ve öğrencinin dinlemesi ya da kendisi okuyorsa okumaya devam etmesi sağlanır.
- Sosyal öykü okunurken öğrenci uygun biçimde dinliyor veya okuyorsa dikkati dağıtmayacak şekilde sözel olarak pekiştirilebilir.
- Sosyal öykü bittiğinde öğrenciye dinlediği/okuduğu için teşekkür edilir.
- Öğretmen sosyal öyküyü bir kere özetler ve sorulara geçer.
- Sosyal öyküye ilişkin sorulara öğrenci doğru cevap verdiğinde pekiştirilir.
- Öğrenci soruya cevap vermez ya da yanlış cevap verirse öykünün ilişkili bölümü tekrar okunur ve soru tekrarlanır. Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir, yanlış cevapta öğretmen hemen sözel ipucu verebilir ya da diğer soruya geçebilir.
- Sorular tamamlandığında öğrenciye çalışmaya katıldığı için teşekkür edilir ve öyküde dinlediği/okuduğu doğru davranışı sergileyip sergilemeyeceğini değerlendirmek için öğretim yoklamasına geçilir. Öğretim yoklamasında aşamalı yardımla öğretim sistemi kullanılır;
- Soyunma odasında daha önceden bilgilendirilen bir gönüllü “*Hadi pantolonunu yanımda çıkar.*” diyerek tuzak cümleyi söyler.
- Öğrencinin bu duruma ne tepki vereceği dikkatlice gözlemlenir.
- Eğer öğrenci tuzak cümleyi reddedip öğretmene durumu anlattırsa coşkulu biçimde pekiştirilir.
- Eğer öğrenci tepkisiz kalırsa, gönüllünün söylediği tuzak cümleye uygun bir davranış sergilemeye başlarsa, 5 saniye içinde yüksek sesle “*Hayır.*” dese bile 5 saniye içinde gönüllüden uzaklaşmazsa, öğretmene durumu rapor etmezse öğretmen her basamak için aşamalı yardımla öğretim uygulamasındaki ipucu hiyerarşisini kullanır.

- Bu hiyerarşide tam fiziksel ipucu, kısmi fiziksel ipucu ve gölge olma bulunmaktadır. Öğretmen öğrencinin gereksinim duyduğu yoğunlukta tam fiziksel ipucu, kısmi fiziksel ipucu sunar ya da gölge olur.
- Doğru tepki arttıkça öğretmen tam fiziksel ve kısmi fiziksel ipucunu ve gölge olmayı silikleştirir.

Not: Öğretime ilk başlandığında sosyal öykü okunduktan hemen sonra yoklama oturumu düzenlenirken ilerleyen süreçte sosyal öykünün okunduğu öğretim oturumuyla yoklama oturumu arasındaki süre uzatılarak silikleştirme yapılması önerilir.

Yoklama Oturumları: Yoklama oturumları da başlama düzeyi oturumları ile aynı biçimde uygulanmalıdır:

- Okulun spor salonundaki soyunma odalarına gidilir.
- Öğretmen öğrenciden eşofmanlarını giymesini ister ve öğrenciyi soyunma odasında bırakarak dışarı çıkar.
- Öğretmen öğrenciyi görebileceği bir şekilde kapının dışında bekler.
- Soyunma odasında daha önceden bilgilendirilen bir gönüllü öğrencinin yanına yaklaşır.
- Gönüllü kişi “*Hadi pantolonunu yanımda çıkar.*” diyerek tuzak cümleyi söyler.
- Öğrencinin bu duruma ne tepki vereceği dikkatlice gözlemlenir.
- Eğer öğrenci tuzak cümleyi reddedip soyunma odasından çıkarsa ve öğretmene durumu anlatırsa coşkulu biçimde pekiştirilir. Öğretmen tuzak sunan gönüllüye kızarak ortamdaki uzaklaştırır.
- Eğer öğrenci tepkisiz kalırsa, gönüllünün söylediği tuzak cümleye uygun bir davranış sergilemeye başlarsa, 5 saniye içinde yüksek sesle “*Hayır.*” dese bile 5 saniye içinde gönüllüden uzaklaşmazsa, soyunma odasından çıktığında öğretmenin yanına gelip durumu rapor etmezse yoklama sonlandırılır.

Genelleme: Becerinin genellenmesi için birkaç gönüllü öğretim programı ve sunacakları tuzak cümlelerle ilgili bilgilendirilerek hazırlanır. Tuzak cümlelerin farklı rüşvetler içermesi, bazen sır saklama ya da güvenilir tanıdıkları referans gösteren cümleler olmasına özen gösterilir.

- Öğrenci gönüllü kişiyle tanıştırılarak bir süre birlikte vakit geçirmesi sağlanabileceği gibi yabancı kişi olarak da tuzak cümleleri sunabilir.
- Öğretmen denemeler sırasında öğrencinin yanından uzaklaşır ancak öğrenci mutlaka görüş açısında bulunur. Gönüllü kişi tuzak cümleyi söyledikten sonra öğrenci tuzağı reddedip ortamdaki uzaklaşır ve/veya öğretmene durumu rapor ederse gönüllü kişi öğretmen tarafından ortamdaki kovulur ve şikayet edileceği söylenir. Öğrenci kendisini koruduğu için sözel olarak pekiştirilir.
- Tuzak sunulduktan sonra öğrenci tepki vermez ya da tuzağı reddetmesine karşın ortamdaki uzaklaşmazsa gönüllü bir sebep sunarak öğrencinin yanından ayrılır. Öğretmen öğrencinin yanına gelerek kiminle neler konuştuğunu sorabilir. Öğrenci taciz girişimini ifade eden bir bilgi verdiğinde öğretmen sosyal öyküyü tekrar okumalarını önererek öğretimi tekrarlar.

Not: Tuzak cümleleri sunan gönüllüler, öğrencinin sıklıkla görmediği kişiler olmalıdır. Aksi halde bu bireyle sıklıkla karşılaşmak çocuğun kendisini tehlikede hissetmesine neden olabilir.

İzleme: Becerinin kalıcı olması için öğrencinin sosyal ortamlarda kaygı hissetmesine neden olacak sıklıkta olmamak şartıyla belirli aralıklarla (örneğin 2-3 ayda 1 kez) kontrol edilmesi sağlanır. Öğrenci tuzak cümleyi duyduğunda kendini koruma becerisini sergilediğinde pekiştirilir. Tuzağı duyduğunda uygun tepkide bulunmazsa sosyal öykü tekrar okunur.

Veri Toplama			
Aşağıdaki ölçütler dikkate alınarak hedef davranışa ilişkin veri toplanmalıdır. Öğrencinin hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum 5 puan alması gerekmektedir.			
<i>Cinsel istismar girişiminden kendini koruma</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Tuzağa uyma- 0 puan			
Tuzağa katılım göstermemesine rağmen reddetmeye yönelik bir davranışta bulunmama- 1 puan			
5 saniye içinde tuzağı reddetme- 2 puan			
5 saniye içinde ortamdaki ayrılma- 3 puan			
5 saniye içinde tuzağı reddedip ortamdaki uzaklaşma ancak durumu güvenilir yetişkine rapor etmeme- 4 puan			
5 saniye içinde ortamdaki uzaklaşıp durumu güvenilir bir yetişkine rapor etme- 4 puan			
5 saniye içinde tuzağı reddetme, 5 saniye içinde ortamdaki uzaklaşma ve 5 saniye içinde güvenilir bir yetişkine durumu rapor etme- 5 puan			
<i>Puan</i>			
Davranış Yönetimi			
- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun iş birliği, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi olumlu davranışları sözel, sosyal veya sembol pekiştiricilerle pekiştirilebilir. - Çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştirici belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır.			

KUTU 10-5

Okulda Gerekli Güvenlik Becerileri: Deprem Anında Uygun Tepki Verme Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 5

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Deprem anında uygun tepki verme.

Ortam: Öğrencinin sınıfı.

Zaman: Haftada üç gün dersler tamamlandıktan sonra.

Önkoşul Beceriler: Nesnesiz kaba motor davranışları taklit edebilme, yere çömelip kalkabilme, yüksek sesleri dinleyebilme.

Araç Gereçler: Dünya küresi ve dünyanın sallanmasını sağlayacak ahşap bir zemin, ses kayıt cihazı veya telefon, sınıf ortamında sıra ve masalar, veri toplama formu.

Pekiştirme Tarifesi: Öğrenci öğretim sürecinde ilk ölçüt karşılanıncaya kadar beceri analizindeki her basamakta, basamakları doğru gerçekleştirdiğine ilişkin tanımlama içeren ifadelerle (“*Sıranın ayaklarına çok sıkı tutundun, bravo!*”) sözel olarak pekiştirilir ve bekleme süresinin sonunda nesne ya da yiyecek pekiştireci kullanılabilir. İlk ölçüt karşılandıktan sonra hem çok-kapan-tutun davranışı hem de beklemesi için sözel olarak pekiştirilmeye devam edilir. Bekleme süresinin sonunda nesne ya da yiyecek pekiştireci verilebilir ve öğrenci sınıftan çıkartılır. Genelleme aşamasına geçildiğinde bekleme süresi tamamlandığında öğrenciyle bina dışına çıkılarak tercih ettiği bir etkinlik yapılabilir.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Öğrenci deprem anında (deprem olduğu söylendiğinde) sınıf ortamında kendini güvende tutacak uygun tepkiyi sergiler.
- *Davranışsal Amaç:* **Maviş**, deprem uyarısı geldiğinde beceri analizi basamaklarını %100 doğrulukla sergileyerek en az üç oturum ard arda **çok-kapan-tutunu** deprem bitene kadar (1.5, 2 dakika) sürdürür.
 - Sandalyeden aşağı iner.
 - Masanın altında çömelir.
 - Masanın iki ayağını tutar.
 - Başını kollarının arasından dizlerine ve karnına doğru eğir.
 - Sallanma bitene kadar (1.5-2 dak. ya da “deprem bitti” uyarısı gelene kadar) bekler.

Not: “Evde Gerekli Güvenlik Becerileri” bölümünde evde deprem olduğunda yat-korun-tutun yaparak hedef küçültme becerisi hedeflenirken, okulda çok-kapan-tutun becerisi hedeflenmiştir. Bu durumun nedenleri ülkemizdeki okul, hastane gibi kamu binalarının genellikle Deprem Yönetmeliği’ne uygun olarak inşa edilmesi, düzenli denetimlere tabi olması ve evlerde sabitlenmemiş mobilyalar ve kişisel eşyalar bulunurken, okullarda genellikle düzenli ve sabit mobilyalar olması sayılabilir. Tüm bu nedenlerle kamu binaları depreme karşı daha dayanıklı olarak kabul edilir.

Öğretim Uygulaması: Davranışsal beceri öğretimi.

Genelleme Stratejisi: Gerçek ortamda öğretim.

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Öğrencinin daha önceden deprem tecrübesi olmadığı ve bu konuda kaygı hissetmediği bilgisiyle gerçek ortamda yani sınıf ortamında değerlendirme gerçekleştirilir. Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Öğretmen sınıftaki diğer çocuklar gittikten sonra öğrencinin sırasında kalması için basit bir görev verir (Kısa bir yazı yazmak, birkaç kalemi kalemтірашla açmak ya da bir çantayı düzenlemek gibi).
- Öğrenci verdiği görevle meşgul olmaya başladığında “*Deprem oluyor*” diye bağırır ve mümkünse kendi masasını sallar ve sarsıntı sesi olan bir kaydı açar.
- Öğrenci 4 saniye içerisinde sandalyeden aşağı inmediğinde, sıranın altına inse de tutunmadığında ve/veya başını korumadığında, sıradan kalkıp yürümeye çalışıldığında ya da sınıftan çıkmaya çalışıldığında öğrencinin bu beceriye sahip olmadığı kabul edilir.

- Durması istenir ve beceri analizindeki basamaklar çok fırsat yöntemine uygun olarak tek tek değerlendirilerek “-“ işareti konur.
- Beceri analizinde tanımlı davranışlardan bir ya da birkaçını yaparsa bu basamaklara “+” işareti konur.

Not: Korku, canlıların yaşantısını tehdit eden durumlarda hissedilen koruyucu bir duygudur. Bu sebeple sesler duyduğunda ya da depremle ilgili konuşurken korkusunu ifade eden bir çocuğa “*Korkacak bir şey yok.*” demek yerine “*Şu an güvendesin.*” demek daha uygun olacaktır.

Öğretim Süreci: Davranışsal beceri öğretim uygulaması aşağıda yer verilen basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- **Bilgi verme:** Öğretmen içinde magma tabakası ve kaya kütlelerinin görüldüğü bir dünya küresini göstererek üzerinde yaşadığımız zeminin altında hareket olduğunu açıklar. “*Bu hareket sırasında kayalar daha küçük parçalara bölündüğünde depremler oluşur ve biz de sarsıntı hissederiz.*” biçiminde bir açıklama yaparak aynı zamanda küreyi sarsacak bir düzenek kullanabilir. Bu açıklamanın öğrencilerde kaygı oluşturmaması çok önemlidir. Bu sebeple çürük binaların yıkılabildiği, ancak okul, hastane gibi kamu binalarının sağlam ve güvenli olduğu belirtilmelidir. Çocukların evleriyle ilgili kaygı hissetmemesi için anne, babalarla iş birliği yapılarak doğru ve gerekli bilgilendirme yapılabilir. Okulda olduğumuz sürede deprem olduğunda başımıza düşebilecek nesnelerden kendimizi korumak için “**çök-kapan-tutun**” kuralını uygulamamız gerektiği açıklanır.
- **Model olma:** Öğretmen deprem uyarısını kendisi söyleyerek ya da deprem sarsıntısına ilişkin bir ses kaydı açarak “*Sarsıntıyı hissettiğimizde hepimiz kendimize en yakın masa/sıranın altına girerek hem sağlam bir şekilde tutunacağız hem de başımızı koruyacağız.*” biçiminde açıklama yaparak çök-kapan-tutun” davranışına model olur. Öğretmenin bu pozisyonda ortalama en az hedeflenen süre kadar (1.5, 2 dk.) kalarak gerekli gördüğü takdirde derin nefes alıp vererek öğrencilere uygun şekilde bekleme konusunda da model olması önemlidir.
- **Rol Oynama:** Çocuktan model olunan “çök-kapan-tutun” davranışını tekrar etmesi ve deprem bitti uyarısı gelene kadar beklemesi istenir.
- **Geribildirim sunma:** Çocuğun doğru davranışları “*Kendini çok iyi korudun.*” denilerek pekiştirilir. Yanlış ya da eksik davranışları veya planlanmayan davranışlar sergilediğinde durdurularak ipucu (örn., “*Beni tekrar izle.*” denilerek yapamadığı basamak için tekrar model olunur) sunulur. Çocuk doğru davranışları eksiksiz yapana kadar tekrarlama yapılır.

Yoklama Oturumları: Yoklama oturumları da başlama düzeyi oturumları ile aynı biçimde uygulanmalıdır:

- Öğretmen sınıftaki diğer çocuklar gittikten sonra öğrencinin sırasında kalması için basit bir görev verir (Kısa bir yazı yazmak, birkaç kalemi kalemıraşla açmak ya da bir çantayı düzenlemek gibi).
- Öğrenci verdiği görevle meşgul olmaya başladığında “*Deprem oluyor.*” diye bağırır ve mümkünse kendi masasını sallar ve sarsıntı sesi olan bir kaydı açar.
- Öğrenci 4 saniye içerisinde sandalyeden aşağı inmediğinde, sıranın altına inse de tutunmadığında ve/veya başını korumadığında, sıradan kalkıp yürümeye çalıştığında ya da sınıftan çıkmaya çalıştığında öğrencinin bu beceriye sahip olmadığı kabul edilir. Durması istenir ve beceri analizindeki basamaklar tek tek değerlendirilerek “-“ işareti konur.
- Beceri analizinde tanımlı davranışlardan bir ya da birkaçını yaparsa bu basamaklara “+” işareti konur.

Not: Beceri analizindeki tüm basamaklar en az üç deneme ard arda bağımsız ve doğru olarak tamamlandığında ölçüt karşılanmış olur ve genelleme oturumlarına geçilir.

Genelleme: Genelleme oturumları için okulun kantini, öğretmenler odası, varsa atölyeler ve yemekhane gibi çeşitli ortamlarda değerlendirme yapılır. Mümkün olduğunca çeşitli ortamda tatbikat düzenlemek öğrencinin altına saklanıp tutunabileceği sağlam bir objeyi belirlemesini kolaylaştıracaktır. Öğretmen öğrenciyi öğretmenler odasına çağırarak bir görev verebilir. Öğrenciyi yalnız bıraktıktan sonra dışarıdan “*Deprem oluyor.*” diye bağırır ve öğrenciyi gözler. Öğrenci çök-kapan-tutun kuralını uygulayıp beklediğinde öğretmen “*Deprem geçti/ bitti.*” diyerek öğrencinin yanına gelir ve sözel olarak pekiştirir. Öğrenci deprem uyarısını duyduğunda kapıya, balkona doğru koşmaya başlar ya da yerinde oturmaya devam ederse öğretmen yanına gelip “*Deprem olduğunda ne yapıyorduk?*” diye sorar ve model olarak öğrencinin çök-kapan-tutun kuralını uygulamasını sağlar.

İzleme: Genelleme yoklamaları gerçekleştirildikten sonra ayda bir kalıcılık yoklamaları düzenlenir. Öğrenci doğru davranışı sergilediğinde pekiştirilir, tepkide bulunmadığında ya da yanlış tepkide bulunduğu takdirde model olunarak öğretim tekrar edilmelidir. Okulların tüm öğrencileri kapsayacak şekilde düzenli deprem tatbikatı gerçekleştirmesi hayati önem taşımaktadır.

Veri Toplama

Hedef davranışa ilişkin veri toplamak için oluşturulan beceri analizi kullanılır. Öğrencinin yapabildiği basamaklar (+), yapamadığı basamaklar (-) olarak işaretlenir. Öğrencinin hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum beceri analizi basamaklarını bağımsız sergilemesi gerekmektedir.

<i>Deprem anında uygun tepki verme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Deprem uyarısı geldiğinde sandalyeden aşağı iner.			
Masanın/sıranın altında çömelir.			
Masanın/sıranın iki ayağını tutar.			
Başını kollarının arasından dizlerine ve karnına doğru eğer.			
Sallanma bitene kadar (1.5-2 dak. ya da “Deprem bitti” uyarısı gelene kadar) bekler.			
<i>Doğru tepki sayısı/yüzdesi</i>			
<i>Yanlış tepki sayısı/yüzdesi</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun iş birliği, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi olumlu davranışları sözel, sosyal veya sembol pekiştireçlerle pekiştirilebilir.
- Öğretim ya da yoklama oturumları sırasında öğrenci öngörülebilen doğru ya da yanlış tepkileri dışında ağlama, kendini yere atma gibi sorun davranışlar sergilerse öğretime ara verilir ve öğrencinin dikkati başka bir etkinliğe çekilir.
- Bu öğretimin amacı depreme ilişkin öğrencinin gereğinden fazla korku hissetmesine neden olmak değildir. Tehlikeli bir durumda kendisini koruması için farkındalık kazanması amaçlanır. Anne-babalarla iş birliği yapılarak öğretimde bir uyarılama gerekip gerekmediği gözden geçirilir.

Özet

1. Okul çocukların hayatında önemli bir rol oynamakla birlikte hem fiziksel hem de sosyal güvenlik risklerinin olduğu bir ortamdır.
2. Okul yönetimi, öğretmenler ve anne-babaların iş birliğiyle çocukların okul ortamında karşılaşılabilecekleri tehditlere karşı koruyucu güvenlik önlemleri alınır.
3. Öğrencilerin kendilerini korumak için hem fiziksel hem de sosyal tehditlerden kendilerini koruma yöntemlerini öğrenmelidir.
4. Okuldaki güvenlik becerileri; okulda tehlike olabilecek olası riskli durumları tanıma, bu riskli durumlara ilişkin güvenliği sağlama, gerektiğinde öğretmenlerden ve okul görevlilerinden destek isteme, öğrencinin uygun tepki vermesini gerektiren tek-basamaklı ya da zincirleme birçok beceriyi kapsamaktadır.

Kaynakça

- Agran, M., & Krump, M. (2010). A preliminary investigation of parents' opinions about safety skills instruction: An apparent discrepancy between importance and expectation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(2), 303-311.
- Carrington, S., Campbell, M., Sagers, B., Ashburner, J., Vicig, F., Dillon-Wallace, J., & Hwang, Y. S. (2017). Recommendations of school students with autism spectrum disorder and their parents in regard to bullying and cyberbullying prevention and intervention. *International Journal of Inclusive Education, 21*(10), 1045-1064. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1331381>
- Chen, P.Y., & Schwartz, I.S. (2012). Bullying and victimization experiences of students with autism spectrum disorders in elementary schools. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*(4), 200-212. <https://doi.org/10.1177/1088357612459556>
- Dukes, E., & McGuire, B. E. (2009). Enhancing capacity to make sexuality-related decisions in people with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*(8), 727-734. doi.org/10.1111/j.13652788.2009.01186.x
- Eroglu, M., & Kilic, B. G. (2020). Peer bullying among children with autism spectrum disorder in formal education settings: Data from Turkey. *Research in Autism Spectrum Disorders, 75*, 101572. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101572>
- Garcia, D., Dukes, C., Brady, M. P., Scott, J., & Wilson, C. L. (2016). Using modeling and rehearsal to teach fire safety to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 49*(3), 699-704. <https://doi.org/10.1002/jaba.331>
- Hamed, R. (2023). *The role of built environment in fostering the safety of children with autism in public primary schools* [Yüksek lisans tezi], The University of Oklahoma, Oklahoma, ABD.
- Hebron, J., Humphrey, N., & Oldfield, J. (2015). Vulnerability to bullying of children with autism spectrum conditions in mainstream education: a multi-informant qualitative exploration. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(3), 185-193. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12108>
- Howard-Barr, E.M., Rienzo, B.A., Pigg, R.M. & James, D. (2005). Teacher beliefs, professional preparation, and practices regarding exceptional students and sexuality education. *Journal of School Health, 75*(3), 99-104. <https://doi.org/10.1111/j.17461561.2005.tb06649.x>
- Hong, E.R., Neely, L., & Lund, E.M. (2015). Addressing bullying of students with autism: Suggestions for families and educators. *Intervention in School and Clinic, 50*(3), 157-162. <https://doi.org/10.1177/1053451214542047>
- Honsberger, T. (2015). *Teaching individuals with autism spectrum disorder safe pedestrian skills using video modeling with in situ video prompting* [Doktora tezi]. Florida Atlantic University, Florida, ABD.
- Humphrey, N., & Hebron, J. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: A 'state of the field' review. *International Journal of Inclusive Education, 19*(8), 845-862. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.981602>
- Ivey, J. K. (2004). What do parents expect? A study of likelihood and importance issues for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(1), 27-33. <https://doi.org/10.1177/10883576040190010401>
- Kearney, K.B., Brady, M.P., Hall, K., & Honsberger, T. (2018). Using peer-mediated literacy-based behavioral interventions to increase first aid safety skills in students with developmental disabilities. *Behavior Modification, 42*(5), 639-660. <https://doi.org/10.1177/0145445517725866>
- Kislyakov, P.A., Shmeleva, E.A., Luneva, L.F., Qrybakova, A.I., & Feofanov, V.N. (2018). Social and psychological safety of adolescents with intellectual disabilities in special and inclusive schools of Russia. *Journal of Clinical & Diagnostic Research, 12*(8), 17. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2018/35494.11885>
- Martin, C., & Dillenburger, K. (2019). Behavioural water safety and autism: a systematic review of interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 6*, 356-366. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00166-x>
- McAllister, K., & Maguire, B. (2012). Design considerations for the autism spectrum disorder-friendly Key Stage 1 classroom. *Support for Learning, 27*(3), 103-112. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01525.x>
- Nuske, H.J., McGhee Hassrick, E., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., ... & Smith, T. (2019). Broken bridges—new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism, 23*(2), 306-325. <https://doi.org/10.1177/1362361318754529>
- Robinson, S., & Graham, A. (2019). Promoting the safety of children and young people with intellectual disability: Perspectives and actions of families and professionals. *Children and Youth Services Review, 104*, 104404. <https://doi.org/10.1016/j.chldyouth.2019.104404>

- Rossi, M.R., Vladescu, J.C., Reeve, K.F., & Gross, A.C. (2017). Teaching safety responding to children with autism spectrum disorder. *Education and Treatment of Children*, 40(2), 187–208. <https://doi.org/10.1353/etc.2017.0009>
- Süzer, T. (2015). *Otizmli bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiği*. [Yüksek lisans tezi], Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şirin, N., & Tekin-İftar, E. (2016). Opinions of parents and teachers about safety skills instruction to children with ASD: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(8), 2653-2665. doi:10.1007/s10803-016-2809-2
- Şirin, N. (2024). *Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerileri öğretim program tasarlanması ve uygulanması* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Taylor, B.A., Hughes, C.E., Richard, E., Hoch, H., & Coello, A.R. (2004). Teaching teenagers with autism to seek assistance when lost. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(1), 79–82. <https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-79>
- Tekin-İftar, E., Olcay-Gul, S., Şirin, N., Bilmez, H., Degirmenci, D., & Collins, B. C. (2021a). Systematic analysis of safety skill interventions to individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education*, 54(4), 239-250. doi:10.1177/0022466920918247
- Tekin-İftar, E., Şirin, N., & Collins, B. C. (2021b). Turkish parents, teachers, and faculty members' opinions and experiences on safety skills instruction for children with autism spectrum disorder. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 373-384. doi: 10.26822/iejee.2021.182

Öğrenme Çıktıları

Bu bölümü okuduktan sonra;

- 11.1** Toplumsal ortamlarda gerekli güvenlik becerilerini öğretme gereksinimini betimleyebilecek,
- 11.2** Toplumsal ortamlarda gereksinim duyulabilecek güvenlik becerilerini sıralayabilecek,
- 11.3** Toplumsal ortamlarda gerekli olabilecek bir güvenlik becerisi için öğretim planı oluşturabileceksiniz.

Toplumsal Yaşamda Gerekli Güvenlik Becerileri

Gelişim yetersizliği olan çocukların eğitimlerindeki en temel amaç bağımsız yaşamlarını sağlayacak becerilere mümkün olduğunca sahip olmalarını sağlamaktır. Bağımsız yaşam becerileri gelişim yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama katılımını arttırmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin günlük yaşamlarında bağımsız olabilmelerini desteklemek amacıyla erken çocukluk döneminden itibaren iletişim kurabilmeleri için sözel ifade edici dil becerileriyle birlikte semboller, görseller, işaretler gibi alternatif iletişim yöntemleri, başkalarını anlama ve empati kurma gibi sosyal beceriler ve tuvalet gereksinimini giderme, giyinme, yemek yeme gibi öz bakımlarını sağlayabilecekleri beceriler kazandırılarak toplumsal ortamlarda daha güvenli ve rahat yaşamlarını sürdürmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Bununla birlikte beklentilerin gerçekleşmesi durumunda, yani yetersizliğe sahip bireyler daha bağımsız yaşamaya başladıklarında güvenlik riskleriyle daha fazla karşı karşıya kalmaktadır (Bergstrom vd., 2012; Ergenekon, 2012; Mechling, 2008; Taylor vd., 2004).

Sosyal etkileşimde bulunma ve başkalarının jestlerini anlama gibi bazı beceriler otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için yerinde getirmesi zor beceriler olabilir. Bu becerilerdeki yetersizlikler tanılama ölçütleri arasındadır. Toplumsal kuralları anlamalarını kolaylaştırmak ve toplumsal yaşama katılımlarını desteklemek için bireylerin özel gereksinimlerine, iletişim yeteneklerine ve yaşlarına göre bu kuralların öğretiminin planlanması ve tamamlanması önemlidir. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin toplumsal ortamlarda güvende hissetmeleri ve etkili iletişim kurabilmeleri için çeşitli güvenlik becerilerine ihtiyaçları vardır. Tehlikeli durumları fark etme, tehlikeli durumlardan kaçınma, kaybolduğunda yardım isteme ya da telefon kullanma gibi beceriler toplumsal yaşamda gerekli güvenlik becerilerinden başlıcalarıdır (Şirin & Tekin İftar, 2016).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sıklıkla kaçma davranışı sergilediği, bu nedenle denetimsiz tehlikelere maruz kaldıkları belirtilmektedir (Hayward vd., 2016). Çocuklar kaçtıklarında özel havuzlar, göletler ve banyo küvetleri gibi küçük su alanlarında boğulma, kaçırılma ve trafik kazaları gibi durumlara maruz kalmaktadır (Levy vd., 2017; Martin & Dillenburger, 2019; Sleet, 2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ve yetişkinlerin boğulma nedeniyle ölme olasılıklarının genel nüfusa göre yaklaşık iki kat daha fazla olduğu belirlenmiştir (Martin & Dillenburger, 2019). Ayrıca, bu bireylerdeki ölüm nedeni sıralamasında da ilk sırada boğulma yer almaktadır. Bu nedenle su güvenliği davranışlarının öğretilmesi özellikle önemlidir. Su güvenliği becerileri, havuza uygun şekilde girip çıkma, suya daldıktan sonra yüzeye çıkabilme ve yüzmeye yardımcı araçları doğru kullanma gibi davranışları içerir.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler bazen çevrelerindeki duyuşsal uyarılara, yoğun ses veya ışık gibi, aşırı tepki gösterebilir. Yoğun trafiğin olduğu bir caddede yüksek sestense rahatsız olan otizimli bir birey kontrolsüzce yola çıkabilir (McIlwain & Fournier, 2012). Dokunsal uyarılara hassasiyeti olan otizm spektrum bozukluğu olan bir birey araçta yolculuk yaparken emniyet kemeri takmayı reddedebilir. Karayollarında yaşanan yaralanmalar, 0-14 yaş arası çocuklar arasında önde gelen ölüm ve ağır yaralanma nedenlerindendir (Johnston & Ebel, 2013). Dünyada her yıl bir milyonun üzerinde kişi trafik kazaları nedeniyle hayatını

kaybetmekte, 20-50 milyon kişi ise ağır yaralanmakta ve bu yaralanmalar bazen kalıcı fiziksel yetersizliklere neden olmaktadır (WHO, 2018). Bu nedenlerle temel trafik kuralları ve güvenli yaya davranışları üzerine eğitim programları hazırlanıp öğretim yapılmalıdır. Alanyazında zihin yetersizliği olan bireylere ilişkin öğretimi yapılan trafikte güvenlik becerilerine bakıldığında karşımıza karşıdan karşıya güvenli şekilde geçme becerisi çıkmaktadır (Ağrı & Batu, 2020; Batu vd., 2004; Bıçakçı & Olcay Gül, 2019). Yaya güvenliği becerileri bireylerin bağımsız olarak karşıdan karşıya geçmelerini, trafik levha ve işaretlerini tanımlarını ve taşıt trafiğine ilişkin becerileri kapsamalıdır (Şirin, 2015).

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere, tanımadıkları kişilerle nasıl iletişim kurmaları gerektiği ve potansiyel tehlikeleri nasıl tanıyabilecekleri konusunda da eğitim verilmelidir. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin kişisel alan ve sınırlara olan hassasiyetleri birbirlerinden farklıdır. Bazıları fiziksel teması yoğun olarak talep ederken, küçük otizm spektrum bozukluğu olan çocukların yabancılara sarıldıkları gözlenmektedir, bazıları fiziksel teması hoş karşılamayabilir. Özellikle kaybolma ve/veya güvenilir yetiştikten ayrı kalma durumunda yabancılarla uygun ilişki kurma, başkalarının duygularını anlama, gerektiğinde yardım talep etme gibi sosyal güvenlik tehditlerine karşı kendilerini koruyacakları güvenlik becerileri öğretilmelidir (Bergstrom vd., 2012; Ledbetter-Cho vd., 2021).

Tablo 11-1’de gelişim yetersizliği olan bireylere toplumsal yaşamda öğretilmesi gereken bazı güvenlik becerileri listelenmiştir. Tabloda yer alan beceriler yaşa uygunluk açısından değil genel olarak toplumsal yaşamda karşılaşılabilen güvenlik riskleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Dolayısıyla, burada yer alan becerilerden çocuğunuzun yaş ve gelişim düzeyine uygun olanları seçerek öğretmenizi öneririz. Aynı zamanda bu becerilerin örnek olarak sunulduğu da akılda tutulmalıdır. Sizler kendi koşullarınızı dikkate alarak bu tabloda yer alan becerileri düzenleyebilir veya yeni başka becerileri dikkate alarak öğretim yapabilirsiniz.

Tablo 11-1
Toplumsal Yaşamda Gerekli Olacak Güvenlik Becerileri

1. Bir yere giderken/ortamdan ayrılırken ya da uzaklaşırken anne-babasına haber verme
2. Sokakta yaşayan hayvanlarla etkileşim kurarken gerekli güvenlik önlemlerini alma
3. Oyun parkında oluşabilecek tehlikeli durumları ayırt etme
4. Deniz, göl ya da gölet bulunan alanlarda güvenli davranışlar sergileme
5. Yüksek bölgeleri/alanları güvenli biçimde geçme
6. Engel bulunan zeminleri güvenli biçimde geçme
7. “Girilmez, kaygan zemin” gibi güvenlik ile ilgili en az on uyarı yazı ve işaretlerine uygun davranma
8. Ürünlerin üretim ve son kullanma tarihlerini okuyarak alışveriş yapma
9. Sorulduğunda farklı seçenekler arasından adı söylenen beş güvenlik görevlisini gösterme
10. Gereksinim duyduğunda güvenlik görevlilerinden yardım isteme
11. Kaybolduğunda çevredeki güvenilir birinden yardım isteme
12. Toplumsal ortamda kaybolduğunda teknolojik araç kullanma
13. Gerektiğinde ev adresini söyler veya ev adresinin yazılı olduğu kartı gösterme
14. Gerektiğinde anne-babanın telefon numaralarını söyleme veya anne-babanın telefon numaralarının yazılı olduğu kartı gösterme
15. Toplu taşımada ya da serviste bir şeyden rahatsız olduğunda yerini değiştirme
16. Bir yerden bir yere giderken gereksinim duyduğunda güvenilir birine yol sorma
17. Yaya geçidini, üst geçidi ve trafik ışıklarını kullanarak karşıdan karşıya güvenli geçme

18. Herhangi bir işaretin olmadığı yolda karşıdan karşıya güvenli geçme
 19. “Hangisi güvenli ortam? Göster” dendiğinde güvenli olan ortamı gösterme
 20. “Hangisi tehlikeli ortam? Göster” dendiğinde güvenli olmayan ortamı gösterme
-

Bu bölümde sizlere örnek olabilmesi amacıyla çeşitli güvenlik becerilerinin öğretilmesine ilişkin öğretim planları hazırlanmıştır. Bu kapsamda okulda gerekli güvenlik becerilerinden “Kaybolduğunda yardım isteme”, “Araç içinde emniyet kemeri takma”, “Karşıdan karşıya geçme”, “Haritalar uygulamasını kullanarak bir yerden bir yere gitme” ve “Sorulduğunda güvenli olmayan ortamların resimlerini seçenekler arasından gösterme” becerilerine ilişkin öğretim planı örneklerine Kutu 11-1 ve 11-5 arasında yer verilmiştir. Toplumsal yaşamda güvenli yaşayabilmek için öğretebileceğiniz güvenlik becerileri için sizler çocuğunuzun/öğrencinizin ve okulların/ailelerin gereksinimleri doğrultusunda belirleyebilirsiniz. Aynı zamanda Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Öğretim Programı’nda (GÜBEP) yer alan becerilerden seçim yaparak da öğretimi planlayabilirsiniz (Şirin, 2024).

Toplumsal Ortamlarda Gerekli Güvenlik Becerileri

Öğretimi İçin Örnek Öğretim Planları

KUTU 11-1

Toplumsal Yaşamda Gerekli Güvenlik Becerileri: Kaybolduğunda Yardım İsteme
Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 1

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Kaybolduğunda güvenilir bir yetişkinden yardım isteme.

Ortam: Öğretim oturumları evde, yoklama oturumları alışveriş merkezinde yapılır. Genellemenin için banka ve postane seçilebilir.

Zaman: Haftada üç gün okuldan eve geldikten sonra.

Önkoşul Beceriler: Bir yetişkinle iletişim başlatma, anne/babasının adını ve telefon numaralarını söyleme.

Araç Gereçler: Üniformalı meslekler ile güvenlik görevlilerinin üniforma ve kullandıkları araçlara ilişkin fotoğraflar, birkaç apoletli şapka, yaka kartı, danışma ve çıkış yazılı ok işaretli pankartlar, veri toplama formu.

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında ilk ölçüt karşılanıncaya kadar öğrencinin tüm doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilir. Öğrenci 5 puanlık doğru tepkiyi sergilediğinde yiyecek veya etkinlik pekiştireci verilir ve gerçek ortamlardaki yoklamalarda tam puan aldığı anda pekiştireç sunulmaya devam edilir.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Öğrenci toplumsal ortamda kaybolduğunda güvenilir bir yetişkinden yardım ister.
- *Davranışsal Amaç:* **Maviş**, en az üç farklı toplumsal ortamda birlikte olduğu yetişkini kaybettiğinde ard arda en az 3 oturum anne-babasına ulaşana kadar beceri analizi basamaklarını %100 doğrulukla sergileyerek güvenilir bir yetişkinden yardım ister.
 - Alışveriş merkezinde anne/babasını kaybettiğini fark edip etrafına bakınır.
 - Güvenlik görevlisini bulmak için alışveriş merkezinin çıkışına doğru yürür.
 - Güvenlik görevlisinin yanına gider ve dikkatini çeker.
 - Güvenlik görevlisine kendisini tanıtarak kaybolduğunu söyler.
 - Anne ve/veya babasının telefon numarasını söyler.
 - Güvenlik görevlisi telefon edip anne-babası yanına gelene kadar güvenlik noktasında bekler.

Not: Sözlü iletişim kuramayan öğrenciler için isim, soy isim, anne-babasının isimlerinin ve telefon numaralarının olduğu bir kart hazırlanarak güvenlik görevlisine kartı vermesi öğretilir.

Öğretim Uygulaması: Davranışsal beceri öğretimi.

Genelleme Stratejisi: Kişiler arası genelleme için çoklu örneklere göre genelleme ve ortamlar arası genelleme planlanır.

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Öğrencinin toplumsal bir ortamda yalnız kaldığı takdirde nasıl tepki vereceği bilinmiyorsa ya da böyle bir durumda duygusal olarak bir sıkıntı yaşayabileceği öngörülüyorsa başlama düzeyi verisi gerçek ortamda değil, canlandırma/drama yöntemi ile güvenli bir alanda gerçekleştirilebilir. Öğretim sürecine geçildiğinde davranışsal beceri öğretimi stratejisinin rol oynama aşamasında öğrenciden bağımsız doğru tepkiler alınmaya başlandığında gerçek ortamlarda yoklama oturumları düzenlenmesi önerilmektedir. Özellikle gerçek ortamda düzenlenen başlama düzeyi değerlendirmelerinde güvenlik becerileri için tek fırsat yönteminin kullanılması önerilmektedir. Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Canlandırma uygulamasında öğretmen güvenlik görevlisini temsil eden bir aksesuar kullanır.

- Öğrencinin kendisini göremeyeceği bir yere gitmeden önce “*Şimdi bir alışveriş merkezinde olduğunu ve gezerken annenle babanı kaybettiğini düşün. Ne yaparsın?*” diye sorar.
- Öğretmen öğrencinin görüş alanından çıktıktan sonra 6 saniye bekler. Öğrenci dışarı çıkıp öğretmeni aramazsa öğretmen tekrar içeri girip değerlendirmeyi sonlandırır.
- Öğrenci öğretmen ayrıldıktan sonra öğretmeni arayıp bulduğunda durumu anlatması için 4 saniye beklenir. Öğrenci kaybolduğunu ve anne-babasına ilişkin bir bilgi paylaşmadığı takdirde öğretmen değerlendirmeyi sonlandırır.
- Öğrenci öğretmene kaybolduğunu bildirirse, öğretmen anne ve babasının telefon numaralarını ister.
- Öğrenci doğru cevap verdiğinde anne veya babasını aramasına izin verilerek pekiştirilir.

Öğretim Süreci: Davranışsal beceri öğretimi stratejisine uygun olarak uygulama aşağıdaki gibi gerçekleştirilir:

- **Bilgi verme:** Öğrenciye farklı üniformalara sahip kamu mesleklerine ilişkin bilgi verilir. Polis, asker, itfaiyeci vb. üniformalı çalışanlar toplumun güvenliğinden sorumludur. Bununla birlikte bankalar ve alışveriş merkezleri gibi toplumsal ortamlarda güvenlik görevlileri bulunduğu ve güvenlik görevlilerini diğer kişilerden hangi ipuçlarıyla (örn., şapka, apoletli giysiler, silah, yaka kartı, vb.) ayırt edileceği öğretilir. Fotoğraflarla birlikte toplumsal ortamlarda kaybolduğumuzda güvenlik görevlisinden yardım istememiz gerektiği ve hangi bilgileri paylaşacağımız bilgileri sunulur. Öğrencinin anne ve babasının telefon numaralarını ezberlemesi sağlanır.
- **Model olma:** Öğretmen model olmak için kendisinin çocuk olduğunu ve öğrencinin de güvenlik görevlisi olduğunu söyler. Öğrenci rol yapmaya alışık değilse model olarak bir yetiştikten yardım istenir. Öğretmen çocuk rolüne girerek anne, babasını kaybetmiş gibi yapar ve güvenlik görevlisine gitmesi gerektiğini sesli bir şekilde betimleyerek “danışma, çıkış” yazılı ok işaretlerini takip ederek güvenlik görevlisi rolünü oynayan kişinin yanına gelir. Kendisini tanıtarak anne-babasının telefon numarasını söyler. Anne-babanın öğretime katılması pekiştirici bir etkiye sahip olacaktır. Anne-baba öğretim sürecine katılmadığında öğretmen dışında bir yetişkin anne-baba rolüne girerek çocuklarıyla buluşma sahnesini canlandırır ve öğrencinin doğru davranışı sergilediğinde pekiştirileceğini görmesini sağlar.
- **Rol Oynama:** Öğrenciden model olunan kaybolduğunda güvenlik görevlisini bularak yardım isteme davranışını tekrar etmesi istenir.
- **Geribildirim sunma:** Öğrencinin doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilirken, öğrenci tepki vermediğinde ya da yanlış tepki verdiğinde öğretmen geri bildirimde bulunarak önce model olup sonra öğrencinin doğru davranışa ilişkin pratik yapmasını ister. Öğrenci doğru davranışları eksiksiz yapana kadar tekrarlama yapılır.

Yoklama Oturumu: Rol oynama sürecinde tüm basamakları bağımsız olarak gerçekleştirmeye başladıktan sonra gerçek ortamda yoklama oturumları düzenlenebilir. Öğrencinin gelişim özelliklerine göre başlama düzeyinden itibaren de gerçek ortamda yoklama yapmak tercih edilebilir. Yoklama oturumları aşağıdaki basamaklar takip edilerek düzenlenir:

- Yoklama oturumları gerçek ortamda düzenlendiğinde öğrenci anne ve/veya babasıyla alışveriş merkezine gider.
- Öğretmen her zaman öğrenciyi görebileceği bir konumda gözlem yapar.
- Yoklama oturumundan önce güvenlik ve anne-babanın öğrenciyi yalnız bırakacağı mağazadaki kişilere bilgi vermek önemlidir.
- Anne-baba öğrencinin görüş açısından çıkar ve öğretmenle birlikte çocuğunu gözlemler.
- Öğrenci 6 saniye içinde tepkide bulunmaz, ağlar ya da güvenlik dışında başka bir kişi ya da yöne doğru yürürse anne-baba hemen öğrencinin yanına giderek “*Yanımdan ayrılırsan beni göremezsen güvenlik görevlisine gidip kaybolduğunu bildirmelisin.*” şeklinde bir açıklama yapar ve deneme sonlandırılır.
- Öğrencinin güvenliğin yanına gidip kaybolduğunu bildirmesi ve anne-baba telefonunu paylaşması durumunda kendisini koruduğu için sözel olarak pekiştirilir ve istediği bir etkinliğe ya da yiyeceğe erişmesine izin verilir.

Genelleme Oturumları: Kişiler arası genelleme için öğretim sürecinde farklı mesleklerden kişilerin temsil edilmesi ve genelleme yoklamalarında ortamlar arası genelleme oturumları düzenlenerek öğrencinin farklı ortamlardaki güvenlik görevlilerinden yardım talep etmesi desteklenmelidir.

- Öğrenci bankada işlemler sırasında yalnız bırakılır ve uzaktan gözlenir.
- Yanıt aralığı içerisinde etrafına bakıp güvenliğe doğru gittiğinde izlemeye devam edilir ve anne/babasının telefonunun çalması beklenir.
- Güvenlik anne/babaya ulaştığında öğrencinin yanına gidilerek güvenliğe haber verdiği için sözel olarak pekiştirilir.
- Öğrenci anne/babasını kaybettiğini fark etmez, fark ettiğinde olduğu yerde bekler ayanına gelir ve öğretim oturumlarındaki fotoğrafları göstererek öğretimi tekrarlar.

İzleme Oturumları: Genelleme yoklamaları gerçekleştirildikten sonra 3 ve 8 hafta ara verilerek gerçek ortamlarda kalıcılık yoklamaları düzenlenir. Öğrenci doğru davranışı sergilediğinde pekiştirilir, tepkide bulunmadığında ya da yanlış tepkide bulunduğu takdirde gerçek ortamda öğretim tekrar edilmelidir. Öğrenciye bilgilendirme yapılarak güvenliğe gitmesi ve kaybolduğunu bildirerek anne-babasının numarasını söylemesi sağlanır. Çalışılan güvenlik becerisinin yoklamaları gerçek ortamda düzenlendiğinden öğrencilerin dışarı çıktıklarında anne-babasını kaybetme korkusu yaşamamaları için kalıcılık yoklamalarının uzun aralıklarla yapılması önerilmektedir.

Veri Toplama

Hedef davranışa ilişkin veri toplamak için oluşturulan beceri analizi kullanılır. Öğrencinin yapabildiği basamaklar (+), yapamadığı basamaklar (-) olarak işaretlenir. Öğrencinin hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum beceri analizindeki tüm basamakları bağımsız sergilemesi gerekmektedir.

<i>Kaybolduğunda güvenilir bir yetişkinden yardım isteme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Alışveriş merkezinde anne/babasını kaybettiğini fark edip etrafına bakınır.			
Güvenlik görevlisini bulmak için alışveriş merkezinin çıkışına doğru yürür.			
Güvenlik görevlisinin yanına gider ve dikkatini çeker.			
Güvenlik görevlisine kendisini tanıtarak kaybolduğunu söyler.			
Anne ve/veya babasının telefon numarasını söyler.			
Güvenlik görevlisi telefon edip anne-babası yanına gelene kadar güvenlik noktasında bekler.			
<i>Doğru tepki sayısı/yüzdesi</i>			
<i>Yanlış tepki sayısı/yüzdesi</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğrencinin iş birliği ve olumlu davranışları sözel/sosyal olarak pekiştirilebilir.
- Özellikle gerçek ortam yoklamalarında ortamdan kaçma, dükkanlardaki eşyaları alma ya da ağlama, bağırma gibi istenmeyen davranışlar sergilediğinde görmezden gelme ve ayrımlı pekiştirme tercih edilebilir.
- Öğrenci kaybolduğunu hissettiğinde kaygılanıp ağlaması normal bir tepki olarak kabul edilebileceğinden bu durumda öğrenciye bir yaptırımda bulunulmamalıdır. Ancak anne-babası görüş alanından çıktığında dükkandaki nesne ve/veya yiyeceklere yönelen bir öğrencinin pekiştirece erişmesi engellenmelidir.

KUTU 11-2

Toplumsal Yaşamda Gerekli Güvenlik Becerileri: Araç İçinde Emniyet Kemerini Takma
Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 2

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Araç içinde emniyet kemeri takma.

Ortam: Otomobilin arka koltuğu.

Zaman: Hafta içi her gün, öğle arasında.

Önkoşul Beceriler: Tek basamaklı yönergeleri yerine getirme, 5 dakika süreyle yerinde oturma, makasla kesme ya da kilit açma gibi ince motor becerilere sahip olma, fiziksel ipucunu kabul etme.

Araç Gereçler: Görsel ipuçları için PVC kaplanmış resimli kartlar, veri toplama formu.

Pekiştirme Tarifesi: Yiyecek veya oyuncak gibi pekiştireçlerin kullanılması durumunda sürekli pekiştirme tarifesi ile başlanıp deneme sayısına göre sabit oranlı pekiştirme tarifesine geçilebilir. Öğrencinin bu beceri için pekiştireci korna çalınması ya da arabada oturmak gibi doğal pekiştireçler ise sürekli pekiştirme tarifesinde kalmak tercih edilebilir.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Öğrenci arabaya bindiğinde emniyet kemerini takar.
- *Davranışsal Amaç:* **Maviş**, arabaya bindiğinde araç hareket etmeden önce kendisine söylenmeden ard arda en az 3 oturum beceri analizi basamaklarını %100 doğrulukla sergileyerek emniyet kemerini takar.
 - Arka koltuğa oturur.
 - Emniyet kemerinin metal kısmını/ tokasını çapraz eliyle tutar.
 - Emniyet kemerini omuz ve göğsünün üzerinden çekerek çapraz beline getirir.
 - Emniyet kemerinin tokasını kilide takar.
 - Yolculuk sırasında kemeri bağlı biçimde yerinde oturur (Çalışma ortamının uygunluğuna göre eklenebilir).

Öğretim Uygulaması: Görsel destek ve aşamalı yardımla öğretim paketi.

Genelleme Stratejisi: Kişiler ve ortamlar arası genelleme.

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Öğretmen öğlen arasında öğrenciyle otoparka giderek öğrenciye güvenli biçimde arabada oturursa okulun çevresinde dolaşabileceklerini söyler.
- Arabanın arka kapısını açarak “*Hadi arabaya binip kemerini tak.*” yönergesini verir. Öğrenciye herhangi bir müdahalede bulunmaz.
- Öğrenci doğru tepki verdiğinde onu sözel olarak pekiştirir ve şoför koltuğuna oturarak korna çalar, arabayı çalıştırır ve birkaç yüz metreye kadar aracı kullanır.
- Öğrenci herhangi bir tepkide bulunmadığında veya yanlış tepkide bulunduğu anda herhangi bir düzeltme yapmaz. Öğrenciye “*Hadi sınıfa gidelim. Sonra tekrar deneriz.*” der.

Not: Öğretmen öğrencinin beceriye ilişkin hazır bulunuşluk düzeyi ve ilgisini göz önünde bulundurarak başlama düzeyinde tek fırsat ya da çok fırsat yöntemini kullanmaya karar verebilir.

Öğretim Süreci: Görsel destek ve aşamalı yardımla öğretim oturumları aşağıdaki basamakları takip ederek gerçekleştirilir:

- Arabaya oturup emniyet kemerini tutma ve uygun şekilde gövdenin üzerinden geçirerek emniyet kemerine takılmasını gösteren fotoğraflar önceden hazırlanıp aracın ön koltuklarından birinin arkasına asılır.
- Öğretmen öğrenciyle birlikte aracının yanına gider ve arka kapıyı açar.
- Öğrenciye arka koltukta oturup kemerini takarsa kısa bir yolculuk yapacaklarını söyler ve “*Hazır mısın?*” diye sorar.
- Öğrenciyle göz teması kurduğunda ve/veya jest ya da sözel olarak bir onay aldığında sözel olarak pekiştirir.

- Öğrenciye ön koltuğun arkasındaki resimlerin ilkinin gösterir ve aşamalı yardımla öğretim uygulamasındaki ipucu hiyerarşisini kullanır. Bu hiyerarşide tam fiziksel ipucu, kısmi fiziksel ipucu ve gölge olma bulunmaktadır. Öğretmen öğrencinin gereksinim duyduğu yoğunlukta tam ya da kısmi fiziksel ipucu sunar veya gölge olur.
- Diğer resimleri de sırayla işaret eder ve yine ihtiyaç duyduğu yoğunlukta ipucuyla kemeri tokasını tutmasını, kemeri omuzu ve göğsünün üzerinden çekmesini ve çapraz beline getirerek kilide takmasını sağlar.
- Öğrenci fiziksel ipucuna itiraz etmeden basamakları tamamladığında (her bir basamak için öğretmen en az kısıtlayıcı ipucuna karar verir. Gerekliğinde de ipucu yoğunluğunu arttırabilir. Örneğin gölge olmadan kısmi fiziksel ipucuna geçebilir) öğretmen sözel olarak pekiştirir ve şoför koltuğuna oturarak korna çalar. Çalışmayı tamamladığı için teşekkür ederek öğrenciyi sınıfa götürür.
- Öğretim oturumları sunulan tam ya da kısmi fiziksel ipucunun gölge olma biçiminde silikleştirilmesiyle devam eder.
- Öğrenci fiziksel olarak basamakları yerine getirmeye başladığında resimler tek tek kaldırılarak görsel destekler de silikleştirilir.

Yoklama Oturumları: Öğretim sürecinde yönerge ile ipucu arasında 4-6 saniye gibi bir yanıt aralığı belirlenerek öğrencinin bağımsız tepkileri öğretim oturumlarında takip edilebilir. Bağımsız sergilenen basamakların sayısı arttığında genelleme için belirlenen kişilerle yoklama oturumu düzenlenebilir. Yoklama oturumları aşağıda belirtilen basamaklara uygun olarak gerçekleştirilir:

- Öğretmen öğle arasında öğrenciyle otoparka giderek öğrenciye güvenli şekilde arabada oturursa okulun çevresinde dolaşabileceklerini söyler.
- Arabanın arka kapısını açarak “*Hadi arabaya binip kemerini tak.*” yönergesini verir. Öğrenciye herhangi bir müdahalede bulunmaz.
- Öğrenci doğru tepki verdiğinde onu sözel olarak pekiştirir ve şoför koltuğuna oturarak korna çalar, arabayı çalıştırır ve birkaç yüz metreye kadar aracı kullanır.
- Öğrenci herhangi bir tepkide bulunmadığında veya yanlış tepkide bulunduğu emniyet kemeri takılışını gösteren görselleri göstererek ve/veya gerekli gördüğü ipucunu kullanarak öğrencinin doğru tepkide bulunmasını sağlar.

Genelleme: Öğretmen ölçüt karşılandığında önce öğrencinin tanıdığı başka bir öğretmenle, daha sonra da öğrencinin anne-babasıyla genelleme yoklamaları düzenler. Öğrenci arabaya bindiğinde yanıt aralığı beklenerek kendiliğinden kemeri takıp takmayacağı gözlenir. Arabaya binmek doğal ayırt edici uyarandır. Doğal ayırt edici uyarana bağlı olarak öğrenci emniyet kemeri takarsa “*Şimdi istediğin yerde 10 dakika dolaşacağız.*” şeklinde pekiştirme yapılabilir. Yanıt aralığında kemeri takmadan koltukta oturursa “*Hadi kemerini tak.*” denilerek öğretimde kullanılan ayırt edici uyarana sunulabilir. Öğrenci emniyet kemeri takma girişiminde bulunmazsa koltuk cebinde bulunan görseller gösterilerek öğrencinin bağımsız olarak emniyet kemeri takması sağlanana kadar öğretim yapılır. Kişi genellemeleri gerçekleştirildiğinde öğrencinin anne-babasından beceriyi farklı ortamlarda tekrar etmeleri istenir.

İzleme: Emniyet kemeri takma becerisinin kalıcılığını sağlamak için kalıcılık sağlanana kadar öğretimi sürdürme stratejisi kullanılır. Öğrencinin her yolculukta emniyet kemeri takması gerektiği için bağımsız olarak emniyet kemeri takana kadar gerektiğinde koltuk cebindeki görselleri kontrol etmesi sağlanır.

Veri Toplama

Hedef davranışa ilişkin veri toplamak için oluşturulan beceri analizi kullanılır. Öğrencinin yapabildiği basamaklar (+), yapamadığı basamaklar (-) olarak işaretlenir. Öğrencinin hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum beceri analizindeki tüm basamakları bağımsız sergilemesi gerekmektedir. Her bir oturumun kaç denemeden oluşacağı çocuğun yaşı, dikkat süresi ve ortamın/koşulların tekrar hazırlanmasının uygunluğuna göre belirlenir. Her oturum aynı deneme sayısından oluştuğunda yüzde hesaplanmasına gerek olmadan doğru tepki sayısı kaydedilir, grafiğe işlenir. Deneme sayıları her oturumda farklı olduğu durumda her bir oturumda doğru tepki sayısı, toplam tepki fırsatı sayısına bölünerek 100 ile çarpılır. Böylece o oturumda çocuğun sergilenen “*Doğru Tepki Yüzdesi*” elde edilir.

<i>Araç içinde emniyet kemeri takma</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Arka koltuğa oturur.			
Emniyet kemerinin metal kısmını/ tokasını çapraz eliyle tutar			
Emniyet kemerini omuz ve göğsünün üzerinden çekerek çapraz beline getirir.			
Emniyet kemerinin tokasını kilide takar.			
Kemerini bağlı yolculuk yapar.			
<i>Doğru tepki sayısı/yüzdesi</i>			
<i>Yanlış tepki sayısı/yüzdesi</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun iş birliği, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi olumlu davranışları sözel, sosyal veya sembol pekiştiricilerle pekiştirilebilir.
- Çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştiriciler belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır.
- Öğrencinin araba giderken kemeri çıkarma ihtimali olduğu düşünülüyorsa davranışı kazanana kadar arka koltukta tek başına yolculuk yapmasına izin verilmemelidir.
- Bir süre görsel destekler ön koltuğun arkasında asılı kalmaya devam edebilir ve öğrencinin kendini izleme becerisi varsa seyahat sırasında kendisine sembol pekiştiriciler vermesi için düzenleme yapılabilir.

KUTU 11-3

Toplumsal Yaşamda Gerekli Güvenlik Becerileri: Karşıdan Karşıya Geçme Ders Planı
Örneği

ÖĞRETİM PLANI 3**Genel Açıklamalar**

Hedef Davranış: Trafik ışıkları ile yaya geçidinin bulunduğu caddede karşıdan karşıya geçme.

Ortam: Öğrenciyle yan yana oturarak bire bir öğretim yapılabilir ve video modelin izletileceği teknolojik aracın bulunduğu bir sınıf/oda. Yoklama oturumları okul bahçesinde, parkta veya eğer ulaşılabilirse belediyelerin trafik parklarında gerçekleştirilir. Genelleme için evden okula ya da okuldan parka gibi toplumsal bir ortama gidilen trafik lambası ve yaya geçidinin birlikte bulunduğu caddeler belirlenir.

Zaman: Hafta içi her gün öğrencinin sınıf dışında olabileceği bir saat belirlenir.

Önkoşul Beceriler: Tek-basamaklı sözel yönergeleri yerine getirme, ana renkleri gösterme ve adlandırma, fiziksel ipucunu kabul etme.

Araç Gereçler: Öğretim için video klip ve video modelin izletileceği tablet, laptop, vb. teknolojik araç, ahşap ya da kartondan yapılmış maket trafik ışıkları, kırmızı ve yeşil yuvarlak kartonlar, yaya geçidi için beyaz boya/tebeşir, vb.

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında tüm basamaklarda sözel pekiştirici kullanılır. İlk ölçüt alındıktan sonra beceri tamamlandığında sözel ve/veya sosyal pekiştirici sunulabilir.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Öğrenci trafik ışığı bulunan yaya geçidinden güvenli biçimde karşıdan karşıya geçer.
- *Davranışsal Amaç:* **Maviş**, caddede karşıya geçmek için trafik ışıkları bulunan yaya geçidine geldiğinde yeşil ışığın yanmasını bekleyip beceri analizi basamaklarını %100 doğrulukla sergileyerek ard arda en az 3 oturum karşıdan karşıya geçer.
 - Trafik ışığının bulunduğu yaya geçidinin başına gelir.
 - Caddeye inmeden kaldırımda durur.
 - Trafik ışıklarına bakarak kontrol eder.
 - Kırmızı yandığı sürece bekler.
 - Yeşil yandığında caddenin soluna baktıktan sonra karşıya geçer.

Öğretim Uygulaması: Video modelle öğretim.

Genelleme Stratejisi: Simülasyon ortamında öğretim ve gerçek ortamda öğretim stratejisi ile ortam genellemesi planlanır.

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamaklar sergilenerek gerçekleştirilir:

- Okulun bahçesinde (parkta) başlama düzeyi için değerlendirme yapılır.
- Öğretmen öğrenciyi okulun bahçesinde beyaz boyalarla hazırladığı caddeye getirir.
- Başka bir öğretmen veya asistan elinde kırmızı ve yeşil yuvarlak kartonlarla trafik lambası maketinin yanında bekler.
- Öğretmen öğrenciyle trafik lambasının yanına geldiğinde “*Bu yolun arabaların geçtiği bir cadde olduğunu düşün ve uygun olduğunda karşıya geç.*” şeklinde yönerge sunar.
- Öğretmenin açıklaması sırasında asistan kırmızı kartonu trafik lambasının üstünde tutar.
- Öğrenci öğretmenin yönergelerinden sonra durup bekler, trafik lambasında yeşil kartonu gördüğünde adımını atar ve yaya geçidinden karşıya geçerse beceriyi bildiği kabul edilir ve gerçek ortamda genelleme yoklaması yapılır.
- Öğrenci öğretmenin karşıya geç yönergelerinden sonra bir tepkide bulunmaz veya trafik lambasına bakmaz, sağını solunu kontrol etmeden yaya geçidine iner veya farklı bir yanlış tepki sergilerse deneme durdurulur. Öğretmen daha sonra tekrar deneyeceklerini söyleyerek değerlendirmeyi sonlandırır.

Not: Öğrencinin gelişim düzeyi, kişilik özellikleri ve dışarıda kendisini riske atacak davranışlar sergileyip sergilemediği dikkate alınarak başlama düzeyi trafiğin yoğun olmadığı bir caddede tek fırsat yöntemine uygun olarak düzenlenebilir. Başka bir çocuk için ise öğrencinin elinden tutarak trafik ışıklarına gelindiğinde “*Hangi renk ışık yandığında karşıdan karşıya geçeriz?*” sorusu sorularak bilişsel düzeyde bir değerlendirme yapmak tercih edilebilir.

Öğretim Süreci: Video modelle öğretim oturumları aşağıdaki basamakları takip ederek gerçekleştirilir.

- Gerekli ortam ve araç düzenlemesi yapılır. Video klip ve videonun izleneceği tablet öğretim yapılacak ortamda hazır bulundurulur. Öğretim yoklamasının yapılması için bahçede beyaz boyalardan yaya geçidinin bulunduğu bir cadde görüntüsü çizilir. Tercihe göre caddede maket arabalar konabilir. Yaya geçidinin başlangıç ve bitiş noktasında kaldırımın üzerinde tahtadan yapılmış trafik lambası maketi bulunur.
- Öğrenciyle birlikte bireysel öğretim odasına gidilir ve öğrenciyle yan yana ya da öğrencinin sağ/sol çaprazına oturulur. “*Seninle trafik ışıklarında karşıdan karşıya geçmemiz gerektiğinde nelere dikkat etmemiz gerektiğini öğreneceğiz. Hazır mısın?*” denilerek dikkat sağlayıcı ipucu sunulur. Ardından aşağıdaki basamaklar takip edilir:
- Öğrenci hazır olduğunda video klip açılır ve öğrencinin izlemesi sağlanır.
- Video klip sırasında öğrenci uygun biçimde izliyorsa “*Çok güzel izliyorsun, aferin.*” ifadeleri ile pekiştirme yapılır. Öğrenci etrafına bakındığında ya da dikkati dağılırsa “*Buraya bakalım, izlemeye devam.*” denilerek dikkati videoya çekilir.
- Video klip bittiğinde öğrenciye izlediği için teşekkür edilerek, pekiştirilir.
- Öğretim oturumu bittikten sonra öğrenciye “*İzlediklerini birlikte deneyelim.*” denilerek izlediği doğru davranışı sergileyip sergilemeyeceğini değerlendirmek için yoklama ortamına geçilir.

Not: Öğretime ilk başlandığında video izlendikten hemen sonra yoklama oturumu düzenlenirken ilerleyen süreçte videonun izlendiği öğretim oturumuyla yoklama oturumu arasındaki süre uzatılarak silikleştirme yapılması önerilir.

Yoklama Oturumları: Yoklama oturumları da başlama düzeyi oturumları gibi planlanır.

- Bahçede yaya geçidi bulunan simülasyon ortamına gidilir.
- Asistan kırmızı kartonu caddenin karşı tarafındaki trafik lambası maketinin üzerinde tutar.
- Öğretmen öğrenciye “*Bu caddeden arabaların geçtiğini düşünelim. Şimdi videoda izlediğin gibi güvenli şekilde karşıya geçmeni istiyorum.*” der.
- Öğrencinin bu duruma ne tepki vereceği gözlemlenir. Becerinin basamaklarını sırasıyla ve doğru olarak yerine getirdiğinde pekiştirilir ve veri toplama formuna doğru basamaklar için “+” işareti konur.
- Öğrenci tepkide bulunmadığında ya da yanlış yaptığı ilk basamakta deneme durdurularak öğrenci tekrar sınıfa/odaya yönlendirilir.

Genelleme: Genelleme için öğrencinin günlük yaşantısında kullandığı, yoğun trafiğin olmadığı caddeler (ya da uygun saatler) belirlenerek genelleme yoklamaları düzenlenir. Öğretmene eşlik etmesi için anne-babasından ya da başka öğretmenlerden destek talep edilerek gerçek ortamlarda güvenlik önlemlerinin alınması önemlidir. Öğretmen herhangi bir aracın gelmediğinden emin olduğu bir zamanda trafik lambalarının yanında öğrenciden güvenli şekilde karşıya geçmesini ister. Öğrencinin tüm doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilir. Yanlış tepkide sınıfa ya da eve dönerek video model tekrar izletilir.

İzleme: Becerinin kalıcı olması için kalıcılık sağlanana kadar öğretim yapma stratejisinden yararlanılır. Öğrencinin her dışarı çıkışında trafik ışıklarının ya da yaya geçidinin olduğu bir güzergah belirlenir. Böylece öğretim tamamlandıktan sonra da öğrenci beceriyi gerçekleştirmeye devam etme fırsatı bulur. Bir süre ara verildiği takdirde video tablete ya da telefona yüklenebilir. Öğrenci trafik ışıkları ya da yaya geçidine geldiğinde yanıt aralığı içerisinde beceri analizine uygun basamakları tamamlarsa yola devam edilir. Yanıt aralığında doğru tepki vermezse video gerçek ortamda izletilebilir.

Veri Toplama

Hedef davranışa ilişkin veri toplamak için oluşturulan beceri analizi kullanılır. Çocuğun yapabildiği basamaklar (+), yapamadığı basamaklar (-) olarak işaretlenir. Çocuğun hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum tüm basamakları bağımsız sergilemesi gerekmektedir. Her bir oturumun kaç denemeden oluşacağı çocuğun yaşı, dikkat süresi ve ortamın/koşulların tekrar hazırlanmasının uygunluğuna göre belirlenir.

Her oturum aynı deneme sayısından oluştuğunda yüzde hesaplanmasına gerek olmadan doğru tepki sayısı kaydedilir, grafiğe işlenir. Deneme sayıları her oturumda farklı olduğu durumda her bir oturumda doğru tepki sayısı, toplam tepki fırsatı sayısına bölünerek 100 ile çarpılır. Böylece o oturumda çocuğun sergilenen “Doğru Tepki Yüzdesi” elde edilir.

<i>Trafik ışıkları ile karşıdan karşıya geçme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Trafik ışığının bulunduğu yaya geçidinin başına gelir.			
Caddeye inmeden kaldırımda durur.			
Trafik ışıklarına bakarak kontrol eder.			
Kırmızı yandığı sürece bekler.			
Yeşil yandığında caddenin soluna baktıktan sonra karşıya geçer.			
<i>Doğru tepki sayısı/yüzdesi</i>			
<i>Yanlış tepki sayısı/yüzdesi</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun iş birliği, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi olumlu davranışları sözel, sosyal veya sembol pekiştiricilerle pekiştirilebilir.
- Çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştirici belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır.
- Öğrencinin bahçede kaçma, ağlama gibi olumsuz davranışlar sergilerse ayrımlı pekiştirme, söndürme ya da kazandığı sembolleri kaybedeceği tepkinin bedeli gibi stratejilerden yararlanılabilir.

KUTU 11-4

Toplumsal Yaşamda Gerekli Güvenlik Becerileri: Haritalar Uygulamasını Kullanarak Bir Yerden Bir Yere Gitme Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 4

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Haritalar uygulamasını kullanarak bir yerden bir yere gitme.

Ortam: Becerinin edinimi evden okula ya da sık gidilen bir markete giderken sağlanabilir. Genelleme için evden kafeye, kafeden eve, okuldan bir arkadaşın evine, arkadaşın evinden kendi evine gibi farklı biçimlerde uygulamalar yapılabilir.

Zaman: Haftada iki ya da üç gün tercih edilebilir. Sabah ve okuldan çıkış saati.

Önkoşul Beceriler: Akıllı telefon kullanma, akıllı telefonda bir uygulamayı kullanma, okuma ve yazma becerilerine sahip olma, en az 10 dakika bir etkinliğe dikkatini yöneltme, sesli yönergeleri takip etme, görsel uyarıları takip etme, bir yerden bir yere en fazla 10 dakika yürüyerek bağımsız gitme.

Araç Gereçler: Akıllı telefon, veri toplama formu.

Pekiştirme Tarifesi: Edinim aşamasında her basamak sürekli pekiştirilmelidir. Akıcılık ve genelleme aşamalarında ise pekiştirme değişken oranlı bir pekiştirme tarifesiyle silikleştirilmelidir.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Öğrenci telefondaki haritalar uygulamasını kullanarak hedeflenen konuma gider.
- *Davranışsal Amaç:* **Maviş**, daha önce gitmediği bir konuma giderken beceri analizi basamaklarını akıllı telefondaki haritalar uygulamasını %100 doğru biçimde sergileyerek ard arda en az 3 oturum kullanır.
 - Telefonu eline alır.
 - Ekran kilidini açar.
 - “Haritalar” uygulamasına girer.
 - Arama motoruna gideceği konumun (sokak adı, market adı ya da restoran adı) adını yazar.
 - “Yol tarifi” seçeneğine dokunur.
 - Ortama gidiş tercihinine (toplu taşıma, yaya ya da bisiklet) dokunur.
 - “Başla” seçeneğine dokunur.
 - Haritadaki görselleri takip ederek yola başlar.
 - Yolculuk sırasında sesli navigasyonun söylediği yönergeleri yerine getirir.
 - “Hedefinize ulaştınız” yönergelerini duyana kadar yolculuğa devam eder.
 - “Hedefinize ulaştınız” yönergelerini duyduğunda “X” tuşuna basarak uygulamadan çıkar.

Öğretim Uygulaması: Davranışsal beceri öğretimi.

Genelleme Stratejisi: Gerçek ortamda öğretim.

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamakları takip ederek gerçekleştirilir:

- Öğrenci evden yeni açılan bir markete (daha önce gitmediği bir ortam) giderken başlama düzeyi alınır.
- Öğrenciye “Haritalar uygulaması ile markete gidelim.” yönergesi verilir ve ne yapacağı gözlemlenir.
- Öğrenci “Haritalar uygulamasını kullanarak bir yerden bir yere gitme” becerisinin basamaklarını sırasıyla yerine getirirse her bir basamağın karşısına “+” konulur. Doğru sergilediği basamaklar sözel biçimde pekiştirilir (Örn., “Süper, iyi gidiyorsun”).
- Beceriye hiç sergilemezse, ilk basamaktan başlayıp basamakları sırayla sergilerken bir sonraki basamağı sergilemezse ya da yanlış sergilerse, sergilemediği basamağa “-” konulur ve öğrencinin görüş alanı dışında bu basamak gerçekleştirilir.

- Çok fırsat yöntemine uygun olarak bir sonraki basamaktan değerlendirmeye devam. Öğrencinin yapamadığı tüm basamaklarda bu yol izlenir. Beceri tamamlandıktan sonra başlama düzeyi oturumu sonlandırılır.
- Beceri tamamlandıktan sonra başlama düzeyi oturumu sonlandırılır.

Öğretim Süreci: Davranışsal beceri öğretim oturumları aşağıdaki basamakları takip ederek gerçekleştirilir:

- Gerekli ortam ve araç düzenlemesi yapılır. Öğretim evden ya da okuldan çıkmadan önce düzenlenir. Öğrenci çalışma ortamına davet edilir ve “*Bugün telefonumuzdan ‘Haritalar’ uygulamasını kullanarak bir yerden başka bir yere gitme becerisini çalışacağız. Hazır mısınız?*” denilerek dikkat sağlayıcı ipucu sunulur. Daha sonra aşağıdaki basamaklar takip edilir;
- **Bilgi verme:** Öğrenciye becerinin neden öğrenilmesi gerektiği şu biçimde anlatılabilir: “*Bazen daha önce gitmediğimiz ya da nasıl gidileceğini bilmediğimiz, hatırlamadığımız ortamlara gitmemiz gerekebilir. Nasıl gideceğimizi bilmiyorsak ya da hatırlamıyorsak yolumuzu kaybedebiliriz. Kaybolmamak için telefonumuzdaki ‘Haritalar’ uygulamasını kullanabiliriz.*”
- **Model olma:** Öğrenciye becerinin nasıl sergileceği gösterilir: “*Şimdi ben evden markete gitmek için ‘Haritalar’ uygulamasını açacağım ve markete gideceğim. Beni izlemek için hazır mısınız?*” denilir. Becerinin tüm basamakları sergilenir.
- **Rol Oynama:** Öğrenciden beceriyi sergilemesi istenir. “*Şimdi sen evden markete giderken ‘Haritalar’ uygulamasını açar mısın?*”. Bireyin beceriyi nasıl sergilediği gözlemlenir.
- **Geribildirim sunma:** Öğrencinin doğru yaptığı basamaklar mutlaka pekiştirilir. Yanlış yaptığı ya da yapmadığı basamaklarda birey durdurulur, hangi basamağın yanlış yapıldığı vurgulanır ve doğru biçimi söylenir. Tekrarlama ve geribildirim sunma aşamaları aynı oturum içinde her basamak için en az 2 kez devam eder.

Not: Gerçek ortamda öğretim yapıldığında öğrenci hedeflenen konuma ulaşacağı için doğal bir pekiştireç almış olacaktır.

Yoklama Oturumları: Yoklama oturumları aşağıda belirtildiği şekilde gerçekleştirilir:

- Öğrenci evden yeni açılan bir markete (daha önce gitmediği bir ortam) giderken yoklama oturumu düzenlenir.
- Öğrenciye “*Haritalar uygulaması ile markete gidelim.*” yönergesi verilir ve ne yaptığı gözlemlenir.
- Öğrenci “*Haritalar uygulamasını kullanarak bir yerden bir yere gitme*” becerisinin basamaklarını sırasıyla yerine getirirse her bir basamağın karşısına “+” konulur. Doğru sergilediği basamaklar sözel biçimde pekiştirilir (Örn., “*Süper, iyi gidiyorsun*”).
- Öğrenci bir tepkide bulunmadığında ya da basamaklardan birini sergilemediğinde ya da yanlış sergilediğinde, sergileyemediği basamağa “-” konulur. Öğretmen görüş alanı dışında bu basamağı gerçekleştirip diğer basamak için öğrencisine yeni bir fırsat verir. Öğrencinin yapamadığı tüm basamaklarda bu yol izlenir.

Not: Gerçek ortamda öğretim stratejisi kullanıldığından öğretmen yoklama oturumlarında da öğrencinin yapamadığı basamak için model olup öğrenciye o basamağı öğretmeyi tercih edebilir. Devam eden basamaklarda öğrencinin bağımsız olarak davranışı sergileyip sergileyemediğini gösterebilmek için sadece öğrencinin yapamadığı basamak için model olunduğundan emin olmak gerekir.

Genelleme: Genelleme oturumları için öğrenciyle farklı konumlara geziler düzenlemek ilgi çekici olacaktır. Genellemenin ilk aşamasında öğretmenle öğrencinin ikamet ettiği muhitteki bir kafeteryaya gidilebilir. Daha sonra aile bireylerinin öğrenciyle yeni rotalar belirlemesi istenir. Öğretmen aile bireylerine öğrencinin yanlış yaptığı basamakta nasıl model olacaklarına ilişkin bilgi vermelidir.

Öğrenci kendisine söylenen konumu uygulamayı açarak haritaya yazdığında, başlata basıp yürüyüşe başlaması gibi her basamak için yanıt aralığı beklenerek doğru tepkide “*Bakalım nasıl bir yere gidiyoruz?*”, “*Seninle yürümeyi çok seviyorum.*” gibi sözel pekiştireçler sunulabilir. Öğrenci hedeflenen konum söylendiğinde telefonu eline almaz, haritalar uygulamasını açmaz ya da konumu girerek başlata basmazsa öğretmen kendi telefonundan model olarak öğrencinin basamakları tekrarlamasını sağlar.

İzleme: Genelleme yoklamaları gerçekleştirildikten sonra ayda bir kalıcılık yoklamaları düzenlenebilir. Çocuk doğru davranışı sergilediğinde sözel olarak (“*Bizi ne kadar güzel bir yere getirdin!*”) pekiştirilir, tepkide bulunmadığında ya da yanlış tepkide bulunduğu takdirde model olunarak öğretim tekrar edilmelidir.

Veri Toplama

Hedef davranışa ilişkin veri toplamak için oluşturulan beceri analizi kullanılır. Çocuğun yapabildiği basamaklar (+), yapamadığı basamaklar (-) olarak işaretlenir. Çocuğun hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında en az üç oturum ard arda tüm basamakları bağımsız tamamlaması gerekmektedir. Her bir oturumun kaç denemeden oluşacağı çocuğun yaşı, dikkat süresi ve ortamın tekrar hazırlanmasının uygunluğuna göre belirlenir. Her oturum aynı deneme sayısından oluştuğunda yüzde hesaplanmasına gerek olmadan doğru tepki sayısı kaydedilir, grafiğe işlenir. Deneme sayıları her oturumda farklı olduğu durumda her bir oturumda doğru tepki sayısı, toplam tepki fırsatı sayısına bölünerek 100 ile çarpılır. Böylece o oturumda çocuğun sergilenen “Doğru Tepki Yüzdesi” elde edilir.

<i>Haritalar uygulamasını kullanarak bir yerden bir yere gitme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Telefonu eline alır.			
Ekran kilidini açar.			
“Haritalar” uygulamasına girer.			
Arama motoruna gideceği ortamın (sokak adı, market adı ya da restoran adı) adını yazar.			
“Yol tarifi” seçeneğine dokunur.			
Ortama gidiş tercihinine (toplu taşıma, yaya ya da bisiklet) dokunur.			
“Başla” seçeneğine dokunur.			
Haritadaki görselleri takip ederek yola başlar.			
Yolculuk sırasında sesli navigasyonun söylediği yönergeleri yerine getirir.			
“Hedefinize ulaştınız.” yönergesini duyana kadar yolculuğa devam eder.			
“Hedefinize ulaştınız.” yönergesini duyduğunda “X” tuşuna basarak uygulamadan çıkar.			
<i>Doğru tepki sayısı/yüzdesi</i>			
<i>Yanlış tepki sayısı /yüzdesi</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun iş birliği, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi olumlu davranışları sosyal veya etkinlik pekiştiricileriyle (kafeteryada oturmak, masa oyunları oynamak gibi) pekiştiricilerle pekiştirilebilir.
- Gerçek ortamda öğretim yapılmasına karar verildiği takdirde öğrencinin geçmişte kaçma eğilimi olup olmadığına ilişkin bilgi alınmalıdır.
- Öğrencinin kaçma davranışı sergilediği biliniyorsa öğretim oturumları ev ya da sınıf ortamında gerçekleştirilip, bağımsız tepkiler gelmeye başladıktan sonra gerçek ortamda yoklama oturumlarına geçilir.
- Başlama düzeyi için ortamda gerekli güvenlik önlemleri alınır ve öğrencinin aşına olduğu bir ortam belirlenebilir.
- Eğer mümkünse öğrenciye konum takibi yapılan kol saati takılabilir.

KUTU 11-5

Toplumsal Yaşamda Güvenlik Becerileri: “Hangisi Tehlikeli Ortam? Göster” Dendiğinde Güvenli Olmayan Ortamı Gösterme Ders Plan Örneği

ÖĞRETİM PLANI 5**Genel Açıklamalar**

Hedef Davranış: “Hangisi tehlikeli ortam? Göster” dendiğinde güvenli olmayan ortamı gösterme.

Ortam: Birebir öğretim yapılabilecek bir sınıf veya öğrencinin evinde bir oda belirlenir.

Zaman: Hafta içi her gün son dersin son 10-15 dakikası.

Önkoşul Beceriler: İpucunu bekleme, işaret parmağıyla istenen noktayı gösterme, en az 10 dakika dikkatini etkinliğe yöneltme, dikkatini görsellere yöneltme.

Araç Gereçler: Hedeflenen 8 tane tehlikeli ortam ile 16 tane güvenli ortamı gösteren resimli kartlar. Genelleme için aynı ortamların en az üç farklı görseli hazırlanır.

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında tüm doğru tepkiler sosyal pekiştireç ya da yiyeceklerle pekiştirilir. Yoklama oturumlarında %50 bağımsız tepki alındıktan sonra oturumlarda belirlenen deneme sayısına göre değişken oranlı pekiştirme tarifesine geçilir. Ölçüt alındıktan sonra oturum sonunda bir defa pekiştireç sunulur.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Öğrenci kendisine sorulduğunda üç görsel arasından tehlikeli olan ortamı gösterir.
- *Davranışsal Amaç:* **Maviş**, kendisine ikisi güvenli biri tehlikeli olmak üzere üç farklı ortam görseli sunularak “Hangisi tehlikeli ortam? Göster” dendiğinde 8 tehlikeli ortamın 8’ini en az 3 oturum ard arda bağımsız olarak doğru gösterir. (Çukur, göl, nehir, yangın alanı, kimyasalların bulunduğu alan, çöp toplama alanları, uçurumlar, otobanlar, yaşam alanı olmayan ormanlık alanlar).

Öğretim Uygulaması: Eşzamanlı ipucuyla öğretim.

Genelleme Stratejisi: Çoklu örneklerle göre öğretim ile araç gereç genellemesi planlanır.

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamakları takip ederek gerçekleştirilir:

- Öğrenciyle bire bir çalışılabilecek ortamda bir araya gelinir.
- Masada karşılıklı oturulur ve kartlar önceden hazır bulundurulur.
- Öğrenciye “*Şimdi seninle tehlikeli ortamlar nereleymiş onlara bakacağız. Hazır mısın?*” denerek dikkati çekilir.
- Öğrenci hazır olduğunu sözel olarak, bakışla ya da işaretle ifade ettiğinde sözel olarak pekiştirilir ve ilk üçlü kart setiyle denemeler başlatılır.
- Her denemede masaya iki güvenli bir tehlikeli ortamın görselleri konur ve “*Hangisi tehlikeli? Göster.*” denir.
- Öğrenci yönergeden sonra 4 saniye içerisinde tehlikeli olan ortamın kartını işaret ettiğinde sözel olarak pekiştirilebilir.
- Öğrenci yönergeden sonra 4 saniye içerisinde bir tepkide bulunmadığında veya güvenli ortamlardan birine ait görseli gösterdiğinde tepkide bulunulmaz ve diğer kartlara geçilir.
- Öğrencinin doğru ve yanlış tepkileri ayrık deneme kayıt formuna işaretlenir.
- Başlama düzeyinde öğrencinin üç deneme doğru tepki verdiği bir ortam olursa öğretim setinden çıkartılır.

Not: Her bir denemede öğrencinin parmağıyla işaret etmesi beklenen tehlikeli ortam görselinin üçlü set içerisinde konumu değiştirilerek masaya konması önemlidir. Örneğin ard arda sekiz denemenin tamamında tehlikeli ortam görseli iki güvenli ortam görselinin arasına konulmamalıdır.

Öğretim Süreci: Eş zamanlı ipucuyla öğretim oturumları aşağıdaki basamakları takip ederek gerçekleştirilir:

- Öğrenciyle bire bir çalışılabilecek ortamda bir araya gelinir.
- Masada karşılıklı oturulur ve kartlar önceden hazır bulundurulur.

- Öğrenciye “*Şimdi sana tehlikeli ortamların nereler olduğunu öğreteceğim. Çalışmaya hazır mısın?*” denerek dikkati çekilir.
- Öğrenci hazır olduğunu sözel olarak, bakışla ya da işaretlerle ifade ettiğinde sözel ya da sosyal olarak pekiştirilir ve ilk üçlü kart setiyle denemeler başlatılır.
- Öğretmen her denemede masaya iki güvenli bir tehlikeli ortamın görsellerini koyar ve “*Hangisi tehlikeli? Göster.*” dedikten sonra parmağıyla doğru olan kartı işaret eder.
- Öğrenci öğretmeni izleyerek onun işaret ettiği tehlikeli ortamın görselini işaret ettiğinde pekiştirilir.
- Öğretmenin ipucuna karşı öğrenci bir tepkide bulunmaz veya güvenli ortamlardan birine ait görseli göstermeye çalışırsa öğretmen öğrenciyi durdurur ve ipucunu tekrar sunar.

Not: Öğretim oturumlarında öğretmenin model olma ipucuna karşın öğrenci yanlış tepkide bulunursa öğretmenin uygulamada uyarılama yapıp fiziksel ipucuna geçmesi gerekebilir. İpucunu belirlemek için öğrencinin öğretim geçmişi hakkında bilgi alınmalıdır.

Yoklama Oturumları: Yoklama oturumları da başlama düzeyi oturumları ile aynı biçimde uygulanmalıdır:

- Öğrenciyle bire bir çalışılabilecek ortamda bir araya gelinir.
- Masada karşılıklı oturulur ve kartlar önceden hazır bulundurulur.
- Öğrenciye “*Şimdi senden tehlikeli ortamları göstermeni isteyeceğim. Hazır mısın?*” denerek dikkati çekilir.
- Öğrenci hazır olduğunu sözel olarak, bakışla ya da işaretlerle ifade ettiğinde sözel olarak pekiştirilir ve ilk üçlü kart setiyle denemeler başlatılır.
- Her denemede masaya iki güvenli bir tehlikeli ortamın görselleri konur ve “*Hangisi tehlikeli? Göster.*” denir.
- Öğrenci yönergeden sonra 4 saniye içerisinde tehlikeli olan ortamın kartını işaret ettiğinde sözel olarak pekiştirilebilir.
- Öğrenci yönergeden sonra 4 saniye içerisinde bir tepkide bulunmadığında veya güvenli ortamlardan birine ait görseli gösterdiğinde tepkide bulunulmaz ve diğer kartlara geçilir.
- Öğrencinin doğru ve yanlış tepkileri ayrıık deneme kayıt formuna işaretlenir.

Not: Hedeflenen her bir tehlikeli ortam için üç deneme ard arda bağımsız doğru tepki alındığında ölçüt karşılanmış olur ve genelleme oturumlarına geçilir.

Genelleme: Öğretim oturumları için kart setleri dışında aynı ortamlara ait en az ikişer farklı resim kartları hazırlanır ve öğretim setinde ölçüt karşılandıktan sonra diğer setler için genelleme yoklaması düzenlenir. Öğrenciye güvenli ve tehlikeli ortamlara ilişkin yeni resimler gösterilerek “*Hangisi tehlikeli?*” diye sorulduktan sonra yoklama oturumlarında olduğu gibi yanıt aralığı beklenir. Öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilir. Genelleme setlerinde doğru tepki alınmayan tehlikeli ortamlar için yeni bir set oluşturulup öğretim oturumları düzenlenir.

İzleme: Becerinin kalıcı olması için genelleme sağlandıktan sonraki 2., 4. ve 8. haftalarda kalıcılık yoklaması düzenlenir. Genelleme setlerinin hepsinin öğretimi gerçekleştiğinde tüm resimli kartlar kullanılarak ardışık deneme oturumları düzenlenebileceği gibi dağınık denemeler de yapılabilir. Öğrenciye güvenli ve tehlikeli ortamların resimleri gösterilerek tehlikeli olanı göstermesi istenir. Doğru tepkiler pekiştirilirken yanlış tepki verilen ortamlara ilişkin öğretime devam edilir.

Veri Toplama

Hedef davranışa ilişkin veri toplamak için ayrıık deneme veri toplama formu kullanılır. Öğrencinin doğru cevapları (+), yanlış cevapladığı ya da cevaplayamadığı maddeler (-) olarak işaretlenir. Öğrencinin ölçüt karşılaması için yoklama oturumlarında en az üç oturum ard arda hedeflenen her bir görsele doğru cevap vermesi gerekmektedir. Her bir oturumun kaç denemeden oluşacağı çocuğun yaşı, dikkat süresi ve ortamın/koşulların tekrar hazırlanmasının uygunluğuna göre belirlenir. Her oturum aynı deneme sayısından oluştuğunda yüzde hesaplanmasına gerek olmadan doğru tepki sayısı kaydedilir, grafiğe işlenir. Deneme sayıları her oturumda farklı olduğu durumda her bir oturumda doğru tepki sayısı, toplam tepki fırsatı sayısına bölünerek 100 ile çarpılır. Böylece o oturumda çocuğun sergilenen “*Doğru Tepki Yüzdesi*” elde edilir.

<i>“Hangisi tehlikeli ortam? Göster” dendiğinde gösterme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Çukurlar			
Göller, nehirler			
Yangın alanları			
Kimyasalların bulunduğu alanlar			
Çöp toplama alanları			
Uçurumlar			
Otobanlar			
Yaşam alanı olmayan ormanlık alanlar			
<i>Doğru tepki sayısı/yüzdesi</i>			
<i>Yanlış tepki sayısı /yüzdesi</i>			
Davranış Yönetimi			
- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun iş birliği, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi olumlu davranışları sözel, sosyal veya sembol pekiştireçlerle pekiştirilebilir. - Çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştireç belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır.			

Özet

1. Bireyler arasında etkileşim ve iletişim toplumsal yaşamın bir parçasıdır. Sosyal etkileşimde güçlükler yaşayan otizm spektrum bozukluğu olan bireyler insanların bir arada yaşayıp iletişim kurmaları gereken toplumsal ortamlarda güvenlik riskleriyle karşılaşmaktadırlar.
2. Suda, trafikte yaşanan tehditler ve yaralanma risklerinin yanı sıra, kaçma davranışı sonucunda yabancılarla karşılaştıklarında sosyal tehditlerle de karşılaşmaktadır.
3. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sürekli gözetim altında tutulması gibi önleyici güvenlik yaklaşımları yeterli değildir.

Kaynakça

- Ağrı, K., & Batu, E. S. (2020). The effectiveness of progressive time delay on teaching pedestrian skill to individuals with intellectual disability. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 427-450. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.597433>
- Batu, S., Ergenekon, Y., Erbas, D., & Akmanoglu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 13, 147-164. <https://doi.org/10.1023/B:JOBE.0000037626.13530.96>
- Bergstrom, R., Najdowski, A. C., & Tarbox, J. (2012). Teaching children with autism to seek help when lost in public. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 191-195. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-191>
- Bıçakcı, M. & Olcay-Gül, S. (2019). Akranlarca sunulan sosyal yükümlerin gelişimsel yetersizliği olan ilkökul öğrencilerinin karşıdan karşıya geçme becerilerin etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 257-278. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8168>
- Ergenekon, Y. (2012). Teaching basic first-aid skills against home accidents to children with autism through video modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2759-2766.
- Hayward, B., Ransey, R., & Memery, R. (2016). GPS devices for elopement of people with autism and other developmental disabilities: A review of published literature. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(1), 69-94. doi:10.1111/jppi.12148
- Johnston, B. D., & Ebel, B. E. (2013). Child injury control: trends, themes, and controversies. *Academic Pediatrics*, 13(6), 499-507. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2013.04.016>
- Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Lee, A., Murphy, C., Davenport, K., Kirkpatrick, M., ... & O'Reilly, M. (2021). Teaching children with autism abduction-prevention skills may result in overgeneralization of the target response. *Behavior Modification*, 45(3), 438-461. <https://doi.org/10.1177/0145445519865165>
- Levy, K. M., Ainsleigh, S. A., & Hunsinger-Harris, M. L. (2017). Let's go under! Teaching water safety skills using a behavioral treatment package. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(2), 186-193.
- Martin, C., & Dillenburger, K. (2019). Behavioural water safety and autism: a systematic review of interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6, 356-366. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00166-x>
- McIlwain, L., & Fournier, W. (2012). Wandering and autism: the need for data and resources. National Autism Association.
- Mechling, L.C. (2008). Thirty year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 311-323.
- Sleet, D. A. (2018). The global challenge of child injury prevention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1921. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091921>
- Şirin, N. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin anne-babaların, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüş ve önerileri* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şirin, N. (2024). *Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerileri öğretim program tasarlanması ve uygulanması* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şirin, N., & Tekin-İftar, E. (2016). Opinions of parents and teachers about safety skills instruction to children with ASD: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(8), 2653-2665. doi:10.1007/s10803-016-2809-2
- Taylor, B. A., Hughes, C. E., Richard, E., Hoch, H., & Coello, A. R. (2004). Teaching teenagers with autism to seek assistance when lost. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 79-82. <https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-79>

İnternet Kaynakları



(Erişim tarihi: 14.04.2024)



(Erişim tarihi: 14.04.2024)



Öğrenme Çıktıları

Bu bölümü okuduktan sonra;

12.1 Dijital ortamda gerekli güvenlik becerilerini öğretme gereksinimini betimleyebilecek,

12.2 Dijital ortamda gereksinim duyulabilecek güvenlik becerilerini sıralayabilecek,

12.3 Dijital ortamda gerekli olabilecek bir güvenlik becerisi için öğretim planı oluşturabileceksiniz.

Dijital Ortamda Gerekli Güvenlik Becerileri

Bilgi teknolojilerinin kullanımı yaşamımızda oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Artık teknoloji aracılığıyla alışveriş yapıyor, en küçük ayrıntısına kadar seyahat planlıyor, yeni insanlarla tanışıyor, uzaktaki yakınlarımızla ve arkadaşlarımızla haberleşiyor ve sosyalleşiyoruz. Dijital ortamda tanıdıkları kişilerle sosyalleşmek gelişim yetersizliği olan bireyler için yüz yüze iletişime göre daha çok tercih edilmektedir (Benford & Standen, 2009; Just & Berg, 2018). Bunun çeşitli nedenleri sıralanabilir. Örneğin, dijital sohbette birey konuşma hızını yakalamak ve jest mimikleri anlamaya çalışmak zorunda değildir. Dijital ortamda kullanılan ifadeler (emojiler) çok daha anlaşılırdır. Ayrıca hem sözel dili kullanan hem de kullanamayan ya da kullanmayı tercih etmeyen tüm bireyler dijital ortamda sosyalleşip sohbet edebilir ve sosyal çevrelerini genişletebilirler (Autism West Midlands, 2016; Benford & Standen, 2009; Just & Berg, 2018).

Dijital ortamın gelişim yetersizliği olan bireyler için yararları yanında olumsuz yanları da bulunmaktadır. Ekran aşırı maruz kalmak, makul veya mantıklı olmayan alışveriş deneyimleri, kişisel bilgilerin paylaşılması, uygun olmayan görüntü ve içeriklere maruz kalmak bu olumsuzlukların başlıcalarıdır. Ayrıca teknolojinin yaygın kullanımı bilişim suçlarının da artmasına neden olmaktadır. Siber zorbalık, tanıdık ya da yabancıların kötü niyetli girişimleri, dijital dolandırıcılık ya da dijital ortamda aşağılanmak, utandırılmak, linç edilmek bu suçlara örnek verilebilir. Gelişim yetersizliği olan çocukların %30'u siber zorbalığın ya mağduru ya da faili olmaktadır ve tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla neredeyse iki kat daha fazla siber zorbalığa uğramaktadır (Fuxman vd., 2021). Bu durum dijital güvenlik becerilerinin de güvenlik becerileri kapsamında değerlendirilmeye başlanmasına neden olmuştur (Nichols vd., 2009).

Anne-babaların ve öğretmenlerin evde, toplumsal yaşamda ya da okulda olduğu gibi dijital ortamlarda güvenliği sağlamak için de birçok önlem almaları gerekebilir. Örneğin tüm dijital araçlarda “çocuk dostu filtre” kullanmak, dijital araçları yalnız kullanması yerine ortak alanda kullanmasını sağlamak, çevrim içi kalma saatini sınırlamak, çocuğun sosyal medya hesaplarını takip etmek ve tüm dijital araçlara virüs programları yüklemek bu önlemlerin bazılarıdır. Uzun ve Bulut-Özek (2020) hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin internet kullanım alışkanlıklarını ve anne-babaların çocuklarının internet kullanımına yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla, 16-18 yaş aralığında zihin yetersizliği olan ergen ve genç yetişkine sahip anne-babalarla görüşmeler yapmıştır. Araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin tamamının internete erişim sağladığı, %60'ının günlük olarak en az dört saat internet kullandığı, internet kullanım amaçlarının dizi/film izlemek, müzik dinlemek ve oyun oynamak olarak sıralandığı ve anne-babaların, internetin getireceği riskler konusunda bilinçli olmadıkları, bu nedenle, koruma önlemlerinin yeterince güçlü biçimde alınmadığı görülmüştür. Dijital ortamdaki risklere ilişkin çeşitli önlemler alınsa da gelişim yetersizliği olan bireylerin karşısına kasıtlı ya da kasıtlı olmayan tehlikeli durumlar çıkabilir. Uygun olmayan durumları, dijital ortamda karşındakinin kötü niyetini ya da gerçek ile sahteyi (fake) ayırt etmekte zorlanan gelişim yetersizliği olan bireylere interneti güvenli kullanma becerileri sistematik biçimde öğretilmelidir (Autism Speaks, 2011; Bozak vd., 2023; Just & Berg, 2018; Macmillan vd., 2020).

Anne-babaların gelişim yetersizliği olan çocuklarının dijital ortamda başlarına gelmesinden korktukları başlıca internet tehlikeleri arasında sırasıyla gereksiz ya da yanlışlıkla bir şeyler satın alması, kötü niyetli yabancılarla sohbet etmesi, siber zorbalığa maruz kalması ve sosyal medya hesabında uygun olmayan/kişisel sınırı aşan görüntüler paylaşması gelmektedir (Just & Berg, 2018). Bozak ve meslektaşları (2023) gelişim yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin internet güvenliği becerilerine yönelik görüşlerini belirledikleri çalışmalarında özel eğitim öğretmenleriyle görüşmeler yapmışlardır. Katılımcılar yanlış ya da güvensiz internet kullanımının öğrencilerini psikolojik olarak etkilediğini, sosyal hayattan kopma, sosyal iletişimin bozulması ve istenmeyen davranışlar sergileme gibi durumların yaşadığını dile getirmişlerdir. Katılımcılar, dijital güvenliği sağlamak için doğru internet kullanımını öğrencilere ve anne-babalara öğretmenin ve anne-babaların çocuklarını takip etmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Macmillan ve meslektaşları da (2020) çalışmalarında otizm spektrum bozukluğu olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına oranla dijital ortamda risklere maruz kaldığını, dijital riske maruz kalan otizm spektrum bozukluğu olan çocukların akranlarına kıyasla yaşam kalitelerinin ve iyi olma hallerinin daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Dijital ortamda gerekli güvenlik becerileri e-posta, sosyal medya uygulamaları ve bu uygulamalardan gelen doğrudan mesajlar [direct message (DM)], web siteleri, dijital flört uygulamaları, sohbet odaları ve akıllı telefon gibi dijital araçları güvenli kullanmak için gereken bilgi ve becerileri ifade etmektedir (Nichols vd., 2009; Simons-Rudolph vd., 2023). Kutu 12-1’de çocuklarının dijital ortamda daha güvenli vakit geçirmesini isteyen anne-babalar ve öğretmenler için çeşitli öneriler sunulmuştur (Cliard, 2016; Simons-Rudolph vd., 2023):

KUTU 12-1**Anne-Babalar ve Öğretmenler için Öneriler**

1. Dijital ortamda önemli olan güvenlik kuralları öğretmeli,
2. Birlikte dijital güvenlik oyunu uygulamaları oynanmalı,
3. Ailece dijital güvenlik kuralları oluşturularak bu kurallar yazılı ya da görsel olarak hazırlanıp herkesin görebileceği bir yere asılmalı,
4. Aile üyeleri siber zorbalık ya da ekran bağımlılığı gibi yaygın problemlerin farkında olmalı,
5. Çocuğun kullandığı sosyal medya uygulamaları, mobil uygulamalar ve web siteleri takip etmeli ve konularda çocukla nazik bir iletişim kurma yolunu tercih etmeli
6. İnternet jargonuna hakim olmalı,

Anne-babalar ve öğretmenler çocuklarına dijital güvenlik becerilerini öğretirken çeşitli yollara başvurabilirler. Bu amaçla, bilimsel-dayanaklı uygulamaları kullanabilirler, internet kurallarını kazandırmada görsel stratejilerden yararlanabilirler, dijital ortamda güvenliği tehdit eden bir duruma ilişkin senaryo yazıp nasıl tepki vereceğini sorabilirler ve sosyal yüklerden yararlanabilirler (Clinard, 2016).

Tablo 12-1’de gelişim yetersizliği olan bireylere dijital ortamda öğretilmesi gereken bazı güvenlik becerileri listelenmiştir. Tabloda yer alan beceriler yaşa uygunluk açısından değil dijital ortamda karşılaşılabilen güvenlik riskleri dikkate alınarak ve birçok kaynaktan faydalanarak oluşturulmuştur (Autism Speaks, 2011; Nichols vd., 2009; Simons-Rudolph vd., 2023; Şirin, 2024; Yılmaz, 2020) oluşturulmuştur. Dolayısıyla, burada yer alan becerilerden çocuğunuzun yaş ve gelişim düzeyine uygun olanları seçerek öğretmenizi öneririz. Aynı zamanda bu becerilerin örnek olarak sunulduğu da akılda tutulmalıdır. Sizler kendi koşullarınızı dikkate alarak bu tabloda yer alan becerileri düzenleyebilir veya yeni başka becerileri dikkate alarak öğretim yapabilirsiniz..

Tablo 12-1

Dijital Ortamda Gerekli Güvenlik Becerileri

1. Üye olduğu sayfalar için güçlü şifre oluşturma ve uygun biçimde saklama
2. Banka, sosyal medya veya e-devlet gibi uygulamalar ya da akıllı telefon için oluşturduğu şifreleri yalnızca anne-babasıyla paylaşma
3. İnterneti güvenli kullanmaya ilişkin en az 5 kural söyleme
4. Belirlenen süre içinde çevrim içi kalma
5. Dijital ortamda paylaşılabilecek ve paylaşılmayacak fotoğraflar ve videoları ayırt etme
6. Dijital ortamda paylaşılabilecek ve paylaşılmayacak kişisel bilgilerini ayırt etme
7. Dijital ortamda kişisel bilgileri istendiğinde/ sorulduğunda paylaşmayacağını bildirme
8. Dijital ortamda fotoğrafı istendiğinde talebi reddetme
9. Sosyal medyada tanıdığı ya da tanımadığı kişilerden gelen arkadaşlık tekliflerini kabul edip etmemeye karar verme
10. Kişisel sınırlarını ihlal etmeden iletişim kurma
11. Dijital ortamda uygun ve uygun olmayan talepleri ayırt etme
12. Dijital ortamda kendisini kızdıran bir durumu anne-babasıyla ya da güvenilir bir yetişkinle paylaşma
13. Tanıdığı birinden ya da arkadaşından gelen eki, linki ya da fotoğrafı açmadan önce anne-babasına ya da güvenilir kişiye haber verme
14. Arkadaşıyla ya da tanıdıkla çektiği bir fotoğrafı sosyal medyada paylaşmadan önce arkadaşından ya da tanıdıkta izin isteme
15. İnternette hoşuna gitmeyen/rahatsız edici bir görüntü ile karşılaştığında geri tuşuna basma
16. Uygun olmayan görüntü, web sitesi ve bilgilerden uzak durma
17. Dijital dolandırıcılık durumunda güvenilir birine ya da anne-babasına haber verme
18. Dijital ortamda istismar, taciz durumunda güvenilir birine ya da anne-babasına haber verme
19. Dijital ortamda tanıştığı biriyle yüz yüze buluşacaksa bu durumdan en az bir güvenilir kişiyi haberdar etme
20. Siber zorbalığa maruz kaldığında güvenilir birine ya da anne-babasına haber verme
21. Gezinmek istediği web sayfasının güvenli olup olmadığını kontrol etme
22. İnternette bir ürün satın almak istediğinde anne-babasından ya da güvenilir birinden yardım isteme

İzleyen bölümlerde sizlere örnek olabilmesi amacıyla çeşitli güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin öğretim planları hazırlanmıştır. Bu kapsamda dijital ortamda gerekli güvenlik becerilerinden “*Dijital ortamda arkadaşı ya da tanıdık biri fotoğrafını istediğinde talebi reddetme*”, “*Arkadaşı ya da tanıdık biriyle çektiği fotoğrafı sosyal medyada paylaşmadan önce izin isteme*”, “*Siber zorbalığa maruz kaldığında anne-babasına ya da güvenilir birine haber verme*”, “*İnternette bir ürün satın almak istediğinde anne-babasından ya da güvenilir birinden yardım isteme*” ve “*Tanıdığı birinden ya da arkadaşından gelen eki ya da fotoğrafı açmadan önce anne-babasına ya da güvenilir kişiye haber verme*” becerilerine ilişkin öğretim planı örneklerine Kutu 12-2 ve 12-6 arasında yer verilmiştir. Öğretim planı örneklerinde en sık kullanılan sosyal medya platformlarına hem öğretim hem de genelleme sürecinde yer verilmiştir. Örnek planları uygulamak isteyen anne-babalar ve öğretmenler kendi oluşturdukları planda çocuklarının en sık kullandığı platformlara yer verebilirler.

Dijital ortamlarda güvenli zaman geçirmelerini sağlamak amacıyla öğretebileceğiniz güvenlik becerileri için sizler çocuğunuzun ve ailenin diğer üyelerinin gereksinimlerini dikkate alabilirsiniz. Aynı zamanda Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Öğretim Programı’nda (GÜBEP) yer alan becerilerden seçim yaparak da öğretimi planlayabilirsiniz (Şirin, 2024).

KUTU 12-2

Dijital Ortamda Gerekli Güvenlik Becerileri: Dijital Ortamda Arkadaşı ya da Tanıdık Biri Fotoğraf İstedğinde Talebi Reddetme Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 1

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Dijital bir ortamda tanıdık birinin fotoğraf talebini reddetme.

Ortam: Öğretim ortamı evde dijital araçların ortak kullanıldığı salon, genelleme ortamı e-
vin diğer bölümlerinden biri olabilir.

Zaman: Her gün saat 12.00.

Önkoşul Beceriler: Ortamda olmayan üçüncü kişiye bilgi aktarma, en az iki basamaklı yönergeleri yerine getirme, en az 5 dakika dikkatini bir etkinliğe yöneltme, en az 5 dakika bir sosyal medya hesabını bağımsız kullanma, telefon ya da tabletten ekran görüntüsü alma*.
*Çocuk bu önkoşul beceriye sahip değilse önce bu beceri çalışılmalıdır.

Araç Gereçler: Tablet ya da akıllı telefon, veri toplama formu, kamera*.

*Kamera öğretmen ve anne-babanın değerlendirme ve öğretim süreçlerini takip etmeleri için tercihe bağlı kullanılabilir.

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında ölçüt karşılanıncaya değin doğru sergilenen her bir basamak için sosyal pekiştireç sunma, ölçüt karşılandıktan sonra davranışın tamamı gerçekleştiğinde sosyal pekiştireç sunma.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Çocuk dijital bir ortamda tanıdık bir yetişkin ya da arkadaşı fotoğrafını istediğinde bu talebi reddeder.
- *Davranışsal Amaç:* **Maviş**, sosyal medya platformu üzerinden kendisine tanıdık bir yetişkin ya da arkadaşının “*Bana fotoğrafını gönderir misin?*” teklifini ard arda en az üç oturum reddeder.
 - 5 saniye içinde gelen teklife “*Hayır*” yazar.
 - Gelen teklifin ekran görüntüsünü alır.
 - Sohbet etmeyi bırakır.
 - Anne-babasına ya da güvenilir birine durumu haber verir*.

*Çocuğun sözel becerileri bireysel özellikler gösterebileceği için “haber verme” eylemi de çocukta çocuğa fark edebilir. Bir çocuk “*Anne bak.*” diyerek haber verirken, bir diğeri “*Anne Teyze benden fotoğraf istedi.*” diyebilir. Bu davranışsal amaçta çocuğun bireysel özelliklerine dikkat ediniz.

Öğretim Uygulaması: Davranışsal beceri öğretimi.

Genelleme Stratejisi: Çoklu örneklerle öğretim (en az üç farklı nedenle fotoğraf talep etme, fotoğraf talep eden profillerin çeşitliliği. Ayrıca öğretim WhatsApp uygulaması üzerinden yapılıp, genelleme Instagram ve Facebook uygulamaları üzerinden yapılır).

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Çocuğun tanıdığı ancak yakın olmadığı, günlük yaşamda pek karşılaşmadığı kişilerden çocukla WhatsApp uygulaması üzerinden sohbet başlatmaları ve fotoğraf istemeleri rica edilir.
- Çocuk serbest zamanda tableti ya da telefonu ile sosyal medyada vakit geçirmektedir. Bu sırada çocuğun tablet ya da telefon ekranını rahat biçimde görececek bir kamera da ortama yerleştirilir.
- WhatsApp uygulaması üzerinden bir numaradan sohbet başlatılır ve “*Seni çok özledim, bana öpücük atarken bir fotoğrafını gönderir misin?*” biçiminde bir mesaj gelir.
- Çocuğun ne tepki vereceği hem mesaja vereceği yanıtta hem de kameranın bakış açısından gözlemlenir.

- Çocuk 5 saniye içinde “Hayır” derse, mesajın ekran görüntüsünü alırsa veya sohbet etmeyi bırakıp bu durumdan anne-babasını ya da güvenilir birini haberdar ederse çocuk bu beceriyi sergilediği için pekiştirilir.
- Çocuk teklifi kabul ederse, “Hayır” dediği halde sohbet etmeye devam ederse, ekran görüntüsü almazsa ya da ekran görüntüsü alıp sohbeti bitirmesine rağmen anne-babasına ya da güvenilir birine haber vermezse başlama düzeyi oturumunu sonlandırmak için ortama girilmelidir.
- Bu durumda farklı günlerde olmak üzere (örn., arka arkaya her gün) en az üç oturum başlama düzeyi planlanabilir.

Öğretim Süreci: Davranışsal beceri öğretim uygulaması aşağıda yer verilen basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Çocuk salona davet edilir ve sosyal medyada vakit geçirirken tanıdık biri ya da bir arkadaş fotoğrafını göndermesini isterse ne yapacağını konuşacakları paylaşılır.
- **Bilgi verme:** Bazen sosyal medyada anne-babamız, babaannemiz ya da ablamız gibi aile bireylerine fotoğrafımızı gönderebileceğimiz anlatılır. Ancak çok iyi tanımadığımız, ailemizden olmayan ya da sadece okuldan arkadaşımız olan kişilerde fotoğrafımızın bulunmaması gerektiği bahsedilir. Çocuğa WhatsApp üzerinden biri fotoğrafını göndermesini isterse ne yapması gerektiği anlatılır (örn., “Eğer ailemizden olmayan biri ya da bir arkadaşın senden fotoğrafını göndermeni isterse ona hayır demelisin, bu konuşmanın ekran görüntüsünü almalısın ve hemen bana ya da babana haber vermelisin. Çünkü, başkalarında fotoğrafımızın olması tehlikeli bir durum olabilir”).
- **Model olma:** WhatsApp üzerinden bir tanıdık fotoğrafını göndermesini istediğinde “hayır” demesi, gelen mesajın ekran görüntüsünü alması ve hemen anne-babasına söylemesi davranışları sergilenerek çocuğa model olunur (örn., anne gelen mesajı kastederek “Hayır yazmalıyım” der, gelen mesajın ekran görüntüsünü alır ve babanın yanına giderek “Baba bak.” diyerek ekran görüntüsünü gösterir).
- **Rol Oynama:** Çocuktan bu davranışları tekrar etmesi istenir.
- **Geri bildirim sunma:** Çocuğun doğru davranışları “Çok güzel yaptın.” denilerek pekiştirilir. Yanlış ya da eksik davranışları veya planlanmayan davranışlar sergilediğinde durdurularak ipucu (örn., “Beni tekrar izle.” denilerek yapamadığı basamak için tekrar model olunur) sunulur. Çocuk doğru davranışları eksiksiz yapana kadar tekrarlama yapılır.

Yoklama oturumu: Öğretim oturumlarından sonra WhatsApp üzerinden arkadaşları ya da tanıdıklarından gelen fotoğraf taleplerine çocuğun verdiği tepkileri gözlemlemek ve davranışı bağımsız olarak sergileyip sergileyemediğini belirlemek üzere düzenlenir. Farklı günlerde düzenlenen yoklama oturumlarında (örn., arka arkaya üç gün düzenlenen oturumlarda) çocuk ölçütü karşılar düzeyde performans sergilerse öğretim sonlandırılır. Yoklama oturumları başlama düzeyi oturumu basamakları düzenlenerek gerçekleştirilir:

- Çocuk tableti ya da telefonu ile sosyal medyada vakit geçirirken WhatsApp uygulaması üzerinden bir numaradan sohbet başlatılır ve “Ne zamandır görüşmedik, bana öpücük atarken bir fotoğrafını gönderir misin?” biçiminde bir mesaj gelir.
- Çocuk “Hayır” derse, mesajın ekran görüntüsünü alırsa ve bu durumdan anne-babasını ya da güvenilir birini haberdar ederse bu beceriye sahiptir. Bu durumda çocuk bu beceriyi sergilediği için pekiştirilmelidir.
- Çocuk teklifi kabul ederse, “Hayır” dediği halde sohbet etmeye devam ederse, ekran görüntüsü almazsa ya da ekran görüntüsü alıp sohbeti bitirmesine rağmen anne-babasına ya da güvenilir birine haber vermezse başlama düzeyi oturumunu sonlandırmak için ortama girilmelidir.

Genelleme Oturumları: Öğretim sürecinde fotoğraf talep eden profillerin farklı olması, en az üç farklı bahaneyle fotoğraf istenmesi biçiminde genelleme fırsatı sunulmuştur. Ölçütün karşılanması ardından beceri Instagram ve Facebook platformları üzerinden denenir. Çocuk beceriyi bu iki platformda da sergilerse beceriyi genellemiş kabul edilir. Genelleme oturumları da tıpkı yoklama oturumları gibi düzenlenmelidir:

- Instagram profilindeki doğrudan mesaj kutusuna çocuğun bir tanıdığı tarafından mesaj atılarak sohbet başlatılır. Ardından profil çocuktan fotoğraf göndermesini talep eder.
- Çocuğun ne tepki vereceği gözlemlenir.
- Çocuk “Hayır” derse, mesajın ekran görüntüsünü alırsa ve bu durumdan anne-babasını ya da güvenilir birini haberdar ederse bu beceriye sahiptir. Bu durumda çocuk bu beceriyi sergilediği için pekiştirilmelidir.

- Çocuk teklifi kabul ederse, “Hayır” dediği halde sohbet etmeye devam ederse, ekran görüntüsü almazsa ya da ekran görüntüsü alıp sohbeti bitirmesine rağmen anne-babasına ya da güvenilir birie haber vermezse başlama düzeyi oturumunu sonlandırmak için ortama girilmelidir. Bu durumda çocuk beceriyi genelleyememiştir ve öğrenemeyen sosyal medya platformuyla öğretim yinelenmelidir.

İzleme Oturumları: Çocuk hedef davranışı edindikten 1, 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmelidir. İzleme oturumları tıpkı başlama düzeyi ve yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmelidir. İzleme oturumlarında çocuk ölçüt düzeyinde performans sergilerse bu öğretim tamamlanmıştır. Ölçüt düzeyinde performans sergileyemezse öğretim süreci başlığında yer verilen basamaklar takip edilerek öğretim düzenlenmelidir.

Veri Toplama

Aşağıdaki ölçütler dikkate alınarak hedef davranışa ilişkin veri toplanmalıdır. Öğrencinin hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum 4 puan alması gerekmektedir.

<i>Dijital ortamda fotoğraf talebini reddetme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Fotoğraf teklifini kabul etme- 0 puan			
5 saniye içinde “Hayır” deme ancak sohbeti sürdürme ya da ekran görüntüsü almama- 1 puan			
5 saniye içinde “Hayır” deme, ekran görüntüsü alma ancak yetiştikine haber vermeme ya da sohbeti sürdürme- 2 puan			
5 saniye içinde “Hayır” deme, ekran görüntüsünü alma ve sohbet etmeyi bırakma ancak anne-babaya haber vermeme- 3 puan			
5 saniye içinde “Hayır” deme, ekran görüntüsünü alma ve sohbet etmeyi bırakma ve anne-babaya haber verme- 4 puan			
<i>Puan</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun öğretim sürecine katılması, beklemesi ve dikkatini yönlendirmesi gibi uygun davranışları pekiştirilmelidir.
- Öğretim yapılan ortamdan çıkmak, etkinliğe dikkatini yönlendirmemek ya da öğretime katılmamak gibi uygun olmayan davranışlar sergilenirse, çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştirici belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır.
- Ağlama, kendini yere atma gibi uygun olmayan davranışlar sergilerse söndürme ve ayrımlı pekiştirme uygulamalarını kullanabilirsiniz.
- Söndürme uygun olmayan bir davranış sergilendiğinde davranışı izleyen tüm pekiştireçlerin ortadan çekildiği, başka bir deyişle çocuğun davranışının görmezden geldiği bir davranış azaltma tekniğidir. Söndürme tekniğine göre çocuk uygun olmayan bir davranış sergilediğinde bu davranışın farkında olmadığınızı göstererek görmezden geliniz.
- Burada dikkat edilmesi gereken konu çocuğun kendine ya da bir başkasına zarar vereceği davranışların görmezden gelinmesinin mümkün olmadığıdır. Yaralayıcı davranışlar mutlaka engellenmelidir.
- Ayrımlı pekiştirme ise uygun davranış sergilendiğinde bu davranış sonucunda pekiştirme yapma, uygun olmayan/sorun davranış sergilendiğinde bu davranış sonucunda herhangi bir pekiştirme yapmama sürecidir. Dolayısıyla söndürme uyguladıktan sonra sergilenen ilk uygun davranış (ağlamanın bitmesi, yerden ayağa kalkma) pekiştirilerek ayrımlı pekiştirme yapınız.

KUTU 12-3

Dijital Ortamda Gerekli Güvenlik Becerileri: Dijital Ortamda Arkadaşı ya da Tanıdık Biri Fotoğraf İstedğinde Talebi Reddetme Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 2

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Arkadaşı ya da tanıdığı biriyle çektiği fotoğrafı sosyal medyada paylaşmadan önce izin isteme.

Ortam: Öğretim oturumları okul kantininde, genelleme oturumları bir kafede ve misafir olduğu bir evde uygulanabilir.

Zaman: Haftada üç defa, yemek arasında.

Önkoşul Beceriler: En az 3-4 dakika okunan metne dikkatini verme, okuduğu\okunan metne ilişkin soruları yanıtlama, akıllı telefon fotoğraf çekme, bir sosyal medya platformuna fotoğraf yükleme.

Araç Gereçler: Sosyal öykü*, sosyal öyküyü okumak için bir tablet, fotoğraf çekmek için akıllı bir telefon, veri toplama formu, kamera**.

*Sosyal öykü yazma kurallarına uygun oluşturulmuş öykü örneği aşağıdadır:

FOTOĞRAF PAYLAŞIRKEN İZİN ALIRIM

Benim adımve 15 yaşımdayım. Sosyal medya (Instagram) kullanmayı ve fotoğraflarımı sosyal medyada (Instagram'da) paylaşmayı çok severim.

Bazen arkadaşlarımla ya da tanıdığım kişilerle birlikte gülümseyerek fotoğraf çektiririz.

Eğer bu fotoğrafları sosyal medyada (Instagram'da) paylaşmak istersem mutlaka onlardan izin almalıyım.

Onlara "Bu fotoğrafımı çok beğendim, sosyal medyada (Instagram'da) paylaşabilir miyim?" derim.

Arkadaşlarım ya da tanıdıklarım bu soruya "evet" derlerse fotoğrafı paylaşabilirim. Ancak "hayır" derlerse paylaşmamalıyım.

Arkadaşlarımın ya da tanıdıklarımın bu soruya bazen "hayır" demesi normaldir.

Birinin fotoğrafını izin almadan sosyal medyada paylaşmak doğru değildir.

Fotoğrafımı paylaşmak için arkadaşlarımdan ya da tanıdıklarımdan izin istediğimde onlar çok mutlu olurlar. Bana ne kadar kibar olduğumu söylerler.

SORULAR

- 1) Bir arkadaşınla ya da tanıdığınla olan fotoğrafı sosyal medyada (Instagram'da) paylaşmak istersen ne yaparsın?
- 2) Arkadaşın ya da tanıdığın kişi "evet" derse ne yaparsın?
- 3) Arkadaşın ya da tanıdığın kişi "hayır" derse ne yapmalısın?
- 4) Birinin fotoğrafını izin almadan sosyal medyada paylaşabilir miyiz?

**Kamera öğretmen ve anne-babanın değerlendirme ve öğretim süreçlerini takip etmeleri için tercihe bağlı kullanılabilir.

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında tüm doğru tepkiler sosyal pekiştiricilerle pekiştirilir. Ölçüt sağlandıktan sonra davranışın tamamı gerçekleştirildiğinde sosyal pekiştirici sunulur.

Amaçlar:

- **Uzun Dönemli Amaç:** Çocuk arkadaş ya da tanıdığı biriyle çektiği fotoğrafı sosyal medyada paylaşmadan önce izin ister.
- **Davranışsal Amaç:** **Maviş** kantinde serbest zamandayken arkadaşıyla çektiği bir fotoğrafı Instagram'da paylaşmak için beceri analizi basamaklarını %100 doğrulukta takip ederek ard arda en az üç oturum izin ister
 - Arkadaşına bakar.
 - "Bu fotoğrafımı çok beğendim, Instagram'da paylaşabilir miyim?" diye sorar.
 - Arkadaşının yanıtını bekler.
 - "Evet" yanıtı gelirse teşekkür ederek fotoğrafı paylaşır.
 - "Hayır" yanıtı gelirse "Tamam" der.

Not: Konuşabilen çocuk için izin isteme “*Fotoğrafi paylaşabilir miyim?*” deme olabilirken, konuşamayan çocuk için alternatif iletişim sistemiyle (resimli iletişim sistemiyle ya da yazıyla) izin isteme olabilir.

Öğretim Uygulaması: Sosyal öykü.

Genelleme Stratejisi: Çoklu örneklerle öğretim (en az üç farklı arkadaşlar fotoğraf çektiler. Öğretimin okul kantininde Instagram üzerinden yapılması ve genellenmenin kafede ve gidilen bir misafirlikte Facebook ve WhatsApp durum uygulaması üzerinden yapılması).

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Kantinde başlama düzeyi oturumları düzenlenir.
- Çalışmaya gönüllü olarak çocuğun arkadaşlarından biri katılabilir.
- Arkadaş, çocukla sohbet ederken “*Hadi senin telefonunla fotoğraf çektilerim.*” der. Çocuk ve arkadaş fotoğraf çektiler.
- Çocuğun fotoğrafı kendi isteğiyle Instagram’a yüklememe olasılığına karşın öğretmeni çocuğa “*Fotoğrafi Instagram’a yüklesene.*” der.
- Çocuğun bu duruma ne tepki vereceği gözlemlenir.
- Eğer çocuk arkadaşına dönüp “*Fotoğrafımızı Instagram’a yükleyebilir miyim?*” derse beceriye sahiptir. Doğru davranışı sergiledikten sonra öğretmen ve arkadaş çocuğu biçimde (örn., “*Ne kadar nazıksın, çok güzel izin aldın.*”) çocuğu pekiştirmektedir.
- Çalışmaya gönüllü olarak çocuğun arkadaşlarından biri katılabilir.
- Arkadaş, çocukla sohbet ederken “*Hadi senin telefonunla fotoğraf çektilerim.*” der.
- Çocuk ve arkadaş fotoğraf çektiler.
- Eğer çocuk arkadaşından izin istemeden öğretmene “*Tamam*” diye yanıt verirse, izin almadan fotoğrafı yüklemek için sosyal medya hesabını açarsa beceriye sahip değildir. Öğretmen “*Şimdi derse gitme zamanı.*” diyerek başlama düzeyi oturumunu sonlandırır.
- Çocuğun hedef davranışa sahip olup olmadığını belirlemek için en az üç oturum başlama düzeyi oturumu planlanabilir.

Öğretim Süreci: Öğretim oturumları aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Gerekli ortam ve araç düzenlemesi yapılır. Çocuk çalışma ortamına davet edilir ve çocukla yan yana ya da karşılıklı oturulur.
- Öğretmen “*Senin için Instagram’da bir fotoğraf paylaşmadan önce fotoğrafta olan diğer kişiden nasıl izin alacağını anlatan bir öykü yazdım. Öyküyü sen mi okumak istersin, ben mi okuyayım?*” diye sorar.
- Çocuk tercihini yaptığında öykü okunur ve çocuğun dinlemesi ya da kendisi okuyorsa okumaya devam etmesi sağlanır.
- Sosyal öykü çalışması sırasında çocuk uygun biçimde dinliyor veya okuyorsa dikkati dağıtmayacak şekilde sözel olarak pekiştirilir.
- Sosyal öykü bittiğinde çocuğa dinlediği/okuduğu için teşekkür edilir.
- Öğretmen sosyal öyküyü bir kere özetler ve sorulara geçer.
- Çocuk sosyal öyküye ilişkin sorulara doğru cevap verdiğinde pekiştirilir. Soruya cevap vermez ya da yanlış cevap verirse öykünün ilgili bölümü tekrar okunur ve soru tekrarlanır. Çocuğun doğru cevabı pekiştirilir, yanlış cevapta öğretmen hemen sözel ipucu verebilir ya da diğer soruya geçebilir.
- Sorular tamamlandığında çocuğa çalışmaya katıldığı için teşekkür edilir ve öyküde dinlediği/okuduğu doğru davranışı sergileyip sergilemeyeceğini değerlendirmek için yoklama ortamına geçilir.

Not: Öğretime ilk başlandığında sosyal öykü okunduktan hemen sonra yoklama oturumu düzenlenirken ilerleyen süreçte sosyal öykünün okunduğu öğretim oturumuyla yoklama oturumu arasındaki süre uzatılarak silikleştirme yapılması önerilir.

Yoklama Oturumları: Yoklama oturumları da başlama düzeyi oturumları ile aynı biçimde uygulanmalıdır:

- Kantinde başlama düzeyi oturumları düzenlenir. Çalışmaya gönüllü olarak çocuğun arkadaşlarından biri katılabilir.

- Arkadaş, çocukla sohbet ederken “*Hadi senin telefonunla fotoğraf çektirelim.*” der. Çocuk ve arkadaşı fotoğraf çektirir.
- Çocuğun fotoğrafı kendi isteğiyle Instagram’a yüklememe olasılığına karşın öğretmeni çocuğa “*Fotoğrafı Instagram’a yüklesene.*” der.
- Eğer çocuk arkadaşına dönüp “*Fotoğrafımızı Instagram’a yükleyebilir miyim?*” derse beceriyi edinmiştir. Doğru davranışı sergiledikten sonra öğretmen ve arkadaş coşkulu biçimde (örn., “*Ne kadar nazıksın, çok güzel izin aldın.*”) çocuğu pekiştirmelidir.
- Çocuk ard arda en az üç oturum ölçütü karşılırsa beceriyi kazanmış kabul edilir.

Not: Çocuğun sorusunun ardından verilen “*Evet*” ve “*Hayır*” yanıtlarında bir denge olmasına dikkat edilmelidir. Sürekli “*Evet*” yanıtını alması çocuğun hayır yanıtıyla baş etmesine fırsat vermez, sürekli “*Hayır*” yanıtı çocuğun bir süre sonra bu soruyu sormak için motivasyonunun düşmesine neden olur.

Genelleme: Becerinin genellemesi bir kafede ve misafirlğe gidilen bir ortamda test edilir. Çocuk beceriyi bu iki platformda, farklı ortamlarda ve farklı kişilerle de sergilerse beceriyi genellemiş kabul edilir. Genelleme oturumları da tıpkı yoklama oturumları gibi düzenlenmelidir:

- Arkadaş, çocukla sohbet ederken “*Hadi senin telefonunla fotoğraf çektirelim.*” der. Çocuk ve arkadaşı fotoğraf çektirir.
- Çocuğun fotoğrafı kendi isteğiyle Facebook’a yüklememe olasılığına karşın yanlarındaki başka bir yetişkin çocuğa “*Fotoğrafı Facebook’a yüklesene.*” der.
- Eğer çocuk arkadaşına dönüp “*Fotoğrafımızı Facebook’a yükleyebilir miyim?*” derse beceriyi genellemiştir. Doğru davranışı sergiledikten sonra coşkulu biçimde (örn., “*Ne kadar nazıksın, çok güzel izin aldın.*”) pekiştirilmelidir.
- Eğer çocuk arkadaşından izin istemeden “*Tamam*” derse, izin almadan fotoğrafı yüklemek için sosyal medya hesabını açarsa beceriyi genellememiştir.
- Beceriyi sergilemediği durumda öğretim oturumu bu iki sosyal medya uygulaması.

İzleme: Çocuk hedef davranışı edindikten 1, 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmelidir. İzleme oturumları tıpkı başlama düzeyi ve yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmelidir. İzleme oturumlarında çocuk ölçüt düzeyinde performans sergilerse bu öğretim tamamlanmıştır. Ölçüt düzeyinde performans sergileyemezse öğretim süreci başlığında yer verilen basamaklar takip edilerek öğretim düzenlenmelidir.

Veri Toplama

Hedef davranışa ilişkin veri toplamak için oluşturulan beceri analizi kullanılır. Çocuğun yapabildiği basamaklar (+), yapamadığı basamaklar (-) olarak işaretlenir. Çocuğun hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum beceri analizindeki tüm basamakları bağımsız sergilemesi gerekmektedir. Her bir oturumun kaç denemeden oluşacağı çocuğun yaşı, dikkat süresi ve ortamın tekrar hazırlanmasının uygunluğuna göre belirlenir. Her oturum aynı deneme sayısından oluştuğunda yüzde hesaplanmasına gerek olmadan doğru tepki sayısı kaydedilir, grafiğe işlenir. Deneme sayıları her oturumda farklı olduğu durumda her bir oturumda doğru tepki sayısı, toplam tepki fırsatı sayısına bölünerek 100 ile çarpılır. Böylece o oturumda çocuğun sergilenen “*Doğru Tepki Yüzdesi*” elde edilir.

<i>Arkadaşıyla çektiirdiği fotoğrafı sosyal medyada paylaşmadan önce izin isteme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Arkadaşına bakar.			
“ <i>Bu fotoğrafımızı çok beğendim, Instagram’da paylaşabilir miyim?</i> ” diye sorar.			
Arkadaşının yanıtı bekler.			
“ <i>Evet</i> ” yanıtı gelirse teşekkür ederek fotoğrafı paylaşır.			
“ <i>Hayır</i> ” yanıtı gelirse “ <i>Tamam</i> ” der.			
<i>Doğru tepki sayısı/yüzdesi</i>			
<i>Yanlış tepki sayısı/yüzdesi</i>			

Not: Çocuğun beceriyi doğru biçimde sergilemesi için arkadaşından gelen yanıtı göre dördüncü ya da beşinci basamağı gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun öğretim sürecine katılması, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi uygun davranışları pekiştirilmelidir.
- Öğretim yapılan ortamdan çıkmak, etkinliğe dikkatini yöneltmemek ya da öğretime katılmamak gibi uygun olmayan davranışlar sergilenirse, çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştireç belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır.
- Ağlama, kendini yere atma gibi uygun olmayan davranışlar sergilerse söndürme ve ayrımlı pekiştirme uygulamalarını kullanabilirsiniz.
- Söndürme uygun olmayan bir davranış sergilendiğinde davranışı izleyen tüm pekiştireçlerin ortadan çekildiği, başka bir deyişle çocuğun davranışının görmezden gelindiği bir davranış azaltma tekniğidir. Söndürme tekniğine göre çocuk uygun olmayan bir davranış sergilediğinde bu davranışın farkında olmadığınızı göstererek görmezden geliniz.
- Burada dikkat edilmesi gereken konu çocuğun kendine ya da bir başkasına zarar vereceği davranışların görmezden gelinmesinin mümkün olmadığıdır. Yaralayıcı davranışlar mutlaka engellenmelidir.
- Ayrımlı pekiştirme ise uygun davranış sergilendiğinde bu davranış sonucunda pekiştirme yapma, uygun olmayan/sorun davranış sergilendiğinde bu davranış sonucunda herhangi bir pekiştirme yapmama sürecidir. Dolayısıyla söndürme uyguladıktan sonra sergilenen ilk uygun davranışı (ağlamanın bitmesi, yerden ayağa kalkma) pekiştirerek ayrımlı pekiştirme yapınız.

KUTU 12-4

Dijital Ortamda Gerekli Güvenlik Becerileri: Siber Zorbalığa Maruz Kaldığında Güvenilir Birine ya Da Anne-Babasına Haber Verme Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 3

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Siber zorbalığa maruz kaldığında güvenilir birine ya da anne-babasına haber verme.

Ortam: Öğretim ortamı bireysel eğitim sınıfı, genelleme oturumları çocuğun evinin salonu.

Zaman: Haftanın beş günü bireysel eğitim ders saatinde (12.00).

Önkoşul Beceriler: En az iki basamaklı yönergeleri yerine getirme, en az 2-3 dakikalık bir videoyu izleme, en az 5 dakika bir sosyal medya hesabını bağımsız kullanma, akıllı telefonundaki bir sayfanın ekran görüntüsünü alma*.

*Çocuk bu önkoşul beceriye sahip değilse önce bu beceri çalışılmalıdır.

Araç Gereçler: İki adet tablet ya da akıllı telefon (biri video klibi izlemek için, diğeri çocuğun kullanması için), video klip, resimli beceri analizi formu, veri toplama formu, kamera*.

*Kamera öğretmen ve anne-babanın değerlendirme ve öğretim süreçlerini takip etmeleri için tercihe bağlı kullanılabilir.

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında ölçüt karşılanıncaya değin doğru sergilenen her bir basamak için sosyal pekiştireç sunma, ölçüt karşılandıktan sonra davranışın tamamı gerçekleştirildiğinde sosyal pekiştireç sunma.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Çocuk dijital ortamda siber zorbalığa maruz kaldığında durumu anne babasına ya da güvenilir birine haber verir.
- *Davranışsal Amaç:* **Maviş** serbest zamanda tableti ile sosyal medyada vakit geçirirken kendisine yöneltilen ve tanıdık ya da yabancı birinden gelen bir siber zorbalık tepkisini en az üç oturum ard arda bağımsız olarak şikayet ederek anne-babasına ya da güvenilir birine bildirir.
 - Zorbalık yapılan mesajın ekran görüntüsünü alır.
 - Zorbalık yapan hesabın profiline tıklar.
 - Profildeki üç noktaya dokunur.
 - Ekranda çıkan seçeneklerde “*Şikayet et*”, “*Rapor et*” ya da “*Bildir*” sözcüklerinden birini seçer.
 - Ekranı gelen sayfada uygun şikayet konusunu işaretler (örn., nefret söylemi, dolandırıcılık, taciz edici).
 - Şikayetini tamamlar.
 - Engelle seçeneğinden profili engeller.
 - Teknolojik cihazı ile birlikte anne-babasının ya da güvenilir birinin yanına gider.
 - Ekran görüntüsünü göstererek “*Bana kötü davrandı/zorbalık yaptı*” der.

Öğretim Uygulaması: Video modelle öğretim ve zincirleme öğretimin uygulama paketi.

Genelleme Stratejisi: Çoklu örneklerle öğretim (en az üç farklı zorbalık türü, her bir zorbalık türü için en az üç farklı rahatsız edici cümle, tuzak sunan profillerin çeşitliliği. Ayrıca öğretim Instagram ile yapılıp, genelleme Facebook ve Tiktok üzerinden yapılır).

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Çocuk serbest zamanda tableti ile sosyal medyada vakit geçirmektedir. Bu sırada çocuğun tablet ekranını rahat biçimde göreceği bir kamera da ortama yerleştirilir.
- Instagram profilindeki doğrudan mesaj kutusuna “*Senden hoşlanmıyorum ve bunu herkese söyleyeceğim*” biçiminde bir mesaj gelir.
- Çocuğun ne tepki vereceği hem mesaja vereceği yanıttan hem de kameranın bakış açısından gözlemlenir.
- Başlama düzeyi oturumlarında tek-fırsat yaklaşımına göre değerlendirme yapılır.
- Çocuk beceri analizi basamaklarındaki davranışları sırası ile sergilemeye başlarsa veri toplama formundaki ilgili basamaklara + işareti konulur.

- Beceri analizi basamaklarında hata yaptığı ilk basamakta çocuk durdurulur ve oturum sonlandırılır.
- Eğer çocuk ilk basamakta ekran görüntüsü almak yerine mesaja uygun olmayan bir yanıt verirse (örn., küfür etme, zorbaya karşı kendini savunma) başka tarafa yönlendirilir. Öğretmen kendisinin çözeceğini söyleyerek denemeyi sonlandırır.
- Öğrenciye davranışı ile ilgili bir dönüt verilmez.
- Çocuğun hedef davranışa sahip olup olmadığını belirlemek için siber zorbalık türlerinden 3'ü kullanılarak en az üç oturum başlama düzeyi planlanabilir (örn., “*Derslerinden düşük not alıyorsun ve bunu Facebook'ta paylaşacağım.*” ve “*Boyun çok kısa ve herkes sana gülecek.*”).

Not: Başlama düzeyi oturumlarında dijital ortam üzerinden zorbalık yapan profiller tanıdığı ancak çok yakın olmadığı ya da tanımadığı profiller üzerinden sunulabilir. Doğru davranışın sonucunu görmesi için profiller çocuğun takip listesinden çıkarılmalıdır.

Öğretim Süreci: Öğretim paketi aşağıdaki basamaklar takip edilerek uygulanır:

- Öğretmen çocuğa dijital ortamda vakit geçirirken bir zorbalıkla karşılaşrsa ne yapacağına ilişkin bir video izleteceğini söyler. Ardından çocuğun sınıfta video klipi izlemesini ister. Kişisel bakış açısı ile video model çeşidine uygun olarak hazırlanan ve beceri analizi basamaklarının sergilediğini video klip açılır ve çocuğun izlemesi sağlanır.
- Video klip sırasında çocuk uygun biçimde izliyorsa “*Çok güzel izliyorsun, aferin.*” ifadeleri ile pekiştirme yapılır. Çocuk etrafına bakındığında ya da dikkati dağılırsa “*Buraya bakalım, izlemeye devam.*” denilerek dikkati videoya çekilir.
- Video klip bittiğinde çocuk dikkatinden dolayı pekiştirilir.
- Çocuğa “*Şimdi böyle zorbaca bir mesaj senin mesaj kutuna geldiğinde nasıl tepki vereceğini çalışacağız*” der ve dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.
- Öncelikle çocuğun Instagram mesaj kutusuna çocuğun hoşuna gitmeyecek bir mesaj atar. Çocuğa bu mesajı sadece öğretim için attığını paylaşır.
- Tüm basamakların bir arada öğretimi zincirleme yöntemiyle çalışılan beceride çocuğun düzeyine uygun bir ipucu belirlenir. Bu ipucu model olma, sözel ipucu ya da görsel ipuçları olabilir. Bu örnekte görsel ipucu sunulacaktır.
- Öğretmen ilk basamaktan itibaren çocuğun resimli beceri analizi formunu takip etmesini sağlar.
- Öğretmen her bir basamağın ardından çocuğa “*Çok iyi gidiyorsun*” deme ya da sırtını sıvazlama gibi sosyal pekiştiriciler sunar.
- Çocuk beceri analizinde bulunan davranışları ard arda üç gün bağımsız biçimde yaparsa öğretim tamamlanmış olur.

Yoklama Oturumu: Yoklama oturumları da başlama düzeyi oturumu basamakları düzenlenerek gerçekleştirilir:

- Çocuk serbest zamanda tableti ile sosyal medyada vakit geçirmektedir. Bu sırada çocuğun tablet ekranını rahat biçimde görececek bir kamera da ortama yerleştirilir.
- Instagram profilindeki doğrudan mesaj kutusuna çocuğu rahatsız edecek biçiminde bir mesaj gelir.
- Çocuğun ne tepki vereceği hem mesaja vereceği yanıtta hem de kameranın bakış açısından gözlemlenir.
- Çocuk beceri analizi basamaklarındaki davranışları sırası ile sergilemeye başlarsa veri toplama formundaki ilgili basamaklara + işareti konulur.
- Beceri analizi basamaklarında hata yaptığı ilk basamakta çocuk durdurulur ve oturum sonlandırılır. Çocuğa davranışı ile ilgili bir dönüt verilmez.

Not: Yoklama düzeyi oturumlarında dijital ortam üzerinden zorbaca mesajlar tanıdığı ancak çok yakın olmadığı ya da tanımadığı profiller üzerinden sunulabilir. Doğru davranışın sonucunu görmesi için profiller çocuğun takip listesinden çıkarılmalıdır.

Genelleme Oturumları: Öğretim sürecinde zorbalık yapan profillerin farklı olması, en az üç farklı cümle türü kullanılmasıyla genelleme fırsatı sunulmuştur. Ölçütün karşılanması ardından beceri Facebook ve WhatsApp platformları üzerinden farklı zorbalık türleri ve farklı profillerle denenir. Çocuk beceriyi bu iki platformda ve farklı zorbalık türleriyle de sergilerse beceriyi genellemiş kabul edilir.

Beceriye sergilemediği durumda öğretim oturumu bu iki sosyal medya uygulamasıyla yapılır. Genelleme oturumları da tıpkı yoklama oturumları gibi düzenlenmelidir:

- Instagram profilindeki doğrudan mesaj kutusuna çocuğu rahatsız edecek biçiminde bir mesaj gelir.
- Çocuğun ne tepki vereceği gözlemlenir.
- Çocuk beceri analizi basamaklarındaki davranışları sırası ile sergilemeye başlarsa veri toplama formundaki ilgili basamaklara + işareti konulur. Çocuk tüm beceri analizini doğru biçimde sergilerse beceriyi genellemiştir.
- Beceri analizi basamaklarında hata yaptığı ilk basamakta çocuk durdurulur ve oturum sonlandırılır. Çocuğa davranışı ile ilgili bir dönüt verilmez.
- Bu durumda çocuk beceriyi genelleymemiştir ve genellenemeyen sosyal medya platformuyla öğretim yinelenmelidir.

İzleme Oturumları: Çocuk hedef davranışı edindikten 1, 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmelidir. İzleme oturumları tıpkı başlama düzeyi ve yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmelidir. İzleme oturumlarında çocuk ölçüt düzeyinde performans sergilerse bu öğretim tamamlanmıştır. Ölçüt düzeyinde performans sergileyemezse öğretim süreci başlığında yer verilen basamaklar takip edilerek öğretim düzenlenmelidir.

Veri Toplama

Hedef davranışa ilişkin veri toplamak için oluşturulan beceri analizi kullanılır. Çocuğun yapabildiği basamaklar (+), yapamadığı basamaklar (-) olarak işaretlenir. Çocuğun hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum beceri analizindeki tüm basamakları bağımsız sergilemesi gerekmektedir.

<i>Siber zorbalığa maruz kaldığında güvenilir birine ya da anne-babasına haber verme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Zorbalık yapılan mesajın ekran görüntüsünü alır.			
Zorbalık yapan hesabın profiline tıklar.			
Profildeki üç noktaya dokunur			
Ekranda çıkan seçeneklerde “Şikayet et”, “Rapor et” ya da “Bildir” sözcüklerinden birini seçer.			
Ekrana gelen sayfada uygun şikayet konusunu işaretler (örn., nefret söylemi, dolandırıcılık, taciz edici).			
Şikayetini tamamlar.			
Engelle seçeneğinden profili engeller.			
Teknolojik cihazı ile birlikte anne-babasının ya da güvenilir birinin yanına gider.			
Ekran görüntüsünü göstererek “Bana kötü davrandı/zorbalık yaptı.” der.			
<i>Doğru tepki sayısı/yüzdesi</i>			
<i>Yanlış tepki sayısı/yüzdesi</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun öğretim sürecine katılması, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi uygun davranışları pekiştirilmelidir.
- Öğretim yapılan ortamdan çıkmak, etkinliğe dikkatini yöneltmemek ya da öğretime katılmamak gibi uygun olmayan davranışlar sergilenirse, çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştireç belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır.
- Ağlama, kendini yere atma gibi uygun olmayan davranışlar sergilerse söndürme ve ayırmalı pekiştirme uygulamalarını kullanabilirsiniz.
- Söndürme uygun olmayan bir davranış sergilendiğinde davranışı izleyen tüm pekiştireçlerin ortadan çekildiği, başka bir deyişle çocuğun davranışının görmezden gelindiği bir davranış azaltma tekniğidir. Söndürme tekniğine göre çocuk uygun olmayan bir davranış sergilediğinde bu davranışın farkında olmadığınızı göstererek görmezden geliniz.
- Burada dikkat edilmesi gereken konu çocuğun kendine ya da bir başkasına zarar vereceği davranışların görmezden gelinmesinin mümkün olmadığıdır. Yaralayıcı davranışlar mutlaka engellenmelidir.

KUTU 12-5

Dijital Ortamda Gerekli Güvenlik Becerileri: İnternette Bir Ürün Satın Alma İşlemi
Yaparken Anne-Babasını ya da Güvenilir Birini Haberdar Etme Yardım Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 4

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: İnternette bir ürün satın alırken anne-babasını ya da güvenilir birini haberdar ederek işlem yapma.

Ortam: Öğretim ortamı çocuğun çalışma odası, genelleme ortamı çocuğun sınıfı.

Zaman: Haftanın beş günü bireysel eğitim ders saatinde (14.00).

Önkoşul Beceriler: En az 3-4 dakikalık bir videoyu izleme, en az 5 dakika internette bağımsız zaman geçirme, birine bilgi aktarma becerisine sahip olma, okuma yazma ve parayı tanıma becerilerine sahip olma, verilen yönergeleri yerine getirme.

Araç Gereçler: İki adet laptop, tablet ya da akıllı telefon (biri video klipi izlemek için, diğeri çocuğun kullanması için), video klip, resimli beceri analizi formu, veri toplama formu, kamera*.

*Kamera öğretmen ve anne-babanın değerlendirme ve öğretim süreçlerini takip etmeleri için tercihe bağlı kullanılabilir.

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında ölçüt karşılanıncaya değin doğru sergilenen her bir basamak için sembol pekiştirme sunma, sembollerini yiyecek ya da nesne pekiştiricileri ile dönüştürme, ölçüt karşılandıktan sonra davranışın tamamı gerçekleştiğinde etkinlik pekiştirici ve sosyal pekiştirme sunma.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Çocuk internette bir ürün satın alırken anne-babasını ya da güvenilir birini haberdar ederek işlem yapar.
- *Davranışsal Amaç:* **Maviş** kendisinden internette bir ürün satın alması istendiğinde ard arda 3 oturum beceri basamaklarını %100 doğru biçimde sergileyerek işlem yapar.
 - Alışveriş sitesine girer.
 - Mail adresini ilgili alana yazar.
 - Şifresini ilgili alana yazar.
 - Almak istediği ürünü ürün arama kısmına yazar.
 - Çıkan ürünler arasından en fazla 5 tane uygun olanı (renk, özellik ve fiyat) belirler.
 - Anne-babasını ya da güvenilir birini çağırır.
 - Alacağı ürüne anne-babası ya da güvenilir kişiyle kararlaştırır.
 - “Sepete ekle” seçeneğini işaretler.
 - “Alışverişi tamamla” seçeneğini işaretler.
 - “Sepeti onayla” seçeneğini işaretler.
 - Teslimat adresini onaylar.
 - Ödemeyi yapması için anne-babasından ya da güvenilir birinden yardım ister.
 - Alışveriş tamamlandığında anne-babasına ya da güvenilir kişiye teşekkür eder.

Not: Konuşabilen çocuk için haberdar etme “Alışveriş yapıyorum yardım eder misin?” deme olabilirken, sınırlı sözcük sayısı olan çocuk için “Yardım” deme, konuşamayan çocuk için alternatif iletişim sistemiyle (resimli iletişim sistemiyle ya da yazıyla) iletişim kurma olabilir.

Not: Oluşturulan beceri analizi farklı alışveriş sitelerinin satın alım süreçlerine ya da çalışılacak çocuğun bireysel özelliklerine göre değiştirilebilir ya da arttırılabilir.

Öğretim Uygulaması: Video modelle öğretim ve aşamalı yardımla öğretim uygulama paketi.

Genelleme Stratejisi: Çoklu örneklerle öğretim (öğretimi Trendyol üzerinden, genellemeyi Hepsi Burada ve Gitti Gidiyor üzerinden yapma, ayrıca öğretim sürecinde laptop, telefon ve tablet gibi farklı teknolojik araçlar kullanma).

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamakları takip ederek gerçekleştirilir:

- Çocuğun tablet ekranını rahat biçimde göreceği bir kamera ortama yerleştirilir.

- Öğretmen çocuğu ortama çağırır ve “Yeni bir oyuna ihtiyacımız var.’den. (alışveriş sitesi ismi) *domino oyunu bakar mısın?*” der.
- Öğretmen bu sırada ortamda kalır ve başka bir işle meşgul gibi görünür. Çocuğun ne tepki vereceği kameranın bakış açısından gözlemlenir.
- Çocuk beceri analizi basamaklarındaki davranışları sırası ile sergilemeye başlarsa veri toplama formundaki ilgili basamaklara + işareti konulur.
- Beceri analizi basamaklarında hata yaptığı ilk basamakta çocuk durdurulur ve oturum sonlandırılır.
- Eğer çocuk ilk basamakta alışveriş sitesine girmek yerine başka bir siteye, uygulamaya girerse ya da en az 5-7 saniye içinde bir tepki vermezse başka tarafa yönlendirilir. Öğretmen kendisinin oyunu kendisinin alacağını söyleyerek denemeyi sonlandırır.
- Öğrenciye davranışı ile ilgili bir dönüt verilmez.

Öğretim Süreci: Öğretim paketi aşağıdaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Öğretmen çocuğa alışveriş sitesinden bir ürünü nasıl alacağına ve ne zaman anne-babasından ya da güvenilir birinden yardım isteyeceğine ilişkin bir video izleteceğini söyler.
- Ardından çocuğun odada video klipi izlemesini ister. Kişisel bakış açısı ile video model çeşidine uygun olarak hazırlanan ve beceri analizi basamaklarının sergilendiğini video klip açılır ve çocuğun izlemesi sağlanır.
- Video klip sırasında çocuk uygun biçimde izliyorsa “*Çok güzel izliyorsun, aferin.*” ifadeleri ile pekiştirme yapılır. Çocuk etrafına bakındığında ya da dikkati dağılırsa “*Buraya bakalım, izlemeye devam.*” denilerek dikkati videoya çekilir.
- Video klip bittiğinde çocuk dikkatinden dolayı pekiştirilir.
- Çocuğa “*Şimdi seninle birlikte alışveriş sitesinden bir ürünü nasıl alacağımızı ve anne-babamıza ya da güvenilir birine ne zaman haber vereceğimizi çalışacağız.*” der ve dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.
- Çocuğa “*Hadi (alışveriş sitesi ismi)’den bir domino satın alalım*” der. Hem video modelle öğretim hem de aşamalı yardım ile öğretim uygulamalarının bir arada kullanıldığı bu öğretim uygulamasında çocuğa gereksinim duyduğu basamaklarda çocuğun doğru tepki vermesini kesinleştiren ipucu hiyerarşisi sunulabilir.
- İpucu hiyerarşisinde tam fiziksel ipucu, kısmi fiziksel ipucu ve gölge olma bulunmaktadır. Çocuğun gereksinim duyduğu yoğunlukta tam ya da kısmi fiziksel ipucu sunulur veya gölge olunur.
- Öğrenci fiziksel ipucuna itiraz etmeden basamakları tamamladığında (her bir basamak için öğretmen en az kısıtlayıcı ipucuna karar verir. Gerektiğinde de ipucu yoğunluğunu arttırabilir. Örneğin gölge olmadan kısmi fiziksel ipucuna geçebilir) öğretmen her bir basamağın ardından çocuğa bir sembol pekiştireç sunar.
- Çocuğun bağımsız tepkileri arttıkça ipucunun yoğunluğunu azaltır, tam ya da kısmi fiziksel ipucu gölge olma biçiminde silikleştirilerek devam eder.
- Çocuk beceri analizinde bulunan davranışları ard arda üç gün bağımsız biçimde yaparsa öğretim tamamlanmış olur.

Not: Beceri analizinin 7. ve 12. basamağında çocuk anne-babasını ya da evdeki farklı bir güvenilir kişiyi çağıracaktır. Bu nedenle uygulama sırasında anne-baba ya da farklı bir aile bireyi çağrılmak için hazır olmalıdır.

Yoklama oturumu: Yoklama oturumları da başlama düzeyi oturumu basamakları düzenlenerek gerçekleştirilir:

- Öğretmen çocuğu ortama çağırır ve “Yeni bir oyuna ihtiyacımız var. (alışveriş sitesi ismi)’den domino oyunu bakar mısın?” der.
- Öğretmen bu sırada ortamda kalır ve başka bir işle meşgul gibi görünür. Bir yandan da çocuğun tepkilerini gözlemlemeye başlar.
- Çocuk beceri analizi basamaklarındaki davranışları sırası ile sergilemeye başlarsa veri toplama formundaki ilgili basamaklara + işareti konulur.
- Beceri analizi basamaklarında hata yaptığı ilk basamakta çocuk durdurulur ve oturum sonlandırılır, çocuğa davranışı ile ilgili bir dönüt verilmez.

Genelleme: Öğretim sürecinde tablet, telefon ve laptop olmak üzere üç farklı araç kullanılması sağlanarak genelleme fırsatı sunulmuştur. Trendyol uygulamasıyla ölçütün karşılanması ardından beceri diğer alışveriş siteleri üzerinden denenir.

Çocuk beceriyi bu iki siteden bir ürün satın alırken de sergilerse beceriyi genellemiş kabul edilir. Beceriyi sergilemediği durumda öğretim oturumu bu iki siteyle yapılır. Genelleme oturumları da tıpkı yoklama oturumları gibi düzenlenmelidir:

- Öğretmen çocuğu ortama çağırır ve “*Bilgisayarımızın Mouse’u bozuldu. (alışveriş sitesi ismi)’den yeni bir Mouse bakar mısınız?*” der.
- Öğretmen bu sırada ortamda kalır ve başka bir işle meşgul gibi görünür. Bir yandan da çocuğun tepkilerini gözlemlemeye başlar.
- Çocuk beceri analizi basamaklarındaki davranışları sırası ile sergilemeye başlarsa veri toplama formundaki ilgili basamaklara + işareti konulur.
- Beceri analizi basamaklarında hata yaptığı ilk basamakta çocuk durdurulur ve oturum sonlandırılır. Çocuğa davranış ile ilgili bir dönüt verilmez.

İzleme Oturumları: Çocuk hedef davranışı edindikten 1, 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmelidir. İzleme oturumları tıpkı başlama düzeyi ve yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmelidir. İzleme oturumlarında çocuk ölçüt düzeyinde performans sergilerse bu öğretim tamamlanmıştır. Ölçüt düzeyinde performans sergileyemezse öğretim süreci başlığında yer verilen basamaklar takip edilerek öğretim düzenlenmelidir.

Beceriyi kalıcı hale getirmenin bir başka yolu, evde bir ürün gerektiğinde spontane biçimde çocuktan bu ürünün siparişini adı söylenen web sitesi üzerinden vermesini sağlamak olabilir. Böylece çocuk beceriyi günlük yaşamında da işlevsel biçimde kullanmaya başlamış olur.

Veri Toplama

Hedef davranışa ilişkin veri toplamak için oluşturulan beceri analizi kullanılır. Çocuğun yapabildiği basamaklar (+), yapamadığı basamaklar (-) olarak işaretlenir. Çocuğun hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum beceri analizindeki tüm basamakları bağımsız sergilemesi gerekmektedir. Her bir oturumun kaç denemeden oluşacağı çocuğun yaşı, dikkat süresi ve ortamın tekrar hazırlanmasının uygunluğuna göre belirlenir. Her oturum aynı deneme sayısından oluştuğunda yüzde hesaplanmasına gerek olmadan doğru tepki sayısı kaydedilir, grafiğe işlenir. Deneme sayıları her oturumda farklı olduğu durumda her bir oturumda doğru tepki sayısı, toplam tepki fırsatı sayısına bölünerek 100 ile çarpılır. Böylece o oturumda çocuğun sergilenen “*Doğru Tepki Yüzdesi*” elde edilir..

<i>İnternette bir ürün satın alırken anne-babasını ya da güvenilir birini haberdar ederek işlem yapma</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Alışveriş sitesine girer.			
Mail adresini ilgili alana yazar.			
Şifresini ilgili alana yazar.			
Almak istediği ürünü ürün arama kısmına yazar.			
Çıkan ürünler arasından en fazla 5 tane uygun olanı (renk, özellik ve fiyat) seçer.			
Anne-babasını ya da güvenilir birini çağırır.			
Alacağı ürüne anne-babası ya da güvenilir kişiyle kararlaştırır.			
“ <i>Sepete ekle</i> ” seçeneğini işaretler.			
“ <i>Alışverişi tamamla</i> ” seçeneğini işaretler.			
“ <i>Sepeti onayla</i> ” seçeneğini işaretler.			
Teslimat adresini onaylar.			
Ödemeyi yapması için anne-babasından ya da güvenilir birinden yardım ister.			
Alışveriş tamamlandığında anne-babasına ya da güvenilir kişiye teşekkür eder.			
<i>Doğru tepki sayısı/yüzdesi</i>			
<i>Yanlış tepki sayısı/yüzdesi</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun öğretim sürecine katılması, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi uygun davranışları pekiştirilmelidir.
- Öğretim yapılan ortamdan çıkmak, etkinliğe dikkatini yöneltmemek ya da öğretime katılmamak gibi uygun olmayan davranışlar sergilenirse, çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştireç belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır.
- Ağlama, kendini yere atma gibi uygun olmayan davranışlar sergilerse söndürme ve ayrımlı pekiştirme uygulamalarını kullanabilirsiniz.
- Söndürme uygun olmayan bir davranış sergilendiğinde davranışı izleyen tüm pekiştireçlerin ortadan çekildiği, başka bir deyişle çocuğun davranışının görmezden gelindiği bir davranış azaltma tekniğidir. Söndürme tekniğine göre çocuk uygun olmayan bir davranış sergilediğinde bu davranışın farkında olmadığınızı göstererek görmezden geliniz.
- Burada dikkat edilmesi gereken konu çocuğun kendine ya da bir başkasına zarar vereceği davranışların görmezden gelinmesinin mümkün olmadığıdır. Yaralayıcı davranışlar mutlaka engellenmelidir.
- Ayrımlı pekiştirme ise uygun davranış sergilendiğinde bu davranış sonucunda pekiştirme yapma, uygun olmayan/sorun davranış sergilendiğinde bu davranış sonucunda herhangi bir pekiştirme yapmama sürecidir. Dolayısıyla söndürme uyguladıktan sonra sergilenen ilk uygun davranışı (ağlamanın bitmesi, yerden ayağa kalkma) pekiştirerek ayrımlı pekiştirme yapınız.

KUTU 12-6

Dijital Ortamda Gerekli Güvenlik Becerileri: Gelen Eki, Linki ya da Fotoğrafi Açmadan Önce Anne-Babasına ya da Güvenilir Kişiye Haber Verme Ders Planı Örneği

ÖĞRETİM PLANI 5

Genel Açıklamalar

Hedef Davranış: Gelen eki, linki ya da fotoğrafı açmadan önce anne-babasına ya da güvenilir kişiye haber verme.

Ortam: Öğretim ortamı evde dijital araçların ortak kullanıldığı salon, genelleme ortamı teyzenin evi ve sınıf olabilir.

Zaman: Haftada 4 gün saat 16.00

Önkoşul Beceriler: Ortamda olmayan üçüncü kişiye bilgi aktarma, en az iki basamaklı yönergeleri yerine getirme, en az 5 dakika dikkatini bir etkinliğe yöneltme, en az 5 dakika bir sosyal medya hesabını bağımsız kullanma.

Araç Gereçler: Tablet ya da akıllı telefon, veri toplama formu, kamera*.

*Kamera öğretmen ve anne-babanın değerlendirme ve öğretim süreçlerini takip etmeleri için tercihe bağlı kullanılabilir.

Pekiştirme Tarifesi: Öğretim oturumlarında ölçüt karşılanıncaya değin doğru sergilenen her bir basamak için sosyal pekiştireç sunma, ölçüt karşılandıktan sonra davranışın tamamı gerçekleştiğinde sosyal pekiştireç sunma.

Amaçlar:

- *Uzun Dönemli Amaç:* Çocuk doğrudan mesaj olarak gönderilen eki, linki ya da fotoğrafı açmadan önce anne-babasına haber verir.
- *Davranışsal Amaç:* **Maviş**, sosyal medya platformlarından X üzerinden kendisine tanıdık bir yetişkin ya da arkadaşı tarafından mesaj olarak gönderilen eki, linki ya da fotoğrafı açmadan önce ard arda en az 3 oturum anne-babasına haber verir.
 - Doğrudan mesaj kutusundaki ek, fotoğraf ya da linke tıklamadan durur.
 - Tabletini ya da akıllı telefonunu da alarak* ortamdaki çıkar.
 - Anne-babasına ya da güvenilir birine durumu haber verir**.

*Çocuğun sözel becerileri bireysel özellikler gösterebileceği için “haber verme” eylemi de çocuktan çocuğa fark edebilir. Bir çocuk “Baba bak.” diyerek haber verirken, bir diğeri “Baba Ağabey bana bir fotoğraf gönderdi.” diyebilir. Konuşmayan bir çocuk ise alternatif iletişim sistemini kullanarak ilgili kartı babasına gösterir. Bu davranışsal amaçta çocuğun bireysel özelliklerine dikkat ediniz.

Öğretim Uygulaması: Davranışsal beceri öğretimi.

Genelleme Stratejisi: Çoklu örneklerle öğretim (Öğretim sürecinde hem profiller çeşitli olacak hem de profillerden gelen mesajlarda fotoğraf, link ve ek sırayla gönderilecektir. Gelen mesajlarda tuzaklar “Çok komik”, “Çok ilginç” ve “Tam sana göre” olmak üzere üç temada sunulacaktır. Ayrıca öğretim X uygulaması üzerinden yapılıp, genelleme Instagram ve WhatsApp uygulamaları üzerinden yapılır).

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları aşağıdaki basamakları takip ederek gerçekleştirilir:

- Çocuğun tanıdığı ancak yakın olmadığı, günlük yaşamda pek karşılaşmadığı kişilerden çocuğa X uygulaması üzerinden fotoğraf, link ya da bir ek göndermeleri rica edilmelidir.
- Çocuk salonda serbest zamanda tableti ya da telefonu ile vakit geçirmektedir. Bu sırada çocuğun tablet ya da telefon ekranını rahat biçimde göreceği bir kamera da ortama yerleştirilir.
- Anne-baba “Ben mutfakta kahve yapıyorum, sen burada telefonunla/tabletinle zaman geçirebilirsin” der ve ortamdaki ayrılır.
- X uygulaması üzerinden çocuğun tanıdığı bir hesaptan sohbet başlatılır ve “Hey şu linke tıklasana çok komik bir video var” biçiminde bir mesaj gelir.

- Çocuğun ne tepki vereceği hem mesaja vereceği yanıttan hem de kameranın bakış açısından gözlemlenir.
- Çocuk linke tıklamadan durursa, tabletini ya da akıllı telefonunu da yanına alarak ortamdan ayrılırsa ve bu durumdan anne-babasını ya da güvenilir birini haberdar ederse bu beceriye sahiptir. Bu durumda çocuk bu beceriyi sergilediği için pekiştirilmelidir. Pekiştirme yapıldıktan sonra “*Önce ben içeriği kontrol edeyim, sonra senin için uygunsa paylaşayım.*” biçiminde bir açıklama yapılması çocuğun verdiği doğru tepkinin sonucunu görmesini sağlayacaktır. Değerlendirme sonlandırılarak başka becerinin öğretimi hedeflenmelidir.
- Çocuk linkte tıklarsa, tıklamadığı halde sohbet etmeye devam ederse, “*Sonra tıklarım*”, “*Annem-babam kızar*” gibi sözcükler söylerse ve anne-babasına ya da güvenilir birine haber vermezse başlama düzeyi oturumunu sonlandırmak için ortama girilmelidir.
- Bu durumda farklı günlerde olmak üzere (örn., arka arkaya her gün) en az üç oturum başlama düzeyi planlanabilir.

Öğretim Süreci: Davranışsal beceri öğretim uygulaması aşağıda yer verilen basamaklar takip edilerek gerçekleştirilir:

- Çocuk salona davet edilir ve sosyal medyada vakit geçirirken tanıdık biri ya da bir arkadaş X uygulaması üzerinden fotoğraf, ek ya da link gönderirse ne yapacağını konuşacakları paylaşılır.
- **Bilgi verme:** Bazen sosyal medyada tanıdık biriyle ya da arkadaşla sohbet ederken bir link, bir ek ya da fotoğraf gönderebilecekleri anlatılır. Çok iyi tanımadığımız, ailemizden olmayan ya da sadece okuldan arkadaşımız olan kişilerden gelen link, ek ya da fotoğrafın güvenli olamayacağı, virüs olabileceği ve telefonumuza/tabletimize zarar verebileceğinden bahsedilir. Çocuğa X uygulaması üzerinden biri link, ek ya da fotoğraf gönderirse ne yapması gerektiği anlatılır (örn., “*Eğer ailemizden olmayan biri, tanıdık ya da arkadaşın sana bir link, ek ya da fotoğraf gönderirse gelen linke, eke ya da fotoğrafa tıklamadan durmalısın, telefonunu ya da tabletini de alarak ortamdan çıkmalsın ve hemen bana ya da annene haber vermelisin. Çünkü, başkalarından gelen linkler, ekler ya da fotoğraflar uygunsuz, tehlikeli ya da virüslü olabilir*”).
- **Model olma:** X üzerinden bir tanıdık ya da arkadaş link, ek ya da fotoğraf gönderdiğinde bunlara tıklamadan durması, telefonunu ya da tabletini eline alması ve hemen anne-babasına söylemesi davranışları sergilenerek çocuğa model olunur (örn., baba gelen mesajı kastederek “*Tıklamadan durmalıyım*” der, telefonunu da alarak ortamdan çıkar ve annenin yanına giderek “*Anne bak.*” diyerek telefonunu gösterir).
- **Rol Oynama:** Çocuktan bu davranışları tekrar etmesi istenir.
- **Geribildirim sunma:** Çocuğun doğru davranışları “*Çok güzel yaptın.*” denilerek pekiştirilir. Yanlış ya da eksik davranışları veya planlanmayan davranışlar sergilediğinde durdurularak ipucu (örn., “*Beni tekrar izle.*” denilerek yapamadığı basamak için tekrar model olunur) sunulur. Çocuk doğru davranışları eksiksiz yapana kadar tekrarlama yapılır.

Yoklama Oturumu: Öğretim oturumlarından sonra X uygulaması üzerinden arkadaşları ya da tanıdıklarından gelen link, ek ya da fotoğraflara çocuğun verdiği tepkileri gözlemlemek ve davranışı bağımsız olarak sergileyip sergileyemediğini belirlemek üzere düzenlenir. Farklı günlerde düzenlenen yoklama oturumlarında (örn., arka arkaya üç gün düzenlenen oturumlarda) çocuk ölçütlü karşılar düzeyde performans sergilerse öğretim sonlandırılır. Yoklama oturumları başlama düzeyi oturumu basamakları düzenlenerek gerçekleştirilir:

- Çocuk salonda serbest zamanda tableti ya da telefonu ile vakit geçirmektedir. Anne-baba “*Ben banyoya dışlerimi fırçalamaya gidiyorum, sen burada telefonunla/tabletinle zaman geçirebilirsin*” der ve ortamdan ayrılır.
- X uygulaması üzerinden çocuğun tanıdığı bir hesaptan sohbet başlatılır ve “*Hey şu ekte çok ilginç bir şey var, tıklasana*” biçiminde bir mesaj gelir.
- Çocuk linke tıklamadan durursa, tabletini ya da akıllı telefonunu da yanına alarak ortamdan ayrılırsa ve bu durumdan anne-babasını ya da güvenilir birini haberdar ederse bu beceriye sahiptir. Bu durumda çocuk bu beceriyi sergilediği için pekiştirilmelidir.
- Pekiştirme yapıldıktan sonra “*Önce ben içeriği kontrol edeyim, sonra senin için uygunsa paylaşayım.*” biçiminde bir açıklama yapılması çocuğun verdiği doğru tepkinin sonucunu görmesini sağlayacaktır.
- Çocuk linkte tıklarsa, tıklamadığı halde sohbet etmeye devam ederse, “*Sonra tıklarım*”, “*Annem-babam kızar*” gibi sözcükler söylerse ve anne-babasına ya da güvenilir birine haber vermezse yoklama oturumunu sonlandırmak için ortama girilmelidir.

Genelleme Oturumları: Öğretim sürecinde ek, link ve fotoğraf olmak üzere üç içerik kullanılması ve gönderen profillerin farklı olması biçiminde genelleme fırsatı sunulmuştur. Ölçütün karşılanması ardından beceri Instagram ve WhatsApp platformları üzerinden denir. Çocuk beceriyi bu iki platformda da sergilerse genelleme sağlanmış kabul edilir. Genelleme oturumları da tıpkı yoklama oturumları gibi düzenlenmelidir:

- Çocuk teyzesinde tableti ya da telefonu ile vakit geçirmektedir. Teyze “*Ben mutfaktan sana kek getirip geliyorum, sen burada telefonunla/tabletinle zaman geçirebilirsin*” der ve ortamdan ayrılır.
- WhatsApp uygulaması üzerinden çocuğun tanıdığı bir hesaptan sohbet başlatılır ve “*Hey şu ekte tam sana göre bir şey var, tıklasana*” biçiminde bir mesaj gelir.
- Çocuk linke tıklamadan durursa, tabletini ya da akıllı telefonunu da yanına alarak ortamdan ayrılırsa ve bu durumdan teyzesini haberdar ederse bu beceriye sahiptir. Bu durumda çocuk bu beceriyi sergilediği için pekiştirilmelidir.
- Pekiştirme yapıldıktan sonra “*Önce ben içeriği kontrol edeyim, sonra senin için uygunsa paylaşayım.*” biçiminde bir açıklama yapılması çocuğun verdiği doğru tepkinin sonucunu görmesini sağlayacaktır.
- Çocuk linkte tıklarsa, tıklamadığı halde sohbet etmeye devam ederse, “*Sonra tıklarım*”, “*Annem-babam kızar*” gibi sözcükler söylerse ve anne-babasına ya da güvenilir birine haber vermezse oturumu sonlandırmak için ortama girilmelidir.
- Bu durumda çocuk beceriyi genelleyememiştir ve genellenemeyen sosyal medya platformuyla öğretim yinelenmelidir.

İzleme Oturumları: Çocuk hedef davranışı edindikten 1, 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmelidir. İzleme oturumları tıpkı başlama düzeyi ve yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmelidir. İzleme oturumlarında çocuk ölçüt düzeyinde performans sergilerse bu öğretim tamamlanmıştır. Ölçüt düzeyinde performans sergileyemezse öğretim süreci başlığında yer verilen basamaklar takip edilerek öğretim düzenlenmelidir.

Veri Toplama

Aşağıdaki ölçütler dikkate alınarak hedef davranışa ilişkin veri toplanmalıdır. Çocuğun hedef davranışı edinmesi için yoklama oturumlarında ard arda en az üç oturum toplam 3 puan alması gerekmektedir. Her bir oturumun kaç denemeden oluşacağı çocuğun yaşı, dikkat süresi ve ortamın tekrar hazırlanmasının uygunluğuna göre belirlenir. Her oturum aynı deneme sayısından oluştuğunda yüzde hesaplanmasına gerek olmadan doğru tepki sayısı kaydedilir, grafiğe işlenir. Deneme sayıları her oturumda farklı olduğu durumda her bir oturumda doğru tepki sayısı, toplam tepki fırsatı sayısına bölünerek 100 ile çarpılır. Böylece o oturumda çocuğun sergilenen “*Doğru Tepki Yüzdesi*” elde edilir.

<i>Gelen eki, linki ya da fotoğrafı açmadan önce anne-babasına ya da güvenilir kişiye haber verme</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>	<i>Oturum</i>
Linke, eke ya da fotoğrafa tıklama- 0 puan			
Linke, eke ya da fotoğrafa tıklamama ancak sohbeti sürdürme- 1 puan			
Linke, eke ya da fotoğrafa tıklamama, telefonu ya da tabletini alıp ortamdan ayrılma ancak yetişkinine haber vermeme- 2 puan			
Linke, eke ya da fotoğrafa tıklamama, telefonu ya da tabletini alıp ortamdan ayrılma ve yetişkinine haber verme- 3 puan			
<i>Puan</i>			

Davranış Yönetimi

- Öğretim ve yoklama oturumları sırasında çocuğun öğretim sürecine katılması, beklemesi ve dikkatini yöneltmesi gibi uygun davranışları pekiştirilmelidir.
- Öğretim yapılan ortamdan çıkmak, etkinliğe dikkatini yöneltmemek ya da öğretime katılmamak gibi uygun olmayan davranışlar sergilenirse, çevresel düzenleme yapma, ortamı çocuk için cazip hale getirme ve mutlaka etkili pekiştireç belirleme gibi öncül stratejilerden yararlanmak faydalı olacaktır.
- Ağlama, kendini yere atma gibi uygun olmayan davranışlar sergilerse söndürme ve ayrımlı pekiştirme uygulamalarını kullanabilirsiniz.

- Söndürme tekniğine göre çocuk uygun olmayan bir davranış sergilediğinde bu davranışın farkında olmadığınızı göstererek görmezden geliniz.
- Burada dikkat edilmesi gereken konu çocuğun kendine ya da bir başkasına zarar vereceği davranışların görmezden gelinmesinin mümkün olmadığıdır. Yaralayıcı davranışlar mutlaka engellenmelidir.
- Ayrımlı pekiştirme ise uygun davranış sergilendiğinde bu davranış sonucunda pekiştirme yapma, uygun olmayan/sorun davranış sergilendiğinde bu davranış sonucunda herhangi bir pekiştirme yapmama sürecidir. Dolayısıyla söndürme uyguladıktan sonra sergilenen ilk uygun davranışı (örn., ağlamanın bitmesi) pekiştirerek ayrımlı pekiştirme yapınız.

Özet

1. Gelişim yetersizliği olan bireyler konuşma hızını yakalama ve jest mimikleri anlamaya çalışma zorunluluğu olmaması, sohbet sırasında kullanılan emojilerin anlaşılır olması hem sözel dili kullanan hem de kullanamayan ya da kullanmayı tercih etmeyen tüm bireylerin sosyalleşmesine fırsat vermesi gibi yararları nedeniyle dijital ortamda sosyalleşmeyi tercih etmektedirler.
2. Yararlarının yanısıra dijital ortamda bulunmanın çeşitli olumsuz yanları da olabilmektedir (örn., dijital ortamlarda ekrana aşırı maruz kalma, kişisel bilgilerin paylaşılması).
3. Anne-babalar ve öğretmenler dijital ortamlarda güvenliği sağlamak için “çocuk dostu filtre” kullanmak, dijital araçları ortak alanda kullanmak, çevrim içi kalma süresini sınırlamak, çocuğun sosyal medya hesaplarını takip etmek ve tüm dijital araçlara virüs programları yüklemek gibi çeşitli güvenlik önlemleri alabilirler.
4. Gelişim yetersizliği olan bireyler tipik gelişim gösteren akranlarına oranla dijital ortamlarda daha fazla riske maruz kalmakta ve bu durum yaşam kaliteleriyle iyi olma hallerini etkilemektedir.

Kaynakça

- Benford, P., & Standen, P.J. (2009). The Internet: A comfortable communication medium for people with Asperger syndrome (AS) and high functioning autism (HFA)? *Journal of Assistive Technologies*, 3, 44-53. <https://doi.org/10.1108/17549450200900015>
- Bozak, B., Sivrikaya, T., & Çay, E. (2023). Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin internet güvenliği becerilerine yönelik görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 818-839. <https://doi.org/10.19171/uefad.1309210>
- Clinard, A. (2016). Internet safety for teens with ASD (Autism ata-Glance Brief). Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, CSESA Development Team.
- Fuxman, S., Schneider, S.K., & Heyman, M. (2021). The ruderman white paper on social media, cyberbullying, and mental health: a comparison of adolescents with and without disabilities. *Ruderman Family Foundation*.
- Just, M., & Berg, T. (2017). *Keeping children safe online: Understanding the concerns of carers of children with autism*. In Human-Computer Interaction–INTERACT: 16th IFIP TC 13 International Conference, Mumbai, India.
- Macmillan, K., Berg, T., Just, M., & Stewart, M.E. (2020). *Are autistic children more vulnerable online? Relating autism to online safety, child wellbeing and parental risk management*. Association for Computing Machinery, 11th Nordic Conference on Human-Computer Interaction, Tallinn, Estonia.
- Nichols, S., Moravcik, G.M., & Tetenbaum, S.P. (2009). *Girls growing up on the autism spectrum: What parents and professionals should know about the pre-teen and teenage years*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Simons-Rudolph, A., Cavallo, S., Adamek, K., Taylor, V., & Knab, J. (2023). Sexual health resource toolkit for parents and caregivers of youth with intellectual and developmental disabilities. Washington, DC: Family and Youth Services Bureau, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Şirin, N. (2024). *Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerileri öğretim programı tasarlanması ve uygulanması*. [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Uzun, S., & Bulut-Özek, M. (2020). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin internet kullanım alışkanlıkları ve ebeveyn görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 59-72.
- Yılmaz, M. (2020). *Çocuklar için güvenli yaşam eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

İnternet Kaynakları



(Erişim tarihi: 14.04.2024)



(Erişim tarihi: 14.04.2024)



(Erişim tarihi: 14.04.2024)

EKLER

EK A: ÖRNEK VERİ TOPLAMA FORMLARI

EK A-1

AYRIK DENEME KAYDI VERİ TOPLAMA FORMU

Öğrenen bireyin adı-soyadı:	Değerlendirilen beceri:
Değerlendiren bireyin adı-soyadı:	Değerlendirme ortamı:

İpucu: _____

Denemeler/Basamaklar	Tarihler				
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
Doğru tepki sayısı					
Doğru tepki yüzdesi					

Doğru tepki: +
Yanlış tepki: -
Tepkide bulunmama: 0

EK A-2**OLAY KAYDI VERİ TOPLAMA FORMU**

Öğrenen bireyin adı-soyadı:	Değerlendirilen beceri:
Değerlendiren bireyin adı-soyadı:	Değerlendirme ortamı:

Tarihler	Davranışın gerçekleşme sıklığı*	Yorumlar
Gerçekleşen toplam davranış sayısı		

*: Davranış her gerçekleştiğinde “/” işareti konulur.

EK A-3**BECERİ ANALİZİ VERİ TOPLAMA FORMU**

Öğrenen bireyin adı-soyadı:	Değerlendirilen beceri:
Değerlendiren bireyin adı-soyadı:	Değerlendirme ortamı:

İpucu:_____

Basamaklar	Tarihler				
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
Doğru basamak sayısı					
Doğru tepki yüzdesi					

Doğru tepki: +
Yanlış tepki: -
Tepkide bulunmama: 0

EK A-5**BAŞLAMA DÜZEYİ VERİ TOPLAMA FORMU
(TEK-BASAMAKLI VE ZİNCİRLEME DAVRANIŞLAR İÇİN)**

Öğrenen bireyin adı-soyadı:	Değerlendirilen beceri:
Değerlendiren bireyin adı-soyadı:	Değerlendirme ortamı:

Denemeler/Basamaklar	Tarihler				
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
Doğru tepki sayısı					
Doğru tepki yüzdesi					

Doğru tepki: +
Yanlış tepki: -
Tepkide bulunmama: 0

EK A-6**SABİT BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİM VERİ TOPLAMA
FORMU**

Öğrenen bireyin adı-soyadı:	Değerlendirilen beceri:
Değerlendiren bireyin adı-soyadı:	Değerlendirme ortamı:

Denemeler/Basamaklar	Tarih		Tarih		Tarih		Tarih		Tarih	
	İÖ	İS	İÖ	İS	İÖ	İS	İÖ	İS	İÖ	İS
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
6.										
7.										
8.										
9.										
10.										
11.										
12.										
13.										
14.										
15.										
16.										
17.										
18.										
19.										
20.										
Doğru tepki sayısı										
Doğru tepki yüzdesi										

İÖ: İpucundan önce
İS : İpucundan sonra
Doğru tepki: +
Yanlış tepki: -
Tepkide bulunmama: 0

EK A-7**AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİM UYGULAMASI VERİ TOPLAMA FORMU**

Öğrenen bireyin adı-soyadı:	Değerlendirilen beceri:
Değerlendiren bireyin adı-soyadı:	Değerlendirme ortamı:

Denemeler/Basamaklar	Tarih			Tarih			Tarih			Tarih		
	İÖ	İS	İSD	İS	İÖ	İSD	İÖ	İS	İSD	İÖ	İS	İSD
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
16.												
17.												
18.												
19.												
20.												
Doğru tepki sayısı												
Doğru tepki yüzdesi												

İÖ: İpucundan önce

İS : İpucundan sonra

İSD : İpucundan sonra direnç göstererek

Doğru tepki: +

Yanlış tepki: -

Tepkide bulunmama: 0

EK A-8**ÇOKLU ÖRNEKLERE GÖRE GENELLEME VERİ TOPLAMA FORMU
(TEK-BASAMAKLI DAVRANIŞLAR)**

Öğrenen bireyin adı-soyadı:	Değerlendirilen beceri:
Değerlendiren bireyin adı-soyadı:	Değerlendirme ortamı:

Denemeler	Öğretim araç-gereçleri	1.GA	2.GA	3.GA	4.GA
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
Doğru tepki sayısı					
Doğru tepki yüzdesi					

GA: Genelleme araç-gereçleri

Doğru tepki: +

Yanlış tepki: -

Tepkide bulunmama: 0

EK A-9**ÇOKLU ÖRNEKLERE GÖRE GENELLEME VERİ TOPLAMA FORMU
(ZİNCİRLEME DAVRANIŞLAR)**

Öğrenen bireyin adı-soyadı:	Değerlendirilen beceri:
Değerlendiren bireyin adı-soyadı:	Değerlendirme ortamı:

Basamaklar	Öğretim araç-gereçleri ile	A Marka	B Marka	C Marka	D Marka
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
Doğru tepki sayısı					
Doğru tepki yüzdesi					

Doğru tepki: +

Yanlış tepki: -

Tepkide bulunmama: 0

EK A-10**GERÇEK ORTAMDA GENELLEME STRATEJİSİ VERİ
TOPLAMA FORMU**

Öğrenen bireyin adı-soyadı:	Değerlendirilen beceri:
Değerlendiren bireyin adı-soyadı:	Değerlendirme ortamı:

Basamaklar	ÖO	GO 1	GO2	GO 3	GO 4
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
Doğru tepki sayısı					
Doğru tepki yüzdesi					

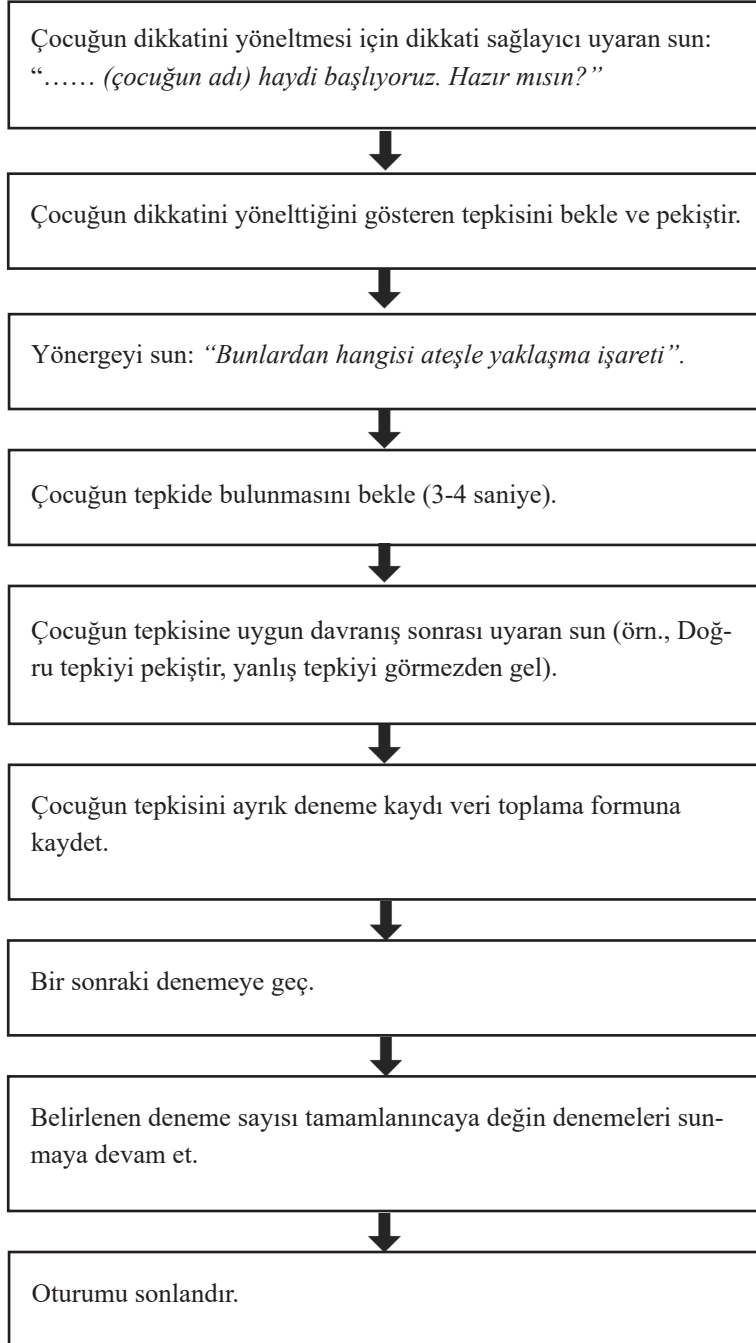
ÖO: Öğretim ortamı
GO: Genelleme ortamı
Doğru tepki: +
Yanlış tepki: -
Tepkide bulunmama: 0

EKLER

EK B: UYGULAMA AKIŞLARI

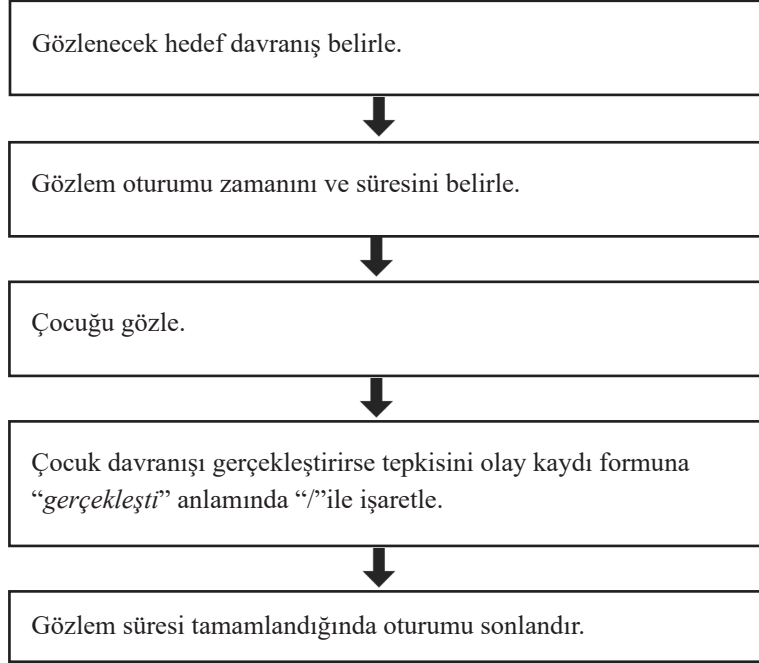
EK B-1

AYRIK DENEME KAYDI OTURUMU UYGULAMA AKIŞI



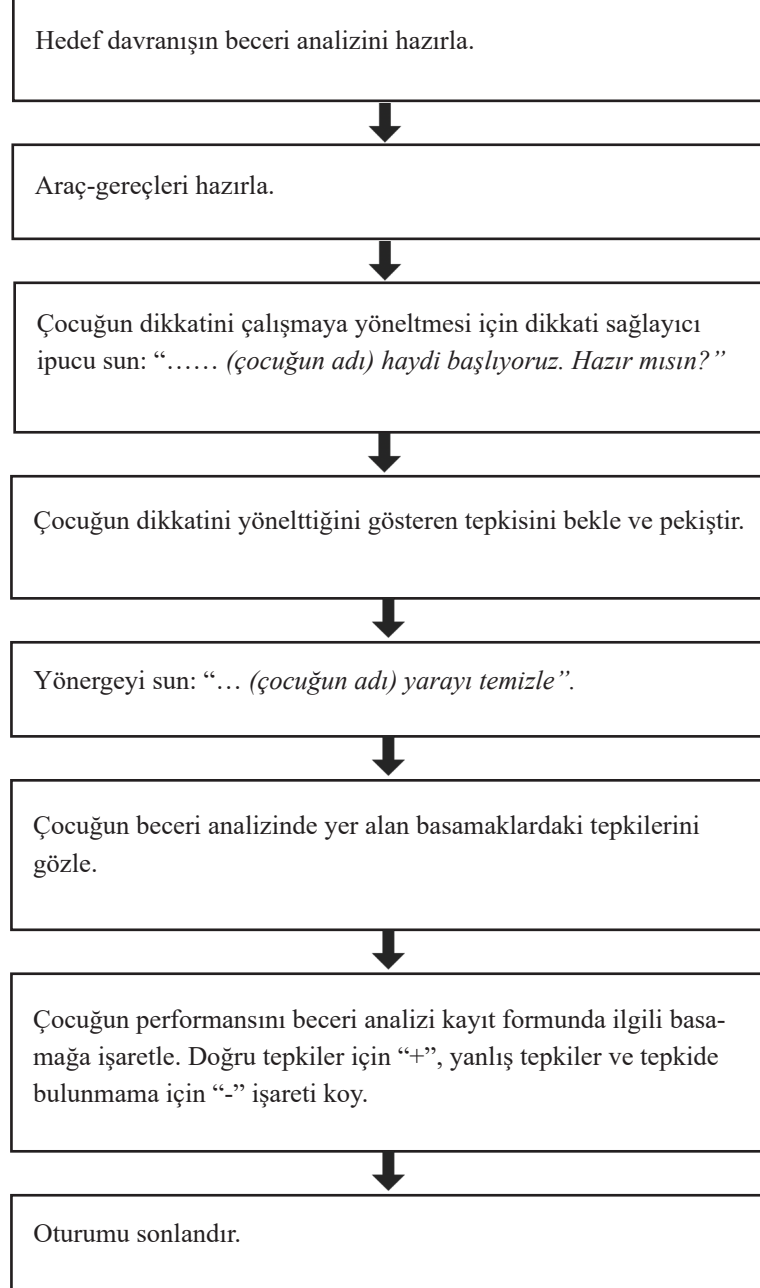
EK B-2

OLAY KAYDI UYGULAMA AKIŞI



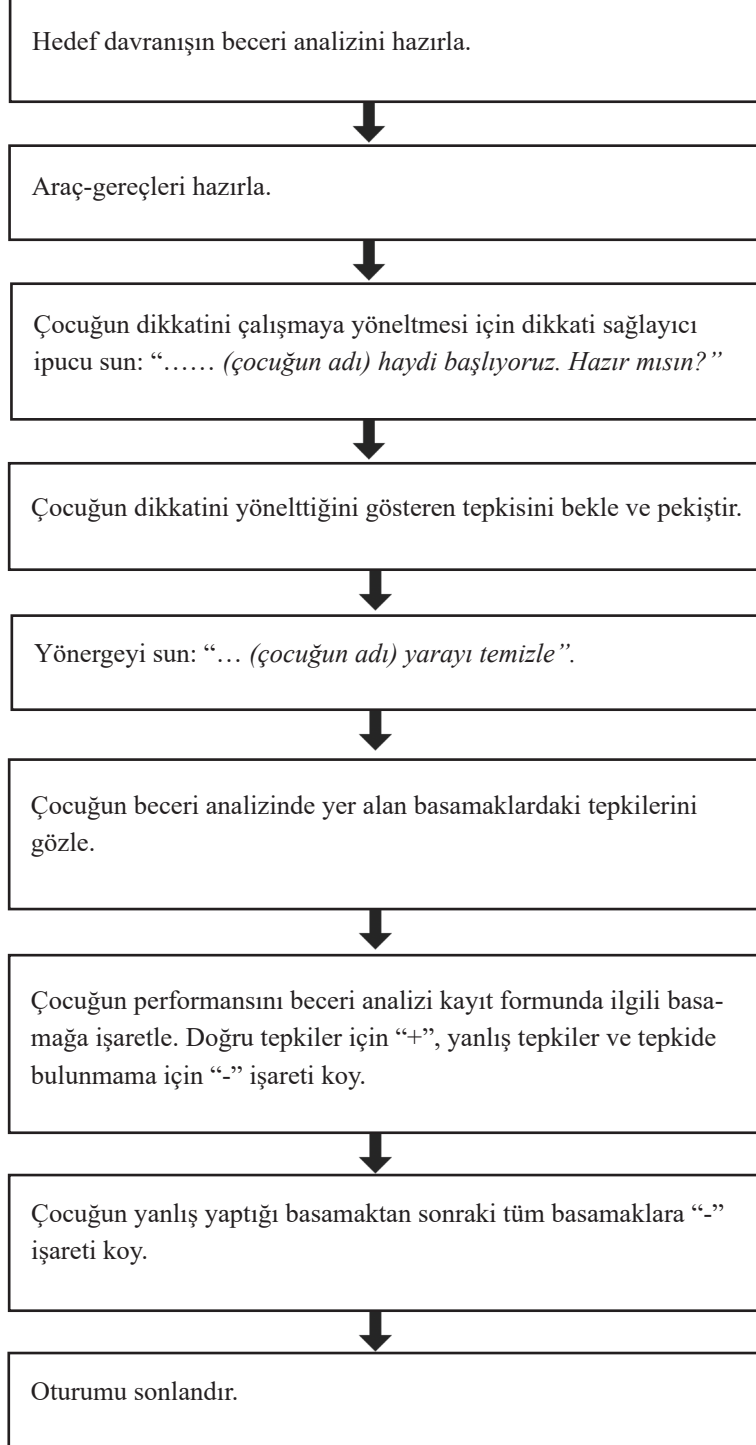
EK B-3

BECERİ ANALİZİ KAYDI UYGULAMA AKIŞI



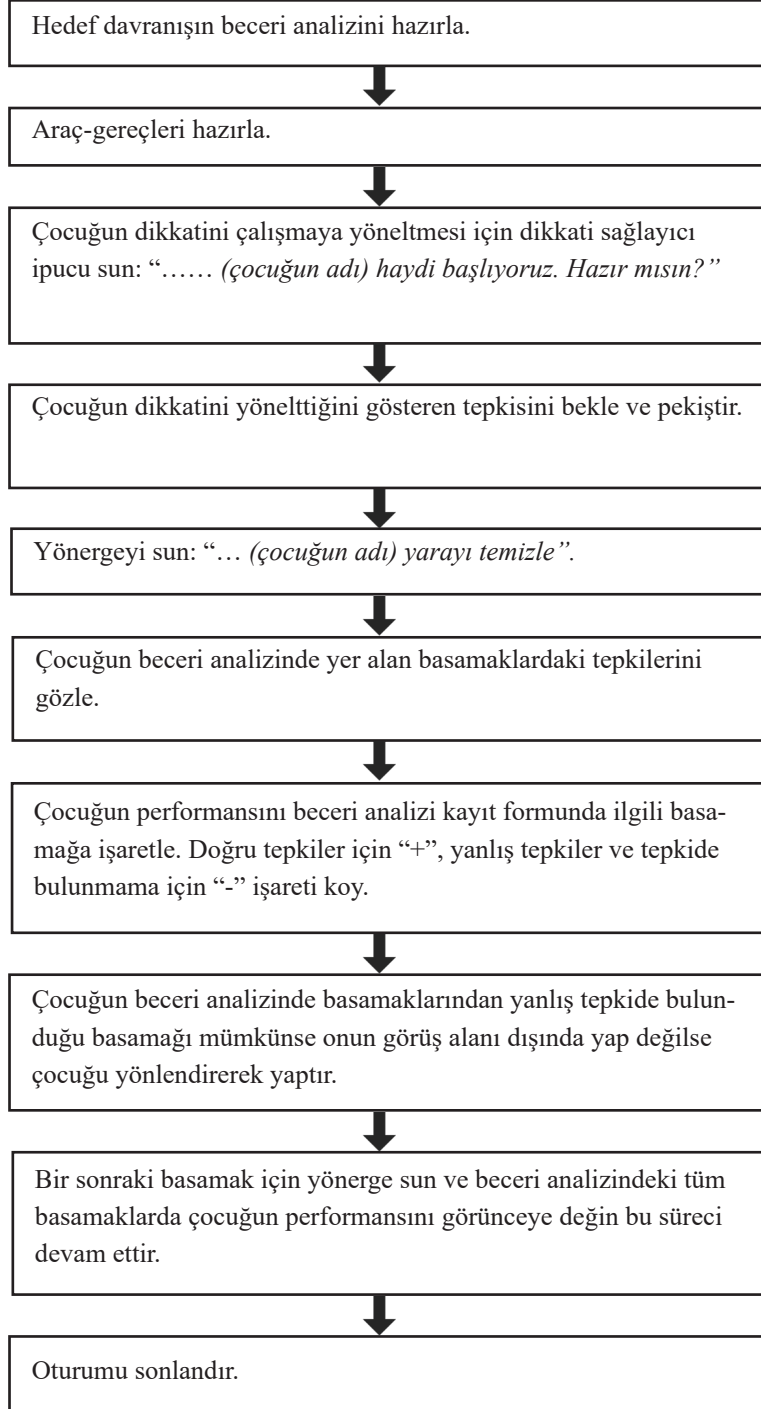
EK B-4

TEK-FIRSAT DEĞERLENDİRMESİ UYGULAMA AKIŞI



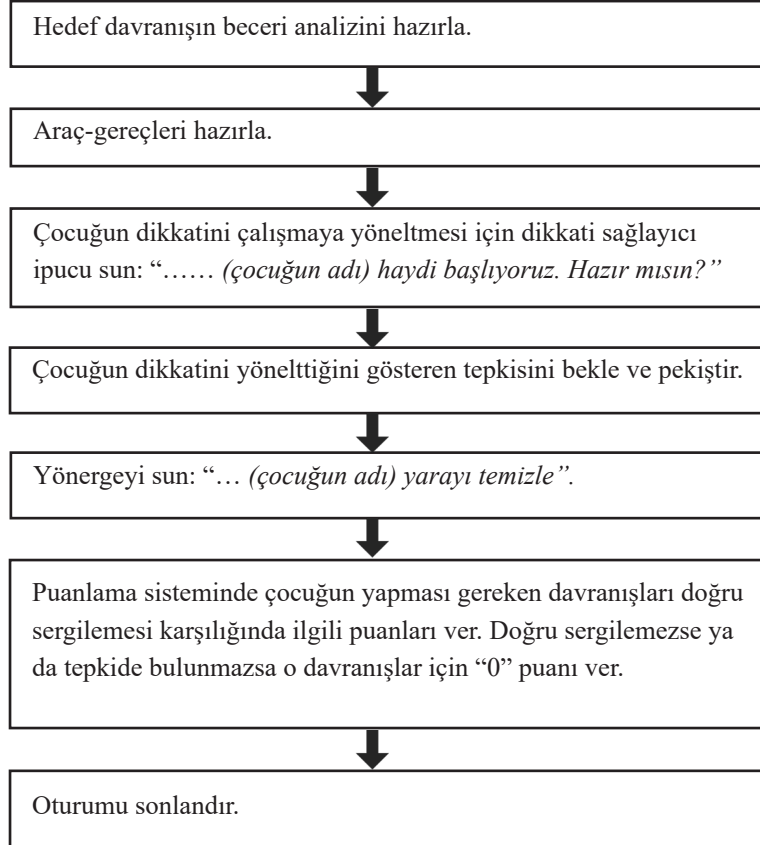
EK B-5

ÇOK FIRSAT DEĞERLENDİRMESİ UYGULAMA AKIŞI



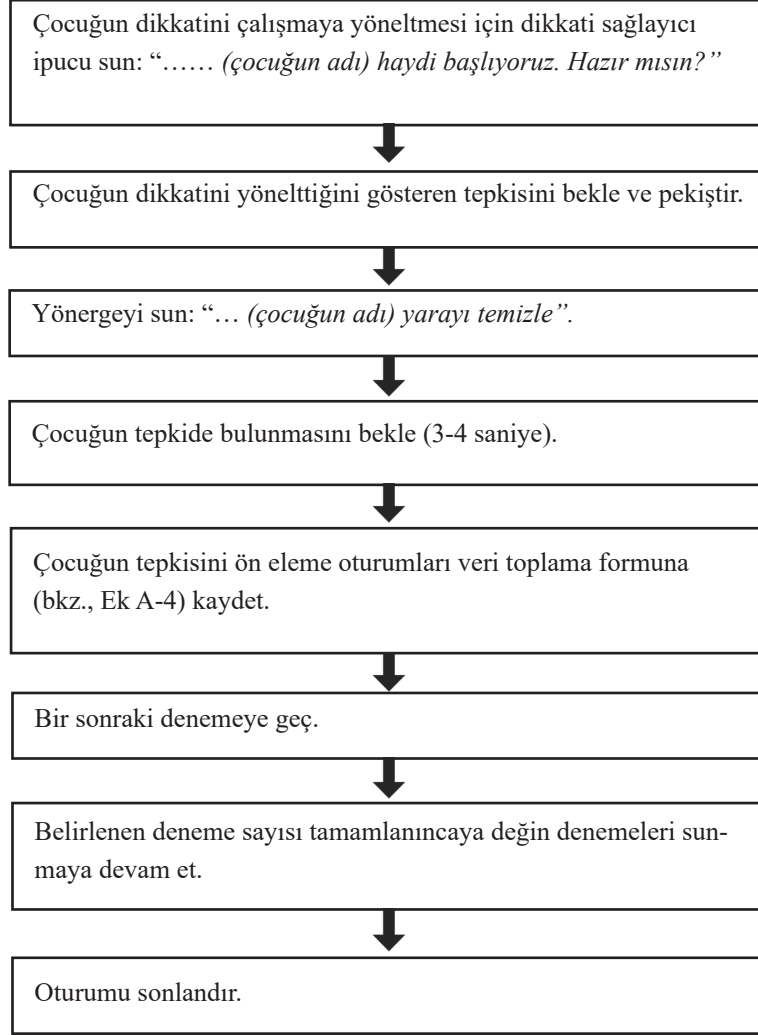
EK B-6

PUANLAMA İLE DEĞERLENDİRME UYGULAMA AKIŞI



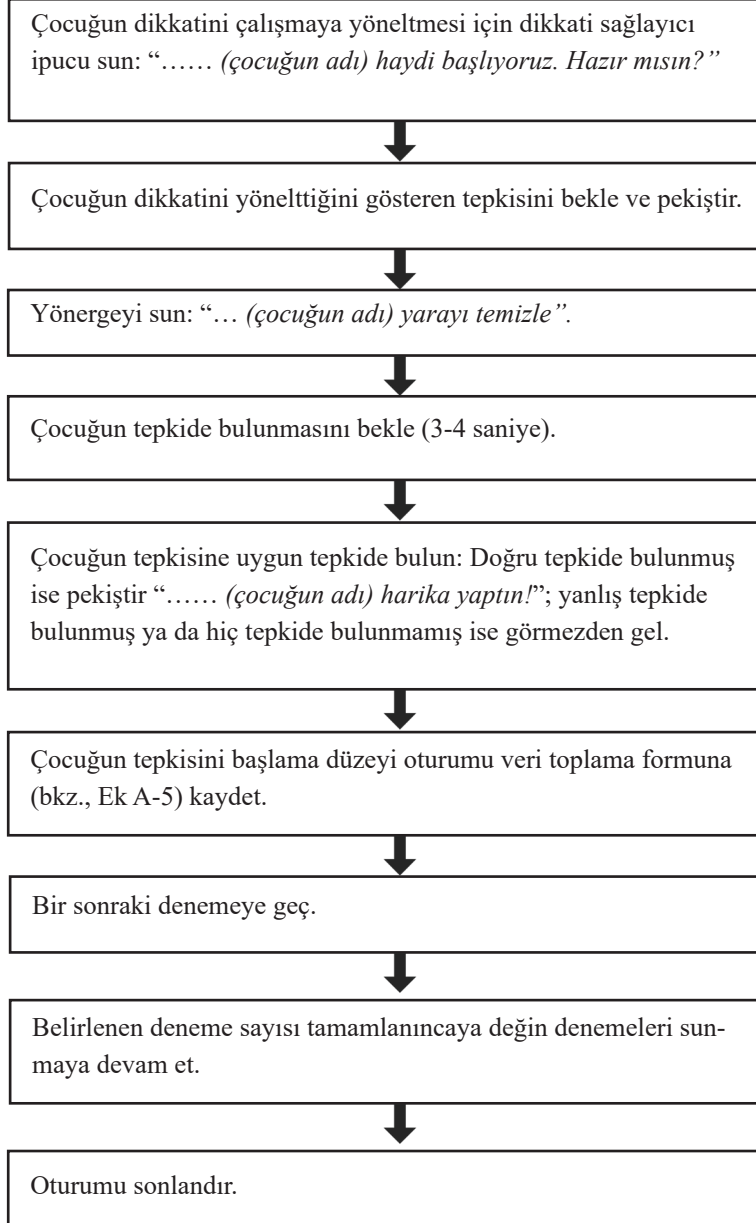
EK B-7

ÖN ELEME OTURUMU UYGULAMA AKIŞI



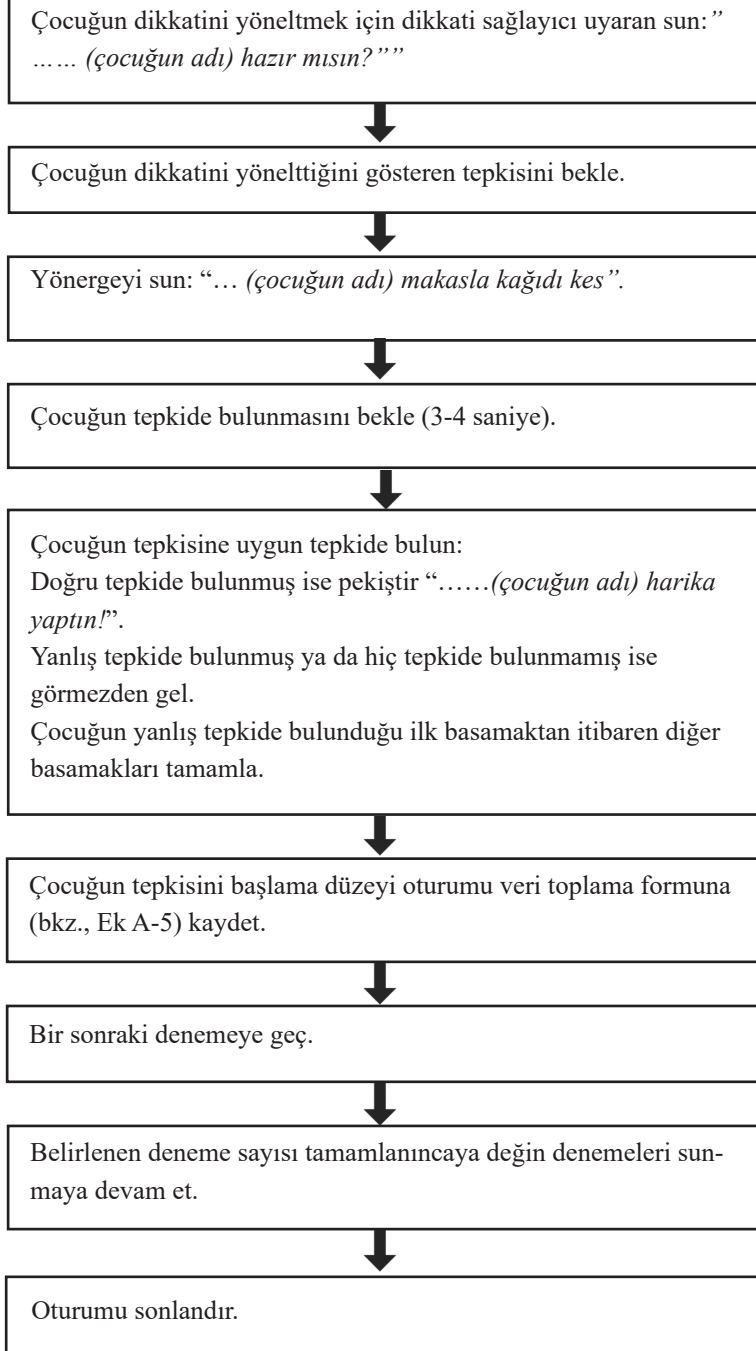
EK B-8

BAŞLAMA DÜZEYİ OTURUMU UYGULAMA AKIŞI (TEK-BASAMAKLI DAVRANIŞLAR İÇİN)



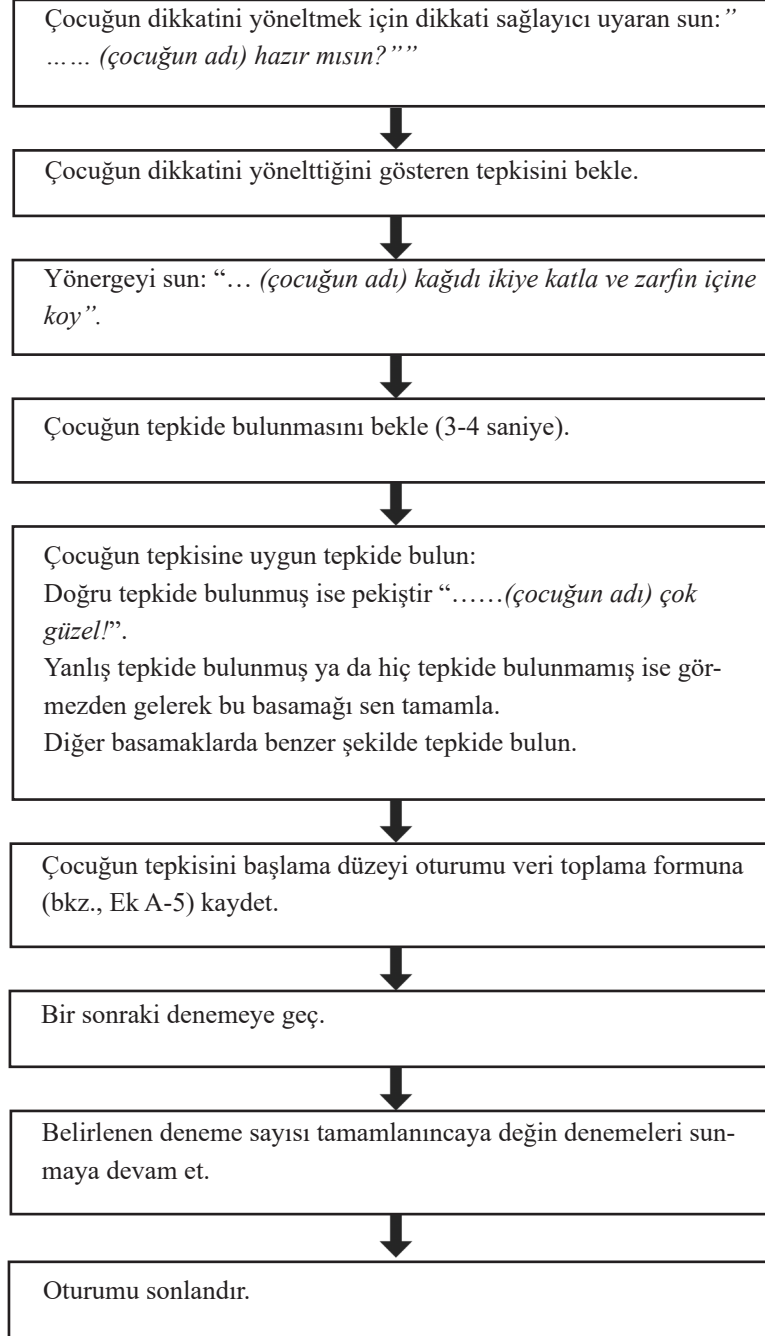
EK B-9

BAŞLAMA DÜZEYİ OTURUMU UYGULAMA AKIŞI (ZİNCİRLEME DAVRANIŞLAR İÇİN TEK FIRSAT)

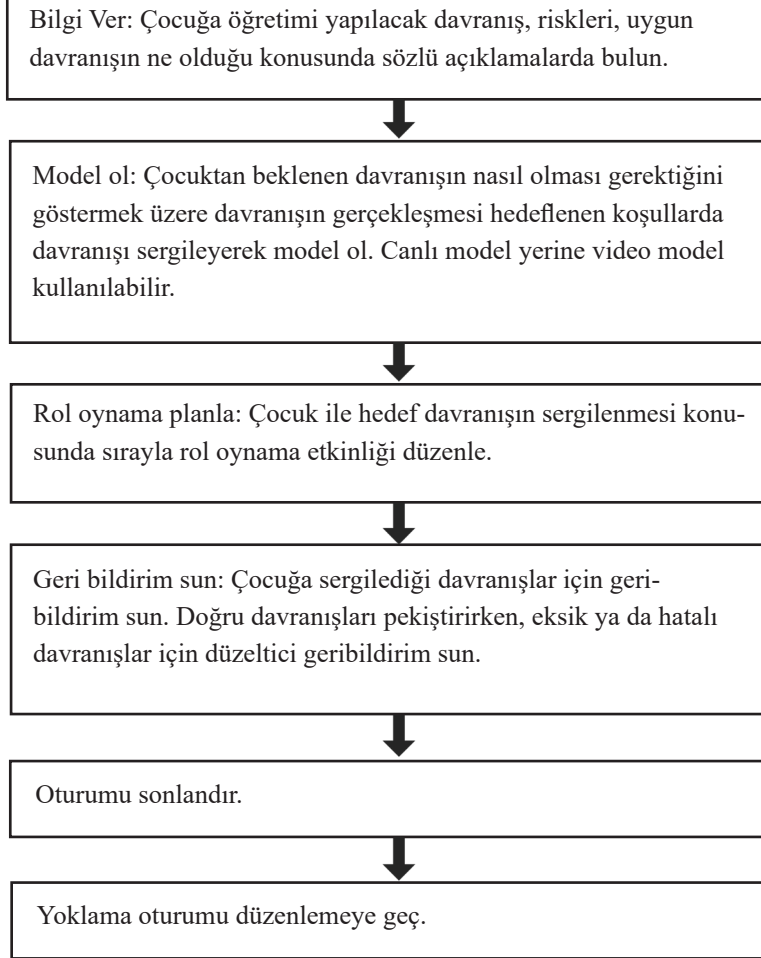


EK B-10

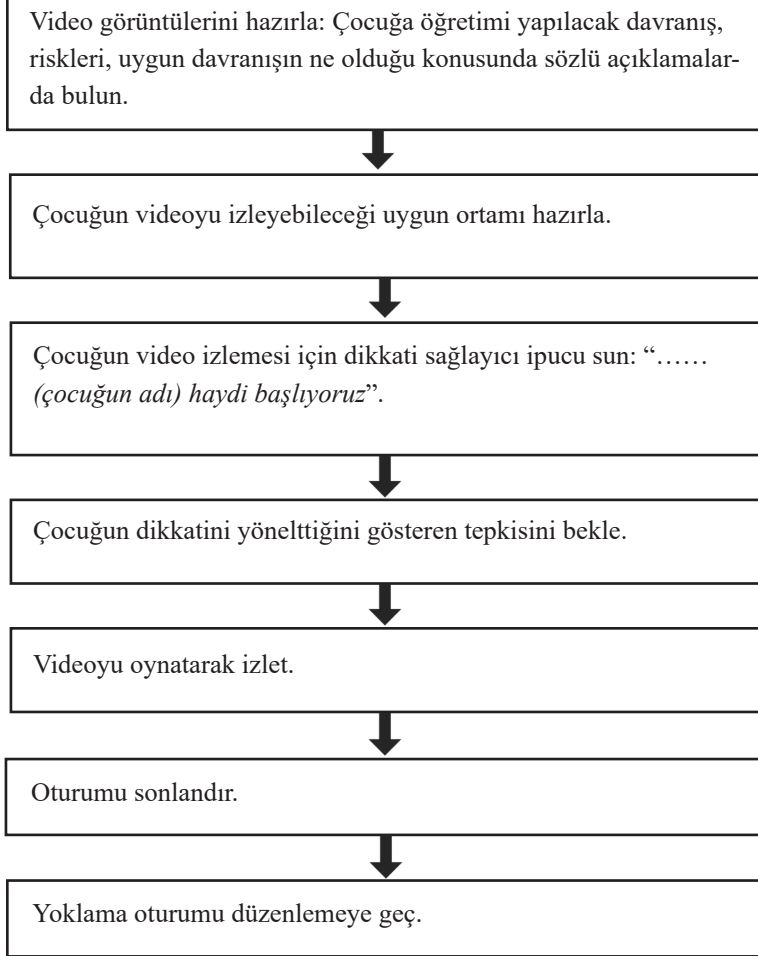
BAŞLAMA DÜZEYİ OTURUMU UYGULAMA AKIŞI (ZİNCİRLEME DAVRANIŞLAR İÇİN ÇOK FIRSAT)



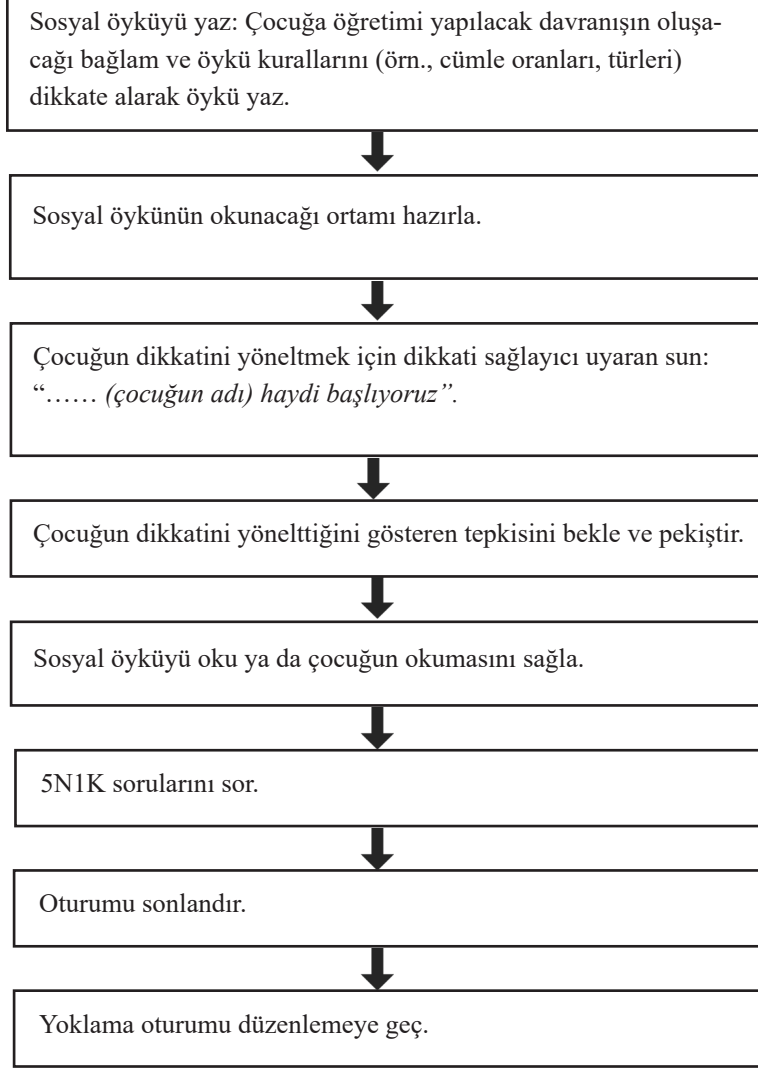
**DAVRANIŞSAL BECERİ ÖĞRETİMİ
UYGULAMA AKIŞI**



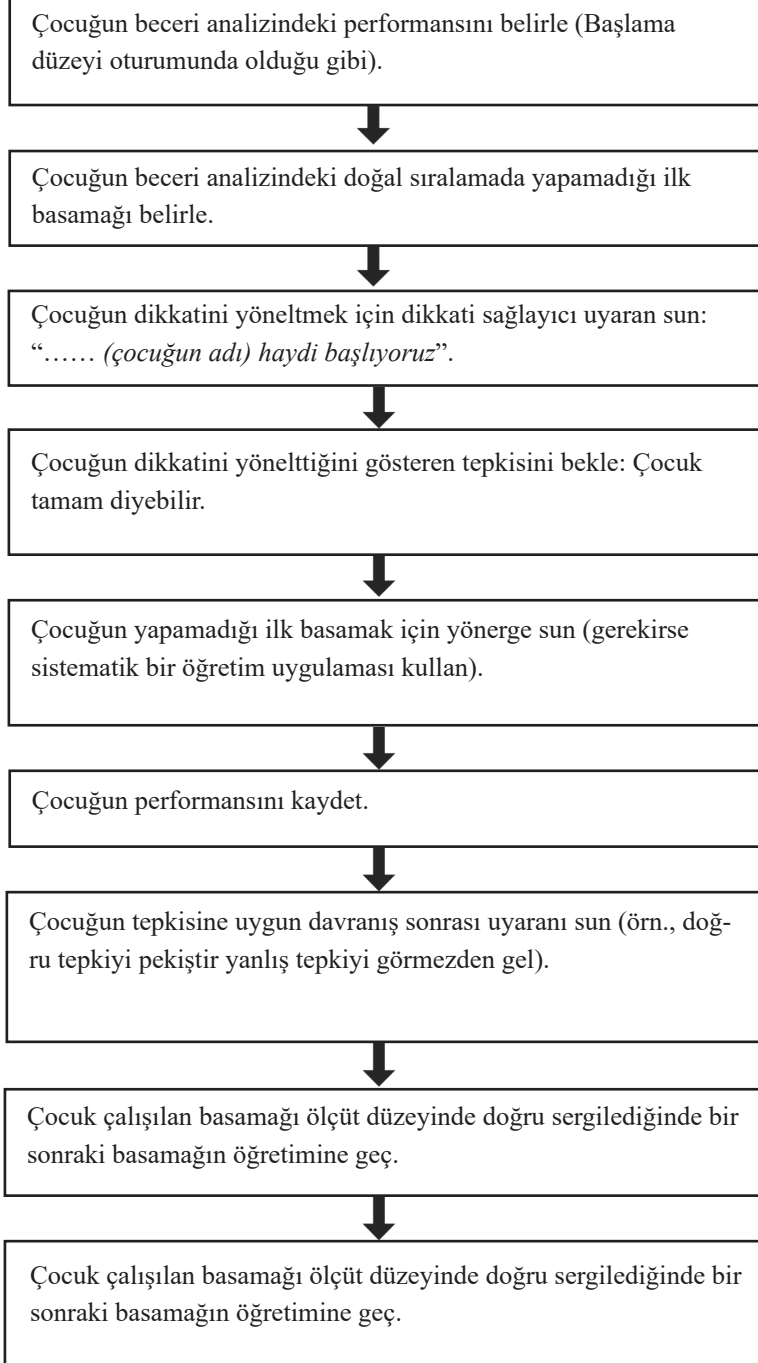
**VIDEO MODELLE ÖĞRETİM
UYGULAMA AKIŞI**



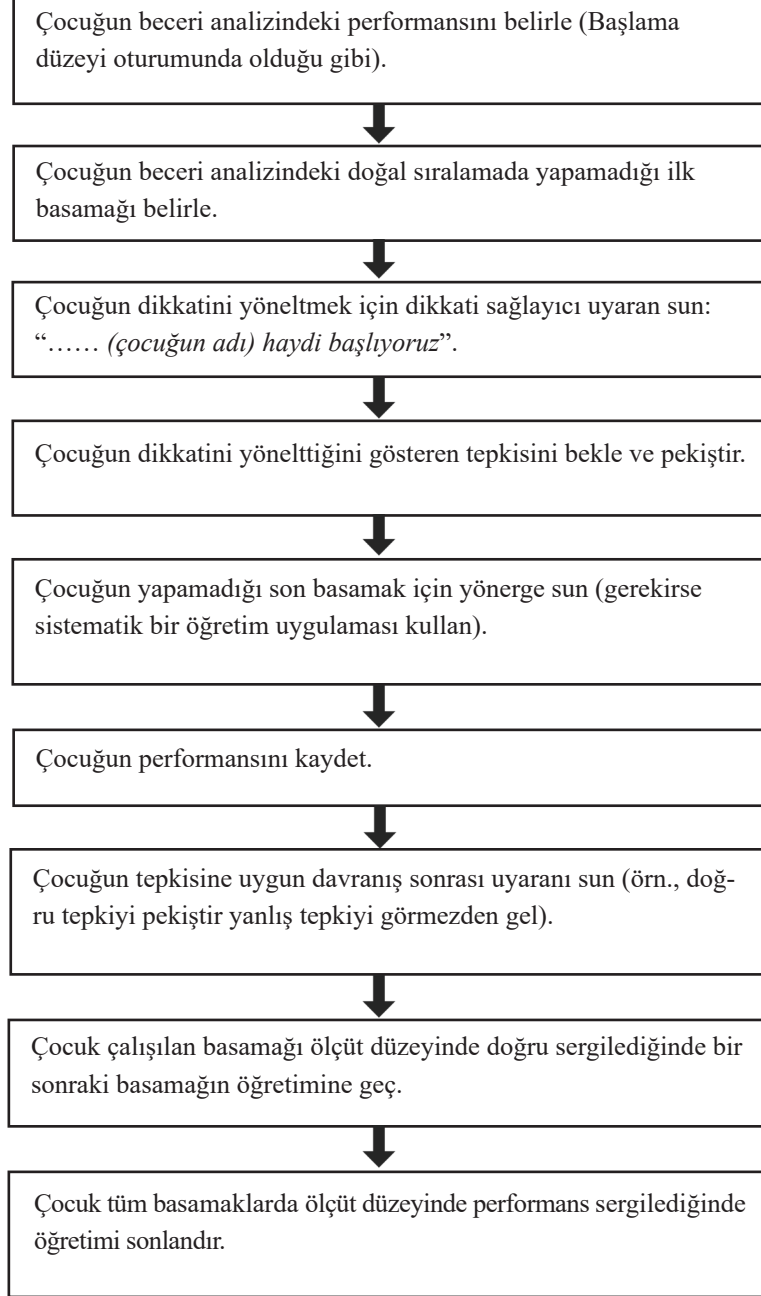
SOSYAL ÖYKÜ ÖĞRETİMİ UYGULAMA AKIŞI



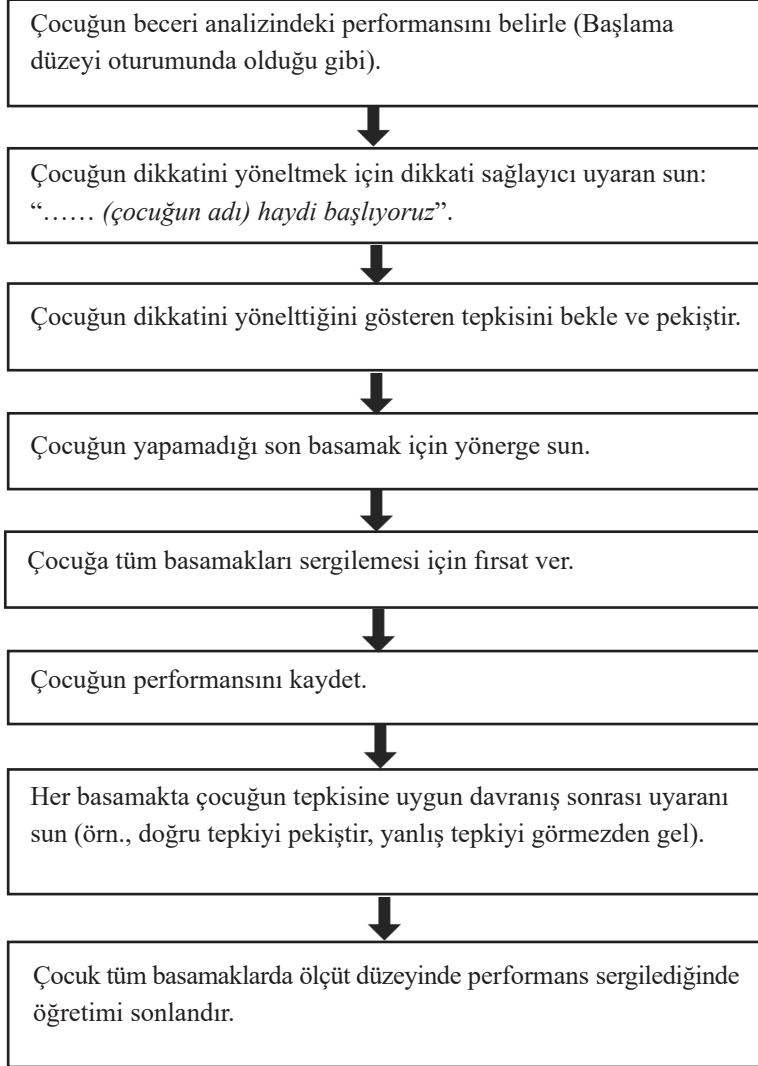
İLERİYE ZİNCİRLEME ÖĞRETİMİ UYGULAMA AKIŞI



GERİYE ZİNCİRLEME ÖĞRETİMİ UYGULAMA AKIŞI

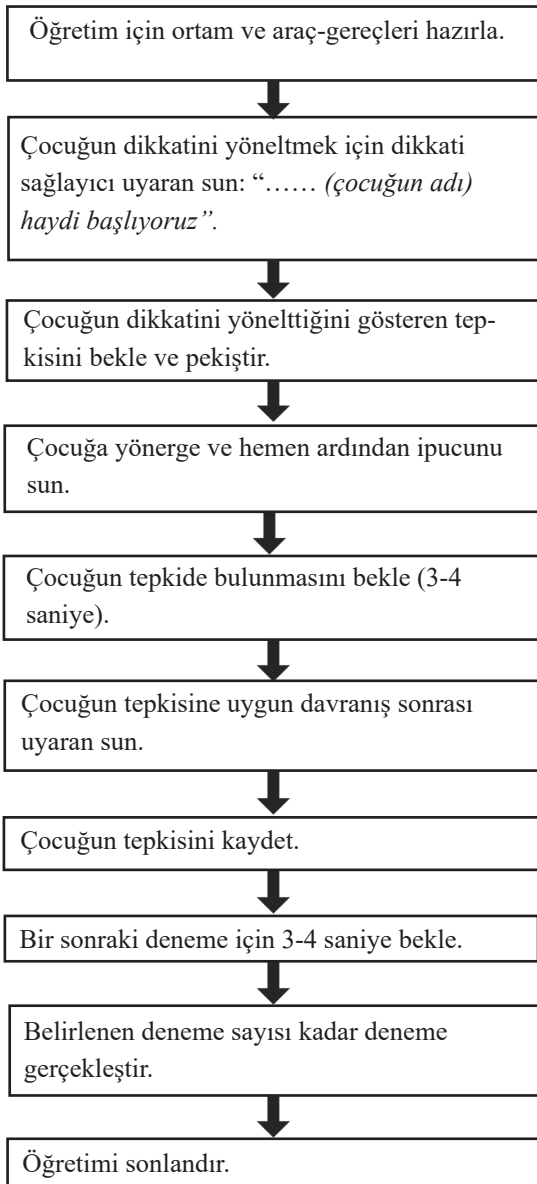


TÜM BASAMAKLARIN BİR ARADA ÖĞRETİMİ UYGULAMA AKIŞI

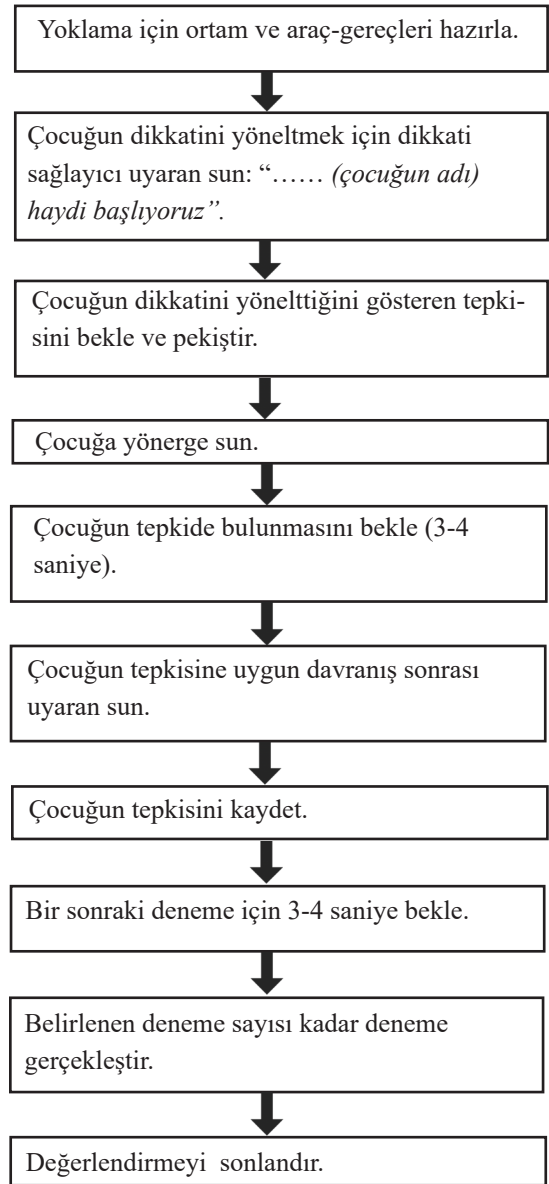


EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMA AKIŞI

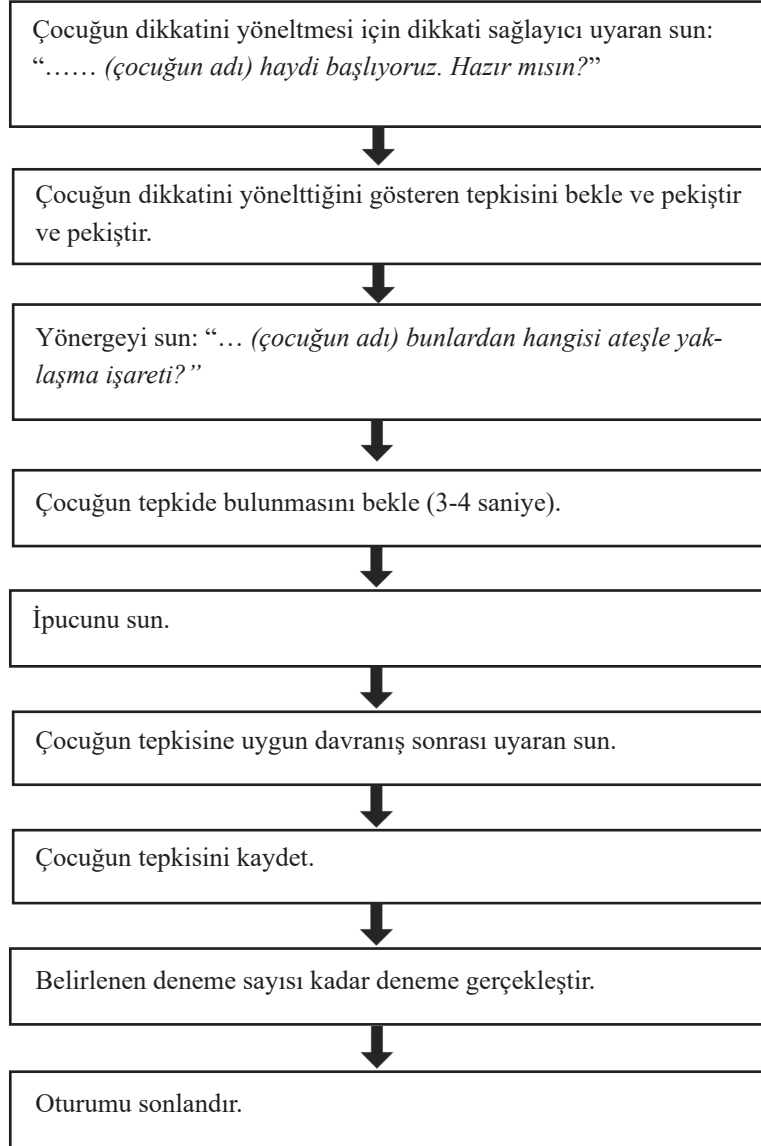
ÖĞRETİM OTURUMU UYGULAMA AKIŞI



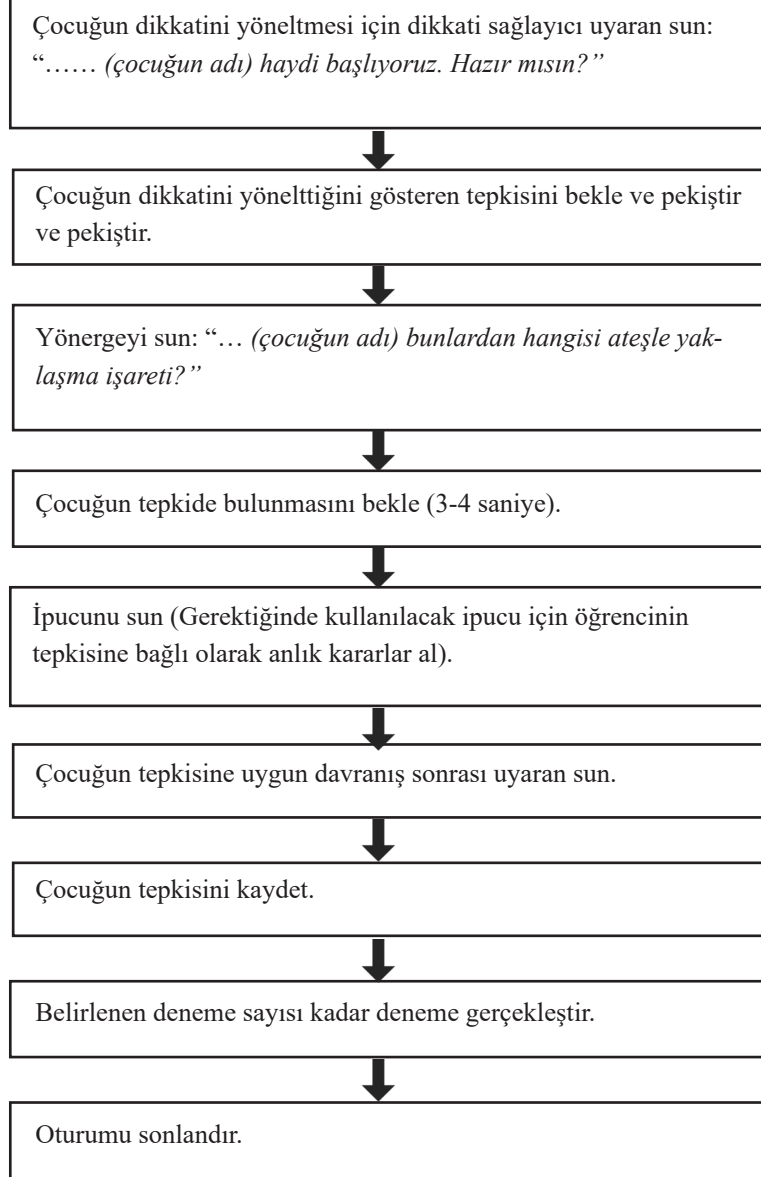
YOKLAMA OTURUMU UYGULAMA AKIŞI



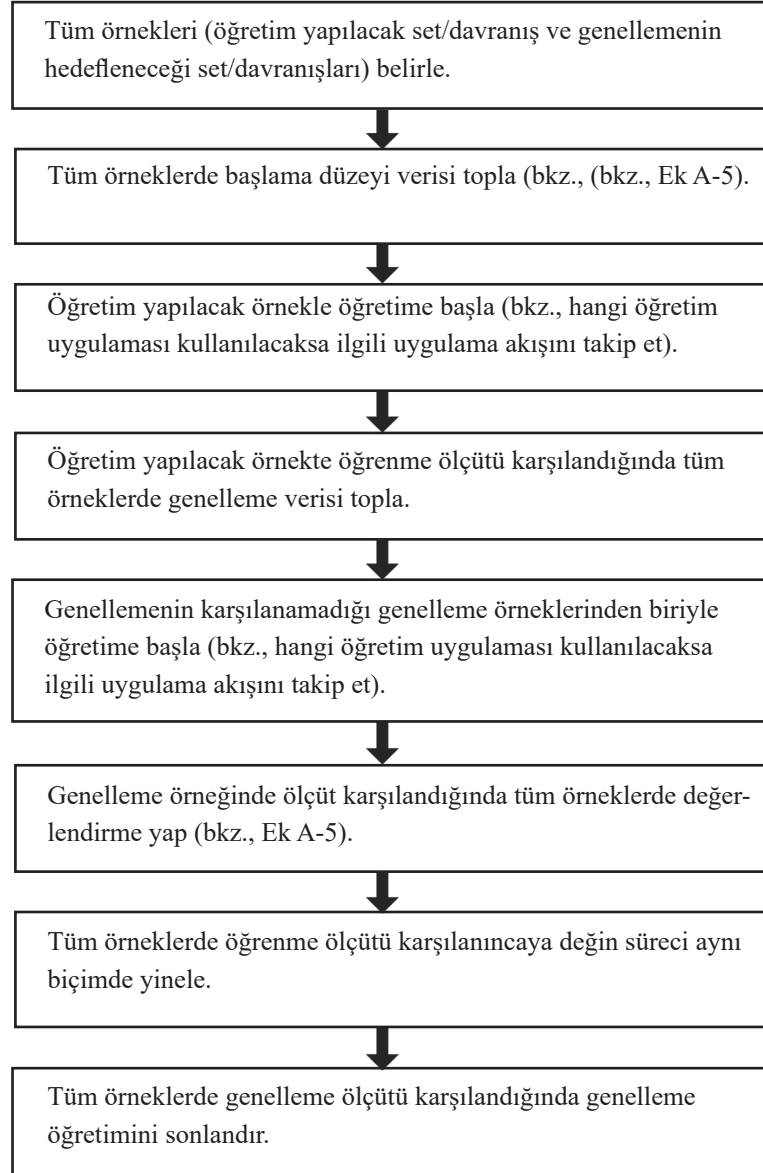
**SABİT BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİM UYGULAMASI
UYGULAMA AKIŞI**



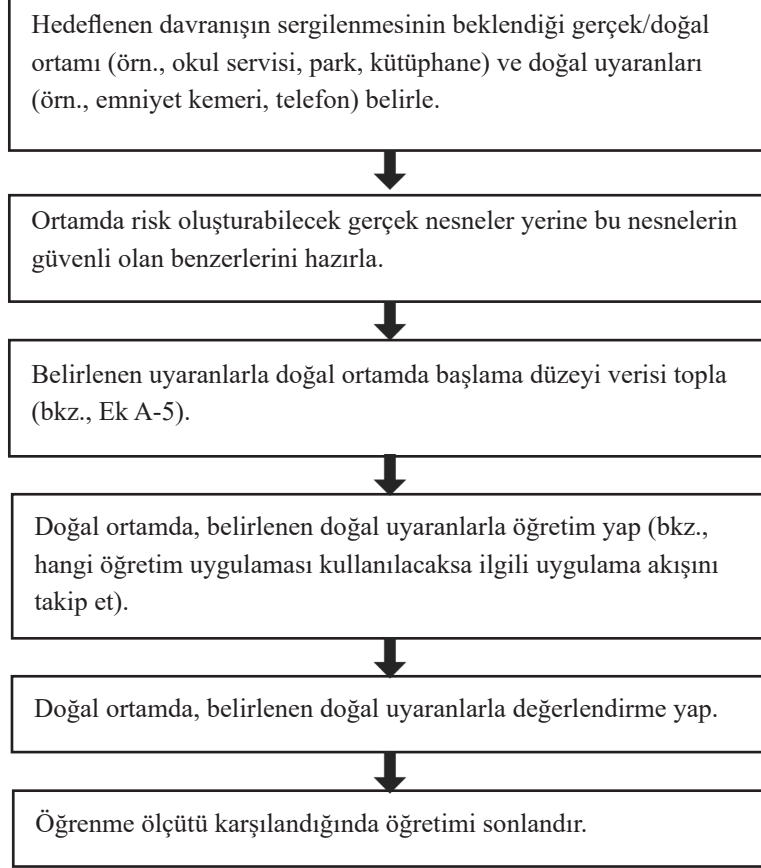
**AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİM UYGULAMASI
UYGULAMA AKIŞI**



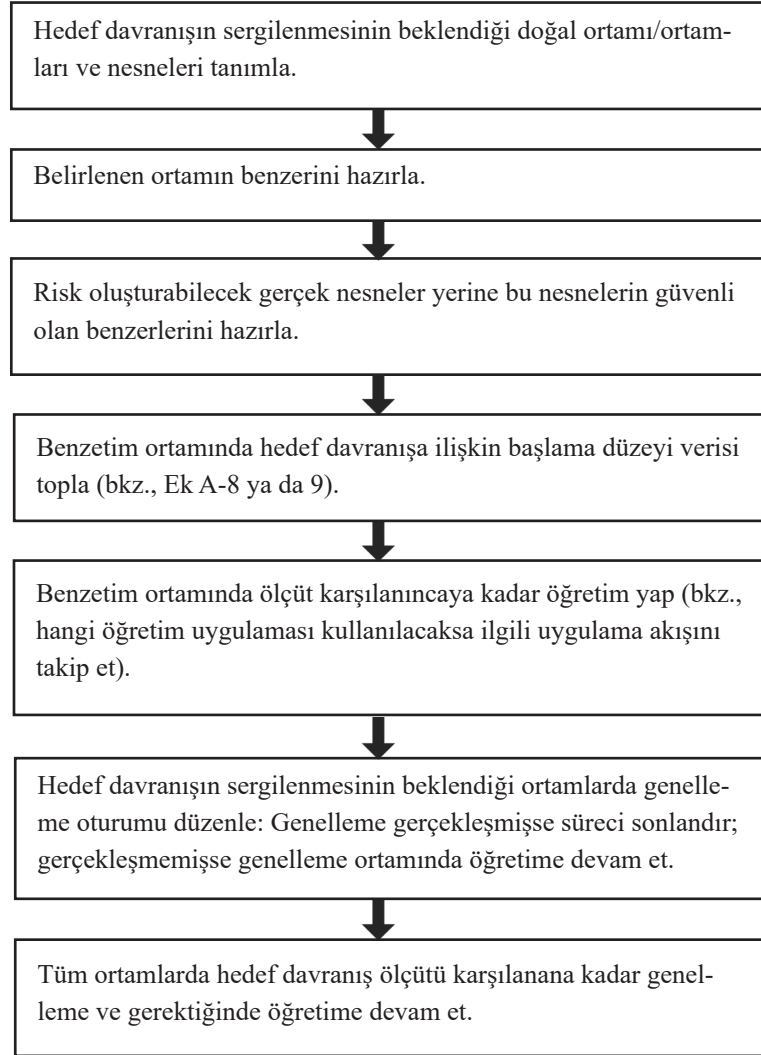
ÇOKLU ÖRNEKLERE GÖRE GENELLEME STRATEJİSİ UYGULAMA AKIŞI



**GERÇEK ORTAMDA GENELLEME STRATEJİSİ
UYGULAMA AKIŞI**



BENZETİM ORTAMINDA GENELLEME STRATEJİSİ







Güvenlik becerileri çocukların farklı ortamlardaki potansiyel tehlikeleri farketmeleri, bu tehlikelerden kaçınmaları ve uygun tepki vermelerini sağlayan bilgi, davranış ve stratejilerden oluşur. Bu beceriler çocukların riskli ortamlardaki iyi olma durumlarını ve bağımsızlıklarını artırmak amacıyla farklı yöntemlerle öğretilmektedir. Bu kitapta güvenlik becerilerine, bu becerilerin önemine ve gerekliliğine ilişkin ayrıntılı bilgi yer almakta; değerlendirme yöntemleri ve bilimsel dayanaklı uygulamalar kolay anlaşılır bir dille örneklerle açıklanmaktadır. Kitabın özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocuklarla çalışan eğitimciler ve anne babalar için yol gösteren çok önemli bir kaynak olacağını düşünüyorum.

Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

Bu değerli kitap, başta gelişim yetersizliği ve otizm tanısı olmak üzere çeşitli tanı ve yaşlardaki özel gereksinimli bireylere olduğu kadar tipik gelişen çocuklara da güvenlik becerilerinin etkili, verimli, kalıcı ve genellenebilir şekilde öğretilmesini sağlayacak eşsiz bir kaynak!

Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar

Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı, otizmli çocuklara erken tanı konulması, özel eğitimle topluma kazandırılmalarına öncülük edilmesi ve bunun yurt çapında yaygınlaştırılması amacıyla kar amacı gütmeyen ve kamu yararını gözetan sağlık ve eğitim vakfı olarak 2003 yılında kurulmuştur.

Tohum Otizm Vakfı, Prof. Dr. Elif Tekin İftar, Uzm. Tanyel Süzer ve Dr. Nursinem Şirin tarafından kaleme alınan “Öğretmenler ve Anne-Babalar İçin Güvenlik Becerileri Öğretimi” kitabını sizlere sunmaktan büyük mutluluk duymaktadır.

