

**GELİŞİM YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE
GÜVENLİK BECERİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI
TASARLANMASI VE UYGULANMASI**

Doktora Tezi

Nursinem ŞİRİN

Eskişehir 2024

**GELİŞİM YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE
GÜVENLİK BECERİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI
TASARLANMASI VE UYGULANMASI**

Nursinem ŞİRİN

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Eğitimi Bütünleşik Doktora Programı

Danışman: Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ocak 2024

ÖZET

GELİŞİM YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE GÜVENLİK BECERİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI TASARLANMASI VE UYGULANMASI

Nursinem ŞİRİN

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Bütünleşik Doktora Programı
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ocak 2024

Danışman: Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Bu çalışmada gelişim yetersizliği olan bireylere yönelik bir güvenlik becerileri programı tasarlamak ve bu programın öğretmenler ve anne-babalar gibi yetişkin bireyler tarafından kullanılmasının yetişkinlerin öğretme davranışları ve çocuklarının güvenlik becerilerini edinme düzeyleri üzerindeki etkilerini sınamak hedeflenmiştir. Bu hedefi karşılayabilmek üzere iki çalışma tasarlanmıştır. Çalışma I'in hedefi Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Programı'nı (GÜBEP) tasarlamak, Çalışma II'nin hedefi ise tasarlanan programı sınavarak etkililiğini ortaya koymak olmuştur. Çalışma I'de sorun merkezli, yaşam şartları tasarımı kullanılmıştır. Çalışma sürecinde beşer öğretmen, anne-baba ve alan uzmanından tüketici ve uzman görüşleri alınmıştır. Çalışma sonunda yedi farklı güvenlik becerisi alanını kapsayan ve 173 hedef beceriden oluşan bir eğitim programı tasarlanmıştır. Çalışma II dört yetişkin-çocuk çiftiyle tamamlanmıştır. Çalışma II tek-denekli araştırma modellerinden A-B modeliyle tasarlanmıştır. GÜBEP oturumları katılımcı yetişkinler ölçütü karşılayıncaya ve aynı zamanda çocuklar kendilerine öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerilerini belirli bir düzeyde öğreninceye değin yürütülmüştür. Bulgular katılımcı yetişkinlerin GÜBEP aracılığıyla katılımcı çocuklara güvenlik becerileri öğretimi sunmayı %100 doğruluk düzeyinde edindiklerini göstermektedir. Aynı zamanda, bulgular çocukların yetişkinler tarafından kendilerine öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerilerini edindiklerini göstermektedir. Ayrıca, katılımcı yetişkinlerin GÜBEP'e dayalı güvenlik becerisi öğretimine ilişkin görüşleri olumludur. Bulgular ışığında uygulama ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Gelişim yetersizliği, Güvenlik becerileri, Program geliştirme
Sistematik öğretim, Yetişkin eğitimi.

ABSTRACT

DESIGNING AND IMPLEMENTING SAFETY SKILLS TEACHING PROGRAM TO INDIVIDUALS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

This study was designed to develop a safety-skills teaching program for parents and teachers to use to teach safety skills to their children and students with developmental disabilities. In order to meet these aims two studies were conducted subsequently. Study I was designed to develop Safety Skills Teaching Program for Individuals with Developmental Disabilities (GÜBEP) and Study II was designed to examine the effects of GUBEP on parents' and teachers' safety skills teaching behaviors as well as the effects of safety skills instruction on the acquisition of targeted safety skills in participating children. The researcher used problem-centered living condition design in Study I while developing GUBEP. During the Study I, the researcher took consumers' and experts' (i.e., teachers and higher education faculties) opinions about the program. Five participants participated from each group. At the end of the study, a safety skills teaching program named as GUBEP including 173 safety skills from seven different safety skills teaching areas was developed. For Study II, was completed with four adult-child dyads. During the Study II the A-B design was used to investigate the aforementioned effects of the GUBEP intervention. The GUBEP intervention was conducted until the participating adults utilize the steps of the safety skills instruction assigned to them with 100% accuracy and their children acquired the targeted safety skills to a certain extent. The findings showed that GUBEP is effective in training parents and teachers to utilize safety skills instruction and in teaching targeted safety skills to children with developmental disabilities. Last but not the least, the opinions of the parents and teachers about GUBEP were positive in general. Based on the findings, the researchers developed suggestions for implications and future research.

Keywords: Adult training, Curriculum design, Developmental disabilities, Safety skills, Systematic instruction,

TEŞEKKÜR

“Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Güvenlik Becerilerinin Öğretimine İlişkin Anne-Babaların, Öğretmenlerin ve Öğretim Üyelerinin Görüş ve Önerileri” başlıklı yüksek lisans tezimi 2015 yılında tamamladım. Bu çalışmanın bulgularında güvenlik becerilerine ilişkin kapsamlı bir program oluşturma gereksinimi ortaya çıktı ve o günden itibaren ben de birazdan inceleyeceğiniz tez çalışmasının hayalini kurmaya başladım. Bu hayalin gerçekleşmesinde en büyük rolü oynayan, hayalime ortak olan, bana her zaman inanan, güvenen, yol gösteren, destekleyen ve sabırla tüm sorularımı yanıtlayan rol modelim, sevgili hocam Prof. Dr. Elif Tekin-İftar’a çok teşekkür ederim. Canım hocam, sizinle çalışmak yaşamımdaki en büyük şanslarımdan biridir.

Çalışmamın toplam 25 katılımcısı oldu. Katılımcıları arasında değerli alan uzmanları, değerli özel eğitim öğretmenleri, lisans dönemimden sevgili arkadaşlarım, bir dönem çocuklarının gelişimlerini takip ettiğim sevgili anne-babalar, bakım verenler ve çok sevgili çocuklar bulunmaktadır. Araştırmaya katılarak bu çalışmanın gerçekleşmesinde rol aldıkları için her birine çok teşekkür ederim. Bu çalışma onların özverileri ve katkıları sayesinde ortaya çıktı.

Yaşamımdaki çok önemli zamanlarda her zaman desteğini bana sunan, yol gösteren, rehberlik eden, kapısını her çalışımda beni ilgiyle ve sevgiyle dinleyen, varlığı, bilgeliği ve neşesiyle bana ilham olan sevgili hocam Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar’a çok çok teşekkür ederim. Sevgili hocam sizinle tanışmak, sizinle çalışmak bir ayrıcalık.

Tez sürecimin başından itibaren tez izleme komitemde yer alan, araştırma yöntemimle ilgili bilgilerini ve düşüncelerini benimle paylaşan, tüm sorularımı sabırla yanıtlayan ve çok yoğun çalışma temposu içinde bile bana her zaman vakit ayıran Dr. Öğr. Üyesi Dilruba Kürüm-Yapıcıoğlu’na çok teşekkür ederim. Yine tez izleme komitemde bir dönem yer alan, araştırma sürecime ilişkin bilgilerini ve düşüncelerini benimle paylaşan, desteğini ve ilgisini her zaman gösteren Prof. Dr. E. Sema Batu’ya çok teşekkür ederim. Tez izleme komiteme son dönemde dahil olan, araştırma sürecime ilişkin görüşlerini, önerilerini ve bilgilerini paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Hatice Deniz Değirmenci’ye çok teşekkür ederim.

Çalışmamın başından beri kurduğum hayali destekleyen, ne zaman arasam desteğini ve ilgisini benden esirgemeyen, hep motive eden, zor zamanlarımda yaşamımı

kolaylaştıran hem iyi günümü hem de kötü günümü paylaştığım Davranış Analisti Uzm. Tanyel Süzer'e çok teşekkür ederim. Ayrıca çalışmamın güvenilirlik verilerini topladığı için de kendisine teşekkür ederim.

Aramızda mesafeler olsa da varlığını her zaman hissettiren, beni sabırla dinleyen, seçilmiş kız kardeşim Ayşegül Pazar'a, bana olan inancını her fırsatta gösteren ve yorulduğumda beni sabırla motive eden Aslı Sarıkardaşoğlu'na bana gösterdikleri anlayış için çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca aldığım her kararda beni destekleyen, maddi ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim annem Altun Şirin'e ve babam Şemsi Şirin'e çok teşekkür ederim.

Gelişim yetersizliği olan çocuklarla ve gençlerle çalışmak dikkat, özen ve sabır isteyen bir iş. Bu çalışmayı mesleki yaşamında dikkatli olmayı, özen göstermeyi ve sabretmeyi içselleştirmiş, etik değerlere sahip meslektaşlarıma armağan etmek isterim.

Nursinem ŞİRİN

Ocak, 2024

İstanbul

02/01/2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Nursinem ŞİRİN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI	ii
JURİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ	
1.1.Güvenlik Becerileri.....	1
1.2.Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler ve Güvenlik Becerileri.....	3
1.3.Gelişim Yetersizliği Olan Bireylere Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Öğretim Uygulamaları	7
1.4.Güvenlik Becerileri ve Eğitim Programları	8
1.5.Program Geliştirme Modelleri	11
1.6.Araştırma Gereksinimi.....	13
1.7.Amaç	16
1.8.Araştırmanın Önemi.....	17
2. ALANYAZIN TARAMASI.....	21
2.1.Gelişim Yetersizliği Olan Bireylere Güvenlik Becerilerinin Öğretimine İlişkin Görüşlerin Ele Alındığı Araştırmalar.....	21
2.2.Güvenlik Becerilerinin Öğretimine Dayalı Sistemik Derleme ve Meta- Analiz Araştırmaları.....	28
2.3. Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Etkili Öğretim Uygulamaları.....	33
2.3.1. Davranışsal beceri öğretimi	34
2.3.1.1.Davranışsal beceri öğretimine dayalı etkililik araştırmaları.....	36
2.3.2. Video modellerle öğretim	38
2.3.2.1.Video modellerle öğretime dayalı etkililik araştırmaları	40

2.3.3. Sosyal öyküler.....	42
2.3.3.1.Sosyal öykülerle öğretime dayalı etkililik araştırmaları.....	44
2.3.4. Eşzamanlı ipucuyla öğretim.....	46
2.3.4.1.Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamalarına dayalı etkililik araştırmaları	49
2.4. Türkiye’de Gelişim Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Eğitim Kurumlarının Eğitim Programları ve Güvenlik Becerileri.....	50
2.4.1. 0-36 ay erken çocukluk özel eğitim öğretim programı.....	50
2.4.2. 37-78 ay okul öncesi özel eğitim öğretim programı.....	51
2.4.3. Orta ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için eğitim programları (I. kademe için)	52
2.4.4. Orta ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için eğitim programları (II. kademe için)	52
2.4.5. Orta ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için eğitim programları (III. kademe için)	53
2.4.6. Otizm spektrum bozukluğu için destek eğitim programı	55
2.4.7. Zihin yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı.....	56
2.5. Güvenlik becerilerine dayalı programların oluşturulduğu araştırmalar ...	56
3. YÖNTEM.....	66
3.1. Çalışma I.....	66
3.1.1. Alanyazın taramasının yapılması ve kazanımların oluşturulması.....	67
3.1.2. Programın tasarlanması.....	69
3.1.3. Tüketici görüşlerinin belirlenmesi	71
3.1.4. Araştırmacı günlüğü	74
3.1.5. Verilerin analizi	74
3.2. Çalışma II.....	76
3.2.1. Katılımcılar.....	76
3.2.1.1.Katılımcı yetişkinler	76
3.2.1.2.Katılımcı çocuklar.....	79
3.2.1.3.Araştırmacı	82
3.2.1.4.Gözlemci	82
3.2.2. Ortam.....	83
3.2.2.1.Katılımcı yetişkinler için ortam.....	83

3.2.2.2.	<i>Katılımcı çocuklar için ortam</i>	85
3.2.3.	Araç-gereçler	85
3.2.3.1.	<i>Katılımcı yetişkinler için araç-gereçler</i>	85
3.2.3.2.	<i>Katılımcı çocuklar için araç-gereçler</i>	86
3.2.4.	Araştırma modeli	87
3.2.5.	Bağımsız ve bağımsız değişken	87
3.2.5.1.	<i>Katılımcı yetişkinler için bağımlı ve bağımsız değişken</i>	89
3.2.5.2.	<i>Katılımcı çocuklar için bağımlı ve bağımsız değişken</i>	90
3.2.6.	Uygulama süreci	92
3.2.6.1.	<i>Katılımcı yetişkinler için hazırlık oturumları</i>	92
3.2.6.2.	<i>Katılımcı yetişkinler için başlama düzeyi oturumları</i>	94
3.2.6.3.	<i>Katılımcı çocuklar için öntest, yoklama ve sontest oturumları</i>	95
3.2.6.4.	<i>GÜBEP Öğretim Oturumları</i>	100
3.2.6.5.	<i>Katılımcı yetişkinler tarafından düzenlenen uygulama oturumları</i>	101
3.2.6.6.	<i>Katılımcı çocukların uygulama oturumları</i>	103
3.2.7.	Verilerin toplanması	104
3.2.7.1.	<i>Etkililik verileri</i>	104
3.2.7.1.1.	<i>Katılımcı yetişkinler için etkililik verileri</i>	104
3.2.7.1.2.	<i>Katılımcı çocuklar için etkililik verileri</i>	104
3.2.7.2.	<i>Güvenirlilik verileri</i>	105
3.2.7.2.1.	<i>Uygulama güvenirliliği verileri</i>	105
3.2.7.2.2.	<i>Gözlemciler arası güvenirlilik</i>	107
3.2.7.2.3.	<i>Sosyal geçerlik verileri</i>	108
3.2.8.	Verilerin analizi	108
3.2.8.1.	<i>Etkililik verilerinin analizi</i>	108
3.2.8.1.1.	<i>Katılımcı yetişkinler için etkililik verileri analizi</i>	108
3.2.8.1.2.	<i>Katılımcı çocuklar için etkililik verileri analizi</i>	109
3.2.8.2.	<i>Güvenirlilik verilerinin analizi</i>	109
3.2.8.2.1.	<i>Uygulama güvenirliliği verilerinin analizi</i>	109
3.2.8.2.2.	<i>Gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizi</i>	110
3.2.8.2.3.	<i>Sosyal geçerlik verilerinin analizi</i>	112
4.	BULGULAR	113
4.1.	Çalışma İ' den Elde Edilen Bulgular	113

4.1.1. GÜBEP kontrol listesine ilişkin görüş ve öneriler.....	113
4.1.1.1.Öğretmenlerin GÜBEP kontrol listesine ilişkin görüş ve önerileri ..	114
4.1.1.2.Anne-babaların GÜBEP kontrol listesine ilişkin görüş ve önerileri	118
4.1.1.3.Alan uzmanlarının GÜBEP kontrol listesine ilişkin görüş ve önerileri	122
4.1.2. Öğretim uygulamalarına ilişkin görüş ve öneriler.....	126
4.1.2.1.Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri	126
4.1.2.2.Anne-babaların öğretim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri	129
4.1.2.3.Alan uzmanlarının öğretim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri	131
4.1.3. Örnek öğretim planlarına ilişkin görüş ve öneriler	133
4.1.3.1.Öğretmenlerin örnek öğretim planlarına ilişkin görüş ve önerileri	133
4.1.3.2.Anne-babaların örnek öğretim planlarına ilişkin görüş ve önerileri	135
4.1.3.3.Alan uzmanlarının örnek öğretim planlarına ilişkin görüş ve önerileri	137
4.2. Çalışma II'den Elde Edilen Bulgular.....	139
4.2.1. Etkililik bulguları	140
4.2.1.1.Katılımcı yetişkinler için etkililik bulguları.....	140
4.2.1.2.Katılımcı yetişkinler için etkililik bulguları.....	145
4.2.1.3.Sosyal geçerlik bulguları	146
5. TARTIŞMA.....	149
5.1. Sınırlılıklar.....	158
5.2. Sonuç.....	159
5.3. Öneriler.....	159
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	160
5.3.2. Araştırmaya yönelik öneriler	161
KAYNAKÇA	162
EKLER	178

TABLolar/ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Eğitim programlarında ve BEP’lerde güvenlik becerilerinin ihmal edilme nedenleri.....	10
Tablo 2.1. Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerini kazandırmak için geliştirilen eğitim programları.....	62
Tablo 3.1. GÜBEP bölümleri ve içeriği.....	70
Tablo 3.2. Özel eğitim öğretmenlerinin demografik bilgileri.....	72
Tablo 3.3. Anne-babaların demografik bilgileri.....	72
Tablo 3.4. Alan uzmanlarının demografik bilgileri.....	73
Tablo 3.5. Katılımcı görüşme bilgileri.....	75
Tablo 3.6. Katılımcıların demografik bilgileri.....	77
Tablo 3.7. Katılımcı yetişkinler ve çocuklar için bağımlı ve bağımsız değişkenler.....	88
Tablo 3.8. Katılımcı çocukların bağımlı değişkene ilişkin doğru ve yanlış tepkileri.....	97
Tablo 3.9. Araştırmacı davranışları uygulama güvenilirliği basamakları.....	106
Tablo 3.10. Katılımcı yetişkinlerden elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik verileri.....	111
Tablo 3.11. Katılımcı çocuklardan elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik verileri.....	111
Tablo 4.1. Öğretmenlerin kontrol listesinin kapsamına ilişkin görüşleri.....	114
Tablo 4.2. Öğretmenlerin kontrol listesindeki hedef becerilere ilişkin görüşleri.....	115
Tablo 4.3. Öğretmenlerin hedef becerilerin işlevselliğine ilişkin görüşleri.....	116
Tablo 4.4. Öğretmenlerin kontrol listesinin kullanıcı dostu olmasına ilişkin görüşleri.....	116

Tablo 4.5.	Öğretmenlerin kontrol listesinin geliştirilmesine yönelik görüşleri.....	117
Tablo 4.6.	Anne-babaların kontrol listesinin kapsamına ilişkin görüşleri.....	118
Tablo 4.7.	Anne-babaların hedef becerilerin işlevselliğine ilişkin görüşleri.....	119
Tablo 4.8.	Anne-babaların kontrol listesinin kullanıcı dostu olmasına ilişkin görüşleri.....	120
Tablo 4.9.	Anne-babaların kontrol listesinin geliştirilmesine yönelik görüşleri.....	121
Tablo 4.10.	Alan uzmanlarının kontrol listesinin kapsamına ilişkin görüşleri.....	122
Tablo 4.11.	Alan uzmanlarının kontrol listesindeki hedef becerilere ilişkin görüşleri.....	123
Tablo 4.12.	Alan uzmanlarının kontrol listesinin mantık ve dil birliğine ilişkin görüşleri.....	125
Tablo 4.13.	Alan uzmanlarının kontrol listesinin geliştirilmesine yönelik görüşleri.....	125
Tablo 4.14.	Öğretmenlerin uygulama sunumlarının anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri.....	127
Tablo 4.15.	Öğretmenlerin uygulama sunumlarının yinelenebilirliğine ilişkin görüşleri.....	128
Tablo 4.16.	Anne-babaların uygulama sunumlarının anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri.....	129
Tablo 4.17.	Anne-babaların uygulama sunumlarının yinelenebilirliğine ilişkin görüşleri.....	130
Tablo 4.18.	Alan uzmanlarının uygulama sunumlarının anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri.....	131
Tablo 4.19.	Alan uzmanlarının sunumlardaki bilgilere ilişkin görüşleri.....	132
Tablo 4.20.	Öğretmenlerin öğretim planı içeriğine ilişkin görüşleri.....	133
Tablo 4.21.	Öğretmenlerin öğretim planının yinelenebilirliğine ilişkin görüşleri.....	134

Tablo 4.22.	Anne-babaların öğretim planı içeriğine ilişkin görüşleri.....	135
Tablo 4.23.	Anne-babaların öğretim planının yinelenebilirliğine ilişkin görüşleri.....	136
Tablo 4.24.	Alan uzmanlarının öğretim planı içeriğine ilişkin görüşleri.....	137
Tablo 4.25.	Alan uzmanlarının öğretim planının yinelenebilirliğine ilişkin görüşleri.....	138
Tablo 4.26.	Katılımcı çocukların öntest, yoklama ve sontest verileri.....	145
Tablo 4.27.	Sosyal geçerliliğe ilişkin bulgular.....	147

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. GÜBEP’i geliştirme basamakları.....	67
Şekil 3.2. Uygulama süreci basamakları.....	93
Şekil 4.1. Özden Öğretmen ve Ercan Öğretmen’in öğretim uygulamasına ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....	142
Şekil 4.2. Ayşe Hanım ve Aysun Hanım’ın öğretim uygulamasına ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....	144

SİMGELER/KISALTMALAR DİZİNİ

AAIDD	:American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Amerikan Zihin ve Gelişim Yetersizlikleri Birliği)
AFIRM	:Autism Focused Intervention Internet and Modüles
APA	:American Psychiatric Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)
BEP	:Bireyselleştirilmiş eğitim planı
CDC	:Centers for Disease Control and Prevention (Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi)
DBÖ	:Davranışsal beceri öğretimi
DEHB	:Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu
DSM	:Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı)
EİÖ	:Eşzamanlı ipucuyla öğretim
GÜBEP	:Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Programı
GY	:Gelişim yetersizliği
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
OSB	:Otizm spektrum bozukluğu
ÖG	:Öğrenme güçlüğü
SÖ	:Sosyal öykü
TÜİK	:Türkiye İstatistik Kurumu
UDA	:Uygulamalı davranış analizi
VMÖ	:Video modelle öğretim
WHO	:World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)
ZY	:Zihin yetersizliği

1. GİRİŞ

1.1. Güvenlik Becerileri

Bireyin bağımsız bir yaşam sürmesi için öğrendiği ve günlük yaşamda işlevsel biçimde kullanılan beceriler sınıfına uyumsal beceriler denilmektedir. Uyumsal beceriler okuma-yazma, sayı ve para gibi kavramsal becerilerden, kurallara uyma, sosyal sorumluluk ve iletişim gibi sosyal becerilerden ve kişisel bakım, seyahat, telefon kullanma ve güvenlik gibi pratik becerilerden oluşmaktadır (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-AAIDD, 2010). Güvenlik becerileri zararlı kimyasal ürünlerden uzak durma, karşıdan karşıya geçerken dikkatli olma ya da uygun dokunuş ile uygun olmayan dokunuşu ayırt etme gibi tehlikeli durumlardan korunmaya ya da tehlikeli durumlara karşılaşıma olasılığını önlemeye yönelik tepki verme davranışlardan oluşan, bireyin kendisine zarar verebilecek durumlardan kaçınmasını ya da kaçmasını ve çevrede bağımsız biçimde hareket etmesini sağlayan geniş bir beceri yelpazesinden oluşan (Jang, Mehta ve Dixon, 2016; Şirin ve Tekin-İftar, 2016) tüm bireyler için yaşamsal öneme sahip olan (Kıyak, Tuna ve Tekin-İftar, 2019) becerilerdir.

Bireyler gün içerisinde ev, okul, iş, toplumsal yaşam veya çevrim içi ortam alanlarında birden fazla tehlikeli durum sonucu kasıtlı olan (örn., okulda akran zorbalığına uğramak) ve kasıtlı olmayan (örn., evde kırık cam parçaları ile karşılaşmak) kazalarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Hastalıkları Kontrol Etme ve Önleme Merkezleri (Centers for Disease Control and Prevention-CDC, 2021) raporuna göre kasıtlı olmayan kazalar sonucu ölüm kalp krizi, kanser ve Covid-19 Pandemisinden sonra 1-84 yaş aralığında dördüncü ölüm nedenidir. Bebek ölümlerine bakıldığında kazalar sonucu ölüm, doğumsal anomaliler, düşük doğum ağırlığı ve ani bebek ölümü sendromundan sonra dördüncü sırada yer almaktadır. Kasıtlı olmayan kazalar sonucu ölüm nedenleri incelendiğinde sıfır-dört yaş aralığındaki bireyler en çok boğulma nedeniyle, 4-25 yaş aralığındaki bireyler en çok motorlu araç kazaları nedeniyle yaşamlarını yitirmektedir. Kasıtlı olmayan kazalar sonucu yaralanma nedenleri incelendiğinde ise 0-14 yaş aralığındaki bireyler en çok düşme, 15-24 yaş aralığındaki bireyler en çok biri tarafından zarar verilme nedeniyle yaralanmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2022 "Ölüm Nedenleri" istatistiklerine göre ise 16.867 kişi dışsal yaralanma ya da zehirlenme nedeniyle yaşamını yitirmiştir. Bu ölümlerin %70'i kazalar sonucu gerçekleşmiştir. Kazaların %37'si taşıma kazaları nedeniyle, %27'si kaza sonucu düşmeler nedeniyle ve %6'sı ise kaza sonucu zehirlenmeler nedeniyle olmuştur (TÜİK, 2022). Bu veriler

güvenlik becerilerinin her yaştan birey için yaşamsal beceriler olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye’de yapılan bir araştırmada Özdemir ve meslektaşları (2016) Adana Numune ve Eğitim Araştırma Hastanesi Çocuk Acil Servisi’ne ev kazaları nedeniyle yapılan başvuruları değerlendirmişlerdir. Araştırma verilerinin toplandığı üç aylık sürede 303 ev kazası başvurusunda bulunulduğu görülmüştür. Katılımcıların yaş grupları bir yaş altı, 1-5 yaş arası, 5-10 yaş arası ve 10 yaş üzeri olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Bu kazaların %67’sinin çarpma ve düşme, %11’inin yanık, %6’sının ilaç ya da kimyasal madde içme, %5’inin kesik ve %10’unun diğer nedenlere (örn., burunda, kulakta ya da gözde yabancı cisim, elektrik çarpması, pil, yabancı cisim yutma) bağlı gerçekleştiği görülmüştür. Tüm yaş gruplarında düşme ve çarpmanın en sık görülen ev kazası olduğu, bir yaş altındaki katılımcıların %86’sının düşme ve çarpma nedeniyle getirildiği, 1-10 yaş arasındaki katılımcılarda ise en sık görülen kaza türünün ilaç ya da kimyasal madde içme olduğu görülmüştür.

Anne-babaların çocuklarını olası güvenlik risklerinden korumak amacıyla çeşitli önlemler aldıkları bilinmektedir. Örneğin, ilaçları ve temizlik malzemelerini üst raflara kaldırarak, kapıları kilitleyerek, çocuklarını güvenilir tanıdıklara emanet ederek ve günlük rutinde onları yalnız bırakmama gibi önlemler olarak çocuklarını korumaya çalıştıkları görülmektedir. Benzer biçimde öğretmenler de teneffüslerde nöbet tutarak, zaman geçirilecek alanları sınırlayarak, sınıftaki pencerelere kilit taktırarak ve öğrencilere tuvalete giderken eşlik ederek güvenliği sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu tür güvenlik önlemleri kasıtlı olan ve kasıtlı olmayan kazalar sonucu ölüm ve yaralanma oranlarını belli bir oranda azaltabilir. Ancak doğası gereği güvenliği tehdit eden pek çok durumla tam olarak ne zaman karşılaşılacağı belli değildir (Jang, Mehta ve Dixon, 2016). Bu nedenle hem tipik gelişim gösteren bireylere hem de gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin sistematik olarak öğretimi yapılmalıdır (Baruni ve Miltenberger, 2022; Ergenekon ve Çolak, 2019; Miller vd., 2016; Robinson ve Graham, 2019).

Alanyazında güvenlik becerilerinin şemsiye bir kavram olarak ele alındığı ve farklı bakış açılarına göre birden fazla biçimde sınıflandırıldığı görülmektedir (örn., Clees ve Gast, 1994; Giannakos vd., 2019; Kutlu, 2019; Jang, Mehta ve Dixon, 2016; Mechling, 2008; Miltenberger ve Gross, 2011; Nichols, Moravcik ve Tetenbaum, 2009). Her ne kadar güvenlik becerileri alanyazınında farklı biçimlerde sınıflansa da ortak nokta bireylerin ev, okul, toplumsal yaşam, iş yaşamı ve çevrim içi yaşamda güvenliklerini

tehdit eden durumlara maruz kaldıkları gerçeğidir. Dolayısıyla, alınan önlemlerle birlikte güvenlik becerilerinin sistematik olarak öğretilmesi gerekmektedir.

1.2. Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler ve Güvenlik Becerileri

Gelişim yetersizliği çeşitli nedenlerle, 18 yaşından önce, gelişim alanlarındaki bireysel özellikleri ve yeterlilikleri açısından tipik gelişim gösteren akranlarından anlamlı farklılıklar gösteren bireyleri betimlemeye yönelik kullanılan şemsiye bir terimdir. Gelişim yetersizliği olarak adlandırılan zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, serebral palsi ya da travmatik beyin hasarı gibi yetersizlikler her ne kadar bazı ortak özelliklere sahip olsalar da birbirlerinden farklı tanılama ölçütlerine sahiptirler (Harris ve Greenspan, 2016; Odom vd., 2007). Bu çalışmada gelişim yetersizliği gösteren bireyler ifadesi otizm spektrum bozukluğu ve zihin yetersizliği gösteren bireyleri ifade etmek üzere kullanılmıştır. Otizm spektrum bozukluğu yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan, sosyal iletişim ve etkileşimde kısıtlılıklar, sınırlı ilgi ve tekrarlı, yineleyici davranışlarla kendini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği-APA, 2013). Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013 yılında yayımladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı-5'te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-5) otizm spektrum bozukluğunu üç düzeyde ele almıştır. Düzey 1'i "destek gerektirir", Düzey 2'yi "yoğun destek gerektirir" ve Düzey 3'ü "çok yoğun destek gerektirir" olarak tanımlamıştır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip bireyler sosyal iletişim ve etkileşim alanında; (a) karşılıklı konuşma, (b) ilgilerini, duygularını paylaşma, (c) etkileşim başlatma, sürdürme ve sonlandırma, (d) sözel ve sözel olmayan iletişim kurma, (e) ortama göre davranışlarını düzenleme, (f) arkadaş edinme ve (g) akranlarıyla ilgilenme becerilerinde sınırlılık göstermektedirler. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sahip oldukları sınırlı ilgi ve tekrarlı davranışlar arasında; (a) kollarını kanat gibi çırpma, vücudunu ileri geri sallama gibi tekrarlı motor eylemler sergileme, (b) nesnelere kullanım amaçlarından farklı biçimde kullanma, (c) didaktik biçimde konuşma, (d) rutinler konusunda ısrarcı olma ve değişikliklere esneklik göstermeme, (e) yoğun, sınırlı ve değişkenlik göstermeyen ilgi alanlarına sahip olma ve (f) ses, koku ve ısı gibi duyuşsal uyaranlara karşı çok yüksek ya da düşük düzeyde tepki gösterme bulunmaktadır (APA, 2013; Kırcaali-İftar, 2018).

Zihin yetersizliği öğrenme, muhakeme ve problem çözme gibi zihinsel işlevler alanının ve sosyal ve pratik beceriler gibi becerileri kapsayan uyumsal davranışlar

alanının her ikisinde kendini gösteren ve 22 yaşından önce ortaya çıkan bir yetersizliktir (AAIDD, 2010). Zihin yetersizliği olan bireyler *aralıklı, sınırlı, kapsamlı ve yaygın desteğe gereksinimi olanlar* olmak üzere dört sınıfta gruplandırılırlar. Yaşamın her anında desteğe gereksinimi olmayan, yalnızca belli yaşam dönemlerinde ve geçişlerde kısa süreli olarak desteğe gereksinimi olan bireyler aralıklı desteğe ihtiyacı olan bireylerdir. Uzun süre ve yoğun biçimde desteğe gereksinimi olan, aralıklı desteğe gereksinimi olan bireylere kıyasla gereksinimi daha uzun sürebilen (örn., belirli bir gelişim dönemi boyunca) bireyler sınırlı desteğe ihtiyacı olan bireylerdir. İş ya da okul gibi toplumsal yaşama katılımının olduğu ortamlarda sürekli desteğe gereksinimleri olan ve destek gereksinimlerinde zaman sınırı olmayan bireyler kapsamlı desteğe ihtiyacı olan bireylerdir. Sürekli, yüksek yoğunlukta ve yaşamın her alanında desteğe gereksinimi olan bireyler ise yaygın desteğe gereksinim duyan bireylerdir (AAIDD, 2010). Zihin yetersizliği olan bireyler dikkat, bellek gibi zihinsel işlevlerde sınırlılık göstermekte, öğrendikleri becerileri genelleme ile ilgili sorunlar yaşayabilmekte ve öğrenmeye karşı motivasyonları kimi zaman düşük olabilmektedir (Sucuoğlu, 2016).

Gelişmekte olan ülkelerde hem tipik gelişim gösteren hem de gelişim yetersizliği olan bireyler için kasıtlı olan ve kasıtlı olmayan kazalar sonucu yaralanmalar ve ölümler bir halk sağlığı sorunudur. Bu kazalar sonucu yaralanmalar ve ölümler yaşa, cinsiyete ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre değiştiği gibi bireyin gelişimsel özelliklerine göre de farklılık göstermektedir (World Health Organization-WHO, 2014; Yıldırım-Sarı vd., 2016). Tipik gelişim gösteren bireylerle karşılaştırıldığında gelişim yetersizliği olan bireyler sosyal iletişim ve etkileşimdeki kısıtlılıkları ile tekrarlı, yineleyici davranış özelliklerinden dolayı kasıtlı olan ve kasıtlı olmayan kazaya maruz kalma olasılıkları daha fazladır (Cavalari ve Romancyzk, 2012a; Kalb, vd., 2016).

Gelişim yetersizliği olan bireylerin, zihinsel işlevleri, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerindeki yetersizlikleri ve ayrıca otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sıra dışı özellikleri ile sınırlı ilgi ve tekrarlı, yineleyici davranışları tehlikeli durumlar açısından onları risk altına almaktadır (Myers-Turnbull, 2018). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin duyuşsal uyarılara gösterdikleri sıra dışı ilgi onları bazı nesnelere tatma, koklama ve dokunma gibi davranışlara itebilir. Bu tür davranışlar bazen bu bireylerin güvenliklerini ciddi olarak etkileyebilir. Örneğin bir nesnenin tadına bakmak için nesneyi ağzına atma boğulmaya, zehirli bir kimyasalı soluma ya da içme zehirlenmeye veya bu nesnelere dokunma cildin tahriş olmasına neden olabilir. Gelişim

yetersizliği olan bireylerin sosyal ve iletişim becerilerindeki kısıtlılıklar anne-babalarıyla ya da çevrelerindeki diğer bireylerle olan ilişkilerine de yansımaktadır. Bu bireyler anne-babaları ile olan iletişimlerinde sınırlı düzeyde sosyal iletişim davranışı sergilemektedirler. Örneğin başlarına bir kaza geldiğinde, birinin fiziksel, sözel ya da cinsel istismarına uğradıklarında ya da vücutlarında bir acı, ağrı olduğunda yaşadıkları durumu anne-babalarına sözel ya da sözel olmayan biçimde aktarmakta güçlük yaşayabilirler (Kenny vd., 2013; Mazzucchelli, 2001; Mechling, 2008). Kısıtlı sosyal ve iletişim becerileri nedeniyle başkalarının duygularını, isteklerini, inançlarını ve niyetlerini anlamada düşük performans göstermektedirler (Howlin, Baron-Cohen ve Hadwin, 1999). Örneğin yabancı birinin arabasına binme teklifini veya tanıdık birinin kendisinden giysilerini çıkarma teklifini kabul edebilirler ya da arkadaşının alay etmesini anlayamayabilirler. Bilişsel ve davranışsal sınırlılıklardan dolayı çevredeki tehlikeli durumları fark edemeyebilirler ve kendilerini koruyabilecek nitelikte uygun tepkiyi veremeyebilirler. Örneğin; güvenlik kurallarını öğrenme ve bunlara uyma, kendi fiziksel güçlerini tahmin etme, bir durumun, ortamın ya da görevin risklerini anlama, ortaya çıktıktan sonra yaralanmanın nedenini anlama ve yaşadığı tehlikeli durumu paylaşma gibi yaşamsal becerileri tipik gelişim gösteren akranları gibi sergilemede sınırlı olabilirler ya da hiç sergileyemeyebilirler (Jang, Mehta ve Dixon, 2016; Robinson ve Graham, 2019).

Gelişim yetersizliği olan bireyler tehlikeli bir durumu ayırt etseler bile başka özellikleri nedeniyle de güvenlik risklerine maruz kalabilirler. Bu bireylerin eğitim yaşantılarında uzun sürelerle “yönergeleri yerine getirme”, “söyleneni yapma” gibi uyum becerilerini kapsayan öğretim hedefleri bulunmaktadır. Özellikle yetişkinlerden gelen yönergelerin güvenli olup olmadığını ayırt edemediklerinde güvenlik riskine maruz kalma olasılıkları artmaktadır (Kıyak, Tuna ve Tekin-İftar, 2019; Lumley vd., 1998). Sıralanan durumlardan dolayı gelişim yetersizliğine sahip bireylerin tehlikeli durumlara daha fazla maruz kaldıkları düşünölmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin doku, koku, tat gibi duyuşal uyarılara karşı gösterdikleri aşırı ilgi onları duyuşal uyarıları araştırmaya yönlendirmektedir. Dolayısıyla, hareket halinde olmaları ve duyuşal uyarılara temas etmeleri risklerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Ayrıca dürtüsellik, hareketlilik ve olumsuz duygulara sahip olan otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde kendine zarar verme sonucu yaralama davranışıyla daha sık karşılaşmaktadır (Myres-Turnbull, 2018; Yıldırım-Sarı vd., 2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyin yetersizlik düzeyinin daha yoğun olması, günlük yaşamda daha

fazla desteğe gereksinim duyması, ileri yaşlarda olması, zihin yetersizliği ya da dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi eşlik eden tanılarının olması, güvenlik tehditlerine karşı daha fazla risk altında olmalarına neden olmaktadır (Myres-Turnbull, 2018). Gelişim yetersizliği olan bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha fazla güvenlik tehdidi altında olmalarının diğer nedenleri çevreden daha fazla hizmet ve destek almaları sonucu daha çok kişiyle karşılaşmaları, bir tehlike ile karşılaştıklarında bunu rapor etme konusunda isteksiz olmaları ya da nasıl rapor edileceğini bilmiyor olmalarıdır (Robinson ve Graham, 2019).

Araştırmalar da gelişim yetersizliği olan bireylerin, tipik gelişim gösteren akranlarına oranla iki-üç kat daha fazla kasıtlı olmayan kaza yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Ramirez vd., 2010; Yıldırım-Sarı vd., 2016). Hastane ortamında 138.111 katılımcıyla yürütülen bir araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin kasıtlı olmayan durumlar sonucu yaralanma nedeniyle tipik gelişim gösteren bireylere kıyasla %20 daha fazla tedavi gördüklerini belirlemişlerdir (McDermott, Zhou ve Mann, 2008). Ramirez ve meslektaşları (2010), gelişim yetersizliği olan ve tipik gelişen bireyleri okulda gerçekleşen yaralanmalar açısından karşılaştırmışlardır. Bu amaçla geriye dönük boylamsal bir nedensel karşılaştırma çalışması yaparak 1994-1998 yılları arasında 35 okuldan ve yaklaşık 270.000 öğrenciden veri toplamışlardır. Bulgular gelişim yetersizliği olan bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla iki kat daha fazla kaza geçirdiklerini ortaya koymuştur. Kazaların nedenlerinin ise çoğunlukla kavga, kargaşa ve saldırı olduğu görülmüştür. Ramirez ve meslektaşları (2010) gelişim yetersizliği olan bireylerin daha sık kazaya uğramalarının sınırlı motor kontrolleri, sınırlı zihinsel işlevleri ve bazı ilaçların etkisi sonucu daha duyarlı olmalarıyla ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. ABD’de 1999-2014 yılları arasında gerçekleşen 1.367 ölümü inceleyen Guan ve Guohua (2017) genel nüfus içinde otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin, kasıtlı olmayan yaralanmalar sonucu ölme olasılığının neredeyse üç katı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırmada 15 yaş altındaki otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin kasıtlı olmayan yaralanma sonucu ölme olasılığının 40 kat daha fazla olduğu ve en yaygın ölüm nedeninin nefes alamama, bir cisim yutma gibi nedenlerle boğulma sonucu gerçekleştiği belirtilmiştir.

Tipik gelişim gösteren bireylerin birincil bakıcıları ya da anne-babalarına kıyasla gelişim yetersizliği olan bireylerin birincil bakıcılarının ya da anne-babalarının, çocuklarının tehlikeli durumları tanıyamadıklarını gördükleri için onlara iki kat daha fazla

dikkatlerini yönelttikleri ve onları yönlendirme eğilimi içinde oldukları ifade edilmektedir (Cavalari ve Romancyzk, 2012b; Myres-Turnbull, 2018). Vladutiu ve meslektaşları (2012), evlerde alınan güvenlik önlemlerini açıklamayı hedefledikleri araştırmalarında katılımcıların %20'sinin evinde gelişim yetersizliği olan en az bir birey olduğunu, bu katılımcıların evlerinde daha fazla güvenlik önlemi alındığını, evlerin daha çok tek katlı olduğunu, banyo gibi yerlerde kaydırmaz veya korkuluk bulundurmamak gibi çeşitli önlemler alındığını ifade etmiştir. Gelişim yetersizliği olan bireylerin tehlikeli durumları fark edememeleri ve kasıtlı olan ya da olmayan kazalara daha sık maruz kalmaları bağımsız olarak çevrede zaman geçirmelerini ve bağımsız yaşam becerilerini sergilemelerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, sıklıkla kazaya maruz kalmalarının yaşamsal ve finansal bir yükümlülüğü de bulunmaktadır. Dolayısıyla gelişim yetersizliği olan bireyleri toplumda güvenli yaşatabilmek için önleyici programlar geliştirilmeli, bu bireylere bu tür risklerle karşılaştıklarında nasıl davranmaları gerektiği öğretilmeli ve bu programlar sayesinde güvenlik becerileri gerektiğinde sergileyebilme noktasında donanımlı bireyler yetiştirilmelidir (Kalb vd., 2016; Şirin ve Tekin-İftar, 2016; Tekin-İftar, Şirin ve Collins, 2021).

1.3. Gelişim Yetersizliği Olan Bireylere Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Öğretim Uygulamaları

Güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin yürütülen etkililik araştırmalarıyla gerçekleştirilen sistematik derleme ve meta-analiz çalışmaları gelişim yetersizliği olan bireylerin sistematik öğretim ile çeşitli sınıflardan güvenlik becerilerini edindiklerini göstermektedir (Giannakakos vd., 2019; Mechling, 2008; Tekin-İftar vd., 2021; Wiseman vd., 2017). Alanyazın incelendiğinde güvenlik becerilerine ilişkin sistematik öğretim sunarken, davranışsal beceri öğretimi (Egemo-Helm vd., 2007; Knudson vd., 2009; Morosohk ve Miltenberger, 2021), video modellerle öğretim (Carlile vd., 2018; Ishaq ve Shoab, 2021; King ve Miltenberger, 2017), sosyal öyküler (Kurt ve Kutlu, 2019; Süzer, 2015), eş-zamanlı ipucuyla öğretim (Tekin-İftar, 2003; Tekin-İftar, Acar ve Kurt, 2003; Yıldırım ve Tekin-İftar, 2002), ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim (Taber vd., 2003), ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim (Batu vd., 2004; Harriage vd. 2016), sabit bekleme süreli öğretim (Collins ve Griffen, 1996; Dogoe vd., 2011), artan bekleme süreli öğretim (Ağrı ve Batu 2020), okuryazarlığa dayalı davranışsal müdahaleler (literacy-based behavioral intervention), akran aracılı öğretim (Kearny vd. 2016) ve bilgisayar

temelli öğretim (Yücesoy-Özkan, Öncül ve Kaya, 2013) uygulamalarının kullanıldığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda birden fazla uygulamanın bir arada kullanıldığı öğretim paketlerinin kullanıldığı da görülmektedir (örn., Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011; Bassette vd., 2018; Bıçakçı ve Olçay-Gül, 2019; Spivey ve Mechling, 2016).

Tekin-İftar ve meslektaşları (2021), otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda 1980-2018 yılları arasında uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış çalışmalarla lisansüstü tez çalışmalarını inceledikleri bir sistematik betimsel analiz ve meta-analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Bulgular davranışsal beceri öğretiminin (DBÖ) otizm spektrum bozukluğu olan bireylere çeşitli güvenlik becerilerinin öğretiminde bilimsel-dayanaklı bir uygulama olduğunu göstermiştir. Tekin-İftar ve meslektaşlarının (2021) araştırmalarına ek olarak benzer konuda yürütülen diğer sistematik derleme ve meta-analiz çalışmaları (Giannakakos vd., 2019; Wiseman vd., 2017) da güvenlik becerilerinin öğretiminde DBÖ'den sonra yaygın olarak video modelle öğretim (VMÖ), sosyal öyküler (SÖ), yanlışsız öğretim uygulamaları (örn., bekleme süreli öğretim, eşzamanlı ipucuyla öğretim), zincirleme ya da birden fazla öğretim uygulamasının yer aldığı öğretim paketlerinin etkili biçimde kullanıldığını göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak bu çalışma kapsamında hazırlanacak olan güvenlik becerileri programında DBÖ, VMÖ, SÖ ve yanlışsız öğretim uygulamalarından eşzamanlı ipucuyla öğretimin (EİÖ) kullanımına yer verilmesi planlanmıştır. Alanyazın taraması bölümünde bu öğretim uygulamalarına ilişkin bilgilere ve araştırma bulgularına yer verilmiştir.

1.4. Güvenlik Becerileri ve Eğitim Programları

Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretilmesi, bireylerin bağımsız yaşamlarına katkı sağlamakta hem bireylerin hem ailelerinin yaşam kalitelerini arttırmakta ve bireylerin kasıtlı olan ve olmayan kazalar sonucu yaralanma ya da daha ciddi sonuçların oluşması konusunda riskleri azaltmaktadır (Bergstorm, Najdowski ve Tarbox, 2012; Collins, Wolery ve Gast, 1991; Şirin ve Tekin-İftar, 2016). Sistematik öğretim konulu araştırmalar incelendiğinde gelişim yetersizliği olan bireylerle çeşitli güvenlik becerilerinin öğretiminin hedeflendiği görülmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yabancıların kaçırma girişiminden kaçınma (Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011; Kutlu ve Kurt, 2019), yaralanmış birine pansuman yapma (Kearney vd., 2017) ve zehirli bir madde gördüğünde uzak durma ve durumu anne-babaya haber

verme (King ve Miltenberger, 2017) gibi çeşitli güvenlik becerilerinin öğretildiği görülmektedir. Zihin yetersizliği olan bireylere ise acil durumlarda uygun telefon numarasını arama (Özen, 2008; Yücesoy-Özkan, Öncül ve Kaya, 2013), ilkyardım malzemelerini tanıma (Tekin-İftar, Acar ve Kurt, 2003), yabancıların yönelttiği kişisel güvenliği tehlikeye sokan davranış ve sorulara uygun tepki verme (Spivey ve Mechling, 2016), kaybolduğunda güvenilir birisine yerini bildirme (Purrazella ve Mechling, 2013) ve cinsel tacizden korunma (Kim, 2016) gibi becerilerin öğretildiği görülmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin hem anne-babaları hem öğretmenleri hem de otizm spektrum bozukluğu alanında çalışan öğretim üyeleri, erken çocukluk döneminden itibaren, evde, toplumsal yaşamda, acil durumlarda gerekli güvenlik becerilerinin ve kişisel güvenlik becerilerinin bu bireylerin eğitim programlarında mutlaka yer alması gerektiğini belirtmişlerdir (Tekin-İftar vd., 2021). Ancak anne-babaların büyük bir çoğunluğu öğretmenlerle güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin görüşmediklerini, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında (BEP) bir güvenlik becerisine yer verilmesini teklif etmediklerini dile getirmişlerdir (Agran ve Krupp, 2010; Şirin ve Tekin-İftar, 2016; Tekin-İftar vd., 2021). Öğretmenlerin çoğunluğu da ne öğrencilerinin BEP'lerinde bir güvenlik becerisinin öğretimine yer verdiklerini ne de öğrencilerinin anne-babalarıyla güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin görüştiklerini belirtmişlerdir (Şirin ve Tekin-İftar, 2016). Öğretim üyeleri ise özel eğitim lisans programlarında güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin bir ders ya da konu başlığı olmadığını belirtmişlerdir (Tekin-İftar vd., 2021). Ancak, bu araştırmanın verileri toplandıktan ve araştırma yayınlandıktan bir süre sonra Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı'na seçmeli ders olarak "Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylere Güvenlik Becerilerini Kazandırma" dersi eklenmiştir. Üniversitelere göre farklılık göstermekle birlikte bazı beceri öğretimi derslerinde veya Otizm ve Ergenlik, Cinsel Gelişim, İş ve Mesleki Becerilerin Kazandırılması gibi spesifik alanlardaki derslerde güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin örnekler kısmen yer verilmektedir.

Anne-babalar ve öğretmenler güvenlik becerilerinin öğretimini önemli ve gerekli görseler de güvenlik becerilerinin öğretimi gelişim yetersizliği olan bireylere özgü eğitim programlarında ve bütünleştirme ortamlarındaki öğrenciler için hazırlanan BEP'lerde ihmal edilmektedir (Ramirez vd., 2010; Şirin ve Tekin-İftar, 2016). Güvenlik becerilerinin gelişim yetersizliği olan bireylerin eğitim programlarında ve BEP'lerinde ihmal edilme nedenleri anne-babaların yeterince konuyla ilgili olmamaları, öğretmenlerin

güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda bilgi ve deneyim açısından yetersiz olmaları ve öğretmen yetiştirme programlarında bu konuyla ilgili yeterli bilgi aktarımı yapılamamasından kaynaklanıyor olabilir. Anne-babaların ve öğretmenlerin görüş ve önerilerine dayalı olarak eğitim programlarında ve BEP’lerde güvenlik becerilerinin ihmal edilme nedenleri Tablo 1.1’de sunulmuştur (Agran ve Krupp, 2010; Agran vd., 2012; Şirin ve Tekin-İftar, 2016; Tekin-İftar, Şirin ve Collins, 2021). Tablodan da anlaşılacağı gibi, güvenlik becerilerinin öğretimin önündeki temel engel bu konudaki bilgi eksiklikleri ve deneyim yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır.

Türkiye’de gelişim yetersizliği olan bireyler Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı resmi ve özel özel eğitim kurumlarından yararlanmaktadır. Resmi eğitim kurumları; genel eğitim okullarındaki bütünleştirme ortamları, genel eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları, özel eğitim anaokulları ve özel eğitim uygulama merkezlerinin I., II. ve III. kademeleridir. Özel eğitim anaokullarının erken çocukluk eğitim birimlerinde “0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı”, okul öncesi eğitim kurumlarının özel eğitim sınıflarında “37-78 Ay Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı” ve özel eğitim uygulama merkezlerinde “Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programları (I., II. ve III. kademeler için)” kullanılmaktadır.

Tablo 1.1. *Eğitim programlarında ve BEP’lerde güvenlik becerilerinin ihmal edilme nedenleri*

Eğitim programlarında ve BEP’lerde güvenlik becerilerinin ihmal edilme nedenleri
Bireylerin temel sağlık ve güvenlik becerilerine sahip olduklarının varsayılması
Bireylerin güvenlik becerilerine ilişkin performanslarının eksik ya da yanlış aktarılması
Güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda bilgi ve beceri yetersizliği
Bireyler için tehlikeli bir durumun oluşma olasılığının çok düşük olduğuna, oluştuğunda ise bu durumlara bizzat müdahale edebileceğine inanılması
Bireylere yapılan “dokunma”, “gitme”, “sıcak, uzak dur” gibi sözel uyarıların “güvenlik becerisi öğretimi” sanılması
Güvenlik becerilerinin öğretiminin mümkün olmadığına inanılması ve genelde öğretimi daha kolay becerilere odaklanması
Öğretmenlerin güvenlik becerilerinin doğal ortamda öğretimi sırasında oluşabilecek kaza ve yaralanma gibi durumlar için risk ve sorumluluk almayı tercih etmemeleri
Bireylerin öğrendikleri becerileri genelleme ve sürdürme ile ilgili sınırlılıklar yaşamalarının, güvenlik becerisini öğreten kişinin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemesi
Anne-babaların akademik becerilerin öğretiminin daha önemli olduğunu düşünmeleri, bu nedenle akademik beceri öğretimine odaklanması.

Gelişim yetersizliği olan bireyler resmi kurumların yanında destek eğitim kapsamında MEB'e bağlı özel özel eğitim kurumlarından yararlanabilmektedirler. Özel özel eğitim kurumlarında otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip bireyler için "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı", zihin yetersizliği tanısına sahip bireyler için "Zihin Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı" bulunmaktadır. Bu eğitim programlarına bakıldığında çeşitli ders ve modüllerde güvenlik becerilerine yer verildiği görülmektedir. Ancak güvenlik becerilerinin çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda yer verilen güvenlik beceri sayısının yetersiz olduğu gelişime ve yaşa uygun güvenlik becerilerine sınırlı biçimde yer verildiği ve bu becerilerin öğretimi sırasında kullanılacak öğretim uygulamaları ile genelleme stratejilerinden söz edilmediği dikkat çekmektedir. Güvenlik tehditleri evde, okulda, toplumsal yaşamda, çevrim içi ortamda ve iş yaşamında her an karşılaşılabilecek becerilerdir. Bu nedenle, gelişim yetersizliği olan bireylere tehdit durumlarından yara almadan kurtulmaları için güvenlik becerileri öğretebilecek bir güvenlik becerileri programının tasarlanması bir gerekliliktir. Alanyazın taraması bölümünde bu eğitim programlarının güvenlik becerilerine ne kadar ve hangi yaş aralığında yer verdikleri ele alınarak incelenmektedir.

1.5. Program Geliştirme Modelleri

Eğitim programı, bilim insanları tarafından farklı biçimlerde ele alınsa da genel olarak öğrenen bireyler için amaç, tasarı, uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört aşamada öğrenme fırsatları sağlama düzeneği olarak tanımlanabilir (Demirel, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2016). Program geliştirme, bir programın amaçları, ele alınacak içerik, öğretme ve öğrenme süreci ve değerlendirme aşamaları arasındaki ilişkilerin tanımlanmasını içermektedir. Hedef öğrenen bireye kazandırılacak becerileri, içerik eğitim programında hedeflere uygun konuları, öğretme ve öğrenme süreci hedeflere ulaşmak için kullanılacak strateji ve tekniklerin belirlenmesini ve değerlendirme süreci ise hazırlanan ve sunulan eğitim programının etkililiğini değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır (Demirel, 2020). Programın uygulanabilir hale gelebilmesi için tasarlanması, taslak programın uzmanlar ve tüketiciler tarafından değerlendirilmesi, değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak geliştirilmesi, programın uygulanarak test edilmesi ve uygulanan programın sürekli değerlendirilerek geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim programı tasarımı ise bir programın hangi ögelerden oluşacağına ortaya çıkarılması sürecidir. Gelişim yetersizliği olan bireylere yönelik bir güvenlik becerileri programı tasarlanması aşamasında alanyazında yaygın olarak kullanılan program tasarımı yaklaşımlarından biri olan sorun merkezli tasarımdan faydalanılmıştır. Sorun merkezli tasarımlar öğrenenlerin karşılanmamış gereksinimleri, çözülmemiş sorunları, ilgileri ve yeterlilikleri üzerinde durmakta, yaşamın gerçek problemlerini göz önünde bulundurmakta ve öğrenen bireyin gelişmesini ön planda tutmaktadır (Adıgüzel, 2020; Demirel, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2016). Sorun merkezli tasarımlardan yaşam şartları tasarımı ile eğitimciler hedef kitlelerinin durumları kavramalarını geliştirmekte ve “gerçek yaşam” ile ilgili sorunları konusunda genelleme becerileri kazanmalarını sağlamaktadır (Demirel, 2020).

Yaşam şartları tasarımı, öğrenen bireylerin yaşam şartları ile eğitim programı konuları arasında bir ilişki kurmayı hedeflemektedir. Yaşam şartları tasarımı sıralanan temel özelliklere sahiptir; (a) program tasarımında yer alan konular toplumsal yaşamla uyumlu olmalıdır, (b) öğrenen bireylere yaşamlarındaki bir sorunu çözmeye ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmelidir, (c) öğrenen bireylerin programdan edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamlarında kullanmalıdırlar ve (d) öğrenen bireylere yaşamlarındaki sorunu çözme becerisi kazandırılmalıdır (Adıgüzel, 2020). Yaşam şartları tasarımının temel odağı problem çözme ilkelerine dayalı olması ve öğrenen bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri fark etmelerini sağlamasıdır. Tasarım böylelikle öğrenen bireylerin karşılaştıkları önemli sorunları çözmeleri için cesaret vermektedir. Alanyazında yaşam şartları tasarımının sınırlı yanlarından biri olarak “Günümüzdeki önemli problemler gelecekte de önemli olacak mı?” sorusunun yanıtının her zaman “evet” olmadığı yönündedir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Oysaki bu çalışma kapsamında geliştirilmesi hedeflenen güvenlik becerileri programı hedef kitlesinin hem günümüzde hem de gelecekte karşılaşacakları hangi güvenlik becerisini, nasıl bir uygulama ile öğretecekleri gibi önemli sorunlarına çözüm bulmayı ve rehberlik etmeyi amaçlamaktadır.

Sürekli eğitim veya yaşam boyu öğrenme biçiminde de ifade edilen yetişkin eğitimi, yetişkin bireylere sunulan her türlü öğrenme etkinliğidir (Avcı ve Kıran, 2021; Zhang ve Zheng, 2014). Programın tasarlanması ve öğretim sunma aşamaları yetişkin öğrenme kuramlarından andragoji dikkate alınarak tasarlanmıştır. Yetişkinlerin öğrenmelerine yardımcı olabilmeleri bilimi ve sanatı olarak tanımlanan andragoji,

yetişkinlerin kendi kendine öğrenme becerilerinin olduğunu, acil bir durum olduğunda daha hızlı ve problem merkezli öğrendiklerini ve kendi kendilerini motive edebildiklerini savunmaktadır (Akın, 2014; Wilson, 2005; Yalçın vd., 2005). Malcolm S. Knowles tarafından geliştirilen yaklaşıma göre yetişkinlerin öğrenme motivasyonlarına ilişkin temel ilkeler bulunmaktadır (Akın, 2014; Wilson, 2005; Zhang ve Zheng, 2014):

- Yetişkinler bilgi ve becerileri neden öğrenmeleri gerektiğini bilmelidirler.
- Uygulama ve deneyimleme öğrenme etkinlikleri içinde yer almalıdır.
- Eğitim sürecinin planlanması ve değerlendirilmesine aktif biçimde katılım sağlamalıdır.
- Yetişkinler en çok mesleki ve/veya kişisel yaşamlarıyla ilişkili konuları öğrenmekle ilgilenmektedirler.
- Yetişkinlere yönelik hazırlanan programlarda içerikten daha önemlisi programın problem çözmeye dayalı olmasıdır.
- Yetişkinlerin öğrenme becerileri üzerinde dış motivasyon daha etkili gibi görünse de iç motivasyon daha etkilidir.

Androjik yaklaşıma göre program tasarlarken dikkate alınması gereken aşamalar mevcuttur: Bu aşamalarda (a) öğrenme ortamı fiziksel ve psikolojik atmosfer olarak ele alınır, (b) planlama aşamasına öğrenen bireyler dahil edilir, (c) öğrenen bireylerin gereksinimlerini kendilerinin belirlemeleri planlanır, (d) öğrenen birey, öğrenme hedefini belirleme sürecine dahil edilir, (e) öğrenme sürecinde öğrenen birey ile zamanlama ve öğretim teknikleri konularında işbirliği yapılır, (f) öğrenen bireylerin bireysel gereksinimleri dikkate alınır ve bireysel değerlendirme yapılır ve (g) öğrenen bireylerin kendilerini, eğitim programını ve öğreticiyi değerlendirmeleri talep edilir (Akın, 2014; Sork ve Newman, 2004). Yukarıda açıklanan ilkeler ve program tasarım aşamaları göz önünde bulundurulduğunda gelişim yetersizliği olan bireyler için geliştirilecek ve bireylerin anne-babaları ile öğretmenleri tarafından kullanılacak bir eğitim programında yetişkin eğitimi ilkelerine dayalı olmasının önemli olduğu görülmektedir.

1.6. Araştırma Gereksinimi

Tüm bireyler evde, okulda, toplumsal yaşamda, çevrim içi ortamda ve iş yaşamında kasıtlı olan olmayan kazalar sonucu yaralanma ve ölümle karşı karşıya gelmektedir. Her ne kadar aileler güvenlik önlemleri alsalar da gelişim yetersizliği olan bireyler öğrenme özellikleri ve yetersizlik türlerine özgü özelliklerden dolayı, tipik

gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla güvenlik tehdidi altındadırlar (Cavalari ve Romanczyk, 2012a; Kalb, vd., 2016). Araştırmalar gelişim yetersizliği olan bireylerin, tipik gelişim gösteren akranlarına oranla iki-üç kat daha fazla kasıtlı olmayan kaza yaşadığını göstermektedir (Ramirez vd., 2010; Yıldırım-Sarı vd., 2016). Gelişim yetersizliği olan bireyler bilişsel ve davranışsal sınırlılıklardan dolayı çevredeki tehlikeli durumları fark edemeyebilirler ve kendilerini koruyabilecek nitelikte uygun tepkiyi veremeyebilirler. Bu nedenle bu bireylere güvenlik becerilerinin sistematik biçimde öğretilmesi gerekmektedir.

Araştırmalar gelişim yetersizliği olan bireylere sistematik öğretim sunulduğunda pek çok güvenlik becerisini öğrenerek gerekli durumlarda günlük yaşamlarında bu becerileri kullanabildiklerini göstermektedir (Giannakakos vd., 2019; Kıyak, Tuna ve Tekin-İftar, 2019; Tekin-İftar vd., 2021; Wiseman vd., 2017). Dolayısıyla, güvenlik becerilerinin öğretimine gerek eğitim programlarında gerek BEP'lerde yer verilmelidir. Ancak anne-baba ve öğretmen görüşlerini değerlendiren araştırmalara göre anne-babalar ve öğretmenler gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimini önemli ve gerekli görseler de eğitim programlarında ve bütünleştirme ortamlarındaki öğrenciler için hazırlanan BEP'lerde güvenlik becerilerinin ihmal edildiğini, güvenlik becerilerini nasıl ve hangi öğretim uygulamaları ile öğreteceklerini bilmediklerini ve çeşitli önlemler alarak gelişim yetersizliği olan bireylerin güvenlik becerilerine sahip olduklarını varsaydıklarını göstermektedir (Agran ve Krupp, 2010; Agran vd., 2012; Ramirez vd., 2010; Şirin ve Tekin-İftar, 2016). Dolayısıyla anne-baba ve öğretmenler gelişim yetersizliği olan bireylere hangi güvenlik becerilerini hangi öğretim uygulamalarını kullanarak öğretecekleri konusunda rehberliğe gereksinim duymaktadır.

Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretildiği etkililik araştırmaları incelendiğinde başta DBÖ (örn., Egemo-Helm vd., 2007) olmak üzere, VMÖ (örn., Carlile vd., 2018), SÖ (örn., Kurt ve Kutlu, 2019), eşzamanlı ipucuyla öğretim (örn., Tekin-İftar, Acar ve Kurt, 2003), ipucunun giderek arttırılması ile öğretim (örn., Taber vd., 2003), ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim (örn., Batu vd., 2004), sabit bekleme süreli öğretim (örn., Dogoe vd., 2011) ve artan bekleme süreli öğretim (örn., Ağrı ve Batu 2020) uygulamalarının kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca bazı etkililik araştırmalarında birden fazla uygulamanın bir arada kullanıldığı öğretim paketlerinin etkileri sorgulanmıştır (örn., Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011). Yukarıda yer verilen öğretim uygulamalarından DBÖ'nün otizm spektrum bozukluğu olan bireylere

güvenlik becerilerinin öğretiminde bilimsel-dayanaklı bir uygulama olduğu görülmektedir (bkz., Tekin-İftar vd., 2021). Güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili olduğu kabul edilen diğer öğretim uygulamaları ise VMÖ, SÖ, yanlışsız öğretim uygulamaları, zincirleme ya da birden fazla öğretim uygulamasının yer aldığı öğretim paketleridir (Giannakakos vd., 2019; Tekin-İftar vd., 2021; Wiseman vd., 2017). Anne-baba ve öğretmenlerin güvenlik becerilerini hangi öğretim uygulamalarını kullanmaları gerektiği ile ilgili bilgi ve beceri sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda bilimsel-dayanaklı ve etkili olduğu ortaya konmuş öğretim uygulamalarının tanıtımına yer verilen bir güvenlik becerileri öğretim programının tasarlanması bir gereklilik olarak değerlendirilebilir.

Gelişim yetersizliği olan bireylerin yararlandığı erken çocukluk döneminden ortaöğretim sonuna kadar olan okul ve destek eğitim programları incelendiğinde çeşitli derslerde güvenlik becerilerine yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte, bu becerilerin çeşitliliği, gelişimsel dönemlere ve yaşa uygunluğu, becerilerin öğretiminde kullanılması önerilen öğretim uygulamalarının çeşitliliği, öğretim yaklaşımı, genellikle sadece bilgi vermeye dayalı öğretim sunulması ve genelleme aşamaları düşünüldüğünde oldukça sınırlı kalmaktadır. Güvenlik tehditlerinin yaşamın her alanında her an karşılaşılabileceği düşünüldüğünde gelişim yetersizliği olan bireylerin bu tehditlerle başa çıkabilmeleri için güvenlik becerilerinin öğretebileceği bir programın tasarlanmasının önemli bir gereksinim olduğu ileri sürülebilir.

Alanyazında güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar da gelişim yetersizliği olan bireylerin güvenlik tehditleri karşısında yetersiz ve savunmasız olduklarını, anne-babaların ve öğretmenlerin bu konuda bilgi ve beceri kazanmaya gereksinimleri olduğunu ve gelişim yetersizliği olan bireylerin güvenlik becerilerini öğrenip günlük yaşamda sergilemek için motivasyonlarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Miller vd., 2017; Robinson ve Graham, 2019; Şirin ve Tekin-İftar, 2016; Myres-Turnbull, 2018). Anne-babaların ve öğretmenlerin, gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerini öğretme konusunda ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda yetişkin eğitimi ilkelerine dayalı bir güvenlik becerileri eğitim programının geliştirilmesi bir gerekliliktir.

Yukarıda sıralanan nedenler dikkate alındığında gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretilmesi için yaşa uygun güvenlik becerilerinin yer aldığı, etkili ve bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanıldığı, becerinin gerçekleştiği doğal

ortamlarda kullanılan öğretim uygulamalarını kapsayan bir güvenlik becerileri programlarının bulunmayışı güvenlik becerileri öğretimi programının tasarlanması gereksinimini ortaya koymaktadır. Ayrıca, gelişim yetersizliği olan bireyler genel popülasyona göre iki-üç kat daha fazla güvenlik risklerine maruz kaldıkları için bu bireylerin güvenli yaşam sürdürme koşullarını sağlayabilmek açısından güvenlik becerileri öğretimi programının tasarlanarak anne-babaların ve öğretmenlerin kullanımına sunulması bu araştırmanın gereksinimini oluşturan bir diğer noktadır (Myres-Turnbull, 2018; Ramirez vd., 2010; Yıldırım-Sarı vd., 2016). Bu nedenle, alanyazına dayalı olarak öncelikle gelişim yetersizliği olan bireylerin bu yöndeki gereksinimlerinin belirlenmesi, ardından gereksinime dayalı olarak güvenlik becerilerine ilişkin uygulamaların yer aldığı bir eğitim programının hazırlanması, hazırlanan programın doğrudan tüketici olan öğretmenler, anne-babalar ve uzmanlar tarafından kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi önemli bir gereksinimdir. Hazırlanan programın öğretmen ve anne-babalar tarafından çocuklarına/öğrencilerine gereksinim duydukları güvenlik becerisini kazandırmada kullanması ve programa ilişkin görüş ve önerilerinin sosyal geçerlik anketi yoluyla alınması da araştırmanın bir diğer gereksinimini oluşturmaktadır.

1.7. Amaç

Çalışmanın genel amacı gelişim yetersizliği olan bireylere yönelik bir güvenlik becerileri programı tasarlayarak bu programın anne-babalar ve öğretmenler tarafından kullanılmasının etkilerini sınamaktır. Bu kapsamda araştırmanın amacı; gelişim yetersizliği olan bireylerin eğitiminde anne-babalar ve öğretmenler tarafından kullanılmak üzere bir güvenlik becerileri eğitim programı tasarlamak ve anne-babalar ve öğretmenler tarafından kullanılan bu programın doğru uygulanma ve gelişim yetersizliği olan bireylerin güvenlik becerilerini öğrenme düzeylerini ortaya koymaktır. Ayrıca araştırmaya katılan anne-baba ve öğretmen katılımcıların programa ilişkin görüşlerini belirlemektir. Yukarıda ifade edilen amaç kapsamında çalışma iki aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamanın amacı "Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Programı" tasarlamaktır. İkinci aşamanın amacı ise geliştirilen güvenlik becerileri öğretimi programını anne-babaların ve öğretmenlerin doğru kullanma becerilerini ve gelişim yetersizliği olan bireylerin kendilerine kazandırılması hedeflenen güvenlik becerilerini edinme düzeylerini değerlendirmektir. Bu aşamalar ilerleyen

bölümlerde Çalışma I ve Çalışma II olarak anılmıştır. Çalışma I ve Çalışma II'de sıralanan araştırma sorularına yanıt aranması planlanmıştır.

Çalışma I için Araştırma Soruları:

1. Gelişim yetersizliği olan bireyler için gelişim dönemlerine göre (erken çocukluk-ortaöğretim dönemleri arasında) farklı beceri alanlarında (örn., evdeki güvenlik, toplumsal ortamdaki güvenlik, çevrim içi, kişisel güvenlik ve acil durum güvenliği) öğretilmesi gereken güvenlik becerileri nelerdir?
2. Gelişim yetersizliği olan bireyler için hazırlanacak bir güvenlik becerileri programının yapısı nasıl olmalıdır?

Çalışma II için Araştırma Soruları:

3. Hazırlanan güvenlik becerileri programının basamakları, hedef katılımcı grubu tarafından (gelişim yetersizliği olan bireylerin anne-babaları ve öğretmenleri) doğru biçimde uygulanabilir mi?
4. Anne-baba ve öğretmenler öğrendikleri güvenlik becerileri programını kullanarak öğretim yaptıklarında gelişim yetersizliği olan bireyler doğru biçimde performans sergiler mi?
5. Anne-baba ve öğretmenlerin öğrendikleri güvenlik becerileri programının kullanımına ve kabul edilebilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.8. Araştırmanın Önemi

Bireyler gün içerisinde evde, okulda, işyerinde, toplumsal yaşamda ya da çevrim içi ortamda birden fazla tehlikeli durum sonucu kasıtlı veya kasıtlı olmayan kazalarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bireyler bu ortamlarda çeşitli güvenlik önlemleri alarak kasıtlı olan ve kasıtlı olmayan kazalar sonucu ölüm ve yaralanma oranlarını belli bir oranda azaltabilir. Ancak doğası gereği güvenliği tehdit eden pek çok durumla tam olarak ne zaman karşılaşılacağı belli değildir (Jang, Mehta ve Dixon, 2016). Gelişmekte olan ülkelerde hem tipik gelişim gösteren hem de gelişim yetersizliği olan bireyler için kasıtlı olan ve kasıtlı olmayan kazalar sonucu yaralanmalar ve ölümler bir halk sağlığı sorunudur. Bununla birlikte araştırmalar gelişim yetersizliği olan bireylerin, tipik gelişim gösteren akranlarına oranla iki-üç kat daha fazla kasıtlı olmayan kaza yaşadığını göstermektedir (Ramirez vd., 2010; Yıldırım-Sarı vd., 2016). Gelişim yetersizliği olan bireyler zihinsel işlevleri, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerindeki yetersizlikleri

nedeniyle çevredeki tehlikeli durumları fark edemeyebilirler, fark etseler bile kendilerini koruyabilecek nitelikte güvenlik becerisi sergileyemeyebilirler, bir tehlike ile karşılaştıklarında bunu rapor etme konusunda isteksiz oldukları ya da durumu nasıl rapor edeceğini bilmiyor oldukları için de tipik gelişen akranlarına kıyasla tehlikelere açıklardır (Robinson ve Graham, 2019). Tasarlanacak güvenlik becerileri programının gelişim yetersizliği olan bireylere, güvenliği tehdit eden durumlarla baş etmelerini sağlayacak becerileri kazandırması hedeflenmektedir.

Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretilmesi, bireylerin bağımsız yaşamlarına katkı sağlamakta hem bireylerin hem ailelerinin yaşam kalitelerini arttırmakta ve bireylerin kasıtlı olan ve kasıtlı olmayan kazalar sonucu yaralanma risklerini azaltmaktadır (Bergstorm, Najdowski ve Tarbox, 2012; Collins vd., 1991; Şirin-Tekin-İftar, 2016). Ancak anne-babaların ve öğretmenlerin güvenlik becerilerini nasıl ve hangi öğretim uygulamaları ile öğreteceklerini bilmedikleri ve çeşitli önlemler olarak çocuklarının/öğrencilerinin güvenlik becerilerine sahip olduklarını varsaydıkları görülmektedir (Agran ve Krupp, 2010; Agran vd., 2012; Ramirez vd., 2010; Şirin ve Tekin-İftar, 2016). Bu çalışmada geliştirilen Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Programı (GÜBEP) anne-baba ve öğretmenlere gereksinim duydukları rehberliği sunmayı hedeflemektedir.

Alanyazında gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin yürütülen etkililik araştırmalarıyla sistematik derleme ve meta-analiz çalışmaları gelişim yetersizliği olan bireylerin sistematik öğretim ile ev, toplumsal yaşam, çevrim içi ortam, iş yeri veya acil durumlar gibi çeşitli sınıflardan güvenlik becerilerini edindiklerini göstermektedir (Giannakakos vd., 2019; Mechling, 2008; Tekin-İftar vd., 2021; Wiseman vd., 2017). Güvenlik becerilerinin öğretimini konu alan araştırmalarda bilimsel-dayanaklı veya etkili öğretim uygulamalarının kullanıldığı görülmektedir. Tasarlanan programda güvenlik becerilerinin öğretiminde bilimsel-dayanaklı olduğu ortaya konmuş DBÖ ile etkili olduğu belirlenmiş VMÖ, SÖ ve yanlışsız öğretim uygulamalarından EIÖ uygulamalarına yer verilmiştir. Araştırma bu yönüyle anne-baba ve öğretmenlerin güvenlik becerilerinin öğretimi sırasında bilimsel-dayanaklı ya da etkili olduğu ortaya konmuş öğretim uygulamalarını güvenilir biçimde kullanmaları hedeflenmektedir. Aynı zamanda bu çalışmayla bu öğretim uygulamalarının yaygınlaştırılmasına yönelik katkıların sunulması planlanmıştır.

Türkiye’de gelişim yetersizliği olan bireyler bütünleştirme ortamlarında, genel eğitim okulu bünyesindeki özel eğitim sınıflarında, özel eğitim anaokullarında, özel eğitim uygulama merkezlerinde (I., II. ve III. kademe) ve özel özel eğitim merkezlerinde eğitim görmektedirler. Bu eğitim kurumlarında gelişim yetersizliği olan bireylerin yararlandığı eğitim programları incelendiğinde (EK 1-EK 7) yeterli çeşitlilikte güvenlik becerisinin bulunmadığı, gelişim düzeyine ve yaşa uygun güvenlik becerilerinin sınırlı olduğu, becerilerin öğretimi sırasında kullanılacak öğretim uygulamaları ve genelleme stratejilerine yer verilmediği görülmektedir. Güvenlik tehditleri evde, okulda, toplumsal yaşamda, çevrim içi ortamda ve işyerinde bireyin karşısına her an çıkabilecek durumlardır. Tasarlanan GÜBEP’in gelişim yetersizliği olan bireylerle resmi ve özel özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin dikkatini çekeceği ve özellikle öğretmenler tarafından kullanılacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın ilk aşamasında alanyazın taramasının yapılması, hedef güvenlik becerilerinin oluşturulması, programın tanımlanması ve tasarlanması ve program içeriğinin oluşturulması hedeflenmiştir. Program tasarlanırken gelişim yetersizliği olan bireylerin günlük yaşamlarındaki önemli sorunlardan biri olan “güvenliği sağlama” ve “güvenliği tehdit eden durumlarda uygun beceriyi sergileme” sorunu ön planda tutularak oluşturulan programın soruna çözüm getirmesi hedeflenmiştir. Programda evde gerekli güvenlik becerileri, toplumsal yaşamda gerekli güvenlik becerileri, trafikte gerekli güvenlik becerileri, kişisel güvenlik becerileri, çevrim içi güvenlik becerileri, sağlık ve acil durumlarda gerekli güvenlik becerileri ve işyerinde gerekli güvenlik becerileri olmak üzere toplam yedi alandan hedef güvenlik becerisine yer verilmiştir. Programın gelişim yetersizliği şemsiyesi altında yer alan otizm spektrum bozukluğu ve zihin yetersizliği tanımlı bireylere yönelik hazırlanması hedeflenmiştir. Alanyazında yapılan program geliştirmeye dayalı çalışmalar bir alana ve bir yetersizlik türüne yönelik geliştirilmiş çalışmalardır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamı ve hedef kitlesi yönünden özgünlük taşımaktadır. Oluşturulan GÜBEP’e ilişkin öğretmen, anne-baba ve alan uzmanı olmak üzere 15 katılımcıdan (her bir gruptan beşer kişilik katılımla) tüketici ve uzman görüşü alınmıştır. Görüşlere dayalı olarak programın işlevsel, hedef kitleye uygun, yetişkin eğitimi ilkelerine dayalı ve kullanıcı dostu olmasının sağlanması planlanmıştır. Çalışma bu yönüyle de özgünlük göstermektedir.

Bu çalışmanın önemi ve özgünlüğü sıralanan maddelerde özetlenmiştir: (a) gelişim yetersizliği olan bireylere, güvenliklerini tehdit eden durumlarla baş etmelerini

sağlayacak becerileri kazandırma, (b) anne-baba ve öğretmenlerin çocukların/öğrencilerine güvenlik becerilerini öğretmek için gereksinim duydukları rehberliği sunma, (c) anne-baba ve öğretmenlerin çocuklarına/öğrencilerine güvenlik becerilerini öğretirken bilimsel-dayanaklı ya da etkili olduğu ortaya konmuş öğretim uygulamalarını kullanmalarını sağlama, (d) özellikle resmi ve özel özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin güvenlik becerilerinin öğretimi için geliştirilen GÜBEP'i işlevsel olarak kullanmalarını sağlama, (e) anne-baba, öğretmen ve alan uzmanlarından görüşler alınarak işlevsel, hedef kitleye uygun, yetişkin eğitimi ilkelerine dayalı ve kullanıcı dostu bir güvenlik becerileri programı oluşturmaktır.

2. ALANYAZIN TARAMASI

Alanyazın taraması bölümünde sırasıyla izleyen başlıklar ele alınmıştır; (a) gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin görüşlerin ele alındığı araştırmalar, (b) güvenlik becerileri öğretimi çalışmalarını sentezleyen sistematik derleme ve meta-analiz araştırmaları, (c) güvenlik becerilerinin öğretiminde öğretim uygulamalarının etkililiklerini değerlendiren araştırmalar, (d) Türkiye’de gelişim yetersizliği olan bireylere yönelik eğitim kurumlarının eğitim programları ve güvenlik becerileri ve (e) güvenlik becerileri öğretim programlarının oluşturulduğu araştırmalardır.

2.1. Gelişim Yetersizliği Olan Bireylere Güvenlik Becerilerinin Öğretimine İlişkin Görüşlerin Ele Alındığı Araştırmalar

Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin gelişim yetersizliği tanısı olan bireylerin, anne-babalarının, öğretmenlerinin ve gelişim yetersizliği alanında çalışan öğretim üyelerinin görüş ve önerilerinin incelenerek mevcut durumun ortaya konduğu araştırmalar 1990’lı yılların başından itibaren düzenlenmektedir (örn., Agran ve Krump, 2010; Brown–Lavoie, Viecilli ve Weiss, 2014; Calavari ve Romanczyk, 2012; Collins, Wolery ve Gast, 1991). Araştırma bulguları gelişim yetersizliği olan bireylerin, anne-babaların, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin güvenlik becerilerinin her yaştaki gelişim yetersizliği olan birey için önemli olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bulgular bireylerin yaşlarına, yetersizliklerine ilişkin belirtilerine, bireysel farklılıklarına ve ailelerinin beklentilerine göre öğretilmesi gereken güvenlik becerilerinin çeşitlilik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu ve diğer gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri ele alan bu araştırmalardan izleyen bölümde detaylı olarak bahsedilmektedir. Araştırma sayısı geçmiş yıllara kıyasla artış gösterdiği için bu bölümde 2010’lu yıllardan günümüze kadar yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Northway ve meslektaşları (2013), zihin yetersizliği olan bireylerin istismarı nasıl algıladıklarını, kendilerini güvende hissetmeleri ile ilgili görüşlerini ve bir istismar yaşadıklarında nasıl desteklenebilecekleri ile ilgili önerilerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Bu hedef doğrultusunda 18 yaş ve üstünde olan ve zihin yetersizliği tanısına sahip bireylere (n=107) bir anket uygulanmıştır. Anket, basit cümle ve ifadeleri içermekte, gerektiğinde kullanılması için görsel ipuçlarından ve her soru için “yorum”

bölümünden oluşmaktadır. Bulgular zihin yetersizliği olan katılımcıların kendilerini güvenli tutmak için kişisel bilgileri paylaşmama, kendilerine zarar vermek isteyen kötü insanlardan uzak durma, sadece güvendikleri insanlarla konuşma ve nerede olduklarını birilerine haber verme gibi önlemler aldıklarını göstermiştir. Katılımcılar, güvende hissetmeleri için diğer bireylerin yasal zorunlulukları, uygun ve uygun olmayan davranışları ve cinsel eğitimi bilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, bir istismar yaşadıklarında başkalarının kendilerini dinlemelerini ve inanmalarını istediklerini ne olduğunun ve sonra ne olacağının anlatılması gerektiğini, onları istismar eden kişiye ne olacağını bilmeyi istediklerini ve danışabilecekleri kişilere gereksinim duyabileceklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak zihin yetersizliği olan bireylerin destek görecekt ve güvenilecek kişilere gereksinim duydukları, ancak destek sağlayan bireylerin risk ve aşırı koruma arasında kabul edilebilir bir denge sağlamalarının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Gürol, Polat ve Oran (2014), annelerin, zihin yetersizliği olan çocuklarına cinsel eğitim verilmesi ve konu ile ilgili farkındalık oluşturarak kendilerini olası tehlikelerden korumaları ile ilgili görüşlerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Bu hedefle yedi ve 18 yaş aralığında olan ve “Eğitim Uygulama ve Mesleki Eğitim Merkezi” öğrencilerinin anneleriyle (n=9) yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme sırasında katılımcılara cinsel eğitim, çocuklarına cinsel eğitim sunulması, cinsel eğitimin içeriği, sağlıklı cinsel yaşam, cinsel istismar ve çocuklarını cinsel istismardan korumak için aldıkları önlemlerle ilgili görüşleri sorulmuştur. Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bulgular katılımcıların çocuklarının cinsellik konusunda hiç eğitim almadıklarını ve katılımcıların çoğunluğunun okulun cinsel eğitim vermesi gerektiğini düşündüklerini göstermiştir. Erkek çocuğuna sahip katılımcıların çoğunluğu ile kız çocuğaya sahip katılımcıların tamamı çocuklarının cinsel istismara uğraması konusunda oldukça endişeli olduklarını, çocuklarını cinsel istismardan korumak için onları yanlarından ayırmama, yalnız bırakmama, aynı odada uyuma ve mümkün olduğunca çocuklarını diğer çocuklarından uzak tutma gibi önlemler aldıklarını belirtmiştir. Bulgular her ne kadar çocuklarını korumaya yönelik önlemler alsalar da katılımcıların cinsel eğitim ve cinsel istismar konularında farkındalık sahibi olduklarını göstermektedir.

Fatikhova ve Sayfutdiyaroova (2016), zihin yetersizliği ya da gelişim yetersizliği olan bireylerin sağlık ve güvenlikle ilgili yaşamı tehdit eden durumları ayırt edip

etmediklerini ve ayırt ettiklerinde nasıl tepki vereceklerini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Bu hedefle “Tehlikeli Durumları Tanıma” adı verilen ve katılımcıların tehlikeli durumlar karşısındaki tepkilerini puanlama yoluyla ölçen bir veri toplama aracı geliştirmişlerdir. Veri toplama aracı ev aletleri, elektrik, ilaçlar, sıcak ya da kesici nesnelere, yükseklik ve yabani hayvanlar olmak üzere sekiz farklı konudaki üç olası tehdit görselinden ve bu görsellere ilişkin soru setlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları sekiz ve dokuz yaş aralığında, konuşma becerileri, motor beceriler ve bilişsel beceriler alanlarında gelişim yetersizliği olan bireylerle (n=33) zihin yetersizliği olan bireyler (n=44) olmuştur. Araştırmacı katılımcılara resimde ne olduğunu, nasıl bir tehlike oluşabileceğini ve önlemek için ne yapılması gerektiğini sormuştur. Katılımcılardan alınan yanıtlara göre bir puanlama yapılmıştır. Ayrıca gözlem yapma, doküman inceleme ve aile anketi uygulama gibi tekniklerle de veri toplanarak t-testi ile analiz edilmiştir. Bulgular gelişim yetersizliği olan katılımcıların zihin yetersizliği olan katılımcılara kıyasla tehlikeli durumu ve olası sonuçlarını ayırt etmede daha iyi olduğunu göstermiştir. Zihin yetersizliği olan katılımcıların çoğunluğunun tehlikeli ve güvenli durumları ayırt etme becerilerinin sınırlı olduğunu ve tehlikeli durumlardan ancak anne-babalarının desteğiyle korunabileceklerini belirtmeleri bulgular arasındadır. Gelişim yetersizliği olan katılımcıların bir kısmının tehlikeleri ayırt etme ve önleme ile ilgili bilgileri olduğu ancak bilgilerinin tüm tehlikeleri ayırt etme ve önleme açısından yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Her iki grup arasındaki belirgin fark zihin yetersizliği olan bireylerin günlük yaşamlarında daha az gözlem yapmaları ve gözlemledikleri becerileri daha sınırlı biçimde genellemeleriyle açıklanmaktadır.

Ottmann, McVilly ve Maragoudaki (2016), Avustralya’da yaşayan hafif ve orta düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin güvenlik ölçütlerini ve tehlikelerden korunma yöntemlerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Bu hedefle yaşları 30-70 arasında değişen, zihin yetersizliği tanısı olan ve kendisini sözel olarak ifade edebilen bireylerle (n=12) yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Görüşme sırasında güvenli olmak için ne yaptıkları, insanların zarar verici davranışları karşısında kendilerini nasıl savundukları ve zihin yetersizliği olan bireylerin güvenli yaşamları için diğerlerinin neler yapmaları gerektiği sorulmuştur. Nitel olarak tasarlanan araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bulgular, katılımcıların kendilerini en çok fiziksel ve duygusal istismardan korumaya çalıştıklarını, bunun için riskli durum ve ortamlardan büyük ölçüde kaçındıklarını ve genellikle güvenli yerlerde bulduklarını göstermiştir.

Aldıkları bazı önlemler; yabancılarla konuşmama, etkileşim kurmama, kapıyı kilitleme, gece dışarıya çıkmama ve kalabalık ortamlarda güvenli birinin yanında kalma/elini tutmadır. Katılımcıların çoğunluğu, güvenli yaşamaları için diğer bireylerin zorbalık ve alay etme gibi kötü muamele sergilenen durumlardan kaçınmalarının yeterli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar kazalar ve acil durum tehlikeleri için emniyet kemeri takma, ocak gibi aletlerin kapalı olduğunu kontrol etme ve karşıdan karşıya geçerken araba olmamasına dikkat etme gibi önlemler aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar sadece güvenlik önlemleri odaklı kapsamlı bir programı takip etmeyi yeterli bulmadıklarını, günlük yaşamda koruma ve risk yönetimi ile ilgili karar alma süreçlerine de doğrudan katılmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Şirin ve Tekin-İftar (2016), otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi ve bu becerilerinin hangi şartlarda öğretilmesi gerektiğine ilişkin görüş ve önerileri belirlemek amacıyla otizmlili bireylerle çalışan öğretmenlerle (n=16) ve çocukları otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip anne-babalarla (n=11) görüşme düzenlemiştir. Araştırmada betimsel araştırma modeli kullanılmış olup veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan anne-babaların ve öğretmenlerin tamamı otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylere güvenlik becerilerinin öğretilmesini gerek bireyin sağlık ve güvenliği gerekse aile bireylerinin yaşam kalitesi açısından gerekli ve önemli gördüklerini ve mutlaka eğitim planlarında bu becerilerin öğretilmesine yer verilmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bulgular güvenlik becerilerinin öğretiminin gerekliliğini vurgulamasına rağmen, anne-babaların ve öğretmenlerin çoğunluğunun güvenlik becerilerinin öğretilmesine ilişkin eğitim yapmadığını, bir kısmının ise sistematik biçimde çalışmaksızın günlük rutinler sırasındaki fırsatları değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcı anne-babalar istismardan korunma, uygun ve uygun olmayan dokunuşu öğrenme gibi endişelerinden dolayı otizm spektrum bozukluğu olan bireylere öncelikli olarak kişisel güvenlik becerilerinin öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler ise günlük yaşamlarının çoğunu evde geçirdikleri için bu bireylere öncelikli olarak evdeki güvenlik becerilerinin öğretiminin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Güvenlik becerilerinin öğretilme zamanına ilişkin katılımcı anne-babalar ve öğretmenler arasında görüş ayrılığı bulunmaktadır. Katılımcı anne-babalar eğitime başladığı andan itibaren güvenlik becerilerinin de öğretilmesi gerektiğini düşünürken, katılımcı öğretmenlere göre eğitime başladıktan bir süre sonra, örneğin bir yıl sonra, başlanması güvenlik becerileri

öğretimine hazır olmaları bakımından daha uygundur. Katılımcı anne-babaların ve öğretmenlerin çoğunluğunun güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları da elde edilen bulgular arasındadır.

Chiner, Gómez ve Cardona (2017), zihin yetersizliği olan bireylerin anne-babalarının çocuklarının internet kullanırken karşılaşılabilecekleri risklere ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve bu risklerle baş etme stratejilerinin neler olduğunu ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Zihin yetersizliği ve gelişim yetersizliği tanısına sahip bireylerin anne-babaları (n=24) ya da kurum bakıcılarından (n=20) oluşan 44 katılımcıya “Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin İnternet Kullanımı, Riskleri ve Güvenlikleri” adlı anket uygulanmıştır. Anket (a) demografik bilgiler, (b) internet güvenliği, (c) zihin yetersizliği olan bireylerin internet riskleri ve kaygıları, (d) anne-babaların internetteki tehlikeli durumları önleme stratejileri ve (e) internet güvenliğine hazırlık ve bilgi bölümlerinden oluşmaktadır. Araştırma betimsel araştırma modeliyle tasarlanmıştır. Bulgular betimsel olarak analiz edilmiştir. Bulgular katılımcıların neredeyse tamamının internetin zihin yetersizliği olan bireyler için güvenli olmadığını düşündüğünü göstermektedir. Katılımcılar zihin yetersizliğine sahip çocuklarının rızaları olmadan onlarla flört edilmeye çalışılması, onlarla yüz yüze görüşmek istenmesi ve istemedikleri bir ürünün satılmaya çalışılması gibi tehlikelerle, onlara onur kırıcı sözler söylenmesi, bir gruptan engellenmesi ve onlarla ilgili hoş olmayan sözler söylenmesi gibi zorbalıklara maruz kalmalarından endişelendiklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar özel fotoğraf ya da bilgi istenmesi ya da cinsel tacize maruz kalmaları gibi tehlikelerden de endişe duyduklarını eklemişlerdir. Katılımcılar bu tehlikeleri önlemek için zihin yetersizliği olan bireylerle internetin nasıl kullanılacağına, yabancılarla çevrim içi sohbet ve flört etmenin risklerine, kimlik bilgilerinin çalınarak izinsiz kullanımının olumsuz sonuçlarına ilişkin konuşulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca hangi sayfaların uygun olup hangilerinin uygun olmadığını, virüs programlarının nasıl kurulacağını, kızgın ya da endişeli hissettiğinde ne yapması gerektiğini ve farklı dolandırıcılık türlerine maruz kaldığında ne yapması gerektiğinin öğretilmesinin önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların bazıları zihin yetersizliği olan bireylere medya, arkadaş ve aile bireyleri tarafından çevrim içi güvenliğe ilişkin bilgi sunulabileceğini, bazıları da çevrim içi güvenlik ile ilgili öğretim yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Miller ve meslektaşları (2017), gelişim yetersizliğine sahip bireylere yönelik risk azaltma programı oluşturmak amacıyla bu bireylerin cinsellik, cinsel gelişim ve kişisel

güvenlik konularındaki bilgi ve becerilerini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırmaya yedi ve 19 yaş aralığında ve gelişim yetersizlik tanısı olan otizm spektrum bozukluğu (n=18), zihin yetersizliği (n=14), öğrenme güçlüğü (n=3), iletişim bozukluğu (n=3) olan toplam 37 katılımcı ve bu katılımcıların aile üyelerinden birer kişi katılmıştır. Gelişim yetersizliği olan katılımcılarla yapılandırılmış görüşme yapılırken katılımcı aile bireylerinden anket yoluyla veri toplanmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler tematik analizle, anket yoluyla elde edilen veriler t-testi ile analiz edilmiştir. Bulgular gelişim yetersizliği olan katılımcıların %73'ünün özel bölgelerini bildiğini, %86'sının ergenlik ile ilgili fiziksel değişimlerle ilgili bilgilere sahip olmadığını, %45'inin güvenlik becerilerini sergileyemediğini ve %40'ının ise tehlikeli bir durumda kendisine yardımcı olabilecek bir yetişkin belirleyemediğini göstermektedir. Katılımcı aile bireyleri ise çocuklarının kendilerini tehlikelerden koruyamayacağını, tehlikeli bir duruma uygun tepki vermeyi bilmediklerini, uygun dokunuş ile uygun olmayan dokunuşu ayırt edemeyeceklerini belirtmişlerdir. Araştırma gelişim yetersizliği olan katılımcıların kişisel güvenlik becerilerine ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğunu ve katılımcı aile bireylerinin de çocuklarının kendilerini güvende tutmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadığını gözlemlediklerini göstermektedir.

Myres-Turnbull (2018), otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde yaralanma riskinin artmasına neden olan özellikleri, anne-babaların çocuklarının riskli davranışlarına ilişkin tahminlerini ve çocukların riskli davranışları ile anne-babaların tepkileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmada yaşları üç-yedi arasında olan ve otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip bireyler (n=20) ile anne-babaları ya da birincil bakıcıları katılımcı olmuşlardır. Veriler gözlem, anket ve görüşme tekniklerini kullanarak toplanmıştır. Bulgular, katılımcı anne-babaların büyük bir çoğunluğunun çocuklarının tehlikelere açık olma bakımından "yüksek riskte" olduğunu, çocuklarının güvenlik kurallarına uymadıklarını ya da sınırlı uyduklarını belirttiklerini göstermiştir. Katılımcı anne-babaların evde en çok aldıkları güvenlik önlemleri; duman alarmı kullanma, kapıları kilitleme, dolap kapaklarına, pencerelere ve prizlere güvenlik kilidi taktırma ve banyo, mutfak gibi alanlarda kaymaz paspas kullanmadır. Araştırmaya katılan otizm spektrum bozukluğu tanılı bireylerin neredeyse yarısı son bir yıl içinde en az bir kez kaza sonucu yaralanma yaşamıştır. Daha yoğun desteğe gereksinimi olan, sosyal etkileşimi daha sınırlı ve kendini uyarıcı davranışları daha sık gözlemlenen otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerin anne-babaları çocuklarının tehlikeli bir davranış

yapma olasılıklarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla, otizm spektrum bozukluğunun yoğunluğu arttıkça bireyler güvenlik tehditlerine daha sık maruz kalabilmekte ve güvenlik kurallarına uymakta sınırlılık yaşayabilmektedirler.

Robinson ve Graham (2019), zihin yetersizliği ya da çoklu yetersizlik tanısına sahip gelişim yetersizliği olan bireylerin ailelerinin ve onlarla çalışan uzmanların kişisel güvenliğe ilişkin görüşlerini ve buna ilişkin yaptıkları eylemleri ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle güvenlik kavramına, çocuklarının/öğrencilerinin sahip oldukları güvenlik becerilerine, güvenlik tehditlerine karşın kullandıkları yöntemlere ve sistemin/çevrenin katkısına ilişkin uzmanlardan (n=10) ve anne-babalardan (n=6) veri toplamışlardır. Elde edilen veriler tematik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Hem katılımcı uzmanlar hem de katılımcı anne-babalar gelişim yetersizliği olan bireylerin güvenlik tehditleri karşısında zayıf olduklarını, güvenli ve güvensiz durumları ayırt edemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcı anne-babalar çocuklarının bu becerileri öğrenebileceklerine ilişkin inançlarının zayıf olduğunu ifade etmişlerdir. Yine hem katılımcı anne-babalar hem de katılımcı uzmanlar gelişim yetersizliği olan bireylerin kişisel güvenlikle ilgili pratik yapmalarının sağlanması gerektiğini ve güvenliği tehdit eden bir durumu paylaşacak bir iletişim becerisine sahip olmalarının (alternatif yöntemler de dahil) yaşamsal önemi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, gelişim yetersizliği olan bireylere hizmet veren herkesin güvenlik konusunda farkındalık sahibi olması gerektiğini de eklemişlerdir. Ancak iki katılımcı grup da güvenlik konusunda bilgi ve alıştırma yapma konusunda yetersizlik yaşadıklarını ve çevreyi yönlendirmekte zorlandıklarını vurgulamışlardır.

Tekin-İftar, Şirin ve Collins (2021), otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin anne-babaların, öğretmenlerin ve Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı'nda ders okutan öğretim üyelerinin görüş ve önerilerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Bu hedef doğrultusunda anne-babalarla (n=11), öğretmenlerle (n=16) ve öğretim üyeleriyle (n=11) ile yarı-yapılandırılmış görüşme yaparak güvenlik becerisi öğretimine ilişkin deneyimlerini, gereksinim duydukları bilgileri, görüşlerini ve önerilerini ortaya koyan sorular yöneltmişlerdir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Anne-babalar, öğretmenler ve öğretim üyelerinin tamamı güvenlik becerilerinin öğretimini gerekli ve önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Anne-babaların ve öğretmenlerin çoğunluğu çocuklarına/öğrencilerine güvenlik becerilerini sistematik biçimde hiç

öğretmediklerini, öğretim yapmaya çalışan katılımcılar ise nasıl öğreteceklerini bilemediklerini ve öğretim sırasında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Anne-babalar güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin öğretmenlerden destek beklerken, öğretmenler de güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda uzmanlardan destek beklediklerini belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminin etkili öğretim uygulamalarıyla sistematik olarak öğretilmesi ve öğretilen güvenlik becerilerinin mutlaka doğal ortamda genelleme yapılmasına yönelik planlamalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim üyelerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programında güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin ders, konu ve uygulamaların daha fazla olması gerektiğine ilişkin görüşleri de elde edilen bulgular arasındadır.

Özetle zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu ve genel gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri ele alan araştırmalar incelendiğinde hem gelişim yetersizliği olan bireylerden hem de bu bireylerin anne-babaları, öğretmenleri gibi yakın çevresinden veri toplandığı görülmektedir. Veriler gelişim yetersizliği olan bireylerin güvenlik tehditleri karşısında zayıf olduklarını, güvenli ve güvensiz durumları ayırt edemediklerini ve sistematik öğretime gereksinim duyduklarını göstermektedir. Yetersizliğin yoğunluğu arttıkça bireylerin güvenlik tehditlerine daha sık maruz kaldığı ve güvenlik kurallarına uymakta sınırlılıklar yaşadıkları dikkat çekmektedir. Öte yandan gelişim yetersizliğine sahip bireylerin kendileri de güvenlik tehditlerine açık olduklarının farkında olduklarını dile getirmişlerdir.

2.2. Güvenlik Becerilerinin Öğretimine Dayalı Sistemik Derleme ve Meta-Analiz Araştırmaları

Güvenlik becerilerine yönelik sistematik öğretim çalışmalarının artması araştırmacıların bu çalışmalara yönelik sistematik derleme ve meta-analiz çalışmaları gerçekleştirerek diğer araştırmacılara ve uygulamacılara öneriler ileri sürmelerine zemin hazırlamıştır. Sistemik derleme ve meta-analiz araştırmalarından elde edilen bulgulara göre gelişim yetersizliği olan bireyler, sistematik öğretim sunulduğunda pek çok güvenlik becerisini öğrenebilmekte, gerekli durumlarda da günlük yaşamlarında öğrendikleri bu becerileri kullanabildikleri görülmektedir (Giannakakos vd., 2019; Mechling, 2008; Tekin-İftar vd., 2021; Wiseman vd., 2017). İzleyen bölümde gelişim yetersizliği olan

bireylere güvenlik becerilerinin öğretimini ele alan sistematik derleme ve meta-analiz araştırmalarından detaylı olarak bahsedilmiştir.

Mechling (2008), gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik tehditlerini önleme ve bu tehditlerle baş etme becerilerini öğretmeyi hedeflemiş etkililik araştırmalarına yönelik bir derleme çalışması yürütmüştür. Bu amaçla 1976-2006 yılları arasında deneysel modellerle yürütülmüş, zihin yetersizliğine sahip bireylere güvenlik becerisi öğretimi yapmayı hedeflemiş, hakemli bir dergide İngilizce dilinde yayınlanmış araştırmaları derlemeye dahil etme ölçütü olarak belirlemiştir. Bulgular 36 araştırmaya ulaşıldığını ve bu araştırmaların (a) yaya/sokak geçidi güvenliği (n=5), (b) ev kazalarını önleme (n=6), (c) ilkyardım başvurusu (hastalıkları tanıyıp bildirme de dahil; n=7), (d) yabancıların kaçırma girişimine tepki verme (n=6), (e) yangın güvenliği (n=6) ve (f) acil durumlarda telefon kullanma (n=5) olarak sınıflandırıldığını göstermektedir. Araştırmaların tamamı zihin yetersizliği olan bireylerin, sistematik öğretim uygulandığında güvenlik becerilerini öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmalarda öne çıkan öğretim uygulaması sözel ve görsel bilgi sunma, model olma, rol oynama ve geribildirim sunma bileşenlerinden oluşan DBÖ'dür. Ancak DBÖ'nün her zaman tek başına etkili olmayacağı, toplum temelli öğretim ile birlikte sunulması gerektiği ve öğretim bittikten sonra da günlük yaşamda pratik yapmaya olanak sağlamanın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bulgular yaşamsal derecede önemli olan güvenlik becerilerinin öğretiminde mutlaka genelleme stratejilerinin kullanılması ve belirli aralıklarla izleme çalışmalarının yürütülmesi gerektiğini göstermektedir.

Wiseman ve meslektaşları (2017), otizm spektrum bozukluğuna sahip bireyler için etkili güvenlik becerileri uygulamalarını belirlemeyi ve araştırmaların gerçekleştirildiği ortamları (doğal ortam ve yapılandırılmış ortam) genelleme aşamasına etkisi bakımından karşılaştırmayı hedeflemişlerdir. Bu hedefle 1993-2014 yılları arasında yayımlanan ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimini hedefleyen tek-denekli araştırma metodolojisiyle tasarlanmış 11 çalışmaya ilişkin bir meta-analiz çalışması yapmışlardır. Elde edilen bulgular, katılımcı özellikleri, uygulamanın güçlük düzeyi (düşük, orta, yüksek), uygulamanın genel etkisi, hedeflenen güvenlik becerisi ve uygulama yöntemi, ortam, genelleme ve sosyal geçerlik başlıklarına göre ele alınmıştır. Bu meta-analiz çalışmasına dahil edilen araştırmaların (a) kaçırılmayı önleme becerisi, (b) kaybolduğunda yardım isteme becerisi, (c) yangından korunma/kurtulma becerisi ve (d) ev-içi güvenlik becerileri olmak üzere dört başlıkta

toplandığı görülmüştür. Bulgular güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanılan uygulamaların orta düzeyde güçlü olduğunu, uygulamaların gerçekleştirildiği ortamın genelleme açısından anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Bu çalışma güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanılan uygulamaların otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerini kazandırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Giannakakos ve meslektaşları (2019) güvenlik tehdidine tepki vermeyi öğretmek için alanyazındaki çalışmaları değerlendirmeyi, var olan araştırmaların haritasını çıkarmayı ve gelecek araştırmalar için öneri ve değerlendirmelerde bulunmayı hedeflemişlerdir. Bu hedefle bir tarih sınırlaması olmaksızın tipik gelişim gösteren ya da gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerisinin öğretimini hedefleyen, tek-denekli araştırma metodolojisiyle tasarlanmış 82 araştırmaya ilişkin bir sistematik derleme çalışması yapmışlardır. Bulgular kaçırılmayı önleme, istismarı önleme, yangında güvenliği sağlama, ateşli silah görüldüğünde güvenliği sağlama, yardım isteme/arama ve yaya becerilerinin en sık çalışma yapılan beceriler olduğunu, zehirlenmeyi önleme, kesici aletlerden uzak durma, motorlu araçlarda güvenlik, boğulmayı önleme, acil durum tepkileri ve diğer güvenlik becerilerinin ise seyrek çalışma yapılan beceriler olduğunu göstermektedir. Güvenlik becerilerinin öğretiminde DBÖ, yerinde öğretim, ipucu sunma ve VMÖ gibi öğretim uygulamalarının daha sık kullanıldığı, DBÖ ve yerinde öğretimin güvenlik becerilerini öğretmek için kullanılan en güçlü ve etkili uygulamalar olduğu görülmektedir. Ayrıca, gereksinimler doğrultusunda bazı güvenlik becerilerinin öğretiminin daha sık çalışıldığını ancak zehirlenme, su içi güvenlik, boğulma ve bisiklet güvenliği gibi birçok alanda araştırma yapılmaya gereksiniminin olduğunu göstermektedir.

Kıyak, Tuna ve Tekin-İftar (2019), sistematik derleme çalışmalarında zihin yetersizliği olan bireylere sunulan güvenlik becerileri öğretimini hedefleyen çalışmaları demografik özellikleri, kullandıkları yöntemsel parametreler ve sonuçları açısından değerlendirmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada 1990-2017 yılları arasında yayımlanmış “zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerileri öğretimi” konusunu ele alan çalışmalar incelenmiş ve dahil etme ölçütlerine uygun 33 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmaların bağımlı değişkenleri incelendiğinde 1990’lı yıllarda yangından kaçma ya da yangını önleme, ev içi güvenlik becerileri veya ürünler üzerindeki uyarıları okuma gibi daha çok ev içi yaşam alanlarında sergilenebilecek beceriler olduğu dikkat çekmiştir. 2000’li yıllarla birlikte bu eğilimin değiştiği, zihin yetersizliği olan bireylerin toplumsal

yaşamda daha fazla yer almaya başlamaları ve bağımsızlaşmalarıyla birlikte kaybolduğunda yerini bildirme, güvenli biçimde karşıdan karşıya geçme, yabancıların kaçırma girişimlerinden korunma ve tacizden korunma gibi toplumsal yaşamda gerekli güvenlik becerileriyle kişisel güvenlik becerilerinin ele alındığı görülmüştür. İncelenen çalışmalardan elde edilen sonuç, zihin yetersizliğinden etkilenme düzeyi ne olursa olsun güvenlik becerileri öğretimi sistematik yollardan zihin yetersizliği gösteren bireylere öğretildiğinde bu bireylerin güvenlik becerilerini öğrenebildikleri, öğrendikleri bu becerileri gerçek ortamlarda sergileyebildikleri ve öğretimden bir süre sonra bu becerileri koruduklarını görmek olmuştur. Dolayısıyla, zihin yetersizliği olan bireyler için önemli sonuçlar doğuran, bazen yaşamsal önem taşıyan güvenlik becerilerinin öğretimi araştırmacılar, öğretmenler, anne-babalar ve bu bireylerin bakım ve eğitimlerinden sorumlu tüm paydaşlar tarafından önemle dikkate alınmalı ve programlarda yer verilmelidir.

Bu konudaki en güncel çalışmalardan biri Tekin-İftar ve meslektaşları (2021) tarafından yürütülen çalışmadır. Çalışmada araştırmacılar otizm spektrum bozukluğu olan bireylere uygulanan güvenlik becerisi öğretimi çalışmalarının kapsamlı biçimde betimsel olarak değerlendirilmesi ve etki büyüklüklerinin hesaplanarak bu çalışmalarda kullanılan öğretim uygulamaları arasında bilimsel-dayanaklı uygulamalar olup olmadığının değerlendirilmesini hedeflemişlerdir. Bu hedefle 1980-2017 yılları arasında yayımlanmış olan otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimini hedefleyen tek-denekli araştırma metodolojisiyle tasarlanmış 12 çalışmaya ilişkin bir meta-analiz çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar Kratochwill ve meslektaşları (2013) tarafından önerilen “Tek-denekli Müdahaleler Tasarım Standartları” yönergesi açısından değerlendirilmiştir. Bulgular güvenlik becerileri çalışmalarının otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yaya becerileri, kaçırılmadan korunma, ilkyardım becerileri, yardım talep etme, ev içi güvenlik becerileri ve su içi güvenlik becerilerinin öğretilbildiğini, çalışmalarda kullanılan yöntemin ağırlıklı olarak DBÖ olduğunu ve uygulamayı sürdürenlerin araştırmacı ya da öğretmen olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara bağlı olarak DBÖ uygulamasının güvenlik becerilerinin öğretiminde bilimsel-dayanaklı bir uygulama olduğu ileri sürülmüştür.

Güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin geliştirilen programları ele alan güncel bir çalışma da Goh ve Andrew (2021) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar son yıllarda gelişim yetersizliği olan bireylerin kendilerini istismar ve zarardan korumalarına yönelik

düzenlenmiş olan araştırmaları incelemek ve etkililiklerini ortaya koymak amacıyla bir alanyazın derlemesi yapmışlardır. Bu amaçla 2010-2020 yılları arasında, gelişim yetersizliği olan bireylere yönelik geliştirilmiş olan, yapısı, amaçları ve içeriği detaylı olarak açıklanmış güvenlik becerileri programlarının etkililiğini ortaya koyan araştırmaları incelemişlerdir. Ayrıca, araştırmaların hakemli dergilerde İngilizce dilinde yayınlanmış olması ve geliştirilen programların ve veri toplama tekniklerinin özgün olması dahil etme ölçütleri arasındadır. Dahil etme ölçütlerine uygun olan altı araştırma bu derleme çalışmasında analiz edilmiştir. Belirlenen araştırmalar incelendiğinde psiko-eğitim programları, DBÖ programları, bilişsel-motivasyonel-duygusal programlar ve karma öğretim programları olarak sınıflandırılmıştır. Psiko-eğitim programları, katılımcılara yaşamın zorluklarına ilişkin temel bilgileri ve başa çıkma stratejilerini yapılandırılmış ve güvenli tekniklerle kazandırmayı hedeflemektedir. Bilişsel-motivasyonel-duygusal programlar güvenli durumlara ilişkin farkındalık geliştirme ve güvenlik stratejilerine ilişkin bilgi edinme, güvenliğe ilişkin hedefler oluşturma ve olası durumlarda duyguları düzenleyerek etkili karar alma bileşenlerini içermektedir. Bilgi verme, model olma, rol oynama ve geribildirim sunma tekniklerini içeren DBÖ programları bireylere tehlike anında uygun tepki vermeyi öğretmeyi hedeflemektedir. Karma öğretim programları ise her üç uygulamayı da içinde barındıran programlar olabilmektedir. Bulgular, özellikle toplum temelli öğretim stratejisini kullanan araştırmaların etkili olduğunu, uygulamaların katılımcılara ve yetersizliklerine uygun olarak belirlendiğini, örneğin zihin yetersizliği olan bireyler için genellikle DBÖ tercih edildiğini göstermektedir. Ancak programlarda genellikle istismar ve zararın ev dışından geldiği durumlar örneklendirilmiş ve cinsel istismar gibi başlıca istismar türleri ele alınmıştır. Araştırmacılar duygusal istismar gibi daha karmaşık istismar, zarar ve zorbalık türlerinin ve aynı zamanda ev içinde birlikte yaşadıkları bireylerden de istismar ve/veya zarar görebilecekleri konusunun ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin yapılan sistematik derleme ve meta-analiz çalışmaları güvenlik becerilerinin son yıllarda daha sık çalışıldığını, gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretilbildiğini ancak bazı güvenlik becerilerinin sınırlı olarak çalışıldığını, uygulamayı yürüten bireylerin genellikle araştırmacı ve uygulamacılar olduğunu göstermektedir. Bu bölümde yer verilen sistematik derleme ve meta-analiz çalışmaları güvenlik becerilerini genel biçimde ele alsada alanyazında sosyal medyada güvenlik (Caton ve Champan, 2016), su içi güvenlik

(Martin ve Dillenburger, 2019), cinsel istismardan korunma (Amborski vd., 2022; Doughty ve Kane, 2010) ve yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma (Kutlu ve Kurt, 2017) gibi önemli güvenlik becerileri alanlarına ilişkin sistematik derleme ve meta-analiz çalışmaları yürütüldüğü görülmektedir.

2.3. Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Etkili Öğretim Uygulamaları

Önceki bölümlerde güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin yürütülmüş olan etkililik araştırmalarıyla gerçekleştirilen sistematik derleme ve meta-analiz çalışmalarıyla (örn., Giannakakos vd., 2019; Mechling, 2008; Tekin-İftar vd., 2021; Wiseman vd., 2017) gelişim yetersizliği olan bireylerin sistematik öğretim aracılığıyla çeşitli güvenlik becerilerini edindiklerini gösterdikleri belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde 1980'den itibaren etkililik araştırmalarının yapıldığı, 1980'lerden günümüze güvenlik becerilerine yönelik araştırma sayısının arttığı ve araştırmaların niteliğinde olumlu değişimler olduğu görülmektedir (Giannakakos vd., 2019). Alanyazında ilk yıllarda yürütülen bu araştırmaların güvenlik becerisi edinimi konusunda yapıldığı görülmektedir (Bigelow, Huynen ve Lutzker, 1993; Tymchuk vd., 1990). Ancak gelişim yetersizliği olan bireyler için sadece "edinim" sağlanması, onların bu becerileri sürdürmelerini ve genellemelerini sağlamamaktadır. Bu nedenle araştırmacılar giderek bireylere bu becerileri öğretme, gerçek ortamlarda uygulama (örn., Harriage, Blair ve Miltenberger, 2016; Levy, Ainsleigh ve Hunsinger-Harris, 2017), genelleme stratejileri kullanma (örn., Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011; Godish, Miltenberger ve Sanchez, 2017; Rossi vd., 2017; Süzer, 2015) ve sürdürme (örn., Gunby ve Rapp, 2014; Levy, Ainsleigh ve Hunsinger-Harris, 2017) konularına odaklanmaya başlamıştır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde gelişim yetersizliği olan bireylere kaybolduğunda yardım isteme (Carlile vd., 2018; Hoch, Taylor ve Rodriguez, 2009; Taylor vd., 2004), yaralanmış birine pansuman yapma (Kearney vd., 2017), zehirli madde gördüğünde uzak durma (King ve Miltenberger, 2017), silah gördüğünde uzak durma (Morgan ve Miltenberger, 2017), caddede karşıdan karşıya güvenli geçme (Harriage, Blair ve Miltenberger, 2016), yabancıların kaçırma girişimlerinden korunma (Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2014; Gunby, Carr ve Leblanc, 2010), ürün uyarı etiketlerini okuma (Dogoe vd., 2011), kapı zili çaldığında yetişkine haber verme, kimyasal temizlik malzemelerinden uzaklaşma (Summers vd., 2011), yangından korunma (Bigelow, Huynen ve Lutzker, 1993) ve tehlikeli bir nesne gördüğünde uzak durma (Rossi vd., 2017) gibi ev içi, toplumsal yaşam, kişisel güvenlik

becerileri ve acil durumlarda sergilenmesi gereken güvenlik becerilerinin öğretildiği görülmektedir. Türkiye'deki araştırmacılar 2000'li yılların başlarından itibaren güvenlik becerileri öğretimine ilgi göstermeye başlamışlardır. Bu konuda uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan ilk iki çalışma Tekin-İftar (2003) ve Tekin-İftar, Acar ve Kurt (2003) çalışmalarıdır. Takip eden yıllarda bu kapsamdaki çalışma sayısında bir artış gözlenmektedir. Türkiye adresli uluslararası bu çalışmalarda kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma (Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011; Kurt ve Kutlu, 2019), basit ilkyardım becerilerini uygulama (Eldeniz-Çetin ve Bozak, 2020; Ergenekon, 2012; Yücesoy-Özkan, 2013), ilkyardım malzemelerini adlandırma (Tekin-İftar, Acar ve Kurt, 2003), yüzme (Birkan vd., 2010), karşıdan karşıya geçme (Batu vd., 2004), acil bir durumda uygun numarayı arama (Özen, 2008; Yücesoy-Özkan, Öncül ve Kaya, 2013) ve toplumsal uyarı işaretlerini adlandırma (Tekin-İftar, 2003) becerilerinin sistematik olarak öğretildiği görülmektedir. Ulusal alanyazında ise tanıtıcı levhaları adlandırma (Yıldırım ve Tekin-İftar, 2002), cinsel istismardan korunma (Süzer, 2015), üst geçit kullanma (Yavuz, 2017), karşıdan karşıya güvenli geçme (Ağrı ve Batu, 2020; Bıçakçı ve Olçay-Gül 2019) ve emniyet kemeri takma (Gökkaya-Horzum, 2021) becerileri gelişim yetersizliği olan bireylere sistematik biçimde öğretilmiştir. İzleyen bölümde geliştirilmesi hedeflenen programda etkili olmaları nedeniyle kullanılması tercih edilen DBÖ, VMÖ, SÖ ve yanlışsız öğretim uygulamalarından EİÖ'ye ve bu uygulamaların etkililiğini ortaya koyan araştırma özetlerine yer verilmiştir.

2.3.1. Davranışsal beceri öğretimi

Hem tipik gelişim gösteren bireylere (Lee vd., 2019; Vanselow ve Hanley, 2014) hem de gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanılan DBÖ, uygulamalı davranış analizi (UDA) temellerine dayanan, öğretim sürecinde bilimsel-dayanaklı olduğu ortaya konmuş (Tekin-İftar vd., 2021) ve öğrenen bireyi aktif tutan bir uygulamadır (Miltnerberger ve Gross, 2011). Uygulama sürecinde genellikle (a) bilgi verme, (b) model olma, (c) rol oynama ve (d) geribildirim sunma basamakları kullanılmaktadır. Bazı araştırmacılar uygulama sırasında bu basamaklarda uyarılama yapabilmekte, bazı basamakları çıkarabilmekte ya da farklı öğeler ekleyebilmektedirler (örn., LedBetter-Cho vd., 2016; McDowell, Hardy ve Smyth, 2017; Summers vd., 2011). Bu öğretim uygulamasına dayalı bir uygulama yaparken beceri öğretiminin ilgili ortamda ya da bağlamda sunulması önerilmektedir (Miltnerberger, 2008; Miltnerberger ve Gross,

2011). İzleyen satırlarda DBÖ uygulamasının basamakları açıklanmıştır (Miltenberger, 2008; Miltenberger ve Gross, 2011).

- (a) Bilgi verme: Uygulamacı öğretim sunacağı katılımcıya öğretimin hangi konu ile ilgili olduğunu, konunun önemini ve hedef becerinin ne olduğunu kısaca açıklamalıdır. Bilgi verme sürecinde sadece sözel bilgilendirme yapılabileceği gibi video, yazılı kaynak, resim ya da karikatür gibi görsel öğeler kullanılarak da bilgi aktarılabilir.
- (b) Model olma: Uygulamacı öğretilecek beceri için daha önceden oluşturulmuş ortamda ya da uyarının varlığında öğretilecek beceriyi sergileyerek katılımcıya model olmalıdır. Katılımcının dikkatini yöneltmek modeli izlemesi sağlanmalıdır. Model olma aşamasında canlı model ya da video model kullanılabilir. Model olma basamağında bir önceki basamakta beceriye ilişkin verilen bilgi tekrarlanabilir.
- (c) Rol oynama: Bir önceki basamakta uygulamacı tarafından sergilenen beceri bu basamakta katılımcı tarafından sergilenir. Uygulamacı bu basamakta herhangi bir dönüt vermeden katılımcıyı izlemeli, davranışın öğrenilip öğrenilmediğine karar vermeli ve ek bir öğretim ya da uyarlamaya gereksinim olup olmadığını belirlemelidir.
- (d) Geribildirim sunma: Katılımcının sergilediği becerinin doğru basamakları uygulamacı tarafından mutlaka belirtilmeli ve uygun biçimde pekiştirilmelidir. Katılımcının sergilediği becerideki eksik ya da yanlış olan basamakların nasıl yapılması gerektiği tekrar vurgulanmalıdır. Öğretimin etkili olması için katılımcılar becerinin her bir basamağını doğru yapana kadar beceriyi sergileme ve sergilenen beceriye geribildirim sunma basamağı devam ettirilmelidir.

Kullanıcılar tarafından tercih edilen bir uygulama olan DBÖ aile eğitimi ya da eğitici eğitimi sunmada, tipik gelişim gösteren bireylere yeni beceriler kazandırmada ya da gelişim yetersizliği olan bireylere farklı becerileri kazandırmada sıklıkla kullanılmaktadır (LaBrot vd., 2018). Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi sırasında rol oynama, doğru tepkileri pekiştirme ve yanlış tepkilere geribildirim sunma bireyin aktif biçimde öğrenme sürecine katılımını sağlamaktadır (Baruni ve Miltenberger, 2022). Otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde bilimsel-dayanaklı bir öğretim uygulaması olduğu ifade edilmiştir (Tekin-İftar vd., 2021). Gelişim yetersizliği olan bireylere birçok güvenlik becerisini öğretmekte kullanılmaktadır. Örneğin, yabancı kişiler tarafından kaçırılma

girişimine uygun tepki verme (Gunby, Carr ve Leblanc, 2010), cinsel istismar girişimine uygun tepki verme (Egemo-Helm vd., 2007; Miltenberger vd., 1999), kaybolduğunda yardım talep etme (Hoch, Taylor ve Rodriguez, 2009; Taylor vd., 2004), yangın alarmı duyduğunda yetişkine haber verme (Knudson vd., 2009), kapı zili çaldığında yetişkine haber verme (Summers vd., 2011), gördüğü kimyasal temizlik ürünlerinden uzak durma (Summers vd., 2011), gördüğü yanıcı aleti haber verme (Houvouras ve Harvey, 2014) ve yangın sırasında bulunduğu ortamdan çıkarak güvenli alana gitme (Garcia vd., 2016) becerileri DBÖ uygulaması aracılığıyla bireylere kazandırılmıştır.

2.3.1.1. Davranışsal beceri öğretimine dayalı etkililik araştırmaları

Egemo-Helm ve meslektaşları (2007), zihin yetersizliğine sahip kadınlara DBÖ uygulaması aracılığıyla cinsel istismar girişiminden korunma becerisini öğretmeyi hedeflemişlerdir. Yaşları 28-47 aralığında olan, farklı grup evlerinde yaşayan ve şizofreni ya da epilepsi gibi ek tanılara sahip yedi kadın çalışmada katılımcı olmuşlardır. Çalışmanın uygulama ve yoklama oturumları katılımcıların yaşam alanlarında gerçekleştirilmiştir. Bağımlı değişken personel ya da başka bir kişi cinsel taciz girişiminde bulunduğu “hayır” deme ya da sözel olarak reddetme, ortamdan kaçma ya da tacizciye “git” deme ve durumu güvenilir birine anlatma olarak tanımlanmıştır. Çalışma katılımcılar arası çoklu başlama modeliyle tasarlanmıştır. Bulgular DBÖ ve doğal ortamda yapılan öğretimin zihin yetersizliğine sahip kadınlara cinsel tacizden korunma becerisini öğretmede etkili olduğunu göstermiştir. Katılımcılar öğretim sürecini tamamladıktan sonra cinsel tacize uğrama olasılığında daha az korktuklarını belirtmişlerdir.

Knudson ve meslektaşları (2009), zihin yetersizliği olan bireylere DBÖ uygulaması aracılığıyla yangın alarmı duyduklarında 30 saniye içinde ortamdan çıkmalarını öğretmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmada grup evlerinde yaşayan ve zihin yetersizliği tanısına sahip yedi katılımcı yer almıştır. Çalışma, yerinde öğretim yapmak amacıyla katılımcıların yatak odalarında ya da evlerinin diğer alanlarında yürütülmüştür. Çalışma katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle tasarlanmıştır. Uygulama aşamasında katılımcılara gereksinim duydukları ipucu türüne göre sözel, jest, basit fiziksel ya da yoğun fiziksel ipucu sunulmuştur. Bulgular biri dışında yedi katılımcının DBÖ uygulaması ve ipucu sunmayla beceriyi edindiklerini ve başka ortamlarda genellediklerini göstermiştir. Katılımcılar arasında beceriyi edinim süreleri yetersizlik

düzeylelerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Katılımcılardan biri fiziksel sınırlılıkları nedeniyle belirlenen süreden daha uzun bir zamanda ancak herhangi bir ipucu almadan ortamdaki ayrılmıştır.

Rodriguez ve Jackson (2020), yaşları dört ile dokuz arasında değişen ve otizm spektrum bozukluğu tanısı olan beş katılımcıya tanıdık ve yabancı kişilerin kaçırma girişimleri karşısında “güvenli sözcüğü” sormayı ve yanıtı göre uygun tepki vermeyi öğretmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmanın bağımlı değişkeni yabancı ya da tanıdık birinin birlikte gitme teklifi karşısında güvenli sözcüğü sorma, sözcük doğruysa “tamam” deme, yetişkin ile gitme ve durumu anne-babaya bildirme ile şifre sözcük yanıtı “hayır” deme, o yetişkinden uzaklaşma ve durumu anne-babaya bildirme becerileridir. Bağımsız değişken ise DBÖ’dür. Anne-babalarla birlikte yürütülen çalışma eşzamanlı olmayan çoklu başlama modeli ile tasarlanmıştır. Öğretim oturumları bir üniversitenin araştırma merkezinde yürütülmüş, yoklama oturumları ise katılımcıların evleri, alışveriş merkezi, kütüphane, okul bahçesi, park ve market gibi toplumsal ortamlarda yürütülmüştür. Bulgular DBÖ uygulamasının söz konusu güvenlik becerisini kazandırmada ve aynı zamanda kazanılan becerilerin genelleme ve kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Morosohk ve Miltenberger (2021), otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireylere DBÖ uygulaması aracılığıyla girdikleri ortamda bir ilaç gördüklerinde uygun biçimde tepki verme becerisini öğretmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmada yaşları dört, altı ve 10 olan ve otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip üç birey katılımcı olmuştur. Öğretim süreci katılımcıların evlerinin ve eğitim aldıkları merkezin mutfak, bekleme salonu ya da oturma odası gibi farklı bölümlerinde yerinde öğretim stratejisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada araç olarak boş ilaç şişeleri, ilaç kutuları, çantalar ve ilaca çok benzeyen şekerler kullanılmıştır. Çalışma eşzamanlı olmayan çoklu başlama modeliyle tasarlanmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni bir ortamda ilaç bulunduğunda dokunmama, 10 saniye içinde ortamdaki çıkma ve bir yetişkine “ilaç buldum” ya da “ilaç” deme olarak tanımlanmıştır. Bulgular tüm katılımcıların DBÖ uygulaması aracılığıyla ilaç gördüklerinde uygun güvenlik becerisini sergilemeyi kısa sürede öğrendiklerini ve bu beceriyi başka ortamlara ve araçlara genellediklerini göstermiştir. Bu çalışma DBÖ’nün hem araç gereç hem de ortam genelleme stratejileriyle birlikte kullanıldığında otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylere güvenlik becerilerinin öğretilbildiğini göstermektedir.

Görüldüğü gibi DBÖ hem zihin yetersizliği olan hem de otizm spektrum bozukluğu olan, farklı yaşlardaki bireylere çeşitli alanlardan güvenlik becerilerinin öğretiminde sıklıkla kullanılabilen ve etkili olan bir öğretim uygulamasıdır. Çalışmaların bağımlı değişkenleri incelendiğinde genellikle evde, okulda ya da toplumsal yaşamda tehlikeli bir durumdan uzak durma ya da tehlikeli bir durumu haber verme becerilerinin kazandırıldığı görülmüştür. Konuyla ilgili sistematik derleme ve meta-analiz çalışmalarında da vurguladığı gibi DBÖ gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde bilimsel-dayanaklı bir uygulama olarak kabul edilmektedir (Tekin-İftar vd., 2021).

2.3.2. Video model ile öğretim

Gözleyerek öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilmiş olan VMÖ uygulaması, modelin kazandırılmak istenen davranışı bir video aracılığıyla sergilediği, öğrenen kişinin ise videoyu izleyip ardından beceriyi gerçekleştirdiği bir uygulamadır (Değirmenci ve Tekin-iftar, 2018; Nikopoulos ve Keenan, 2006; Watkins vd., 2016). Yardımcı teknoloji yöntemleri arasında yer alan VMÖ, kendi başına kullanılabilceği gibi diğer öğretim uygulamalarıyla birlikte kullanılabilen ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitiminde bilimsel-dayanaklı uygulama olarak kabul edilmiş bir öğretim uygulamasıdır (Cox ve AFIRM, 2018).

Öğretim sürecinde model bir yetişkin ya da akran olabilir, katılımcının kendisi model olabilir, video sadece görüş açısına odaklanabilir ya da bu uygulama biçimlerinden bazıları birlikte kullanılarak karışık model sunulabilir (Değirmenci ve Tekin-İftar, 2018; Little, Tarbox ve Alzaabi, 2020). Bu öğretim uygulamasını kullanabilmek için katılımcının başkalarının davranışlarını taklit etme ve belirli bir süre ekrana bakarak video izleme önkoşul becerilerine sahip olması beklenmektedir (Cox ve AFIRM, 2018). Öğretim uygulaması hazırlık aşaması ve uygulama aşaması olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Hazırlık aşaması için aşağıdaki basamaklar takip edilmelidir:

- (a) Hedef davranış gözlenebilir ve ölçülebilir olarak tanımlanmalıdır.
- (b) Hedef davranış zincirleme bir davranış ise beceri analizi basamakları belirlenmelidir.
- (c) Modelin kim olacağı kararlaştırılmalı ve davranışı net biçimde sergilemesi ile ilgili bilgilendirilmelidir.
- (d) Video çekiminin hangi ortamda yapılacağına karar verilmelidir.

- (e) Hedef davranışı sergilemek için gerekli olan araç-gereçler ve çekim sırasında kullanılacak teknolojik cihaz (örn., tablet, telefon ya da kamera) hazırlanmalıdır.
- (f) Hedef davranışı sergilemeyi sağlayacak bir senaryo belirlenmelidir.
- (g) Becerinin yapısı ve katılımcının bireysel özellikleri dikkate alınarak VMÖ çeşitlerinden hangisinin tercih edileceğine karar verilmelidir.
- (h) Videonun 30 saniyeden kısa, üç dakikadan uzun olmamasına dikkat edilmelidir. Bununla birlikte güvenlik becerisinin yapısına dayalı olarak videonun uzunluğu bazı zamanlar üç dakikayı geçebilmektedir.
- (i) Video çekimden sonra kaydedilmeli, gerekiyorsa düzenleme yapılmalı ve videonun izleneceği platforma/cihaza aktarılmalıdır. Olası düzenlemelerde gereksiz seslerin çıkarılması, video süresinin kısaltılması ve gereksiz görüntülerin çıkarılması noktaları önemlidir.

Hazırlık aşamasının tamamlanmasının ardından, uygulama aşamasına geçmeden önce katılımcının beceriye ilişkin performansı belirlenmelidir. Ayrıca katılımcının videoyu izleyeceği cihazı tanımaması ihtimaline karşın cihazın tanıtımı yapılmalıdır (Cox ve AFIRM, 2018). Uygulama aşaması için sıralanan basamaklar takip edilmelidir (Değirmenci-Tekin-İftar, 2018; Nikopoulos ve Keenan, 2006).

- (a) Katılımcının hedef davranışı sergileyeceği ortam, araç gereçler ve video hazır biçime getirilmelidir.
- (b) Hazırlanan video katılımcıya izlettirilmelidir.
- (c) Katılımcı video izlerken gerektiğinde pekiştirme yapılmalı, gerektiğinde uyarana dikkatini yöneltmesi sağlanmalıdır.
- (d) Videoda izlediği hedef davranışı sergilemesi için katılımcıya fırsat sunulmalıdır.

Uygulamacılar ve araştırmacılar tarafından tercih edilen bir öğretim uygulaması olan VMÖ'nün bazı yararları bulunmaktadır. Bu yararlar (a) videonun kayıtlı olması sayesinde her öğretimde modelin standart biçimde sunulması, (b) gerektiğinde videonun düzenlenebilmesi, (c) hedef davranışın zor basamaklarının vurgulanmasına fırsat vermesi ve (d) katılımcı için video izlemek keyifli bir aktivite ise öğretimden faydalanma, ekrana bakıp izlemesi için istekli olma ve yüksek motivasyonlu olma olasılıklarının çok yüksek olması sayılmaktadır (Ferraioli ve Harris, 2011). Bilimsel-dayanaklı bir uygulama olan VMÖ motor beceriler, sosyal beceriler, iletişim becerileri, kendini yönetme, işlevsel

beceriler, mesleki beceriler ve spor becerileri gibi birçok becerinin öğretiminde, yeni bir becerinin ediniminde, var olan bir becerinin geliştirilmesinde ya da bir sorun davranışın ortadan kaldırılmasında/azaltılmasında tercih edilmektedir.

Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde sıklıkla tercih edilen bir uygulamadır. Yabancıların kaçırma girişimine uygun tepki verme (Gunby ve Rapp, 2014), yabancıların kişisel bilgi ya da para isteme taleplerine uygun tepki verme (Spivey ve Mechling, 2016), silah gördüğünde uygun biçimde tepki verme (Morgan ve Miltenberger, 2017), zehirli ya da kimyasal bir ürün gördüğünde uygun tepki verme (King ve Miltenberger, 2017), kaybolduğunda akıllı telefon aracılığıyla yardım isteme (Carlile vd., 2018) ve yangın ya da yağmur gibi acil durumlarda akıllı telefon kullanma (Ishaq ve Shoaib, 2021) becerilerinin öğretiminde VMÖ kullanılmıştır. Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde tek başına kullanılabileceği gibi alanyazında diğer uygulamalarla bir arada kullanıldığı örnekler de görülmektedir (Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011; Bassette vd., 2018; LedBetter-Cho vd., 2016).

2.3.2.1. Video modelle öğretime dayalı etkililik araştırmaları

Mechling, Gast ve Gustafson (2009), yaşları 19-21 arasında olan, zihin yetersizliği tanısına sahip üç bireye mutfakta yemek pişirirken yangın çıktığında müdahale etme becerisini kazandırmada VMÖ uygulamasının etkili olup olmadığını ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanan çalışmada katılımcılara yangına üç biçimde müdahale etme becerisi kazandırılması hedeflenmiştir: (a) kapakla söndürme, (b) yangın söndürücü kullanarak söndürme ve (c) un serperek söndürme. Her bir beceri için üç adet farklı öğretim aracı, bir adet de genelleme aracı belirlenmiştir. Örneğin yangın söndürücü kullanarak söndürme becerisinde ocak, mikrodalga fırın ve mangal öğretim aracı, metal çöp kovası genelleme aracı olmuştur. Bulgular VMÖ uygulamasının yangın çıktığında müdahale etme gibi simülasyonu zor bir becerinin zihin yetersizliği olan gençlere kazandırılmasında etkili olduğunu göstermiştir. Üstelik beceri hızlı biçimde edinilmiş, farklı uyaranlara genellenmiş ve katılımcılar beceriyi sürdürebilmişlerdir. Çalışmanın başlangıcında katılımcılara “Mutfaktaki çöp kutusu yanarsa ne yaparsın?” diye sorulduğunda “Yangın beni de yakar”, “Yangın büyüyecek” tepkileri veren katılımcılar son değerlendirmede aynı soru sorulduğunda “Yangın söndürücüsünü kullanmalıyım” yanıtını vermişlerdir.

King ve Miltenberger (2017), altı yaşında otizm spektrum bozukluğu tanısı olan üç bireye tehlikeli bir madde gördüğünde uygun tepkide bulunma becerisini kazandırmada VMÖ'nün etkili olup olmadığını ortaya koymayı hedeflemiştir. Katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile tasarlanan çalışmada ortamda hap kutusu gördüğünde dokunmama, ortamdaki ayrılma ve durumu bir yetiškine haber verme bağımlı değişken, VMÖ ise bağımsız değişkendir. Uygulama aşamasında video izlendikten sonra davranışı prova etme uyarlaması da eklenmiştir. Çalışma araştırma merkezi ve katılımcıların evlerinin farklı bölümlerinde yürütülmüştür. Bulgular VMÖ uygulamasının tehlikeli bir madde gördüğünde uygun tepki verme becerisini öğretmede doğal ortamda öğretim denemeleriyle birlikte etkili olduğunu göstermiştir.

Carlile ve meslektaşları (2018), yaygın örneklerle öğretim stratejisi ve hata düzeltmesi stratejisi ile birlikte kullandıkları VMÖ uygulamasının otizm spektrum bozukluğu tanılı bireylere kaybolduğunda yardım isteme becerisini kazandırmada etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışmada yaşları 3- 14 arasında değişen, otizm spektrum bozukluğu tanılı bireyler (n=6) katılımcı olmuştur. Çalışmanın uygulama oturumları katılımcıların sınıflarında, değerlendirme oturumları ise katılımcıların evlerine yakın beş farklı mağazada gerçekleştirilmiştir. Mağaza çalışanları ve müdürü çalışma öncesinde çalışma ve çalışmadaki rolleri hakkında bilgilendirilmiştir. Kaybolduğunda yardım isteme becerisi için her bir mağazada birer video tek bir model ile çekilmiştir. Çalışma katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile tasarlanmıştır. Bulgular katılımcıların kaybolduğunda yardım isteme becerisini yaygın örneklerle öğretim stratejisi ve hata düzeltmesi stratejisi ile birlikte kullanılan VMÖ uygulaması aracılığıyla öğrendiklerini, farklı ortamlarda ve farklı kişilerin varlığında genellediklerini göstermektedir. Çalışmada sosyal geçerlik verileri anne-babalardan, okul yöneticileri ve öğretmenlerden ve polis, ilkyardım uzmanı ve güvenlik personeli gibi ilk müdahale ekiplerinden toplanmıştır. Veriler katılımcıların edindikleri güvenlik becerisini tipik gelişim gösteren akranları ile hemen hemen aynı düzeyde sergilediklerini göstermektedir.

Ishaq ve Shoaib (2021), otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerin yangın ve yağmur gibi acil durumlarla karşılaştıklarında, geliştirilen uygulamayı kullanarak anne-babalarına konumlarını göndermelerini öğretmeyi hedeflemişlerdir. Katılımcılar otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip, yaşları 14-18 yaş aralığında olan üç birey ile bu bireylerin anne-babalarıdır. Çalışmanın bağımsız değişkeni VMÖ uygulaması olup çalışma A-B modeliyle tasarlanmıştır. Çalışmada videoyu izlemek ve uygulamayı

kullanmak amacıyla araç gereç olarak sadece akıllı telefon kullanılmıştır. Katılımcı bireylerin olası bir yangın alarmı ya da gök gürültüsü sesi duyduklarında uygulamayı nasıl kullanacaklarına ilişkin beceri analizi oluşturulmuştur. Oluşturulan beceri analizinin yetişkin bir model tarafından sergilendiği, yaklaşık iki dakikalık bir video klip hazırlanmıştır. Başlama düzeyi ve öğretim süreci katılımcıların sınıflarında, kalıcılık oturumları ise okul yakınlarında yürütülmüştür. Bulgular katılımcıların tamamının ortalama dokuz oturumda beceriyi öğrendiklerini ve kalıcılık oturumlarında doğru biçimde sergilediklerini göstermiştir.

Güvenlik becerilerinin öğretiminde sık tercih edilen öğretim uygulamaları arasında olan VMÖ hem mutfakta çıkan yangına müdahale etme (Mechling, Gast ve Gustafson, 2009) gibi zincirleme güvenlik becerilerinin öğretiminde hem de tehlikeli bir durumdan kaçınmak amacıyla sergilenen tehlikeli durumdan uzak durma, ortamdan ayrılma ve yetiştikine/güvenilir birine haber verme becerilerinin öğretiminde kullanılmaktadır. Çeşitli yaş gruplarındaki gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili olduğu görülmektedir. Güvenlik becerilerinin öğretiminde tek başına kullanılabileceği gibi Carlile ve meslektaşlarının (2018) çalışmalarında olduğu gibi diğer öğretim uygulamaları ya da genelleme stratejileri ile birlikte de kullanılmaktadır.

2.3.3. Sosyal öyküler

Carol Gray tarafından 1993 yılında geliştirilen SÖ, otizm spektrum bozukluğu tanısı olan ya da diğer gelişim yetersizliği türlerine sahip bireylere bir durumu, beceriyi, kişiyi, kavramı veya sosyal durumu tanımlamak için özel olarak yazılan öykülerin kullanıldığı bir uygulamadır (Demir, 2018; Ferraioli ve Harris, 2011; Gray 1993, Sam ve AFIRM, 2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için bilimsel-dayanaklı uygulamalar sınıfında yer alan SÖ diğer gelişim yetersizliklerine sahip bireylerin de davranış sorunlarını azaltmak ya da sosyal becerilerini geliştirmek için tercih edilmektedir (Gray, 2004).

Güvenlik becerilerinin öğretiminde de kullanılan SÖ uygulaması hazırlık ve uygulama olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Hazırlık aşamasında SÖ'nün özelliklerini dikkate alarak bir sosyal öykü hazırlamaya dikkat edilmelidir. Öykünün kısa ve anlaşılır bir başlığı olmalıdır, öykü sadece bir konuya odaklanmalıdır, öykü katılımcının ağzından ve dil gelişim düzeyine uygun olarak yazılmalıdır, katılımcıdan

hangi davranışı sergilemesinin beklendiği açık biçimde ifade edilmelidir. Öykü hazırlanırken bireysel özellikler dikkate alınmalı, resim, karikatür, dokunsal öğeler gibi görsel öğelerden faydalanılmalıdır. SÖ'nün yazımında (a) betimleyici ve (b) rehberlik edici olmak üzere iki cümle türüne yer vermelidir (Gray, 2015; Olçay, Kıyak ve Toper, 2022; Saral ve Olçay, 2022). İzleyen bölümde bu cümle türleri açıklanmaktadır;

(a) Betimleyici cümleler: Herhangi bir sosyal durumla ilgili bilgi verici ifadeler içeren, bu duruma kimlerin dahil olduğunu, durumun nerede gerçekleştiğini ve durumda neler olduğunu ifade eden cümlelerdir. Betimleyici cümlelerle daha net ve kesin durumlar aktarılmaya çalışılır.

(b) Rehberlik edici cümleler: Katılımcıya öyküde anlatılan sosyal durumda kendisinden hangi davranışın beklenildiğini ve nasıl tepki vermesi gerektiğini belirten, olumlu biçimde kurulmuş cümlelerdir. Diğer bir deyişle rehberlik edici cümleler hedef davranışı sergilemesi için bireyi yönlendiren cümlelerdir.

Sosyal öykü uygulamaya karar verildiğinde takip edilmesi gereken bazı basamaklar bulunmaktadır.

(a) Hedef davranış belirlenmelidir.

(b) Hedef davranışa ilişkin sorunun ne olduğuna ya da nerede ortaya çıktığına ilişkin çevredeki bireylerden bilgi toplanmalıdır.

(c) Hedef davranışa ilişkin katılımcının performansı belirlenmelidir.

(d) Öğretim uygulamasının özellikleri dikkate alınarak katılımcının bireysel özelliklerine uygun bir öykü oluşturulmalıdır.

(e) Öykünün nasıl sunulacağına karar verilmelidir. SÖ bilgisayar ya da tablet aracılığıyla sunulabileceği gibi kitapçık biçiminde de hazırlanabilir.

(f) Öyküyü sunmak için uygun ortam belirlenmelidir. Hedef davranışın gerçekleştiği bağlam ve ortam dikkate alınmalıdır.

(g) Öykü okunmalıdır. Katılımcının tercihinine göre öykü araştırmacı, akran ya da katılımcının kendisi tarafından okunabilir. SÖ'nün içinde model olma, beceri analizi, görsel ipucu, uygulama, olumlu geribildirim ve yeniden uygulama bulunmaktadır (Little, Tarbox ve Alzaabi, 2020).

(h) Katılımcının hedef davranışı sergilemesi için fırsat verilmeli ve katılımcının davranışındaki ilerlemeler kaydedilmelidir. İlerlemeler oldukça SÖ silikleştirilmelidir.

Gelişim yetersizliği olan bireylere sosyal durumlara ilişkin çeşitli becerileri kazandırmada etkili olan SÖ rutin durumları veya rutin durumlarda ortaya çıkan değişiklikleri açıklama, sosyal durumları korkutucu olmayan bir yolla açıklama, akademik becerileri öğretme, uyumsal becerileri kazandırma ve saldırgan ya da takıntılı davranış gibi problem davranışların üstesinden gelme amacıyla kullanılmaktadır (Gray, 2004; Özdemir, 2008). Gelişim yetersizliğine sahip bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde tek başına ya da başka bir yöntem ile birlikte kullanılmaktadır. Yabancıların kaçırma girişimine uygun tepki verme (Kutlu ve Kurt, 2019), cinsel istismardan korunma (Süzer, 2015) ve çevrim içi güvenlik becerilerini sergileme becerilerinin öğretiminde SÖ kullanılırken, gelişim yetersizliği olan bireylere caddede karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretiminde (Bıçakçı ve Olçay-Gül, 2019) akran temelli öğretimle birlikte kullanılmıştır.

2.3.3.1.Sosyal öykülerle öğretime dayalı etkililik araştırmaları

Süzer (2015), otizm spektrum bozukluğu olan bireylere çoklu örnekler stratejisiyle birlikte kullandığı SÖ aracılığıyla cinsel istismar girişiminden korunma becerisini öğretmeyi hedeflemiştir. Çoklu örnekler hedef davranışa ilişkin istenilen sayıda örnek belirlenerek, aralarından seçilen bir örnekle öğretimin yapıldığı bir genelleme stratejisidir. Seçilen örnekle edinim sağlandıktan sonra becerinin diğer örneklerle genellenip genellenmediği sınanır ve genellemenin sağlanamadığı örnek ile öğretim düzenlenir. Bu süreç tüm örneklerde istenilen düzeyde performans elde edilinceye devam ettirilir. Çalışmada yaşları 10-17 arasında olan ve otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip üç birey ve bu bireylere cinsel istismar tuzağını sunmak üzere farklı cinsiyet, yaş ve görünüşten 48 gönüllü katılımcı olmuştur. Çalışma katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Uygulama ve yoklama oturumları katılımcıların okullarının ya da evlerinin farklı alanlarında, genelleme oturumları ise çeşitli toplumsal alanlarda (örn., eczane, market, park) düzenlenmiştir. Çalışmada her katılımcıya bireysel olarak hazırlanan SÖ'ler kullanılmıştır. Bulgular araştırmaya katılan üç katılımcının da SÖ uygulaması aracılığıyla tacizden korunma becerilerini öğrendiğini ve farklı ortam, kişi ve taciz türlerinin sunulması sırasında edindikleri kendini koruma becerisini sergileyebildikleri görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların öğretim sona erdikten üç ve beş hafta sonra düzenlenen genellemenin izlemesi oturumlarında, öğrenilen becerilerin kalıcılığını sağlandıkları görülmüştür.

Bıçakçı ve Olçay-Gül (2019), gelişim yetersizliğine sahip bireylere herhangi bir uyarı levhasının olmadığı caddede karşıdan karşıya geçme becerisini öğretmede akranlar tarafından yazılan ve sunulan SÖ'lerle öğretimin etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışmada yaşları yedi-dokuz arasında değişen, ikisi otizm spektrum bozukluğu, biri zihin yetersizliği tanısına sahip üç birey ve aynı yaşlardaki üç akran katılımcı olmuştur. Çalışma çiftler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle tasarlanmıştır. Çalışmanın akranlar tarafından sunulan SÖ ile uygulama aşaması katılımcıların sınıflarında, yoklama oturumları ise gerçek ortamda düzenlenmiştir. Herhangi bir uyarı levhasının olmadığı caddede karşıdan karşıya geçme becerisi için beceri analizi oluşturulmuştur. Bulgular araştırmaya katılan üç katılımcının da akranlar tarafından sunulan SÖ aracılığıyla caddede karşıdan karşıya geçme becerisini öğrendiğini ve edindikleri yaya becerisini farklı ortamlara genelledebildiklerini göstermiştir. Ayrıca katılımcıların öğretim sona erdikten sonra düzenlenen kalıcılık oturumlarında beceriyi sürdürdükleri görülmüştür. Akranlar SÖ'leri doğru biçimde hazırlayıp uygulamışlardır. Sosyal geçerlik verileri hem gelişim yetersizliği olan katılımcıların hem de akranların uygulama aşamasından karşılıklı olarak keyif aldıklarını göstermiştir.

Kurt ve Kutlu (2019), otizm spektrum bozukluğu olan bireylere SÖ uygulamasıyla kaçırılma girişimine uygun biçimde tepki verme becerisini öğretmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmada yaşları 4- 12 arasında değişen ve otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip üç birey ve bireylere kaçırma tuzağı sunmak amacıyla 39 gönüllü katılımcı olmuştur. Çalışma katılımcılar arası çoklu yoklama modeliyle tasarlanmıştır. Çalışmada her katılımcıya bireysel olarak hazırlanan SÖ kullanılmıştır. Uygulama oturumları katılımcıların evlerinde ya da eğitim aldıkları araştırma merkezinde, yoklama oturumları ise okula ya da eve yakın toplumsal alanlarda (örn., cadde, park, restoran, market) yürütülmüştür. Uygulama oturumlarında katılımcılara herhangi bir kaçırma girişimine karşın "hayır" deme, uzaklaşma ve durumu güvenilir bir yetişkine anlatma becerisi öğretilmiştir. Bulgular katılımcıların tamamının SÖ uygulamasıyla beceriyi edindiklerini ve kalıcılık oturumlarında da doğru biçimde sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca katılımcıların anne-babaları çocuklarının edindikleri beceriden ve SÖ uygulamasından ötürü memnuniyetlerini belirtmişlerdir.

Kaya ve Ünal (2022), çalışmalarında yaşları 10-15 arasında değişen ve hafif düzey zihin yetersizliği tanısı olan dört bireye çevrim içi güvenlik becerilerini kazandırmada SÖ'nün etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri

katılımcılar için farklılık göstermiştir: (a) tanımadığı kişilerden gelen e-postaları ailedeki bir yetişkine bildirme, (b) tanımadığı kişilerden gelen arkadaşlık taleplerini ailedeki bir yetişkine bildirme ve (c) tanımadığı kişilerden gelen görüntülü aramaları ailesindeki bir yetişkine bildirme. Çalışma katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle tasarlanmıştır. Bulgular, zihin yetersizliği tanılı bireylere çevrim içi güvenlik becerilerinin öğretiminde SÖ öğretim uygulamasının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim tamamlandıktan sonra düzenlenen izleme oturumlarında katılımcıların edindikleri becerileri sürdürdüklerini ve farklı ortam, kişi, araç-gereçlere genelleyebildiklerini göstermektedir. Ayrıca öznel değerlendirme yoluyla katılımcıların anne-babaları, anneanne ya da babaanne gibi birincil bakıcıları ve sınıf öğretmenlerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Veriler araştırma sonuçlarına ilişkin katılımcıların görüşlerinin olumlu olduğunu, özellikle anne-babalar ve birincil bakıcıların katılımcıların telefonla ne yaptıklarından, kimi aradıklarından artık haberdar olabildiklerini, katılımcıların onlarla bu bilgileri paylaştıklarını göstermektedir.

Bilindiği gibi SÖ, gelişim yetersizliği olan bireylere sosyal açıdan önemli davranışları kazandırmak için kullanılan öğretim uygulamaları arasındadır. Çalışmalar gelişim yetersizliği olan bireylerin ev, okul, toplumsal yaşam veya çevrim içi ortamda güvenliklerini tehdit eden bir durumla karşılaştıklarında SÖ uygulamasıyla bu becerileri öğrenebileceklerini göstermektedir. Ayrıca, bu çalışmaların sosyal geçerlik bulguları SÖ'yü uygulayan katılımcıların da çalışma sürecinden keyif aldıklarını ve çalışmayı mutlu biçimde tamamladıklarını göstermektedir. Son olarak, yukarıda yer verilen örnek araştırmalarda da görüldüğü gibi SÖ öğretim uygulaması tek başına kullanılabilmesi gibi diğer öğretim uygulamaları ya da genelleme stratejileri ile birlikte kullanılabilir.

2.3.4. Eşzamanlı ipucuyla öğretim

Yanlışsız öğretim hedef davranışın ortaya çıkması için sunulan ayırt edici uyarının hemen ardından ipucunun etkili biçimde kullanılması, böylelikle katılımcının doğru tepki vermesinin sağlanması sürecidir (Alberto ve Troutman, 2013; Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2012). Yanlışsız öğretim uygulamaları (a) uyarın ipucu uygulamaları ve (b) tepki ipucu uygulamaları olmak üzere iki grupta toplanmaktadır (Cooper, Heron ve Heward, 2020). Uyarın ipuçları hedef davranışı başlatması beklenen hedef uyaranda ve ipucunda hedef uyarının fark edilmesini kolaylaştırarak sistematik uyarlamalar yapılmasıdır.

Tepki ipucu öğretim uygulamaları gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde tek başına ya da diğer bilimsel-dayanaklı uygulamalarla birlikte tercih edilen uygulamalardır. Alanyazında caddede karşıdan karşıya geçme ipucunun giderek azaltılmasıyla (Batu vd., 2004; Harriage, Blair ve Miltenberger, 2016) ve artan bekleme süreli öğretimle (Ağrı ve Batu, 2020), ürünlerin üzerindeki tehlikeli işarete uygun tepki verme (Collins ve Griffen, 1996), tanıtıcı levhaları adlandırma (Yıldırım ve Tekin-İftar, 2002), ürün üzerindeki uyarı etiketini okuyarak anlamını söyleme (Dogoe vd., 2011) ve toplu taşımaya binmek için “Google haritalar” uygulamasını kullanma (Price, Marsh ve Fisher, 2018) SBSÖ’yle kazandırılmıştır. Tepki ipucu öğretim uygulamalarından EİÖ aracılığıyla kazandırılan güvenlik becerileri ise tanıtıcı levhaları adlandırma (Tekin-İftar, 2003) ve ilkyardım malzemelerini adlandırmadır (Tekin-İftar, Acar ve Kurt, 2003). Bu araştırma kapsamında anne-baba ve öğretmenlerin bağımsız olarak kullanabilecekleri bir uygulama olması dikkate alınarak EİÖ kullanılmıştır.

Tepki ipucu öğretim uygulamalarından olan EİÖ’de hedef uyarının hemen ardından sıfır saniye içinde bir başka deyişle hiç beklemeden ipucu sunularak bireyin doğru tepkide bulunması hedeflenir (Tekin-İftar, Olçay-Gül ve Collins, 2019). EİÖ’de iki tür öğretim denemesi vardır: (a) öğretim denemeleri ve (b) yoklama denemeleri. Öğretim denemeleri öğretim oturumları boyunca düzenlenen denemeler olup hedef uyarının hemen ardından ipucu sunularak bireyin doğru tepkide bulunması hedeflenir. Öğretim oturumlarında düzenlenen her denemede bireye ipucu sunulduğu için bu denemeler sırasında öğrenmenin gerçekleşme düzeyi anlaşılammaktadır. Dolayısıyla, bu nedenle yoklama denemeleri düzenlenmektedir. Yoklama denemelerinde bireye öğretim denemeleri boyunca sunulan öğretimin yığışlı etkisi sınanmaktadır. Yoklama oturumlarında düzenlenen yoklama denemelerinde hedef uyarın sunularak bireyin ipucu sunulmaksızın hedef uyarana tepkide bulunması hedeflenmektedir. Yoklama oturumlarında elde edilen veriler bireyin beceriyi ne düzeyde öğrendiğini göstermektedir. Diğer bir deyişle, EİÖ uygulamasının etkililiğini değerlendirmekte kullanılmaktadır. Öğretim aşamasında aşağıdaki noktalar dikkate alınarak uygulanmaktadır;

- (a) Öğretim/yoklama için gerekli ortam düzenlemesini yapılarak araç gereçler hazırlanmalıdır.
- (b) Bir öğretim/yoklama oturumunda kaç deneme yapılacağına karar verilmelidir.
- (c) Katılımcı öğretim ortamına davet edilerek karşılıklı biçimde oturulmalıdır.

- (d) Uygulamacı çalışmada ne yapılacağını söyleyerek ve katılımcının hazır olup olmadığını sorarak dikkat sağlayıcı ipucunu sunmalıdır.

Yoklama denemeleri için;

- (e) Katılımcı hazır olup dikkatini yönelttiğinde öncül, bir başka deyişle hedef uyaran sunulmalıdır.
- (f) Katılımcının yanıt vermesi için en az dört saniye beklenmelidir.
- (g) Katılımcı doğru yanıt verdiğiğinde pekiştirme yapılmalıdır.
- (h) Katılımcı yanlış yanıt verdiğiğinde ya da yanıt vermediğinde görmezden gelinmelidir.
- (ı) Katılımcının verdiği tepki veri toplama formuna işaretlenmelidir.
- (i) Her bir deneme arasında en az üç en fazla beş saniye olmalıdır. Bu süreye denemeler arası süre denilmektedir.
- (j) Yoklama oturumu denemeleri tamamlanmalıdır.
- (k) Denemeler tamamlandığında katılımcı iş birliğinden dolayı pekiştirilmeli ve oturum sonlandırılmalıdır.

Öğretim denemeleri için;

- (l) Katılımcı hazır olup dikkatini yönelttiğinde öncül, bir başka deyişle hedef uyaran sunulmalıdır.
- (m) Hedef uyaranın hemen ardından, sıfır saniye içinde kontrol edici ipucu sunulmalıdır.
- (n) Katılımcının yanıt vermesi en az üç en fazla beş saniye beklenmelidir. Bu süreye yanıt aralığı süresi denilmektedir.
- (o) Katılımcı doğru yanıt verdiğiğinde pekiştirme yapılmalıdır.
- (p) Katılımcı yanlış yanıt verdiğiğinde ya da yanıt vermediğinde hata düzeltmesi yapılmalıdır.
- (r) Katılımcının verdiği tepki veri toplama formuna işaretlenmelidir.
- (s) Her bir deneme arasında en az üç en fazla beş saniye olmalıdır. Bu süreye denemeler arası süre denilmektedir.
- (t) Öğretim oturumu denemeleri tamamlanmalıdır.
- (u) Denemeler tamamlandığında katılımcı iş birliğinden dolayı pekiştirilmeli ve oturum sonlandırılmalıdır.

Alanyazında güvenlik becerilerinin sadece EİÖ aracılığıyla sunulduğu çalışmalar sınırlıdır. İzleyen bölümde EİÖ uygulamalarına dayalı araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.4.1.Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamalarına dayalı etkililik araştırmaları

Tekin-İftar (2003), çalışmasında yaşları 10-13 arasında değişen ve farklı gelişim yetersizlikleri olan dört bireye toplumsal ortamlardaki tanıtıcı levhaları adlandırma becerisini öğretmede tipik gelişim gösteren akranları tarafından sunulan EİÖ'nn etkililiğini ve doğru yanıtlarının ardından paylaşılan hedeflenmeyen bilgileri edinip edinmeyeceklerini araştırmıştır. EİÖ uygulaması katılımcılara yaşları 10-13 arasında değişen dört akran tarafından sunulmuştur. Çalışma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modelinin katılımcılar arası yinelenmesiyle tasarlanmıştır. Akranların EİÖ'y doğru biçimde sunmaları için ğretim oturumları düzenlenmiş, %100 biçimde doğru sunmalarının ardından uygulama aşamasına geçilmiştir. Katılımcıların ne 15, birine 12 tanıtıcı levha ğretimi (rn., giriş yok, benzin istasyonu, dikkat) ve her bir levhaya ilişkin hedeflenmeyen bilgi (rn., “bu işareti gördüğünde giriş yapamazsın”, “yakınlarda bir benzin istasyonu var”, “tehlikeli durumlara karşı dikkatli olunmalı”) sunulmuştur. Bulgular tipik gelişim gösteren akranların EİÖ uygulamasını doğru biçimde sunduklarını, gelişim yetersizliği olan katılımcıların, akranları tarafından sunulan EİÖ uygulaması aracılığıyla tanıtıcı levhaların adlarını ve sunulan hedeflenmeyen bilgileri öğrendiklerini göstermiştir. Ayrıca gelişim yetersizliği olan katılımcılar tanıtıcı levhaları adlandırma becerisini farklı bireyler tarafından sunulduğunda genellemiş ve bir hafta sonra da sürdürdükleri gözlenmiştir.

Tekin-İftar, Acar ve Kurt (2003), çalışmalarında yaşları 13-14 arasında değişen ve zihin yetersizliği tanısına sahip üç bireye ilkyardım malzemelerinin adlarını söyleme becerisinin ğretiminde EİÖ uygulamasının etkililiğini araştırmışlardır. Çalışmada katılımcıların doğru yanıtlarından sonra sunulan hedeflenmeyen bilgileri edinip edinmeyecekleri de araştırılmıştır. Çalışma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modelinin katılımcılar arası yinelenmesiyle tasarlanmıştır. Her katılımcı için dokuz adet ilkyardım malzemesi (rn., gazlı bez, stetoskop, yanık merhemi) seçilmiş ve işlevleri belirlenmiştir (rn., “yaraya gazlı bez koyarız”, “akciğerlerimizi stetoskopla dinleriz”, “yanmış bölgeye yanık merhemi sreriz”). Seçilen ilkyardım malzemelerinden üçerli setler oluşturulmuş ve ilk setin ğretimi ile uygulamaya başlanmıştır. İlk sette  oturum st üste %100 lt sağlandığında sırasıyla ikinci ve nc setin ğretimi tamamlanmıştır. Bulgular katılımcıların EİÖ uygulaması aracılığıyla sunulan ilkyardım malzemelerini adlandırma

becerisini öğrendiklerini, bir, iki ve dört hafta sonra da sürdürdüklerini ve sunulan hedeflenmeyen bilgileri de kazandıklarını göstermiştir.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamaları tanıtıcı levhaları (Tekin-İftar, 2003) veya ilkyardım malzemelerini adlandırma (Tekin-İftar, Acar ve Kurt, 2003) gibi tek-basamaklı güvenlik becerilerinin öğretiminde sıklıkla kullanılan öğretim uygulamaları arasındadır. Özetlenen çalışmalar EIÖ uygulamalarının çeşitli yaş gruplarındaki gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili ve verimli olduğunu göstermektedir.

2.4. Türkiye’de Gelişim Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Eğitim Kurumlarının Eğitim Programları ve Güvenlik Becerileri

Türkiye’de gelişim yetersizliği olan bireyler için özel eğitim anaokullarının erken çocukluk eğitim birimlerinde “0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı”, okul öncesi eğitim kurumlarının özel eğitim sınıflarında “37-78 Ay Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı” ve özel eğitim uygulama merkezlerinde “Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programları (I., II. ve III. kademeler için)” kullanılmaktadır. Ayrıca MEB’e bağlı özel özel eğitim kurumlarında “Otizm Spektrum Bozukluğu İçin Destek Eğitim Programı” ve “Zihin Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı” kullanılmaktadır. Bu bölümde söz konusu eğitim programlarında güvenlik becerilerine ne kadar ve hangi yaş aralığında yer verildiği ele alınmaktadır.

2.4.1.0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı

Program, gelişim yetersizliğine sahip bireylere yönelik olarak, MEB’e bağlı özel eğitim anaokullarının erken çocukluk eğitim birimlerinde ve/veya okul öncesi eğitim kurumlarının özel eğitim sınıflarında yürütülmek üzere hazırlanmıştır. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerine dayalı olarak evde ya da kurumda yürütülebilmektedir (MEB, 2018a). 0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı’nda bilişsel gelişim alanında bir (yardıma gereksinim duyduğunda jestlerle ya da sözcüklerle yetişkinden yardım isteme), ifade edici dil gelişimi alanında bir (reddetmek veya karşı çıkmak için "Hayır" deme) ve sosyal duygusal gelişim alanında iki (düşme ve çarpma sonucu ağrıyan yerini duygusal tepkiler yoluyla yetişkine gösterme, yaralandığında anne-babasından yardım isteme) olmak üzere toplam dört güvenlik becerisi yer almaktadır. Programdaki

621 beceriden yalnızca dördü (%0,6) güvenlik becerisidir. EK 1’de programda yer alan gelişim alanları, her bir gelişim alanındaki beceri sayısı ve güvenlik becerisi sayısına yer verilmiştir.

2.4.2.37-78 Ay Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı

Program, gelişim yetersizliği olan bireylere yönelik olarak, MEB’e bağlı özel eğitim anaokullarında ve/veya okul öncesi eğitim kurumlarının özel eğitim sınıflarında yürütülmek üzere hazırlanmıştır. Program öncelikle grup eğitimi ve gerektiğinde bireysel eğitim sunularak uygulanabilmektedir (MEB, 2018b). Programın sosyal ve duygusal gelişim alanında 10 güvenlik becerisine (örn., yabancılardan gelen talepleri ve hediyeleri geri çevirme, acil durum telefonlarını kullanma, tehlikeli materyalleri fark ederek gösterme ya da söyleme) yer verilmiştir. Uyumsal beceriler alanında ise beş güvenlik becerisine (örn., giyinip soyunurken mahremiyetine dikkat etme, hava koşullarına uygun giysi seçme, arabaya bindiğinde emniyet kemerini takma) yer verilmiştir. Programdaki 453 beceriden yalnızca 15’i (%3,4) güvenlik becerisidir. EK 2’de programda yer alan gelişim alanlarına, her bir gelişim alanındaki beceri sayısına ve güvenlik becerisi sayısına yer verilmiştir.

0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı ve 37-78 Ay Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı erken çocukluk ve okul öncesi dönemde kazandırılacak güvenlik becerileri açısından düşünüldüğünde oldukça sınırlıdır. Özellikle bu yaşlarda belirli güvenlik becerilerinin kazandırılıyor olması bir diğer deyişle bu açıdan proaktif olunması ileride bu becerilerin bir risk olmaması ve dolayısıyla bu bireylerin öğretiminde diğer öğretim alanlarına daha fazla zaman ayrılması açısından önemlidir. Örneğin prizlerden uzak durma, yerdeki küçük nesnelere ağza atmama, merdiven, sandalye gibi yüksek yerlerden inerken dikkatli olma ya da belirli bir alan içinde kalma gibi ev içi ve toplumsal yaşamda gerekli olabilecek güvenlik becerileri programda yer almamaktadır. Ayrıca becerilerin detaylı biçimde ele alınmaması öğretmenlerin ne öğreteceği konusunda nitelik bakımından bir sorun yaratabilir. Örneğin “basit güvenlik önlemleri”, “tehlikeli bir durum”, “tehlikeli maddeler” ve “tehlike yaratacak durumlar” gibi ifadelerin hangi durumları kapsadığı belirsizdir. Okul öncesi dönemde toplumsal ortama daha fazla katılım gösteren bireyler için bisikleti güvenli kullanma, sokak hayvanları ile uygun etkileşime girme, bir grupla birlikte hareket etme gibi güvenlik becerileri hedeflenmemektedir. Benzer biçimde vücudunun özel bölgelerini

bilme, tacizden korunma, fiziksel, sözel ya da cinsel bir saldırıya uğradığında bunu yetişkinle paylaşma ve arkadaşlarının zorbalıklarından korunma gibi kişisel güvenlik becerileri açısından da program yetersiz kalmaktadır.

2.4.3. Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programı (I. Kademe)

Ülkemizde okul öncesi dönem eğitimini tamamlayan ancak bütünleştirme ortamından yararlanamayan gelişim yetersizliğine sahip bireyler genel eğitim okullarının özel eğitim sınıflarında ya da özel eğitim uygulama merkezlerinde eğitim görmektedirler. Bu merkezlerde kullanılan Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programı (I. Kademe) 2018 yılında revize edilmiştir (MEB, 2018c). Programda toplam 10 ders yer almaktadır ve 1.-4. sınıf düzeyindeki öğrenciler bu programdan yararlanmaktadır. Programda güvenlik becerilerine en çok yer veren “Beslenme, Sağlık ve Güvenlik” dersinde 56 güvenlik becerisi bulunmaktadır. Bu beceriler sağlığı koruma, hastalıklarla baş etme, tehlikeleri fark etme, güvenliği sağlama ve cinsel eğitim beceri alanlarından çeşitli güvenlik becerileridir. “Hayat “Bilgisi” dersinde 13 (örn., güven çemberi oluşturma, adresini ve telefon numarasını söyleme, trafikte karşıdan karşıya geçme), “Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler” dersinde 12 (örn., havuz ortamında uygun davranma, etkinliklerden sonra giysilerini değiştirme, etkinlikler sırasında kendisine ve arkadaşlarına zarar vermeme) ve “Okuma-yazma” dersinde iki (güvenlikle ve sağlıkla ilgili uyarı yazı ve işaretlerine uygun davranma) güvenlik becerisi yer almaktadır. Programdaki 1694 beceriden yalnızca 83’ü (%4,8) güvenlik becerisidir. EK 3’te programda yer alan ders adlarına, her bir derste yer alan beceri sayısına ve güvenlik becerisi sayısına yer verilmiştir.

2.4.4. Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programı (II. Kademe)

Özel eğitim uygulama merkezlerinde I. kademe eğitimini tamamlayan ancak bütünleştirme ortamından yararlanamayan gelişim yetersizliği olan bireyler genel eğitim okullarının ortaokul özel eğitim sınıflarında ya da özel eğitim uygulama merkezlerinin II. kademelerinde eğitim görmektedirler. Bu merkezlerde kullanılan Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programı (II.

Kademe) 2018 yılında revize edilmiştir (MEB, 2018d). Programda toplam 10 ders yer almaktadır. Bu programdan 5.-8. sınıf düzeyindeki öğrenciler yararlanmaktadır.

Programda güvenlik becerilerine en çok yer verilen “Beslenme, Sağlık ve Güvenlik” dersinde 59 güvenlik becerisi bulunmaktadır. Bu beceriler beslenme, sağlığı koruma, hastalıklarla baş etme, tehlikeleri fark etme, güvenliği sağlama ve cinsel eğitim beceri alanlarından çeşitli güvenlik becerileridir. “Spor ve Fiziki Etkinlikler” dersinde 12 (örn., havuz ortamında güvenlik becerilerini sergileme, bisiklet kaskı, eldiven, dirsek ve diz koruması takma, kendisine ve başkalarına zarar vermeden etkinliklere katılma), “Günlük Yaşam Becerileri” dersinde dokuz (örn., adres ve telefon numarası söyleme, duruma ve havaya uygun giyinme, acil durumlarda gerekli bilgileri paylaşma) güvenlik becerisi bulunmaktadır. “Türkçe” dersinde dört (ürünlerin üretim ve son kullanma tarihlerini okuyarak alışveriş yapma, güvenlik ve sağlıkla ilgili uyarı yazı ve işaretlerine uygun davranma, sağlık hizmetleri formlarını doldurma), “İletişim Becerileri” dersinde bir (güvenliğini sağlayacak yönergeleri yerine getirme) ve “Sosyal Beceriler” dersinde bir (tanımadığı kişilerden uzaklaşma) güvenlik becerisi yer almaktadır. Programdaki 1493 beceriden yalnızca 86’sı (%5,7) güvenlik becerisidir. EK 4’te programda yer alan ders adlarına, her bir derste yer alan beceri sayısına ve güvenlik becerisi sayısına yer verilmiştir.

2.4.5. Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programı (III. Kademe)

Özel eğitim uygulama merkezlerinde II. kademede eğitimini tamamlayan ancak bütünlüştürme ortamından yararlanamayan gelişim yetersizliği olan bireyler özel eğitim uygulama merkezlerinin III. kademelerinde eğitim görmektedirler. Bu merkezlerde kullanılan Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programı (III. Kademe) 2018 yılında revize edilmiştir (MEB, 2018e). Programda toplam dokuz ders yer almaktadır ve 9.-12. sınıf düzeyindeki öğrenciler bu programdan yararlanmaktadır. Programda yer alan iş ve beceri uygulamaları dersi için müfredat bulunmamaktadır, bunun yerine örnek atölyeler programları bulunmaktadır (MEB, 2019).

Önceki iki okul programında olduğu gibi bu programda da güvenlik becerilerine en çok yer veren ders “Beslenme, Sağlık ve Güvenlik” dersi olmuştur. Bu ders kapsamında 27 güvenlik becerisi bulunmaktadır. Bu beceriler beslenme, sağlığı koruma, hastalıklarla baş etme, tehlikeleri fark etme, güvenliği sağlama ve cinsel eğitim beceri

alanlarından çeşitli güvenlik becerileridir. “Spor ve Fiziki Etkinlikler” dersinde 13 (örn., havuz ortamında güvenlik becerilerini sergileme, bisiklet kaskı, eldiven, dirsek ve diz koruması takma, fiziksel ve sportif etkinlik ortamlarındaki tehlikeleri fark etme, havaya uygun giyinme), “Türkçe” dersinde 11 (örn., ilaç prospektüsü okuma, şikâyet formu doldurma, sağlık hizmeti formu doldurma, işyerinde ya da okuldaki uyarı ve güvenlik talimatlarını okuma), “Bağımsız Yaşam Becerileri” dersinde dokuz (örn., giysilerini uygun yer ve zamanı seçerek giyme, kan grubunu söyleme, telefon numarasını ve adresini söyleme) güvenlik becerisi bulunmaktadır. Diğer dersler incelendiğinde ise “İletişim ve Sosyal Beceriler” dersinde üç (şikâyet formu doldurma, alay edildiğinde rahatsız olduğunu bildirme, kendini savunma), “Görsel Sanatlar ve El Becerileri” dersinde iki (çalışma alanındaki güvenlik önlemleriyle ilgili kurallara uyma, alanı gezerken belirlenmiş ikaz ve uyarı işaretlerine uygun davranma), “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersinde bir (trafik kurallarına uygun hareket etme) güvenlik becerisi bulunmaktadır. Programdaki 1449 beceriden yalnızca 66’sı (%4,5) güvenlik becerisidir. EK 5’te programda yer alan ders adlarına, her bir derste yer alan beceri sayısına ve güvenlik becerisi sayısına yer verilmiştir.

Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programı I., II. ve III. kademedede “Beslenme, Sağlık ve Güvenlik” adında bir dersin olması son derece önemlidir. Ancak bu ders içeriğinde yaş grubuna uygun güvenlik becerilerinin eksikliği, önerilen öğretim uygulamaları ve genelleme stratejileri ile ilgili sınırlılıklar göze çarpan ilk eksikliklerdir. Örneğin ev içi güvenlik becerileri ve internetin güvenli kullanımına ilişkin herhangi bir beceri bulunmamaktadır. Programda çeşitli alanlardan güvenlik becerileri yer almasına rağmen kırıkları temizleme, ocak, fırın gibi araçları güvenli kullanma, yangın, deprem gibi durumlarda güvenlik önlemi alma, başına gelen bir zorbalık ya da tacizi bildirme ve interneti güvenli kullanma gibi yaşa uygun güvenlik becerileri bulunmamaktadır. Programda yer alan güvenlik becerilerinin kazandırılması için önerilen öğretim uygulamaları (a) ayırık denemelerle öğretim, (b) şekil verme, (c) ipucu sunma, (d) replikli öğretim, (e) VMÖ ve (f) etkinlik çizelgeleridir. Güvenlik becerilerinin öğretiminde en sık kullanılan ve bilimsel-dayanaklı olarak kabul edilmiş DBÖ ile etkili uygulamalar arasındaki SÖ, yanlışsız öğretim uygulamaları ve genelleme stratejilerinin kullanımına yer verilmediği görülmektedir. Gelişim yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşamlarına katkı sağlayacak, evde, toplumsal yaşamda, kişisel

yaşamda, acil durumlarda çevrim içi ortamda gerekli olabilecek daha fazla ve işlevsel güvenlik becerilerine gereksinim vardır.

2.4.6. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı

Gelişim yetersizliğine sahip bireyler MEB'e bağlı özel özel eğitim kurumlarından destek eğitim kapsamında ayda sekiz saat bireysel, dört saat grup eğitimi almaktadırlar (MEB, 2021). Bu kurumlara gelen tüm otizm spektrum bozukluğu olan bireyler, Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı'ndan yararlanmaktadırlar. Programda 10 modül yer almaktadır.

Özel özel eğitim kurumlarında otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için 2008 yılından beri Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı kullanılmaktaydı. Bu programda herhangi bir güvenlik becerisi bulunmamaktaydı. Program 2021 yılının Temmuz ayında güncellenerek Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı ismiyle yayınlanmıştır. Yenilenen programda 29 beceri ile (örn., anne-babasının telefon numarasını söyleme, özel bölgelerini görsel üzerinde ayırt etme, güven çemberinde yer alan kişileri ayırt etme) güvenlik becerileri için öğretim hedefleri en çok birey ve çevre modülünde bulunmaktadır. Toplumsal yaşam becerileri modülünde 19 güvenlik becerisi (örn., güven çemberinde yer almayan kişilerden gelen yiyecek ya da yardımları reddetme, temizlik maddelerini ya da kesici aletleri güvenli biçimde kullanma, acil durumlarda 112'yi arama) bulunmaktadır. Sosyal beceriler modülünde yedi (örn., karşısındaki kişi ile fiziksel mesafeyi ayarlayarak iletişim kurma, başkalarından gelen isteklere uygun tepki verme ve olumsuz durumlara uygun tepki verme), okuma yazma modülünde iki (sağlık ve güvenlikle ilgili uyarı, yazı ve işaretleri okuyarak takip etme) ve özbakım becerileri modülünde iki (güven çemberindeki kişilerle tuvaletini yapma ve mevsime uygun giyinme) güvenlik becerisine yer verilmiştir. Ayrıca, program kullanıcılarına günlük yaşam becerileri modülünde yer alan mutfak becerileri, ev araç-gereçlerini kullanma ve ev düzeni ve bakım alanlarındaki beceriler için güvenlik becerilerini dikkate alınarak bütünsel bir yaklaşım ile öğretim yapmaları önerilmiştir. Programdaki 1404 beceriden yalnızca 57'si (%4) güvenlik becerisidir. EK 6'da modüllerin adları, her bir modülde yer alan hedef beceri sayısı ve güvenlik becerileri sayısı görülmektedir.

2.4.7. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı

MEB'e bağlı özel özel eğitim kurumlarından destek eğitim kapsamında devam eden tüm zihin yetersizliği olan bireyler Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı'ndan yararlanmaktadırlar. Programda 10 modül yer almaktadır.

Özel özel eğitim kurumlarında zihinsel yetersizliği olan bireyler için 2008 yılından beri Zihin Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı kullanılmaktaydı. Bu programda sadece altı tane güvenlik becerisi bulunmaktaydı. Bu program da 2021 yılında güncellenerek Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı olarak isimlendirilmiştir. Programda yer alan güvenlik becerileri Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı ile aynı sayı ve içeriğe sahiptir (EK 7). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı'nda olduğu gibi bu program da kullanıcılarına günlük yaşam becerileri modülünde yer alan mutfak becerileri, ev araç gereçlerini kullanma ve ev düzeni ve bakım alanlarındaki beceriler için güvenlik becerilerini dikkate alınarak bütünsel bir yaklaşım ile öğretim yapmaları önerilmiştir. Programdaki 1381 beceriden yalnızca 57'si (%4,1) güvenlik becerisidir. EK 7'de modüllerin adları, her bir modülde yer alan beceri sayısı ve güvenlik becerileri sayısı görülmektedir.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programları yaş sınırı olmaksızın gelişim yetersizliği olan bireyler için hazırlanmıştır. Halihazırda kullanılan programlar önceki programlara göre çok daha fazla güvenlik becerisine sahip olsa da çevrim içi güvenlik, cinsel güvenlik ya da mesleki güvenlik alanlarında becerilere sahip değildir. Benzer biçimde erken çocukluk ve okul öncesi grupta yer alan bireylere yönelik de sınırlı sayıda beceri yer almaktadır. Toplumsal yaşamda, acil durumlarda ve kişisel güvenlik alanlarında ise sınırlı sayıda güvenlik becerisi içermektedir. Bazı beceriler ise yeteri kadar detaylandırılmamıştır. Örneğin "acil durumlarda 112'yi arama" becerisinde acil durumların hangi durumları kapsadığı belirtilmemiştir. Dolayısıyla, program güvenlik becerileri alanında sınırlı bir yaş aralığına, sınırlı sayıda güvenlik becerisinin öğretim yapılmasına neden olmakta, her yaş grubunu kapsamamaktadır.

2.5. Güvenlik Becerileri Öğretim Programlarının Oluşturulduğu Araştırmalar

Alanyazında güvenlik becerilerine dayalı eğitim programları incelendiğinde tipik gelişim gösteren bireyler için hazırlanmış bazı programlar bulunduğu görülmektedir.

Örneğin, ateşli silahlardan uzak durma (Gatheridge vd., 2004), cinsel istismardan ve kaçırılmadan korunma (Miltenberger ve Thiesse-Duffy, 1988), karşıdan karşıya güvenli biçimde geçme (McKomas, MacKay ve Pivik, 2002), güvenli ve güvensiz durumları ayırt etme (White vd., 2019), güvenlik kurallarına uyma, tehlikeli durumları tanıma ve kendini koruma (Brown, 2017), ilkyardım uygulama ve risk yönetimi (Carruth vd., 2010) ve beden güvenliğini koruma, uygun ile uygun olmayan dokunuşu ayırt etme (Pulido vd., 2015) becerilerine yönelik güvenlik programları oluşturulmuştur. Alanyazında gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerini sistematik biçimde öğreten araştırma sınırlılığına benzer olarak güvenlik becerileri programlarının geliştirilmesi konusunda da bir sınırlılık olduğu ileri sürülebilir. İzleyen bölümde gelişim yetersizliği olan bireyler için hazırlanmış güvenlik becerileri programlarına yer verilmiş, Tablo 2.1’de de çalışmaların özetleri sunulmuştur.

Mazzucchelli (2001), zihin yetersizliği olan bireylerin kişisel güvenlik ve savunma becerilerini geliştirmeyi amaçlayarak sorun çözme yaklaşımını (problem-solving approach) temel almış ve “Güvenli Hisset (Feel Safe)” adlı bir güvenlik programı oluşturmuştur. Katılımcılar 31-37 yaş aralığında olan ve bir yetersizlik merkezinden destek alan, zihin yetersizliği tanısına sahip 20 bireydir. Katılımcıların 10’u deney grubunda, 10’u kontrol grubunda yer almıştır. Katılımcılara öncelikle “Feel Safe Anketi”, “Kendini Koruma Becerilerini Değerlendirme Envanteri” ve “Yaşam Kalitesi Ölçeği” uygulanmıştır. Program “Herkes Güvende Olmalı” teması, rahatlama egzersizleri, güvenli olmayan durumları tanıma, güvenli olmayan durumlarda harekete geçmenin önemi, kişisel bir iletişim ağı geliştirme ve kullanma, kendini ifade etme becerileri ve güvenliği korumaya yönelik stratejiler geliştirmek için problem çözme becerileri başlıklarından oluşmaktadır. Program kapsamında yer alan beceriler poster, kitapçık, video gibi görsel öğeler aracılığıyla bilgi verme, model olma, geribildirim sunma, pekiştirme ve şekil verme teknikleri, gerçek ortamlarda öğretim ve çoklu örnekler stratejileri aracılığı ile kazandırılmıştır. Programın etkililiği öntest-sontest ve izleme verileri ile ortaya konmuştur. Bulgular “Güvenli Hisset” programının etkili olduğunu, zihin yetersizliği olan bireylerin kişisel güvenlik becerileri hakkındaki bilgilerinin arttığını ve bu bilgileri günlük yaşamlarında uygulayabileceklerini göstermiştir. Programın sınırlılığı deney grubu katılımcılarının edindikleri bilgi ve beceriler sonucu kendilerini daha güvende hissedip hissetmediklerini ortaya koyamamasıdır.

Khemka, Hickson ve Mallory (2005), gelişim yetersizliği olan bireylerin kendilerini koruma becerilerini arttırmak ve olumsuz akran baskısından kaçınmayı sağlamak amacıyla “Akranlarla Etkileşimde Etkili Karar Verme (Peers Engaged in Effective Relationships-Decision Making-PEER-DM)” programını geliştirmişlerdir. Program kişilerarası sosyal ilişkilerde karar vermede bilişsel, motivasyonel ve duygusal süreçlerin etkili olduğu kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Grup deneysel araştırma olarak tasarlanan çalışmada katılımcıların 22’si deney grubunda, 20’si kontrol grubunda yer almıştır. Katılımcılar 14-21 yaş aralığında, bütünleştirme ortamında eğitim gören, zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, çoklu yetersizlik ve dil ve konuşma yetersizliğine sahip bireylerdir. Program sorunu tanımlama, çözümler üretme, çözümler arasından birini seçme ve seçilen çözümü uygulama olmak üzere dört basamaktan oluşan karar verme becerisinin edinimini hedeflemektedir. Programda yer alan bu beceriler DBÖ ile (bilgilendirme, rol oynama, model olma ve tartışma) hedefler öğretilmiştir. Program içeriği (a) akran etkileşimini ve akran baskısını anlama, (b) öncelikli hedefleri belirleme, (c) etkili karar vermek için gücünü artırma ve haklarının farkına varma, (d) olumsuz akran baskısının ve kendi kendine konuşma gereksiniminin işaretlerini tanıma, (e) akran baskısının hissedildiği durumlarda dört basamaklı karar verme stratejisinin öğretimi ve (f) dört basamaklı karar verme stratejisini bağımsız kullanma aşamalarını kapsamaktadır. Programın etkililiği “Ergen Karar Verme Ölçeği”, “Akran Etkileşimlerinde Ergen Karar Verme Ölçeği” ve “Ergen Görüş Bilgi Ölçeği” olmak üzere üç ölçeğin öntest-sontest biçiminde uygulanmasıyla ortaya konulmuştur. Çalışmada programın gelişim yetersizliği olan bireylere yaşlarına ve gelişimlerine uygun bir beceri olan akran zorbalığına karşı kendini savunma becerilerini kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lund ve meslektaşları (2015), çeşitli gelişim yetersizliği gruplarında yer alan erkekler için internet temelli geliştirdikleri, “Daha Güvenli ve Daha Güçlü Erkekler (Men’s Safer and Stronger Program)” adlı istismar ve güvenlik programının etkililiğini bir pilot uygulama düzenleyerek incelemişlerdir. Çalışma toplum rehberliği, program yapısını ve içeriğini geliştirme, uzman görüşü alma ve pilot uygulama olmak üzere dört aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada erişilebilir ve farklı yetersizlik gruplarındaki erkekler tarafından ilgi çekici bulunan, internet temelli bir istismar ve güvenlik farkındalığı programı tasarlanması hedeflenmiştir. Programın nasıl tasarlanacağına ve hangi özelliklere sahip olacağına ilişkin görüş ve önerileri belirlemek için yaşları 18-89 arasında

olan 40 erkekle yarı yapılandırılmış görüşmeler düzenlenmiştir. Aşama ikide katılımcılardan elde edilen veriler ve alanyazın dikkate alınarak erişilebilir ve farklı gelişim yetersizliği olan erkekleri kapsayan bir güvenlik programı oluşturulmuştur. Program içeriği (a) giriş, (b) ekonomik istismar, (c) ihmal, (d) duygusal istismar, (e) fiziksel istismar ve fiziksel istismar tehditleri, (f) cinsel istismar ve cinsel istismar tehditleri, (g) istismarcı türleri ve uyarı işaretleri ve (h) neler yapabilirsin başlıklarından oluşmaktadır. Aşama üçte oluşturulan güvenlik programına ilişkin uzman görüşü almak amacıyla gelişim yetersizliğine sahip ve 18 yaşından büyük 14 erkek uzmanla görüşme düzenlenmiştir. Uzman görüşlerine dayalı olarak içeriğin doğru olması, otizm spektrum bozukluğu olan erkekler için erişilebilirlik olması, açık ve yaygın kullanılan sözcüklerin kullanılması; ifadelerin kısaltılması, metafor ve deyimlerin kullanımının azaltılması ve somut ifadeler kullanılması sağlanarak programa son hali verilmiştir. Aşama dörtte ise oluşturulan programın etkililiğini ortaya koymak amacıyla bir pilot çalışma düzenlenmiştir. Pilot çalışmada yaşları 20-64 arasında olan, metropol bir şehirde bağımsız olarak yaşayan ve çeşitli gelişim yetersizlikleri tanılarına sahip 29 erkek katılımcı olmuştur. Program yaklaşık iki saat süren tek oturumda tamamlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen nitel ve nicel veriler katılımcıların programı ilginç, işlevsel ve bilgi sağlayıcı bulduklarını belirtir niteliktedir.

Hughes ve meslektaşları (2020), çeşitli gelişim yetersizliği gruplarında yer alan kadınlara hitap eden, toplum-temelli öğretim gibi etkili yöntemleri içeren, sürdürülebilir ve kolay ulaşılabilir bir güvenlik programı olarak “Güvenli Sınıf (The Safety Class)” programını geliştirmişler ve programın etkililiğini incelemiştir. Güvenli Sınıf Programı daha önce Hughes ve Abramson (2000) tarafından geliştirilen erkek ve kadın zihin yetersizliği olan bireyler için kullanılan “Şiddeti Durdur, Sessizliği Boz (Stop the Violence, Break the Silence)” programından uyarlanmıştır. Uyarılmanın daha nesnel olabilmesi için bir program geliştirme ekibi kurulmuştur. Ekipte araştırmacılar, hizmet sağlayıcılar, yerel ve ulusal danışma kurulları yer almıştır. Program uyarlamaları ekip üyelerinden alınan görüşlerle ve alanyazında yer alan diğer programların güçlü yanlarını alarak yeniden düzenlenmiştir. Program saygılı konuşma ve dinleme, iletişim biçimleri, sınırlar, kişisel alan, saygı ve saygılı ilişkiler, ilişki çemberi, problem çözme, istismar ve istismara uğramak nedir, istismarcı kimdir, istismar çeşitleri (örn., fiziksel, cinsel, ekonomik, duygusal ve yetersizlik), kime anlatmalısın, travma, travmada yardım alma, iyi yol ve kötü yolla başa çıkma, sosyal destek, insanlarla iletişim kurmak için üç yol, tüm

ilişkilerde güvenliğin önemi, bir insanın istismarcı olma işaretleri, kendini güvende tutmak için “Hayır, Git, Anlat”, güvenlik planı oluşturma, yetersizliği olan bireylerin hakları ve eşitlik ve özgürlük için mücadele etme başlıklarından oluşan, sekiz haftalık kapsamlı bir programdır. Çalışmaya 18 yaşını doldurmuş, zihin yetersizliği tanısı olan, alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahip, cinsel güvenlikle ilgili bilgi sahibi olmayan ve grup evlerinde yaşayan altı kadın katılımcı olmuştur. Programın etkililiği, programın sunumu, araç gereçleri ve yöntemleri ölçen bir uygulanabilirlik testi ile ortaya konmuş, katılımcılardan da geribildirim alınmıştır. Uygulanabilirlik testini yapmak üzere iki bağımsız gözlemci katılımcılarla birlikte tüm oturumlarda yer almışlardır. Bulgular hem katılımcıların farkındalık ve bilgi sahibi olduklarını hem de programın uygulanabilirlik testinden geçtiğini göstermektedir.

Sivrikaya (2021), zihin yetersizliği olan bireylerin kazalar, ilkyardım, kişisel güvenlik ve acil numaralara ilişkin güvenlik becerilerini değerlendirmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi, geliştirilen “Güvenlik Becerileri Öğretim Programı” geliştirerek etkililiğini incelemeyi, edinilen becerilerin sürdürülüp sürdürülmediğini gözlem yoluyla belirlemeyi ve öğrenci ve anne-babalarının güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma karma araştırma deseniyle araştırma problemine hem verinin toplanması hem de analizi için nicel aşama ile başlayıp daha sonra nicel sonuçları açıklamak için nitel çalışmanın yürütülmesine fırsat veren açıklayıcı ardışık desen kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma (a) zihin yetersizliği olan bireylerin sahip olduğu kazalara, ilkyardım, kişisel güvenlik ve acil numaralara ilişkin güvenlik becerileri düzeyinin belirlenmesine yönelik bir ölçme aracı geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik analizi çalışmalarının yapılması, (b) deney ve kontrol grupları oluşturularak ön test ve son test verilerinin toplanması, (c) hazırlanan simülasyon ortamında katılımcılara verilen senaryo doğrultusunda güvenlik becerilerine ilişkin gözlem yoluyla veri toplanması ve (d) katılımcılardan ve katılımcıların anne-babalarından Güvenlik Becerileri Öğretim Programı’na ilişkin görüşlerinin alınması basamaklarından oluşmuştur. Çalışmanın deneysel aşamasında yaşları yedi ile 16 arasında değişen, 14’ü erkek, 18’i kız çocuğu olan, hafif zihin yetersizliği tanısına sahip 32 (16 deney, 16 kontrol) birey katılımcı olmuştur. Elde edilen bulgular, ölçme aracının zihin yetersizliği olan bireylerin sahip oldukları kazalar, ilkyardım, kişisel güvenlik ve acil numaralara ilişkin güvenlik becerilerini bilgi düzeyinde belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu, geliştirilen programın hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere

güvenlik becerilerini öğretmede etkili olduğunu göstermektedir. Görüşleri alınan katılımcı ve anne-babalar uygulanan öğretimden hoşnut kaldıklarını ve öğretilen becerilerin büyük oranda öğrenildiğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Şahin ve Çolak (2022), otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ve ailelerinin ev içi güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinim doğrultusunda aile eğitim programının hazırlanmasını hedeflemiştir. Çok aşamalı karma desen araştırması olarak planlanan çalışma nitel-nicel-nicel aşama olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Nitel aşamada otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğu olan sekiz aile bireyi ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler düzenlenmiştir. Ardından düzenlenen nicel aşamada geliştirilen değerlendirme araçlarıyla otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğu olan ailelerin oluşturduğu 1021 kişiden ev içi güvenlik önlemlerine ve bireylerin ev ortamındaki riskli davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır. İlk iki aşamadan elde edilen bulgulara dayalı olarak son aşama olan nicel aşamada “Ev İçi Güvenlik Becerileri Eğitim Programı” oluşturulmuştur. Program SUPSKY eğitim program tasarımı modeline ve sorun merkezli, yaşam şartları tasarımına dayalı olarak oluşturulmuştur. Çalışmanın deney ve kontrol gruplarında toplam 16 (her iki grupta da eşit sayıda) anne-babayla uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Program (a) otizm spektrum bozukluğu ve güvenlik becerileri, (b) evde oluşabilecek riskli durumlar, (c) ev içi güvenlik önlemleri alma (d) öğretim planı hazırlama, (e) hazırlanan öğretim planını uygulama, (f) davranışsal müdahale öğretim yöntemi, (g) SÖ öğretimi ve (h) VMÖ uygulaması başlıklarından oluşmaktadır. Çalışma deney grubunun grup eğitimlerine katılması, kontrol grubuna ise sadece eğitim materyalleri verilmesi biçiminde yürütülmüştür. Deney grubunun grup içerisindeki öntest-sontest puanlarına bakıldığında bu puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğunu, grup eğitim oturumlarına katılmayıp yalnızca eğitim materyallerinden yararlanan kontrol grubunun program öncesinde ve sonrasında yapılan testler arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Uygulama sonrasında deney grubunun katılımcılarıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde anne-babalar ev içi becerilerin öğretimine ilişkin konuları eğlenerek öğrendiklerini, çocuklarına yönelik ev içi güvenlik becerisi öğretim programları hazırlayabildikleri, çocuklarının hakları konusunda savunucu olmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca anne-babalar ev içi güvenlik becerilerinin hem kendilerinin hem de çocuklarının yaşamlarında önemli olduğunu bu çalışma sayesinde fark ettiklerini dile getirmişlerdir.

Tablo 2.1. *Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerini kazandırmak için geliştirilen eğitim programları*

Çalışma	Amaç	Katılımcılar	Bağımsız değişken	Araştırma modeli	Program tasarımı	Veri toplama aracı	Bulgular
Mazzucchelli, 2001	ZY'ye sahip bireylerin kişisel güvenlik ve kendini savunma becerilerini geliştirmek.	31-37 yaşlarında, 20 ZY tanısı olan birey (10'u deney, 10'u kontrol grubu)	Güvenli Hisset (Feel Safe) Programı	Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model	Sorun çözme yaklaşımı	“Feel Safe Anketi”, “Kendini Koruma Becerilerini Değerlendirme Envanteri” ve “Yaşam Kalitesi Ölçeği”	Bulgular programın etkili olduğunu, katılımcıların kişisel güvenlik becerileri hakkındaki bilgilerini arttırdığını ve bu bilgileri günlük yaşamlarında uygulayabileceklerini göstermiştir.
Khemka, Hickson ve Mallory, 2005	GY olan bireylerin kendilerini koruma becerilerini arttırmak ve olumsuz akran baskısından kaçınmalarını sağlamak.	14-21 yaşlarında, kaynaştırma ortamında eğitim alan, ZY, OSB, ÖG, ÇY ve DKY olan 42 birey (22'si deney, 20'si kontrol grubu)	Akranlarla Etkileşimde Etkili Karar Verme (Peers Engaged in Effective Relationships- Decision Making- PEER-DM) Programı	Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model	Karar verme yaklaşımı	“Ergen Karar Verme Ölçeği”, “Akran Etkileşimlerinde Ergen Karar Verme Ölçeği” ve “Ergen Görüş Bilgi Ölçeği”	Bulgular programın farklı GY olan bireylere akran zorbalığına karşı kendini savunma becerilerini kazandırdığını göstermiştir.
Lund vd., 2015	GY olan erkekler için internet temelli bir	18-89 yaşlarında 40 erkek katılımcı, 20-64	Daha Güvenli ve Daha Güçlü	-----	-----	Yarı- yapılandırılmış	Bulgular katılımcıların

Tablo 2.1. (Devam) *Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerini kazandırmak için geliştirilen eğitim programları*

		güvenlik programı arasında olan, Erkekler (Men's geliştirmek ve bu metropol bir şehirde Safer and Stronger programının etkililiğini bağımsız yaşayan ve Program) pilot çalışma ile çeşitli GY tanılarında Programı ortaya koymak. sahip 29 erkek.				görüşme, odak programı iki saat grup süren tek oturumda görüşmeleri tamamladıklarını ve programın ilginç, işlevsel ve bilgi sağlayıcı bulunduğunu göstermiştir.	
Hughes vd., 2020	GY tanısı olan kadınlara yönelik, etkili yöntemleri içeren, sürdürülebilir ve kolay ulaşılabilir bir güvenlik programı oluşturmak ve programın etkililiğini ortaya koymak	18 yaş ve üzeri, ZY tanısı olan, alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahip, cinsel güvenlikle ilgili bilgi sahibi olmayan ve grup evlerinde yaşayan altı kadın.	Güvenli Sınıf (The Safety Class) Programı	-----	-----	Uygulanabilirlik testi (programın sunumunu, araç gereçlerini ve sunum yöntemlerini ölçer)	Bulgular katılımcıların farkındalık ve bilgi kazandıklarını ve geliştirilen programın uygulanabilirlik testinden geçtiğini göstermektedir.
Sivrikaya, 2021	ZY olan bireylerin kazalar, ilkyardım, kişisel güvenlik ve acil numaralara ilişkin güvenlik becerilerini değerlendirmek için "Güvenlik Becerileri	7-16 yaş aralığında, hafif ZY tanısına sahip, 32 birey, (16'sı deney, 16'sı kontrol grubu)	Güvenlik Becerileri Öğretim Programı	Karma araştırma modeli		Öntest-sontest, görüşme ve gözlem	Bulgular programın ZY olan bireylerin sahip oldukları güvenlik becerilerini bilgi düzeyinde belirlemede ve öğretilmede geçerli ve

Tablo 2.1. (Devam) *Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerini kazandırmak için geliştirilen eğitim programları*

	Öğretim Programı” geliştirerek etkililiğini ortaya koymak.								güvenilir bir program olduğunu göstermektedir.
Şahin ve Çolak, 2022	OSB olan çocukların ve ailelerinin ev içi güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin gereksinimlerinin belirlemek ve bu gereksinime dayalı olarak aile eğitim programı hazırlamak.	OSB tanısına sahip çocukları olan 16 anne-baba (8’i deney, 8’i kontrol grubu)	Ev İçi Güvenlik Becerileri Eğitim Programı	Çok aşamalı karma model	Sorun merkezli, yaşam şartları tasarımı	Öntest-sontest ve odak grup görüşmesi	Bulgular katılımcıların ev içi güvenlik becerilerinin öğretimini öğrendiklerini ve çocuklarına ev içi güvenlik becerisi öğretim programı hazırlayabildiklerini göstermektedir.		

ZY: zihin yetersizliği
ÖG: öğrenme güçlüğü

GY: gelişim yetersizliği
DKY: dil ve konuşma yetersizliği

OSB: otizm spektrum bozukluğu
ÇY: çoklu yetersizlik

Tablo 2.1 incelendiğinde de görülebileceği gibi gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerini kazandırmak için geliştirilen eğitim programlarında katılımcıların genellikle ergenlik ve yetişkinlik döneminde oldukları, genellikle tek bir yetersizlik grubuna yönelik olduğu ya da kişisel güvenlik, evdeki güvenlik gibi tek bir güvenlik alanını kapsadığı görülmektedir. Programlarda çoğunlukla grup deneysel araştırma modelinin tercih edildiği de dikkat çekmektedir. Becerilerin kazandırılması için kullanılan öğretim uygulamalarından ve programın tasarımından da sınırlı olarak bahsedildiği görülmektedir. Dolayısıyla birden fazla yetersizlik grubunu ve güvenlik becerisi alanını kapsayan, erken çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine kadar geniş bir yaş grubuna yönelik güvenlik becerileri programlarına gereksinim vardır. Ayrıca, belki de en önemlisi geliştirilen programlarda bilimsel-dayanaklı öğretim uygulamalarına yer verilmesi gerekliliği de dikkat çekmektedir.

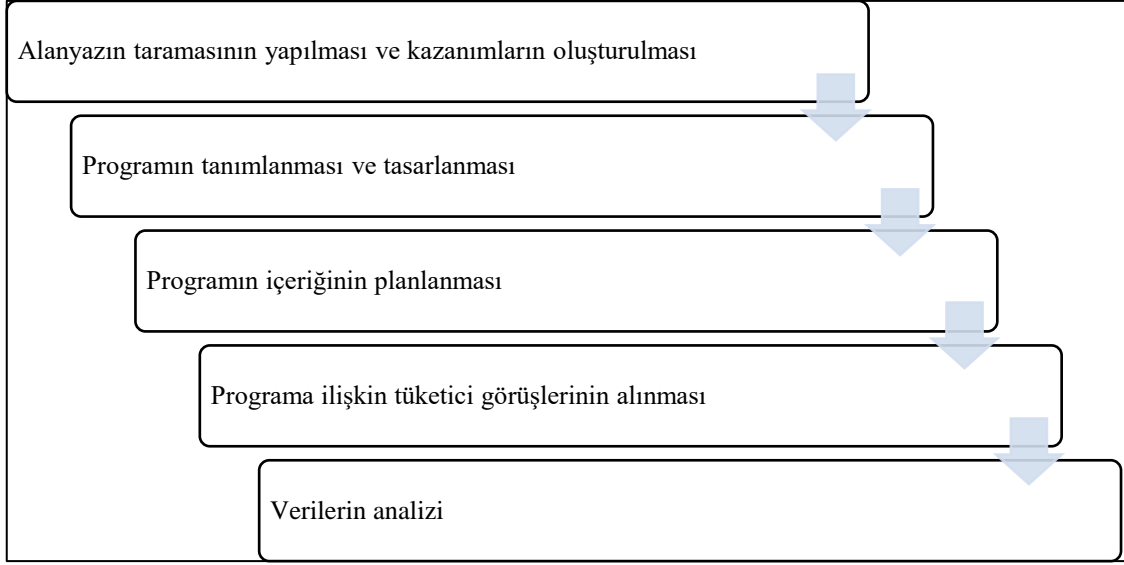
3. YÖNTEM

Bu araştırmada gelişim yetersizliği olan bireylere yönelik bir güvenlik becerileri programı tasarlamak ve bu programın öğretmenler ve anne-babalar gibi yetişkin bireyler tarafından kullanılmasının yetişkinlerin öğretim davranışları ve çocuklarının güvenlik becerilerini edinme düzeyleri üzerindeki etkilerini sınamak hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı; gelişim yetersizliği olan bireylerin eğitiminde anne-babalar ve öğretmenler tarafından kullanılmak üzere bir güvenlik becerileri eğitim programı tasarlamak ve anne-babalar ve öğretmenler tarafından kullanılan bu programın doğru uygulanma ve gelişim yetersizliği olan bireylerin güvenlik becerilerini öğrenme düzeylerini ortaya koymaktır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmen ve anne-baba katılımcıların programa ilişkin görüşlerini belirleyerek programın sosyal geçerliğini de değerlendirmek hedeflenmiştir. Bu genel amacı karşılayabilmek üzere iki çalışma (Çalışma I ve Çalışma II) tasarlanmıştır. Çalışma I'in amacı "Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Programı (GÜBEP)" tasarlamak, Çalışma II'nin amacı ise tasarlanan programın yetişkinler ve gelişim yetersizliği olan bireyler üzerindeki etkililiğini ortaya koymaktır.

Çalışma I'de alanyazın taraması yapılması, programda yer alacak güvenlik becerilerinin belirlenmesi, programın tanımlanması ve tasarlanması, içeriğinin planlanması ve programa ilişkin tüketici görüşlerinin alınması basamaklarına yer verilmiştir. Çalışma II'de GÜBEP'in öğretmenler ve anne-babalar tarafından doğru olarak kullanılma düzeyi ve öğretmenler ve anne-babalar tarafından kullanılması durumunda gelişim yetersizliği olan bireylerin gereksinim duydukları güvenlik becerilerini edinme düzeylerini değerlendirmek amaçlanmıştır.

3.1. Çalışma I

Çalışma I'de GÜBEP'in geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Çalışma I alanyazın taramasının yapılması ve kazanımların oluşturulması, programın tanımlanması ve tasarlanması, içeriğinin planlanması, programa ilişkin tüketici görüşlerinin alınması ve verilerin analizi basamaklarından oluşmaktadır. Şekil 3.1'de GÜBEP'in geliştirilme basamakları gösterilmektedir. İzleyen başlıklarda bu basamakların tanıtımına yer verilmiştir.



Şekil 3.1. GÜBEP'i geliştirme basamakları

3.1.1. Alanyazın taramasının yapılması ve kazanımların oluşturulması

GÜBEP de yer verilen kazanımların oluşturulması sürecinde sırasıyla aşağıdaki basamaklar izlenmiştir.

- a) Gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin görüş ve önerileri ele alan araştırmalar incelenmiştir. Gelişim yetersizliği olan bireylerin, bu bireylerin anne-babalarının, öğretmenlerinin ve bu alanda çalışan uzmanların görüş ve önerilerine dayalı olarak gelişim yetersizliği olan bireylerin güvenlik tehditleri karşısında zayıf oldukları, güvenli ve güvensiz durumları ayırt edemedikleri, sistematik öğretime gereksinim duydukları, yetersizliğin yoğunluğu arttıkça bireylerin güvenlik tehditlerine daha sık maruz kaldığı ve güvenlik kurallarına uymakta sınırlılıklar yaşadıkları belirlenmiştir.
- b) Alanyazında gelişim yetersizliği olan bireylere yönelik yapılan güvenlik becerilerine ilişkin etkililik araştırmaları incelenmiş ve bu bireylere hangi güvenlik becerilerinin, hangi koşullarda, nasıl öğretilbileceği belirlenmiştir. Ayrıca, güvenlik becerilerine ilişkin grup deneysel çalışmalarına, vaka çalışmalarına, meta-analiz çalışmalarına ve sistematik derleme çalışmalarına ulaşılmıştır.
- c) Anahtar sözcük olarak “safety skills and autism spectrum disorders”, “safety skills and intellectual disabilities” “teaching safety skills”, “instruction safety skills for children with autism”, “instruction safety skills for intellectual disabilities” fire

safety”, “abduction”, “gun safety”, “water safety”, “accident”, “home safety and autism”, “home safety and developmental delays” “pedestrian skills”, “social safety”, “first-aid”, “telephone skills”, “lures of strangers”, “community safety skills and autism”, “sexual abuse prevention”, “sexual abuse”, “internet safety”, “cyberbullying”, “peer bullying”, “personal safety and autism”, “personel safety and intellectual disabilities”, “job safety” “poisoning” “autism”, “autism spectrum disorder”, “pervasive developmental disorders”, “intellectual disability”, “mental retardation” ve “cognitive disabilities” sözcükleri kullanılmıştır.

- d)* Google Akademik ve Anadolu Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Merkezi veri tabanlarının detaylı arama seçenekleri kullanılmıştır. Sistematik derleme ve meta-analiz çalışmalarının kaynakça bölümleri de elle taranmıştır. Alanyazın taraması için 1980 ve 2021 yılları arasında yapılan araştırmalar dikkate alınmıştır. Tarama için 1980 yılının başlangıç tarih olarak belirlenme nedenlerinden biri Amerikan Psikiyatri Birliği’nin 1980 yılında yayınladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı-3’te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-3) otizm spektrum bozukluğunun “yaygın gelişimsel bozukluk” şemsiyesinde, ayrı bir özel eğitim kategorisi olarak yer verilmesidir. Uluslararası alanyazında 1980’li yılların başından itibaren gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin kazandırılmasını ele alan çalışmalar yapılmaya başlanması da bir diğer nedendir.
- e)* MEB tarafından hazırlanan ve MEB’e bağlı özel eğitim anaokullarının erken çocukluk eğitim birimlerinde ve okul öncesi eğitim kurumlarının özel eğitim sınıflarında kullanılan “0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı” (EK 1), “37-78 Ay Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı (EK 2)”, özel eğitim uygulama merkezlerinde kullanılan “Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programları” (I., II. ve III. kademeler için), (EK 3, 4, 5) ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kullanılan “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı” (EK 6) ile “Zihin Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı” (EK 7) incelenmiştir. Programlarda güvenlik becerileri kapsamında yer alan güvenlik becerileri belirlenmiştir.
- f)* Elde edilen araştırmalardaki bağımlı değişkenler ve eğitim programlarında belirlenen güvenlik becerileri incelenerek bir kontrol listesi hazırlanmış ve

“Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Kontrol Listesi” oluşturulmuştur. Kontrol listesinde yer alan her bir güvenlik becerisi GÜBEP’te bir kazanım olarak kabul edilmiştir. EK 8’de GÜBEP’te yer alan hedef güvenlik becerileri örnekleri gösterilmektedir.

- g)* Kontrol listesinde yer alan hedef güvenlik becerileri, kazanımlar, beceri alanlarına ayrılmıştır. Bu beceri alanları; “evde gerekli güvenlik becerileri”, “toplumsal yaşamda gerekli güvenlik becerileri”, “trafikte gerekli güvenlik becerileri”, “kişisel güvenlik becerileri”, “çevrim içi güvenlik becerileri”, “sağlık ve acil durumlarda gerekli güvenlik becerileri” ve “işyerinde gerekli güvenlik becerileri” dir.
- h)* Hedef güvenlik becerileri “erken çocukluk dönemi (0-3 yaş)”, “okul öncesi dönemi (4-6 yaş)”, “çocukluk dönemi (7-12 yaş)”, “ergenlik dönemi (13-18 yaş)” ve “yetişkinlik dönemi (18 yaş ve üstü)” olmak üzere beş gelişim dönemi dikkate alınarak sınıflanmıştır.

3.1.2. Programın tasarlanması

Programın tasarlanma ve öğretim sunma aşamaları yetişkin öğrenme kuramlarından andragoji yaklaşımı dikkate alınarak tasarlanmıştır. Yetişkinlerin öğrenmelerine yardımcı olabilme bilimi ve sanatı olarak tanımlanan andragoji yetişkinlerin kendi kendine öğrenme becerilerinin olduğunu, acil bir durum olduğunda daha hızlı ve problem merkezli öğrendiklerini ve kendi kendilerini motive edebildiklerini savunmaktadır (Akın, 2014; Wilson, 2005; Knowles, Holton ve Swanson, 2015; Yalçın vd., 2005). Programın tasarım yaklaşımı ise sorun merkezli, yaşam şartları tasarımıdır. Sorun merkezli tasarımlar, öğrencilerin toplumsal sorunları, ilgileri, ihtiyaçları ve yetenekleri üzerinde durur. Bu tasarımı yapan araştırmacılar yaşamın gerçek sorunlarını ön planda tuttıkları için kişinin durumunu da göz önünde bulundururlar. Konu kadar bireyin gelişimi de önemlidir. Yaşam şartları tasarımı sorun merkezli tasarım türlerinden biridir ve yaşam şartları ile program arasında bir ilişki kurmayı amaçlar (Adıgüzel, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2016). Bu tasarımla eğitimciler hedef kitlelerinin durumu kavramalarını geliştirmekte ve “gerçek yaşam” ile ilgili sorunları konusunda genelleme becerileri kazanmalarını sağlamaktadır (Demirel, 2020).

Tablo 3.1. GÜBEP bölümleri ve içeriği

Bölüm	İçerik
Giriş	
Bölüm 1: Güvenlik Becerileri	<ul style="list-style-type: none">○ Güvenlik becerileri nedir?○ Güvenlik becerileri nasıl sınıflandırılır?○ Gelişim yetersizliği olan bireyler için güvenlik becerileri○ GÜBEP
Bölüm 2: Güvenlik Becerilerini Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none">○ Görüşme yapma○ Gözlem yapma○ Kontrol listesi doldurma
Bölüm 3: Güvenlik Becerilerinin Öğretimi	<ul style="list-style-type: none">○ Başlama düzeyi verisi toplama○ Veriye dayalı karar verme○ Öğretim yapma<ul style="list-style-type: none">● Davranışsal beceri öğretimi● Video modelle öğretim● Sosyal öykü● Eşzamanlı ipucuyla öğretim
Bölüm 4: Öğretimi Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none">○ Nasıl değerlendirme yapacağım?○ Değerlendirme teknikleri○ Veriye dayalı karar alma
Son Söz	
Kaynakça	
GÜBEP Kontrol Listesi	<ul style="list-style-type: none">○ Evde gerekli güvenlik becerileri○ Toplumsal yaşamda gerekli güvenlik becerileri○ Trafikte gerekli güvenlik becerileri○ Kişisel güvenlik becerileri○ Çevrim içi güvenlik becerileri○ Sağlık ve acil durumlarda gerekli güvenlik becerileri○ İşyerinde gerekli güvenlik becerileri

Yaşam şartları tasarımına dayalı olarak geliştirilen GÜBEP ile öğretmen ve anne-baba olan katılımcı yetişkinlere aşağıda sıralanan yeterlikleri kazandırmak hedeflenmektedir. GÜBEP'in bölümleri ve bölüm içerikleri Tablo 3.1'de sunulmuştur.

- Güvenlik becerilerini tanımlama
- Güvenlik becerilerine ilişkin sınıflandırma yapma
- Güvenlik becerileri öğretimi yapmanın önemini açıklama
- Öncelikli olarak öğretilecek güvenlik becerilerini belirleyebilme
- Güvenlik becerilerinin nasıl öğretilebileceğini açıklama

- GÜBEP Kontrol Listesi'nden öğretilmesi uygun olan güvenlik becerilerini belirleme
- Güvenlik becerileri öğretimi planı hazırlayabilme
- Belirlenen güvenlik becerisine ilişkin başlama düzeyi verisi toplama
- Hazırlanan güvenlik becerileri öğretimi planını uygulama
- Güvenlik becerisi için genelleme ve kalıcılık oturumu planlama
- Sunulan öğretimin etkilerini değerlendirme becerileri.

GÜBEP kapsamında katılımcıların güvenlik becerilerinin öğretimini gerçekleştirebilmeleri amacıyla örnek öğretim planları hazırlanmıştır. Öğretim planları (a) hedef beceri, (c) öğrencinin adı soyadı, (d) öğretime başlama tarihi, (e) öğretimi planlayan kişi (f) amaç, (g) önkoşul beceriler, (h) ortam, (ı) araç gereçler, (i) pekiştireç, (j) davranışı ölçme, (k) başlama düzeyi, (l) öğretim yöntemi, (m) öğretim süreci, (n) değerlendirme, (o) ek beceriler ve uyarlamalar, (ö) genelleme stratejisi, (p) kalıcılık/izleme stratejisi ve (r) veri toplama başlıklarını kapsamaktadır. Örnek öğretim planı şablonu EK 9'da yer almaktadır.

Güvenlik becerileri gelişim yetersizliği olan bireylere çeşitli öğretim uygulamaları kullanılarak öğretilir. GÜBEP kapsamında ise, güvenlik becerileri öğretiminde bilimsel-dayanaklı olmaları, güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili uygulama olarak kabul edilmeleri ve kullanım kolaylıkları gibi özellikler dikkate alınarak DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ uygulamaları belirlenmiştir.

3.1.3. Tüketici görüşlerinin belirlenmesi

GÜBEP'in hedef kullanıcıları arasında öğretmenler, uzmanlar ve anne-babalar, bulunmaktadır. GÜBEP'e ilişkin görüş almak amacıyla beş öğretmen ve beş anne-babayla yarı-yapılandırılmış görüşme yapılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca programın bilimsel olarak uygunluğuna ilişkin görüş almak amacıyla beş alan uzmanıyla da yarı-yapılandırılmış görüşme yapılması kararlaştırılmıştır. Görüşü alınan öğretmenler, anne-babalar ve alan uzmanları için Görüşme Protokolü (EK 10) ve görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme soruları öğretmenler ve anne-babalar için (EK 11) ve alan uzmanları için (EK 12) olmak üzere iki farklı biçimde hazırlanmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenler için önkoşul özellikler (a) özel eğitim alanından mezun olma ve (b) gelişim yetersizliği olan bireylerle aktif olarak çalışıyor olma olarak belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler araştırmacının birlikte lisans eğitimi aldığı,

daha önce görev yaptığı veya şu an görev yaptığı farklı özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasından belirlenmiştir. Tablo 3.2’de görüşleri alınan öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Özel eğitim öğretmenlerinin demografik bilgileri

	Cinsiyeti	Mesleki kıdemi	Çalıştığı yetersizlik grubu	Görev yeri
Fidan Öğretmen	K	15 yıl	ZY, GY, ÖG	ÖERM
Ece Öğretmen	K	15 yıl	ZY	ÖEUM
İlayda Öğretmen	K	14 yıl	OSB, hafif ZY	ÖEMO
Nihan Öğretmen	K	8 yıl	OSB	ÖÖEO
Nur Öğretmen	K	4 yıl	OSB	ÖES

Kısaltmalar: K: Kadın, ZY: Zihin yetersizliği, GY: Gelişim yetersizliği, ÖG: Öğrenme güçlüğü, OSB: Otizm spektrum bozukluğu, ÖERM: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, ÖEUM: Özel eğitim uygulama merkezi, ÖEMO: Özel eğitim ve meslek okulu, ÖÖEO: Özel özel eğitim okulu, ÖES: Özel eğitim sınıfı

Görüşme yapılan anne-babalar için önkoşul özellikler (a) okuma yazma becerisine sahip olma ve (b) gelişim yetersizliği tanısı olan bir çocuğa sahip olma olarak belirlenmiştir. Görüşme yapılan anne-babalar araştırmacının daha önce veya şu an görev yaptığı farklı kurumlarda eğitim alan bireylerin anne-babaları arasından belirlenmiştir. Tablo 3.3’te görüşleri alınan anne-babaların demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Anne-babaların demografik bilgileri

	Cinsiyeti	Öğrenim durumu	Çocuğunun tanısı	Çocuğunun cinsiyeti	Çocuğunun yaşı
Uğur Hanım	K	Üniversite	OSB	E-E	4-10
Tamer Bey	E	Üniversite	OSB	K	5
Levent Bey	E	Üniversite	OSB	E	8
Ayten Hanım	K	Ortaöğretim	OSB	K	17
Ayça Hanım	K	Üniversite	Hafif ZY	E	15

Kısaltmalar: K: Kadın, E: Erkek, OSB: Otizm spektrum bozukluğu, ZY: Zihin yetersizliği,

Görüşme yapılan alan uzmanları için önkoşul özellikler (a) yüksek lisans derecesine ya da doktora derecesine sahip olma ve (b) tez çalışmalarında gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerileri öğretimini deneysel olarak çalışmış olma olarak belirlenmiştir. Görüşme yapılan alan uzmanlarını belirlemek için Ulusal Tez Merkezi ve Anadolu Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Merkezi'ndeki erişime açık tezler incelenmiştir. İncelenen tezler arasından gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretime ilişkin tek-denekli ya da grup deneysel araştırma metodolojisine dayalı olarak çalışmış beş alan uzmanı belirlenmiştir. Tablo 3.4'te görüşleri alınan alan uzmanlarının demografik bilgilerine yer verilmiştir.

GÜBEP'in katılımcı yetişkinlere sunulması amacıyla Tablo 3.1'deki bölümlerden oluşan bir kitapçık hazırlanmıştır. Kitapçıkta DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ uygulamalarının sunumları, örnek öğretim planı şablonu (EK 9) ve dört örnek öğretim planı hazırlanmıştır. Örnek öğretim planlarından biri EK 13'te paylaşılmıştır. Tüketici ve uzman görüşü almak amacıyla katılımcılarla görüşme öncesinde (a) görüşme protokolünün, (b) GÜBEP kontrol listesinin, (c) DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ uygulamaları sunumlarının, (d) öğretim planı şablonunun ve (e) dört öğretim planı örneğinin paylaşılmasına karar verilmiştir. Katılımcılara telefonla ya da e-posta ile ulaşılmış ve tercihlerine göre görüşme öncesinde dokümanlar e-posta yoluyla, kargoyla ya da elden teslim edilmiştir. Gönderilen içerikleri incelemeleri için katılımcılara en az bir hafta süre verilerek "İncelemelerinizi tamamlayıp görüşmeye hazır olduğunuzda araştırmacıyla iletişime geçiniz" denilmiştir.

Tablo 3.4. Alan uzmanlarının demografik bilgileri

	Cinsiyeti	Öğrenim düzeyi	Çalıştığı yetersizlik grubu	Tez çalışmasındaki araştırma modeli
Nihal Hanım	K	Doktora	OSB	Çok aşamalı karma yöntem
Emre Bey	E	Doktora	OSB	Tek-denekli araştırma deseni
Aslı Hanım	K	Doktora	ZY	Karma yöntem: Açıklayıcı ardışık desen
Elif Hanım	K	Doktora	OSB	Tek-denekli araştırma deseni
Tuğçe Hanım	K	Yüksek lisans	OSB	Tek-denekli araştırma deseni

Kısaltmalar: K: Kadın, E: Erkek, OSB: Otizm spektrum bozukluğu, ZY: Zihin yetersizliği, E: Erkek, K: Kız

Katılımcılar arasından bir hafta sonunda iletişime geçmeyen olduğunda araştırmacı katılımcıya mesaj yolu ile ulaşmış ve anımsatmıştır. Görüşme takvimi oluşturulmuş ve görüşmeler Ekim 2023 ile Aralık 2023 arasında katılımcıların uygun oldukları zamanda yüz yüze ya da çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşme bilgileri Tablo 3.5’te gösterilmiştir.

Görüşmelerin 12’si çevrim içi platform olan Zoom üzerinden, ikisi okulda ve biri bir kafede gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 17 dakika (ranj=12 dakika 51 saniye-24 dakika 7 saniye), toplam 85 dakika, 34 saniye; anne-babalarla yapılan görüşmeler ortalama 29 dakika (ranj=24 dakika 26 saniye-33 dakika 41 saniye), toplam 149 dakika, 58 saniye ve alan uzmanları ile yapılan görüşmeler ortalama 26 dakika (ranj=17 dakika 10 saniye-43 dakika 55 saniye), toplam 131 dakika, 33 saniye sürmüştür. Görüşmelerin biri yüz yüze, dördü çevrim içi yapılmıştır.

3.1.4. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğünde araştırmacının araştırma sürecine ilişkin aldığı notlar, bu süreçte araştırmayı etkileyen kayıt altına alınan durum ve olaylar ve kendi gelişimine ilişkin yaptığı yansıtımlar yer almaktadır. Araştırmacı günlüğü Ocak 2020 tarihi itibarıyla tutulmaya başlanmıştır. Veri analizi sırasında araştırmacı günlüğü destekleyici veri olarak kullanılmıştır. Araştırma günlüğüne ilişkin örnek EK 14’te yer almaktadır.

3.1.5. Verilerin analizi

Öğretmenler, anne-babalar ve alan uzmanları ile yapılan görüşmelerde GÜBEP içeriklerine ilişkin görüş ve önerilerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Görüşme verileri içerik analizi ile analiz edilmiş, katılımcıların eğilimlerinin frekanslarla açıklanmasıyla bulgular ortaya konulmuştur. İçerik analizi bir araştırma sorusuna yanıt olarak metin veya verilerin sistematik bir şekilde incelenmesini içerir. Araştırmacılar nitel araştırmalarda kullanılan bir veri analizi tekniği olan içerik analizini topladıkları verileri sınıflandırmak, özetlemek ve yorumlamak amacıyla kullanmaktadırlar (Elo ve Kyngas, 2008; Hsieh ve Shannon, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacı 20 Ekim 2022’den 21 Aralık 2022’ye kadar yaptığı yüz yüze görüşmeleri ses kayıt cihazına, çevrim içi görüşmeleri Zoom bulutuna kaydetmiştir. Her katılımcı grubu için Microsoft Word programında “GÜBEP Kontrol Listesi”, “öğretim uygulamaları” ve “öğretim planları” için ayrı sütunlardan oluşan bir tablo oluşturmuştur.

Tablo 3.5. Katılımcı görüşme bilgileri

Katılımcı	Görüşme tarihi	Görüşme biçimi	Görüşme süresi
Fidan Öğretmen	20.10.2023	Çevrim içi (Zoom)	16 dakika 44 saniye
Ece Öğretmen	20.10.2023	Çevrim içi (Zoom)	21 dakika 30 saniye
İlayda Öğretmen	11.12.2022	Yüz yüze	24 dakika 7 saniye
Nihan Öğretmen	10.11.2022	Yüz yüze	12 dakika 51 saniye
Nur Öğretmen	01.11.2022	Çevrim içi (Zoom)	20 dakika 22 saniye
Uğur Hanım	31.10.2022	Çevrim içi (Zoom)	24 dakika 26 saniye
Tamer Bey	09.11.2022	Çevrim içi (Zoom)	25 dakika 43 saniye
Levent Bey	23.11.2022	Çevrim içi (Zoom)	33 dakika 12 saniye
Ayten Hanım	16.11.2022	Yüz yüze	32 dakika 56 saniye
Ayça Hanım	21.12.2022	Çevrim içi (Zoom)	33 dakika 41 saniye
Nihal Hanım	25.10.2023	Çevrim içi (Zoom)	22 dakika 52 saniye
Emre Bey	24.10.2023	Çevrim içi (Zoom)	43 dakika 55 saniye
Aslı Hanım	23.10.2023	Çevrim içi (Zoom)	21 dakika 45 saniye
Elif Hanım	28.11.2022	Çevrim içi (Zoom)	25 dakika 51 saniye
Tuğçe Hanım	29.10.2022	Çevrim içi (Zoom)	17 dakika 10 saniye

Toplantıların kayıtlarını dinleyerek her bir katılımcının görüşlerini ilgili sütunlara kaydetmiştir. Verilerin kaydedildiği word dokümanı toplam 22 sayfadan oluşmuştur. Ardından veriler araştırmacı tarafından en az üç kez okunarak verilere dayalı kodlar oluşturulmuş ve sınıflandırılmıştır. Aynı sınıfa dayalı kodlar birleştirilerek temalar oluşturulmuştur. Böylelikle katılımcıların temalara göre eğilimleri belirlenmiştir.

Değerlendiriciler arası inandırıcılığın sağlanması amacıyla bağımsız bir değerlendirici belirlenmiştir. Bağımsız değerlendirici Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Bilimsel ilgi alanları arasında eğitim bilimleri ve mesleki eğitim bulunmaktadır. “Nitel Araştırma Yöntemleri”, “Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Öğretimi” ve “Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi” derslerini lisansüstü düzeyde yürütmüştür. Araştırmacı tarafından verilere dayalı olarak yapılan kodlama ve veri analizi değerlendiriciyle paylaşmıştır. Değerlendiricinin kodlamayı incelemesinin ardından araştırmacı ve değerlendirici birlikte çalışılmıştır. Değerlendirici kodların ve temaların anlaşılabilirliği ve bütünlüğüne yönelik geribildirimlerini paylaşmıştır. Araştırmacı geri bildirimlere dayalı olarak kodlama ve temaları yeniden şekillendirmiştir.

Ardından bağımsız değerlendirici analizin uygunluğuna ilişkin tekrar bir değerlendirme yapmış ve analize son biçimi verilmiştir.

Katılımcılar tarafından paylaşılan görüş ve öneriler tez danışmanıya değerlendirilmiş ve GÜBEP kontrol listesi, uygulama sunumları ve örnek öğretim planları revize edilmiştir.

3.2. Çalışma II

Çalışma II’de GÜBEP’in öğretmenler ve anne-babalar tarafından doğru olarak kullanılma düzeyi ile öğretmenler ve anne-babalar tarafından kullanılması durumunda gelişim yetersizliği olan bireylerin gereksinim duydukları güvenlik becerilerini edinme düzeylerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu bölümde katılımcılar, ortam, araç-gereçler, araştırma modeli, bağımlı değişken, bağımsız değişken, genel süreç, sosyal geçerlik verileri ve verilerin analizi başlıklarına ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Çalışma II’nin deney süreci, katılımcı yetişkinler ve katılımcı çocuklar olmak üzere iki katılımcı grubu ile ayrı ayrı ancak eşzamanlı ve iç içe olarak gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, izleyen satırlarda başlıklandırmalar bu kapsamda yapılmıştır.

3.2.1. Katılımcılar

Araştırmada iki grup katılımcı yer almıştır. Bu gruplar (a) katılımcı yetişkinler ve (b) katılımcı çocuklardır. Ayrıca (c) araştırma personeli olarak çalışmayı yürüten araştırmacı ve (d) güvenilirlik analizlerini yapabilmek üzere bir gözlemci de çalışmada görev almıştır. Katılımcı yetişkinlerin ve katılımcı çocukların demografik bilgilerine Tablo 3.6’da yer verilmiştir. Tablo 3.6’yı izleyen bölümde de katılımcı yetişkinlere, katılımcı çocuklara, araştırmacıya ve gözlemciye ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.2.1.1. Katılımcı yetişkinler

Araştırmada katılımcı yetişkinler olarak gelişim yetersizliği olan bireylerle çalışan iki öğretmen, gelişim yetersizliği olan çocuğa sahip bir anne, bir bakım veren ve bir yardımcı destek personel (*gelişim yetersizliği olan öğrencinin okul günü boyunca akademik, sosyal ve davranışsal becerilerinin gelişimine ve daha iyi performans göstermesine yardımcı olmak için bazı etkinliklerde ya da yüm etkinliklerde birebir destek sağlayan kişi*) yer almıştır. Bu bölümde katılımcı yetişkinlerin özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 3.6. Katılımcıların demografik bilgileri

Katılımcı yetişkin	Yaş	Meslek	Kıdem	Çalıştığı kurum	Katılımcı çocuk	Yaş	Tanı	Aldığı destekler	Okulu
Özden Öğretmen	39	Özel eğitim öğretmeni	15	ÖEDM	Arda	4 yaş 9 ay	OSB	ÖE, jimnastik	K
Ercan Öğretmen	30	Özel eğitim öğretmeni	5	ÖERM	Serdar	8 yaş 6 ay	OSB	ÖE	İO
Ayşe Hanım	43	Mimar	-	Çalışmıyor	Emrah	10 yaş 8 ay	OSB	ÖE, Floortime, DKT, yüzme, piyano	İO
Aysun Hanım	31	Evde yardımcı destek personeli	2	Ev	Kerem	10 yaş 4 ay	DS	ÖE, DKT, ergoterapi, yüzme, jimnastik, oyun terapisi	İO
Nazlı Hanım	30	Fizyoterapist, yardımcı destek personeli	3	AO	Asya	6 yaş	OSB	ÖE, ergoterapi, DKT, yüzme	AO

Kısaltmalar: ÖEDM: Özel eğitim ve danışmanlık merkezi, ÖERM: Özel eğitim ve rehberlik merkezi, AO: Anaokulu, OSB: Otizm spektrum bozukluğu, DS: Down sendromu, ÖE: Özel eğitim, DKT: Dil ve konuşma terapisi, K: Kreş, İO: İlkokul

Araştırmada yer alan öğretmenlerin sıralanan iki önkoşul özelliğe sahip olması beklenmiştir: (a) özel eğitim lisans mezunu olma ve (b) halihazırda gelişim yetersizliği olan bireylerle çalışma. Araştırmada yer alan annenin, bakım veren kişinin ve yardımcı destek personelin sıralanan iki önkoşul özelliği karşılamaları hedeflenmiştir: (a) gelişim yetersizliği olan bir çocuğa sahip olma veya bir çocukla ilgilenme ve (b) okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerisine sahip olma.

Araştırmacı katılımcı yetişkinlere sosyal ilişkileri aracılığıyla ulaşmıştır. Katılımcı yetişkinlere öncelikle gelişim yetersizliği olan bireylerin yaşadıkları güvenlik tehlikelerinden söz edilmiş ve öğrencilerinin/çocuklarının bu tür sorunlar yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Daha sonra telefon görüşmesi ya da çevrim içi görüşme yoluyla araştırmanın içeriğine ve sürecine ilişkin bilgi verilmiştir. Katılımcı yetişkinler araştırmada yer almayı kabul ettiklerinde kendileriyle birlikte güvenlik tehditlerine ilişkin sorun yaşayan ve gelişim yetersizliği tanısı olan öğrencilerinin/çocuklarının da katılımcı olacağını kabul etmişlerdir. Katılımcı yetişkinlerden çalışmaya katılma konusunda gönüllü olduklarını belirttiklerine ilişkin izin ve onam formunu doldurarak imzalamaları istenmiştir (EK 15). Araştırmada katılımcı yetişkinlerden bahsederken gerçek isimleri kullanılmamış, takma isim kullanılmıştır.

Özden Öğretmen 39 yaşındadır ve zihin engelliler öğretmenliği lisans programı mezunudur. Özden Öğretmen otizm spektrum bozukluğu, disleksi gibi gelişim farklılıkları olan erken çocukluk ve okul öncesi dönemdeki çocuklarla kendi danışmanlık şirketi bünyesinde çalışmaktadır. Özden Öğretmenin 15 yıllık uygulama deneyimi vardır. Ercan Öğretmen 30 yaşındadır ve özel eğitim öğretmenliği lisans programı mezunudur. Ercan Öğretmen özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde otizm spektrum bozukluğu tanılı erken çocukluk, okul öncesi ve ilköğretim dönemindeki çocuklarla çalışmaktadır ve beş yıllık uygulama deneyimi vardır. Ayşe Hanım 43 yaşındadır, mesleği mimarlıktır ancak araştırmanın yürütüldüğü sırada çalışmamaktadır. Ayşe Hanım iki erkek çocuk annesidir ve çocuklarının ikisinin de otizm spektrum bozukluğu tanısı vardır. Bu araştırmada Ayşe Hanım büyük oğlu Emrah ile çalışmıştır. Aysun Hanım 31 yaşındadır ve ortaöğretim mezunudur. Mezuniyet alanı çocuk gelişimidir. Yardımcı destek personel olarak çalışan Aysun Hanım Down sendromu tanılı Kerem'i okuldan eve getirme, özel eğitim hizmetleri aldığı kurumlara giderken eşlik etme, günlük yaşamını planlama, ödevlerini yapmasını sağlama ve diğer gereksinimlerini karşılama görevlerini yerine getirmektedir. Nazlı Hanım 30 yaşında olup fizyoterapi ve rehabilitasyon lisans

programı mezunudur. Gelişim yetersizliği olan ya da tipik gelişim gösteren erken çocukluk, okul öncesi ve ilkokul dönemindeki çocukların bakımlarını üstlenme, okullarında yardımcı destek personel olma işlerinde çalışmaktadır. Asya ve ailesi ile iki yıldır çalışmaktadır. İlk yıl Asya'nın bakımını üstlenmiş, ikinci yıl okulunda yardımcı destek personel olarak çalışmaya başlamıştır. Katılımcı yetişkinlerin demografik bilgilerine Tablo 3.6'da yer verilmiştir.

3.2.1.2. Katılımcı çocuklar

Araştırmada dört yaş dokuz ay ile 10 yaş 8 ay aralığındaki dört erkek çocuğu ve bir kız çocuğu katılımcı çocuk olmuştur. Araştırmada güvenlik becerisi öğretimine gereksinim duyan katılımcı çocuklar, çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmenlerin, yardımcı destek personelin çalıştıkları gelişim yetersizliği olan öğrenciler ve anne/bakım verenin çocuklarıdır. Güvenlik becerisi öğretimine gereksinim duyan katılımcı çocuklarda araştırmaya katılım için öncelikle üç önkoşul özellik aranmıştır. Bu önkoşul özellikler (a) otizm spektrum bozukluğu, Down sendromu ya da zihin yetersizliği tanısına sahip olma, (b) en az beş dakika bir etkinliğe dikkatini yöneltme ve (c) sistematik öğretim sürecine hazır/alışkın değildir. Ayrıca, katılımcı çocukların hedef becerileri belirlendiğinde, hedef becerilerin gerektirdiği önkoşul beceriler hakkında katılımcı yetişkinlere bilgi verilmiş ve bu becerilere sahip olup olmadıkları değerlendirilmiştir. Güvenlik becerisi öğretimine gereksinim duyan katılımcı çocukların araştırmada yer alması için katılımcı anneden, katılımcı öğretmenlerin öğrencilerinin anne-babalarından, bakım veren katılımcının bakmakla yükümlü olduğu çocuğun anne-babasından ve yardımcı destek personelin destek olduğu öğrencisinin anne-babasından izin alınmıştır. Katılımcı çocuklar için izin ve onam formunu (EK 16) katılımcı anne araştırmacıya teslim ederken, diğer katılımcı çocukların izin ve onam formları katılımcı öğretmenler, bakım veren ve yardımcı destek personel tarafından araştırmacıya iletilmiştir. Araştırmada katılımcı çocuklarla ilgili bilgi verilirken gerçek isimleri değil, takma isim kullanılmıştır. Katılımcı çocukların demografik bilgilerine Tablo 3.6'da yer verilmiştir.

Arda dört yaş dokuz aylık otizm spektrum bozukluğu tanısı olan ve Ege Bölgesi'nde yaşayan bir çocuktur. Otizm spektrum bozukluğu tanısını dört yaşında almıştır. Arda çalışma sürecinde özel bir danışmanlık merkezinde haftada beş saat özel eğitim desteği almakta, ayrıca jimnastik yapmakta ve kreşe gitmektedir. Arda tehlikeli ve sıcak nesnelere uzak durma, adı söylenen en az beş güvenlik görevlisini ayırt etme,

araç ve servis içinde güvenli davranışlar sergileme, giyinirken, duşta ya da tuvalette gizlilik önlemi alma, özel bölgelerini ayırt etme ve yaralandığında ya da bir yeri ağrıdığına yetişkine haber verme gibi az sayıda güvenlik becerisine sahiptir. Arda elektrik kabloları ve prizlerden uzak durma, kapı çaldığında kapıyı açmadan anne-babasına ya da evdeki yetişkine haber verme, balkonda ya da pencere yakınında güvenli davranışlar (örn., sarkmadan, tırmanmadan durma) sergileme, bir yere giderken/ortamdan ayrılırken anne-babasına haber verme, özel bölgelerine biri dokunma girişiminde bulunursa uygun tepki gösterme, trafik levhalarını adlandırma, zorbalık girişimlerinde uygun tepki verme başkalarına dokunmak ya da onları öpmek istediğinde izin alma ve iyi/güvenli dokunuş ile kötü/güvenli olmayan dokunuşu ayırt etme gibi yaşına uygun güvenlik becerilerinin öğretimine gereksinim duymaktadır.

Serdar sekiz yaş altı aylık, otizm spektrum bozukluğu tanısı olan ve İç Anadolu Bölgesi'nde yaşayan bir çocuktur. Otizm spektrum bozukluğu tanısını altı yaşında almıştır. Serdar özel bir özel eğitim kurumunda haftada dört saat özel eğitim desteği almaktadır. Serdar yanıcı nesnelere uzak durma, ıslak ya da kaygan zeminde dikkatli yürüme, sıralı olarak verilen yazılı yönergeleri uygulayarak elektrikli ev aletlerini çalıştırma, bıçak, makas gibi kesici aletleri güvenli kullanma, bir yerden uzaklaşırken yetişkini haberdar etme, emniyet kemeri takma, scooter kullanırken kask ve dizlik takma, araç içinde güvenli davranışlar sergileme gibi güvenlik becerilerine sahiptir. Serdar kapı çaldığında kapıyı açmadan anne-babasına ya da evdeki yetişkine haber verme, mutfak ve banyoda alınması gereken önlemleri söyleme, gerektiğinde ev adresini söyleme ya da anne-babasının telefon numarasını söyleme, kaybolduğunda güvenilir bir yetişkinden yardım isteme, güvenli biçimde yüzme, trafik levhalarını adlandırma, özel bölgelerini ayırt etme, zorbalık veya taciz girişimlerinde uygun tepki verme gibi güvenlik becerilerinin öğretimine gereksinim duymaktadır.

Emrah otizm spektrum bozukluğu olan ve Marmara Bölgesi'nde yaşayan 10 yaş sekiz aylık bir çocuktur. Otizm spektrum bozukluğu tanısını iki yaş sekiz aylıkken almıştır. Emrah bir danışmanlık merkezinde haftada üç saat özel eğitim, iki saat Floortime ve üç saat de dil ve konuşma terapisi almaktadır. Özel bir genel eğitim okulunda gölge öğretmen desteği ile altıncı sınıfa devam etmektedir. Emrah tehlikeli ve sıcak nesnelere uzak durma, makas, bıçak gibi kesici aletleri güvenli kullanma, bir yerden uzaklaşırken yetişkini haberdar etme, asansör ve yürüyen merdiveni dikkatli kullanma, güvenli biçimde yüzme, emniyet kemeri takma, giyinirken, duşta ya da tuvalette gizlilik önlemi

alma ve yabancılarla tanıdıkları ayırt etme, özel bölgelerini ayırt etme, başkalarını öpmeden ya da sarılmadan önce izin alma, yaralandığında ya da bir yeri ağrıdığına yetişkine haber verme ve yangın, sel ve deprem gibi acil durum tatbikatlarına katılma gibi yaşına uygun bazı güvenlik becerilerine sahiptir. Emrah cam kırıklarından uzak durma, kapı çaldığında güvenli biçimde açma, sıralı olarak verilen yazılı yönergeleri uygulayarak elektrikli ev aletlerini çalıştırma, banyoda ıslak ya da kaygan zeminde dikkatli biçimde yürüme, trafik levhalarını adlandırma ve zorbalık veya taciz girişimlerinde uygun tepki verme gibi güvenlik becerilerinin öğretimine gereksinim duymaktadır.

Kerem 10 yaş dört aylık Down Sendromlu olan ve Marmara Bölgesi'nde yaşayan bir çocuktur. Kerem farklı danışmanlık merkezlerinde haftada dört saat özel eğitim, iki saat Floortime, iki saat dil ve konuşma terapisi ve bir saat oyun terapisi almaktadır. Özel bir genel eğitim okulunda altıncı sınıfa devam etmektedir. Kerem tehlikeli, yanıcı ve sıcak nesnelere uzak durma, sıralı olarak verilen yazılı yönergeleri uygulayarak elektrikli ev aletlerini çalıştırma, sokakta yaşayan hayvanlarla güvenli biçimde etkileşim kurma, güvenli biçimde yüzme, araç içinde güvenli davranışlar sergileme, bisiklet kullanırken kask, dizlik ve eldiven takma, giyinirken, duşta ya da tuvalette gizlilik önlemi alma ve yabancılarla tanıdıkları ayırt etme, sağlıkla ilgili uyarı görsellerini ayırt etme, yaralandığında ya da bir yeri ağrıdığına yetişkine haber verme ve kendi vücudundaki yara ya da çiziklere krem sürme gibi yaşına uygun bazı güvenlik becerilerine sahiptir. Kerem kapı çaldığında kapıyı açmadan anne-babasına ya da evdeki yetişkine haber verme, banyoda ıslak ya da kaygan zeminde dikkatli biçimde yürüme, bıçak, makas gibi kesici aletleri dikkatli kullanma, bir yere giderken/ortamdan ayrılırken ya da uzaklaşırken anne-babasına haber verme, gerektiğinde ev adresini söyleme ya da anne-babasının telefon numarasını söyleme, trafik levhalarını adlandırma, özel bölgelerini ayırt etme, zorbalık veya taciz girişimlerinde uygun tepki verme ve yüzmek için güvenli ve tehlikeli alanları ayırt etme gibi güvenlik becerilerinin öğretimine gereksinim duymaktadır.

Asya altı yaş bir aylık, otizm spektrum bozukluğu tanısı olan ve Marmara Bölgesi'nde yaşayan bir çocuktur. Otizm spektrum bozukluğu tanısını iki yaşında almıştır. Asya çalışma sürecinde ev temelli bir eğitim programından haftada 15 saat uygulamalı özel eğitim desteği almaktadır. Haftada üç saat ergoterapi ve üç saat dil ve konuşma terapisine devam etmekte, yüzmeye ve anaokuluna gitmektedir. Asya ilaç, çakmak ya da tencere gibi sıcak nesnelere uzağında durma, düşme ve çarpma sonucu ağrıyan yerini duygusal ya da sözel tepkiler yoluyla yetişkine gösterme, engel bulunan

zeminlerin üzerinden dikkatli geçme, kısmen ev adresini ve annesinin-babasının telefon numarasını söyleme ve bağımsız olarak güvenli biçimde yüzme gibi az sayıda güvenlik becerisine sahiptir. Asya güvenlikle ilgili toplumsal uyarı levhalarını adlandırma, arabaya bindiğinde emniyet kemerini takma, bisiklet kaskı, eldiven, dirsek ve diz koruması takma, trafik levhalarını adlandırma, tanıdık ve yabancıları ayırt etme, gibi yaşına uygun güvenlik becerilerinin öğretimine gereksinim duymaktadır.

3.2.1.4. Araştırmacı

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi yüksek lisans programını tamamlamıştır ve halihazırda aynı üniversitenin Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Zihin Engellilerin Eğitimi Bütünleşik Doktora Programı'nda doktora öğrencisidir. Lisans eğitiminden 2008 yılında mezun olmuş, 2008-2022 yılları arasında ise gelişim yetersizliği olan, 0-18 yaş aralığındaki bireylerle ve aileleriyle çalışmıştır. Yüksek lisans tez çalışması "Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin anne-babaların, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşlerini belirleme" başlığındadır (Şirin, 2015). Aynı zamanda otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sunulan sistematik öğretim konusunda uluslararası dergilerde ortak yazarlı yayınları bulunmaktadır (örn., Şirin ve Tekin-İftar, 2016; Tekin-İftar, Şirin ve Collins, 2021; Tekin-İftar vd., 2021). Otizm alanında çalışan bir sivil toplum örgütünde görev yapmaktadır. Araştırmacı tüm süreçte koordine edici bir rol üstlenmiştir. Araştırmacı katılımcı yetişkinlerin (öğretmenler, yardımcı destek personel ve anne-baba/bakım veren) GÜBEP kontrol listesini doldurmaları, öncelikli güvenlik becerisine karar vermeleri, GÜBEP'i okumaları ve birlikte belirledikleri güvenlik becerisini öğrencilerine veya çocuklarına öğretmeleri sürecinde katılımcılarla iletişim halinde olmuştur. Katılımcı yetişkinlerin uygulama süreçlerini takip ederek uygulama videolarından veri toplamış, uygulamalarına günlük geribildirim vermiş ve katılımcı çocukların ilerlemelerini takip etmiştir. Uygulamalar tamamlandıktan sonra da katılımcılardan sosyal geçerlik verisi toplamıştır.

3.2.1.5. Gözlemci

Araştırmanın deney süreci tamamlandıktan sonra katılımcı yetişkinler ve güvenlik becerisi öğretimine ihtiyacı olan katılımcı çocuklar için bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin güvenilirlik verilerini toplamak üzere Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı'ndan mezun bir araştırmacı gözlemci olarak yer almıştır. Gözlemcinin bilimsel ilgi alanları arasında gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi yer almakta ve gelişim yetersizliği olan bireylere sistematik öğretim yapma deneyimi bulunmaktadır. Yüksek lisans tez çalışmasını güvenlik becerileri öğretimi konusunda tamamlamıştır. Araştırmacı, gözlemciyi çalışmanın katılımcı yetişkinlerinin ve çocuklarının bağımlı ve bağımsız değişkenlerine, bu değişkenlere yönelik veri toplamak üzere geliştirilen veri toplama formlarının kullanımına ve deney sürecine ilişkin sözlü olarak bilgilendirmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerini toplaması amacıyla kullanılacak formlardan bir klasör hazırlayarak gözlemci ile paylaşmıştır.

3.2.2. Ortam

Araştırmanın başlama düzeyi ve uygulama oturumlarının çalışmaya katılan katılımcı çocuk ve yetişkin çiftinin kendi ortamlarında gerçekleştirilmesi planlanmıştır. İzleyen bölümde, her bir katılımcı çiftin çalışma ortamlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.2.2.1. Katılımcı yetişkinler için ortam

Araştırmada katılımcı yetişkinlerle araştırma hakkında bilgi verme, GÜBEP kontrol listesini doldurma, başlama düzeyi oturumları düzenleme, GÜBEP kitapçığı okuma, uygulama oturumları düzenleme ve sosyal geçerlik anketini doldurma basamakları gerçekleştirilmiştir.

Araştırma hakkında bilgi vermek için her bir katılımcı ile telefon görüşmesi yapılmıştır. GÜBEP kontrol listesini doldurmak için katılımcı yetişkinlerle çevrim içi platformda (Zoom ya da WhatsApp görüntülü konuşma) görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı yetişkinler bu görüşmelerde evlerinde, telefon/bilgisayar ekranını rahat görebilecekleri, internet vericisine yakın olan ve yalnız kalabilecekleri sessiz odalarda gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada katılımcı yetişkinler için bağımsız değişken GÜBEP'tir. GÜBEP'i sunmak üzere GÜBEP kitapçığı geliştirilmiş ve DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ uygulamalarının tanıtım sunumları hazırlanmıştır. GÜBEP kitapçığı ve öğretim uygulamalarının sunumları katılımcı yetişkinlere kargo ile ulaştırılmıştır. Katılımcı yetişkinler GÜBEP kitapçık ve öğretim uygulama sunumlarını evlerinde, belirledikleri sessiz bir ortamda okumuşlardır.

Katılımcı yetişkinlerden GÜBEP aracılığıyla DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ uygulamalarından birini edinerek katılımcı çocuklara güvenlik becerisi öğretimi sunmaları beklenmiştir. Hangi yetişkinin hangi öğretim uygulamasını edinmesinin planlanması konusuna “katılımcı yetişkinler için bağımlı değişken” bölümünde yer verilmiştir. Her bir yetişkin-çocuk çifti için ortam farklıdır. Katılımcı yetişkinler katılımcı çocukların dikkatinin dağılmayacağı, uyaran açısından sade, rahat çalışabilecekleri ve hedef güvenlik becerisi ile de ilişkili ortamları tercih etmişlerdir. Özden Öğretmen ve Ayşe Hanım başlama düzeyi ve uygulama oturumlarını evlerinde, Ercan Öğretmen özel eğitim kurumunda ve Nazlı Hanım çalıştığı anaokulunda gerçekleştirmiştir.

Özden Öğretmen başlama düzeyi ve öğretim oturumlarını Arda'nın evinin salonunda gerçekleştirmiştir. Özden Öğretmen ve Arda oturumları sırasında salondaki çocuk çalışma masasında karşılıklı biçimde sandalyelerde oturmuşlardır. Arda'nın bağımlı değişkene ilişkin performansının belirlendiği yoklama oturumları evlerinin holünde ve mutfağında gerçekleşmiştir. Yoklama oturumları sırasında kapıyı çalması için anneanne, komşu ve evdeki yardımcı görev almıştır. Kapı çaldığında Arda “Baba kapı çaldı” ya da “Şükriye Hanım kapı çaldı” diyerek babasına ya da evdeki yardımcıya haber vermiştir.

Ercan Öğretmen başlama düzeyi ve öğretim oturumlarını Serdar'a özel eğitim desteği verdiği özel eğitim kurumundaki sınıfta gerçekleştirmiştir. Ercan Öğretmen ve Serdar oturumları sırasında sınıftaki dikdörtgen çalışma masasının uzun kısmında karşılıklı biçimde sandalyelerde oturmuşlardır. Serdar'ın bağımlı değişkene ilişkin performansının belirlendiği yoklama oturumları özel eğitim kurumunun bahçesinin parkında ve otoparkında gerçekleştirilmiştir. Yoklama oturumları sırasında Serdar'ın kaybolduğunu fark ettiğinde anne-babasının iletişim bilgilerini vermesi için güvenilir yetişkinler yer almıştır. Bu güvenilir yetişkinler özel eğitim kurumunda görev yapan öğretmenler ve kurum personeli olmuştur. Kadınlardan güvenlik tehdidi gelme olasılığı daha düşük olduğu için çalışmada güvenilir yetişkinlerin cinsiyetinin kadın olmasına dikkat edilmiş ve yoklama oturumlarından önce kendilerine ne yapmaları gerektiği ile ilgili bilgi verilmiştir.

Ayşe Hanım başlama düzeyi ve öğretim oturumlarını evlerinin ve yazlıklarının salonunda gerçekleştirmiştir. Ayşe Hanım ve Emrah evdeki oturumları sırasında salondaki yemek masalarının etrafında çapraz biçimde, yazlıktaki oturumları sırasında salondaki kanepelerinde yan yana oturmuşlardır. Emrah'ın bağımlı değişkene ilişkin performansının belirlendiği yoklama oturumları evlerinin mutfağında, banyosunda ve

yazlıklarının mutfağında gerçekleştirilmiştir. Yoklama oturumlarının ilk dördü sırasında Emrah'ın babası da ortamda yer almış ve Emrah mutfağa girip davranışı sergilemediğinde “Aaa Emrah burada ne olmuş?” demiştir. Sonraki yoklama oturumlarında bağımsız tepki vermeye başlanması ile babanın ortamda bulunmasına gerek duyulmamıştır.

Aysun Hanım başlama düzeyi ve öğretim oturumlarını Kerem'in çalışma odasında gerçekleştirmiştir. Aysun Hanım ve Kerem oturumlar sırasında çalışma odasındaki dikdörtgen çalışma masasında karşılıklı biçimde sandalyelerde oturmuşlardır. Kerem'in bağımlı değişkene ilişkin performansının belirlendiği yoklama oturumu Kerem'in evinin holünde gerçekleşmiştir. Yoklama oturumları sırasında kapıyı çalması için bir kişi ve Kerem “Anne kapı çaldı” dediğinde kapıyı açması durumunda Kerem'i pekiştirmesi amacıyla bir kişi ortamda yer almıştır. Aysun Hanım ve Kerem üçüncü öğretim oturumundan Aysun Hanım'ın sağlık sorunları gerekçesi ile araştırmadan ayrılmışlardır.

Nazlı Hanım başlama düzeyi, öğretim ve yoklama oturumlarını Asya'nın sınıfında ve okul bahçesinde gerçekleştirerek iki farklı ortam kullanmışlardır. Sınıftaki oturumlarda Nazlı Hanım ve Asya, çocuk boy ve kare bir çalışma masasında çapraz biçimde sandalyelerde oturmuşlardır. Bahçedeki oturumlarda ise bahçedeki parkta bulunan dikdörtgen bankta karşılıklı biçimde oturmuşlardır.

3.2.2.2. Katılımcı çocuklar için ortam

Araştırmanın katılımcı çocukları için başlama düzeyi, yoklama ve uygulama oturumları katılımcı yetişkinler için belirtilen ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, bu bölümde bu bilgilere tekrar yer verilmemiştir.

3.2.3. Araç-gereçler

Araştırmada GÜBEP'in sunulması ve katılımcı yetişkinlerin araştırmacı ile birlikte katılımcı çocuklar için belirledikleri güvenlik becerilerinin öğretiminde bazı araç-gereçler kullanılmıştır. İzleyen bölümde bu araç gereçler iki başlık altında toplanmıştır.

3.2.3.1. Katılımcı yetişkinler için araç-gereçler

Araştırmada katılımcı yetişkinler için GÜBEP eğitim programı hazırlanmış ve bir kitapçık biçimine getirilmiştir. Kitapçıkta kontrol listeleri, güvenlik becerilerinin tanımı, sınıflandırılması, güvenlik becerileri öğretimi için yoklama ve öğretim oturumlarının nasıl planlanabileceği, öğretim sırasında hangi öğretim uygulamalarının

kullanılabileceği, yoklama ve öğretim sürecine ilişkin bilgiler ve veri toplama formu örneklerine yer verilmiştir. GÜBEP’te yer alan dört farklı öğretim uygulamasının (DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ) tanıtım sunumları powerpoint dosyası olarak hazırlanmış ve basılmıştır. Dolayısıyla araştırmada katılımcı yetişkinlerin GÜBEP’i edinmeleri ve katılımcı çocuklara güvenlik becerilerini kazandırmaları için (a) GÜBEP kitapçığı, (b) GÜBEP Kontrol Listesi, (c) DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ öğretim uygulamaları tanıtım sunumları ve (d) araştırmacı ile iletişim kurmak, video çekmek için akıllı telefon kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacının belli aşamalarında çeşitli formlar (örn., bilgilendirme ve onam formu, sosyal geçerlik soru formları, uygulama güvenilirliği formu, veri toplama formları) kullanılmıştır. Ek olarak katılımcı yetişkinlerin gerektiğinde not alması veya işaretleme yapması için kâğıt, not defteri ve kalem kullanılmıştır.

3.2.3.2. Katılımcı çocuklar için araç-gereçler

Katılımcı çocuklar ve yetişkinler için bağımlı değişkenler birbirinden farklı olduğu için kullanılan araç-gereçler de farklılık göstermektedir. İzleyen bölümde her bir katılımcı çifti için araç-gereçler sıralanmıştır.

Özden Öğretmen ve Arda DBÖ aracılığı ile “*kapı çaldığında evdeki yetişkine haber verme*” becerisinin öğretimi sırasında çekimleri yapmak için akıllı telefon, veri toplama formu, kalem ve kapı çalma zilini taklit etmek için ikinci bir akıllı telefon kullanmışlardır. Yoklama sırasında veri toplama formu, kalem ve çekimleri yapmak için akıllı telefon kullanmışlardır.

Ercan Öğretmen ve Serdar VMÖ aracılığı ile “*kaybolduğunda güvenilir bir yetişkine annesinin iletişim bilgilerinin olduğu kartı ‘ben kayboldum, annemi ara’ diyerek verme*” becerisini gösteren video klip, klipi izlemek için tablet, çekimleri yapmak için akıllı telefon, öğretim sırasında arama yapmak üzere başka bir akıllı telefon, veri toplama formu ve kalem kullanmışlardır. Yoklama sırasında katılımcı çocuğun bir yetişkine vermesi için ev adresinin/anne-babasının numarasının olduğu bir iletişim kartı, veri toplama formu ve kalem kullanılmıştır.

Ayşe Hanım ve Emrah SÖ aracılığı ile “*cam kırıklarından uzak durma*” becerisinin öğretimi sırasında A5 boyutunda altı sayfalık bir sosyal öykü, çekimleri yapmak için akıllı telefon, veri toplama formu, kalem ve öyküyü okumak için tablet kullanmışlardır. Yoklama sırasında cam kırıkları simülasyonu için kesilmiş plastik

parçalar, parçaları üzerine koymak için bir örtü, çekimleri yapmak için akıllı telefon, veri toplama formu ve kalem kullanmışlardır.

Nazlı Hanım ve Asya EİÖ aracılığı ile “*güvenlikle ilgili beş adet toplumsal uyarı levhasını adlandırma*” becerisinin öğretim ve yoklama oturumları sırasında çekimlerini yapmak için akıllı telefon, veri toplama formu, kalem, beş adet A5 boyutunda, altında ne anlama geldikleri açıklanan renkli görseller (WC, dur, kaygan zemin, tehlike, çıkış) ve badem, cips gibi yiyecek pekiştireçleri kullanmışlardır.

3.2.4. Araştırma modeli

GÜBEP'in etkililiği öğretmenlerin ve anne-babaların bu programı kullanarak öğrencilerine ya da çocuklarına güvenlik becerilerini kazandırma becerileri üzerinden ortaya konulmuştur. Bu etkililiği ortaya koymak için tek-denekli araştırma modellerinden A-B modeli kullanılmıştır. A-B modeli tüm tek-denekli araştırma modellerine kaynaklık eden en temel araştırma modelidir. Model başlama düzeyinde toplanan verilerle uygulama sırasında toplanan verileri karşılaştırmayı ve bağımlı değişkende bir değişiklik olup olmadığını ortaya koymayı hedeflemektedir (Tekin-İftar, 2016). A-B modeli kolay kullanılabilen, eğitim ve klinik ortamlarında çeşitli sorulara yanıt verebilen ve etkili olan bir uygulamanın geriye çekilmesini gerektirmeyen, bir başka deyişle uygulama ile sona eren bir modeldir. A-B modeli vaka çalışmasına göre daha bilimsel bir teknik olmakla birlikte iç geçerliliği etkileyen etmenlere açık bir modeldir (Tekin-İftar, 2016).

Araştırmada katılımcı çocukların güvenlik becerilerini kazanmaları deney öncesi araştırma modellerinden “öntest-sontest kontrol gruplu model” ile ortaya konulmuştur. Öntest-sontest kontrol gruplu modele göre bağımsız değişken uygulanmadan önce katılımcılara bir öntest uygulanır, ardından bağımsız değişken uygulanır, son olarak bağımlı değişkene sontest uygulanarak uygulamanın etkililiği belirlenir.

3.2.5. Bağımlı değişken ve bağımsız değişken

Araştırmada katılımcı yetişkinler ve katılımcı çocuklar için birer bağımlı değişken ve birer bağımsız değişken vardır. Katılımcı yetişkinler için bağımsız değişken GÜBEP, katılımcı çocuklar için ise yetişkinler tarafından sunulan öğretim uygulamalarıdır. Katılımcı yetişkinler ve çocuklar için belirlenen bağımlı ve bağımsız değişkenler Tablo 3.7'de sunulmuştur. İzleyen bölümde katılımcı yetişkinler ve katılımcı çocuklar için bağımlı ve bağımsız değişkenler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 3.7. Katılımcı yetişkinler ve çocuklar için bağımlı ve bağımsız değişkenler

Katılımcı yetişkin	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Katılımcı çocuk	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken
Özden Öğretmen	DBÖ	GÜBEP	Arda	Kapı çaldığında evdeki yetişkine haber verme	DBÖ
Ercan Öğretmen	VMÖ	GÜBEP	Serdar	Kaybolduğunda güvenilir bir yetişkine “ben kayboldum annemi ara” diyerek annesinin iletişim bilgilerinin olduğu kartı verme	VMÖ
Ayşe Hanım	SÖ	GÜBEP	Emrah	Cam kırıklarından uzak durarak evdeki yetişkine haber verme	SÖ
Nazlı Hanım	EİÖ	GÜBEP	Asya	Güvenlikle ilgili beş adet toplumsal uyarı levhasını adlandırma	EİÖ

Kısaltmalar: DBÖ: Davranışsal beceri öğretimi, VMÖ: Video modelle öğretim, SÖ: Sosyal öykü, EİÖ: Eşzamanlı ipucuyla öğretim, GÜBEP: Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler için Güvenlik Becerileri Programı

3.2.5.1 Katılımcı yetişkinler için bağımlı ve bağımsız değişken

Katılımcı yetişkinler için araştırmanın bağımlı değişkeni katılımcı yetişkinlerin katılımcı çocuklara güvenlik becerisi öğretmek üzere araştırmacı tarafından önerilen öğretim uygulaması (DBÖ, SÖ, VMÖ ya da EİÖ) basamaklarını GÜBEP’i takip ederek en az üç oturum üst üste %100 doğru biçimde doğru kullanma düzeyidir. Her bir öğretim uygulamasına ilişkin doğru tepkileri gösteren DBÖ Uygulama Kontrol Listesi (EK 17), VMÖ Uygulama Kontrol Listesi (EK 18), SÖ Uygulama Kontrol Listesi (EK 19) ve EİÖ Uygulama Kontrol Listesi (EK 20) Ekler bölümünde yer almaktadır. Tablo 3.7’de de görülebileceği gibi katılımcı yetişkinler için bağımlı değişkenler: (a) Özden Öğretmen için DBÖ, (b) Ercan Öğretmen için VMÖ, (c) Ayşe Hanım için SÖ ve (d) Nazlı Hanım için EİÖ uygulama basamaklarını doğru kullanma düzeyi olarak belirlenmiştir.

Katılımcı yetişkinler için araştırmanın bağımsız değişkeni GÜBEP’tir. Giriş kısmında yer alan “Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler ve Güvenlik Becerileri” bölümünde de vurgulandığı gibi gelişim yetersizliği olan bireyler güvenlik tehditlerini tanıyamamakta, tanısa dahi nasıl tepki vereceklerini bilememekte ve uygun tepki verme ve önleme becerilerini sergileyememektedirler. Gelişim yetersizliği olan bireyler için tasarlanan yaşa uygun güvenlik becerilerinin yer aldığı, etkili ve bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanıldığı GÜBEP tasarısında sorun merkezli, yaşam şartları tasarımı dikkate alınmıştır. GÜBEP aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

- Güvenlik becerileri nedir?
- Güvenlik becerileri nasıl sınıflandırılır?
- Gelişim yetersizliği olan bireyler ve güvenlik becerileri
- Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Programı (GÜBEP)
- Güvenlik becerilerini değerlendirme
 - o Görüşme
 - o Gözlem
 - o Kontrol listesi
- Güvenlik becerilerinin öğretimi
 - o Başlama düzeyi verisi toplama
 - o Veriye dayalı karar verme
 - o Öğretim yapma
 - o Davranışsal beceri öğretimi
 - o Video modelle öğretim

- Sosyal öykü
- Eşzamanlı ipucuyla öğretim
- Öğretimi değerlendirme
 - Nasıl değerlendirme yapacağım?
 - Değerlendirme teknikleri
 - Veriye dayalı karar verme
- Sonsöz
- Güvenlik Becerileri Kontrol Listesi

GÜBEP katılımcı yetişkinlere 79 sayfalık bir kitapçık biçiminde sunulmuştur. Ayrıca GÜBEP’te yer alan dört öğretim uygulamasına (DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ) ilişkin sunumlar hazırlanmıştır.

3.2.5.1. Katılımcı çocuklar için bağımlı ve bağımsız değişken

Katılımcı çocuklar için araştırmanın bağımlı değişkeni hedeflenen güvenlik becerilerini edinme düzeyidir. Güvenlik becerilerinin öğretimine ihtiyacı olan katılımcı çocuklar için hedef güvenlik becerileri gereksinim duydukları becerilere ve yaşlarına göre farklılık göstermektedir. Tablo 3.7’de de görülebileceği gibi Özden Öğretmen’in öğrencisi Arda için bağımlı değişken “kapı çaldığında evdeki yetişkine haber verme”, Ercan Öğretmen’in öğrencisi Serdar için bağımlı değişken “kaybolduğunda güvenilir bir yetişkine annesinin iletişim bilgilerinin olduğu kartı ‘ben kayboldum, annemi ara’ diyerek verme”, Ayşe Hanım’ın oğlu Emrah için bağımlı değişken “cam kırıkları gördüğünde uzak durarak evdeki yetişkine haber verme” ve Nazlı Hanım’ın yardımcı destek personeli olduğu Asya için bağımlı değişkeni “güvenlikle ilgili beş adet toplumsal uyarı levhasını adlandırma” becerileridir.

Katılımcı çocuklar için araştırmanın bağımsız değişkeni, katılımcı yetişkinler tarafından sunulan öğretim uygulamalarıdır. Yetişkinlerin GÜBEP aracılığıyla edindikleri ve uyguladıkları öğretim uygulamalarının, güvenlik becerileri öğretimi sundukları katılımcı çocukların hedef güvenlik becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada katılımcı çocuklar için bağımsız değişkenler Tablo 3.7’de görüleceği gibi (a) Arda için DBÖ, (b) Serdar için VMÖ, (c) Emrah için SÖ ve (d) Asya için EİÖ’dür.

Güvenlik becerilerini aktif biçimde öğretirken kullanılabilen DBÖ, her yaştan tipik gelişim gösteren ve gelişim yetersizliği olan bireye güvenlik becerilerini öğretmede

etkili olan davranış analizi öğrenme ilkelerinin kullanıldığı bir öğretim uygulamasıdır (Miltenberger ve Gross, 2011; Miltenberger ve Thiesse-Duffy, 1988; Tekin-İftar vd., 2021). Ayrıca öğretmen, anne-baba, kardeş ve arkadaş gibi diğer bireylere çeşitli uygulama becerileri kazandırmakta kullanılmaktadır (örn., Kıyak ve Tekin-İftar, 2021; Tavukçu, 2021; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2002; Tekin-İftar, 2003; Tekin-İftar, 2008; Tunç-Paftalı ve Tekin-İftar, 2021). DBÖ uygulaması çoğunlukla dört bileşenden oluşur: (a) bilgi verme, (b) model olma, (c) rol oynama ve (d) geribildirim sunma.

Gözleyerek öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğretim uygulaması olan VMÖ, modelin kazandırılmak istenen beceriyi bir video aracılığıyla sergilediği, öğrenen kişinin ise videoyu izleyip ardından beceriyi gerçekleştirdiği bir uygulamadır (Değirmenci ve Tekin-İftar, 2018; Watkins vd., 2016). Yardımcı teknoloji uygulamaları arasında yer alan VMÖ, kendi başına kullanılabilmesi gibi diğer öğretim uygulamalarıyla birlikte kullanılabilen ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitiminde çok çeşitli becerilerin öğretiminde bilimsel-dayanaklı uygulama olarak kabul edilmiş bir öğretim uygulamasıdır (Cox ve AFIRM, 2018). VMÖ sürecinde model bir yetişkin ya da akran olabilir, katılımcının kendisi model olabilir, video sadece görüş açısına odaklanabilir ya da bu uygulama biçimlerinden bazıları birlikte kullanılarak karışık model sunulabilir (Değirmenci ve Tekin-İftar, 2018; Little vd., 2020).

Carol Gray tarafından 1993 yılında geliştirilen SÖ, otizm spektrum bozukluğu tanısı olan ya da diğer gelişim yetersizliği türlerine sahip bireylere bir durumu, beceriyi, kişiyi, kavramı veya sosyal durumu tanımlamak için özel olarak yazılan öykülerin kullanıldığı bir öğretim uygulamasıdır (Demir, 2018; Ferraioli ve Harris, 2011; Gray 1993, Sam ve AFIRM, 2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için bilimsel-dayanaklı uygulamalar sınıfında yer alan SÖ, rutin durumları veya rutin durumlarda ortaya çıkan değişiklikleri açıklama, sosyal durumları korkutucu olmayan bir yolla açıklama, akademik becerileri öğretme, uyumsal becerileri kazandırma ve saldırgan ya da takıntılı davranış gibi problem davranışların üstesinden gelme amacıyla kullanılabilir (Gray, 2004; Gray, 2010).

Yanışsız öğretim uygulamalarından tepki ipucu öğretim uygulaması olan EİÖ uygulamasında hedef uyarının hemen ardından kontrol edici ipucu sunulur (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Bu uygulamada her denemede sıfır saniye içinde ipucu sunulduğu için katılımcıya bağımsız tepkide bulunma fırsatı verilmediği için öğrenimin gerçekleşip gerçekleşmediği öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenen yoklama

oturumlarında ölçülmektedir. Tepki ipucu uygulamaları gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde tek başına ya da diğer bilimsel-dayanaklı uygulamalarla birlikte tercih edilen bir uygulamadır (Collins, 2021; Tekin-İftar vd., 2019).

3.2.6. Uygulama Süreci

Araştırmada katılımcı yetişkinlerin, katılımcı çocuklara güvenlik becerilerini öğretmeleri için GÜBEP'in etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında katılımcı yetişkinlerle hazırlık oturumları, başlama düzeyi oturumları, GÜBEP öğretim oturumları ve uygulama oturumları, katılımcı çocuklarla öntest-uygulama-sontest düzenlemesi gerçekleştirilmiştir. Çalışma I ve Çalışma II iç içe tasarlanmıştır. Diğer bir deyişle, katılımcı yetişkinler için düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında katılımcı çocuklar için de öntest oturumu düzenlenmiştir. Uygulama sürecinde katılımcı yetişkinler, katılımcı çocukların bağımlı değişkenlerini kazandırmak için bağımsız değişkene yönelik uygulama yapmışlar ve bağımlı değişkene ilişkin aralıklı olarak veri toplamışlardır. Son olarak katılımcı çocukların bağımlı değişkeni kazanıp kazanmadıklarına ilişkin sontest uygulamışlardır. Şekil 3.2'de uygulama süreci aşamalarına yer verilmiştir. İzleyen bölümde bu aşamalardan bahsedilmektedir.

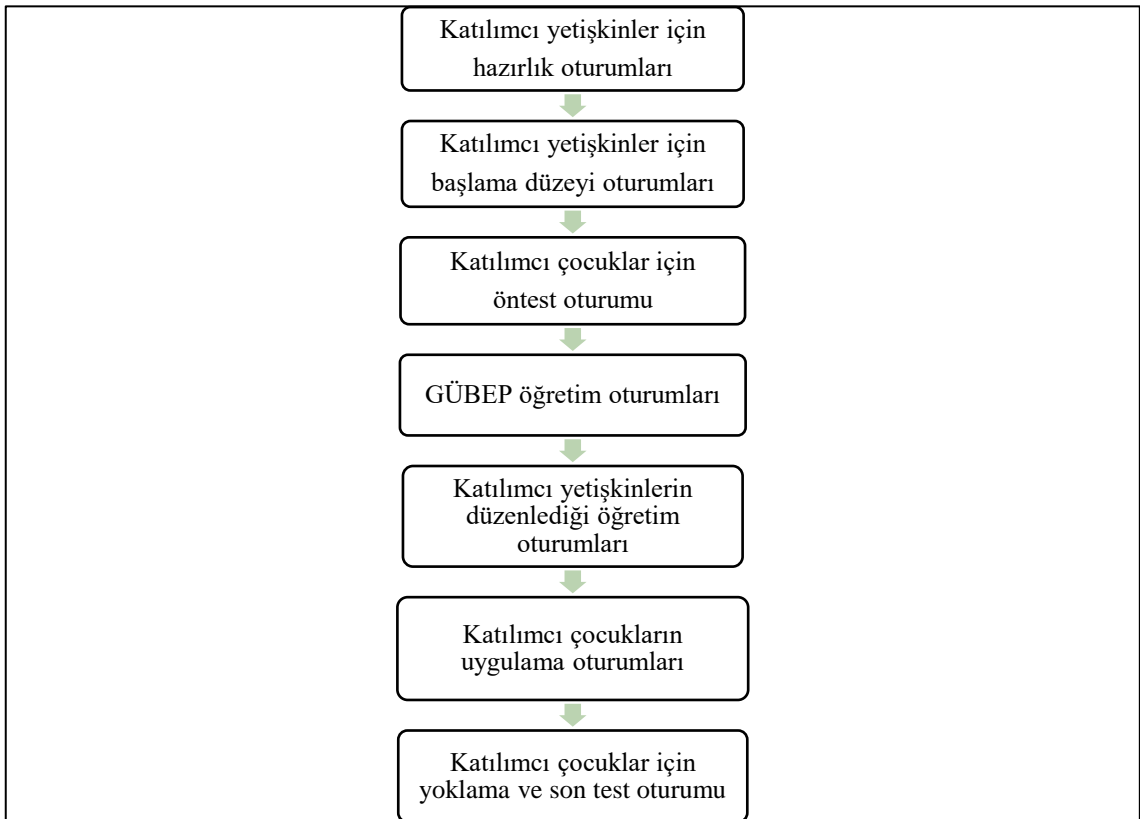
3.2.6.1. Katılımcı yetişkinler için hazırlık oturumları

Katılımcıların belirlenmesinin ardından her bir katılımcı yetişkinle bireysel olarak çevrim içi hazırlık oturumu gerçekleştirilmiştir. Hazırlık oturumlarında katılımcı yetişkinlerin araştırmaya katılım onaylarının alınması, öğrencileri/çocukları için GÜBEP Kontrol Listesi'nin doldurulması ve öncelikli hedef becerilerin belirlenmesi basamakları gerçekleştirilmiştir. Oturumun başında katılımcılara onay formu okunarak sözel onayları alınmıştır. Onay formunun oturum tamamlandıktan sonra katılımcılarla e-postayla paylaşılacağı belirtilmiş ve formun imzalanarak araştırmacıya göndermesi talep edilmiştir.

Hazırlık oturumlarında GÜBEP Kontrol Listesi ekrana yansıtılmış ve okunmuştur. Katılımcı yetişkinlerin öğrencilerinin/çocuklarının sahip oldukları beceriler formda artı (+), sahip olmadıkları eksi (-) ve öncelikli olarak öğrenilmesi gerekli olanlar eksi ve yıldız (-*) olarak belirtmiştir. Katılımcılardan öğrencileri/çocukları için öncelikli en az üç güvenlik becerisi belirlemeleri talep edilmiştir. Ayrıca becerilerin

belirlenmesinin ardından katılımcılar “bu becerileri öğretmeye çalışmamaları gerektiği” konusunda uyarılmıştır. Hazırlık oturumları sırasıyla Özden Öğretmen ile 55 dakika, Ercan Öğretmen ile 65 dakika, Ayşe Hanım ile 85 dakika ve Nazlı Hanım ile 55 dakika sürmüştür.

Hazırlık oturumu sonunda Özden Öğretmen’in Arda’nın anne-babasıyla görüşerek belirlediği öncelikli güvenlik becerileri EK 21’de, Ayşe Hanım’ın Emrah için belirlediği öncelikli güvenlik becerileri EK 22’de, ve Nazlı Hanım’ın Asya’nın anne-babası ve özel eğitim uzmanlarıyla görüşerek belirlediği öncelikli güvenlik becerileri EK 23’tedir. Ercan Öğretmen ise Serdar için öncelikli güvenlik becerilerini belirlemek için anne-babayla görüşmüştür. Anne-babanın görüşleri ve çocuklarıyla yaşadıkları deneyimler doğrultusunda Serdar için “*kaybolduğunda güvenilir bir yetişkine ‘ben kayboldum, annemi ara’ diyerek annesinin iletişim bilgilerinin olduğu kartı verme*” becerisi (kişisel güvenlik becerileri, 7 yaş ve sonrası) belirlenmiştir. Ercan Öğretmen kendisinin ve anne-babanın başka bir güvenlik becerisini önceliklendirmediklerini paylaşmıştır.



Şekil 3.2. Uygulama süreci basamakları

Katılımcıların tümünde de hazırlık oturumlarının tamamlanmasının ardından araştırmacı dört öğretim uygulamasından (DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ) her birini her bir katılımcının hedef güvenlik becerisini öğrencilerine/çocuklarına öğretmek amacıyla kullanmaları için atamışlardır. Öğretim uygulamalarının güvenlik becerilerinin öğretiminde bilimsel-dayanaklı ya da etkili uygulamalar olması ve öğretmenlerin, anne-babaların ya da paraprofesyonellerin kullanımı için pratik ve kolay uygulanabilir özellikte olması dikkate alınmıştır. Katılımcı yetişkinlerden gelen öncelikli becerilerden hangisinin çalışılacağı kararlaştırılırken cinsel güvenlik ya da ciddi biçimde yaşamsal tehlike içerecek beceriler olmamasına özen gösterilmiştir. Çünkü bu araştırma kapsamında hedef güvenlik becerilerinin araştırmacının ortamda bulunmadığı doğal koşullarda kazandırılması planlanmıştır. Katılımcı yetişkinlerin (öğretmenler, anne, bakım veren ve yardımcı destek personel) ve çocukların uygulama sürecinde olumsuzluk ya da güvenlik tehlikesi yaşamalarını, çocuğun üstün yararını ve iyilik halini koruma konusunda sorunla karşılaşmalarını önlemek amacıyla yaşamsal ya da ciddi psikolojik riskleri olabilecek güvenlik becerileri kapsam dışı tutulmuştur. Ayrıca katılımcı yetişkinlerin daha önce herhangi bir güvenlik becerisi öğretimi yapmamış olmalarından ötürü araştırmacı fiziksel ortamda yokken pratik biçimde çalışabilecekleri, doğal ortamda uygulama ve değerlendirilmesi kolay biçimde planlanabilecek beceriler olması da göz önünde bulundurulmuştur. Bu noktalar dikkate alınarak katılımcı yetişkinlerin ve çocukların hedef güvenlik becerileri ve kullanacakları öğretim uygulamaları Tablo 3.7’de sunulmuştur.

3.2.6.2. Katılımcı yetişkinler için başlama düzeyi oturumları

Hazırlık oturumları tamamlandıktan sonra katılımcı yetişkinlerin kendileri için belirlenen öğretim uygulamalarını kullanma düzeyine ilişkin performanslarını belirlemek amacıyla başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi evresi her katılımcı için en az üç oturum olacak biçimde planlanmıştır. Başlama düzeyi oturumu verileri yalnızca katılımcı yetişkinlerden toplanmış, bu veriler arasından katılımcı çocuklar için öntest verisi alınmıştır. Başlama düzeyi oturumlarının gerçekleştirildiği ortamlar çalışmada ortam başlığı altında açıklanmıştır.

Başlama düzeyi oturumlarından önce katılımcı yetişkinlerin her biri ile kısa çevrim içi görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcı çocuklar için belirlenen hedef güvenlik becerisini, belirlenen öğretim uygulaması ile (DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ)

öğrencilerine/çocuklarına sunmaları ve öğretim sırasında video çekimi yapmaları istenmiştir (örn., “Yerde cam kırıkları gördüğünde uzak durup bir yetişkine haber vermesini sosyal öykü öğretimi ile öğretin lütfen”). Katılımcı yetişkinlere öğretimi, kullanmaları önerilen öğretim uygulamasına ilişkin halihazırda sahip oldukları bilgilerle yapmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Çevrim içi görüşmeler Özden Öğretmen ile 30 dakika, Ercan Öğretmen ile 15 dakika, Ayşe Hanım ile 30 dakika ve Nazlı Hanım ile 11 dakika sürmüştür. Görüşmeler Zoom ya da WhatsApp görüntülü görüşme üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Başlama düzeyi oturumları katılımcı yetişkinlerin öğrencileri/çocukları ile geçirdikleri zaman dilimlerinde herhangi bir düzenleme yapılmadan ve GÜBEP sunumu ya da kitapçığı sunulmadan gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında katılımcı yetişkinlerin katılımcı çocuklarla her bir etkileşimi bir öğretim denemesi girişimi olarak kabul edilmiştir. Bu etkileşimler boyunca sergilemiş oldukları uygulamacı davranışları EKLER bölümünde yer alan “DBÖ Uygulama Kontrol Listesi” (EK 17), “VMÖ Uygulama Kontrol Listesi” (EK 18), “SÖ Uygulama Kontrol Listesi” (EK 19) ve “EİÖ Uygulama Kontrol Listesi” (EK 20) kullanılarak öğretim uygulamalarının basamaklarına göre değerlendirilmiştir. Katılımcı yetişkinlerin öğretim uygulamalarının kontrol listelerinde yer alan basamaklardaki davranışlardan doğru olarak sergiledikleri davranışlar doğru tepki olarak değerlendirilmiştir. Örneğin katılımcı yetişkin “Çalışmak için hazır mısın?” diyerek katılımcı çocuğun dikkatini çektiğinde “Öğrencinin/çocuğun dikkatini sağlamak için ipucu sunar” basamağı “sergilendi” olarak dikkate alınmış ve buna uygun işaretleme yapılmıştır. Katılımcı yetişkinlerin başlama düzeylerindeki performanslarını değerlendirmek üzere katılımcıların paylaştıkları öğretim videolarında kullanmak üzere giriştikleri öğretim uygulamasındaki tüm basamakları görüp katılımcıların gerçekçi performanslarını belirleyebilmek üzere tamamı izlenmiştir.

3.2.6.3. Katılımcı çocuklar için öntest, yoklama ve sontest oturumları

Katılımcı çocukların hedef güvenlik becerilerine ilişkin performanslarının belirlenmesi için katılımcı yetişkinlerin başlama düzeyi oturumlarından araştırmacının rastgele seçtiği bir oturumdaki katılımcı çocuk tepkileri öntest olarak kabul edilmiştir. Katılımcı yetişkinler tarafından sunulan öğretimin etkililiğini ortaya koymak içinse uygulama ve aralıklı yoklama oturumları düzenlenmiş, uygulama tamamlandığında sontest oturumu gerçekleştirilerek değerlendirme sonlandırılmıştır. Öntest, yoklama

oturumları ve sontest oturumlarının tamamı aynı biçimde uygulanmıştır. Tüm oturumlar akıllı telefon ya da tabletlere katılımcı yetişkinler tarafından kaydedilmiştir. Katılımcı yetişkin hazırladıkları veri toplama formuna katılımcı çocukların doğru tepkilerini “+”, yanlış tepkilerini “-” olarak işaretlemişlerdir. Araştırmacı günlük olarak kaydedilen yoklama oturumlarını izlemiş ve katılımcı çocukların davranışlarına ilişkin verileri “Katılımcı Çocuk Davranışları için Veri Toplama Formları” na (EK 24) kaydetmiştir. Katılımcı çocukların bağımlı değişkenlerine ilişkin doğru ve yanlış tepki örneklerine Tablo 3.8’de yer verilmiştir. Katılımcı çocukların karşılıklarına sıklıkla bir güvenlik tehlikesi çıkarmamak ve yoklama oturumlarına ayrılacak süreyi öğretime ayırmak amacıyla yoklama oturumları her üç öğretim oturumundan sonra düzenlenmiştir. Katılımcıların hem öğretim uygulamaları hem de hedef becerileri çeşitlilik gösterdiği için yoklama oturumları da birbirinden farklılık göstermiştir. İzleyen satırlarda bu oturumların nasıl düzenlendiği açıklanmıştır.

Özden Öğretmen yoklama oturumlarını Arda’nın evinin salonunda, holde ya da başka bir odada düzenlemiştir. Özden Öğretmen yoklama öncesi kapıyı çalması için birini görevlendirmiştir (örn., aile büyükleri ya da karşı komşu). Bu kişi Arda ve Özden Öğretmen bir etkinlik sırasında kapı zilini çalmıştır. Zil çaldığında Özden Öğretmen Arda’nın tepki vermesi için en az beş saniye bekleyerek gözlemlemiştir. Arda’nın hedef güvenlik becerisi, kapı çaldığında bulunduğu ortamda yetişkine kapının çaldığını haber vermektir. Arda öntest, yoklama ve sontest oturumlarında hedef güvenlik becerisinin basamaklarını doğru biçimde yerine getirdiğinde sözel olarak pekiştirilmiştir (örn., “Aferin sana, çok doğru yaptın”). Kapı çaldığında herhangi bir tepki vermemesi, kapıya koşması, yetişkine haber verdiği halde kapıyı açmaya yeltenmesi ya da kapıya gidip açmasa bile yetişkine haber vermeden beklemesi yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Bu durumlarda Özden Öğretmen Arda’nın yanlış tepki verme olasılığını önlemek amacıyla oturumu sonlandırmış ve yanlış tepkilerini görmezden gelmiştir.

Ercan Öğretmen yoklama oturumlarını özel eğitim kurumunun bahçesinin parkında, bekleme alanında ve otoparkında düzenlemiştir. Ercan Öğretmen yoklama öncesi ortamda güvenilir olabilecek birini görevlendirmiş (örn., çocuğuyla el ele yürüyen bir kadın ya da öğretmen) ve anne-babanın da ortamda olmamasını sağlamıştır. Ercan Öğretmen ve Serdar eve gidiş saatinde bahçede dolaşırken Ercan Öğretmen “Annemi bulamadım, içeriye bakıp geliyorum, sen burada bekle” demiş ve Serdar’ın görüş alanından çıkmıştır.

Tablo 3.8. Katılımcı çocukların bağımlı değişkene ilişkin doğru ve yanlış tepkileri

Çocuk	Bağımlı değişken	Doğru tepki örnekleri	Yanlış tepki örnekleri
Arda	Kapı çaldığında evdeki yetişkine haber verme	<ul style="list-style-type: none">• Kapı çaldığında sesin geldiği yöne bakma• Kapıyı açmadan bekleme• Yetişkine kapının çaldığını haber verme	<ul style="list-style-type: none">• Kapı çaldığında herhangi bir tepki vermeme• Kapıya koşma• Yetişkine haber verdiği halde kapıyı açmaya yeltenme• Kapıya gidip açmasa bile yetişkine haber vermeden bekleme
Serdar	Kaybolduğunda güvenilir bir yetişkine “ben kayboldum annemi ara” diyerek annesinin iletişim bilgilerinin olduğu kartı verme	<ul style="list-style-type: none">• Kaybolduğunu fark ettiğinde güvenilir bir yetişkine yaklaşma• “Ben kayboldum annemi ara” deme• Cebindeki iletişim bilgilerinin olduğu kağıdı güvenilir kişiye uzatma• Güvenilir kişi annesini ararken bekleme• Öğretmeni/annesi gelen kadar güvenilir kişinin yanında bekleme	<ul style="list-style-type: none">• Kaybolduğunu fark ettiğinde herhangi bir tepki vermeme• Güvenilir birini gördüğü halde yanına gitmeden durma• Güvenilir kişinin yanına gittiği halde “Ben kayboldum/annemi bulamıyorum, annemi ara” demeden bekleme• “Ben kayboldum” dediği halde telefon numarası yazan kartı uzatmadan bekleme
Emrah	Cam kırıklarından uzak durarak evdeki yetişkine haber verme	<ul style="list-style-type: none">• Kırık cam parçalarına dokunmaktan kaçınma• Ortamdan 5 saniye içinde ayrılma• Gördüğü ilk yetişkine 5 saniye içinde kırık cam parçaları gördüğünü haber verme	<ul style="list-style-type: none">• Cam kırıklarına dokunmaya yeltenme• Dokunmasa bile ortamda kalmaya devam etme• Dokunmadan ortamdan çıksa bile yetişkine haber vermeme

Tablo 3.8. (Devam) *Katılımcı çocukların bağımlı değişkene ilişkin doğru ve yanlış tepkileri*

Asya	Güvenlikle ilgili beş adet toplumsal uyarı levhasını adlandırma	<ul style="list-style-type: none">• Gösterilen toplumsal uyarı levhasının adını (dur, tehlikeli, çıkış, tuvalet, kaygan zemin) söyleme• Gösterilen toplumsal uyarı levhasının adını ya da yaklaşımını (örn., çıkış yerine çık) söyleme	<ul style="list-style-type: none">• Gösterilen toplumsal uyarı levhasının adını yanlış söyleme• Beş saniye içinde herhangi bir yanıt vermeme• Anlaşılır olmayan bir sözcük söyleme.
------	---	---	---

Ercan Öğretmen, Serdar'ı izleyebileceği bir konumdan Serdar'ın tepki vermesi için en az iki dakika bekleyerek gözlemlemiştir. Serdar'ın hedef güvenlik becerisi, güvenli birine doğru gitmek, "Ben kayboldum/annemi bulamıyorum, annemi ara" (yoklama sırasında sadece annemi ara demesi de kabul edilmiştir) demek ve cebindeki telefon numarası yazan kartı güvenilir kişiye uzatmaktır. Serdar öntest-sontest ve yoklama oturumlarında hedef güvenlik becerisinin basamaklarını doğru biçimde yerine getirdiğinde sözel olarak pekiştirilmiştir (örn., "Aferin sana, çok doğru yaptın"). Herhangi bir tepki vermemesi, güvenilir kişiyi gördüğü halde yanına gitmeden durması, güvenilir kişinin yanına gittiği halde "Ben kayboldum/annemi bulamıyorum, annemi ara" demeden beklemesi, "Ben kayboldum" dediği halde telefon numarası yazan kartı uzatmadan beklemesi yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Bu durumlarda Ercan Öğretmen yanlış tepki verme olasılığını önlemek amacıyla Serdar'ın görüş alanına tekrar girerek yanına gitmiştir. Ercan Öğretmen oturumu sonlandırmış ve yanlış tepkilerini görmezden gelmiştir.

Ayşe Hanım yoklama oturumlarını evlerinin ve yazlıklarının mutfağında ya da banyosunda düzenlemiştir. Ortama bir örtü üzerinde cam görünümlü plastik parçalar ve kamera yerleştirmiştir. Ayşe Hanım Emrah'ı her yoklama oturumunda farklı bir senaryo kullanarak (örn., "Mutfakta tezgahın üzerinde senin için limonlu kek var, gidip alırmısın?") ortama göndermiştir. Ayşe Hanım Emrah'ın arkasından fark ettirmeden giderek kırık parçaları gördüğünde vereceği tepkiyi gözlemlemiştir. Emrah'ın hedef güvenlik becerisi kırık cam parçalarına dokunmaktan kaçınma, ortamdan beş saniye içinde ayrılma ve gördüğü ilk yetişkine beş saniye içinde kırık cam parçaları gördüğünü haber vermedir. Emrah öntest-sontest ve yoklama oturumlarında hedef güvenlik becerisinin basamaklarını doğru biçimde yerine getirdiğinde sözel olarak pekiştirilmiştir (örn., "Aferin sana, çok doğru yaptın"). Cam kırıklarına dokunmaya yeltenmesi, dokunmasa bile ortamda kalmaya devam etmesi, dokunmadan ortamdan çıksa bile yetişkine haber vermemesi yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Bu durumlarda Ayşe Hanım Emrah'ın yanlış tepki verme olasılığını önlemek amacıyla oturumu sonlandırmış ve yanlış tepkilerini görmezden gelmiştir.

Nazlı Hanım yoklama oturumlarını Asya'nın sınıfında ve anaokulunun bahçesinde düzenlemiştir. Nazlı Hanım ve Asya karşılıklı oturmuşlardır. Nazlı Hanım önce Asya'nın dikkatini sağlayıcı ipucunu, ardından "Bu ne demek? Söyle" diyerek beceri yönergesini sunmuştur. Nazlı Hanım Asya'nın yanıt vermesi için birkaç saniye

beklemiştir. Asya öntest-sontest ve yoklama oturumlarında kendisine gösterilen toplumsal uyarı levhalarını doğru biçimde adlandırdığında sözel olarak pekiştirilmiştir (örn., “Aferin sana, doğru söyledin”). Asya gösterilen karttaki levhanın adını yanlış söylerse, beş saniye içinde herhangi bir yanıt vermezse ya da anlaşılır olmayan bir sözcük söylerse Nazlı Öğretmen levhanın adını söylemiş ve bir sonraki denemeye geçmiştir.

3.2.6.4. GÜBEP öğretim oturumları

Katılımcı yetişkinlerden katılımcı çocuklara güvenlik becerilerini öğretebilmeleri için araştırmacı tarafından geliştirilen GÜBEP’i kullanmaları hedeflenmiştir. GÜBEP gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretilmesi için yaşa uygun güvenlik becerilerinin yer aldığı, etkili ve bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanıldığı bir güvenlik becerileri programı olarak tasarlanmıştır. Programda yedi güvenlik becerisi öğretim alanı ve bu alanlarda öğretilmesi önerilen toplam 173 hedef beceri yer almaktadır. GÜBEP’in katılımcı yetişkinlere aşağıdaki bilgi ve becerileri kazandırması hedeflenmiştir:

- Güvenlik becerilerini tanımlama ve sınıflandırma,
- Katılımcı çocuğa öncelikli olarak hangi güvenlik becerisinin öğretilmesine karar verme,
- Katılımcı çocuğun öncelikli olarak belirlenen güvenlik becerisine sahip olup olmadığını ölçme,
- Hedef güvenlik becerisinin öğretilmesine hazırlık ve plan yapma,
- Güvenlik becerisini katılımcı çocuğa kazandırma,
- Katılımcı çocuğun güvenlik becerisini öğrenip öğrenmediğini değerlendirme.

Katılımcı yetişkinler için bağımsız değişken başlığında GÜBEP içeriği hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Katılımcı yetişkinlerden en az üç oturum başlama düzeyi verisi elde edildikten sonra posta adresleri alınarak GÜBEP ve dört öğretim uygulaması sunumu (DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ) kargo aracılığıyla katılımcılara postalanmıştır. Katılımcı yetişkinlere kendilerine GÜBEP kitapçığı ve öğretim uygulamalarının sunumlarının kargolandığı hakkında bilgi verilmiş, bu içerikleri en fazla bir hafta içerisinde okumaları ve başlama düzeyi için hazırladıkları öğretim uygulamasını gözden geçirerek son hallerini vermeleri talep edilmiştir. Bu sürede katılımcıların sorusu olduğunda araştırmacı ile telefon ya da çevrim içi görüşme aracılığıyla iletişime

geçebilecekleri belirtilmiştir. Katılımcı yetişkinlerden Özden Öğretmen iki günde, Ayşe Hanım bir günde, Aysu Hanım üç günde ve Nazlı Hanım üç günde GÜBEP’i ve sunumları okuyarak araştırmacıya kendiliklerinden bilgi vermişlerdir. Ercan Öğretmen ise bir haftanın sonunda araştırmacı ile iletişim kurmadığı için araştırmacı anımsatıcı mesaj göndermiştir. Ercan Öğretmen sekiz günde GÜBEP’i ve sunumları okumuştur. Katılımcı yetişkinler, okumaları tamamlamalarının ardından başlama düzeyinde uyguladıkları öğretimi revize etmişler ve uygulama oturumlarına başlamışlardır.

3.2.6.5. Katılımcı yetişkinler tarafından düzenlenen uygulama oturumları

Araştırmada uygulama oturumları katılımcı yetişkinlerin dört öğretim uygulamasından (DBÖ, VMÖ, SÖ, EİÖ) birini kullanarak katılımcı çocukların hedef güvenlik becerilerini öğrenmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Böylece uygulama oturumlarında hem katılımcı yetişkin hem de katılımcı çocuk verileri toplanmıştır. Uygulama oturumları katılımcı yetişkinlerin katılımcı çocuklarla bir arada olma durumlarına bağlı olarak belirlenmiştir. Özden Öğretmen haftada üç gün olmak üzere her gün ikişer öğretim oturumu, Ercan Öğretmen haftada iki gün olmak üzere her gün ikişer öğretim oturumu, Ayşe Hanım haftada üç gün olmak üzere her gün ikişer öğretim oturumu ve Nazlı Hanım haftada dört gün olmak üzere her gün ikişer öğretim oturumu düzenlemiştir.

Uygulama oturumları katılımcı yetişkinlerin öğretim için belirledikleri ortamlarda birebir öğretim formatında gerçekleştirilmiştir. Katılımcı yetişkinlerin ya da çocukların sağlıkla ilgili sorunlar yaşamaması, seyahatte olmaları ya da okulların/özel eğitim kurumunun tatil olması haricinde çalışma takvimine uyulmuştur. Katılımcı yetişkinlerin DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ öğretim uygulamalarını kullandıkları uygulama oturumları birbirine benzer biçimde planlanmıştır. Her katılımcı yetişkin gerekli ortam düzenlemelerini yapmış, araç-gereçleri hazırlamış, katılımcı çocuğu ortama davet etmiş ve karşılıklı veya yan yana oturarak öğretime başlamıştır. Her öğretim uygulamasının birbirinden farklı uygulama basamakları bulunduğu için izleyen bölümde katılımcı yetişkinlerin öğretim uygulamalarını nasıl sunduklarına yer verilmiştir.

Özden Öğretmen, Arda’ya “*kapı çaldığında evdeki yetişkine haber verme*” becerisini kazandırmayı hedeflerken DBÖ kullanmıştır. Özden Öğretmen oturum başladığında dikkat sağlayıcı ipucu sunmuştur (örn., “Bugün seninle kapı çaldığında ne yapacağımızı öğreneceğiz. Hazır mısın?”). Arda hazır olduğunda kapı çaldığında açmak

yerine bir yetişkine haber vermenin güvenli bir davranış olduğundan bahsetmiş ve bu davranışı nasıl yapacağını anlatarak bilgi (örn., “kapı çaldığında kapıyı açmaya koşmak yerine ‘Baba kapı çaldı, açar mısın?’ diyerek babama haber veririm”) vermiştir. Ardından Arda’ya model olmuştur (örn., “Şimdi ben bu beceriyi yapacağım. Beni izlemek için hazır mısın?”). Bu sırada Arda’nın kendisini izlemesini sağlamıştır. Arda’dan beceriyi sergilemesini istemiştir (örn., “Şimdi sen yapar mısın? Kapı çaldığında ne yapmalısın?”). Arda doğru yaparsa doğru yaptığı basamakları vurgulayarak pekiştirmiş (örn., “Annene haber vermen çok doğru, aferin sana!”), becerinin bir basamağını yanlış yaptığında onu durdurmuş ve bu basamak için model olmuştur. Arda beceri basamağını doğru biçimde sergileyene kadar iki kez tekrarlatmıştır. Öğretim oturumu sonunda Arda’yı pekiştirerek (örn., “Çok güzel çalıştın bugün.”) oturumu sonlandırmıştır.

Ercan Öğretmen, Serdar’a “*Kaybolduğunda güvenilir bir yetişkine “Ben kayboldum, annemi ara” diyerek annesinin iletişim bilgilerinin olduğu kartı verme*” becerisini kazandırmayı hedeflerken VMÖ kullanmıştır. Ercan Öğretmen oturum başladığında dikkat sağlayıcı ipucu sunmuştur (örn., “Bugün seninle kaybolursan, etrafta anne-babanı göremezsen ne yapman gerektiğini öğreneceğiz. Hazır mısın?”). Serdar hazır olduğunda ve dikkatini yönelttiğinde video klibi oynatmıştır. Serdar video klip izlerken başka yöne bakarsa ya da dikkati dağılırsa dikkatini tekrar video klibe çekmiştir (örn., “Buraya bakıyoruz” diyerek ekranı işaret etme). Video bittiğinde dikkatli biçimde izlediği için Serdar’ı pekiştirmiştir (örn., “Çok dikkatli izledin, harikasın!”). Video bittikten sonra Serdar’a güvenlik becerisini sergilemesi için bir yönerge vermiş ya da soru sormuştur (örn., “Bir ortamda anne-babanı göremezsen, kaybolursan ne yapmalısın?”). Serdar doğru yanıt verirse onu pekiştirmiş (örn., “Doğru yanıt verdin, aferin sana!”), yanlış yanıt verirse ya da yanıt vermezse ipucu sunarak ona model olmuştur. Öğretim oturumu sonunda Serdar’ı pekiştirerek (örn., “Çok güzel çalıştın bugün”) oturumu sonlandırmıştır.

Ayşe Hanım, Emrah’a “*Cam kırıklarından uzak durarak evdeki yetişkine haber verme*” becerisini kazandırmayı hedeflerken SÖ kullanmıştır. Ayşe Hanım oturum başladığında dikkat sağlayıcı ipucu sunmuştur (örn., “Bugün seninle bir öykü okuyacağız. Hazır mısın?”). Emrah hazır olduğunda öyküyü okumaya başlamıştır. Eğer sosyal öyküyü Emrah okumak isterse izin vermiştir. Öykü bittiğinde Emrah kendisini dinlediği ya da öyküyü okuduğu için pekiştirmiştir (örn., “Beni çok dikkatli dinledin” ya da “Harika okudun, teşekkür ederim”). Öyküye ilişkin daha önce hazırladığı en az üç soru sormuştur (örn., “Cam kırıkları gördüğünde ne yapmalısın?”). Her öğretim oturumunda aynı sorular

solunmuştur, yalnızca soruluş sırası değişmiştir. Emrah doğru yanıt verirse onu pekiştirmiş (örn., “Doğru yanıt verdin, aferin sana!”), yanlış yanıt verirse ya da yanıt vermezse ipucu sunarak ona model olmuştur. Öğretim oturumu sonunda Emrah’ı pekiştirerek (örn., “Çok güzel çalıştın bugün”) oturumu sonlandırmıştır.

Nazlı Hanım, Asya’ya “güvenlikle ilgili beş adet toplumsal uyarı levhasını adlandırma” becerisini kazandırmayı hedeflerken EİÖ kullanmıştır. Nazlı Hanım oturum başladığında dikkat sağlayıcı ipucu sunmuştur (örn., “Bugün seninle güvenlikle ilgili bazı işaretleri öğreneceğiz. Hazır mısın?”). Asya hazır olduğunda ve dikkatini yönelttiğinde beceri yönergesini sunmuştur (örn., elindeki görseli göstererek “Bu ne demek?”). Beceri yönergesinin hemen ardından Asya’nın tepki vermesine fırsat vermeden kontrol edici ipucunu sunmuştur (örn., “Kaygan zemin”). Ardından Asya’nın yanıt vermesi için en az beş saniye beklemiştir. Asya beş saniye içinde doğru tepki verirse (örn., “Kaygan zemin” demesi) onu pekiştirmiş (örn., “Doğru yanıt verdin, aferin sana!”), yanlış yanıt verirse ya da yanıt vermezse ipucunu tekrar sunmuştur. Nazlı Hanım her bir denemeyi en az beş saniye aralıkla sunmuş ve bir oturumda beş deneme gerçekteşirmiştir. Öğretim oturumu sonunda Asya’yı pekiştirerek (örn., “Çok güzel çalıştın bugün”) oturumu sonlandırmıştır.

Araştırmacı katılımcı yetişkinlerin gönderdiği görüntüleri analiz ederek DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ öğretim uygulaması kontrol listelerinde (EK 17-EK 20) yer alan basamaklara göre doğru tepkiler için “+” yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama için “-” yazarak kaydetmiştir. Ardından WhatsApp aracılığı ile sesli ya da yazılı mesajlarla katılımcı yetişkinleri sözel olarak pekiştirmiş (örn., “Çok güzel çalışmışsınız, tebrik ederim!”) ardından öğretim uygulamalarına ilişkin geribildirim sunmuştur (örn., “Dikkatini çok güzel çektiniz”, “Çalışma sonunda katılımı için çocuğunuza teşekkür edebilirsiniz”). Katılımcı yetişkinlerin sundukları öğretim uygulamasını en az üç oturum üst üste %90 ve üzeri doğru sergileyinceye değin öğretime devam etmeleri istenmiştir.

3.2.6.6. Katılımcı çocukların uygulama oturumları

Araştırmanın katılımcı çocukları için uygulama oturumları katılımcı yetişkinlerle aynı olduğu için yukarıda “katılımcı yetişkinler tarafından düzenlenen uygulama oturumları” başlığı altında detaylıca yer verilmiştir. Uygulama oturumları verileri yalnızca katılımcı yetişkinlerden toplanmış, katılımcı çocuklar için ön test, yoklama ve son test verisi toplanmıştır.

3.2.7. Verilerin toplanması

Bu araştırmada katılımcı yetişkinler için (a) etkililik, (b) güvenilirlik ve (c) sosyal geçerlik verileri toplanırken katılımcı çocuklar için (a) etkililik ve (b) güvenilirlik verileri toplanmıştır. İzleyen bölümde bu verilerin nasıl toplandığı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.2.7.1. Etkililik verileri

Araştırmada etkililik verileri iki amaçla toplanmıştır: (a) GÜBEP'in katılımcı yetişkinlerin güvenlik becerilerini öğretimi üzerindeki etkilerini inceleme ve (b) katılımcı yetişkinler tarafından sunulan güvenlik becerisi öğretimi ile katılımcı çocukların hedeflenen güvenlik becerisini edinmeleri üzerindeki etkileri inceleme. Bu bölümde her iki katılımcı grubunun etkililik verilerine ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

3.2.7.1.1. Katılımcı yetişkinler için etkililik verileri

Katılımcı yetişkinlerin bağımsız değişkeni olan GÜBEP'e ilişkin etkililik verileri, çocukları ile düzenledikleri öğretim oturumlarında kendileri için belirlenen öğretim uygulamasını uygulama düzeylerine ilişkin olmuştur. Araştırmada öğretim oturumlarında toplanan veriler araştırmanın etkililik verilerini oluşturmuştur. Etkililik verilerinin toplanması amacıyla dört farklı kontrol listesi kullanılmıştır: DBÖ Uygulama Kontrol Listesi (EK 17), VMÖ Uygulama Kontrol Listesi (EK 18), SÖ Uygulama Kontrol Listesi (EK 19) ve EİÖ Uygulama Kontrol Listesi (EK 20). Kontrol listeleri aynı zamanda katılımcı çocuklar için uygulanan bağımsız değişkenlerin (DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ) öğretim uygulaması için uygulama güvenilirliği verisidir. Katılımcı yetişkinlerin katılımcı çocuklara güvenlik becerisi kazandırmak amacıyla düzenlenen oturumlarda görüntüler akıllı telefon ya da tablete kaydedilerek araştırmacı ile paylaşılmıştır. Araştırmacı görüntüleri analiz ederek doğru tepkiler için “+” yanlış tepkileri ve tepkide bulunmama için “-” olarak işaretleme yapmıştır.

3.2.7.1.2. Katılımcı çocuklar için etkililik verileri

Araştırma süresince katılımcı çocuklar için belirlenen hedef becerilere ilişkin öğretim oturumlarında elde edilen veriler EK 17-20 arasındaki kontrol listelerine, yoklama oturumlarında elde edilen veriler Katılımcı Çocuk Davranışları İçin Veri

Toplama Formları'na (EK 24) işlenmiştir. Bu formlarda katılımcı çocukların doğru tepkileri için “+” yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmama için “-” işareti konulmuştur.

3.2.7.2. Güvenirlik verileri

Araştırmada katılımcı yetişkinler ve katılımcı çocuklar için iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Bunlar; (a) uygulama güvenirliği verisi ve (b) gözlemciler arası güvenirlik verisidir. İlerleyen bölümde verilerin toplanmasına ilişkin daha detaylı bilgilere yer verilmektedir.

3.2.7.2.1. Uygulama güvenirliği

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine (katılımcı yetişkinler için GÜBEP ve katılımcı çocuklar için yetişkinler tarafından sunulan öğretim uygulamaları) ilişkin uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Bu veriler araştırmacının katılımcı yetişkinlere GÜBEP'in sunumu ve katılımcı yetişkinlerin katılımcı çocuklara güvenlik becerilerine ilişkin öğretim uygulamasını sunumu üzerinden elde edilmiştir. Verilerin toplanmasına ilişkin detaylı bilgiye izleyen bölümlerde yer verilmiştir.

Katılımcı yetişkinler için uygulama güvenirliği

Araştırmanın katılımcı yetişkinler için bağımsız değişkeni yetişkinlerin hedef güvenlik becerilerini çocuklara kazandırmada kullanmaları için sunulan GÜBEP'tir. Katılımcı yetişkinler için uygulama süreci dört aşamadan oluşmuştur; (a) hazırlık oturumları, (b) başlama düzeyi oturumları, (c) GÜBEP öğretim oturumları ve (d) uygulama oturumları. Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması için Tablo 3.9'daki “Araştırmacı Davranışları Uygulama Güvenirliği Basamakları” kontrol listesi oluşturulmuştur. Araştırmacı her katılımcı yetişkin için kontrol listesindeki basamakları takip etmiş, uygulama süreci boyunca gerçekleştirdiği basamaklara “+” işareti, gerçekleştirmediği basamaklara ise “-” işareti koymuştur.

Her bir katılımcı yetişkin için “Araştırmacı Davranışları Uygulama Güvenirliği Basamakları” araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Araştırmacı ve katılımcı yetişkinler arasındaki etkileşim yazılı olarak yürütülmüştür (WhatsApp sesli ya da yazılı mesaj). EK 25'te katılımcı yetişkinlere sunulan yazılı geribildirim örneklerinden birine, EK 26'da ise katılımcılarla yapılan görüşmelere yer verilmiştir.

Tablo 3.9. Araştırmacı davranışları uygulama güvenilirliği basamakları

Uygulama güvenilirliği basamakları	+/-
1.Araştırma hakkında bilgi vermek amacıyla katılımcı yetişkinle görüşme	
2.Katılımcı yetişkin ve katılımcı çocuk için onam formunu iletme.	
3.GÜBEP kontrol listesini doldurmak için katılımcı yetişkinle toplantı yapma.	
4.GÜBEP kontrol listesine dayalı olarak öncelikli güvenlik becerilerinin belirlenmesini talep etme.	
5.Danışman hocanın görüşünü alarak öncelikli güvenlik becerilerinden birini hedef güvenlik becerisi olarak belirleme.	
6. Hedef güvenlik becerisini ve öğretim uygulamasını katılımcı yetişkinle paylaşma.	
7.Başlama düzeyi oturumlarına hazırlık amacıyla katılımcı yetişkinle görüşme yapma.	
8.Katılımcı yetişkinden gelen başlama düzeyi oturumlarını saklama alanına kaydetme.	
9.Katılımcı yetişkin davranışlarını uygulama kontrol listesine kaydetme.	
10.Katılımcı çocuk davranışlarını katılımcı çocuk davranışları veri toplama formuna kaydetme.	
11.Başlama düzeyi oturumlarının tamamlanmasının ardından GÜBEP'i ve öğretim uygulamaları sunumunu kargo aracılığıyla katılımcıya gönderme.	
12.GÜBEP'i ve öğretim uygulamaları sunumlarını okumayı tamamladığını katılımcı yetişkinden teyit etme.	
13. Her katılımcı yetişkinle uygulama ve yoklama oturumlarına hazırlık görüşmesi yapma.	
14.Katılımcı yetişkinin varsa GÜBEP'e ilişkin sorularını yanıtlama.	
15.Katılımcı yetişkinin bir haftalık öğretim ve yoklama planını öğrenme	
16.Katılımcı yetişkinden gelen uygulama ve yoklama oturumlarını saklama alanına kaydetme.	
17.Katılımcı yetişkinin davranışlarını uygulama kontrol listesine kaydetme.	
18. Katılımcı çocuk davranışlarını katılımcı çocuk davranışları veri toplama formuna kaydetme.	
19.Katılımcı yetişkine sesli ya da yazılı geribildirimlerle uygun davranışlarına ilişkin geribildirim verme.	
20. Katılımcı yetişkine sesli ya da yazılı geribildirimlerle uygun olmayan davranışlarına ilişkin geribildirim verme.	
20. Katılımcı yetişkin öğretim ya da yoklama planladığı günün sonunda video ya da bilgi paylaşmadığında hatırlatma yapma.	
21. Katılımcı yetişkinin uygulama davranışları en az üç oturum %100 ölçüt sağladığında katılımcı yetişkin için uygulama sürecini tamamlama.	
22.Katılımcı çocuk hedef güvenlik becerisine ilişkin en az üç oturum %100 ölçüt sağladığında katılımcı yetişkin için uygulama sürecini tamamlama.	
23.Katılımcı yetişkine sosyal geçerlik anketini gönderme.	

Katılımcı çocuklar için uygulama güvenilirliği

Katılımcı yetişkinlerin katılımcı çocuklara hedef güvenlik becerilerini kazandırmaları için kendilerine atanan öğretim uygulamasını (DBÖ, VMÖ, SÖ ya da EİÖ) planlandığı gibi uygulayıp uygulamadıklarını belirlemek üzere uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Katılımcı çocuklar için bağımsız değişken aynı zamanda araştırmanın katılımcı yetişkinleri için bağımlı değişkenidir. Bu nedenle katılımcı yetişkinler için belirlenen etkililik verileri aynı zamanda katılımcı çocuklar için uygulama güvenilirliği verisidir. Bu verileri toplamak için EK 17-20 arasındaki DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ öğretim uygulamalarının kontrol listeleri kullanılmıştır. Gözlemci, yetişkinler tarafından gerçekleştirilen basamakları “+” gerçekleştirilmeyen basamaklarını “-” şeklinde forma işaretleyerek uygulama güvenilirliği verilerini toplamıştır.

3.2.7.2.2. Gözlemciler arası güvenilirlik

Araştırmada yer alan iki farklı bağımlı değişkene (katılımcı yetişkinler için öğretim uygulaması basamaklarını doğru kullanma becerisi ve katılımcı çocuklar için hedef beceri olarak belirlenen güvenlik becerilerini öğrenme düzeyi) ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır.

Katılımcı yetişkinler için gözlemciler arası güvenilirlik

Katılımcı yetişkinler için öğretim uygulaması basamaklarını doğru kullanma becerisine yönelik gözlemciler arası güvenilirliğin belirlenmesi için her bir katılımcıda başlama düzeyi ve uygulama oturumlarının en az %30'u araştırmacı tarafından yansız olarak belirlenmiştir. Gözlemci belirlenen bu oturumların video görüntülerini izlerken DBÖ Uygulama Kontrol Listesini (EK 17), VMÖ Uygulama Kontrol Listesini (EK 18), SÖ Uygulama Kontrol Listesini (EK 19) ve EİÖ Uygulama Kontrol Listesini (EK 20) kullanmıştır. Katılımcı yetişkin tarafından gerçekleştirilen uygulama basamaklarına “+”, gerçekleştirilmeyen uygulama basamaklarına ise “-” işareti koyarak gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplamıştır.

Katılımcı çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik

Katılımcı çocuklar için hedef beceri olarak belirlenen güvenlik becerilerini öğrenme düzeyine yönelik gözlemciler arası güvenilirliğin belirlenmesi için her bir

katılımcıda öntest ve sontesti de kapsayacak biçimde yoklama oturumlarının en az %30'u yansız olarak belirlenmiştir. Gözlemci belirlenen bu oturumların video görüntülerini izlemiş ve Katılımcı Çocuk Davranışları İçin Veri Toplama Formlarına (EK 24) işaretleme yapmıştır. Katılımcı çocuk tarafından gerçekleştirilen doğru tepkiler için “+” ve yanlış tepkiler için “-” işaretleyerek gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplamıştır.

3.2.7.2.3. Sosyal geçerlik verileri

Katılımcı yetişkinler ile çalışmanın sosyal geçerliğini incelemek üzere uygulama sonrasında sosyal geçerlik soru formu (EK 26) kullanarak toplanmıştır. Sosyal geçerlik soru formunda yer alan 16 sorudan 11'i 5'li Likert tipi yanıt aralıklarıyla “(1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde, beşi kısa yanıt biçiminde değerlendirilmiştir. Sosyal geçerlik formunda yer alan 11 Likert tipi sorudan en düşük 11 puan, en yüksek 55 puan alınabilmektedir. Sosyal geçerlik soru formu Google forma dönüştürülerek WhatsApp aracılığı ile katılımcı yetişkinler ile paylaşılmıştır.

3.2.8. Verilerin analizi

Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin (a) etkililik, (b) güvenilirlik ve (c) sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

3.2.8.1. Etkililik verilerinin analizi

Araştırmada katılımcı yetişkinlerin GÜBEP'i kullanarak katılımcı çocuklara güvenlik becerisini öğretmeleri hedeflenmiştir. Programın etkileri hem katılımcı yetişkinler için hem de katılımcı çocuklar için başlama düzeyi ve uygulama oturumlarında toplanan verilerin analiz edilmesiyle ortaya konulmuştur. Bu bölümde bu veri analizlerine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

3.2.8.1.1. Katılımcı yetişkinler için etkililik verileri analizi

Araştırmada katılımcı yetişkinlerin katılımcı çocuklara hedef güvenlik becerilerini kazandırmak için kendilerine atanan öğretim uygulamasını (DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ) doğru ve güvenilir biçimde uygulamayı öğrenmelerinde GÜBEP'in etkililiği değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme için toplanan veriler çizgi grafiğine işlenmiş ve grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Veriler grafiğe işlendikten sonra grafik üzerinde

eğilim, düzey ve kararlılık hesaplamaları yapılarak etkililikleri değerlendirilmiştir. Katılımcı yetişkinlerin öğretim uygulamasını doğru ve güvenilir biçimde kullanmasına ilişkin doğru tepki yüzdesi “Doğru Tepki Sayısı/Toplam Tepki Fırsatı X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2016). Katılımcı yetişkinlerin verilerindeki düzey ve kararlılık mutlak düzey değişikliği analizi ile ortaya konulmuştur. Mutlak düzey değişikliği analizi için uygulama evresindeki ilk veri değerinden başlama düzeyi evresindeki son veri değeri çıkarılmıştır (Tekin-İftar, 2016). Katılımcı yetişkinlerin verilerini yorumlamak için örtüşmeyen veri analizi de yapılmıştır. Örtüşmeyen veri analizi yüzdesi “Uygulama evresinde başlama düzeyi evresinin ranjı dışında kalan veri noktası sayısı/Uygulama evresindeki toplam veri noktası sayısı X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2016).

3.2.8.1.2. Katılımcı çocuklar için etkililik verileri analizi

Katılımcı yetişkinler tarafından sunulan öğretimin katılımcı çocukların hedef becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için öntest, uygulama ve sontest verileri toplanmıştır. Tüm veriler tablo biçiminde gösterilerek analiz edilmiştir. Katılımcı çocukların hedef davranışlarına ilişkin doğru tepki yüzdesi “Doğru Tepki Sayısı/Toplam Tepki Fırsatı X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2016).

3.2.8.2. Güvenirlik verilerinin analizi

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine (katılımcı yetişkinler için GÜBEP ve katılımcı çocuklar için yetişkinler tarafından sunulan öğretim uygulamaları) ilişkin uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. İzleyen bölümde bu veri analizlerine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.2.8.2.1. Uygulama güvenirliliği verilerinin analizi

Araştırmada araştırmacı ve katılımcı yetişkinler ve katılımcı çocuklar için uygulama güvenirliliği verileri ayrı ayrı toplanmış ve analiz edilmiştir. Uygulama güvenirliliği verilerinin analizine ilişkin detaylı bilgiye izleyen bölümde yer verilmiştir.

Katılımcı yetişkinler için uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Araştırmacı her katılımcı yetişkin için Tablo 3.9'daki "Araştırmacı Davranışları Uygulama Güvenirliği Basamakları" kontrol listesindeki basamakları takip etmiş, uygulama süreci boyunca gerçekleştirdiği basamaklara "+" işareti, gerçekleştirmediği basamaklara ise "-" işareti koymuştur. Araştırmacı ve katılımcı yetişkinler arasındaki etkileşim yazılı olarak yürütülmüştür (WhatsApp sesli ya da yazılı mesaj). Dolayısıyla araştırmacıya ilişkin uygulama güvenilirliği verileri gözlemciye araştırmacının bilgisayarı ve akıllı telefonu üzerinden sunulmuştur. GÜBEP'in katılımcı yetişkinlere sunulmasına yönelik uygulama güvenilirliği verilerinin analiz edilmesinde "Gözlenen Uygulamacı Davranışı/Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100" formülü kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından sunulan GÜBEP uygulama sürecinde uygulama güvenilirliği verileri Özden Öğretmen, Ayşe Hanım ve Nazlı Hanım için %100 ve Ercan Öğretmen için %95,6 olarak hesaplanmıştır.

Katılımcı çocuklar için uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Katılımcı çocuklar için bağımsız değişken aynı zamanda araştırmanın katılımcı yetişkinleri için bağımlı değişkenidir. Bu nedenle katılımcı yetişkinler için belirlenen etkililik verileri aynı zamanda katılımcı çocuklar için uygulama güvenilirliği verisidir. Araştırmacı tarafından geribildirim sunulan güvenlik becerileri öğretimi oturumlarında uygulama güvenilirliği verileri DBÖ uygulamasını sunan Özden Öğretmen için %92 (ranj=%75-%100), VMÖ uygulamasını sunan Ercan Öğretmen için %76 (ranj=%47-%100), SÖ öğretim uygulamasını sunan Ayşe Hanım için %91,6 (ranj=%75-%100) ve EİÖ sunan Nazlı Hanım için %93,4 (ranj=%69-%100) olarak hesaplanmıştır.

3.2.8.2.2. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Araştırmada yer alan iki farklı bağımlı değişkene (katılımcı yetişkinler için öğretim uygulaması basamaklarını doğru kullanma becerisi ve katılımcı çocuklar için hedef beceri olarak belirlenen güvenlik becerilerini öğrenme düzeyi) ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır.

Katılımcı yetişkinlere ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Katılımcı yetişkinlerin hedef davranışlarına ilişkin toplanan gözlemciler arası güvenilirlik verilerini analiz etmek için "Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X

100” formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2016). Gözlemciler arası güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3.10’da yer almaktadır. Tabloda da görüleceği gibi Özden Öğretmen’in, Ercan Öğretmen’in ve Ayşe Hanım’ın başlama düzeyi verilerinde gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100 iken, bu katsayı Nazlı Hanım’da %84,6’dır. Uygulama verilerindeki gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı Özden Öğretmen için %93,7 (ranj=%83,3-%100), Ercan Öğretmen için %95,5 (ranj=%82,3-%100), Ayşe Hanım için %95,8 (ranj=%93,7-%100) ve Nazlı Hanım için %95,3’tür (ranj=%84,6-%100).

Katılımcı çocuklara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Katılımcı çocuklar için toplanan gözlemciler arası güvenilirlik verilerini analiz etmek için “Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100” formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Katılımcı çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3.11’de yer almaktadır. Tüm oturumlarda katılımcı çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı Arda için %100, Serdar için %100, Emrah için %88,6 (ranj=%66-%100) ve Asya için %100’dür.

Tablo 3.10. *Katılımcı yetişkinlerden elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik verileri*

Katılımcılar	Başlama Düzeyi	Uygulama
Özden Öğretmen	% 100	%93,7 (ranj=%83,3-%100)
Ercan Öğretmen	% 100	%95,5 (ranj=%82,3-%100)
Ayşe Hanım	% 100	% 95,8 (ranj=%93,7-%100)
Nazlı Hanım	%84,6	%95,3 (ranj=%84,6-%100)

Tablo 3.11. *Katılımcı çocuklardan elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik verileri*

Katılımcılar	Öntest	Yoklama	Sontest
Arda	% 100	% 100	% 100
Serdar	% 100	% 100	% 100
Emrah	% 100	% 100	% 66
Asya	% 100	% 100	% 100

3.2.8.2.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmada, araştırmanın kabul edilebilirliğinin değerlendirilebilmesi ve görüşlerinin alınabilmesi amacıyla katılımcı yetişkinlere sosyal geçerlik anketi

uygulanmıştır. Anket araştırmacı tarafından geliştirilip, 11 likert tipi soru ve beş adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sosyal geçerlik soru formunda yer alan her bir soru için ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar analiz edilerek katılımcı yetişkinlerin çalışmaya ilişkin düşünceleri değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu araştırmada gelişim yetersizliği olan bireylere yönelik bir güvenlik becerileri programı tasarlamak ve bu programın öğretmenler ve anne-babalar gibi yetişkin bireyler tarafından kullanılmasının yetişkinlerin öğretim davranışları ve çocuklarının güvenlik becerilerini edinme düzeyleri üzerindeki etkilerini sınamak hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı; gelişim yetersizliği olan bireylerin eğitiminde anne-babalar ve öğretmenler tarafından kullanılmak üzere bir güvenlik becerileri eğitim programı tasarlamak ve anne-babalar ve öğretmenler tarafından kullanılan bu programın doğru uygulanma ve gelişim yetersizliği olan bireylerin güvenlik becerilerini öğrenme düzeylerini ortaya koymaktır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen ve anne-baba katılımcıların programa ilişkin görüşlerini belirleyerek programın sosyal geçerliğini değerlendirmek hedeflenmiştir. Bu genel amacı karşılayabilmek üzere çalışma iki aşamada tamamlanmıştır. Çalışma I'ın amacı GÜBEP'i tasarlamak, Çalışma II'nin amacı ise tasarlanan programı sınyarak etkililiğini ortaya koymaktır. İzleyen bölümde önce Çalışma I'ın, ardından Çalışma II'nin bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Çalışma I'den Elde Edilen Bulgular

Çalışma I'de gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretilmesi için yaşa uygun güvenlik becerilerinin yer aldığı, etkili ve bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanıldığı bir güvenlik becerileri programı olan GÜBEP tasarlanmıştır. Programda yedi güvenlik becerisi öğretim alanı ve bu alanlarda öğretilmesi önerilen toplam 173 hedef beceri yer almaktadır. Öğretmenlerle anne-babaların (EK 11) ve alan uzmanlarının (EK 12) GÜBEP'e ilişkin görüş ve önerileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Bulgular (a) GÜBEP kontrol listesine ilişkin görüş ve öneriler, (b) öğretim uygulamalarına ilişkin görüş ve öneriler ve (c) öğretim planlarına ilişkin görüş ve öneriler olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

4.1.1. GÜBEP kontrol listesine ilişkin görüş ve öneriler

Öğretmenlere, anne-babalara ve alan uzmanlarına GÜBEP kontrol listesinin kapsamına, çeşitliliğine, hedef güvenlik becerilerinin ifade ediliş biçimine, işe yararlılığına ilişkin sorular ve kontrol listesindeki hedef becerilerin nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesine ilişkin yönelik görüş ve öneriler sorulmuştur. Bu bölümde üç katılımcı grubun GÜBEP kontrol listesine ilişkin görüş ve önerilerine yer verilmiştir.

4.1.1.1. Öğretmenlerin GÜBEP kontrol listesine ilişkin görüş ve önerileri

Öğretmenlere kontrol listesindeki güvenlik becerileri sınıflandırma başlıklarının kapsamı ve her bir güvenlik becerisi sınıfındaki hedef becerilerin çeşitliliğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kontrol listesine ilişkin görüşlerinden “kapsamlı” (n=5), “detaylı” (n=5) ve “sınırlıkları olabilir” (n=2) olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin kontrol listesinin kapsamına ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Kontrol listesi kapsamlı.	5
Kontrol listesi detaylı.	5
Kontrol listesinde sınırlılıklar olabilir.	2
Görüşler Toplamı	12

Öğretmenler kontrol listesinin kapsamlı olmasını “oldukça kapsamlı”, “çeşitli” ve “yeterli” sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Kontrol listesini detaylı olarak nitelendiren öğretmenler, bu listenin “detaylı”, “uygun” ve “etkileyici” olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bu kontrol listesinin küçük yaştaki çocuklar için daha uygun olabileceği ve anne-babaların farklı gereksinimleri olabileceği yönüyle sınırlıkları olabileceğini düşünen öğretmenler de vardır. Kapsamlı olduğunu düşünen öğretmenlerden biri bu konudaki görüşünü “173 tane GB olmasına ‘ne kadar çokmuş’ dedim. Kendimi düşündüm, güvenlik becerilerinin üzerinde çok da durmadığımı fark ettim. Bu becerileri okuduktan sonra öğretilbileceğini fark ettim” (Fidan Öğretmen) sözleriyle dile getirmiştir. Kontrol listesinin detaylı olduğunu düşünen Nihan Öğretmen,

“Güvenlik becerileri deyince aklıma önce trafik kuralları gelmişti. Ancak daha fazla ve kapsamlı olduğunu gördüm ve şaşırdım. Özellikle erken çocukluk dönemine ilişkin prizler vesaire aklıma gelmemişti. Örneğin genç ve yetişkinlerle çalışırken de sadece trafik işaretlerini ya da toplumsal uyarı işaretlerini güvenlik olarak çalışmıştık”

biçiminde görüşünü açıklamıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin kontrol listesindeki güvenlik becerilerinin sınıflandırılmasını ve beceri çeşitliliğini kapsamlı ve detaylı bulma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin bazıları kontrol listesindeki becerilerin ağırlıklı olarak küçük yaştaki çocuklara uygun olduğunu ya da

anne-babaların listedeki becerilerden farklı becerilere de gereksinim duyabileceklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere hedef becerilerin anlaşılır biçimde ifade edilip edilmediği ve cümle uzunluğunun uygun olup olmadığı sorulmuştur. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde hedef beceriler “gözlenebilir ve ölçülebilir” (n=5) ve “daha gözlenebilir ifadeler kullanılmalı” (n=1) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin kontrol listesindeki hedef becerilere ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Hedef beceriler gözlenebilir ve ölçülebilir.	5
Daha gözlenebilir ifadeler kullanılmalı.	1
Görüşler Toplamı	6

Öğretmenler hedef becerilerin gözlenebilir ve ölçülebilir olduğunu “anlaşılır”, “gözlenebilir”, “ölçülebilir”, “sade”, “açık” ve “net” sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Fidan Öğretmen “*Kontrol listesinde bazı hedeflerin ucu açık gibi geldi ancak onlarda da parantez içinde açıklama yapılmış*” ve “*okurken gözlenebilir ve ölçülebilir ifadelerin kullanılmasına dikkat ettim*” diyerek gözlenebilir ve ölçülebilirliği vurgularken, Ece Öğretmen “*Az kelime ile çok şey anlatılmış*” biçiminde hedef güvenlik becerilerinin sade, açık ve net olduğunu vurgulamıştır. Bulgular öğretmenlerin kontrol listesindeki hedef becerileri gözlenebilir ve ölçülebilir bulma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Öte yandan bir öğretmenin bazı becerilerin belirsizliğine dikkat çekerek listesindeki hedef becerilere yönelik daha gözlenebilir ifadelerin kullanılması görüşünde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlere hedef becerilerin günlük yaşamda gereksinim duyulabilecek güvenlik becerileri olup olmadığı sorulmuştur. Tablo 4.3.’te görüldüğü gibi öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan “işlevsel” (n=3) ve “her birey için işlevsel değil” (n=3) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır.

Hedef becerilerin işlevsel olduğunu düşünen öğretmenler işlevselliğin yanı sıra her bir becerinin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu görüşte olan öğretmenlerden biri görüşünü “*Çocuğun ev, okul ve sosyal yaşamını düşündüğümde benim için yeterli ve işlevsel*” (Nur Öğretmen) biçiminde ifade etmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin hedef becerilerin işlevselliğine ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Hedef beceriler işlevsel.	3
Her birey için işlevsel değil.	3
Görüşler Toplamı	6

Öğretmenlerin yarısı küçük yaştaki çocuklar için daha çok beceri olması, yetersizlikten hafif etkilenmiş bireylere daha uygun olması ve bazı becerilerin zor olması nedeniyle her birey için işlevsel olmadığını dile getirmiştir. Fidan Öğretmen'in "*Bazı beceriler düzey anlamında gelişim yetersizliği olan bireyler için fazla olabilir mi bilemedim. Örneğin navigasyon açarak bir yerden bir yere gitme becerisi benim zor kullandığım bir beceri. Tabi ki yine de çocuklara öğretilebileceğini düşünüyorum*" biçimindeki ifadesi bu bulguyu örnekler niteliktedir. Sonuç olarak bulgular öğretmenlerin bir kısmının kontrol listesindeki hedef becerileri herkes için işlevsel, bir kısmının da sadece yaşı küçük ya da yetersizlikten daha az etkilenmiş bireyler için işlevsel bulma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlere GÜBEP kontrol listesinin kullanıcı dostu olup olmadığı sorulmuştur. Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan "kullanıcı dostu" (n=5) ve "anne-babalar için kullanıcı dostu değil" (n=2) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin kontrol listesinin kullanıcı dostu olmasına ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Kontrol listesi kullanıcı dostu.	5
Anne-babalar için kullanıcı dostu değil.	2
Görüşler Toplamı	7

Öğretmenler kullanıcı dostu alt temasını "kullanıcı dostu", "basit" ve "kolay doldurulabilir" sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Anne-babalar için kullanıcı dostu değil alt temasını "aileler için uygun değil" ve "aileler doldurmakta zorlanabilir" sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Kontrol listesinin anne-babalar için kullanıcı dostu olmadığını düşünen öğretmenler sunum biçimine ilişkin "yaş gruplarını farklı biçimde sunma" ve "aileler için uyarlamalar yapma" önerilerini paylaşmışlardır. Kontrol listesinin anne-babalar için kullanıcı dostu olmadığı görüşünde olan Nur Öğretmen "*Kontrol listesini öğretmenler*

kolaylıkla doldurabilir ancak aile için içinde değilse doldurmakta zorlanabilir. Bu durumda model olmak ya da kısa bir aile eğitimi gerekebilir. Aslında her şey açık ama ailenin düzeyine ve bilgisine bağlı olarak zorlanabileceklerini düşünüyorum” sözcükleriyle görüş ve önerilerini paylaşmıştır. Bulgular öğretmenlerin kontrol listesini kendileri için kullanıcı dostu bulma eğiliminde olduklarını, ancak bazı öğretmenlerin özellikle anne-babalar için uyarlamalar yapılması gerektiğini düşünme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlere GÜBEP kontrol listesinin geliştirilmesine yönelik görüş ve önerileri sorulmuştur. Tablo 4.5’te de görüldüğü gibi öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan “beceri çeşitliliğine ve sınıflandırmaya yönelik görüşler” (n=5) ve “kontrol listesinin biçimine yönelik görüşler” (n=1) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.5. *Öğretmenlerin kontrol listesinin geliştirilmesine yönelik görüşleri*

Alt tema	N
Beceri çeşitliliğine ve sınıflandırmaya yönelik görüşler.	5
Kontrol listesinin biçimine yönelik görüşler.	1
Görüşler Toplamı	6

Öğretmenler beceri çeşitliliği ve sınıflandırmaya yönelik görüşlerini “ergenlik dönemindeki mesleki becerilerin artması”, “bireyin karşısındaki kişinin öfkelenebileceğini fark etmeye ilişkin becerilerin olması” ve “112’yi arama becerisinin okul öncesi dönemden çocukluk dönemine çekilmesi” sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Beceri çeşitliliğine ve sınıflandırmaya yönelik görüş paylaşan öğretmenlerden biri önerisini “*Saldırgan davranışları olan bir öğrenci karşısındakinin de saldırgan olabileceğini öğrenmeli, ülkemizde artık insanlar zihin yetersizliği ya da gelişim farklılığı olan bireylerin sorun davranışlarına anlayışlı yaklaşmayabilir*” (İlayda Öğretmen) sözcükleriyle ifade etmiştir. Kontrol listesinin biçimine yönelik görüş ise “kontrol listesinin bir aile bireyinin doldurulmasını kolaylaştıracak bir aile eğitimiyle sunulması” biçiminde ifade edilmiştir. Bulgular öğretmenlerin tamamının kontrol listesini genel olarak yeterli bulma eğiliminde olduklarını, bununla birlikte özellikle ergenlik dönemine yönelik daha fazla sayıda beceri olması gerektiğini belirtme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak öğretmenler GÜBEP kontrol listesini kapsamlı, işlevsel, kullanıcı dostu ve ayrıntılı, listedeki hedef becerileri gözlenebilir ve ölçülebilir bulmuşlardır. Anne-babaların kontrol listesini doldurmada öğretmenlere kıyasla zorlanacağını düşünen öğretmenler özellikle ergenlik dönemi ve mesleki beceriler konusunda beceri çeşitliliğinin artırılmasına ve kontrol listesinin anne-babalar için daha anlaşılır olmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

4.1.1.2. Anne-babaların GÜBEP kontrol listesine ilişkin görüş ve önerileri

Anne-babalara kontrol listesindeki güvenlik becerileri sınıflandırma başlıklarının kapsamı ve her bir güvenlik becerisi sınıfındaki hedef becerilerin çeşitliliğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Tablo 4.6’da görüldüğü gibi anne-babaların bu soruya verdikleri yanıtlardan “kapsamlı” (n=5), “detaylı” (n=4) ve “işlevsel” (n=3) olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.6. Anne-babaların kontrol listesinin kapsamına ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Kontrol listesi kapsamlı.	5
Kontrol listesi detaylı.	4
Kontrol listesi işlevsel.	3
Görüşler Toplamı	12

Anne-babalar kontrol listesinin kapsamlı olmasını “kapsamlı” ve “uygun” sözcükleriyle, detaylı olmasını “detaylı” ve “çeşitli” sözcüğüyle ve işlevsel olmasını “günlük yaşamda karşılaşılabilecek sorunlara yer verilmiş” ve “faydalı” sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Kontrol listesinin kapsamlı olduğu görüşünde olan Uğur Hanım görüşlerini “*Üzerine çok kafa yormama rağmen burada hiç aklıma gelmeyen adımlar varmış*” biçiminde, Tamer Bey “*Başka ne beceri ekleyebilirim diye düşündüm ancak bir beceri aklıma gelmedi. Hatta bazı beceriler için ‘aaa bu da varmış’ dedim*” biçiminde ifade etmiştir. Güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda ilk kez bir uzmanla konuştuğunu belirten Levent Bey görüşlerini “*Konuyu çok ilginç ve çok faydalı buldum. Bugüne kadar gittik, geldik, eğitimler aldık, kimse bize böyle bir şey anlatmadı*” biçiminde ifade etmiştir. Güvenlik becerilerinin öğretiminin yanı sıra anne-babaların da güvenlik önlemleri almasının gerekli olduğu görüşünde olan Uğur Hanım “*Bazı*

güvenlik becerileriyle ilgili zaten önlem alınması, bizim ortada bırakmamamız gerektiğini düşünüyorum. Mesela çivi gibi sivri uçlu araçlardan uzak durmak, ben zaten ortada bırakmamalıyım. Bir yandan bu listede olmasında bir sakınca yok tabi ki” sözcükleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Bazı becerileri anne-babaların çalışmamaları gerektiği görüşünde olan Levent Bey görüşlerini “Örneğin ev içi ya da toplumsal yaşam becerilerinde ebeveynler çalışabilir. Ancak zorbalıkla ya da cinsel istismar gibi bazı zorlu becerilerde ebeveynler yerine psikologlar ya da uzmanlar çalışmalı” biçiminde ifade etmiştir. Sonuç olarak bulgular anne-babaların kontrol listesindeki güvenlik becerilerinin sınıflandırılmasını ve beceri çeşitliliğini kapsamlı, detaylı ve yeterli bulma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Anne-babalara hedef becerilerin anlaşılır biçimde ifade edilip edilmediği ve cümle uzunluğunun uygun olup olmadığı sorulmuştur. Anne-babaların bu soruya verdikleri yanıtlardan yalnızca “anlaşılır” (n=5) alt temasına ulaşılmıştır. Anne-babalar hedef becerilerin anlaşılır olduğunu “anlaşılır”, “teknik terimlerden uzak”, “cümlelerin uzunlukları uygun” ve “çeviri kaynaklarla karşılaştırıldığında anlaşılır “sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Hedef becerilerin anlaşılır olduğu görüşünde olan Tamer Bey görüşlerini “Bazen öğretmenimiz makale gönderiyor, onları okurken kendimizden geçiyoruz. Ancak bu içerik herkesin anlayabileceği biçimde anlatılmış” sözleriyle, Ayça Hanım ise “Hedef beceriler oldukça anlaşılır, çok uzun cümlelere ve mesleki terimlere yer verilmemiş” sözcükleriyle ifade etmiştir. Bulgular anne-babaların hedef becerileri anlaşılır, cümle uzunluklarını uygun bulma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Anne-babalara hedef becerilerin günlük yaşamda gereksinim duyulabilecek güvenlik becerileri olup olmadığı sorulduğunda katılımcılar genel olarak “evet” yanıtını vermişlerdir. Tablo 4.7’de de görüldüğü gibi anne-babaların bu soruya verdikleri yanıtlardan “çocuğum için işlevseldir” (n=4) ve “her birey için işlevsel değildir” (n=2) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.7. Anne-babaların hedef becerilerin işlevselliğine ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Çocuğum için işlevsel.	4
Her birey için işlevsel değil.	2
Görüşler Toplamı	6

Anne-babalar hedef becerilerin çocukları için işlevsel olduğunu “çocuğum için çok uygun” ve “çocuğumun öğrenebileceği beceriler var” sözcükleriyle, hedef becerilerin her birey için işlevsel olmadığını “küçük yaştaki çocuklar için daha çok beceri olması” ve “bazı beceriler için belirlenen yaş gruplarının uygun olmaması” sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Kontrol listesindeki becerilerin çocuğu için işlevsel olduğu görüşünde olan anne-babalardan biri “*Güvenlikle ilgili tüm senaryolarımı kapsayan bir kontrol listesi olmuş. Benim kızımın yaş grubunu düşündüğümde tüm becerileri kapsıyordu*” (Tamer Bey) sözcükleriyle görüşünü paylaşmıştır. Uğur Hanım “*Bu becerilerin hepsi çok güzel, kolay kazanılabilir gibi görünüyorlar ancak aynı zamanda zaman gerektiren beceriler. Ve zaman bizim için çok önemli. Hepsi hayata geçebilir mi emin olamadım*” sözleriyle beceriler işlevsel olsa da öğretim sürecinden emin olamadığını belirtmiştir. Sonuç olarak bulgular anne-babaların kontrol listesindeki hedef becerileri genel olarak işlevsel bulduklarını, ancak katılımcılardan bazılarının hedef becerileri her çocuk için işlevsel bulmama eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Anne-babalara GÜBEP kontrol listesinin kullanıcı dostu olup olmadığı sorulmuştur. Tablo 4.8’de de görüldüğü gibi anne-babaların bu soruya verdikleri yanıtlardan “kullanıcı dostu” (n=5) ve “herkes için kullanıcı dostu değil” (n=3) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.8. Anne-babaların kontrol listesinin kullanıcı dostu olmasına ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Kontrol listesi kullanıcı dostu.	5
Herkes için kullanıcı dostu değil.	3
Görüşler Toplamı	8

Anne-babalar kullanıcı dostu alt temasını “ben doldurabilirim”, “herkes doldurabilir” ve “becerilerin yaş gruplarına ayrılması kolaylık” sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Herkes için kullanıcı dostu değil alt temasını “eğitime yeni başlayan anne-babalar için anlaşılır olmayabilir”, “173 beceri bazı anne-babalara uzun gelebilir” ve “diğer anne-babalar doldurmakta zorlanabilir” sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Kontrol listesinin kullanıcı dostu olduğu görüşünde olan anne-babalardan biri “*Kontrol listesi gayet herkesin okuyup anlayabileceği, basit ve anlaşılır nitelikteydi. Ebeveyn olarak*

kolay biçimde doldurabilirim” (Tamer Bey) biçiminde görüşlerini açıklamıştır. Kontrol listesinin herkes için kullanıcı dostu olmadığı görüşünde olan Levent Bey

“Ancak 23 sayfa çok uzun, okuyanlar için zorluk olabilir. Bu nedenle yaş grupları ile ilgili başta bilgi verilebilir. Örneğin ‘Çocuğunuz X yaşında ise Y ve Z maddelerini doldurun’ gibi. Amaca göre ya da çocuğunun seviyesine göre kontrol listesi formu yeniden düzenlenebilir. Daha çok ne acil ya da öncelikliyse ona odaklanılabilir”

cümleleriyle görüşlerini dile getirmiştir. Bulgular kontrol listesine ilişkin görüşleri alınan katılımcı anne-babaların kontrol listesini kendileri için kullanıcı dostu bulma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte anne-babaların bazıları kontrol listesini her anne-baba için kullanıcı dostu bulmama eğilimindedirler.

Anne-babalara GÜBEP kontrol listesini geliştirmek için görüş ve önerileri sorulmuştur. Anne-babalar genel olarak güvenlik becerilerini yeterli bulmuşlardır. Tablo 4.9’da da görüldüğü gibi anne-babaların bu soruya verdikleri yanıtlardan “kontrol listesinin içeriğine yönelik öneriler” (n=6) ve “kontrol listesinin biçimsel özelliklerine yönelik öneriler” (n=2) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.9. Anne-babaların kontrol listesinin geliştirilmesine yönelik görüşleri

Alt tema	N
Kontrol listesinin içeriğine yönelik öneriler.	6
Kontrol listesinin biçimsel özelliklerine yönelik öneriler.	2
Görüşler Toplamı	8

Kontrol listesinin içeriğine yönelik öneriler arasında “başkalarının güvenliklerini gözetmeye yönelik beceriler eklenmesi”, “çocuklara tehlikeli nesne kavramının öğretilmesi”, “yangına müdahale etme yerine ortamdan kaçma becerisinin hedeflenmesi” ve “okuma-yazma becerisine sahip olmayan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin bilgiler sunulması” bulunmaktadır. Kontrol listesinin biçimsel özelliklerine yönelik öneriler arasında “kontrol listesinin başına yaş gruplarını açıklayan bir yönerge eklenmesi” ve “listenin güvenlik becerisi alanına ya da çocuğun seviyesine göre tekrar düzenlenmesi” yer almaktadır. Önerileri arasında başkalarının güvenliklerine dikkat etmesine yönelik beceriler eklenmesi olan Levent Bey görüşlerini “Arkadaşı ile oynarken onların güvenliğine de dikkat etmek gibi bir beceri eklenebilir mi? Örneğin ben oğlumla

ilgili bu kaygıyı yaşıyorum, kendisine dikkat eder ancak her zaman akranlarını gözetmeyebilir. O akranları ile oynarken bizim gözümüz hem onda oluyor, başkasına zarar verir diye” biçiminde açıklamıştır.

Bulgular anne-babaların kontrol listesine yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte günlük yaşamda karşılaştıkları bazı zor durumlar olduğu, bu durumlara özgü güvenlik becerilerinin de kontrol listesine eklenmesini isteme eğiliminde oldukları görülmektedir. Anne-babalar GÜBEP kontrol listesini kapsamlı, kullanıcı dostu, detaylı, anlaşılır ve becerileri çeşitli bulmuşlardır. Anne-babalar kontrol listesini çocukları için doldurabileceklerini ancak bazı anne-babaların zorlanabileceklerini belirtmişlerdir. Anne-babalar kontrol listesinin içeriğini ve biçimsel özelliklerini geliştirici önerilerde bulunmuşlardır.

4.1.1.3. Alan uzmanlarının GÜBEP kontrol listesine ilişkin görüş ve önerileri

Alan uzmanlarına kontrol listesindeki güvenlik becerileri sınıflandırma başlıklarının kapsamı ve her bir güvenlik becerisi sınıfındaki hedef becerilerin çeşitliliğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Tablo 4.10’da da görüldüğü gibi alan uzmanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan “kapsamlı” (n=5) ve “ayrıntılı” (n=5) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.10. Alan uzmanlarının kontrol listesinin kapsamına ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Kontrol listesi kapsamlı.	5
Kontrol listesi ayrıntılı.	5
Görüşler Toplamı	10

Alan uzmanları kontrol listesinin kapsamlı olmasını “kapsamlı”, “çeşitli” ve “yeterli” sözcükleriyle, ayrıntılı olmasını “ayrıntılı”, “detaylı” ve “yeterli” sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Güvenlik becerilerinin sınıflandırılmasını kapsamlı bulan alan uzmanlarından biri görüşlerini “*Davranışların alt basamaklarının verilmiş olması aile ve öğretmenler için neye bakmaları gerektiği konusunda katkı sağlayıcı. Son yıllarda sağlık ve çevrimiçi beceriler üzerine de çalışılıyor. Bu becerilere de yer verilmiş olması çok uygun*” (Nihal Hanım) cümleleriyle açıklamıştır. Kontrol listesini ayrıntılı bulan Emre Bey ise görüşlerini “*Alanyazın ile karşılaştığımda güvenlik becerilerine detaylı ve*

yeterli biçimde yer verdiğinizi düşünüyorum” biçiminde ifade etmiştir. Bulgular alan uzmanlarının kontrol listesindeki güvenlik becerilerinin sınıflandırılmasını ve beceri çeşitliliğini kapsamlı ve detaylı bulma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Alan uzmanlarına hedef becerilerin gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde ifade edilip edilmediği ve cümle uzunluğu sorulmuştur. Tablo 4.11’de de görüldüğü gibi alan uzmanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan “gözlenebilir ve ölçülebilir” (n=5) ve “daha gözlenebilir ve ölçülebilir ifadeler kullanılmalı” (n=3) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.11. Alan uzmanlarının kontrol listesindeki hedef becerilere ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Hedef beceriler gözlenebilir ve ölçülebilir.	5
Daha gözlenebilir ve ölçülebilir ifadeler kullanılmalı.	3
Görüşler Toplamı	8

Alan uzmanları hedef becerilerin gözlenebilir ve ölçülebilir olduğunu “gözlenebilir”, “ölçülebilir”, “cümle uzunlukları uygun ve anlaşılır” sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Alan uzmanlarının hedef becerilerde yer alan sürelerle (örn., 10 saniye yerine 5 saniye olmalı) ve ifadelere yönelik (örn., güvenli tepki verir ifadesi açılmalı) görüşleri analiz edildiğinde “daha gözlenebilir ifadeler kullanılmalı” alt temasına ulaşılmıştır. Hedef becerilerin gözlenebilir ve ölçülebilir olduğu görüşünde olan alan uzmanlarından biri “*İfadeler gözlenebilir ve ölçülebilir geldi bana, gayet uygundu*” (Emre Bey) sözcükleriyle görüşlerini paylaşmıştır. Alan uzmanları bazı hedef becerilerin daha gözlenebilir ifade edilmesine yönelik öneriler paylaşmışlardır. Aslı Hanım’ın “*X becerisini güvenli biçimde yapar kısmına yönelik öğretim planlarında açılacak mı? Çünkü her uygulayıcı o becerideki güvenli kullanım kısmını bilemeyebilir. Örneğin deniz, göl ya da gölet gibi ortamlarda güvenli davranışlar sergiler gibi*” ifadesi bu bulguyu kanıtlar niteliktedir. Sonuç olarak bulgular alan uzmanlarının hedef becerileri gözlenebilir ve ölçülebilir bulma eğiliminde olduklarını, bununla birlikte bazı ifadelere yönelik daha gözlenebilir ve ölçülebilir ifadeler yer verilmesi önerilerinin de olduğunu göstermektedir.

Alan uzmanlarına hedef becerilerin günlük yaşamda gereksinim duyulabilecek güvenlik beceriler olup olmadığı sorulduğunda katılımcılar genel olarak “evet” yanıtını

vermişlerdir. Alan uzmanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan yalnızca “günlük yaşamda kullanılabilir beceriler” (n=5) alt temasına ulaşılmıştır. Alan uzmanları alt temayı “günlük yaşamda karşılaşılabılır”, “her bir tehlike günlük yaşamda var” ve “işlevsel” sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Bu görüşte olan alan uzmanlarından biri kontrol listesindeki becerilerin işlevselliğini “*Daha önce başka bir yerde görmemişim. Hem öğretmen adayları, öğretmenler ve ailelerin günlük yaşamda en çok sorun yaşadığı kısım burası çünkü*” (Nihal Hanım) cümleleriyle belirtmiştir. Emre Bey ise kontrol listesindeki becerilere günlük yaşamda gereksinim duyulabileceğini ve yalnızca önlem almanın tek başına yeterli olmadığını “*Güvenlik becerilerinin her biri günlük yaşamda kullanılabilir. Çünkü her bir tehlike günlük yaşamda karşılaşıyor. Aileler daha çok önlem alıyor ancak aslında öğretim yapılması daha önemli*” cümleleriyle ifade etmiştir. Bulgular alan uzmanlarının tamamının kontrol listesindeki hedef becerileri gelişim yetersizliği olan bireylerin günlük yaşamda gereksinim duyabileceği beceriler olarak tanımlama eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Alan uzmanlarına GÜBEP kontrol listesinin kullanıcı dostu olup olmadığı sorulmuştur. Alan uzmanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan yalnızca “kullanıcı dostu” (n=5) alt temasına ulaşılmıştır. Alan uzmanları kullanıcı dostu alt temasını “kullanıcı dostu” ve “kolay doldurulabilir” sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Bununla birlikte alan uzmanları kontrol listesinin biçimine ve anne-babaların kullanmasını kolaylaştırmaya yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Kontrol listesinin biçimine yönelik önerilerde bulunan alan uzmanları “güvenlik becerilerinin sınıflandırılmasını temel alan ayrı formlar hazırlanmasını” ve “yaş gruplarının formda gösterilme biçiminin düzenlenmesini” önermişlerdir. Anne-babaların kullanmasını kolaylaştırmaya yönelik önerilerde bulunan alan uzmanları “listenin daha da basitleştirilmesini” ve “anne-babalara uzman desteği sunulmasını” önermişlerdir. Bu görüşte olan Tuğçe Hanım “*İlk bakışta kontrol listesinde neresi işaretlenecek anlayamadım, ancak ikinci kez incelediğimde anladım. Bazı anne-babalar birkaç kez okumak zorunda kalabilirler ya da açıklamalar daha detaylı yazılabilir. Anne-babalar için biraz daha kolaylaştırılabilir*” cümleleriyle önerilerini paylaşmıştır. Bulgular alan uzmanlarının kontrol listesini genel olarak kullanıcı dostu bulma eğiliminde olduklarını, bununla birlikte özellikle anne-babalar için daha kolay doldurulmasına yönelik önerileri olduğunu göstermektedir.

Öğretmen ve anne-babalardan farklı olarak alan uzmanlarına GÜBEP kontrol listesinde içerik olarak mantıksal bir sıralama ve dil birliği olup olmadığı sorulmuştur.

Tablo 4.12’de de görüldüğü gibi alan uzmanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan “mantıksal bir sıralama var” (n=3), “dil birliği var” (n=3) ve “sıralama düzenlenmeli” (n=1) olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.12. Alan uzmanlarının kontrol listesinin mantık ve dil birliğine ilişkin görüşleri

Yanıtlar	N
Mantıksal bir sıralama var.	3
Dil birliği var.	3
Sıralama düzenlenmeli.	1
Görüşler Toplamı	7

Alan uzmanları mantıksal bir sıralama var ve dil birliği var alt temaları için doğrudan bu ifadeleri kullanmışlardır. Sıralamanın düzenlenmesi alt teması “iş yerinde gerekli güvenlik becerileri listesinin son sırada olması gerekir” sözcükleriyle ifade edilmiştir. Kontrol listesinde mantıksal bir sıralama olduğu görüşünde olan alan uzmanlarından biri “*Örneğin evden başlayıp sonra dışarıdaki güvenlik becerilerine gidilmiş. Oldukça uygun*” (Emre Bey) biçiminde, diğeri “*Yakından uzağa gitmesi ve yaş gruplarının dikkate alınması çok iyi olmuş*” (Tuğçe Hanım) biçiminde görüşlerini paylaşmışlardır. Bulgular alan uzmanlarının kontrol listesinin içeriğinde mantıksal bir sıralama ve dil birliğinin olduğu görüşünde olduklarını göstermektedir.

Alan uzmanlarına GÜBEP kontrol listesini geliştirmek için görüş ve önerileri sorulmuştur. Tablo 4.13’te de görüldüğü gibi alan uzmanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan “farklı hedef becerilerin eklenmesine yönelik öneriler” (n=6), “hedef becerilerin yapısına yönelik öneriler” (n=3), “hedef becerilerin yaş gruplarına yönelik öneriler” (n=3) ve “bazı hedef becerilerin çıkarılmasına yönelik öneriler” (n=1) olmak üzere dört alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.13. Alan uzmanlarının kontrol listesinin geliştirilmesine yönelik görüşleri

Alt tema	N
Farklı hedef becerilerin eklenmesine yönelik öneriler.	6
Hedef becerilerin yapısına yönelik öneriler.	3
Hedef becerilerin yaş grubuna yönelik öneriler.	3
Bazı hedef becerilerin çıkarılmasına yönelik öneriler.	1
Görüşler Toplamı	13

Alan uzmanları “jiletten uzak durma”, “asansörü güvenli kullanma”, “kapı çaldığında güvenli biçimde yanıtlanma” ve “gölde, gölette, süs havuzunda ya da su birikintisinde yüzmekten kaçınma” gibi farklı hedef becerilerin eklenmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Farklı hedef becerilerin eklenmesi önerisinde bulunan uzmanlardan biri gerekçesini “*Biz projede görüş alırken aileler su kenarına gittiklerinde çocuklarının göle, gölete, süs havuzuna ya da su birikintisine girmek istediklerini söylemişlerdi. Dolayısıyla bu tür yerlerde yüzülmemesi gerektiği öğretilir, bu beceri eklenebilir*” (Elif Hanım) cümleleriyle ifade etmiştir. “Ampul değiştirme becerisinde anahtarın kapalı olmasına dikkat etme”, “kırılmış nesnelere kullanmadan yetişkinlere haber verme becerisine ‘dokunmadan’ sözcüğünü ekleme”, “yüksek bölgeleri güvenli biçimde geçme becerisinde ‘tutunma desteği bulma’ ifadesini ekleme” gibi hedef becerilerin yapılarına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Balkondan sarkma becerisinin 0-3 yaş, sokaktaki hayvanlarla etkileşim kurma becerisinin 7-12 yaş ve çakmak ya da kibriti güvenli kullanma becerisinin 13 yaş sonrası olması gibi hedef becerilerin yaş gruplarına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Anne-baba gözetiminde yabancıyla iletişim kurma hedef becerisinin güvenlik becerisi değil bir iletişim becerisi olduğu, bu nedenle çıkarılması önerilmiştir.

Bulgular alan uzmanlarının kontrol listesine yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Ayrıca alan uzmanları GÜBEP kontrol listesinde dil birliği ve mantıksal bir sıralama olduğunu da belirtmişlerdir. Bununla birlikte kontrol listesindeki beceri çeşitliliğinin artması, bazı becerilerin yapısının ve yaş gruplarının düzenlenmesi yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

4.1.2. Öğretim uygulamalarına ilişkin görüş ve öneriler

Öğretmenlere, anne-babalara ve alan uzmanlarına DBÖ, SÖ, VMÖ ve EİÖ öğretim uygulamalarının sunum içeriklerinin ve örneklerinin anlaşılabilirliği ile bu sunumlardan yararlanıp yararlanamayacaklarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu bölümde üç katılımcı grubun öğretim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerine yer verilmiştir.

4.1.2.1. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri

Öğretmenlere GÜBEP’te kullanılan uygulama sunumlarının ve örneklerin açık ve anlaşılır olup olmadığı sorulmuştur. Tablo 4.14’te de görüldüğü gibi öğretmenlerin bu

soruya verdikleri yanıtlardan “tekrarlanabilir” (n=5), “uygulamayı kolaylaştırıcı etmenler var” (n=5), “açık ve anlaşılır” (n=3) ve “detaylıdır” (n=1) alt temalarına ulaşılmıştır.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin uygulama sunumlarının anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Sunumlar tekrarlanabilir.	5
Uygulamayı kolaylaştırıcı etmenler var.	5
Sunumlar açık ve anlaşılır.	3
Sunumlar detaylı.	1
Görüşler Toplamı	14

Tekrarlanabilir olma “örneklerden yararlanarak güvenlik becerisi öğretebilirim” sözcükleriyle ifade edilmiştir. Uygulamayı kolaylaştıran etmenler “dört uygulamaya yer vermesi”, “uygulama kontrol listelerinin olması” ve “ortama davet etme, dikkat sağlayıcı ipucu sunma gibi basamaklara yer verilmesi” sözcükleriyle ifade edilmiştir. Öğretmenler açık ve anlaşılır ve detaylı alt temalarını doğrudan bu sözcüklerle ifade etmişlerdir. Sunumların tekrarlanabilir, açık ve anlaşılır olduğu görüşünde olan Fidan Öğretmen

“Uygulamaların açık açık anlatılmasını beğendim. Biz işin içinde olduğumuz için net geliyor olabilir tabi ancak bir okul öncesi öğretmeni ya da bir sınıf öğretmeni veya bir anne-baba da anlayabilir ve uygulayabilir. Örnekleri de anlaşılır buldum, bu uygulamalara bakarak ben de bir güvenlik becerileri öğretebilirim”

biçiminde görüşlerini açıklamıştır. Uygulamayı kolaylaştırıcı etmenler olduğu ve sunumların öğretmenler için bir rehber olacağı görüşünde olan Nur Öğretmen “Sunumlar ortama çağırma, dikkatini çekme gibi aşamaları da kattığı için de çok uygun olmuş. Uygulamacıların ne kadar beklemesi gerektiği gibi detayların düşünülmesi çok iyi. Bunu bilmeyen özel eğitimciler de var” cümleleriyle görüşlerini paylaşmıştır. Öğretmenlerden bazıları GÜBEP’te yer verilen öğretim uygulamalarının bazılarını ilk kez okuduklarını paylaşmışlardır. Örneğin İlayda Öğretmen “Ben sosyal öykü nasıl yazılır bilmiyordum, bu uygulamaya bakarak öğrendim” sözcükleriyle; Nur Öğretmen “Ben de DBÖ kullanmadım ve uygulandığını görmedim” sözcükleriyle deneyimlerini paylaşmışlardır. Sonuç olarak bulgular öğretmenlerin tamamının uygulama örneklerine bakarak bir güvenlik becerisi öğretebilme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Öğretmenler kendileri için uygulama yapmayı kolaylaştırıcı etmenler olduğunu ve sunumların açık ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlere uygulama sunumlarına bakarak öğrencilerine bir güvenlik becerisi öğretimi yapıp yapamayacakları sorulmuştur. Tablo 4.15'te de görüldüğü gibi öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan uygulama sunumları “tekrar edilebilir” (n=5) ve “bazı uygulamalar kullanılabilir” (n=4) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin uygulama sunumlarının yinelenebilirliğine ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Uygulama sunumları herkes için tekrar edilebilir.	5
Bazı uygulamalar kullanılabilir.	4
Görüşler Toplamı	9

Uygulama sunumlarının tekrar edilebilir olduğu “uygulama örneklerine bakarak uygulama yapabilirim” ve “bir güvenlik becerisi öğretebilirim” biçiminde ifade edilmiştir. Bazı uygulamaların kullanılabilir olduğu “*VM benim öğrencilerim için etkili olmaz*”, “*DBÖ yoğun etkilenmiş çocuklar için etkili olmaz*”, “*EİÖ ve SÖ'yü tercih ederim*” ve “*Benim sınıfıma SÖ uygun olmaz*” biçiminde ifade edilmiştir. Uygulama sunumlarını herkesin tekrar edebileceği ancak belli bir eğitim seviyesindeki anne-babalar için daha uygun olabileceği görüşünde olan İlayda Öğretmen görüşlerini

“Benzer biçimde bir velinin de öğrenebileceğini düşünüyorum. Ancak ilgisi olmayan ya da eğitim düzeyi yeterli olmayan bir ebeveyn için istediğin kadar açık anlat ya da basitleştir, yine de yapamayabilir. Dolayısıyla belirli bir eğitim seviyesinde ebeveynlerin bu eğitimi alması ve okuması yeterli olacaktır”

cümleleriyle ifade etmiştir. Öğretim uygulamalarından yalnızca bazılarını kullanabileceği görüşünde olan Ece Öğretmen görüşlerini “*VM otizmlili bireyler için etkili olsa da benim (ZY) çocuklarım için çok etkili olmayabilir*” sözleriyle, Nur Öğretmen ise “*DBÖ güzel anlatılmış ancak yoğun etkilenmiş bireyler için uygun olmayabilir*” sözleriyle paylaşmıştır.

Öğretmenlerin neredeyse tamamı öğretim uygulamalarına bakarak öğrencilerine bir güvenlik becerisi öğretimi yapabileme eğilimindedirler. Bununla birlikte bazı öğretmenler çalıştıkları yetersizlik grubuna bağlı olarak her öğretim uygulamasının kendilerine uygun olmadığı ve bu öğretim uygulamalarını öğrencilerine güvenlik becerisi öğretimi sırasında kullanamayacakları görüşündedirler.

4.1.2.2. Anne-babaların öğretim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri

Anne-babalara GÜBEP’te kullanılan uygulama sunumlarının ve örneklerin açık ve anlaşılır olup olmadığı sorulmuştur. Tablo 4.16’da da görüldüğü gibi anne-babaların bu soruya verdikleri yanıtlardan “sunumlar açık ve anlaşılır” (n=4), “örnekler anlaşılır” (n=4) ve “uygulama sırasında zorluklar olabilir” (n=3) olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.16. Anne-babaların uygulama sunumlarının anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Sunumlar açık ve anlaşılırdır	4
Örnekler anlaşılırdır	4
Uygulama sırasında zorluklar olabilir	3
Görüşler Toplamı	11

Sunumların açık ve anlaşılır olduğu “açık ve net” ve “teknik terimlerden uzak bir anlatım” sözcükleriyle, örneklerin açık ve anlaşılır olduğu “örnekler çok anlaşılır” ve “örnekle anlatılması anne-babalar için kolaylık” sözcükleriyle ulaşılmıştır. Uygulama zorlukları olabileceği “teoride anlaşılır ancak uygulamada zor olabilir”, “anne-baba kendi davranışlarını kontrol etse bile çocuğununki öngöremeyebilir” ve “öğretim uygulamaları arasında farklılıkları anlamak zor olabilir” sözcükleriyle ifade edilmiştir. Sunumların açık ve anlaşılır olduğu görüşünde olan Levent Bey görüşlerini “*Uygulamaların örneklerle anlatılması çok iyi olmuş. Oraya gelene kadar tam olarak ne yapılacağını anlamamıştım. Ancak onları görünce anladım. Bu uygulama örneklerine bakarak, örneğin sosyal öykü ve video modele, oğluma öğretim yapabileceğimi düşünüyorum*” cümleleriyle ifade etmiştir. Uygulama sırasında zorluklar olabileceği görüşündeki anne-babalardan biri “*Yeni öğreneceğim uygulamalarda zorlanabilirim, bu nedenle örnek sayısı birden fazla mı olmalı diye düşündüm*” (Levent Bey) biçiminde ifade etmiştir. Güvenlik becerileri öğretiminde özellikle görsel destekli uygulamalara yer verilmesini öneren Ayten Hanım “*Spektrumun bir kısmındaki bireyler kendi başlarına da bu güvenlik becerilerini öğrenebilirler. Ancak spektrumun büyük bir kısmı için hala görsel destekli ve uygulamalı öğretim gerekiyor*” sözcükleriyle önerisini paylaşmıştır. Bulgular anne-babaların sunumları ve örnekleri açık ve anlaşılır bulduğu yönündedir.

Bununla birlikte içerikler bazı anne-babalar okurken anlaşılır gelse de uygulama sırasında zorlanabilecekleri konuların olabileceğini belirtmişlerdir.

Anne-babalara uygulama sunumlarına bakarak öğrencilerine bir güvenlik becerisi öğretimi yapıp yapamayacakları sorulmuştur. Tablo 4.17’de de görüldüğü gibi anne-babaların bu soruya verdikleri yanıtlardan “uygulama sunumlarına bakarak öğretim yapılabilir” (n=3), “yeni öğrenilen uygulamaları kullanırken zorlanılabilir” (n=3) ve “sunumların içerikleri geliştirilebilir” olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.17. Anne-babaların uygulama sunumlarının yinelenebilirliğine ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Uygulama sunumlarına bakılarak öğretim yapılabilir	3
Yeni öğrenilen uygulamaları kullanırken zorlanılabilir	3
Sunumların içerikleri geliştirilebilir	2
Görüşler Toplamı	8

Anne-babalar uygulama sunumlarına bakarak öğretim yapılabilmesi alt temasını “uygulama yaparım”, “çocuğuma bir güvenlik becerisi öğretebilirim” ve “diğer anne-babalar da uygulayabilir” biçiminde ifade edilmiştir. Anne-babalar yeni öğrenilen uygulamaları kullanırken zorlanılabilir alt teması için doğrudan bu ifadeyi kullanmışlardır. Anne-babaların sunumların içeriklerinin geliştirilmesine yönelik önerileri sunumlardaki örnek sayısının artırılması yönündedir. Kendisinden ya da çocuğundan kaynaklanabilecek nedenlerden ötürü yeni öğrenilen uygulamaları kullanmada zorlanılabileceği görüşünde olan Uğur Hanım

“Örneğin derste öğretmeni izlerken çok kolay eve gidip yapayım dediğim öğretimleri uygulamakta da evde zorlanıyorum. Yeni bir öğretim uygulaması için teoride gerçekten anlaşılır hissediyorum ancak uygulamada akıcı biçimde uygulayabilir miyim emin değilim. Bir de biz kendimizi biliyoruz ama çocuğu o sırada nasıl kontrol edeceğimizi ya da dikkatini nasıl kazanacağımızı bilmiyoruz. Bu uygulamaları okumakla birlikte videosunu da izlesem çok daha kolay uygulanabilir”

cümleleriyle görüşlerini belirtmiştir. Anne-babaların yarısından çoğu öğretim uygulamalarının sunumlarına bakarak çocuklarına bir güvenlik becerisi öğretimi yapabilme eğilimindeyken bazıları da yeni öğrendikleri uygulamaları yapmakta

zorlanabileceklerini, kolaylaştırmak için örnek sayısının arttırılabileceğini belirtmişlerdir.

4.1.2.3. Alan uzmanlarının öğretim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri

Alan uzmanlarına GÜBEP’te kullanılan uygulama sunumlarının ve örneklerin açık ve anlaşılır olup olmadığı sorulmuştur. Tablo 4.18’de de görüldüğü gibi alan uzmanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan “sunumların içerikleri geliştirilebilir” (n=13), “sunumlar yinelenebilir” (n=5) ve “örnekler açık ve anlaşılır” (n=4) olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.18. Alan uzmanlarının uygulama sunumlarının anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Sunumların içerikleri geliştirilebilir.	13
Sunumlar yinelenebilir.	5
Örnekler açık ve anlaşılır.	4
Görüşler Toplamı	22

Alan uzmanları uygulama sunumlarının yinelenebilir olduğunu “yinelenebilir”, “anlaşılır”, “sade” ve “görselleri çok güzel” sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Örneklerin açık ve anlaşılır olması “örnekler dikkat çekici” ve “uygulamaların örnekle anlatılması kullanıcılar için kolaylık” biçiminde ifade edilmiştir. Alan uzmanları DBÖ’nün (örn. “tekrarlama yerine rol oynama ifadesi kullanılmalı” ya da “bilgi verme aşamasında hedef davranışın tanımına yer verilmeli”) ve SÖ’nün (örn., “Carol Gray’in 2016 kaynağı kullanılmalı” ya da “öykü sonunda soru sorarken ‘ne yaparsın?’ yerine ‘ne yapman gerekir?’ kalıbı kullanılmalı”) içeriklerine yönelik öneriler sunmuşlardır. Örneklerin açık ve anlaşılır olduğu görüşünde olan Nihal Hanım görüşlerini “*Sunumlardaki örnekleri anlaşılır buldum. Örnekler üzerinden gitmenin daha uygun olacağını düşündüm*” biçiminde, Tuğçe Hanım “*Her uygulama sunumu aileler ve öğretmenler için uygun olmuş. Uygulamadaki örnekler de uygun*” biçiminde ifade etmişlerdir. Uygulama sunumlarının içeriklerine yönelik öneride bulunan alan uzmanlarından biri “*SÖ’nün yeni versiyonunu tercih etmeme nedeninizi merak ettim. Çünkü son kaynaklarda artık yeni hali kullanılıyor. Örneğin bir öğretmen SÖ uygulamasıyla ilgili başka bir kaynağa baktığında kafası karışabilir*” (Elif Hanım) cümleleriyle görüşlerini paylaşmıştır. Bulgular alan

uzmanlarının uygulama sunumlarını ve verilen örnekleri yinelenabilir, açık ve anlaşılır bulma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte GÜBEP'in niteliğini ve kullanılabilirliğini arttırmak için içeriklere yönelik önerilerini paylaşmışlardır.

Alan uzmanlarına öğretmen ve anne-babalardan farklı olarak sunulan öğretim uygulaması çeşitliliğini (DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ) nasıl buldukları sorulmuştur. Alan uzmanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan yalnızca “dört uygulama sunulması uygun” (n=5) alt temasına ulaşılmıştır. Alan uzmanları dört uygulama sunulmasının uygun olduğunu “güvenlik becerilerinin öğretiminde en sık kullanılan uygulamalar”, “hem öğretmenler hem de anne-babalar için uygun”, “yeterli” ve “katılımcılara tercih fırsatı sunuyor” biçiminde ifade etmişlerdir. Dört uygulama sunulmasının uygun olduğu görüşünde olan alan uzmanlarından biri “*Bir yandan da ailelerin kanıta dayalı uygulamaları takip edip tercih etmelerini istiyoruz. Bu nedenle çalışmalarımızda birden fazla uygulamaya yer verip ailelerin seçmelerine fırsat vermek oldukça önemli*” ve “*Ben kendi çalışmamda yer vermemiştim ancak EİÖ'nün de yer almasını çok güzel düşünmüştünüz*” (Nihal Hanım) cümleleriyle görüşlerini paylaşmıştır. Belirlenen öğretim uygulamalarının güvenlik becerilerinin öğretiminde işlevsel kullanılacağı görüşünde olan Elif Hanım görüşlerini “*Zaten kullanıcılar çoğunu SÖ, DBÖ ve VMÖ ile öğretecek. Bunlar için önkoşul olabilecek bilgileri de EİÖ ile öğretecek*” biçiminde belirtmiştir. Dolayısıyla alan uzmanlarının GÜBEP'te sunulan dört öğretim uygulamasını da nitelik ve nicelik bakımından uygun buldukları görülmektedir.

Alan uzmanlarına sunulan bilgilerin güvenlik becerisi öğretiminde kullanmak için yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Tablo 4.19'da da görüldüğü gibi alan uzmanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan “sunulan bilgiler öğretim yapmak için yeterlidir” (n=5) ve “uygulama sunumlarına ilişkin öneriler” (n=2) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Alan uzmanları sunulan bilgiler öğretim yapmak için yeterli alt temasını “öğretmenler kolay uygulayabilir” ve “anne-babalar kolay uygulayabilir” sözcükleriyle ifade etmişlerdir.

Tablo 4.19. Alan uzmanlarının sunumlardaki bilgilere ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Sunulan bilgiler öğretim yapmak için yeterli.	5
Uygulama sunumları geliştirilebilir.	2
Görüşler Toplamı	7

Alan uzmanlarının sunumların içeriklerinin geliştirilmesine yönelik önerileri “eğitim sürecine yeni başlayan anne-babalar zorlanabilir” ve “tüm kullanıcılar için yazılı bilgiler video ya da eğitim ile anlatılabilir” biçiminde olmuştur. Örneğin sunumların aile bireyleri için zor olabileceği görüşünde olan Aslı Hanım “*Öğretmenler bu programı kolay uygulayabilir. Yeni başlayan aile bireyleri için biraz zor olabilir. Bir eğitimle hangi terimin ne anlama geldiği anlatılabilir*” biçiminde görüşlerini paylaşmıştır. Bulgular alan uzmanlarının uygulama çeşitliliğini uygun bulma eğiliminde olduklarını, bununla birlikte aralarından bazılarının tüm kullanıcıların kullanımını kolaylaştırmak için uygulama sunumlarına yönelik iyileştirici önerileri olduğunu göstermektedir.

4.1.3. Örnek öğretim planlarına ilişkin görüş ve öneriler

Öğretmenlere, anne-babalara ve alan uzmanlarına öğretim planının içeriğine ve kapsamına ilişkin görüşleri ve ile örnek öğretim planlarından yararlanıp yararlanamayacakları sorulmuştur. Bu bölümde üç katılımcı grubun örnek öğretim planlarına ilişkin görüş ve önerilerine yer verilmiştir.

4.1.3.1. Öğretmenlerin örnek öğretim planlarına ilişkin görüş ve önerileri

Öğretmenlere öğretim planı formatındaki açıklamaların yeterli olup olmadığı ve planın kapsamına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Tablo 4.20’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan “plan formatı anlaşılır” (n=4), “teknik terimler daha detaylı açıklanmalı” (n=4), “örnek planların dili anlaşılır” (n=3) ve “uygulamayı kolaylaştıran etmenler var” (n=2) olmak üzere dört alt temaya ulaşılmıştır. Öğretmenler plan formatı anlaşılır alt temasını “anlaşılır”, “basit” ve “açıklamalar yeterli” sözcükleriyle ifade etmişlerdir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin öğretim planı içeriğine ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Plan formatı anlaşılır.	4
Teknik terimler daha detaylı açıklanabilir.	4
Örnek planların dili anlaşılır.	3
Uygulamayı kolaylaştırıcı etmenler var.	2
Görüşler Toplamı	13

Teknik terimler daha detaylı açıklanabilir alt temasını “pekiştirme, genelleme ya da puanlama sistemi gibi terimlerin daha detaylı açıklanması” biçiminde ifade etmişlerdir. Örnek planların dili anlaşılır alt temasını doğrudan bu ifadeler kullanılarak oluşturulmuştur. Uygulamayı kolaylaştırıcı etmenler var alt teması “önkoşul becerilere yer verilmesi kolaylık” ve “ortama davet etme, dikkat sağlayıcı ipucu gibi basamaklara yer verilmesi kolaylık” biçiminde ifade edilmiştir. Planların dilinin anlaşılır olduğu görüşünde olan Fidan Öğretmen “*Planlarda kişiden ne beklendiği vesaire oldukça detaylı biçimde anlatılmış. Özellikle ön koşul becerilerin yer alması çok hoş*” biçiminde, İlayda Öğretmen “*Bir özel eğitim öğretmeni için aslında anlaşılır bir dil, bir de üzerine basitleştirilmesi öğretmen için ekstra kolaylık olmuş*” biçiminde görüşlerini paylaşmıştır. Bu çalışmada kullanılan puanlama sistemi bazı öğretmenler için yenidir. Puanlama sistemine ilk kez bu çalışmada rastlayan Nihan Öğretmen “*Davranış puanlama sistemini başta sorguladım ancak daha sonra kavradım. Örneğin biz sadece davranışı yapıp yapmadığına bakarken, puanlama sistemi mantığı daha sonra hoşuma gitti*” ifadelerini kullanmıştır. Bulgular öğretmenlerin öğretim planı formatının ve örnek planlarının hem içeriğini hem de dilini anlaşılır bulma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bazıları pekiştirme, puanlama sistemi gibi teknik terimlerin daha detaylı açıklanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere kendilerinin ya da anne-babaların örnek planları öğrencilerine güvenlik becerisi öğretimi sırasında kullanıp kullanamayacakları sorulmuştur. Tablo 4.21’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan öğretmenler “örnek planları uygulayabilir” (n=4) ve “anne-babalar örnek planları uygulamada zorlanabilir” (n=3) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Öğretmenler örnek planları uygulayabilir alt teması “bir özel eğitim öğretmeni için anlaşılır hazırlanmış” ve “uygulanabilir” sözcükleriyle ifade edilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin öğretim planının yinelenebilirliğine ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Öğretmenler örnek planları uygulayabilir.	4
Anne-babalar örnek planları uygulamada zorlanabilir.	3
Görüşler Toplamı	7

Anne-babalar örnek planları uygulamada zorlanabilir alt teması “planları anlamak zor olabilir”, “uygulama yapmak zor olabilir” ve “pekiştirme ve veri toplama gibi teknik konuları yapamayabilirler” yanıtlarından oluşmuştur. Bir öğretmen olarak planları kolayca uygulayabileceği görüşünde olan Nur Öğretmen “*Örnek plana bakarak bir öğretmen olarak GB öğretimi yapabilirim. Aynı zamanda planı model alarak başka bir güvenlik becerileri öğretimi planı hazırlayabilirim*” sözcükleriyle görüşlerini paylaşmıştır. Ayrıca anne-babaların örnek planları uygulamada zorlanabileceklerini düşünen Nur Öğretmen “*Ben okurken karşımda bir aile olsa anlayabilir mi diye düşünerek okudum. Büyük ihtimalle ne yapacaklarını anlamayabilirler. Ben olsam önce kendim öğretim yapıp genelleme ya da kalıcılık aşamasını aile bireyelerine görev verirdim*” sözlerini de eklemiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin çoğu örnek öğretim planlarını kendilerinin uygulayabileceklerini ancak anne-babaların uygulamakta zorlanabileceklerini belirtmişlerdir.

4.1.3.2. Anne-babaların örnek öğretim planlarına ilişkin görüş ve önerileri

Anne-babalara öğretim planı formatındaki açıklamaların yeterli olup olmadığı ve planın kapsamına ilişkin görüşleri sorulmuştur Tablo 4.22’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan “plan formatı anlaşılır” (n=5), “örnek planlar anlaşılır” (n=2), “teknik terimler daha detaylı açıklanmalı” (n=2) ve “uygulamayı kolaylaştıran etmenler var” (n=2) olmak üzere dört alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.22. Anne-babaların öğretim planı içeriğine ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Plan formatı anlaşılır.	5
Örnek planlar anlaşılır.	2
Teknik terimler daha fazla açıklanabilir.	2
Uygulamayı kolaylaştırıcı etmenler var.	2
Görüşler Toplamı	11

Plan formatı anlaşılır alt teması “açık”, “basit” ve “teknik bilgisi olmayan biri de anlayabilir” sözcükleriyle ifade edilmiştir. Anne-babalar örnek planların dili anlaşılır alt temasını doğrudan bu sözcükleri kullanarak ifade etmişlerdir. Teknik terimler daha fazla açıklanabilir alt teması “pekiştirme ve puanlama sistemi gibi terimlerin daha detaylı açıklanması” biçiminde ifade edilmiştir. Uygulamayı kolaylaştırıcı etmenler var alt

teması ise “önkoşul becerilere yer verilmesi” ve “becerilerin hangi ortamda çalışılacağına belirtilmesi kolaylık” sözcükleriyle ifade edilmiştir. Levent Bey plan örneklerini anlaşılır bulduğunu “*Doküman genelinde örneklerin tamamını okuduğumda ne yapacağımı çok net anladım!*” sözleriyle görüşlerini ifade etmiş ve “*Özellikle önkoşul becerilerden, hangi ortamda hangi becerilerin çalışılabileceğinden bahsetmeniz çok iyi olmuş*” sözlerini ekleyerek uygulamayı kolaylaştırıcı etmenleri vurgulamıştır.

Bulgular anne-babaların öğretmenlerle benzer biçimde öğretim planı formatının ve örnek planlarının hem içeriğini hem de dilini anlaşılır bulma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bazı anne-babalar pekiştirme ve puanlama sistemi gibi teknik terimlerin daha detaylı açıklanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anne-babalara örnek planları çocuklarına güvenlik becerisi öğretimi sırasında kullanıp kullanamayacakları sorulmuştur. Tablo 4.23’te de görüldüğü gibi anne-babaların bu soruya verdikleri yanıtlardan “anne-babalar örnek planları uygulayabilir” (n=4) ve “bazı anne-babalar örnek planları uygulamada zorlanabilir” (n=2) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.23. Anne-babaların öğretim planının yinelenebilirliğine ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Anne-babalar örnek planları uygulayabilir.	4
Bazı anne-babalar örnek planları uygulamada zorlanabilir.	2
Görüşler Toplamı	6

Anne-babalar örnek planları uygulayabilir alt temasını “örnek planlara bakarak öğretim yapılabilir” ve “hazır bir öğretim planını uygulamak kolay ve motive edici olabilir” biçiminde ifade etmişlerdir. Bazı anne-babalar örnek planları uygulamada zorlanabilir alt temasını “bazı anne-babalar için okumak yeterli olmayabilir” ve “eğitim sürecinde daha deneyimli anne-babalar için uygulamak daha kolay olabilir” sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Öğretim planlarından faydalanarak çocuğuna bir güvenlik beceri öğretimi yapabileceği görüşünde olan Uğur Hanım “*Öğretim planlarını okuyarak insan her şeyi yapabileceğini zannediyor. Bu dokümanları bana göndermiş olmanızdan çok memnun oldum. Çünkü kurumlardan her şey beklemek çok hayalperestlik olur. Ben bu planlara bakarak çocuğuma hangi beceriyi nasıl öğretebilirim diye kafa yordum*” cümleleriyle görüşlerini paylaşmıştır. Bazı anne-babalar için örnek planları uygulamanın

zor olabileceği görüşünde olan Ayten Hanım “Biz eğitimin içinde olduğumuz için ben daha kolay anladım ancak daha yeni tanı almış, örneğin 3 yaşında bir çocuğu olan ebeveyn zor anlayabilir. Bir de okuyanın anlayabilmesi için kişinin eğitim seviyesi de önemli” biçiminde özellikle eğitim sürecine yeni başlamış anne-babaları vurgulamıştır.

Anne-babalar öğretim planlarını ve verilen örnekleri genel olarak anlaşılır bulmuşlardır. Bununla birlikte planlardaki bazı teknik terimlerin daha detaylı açıklanması gerektiğini de eklemişlerdir. Anne-babaların bir kısmı planın kendileri gibi anne-babalar tarafından uygulanabileceğini, bir kısmı ise bazı anne-babaların zorlanabileceğini ifade etmişlerdir.

4.1.3.3. Alan uzmanlarının örnek öğretim sunumlarına ilişkin görüş ve önerileri

Alan uzmanlarına öğretim planı formatındaki açıklamaların yeterli olup olmadığı ve planın kapsamına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Tablo 4.24’te de görüldüğü gibi alan uzmanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan “plan formatı kapsamlı” (n=4), “örnek planlar anlaşılır” (n=4) ve “teknik terimler daha detaylı açıklanmalı” (n=2) olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.24. Alan uzmanlarının öğretim planı içeriğine ilişkin görüşleri

Alt tema	N
Plan formatı kapsamlı.	4
Örnek planlar anlaşılır.	4
Teknik terimler daha fazla açıklanabilir.	2
Görüşler Toplamı	10

Alan uzmanları plan formatı kapsamlıdır alt temasını “ayrıntılı”, “uygun”, “tüm başlıklar önemli” ve “yeterli” sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Örnek planların dili anlaşılır alt teması doğrudan bu ifadeler kullanılarak oluşmuştur. Teknik terimler daha fazla açıklanabilir alt teması ise “pekiştirme, genelleme ve silikleştirme gibi terimlerin daha detaylı açıklanması” biçiminde ifade edilmiştir. Plan formatının kapsamlı olduğu görüşünde olan Nihal Hanım “Plan içeriğini anlatan formatı uygun buldum. Planlarda davranış sorunlarını kontrol etmeye yer verilmesini çok beğendim” ifadeleriyle görüşlerini paylaşmıştır. Öğretim planlarının birleştirilerek bir kaynak olması önerisinde bulunan Elif Hanım bu görüşünü “Bu planların hepsi birleşse ne güzel bir kaynak olur

diye düşündüm. Bundan beş yıl sonra güvenlik becerileri uygulamada kullanılmaya başlanmış olacak ve alanyazın için oldukça önemli bir kaynak olacaktır” sözleriyle paylaşmıştır. Bulgular alan uzmanlarının plan formatını kapsamlı, örnek planları anlaşılır bulma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenler ve anne-babalar gibi alan uzmanları da planlardaki bazı teknik terimlere ilişkin daha detaylı açıklama yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanlarına örnek planların yinelenebilir biçimde hazırlanıp hazırlanmadığı sorulmuştur. Tablo 4.25’te de görüldüğü gibi alan uzmanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan “örnek planlar yinelenebilir” (n=3) ve “planların içeriğinde uyarlamalar yapılmalıdır” (n=3) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 4.25. Alan uzmanlarının öğretim planının yinelenebilirliğine ilişkin görüşleri

Yanıtlar	N
Yinelenebilir	3
İçerikte uyarlamalar yapılmalı	3
Görüşler Toplamı	6

Alan uzmanları yinelenebilir alt temasını “anne-babalar uygulayabilir” ve “öğretmenler uygulayabilir” biçiminde yanıtlamışlardır. Planların içeriğinde uyarlamalar yapılmalıdır alt teması “veri toplama bölümleri daha detaylı olmalı” yanıtından oluşmuştur. Planların yinelenebilir olduğu görüşünde olan Elif Hanım “*Örneğin ebeveyn ya da aile eğitimi aldı, aradan zaman geçti. Tekrar öğretmek istediğinde neyin ne olduğunu hatırlamak için plana tekrar bakabilir*” sözleriyle görüşlerini paylaşmıştır. Örnek planların veri toplama bölümünün detaylandırılmasına yönelik önerilerde bulunan Nihal Hanım

“Sadece veri toplama kısmında puanlama kısmı aileler için kafa karıştırıcı olur mu diye endişelendim. Daha kolay bir yolu olabilir mi? Örneğin rubrik gibi.. Bunu yaparsa bunu alacak gibi. Aşağıdaki veri toplama formu da buna göre planlanabilir. Biraz daha anlaşılır hale getirmek daha uygun olabilir”

sözleriyle önerilerini paylaşmıştır. Bulgular alan uzmanlarının bazılarının örnek öğretim planlarını yinelenebilir bulma eğiliminde olduğunu, bazılarının planların içeriğinde uyarlamalar yapılması önerilerinde bulunduğunu göstermektedir.

Alan uzmanlarına öğretim planlarının geliştirilmesi için görüş ve önerileri sorulmuştur. Alan uzmanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan yalnızca “öğretim planının içeriğine yönelik öneriler” (n=8) alt temasına ulaşılmıştır. Alan uzmanları “planlardaki eğitsel araç gereçlere daha çok yer verilmesi”, “öğretim planlarında yer alan bazı teknik bölümlerin (örn., genelleme, veri toplama formunu doldurma, ipuçlarının geri çekilmesi) daha detaylı anlatılması” ve “bazı becerilerin öğretiminde doğrudan toplumsal ortam/doğal ortam kullanılması” önerilerinde bulunmuşlardır. Eğitsel araçların daha detaylı ifade edilmesi gerektiği görüşünde olan Emre Bey görüşlerini “*Planlarda yer alan araçların özellikleri daha detaylı olabilir. Örneğin resimli kartların boyutları, nasıl hazırlanacağı, görsellerin nasıl olacağı gibi detaylar mutlaka verilmelidir*” biçiminde açıklamıştır. Öğretim planlarında özellikle genelleme aşamasına daha detaylı yer verilmesi gerektiği görüşünde olan Elif Hanım ise “*Örneğin öğretim sırasında genellemeyi desteklemek ebeveyn ya da öğretmenlere öğretilebilir diye düşündüm. Biz şu an lisansta güvenlik becerileri dersi açtık. Öğrenciler öğretim yapmaktan daha çok nasıl genelleme çalışabilecekleri ile ilgili kaygı yaşıyorlar*” sözleriyle görüşlerini paylaşmıştır. Bulgular alan uzmanlarının tamamının öğretim planlarını genel olarak yeterli ve kapsamlı bulduklarını, bununla birlikte hem öğretmenlerin hem de anne-babaların öğretimini kolaylaştırmaya yönelik önerileri olduğunu göstermektedir.

4.2. Çalışma II’den Elde Edilen Bulgular

Çalışma II’de GÜBEP’in öğretmenler ve anne-babalar tarafından doğru olarak kullanma düzeyi ile öğretmenler ve anne-babalar tarafından kullanılması durumunda gelişim yetersizliği olan bireylerin gereksinim duydukları güvenlik becerilerini edinme düzeylerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Ayrıca, katılımcı yetişkinlerin GÜBEP kabul edilebilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere çalışmanın sosyal geçerliği de incelenmiştir. Bu çerçevede çalışma boyunca toplanan veriler (a) GÜBEP’in katılımcı yetişkinlerin güvenlik becerilerini öğretimi üzerindeki etkilerini inceleme ve (b) katılımcı yetişkinler tarafından sunulan güvenlik becerisi öğretimi ile katılımcı çocukların hedeflenen güvenlik becerisini edinmeleri üzerindeki etkileri incelenme amacıyla analiz edilmiştir. Ayrıca çalışmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere de sosyal geçerlik verileri analiz edilmiştir. İzleyen satırlarda bu analizlere yer verilmiştir.

4.2.1. Etkililik bulguları

Araştırmada katılımcı yetişkinlere sunulan GÜBEP'in güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanılan öğretim uygulamalarının (DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ) basamaklarını doğru kullanma becerileri üzerindeki etkileri ve katılımcı yetişkinler tarafından sunulan güvenlik becerileri öğretiminin katılımcı çocukların kendilerine öğretilmesi hedeflenen becerileri edinmeleri üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Bu bölümde katılımcı yetişkinlerden ve katılımcı çocuklardan elde edilen bulgulara ayrı başlıklarda yer verilmiştir.

4.2.1.1. Katılımcı yetişkinler için etkililik bulguları

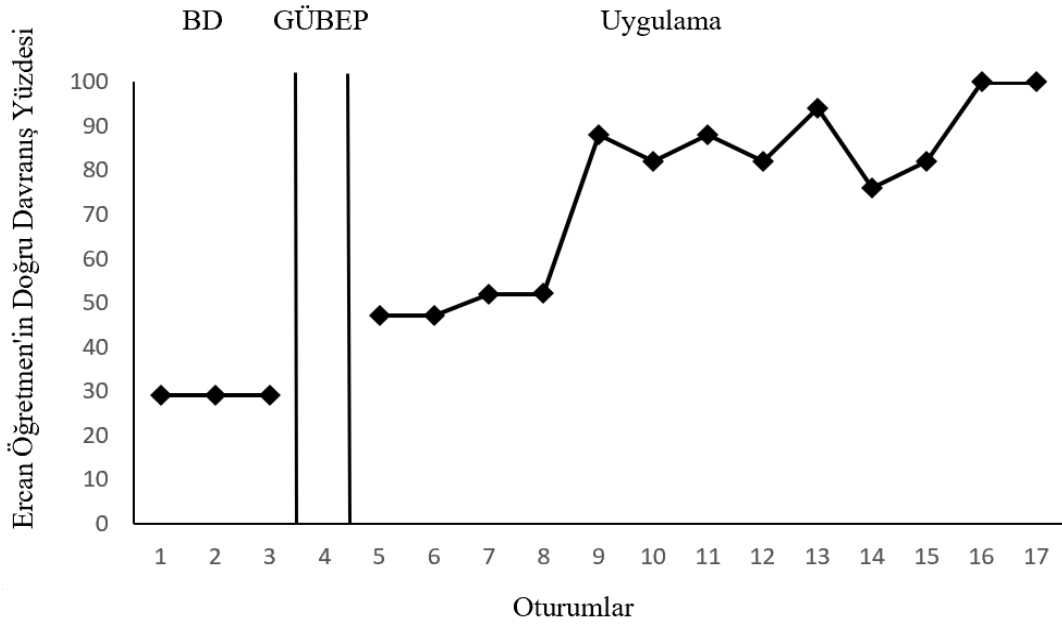
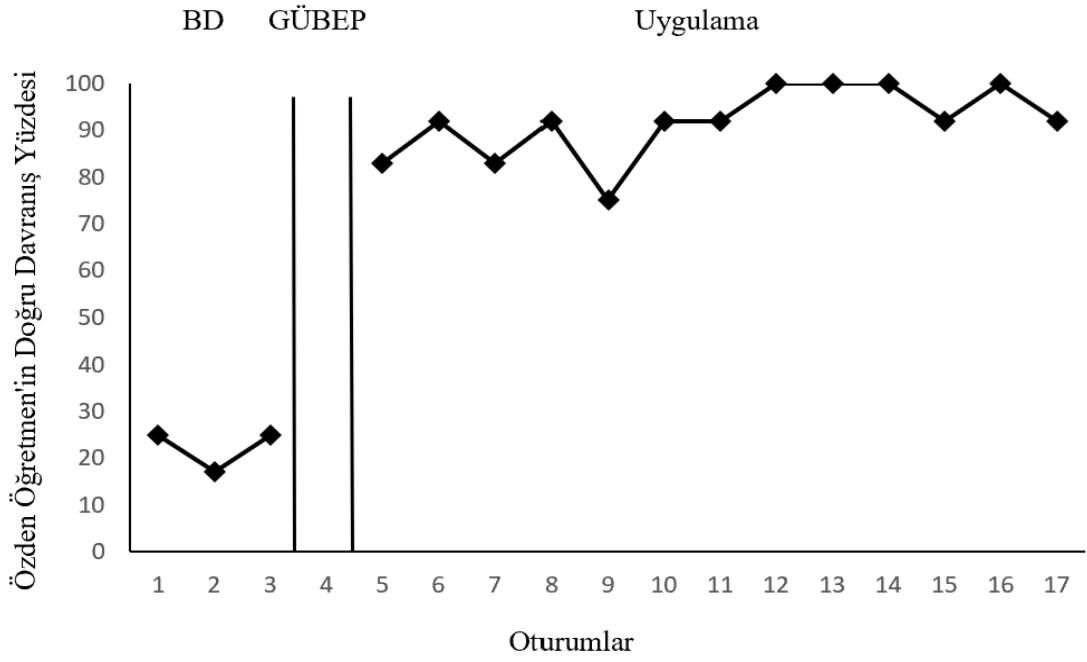
Katılımcı yetişkinler çocuklarına ya da öğrencilerine güvenlik becerilerinin öğretimi sırasında farklı öğretim uygulamaları kullanmışlardır. Katılımcı yetişkinlerden (a) Özden Öğretmen DBÖ, (b) Ercan Öğretmen VMÖ, (c) Ayşe Hanım SÖ ve (d) Nazlı Hanım EİÖ uygulamasını kullanmıştır. Bu bölümde her bir katılımcı yetişkin etkililik verileri ayrı ayrı ele alınmıştır.

Özden Öğretmen'e ilişkin etkililik verileri Şekil 4.1'de verilmiştir. Özden Öğretmen üç başlama düzeyi oturumu, 13 uygulama oturumu ve biri öntest, diğeri sontest olmak üzere 10 yoklama oturumu düzenlemiştir. Şekil incelendiğinde Özden Öğretmen'in başlama düzeyinde DBÖ uygulamasının basamaklarını ortalama %22 (ranj=%17-%25) doğruluk düzeyiyle sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden sonra Özden Öğretmen'e GÜBEP sunulmuş, ardından uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde Özden Öğretmen'in beşinci oturum hariç performansında kararlı biçimde yükselme olduğu görülmektedir. Özden Öğretmen uygulama evresinde ortalama %92 (ranj=%75-%100) performans sergilemiştir. Özden Öğretmen sekizinci, dokuzuncu ve onuncu oturumlarda %100 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Ancak Arda'nın hedef güvenlik becerisini tam olarak edinmemiş olması gerekçesiyle Özden Öğretmen'in uygulama verilerinin toplanmasına devam edilmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde (başlama düzeyi evresinin son üç veri noktası ortalaması ve uygulama evresinin ilk üç veri noktası ortalaması arasındaki fark) %58 büyüklüğünde bir fark görülmektedir. Özden Öğretmen'in iki evre arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi (uygulama evresinde başlama düzeyi evresinin ranjı dışında kalan veri nokta sayısı/uygulama evresindeki toplam veri nokta sayısı*100) %100'dür. Uygulamanın

Özden Öğretmen için etki büyüklüğünün “çok etkili” olduğu söylenebilir (Scruggs ve Mastropieri, 2001). Özden Öğretmen’in DBÖ uygulamasını sergileme düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde başlama düzeyi ve uygulama evresinde veri eğiliminin istendik yönde farklılık gösterdiği, uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma gösterdiği görülmektedir.

Ercan Öğretmen’in etkililik verileri Şekil 4.1’de verilmiştir. Ercan Öğretmen üç başlama düzeyi oturumu, 13 uygulama oturumu ve biri öntest, diğeri sontest olmak üzere dokuz yoklama oturumu düzenlemiştir. Şekil incelendiğinde Ercan Öğretmen’in başlama düzeyinde VMÖ uygulamasının basamaklarını ortalama %29 (ranj=%29) doğruluk düzeyiyle sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden sonra Ercan Öğretmen’e GÜBEP sunulmuş, ardından uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde Ercan Öğretmen’in performansında ilk dört oturumda durağanlık olduğu, beşinci oturumundan itibaren kararlı biçimde yükselme olduğu görülmektedir. Ercan Öğretmen uygulama evresinde ortalama %76 (ranj=%47-%100) performans sergilemiştir. Ercan Öğretmen’in öğrencisi Serdar’ın uygulamanın devam ettiği ekim ve kasım aylarında özel eğitim kurumundaki derslerine katılım sıklığı düşmüş, bu da Ercan Öğretmen’in uygulama yapma sıklığını etkilemiştir. Bu durumun göz önünde bulundurulması ve Serdar’ın hedef güvenlik becerisinde ölçütü sağlamış olması gerekçeleriyle Ercan Öğretmen’in %100 ölçüt sergilediği onuncu ve on birinci oturumların ardından uygulama sonlandırılmıştır. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %18 büyüklüğünde bir fark görülmektedir. Ercan Öğretmen’in iki evre arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi %100’dür. Uygulamanın Ercan Öğretmen için etki büyüklüğünün “çok etkili” olduğu söylenebilir (Scruggs ve Mastropieri, 2001). Ercan Öğretmen’in VMÖ uygulamasını sergileme düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde başlama düzeyi ve uygulama evresinde veri eğiliminin istendik yönde farklılık gösterdiği, uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma gösterdiği görülmektedir.

Ayşe Hanım’ın etkililik verileri Şekil 4.2’de verilmiştir. Ayşe Hanım üç başlama düzeyi oturumu, 15 uygulama oturumu ve biri öntest, diğeri sontest olmak üzere sekiz yoklama oturumu düzenlemiştir. Şekil incelendiğinde Ayşe Hanım’ın başlama düzeyinde SÖ öğretim uygulamasının basamaklarını ortalama %35 (ranj=%31-%37) doğruluk düzeyiyle sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden sonra Ayşe Hanım’a GÜBEP sunulmuş, ardından uygulama evresine geçilmiştir. Ayşe Hanım sekizinci, dokuzuncu, onuncu ve on birinci oturumlarda %100 düzeyinde performans sergileyerek



Şekil 4.1. Özden Öğretmen ve Ercan Öğretmen'in öğretim uygulamasına ilişkin doğru tepki yüzdeleri

ölçütü karşılamıştır. Ancak uygulamanın uzaktan gerçekleştirilmesi ve Serdar'ın hedef güvenlik becerisini tam olarak edinememiş olması gerekçeleriyle Ayşe Hanım'ın uygulama verilerinin toplanmasına devam edilmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %50 büyüklüğünde bir fark görülmektedir. Ayşe Hanım'ın iki evre arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi %100'dür. Uygulamanın Ayşe Hanım için etki büyüklüğünün "çok etkili" olduğu söylenebilir (Scruggs ve Mastropieri, 2001). Ayşe Hanım'ın SÖ öğretim uygulamasını sergileme düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde başlama düzeyi ve uygulama evresinde veri eğiliminin istendik yönde farklılık gösterdiği, uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma gösterdiği görülmektedir.

Nazlı Hanım'ın etkililik verileri Şekil 4.2'de verilmiştir. Nazlı Hanım üç başlama düzeyi oturumu, 18 uygulama oturumu ve biri öntest, diğeri sontest olmak üzere 11 yoklama oturumu düzenlemiştir. Şekil incelendiğinde Nazlı Hanım'ın başlama düzeyinde EİÖ uygulamasının basamaklarını ortalama %33 (ranj=%31-%38) doğruluk düzeyiyle sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden sonra Nazlı Hanım'a GÜBEP sunulmuş, ardından uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde Nazlı Hanım'ın ilk üç oturum kararlı biçimde yükselme olduğu, dördüncü ve yedinci oturumlarda performansta düşüklük olduğu sekizinci oturumdan itibaren kararlı biçimde yükselişin sürdüğü görülmektedir. Nazlı Hanım uygulama evresinde ortalama %93,4 (ranj=%69-%100) performans sergilemiştir. Nazlı Hanım 11., 12. ve 13. oturumlarda %100 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Ancak uygulamanın uzaktan gerçekleştirilmesi ve Asya'nın hedef güvenlik becerisini tam olarak edinememiş olması gerekçeleriyle Nazlı Hanım'ın uygulama verilerinin toplanmasına devam edilmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %38 büyüklüğünde bir fark görülmektedir. Nazlı Hanım'ın iki evre arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi %100'dür. Uygulamanın Nazlı Hanım için etki büyüklüğünün "çok etkili" olduğu söylenebilir (Scruggs ve Mastropieri, 2001). Nazlı Hanım'ın EİÖ uygulamasını sergileme düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde başlama düzeyi ve uygulama evresinde veri eğiliminin istendik yönde farklılık gösterdiği, uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma gösterdiği görülmektedir.

4.2.1.2. Katılımcı çocuklar için etkililik verileri

Katılımcı çocukların her birine katılımcı yetişkinler tarafından farklı bir öğretim uygulamasıyla farklı bir güvenlik becerisi öğretimi yapılmıştır. Bu bölümde her bir katılımcı çocuğun etkililik verileri ayrı ayrı ele alınmıştır. Arda'nın bağımlı değişkeni olan "Kapı çaldığında evdeki yetişkine haber verme" güvenlik becerisine ilişkin veriler puanlama sistemi ile toplanmıştır. Bu sisteme göre Arda ardışık üç oturumda üç puan kazandığında ölçütü karşılamaktadır. Arda öntest oturumunda 1 puan almıştır. Öntest oturumunun ardından uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde sekiz tane yoklama oturumu gerçekleştirilmiş, bu oturumlarda Arda ortalama 2.5 puan (ranj=1-3) almıştır. Arda gerçekleştirilen sontest oturumuyla birlikte ardışık üç oturumda üç puan alarak öğrenme ölçütünü karşılamıştır. Arda'nın öntest, yoklama ve sontest verileri Tablo 4.26'da sunulmuştur.

Serdar'ın bağımlı değişkeni olan "Kaybolduğunda güvenilir bir yetişkine 'ben kayboldum annemi ara' diyerek annesinin iletişim bilgilerinin olduğu kartı verme" güvenlik becerisine ilişkin veriler puanlama sistemiyle toplanmıştır. Bu sisteme göre Serdar ardışık üç oturumda beş puan kazandığında ölçütü karşılamaktadır. Serdar öntest oturumunda iki puan almıştır. Öntest oturumunun ardından uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde yedi tane yoklama oturumu gerçekleştirilmiş, bu oturumlarda Serdar ortalama 4.3 puan (ranj=2-5) almıştır. Serdar gerçekleştirilen sontest oturumuyla birlikte ardışık üç oturumda beş puan alarak öğrenme ölçütünü karşılamıştır. Serdar'ın öntest, yoklama ve sontest verileri Tablo 4.26'da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Katılımcı çocukların öntest, yoklama ve sontest verileri

Katılımcılar	Arda	Serdar	Emrah	Asya*
Öntest	1	2	0	2
Yoklama 1	3	5	1	2
Yoklama 2	1	4	0	3
Yoklama 3	3	4	3	3
Yoklama 4	3	4	3	3
Yoklama 5	3	5	3	5
Yoklama 6	2	5	2	3
Yoklama 7	3	5	3	2
Yoklama 8	3			2
Yoklama 9				4
Sontest	3	5	3	4

*Arda, Serdar, Emrah ve Kerem'in verileri puanlama sistemiyle Asya'nın verileri ayrı deneme kaydıyla toplanmıştır.

Emrah'ın bağımlı değişkeni olan “Cam kırıklarından uzak durarak evdeki yetişkine haber verme” güvenlik becerisine ilişkin veriler puanlama sistemiyle toplanmıştır. Bu sisteme göre Emrah ardışık üç oturumda beş puan kazandığında ölçütü karşılamaktadır. Emrah öntest oturumunda sıfır puan almıştır. Öntest oturumunun ardından uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde altı tane yoklama oturumu gerçekleştirilmiş, bu oturumlarda Emrah ortalama 1.8 puan (ranj=0-3) almıştır. Emrah gerçekleştirilen sontest oturumuyla birlikte ardışık iki oturumda üç puan alarak öğrenme ölçütünü karşılamıştır. Emrah'ın öntest, yoklama ve sontest verileri Tablo 4.26'da sunulmuştur.

Asya'nın bağımlı değişkeni olan “Güvenlikle ilgili beş adet toplumsal uyarı levhasını adlandırma” güvenlik becerisine ilişkin veriler ayırık deneme kaydıyla toplanmıştır. Asya ardışık üç oturumda 5/5 performans sergilediğinde ölçütü karşılamaktadır. Asya öntest oturumunda 2/5 performans sergilemiştir. Öntest oturumunun ardından uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde dokuz tane yoklama oturumu gerçekleştirilmiş, bu oturumlarda Asya ortalama 3/5 (ranj=2-5) ölçüt sergilemiştir. Asya gerçekleştirilen sontest oturumuyla birlikte ardışık iki oturumda 4/5, bir diğer deyişle %80 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir. Asya'nın öntest, yoklama ve sontest verileri Tablo 4.26'da sunulmuştur.

4.2.1.3.Sosyal geçerlik verileri

Araştırmanın sosyal geçerliliğinin değerlendirilmesi amacıyla katılımcı yetişkinlerden öznel değerlendirme yoluyla elde edilen bulgulara Tablo 4.27'de yer verilmiştir. Katılımcı yetişkinlerin almış olduğu toplam puan hesaplandığında Özden Öğretmen 53, Ercan Öğretmen 55, Ayşe Hanım 51 ve Nazlı Hanım 55 puan almıştır. Katılımcı yetişkinlerin ikinci, üçüncü ve 12. soruya verdikleri yanıtın ortalama puanı 4,75 iken, dördüncü soruya verdikleri yanıtın ortalama puanı 4,25'tir. Diğer sorular için ortalama 5,0 puandır. GÜBEP içeriklerini, uygulama sürecini ve öğretim uygulamalarını öğrenme için yeterli bulmaya yönelik ortalama puan 4,8'dir (ranj=3-5).

GÜBEP uygulamasına ilişkin katılımcı yetişkinlerin görüşlerini belirlemek üzere sosyal geçerlik anketinde dört açık uçlu soruya yer verilmiştir. Araştırmaya katılan yetişkinler GÜBEP uygulama sürecine katılmaktan dolayı memnun olduklarını, GÜBEP'in etkili, kabul edilebilir kolay ve anlaşılabilir bir program olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4.27. Sosyal geçerliliğe ilişkin bulgular

Sorular	Ortalama	Ranj
Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Programı'nın (GÜBEP) kabul edilebilir bir program olduğunu düşünüyorum.	4,75	4-5
GÜBEP'in etkili bir program olduğunu düşünüyorum.	4,75	4-5
GÜBEP uygulamayı kitapçıktan ve öğretim uygulamaları sunumlarından öğrenme biçimi olarak yeterli buluyorum.	4,25	3-5
GÜBEP'i çocuğuma/öğrencime farklı güvenlik becerilerini öğretmek için kullanacağım.	5	5
GÜBEP'te yer alan Güvenlik Becerileri Kontrol Listesi'ni çocuğumun/öğrencimin güvenlik becerilerini değerlendirme bakımından yeterli buluyorum.	5	5
GÜBEP'i uygularken öğrendiğim öğretim uygulamasının kullanılabilir bir uygulama olduğunu düşünüyorum.	5	5
Kullandığım öğretim uygulamasının kolay uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.	4,75	4-5
Kullandığım öğretim uygulamasını çocuğuma/öğrencime farklı becerileri öğretmek için kullanacağım.	5	5
Çocuğuma hedeflediğim beceriyi öğretmek için kullandığım öğretim uygulaması etkili oldu.	5	5
GÜBEP uygulaması sırasında kitapçık ve öğretim sunumları ve araştırmacı ile whatsapp üzerinden yaptığımız görüşmeler uygulama konusunda kendimi rahat ve yeterli hissetmemi sağladı.	5	5
Uygulama sırasında GÜBEP kitapçığı, öğretim sunumları ve gerektiğinde araştırmacı ile whatsapp üzerinden yaptığımız görüşmeler yeterli oldu.	5	5

Katılımcılara GÜBEP'in yararlı ve sınırlı buldukları yönlerin neler olduğu sorulmuştur. Özden Öğretmen "Güvenlik becerilerine ilişkin ayrıntılı kaba değerlendirme formunun, içeriğinde farklı öğretim uygulamalarının varlığı ve öğretim planına dair tüm basamakların ayrıntılı bir şekilde ele alınıp anlatılması" biçiminde yanıtlamıştır. Nazlı

Hanım “Kolay ve anlaşılabilir olması hem öğrencim hem kendim adına çok memnun kaldım” derken, Ayşe Hanım “Çocuğun düzeyine dair farkındalık yaratması, yaşa uygun olarak sınıflandırılmış olması” biçiminde yanıt vermiştir. Özden Öğretmen, Ercan Öğretmen ve Nazlı Hanım GÜBEP’e ilişkin sınırlı buldukları herhangi bir unsur belirtmezken Ayşe Hanım “Beceri öğretimine başlamadan önce önkoşullarının daha açık belirtilmesi” demiştir. Katılımcılara hem GÜBEP kitapçık ve sunumlarına ilişkin hem de GÜBEP uygulama sürecine ilişkin görüş ve önerileri sorulmuştur. Özden Öğretmen, Ayşe Hanım ve Nazlı Hanım öğretim uygulamalarının sunumlarına ilişkin örnek videolar sunulmasını önermişlerdir. Özden Öğretmen “Programı uygulayan kişi eğitimci ise, sürece aile eğitimi ile başlamalı ve aileyi sürece yoğun bir şekilde dahil etmeli” sözleriyle, Ayşe Hanım “Çalışma takvimini aksatmadan uygulamak ev ortamında ancak bir danışman desteğiyle mümkün oldu, bir hatırlatıcı ya da takip sistemi dahil edilebilir” sözleriyle GÜBEP’in uygulanması sürecine ilişkin görüş ve önerilerini paylaşmışlardır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda rehberlik etmesi amacıyla hazırlanmış bir güvenlik becerileri programı olan GÜBEP tasarlanmış ve GÜBEP'in öğretmenler ve anne-babalar gibi yetişkin bireyler tarafından kullanılmasının yetişkinlerin öğretme davranışları ve çocukların güvenlik becerilerini edinme düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada ayrıca katılımcı yetişkinlerden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırma Çalışma I ve Çalışma II olarak iki çalışmadan oluşmuştur. Çalışma I'de GÜBEP tasarlanmıştır. Çalışma II'de ise GÜBEP'in yetişkinler ve gelişim yetersizliği olan bireyler üzerindeki etkililiği belirlenmiştir. Bu bölümde Çalışma I ve Çalışma II bulguları sırayla tartışılmıştır.

Çalışma I alanyazın taramasının yapılması, kazanımların oluşturulması, programın tanımlanması ve tasarlanması, içeriğinin planlanması, programa ilişkin tüketici görüşlerinin alınması ve verilerin analizi basamaklarından oluşmuştur. GÜBEP, gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretilmesi için yaşa uygun güvenlik becerilerinin yer aldığı, etkili ve bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanıldığı bir güvenlik becerileri programı olarak tasarlanmıştır. Programda (a) evde gerekli güvenlik becerileri, (b) toplumsal yaşamda gerekli güvenlik becerileri, (c) trafikte gerekli güvenlik becerileri, (d) kişisel güvenlik becerileri, (e) çevrim içi güvenlik becerileri, (f) sağlık ve acil durumlarda gerekli güvenlik becerileri ve (g) işyerinde gerekli güvenlik becerileri olmak üzere yedi güvenlik becerisi öğretim alanı ve bu alanlarda öğretilmesi önerilen toplam 173 hedef beceri bulunmaktadır. Programın gelişim yetersizliği şemsiyesi altında yer alan otizm spektrum bozukluğu ve zihin yetersizliği tanılı bireylere yönelik hazırlanması hedeflenmiştir. Alanyazında yapılan program geliştirmeye dayalı çalışmaların bir alana (örn., Hughes vd., 2020; Khemka, Hickson ve Mallory, 2005; Şahin ve Çolak, 2022) ve bir yetersizlik türüne (örn., Mazzucchelli, 2001; Sivrikaya, 2021; Şahin ve Çolak, 2022) yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. GÜBEP ise hem yedi güvenlik becerisi alanını kapsamaması hem de gelişim yetersizliği şemsiyesi altında yer alan farklı yaş gruplarından bireylere göre hazırlanması açısından özgün ve kapsamlıdır. Alanyazın taraması için belirlenen 1980'den günümüze kadar, ulusal ve uluslararası alan yazında araştırmacının bilgisi dahilinde, bu kapsamda bir güvenlik beceri öğretimi programı bulunmamaktadır. Araştırma bu yönüyle Türkiye'deki öğretmenler, anne-babalar, uzmanlar ve alanyazın için önemli bir kazanım olarak ele alınabilir.

Programın oluşturulmasının ardından öğretmen, anne-baba ve alan uzmanı olmak üzere 15 katılımcıdan (her bir gruptan beşer kişilik katılımı) tüketici ve uzman görüşü alınmıştır. Öğretmenler, anne-babalar ve alan uzmanları GÜBEP'in kontrol listesini, GÜBEP'te yer verilen dört öğretim uygulamasını (DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ) ve örnek öğretim planlarını genel olarak kapsamlı, ayrıntılı, işlevsel ve tekrar edilebilir bulmuşlardır. Katılımcı grupların görüş ve öneri olarak örtüştüğü ve örtüşmediği noktalar bulunmaktadır.

Öğretmenler, anne-babalar ve alan uzmanları GÜBEP kontrol listesini kapsamlı ve detaylı ve aynı zamanda kontrol listesindeki becerileri işlevsel bulmuşlardır. Her üç katılımcı grubu da kontrol listesindeki beceri çeşitliliğinin artmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öneriler dikkate alınarak kontrol listesi geliştirilmiştir. Öğretmenler ve alan uzmanları GÜBEP kontrol listesini öğretmenlerin uygulayabileceğini ancak anne-babalar için aile eğitimi, video desteği gibi uyarlamaların yapılarak programın desteklenmesini önermişlerdir. Öte yandan anne-babaların tamamı GÜBEP kontrol listesini kullanıcı dostu bulmuş ve çocukları için doldurmak istediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı katılımcı anne-babalar da öğretmenler ve alan uzmanları gibi kontrol listesini her anne-babanın kolayca dolduramayacağını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu görüşlerinde özellikle eğitime yeni başlayan çocukların anne-babaları ya da eğitim düzeyi olarak farklı düzeyde olan anne-babaları belirtmişlerdir. Görüş veren öğretmenlerin üçü yaşadıkları şehrin sosyoekonomik olarak dezavantajlı ilçelerindeki devlet okullarında, biri de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenler önerilerini öğrencilerinin anne-babalarını göz önünde bulundurarak verdiklerini görüşme sırasında da paylaşmışlardır. Örneğin İlayda Öğretmen "Ancak ilgisi olmayan ya da eğitim düzeyi yeterli olmayan bir ebeveyn için istediğin kadar açık anlat ya da basitleştir, yine de yapamayabilir" sözleriyle durumu ifade etmiştir. Alan uzmanlarının çoğu güvenlik becerilerine ilişkin bu tür kapsamlı bir programın alanyazın için önemli bir kaynak olduğunu ve alandaki bir gereksinimi karşıladığını belirtmişlerdir. Alan uzmanlarının bu görüşleri hem bu araştırmanın önemiyle hem de alanyazınla örtüşmektedir (Şirin ve Tekin-İftar, 2016; Tekin-İftar, Şirin ve Collins, 2021).

Öğretmenler, anne-babalar ve alan uzmanları kendileriyle paylaşılan dört öğretim uygulamasının (DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ) sunumlarını açık, anlaşılır ve yinelenabilir bulmuşlardır. Bununla birlikte alan uzmanları sunumlardaki bilgilerin güncel ve

alanyazına uygun olmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmacı bu öneriler doğrultusunda hazırladığı sunumları güncellemiştir. Her üç katılımcı grubu da sunulan bilgilerin net, işe yarar ve teknik ifadelerden uzak olduğunu belirtmiştir. GÜBEP'in yetişkin öğretimi ilkelerine ve program geliştirme modellerinden yaşam şartları tasarımına uygun bulunduğu düşünülmektedir. GÜBEP'in hedef kitlesinin hem günümüzde hem de gelecekte karşılaşacakları hangi güvenlik becerisini, nasıl bir uygulama ile öğretecekleri gibi önemli sorunlarına çözüm bulmayı ve rehberlik etmeyi amaçlamıştır. Alan uzmanları GÜBEP'te sunulan dört öğretim uygulamasının güvenlik becerilerinin kazandırılmasında en sık kullanılan öğretim uygulamaları olduğunu belirtmişler ve uygulama çeşitliliğini uygun bulmuşlardır. Tekin-İftar ve meslektaşları (2021b) DBÖ uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan bireylere çeşitli güvenlik becerilerinin öğretiminde bilimsel-dayanaklı bir uygulama olduğunu ortaya koymuştur. Güvenlik becerilerinin öğretiminde DBÖ'den sonra yaygın olarak kullanılan öğretim uygulamaları arasında VMÖ, SÖ ve yanlışsız öğretim uygulamalarından EİÖ ve SBSÖ bulunmaktadır (Giannakakos vd., 2019; Wiseman vd., 2017). GÜBEP'te bu öğretim uygulamalarına yer verilmesi anne-baba ve öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamaları sistematik öğretim için kullanmalarına da olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda, önceki araştırmalarda anne-babaların bu öğretim uygulamalarını yüksek doğruluk düzeyiyle kullanarak çocuklarına çok çeşitli becerileri öğretebildikleri görülmüştür (Acar, Tekin-İftar ve Yıkmış, 2017; Besler ve Kurt, 2016; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016; Tavukçu, 2021; Tekin-İftar, 2008).

Tüketici görüşü alınan öğretmenlerin üçü zihin engelliler öğretmenliği, ikisi özel eğitim öğretmenliği lisans programından mezundur. Her öğretmen en az bir öğretim uygulaması için “daha önce bilmiyordum, ilk defa gördüm” ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlere sunumları takip ederek öğrencilerine bir güvenlik becerisi öğretimi yapıp yapamayacakları sorulduğunda bazı öğretim uygulamalarını kullanabileceklerini bazı öğretim uygulamalarını ise kullanamayacaklarını belirtmişlerdir. Örneğin Nur Öğretmen “DBÖ güzel anlatılmış ancak yoğun etkilenmiş bireyler için uygun olmayabilir” ve Ece Öğretmen “VMÖ otizmliler için etkili olsa da benim zihin yetersizliği olan çocuklarım için çok etkili olmayabilir” açıklamasında bulunmuştur. Alanyazına bakıldığında yetersizlikten yoğun etkilenmiş bireylere beceri öğretiminde DBÖ uygulamasının (Michie vd., 2009; Miltenberger vd., 1999) kullanıldığı ve VMÖ uygulamasının farklı gelişim yetersizlikleri olan bireylere beceri öğretiminde (Bassette

vd., 2018; Bollman ve Davis, 2009; Spivey ve Mechling, 2016) kullanıldığı araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların tamamında katılımcılar hedef becerileri edinmiştir. Dolayısıyla, ğretmenlerin gelişim yetersizliği alanında kullanılan çeşitli ğretim uygulamalarına ilişkin bilgilerinin ve becerilerinin arttırılması gereksinimi olduğu dşnlmektedir.

GBEP geliştirilirken S uygulamasında (a) betimleyici, (b) yönerge verici, (c) bakış açısını açıklayan ve (d) doğrulamayı cümleler temel cümle türleri olarak, (e) kontrol edici ve (f) işbirlikçi cmlelerse tercihe bağlı kullanılan cümle türleri olarak sunulmuştur (Değirmenci ve Tekin-İftar, 2018; Gray, 2010; Gray ve Garand, 1993; Olçay-Gl ve Tekin-İftar, 2012). Görüşmeler sırasında alan uzmanlarından ikisi S uygulamasında güncel cümle türlerinin (Gray, 2021) kullanılmasını önermiştir. Güncel cümle türlerini ele alan kılavuza göre S yazılırken (a) betimleyici ve (b) rehberlik edici olmak üzere iki temel cümle türü dikkate alınmaktadır. Betimleyici cümleler herhangi bir sosyal durumla ilgili bilgi verici ifadeler içeren, bu duruma kimlerin dahil olduğunu, durumun nerede gerçekleştiğini ve durumda neler olduğunu ifade eden cümlelerdir. Bu tanıma göre betimleyici cümleler önceki kılavuzdaki betimleyici, bakış açısını açıklayan ve doğrulamayı cümle türleriyle örtüşmektedir. Rehberlik eden cümleler katılımcıya öyküde anlatılan sosyal durumda kendisinden hangi davranışın beklenildiğini ve nasıl tepki vermesi gerektiğini belirten, olumlu biçimde kurulmuş cümlelerdir. Bu tanıma göre rehberlik eden cümleler önceki kılavuzdaki kontrol edici, yönerge verici ve işbirlikçi cümle türleriyle örtüşmektedir. GBEP'in geliştirilme sürecinde güncel kılavuz henüz yayınlanmadığı için S uygulaması bir önceki kılavuza dayalı olarak anlatılmıştır. Ancak her iki kılavuzdaki cümle türleri karşılaştırıldığında içeriklerinin aynı olduğu ancak isimlerinin farklı olduğu görülmektedir.

Öğretmenler, anne-babalar ve alan uzmanları kendileriyle paylaşılan ğretim planı şablonunu ve dört örnek ğretim planını kapsamlı ve anlaşılır bulmuşlardır. Her üç katılımcı grubu da örnek ğretim planlarında araç-gereç ve ortama ilişkin özelliklerin yazılması ya da davranış sorunlarıyla başa çıkmaya yönelik stratejiler sunulmasını "kolaylaştırıcı etmen" olarak bulmuşlardır. Öğretmenlerin  anne-babaların ğretim planlarını anlayıp uygulamada zorlanacaklarını belirtirken anne-babaların dördü planları anlaşılır bulduklarını ve bu planlara bakarak çocuklarına bir güvenlik becerisi ğretimi yapabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu anne-babaların GBEP'i uygulamada zorlanabileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Oysaki alanyazında

anne-babaların eğitici olduğu ve DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ uygulamalarıyla güvenlik becerileri de dahil pek çok beceriyi öğrettiği çalışmalar mevcuttur (örn., Acar, Tekin-İftar ve Yıkılmış, 2017; Cardon, 2012; Olcay-Gül ve Tekin-İftar, 2016; Tavukçu, 2021). Okul ortamında yapılan öğretimin anne-babalar tarafından genellenmesi, bazı zamanlar anne-babaların uygulamacı olarak çocuklarına yeni beceriler kazandırması ya da var olan davranış sorunları için çeşitli stratejiler kullanmaları bir gerekliliktir. Öğretmenlerin GÜBEP'in anne-babalar tarafından uygulanmasının zor olacağını belirtmeleri öğretim sürecine ilişkin bilgilendirme yapma, aile katılımını sağlama ve anne-babalara çocuklarına yeni beceriler öğretmede model olma konusunda motivasyonlarının düşük olabileceği, dolayısıyla bu kapsamda liderlik yapma konusunda yetersizlikleri olabileceği izlenimi vermektedir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin GÜBEP gibi kullanıcıların kendilerinin takip edebileceği programlarda aile bireylerine yönlendirme ve rehberlik yapmalarını sağlayacak liderlik becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.

Çalışma II'de GÜBEP'in öğretmenler ve anne-babalar tarafından doğru olarak kullanma düzeyi ile öğretmenler ve anne-babalar tarafından kullanılması durumunda gelişim yetersizliği olan bireylerin gereksinim duydukları güvenlik becerilerini edinme düzeyleri değerlendirilmiştir. Katılımcı yetişkinlerin GÜBEP aracılığıyla DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ uygulamalarının uygulama basamaklarına ilişkin öğretim davranışlarını %100 doğruluk düzeyinde edindikleri belirlenmiştir. Bu durum katılımcı yetişkinlerin katılımcı çocuklara nitelikli sistematik öğretim sunabilmeleri ve bir güvenlik becerisini kazandırabilmeleri yönünde umut verici olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada katılımcı yetişkinlerden Özden Öğretmen araştırmacıdan 480 km, Ercan Öğretmen 701 km uzaklıktadır. Katılımcı yetişkinlerden Ayşe Hanım, Aysun Hanım ve Nazlı Hanım çalışmalara araştırmacıyla aynı şehrin farklı ilçelerinden katılmıştır. Katılımcıların tamamıyla iletişim telefon, kısa mesaj ya da whatsapp adlı mobil uygulama üzerinden gerçekleştirilmiş, yüz yüze herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Çalışma araştırmacı ve katılımcı yetişkinler arasında uzak mesafeler olmasına rağmen hiç yüz yüze çalışmayı gerektirecek bir durum oluşmadan tamamlanabilmiştir. Bu durum araştırma için geliştirilen GÜBEP'in ulusal düzeyde öğretmenlere ve anne-babalara yaygınlaştırılması konusunda oldukça cesaret vericidir.

Çalışmanın yüz yüze olmayı gerektirmeden tamamlanmasında GÜBEP'in katılımcı yetişkinlere kargo aracılığıyla iletilerek uygulama boyunca her zaman erişimlerinin olmasının da rolü olduğu düşünülmektedir. Katılımcı yetişkinler gereksinim

duydıkları zamanlarda GÜBEP kitapçığını tekrar okuma ve önemli bilgilere ulaşabilme fırsatına sahip olmuşlardır. Araştırmacının günlüğündeki notlara göre araştırmacı uygulama aşaması devam ederken bazı katılımcılardan GÜBEP kitapçığındaki notları tekrar incelemelerini istemiştir. Örneğin 9 Eylül 2023 tarihinde Aysun Hanım'dan EİÖ uygulama kontrol listesini, 20 Ekim 2023 tarihinde Ekrem Öğretmen'den yoklama oturumu düzenleme bölümünü ve 10 Kasım 2023 tarihinde Nazlı Hanım'dan EİÖ'nün yoklama yapma kısmını tekrar incelenmesi istenmiş ve ilgili sayfaların fotoğrafları gönderilmiştir.

Araştırmada GÜBEP'in etkililiğini ortaya koymak için tek-denekli araştırma modellerinden A-B modeli kullanılmıştır. A-B modeli tüm tek-denekli araştırma modellerine kaynaklık eden en temel araştırma modelidir. A-B modelinin kolay kullanılabilme, eğitim ve klinik ortamlarında çeşitli sorulara yanıt verebilme ve etkili olan bir uygulamanın geriye çekilmesini gerektirmeme gibi yararları bulunmaktadır. Katılımcı yetişkinlerden Özden Öğretmen, Ayşe Hanım ve Nazlı Hanım GÜBEP'e dayalı öğretim uygulamalarının (DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ) basamaklarını doğru kullanmaya ilişkin %100 ölçütü kısa sürede karşılamışlardır. Katılımcı yetişkinlerin öğretim uygulamalarını doğru biçimde uygulamaları alanyazını desteklemektedir (Acar, Tekin-İftar ve Yıkılmış, 2017; Besler ve Kurt, 2016; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016; Tavukçu, 2021; Tekin-İftar, 2008). Ancak katılımcı çocuklar hedef güvenlik becerilerde ölçütü karşılayamadıkları için uygulama süreci birkaç oturum daha devam etmiştir. Özden Öğretmen 10. oturumda ölçütü karşılamış ancak uygulama 13. oturumda sonlandırılmıştır. Aynı zamanda öğrencisi Arda hedef güvenlik becerisini bu oturum sonunda edinmiştir. Ayşe Hanım 10. oturumda ölçütü karşılamış ancak uygulamaya ilişkin veri toplama 15. oturumda sonlandırılmıştır. Ayşe Hanım 15. oturumdan sonra oğlu Emrah'a hedef güvenlik becerisine ilişkin iki öğretim oturumu daha sunmuştur. Nazlı Hanım 13. oturumda ölçütü karşılamış ancak uygulamaya ilişkin veri toplama 18. oturumda sonlandırılmıştır. Nazlı Hanım 18. oturumdan sonra Asya'ya hedef güvenlik becerisine ilişkin üç öğretim oturumu daha sunmuştur.

Ercan Öğretmen toplam 13 uygulama oturumu gerçekleştirmiş, 12. ve 13. oturumda %100 ölçütü sağlamış ve oturum sonlandırılmıştır. Aynı zamanda öğrencisi Serdar hedef güvenlik becerisini bu oturum sonunda edinmiştir. Uygulama sürecinde Serdar hastalık, okulların açılması ve tatil gibi nedenlerle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki derslerine tutarsız katılım sağlamıştır. Bu durum Ercan Öğretmen'in

uygulama yapma sıklığını ve araştırmacıyla iş birliği yapmasını etkilemiş ve geribildirimleri takip edememesine neden olmuştur. Araştırmacı uygulama sürecinde iki kez Ercan Öğretmen'in VMÖ uygulamasına ilişkin geribildirimlerini yazılı biçimde (EK 25) paylaşmıştır. Ayrıca son dört oturumdan önce bir önceki hafta verilen geribildirimleri tekrar okuması hatırlatılmıştır. Serdar'ın hedef beceriyi edinmesi, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine katılımda tutarsız olması, Ercan Öğretmen'in geribildirimleri takip etmeden zorlanması ve iki oturum üst üste %100 doğru tepki vermesi nedenleriyle öğretim sonlandırılmıştır.

Çalışmada katılımcı çocuklardan elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcı çocuklardan Arda'nın, Serdar'ın ve Emrah'ın katılımcı yetişkinler tarafından GÜBEP aracılığıyla sunulan güvenlik becerisi öğretimine ilişkin önemli düzeyde öğrenme sağladıkları belirlenmiştir. Katılımcı çocukların sınıftaki oturumlarındaki verilerine bakıldığında Arda'nın "kapı çaldığında evdeki yetişkine haber verme" becerisinde %100 Serdar'ın "kaybolduğunda güvenilir bir yetişkine 'ben kayboldum annemi ara' diyerek annesinin iletişim bilgilerinin olduğu kartı verme" becerisinde %100, Emrah'ın "Cam kırıklarından uzak durarak evdeki yetişkine haber verme" becerisinde %100 ve Asya'nın "güvenlikle ilgili beş adet toplumsal uyarı levhasını adlandırma" becerisinde %80 doğruluk düzeyinde tepki verdiği belirlenmiştir. Bu çalışmada katılımcı yetişkinlerden Özden Öğretmen, Ayşe Hanım ve Nazlı Hanım için veri toplama süreci sona erdiğinde bu yetişkinler katılımcı çocuklar ile hedef becerileri çalışmaya ve araştırmacıyla video paylaşmaya devam etmişlerdir.

Katılımcı çocuklardan Asya otizm spektrum bozukluğundan yoğun etkilenmiş bir kız çocuğudur. Asya bu tanıyı 22 aylıkken almış, ardından önce Amerika'da, sonra Türkiye'de UDA'ya dayalı yoğun bir eğitim programına başlamıştır. Asya halihazırda altı yaş iki aylıktır ve yarı zamanlı olarak akranlarıyla aynı anaokulunda öğrenim görmektedir. Okulunun dışında haftada en az 15 saat UDA'ya dayalı özel eğitim, eğitime ek olarak ergoterapi, yüzme ve dil ve konuşma terapisi destekleri almaktadır. Asya yaşamındaki geçişler sırasında (örn., okulun tatil olması, öğretmen-bakıcı değişikliği, anne-babanın seyahate gitmesi) yoğun davranış sorunları (örn., ağlama, kendini ısırma, uygulamacıyı çimdikleme) ve stereotipik hareketler (örn., parmaklarını göz hizasına getirme, mırıldanma, anlamsız dudak hareketleri) sergileyebilmektedir. Asya beşinci yoklama oturumunda kendisine sorulan güvenlikle ilgili beş adet toplumsal uyarı levhasını adlandırmada %100 performans göstermiştir. Ancak bu ölçütün ardından

okullar bir hafta tatil olmuş ve gölge öğretmen Nazlı Hanım tatil süresince çeşitli sağlık sorunları nedeniyle Asya ile öğretim yapamamıştır. Dokuz günlük bir aradan sonra yapılan ilk öğretim ve yoklama oturumlarında Asya'nın ağlama, bağırma gibi davranış sorunları dikkat çekmiştir. Asya tatil sonrası yapılan ilk yoklama oturumunda %60, sonraki iki yoklama oturumunda %40 doğruluk düzeyinde tepki vermiştir. Asya'nın performansındaki düşüklük uygulamacı Nazlı Hanım'ın da motivasyonunu da düşürmüştür. Bunun üzerine Asya iki oturum üst üste %80 doğru tepki verdiğiğinde uygulama sonlandırılmıştır.

Katılımcı yetişkinler güvenlik becerileri öğretimini katılımcı çocuklara ev, okul ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi gibi çocukların doğal ortamları olan ortamlarda sunmuşlardır. Öğretim oturumlarıyla birlikte edinimin sağlanıp sağlanmadığını ölçmek için aralıklı yoklama oturumları düzenlemişlerdir. Yoklama oturumları Arda için salonda ve holde, Serdar için merkezin bahçesinde ve otoparkında, Emrah için banyoda ve mutfakta, Kerem için holde ve Asya için sınıfta ve okul bahçesinde düzenlenmiştir. Güvenlik becerileri gibi yaşamsal önemi olan becerilerin öğretim ve yoklama oturumlarında doğal ortamların kullanılması becerinin genellenmesini kolaylaştırmakta (Şirin ve Tekin-İftar, 2016) ve daha işlevsel bir değerlendirme yapılmasına fırsat vermektedir. Araştırma bu yönüyle hem alanyazınla örtüşmektedir hem de bu durum araştırmanın özgün yanını oluşturmaktadır.

GÜBEP'te gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde bilimsel-dayanaklı olduğu ortaya konmuş DBÖ ile etkili olduğu belirlenmiş VMÖ, SÖ ve yanlışsız öğretim uygulamalarından EİÖ uygulamalarına yer verilmiştir. Araştırma bu yönüyle anne-baba ve öğretmenlerin güvenlik becerilerinin öğretimi sırasında bilimsel-dayanaklı ya da etkili olduğu ortaya konmuş öğretim uygulamalarını güvenilir biçimde kullanmalarını sağlamıştır. Katılımcı yetişkinlerin tamamı bu öğretim uygulamalarından birini %100 doğru biçimde kullanırken çocuklar da kendilerine sunulan güvenlik becerisi öğretiminin ardından hedef beceriyi edinmişlerdir. Araştırmanın çocuklara hedef güvenlik becerilerini edindirme aşamasının A-B modeliyle tasarlandığından okuduğunuz bölümde bahsedilmiştir. Bu çalışmada katılımcı öğrencilerden elde edilen bulgular güçlü neden-sonuç ilişkisini ortaya koyacak biçimde elde edilmemiş olsa da çocukların DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ aracılığıyla kendilerine sunulan güvenlik becerileri öğretiminin etkili olması alanyazınla örtüşmektedir. DBÖ hem zihin yetersizliği olan hem de otizm spektrum bozukluğu olan, farklı yaşlardaki bireylere çeşitli alanlardan güvenlik

becerilerinin öğretiminde sıklıkla kullanılabilen ve etkili olan bir öğretim uygulamasıdır. Ayrıca gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde bilimsel-dayanaklı bir uygulama olarak kabul edilmektedir (Tekin-Iftar vd., 2021b). VMÖ, SÖ ve EİÖ uygulamalarıysa gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde alanyazında sıklıkla tercih edilen bir uygulamadır. VMÖ aracılığıyla yabancıların kaçırma girişimine uygun tepki verme (Gunby ve Rapp, 2014), yabancıların kişisel bilgi ya da para isteme taleplerine uygun tepki verme (Spivey ve Mechling, 2016), silah gördüğünde uygun biçimde tepki verme (Morgan ve Miltenberger, 2017); SÖ aracılığıyla yabancıların kaçırma girişimine uygun tepki verme (Kutlu ve Kurt, 2019) ve cinsel istismardan korunma (Süzer, 2015); EİÖ aracılığıyla toplumsal ortamlarda bulunan tanıtıcı levhaları adlandırma (Tekin-Iftar, 2003; Yıldırım ve Tekin-Iftar, 2002) ve ilkyardım malzemelerinin adlarını söyleme (Tekin-Iftar, Acar ve Kurt, 2003) beceriler gelişim yetersizliği olan bireylere kazandırılmıştır.

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri katılımcı yetişkinlerin GÜBEP uygulama sürecine katılmaktan dolayı memnun olduklarını göstermektedir. Katılımcı yetişkinler GÜBEP'in etkili, kabul edilebilir kolay ve anlaşılabilir bir program olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu Çalışma I'de GÜBEP'e ilişkin tüketici ve uzman görüşü sunan öğretmenlerin, anne-babaların ve alan uzmanlarının görüşleriyle örtüşmektedir. Ayrıca, katılımcı yetişkinlerin GÜBEP aracılığıyla edindikleri öğretim uygulamalarını ileride farklı beceriler için kullanacaklarını ifade etmeleri oldukça önemli görülmektedir. Gelişim yetersizliği olan bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarına oranla iki-üç kat daha fazla kasıtlı olmayan kazalara maruz kalmaktadırlar. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda hem anne-babaların hem de öğretmenlerin kolaylıkla kullanabileceği bir güvenlik programı olması gelişim yetersizliği olan bireyler için tehlikeli durum risklerinin azaltılmasına katkı sağlayacaktır.

Katılımcı yetişkinler araştırma sürecine ilişkin görüşlerini çalışma boyunca zaman zaman araştırmacıyla da paylaşmışlardır. Sosyal geçerlik verileri Özden Öğretmen ve Aysun Hanım'ın görüş ve önerilerini sosyal geçerlik formuna yansıttığını göstermektedir. Ercan Öğretmen açık uçlu sorulardan ilki olan "Araştırma sırasında kullandığınız öğretim uygulaması hangisidir?" sorusuna VMÖ yerine "ipucu sunma ve geri çekme" yazmıştır. GÜBEP kitapçığında "ipucu sunma ve geri çekme" başlığında bir bölüm bulunmamaktadır. Ercan Öğretmen araştırma sürecinde her ne kadar araştırmacıyla iletişimine dikkat etse de görev ve sorumluluklarını aksattığı (örn., videoyu göndermeyi

unutma, öğrencinin derse gelmediğini sorulduğunda paylaşma, geribildirimleri yerine getirmeme) durumlar olmuştur. Araştırmacı tekrarlı biçimde yaşanan bu durumları göz önünde bulundurduğunda Ercan Öğretmen'in süreçten memnun olmadığı izlenimini edinmiştir. Sosyal geçerlik verileri Ercan Öğretmen'in tüm sorulara beş puan verdiğini, sürece ilişkin herhangi bir önerisinin olmadığını ve süreçten memnun olduğunu ifade ettiğini göstermektedir. Benzer biçimde Nazlı Hanım uygulama sürecinde iki kez kullandığı EİÖ'nün tekrara dayalı sıkıcı bir uygulama olduğunu ve Asya'nın performansındaki tutarsızlıktan ötürü motivasyonunun düştüğünü paylaşmıştır. Sosyal geçerlik verilerine göre Nazlı Hanım "Kullandığım öğretim uygulamasının kolay uygulanabilir olduğunu düşünüyorum" ve "Kullandığım öğretim uygulamasını çocuğuma/öğrencime farklı becerileri öğretmek için kullanacağım" sorularına beş puan vermiştir. Bu durum araştırmanın tamamlanmasının ve çocukların hedef becerileri edinmelerinin katılımcı yetişkinleri rahatlattığını ve sonuçtan memnun kaldıklarını göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın hem etkililik sonuçları hem de sosyal geçerlik verileri GÜBEP'in anne-baba ve öğretmenlere gelişim yetersizliği olan çocuklarına ya da öğrencilerine güvenlik becerilerini öğretmede gereksinim duydukları rehberliği sunduğunu göstermektedir.

5.1. Sınırlılıklar

Araştırmanın çeşitli sınırlılıkları vardır. GÜBEP'in tasarlanma sürecinde 1980 ve 2021 yılları arasında yapılan araştırmalar dikkate alınmıştır. Alanyazında güvenlik becerilerine ilişkin etkililik araştırmaları 2021 yılından sonra da devam etmiştir. GÜBEP'e ilişkin tüketici ve uzman görüşleri beş öğretmen, beş anne-baba ve beş alan uzmanıyla sınırlıdır.

Araştırmada GÜBEP'in etkililiğini ortaya koymak için tek-denekli araştırma modellerinden A-B modeli kullanılmıştır. A-B modeli iç geçerliği etkileyen etmenlere açık bir modeldir. A-B modeline göre katılımcı yetişkinlere önce başlama düzeyi, ardından uygulama oturumları uygulanmıştır. Dolayısıyla katılımcı ve çocuk yetişkinlerin genelleme ve izleme verileri bulunmamaktadır. Katılımcı çocukların hedef güvenlik becerilerini edinme düzeyleri öntest, yoklama ve sontest verileriyle ortaya konulmuştur. Bu verilerin doğal ortamda toplanmasına dikkat edilmiştir. Öntest ve ilk yoklama oturumlarında katılımcı yetişkinler yoklama için planlanan doğal ortamı

oluşturmakta sınırlılık göstermişlerdir. Geribildirimlerin ardından her çocuk için daha doğal koşullarda değerlendirme oturumları düzenlenmesi sağlanmıştır.

Katılımcı çocukların sağlıkla ilgili yaşadıkları sorunlar ya da tatil süreçleri uygulamaya zaman zaman ara verilmesine neden olmuştur. Katılımcı yetişkinlerin çalışmaya katılım için en az iki ay araştırmacıyla birlikte çalışmaya gönüllü olmaları araştırmaya katılım için aranan önkoşul özellikler arasında yer almaktadır. Ancak hastalıklar, tatiller ve günlük rutinlerdeki değişiklikler/aksamalar bazen uygulama ya da yoklama oturumlarının ertelenmesine neden olmuştur. Dolayısıyla katılımcı yetişkinlerin her birinin bir hafta içindeki çalışma günü sayısı farklılık göstermiştir. Katılımcı yetişkinlerden biri haftada dört gün uygulama yaparken, diğeri haftada bir gün uygulama oturumu yapabilmıştır.

Araştırma dört yetişkin ve dört çocuğun katılımı ile sınırlıdır. Katılımcılardan biri araştırmadan sağlık sorunları nedeniyle ve gönüllü olarak ayrılmıştır. Katılımcı yetişkinler GÜBEP'te yer alan yalnızca bir öğretim uygulaması aracılığıyla çocuklara güvenlik becerisi öğretimi sunmuştur ve yalnızca bu öğretim uygulamasını doğru kullanma becerileri ölçülmüştür. GÜBEP'te yer alan tüm öğretim uygulamalarını doğru biçimde kullanıp kullanmadıkları test edilmemiştir.

5.2. Sonuç

Araştırma bulguları sorun merkezli tasarımlardan yaşam şartları tasarımına ve yetişkin öğretimi ilkelerine dayalı, gelişim yetersizliği olan bireyler için gelişim dönemlerine göre farklı beceri alanlarından güvenlik becerilerini kapsayan bir programın (GÜBEP) tasarlanabildiğini göstermektedir. Ayrıca GÜBEP'in katılımcı yetişkinlerin DBÖ, VMÖ, SÖ ve EİÖ uygulamalarını doğru kullanma becerisinin ediniminde etkili olduğu ve katılımcı çocuklara hedef güvenlik becerilerini kazandırdıkları görülmektedir. Aynı zamanda katılımcı yetişkinler, çalışmanın sosyal geçerliğinin olduğunu ifade etmişlerdir.

5.3. Öneriler

İzleyen bölümde araştırma sonuçlarından yola çıkarak uygulama ve ileri araştırmalara yönelik öneriler bulunmaktadır.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular dikkate alınarak uygulamaya yönelik öneriler maddeler halinde izleyen satırlarda açıklanmaktadır:

- Ülkemizde gelişim yetersizliği olan bireyler MEB'e bağlı resmi ve özel özel eğitim kurumlarından yararlanmaktadır. Bu kurumlarda çeşitli ders ve modüllerde güvenlik becerilerine yer verilmektedir. Ancak bu güvenlik becerileri hem nicelik hem de nitelik olarak yetersizdir. Dolayısıyla MEB, GÜBEP'in kullanımını yaygınlaştırabilir.
- Ülkemizde gelişim yetersizliği olan bireyler eğitimleri tamamlandığında evlerinde veya bakım merkezlerinde kalabilmekte, bazı bireyler istihdam edilmektedir. GÜBEP'in kapsamı düşünüldüğünde program tüm aile bireyelerine, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı engelsiz yaşam ve bakım merkezlerindeki personele ve gelişim yetersizliği olan bireyleri istihdam eden kurumlardaki yetkili kişilere (örn., İŞKUR) ilgili bakanlıklar ve kamu kurumları aracılığıyla sunularak yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- Anne-babaların ve diğer aile bireyelerinin gereksinimlerine dayalı olarak GÜBEP'in ilgili bireylere sunum biçimi görsel destekler ve videolarla geliştirilebilir.
- GÜBEP'in daha çok öğretmene, anne-babaya ve aile bireyelerine ulaşması için program web ortamına aktarılabilir. Böylelikle tüm tüketici grupları zamandan ve mekandan bağımsız olarak GÜBEP'e erişim sağlayabilir.
- Öğretmenler hazırladıkları BEP'lerde, GÜBEP'te yer alan hedef güvenlik becerilerine yer verebilir ve GÜBEP'te yer alan öğretim uygulamasına ilişkin sistematik öğretim yapabilirler.
- Öğretmenler GÜBEP'i kullanırken kontrol listesindeki güvenlik becerileri arasından en acil olanı belirlemede anne-babanın, bireyin çevresindeki kişilerin ve bireyin doğrudan kendisinin görüşünü alabilirler.
- Öğretmenlerin GÜBEP gibi kullanıcıların kendilerinin takip edebileceği programlarda i aile bireyelerine yönlendirme ve rehberlik yapmaları gerekmektedir Bu nedenle lisans, yüksek lisans ve doktora derslerinde özel eğitim öğretmenlerine liderlik becerilerinin öğretimi konularında kuramsal bilgilerin sunulması ve uygulama becerilerinin kazandırılmasına yönelik içeriklerin eklenebilir.

5.3.2. Araştırmaya yönelik öneriler

Çalışma bulgularından ve sınırlılıklarından yola çıkılarak ileri araştırmalara yönelik öneriler izleyen maddelerde belirtilmektedir.

- Bu araştırmada GBEP tasarlanırken anne-babaların, öğretmenlerin ve uzmanların görüşleri alınmıştır. GBEP'in yaygınlaştırılmasının yapılmasının ardından GBEP'i kullanan anne-babaların ve öğretmenlerin görüşleri alınabilir ve program güncellenebilir.
- Bu araştırmada GBEP'in etkililiği tek-denekli araştırma modellerinden A-B modeli kullanılarak sınanmıştır. Araştırma i geçerliğinden etkilenme olasılığı daha düşük tek-denekli araştırma modelleriyle replike edilebilir.
- OSB olan bireylerin doğrudan katılımcı olduğu etkililik araştırmalarıyla GBEP'in etkileri incelenebilir.
- Son yıllarda gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin yapılan çalışma sayısı artmıştır. Bu nedenle etkili olabilecek diğer ğretim uygulamalarını belirlemek için sistematik derleme ya da meta-analizi çalışmaları sayısı artabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, C., Tekin-İftar, E. ve Yıkılmış, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 50(4), 215-226.
- Adıgüzel, A. (2020). Program geliştirme teorisi ve tasarım modelleri. B. Oral ve T. Yazar (Editörler), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 175-204). Ankara: Pegem Akademi.
- Agran, M. ve Krupp, 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., Traice-Lynn, Z. (2012), Asking students about the importance of safety skills instruction: A preliminary analysis of what they think is important. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(2), 45-52.
- Ağrı, K. ve 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.
- Akın, G. (2014). The term of andragogy and the difference between andragogy and pedagogy. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(1), 279-300.
- Akmanoğlu, N. ve Tekin-İftar, E. (2011), Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism*, 15(2), 205-222.
- Alberto, P. ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. (9. baskı) NJ: Pearson Education.
- Amborski, A. M., Bussieres, E. L., Vaillancourt-Morel, M. P., Joyal, C. C. (2022). Sexual violence against persons with disabilities: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(4), 1330-1343.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. (11. Baskı) Washington: AAIDD.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal elkitabı-DSM-5*. (5. Baskı). (Çev: E. Köroğlu) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

- Avcı, M. G. ve Kıran, E. (2021). Toplumsal değişme, yetişkin eğitimi ve sosyoloji. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 835-856.
- Baruni, R. R. ve Miltenberger, R. G. (2022). Teaching safety skills to children: A discussion of critical features and practice recommendations. *Behavior analysis in practice*, 15(3), 938-950.
- 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.
- Batu, S., Ergenekon, Y., Erbas, D., Akmanoglu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 13, 147-164.
- Bergstrom, R., Najdowski, A. C. ve Tarbox, J. (2012). Teaching children with autism to seek help when lost in public. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 45(1), 191-195.
- Bergstorm, R., Najdowski, A. C. ve Tarbox, J. (2014). A systematic replication of teaching children with autism to respond appropriately to lures from strangers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 861-865.
- Besler, F. ve Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1).
- Bıçakçı, M. ve Olçay-Gül, S. (2019). Effect of peer delivered social stories on the crossing skills of primary school students with developmental disabilities. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).
- Bigelow, K. M., Huynen, K. B. ve 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, 121-128.
- Birkan, B., Yılmaz, İ., Konukman, F., Özen, A., Yanardağ, M., Çamursoy, İ. (2010). Effects of constant time delay procedure on the Halliwick's method of swimming rotation skills for children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 124-135.

- Brown-Lavoie, S. M., Vecilli, M. A. ve Weiss, J. A. (2014). Sexual knowledge and victimization in adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(1), 2185-2196.
- Brown, D. M. (2017). Evaluation of safer, smarter kids: Child sexual abuse prevention curriculum for kindergartners. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34(3), 213–222.
- Calavari, R. N. S. ve Romanczyk, R. G. (2012a). Caregiver perspectives on unintentional injury risk in children with an autism spectrum disorder. *Journal of Pediatric Nursing*, 27, 632-641.
- Calavari, R. N. ve Romanczyk, R. G. (2012b). Supervision of children with an autism spectrum disorder in the context of unintentional injury. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 618-627.
- Carlile, K. A., DeBar, R. M., Reeve, S. A., Reeve, K. F., Meyer, L. S. (2018). Teaching help-seeking when lost to individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51, 191–206.
- Carruth, A. K., Pryor, S., Cormier, C., Bateman, A., Matzke, B., Gilmore, K. (2010). Evaluation of a school-based train-the-trainer intervention program to teach first aid and risk reduction among high school students. *Journal of School Health*, 80(9), 453-460.
- Caton, S. ve Chapman, M. (2016). The use of social media and people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 41(2), 125-139.
- Chiner, E., Gómez, M. ve Cardona, M. C. (2017). Internet and people with intellectual disability: an approach to caregivers' concerns, prevention strategies and training needs. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 153-158.
- Clees, T. J. ve Gast, D. L. (1994). Social safety skills instruction for individuals with disabilities: A sequential model. *Education and Treatment of Children*, 163-184.
- Collins, B. C. (2021). Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities (2nd edition). Baltimore: Paul Brokes Publishing.
- Collins, B. C. ve Griffen, A. K. (1996). Teaching students with moderate disabilities to make safe responses to product warning labels. *Education and Treatment of Children*, 30-45.

- Collins, B. C.; Wolery, M. ve Gast, D. L. (1991). A survey of safety concerns for students with special needs. *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 305-318.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. ve Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis*. NJ: Pearson UK.
- Cox, A. ve AFIRM Team. (2018). Video modeling. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/video-modeling>
- Değirmenci, H. D. ve Tekin-İftar, E. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 237-295). Ankara: Vize Akademik.
- Demir, Ş. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 335-389). Ankara: Vize Akademik.
- Demirel, Ö. (2020). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- 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, 204-213.
- Doughty, A. H. ve 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.
- 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: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 22(2), 99-119.
- Eldeniz Cetin, M. ve 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.
- Elo, S. ve Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.

- Ergenekon, Y. (2012). Otizmli çocuklara videoyla model olma kullanarak ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2739-2766.
- Ergenekon, Y. ve Çolak, A. (2019). Bağımsız yaşama güvenli bir adım: Gelişimsel yetersizliği olan bireyler için güvenlik becerileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 295-320.
- Fatikhova, L. F. ve Sayfutdiyaro, E. F. (2016). Understanding of unsafe situations by children with intellectual disabilities. *Psychology in Russia: State of Art*, 9(4), 138-151.
- Ferraioli, S. J. ve Harris, S. L. (2010). Treatments to increase social awareness and social skills. B. Reichow, P. Doehring, D. V. Cicchetti ve F. R. Volkmar (Editörler). *Evidence-based practices and treatments for children with autism* içinde (s. 171-196). Boston, MA: Springer US.
- 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.
- 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), 294-299.
- 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*, 1-58.
- Godish, D., Miltenberger, R. ve Sanchez, S. (2017). Evaluation of video modeling for teaching abduction prevention skills to children with autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 221-229.
- Goh, K. R. ve Andrew, C. (2021). Promoting safety awareness and protection skills for people with disabilities: a literature review. *The Journal of Adult Protection*, 23(4), 225-237.
- Gökkaya-Horzum, İ (2021). Zihinsel yetersizliği olan bireylere emniyet kemeri takarak güvenli seyahat etme becerisinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gray, C. (1993). How to write social stories. *Jenison MI: Jenison Public Schools*.
- Gray, C. (2004). Social stories 10.0: The new defining criteria and guidelines. *The Jenison Autism Journal*, 16, 2-21.
- Gray, C. (2010). The new social story book. TX: Future Horizons.
- Gray, C. A. ve Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1-10.
- Guan, J. ve Guohua, L. (2017). Injury mortality in individuals with autism. *American Journal of Public Health*, 107(5), 791-793.
- Gunby, K. V., Carr, J. E. ve Leblanc, L. A. (2010). Teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43, 107-112.
- Gunby, K. V. ve 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, 856-860.
- Gürol, A., Polat, S. ve Oran, T. (2014). Views of mothers having children with intellectual disability regarding sexual education: A qualitative study. *Sexuality and Disability*, 32(2), 123-133.
- Harriage, B., Blair, K. C. ve 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, 2017–2027.
- Harris, J. C., ve Greenspan, S. (2016). Definition and nature of intellectual disability. B. Reichow, P. Doehring, D. V. Cicchetti ve F. R. Volkmar (Editörler). *Evidence-based practices and treatments for children with autism* içinde (s. 11-39). Boston, MA: Springer US.
- Hsieh, H. F. ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Hoch, H., Taylor, B. A. ve Rodriguez, A. (2009). Teaching teenagers with autism to answer cell phones and seek assistance when lost. *Behavior Analysis in Practice*, 2, 14-20.
- Houvouras IV, A. J. ve Harvey, M. T. (2014). Establishing fire safety skills using behavioral skills training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(2), 420-424.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. ve Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read*. England: John Wiley & Sons.

- Hughes, C.M. ve Abramson, W. (2000). *Stop the Violence, Break the Silence: A Training Guide: Building Bridges Between Domestic Violence and Sexual Assault Agencies, Disability Service Agencies, People with Disabilities, Families, and Caregivers*. Austin: SafePlace.
- Hughes, R. B., Robinson-Whelen, S., Goe, R., Schwartz, M., Cesal, L., Garner, K. B., Arnold, K., Hunt, T., McDonald, K. E. (2020). "I really want people to use our work to be safe"... Using participatory research to develop a safety intervention for adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(3), 309-325.
- Ishaq, A. ve Shoaib, M. (2022). A smartphone application for enhancing educational skills to support and improve the safety of autistic individuals. *Universal Access in the Information Society*, 21(4), 851-861.
- Jang, J., Mehta, A. ve Dixon, D. R. (2016). Safety Skills. N. Singh (Editör) *In Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities* (s. 923-941). Switzerland: Springer International Publishing.
- 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.
- Kaya, N. H. ve Ünal, F. (2022). Zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 369-389.
- Kearney, K. B., Brady, M. P., Hall, K., Honsberger, T. (2017). Using peer-mediated literacybased behavioral interventions to increase first aid safety skills in students with developmental disabilities. *Behavior Modification*, 42(5), 639-660.
- Kenny, M. C., Bennett, K. D., Dougrey, J., Steele, F. (2013). Teaching general safety and body safety training skills to a latino preschool male with autism. *Journal of Child and Family Studies*, 22(8), 1092-1102.
- Khemka, I., Hickson, L. ve Mallory, S. B. (2016). Evaluation of a decision-making curriculum for teaching adolescents with disabilities to resist negative peer pressure. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), 2372-2384.

- Kırcaali-İftar, G. (2018). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 1-23). Ankara: Vize Akademik.
- Kıyak, Ü. E., Tuna, D. M. ve 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.
- Kim, Y. R. (2016). Evaluation of a sexual abuse prevention program for children with intellectual disabilities. *Behavioral Interventions*, 31(2), 195-209.
- King, S. ve Miltenberger, R. (2017). Evaluation of video modeling to teach children diagnosed with autism to avoid poison hazards. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 221-229.
- Knowles, M.S., Holton, E.F. ve Swanson, R.A. (2015). *Yetişkin eğitimi*. (Çev: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Knudson, P. J., Miltenberger, R. G., Bosch, A., Gross, A., Brower-Breitwieser, C., Tarasenko, M. (2009). Fire safety skills training for individuals with severe and profound mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 523-535.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M. ve Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26-38.
- Kutlu, M. (2019). Özel gereksinimli bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi. O. Kurt (Editör) *Özel gereksinimli bireyler için afet ve acil durum yönetimi* (s. 154-186) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kurt, O. ve Kutlu, M. (2019). Effectiveness of social stories in teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 1-12.
- LaBrot, Z. C., Radley, K. C., Dart, E., Moore, J., Cavell, H. J. (2018). A component analysis of behavioral skills training for effective instruction delivery. *Journal of Family Psychotherapy*, 29(2), 122-141.
- Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Davenport, K., Moore, M., Lee, A., O'Reilly, M., Watkins, L., Falcomata, T. (2016). Behavioral skills training to improve the abduction-prevention skills of children with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 9, 266-270.

- Lee, N., Vladescu, J. C., Reeve, K. F., Peterson, K. M. ve Giannakakos, A. R. (2019). Effects of behavioral skills training on the stimulus control of gun safety responding. *Journal of Behavioral Education*, 28, 187-203.
- Levy, K. M., Ainsleigh, S. A. ve 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 Disorders*, 52, 186-193.
- Little, A., Tarbox, J. ve Alzaabi, K. (2020). Using acceptance and commitment training to enhance the effectiveness of behavioral skills training. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 16, 9-16.
- 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.
- Lund, E. M., Oswald, M., Latorre, A., Hughes, R. B., Liston, B., Shelton, R., ..., Powers, L. E. (2015). Development of the internet-based safer and stronger program for men with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 58(3), 131-145.
- Martin, C. ve Dillenburger, K. (2019). Behavioural water safety and autism: a systematic review of interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6, 356-366.
- Mazzucchelli, T. G. (2001). Feel safe: A pilot study of a protective behaviours programme for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26(2), 115-126.
- McComas, J., MacKay, M. ve Pivik, J. (2002). Effectiveness of virtual reality for teaching pedestrian safety. *CyberPsychology & Behavior*, 5(3), 185-190.
- McDermott, S., Zhou, L. ve Mann, J. (2008). Injury treatment among children with autism or pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 626-633.
- McDowell, C., Hardy, N. ve 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.
- 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. ve Gustafson, M. R. (2009). Use of video modeling to teach extinguishing of cooking related fires to individuals with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(1), 67-79.
- Miller, H. L., Pavlik, K. M., Kim, M. A., Rogers, K. C. (2017). An exploratory study of the knowledge of personal safety skills among children with developmental disabilities and their parents. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 290-300.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için 0-36 ay erken çocukluk özel eğitim öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için 37-78 ay okul öncesi özel eğitim öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için eğitim programı, I. kademe*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018d). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için eğitim programı, II. kademe*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018e). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için eğitim programı, III. kademe*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için destek eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Zihin yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı*. Ankara.
- Miltenberger, R. G. ve Thiesse-Duffy, E. (1988). Evaluation of home-based programs for teaching personal safety skills to children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(1), 81-87.
- 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.
- 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.

- Miltenberger, R. G. ve 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. NY: The Guildfor Press, (s. 417-430).
- Morgan, K. ve 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.
- Morosohk, E. ve Miltenberger, R. (2022). Using generalization-enhanced behavioral skills training to teach poison safety skills to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 283-290.
- Myres-Turnbull, A. (2018). *Why are children with autism injured in accidents more frequently? Factors affecting unintentional injury in children with autism*. Unpublished Master Thesis. San Diego: Alliant International University, Faculty of the California School of Professional Psychology.
- Nichols, S., Moravcik, G. M. ve 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.
- Nikopoulos, C. K. ve Keenan, M. (2006). *Video modeling and behaviour analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Northway, R., Bennett, D., Melsome, M., Flood, S., Howarth, J., Jones, R. (2013). Keeping safe and providing support: a participatory survey about abuse and people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 10(3), 236-244.
- Odom, S. L., Rogers, S., McDougle, C. J., Hume, K., McGee, G., Odom, S., Blacher, J. (2007). Early intervention for children with autism spectrum disorder. S.L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, J. Blacher (Editörler) *Handbook of developmental disabilities* içinde, (s. 199-223). NY: The Guilford Press.
- Olçay, S., Kıyak, Ü. E. ve Toper, Ö. (2022). Is social story™ an evidence-based practice? A meta-analysis and comprehensive descriptive analysis study. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 431-458.
- Olçay-Gül, S. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireyler için sosyal öykülerin kullanımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 13, 1-20.

- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum foundations, principles and issues*. (Çev. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ottmann, G., McVilly, K. ve Maragoudaki, M. (2016). 'I walk from trouble': exploring safeguards with adults with intellectual disabilities—an Australian qualitative study. *Disability & society*, 31(1), 47-63.
- 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.
- Özdemir, U., Reşitoğlu, S., Tolunay, O., Çelik, T., Celiloğlu, C., Karakılçık, A., ..., Uç, D. (2016). Çocuk Acile Başvuran Ev Kazalarının Değerlendirilmesi. *Journal of Pediatric Emergency and Intensive Care Medicine*, 3, 86-90.
- Özen, A. (2008). Teaching emergency phone numbers to youth with developmental disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(2), 85-95.
- Price, R., Marsh, A. J. ve 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.
- Pulido, M. L., Dauber, S., Tully, B. A., Hamilton, P., Smith, M. J., Freeman, K. (2015). Knowledge gains following a child sexual abuse prevention program among urban students: A cluster-randomized evaluation. *American Journal of Public Health*, 105(7), 1344–1350.
- Purrazzella, K. ve 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.
- 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.
- Robinson, S. ve 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*, 104,1-9.
- Rodriguez, C. N. ve Jackson, M. L. (2020). A safe-word intervention for abduction prevention in children with autism spectrum disorders. *Behavior Analysis in Practice*, 13, 872-882.

- Rossi, M. R., Vladescu, J. C., Reeve, K. F., Gross, Am. C. (2017). Teaching safety responding to children with autism spectrum disorder. *Education and Treatment of Children*, 40, 187-208.
- Sam, A. ve AFIRM Team. (2015). *Social narratives*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/social-narratives>
- Saral, D. ve Olçay, S. (2022). Öykü temelli uygulamalar. Ç. Aykut ve S. Olçay (Editör), *Özel gereksinimli bireyler için etkili öğretim yöntemleri içinde* (s. 63-96). Ankara: Vize Akademik.
- Sivrikaya, T. (2021). *Zihin yetersizliği olan bireylere yönelik güvenlik becerileri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sork, T. ve Newman, M. (2020). Program development in adult education and training. G. Foley (Editör), *Dimensions of adult learning içinde* (s. 96-117). Singapore: Routledge.
- Spivey, C. E. ve Mechling, L. C. (2016). Video modeling to teach social safety skills to young adults with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(1), 79-92.
- Sucuoğlu, B. (2016). Zihin engelli bireylerin özellikleri. B. Sucuoğlu (Editör), *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (s. 120-176). Ankara: Kök Yayıncılık.
- 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.
- Süzer, T. (2015). *Otizimli bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, C. H. ve Colak, A. (2022). Training home safety skills to parents of children with autism spectrum disorder: A multilevel mixed study. *Exceptionality*, 1-20.
- Şirin, N., ve Tekin-Iftar, 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.

- Taber, T. A., Alberto, P. A., Seltzer, A., Hughes, M. (2003). Obtaining assistance when lost in the community using cell phones. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(3), 105-116.
- 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.
- 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., Acar, G. ve 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. (2016). A-B Modelleri. E. Tekin-İftar (Editör) *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar* içinde. (s. 155-180) Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlızsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E., Olcay-Gül, S. ve Collins, B. C. (2019). Descriptive analysis and meta analysis of studies investigating of simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children*, 85(3), 309-328.
- Tekin-İftar, E., Olcay-Gül, S., Şirin, N., Bilmez, H., Değirmenci, D., Collins, B. C. (2021). Systematic analysis of safety skill interventions to individuals with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 54(4), 239-250.
- Tekin-İftar, E., Şirin, N., ve 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.

- Tunç-Paftalı, A. ve 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).
- Tymchuk, A. J., Hamada, D., Linda, A., Anderson, S. (1990). Home safety training with mothers who are mentally retarded. *Education and Training in Mental Retardation*, 25(2), 142-149.
- Vanselow, N. R. ve Hanley, G. P. (2014). An evaluation of computerized behavioral skills training to teach safety skills to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(1), 51-69.
- Vladutiu, C. J., Casteel, C., Marshall, S. W., McGee, K. S., Runyan, C. W., Coyne-Beasley, T. (2012). Disability and home hazards and safety practices in US households. *Disability and Health Journal*, 5(1), 49-54.
- Watkins, L., Kuhn, M., O'Reilly, M., Lang, R. Sigafos, J., Lancioni, G. E. (2016). Social Skills. N. Singh (Editör) In *Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities* (s. 493–509). Switzerland: Springer International Publishing.
- White, C., Shanley, D. C., Zimmer-Gembeck, M. J., Walsh, K., Hawkins, R., Lines, K. (2019). Outcomes of in situ training for disclosure as a standalone and a booster to a child protective behaviors education program. *Child Maltreatment*, 24(2), 193-202.
- Wilson, S. (2005). Adult learning principles and learner differences. K. E. Dooley, J. R. Lindner, L.M. Dooley (Editörler) *Advanced methods in distance education: applications and practices for educators, administrators, and learners* içinde (s. 56-75) London: IGI Global.
- 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.
- Yalçın, B. M., Dikici, M. F., Yalçın, E., Bek, D. (2005). Malcolm shepherd knowles ve erişkin eğitimi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(19), 34-40.
- Yavuz, A. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği.*

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, S., ve Tekin-Iftar, E. (2002). Akranların sunduğu sabit bekleme süreli öğretim gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde etkili midir? *Özel Eğitim Dergisi*, 3, 67-84.
- 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.
- Yücesoy-Özkan, S. (2013). Comparison of peer and self-video modeling in teaching first aid skills to children with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 88-102.
- Yücesoy-Özkan, S., Öncül, N. ve Kaya, O. (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.
- Zhang, C. ve Zheng, G. (2018). Profiling and supporting adult learners. *Online Course Management: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, 1656-1680.

İNTERNET KAYNAKLARI

- Centers for Disease Control and Prevention (2021). <https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db456.pdf>
- Türkiye İstatistik Kurumu TÜİK (2022). Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Olum-ve-Olum-Nedeni-Istatistikleri-2022> (Erişim Tarihi:10.10.2023).
- World Health Organization. (2014). Injuries and violence the facts. Switzerland: WHO Press.(https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/149798/9789241508018_eng.pdf /Erişim Tarihi:10.10.2023).
- https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/03102305_uygulama_okulu_3_ka_deme_cizelgesi.pdf (erişim tarihi: 5.12.2019).

EKLER

- EK 1 :0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Programı Gelişim Alanları
- EK 2 :37-78 Ay Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Gelişim Alanları
- EK 3 :Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programı (I Kademe) Dersleri
- EK 4 :Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programı (II Kademe) Dersleri
- EK 5 :Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programı (III. Kademe) Dersleri
- EK 6 :Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı
- EK 7 :Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı
- EK 8 :Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Kontrol Listesi
- EK 9 :Güvenlik Becerileri Öğretim Planı İçeriği
- EK 10 :Görüşme Protokolü
- EK 11 :Anne-Baba ve Öğretmenler İçin Görüşme Soruları
- EK 12 :Alan Uzmanları İçin Görüşme Soruları
- EK 13 :Örnek Öğretim Planı
- EK 14 :Araştırmacı Günlüğü Örneği
- EK 15 :Katılımcı Yetişkinler İçin Bilgilendirme ve Onay Formu
- EK 16 :Katılımcı Çocukların Anne-Babaları İçin Bilgilendirme ve Onay Formu
- EK 17 :Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulama Kontrol Listesi
- EK 18 :Video Klip Çekme ve Video Modelle Öğretim Uygulama Kontrol Listesi
- EK 19 :Sosyal Öykü Yazma ve Uygulama Kontrol Listesi
- EK 20 :Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Kontrol Listesi
- EK 21 :Arda'nın Öncelikli Güvenlik Becerileri
- EK 22 :Emrah'ın Öncelikli Güvenlik Becerileri
- EK 23 :Asya'nın Öncelikli Güvenlik Becerileri
- EK 24 :Katılımcı Çocuk Davranışları İçin Veri Toplama Formları
- EK 25 :Katılımcı Yetişkinlere Sunulan Yazılı Geribildirim Örneği
- EK 26 :Katılımcılar İçin Sosyal Geçerlik Anketi
- EK 27 :Etik Kurul Karar Belgesi

EK-1:**0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı Gelişim Alanları**

Gelişim/Beceri Alanı	Toplam Beceri Sayısı	Toplam Güvenlik Becerisi Sayısı	Programda Yer Alan Güvenlik Becerileri
Bilişsel beceriler	128	1	Yardıma gereksinim duyduğunda jest ya da sözle yardım isteme
Alıcı dil becerileri	49	0	
İfade edici dil becerileri	75	1	Reddetmek ya da karşı çıkmak için “hayır” deme
Kaba motor beceriler	66	0	
İnce motor beceriler	44	0	
Sosyal-duygusal beceriler	202	2	Düşme ya da çarpma sonucu ağrıyan yerini yetişkine gösterme, Yaralandığında anne-babasından yardım isteme
Uyumsal beceriler	57	0	
Toplam	621	4	

EK-2:**37-78 Ay Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Gelişim Alanları**

Gelişim/Beceri Alanı	Toplam Beceri Sayısı	Toplam Güvenlik Becerisi Sayısı	Programda Yer Alan Güvenlik Becerileri
Bilişsel beceriler	158	0	
Alıcı dil becerileri	12	0	
İfade edici dil becerileri	17	0	
Kaba motor beceriler	44	0	
İnce motor beceriler	25	0	
Sosyal-duygusal beceriler	148	10	Yetişkinlerin takip ettiği basit güvenlik önlemlerine uyma, Tehlikeli bir durumu yetişkine söyleme, Yabancılardan gelen talepleri ve hediyeleri geri çevirme, Nesneleri güvenli kullanma, Açık ateş gibi tehlikeli durumlardan güvenli bir mesafede durma,
Uyumsal beceriler	49	5	Giyinip soyunurken mahremiyetine dikkat etme, Hava koşullarına uygun giysi seçme, Tehlike yaratacak durumları ifade etme, Güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçme, Arabaya bindiğinde emniyet kemerini takma.
Toplam	453	15	

EK-3:**Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan
Öğrenciler İçin Eğitim Programı (I. Kademe) Dersleri**

Ders Adı	Toplam Beceri Sayısı	Toplam Güvenlik Becerisi Sayısı	Programda Yer Alan Güvenlik Becerileri
Matematik	257	0	
Okuma Yazma	302	2	Güvenlikle ilgili uyarı yazı ve işaretlerine uygun davranma, Sağlıkla ilgili uyarı yazı ve işaretlerine uygun davranma,
Hayat Bilgisi	148	13	Güvenlik çemberindeki kişileri söyleme, Ev adresinin yazılı olduğu kartı gösterme, Anne-babasının telefon numarasını söyleme, Kırmızı ışığın dur anlamına geldiğini söyleme, Trafik kurallarına uyararak karşıdan karşıya geçme.
İletişim Becerileri	245	0	
Sosyal Beceriler	119	0	
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	93	0	
Beslenme, Sağlık ve Güvenlik	107	56	Hafif yaralanmalarda ilk yardım uygulama, Özel vücut bölümlerini ayırt etme, Tehdit/risk içeren durumlarda kendini koruma, Kesici nesnelere ayırt etme, Acil durumları ayırt etme.

Görsel Sanatlar ve El Becerileri	100	0	
Müzik ve Oyun	163	0	
Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler	160	12	Havuz ortamında güvenlik becerilerini sergileme, Hava şartlarına uygun giyinme, Araçları güvenli kullanma, Okul dışı etkinliklerde güvenli davranma, Etkinlikler sırasında arkadaşlarına zarar verecek davranışlardan kaçınma.
Toplam	1694	83	

EK-4:**Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan
Öğrenciler İçin Eğitim Programı (II. Kademe) Dersleri**

Ders Adı	Toplam Beceri Sayısı	Toplam Güvenlik Becerisi Sayısı	Programda Yer Alan Güvenlik Becerileri
Matematik	164	0	
Türkçe	332	4	Ürünlerin üretim ve son kullanma tarihlerini okuyarak alışveriş yapma, Güvenlik ve sağlıkla ilgili uyarı yazı ve işaretlerine uygun davranma, Sağlık hizmetleri formlarını doldurma.
Günlük Yaşam Becerileri	104	9	Adres ve telefon numarasını söyleme, Duruma ve havaya uygun giyinme, Acil durumlarda gerekli bilgileri paylaşma, Yaya becerilerini güvenli kullanma
İletişim Becerileri	112	1	Güvenliği sağlayacak yönergeleri yerine getirme.
Sosyal Beceriler	92	1	Tanımadığı kişilerden uzaklaşma.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	83	0	
Beslenme, Sağlık ve Güvenlik	92	59	Yenilmemesi gereken yiyecekleri yememe, Ateşini ölçme ve bilgi verme, Yüksek bölgelerden güvenli geçme, Yangın tatbikatına katılma, Uygun olmayan teklifleri ayırt etme.

Görsel Sanatlar ve El Becerileri	90	0	
Müzik ve Oyun	165	0	
Spor ve Fiziki Etkinlikler	259	12	Havuz ortamında güvenlik becerilerini sergileme, Bisiklet kaskı, eldiven, dirsek ve diz koruması takma, Ortamdaki tehlikeleri fark etme, Havaya uygun giyinme,
Toplam	1493	86	

EK-5:**Orta Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programı, III. Kademe**

Dersin Adı	Toplam Beceri Sayısı	Toplam Güvenlik Becerisi Sayısı	Programda Yer Alan Güvenlik Becerileri
Matematik	76	0	
Türkçe	270	11	İlaç prospektüsü okuma, Şikayet formu doldurma, Sağlık hizmeti formu doldurma, İşyerinde ya da okuldaki uyarı ve güvenlik talimatlarını okuma, Yiyecek ve diğer ürünlerin son kullanma tarihini okuma.
Bağımsız Yaşam Becerileri	108	9	Giysilerini uygun yer ve zamanı seçerek giyme, Kan grubunu söyleme, Telefon numarası ve adres söyleme, Son kullanma tarihini kontrol etme.
İletişim ve Sosyal Beceriler	126	3	Şikâyet formu doldurma, Alay edildiğinde rahatsız olduğunu bildirme, Kendini savunma.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	84	1	Trafik kurallarına uygun hareket etme.
Beslenme, Sağlık ve Güvenlik	63	27	Doktorun önerdiği ilaçları zamanında alma, Denizi güvenlik önlemleri alarak kullanma, Güvenlikten yardım isteme, Akran zorbalığını reddetme.

Görsel Sanatlar	336	2	Trafik levhalarına uygun davranma Çalışma alanındaki güvenlik önlemleriyle ilgili kurallara uyma, Alanı gezerken belirlenmiş ikaz ve uyarı işaretlerine uygun davranma.
Müzik ve Oyun	126	0	
Spor ve Fiziki Etkinlikler	260	13	Havuz ortamında güvenlik becerilerini sergileme, Bisiklet kaskı, eldiven, dirsek ve diz koruması takma, Havaya uygun giyinme, Terliken su içmeme.
İş ve Beceri Uygulamaları	-	-	
Toplam	1449	66	

EK-6:**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı**

Modül Adı	Toplam Beceri Sayısı	Toplam Güvenlik Becerisi Sayısı	Modülde Yer Alan Güvenlik Becerileri
Öğrenmeye destek	90	0	
Dil, iletişim ve oyun	116	0	
Sosyal beceriler	52	7	Karşısındaki kişi ile fiziksel mesafeyi ayarlayarak iletişim kurma, başkalarından gelen isteklere uygun tepki verme ve olumsuz durumlara uygun tepki verme
Okuma yazma	229	2	Sağlık ve güvenlikle ilgili uyarı, yazı ve işaretleri okuyarak takip etme
Erken matematik	136	0	
Matematik	395	0	
Birey ve çevre	168	29	Kimlik ve kişisel bilgileri paylaşma, özel bölgeleri ayırt etme, hastalıklara karşı yapılması gerekenleri ayırt etme, güven çemberinde yer alan kişileri ayırt etme, uygun olmayan dokunmalara tepki verme, basit kaza ve yaralanmalarda yapılması gerekenleri yapma
Özbakım becerileri	91	2	Güven çemberindeki kişilerle tuvaletini

Günlük yaşam becerileri	76	0	yapma ve mevsime uygun giyinme
Toplumsal yaşam becerileri	51	19	Mahremiyetini koruma, farklı ortamlarda oluşabilecek risk ve tehlikelere karşı kendini koruma, acil durumlarda ve trafikte güvenliğini sağlama becerileri.
Toplam	1404	57	

EK-7:**Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı**

Modül Adı	Toplam Beceri Sayısı	Toplam Güvenlik Becerisi Sayısı	Modülde Yer Alan Güvenlik Becerileri
Öğrenmeye destek	90	0	
Dil, iletişim ve oyun	93	0	
Sosyal beceriler	52	7	Karşısındaki kişi ile fiziksel mesafeyi ayarlayarak iletişim kurma, başkalarından gelen isteklere uygun tepki verme ve olumsuz durumlara uygun tepki verme
Okuma yazma	229	2	Sağlık ve güvenlikle ilgili uyarı, yazı ve işaretleri okuyarak takip etme
Erken matematik	136	0	
Matematik	395	0	
Birey ve çevre	168	29	Kimlik ve kişisel bilgileri paylaşma, özel bölgeleri ayırt etme, hastalıklara karşı yapılması gerekenleri ayırt etme, güvenlik çemberinde yer alan kişileri ayırt etme, uygun olmayan dokunmalara tepki verme, basit kaza ve yaralanmalarda yapılması gerekenleri yapma
Özbakım becerileri	91	2	Güven çemberindeki kişilerle tuvaletini

Günlük yaşam becerileri	76	0	yapma ve mevsime uygun giyinme
Toplumsal yaşam becerileri	51	19	Mahremiyetini koruma, farklı ortamlarda oluşabilecek risk ve tehlikelere karşı kendini koruma, acil durumlarda ve trafikte güvenliğini sağlama becerileri.
Toplam	1381	57	

EK-8:

Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Programı (GÜBEP) Güvenlik Becerileri Kontrol Listesi Örneği

Bireyin Adı ve Soyadı:

Bireyin Yaşı:

Sizin Adınız ve Soyadınız:

Bireye Yakınlık Dereceniz:

Tarih:

Güvenlik becerileri için geliştirilen bu kontrol listesi bireyin farklı ortam ve durumlarda sergilenmesi gereken güvenlik becerilerini kapsamaktadır. Listede yer alan hedef becerinin karşısındaki renkli kutu içindeki mavi ünlem işareti, o becerinin hangi yaş gruplarına öğretilbileceğini göstermektedir. Listede çocuğun/bireyin yaşını dikkate alarak sahip olduğu becerilerin karşısına artı (+), sahip olmadığı becerilerin karşısına (-) koyunuz. Çocuğun/bireyin beceriyi yerine getirip getiremediği konusunda karar veremezseniz daha önce yaptığımız gözlem ve görüşme süreçlerini gözden geçirin. Yapmadıysanız doğal ortamda gözlemler ve (mümkünse) çocukla/bireyle ya da çocuğun/bireyin yakın çevresi ile görüşmeler yapın.

Dikkat! Hedef güvenlik becerilerinin karşısındaki yaş dönemleri eğitim programları ve araştırmalar dikkate alınarak geliştirilmiştir. Ancak siz çocuğunuzun/öğrencinizin yaşından bağımsız olarak ve gereksinimlerini dikkate alarak kontrol listesini doldurabilirsiniz!

Kontrol listesinde aşağıdaki beceri alanlarına ait hedef beceriler bulunmaktadır:

1. Evde Gerekli Güvenlik Becerileri
2. Toplumsal Yaşamda Gerekli Güvenlik Becerileri
3. Trafikte Gerekli Güvenlik Becerileri
4. Kişisel Güvenlik Becerileri
5. Çevrim içi Güvenlik Becerileri
6. Sağlık ve Acil Durumlarda Gerkeli Güvenlik Becerileri
7. İşyerinde Gerekli Güvenlik Becerileri

Evde Gerekli Güvenlik Becerileri

Hedef Beceriler	Yapıyor (+) Yapmıyor (-)	Erken çocukluk dönemi (0-3yaş)	Okul öncesi dönem (4-6 yaş)	Çocukluk dönemi (7-12 yaş)	Ergenlik dönemi (13-18 yaş)	Yetişkinlik dönemi (19 ve üstü)
1. Elektrik kablolarının ve prizlerin uzağında durur. ▪ Dokunmadan durma ▪ Uzaklaşma ▪ Yetişkine haber verme		!	!	!		
2. Cam kırıklarından uzak durur. ▪ Dokunmadan durma ▪ Uzaklaşma ▪ Yetişkine haber verme			!	!	!	!
3. Silah gördüğünde silahın uzağında durur. ▪ Dokunmadan durma ▪ Uzaklaşma ▪ Yetişkine haber verme			!	!	!	!
4. İlaç gibi zehirleyici nesnelerin uzağında durur. ▪ Dokunmadan durma ▪ Uzaklaşma ▪ Yetişkine haber verme			!	!		

Toplumsal Yaşamda Gerekli Güvenlik Becerileri

<i>Hedef Beceriler</i>	<i>Yapıyor (+) Yapmıyor (-)</i>	<i>Erken çocukluk dönemi (0- 3 yaş)</i>	<i>Okul öncesi dönem (4-6 yaş)</i>	<i>Çocukluk dönemi (7- 12 yaş)</i>	<i>Ergenlik dönemi (13-18 yaş)</i>	<i>Yetişkinlik dönemi (19 ve üstü)</i>	<i>Görüş ve Öneriler</i>
1. Düşme ve çarpma sonucu ağrıyan yerini duygusal tepkiler yoluyla yetişkine gösterir (örn., acıdı, ağrıyor deme).		!					
2. Bahçe, park ya da avm oyun alanı gibi sosyal ortamlarda yetişkinin yakınında ve görüş alanında (en fazla 20 metre uzaklıkta) kalarak oynar.			!	!			
3. Bir yere giderken/ortamdan ayrılırken ya da uzaklaşırken anne-babasına haber verir.			!	!			
4. Sokakta yaşayan hayvanlarla etkileşim kurarken gerekli güvenlik önlemlerini alır.				!	!		

Trafikte Gerekli Güvenlik Becerileri

<i>Hedef Beceriler</i>	<i>Yapıyor (+) Yapmıyor (-)</i>	<i>Erken çocukluk dönemi (0- 3 yaş)</i>	<i>Okul öncesi dönem (4-6 yaş)</i>	<i>Çocukluk dönemi (7- 12 yaş)</i>	<i>Ergenlik dönemi (13-18 yaş)</i>	<i>Yetişkinlik dönemi (19 ve üstü)</i>	<i>Görüş ve Öneriler</i>
1. Arabaya bindiğinde emniyet kemerini takar.			!	!	!	!	
2. Akıllı telefonun haritasını kullanarak bir yerden bir yere gider.				!	!	!	
3. Bisiklet kaskı, eldiven, dirsek ve diz koruması takar.			!	!	!	!	
4. Bisiklet kullanırken trafik kurallarına uyar.			!	!	!	!	

Kişisel Güvenlik Becerileri

<i>Hedef Beceriler</i>	<i>Yapıyor (+) Yapmıyor (-)</i>	<i>Erken çocukluk dönemi (0- 3 yaş)</i>	<i>Okul öncesi dönem (4-6 yaş)</i>	<i>Çocukluk dönemi (7- 12 yaş)</i>	<i>Ergenlik dönemi (13-18 yaş)</i>	<i>Yetişkinlik dönemi (19 ve üstü)</i>	<i>Görüş ve Öneriler</i>
1. Yemeğini yerken kurallara uygun yer. <ul style="list-style-type: none">• Ağızına küçük lokmalar atar.• Lokmaları yavaşça çiğner.• Ağızındaki lokmayı bitirince bir sonraki lokmaya geçer.		!	!	!	!		
2. Hava koşullarına uygun giysi seçer.			!	!	!	!	
3. Anne-babasının gözetimi altında yabancı bir yetişkinle iletişim kurar.		!	!				
4. Yabancılardan gelen hediye, yardım ve gezi gibi talepleri geri çevirir.			!	!	!	!	

Çevrim İçi Güvenlik Becerileri

<i>Hedef Beceriler</i>	<i>Yapıyor (+) Yapmıyor (-)</i>	<i>Erken çocukluk dönemi (0- 3 yaş)</i>	<i>Okul öncesi dönem (4-6 yaş)</i>	<i>Çocukluk dönemi (7-12 yaş)</i>	<i>Ergenlik dönemi (13-18 yaş)</i>	<i>Yetişkinlik dönemi (19 ve üstü)</i>	<i>Görüş ve Öneriler</i>
1. Sosyal medya aracılığı ile iletişim çemberi içinde bulunan bireylerle uygun biçimde iletişim kurar.				!	!	!	
2. Belirli-belirlenen bir süre içinde çevrim içi kalır.				!	!	!	
3. Çevrim içi bir platformda paylaşılacak ve paylaşılmayacak kişisel bilgilerini ayırt eder.				!	!	!	
4. Sosyal medyada hangi arkadaşlık tekliflerini kabul edip hangilerini etmeyeceğine karar verir.				!	!	!	

Sağlık ve Acil Durumlarda Gerekli Güvenlik Becerileri

<i>Hedef Beceriler</i>	<i>Yapıyor (+) Yapmıyor (-)</i>	<i>Erken çocukluk dönemi (0- 3 yaş)</i>	<i>Okul öncesi dönem (4-6 yaş)</i>	<i>Çocukluk dönemi (7- 12 yaş)</i>	<i>Ergenlik dönemi (13- 18 yaş)</i>	<i>Yetişkinlik dönemi (19 ve üstü)</i>	<i>Görüş ve Öneriler</i>
1. Sağlıkla ilgili beş uyarı yazı ve işaretinden en az dördüne uygun biçimde davranır. <ul style="list-style-type: none">• Maskesiz girilmez.• Sessiz olun.• Ellerini yıka.• İçmeden önce doktora danışın.• Zehirlidir, içilmez.				!	!	!	
2. Yaralanmış ya da ağrıyan yerini bir yetişkine gösterir ya da söyler.		!	!	!			
3. Ateş, burun akıntısı ya da mide bulantısı olduğunda bu durumu biri ile paylaşır.			!	!	!		
4. Sorulduğunda genel sağlık durumu ile ilgili bilgi verir (doktora ya da bir başkasına).				!	!	!	

İşyerinde Gerekli Güvenlik Becerileri

<i>Hedef Beceriler</i>	<i>Yapıyor (+) Yapmıyor (-)</i>	<i>Erken çocukluk dönemi (0- 3 yaş)</i>	<i>Okul öncesi dönem (4-6 yaş)</i>	<i>Çocukluk dönemi (7- 12 yaş)</i>	<i>Ergenlik dönemi (13-18 yaş)</i>	<i>Yetişkinlik dönemi (19 ve üstü)</i>	<i>Görüş ve Öneriler</i>
1. Aniden yangın alarmı duyduğunda yapılması gereken altı davranışı uygun biçimde ve sırayla sergiler. <ul style="list-style-type: none">• Çıkış kapısına yürür ya da koşar,• Çıkış kapısından dışarı çıkar,					!	!	

<ul style="list-style-type: none">• Binadan en az 20 adım uzaklaşır,• Bir yetişkine giderek “yangın” ya da “yangın alarmı” der,• Yetişkin başka bir yere yönlendirene kadar binadan en az 20 adım uzakta kalır,• Tüm bu becerileri alarm çaldıktan sonraki üç dakika içinde gerçekleştirir.							
2. Atölyelerde bulunan uyarı işaretleri veya tabelalara uygun davranır. <ul style="list-style-type: none">• Alçak zemin• Kaygan zemin• Girmek tehlikelidir• Zehirlidir• Baret takarak gir• Elektrik akımı					!	!	
3. Atölye içerisinde yazılı güvenlik talimatlarına uygun olarak makine ve aletleri çalıştırır.					!	!	
4. Çalışma alanındaki beş güvenlik önlemiyle ilgili kuraldan dördüne uyar. <ul style="list-style-type: none">• İş önlüklerini giyer• Elektrikli araçları güvenli kullanır• İş arkadaşlarıyla kişisel sınıra dikkat eder• Eldiven kullanır• Dezenfektan kullanır					!	!	

EK-9:

Güvenlik Becerileri Öğretim Planı İçeriği

Hedef Davranış No: XX

Hedef Davranış: Çocuğa/bireye kazandırılmak istenen güvenlik becerisini ifade etmektedir.

Öğrencinin Adı Soyadı: Hedef davranışı kazanması beklenen çocuğun/bireyin adı ve soyadına yer verilir.

Öğretime Başlama Tarihi: Öğretimin yapıldığı ilk günün tarihi belirtilir.

Öğretimi Planlayan Kişi: Uygulamayı yapan kişinin adına yer verilir.

Amaç	Çocuğa/bireye kazandırılmak istenen hedef davranış, davranışın hangi koşullarda sergileneceği ve davranışı öğrenme ölçütü, gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde bu bölümde ifade edilir.
Önkoşul Beceriler	Hedef davranışın bir önceki basamaklarına ya da bazı alt becerilerine bu bölümde yer verilir. Örneğin video model ile öğretim uygulaması için en az beş dakika dikkatini ekrana yöneltebilmesi ya da tehlikeli durumu güvenilir birine anlatmak için üçüncü kişilere bilgi aktarabilmesi gerekmektedir.
Ortam	<i>Öğretim ortamı:</i> Hedef davranışın nerede çalışılacağını ifade eder. <i>Değerlendirme ortamı:</i> Hedef davranışın nerede değerlendirileceğini ifade eder. <i>Genelleme ortamı:</i> Genelleme davranışın farklı durum, ortam, araç gereç ya da kişilerin varlığında da yapılmasını ifade eder. Hedef davranışın nerede genelleme yapılacağına bu bölümde yer verilir.
Araç Gereçler	Hedef davranışın öğretimi, genellenmesi ve değerlendirilmesi sırasında hangi araç ve gereçlere gereksinim duyulacağına bu bölümde yer verilir.
Pekiştireçler ve Pekiştirme Tarifesi	Hedef davranış öğretim ve değerlendirme oturumlarında sergilendiğinde nasıl pekiştirileceğine bu bölümde yer verilir. Ayrıca kalıcılık, genelleme ve akıcılık çalışırken pekiştireçlerin nasıl silikleştirileceğine bu bölümde yer verilir. Önemli: Akıcılık hedef davranışın hızlı yapılmasını, kalıcılık davranışın öğretimden sonra da sergilenmeye devam etmesini, genelleme ise davranışın farklı durum, ortam, araç gereç ya da kişilerin varlığında da yapılmasını ifade eder. Pekiştireçlerin çocuğun/bireyin tercihleri doğrultusunda belirlenmesi gerektiği de bu bölümde vurgulanmaktadır. <i>Pekiştirme ve pekiştireç kullanımına ilişkin daha detaylı bilgi için GÜBEP'in kitapçığındaki Bölüm 3'ü gözden geçirebilirsiniz.</i>
Davranış Ölçme	Bu bölümde davranışı ölçmek üzere hangi veri toplama tekniğinin kullanılacağına yer verilir. Örneğin:

	<ul style="list-style-type: none"> • Gıda güvenliği kapsamında ürün üzerindeki etiketlerin anlamları öğretilecekse ayrık deneme kaydı, • Yara ya da çizik olan vücut bölümüne krem sürme öğretilecekse beceri analizi kaydı, • Arkadaşının zorbalığına maruz kaldığında uygun tepki verme öğretilecekse puanlama sistemine dayalı veri toplanmalıdır.
Başlama Düzeyi	Hedef davranışa ilişkin öğretim yapmadan önce çocuğun/bireyin performansını belirlemek için başlama düzeyi oturumları düzenlenir. Başlama düzeyi oturumlarının nasıl düzenleneceği bu bölümde anlatılır.
Öğretim Uygulaması	Öğretim oturumlarında hangi uygulamanın kullanılacağına bu bölümde yer verilir. Bazı davranışlar için iki öğretim uygulaması birlikte kullanılabilir.
Öğretim Süreci	Öğretim süreci tüm detayları ile bu bölümde anlatılır. Çocuğa/bireye çalışılacak hedef güvenlik davranışını söyleme, bireyin dikkatini sağlayan ipucu sunma, çocuğa/bireye sunulacak yönerge, pekiştirme ve hata düzeltmesi ve öğretim oturumunu sonlandırma basamakları öğretim sürecinin detaylarını oluşturur.
Değerlendirme	Değerlendirme süreci tüm detayları ile bu bölümde anlatılır. Değerlendirme aşamasında bireyin hedef güvenlik davranışı öğrenip öğrenmediğine ilişkin verinin toplanır. Veri toplama her öğretim oturumundan sonra ya da önce yapılabileceği gibi birkaç oturumdan sonra da yapılabilir. Çocukları/bireyleri sıklıkla tehlikeye maruz bırakmama adına birkaç oturumda bir veri toplama yolu tercih edilmiştir.
Ek/Hedeflenmeyen Bilgiler ve Uyarlamalar	<p>Öğretim sırasında çocuğa/bireye sunulan ancak çocuğun/bireyin öğrenmesinin doğrudan hedeflenmediği bilgiler bu bölümde yer almaktadır. Örneğin “maske tak” görselini öğretirken “maske takmak bizi virüsten korur” denilebilir ancak çocuğun/bireyin bunu tekrarlamasını hedeflenmeyebilir.</p> <p>Hedef davranışa ilişkin alternatif araçlar, uygulamalar ve öneriler de “uyarlamalar” olarak bu bölümde yer almaktadır.</p>
Genelleme Stratejisi	Hedef güvenlik becerisinin hangi ortamlarda, kimlerle, hangi araç gereçlerle ve ne şartlarda genellenebileceğine, yani başka hangi şartlarda kullanılabilirliği bu bölümde anlatılmaktadır.
Kalıcılık/İzleme Stratejisi	Öğretim bittikten sonra hedef güvenlik becerisinin ne sıklıkla değerlendirilmesi gerektiğine yönelik öneriler bu bölümde anlatılmaktadır.
Davranış Yönetimi	Çocuk/birey öğretim sırasında etkinliğe dikkatini yöneltememe gibi dikkat sorunları ya da öğretim araçlarını fırlatma gibi davranış sorunları sergileyebilir. Bu bölümde olası sorun davranışlarına yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Aynı zamanda öğretim sırasında çocuğun/bireyin hangi uygun davranışlarının nasıl pekiştirileceğine de bu bölümde yer verilmiştir.
Veri Toplama Formu	Her bir güvenlik becerisine yönelik hazırlanmış başlama düzeyi ve değerlendirme oturumu veri toplama formu günlük planın en alt kısmında

	yer almaktadır. Veri toplama formunun hangi oturum için kullandığı işaretlenmelidir.
--	--

Hedef Davranış	Başlama Düzeyi Oturumları			Öğretim Oturumları			
	BD 1	BD 2	BD 3	Değ. 1	Değ. 2	Değ. 3	Değ. 4
1.							
2.							
3.							
4.							
Doğru tepki sayısı							
Yanlış tepki sayısı							
Doğru tepki yüzdesi							

EK-10:

GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Bölümü'nde bütünleşik doktora öğrencisiyim. Gerçekleştireceğimiz bu görüşmede sizlerden elde edeceğim bilgiler ülkemizde gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda yol gösterici olacağı için oldukça önemlidir.

Çalışmanın amacı, gelişim yetersizliği olan bireylerin eğitiminde anne-babaların ve öğretmenlerin kullanabileceği güvenlik becerileri eğitim programı tasarlamaktır. Tasarlanacak olan programın kullanımı anne-babalara ve öğretmenlere öğretmek hem anne-babaların güvenlik becerileri programını uygulama, hem de gelişim yetersizliği olan bireylerin güvenlik becerilerini öğrenme düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan anne-baba ve öğretmen katılımcıların programa ilişkin görüşlerini belirlemek üzere sosyal geçerlik verisi toplanacaktır. Tasarlanan program kapsamında aşağıda başlıklarla sunulan üç içerik geliştirilmiştir:

- ***Güvenlik Becerileri Kontrol Listesi:*** Kontrol listesi alanyazında güvenlik becerilerine ilişkin yürütülen araştırmalar (örneğin betimsel çalışmalar, vaka çalışmaları, tek-denekli ve grup deneysel araştırmaları, meta analiz çalışmaları ve sistematik derleme çalışmaları) ve Türkiye'deki özel eğitim uygulama okulları ile destek eğitim merkezlerinin eğitim programlarının taranmasıyla oluşturulmuştur.
- ***Güvenlik Becerileri Öğretim Planları:*** Bir güvenlik becerisinin öğretimi için bir öğretim planında yer alması önerilen başlıklar halinde (amaç, önkoşul beceriler, araç-gereç, ortam, pekiştirme, davranışı ölçme, başlama düzeyi, öğretim süreci, değerlendirme, genelleme ve kalıcılık, hedeflenmeyen bilgi ve uyarlamalar, davranış yönetimi ve veri toplama formu) kapsamlı örnek planlar oluşturulmuştur. Ayrıca, her planın sonunda aynı becerinin başka hangi uygulamalarla kazandırılabilmesine ilişkin önerilere de yer verilmiştir.
- ***Bilimsel Dayanaklı Öğretim Uygulamaları Tanıtım Sunuları:*** Alanyazında güvenlik becerilerinin öğretiminde sıklıkla kullanılan ve bilimsel temelleri olan sosyal öykü, davranışsal beceri öğretimi, video model ile öğretim ve ayırık denemelerle öğretim uygulamalarının neler olduğu ve nasıl kullanılması gerektiği örneklerle anlatılmıştır.

GÜBEP kapsamında geliştirilen yukarıdaki içeriklere ilişkin siz olası kullanıcıların görüş ve önerileri belirlemek amacıyla anne-babalar, öğretmenler ve uzmanlarla görüşmeler yapılması planlanmıştır.

Öncelikle sizinle yapacağım görüşme hakkında bilgi vermek istiyorum. Görüşmemiz çevirim-içi (uzaktan) ya da yüz yüze yapılacaktır. Her iki görüşme türünde de konuşma akıcılığımızın bozulmaması ve konuşma hızınıza yetişemeyeceğim için bir kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Görüşme soruları size benim tarafımdan birinci sorudan başlayarak ve sırasıyla sorulacaktır. Eğer soruda anlayamadığınız bir yer varsa ya da tekrar sorulmasını istiyorsanız lütfen belirtiniz. Sorulara vereceğiniz yanıtların açık ve anlaşılır olması oldukça önemlidir. Sizlerin görüş ve önerilerinden elde edilen verilerin raporlaştırılması sırasında isimlerinize ya da kimliklerinizi belli edecek açıklamalara yer verilmeyecektir. Sizce de bir sakıncası yoksa bu sözleşmeyi imzalamanızı istiyorum.

Görüşmeye katılımınız, görüş ve önerileriniz için teşekkür ederim.

Nursinem ŞİRİN

Tarih:

İsim:

İmza:

EK-11:

Anne-Baba ve Öğretmenler için Görüşme Soruları

- A.** GÜBEP için geliştirilen kontrol listesi için görüş ve önerileriniz nelerdir?
- Güvenlik becerileri sınıflandırma başlıkları kapsamlı mı? Sizin önerebileceğiniz bir başlık var mı?
 - Her bir güvenlik becerisi sınıfındaki hedef beceriler çeşitli mi?
 - Hedef beceriler anlaşılır biçimde ifade edilmiş mi?
 - Hedef beceri cümlelerinin uzunluğu uygun mu?
 - Hedef beceriler günlük yaşamda gereksinim duyulabilecek güvenlik becerileri mi?
 - Kontrol listesi kullanıcı dostu mu?
 - Kontrol listesini geliştirmek için görüş ve önerileriniz nelerdir?
- B.** GÜBEP'te kullanılacak uygulamalar için görüş ve önerileriniz nelerdir?
- Uygulama sunumları açık ve anlaşılır mı?
 - Örnekler anlaşılır mı?
 - Siz bir anne-baba/öğretmen olarak sunumlardan yararlanarak bir beceri öğretimi yapabilir miydiniz?
- C.** GÜBEP için hazırlanan eğitim planları için görüş ve önerileriniz nelerdir?
- Plan içerik açıklamaları yeterli mi?
 - Planların kapsamı hakkında görüşleriniz nelerdir?
 - Siz bir anne-baba/öğretmen olarak örnek planları uygulayabilir miydiniz?

EK-12:

Alan Uzmanları için Görüşme Soruları

1. GÜBEP için geliştirilen kontrol listesi için görüş ve önerileriniz nelerdir?
 - a. Güvenlik becerileri sınıflandırma başlıkları kapsamlı mı?
 - b. Her bir güvenlik becerisi sınıfındaki hedef beceriler çeşitli mi?
 - c. Hedef beceriler gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde ifade edilmiş mi?
 - d. Hedef beceri cümlelerinin uzunluğu uygun mu?
 - e. Hedef beceriler günlük yaşamda gereksinim duyulabilecek güvenlik becerileri mi?
 - f. Kontrol listesi kullanıcı dostu mu? Anne-baba ve öğretmenlerin kullanmaları için uygun mu?
 - g. İçerik olarak mantıksal bir sıralama takip edilmiş mi?
 - h. Kontrol listesinde bir dil birliği var mı?
 - i. Kontrol listesini geliştirmek için görüş ve önerileriniz nelerdir?
2. GÜBEP'te kullanılacak uygulama sunumları için görüş ve önerileriniz nelerdir?
 - a. Uygulama basamakları yinelenir mi?
 - b. Örnekler anlaşılır mı?
 - c. Öğretim uygulama çeşitliliği nasıl?
 - d. Planı uygulayacak olsaydınız sunulan bilgilerin yeterli olacağını düşünüyor musunuz?
3. GÜBEP için hazırlanan eğitim planları için görüş ve önerileriniz nelerdir?
 - a. Plan içerik açıklamaları yeterli mi?
 - b. Plan içerik başlıkları kapsayıcı mı?
 - c. Örnek planlar yinelenir biçimde hazırlanmış mı?
 - d. Planların geliştirilmesi için görüş ve önerileriniz neler olabilir?

EK-13:

Örnek Öğretim Planı

Hedef Davranış No: XX

Hedef Davranış: Yöneltilen zorbalığa karşı uygun tepki verme

Öğrencinin Adı Soyadı: XXX

Öğretime Başlama Tarihi: XXX

Öğretimi Planlayan Kişi: XXX

Amaç	Çocuk/birey karşısındaki kişi kendisine sözel bir zorbalık yönelttiğinde zorba kişiye 5 saniye içinde uygun biçimde tepki verir. <ul style="list-style-type: none">- Zorbayı tahrik edecek bir şey söylemeden durma- Beş saniye içinde “Bana bunu söyleyemezsin” deme- Beş saniye içinde zorba kişiden uzaklaşma- Uzaklaştıktan sonraki beş saniye içinde durumu güvenilir birine söyleme
Önkoşul Beceriler	<ul style="list-style-type: none">• Karşısındaki kişiye en az beş dakika boyunca dikkatini yöneltme,• Taklit etme becerilerine sahip olma,• Kendisine verilen iki basamaklı yönergeleri yerine getirme,• Bağımsız olarak yürüme ve koşma,
Ortam	<i>Öğretim ve değerlendirme ortamı:</i> Okul ya da işyeri. Okulun spor salonu ya da işyerinin yemekhanesi gibi özel bir alanda öğrenme ölçütü karşılanır. <i>Genelleme ortamı:</i> Tuvalet, kantin, çalışma odası, bahçe, sınıf ve kütüphane gibi alanlarda genelleme oturumları düzenlenebilir.
Araç Gereçler	Veri toplama formu
Pekiştireçler ve pekiştirme tarifesi	Öğretim sürecinde her basamağı sürekli pekiştirin. Akıcılık, genelleme ve kalıcılık aşamalarında çocuğu/bireyi hızlandırmak ya da başka ortamlarda da sergilemesini sağlamak için davranışın tümü gerçekleştirildiğinde sözel pekiştirme yapın. Pekiştireçleri çocuğun/bireyin tercihleri doğrultusunda belirlemelisiniz.
Davranış Ölçme	Davranış aşağıdaki ölçütlere göre puanlayın. <ul style="list-style-type: none">• Çocuk/birey diğer basamakları yapsa bile, zorbayı tahrik edecek bir şey söylerse 0 puan,• Çocuk/birey zorbayı tahrik edecek bir şey söylemeden sakın kalırsa ancak diğer basamakları yapmazsa 1 puan,• Çocuk/birey sakın kalıp, beş saniye içinde “Bana bunu söyleyemezsin” diyerek rahatsız olduğunu ifade ederse ancak diğer basamakları yapmazsa 2 puan,• Çocuk/birey sakın kalıp, beş saniye içinde rahatsız olduğunu ifade ederse ve beş saniye içinde zorbadan/zorbanın olduğu alandan uzaklaşırsa ancak güvenilir kişiye durumu anlatmazsa 3 puan,• Çocuk/birey sakın kalıp, beş saniye içinde rahatsız olduğunu ifade ederse, 10 saniye içinde zorbadan uzaklaşırsa ve gördüğü ilk güvenilir kişiye durumu anlatırsa 4 puan.

	Çocuk/birey en az üç değerlendirmede 4 puan aldığımda beceriyi edinmiş kabul edilir.
Başlama Düzeyi	<p>Çocuğun/bireyin işyerindeki yemekhanede (ya da okulundaki spor salonunda) başlama düzeyi alın. Çalışmaya gönüllü bir çalışma arkadaşı (çok yakın olmadığı ancak işyerinden biri) çocuğa/bireye yaklaşır. Çocuğa/bireye sözel zorbalık türlerinden birini (“Çekil şuradan cüce!”) söyler. Çocuğun/bireyin bu duruma ne tepki vereceğini gözlemleyin. Eğer becerinin basamaklarını sırasıyla ve doğru olarak yaparsa beceriye sahiptir. Dolayısıyla tüm bu davranışları sergiledikten sonra coşkulu biçimde (“Süpersin, ne kadar güzel savunmuşsun kendini!”) pekiştirin.</p> <p>Eğer zorbayı tahrik edecek bir şey söylerse, sakın kaldığı halde beş saniye içinde rahatsız olduğunu ifade etmezse, rahatsız olduğunu ifade ettiği halde 10 saniye içinde zorbadan uzaklaşmazsa, uzaklaştığı halde durumu güvenilir birine rapor etmezse hedef davranışa sahip değildir. Çocuk/birey bu davranışlardan herhangi birini yaptığında başlama düzeyi oturumunu sonlandırmak için ortama girin. Veri toplama formunda doğru tepkilerine “+”, yanlış tepkilerine “-” koyun.</p> <p>Çocuğun/bireyin hedef davranışa sahip olup olmadığını belirlemek için sözel zorbalık türlerinden üçünü kullanılarak en az üç oturum başlama düzeyi planlamalısınız.</p>
Öğretim Yöntemi	Davranışsal beceri öğretimi
Öğretim Süreci	<p>Gerekli ortam ve araç düzenlenmesini yapın. Çocuğu/bireyi çalışma ortamına davet ederek “Bugün çalıştığımız işyerinde (okulumuzda) birisi bize hoşumuza gitmeyen bir şey söylediğinde ne yapacağımızı öğreneceğiz. Hazır mısınız?” diyerek dikkat sağlayıcı ipucunu sunun. Daha sonra aşağıdaki basamakları takip edin;</p> <ul style="list-style-type: none">• Bilgi verme: Çocuğa/bireye becerinin neden öğrenilmesi gerektiğini anlatın: <i>Çalıştığımız yerde bazı arkadaşlarımız kibar davranırken, bazıları da kaba davranabilir. Bizim hoşumuza gitmeyen ya da rahatsız olacağımız sözcükler söyleyebilirler. Eğer böyle bir durum yaşarsak onlara bir tepki vermeliyiz.</i>• Model olma: Çocuğa/bireye becerinin nasıl sergileneceği gösterin: <i>Şimdi bir arkadaşım bana “Çekil şuradan cüce!” derse ona nasıl tepki vereceğimi sana göstereceğim. Hazır mısınız? deyin. Sırasıyla bu duruma “Sensin cüce!” gibi daha tahrik edici biçimde yaklaşılmadığını, “Bana bunu söyleyemezsin” denildiğini, hızlıca o kişiden uzaklaşıldığını ve durumun hemen güvenilir birine anlatıldığını gösteren beceriler sergileyin.</i>• Rol oynama: Çocuktan/bireyden beceriyi yapmasını isteyin. <i>Şimdi bir arkadaşın sana “çekil önümden cüce” dedi. Ne yaparsın, bana göster diyerek beceriyi nasıl yaptığını gözlemleyin.</i>• Geribildirim sunma: Çocuğun/bireyin doğru yaptığı basamaklar mutlaka pekiştirin. Yanlış yaptığı ya da yapmadığı basamaklarda çocuğu/bireyi durdurun, hangi basamağı yanlış yaptığını vurgulayın ve doğru biçimi söyleyin. Rol oynama ve geribildirim sunma aşamalarını aynı oturum içinde her basamak için en az 2 kez daha yapabilirsiniz.
Değerlendirme	Değerlendirme yapmak için “Beceri Puanlama Ölçeği” kullanın (veri toplama formu bölümünde bulabilirsiniz). Üç gün arka arkaya davranışsal beceri öğretimi sunduktan sonra 3. gün öğretimden sonraki bir zaman diliminde (örneğin 30 dakika sonra) değerlendirme yapın. Değerlendirmeyi başlama düzeyi oturumları gibi planlayabilirsiniz.

	<p>Çocuğun/bireyin işyerindeki yemekhanede (ya da okulundaki spor salonunda) oturumu düzenleyin. Çalışmaya gönüllü bir çalışma arkadaşı (çok yakın olmadığı ancak işyerinden biri) çocuğa/bireye yaklaşır. Çocuğa/bireye sözel zorbalık (Çekil şuradan cüce) türlerinden birini söyler. Çocuğun/bireyin ne tepki vereceğini gözlemleyin. Doğru tepkilerine “+” yanlış tepkilerine “-” koyun ve “-” aldığı ilk basamaktan itibaren oturum sonlandırın.</p> <p>Değerlendirme oturumları çocuğun/bireyin davranışı öğrenip öğrenmediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle en az üç oturum değerlendirme oturumu düzenlenmelidir.</p>
Ek/Hedeflenmeyen Bilgiler ve Uyarlamalar	<p>Çocuğun/bireyin yetişkine haber vermesinin üzerine pekiştirme yapıldıktan sonra “<i>Bize kötü söz söyleyen birine cevap vermemek uygun bir yoldur</i>” diyerek ek bilgi verebilirsiniz. Bu bilgiyi verirken bireysel özelliklere göre kullanılacak ifade daha kısa olabilir.</p>
Genelleme Stratejisi	<p>Farklı iş arkadaşları, işyerinin farklı alanlarında ve farklı biçimlerde zorbalık yöneltebilirler.</p>
Kalıcılık/İzleme Stratejisi	<p>Becerinin öğretimden sonra da sürmesi için belirli aralıklarla (örneğin 2 ayda 1 kez) değerlendirme yaparak beceriyi kontrol edin.</p>
Davranış Yönetimi Stratejisi	<p><u>Öğretim sırasında çocuğun/bireyin dikkatini yöneltmemesi:</u> Çocuk/birey sizi izlemek/dinlemek yerine başka yere baktığında “<i>bana bak</i>”, “<i>izle</i>” gibi yönergeler sunarak ve görüş alanının içine girerek dikkatini tekrar size/öğretime yönlendirmesini sağlayın.</p> <p><u>Öğretim sırasında çocuğun/bireyin yerinden kalkması, ortamdan ayrılması:</u> “<i>Henüz bitmedi, devam ediyoruz</i>” diyerek ve fiziksel müdahale ile vücudunu yönlendirerek tekrar oturmasını/ortamda kalmasını sağlayın.</p> <p><u>Olumlu davranışlar sergilemesi:</u> Davranış sorunlarının dışında çocuğun/bireyin oturmasını, yönergeleri yerine getirmesini, beklemesini, soruları yanıtlamasını, göz teması ya da gülümseme gibi sosyal etkileşimler kurmasını, başlama düzeyi oturumu, öğretim ve değerlendirme oturumlarında iş birliği yapmasını mutlaka sosyal pekiştiricilerle pekiştirin. (“<i>Ne kadar güzel çalıştın, harika oturuyorsun</i>” diyebilir, aynı zamanda omzunu okşayabilir ya da sırtını sıvazlayabilirsiniz).</p>
Veri Toplama Formu*	<p>Başlama düzeyi ve değerlendirme oturumlarında aşağıdaki veri toplama formunu kullanabilirsiniz. Veri toplama formunu hangi oturum için kullandığınızı işaretleyiniz.</p>

*Veri toplama formu

Hedef Beceri	Başlama Düzeyi Oturumları			Öğretim Oturumları			
	BD 1	BD 2	BD 3	Değ. 1	Değ. 2	Değ. 3	Değ. 4
Yöneltilen zorbalığa karşı uygun tepki verme							
1. Zorbayı tahrik edecek bir şey söylemeden durur.							
2. 5 saniye içinde “Bana bunu söyleyemezsin” der.							
3. 5 saniye içinde zorba kişiden uzaklaşır.							
4. Uzaklaştıktan sonraki 5 saniye içinde durumdan güvenilir birini haberdar eder.							
Doğru tepki sayısı							
Yanlış tepki sayısı							
Puan							

*Bu öğretim planına sosyal öykü, video model ile öğretim ya da görsel destekler gibi diğer uygulamaları da dahil edebilirsiniz.

EK-14:

Araştırmacı Gnlg rneği

30 Mayıs 2022

28 Mayıs tarihinde Elif Hocam ile buluştuk. Hocamın tüketicilerle görüşleri alınmasına ilişkin fikirleri şöyle:

- 5 Öğretmen
- 5 anne baba
- Tez alışması güvenlik becerileri olan 5 araştırmacı. Eğer araştırmacı ve hocası varsa araştırmacıyı tercih edeceğiz.

Tüketicilerle görüş alırken kontrol listesi, uygulamanın sunumları ve ders plan örneklere yeterli olacak. GBEP'i göstermeye gerek olmayacak. Ek olarak da "validity check for control list" başlığını araştırmamı istedi. Bu durumda yapacaklarım:

- Tüketicilerle görüşleri alacağım kişilere ilişkin bir liste hazırlanması. (Tamamlanıyor).
- Tüketicilerle görüşleri almaya yönelik bir protokol hazırlanması.
- Planların ve kontrol listelerinin gözden geçirilmesi. (Tamamlandı)
- Dört uygulamaya ilişkin sunum hazırlanması. (Tamamlanıyor)
- Tüketicilerle görüşleri almaya yönelik soruların hazırlanması.

Bunlarla birlikte 3 öğretmenin okul ortamındaki GB'leri ve 3 anne-babanın evdeki GB'leri gretmesi üzerine bir kurgu planladık. Bir yandan katılımcılarımızın belirlenmesi için görüşmeler planlıyorum. Katılımcı gretmen olarak özel eğitim uzmanı psikolog Dilek K. istekli. Özel eğitim uzmanı olması ve gretim tekniklerine aşinalığı konusunda Elif Hoca'dan görüş alınacak.

EK-15:

KATILIMCI YETİŞKİNLER İÇİN BİLGİLENDİRME VE ONAY FORMU

Bu formda yer verilen bilgiler araştırmanın olası katılımcısı olabilecek öğretmen ve anne-babalara yazılı olarak aktarılacaktır. Form bilgilendirme ve onay alma amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Gelişim yetersizliği olan bireylerin eğitiminde anne-babaların ve öğretmenlerin kullanabileceği güvenlik becerileri eğitim programı tasarlamaktır. Bu amaçla tasarlanan Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Programı (GÜBEP); gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretilmesi için yaşa uygun güvenlik becerilerinin yer aldığı, etkili ve bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanıldığı bir güvenlik becerileri programıdır. Programda yedi güvenlik becerisi öğretim alanı ve bu alanlarda öğretilmesi önerilen toplam 173 hedef beceri yer almaktadır. GÜBEP'in kullanımı anne-babalara ve öğretmenlere öğretilerek hem anne-babaların güvenlik becerileri programını uygulama, hem de gelişim yetersizliği olan bireylerin güvenlik becerilerini öğrenme düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan anne-baba ve öğretmen katılımcıların programa ilişkin görüşlerini belirlemek üzere sosyal geçerlik verisi toplanacaktır.

Araştırmayı destekleyen kurum/kuruluş: Bu araştırma bir doktora tez çalışmasıdır. Araştırma süresince araştırmacı olarak, Nursinem ŞİRİN ve doktora tez danışmanı olarak Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR ve GÜBEP'i sunacağımız öğretmenler olacaktır.

Araştırmada sizden beklenenler: Araştırmada katılımcı olarak yer almayı kabul ettiğinizde, araştırma süresince GÜBEP'ten etkin biçimde faydalanarak çocuğunuzun/öğrencinizin gereksinim duyduğu bir güvenlik becerisini belirlemeniz ve bu beceriyi programda önerilen dört öğretim uygulamasından biri ile kazandırmanız beklenmektedir. Bu kapsamda aşağıda sıralanan etkinlikleri yerine getirmeniz istenecektir:

- Araştırmacı tarafından size teslim edilen GÜBEP'i ve öğretim uygulamaları sunumlarını okumak,
- Kontrol listesini kullanarak çocuğunuz/öğrenciniz için bir güvenlik becerisi belirlemek,

- Bu güvenlik becerisine ilişkin çocuğunuzun/öğrencinizin performansını belirlemek,
- GÜBEP içinde yer alan dört bilimsel dayanaklı öğretim uygulamasından biri ile güvenlik becerisini çocuğunuza/öğrencinize kazandırmak,
- Uygulamalarınız hakkında düzenli olarak veri toplamak ve araştırmacıya iletmek,
- Sosyal geçerlik değerlendirmeleri için görüşmelere katılmak.

Sıralanan sorumlulukların dışında sizden herhangi bir beklentimiz yoktur.

Araştırma için gerekli süre: Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda sizinle yaklaşık iki ay çalışılması planlanmaktadır. Bu süreçte öğretimi GÜBEP üzerinden takip edeceğiniz için telefon, kısa mesaj ya da online iletişim kanalları kullanılacaktır. Bununla birlikte çocuk/öğrenci için güvenlik becerisi belirleme, öğretim uygulamasına karar verme, performans alma, görüşme yapma aşamalarında yüz yüze görüşmeler yapılacaktır.

Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi: Araştırma sürecinde yalnızca sizin (örn., yaş, cinsiyet, meslek, öğrenim durumu, mesleki deneyim) ve çocuğunuzun/öğrencinizin temel demografik özelliklerinize (örn., yaş, tanı, ek yetersizlikler) ilişkin bilgileri talep edebiliriz. Size ve çocuğunuza/öğrencinize ilişkin bilgiler gerçek isimlerinize yer verilmeden yalnızca araştırma raporunda katılımcıların demografik bilgileri başlığı altında kullanılacaktır. Ayrıca araştırma sürecinin sosyal geçerliğini değerlendirmek amacıyla uygulamanın sonunda görüşmeler yapılması planlanmaktadır.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın sizin ya da çocuğunuz/öğrenciniz için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiçbir süreci sizin ve çocuğunuzun/öğrencinizin iyilik halini ve güvende bulunma durumunu risk altına sokmamaktadır. Bu noktada herhangi bir şüphe duymanız durumunda konuyu gündeme getirmeniz bizim için de son derece önemlidir ve tekrar anımsatmak gerekirse araştırmanın herhangi bir zamanında çekilme talebiniz koşulsuz kabul edilecektir. Araştırmaya katılımınız sayesinde GÜBEP'i uygulama becerisi kazanmış olmanızla sizin, hedef güvenlik becerisinin öğretimi sağlanabilirse çocuğunuzun/öğrencinizin gelişiminin desteklenmesi önemli bir kazanım olacaktır.

Ayrıca edindiğiniz GÜBEP’i uygulama becerisi sayesinde çocuğunuza/öğrencinize gereksinim duyduğu farklı güvenlik becerilerini öğretmek önemli kazanım olacaktır.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik son derece önemlidir. Bu çalışmada size ve diğer durumlara ilişkin hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacaktır. Paylaşacağınız veriler; araştırmacı, tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyeleri ve güvenilirlik çalışmasında veri toplayacak gözlemciler dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu veriler araştırmacı tarafından saklanacaktır. Araştırma raporunda gerçek isimleriniz kullanılmayacaktır.

Gönüllü katılım: Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeemeniz durumunda size ve çocuğunuza/öğrencinize hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır.

Çalışmadan ekilme hakkı: Çalışmadan dilediğiniz zaman ekilebilirsiniz. Bu kararınız sizi ya da çocuğunuzu/öğrencinizi hiçbir şekilde etkilemeyecektir.

Çalışma ile ilgili olası sorularınız için iletişim bilgisi: Herhangi bir soru, görüş ya da yorumunuz için araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Nursinem şİRİN

Katılımanız konusunda görüşünüz her ne olursa olsun bu form size verilecektir. Çalışmaya katılım konusunda görüşünüz olumlu ise lütfen bir sonraki sayfayı imzalayarak araştırmacıya teslim ediniz.

Araştırmaya Katılım Onayı

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Bu araştırmaya katılımı gönüllü olarak kabul ediyorum. Bu belgenin bir kopyasının bana teslim edileceğini anlamış bulunuyorum. Ayrıca araştırmanın deneysel bir çalışma olduğunu ve çalışma kapsamında gerçekleştireceğim çalışmaların gözlemciler tarafından izleneceğini ve araştırma jürisi ile paylaşılacağını anlamış bulunuyorum.

Öğretmen/Anne-Baba Adı-Soyadı (Rumuz ad kullanabilirsiniz):

İmza: _____

Tarih: _____

Araştırmacı: _____

Tarih: _____

Bu belgeyi doldurarak imzalamış olmanız çalışmaya gönüllü olarak katılma konusunda olumlu görüş sahibi olduğunuzu ifade etmektedir.

EK-16:

KATILIMCI ÇOCUKLARIN ANNE-BABALARI İÇİN

BİLGİLENDİRME VE ONAY FORMU

Bu formda yer verilen bilgiler araştırmanın olası katılımcısı olabilecek çocukların anne-babalarına yazılı olarak aktarılacaktır. Form bilgilendirme ve onay alma amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Gelişim yetersizliği olan bireylerin eğitiminde anne-babaların ve öğretmenlerin kullanabileceği güvenlik becerileri eğitim programı tasarlamaktır. Bu amaçla tasarlanan Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Programı (GÜBEP); gelişim yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretilmesi için yaşa uygun güvenlik becerilerinin yer aldığı, etkili ve bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanıldığı bir güvenlik becerileri programıdır. Programda yedi güvenlik becerisi öğretim alanı ve bu alanlarda öğretilmesi önerilen toplam 173 hedef beceri yer almaktadır. GÜBEP'in kullanımı anne-babalara ve öğretmenlere öğretilerek hem anne-babaların güvenlik becerileri programını uygulama, hem de gelişim yetersizliği olan bireylerin güvenlik becerilerini öğrenme düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan anne-baba ve öğretmen katılımcıların programa ilişkin görüşlerini belirlemek üzere sosyal geçerlik verisi toplanacaktır.

Araştırmayı destekleyen kurum/kuruluş: Bu araştırma bir doktora tez çalışmasıdır. Araştırma süresince araştırmacı olarak, Nursinem ŞİRİN ve doktora tez danışmanı olarak Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR ve GÜBEP'i sunacağımız öğretmenler olacaktır.

Araştırmada çocuğunuzdan beklenenler: Araştırmada çocuğunuzun katılımcı olarak yer almasını kabul ettiğinizde aşağıda sıralanan etkinlikleri yerine getirmeniz istenecektir:

- Öğretmeniniz ya da diğer bireylerle (birincil bakıcı, yardımcı destek personel) birlikte GÜBEP'ten faydalanarak çocuğunuzun öğrenme gereksinimi olan bir güvenlik becerisini belirlemek ya da önermek,
- Çocuğunuzun başlama düzeyi, yoklama ve uygulama oturumlarına katılmasını sağlamak.

Sıralanan sorumlulukların dışında sizden herhangi bir beklentimiz yoktur.

Araştırma için gerekli süre: Araştırmaya katılmasını kabul etmeniz durumunda çocuğunuzla yaklaşık iki ay çalışılması planlanmaktadır.

Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi: Araştırma sürecinde yalnızca çocuğunuzun temel demografik özelliklerinize (örn., yaş, tanı, ek yetersizlikler) ilişkin bilgileri talep edebiliriz. Çocuğunuza ilişkin bilgiler gerçek ismine yer verilmeden yalnızca araştırma raporunda katılımcıların demografik bilgileri başlığı altında kullanılacaktır.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın çocuğunuz için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiçbir süreci çocuğunuzun iyilik halini ve güvende bulunma durumunu risk altına sokmamaktadır. Bu noktada herhangi bir şüphe duymanız durumunda konuyu gündeme getirmeniz bizim için de son derece önemlidir ve tekrar anımsatmak gerekirse araştırmanın herhangi bir zamanında çekilme talebiniz koşulsuz kabul edilecektir. Çocuğunuzun araştırmaya katılımı sayesinde hedef güvenlik becerisinin öğretimi sağlanabilirse gelişiminin desteklenmesi önemli bir kazanım olacaktır.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik son derece önemlidir. Bu çalışmada size, çocuğunuza ve diğer durumlara ilişkin hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacaktır. Paylaşacağınız veriler; araştırmacı, tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyeleri ve güvenilirlik çalışmasında veri toplayacak gözlemciler dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu veriler araştırmacı tarafından saklanacaktır. Araştırma raporunda gerçek isimler kullanılmayacaktır.

Gönüllü katılım: Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda size ve çocuğunuza hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır.

Çalışmadan çekilme hakkı: Çalışmadan dilediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Bu kararınız sizi ya da çocuğunuzu hiçbir şekilde etkilemeyecektir.

Çalışma ile ilgili olası sorularınız için iletişim bilgisi: Herhangi bir soru, görüş ya da yorumunuz için araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Nursinem ŞİRİN

Katılımınız konusunda görüşünüz her ne olursa olsun bu form size verilecektir.
Çalışmaya katılım konusunda görüşünüz olumlu ise lütfen bir sonraki sayfayı
imzalayarak araştırmacıya teslim ediniz.

Araştırmaya Katılım Onayı

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Araştırmaya çocuğumun katılımını gönüllü olarak kabul ediyorum. Bu belgenin bir kopyasının çocuğum adına bana teslim edileceğini anlamış bulunuyorum. Ayrıca, araştırmacının deneysel bir çalışma olduğunu ve çocuğuma yapılacak öğretimin kayda alınacağını ve araştırmacılar ile paylaşılacağını anlamış bulunuyorum.

Anne-Baba Adı-Soyadı: _____

İmza: _____

Tarih: _____

Araştırmacı: _____

Tarih: _____

Bu belgeyi doldurarak imzalamış olmanız gönüllü olarak çocuğunuzun çalışmaya katılımına olumlu görüş sahibi olduğunuzu ifade etmiş bulunuyorsunuz

<i>Çocuğun tepkisi</i>								
Verdiği doğru yanıtı pekiştirir.								
Verdiği yanlış yanıtı ya da yanıt vermemesine karşılık ipucu sunar.								
<i>Çocuğun tepkisi</i>								
Bir sonraki denemeye geçmeden önce en az 5 saniye bekler.								
Denemeleri tamamlar.								
Öğretim oturumunu bitirirken öğrenciyi/çocuğu pekiştirir.								
<i>Toplam doğru tepki sayısı</i>								
<i>Toplam yanlış tepki ya da tepki vermeme sayısı</i>								

EK-21:**Arda'nın Öncelikli Güvenlik Becerileri**

Hedef Güvenlik Becerisi	Güvenlik Becerisi Alanı	Yaş Grubu
Elektrik kabloları ve prizlerden uzak durma	Evde gerekli güvenlik becerileri	0-3 yaş ve sonrası
Kapı çaldığında (açmadan) anne-babasına ya da evdeki yetişkine haber verme	Evde gerekli güvenlik becerileri	4 yaş ve sonrası
Balkonda ya da pencere yakınında güvenli davranışlar (örn., sarkmadan, tırmanmadan) sergileme	Evde gerekli güvenlik becerileri	4 yaş ve sonrası
Bir yere giderken/ortamdan ayrılırken ya da uzaklaşırken anne-babasına haber verme	Toplumsal ortamda gerekli güvenlik becerileri	4 yaş ve sonrası
Kız çocuklarına/kadınlara ve erkek çocuklarına/erkeklere ait özel bölgeleri ayırt etme	Kişisel güvenlik becerileri	0-3 yaş ve sonrası
Özel bölgelerine biri dokunma girişiminde bulunursa buna uygun tepki gösterme	Kişisel güvenlik becerileri	0-3 yaş ve sonrası
İyi/güvenli dokunuş ile kötü/güvenli olmayan dokunuşu ayırt etme	Kişisel güvenlik becerileri	4-6 yaş ve sonrası
Başkalarına dokunmak ya da onları öpmek istediğinde izin alma	Kişisel güvenlik becerileri	7 yaş ve sonrası
Başkalarının ve kendisinin gizliliğini/kişisel alanını korumak için uygun davranışlar sergileme	Kişisel güvenlik becerileri	7 yaş ve sonrası

EK-22:**Emrah'ın Öncelikli Güvenlik Becerileri**

Hedef Güvenlik Becerisi	Güvenlik Becerisi Alanı	Yaş Grubu
Cam kırıklarından uzak durma	Evde gerekli güvenlik becerileri	4 yaş ve sonrası
Kapı çaldığında (açmadan) anne-babasına ya da evdeki yetişkine haber verme	Evde gerekli güvenlik becerileri	4 yaş ve sonrası
Banyoda ıslak ya da kaygan zeminde dikkatli biçimde yürüme	Evde gerekli güvenlik becerileri	7 yaş ve sonrası
Sıralı olarak verilen yazılı yönergeleri uygulayarak elektrikli ev aletlerini çalıştırma	Evde gerekli güvenlik becerileri	7 yaş ve sonrası
Elleri çatladığında düzenli olarak el kremi kullanma	Kişisel güvenlik becerileri*	
Trafik levhalarına uygun tepki verme	Trafikte gerekli güvenlik becerileri	7 yaş ve sonrası

EK-23:**Asya'nın Öncelikli Güvenlik Becerileri**

Hedef Güvenlik Becerisi	Güvenlik Becerisi Alanı	Yaş Grubu
Güvenlikle ilgili toplumsal uyarı levhalarını adlandırma	Toplumsal ortamda gerekli güvenlik becerileri	4 yaş ve sonrası
Arabaya bindiğinde emniyet kemerini takma	Trafikte gerekli güvenlik becerileri	4 yaş ve sonrası
Scooter ya da bisiklete binerken bisiklet kaskı, eldiven, dirsek ve diz koruması takma	Trafikte gerekli güvenlik becerileri	4 yaş ve sonrası
Trafik levhalarını adlandırma	Trafikte gerekli güvenlik becerileri	4 yaş ve sonrası
Tanıdık ve yabancıları ayırt etme	Kişisel güvenlik becerileri	4 yaş ve sonrası

EK-24:

Katılımcı Çocuk Davranışları İçin Veri Toplama Formları

Çocuk adı: Arda

Hedef güvenlik becerisi: Kapı çaldığında evdeki yetişkine haber verme

Tarih	4 Ağustos	7 Ağustos	10 Ağustos
1. Kapı çaldığında sesin geldiği yöne bakar.			
2. Kapıya bakmadan bekler/durur.			
3. Yetişkine kapının çaldığını haber verir.			
Doğru tepki sayısı			
Yanlış tepki sayısı			
Puan			

Çocuk adı: Serdar

Hedef güvenlik becerisi: Kaybolduğunda güvenilir bir yetişkine “ben kayboldum annemi ara” diyerek annesinin iletişim bilgilerinin olduğu kartı verme

Tarih	7 Ekim	20 Ekim	4 Kasım
1. Kaybolduğunu fark ettiğinde güvenilir bir yetişkine yaklaşır.			
2. “Ben kayboldum annemi ara” der.			
3. Cebindeki iletişim bilgilerinin olduğu kağıdı güvenilir kişiye uzatır.			
4. Güvenilir kişi annesini ararken bekler.			
5. Öğretmeni/annesi gelen kadar güvenilir kişinin yanında bekler.			
Doğru tepki sayısı			
Yanlış tepki sayısı			
Puan			

Çocuk adı: Emrah

Hedef güvenlik becerisi: Cam kırıklarından uzak durarak evdeki yetişkine haber verme

Tarih	22 Temmuz	30 Temmuz	3 Ağustos
1. Kırık cam parçalarına dokunmaktan kaçınır.			
2. Ortamdan 5 saniye içinde ayrılır.			
3. Gördüğü ilk yetişkine 5 saniye içinde kırık cam parçaları gördüğünü haber verir.			
Doğru tepki sayısı			
Yanlış tepki sayısı			
Puan			

Çocuk adı: Asya

Hedef güvenlik becerisi: Güvenlikle ilgili beş adet toplumsal uyarı levhasını adlandırma

Tarih	26 Ekim	31 Ekim	3 Kasım
4. Dur ve bekle			
5. Tehlikeli			
6. Kaygan zemin			
7. Tuvalet			
8. Çıkış			
Doğru tepki sayısı			
Yanlış tepki sayısı			
Puan			

EK-25:**Katılımcı Yetişkinlere Sunulan Yazılı Geribildirim Örneği**

Uygulama Basamağı	Araştırmacı Geribildirimi
1. Öğretim için gerekli ortam düzenlemesini yapar.	Bu videoda kamerayı yerleştirmen, kaybolduğunda numara verilecek kişinin konumu çok iyi. Aynı biçimde kalmalı. 😊
2. Gerekli araç-gereçleri hazırlar.	Çocuğun adresinin hazır olması da harika. 😊 Ancak bu kağıt çocuğun cebinde olmalı (hem öğretimde hem de yoklamada)
3. Çocuğun/öğrencinin ortamda hazır olmasını sağlar.	Çocuk ortamda yer alıyor. 😊
4. Çocuğun/öğrencinin dikkatini sağlamak için ipucu sunar.	“Merhaba” diyerek giriş yapman ve hazır mısın diye sorman çok iyi. 😊
5. İzlenecek videonun konusunu söyler.	Bugün gönderdiğin videoda konuyu da söylemişsin, teşekkür ederim. 😊
6. Çocuğa/öğrenciye video klibi izletir.	Çocuk video klibi uygun biçimde izledi 😊
7. Çocuğun dikkati dağıldığında uygun biçimde dikkati toplar.	Çocuğu video izlediği sırada uygun biçimde pekiştirdin 😊
8. Video bittiğinde izlediği için pekiştirme yapar.	BU BASAMAK YAPILDIĞINDA + ALIYORSUN. Bu nedenle video bittikten sonra da “teşekkür ederim güzel izledin” demelisin.
9. Hedef beceriyi sergilemesini sağlayacak yönerge ya da soruyu yöneltir.	Burada “Çocuğa ne olmuş?”, “Peki çocuk kaybolunca ne yapmış?”, “Peki sen kaybolduğunda ne yaparsın? Bana göster” demen çok güzel. Ancak yanıt “Annemi ararım” yerine “annemi araması için birini bulurum” olmalı. Çocuk yanlış yanıt verdiğinde bunu düzeltelim:
10. Verdiği doğru yanıtı pekiştirir.	Çocuk doğru tepki verdiğinde pekiştirmeliyiz! Buna dikkat edelim.
11. Verdiği yanlış yanıtı ya da yanıt vermemesine uygun tepkide bulunur.	<ul style="list-style-type: none">- Çocuğa ne olmuş? Yanıt: kaybolmuş- Peki çocuk kaybolunca ne yapmış? Yanıt: Annesini araması için güvenilir birini bulmuş.- Peki sen kaybolduğunda ne yaparsın? Bana göster. Yanıt: eylemi gerçekleştirmesi. Çocuğun yanlış yanıtları ya da tepkileri olursa düzeltmeliyiz.
12. Öğretim oturumunu bitirirken öğrenciyi/çocuğu pekiştirir.	“Ahmet hem videoyu izledin, hem de çok güzel biçimde kaybolduğunda ne yapacağını gösterdin! Bugünlük bu çalışmamız bitti” diyebilirsin.

EK-26:

KATILIMCILAR İÇİN SOSYAL GEÇERLİK ANKETİ

Araştırma sırasında kullandığım öğretim uygulaması:

Bölüm 1: GÜBEP ile ilgili sorular

- 1. Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri Programı'nın (GÜBEP) kabul edilebilir bir program olduğunu düşünüyorum.**

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

- 2. GÜBEP'in etkili bir program olduğunu düşünüyorum.**

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

- 3. GÜBEP uygulamayı kitapçıktan ve öğretim uygulamaları sunumlarından öğrenme biçimi olarak yeterli buluyorum.**

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

- 4. GÜBEP'i çocuğuma/öğrencime farklı güvenlik becerilerini öğretmek için kullanacağım.**

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

- 5. GÜBEP'te yer alan Güvenlik Becerileri Kontrol Listesi'ni çocuğumun/öğrencimin güvenlik becerilerini değerlendirme bakımından yeterli buluyorum.**

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

- 6. GÜBEP'in yararlı bulduğum yönleri şunlardır:**

- 7. GÜBEP'in sınırlı bulduğum yönleri şunlardır:**

8. GÜBEP kitapçık ve sunumlara ilişkin önerilerim şunlardır:

9. GÜBEP uygulama sürecine ilişkin önerilerim şunlardır:

Öğretim Uygulamasıyla İlgili Sorular

10. GÜBEP'i uygularken öğrendiğim öğretim uygulamasının kullanılabilir bir uygulama olduğunu düşünüyorum.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

11. Kullandığım öğretim uygulamasının kolay uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

12. Kullandığım öğretim uygulamasını çocuğuma/öğrencime farklı becerileri öğretmek için kullanacağım.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

13. Çocuğuma hedeflediğim beceriyi öğretmek için kullandığım öğretim uygulaması etkili oldu.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

Uygulama Sürecine İlişkin Sorular

14. GÜBEP uygulaması sırasında kitapçık ve öğretim sunumları ve araştırmacı ile whatsapp üzerinden yaptığımız görüşmeler uygulama konusunda kendimi rahat ve yeterli hissetmemi sağladı.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

15. Uygulama sırasında GÜBEP kitapçığı, öğretim sunumları ve gerektiğinde araştırmacı ile whatsapp üzerinden yaptığımız görüşmeler yeterli oldu.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

EK-27:

Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 18.05.2021 Protokol No: 69237

Tarih: 07.06.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Geliştirilen Güvenlik Becerileri Programı
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR
TEZ YAZARI:	Nursinem ŞİRİN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof. Dr. Saime ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof. Dr. Gülsün KURUBACAK (Açıköğretim Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Hayriye BİSMER (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)