



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİNSEL ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ BULUNAN BİREYLERE
ARAÇ İÇİ GÜVENLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETİMİNDE
GÜÇ KARTI STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Engin ŞAHİN
0000-0002-7077-32

BURSA-2023



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİNSEL ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ BULUNAN BİREYLERE
ARAÇ İÇİ GÜVENLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETİMİNDE
GÜÇ KARTI STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Engin ŞAHİN
0000-0002-7077-3274

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

BURSA – 2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Engin ŞAHİN

11/10/2023

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Gelişimsel Yetersizliği Bulunan Bireylere Araç İçi Güvenlik Davranışlarının Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiği” isimli Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Engin ŞAHİN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

Özel Eğitim ABD Başkanı

Prof. Dr. Şükrü ADA



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tez Başlığı / Konusu: Gelişimsel Yetersizliği Bulunan Bireylere Araç İçi Güvenlik Davranışlarının Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiği
Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 91 sayfalık kısmına ilişkin, 02/10/2023 tarihinde (Turnitin)* adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %6'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı:	Engin ŞAHİN
Öğrenci No:	802060009
Anabilim Dalı:	Özel Eğitim
Programı:	Zihin Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Statüsü:	Yüksek Lisans

Danışman

(Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN)

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı’nda 802060009 numara ile kayıtlı Engin ŞAHİN’ in hazırladığı “Gelişimsel Yetersizliği Bulunan Bireylere Araç İçi Güvenlik Davranışlarının Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiği” konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı 11.10.2023 günü 18:00-19:00 arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

(Sınav Komisyonu Başkanı)
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN
Bursa Uludağ Üniversitesi
0000-0002-5301-2844

Üye
Doç. Dr. Özlem TOPER
Bursa Uludağ Üniversitesi
0000-0002-0243-4844

Üye
Prof. Dr. Yeşim Güleç ASLAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
0000-0003-0283-2129

ÖN SÖZ

Uzun yıllar sınıf öğretmenliği ve okul yöneticiliği yaptıktan sonra okulumuzda açılan özel eğitim sınıfları benim özel eğitim yolculuğumun başlamasına vesile oldu. Mesleki anlamda belli bir tecrübeye ulaştığımı düşünürken otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik tanıılı yeni öğrencilerimiz bilgimin ve tecrübemin olmadığı bir alandan karşıma çıktı. Üstelik okulumuzda bu çocuklara yardımcı olabilecek özel eğitim öğretmenliği mezunu bir öğretmenimiz de yoktu.

Özel gereksinimli bireyler ve bilimsel dayanaklı özel eğitim uygulamaları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak için başvurduğum yüksek lisans eğitimimde ve bu araştırmanın yürütülmesinde bana rehberlik eden, hoşgörölü ve içten tavrıyla desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, birlikte çalışmaktan büyük onur ve mutluluk duyduğum çok kıymetli danışman hocam Dr. Öğretim üyesi Ceyda TURHAN'a sonsuz şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans ve bilimsel hazırlık derslerinde bilgi ve tecrübelerini içtenlikle paylaşan, akademik gelişimime büyük katkıları olan değerli hocalarım Doç. Dr. Özlem TOPER'e, Dr. Öğretim üyesi Mustafa KURT'a, Dr. Öğretim üyesi Özge BOŞNAK'a, Dr. Öğretim görevlisi Oya ARSLAN ARMUTÇU'ya ve Dr. Öğretim görevlisi Sakine ADIGÜZEL'e teşekkürü bir borç bilirim.

İkinci yüksek lisansımı tamamlarken zamanlarından çaldığım kızlarım Defne ve Nehir'e, üzerimde büyük emeği olan anneme ve her zaman fedakârlık yapmak zorunda kalmasına rağmen en büyük destekçim olan sevgili eşim Özlem'e minnettar olduğumu belirtmek isterim.

Engin Şahin

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Engin ŞAHİN
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	xv + 133
Mezuniyet Tarihi	
Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ BULUNAN BİREYLERE ARAÇ İÇİ GÜVENLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETİMİNDE GÜÇ KARTI STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ

Günlük yaşamın doğal akışı içerisinde hiç beklemediğimiz bir anda güvenliğimiz için tehlikeli sayılabilecek durumlarla karşı karşıya kalmamız mümkündür. Bu durumlar; kesici alet ile yaralanma, takılıp düşme, yanma, kapıya çarpma, kaybolma, zehirlenme, boğulma, trafik kazası geçirme, elektrik çarpması, taciz vb. şeklinde örneklendirilebilir. Böyle bir durumla karşılaşan bireyin mümkün olan en az hasarla süreci atlatabilmesi için önceden bazı kritik becerilere sahip olması ve bunları davranışları ile sergilemesi gerektiği ifade edilebilir. Bu becerileri kısaca “güvenlik becerileri” şeklinde nitelendirmek mümkündür. Güvenlik becerileri tehlikeli bir durum gerçekleşmeden önce gerekli önlemleri almayı, tehlike anında doğru davranışları sergilemeyi ve tehlike geçtikten sonra uygun davranışları sergileyip, gerekli yerlere bilgi vermeyi içermektedir.

Tipik gelişim gösteren bireylerin bu becerileri ve davranışları öğretmenlerinden ve ailelerinden öğrenebildiği gibi muhakeme yaparak ya da başkalarının tecrübelerini gözlemleyerek de öğrenebildikleri ifade edilmektedir. Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin ise güvenlik becerilerini ve davranışlarını kazanma süreçlerinin daha zorlu olduğu bu nedenle sistematik bir biçimde öğretim faaliyetlerine dâhil olmaları gerektiği belirtilmektedir.

Bu araştırmada gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere araç içi güvenlik davranışları ğretiminde g kartı stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Araştırma süreci 9, 10 ve 13 yaşlarında üç katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcıların biri OSB diğer ikisi zihinsel yetersizlik tanılıdır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumlarında katılımcıların göstermiş oldukları performanslara ilişkin veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre g kartı stratejisi ile gerçekleştirilen ğretim oturumları sonrasında katılımcıların tamamının hedeflenen araç içi güvenlik davranışı olan emniyet kemeri takma davranışını kazandığı görülmüştür. Kazandıkları bu davranışı uygulama oturumları sona erdikten 2, 4 ve 6 hafta sonraya kadar korudukları belirlenmiştir. Ayrıca davranışı farklı ortam ve araçlara genelleyebildikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonrasında katılımcıların aileleri ve öğretmenleri ile gerçekleştirilen sosyal geçerlik çalışmalarında yönteme ilişkin olumlu görüşleri olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: *Araç içi güvenlik davranışları, emniyet kemeri takma davranışı, g kartı stratejisi*

ABSTRACT

Name and Surname	Engin ŞAHİN
University	Bursa Uludağ University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Special Education
Branch	Education of Mentally Disabled
Degree	Awarded Master
Page Number	xv + 133
Degree Date	
Supervisor	Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

THE EFFECTIVENESS OF THE POWER CARD STRATEGY IN TEACHING IN-VEHICLE SAFETY BEHAVIORS TO DEVELOPMENTALLY DISABLED INDIVIDUALS

In the natural flow of daily life, it is possible to encounter situations that can be considered dangerous for our safety when we least expect it. These situations can be exemplified as; injury with a sharp instrument, tripping, burning, hitting a door, getting lost, poisoning, drowning, having a traffic accident, electric shock, harassment, etc. It is stated that in order for an individual who encounters such a situation to survive the process with the least possible damage, he/she should have some critical skills in advance and display them with his/her behaviors. These skills can be briefly called "safety skills". Safety skills include taking the necessary precautions before a dangerous situation occurs, displaying appropriate behaviors at the time of danger, and displaying appropriate behaviors after the danger has passed and informing the necessary places.

It is stated that individuals with typical development can learn these skills and behaviors from their teachers and families, as well as by reasoning or observing the experiences of others. It is stated that the process of acquiring safety skills and behaviors is more challenging for individuals with developmental disabilities, so they should be systematically included in teaching activities.

In this study, the effectiveness of the power card strategy in teaching in-vehicle safety behaviors to individuals with developmental disabilities was examined. The research process was conducted with three participants aged 9, 10 and 13. One of the participants was diagnosed with

ASD and the other two with intellectual disability. In the study, multiple probe model with probe phase between participants, one of the single-subject research methods, was used. Data were collected on the performances of the participants in the baseline, intervention, probe group and follow-up sessions of the study. According to the findings, it was observed that all of the participants acquired the targeted in-vehicle safety behavior of wearing a seat belt after the teaching sessions conducted with the power card strategy. It was determined that they maintained this behavior until 2, 4 and 6 weeks after the end of the intervention sessions. It was also determined that they were able to generalize the behavior to different environments and vehicles. After the research, it was seen that the participants had positive opinions about the method in social validity studies conducted with their families and teachers.

Keywords: In-vehicle safety behaviors, seat belt wearing behavior, power card strategy

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK.....	ii
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU.....	iii
TEZ ONAY SAYFASI.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar.....	xv
ŞEKİLLER.....	xvi
KISALTMALAR.....	xvii

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Önem	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Güvenlik Becerileri	9
2.1.1. Karşıdan Karşıya Geçiş Güvenliği.....	11
2.1.2. Kazalar ve Yaralanmalardan Korunma Becerisi.....	13
2.1.3. Yabancı Kişilerden Korunma Becerisi	20
2.1.4. Çevrimiçi Güvenlik Becerileri	22
2.1.5. Cinsel İstismardan Korunma Becerisi	26
2.2. Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	34
2.2.1. Güç Kartı Stratejisi (Power Card Strategy)	35
2.2.1.1. Güç Kartı Stratejisinin Hazırlık Aşamaları.....	37
2.2.1.2. Güç Kartı Stratejisinin Öğeleri.....	38
2.2.1.3. Güç Kartı Stratejisinin Uygulama Basamakları.....	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3. YÖNTEM.....	57
3.1. Katılımcılar.....	57
3.2. Uygulamacı	61
3.3. Gözlemciler	61
3.4. Ortam.....	62
3.5. Araç-Gereçler	62
3.6. Araştırma Modeli	63
3.6.1. İç ve Dış Geçerliği Etkileyen Etmenlerin Kontrol Altına Alınması	65
3.7. Bağımlı Değişken.....	65
3.8. Bağımsız Değişken.....	66
3.9. Katılımcılara Ait Olası Tepki Tanımları	66
3.10. Deneysel Süreç	67
3.10.1. Başlama Düzeyi Oturumları	67
3.10.2. Öğretim Oturumları	67
3.10.3. Günlük yoklama oturumları.....	68
3.10.4. Toplu Yoklama Oturumları.....	70
3.10.5. Genelleme Oturumları	70
3.10.6. İzleme Oturumları	70
3.11. Verilerin Toplanması ve Analizi	71
3.11.1. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi	71
3.11.2. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi	71
3.11.2.1. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi	71
3.11.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	72
3.11.3. Sosyal Geçerlik Verileri	73

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4. BULGULAR	75
4.1. Gelişimsel Yetersizliği Bulunan Bireylere Araç İçi Güvenlik Davranışlarının Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiğine İlişkin Bulgular	75
4.1.1. Edinim Bulguları	75
4.1.2. Genelleme Bulguları	78
4.1.3. İzleme Bulguları	79
4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları	79
4.2.1. Ailelerin Sosyal Geçerliğe İlişkin Görüşleri	79
4.2.1. Öğretmenlerin Sosyal Geçerliğe İlişkin Görüşleri	81

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	84
5.1. Sonuç ve Tartışma	84
5.2. Öneriler	93
KAYNAKÇA	95
EKLER	117
ÖZ GEÇMİŞ	132

TABLÖLAR LİSTESİ

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Güvenlik Becerileri Öğretimi ile İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	29
2. Güç Kartı Stratejisi ile İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	44
3. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	59
4. Gözlemciler arası güvenirlik verileri.....	72
5. Uygulama Güvenirliği Verileri.....	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil</i>	<i>Sayfa</i>
1. Yaralanmaların Sınıflandırılması.....	14
2. Senaryo Örneği	40
3. Güç Kartı Örneği.....	41
4. Güç Kartı Stratejisi Uygulama Basamakları.....	69
5. Katılımcıların emniyet kemeri takma davranışına ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....	77
6. Katılımcıların güç kartı strateji ile emniyet kemeri takma davranışı öğretimine ilişkin genelleme bulguları.....	78

KISALTMALAR LİSTESİ

APA : Amerikan Psikiyatri Birliği

BM : Birleşmiş Milletler

DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)

DEHB: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu

DSÖ : Dünya Sağlık Örgütü

EGM : Emniyet Genel Müdürlüğü

HSGM: Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

NAC : National Autism Center

NHS : National Health Service

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

WHO : World Health Organization

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, araştırma sorularına, sayıtlara, tanımlara, araştırmanın amacına ve önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günlük yaşamın doğal akışı içerisinde insanın varlığını devam ettirebilmesi için karşılanması gereken çeşitli ihtiyaçlarının olduğu bilinmektedir. Bu ihtiyaçlardan bir tanesi de güvenlik ihtiyacıdır. Güvenlik ihtiyacı kişilerin her türlü tehlikeden uzak olması ve kendini güvende hissetmek istemesi şeklinde tanımlanabilir (Brauch, 2008; Ergül, 2012). Araştırmacılar tarafından da incelenen insanın yaşamını güvenli bir biçimde sürdürme ihtiyacının doğumundan başlayarak yaşamın sonuna kadar devam ettiği ifade edilmektedir. İnsan gelişimini dönemler halinde inceleyen Erikson, bireyin kendini güvende hissetmesinin gelişimi açısından oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle insanın öncelikli olarak sahip olması gereken duygulardan birinin güven duygusu olduğunu belirtmektedir. Güven duygusunun bebeklik döneminden itibaren kazanılmaya başladığını ifade eden Erikson, bu dönemde ailesi tarafından karnı doyurulan, altı temizlenen, uyku düzeni sağlanan kısacası fizyolojik bakımdan ihtiyaçları giderilen bebeklerin kendilerini güvende hissettiklerini belirtmektedir (Erikson, 1984). İnsan ihtiyaçları konusunda çalışmalar yürüten bir başka araştırmacı ise Maslow'dur. İlk kez 1943 yılında insanın ihtiyaçlarını hiyerarşik bir şekilde sıralayan Maslow'a göre de insanın yaşamını güvenli bir biçimde sürdürme ihtiyacı önemli ihtiyaçlar arasında gösterilmektedir. Öyle ki Maslow güvenlik ihtiyacının yeme içme, barınma, nefes alma gibi temel ihtiyaçların hemen ardından karşılanması gereken ihtiyaçlar arasında göstermektedir. Maslow, sadece yetişkinlerin değil çocuk ve bebeklerin de kendilerini güvende hissetmek istediklerini aksi halde korku, panik, endişe gibi duygulara maruz kalabileceklerini vurgulamaktadır (Maslow, 1943).

Araştırmacılar tarafından önemi ortaya konan insanın güvenliğini sağlamak ve güvenliği çeşitli tehditlerden korumak konusunda uluslararası düzeyde çeşitli kuruluşların da birtakım çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Bu konuda yapılmış önemli çalışmalardan biri Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu tarafından hazırlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesidir. Bu bildirgeye göre güvenlik hakkı en temel insani haklardan biri olarak kabul edilmektedir. (Birleşmiş Milletler [BM], 1948). İnsan güvenliği konusunda hükümler içeren bir diğer rapor ise Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1950) dir. Avrupa konseyinde yer alan hükümetler tarafından imzalanan sözleşmeye göre de bütün bireylerin yaşamlarını güvenli bir şekilde sürdürme hakkına sahip olduğu vurgulanmaktadır. Yine BM'nin yayımladığı bir başka

rapor olan İnsani Gelişim Raporunda insan güvenliğinin sadece belirli bölgelerdeki insanlarla sınırlı bırakılmadan evrensel bir kavram olarak ele alınması gerektiği ifade edilmektedir (BM, 1994). İnsan güvenliği devletler üstü bir kavram olarak görülmekle beraber vatandaşlarının güvenliğini sağlamanın devletlerin de öncelikli görevleri arasında olduğu ifade edilmektedir (Lodgaard, 2015). Bu doğrultuda ülkemizde de güvenlik hakkını korumaya almak için çeşitli kararlar aldığı söylenebilir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında (1982) ülkemizdeki vatandaşların kişi güvenliği ve sosyal güvenlik gibi çeşitli konularda güvenlik hakkının korunmaya çalışıldığı görülmektedir.

İnsanın yaşamını güvenli bir biçimde sürdürebilmesi için her ne kadar yasalar ile önlemler alınmaya çalışılsa da günlük yaşam içerisinde hiç beklemediğimiz bir anda örneğin markette alışveriş yaparken, mutfakta yemek pişirirken, sınıfta öğretmenimizi dinlerken, gece yatağımızda uyurken, işyerinde çalışırken ya da trafikte araç kullanırken güvenliğimizi tehlikeye atacak bir durumla karşı karşıya kalmamız mümkündür (Ergenekon ve Çolak, 2019; Erkal ve Şafak, 2001; Summers ve diğerleri, 2011; Şirin, 2015). Yaşamımızı maddi ve manevi bakımdan olumsuz etkileyen bu tehlikeli durumlar arasında özellikle doğal afetler, savaşlar, yetersiz beslenme koşulları, şiddet, iklim değişiklikleri ve su yetersizliği gibi nedenlerin aynı anda çok sayıda insanın güvenliğini tehlikeye atabildiği belirtilmektedir (Menteşe, 2020; Oswald-Spring, 2020). Bunun yanında günlük yaşamda insan faktörüne, araç faktörüne veya çevresel faktörlere bağlı olarak bireyin ummadığı bir anda gerçekleşen kazaların da insan güvenliği için ciddi bir risk unsuru oluşturduğu ve çok sayıda insanın yaralanmasına veya ölümüne sebep olduğu ifade edilmektedir (Akgün, 2015; Camkurt, 2007; Dixon ve diğerleri, 2010; Green, 1985; Kazaz ve diğerleri, 2016; World Health Organization [WHO], 2008).

Ülkemizde ve dünya genelinde en sık meydana gelen ve insanları en çok etkileyen kazalardan biri de trafik kazalarıdır. Kazaya bağlı olarak hastanelerin acil servislerine yapılan başvuru sebepleri arasında araç içi ve araç dışında meydana gelen trafik kazalarının ilk sıralarda yer aldığı belirtilmektedir (Doğan ve diğerleri, 2011; Embleton ve diğerleri, 2016; Günel, 2020). Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre trafik kazalarının büyük çoğunluğu gelişmekte olan ülkelerde gerçekleşirken ve bu kazalarda her yıl 1,3 milyon kişinin öldüğü bunun yanında 20 ile 50 milyon arasında kişinin ise yaralandığı veya sakat kaldığı ifade edilmektedir. Ayrıca uluslararası raporlar karayollarında meydana gelen trafik kazalarının 5-29 yaş arasındaki bireylerin önde gelen ölüm nedeni olduğunu göstermektedir (WHO, 2022a). Ülkemizde ise Türkiye İstatistik Kurumu raporlarına göre 2021 yılında 1.186.353 adet trafik kazasının gerçekleştiği ve bu kazaların 187.963'ünün yaralanma veya ölümle sonuçlandığı belirtilmektedir. Üstelik önceki yıllara oranla ölümle sonuçlanan trafik kazalarında bir artış

olduğu da raporda ayrıca belirtilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2022). Trafik kazalarının olumsuz sonuçlarından etkilenenlerin sadece yetişkinler olmadığı şüphesiz bir gerçektir. Yine TÜİK raporları trafik kazalarından çocukların da ciddi bir şekilde etkilendiğini ortaya koymaktadır. 2020 yılında ülkemizde meydana gelen trafik kazalarında 34.769 çocuğun yaralandığı, 430 çocuğun ise yaşamını yitirdiği belirtilmektedir (TÜİK, 2021). Çocukların karıştığı trafik kazalarının çoğunlukla çocukların ailesiyle yolculuk yaparken, yaya olarak yürürken, bisiklet veya paten gibi araçları kullanırken gerçekleştiği ifade edilmektedir. Bunun yanında ülkemizde çocukların karıştığı trafik kazası sayısının birçok batı ülkesinin toplamından daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Sungur ve diğerleri, 2014; Tombaklar, 2021).

Trafik kazaları diğer kazalara oranla sayıca fazla olmaları ve yıkıcı sonuçları nedeniyle aynı zamanda büyük bir halk sağlığı sorunu olarak da kabul edilmekte ve ülkeler için ciddi bir sorun olarak gösterilmektedir (WHO, 2022a). Ancak çeşitli araştırmalar ve raporlar alınacak bazı önlemlerle trafik kazalarını ve trafik kazalarına bağlı oluşan olumsuz durumları önlenmenin mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin trafiğe açık ya da kapalı alanlarda motosiklet, bisiklet, paten ve kaykay gibi araçları kullanırken kask takmanın ölüm riskini %42, kafada meydana gelebilecek yaralanma riskini ise % 69 oranında azalttığı belirtilmektedir. Bir başka önlem ise küçük çocukların ve bebeklerin çocuk oto koltuğunda yolculuk yapmalarıdır. Trafik kazalarında çocuk koltuğunun ölümleri %60 oranında önleyebileceği ifade edilmektedir. Trafik kazalarını önlemeye yönelik alınabilecek tedbirleri daha da arttırmak mümkündür. Bu önlemler arasına hız kurallarına uymak, araçların bakımını düzenli olarak yaptırmak, yorgunken araç kullanmamak, alkollü ya da madde aldıktan sonra araç kullanmamak, araç kullanırken cep telefonu ile meşgul olmamak ve karayollarında bozuk yolların düzeltilmesi gibi çeşitli önlemler de eklenebilir (Celasin ve Sevinç, 2019; Robertson, 2011; Selimoğlu, 2014; Sungur ve diğerleri, 2014; WHO, 2022a).

Trafik kazalarının oluşmasını önlemese de kazalar sonrasında meydana gelebilecek olumsuz sonuçları azaltmada kullanılabilecek tedbirlerden biri de yolculuk sırasında emniyet kemerinin takılmasıdır. Trafik kazalarında ölüm ve yaralanmaların en fazla aracın bir başka araca ya da nesneye çarpması sonucunda meydana geldiği belirtilmektedir. Bu çarpışma anında emniyet kemeri takılı olmayan kişilerin araç içinde savrulurken koltuk, cam, direksiyon gibi aracın diğer bölümlerine veya araçta bulunan diğer kişilere şiddetli bir şekilde başını ve vücudunu vurduğu ifade edilmektedir. Bu çarpışma sonucunda hayati organları zarar gören kişilerin ciddi bir şekilde yaralandıkları ya da hayatlarını kaybettikleri belirtilmektedir. Bazı kazalarda ise çarpmanın etkisiyle emniyet kemeri takılı olmayan şoför ve yolcuların ön camdan fırlayarak araç dışına savruldukları ifade edilmektedir (Öz ve Demirutku, 2018; Thomas ve

Anderson, 2011). Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre emniyet kemeri takmanın ön koltukta yolculuk yapan şoför ve yolcuların %45 ile 50, arka koltuktaki yolcuların ise %25 oranında ciddi yaralanma ve ölüm oranını azalttığı ifade edilmektedir (WHO, 2022a). Bunun yanında emniyet kemerinin kaza anında çarpmanın etkisiyle oluşan baskıyı vücudun çeşitli bölgelerine dağıtarak bütün baskının bir noktaya yoğunlaşmasını önlediği de belirtilmektedir. Toplum içerisinde araç hızının düşük olduğu durumlarda, kısa mesafeli yolculuklarda, hava yastığı bulunan araçlarda ya da arka koltuklara oturulduğunda emniyet kemeri takılmasına ihtiyaç olmadığı gibi bir düşünceye sahip bireyler olsa da bu düşüncelerin tam aksine kazaların büyük çoğunluğunun kısa mesafelerde ve düşük hızlarda gerçekleştiği belirtilmektedir. Ayrıca emniyet kemerinin arka koltukta yolculuk yaparken gerçekleşebilecek kazalarda ölüm ve yaralanma oranını üçte iki oranında azalttığı bununla birlikte hava yastığının koruyuculuğunu ise %40 oranında arttırdığı ifade edilmektedir (Emniyet Genel Müdürlüğü [EGM], 2019).

Yolculuk sırasında insan güvenliği için oldukça gerekli olan emniyet kemerinin tipik gelişim gösteren bireyler yanında gelişimsel yetersizliğe sahip bireyler için de bir gereklilik olduğu ifade edilebilir. Gelişimsel yetersizliğe sahip bireyler yaşadıkları toplumun bir parçası olarak toplumun tüm imkânlarından ve özgürlüklerden yararlanma hakkına sahiptir (BM, 2006). Bu bakımdan gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin yetersizlik türüne bağlı olarak aldıkları izinlerle araç kullanma haklarının bulunduğu dahası bu bireylerin ve yakınlarının araç almalarına yönelik çeşitli devlet teşviklerinin de bulunduğu bilinmektedir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022). Bunun yanında gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin günlük yaşamda işe, eve, okula, hastaneye, rehabilitasyon merkezlerine ya da diğer sosyal ortamlara gitmek için özel araçlardan ya da toplu taşıma araçlarından sık sık faydalandıkları görülmektedir. Şoför ya da yolcu olarak trafiğe çıkmak gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerin bağımsız yaşamaları ve ihtiyaçlarını gidermeleri bakımından büyük kolaylıklar sağladığı belirtilmektedir. Ancak gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin trafikte tipik gelişim gösteren bireyler ile eşit risklere sahip oldukları hatta bazı durumlarda daha dezavantajlı oldukları bir gerçektir (Yıldırım-Sarı ve Girli, 2012). Bu nedenle tıpkı tipik gelişim gösteren bireyler gibi gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerin de trafikte güvenliklerini sağlamak için tüm önlemleri almaları gerekmektedir (Yavuz, 2022). Bu önlemlerden biri olan yolculuk sırasında emniyet kemeri takma davranışının da gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere erken yaşlardan itibaren kazandırılmasının güvenli bir şekilde yolculuk yapmaları ve yaşamlarını bağımsız bir biçimde sürdürmeleri bakımından büyük öneme sahip olduğu ifade edilebilir.

Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere emniyet kemeri takma becerisinin öğretilmesi ve bu becerinin bir davranış haline getirilmesinin önemli olduğu kadar bu becerinin

kazandırılma sürecinde kullanılan yöntemin de önemli olduğu ifade edilebilir. Bireyin ihtiyaçlarına, içinde bulunduğu koşullara, kişisel özelliklerine ve kazandırılmak istenilen beceri ya da davranışın özelliklerine uygun olmayan bir yöntem ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin sonunda başarıya ulaşmanın oldukça zor olacağını ön görmek mümkündür. Bu nedenle emniyet kemeri takma davranışı öğretim sürecinde bireyin öğrenme motivasyonunu üst seviyede tutan, kolay hazırlanabilir, kolay uygulanabilir, ekonomik ve etkili sonuçlar veren bir yöntem ihtiyacı duyulmaktadır. Öykü temelli uygulamardan biri olan güç kartı stratejisinin yukarıda belirtilen özelliklerin hepsine sahip olduğu ifade edilmektedir (Ashar ve Beny, 2022; Campbell ve Tincani, 2011; Darley, 2014; Gagnon, 2001; Güleç-Arslan, 2020a; Keeling ve diğerleri, 2003; Wisnowski, 2010). Bu bakımdan güç kartı stratejisi kullanılarak emniyet kemeri takma davranışının kazandırılmasının mümkün olduğu düşünülebilir. Ancak alanyazın incelendiğinde güç kartı stratejisi ile araç içi güvenlik davranışı öğretiminin yapıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere araç içi güvenlik davranışı öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere, araç içi güvenlik davranışı öğretiminde güç kartı stratejisi etkili midir?
2. Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere, güç kartı stratejisi ile araç içi güvenlik davranışı öğretimi 2, 4 ve 6 hafta sonra kalıcı mıdır?
3. Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere, güç kartı stratejisi ile öğretilen araç içi güvenlik davranışı farklı ortamlara ve araçlara genellenebilir mi?
4. Araştırmaya katılan gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin, öğretmenlerinin ve ailelerinin güç kartı stratejisi uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerin ve çocukların tehlikeleri önceden öngörememeleri, olayların muhtemel sonuçlarını kestirememeleri, ani karşılaştıkları durumlarda içinde bulundukları koşullara uygun tepkide bulunmayı bilmemeleri, fiziksel becerilerinin tam olarak gelişmemesi, meraklı olmaları gibi çeşitli nedenler yüzünden tehlikelerle daha sık karşılaştıkları ve daha kolay etkilendikleri belirtilmektedir (Dönmez ve diğerleri, 2018; Ergenekon ve Çolak, 2019; Kıyak ve diğerleri, 2019; Lee ve diğerleri, 2008). Çocuk ve gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin güvenliğini tehlikeye atan unsurlar arasında kaybolma, kaçırılma, kesici ve delici alet ile yaralanma, düşme, zehirlenme, yanık, elektrik

çarpması, suda boğulma, bisiklet kazaları, yabancı cisim yutmaya bağlı boğulma, ateşli silahla yaralanma, hayvan ısırması, istismar ve şiddete maruz kalma gibi çeşitli unsurlar olduğu ifade edilmektedir (Dönmez ve diğerleri, 2018; Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü [HSGM], 2021; Petit- Frere ve Miltenberger, 2008; Sleet, 2018; Sözüer ve diğerleri, 2004; TÜİK, 2021).

Tipik gelişen çocuklar büyüdükçe tehlikelerden korunma yollarını okullarda veya sosyal çevrelerinden öğrenirken otizm spektrum bozukluğu (OSB), zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, down sendromu gibi gelişimsel yetersizliği bulunan bireyler için bu tehlikelerin yaşamları boyunca risk teşkil etmeye devam ettiği ve korunmak için gerekli olan becerileri kendi başlarına öğrenmelerinin çoğu zaman mümkün olmadığı belirtilmektedir (Akmanoğlu, 2008; Dixon ve diğerleri, 2010; Şirin ve Tekin-İftar, 2016). Üstelik gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin tehlikeli bir durumla karşılaştıklarında neler olduğunun farkında olmadığı, bu durumun kendisine vereceği zararı anlamadığı ya da böyle bir durumda hangi davranışlarda bulunması gerektiğini bilmediği ifade edilmektedir (Ergenekon ve Çolak, 2019; Jang ve diğerleri, 2016; Yavuz, 2022). Bu da gelişimsel yetersizliği bulunan bir bireyin istenmeyen bir duruma maruz kaldığında bu durumun uzun yıllar sürmesine neden olabilmektedir. Örneğin cinsel istismara uğrayan ve gelişimsel yetersizliği bulunan bir birey cinsel istismara uğradığının farkında olmadığı ya da ailesine anlatamadığı için istismar uzun yıllar sürebilmektedir. Bu bakımdan gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere güvenlik becerilerinin öğretilmesinin ve bu becerileri davranışlarına aktarmalarının yaşamlarını güvenli bir şekilde sürdürebilmeleri için hayati öneme sahip olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca güvenlik becerilerinin bağımsız bir yaşam sürdürebilmek tıpkı iletişim becerileri, motor beceriler ve sosyal beceriler gibi sistematik bir şekilde öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir (Collins ve diğerleri, 1991; Ergenekon, 2012; Mechling, 2008; Summers ve diğerleri, 2011; Tatar, 2022).

Alanyazında güvenlik becerilerinin öğretilmesi sürecinde farklı strateji, yöntem ve tekniklerin denendiği görülmektedir. Bunlar arasında kutu oyunu ile öğretim, video modellerle öğretim, yanlışsız öğretim yöntemleri, davranışsal beceri öğretimi ve sosyal öyküler gibi çeşitli yöntemlerin bulunduğu ifade edilebilir (Hawkins, 2016; Kaya, 2022; Kıyak ve diğerleri, 2019; Sivrikaya, 2021; Tatar, 2022; Yavuz, 2017).

Bu yöntemler yanında gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere güvenlik becerilerinin kazandırılması ve davranış haline getirilmesinde güç kartı stratejisinin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Öykü temelli uygulamalar arasında gösterilen güç kartı stratejisi bireyin var olan motivasyon kaynağını bir öğrenme aracına dönüştürmektedir. Bu yöntemin temelinde bireyin özel bir alana duyduğu yoğun ilginin kullanılması yer almaktadır. Bu yoğun ilgi sayesinde bireyin tipik bir eğitim öğretim süreci içerisinde öğrenmek istemediği beceri ve

davranışları öğrenme konusunda daha istekli hale geldiği ifade edilmektedir (Gagnon, 2001; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a; Güleç-Aslan, 2020b). Bunun yanında güç kartı stratejisinin kullanıldığı çalışmalarda edinilen bilgi ve becerilerin kalıcılığının da arttığı belirtilmektedir (Angell ve diğerleri, 2011).

Her ne kadar güç kartı stratejisinin çeşitli becerileri kazandırma ya da problem davranışları ortadan kaldırmada etkili sonuçlar verdiği ortaya konulmuş olsa da (Angell ve diğerleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Devenport, 2004) yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde bu yöntemin güvenlik beceri ve davranışlarını kazandırmak amacıyla kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu araştırma bulgularının güç kartı stratejisinin araç içi güvenlik davranışı öğretimi hakkında öğretmenlere, ailelere ve araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmada öğrenciler için belirlenen özel ilgi alanlarının doğru olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmanın sosyal geçerlik sorularına aileler ve öğretmenler tarafından içtenlikle ve doğru olarak cevap verildiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma özel ilgi alanı olan gelişimsel yetersizliği bulunan bireyler ile sınırlıdır.
- Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Bu araştırma öğretim yöntemi olarak güç kartı stratejisi ile sınırlıdır.
- Bu araştırmanın sonuçları araştırmanın katılımcılarına benzer özellik gösteren katılımcılar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Gelişimsel Yetersizlik: Çeşitli yetersizlikleri kapsayan şemsiye bir terim olarak kullanılmaktadır. Gelişimsel yetersizlik türleri arasında otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik, dil ve iletişim bozuklukları, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, serebral palsi ve travmatik beyin hasarı gibi çeşitli yetersizlik türlerinin olduğu belirtilmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013; Odom ve diğerleri, 2009).

Zihinsel Yetersizlik: Zihinsel işlevsellik, muhakeme, problem çözme gibi genel zihinsel faaliyetlerde ve uyumsal davranışlarda görülen sınırlılık şeklinde ifade edilebilir. Zihinsel yetersizliğin 22 yaşından önce ortaya çıktığı belirtilmektedir (American Association On Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2023).

Otizm Spektum Bozukluğu: DSM-5'te yer alan kriterlere göre erken çocukluk döneminde sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar, yoğun ilgi alanları, toplumsal iletişimde ve

etkileşimde eksiklik, duygusal ifadeleri anlamada güçlükler ile kendini gösteren nörogelişimsel farklılıktır (APA, 2013).

Güvenlik Becerileri: Bireyin kendisine zarar verebilecek tehlikeli durumları önceden öngörmesi, meydana geldiğinde fark etmesi ve kendini koruması şeklinde tanımlanmaktadır (Dixon ve diğerleri, 2010). Bu araştırmada güvenlik becerilerinden ‘emniyet kemeri takma’ becerisinin davranış haline getirilmesi çalışılmıştır.

Güç Kartı Stratejisi: Güç kartı stratejisi hedeflenen bir davranışı, bir beceriyi kazandırmak ya da problem bir davranışı ortadan kaldırmak amacıyla bireyin sahip olduğu özel ilgi alanını kullanmayı temel alan bir yöntemdir. Yöntem senaryo ve güç kartı şeklinde ki öğeden meydana gelmektedir (Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a). Bu araştırmada her katılımcı için ayrı bir güç kartı senaryosu ve güç kartı hazırlanmıştır.

Emniyet Kemeri: Uçak, otomobil vb.nde güvenlik için bele takılan kemer (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Güvenliğimizi sağlamak için doğru zamanda doğru davranışları sergilenmenin önemli olduğu ifade edilebilir. Doğru davranışı sergileyebilmek için de önceden bazı becerilere sahip olmak gerektiği söylenebilir. Araştırmanın bu bölümde güvenlik becerilerine, gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere güvenlik becerilerinin öğretilmesinde kullanılan yöntemlere, güç kartı stratejisi hakkında bilgilere ve bu konular ile ilgili alanyazında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Güvenlik Becerileri

Bireylerin yaşamları boyunca birçok kez tehlikeli durumlarla karşı karşıya kaldıkları ve bunların bazılarını sorunsuz bir şekilde atlatırken bazılarının sonucunda ise fiziksel ve ruhsal çeşitli zararlar gördükleri hatta yaşamlarını yitirdikleri ifade edilmektedir (Miltenger, 2008; Summers ve diğerleri, 2011; Öztin ve diğerleri, 2004). Bireylerin bu tehlikeleri en hafif şekilde etkilenecek atatabilmeleri için önceden gerekli önlemleri almalarının ve tehlikeli durum karşısında doğru davranışları sergilemelerinin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Akkaya, 2017; Dixon ve diğerleri, 2010; Mechling, 2008). Ancak bunları yapabilmek için de bireyin bazı kritik becerilere sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu becerileri kısaca güvenlik becerileri şeklinde nitelendirmek mümkündür (Kıyak ve diğerleri, 2019).

Güvenlik becerileri ifadesi birden fazla türde beceriyi kapsayan şemsiye bir ifade biçimi olarak kullanılmaktadır (Şirin ve Tekin-İftar, 2016). Alanyazın incelendiğinde birbirinden farklı becerinin güvenlik becerisi olarak kabul edildiğini görmek mümkündür. Bunun nedeni bireylerin güvenliğini tehlikeye atan unsurların çok çeşitli olmasıdır. Doğal olarak zehirlenmeden korunmak için gerekli olan beceriler ile yangından korunmak ya da tacizden korunmak için gerekli olan becerilerin birbirinden farklılık gösterdiği söylenebilir (Akmanoğlu, 2008; Dixon ve diğerleri, 2010; Kim, 2010). Bunun yanında güvenlik becerilerinin bir kısmı henüz tehlikeli bir durum gerçekleşmeden önce tedbir amaçlı olarak sergilenirken bir kısmı da tehlike anında sergilenen becerilerden oluşmaktadır (Clees ve Gast, 1994). Bu bilgiler ışığında güvenlik becerilerini; bireyin güvenliğini tehlikeye atan olumsuz durumları önceden öngörmesi, olumsuz bir durum oluştuğunda onu fark etmesi ve bu tür durumlar karşısında uygun olan tepkileri sergilemesi için gerekli olan beceriler şeklinde tanımlamak mümkündür (Clees ve Gast, 1994; Dixon ve diğerleri, 2010; Ergenekon ve Çolak, 2019).

Tipik gelişim gösteren bir bireyin güvenliğini sağlamak için ihtiyaç duyduğu bu becerileri gözlemler yaparak, akıl yürüterek, başkalarının tecrübelerinden faydalanarak ya da okullarda öğretmenlerinden öğrenerek edinebileceği belirtilmektedir. Ancak gelişimsel

yetersizliği bulunan bireylerin bu becerileri başkalarının yardımı olmadan kendi başlarına kazanmalarının oldukça zor olduğu ifade edilmektedir. Üstelik gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin tehlikelerin farkına varmada yetersizlik, iletişim becerilerinde yetersizlik, bedensel yetersizlik, bilişsel becerilerde yetersizlik, başkalarının kötü niyetli taleplerine karşı koymada yetersizlik gibi çeşitli nedenlerden ötürü tipik gelişim gösteren akranlarına oranla çok daha fazla tehlikelere maruz kaldıkları belirtilmektedir (Agran ve Krupp, 2010; Jang ve diğerleri, 2016; Şirin ve Tekin-İftar, 2016). Her ne kadar aileler bu tehlikeleri ortadan kaldırmaya ve bireyleri güvende tutmaya yönelik bazı önlemler almaya çalışsalar da gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri için kendi güvenliklerini sağlamalarının son derece önemli olduğu belirtilmektedir (Pattavina ve diğerleri, 1992; Miltenberger, 2008; Şirin ve Tekin-İftar, 2016; Yavuz, 2017). Bunun için de bu bireylere daha fazla genellemeye olanak sağlayan doğal ortamlarda uygun yöntemlerle güvenlik becerilerin öğretilmesi ve bu becerilerin davranışa dönüştürülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Collins ve diğerleri, 1991). Ancak okul programlarında ve Bireysel Eğitim Planlarında (BEP) bu becerilerin kazandırılmasına yönelik yeterli çalışmanın yer almadığı ifade edilmektedir. Yapılan çalışmaların birçoğunun ise uygulama yapılmadan daha çok sözel anlatımlar şeklinde gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Collins ve diğerleri, 1991; Ergenekon, 2012).

Henüz bağımsız bir program dahilinde öğretilmiyor olsa da gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere çeşitli güvenlik becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Güvenlik becerileri öğretimi ile ilgili olarak yurtiçi ve yurtdışında yapılmış araştırmalar ve bu araştırmaları derleyen meta analiz çalışmalar incelendiğinde gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere şu başlıklar altında sınıflandırılan güvenlik becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bunlar; a) ev içi kazalardan korunma için gerekli beceriler b) ilk yardım becerileri c) 112 gibi acil durumlarda aranması gereken telefon numaralarının öğretimi d) yaya güvenliği için gerekli becerilerin öğretimi e) yangınlardan korunma becerilerinin öğretimi f) yabancılardan korunma becerilerinin öğretimi g) istismardan korunma becerilerinin öğretimi h) ateşli silahla yaralanmalardan korunma becerilerinin öğretimi ve ı) diğer güvenlik becerilerinin öğretimi şeklinde sıralanabilir (Batu ve diğerleri, 2004; Bevill ve Gast, 1998; Clees ve Gast, 1994; Dixon ve diğerleri, 2010; Kıyak ve diğerleri; Jang ve diğerleri, 2016; Mehling, 2008; Miltenberger, 2008).

İzleyen bölümde alanyazında gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere yaygın olarak kazandırılmaya çalışılan güvenlik becerileri ile ilgili bilgiler ve araştırmalara yer verilmeye çalışılmıştır.

2.1.1. Karşıdan Karşıya Geçiş Güvenliği:

Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin bağımsız bir şekilde hareket etmeleri, okula veya yakın çevrelerindeki park, market gibi yerlere başka kişilerin yardımı olmadan kendi başlarına gitmeleri onlar için oldukça önemli bir gelişme olarak görülmektedir (Batu ve diğerleri, 2004; Dixon ve diğerleri, 2010; Josman ve diğerleri, 2008). Bireylerin bu tür alanlara bağımsız bir şekilde gidebilmeleri için gerekli olan becerilerden biri de karşıdan karşıya geçme becerisidir. Karşıdan karşıya geçme becerisi bireyin toplumla temas kurabilmesi için gerekli olan ön koşul beceriler arasında gösterilmektedir (Hawking, 2016). Ancak bu durumun bazı risk unsurlarını da beraberinde getirdiği söylenebilir. Özellikle araçların yoğun olarak kullanıldığı sokak, cadde ve yollarda karşıdan karşıya geçerken birçok tehlike ile karşılaşmak mümkündür (Barton ve diğerleri, 2007; Yavuz, 2017). Günümüzde şehirlerdeki nüfusunun artmasıyla birlikte trafikteki araç sayısında da büyük artışlar meydana gelmiştir (TÜİK, 2023). Bunun yanında kurallara uymayan, dikkatsiz ve aşırı hız yapan sürücüler nedeniyle de her yıl birçok kişinin yaralandığı veya yaşamını kaybettiği ifade edilmektedir (Serinken ve Özen, 2011; TÜİK, 2022). Özellikle gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin araç hızını tam olarak kestirememeleri, dikkatlerinin dağınık olması, fiziksel yetersizlikleri gibi nedenlerden dolayı trafikte yaralanma olasılıklarının yüksek olduğu belirtilmektedir. Karşıdan karşıya geçerken yanlış atılan ufak bir adımın bile istenmeyen büyük sorunlara yol açabildiği düşünüldüğünde gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere bu becerinin öğretiminin oldukça hayati olduğu söylenebilir (Pattavina ve diğerleri, 1992; Schwebel ve McClure, 2010; Yavuz, 2017; Yeaton ve Bailey, 1978).

Bireyin güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçebilmesi için doğru zamanlama, doğru geçiş noktasını kullanma ve trafik kurallarına uyma gibi birtakım becerileri yerine getirmesi gerekmektedir (Yavuz, 2017). Ders kitaplarında güvenli bir biçimde karşıdan karşıya geçebilmek için öncelikli olarak en güvenli noktanın seçilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunun için karşıdan karşıya geçmek istediğiniz yerde varsa alt ve üst geçitlerin öncelikli olarak kullanılması gerektiği, trafik ışıklarına dikkat edilmesi gerektiği ve yaya geçitlerinin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu tür güvenli geçiş noktalarının bulunmadığı yollarda ise önce sola bakılmalı sonra sağa bakılmalı ve eğer araç yoksa tekrar sola bakarak koşmadan ama hızlı adımlarla karşıya geçmek gerektiği ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021).

Bu bilgiler ışığında karşıdan karşıya geçme becerisini kazandırmak amacıyla alanyazında çeşitli çalışmalar yapıldığını görmek mümkündür. Hawkins (2016) araştırmasında karşıdan karşıya geçme becerisini bir beceri analizi doğrultusunda gerçekleştirmiştir. Beceri

analizindeki basamaklara öncelikle kendisi model olmuş ardından katılımcılardan beceriyi doğru biçimde sergilemesini istemiştir. Bıçakçı ve Olçay-Gül (2019) ise araştırmalarında ilk olarak tipik gelişim gösteren çocuklara sosyal öykü yazma ve uygulama eğitimi vermişlerdir. Ardından eğitim alan bu öğrencilerin karşıdan karşıya geçme becerisi ile ilgili sosyal öyküler yazmaları ve gelişimsel yetersizliği bulunan akanlarına uygulamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda tipik gelişim gösteren çocukların sosyal öykü yazma ve uygulama kurallarını doğru bir şekilde öğrendikleri ayrıca uygulama sonucunda gelişimsel yetersizliği olan akranların da karşıdan karşıya geçme becerisini edindikleri ifade edilmiştir.

Karşıdan karşıya geçme becerisi her ne kadar önemli bir beceri olarak görülse ve kazandırılması gerektiği ifade edilse de özel gereksinimli bir birey ile doğal ortamda gerçekleştirilen karşıdan karşıya geçme çalışmalarının çeşitli riskleri de beraberinde getirdiği açıktır. Bu nedenle riskleri en aza indirmek için araştırmacıların ve eğitimcilerin çeşitli çözüm yolları denedikleri ve farklı öğretim yöntemlerine başvurdukları görülmektedir. Bu doğrultuda Pattavina ve diğerleri (1992) çalışmalarında riskleri azaltmak için ilk olarak karşıdan karşıya geçilecek noktayı belirlemişler ve burası ile ilgili çeşitli fotoğraflar çekmişlerdir. Fotoğraflarda yolun boş ve dolu olduğu durumlar örneklenmiştir. Öğretim sürecinde katılımcılara yolun uygun olduğu ve olmadığı durumların yer aldığı 10 tane fotoğrafı arka arkaya göstermişlerdir. Fotoğraflar üzerinde uygun geçiş becerisi teorik olarak kazandırıldıktan sonra öğrenci ile birlikte becerinin sergileneceği kaldırımın kenarına gidilerek öğrencinin karşıdan karşıya geçmek için doğru zamanı seçmesini istemişlerdir.

Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere karşıdan karşıya geçme becerisi öğretiminde kullanılan bir diğer yöntem de bireyin beceriyi sergilemesi gereken doğal ortamların simüle edilmesidir. Simüle edilmiş ortamların risk unsurlarını en aza indirerek becerinin kazandırılmasına yardımcı olduğu belirtilmektedir (Palancı ve Palancı-Ay, 2021). Özellikle öğretim sırasında sık tekrar gerektiren ya da riskli durumları barındıran becerilerin öğretiminde yaygın olarak kullanıldığını görmek mümkündür. Doğal ortamlarda bireyin hata yapma endişesi içerisinde olabildiği, simüle edilmiş ortamların ise bu korku ve kaygıların ortadan kalkmasına yardımcı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca simüle edilmiş ortamların öğretilmek istenilen beceri küçük adımlar halinde öğretimine fırsat verdiği bununla birlikte öğrencilerin aktif katılımını da desteklediği ifade edilmektedir (Batu ve diğerleri, 2004; Bingöl ve diğerleri, 2020). Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde karşıdan karşıya geçme gibi yaya becerilerinin kazandırılmasında simüle edilmiş ortamların uzun yıllardır kullanıldığını görmek mümkündür. Page ve diğerleri (1976) çalışmalarında zihinsel yetersizlik tanılı beş erkek öğrenciye karşıdan karşıya geçme becerisini, şehir içi trafik koşullarını simüle edildiği bir şehir

ortamı yardımıyla kazandırmışlardır. Hazırlanan şehir simülasyonu tahtaya yapıştırılmış ve üzerinde kavşak tanıma, trafik ışıklarını tanıma, dur işaretini tanıma gibi beceriler öğretilmiştir. Araştırmada bu becerilerin kazandırılması sürecinde 7 cm boyutunda oyuncak bir bebek model olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda simüle edilmiş ortamlarda bu becerileri kazanan bireylerin şehir trafiği koşullarında da aynı becerileri sergileyebildiği ifade edilmiştir. Başka bir araştırmada Miller ve diğerleri (2004) yaya geçidinde karşıdan karşıya geçme becerisini kazandırmaya ilişkin öğrencilere ilk olarak kısa bilgiler vermişler ardından simüle edilmiş bir yaya geçidinde güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçme alıştırmaları yapmışlardır. Batu ve diğerleri (2004) ise doğal ortamda çalışıldığında çeşitli riskleri barındıran bu beceri için okulun spor salonunda ayrıntılı bir şehir simülasyonu oluşturmuşlardır. Bu simülasyonda üst geçitler, trafik ışıklarının yer aldığı geçiş noktaları ve herhangi bir trafik işaretinin bulunmadığı sokaklar simüle edilmiştir. Araştırmanın öğretim ve genelleme aşamaları da bu simülasyon üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Son yıllarda teknolojinin gelişmesi ile birlikte simülasyonların sanal ortamlara taşındığını da görmek mümkündür. Sanal gerçeklik uygulamaları aracılığıyla karşıdan karşıya geçme becerisinin kazandırılmasına yönelik araştırmaların sayısı artmaktadır. Bununla birlikte video modellenmiş öğretim gibi diğer teknolojik yöntemlerle de karşıdan karşıya geçme becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Öğretim yöntemleri zaman içerisinde değişiklikler gösterse de karşıdan karşıya geçme becerisinin gelişimsel yetersizliği bulunan bireyler için önemli becerilerden bir olduğu ve uzun yıllardır bu konuda çalışmaların sürdüğü ifade edilebilir (Akın ve diğerleri, Honsberger, 2015; Schwebel ve McClure, 2010; Yavuz, 2017).

2.1.2. Kazalar ve Yaralanmalardan Korunma Becerisi:

Araştırmacılar gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre yaralanma ve kaza olasılıklarının iki üç kat daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Swensen ve diğerleri, 2004; Xiang ve diğerleri, 2005). Bu bireylerin fiziksel ve zihinsel yetersizlikleri yanında sosyal uyum sağlamada yaşadıkları problemler, kendilerine zarar verme davranışları, istemsiz kas hareketleri, dikkat sorunları, birden fazla yetersizliğin bir arada görülmesi (Zihinsel yetersizlik yanında görme veya işitme yetersizliği) gibi nedenlerden ötürü daha fazla risk altında oldukları belirtilmektedir (Buono ve diğerleri, 2012; Lee ve diğerleri, 2008; Matson ve diğerleri, 1997; Yıldırım-Sarı ve Girli, 2012). Alanyazında gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin kazalardan korunma ve kazalardan sonra ilk müdahalede bulunma konusunda çeşitli becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı görülmekle birlikte bu çalışmaların yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Dixon ve diğerleri, 2010; Ergenekon, 2012). İzleyen bölümde gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin ve çocukların

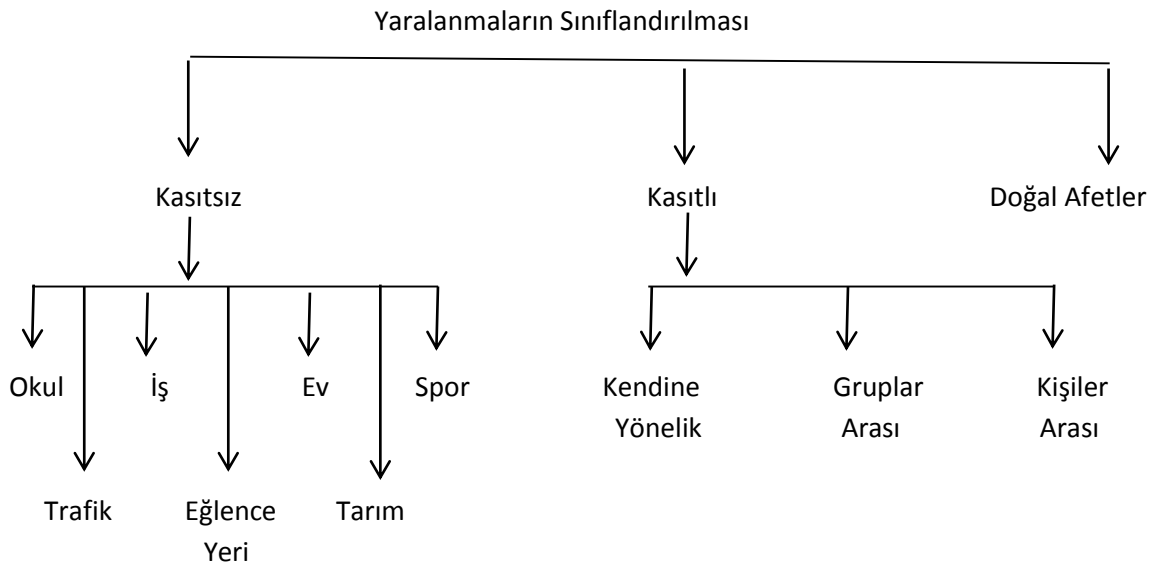
günlük yaşamda en sık maruz kaldıkları kazalar, bu kazaları engellemek adına alınabilecek önlemler ve alanyazında yazılmış bazı araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Dünya sağlık örgütü kazayı, önceden planlanmadan gerçekleşen ve yaralanma veya ölüm ile sonuçlanan olaylar olarak tanımlamaktadır (WHO, 2008). İnsanın beklemediği bir anda gelişen, nasıl oluşacağı ve sonucunda ne kadar zarar vereceği kestirilemeyen kazaların aslında çeşitli önlemler ile azaltılabileceği ya da ortadan kaldırılabileceği ifade edilmektedir (İnce ve diğerleri, 2014; Karatepe ve Ekerbiçer, 2017). Buna rağmen her yıl sadece ülkemizde değil dünyanın birçok yerinde her yaş düzeyinden insanın kazalar nedeniyle önemli sağlık sorunları yaşadığı, engelli hale geldiği ya da yaşamını yitirdiği belirtilmektedir (Tothy ve diğerleri, 2009; WHO, 2021a).

Alanyazın incelendiğinde ise kazaların sıklıkla kasıtsız yaralanmalar olarak da ifade edildiği görülmektedir. Bu durumun kaza ve yaralanma kavramları arasında bir kavram kargaşasına neden olduğu söylenebilir (Eraslan ve Aycan, 2008). İki kavram arasındaki farkı açıklamak gerekirse yaralanmaların kasıtlı, kasıtsız ve doğal afetlere bağlı olarak gerçekleştiği belirtilmektedir (Erkal, 2011). Kasıtlı yaralanmalar planlı ve isteyerek bir kişiye zarar vermek amacıyla şiddet uygulanması sonucu meydana gelirken kasıtsız yaralanmalarda böyle bir şiddet söz konusu değildir. Genel bir ifade ile kasıtlı yaralanmalar “şiddet”, kasıtsız yaralanmalar ise “kaza” olarak adlandırılabilir (Çakıcı-Tosun, 2016; Tuncer, 2012). Yaralanmaların sınıflandırılması aşağıdaki şekilde ayrıntılı olarak sunulmuştur. Şekil 1’de yaraların sınıflandırılması gösterilmiştir.

Şekil 1

Yaralanmaların sınıflandırılması (Erkal, 2011, s.2).



Şekilde de görüldüğü gibi kazalar okulda, işte, evde, spor salonunda, trafikte, herhangi bir eğlence mekânında veya tarım alanında meydana gelebilmektedir (Erkal, 2011). Ancak oluş sıklığına bakıldığında trafikte, iş yerinde ve evde gerçekleşen kazalarının çok daha fazla gerçekleştiği söylenebilir (Arıtan ve Ataman, 2017; Karatepe ve Ekerbiçer, 2017; Özen ve Zorlu, 2018). Özellikle gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin, 0-6 yaş çocukların ve yaşlıların ev içerisinde kaza geçirme oranlarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Balibey ve diğerleri, 2011; Dağhan ve diğerleri, 2017; Stavrinou ve diğerleri, 2011).

Ev kazaları evin içindeki yaşam alanlarında ya da evin bahçesi, garajı gibi yakın çevresinde gerçekleşen kazalara denilmektedir (Arıkan-Akan, 2013; Çakıcı-Tosun, 2016). Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin ve çocukların ev içerisinde düşme, yanma, boğulma, çarpma, kesici ve delici aletlerle yaralanma, elektrik çarpması, yabancı cisim yutma ve zehirlenme gibi kazalarla yaygın olarak karşılaştıkları belirtilmektedir (Arıkan-Akan, 2013; Dixon ve diğerleri, 2010; Laffoy, 1997; Şeker, 2018). Bu bireylerin potansiyel riskleri belirlemede sorun yaşamaları, zamanlarının büyük kısmını evde geçirmeleri, çevrelerini keşfetme istekleri ve fiziksel özelliklerinin yetersizliğinin etkili olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca kötü konutlarda yaşayan ve eğitimsiz aile yanında kalan çocukların diğer akranlarına göre daha fazla risk altında olduğu ifade edilmektedir (Çakıcı-Tosun, 2016; Toth ve diğerleri, 2009). Bunun yanında cinsiyet, ailenin ekonomik durumu, eğitim düzeyi, çocuğun fiziksel özellikleri, çevresel özellikler, mevsim özelliklerine göre de kazalardan etkilenme oranlarının değişiklik gösterdiği ifade edilmektedir (Çakıcı-Tosun, 2016).

Ev içerisinde ve çevresinde gerçekleştirilecek bazı çevresel düzenlemelerin, kullanılacak güvenlik ekipmanlarının ve ailelere eğitim vermenin yaralanma riskini önemli ölçüde azaltacağı belirtilmektedir (Balibey ve diğerleri, 2011; Gülbetkin, 2020; Osborne ve diğerleri, 2016). Bunun için öncelikli olarak bireyin fiziksel, sosyal ve psikolojik çevresi ile ilgili olarak araştırmalar yaparak muhtemel risk faktörlerini belirlemek ve daha sonrasında gerekli düzenlemeleri yapmak gerektiği ifade edilmektedir (Ramsay ve diğerleri, 2003). En sık karşılaşılan ev kazalarından bazıları ve bunlara karşı alınabilecek önlemler başlıklar halinde aşağıda sıralanmıştır.

Düşme: Ev içerisinde en çok karşılaşılan kazaların düşmeler olduğu ifade edilmektedir. Düşmeler birçok nedene bağlı olarak gerçekleşebilmektedir (Karatepe ve Ekerbiçer, 2011). Düşmelerin sadece çocuklarda değil yaşlılarda da sıklıkla görüldüğü belirtilmektedir. Özellikle yaşlıların ölüm ve sakatlanma nedenleri arasında düşmelerin ilk sırada olduğu ifade edilmektedir. Yaşlı kişilerin düşme sonrasında sakatlanma ve ölüm oranının daha yüksek olduğu, iyileşme sürecinin daha uzun sürdüğü ayrıca sonrasında kaygı ve korkuya neden olduğu

ifade edilmektedir (Biçer ve Demir, 2018; Birimoğlu-Okuyan ve Bilgili, 2018). Gelişimsel yetersizliği bulunan ya da bulunmayan her bireyin başına gelebilecek düşme olaylarını engellemek için alınabilecek önlemlerden bazıları şunlardır:

- Düşme riskini ortadan kaldırmak amacıyla ev içerisinde ya da yakınında yüksek basamak ve eşiklerle ilgili düzenlemeler yapılmalı,
- Yürüyüş yolları üzerindeki takılıp düşmelere neden olabilecek nesneler ortadan kaldırılmalı,
- Küçük çocukların yaşadığı konutlarda merdiven varsa bu alanlara korkuluk gibi koruyucu ekipmanlar takılmalı,
- Kapı ve pencerelerin açık olduğu zamanlarda küçük çocuklar tek başına bırakılmamalı,
- Alçak mobilyalar pencerelerden uzak tutulmalı,
- Pencerelere koruyucu kilit ya da parmaklık takılmalı,
- Kıvrılmış halılar düzeltilmeli ve kayan halıların altına kaymayı engelleyici araçlar konulmalıdır (Arıkan-Akan, 2013; Haytoğlu, 2021; Solmaz ve Altay, 2019).

Kesici Delici Alet Yaralanmaları: Ev içerisinde kesici ve delici alet yaralanmaları bıçak, çivi, askı, cam, tornavida, oyuncak ya da ateşli silah gibi birçok alet veya eşya ile gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle küçük çocukların ve gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin bulunduğu evlerde kesici ve delici alet yaralanmaları sık görülebilmektedir (Karancı ve diğerleri, 2013). Kesici ve delici alet yaralanmalarını engellemek için alınabilecek önlemlerden bazıları şunlardır:

- Bıçak, makas, şiş gibi kesici ve delici aletler çocukların ulaşabileceği yerlerde bırakılmamalı, bu aletler kilitli dolap içerisinde muhafaza edilmeli,
- Kırıldığında kesicilik özelliği taşıyan cam, bardak, tabak gibi eşyalar ortalıkta bırakılmamalı,
- Aynalar duvara sabitlenmeli,
- Tırnak makası, törpü, tıraş bıçağı gibi kişisel temizlik malzemeleri güvenli bir yerde saklanmalı,
- Bahçe işlerinde kullanılan kürek, tırmık, çapa vb. aletler ortalıkta değil kilitli bir dolap içerisinde durmalıdır (Arıkan-Akan, 2013; Gülbetkin, 2020).

Boğulmalar: Boğulma, birden farklı durumda gerçekleşebilmektedir. Örneğin deniz, göl, havuz gibi su birikintileri içerisinde batma ya da dalma sonucunda suda boğulma gerçekleşirken; hava yolunun madeni para, yiyecek, küçük oyuncak parçaları vb. ile tıkanması sonucunda da boğulma oluşabilmektedir. Boğulma vakaları dünya genelinde yaygın olarak

görülen önemli bir halk sağlığı sorunu olarak kabul edilmektedir (Derinöz ve diğerleri, 2012). Boğulma vakaları incelendiğinde büyük bölümünde boğulan kişinin çocuk olduğu ifade edilmektedir (Turgut ve diğerleri, 2018). Boğulmaları engellemek için alınabilecek önlemlerden bazıları şunlardır:

- Bebeklerin etrafında yutabilecekleri para, düğme, mıknatıs, pil, oyuncak parçaları gibi küçük cisimler bırakılmamalı,
- Naylon poşeti başına geçirme olasılığı nedeniyle küçük çocukların naylon poşetle oynamalarına izin verilmemeli,
- Bebeklerin üzerine ağır yorganlar örtülmemeli,
- Ev yakınında varsa havuzların üzeri kapatılmalı ve havuz etrafında çocuklar yalnız bırakılmamalı,
- Çocuklara yüzme becerileri öğretilmeli,
- Bahçe içerisinde varsa kuyuların ağzı kapatılmalı,
- Dolu küvet yanında ya da içinde çocuklar tek başlarına bırakılmamalıdır (Erkal, 2011; Gülbetekin, 2020; Haytoğlu, 2021; Turgut ve diğerleri, 2018).

Zehirlenmeler: Zehirlenme, vücuda giren toksik maddelerin vücudun fonksiyonlarını bozması şeklinde tanımlanabilir (Binay ve diğerleri, 2006). Ev içerisinde kullandığımız kimyasalların ve ilaçların yanlış kullanıldığında birer zehre dönüşebildiği ifade edilmektedir (Pitone, 2020). Beş yaşından küçük çocukların zehirlenme nedeniyle hastaneye yaptıkları başvuru nedenleri arasında en yaygın görülen nedenin yanlış ilaç kullanımı olduğu belirtilmektedir. Özellikle ağrı kesici, ateş düşürücü şuruplara kolay ulaşan çocukların bu durumu yaşadığı ifade edilmektedir (National Health Service [NHS], 2022). Zehirlenmeleri önlemek için alınabilecek önlemlerden bazıları şunlardır:

- Temizlik malzemeleri ve diğer kimyasallar çocukların ulaşamayacağı yere konulmalı,
- Temizlik malzemeleri ve kimyasallar ile yiyecek ve içecekler farklı yerlere konulmalı,
- İlaçlar çocukların ulaşabileceği yerlere konulmamalı,
- Çocuklara ilaç verirken şeker gibi ifadeler kullanılmamalı,
- Bahçede kullanılan tarım ilaçları çocukların ulaşabileceği yerlere konulmamalı
- Tarım ve böcek ilaçları ile diğer kimyasallar kendi şişelerinde saklanmalı ve farklı içecek şişelerinin içerisine konmamalı,
- Soba zehirlenmelerine karşı gerekli önlemler alınmalı

- Gaz zehirlenmelerini önlemek amacıyla gaz dedektörleri taktırılmalıdır (Gülbetekin, 2020; Haytoğlu, 2021; NHS, 2022; Pitone, 2020).

Yanıklar: Vücudun sıcaklığa, elektrik çarpmasına, kimyasal maddelere ya da radyoaktif ışınlarla maruz kalması sonucunda oluşan doku bozulmaları yanık şeklinde tanımlanabilir (Kaya ve Karaman-Özlü, 2022; Zor ve diğerleri, 2019). Yanık yaralanmaları dünyanın birçok yerinde görülen ve fiziksel ve psikolojik etkilerle sonuçlanan önemli bir sorun olarak görülmektedir (Çınal ve Barın, 2020). Bazı yanık yaralanmalarını küçük tedavilerle iyileştirmek mümkünken bazı yanık yaralanmalarının ise ölümcül sonuçları olabilmektedir (Zor ve diğerleri, 2019). Çocuklukta görülen yanıkların büyük çoğunluğunun evde meydana geldiği ifade edilmektedir (Çakıcı-Tosun, 2016). Yanıkları engellemek için alınabilecek önlemlerden bazıları şunlardır:

- Çocukların soba ve benzeri ısıtıcılara yaklaşmaları engellenmeli ayrıca bu alanlara koruyucular yerleştirilmeli,
- Ekmek yapımında kullanılan tandır, fırın gibi alanlara çocuklar yaklaştırılmamalı ve bu alanların ağzı kapalı tutulmalı,
- Çocukların ulaşabileceği yerlere kibrit, çakmak gibi araçlar bırakılmamalı,
- Kızgın ütü, kızgın fırın ve yanan ocak gibi eşyaların yakınına çocuklar yaklaştırılmamalı,
- Mutfakta yangın söndürme tüpü bulundurulmalı,
- Çay, kahve, süt, çorba gibi ısıtılmış ya da kaynatılmış sıvılar çocukların yakına bırakılmamalı,
- Banyo su sıcaklığı çocuk yıkanmadan önce kontrol edilmelidir (Cronan, 2022; Çınal ve Barın, 2020; Gülbetekin, 2020; Haytoğlu, 2021).

Elektrik Çarpmaları: Ev içerisinde günlük yaşamda sıklıkla elektrikli aletlerin kullanıldığını görmek mümkündür. Çamaşır makinesi, bulaşık makinesi, ütü, mikser, vantilatör, elektrikli soba, matkap vb. elektrikli aletlerin insan yaşamını kolaylaştırıcı etkileri olduğu açıktır. Ancak bu araç gereçlerin dikkatli kullanılmadığı durumlarda elektrik çarpmalarına sebep olabileceği bunun sonucunda da yaralanmalara veya ölümlere neden olabileceği ifade edilmektedir (Erkal ve Yertutan, 2011). Elektrik çarpmaları yukarıda verilen kazalara oranla daha az görülmekle birlikte hastalık veya ölüme sebep olma oranının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Aliosmanoğlu ve diğerleri, 2011). Elektrik çarpmalarını engellemek için alınabilecek önlemlerden bazıları şunlardır:

- Elektrik prizlerine çocukların yabancı cisim sokmasını engellemek için koruyucu ekipman takılmalı ve mümkünse kapaklı priz kullanılmalı,

- Elektrikli aletlerin kullanımından sonra elektrik bağlantıları kesilerek çocukların ulaşamayacakları noktalara konulmalı,
- Arızalı elektrikli ev aletleri ortalıkta bırakılmamalı,
- Bebeklerin kabloları ısırma ihtimaline karşı önlemler alınmalı,
- Arızalı elektrik tesisatı onarılmalı veya yenilenmeli,
- Islak elle elektrikli araçlar ellenmemeli ve prize takılmamalı,
- Açıkta olan elektrik kabloları kapatılmalıdır (Aliosmanoğlu ve diğerleri, 2011; Arıkan-Akan, 2013; Erkal ve Yertutan, 2011).

Yukarıda da görüldüğü gibi günlük yaşam içerisinde her an ve her yerde kazalarla karşı karşıya kalmak mümkündür. Bu nedenle gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere kazandırılacak basit gibi görülen bazı becerilerin hayat kurtarıcı bir etkiye sahip olabildiği ifade edilmektedir (Dixon ve diğerleri, 2010). Örneğin yangın anında güvenli bir biçimde kendi başına çıkma becerisi basit ancak oldukça önemli bir beceri olarak kabul edilebilir. Alanyazında yangın anında bulunduğu ortamı terk etme, daha önceden belirlenmiş bir güvenli buluşma alanına gitme gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Katz ve Singh, 1986; Luiselli, 1984). Bunu yanında yangın ya da benzeri bir kaza durumunda 112, 911 gibi acil yardım birimlerine ulaşmanın da son derece önemli olduğu ifade edilebilir. Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere bu becerinin kazandırılması yönünde çalışma örneklerine de rastlamak mümkündür (Risley and Cuvo, 1980; Taras ve diğerleri, 1993).

Ergenekon (2012), kaza sonrasında meydana gelebilecek yaralanmalara karşı temel ilkyardım becerileri kazandırmaya yönelik çalışma yapmıştır. İlkyardım becerileri üzerine yapılmış bir diğer çalışmada ise Marchand-Martella ve diğerlerine (1992) aittir. Bu çalışmada zihinsel yetersizliğe sahip dört çocuğa yanık, sıyrık ve kesiklere müdahale eğitimi verilmiştir. Araştırmada eğitimler iki akran tarafından model olma ve öğretim yapma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların edindikleri ilk yardım becerilerini hem kendilerinde hem de başka kişilerde uygulamışlardır.

Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere kazalardan korunmaya yönelik güvenlik becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı araştırma örneklerini arttırmak mümkündür. Ancak yine de bu çalışmaların bir program dahilinde, sistematik bir şekilde yapılmadığı görülmektedir. Bunun yanında gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin kazalara daha az maruz kalmaları ve kazalar sonucunda oluşabilecek istenmeyen durumlardan daha az etkilenmeleri için aileleri, öğretmenleri ve diğer kişiler tarafından önceden gerekli koruyucu önlemleri almalarının ve güvenlik beceri ve davranışlarını kazandırmalarının son derece önemli olduğu söylenebilir.

2.1.3. Yabancı Kişilerden Korunma Becerisi:

Dünya genelinde her yıl çok sayıda çocuk ya da gelişimsel yetersizliği bulunan bireyin kaybolma ya da kaçırılma gibi istenmeyen bir durumla karşı karşıya kaldıkları belirtilmektedir (Kutlu ve Onur, 2017). Özellikle okul çağındaki çocukların kaçırılma oranlarının daha yüksek olduğu ve bunların birçoğunun ölümle sonuçlandığı ortaya konulmaktadır (Gunby ve diğerleri, 2010). Yine çocuk kaçırma vakalarının birçoğunda cinsel istismar gerçekleştiği belirtilmektedir (Johnson ve diğerleri, 2005). UNICEF ve çeşitli kuruluşlar tarafından hazırlanan raporlarda çocuk kaçırma vakalarının ciddi boyutlara ulaştığı ifade edilmektedir. Bu vakalar incelendiğinde kaçırılma vakalarının tek bir nedene bağlı olmaksızın çeşitli nedenlerle gerçekleştirildiği görülmektedir (Bergstrom ve diğerleri, 2014; Özdemir, 2019; UNICEF, 2021). Örneğin insan ticareti nedeniyle dünya genelinde çok sayıda çocuğun kaçırıldığı ifade edilmektedir. UNICEF, dünya genelinde insan ticareti nedeniyle kaçırılan bireylerin neredeyse üçte birinin çocuklar olduğunu açıklamaktadır. Hatta dünyanın bazı bölgelerinde bu oranın %64 gibi oldukça yüksek oranlara çıktığı vurgulanmaktadır. Özellikle savaşlar nedeniyle ülkesini terk etmek zorunda kalan çocukların insan ticaretine daha açık hale geldikleri belirtilmektedir (UNICEF, 2018). İnsan ticareti nedeniyle gerçekleşen çocuk kaçırma olaylarında 18 yaşından küçük çocukların seks işçisi olarak çalıştırılması, organlarının alınarak satılması, kölelik yaptırılması, zorla çalıştırılması, evlatlık verilmesi, zorla evlendirilmesi, hizmetçi olarak çalıştırılması, asker olarak savaştırılması gibi birçok kötü muameleye maruz kaldıkları ifade edilmektedir (Greenbaum ve Crawford-Jakubiak, 2015; Uslu-Ak, 2022). Araştırmacılar kaçırılan ve kötü işlerde zorla çalıştırılan çocukların sürekli olarak yüksek düzeyde fiziksel ve cinsel şiddete maruz kaldıklarını bu nedenle de intihar, uyuşturucu bağımlılığı, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, istenmeyen gebelik, fiziksel yaralanmalar, hafıza sorunları, psikolojik sorunlar, travma sonrası stres bozukluğu gibi birçok fiziksel, zihinsel ve cinsel sağlık sorunları yaşadıklarını belirtmektedir (Greenbaum ve Crawford-Jakubiak, 2015; Oram ve diğerleri, 2012).

Çocuk ve gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin kaçırılma girişimlerinin avm, park, okul önü, pazar gibi kalabalık bir ortamda gerçekleşebileceği gibi çocukların evlerinde ya da bahçelerinde etraflarında çok kimse yokken de gerçekleşebileceği belirtilmektedir (Summers, 2008). Bu girişimlerin büyük çoğunluğunda olayın yabancı kişilerin karşısındaki kişiyi güvenilir bölgeden uzaklaştırarak götürmesi şeklinde meydana geldiği ifade edilmektedir (Poche ve diğerleri, 1981). Ancak sanılanın aksine çocukların ve gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin kandırılma ve kaçırılma olaylarının büyük çoğunluğunda herhangi bir zorlama

olmadan sadece cezbedici maddeler ya da sözler (tuzaklar) ile gerçekleştiği belirtilmektedir (Akmanoğlu, 2008; Kutlu, 2016; Poche ve diğerleri, 1981).

Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin tehlikeleri fark etme, hayır deme, yaşadıkları kötü olayları ailelerine anlatma, istenmeyen bir olay anında ortamdan uzaklaşma ve muhakeme yapma gibi becerilerdeki yetersizlikleri nedeniyle kötü niyetli kişilerin tuzaklarına karşı daha savunmasız oldukları ifade edilmektedir (Mechling, 2008; Sullivan ve Knotson, 2000). OSB’li ya da zihinsel yetersizliği bulunan bir bireyin yabancı bir kişiyi tanıdığı bir kişiden ayırt edemeyebileceği belirtilmektedir. Bunun yanında bazı nesne, yiyecek ya da görsellere karşı özel ilgi duyduklarından kaçırılma tuzaklarının bu bireyler üzerinde daha etkili olabileceği ifade edilmektedir (Gunby ve diğerleri, 2010; Kaya, 2021). Bu nedenle gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere yabancı kişilerden korunmaya yönelik güvenlik becerilerinin kazandırılmasının oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Akmanoğlu, 2008; Kutlu, 2016; Poche ve diğerleri, 1981; Summers ve diğerleri, 2011). Bu tür kişisel güvenlik becerilerinin tıpkı iletişim, sosyal ve motor beceriler gibi kişinin yaşamında önemli bir yeri olduğu ifade edilmektedir (Mechling, 2008).

Alanyazında yabancılardan korunma beceri ile ilgili olarak yapılmış çalışmalar incelendiği genel olarak katılımcıların tanımadıkları bir kişiden gelen teklifleri reddetmesi, bulunduğu ortamdan ve yabancı kişinin yanından uzaklaşması ve yaşadığı bu olayı tanıdığı, güvendiği anne babası gibi bir yetişkine bildirmesi becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir (Akmanoğlu, 2008, Kaya, 2021; Kutlu ve Onur, 2017; Poche ve diğerleri, 1981). Kaçınma, kaçma ve rapor etme olarak isimlendirilebilen bu becerilerin bireyin gelecekte karşılaşabileceği benzer olaylar esnasında uygun davranışları sergilemesine yardımcı olacağı bu sayede zarar görmesinin engellenebileceği belirtilmektedir (Godish ve diğerleri, 2017; Miltenberger, 2008). Bu becerileri sergileyebilmesi için de bireyin ilk olarak tehdit altında olduğunu fark etmesi gerektiği belirtilmektedir. Gelişimsel yetersizliği bulunan birey yabancı kişiden gelen cinsel istismar, kaçırılma gibi taleplerin kötü niyetli olduğunu fark ettikten sonra bu talepleri “hayır” ya da “olmaz” gibi sözlü ifadelerle reddetmesi gerektiği ifade edilmektedir (Johnson ve diğerleri, 2005; Kutlu, 2016). Olayı fark ettikten sonra yani ikinci aşamada ise hızla ortamdan uzaklaşarak yabancı kişi ile kendi arasında fiziksel bir mesafe oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü kötü niyetli kişi ile ne kadar uzun süre bir arada kalınırsa kandırılma olasılığının o kadar artacağı belirtilmektedir. Üçüncü olarak ise yabancı kişiden gelen kötü niyette tekliflerin tekrar etme olasılığını ortadan kaldırmak amacıyla bireyin yaşadığı bu durumu güvendiği bir yetişkine bildirmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu sayede ailesinin daha dikkatli olmasını sağlayarak hem kendi güvenliğini hem de başka çocukların güvenliğini

sağlamaya yardımcı olacağı vurgulanmaktadır (Gunby ve diğerleri, 2010; Kutlu, 2016; Miltenberger, 2008).

Alanyazında yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimine ilişkin yapılmış çalışmalar incelendiğinde dört çeşit tuzak kullanıldığı görülmektedir. Bunlar basit, otorite, teşvik ve yardım şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu tuzakları şu şekilde açıklamak mümkündür;

Basit tuzak (yem): Herhangi bir teşvik ya da özel neden belirtilmeden sadece birlikte gitme talebinde bulunma şeklinde gerçekleşmektedir. Haydi! gidelim, benimle gelmek ister misin gibi cümleler örnek olarak verilebilir.

Otorite tuzak (yem): Kötü niyetli yabancıların çocuğa annesi, babası ya da öğretmeni gibi çocuk için otorite sayılan bir kişinin birlikte gitmelerine izin verdiğini söylemesi şeklinde gerçekleşmektedir. Örneğin; Annen seni okuldan almamı istedi, baban seni eve götürmemi istedi, öğretmenin seni benim götürmemi istedi gibi cümleler bu tuzak türüne örnek olarak verilebilir.

Teşvik edici tuzak (yem): Yabancı kişinin çocuğa kendisiyle gelmeye ikna etmek için bir ödül vaat etmesi durumudur. Örnek olarak; benimle gelersen sana şeker veririm, benimle gelersen arabamdaki kedi yavrusunu sevebilirsin, oyuncağımı görmek ister misin gibi cümleler verilebilir.

Yardım talepleri: Yabancı kişinin çocuktan bir yardım talebinde bulunması şeklinde gerçekleşmektedir. Topumu kaybettim bulmama yardım eder misin, dondurma almama yardım eder misin, bakkala gitmeme yardım eder misin gibi cümleler örnek olarak verilebilir (Gunby ve diğerleri, 2010; Johnson ve diğerleri, 2005; Kaya, 2021; Kutlu, 2016).

Alanyazında bu tuzaklara karşı uygun davranışların sergilenmesi için ise öğretim oturumlarında sözlü talimatlar, aşamalı yardım, video modelleme, canlı modelleme, rol oynama, geri bildirim, sabit bekleme süreli öğretim, olumlu pekiştirme gibi birçok öğretim uygulamasının paket olarak ya da tek olarak kullanıldığı görülmektedir. Araştırma sonuçları bu öğretim uygulamaları aracılığı ile gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin yabancılardan korunma becerilerini edindiklerini ortaya koymaktadır (Gunby ve diğerleri, 2010; Kaya, 2021; Kutlu, 2016; Kutlu ve Onur, 2017; Poche ve diğerleri, 1981).

2.1.4. Çevrim içi Güvenlik Becerileri:

Teknoloji ve internet alanındaki gelişmeler sonucunda günlük yaşamda internet kullanımının oldukça yaygınlaştığını görmek mümkündür. İnternetin iletişim kurma, güncel gelişmelerden haberdar olma, yeni bilgiler edinme ya da eğlence gibi çeşitli amaçlar için kullanıldığı söylenebilir. İnternetin kullanım amaçlarını çoğaltmak mümkün olmakla birlikte sağladığı imkânlardan sadece yetişkinlerin değil çocukların da sıklıkla faydalandığı

görülmektedir. Çocuklar için bir keşif ve eğlence ortamı sunan internetin aynı zamanda onlar için ciddi riskler barındırdığı belirtilmektedir (Çelen ve diğerleri, 2011; WHO, 2022b). Anonim ve denetimden uzak sitelerde vakit geçiren çocukların kötü amaçlı sitelere tesadüfen ya da bilerek kolayca ulaşabildikleri ifade edilmektedir (Yılmaz ve Candan, 2018). Bu siteler arasında pornografik siteler, cinsiyet ve ırk ayrımcılığı yapan siteler, terör ve suç örgütlerine ait siteler gibi çocukları fiziksel ve ruhsal açıdan olumsuz etkileyebilecek birçok site yer almaktadır. Özellikle sosyal medya ortamlarında ya da sohbet sitelerinde vakit geçiren çocukların tanımadıkları kişilere kendi özel bilgilerini, ailelerinin kimlik bilgilerini, anne ya da babasına ait kredi kartı bilgilerini veya ev adreslerini verebildikleri belirtilmektedir (Yiğit ve diğerleri, 2007). Bunun yanında Canberk ve Sağıroğlu (2007) ise çocukların kontrolsüz bir şekilde çevrimiçi ortamlarda bulunmalarının onlara çeşitli şekillerde zarar verebileceğini ifade etmektedir. Bu zararları şu şekilde örneklendirilmektedir;

Teknik Zararlar: Çocukların kullandıkları kişisel bilgisayarlara virüs, casus yazılımlar bulaşması sonucunda bilgisayarlarının bozulması şeklinde ifade edilmektedir. Bu şekilde kişiler için önemli ve mahrem sayılabilecek bilgi, belge ve görüntülerinin ele geçirildiği belirtilmektedir.

Fiziksel, Sosyal ve Psikolojik Zararlar: Günümüzde en sık karşılaşılan durumlardan biri de bilgisayar aracılığıyla oyun bağımlılığıdır. Çocukların oyun bağımlılığı sonucunda giderek gerçek yaşamda diğer kişilerle iletişiminin azalması, odasından dışarı çıkmaması, şiddet barındıran oyunları uzun süre oynaması sonucu şiddet davranışları (öfke, düşmanlık) sergilemesi gibi riskler şeklinde ifade edilmektedir.

Hayati Zararlar: Kişinin yaşamında oldukça ciddi sorunlara yol açabilecek istismar gibi riskler bu sınıflamanın içerisinde yer almaktadır.

Yukarıdaki zararlar yanında günlük yaşamda bireylerin güvenliğini tehlikeye atan bazı durumların da değişimlere uğrayarak çevrimiçi ortama taşındığı görülmektedir. Örneğin zorbalık fiziksel bir eylem iken internetin yaygınlaşması ile birlikte çevrimiçi ortamlara taşındığı belirtilmektedir. Geleneksel anlamda gerçekleşen zorbalık eylemlerinde fiziksel olarak karşısındakine zarar verici davranışlar sergilenirken çevrimiçi ortamda gerçekleşen siber zorbalık eylemlerin de mesajlar ve görüntüler yoluyla rahatsız edici davranışlarda bulunmaktadır. Sosyal medya araçları, internet üzerinden topluca oynanan oyunlar ve chat uygulamaları siber zorbalığın en sık gerçekleştiği ortamlar arasında gösterilmektedir. Bu ortamlarda her yaştan kullanıcının yer alması, kişilerin kimliklerinin gizli olması, sahte hesaplar kullanılması nedeniyle özellikle çocuk ve gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin siber

zorbalığa daha kolay maruz kalmalarına neden olduğu belirtilmektedir (Baştürk-Akça ve Sayımer, 2017; Gültekin ve Ünal, 2021).

Çevrimiçi zorbalık gibi internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte ortaya çıkan bir diğer güvenlik problemi de çevrimiçi ortamda gerçekleşen istismardır. Çevrimiçi çocuk cinsel istismarı olarak adlandırılan bu istismar türü, “bir çocuktan cinsel tatmin sağlama amacıyla cinsel içerikli materyal elde etme, bu materyalleri görüntüleme, toplama, maddi kazanç amacıyla dağıtma eylemlerini içermektedir” (Özçalık ve Atakoğlu, 2021: 76). Bu konuda Hollanda merkezli bir dernek tarafından gerçekleştirilen çalışma durumun ne derecede ciddi olduğunu ortaya koymaktadır. Terre Des Hommes isimli uluslararası çocuk hakları derneği ilk kez 2013 yılında çevrimiçi çocuk istismarı ile mücadele için Sweetie ismini verdikleri bir web sohbet uygulaması geliştirdiklerini belirtmişlerdir. 10 yaşında Filipinli bir kız çocuğu simülasyonu olan bu uygulamaya 10 hafta gibi kısa bir süre içerisinde 1000 in üzerinde kişinin cinsel istismarda bulunmak amacıyla para teklif ettiği ifade edilmiştir. Dernek, bu durumun büyük yankı uyandırdığını belirtmiştir. Ayrıca aldıkları çeşitli bağışlarla Sweetie 3.0 versiyonunu geliştirdiklerini ve çocuk istismarı ile mücadeleye devam ettirdiklerini belirtmişlerdir (Terredeshommes, 2022).

Bütün bu problemler günümüzde internet güvenliği konusunda ailelerin ve çocukların bilinçlendirilmesinin büyük önem arz ettiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu bilinçlendirmenin sadece çocuklar, kızlar ya da tipik gelişim gösteren bireyler gibi herhangi bir sınırlandırmaya gidilmeden toplumun tüm bireyleri için yürütülmesi gereken bir eylem olduğu söylenebilir (Kaya, 2022). Yapılan araştırmalar internet ortamında taciz edilen ya da diğer problemle karşı karşıya kalan bireylerin kız ya da erkek olma oranlarının eşit olduğunu ortaya koymaktadır (Wells ve Mitchell, 2014).

Çevrimiçi ortamların tipik gelişim gösteren bireyler yanında gelişimsel yetersizliğe sahip bireyler için de ciddi riskler barındırdığı belirtilmektedir. Çünkü zihinsel yetersizliğe sahip, OSB’li, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanılı (DEHB) ya da diğer gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin de tıpkı tipik gelişim gösteren akranları gibi internetten sıklıkla faydalandıkları ifade edilmektedir. Sosyal medya araçları ve diğer internet uygulamaları sayesinde gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin diğer insanlarla daha kolay iletişim kurdukları, yeni bilgi ve beceriler öğrendikleri, ilgi duydukları alanlarda kendilerini geliştirme fırsatı elde ettikleri belirtilmektedir (Moisey ve Keere, 2007). Ancak gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerin önemli bir bölümünün interneti nasıl kullanacaklarını bilmemeleri, davranışların sonuçlarını kestirmede güçlük çekmeleri, hayır demeyi bilmemeleri, mahremiyet kavramını tam olarak anlayamamaları, istismara uğradıklarının farkında olmamaları, yardım

istemeyi bilmemeleri, yaşadıklarını anlatmada güçlük çekmeleri gibi nedenler yüzünden olumsuz davranışlara maruz kalma olasılıklarının tipik gelişen akranlarına göre çok daha fazla olduğunu belirtmektedir (Argan ve Krump, 2010; Chadwick, 2019; Clees ve Gast, 1994; Güven, 2021; Tekin-İftar ve diğerleri, 2021). Yapılan araştırmalarda özel eğitim hizmeti alan zihinsel yetersizliğe sahip gençlerin internet ortamında tanıştıkları kişilerle kendilerine ait fotoğrafları gönderme ve cinsel içerikli sohbet etme gibi cinsel davranışlarda bulunma oranlarının tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle bu bireylerin çevrimiçi istismara maruz kaldıkları belirtilmiştir. Ayrıca özel gereksinimli bu bireylerin bir kısmının da çevrimiçi ortamda başkalarına cinsel tacizde bulunduğu belirtilmiştir (Wells ve Mitchell, 2014).

Bu nedenle gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerin ve çocukların çevrimiçi ortamlarda güvenli bir şekilde bulunabilmeleri için ailelerin kontrolü altında olmalarının önemi vurgulanmaktadır (Rosen ve diğerleri 2008). Bu doğrultuda ailelerin güvenli internet kullanımı, kötü siteler, çevrimiçi ortamda sorun yaşandığında nasıl davranması gerektiği hakkında bilgi vermesi gerektiği ve bilgisayarlara güvenli internet uygulaması yüklemelerinin önemli olduğu ifade edilmektedir. Ailelerin teknoloji kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması ihtimali nedeniyle ayrıca okullarda da güvenli internet kullanımı ve medya okuryazarlığı gibi konularda benzer çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bunun yanında sivil toplum kuruluşları, belediyeler ve bakanlıkların da güvenli internet kullanımı becerilerinin kazandırılmasına yönelik tedbirler alması gerektiği ifade edilmektedir (Karakuş ve diğerleri, 2014; Yiğit ve diğerleri, 2007).

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin çevrimiçi ortamlarda karşılaştıkları problemleri ortaya koyan çeşitli araştırmalar olmakla birlikte zihinsel yetersizlik, OSB vb. tanıları bulunan bireylere güvenli internet kullanım becerilerine yönelik yapılmış kısıtlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar arasında Kaya (2022), zihinsel yetersizliği bulunan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerini kazandırmak için sosyal öykülerden faydalanmıştır. Araştırmada katılımcılara sosyal öyküleri kullanarak yabancı kişilerden gelen e-postaları, arkadaşlık isteklerini ve görüntülü aramaları kendi ailesinden bir kişiye bildirme becerisi kazandırdığını ifade etmiştir. Bir başka araştırmada ise Tatar (2022), çevrimiçi ortamda sunulan davranışsal beceri eğitimi ile Facebook, WhatsApp ve Instagram gibi sosyal medya araçlarda çevrimiçi ortamlarda gönderilen kötü niyetli mesajlardan korunma becerisini kazandırmaya çalıştığını belirtmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların kötü niyetli mesajlardan korunma becerisini kazandıkları ve kazandıkları bu beceriyi farklı uygulamalara genelleyeabildikleri ifade edilmiştir.

2.1.5. Cinsel İstismardan Korunma Becerisi:

Cinsel istismar, “çocuğun, kendisinin tam olarak kavrayamadığı, tam onay vermesi mümkün olamayacak veya gelişme düzeyi açısından hazır olmadığı, ya da toplumun verili yasalarını veya toplumsal tabularını ihlal eden bir cinsel etkinliğe dâhil edilmesi olarak” tanımlanmaktadır (United Nations Children’s Fund [UNICEF], 2016, s.10). Başka bir tanımlaya göre ise cinsel istismar, “yasal rıza yaşından önce bir çocukla yapılan ve bir yetişkinin veya yaşça büyük bir çocuğun cinsel hazzına yönelik her türlü faaliyet olarak” ifade edilmektedir (Johnson, 2004, s. 462). Cinsel istismar denilince akla ilk olarak fiziksel temas ile gerçekleştirilen davranışlar gelebilmektedir ancak cinsel istismarın pornografik görüntüler gösterme, cinselliğe tanıklık etmesine neden olma, çocuk ile cinsel konuşmalar yapma, çocuğun bedenini teşhir etme, röntgenleme şeklinde de gerçekleşebildiği belirtilmektedir (Bulut, 2007; Çeçen, 2007). Cinsel istismarın eski çağlardan beri devam eden bir sorun olduğu, yanlış inanışlar ya da sapkın arzular nedeniyle kız ya da erkek çocukların cinsel istismar mağduru olabildikleri ifade edilmektedir. Günümüzde de dünya genelinde her yıl çok sayıda çocuğun zorla ya da çocuk yaşta evlilikler nedeniyle cinsel istismara uğradığı belirtilmektedir. Bu bakımdan cinsel istismar vakaları günümüzde aynı zamanda önemli bir toplum sağlığı sorunu olarak görülmekte ve Dünya Sağlık Örgütü, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu gibi uluslararası kuruluşların bu konuda çalışmalar yürüttükleri, raporlar yayınladıkları görülmektedir (Aktay, 2020; UNICEF, 2016; WHO, 2021b; WHO, 2021c).

Uluslararası kuruluşların yayınladığı raporlar ve bu konuda yapılmış çeşitli çalışmalar kızların erkeklere oranla çok daha fazla cinsel istismara uğradıklarını ortaya koymaktadır. Yapılan tahminlere göre dünya genelinde kızların %18, erkeklerin %8’inin cinsel istismara uğradığı belirtilmektedir (Çöpür ve diğerleri, 2012; Gencer ve diğerleri, 2016; UNICEF, 2016; WHO, 2017). Bununla birlikte cinsel istismarın kız ya da erkek fark etmeksizin mağdurları üzerinde yıkıcı etkilere neden olduğu ifade edilmektedir. Cinsel istismar sonucunda oluşan fiziksel yaraların zamanla iyileşebildiği ancak oluşan psikolojik yaraların devam ettiği belirtilmektedir (Aktay, 2020; Çeçen, 2007; Johnson, 2004). Çocukken cinsel istismara uğramış bireylerin yaşadıkları travma sonrası cinsel yaşamlarında çeşitli rahatsızlıklar yaşadıkları, karşı cins yerine aynı cinse yönelik cinsel (eşcinsel) deneyimler yaşamaya meyilli oldukları, öz saygılarının düşük olduğu, depresyon, anksiyete, uyku bozuklukları yaşadıkları, intihar ve kendine zarar verme gibi olumsuz düşünceler içerisinde bulundukları, alkol ve uyuşturucu gibi bağımlılıklar yaşayabildikleri belirtilmektedir (Beitchman ve diğerleri, 1992; Çeçen, 2007; UNICEF, 2016; WHO, 2017). İstismar süresi uzadıkça ya da istismar çocuğun en yakınındaki baba, kardeş, akraba gibi kişiler tarafından gerçekleştirildiğinde olumsuz etkilerin daha da

büyük olduğu belirtilmektedir. Bu tür cinsel istismarın aile bireyleri tarafından gerçekleştiği durumlar ensest olarak adlandırılmaktadır. Çocuğun yakın çevresinden inandığı, güvendiği kişiler tarafından istismara uğramasının daha kötü sonuçlar doğurduğu belirtilmektedir. Ensest olarak adlandırılan bu istismar türünde olayın aile içinde geçmesi ve aile içinde yaşanan istismar vakalarının ailenin parçalanması endişesi nedeniyle de bazı durumlarda aile tarafından örtbas edilebildiği ifade edilmektedir (Şahin ve Taşar, 2012).

Tipik gelişim gösteren çocuk ve ergenler gibi gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerin de cinsel istismar mağduru olabildikleri belirtilmektedir. Bu durumun dünya genelinde bir endişe kaynağı olduğu ifade edilmektedir. Ancak bu konuda henüz yeterli farkındalığın sağlanamadığı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Araştırmacılar zihinsel yetersizliği bulunan kadınların diğer kadınlara göre cinsel istismara uğrama oranlarının 2-3 kat daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Chodan ve diğerleri, 2017; Jojo ve diğerleri, 2023; Plummer ve Findley, 2012). Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin cinsel dokunuşları anlayamadıkları, özel bölgelerinin farkında olmadıkları, yaşadıkları olumsuzlukları unutabildikleri, taciz gibi bir olayı başkalarına anlatmak için gerekli olan iletişim becerilerine sahip olmadıkları belirtilmektedir. Bu beceri yetersizlikleri nedeniyle de cinsel istismara uğrama, hamile kalma, cinsel hastalıklara yakalanma gibi tehlikelerle karşı karşıya oldukları belirtilmektedir (Kim, 2010; Jang ve diğerleri, 2016; Johnson, 2004; Öncü ve diğerleri, 2019). Ayrıca gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin başka bireylere bağımlı olmaları ve kendileriyle ilgilenen kişilere çok güvenmeleri nedeniyle cinsel istismar konusunda daha savunmasız oldukları ifade edilmektedir (McEachern, 2012). Bunun yanında istismara maruz kalan bireyin zihinsel yetersizliğe sahip olduğu durumlarda istismarın daha uzun süreli ve daha sık gerçekleştiği belirtilmektedir. Ülkemizde yapılan bir araştırma sonuçlarına göre ise gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin istismar türleri arasında %80 oranla en fazla cinsel istismara uğradıkları belirtilmektedir. Ayrıca zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin cinsel istismara uğrama oranlarının diğer yetersizlik türlerine sahip olan bireylere göre daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Bulut ve Karaman, 2018). Bu bireylerin güç, rüşvet, zorlama ve tehdit ile cinsel istismara uğradıkları belirtilmektedir (Stobbe ve diğerleri, 2021).

Gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerin yukarıda belirtilen yetersizlikleri olmakla birlikte çoğunlukla tipik gelişim gösteren akranları gibi ergenlik dönemi ile birlikte cinsel isteklerinde bir artış meydana geldiği belirtilmektedir. Buna bağlı olarak karşı cinsin vücuduna bakma ve dokunma isteği, kendi cinsel organı ile oynama (masturbasyon), karşı cinsten tanıdığı ya da tanımadığı kişilere sarılma ve öpme isteği gibi çeşitli istenmeyen davranışlarda bulundukları belirtilmektedir. Bu tür davranışların da istismarcıların gelişimsel yetersizliği

bulunan bireylerden yararlanmalarına neden olabildiği ifade edilmektedir (Küçük ve diğerleri, 2017; Öncü ve diğerleri, 2019). Bu nedenlerden ötürü gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin cinsel ihtiyaçlarının belirlenmesi, hangi cinsel becerilere ihtiyaç duyacağının belirlenmesi ve buna bağlı olarak hangi becerilerin kazandırılacağına tespit edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Konuk-Er ve diğerleri, 2016). Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere cinsiyet farklılıkları, vücudumuzdaki özel bölgelerin farkına varma, ergenlikle birlikte vücutta meydana gelen değişiklikleri tanıma, kızlarda menstruasyon dönemi bilgisi, cinsel istismar hakkında bilgi edinme, kendi kendine cinsel tatmin gibi becerileri kazandırmanın mümkün olduğu ifade edilmektedir (Konuk-Er ve diğerleri, 2016). Bunun için cinsel istismarı önleme programı geliştirmenin ve buna dayalı çalışmalar yürütmenin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Jojo ve diğerleri, 2023). Alanyazında cinsel istismardan korunma becerisini kazandırmak için yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır;

Haseltine ve Miltenberger (1990) çalışmalarında katılımcılara hayır deme, ortamdan uzaklaşma ve olayı bildirme becerilerini kazandırmaya çalışmışlardır. Bu kapsamda model olma, öğretim yapma gibi çeşitli yöntemler kullanmışlardır. Chodan ve diğerleri (2017) çalışmalarında 8-12 yaş arası zihinsel yetersizliği bulunan kız çocuklarının ihtiyaçlarına göre hazırlanmış bir cinsel istismarı önleme programı geliştirmeyi ve değerlendirmeyi amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda masa oyunu kullanma, video izletme ve rol oynama gibi çeşitli yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Küçük ve diğerleri (2017) çalışmalarında 10-14 yaş arasındaki çocukların zihin seviyeleri dikkate alınarak çeşitli hikayeler hazırlamışlardır. Hikâye haritası yöntemi kullanılarak hazırlanan bu hikayelerde çocukların cinsel istismardan korunmalarına yönelik çeşitli bilgi ve resimlerin yer aldığı ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcı çocukların hikayeler sayesinde istenilen bilgi ve becerileri edindiği belirtilmiştir. Ünlü (2020) çalışmasında teknoloji yardımıyla cinsel istismardan korunma becerilerini kazandırmaya çalışmıştır. Jojo ve diğerleri (2023) çalışmalarını hafif ve orta düzey zihinsel yetersizliği bulunan 120 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada katılımcı çocukların cinsel istismar kavramına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmalarda genel olarak özel bölgelerinin isimlerini bilme, özel bölgelerini uygun yer ve zamanda açma, hayır diyebilme, iyi-kötü dokunuşu ayırt etme, ortamdan uzaklaşma, yaşanan olayı güvendiği birine bildirme ve kendini koruma konusunda bilgi ve becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir (Kim, 2016; Küçük ve diğerleri, 2017; Süzer, 2015; Stobbe ve diğerleri, 2021; Ünlü, 2020). Aşağıdaki Tablo 1’de alanyazında güvenlik becerileri öğretimi ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Tablo 1*Güvenlik Becerileri Öğretimi ile İlgili Yapılmış Çalışmalar*

Kaynak	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Edinim /İzleme /Genelleme/ Sosyal Geçerlik
Batu ve diğerleri, 2004	7-15 yaş arası 5 erkek öğrenci	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Karşıdan karşıya geçme becerisi	Yanlışız öğretim yöntemleri	+ + + +
Gunby ve diğerleri, 2010	6,7,8 yaşlarında OSB'li üç erkek çocuk	Eş zamanlı olmayan çoklu yoklama modeli	Kaçırılmayı önleme becerisi	Davranışsal beceri eğitimi ve yerinde geri bildirim	+ + + -
Ergenekon, 2012	3 OSB'li öğrenci	Yoklama denemeli davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Kesik, sıyrık ve hafif yanık vakalarında basit ilk yardım becerisi	Hikâye okuma, hikâyeye uygun benzeşim durumu yaratma ve benzeşim durumuna ilişkin videonun izlendiği videoyla model olma (ilkyardım becerileri öğretim paketi	+ + + +
Bergstrom ve diğerleri, (2014).	10-12 Yaş arası üç erkek OSB' li öğrenci	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	Yabancı kişilerden gelen tekliflere uygun cevaplar verme becerisi	Davranışsal beceri öğretimi (BST)	+ + + +
Süzer, 2015	10 ve 17 yaş aralığında OSB iki kız, bir erkek üç katılımcı	Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli	Cinsel istismar girişimlerine karşı “kendini koruma” becerileri	Sosyal öykülerle öğretim	+ + + +

Hawking, 2016	11-13 yaş arasında zihin yetersizliği, OSB ve dil konuşma problemi tanılı 3 katılımcı	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	Karşıdan karşıya geçme becerisi	Simüle edilmiş ortamda sunulan beceri eğitimi	+ + + +
Yavuz, 2017	7-8 yaş aralığı 3 OSB li öğrenci	Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisi	Video modelle öğretim	+ + + +
Ünlü, 2020	10-16 yaş aralığında hafif ve orta düzey zihin yetersizliği tanılı 3 kız, 1 erkek öğrenci	Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Cinsel istismardan korunma bilgisi ve cinsel istismardan kaçınma becerisi	Teknoloji destekli cinsel istismarı önleme eğitimi	+ + + +
Kaya, 2022	10-15 yaş arası üç erkek, bir kız	Yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Çevrimiçi güvenlik becerileri	Sosyal öyküler	+ + + +
Tatar, 2022	Zihin yetersizliği olan üç kadın	Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli	Sosyal medya üzerinden gönderilen mesajlardan korunma beceri	Çevrimiçi sunulan davranışsal beceri eğitimi	+ + + +

Açıklama: “+” sembolü ilgili aşamaya yönelik veri bulunduğu, “-” sembolü ise veri bulunamadığı anlamını taşımaktadır.

Batu ve diğerkleri (2004) tarafından yapılan bir çalışmada gelişimsel yetersizliğı bulunan bireylere yaya güvenliğı becerilerinin öğretilmesini amaçlamışlardır. Bunun için bir okulun spor salonunu kullanan araştırmacılar bu salonda hazırladıkları yol maketi üzerinde karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretimini gerçekleştirmişlerdir. Çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmada beş katılımcıya üç farklı yaya becerisinin öğretildiği belirtilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılara üst geçitten karşıdan karşıya geçme, trafik ışıklarını kullanarak karşıdan karşıya geçme ve herhangi bir trafik işaretinin bulunmadığı noktalarda karşıdan karşıya geçme becerileri kazandırılmıştır. Araştırma sonucunda tüm katılımcıların hedef becerileri edindiğı ayrıca gerçek bir şehir trafiğine öğrendikleri becerileri genelleyebildikleri ifade edilmiştir.

Gunby ve diğerkleri (2010), çalışmalarında OSB'li çocuklara kaırılmayı önleme becerilerini öğretmek için davranışsal beceri eğitimi ve yerinde geri bildirim etkinliklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada 6, 7 ve 8 yaşlarında OSB tanılı 3 erkek çocuğun yer aldığı ve yöntem olarak eş zamanlı olmayan katılımcılar arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırma sürecinde davranışsal beceri eğitimlerinin sınıfta, kaçırılma senaryolarının ise okulda bulunan kapalı spor salonu, banyo ve bahçedeki imenlik alanda gerekleştirildiğı ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılara (a) bir yabancı tarafından kaçırılma cazibesi sunulduğunda "hayır" deme, (b) hemen oradan ayrılp güvenli bir alana koşma ve (c) olayı hemen tanıdık bir yetişkine bildirme becerilerinin kazandırıldığı belirtilmiştir. Değerlendirme oturumları sırasında önceden belirlenmiş bir zaman ve yerde yalnız bırakıldığı ve yine aynı kurumda çalışan ancak katılımcının bir kadının çeşitli tuzaklar sunarak katılımcı çocukları kaçırmaya çalıştığı ifade edilmiştir. Araştırma sonucuna göre davranışsal beceri eğitiminin gelişimsel yetersizliğı bulunan bireylere kaçırmayı önleme becerilerini öğretmede etkili olduğu ve yerinde geri bildirim ise edinilen becerinin kalıcılığına katkı sağladığı belirtilmiştir.

Ergenekon (2012), çalışmasında üç OSB'li öğrenciye kesik, sıyrık ve hafif yanık durumlarında basit ilkyardım yapma becerisi kazandırmayı amaçladığını ifade etmiştir. Araştırmada basit ilkyardım becerileri için öncelikli olarak ilkyardım kitaplarının araştırıldığı, sağık uzmanlarına danışıldığı ayrıca önceki yıllarda yapılmış çalışmalardaki beceri analizlerinin incelendiğı belirtilmiştir. Araştırmacı bu süreç sonunda kazandırmak istediğı becerilerine ilişkin birer beceri analizi hazırladığını ifade etmiştir. Araştırma yönteminin yoklama denemeli davranışlar arası çoklu yoklama modeli olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda tüm katılımcıların basit ilkyardım becerilerini kazandıkları ve genelleyebildikleri ifade edilmiştir.

Bergstrom ve diğerleri (2014), çalışmalarını 10-12 yaş aralığında OSB tanılı üç erkek katılımcı ile yürütmüştür. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ev ortamında gerçekleştirilen davranışsal müdahale eğitimi ile yabancı kişilere gitme davranışının önlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcılar ile haftada 10-12 saat arasında birebir eğitimler gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların hiçbirinin daha önce bu konuda eğitim almadığı belirtilmiştir. Haftada üç kez gerçekleştirilen eğitimler sonrasında katılımcıların kendisine tuzak teklifte bulunan bir yabancıya karşı hayır demesi, yanından uzaklaşması ve bakıcısına haber vermesi gibi becerileri sergilemesi beklenmiştir. Değerlendirme süreci öncesinde katılımcıların aileleri ile görüşülerek en hoşlandıkları öğeler belirlenmiştir. Daha sonra bu öğeler yem olarak kullanılmıştır. Öğretim oturumları sonrasında katılımcının ebeveyni bir bahane sunarak katılımcının yanından kısa süreliğine uzaklaşmıştır. Bu sırada yabancı kişi katılımcının yanına giderek ona cezbedici yemi sunmuştur. Araştırma sonunda tüm katılımcılar hedef becerileri eğitimsiz doğal ortamlarda sergiledikleri ifade edilmiştir.

Süzer (2015), çalışmasında 10-17 yaş aralığındaki iki kız, bir erkek üç katılımcıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırma kapsamında öğretilecek becerilerin ailelerle birlikte görüşülerek belirlendiği ifade edilmiştir. Bu kapsamda katılımcılara uygunsuz dokunma uygunsuz öpme ve teşhir istismarından korunma becerilerini öğretimi yapıldığı belirtilmiştir. Araştırmada bu becerilerinin kazandırılmasında sosyal öykü yönteminin kullanıldığı ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda üç katılımcının da tacizden korunma becerilerini edindiği ve bu becerileri farklı kişi ve ortamlara genelledebildikleri belirtilmiştir.

Hawking (2016), çalışmasında OSB, zihinsel yetersizlik ve dil konuşma bozukluğu tanılı üç öğrenci ile karşıdan karşıya geçme becerisi çalışmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modelinin kullanıldığı araştırmada karşıdan karşıya geçme becerisi aşamalara ayrılmıştır. Kaldırımı doğru ilerleme, geçiş için doğru noktaya geldiğinde durma, sola-sağa ve tekrar sola bakma ve karşıya geçiş sırasında trafiği kontrol etme şeklindeki aşamalar için araştırmacı ilk olarak kendisi model olmuştur. Araştırma sonucunda tüm katılımcıların hedef beceriyi edindikleri ifade edilmiştir.

Şahin (2019), araştırmasında OSB tanılı çocukların ev içinde ihtiyaç duyacakları güvenlik becerilerinin belirlenmesini ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda ailelere eğitim verilmesinin amaçlandığını ifade etmektedir. Araştırmada yöntem olarak çok aşamalı karma yöntemin uygulandığı belirtilmiştir. Araştırmanın toplamda üç bölümden oluştuğu ve bunun ilk

iki kısmında ailelerin ev içerisinde OSB’li çocuklarını güvende tutmak için nelere ihtiyaç duyduğunun belirlenmeye çalışıldığı, üçüncü ve son kısımda ise belirlenen bu ihtiyaçlar doğrultusunda ailelere yönelik bir eğitim programının hazırlandığı ifade edilmiştir. Karma yöntemin uygulandığı araştırmada 8’i deney ve 8’i kontrol olmak üzere 16 ebeveyn ile araştırmanın yürütüldüğü belirtilmiştir. Araştırma sonunda katılımcı ailelerin evde içi güvenliği hakkında farkındalıklarının arttığı ayrıca bu konuda gerek duyduklarında çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda bir güvenlik becerisi öğretim programı da oluşturabilecekleri belirtilmiştir.

Ünlü (2020), çalışmasında 10-16 yaşları arasında zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere teknoloji destekli cinsel istismarı önleme eğitimi vermiştir. Araştırmanın üç kız ve bir erkek öğrenci ile yürütüldüğü belirtilmiştir. Araştırma yönteminin ise katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sürecinde katılımcılara özel bölge isim bilgisi, çamaşırlarını çıkarmak için uygun olan yer bilgisi ve iyi-kötü dokunuş türleri hakkında bilgi verildiği belirtilmiştir. Beceri olarak ise cinsel istismar girişimine maruz kaldığında hayır deme ayrıca yaşadığı bu durumu güvendiği bir kişiye bildirme becerisi kazandırılmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. Bu aşamada katılımcılar ile örnek animasyonlar izlenmiştir. Video ve animasyonlar aracılığıyla öğrenilen becerilerin sonraki aşamada rol yapma uygulanması ve doğru tepkileri vermesinin sağlandığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda tüm katılımcıların hedeflenen bilgi ve becerileri teknoloji destekli eğitimle kazandıkları ifade edilmiştir. Araştırma sona erdikten sonra edindikleri bu bilgi ve becerileri farklı ortam, araç ve kişilere genelledebildikleri belirtilmiştir.

Kaya (2022), çalışmasında zihinsel engeli bulunan bireylere sosyal öyküler aracılığıyla çevrimiçi güvenlik becerilerini kazandırmayı amaçlamıştır. Yoklama evreli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmanın üç erkek, bir kız olmak üzere toplam dört katılımcı ile yürütüldüğü ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların çevrimiçi güvenlik becerilerini edindikleri, farklı kişi, araç-gereçlere ve ortamlara genellemede başarılı oldukları belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda toplanan sosyal geçerlik verilerine göre katılımcı çocukların aile ve öğretmenlerinin sosyal öykü yöntemi ve araştırma ile ilgili olarak olumlu görüş belirttikleri ifade edilmiştir.

Yavuz (2022), çalışmasında video modelle öğretim ile OSB’li bireylere üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisini kazandırmayı amaçlamıştır. Araştırma katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda tüm katılımcıların hedef beceriyi kazandıkları ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcıların farklı üst geçitlerde de beceriyi sergileyebildikleri ifade edilmiştir.

Tatar (2022), çalışmasında zihin yetersizliği bulunan bireylere sosyal medyadan gelen basit, otoriter, yardım içerikli ve ilgiye dayalı olmak üzere dört farklı türde gelebilecek kötü niyetli mesajlardan korunma becerisinin kazandırılmasının amaçlandığını belirtmiştir. Araştırmada zihin yetersizliği bulunan üç kadına anlatım, model olma, rol oynama ve geri bildirimden oluşan davranışsal beceri eğitiminin çevrimiçi ortamda sunulduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların hedeflenen becerileri edindikleri ayrıca farklı mobil uygulamalara da genelleyebildikleri belirtilmiştir.

2.2. Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Güvenlik becerilerinin öğretimi gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerin bağımsız bir yaşam sürdürmelerine katkı sağlayacak önemli beceriler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte bu becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemlerin seçiminin de oldukça önemli olduğu söylenebilir. Gelişimsel yetersizliğe sahip bireylere güvenlik becerilerini öğretirken bireylerin tehlikelerden korunması adına en az oranda yanlış tepkilere yol açabilecek ve birey için en uygun yöntemlerin kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Batu ve diğerleri, 2004). Alanyazında yapılmış çalışmalar incelendiğinde güvenlik becerileri öğretiminde video modellerle öğretim, davranışsal beceri eğitimi, ipucunun giderek arttırılması, ipucunun giderek azaltılması, birkaç yöntemin birlikte kullanıldığı araştırmaya özel hazırlanmış öğretim paketleri, eş zamanlı ipucu, rol oyunlar, sanal gerçeklik uygulamaları, bilgisayar temelli öğretim gibi çeşitli yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (Akmanoğlu, 2008; Batu ve diğerleri, 2004; Ergenekon, 2012; Gökkaya-Horzum, 2021; Gunby ve diğerleri, 2010; Mechling ve diğerleri, 2009; Summers ve diğerleri, 2011; Taber ve diğerleri, 2003; Taylor ve diğerleri, 2004).

Güvenlik becerilerini öğretmek amacıyla yukarıdaki yöntemlerin dışında da yöntemler kullanmak mümkündür. Bunlar arasında öykü temelli uygulamalar da gösterilebilir. Çünkü öykü temelli uygulamalar OSB, zihinsel yetersizlik gibi gelişimsel yetersizliğe sahip bireylere beceri öğretiminde kullanılan ve bilimsel dayanaklı kabul edilen uygulamalar arasında gösterilmektedir (National Autism Center [NAC], 2015). Öykü temelli uygulamalar; sosyal öyküler (Social Stories), çizgi karikatürler (Comic Strip Conversation), sosyal senaryolar (social scripts), akıllı tahta (SMART Board) ve güç kartları (power cards) gibi çeşitli uygulamaları kapsayan şemsiye bir terim olarak kabul edilmektedir (Coogly ve diğerleri, 2017; Gleaser ve diğerleri, 2003). Bu çalışmada öykü temelli uygulamalar arasında gösterilen Güç Kartı Stratejisinin gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere araç içi güvenlik davranışı öğretiminde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

2.2.1. Güç Kartı Stratejisi (Power Card Strategy):

Güç Kartı Stratejisi hedeflenen bir davranışı, bir beceriyi kazandırmak ya da problem bir davranışı ortadan kaldırmak amacıyla bireyin sahip olduğu özel ilgi alanını kullanmayı temel alan bir yöntem olarak tanımlanabilir (Ashar ve Beny, 2022; Gagnon, 2001; Güleç-Arslan, 2020a; Darley, 2014; Keeling ve diğerleri, 2003; Wisnowski, 2010). Bir yöntem ya da uygulama olarak da ifade edilebilen Güç Kartı Stratejisi ilk kez Elisa Gagnon tarafından ortaya atılmıştır (Gagnon, 2001; Güleç-Arslan, 2020a; Kuligowski, 2010). Gagnon, verdiği görevleri yerine getirme konusunda oldukça isteksiz davranan ve sadece özel ilgi alanı hakkında konuşmak isteyen bir öğrencisinin ilgisini çekebilmek için ilk defa güç kartları oluşturmaya başladığını belirtmiştir. Gagnon, öğrencinin kendisi söylediğinde yapmak istemediği bir görevi onun için kişisel olarak hazırladığı kartta, görseli bulunan özel kahramanı için kolaylıkla yerine getirdiğini fark ettiğini ve bundan sonra farklı görevler için de güç kartları hazırlamaya başladığını ifade etmiştir. Ayrıca güç kartlarının özel ilgi alanına sahip diğer özel gereksinimli bireyler için de hazırlanabileceğini düşünmeye başladığını belirtmiştir (Gagnon ve Myles, 2016).

Gagnon'un "Power Card Strategy" adını verdiği bu yöntemin gelişimsel yetersizliği bulunan çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları sosyal zorluklara karşı kişiye özel çözümler sunma fırsatı verdiği belirtilmektedir (Ashar ve Beny, 2022; Coogole ve diğerleri, 2017; Prince, 2018; Rose, 2020). Güç Kartı Stratejisinde bireye kazandırılmak istenilen uygun davranış yine bireyin özel ilgi alanından bir kahraman ya da bir karakter tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu sayede bireyin uygun davranışın nasıl yapılacağını kahramanından öğrenirken kahramanına duyduğu ilgi ve sevgi nedeniyle uygun davranışı gerçekleştirmek için güdülendiği ifade edilmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Darley, 2014; McGee, 2017; Wisnowski, 2010). Güç Kartı Stratejisinde yazılı metinlerin yanında özel ilgi alanına ait görseller de yer almaktadır. Bu görsellerin özellikle okuma yazma bilmeyen bireylerin yazılı metni daha kolay tanımlarına yardımcı olduğu söylenebilir. Yazılı metinlerin görsel uyaranlarla birlikte sunulduğu farklı yöntemler bulunmakla birlikte Güç Kartı Stratejisini diğer öykü temelli uygulamalardan ayıran noktanın bireyin özel ilgi alanını keşfedip bu ilgiyi doğal motivasyon kaynağı olarak kullanması olduğu belirtilmektedir (Jayanti, 2019; Olçay ve diğerleri, 2020; Prince, 2018; Wisnowski, 2010).

Güç Kartı Stratejisinin bireyin yoğun ilgisinden faydalanması nedeniyle özellikle OSB tanımlı çocuklarda yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Ashar ve Beny, 2022; Devenport, 2004; Gagnon, 2001; Keeling ve diğerleri, 2003; Kuligowski, 2010; Ulu-Aydın, 2023; Spencer ve diğerleri, 2008). OSB'li bireylerin belli alanlara, kişilere ve nesnelere karşı yoğun ve sınırlı

ilgi duymaları aynı zamanda tanı kriterleri arasında yer almaktadır (APA, 2013). Araştırmacılar OSB’li bireylerin trenler, yağlı boya tablolar, asansörler, ayakkabılar, dinazorlar, şarkıcılar, yazarlar, çizgi film kahramanları gibi çok çeşitli özel ilgi alanlarının olabileceğini ifade etmektedir. Takıntı düzeyine varan bu özel ilgi alanlarının OSB’li bireylere içsel haz duygusu yaşattığı ve bu nedenle ilgi duydukları bir nesne ile saatlerce oynayabildikleri ya da özel ilgi alanı bir karakter ise onun hakkında saatlerce konuşabildikleri belirtmektedir. Alanyazında OSB’li bireylerle gerçekleştirilen etkinliklerde ilgi alanlarının ve takıntılarını kullanmanın etkili sonuçlar verdiğine yönelik araştırmalara rastlamak mümkündür (Baker ve diğerleri, 1999; Charlop-Christy ve Haymes, 1998; Lanou ve diğerleri, 2011; Winter-Messier, 2007). Bu nedenle Güç Kartı Stratejisinin kullanılmaya başladığı ilk çalışmalardan bu yana OSB’li bireylere beceri kazandırmada etkili sonuçlar verdiği görülmektedir (Ashar ve Beny, 2022; Campbell ve Tincani, 2011; Kelling ve diğerleri, 2003; Ulu-Aydın, 2023; Spencer ve diğerleri, 2008).

Güç Kartı Stratejisi her ne kadar ilk olarak OSB’li bireyler için kullanılmış olsa da yöntemin yaygınlaşmasıyla birlikte farklı gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerde ve sosyal beceriler yanında problem davranışları ortadan kaldırma, sıra alma, yerine oturma, akademik becerileri geliştirme, ödev yapma, akranlarla geçirilen zamanı arttırma, akran zorbalığı ile baş etme, yönergeler uyma, konuşma becerileri gibi çeşitli beceri ve davranışları kazandırmak amacıyla da kullanıldığını görmek mümkündür (Angell ve diğerleri, 2011; Ashar ve Beny, 2022; Campbell ve Tincani, 2011; Davis ve diğerleri, 2010; Daubert ve diğerleri, 2015; Devenport, 2004; McGee, 2017; Olçay ve diğerleri, 2020; Ulu-Aydın, 2023; Prince, 2018; Rose, 2020; Spencer ve diğerleri, 2008). Araştırmacılar Güç Kartı Stratejisinin bireylerin kendisinden beklentileri anlamakta zorlandığında, seçim yapma ve karar verme gibi süreçlerde, motivasyonlarının azaldığında, davranışların nedenlerini ve sonuçlarını anlamakta zorlandıklarında, yapması gereken görevleri unuttuğunda, hoşnut olunan bir görevden istenmeyen bir göreve geçişte kullanılabileceğini belirtmektedir (Angell ve diğerleri, 2011; Gagnon ve Myles, 2016; Jayanti, 2019; Prince, 2018).

Araştırmacılar ve uygulamacılar Güç Kartı Stratejisinin uygulanmasının oldukça kolay olması, ekonomik bakımdan fazla masraf gerektirmemesi, kolay hazırlanabilmesi, kolay taşınabilmesi, farklı ortamlarda ipucu sağlayabilmesi, öğretmenler dışında aileler tarafından da uygulanabilmesi, kişilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanabilmesi, bir defa hazırlandıktan sonra birçok kez kullanılabilmesi, etkili sonuçlar vermesi gibi nedenlerden ötürü tercih edildiğini belirtmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Devenport, 2004; Gagnon ve Myles, 2016; Jayanti, 2019; McGee, 2017; Rose; Wisnowski, 2010). Bunun yanında Güç Kartı

Stratejisi ile gerçekleştirilen etkinliklerde motivasyonu üst düzeyde olan öğrencilerin etkinliklere katılma, etkinliği sürdürme ve verilen görevleri tamamlama oranlarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Angell ve diğerleri, 2011; Prince, 2018). Ancak bazı çocuklar üzerinde etkili sonuçlar vermiş olsa da Güç Kartı Stratejisinin her birey için uygun olmadığı özellikle belirtilmektedir. Bu nedenle bu yöntemle başvurmadan önce bireyin ve kazandırılmak istenilen hedef davranışın iyi analiz edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a). Birey ve hedef davranış analizinin ardından Güç Kartı Stratejisi kullanmaya karar verildiğinde bazı hazırlık aşamalarının gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu aşamalar şu şekilde açıklanabilir;

2.2.1.1. Güç Kartı Stratejisi Hazırlık Aşamaları

Bilgi toplama: Bu aşama Güç Kartı Stratejisinin ilk aşaması olarak kabul edilmektedir. Bu aşamada bireye kazandırılmak istenilen hedef davranış ya da ortadan kaldırılmak istenilen problem davranış tanımlanmaktadır. Hedef davranışın iyi tanımlanmasının sürecin sonraki aşamaları için oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle hedef davranışın belirlenmesi sürecinde bireyin en yakınında bulunan ailesi, arkadaşları, akrabaları ve öğretmenlerinden yardım alınabileceği belirtilmektedir (Gagnon ve Myles, 2016).

Özel ilgi alanının belirlenmesi: İkinci aşama bireyin sahip olduğu özel ilgi alanı belirleme sürecidir. Özel ilgi alanı Güç Kartı Stratejisinin kritik öneme sahip unsurları arasında gösterilmektedir. Bu nedenle özel ilgi alanının iyi belirlenmesi gerektiği söylenebilir. Özel ilgi alanının belirlenmesinde bireyin en yakınında bulunan ailesi ya da öğretmenleri ile görüşmeler yapılabileceği ayrıca doğrudan gözlem yolu ile de özel ilgi alanının belirlenebileceği ifade edilmektedir (Angell ve diğerleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Güleç-Aslan, 2020b; Rose, 2020). Ayrıca belirlenen özel ilgi alanının kullanılması aşamasında yine ailesinden izin alınmasının faydalı olacağı ifade edilebilir.

İşlevsel değerlendirme: Üçüncü aşamada bireyin beceri eksikliğinin ya da problem davranışının altında yatan nedenleri belirlemek amacıyla işlevsel bir değerlendirme yapılmaktadır. Davranışın nedenini doğru tespit etmenin sonuç açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu aşamada bireyin problem davranışı kaçma-kaçınma, ilgi elde etme, duygusal haz elde etme, nesne elde etme, öfke ifadesi, korkudan kurtulma gibi nedenler arasından hangi nedenlere bağlı olarak gerçekleştirdiği belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu aşamada öncül-davranış-sonuç (ÖDS) kaydı yapılmasının davranışın işlevini belirlemede yardımcı olabileceği belirtilmektedir. Yeni bir beceri kazandırmak istenildiğinde ise kontrol listelerinden faydalanmanın yarar sağlayacağı ifade edilmektedir (Daubert ve diğerleri, 2015; Güleç- Aslan, 2020a; Wisnowski, 2010).

Uygunluğa karar verme: Bu aşamada birey ya da hedef davranış için güç kartı stratejisinin uygun olup olmayacağı belirlenmektedir. Çünkü güç kartı stratejisinin her durum için uygun olmadığı araştırmacılar ve bu yöntemi ilk kez ortaya atan Gagnon tarafından vurgulanmaktadır (Gagnon ve Myles, 2016). Örneğin bireye bir hediye ya da yardım aldığı takdirde teşekkür etme becerisini sergileme becerisi kazandırılmak isteniliyor ise ve bireyin özel ilgi alanı mevcut ise güç kartı stratejisinin kullanmak için gerekli şartların oluştuğu söylenebilir. Ancak farklı bir durumda örneğin birey sağlık problemi nedeniyle sınıfta istemsiz sesler çıkardığı bu problem davranışı ortadan kaldırmak amacıyla güç kartı stratejisinden faydalanmanın etkili sonuçlar vermeyeceği ifade edilebilir. Böyle bir durumda güç kartı stratejisini kullanmak yerine bireyin bir doktora muayene ettirilmesinin daha faydalı olacağı söylenebilir (Gagnon ve Myles, 2016; Keeling ve diğerleri, 2003).

2.2.1.2. Güç Kartı Stratejisinin Öğeleri

Hazırlık aşamasından sonra Güç kartı stratejisinin öğeleri olan senaryo ve güç kartının yazım aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada toplanan veriler ve öğrencinin seviyesi dikkate alınarak bireye ve hedef davranışa uygun bir senaryo ve güç kartı yazılmaktadır (Angell ve diğerleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a; Keeling ve diğerleri, 2003; McGee, 2017). Henüz nadir olmakla birlikte senaryo ve güç kartının dijital ortamda hazırlandığı uygulamaları da görmek mümkündür (Ashar ve Beny, 2022). Senaryo öğrenci için hedeflenen beceri ya da davranış vurgulayan, genellikle bir sayfadan daha kısa yazılmış metinler olarak tanımlanmaktadır (Spencer ve diğerleri, 2008). Güç Kartı Stratejisinde her senaryo kişiye özel hazırlanmakta ve senaryoda bireyin yaşadığı probleme benzer bir problem durumu verilmektedir. Senaryoda kahramanının ağzından bu problemin nasıl çözüldüğü ya da kahramanın uygun davranışı nasıl sergilediği anlatılmaktadır. Örneğin sınıfta konuşmak için izin istemesi istenilen bir birey için hazırlanan senaryoda kahraman konuşmak için nasıl izin aldığını ve izin almanın önemini açıklanmaktadır. Böylelikle bireyin hem problemi nasıl çözeceğine ilişkin ipucu verilirken hem de problemi çözme motivasyonunun sağlandığı ifade edilmektedir (Ashar ve Beny, 2022; Campbell ve Tincani, 2011; Davis ve diğerleri, 2010; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a; Güleç-Aslan, 2020b; McGee, 2017). Güç kartı stratejisinde iyi ve etkili bir senaryo yazmak için aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerektiği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Buna göre;

- Senaryonun ilk kısmı kahraman veya özel ilgi alanı ile ilgili olmalıdır.
- Bireyin seviyesine uygun olarak yazılmalı ve kısa olmalıdır.
- Hedeflenen beceri, davranış ya da ortadan kaldırılmak istenilen problem davranışı anlatılmalıdır.

- Bireyin özel ilgi alanına yönelik bir kahraman ya da model bulunmalı ve ona ait görsel yer almalıdır. Bu görsel fotoğraf, resim, grafik vb. olabileceği gibi öğretmenin ya da öğrencinin kendi çizimleri de olabilmektedir.
- Kazandırılmak istenilen beceri, davranış ya da ortadan kaldırılmak istenilen problem davranış senaryoda bireyin özel ilgi duyduğu kahraman tarafından gerçekleştirilmelidir.
- Senaryoda kahramanın hedeflenen davranışı neden sergilemesi gerektiğine ve davranışın önemine ilişkin ifadeler yer verilmelidir.
- Rol model olarak kullanılan kahramanın ağzından hedeflenen davranışı gerçekleştirmeyi nasıl başardığı, kullandığı yöntem ve strateji kısaca belirtilmelidir.
- Senaryoda kahramanın ağzından bireyin de hedeflenen davranışı başarabileceğine yönelik motive edici cümle yer almalıdır.
- Senaryo birinci tekil kişi ağzından yazılmalıdır.
- Senaryo şimdiki zaman (-yor) yapısına göre yazılmalıdır (Angel ve diğerleri, 2011; Devenport, 2004; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a; Güleç-Aslan, 2020b; McGee, 2017; Prince, 2018; Rose, 2020; Spencer ve diğerleri, 2008; Wisnowski, 2010).

Güç Kartı: Güç kartı stratejisi, senaryo yanında bir çeşit görsel destek materyali olan güç kartı ile birlikte sunulmaktadır. Güç kartı, genellikle küçük bir kartvizit ya da yapışkanlı not kâğıdı büyüklüğünde, üzerinde senaryonun bazı bölümlerinin özetlenerek yazıldığı bir kart olarak betimlenebilir (Campbell ve Tincani, 2011; Ergin ve Bakkaloğlu, 2015; McGee, 2017; Wisnowski, 2010). Görsel uyarıların özel ilgi alanı olan öğrenciler üzerindeki etkisinden yararlanmayı amaçlayan güç kartı stratejisinde, senaryo bölümünde olduğu gibi güç kartının üzerinde de bireyin özel ilgi alanına ait bir görsel yer almaktadır. Güç kartı üzerinde kullanılan görselin resim, fotoğraf ya da bir çizim olabileceği belirtilmektedir. Bunun yanında kullanılan örsellerin renkli ya da siyah beyaz olarak hazırlanması mümkündür bu konuda herhangi bir kısıtlamama bulunmamaktadır. Güç kartı stratejisinin senaryo ve güç kartı öğelerinde görsel kullanımının doğal bir pekiştireç özelliği taşıdığı, kazandırılmak istenilen hedef davranış daha anlaşılır hale getirdiği ve hatırlanmasını kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Gagnon, 2001; Güleç-Aslan, 2020a; Kuligowski, 2010; Prince, 2018). Aşağıda araştırmanın bu bölümüne örnek teşkil etmesi için senaryo ve güç kartı yazma kriterlerine dikkat edilerek araştırmacı tarafından özel olarak hazırlanmış bir senaryo ve güç kartı örneği verilmiştir. Örneklerdeki senaryo ve güç kartı bu araştırmada veya herhangi bir araştırmada kullanılmamıştır. Örnekte özel ilgi alanı kahramanı olarak ünlü bir futbol oyuncusu olan Cristiano Ronaldo kullanılmıştır.

Şekil 2

Senaryo Örneği



Ronaldo Trafik Işıklarının Anlamlarını Biliyor

Ronaldo okula yürüyerek gitmeyi çok seviyor. Ronaldo okula giderken trafik ışıklarıyla karşılaşılıyor. Ronaldo trafik ışıklarının anlamlarını biliyor. Ronaldo trafik ışıklarının anlamlarını bildiği için karşıdan karşıya güvenli bir şekilde geçiyor. Ronaldo trafik ışıklarının olduğu yerde karşıdan karşıya geçmek için ışıkların rengine bakıyor. Ronaldo kırmızı ışık yanıyorsa bekliyor. Sarı ışık yanıyorsa hazırlanıyor. Yeşil ışık yanıyorsa karşıya geçiyor. Ronaldo trafik ışıklarının anlamlarını bildiği için çok mutlu. Ronaldo senin de trafik ışıklarının anlamlarını bilmeni istiyor. Bunun için şu üç şeyi hatırlamanı istiyor.

1. Kırmızı ışık yanıyorsa dur.
2. Sarı ışık yanıyorsa hazırlan
3. Yeşil ışık yanıyorsa karşıya geç.

Sen de Ronaldo gibi trafik ışıklarının anlamlarını bilersen, mutlu olacaksın.

Not: Bu araştırma için örnek olarak hazırlanmıştır. Herhangi bir araştırmada kullanılmamıştır.

Güç kartında kahramanın senaryodaki hedeflenen davranışın tanımı, kahramanın davranışı nasıl başardığına, problemi nasıl çözdüğüne ilişkin kısa hatırlatıcılar, ipuçları, stratejiler ve bireyi motive edici cümleler yer almaktadır. Güç kartında hedeflenen davranışın nasıl yapılacağı genellikle üç ya da beş cümlelik basit yönergelerle öğrenciye anlatılmaktadır (Ashar ve Beny, 2022; Devenport, 2004; McGee, 2017; Rose, 2020). Şekil 3'te araştırmacı tarafından hazırlanan güç artı örneği verilmiştir.

Şekil 3

Güç Kartı Örneği

Ronaldo trafik ışıklarının anlamlarını biliyor. Ronaldo senin de trafik ışıklarının anlamlarını öğrenmeni istiyor. Bunun için üç şeyi hatırlamanı istiyor. Haydi! sen de Ronaldo gibi trafik ışıklarının anlamlarını öğren.

1. Kırmızı ışık yanıyorsa dur.
2. Sarı ışık yanıyorsa hazırlan.
3. Yeşil ışık yanıyorsa karşıya geç.



Araştırmacılar yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda senaryo ve güç kartının yazımı gerçekleştirildikten sonra uygulama aşamasına geçilebileceğini ifade etmektedir.

2.2.1.3. Güç Kartı Stratejisi Uygulama Basamakları:

Güç kartı stratejisinin diğer süreçlerinde olduğu gibi uygulama sürecinde de dikkat edilmesi gereken bazı hususlar olduğu belirtilmektedir. Bu hususlar aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Tanıtım: Senaryo ve güç kartı bireyin özel ilgi alanı ve seviyesi dikkate alınarak kişiye özel yazıldıktan sonra uygulama aşamasına geçilmektedir. Güç kartı stratejisi ile öğretimin gerçekleştirildiği bu aşamada ilk olarak senaryo ve güç kartı öğrenciye uygulamacı tarafından tanıtılmaktadır. Öğrencinin özellikle güç kartını nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağı açıklanmaktadır. İsterse güç kartını yanında taşıyabileceği belirtilmektedir (Devenport, 2004; Güleç-Aslan, 2020a; Jayanti, 2019; Wisnowski, 2010).

Okuma: Senaryo ve güç kartı genellikle davranış veya beceri henüz gerçekleşmeden önce okunmaktadır. Bu aşamada senaryo ve güç kartını öğretmen okuyabileceği gibi öğrenci ve öğretmenin birlikte de okuyabileceği ifade edilmektedir. Senaryo ve güç kartı ikilisinden ilk olarak senaryo okunmaktadır. Senaryo okunduktan sonra öğrenci ile senaryo üzerine tartışıldığı ve öğrenciye çeşitli sorular sorulduğu belirtilmektedir. Bu aşamada varsa öğrencinin de soruları cevaplanmaktadır. Bu sayede öğrencinin senaryodaki konuyu anlayıp anlamadığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Öğretmen tarafından senaryo okunduktan sonra eğer öğrenci okuma biliyorsa senaryo ve güç kartını öğrencinin de okumasının istenmesi ve bu konuda öğrencinin cesaretlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Daubert ve diğerleri, 2015; Devenport, 2004; Keling ve diğerleri, 2003; Güleç-Aslan, 2020a; McGee, 2017; Rose, 2020). Güç kartının okunmasına yönelik ise farklı uygulamalar olduğu görülmektedir. Güç kartı senaryonun okunduğu ortamda senaryo ile birlikte okunabileceği gibi hedef davranışın sergileneceği farklı bir ortamda da okunabilmektedir (Güleç-Aslan, 2020a). Bir örnekle açıklamak gerekirse sınıfta sırada oturma becerisinin çalışıldığı bir araştırmada senaryo ve güç kartı sınıfta okunabilmektedir. Araç içinde koltukta oturma becerisinin çalışıldığı farklı bir araştırmada ise senaryo sınıfta okunurken güç kartı araç içinde okunabilmektedir. Bunun yanında hedef davranışın sergileneceği ortamın girişinde güç kartının okunmasına yönelik uygulamaları da görmek mümkündür (Ashar ve Beny, 2022). Araştırmacılar güç kartı okunduktan sonra öğrencinin görebileceği bir yere konulabileceği ve öğrencinin ihtiyaç duyduğunda güç kartına bakıp hedef beceriyi sergilemesi için gerekli becerileri hatırlayabileceğini ifade etmektedir (Angel ve diğerleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Kelling ve diğerleri, 2003). Yine uygulama boyunca öğrencinin güç kartını elinde tuttuğu ve gerektiğinde bakabileceği de belirtilmektedir (Wisnowski, 2010). Bazı araştırmalarda ise bireyin yaşı küçükse ya da güç kartına bakmayı unutursa hedef davranış sergilemesi istenilen durumlarda uygulamacı tarafından “güç kartına bak” şeklinde hatırlatmalarda bulunulduğu görülmektedir (Darley, 2014; Spencer ve diğerleri, 2008).

Verilerin toplanması: Güç Kartı Stratejisi uygulanmaya başlandıktan sonra uygulamanın hedeflenen beceri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek adına çeşitli veriler toplanmaktadır. Bu verilerin genellikle Güç Kartı Stratejisi uygulanmadan önce, uygulama esnasında ve uygulandıktan sonra toplandığı söylenebilir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda uygulamanın başarıya ulaşmış ulaşmadığı hakkında bir sonuca ulaşılır (Ashar ve Beny, 2022; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; McGee, 2017).

Uygulamanın değerlendirilmesi: Güç kartı stratejisinin hedef davranış üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulama öncesinde toplanılan veriler ile uygulama gerçekleştikten sonra elde edilen veriler karşılaştırılmaktadır. Bu aşamada Güç Kartı Stratejisinin iki hafta boyunca uygulanmasına rağmen istenilen değişiklikler gerçekleşmiyorsa senaryo, güç kartı ve uygulama sürecinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu süreçte senaryo ve güç kartında değişiklikler yapılabileceği ya da uygulamada farklılıklara gidilebileceği belirtilmektedir Bunun yanında uygulamacının yöntemi kurallarına uygun biçimde uygulayıp uygulamadığı da değerlendirilmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a; Güleç-Aslan, 2020b). Değerlendirme sürecinde veri kayıt formları kullanılmaktadır. Bireyin hedef davranışı sergileyip sergilemediği bu veri kayıt formları aracılığıyla kayıt altına alınmaktadır.

Silikleştirme: Öğrencinin başlangıç performansı dikkate alınarak Güç Kartı Stratejisi uygulandıktan sonra hedef davranışta bir gelişme görülüyorsa silikleştirme sürecine başlanabileceği ifade edilmektedir. Başka bir ifade ile hedef davranışa ilişkin belirlenen ölçüt en az üç defa %80 ve üzerinde karşılandığında silikleştirme faaliyetlerine başlanabileceği söylenebilir. Silikleştirme şekillerinin öğrenciden öğrenciye değişebileceği belirtilmektedir (Angel ve diğerleri, 2011; Güleç-Aslan, 2020a; Rose, 2020). Silikleştirme faaliyetleri kapsamında senaryonun yavaş yavaş okunması ya da senaryonun bir kısmının okunması gibi uygulamalar yapılabildiği görülmektedir. Bunun yanında silikleştirme sürecinde senaryo ya da güç kartından sadece bir tanesinin okunabileceği hatta bu süreçte hangisinin okunacağına öğrenciye sorularak karar verilebileceği ifade edilmektedir. Bazı uygulamalarda senaryo ve güç kartında yer alan cümlelerin bazılarının çıkarılarak silikleştirme yapılabileceği de belirtilmektedir. Yine senaryo ve güç kartının arasındaki okunma süresinin uzatılarak da silikleştirmenin gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir (Angel ve diğerleri, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Davis ve diğerleri, 2010; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a; McGee, 2017; Wisnowski, 2010).

Araştırma kapsamında Güç Kartı Stratejisi kullanılarak gerçekleştirilmiş çalışmaları incelemek amacıyla Google Scholar, Uludağ Üniversitesi Tüm Kaynaklar Tarama Aracı ve Ulusal Tez Merkezi tarama aracı kullanılmıştır. Tarama araçlarına power card strategy, güç kartı strateji, power cards, güç kartları, Elisa Gagnon gibi anahtar kelimeler yazılarak aramalar gerçekleştirilmiştir. 2001-2023 yılları arasında yapılmış çalışmalardan ulusal ya da uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış olma, yüksek lisans ya da doktora tezi kapsamında yürütülmüş olma ve hedef bir beceri üzerinde çalışılmış olma gibi ölçütleri karşılayan çalışmalar belirlenmiştir. Bu çalışmalara ait betimsel analiz Tablo 2’de sunulmuştur.

Açıklama: OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, AS.: Asperger Sendromu, ZY: Zihinsel Yetersizlik, GY: Gelişimsel Yetersizlik

Tablo 2

Güç Kartı Stratejisi kullanılarak gerçekleştirilmiş çalışmalar

Kaynak	Katılımcıların Yaş /Cinsiyet / Yetersizlik Türü	Katılımcıların özel ilgi alanı	Araştırma Modeli	Ortam	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Edinim İzleme Genelleme S. Geçerlik
Keeling ve diğerleri, 2003	10 /Kız /OSB	Power Puff Girls	Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	Okul/sınıf	Sportmenlik becerilerinin öğretilmesi (Oyun kaybettiğinde uygun tepki verme)	Güç kartı Stratejisi	+ - + -
Devenport, 2004	10/Erkek/AS	Bill Nye the Science Guy	ABCA Tersine Çevirme Tasarımı	Sınıf	Ders esnasında yerinde oturma, derse katılma, ödevlerini yapma	Güç kartı Stratejisi	+ - - +

Açıklama: “+” sembolü ilgili aşamaya yönelik veri bulunduğu, “-“ sembolü ise veri bulunamadığı anlamını taşımaktadır.

Spencer ve diğeri, 2008	5/Erkek/OSB	Lightening McQueen	AB	Okul/sınıf	Sosyal İletişim Kurma (Diğer çocuklarla oyun oynama)	Güç kartı Stratejisi	+ + - -
Davis ve diğeri, 2010	16/Erkek/ AS 17/Erkek/ AS. 17/Erkek/AS.	Greg McMichael, Kazuki Takahashi, Kentucky Unforgettables	Çoklu Yoklama Modeli	Okul (Konferans odası ve özel eğitim odası)	Sohbet başlatma ve sürdürme	Güç kartı Stratejisi	+ + + +
Kuligowski , 2010	9, 11, 12 ve 12 yaşlarında 4 erkek ve 10 yaşında bir kız	Mets (Beyzbol takımı), iCarly, SpongeBob, Sports players, Charles Darwin	AB	Sosyal beceri odası	Başkalarıyla sohbet etme, konu dışı konuşmak, başkalarının sözünü kesmemek, başkalarına hoşgörü göstermek	Güç kartı Stratejisi	+ + - +

Wisnowski, 2010	9 /Erkek / OSB	SüngerBob	Nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmış.	Sınıf	Problem davranışları azaltma ve sosyal etkileşimleri artırma	Güç kartı Stratejisi	+ - - -
Angell ve diğerleri, 2011	11/ Erkek /OSB 11/Kız/ZY 10/Erkek/ZY	Baba, turuncu giysili oyuncak bebek, SüngerBob	ABABAB	Okul/sınıf	Etkileşim geçişlerini başlatma ve ipuçlarını tepki vermede gecikmeyi azaltma	Güç kartı Stratejisi	+ - - +
Campbell ve Tincani, 2011	6/Kız/OSB 6/Erkek/OSB 6/Erkek/OSB	Carla, makinist, Carl/Russell	Çoklu Başlama Modeli	Okul/sınıf	Yönergelere uyma	Güç kartı Stratejisi	+ + - +
Darley, 2014	4/Erkek/OSB 3/Erkek/AS 3/Erkek/OSB 4/Kız/OSB 4/Kız/OSB	Oyuncak tren Kedi Pete Kedi Pete Angry Bird Oyuncak Tekne	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Sınıf	Yürütücü İşlev Becerileri (Ortak dikkat, Taklit etme, Yanıt verme)	Video Model Sosyal Öykü Güç kartı Stratejisi	+ + + +

Daubert ve diğeri, 2015	9/Erkek/OSB 10/Erkek/GY	Ninja Kaplumbağa karakterleri	Çoklu Yoklama Modeli	Sınıf	Sıra alıp verme ve Yönergelere uyma	Güç kartı Stratejisi	+ + + +
McGee, 2017	14/Kız/OSB 17/ Erkek/OSB	Justin Beiber Video oyunu karakterleri Tim ve Moby	Ortamlar arası çoklu yoklama modeli	Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış ortamlar	Konuşma becerileri	Güç kartı Stratejisi	+ - + -
Prince, 2018	6/Erkek/OSB 9/Kız/OSB 7/Erkek /OSB	Thomas the tank engine Yazar Scooby Do	Katılımcılar arası yoklama modeli	Ofis	Oyun oynarken akranlarına bağımsız, uygun yorumda bulunabilme	Güç kartı Stratejisi	+ + + +
Jayanti, 2019	Tipik gelişim gösteren 33 Deney, 33 Kontrol grubundan toplam 66 onuncu sınıf öğrencisi	Her öğrenci için ayrı bir özel ilgi alanı	Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen	Sınıf	İngilizce yazma becerisi	Güç kartı Stratejisi	+ - - -

Ashar ve Beny, 2022	OSB	Cars animasyon filmi karakteri Mater	Tek denekli araştırma deseni	Sınıf ortamı	İletişim becerileri (Sessiz olur musunuz lütfen)	Dijital ortamda sunulan Güç kartı Stratejisi	+ + - -
Tan, 2021	5/ Erkek/OSB Araştırmacı ve İki yardımcı öğretmen	Kral Şakir ile Tom ve Jerry	Nitel araştırma modeli		Davranışsal beceri eğitimi ile güç kartı stratejisi öğretimi	Davranışsal beceri eğitimi ve güç kartı stratejisi	+ + + +
Ulu-Aydın, 2023	7 /Erkek/OSB 8/Erkek/OSB 9/Kız/OSB	Piyanolar, Robloxlar ve Huggy Wuggy oyuncağı	Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Bireysel eğitim sınıfı	Sosyal beceri öğretimi (Akran Zorbalığı/Dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma)	Güç kartı Stratejisi	+ + + +

Keeling ve diğerleri (2003) tarafından yapılan çalışma 10 yaşındaki OSB tanılı bir kız çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin bir oyunu kaybettiğinde sızlandığı ve tiz bir ses ile çığlık atmaya başladığı belirtilmiştir. Bu durum nedeniyle de tipik gelişim gösteren akranlarının onunla oyun oynamak istemedikleri ifade edilmiştir. Araştırmada öğretim oturumlarının anaokulundan altıncı sınıfa kadar öğrencilerin eğitim gördüğü bir ilköğretim okulunun diğer kişilerden uzak olan küçük bir sınıfta gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Çalışmada öğrencinin özel ilgi alanı olarak “Power Puff Girls” isimli çizgi film karakterinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu karakterin kullanılma sebebi olarak öğrencinin sık sık bu kahramanın yer aldığı çizgi filmi seyrettiği, bu çizgi filmde yer alan karakterlerin resimlerini çizdiği, arkadaşlarıyla bu konuda konuştuğu ve çizgi filmde geçen sahnelerle ilişkin ekolali sesler çıkarması gösterilmiştir. Araştırma sürecinde öğrenci için güç kartı, senaryo ve puanlama tablosu kullanıldığı belirtilmiştir. Çalışmada deneysel araştırma yöntemlerinden çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışma sürecinde öğrenciyle bir fiziksel oyun, bir kutu oyunu ve bir kart oyunu oynandığı belirtilmiştir. Öğrencinin her oyundan güç kartının öğrenci tarafından okunduğunu ve oyun boyunca kartın öğrencinin rahatlıkla görebileceği bir yerde durduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda güç kartı strateji ile öğretim yapılan öğrencinin her üç türdeki oyun sonunda da oyunu kaybettiği zamanlarda çığlık atma davranışını sergilemediği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencinin öğrendiği davranışı kendi isteği ile genellediği ifade edilmiştir. Bunun yanında akranları ile oynadığı diğer oyunlarda da bağımsız olarak güç kartını kullandığı belirtilmiştir.

Devenport (2004), yüksek lisans tezi kapsamında yürüttüğü çalışmasını 10 yaşında bir erkek öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Asperger sendromu tanılı öğrencinin üstün yetenekliler programına devam ederken sınıf beklentilerine ve rutinelere uyma konusunda sorunlar yaşadığı gerekçesi ile genel eğitim sınıfına geri gönderildiği belirtilmiştir. Öğrencinin matematik dersleri sırasında belirli davranışlarda zorluk yaşadığı, matematiğin en az sevdiği ders olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada öğrenci için koridorda sessizce yürüme, ders esnasında yerinde oturma, derse katılma, ödevlerini yapma gibi okulda sergilemesi beklenen çeşitli davranışların hedef davranış olarak belirlendiği açıklanmıştır. Hedeflenen davranışlar için öğrenciye özel bir senaryo hazırlandığı belirtilmiştir. Öğrenciden matematik dersi başladıktan sonra on dakika içinde öğretmenin yanına giderek senaryoyu okuması istenmiştir. Öğrenci senaryoyu okuduktan sonra tekrar yerine dönmüş ve dersine devam etmiştir. Güç kartının ise öğrencinin oturduğu yerden bir metre uzaklıkta ancak görebileceği bir yere konulduğu belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak ise öğrencinin güç kartının masasına konmasından rahatsızlık duyması olarak gösterilmiştir. Öğrencinin, diğer öğrencilerin güç kartını fark etmelerinden endişe ettiği,

problemleri olan tek öğrencinin kendisi olmadığını ifade ettiği araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Araştırma sonucunda Güç Kartı Stratejisinin istenilen davranışları arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca genelleme çalışmaları yapılmamasına rağmen sosyal geçerlik çalışmaları sırasında öğretmenlerden alınan bilgilere göre öğrencinin uygun davranışları diğer derslere ve teneffüslere de genellediği ifade edilmiştir.

Spencer ve diğerleri (2008), çalışmalarını 5 yaşında OSB tanılı bir erkek öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırmada öğrencinin sosyal becerilerinin zayıf olduğunu, bir oyun alanında oynarken kalabalık bir grup geldiğinde öğrencinin saklandığını ve oyun alanına tekrar dönmediğini belirtmişlerdir. Araştırmada kullanılan güç kartı stratejisi için belirlenen özel ilgi alanının ise bir çizgi film karakteri olan “Şimşek McQueen” olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada öğrenciye diğer çocuklarla oynamak, kaydıraktan aşağıya inmek, tekrar tırmanmak ve diğer çocuklarla selamlaşmak şeklinde çeşitli beceriler hedeflendiği belirtilmiştir. Bu becerileri kazandırmak için öğrenci ile günde 20 dakika oyun alanında çalışıldığı ifade edilmiştir. Çalışmanın ilk olarak 10 dakikasında beş sınıf arkadaşıyla birlikte oyun oynadığı daha sonra kalan 10 dakikada ise aynı ortama yaklaşık 110 tane ikinci sınıf öğrencisinin dahil olduğu belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencinin yaşının küçük olması nedeniyle sadece senaryonun kullanıldığı ayrı bir güç kartının hazırlanmadığı ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencinin ikinci sınıf öğrencilerinin ortama katıldığı zamanlarda onlarla oyun oynama davranışını gösterdiğini ve güç kartı stratejisinin oyun alanında uygun sosyal becerilerin arttırılmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Davis ve diğerleri (2010), Asperger tanılı 3 erkek öğrenci ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Öğrencilerden birinin 16 yaşında diğer ikisinin ise 17 yaşında olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerden Jack’in bir beyzbol takımına özel ilgi duyduğu bu nedenle bu öğrenci için Greg McMichael isimli beyzbol oyuncusunun kahraman figürü olarak seçildiği ifade edilmiştir. Moe, isimli öğrencinin özel ilgi alanının ise Yu-Gi-Oh adlı bir çizgi roman olduğu bu nedenle bu öğrenciye kahraman figürü olarak bu çizgi romanın yaratıcısı olan Kazuki Takahashi’nin seçildiği belirtilmiştir. Üçüncü çocuk olan Manny’nin özel ilgi alanının kolej basketbolu olduğu bu nedenle Kentucky Unforgettables’in kahraman figürü olarak seçildiği belirtilmiştir. Çalışmada öğrencilere başkalarının ilgi duyduğu alanlar hakkında sohbet başlatma ve sürdürmeye yönelik güç kartı stratejisinin uygulandığı ifade edilmiştir. Uygulama öncesi öğrencilere konuşma başlatma ve sürdürme ile ilgili eğitim verildiği de araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Araştırmada güç kartı stratejisi öğretim oturumlarının öğrenci ve öğretmenin birebir olarak katıldığı konferans odasında gerçekleştirildiği, uygulama kısmının ise 20 tipik gelişim gösteren akranın yer aldığı özel eğitim sınıfında gerçekleştirildiği belirtilmiştir.

Tipik gelişim gösteren akranların öğrencilerin konuşma pratiği yapabilmeleri için çalışmaya dahil edildiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin güç kartında yazan uygulama adımlarını okuduktan sonra tipik gelişim gösteren bu akranları ile konuşma pratiği yaptıkları belirtilmiştir. Çalışma sonunda Jack'in sohbette geçen ortalama süre yüzdesinde bir artış olduğu ancak bunun genelleme oturumlarına yansımadağı ifade edilmiştir. Diğer iki öğrencinin ise sohbette geçen süre yüzdelisinde artış olduğu bu artışın genelleme oturumlarına da yansıdığı belirtilmiştir. Araştırma sonunda özel gereksinimli akranlardan, konuşma partnerlerinden ve ailelerden sosyal geçerlik verileri toplandığı da ifade edilmiştir.

Kuligowski (2010), araştırmasını 10 yaşında bir kız ve 9, 11, 12 ve 12 yaşlarında dört erkek çocuk ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada güç kartı stratejisinin topluluk ortamında (a) başkalarıyla sohbet etme, (b) konu dışı konuşma, (c) başkalarının sözünü kesme ve (d) başkalarına hoşgörü gösterme gibi sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma bir toplum kliniğinde düzenlenen haftalık sosyal beceri gruplarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma modelinin AB olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada gözlemler ve anketler (sosyal duyarlılık ölçeğı) yolu ile veri toplandığı belirtilmiştir. Araştırma sonucuna göre Güç Kartı Stratejisinin dört katılımcıdan ikisinde söz kesme davranışını azalttığı belirtilmiş ancak konuşma becerilerini arttırmada etkili olmadığı ifade edilmiştir. Bir katılımcının ise süreci tamamlayamadığı belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan AB modeli nedeniyle araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunduğu ifade edilmiştir. Bir diğer sınırlılık olarak da araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için yeterli katılımcının bulunmaması gösterilmiştir.

Wisnowski (2010), araştırmasında Güç Kartı Stratejisinin bağırma, kol sallama ve kaçma gibi problem davranışları azaltmada ayrıca sosyal yeterlilikleri arttırmada etkililiğini incelemiştir. Araştırmada öncül-davranış-sonuç çizelgeleri ile problem davranışın işlevinin analiz edildiğı belirtilmiştir. Araştırma 9 yaşında, OSB tanılı bir katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde özel ilgi belirleme envanteri kullanılarak öğrencinin özel ilgi alanının belirlendiğı ifade edilmiştir. Araştırma sürecinde gözlem formları ve likert ölçekler gibi nitel ve nicel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrencinin hedeflenen becerileri topluluk önünde gerçekleştirmesi için ayrıca gönüllülerden oluşan bir grup oluşturulduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda Güç Kartı Stratejisinin bağırma (çığlık atma), kol sallama ve grup toplantılarından kaçma gibi problem davranışları azaltmada etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcının sosyal kabulünde de bir artış olduğu belirtilmiştir.

Angell ve diğerleri (2011), çalışmalarını 11 yaşında OSB tanılı bir erkek öğrenci ve 10 ile 11 yaşlarında zihinsel yetersizlik tanılı biri kız diğeri erkek iki öğrenci ile

yürütmüşlerdir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden ABABAB modelinin kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların etkinlik geçişleri sürecinde kendilerine yönerge verilmesine karşın yeni etkinliğe geçmek için uzun süre bekledikleri ve bu bekleme sürecinde problem davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir. Uzun ve amaçsız olarak tanımlanan bekleme sürelerinin öğretmenler için sorun oluşturduğu belirtilmiştir. Bu nedenle araştırmanın amacının etkileşim geçişlerini başlatma ve ipuçlarına tepki vermede gecikmeyi azaltma olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada güç kartları ve senaryo üzerinde her katılımcı için özel ilgi alanına ait görsel yerleştirildiği belirtilmiştir. Keith isimli öğrenci için “Sünger Bop” karakteri, Quincy isimli öğrenci için babasının resmi ve Elaine isimli öğrenci için turuncu giymiş bir bebek görselinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde sabah ve öğleden sonra iki saatlik sürelerde gözlem yapılarak veri toplandığı belirtilmiştir. Bu süreçte katılımcılara “programınızı kontrol edin” yönergesinin verildiği ve katılımcıların sıradaki etkinliğe geçerken bekledikleri sürenin kayıt edildiği ifade edilmiştir. Güç kartının uygulama sürecinde ise öncelikle güç kartı tanıtıldığı ardından senaryonun okunduğu belirtilmiştir. Senaryonun öğrencinin programını kontrol etmesini teşvik edecek şekilde tasarlandığı ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda güç kartı stratejisinin gelişimsel yetersizliği bulunan üç öğrencinin de sınıf içi etkileşim geçişlerindeki gecikme sürelerini azalttığı belirtilmiştir.

Campbell ve Tincani (2011), araştırmalarını OSB tanımlı üç birinci sınıf öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırma sürecinde güç kartı stratejisinin yönerge takibi öğretiminde etkili olup olmadığı, hedeflenen etkinin güç kartı çekildikten sonra da devam edip etmediği ve öğretmenlerin güç kartını uygulayıp uygulayamadıklarının incelenmeye çalışıldığı ifade edilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların oyun zamanında yetişkinlerin verdikleri yönergeleri yerine getirmeyi reddettikleri, yönergeleri görmezden geldikleri ve uyumsuz davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir. Bu nedenle araştırma sürecinin 8 hafta boyunca katılımcıların oyun etkinlikleri sırasında düzenlenen 20 şer dakikalık oturumlarda gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılara verilen “oyuncağı arkadaşına ver, treni rafa koy” gibi talimatları yerine getirmelerinin beklendiği ifade edilmiştir. Araştırmacının uygulama süreci için öncelikle sınıf öğretmenine ve onun yardımcısına eğitim verdiği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda tüm katılımcılarda hedeflenen davranışın kazanıldığı ifade edilmiştir. Araştırma sonunda sosyal güvenlik verisi toplamak için araştırmada yer alan katılımcıların öğretmenlerinin ve yardımcı öğretmenlerin görüşlerine başvurulduğu ifade edilmiştir. Elde

edilen görüşlere göre güç kartı stratejisinin kolaylıkla uygulanabildiği ayrıca oldukça kullanışlı olduğu belirtilmiştir.

Darley (2014), doktora tezi kapsamında yürüttüğü çalışmasında ortak dikkat gösterme, akranlarını taklit etme ve akranlarına yanıt verme gibi becerileri geliştirmede video model, sosyal öyküler ve güç kartı stratejisinden hangisinin daha etkili olduğu incelenmiştir. Araştırma 3-5 yaş aralığında beş okul öncesi çocuk ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında stratejilerin ve davranışların çocuklara rastgele dağıtıldığı belirtilmiştir. Araştırmanın video model uygulamalarında akranlar kullanılmıştır. Güç Kartı Stratejisi kapsamında katılımcıların oyuncak tekne, Kedi Pete, oyuncak tren ve Agry Bird gibi oyuncak ve kahramanlardan oluşan özel ilgi alanları belirlenmiştir. Sosyal öykülerin ise belirlenen her hedef davranış için ayrı ayrı yazıldığı ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal öykülerin ortak dikkat ve taklit için daha etkili olduğu belirtilmiştir. Akranlara yanıt vermede ise en etkili yöntemin video modelle öğretim olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada en hızlı etkiyi göstermede yine sosyal öykülerin ilk sırada yer aldığı ardından güç kartı stratejisi ve video modelle öğretimin geldiği belirtilmiştir.

Daubert ve diğerleri (2015), çalışmasında güç kartı stratejisinin oyun esnasında uygun sıra alma ve uygun sosyal yorumlar yapmada etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Daubert ve diğerleri (2015) güç kartı ile uygulama aşaması sona erdikten sonra kartlarda silikleştirmeye gitmişlerdir. Güç kartında yer alan ve hedef davranışın tanımında kullanılan bir kelime hatırlatıcı olarak alınmış, diğer kelimeler silinmiş ve güç kartı bu şekilde sunulurken veri toplanmıştır. Sadece Daubert ve diğerlerinin (2015) çalışmalarında katılımcıların her ikisinde de sıra alma becerisinin öğretiminde etkili bulunmuş, fakat uygun sosyal yorum yapma becerisinde artışa yol açmadığı görülmüştür. Daubert ve diğerlerinin (2015) çalışmasında ebeveynlerden ve çocuklardan sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Ebeveynler sıra bekleme davranışlarının arttığını, oyunları kaybettiğinde sergilediği olumsuz davranışların azaldığını belirtmişlerdir. Çocukların her ikisi de güç kartını sevdiğini söylemiştir.

McGee (2017), yüksek lisans çalışması kapsamında lise düzeyinde OSB’li bireylere konuşma becerisi kazandırmada Güç Kartı Stratejisinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın 14 ve 17 yaşlarında bir kız ve bir erkek olmak üzere iki katılımcı ile gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden ortamlar arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Araştırmada kız katılımcının özel ilgi alanının Justin Bieber, erkek katılımcının ise video oyun karakterleri olan Tim ve Moby olduğu belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca katılımcıların konuşma faaliyetlerini gerçekleştirebilmeleri için sınıf

arkadaşları arasından konuşma partnerleri seçildiği ve bu partnerlere OSB ve araştırma süreci hakkında eğitim verildiği belirtilmiştir. Araştırmanın öğretim oturumlarının ise yüksek düzeyde yapılandırılmış (destek eğitim odası), yarı yapılandırılmış (genel eğitim sınıfı) ve yapılandırılmamış (çalışma salonu) olmak üzere üç farklı ortamda gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Ayrıca bu farklı ortamlarda katılımcıların konuşma becerilerini sergileme düzeylerinin ve güç kartına kaç kez baktıklarına ilişkin verilerin toplandığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların konuşma becerilerinde bir artış olmakla birlikte araştırmada kullanılan model nedeniyle deneysel kontrolü sağlamada bazı sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. İki katılımcıda da artış olduğu ancak ortak değişkenlik bulunması nedeniyle konuşma becerilerindeki artışın nedeninin Güç Kartı Stratejisi olup olmadığının tespit edilemediği belirtilmiştir.

Prince (2018), sosyal ortamda oyun becerileri kazandırmak için Güç Kartı Stratejisinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 6, 7 ve 9 yaşlarında OSB tanılı üç çocuktur. Araştırma kapsamında her çocuk için özel ilgi alanıyla bağlantılı bir senaryo ve güç kartı hazırlandığı ve üzerinde oyun esnasında akranlarla nasıl iletişime geçtiğine ilişkin ifadelerin yer aldığı belirtilmiştir. Araştırmada katılımcılara “Sorry” isimli bir masa oyunu oynamadan önce akranlardan uzak bir noktada senaryonun ve güç kartının okunduğu ifade edilmiştir. Daha sonra katılımcının masaya oturarak akranları ile birlikte oyunu oynadığı bu esnada oyunla ilgili yorumlarına ilişkin veri toplandığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda Güç kartı stratejisinin OSB’li bireylerin akranları ile oyun oynarken olumlu yorumlarının sayısını arttırmada etkili olduğu ifade edilmiştir.

Jayanti (2019), çalışmasında 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce becerilerini geliştirmek amacıyla Güç Kartı Stratejisinden faydalanmıştır. Bu araştırmada Güç Kartı Stratejisinin etkililiği inceleyen diğer araştırmalardan farklı olarak tipik gelişim gösteren bireyler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada senaryo ve güç kartı bulunmakla birlikte birtakım değişikliklere uğramıştır. Bu bakımdan klasik anlamda uygulanan Güç Kartı Stratejisinden bazı noktalarda ayrıldığı söylenebilir. Araştırmada Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanıldığı ifade edilmiştir. Buna bağlı olarak araştırmada 33 öğrenciden oluşan bir kontrol grubu ve 33 öğrenciden oluşan bir deney grubunun bulunduğu belirtilmiştir. Araştırmada ilk olarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerden ön test olarak betimleyici bir metin yazmaları istenmiştir. Daha sonra kontrol grubu tipik eğitime devam ederken deney grubunda yer alan öğrencilere Güç Kartı Stratejisi üç kez uygulanmıştır. Bu aşamada deney grubundaki öğrencilere özel ilgi alanları sorulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizini

yapmak için T-testi, Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk gibi tekniklerin kullanıldığı ifade edilmiştir. Araştırmaya sonucunda deney grubundaki öğrencilerin Güç Kartı Stratejisini kullanarak yazacakları konuya daha fazla odaklanmalarını sağladığı ve İngilizce kelime dağarcıklarının gelişmesine yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

Tan (2021), araştırmasında davranışsal beceri eğitimi ile güç kartı stratejisinin öğretimini gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada önceki yıllarda OSB’li bireyler ile çalışma tecrübesi bulunan ve çocuk gelişimi eğitim almış iki kadın yardımcı öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmanın diğer katılımcıları ise OSB tanılı beş yaşında erkek bir çocuk ve araştırmacının kendisidir. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum araştırması kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı olarak yer alan yardımcı öğretmenlerin davranışsal beceri eğitimi ile güç kartı stratejisini uygulama becerisini kazandıkları, gerekli olan materyalleri hazırlayabildikleri, kazandıkları becerileri koruyabildikleri ve genelleyebildikleri ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcıların davranışsal beceri eğitimi ve güç kartı stratejisi hakkında olumlu görüş bildirdikleri belirtilmiştir.

Ashar ve Beny (2022), çalışmalarında OSB’li bireylerin iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada beşinci sınıfa giden katılımcının sabah etkililiği sırasında gürültüden rahatsız olduğu için arkadaşlarına vurduğu belirtilmiştir. Araştırmada vurma davranışı yerine arkadaşlarından “sessiz olmalarını isteme” davranışının kazandırılmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. Bu araştırmada Güç Kartı Stratejisini kullanan diğer araştırmalardan farklı olarak güç kartlarının dijital ortamda sunulduğu görülmüştür. Araştırma sürecinde katılımcının Cars animasyon filmi karakteri olan Mater’e özel ilgi duyduğu belirlenmiştir. Daha sonra katılımcı için “pictello” isimli konuşan fotoğraf albümleri veya kitaplar oluşturmaya yarayan bir uygulama ile dijital güç kartlarının hazırlandığı belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıya pictello uygulamasını ihtiyaç duyduğunda nasıl kullanabileceğinin öğretildiği ifade edilmiştir. Katılımcının sınıfa girmeden önce ya da sınıfta gürültüden rahatsız olduğu zamanlarda uygulamayı açarak güç kartını okuduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda dijital ortamda hazırlanan güç kartlarının iletişim becerileri kazandırmada etkili olduğu ifade edilmiştir.

Ulu-Aydın (2023), yüksek lisans tezi kapsamında yürüttüğü çalışmasında 7, 8 ve 9 yaşlarında OSB tanılı üç katılımcının yer aldığını belirtmiştir. Katılımcıların aileleri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler yanında yapılan gözlemler neticesinde çeşitli biçimlerde akran zorbalığına maruz kaldıkları ifade edilmiştir. Bu nedenle araştırmada OSB’li çocuklara dışlanma, gıdıklanma ve ittirilme gibi akran zorbalığına maruz kaldıklarında sergileyecekleri uygun sosyal beceriler güç kartı stratejisini kullanarak kazandırmaya çalışmıştır. Güç kartı

stratejisinde kullanılmak üzere Huggy Wuggy isimli peluş oyuncuğın, Roblox oyununun ve Piyanoların katılımcıların özel ilgi alanları olarak belirlendiği ifade edilmiştir. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırma sonunda katılımcıların akran zorbalığı ile baş etmek için öğretilmeye çalışılan sosyal becerileri kazandıkları belirtilmiştir. Öğretim süreci sona erdikten 1, 3 ve 5 hafta sonra edindikleri bu becerileri korudukları ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcıların edindikleri sosyal becerileri farklı akran zorbalığı şekillerine (görmezden gelinme, alay edilme ve eşyasına zarar verilme) karşı da genelleyebildikleri belirtilmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların kendileri, aileleri ve ğretmenlerinin g kartı stratejisinin OSB’li bireyler üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair görüş bildirdikleri ifade edilmiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılar, ortam, araç-gereçler, araştırma modeli, bağımlı-bağımsız değişkenler, katılımcıların olası tepkileri, uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Katılımcılar

Araştırmada yer alacak olan katılımcıların bu çalışmayı yerine getirebilmeleri için bazı önkoşul özelliklere sahip olmaları beklenmiştir. Katılımcılarda aranan bu önkoşul becerilerin neler oldukları ve nasıl sıvandıkları aşağıda açıklanmıştır:

(a) *İki ya da daha fazla sözcükten oluşan sözel yönergeleri takip edebilme:* Araştırmada yer alacak öğrencilerin belirlenmesi sürecinde öğretmenleri ile görüşülmüş ayrıca en az bir ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem sürecinde öğrencilerin öğretmenlerinin verdiği yönergeleri takip edip etmedikleri değerlendirilmiştir. Katılımcılara öğretmenleri tarafından “bana bak”, “yanıma gel”, “kitabı ver”, “çöpü at”, “kapıyı kapat” gibi sözel yönergeler verilmiş ve bu yönergeleri takip edebilme becerileri kaydedilmiştir. Katılımcılar öğretmenleri tarafından verilen yönergelere doğru tepki verdiklerinde önkoşul beceriyi karşıladıkları kabul edilmiştir. Araştırmada yer alan üç katılımcının da bu önkoşul özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

(b) *En az 3 dk süre ile dinleme becerisine sahip olması:* Güç kartı stratejisi kısa bir senaryo ve birkaç cümlelik bir güç kartından oluştuğu için bu çalışmaya katılacak öğrencilerin en az 3 dk dinleme becerisine sahip olmaları istenmiştir. Bu beceriyi değerlendirebilmek için öğretmenleri tarafından, her bir katılımcının düzeyine uygun basit birer metin okunmuştur. Katılımcılar okunan öyküyü dinlerken takip edilmiş ve daha sonra katılımcılara dinlediği öykülerle ilgili basit birkaç soru yöneltilerek yanıtlamaları istenmiştir. Verdikleri yanıtlar doğrultusunda katılımcıların bu önkoşul özelliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

(c) *Görsel ve işitsel uyaranlara en az 3 dk süre ile dikkatini yöneltebilme:* Güç kartı stratejisinde öğrencilerin özel ilgi alanlarına ait görseller kullanılmaktadır. Bu nedenle katılımcılarda görsel ve işitsel uyaranlara en az 3 dk süre ile dikkatlerini yöneltebilmeleri beklenmiştir. Bu becerinin var olup olmadığını değerlendirmek için, katılımcıların devam ettikleri sınıflarında her bir katılımcı en az bir ders saati gözlem yapılmıştır. Derste öğrencilere resim boyama, tak-bul yapma, eşleştirme ve video izleme gibi etkinlikler verilmiştir. Katılımcıların en az 3 dakika süre ile dikkatlerini verilen uyaranlara yönelttikleri ve bu önkoşul özelliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

(d) *Gelişimsel yetersizliğe sahip olma:* Araştırmada yer alacak çocukların aileleri ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak gelişimsel yetersizlik tanıları hakkında bilgi alınmıştır.

Ayrıca okul idarelerinden eğitsel tanılama bilgilerine ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılarından ikisi orta düzey zihinsel yetersizliğe sahip iken, bir öğrencinin de OSB tanılı olduğu belirlenmiştir.

(e) *Emniyet kemeri takıp çıkarabilme becerisi için fiziksel yeterliliğe sahip olma:* Araştırmaya katılacak öğrencilerin emniyet kemerini bağımsız olarak takıp çıkarabilmeleri için gerekli olan bedensel yeterliliğe sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla öğrencilere 10 parça büyük boy Lego verilip öğrenciden Legoları birleştirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin tüm Lego parçalarını birleştirdiği görülmüştür. Buna ek olarak öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri ile görüşülmüş ayrıca özel eğitim tanılama ve yerleştirme raporları incelenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin tamamının beceri için gerekli olan fiziksel yeterliliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

(f) *Güç kartı strateji yöntemini ile daha önce herhangi bir öğretim yapılmamış olmak:* Öğrencilere daha önce güç kartı strateji ile öğretim yapıp yapılmadığını öğrenmek için öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri ile görüşülmüştür. Öğrencilere daha önce bu yöntem kullanılarak herhangi bir öğretim yapılmadığı belirlenmiştir.

(g) *Özel ilgi alanına sahip olmak:* Güç kartı stratejisi öğrencilerin özel ilgi alanlarının öğretim süreçlerine dahil edilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Angel ve diğerleri, 2003). Bu nedenle çalışmaya katılacak öğrencilerin özel ilgi duydukları bir kişi, nesne ya da kahramana sahip olmaları istenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin öğretmenleri ve aileleri ile görüşülmüştür. Görüşme sonucunda tüm öğrencilerin özel ilgi duydukları kişi ya da kahramanlar bulunduğu görülmüştür. Araştırmada özel ilgi alanı olarak birinci katılımcı için çizgi film karakteri olan “Rafadan Tayfa Akın ve anahtar görseli (Ek 7-8)”, ikinci katılımcı için “dedesi (annesinin babası)” üçüncü katılımcı için yine çizgi film karakterleri olan “Grizzy ve Lemminger” kullanılması kararlaştırılmıştır. Güç Kartı Stratejisinde kullanılacak kahramanların bireyin özel ilgi alanından bir kişi, bir animasyon kahramanı ya da bir nesne olabileceği belirtilmektedir (Gagnon ve Myles, 2016). Ayrıca alanyazında bu araştırmada olduğu gibi çizgi film kahramanı ya da bireyin ailesinden kişilerin araştırmalarda kullanıldığı görülmektedir (Angel ve diğerleri, 2011; Davis ve diğerleri, 2010; Spencer ve diğerleri, 2008). İzleyen bölümde katılımcılar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları Marmara bölgesinde yer alan bir ilimizin 25.000 nüfuslu bir ilçesinde ilkökul ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören üç öğrencidir. Öğrencilerin yaşları 9 ile 12 arasında değişmekte olup ikisi erkek birisi kızdır. Araştırmaya dahil edilmek üzere başlangıçta 5 öğrenci belirlenmiş ancak bu öğrencilerden ikisi istenilen ön koşul becerileri sağlayamadığı için araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya başlamadan önce Balıkesir İl

Milli Eğitim Müdürlüğü ve Bursa Uludağ Üniversitesinden araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Bunun yanında katılımcıların aileleri, öğretmenleri ve okul yöneticileri ile görüşmeler yapılarak araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ailelerden çocuklarının araştırmaya katılmalarına yönelik izin belgesi alınmıştır. Ayrıca araştırma için katılımcıların öğretmenleriyle görüşülerek katılımcıların ihtiyaçları, kullanılabilecek pekiştireçler ve diğer özellikleri ile ilgili bilgi edinilmiştir. Araştırmanın bir bölümü okul taşıtı içerisinde gerçekleştirileceği için katılımcıların okula ulaşım için kullandıkları öğrenci servislerinde görev yapan şoför ve hosteslere de araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 3'de sunulmuştur. Tabloda yer alan isimler katılımcıların gerçek isimleri değildir.

Tablo 3

Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcının Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıfı	Tanısı
Veysel	Erkek	10	4	Z.Y.
Ayşe	Kız	9	3	Z.Y.
Serdar	Erkek	13	7	OSB

Katılımcılardan Veysel, 10 yaşında orta düzey zihinsel yetersizlik tanılı bir erkek öğrencidir. Veysel, bir devlet ilkokulunun özel eğitim sınıfında 4. sınıfa devam etmektedir. Ayrıca haftada bir gün (2 saat) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel ve grup eğitimi almaktadır. Veysel, birinci sınıfta hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı alarak tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yer verilen bir genel eğitim okuluna devam etmiştir. Üçüncü sınıfa geldiğinde hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı ile özel eğitim sınıfına yönlendirilmiş ancak pandemi koşulları nedeniyle özel eğitim sınıfına devam edememiştir. Araştırmanın yapıldığı tarih olan 2021-2022 eğitim öğretim yılında ise tanısı orta düzey zihinsel yetersizlik olarak değiştirilmiş ve özel eğitim sınıfına yönlendirilmiştir. Ancak Veysel'in yaşadığı köyde sadece birleştirilmiş sınıflı bir ilkokul bulunması ve bu okulda özel eğitim sınıfı olmaması nedeniyle ilçe merkezinde bulunan bir ilkokulun özel eğitim sınıfına yönlendirilmiştir. Veysel'in evi okula 25 km uzaklıkta olduğu için taşınalı eğitim kapsamına alınarak, öğrenci servisi ile okula ulaşımı sağlanmıştır. Veysel'in bulunduğu köyde ve civar köylerde başka özel gereksinimli birey bulunmadığı için Veysel'in servisteki tek öğrenci olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmeninden edinilen bilgilere

göre Veysel'in büyük ve küçük kas becerileri yaşına uygun gelişim göstermektedir. El-göz koordinasyonu gerektiren becerileri yerine getirebilmektedir. Bunun yanında alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahiptir. Konuşurken kelimeleri yerinde ve zamanında kullanabilmekte ayrıca kendisine söylenen talimatları yerine getirebilmektedir. Akademik olarak ise öğrenmede zorluk yaşamakta ve öğrendiklerini çabuk unutmaktadır. Okuma çalışmaları kapsamında harflerin bir kısmının öğretilmeye çalışıldığı ancak sadece birkaç harfi öğrenebildiği belirtilmiştir. Bu harfleri kullanarak hece ya da kelime oluşturmamaktadır. Kendisine okunan bir metinle ilgili sorulan basit soruları cevaplayabildiği belirtilmiştir. Matematikte ilk 5 rakamı tanımaktadır. Boyama çalışmaları yapmayı sevmektedir. Ana renkleri ayırt edebilmektedir. Veysel'in sosyal ilişkilerinde uyum problemleri bulunduğu bu nedenle arkadaş edinmede ve ortama uyum sağlamada zorluklar yaşadığı belirtilmiştir.

Katılımcı Ayşe, 9 yaşında orta düzey zihinsel yetersizlik tanıılı bir kız öğrencidir. Ayşe bir devlet İlkokulu'nun özel eğitim sınıfında öğrenimine devam etmekte ve 3. sınıfa gitmektedir. Ayrıca haftada bir gün özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel ve grup eğitimi almaktadır. Katılımcı kendisine yöneltilen üç ve üzeri kelimedenden oluşan yönergeleri yerine getirebilmektedir. Yine üç ve üzeri kelimedenden oluşan cümleler kurarak kendisini ifade edebilmektedir. Akademik olarak harfleri, rakamları ve renkleri bilmediği öğretmeni tarafından belirtilmiştir. Oyun başlatma ve sürdürme becerisine sahip olduğu ancak çoğunlukla kendisinden yaşça küçük çocuklarla oyun oynadığı ifade edilmiştir. Ayşe'nin dönemlik olarak kişilere ya da nesnelere karşı takıntıları olabildiği birkaç gün veya hafta süren bu zamanlarda sürekli olarak takıntı duyduğu kişi ve nesnenin ismini söylediği ve onun hakkında konuşmaktan hoşlandığı belirtilmiştir. Ayşe, öğretmeni ve ailesi dışında kişiler ile karşılaştığında belirgin bir şekilde utanma davranışları sergilemektedir. Özellikle tanımadığı yetişkinlerle karşılaştığında kaçma, öğretmenin arkasına saklanma ve masa altına saklanma gibi davranışlar sergilemektedir. Ancak bu davranışların korku ifadeleri şeklinde değil daha çok utanma ifadeleri olduğu belirtilmiştir. Ayşe'nin özbakım becerilerin yerine getirmede sorunlar yaşadığı ifade edilmiştir. Kıyafetleri çoğunlukla kirli ve dağınık bir şekilde okula gelmektedir. Bunun yanında öğretmeni talimat verdiği zamanlarda elini yıkamakta ve dişlerini fırçalamaktadır. Ayşe'nin evi okula 20 km uzaklıktadır. Bu nedenle okula özel gereksinimli bireyleri taşıyan özel eğitim servisi ile ulaşım sağlamaktadır. Serviste Ayşe dışında ilkokul ve ortaokul düzeyinde başka özel gereksinimli öğrenciler de bulunmaktadır.

Katılımcılardan Serdar, 13 yaşında OSB tanıılı bir erkek öğrencidir. Bir devlet okulunun özel eğitim sınıfında öğrenim görmekte ve 7. sınıfa devam etmektedir. Serdar, ilkokul birinci sınıfta orta düzey zihinsel yetersizlik tanısı ile özel eğitim sınıfına yönlendirilmiştir. Üçüncü

sınıfa geldiğinde bir devlet hastanesinden %80 OSB tanısı almış ve orta düzey otizm sınıfına yönlendirilmiştir. Ortaokula başladığında ise çocukluk otizmi tanısı konulmuştur. Serdar bu rapor doğrultusunda bir devlet ortaokulunun orta düzey otizm sınıfında öğrenimini sürdürmektedir. Katılımcının evinin bulunduğu köyde okul bulunmadığı için ilçede yer alan başka bir köy okulunun özel eğitim sınıfına devam etmektedir. Katılımcının evi ile okula arası 20 km dir. Katılımcı kendi gibi özel gereksinimli bireylerin olduğu özel öğrenci servis ile okula ulaşım sağlamaktadır. Öğretmeninden edinilen bilgilere göre Serdar, en az 3 kelimelik cümleler ile kendini ifade edebilmektedir. Konuşurken jest ve mimiklerini yerinde kullanabilmekte, iletişim başlatabilmekte ve iletişimi sürdürebilmektedir. Psikomotor becerilerden atılan nesneleri yakalama, atlama, sıçrama ve tırmanma gibi birçok beceriyi yerine getirebilmektedir. Elini yüzünü yıkama, tuvalete gitme, yemek yeme, kıyafetleri giyip çıkarma gibi öz bakım becerilerini yerine getirebilmektedir. Akademik olarak kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımda sorunlar yaşamakta bu nedenle öğretim yapılırken sık sık ipucuna ihtiyaç duymaktadır. Bunun yanında sesleri tanımakta ve seslerden heceler oluşturabilmektedir. Ancak kelime ve cümle oluşturmada sorun yaşamaktadır. Matematikte basit toplama ve çıkarmalar yapabilmektedir.

3.2. Uygulamacı

Araştırmanın uygulamacısı 17 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olup bir devlete bağlı bir ilkokulda okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Uygulamacı, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisansını (Tezli) tamamlamıştır. Uygulamacı, halen Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Eğitimi bilim dalında ikinci yüksek lisans öğrenimine devam etmektedir. Araştırmada kullanılan senaryo ve güç kartları uygulamacı tarafından hazırlanmış ve sunulmuştur.

3.3. Gözlemciler

Araştırmanın uygulama ve gözlemciler arası güvenirlik verileri özel eğitim alanında çalışan iki uzman tarafından toplanmıştır. Birinci gözlemci bir devlet okulunda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Gözlemci devlette çalışmadan önce çeşitli rehabilitasyon merkezlerinde de çalışmıştır. 10 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır.

İkinci gözlemci ise rehberlik ve araştırma merkezinde özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmakta olan 11 yıllık mesleki deneyime sahip bir öğretmendir. Gözlemci daha önce özel eğitim sınıflarında ve özel eğitim uygulama okullarında özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmıştır. Gözlemcilere araştırmanın amacı, uygulama yöntemi, veri toplama süreci, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.4. Ortam

Araştırmanın öğretim oturumları katılımcıların öğrenim gördükleri okulların özel eğitim sınıflarında ve öğrenci servisinde gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim sınıflarında güç kartı ve senaryo okunurken uygulamacı ve katılımcının yan yana oturabilecekleri bir masa ve iki sandalye bulunmaktadır. Başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumları ise öğrenci servisinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci servisi olarak araştırmada iki farklı minibüs kullanılmıştır. Birinci minibüs 14+1 yolcu kapasiteli BMC marka bir taşıttır. İkinci minibüs ise Ford Transit modelinde 14+1 yolcu kapasiteli bir taşıttır. Araştırmanın genelleme oturumları ise katılımcıların beceriyi farklı ortam ve farklı araçlara genelleleyebilmesine olanak sağlayabilecekleri özel bir otomobil içerisinde gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim sınıfı ve öğrenci servislerine ait fotoğraflara Ek 11 ve Ek 12’de yer verilmiştir.

3.5. Araç-Gereçler

Güç kartı stratejisi, hedef davranışa ulaşmak için çocuğun özel ilgi alanına ait görseller ve metinlerin birlikte sunulması şeklinde uygulanmaktadır (Angel ve diğerleri, 2011; Darley, 2014; Rose, 2020). Bu nedenle bu çalışmada her bir öğrenci için özel olarak hazırlanmış bir senaryo ve bir güç kartı bulunmaktadır. Süreçte öğrencilerin özel ilgi alanlarını belirlemek için öğretmenleri ve aileleri ile görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin özel ilgi alanları belirlendikten sonra Gagnon (2001) ve Güleç-Aslan (2020a) tarafından belirtilen güç kartı ve senaryo hazırlama ilkeleri doğrultusunda araştırmacı tarafından senaryo ve güç kartları hazırlanmıştır. Ayrıca bu süreçte uzman görüşü alınmıştır. Araştırmada kullanılan senaryolar bir A4 kâğıdı üzerine yazılmış kısa metinler şeklindedir. Senaryoda katılımcının problemine benzer bir problem verilmiş ve kahramanının problemi nasıl çözdüğü anlatılmıştır. Güç kartları ise küçük bir not defteri büyüklüğünde (8 cm x 11 cm) ve üzerinde senaryoyu özetleyen birkaç yönergenin yer aldığı kağıtlardır. Her senaryo ve güç kartı üzerinde katılımcının özel ilgi alanına yönelik bir görsele yer verilmiştir. Uygulama öncesinde her katılımcı için senaryo ve güç kartının renkli çıktısı alınmıştır. Araştırmada kullanılan güç kartlarının çeşitli ortamlara yapıştırılabilmesi ve farklı ortamlara taşınabilmesi için uygulamacı tarafından laminasyon makinesinden geçirilerek daha dayanıklı olması sağlanmıştır. Katılımcılar için hazırlanan senaryo ve güç kartı örnekleri Ek 7 ve Ek 8 ’de sunulmuştur.

Araştırma sürecinde uygulama güvenirliği, gözlemciler arası güvenirlik ve katılımcı performansına ilişkin verilerin toplanabilmesi için akıllı bir cep telefonu kullanılmıştır. Bunun yanında katılımcıların hedef beceriye ilişkin tepkilerini ortaya koymak amacıyla başlama düzeyi oturumları, yoklama oturumları, genelleme oturumları ve izleme oturumlarında veri kayıt formları kullanılmıştır (Ek 3-4-5).

Araştırmada kazandırılmak istenilen becerinin gerçekleştirilme olasılığını arttırmak amacıyla her katılımcı için etkili pekiştireçlerin belirlenmesi önemlidir. Bu amaç doğrultusunda uygulama öncesi bir pekiştireç belirleme formu kullanılmıştır (Toper-Korkmaz, 2017, Turhan ve diğerleri, 2018). Form, katılımcıların öğretmenleri ve aileleri ile görüşülerek doldurulmuş daha sonra uygulama sırasında kullanılacak pekiştireçler sıralanmıştır.

3.6. Araştırma Modeli

Bir uygulamanın etkisinin bir ya da birkaç katılımcı üzerinde incelendiği ve nicel araştırma yaklaşımlarının esas alındığı deneysel araştırmalar tek denekli araştırmalar olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015; Tekin-İftar, 2018). Alanyazında kullanılan farklı tek denekli araştırma modelleri mevcut olup bunlardan bir tanesi de çoklu yoklama modelleridir. Çoklu yoklama modelleri, “bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi” amaçlayan modeller olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2019, s. 127). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğinin incelendiği bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu modelde bağımsız değişkenin etkisi farklı üç katılımcı üzerinde değerlendirilmektedir (Tekin-İftar, 2018).

Araştırma modeli doğrultusunda ilk olarak tüm katılımcılar için ortak bir hedef davranış (emniyet kemeri takma davranışı) belirlenmiştir. Hedef davranışın belirlenmesinin ardından eş zamanlı olarak tüm katılımcılardan başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Bu veriler aynı zamanda ilk yoklama oturumu verisi olarak da kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri ile katılımcıların emniyet kemeri takma davranışına yönelik var olan performansları tespit edilmiştir. Başlama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra birinci katılımcı ile uygulama (öğretim) aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşaması hedef davranışta ölçüt karşılanana kadar sürdürülmüş ve bu aşamada sürekli olarak veri toplanmıştır. Elde edilen veriler başlama düzeyi verileri ile karşılaştırılmıştır. Birinci katılımcının ölçütü karşılamasının ardından uygulama sonlandırılmıştır. Uygulama sonrası tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak ikinci toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. İkinci toplu yoklama evresinde kararlı veriye ulaşıncaya yoklama oturumu sonlandırılarak ikinci katılımcı ile uygulama evresine geçilmiştir. İkinci katılımcı ile de birinci katılımcıda olduğu gibi hedef davranışta ölçüt karşılanana kadar uygulamaya devam edilmiştir. İkinci katılımcı ile olan uygulama aşamasında da veriler toplanmış ve bu veriler yoklama evresi verileri ile karşılaştırılmıştır. İkinci katılımcı ölçütü karşılar düzeyde hedef davranış sergilediğinde uygulama aşaması sonlandırılmıştır. Daha sonra yine tüm katılımcılar ile eş zamanlı olarak üçüncü toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. Bu yoklama evresinde de

kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü katılımcı ile uygulama evresine geçilmiştir. Üçüncü katılımcı ile uygulama aşamasında ölçüt karşılanıp kararlı veriye ulaşıncaya kadar uygulama devam etmiş ve bu süreçte toplanan veriler yoklama evresi verileri ile karşılaştırılmıştır. Üçüncü katılımcıda hedef davranışa ilişkin ölçüt karşılandıktan sonra uygulama sonlandırılmıştır. Bu aşamadan sonra dördüncü kez tüm katılımcılarla toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. Uygulama evreleri sona erdikten 2, 4 ve 6 hafta sonra izleme verileri toplanmıştır.

Araştırma modeline göre birinci katılımcı ile gerçekleştirilen uygulamanın ardından katılımcının hedef davranışında meydana gelen değişiklik sonrası değişikliğin nedeni hakkında bir tahminde bulunulmuştur. Bu tahmin; bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkili olabileceği şeklindedir. Yapılan tahminin, ikinci katılımcı ile gerçekleştirilen uygulama sonrasında ikinci katılımcının hedef davranışında da benzer değişiklik görülmesi sonucunda doğrulanması sağlanmıştır. Üçüncü ve sonuncu katılımcı ile gerçekleştirilen uygulama sonrasında yine benzer etkinin görülmesiyle birlikte yapılan doğrulama işlemi yinelenmiştir. Bu sayede bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında kuvvetli bir işlevsel ilişki olduğu açığa çıkarılmıştır (Tekin-İftar, 2018).

Çoklu yoklama modellerinde bir diğer önemli husus deneysel kontrolün sağlanmasıdır. Deneysel kontrol, bağımsız değişkenin uygulandığı zamanlarda değişikliklerin meydana gelmesi uygulanmadığı zamanlarda ise bir değişiklik olmaması ve aşamalı olarak bağımsız değişken uygulandıkça değişikliğin devam etmesi şeklinde sağlanmaktadır. (Rakap, 2017; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2019). Araştırmada deneysel kontrolü sağlamak amacıyla bir katılımcıya bağımsız değişken uygulanırken diğer katılımcılarda değişikliğe yol açmamak için uygulamalar birbirinden bağımsız zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Bu sayede birinci katılımcıda güç kartı strateji ile gerçekleştirilen öğretimin sonunda emniyet kemeri takma davranışında istendik yönde değişiklik sağlanırken henüz güç kartı stratejisi ile öğretimin gerçekleştirilmediği diğer katılımcıların emniyet kemeri takma davranışında bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Diğer katılımcılarla da ard zamanlı olarak uygulama süreci gerçekleştirildiğinde hedef davranışlarında değişimler gerçekleşmiştir. Bunun yanında araştırmada benzer özellikte katılımcılar seçilecek bağımsız değişkenden katılımcıların benzer şekilde etkilendiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmalarda sonuca etki edebilecek daha birçok faktör olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Bu araştırmada meydana gelen değişikliklerin sadece yapılan uygulama ile ilişkili olmasını sağlamak adına bazı faktörler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Deneysel geçerlik olarak ifade edilebilecek bu durum iç geçerlik ve dış geçerlik

olmak üzere iki grupta incelenebilir (Tekin-İftar, 2018). Aşağıda bu sürece ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

3.6.1. İç ve Dış Geçerliği Etkileyen Etmenlerin Kontrol Altına Alınması:

İç geçerlik, araştırma sürecinde bağımlı değişkeninde gerçekleşen değişikliklerin kaynağının yalnızca bağımsız değişken olup olmadığını inceleyen geçerlik türü olarak ifade edilmektedir (Rakap, 2017). Bu araştırmanın konusu kapsamında ele alındığında; emniyet kemeri takma davranışı öğretiminin yalnızca ve yalnızca güç kartı stratejisi ile kazandırılmış olması durumunda iç geçerliğin yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle araştırma sürecinde oluşabilecek dış etmenleri kontrol altına almak için katılımcıların yakın çevresinde bulunan kişilerle (anne, baba, dede, öğretmen, öğrenci servisinde görevli şoför ve hostesler vb.) görüşülerek araştırma sürecinde emniyet kemeri takma davranışının sadece araştırmacı tarafından öğretilmesi gerektiği bunun dışında evde veya farklı bir yerde başka kişilerce bu becerinin kesinlikle öğretilmemesi gerektiği belirtilmiştir. Ailelerle yapılan görüşmelerde yakın zamanda katılımcıyı etkileyebilecek hastalık, taşınma, kardeşi olma, kullandığı ilaçlarda değişiklik vb. durumlar yaşanıp yaşanmadığı da sorulmuş ve herhangi bir değişiklik olmadığı bilgisi alınmıştır. Araştırmada olgunlaşma etmenini kontrol altında tutmak için araştırma planlanan çalışma takvimi doğrultusunda mümkün olan en kısa sürede tamamlanmıştır. Araştırma sürecinde ölçme etmenini kontrol edebilmek için araştırmanın tüm evrelerinden yansız olarak seçilen oturumlardan en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Araştırmada katılımcı kaybını önlemek için ise devam sorunu olmayan öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesine özen gösterilmiş ayrıca katılımcıların aileleri ile görüşülerek devam konusunun önemi vurgulanmıştır. Çalışmaya katılan ailelerin gönüllü olmasının da katılımcı kaybını önlemede etkili olduğu ifade edilebilir.

Dış geçerliğin ise tek denekli araştırmalarda yineleme aracılığı ile gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada dış geçerlik hedef davranışın farklı ortam ve farklı araçlarda yinelenmesi ve elde edilen bulguların benzerliği ile desteklenmiştir.

3.7. Bağımlı Değişken

Bağımlı değişken “üzerinde bağımsız değişkenin etkisi incelenen değişkendir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015, s.59). Tek-denekli araştırmalarda bağımlı değişkenin gözlenebilir, ölçülebilir ve sosyal açıdan önemli olması gerektiği ifade edilmektedir (Rakap, 2017). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni (hedef davranışı) ise “emniyet kemeri takma” davranışdır. Araştırma sonucunda katılımcıların sabah okula gelirken ve akşam evlerine giderken bindikleri öğrenci servisinde emniyet kemeri takmaları ve yolculuk boyunca takılı tutması beklenmiştir.

3.8. Bağımsız Değişken

Bağımsız değişken, araştırmada bağımlı değişken üzerinde meydana getirilmek istenilen değişikliğe neden olan değişken olarak ifade edilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019; Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, “güç kartı stratejisi” uygulamasıdır. Güç kartı stratejisinde her öğrenci için özel olarak hazırlanmış bir senaryo ve bir güç kartı bulunmaktadır (Gagnon ve Mysley, 2016). Bu senaryo ve güç kartı üzerinde öğrencinin özel ilgi duyduğu kişi, kahraman ya da nesneye ait bir görsel yer almaktadır (Angel ve diğerleri, 2003; Güleç-Arslan, 2020).

Bu araştırmada öncelikle katılımcıların özel ilgi alanlarını belirlemek amacıyla öğretmenleri ve aileleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda birinci katılımcının çizgi film karakteri olan “Rafadan Tayfa Akın” karakterine ve anahtarlara; ikinci katılımcının “dedesine (annesinin babası)” ve üçüncü katılımcının yine çizgi film karakterleri olan “Grizzly ve Lemmingler”e özel ilgi duyduğu belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından her katılımcı için özel olarak senaryo ve güç kartı hazırlanmıştır (Ek 7 ve Ek 8).

3.9. Katılımcılara Ait Olası Tepki Tanımları

Araştırmanın başlama düzeyi, yoklama oturumları, genelleme oturumları ve izleme oturumlarında katılımcılardan doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama olmak üzere üç farklı tür tepkiden birini sergilemesi beklenmiştir. Katılımcıların sergilediği tepkiler ilgili veri kayıt formuna uygulamacı tarafından işlenmiştir. Bu araştırma özelinde katılımcılardan beklenen doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama tanımları şu şekildedir;

Doğru tepki: Katılımcının öğrenci servisinde koltuğuna oturduktan sonra “emniyet kemerini tak” yönergesi verildiğinde, 5 sn içinde emniyet kemerini takması ve yolculuk boyunca emniyet kemerini takılı tutması doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Katılımcı doğru tepki verdiğinde “Aferin sana!”, Harikası!, Kemerini çok güzel taktın” şeklinde sözel pekiştireçler kullanılarak pekiştirilmiştir. Ancak başlama düzeyi ve izleme evrelerinde pekiştirme yapılmamıştır. Bu evrelerde sadece katılımcının çalışmaya göstermiş olduğu katılma davranışı pekiştirilmiştir.

Yanlış tepki: Araştırmada katılımcının öğrenci servisinde doğru tepki dışında gerçekleştirdiği diğer tüm tepkiler yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Katılımcı yanlış tepki verdiğinde görmezden gelinmiştir.

Tepkide bulunmama: Katılımcıya “emniyet kemerini tak” yönergesi verildiğinde, 5 sn içinde herhangi bir tepkide bulunmamasıdır. Araştırmada tepkide bulunmama davranışı yanlış tepki olarak kayıt formuna işlenmiştir.

3.10. DeneySEL Süreç

Araştırmanın bu bölümünde başlama düzeyi yoklama, günlük yoklama, toplu yoklama, uygulama oturumlarına, izleme oturumlarına ve genelleme oturumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.10.1. Başlama Düzeyi Oturumları:

Araştırmada katılımcıların emniyet kemeri takma davranışıyla ilgili var olan performanslarını belirlemek amacıyla, uygulamaya başlamadan önce tüm katılımcılardan eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri, günlük yaşamın doğal akışı bozulmadan katılımcılar akşam evlerine dönmek için öğrenci servisine bindiklerinde uygulamacı tarafından toplanmıştır. Katılımcılar öğrenci servisinde koltuklarına oturdukları zaman emniyet kemerini taktıklarında doğru tepki kabul edilmiş ve veri kayıt formuna (+) işareti konulmuştur. Katılımcı, emniyet kemerini takmadığında ise yanlış tepki kabul edilmiş ve formun ilgili kısmına (-) işareti konulmuştur. Başlama düzeyi verileri toplanırken katılımcıların tepkileri karşısında hiçbir ipucu, pekiştireç ya da geri dönüt verilmemiştir. Ayrıca uygulamacı, veri kayıt edildikten sonra katılımcıların yolculuk yaptıkları esnada emniyet kemerini çıkarabilecekleri ya da takabilecekleri düşüncesi ile öğrenci servislerinde görevli hostesleri ve şoförleri önceden bilgilendirmiştir. Böyle bir durum olduğunda öğrenciye müdahale etmeden kendisine bilgi verilmesini istemiştir. Ancak araştırmada böyle bir durum meydana gelmemiştir. Başlama düzeyi verileri hafta içi beş gün boyunca günde birer oturum şeklinde toplanmıştır. Her oturumda bir deneme gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi verilerinin toplanması art arda beş oturum kararlı veri elde edilinceye kadar sürdürülmüştür. Beş oturum kararlı veri elde edildikten sonra başlama düzeyi oturumları sonlandırılmış ve birinci katılımcı ile uygulama oturumlarına geçilmiştir. Araştırmada, yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanıldığı için başlama düzeyinde elde edilen veriler aynı zamanda ilk toplu yoklama oturumu olarak da kullanılmıştır.

3.10.2. Öğretim Oturumları:

Araştırmada, başlama düzeyinde tüm katılımcılardan kararlı veri elde edildikten sonra birinci katılımcıyla öğretim (uygulama) aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada öğretim oturumları, her katılımcının öğrenim gördüğü kendi özel eğitim sınıfında ve okula ulaşım için kullandığı öğrenci servisinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları katılımcıların okulda olduğu hafta içi 5 gün boyunca günde 1 oturum ve 2 deneme şeklinde düzenlenmiştir.

Sınıf içinde gerçekleştirilen öğretim sürecinde uygulamacı ve katılımcı bir masa başında yan yana oturmuşlardır. Ortamın öğrenciyi rahatsız edecek ve uygulamanın akışını bozacak ışık, ses vb. uyaranlardan arındırılmış olmasına dikkat edilmiştir. Öğretim oturumları

öncesinde uygulamacı tarafından her katılımcı için özel bir senaryo ve güç kartı hazırlanmıştır. Uygulamacı, masa üzerinde bulunan senaryo ve güç kartını katılımcıya göstererek “Bak burada neler var? Haydi inceleyelim. Bak üzerinde bir resim de var. Kim bu?” gibi ifadelerle dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur.

Daha sonra öğrenciye yazılı senaryoyu göstererek “Senin için çok güzel bir öykü yazdım” diyerek kısaca senaryo ve güç kartını öğrenciye tanıtmıştır. Ardından “Şimdi bu öyküyü sana okuyacağım, eğer beni dikkatlice dinlersen ve sana söylediklerimi yaparsan sonrasında sana güzel bir hediye (her katılımcı için ayrı olarak belirlenen pekiştireç ismi söylenmiştir) vereceğim” diyerek öğrenciyi motive etmiştir. Uygulamacının “Okuyalım mı? Hazır mısın?” sorularına katılımcının “Evet, hazırım, okuyalım ya da başını evet anlamında sallaması” gibi sözlü ya da jest, mimik kullanarak verdiği tepkiler “Harikasın! Aferin!” benzeri ifadelerle sözlü olarak pekiştirilmiştir. Ardından katılımcılar okuma yazma bilmediği için ilk olarak senaryo ve sonrasında güç kartı uygulamacı tarafından vurgu ve tonlamalarına dikkat edilerek okumuştur. Senaryo ve güç kartı okunurken üzerinde yer alan görseller de katılımcı ile birlikte incelenmiştir. Daha sonra senaryo ve güç kartı ile ilgili olarak katılımcıya bazı sorular yöneltilmiştir. “Rafadan Tayfa Akın (her katılımcı için ayrı kahramana ilişkin sorular sorulmuştur) okula ne ile geliyormuş, arabaya binince ne takıyormuş, senin de arabaya binince ne yapmanı istiyor” şeklinde sorular yöneltilmiştir. Katılımcı kendisine sorulan sorulara doğru cevap verdiğinde sözlü olarak pekiştirilmiştir. Katılımcının cevap vermediği durumlarda ise senaryonun ilgili bölümü uygulamacı tarafından tekrar okunmuş ve soru yinelenmiştir. Tüm sorulara doğru cevap verince katılımcının senaryo ve güç kartını anladığı kabul edilmiştir. Bu aşamadan sonra hedef davranışın sergileneceği ortam olan öğrenci servisine geçilmiştir. Öğrenci servisinde sadece güç kartı bir kez daha uygulamacı tarafından okunmuş ve öğretim oturumu sonlandırılmıştır.

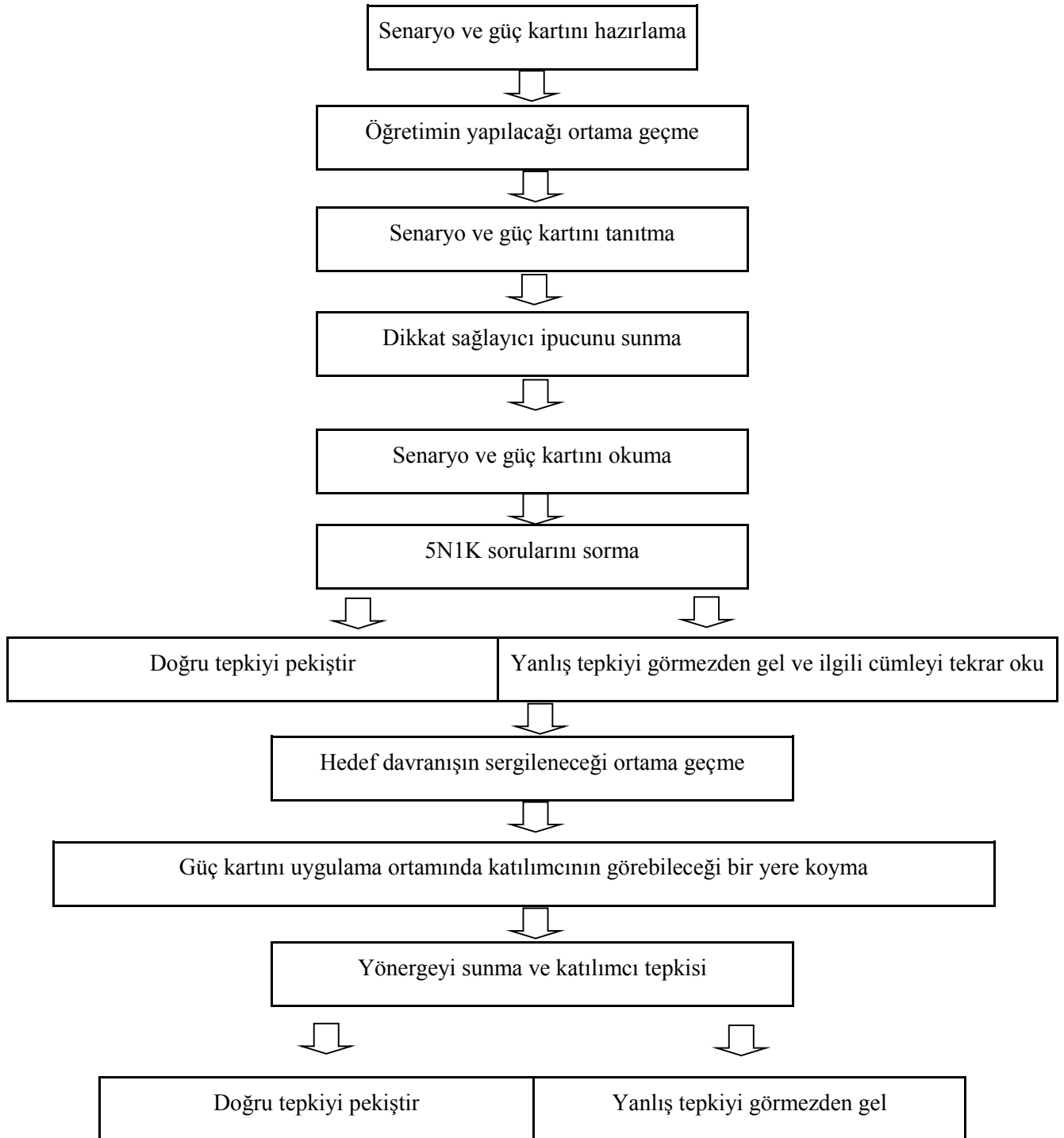
3.10.3. Günlük Yoklama Oturumları:

Araştırmada, her öğretim oturumu sonrasında katılımcıların hedef beceriyi kazanıp kazanmadıklarını ortaya koymak için günlük yoklama oturumları düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları hedef davranışın sergileneceği öğrenci servislerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hedef becerisi olan emniyet kemeri takma davranışı katılımcı tarafından art arda üç oturum kararlı bir şekilde gerçekleştirilinceye kadar günlük yoklama oturumları sürdürülmüştür. Günlük yoklama oturumlarında veriler başlama düzeyine benzer şekilde toplanmıştır. Araştırmada ilk günlük yoklama oturumu gerçekleştirildikten sonra güç kartı öğrencinin koltuğuna oturduğunda rahatlıkla görebileceği bir yere (Örnek; öndeki koltuğun sırt kısmı ya da koltuğun yanındaki cama) yerleştirilmiştir. Katılımcılar hedef beceriye ilişkin art

arda 3 oturum %80 düzeyinde ölçüte ulaştıktan sonra silikleştirme sürecine geçilmiştir. Bu süreçte ilk olarak senaryonun okunması aşamasına son verilmiştir. İkinci olarak ise güç kartı öğrencinin görebileceği bir yere konulmuş ancak okunmamıştır. Şekil-4'te Güç Kartı Stratejisinin uygulama basamakları gösterilmiştir.

Şekil 4

Güç Kartı Stratejisi Uygulama Basamakları



3.10.4. Toplu Yoklama Oturumları:

Toplu yoklama oturumları, araştırmanın katılımcıları olan zihin yetersizliği veya OSB tanılı çocukların hedef beceriye ilişkin performanslarının toplu ve eşzamanlı olarak sınındığı oturumlardır. Toplu yoklama oturumlarında veri toplama süreci başlama düzeyinde belirtilen şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada başlama düzeyinde elde edilen veriler ilk toplu yoklama oturumu olarak kullanılmıştır. Bunun dışında 3 toplu yoklama oturumu verisi daha toplanmıştır.

Araştırmada, başlama düzeyinde kararlı veri toplandıktan sonra birinci katılımcı ile uygulama sürecine geçilmiştir. Katılımcı, uygulama sürecinde 3 oturum art arda ölçütü karşıladıktan sonra tüm katılımcılar ile eş zamanlı olarak uygulama sonrası birinci toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Birinci toplu yoklama oturumunun ardından veriler ilgili formuna kayıt edilmiş ve ardından ikinci katılımcı ile uygulama sürecine başlanmıştır. İkinci katılımcı hedef beceriyi ölçütü karşılar düzeyde sergiledikten sonra öğretim sonlandırılmış ve bütün katılımcılardan eş zamanlı olarak ikinci toplu yoklama oturumu verisi toplanmıştır. İkinci toplu yoklama oturumunun ardından üçüncü katılımcı ile uygulama sürecine geçilmiştir. Üçüncü katılımcı da hedef beceriyi üç oturum art arda ölçütü karşılar düzeyde sergiledikten sonra öğretim sonlandırılmış ve üçüncü toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Üçüncü toplu yoklama oturumundan elde edilen veriler kayıt edildikten sonra toplu yoklama oturumları sonlandırılmıştır (Tekin-İftar, 2018).

3.10.5. Genelleme Oturumları:

Araştırmada katılımcıların güç kartı strateji ile edindikleri emniyet kemeri takma davranışını farklı ortam ve farklı araç-gereçlere genelleyip genellemediklerini belirlemek amacıyla genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında farklı ortam olarak otomobil, farklı araç-gereç olarak ise otomobil emniyet kemeri kullanılmıştır. Genelleme oturumlarında başlama düzeyi ve yoklama oturumlarında olduğu gibi veri toplanmıştır. Genelleme süreci öntest-sontest şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme öntest verileri katılımcı ile henüz uygulamanın gerçekleştirilmediği başlama ve yoklama oturumlarından elde edilmiştir. Sontest verileri ise katılımcıların uygulama oturumları sona erdikten sonra toplanmıştır.

3.10.6. İzleme Oturumları:

Araştırmada öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra katılımcıların “emniyet kemeri takma” davranışını ne düzeyde koruduklarını belirleyebilmek amacıyla ikinci, dördüncü ve altıncı haftada izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında, başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumlarına benzer şekilde veri toplanmıştır. Elde edilen veriler ilgili kayıt

formuna işaretlenmiştir. İzleme oturumlarında katılımcıların hedef davranışı doğru olarak sergilediklerinde herhangi bir pekiştirme yapılmamıştır. Sadece katılımcıların araştırma için göstermiş oldukları iş birliği pekiştirilmiştir.

3.11. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın etkililik, güvenirlik ve sosyal geçerlik verilerinin toplanıp analiz edilmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.11.1. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi:

Araştırmada güç kartı stratejisinin “emniyet kemeri takma” davranışının öğretiminde etkisini belirlemek amacıyla yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında etkililik verileri toplanmıştır. Bu oturumlarda katılımcıların sergilemiş oldukları doğru ve yanlış tepkiler “Emniyet Kemer Takma Davranışı Başlama Düzeyi, Uygulama, Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu (Ek 3)” ile kayıt edilmiştir. Katılımcı doğru tepki verdiğinde kayıt formuna (+), yanlış tepki verdiğinde ise (-) işareti konulmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler “Doğru tepki yüzdesi = Doğru tepki sayısı / toplam tepki fırsatı sayısı x 100” formülü kullanılarak yüzdeye dönüştürülmüştür. Hesaplama sonunda elde edilen etkinlik verilerinin grafiksel analizi yapılmış ve araştırmada yer alan tüm katılımcılar için elde edilen etkililik verileri çizgi grafik üzerinde gösterilmiştir (Tekin-İftar, 2018). Grafiğin düşey ekseninde hedef becerinin doğru gerçekleştirilme yüzdesi yatay eksenin de ise oturum sayılarına yer verilmiştir.

3.11.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi:

Araştırmada gözlemciler arası ve uygulama güvenirliği olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmış ve analizi yapılmıştır. Öncesinde gözlemcilere araştırmacı tarafından araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri, güç kartı stratejisi uygulama basamakları, beklenen katılımcı tepkileri gibi bilgiler yazılı olarak verilmiştir. Güvenirlik verileri araştırma sürecinde gerçekleştirilen tüm oturumların en az %30’undan elde edilmiştir. Güvenirlik verisi toplanacak oturumlar yansız olarak seçilmiştir. Seçilen oturumlara ait video kayıtları gözlemciler tarafından izlenilerek veri toplama formlarına gerekli bilgiler işlenmiştir.

3.11.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerin Toplanması ve Analizi:

Gözlemciler arası güvenirlik, birbirinden bağımsız iki gözlemcinin eş zamanlı olarak aynı oturumları inceleyip hedef davranışa ilişkin veri toplamaları ve bu verileri karşılaştırmaları şeklinde ifade edilmektedir (Yücesoy-Özkan, 2017). Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik verileri hedef davranış olan “emniyet kemeri takma” davranışının veri toplama formuna kaydedilmesi yöntemi ile toplanmıştır. Elde edilen güvenirlik verilerinin analizi $[(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Gözlemciler

arası güvenilirlik yüzdesi %80 ve üzerinde olduğunda, gözlemcilerin genellikle gözlemlerinde hemfikir olduğu varsayılmaktadır (Erbaş, 2018). Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri Tablo 4 'te verilmiştir.

Tablo 4
Gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Katılımcılar	Başlama Düzeyi	Uygulama	Yoklama	İzleme	Genelleme
Veysel	%100	%100	%100	%100	%100
Ayşe	%100	%100	%100	%100	%100
Serdar	%100	%100	%100	%100	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında ait gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin % 100 olduğu görülmektedir.

3.11.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerin Toplanması ve Analizi:

Uygulama Güvenirliği, araştırmacının bağımsız değişkeni planlandığı gibi uygulayıp uygulayamadığını ortaya koymaktadır (Yücesoy-Özkan, 2017). Araştırmanın uygulama güvenilirliği verileri başlama düzeyi, yoklama, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarından toplanmıştır.

Araştırmada öğretim oturumlarında uygulama güvenilirliği verilerini toplamak için Güç Kartı Stratejisi Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu (Ek 4) kullanılmıştır. Forma uygulamacının öğretim sırasında gerçekleştirmeyi planladığı davranışlar yazılmıştır. Bu davranışlar; (a) araç gereci hazır bulundurma, (b) Senaryo ve güç kartını tanıtmak, (c) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma (ç) hazır olduğunu belirttiğinde öğrenciyi pekiştirme (d) senaryo ve güç kartını okuma (e) senaryo ve güç kartı ile ilgili sorular sorma (f) katılımcıyı güç kartını kullanması için teşvik etme (g) hedef davranışın uygulanacağı ortama geçme (h) güç kartını katılımcının erişebileceği bir yere koyma şeklinde sıralanmıştır. Gözlemci uygulamacının bu davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ilgili forma işlemiştir.

Araştırmada öğretim oturumu dışındaki diğer oturumlarda uygulama güvenilirliği verilerini toplamak için ise Güç Kartı Stratejisi Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu (Ek 5) kullanılmıştır. Bu formda uygulamacının (a) katılımcının araca binmesini bekleme (b) katılımcının araç içinde bir koltuğa oturmasını bekleme (c) katılımcının emniyet kemerini takmasını bekleme davranışları

dikkate alınmıştır. Yine benzer şekilde gözlemci uygulamacının bu davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ilgili forma işlemiştir. Uygulama güvenirliğine ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Uygulama güvenirliği verileri

Oturumlar	Uygulama Güvenirliği
Başlama Düzeyi Otumları	%100
Uygulama Oturumları	%100
Günlük Yoklama Oturumları	%100
İzleme Oturumları	%100
Genelleme Oturumları	%100

Elde edilen verilerin analizinde uygulama güvenirliği = $[Gözlenen\ uygulamacı\ davranışları / planlanan\ uygulamacı\ davranışları] \times 100$ formülü kullanılmıştır (Erbaş, 2018). Uygulamacının araştırmacının tüm oturumlarını katılımcılara % 100 uygulama güvenirliği ile sunduğu belirlenmiştir. Bu verilere göre araştırmacının uygulamayı planladığı şekilde yürüttüğü ifade edilebilir.

3.11.3. Sosyal Geçerlik Verileri:

Sosyal geçerlik, araştırmadan etkilenen ilişkili bireylerin araştırmaya ilişkin yaptıkları değerlendirmeler olarak ifade edilebilir (Kurt, 2018). Araştırmada sosyal geçerlilik verilerini elde etmek için katılımcıların aileleri ve öğretmenlerine yönelik iki ayrı form hazırlanmıştır. Formlarda çalışmanın amaçları, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin açık uçlu sorulara yer verilmiştir (Ek 8 ve Ek 9). Formların güç kartı stratejisi ile ilgili soruları hazırlanırken alanyazında bu yöntemin kullanıldığı önceki çalışmaların sosyal geçerlik bölümleri incelenmiştir (Campbell ve Tincani, 2011; Davis, 2018; Tan, 2021). Sorular hazırlandıktan sonra son olarak tez danışmanına gönderilmiş ve tez danışmanından alınan geri bildirimler neticesinde son haline getirilmiştir.

Sosyal geçerlik formlarında yer alan soruların cevaplanması aşaması katılımcıların devam ettikleri okulun müdür yardımcısı odasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların aileleri ve öğretmenleri tek tek müdür yardımcısı odasına davet edilerek formda bulunan her sorunun altındaki ilgili boşluğa cevaplarını yazmaları istenmiştir. Cevaplarını yazdıktan sonra müdür yardımcısı odasında bulunan kutunun içine cevapların yazılı olduğu formu bırakmaları istenmiştir. Formların yansız olarak değerlendirilebilmesi adına üzerlerine isim yazılmaması

gerektiği belirtilmiştir. Formlardan elde edilen veriler öznel değerlendirme yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada, gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere araç içi güvenlik davranışlarından emniyet kemeri takma davranışının kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim oturumlarından elde edilen bulgulara, araştırma sürecinin başlangıcında araştırmanın katılımcıları olan Veysel, Ayşe ve Serdar'ın var olan performanslarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın üç katılımcısı ile gerçekleştirilen öğretim oturumları sonunda edinilen becerinin iki, dört ve altı hafta sonra kalıcılığına yönelik bulgulara, edinilen becerinin farklı araç ve ortamlara genellenmesine ilişkin bulgular sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların aileleri ve öğretmenlerine yöneltilen sorulardan elde edilen veriler neticesinde araştırmaya ilişkin sosyal geçerlik bulgularına da bu bölümde yer verilmiştir. Araştırmanın başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinden elde edilen bulgular aşağıda yer alan Şekil 5 çizgi grafiği üzerinde gösterilmiştir. Grafiğin yatay ekseninde oturum sayıları verilirken dikey ekseninde ise katılımcıların göstermiş oldukları doğru tepki yüzdeleri verilmiştir.

4.1. Gelişimsel Yetersizliği Bulunan Bireylere Araç İçi Güvenlik Davranışlarının Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın etkililiğine ilişkin edinim, izleme ve genelleme bulguları aşağıda açıklanmıştır. Buna göre;

4.1.1. Edinim Bulguları:

Araştırmanın etkililik bulguları katılımcıların başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde göstermiş oldukları tepkilerin incelenmesiyle ortaya konulmuştur. Birinci katılımcı olan Veysel'in araştırmanın başlama düzeyi evresinde "emniyet kemeri takma" davranışını %0 düzeyinde gerçekleştirdiği yani beş oturumda da doğru tepkide bulunmadığı görülmüştür. Başlama düzeyinde kararlı veriye ulaşıldıktan sonra Veysel ile uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresindeki bulgular öğretim sonunda gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında katılımcının göstermiş olduğu tepkilerden oluşmaktadır. Araştırmada Veysel'in, ilk günlük yoklama oturumundan itibaren emniyet kemeri takma davranışını %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği görülmüştür. Üç oturum kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresi sonlandırılmıştır. Uygulama evresinin ardından gerçekleştirilen bütün toplu yoklama oturumlarında da Veysel'in emniyet kemeri takma davranışını %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği görülmüştür. Veysel ile uygulama evresinde ölçüt karşılanıncaya kadar üç öğretim oturumu ve üç günlük yoklama oturumu düzenlenmiştir.

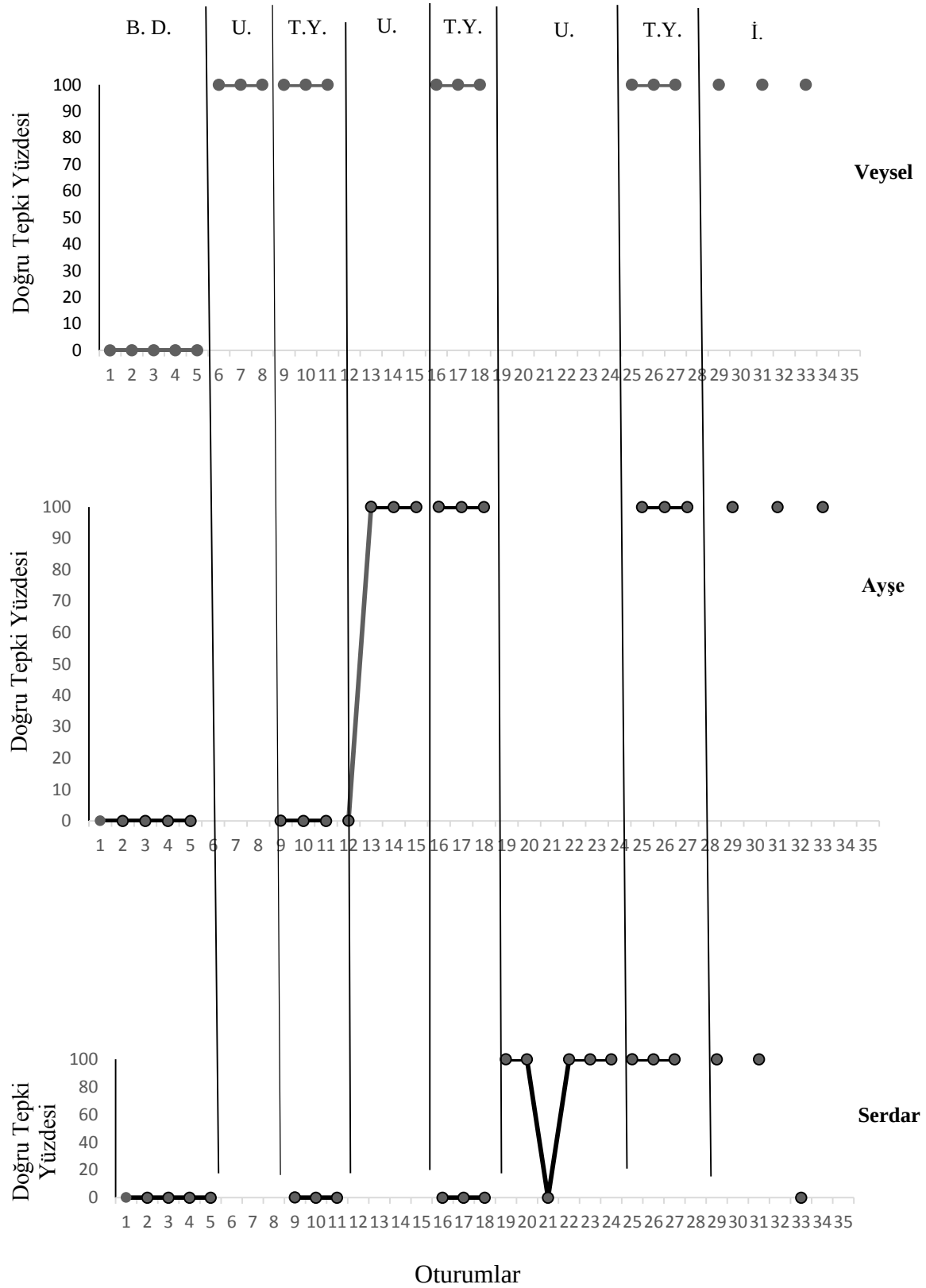
Araştırmanın ikinci katılımcısı olan Ayşe'nin başlama düzeyi oturumları incelendiğinde bir önceki katılımcıya benzer şekilde “emniyet kemeri takma” davranışını %0 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Ayşe'nin başlama düzeyinde beş oturum art arda doğru tepkide bulunmaması sonucunda başlama düzeyi evresi sonlandırılmıştır. Daha sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak gerçekleştirilen birinci toplu yoklama oturumunda da Ayşe'nin başlama düzeyine benzer şekilde %0 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu belirlenmiştir. Birinci toplu yoklama oturumundan sonra Ayşe ile uygulama evresine geçilmiştir. Ayşe'nin, uygulama evresinde gerçekleştirilen birinci oturumda emniyet kemeri takma davranışına ilişkin tepkide bulunmama davranışı sergilediği görülmüştür. Araştırmada tepkide bulunmama davranışı yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Ayşe'nin, uygulama evresinde gerçekleştirilen ikinci, üçüncü ve dördüncü oturumlarda ise %100 düzeyinde doğru tepkide bulunarak ölçütü karşılar düzeyde emniyet kemeri takma davranışını sergilediği belirlenmiştir. Ayşe uygulama evresinin ardından gerçekleştirilen bütün toplu yoklama oturumlarında emniyet kemeri takma davranışını %100 düzeyinde doğru olarak sergilemeye devam etmiştir.

Araştırmanın üçüncü katılımcısı Serdar'ın başlama düzeyinde “emniyet kemeri takma” davranışına yönelik göstermiş olduğu tepkiler incelendiğinde %0 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmüştür. Serdar'ın, emniyet kemeri takma davranışını birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarında da %0 düzeyde gerçekleştirmeye devam ettiği belirlenmiştir. Araştırmada düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumu ardından Serdar ile uygulama evresine geçilmiştir. Serdar'ın güç kartı stratejisi ile öğretim aşamalarının gerçekleştirildiği uygulama evresinde düzenlenen birinci ve ikinci oturumlar sonrası emniyet kemeri takma davranışını %100 düzeyde doğru gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Uygulama evresindeki üçüncü oturumda ise Serdar'ın %0 düzeyde doğru tepkide bulunduğu görülmüştür. Serdar'ın, uygulama evresindeki dördüncü, beşinci ve altıncı oturumlarında ise birinci ve ikinci oturumlara benzer şekilde yine %100 düzeyinde doğru tepkide bulunarak ölçütü karşılar düzeyde emniyet kemeri takma davranışını sergilediği belirlenmiştir. Aşağıdaki şekil 5'te araştırmanın üç katılımcısı olan Veysel, Ayşe ve Serdar'ın emniyet kemeri takma davranışına yönelik başlama düzeyi (B.D.), uygulama (U.), toplu yoklama (T.Y.) ve izleme (İ.) oturumlarında göstermiş oldukları doğru tepki yüzdeleri verilmiştir.

Şekil incelendiğinde mutlak düzey değişikliği analiz değerlerinin, Veysel için %100, Ayşe için %66,6 ve Serdar için %66,6 olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda tüm deneklerin öğretim oturumlarında hedeflenen ölçüt yönünde ilerleme sergilediği ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkende acil etki yarattığı söylenebilir.

Şekil 5

Katılımcıların emniyet kemeri takma davranışına ilişkin doğru tepki yüzdeleri



4.1.2. Genelleme Bulguları:

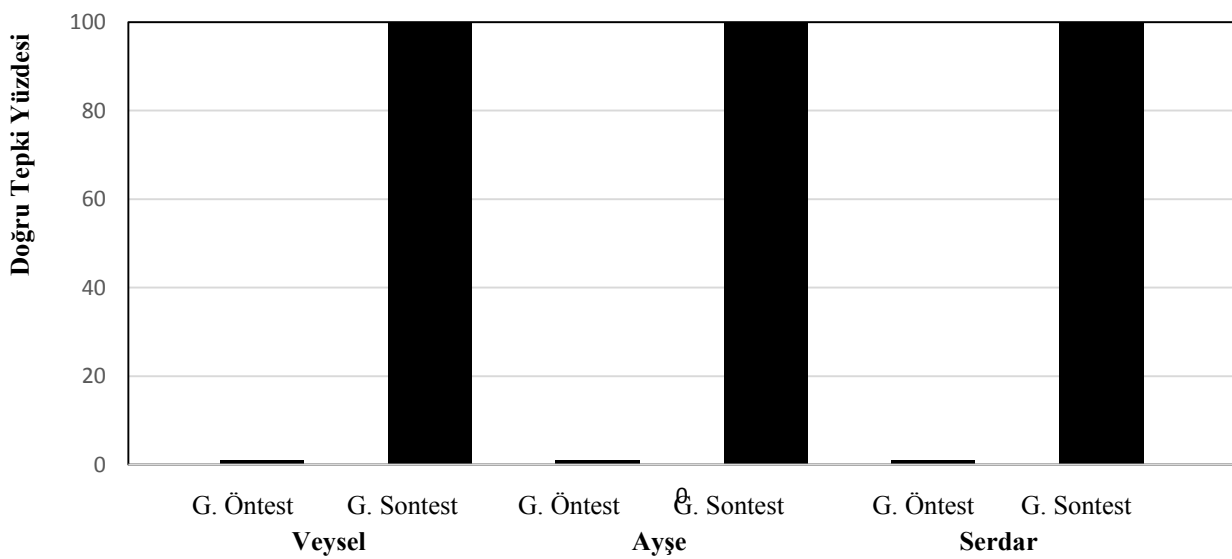
Katılımcıların güç kartı stratejisi ile edinimi gerçekleştirilen emniyet kemeri takma davranışının farklı araç ve ortamlara genelleyip genellemediklerini belirlemek amacıyla genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları öntest-sontest şeklinde düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarında öğretim oturumlarından farklı bir ortam olarak öğrenci servisi (minibüs) yerine otomobil kullanılmıştır. Emniyet kemeri takma davranışının genelleneceği farklı araç-gereç olarak ise otomobil emniyet kemeri kullanılmıştır. Bilindiği gibi minibüs ve otobüslerde kullanılan emniyet kemerleri sadece bel bölgesinde iken otomobillerde kullanılan emniyet kemerleri hem bel hem de göğüs bölgesinden koruma sağlamaktadır.

Araştırmanın genelleme ön test verileri katılımcılar ile henüz uygulamaya başlanılmadan önce toplanmıştır. Bu aşamada veriler toplu yoklama oturumlarında olduğu gibi elde edilmiştir. Ön test genelleme oturumlarından elde edilen bulgulara göre katılımcıların emniyet kemeri takma davranışını farklı araç ve ortamlara genellemedikleri görülmüştür.

Genelleme son test verileri ise katılımcılar ile uygulama oturumları gerçekleştirildikten sonra toplanmıştır. Genelleme sontest oturumlarından elde edilen bulgulara göre üç katılımcının da emniyet kemeri takma davranışını farklı ortam ve araçlara %100 düzeyinde genelledikleri görülmüştür. Şekil-6'da Veysel, Ayşe ve Serdar'ın genelleme oturumlarında göstermiş oldukları doğru tepki yüzdeleri verilmiştir.

Şekil 6

Katılımcıların güç kartı strateji ile emniyet kemeri takma davranışının öğretime ilişkin genelleme bulguları



Açıklama: G.: Genelleme

4.1.3. İzleme Bulguları:

Araştırmada öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra katılımcıların “emniyet kemeri takma” davranışını ne düzeyde koruduklarını belirleyebilmek amacıyla ikinci, dördüncü ve altıncı haftada izleme oturumları düzenlenmiştir.

Veysel, güç kartı stratejisi kullanılarak emniyet kemeri takma davranışı öğretimi sonrası gerçekleştirilen izleme oturumlarında %100 düzeyde doğru tepkide bulunmuştur. Bu bulgular Veysel’in güç kartı stratejisi ile gerçekleştirilen öğretim sona erdikten sonra da emniyet kemeri takma davranışını koruduğunu göstermiştir.

Ayşe’nin de öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra iki, dört ve altıncı haftada gerçekleştirilen izleme oturumlarında %100 düzeyde doğru tepkide bulunarak emniyet kemeri takma davranışını koruduğu belirlenmiştir.

Serdar’ın öğretim sonrası ikinci ve dördüncü haftada gerçekleştirilen izleme oturumlarında %100 düzeyde doğru tepkide bulunduğu ancak altıncı haftada düzenlenen izleme oturumunda %0 düzeyde doğru tepki gösterdiği görülmüştür. Katılımcıların izleme oturumlarına ilişkin bulguları Şekil 5’de verilmiştir.

4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada kullanılan öğretim yöntemi ve kazandırılmaya çalışılan davranış ile ilgili olarak sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla katılımcıların aileleri ve öğretmenlerine yönelik sekiz sorudan oluşan iki ayrı form hazırlanmıştır (Ek 8 ve Ek 9). Açık uçlu soruların yer aldığı bu formlar katılımcıların aileleri ve öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Formlardan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Ailelerin Sosyal Geçerliğe İlişkin Görüşleri:

Aileler için hazırlanan sosyal geçerlik formları bir baba ve iki anne tarafından doldurulmuştur. Yansız olarak değerlendirme yapılabilmesi için formların üzerine isim veya kimliğini belli edecek herhangi bir bilgi yazılmaması istenmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların ailelerine ilk olarak araştırma neticesinde “Çocuğunuzun emniyet kemeri takma davranışını kazandığını düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya aileler: “evet, düşünüyorum”, “kazandığını düşünüyorum” ve “Evet, arabaya binince hemen emniyet kemerini takıyor” şeklinde cevap vermişlerdir. Ailelere ikinci olarak “Çocuğunuzun emniyet kemeri takma davranışını kazanmasının onun bağımsız yaşamasına nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Aileler bu soruya: “Arabaya bindiğinde kemerini takarsa yolculuk için hazırlanmış olur. Başka kişilerin onu hazırlamasına ya da yerine oturtmasına gerek kalmaz”, “Okuluna giderken emniyet kemerini taktığında ayağa kalmaz ve servis görevlisinin onunla ilgilenmesine gerek kalmaz” ve “kendi başına arabayla uzak yerlere

yolculuk yapamaz ama yine okula giderken faydası olacaktır” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ailelere üçüncü olarak “Çocuğunuzun emniyet kemeri takma davranışını kazanmasının güvenli yolculuk yapmasına nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Aileler bu soru ile ilgili olarak “Her gün haberlerde trafik kazası haberlerini izliyoruz. Emniyet kemerinin kazalarda ne kadar koruyucu olduğunu televizyonlarda söylüyorlar. Kaza olduğunda yerinde sabit kalmasını sağlar.”, “Allah korusun bir kaza olduğunda kemer onu korur, kafasını bir yerlere çarpmaz ya da koltuktan düşmez.” ve “Kemer takınca bizim de içimiz daha rahat oluyor. Allah korusun araba devrilse emniyet kemeri sayesinde yerinde kalır. Arabadan dışarı çıkmaz” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Ailelere dördüncü olarak “Çocuğunuzun emniyet kemeri takma davranışını günlük yaşamında kullanmaya başladığında çevresindeki diğer kişilerin ona karşı nasıl bir tutum geliştireceğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Aileler bu soruya: “Emniyet kemerini takması bizim bile hoşumuza gidiyor. Dedesinin arabasına binince emniyet kemerini taktı ve dedesi de ona dondurma aldı. Bir şeyler öğrendiğini görünce mutlu oluyoruz.”, “Evet düşünüyorum. Servisteki diğer çocuklara da örnek olacaktır. O, çocukların aileleri de çocuklarına kemer takmayı öğretmeye çalışacaklardır.” ve “Arabadaki şoför ve görevli ablası emniyet kemeri taktığı için seviniyorlar. Ona çikolata alıyorlar” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Ailelere beşinci olarak “Çalışmada kullanılan güç kartı uygulamasını etkili buldunuz mu, etkili bulduysanız etkili olmasının nedeni sizce nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Aileler bu soruyla ilgili olarak “Etkili buldum. Çok hızlı bir şekilde emniyet kemerini takmaya başladı. İnşallah hep takar. Çocuğumun zaten sevdiği çizgi film olduğu için o hikayeler etkili olmuştur.”, “Evet etkili buldum, eve gelince okulda okuduğunuz hikâyeyi bize anlatıyor. Küçük kartı bize gösteriyor. Etkili olmasının sebebi dedesini çok sevmesi ve dedesi ne söylese yapmak istemesi” ve “Çok etkili buldum. Arabaya binince hemen emniyet kemerini takıyor. Sevdiği çizgi filmler kullanıldığı için etkili olduğunu düşünüyorum. Resimli kartları ve dergileri de çok sever. Bu yüzden de etkili olmuş olabilir” şeklinde cevap vermişlerdir. Araştırma kapsamında ailelere altıncı olarak “Güç kartı stratejisi ile çocuğunuza başka beceriler öğretmek ister misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Aileler bu soruya “Evet, öğretmek isterim ama nasıl yapılacağını bilmiyorum. Bana öğretilirse bende evde çocuğuma öğretirim”, “Evet, öğretmek isterim” ve “Güzel bir yöntemmiş. İleride bu yöntemle yeni şeyler öğretmek isterim” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ailelere yedinci olarak “Çocuğunuzun buna benzer araştırmalara tekrar katılmasını ister misiniz?” sorusu sorulmuştur. Aileler bu soru ile ilgili olarak “İlk defa böyle bir araştırmaya katıldı. Yeni şeyler öğrendi. Bundan sonra da onun için faydalı olacak araştırmalara katılmasını isterim”, “Güzel bir çalışmaydı. Evet yeni araştırmalara katılmasını istiyorum” ve “Evet isterim. Farklı şeyler öğrenmesini sağlayacak

araştırmalara katılması iyi olur.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri kapsamında ailelere son olarak “Çocuğunuzda öğretim sonucunda edindiği bu beceriyi farklı ortamlarda da sergileyebiliyor mu?” sorusu yöneltilmiştir. Ailelerin tamamı çocuklarının emniyet kemeri takma davranışını farklı ortamlara genelleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Ailelerden ikisi kendi araçları olduğunu ve çocuklarının kendi araçlarına bindiği zamanlarda emniyet kemeri taktığını belirtirken diğer aile dedesinin arabasına bindiği zaman emniyet kemerini taktığını ifade etmiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin Sosyal Geçerliğe İlişkin Görüşleri:

Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere güvenlik becerilerinin öğretilmesinde güç kartı stratejisinin etkililiğinin incelendiği bu araştırma üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların ikisi aynı öğretmenin öğrencileridir. Bu nedenle araştırmada iki öğretmenden sosyal geçerlik bulguları toplanmıştır. Öğretmenlere açık uçlu sekiz sorunun sorulduğu bir form dağıtılmıştır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde genel olarak olumlu ifadelerin bulunduğu görülmüştür. Öğretmenlere ilk olarak “Öğrencinizin emniyet kemeri takma davranışını kazandığını düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya birinci öğretmen “Hızlı bir şekilde kazandığını düşünüyorum. Çünkü öğrencinin performansını arttırmak için doğru motivasyon kaynağının bulunduğu, beceri basamaklarının ipucu olarak kullanıldığı etkili bir yöntem kullanılmıştır” cevabını vermiştir. İkinci öğretmenin aynı soruya cevabı ise “Bu çalışma sonrası öğrencim emniyet kemerini takarak yolculuk yapıyor. Beceri kazanmıştır” şeklinde olmuştur. Öğretmenlere ikinci olarak “Öğrencinizin emniyet kemeri takma davranışını kazanmasının onun bağımsız yaşamasına nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya birinci öğretmen “Emniyet kemeri takma davranışı kazanıldıktan sonra farklı ortam ve araçlara hızlı genelleme yaptığı için daha fazla ulaşım aracı ile güvenli şekilde yolculuk yapabilecek bu da bağımsız yaşamasına büyük katkı sağlayacaktır” cevabını vermiştir. İkinci öğretmenin cevabı ise “Öğrendiği her yeni bilgi ve beceri bağımsız yaşamasına katkı sağlayacağı için bu beceri de katkı sağlayacaktır. Örneğin emniyet kemeri kendini daha güvende hissetmesine yardımcı olacaktır. Böylece daha fazla yolculuk yaparak yeni yerler görme olasılığı artacaktır” şeklinde olmuştur. Öğretmenlere üçüncü olarak “Öğrencinizin emniyet kemeri takma davranışını kazanmasının güvenli yolculuk yapmasına nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyu birinci öğretmen “Emniyet kemeri takma davranışı özellikle özel eğitim öğrencileri için önemli bir beceridir. Özel eğitim öğrencileri araç içerisinde yolculuk yaparken sıkılmakta ve zaman zaman hırçın davranışlar sergileyebilmektedir. Emniyet kemeri böyle zamanlarda onların daha güvenli yolculuk yapmalarına yardımcı olacaktır” şeklinde yanıtlamıştır. İkinci öğretmen ise

“Normal gelişim gösteren öğrenciler gibi özel gereksinimli öğrenciler de araç içinde sık sık hareket edebiliyorlar, emniyet kemeri bunun önüne geçeceği için daha güvenli yolculuk yapacaklarını sağlayacaktır” şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlere dördüncü olarak “Öğrencinizin emniyet kemeri takma davranışını günlük yaşamında kullanmaya başladığında çevresindeki diğer kişilerin ona karşı nasıl bir tutum geliştireceğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Birinci öğretmen bu soruyu “Bu tür beceriler çocuğun sosyal yaşamında olumlu etkiler oluşturmakta, grup içinde kabulünü arttırmaktadır” ifadeleri ile yanıtlamıştır. İkinci öğretmenin cevabı ise “Çocuğun emniyet kemerini takması ailesi ve etrafındaki diğer kişilerde olumlu duygulara sebep olur. Diğer arkadaşları açısından da örnek teşkil eder.” şeklinde olmuştur. Öğretmenlere beşinci olarak “Çalışmada kullanılan Güç kartı stratejisi uygulamasını etkili buldunuz mu, etkili bulduysanız sizce etkili olmasının nedeni nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Birinci öğretmen bu soruya “Güç kartı uygulamasını özellikle çok etkili buldum. Çünkü görsel olarak da ipucu sunan bu kart parça bütün ilişkisi sağlamakta ve görsel ile beceri basamaklarını ezberletmektedir. Böylece büyük boyutta materyale ihtiyaç duymadan gerekli ipucu sağlanmış ve öğrencide kodlama şemasını oluşturmuştur” şeklinde cevap vermiştir. İkinci öğretmen ise aynı soruya “İlk defa gördüğüm güç kartı stratejisi uygulamasını oldukça etkili buldum. Görseller, hikayeler ve doğal motivasyon araçlarının kullanılmasının öğrenci üzerinde olumlu etkileri oldu” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlere altıncı olarak “Güç kartı stratejisi yöntemini ileriki öğretimlerinizde kullanmayı düşünür müsünüz, düşünürseniz yöntemden ne tür öğretimlerde faydalanmak istersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Birinci öğretmen bu soruya “Kesinlikle ileride özellikle tuvalet eğitiminde gibi karmaşık becerilerin öğretiminde kullanmayı düşünürüm. Karmaşık becerileri en basit hali ile ve en yüksek motivasyon ile sunan bir yöntem. Ayrıca öğrenciye öğretmenin, annesinin veya babasının sağlayamadığı model olma ipucunu sağlamaktadır. Doğru motivasyon kaynağını en yüksek başarı oranıyla sunmaktadır” şeklinde cevaplamıştır. İkinci öğretmen ise bu soruya “Öğrencime sosyal beceriler ve diğer becerilerin öğretiminde bu yöntemi kullanmayı düşünüyorum” şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlere yedinci olarak “Öğrencinizin buna benzer araştırmalara tekrar katılmasını ister misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Birinci öğretmen bu soruyu “Bunun gibi etkili yöntemlerin kullanıldığı etkinliklere öğrencimin her zaman katılmasını isterim” ifadeleri ile yanıtlamıştır. İkinci öğretmen ise aynı soruya “Kesinlikle isterim. Hem öğrenciler hem de ben yeni şeyler öğrendik” şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlere sekizinci olarak “Öğrenciniz, öğretim sonucunda edindiği bu beceriyi farklı ortamlarda da sergileyebiliyor mu?” sorusu yöneltilmiştir. Birinci öğretmen bu soruyu “Evet, servis arabası ile başlayan bu beceriyi

herhangi bir otomobile bindiğinde de sergilemektedir” şeklinde yanıtlamıştır. İkinci öğretmen ise farklı ortamlarda ve araçlarda gözlem yapma fırsatının olmadığını ifade etmiştir.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulguların yorumlanması ve tartışılmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ayrıca araştırma sonucuna dayalı olarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bireyin güvenliğini tehlikeye atan durumlar beklenmedik bir anda, tek seferlik bir olay şeklinde gerçekleşebileceği gibi önceden öngörülebilir bir şekilde ve birden çok kez tekrarlanan durumlar olarak da karşımıza çıkabilir. Her iki durumda da bireyin doğru davranışları doğru zamanda sergileyerek kendisini bu tehlikelerden uzak tutması beklenmektedir (Clees ve Gast, 1994; Dixon ve diğerleri, 2010). Bunun için de önceden bazı temel becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu becerileri güvenlik becerileri olarak isimlendirmek mümkündür (Dixon ve diğerleri, 2010; Ergenekon ve Çolak, 2019).

Tipik gelişim gösteren bir birey çevresini gözlemleyerek, muhakeme yaparak, ailesinden veya okulda edindiği bilgileri kullanarak kendi güvenliğini sağlamaya yönelik çeşitli becerileri kazanır ve bunları günlük yaşamında davranışlarına aktarır. Ancak gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin birçoğunun bu becerileri kendi başlarına öğrenmelerinin mümkün olmadığı ifade edilmektedir. Bu nedenle gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere güvenlik becerilerinin sistematik bir biçimde öğretilmesi ve bu becerileri davranış olarak sergilemesi için gerekli desteğin sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Agran ve Krupp, 2010; Lee ve diğerleri, 2008; Miltenberger, 2008; Yıldırım-Sarı ve Girli, 2012; Şirin ve Tekin-İftar, 2016).

Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere güvenlik beceri ve davranışlarının kazandırılması konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde büyük çoğunluğunun katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda şekillendiği görülmektedir. Bireyin yaşı, yetersizlik türü, içinde bulunduğu yaşam koşulları gibi değişkenlerin bireye kazandırılacak güvenlik becerisinin türünü belirlemede etkili olduğu belirtilmektedir (Dixon ve diğerleri, 2010; Ergenekon, 2012; Gunby ve diğerleri, 2010). Bu nedenle gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere güvenlik beceri ve davranış kazandırırken birey için işlevsel olması ve bireyin uzun süreli hedeflerini desteklemesi gerektiği ifade edilmektedir (Gast ve diğerleri, 1994; Hawking, 2016).

Bu araştırmada araç içi güvenlik davranış çalışması fikrinin ortaya çıkmasında etkili olan durum ise gelişimsel yetersizliği bulunan birçok öğrencinin eğitim gördükleri okullara ulaşabilmek için her gün araç ile yolculuk yapmak zorunda kalmalarıdır. Türkiye’de 2021-2022

Eğitim öğretim yılında örgün eğitimde 106.160, yaygın eğitimde 2.639 toplamda ise 8.768 gelişimsel yetersizliği bulunan bireyin özel eğitim hizmetleri için taşımali eğitim uygulamasından faydalandığı belirtilmektedir (MEB, 2022). Taşıma yoluyla eğitim uygulaması her yıl binlerce öğrencinin ücretsiz bir şekilde okula ulaşmalarını sağlamaktadır. Bu bakımdan eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik atılan önemli adımlardan biri olarak gösterilebilir. Ancak bu kadar çok sayıda öğrencinin araçlarla taşınmasının bazı riskli tarafları da olduğu bir gerçektir. Taşımalı öğrenci servislerinin karıştığı kazalar nedeniyle içinde bulunan öğrencilerin yaralandığı hatta yaşamlarını kaybettiği haberlerini görmek mümkündür (Cumhuriyet, 2022; HaberTürk, 2022).

Bu araştırmanın katılımcıları ve onların özel gereksinimli okul arkadaşlarının tamamı yaşadıkları bölgelerde özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilecekleri bir okul bulunmadığı için taşıma yoluyla eğitime erişim sağlamaktadır. Öğrenciler farklı köylerde yaşadıkları için öğrenci servisi aynı güzergâhta bulunan köylere uğrayarak öğrencileri sırayla almaktadır. Öğrenci servisine ilk binen öğrenci birden fazla köye uğradıktan sonra okula ulaşabilmektedir. Bu da bazı öğrencilerin bir saatten fazla araç içinde yolculuk yapmasına neden olmaktadır. Bu durumun aynısı akşam eve dönüş yolculuğu için de geçerlidir. Bu süre zarfında öğrenci servisinde bulunan OSB, orta ve hafif düzey zihinsel yetersizlik tanımlı öğrenciler ile ilgilenebilecek sadece şoför ve servis hostesi bulunmaktadır. Tipik gelişim gösteren akranlarının bile uzun süren yolculuklarda sıkıldığı, huzursuz olduğu, mide bulantısı ve baş ağrısı gibi sağlık problemleri yaşadığı, hareket etme ve tuvalet ihtiyacı duyduğu düşünüldüğünde gelişimsel yetersizliği bulunan bu öğrenciler için uzun yolculuk süresince birçok istenmeyen durumun yaşanabileceğini söylemek mümkündür. Bu nedenle araştırmada katılımcılara araç içi güvenlik davranışı kazandırarak güvenli yolculuk yapmalarını sağlamak istenmiştir.

Araç içerisinde yolcu güvenliğini sağlama konusunda akla gelen ilk önlemlerden biri “emniyet kemeri takma”dır (Kavıracı, 2018). Emniyet kemeri takmanın basit ancak trafik kazalarında meydana gelen yaralanma ve ölüm oranlarını azaltmada etkili sonuçlar veren bir önlem olduğu ifade edilmektedir (Akay ve Kurt, 2006; Delice, 2015). Bu davranışın kazandırılmasında kullanılacak yöntem olarak ise güç kartı stratejisi kullanılmıştır. Güç kartı stratejisi kolay hazırlanabilir ve uygulanabilir bir yöntem olduğu aynı zamanda etkili sonuçlar verdiği için tercih edilmiştir (Davis ve diğerleri, 2010; Güleç-Aslan, 2020a; Prince, 2018; Spencer ve diğerleri, 2008).

Araştırma sonunda katılımcıların güç kartı strateji ile emniyet kemeri takma davranışını edindikleri belirlenmiştir. Güç kartı stratejisinin etkilerini daha geniş çerçevede ele alabilmek

için ayrıca izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verileri de toplanmıştır. Araştırmanın izleme verilerine göre güç kartı stratejisi ile öğretimi gerçekleştirilen emniyet kemeri takma davranışının iki, dört ve altı hafta sonrasında kalıcılığının devam ettiği görülmüştür. Altı haftaya kadar devam eden izleme verilerinin toplanması davranışın kalıcılığını ortaya koyma bakımından yeterli bir süre olarak kabul edilmiştir. Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerle gerçekleştirilen başka çalışmalarda da benzer sürelerde izleme verilerinin toplandığı görülmektedir (Ağrı, 2017; Akmanoğlu, 2008; Batu ve diğerleri, 2004; Kutlu, 2016). Ancak bu sürenin bazı tartışılabilir noktaları da bulunmaktadır. Örneğin araştırmanın katılımcıları eğitim öğretim yılı boyunca araç ile okula ulaşım sağlamaktadır. Bu da yüz seksen okul günü anlamına gelmektedir. Bunun dışında katılımcının davranışı unutma olasılığı olan ara tatil, sömestr tatili ve yaz tatili gibi uzun tatil dönemleri de bulunmaktadır. Kalıcılığı ortaya koyması bakımından altı haftalık süre yeterli kabul edilmekle birlikte okul günlerinin ve tatillerin uzun olması nedeniyle araştırma sonunda uzun süreli gerçekleştirilecek izleme verilerinin yöntemin kalıcılığına ilişkin daha geniş bilgi vereceği söylenebilir.

Araştırma sürecinde elde edilen diğer verilere göre ise katılımcıların güç kartı strateji kullanılarak edindikleri emniyet kemeri takma davranışını farklı ortam ve araçlara genellerebildikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcıların aileleri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde yöntem hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar güç kartı stratejisini kullanan farklı araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmalarda güç kartı stratejisi ile edinilen becerilerin, uygulama sonrasında etkisinin devam ettiği ve farklı ortam, kişi ya da araçlara genellenebildiği ortaya konulmuştur. Bunun yanında bu araştırmalarda yer alan katılımcıların aileleri ve öğretmenleri, güç kartı stratejisinin kolay uygulanabilir ve etkili bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir (Campbell ve Tincani, 2011; Davis ve diğerleri, 2010; Daubert ve diğerleri, 2015; Prince, 2018; Ulu-Aydın, 2023).

Alanyazında bu çalışmada olduğu gibi gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere trafikte ihtiyaç duyulabilecekleri güvenlik beceri ve davranışlarını kazandırmak amacıyla farklı çalışmalar yapıldığını da görmek mümkündür. Bu beceriler arasında; trafik ışıklarını kullanma becerisi, üst geçit kullanma becerisi, yaya geçidi kullanma becerisi, karşıdan karşıya geçme becerisi gibi çeşitli beceriler yer almaktadır (Batu ve diğerleri, 2004; Bıçakçı ve Olçay-Gül, 2019; Hawkins, 2016; Pattavina ve diğerleri, 1992; Yavuz, 2017). Ancak yapılan çalışmalar arasında emniyet kemeri takma ile ilgili sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmaya benzer şekilde Gökkaya-Horzum (2021), zihinsel yetersizliği bulunan bireylere araç içi güvenlik becerilerinden biri olan emniyet kemeri takma becerisini kazandırarak güvenli bir şekilde yolculuk yapmalarını sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmasında bağımsız değişken

olarak ise sosyal öykülerden yararlanmıştır. İki araştırma sonucunda da katılımcıların emniyet kemeri takmayı edindikleri, bu edinimi belli süre zarfında koruyabildikleri bunun yanında farklı araç ve ortamlara genelleyebildikleri görülmüştür. Bu bakımdan iki araştırmanın bulguları benzer biçimde emniyet kemeri takmanın farklı yöntemler kullanılsa da gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere kazandırılabilceğini ortaya koymaktadır.

İki araştırmanın benzer olduğu bir diğer nokta ise emniyet kemeri takmayı öğretmek için öykü temelli yöntemlere başvurmalarıdır. Sosyal öyküler ve güç kartı stratejisi öykü temelli uygulamalar arasında gösterilmektedir (Coogle ve diğerleri, 2017; Güleç- Aslan, 2020a; Güleç- Aslan, 2020b). Öykü temelli uygulamaların güvenlik becerisi öğretiminde kullanımına ilişkin alanyazında sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasında Bıçakçı ve Olçay-Gül (2019), sosyal öykülerin akranlar tarafından hazırlanarak sunulduğu bir yöntem ile karşıdan karşıya geçme becerisi kazandırmaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların sosyal öyküler ile gerçekleştirilen öğretimler sonucunda karşıdan karşıya geçme becerisini edindiklerini ve bu beceriyi farklı ortamlara genelleyebildikleri belirtilmiştir (Bıçakçı ve Olçay-Gül, 2019). Araştırmada öykü temelli bir yöntem kullanması ve güvenlik becerileri içinden trafik güvenliğine ilişkin bir becerinin çalışılmış olması bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Öykü temelli uygulamaların güvenlik becerisi öğretiminde kullanıldığı başka bir araştırmada ise Kaya (2022), yaşları 10 ile 15 arasında değişen ve zihinsel yetersizliği bulunan katılımcılara çevrimiçi güvenlik becerileri kazandırmada sosyal öykülerin etkili olduğunu ifade etmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçları bu araştırma sonucuna benzer bir şekilde öykü temelli uygulamaların güvenlik becerisi öğretiminde ve bu becerilerin davranış olarak sergilenmesinde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Ancak bu konuda henüz sınırlı sayıda araştırma yapıldığından daha kesin ifadelerde bulunabilmek için sosyal öyküler yanında diğer öykü temelli uygulamalar olan güç kartı stratejisi, çizgi karikatürler, sosyal senaryolar ve akıllı tahta (Coogle ve diğerleri, 2017) gibi yöntemlerin de güvenlik beceri ve davranışı öğretiminde etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik yeni araştırmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Güç kartı stratejisini diğer öykü temelli uygulamalardan ayıran en önemli özelliğin bireyin özel ilgi alanını bir motivasyon aracı olarak kullanması olduğu ifade edilmektedir (Gagnon ve Myles, 2016; Prince, 2018; Rose, 2020). Diğer öykü temelli uygulamalarda da görseller ve yazılı metinler bir arada sunulabilmektedir ancak bu yöntemde güç kartı ve senaryo üzerinde yer alan kahramanların bireyin özel ilgi alanından seçilmiş olmasının aynı zamanda doğal bir pekiştirici özelliği taşıdığı ifade edilmektedir. Bireyin özel ilgisi nedeniyle güç kartı ve senaryoyu okumaya ve verilen görevleri yapmaya daha istekli olduğu belirtilmektedir

(Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a; Prince, 2018). Bu da özellikle OSB’li bireylerin sahip oldukları yoğun ve sınırlı ilgi alanının dışarıdan olumsuz gibi görünse de aslında beceri öğretiminde etkili sonuçlar verebileceğini ortaya koymaktadır. Bunun için özel ilgi alanının doğru tespit edilmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Baker ve diğerleri, 1999; Charlop-Christy ve Haymes, 1998; Darley, 2014; Lanou ve diğerleri, 2011; Winter-Messier, 2007). Bu araştırma sürecinde katılımcıların özel ilgi alanını doğru tespit edebilmek için her katılımcının ailesi ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ve doğrudan gözlemler sonucunda katılımcılardan Veysel için çizgi film karakteri olan “Rafadan Tayfa Akın ve anahtarlar” Ayşe için “dedesi (annesinin babası)” ve Serdar için yine bir çizgi film karakteri olan “Grizzy ve Lemmingler” in kullanılmasına karar verilmiştir. Güç kartı stratejisini kullanan diğer çalışmalar incelendiğinde bu araştırmada olduğu gibi Puff Girls, Ninja Kaplumbağalar, McQueen, Sünger Bob, Scooby Doo, Car Matter gibi çizgi film karakterleri veya Kazuki Takahashi, Greg McMichael, katılımcının babası gibi insanlardan oluşan kahramanların kullanıldığını görmek mümkündür (Angell ve diğerleri, 2011; Ashar ve Beny, 2022; Daubert ve diğerleri, 2015; Davis ve diğerleri, 2010; Kelling ve diğerleri, 2003; McGee, 2017; Prince, 2018).

Araştırmada katılımcıların özel ilgi alanlarının belirlendiği aşamada dikkat çekici bazı durumlar da yaşanmıştır. Örneğin katılımcılardan Veysel’in birden fazla özel ilgi alanına sahip olduğu belirlenmiştir. Veysel için ilk olarak Rafadan Tayfa çizgi filmi kahramanları arasında yer alan “Akın” karakteri özel ilgi alanına ait kahraman olarak belirlenmiştir. Veysel’in öğretim oturumlarına başladığı ilk gün tesadüfen önünde Rafadan Tayfa çizgi filmi kahramanlarının bulunduğu bir kıyafet giymesi özel ilgi alanının doğru belirlendiğine dair bir ipucu olarak kabul edilmiştir. Ancak Veysel’in öğretmeni ile yapılan görüşmelerde anahtarlara karşı da yoğun ilgi duyduğu öğrenilmiştir. Öğretmeni, Veysel’in sınıf kapısının anahtarını alıp birkaç kez eve götürdüğünü ve bazı zamanlarda cebinde çeşitli anahtarlar ile sınıfa geldiğini belirtmiştir. Özellikle OSB gibi gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerin eşya ya da başka nesnelere de özel ilgi duyabildikleri bilinmektedir (Winter-Messier, 2007). Bu nedenle araştırmada Veysel için hazırlanan senaryo ve güç kartında “Akın” karakterinin eline anahtarlığa takılı birkaç anahtar görseli de yerleştirilmiştir. Uygulama sürecinde senaryo ve güç kartı tanıtılırken Veysel’e “Akın’ın elinde ne var” sorusu yönetildiğinde heyecanlı ama kısık bir ses tonu ile sanki gizli bir sır söylüyormuş gibi “anahtar” cevabını verdiği görülmüştür. Alanyazında güç kartı stratejisi ile yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde bu araştırmadaki uygulamaya benzer şekilde katılımcının birden fazla özel ilgi alanı olması durumunda bu ilgi alanlarına ait görsellerin bir arada sunulduğu görülmektedir. Angel ve diğerleri (2011) araştırmalarında

katılımcının popüler bir bebek oyuncak figürüne ve bunun yanında turuncu rengine karşı özel ilgi duyduğunu belirlemişlerdir. Bu nedenle hazırlanan güç kartında turuncu bir arka plan ve üzerine bebek görselinin konulduğunu ifade etmişlerdir. Yine bebeğin kıyafetlerinin bazı bölümlerinin de turuncu olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada güç kartı stratejisinin senaryo veya güç kartı bölümünde birden fazla özel ilgi alanı kullanımına ilişkin benzer bir durum araştırmanın diğer bir katılımcısı olan Ayşe’de de görülmüştür. Ayşe’nin özel ilgi alanına ilişkin kahraman olarak dedesi seçilmiştir. Güç kartı stratejisinde gerçek yaşamdan kişiler de kahraman olarak senaryo ve güç kartında kullanılabilmektedir (Davis ve diğerleri, 2010; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a; Kuligowski, 2010). Bunun yanında uygulamanın gerçekleştirildiği dönemde Ayşe’nin yaşadığı bölgede köy hayırlarının yapıldığı ve etrafındaki kişiler tarafından sıklıkla köy hayırları hakkında konuşulduğu bilgisi edinilmiştir. Bu durumdan etkilenen Ayşe’nin de okulda sürekli olarak köy hayırlarından bahsettiği ve öğretmenine ve arkadaşlarına “siz de hayıra gelecek misiniz” ya da “siz hayıra gittiniz mi” şeklinde çeşitli sorular sorduğu öğrenilmiştir. Bunun üzerine Ayşe için hazırlanan senaryoda dedesinin araba ile köy hayırlarına gittiği ve giderken emniyet kemeri taktığı ifade edilmiştir. Özel ilgi alanına ait kahramanlar yanında bireyin günlük yaşamında etkili olan durumların da senaryo ve güç kartında yer almasının yöntemin etkililiğini arttıracığı düşünülmüştür. Ayrıca güç kartı stratejisinde konuya ilişkin bir sınırlama bulunmamaktadır. Kazandırılmak istenilen hedef davranışın ve bireyin özelliklerine göre senaryo geliştirilebilmektedir (Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a). Bu tür uygulamaların katılımcıların özel kahramana duyduğu ilgi yoğunluğunu arttırılabileceği bunun da davranışın edinimini etkileyebileceği yönünde görüşler mevcuttur (Darley, 2014). Ancak bireyin yakın çevresindeki kişilerin güç kartı stratejisinde kullanılmasının önemli bazı riskleri de bulunmaktadır. Örneğin bu araştırmada hedef beceri olarak emniyet kemeri takma davranışı öğretilmeye çalışılmıştır. Senaryo ve güç kartında bu davranışı gerçekleştirecek ve katılımcıyı hedef beceriyi sergilemesi için teşvik edecek kahraman olarak ise katılımcının dedesi kullanılmıştır. Eğer dedesi günlük yaşamında emniyet kemeri takmıyorsa ve katılımcı bu durumu gözlemliyorsa senaryo ve güç kartında yazan bilgilerin doğru olmadığını fark edecektir. Bunun da yöntemin başarısız olmasına neden olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada katılımcının dedesine yoğun ilgi duyduğu belirlendikten sonra aile ile görüşülerek dedesinin günlük yaşamında düzenli olarak emniyet kemeri takıp takmadığı bilgisi araştırılmıştır. Emniyet kemeri taktığı bilgisi edinildikten sonra kahraman olarak senaryo ve güç kartında dede kullanılmıştır. Ayrıca dedesine çalışma hakkında bilgi verilerek öğrenci ile yolculuk yaptığı zamanlarda kemer takmaya devam etmesinin ve araştırma sürecinde

katılımcıya hedef beceriyi öğretmeye yönelik herhangi bir girişimde bulunmamasının oldukça önemli olduğu bilgisi verilmiştir.

Özel ilgi alanı belirleme sürecinde tartışılması gereken diğer bir durum ise katılımcının sahip olduğu her özel ilgi alanının araştırma sürecinde kullanılıp kullanılamayacağıdır. Bu araştırmanın katılımcılardan Serdar'ın özel ilgi alanını belirlemek için öğretmeni ile yapılan görüşmede geçtiğimiz yıllarda bir çizgi filmi çok izlediği, sürekli bu çizgi filmdeki kahramanlardan bahsettiği ancak ailesinin bu çizgi filmi onaylamadıkları için artık izlemesine izin vermedikleri bilgisi edinilmiştir. Ailenin onayının olmadığı bir özel ilgi alanını kullanmanın doğru olmadığı açıktır. Bu noktada güç kartı stratejisinin kullanılacağı araştırmalarda özel ilgi alanının belirlenme sürecinde sadece doğrudan gözlem yolu ile değil aile ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmasının ne derece önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Böyle bir durumda katılımcının ailesi ya da öğretmeni tarafından onaylanmayan bir özel ilgi alanı ile çalışma yürütmenin araştırmanın etkili sonuç vermesini engelleyebileceği gibi ailenin durumdan rahatsızlık duyması sonucunda bireyi araştırmadan çekmesi nedeniyle katılımcı kaybı yaşanması da olasılıklar arasındadır. Alanyazında yapılmış çalışmalar incelendiğinde katılımcıların özel ilgi alanlarının nasıl belirlendiğine ya da bu örnekte olduğu gibi istenmeyen bir özel ilgi alanı olup olmadığına dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Araştırmalarda sadece seçilen karakter ya da kahramanların açıklandığı görülmektedir (Ashar ve Beny, 2022; Jayanti, 2019; McGee, 2017; Spencer ve diğerleri, 2008).

Araştırma sürecinde güç kartı stratejisini kullanan diğer araştırmaların hangi özel ilgi alanlarını kullandıkları yanında katılımcılara ait yetersizlik türü, yaş, cinsiyet ve bağımlı değişkenleri de incelenmiştir. Bu araştırma 9-13 yaş aralığında iki erkek ve bir kız katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan ikisinin zihinsel yetersizlik, birinin ise OSB tanısı bulunmaktadır. Güç kartı stratejisi ile gerçekleştirilen diğer araştırmaların da bu araştırmaya benzer olarak 5-17 yaş aralığında yer alan OSB ve zihinsel yetersizlik tanıılı çocuklarla gerçekleştirildiği görülmüştür (Angell ve diğerleri, 2011; Ashar ve Beny, 2022; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Davis ve diğerleri, 2010; Kelling ve diğerleri, 2003; McGee, 2017; Spencer, 2008). Araştırmaların tamamında çocuklar ile çalışılmış olması ve genel olarak OSB veya zihinsel yetersizlik tanıılı bireylerle gerçekleştirilmesi dikkat çekicidir. Bunun yanında araştırma sonuçları güç kartı stratejisinin yetersizlik türü, yaş, cinsiyet gibi değişkenlere bağlı olmaksızın etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Davis ve diğerleri, 2010; Kelling ve diğerleri, 2003; Prince, 2018; Rose, 2020; Spencer, 2008). Ancak ilk kez Gagnon tarafından ortaya atılan güç kartı stratejisinin ön koşulları arasında yaş ya da herhangi bir yetersizlik türüne karşı bir

sınırlama bulunmamaktadır (Gagnon ve Myles, 2016). Bu bakımdan araştırmaların dar bir yaş grubu ve gelişimsel yetersizlik türü ile yürütüldüğünü söylemek mümkündür. Yapılacak yeni araştırmalarda güç kartı stratejisinin farklı gelişimsel yetersizliği bulunan bireyler ile ve yetişkin bireyler ile gerçekleştirilmesinin yöntemin etkililiğinin yaşa ya da yetersizlik türüne bağlı olup olmadığını belirleme konusunda daha fazla veri sağlayacağı söylenebilir. Bununla birlikte farklı yaş grupları üzerinde yapılan araştırmaların sağlayacağı bir diğer veri de yaş değişikliğine bağlı olarak özel ilgi alanında değişiklik olup olmadığının belirlenmesidir. Biraz daha açıklamak gerekirse güç kartı stratejisinin kullanıldığı bu araştırma ve diğer araştırmalarda özel ilgi alanı kahramanının genellikle çizgi film kahramanı, oyuncak, aileden bir yetişkin ya da ünlü bir kişi olduğu görülmektedir (Ashar ve Beny, 2022; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Davis ve diğerleri, 2010; Kelling ve diğerleri, 2003; Olçay ve diğerleri, 2020). Ancak yetişkinler ile yürütülecek çalışmalarda daha farklı özel ilgi alanlarını görmek mümkündür. Ayrıca tipik gelişim gösteren bireylerin zaman içerisinde özel ilgi alanlarında değişiklikler yaşanabildiği bilinmektedir. Çocukluk döneminde bir çizgi film karakterine ilgi duyan bireyin ergenlik döneminde bir futbolcuya, oyuncu ya da şarkıcıya karşı özel ilgi duyduğunu görmek mümkündür. Tipik gelişim gösteren bireyler gibi gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerin de zaman içerisinde özel ilgi alanlarının değişebileceği olasılıklar arasındadır. Bu bakımdan yetişkin bir katılımcı ile yapılan araştırmalar yanında aynı katılımcının çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde özel ilgi alanları kullanılarak güç kartı stratejisinin etkililiği incelemenin yöntemin etkililiği hakkında daha fazla bilgi vereceği ifade edilebilir.

Güç kartı stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaların yaş grubu ve gelişimsel yetersizlik türü yanında araştırma alanı bakımından da sınırlı bir alanda gerçekleştirildiği söylenebilir. Araştırmalar incelendiğinde sosyal iletişim başlatma, sohbet etme, yönergeleri takip etme, akran zorbalığı ile baş etme ve oyun esnasında iletişimde bulunma gibi çeşitli hedef davranışları kazandırmak amacıyla güç kartı stratejisinden faydalandığını görmek mümkündür (Ashar ve Beny, 2022; Campbell ve Tincani, 2011; Davis ve diğerleri, 2010; Kelling ve diğerleri, 2003; McGee, 2017; Ulu-Aydın, 2023; Spencer ve diğerleri, 2008). Kazandırılmaya çalışılan beceriler farklı gibi görünse de genel olarak sosyal beceriler sınıfına ait oldukları ifade edilebilir. Bunun da güç kartı stratejisinin dar bir araştırma alanı içerisinde kalmasına neden olduğu söylenebilir. Bu araştırmada olduğu gibi güç kartı stratejisinin güvenlik becerisi öğretiminde kullanılması şeklinde alanda daha önce çalışılmamış becerileri kazandırmak için kullanılmasının yöntemin daha fazla araştırmacıya ve uygulamacıya doğal olarak da daha fazla gelişimsel yetersizliği bulunan bireye ulaşmasına katkı sağlayacağı

söylenbilir. Ancak güç kartı stratejisinin her birey ve her beceri için uygun olmadığı unutulmaması ve gerçekleştirilecek yeni araştırmalar öncesinde hedef davranışın ve katılımcının özelliklerinin iyi analiz edilmesi gerektiği ifade edilebilir (Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a; Rose, 2020).

Katılımcıların ve hedef davranışın özelliklerini iyi analiz etmek yanında uygulamacı ve katılımcı arasında da bir uyum olması gerektiğinden bahsedilebilir. Güç kartı stratejisinin katılımcıların tanıdığı, güvendiği kişiler ile gerçekleştirilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir (Gagnon ve Meyles, 2016). Güç kartı stratejisini kullanan araştırmalar incelendiğinde uygulamacıların genel olarak katılımcıların öğretmeni ya da öğretmen yardımcısı olduğu görülmüştür (Angell ve diğerleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Darley, 2014; Daubert ve diğerleri, 2015; Davis ve diğerleri, 2010; Spencer ve diğerleri, 2008). Bununla birlikte uygulamayı araştırmacının yaptığı çalışmalar ya da öğretmen ve araştırmacının ortaklaşa gerçekleştirdiği uygulamalar da olduğu belirlenmiştir (Kelling ve diğerleri, 2003). Ancak bu araştırmada uygulamacı, katılımcıların sınıf öğretmeni ya da ailesinden bir kişi değildir. Uygulamacı, katılımcılardan ikisinin okulunda okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Bu nedenle bu iki öğrenci ile okulun açık olduğu günlerde görüşmekte ve etkileşimde bulunmaktadır. Bu bakımdan bu katılımcıların uygulamacı ile gerçekleştirecekleri etkinliklerde utanma, çekinme, yabancılık duyma gibi bir durum olması beklenmemektedir. Ancak araştırmacının üçüncü katılımcısı olan Serdar, farklı bir okulun özel eğitim sınıfında öğrenim görmektedir. Bu nedenle uygulamacı ile araştırma öncesinde etkileşimde bulunma şansı bulunmamaktadır. Uygulamacı, bu durumun neden olabileceği olası olumsuz etkileri ortadan kaldırmak amacıyla araştırma öncesinde zaman zaman Serdar'ın okuluna giderek katılımcı ile etkileşimde bulunmuştur. Uygulamacı, Serdar ve sınıf öğretmenin gerçekleştirdiği bazı etkinliklerde yer almıştır.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgulara göre gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere araç içi güvenlik davranışlarının öğretiminde güç kartı stratejisinin etkili olduğu görülmüştür. Alanyazında yapılan diğer araştırmalar bu araştırmayı destekler nitelikte güç kartı stratejisinin hedef davranışların kazandırılmasında ve problem davranışların azaltılmasında etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır (Ashar ve Beny, 2022; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Davis ve diğerleri, 2010; Kelling ve diğerleri, 2003; Prince, 2018). Ancak her ne kadar öykü temelli uygulamalar bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında gösterilse de (NAC, 2015) bunlardan biri olan güç kartı stratejisi ile ilgili daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

- Bu araştırma OSB ve zihinsel yetersizlik tanılı gelişimsel yetersizliği bulunan katılımcılar ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma farklı gelişimsel yetersizliğe sahip bireyler ile tekrarlanabilir.
- Bu araştırma gelişimsel yetersizliği bulunan çocuk katılımcılar ile gerçekleştirilmiştir. Güç kartı stratejisinin gelişimsel yetersizliği bulunan yetişkin bireyler üzerindeki etkisini inceleyen yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada güç kartı stratejisi kullanılarak güvenlik becerilerinden emniyet kemeri takma davranışının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Güç kartı stratejisinin farklı güvenlik becerilerinin öğretiminde etkililiği incelenebilir.
- Teknolojinin gelişmesiyle birlikte tipik gelişim gösteren akranları gibi gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin de telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik araçları kullandıkları bilinmektedir. Ancak alanyazında güç kartı stratejisinin dijital ortamda kullanıldığı sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Ashar ve Benny, 2022). Bu nedenle güç kartı stratejisinin öğeleri olan senaryo ve güç kartının bilgisayar, telefon ve tablet gibi teknolojik araçlar kullanılarak sunulduğu yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Güç kartı stratejisinde bireyin özel ilgi duyduğu bir kahraman ya da karakter kullanarak öğretim gerçekleştirilmektedir. Ancak zaman içerisinde bireyin yoğun ilgisinde bir azalma olması ihtimaldir. Bu ihtimalin gerçekleşmesi halinde hedef becerinin sergilenmesinde de bir azalma olup olmadığını ortaya koymak amacıyla uzun süreli araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Güç kartı stratejisinin yaş, cinsiyet ve zekâ düzeyi puanı gibi farklı değişkenler bakımından etkililiğinde farklılaşma olup olmadığını belirlemeye yönelik yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde güç kartı stratejisinin yaygın olarak OSB'li bireylere sosyal beceri öğretimi için kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında OSB'li bireylerin ekolali ve streotipik davranışlarını azaltmada da güç kartı stratejisinin etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Güç kartı stratejisi ile ilgili yürütülen çalışmaların büyük çoğunluğunda yöntemin tek başına kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle güç kartı stratejisi ve Video Modelle Öğretim gibi iki farklı yöntemin etkililiği ve verimliliğinin karşılaştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

- Bu araştırmada tek denekli araştırma modeli kullanıldığından araştırma sũreci ũç katılımcı ile yũrũtũlmũřtũr. Bu nedenle daha fazla sayıda katılımcı ile araştırma tekrarlanabilir.
- Őđretmenlere gũç kartı stratejisinin hazırlanması ve uygulanmasına yœnelik hizmetiçi eğitimler verilebilir.
- Gũç kartı stratejisinin daha fazla uygulamacıya ulaşması için el burořũrleri veya video sunumlar hazırlanabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığının Őđretmenlere yœnelik seminer dœnemlerinde yayınladığı eğitim sunuları içersinde gũç kartı stratejisinin hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve genel ilkeleri ũzerine bir eğitim sunusu da hazırlanabilir.
- Ailelere gũç kartı stratejisini kullanabilmeleri için senaryo yazımı, gũç kartı yazımı, gũç kartı stratejisini uygulanması ve uygun œzel ilgi alanlarının belirlenmesine yœnelik eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- 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.
- Ağrı, K. (2017). *Zihinsel yetersizliği bulunan bireylere yaya becerisinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretimin etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akay, D. ve Kurt, M. (2006). Otomobil emniyet kemeri kullanılabilirlik testi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 21(1), 183-192.
- Akkaya, M. A. (2017). Bilgi merkezlerinde iş sağlığı ve güvenliğinin önemi ve uygulanabilirliğine ilişkin bir durum değerlendirmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(4), 501-519. Doi: 10.24146/tkd.2017.23.
- Akgün, S. (2015). Sağlık sektöründe iş kazaları. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 2(2), 67-75.
- Akmanoğlu, N. (2008). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aktay, M. (2020). İstismar ve ihmalin çocuk üzerindeki etkileri ve tedavisi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 169-184.
- Aliosmanoğlu, Ç., Aliosmanoğlu, İ., Kapan, M., Büyük, A. ve Önder, A. (2011). Yanık yoğun bakımda elektrik çarpması nedeniyle izlenen çocukların takip ve tedavi sonuçları. *Dicle Tıp Dergisi*, 38(2), 170-173. <https://doi.org/10.5798/diclemedj.0921.2011.02.0009>.
- American Association On Intellectual and Developmental Disabilities. (2023) <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition> ‘dan alınmıştır.
- American Psychiatric Association [APA]. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. baskı). American Psychiatric Publishing.
- Angell, M. E., Nicholson, J. K., Watts, E. H. ve Blum, C. (2011). Using a multicomponent adapted power card strategy to decrease latency during interactivity transitions for three children with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 206-217.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2022). Engelliler için motorlu taşıt alımında sunulan hizmet ve muafiyetler. <https://www.aile.gov.tr/ss/engelli-ve-yasli-hizmetleri-genel-mudurlugu/engelliler-icin-motorlu-tasit-aliminda-sunulan-hizmet-ve-muafiyetler/> ‘den alınmıştır.

- Agran, M. Ve Krump, M. (2010). A preliminary investigation of parents' opinions about safety skills instruction: An apparent discrepancy between importance and expectation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 303-311.
- Arıkan-Akan, Ö. (2013). *Ev kazaları ve korunma*. Mikado Yayıncılık.
- Arıtan, A. E. ve Ataman, M. (2017). Kaza oranları hesaplamalarıyla iş kazası analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(1), 239-246. <http://doi:10.5578/fmbd.51762>.
- Ashar, M. N. ve Beny, A. O. N. (2022). Power cards digital: An advanced strategy in enhancing communication skills of students with autism. *In Innovation on Education and Social Sciences*, 141-148.
- Atbaşı Z., Karaca, M. A. ve Karasu, N. (2019). Sosyal geçerliğin türkiye’de özel eğitim tez çalışmalarına yansımaları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1589-1601. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-522914>.
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, (1950). https://www.echr.coe.int/documents/convention_tur.pdf ‘den alınmıştır.
- Balibey, M., Polat, S., Ertem, İ., Beyazova, U. ve Şahin, F. (2011). Çocukluk çağında ev kazalarına yol açan etmenler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 20(3), 89-97.
- Baker, M. J., Koegel, R. L. Ve Koegel, L. K. (1998). Increasing the social behavior of young children with autism using their obsessive behaviors. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 23(4), 300-308. <https://doi.org/10.2511/rpsd.23.4.30>.
- Barut, B. (2021). Cinsel istismar mağdurlarına yaklaşım ve terapötik süreç. *Journal of International Social Research*, 14(76), 602-615.
- Barton, B., Schwebel, D. ve Morrongiello, B. (2007). Brief report: Increasing children's safe pedestrian behaviors through simple skills training. *Journal of Pediatric Psychology* 32(4), 475-480. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsl028>.
- Baysal, S. U., Yıldırım, F. ve Bulut, A. (2005). Çocuk güvenliği. *İstanbul Tıp Fakültesi Basımevi*, 1(6).
- Baştürk-Akca, E. ve Sayımer, İ. (2017). Siber zorbalık kavramı, türleri ve ilişkili olduğu faktörler: Mevcut araştırmalar üzerinden bir değerlendirme. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 8(30), 7-19.
- Batu, S., Ergenekon, Y., Erbas, D. ve Akmanoglu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 13(3), 147-164.

- Beitchman, JH, Zucker, KJ, Hood, JE, DaCosta, GA, Akman, D. ve Cassavia, E. (1992). Çocuklara yönelik cinsel istismarın uzun vadeli etkilerinin gözden geçirilmesi. *Çocuk istismarı ve ihmali*, 16 (1), 101-118. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(92\)90011-F](https://doi.org/10.1016/0145-2134(92)90011-F).
- Bergstrom, 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(4), 861–865. <https://doi.org/10.1002/jaba.175>.
- Bevill, A. R. Ve Gast, D. L. (1998). Social safety for young children: A review of the literature on safety skills instruction. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(4), 222-234. <https://doi.org/10.1177/02711214980180040>.
- Bıçakcı, M. ve Gül, S. O. (2019). Akranlarca sunulan sosyal öykülerin gelişimsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin karşıdan karşıya geçme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8168>
- Biçer, S. ve Demir, G. (2018). Yaşlı bireylerde düşme ve kazalar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 11(2), 37-40.
- Bilek, E. ve Kale, M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre taşınmalı eğitim uygulaması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 32(3), 609-632.
- Binay, Ç., Şahin, G. T., Biçer, S., Gemici, H., Şahin, S., Bahar, S. ve Engerek, N. (2010). Çocuk acil ünitesi 2006 yılı zehirlenme vakalarının değerlendirilmesi. *Journal of Academic Emergency Medicine/Akademik Acil Tıp Olgu Sunumlari Dergisi*, 9(1). doi: 10.4170/JAEM.2009.16362.
- Bingöl, F. B., Bal, M. D., Karakoç, A. ve Aslan, B. (2020). Ebelik öğrencilerinin doğum simülasyon eğitimi deneyimleri. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 711-718. <https://doi.org/10.31067/0.2020.323>.
- Birleşmiş Milletler., (1948). Universal declaration of human rights. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> dan alınmıştır.
- Birleşmiş Milletler. (1950). *İnsan hakları ve temel özgürlüklerin korunmasına ilişkin sözleşme*. https://www.echr.coe.int/documents/convention_tur.pdf 'den alınmıştır.
- Birleşmiş Milletler. (1994). *Human development report 1994*. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-1994> 'den erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf 'den alınmıştır.

- Birimoğlu-Okuyan, B. ve Bilgili, N. (2018). Yaşlılarda mobilite ve düşme davranışları: Bir huzurevi çalışması. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 15(1), 1-8.
- Brauch, H. G. (2008). Güvenliğin yeniden kavramsallaştırılması: Barış, güvenlik, kalkınma ve çevre kavramsal dörtlüsü. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 5(18), 1-47.
- Bulut, S. (2007). Çocuk cinsel istismarı hakkında bir derleme. *Türk Psikolojik Danışma Rehberlik Dergisi*, 3(28), 139-156.
- Bulut, S. ve Karaman, H. B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 277-301. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.382961>.
- Buono, S., Scannella, F., Palmigiano, M. B., Elia, M., Kerr, M. ve Di Nuovo, S. (2012). Self-injury in people with intellectual disability and epilepsy: a matched controlled study. *Seizure*, 21(3), 160-164. <https://doi.org/10.1016/j.seizure.2011.10.008>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri (19. baskı)*. Pegem Akademi.
- Campbell, A. ve Tincani, M. (2011). The power card strategy: Strength-based intervention to increase direction following of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 240-249. DOI: 10.1177/1098300711400608.
- Camkurt, M. Z. (2007). İşyeri çalışma sistemi ve işyeri fiziksel faktörlerinin iş kazaları üzerindeki etkisi. *TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 21(1), 80-106.
- Canbek, G., Sağiroğlu, Ş., 2007. Çocukların ve Gençlerin Bilgisayar ve İnternet Güvenliği. *Politeknik Dergisi*. 10(1). 33-39.
- Celasin, N. Ş. ve Sevinç, H. Y. (2019). Araç içinde çocuk güvenliği: çocuk oto güvenlik koltuğu kullanımı. *Life Sciences*, 14(4), 94-103.
- 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.
- Chadwick, D. D. (2019). Online risk for people with intellectual disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 24(4), 180-187.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L. ve Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 30(6), 537-552.
- Chodan, W., Häbler, F. ve Reis, O. (2017). A randomized controlled trial on the effectiveness of a sexual abuse prevention programme for girls with intellectual disabilities: study protocol. *Translational Developmental Psychiatry*, 5(1), 1407192. <https://doi.org/10.1080/20017022.2017.1407192>.

- Cronan, K. M. (2022). Household safety: preventing burns and fires. <https://www.kidshealth.org/en/parents/safety-burns.html> ' dan alınmıştır.
- Crozier, S. ve Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 37, 1803-1814.
- Collins, B. C., Wolery, M. ve Gast, D. L. (1991). A survey of safety concerns for students with special needs. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 26, 305-318.
- Coogle, C. G., Ahmed, S., Aljaffal, M. A., Alsheef, M. Y. ve Hamdi, H. A. (2017). Social Narrative Strategies to Support Children with Autism Spectrum Disorder. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 445–450. <http://doi.10.1007/s10643-017-0873-7>.
- Cumhuriyet. (2022). Denetlenmeyen öğrenci servisleri kazalarda can almaya devam ediyor. <https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/denetlenmeyen-ogrenci-servisleri-kazalarda-can-almaya-devam-ediyor-1924929> ' dan alınmıştır.
- Çakıcı Tosun, M. (2016). 4-6 yaş grubu çocuğu olan annelerin ev kazalarını önlemeye yönelik önlemlerinin incelenmesi, ev kazaları ve ilkyardım konusundaki bilgi, tutum ve davranışlarına eğitimin etkisi: Bir müdahale çalışması [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çeçen, A. R. (2007). Çocuk cinsel istismarı: Sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(4), 1-17.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Çocukların internet kullanımları ve onları bekleyen çevrim-içi riskler. *Akademik Bilişim*, 2(4), 645-652.
- Çınal, H. ve Barın, E. Z. (2020). Bir Yanık ünitesinin 5 yıllık deneyimi: 667 yanık olgusunun incelenmesi. *Van Tıp Dergisi*, 27(1), 56-62. <http://doi: 10.5505/vtd.2020.60343>
- Çöpür, M., Üneri, Ö. S., Aydın, E., Bahali, M. K., Tanidir, C., Günes, H. ve Erdogan, A. (2012). İstanbul ili örnekleminde çocuk ve ergen cinsel istismarlarının karakteristik özellikleri/Characteristic features of sexually abused children and adolescents in Istanbul sample. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 46.
- Dağhan Ş., Arabacı Z. ve Hasgöl E. (2017). Yaşlılarda ev kazalarının bilişsel durum ve ilişkili faktörlere göre incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(39), 75-95. <https://doi.org/10.21560/spcd.v17i33911.315960>.
- Daubert, A., Hornstein, S. ve Tincani, M. (2015). Effects of a modified power card strategy on turn taking and social commenting of children with autism spectrum disorder playing board games. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27, 93-110.
- Darley, S. (2014). *Comparing three forms of external structure for the ability to increase*

- executive functioning in preschoolers on the autism spectrum* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Piedmont College, Demorest.
- Davis, K. M., Boon, R. T., Cihak, D. F. ve Fore III, C. (2010). Power cards to improve conversational skills in adolescents with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(1), 12-22. <https://doi.org/10.1177/1088357609354299>.
- Derinöz, O., Emiralioğlu, N. ve Güzelküçük, Z. (2012). Bir bebekte plastik poşet ile boğulma Suffokasyon. *Türkiye Çocuk Dergisi*, 6(2), 116-120.
- Devenport, J. M. (2004). Use of the Power Card strategy as an intervention with an elementary school student with Asperger syndrome: Increasing on-task behavior in the general education setting [Unpublished master's thesis]. University of South Florida, Tampa.
- Dizdar, E.N. (2015). Kaza sebeplendirme yaklaşımları. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi (MSG)*, 2(7).
- Dixon, D., Bergstorm, R., Smith, M. N. ve Tarbox, J. (2010) A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 31(5), 985-994.
- Doğan, Z., Güven, F. M. K., Cankorkmaz, L., Korkmaz, I., Coşkun, A. ve Döleş, K. A. (2011). Üniversite hastanemiz acil servisine travma nedeniyle. başvuran çocuk olguların değerlendirilmesi. *Türk Pediatri Arşivi*, 46(2), 64-67. <https://doi.org/10.4274/tpa.46.65>.
- Dönmez, H., Çalışkan, C., Arberk, O. K., Ünlü, H., Biçer, B. K. ve Özcebe, H. (2018). Türkiye’de 7-14 Yaş Grubu Çocuklarda Yaralanmalara İlişkin Bir Değerlendirme. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 12(4), 236-242.
- Drew, C. M., Hansen, S. G. ve Bell, C. (2022). A Systematic eviue of abduction prevention research for individuals with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 1-25.
- Eraslan, R. ve Aycan, S. (2008). Bir ilköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinde okul kazası görülme sıklığının incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 2(1), 8-18.
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlik. Tekin-İftar, E. (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tekdenekli araştırmalar içinde*(ss.109-126). Anı Yayıncılık.
- Ergenekon, Y. (2012). Otizmlı çocuklara videoyla model olma kullanılarak 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, doi: 10.23863/kalem.2019.128.
- Ergin, E. ve Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 173-193. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000226
- Ergül, N. (2012). Yeni güvenlik anlayışı kapsamında birleşmiş milletler'in rolü ve uygulamaları. A. Sandıklı (Editör), *Güvenlik, Savaş, Barış ve Çatışma Çözümleri* içinde (ss. 163-208). Bilgesam Yayınları.
- Erkal, S. ve Şafak, Ş. (2001). Ev kazalarının nedenleri ve korunma yolları. *Eğitim ve Bilim*, 26(121).
- Erkal, S. (2011). *Ev kazaları*. Detay Yayıncılık.
- Erkal, S. ve Yertutan, C. (2011). Evde karşılaşılan elektrikli araç kazaları ve alınan önlemler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 25(25), 9-20.
- Embleton, B. D., Ertoran, İ., Önen, N., Özkan, A., Mersin, H. ve Tekeli, M. C. (2016). Trafik kazalarında çocukluk çağında mortalite ve morbiditenin değerlendirilmesi. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 17(3), 84-88. <https://doi.org/10.18229/kocatepetip.242403>.
- Emniyet Genel Müdürlüğü. (2019). *Emniyet kemeri kullanımı*. <http://trafik.gov.tr/emniyet-kemeri-kullanimi-31> 'dan alınmıştır.
- Emniyet Genel Müdürlüğü. (2021). *Trafik istatistik bülteni*. <http://www.trafik.gov.tr/kurumlar/trafik.gov.tr/04-Istatistik/Aylik/aralik21.pdf> 'dan alınmıştır.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın Sekiz Çağı* (B. Üstün ve V. Şar, Çev.). Birey ve Toplum Yayınları.
- Gagnon, E. (2001). *Power Cards: Using special interests to motivate children and youth with Asperger syndrome and autism*. Shawnee Mission, KS: AAPC.
- Gagnon, E. ve Myles, B.S. (2016). *The power card strategy 2.0*. AAPC Publishing.
- Gast, D.L., Winterling, V., Wolery, M. ve Farmer, J.A. (1992). Teaching first aid skills to students with moderate handicaps in small group instruction. *Education and Treatment of Children*, 15(2), 101-104.
- Gast, D., Wellons, J. ve Collins, B. (1994). Home and community safety skills. M. Agran, N.E. Marchand-Martella ve R.C. Martella (Editörler), *Promoting health and safety: Skills for independent living* içinde (ss. 11-32). Paul H. B.

- Glaeser, B. C., Pierson, M. R. ve Fritschmann, N. (2003). Comic strip conversations: A positive behavioral support strategy. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), 14-19.
- Gencer, Ö., Özbek, A., Özyurt, G. ve Kavurma, C. (2016). Çocuk ve ergenlerde aile dışı ve aile içi cinsel istismar olgularının karşılaştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 56-64.
- Genç-Tosun, S. (2017). Grafik çizimi ve görsel analiz. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Editörler), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 119-151). Pegem Net.
- Green, R. G. (1985). Stress and accidents. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*, 56(7), 638-641.
- Greenbaum, J. ve Crawford-Jakubiak, J. E. (2015). Child sex trafficking and commercial sexual exploitation: health care needs of victims. *Pediatrics*, 135(3), 566-574. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-4138>.
- 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, 168-175. <http://doi:10.1007/s41252-017-0026-4>.
- Gökkaya-Horzum, İ. (2021). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere emniyet kemeri takarak güvenli seyahat etme becerisinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- 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(1), 107-112. <https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-107>.
- Gülbetekin, E. (2020). *Annelere verilen eğitimin 0-3 yaş grubu çocuklarda ev kazaları farkındalığı etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güleç-Aslan, Y. (2020a). *Güç kartı stratejisi: Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik öykü temelli bir uygulama*. Vize Akademik.
- Güleç-Aslan, Y. (2020b). Otizm spektrum bozukluğu alanında öykü temelli bir uygulama: güç kartı stratejisi. *International Journal of Barrier Free Life and Society*, 4(1), 62-73. <https://doi.org/10.29329/baflas.2020.266.5>.
- Gültekin, U. ve Ünal, F. (2021). Otizm spektrum bozukluğu ve siber zorbalık ile ilgili araştırmalara yönelik derleme çalışması. Ak, M. (Editör), 1. *otizm araştırmalarında güncel eğilimler* içinde (ss. 163-177). Nobel Yayın Dağıtım
- Günel, Y. (2020). Üçüncü basamak bir hastaneye bir yıl içinde künt travma nedeniyle başvuran çocuk hastaların incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 22(2), 216-224.

- Güven, D. (2021). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 895-919. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.731858>
- Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. (2022). *Çocuk güvenliğinin sağlanması programı*. <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/cocukergen-sgp1/sagl%C4%B1g%C4%B1n-gelisitirlmesi/%C3%A7ocuk-g%C3%BCvenli%C4%9Finin-sa%C4%9Flanmas%C4%B1-program%C4%B1.html> ‘den alınmıştır.
- HaberTürk. (2022). Zonguldak'ta öğrencileri taşıyan servis aracı dereye yuvarlandı: 1 ölü 19 yaralı. <https://www.haberturk.com/zonguldak-ta-ogrencileri-tasiyan-servis-araci-dereye-yuvarlandi-3547341> ‘den alınmıştır.
- Haseltine, B. ve Miltenberger, R. G. (1990). Teaching self-protection skills to persons with mental retardation. *American journal of mental retardation: AJMR*, 95(2), 188-197.
- Haytoğlu, Z. (2021). Ev kazaları ve korunma. *Cukurova Medical Journal*, 46(özel sayı 1), 1-3.
- Hawkins, T. (2016). *Teaching street-crossing skills to special education students* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. California State University, California.
- Honsberger, T. (2015). *Teaching individuals with autism spectrum disorder safe pedestrian skills using video modeling with in situ video prompting* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Florida Atlantic University, Florida.
- İnce, T., Yalçın, S. S. ve Yurdakök, K. (2014). Çocukluk çağında ciddi kaza sıklığı ve risk faktörleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 57(3), 173-182.
- Jojo, N., Nattala, P., Seshadri, S., Krishnakumar, P. ve Thomas, S. (2023). Knowledge of sexual abuse and resistance ability among children with intellectual disability. *Child Abuse & Neglect*, 136, 105985. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105985>.
- Jang J., Mehta A. ve Dixon D.R. (2016). Safety skills. Singh N. (Editör), *Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities* içinde (ss. 923-941). Springer.
- Jayanti, J. (2019). *The effect of using power card strategy on students' ability in writing descriptive text at tenth-grade of SMAN 1 Kopang in Academic Year 2019/2020* [Lisans tezi]. State Islamic University Of Mataram, Mataram.
- Johnson, C. F. (2004). *Child sexual abuse. The Lancet*, 364(9432), 462–470. doi:10.1016/s0140-6736(04)16771-8. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(04\)16771-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(04)16771-8).
- Johnson, B. M., Miltenberger, R. G., Egemo-Helm, K., Jostad, C. M., Flessner, C. ve Gatheridge, B. (2005). Evaluation of behavioral skills training for teaching abduction-

- prevention skills to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(1), <https://doi.org/10.1901/jaba.2005.26-04>.
- Josman, N., Ben-Chaim, H. M., Friedrich, S. ve Weiss, P. L. (2008). Effectiveness of virtual reality for teaching street-crossing skills to children and adolescents with autism. *International Journal on Disability and Human Development*, 7(1), 49-56. <https://doi.org/10.1515/IJDHD.2008.7.1.49>.
- Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökarp, A. S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47(2), 140-51.
- Karaaslan, Ö. ve Kutlu, M. (2010). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde sosyal öykü kullanımı alanyazın taraması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 1-17.
- Karakuş, T., Çağıltay, K., Kaşıkçı, D., Kurşun, E. ve Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230-243.
- Karatepe, T. U. ve Ekerbiçer, H. Ç. (2017). Çocuklarda ev kazaları. *Sakarya Tıp Dergisi*, 7(1), 1-1. <https://doi.org/10.31832/smj.306280>
- Katz, R. C. ve Singh, N. (1986). A comparison of current smokers and self-cured quitters on Rosenbaum's self control schedule. *Addictive Behaviors*, 11(1), 63-65. [https://doi.org/10.1016/0306-4603\(86\)90011-0](https://doi.org/10.1016/0306-4603(86)90011-0).
- Kavsıracı, O. (2018). Güncel politikalar çerçevesinde kent içi karayolu trafik güvenliği. *İdealkent Dergisi*, 9 (25), 960-979. <https://doi.org/10.31198/idealkent.480109>.
- Kaya, N. H. (2022). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kaya, M. ve Karaman- Özlü, Z. (2022). Yanık nedeniyle tedavi gören hastalarda yenilikçi teknoloji: sanal gerçeklik. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 31(1), 46-51. <https://doi.org/10.17827/aktd.992689>.
- Kaya, N. ve Füsün, Ü. (2022). Zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 369-389. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1059725>
- Kayapa, N. ve Tong, T. (2011). Sanal gerçeklik ortamında algı. *Sigma*, 3, 348-354.

- Kazaz, A., Ulubeyli, S. ve Acıkara, T. (2016). Türk İnşaat Sektöründe İş Kazaları ve Nedenleri Üzerine Bir Araştırma, 4. *Proje ve Yapım Yönetimi Kongresi (4. PYYK)*, 3(05), 1647-1654.
- Keeling, K., Smith Myles, B., Gagnon, E. ve Simpson, R. L. (2003). Using the power card strategy to teach sportsmanship skills to a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(2), 105-111.
- Kırcaali-İftar, G. ve Odluyurt, S. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss. 297-334). 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. <https://doi:10.21565/oelegitimdergisi.408927>.
- Kim, Y. (2010). Personal safety programs for children with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2), 312- 319.
- Konuk-Er, R. Girgin-Büyükbayraktar, Ç. ve Kesici, Ş. (2016). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik cinsel eğitim programının geliştirilmesi. *Turkish Journal of*, 5(4). <http://doi:10.19128/turje.267920>.
- Kuligowski, J. M. (2010). *Power card strategy in social skills groups for children with ASD* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hofstra University, New York.
- Kurt, O. (2018). Sosyal geçerlik. Tekin-İftar, E. (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tekdenekli araştırmalar içinde*(ss.373-400). Anı Yayıncılık.
- Kutlu, M. (2016). *Otizmlili bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kutlu, M. ve Onur, K. (2017). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretime ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1350-1368. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338835>.
- Laffoy, M. (1997). Childhood accidents at home. *Irish medical journal*, 90(1), 26-27.
- Lanou, A., Hough, L. ve Powell, E. (2011). *Case Studies on Using Strengths and Interests to Address the Needs of Students With Autism Spectrum Disorders. Intervention in School and Clinic*, 47(3), <https://doi.org/10.1177/1053451211423819>.

- Lee L, Harrington R.A., Chang J.J., Connors S.L. (2008). Increased risk of injury in children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(3):247–55. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.05.002>.
- Lodgaard, S. (2015). İnsan güvenliği. *Pusula: Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu*. https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/14/pusula_bolum5_insan_guvenligi_istanbulbilgiuniversitesi yayinlari.pdf’ den alınmıştır.
- Luiselli, J. K. (1984). In vivo training of a fire emergency skill with a severely retarded adult. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 15(3), 277-280. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(84\)90038-7](https://doi.org/10.1016/0005-7916(84)90038-7).
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>.
- Matson, J. L., Cooper, C., Malone, C. J. ve Moskow, S. L. (2008). The relationship of self-injurious behavior and other maladaptive behaviors among individuals with severe and profound intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 29(2), 141-148. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.02.001>.
- McGee, M. K. (2017). *Effects of power cards on conversational skills for high schoolers with autism spectrum disorder* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. University of Kentucky.
- McEachern, A. G. (2012). *Sexual Abuse of Individuals with Disabilities: Prevention Strategies for Clinical Practice*. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 386–398. <https://doi.org/10.1080/10538712.2012.675425>.
- 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.
- Menteşe, S. (2020). Çevre ve güvenlik ilişkisi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(52), 969-977. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1832>.
- Miller, J. A., Austin, J. ve Rohn, D. (2004). Teaching pedestrian safety skills to children. *Environment and Behavior*, 36(3), 368-385. <https://doi.org/10.1177/0013916503260880>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Milli eğitim bakanlığı taşıma yoluyla eğitime erişim yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20040&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> ’ den alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *İlkokul trafik güvenliği ders kitabı*. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.941/index.html#/main/vcEbaSearch/2/trafik/1?pageSize=24 ’ den alınmıştır.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020/2021*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460 ‘dan alınmıştır.
- Miltenberger, R. G. (2008). Teaching safety skills to children: Prevention of firearm injury as an exemplar of best practice in assessment, training, and generalization of safety skills. *Behavior Analysis in Practice*, 1(1), 30-36.
- Moisey, S. ve Van de Keere, R. (2007). Inclusion and the internet: Teaching adults with developmental disabilities to use Information and communication technology. *Developmental Disabilities Bulletin*, 35, 72-102.
- National Autism Center [NAC]. (2015). National Standards Project. <https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015> ‘dan alınmıştır.
- National Health Service. (2022). Baby and toddler safety. <https://www.nhs.uk/conditions/baby/first-aid-and-safety/safety/baby-and-toddler-safety/> ‘den alınmıştır.
- Odom, S. L., Horner, R. H. ve Snell, M. E. (Editörler). (2009). *Handbook of developmental disabilities*. Guilford press.
- Osborne, J. M., Davey, T. M., Spinks, A. B., McClure, R. J., Sipe, N. ve Cameron, C. M. (2016). Child injury: Does home matter?. *Social Science & Medicine*, 153, 250-257. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.02.017>.
- Olçay-Gül, S. (2018). Sosyal yeterliliğin geliştirilmesinde kullanılan yöntemler. S. Vuran (Editör), *Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (öğretmen adayları ve öğretmenler için)* içinde (ss. 81-106). Vize Akademik.
- Olçay, S., Saral, D. ve Akkuş, Ş. K. (2020). Power Card Method: Use in Autism Spectrum Disorder and Comprehensive Review of The Literature. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 938-968. DOI: 10.14812/cufej.805779.
- Oram, S., Stöckl, H., Busza, J., Howard, L. M. ve Zimmerman, C. (2012). Prevalence and risk of violence and the physical, mental, and sexual health problems associated with human trafficking: systematic review. *PLoS medicine*, 9(5), e1001224. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001224>.
- Oswald Spring, Ú. (2020). On health and water security. *Earth at Risk in the 21st Century: Rethinking Peace, Environment, Gender, and Human, Water, Health, Food, Energy*

- Security, and Migration: With a Foreword by Lourdes Arizpe Schlosser and a Preface by Hans Günter Brauch*, 365-392.
- Öncü, E., Aktaş, G., Vayisoğlu, S. K. ve Karakuş, E. (2019). Zihinsel engelli ergenlerin cinsel gelişim özellikleri ve ailelerin yaşadığı güçlükler: Tanımlayıcı çalışma. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 413-425. <https://doi.org/10.26559/mersinsbd.553739>.
- Öz, B. ve Demirutku, K. (2018). *Trafikte çocuk güvenliği: Temel unsurlar, tespitler ve öneriler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Özaltın, M., Kaptanoğlu, C. ve Aksaray, G. (2004). Motorlu araç kazalarından sonra görülen akut stres bozukluğu ve travma sonrası stres bozukluğu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 16-25.
- Özçalık, C. K. ve Atakoğlu, R. (2021). Çevrimiçi çocuk cinsel istismarı: Yaygınlık, mağdur ve suçlu özellikleri. *Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemşireleri Derneği*, 12(1), 76-81.
- Özdemir, F. B. (2019). Uluslararası çocuk kaçırma ve kaçırılan çocukların iadesi. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 1164-1189. <https://doi.org/10.33433/maruhad.665520>.
- Özen, E., Genç, E. ve Kaya, Z. (2014). Trafik kazalarının nedenlerine ilişkin düşünceler ve trafikte farkındalık: uşak ili örneği. *Optimum: Journal of Economics & Management Sciences/Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-19.
- Özen, M. ve Zorlu, F. (2018). Türkiye’de devlet karayollarında kaza oranlarının ve kaza örüntüsünün analizi. *Teknik Dergi*, 29(5), 8589-8604. <https://doi.org/10.18400/tekderg.308318>.
- Palancı, Ö. ve Palancı-AY, Ö. (2021). Sağlık alanında simülasyon eğitime genel bir bakış. *Hastane Öncesi Dergisi*, 6(1), 135-142.
- Page, T., Iwata, B. ve Neef, N. (1976). Teaching pedestrian skills to retarded persons: Generalization from the classroom to the natural environment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9(4), 433-444. <https://doi.org/10.1901/jaba.1976.9-433>.
- Pattavina, S., Bergstrom, T., Marchand-Martella, N. E. ve Martella, R. C. (1992). “Moving On” learning to cross streets independently. *Teaching Exceptional Children*, 25(1), 32-35. <https://doi.org/10.1177/0040059992025001>.
- Pekdağ, B. (2010). Kimya öğreniminde alternatif yollar: Animasyon, simülasyon, video ve multimedya ile öğrenme. *Türk Fen Eğitim Dergisi* 7(2), 79-110.

- Petit- Frere, P. ve Miltenberger, R. G. (2021). Evaluating a modified behavioral skills training procedure for teaching poison prevention skills to children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 54(2), 783-792. <https://doi.org/10.1002/jaba.799>.
- Pitone, L. M. (2020). Household safety: Preventing poisoning. <https://kidshealth.org/en/parents/safety-poisoning.html> ‘dan alınmıştır.
- Plummer, S.-B. ve Findley, P. A. (2012). Women with disabilities’ experience with physical and sexual abuse: Review of the literature and implications for the field. *Trauma, Violence, & Abuse*, 13(1), 15–29. <https://doi.org/10.1177/1524838011426014>.
- Poche, C., Brouwer, R. ve Swearingen, M. (1981). Teaching self- protection to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14(2), 169-175. <https://doi.org/10.1901/jaba.1981.14-169>.
- Prince, J. (2018). *İmplementation of the power card strategy to increase appropriate social commenting of children with autism spectrum disorder during game play* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Temple University, Philadelphia.
- Rakap, S. (2017). Tek denekli deneysel araştırma yöntemleri. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Editörler), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 148-199). Pegem Akademi.
- Ramamurthy, P. (2017). The Blue Whale Challenge: why do people commit suicide for an online game. *J Curr Res Sci Med*, 3(2), 137.
- Ramsay, L. J., Moreton, G., Gorman, D. R., Blake, E., Goh, D., Elton, R. A. ve Beattie, T. F. (2003). Unintentional home injury in preschool-aged children: looking for the key—an exploration of the inter-relationship and relative importance of potential risk factors. *Public health*, 117(6), 404-411. [https://doi.org/10.1016/S0033-3506\(03\)00072-6](https://doi.org/10.1016/S0033-3506(03)00072-6).
- Resmî Gazete Tarihi: 09.11.1982 Resmî Gazete Sayısı: 17863. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTerTip=5> ‘den alınmıştır.
- Risley, R. ve Cuvo, A. J. (1980). Training mentally retarded adults to make emergency telephone calls. *Behavior Modification*, 4(4), 513-525. <https://doi.org/10.1177/014544558044006>.
- Robertson, L. S. (1996). Reducing death on the road: the effects of minimum safety standards, publicized crash tests, seat belts, and alcohol. *American Journal of Public Health*, 86(1), 31-34. <https://doi.org/10.2105/AJPH.86.1.31>.
- Rosen, L.D., Cheever, N.A. ve Carrier, L.M. (2008). The association of parenting style and child age with parental limit setting and adolescent MySpace behavior. *Journal of*

- Applied Developmental Psychology*, 29(6), 459–471.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.005>.
- Self, T., Scudder, R. R., Weheba, G. ve Crumrine, D. (2007). A virtual approach to teaching safety skills to children with autism spectrum disorder. *Topics in Language disorders*, 27(3), 242-253. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000285358.33545.79>.
- Sallayıcı, Z. ve Yöndem, Z. (2020). Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyi ile davranış problemleri arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 21(1), 13-23.
- Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J. M. ve Curfs, L. M. (2015). Identifying effective methods for teaching sex education to individuals with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of sex research*, 52(4), 412-432.
<https://doi.org/10.1080/00224499.2014.919373>.
- Schwebel, D. C. ve McClure, L. A. (2010). Using virtual reality to train children in safe street-crossing skills. *Injury prevention*, 16(1). <http://dx.doi.org/10.1136/ip.2009.025288>.
- Selimoğlu, E. (2014). Trafik kazalarının nedenleri, sonuçları ve kazaların önlenmesine ilişkin öneriler. *Ziraat Mühendisliği*, (361), 51-54.
- Sleet, D. A. (2018). The global challenge of child injury prevention. *International journal of environmental research and public health*, 15(9), 1921. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091921>.
- Spencer, V. G., Simpson, C. G., Day, M. ve Buster, E. (2008). Using the power card strategy to teach social skills to a child with autism. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5(1), 1-10.
- Serinken, M. ve Özen, M. (2011). Pediyatrik yaş grubunda trafik kazası sonucu oluşan yaralanmalar ve özellikleri. *Ulus Travma Acil Cerrahi Dergisi*, 17(3), 243-247.
<https://doi: 10.5505/tjtes.2011.13845>.
- Solmaz, T. ve Altay, B. (2019). Yaşlı bireylerde ilaç kullanımı ve düşmeye neden olan faktörlerin belirlenmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(3), 129-134.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (Gözden geçirilmiş yedinci baskı)*. Anı Yayıncılık
- Sözüer, E. M., İkizceli, İ., Avşarogulları, L., Yürümez, Y., Yavuz, Y. ve Yücel, M. (2004). Acil servise başvuran ilköğretim çağı çocuk travmalarının özellikleri. *Turkish Journal of Emergency Medicine*, 4(2), 59-63.
- Sullivan, P. M., ve Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1257-1273.
[https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00190-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00190-3).

- Sungur, İ., Akdur, R. ve Piyal, B. (2014). Türkiye'deki trafik kazalarının analizi. *Ankara Medical Journal*, 14(3), 114-124.
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R. ve Williams, W. L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 629-632. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.07.008>
- Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Stavrinou, D., Biasini, F. J., Fine, P. R., Hodgins, J. B., Khatri, S., Mrug, S. ve Schwebel D. C. (2011). Mediating factors associated with pedestrian injury in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 128(2), 296–302. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-3829>.
- Stobbe, K. J., Scheffers, M., van Busschbach, J. T., & Didden, R. (2021). Prevention and intervention programs targeting sexual abuse in individuals with mild intellectual disability: a systematic review. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 14(2), 135-158. <https://doi.org/10.1080/19315864.2021.1883780>.
- Swensen, A., Birnbaum, H. G., Hamadi, R. B., Greenberg, P., Cremieux, P. Y. ve Secnik, K. (2004). Incidence and costs of accidents among attention-deficit/hyperactivity disorder patients. *Journal of Adolescent Health*, 35(4), 346-e1.-346-e9. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2003.12.003>.
- Şahin, C. H. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne-babalara ev içi güvenlik becerilerinin öğretimi: Karma araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şahin, F. ve Taşar, M. A. (2012). Cinsel istismar ve ensest. *Türk Pediatri Arşivi*, 47(3), 159-164. <https://doi.org/10.4274/tpa.848>.
- Şirin, N. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin anne-babaların, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüş ve önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2809-2>.

- Taber, T. A., Alberto, P. A., Seltzer, A. ve 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. <https://doi.org/10.2511/rpsd.28.3.105>.
- Tan, B. (2021). *Davranışsal beceri eğitimi ile güç kartı stratejisi öğretimi sürecinin ve sonuçlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Medeniyet Üniversitesi.
- Taras, M. E., Matson, J. L. ve Felps, J. N. (1993). Using Independence Training to Teach Independent Living Skills to Children and Young Men with Visual Impairments. *Behavior Modification*, 17(2), 189–208. <https://doi.org/10.1177/01454455930172006>.
- Taylor, B. A., Hughes, C. E., Richard, E., Hoch, H. ve Coello, A. R. (2004). Teaching teenagers with autism to seek assistance when lost. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(1), 79-82. <https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-79>.
- Tatar, G. (2022). *Çevrimiçi sunulan davranışsal beceri öğretiminin gelişimsel yetersizliği olan bireylerin güvenli sosyal medya kullanımı üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yolama modelleri. Tekin-İftar, E. (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (ss. 217-254). Anı Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2019). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (Altıncı baskı)*. Vize Akademik.
- Tekin-İftar, E., Olcay, S., Sirin, N., Bilmez, H., Değirmenci, H. D. Ve Collins, B. C. (2021). Systematic review of safety skill interventions for individuals with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 54(4), 239-250. <https://doi.org/10.1177/0022466920918247>.
- Terredeshomme, (2022). <https://www.terredeshomme.nl/en/sweetie-face-webcam-child-sex-tourism>’ den alınmıştır.
- Timur, B. ve Köz, E. N. (2022). Turizmde sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik çalışmaları üzerine sistematik bir literatür taraması. *Turizm Akademik Dergisi*, 9(2), 233-251.
- Tothy, A., Wiltsek, D. L., ve Sheehan, K. (2009). Partnering with mutual aid associations to provide home injury prevention. *Family & Community Health*, 32(2), 101–104. doi:10.1097/fch.0b013e318199462f.

- Toper-Korkmaz, Ö. (2017). Etkili pekiştireçlerin değerlendirilmesinde kullanılan sistematik yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 149-164. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.286679>.
- Turhan, C., Ünal, F. ve Toper-Korkmaz, Ö. (2018). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere sistematik pekiştireç değerlendirme yönteminin öğretimi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 79-106.
- Tuncer, E. N. (2012). *Adana'daki lise öğrencilerinde kasıtlı ve kasıtsız yaralanmaya yol açabilecek riskli davranışların yaygınlığı* [Tıpta uzmanlık tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Turgut, A., Işın, A. ve Akdağ, E. (2018). Yüzme havuzlarındaki suda boğulma vakalarının incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 69-76.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Trafik*. <https://sozluk.gov.tr/> 'den alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Emniyet kemeri*. <https://sozluk.gov.tr/> 'den alınmıştır.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf> 'den alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *İstatistiklerle çocuk 2021*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2021-45633> 'den alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Karayolu trafik kaza istatistikleri, 2021*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Karayolu-Trafik-Kaza-Istatistikleri-2021-45658> 'den alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). *Motorlu kara taşıtları, aralık 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Motorlu-Kara-Tasitlari-Aralik-2022-49436#:~:text=Aral%C4%B1k%20ay%C4%B1%20sonu%20itibar%C4%B1yla%20trafi%C4%9Fe%20kay%C4%B1tl%C4%B1%20milyon%20269%20bin,%250%2C2'dir> 'den alınmıştır.
- Ulu-Aydın, H. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2016). *Çocuklara kötü muamelenin önlenmesi: bu konuda harekete geçilmesine ve kanıt toplanmasına yönelik bir kılavuz*. Dünya Sağlık Örgütü Yayınları. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43499/9241594365_tur.pdf?sequence=21&isAllowed=y 'den alınmıştır.

- United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2018). *İnsan ticaretinin üçte bir çocuklar*. https://www.unicefturk.org/yazi/insan-ticareti-magdurlarinin-uecte-biri-cocuklar?gclid=CjwKCAjwo7iiBhAEEiwAsIxQEQRkMcM8adstWq4EByH8CwJy15GweOCtu4L5kQUrdC5C6pwgiy7lABoC6esQAvD_BwE 'den alınmıştır.
- United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2021). *Batı ve Orta Afrika'nın bazı bölgelerinde çocuklara yönelik saldırılara ve çocuk kaçırma olaylarına ilişkin endişeler derinleşiyor*. <https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/bat%C4%B1-ve-orta-afrikan%C4%B1n-baz%C4%B1-b%C3%B6lgelerinde-%C3%A7ocuklara-y%C3%B6nelik-sald%C4%B1r%C4%B1lara-ve-%C3%A7ocuk> ' dan alınmıştır.
- Uslu-Ak, B. (2022). Çocuk ticareti suçunu anlamak. *Uluslararası Suçlar ve Tarih / International Crimes and History*, (23), 93-115. <https://orcid.org/0000-0001-5667-6809>.
- Ünlü, Ö. (2020). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere cinsel istismarı önlemeye yönelik teknoloji destekli eğitimin etkileri* [Doktora tezi, Osman Gazi Üniversitesi]. <http://openaccess.ogu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11684/2826> ' dan alınmıştır.
- Vuran, S. ve Çelik, S. (2018). *Örneklerle kavram öğretimi zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar için (Üçüncü baskı)*. Vize Akademik.
- Yavuz, A. A. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yeaton, W. H. ve Bailey, J. S. (1978). *Teaching pedestrian safety skills to young children: an analysis and one-year followup*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(3), 315–329. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-315>.
- Yeşilyurt, M., Orak, S., Tozlu, N., Uçak, A. ve Sezer, D. (2007). İlköğretimde taşınmalı eğitim araştırması: Van il merkezi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 197-213.
- Yıldırım-Sarı, H. ve Girli, A. (2012). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda kaza ve yaralanma. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(4), 283-288.
- Yılmaz, M. ve Candan, F. (2018). Oyun sanal intihar gerçek: “the blue whale challenge/mavi balina” oyunu üzerinden kurulan iletişimin neden olduğu intiharlar üzerine kuramsal bir değerlendirme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (29. Özel Sayısı), 270-283. <https://doi.org/10.31123/akil.459303>.
- Yiğit, T., Sığla, M., Aksungur, N., Erbağ, S. ve Palaz, Ü. (2007). Çocuklar için internet güvenliği: Bir ebeveyn kontrol aracı. *IX. Akademik Bilişim Konferansı*, 31. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

- Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Hedef davranışları kaydetme ve güvenilirlik. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Editörler), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 79-114). Pegem Akademi.
- Zor, F., Ersöz, N., Külahçı, Y., Kapı, E. ve Bozkurt, M. (2009). Birinci basamak yanık tedavisinde altın standartlar. *Dicle Medical Journal/Dicle Tıp Dergisi*, 36(3).
- Wells, M. ve Mitchell, K. J. (2014). Patterns of internet use and risk of online victimization for youth with and without disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(3), 204-213. <https://doi.org/10.1177/0022466913479141>.
- Winter-Meissiers, M. A. (2007). From tarantulas to toilet brushes: Understanding the special interest areas of children and youth asperger syndrome. *Remedial and Special Education*, 28, 140-152.
- Wisnowski, A. A. (2010). *The effectiveness of the Power Card Strategy for a student with autism: Decreasing inappropriate behavior and increasing social competence* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Caldwell College, New Jersey.
- World Health Organization. (2008). *World report on child injury prevention*. Switzerland: WHO Press. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241563574> ‘den alınmıştır.
- World Health Organization. (2012). *More voluntary blood donations essential*. <https://www.who.int/news/item/14-06-2012-more-voluntary-blood-donations-essential>’ dan alınmıştır.
- World Health Organization. (2017). *Responding to children and adolescents who have been sexually abused*. <https://www.who.int/news/item/19-10-2017-responding-to-children-and-adolescents-who-have-been-sexually-abused>’ dan alınmıştır.
- World Health Organization. (2021a). *Injuries and violence*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/injuries-and-violence>’ den alınmıştır.
- World Health Organization. (2021b). *Child marriages-39 000 every day: More than 140 million girls will marry between 2011 and 2020*. <https://www.who.int/news/item/07-03-2013-child-marriages-39-000-every-day-more-than-140-million-girls-will-marry-between-2011-and-2020>’ den alınmıştır.
- World Health Organization. (2021c). *Information on policy directive on protection from sexual exploitation and sexual abuse (SEA)*. [https://www.who.int/publications/m/item/information-on-policy-directive-on-protection-from-sexual-exploitation-and-sexual-abuse-\(sea\)](https://www.who.int/publications/m/item/information-on-policy-directive-on-protection-from-sexual-exploitation-and-sexual-abuse-(sea))’ den alınmıştır.
- World Health Organization. (2022a). *Road traffic injuries*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/road-traffic-injuries>

[injuries#:~:text=Approximately%201.3%20million%20people%20die,pedestrians%2C%20cyclists%2C%20and%20motorcyclists](#) ‘ den alınmıştır.

World Health Organization. (2022b). *What works to prevent violence against children online?*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240062061> ‘ den alınmıştır.

Xiang, H., Stallones, L., Chen, G., Hostetler, S. G. ve Kelleher, K. (2005). Nonfatal injuries among US children with disabling conditions. *American Journal of Public Health*, 95(11), 1970–1975. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2004.057505>.

Ekler

Ek 1. Aile İzin Formu

Ek 2. Araştırma İzni

Ek 3. Emniyet Kemer Takma Davranışı Başlama Düzeyi, Uygulama, Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu

Ek 4. Güç Kartı Stratejisi Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Ek 5. Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Ek 6. Senaryo ve Güç Kartı Yazma Değerlendirme Formu

Ek 7. Araştırmada Kullanılan Senaryo Örnekleri

Ek 8. Araştırmada Kullanılan Güç Kartı Örnekleri

Ek 9. Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

Ek 10. Ailelere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

Ek 11. Öğretim Oturumlarının Gerçekleştirildiği Özel Eğitim Sınıfları

Ek 12. Yoklama ve İzleme Oturumlarının Gerçekleştirildiği Öğrenci Servisi

Ek 13. Öz Geçmiş

Ek 1. Aile İzin Formu

Bu araştırmanın amacı, **gelişimsel yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğini** ortaya koymaktır.

Engin ŞAHİN'in, güç kartı stratejisini kullanarak sunacağı öğretim uygulamalarını çocuğuma emniyet kemeri takma davranışını kazandırmak amacıyla kullanmasına izin veriyorum.

Bu araştırmanın Engin Şahin'in yüksek lisans çalışması olacağını ve araştırma sürecinde kendisine, araştırmaya ilişkin soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini biliyorum.

Araştırma süresince verilerin toplanması ve analizinde kullanılmak üzere çocuğumun video görüntülerinin alınacağını, araştırma boyunca çocuğumun adının gizli tutularak çeşitli bilimsel etkinliklerde görüntülerinin sunulabileceğini biliyorum.

Bu araştırmanın çocuğumun üzerinde fiziksel veya psikolojik olarak herhangi bir risk taşımadığını, risk taşıdığını düşündüğüm anda öğrencimin katılımını durdurabileceğimi biliyorum.

Bu araştırmanın hafta içi her gün ve düzenli olarak yürütüleceğini ve çalışma boyunca çocuğuma bu beceriyi öğretmemem gerektiğini biliyorum.

Bu araştırma Dr. Öğr. Üyesi Ceyda Turhan'ın danışmanlığında yürütülecektir.

Araştırmacı: Engin Şahin

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya çocuğumun katılmasını kabul ediyorum.

..... / / 2022

.....

Ek 2: Araştırma İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-46228787 22.03.2022

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğünün 16/03/2022 tarih ve 50748 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Engin SAHİN
Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Bursa Uludağ Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Alan/Bölüm	Özel Eğitim Anabilim Dalı/ Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı
Tez/Araştırma veya Anketin Konusu	"Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylere Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiği"
Başvuru Tarihi	16.03.2022
Başvuru Sayısı	45970710
Çalışma Başlama Tarihi	30.04.2022
Çalışma Bitiş Tarihi	06.06.2022
Veri Toplama Araçları	- Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri Toplama Formu - Senaryo ve Güç Kartı Yazma Değerlendirme Formu - Emniyet Kemer Takma Becerisi Öğretim Veri Toplama Formu - Güç Kartı Stratejisi Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu - Sosyal Geçerlik Soruları - Veli Onam formu
Araştırma Türü	Yüksek lisans Tez Çalışması
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ	
Balıkesir ilindeki resmi ilköğretim ve ortaokul özel eğitim öğrencilerine uygulanacaktır.	

16/03/2022 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (5 Sayfa)

OLUR
22.03.2022
Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Kasaplar Mahallesi Sındığı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys>

Telefon No : (0 266) 277 10 49 Bilgi için: Hasan KARADEMİR Unvan : V.H.K.İ.

E-Posta: strategijelistirme10@meb.gov.tr İnternet Adresi: balikesir.meb.gov.tr Faks: 0 266) 277 10 66

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksonu.meb.gov.tr> adresinden 5897-b02e-3b3d-af02-906a kodu ile teyit edilebilir.

**Ek 3: Emniyet Kemerini Takma Davranışı Başlama Düzeyi, Uygulama, Yoklama, İzleme
ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu**

Araştırmacı: Engin ŞAHİN

Tarih:

Katılımcı:

Hedef Davranış: Emniyet kemeri takma

Yönerge: Katılımcı, öğrenci servisine bindiğinde emniyet kemerini takarsa forma “+” işareti, takmaz ise “-” işareti konulacaktır.

Hedef Davranış	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum
1. Emniyet kemerini takar					
Doğru Tepki Sayısı / Yüzdesi					
Yanlış Tepki Sayısı / Yüzdesi					
Toplam Tepki Sayısı / Yüzdesi					

EK 4: Güç Kartı Stratejisi Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Gözlemci:

Araştırmacı:

Tarih:

Yönerge: Araştırmacı uygulama sürecinde belirtilen adımı gerçekleştirdiyse (+), gerçekleştirmediyse (-) işareti konulacaktır.

	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum
Senaryo ve güç kartını ortamda hazır bulundurur			
Senaryo ve güç kartını tanıtır			
Dikkat sağlayıcı ipucunu sunar			
Öğrenci hazır olduğunu ifade ettiğinde pekiştirir			
Senaryoyu uygun bir ses tonuyla okur			
Güç kartını uygun bir ses tonuyla okur			
Senaryo ve güç kartı ile ilgili 5N1K soruları sorar			
Katılımcıyı güç kartını kullanması yönünde teşvik eder			
Uygulama ortamına katılımcı ile birlikte geçer			
Güç kartını uygulama ortamında çocuğun erişebileceği bir yere koyar			
Doğru Tepki Sayısı / Yüzdesi			
Yanlış Tepki Sayısı / Yüzdesi			
Toplam Tepki Sayısı / Yüzdesi			

**EK 5: Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama
Güvenirliği Veri Kayıt Formu**

Gözlemci:

Araştırmacı:

Tarih:

Yönerge: Araştırmacı uygulama sürecinde belirtilen adımı gerçekleştirdiyse (+), gerçekleştirmediyse (-) işareti konulacaktır.

	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum
1. Katılımcının araca binmesini bekler			
2. Katılımcının araç içinde bir koltuğa oturmasını bekler			
3. Katılımcının emniyet kemerini takmasını bekler			
4. Doğru tepki sonrası pekiştirme yapmaz			
Doğru Tepki Sayısı / Yüzdesi			
Yanlış Tepki Sayısı / Yüzdesi			
Toplam Tepki Sayısı / Yüzdesi			

EK 6: Senaryo ve Güç Kartı Yazma Değerlendirme Formu

Gözlemci:

Araştırmacı:.....

Tarih:.....

Senaryo Yazım Süreci	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum
Senaryoya başlık konulmuş mu?			
Katılımcının ilgi duyduğu kahramanın ağzından hedef beceri açıklanmış mı?			
Kahramanın ağzından uygun davranış sergilemenin önemi yazılmış mı?			
Kahramanın ağzından uygun davranışların nasıl yapılacağı kısaca, maddeler halinde yazılmış mı?			
Kahramanın uygun davranış sergilediğinde nasıl başarılı olduğunu içeren ve bireyi cesaretlendiren cümle yazılmış mı?			
Kahramanın görselleri kâğıda yerleştirilmiş mi?			
Güç Kartı Yazım Süreci			
Kartvizit büyüklüğünde bir kart hazırlanmış mı?			
Senaryonun 3-5 maddeden oluşan bir özeti yazılmış mı?			
Kahramana ait görsel konulmuş mu?			

Ek 7: Araştırmada Kullanılan Senaryo Örnekleri

a) Veysel için hazırlanan senaryo



RAFADAN TAYFA AKIN, EMNİYET KEMERİ TAKIYOR.

Rafadan Tayfa Akın, okulunu çok seviyor. Okulda öğretmenini ve arkadaşları ile oyunlar oynuyor. Akın'ın evi uzak olduğu için okula öğrenci servisi ile gidip geliyor. Akın, serviste güvenli bir şekilde yolculuk yapabilmesi için emniyet kemeri takması gerektiğini biliyor. Bu yüzden Akın, servise bindiği zaman yerine oturuyor ve emniyet kemerini takıyor. Akın, emniyet kemerini taktığı için çok mutlu.

Akın, senin de servise bindiğinde emniyet kemerini takmanı istiyor. Bunun için senden şu üç şeyi yapmanı istiyor:

1. Koltuğa otur.
2. Emniyet kemerini tak.
3. Takamazsan yardım iste

Sen de Akın gibi emniyet kemerini takarsan, güvenli bir şekilde yolculuk yapacaksın ve çok mutlu olacaksın. İyi yolculuklar.

b) Ayşe için hazırlanan senaryo



HİLMİ DEDE, EMNİYET KEMERİ TAKIYOR.

Hilmi Dede, arabaya binmeyi çok seviyor. Hilmi Dede, arabayla pazara, okula ve hayırlara gidiyor. Hilmi Dede, arabada güvenli bir şekilde yolculuk yapabilmesi için emniyet kemeri takması gerektiğini biliyor. Bu yüzden Hilmi Dede, arabaya bindiği zaman koltuğa oturuyor ve emniyet kemerini takıyor. Hilmi Dede, emniyet kemerini taktığı için çok mutlu.

Hilmi Dede, senin de arabaya bindiğinde emniyet kemerini takmanı istiyor. Bunun için senden şu üç şeyi yapmanı istiyor:

1. Koltuğa otur.
2. Emniyet kemerini tak.
3. Takamazsan yardım iste

Sen de Hilmi Dede gibi emniyet kemerini takarsan, güvenli bir şekilde yolculuk yapacak ve çok mutlu olacaksın. İyi yolculuklar.

c) Serdar için hazırlanan senaryo



GRİZZY VE LEMİNGLER, EMNİYET KEMERİ TAKIYOR.

Grizzly ve Lemingler, okulu çok seviyor. Okulda öğretmeni ve arkadaşları ile oyunlar oynuyor. Grizzly ve Lemingler'in evi uzak olduğu için okula öğrenci servisi ile gidip geliyor. Grizzly ve Lemingler, serviste güvenli bir şekilde yolculuk yapabilmesi için emniyet kemeri takması gerektiğini biliyor. Bu yüzden Grizzly ve Lemingler, servise bindikleri zaman yerlerine oturuyor ve emniyet kemerini takıyor. Grizzly ve Lemingler, emniyet kemerini taktıkları için çok mutlular.

Grizzly ve Lemingler, senin de servise bindiğinde emniyet kemerini takmanı istiyor. Bunun için senden şu üç şeyi yapmanı istiyor:

1. Koltuğa otur.
2. Emniyet kemerini tak.
3. Takamazsan yardım iste

Sen de Grizzly ve Lemingler gibi emniyet kemerini takarsan, güvenli bir şekilde yolculuk yapacaksın ve çok mutlu olacaksın. İyi yolculuklar.

Ek 8: Araştırmada Kullanılan Güç Kartı Örnekleri

Veysel için hazırlanan güç kartı



Akın, servise bindiği zaman emniyet kemerini takıyor. Akın, emniyet kemerini taktığı için çok mutlu. Akın, senin de servise bindiğinde emniyet kemerini takmanı istiyor. Bunun için servise bindiğinde yapacağım üç şeyi sana hatırlatıyor.

- 1.Koltuğa otur.
- 2.Emniyet kemerini tak.
- 3.Takamazsan yardım iste

Ayşe için hazırlanan güç kartı



Hilmi Dede, arabaya bindiği zaman emniyet kemerini takıyor. Hilmi Dede, emniyet kemerini taktığı için çok mutlu. Hilmi Dede, senin de arabaya bindiğinde emniyet kemerini takmanı istiyor. Bunun için arabaya bindiğinde yapacağın üç şeyi sana hatırlatıyor.

- 1.Koltuğa otur.
- 2.Emniyet kemerini tak.
- 3.Takamazsan yardım iste

Serdar için hazırlanan güç kartı



Grizzly ve Lemingler, servise bindikleri zaman emniyet kemerini takıyor. Grizzly ve Lemingler, emniyet kemerini taktığı için çok mutlu. Grizzly ve Lemingler, senin de servise bindiğinde emniyet kemerini takmanı istiyor. Bunun için servise bindiğinde yapacağın üç şeyi sana hatırlatıyorlar.

- 1.Koltuğa otur.
- 2.Emniyet kemerini tak.
- 3.Takamazsan yardım iste

Ek 9: Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

Sayın Öğretmenim,

Öğrencinizle güç kartı strateji kullanılarak emniyet kemeri takma davranışının öğretildiği bir çalışma gerçekleştirdik. Bu çalışmayla ilgili olarak görüşlerinizi almak istiyoruz. Sizin görüşleriniz ileriki aşamalarda yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır. Görüşlerinizi içtenlikle paylaşmanız bizim için oldukça önemlidir. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Engin ŞAHİN

1. Öğrencinizin emniyet kemeri takma davranışını kazandığını düşünüyor musunuz?
2. Öğrencinizin emniyet kemeri takma davranışını kazanmasının onun bağımsız yaşamasına nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?
3. Öğrencinizin emniyet kemeri takma davranışını kazanmasının güvenli yolculuk yapmasına nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?
4. Öğrencinizin emniyet kemeri takma davranışını günlük yaşamında kullanmaya başladığında çevresindeki diğer kişilerin ona karşı nasıl bir tutum geliştireceğini düşünüyorsunuz?
5. Çalışmada kullanılan Güç Kartı Stratejisi uygulamasını etkili buldunuz mu, etkili bulduysanız sizce etkili olmasının nedeni nedir?”
6. Güç kartı stratejisi yöntemini ileriki öğretimlerinizde kullanmayı düşünür müsünüz, düşünürseniz yöntemden ne tür öğretimlerde faydalanmak istersiniz?”
7. Öğrencinizin buna benzer araştırmalara tekrar katılmasını ister misiniz?
8. Öğrenciniz, öğretim sonucunda edindiği bu davranışı farklı ortamlarda sergileyebiliyor mu?

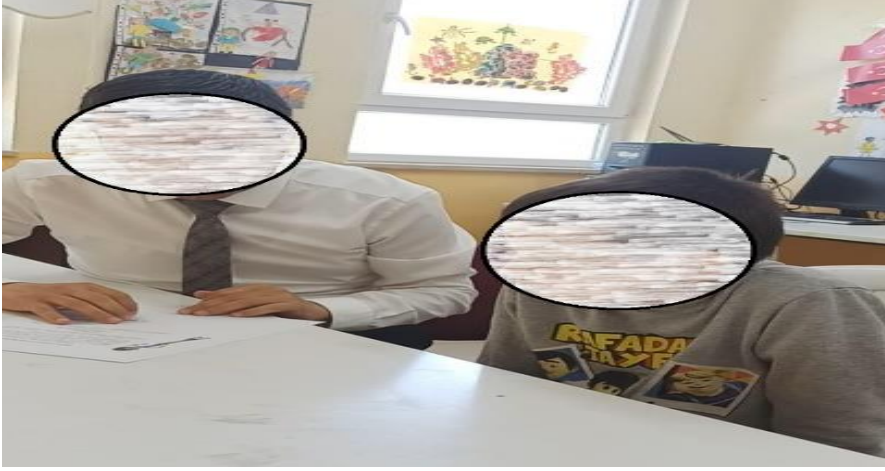
Ek 10: Ailelere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

Sayın Veli,

Çocuğunuzla güç kartı strateji kullanılarak emniyet kemeri takma davranışının öğretildiği bir çalışma gerçekleştirdik. Bu çalışmayla ilgili olarak görüşlerinizi almak istiyoruz. Sizin görüşleriniz ileriki aşamalarda yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır. Görüşlerinizi içtenlikle paylaşmanız bizim için oldukça önemlidir. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Engin ŞAHİN

1. Çocuğunuzun emniyet kemeri takma davranışını kazandığını düşünüyor musunuz?
2. Çocuğunuzun emniyet kemeri takma davranışını kazanmasının onun bağımsız yaşamasına nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?”
3. Çocuğunuzun emniyet kemeri takma davranışını kazanmasının güvenli yolculuk yapmasına nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?
4. Çocuğunuzun emniyet kemeri takma davranışını günlük yaşamında kullanmaya başladığında çevresindeki diğer kişilerin ona karşı nasıl bir tutum geliştireceğini düşünüyorsunuz?
5. Çalışmada kullanılan Güç Kartı uygulamasını etkili buldunuz mu, etkili bulduysanız etkili olmasının nedeni sizce nedir?”
6. Güç Kartı Stratejisi ile çocuğunuza başka beceriler öğretmek ister misiniz?
7. Çocuğunuzun buna benzer araştırmalara tekrar katılmasını ister misiniz?
8. Çocuğunuzda öğretim sonucunda edindiği bu davranışı farklı ortamlarda sergileyebiliyor mu?

Ek 11: Öğretim Oturumlarının Gerçekleştirildiği Özel Eğitim Sınıfları**Veysel****Ayşe****Serdar**

Ek 12: Yoklama ve İzleme Oturumlarının Gerçekleştirildiği Öğrenci Servisi**Veysel****Ayşe****Serdar**

Ek 13. Öz Geçmiş

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı Soyadı	Engin ŞAHİN		
Yabancı Dil	İngilizce		
Eğitim Durumu	Başlama	Bitirme	Kurum Adı
Lisans	2002	2006	Balıkesir Üniversitesi
1. Yüksek Lisans	2015	2019	Balıkesir Üniversitesi
2. Yüksek Lisans	2020	2023	Uludağ Üniversitesi
Çalıştığı Kurum	Başlama	Ayrılma	Görevi-Kurum Adı
1.	2007	2008	Sınıf Öğretmeni Ahmet Yesevi İlkokulu, Gebze / Kocaeli
2.	2008	2011	Sınıf Öğretmeni Yüreğil İlkokulu, Sındırgı/ Balıkesir
3.	2011	2013	Sınıf Öğretmeni Ömerköy İlkokulu, Sındırgı/ Balıkesir
4.	2013	2016	Müdür Yardımcısı Hacer Özer İlkokulu, Kepsut / Balıkesir
5.	2016	Halen Görevde	Okul Müdürü Cumhuriyet İlkokulu, Kepsut / Balıkesir
Bilimsel Çalışmalar	Şahin, E. (2019). <i>Zeka oyunlarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına</i>		

	<i>etkisi</i> [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir. Şahin, E. ve Tezci, E. (2018). Zekâ oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme eğilimlerine etkisi. 26-28 Ekim 2018 Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi <i>Bildiri Tam Metin Kitabı Proceeding Book</i>, 357-367. Şahin, E. (2019), Okul bahçelerindeki oyun alanlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkisi; Hürkuş-2019. <i>II. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi</i>. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. DOI NO:978-605-7754-43-1.
Görev Aldığı Bilimsel Çalışmalar	1. Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi düzenleme kurulu üyeliği (2022) 2. Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi düzenleme kurulu üyeliği (2023)
Yurtdışı Projeler	Erasmus+Okul Eğitimi Akreditasyonu - (Faaliyet Türü: Eğitim - Onay Makamı: Valilik - Süre: 7 gün - Ülke: ÇEK CUMHURİYETİ)