
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERE UYGULANAN VİDEO TEKNOLOJİSİ İLE SEÇİM FIRSATI SUNMA ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Mehmet Akif Özdemir

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
GÖRME ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mehmet Akif
Soyadı : ÖZDEMİR
Bölümü : Özel Eğitim
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Video Teknolojisi İle Seçim Fırsatı Sunma Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği

İngilizce Adı: The Effectiveness of the Teacher Training Program on Providing the Opportunity of Selection with the Video Technology Applied to Teachers Working with Students Affected by Severe and Multiple Disabilities

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mehmet Akif ÖZDEMİR

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehmet Akif ÖZDEMİR tarafından hazırlanan "Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Video Teknolojisi İle Seçim Fırsatı Sunma Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Pınar ŞAFAK
Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Doç. Dr. Salih ÇAKMAK
Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ
Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Trakya Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 09 / 02 / 2021

Bu tezin Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Canım Eşime…

TEŞEKKÜR

Araştırmanın tasarlanmasından sunulmasına kadar her aşamada bana destek veren ve yol gösteren, bilgisi, deneyimi, doğallığı ve rehberliği ile iyi ki danışmanım olmuş dediğim Doç. Dr. Pınar ŞAFAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli görüş ve katkılarından dolayı jüri üyeleri, Doç. Dr. Salih ÇAKMAK ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde yanımda olduklarını bildiğim ve desteklerini her daim hissettiğim Emin Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu Müdürü Ferudun YAŞAR, Niğde Özel Eğitim Uygulama Okulu Müdürü Kamil Zübeyir PEKER, Nasrettin Hoca Anaokulu Müdürü Bekir KESKİN ve Müdür Yardımcısı Kemal ÖZKUL ile öğretmen arkadaşlarımdan Emre KILIÇ, Tunahan ATABEY, Cabbar ATEŞ, Beytullah ÇALIŞKAN, Sinem AY, Meliha TAŞKIRAN, Ebru ÇAVAN, Fatih BÜYÜK, Murat GÜRPINAR ve adını sayamadığım tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırmanın uygulanabilmesi için gönüllü katılımcı olan ve her söyleneni büyük bir gayretle yapmaya çalışan katılımcı öğretmenlerim ile araştırmada yer alan öğrenci ve velilere katkı ve fedakârlıklarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Lisans döneminden itibaren dostluğumuz devam eden ve araştırma verileri analizinde yardımcı olan dostlarım Ahmet Can ABBAK, Dr. Mehmet MART, Ahmet TIRAŞ, Gökhan ALKOYAK ve Dr. Cem ASLAN ile yüksek lisans döneminde tanıştığım arkadaşlarım Mehmet YÜREKLİ, Mustafa MENTEŞE ve Fatma POLAT'a teşekkürlerimi sunarım.

Öğrencilik hayatım ve sonrasında emek ve desteklerini hissettiğim öğretmenlerimden Mehmet GEÇİT, Hasan Hüseyin GÖKÇELİ, Fatma TÜTAR'a; düşünce ve fikirleriyle her daim bana yol göstermeye çalışan İsmail AKDAĞ, Alpaslan YALÇIN, Nurettin KIYMACI ve Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT hocama teşekkürlerimi sunarım.

Van YYÜ'de öğretim görevlisi olarak çalıştığım sürede tanımaktan mutluluk duyduğum Dr. Öğr. Üyesi Fevzi KELEN, Dr. Öğr. Üyesi Fatma GÜNGÖRER ve Öğr. Gör. Çiğdem ERTAN hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

"Kazansanız da kaybetseniz de doğruluk ile kazanıp doğruluk ile kaybedin." diyen babam Mustafa ÖZDEMİR'e, *"Ne olursanız olun ama vicdanlı insan olun."* diyen annem Mücella ÖZDEMİR'e, ablam Tuğba, ağbeyim Bilal ile ailelerine ve hayata dair her şeyi paylaştığım canım eşim Özlem ÖZDEMİR'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet Akif ÖZDEMİR

AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERE UYGULANAN VİDEO TEKNOLOJİSİ İLE SEÇİM FIRSATI SUNMA ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Mehmet Akif Özdemir
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Şubat 2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş (AÇYE) Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Video Teknolojisi İle Seçim Fırsatı Sunma (SFS) Öğretmen Eğitim Programının Etkililiğini incelemektir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemek için sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Niğde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Emin-Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu' nda görev yapan AÇYE öğrencilerle çalışan üç özel eğitim öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarına kayıtlı olan AÇYE dokuz öğrenci ile araştırmacı oluşturmaktadır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ile uygulama güvenirliği verileri toplanmış ve yüksek güvenirlik bulguları elde edilmiştir. Araştırmanın deney sürecinde; başlama düzeyinin belirlenmesi, uygulama, uygulama sonu değerlendirme, genelleme ve izleme aşamalarına yer verilmiştir. Araştırmanın uygulama kısmında video teknolojisi ile öğretim yöntemlerinden video ile model olma (video modeling) ve video ile geri bildirimde (video feeedback) bulunmaya yer verilmiştir. Verilerin toplanması amacı ile başlama düzeyi, uygulama süreci, uygulama sonunda değerlendirme, genelleme ve izleme aşamaları kameraya kaydedilmiştir. Araştırma verileri grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere uygulanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı sonunda AÇYE olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin seçim fırsatı sunmayı kazandıklarını, genellediklerini ve sürdürdüklerini göstermiştir. Araştırmanın katılımcı öğretmenleri, AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere uygulanan

video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı ve programının uygulanmasına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrenci, öğretmen eğitimi, video ile model olma, video ile geri bildirimde bulunma
Sayfa Adedi : 125
Danışman : Doç. Dr. Pınar ŞAFAK

THE EFFECTIVENESS OF THE TEACHER TRAINING PROGRAM ON PROVIDING THE OPPORTUNITY OF SELECTION WITH THE VIDEO TECHNOLOGY APPLIED TO TEACHERS WORKING WITH STUDENTS AFFECTED BY SEVERE AND MULTIPLE DISABILITIES

(M.S. Thesis)

Mehmet Akif Özdemir

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

Fabruary 2021

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effectiveness of the Teacher Education Program on Providing the Opportunity to Choose with Video Technology Applied to Teachers Working with Students Affected by Severe and Multiple Disabilities. In addition, social validity data was collected to determine the opinions of the teachers involved in the study. The participants of the study are the researcher, three special education teachers of Emin - Emine Teoman Special Education Practice School affiliated to Niğde National Education Directorate, who are working with students affected by severe and multiple disability and nine students of these teachers who are affected by severe and multiple disabilities. Multiple probe design among subjects, which is a single subject experimental design, was used in the study. In the study, data on inter-observer reliability and application reliability were collected and high reliability findings were obtained. In the experimental process of the research, the stages of determining the starting level, application, post-application evaluation, generalization and monitoring stages were included. In the application part of the research, video modeling and video feedback, which are among the teaching methods with video technology, are included. In order to collect the data, the initial level, the application process, the evaluation, generalization and monitoring stages at the end of the application were recorded on the camera. The research data were analyzed graphically. When the findings of the study were examined, it was observed that, at the end of the teacher training program of Presenting Choice Opportunity with the video technology applied to

teachers working with students affected by Severe and Multiple Disability, teachers working with students affected by Severe and Multiple Disabilities had the chance to offer choice, generalize and continue to do so. Teachers participating in the study expressed a positive opinion on the implementation of the teacher training program, providing choice opportunities with video technology applied to teachers working with students affected by severe and multiple disabilities.

Key Words : Students affected by severe and multiple disabilities, teacher training, modeling with video, providing feedback with video
Page Number : 125
Supervisor : Asos. Prof. Dr. Pınar Şafak

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vii

ABSTRACT ix

İÇİNDEKİLER xi

TABLOLAR LİSTESİ xvii

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xviii

BÖLÜM 1 1

GİRİŞ 1

1.1. Ağır ve Çoklu Yetersizliğin Tanımı 1

1.1.1. Zihinsel Yetersizlik 5

1.1.2. İşitme Yetersizliği 5

1.1.3. Görme Yetersizliği 6

1.1.4. Çoklu Yetersizlik 7

1.1.5. Zihinsel Yetersizlik ve Psikolojik Rahatsızlıklar 8

1.1.6. Göremeyen-İşitemeyen 8

1.2. AÇYE Öğrencilerin Özellikleri 9

1.3. AÇYE Öğrenciler ve Yaşam Sorumluluğunu Alma 12

1.4. AÇYE Öğrenciler ve Seçim Yapma 13

1.4.1. Seçim Fırsatı Sunma ve Seçim Yapma Süreci 15

1.4.2. AÇYE Öğrenciler için Seçim Yapmanın Önemi 18

1.5. Öğretmen Eğitimi 21

1.5.1. Video Teknolojisi ile Öğretim 22

1.5.1.1. Video teknolojisi ile öğretimin yalnız uygulandığı ve etkililiğinin incelendiği araştırmalar. 24

1.5.1.2. Video teknolojisi ile öğretimin tek tek uygulandığı ve etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırmalar. 25

1.5.1.3. Video teknolojisi ile öğretimin birlikte uygulandığı ve etkililiğinin incelendiği araştırmalar. 25

1.6. Problem Durumu 26

1.7. Araştırmanın Amacı 28

1.8. Araştırmanın Önemi 28

1.9. Varsayımlar/ Sayıltılar 30

1.10. Sınırlılıklar 30

1.11. Tanımlar 31

BÖLÜM 2 32

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 32

2.1. Yurt Dışındaki Araştırmalar 32

2.2. Yurt İçindeki Araştırmalar 34

BÖLÜM 3 36

YÖNTEM 36

3.1. Araştırma Modeli 36

3.1.1. Araştırma Modelinin Uygulanması 37

3.2. Bağımlı Değişken **40**

3.3. Bağımsız Değişken **40**

3.4. Araştırmacı **40**

3.5. Katılımcılar ve Seçimi **40**

3.5.1. Katılımcılarda Aranan Ön koşul Özellikler **41**

3.5.2. Katılımcıların Seçimi **41**

3.5.3. Katılımcı Öğretmenler ve Özellikleri **41**

3.5.4. Katılımcı Öğretmenlerin Çalıştığı Öğrenciler ve Özellikleri **43**

3.6. Uygulama Ortamı ve Materyaller **46**

3.6.1. Uygulama Ortamı **46**

3.6.2. Materyaller **47**

3.6.2.1. Eğitim Programında Kullanılan Materyaller ***47***

3.6.2.1.1. Powerpoint Sunusu ve Hazırlanması *47*

3.6.2.1.2. Video Görüntüleri ve Hazırlanması *47*

3.6.2.1.3. Video Görüntülerinin Kaydedilmesinde Kullanılan Kayıt Cihazı *48*

3.6.2.1.4. Akıllı Tahta *48*

3.6.2.2. Katılımcı Öğretmenlerin Etkinliklerde Kullandıkları Materyaller ***48***

3.6.3. Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması **49**

3.6.3.1. Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesi ***49***

3.6.3.1.1. Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programı İçin Belirlenen Etkinlikler ve Etkinliklerin Kullanılması *51*

3.6.3.2. Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programının Uygulanması ***54***

3.7. Veri Toplama Araçları **56**

3.7.1. Öğretmen Görüşme Formu 56

3.7.2. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu 56

3.7.3. Seçim Fırsatı Sunma (SFS) Kontrol Listeleri 56

3.8. Geçerlik ve Güvenirlik İçin Kullanılacak Olan Veri Toplama Araçları 57

3.8.1. Sosyal Geçerlik Formu 57

3.8.2. Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu 58

3.8.3. Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu 58

3.9. Pilot Uygulama 58

3.10. Uygulama 59

3.10.1. Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları 59

3.10.2. Uygulama 60

3.10.3. İzleme Oturumları 60

3.10.4. Genelleme Oturumları 61

3.11. Geçerlik ve Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi 61

3.11.1. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi 61

3.11.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması ve Analizi 62

3.11.3. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi 62

3.12. Verilerin Analizi 63

3.12.1. Çoklu Yoklama Deseninde Verilerin Analizi 63

BÖLÜM 4 65

BULGULAR VE YORUMLAR 65

4.1. AÇYE Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere SFS Becerisi Kazandırmak İçin Hazırlanan Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 65

4.2. AÇYE Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programının Katılımcı Öğretmenlerin SFS Becerisi Kazanmalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 67

4.3. AÇYE Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programı Sonrası Katılımcı Öğretmenlerin Kazanmış Oldukları SFS Becerisini 1, 3 ve 4. Haftalarda Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar....68

4.4. AÇYE Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programı Sonrası Katılımcı Öğretmenlerin Kazanmış Oldukları SFS Becerisini Farklı Etkinliklere Genelleme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar....69

4.5. Araştırmada Yer Alan Katılımcı Öğretmenlerin, Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programı Hakkında Görüşlerine(Sosyal Geçerliğe) İlişkin Bulgular ve Yorumlar....70

BÖLÜM 5....73

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER....73

5.1. Tartışma....73

5.2. Sonuç....77

5.3. Öneriler....78

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler....78

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler....78

KAYNAKLAR....79

EKLER....99

EK-1. Öğretmen Görüşme Formu....100

EK-2. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu....101

EK-3. Seçim Fırsatı Sunma Kontrol Listeleri....103

EK-4. Sosyal Geçerlik Formu....109

EK-5. Uygulama Güvenirliği Formu....112

EK-6. Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu....113

EK-7. Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Video Teknolojisi İle Seçim Fırsatı Sunma Öğretmen Eğitim Programı 114

EK-8. Özgeçmiş 125

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri*.....42

Tablo 2. *Katılımcı Öğrencilerin Özellikleri*.....46

Tablo 3. *Araştırma Bulguları*.....74

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AÇYE	Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Birey
ADİT	Alternatif Destekleyici İletişim Teknikleri
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
SFS	Seçim Fırsatı Sunma

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Birey olarak hayatta diğer insanlara bağımlı olmadan yaşayabilmek ve kendi yaşam sorumluluğunu almak en önemli yaşam becerilerinden biridir. Normal gelişim özellikleri gösteren bireyler, yaşam sorumluluklarını alma becerilerini küçük yaşlardan itibaren kendiliğinden kazanırlarken yetersizlik türlerinin herhangi birinden etkilenmiş olan bireyler farklı düzenlemelere ve öğretim süreçlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Tek bir yetersizlik türünden ağır düzeyde etkilenen ya da birden çok yetersizlik türünden etkilenen bireyler için daha yoğun öğretim süreçlerinin oluşturulması ve bu öğretim süreçlerinde bireylerin yetersiz türlerine göre farklı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu nedenle ilk olarak ağır ve çoklu yetersizliğin ne olduğunun anlaşılması gerekmektedir.

1.1. Ağır ve Çoklu Yetersizliğin Tanımı

Özel gereksinimli bireyler tek bir yetersizlikten etkilenebilecekleri gibi birden fazla yetersizlik türünden farklı derecede etkilenebilmektedirler (Eldeniz-Çetin, Çay & Bozak, 2019). Bireylerin yetersizlikten etkilenme durumları; tek bir yetersizlikten etkilenme, bir yetersizliğin yanında ek bir yetersizlikten etkilenme ya da tek bir yetersizlikten ağır düzeyde etkilenme durumlarına göre farklı terimler ve farklı tanımlarla ifade edilmektedir.

Bireylerin yetersizlikten etkilenme durumu; Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Eğitim Yasası (IDEA)'nda; otizm, kör-sağırlık, gelişim geriliği, duygusal rahatsızlık, işitme güçlüğünü içine alan sağırlık, zihinsel gerilik, çok engellilik, diğer sağlık sorunları, özel öğrenme güçlüğü, konuşma ya da dil yetersizliği, travmatik beyin zedelenmesi, görme yetersizliği olan bireyleri de kapsayacak şekilde on üç gruba ayrılarak ifade edilmiştir (Gargiulo, 2004).

Bireyin tek bir yetersizlik ve bu yetersizliğe ek bir yetersizlikten etkilenme durumu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Eğitim Yasası (IDEA)'nda çoklu yetersizlik terimi ile ifade edilmekte ve şu şekilde tanımlanmaktadır; "Birden fazla engele sahip olmaları dolayısıyla (örneğin; zihinsel yetersizlik-körlük, zihinsel yetersizlik-ortopedik yetersizlik) ileri derece eğitime ihtiyacı olan ancak özel eğitim programlarına yalnızca bir eğitim ihtiyacı için yerleştirilmeyen çocuklardır. Çoklu yetersizlik kavramı kör ve sağır bireyler için kullanılmaz" (IDEA, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ise çoklu yetersizliği, birden fazla alandan yetersizlik olarak açıklamakta ve "gelişim dönemi içinde, bireyin eğitim performansını ve sosyal uyumunu yoğun biçimde olumsuz yönde etkileyen birden fazla alanda görülen yetersizlik durumu" olarak ifade etmektedir (MEB, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından daha önceden yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde çoklu yetersizlik; birden fazla yetersizliği olan bireyler terimiyle ifade edilmiş ama 2018 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği'nde bu tanıma yer verilmemiştir.

Alanyazında bilim uzmanları tarafından çoklu yetersizlik; görme engelli, zihinsel engelli, gelişim geriliği, işitme engelli, konuşma engelli veya geriliği, öğrenme güçlüğü, otizm, otizm benzeri davranışlar, nadir görülen kalıtımsal sendromlar, spina bifida, travmatik beyin hasarı, ortopedik engel, serebral palsi, epilepsi gibi çeşitli nörolojik hastalıklar ve kronik sağlık sorunları ile bunlara benzer engellerin iki veya daha fazlasını birlikte bireyde var olması olarak ifade edilir (Akçamete, 1992; Best, 2001; Best & Bigge, 2001; Erin & Spungin, 2004; Fredericks & Baldwin, 1987; Sacks, 1998; Silberman, Bruce & Nelson, 2004; Sucuoğlu, 2010; Şafak, 2013; Thuppal & Sobsey, 2004; Uyar, 2016).

Alanyazında bilim uzmanları tarafından yapılan çoklu yetersizliğin tanımları araştırıldığında; Akçamete (1992), Mednick (2007), Sucuoğlu (2010), Friend (2011), Şafak (2013), Uyar (2016) çalışmalarındaki tanımlara ulaşılmıştır.

Akçamete (1992) çalışmasında çoklu yetersizliği; özel eğitime ihtiyacı olan çocukların içerisin de görme ve işitme, zihin ve işitme gibi aynı anda birden fazla yetersizliğin bir arada görülmesi ya da bir yetersizliğin yanında ek bir yetersizliğin bulunması durumu olarak tanımlar.

Mednick (2007) çalışmasında çoklu yetersizliği; fiziksel, bilişsel, iletişimsel, duyusal ve duyuşsal güçlükleri içerecek şekilde birden fazla yetersizliğe sahip olma durumu şeklinde ifade etmektedir.

Sucuoğlu (2010) çalışmasında çoklu yetersizliği; iki ve/veya daha fazla yetersizliğe aynı anda sahip olma durumu olarak ifade etmektedir.

Friend (2011) çalışmasında çoklu yetersizliği; işitme, görme, duygusal güçlükler, zihinsel yetersizlikler ve ortopedik yetersizliklerin ortak bir şekilde görüldüğü, bu yetersizliklerin birbirini etkilemesi sonucunda ortaya çıkan yetersizlik türü olarak açıklamaktadır.

Şafak (2013) çalışmasında çoklu yetersizlikten etkilenmiş bireyleri, birden fazla yetersizlik türünden etkilenmiş olan ve tek bir yetersizlik için geliştirilmiş eğitim-öğretim programından yeterli ölçüde faydalanamayan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bu bireyler; birden fazla alanda görülen yetersizlikleri nedeniyle özel eğitim ve destek eğitime ihtiyacı olan bireyler olarak ifade etmektedir (Şafak, 2018).

Uyar (2016) çalışmasında çoklu yetersizliği; yetersizlik türlerinden biri bireyde baskın olarak varsa ve bu yetersizliğe eşlik eden başka bir yetersizlik/yetersizliklerin varlığı da çoklu yetersizlik grubunu ifade eder şeklinde tanımlamıştır. Alanyazında bu durum *görme ve ek yetersizlik, işitme ve ek yetersizlik, çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen* gibi terimlerle adlandırılmaktadır.

Ek yetersizlik kavramı için görme ve ek yetersizlik, işitme ve ek yetersizlik gibi bir yetersizlik grubunun yanında ek yetersizliğin ifade edildiği durumlarda adlandırma başat yetersizliğe göre yapılır (Şafak, 2012).

Bireyin çoklu yetersizlikten etkilenme durumu; bilim uzmanları tarafından alanyazında kimi zaman *ağır (ileri/ciddi) derecede ve çoklu yetersizlik* şeklinde ifade edilmektedir. Bu durumun nedeni birden çok yetersizliğin birlikte yer alması ya da tek bir yetersizlik türünden ağır düzeyde etkilenmiş olmasının bireyi *ağır derecede yetersizlikten etkilenme* kavramı içerisine çoklu yetersizlik ile birlikte almasından kaynaklıdır (Cavkaytar & Diken, 2005). Ama ÖEHY' de ağır derecede yetersizlikten etkilenmiş bireyin *ağır düzeyde zihinsel yetersizlik* kavramı ile açıklandığı görülmektedir (MEB, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde; ağır düzeyde engelli birey kavramının üç farklı terimle ifade edildiği ve üç farklı tanımla açıklandığı görülmektedir. "Ağır düzeyde otizmi olan birey; sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıklar nedeniyle

yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmaktadır. "Ağır düzeyde zihinsel engelli birey; zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikler nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır. "Çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey; zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik beceri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Eğitim Yasası (IDEA)'nda ağır düzeyde yetersizliği olan birey; "Fiziksel, zihinsel ve duygusal yetersizlikleri sebebiyle, bireylerin topluma katılım sağlaması ve kendi yaşamlarını idame ettirebilmesi için, var olan potansiyellerini daha üst seviyeye taşımak amacıyla yüksek düzeyde özel eğitim, sosyal, pskolojik, tıbbi desteklere ihtiyaç duyan yetersizlikten etkilenen bireyler" olarak tanımlanmaktadır (IDEA, 2004).

Westling ve Fox (2009) çalışmasında ağır düzeyde yetersizlikten etkilenmiş bireyleri kişisel ve sosyal becerilerde, öğrenme yeteneğinde ya da duyuşsal ve fiziksel gelişimde belirgin gerilikle karşı karşıya kalıp bu geriliklerle mücadele etmesi gereken bireyler olduğunu belirtmiştir.

Westling ve Fox (2009) çalışmasında oluşturdukları sınıflamada ağır yetersizlik grubu içerisinde tek bir yetersizliği olup yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş olan bireyler, çoklu yetersizliği olan bireyler, göremeyen-işitemeyen bireylerin yer aldığı görülmektedir.

Westling ve Fox (2009) çalışmasında oluşturdukları sınıflama şu şekildedir;

- Orta düzeyde zihinsel yetersizliği ve ek yetersizliği olan çocuklar: IQ 35 ya da 40-50 ya da 55.
- Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği ve ek yetersizliği olan çocuklar: IQ 20 ya da 30-40 ya da 35.
- İleri derecede zihinsel yetersizliği ve ek yetersizliği olan çocuklar: IQ 20'nin altında test edilmeyen bireyler.
- Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar.
- Ağır derece duygusal yetersizliği olan çocuklar - Çift tanılı (zihinsel yetersizlik ve zihinsel hastalık).
- Çoklu yetersizlikten etkilenmiş çocuklar.
- Görme ve işitme yetersizliği olan (göremeyen-işitemeyen) çocuklar.

- Duyu kaybına ek olarak fiziksel yetersizlik ve sağlık problemleri olan çocuklar.

Westling ve Fox (2009) çalışmasındaki sınıflamaya göre çoklu yetersizlik, ağır derece yetersizlik kavramı içerisinde yer almaktadır. Ayrıca görme ve işitme yetersizliğinin birlikte olduğu göremeyen-işitemeyen bireyler, çoklu yetersizlik grubu dışında olup ağır derece yetersizlik grubu olarak sınıflandırılmaktadır (Şafak, 2012).

Ağır ve çoklu yetersizlik tanımlarına bakıldığında; Gargiulo (2004) çalışmasında ifade ettiği gibi ağır ve çoklu yetersizliğin birbiriyle ilişkili kavramlar olduğu görülmektedir.

Westling ve Fox (2009) çalışmasındaki sınıflama, ağır ve çoklu yetersizlik grubu içerisinde yer alan engel türlerinden bahsetme gereği duymamıza neden olmaktadır.

1.1.1. Zihinsel Yetersizlik

Zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevlerde ve günlük sosyal ve pratik becerileri kapsayan uyumsal davranışlardaki önemli sınırlılığı ifade etmektedir (AAİDD, 2012). Zihinsel yetersizlik ifade edilirken zihin engelli, zihin özrü ve zihinsel öğrenme yetersizliği şeklinde farklı terimlere yer verilmiştir (Eripek, 2005). Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler olarak gruplanmıştır (MEB, 2006). Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin yaklaşık olarak %90'lık bölümü hafif düzeyde iken %10'a yakını ise orta ve ağır düzeyde zihensel yetersizliği olan bireylerden oluşmaktadır (Eripek, 2003).

1.1.2. İşitme Yetersizliği

İşitme kaybı, bireyin sahip olduğu işitme duyarlılığının, bireyin gelişim, uyum ve özellikle iletişim becerilerine sahip olma durumlarını engellemesi şeklinde tanımlanabilir (Belgin, 2003). Bir diğer tanıma göre işitme testi sonunda kişinin aldığı işitme testi sonuçlarının normal kabul edilen değerlerden az olması durumudur. İşitme yetersizliğinin derecesi odyolojik ölçümlere göre hafif, orta ve çok ileri olarak ifade edilmektedir (Avcıoğlu, 2010; Tüfekçioğlu, 2001).

İşitme yetersizliği bireyde meydana gelme zamanına göre dil öncesi ve dil sonrası işitme kaybı diye iki gruba ayrılmaktadır. Dil öncesi işitme kaybı bireyin doğduğu andan itibaren işitememesi durumunu; dil sonrası işitme kaybı ise temel dil becerilerini edindikten sonra işitme yetisinin kaybedilmesi olarak ifade edilmektedir (Ege, 2006).

Tüm yetersizlik alanlarında olduğu gibi işitme yetersizliğinde de erken tanılama çocuk ve ailesi için gerekli bilgilere ulaşımı kolaylaştırmakta ve servis hizmetlerin erken başlamasına katkı sağlamaktadır. Erken tanılama sonrasında özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilen bireyler yararlanamayanlara göre çok daha iyi duruma gelebilmekte; bu bireylerin sözel ve iletişimsel becerilerinde daha hızlı bir gelişim olduğu görülmektedir (Heward, 2009; Magnuson, 2000). Bir çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de yeni doğan işitme testlerinin yapıldığı hastane sayılarının artması, işitme yetersizliği olan çocukların tanılanmasına ve tedavi ile eğitim süreçlerine erken başlamasına olanak sağlamaktadır.

1.1.3. Görme Yetersizliği

Görme yetersizliği**,** gözün yapısında çeşitli nedenlerden kaynaklı olarak meydana gelen zedelenme sonucunda gözün işlevinde oluşan hasar durumu olarak adlandırılmakta; görme yetersizliğinden etkilenen bireyler görme düzeylerine göre az gören ve hiç görmeyen (kör) olmak üzere iki sınıfa ayrılmakta, yasal ve eğitsel tanım olmak üzere iki farklı şekilde tanımlanmaktadır (Gürsel, 2011; Özyürek, 1998; Tuncer, 2013).

Görme yetersizliği bireyin doğum anından itibaren başlayan ve farklı gelişim alanlarını etkileyen bilişsel ve sosyal beceriler öğrenmesini zorlaştıran görme yeteneğinin normal düzeyin altında olduğu yetersizlik türüdür (Cavkaytar & Diken, 2012).

Görme yetersizliğinin tanım ve sınıflandırmalarına bakıldığında tek bir tanımı ile sınıflandırmasının olmadığı ve yapılan tanımlar ile sınıflandırmaların ülke, kurum ve kuruluşlara göre farklılık gösterdiği görülmektedir (Ceyhan, 2006). Ancak bazı ülkelerde Dünya Sağlık Örgütü'nün belirlediği tanım ve sınıflandırmalar baz alınmaktadır.

Türkiye'de görme yetersizliği olan bireyler yasal ve eğitsel olarak iki şekilde tanımlanmaktadır. Yasal ve eğitsel tanımlamalar yapılırken görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin görme engel düzeyi ile görme keskinlikleri dikkate alınır. Yasal tanım görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin yasal haklar ile sosyal hizmetlerden faydalanma şeklinin belirlenmesinde kullanılır. Eğitsel tanım ise görme yetersizliğinden etkilenen bireyin ihtiyacı olan eğitsel düzenlemelerin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Şafak, 2013; Tuncer, 2013).

Yasal tanıma göre kör: Bireyin mümkün olan tüm düzeltmeler sonunda iyi gören gözündeki olağan görme keskinliğinin 20/200 ya da daha az olması ve en çok 20 derece kadar görme alanının bulunması şeklinde tanımlanmaktadır (Özyürek, 1998; Şafak, 2013; Tuncer, 2013).

Tanım içerisinde yer alan 20/200; görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyin 60 cm.den görebildiğini, görme yetersizliği olmayan normal görme gücüne sahip olan bireyin 6 m.den görebilmesi anlamına gelmektedir (Özyürek, 1998; Tuncer, 2005).

Eğitsel tanıma göre kör: Bireyin ağır derecede görme keskinliği kaybından etkilenmiş olması, eğitim-öğretimini dokunsal alfabeyle (Braille) okuyup yazarak ve sesli (konuşan) kitaplar dinlereyek sürdürmeye ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmaktadır (Şafak, 2013). Ayrıca eğitsel tanıma göre kör olarak kabul edilen bireyler, eğitim öğretim süreçlerinde dokunsal-işitsel materyallere ihtiyaç duyarlar ve öğrenme yaşantılarında görme duyu organı olan gözü öğrenme amacını gerçekleştirmek için kullanmazlar (Tuncer, 2005).

Eğitsel tanıma göre az gören: Bireyin normal puntolu ya da büyük puntolu yazılı materyalleri büyüteç ve benzeri yardımcı araç gereçler ile okuyabilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Özyürek, 1995; Şafak, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "görme engelli birey; görme gücünü kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" şeklinde tanımlandığı görülmektedir (MEB, 2018).

1.1.4. Çoklu Yetersizlik

Çoklu yetersizlik, görme engelli, işitme engelli, zihinsel gelişim geriliği, konuşma geriliği, ortopedik engel, öğrenme problemleri, otizm veya otizm benzeri davranışların eşlik ettiği iletişim sorunları, çeşitli nörolojik problemler (özellikle beyin felci) ve bunlara benzer birtakım yetersizliklerin iki veya daha fazlasına sahip olma durumu olarak tanımlanmıştır (Bahçivancıoğlu-Yazıcı, 2009; Mansell, 2010; Şafak, 2013).

Şafak (2013) çalışmasında çoklu yetersizlikten etkilenmiş bireyleri, birden fazla yetersizlik türünden etkilenmiş olan ve tek bir yetersizlikten etkilenmiş bireyler için geliştirilmiş eğitim-öğretim programından yeterli ölçüde faydalanamayan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bu bireyler; birden fazla alanda görülen yetersizlikleri nedeniyle özel eğitim ve destek eğitime ihtiyacı olan bireyler olarak ifade edilmiştir (Şafak, 2018).

Mansell (2010) çalışmasında çoklu yetersizliği olan bireylerin zeka puanlarının 20'nin altında olduğunu ve bu bireylerin de ağır düzeyde yetersizlik kategorisi içerisinde yer alması gerektiğini belirtmiştir.

1.1.5. Zihinsel Yetersizlik ve Psikolojik Rahatsızlıklar

Zihinsel yetersizlik ve psikolojik rahatsızlıklar birbiriyle ilişkili durumlar değillerdir. Her zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyde psikolojik rahatsızlık durumu söz konusu olmadığı gibi her psikolojik rahatsızlığı olan bireyde de zihinsel yetersizlikten etkilenmiş olma durumu söz konusu değildir. Ancak kimi zaman bazı bireylerde zihinsel yetersizlik ile psikolojik rahatsızlığın birlikte görülebildiği durumlar olmaktadır. Bu durumlarda ikili tanı konulabilir (Eldeniz-Çetin, 2013). Westling ve Fox (2000) çalışmasında zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerde görülebilecek olan psikolojik rahatsızlıkları; kişilik bozuklukları, duygusal bozukluklar, kaygı bozuklukları, psikotik bozukluklar, kaçınma bozuklukları, paranoid kişilik bozuklukları, ciddi davranış problemleri olarak belirtmiştir.

1.1.6. Göremeyen-İşitemeyen

Yetersizlik türleri arasında nadir olarak görülen ikili duyusal bozukluk duyu organlarından görme ile işitme sistemlerinde meydana gelen çalışma bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (Wittich, Watanabe & Gagne, 2012). İki duyu yetersizliği şeklinde meydana gelen göremeyen-işitemeyen birey olma durumu genelde ağır ve çoklu yetersizlik kategorisine dahil edilmemektedir. Bu bireyler hem görme hem de işitme duyularını kaybettikleri için gereksinimleri çok farklıdır ve göremeyen-işitemeyen bireyler; yoğun dil ve iletişim sorunları, gelişimsel ve iletişimsel gereksinimlerinden dolayı sadece işitme ya da sadece görme yetersizliği olan bireylere yönelik hazırlanan eğitim programlarından faydanlanamazlar (Downing & Peckham-Hardin, 2006; Şafak, 2013).

Bu yapılan tanımlar ve sınıflandırmalarda ağır derece yetersizlik ve çoklu yetersizliği olan bireylerin bilim uzmanları tarafından alanyazında yer alan kaynakların bir kısmında, ağır derece yetersizliği olanlar (severe disabilities), bir kısmında ağır derece zihinsel yetersizlik (severe intellectuel disabilities, severe mental retardation), bir kısmında ağır düzeyde çoklu yetersizlik (profound multiple disabilities), bir kısmında ise çoklu yetersizlik (multiple disabilities) şeklinde ifade edildiği ve terimlerin birlikte ya da ayrı ayrı tanımlandığı görülmektedir (Eldeniz-Çetin, 2013).

Ağır düzeyde yetersizlik çatısı altında birçok yetersizlik türünün yer alması, bu yetersizliklere ek olarak bireyin fiziksel ve tıbbi problemler yaşama durumunun alanyazında yer alan araştırmalarda ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş (AÇYE) birey şeklinde ifade edildiği görülmektedir (Eldeniz-Çetin, 2013; Reid, Philips & Green, 1991; Logan & Gast,

2001; Tekin- İftar, 2005; Tam, Phillips & Mudford, 2011; Şafak, 2012; Şafak, Çetin & Kot, 2015; Şafak & Uyar, 2015).

Bu araştırmada ağır ve çoklu yetersizlik çatısı altında yer alan yetersizlikten etkilenen ve bu yetersizliğe ek olarak fiziksel problemler ile tıbbi problemler yaşayan bireyler için ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenen (AÇYE) öğrenci ifadesi kullanılmıştır.

AÇYE öğrencilerin özelliklerinden bahsetmek çok da kolay değildir. Bu durumun nedeni AÇYE öğrencilerin birbirinden farklı yetersizlik türlerinden farklı derecede etkilenmiş olmalarından kaynaklıdır. Ancak kaynaklarda AÇYE öğrencilerin genelde ortak olan özelliklerinde bahsedilmektedir (Şafak, 2018). Bu kısımda AÇYE öğrencilerin genelde ortak olan özelliklerinden bahsedilmektedir.

1.2. AÇYE Öğrencilerin Özellikleri

AÇYE öğrencilerin pek çoğunun fiziksel gelişimleri bakımından normal gelişim özellikleri gösteren akranlarından geride olduğu, ince ve kaba kas gelişimlerinde problemler yaşadıkları görülmektedir. Bu problemlerin kaslarının aşırı kasılması ya da hiç kasılmayıp gevşek kalması durumundan kaynaklandığı görülmektedir (Şafak, 2012). AÇYE öğrencilerin bazıları, farklı ince ve kaba kas gelişim özellikleri sebebiyle gün içerisinde öncelikli ihtiyaçlarını karşılamakta zorluklar yaşamaktadırlar. AÇYE öğrencilerin büyük bir kısmı bazı motor becerilerde hareket etme, yürüme, tutma, kavrama ve doğal yollardan beslenme ile sindirme gibi alanlarda gerilik göstermektedir (Akçamete, 1992; Tekin-İftar, 2005). AÇYE öğrencilerin bazıları; oturma, ayakta durma, desteksiz durabilme ve ellerini-kollarını hareket ettirme gibi fiziksel çaba gerektiren durumlarda zorlanabilmektedirler (Ayyıldız, 2007; Kirk, Gallager, Annastassiow & Coleman, 2006; Petry & Meas, 2007; Şafak, 2012). AÇYE öğrenciler bu zorlukların yanında çeşitli duruş bozuklukları da gösterebilirler (Petitpierre, Wolf, Benz & Adler, 2007). AÇYE öğrencilerin bir kısmı motor problemlerin yanı sıra farklı birçok sorun da yaşarlar. Bu sorunlar; kemik bozuklukları, duyusal bozukluklar, nöbetler, akciğer ve solunum sorunları, kulak ve mesane enfeksiyonları ile deri sorunları olarak ifade edilmektedir (Orelove & Sobsey, 1996). Ayrıca AÇYE öğrencilerden bazılarının yaşadıkları motor problemlerden dolayı bağımsız olarak hareket etmekte, yürümekte zorlanırken bu bireylerden beyin felci geçirenlerin büyük bir kısmının ise yürüyemediği görülmektedir (Campbell, 2007).

AÇYE öğrencilerin dil ve iletişim becerilerindeki gelişimleri bakımından çoğunun sınırlı dil gelişim özelliklerine sahip oldukları görülmektedir. AÇYE öğrencilerin bir kısmının ise dil kazanımın ilk aşamalarını geçtiği görülürken bir kısmının ise dil kazanımının ilk aşamasını geçemediği ve konuşma haricindeki iletişim sistemi yani sözsüz iletişimin diğer şekillerinden (jest, mimik, işaret, resim, objeler gibi.) faydalandıkları görülmektedir. AÇYE öğrencilerin çoğunun iletişim becerilerini sınırlı şekilde kullanabildikleri ya da hiç kullanamadıkları için iletişim kurmada problemler yaşadıkları görülmektedir (Akçamete, 1992; Chen, 2004; Hourcade, Pilotte, West & Parrette, 2004). AÇYE öğrencilerden iletişim kuramayan ve iletişimde sınırlılıklar yaşayan bireylerin dil gelişimlerini desteklemek, iletişim ihtiyaçlarını karşılamak ve her şeyden daha önemlisi yaşam kalitelerini arttırmak için Alternatif ve Destekleyici İletişim Teknikleri (ADİT) kullanılabilir (Küçüközyiğit & Şafak, 2015). Normal gelişim özelliği gösteren akranları kadar konuşmayı yeterli şekilde gerçekleştiremeyen AÇYE öğrenciler için kullanılabilecek başka iletişim türlerini bireyin fiziksel becerilerde yapabildikleri, duyusal sınırlılıklar, etnik farklılıklar ve çevrenin beklentileri gibi bireysel etmenler belirler (Downing, 2004; Westling & Fox, 2000). Bunların yanında AÇYE öğrencilerin iletişimini arttırmak için önerilecek bir diğer yol ise bu bireylere seçim fırsatları sunmaktır. AÇYE öğrencilerin seçim yapmasını sağlamak bireylerde iletişim kurma fırsatı oluşturur, bireylerin yardım ihtiyacını azaltır, öğrenme becerilerinin artmasını sağlar, bunun sonunda AÇYE öğrencilerin zihinsel becerileri kullanmaları sağlanır (Clark & McDonnell, 2008; Downing, 2004).

AÇYE öğrencilerin pek çoğunun bilişsel/zihinsel beceri gelişimleri bakımından normal gelişim özellikleri gösteren akranlarından farklılıklar göstermektedir. AÇYE öğrencilerin bazılarının IQ puanları tespit edilirken bazılarının tespit edilemeyebilir. AÇYE öğrencilerin zekâ puanlarının 25-40 IQ, çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği varsa zekâ puanı 0-25 arasında olduğu görülmektedir (Downing & Peckham-Hardin, 2006). AÇYE öğrencilerin öğrenebilmeleri için daha çok zaman ve daha fazla uygulamaya gereksinim duydukları görülmektedir (Downing & Peckham-Hardin, 2006). AÇYE öğrencilerin çoğunun öğrenme hızlarının çok yavaş olduğu, dikkat sürelerinin çok kısa olduğu ve dikkat için verilen uyaranları anlamakta zorlandıkları görülmektedir (Bryant,Smith & Bryant, 2008; Şafak, 2012). Ayrıca AÇYE öğrencilerin büyük bir kısmının dikkati yöneltmede, bellek, gözlemleyerek öğrenme, sentezleme ve genelleme gibi zihinsel beceri gerektiren durumlarda sorunlar yaşadıkları ve öğrenilen birden çok beceriyi aynı anda gerçekleştirmedikleri görülmektedir (Bahçivancıoğlu-Yazıcı, 2009). AÇYE öğrencilerin çoğunun öğrendiklerini

farklı bağlamlarda sergileyemediklerinden dolayı, kendi davranışlarına şekil vermede ya da bağlama uygun davranışlar göstermekte zorlanırlar. AÇYE öğrencilerin bu durumu aşması zordur. AÇYE öğrencilerin bu durumu aşmalarını sağlamak için onlara fırsatlar sunulmalıdır (Westling & Fox, 2000; Şafak, 2012). Downing ve Peckham-Hardin (2006) çalışmasında AÇYE öğrencilerin büyük bir kısmının okuma yazma becerilerini öğrenmelerinin çok zor olduğunu belirtmiştir. AÇYE öğrencilerden bazıları aşina oldukları harfleri, aşina oldukları kelimeleri öğrenebilirler. Adlarda geçen bazı harfleri öğrenebilirler, yoğun olarak kullanılan kelimeleri, favori kelimeleri öğrenebilirler. Okuma-yazma becerilerinin öğretim süreçlerinde AÇYE öğrencileri güdüleyici oyunlar ve bireylerin ilgilerine yönelik öğrenme faaliyetleri oluşturulmalıdır. (Downing & Peckham-Hardin, 2006).

AÇYE öğrencilerin pek çoğunun sosyal ve duygusal beceri gelişimleri bakımından normal gelişim özellikleri gösteren akranlarına göre farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların sebeplerinden biri de sınırlı dil iletişim becerilerine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır (Downing & Peckham-Hardin, 2006; Friend, 2011). AÇYE öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinde zorluklar yaşaması bireyin çevresiyle olan etkileşimini ve sosyal gelişimini olumsuz şekilde etkilemektedir (Best & Bigger, 2001; Graham & Lee, 2009).

AÇYE öğrencilerin pek çoğunun davranış özellikleri bakımından normal gelişim özellikleri gösteren akranlarından farklı davranışlar gösterebilirler. AÇYE öğrencilerden bazıları diğer bireylerle iletişim kuramadıkları ya da bir görevi yerine getirebilecek becerilere sahip olmadıklarından dolayı problem davranışlar sergileyebilirler (Kennedy & Horn, 2004). AÇYE öğrencilerin gösterdikleri bu problem davranışlar kendine ve başkalarına yönelik olan davranışlardır. AÇYE öğrencilerin kendilerine yönelik olan problem davranışlar; ileri geri sallanma, vücudunu anlamsızca hareket ettirme, vücudunun herhangi bir yerine vurma, saçını çekme, gözlerini ovuşturma, kendini ısırma şeklindeyken başkalarına yönelik olan problem davranışlar ise; diğer kişilere fiziksel olarak zarar verme (örn. başka bir kişiye vurma, başka bir kişinin saçını çekme) ya da eşyalara zarar verme (örn. eline verilen nesneleri yere atıp kırma) şeklinde olduğu görülmektedir (Akçamete, 1992; Downing & Peckham-Hardin, 2006; Heward, 2009; Kennedy & Horn, 2004; Tekin-İftar, 2005).

AÇYE öğrencilerin öz bakım becerileri (yemek yeme, giyinme, soyunma, diş fırçalama, saç tarama ve tuvalet becerileri) öğrenebilmeleri için çok fazla çaba ve zaman gerekmektedir. AÇYE öğrencilerin bu becerileri ya da herhangi birisini öğrenebilmesi yaşam boyu sürebilir (Meyen & Skrtic, 1995; Tekin-İftar, 2005). AÇYE öğrencilere bu beceriler öğretilirken belirli ilkeler doğrultusunda karar verilir. Bu ilkeler ise AÇYE öğrencinin anne baba ya da

bakıcılarının sorumluluklarının hafiflemesini sağlayacak becerileri seçmek, AÇYE öğrencinin en üst düzeyde bağımsız olabilmesine yardımcı olmasını sağlayacak becerileri seçmek, AÇYE öğrencinin gün içerisinde beceriyi ne sıklıkla kullandığını göz önünde bulundurmak, AÇYE öğrencinin yaşına uygun becerileri seçmek, AÇYE öğrencinin beceriyi öğrenmesinin istihdama katkıda bulunacağını dikkate almak, AÇYE öğrencinin beceriyi öğrenmesinin gerekli olan başka becerilerin edinimini kolaylaştırma derecesini göz önünde bulundurmak, öğretim etkinlikleri sırasında en doğal ortamlarda eğitim sağlamak, basit becerilerden daha zor becerilere geçmek, bazı beceriler için akranları model ve öğretmen olarak kullanma şeklinde ifade edilmektedir (Lowman, 2004).

AÇYE öğrencilerin pek çoğunun sağlık durumları bakımından çok fazla tıbbi problemler yaşadıkları görülmektedir. Bu tıbbi problemler genellikle yeme, gelişim, solunum ve kardiovasküler bozukluklar; beyin felci, epilepsi, spina bifida, hidrosefali olarak ifade edilir (Orelove & Sobsey, 1996). Ayrıca AÇYE öğrenciler önemli sağlık problemleri sebebiyle ameliyat olmak zorunda kalabilirler. AÇYE öğrencilerin ameliyat ve sonrasındaki iyileşme süreci boyunca eğitim ortamlarından uzak kalmalarının bireylerin gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir (Eldeniz-Çetin, 2013).

AÇYE öğrencilerin gelişim özelliklerine bakıldığında neredeyse tüm gelişim alanlarında zorluklar ve sorunlar yaşadıkları fark edilmektedir (Westling & Fox, 2009). AÇYE öğrencilerin gelişimsel olarak yaşadıkları bu zorluklar ve sorunlar, AÇYE öğrencilerin hayatta bağımsız birey olarak yaşayabilmeleri ve kendi hayatına dair yaşam sorumlulukları almalarının önüne geçmektedir. AÇYE öğrencilerin yaşamlarını bağımsız bireyler olarak devam ettirebilmeleri ve kendi hayatlarına dair yaşam sorumlulukları alabilmeleri için eğitim almaları önemlidir. AÇYE öğrencilere verilecek olan eğitimin amacı; bireylerin hayatlarını bağımsız bireyler olarak sürdürebilmeleri ve kendi yaşam sorumluluklarını almalarına yönelik olmalıdır (Ülke-Kürkçüoğlu, 2007).

1.3. AÇYE Öğrenciler ve Yaşam Sorumluluğunu Alma

Ülke-Kürkçüoğlu (2007) çalışmasında AÇYE öğrencilere verilecek olan eğitimin amacında ifade ettiği yaşam sorumluluğunu alma kavramı; zihinsel yetersizlikten etkilenen kişilere hizmet sağlama prensibi olarak ortaya çıkmıştır (Browder, 2001). Wehmeyer (2003) çalışmasında yaşam sorumluluğunu almayı, bireylerin kendi yaşamları üzerinde kontrol sağlama ve yaşamını yönlendirme hakkı ve yeterliliği olarak belirtmiştir. Brown ve Cohen (1996) çalışmasında yaşam sorumluluğunu almayı, genel olarak kişilerin kendi yaşamları

üzerinde kontrol sahibi olabilmek için sergiledikleri emeği ifade eden geniş bir tanım olarak ifade etmiştir. Browder ise (2001) çalışmasında yaşam sorumluluğunu almayı, kompleks, çok yönlü tanımlaması oldukça zor olan bir süreci ifade etme olarak belirtmiştir.

Yaşam sorumluluğunu alma kavramı içerisinde ölçülebilir ve öğretilebilir beceriler yer almaktadır (Wood, Karvonen, Test, Browder & Algozzine, 2004). Yaşam sorumluluğunu alma içerisinde yer alan bu beceriler; karar verme, problem çözme, seçim yapma, kendini yönetme, kendi farkındalığı, kendi savunuculuğu ve amaç oluşturma şeklinde ifade edilmektedir (Carter, Sisco & Lane, 2001; Collins, 2007; Powers, 2005).

Martin ve Marshall (1995) çalışmasında yaşam sorumluluğunu almayı, kişinin nasıl seçimde bulunacağının, ne istediğini ve istediklerine nasıl ulaşabileceğinin farkında olması şeklinde ifade etmektedir. Wehmeyer ise (1996) çalışmasında yaşam sorumluluğunu almayı " bireyin yaşam sorumluluğunu alması ve kendi yaşam niteliği ile ilgili seçimleri ve kararları uygunsuz dışsal etkenlerden ve müdahalelerden bağımsız olarak yürütmesi" olarak tanımlamıştır. Yaşam sorumluluğunu almanın yedi önemli bileşeni içerisinde yer alan seçim yapma, yaşam sorumluluğu almanın merkezinde yer alan beceridir (Shogren, Faggella-Luby, Bae & Wehmeyer, 2004). Yaşam sorumluluğunu alma bileşilenlerinden biri olan seçim yapma, AÇYE öğrencilerin yaşam kalitesi için önemli bir öge halindedir (Spevack, Martin, Hiebert, Yu & Martin, 2004).

1.4. AÇYE Öğrenciler ve Seçim Yapma

Yaşam sorumluluğunu alma bileşenleri içerisinde yer alan ve en önemlisi olan seçim yapma, yaşamın temel bir parçasıdır ve hayatın her evresinde gerekli bir beceridir. Yetişkinler; eş, kariyer tercihleri veya paralarını nasıl harcamak istedikleri gibi bir çok durumda hayata dair büyüklü küçüklü seçimler yaparak yaşamlarına yön verirler (Şafak & Uyar, 2015; Jolivette, Pecek-Stichter, Sibilsky, Scott & Ridgey, 2002).

Seçim yapma, bir bireyin istediğini özgürce seçtiği veya karar verdiği bir hak, imtiyaz veya fırsattır (Smith, Morgan & Davidson, 2005). Genellikle seçim kritik kararlar vermeyi gerektiren ve nihayetinde verilen kararların sonuçlarını kabul edip çeşitli seçeneklerden tercih edilen bir alternatifin seçilmesini içerir (Shevin & Klein, 2004).

Seçim ile tercih birbiriyle ilişkili kavramlar olduğu için genellikle karıştırılmakta ve birbiri yerine kullanılmaktadır. Anlamlarına bakıldığında seçim (choice), bireye sunulan aşina seçenekler içerisinden tercih edilen seçeneği seçme eylemi olarak ifade edilktedir (Shevin &

Klevin, 1984). Tercih (preference) ise bireye sunulan alternatif seçeneklerden birinin diğerlerine oranla daha fazla sevilmesi (Bambara & Koger, 1996) ve alternatiflerden birinin diğerlerine göre tekrar tekrar seçilmesi durumudur (Belfiore, Browder & Mace, 1994).

AÇYE öğrenciler tercih ve seçimlerini yapmakta zorlandıkları için kendi yaşam sorumluluğunu alamamakta ve bu durum AÇYE öğrencileri normal gelişim özelliği gösteren akranlarından ayıran en belirgin fark haline getirmektedir (Yücesoy-Özkan, 2007).

AÇYE öğrenciler normal gelişim özellikleri gösteren akranlarının gösterdikleri zihinsel/bilişsel becerileri gösterememekte, dil ve iletişim becerilerinde sınırlı olan ya da hiç olmayan konuşma, kendini ifade etme becerisinden dolayı seçimlerini karşıdaki bireylere iletmekte zorluklar yaşamakta ya da hiç iletememekte, tercihlerini ifade edememekte, karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmek için ihtiyaç duydukları becerileri gösterememekte ve kendilerini savunmayı başaramamaktadır. Bunlardan dolayı AÇYE öğrencilerin yerine etrafındaki kişiler karar vermekte, seçim yapmakta, problemler çözmekte ve AÇYE öğrencileri savunmaktadırlar. Böyle durumlarda AÇYE öğrencinin yaşam sorumluluklarını çevresindeki kişiler üstlenmiş olmaktadır (Eldeniz-Çetin, 2013). Ayrıca AÇYE öğrenciler yaşam sorumluğu bileşenlerinden en önemlisi olan seçim yapma konusunda da çeşitli engellerle karşılaşırlar (Stang, Carter, Lane & Pierson, 2009). Bu engeller arasında kişinin farkındalığının zayıf olması, öğrenilmiş çaresizlik, düşük öz saygı ve bireyin zayıf ve güçlü yönlerinin bilinmemesi yer almaktadır (Field, 1996; Field & Hoffman, 1994). Bütün bu durumlar AÇYE öğrencilere seçim fırsatları sunulmamasına ve onların seçim yapmalarına imkân verilmemesine neden olmaktadır. Seçim yapma eğitsel olarak karmaşık ve zor bir iştir (Clark, 2006).

Seçim yapma; bireyin tüm gelişim alanlarındaki gösterdiği performansına, dikkat ve diğer fonksiyonların gelişimine bağlıdır. Normal gelişim özelliği gösteren çocuklarda seçim yapma hızlı bir şekilde kendiliğinden gelişirken (Van Tubbergen, Warschausky, Birnholz & Baker, 2008), AÇYE öğrenciler gelişim alanlarındaki yaşadıkları sorunlardan dolayı seçim yapmayı kendiliğinden öğrenemedikleri için sistemli bir öğretime ihtiyaç duyarlar (Clark, 2006; Stafford, 1999).

AÇYE öğrencilerin tercih ve seçimlerinin bilinmesi ya da AÇYE öğrencilerin seçimler yapabilmeleri onların yaşam kalitelerini daha da zengin hale getirir. AÇYE öğrencilere seçim yapma fırsatları ilk yaşlarından itibaren sunulmalıdır. Bu seçim fırsatları günlük rutin sırasında sınıf içinde, etkinlikler esnasında, arkadaş seçiminde, yemek zamanında ve ara

öğünlerde, boş zamanlarda etkinlik seçimleri şeklinde seçim fırsatları sunularak sağlanabilir (Collins, 2007).

Birçok becerinin öğretilmesinde bireylere sunulan tercihler ve seçimler yer almaktadır. Ayrıca seçim yapma bireylerin hayatında olması gereken önemli becerilerden biridir. Çünkü bireyler hayatları boyunca birçok alanda seçim yapma ve seçimlerinin sonuçlarına razı olmak zorundadırlar. Bir günlük zaman diliminde giyeceğimiz, yiyeceğimiz, yapacak olduğumuz faaliyetler ve gidecek olduğumuz yerlerle ilgili tercihlerimizi belirtme ve seçim yapma becerileri tüm bireyler için önemli bir fırsat olmasıyla birlikte bireyi ifade eden bir olgudur. Bireyin seçimini yapabildiğinde seçim yaptığı maddelerle ilgili yeni şeyler öğrenebilir, etrafını keşfedebilir ve başka faaliyetlerde bulunabilir (D'Allura, 2002; Stafford, Alberto, Fredrick, Heflin & Heler, 2002).

AÇYE öğrenciler diğer bireyler gibi seçim yaptıklarında iyi ya da kötü şekilde sonuca katlanabilmeyi, seçimleriyle yaşamlarını kontrol etmeyi öğrenebilirler (Eldeniz-Çetin, 2013). AÇYE öğrencilerin seçimler sonucunda olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmaması için seçim yapmanın öğretilmesi ve AÇYE öğrencilere seçim fırsatları sunulması gerekmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2007b).

1.4.1. Seçim Fırsatı Sunma ve Seçim Yapma Süreci

Seçim yapma ile seçim fırsatları sunma becerisi aslında birbiriyle ilişkili becerilerdir. Brown, Belz, Corsi ve Wenig (1993) çalışmasında AÇYE öğrencilerin seçimler yapabilmelerini sağlamak için onlara gün içi etkinliklerde ve rutinlerde seçim fırsatlarının sunulması gerektiğini belirtmiştir. Brown vd. (1993) çalışmasında AÇYE öğrencilere günlük rutin bağlamların birçoğuna uygun olan seçim fırsatları sunabilmek için yedi seçim kategorisi olduğunu ifade etmiştir. Bunlar;

- Etkinlikler arası seçim: Yapılacak olan etkinliğin seçimi
- Etkinlik içi seçim: Etkinlik esnasında kullanacak olan araçların seçimi
- Reddetme seçimi: Bir etkinliğe katılma ya da katılmama durumun seçimi
- Etkinlikte yer alacak ya da almayacak kişilerin seçimi: Etkinlikte birlikte çalışılabilecek ya da oturulabilecek arkadaşın seçimi
- Etkinliğin yapılacağı yerin seçimi
- Etkinliğin yapılacağı zamanın seçimi

- Belirli bir etkinliği sonlandırmanın seçimi

AÇYE öğrencilere gün içinde uygun seçim fırsatlarının sunulmasında bu yedi kategori temel alınabilmektedir. Bu kategoriler, rutinin işlevine göre farklı seçim çeşitlerinin kullanılmasını sağlayabilmektedir (Brown vd. 1993). AÇYE öğrenciler için etkinlikler, rutinler ve öğretim programı içinde seçim yapma fırsatlarının okul günü boyunca sağlanması önemlidir. Ayrıca, AÇYE öğrencilere sadece okulda seçim fırsatlarının sunulması yeterli olmamaktadır. AÇYE öğrencilere bu seçim fırsatlarının okul dışındaki toplumsal yaşam ortamlarında da sunulması gerekmektedir (Beukelman & Mirenda, 1998). AÇYE öğrenciler ile çalışan öğretmenler ve AÇYE öğrenciye sahip olan aileler gün içinde uygun seçim fırsatlarının sunulması adına oluşturulan yedi kategoriye göre seçim fırsatları sunabilirler.

Seçim fırsatları sunma ile seçim yapma birbirini takip eden bir süreçtir. Bu süreçte öğretmen ve öğrencilerin göstermesi gereken davranışlar vardır. Seçim fırsatları sunma ve seçim yapmayı bu davranışlar çerçevesinde tanımlayacak olursak tercih sunulan durumlarda, tercihleri değerlendirip tepkide bulunma davranışı ya da bireye sunulan tercihler arasından, bireyin tercihlerden birini (ilgi, merak, istek, amaç, ödül vs.) tercih etme davranış olarak tanımlayabiliriz.

Seçim fırsatı sunma ve seçim yapmanın tanımına bakıldığında altı davranışın yer aldığı görülmektedir. Bunlar;

Seçim fırsatları sunmaya dair öğretmen davranışları.

-Tercih / seçenek sunma (Nesne, nesne resmi vs. ile).

Blunden (1994) çalışmasında seçim fırsatı sunma sürecinde kullanılacak olan uyaranların, tercihlerin AÇYE öğrenciler tarafından anlaşılır olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca uyaranlar belirlenirken AÇYE öğrencilerin daha önceden yaşantısının olduğu varlıklar ve nesnelerle değerlendirme yapılması gerekmektedir. Uyaran olarak belirlenen varlıkların fotoğrafları da kullanılabilir (Van Tubbergen vd., 2008).

-Seçim yapması için seçim sorusu sorma / Uyaran verme (Bu etkinlikler hangisini yapmak istersin?)

Seçim fırsatı sunma sürecinde AÇYE öğrencilere seçim yapması için soru sorulurken sorular AÇYE öğrencilerin anlayabileceği şekilde sorulmalıdır (Van Tubbergen vd. 2008).

- AÇYE öğrencilerin tepkisini bekleme (AÇYE öğrencilerin tepkileri bireysel farklılıklar ve gelişim özelliklerine göre değişiklik gösterebilmektedir.)

AÇYE öğrencilerin engellerden etkilenme durumlarına bağlı olarak dil iletişim becerilerini gerçekleştirme ve fiziksel olarak hareket etme becerilerinde farklılıklar yaşamaları olası durumdur. Bu durumlardan dolayı tepkide bulunma sürelerinde farklılıklar görülebilir.

- AÇYE öğrencileri tepkilerinin farkında olma (Öğretmenlerin, AÇYE öğrencilerin verdiği karar doğrultusunda gösterdiği tepkilerin farkında olması ve ne anlama geldiğini bilmesi gerekmektedir.)

Guess, Benson ve Siegel-Causey (2008) çalışmasında ifade ettiği gibi AÇYE öğrencilerin etrafındaki kişilerin, AÇYE öğrencilerin iletişim şekillerine ve tepkilerine karşı hassas olmaları ve bu iletişim şekilleri ile tepkilerinin ne anlama geldiğini bilmeleri oldukça önemlidir.

Seçim yapmaya dair AÇYE öğrenci davranışları ise;

- AÇYE öğrencinin tercihi değerlendirmesi (ilgi, merak, istek, amaç, ödül doğrultusunda tercihlerden birisine karar vermesi).

AÇYE öğrencinin daha önceden yaşantısı olduğu tercih olarak sunulan uyanlardan birisine ilgi, merak, istek, amaç, ödül doğrultusunda karar verme durumunu kapsayan zihinsel süreçtir. Bu süreç AÇYE öğrencinin bilişsel/zihinsel beceri gelişimine göre farklılık gösterebilir.

- AÇYE öğrencinin tercih değerlendirme sonrasında tepkide bulunması (tercihlerden karar verdiğine bakması, gülmesi, yönelmesi, yaklaşması ya da uzaklaşması, evet ya da hayır şeklinde yanıt vermesi).

AÇYE öğrenciler tercihine karar verdiğinde çeşitli şekillerde tepkide bulunabilirler. Olumlu davranışlar; uyarana karşı gülümseme, uzanma, bakma, gülme, dokunma ya da uyaranla oynama gibi, burun deliklerinin açılması, derin nefes alma, dudaklarını şaplatma ya da maddeyi ağzına götürme davranışlarıdır. Maddeden kaçınma davranışları ise itme, tükürme, ağızını kapatma, gözlerini kapatma ya da huzursuzlaşma gibi davranış şekilleridir. Ya da uyarana karşı ne yaklaşma ne de kaçınma davranışı sergileyip tepkisiz kalmasıdır. Bireyin maddeye yaklaşımı "evet" ya da "hayır" olarak kaydedilebilir (Logan, Jacobs, Gast, Smith, Daniel & Rawls, 2001). Pace, Ivancic, Edwards, Iwata ve Page (1985) çalışmasında bireyin tepki süresi ile bireyin madde ile etkileşim süresinin de tercihleri belirlemede kullanılabileceğini ifade etmektedir. AÇYE öğrenci uyaranla en az üç saniye ilgilenirse (Green vd., 1988; Pace vd., 1985; Reid, Emerson, ve Green, 1999) yani uyarana belli bir süre dokunma veya uyaranı elinde tutma isteği gibi fiziksel bir istek gösterirse (Roscoe,

Iwata ve Kahng 1999; Zhou, Iwata, Goff ve Shore, 2001), bireyin sunulan uyaranı tercih ettiği düşünülmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2007). AÇYE öğrencilerin tepkilerini belirtmesinde yardımcı teknolojik cihazlar kullanılabilir. Bu araçlar, düşük ve yüksek teknolojili araçlar olup (ekran yazılımları, arayüz düğme sistemleri) karmaşık veya basit iletişim metotlarına izin verir şekilde tasarlanmış cihazlar şeklindedir (Van Tubbergen, Omichinski & Warschausky, 2007).

1.4.2. AÇYE Öğrenciler için Seçim Yapmanın Önemi

Seçim yapma bağımsız yaşamın temelini oluşturan becerilerden biridir (Duke, 2008). Bireylerin seçim yapmaya sahip olması ve seçim yapması herkes tarafından doğal kabul edilen temel haklardandır (Brown vd., 1993). Tüm insanlar hayatlarına yönelik seçim yapma hakkına sahiptirler. (Collins, 2007). Seçim yapma bireylerin hayatlarında olması gereken önemli bir beceridir (D'Allura, 2002; Stafford vd., 2002). Bireylerin seçim yapma olanaklarına sahip olması yaşam sorumluluğunu alma ve toplum içerisinde hayatlarını bağımsız olarak sürdürebilmeleri için önemlidir (Stafford, 2005). Yetersizlikten etkilenme özellikle AÇYE durumu söz konusu olduğunda seçim yapma daha da ayrı bir öneme sahip olmaktadır (Şafak & Uyar, 2015).

Hayatımızda büyük ve küçük olmak üzere birçok seçimler yaparız ve yaşamlarımıza yaptığımız bu seçimler doğrultusunda yön veririz (Cote Sparks & Cote, 2012; Şafak & Uyar, 2015). Yaptığımız bu seçimler; ne giyeceğimizden ne yiyeceğimize, ne alacağımıza, hangi mesleği seçeceğimize kadar birçok seçimi içermektedir. Görüldüğü gibi seçim yapma hayatımızın birçok alanında ve büyük bir bölümünde yer almaktadır (Eldeniz-Çetin, 2013).

AÇYE öğrencilere sunulan seçim fırsatları sonrasında bireylerin seçim yapmaları, AÇYE öğrencilerin günlük etkinlikler ile günlük rutinlerin aidiyetlerini sağladığı için önemlidir. AÇYE öğrencilere sağlanan günlük etkinliler ile günlük aidiyet fırsatları öğrencilerin sosyal yeterlik gelişimleri için önemli beceriler olan bağımsızlık ve özerk karar vermenin başlangıcını oluşturur. Bunun yanında seçim yapma, AÇYE öğrencilere sunulan seçim fırsatı, AÇYE öğrencilerin iletişim kurmalarına fırsat sağlamaktadır. AÇYE öğrencilerin zihinsel/bilişsel becerilerini (mesela seçim yapma fırsatını başlatmak ve sunulan seçeneklere göre seçim yapmak gibi), iletişim becerilerini (seçilen objelere işaret etmek gibi) ve sosyal becerilerini (mesela akranı ile sırayla iş yapmayı planlamak gibi) kullanmalarına imkân sağlar (McCormick, Jolivette & Ridgley, 2003).

AÇYE öğrencilere sunulan tercihler ve bu bireylerin tercihler çerçevesinde seçimler yapmaları, bireylerin yaşam kalitelerinin artmasında çok önemli olduğu düşünülmektedir (Powers, 2005; Wehmeyer, Agran & Hughes, 1998). Çünkü bireylerin yaşam kalitesinin artması; bireylerin kendi arzuları, düşünceleri, değerleri ve ihtiyaçlarına göre çeşitli seçenekler arasından seçimlerini belirtebilmelerine ve kendi kararlarını verebilmelerine bağlıdır (Martin, Yu, Martin & Fazzio, 2006).

AÇYE öğrencilere seçim fırsatları sunulduğunda ve seçim yapmaları sağlandığında AÇYE öğrencilerin bağımsızlıklarının arttığı ve yaşam kalitelerinin iyileştiği görülmektedir (Guess, Benson & Siegel-Causey, 1985; Shevin & Klein, 1984). Bundan dolayı AÇYE öğrencilerin eğitiminde tercihler ve seçim önemli bir yer oluşturmaktadır (Eldeniz-Çetin, 2013; Şafak & Uyar, 2015). Ayrıca AÇYE öğrencilerin seçim yapmalarının öğrenim süreçlerine ve kişisel gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Guess vd., 2008). AÇYE öğrenciler seçim yaptıklarında, seçim yaptığı maddelerle ilgili yeni şeyler öğrenebilir, etrafını keşfedebilir ve başka faaliyetlerde bulunabilir (D'Allura, 2002; Stafford vd., 2002). AÇYE öğrencilere sunulan seçim fırsatları sonunda bireylerin seçtiği aktiviteleri, seçtiği materyallerle yaptığında aktiviteler ve materyaller birey tarafından seçildiği için AÇYE öğrencilerin aktivitelere etkin katılım sağladıkları ve öğrenmelerinin artığı görülmektedir (Şafak & Uyar, 2015). AÇYE öğrencilerin seçim yapmaları sonunda kendilerine yönelik olumlu duyguların artırdığı ve problem davranışların azaldığı görülmüştür (Lohrmann-O'Rourke & Browder, 1998).

Seçim yapma uygulamalarının bireylerde gerçekleştirmek istediği amaçlar vardır. Bu amaçlar; bireylerin toplumsal alanda yaşam ve çalışma performanslarının artmasını sağlamak (Kearney & Mcknight, 1997), bireylerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmek (Carter, 2001), bireyin hoşnutluğunu arttırmak (Green vd., 1988), bireylerin etkinliklere katılma davranışlarını arttırmak (Chickie-Wolfe, 1998; Moes, 1998; Watanabe & Sturmey, 2003) ve bireylerin davranış sorunlarını azaltmak (Dyer, Dunlap & Winterling, 1990; Foster-Johnson, Ferro & Dunlap, 1994; Romaniuk & Miltenberger, 2001; Shogren vd., 2004) gibi amaçlardır.

Tüm bu amaçların yanında seçim yapmaya dair çalışmalar incelendiğinde; Liso (2010) çalışmasında seçim yapmanın oyuncağa bağlılığa etkisini, Bambara, Ager ve Koger (1994) çalışmasında seçim yapmanın işe bağlılığa etkisini, Dibley ve Lim (1999); Killu, Clare ve Angela (1999) çalışmalarında seçim yapmanın akademik davranışa etkisini, Ramsey, Jolivette, Patterson ve Kennedy (2010); Parsons, Reid, Reynolds ve Bumgarner (1990) çalışmalarında

seçim yapmanın işe bağlılığa ve problem davranış üzerindeki etkisini, Browning (2001), Cole ve Levinson (2002); Foster-Johnson, Ferro ve Dunlap (1994); Harding, Wacker, Berg, Baretto ve Rankin (2002); Ramsey (2010) çalışmalarında ise seçim yapmanın problem davranış üzerindeki etkisini, Lerman vd. (1997); Piazza, Fisher, Hagoplan, Bowman ve Toole (1996); Tessing, Napolitano, McAdam, Dicesare ve Axelrod (2006) çalışmalarında seçim yapmanın pekiştireç etkisini, Davis, Young, Cherry, Dahman ve Rehfeldt (2004) çalışmasında ise seçim yapmanın mutluluk üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu araştırmalarda seçim yapmanın pekiştireç etkisi, problem davranış, akademik davranış, işe-oyuncağa bağlılık ve mutluluk üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Eldeniz-Çetin, 2013).

AÇYE öğrencilere seçim fırsatları sunulmasının öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Çünkü öğrencinin ilgi, merak, istek ve amaç doğrultusunda seçtiği uyarana ulaşmasını sağlamak bireyi mutlu etmekte ve bireyin uygun davranışlar göstermesini sağlayabilmektedir. Ayrıca AÇYE öğrenciye seçim fırsatları sunulduğunda, bireyin yapmak istediği etkinlikleri seçmesi ve bunları sıralaması, bireyin bu etkinlikleri ne zaman bitireceğini veya hangi etkinliği yapacağını bilmesini sağlamaktadır. AÇYE öğrencinin bildiği ve/veya tercih ettikleri etkinliklerin yapılması da öğrencinin performansını olumlu yönde etkileyebilmektedir. AÇYE öğrencinin tercih ettiklerini seçmesi, birey ile seçim fırsatı sunan kişi arasında olumlu bir etkileşim oluşmasını sağlayabilmektedir (Jolivette, 1999).

AÇYE öğrenciler seçim yapma becerilerinin gelişimi ve seçimlerinin sonuçlarını değerlendirme yeteneklerine doğuştan sahip değildirler. Bu yüzden AÇYE öğrencilere bu yetenekler doğrudan öğretilmelidir (Stang vd., 2009). AÇYE öğrencilere seçim yapma öğretildiğinde, AÇYE öğrencilerin kendilerinden emin olma ve bağımsız yaşama durumlarının arttığı gözlenebilir (Van Tubbergen vd., 2007).

Tüm bu nedenlerden dolayı AÇYE öğrenciler için seçim fırsatları sunulması ve seçim yapma uygulamaları önemli bir beceri olarak görülmektedir. AÇYE öğrencilerin toplumda bağımsız bireyler olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için, sunulan seçim fırsatları sonrasında bağımsız olarak tercihlerini belirtme ve seçim yapmaya sahip olmaları gerekmektedir (Guess vd., 1985). AÇYE öğrencilere seçim yapma ve seçim yapmanın sonuçlarını değerlendirmeyi öğretmek ayrıca seçim fırsatları sunarak AÇYE öğrencilerin seçim yapmalarını sağlamak öğretmenlere düşen görevlerdendir.

1.5. Öğretmen Eğitimi

Günümüzde eğitim bir dönüm noktasıdır (Hacıoğlu, 1990). Birey ve toplumun gelişim ve değişiminde eğitimin etken olduğu görülmektedir. Eğitim sistemi üç temel ögeyi içermektedir. Bu üç öge öğrenci, öğretmen ve programdır. Eğitim sisteminde bu ögelerin birlikte sürekli etkileşim halinde olmasında rolü öğretmen üstlenmektedir (Üstüner, 2004). Bu yüzden öğretmen eğitimi, eğitimin geleceği açısından önemlidir (Hacıoğlu, 1990).

Eğitime dair araştırmalar incelendiğinde geçmiş yıllara göre öğretmenlik mesleğine yönelik yapılan araştırmaların artığı ve eğitim araştırmaları içerisinde en önemli konu başlıklarından birisi olduğu görülmektedir (Kavcar & Sezgin, 2003). Öğretmenlerin geçmişte ve günümüzde vasıflı ve donanımlı olarak yetiştirilmesi her toplum için ayrı bir öneme sahiptir (Erdem, 2015). Vasıflı ve donanımlı bireylerin nitelikli bir eğitim ile oluşabileceği ve nitelikli eğitimin de yetişmiş nitelikli öğretmenlere bağlı olduğu görülmektedir (Gürbüztürk & Genç, 2004). Birçok araştırmada öğretmenlerin vasıflı ve donanımlı olmasının öğrenci başarısını etkilediği görülmektedir (Akbaba-Altun & Çakan, 2008; Darling-Hammond, 2000; Hanushek, 2011; Hattie, 2009).

Öğretmenlerin vasıflı ve donanımlı olması ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemine bağlıdır. Ülkelerin öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlerin nitelik kazanmalarında iki etmen söz konusudur. Bunlardan ilki öğretmen olmayı hedefleyen, bu hedef doğrultusunda eğitim alan bireylere yani üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanan ve alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgilerini kapsayan hizmet öncesi eğitim programıdır. İkincisi ise üniversitedeki öğrenimini bitirmiş olan ve okullarda öğretmenlik görevlerini yerine getirdikleri esnada katılıp gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim ya da mesleki gelişim etkinlikleridir (Özer, 2008). Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken dahil oldukları mesleki gelişim eğitimleri (hizmet içi eğitimler); hizmet öncesi eğitimin bütünleyicisi ve öğretmenlere meslek ve alanlarıyla ilgili güncel bilgi ve becerileri sağlama yollarından biri olarak ifade edilmektedir (Gültekin, Çubukçu & Dal, 2010). Ayrıca mesleki gelişim eğitimleri (hizmet içi eğitimler) sonunda öğretmenlerin meslektaşları ile etkileşim kurarak doğrudan deneyim kazandıkları güncel bilgi ve becerileri edindikleri görülmektedir (Hamilton & Richardson, 1995; Wight & Buston, 2003).

Bu tanımlar ve bilgilere göre öğretmen yetiştirmenin hizmet öncesiyle başlayan ve hizmet içi ile devam eden bir süreç olduğu görülmektedir (Altun-Könez, 2015). Öğretmenlerin nitelikli olmaları, mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitim ve mesleğe başladıktan sonra aldıkları mesleki gelişim eğitimlerinin (hizmet içi eğitimlerin) niteliğiyle ilişkilidir (Snyder,

Hemmeter, Meeker, Kinder & Pasia, 2012; Barton, Chen, Pribble, Pomes & Kim, 2013). Öğretmenlerin nitelik kazanma sürecinde mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitim ve mesleğe başladıktan sonra aldıkları mesleki gelişim eğitimleri (hizmet içi eğitimler) önemli ve birbirini tamamlayan eğitimlerdir (Özer, 2008).

Ulusal Öğretmen Strateji Belgeseli'nde (2011) de ifade edildiği gibi öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde edindikleri bilgi ve becerilerin zamanla ve farklılaşan durumlara uygun şekilde yeniden geliştirilmesi için öğretmenlerin hizmet içi eğitimler veya mesleki gelişim etkinlikleriyle desteklenmesi zorunluluk haline gelmiştir (Karasu, Aykut & Yılmaz, 2014). Bu zorunluluk durumunun özel eğitim alanı için MEB tarafından açılan sertifika programları ve kurslar sonunda alan mezunu olmayan öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni olması ve görme, zihin, işitme engelliler öğretmenliğinin özel eğitim öğretmenliği çatısı altında birleşmesi sonunda daha önceki yıllarda görme, zihin, işitme engelliler öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin farklı engel grubu öğrencilerle çalışmak zorunda kalmasından dolayı daha da gerekli hale geldiği düşünülmektedir.

Alanyazında öğretmen eğitim programlarına yönelik araştırmalar incelendiğinde hizmet içi veya mesleki gelişim etkinlikleri sürecinde öğretmen eğitimlerinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmada AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisi kazandırmak için "AÇYE Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programı" hazırlanmıştır. Hazırlanan öğretmen eğitim programında görsel destek yoluyla öğretim uygulamalarından biri olan video teknolojisi ile öğretim kullanılmıştır. Öğretmen eğitim programının uygulanmasında video teknolojisi ile öğretim yönteminden video ile model olma ve video ile geri bildirimde bulunma bir arada kullanılmıştır.

1.5.1. Video Teknolojisi ile Öğretim

Video teknolojisi ile öğretim, bilimsel temelli uygulamalar içerisinde yer alan normal gelişim özelliği gösteren bireyler ile gelişim yetersizliği gösteren bireylere farklı birçok becerinin öğretiminde kullanılabilen bir öğretim yöntemidir (Olcay-Gül & Vural 2010). Video teknolojisi ile öğretimin temeli gözleyerek öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bu kurama göre bireylerin bilgi ve becerileri davranışa ilişkin öğretim yapılmadan ya da bireyin davranış sonucunu yaşayarak öğrenmesi gerekmeden diğer bireylerin bu davranışları sergilemelerini gözleyerek öğrendikleri görülmektedir (Akmanoğlu, 2008; Nikopoulos & Keenan, 2006).

Video teknolojisi ile öğretim yöntemi; bireyin akılda tutma kapasitesini, taklit etme becerisini ve beceriyi farklı koşullara genellemesini arttırmak amacıyla hedef davranışın video kayıt cihazı ile kaydedildiği bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Hitchcock, Dowrick & Prater, 2003).

Video teknolojisi ile öğretimin yöntemi; iletişim, günlük yaşam, serbest zaman gibi birçok farklı beceri ve davranışların öğretiminde kullanımı kolay olan bir yöntemdir (Charlop-Christy & Daneshvar, 2003; Rehfeldt, Dahman, Young, Cherry & Davis, 2003; Taylor, Levin & Jasper, 1999). Ayrıca video teknolojisi ile öğretim yöntemi yetişkin eğitiminde (aile, öğretmen vb.,) de etkili bir şekilde kullanılan yöntemlerden biridir (Aldi vd., 2016; Bonnet, 2012; Bishop & Kenzer, 2012; Çakmak, 2005; Deliperi, Vladescu, Reeve, Reeve & DeBar, 2015; Lavie & Sturmey, 2002; Mechling, Ayres, Bryant & Foster, 2014).

Yavuz (2016) çalışmasında video teknolojisi ile öğretimin farklı şekilde gerçekleştirilebildiğini ifade etmektedir. Mechling (2005) çalışmasında bu farklı öğretim şekillerinin *(i)* video ile model olma (video modeling), *(ii)* video ile geri bildirim (video feeedback), *(iii)* video ile ipucu (video prompting) olduğunu ifade etmektedir.

Video ile model olma (Video modeling), bireye kazandırılmak istenilen beceriyi oluşturan tüm alt basamakların model tarafından yapılışının video kayıt cihazı ile kaydedilip sonrasında video kayıtlarının izletilmesi ve ardından bu davranışların birey tarafından tekrar edilmesi sürecidir (Akmanoğlu & Tekin-İftar, 2011; Bellini, Akullian & Hopf, 2007a; Bellini & Akullian, 2007; Charlop, Dennis, College, Carpenter & Greenberg, 2010, Corbett, 2003; Delano, 2007; Sturmey, 2003; Sturmey & Fitzer, 2007). Video ile model olmada bireylere kazandırılmak istenen becerideki hedef davranışları sergileyecek olan model; öğretmen, ebeveyn gibi bir yetişkin, kardeş veya arkadaş gibi bir akran masal veya film kahramanı, bir animasyon karakteri olabilir (Corbett & Abdullah, 2005; Nikopoulos & Keenan, 2003; McCoy & Hermansen, 2007).

Video ile geri bildirimde (Video feeedback), model ya da birey tarafından gerçekleştirilen becerinin üzerinde düzeltme yapılmadan video kayıt cihazı ile kaydedilip sonrasında bireyin performansını izletilip bireyin beceriyi sergilerken yaptığı hatalarının ve doğrularının farkına varması sağlanması ve uygulamacıyla beraber hataları ve doğruları hakkında konuşup daha sonraki performansı için uyarlamalar yapılması şeklindedir (Dowrick, Kim-Rupnow & Power, 2006; Maione & Mirenda, 2006; Mechling, 2005).

Video ile geri bildirimde (Video feeedback) bireye verilen geri bildirimler önemli rol üstlenmektedir. Geri bildirim, eğitimde yaygın bir şekilde kullanılan kavramlardan biridir. Genel bir tanım olarak geribildirim öğrenenlerin şu anki öğrenme ve performanslarının istenen/beklenen öğrenme ve performanslara göre ne durumda olduğu hakkındaki bilgidir (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Taras, 2003).

Eğitim sürecinde, geri bildirimin bireyi yönlendirmek, bireyi güdülemek ve bireyi pekiştirmek şeklinde üç temel görevi vardır (Sönmez, 2009). Geri bildirim; öğrenme sürecinin başında ön öğrenmeleri tamamlayabilir, süreçte öğrencinin izleme yapmasına olanak sağlar, sonunda ise öğrencinin kendini değerlendirmesine yardım eder (Çalışkan, 2015). Geri bildirim, bireyin öğrenmelerinin doğruluğu, yanlışlığı ya da eksikliği hakkında verilen bilgilerin bütünü (Senemoğlu, 2009), düzeltme ise öğrencinin beklenene uygun olmayan ondan farklı olan davranışının ortadan kaldırılması ve ona beklenen davranışın öğretilmesi (Özçelik, 1998) şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitim sürecinde geri bildirim-düzeltme genelde birlikte kullanılmaktadır (Demirel, 2006).

Video ile ipucunda (Video prompting) ise bireye öğretilmek istenen zincirleme bir becerinin sadece bir basamağı izlettirilip ardından bireyden videoda izlediği beceri basamağını hemen sergilenmesi istenerek uygulanır (Cannella-Malone vd., 2006; Halisküçük, 2007; Mechling, 2005; Payne & Antonow, 1982; Sigafoos vd., 2005). Eğer birey beceri basamağını yapamaz ya da yanlış yaparsa aynı beceri basamağının videosu tekrar izletilir (Mechling, 2005). Zincirleme becerinin bir sonraki basamağına geçmek için videoda izlediği bu basamağı tamamlaması gerekmektedir (Cannella-Malone vd., 2006; Crusco vd., 1986).

Alanyazında video teknolojisi ile öğretimin kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde; (a) video teknolojisi ile öğretimin yalnız uygulandığı ve etkisinin incelendiği araştırmalara, (b) video teknolojisi öğretimin tek tek uygulandığı ve etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırmalara ve (c) video teknolojisi öğretimin birlikte uygulandığı ve etkisinin incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır.

1.5.1.1. Video teknolojisi ile öğretimin yalnız uygulandığı ve etkililiğinin incelendiği araştırmalar.

Alanyazında video teknolojisi ile öğretimin içerisinde yer alan video ile model olma (video modeling), video ile geri bildirimde bulunma (video feeedback) ve video ile ipucunun (video prompting) tek kullanıldığı araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda; D'Ateno,

Mangiapanello ve Taylor (2003) ile Besler (2015) oyun becerilerinin öğretiminde, McDonald, Clark, Garrigan ve Vangala (2005) ile Nikopoulas ve Keenan (2004) ise farklı sosyal becerilerin öğretiminde, Gülsöz ve Çıkıllı (2017) ile Öncül ve Yücesoy- Özkan (2010) ise günlük yaşam becerilerinin öğretiminde video ile model olma (video modeling) uygulanmış ve etkililiği incelemiştir. Aykut, Dağseven, Dayı ve Karasu (2014) çalışmasında zihin engelli öğrencilere küçük grup öğretim sırasında zincirleme beceri öğretiminde video ile ipucu (video prompting) uygulanmış ve etkililiği incelemiştir. Dayı, Bilgiç, Kılıç ve Okyar (2019) çalışmasında AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere video ile geri bildirimde bulunma (video feeedback) uygunlamış ve etkililiği incelemiştir. Video teknolojisi ile öğretiminin tek kullanıldığı araştırma sonuçları, öğretimin etkili bir şekilde gerçekleştirildiğini gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Shukla-Mehta, Miller & Callahan, 2010).

1.5.1.2. Video teknolojisi ile öğretimin tek tek uygulandığı ve etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırmalar.

Alanyazında video teknolojisi ile öğretimin içerisinde yer alan video ile model olma (video modeling), video ile geri bildirimde bulunma (video feeedback) ve video ile ipucunun (video prompting) tek tek kullanıldığı ve etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan Yavuz ve Şafak (2017) tarafından yapılan araştırmada ev içi beceri öğretimininde video ile model olma (video modeling) ve video ile ipucu (video prompting) uygulanmış ve her ikisinin etkililiği ile verimliliği karşılaştırılmıştır. Cannella-Malone vd. (2006) tarafında yapılan araştırmada beceri öğretiminde video ile model olma (video modeling) ve video ile ipucu (video prompting) uygulanmış ve her ikisinin etkililiği ile verimliliği karşılaştırılmıştır.

1.5.1.3. Video teknolojisi ile öğretimin birlikte uygulandığı ve etkililiğinin incelendiği araştırmalar.

Alanyazında video teknolojisi ile öğretimin içerisinde yer alan video ile model olma (video modeling), video ile geri bildirimde bulunma (video feeedback) ve video ile ipucunun (video prompting) birlikte kullanıldığı ve etkililiklerinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan; Maione ve Mirenda (2006) tarafından yapılan araştırmada video ile geri bildirimde bulunma (video feeedback) ve video ile ipucunun (video prompting) birlikte uygulanmasının dil becerileri öğretiminde etkililiği incelemiştir.

Emmen, Wesseling, Bootsma, Whiting ve Wireingen (1985) tarafından yapılan araştırmada ise video ile model olma (video modeling) ve video ile geri bildirimde bulunmanın (video feeedback) birlikte uygulanmasının tenis öğrenmede etkililiği incelemiştir. Video teknolojisi ile öğretimin birlikte uygulandığı araştırma sonuçlarında, öğretimin etkili bir şekilde gerçekleştidiğini gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Genç-Tosun & Kurt, 2014).

AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisi kazandırmak için hazırlanan bu araştırmada video teknolojileri ile öğretim uygulanacaktır. Araştırmanın öğretmen eğitim programını uygulanmasında video ile model olma (video modeling) ve video ile geri bildirimde bulunma (video feeedback) bir arada uygulanacaktır.

Alanyazında öğretmenlere yönelik hazırlanan öğretmen eğitim programlarının sunum aşamaları incelendiğinde; bilgilendirme (el kitabı/sözlü sunu), uygulama (değerlendirme ve öğretim), model olma, bireysel danışma, grup toplantıları, uygulamaya yönelik geri bildirim ve düzeltmelerde bulunma, tartışma, rol oynama, workshop uygulamaları, yazılı ve gözleme dayalı değerlendirme, ödevlendirme ve ödev kontrolü süreçlerine yer verildiği görülmektedir (Demir, 2016; Doğan, 2019; Güner, 2010; Işık, 2002; Sazak-Pınar, 2009; Şabanova, 2000; Şahin, 2012; Özaydın, 2006; Vuran, Çolak & Güngür, 2003).

Bu araştırmada öğretmen eğitim programında; sözlü sunu, uygulama (değerlendirme ve öğretim), model olma(video aracılığıyla model olma), bireysel danışma, uygulamaya yönelik geri bildirimde (video geri bildirimde bulunma) ve uygulamaya yönelik anında geribildirimde bulunmaya yer verilmiştir.

1.6. Problem Durumu

AÇYE öğrenciler normal gelişim özellikleri gösteren akranları gibi yaşam sorumluluğunu almayı kendi başına sağlayamadıklarından dolayı yaşam sorumluluğunu almaları için belli başlı becerilere gereksinimleri oldukları görülmektedir. Bu beceriler içerisinde en önemli olan seçim yapmadır (Wehmeyer vd., 1998).

Stafford (2005) çalışmasında AÇYE öğrencilerin kendi yaşam sorumluluğunu alan bağımsız bireyler olabilmeleri için kendilerine sunulan seçim fırsatlarına dair seçim yapma becerilerine sahip olmalarının hayati önem taşıdığını belirtmiştir. AÇYE öğrencilere seçim fırsatları sunulduğunda bireylerin bu hakları kullanarak seçimler yaptıkları görülmektedir (Lee, Palmer, Turnbull & Wehmeyer, 2006). Seçim fırsatı sunma uygulaması; seçim fırsatı

sunabilmek için tercih sunma haricinde ekstra bir çaba, emek ve çok fazla düzenleme gerektirmeyen günlük hayatta, sınıf ortamı ve etkinliklerde kullanımı kolay olan bir uygulamadır.

Stafford (2005) çalışmasında AÇYE öğrencilere seçim fırsatları sunulması gerektiğini ifade etmektedir. Ancak AÇYE öğrenciler seçim yapma konusunda engellerle karşılaşırlar (Stang vd., 2009). Bu engeller AÇYE öğrencilerin gelişim özellikleri ile kişinin farkındalığının zayıf olması, öğrenilmiş çaresizlik, düşük öz saygı ve bireyin zayıf ve güçlü yönlerinin bilinmemesi durumlarıdır (Field, 1996; Field & Hoffman, 1994).

Bu engeller yanında öğretmenlerin "Öğrenciler seçim yapamazlar ya da yanlış seçimler yaparlar, seçim yapmaları uzun zaman alır, zaman kaybı olur" gibi nedenlerden dolayı seçim fırsatı sunmayı önemli ve gerekli görmedikleri ya da seçim fırsatları sunmak akıllarına gelmediği için AÇYE öğrencilere seçim fırsatları sunulmamaktadır (Eldeniz-Çetin, 2013; Şafak & Uyar 2015).

AÇYE öğrencilere seçim fırsatları sunulmadığı için bu bireyler seçim yapmamaktadırlar. Ayrıca seçim yapma ağır ve orta derece zihinsel engelli öğrenciler için MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarında birkaç temada alt kazanım şeklinde yer verilmesi sebebiyle gözden kaçmakta ve önemsiz gibi görülmektedir. Seçim yapma, bireylerin yaşam sorumluluğunu almalarında en önemli becerilerden biri olmasına rağmen AÇYE öğrencilere öğretiminin ihmal edildiği görülmektedir (Stafford, 2005; Şafak & Uyar, 2015). Eldeniz-Çetin (2013) araştırmasında AÇYE öğrencilerin yaşam sorumluluğunu almaları ve bağımsız bireyler olabilmeleri için seçim fırsatları sunmanın önemli bir beceri olduğunu ifade etmektedir.

AÇYE öğrenciler seçim yapma gelişimleri ve seçimlerinin sonuçlarını değerlendirme yeteneklerini kendi kendine öğrenemedikleri için AÇYE öğrencilere bu yeteneklerin doğrudan öğretilmesi gerekmektedir (Stang vd., 2009). AÇYE öğrencilere seçim yapma ve seçim yapmanın sonuçlarını değerlendirmeyi öğretmek ayrıca seçim fırsatları sunarak AÇYE öğrencilerin seçim yapmalarını sağlamak öğretmenlere düşen görevlerdendir. Bu görevler AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenler tarafından ne kadar yerine getirilmektedir? Bu araştırma sonunda öğretmenlerin görev ve sorumlulukları içerisinde yer alan seçim fırsatı sunma becerisi kazanacağı ve seçim fırsatı sunma davranışlarının artacağı düşünülmektedir.

Bu nedenlerden dolayı AÇYE öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin seçim fırsatı sunma becerisi kazanmaları ve seçim fırsatı sunma davranışlarının artmasına yönelik öğretmen

eğitimiyle desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Araştırmanın problem durumu; AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere uygulanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının etkililiğini incelemektir.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere uygulanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda cevap aranacak araştırma soruları şunlardır;

1- AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere uygulanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı, öğretmenlerin seçim fırsatı sunma becerisi kazanmalarında etkili midir?

2- AÇYE öğrencilerle çalışsan öğretmenler video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı sonrasında kazanmış oldukları seçim fırsatı sunma becerisini 1, 3 ve 4. haftalarda sürdürebilirler mi?

3- AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenler video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı sonrasında kazanmış oldukları seçim fırsatı sunma becerisini öğrencileriyle yaptıkları farklı etkinliklere genelleyebilirler mi?

4- Araştırmada yer alan katılımcı öğretmenlerin, video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.8. Araştırmanın Önemi

Araştırmada AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere uygulanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının etkililiği incelenmektedir.

AÇYE olan bireylere sunulan tercihler ve bu bireylerin tercihler çevresinde seçimler yapmalarının öğrencilerin yaşam kalitelerinin artmasında çok önemli olduğu düşünülmektedir (Powers, 2005; Wehmeyer vd., 1998). Çünkü öğrencilerin yaşam kalitesinin artması; öğrencilerin kendi arzuları, düşünceleri, değerleri ve ihtiyaçlarına göre çeşitli seçenekler arasından seçimlerini belirtebilmelerine ve kendi kararlarını verebilmelerine bağlıdır (Martin, Yu, Martin & Fazzio, 2006). Birçok becerinin öğrenilmesinde bireylere sunulan tercihler ve seçimler yer almaktadır. Seçim yapma bireylerin hayatlarında olması gereken önemli bir beceridir. Çünkü öğrenciler hayatları

boyunca birçok alanda seçim yapma ve seçimin sonucuna razı olmak zorunda kalmaktadırlar (D'Allura, 2002; Stafford vd., 2002). Bir günlük zaman diliminde giyeceğimiz, yiyeceğimiz, yapacaklarımız ve gidecek olduğumuz yerlerle alakalı olarak tercihini belirtme ve seçim yapma becerileri tüm bireyler için önemli bir fırsat olmasıyla birlikte öğrenciyi ifade eden bir olgudur. Seçim fırsatı sunma ve seçim yapma AÇYE öğrenciler için çok önemli ve çok anlamlı bir beceriyi ifade etmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin seçim fırsatı sunma uygulamasını kazanmaları ve daha fazla uygular hale gelmeleri gerektiği düşünülmektedir. AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlerin seçim fırsatı sunmayı uygular hale geldiklerinde AÇYE öğrencilerin daha fazla seçim fırsatlarıyla karşılaşacakları ve daha fazla seçim yapma davranışları göstereceği düşünülmektedir.

AÇYE öğrencilere öğretmenleri tarafından "Bunlardan hangisini yapmak istersin?" şeklinde seçim fırsatları sunulduğunda birçok olumlu değişikliğin meydana gelmesi beklenmektedir.

Yapacağı etkinliğe dair seçim fırsatı sunulan bir öğrencinin sevdiği, istediği etkinliği seçmesi doğal bir pekiştireç özelliği gösterirken öğrencinin seçtiği etkinlikle meşgul olurken daha az davranış problemi göstermesi, seçtiği etkinliği yaptığı için etkinlikle daha fazla meşgul olması, kendi seçtiği, istediği etkinliği yaptığı için öğrencinin etkin katılım göstermesi seçim fırsatı sunmanın doğal sonuçlarındandır. Ayrıca öğretmenler seçim fırsatı sunduğunda AÇYE öğrencilerin seçimlerini belirtmek için iletişim girişimlerinin artacağı ve kendilerini ifade etme becerisinde olumlu değişikliklerin olabileceği göz önüne alındığında bu araştırmanın AÇYE öğrenciler içinde önemli olacağı düşünülmektedir.

Seçim fırsatı sunulan AÇYE öğrencilerin sevdiği, istediği etkinliği seçmesi doğal bir pekiştireç özelliği gösterdiği için öğretmen AÇYE öğrenci için pekiştireç arayışı içinde olmayacak, AÇYE öğrencilerin seçtiği etkinlikle meşgul olurken daha az davranış problemi göstermesi öğretmeni daha fazla davranış sağaltım uygulaması durumundan kurtaracaktır. AÇYE öğrencilerin seçtiği etkinliği yaptığı için etkinlikle daha fazla meşgul olması ve AÇYE öğrencilerin etkin katılım göstermesi öğretmen için eğitim ortamı ve süresinin daha verimli olmasına yarar sağlayacağından dolayı önemli olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler seçim fırsatı sunma becerisini kazandığında öğrencilerin de seçim yapma davranışının artacağı; AÇYE öğrencilerin seçim yapmayı gerçekleştirebiliyor olmaları, AÇYE öğrencilerde problem davranışların azalmasına ve etkinlikler ile daha uzun süre meşgul olmalarına yol açacağı; dolayısıyla bu durumun AÇYE öğrencilerin aileleri için önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında uygulanan AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı öğretmenlere sadece teori düzeyinde bilgiler vermekle kalmayıp öğretmenlerin başlama düzeyi videolarına video aracılığıyla geri bildirimde bulunulmuş ve katılımcı öğretmenlere seçim fırsatı sunma uygulamasının nasıl yapılması gerektiği video aracılığıyla model olma kullanılarak açık bir şekilde sunulmuştur. Seçim fırsatı sunma becerisini uygulama kısmında ise katılımcı öğretmenlerden sınıfta öğrencileri varmış gibi seçim fırsatı sunma uygulamaları yapmaları istenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin seçim fırsatı sunmayı unuttuğu durumda anında geribildirim verilmiş ve seçim fırsatını sunması beklenmiştir. Ayrıca, hazırlanan AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı sonuçları etkililik anlamında olumlu veriler sağladığı takdirde, AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından iyi bir örnek oluşturacağı düşünülmektedir.

Alanyazın için AÇYE öğrenciler ve seçim yapmaya yönelik araştırmalar incelendiğinde yurt içinde AÇYE öğrenciler ve seçim yapmaya yönelik kuramsal olarak sınırlı sayıda dokümana ulaşılmıştır. Bu açıdan araştırmanın yurt içi alanyazın için önemli olacağı düşünülmektedir.

Uygulama açısından ise AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisi kazandırmak için hazırlanan video teknolojisi ile SFS eğitim programının etkililiğini inceleyen bu araştırma yurt içi ve yurt dışında seçim fırsatı sunma eğitimini ele alan ilk araştırma olduğu için araştırma ve araştırma sonucunda elde edilen verilerin uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı ve ileride yapılacak olan araştırmalara araştırma sürecinin planlanması açısından yol göstereceği için önemli olacağı düşünülmektedir.

Tüm bu nedenlerden dolayı bu araştırma AÇYE öğrenciler, öğretmenler, aileler ve alanyazın açısından önemlidir.

1.9. Varsayımlar/ Sayıltılar

1. Katılımcı öğretmenlerin çalıştığı her bir öğrencinin tıbbi ve eğitsel tanıları doğrudur.
2. Katılımcı öğretmenler araştırmaya gönüllü ve istekli olarak katılmıştır.

1.10. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2020-2021 yılında Niğde il merkezinde bulunan Emin- Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu' nda görev yapan AÇYE öğrencilerle çalışan biri pilot uygulama yapılan öğretmen, üçü uygulama yapılan öğretmen ve biri katılımcı kaybı

ihtimaline karşı yedek olan öğretmen olmak üzere beş özel eğitim öğretmeni ile bu öğretmenlerin sınıfına kayıtlı olan on dört AÇYE öğrenci ve araştırmacıyla sınırlıdır.

2. Araştırma, öncesinde belirlenen makasla kağıt kesme, kağıt yırtma, kağıt yapıştırma ve boyama etkinlikleri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmanın bazı aşamalarında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından oluşturulan formlar (öğretmen görüşme formu, öğretmen gönüllü katılımcı olur formu, öğrenci/aile gönüllü katılımcı olur formu ve seçim fırsatı sunma kontrol listeleri) ve AÇYE Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programı ile sınırlıdır.

1.11. Tanımlar

Çoklu Yetersizliği Olan Birey: Fiziksel, bilişsel, iletişim ve duyuşsal güçlüklerin birlikte bulunduğu bireyler, birden fazla yetersizliği olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Mednick, 2007).

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Olan Birey: Birden fazla yetersizlikten etkilenmiş olup sürekli ve yoğun desteğe ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Şafak, 2012).

Seçim: Seçim (choice), bireye sunulan aşina seçenekler içerisinden tercih edilen seçeneği, seçme eylemini ifade etmektedir (Slevin & Klevin, 1984).

Tercih: Tercih (preference), alternatiflerden birinin diğerlerine göre tekrar tekrar seçilmesi durumudur (Belfiore vd., 1994).

BÖLÜM 2

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazında seçim yapmaya dair araştırmalar incelendiğinde yurt dışında (Clark, 2006; Graff, Gibson & Galiatsatos, 2006; Duke, 2008; Hoch, 2006; Sigafoos & Dempsey,1992) yurt içinde ise (Eldeniz-Çetin, 2013; Ülke-Kürkçüoğlu, 2007) araştırmalarına ulaşılmıştır. Bu bölümde yurt dışı ve yurt içi alanyazında seçim yapma ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yurt Dışındaki Araştırmalar

Clark (2006) tarafından yapılan bu araştırma, seçim yapma becerisinin öğretiminde hazırlanan müdahale paketinin etkili olup olmadığını, katılımcıların madde, ortam ve kişiler değişince seçim yapma becerisini koruyup koruyamadıklarını ve sınıf personelinin öğretim paketini uygulayıp uygulayamadıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını görme ve çoklu yetersizliği olan, 3-6 yaş arasında olan ve bir okul öncesi kuruma devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma öğrencilerin devam ettiği sınıfta yürütülmüştür. Araştırma için oluşturulan paket program; CVI (cortical visual impairments) için uyarlamaları, günlük tercihleri değerlendirmeyi, doğal öğretimi, eş zamanlı (hemen tepki) ipucunu, sabit bekleme süreli öğretimi ve doğal sonuçları içermektedir. Bu araştırmada, görme ve çoklu yetersizliği olan çocuklara seçim yapmayı öğretmede hazırlanan paket programın etkililiğini değerlendirmek için yoklama evreli çoklu başlama modeli (multiple baseline design) kullanılmıştır. Araştırmada her katılımcı için en az on nesne seçilmiştir. Katılımcıların tercihlerini belli ederken kullandıkları tepkiler tanımlanmıştır. Bu tepkiler, gülmeye benzer yüz ifadeleri, bakışı odaklama ve dokunmadır. Bu araştırmanın sonucunda, hazırlanan bu paket programın katılımcıların seçim yapma becerilerini arttırdığı bulunmuştur.

Duke (2008) tarafından yapılan bu araştırma, fotoğraflarla sunulan seçimlere yönelik tepki davranışlarını arttırmak için çoklu yetersizliği olan öğrencilere seçim yapma öğretim paketinin etkililiğini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını yaşları 7 ile 14 arasında değişen çoklu yetersizliği olan 7 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırma için oluşturulan öğretim paketinin içerisinde: A. Seçim yapma ipucu sistemi. B. Genişletilmiş bekleme zamanı (extended wait time). C. Seçilen maddeyle hemen pekiştirme yer almaktadır. Sonuçlar, 4 katılımcıda uyaran seçimi olarak fotoğraf kullanıldığı zaman tepki sıklığının arttığını göstermektedir. Bu katılımcının tepki sıklığındaki artışın izleme ve kalıcılık verilerinde de devam ettiği görülmüştür. Katılımcıların bu becerileri farklı yaşlardaki yetişkinlere de genelleyebildikleri görülmüştür.

Hoch (2006) tarafından yapılan bu araştırma, sözel olarak sunulan alternatiflerden seçim yapmayı ipucu ve zaman geciktirme (time delay) yöntemi kullanarak etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarını 2' si 16, 1'i de 5 yaşında otizm tanısı olan 2 si kız 1'i de erkek toplam 3 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma öğrencilerin devam ettikleri okulun sınıflarında yürütülmüştür. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların çok-az tercih ettiği maddeler belirlenmiştir. Katılımcıya bunlar arasından sözel olarak seçim sunulmuştur. Yapılan uygulamalarda sözel ya da görsel ipucları kullanılmıştır. Başlangıçta ipucu seçim için sunulan seçim teklifini hemen izlerken daha sonraki denemelerde ipuçları için zaman geciktirilerek verilmiştir. İpucu ve zaman geciktirme yöntemi denekler arası çoklu başlama modeli altında uygulanmıştır. Yoklamalar değişik kişilere tepkinin genellemesini değerlendirmek için uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları her katılımcı için farklıdır. Birinci öğrencinin seçim tepkisinin doğruluğunu arttırmada sözel ipucu ve zaman geciktirme etkilidir. İkinci öğrenci için görsel ipucu eklenmiştir. Seçim tepkisinin arttığı bulunmuştur. Üçüncü öğrenci için seçim tepkisini arttırmasında bu müdahale paketinin etkili olmadığı görülmüştür.

Graff, Gibson ve Galiatsatos (2006) tarafından yapılan bu araştırma, ağır düzeyde yetersizliği olan öğrencilere dokunsal ve resim olarak sunulan uyaranlarda tercihlerin değişip değişmeme durumunun ve tercih edilen uyaranların pekiştireç etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını yaşları 14-15 arasında değişen ikisi otizmli, ikisi de duygu ve davranış bozukluğu tanısı olan toplam 4 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma uygulamaları öğrencilerin devam ettikleri sınıfta yapılmıştır. Araştırmanın

pekiştireç değerlendirme aşamasında AB ve dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Dokunsal tercih değerlendirmesi, katılımcıların daha önce yaşantısı oldukları 8 gerçek uyaranın sunumunu kapsamıştır. Resimli tercih değerlendirmesi ise dokunsal değerlendirmede kullanılan gerçek maddelerin resimlerinin sunumunu kapsamıştır. Sekiz maddenin her biri diğerleriyle 2'şer kez eşlenmiştir. Araştırmanın sonunda bütün katılımcılar için dokunsal ve resimli uyaranlarda benzer tercih hiyeraşisi tespit edilmiştir. Pekiştireç değerlendirmesinde maddelere erişim sağlandığında, yüksek tercih edilen maddelerin pekiştireç etkisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sigafoos ve Dempsey (1992) tarafından yapılan araştırma, çoklu yetersizlikleri olan çocuklarda seçim yapmayı değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını çoklu yetersizliği olan üç öğrenci oluşturmuştur. Araştırma uygulamaları öğrencilerin devam ettikleri sınıfta yapılmıştır. Her katılımcı öğrenciye yiyecek ve içecekler arasından seçim yapma fırsatları sağlanırken iki koşul dikkate alınmıştır. Koşulların birinde öğrencilere yiyecek ve içecek maddeleri verilirken daha önceki seçimleri dikkate alınmıştır. Diğer koşulda ise öğretmen öğrencilere seçtikleri maddenin tam tersini vermiştir. Burada yürütülen mantık geçerli seçim yapma davranışlarının seçilen maddeyi kabul etme ve seçilmeyeni ise reddetme şeklinde yansıtılacağı görüşünden kaynaklanmaktadır. Doğrudan gözlemler tüm öğrencilerin her iki koşul altında da tutarlı şekilde seçimlerini belirttiklerini göstermiştir. Yiyecek ve içecek maddelerine ait seçimler tüm katılımcı öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir. Tersine tasarım uygulandığında yani seçimden sonra seçilen maddenin değil de diğerinin sunulduğu hallerde reddetme davranışının daha sık gerçekleştiği görülmüştür.

2.2. Yurt İçindeki Araştırmalar

Eldeniz-Çetin (2013) tarafından yapılan araştırma, AÇYE bireylerin dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirmeleri arasında ilişkilerini ve AÇYE bireylere uygulanan doğrudan tercih değerlendirmeleri (tek uyaran kullanılan, iki uyaran kullanılan, çok uyaran kullanılan) arasındaki ilişkileri tespit etmek ve sabit bekleme süreli işlem sürecinin fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretimde etkililiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, AÇYE tanısı olan 9 yaşlarında iki erkek ve 7 yaşında bir kız çocuğu ile bu katılımcıların birincil bakıcıları oluşturmaktadır. Araştırma katılımcıların evinde yapılmıştır. Araştırmada iki yöntem birlikte uygulanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde; birinci amaca dair bulgular birincil bakıcıların AÇYE çocuklarının yiyecek

tercihi tahmini ile çocuklara uygulanan tek uyaran, iki uyaran ve yeniden yerleştirmesiz çok uyaran kullanılarak yapılan tercih değerlendirme sonuçları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. İkinci amaca dair bulgular AÇYE bireylere doğrudan uygulanan tek uyaran, iki uyaran ve yeniden yerleştirmesiz çok uyaran kullanılarak yapılan tercih değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu izlenimi vermiştir. Üçüncü amaca dair bulgular ise sabit bekleme süreli işlem sürecinin fotoğraflar arasından seçim yapma öğretiminde etkili olduğu, katılımcıların seçim yapma becerisini öğretim bittikten 1, 3 ve 4 hafta sonra korudukları ve katılımcıların birincil bakıcılarında genelledikleri izlenimi vermiştir.

Ülke Kürkçüoğlu (2007) tarafından yapılan araştırma, otizmden etkilenmiş bireylere birebir öğretimde etkinlik içinde ya da etkinlik arasında öğretmen tarafından sunulan seçim fırsatlarının bireylerin etkinlikle ilgili olma ve kendini uyarıcı davranışları üzerindeki etkililiğinin ve süre açısından verimliliğinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 5-8 yaşları arasında otizmden etkilenmiş 4 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma da tek denekli araştırma modellerinden çoklu uygulama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen tarafından katılımcı öğrencilere sunulan seçim fırsatlarının etkinlik içinde, etkinlikler arasında ya da etkinlik içi-arasında katılımcıların etkinlikle ilgili olma davranışlarının daha yüksek oranda gerçekleşmesine sebep olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etkinlik içinde ya da arasında öğretmen tarafından sunulan seçim fırsatlarının katılımcıların kendini uyarıcı davranışları üzerinde az da olsa olumlu etkisinin olduğu izlenimi vermiştir. Ancak etkinlik içinde etkinlik arasından ve etkinlik içi-arasında sunulan seçim fırsatları arasında hem etkinlikle ilgili olma hem de kendini uyarıcı davranışlar açısından bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırma modelinin uygulanması, bağımlı değişken, bağımsız değişken, araştırmacı, katılımcı öğretmenler, katılımcı öğretmenlerin çalıştığı ikincil katılımcı olan öğrenciler ve özellikleri, uygulama ortamı ve materyaller, veri toplama araçlarının hazırlanması, pilot uygulama, uygulama, gözlemciler arası güvenirlik, uygulama güvenirliği ve verilerin analizi konularına yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisi kazandırmak için hazırlanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının etkililiğini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden "Çoklu Yoklama Modeli" kullanılmıştır.

Çoklu yoklama modeli; davranışlar arası, denekler arası ve ortamlar arası çoklu yoklama modeli olmak üzere üç grupta ele alınabilir (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Çoklu yoklama modelinin uygulanabilmesi için iki koşulun olması gereklidir. Bu koşullardan birincisi; denek, davranış ve ortamın birbirine benzer özelliklerde olması ikincisiyse benzer denek, davranış ve ortamın işlevinin bağımsız olması durumudur (Gast & Ledford, 2010). Çıkılı (2008) çalışmasında denekler arası çoklu yoklama modelini; beceri, işlem ya da kavram öğretimi programının etkililiğinin denekler arasında değerlendirilmesinde kullanılan modellerden biri olarak ifade etmektedir. Denekler arası çoklu yoklama modeli genelleme yapabilme imkanı sunması, ayrıca geri dönüşü olmayan akademik becerilerin öğretiminin etkililiğinin belirlenmesinde de kolaylıkla kullanılma özelliği gösteren bir modeldir. Denekler arası çoklu yoklama modelinde aynı beceri üzerinde yapılan deneysel uygulamanın etkililiğinin genellenebilmesi amacıyla en az üç denek kullanılarak uygulama yapılması

gerekmektedir (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Denekler arası çoklu yoklama modeli, aynı ön koşullar altındaki birden fazla denekte uygulanan bir yöntemin bir hedef davranış üzerinde etkililiğini araştıran desendir. Deneklerin benzer özellikte ama birbirlerinden bağımsız olması gerekmektedir. Deneklerin benzerliği belirlenen hedef davranışın her bir denekte aynı sağaltım yöntemine sonuç vermesi, bağımsızlık ise deneklerin birine uygulanan durumun diğer denekler üzerinde etkili olmamasıyla sağlanır (Tawney & Gast, 1984). Bu araştırmada bu koşullar sağlandığı için denekler arası çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir.

3.1.1. Araştırma Modelinin Uygulanması

Denekler arası çoklu yoklama modelinin birinci evresi başlama düzeyini, ikinci evresi ise uygulama düzeyini içermektedir. Bu modelde bir katılımcı öğretmende, bir kavram ya da bir beceri ile ilgili uygulama evresini başlatmadan önce katılımcı öğretmenin kavram ya da becerideki performans düzeyini belirlemek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmaktadır. Başlama ve uygulama evrelerinde ise diğer katılımcı öğretmenlerdeki değişiklikleri gözlemlemek amacıyla yoklama verileri, uygulama sürecindeki değişiklikleri saptamak amacıyla uygulama evresi verileri toplanmaktadır. Uygulama süreci sonunda ise uygulanan yöntemin katılımcı öğretmenin üzerindeki etkililiğinin devam edip etmediğini belirlemek amacıyla izleme verileri toplanmaktadır (Çıkılı, 2008).Araştırmada bu modelin uygulanabilmesi için birbirine benzer ama birbirinden bağımsız katılımcı öğretmenlere yer verilmiştir. Gast ve Ledford (2010) çalışmasında çoklu yoklama modelleri, yoklama denemeli (days) ve yoklama evreli (conditions) olmak üzere iki şekilde uygulanabildiğini belirtmiştir. Bu araştırmada çoklu yoklama modelinin yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Gast ve Ledford (2010) çalışmasında bu model uygulanırken dikkat edilmesi gereken durumları şu şekilde ifade etmektedir: Davranış, durum ve deneklerin birbirinden bağımsız fakat benzer özelliklerde olduğu durumlarda uygulanır. Uygulama öncesinde performans düzeyi belirlenir. Çalışma öncesinde her durum için en az bir başlama düzeyi verisi alınır. Bağımsız değişken uygulamaya başlamadan önce kararlı veri elde edilene kadar en az üç kez art arda başlama düzeyi verisi alınır. Öğretim esnasında sürekli olarak veri toplanır. Diğer durumlarda düzenli şekilde en az beş günde bir yoklama verisi toplanır. İlk durum için ölçüte ulaşıldığında diğer durumlarda en az bir oturum yoklama alınır. İkinci durumda

kararlı veri elde edilene kadar en az üç kez art arda başlama düzeyi verisi alınır ve öğretime başlanır. Bu aşamalar her denek için tekrar edilmelidir.

Bu araştırmada da performans olarak birbirine benzer fakat birbirinden bağımsız üç katılımcı öğretmen belirlenmiştir. Birinci katılımcı öğretmenden üç oturum art arda başlama düzeyi verisi alınırken diğer katılımcı öğretmenlerden birer oturum yoklama verisi alınmıştır. Birinci katılımcı öğretmenden kararlı veri elde ettikten sonra öğretime başlanmıştır. Birinci katılımcı öğretmenin üç oturumluk öğretimi bittikten sonra yoklama verisi toplanmış ve %75 ölçütünü karşılayan kararlı veri elde edildiğinde ikinci katılımcı öğretmenden başlama düzeyi verisi alınmaya başlanmış, üçüncü katılımcı öğretmenden yoklama verisi alınmıştır. İkinci katılımcı öğretmenden üç oturum art arda kararlı başlama düzeyi verisi elde ettikten sonra öğretime başlanmıştır. Bu süreçte birinci katılımcı öğretmenden art arda %75 ölçütünü karşılayan kararlı veri elde edilince öğretime son verilmiş ve öğretim bittikten 1, 3 ve 4 hafta sonra süreklilik verisi toplamıştır. Benzer süreç ikinci, üçüncü ve yedek katılımcı öğretmenler ile tekrar edilmiştir. Araştırmanın deneysel kontrolü, uygulama yapılan katılımcı öğretmenlerde öğretimden sonra başlama düzeyine göre performansında artış görülmesi, uygulama yapılmayan katılımcı öğretmenlerin başlama düzeyi performansına yakın performans göstermesi; aynı şekilde diğer katılımcı öğretmenler ile uygulama gerçekleştirildikçe performanslarında artış görülmesi ve benzer değişikliğin sıralı olarak katılımcı tüm öğretmenlerde gerçekleşmesi ile kurulmuştur (Blackhurst, Schuster, Ault & Doyle, 1994; Tekin & Kırcaali-İftar, 2001).

Kırcaali-İftar ve Tekin (2001) çalışmasında tek denekli araştırmanın iç geçerliğini etkileyebilecek bazı etmenlerin söz konusu olduğunun belirtmiştir. Bu etmenler; dış etmenler, olgunlaşma, sınanma, ölçme, denek seçimi yanlılığı, denek kaybı, verilerin değişkenlik göstermesi, yapay ortam etkisi, uygulama güvenirliği ve çoklu uygulama etkisidir (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012).

Araştırmacı iç geçerliği, bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olması durumunu, sağlamak için araştırmanın iç geçerliğini etkileme ihtimali olan durumları tespit etmeli ve nasıl kontrol altına alacağını belirlemedir (Tekin & Kırcaali-İftar,2001).

Araştırmanın iç geçerliğini etkileyebileceği düşünülen olası bu durumlar şu şekilde kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Dış etmenler; bu etmenin kontrol altına alınabilmesi için video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı uygulanan denekler ile önceden görüşülerek, uygulama günleri dışında uygulama yaptıkları öğrenci ile çalışmamaları, katılımcı öğretmenlerin birbirleri ile uygulama hakkında görüşmemeleri istenmiştir.

Olgunlaşma; bu araştırmada olgunlaşma faktörüne karşı araştırmacı, araştırmayı en kısa zamanda tamamlayarak bu faktörün iç geçerliği etkilemesini engellenmiştir.

Sınanma; katılımcıların araştırma yapılan konularda ön bilgi edinmesi ya da araştırma süresinde yapılan araştırmaya dair araştırma yapmaları, çalışmalarda bulunmalarıdır. Bu araştırma kapsamında yapılan bilgilendirme toplantılarında katılımcı öğretmenlere seçim fırsatı sunma uygulamasına dair herhangi bir şey söylenilmemiştir. Bu şekilde sınama etkisi engellenmiştir. *Denek seçimi yanlılığı;* tek-denekli araştırmalarda her denek yinelenen ölçümler alınarak kendi içinde değerlendirildiği için bu durum önemli bir tehdit değildir (Horner vd., 2005; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Araştırmaya katılımcı denek şartını sağlayan 8 denekten gönüllü olanlar katılmıştır.

Ölçme etkisi; araştırmada bağımlı değişkene ilişkin veriler video kayıtlarıyla toplanmıştır. Böylece ölçme etkisinden kaynaklanabilecek olası tehditler önlenmiştir. Ölçme etkisinden kaynaklanabilecek tehditleri kontrol altına alabilmek için tüm oturumların (yoklama, öğretim, izleme ve genelleme) en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

Denek kaybı; araştırmaya katılacak deneklerin hastalık, kaza ölüm gibi durumlardan kaynaklı olarak araştırmaya devam edememe durumudur. Denek kaybı ihtimaline karşı denek kaybını önlemek amacıyla üç deneğin yeterli olduğu araştırmaya katılım sorunu olmayan biri yedek olmak üzere dört denekle başlanmıştır.

Verilerin değişkenlik göstermesi; araştırma sürecinde verilerin de zaman zaman değişiklik göstermesi durumudur. Verilerin değişkenlik göstermesi etkisi söz konusu olduğunda kararlı veri elde edilene kadar uygulamaya devam edilecektir.

Yapay ortam etkisi; araştırmada yer alan kişilerin kendi ortamlarından farklı olarak karşılaştıkları ortam ve kişilere alışması sürecidir. Araştırmada yer alan katılıcı öğretmenler kendi öğrencileriyle kendi sınıflarına benzer sınıfta çalıştıkları için yapay ortam etkisi söz konusu değildir.

Uygulama güvenirliği; bu etmeni kontrol altına almak için araştırma süresince gerçekleştirilen oturumların %30'unda uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

Çoklu uygulama etkisi; bu araştırmada bir bağımsız değişkenin etkisi incelendiği için bu etmende iç geçerliği tehdit etmemektedir.

3.2. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisi kazanmalarını sağlamak için hazırlanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının etkililiğidir.

3.3. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere, seçim fırsatı sunma becerisi kazanmalarını sağlamak için hazırlana video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programıdır.

3.4. Araştırmacı

Araştırmacı, zihinsel engellilerin eğitimi alanında lisans derecesine sahiptir. Halen yüksek lisans eğitimine devam etmekte ve MEB özel eğitim sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı; zihinsel engelli, gelişim geriliği, işitme engelli, konuşma engelli veya geriliği, öğrenme güçlüğü, otizm, otizm benzeri davranışlar, serebral palsi, epilepsi gibi çeşitli nörolojik hastalıklardan etkilenmiş olan bireylerle on yıldır çalışma deneyimine sahiptir.

3.5. Katılımcılar ve Seçimi

Araştırmanın katılımcılarını AÇYE öğrencilerle çalışan biri pilot uygulama yapılan öğretmen, üçü uygulama yapılan öğretmen ve biri katılımcı kaybı ihtimaline karşı yedek olan öğretmen olmak üzere beş özel eğitim öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıfına kayıtlı olan on dört AÇYE öğrenci oluşturmaktadır. AÇYE öğrenciler araştırmada doğrudan yer almadıkları için ikincil katılımcı durumundandır. Araştırmanın katılımcıları, 2020-2021 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı Niğde ilindeki Emin- Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu' nda görev yapmakta olan öğretmenler arasından belirlenen ön koşul özellikler doğrultusunda seçilmiştir.

3.5.1. Katılımcılarda Aranan Ön koşul Özellikler

Araştırmada yer alacak katılımcılarda aranan ön koşul özellikler şu şekilde belirlenmiştir.

a) Sınıfında; görme + zihin, işitme + zihin, zihin + serabral palsi ya da görme + zihin + epilepsi gibi engel kombinasyonu bulunan öğrencilerin olması ve bu öğrencilerden en az birinde görme yetersizliğinin bulunması,

b) Daha önce seçim yapma öğretimi ve seçim fırsatı sunmaya dair bir eğitime katılmamış olması,

c) Katılımcıların araştırmaya katılmak için gönüllü olması.

3.5.2. Katılımcıların Seçimi

Araştırma Niğde ilinde bulunan MEB'e bağlı Emin Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu' nda uygulamaya karar verdim. Bu durumun sebebi katılımcılarda aranan ön koşul özellikleri sağlayan öğretmen ile öğrencilerin bulunması, ayrıca bu kurumda görev yaptığım için erişim kolaylığından dolayıdır. Okul müdürü ile yüz yüze görüşülmüş ve planlanan araştırma kısaca özetlenmiştir. Araştırmada yer alacak katılımcı ön koşul özellikleri kurum müdürüne belirtilmiş ve bu ön koşul özellikleri sağlayan öğretmenler tespit edilerek kurumda çalışmakta olan öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunulması rica edilmiştir. Kurum müdürü ve öğretmenleri arasında gerçekleştirilen fikir alışverişi sonucunda araştırmaya katılma konusunda olumlu görüş bildiren kurumlardaki öğretmenlerle tekrar yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiş ve araştırmaya dair bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin önderliğinde araştırmada yer alacak öğrencilerin velileri ile bir görüşme planmış, görüşmede velilere de araştırmaya dair bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme sonrasında öğretmen ve velilere gönüllü katılımcı olur formu ile öğretmen görüşme formu dağıtılarak doldurmaları istenmiştir.

3.5.3. Katılımcı Öğretmenler ve Özellikleri

Birinci katılımcı öğretmen: Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans mezunudur. 14 yıllık mesleki deneyime sahiptir ve şu anda Niğde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Emin- Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda AÇYE öğrencilerin bulunduğu sınıfta görev yapmaktadır. Öğretmen görüşme formunda yer alan bilgiye göre katılımcı öğretmenin lisans eğitiminde AÇYE öğrenciler ile bu bireylerin eğitimlerine yönelik herhangi bir ders almadığı ayrıca mesleki gelişim kapsamında "seçim

yapma öğretimi ve seçim fırsatı sunma öğretimine" dair herhangi bir eğitime katılmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

İkinci katılımcı öğretmen: Samsun Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans mezunudur. 6 yıllık mesleki deneyime sahiptir ve şu anda Niğde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Emin- Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda AÇYE öğrencilerin bulunduğu sınıfta görev yapmaktadır. Öğretmen görüşme formunda yer alan bilgiye göre katılımcı öğretmenin lisans eğitiminde AÇYE öğrenciler ile bu bireylerin eğitimlerine yönelik herhangi bir ders almadığı, ayrıca mesleki gelişim kapsamında "seçim yapma öğretimi ve seçim fırsatı sunma öğretimine" dair herhangi bir eğitime katılmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Üçüncü katılımcı öğretmen: Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği lisans mezunudur. MEB tarafından sağlanan alan değişikliği sonunda bu özel eğitim sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 7 yıllık mesleki deneyime sahiptir ve şu anda Niğde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Emin- Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda AÇYE öğrencilerin bulunduğu sınıfta görev yapmaktadır. Öğretmen görüşme formunda yer alan bilgiye göre katılımcı öğretmenin lisans eğitiminde AÇYE öğrenciler ile bu bireylerin eğitimlerine yönelik herhangi bir ders almadığı ayrıca mesleki gelişim kapsamında "seçim yapma öğretimi ve seçim fırsatı sunma öğretimine" dair herhangi bir eğitime katılmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Tablo 1

Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcı Öğretmen	Mezun Olduğu Bölüm	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim Süresi	AÇYE Öğrencilerle Çalışma Deneyimi
1. Öğretmen	Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği	Erkek	36	14 yıl	6 yıl
2. Öğretmen	Samsun Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği	Erkek	28	6 yıl	3 yıl
3. Öğretmen	Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği	Erkek	32	7 yıl	1 yıl

3.5.4. Katılımcı Öğretmenlerin Çalıştığı Öğrenciler ve Özellikleri

Katılımcıların çalıştığı öğrenciler Niğde ilinde ikamet eden, sağlık kurulu raporlarına göre birden fazla yetersizlik tanısı olan, takvim yaşı 6-12 yaş aralığında 5 kız ve 4 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Birinci katılımcı öğretmenin çalıştığı öğrenciler: Birinci öğretmen katılımcı üç öğrenci ile çalışmaktadır.

Birinci katılımcı öğrenci 66 aylık, Niğde Devlet Hastanesi' nde "sereblar palsi", "mikrosefali" ve "zihinsel yetersizlik" tanısı konmuş bir erkek öğrencidir. Katılımcı öğrencinin sereblar palsi durumu vücudun sağ tarafının göstermesi gereken fiziksel aktiviteleri %92 oranında engellemektedir. Bu neden dolayı gün yaşam ve özbakım becerilerde sürekli desteğe ihtiyaç duymaktadır. Katılımcı öğrencinin sağ gözü 6 derece miyop sol gözü 3 derece hipermetroptur. Katılımcı öğrenci iki yıldır gözlük kullanmaktadır. Ayrıca katılımcı öğrenci epilepsi hastasıdır. Epilepsi için "Keppra ve Lamictal" adlı ilaçları kullanmaktadır. Katılımcı öğrenci son iki yıldır epilepsi nöbeti geçirmemiştir. Katılımcı öğrenci Emin- Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda ana sınıfına devam etmektedir. Ayrıca katılımcı öğrenci özel bir rehabilitasyon merkezinde fizik tedavi ve bireysel eğitim almaktadır. Katılımcı öğrenci öz bakım becerilerini kendi başına gerçekleştirmemektedir. Kendi başına yürüyememektedir. Katılımcı öğrencinin akranları ile sosyal etkileşimi sınırlıdır. İfade edici dil becerilerde sınırlıklar yaşamaktadır.

İkinci katılımcı öğrenci 68 aylık, Niğde Devlet Hastanesi' nde "işitme engelli" ve "zihinsel yetersizlik" tanısı konmuş bir kız öğrencidir. Katılımcı öğrenci 13 aylık iken ameliyat olmuş 14. ayda koklear implant (biyonik kulak) takılmıştır. Ayrıca katılımcı öğrenci Epilepsi hastasıdır. Epilepsi için "Depakin" adlı ilacı kullanmaktadır. Katılımcı öğrenci 3 yaşından itibaren eğitim almaktadır. Katılımcı öğrenci Emin- Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda ana sınıfına devam etmektedir. Ayrıca katılımcı öğrenci özel bir rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim almakta ve Çukurova Üniversitesi Halil Avcı Duyma Engelliler Merkezi'nde üç ayda bir eğitim almaktadır. Katılımcı öğrencinin akranları ile sosyal etkileşimi sınırlıdır. İfade edici dil becerilerde sınırlılıklar yaşamaktadır.

Üçüncü katılımcı öğrenci 65 aylık, Niğde Devlet Hastanesi'nde "Down sendromlu", "zihinsel yetersizlik" tanısı konmuş bir kız öğrencidir. Katılımcı öğrenci bir kalp hastalığı olan "Atriyoventriküler Septal Defekt (AVSD)" hastasıdır. Bu hastalığından dolayı 2 ve 30 aylık iken ameliyat olmuştur. Ayrıca katılımcı öğrencinin 1 yaşında iken safra kesesi

alınmıştır. Katılımcı öğrenci 4 yaşından itibaren eğitim almaktadır. Katılımcı öğrenci Emin-Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda ana sınıfına devam etmektedir. Ayrıca katılımcı öğrenci özel bir rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim ve grup eğitimi almaktadır. Katılımcı öğrenci öz bakım becerilerini kendi başına gerçekleştirmemektedir. Katılımcı öğrencinin akranları ile sosyal etkileşimi sınırlıdır. İfade edici dil becerilerde sınırlılıklar yaşamaktadır.

İkinci katılımcı öğretmenin çalıştığı öğrenciler: İkinci öğretmen katılımcı üç öğrenci ile çalışmaktadır.

Birinci katılımcı öğrenci 130 aylık, Niğde Devlet Hastanesi' nde "sereblar palsi", "zihinsel yetersizlik" ve "konuşma bozukluğu" tanısı konmuş bir erkek öğrencidir. Katılımcı öğrenci sereblar palsi durumudan dolayı fiziksel aktiviteleri %80 oranında gerçekleştirememektedir. Ayrıca katılımcı öğrenci epilepsi hastasıdır. Epilepsi için "Keppra, Clofritis ve Convulex" adlı ilaçları kullanmaktadır. Bir yıldır epilepsi nöbeti geçirmemiştir. Katılımcı öğrenci Emin-Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda 4. sınıfa devam etmektedir. Ayrıca katılımcı öğrenci özel bir rehabilitasyon merkezinde iki yıl fizik tedavi ve bireysel eğitim almış şu an herhangi bir eğitim almamaktadır. Katılımcı öğrenci öz bakım becerilerini kendi başına gerçekleştirmemektedir. Kendi başına yürüyememektedir. Katılımcı öğrencinin akranları ile sosyal etkileşimi sınırlıdır. İfade edici dil becerilerde sınırlıklar yaşamaktadır. Katılımcı öğrenci belli başlı kelimelere kullanmakta ve cümle kuramamaktadır.

İkinci katılımcı öğrenci 128 aylık, Niğde Devlet Hastanesi'nde "otizm" ve "zihinsel yetersizlik" tanısı konmuş bir kız öğrencidir. Katılımcı öğrenci Epilepsi hastasıdır. Epilepsi için "Depakin" adlı ilacı kullanmaktadır. Katılımcı öğrenci 7 yaşından itibaren eğitim almaktadır. Katılımcı öğrenci Emin- Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda 4. sınıfa devam etmektedir. Ayrıca katılımcı öğrenci özel bir rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim almaktadır. Katılımcı öğrencinin akranları ile sosyal etkileşimi sınırlıdır. İfade edici dil becerilerde sınırlıklar yaşamaktadır. Söylenilen yönergeleri ve cümleleri anlamakta ama kendini ifade edememektedir. Söylenen kelimeleri tekrarlamaktadır.

Üçüncü katılımcı öğrenci 135 aylık, Niğde Devlet Hastanesi' nde "Nistagmus" ve "zihinsel yetersizlik" tanısı konmuş bir erkek öğrencidir. Ayrıca katılımcı öğrencinin sağ gözünde görme kaybı bulunmaktadır. Katılımcı öğrenci altı yaşından itibaren eğitim almaktadır. Katılımcı öğrenci Emin- Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda 4. sınıfa devam etmektedir. Ayrıca katılımcı öğrenci özel bir rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim ve grup eğitimi almaktadır.

Üçüncü katılımcı öğretmenin çalıştığı öğrenciler: Üçüncü öğretmen katılımcı üç öğrenci ile çalışmaktadır

Birinci katılımcı öğrenci 60 aylık, Niğde Devlet Hastanesi' nde "sereblar palsi" ve "zihinsel yetersizlik" tanısı konmuş bir erkek öğrencidir. Katılımcı öğrenci sereblar palsi durumu vücudun göstermesi gereken fiziksel aktiviteleri %60 oranında engellemektedir. Ayrıca katılımcı öğrenci epilepsi hastasıdır. Epilepsi için ilaçlar kullanmaktadır. Katılımcı öğrenci Emin- Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda ana sınıfına devam etmektedir. Ayrıca katılımcı öğrenci üç yaşından itibaren özel bir rehabilitasyon merkezinde fizik tedavi almaktadır. Katılımcı öğrenci öz bakım becerilerini kendi başına gerçekleştirmekte zorluklar yaşamaktadır. Kendi başına yürüyememektedir. Katılımcı öğrencinin akranları ile sosyal etkileşimi sınırlıdır. İfade edici dil becerilerde sınırlılıklar yaşamaktadır.

İkinci katılımcı öğrenci 62 aylık, Niğde Devlet Hastanesi' nde "Down sendromlu", "zihinsel yetersizlik" ve "Nistagmus" tanısı konmuş bir kız öğrencidir. Katılımcı öğrenci 4 yaşından itibaren eğitim almaktadır. Katılımcı öğrenci Emin- Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda ana sınıfına devam etmektedir. Ayrıca katılımcı öğrenci özel bir rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim almaktadır. Katılımcı öğrenci öz bakım becerilerini kendi başına gerçekleştirmekte zorluklar yaşamaktadır. Katılımcı öğrencinin akranları ile sosyal etkileşimi sınırlıdır. İfade edici dil becerilerde sınırlılıklar yaşamaktadır.

Katılımcı üçüncü öğrenci 65 aylık, Niğde Devlet Hastanesi' nde "işitme engelli" tanısı konmuş bir kız öğrencidir. Katılımcı öğrenci 11 aylık iken ameliyat olmuş 12. ayda koklear implant (biyonik kulak) takılmıştır. Ayrıca katılımcı öğrenci Epilepsi hastası ve "Depakin" adlı ilacı kullanmaktadır. Katılımcı öğrenci Emin- Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda ana sınıfına devam etmektedir. Ayrıca katılımcı öğrenci iki yaşından beri özel bir rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim almakta ve Çukurova Üniversitesi Halil Avcı Duyma Engelliler Merkezi'nde üç ayda bir eğitim almaktadır. Katılımcı öğrencinin akranları ile sosyal etkileşimi sınırlıdır. İfade edici dil becerilerde sınırlılıklar yaşamaktadır.

Tablo 2

Katılımcı Öğrencilerin Özellikleri

Katılımcı Öğrenciler	Öğrencinin Yaşı	Öğrencinin Cinsiyeti	Öğrencinin Engel Durumu
Birinci katılımcı öğrenci	66 ay	Erkek	Görme+zihinsel+serebral palsi+epilepsi+mikrosefali
İkinci katılımcı öğrenci	68 ay	Kız	İşitme+zihinsel+epilepsi
Üçüncü katılımcı öğrenci	65 ay	Kız	Down sendrom+zihinsel
Dördüncü katılımcı öğrenci	130 ay	Erkek	Zihinsel+serebral palsi+epilepsi
Beşinci katılımcı öğrenci	128 ay	Kız	Otizm+zihinsel+epilepsi
Altıncı katılımcı öğrenci	135 ay	Erkek	Görme+zihinsel
Yedinci katılımcı öğrenci	60 ay	Erkek	Zihinsel+serebral palsi+epilepsi
Sekizinci katılımcı öğrenci	62 ay	Kız	Zihinsel+down sendrom+görme
Dokuzuncu katılımcı öğrenci	65 ay	Kız	İşitme+epilepsi

3.6. Uygulama Ortamı ve Materyaller

3.6.1. Uygulama Ortamı

Araştırmanın pilot uygulaması, araştırmanın birinci evresi (başlama düzeyi verilerinin alınması) ve araştırmanın ikinci evresi (video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programını uygulanması) araştırmacının görev yaptığı sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tüm evreleri video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Araştırma yapılan sınıfta üç öğrenci eğitim gördüğü için beyaz renkli tekli sıralar bulunmaktadır. Sınıftaki sıralar öğrencilerin öğretmen ve tahtayı daha iyi görebilmeleri için U şeklinde düzenlenmiştir. Sınıfta etkinliklerin asılacağı etkinlik panosu bulunmaktadır. Sınıfa daha önceki yıllarda Fatih Projesi kapsamında akıllı tahta takılmıştır.

Araştırma için sınıftaki araç gereçler seçim fırsatı sunmaya yönelik olarak düzenlenmiştir. Sınıf ortamında yapılan düzenlemeler; sınıfta her öğrenci için beyaz renkli tekli sıralar bulunmaktaydı. Okul müdürü ile görüşülüp sınıfa sarı renkli üç sıra daha getirtilmiştir. Sınıfa getirilen bu sıralar öğrencilerin sıralarını yanına U şekli sınıf düzenini bozmayacak şekilde konulmuştur. Sınıfta her öğrenci için iki farklı renkte sıra bulunması katılımcı öğretmenlerin etkinlik sırasında "Beyaz renkli sıraya mı yoksa sarı renkli sıraya mı oturmak istersin?"

şeklinde seçim fırsatı sunmasına yönelik yapılan bir düzenlemedir. Katılımcı öğretmenlerin etkinlik sırasında kullanacağı materyaller araştırmacı tarafından öğretmen masasının üzerine bırakılmıştır.

3.6.2. Materyaller

Bu araştırmada iki grup materyal kullanılmıştır. Birinci grup materyaller araştırmacı tarafından video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programında kullanılan, ikinci grup materyaller ise katılımcı öğretmenlerin seçim fırsatı sunma uygulaması yaptıkları oturumlarda kullandıkları materyallerdir.

3.6.2.1. Eğitim Programında Kullanılan Materyaller

Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programında araştırmacı tarafından powerpoint sunusu, video görüntüleri ve akıllı tahta kullanıştır.

3.6.2.1.1. Powerpoint Sunusu ve Hazırlanması

Powerpoint Sunusu; AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisi kazandırmak için hazırlanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programınında kullanılmak için bilgiyarda hazırlanan 35 (otuz beş) sayfalık slayttan oluşan sunudur.

Alanyazın taraması sonunda AÇYE öğrenciler ve özellikleri, seçim ve tercih, seçim yapmanın önemi, seçim fırsatı sunulabilecek olası durumların neler olduğu ve seçim fırsatı sunma durumunda yer alan öğretmen ve öğrenci davranışlarının neler olduğuna dair ulaştığım kaynaklardaki bilgilerden faydalanarak oluşturulmuştur. Oluşturulan powerpoint sunusu; Özel Eğitim Bölümü'nde görevli iki öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiş ve uygundur görüşü alındıktan sonra araştırmada kullanılmıştır.

3.6.2.1.2. Video Görüntüleri ve Hazırlanması

AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulama oturumlarında video aracılığıyla model olma kısmında kullanılacak olan video görüntüleri araştırma yapılan sınıfta çekilmiştir.

Bu video görüntüleri daha önceden belirlenen etkinliklere göre oluşturulan yırtma etkinliği seçim fırsatı sunma kontrol listesi (Ek 3) de yer alan olası seçim fırsatları sunumun yer aldığı görüntü kayıtlarıdır.

Video görüntü kaydında araştırmaya dahil olmayan üç öğrenci ve araştırmacı yer almaktadır. Araştırmada kullanılmak üzere belirlenen etkinliğin yapıldığı sürede video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Video kaydında her bir öğrenciye araştırmacı tarafından etkinlikte yer alan olası on iki seçim fırsatı sunulmuştur. Video görüntüsü kayıt edilirken videoların görüntü kalitesine, seçim fırsatı sunmanın doğru bir şekilde sunulmasına ve seçim fırsatı sunulurken net görünmesine (çekim açısına) dikkat edilmiştir. Video çekimleri en doğru görüntü elde edinceye kadar tekrar edilmiştir.

Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programında kullanılmasına karar verilen video görüntüleri Özel Eğitim Bölümü'nde görevli iki öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiş ve uygundur görüşü alındıktan sonra öğretmen eğitim programının video aracılığıyla model olma kısmında bu görüntüler kullanılmıştır. AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programında video ile bildirimde bulunma kısmında ise katılımcı öğretmenlerin başlama düzeyi videoları kullanılmıştır.

3.6.2.1.3. Video Görüntülerinin Kaydedilmesinde Kullanılan Kayıt Cihazı

AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisi kazandırmak için hazırlanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programınında kullanılmak üzere oluşturulan video görüntüleri sınıfa kurulan tripod ve kamare ile kaydedilmiştir.

3.6.2.1.4. Akıllı Tahta

AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisi kazandırmak için hazırlanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programında kullanılan powerpoint sunumu ve video görüntülerinin oynatılmasında sınıfta bulunan akıllı tahta kullanılmıştır. Akıllı tahtada ses çıkışı olduğu için harici bir çıkış cihazına gerek kalmamıştır.

3.6.2.2. Katılımcı Öğretmenlerin Etkinliklerde Kullandıkları Materyaller

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin öğrencileri ile yapmaları için dört etkinlik belirlenmiştir. Bu etkinlikler; kağıt yırtma, makasla kağıt kesme, kağıt yapıştırma ve şekil

boyama etkinlikleridir. Bu etkinliklerden kağıt yırtmada; iki farklı renkte üzerinden çizgiler buluna kağıtlar, makasla kağıt kesmede; iki farklı renkte üzerinden iki farklı resimler buluna kağıtlar, iki farklı renkte makas, kağıt yapıştırma; iki farklı renkte üzerinden iki farklı resimler buluna kağıtlar, farklı iki renkte yapıştırma kağıtları ve prit şekil boyama; iki farklı renkte üzerinden iki farklı resimler buluna kağıtlar ve pastel ile kuru boyalar kullanılmıştır. Ayrıca etkinliklerdenöğrencinin isimlerini yazmak için iki farklı renkte kalem, öğrencinin etkinlikleri koymaları için şeffaf dosyalar ve öğrencilere vermek için hazırlanan iki farklı pekiştireç kullanılmıştır.

3.6.3. Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması

3.6.3.1. Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesi

Normal gelişim özellikleri gösteren bireylere seçim fırsatları sunulurken AÇYE öğrencilerin gelişim özellikleri ile kişinin farkındalığının zayıf olması, öğrenilmiş çaresizlik, düşük öz saygı ve bireyin zayıf ve güçlü yönlerinin bilinmemesi, öğretmenlerin "öğrenciler seçim yapamazlar ya da yanlış seçimler yaparlar, seçim yapmaları uzun zaman alır, zaman kaybı olur" gibi nedenlerden dolayı seçim fırsatı sunmayı önemli ve gerekli görmedikleri ya da seçim fırsatları sunmak akıllarına gelmediği için AÇYE öğrencilere seçim fırsatları sunulmamaktadır. Tüm sebeplere rağmen AÇYE öğrencilere seçim fırsatları sunulmalı ve seçim yapmaları sağlanmalıdır. AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisi kazandırmak için, AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı hazırlanmıştır.

Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı geliştirme sürecinde alanyazında yer alan öğretmen eğitim programları incelenmiştir. Alanyazında öğretmenlere bilgi ve beceri kazandırmak için hazırlanan öğretmen eğitim programlarının belli özelliklere sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Sazak-Pınar, 2009). Bu özellikler; 1) tek bir konuyu kazandırmaya yönelik olması, 2) öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olması, 3) dikkatin sürdürülmesi ve desteklenmesi, 4) sınıf içi problemlere çözüm sunabilir olması, 5) öğretmenlerin eğitime etkin katılımını sağlıyor olması, 6) öğretmenlerin mesleki etkileşimlerine katkı sağlıyor olması ve 7) eğitim sonunda öğretmenler tarafından öğrenilenleri uygulayabilmeleri için öğretmenleri cesaretlendirir olması şeklinde

sıralanabilir (Vukelich & Wrenn, 1999). Dilly (2001) çalışmasında etkili bir öğretmen eğitim programı hazırlanırken şu altı ögeye dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunlar; 1) kazandırılmak istenen bilgilerin ve kullanılacak araç-gereçlerin önceden planlanması, 2) öğretmen eğitimi için uygun araç-gereçlerin seçilmesi, 3) seçilen araç-gereçlerin etkin bir şekilde kullanılması, 4) eğitim programında yer alan konuların birbiri ile ilişkili olması, 5) eğitimi veren eğitimci ile öğretmenler arasında olumlu iletişimin sağlanması ve 6) eğitimde öğretmenlerin yer alacağı etkinliklerin bulunması şeklindedir.

Alanyazında etkili öğretmen eğitim programlarının öğretmenlerin ihtiyacı olan bilgi ve becerinin öğretilmesine yönelik olması, program ve içeriğinin önceden hazırlanmış olması, program içeriğinin somut ve anlaşılır olması, program süresinin çok uzun olmaması, öğretmenlerin sınıflarında rahatlıkla uygulayabilecekleri teknik ve stratejileri kapsaması ve bu stratejilerin öğretiminde görseller ile videolar kullanılarak öğretmenlere sunulması gerektiği ayrıca öğretmenlerin öğrendikleri yeni teknik ve stratejileri kullanmada cesaretlendirilmesinin gerektiği vurgulanmaktadır (Courtney, 2007; Dilly, 2001; Malone, Straka & Logan, 2000; Mitchem & Benyo, 2000; Özer, 2004; Sazak-Pınar, 2009; Vukelich & Wrenn, 1999).

AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı hazırlama sürecinde alanyazında yer alan bu bilgilere dikkat edilerek ve Özel Eğitim Alanında doktorasını tamamlamış, Özel Eğitim Bölümünde görevli iki öğretim üyesinden öğretmen eğitim programına yönelik uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca program geliştirme alanında doktorasını tamamlamış, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında görevli öğretim üyesinden de uzman görüşü alındıktan sonra program son halini almıştır.

Programın Amacı: AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisi kazandırmaktır.

Programın Süresi: Her bir oturum 40 (kırk) dakika olmak üzere üç oturum olarak planlanmıştır.

Programın İçeriği: Uygulanacak olan program içerik olarak;

1) AÇYE öğrenciler hakkında bilgilendirmeyi
2) SFS hakkında bilgilendirmeyi
3) Video teknolojisi ile olumsuz örnek (öğretmenlerin başlama düzeyi videoları) üzerinden video ile geri bildirimde bulunmayı (video feeedback)

4) Video teknolojisi ile olumlu örnek üzerinden video ile model olmayı (video modeling)
5) Öğretmenlerin sınıfta öğrenciler var olmadan örnek SFS uygulaması yapmalarını
6) Öğretmenlerin sınıfta öğrencileri ile SFS uygulaması yapmalarını kapsamaktadır.

3.6.3.1.1. Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programı İçin Belirlenen Etkinlikler ve Etkinliklerin Kullanılması

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin öğrencileri ile yapmaları için dört etkinlik belirlenmiştir. Bu etkinlikler; kağıt yırtma, makasla kağıt kesme, kağıt yapıştırma ve şekil boyama etkinlikleridir. Uygulama oturumları için makasla kağıt kesme ile kağıt yırtma etkinlikleri, genelleme oturumları için ise kağıt yapıştırma ile şekil boyama etkinlikleri belirlenmiştir. Öğretmenlere iki farklı etkinliklerin birlikte verilmesinin nedeni öğrencilerine etkinlik seçim fırsatı sunup sunmama durumunu görebilmek adına yapılan bir düzenlemedir. Her bir etkinlikte eşit sayıda seçim fırsatı sunma durumuna yer verilmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen kağıt yırtma, makasla kağıt kesme, kağıt yapıştırma ve şekil boyama etkinliklerinde öğretmenlerin seçim fırsatı sunmaları için kullanılan materyallerde düzenlemeler yapılmıştır.

Kağıt yırtma etkinliği için yapılan düzenlemeler; kağıt yırtma etkinliğinde öğretmenlerin seçim fırsatı sunmaları için öğretmen masasına ayrı şeffaf dosyalar içerisinde sarı ve kırmızı olmak üzere iki farklı renkte kağıtlar bırakılmıştır. İki farklı renkte kağıt kullanılmasının sebebi; katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Bu kağıtlardan sarı renkte olanı mı yoksa kırmızı renkte olanı mı yırtmak istersin?" şeklinde seçim fırsatı sunmalarını sağlamak içindir. Bu kağıtların üzerinde öğrencilerin yırtmaları için üç farklı yerde çizgiler çizilmiştir. Bu çizgilerin çizilme sebebi katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Yırtma etkinliğine hangisinde başlamak istersin, daha sonra hangisiyle devam etmek istersin?" şeklinde seçim fırsatlarını sunmalarını sağlamak içindir. Öğretmen masasına mavi ve pembe renkte iki kalem bırakılmıştır. Bunun sebebi etkinlik sonrasında katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Etkinlik sayfana bu kalemlerden hangisiyle ismini yazayım pembe ile mi yoksa mavi ile mi?" şeklinde seçim fırsatı sunması için yapılan bir düzenlemedir. Öğretmenin masasına öğrencilerin yaptıkları etkinlikleri koymak için sarı renkli üç tane dosya bırakılmıştır. Bunun sebebi etkinlik bittikten sonra katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Etkinlikleri panoya mı asma mı istersin yoksa dosyana koymak mı istersin?" şeklinde seçim fırsatı sunmasına

yönelik yapılan bir düzenlemedir. Öğretmenin masasına pekiştireç olarak iki farklı yiyecek bırakılmıştır. İki farklı yiyeceğin bırakılmasının sebebi katılımcı öğretmenlerin etkinlik bittikten sonra öğrencilere "Bu pekiştireçlerden hangisini istersin?" şeklinde seçim fırsatı sunması içindir.

Makasla kağıt kesme etkinliği için yapılan düzenlemeler; makasla kağıt kesme etkinliğinde öğretmenlerin seçim fırsatı sunmaları için öğretmen masasına her bir öğrenci için turuncu ve mavi renkte makaslar bırakılmıştır. İki farklı renkte makasların bırakılma sebebi katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Kağıt kesme etkinliğini bu makaslardan mavi renkli makas ile mi yoksa turuncu renkli makas ile mi yapmak istersin?" şeklinde seçim fırsatı sunması içindir. Öğretmen masasına ayrı şeffaf dosyalarda sarı ve kırmızı olmak üzere iki farklı renkte kağıtlar konulmuştur. İki farklı renkte kağıt kullanmanın sebebi; katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Bu kağıtlardan sarı renkte olanı mı yoksa kırmızı renkte olanı mı kesmek istersin?" şeklinde seçim fırsatı sunmasını sağlamak içindir. Bu kağıtların üzerinde öğrencilerin kesmeleri için iki farklı resim çizilmiştir. İki farklı resim çizilmesinin sebebi katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Makasla kağıt kesme etkinliğinde bu resimlerden hangisini kesmek istersin" şeklinde seçim fırsatı sunmasını sağlamak içindir. Öğretmen masasına mavi ve pembe renkte iki kalem bırakılmıştır. Bunun sebebi etkinlik sonrasında katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Etkinlik sayfana bu kalemlerden hangisiyle ismini yazayım pembe ile mi yoksa mavi ile mi ?" şeklinde seçim fırsatı sunması için yapılan bir düzenlemedir. Öğretmenin masasına öğrencilerin yaptıkları etkinlikleri koymak için üç tane sarı renkli dosya bırakılmıştır. Bunun sebebi etkinlik bittikten sonra katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Etkinlikleri panoya mı asmamı mı istersin yoksa dosyana koymak mı istersiniz?" şeklinde seçim fırsatı sunmasına yönelik yapılan bir düzenlemedir. Öğretmenin masasına pekiştireç olarak iki farklı yiyecek bırakılmıştır. İki farklı yiyeceğin bırakılmasının sebebi katılımcı öğretmenlerin etkinlik bittikten sonra öğrencilere "Bu pekiştireçlerden hangisini istersin?" şeklinde seçim fırsatı sunması içindir.

Kağıt yapıştırma etkinliği için yapılan düzenlemeler; kağıt yapıştırma etkinliğinde öğretmenlerin seçim fırsatı sunmaları için öğretmen masasına ayrı şeffaf dosyalarda sarı ve kırmızı olmak üzere iki farklı renkte kağıtlar bırakılmıştır. İki farklı renkte kağıt kullanmanın sebebi; katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Bu kağıtlardan sarı renkte olanı mı yoksa kırmızı renkte olana mı yapıştırma yapmak istersin?" şeklinde seçim fırsatı sunmaları içindir. Bu kağıtların üzerinde öğrencilerin yapıştırma yapmaları için iki farklı resim çizilmiştir. Bunun sebebi katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Kağıt yapıştırmayı bu

resimlerden hangisine yapmak istersin?" şeklinde seçim fırsatı sunmasını sağlamak içindir. Öğretmen masasına ayrı şeffaf dosyalar içinde mavi ve yeşil renkte yırtılmış kağıtlar bırakılmıştır. Bunun sebebi katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Yapıştırma etkinliğinde yeşil renkli kağıtlarla mı yoksa mavi renkli kağıtlarla mı yapıştırma yapmak istersin?" şeklinde seçim fırsatı sunmalarını sağlamak içindir. Öğretmen masasına mavi ve pembe renkte iki kalem bırakılmıştır. Bunun sebebi etkinlik sonrasında katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Etkinlik sayfana bu kalemlerden hangisiyle ismini yazayım pembe ile mi yoksa mavi ile mi?" şeklinde seçim fırsatı sunması için yapılan bir düzenlemedir. Öğretmenin masasına öğrencilerin yaptıkları etkinlikleri koymak için üç tane sarı renkli dosya bırakılmıştır. Bunun sebebi etkinlik bittikten sonra katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Etkinlikleri panoya mı asmamı mı istersin yoksa dosyana koymak mı istersiniz?" şeklinde seçim fırsatı sunmasına yönelik yapılan bir düzenlemedir. Öğretmenin masasına pekiştireç olarak iki farklı yiyecek bırakılmıştır. İki farklı yiyeceğin bırakılmasının sebebi katılımcı öğretmenlerin etkinlik bittikten sonra öğrencilere "Bu pekiştireçlerden hangisini istersin?" şeklinde seçim fırsatı sunması içindir.

Şekil boyama etkinliği için yapılan düzenlemeler; şekil boyama etkinliğinde katılımcı öğretmenlerin seçim fırsatı sunmaları için öğretmen masasına ayrı şeffaf dosyalarda sarı ve kırmızı olmak üzere iki farklı renkte kağıtlar bırakılmıştır. İki farklı renkte kağıt kullanmanın sebebi; katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Bu kağıtlardan sarı renkte olanı mı yoksa kırmızı renkte olana mı boyamak istersin?" şeklinde seçim fırsatı sunmalarını sağlamak içindir. Bu kağıtların üzerinde öğrencilerin boyamaları için iki farklı resim çizilmiştir. İki farklı resim çizilmesinin sebebi katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Bu resimlerden hangisini boyamak istersin?" şeklinde seçim fırsatı sunmasını sağlamak içindir. Öğretmen masasına pastel ve kuru boya olmak üzere iki farklı boya bırakılmıştır. Bunun sebebi katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Boyama etkinliğini pastel boya ile mi yoksa kuru boya ile mi yapmak istersin?" şeklinde seçim fırsatı sunma imkan sağlamak içindir. Öğretmen masasına mavi ve pembe renkte iki kalem bırakılmıştır. Bunun sebebi etkinlik sonrasında katılımcı öğretmenlerin öğrencilere "Etkinlik sayfana bu kalemlerden hangisiyle ismini yazayım pembe renkli kalem ile mi yoksa mavi renkli kalem ile mi?" şeklinde seçim fırsatı sunmasını sağlamak için yapılan bir düzenlemedir. Öğretmenin masasına öğrencilerin yaptıkları etkinlikleri koymak için üç tane sarı renkli dosya bırakılmıştır. Bunun sebebi etkinlik bittikten sonra öğretmenin öğrencilere "Etkinlikleri panoya mı asmamı mı istersin yoksa dosyana koymak mı istersiniz?" şeklinde seçim fırsatı sunmasına yönelik yapılan bir

düzenlemedir. Öğretmenin masasına pekiştireç olarak iki farklı yiyecek bırakılmıştır. İki farklı yiyeceğin bırakılmasının sebebi katılımcı öğretmenlerin etkinlik bittikten sonra öğrencilere "Bu pekiştireçlerden hangisini istersin?" şeklinde seçim fırsatı sunması içindir.

Tüm bu yapılan düzenlemeler yanında öğrenciler tarafından etkinliklerde kullanılacak olan araç gereçler görme engelli öğrencilerin işlevsel görme değerlendirmesi yapıldıktan sonra görme engeli ve ek engel durumlarına göre düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler kağıt, makas, kalemler ve boyalarda renk zıtlığından yararlanmak, tutması ve kesmesi kolay olan makas seçimi vs. şeklindedir.

3.6.3.2. Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programının Uygulanması

Birinci katılımcı öğretmenden kararlı veri elde ettikten sonra video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulamasına başlanmıştır. Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulanması araştırma yapılan sınıfta yapılmıştır. Araştırma modeli gereği her bir öğretmenle birebir yapılmıştır. Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programını okul ders saatleri sonrasında 40 (kırk) dakikalık üç oturum halinde yapılmıştır. Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı öncesinde ortam ve materyaller hazır hale getirilmiştir. Birinci katılımcı öğretmenle video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının oturumları gerçekleştirilirken video ile kaydedilmiştir.

Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının;

1.Oturumu/Bilgilendirme Oturumu: Birinci katılımcı öğretmene merhaba denilmiş ve video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı sonunda ve kazanılması beklenen hedef becerilerin neler olduğu hakkında kısaca bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcı öğretmenin not alması için kalem ve kağıt verilmiştir. Daha sonra akıllı tahtadan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı için hazırlanan powerpoint sunusu açılmıştır. Sunuda AÇYE öğrenciler ve özellikleri, seçim yapmanın tanımı, seçim ile tercih arasındaki farkın ne olduğu ve AÇYE öğrencilere seçim fırsatı sunmanın faydalarının neler olduğuna dair bilgilendirilme yapılmıştır. Oturumun sonunda katılımcı öğretmene sormak istediğiniz sorularınız varsa sorabilirsiniz denilmiştir. Katılımcı öğretmen teşekkür etmiş. Yarınki oturumda görüşmek üzere diyerek oturum sonlandırılmıştır.

2.Oturumu/Seçim Fırsatı Sunma Öğretim Oturumu: Birinci katılımcı öğretmene merhaba denilmiş ve akıllı tahtadan powerpoint sunusu açılmıştır. Katılımcı öğretmenin not alması

için kalem ve kağıt verilmiştir. Birinci oturumda sunulan konular özetlemiştir. Daha sonra günlük bağlamda ne tür seçim fırsatlarının olduğu ve bu seçim fırsatlarının nasıl sunulacağına dair powerpoint sunusundan bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra ise katılımcı öğretmenin başlama düzeyi videoları izlenmeye başlanmıştır. Video kaydı izlenirken seçim fırsatı sunulabilecek olası durumlarda video kaydı durdurulup (Ör: "Burada iki farklı renkte kağıt var öğrencinize bu yırtma sayfalarından sarı olanı mı yoksa kırmızı olanı mı seçmek istersin?" şeklinde sorarak seçim fırsatı sunabilirdiniz) video kaydı üzerinden sözlü olarak düzeltici geri bildirimler verilmiştir. Seçim fırsatı sunma öğretim oturumun sonunda katılımcı öğretmene sormak istediğiniz sorularınız varsa sorabilirsiniz denilmiştir. Katılımcı öğretmen teşekkür etmiş. Yarınki oturumda görüşmek üzere diyerek oturum sonlandırılmıştır.

3.Oturumu/Seçim Fırsatı Sunma Uygulama Oturumu: Birinci katılımcı öğretmene merhaba denilmiş ve akıllı tahtadan powerpoint sunusu açılmıştır. Katılımcı öğretmenin not alması için kalem ve kağıt verilmiştir. Birinci ve ikinci oturumda sunulan konular özetlenmiştir. Sonra powerpoint sunusundan seçim fırsatı sunma ve seçim yapma arasındaki ilişki ile seçim fırsatı sunma ve seçim yapmada yer alan davranışların neler olduğu hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcı öğretmene bilgilendirme sonrasında seçim fırsatı sunmanın yer aldığı video ile model olma gerçekleştirilmiştir. Video ile model olma sürecinde video görüntüleri izlenirken seçim fırsatı sunma ve seçim yapmanın yer aldığı bölümde video görüntüsü durdurulup seçim fırsatı sunmada yer alan öğretmen davranışları ve seçim yapmada yer alan öğrenci davranışlar özetlenmiştir. Video ile model olma sonrasında katılımcı öğretmene eğitim sonrasında örnek seçim fırsatı sunma uygulaması yapması için fırsat verilmiştir. Seçim fırsatı sunma uygulamasında katılımcı öğretmenden sınıfta öğrenciler varmış gibi örnek uygulama yapması istenmiştir. Katılımcı öğretmen etkinlik uygulaması yapmadan önce uygulama ortamı, materyaller hazırlanmıştır. Katılımcı öğretmene "Öğretmenim bu etkinliklerden bir tanesini öğrencilerinizle yapınız" uygulama yönergesi verilerek etkinlik yapması istenmiştir.

Katılımcı öğretmenin etkinlik sırasında yer alan olası seçim fırsatlarının tamamını sunmasına dikkat edilmiştir. Olası seçim fırsatlarından birini unutma durumu olduğunda katılımcı öğretmen durdurulup öğretmene anında sözlü geri bildirimlerde bulunmuştur. Düzeltici geri bildirim verilmesi ardından katılımcı öğretmenin unuttuğu seçim fırsatı sunma durumunu uygulayıp devam etmesi istenmiştir.

Seçim fırsatı sunma örnek uygulaması sonrasında etkinlikte yer alan ve katılımcı öğretmenin sunduğu seçim fırsatları özetlenmiştir. Oturumun sonunda katılımcı öğretmene sormak istediğiniz sorularınız varsa sorabilirsiniz denilmiştir. "Değerli öğretmenim vakit ayırdığınız için teşekkür ederim" diyerek video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı oturumları sonlandırılmıştır. Birinci katılımcı öğretmenle video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı bu şekilde tamamlanmıştır. Daha sonra katılımcı birinci öğretmene öğretimlerin yapıldığı sınıf ortamında kendi öğrencileri ile SFS uygulaması yapmaları istenmiştir. Bu oturumda yoklama verileri toplanmıştır. İkinci ve üçüncü katılımcı öğretmenlerle de bu süreç aynı şekilde yapılmıştır.

3.7. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde Öğretmen Görüşme Formu, Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu, Seçim Fırsatı Sunma (SFS) Kontrol Listesilerin hazırlanmasına dair bilgiler yer almaktadır.

3.7.1. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada yer alan katılımcı öğretmenler hakkında bilgi almak amacıyla hazırlanan formdur. Araştırmada yer alan katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları üniversite, mezun oldukları lisans programı, meslekte kaçıncı yılı çalıştıkları ve katıldıkları hizmet içi eğitimler hakkında bilgi almayı amaçlayan soruların yer aldığı *"Öğretmen Görüşme Formu (Ek 1)"* son haline gelmeden önce Özel Eğitim Bölümü'nde görevli iki öğretim üyesi tarafından kontrol edilerek uzman görüşü alınmıştır.

3.7.2. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

Araştırmada yer alan katılımcı öğretmen ve AÇYE öğrencileri ailelerinin araştırma hakkında bilgilendirildiği ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan eden formdur (Ek 2). Gazi Üniversitesi web sayfasından erişilmiştir. Bu form öğretmen ve aile görüşmeleri yapılırken doldurtularak imzalatılmış, bir nüshası öğretmen ve ailelere teslim edilmiştir.

3.7.3. Seçim Fırsatı Sunma (SFS) Kontrol Listeleri

Araştırmada kullanılmak üzere dört tane etkinliğe karar verilmiştir. Bu etkinlikler makasla kağıt kesme, kağıt yırtma, şekil boyama ve kağıt yapıştırma etkinlikleridir. Bu etkinliklerde

şekil boyama ve kağıt yapıştırma etkinlikleri genellemede kullanılacak olan etkinliklerdir. Araştırma sürecinde öğretmenlerin bu etkinliklerde seçim fırsatları sunabilme düzeylerini belirlemek için *"Seçim Fırsatı Sunma (SFS) Kontrol Listeleri (Ek 3)"* geliştirilmiştir. Bu kontrol listelerinde etkinliğin ismi, etkinlikte yer alan seçim fırsatı sunulabilecek olası on iki durum, etkinliğe katılan üç öğrenci, öğretmenin öğrencilere seçim fırsatı sunma durumunun işaretleneceği satırlar ile öğrencilerin seçim yapma durumunun işaretleneceği sütunlar bir tablo halinde yer almaktadır. Tablonun en alt kısmında işaretlemenin nasıl yapılacağı ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair bilgilendirme yer almaktadır. *"Seçim Fırsatı Sunma (SFS) Kontrol Listeleri"* son haline gelmeden önce Özel Eğitim Bölümü'nde görevli dört öğretim üyesi tarafından kontrol edilerek uzman görüşü alınmıştır.

3.8. Geçerlik ve Güvenirlik İçin Kullanılacak Olan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde Sosyal Geçerlik, Uygulama Güvenirliği ve Gözlemciler Arası güvenirlik veri toplama araçlarının hazırlanmasına dair bilgiler yer almaktadır.

3.8.1. Sosyal Geçerlik Formu

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek, öğretmenlere uygulana video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programına ilişkin katılımcı öğretmenlerin düşüncelerini, video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının gereksinimlerini karşılama düzeyini, video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programına katılan öğretmenleri memnun eden ve etmeyen yönlerin belirlenmesi ve genel olarak katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin alınması amacıyla *"Sosyal Geçerlik Formu (Ek 4)"* oluşturulmuştur. Sosyal geçerlik formun oluşturma sürecinde öğretmen eğitimi alanında önceden yapılan çalışmalar incelenmiştir (Demir, 2016; Güner, 2010; Özaydın, 2006; Sazak-Pınar, 2009). Sosyal geçerlik formu; incelenen çalışmalarda yer alan içeriğe uygun maddelerin seçilmesiyle oluşturulmuştur. Sosyal geçerlik formu son haline gelmeden önce Özel Eğitim Bölümü'nde görevli dört öğretim üyesi tarafından kontrol edilerek uzman görüşü alınmıştır. Sosyal geçerlik formu üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda eğitimin mesleki gelişime katkısına dair on soru yer almakta ve sorular için "Hiç Katılmıyorum (0)", "Katılmıyorum (1)", "Kararsızım (2)", "Katılıyorum (3)" ve "Çok Katılıyorum (4)" seçenekleri soruların karşısında yer almaktadır. Formun ikinci kısmında ise öğretmen eğitim programına dair sekiz soru yer almakta ve sorular için "Hiç Katılmıyorum (0)", "Katılmıyorum (1)", "Kararsızım (2)", "Katılıyorum (3)" ve "Çok Katılıyorum (4)" seçenekleri soruların karşısında yer almaktadır. Formun üçüncü kısmında

ise üç adet açık uçlu soru yer almaktadır. Son izleme oturumunda sonra katılımcı öğretmenlerden bu formu doldurmaları istenmiştir.

3.8.2. Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Araştırmanın uygulanması sırasında, başlama düzeyi ve uygulama oturumlarının basamaklarının uygulamacı tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirleyebilmek amacıyla, uygulama güvenirliği verilerini toplanması amacıyla *"Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek 5)"* geliştirilmiştir. Uygulama güvenirliği verileri, araştırmanın tarafsız ve bilimsel olarak yürütüldüğünün belirlenmesi amacıyla bir gözlemcinin uygulama videolarının en az %30'unu izlemesi sonunda araştırmacının uygulama planına bağlılığı değerlendirilmiştir. Söz konusu uygulama planı, araştırmacının araştırma sürecinde yer alan davranışlarını kapsayan bir kontrol listesidir. Uygulama güvenirliği veri toplama formunun başlangıç kısmında amacı, uygulama yönergesi, gözlemci ve tarih başlıkları bulunmaktadır. Uygulama güvenirliği veri toplama formunun geliştirilirken araştırma uygulanma sürecinde araştırmada yapılması gereken uygulama basamakları alt alta sıralanmıştır. Uygulama basamaklarının karşısına "Evet" ve "Hayır" sütunları açılmıştır. Uygulama güvenirliliği veri toplama formu son haline gelmeden önce Özel Eğitim Bölümü'nde görevli dört öğretim üyesi tarafından kontrol edilerek uzman görüşü alınmıştır.

3.8.3. Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

Araştırmada yer alan katılımcı öğretmenlerden elde edilen veriler, tüm deney aşamaları için ayrı ayrı olmak üzere başlama düzeyi, öğretim sırası, değerlendirme, izleme ve genelleme verilerine ait gözlemciler arası güvenirliğin belirlenmesi amacıyla *"Gözlemciler Arası Güvenirlik Kayıt Formu (Ek 6)"* oluşturulmuştur. Gözlemciler arası güvenirlik kayıt formu son haline gelmeden önce Özel Eğitim Bölümü'nde görevli dört öğretim üyesi tarafından kontrol edilerek uzman görüşü alınmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik kayıt formu kullanılarak gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması yapılmıştır.

3.9. Pilot Uygulama

Araştırmanın uygulama öncesinde her bir oturumun ne kadar sürdüğünü belirleyebilmek, uygulamanın daha verimli olabilmesini sağlamak ve olası içerik hatalarını tespit edebilmek

için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, araştırmacı araştırmadan bağımsız bir öğretmen ve araştırmadan bağımsız velilerinden izin alınmış iki öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma öncesinde materyaller masanın üzerine hazırlanmıştır. Araştırma kaydı için video hazırlanmış ve ortam araştırmaya hazır hale getirilmiş. Pilot uygulamada yer alan öğretmene uygulamaların başında "Öğretmenim bu etkinliklerden birini öğrencilerinizle yapınız" diye uygulama yönergesi verilerek uygulama yapması istenmiştir. Pilot uygulamada yer alan öğretmenden kararlı veri elde edilene kadar en az üç kez art arda başlama düzeyi verisi alındıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı üç oturum halinde uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrasında öğretim oturumları 40 (kırk) dakikalık sunu ve uygulama süresi olarak yapılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulama sonunda araştırma için hazırlanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının içerik olarak uygun ve araştırma sürecinde kullanılabilir olduğu ortaya çıkmıştır.

3.10. Uygulama

Denekler arası çoklu yoklama modelinin birinci evresi başlama düzeyini, ikinci evresi ise uygulama düzeyini içermektedir. Bu modelde bir katılımcı öğretmende, bir kavram ya da bir beceri ile ilgili uygulama evresini başlatmadan önce katılımcı öğretmenin kavram ya da becerideki performans düzeyini belirlemek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmaktadır. Başlama ve uygulama evrelerinde ise diğer katılımcı öğretmenlerdeki değişiklikleri gözlemlemek amacıyla yoklama verileri, uygulama sürecindeki değişiklikleri saptamak amacıyla uygulama evresi verileri toplanmaktadır. Uygulama süreci sonunda ise uygulanan yöntemin katılımcı öğretmenin üzerindeki etkililiğinin devam edip etmediğini belirlemek amacıyla izleme verileri toplanmaktadır (Çıkılı, 2008).

3.10.1. Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları

Katılımcı öğretmenlerin AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulanması öncesindeki seçim fırsatı sunma düzeylerini belirlemek amacıyla başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilirken, video kayıtları alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerin etkinlik uygulamaları yapılmadan önce uygulama ortamı, materyaller hazırlanmış ve sınıf kapısının dışına "Araştırma var" yazısı asılmıştır. Etkinlikte yer alan materyaller masanın üzerine hazırlanmıştır. Birinci katılımcı öğretmene "Öğretmenim bu etkinliklerden bir tanesini öğrencilerinizle yapınız" uygulama yönergesi verilerek etkinliklerden bir tanesinin

yapılması istenmiştir. Birinci katılımcı öğretmenden üç oturum art arda kararlı başlama düzeyi verisi alınana kadar uygulama yapılmasına devam edilmiştir. İkinci, üçüncü ve yedek katılımcı öğretmen ile birer oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır.

Yoklama oturumlarıda başlama düzeyine benzer şekilde alınmıştır. Eğer katılımcı öğretmen yoklama oturumlarında belirlenen ölçüt düzeyini (%75) karşılayamazsa katılımcı öğretmene 3. oturum/Seçim fırsatı sunma uygulama oturumun tekrarlanması planlanmıştır. Ama katılımcı öğretmenler yoklama oturumlarında belirlenen (%75) ölçüt düzeyini karşıladıkları için böyle bir duruma gerek kalmamıştır.

3.10.2. Uygulama

Birinci katılımcı öğretmenden kararlı veri elde ettikten sonra video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulanmasına başlanmıştır. Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulanması araştırma yapılan sınıfta yapılmıştır. Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulanması sürecinde hazırlanan powerpoint sunumu sınıfta bulunan akıllı tahtaya yansıtılmıştır. Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının oturumları video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının üçüncü oturumu bittikten sonra birinci katılımcı öğretmenden uygulama için belirlenen etkinliklerden bir tanesini öğrencileriyle yapması istenmiştir. Birinci katılımcı öğretmen öğrencileriyle etkinliklerden birini yaparken yoklama verileri toplanmış ve %75 ölçütünü karşılayan kararlı veri elde edildiğinde ikinci katılımcı öğretmenden başlama düzeyi verisi alınmaya başlanmış, üçüncü katılımcı öğretmenden yoklama verisi alınmıştır. İkinci katılımcı öğretmenden üç oturum art arda kararlı başlama düzeyi verisi elde ettikten sonra video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulanmasına başlanmıştır. Bu süreçte ikinci katılımcı öğretmenden art arda %75 ölçütünü karşılayan kararlı veri elde edilince öğretime son verilmiştir. Benzer süreç üçüncü ve yedek katılımcı öğretmenler ile tekrar edilmiştir. Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programını katılımcı tüm öğretmenlere uygulandıktan 1, 3 ve 4 hafta sonra süreklilik verisi toplamıştır.

3.10.3. İzleme Oturumları

Araştırmanın öğretim oturumları sona erdikten sonra katılımcı öğretmenlerin öğrendiklerini ne düzeyde koruduğunu belirleyebilmek amacı ile 1, 3 ve 4 hafta sonra izleme oturumları

gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları katılımcı tüm öğretmenlerin uygulamalarında bir aksama olmaması için üçüncü katılımcı öğretmenden %75 ölçütünü karşılayan kararlı veri elde edildikten sonra düzenlenmiştir.

Katılımcı tüm öğretmenler için üç izleme oturumu düzenlenmiştir. İzleme oturumları da aynı başlama düzeyi ve yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları gerçekleştirilirken video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Eğer katılımcı öğretmen izleme oturumlarında belirlenen ölçüt düzeyini (%75) karşılayamazsa katılımcı öğretmene 3. oturum/Seçim fırsatı sunma uygulama oturumun tekrarlanması planlanmıştır. Ama katılımcı öğretmenler izleme oturumlarında belirlenen (%75) ölçüt düzeyini karşıladıkları için böyle bir duruma gerek kalmamıştır.

3.10.4. Genelleme Oturumları

Araştırmadaki katılımcı öğretmenlerin edinmiş oldukları seçim fırsatı sunma uygulamasını farklı becerilere aktarabilmeleri değerlendirilmek için düzenlenmiştir. Araştırmada başlama düzeyi verileri alındığı sırada ve son izleme oturumundan sonra genelleme verisi alınmıştır. Genelleme verisi için öğretmenklerden SFS becerisini kağıt yapıştırma ile şekil boyama etkinliklerinden birisinde genellemesi istenmişitir. Bu becerilerin seçilme nedeni etkinliklerde yer alan olası seçim fırsatı sunma durumlarının eşit olarak belirlenmesidir. Genelleme oturumları da aynı başlama düzeyi ve yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları gerçekleştirilirken, video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

3.11. Geçerlik ve Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın bu bölümünde sosyal geçerlik, uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.11.1. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla, araştırma bittikten sonra video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programına ilişkin düşüncelerini, video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programın gereksinimlerini karşılama düzeyini, video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programında kendilerini memnun eden ve etmeyen yönleri ile genel olarak görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen "*Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu*

(Ek 4)" kullanılmıştır. Sosyal geçerlik veri toplama formu araştırmanın son izleme oturumu bittikten sonra araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere elden dağıtılıp öğretmenler tarafından doldurulması şeklinde uygulanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin sosyal geçerlik veri toplama formlarından elde edilen ham veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

3.11.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın uygulanması sırasında, başlama düzeyi ve uygulama oturumlarının basamaklarının uygulayıcı tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirleyebilmek amacıyla, uygulama güvenirliği verilerini toplanması amacıyla geliştirilen "*Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek 5)"* kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama güvenirliği şu şekilde belirlenmiştir.

Uygulama güvenirliği;

$$\text{Uygulama Güvenirliği Katsayısı} = \frac{\text{Gözlenen Uygulamacı Davranışı}}{\text{Planlanan Uygulamacı Davranışı}} \times 100$$

Formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Erbaş, 2012; Tawney & Gast, 1984; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Araştırmanın uygulama güvenirliği % 100 çıkmıştır. Uygulama güvenirliği verileri, araştırmacının video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programını planladığı gibi uyguladığını göstermektedir.

3.11.3. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada yer alan katılımcı öğretmenlerden elde edilen veriler, tüm deney aşamalarını içerecek şekilde (başlama düzeyi, öğretim sırası, değerlendirme, izleme, genelleme) %30'u için gözlemciler arası güvenirlik hesaplanırken *"Gözlemciler Arası Güvenirlik Kayıt Formu (Ek 7)"* işaretlenerek hesaplama yapılmıştır. Araştırmanın her bir aşaması için elde edilen verilerin %30'u seçkisiz atama ile seçilerek Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde yüksek lisans eğitimini tamamlamış ikinci bir gözlemci tarafından kodlanmıştır. Bu araştırmada araştırmacı ikinci gözlemci ile birlikte seçkisiz atama ile belirlenen bir gözlem verisini izleyerek kodlama yapmıştır. Ayrıca araştırmacı ikinci gözlemcinin kodlama ile ilgili sorularını cevaplamış ve kodlama kriterlerini açık bir şekilde ifade etmiştir. Daha sonra araştırmacı, seçkisiz atama ile belirlenen bir veriyi kodlarken ikinci gözlemciyi izlemiştir. Gözlemci bağımsız olarak kodlama yapabilir duruma geldiğinde, verilerin %30'unu ikinci gözlemci kodlamıştır.

Gözlemciler arası güvenirlik verileri;

$$\text{Gözlemciler Arası Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012).

Birinci katılımcı için ortalama % 92, ikinci katılımcı için ortalama % 94 ve üçüncü katılımcı için ortalama % 90 düzeyinde gözlemciler arası güvenilirlik bulunmuştur. Seçkisiz atama ile %30'u seçilen tüm verilerin, gözlemciler arası güvenilirliği ortalaması % 93 hesaplanmıştır.

3.12. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde Çoklu Yoklama Deseninde Verilerin Analizi ve Çoklu Yoklama Deseninde Grafiğin Yorumunun nasıl yapılacağına ilişkin bilgiler verilmektedir.

3.12.1. Çoklu Yoklama Deseninde Verilerin Analizi

Tek denekli deneysel desenler ile yapılan araştırmalarda verilerin analizi, sonuçların grafikte gösterilip grafiğin görsel olarak yorumlanması yoluyla yapılır (Gast & Spriggs, 2010; Tekin-İftar, Kırcaali-İftar, Erbaş & Kurt 2012). Bu araştırmada çizgi grafiği kullanılmıştır. Grafikte bağımlı değişkene ilişkin veriler, grafiğin y dikey ekseninde; bağımsız değişkene ilişkin veriler ise x yatay ekseninde gösterilmektedir (Cooper, Heron & Heward, 1987). Yatay eksen gözlem oturumları, ders saati, gün, hafta gibi değişik zaman birimlerine karşılık gelir x ekseninde yer alan her bir oturuma karşılık gelen davranış oluşum yüzdesinin, y ekseni üzerindeki değeri işaretlenerek grafik oluşturulmaktadır (Cooper vd., 1987). Bu araştırmada, öğretmenlerin seçim fırsatı sunma uygulama düzeyleri grafikte x ekseninde gösterilirken y ekseninde ise yoklama, başlama düzeyi ve öğretim oturumları gösterilmiştir. Grafikte, araştırmanın evrelerini (başlama düzeyi, uygulama, izleme gibi) birbirinden ayırmak için yatay eksene dik çizilen çizgiler kullanılmıştır. Her bir evrenin özelliğini gösteren başlama düzeyi, öğretim sonu, izleme gibi evre kodları bulunur (Tekin İftar vd., 2012; Tawney & Gast, 1984).

Tüm tek denekli desenlerde olduğu gibi grafiklerden elde edilen verilerin birleştirilmesi ile ortaya çıkan veri yolları, eğim ve düzey olarak yorumlanmaktadır (Tawney & Gast, 1984). Tüm durumlarda hedef davranışta ancak sağaltım uygulandığında ilerleme kaydediliyorsa, sağaltım uygulanmadan önceki başlama düzeyi ve yoklama verileri sabit kalıyorsa bu durum

uygulanan sağaltımın etkili olduğu izlenimi vermektedir. Grafikte, sağaltım uygulandığında başlama düzeyine göre bir değişiklik olmadan aynı veriler elde ediliyorsa bu durum uygulanan sağaltımın etkili olmadığını göstermektedir. Sağaltım uygulandığında davranışta değişme olmakla birlikte, başlama düzeyi ve yoklama ölçümleri sonucunda elde edilen verilerde değişme gözleniyorsa deney kontrolünün iyi sağlanmadığını veya başlama düzeyi ölçümlerinin uygulanan sağaltımdan etkilendiğini göstermektedir (Horner & Bear, 1978; Murphy & Brayn, 1980; Tawney & Gast, 1984).

Araştırmada, AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programına katılan öğretmenlerin seçim fırsatı sunmalarının etkisini incelemek için başlama düzeyi verileri ve sağaltım uygulaması ile elde edilen veri yollarının hem düzeyindeki hem de eğimdeki değişiklikler yorumlanmıştır. Araştırmada her bir sağaltım evresi için; veri noktalarının düzeyi başlama düzeyindeki veri noktalarının düzeyine göre yüksekse veya başlama düzeyi verilerine göre artan bir eğim gözleniyorsa henüz sağaltım uygulanmayan öğretmenlerin verilerinde de değişme gözlenmiyorsa bağımsız değişkenin, AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programını, katılımcı öğretmenlerin seçim fırsatı sunma becerisini kazanmalarında etkili olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

BÖLÜM 4

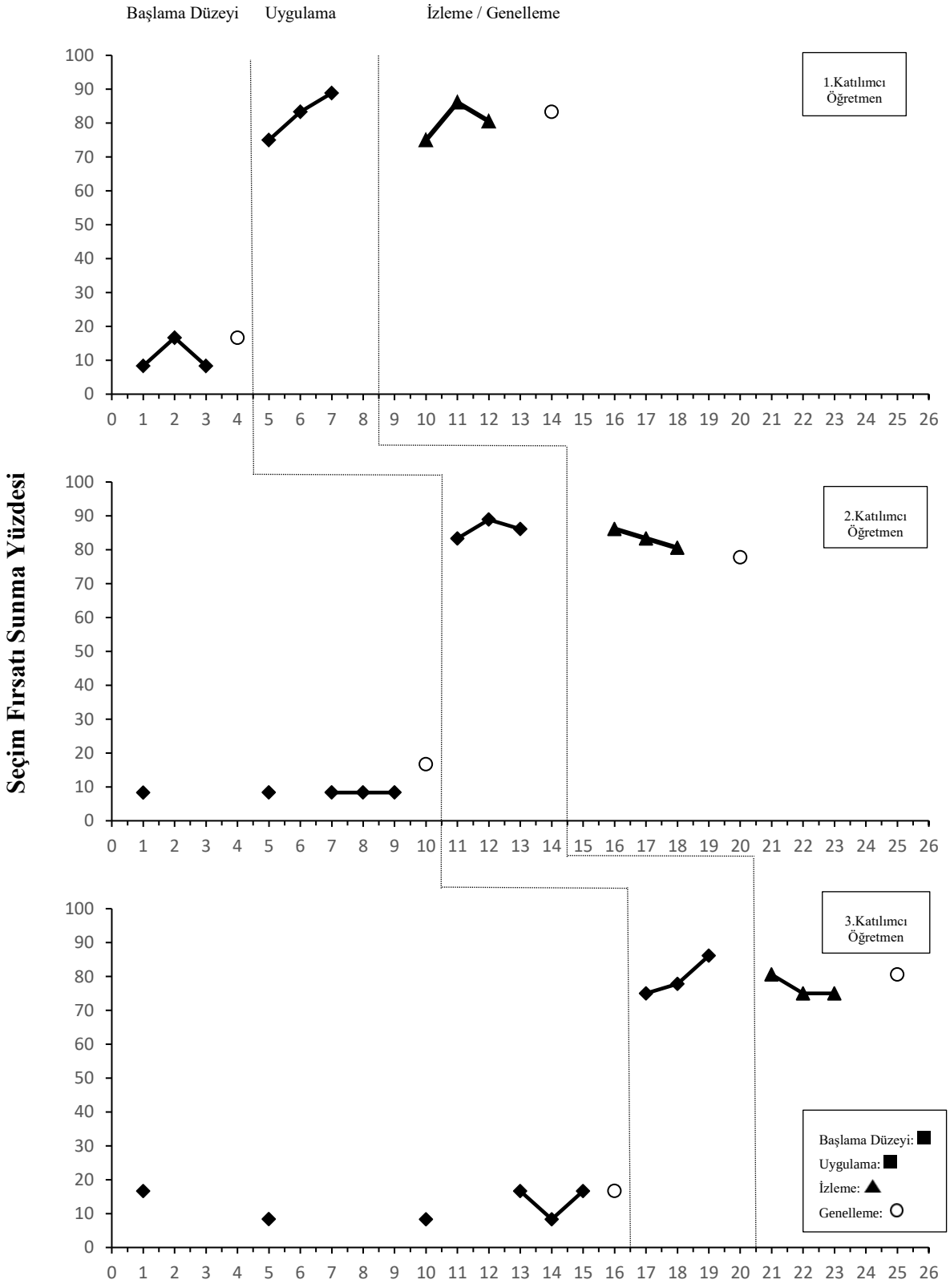
BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere video teknolojisi ile SFS becerisi kazandırmak için hazırlanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının etkililiğine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin seçim fırsatı sunma durumunu sürdürmelerine ilişkin bulgular ve yorumlara, farklı becerilere genellemelerine ilişkin bulgular ve yorumlar ile araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına da bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. AÇYE Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere SFS Becerisi Kazandırmak İçin Hazırlanan Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisi kazandırmak için hazırlanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının etkililiğine ilişkin elde edilen veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Hazırlanan grafikte yatay eksen zaman boyutunu (oturum sayısını), dikey eksen ise bağımlı değişkenin niceliksel ifadesini (hedef davranışın doğru olarak sergilenmesini) ifade etmektedir.

Araştırmanın uygulama süreci; a) başlama düzeyi ve yoklama evresi, b) video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programın uygulanma evresi, c) izleme evresi ve d) genelleme evrelerine ilişkin bulgular şekil 1'de gösterilmiştir. Araştırmanın tüm oturumları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama evresinin sonlanması için ölçüt en az üç oturum art arda %75 olarak belirlenmiştir.



Şekil 1. AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlerin seçim fırsatı sunma doğru tepki yüzdeleri (başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme evrelerine ilişkin).

4.2. AÇYE Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programının Katılımcı Öğretmenlerin SFS Becerisi Kazanmalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacında, video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulanmasının AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlerin seçim fırsatı sunma becerisini kazanmalarına yol açıp açmadığı araştırılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulanması öncesinde ve sonrasında birinci, ikinci ve üçüncü katılımcı öğretmenlerin seçim fırsatı sunma düzeylerine ilişkin bulgulara Şekil 1. de yer verilmiştir.

Şekil 1'de yer alan birinci katılımcı öğretmenin başlama düzeyi evresinde seçim fırsatı sunma doğru tepki yüzdelerinin %8,33, %16,66 ve %8,33 olduğu, doğru tepki yüzde ortalamasının ise %11,10 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten hemen sonra birinci katılımcı öğretmene üç oturumluk video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı uygulanmıştır. Şekil 1'de yer alan birinci katılımcı öğretmenin verilerine bakıldığında video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulaması sonunda doğru tepki yüzdelerinin %75, %83,33 ve %88,88 olduğu görülmektedir. Doğru tepki yüzde ortalamasının ise %82,40 olduğu ve istenilen ölçütü (%75) karşıladığı görülmektedir.

Birinci katılımcı öğretmen için AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programın sonunda istenilen ölçütü (%75) karşıladığından dolayı etkili olduğu izlenimi edinilmiştir.

Şekil 1'de yer alan ikinci katılımcı öğretmenin başlama düzeyi evresindeki ilk yoklamada seçim fırsatı sunma doğru tepki yüzdesinin %8,33 olduğu görülmektedir. Birinci katılımcı öğretmenin video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı uygulanması tamamlandıktan sonra ikinci katılımcı öğretmen ile başlama düzeyi verileri alınmaya başlanmıştır. Başlama düzeyi evresinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten hemen sonra ikinci katılımcı öğretmen ile üç oturumluk video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı uygulanması gerçekleştirilmiştir. Şekil 1'de ikinci katılımcı öğretmenin başlama düzeyi evresinde doğru tepki yüzdelerinin %8,33, %8,33 ve %8,33 olduğu görülmektedir. Doğru tepki yüzde ortalamasının ise %8,33 olduğu görülmektedir. Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı uygulanmasından sonra ise seçim fırsatı sunma doğru tepki yüzdelerinin %83,33, %88,88 ve %86,11 olduğu, doğru tepki yüzde ortalamasının ise %86,10 olduğu ve istenilen ölçütü (%75) karşıladığı görülmektedir.

İkinci katılımcı öğretmen için AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı sonunda istenilen ölçütü (%75) karşıladığından dolayı etkili olduğu izlenimi edinilmiştir.

Şekil 1'de yer alan üçüncü katılımcı öğretmenin başlama düzeyinde evresindeki ilk yoklamada üçüncü katılımcı öğretmenin seçim fırsatı sunma doğru tepki yüzdesinin %16,66 ikinci yoklamada ise %8,33 düzeyinde gerçekleştirebildiği gözlenmiştir. Üçüncü yoklamada da performansın değişmediği %8,33 düzeyinde gerçekleştirebildiği gözlemlenmiştir. Üçüncü katılımcı öğretmen için ikinci katılımcı öğretmenin video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulanması bittikten sonra art arda yoklama oturumları düzenlenmiş ve üç oturum kararlı başlama düzeyi verisi elde edilmiştir. Başlama düzeyi evresinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten hemen sonra üçüncü katılımcı öğretmenle video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı uygulaması gerçekleştirilmiştir. Şekil 1'de üçüncü katılımcı öğretmenin başlama düzeyi evresinde doğru tepki yüzdelerinin %16,66, %8,33 ve %16,66 olduğu görülmektedir. Doğru tepki yüzde ortalamasının ise %13,88 olduğu görülmektedir. Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı uygulandıktan sonra ise seçim fırsatı sunma doğru tepki yüzdelerinin %75, %77,77 ve %86,11 olduğu görülmektedir. Doğru tepki yüzde ortalamasının ise %79,62 olduğu ve istenilen ölçütü (%75) karşıladığı görülmektedir.

Üçüncü katılımcı öğretmen için AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı sonunda istenilen ölçütü (%75) karşıladığından dolayı etkili olduğu izlenimi edinilmiştir.

4.3. AÇYE Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programı Sonrası Katılımcı Öğretmenlerin Kazanmış Oldukları SFS Becerisini 1, 3 ve 4. Haftalarda Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacında, video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulanmasın sonunda AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlerin seçim fırsatı sunma becerisini 1, 3 ve 4. haftalarda sürdürmelerine yol açıp açmadığı araştırılmıştır. Bu amaca yönelik olarak video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulanması sonrasında birinci, ikinci ve üçüncü katılımcı öğretmenlerin her birinin uygulası bittikten 1,3 ve 4. haftalarda izleme verileri alınmıştır. Seçim fırsatı sunma düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 1. de yer alan grafiklerde verilmiştir.

Şekil 1'deki birinci katılımcı öğretmenin uygulama evresinden 1, 3 ve 4 hafta sonra düzenlenen izleme evrelerinde doğru tepki yüzdelerinin %75, %86,11 ve %80,55 olduğu; doğru tepki yüzde ortalamasının ise %80,55 olduğu istenilen ölçütü (%75) karşıladığı görülmektedir. Birinci katılımcı öğretmenin seçim fırsatı sunma becerisini edindiği ve sürdürdüğü izlenimi edinilmiştir.

Şekil 1'deki ikinci katılımcı öğretmenin uygulama evresinden 1, 3 ve 4 hafta sonra düzenlenen izleme evrelerinde doğru tepki yüzdelerinin %86,11, %83,33 ve %80,55 olduğu, doğru tepki yüzde ortalamasının ise %83,33 olduğu istenilen ölçütü (%75) karşıladığı görülmektedir. İkinci katılımcı öğretmenin seçim fırsatı sunma becerisimi edindiği ve sürdürdüğü izlenimi edinilmiştir.

Şekil 1'deki üçüncü katılımcı öğretmenin uygulama evresinden 1, 3 ve 4 hafta sonra düzenlenen izleme evrelerinde doğru tepki yüzdelerinin %80,55, %75 ve %75 olduğu ve doğru tepki yüzde ortalamasının ise %76,85 olduğu ve istenilen ölçütü (%75) karşıladığı görülmektedir. Üçüncü katılımcı öğretmenin seçim fırsatı sunma becerisini edindiği ve sürdürdüğü izlenimi edinilmiştir.

4.4. AÇYE Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programı Sonrası Katılımcı Öğretmenlerin Kazanmış Oldukları SFS Becerisini Farklı Etkinliklere Genelleme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt amacında, video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulanması sonunda AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlerin seçim fırsatı sunma becerisini farklı becerilere genelemelerine yol açıp açmadığı araştırılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulanması öncesinde birinci, ikinci ve üçüncü katılımcı öğretmenlerin her birinden başlama düzeyi evresinde birer tane genelleme verisi, video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulanması sonrasında birinci, ikinci ve üçüncü katılımcı öğretmenlerin her birinden birer tane genelleme izleme verileri alınmıştır. Seçim fırsatı sunma düzeylerine ilişkin bulgulara Şekil 1. de yer verilmiştir.

Şekil 1'deki birinci katılımcı öğretmenin genelleme evresinde seçim fırsatı sunma doğru tepki yüzdesinin %16,66 olduğu, öğretim ve yoklama oturumları tamamlandıktan sonra

yapılan genelleme oturumlarında birinci katılımcı öğretmenin doğru tepki yüzdesinin %83,33 olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak katılımcı birinci öğretmenin seçim fırsatı sunma durumu istenilen ölçütü (%75) üzerinde gerçekleştirdiği ve seçim fırsatı sunmayı farklı etkinliklere genellediği izlenimi edinilmiştir.

Şekil 1'deki ikinci katılımcı öğretmenin genelleme evresinde seçim fırsatı sunma doğru tepki yüzdesinin %16,66 olduğu öğretim ve yoklama oturumları tamamlandıktan sonra yapılan genelleme oturumlarında ikinci katılımcı öğretmenin doğru tepki yüzdesinin %77,77 olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak katılımcı ikinci öğretmenin seçim fırsatı sunma durumu istenilen ölçütü (%75) üzerinde gerçekleştirdiği ve seçim fırsatı sunmayı farklı etkinliklere genellediği izlenimi edinilmiştir.

Şekil 1'deki üçüncü katılımcı öğretmenin genelleme evresinde seçim fırsatı sunma doğru tepki yüzdesinin %16,66 olduğu öğretim ve yoklama oturumları tamamlandıktan sonra yapılan genelleme oturumlarında üçüncü katılımcı öğretmenin doğru tepki yüzdesinin %80,55 olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak katılımcı üçüncü öğretmenin seçim fırsatı sunma durumu istenilen ölçütü (%75) üzerinde gerçekleştirdiği ve seçim fırsatı sunmayı farklı etkinliklere genellediği izlenimi edinilmiştir.

4.5. Araştırmada Yer Alan Katılımcı Öğretmenlerin, Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programı Hakkında Görüşlerine(Sosyal Geçerliğe) İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt amacında, araştırmada yer alan katılımcı öğretmenlerin, video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı ve uygulanmasına ilişkin görüşlerini yani sosyal geçerliğinin ölçülmesi amacıyla araştırma sonunda katılımcı öğretmenlerden kendilerine uygulanan öğretmen eğitim programına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için "*Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu (Ek4)"* doldurmaları istenmiştir. Sosyal geçerliğe ilişkin veriler katılımcı öğretmenlerin doldurdukları formdaki görüşlerinin betimsel analiz edilmesiyle elde edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin, Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formundaki (Ek 4) birinci ve ikinci bölümde yer alan tüm maddelere üç ve üçün üzerinde puan vermiş olmaları, hazırlanan eğitim programının içerik, uygulanma süresi, öğretmen eğitim programın sunumunda kullanılan dilin ve sunumunda yer alan videoların açık ve anlaşılır olduğu izlenimi vermektedir. Ayrıca öğretmen eğitim programın uygulandığı yerin teknolojik olarak donanımlı ve uygun olduğu, öğretmen eğitim programı veren eğitimcinin yeterli olduğu ayrıca öğretmen eğitim programın öğretmenlere mesleki olarak yeni bilgiler kattığı izlenimi vermektedir. Katılımcı öğretmenlerin seçim fırsatı sunma uygulamasını kazanmalarını sağladığı ve katılımcı öğretmenlerin seçim fırsatı sunma uygulamasını sınıflarında kullanmaya başladıktan sonra öğrencilerin seçim yapmalarında artışlara neden olduğu, sınıfta karşılaştıkları güçlüklerin azaldığı, sınıflarındaki öğrencilerin davranışlarının değiştiğini fark ettikleri izlenimi vermektedir. Aynı zamanda video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının uygulanma süreci ve sonrasında kendilerinin sınıf içi davranışlarında değişikler olduğunu, seçim fırsatı sunma uygulamasını kullanmaya başladıklarından itibaren sınıfta öğrencilerle birlikte daha iyi/daha sorunsuz zaman geçirdiklerini fark ettiklerini, video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı sonunda sınıfta olumlu değişikliklerin farkında olduklarını göstermektedir. Video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının Sosyal Geçerlik Formunda (Ek 4) üçüncü bölümde yer alan puanlama gerektirmeyen açık uçlu sorulara yönelik görüşler incelediğinde ise;

“Sizin için en yararlı konular hangileriydi? Niçin?” sorusu için birinci katılımcı öğretmen “Seçim fırsatı sunma stratejisini öğrendik, sınıf içinde kullanıldığında olumlu bir sınıf iklimine sebep oluyor”. İkinci katılımcı öğretmen “Genel olarak anlatılan konuların hepsi bizim için faydalıydı, seçim fırsatı sunma uygulamasını sınıfımda uyguladığım zaman öğrencilerimin etkinliklere katılmalarında daha istekli olduklarını gördüm. Seçim fırsatı sunduğum zaman öğrencilerimin seçimlerini ifade edebilmek için daha fazla iletişim kurmaya çalışmaları ile öğrencilerimin gösterdikleri problem davranışların azaldığını görmek beni çok mutlu etti”. Üçüncü katılımcı öğretmen ise “ Seçim fırsatı sunma uygulamasının videolar ile anlatılması ve bize sınıfımızda öğrenciler varmış gibi uygulama yaptırılması bize seçim fırsatı sunma yapmamız anlamında çok fayda sağladı” diyerek görüşerini ifade etmişlerdir.

Bu öğretmen eğitim programımı tekrar düzenlense içeriğinde, materyallerinde, sunumunda, süresinde, vb. ne gibi değişiklikler yapılmasını önerirsiniz?” sorusu için birinci katılımcı öğretmen “İçeriğinin gayet uygun, kullanılan materyaller yeterli, sunumunu ve bilgi

aktarımlarının verimli olduğu, süresinin de gayet iyi olduğunu" belirtmiştir. İkinci katılımcı öğretmen "İçerik olarak, kullanılan materyaller olarak, sunum şekli ve süresinin gayet uygun olduğunu", üçüncü katılımcı öğretmen ise "herhangi bir değişikliğe gerek olmadığı, sadece öğretmen eğitim programın birebir uygulanmasının kendisi için biraz sıkıcı olduğunu" ifade etmişlerdir.

Öğretmen eğitim programı ve uygulanmasına dair eklemek istedikleriniz varsa sorusu için birinci katılımcı öğretmen "Böyle bir çalışma içerisinde yer almak beni mutlu etti bana böyle bir eğitimin sunulduğu için teşekkür ederim". İkinci katılımcı öğretmen "Bu eğitime katılmak bana yeni bilgiler ve uygulama öğretti, bu eğitim bana her konuda katkı sağladı, teşekkür ederim". Üçüncü katılımcı öğretmen ise "Öğretmen eğitim programına dair eklemek istediğim herhangi bir şey yoktur, bana böyle bir eğitim sağlandığı için teşekkür ederim" diyerek düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formunda (Ek 4) yer alan öğretmen eğitim programına dair görüşlerinin analiz edilmesi sonunda elde edilen sosyal geçerlik bulguları, video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının öğretmenler açısından sosyal geçerliği olan bir öğretmen eğitim programı olduğunu gösterir niteliktedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına yönelik elde edilen bulgular ile alanyazında yer alan çalışmalara ilişkin tartışmaya, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisi kazandırmak için hazırlanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının etkililiğini incelemektir. Bu amacın birinci alt amacına yönelik elde edilen bulgularına bakıldığında AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere uygulanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisi kazandırmada etkili olduğu görülmektedir. Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik elde edilen bulgulara bakıldığında AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere uygulanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı sonunda öğretmenlerin kazandıkları seçim fırsatı sunma becerisini sürdürebildikleri görülmektedir. Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik elde edilen bulgulara bakıldığında AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere uygulanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı sonunda öğretmenlerin kazandıkları seçim fırsatı sunma becerisini farklı becerilere genelleyebildikleri görülmektedir.

Bu durumun daha net anlaşılabilmesi için araştırma bulgularına göre Tablo 1 oluşturulumştur.

Tablo 3

Araştırma Bulguları

Amaç	Seçim Fırsatı Sunma Uygulaması				
	Başlama Düzeyi	Uygulama Sonu (Ölçüt:%75)	İzleme (Ölçüt:%75)	Genelleme (Ölçüt:%75)	
				G-1	G-2
1. Katılımcı Öğretmen	% 11,10	% 82,40	% 80,55	% 16,11	% 83,33
2. Katılımcı Öğretmen	% 8,33	% 86,00	% 83,33	% 16,11	% 77,77
3. Katılımcı Öğretmen	% 13,88	% 79,77	% 76,85	% 16,11	% 80,55

Tablo 3'de yer alan araştırma bulgularına bakıldığında video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı sonunda araştırmada yer alan katılımcı üç öğretmenin başlama düzeyine göre kazanım, süreklilik ve genelleme aşamalarında artış olduğu görülmektedir. Katılımcı her üç öğretmenin izleme verilerinde düşüş olduğu fark edilmektedir. Araştırma için belirlenen 12 seçim fırsatı sunma durumlarının oluşması ve her fırsatın gözlenebilmesi amacıyla bu durumlara uygun yapılandırılmış bir ortam hazırlanmıştır. Yani tüm fırsatların ortaya çıkacağı şekilde bir düzenlemeye yer verilmiştir. Ancak bu 12 seçim fırsatı sunma durumlarından bazılarının doğal sınıf ortamlarında her an yer almaması ve katılımcı öğretmenlerin doğal sınıf ortamında yer almayan seçim fırsatlarını sunmamaların kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ancak araştırma uygulama sonrasında tüm katılımcı öğretmenlerin belirlenen ölçüt düzeyi (%75) üzerinde gelişim gösterdiği görülmektedir. Katılımcı üç öğretmende kazanım, izleme ve genelleme aşamalarında başlama düzeyine göre oldukça yüksek düzeyde görülen bu artış, öğretmenlere sağlanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programından kaynaklı olduğu izlenimini vermektedir.

Alanyazında yer alan seçim yapmaya yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genel olarak tercih değerlendirmesine yönelik yapılan araştırmalar (Dutt, 2010; Eldeniz-Çetin, 2013; Karsten, 2008; Spevack, 2006) ve seçim yapmanın öğretimi (Clark, 2006; Duke, 2008) ile seçim yapmanın etkisini inceleyen araştırmaların (Dibley&Lim, 1999; Liso, 2010; Ülke-Kürkçüoğlu, 2007) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Yurt içi alanyazında yetersizlikten etkilenmiş bireylere seçim fırsatı sunma ve seçim fırsatı sunma öğretimine dair bir araştırmaya rastlanmamıştır (Özdemir & Şafak, 2020). Yurt içi alanyazıda öğretmen ve aileler için seçim fırsatı sunmanın öğretimine yönelik

araştırmaların bulunmadığı, yapılan bu araştırmanın alanyazındaki boşluğu dolduracağı ve yapılacak ileri araştırmalara örnek teşkil etmesi beklenmektedir.

Alanyazında yer alan öğretmen eğitimine dair araştırmalar incelendiğinde hizmet içi veya mesleki gelişim etkinlikleri sürecinde öğretmen eğitimlerinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı araştırmaların olduğu görülmektedir (Demir, 2016; Doğan, 2019; Güner, 2010; Işık, 2002; Sazak-Pınar, 2009; Şabanova, 2000; Şahin, 2012; Özaydın, 2006; Vuran, Çolak & Güngür, 2003). Bu araştırmalar genel olarak incelendiğinde, düzenlenen öğretmen eğitim programlarında; bilgilendirme (el kitabı/sözlü sunu), uygulama (değerlendirme ve öğretim), model olma, bireysel danışma, grup toplantıları, uygulamaya yönelik geri bildirim ve düzenlemelerde bulunma, tartışma, rol oynama, workshop uygulamaları, yazılı ve gözleme dayalı değerlendirme, ödevlendirme ve ödev kontrolü süreçlerinin yer verildiği görülmektedir (Demir, 2016; Doğan, 2019; Güner, 2010; Işık, 2002; Şabanova, 2000; Şahin, 2012; Vuran, Çolak & Güngür, 2003). Bu araştırmalarda uygulanan eğitim programları sonucunda öğretmenlere kazandırılmak istenen bilgi ve becerilere, ölçüt düzeyinde ulaştıkları bulgulanmıştır.

Bu araştırmada AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisini kazandırmak için hazırlanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programında görsel destek yoluyla öğretim uygulamalarından biri olan video teknolojisi ile öğretim kullanılmıştır. Öğretmen eğitiminde (mesleki gelişimde) video teknolojisiyle öğretime yer veren araştırmalar incelendiğinde (Bishop & Kenzer, 2012; Doğan, 2019; Deliperi vd., 2015; Lavie & Sturney, 2002) araştırmalarına ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda video aracılığıyla model olmanın kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda uygulanan eğitim programları video modellemenin kullanılması anlamında mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak öğretmen eğitim programının uygulanmasında video teknolojisi ile öğretim yönteminden; video ile model olma ve video ile geribildirimde bulunma bir arada kullanılmıştır. Araştırma için hazırlanan öğretmen eğitim programının literartürde yer alan öğretmen eğitim programları ile benzerlik göstermekte (Demir, 2016; Doğan, 2019; Güner, 2010; Şabanova, 2000; Şahin, 2012) sadece öğretmen eğitim programının uygulanması sürecinde video teknolojisi ile öğretim yöntemlerinden video ile model olma (video modeling) ile video ile geri bildirimde (video feeedback) bulunmanın birlikte kullanılmasından dolayı farklılık göstermektedir. Öğretmen eğitim programında materyal olarak video kullanımı, öğretmenlerin kendilerinden beklenen davranışları belirgin şekilde görmelerini sağlama, durdurma ve tekrar etme gibi özelliklerinden dolayı ayrıca video ile

geri bildirimde bulunma sonunda öğretmenlerin yanlışlarını düzeltmelerini sağlamada kullanılan bir uygulama olması sebebiyle tercih edilmiştir ve bu araştırma için materyalin verimli olduğu anlamına gelebilir. Öğretmen eğitim programı sonunda katılımcı öğretmenlerden örnek seçim fırsatı sunma uygulamaları yapmaları yani sınıflarında öğrenci varmış gibi etkinlik yapmaları ve bu etkinlik sırasında seçim fırsatı sunmaya yer vermeleri istenmiştir. Etkinlik anında katılımcı öğretmenler seçim fırsatı sunmayı unuttuğunda, araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere anında geri bildirim verilmiştir. Ancak sınıf içi geri bildirim sunulması bu araştırmaya dahil edilmemiştir.

Alanyazında öğretmenlere verilen eğitim programlarının etkililiği değerlendirilirken belirli kriterlere göre değerlendirme yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Demir, 2016). Etkili bir hizmet içi öğretmen eğitim programlarında yer alması gereken kriterler; 1) bilimsel dayanaklı öğretim yöntem ve tekniklerine yer vermesi, 2) içerikte yer alan bilgi ve becerileri açıklar olması ve uygun örnekler sunması, 3) eğitim sonunda öğretmenlerin öğrendikleri yeni bilgileri uygulama ve yaptıkları uygulamalarını değerlendirme fırsatları sunması, 4) öğretmenlerin kendilerine öğretilen yöntemleri uygulayabilmeleri için yeterli zaman ve yoğunlukta eğitim sunulması, 5) öğretmenlerin önceden belirlenmiş belirli ölçütlere göre kendilerini değerlendirmelerine imkanı sağlaması, 6) öğretmenlere bir uzman tarafından geri bildirim sunulması ve 7) eğitim sona erdiğinde uzmanların, arkadaşlarının ya da yöneticilerin değerlendirme ve geri bildirimler sunulması olarak ifade edilmektedir (Dunst, 2015).

Araştırma kapsamında geliştirilen video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı, Dunst (2015) çalışmasında belirtmiş olduğu kriterler kapsamında incelendiğinde, hazırlanan öğretmen eğitim programının bilimsel dayanaklı bir stratejiye yer verdiği, öğretmen eğitim programında sunulan bilgilerin somut olarak açıklandığı, öğretmen eğitim programında açıklanan stratejiye ilişkin örneklerin sunulduğu ve ayrıca öğretmenlerin yeni öğrendikleri bilgi ve uygulamayı sınıflarında kullanmaya fırsat sunduğu söylenebilir.

Ayrıca, Dunst (2015) çalışmasından belirtmiş olduğu kriterlere göre değerlendirildiğinde bu yedi kriterden dördünü sağladığı görülmektedir. Diğer üç kriterin sağlanamama sebebi ise öğretmenlerin önceden belirlenmiş belirli ölçütlere göre kendilerini değerlendirmelerine imkanı sağlanmasına yönelik yapılacak çalışmanın araştırmanın iç geçerliğini etkileme durumunu ortaya çıkarması, öğretmenlere sınıf içi geri bildirim sunabilecek bir uzmanın bulunamaması ve araştırma sona erdiğinde arkadaşlarının ya da yöneticilerin değerlendirme ve geri bildirimler sunalabilecek uzmanlığa sahip olmaması olarak açıklanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin bulgulara bakıldığın da katılımcı öğretmenlerin kendilerine uygulanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programına dair görüşlerinin alınmasıyla elde edilmiştir. Seçim fırsatı sunma konusunda araştırmada yer alacak uzman bir gözlemci bulunamadığından dolayı sosyal sosyal geçerlik verisi bu şekilde sağlanmıştır.

Sosyal geçerlik verilerinden ulaşılan bilgilere göre uygulanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının katılımcı öğretmenlere seçim fırsatı sunma uygulamasını kazandırdığı, katılımcı öğretmenlerin seçim fırsatı sunma uygulamasını sınıflarında kullandıklarında öğrencilerin seçim yapmalarında artışlara neden olduğu, katılımcı öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları güçlüklerin azaldığı, öğrenci davranışlarında değişikliklerin gerçekleştiği, aynı zamanda öğretmen eğitim programı sürecinde ve sonrasında katılımcı öğretmelerin sınıf içi davranışlarında değişikliklerin gerçekleşmesine neden olduğuna, katılımcı öğretmenlerin uygulanan bu öğretmen eğitim programı sonrasında öğrencilerle daha iyi/daha sorunsuz zaman geçirmeye başladıklarına ayrıca kendilerine böyle bir öğretmen eğitim programına katılma imkanı sağlandığı için menmun oldukları kanısına ulaşılmıştır.

Bu araştırmada öğrenci davranışlarını inceleme planlanmamıştır. Ancak katılımcı öğretmenlerin sosyal geçerlik formlarında belirttikleri ve video kayıtlarından izlendiği üzere öğrenci davranışlarında olumlu değişikliklerin gerçekleştiği görülmektedir. Araştırma başlama düzeyi videolarında sırasına vurarak ses çıkartan, sırasından kalkmaya çalışan öğrenci, öğretmen eğitim programını sonrasındaki izleme videolarında sırasında oturan seçim fırsatı sunulduğunda seçim yapan ve etkinlikle daha fazla meşgul olma davranışları gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu araştırmada öğrenci davranışlarının incelenmemiş olması bu araştırmamın sınırlılığı olarak görülmektedir. İleri araştırmalarda öğrenci davranışlarının incelenmesine yönelik araştırmaların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisi kazandırmak için hazırlanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının, öğretmenlerin seçim fırsatı sunma becerisini kazanmasında etkili olduğu, öğretmenlerin kazandıkları seçim fırsatı sunma becerisini sürdürebildiği, öğretmenlerin kazandıkları seçim fırsatı sunma becerisini farklı becerilere genellediği ve katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda video

teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının öğretmenler açısından sosyal geçerliği olan bir öğretmen eğitim programı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fırsatı sunma becerisi kazandırmak için hazırlanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının etkililiğinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının müfredatlarında seçim fırsatı sunma ve seçim fırsatı öğretimine yönelik içeriklere yer verilmesi.
- AÇYE öğrencilerin ailelerine yönelik seçim fırsatı sunma (SFS) aile eğitimlerine yer verilebilmesi.
- MEB tarafından alanında uzman kişilerce özel eğitim öğretmenlerine seçim fırsatı sunmaya (SFS) yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi.
- MEB tarafından yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin müfredatlarına seçim fırsatı sunmaya yönelik etkinliklerin eklenmesi.

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- AÇYE öğrencilere sunulan seçim fırsatının AÇYE öğrencilerin seçim yapma becerilerine etkisini inceleyen araştırmaların yapılması.
- AÇYE öğrencilere sunulan seçim fırsatının AÇYE öğrencilerin gelişim alanlarına (dil gelişimi, sosyal gelişim gibi) etkisini inceleyen araştırmaların yapılması.
- AÇYE öğrencilerin ailelerine seçim fırsatı sunabilmelerine yönelik aile eğitim programlarının etkililiğini inceleyen araştırmaların yapılması.

KAYNAKLAR

AAİDD (2010). *Intellectual disabilities*. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability.

Akbaba Altun, S., & Çakan, M. (2008). Factors affecting students' test achievement: successful case cities in high school and university entrance exams. *Elementary Education Online, 7*(1), 157-173.

Akçamete, G. (1992). Çok engelli çocuklar. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 14*(1), 145-150.

Akmanoğlu, N. (2008). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişiminden kaçınmayı öğretme.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Akmanoğlu, N., & Tekin-İftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism, 15*(2), 205-222.

Aldi, C., Crigler, A., Kates-McElrath, K., Long, B., Smith, H., Rehak, K., & Wilkinson, L. (2016). Examining the effects of video modeling and prompts to teach activities of daily living skills. *Behavior analysis in practice, 9*(4), 384-388.

Altun-Könez, N. (2015). *Özel eğitim ve iş uygulama merkezlerinde görev yapan branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Avcıoğlu, H. (2010). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 167-215) Ankara: Pegem.

Aykut, Ç., Dayı, E., Emecen-Dağseven, D., & Karasu, N. (2014). Zihin engelli öğrencilere küçük grup öğretimi sırasında video ipucu kullanılarak zincirleme becerilerin kazandırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 14*(3), 1075-1087.

Ayyıldız, E. (2007). Çok engelli çocuklarda erken müdahale. *Sapiens Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi, 3*(10), 46-49.

Bahçıvancıoğlu- Yazıcı, A. (2009). *Çok engelli çocukların annelerinin, çocukların gelişimlerine ilişkin gözlemlerinin betimlenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bambara, L. M., & Koger, F. (1996). *Innovations: Opportunities for daily choice making*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Bambara, L. M., Ager, C., & Koger, F. (1994). The effects of choice and task preference on the work performance of adults with severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 555-556.

Barton, E. E., Chen, C. I., Pribble, L., Pomes, M., & Kim, Y. A. (2013). Coaching preservice teachers to teach play skills to children with disabilities. *Teacher Education and Special Education, 36*(4), 330-349.

Belfiore, P.J., Browder, D. M., & Mace, C. (1994). Assessing choice-making and preference in adult with profound mental retardation across community and center-based settings. *Journal of Behavioral Education, 4*, 217-225.

Belgin E. (2003). İşitme kayıpları. Akyol U. (Ed), *Pediatrik kulak burun boğaz hastalıkları* içinde (s. 31-34). Ankara: Güneş.

Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 73*, 264-287.

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

Besler, F. (2015). *Anneler tarafından sunulan video modelle öğretimin otizmli çocuklara oyun becerisi öğretmedeki etkililiği.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Best, S., & Bigge, J. L. (2001). Multiple disabilities. In J. L. Bigge, S. J. Best & K.Wolff Heller (Eds.), *Teaching individuals with physical, health or multipledisabilities* (pp. 92-117). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Best, S., (2001). Physical disabilities. In J. L. Bigge, S. J. Best & K. Wolff Heller (Eds.), *Teaching individuals with physical, health or multiple disabilities.* (Fourth Edition), (pp. 34-64). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (1998). *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Bishop, M. R., & Kenzer, A. L. (2012). Teaching behavioral therapists to conduct brief preference assessments during therapy sessions. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), 450-457.

Blackhurst, A. E., Schuster, W. J., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1994). The single subject research advisor (computer software). Lexington, KY Department of Special Education and Rehabilitation Counseling.

Blunden, R. (1994). The concept of choice in health and social services: An overview. In Creating Opportunities for Choice for People with Learning Difficulties. *Proceedings of a conference held in Southampton,* 10-11 November. Southampton: University of Southampton Institute for Health Policy Studies.

Bonnet, L. K. (2012). *The effects of point-of-view video modeling on symbolic play actions and play-associated language utterances in preschoolers with autism* (Doctoral dissertation, George Mason University, Washington D.C.).

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

Brown, F. Belz, P., Corsi, L. & Wenig, B. (1993). Choice diversity for people with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33,* 318-326.

Brown, F., & S. Cohen (1996). Self-determination and Young Children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 21,* 22-30.

Browning, A.D. (2001). *Choice making; determining it s effects on challenging behaviors and positive affect for a student with autism (*Master's Dissertation Fullerton, California State University).

Bryant, D. P., Smith**,** D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms.* Boston, MA: Pearson.

Campbell, J. (2007). Understanding the emotional needs of children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 10*(6), 351-355.

Cannella-Malone, H., Sigafoos, J., O'Reilly, M., de la Cruz, B., Edrisinha, C., & Lancioni, G. E. (2006). Comparing video prompting to video modeling for teaching Daily living skills to six adults with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities,* 344-356.

Carter, C. M. (2001). Using choice with game play to increase language skills and interactive behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3,* 131-151.

Carter, E.W., Sisco, L.G., & Lane, K.L. (2011). Paraprofessional perspectives on promoting self-determination among elementary and secondary students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 36* (1-2), 1-10.

Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök.

Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2012). *Özel eğitim-1: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler.* Ankara: Vize.

Ceyhan, D. (2006). *Az gören hastalarda binokülarite ve binokülaritenin okuma işlevi üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

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

Charlop-Christy, M. H., & Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*, 12-21.

Chen, Y. (2004). *Education to multiple disabilities in China.* China national institute of education research 46 Beisanhuan Zhonglu, Beijing 100088, China.

Chickie-Wolfe, L. A. (1998). *Effects of choice making on the adaptive behaviors of adolescents with emotional disturbance* (Doctoral dissertation, Vanderbilt Universitesi, Nashville).

Clark, C., & McDonnell, A.P. (2008) Teaching Choice Making to Children with Visual Impairments and Multiple Disabilities in Preschool and Kindergarten Classrooms. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 102* (7), 397-409.

Clark, C.D. (2006). *Teaching choice making to children with visual impairments and multiple disabilities in preschool and kindergarten classroom* (Unpublished Doctoral dissertation, Utah University, Salt Lake City).

Cole, C. L., & Levinson, T. R. (2002). Effects of within-activity choices on the challenging behavior of children with severe developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*, 29-37, 52.

Collins, C. B. (2007). *Moderate and Severe Disabilities A Foundation Approaches*. New Jersey: Pearson.

Cooper, O. J., Heron, E. T. & Heward, L. W. (1987). *Applied behavior analysis*. Ohio: Merrill.

Corbett, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today, 4*, 367-377.

Corbett, B. A., & Abdullah, M. (2005). Video modeling: Why does it work for children with autism?. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 2*(1), 2.

Cote Sparks, S., & Cote, D.L. (2012).Teaching Choice Making to Elementary Students With Mild to Moderate Disabilities. *Intervention in School and Clinic, 47*(5), 290–296.

Crusco, A. H., Carter, P., McGrath, M., Payne, E., Antonow, J., & O'Dell, S. (1986). Skill requirements for interactive video instruction of persons with mental retardation. *Mental Retardation, 24*(2), 99.

Çakmak, S. (2011). *Görme engeli olan çocuklara özbakım becerilerini kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çalışkan, M. (2015). Etkili dönüt verme yolları. *Turkish Studies- Inernational Perdiodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(11), 417-430.

Çıkılı, Y. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklara temel geometrik kavramların öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkililiği*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

D'Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 97,* 261-272.

D'Ateno, P., Mangiapanello, K., & Taylor, B.A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*, 5-11.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1), 1-46.

David J. Nicol & Debra Macfarlane-Dick (2006) Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218. DOI: 10.1080/03075070600572090

Davis, P. K., Young, A., Cherry, H., Dahman, D. & Rehfeldt, R. A. (2004). Increasing The Happiness of Individuals With Profound Multiple Disabilities: Replication And Extension. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37* (4), 531–534.

Dayı, E., Bilgiç, H. C., Özdemir-Kılıç, M., & Okyar, S. (2019). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarına verilen dönütün işbirlikçi çalışma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019054153

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

Deliperi, P., Vladescu, J. C., Reeve, K. F., Reeve, S. A., & DeBar, R. M. (2015). Training staff to implement a paired-stimulus preference assessment using video modeling with voiceover instruction. *Behavioral Interventions, 30*(4), 314-332.

Demir, Ş. (2016). *Öğretmen eğitimi programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme – Öğretme Sanatı*. (10. Baskı). Ankara: Pegem.

Dibley, S. & Lim, L. (1999). Providing choice making opportunities within and between daily school routines. *Journal of Behavioral Education, 9*, 117-132.

Dilly, P. (2001). Improving student achievement by appropriate teacher inservice training: Utilizing program for effective teaching. *Education, 103*(2), 132-138.

Doğan, Y. (2019) *Ek desteğe ihtiyacı olan çocuklara özbakım becerilerinin öğretiminde öğretmen eğitim programının etkililiği.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Downing, J. E. (2004). Communication skills. F. P. Orelove, D. Sobsey & R. K. Silberman (Eds.), *Educating Children With Multiple Disabilities: A Collabortive Approach.* (pp.529-562). Baltimore: Paul Brookes.

Downing, J., & Peckham-Hardin, K. (2006). Students with severe and multiple disabilities. İn. J.e. downinig (Eds.), *Special Education*. (pp. 530-568). Boston: A Pearson.

Dowrick, P. W., Kim-Rupnow, W. S., & Power, T. J. (2006). Video feedforward for reading. *The Journal of Special Education, 39*(4), 194-207.

Duke, J.M. (2008). *Teaching students with multiple disabilities to respond to choices using photographs.* Presented at the annual meeting of the Virginia Council for Exceptional Children, Fredericksburg, VA.

Dutt, A. S. K.(2010). *The effects of skill training on preference for individuals with severe to profound multiple dısabılıtıes.* The Doctor of thesses in the Graduate College of The University of Iowa.

Dyer, K., Dunlap, G., & Winterling, V. (1990). Effects of choice making on the serious problem behaviors of students with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*, 515-524.

Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(2), 1- 23.

Eldeniz-Çetin, M. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim yapma becerisinin öğretimi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Eldeniz-Çetin, M. (2017). Özel gereksinimli bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(2) , 309-328. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.293726

Eldeniz-Çetin, M., Çay, E., & Bozak, B. (2019). Çoklu yetersizliği olan bireylerle yapılmış tek denekli araştırmaların incelenmesi: Sistematik Derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Elektronik Yayın. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.123456

Emmen, H. H., Wesseling, L. G., Bootsma, R. J., Whiting H. T. A., & Van Wieringen, P. C. W. (1985). The effect of video-feedback on the learning of the tennis service by intermediate players. *Journal of Sports Sciences, 7*(2), 153-62.

Erbaş, E. (2012). Güvenirlik. E. Tekin-İftar (Editör). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar içinde (*s.109-128). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Erdem, A. R. (2015). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirmenin Amaçları, Belirsizlikleri, Çelişkileri. *Jurnal of Teacher Education and Educators, 4*(1). 16-38.

Erin, J. N., & Spungin, S. J. (2004). *When you have a visually impaired student with multiple disabilities in your classroom.* New York: AFB.

Eripek, S. (2003). "*Zekâ geriliği olan çocuklar", özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş.* Ankara: Gündüz.

Eripek, S. (2005). *Zekâ geriliği.* Ankara: Kök.

Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 40-52.

Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development of Exceptional Individuals, 17*, 159-169.

Foster-Johnson, L., Ferro, J., & Dunlap, G. (1994). Preferred curricular activities and reduced problem behaviors in students with intellectual disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 493-504.

Fredericks, H. D. B., & Baldwin, V. L. (1987). Individuals with sensory impairments: Who are they? How are they educated?. In L. Goetz, D. Guess & K. Stremel- Campbell (Eds.), *Innavative program design for individuals with dual sensory impairments.* (pp. 3-12). Baltimore: Paul Brookes.

Friend, M. (2011). *Special education: Contemporary perpective for school professionals(3th Eds.)*. Boston: Pearson.

Gargiulo, R.M. (2004). *Special education in contemporary society an introduction to exceptionality*. Belmont: Thomson Wadsworth.

Gast, D. L., & Lendford, J. (2010). Multiple probe design. (Eds.) Gast, D.L. *Single subject research methodology ın behavioral sciences.* New York, NY: Routledge.

Genç-Tosun, D., & Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modelle öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15* (03), 37-50.

Graff, R. B, Gibson L, & Galiatsatos G.T. (2006). The impact of high- and low-preference stimuli on vocational and academic performances of youths with severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis. 39*, 131–135.

Graham, J., & Lee, M., (2009, July). *Let me do it my way! Facilitating independent play foryoung people with complex learning needs and restricted physical movement*. Paper presented at the ICEVI Dublin Conference, ICEVI-Europe.

Green, C. W., Reid, D. H., White, L. K., Halford, R. C., Brittain, D. P. & Gardner, S. M. (1988). Identifying reinforcers for persons with profound handicaps: Staff opinion versus systematic assessment of preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21*, 31-43.

Guess, D., Benson H., & Siegel-Causey E. (2008). Concepts and issues related to choice making autonomy among persons with severe disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 33*, 75–81.

Guess, D., Benson, H. A., & Siegel-Causey, (1985). Concepts and issues related to choice making and autonomy among persons with severe disabilities. *Journal of The Association for Persons With Severe Handicaps, 10*, 79-86.

Gülsöz, T., & Çıkılı, Y. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere soğuk içecek hazırlama ve sunma becerisinin video model ile öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (1), 210-229.

Gültekin, M., Çubukçu, Z., & Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim öğretimle ilgili hizmet içi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 131-152.

Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Gürbüztürk, O. & Genç, S.Z. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(7), 47-62.

Gürsel, O. (2011). Görme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* Ankara: Pegem.

Hacıoğlu, F. (1990). 21. Yüzyıl için öğretmen eğitimi. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi, 14* (77), http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/issue/view/193 adresinden 17 Ocak 2020 tarihinde erişilmiştir.

Halisküçük, E. S. (2007). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde video modelinin etkililiği.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Hamilton, M. L., & Richardson, V. (1995). Effects of the culture in two schools on the process and outcomes of staff development. *The Elementary School Journal*, *95*(4), 367-385.

Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review, 30*(3), 466–479.

Harding, W. J., Waeker, P. D., Berg, K. W., Barretto, A & Rankin, B. (2002). Assessment and treatment of severe behaviors problems using choice-making procedures. *Education and Treatment of Children, 25*(1), 26-46.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, London.

Heward, W.L. (2009). *Exceptional children; an introduction to special education*. Pearson international Edition. Person Education, Upper Saddle River, New Jersey.

Hitchcock, C. H., Dowrick, P. W., & Prater, M. A. (2003). Video self modeling in school based settings. *Remedial and Special Education, 56*, 36-45.

Hoch, H. (2006) *Teaching Choice-making Skills to Children with Autism.* A dissertation Dissertation Unpublished Doctoral Dissertation City University of New York, ABD.

Horner, R. D., & Baer, D. M. (1978). Multıple-Probe Technıque: A Varıatıon Of The Multıple Baselıne. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(1), 189-196.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The Use of Single Subject Research to Identify Evidendence-Based Practise in Special Education. *Exceptional Children, 71*, 2.

Hourcade, J., Pilotte, T. E., West, E., & Parette, P. (2004). Disabilities a history of augmentative and alternative communication for ındividuals with severe and profound. *Focus Autism Other Developmental Disabilities, 19*, 235.

Individuals with Disabilities Education Act. (2020, 04 06). *IDEA.* Sec. 300.8 Child with a disability: https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8 adresinden erişilmiştir.

Işık, E. H. (2002). *Uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem sürecini kazandırmaya yönelik geliştirilen hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin zihinsel engelli öğrencilerinin uygun olmayan davranışlarını azaltmalarında etkililiği.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Jolivette, K. (1999). *Effects of choice making opportunities on the behaviors of students with emotional and behavioral disorders*. (Doctoral dissertation, Vanderbilt Universitesi, Nashville, Tennessee).

Jolivette, K., Peck-Sticher, J., Sibilsky, S., Scott, T., & Ridgley, R. (2002). Naturally occurring opportunities for preschool children with or without disabilities to make choices. *Education and Treatment of Children*, *25*(4), 396-414.

Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlannın belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(1)*, 41-53

Karsten, A. M. (2008). *Evaluation of a progressive model for identifying preferred stimuli for children with developmental disabilities.* Unpublished doctoral dissertation of Western Michigan University.

Kavcar, C., & Sezgin, İ. (2003). Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumunun Değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 28* (299), 22-24.

Kearney, C. A. & McKnight, T. J. (1997). Preference, choice and persons with disabilities: a synopsis of assessments, interventions and future directions. *Clinical Psychology Review, 17*(2), 217-238.

Kennedy, C. H. (2004). Students with severe disabilities. C. H. Kennedy & M. E. Horn, (Eds.). *İncluding students with severe disabilities* (pp. 3-16). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Kennedy, C. H., & Horn, E.M. (2004). *Including students with severe disabilities.* Boston: Pearson.

Kırcaali -İftar, G., & Tekin, E. (1997). Tek-denekli araştırma yöntemleri. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Killu, K., Clare, C. M., & Im, A. (1999). Choice vs. preference: The effects of choice and no choice by preferred and non preferred spelling tasks on the academic behavior of students with disabilities. *Journal of Behavioral Education, 9*, 239-253.

Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Anastasiow, N.J. & Coleman, M.R. (2006). *Educating Exceptional Children* (11 th edition). U.S.A: Houghton Mifflin.

Küçüközyiğit, M. S., & Şafak, P. (2015). Artırıcı ve alternatif iletişim teknikleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 4*(1), 27-37.

Lavie, T., & Sturmey, P. (2002). Training staff to conduct a paired-stimulus preference assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *35*(2), 209-211.

Lee, S., Palmer, S., Turnbull, A., & Wehmeyer, M. (2006). A model for parent-teacher collaboration to promote self-determination in young children with disabilities. *Teaching Exceptional Children, 38*(3), 36-41.

Lerman D. C., Iwata BA, Rainville B, Adelinis JD, Crosland K & Kogan J. (1997). Effects of reinforcement choice on task responding in individuals with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *30*(3), 411– 422.

Liso, D. R. (2010). The effects of choice making on toy engagement in nonambulatory and partially ambulatory preschool students. *Topics in Early Childhood Special Education, 30,* 91–101.

Logan, K. R., Jacobs, H. A., Gast, D. L., Smith, P. D., Daniel, J. & Rawls, J. (2001). Preferences and reinforcers for students with profound multiple disabilities: Can we identify them? *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 13,* 97– 122.

Lohrmann-O'Rouke, S. & Browder, D. M. (1998). Empirically based methods to assess preferences of individuals with severe disabilities. *American Journal on Mental Retardation, 103*, 146-161.

Lowman, D.K. (2004). Self-care skills. F. P. Orelove, D. Sobsey & R. K. Silberman (Eds.), *Educating Children With Multiple Disabilities: A Collabortive Approach.* (pp .609-638). Baltimore: Paul Brookes.

MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., & Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions, 20,* 225-238.

Magnuson, M. (2000). Infants with congenital deafness: On the importance of early sign language acquisition. *American Annals of the Deaf, 145*, 6-14.

Maione, L., & Mirenda, P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*, 106-118.

Malone, D. M., Straka, E., & Logan, K. R. (2000). Professional development in early intervention: Creating effective in-service training opportunities. *Infants and Young Children, 12(*4), 53-62.

Mansell, J. (2010). Rasing our sights: services for adults with profound intellectual and multiple disaiblities. 302368, 1-43.

Martin, J. E., & Marshall, H. L. (1995). ChoiceMaker: A comprehensive self-determination transition program. *Interventions in School and Clinic, 30*(3), 147-156.

Martin, T. L., Yu, C. T., Martin, G. L. & Fazzio, D. (2006). On choice, preference and preference for choice. *The Behavior Analyst Today, 7*, 234-241.

McCormick, K.M., Jolivette, K. & Ridgley, R. (2003). Choice making as an intervention strategy for young children. *Young Exceptional Children, 6*(2), 3-10.

McCoy, K., & Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children, 30*, 182-213.

MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm adresinden 10.02.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf adresinden, 10.02.2020 tarihinde erişilmiştir.

Mechling, L. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology, 20*(2), 25-36.

Mechling, L. C., Ayres, K. M., Bryant, K. J., & Foster, A. L. (2014). Comparison of the effects of continuous video modeling, video prompting, and video modeling on task completion by young adults with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 491-504.

Mednick, M. (2007). *Supporting children with multiple disabilities*. New York: Continum International.

Meyen, L. E., & Skrtic, T. M. (1995). *Special Education Student Disability An Introduction Traditional, Emerging and Alternative Perspectives.* (4. baskı). Colorado: Love.

Mitchem, K., & Benyo, J. (2000). A classwide peer-assisted self-management program all teachers can use: Adaptations and implications for rural educators. Retrieved from ERIC Database. (ED439868)

Moes, D. R. (1998). Integrating choice making opportunities within teacher-assigned academic tasks to facilitate the performance of children with autism. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 23*, 319-328.

Murphy, R. J., & Bryan, A. J. (1980). Multiple-baseline and multiple-probe designs: Practical alternatives for special education assessment and evaluation. *The Journal of Special Education, 14*(3), 325-335.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218.

Nikopoulos, C. K., & Keenan, M. (2003). Promoting social initiation in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs, 18*(2), 87-108.

Nikopoulos, C., & Keenan, M. (2004). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*, 93-96.

Nikopoulos, C., & Keenan, M. (2006). *Video modeling and behaviour analysis*. London: Jessica Kingsley.

Olcay-Gül, S., & Vuran, S. (2010). Sosyal becerilerin öğretiminde video model yöntemiyle yürütülen araştırmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 217-274.

Orelove, F. P., & Sobsey, D. R. N. (1996). *Educating Children With Multpile Disabilities A Transdisciplinary Approach.* Baltimore; Paul H. Brookes.

Öncül, N., & Yücesoy-Özkan, S. (2010). Orta ve ileri düzeyde zihinsel yetersizliği olan yetişkinlere videoyla model olma kullanılarak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi. *Anadolu University Journal of Social Sciences, 10*(3), 143156

Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocukların sosyal etkileşimlerine etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim*. (4. Baskı). Ankara: ÖSYM.

Özdemir, M. A. & Şafak, P. (2020, Nisan). *Özel eğitim alanında seçim yapma ile ilgili çalışmaların incelenmesi: Sistematik derleme.* Karadeniz Zirvesi III. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ordu Üniversitesi, Ordu.

Özer, B. (2004). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi: katılma durumları, beklentileri ve engelleri. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri Kitabı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temmuz, Malatya.

Özer, B. (2008). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler,* 195–216, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Özyürek, M. (1995). Görme Yetersizliği Olan Çocuğu Bağımsızlığa Hazırlamak İçin Ana Baba Rehberi. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.

Özyürek, M. (1998). Görme engelliler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Pace, G. M., Ivancic, M. T., Edwards, G. L., Iwata, B. A. & Page, T. J. (1985). Assessment of stimulus preference and reinforcer value with profoundly retarded individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18,* 249-255.

Parsons, M. B., Reid, D. H., Reynolds, J. & Bumgarner, M. (1990). Effects of chosen versus assigned jobs on the work performance of persons with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23,* 253-258.

Payne, E., & Antonow, J. (1982). Development and applications of user produced interactive videotape instructional materials. *Journal of Special Education Technology, 5,* 33-36.

Petitpierre, G., Wolf, D., Dietrich, A., Benz, M., & Adler, J. (2007). Integration of education and care given to children with profound multiple disabilities in switzerland. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 4*(2), 141- 151.

Petry, K., & Meas, B. (2007). Description of the support needs of people with profound multiple disabilities using the 2002 AAMR system: An overview of literature. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*(2), 130-143.

Piazza, C. C., Fisher, W. W., Hanley, G. P., Hilker, K. & Derby, K. M. (1996). A preliminary procedure for predicting the positive and negative effects of reinforcement-based procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 29, 137-152.

Powers, L. E. (2005). Self-determination by ındividuals with severe disabilities: Limitations or excuses? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 30* (3), 168-172

Ramsey, M. L., Jolivette, K., Patterson, D., & Kennedy, C. (2010). Using choice to increase time on task, task completion, and accuracy for students with emotional/behavior disorders in a residential facility. *Education and Treatment of Children, 33*, 1-21.

Ramsey, M.L. (2010). *Using function-based choice-making ınterventions to ıncrease task completion and accuracy and to reduce problem behaviors for students with E/BD.* (Doctoral dissertation, Georgia State University, Atlanta).

Rehfeldt, R. A., Dahman, D., Young, A., Cherry, H., & Davis, P. (2003). Teaching a simple meal preparation skill to adults with moderate and severe mental retardation using video modeling. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs, 18*(3), 209-218.

Reid, D. H., Emerson, J. M., & Green, C. W. (1999). A systematic evaluation of preferences identified through person-centered planning for people with profound multiple disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 32, 467-477.

Reid, D. H., Phillips, J. F. & Green, C. W. (1991). Teaching persons with profound multiple handicaps: A review of the effects of behavioral research. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 319-336.

Romaniuk, C., & Miltenberger, R. G. (2001). The influence of preference and choice of activity on problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3*, 152-159.

Roscoe, E. M., Iwata, B. A. & Kahng, S. W. (1999). Relative versus absolute reinforcement effects: Implications for preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32*, 479-493.

Sacks, S. Z., (1998). Educating students who have visual impairments with other disabilities: An overview. In S. Sacks & R. Silberman (Eds.), *Educating students who have visual impairments and other disabilities.* (pp.3-38), Baltimore: Paul H. Brookes.

Sazak-Pınar, E. (2009). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin beklentileri ve sosyal beceri öğretim programının öğretmen çıktıları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (Geliştirilmiş 14. Baskı). Ankara: Pegem.

Shevin, M., & Klein, N. (2004). The importance of choice-making skills with students with severe disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*, 161-168.

Shevin, M., & Klein, N. K. (1984). The importance of choice-making skills for students with severe disabilities. *The Journal of The Association for the Severely Handicapped, 9*, 159-166.

Shogren, K. A., Faggelle-Luby, M. N., Bae, S. J., & Wehmeyer, M. L. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*, 228-237.

Shukla-Mehta, S., Miller, T., & Callahan, K. J. (2010). Evaluating the effectiveness of video instruction on social and communication skills training for children with autism spectrum disorders: A review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental disabilities, 25*, 23-36.

Sigafoos, J., & Dempsey, R. (1992). Assessing choice making among children with multiple disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 25, 747-755.

Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., Upadhyaya, M., Edrisinha, C., Lancioni, G. E., Hundley, A., Andrews, A., Garver, C., & Young, D. (2005). Computer-presented video prompting for teaching microwave oven use to three adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education, 14*(3), 189-201.

Silberman, R.K., Bruce, S.M., & Nelson, C. (2004). Children with sensory impairments. In F. P. Orelove, D. Sobsey & R. K. Silberman (Eds.), *Educating children with multiple disabilities: A collabortive approach.* (Fourth Edtion). (pp.425-528). Baltimore: Paul Brookes.

Smith, R. B., Morgan, M., & Davidson, J. (2005). Does the daily choice making of adults with intellectual disability meet the normalisation principle? *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 30*, 226-235.

Snyder, P., Hemmeter, M. L., Meeker, K. A., Kinder, K., Pasia, C., & McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of the early childhood Professional development literature. *Infants & Young Children, 25*(3), 188-212.

Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (15. Baskı). Ankara: Anı.

Spevack, S. M. (2006). *Assessing stimulus preferences and testing stimuli as reinforcers for children and adults with profound mental retardation and multiple disabilities.* Unpublished Ph.D., University of Manitoba, Canada.

Spevack, S., Martin, T. L., Heibert, R., Yu, C. T., & Martin, G. L. (2004). Effects of choice of work tasks on on-task, aberrant, happiness and unhappiness behaviors of persons with developmental disabilities. *Journal on Developmental Disabilities, 11*(2), 79-97.

Stafford, A. (2005). Choice making: A strategy for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children, 37*(6), 12–17.

Stafford, A. M. (1999). *Preference variability and the instruction of choice making with students with severe intellectual disabilities*. (Doctoral dissertation, Georgia State University Acworth, Georgia, ABD).

Stafford, A., M., Alberto, P. A., Fredrick, L.D., Heflin, L. J., & Heler, K.W. (2002). Preferences variability and the instruction of choice making with students with severe intellectual disabilities. *Education and Training in Mental Retardatiton and Developmental Disabilities*. *37*, 70-88.

Stang, K., Carter, E., Lane, K., & Pierson, M. (2009). Perspectives of general and special educators on fostering self-determination in elementary and middle school. *Journal of Special Education, 43*, 94-106.

Sturmey, P. (2003). Video technology and persons with autism and other developmantal disabilities: An emerging technology for PBS. *Journal of Positive Bahevior Interventions, 5*, 3-4.

Sturmey, P., & Fitzer, A. (2007). *Autism spectrum disorders.* PRO-ED: USA.

Sucuoğlu, B. (2010). *Özel eğitim terimleri sözlüğü.* Ankara: Maya.

Şabanova, N. (2000). *Zihin engellilerle çalışan çocuk eğiticilerine yönelik özbakım ve ev içi becerileri öğretim programının etkililiği.* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize.

Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi.* Ankara: Vize.

Şafak, P. (2018). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşması için desteklenmesi.* Ankara: Vize.

Şafak, P., & Uyar, D. (2015). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara seçim yapma becerisinin öğretimi. *Turkish Studies, 10*(3), 779-798.

Şafak, P., Çetin, M. E., & Kot, M. (2015). Siblings attitudes towards persons with severe/profound and multiple disabilities in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191*, 2083-2088.

Şahin, F. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programının etkililiği.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tam, G. M., Phillips, K. J. & Mudford, O. C. (2011). Teaching individuals with profound multiple disabilities to access preferred stimuli with multiple microswitches. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 2352-2361.

Taras, M. (2003). To feedback or not to feedback in student self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 28*(5), 549-565.

Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single Subject Research In Special Education*. Columbus: Charles E. Merill.

Taylor, B.A., Levin, L., & Jasper, S. (1999). Increasing play-related statements in children with autism toward their siblings: Effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 11*, 253-264.

Tekin- İftar, E., Kırcaali-İftar, G., Erbaş, D., Kurt, O. (2012) *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar.

Tekin, E., & Kircaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitim yanlişsiz ögretim yöntemleri (Özel eğitimde hatasız öğrenme yöntemleri)*. Ankara: Nobel.

Tekin-İftar, E. (2005). İleri derecede ve çoklu yetersizlikler. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (s: 81-96). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize.

Tessing J. L, Napolitano D. A, Mc Adam D. B, DiCesare A, & Axelrod S. (2006). The effects of providing access to stimuli following choice making during vocal preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis.* 39, 501–506.

Thuppal, M., & Sobsey, D. (2004). Children with special health care needs. F. P. Orelove, D. Sobsey & R. K. Silberman (Eds.), *Educating Children With Multiple Disabilities: A Collabortive Approach.* (pp.311-378). Baltimore: Paul Brookes.

Tuncer, T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş.* Ankara: Gündüz.

Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim.* Ankara: Maya.

Tüfekçioğlu, U. (2001). İşitme yetersizlikleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Uyar, D. (2016). *Çoklu yetersizlikten etkilenmiş göremeyen çocukların jest yoluyla iletişim becerileri ile yetişkinlerin çocuklara yönelik etkileşim davranışlarının incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2007). *Otistik özellik gösteren çocuklara birebir öğretimde etkinlikler içi ve arası seçim fırsatları sunmanın etkilerinin karşılaştırılması.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2007b). Otistik özellik gösteren çocuklara sunulan seçim fırsatları ve etkileri. *Özel Eğitim Dergisi, 8* (2), 67-83.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(7), https://www.pegem.net/Akademi/3-8232-Gecmisten-Gunumuze-Turk-Egitim Sisteminde-Ogretmen-Yetistirme-ve-Gunumuz-Sorunlari.aspx adresinden 17 Ocak 2020 tarihinde erişilmiştir.

Van Tubbergen M., Omichinski D. & Warschausky S. (*2007*). How children with severe disabilities make choices of preference and knowledge. *Exceptional Parent, 37*(5), 36.

Van Tubbergen M., Warschausky S., Birnholz J., & Baker, S. (2008). Choice beyond preference: Conceptualization and assessment of choice-making skills in children with significant impairments. *Rehabilitation Psychology, 53,* 93-100.

Vukelich, C., & Wrenn, L.C. (1999). Quality Professional Development: What Do We Think We Know? *Childhood Education, 75* (3), 153-160.

Vuran, S., Çolak, A., & Gürgür, H. (2003). Davranış kontrolü ve beceri öğretimi konusunda hizmet içi eğitime katılanların programa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4*(1), 1-17.

Watanabe, M., & Sturmey, P. (2003). The effect of choice-making opportunities during activity schedules on task engagements of adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33,* 535- 538.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of clinical child psychology, 30*(3), 283-302.

Wehmeyer, M. L. (1996). *Self-Determination as an Educational Outcome: Why is it Important to Children, Youth, and Adults with Disabilities?* D. J. Sands ve M. L. Wehmeyer (Eds.), Self-Determination across the Life Span: Independence and Choice for People with Disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L. (2003). Self-determination, vocational rehabilitation and workplace supports. *Journal of Vocational Rehabilitation, 19*,67-69.

Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self determination to students with disabilities.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Westling, D. L., & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Westling, D. L., & L. Fox (Ed). (2009). *Teaching Students with Severe Disabilities*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.

Wight, D., & Buston, K. (2003). Meeting needs but not changing goals: evaluation of inservice teacher training for sex education. *Oxford Review of Education, 29*(4), 521-543.

Wittich, W., Watanabe, D.H. & Gagne, J.P. (2012). Sensory and demographic characteristics of deafblindness rehabilitation clients in Montre´ al, Canada. *Ophthalmic Physiol Opt 32*, 242–251.

Wood, W. M., Karvonen, M., Test, D. W., Browder, D., & Algozzine, B. (2004). Promoting student self-determination skills in IEP planing. *Teaching Exceptional Children, 36* (3), 8-16.

Yavuz, M. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ev içi becerilerin öğretiminde videoyla model olma ile videoyla ipucu yöntemlerinin etkililiğinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yavuz, M., & Şafak, P. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ev içi becerilerin öğretiminde videoyla model olma ile videoyla ipucu yöntemlerinin etkililiğinin ve verimliliklerini karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(2), 341-365.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2007). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Zhou, L., Iwata, B. A., Goff, G. A., & Shore, B. A. (2001). Longitudinal analysis of leisure-item preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*, 179-184.

EKLER

EK-1. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1)Hangi üniversiteden mezun oldunuz? Yazınız.

…….Üniversitesi.

2) Üniversiteden mezun olduğunuz bölümü işaretleyiniz.

☐ Zihin Engeliler Öğretmenliği Bölümü

☐ Görme Engelliler Öğretmenliği Bölümü

☐ İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümü

☐ Özel Eğitim Bölümü

☐ Sınıf Öğretmenliği Bölümü

3) Meslekte kaçıncı yılınızı çalışıyorsunuz? Yazınız.

……yıl.

4) Mezun olduğunuz lisans programında ya da mesleki gelişim kapsamında aşağıdaki belirtilen konularda herhangi bir ders veya eğitim aldınız mı? Aldıysanız işaretleyiniz.

☐ Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrenciler ve Eğitimleri

☐ Sınıf Yönetimi

☐ Uygulamalı Davranış Analizi

☐ Seçim Fırsatı Sunma Eğitimi

☐ Kavram Öğretimi

☐ Arkadaşlık Becerisini Geliştirme Eğitimi

☐ Özel Eğitimde Aile Eğitim

☐ Seçim Yapma Öğretimi

EK-2. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi**, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'**ndan ……..tarih / ……..sayı ile izin alınan* ve Doç.Dr. Pınar ŞAFAK'ın tez danışmanlığında Mehmet Akif ÖZDEMİR tarafından yürütülen "Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş bireylerle çalışan öğretmenlere uygulanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının etkililiği" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izini alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	AÇYE olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere seçim fısatı sunma becerisi kazandırmak için hazırlanan video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programının etkililiğini incelemektir.
Araştırmanın Yöntemi	Tek denekli araştırma yöntemlerinden "Çoklu Yoklama Modeli"
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi)	01/06/2020 31/11/2020
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	Üç özel eğitim öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan dokuz özel eğitim öğrencisi.
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Emin - Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Merkezi II. Kademe NİĞDE/ Merkez
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☒ Hayır ☐

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Araştırmada esnasında kamera ile görüntü ve ses kaydımın alınmasına ve sadece araştırma kapsamında kullanılmasına izin veriyorum. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeteri kadar güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu formun bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı	Doç.Dr. Pınar ŞAFAK	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı Bosna/Z-16 06500 Teknikokullar Ankara – TURKEY Tel: 0312 202 8374	

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu	Emin- Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu.	

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu	Emin- Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu.	

EK-3. Seçim Fırsatı Sunma Kontrol Listeleri

A. YIRTMA ETKİNLİĞİ SEÇİM FIRSATI SUNMA KONTROL LİSTESİ

Kullanım Yönergesi: Yırtma etkinliği sırasında öğretmenin üç öğrenci için sunulabilecek 36 seçim fırsatı yer almaktadır. Öğretmenin seçim fırsatı sunduğu durumlar için sütunlara "+" işaretlenecektir. Öğretmenin seçim fırsatı sunma yüzdesi 36 seçim fırsatına göre hesaplanacaktır. Öğretmen etkinlikte yer alan 36 seçim fırsatından en az ¾ ünü sunarsa başarılı olacaktır.

SEÇİM FIRSATI SUNULABİLECEK OLASI DURUMLAR	ÖĞRETMENİN SEÇİM FIRSATI SUNMA DURUMU		
A) ETKİNLİK ÖNCESİNDE	1.Öğrenci	2.Öğrenci	3.Öğrenci
1) Öğretmen "Bu dersimizde bir etkinlik yapacağız. İki tane etkinliğimiz var bunlar yırtma ve makasla kesme. Bu etkinliklerden hangisini yapmak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
2) Öğretmen "Yırtma etkinliği sırasında mavi renk sıraya mı yoksa beyaz sıraya mı oturmak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
3) Öğretmen "Yırtma etkinliğini arkadaşların ile birlikte yapmak ister misin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar. (Sıraları yan yana getirebiliriz)			
B) ETKİNLİK SIRASINDA			
4) Öğretmen "Masamın üzerindeki yırtma sayfalarından kırmızı olanı mı yoksa sarı olanı mı yırtak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
5) Öğretmen "Yırtma etkinliğine hangi çizgiden başlamak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
6) Öğretmen "Yırtma etkinliğine hangi çizgiyi yırtarak devam etmek istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
C) ETKİNLİK SONRASINDA			
7) Öğretmen "Adını bu kalemlerden pembe ile mi yoksa mavi ile mi yazmamı istersin? / yazmak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
8) Öğretmen "Adını, yırttığımız sayfadan oluşan şeklin neresine yazma mı? / yazmak istersin?/(Adını nereye			

yazmamı istersin buraya mı yoksa şuraya mı?)" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
9) Öğretmen "Yırtma etkinliği sonunda oluşan şekli panoya asmak mı yoksa dosyana koymak mı istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
10) Öğretmen "Biraz önce yaptığımız yırtma etkinliğini sevdin mi?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
11) Öğretmen "Bu etkinliği başka bir zaman tekrardan yapmak ister misin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
12) Öğretmen "Yırtma etkinliğini zamanında güzel bir şekilde bitirdiğin için ödül kazandın. Ödül listemizden hangisini seçmek istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			

B. MAKASLA KESME ETKİNLİĞİ SEÇİM FIRSATI SUNMA KONTROL LİSTESİ

Kullanım Yönergesi: Makasla kesme etkinliği sırasında öğretmenin üç öğrenci için sunulabilecek 36 seçim fırsatı yer almaktadır. Öğretmenin seçim fırsatı sunduğu durumlar için sütunlara "+" işaretlenecektir. Öğretmenin seçim fırsatı sunma yüzdesi 36 seçim fırsatına göre hesaplanacaktır. Öğretmen etkinlikte yer alan 36 seçim fırsatından en az ¾ ünü sunarsa başarılı olacaktır.

SEÇİM FIRSATI SUNULABİLECEK OLASI DURUMLAR	ÖĞRETMENİN SEÇİM FIRSATI SUNMA DURUMU		
A) ETKİNLİK ÖNCESİNDE	1.Öğrenci	2.Öğrenci	3.Öğrenci
1) Öğretmen "Bu dersimizde bir etkinlik yapacağız. İki tane etkinliğimiz var bunlar yırtma ve makasla basit şekilleri kesme. Bu etkinliklerden hangisini yapmak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
2) Öğretmen "Makasla kesme etkinliği sırasında mavi renk sıraya mı yoksa beyaz sıraya mı oturmak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
3) Öğretmen "Makasla şekilleri kesme etkinliğini arkadaşların ile birlikte yapmak ister misin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.(Sıraları yan yana getirebiliriz).			

B) ETKİNLİK SIRASINDA			
4) Öğretmen "Masamın üzerindeki renkli kâğıtlardan hangisini kesmek istersin? Kırmızı kağıdı mı yoksa sarı kağıdı mı?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
5) Öğretmen "Masamın üzerindeki makaslardan hangisini seçmek istersin? Mavi renkli makası mı yoksa turuncu renkli makası mı?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
6) Öğretmen "Makasla kâğıttaki şekilleri kesmeye hangi şekilden başlamak istersin? Elmadan mı yoksa kareden mi?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
C) ETKİNLİK SONRASINDA			
7) Öğretmen "Adını bu kalemlerden pembe ile mi yoksa mavi ile mi yazmamı istersin? / yazmak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
8) Öğretmen "Adını kestiğimiz şekillerin neresine yazmak istersin? / yazmamı istersin? /(Adını nereye yazmamı istersin buraya mı yoksa şuraya mı?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
9) Öğretmen "Kestiğimiz şekilleri panoya asmak mı yoksa dosyana koymak mı istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
10) Öğretmen "Biraz önce yaptığımız makasla şekilleri kesme etkinliğini sevdin mi?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
11) Öğretmen "Bu etkinliği başka bir zaman tekrardan yapmak ister misin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
12) Öğretmen "Makasla kâğıttaki şekilleri kesme etkinliğini zamanında güzel bir şekilde bitirdiğin için ödül kazandın. Ödül listemizden hangisini seçmek istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			

C. BOYAMA ETKİNLİĞİ SEÇİM FIRSATI SUNMA KONTROL LİSTESİ

Kullanım Yönergesi: Boyama etkinliği sırasında öğretmenin üç öğrenci için sunulabilecek 36 seçim fırsatı yer almaktadır. Öğretmenin seçim fırsatı sunduğu durumlar için sütunlara "+" işaretlenecektir. Öğretmenin seçim fırsatı sunma yüzdesi 36 seçim fırsatına göre

hesaplanacaktır. Öğretmen etkinlikte yer alan 36 seçim fırsatından en az ¾ ünü sunarsa başarılı olacaktır.

SEÇİM FIRSATI SUNULABİLECEK OLASI DURUMLAR	ÖĞRETMENİN SEÇİM FIRSATI SUNMA DURUMU		
A) ETKİNLİK ÖNCESİNDE	1.Öğrenci	2.Öğrenci	3.Öğrenci
1) Öğretmen "Bu dersimizde bir etkinlik yapacağız. İki tane etkinliğimiz var bunlar boyama ve yapıştırma. Bu etkinliklerden hangisini yapmak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
2) Öğretmen "Boyama etkinliği sırasında mavi renk sıraya mı yoksa beyaz sıraya mı oturmak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
3) Öğretmen "Boyama etkinliğini arkadaşların ile birlikte yapmak ister misin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar. (Sıraları yan yana getirebiliriz)			
B) ETKİNLİK SIRASINDA			
4) Öğretmen "Masamın üzerinde bulunan aynı resim ve şekiller çizili bu renkli kâğıtlardan hangisini boyamak istersin? Sarı rekli kağıdı mı yoksa kırmızı renkli kağıdı mı?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
5) Öğretmen "Kuru boya ile mi yoksa pastel boya ile mi boyamak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
6) Öğretmen "Boyama etkinliğine hangisinden başlamak istersin? Elmadan mı yoksa kareden mi?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
C) ETKİNLİK SONRASINDA			
7) Öğretmen "Adını bu kalemlerden pembe ile mi yoksa mavi ile mi yazmamı istersin? / yazmak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
8) Öğretmen "Adını boyama sayfasının neresine yazmak istersin? / yazmamı istersin? /Adını nereye yazma mı istersin buraya mı yoksa şuraya mı?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
9) Öğretmen "Boyama etkinliği sayfanı panoya asmak mı yoksa dosyana koymak mı istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			

10) Öğretmen "Biraz önce yaptığımız boyama etkinliğini sevdin mi? " diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
11) Öğretmen "Bu etkinliği başka bir zaman tekrardan yapmak ister misin? " diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
12) Öğretmen "Boyama etkinliğini zamanında güzel bir şekilde bitirdiğin için ödül kazandın. Ödül listemizden hangisini seçmek istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			

D. KAĞIT YAPIŞTIRMA ETKİNLİĞİ SEÇİM FIRSATI SUNMA KONTROL LİSTESİ

Kullanım Yönergesi: Kağıt yapıştırma etkinliği sırasında öğretmenin üç öğrenci için sunulabilecek 36 seçim fırsatı yer almaktadır. Öğretmenin seçim fırsatı sunduğu durumlar için sütunlara "+" işaretlenecektir. Öğretmenin seçim fırsatı sunma yüzdesi 36 seçim fırsatına göre hesaplanacaktır. Öğretmen etkinlikte yer alan 36 seçim fırsatından en az ¾ ünü sunarsa başarılı olacaktır.

SEÇİM FIRSATI SUNULABİLECEK OLASI DURUMLAR	ÖĞRETMENİN SEÇİM FIRSATI SUNMA DURUMU		
A) ETKİNLİK ÖNCESİNDE	1.Öğrenci	2.Öğrenci	3.Öğrenci
1) Öğretmen "Bu dersimizde bir etkinlik yapacağız. İki tane etkinliğimiz var bunlar boyama ve kağıt yapıştırma. Bu etkinliklerden hangisini yapmak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
2) Öğretmen "Kağıt yapıştırma etkinliği sırasında mavi renk sıraya mı yoksa beyaz sıraya mı oturmak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
3) Öğretmen "Kağıt yapıştırma etkinliğini arkadaşların ile birlikte yapmak ister misin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar. (Sıraları yan yana getirebiliriz)			
B) ETKİNLİK SIRASINDA			
4) Öğretmen "Masamın üzerinde bulunan aynı resim ve şekiller çizili bu renkli kâğıtlardan hangisine yapıştırma yapmak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
5) Öğretmen "Kağıt yapıştırma sayfandaki resimlerden hangisine yapıştırma yapmak istersin? Elmaya mı yoksa kareye mi?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			

6) Öğretmen "Kağıt yapıştırma etkinliğinde bu mavi ve yeşil kağıtlardan hangisini kullanmak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
C) ETKİNLİK SONRASINDA			
7) Öğretmen "Adını bu kalemlerden pembe ile mi yoksa mavi ile mi yazmamı istersin? / yazmak istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
8) Öğretmen "Adını kağıt yapıştırma etkinliği sayfasının neresine yazmak/ yazmamı istersin? /(Adını nereye yazma mı istersin buraya mı yoksa şuraya mı?)" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
9) Öğretmen "Kağıt yapıştırmak etkinliği sayfasını panoya asmak mı yoksa dosyana koymak mı istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
10) Öğretmen "Biraz önce yaptığımız kağıt yapıştırma etkinliğini sevdin mi?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
11) Öğretmen "Bu etkinliği başka bir zaman tekrardan yapmak ister misin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			
12) Öğretmen "Kağıt yapıştırma etkinliğini zamanında güzel bir şekilde bitirdiğin için ödül kazandın. Ödül listemizden hangisini seçmek istersin?" diye sorarak seçim fırsatı sunar.			

EK-4. Sosyal Geçerlik Formu

SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Sevgili öğretmenler, sizler için hazırlanmış olan Video Teknolojisi İle SFS Öğretmen Eğitim Programını aşağıdaki sorulara yanıt vererek değerlendiriniz. Vereceğiniz bilgiler hazırlanan eğitimin içeriğinin ve sunuş biçiminin daha iyi hale getirilmesinde kullanılacaktır. Eğitime katıldığınız ve değerlendirdiğiniz için teşekkür ederiz.

Lütfen Değerlendiriniz.

A. Katıldığım **Öğretmen Eğitim Programı,**

Katıldığım Öğretmen eğitim Programı,	**Hiç Katılmıyorum (0)**	**Katılmıyorum (1)**	**Kararsızım (2)**	**Katılıyorum (3)**	**Çok Katılıyorum (4)**
1. İçeriği AÇYE öğrenciler ile çalışan öğretmenler için yeterliydi.					
2. Eğitimcisi donanımlıydı.					
3. Program kapsamında hazırlanan öğretmen eğitim materyali anlaşılırlık, dil ve konuları açısından yeterliydi.					
4. Programın süresi yeterliydi.					
5. Sunumlar açık ve anlaşılırdı.					
6. Sunumda gösterilen videolar seçim fırsatı sunmayı uygulayabilmek için yeterliydi.					
7. Eğitimci bizlerle öğrenmemizi kolaylaştıracak etkileşim ve iletişim kurdu.					
8. Eğitim verilen yerin teknik donanımı ve koşulları eğitim için uygundu.					

B. Katıldığım **Öğretmen Eğitim Programı** sonucunda,

Eğitimin mesleki gelişime katkıları,	**Hiç Katılmıyorum (0)**	**Katılmıyorum (1)**	**Kararsızım (2)**	**Katılıyorum (3)**	**Çok Katılıyorum (4)**
1. AÇYE öğrenciler ve gelişim özellikleri hakkında yeni bilgiler öğrendim.					
2. Tercih ile seçim arasında fark olduğunu ve ikisinin farklı kavramlar olduğunu öğrendim.					
3. AÇYE öğrenciler için seçim yapmanın önemli olduğunu öğrendim.					
4. Seçim fırsatı sunmayı sınıfta uygulamaya başladım.					
5. Seçim fırsatı sunmaya başladıktan sonra öğrencilerin seçim yapmalarında değişikliklerin olduğunu fark ettim.					
6. Seçim fırsatı sunmayı uygulamaya başladığımdan itibaren sınıfımda karşılaştığım güçlükler azaldı.					
7. Seçim fırsatı sunmayı uygulamaya başladığımdan itibaren sınıfımdaki çocuklardaki davranış değişikliklerini fark ettim.					
8. Öğretmen eğitim programının uygulanma sürecinde ve sonrasında sınıf içi davranışlarımda değişiklik oldu.					
9. Seçim fırsatı sunmayı uygulamaya başladığımdan itibaren sınıfta öğrencilerle birlikte daha iyi/daha sorunsuz zaman geçirdiğimizi fark ettim.					
10. Öğretmen eğitim programının uygulanma sürecinde iyi vakit geçirdim.					

C. Katıldığınız **öğretmen eğitim programında,**

1. Sizin için en yararlı konular hangileriydi? Niçin?

2. Bu öğretmen eğitim programı tekrar düzenlense içeriğinde, materyallerinde, sunumunda, süresinde, vb. ne gibi değişiklikler yapılmasını önerirsiniz?

3. Eklemek istediğiniz noktalar varsa lütfen yazınız:

EK-5. Uygulama Güvenirliği Formu

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Kullanma Yönergesi: Bu formda, araştırmacıdan gerçekleştirmesi beklenen uygulama basamakları, "Uygulama Basamakları" sütununda yer almaktadır. Araştırmacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini izleyerek yerine getirdiyse "Evet" getirmediyse "Hayır" sütununa çek atınız.

Gözlemci: **Tarih:**
Oturum: **Toplam (+) % :**

Uygulama Basamakları **A)Veri Kayıtları (Başlama Düzeyi, Öğretim Sonu, İzleme, Genelleme)**	**Evet**	**Hayır**
1) Araştırmacı etkinlikte kullanılacak materyalleri hazır şekilde öğretmen masasının üzerine bıraktı mı?		
2) Araştırmacı, öğretmene etkinliğe başlaması için " Bu etkinliklerden bir tanesini öğrencilerinize yaptırın" yönergesini verdi mi?		
B)Öğretmen Eğitim Programının Uygulanması		
3) Eğitimci video teknolojisi ile SFS öğretmen eğitim programı hakkında bilgilendirme yaptı mı?		
4) Eğitimci AÇYE öğrenciler ve gelişim özellikleri hakkında bilgilendirme yaptı mı?		
5) Eğitimci seçim yapma, seçim ve tercih hakkında bilgilendirme yaptı mı?		
6) Eğitimci AÇYE öğrencilere seçim fırsatı sunmanın faydaları hakkında bilgilendirme yaptı mı?		
7) Eğitimci birinci oturumu özetledi mi?		
8) Eğitimci AÇYE öğrencilere günlük rutin bağlamında ne tür seçim fırsatları sunulacağı hakkında bilgilendirme yaptı mı?		
9) Eğitimci, öğretmenlerin etkinlik yaparken kaydedilen (Başlama Düzeyi) videolarında yer alan olası seçim fırsatları hakkında öğretmenlere video geri bildirim verdi mi?		
10) Eğitimci birinci ve ikinci oturumu özetledi mi?		
11) Eğitimci seçim fırsatı sunmada yer alan öğretmen ve öğrenci davranışları hakkında bilgilendirme yaptı mı?		
12) Eğitimci video aracıyla model olma yöntemiyle seçim fırsatı sunma öğretimi yaptı mı?		
13) Eğitimci öğretmenlere sınıfta öğrencileri varmış gibi seçim fırsatı sunma uygulaması yaptırdı mı?		
14) Eğitimci seçim fırsatı sunma uygulamasında öğretmen hata yaptığında ya da olası seçim fırsatlarını unuttuğunda düzeltmede bulundu mu?		
15) Eğitimci, öğretmenin seçim fırsatı sunma uygulamasını özetledi mi?		
16) Eğitimci öğretmene seçim fırsatı sunmaya dair sorunuz var mı diye sordu mu?		

EK-6. Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİK FORMU

1. **Öğretmenin Başlama Düzeyi Verileri**

Oturumlar	Araştırmacı		Gözlemci	
	Öğretmenin BD Davranış Sayısı	Yüzdelik Oranı	Öğretmenin BD Davranış Sayısı	Yüzdelik Oranı
1.Oturum				
2.Oturum				
3.Oturum				

2. **Öğretmeni Öğretim Sonu Verileri**

Oturumlar	Araştırmacı		Gözlemci	
	Öğretmenin BD Davranış Sayısı	Yüzdelik Oranı	Öğretmenin BD Davranış Sayısı	Yüzdelik Oranı
1.Oturum				
2.Oturum				
3.Oturum				

3. **Öğretmenin İzleme Verileri**

Oturumlar	Araştırmacı		Gözlemci	
	Öğretmenin BD Davranış Sayısı	Yüzdelik Oranı	Öğretmenin BD Davranış Sayısı	Yüzdelik Oranı
1.Oturum				
2.Oturum				
3.Oturum				

4. **Öğretmenin Genelleme Verileri**

Oturumlar	Araştırmacı		Gözlemci	
	Öğretmenin BD Davranış Sayısı	Yüzdelik Oranı	Öğretmenin BD Davranış Sayısı	Yüzdelik Oranı
1.Oturum				
2.Oturum				
3.Oturum				

EK-7. Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Video Teknolojisi İle Seçim Fırsatı Sunma Öğretmen Eğitim Programı

AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERE UYGULANAN VİDEO TEKNOLOJİSİ İLE SEÇİM FIRSATI SUNMA ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMI

AMAÇ: AÇYE olan bireylerle çalışan öğretmenlerin; AÇYE olan öğrencilere seçim fırsatı sunma becerileri kazandırmak ve seçim fırsatı sunma davranışlarını artırmaktır.
AÇYE olan bireylere sunulan seçim fırsatlarının, öğrencilerin seçim yapmalarına ve yaşam sorumluluklarını alarak bağımsız bireyler olabilmelerine imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

İÇERİK: Video teknolojisi ile seçim fırsatı sunma öğretmen eğitim programı; AÇYE öğrenciler hakkında bilgilendirmeyi, SFS hakkında bilgilendirmeyi, video teknolojisi ile olumsuz örnek (öğretmenlerin başlama düzeyi videoları) üzerinden video ile geri bildirimde bulunmayı (video feeedback), video teknolojisi ile olumlu örnek üzerinden video ile model olmayı (video modeling), öğretmenlere sınıfta öğrenciler var olmadan örnek SFS uygulaması yapmalarını ve öğretmenlere sınıfta öğrencileri ile SFS uygulaması yapmalarını kapsamaktadır.

SÜRE: Video teknolojisi ile seçim fırsatı sunma öğretmen eğitimi üç oturum olarak planlanmıştır.

MATERYALLER: Öğretim oturumlarında; materyal olarak akıllı tahta, powerpoint sunusu, video kayıtları, değerlendirme sayfaları ve kalem kullanılacaktır.

OTURUMLAR

1.OTURUM: Bilgilendirme

AMAÇ 1: AÇYE bireylerle çalışan öğretmenler; AÇYE olan bireyleri, AÇYE olan bireylerin gelişim özelliklerini ve bu bireylere seçim fırsatı sunmanın önemini açıklar.

Ö.A.1: Öğretmenler AÇYE olan bireyleri tanımlar.

Ö.A.2: Öğretmenler AÇYE olan bireyleri gelişim özelliklerini sayar.

Ö.A.3: AÇYE olan bireylerin gelişim özelliklerini açıklar.

Ö.A.4: Öğretmenler 'tercih' ve 'seçim' kavramlarını tanımlar.

Ö.A.5: Öğretmenler 'tercih' ve 'seçim' kavramlarının farkını açıklar.

Öğretim Süreci

Öğretim Yöntemi: Açık Anlatım

Öğretim Süresi: 50 Dk.

Öğretimde Kullanılacak Materyaller: Akıllı tahta, powerpoint sunusu, değerlendirme sayfası ve
kalem.

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş (AÇYE) Öğrenciler ve Özellikleri

İlk olarak çoklu yetersizlik; görme engeli, zihinsel engeli, işitme engeli, konuşma engeli veya geriliği, öğrenme güçlüğü, otizm, otizm benzeri darvranışlar, nadir görülen kalıtımsal sendromlar, spina bifida, travmatik beyin hasarı, ortopedik engel, serebral palsi, epilepsi gibi çeşitli nörolojik hastalıklar ve kronik sağlık sorunları ile bunlara benzer engellerin iki veya daha fazlasının birlikte bireyde var olması çoklu yetersizlik olarak ifade edilir.

Bireyin tek bir yetersizlikten ağır düzeyde etkilenme durumun; bilim uzmanları tarafından alan yazında, kimi zaman çoklu yetersizlik terimin *ağır(ileri/ciddi) derecede ve çoklu yetersizlik* şeklinde kullanıldığı da görülmektedir. Bu şekilde kullanımın nedeni birden çok yetersizliğin birlikte yer alması ya da tek bir yetersizlik türünden ağır derece etkilenmiş olmanın kişiyi, *ağır derecede yetersizlikten etkilenme* kavramı içerisine çoklu yetersizlik ile birlikte almasından kaynaklıdır.

AÇYE olan bireylerin farklı birçok tanımı olmasına rağmen gelişim alanlarında gösterdikleri özelliklere bakıldığında AÇYE olan bireylerin pek çoğunun;

Fiziksel gelişimleri bakımından normal gelişim özellikleri gösteren akranlarından geride olduğu, ince ve kaba kas gelişimlerinde problemler yaşadıkları görülmektedir. Bu problemlerin sebeplerine bakıldığında kaslarının ya aşırı kasılması ya da hiç kasılmayıp gevşek kalması durumlarından kaynaklandığı görülmektedir. AÇYE olan AÇYE olan AÇYE olan bireyler, farklı ince ve kaba kas gelişim özellikleri sebebiyle gün içerisinde öncelikli ihtiyaçlarını karşılamakta zorluklar yaşamaktadırlar. AÇYE olan bireyler bazı motor becerilerde hareket etme, yürüme, tutma, kavrama ve doğal yollardan beslenme ile sindirme gibi alanlarda gerilik göstermektedir. AÇYE olan bireyler; oturmada, ayakta durmada, desteksiz durabilmede, ellerini-kollarını hareket ettirme gibi fiziksel çaba gerektiren durumlarda zorlanabilmektedirler. AÇYE olan bireyler bu zorlukların yanında çeşitli duruş bozuklukları da gösterebilirler. AÇYE olan bireyler motor problemlerin yanı sıra farklı birçok sorun da yaşarlar. Bu sorunlar; kemik bozuklukları, duyusal bozukluklar, nöbetler, akciğer ve solunum sorunları, kulak ve mesane enfeksiyonları ile deri sorunları olarak ifade edilmektedir. Ayrıca AÇYE olan bireylerin büyük bir kısmı yaşadıkları motor problemlerden dolayı bağımsız olarak hareket etmekte, yürümekte zorlanırken, bu bireylerden beyin felci geçirenlerin büyük bir kısmının ise yürüyemediği görülmektedir.

Dil ve iletişim becerilerindeki gelişimleri bakımından çoğunun sınırlı dil gelişim özelliklerine sahip oldukları görülür. Bireylerin bir kısmı dil kazanımın ilk aşamalarını geçemezken bir kısmı bir sonraki aşamaya geçtiği bir kısmı ise konuşma haricindeki iletişim sisteminden yani sözsüz iletişimin diğer şekillerinden (jest, mimik, işaret, resim, objeler gibi.) faydalandıkları görülür. AÇYE olan bireyler iletişim becerilerini sınırlı şekilde kullanabildikleri ya da hiç kullanamadıkları için iletişim kurmada problemler yaşadıkları görülmektedir. AÇYE olan bireylerden iletişim kuramayan, iletişimde sınırlıklar yaşayan bireylerin dil gelişimleri desteklemek, iletişim ihtiyaçlarını karşılamak ve herşeyden daha önemlisi yaşam kalitelerini artırmak için Arttırıcı ve Destekleyici İletişim Teknikleri (ADİT) kullanılabilir. Normal gelişim özelliği gösteren akranları gibi konuşmayı yeterli şekilde kullanamayan ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenen bireyler için kullanılacak başka iletişim türlerini bireyin fiziksel becerilerde yapabildikleri, duyusal sınırlılıklar, etnik farklılıklar ve çevrenin beklentileri gibi bireysel etmenler belirler. Bunların yanında ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin iletişimini artırmak için önerilecek bir diğer yol ise bu bireylere seçenekler sunmaktır. AÇYE olan bireylerin seçim yapmasını sağlamak bireylerde iletişim kurma fırsatı oluşturur, bireylerin yardım ihtiyacını azaltır öğrenme becerilerinin artmasını sağlar bunun sonunda ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin zihinsel becerileri kullanmaları sağlanır.

Bilişsel/zihinsel beceri gelişimleri bakımından normal gelişim özellikleri gösteren akranlarından farklılıklar göstermektedir. AÇYE olan çocuklardan bazılarının IQ puanları tespit edilirken bazılarının tespit edilmeyebilir. AÇYE olan çocukların zekâ puanları 25-40 IQ, çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği varsa zekâ puanı 0-25 arasında olduğu görülmektedir. AÇYE olan bireylerin öğrenebilmeleri için daha çok zaman ve daha çok uygulamaya gereksinim duydukları görülmektedir. AÇYE olan bireylerin öğrenme hızlarının çok yavaş olduğu, dikkat sürelerinin çok kısa olduğu ve dikkat için verilen uyaranları anlamada zorlandıkları görülmektedir. Ayrıca AÇYE olan bireylerin dikkati yöneltmede, bellek, gözlereyek öğrenme, sentezleme ve genelleme gibi zihinsel beceri gerektiren durumlarda sorunlar yaşadıkları ve öğrenilen birden çok beceriyi aynı anda birlikte gerçekleştirmedikleri görülmektedir. AÇYE olan çocuklar öğrenmelerini farklı bağlamlarda sergileyemediklerinden dolayı, kendi davranışlarına şekil vermede ya da bağlama uygun davranışlar göstermekte zorlanırlar. AÇYE olan bu bireylerin durumu aşması zordu. AÇYE olan bireylerin bu durumu aşmalarını sağlamak için onlara fırsatlar sunulmalıdır. AÇYE olan bireylerin büyük bir kısmının okuma yazma becerilerini öğrenmelerinin çok zor olduğu ifade edilmektedir. AÇYE olan öğrencilerden bazıları aşina oldukları harfleri, aşına oldukları kelimeleri öğrenebilirler. Adlarda geçen bazı harfleri öğrenebilirler, yoğun olarak kullanılan kelimeleri, favori kelimeleri öğrenebilirler. Okuma-yazma becerilerinin öğretim süreçlerinde ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyleri güdüleyici oyunlar ve bireylerin ilgilerine yönelik öğrenme faaliyetleri oluşturulmalıdır.

Sosyal ve duygusal beceri gelişimleri bakımından normal gelişim özellikleri gösteren akranlarına göre farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların sebeblerinden biri de sınırlı dil iletişim becerilerine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. AÇYE olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinde zorluklar yaşaması bireyin çevresiyle olan etkileşimini ve sosyal gelişimini olumsuz şekilde etkilemektedir.

Davranış özellikleri bakımından normal gelişim özellikleri gösteren akranlarından farklı davranışlar gösterebilirler. AÇYE olan birey diğer bireylerle iletişim kuramadıkları ya da bir görevi yerine getirecek becerilere sahip olmadıklarından dolayı problem davranışlar sergileybilirler. AÇYE olan bireylerin gösterdikleri bu problem davranışlar kendine ve başkalarına yönelik olan davranışlardır. AÇYE olan bireylerin kendilerine yönelik olan problem davranışları; ileri geri sallanma, vücudunu anlamsızca hareket ettirme, vücudunun herhangi bir yerine vurma, saçını çekme, gözlerini ovuşturma, kendini ısırma şeklindeyken başkalarına yönelik olan problem davranışlar ise; diğer kişilere fiziksel olarak zarar verme

(örn. başka bir kişiye vurma, başka bir kişinin saçını çekme) ya da eşyalara zarar verme (örn. eline verilen nesleri yere atıp kırma) şekillerinde görülmektedir.

Öz bakım becerileri (yemek yeme, giyinme, soyunma, diş fırçalama, saç tarama ve tuvalet becerileri) öğrenebilmeleri için çok çaba ve zaman gerektirmektedir. AÇYE olan bireylerin bu becerileri ya da her hangi birisini öğrenebilmesi yaşamları boyu sürebilir. AÇYE olan bireylere öğretilecek becerilere ilkeler doğrultusunda karar verilir. Bu ilkeler ise; AÇYE olan bireyin, anne baba ya da bakıcılarının sorumluluklarını hafiflemesini sağlayacak becerileri seçmek, AÇYE olan bireyi en üst düzeyde bağımsız olabilmesine yardımcı olmasını sağlayacak becerileri seçmek, AÇYE olan bireyin gün içerisinde beceriyi ne sıklıkla kullandığını göz önünde bulundurmak, AÇYE olan bireyin yaşına uygun becerileri seçmek, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyin beceriyi öğrenmesinin istihdama katkıda bulunacağını dikkate almak, AÇYE olan bireyin beceriyi öğrenmesinin gerekli olan başka becerilerin edinimini kolaylaştırma derecesini göz önünde bulundurmak, öğretim etkinlikleri sırasında en doğal ortamlarda eğitim sağlamak, basit becerilerden daha zor becerilere geçmek, bazı beceriler için akranları model ve öğretmen olarak kullanma şeklinde ifade edilmektedir.

Sağlık durumları bakımından çok fazla tıbbı problemler yaşadıkları görülmektedir. Bu tıbbi problemler genellikle; yeme, gelişim, solunum ve kardiovasküler bozukluklar, beyin felci, epilepsi, spina bifida, hidrosefali olarak ifade edilir. Ayrıca AÇYE olan bireyler önemli sağlık problemleri sebebiyle ameliyat olmak zorunda kalabilirler. AÇYE olan bireylerin ameliyat ve sonrasındaki iyileşme süreci boyunca eğitim ortamlarından uzak kalmaları bireylerin gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir.

AÇYE olan bireylerin gelişim özelliklerine bakıldığında neredeyse tüm gelişim alanlarında zorluklar ve sorunlar yaşadıkları fark edilmektedir. AÇYE olan bireylerin gelişimsel olarak yaşadıkları bu sorunlar, hayatta bağımsız olarak yaşayabilmeleri ve kendi hayatlarına dair yaşam sorumlulukları almalarını önüne geçmektedir. AÇYE olan bireylerin yaşam sorumlukları alabilmeleri için, onlara seçim yapma öğretilmeli, seçim fırsatları sunulmalı ve seçim yapmaları sağlanmalıdır.

Seçim Yapma Nedir?

Seçim yapma, birkaç seçenek arasından tercih edilen unsuru seçme eylemi olarak tanımlanmaktadır. Seçenekler öğrencinin seçebileceği en az iki veya daha fazla seçeneğin sunulmasından oluşabilir. Seçim ve tercih yapma kavramları ilişkili olan kavramlar olmasına rağmen, tanımlarına bakıldığında aralarında farklılıkların olduğu görülmektedir.

Seçim (choice), bireye sunulan aşina seçenekler içerisinden tercih edilen seçeneği, seçmenin eylemini ifade etmektedir.

Tercih (preference) ise, bireye sunulan seçeneklerden birini diğerine oranla daha fazla sevilmesini ifade etmektedir.

Seçim yapma, yaşamın temel bir parçasıdır ve hayatın her evresinde gerekli bir beceridir. Yetişkinler, eş, kariyer tercihleri veya paralarını nasıl harcamak istediklerinde seçimler yaparlar.

AÇYE olan bireylerin bağımsız bir birey olabilmeleri için kendilerine sunulan seçim yapma ve fırsatlarından yararlanabilme becerilerine sahip olmaları hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle AÇYE olan bireylere seçim fırsatları verilmelidir. AÇYE olan bireylere seçim yapma fırsatları verilmediğinde kendilerini savunmaları ve istenen yaşam kalitesine ulaşmaları engellenmektedir. AÇYE olan bireyler seçim yapma becerileri konusunda engellerle karşılaşırlar. Bu engeller arasında kişisel farkındalığın zayıf olması, öğrenilmiş çaresizlik, düşük öz saygı ve bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin tanınmaması yer almaktadır. AÇYE olan bireylere seçim yapma öğretildiğinde, mantıklı seçim yapmayı ve seçim yapmanın etkilerinin farkına varabilirler.

AÇYE olan bireylere seçim fırsatı sunmanın faydaları nelerdir?

AÇYE olan bireylere seçim fırsatları sunulması bireylerin davranışlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Çünkü bireyin seçtiği uyarana ulaşmasını sağlamak; bireyi mutlu etmekte ve bireyin uygun davranışlar göstermesini sağlayabilmektedir. Ayrıca AÇYE olan bireye seçim fırsatları sunulduğunda, bireyin yapmak istediği etkinlikleri seçmesi ve bunları sıralaması, bireyin bu etkinlikleri ne zaman bitireceğini veya hangi etkinliği yapacağını bilmesini sağlamaktadır. AÇYE olan bireyi bildiği ve/veya tercih edilen etkinliklerin yapılması da bireyin performansını olumlu yönde etkileyebilmektedir. AÇYE olan bireyin tercih ettiklerini seçmesi, birey ile seçim fırsatı sunan kişi arasında olumlu bir etkileşim oluşmasını sağlayabilmektedir.

Öğretim Sonu Değerlendirme

Oturum sonu değerlendirmesi için değerlendirme sayfası hazırlanır.

* AÇYE olan bireylerin gelişim özelliklerden beş tanesini yazınız.

1)……

2) ……

3)…….

4)…….

5)…….

Değerlendirme ölçütü 4/5 olarak belirlenmiştir. AÇYE olan bireylerin gelişim özelliklerden dört maddeyi yazan öğretmenle diğer oturuma geçilir.

2.OTURUM: Seçim Fırsatı Sunma Öğretimi

AMAÇ 2: AÇYE bireylerle çalışan öğretmenler; seçim fırsatı sunma kategorisinde yer alan seçim fırsatlarını tespit eder.

Ö.A.1: Öğretmenler günlük rutin bağlamların çoğu için uygun olan seçim fırsatı sunma kategorisinde yer alan seçim fırsatlarını sayar.

Ö.A.2: Öğretmenler AÇYE olan bireyler ile yapılan bir etkinlikte yer alan günlük rutin bağlamların çoğu için uygun olan olası seçim fırsatlarını tespit eder.

Öğretim Süreci

Öğretim Yöntemi: Açık anlatım + Videoyla geribildirimde bulunma

Öğretim Süresi: 50 Dk.

Öğretimde Kullanılacak Materyaller: Akıllı Tahta, powerpoint sunusu, seçim fırsatı sunmanın olumsuz örneğinin yer aldığı video kaydı (öğretmenlerin başlama düzeyi videoları), değerlendirme sayfası ve kalem.

Evet, öğretmen arkadaşım sizinle 1. oturumda AÇYE olan bireyler ve özellikleri yaşam sorumlulukları alabilmeleri için seçim yapmaları gerektiği, seçim yapmanın ne olduğu ve seçim ile tercihin tanımlarını yaptık.

Şimdi ise ne tür seçim fırsatları vardır, bu seçim fırsatlarını nasıl sunabiliriz? Bunun üzerine konuşacağız. AÇYE olan öğrencilere rutin gün içerisinde ve etkinliklerde ne tür seçim fırsatları sunabilir diye sorarım? Öğretmenleri yanıtlarını dinlerim. Sonrasında AÇYE olan öğrencilere gün içi etkinliklerde ve rutinlerde seçim fırsatlarının sunulması gerekmektedir. Günlük rutin bağlamlarının çoğu için uygun olan seçim fırsatlarını sunabilmek için yedi seçim kategorisi belirlemiştir bunlar;

- ✓ Etkinlikler arası seçim: Yapılacak etkinliklerin seçimi
- ✓ Etkinlik içi seçim: Etkinlik sırasında araç seçimi
- ✓ Reddetme seçimi: Bir etkinliğe katılmayı reddetme seçimi

- ✓ Etkinlikte yer alacak ya da almayacak kişilerin seçimi: Etkinlikler sırasında beraber çalışılabilecek/oturulabilecek arkadaşların seçimi
- ✓ Etkinliğin yapılacağı yerin seçimi
- ✓ Etkinliğin yapılacağı zamanın seçimi
- ✓ Belirli bir etkinliği sonlandırmanın seçimi durumlardır.

Bu kategoride bulunan durumları sınıf ortamlarımızda yer vererek seçim fırsatları sunar ve öğrencilerimizin seçimler yapmasını sağlarız derim.

Şimdi ise sizlerin etkinlik sırasında AÇYE olan öğrencilere sunduğunuz seçim fırsatlarını izleyeceğiz. Bu videolarda etkinlik sürecinde seçim fırsatı olabilecek durumları birlikte belirleyeceğiz derim. Öğretmenlerle başlama düzeyi videolarını izler ve seçim sunulabilecek fırsatları birlikte bulmaya çalışırız.

Öğretim Sonu Değerlendirme

Oturum sonu değerlendirmesi için değerlendirme sayfası hazırlanır.

* AÇYE olan öğrencilere gün içi etkinliklerde ve rutinlerde seçim fırsatlarının sunulması gerekmektedir. Günlük rutin bağlamlarının çoğu için uygun olan seçim fırsatlarını sunabilmek için yedi seçim kategorisi oluşturulmuştur. Bunları yazınız.

1)……
2) ……
3)…….
4)…….
5)…….
6)…….
7)…….

Değerlendirme ölçütü 6/7 olarak belirlenmiştir. Günlük rutin bağlamlarının çoğu için uygun olan seçim fırsatlarını sunabilmek için oluşturulan yedi seçim kategorisinden altısını yazan öğretmenle diğer oturuma geçilir.

3.OTURUM: Seçim Fırsatı Sunma Uygulaması

AMAÇ 3: AÇYE bireylerle çalışan öğretmenler; seçim fırsatı sunma sürecinde yer alan davranışları açıklar ve seçim fırsatı sunma uygulaması yapar.

Ö.A.1: Öğretmenler seçim fırsatı sunma sürecinde yer alan seçim fırsatları sunmaya dair öğretmen davranışlarının tercih / seçenek sunma, tercih sorusu sorma, öğrenci tepkisini bekleme ve öğrenci tepkilerinin ne anlama geldiğini bilmek olduğunu söyler.

Ö.A.2: Öğretmenler seçim fırsatı sunma sürecinde yer alan seçim fırsatları sunmaya dair öğrenci davranışlarının; bireyin tercihi değerlendirmesi ve tercih değerlendirme sonrası bireyin tepkide bulunması olduğunu söyler.

Ö.A.3: Öğretmenler seçim fırsatı sunma örnek uygulaması yapar.

Öğretim Süreci

Öğretim Yöntemi: Açık anlatım + Videoyla model olma

Öğretim Süresi: 50 Dk.

Öğretimde Kullanılacak Materyaller: Akıllı tahta, powerpoint sunusu, seçim fırsatı sunmanın olumlu örneğinin yer aldığı video kaydı, değerlendirme sayfası ve kalem.

Evet, öğretmen arkadaşım sizinle 1. oturumda AÇYE olan bireyler ve özellikleri yaşam sorumlulukları alabilmeleri için seçim yapmaları gerektiği, seçim yapmanın ne olduğu ve seçim ile tercihin tanımlarını yaptık. 2. Oturumda ne tür seçim fırsatları vardır, bu seçim fırsatlarını nasıl sunabiliriz? Bunun üzerine konuştuk ve başlama video kayıtları üzerinde etkinlikte yer alan olası seçim fırsatlarını bulduk ve bunları nasıl sunabileceğimiz hakkında konuşmuştuk.

Bu oturumda ise seçim fırsatı sunmada yer alan davranış ve nasıl seçim fırsatı sunabiliriz? Bunlar hakkında konuşacağız. Seçim yapma ile seçim fırsatları sunma becerileri aslında birbiriyle ilişkili becerilerdir. AÇYE olan öğrencilerin seçim yapabilmeleri için AÇYE olan bireylere, öğretmenler tarafından seçim fırsatları sunulması gerekmektedir. AÇYE olan öğrencilerin öğretmenleri seçim sunulduğunda seçim yaptıkları görülmektedir.

Seçim fırsatları sunma ile seçim yapma birbirini takip eden bir süreçtir. Bu süreçte öğretmen ve öğrencilerin göstermesi gereken davranışlar vardır. Seçim fırsatları sunma ve seçim yapmayı bu davranışlar çerçevesinde tanımlayacak olursak; tercih sunulan durumlarda, tercihleri değerlendirip tepkide bulunma davranışı ya da bireye sunulan tercihler arasından, bireyin bir tanesini (ilgi, merak, istek, amaç, ödül vs.) için tercih etme davranış olarak tanımlayabiliriz. Seçim fırsatı sunma ve seçim yapma tanımlarına bakıldığında 6 davranışın yer aldığı görülmektedir. Bunlar;

Seçim fırsatları sunmaya dair öğretmen davranışları

-Tercih / seçenek sunma. (Nesne, nesne resmi vs. ile)

-Tercih sorusu sorma /Uyaran verme (bunlardan hangisini istersin. O boyayla mı yoksa bununla mı boyamak istersin gibi sorarak).

-Öğrenci tepkisini bekleme (AÇYE olan bireylerin tepkileri bireysel farklılıklar ve gelişim özelliklerine göre değişiklik gösterebilmektedir.)

-Öğrenci tepkilerini anlama (Öğretmenlerin, AÇYE olan bireylerin verdiği karar doğrultusunda gösterdiği tepkilerin ne anlama geldiğini bilmesi gerekmektedir.)

Seçim yapmaya dair öğrenci davranışları ise;

-Bireyin tercihi değerlendirmesi (ilgi, merak, istek, amaç, ödül doğrultusunda tercihlerden birisine karar vermesi).

-Tercih değerlendirme sonrası bireyin tepkide bulunması (tercihine bakması, gülmesi, yönelmesi, yaklaşması ya da uzaklaşması, evet ya da hayır şeklinde yanıt vermesi).

Şimdi sizinle seçim fırsatı sunmanın yer aldığı bir etkinlik videosu izleyeceğiz ve bu videoda yer alan seçim fırsatı sunmaya dair öğretmen davranışları ile seçim yapmaya dair öğrenci davranışlarını belirleyeceğiz. Bu davranışlar ile ilgili konuşacağız der ver video kaydını izletirim.

Video ile model olma sürecinde video görüntüleri izlenirken seçim fırsatı sunma ve seçim yapmanın yer aldığı bölümde video görüntüsü durdurulup seçim fırsatı sunmada yer alan öğretmen davranışları ve seçim yapmada yer alan öğrenci davranışlarını özetlerim.

Video ile model olma sonrasında katılımcı öğretmene örnek seçim fırsatı sunma uygulaması yapması için fırsat veririm. Seçim fırsatı sunma uygulamasında katılımcı öğretmenden sınıfta öğrenciler varmış gibi örnek uygulama yapması isterim. Katılımcı öğretmen etkinlik uygulaması yapmadan önce uygulama ortamı, materyaller hazırlarım. Katılımcı öğretmene "Öğretmenim bu etkinliklerden bir tanesini öğrencilerinizle yapınız" uygulama yönergesi verilerek etkinlik yapması isterim.

Katılımcı öğretmenin etkinlik sırasında yer alan olası seçim fırsatlarının tamamını sunmasına dikkat ederim. Olası seçim fırsatlarından birini unutması durumu olduğunda katılımcı öğretmen durdurulup öğretmene anında sözlü geri bildirimlerde bulunurum. Düzeltici geri bildirim verilmesi ardından katılımcı öğretmenin unuttuğu seçim fırsatı sunma durumunu uygulayıp devam etmesi isterim.

Seçim fırsatı sunma örnek uygulaması sonrasında etkinlikte yer alan ve katılımcı öğretmenin sunduğu seçim fırsatlarını özetlerim. Oturumun sonunda katılımcı öğretmene sormak istediğiniz sorularınız varsa sorabilirsiniz denilmiştir.

Evet, öğretmen arkadaşım sizle öğretmen eğitiminin sonuna geldik. Öğretmen eğitimi oturumlarında; AÇYE olan bireyler ve özellikleri yaşam sorumlulukları alabilmeleri için seçim yapmaları gerektiği, seçim, tercih ve seçim fırsatları sunmaya dair öğretmen ve öğrenci davranışlarından söz ettik, seçim fırsatı sunma uygulaması yaptık öğretmen eğitimimiz burada bitti.

Öğretim Sonu Değerlendirme

Oturum sonu değerlendirmesi için değerlendirme sayfası hazırlanır.

* Seçim fırsatı sunmada yer alan davranışları yazınız.

Öğretmen davranışları

1)……

2) ……

3)…….

4)……

Öğretmen davranışları

1)…….

2)…….

Değerlendirme ölçütü 5/6 olarak belirlenmiştir. Seçim fırsatı sunmada yer alan davranışlardan beşini yazan öğretmenle oturum tamamlanır.

EK-8. Özgeçmiş



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	ÖZDEMİR Mehmet Akif
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
Doğum tarihi ve yeri	17.07.1987 Düziçi/OSMANİYE
Medeni hali	Evli
Telefon	0507 174 47 91
E-posta	mehmet_a.ozdemir@hotmail.com

Eğitim Derecesi	**Okul/Program**	**Mezuniyet Yılı**
Lise	Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi	2006
Üniversite	Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı	2010
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Görme Engeliler Eğitimi Anabilim Dalı	2021

İş Deneyimi, Yıl	**Çalıştığı Yer**	**Görev**
2010-2013	Osmaniye İstiklal İlköğretim Okulu, MEB	Öğretmen
2013-2015	Van YYÜ, Van MYO	Öğretim Görevlisi
2016-….	Niğde Emin-Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Okulu,MEB	Öğretmen

Yabancı Dil	İngilizce.

Yayınlar

Özdemir, M. A. & Şafak, P. (2020, Nisan). *Özel eğitim alanında seçim yapma ile ilgili çalışmaların incelenmesi: Sistematik derleme.* Karadeniz Zirvesi III. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ordu Üniversitesi, Ordu.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...