T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÇEVRİMİÇİ SUNULAN DAVRANIŞSAL BECERİ ÖĞRETİMİNİN GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN GÜVENLİ SOSYAL MEDYA KULLANIMI ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Göksu TATAR

0000-0002-6535-6732

BURSA, 2022

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÇEVRİMİÇİ SUNULAN DAVRANIŞSAL BECERİ ÖĞRETİMİNİN GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN GÜVENLİ SOSYAL MEDYA KULLANIMI ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Göksu TATAR

0000-0002-6535-6732

Danışman

Doç. Dr. Özlem TOPER

BURSA,2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

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

Göksu TATAR

20/01/2022

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

"Çevrimiçi Sunulan Davranışsal Beceri Öğretiminin Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerin Güvenli Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkisi" adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Göksu TATAR	Doç. Dr. Özlem TOPER

Özel Eğitim ABD Başkanı

Prof. Dr. Şükrü ADA

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

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

Tarih: 16/05/2022

Tez Başlığı / Konusu: Çevrimiçi Sunulan Davranışsal Beceri Öğretiminin Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylere Güvenli Sosyal medya Kullanımı Üzerine Etkisi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 91 sayfalık kısmına ilişkin, 16/05/2022 tarihinde şahsım tarafından

Uygulanan filtrelemeler:
1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

Turnitin adlı benzerlik tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 6'dır.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı:	Göksu TATAR
Öğrenci No:	801860016
Anabilim Dalı:	Özel Eğitim
Programı:	Zihin Engelliler Eğitimi
Statüsü:	Y.Lisans

Danışman
(Adı, Soyadı, Tarih)

Doç Dr. Özlem TOPER

16/05/2022

T.C. BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda 801860016 numara ile kayıtlı Göksu TATAR' ın hazırladığı "Çevrimiçi Sunulan Davranışsal Beceri Öğretiminin Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerin Güvenli Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkisi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı 08.06.2022 günü 14:00-15:00 arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Doç. Dr. Özlem TOPER

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURAN

Dokuz Eylül Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Füsun Ünal

Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖNSÖZ

Öğretme becerisi; doğuştan gelen ve yaşantıyla zenginleşen bir kavram olarak açıklanır. Lisans öğrenimim boyunca edindiğim bilgi ve uygulama deneyiminin özel gereksinimli öğrencilere öğretim sunmada temel düzeyde pek çok katkısı bulunsa da yeterince zenginleştiremediğini, diğer bir deyişle bireysel çabalarımın yetersiz kaldığını ve bu çabaların çıktısının alınmasının yıllar sürebileceğinin farkına varmamla birlikte etkili bir öğretmen olabilme amacıyla lisansüstü öğrenimime başladım. Lisansüstü öğrenime başlamam ve Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nün değerli hocalarıyla tanışmamla birlikte alanyazını takip eden, bilimsel dayanaklı uygulamaları göz önünde bulundurarak bunları kendi uygulamalarında sınayan ve daha çok merak eden daha çok araştıran bir öğretmen olma yolunda ilerlemeye başladım. Bu süreçte sahip olduğu bakış açısını ve değerli deneyimlerini paylaşmaktan hiçbir zaman çekinmeyen, her sorumu özveriyle cevaplandıran, kaygılarımı yatıştıran, ufuk açan ve en önemlisi sahip olduğu insanlıkla yolumu aydınlatan ve bu tezin de ortaya çıkmasında bana rehberlik eden sevgili hocam Doç. Dr. Özlem TOPER' e ne kadar teşekkür etsem azdır. Öğrencisi olmak benim için büyük bir şans ve ayrıcalıktır.

Bu tezin tüm aşamalarında görüşlerini samimiyetle sunan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir Emre KIYAK' a teşekkürü borç bilirim. Ayrıca lisansüstü öğrenimim boyunca bana değer katan sevgili hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN, Öğr. Gör. Dr. Oya ARSLAN ARMUTÇU, Dr. Öğr Üyesi Özge BOŞNAK ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT'a çok teşekkür ederim.

Lisans ve lisansüstü öğrenimimin bana kattığı en büyük değerlerden olarak gördüğüm, sevgilerini vermekte ve sahip oldukları bilgiyi paylaşmakta her zaman gönüllü ve benzer süreçleri yaşarken yanımda olmakta tereddüt etmeyen, birlikte kaygılanıp birlikte sakinleştiğimiz değerli dostlarım "çiçeyim" Aslıcan SERÇE ve Betül Hediye GÜNNAR' a

teşekkür ederim. Araş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU'na desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Yine bu tezin gerçekleştirilmesinde titizlikle yardımlarını sunan değerli arkadaşlarım Miray GEZGİN, Ayşe Nur BİLGİN, Güneş GÜLAY, Seda ABİÇ, Ömer KOCAMAN, Ali ŞENKAL, Alptekin DEMİRCİ, sevgili kuzenim Nihatcan TATAR, teyzem Fatma OĞUZ, anneannem Neziha OĞUZ, sevgili dayım Göksel OĞUZ, "candaşım" Ayşe Hafize ÖZÇELİK ve adını hatırlayamadığım pek çok arkadaşıma teşekkür ederim. Anneleri Ayşe OĞUZ' un rehberliğinde halalarının ödevlerine küçük yaşlardan bu yana yardım etmekten çekinmeyen sevgi dolu, çılgın pıtırcıklarım, kuzenlerim Tuana Mirza OĞUZ ve Asya Buğlem OĞUZ' a çok teşekkür ederim. Halanız sizi çok seviyor. Ayrıca bu çalışmanın tüm sürecini birlikte yürüttüğümüz sevgili katılımcılarım ve ailelerine çok teşekkür ederim.

Hissettiğim her zorlukta tecrübesiyle, uygulamalardaki deneyimi ve çalışma disipliniyle örnek aldığım ablam ve çalışma arkadaşım Uzm. Fizyoterapist Esra CÖMERT' e, ergoterapist İrem İÇOĞLU' na ve diğer çalışma arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Lisansüstü öğrenime başlamamda beni yüreklendiren, kurduğu aile etkileşimiyle örnek aldığım, öğretmenlik uygulamalarımı geliştirmemde tecrübelerini benimle paylaşan, babacan tavrıyla gölgesini üzerimde her zaman hissedeceğim Atila TUNÇEL' e çok teşekkür ederim.

Varoluşumun, dünüm, bugünüm ve yarınımın sebebi, sevgiyi, huzuru, samimiyeti ve güveni ilk günümden bu yana baş ucumdan eksik etmeyen, bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde de ellerinde telefonla benden gelecek haberi bekleyen ailem; küçük çılgın kardeşim Doğukan TATAR' a, küçük kızının elini hiçbir şartta bırakmayacağının güvenini her an hissettiren sevgili babam Suat TATAR' a ve güçlü kadın olmanın en büyük örneği, kendisine benzemekten onur duyduğum rol modelim canım annem Gökşen TATAR' a sonsuz teşekkürler.

Yol gösterenim, ilerleyişimin kaynağı anneme…

Göksu Tatar

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Göksu TATAR
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı
Tesin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	VIII + 141
Mezuniyet Tarihi	08/06/2022
Danışmanı	Doç. Dr. Özlem TOPER

ÇEVRİMİÇİ SUNULAN DAVRANIŞSAL BECERİ ÖĞRETİMİNİN GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN GÜVENLİ SOSYAL MEDYA KULLANIMI ÜZERİNE ETKİSİ

Bu araştırmada çevrimiçi sunulan davranışsal beceri öğretiminin (DBÖ) zihin yetersizliği olan yetişkin bireylerin sosyal medya aracılığıyla gönderilen kötü niyetli mesajlardan korunma becerisini öğrenme düzeyleri üzerindeki etkileri ile katılımcıların, katılımcıların ebeveynlerinin ve özel eğitim alanında görev yapmakta olan ve bu alanda doktora derecesine sahip dört akademisyenin araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile tasarlanan araştırma zihin yetersizliği olan üç kadın katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Tüm sürecin çevrimiçi ortamda gerçekleştirildiği araştırmada, başlama düzeyi verilerinin toplanmasının ardından uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumları, dört farklı talep türünü (basit, otoriter, yardım içerikli ve ilgiye dayalı talepler) içerecek biçimde davranışsal beceri öğretimi basamakları (anlatım, model olma, rol oynama ve geri bildirim) izlenerek katılımcılar üç oturum üst üste %100 ölçütü karşılayana değin gerçekleştirilmiş; ardından

yoklama oturumları düzenlenerek katılımcıların edindikleri davranışları doğal ortama genellemeleri düzeyleri incelenmiştir. Katılımcılar doğal ortamda %100 ölçütü karşılayamadıklarında anımsatıcı davranışsal beceri öğretimi oturumları düzenlenmiştir. Araştırma bulguları, çevrimiçi sunulan davranışsal beceri öğretiminin zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal medya üzerinden gönderilen mesajlardan korunma becerileri üzerinde etkili olduğunu, katılımcıların edindikleri becerileri koruduklarını ve farklı mobil uygulama ortamlarına genelleyebildiklerini göstermektedir. Ayrıca, katılımcıların, katılımcıların ailelerinin ve özel eğitim akademisyenlerinin araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: *çevrimiçi eğitim, davranışsal beceri öğretimi, sosyal medya, zihin yetersizliği*

ABSTRACT

Name and Surname	Göksu TATAR
University	Bursa Uludağ University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Special Education
Branch	Education of Mentally Disabled
Degree Awarded	Master
Page Number	XVII + 141
Degree Date	08/06/2022
Supervisor	Assoc. Prof. Dr. Özlem TOPER

EFFECTIVENESS OF ONLINE BEHAVIORAL SKILL TRAINING ON SAFE SOCIAL MEDIA USE OF INDIVDUALS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

This study aimed to investigate the effectiveness of behavioral skill training delivered online on acquisition of protection from trap messages of strangers on social media of individuals with intellectual disabilities. Opinions of participants, mothers of participants and four academicians who have Ph.D. in special education were also investigated in terms of social validity of the study. The study was designed with multiple probe design with probe trials across three women with intellectual disabilities. The whole process was carried out online in the study. After collecting baseline data, training sessions were conducted. Training sessions were utilized following behavioral skills training steps (instruction, modeling, role-playing and feed-back) including four different demand types (simple requests, appeals to authority, assistance requests and incentives) until participants met the 100% criterion on three consecutive sessions and then the level of generalization of acquired behavior of participants in novel context was examined by conducting natural probe sessions. Behavioral skills training booster sessions were utilized when the participants did not meet 100%

criterion in novel context. The findings of the study demonstrated that behavioral skills training delivered online to individuals with intellectual disabilities was effective on acquisition of protection from trap messages of strangers on social media. The findings also showed that the participants of the study maintained the acquired behaviors and generalized them across different social media applications. Furthermore, opinions of the participants, the parents of the participants and the academicians were positive.

Keywords: *behavioral skill training, intellectual disabilities, online training, safety skills, social media*

İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK……..... i

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI……..…….....…..... ii

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU……..... iii

TEZ ONAY SAYFASI……..... iv

ÖNSÖZ..... v

ÖZET vii

ABSTRACT..... ix

İÇİNDEKİLER..... xii

Tablolar Listesi..... xv

Şekiller Listesi..... xvi

Kısaltmalar Listesi..... xvii

1.BÖLÜM: GİRİŞ……..... 1

2.BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE……..... 11

3.BÖLÜM: YÖNTEM. ……..... 44

4.BÖLÜM:BULGULAR VE YORUM……..... 70

5.BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER……..... 81

KAYNAKÇA……..... 94

EKLER..……..…… 114

ÖZ GEÇMİŞ……..... 141

1.BÖLÜM

GİRİŞ

1.GİRİŞ……. 1

1.1.Problem Durumu……..… 1

1.2.Araştırma Gereksinimi……..…. 4

1.3.Amaç……. 7

1.4.Önem…… 7

1.5.Varsayımlar…….....…. 9

1.6.Sınırlılıklar……..… 9

1.7.Tanımlar……...… 10

2.BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE……...… 11

2.1.Zihin Yetersizliği ve Uyumsal Davranışlar…….… 11

2.2.Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Güvenlik Becerileri…….....…. 13

2.3.Davranışsal Beceri Öğretimi…… 14

2.3.1.Davranışsal beceri öğretimi basamakları..…….... ... 15

2.3.1.1. ZY olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde DBÖ'nün etkisinin incelendiği çalışmalar…… 19

2.4.Zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal medya kullanımı…….……. 32

2.5.Çevrimiçi Eğitim ……..…….. 38

2.5.1.ZY olan bireylere çevrimiçi eğitimin etkisinin incelendiği Araştırmalar……. 40

3.BÖLÜM: YÖNTEM. …… 46

3.1.Katılımcılar…… 46

3.1.1.Katılımcı öğrenciler……..... 46

3.1.1.1.Katılımcı bireylerde aranan önkoşul özellikler…….…..... 46

3.1.1.2.Katılımcı bireylerin özellikleri……..... 47

3.1.2.Katılımcı ebeveynler…… 50

3.1.3.Araştırmacı……..... 50

3.1.4.Gözlemci…….. 51

3.1.5.Saldırgan hesaplar…… 51

3.1.6.Sosyal geçerlik katılımcıları…… 51

3.2.Ortam……..... 51

3.3.Araç-Gereçler……. 53

3.4.Araştırma Modeli……..... 54

3.5.Bağımsız Değişken…… 55

3.6. Bağımlı Değişken ve olası Tepki Tanımları…… 55

3.7.Genel Süreç…… 57

3.7.1.Pilot uygulama……... 57

3.7.2.Deney süreci……. 58

3.7.2.1.Başlama düzeyi oturumları…… 59

3.7.2.2.DBÖ oturumları…… 60

3.7.2.3.Günlük yoklama oturumları……... 62

3.7.2.4.Anımsatıcı öğretim oturumları……... 63

3.7.2.5.İzleme oturumları…….. 64

3.7.2.6.Genelleme oturumları……... 64

3.7.2.1.Mobil uygulamalar arası genelleme…….. 64

3.7.2.2.Kişiler arası genelleme…….. 64

3.7.2.3.Talep türleri arası genelleme……. 64

3.8.Verilerin Toplanması ve Analizi……...…. 66

3.8.1.Etkililik verilerinin toplanması ve analizi……..… 66

3.8.2.Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi……..... 66

3.8.2.1.Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin

toplanması ve analizi……. 67

3.8.2.2.Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması ve analizi……..... 68

3.8.3.Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi…..……. 69

4.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.BULGULAR VE YORUM……... 70

4.1.Zihin Yetersizliği Tanısı Olan Bireylere Sunulan Çevrimiçi Davranışsal Beceri Öğretiminin Güvenli Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkisine İlişkin Etkililik Bulguları…… 70

4.2.Sosyal Geçerlik Bulguları……..... 75

4.2.1.Katılımcılar için sosyal geçerlik bulguları……..……..... 75

4.2.2.Ebeveynler için sosyal geçerlik bulguları……. 76

4.2.3.Akademisyenler için sosyal geçerlik bulguları……. 77

5.BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER……..... 81

5.1.Araştırmanın Sınırları…… 90

5.2.Araştırmanın Sınırlılıkları……...……... 90

5.3.Öneriler……..... 91

5.3.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler……..... 91

5.3.2.İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler……. 91

KAYNAKÇA…… 93

EKLER……..……..... 113

ÖZ GEÇMİŞ……. 140

Tablolar Listesi

Tablo *Sayfa*

1. Davranışsal Beceri Öğretimi Çalışmaları……..29
2. Katılımcıların Özellikleri……..……..48
3. Katılımcı Ebeveynlerin Demografik Özellikleri…….50
4. Katılımcı Bireyler İçin Ortam……...53
5. Katılımcı Bireyler İçin Ayırt Edici Uyaran ve Doğru Tepkiler…….…..….56
6. Katılımcı Bireyler İçin Genelleme Davranışları……..65
7. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri…….67
8. Uygulama Güvenirliği Verileri…….68

Şekiller Listesi

Şekil *Sayfa*

1.Bağımsız Yaşam Becerileri Sınıflaması……..……..2

2.Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulama Basamakları…….…….....15

3.Bireylerin Sosyal Medya Kullanımı Sebepleri…….……...33

4. Sosyal Medya Kullanımının ZY Olan Bireylere Yararları…….……..……35

5. Deney Süreci…….…….…….....59

6. Anlatım Basamakları…….…….....61

7. Ayşe, Betül ve Miray'ın kötü niyetli mesajlardan korunma becerisine yönelik başlama düzeyi, uygulama, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri……..……..71

8. Katılımcıların Ön Test-Son Test Genelleme Düzeyleri…….....74

Kısaltmalar Listesi

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

GY: Gelişimsel Yetersizlik

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OSB: Otizm spektrum bozukluğı

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

ZY: Zihin yetersizliği

1.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

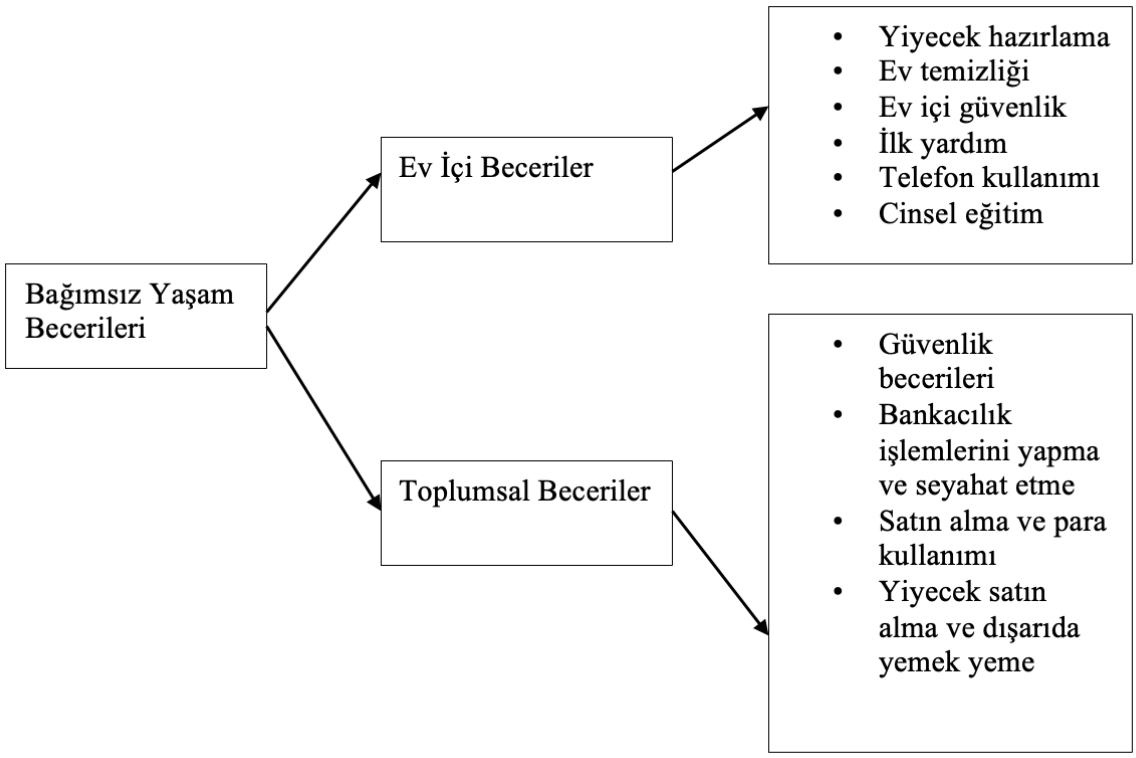
Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]) özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler çatısı altında sınıflanan zihin yetersizliği (ZY) olan bireyleri, zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik becerilerle açıklanan uyumsal davranışlarda görülen anlamlı farklılıkla karakterize edilen ve 22 yaşından önce ortaya çıkan bir yetersizlik türü olarak tanımlamaktadır (Schalock vd., 2021). Akıl yürütme, problem çözme, öğrenme yeteneği ve sözel beceriler gibi bileşenlerle açıklanan zihinsel işlev, zeka ile eş anlamlı olarak kullanılır ve standart testler ile ölçülür (Lee vd., 2019). Standart testlerden alınan puanlar ZY tanısı almada belirleyici unsur olsa da yeterli görülmemektedir (Luckasson ve Reeve, 2001). AAIDD'ye göre ZY; düşük zeka bölümü puanı (70 veya daha düşük) ile birlikte bireylerin uyumsal davranışlarında da yetersizlikler gözlenmesiyle açıklanmaktadır (Hallahan vd., 2020).

ZY başta olmak üzere bir dizi nörogelişimsel bozukluk için önemli bir ayırıcı unsur olan uyumsal davranışlar (American Psychological Association [APA], 2013; World Health Organisation, [WHO], 1992) ise günlük yaşamda bireyden sergilenmesi beklenen davranışları içeren kişisel ve sosyal yeterliklere karşılık gelmekte ve birey ile çevre arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir (Balboni vd., 2020a). Bir başka deyişle uyumsal davranış, insanların yaşamları boyunca öğrendikleri, çevreleri ve büyük ölçekte toplumun beklentilerini karşılamak için ortaya koydukları, sosyal rollerin ve sorumlulukların artması ve kronolojik yaşın ilerlemesiyle birlikte karmaşıklaşan becerileri içermektedir (Tasse vd, 2012; Schalock vd., 2021). Yaşa göre değişen ve karmaşıklaşan uyumsal beceriler, ZY olan bireyler için de hedeflenen nihai amaç olan bireyin bir başkasına ihtiyaç duymaksızın yaşamını devam ettirebilmesini sağlayan bağımsız yaşam becerilerine karşılık gelmektedir (Heward vd., 2010). Özel eğitim alanyazınında bağımsız yaşam becerileri farklı şekillerde sınıflansa da bu sınıflamalar aynı nitelikleri taşımaktadırlar (Cavkaytar, 2000). Bu sınıflandırmalardan biri Snell ve Brown (2000) tarafından gerçekleştirilmiş olup, bağımsız yaşam becerileri; ev içi beceriler ve toplumsal beceriler olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Ev içi becerileri; (a) yiyecek hazırlama, (b) ev temizliği, (c) ev içi güvenlik (d) ilk yardım, (e) telefon kullanımı ve (f) cinsel eğitim başlıklarını içermektedir. Toplumsal beceriler ise; (a) güvenlik becerileri, (b) bankacılık işlemlerini yapma, (c) seyahat etme, (d) satın alma ve para kullanımı, (e) yiyecek

satın alma ve dışarıda yemek yeme becerilerinden oluşmaktadır. Aşağıda yer alan Şekil 1'de bağımsız yaşam becerilerine ilişkin yapılan bu sınıflama yer almaktadır.

Şekil 1

Bağımsız Yaşam Becerileri Sınıflaması



Bireylerin bağımsız yaşam becerilerini kazanmaları yaşam kalitelerinin artmasında önemli bir etmen olarak ifade edilmektedir (Balboni 2020a; Ergenekon, 2019). Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Grubu'na [World Health Organization Quality of Life Group (The WHOQOL Group)] göre yaşam kalitesi; bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürü ve değerleri kapsamında, yaşamındaki hedefleri, beklentileri ve kaygıları içeren kendine ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır. Yaşam kalitesini etkileyen etmenler; bireyin fiziksel sağlığı, psikolojik durumu, kişisel inançları, özgürlük durumu, çevresiyle etkileşimi ile sosyal ilişkileri, bireyin sergilediği roller ve bağımsız yaşam düzeyidir (WHOQOL, 1994). Schalock ve meslektaşları (2005) ise bireylerin yaşam kalitesini birtakım göstergeleri kullanarak açıklamışlardır. Bu göstergeler; maddi, fiziksel ve duygusal anlamda iyi olma, kişisel gelişim ve kişiler arası ilişkiler olarak sıralanmaktadır. Kişiler arası ilişkiler ise; fiziksel, duygusal ve maddi destekleri, aile, akran ve arkadaş ilişkilerini, sosyal ilişkiler ve bilgi iletişim teknolojilerine dayalı sosyal ağları kapsamaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin insan yaşamına girmesiyle telefon, bilgisayar gibi gereçlerin kullanımı tüm bireyler gibi yetersizliği olan bireylerin de kullanımına sunulmuştur (Cihak vd., 2015). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hayatımıza kattığı ve günümüzde özellikle sosyalleşme amacıyla yaygın bir kullanıcı topluluğuna hizmet eden sosyal ağları ZY olan bireyler de giderek daha sık kullanmaya başlamışlardır (Chaton ve Chapman, 2016). Sosyal ağların kullanımı, günlük yaşamda ZY olan bireylerin sosyal etkinliklere katılımının önündeki engelleri kaldırarak (Chadwick vd., 2013; Stendal, 2012) bireylerin topluma katılımını, dahil olunan toplumla kalıcı ilişkiler kurmayı (Bradley ve Poppen, 2003; Caton ve Chapman, 2016), öz- belirlemeyi sağlamakta (Salmeron vd., 2016) ve dijital dışlanmanın önüne geçmektedir (Chadwick, 2019; Chadwick vd., 2022). Diğer yandan bu ağlara erişimin faydaları olduğu gibi pek çok riski de beraberinde getirmektedir. ZY olan bireylerin bloglar, forumlar ve Instagram, Facebook, Twitter gibi sosyal medya uygulamalarını kullanmaya başlamaları finansal ve cinsel yönden tehditlerle karşılaşmalarına ve çevrimiçi mağduriyetlerin yaşanmasına yol açmaktadır (Chadwick, 2019; Löfgren ve Martenson, 2008). Livingstone ve Haddon (2009) ise özellikle genç ve gelişim çağında olan bireyler için sosyal medya uygulamalarının getirdiği riskleri; yasa dışı, zararlı ve çıkarcı içeriğe maruz kalma (örneğin; cinsel içerikli fotoğraf ve videolara maruz kalma, dolandırıcılık), çevrimiçi ortamda istenmeyen etkileşimlere maruz kalma (örneğin; cinsel içerikli mesajlar alma, zorbalığa uğrama), suç işleme veya antisosyal davranışlarda bulunma (örneğin, uygun olmayan içerikli mesaj gönderme, rahatsız edici içeriklere sahip mesajlar gönderme) olarak tanımlamaktadırlar. Bu tehditler, yeni beceri ve davranışları öğrenmekte güçlük çeken ZY olan bireylerin sosyal ağları kullanmalarıyla birlikte günlük yaşamlarında tipik gelişim gösteren yetişkinlere oranla iki kat daha fazla güvenlik riskleriyle karşılaşmalarına neden olabilmektedir (Chadwick ve Fulwood, 2018; Harrell, 2017; Merrells vd., 2018). ZY olan ergen ve yetişkin bireylerin sosyal medya kullanımına ilişkin yürütülen çalışmalar incelendiğinde de bu risklerden korunmaya yönelik etkili yöntemlerin yer almadığı (Caton ve Chapman, 2016; Chadwick, 2019), ZY olan bireylerin sosyal ağlara erişim sağlayan cihazları edinebilseler de bu cihazları nasıl kullanacaklarıyla ilgili yürütülen araştırma sayısının sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Ali vd., 2021; Carey vd., 2005). Ayrıca sosyal medya kullanımına yönelik risk altında olan ZY olan bireyler bu risklerden nasıl korunabileceklerini, mesaj gönderen kullanıcıları nasıl engelleyeceklerini bilmemektedirler (Holmes ve O'Loughlin, 2014). ZY olan bireylere sosyal medyanın güvenli kullanımına yönelik etkili yöntemlerin belirlenmesi ihtiyacı bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuş ve bu araştırmada ZY olan

bireylere güvenli sosyal medya kullanımının öğretiminde davranışsal beceri öğretiminin (DBÖ) etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2.Araştırma Gereksinimi

Akıllı telefonlar, tablet bilgisayarlar, hızlı ve ulaşılabilir internet bağlantıları ile teknoloji her geçen gün yaşamımızın daha büyük bir alanını kapsar hale gelmektedir. İnternet kullanımı ile birlikte sosyal medya kullanımı da ZY olan bireyler arasında gittikçe artmaktadır (Caton ve Chapman, 2016; Chadwick ve Wesson, 2016). Sosyal medya kullanımının, çevreleri çoğunlukla öğretmenler, bakıcılar gibi destek personeli ve aile üyeleriyle sınırlı olan ZY olan bireylere; ilişki kurma ve sürdürme, sosyal olarak kimliğini ifade etme, yaşam deneyimlerini ve görüşlerini paylaşma, yeni beceriler öğrenerek özgüven ve benlik saygısını artırma ve keyif veren etkinlik fırsatları yaratma gibi pek çok katkısının olduğu ifade edilmektedir (Caton ve Chapman, 2016). Sosyal medya kullanımı ayrıca, ZY olan bireylere sıklıkla karşılaştıkları etiketlenmeden kaçınma fırsatı sunarak, başka kişilere kimliklerini açık ederek veya etmeyerek diğer özelliklerini ortaya koyma fırsatı da sunmaktadır (Chadwick vd., 2013). Sosyal medya kullanımının ZY olan bireyler için pek çok faydası bulunmakla birlikte bu kullanım bazı riskler de barındırmaktadır.

Kısa mesaj yoluyla tacize uğrama (Fisher vd., 2013; Peterson vd., 2021), güvenliğini sağlamaya yönelik becerileri sergileyememe (Caton ve Chapman, 2016; Chadwick vd., 2013; Hoppestad, 2013; McKenzie, 2007), etkileşime girebilecekleri kişileri ayırt edememe (Lang, 2021) ve kötü niyetli kişiler tarafından gönderilen mesajlardan korunmaya yönelik gerekli becerileri sergileyememe (Holmes ve O'Loughlin, 2014) ZY olan bireylerin sosyal medya kullanımında karşılaştıkları çevrimiçi risklerdendir. Özellikle sosyal medya uygulamalarının yaygınlaşmasıyla kötü niyetli kişilerce gönderilen mesajlar farklı amaçlarla ve içeriklerde hazırlanarak kullanılır hale gelmiştir. ZY olan bireylerin aileleri ve yakın çevreleri tarafından sosyal medya kullanımının yararları vurgulansa da belirtilen çevrimiçi riskler ZY olan bireylerin sosyal medyaya ulaşımı ve kullanımında bir engel olarak kabul edilmektedir (Chiner vd., 2017; Jenaro vd., 2018). ZY olan bireylerin sosyal medya kullanımının önündeki bu engeller bireylerin sosyal medyanın topluma katılım, sosyalleşme gibi faydalarından mahrum kalmasına yol açmaktadır. Alanyazında ZY olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretimini hedefleyen çalışma sayısı ise oldukça azdır (Krile, 2020; Zinicola, 2021). Dolayısıyla bu alanda yürütülecek yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

ZY olan bireylerin çevrimiçi ortamda karşılaştıkları riskler, sosyal medya kullanımının bağımsız yaşam becerilerinden biri olan bir güvenlik becerisi olarak karşımıza çıkmasına yol açmaktadır. Güvenlik becerilerinin öğretiminde DBÖ'ye dayalı uygulamaların etkili olduğu

ifade edilmektedir (Kıyak vd., 2019; Tekin-İftar vd., 2018). Anlatım, model olma, rol oynama ve geri bildirim basamaklarını içeren DBÖ (Miltenberger vd., 2003; Parsons vd., 2012) sıklıkla ebeveynlere, yardımcı personellere ve öğretmenlere yeni beceri ve davranışların öğretiminde kullanılan bilimsel dayanaklı bir uygulamadır (Lansey vd., 2021). Alanyazında DBÖ'nün doğrudan ZY olan bireylere mesleki beceriler (örneğin; Morgan ve Wine, 2018) ve iletişim becerileri (örneğin; Roberts vd., 2020) gibi becerilerin öğretiminin etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Güvenlik becerileri kapsamında ise istismardan korunma (Bollman ve Davis, 2009; Miltenberger vd., 1999), yangın güvenliği (Houvouras ve Harvey, 2014; Knudson vd., 2009) iş yerinde mağduriyetten korunma (Peterson vd., 2021), zorbalıktan korunma (Stannis vd., 2019) ve kaçırılmaktan korunma (Fisher vd., 2013; Shanchez ve Miltenberger, 2015) becerilerinin öğretiminin hedeflendiği çalışmalar yer almaktadır. Ancak çalışma sayısının halen sınırlı olduğu görülmekte ve yetersizliği olan bireylere yönelik etkisi ve verimliliği bilinmemektedir (Ethington, 2021; Gaunkar vd., 2021; Peterson vd., 2021).

DBÖ'nün etkisini sınayan mevcut araştırmalarda, DBÖ basamaklarının uygulanmasıyla bireylerin hedeflenen ölçüte ulaştıkları ancak doğal ortama genellemekte güçlük çektikleri ifade edilmiştir. Ayrıca DBÖ'nün rol oynama ve geri bildirim sunma basamaklarından sonra yer verilebilen yerinde öğretim (in situ training) uygulamasıyla birlikte planlanması önerilmiştir (Gunby vd., 2010). Öte yandan DBÖ kullanılarak ZY olan bireylere yeni becerilerin öğretiminin hedeflendiği çalışmalarda, DBÖ ile en az bir farklı öğretim stratejisinin birlikte kullanıldığı (Egemo-Helm, 2007; Fisher, vd., 2013; Knudson vd., 2009; Miltenberger vd., 1999; Peterson vd., 2021; Shanchez ve Miltenberger, 2015; Stannis vd., 2019), sınırlı çalışmada DBÖ'nün etkisinin tek başına sınandığı görülmektedir (Bollman ve Davis, 2009; Houvouras ve Harvey, 2014; Lumley vd., 1998). Mevcut çalışmaların pek çoğunda ise izleme ve genelleme verilerine yer verilmediği, bu verileri içeren araştırmaların ise kısa sürelerde tamamlandığı, diğer bir ifadeyle izleme verilerinin öğretim sona erdikten kısa bir süre sonra toplandığı ve uzun vadede etkisine yer verilmediği (Palmen ve Didden, 2012; Rossi vd., 2017) ve sistematik genelleme oturumlarının düzenlenmesine yönelik ihtiyacın devam ettiği belirtilmektedir (Ledbetter-Cho, 2019). Son olarak çalışmalar incelendiğinde tamamının yüz yüze yürütüldüğü ve çevrimiçi ortamda ZY olan bireylere DBÖ'ye dayalı öğretim sunmaya yönelik bir çalışma yer almadığı görülmektedir.

Çin'in Wuhan eyaletinde ortaya çıkan ve kısa zamanda küresel bir salgın haline gelen Covid-19 süreci ülkemizde ve Dünya'da insan yaşamını etkilemiş, genellikle yüz yüze öğretim düzenlemeleri ile öğretimlerin sunulduğu yetersizliği olan bireyler için çevrimiçi eğitim uygulamaları zorunluluk haline gelmiştir. Uluslarası alanyazında telesağlık (telehealth)

uygulamaları olarak da tanımlanan çevrimiçi eğitim; uzaktan müdahalede bulunabilmek amacıyla bilgi iletişim teknolojilerinin kullanıldığı uygulama olarak tanımlanmaktadır (Pellegrino ve DiGennaro Reed, 2020). Sıklıkla sağlık alanında kullanılmakla birlikte çevrimiçi eğitimin özel eğitim alanında da kullanımı günümüzde oldukça önemli bir hal almıştır (Pellegrino ve DiGennaro Reed, 2020). Araştırmacılar kırsal bölgelerde yaşayan insanların hizmetlere ulaşımındaki fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırması (Lindgren vd., 2016; Tomlinson vd., 2018), sunulan müdahalenin maliyetini azaltması (Ferguson, 2019; Lindgren vd., 2016; Pellegrino ve Di Gennaro Reed, 2020; Tomlinson vd., 2018), zamanı planlama kolaylığı sunması (Tomlinson vd., 2018) sebepleriyle çevrimiçi uygulamaların yaygınlaştırılmasını önermektedirler. Telli ve Erönal'ın (2020) yürüttükleri bir araştırmanın sonucunda ise Covid-19 küresel salgın süreciyle birlikte geçilen çevrimiçi öğretim sürecinde ZY olan bireylerin çevrimiçi öğretime erişmede sorun yaşadıkları ya da çevrimiçi öğretime hiç erişemedikleri ifade edilmiştir.

Özel eğitim alanında çevrimiçi uygulamalara ilişkin gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların bulguları incelendiğinde, çevrimiçi uygulamaların genellikle doğrudan gelişimsel yetersizliği olan bireylere yeni davranış ve/veya becerilerin öğretiminde değil, özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı olan çocukların ebeveynlerine (örneğin; Machalicek, 2010; Vismara vd., 2013) öğretmenlerine, yardımcı personeller gibi eğitim personellerine (örneğin; Machalicek, 2010; Scherman vd., 2015) ve lisans öğrencilerine (Neely vd., 2016) davranışsal uygulamaların öğretimine yönelik olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda ise çoğunlukla ebeveynlere çocuklarının problem davranışlarının yönetilmesinde işlevsel analiz ve işlevsel iletişim öğretimini (Wacker vd., 2013a; Wacker vd., 2013b) nasıl gerçekleştireceklerinin öğretildiği ifade edilmektedir (Fergosun vd., 2019; Neely vd., 2017 Tomlinson vd., 2018; Unholz-Bowden vd., 2020). ZY olan bireyler dahil olmak üzere çevrimiçi eğitim uygulamalarının doğrudan gelişimsel yetersizliği (GY) olan bireylere yeni becerilerin öğretiminde etkisini sınayan araştırmalar ise oldukça sınırlılık göstermektedir (DiGennaro Reed, 2020; Ferguson vd., 2020; Nohelty vd., 2021; Pollard vd., 2020). Mevcut çalışmalar doğrudan yetersizliği olan bireylere çevrimiçi eğitim sunmaya yönelik öncü araştırmalar olmakla birlikte, araştırmacılar çevrimiçi ortamda planlanarak yürütülecek yeni araştırmalara gereksinim duyulduğunu belirtmişlerdir (DiGennaro Reed, 2020; Ferguson vd., 2020; Nohelty vd., 2021; Pollard vd., 2020). Bununla birlikte alanyazın araştırmaları çevrimiçi eğitim uygulamalarının bulgularının etkili olduğunu ancak bu araştırmaların uygulama güvenirliği verilerinin sınırlı olduğunu ve çoğunluğunun nitelikli araştırma göstergelerini taşımadığını göstermektedir (Neely, vd., 2017). Horner ve

meslektaşlarına (2005) göre tek denekli araştırmalarda nitelikli araştırma göstergeleri araştırmaların; katılımcılar, ortam, başlama düzeyi, deneysel kontrol, dış geçerlik, sosyal geçerlik, bağımlı değişken, bağımsız değişken, ve bağımsız değişkene ilişkin uygulama güvenirliği verisi başlıklarına ilişkin belirlenen standartları karşılama ölçütlerini içermektedir. Kratochwill ve meslektaşlarına (2013) göre ise bu göstergeler bağımsız değişkenin planlanarak sistematik olarak uygulanması, bağımlı değişkene yönelik gözlemciler arası güvenirlik verisinin toplanması, çalışmada deneysel etkinin en az üç defa gösterilmiş olması, deneysel etkinin gösterilebilmesi için en az beş veri noktasının bulunmasıdır. Sonuç olarak DBÖ ile doğrudan ZY olan bireylerle gerçekleştirilen çevrimiçi araştırmaların sınırlılığı, güvenlik becerilerinin öğretiminde sistematik yöntemlerin belirlenmesi ihtiyacı (Bassette vd., 2018), ZY olan bireylerin güvenli sosyal medya kullanımının önemi ve çevrim içi öğretime ilişkin niteliksel göstergeleri karşılayan araştırma ihtiyacı göz önünde bulundurularak bu araştırmanın planlanmasına gereksinim duyulmuştur.

1.3.Amaç

Bu araştırmanın amacı ZY olan bireylerin sosyal medyayı güvenli kullanmalarına katkı sağlayacak becerilerden biri olan kötü niyetli mesajlardan korunma becerisinin öğretiminde çevrimiçi ortamda sunulan DBÖ'nün etkisini incelemektir. Ayrıca araştırmada ZY olan bireylere sunulan öğretimin sosyal geçerliğine ilişkin katılımcı, ebeveyn ve akademisyen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Çevrimiçi sunulan DBÖ, ZY olan bireylere farklı talepler içeren (basit talep, ilgiye dayalı talep, otoriter talep, yardım içerikli talep) kötü niyetli mesajlardan korunma becerisinin öğretiminde etkili midir?
2. Çevrimiçi ortamda sunulan DBÖ ile ZY olan bireyler farklı talepleri içeren kötü niyetli mesajlardan korunmayı öğrenebilirlerse, bu uygulama bu beceriyi birinci, ikinci, dördüncü haftalarda ve ikinci ayda koruyabilmelerinde etkili midir?
3. Çevrimiçi ortamda sunulan DBÖ ile ZY olan bireyler farklı talepleri içeren kötü niyetli mesajlardan korunmayı öğrenebilirlerse bu uygulama bu beceriyi farklı kişi, ortam ve durumlara genelleyebilmelerinde etkili midir?
4. Katılımcı bireylerin, onların ebeveynlerinin ve özel eğitim alanında çalışmakta olan akademisyenlerin araştırmanın amacının, yönteminin ve bulgularının uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4.Önem

Sosyal medya kullanımı, ZY olan bireyler için benlik saygısını artırma (Schpigelman ve Gill, 2014), topluma katılımı artırma (Merrells vd., 2019), sosyalleşme (Caton ve Chapman, 2016) gibi çeşitli yararlar sağlamaktadır. Bu yararların yanı sıra ZY olan bireylerin internet ve sosyal medya kullanımına yönelik kendileri, ebeveynleri, öğretmenler ve ilişkili olan diğer kişiler tarafından pek çok risk belirtilmiştir. Belirtilen riskler ZY olan bireylerin sosyal medyaya erişiminin önünde bir engel olarak görülmektedir. Bu riskler aynı zamanda bir güvenlik sorunu oluşturmaktadır. ZY olan bireyler tipik gelişim gösteren bireylere oranla günlük yaşamda iki-üç kat daha fazla güvenlik riskiyle karşılaşmaktadırlar (Salmeron vd., 2016). ZY olan bireyler sosyal medyaya erişim ve kullanımda pek çok riskle karşılaşsalar da araştırmacılar ZY olan bireylere sosyal medyayı güvenli kullanmanın öğretiminin önemini vurgulamaktadırlar ((Löfgren Martenson vd., 2018; Löfgren-Mårtenson vd., 2015; Merells vd., 2017). Dolayısıyla araştırmada ZY olan bireylere güvenli sosyal medya kullanımı öğretiminin hedeflenmiş olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

ZY olan bireyler yeni beceri ve davranışların öğretiminde sistematik öğretime ihtiyaç duymaktadırlar (Salmeron, vd., 2016). ZY olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanılan yöntemlerden biri de DBÖ'dür. ZY olan bireylere güvenlik becerileri öğretiminde DBÖ'nün etkisinin sınandığı çalışmalar incelendiğinde; farklı becerilerin öğretiminin hedeflendiği ancak çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca OSB olan bireylerle yürütülen çalışmalarda güvenlik becerileri öğretiminde sistematik genelleme çalışmalarına ve doğal ortamda genellemeye yer verilmesine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Ledbetter-Cho vd., 2016; Ledbetter-Cho, 2019; Summers vd., 2011). ZY olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminin hedeflendiği çalışmalar incelendiğinde ise çalışmaların büyük çoğunluğunun doğal ortamda beceriyi sergileme fırsatı sunan yerinde öğretim ile birlikte planlandığı ve yalnızca DBÖ'nün etkisinin sınandığı çalışmaların sınırlı (Bollman ve Davis, 2009; Houvaras ve Harvey, 2014; Lumley vd., 1998) olduğu görülmüştür. Bu çalışmada DBÖ'nün etkisinin tek başına incelenmesi, güvenli sosyal medya kullanımında farklı talep türlerini (basit talepler, otoriter talepler, ilgiye dayalı talepler, yardım içerikli talepler) içermesi ve hedeflenen becerilerin doğal ortamda genellemesine yer verilmesi sebebiyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Covid-19 süreciyle birlikte uzaktan eğitim uygulamalarının insan yaşamında yaygınlık kazanması ve internet kullanımının artması, ayrıca zaman ve maliyet açısından da daha uygun olması sebebiyle çevrimiçi eğitim hem bir tercih hem de zorunluluk haline gelmiştir. Küresel salgın sürecinde çevrimiçi eğitimin yaygınlığının hızlanması, ZY olan bireylere çevrimiçi

ortamda öğretim sunulmasını içeren çalışmalara olan ihtiyacı da artmıştır. Belirtilen sebepler göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın hem çevrimiçi ortamda doğrudan ZY olan bireylere öğretimi amaçlaması hem de çevrimiçi ortamda bağımsız değişken olarak DBÖ'nün etkisinin incelenmesi sebebiyle alanyazını genişleteceği düşünülmektedir.

Son olarak araştırmalarda sosyal geçerliğin belirlenmesinde araştırma katılımcılarının görüşlerinin belirlenmesi ihtiyacı olduğu ifade edilmektedir (Ryan vd., 2019). Bu araştırmada, çalışmanın doğrudan tüketicileri olan katılımcı bireylerin de görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada, sosyal geçerlik verilerinin belirlenmesi amacıyla ebeveyn görüşleri ve DBÖ üzerine çalışmaları bulunan akademisyenlerin görüşlerine de başvurulmuştur. Elde edilen bilgilerin ZY olan bireylere öğretim sunan öğretmenlere, bakıcılara ve diğer destek personellerine yol gösterici olacağı ve ileride planlanacak çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki durumların geçerli olduğu varsayılmıştır.

- Araştırma süresince katılımcıların kötü niyetli mesajlardan korunmaya ilişkin bir başka eğitim almadığı varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının hedef beceriyi doğru ölçümlediği varsayılmaktadır.

1.6.Sınırlılıklar

Araştırmanın, birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Aşağıda bu sınırlılıklar açıklanmıştır.

- Araştırmanın katılımcılarının tamamının ZY tanısı olan bireyler olması bir sınırlılık olarak kabul edilmiştir.
- Araştırma çevrimiçi ortamda yürütüldüğünden katılımcılara fiziksel müdahalede bulunulamaması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.
- Araştırmada katılımcılara gönderilecek kötü niyetli mesajların gönderiminde yalnızca tanımadıkları kişilerin profillerine yer verilmesinin bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir.
- Katılımcılarla çalışılan bağımlı değişken tek bir sosyal medya uygulaması üzerinden sunulmuştur. Bağımlı değişkenin sunumunda bir sosyal medya uygulamasının kullanımı bu araştırmanın sınırlılıklarındandır.
- Günümüzde internet ve sosyal ağların kullanımı arttıkça dolandırıcılar ve kötü niyetli kişiler tarafından her gün yeni yollar geliştirilmektedir. Araştırmanın dört talep türü

kullanılarak yürütülmesinin ve yeni geliştirilen yolların kontrolünün mümkün olmamasının bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir.

1.6. Tanımlar

Zihin Yetersizliği: Zihinsel işlevler ve uyumsal davranışlarda görülen anlamlı farklılıkla açıklanan kavramsal, sosyal ve pratik becerilerde kendini gösteren ve 22 yaşından önce ortaya çıkan bir yetersizlik türüdür (Schalock vd., 2021).

Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Birey: Bireysel özellikler ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerdir [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018].

Çevrimiçi Eğitim: Uzaktan klinik müdahalede bulunabilmek amacıyla bilgi iletişim teknolojilerinin kullanıldığı uygulamadır (Pellegrino ve DiGennaro Reed, 2020).

Davranışsal Beceri Öğretimi: Anlatım, model olma, rol oynama ve geri bildirim sunma basamaklarını içeren öğretim paketidir (Miltenberger vd., 2003).

2.BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Zihin Yetersizliği ve Uyumsal Davranışlar

Uyumsal davranış, ZY olan bireyler için ilk kez Heber (1959) tarafından öğrenme, sosyal uyum ve olgunlaşmaya karşılık gelen bir terim olarak kullanılmıştır (Harris ve Greenspan, 2016; Tassé vd., 2016; Tasse, 2019). Günümüzde ise uyumsal davranışlar bireylerin günlük yaşamda öğrendiği kavramsal, sosyal ve pratik becerileri kapsayan ve topluma uyum için sergilenmesi beklenen beceriler olarak tanımlanmaktadır (Balboni vd., 2020a; Tassé vd., 2012). Uyumsal davranışlar AAIDD (2021) tarafından aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

a) Gelişim ve ilerleyen kronolojik yaşla karmaşıklığı artan,

b) Kavramsal, sosyal ve pratik becerilerden oluşan,

c) Kronolojik yaştan beklenenler ve belirli bağlamlarda beklentileri karşılayan,

d) En üst düzeyde performansın değil; ev, okul, iş ve boş zaman etkinlikleri sırasında yapılan değerlendirmelerin tamamını kapsayan,

e) Bireylerin değişen ortamlarda sergiledikleri davranışların tamamıdır.

Schalock ve meslektaşları (2010) tarafından açıklanan (a) kavramsal beceriler; dil becerileri, okuma yazma becerileri, para, zaman ve sayı kavramlarına sahip olma ve kendini yönetmeyi, (b) sosyal beceriler; kişilerarası beceriler, sosyal sorumluluk, özsaygı, kandırılmaya karşı farkındalık, ihtiyatlılık, kurallara/yasalara uyma, mağduriyetten kaçınma ve sosyal problem çözme becerilerini sergilemeyi, (c) pratik beceriler ise günlük yaşam etkinlikleri (kişisel bakım), mesleki beceriler, para kullanımı, güvenlik, sağlık hizmetleri, seyahat/ulaşım, çizelge ve rutin oluşturma ve kullanma ile bilgi ve iletişim teknolojilerinden biri olan telefon kullanımı becerilerine sahip olmayı ifade etmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin insan yaşamına girmesiyle birlikte iş, sosyal yaşam, kişisel ve mesleki gelişim, boş zaman etkinlikleri gibi hayatın pek çok alanında internet ve telefon kullanımı insan yaşamından bağımsız düşünülemez hale gelmiştir (Jenaro vd., 2018). İnternet ve telefon kullanımının insan yaşamında yaygınlaşmasıyla teknolojik gelişmeler ve teknolojik yeterliliğe dair çalışmalar hız kazanmış, ancak bu artan kullanım siber suçlar, siber sapkınlığın oluşmasına ve bunlara bağlı olarak beraberinde toplumsal kaygıların artmasına sebep olmuştur (Chadwick, 2019; Merrit, 2010). Araştırmacılar, ZY olan bireylerin topluma katılımda güçlük yaşadıklarını ifade etmektedirler (Llewellyn, vd. 2015; Tassé vd., 2019). Diğer yandan ZY olan bireylerin telefon ve tablet gibi teknolojik araçları kullanımının ise genellikle müzik dinleme, film izleme, oyun oynama ve sosyal medyaya ulaşma amacıyla

gerçekleştiği ve bu kullanımın topluma katılımı artırdığı ifade edilmektedir (Alfredsson-Agren vd., 2020). İnternet kullanımı ebeveynler ve öğretmenlere göre de ZY olan bireylerin topluma katılımı ve erişilebilirliğini arttırmaktadır (Molin vd., 2017). Ne var ki ZY olan bireyler farklı bilişsel beceriler gerektirmesi sebebiyle dijitalleşen dünyaya ayak uydurmakta zorlanmaktadırlar (Lussier-Desrochers vd., 2017). ZY olan bireylerin dijital ortama ayak uydurmakta güçlük çekmeleri ise dijital dışlanma olarak tanımlanan çevrimiçi ortamda ayrışmaya yol açmaktadır (Chadwick, 2019). Dijital dışlanma, bireylerin çevrimiçi öğretime erişememeleri ya da çevrimiçi öğretimde sorunlar yaşamaları gibi durumlarda ortaya çıkabilmektedir (Amor vd., 2021). Teknoloji kullanımının artmasıyla hızla yaşanan toplumsal değişim ve küresel salgınla birlikte ZY olan bireylerin teknolojik cihazlara ulaşımda ve ulaşsalar da bunları kullanmakta yaşadıkları güçlükler de dijital dışlanmaya sebep olabilmektedir (Chadwick, 2022). Günümüzde ayrıca çevrimiçi ortamda hızlı bir değişim yaşanmakta, bu değişim güvenlik açıklarının da artmasına sebep olmaktadır (Chadwick vd., 2017). ZY olan bireyler çevrimiçi ortamda hızla değişen güvenlik açıklarını anlamak ve çevrimiçi riskleri yönetmek için uygun davranışları sergilemekte güçlük yaşamaktadırlar (Seale ve Chadwick, 2017). Bununla birlikte çevrimiçi ortamda etiketlenme ve mahremiyeti koruyamamaları ZY olan bireyler için daha büyük bir risk unsuru olarak kabul edilmektedir (Shipigelman ve Gill, 2014). Diğer yandan ZY olan bireyler internet kullanımı için gerekli olan bilişsel becerileri sergilemekte de sorun yaşayabilmektedirler. İnternet kullanımı için gerekli olduğu düşünülen bilişsel beceriler; bilgi ve veri okuryazarlığı, interneti kullanarak iletişim kurmak ve iş birliği yapmak, dijital içerik oluşturmak, internet güvenliği ve problem çözme becerileridir (Chadwick, 2019). Ancak ZY olan bireyler bu becerileri bireysel özelliklerine göre her zaman kendiliğinden sergileyemeyebilir ve riskli durumlarla karşı karşıya kalabilirler.

Uygun ve yararlı bir araç olarak tanımlanan telefonun ZY olan bireyler tarafından kullanımı, bireylerin eğitimi, istihdamı, boş zaman etkinlikleri ve ev yaşamı alanlarında bireylere fayda sunsa da gerekli önlemler alınmadığında özellikle ergen ve yetişkinler olmak üzere ZY olan bireyler için tehlike oluşturmakta, bireyler savunmasız hale gelebilmekte (Salmerón vd., 2016) ya da mağdur durumuna düşebilmektedirler (Buijs vd., 2017; Caton ve Chapman 2016; Kowalski ve Fedina, 2011; Kowalski vd., 2016). ZY olan bireyler için telefon ve internet kullanımında belirtilen riskli durumlar göz önünde bulundurulduğunda telefon ve internet kullanımı ve buna bağlı olarak sosyal medya kullanımı bir güvenlik becerisi olarak ele alınabilir.

2.2.Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Güvenlik Becerileri

Güvenlik becerileri; bireylerin evde, okulda, işyerinde ve/veya toplumsal yaşamda güvenliğini tehdit eden acil, beklenmedik ve tehlikeli durumları fark etmesi, bu durumlara karşı uygun sürede uygun davranışları sergilemesi, kendini koruması ve kişisel güvenliğini sağlaması için sergilemesi gereken davranışlardır (Dixon vd., 2010; Jang vd., 2016). Pek çok farklı beceriyi barındıran ve geniş bir yelpazeye sahip şemsiye bir terim olarak kullanılan güvenlik becerilerine yönelik günümüzde yapılan farklı sınıflamalar bulunmaktadır (Kıyak vd., 2019; Şirin ve Tekin-İftar, 2016). Giannakakos ve meslektaşları (2020) güvenlik becerilerini; (a) ateşli silah güvenliği, (b) zehirlenmekten korunma, (c) yaya becerileri, (d) yardım çağırma, (e) motorlu taşıtların güvenli kullanımı, (f) keskin nesnelerin güvenli kullanımı ve (g) kaçırılmaktan korunma olmak üzere yedi kategoride incelemişlerdir. Jang ve diğerleri (2016) de güvenlik becerilerini yedi kategoriye ayırmışlardır. Bu kategoriler: (a) yangın güvenliği becerileri, (b) ilk yardım becerileri, (c) kazayı önleme becerileri, (d) düşmeden korunma becerileri, (e) yaya becerileri, (f) kendini koruyucu beceriler ve (g) acil telefon becerilerinden oluşmaktadır. Gast ve diğerleri (1994) tarafından yapılan sınıflamada ise güvenlik becerileri; (a) ev içinde gerekli güvenlik becerileri ve (b) toplumsal ortamlarda gerekli güvenlik becerileri olarak sınıflandırılmıştır. Tekin-İftar ve meslektaşları (2018) tarafından yürütülen çalışmada ise güvenlik becerileri; (a) yangından korunma, (b) kaybolduğunda yardım isteme, (c) trafik becerileri, (d) kaçırılmaktan korunma, (e) ilkyardım becerileri, (f) zehirlenme ve yaralanmalardan korunma, (g) ateşli silahların varlığında uygun davranma ve (h) diğer güvenlik becerileri olmak üzere sekiz ana başlıkta incelenmiştir.

Yeni becerilerin ediniminde ve edinilen becerilerin farklı durumlara genellenmesinde güçlük yaşayan ZY olan bireyler, öğrendikleri becerileri sergilemede ipuçlarına ya da yetişkin desteğine ihtiyaç duyarlar (Collins vd., 1992). Tipik gelişim gösteren bireylere kıyasla ZY olan bireyler, tehlikeli durumları anlamakta, tehlikeli durumlara uygun yanıt vermede ya da tehlikeli durumları bildirecek iletişim becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklar ya da diğer yetişkinlere karşı geliştirdikleri bağımlı davranışlar sebebiyle tipik gelişim gösteren bireylere oranla daha fazla güvenlik riski altındadırlar (Mechling, 2008). Diğer bir yandan ZY olan bireylerin eğitim ortamlarında bağımsız yaşam becerilerinin desteklenmesiyle bireyler toplumsal alanlarda daha sık güvenlik riskleriyle karşılaşabilmektedirler (Kıyak vd., 2019). Ancak ZY olan bireyler için güvenlik, günlük yaşamda toplumsal alanda karşılaşılan risklerle sınırlı değildir. Telefon, internet ve sosyal medya kullanımı, beraberinde ZY olan bireylerin çevrimiçi ortamda da riskler yaşamalarına sebep olabilmektedir.

Telefon ve internet hızla dijitalleşen çağımızda toplum gereksinimlerini karşılama amacıyla günlük yaşamda her geçen gün daha sık kullanılmaktadır (Alfredsson-Agren vd., 2020). Telefon ve sosyal medya kullanımı, ZY olan bireyler için; siber zorbalığa uğrama (Raghavendra vd., 2018), uygun olmayan içeriklere sahip çevrimiçi risklerle karşılaşma (Raghavendra vd., 2018), çevrimiçi ortamda istismar ve pornografik içeriklere maruz kalma (Alhaboby vd., 2017; Buijs vd., 2017; Löfgren-Mårtenson, vd., 2018) gibi riskleri içermektedir. Öte yandan ortaya konan risklere karşın telefon ve sosyal medyayı kullanmanın ZY olan bireyler için oldukça önemli olduğu da vurgulanmaktadır (Seale, 2014). Sosyal medya kullanımının ZY olan bireylere, sosyalleşme imkanı sunma (Löfgren-Martenson vd., 2015) topluma katılımını artırma (Molin vd., 2015), yeni becerileri öğrenme fırsatı sunma (Chadwick vd., 2022) ve benlik saygısını artırma (Caton ve Chapman, 2016) gibi faydaları bulunmaktadır. Bununla birlikte telefon ve sosyal medya kullanımının ZY olan bireylere sunduğu faydalar ve risk durumları gözden geçirilerek araştırmacılar pozitif risk alma (positive risk-taking) kavramını önermişlerdir (Borgstörm vd., 2019; Robertson ve Cullinson, 2011; Seale ve Chadwick, 2017; Seale vd., 2013; Sorbring vd., 2017). Pozitif risk alma, var olan durumun faydalarının, oluşturabileceği potansiyel zararlardan daha fazla olması durumunda sosyal açıdan kabul edilebilir görülmesiyle risk durumlarından kaçınmaksızın onların yönetimi olarak tanımlanmaktadır (Seale, 2014). Bu bilgiler ışığında araştırmacılar, ZY olan bireylere telefon ve sosyal medyanın güvenli kullanımının öğretiminin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Alfredsson-Agren vd., 2020). Alanyazın incelendiğinde ZY olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde en sık kullanılan yöntemin Davranışsal Beceri Öğretimi (DBÖ) olduğu ifade edilmektedir (Trevor vd., 2021). İzleyen bölümde DBÖ'ye yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.3.Davranışsal Beceri Öğretimi

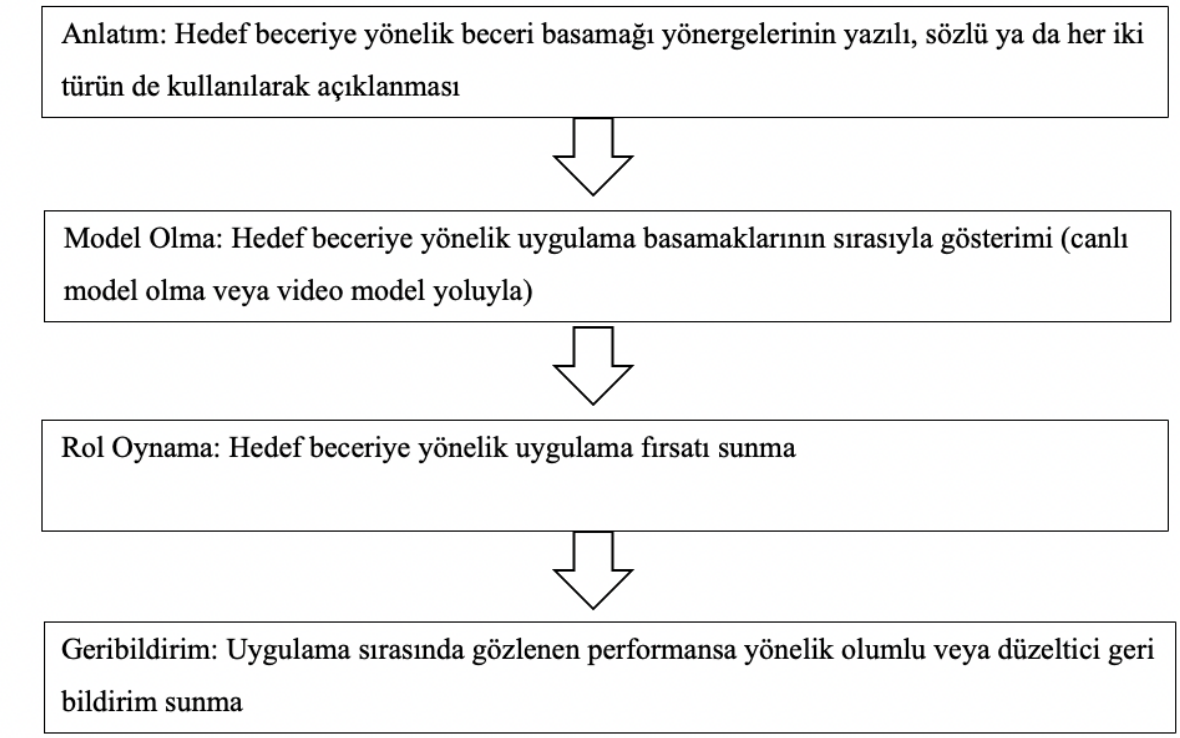
Ateşli silah güvenliği, zehirlenmekten korunma, yaya becerileri, yardım çağırma, motorlu taşıtların güvenli kullanımı, keskin nesnelerin güvenli kullanımı ve kaçırılmaktan korunma gibi güvenlik becerilerinin öğretiminde davranış analizi ilkelerine dayalı yöntemler hayat kurtarıcı niteliktedir (Giannakakos vd., 2020). Bu yöntemlerden biri de DBÖ'dür. DBÖ, özel gereksinimli öğrencilere, ebeveynlerine ve özel gereksinimli bireylerle çalışan meslek elemanlarına yeni becerilerin kazandırılmasında kullanılan veriye dayalı etkili bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Clayton ve Headley, 2019; Davenport vd., 2019; Feeney vd., 2016; Fetherston ve Sturmey, 2014; Parsons vd., 2012). Miltenberger (2003) tarafından güvenlik becerilerinin öğretiminde en etkili yöntem olduğu savunulan DBÖ; (a) anlatım (instruction), (b) model olma (modeling), (c) rol oynama (rehearsal-rol playing) ve (d) geri bildirim

(feedback) basamaklarını içeren dört temel bileşenden oluşmaktadır (Miltenberger vd., 2003; Fetherston ve Sturmey, 2014; Nosik vd., 2013; Palmen vd., 2010; Sarakoff ve Sturmey, 2004; Ward-Horner ve Sturmey, 2012). 1970'li yıllardan günümüze uzanan süreçte bu bileşenlerin bağımsız olarak kullanılması ile uygulamalı araştırmalarda etkisi sınanan DBÖ basamakları, Miltenberger ve melektaşları (2003) tarafından öğretim paketi olarak standartlaştırılmıştır (İnci ve Sönmez-Kartal, 2018).

DBÖ kullanılarak gerçekleştirilen uygulamalarda hedef, öğrenenlerin hedef beceriyi DBÖ bileşenleri geri çekilmeden önce sergilemelerini sağlamaktadır (Ethington vd., 2021). Diğer bir ifadeyle, öğrenenlerin ilgili beceriyi sergilemeleri beklenen gerçek ortamında kullanmadan önce, öğretim sırasında yüksek uygulama güvenirliği ile uygulayabilir düzeye gelmeleri hedeflenmektedir. DiGennaro Reed ve meslektaşları (2018) tarafından günümüzde standart dört temel uygulama basamağından oluşan DBÖ'ye ilişkin yapılan açıklama Şekil 2'de yer almakta ve izleyen bölümde bu uygulama basamaklarına ilişkin detaylı bilgilere yer verilmektedir.

Şekil 2

Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulama Basamakları



2.3.1. Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulama Basamakları

(a) Anlatım: Bireye hedef becerinin tanıtımının yapıldığı basamaktır. Bu basamakta amaç, becerinin ne zaman, nerede, nasıl ve hangi koşullar altında sergilenebileceğine yönelik bilgi

sunmaktır (İnci ve Sönmez-Kartal, 2018). Ayrıca hedeflenen beceri ya da davranışa yönelik genel bir bakış açısı kazandırılması hedeflenmekte; beceri ya da davranışın önemi açıklanmaktadır. DBÖ'nün bu aşamasında uygulamacı sözel olarak bilgi aktarımı yaparken yazılı metinden oluşan araçlar kullanarak öğretimi hedeflenen beceri ya da davranışın davranışsal tanımını yapmalıdır (Lattimore vd., 1984). Davranışın tanımının yapılmasının ardından hedef becerinin doğru anlaşılabilmesi için olası olumlu ve olumsuz örneklerine yer verilir (örneğin; zorbalığın tanımı yapılarak olası zorbalığa ilişkin örnekler verme) ve bireylerin hedef beceriye ilişkin algılarını kontrol etmek amacıyla sorular sorulabilir (Stannis vd., 2019). Uygulamacı, sözlü sunum sırasında hedeflenen beceri ya da davranış basamaklarını içeren (a) davranış ya da becerinin açıklamasını içeren metin yazısı, (b) hedef davranış ya da beceri basamaklarını içeren diyagram sunumu veya (c) PowerPoint sunusu kullanabilmektedir (DiGennaro Reed vd., 2018).

(b) Model Olma: DBÖ'nün bir sonraki basamağı, hedeflenen beceri ya da davranışın uygun bir şekilde taklit edilmesi amacıyla model olunan basamaktır (DiGennaro Reed vd., 2018; Miltenberger vd., 2003). Araştırmacılar, model olma basamağında öğretimin etkisinin artırılması açısından, (a) beceri ya da davranışa gerçek ortamda model olunmalı, (b) hedef beceri ya da davranışa yönelik birden fazla örnek kullanılarak model olunmalı ve (c) model olunurken hedef beceri ya da davranış yüksek uygulama güvenirliği ile sergilenmeli önerilerinde bulunmuşlardır (Miltenberger vd., 2003; Moore ve Fisher, 2007; Shapiro ve Kazemi, 2017).

Uygulamacılar, DBÖ sırasında beceri ya da davranışı bizzat kendileri sergileyerek canlı model olabileceği gibi (Nigro Bruzzi ve Sturmey, 2010; Sarokoff ve Sturmey, 2004) video örnekleri de kullanılabilirler (DiGennaro vd., 2018). Model olma basamağında, uygulamacı canlı ya da video modele ek olarak sözel açılamalarına devam edebilmektedir. DBÖ'nin model olma basamağı sırasında (a) öğretimi standartlaştırması, (b) sunum sırasında beceri ya da davranışın her seferinde aynı şekilde gözlemlenmesi, (c) her istenildiğinde uygun modelin tekrar tekrar izlenebilmesi imkanı sağlaması ve (d) teknolojinin gelişmesiyle video örneklerinin yaygınlaşmasının kolay olması nedeniyle video örneklerinin kullanımı daha fazla tercih edilmektedir (DiGennaro Reed vd., 2013; Shapiro ve Kazemi, 2017).

(c) Rol Oynama: DBÖ'nün bir sonraki bileşeni katılımcının hedef beceriyi sergilemesine olanak tanıyan ve ek eğitim uygulamasına gerek olup olmadığına karar verildiği rol oynama olarak adlandırılan basamaktır (DiGennaro Reed vd., 2018; Miltenberger vd., 2003). Bu basamak, katılımcılar hedeflenen davranışta belirlenen ölçütte performans sergileyene kadar

tekrarlanır. Bir sonraki bölümde daha detaylı bilgi verilen geri bildirim sunma basamağı ise, rol oynama basamağının önemli bir bileşenidir.

(d) Geri Bildirim Sunma: DBÖ' de bireylerin hedeflenen becerileri edinim düzeylerini belirleme amacıyla performansa dayalı değerlendirme yapılmaktadır (Lerman vd., 2016). Bu aşama, Parsons ve Reid'e (1995) göre destekleyici ve düzeltici geri bildirim olarak iki aşamada tamamlanır. Geri bildirimde öncelikle katılımcının hedef beceriye yönelik doğru sergilediği basamaklara ilişkin geribildirim sunulup pekiştirme yapıldıktan sonra eksik ya da yanlış sergilediği basamaklar bildirilir (Stannis vd., 2019). Bir diğer ifadeyle hedef beceriye yönelik sergilenmeyen ya da yanlış sergilenen basamaklara ilişkin geri bildirim verilerek bu basamak tamamlanmaktadır. Araştırmacılar geri bildirim sunma sürecinin dört temel noktadan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Buna göre geri bildirim; (a) uygulamacının sergilenen performansa ilişkin olumlu ve empatik bir ses tonu kullanmasını, (b) katılımcının doğru sergilediği basamaklar için olumlu geri bildirim sunma ve pekiştirmenin gerçekleştirilmesini (c) katılımcının yanlış ya da eksik sergilediği basamaklar için düzeltici geri bildirim vermeyi ve (d) rol oynama sona erdiğinde sergilenen tüm performansa ilişkin pekiştirmeyi içermelidir (Parsons ve Reid, 1995). Sturmey (2012), geri bildirimin olumlu ifadeler kullanarak, katılımcının rol oynamasını kesintiye uğratmadan ve performansını tamamlamasının ardından sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Ancak diğer yandan alanyazında geri bildirimin sunulmasına yönelik farklı örnekler de yer almaktadır. Geri bildirim sunma katılımcının rol oynamayı tamamlamasının hemen ardından sözlü olarak yapılabileceği gibi, rol oynama sırasında birey tarafından uygun bir şekilde sergilenen basamakların anında sembol pekiştirme sistemi kullanarak pekiştirilmesi ve sergilenmeyen basamaklar için fiziksel ipucu sunulması şeklinde de gerçekleştirilebilmektedir (Gaunkar vd., 2021). O'Handley ve meslektaşları (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada ise DBÖ'nün bu basamağında katılımcılara kendini izleme formu verilerek kendi davranışlarını kontrol etmeleri istenmiştir. İnci ve Sönmez-Kartal (2018) bu basamağı DBÖ bileşenlerinin içerisindeki en önemli basamak olarak ele almışlardır. Bu basamakta katılımcı (uygulamacı, öğretmen ya da öğrenci) hedeflenen beceri ya da davranışı belirlenen ölçütü karşılar düzeyde doğru ve akıcı bir şekilde gerçekleştirene kadar rol oynama ve geri bildirim sunma tekrar edilmektedir (Nigro Bruzzi vd., 2010; Parsons vd., 2012). Uygulamanın sonlandırılması için kimi zaman araştırmacılar ölçütü %100 olarak belirlerken (Miles ve Wilder, 2009) hedef beceriye bağlı olarak bu ölçüt değişebilmektedir (Ward-Horner ve Sturmey, 2012). Ward-Horner ve Sturmey (2012) yürüttükleri bir araştırmada eğitim personeline işlevsel analiz oturumlarının nasıl düzenleneceğinin öğretiminde DBÖ'nün çeşitli bileşenlerinin etkisini incelemişlerdir.

Uygulama, katılımcı öğretmenler hedef beceriyi üç oturum üst üste en az %90 oranında sergiledikten sonra sonlandırılmıştır. Araştırma sonucunda model olma ve geri bildirim, DBÖ'nün en etkili bileşeni olarak ifade edilmiş, rol oynamanın ise geri bildirim olmaksızın DBÖ' nün etkili bileşenleri arasında olamayacağı ifade edilmiştir.

Anlatım, model olma, rol oynama ve geri bildirim sunmadan oluşan dört temel DBÖ bileşenine ek olarak, DBÖ uygulamalarında yer verilen farklı basamaklar da yer almaktadır. DBÖ basamakları izlenerek öğretim ortamlarında hedef becerilerin edinimi gerçekleştirilmiş olsa da öğretim yapılan bireyler edindikleri beceriyi doğal ortamlarda her zaman sergilemeye devam edemeyebilirler (Himle vd., 2004). Bu durumlarda ***anımsatıcı öğretim oturumları*** (booster training sessions) düzenlenebilmektedir (Hood vd., 2020; Robinson vd., 2020). Anımsatıcı öğretim oturumları, DBÖ kullanılarak yürütülen öğretim oturumları sona erdikten sonra bireylerin performanslarını değerlendirebilmek amacıyla düzenlenen yoklama ve izleme oturumları sırasında doğru tepki yüzdesi hedeflenen ölçütün altına düştüğünde düzenlenmektedir (Grob vd., 2019; Peterson vd., 2021). Bu oturumlar DBÖ öğretim basamaklarına geri dönülerek katılımcıya yeniden öğretim sunmayı içermektedir (Fisher vd., 2013; Stannis vd., 2018). Katılımcı hedef beceri için belirlenen ölçütü karşıladığında anımsatıcı öğretim oturumları sonlandırılmaktadır (Knudson vd., 2009).

Alanyazında DBÖ kullanılarak planlanan araştırmalar incelendiğinde, rol oynama ve geri bildirim sunma basamaklarından sonra, sıklıkla ***yerinde değerlendirme*** (in situ assessment) ve ***yerinde öğretim*** (in situ training) basamaklarına da yer verildiği görülmektedir. Yerinde değerlendirme, katılımcıların hedeflenen beceriye ilişkin performanslarının öğretim ortamları dışındaki gerçek ortamlarında belirlenmesi (Egemo-Helm vd., 2007) ya da öğretim oturumlarının ardından öğrenilen becerinin doğal ortama genellenme düzeyinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir (Knudson vd., 2009; Miltenberger vd., 1999). Yerinde değerlendirmeler sırasında hedeflenen beceriye yönelik katılımcıya doğal ortamda tepki fırsatı sunularak ölçüm yapılmaktadır (Lumley vd., 1998). DBÖ'de öğretimin ardından doğal ortamlarda düzenlenen yerinde değerlendirmelerde bireyler belirlenen ölçütün altında performans sergilediğinde anımsatıcı öğretim oturumları planlanabileceği gibi, becerini/davranışın doğal ortamında öğretiminin gerçekleştirildiği yerinde öğretim oturumları da düzenlenebilmektedir. Yerinde öğretim oturumlarında, katılımcı için doğal ortamda beceriyi sergileme fırsatları hazırlanarak, ipuçlarıyla becerinin öğretimi gerçekleştirilmektedir (Peterson vd., 2021; Shanchez ve Miltenberger, 2015; Stannis vd., 2019).

Alanyazında ZY olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde DBÖ etkisinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. İzleyen bölümde bu araştırmalara ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

2.3.1.1. ZY Olan Bireylere Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde DBÖ'nün Etkisinin İncelendiği Araştırmalar

Alanyazında yetersizliği olan bireylere DBÖ ile çeşitli becerilerin öğretiminin hedeflendiği çalışmalar bulunmaktadır. Bu bölümde ZY olan bireylere DBÖ ile güvenlik becerilerinin öğretiminin hedeflendiği ve hakemli dergilerde yayımlanmış olan çalışmalara ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Peterson ve meslektaşları (2021), genellemeyi sağlama stratejlerinden biri olan çoklu örnekler stratejisiyle birlikte sunulan DBÖ'nün iş ortamında akran zorbalığından korunma becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma, yaşları 19 ile 20 olan dört yetişkin katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan biri ZY tanısına sahipken, diğer üç katılımcının eşlik eden GY ile çoklu yetersizlik tanısı bulunmaktadır. Araştırma katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. Katılımcılar için akran zorbalığından korunma becerisinin basamakları (a) karşılık vermeme (örn., ağlamama, öfkelenmeme), (b) talebi reddetme, (c) kendisinden faydalanılmaya çalışıldığını ya da zorbalık yapıldığını dile getirme ve (d) uzaklaşma olarak sıralanmıştır. Araştırmada, (a) yağmalama/aşırma (örn., git ve bana sakız al, ceketini çok sevdim bana verir misin?), (b) yetersizliğinden dolayı bir işi yapamayacağını söyleme ve (c) çocuk muamelesi yapma olmak üzere en çok karşılaşılan üç farklı zorbalık tipi belirlenmiş ve öğretim ile yoklama oturumlarının her birinde seçkisiz olarak sunulmak üzere basit, orta ve zor olmak üzere buna ilişkin çoklu örnekler sunulmuştur. Başlama düzeyi ve yerinde değerlendirme oturumlarında ise zorbalık yapmak üzere araştırmanın gerçekleştirildiği işyerinde çalışmakta olan üç gönüllü yer almıştır. DBÖ oturumlarının anlatım basamağında katılımcılara işyerinde akran zorbalığından korunmanın önemi ile uygun ve uygun olmayan örneklerle birlikte akran zorbalığına maruz kaldıklarında sergilemeleri gereken doğru tepki açıklanmıştır. Bu basamakta katılımcılara üzerinde zorbalıktan korunma becerisi basamaklarının yer aldığı bir görsel verilmiştir. Ardından araştırmacı katılımcıya model olmuştur. Son olarak, rol oynama basamağında katılımcılara hedef beceriye ilişkin tepki fırsatı sunularak performansa ilişkin olumlu ya da düzeltici geri bildirim sunulmuştur. Tüm katılımcılar DBÖ oturumlarında %100 doğru tepki sergilemişlerdir. DBÖ oturumlarının ardından ise yerinde değerlendirme amacıyla yoklama oturumları gerçekleştirilmiş, bu oturumlarda iki katılımcı ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemiştir. Diğer iki katılımcı ise düzenlenen yerinde öğretim oturumları

sonucunda ölçütü karşılayabilmişlerdir. Araştırmacılar uygulama sırasında Covid-19 küresel salgın sürecinin başladığını, bu sebeple tüm katılımcılardan izleme verisi alınamadığını ve sosyal geçerlik görüşmeleri yapılamadığını ifade etmişlerdir. İzleme oturumları düzenlenebilen üç katılımcıda ise oturumlar haftada bir kez okul veya iş ortamında gerçekleştirilmiş, edinilen becerilerin sergilenmeye devam edildiği ifade edilmiştir.

Stannis ve meslektaşları (2018) bakım veren personellerin zorbalıklarından korunma becerilerinin öğretiminde DBÖ'nün etkisini sınamışlardır. Araştırma grup evinde yaşayan ve daha önce zorbalığa uğramış yaşları 34 ile 64 arasında değişen dört erkek katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların üçü hafif düzeyde ZY, biri ağır düzeyde ZY tanısına sahiplerdir. Ayrıca katılımcıların anksiyete, dürtü kontrol bozukluğu gibi ek tanıları da bulunmaktadır. Katılımcılar arası eşzamanlı olmayan çoklu başlama modeliyle desenlenen araştırma birebir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hedef davranış, (a) zorbalığa öğretimi yapılan ifadeler dışında yanıt vermekten kaçınma, (b) uygun biçimde zorbalığı reddetme, (c) zorbalık yapan bireyden uzaklaşma ve (d) bir personele bildirme olarak tanımlanmıştır. Başlama düzeyi oturumları, katılımcıların boş zaman etkinlikleriyle ilgilendikleri zamanlarda daha öncesinde tanıdıkları üç hafif düzeyde ZY olan işbirlikçi tarafından yerinde değerlendirme yoluyla gerçekleştirilmiştir. DBÖ oturumlarında anlatım basamağı, zorbalığın tanımının yapılması, zorbalığın hangi davranışlardan oluştuğunun açıklanması ve uygun tepkinin açıklanmasından oluşmaktadır. Anlatım basamağında açıklanan zorba davranışları ise (a) kişiye zarar verici ifadeler, (b) küfür, (c) kişiye isim takma ya da karalama ve (d) özel eşyaların ya da hakların/ayrıcalıkların yitirilmesiyle tehdit etme olmak üzere dört kategoride oluşturulmuştur. Model olma basamağında uygulamacı ve üç araştırma görevlisinden oluşan grup, katılımcıya model olmuş ardından rol oynama fırsatı sunularak katılımcının performansına yönelik olumlu ya da düzeltici geri bildirim sunulmuştur. DBÖ oturumlarının ardından düzenlenen yerinde değerlendirmeler sırasında katılımcılar yanlış tepki sergilerse anımsatıcı öğretim oturumları düzenlenmiştir. İki anımsatıcı öğretim oturumunun ardından katılımcılar hedef becerinin tüm basamaklarını sergileyemediklerinde yerinde öğretim oturumlarının düzenlenmesi planlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılardan ikisi yalnızca DBÖ ile hedeflenen beceriyi sergilemişlerdir. Bir katılımcı yerinde öğretim oturumları sonrasında hedef beceri için ölçütü karşılamıştır. Yerinde öğretim oturumu ile de ölçütü karşılayamayan bir diğer katılımcı için ek olarak özendirme/teşvik etme oturumları (incentive) düzenlenmiş ve ardışık üç yoklamada %100 ölçütünü karşılaması durumunda tercih ettiği bir nesneye ulaşması koşulu sunulmuştur. Katılımcı bu uygulama sonrasında hedef beceri için ölçütü karşılayarak beceriyi sergilemiştir.

Araştırmadan üç hafta sonra üç katılımcı için birer oturum izleme oturumları düzenlenmiş, katılımcıların üçünün de edindikleri beceriyi korudukları ifade edilmiştir. Araştırmada genelleme verisine yer verilmemiştir. Katılımcıların ve personel görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı sosyal geçerlik görüşmelerinde hem katılımcılar hem de personel zorbalıktan korunma becerisinin öğretimine yönelik olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca çalışmada bir katılımcı uğradığı zorbalığı personele haber vermek istemediğini belirtmiş ve bu basamak katılımcı için kaldırılarak katılımcı tepkileri iki basamak üzerinden değerlendirilmiştir.

Fisher ve diğerleri (2013) kaçırılmaktan korunma becerisinin öğretiminde DBÖ ve yerinde öğretimin etkisini incelemişlerdir. Katılımcılar arası çoklu başlama modeliyle desenlenen araştırmada 20-23 yaşlar arası beş ZY olan katılımcı yer almıştır. Ek olarak araştırmada yer alan katılımcıların OSB, Down Sendromu gibi ek tanıları da bulunmaktadır. Yerinde değerlendirme yoluyla düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında katılımcıların tanımadıkları bir işbirlikçi rol oynamıştır. Ardından DBÖ oturumları sınıfta araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca DBÖ oturumlarında ebeveynler de yer almışlar ve katılımcı olayı bildirdiğinde davranışa özgü pekiştirme sunmuşlardır. DBÖ oturumlarında yabancı kişiler tanımlanarak dört farklı tuzak türü (basit talep, otoriter talep, yardım içerikli talep, ilgiye dayalı talep) açıklanmıştır. Ardından üç aşamalı uygun tepki, (a) 3 saniye içinde hayır deme, (b) 3 saniye içinde ortamdan uzaklaşma, (c) yetişkine rapor etme açıklanarak katılımcılara uygun tepki sözel olarak tekrar ettirilmiştir. Model olma basamağı için dört uygun ve iki uygun olmayan örnek uygulamacı tarafından gösterilmiştir. Son olarak katılımcılara beş farklı rol oynama fırsatı sunulmuş, katılımcı doğru tepki sergilerse olumlu geri bildirim verilmiştir. Katılımcının yanlış tepkide bulunduğu basamakta uygulamacı hemen rol oynamayı durdurarak doğru tepkiyi açıklamış ve katılımcıya yeniden rol oynama fırsatı sunulmuştur. Yerinde öğretim oturumları katılımcılar sınıf ortamında DBÖ oturumlarını tamamladıktan sonra doğal ortamda düzenlenmiş, katılımcılara uygun tepkiler okutulduktan sonra rol oynama fırsatı sunularak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar DBÖ oturumlarına benzer şekilde performans sergilediklerinde yerinde öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar hedeflenen beceriyi sergilemişler; ancak doğal ortama yerinde öğretim oturumları sonrasında genelleyebilmişlerdir. Araştırma tamamlandıktan bir, iki ve üç ay sonrasında düzenlenen izleme oturumlarında ise katılımcıların üçü belirlenen ölçütü karşılamaya devam etmiştir. İzleme oturumlarında ölçütü karşılayamayan bir katılımcı için anımsatıcı öğretim oturumu düzenlenmiş ve oturum sonrasında katılımcı ölçütü karşılamıştır. Ayrıca araştırmada, katılımcıların "Hayır!" deme ve ortamdan uzaklaşma tepkilerini tutarlı olarak sergilemeye devam etseler de yetişkine haber verme ile ilgili tepkilerinin tutarsızlık

gösterdiği rapor edilmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik ve olumsuz yanlarına ilişkin anket sonuçları incelendiğinde, katılımcılar ve onların ebeveynlerinin araştırmaya yönelik olumlu görüşler belirttikleri ifade edilmiştir.

Bollman ve Davis (2009), devlet tarafından işletilen bir bakımevinde yaşayan 49 ve 51 yaşlarındaki iki yetişkin kadın katılımcıya DBÖ ile bakım veren personellerin istismarından korunma becerisini öğretmeyi hedeflemişlerdir. Katılımcıların ZY ile birlikte işitme ve görme yetersizliği ve bipolar bozukluk ve yeme bozukluğu gibi eşlik eden tanıları da bulunmaktadır. Araştırma katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında, katılımcılara eşit sayıda olumlu ve olumsuz örneğin yer aldığı videolar hazırlanmıştır. Ardından 96 senaryodan oluşan bir havuzdan sekizli setler oluşturulmuştur. Başlama düzeyi oturumları için oluşturulan her bir sekizli set bir oturuma karşılık gelecek şekilde sunulmuştur. Senaryolar fiziksel, cinsel-fiziksel, sözlü, cinsel-sözlü olmak üzere dört grupta sınıflanmıştır. Ardından katılımcılara senaryoyla karşı karşıya kaldıklarında ne yapacakları sorularak 12 maddeden oluşan bir form kullanılarak davranışlar değerlendirilmiştir. Öğretimler, birebir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada DBÖ basamakları için anlatım basamağında hedef beceri basamakları (a) sözel yolla uygun ve uygun olmayan etkileşimi ayırt etme (b) etkileşimi reddetme, (c) ortamdan uzaklaşma ve (d) bir başkasına bildirme olarak açıklanmıştır. Model olma basamağı için; uygun olan personel davranışı ve uygun olmayan personel davranışını içeren toplam iki video izletilmiştir. Ardından katılımcılara uygun ve uygun olmayan personel davranışlarını içeren senaryolar sunularak benzer durumla karşılaştıklarında ne tepki vereceklerini göstermeleri istenmiştir. Doğru tepkiler için uygulamacı olumlu geri bildirim verirken yanlış tepkiler için düzeltici geri bildirim vermiştir. Araştırma, katılımcılar üç oturum %100 doğru tepki sergilediğinde sonlandırılmıştır. DBÖ oturumlarında rol oynama ve geri bildirim basamağında katılımcılar hedef beceriyi %100 oranında doğru sergileyebilmişlerdir. Araştırmadan iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında katılımcılar hedef beceriyi sergilemeye devam etmişlerdir. Genelleme oturumları, farklı ortamlarda ve günün farklı saatlerinde düzenlenmiş ve katılımcılara tepkilerine ilişkin geri bildirim verilmemiştir. Genelleme oturumları için DBÖ oturumlarında kullanılmayan ek 80 senaryo sekizli setler halinde sunulmuştur. Katılımcılar genelleme oturumları sırasında ölçütü karşılar düzeyde tepki vermeyi sürdürmüşlerdir. Araştırmada sosyal geçerlik verisi yer almamaktadır.

Knudson ve diğerleri (2009) yangın güvenliği becerisinin (duman sensörü duyduğunda uzaklaşma) öğretiminde DBÖ ve yerinde öğretimin etkisini incelemişlerdir. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle desenlenen araştırma ağır ve çok ağır düzeyde ZY tanısı olan

yedi bireyin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hedef davranış (a) duman sensörünü duyduğunda sürdürülen etkinliği sonlandırma, sandalyeden ya da yataktan kalkma, (b) binadan çıkmak için yürüme ve (c) binadan çıkma olarak tanımlanmıştır. Araştırmada hedef davranış (a) katılımcıların duman sensörünü duyduktan sonra tepki süresi ve (b) binadan ayrılma süresi olmak üzere iki şekilde incelenmiştir. Başlama düzeyi oturumları duman sensörünün çalıştırılmasıyla katılımcı tepkileri kaydedilerek gerçekleştirilmiş ve katılımcılara geri bildirim verilmemiştir. Araştırmada öğretim oturumları, duman sensörü duyulduğunda yapılması gerekenlere ilişkin basamakların açıklanmasıyla başlamıştır. Ardından araştırmacı duman sensörünü çalıştırarak ve sergilenmesi beklenen beceri basamaklarını takip ederek katılımcıya model olmuştur. Katılımcıya rol oynama fırsatının sunulduğu son basamakta ise duman sensörü çalıştırılarak davranışın katılımcı tarafından prova edilmesi hedeflenmiştir. Rol oynama oturumları sırasında ipucunun giderek artırılması yöntemi kullanılarak katılımcıların en az müdahale gerektiren ipucu ile hedef davranışı sergilemeleri amaçlamış ve ipuçları uygulama boyunca silikleştirilmiştir. Belirlenen ipuçları (a) sözel ipucu, (b) jest ipucu, (c) kısmi fiziksel ipucu ve (d) tam fiziksel ipucudur. Son olarak katılımcıların performansına ilişkin olumlu geribildirim ve yiyecek pekiştireci verilerek öğretim oturumları 10 deneme ya da 20 dakikalık eğitimin ardından tamamlanmıştır. Üç öğretim oturumunun ardından yerinde değerlendirme oturumu düzenlenmiştir. Katılımcılar yerinde değerlendirmeler sırasında yanlış tepki sergilerse yerinde öğretim oturumları düzenlenmiştir. Katılımcının ilk yanlış sergilediği basamağın ardından araştırmacı en az müdahale gerektiren ipucunu kullanarak katılımcının hedef beceriyi sergilemesini sağlamıştır. Yerinde öğretim oturumları dört denemeden oluşacak şekilde planlanmıştır. Araştırma sonucunda bir katılımcı hedef beceri için belirlenen ölçütü karşılayarak 10 saniye içinde duman sensörünü duyduğunda binadan çıkma davranışını başlatmıştır. Bağımsız yürümekte zorlanan bir katılımcı için ise sonuçlar belirlenememiştir. Araştırmada yer alan diğer beş katılımcının DBÖ ve yerinde öğretim sonucunda beceriyi bağımsız olarak sergileyemediği ancak hedef beceriyi sergilemelerinde ipucu ihtiyaçlarının azaldığı araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Araştırmada izleme ve sosyal geçerlik verisi yer almamaktadır.

Egemo-Helm ve meslektaşları (2007) yetersizliği olan bireylerle çalışan personel tarafından gerçekleştirilebilecek cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde DBÖ ve yerinde öğretimin etkisini incelemişlerdir. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle gerçekleştirilen araştırma, hafif ve orta düzeyde ZY olan 28-46 yaşlar arasında yedi kadının katılımıyla planlanlanmıştır. Araştırmada beş katılımcının bulgularına yer verilmiş olsa da dört katılımcıyla tamamlandığı ifade edilmiştir. Çalışmada hedef davranış (a) personel

tarafından sergilenen davranışa katılım göstermeme, (b) sözel olarak "Hayır." deme, (c) ortamı terk etme ve (d) öğretmene veya bakıcıya bildirme olarak tanımlanmıştır. Araştırmada katılımcılar çiftler halinde grup olarak öğretime katılmışlardır. Başlama düzeyi oturumlarında katılımcı tepkileri; (a) sözel olarak soru sorma, (b) rol oynama ve (c) yerinde değerlendirme olmak üzere üç farklı yolla değerlendirilmiştir. DBÖ oturumları sırasında katılımcılara cinsel istismar, uygun olan ve olmayan davranışlar ile özel bölgeler sözel olarak anlatılmış ve örnek sunumu gerçekleştirilmiştir. Ardından uygulamacılar tarafından uygun davranışlara model olunmuştur. Son olarak katılımcılara rol oynama fırsatı sunularak performansa ilişkin düzeltici ya da olumlu geri bildirim sunulmuştur. Üç DBÖ oturumunun ardından yerinde değerlendirmeler yapılmış ve ölçütün karşılanmaması halinde yerinde öğretim oturumları düzenlenmiştir. Katılımcılar üç oturum üst üste yerinde öğretim oturumlarında ölçütü karşıladıklarında uygulama tamamlanmıştır. Ayrıca genellemeyi sağlama amacıyla oturumlar sırasında farklı örneklere yer verilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların DBÖ oturumları sonrasında yerinde öğretim oturumlarına ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Araştırmanın bulgularında, beş katılımcıdan üçünün cinsel istismardan korunma becerisini bir-iki yerinde öğretim oturumu sonrasında sergiledikleri, iki katılımcı için ise sonuçların karmaşık olduğu ifade edilmiştir. İzleme oturumları dört katılımcı için düzenlenmiştir. Araştırmada katılımcıların üçünün uygulama tamamlandıktan bir ay sonra da edindikleri beceriyi sergileyebildikleri ifade edilmiştir. İki katılımcının ise üç ay sonra da beceriyi sergilemeye devam ettikleri belirtilmiştir. İzleme oturumları sırasında katılımcıların belirlenen ölçütü karşılamamaları halinde yerinde öğretim oturumları düzenlenmiştir. Araştırmada katılımcılar ve grup evi personellerinin görüşleri alınarak sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

Miltenberger ve meslektaşları (1999) cinsel istismarı önleme becerisinin öğretiminde DBÖ ve yerinde öğretimin etkisini incelemişlerdir. Araştırma 33-57 yaşlar arası hafif ve orta düzeyde ZY olan beş kadınla yürütülmüştür. Araştırmada hedef davranış (a) boyun eğmeyi reddetme ya da talep edilen davranışı sergilemeye başlamama, (b) hayır deme ya da sözel olarak reddetme, (c) ortamdan uzaklaşma ya da görevliden ortamı terk etmesini talep etme (d) durumu güvenilir bir personele bildirme olarak tanımlanmıştır. Başlama düzeyi oturumları (a) soru sorarak beceri düzeyi hakkında bilgi alma, (b) rol oynama ve (c) yerinde değerlendirme yoluyla düzenlenmiştir. DBÖ oturumları, katılımcıların dördü ile ikişerli çiftler oluşturularak düzenlenirken, bir katılımcı ile birebir öğretim düzenlemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında öncelikle cinsel davranış ve istismara yönelik bilgi sunma, cinsel istismarı ayırt etme, personel tarafından sergilenen cinsel istismarı önleme becerisinin kullanımı tanıtılmıştır. Ardından katılımcılara beceriyi prova etmeleri için rol oynama fırsatı

sunulmuştur. Rol oynama basamağının uygulanmasında araştırmacı, doğru sergilenen basamaklar için olumlu geri bildirim, yanlış sergilenen basamaklar için katılımcılara düzeltici geri bildirim sunmuştur. Araştırmada her bir öğretim oturumunda farklı bir cinsel davranışa yönelik örnek sunumu gerçekleştirilmiştir. Ayrıca katılımcılara her oturum sonrasında katılımlarından dolayı hazır yemek kuponları verilmiştir. Araştırmada genelleme davranışını artırma amacıyla farklı yetişkin bireyler, senaryolar, ortamlar ve daha fazla sayıda oturum düzenlenmiştir. Öğretimin ardından düzenlenen yerinde değerlendirme oturumu sırasında katılımcılar yanlış tepki verdiklerinde hemen ardından yerinde öğretim oturumları düzenlenmiş ve uygulama ölçüt karşılanana kadar sürdürülmüştür. Yerinde öğretim oturumlarında araştırmacı uygulama ortamına gelerek katılımcılara öğretim sunmuş ve model olmuştur. Ardından katılımcılara rol oynaması için fırsat sunularak performansı hakkında olumlu ya da düzeltici geri bildirim sunmuştur. Yerinde öğretim oturumu katılımcılar iki oturum üst üste ipucu olmaksızın doğru tepki sergilediğinde sonlandırılmıştır. Araştırmada uygulama tamamlandıktan sonraki ilk üç gün içinde yeniden yerinde değerlendirme oturumları planlanarak katılımcıların tepkileri kaydedilmiş ve gerekirse yeniden yerinde öğretim oturumları düzenlenmiştir. Uygulama katılımcılar üç oturum üst üste ölçütü karşılayana kadar devam ettirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların DBÖ oturumları sırasında hedeflenen becerileri kazandıkları ancak doğal ortamlara yerinde öğretim oturumları sonrasında genelleyebildikleri ifade edilmiştir. Araştırmada üç katılımcı ile izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları uygulama bittikten bir ay sonra yerinde değerlendirme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar sırasında katılımcılar belirlenen ölçütü karşılamadığında yerinde öğretime yer verilmiş ve katılımcılar ölçütü karşılayana kadar yerinde öğretimlere devam edilmiştir. Araştırmada sosyal geçerlik verilerine yer verilmemiştir.

Lumley ve meslektaşları (1998) cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde DBÖ'nün etkisini incelemişlerdir. Araştırma orta ve hafif düzeyde ZY olan ve yaşları 30-42 arasında değişen altı kadın katılımcıyla yürütülmüştür. Araştırma katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir Araştırmada hedef davranış (a) istismarı sözel olarak reddetme, (b) ortamdan uzaklaşma ve (c) istismarı güvenilir bir yetişkine bildirme olarak tanımlanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında pantolon cebine uzanma, katılımcının sırtına dokunma, kıyafetini çıkarma gibi davranışları içeren cinsel davranış havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca başlama düzeyi oturumları ve öğretim oturumlarında kullanılmak üzere uygun davranışlardan oluşturulan bir davranış havuzu daha oluşturulmuştur. Başlama düzeyinde katılımcılar, (a) bilgi için kapalı uçlu soru sorma, (b)

sözel olarak anlatma, (c) rol oynama ve (d) yerinde değerlendirme olmak üzere dört farklı koşulda değerlendirilmişlerdir. Araştırmada öğretim oturumları; beş oturumda tamamlanmıştır. Öğretim oturumları sırasında ilk oturumda katılımcılara özel bölgeler ve isimleri, cinsel olarak aktif olma halinde korunma ve korunma yöntemleri gibi bilgiler sözel olarak sunulmuştur. İkinci öğretim oturumunda cinsel istismara uğrama durumunda izlenecek basamaklar katılımcıya sözel olarak anlatılmıştır. Ardından rol oynama basamağında katılımcılara beceriyi prova etmeleri için fırsat verilerek katılımcının performansına ilişkin olumlu ya da düzeltici geri bildirim sunulmuştur. Ayrıca her rol oynama oturumunun ardından katılımcıya yazılı halde beceri basamakları gösterilerek sergilediği basamakları işaretlemesi de istenmiştir. Üçüncü öğretim oturumu ikinci öğretim oturumuna benzer şekilde düzenlenmiş ancak katılımcıların zorlandıkları senaryolar oturuma dahil edilerek becerilerin genellenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Dördüncü öğretim oturumunda diğerlerinden farklı olarak katılımcının olumlu yanıt vermesi için rüşvet ya da tercih edilen bir nesne sunularak davranışlar prova edilmiştir. Beşinci ve son öğretim oturumunda ise tüm örnek senaryolar gözden geçirilerek öğretim oturumları tamamlanmıştır. Araştırmada 0-4 arasında değere sahip çizelge kullanılarak hedef davranış puanlanmıştır. Ayrıca araştırmada çoklu örnekler stratejisi kullanılarak katılımcıların davranışı genelleme düzeylerinin arttırılması hedeflenmiştir. Araştırmanın izleme oturumları, sözel olarak anlatma, rol oynama ve yerinde değerlendirme olmak üzere üç türde uygulama tamamlandıktan bir ay sonra düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların öğretim oturumlarında cinsel istismardan korunma becerisini kazanabildikleri ve rol oynama oturumlarında becerileri sergileyebildikleri ancak doğal ortama genelleyemedikleri ifade edilmiştir. Araştırmada sosyal geçerlik verileri Likert tipi ölçek ile grup evi yöneticileri, vaka yöneticileri ve program yöneticileri görüşleri değerlendirilerek elde edilmiştir.

Ulusal alanyazında gerçekleştirilen ve güvenlik becerilerinin öğretiminde DBÖ'nün etkisini sınayan bir lisansüstü tez araştırması da bulunmaktadır. Tavukçu (2021) tarafından yürütülen araştırmada OSB olan çocuklara sahip annelere sunulan koçluk uyglamasıyla annelerin DBÖ basamaklarını uygulama becerisini edinmeleri ve OSB olan çocuklarının DBÖ ile güvenlik becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisi sınanmıştır. Araştırmanın katılımcıları OSB olan çocuklara sahip anneler ve yaşları 6-13 arası değişen iki erkek bir kız öğrencidir. Araştırma çiftler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın tüm oturumları katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı çocuklar için hedef beceriler tanıdığı kişilere "Kim o?" diye sorarak kapıyı açma ve tanımadığı kişilere "Kim o?" diye sorarak kapıyı açmama ve bir yetişkine bildirme olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın başlama düzeyi oturumlarında katılımcı annelere hedef beceri dışında bir başka beceri söylenmiş, DBÖ basamaklarını izleyerek öğretim yapması istenmiştir. Çocuklar için düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında ise katılımcıların tanıdıkları ve tanımadıklarından oluşan kişilerin kapıyı çalmaları istenmiş ve çocuk katılımcıların tepkileri kaydedilmiştir. Öğretim oturumlarında annelere koçluk uygulamasıyla DBÖ basamaklarını kullanarak nasıl öğretim sunacaklarının öğetimi yapılmıştır. Katılımcı çocuklar için düzenlenen öğretim oturumları anneler tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda annelerin DBÖ basamaklarını kullanarak öğretim sunabildikleri, sundukları öğretimle çocuk katılımcıların hedeflenen güvenlik becerisini edinebildikleri, sürdürebildikleri ve genelleyebildikleri ifade edilmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri annelerin görüşleri alınarak elde edilmiş, annelerin olumlu görüşler bildirdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada hedeflenmeyen bilgi uyaranına da yer verilmiştir. Hedeflenmeyen bilgi uyaranı hedef beceriyle ilişkili olarak sekiz farklı sorudan oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Hedeflenmeyen bilgi uyaranı öncesinde katılımcılarla öntest oturumu araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Anneler tarafından sunulan hedeflenmeyen bilgi uyaranının ardından araştırmacı tarafından hazırlanan sekiz farklı soru katılımcılara yöneltilerek son test oturumu gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların hedeflenmeyen bilgi uyaranı ardından hedef sorulara sırasıyla %62,5, %75, %100 oranında doğru tepki verdikleri ifade edilmiştir.

Tablo 1'de ZY olan bireylerin katılımıyla gerçekleştirilen ve DBÖ kullanılarak güvenlik becerilerinin öğretiminin hedeflendiği çalışmalar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Tablo 1 incelendiğinde, 11 araştırmanın hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde olmak üzere farklı düzeylerde ZY tanısı olan yaşları 18-64 arası değişen toplam 44 ve yaşları 6-13 arası değişen üç OSB olan katılımcı olmak üzere 47 katılımcıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmaların dördü çoklu yoklama modeli (Bollman ve Davis, 2009; Knudson vd., 2009; Peterson vd., 2021; Tavukçu, 2021) kullanılarak, beşi çoklu başlama modeli (Egemo-Helm vd., 2007; Fisher, vd., 2013; Lumley vd., 1998; Shanchez ve Miltenberger, 2015; Stannis vd., 2019) kullanılarak desenlenmiştir. Bir araştırmada ise araştırma modeline ilişkin bilgiye yer verilmemiştir. Araştırmalarda cinsel istismardan korunma (Bollman ve Davis, 2009; Egemo-Helm vd., 2007; Lumley vd., 1998; Miltenberger vd., 1999), yangın güvenliği (Houvouras ve Harvey, 2014; Knudson vd., 2009), zorbalıktan korunma (Peterson vd., 2021; Stannis vd., 2019), kaçırılmaktan korunma (Fisher vd., 2013; Shanchez ve Miltenberger, 2015), kapıyı yabancılara açmama (Tavukçu, 2021) becerilerinin öğretiminin hedeflendiği görülmektedir. Ancak çalışmaların hiçbirinde ZY olan bireyler için güvenli sosyal medya kullanımı öğretiminin hedeflenmediği görülmektedir. Araştırmaların dördü yalnızca DBÖ (Bollman ve

Davis, 2009; Houvouras ve Harvey, 2014; Lumley vd., 1998; Tavukçu, 2021), üçü (Egemo-Helm vd., 2007; Fisher, vd., 2013; Knudson vd., 2009) Shanchez ve Miltenberger, 2015 Stannis vd., 2019) yerinde öğretim ve ikisi yerinde öğretim ve çoklu örnekler (Miltenberger vd. 1999; Peterson vd., 2021) kullanımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların sekizinde izleme oturumlarına (Bollman ve Davis 2009; Egemo-Helm vd., 2007; Fisher vd., 2013; Lumley vd; 1998; Miltenberger vd., 1999; Peterson vd., 2021; Stannis vd., 2018; Tavukçu, 2021), üçünde (Bollman ve Davis, 2009; Egemo-Helm vd., 2007; Peterson vd., 2021) genelleme oturumlarına yer verilmiştir. Ayrıca beş araştırmada (Egemo-Helm vd., 2007; Fisher, vd., 2013; Lumley vd., 1998; Stannis vd., 2019; Tavukçu, 2021) sosyal geçerlik verisi de yer almaktadır. Çalışmaların sonuçları incelendiğinde altı çalışmada etkili (Egemo-Helm vd., 2007; Lumley vd., 1998; Miltenberger vd., 1999; Peterson vd., 2021; Stannis vd., 2018; Tavukçu, 2021) ve üç çalışmada karışık (Fisher vd., 2013; Knudson vd., 2009; Shanchez ve Miltenberger, 2015) sonuçların yer aldığı bulgular görülmektedir.

Tablo 1

Davranışsal Beceri Öğretimi Çalışmaları

	Katılımcı Özellikleri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Deneysel Desen	Tanı	İzleme	Genelleme	Sosyal Geçerlik
Tavukçu (2021)	6-13 yaşlar arası bir kız iki erkek	Tanıdığı kişilere "Kim o?" diye sorarak kapıyı açma, tanımadığı kişilere "Kim o?" diye sorarak kapıyı açmama ve bir yetişkine bildirme	DBÖ	Çiftler arası yoklama denemeli çoklu yoklama	OSB	+	+	+
Peterson vd., (2021)	19-20 yaşlar arası üç erkek ve bir kadın	Zorbalıktan korunma	DBÖ Yerinde Öğretim Çoklu Örnekler	Katılımcılar arası çoklu yoklama	GY, ZY	+	+	-
Stannis vd., (2019)	34-64 yaşlar arası dört erkek	Zorbalıktan korunma	DBÖ Yerinde Öğretim	Katılımcılar arası eşzamanlı olmayan çoklu başlama	ZY	+	-	+

Shanchez ve Miltenberger, (2015)	18-21 yaşlar arası dört katılımcı	Zorbalıktan korunma	DBÖ Yerinde Öğretim	Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi	ZY	-	-	-
Fisher, vd., (2013)	20-23 yaşlar arası beş katılımcı	Yabancılardan korunma	DBÖ Yerinde öğretim	Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi	ZY, Serebral Palsi, Down Sendromu, OSB	+	-	+
Bollman ve Davis (2009)	49-51 yaşlar arası iki kadın katılımcı	İstismardan korunma	DBÖ	Katılımcılar arası çoklu yoklama	ZY	+	+	-
Knudson vd., (2009)	Yedi katılımcı	Yangın güvenliği	DBÖ Yerinde öğretim	Davranışlar arası çoklu yoklama	ZY	-	-	-
Egemo-Helm vd., (2007)	28-46 yaşlar arası beş kadın	Cinsel istismardan korunma	DBÖ Yerinde öğretim	Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi	ZY	+	-	+

Miltenberger vd. (1999)	33-57 yaşlar arası Beş kadın katılımcı	Cinsel istismardan korunma	DBÖ Yerinde öğretim Çoklu Örnekler	Belirtilmemiş	ZY	+	-	-
Lumley vd., (1998)	30-42 yaşlar arası altı kadın	Cinsel istismardan korunma	DBÖ	Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi	ZY	+	+	+

2.4.Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Sosyal Medya Kullanımı

Günümüzde sıklıkla kullanılan bir kavram olan sosyal medya, tek yönlü iletişim kurmayı sağlayan Web 1.0 teknolojisinin ardından bireylerin kullanımına sunulan Web 2.0 ile insan yaşamına girmiştir (Constantinides ve Fountain, 2008; Çalışkan ve Mencik, 2015; Mcloughlin ve Lee, 2007). Mayfield (2008) sosyal medyayı; bloglar, sosyal ağlar, wiki'ler, forumlar ve sanal dünyalar dahil olmak üzere kullanıcıların kolayca katılabileceği, paylaşabileceği ve içerik oluşturabileceği medya olarak tanımlamaktadır. Profil olarak adlandırılan ve bireylerin profil içeriklerini istedikleri gibi düzenleyerek paylaşma olanağı sağlayan sosyal medya, bireylere görülmemiş bir iletişim ortamı sunmakta, bununla birlikte bugün yaşamın bir parçası olarak görülmektedir (Ilğaz, 2019).

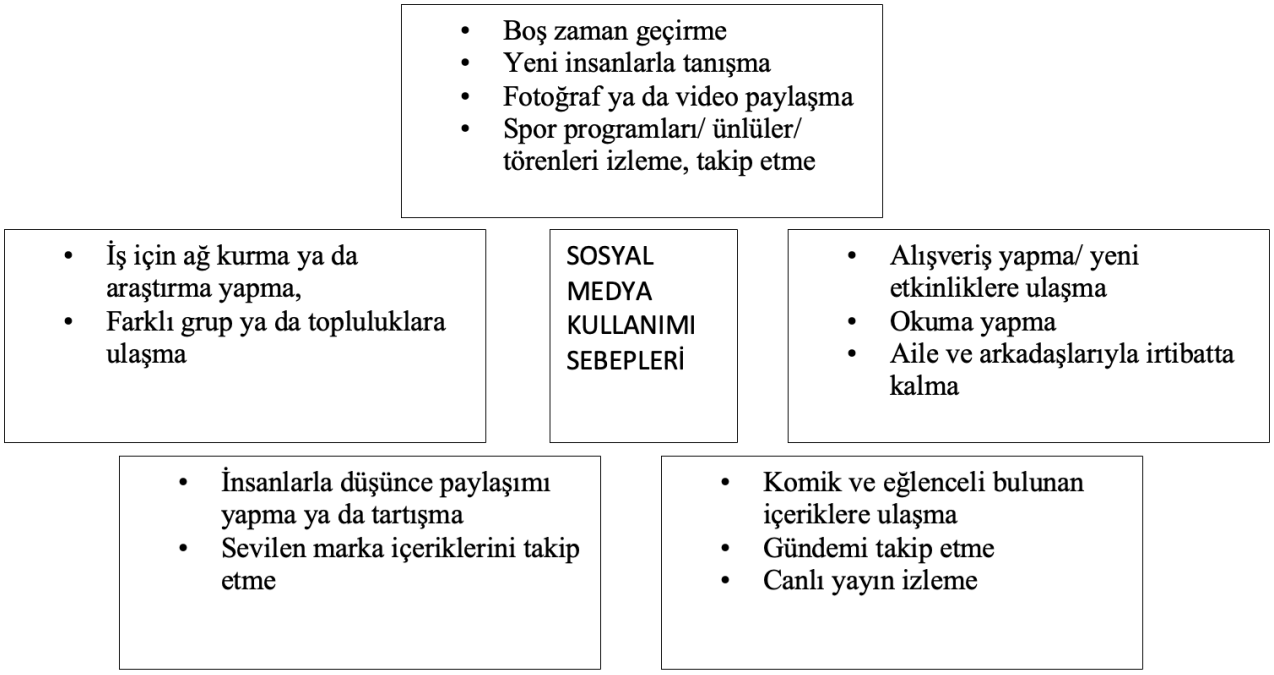
Varoluşu gereği sosyal bir varlık olan insanlar, oyun oynamak, sosyalleşmek, zaman geçirmek, iletişim kurmak ve fotoğraf göndermek gibi birçok farklı eğlence ve sosyal aktiviteye katılmak için sosyal medyayı ziyaret ederler (Park vd., 2004). Günümüzde sosyal medya uygulamaları dünyanın pek çok ülkesinde gözde boş zaman etkinliği olarak kullanılır hale gelmiştir (Kuss ve Griffiths, 2011). Bir medya ajansı olan *We Are Social*'ın (Sosyaliz) Digital 2021 raporuna göre ise 2020 yılında 7.83 milyar insan aktif olarak sosyal medya kullanmakta ve bu sosyal medya kullanıcıları aile ve arkadaşlarıyla irtibatta kalma, boş zaman geçirme, yeni insanlarla tanışma, düşüncelerini paylaşma, arkadaşlarıyla iletişimde kalma, okuma yapma, komik ve eğlenceli bulunan içeriklere ulaşma, gündemi takip etme, alışveriş yapma ya da yapılabilecek yeni etkinliklere ulaşma, insanlarla düşünce paylaşımı yapma ya da tartışma, canlı yayın izleme, sevilen marka içeriklerini takip etme, iş için ağ kurma ya da araştırma yapma, farklı grup ya da topluluklara ulaşma, spor programları/ ünlüler/ törenleri izleme ya da takip etme, fotoğraf ya da video paylaşma amaçlarıyla sosyal medya uygulamalarını kullanmaktadırlar. Bireylerin sosyal medya kullanım sebepleri aşağıda yer alan Şekil 2' de gösterilmiştir.

Bireylerin ihtiyaçlarına hizmet eden, farklı amaçlar doğrultusunda kullanılabilen ve yaşamının bir parçası olarak görülen sosyal medya uygulamaları arasında pek çok seçenek bulunmaktadır. Bugün tercih edilen sosyal medya uygulamalarından bazıları Facebook, Linkedln ve Pinterest gibi sosyal ağ siteleri; Twitter ve Tumblr gibi mikroblog araçları ya da Instagram ve Youtube gibi medya paylaşım araçlarıdır (Sweet vd., 2020). We Are Social ajansının Digital 2021 raporuna göre sırayla "Facebook", "YouTube", "WhatsApp", "Facebook Messenger" ve "Instagram" Dünya'da en çok kullanılan ilk beş sosyal medya uygulaması olarak yer almaktadır. ZY olan bireylerin sosyal medya kullanımına ilişkin yürütülen çalışmalar incelendiğinde ise en sık kullanılan sosyal medya uygulamasının

"Facebook" olduğu ifade edilmektedir (Alfredson Agren vd., 2019; Merells vd., 2017; Schaafsma vd., 2017; Shpigelman, 2014; 2017; Shpigelman ve Gill, 2014; Sorbring vd., 2017). Günümüzde kullanım sıklığı her geçen gün artan sosyal medya her ne kadar ZY olan bireylerin hayatında da önemli bir rol oynamakta olsa da bu kullanım pek çok faydayı ve riski de beraberinde getirmektedir (Schaafsma vd., 2017).

Şekil 3

Bireylerin Sosyal Medya Kullanım Sebepleri



ZY olan bireyler sosyal ilişkilerinde ve içinde yaşadıkları toplumla iletişim kurmada yaşadıkları güçlükler sebebiyle daha küçük sosyal çevreye sahip olma ve aile üyelerinden oluşan küçük bir grupla ilişki kurma eğilimindedirler (Merrells vd., 2019; Sweet vd., 2020). Buna karşın öne sürülen e-katılım (e-inclusion) hareketi, toplumun farklı kesimlerinde yer alan tüm bireyler için kullanım eşitsizliğini kaldırılmasını, ZY olan bireyler için ise sosyal katılımı teşvik etmektedir (Louw, 2017). E-katılım insan hakları, eşitlik, kimlik, dil, sosyal katılım ve dijital dünyaya ilişkin fırsatlar hakkındaki zorlukları, zorunlulukları ve düşünceleri kapsayan ve önemi giderek artan bir terim olarak tanımlanmaktadır (Chadwick ve Wesson, 2016). E-katılımın aile, sosyal çevre ve toplumla ilişkileri sürdürme, duyguları ifade etme, seçim yapma, özerkliği kazanma ve erişilebilirliği artırma gibi faydaları da bulunmaktadır (Chadwick, 2022). E-katılım hareketiyle yeni arkadaşlıklar kurma, arkadaşlarla olan etkileşimi sürdürme ve güçlendirme, buluşma, görüş paylaşımı, aile üyeleriyle olan etkileşimi artırma gibi olumlu etkilere sahip sosyal medya uygulamalarından ZY olan bireylerin de

yararlanması amaçlanmış, bu amaçla geçmişte Special Friends Online (Özel Arkadaşlar Çevrimiçi) gibi uygulamalar kullanıma sunulmuş ancak sınırlı sayıda birey bu uygulamalara erişebilmiştir (White ve Forrester-Jones, 2019). Bununla birlikte sosyal medyanın ZY olan bireylere topluma katılımı artırma (Fisher, 2013; Olafsson vd., 2013; Olofsson vd., 2018; Shpigelman, 2017; Shpigelman ve Gill, 2014;), öz- belirleme ve bağımsız davranışların sergilenmesinde artış (Patrick vd., 2020; Shpigelman, 2017), okur yazarlıkta iyileşme (Raghavendra vd., 2018), etiketleme olmaksızın ilgi alanları ve bireysel özelliklerini ortaya koyabilme (Löfgren-Mårtenson vd., 2015; Molin vd., 2017) gibi olumlu sonuçlarının da olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Krile (2020) tarafından gerçekleştirilen bir doktora tez çalışmasında ise sosyal medya kullanımının ZY olan bireylere olan faydaları dört kategoride incelenmiştir. Bu kategoriler aşağıda ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Sosyalleşme: Sosyalleşme, ZY olan bireylerin yaşam kalitesini artırdığından hayati öneme sahiptir (Merrells vd., 2018). ZY olan bireylerin ebeveynleri ile yürütülen çalışmalarda ebeveynler çocuklarının günlük hayatta yalnızlık ve sosyal olarak izolasyona uğradıklarını ve sosyal medya kullanımının maruz kalınan bu olumsuzluğun çözümü olabileceğini ifade etmişlerdir (Löfgren-Martenson vd., 2015). ZY olan bireylerin sosyal medya üzerinden sağlayabileceği en temel fayda vurgusu da yapılan sosyalleşme; bireylere, tavsiyelere erişim, sosyal bağlantıları artırma, mevcut ilişkilerin sürdürülmesi, karşılıklı çıkarların paylaşımı fırsatlarını sunma ve ZY olan bireylerin ebeveynlerine de diğer ZY olan çocuğa sahip ebeveynlerle ilişki kurma imkanı sunmaktadır (Shpigelman, 2014;2017; Shpigelman ve Gill, 2014).

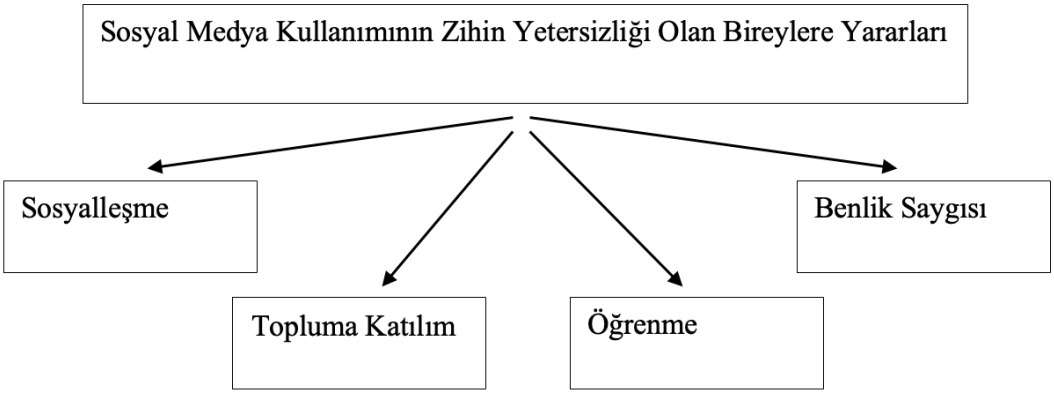
Öğrenme: Sosyal medyanın sunduğu faydalardan bir diğeri de öğrenmedir. Sosyal medya, ZY olan bireylere çevrimiçi konuşma başlatma, sözcük dağarcığını artırma, içinde bulunulan ortamı dekore etme gibi yeni beceriler kazanma ve onları daha güvenli bir ortamda deneyimleme fırsatı sunmaktadır (Molin vd., 2015). Ayrıca sosyal medya kullanmayı öğrenen bireylerin dışarıdaki dünyaya karşı bakış açılarının değişerek genişleyeceği (Sorbring vd., 2017), güvenli bir ortamda cinsellik yaşayabilme fırsatı elde edebilecekleri (Darragh vd., 2017), eğitim, iş edinme olanağına sahip olabilecekleri ve kendi yetersizlik durumlarına ilişkin bilgi düzeylerini artırabilme fırsatı bulabilecekleri de (Chadwick vd., 2022) sosyal medyanın bir diğer yararı olarak görülmektedir.

Benlik saygısı: Sosyal medya kullanımı ZY olan bireylerin etiketlenmeden diğer insanlarla etkileşim kurma ve duygusal destek alma olanağı sunması (Caton ve Chapman, 2016; Chadwick vd., 2013) ve "herkes gibi hissetmeyi" sağlaması (Schpigelman ve Gill, 2014) sebebiyle benlik saygısını artırabilir.

Topluma Katılım: Ebeveynler, öğretmenler, bakıcılar ve destek personelleri ZY olan bireylerin topluma katılımında sosyal medyanın etkili olduğunu düşünmektedirler (Merrells vd., 2019). Bununla birlikte ZY olan bireylerin sosyal medyaya katılımı reddetmelerinin daha büyük bir ayrışmaya sebep olduğu da ifade edilmektedir (Molin vd., 2015). Sosyal medya kullanımının ZY olan bireylere sağladığı yararlara Şekil 4'te yer verilmiştir.

Şekil 4

Sosyal Medya Kullanımının ZY Olan Bireylere Yararları



Şekil 4'te belirtildiği gibi olumlu sonuçlarına rağmen ZY olan bireyler sosyal medya uygulamalarına erişmekte güçlükler yaşayabilmekte ve birtakım engellerle karşılaşabilmektedirler. ZY olan bireylerin sosyal medyaya erişimini engelleyen pek çok etmen bulunmaktadır. Bunlar; ebeveynlerin siber zorbalık ile ilgili endişeleri (Raghavendra vd., 2018), ZY olan bireylerin uygunsuz çevrimiçi içeriklerle karşılaşması riski (Chiner vd., 2017; Raghavendra vd., 2018), ZY olan bireylerin zorbalık, dolandırıcılık ve tehdit edilmeye dayalı (Chadwick vd., 2016) kurban (Chiner vd., 2017) ya da zorba durumuna düşebilmeleri (Chiner vd., 2017; Löfgren Martenson, 2015) olarak açıklanmaktadır. Ek olarak ZY olan bireyler sosyal medya kullanımında engellenme, kişisel verilerin talebi, hakaret, alay ve tehdit edilme, cinsellik hakkında sohbete zorlanma, fotoğraf ya da video paylaşımına zorlanma gibi risklerle de karşılaşabilmektedirler (Chiner vd., 2017). ZY olan bireyler riskli durumlarla karşılaştıklarının farkına varsalar da uygun olmayan içerikli mesaj gönderen kişileri nasıl engelleyeceklerini bilmediklerini gösteren araştırmalar (Holmes ve O'Loughlin, 2014) ve engelleyebildiklerini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Löfgren-Mårtenson vd., 2015; Löfgren-Mårtenson, vd., 2018; Raghavendra, vd., 2018; Schaafsma vd., 2017). Ancak ZY olan bireylerin bu riskli durumları fark etmekte güçlük yaşadıkları ifade edilmiştir (Löfgren-Mårtenson vd., 2015). ZY olan bireylerin sosyal medya kullanımının önündeki engeller bu

risklerle de sınırlı değildir. ZY olan bireylerin çevreleri de bireylerin sosyal medyayı kullanımında birtakım endişelere sahiplerdir.

Molin ve meslektaşları (2015), ZY olan bireylerin ebeveyn, öğretmen ve bakım verenlerinin, ZY olan bireylerin kendi güvenliğini sağlamakta güçlük yaşayabileceklerini düşünmeleri gerekçesiyle, sosyal medya kullanımını teşvik etmeye yönelik çaba göstermediklerini ifade etmektedirler. Caton ve Chapman (2016) ise; ZY olan bireylerin sosyal medyadan uzak kalmalarının nedenlerini; ebeveynlerin aşırı korumacı tavırları, ZY olan bireylerin dil becerileri ve sosyal medya dilinde değişen kurallar olarak açıklamışlardır. ZY olan bireylerin ebeveynleriyle yürütülen çalışmalarda, ebeveynlerin çocuklarının sosyal medyayı kullanırken savunmasız kaldıkları, cinsel istismar, aldatılma, pornografik içeriklerle karşılaşma risklerinin tipik gelişim gösteren bireylere oranla daha yüksek olduğunu düşündükleri ve çocuklarına güvenliklerini sağlamayla ilgili güvenmedikleri ifade edilmiştir (Chadwick vd., 2013; Löfgren-Mårtenson vd., 2015; Löfgren-Mårtenson vd., 2018; Sorbring vd., 2017.).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında, ZY olan bireylerin sosyal medyaya erişim ve kullanımda engellerle karşılaştıkları görülmektedir (Chadwick vd., 2013). Diğer yandan ZY olan bireylerin sosyal katılımını ve beraberinde pek çok faydayı getiren sosyal medya kullanımının oldukça önemli olduğu ve teşvik edilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Merrel vd., 2018; Merrel vd., 2019; Ramsten vd., 2020; White ve Forrester-Jones, 2019). Dolayısıyla ZY olan bireylere güvenli sosyal medya kullanımının öğretiminin oldukça gerekli ve önemli olduğu açıktır.

Alanyazın incelendiğinde ZY olan yetişkin bireylere kötü niyetli mesajlardan korunma becerisinin öğretimini hedefleyen yayımlanmış bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Ancak iki lisans üstü tez çalışmasınahakemli dergide yayımlanmış bir araştırmaya ulaşılmıştır . Bu çalışmalardan biri Krile (2020) tarafından yürütülen doktora tezi çalışmasıdır ve iki aşamada tamamlanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde çevrimiçi anket yoluyla ZY olan yetişkin bireylerin sosyal medya riskleriyle mücadeleleri, sosyal medyaya yönelik algıları, sosyal medya kullanımı ve kullanma istekleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda ZY olan bireylerin sosyal medya kullanımı hakkında daha fazla bilgi edinmek istedikleri, sosyal medya kullanımını yararlı olarak algıladıkları, halihazırda sosyal medya platformlarını kullandıkları, saldırıya uğrayan hesaplarla ilgili riskleri ele alma konusunda bilgi sahibi olmadıkları ve çoğunlukla sosyal medya kullanımını ailelerinden öğrendikleri bulguları yer almaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise ZY olan bireylere güvenli mesaj düzeylerini tanımada görsel kontrol listesi ve geri bildirimin etkisi incelenmiştir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli

kullanılarak yürütülen araştırmada 20-23 yaşlar arasında ZY olan beş kadın katılımcıyla çalışılmıştır. Araştırmada siber zorbalık, dolandırıcılık, güvenli mesaj, saldırganlık ve bilgisayar korsanlığı amacıyla yazılan beş farklı mesaj türüne yönelik öğretim gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi verilerinin belirlenmesinin ardından katılımcılara doğrudan öğretim yoluyla görsel çizelgelerin kullanımının öğretimi yapılmıştır. Doğrudan öğretimin son aşaması olan bağımsız uygulama yapma sırasında uygulamacı öğretmen, katılımcılara performanslarına ilişkin geri bildirim vermiştir. Öğretim, birebir olarak Canvas kursu web sitesi üzerinden katılımcılara kursa erişim verilmesiyle düzenlenmiştir. Çalışmada oturumlar 5-15 dakika arasında tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların tamamı hedef beceriyi edinmiş ve Facebook, Snapchat, Twitter, Gmail, Instagram gibi uygulamalara genelleyebilmişlerdir. Ayrıca katılımcılar çalışma bittikten iki hafta sonra da hedef beceriyi sergilemeyi sürdürmüşlerdir. Son olarak çalışmanın sosyal geçerlik verilerinde ebeveynler çocuklarının kendileri dışında birinden sosyal medya kullanımına yönelik eğitim almalarından hoşnut olduklarına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Diğer araştırma ise Zinicola (2021) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışmada çevrimiçi video oyunları oynama sırasında sunulan tuzaklardan korunmada DBÖ'nün etkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcısı 10 yaşında OSB olan bir erkek katılımcıdır. Araştırmada hedef davranış kişisel bilgileri paylaşmama, hayır deme, oyunu duraklatma/oyundan ayrılma ve yetişkine bildirme olarak tanımlanmıştır. Başlama düzeyi oturumları sırasında katılımcıya 30 dakika oyun oynaması için izin verilmiş ve oyun sırasında kişisel bilgilerini talep etmeye dayalı (gerçek ismini sorma, adresini sorma, bulunduğu konumu sorma) tuzak kurularak katılımcının tepkileri incelenmiştir. Araştırmada DBÖ basamakları anlatım, model olma, rol oynama ve geri bildirimden oluşmaktadır. Uygulama basamakları sırasında katılımcıyla PowerPoint sunumu gözden geçirilmiş, üç farklı tuzak türü tanımlanmış ve uygun tepki anlatılmıştır. Ardından katılımcıya sözel tepki fırsatı sunularak tuzak durumunda neler yapması gerektiğini açıklaması istenmiş ve model olma basamağına geçilmiştir. Model olma basamağında araştırmacı ve bir başka yetişkin hedef beceri için model olmuş ve ardından katılımcıya "Oyun saatinde çalışalım mı?" denilerek rol oynama fırsatı sunulmuştur. Rol oynamalar sırasında katılımcının tepkileri, doğru tepkiler için olumlu geri bildirim, yanlış tepkiler için düzeltici geri bildirim verme şeklinde gerçekleştirilmiş ve katılımcı ölçütü karşılayana kadar uygulama sürdürülmüştür. DBÖ oturumlarının ardından yerinde değerlendirmeye yer verilerek katılımcıya yerinde öğretim sunulmuştur. Araştırma sonucunda katılımcı 10 denemede belirlenen ölçütü karşılamıştır. Ancak yerinde değerlendirmelerde katılımcının performansı belirlenen ölçütün altına düşmüş

ve yerinde öğretimler düzenlenmiştir. Araştırmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verilerine yer verilmemiştir.

Kaya ve Ünal (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada çevrimiçi güvenlik becerilerinin (tanımadığı kişi tarafından gönderilen e-postayı engelleyerek ebeveyne haber verme, tanımadığı kişi tarafından gönderilen arkadaşlık isteğini engelleyerek ebeveyne haber verme, tanımadığı kişi tarafından gönderilen görüntülü aramayıengelleyerek ebeveyne haber verme) öğretiminde sosyal öykülerin etkisini incelemişlerdir. Araştırma 10-15 yaşları arasında ZY olan 4 erkek ve bir kız öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak desenlenen araştırma katılımcıların evlerinde yürütülmüştür. Başlama düzeyi oturumlarında katılımcılara kendi evlerinde hedef becerilere yönelik tuzaklar hazırlanarak tepkileri belirlenmiştir. Öğretim oturumları sırasında katılımcıya hedef beceriye ilişkin sosyal öyküler okunarak sosyal öyküye ilişkin 5N1K soruları yöneltilmiştir. Bir öğretim oturumu bir denemeden oluşacak şekilde düzenlenen öğretim oturumlarının hemen ardından ise günlük yoklama oturumları düzenlenerek katılımcının hedef beceriyi sergileyip sergilemediği belirlenmiştir. Genelleme düzeylerinin ön test- son test şeklinde belirlenmeye çalışıldığı genelleme oturumlarında ise katılımcıların farklı ortam, araç-gereç ve kişiye yönelik hedef beceriyi genelleyip genelleyemediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları katılımcıların kendileri için hedeflenen beceriyi edindikleri, farklı kişi, ortam ve araç gereçlere genelleyebildikleri yönündedir. Araştırmanın dört katılımcısından biriyle ise araç-gereç genelleme düzeyi, katılımcının bir başka telefonda sosyal medya hesabını açmak istememesi sebebiyle düzenlenememiştir. Araştırma tamamlandıktan bir, üç ve dört hafta sonrasında düzenlenen izleme oturumlarında katılımcıların öğrendikleri becerileri sürdürmeye devam ettikleri ifade edilmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinde katılımcıların ebeveynleri ve sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerliğin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada ebeveynler ve sınıf öğretmenlerinin olumlu görüş bildirdikleri ifade edilmiştir.

2.5.Çevrimiçi Eğitim

Ülkemizde Engelliler Hakkında Kanuna ait 15. maddede, "Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır." ibaresi ile ZY olan bireylerin eğitim hakları güvence altına alınmıştır. Benzer olarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) madde 6'da "Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda

kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar.” ifadesi ile özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin toplumsal yaşama hazırlığının önemi vurgulanmıştır. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi Madde 24 ile eğitimde fırsat eşitliği, bütünleştirme ve yaşam boyu eğitim gibi kavramlara vurgu yapılarak engelli bireylerin eğitim hakkı tanınmıştır. Belirtilen yasalar göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde ve uluslararası yasalarla engelli bireylerin eğitime erişiminin güvence altına alındığı görülmektedir.

1700’lü yıllardan bu yana insan yaşamında olan uzaktan eğitim, ilk kez 1728’de Boston Gazetesi’nde Steno derslerinin mektup yoluyla verileceğine dair yayınlanan ilanla başlamıştır (Telli ve Erönal, 2020). Geçmişten günümüze uzaktan eğitime yönelik kullanılan araçlar ise yıllar içerisinde değişkenlik göstermiş, 1995 yılı sonrasında web tabanlı eğitim araçlarının kullanımına yer verildiği görülmüştür (Özbay, 2015). Bugün ise hızla ilerleyen teknoloji ile uzaktan eğitim, bilgisayar ve internet tabanlı uygulamalara dönüşmüştür (Kırık, 2016).

Aralık 2019’da Çin’in Wuhan eyaletinde ortaya çıkan Covid-19 kısa zamanda tüm insanlığı etkiler hale gelmiştir (Liu vd., 2020). Covid-19 süreci ülkemizde de tüm Dünya’da olduğu gibi eğitim, sağlık ve sosyal yaşam hakkında yeni kararlar almayı gerektirmiş, eğitimli personel ve toplumsal hizmete sınırlı düzeyde ulaşabilen ZY olan bireyler ise Covid-19 sürecinde enfeksiyon riskinin artmasıyla birlikte aldıkları destekleri kaybederek sosyal olarak yalıtılmışlardır (Constantino vd., 2020; Miller ve Heumen, 2021). Covid-19 süreciyle birlikte yaygınlaşan uzaktan eğitim sürecinde internet kullanımının da artmasıyla çevrimiçi eğitim tercihten çok zorunluluk haline gelmiş; tipik gelişim gösteren bireyler gibi tüm özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler de ev ortamlarında desteklenmişlerdir (Cox vd., 2020). Mevcut Covid-19 küresel salgın süreciyle birlikte hızlanan internet ve ilgili teknolojilerin kullanımı çevrimiçi hizmetlerin sunumunu artırmış, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin hizmetlere ulaşımında da çevrimiçi eğitimin hızlıca yaygınlaştırılması önerilmiştir (Pellegrino ve DiGennaro, 2020).

Alanyazın incelendiğinde çevrimiçi eğitim hizmetlerinin telesağlık (telehealth/eHealth/ telemedicine/telepractice) olarak da adlandırıldığı görülmektedir (Courtenay ve Perera, 2020; Oudshoorn vd., 2021).Ulusal Sağlık Bilgi Teknolojileri Koordinatörlüğü Ofisi (Office of the National Coordinator for Health Information Technology) (2017), telesağlığı, bireylerin ihtiyaç duydukları klinik hizmetleri uzaktan sunma amacıyla elektronik bilgi ve haberleşme teknolojilerini içeren ve giderek popülerleşen bir uygulama olarak tanımlamaktadır (Linn ve Co, 2017). Çevrimiçi eğitim, birden fazla sağlık disiplininde danışma, değerlendirme ve müdahaleye erişim amacıyla etkili bir yöntem olarak gösterilmektedir (Oudshoorn vd., 2021). Artan alanyazınla birlikte günümüzde sunulan hizmetleri yaygınlaştırma ve maliyeti düşürme

amacıyla çevrimiçi eğitim teknolojileri çözüm yolu olarak önerilmiştir (Machalicek vd., 2010; Simacek vd., 2017). Çevrimiçi eğitim uygulamasının günümüzde bilinen en temel yararları; halkın hizmetlere ulaşımı için gereken maliyeti ortadan kaldırması, nitelikli personele seyahat etmeksizin ulaşım olanağı sunması ve doğal ortamda müdahaleye olanak tanımasıdır (LeBlanc vd., 2020; Lindgren vd. 2016).

Çevrimiçi görüntülü ve sesli konuşma olanağı sunan web kameraları, Swivl, telebulunuş robotları gibi ileri teknoloji gerektiren araçlar (Zoder-Martell vd., 2020) ve Skype (Lee vd., 2014; Lee ve Sprating, 2019), Zoom, "FaceTime" (Cox vd., 2020) gibi çeşitli platformların kullanılmasıyla bireylere çevrimiçi eğitim hizmetleri sunulabilmektedir. Çevrimiçi eğitim hizmetlerinin sunumunda web kameraları, kurulum kolaylığı sunması, düşük maliyetle ulaşılabilir ve yaygın olarak kullanılması sebepleriyle tercih edilmektedir (Zoder-Martell vd., 2020). Genellikle web kameraları kullanılarak sunulan çevrimiçi eğitim hizmetleri; OSB olan bireylerin ebeveynlerine, çocuklarının problem davranışlarının azaltılması amacıyla işlevsel analiz ve işlevsel iletişim öğretiminde (Benson vd., 2018; Tsami vd., 2019; Wacker vd., 2013a; Wacker vd., 2013b), doğal dil öğretimi stratejilerinin kullanımında (McDuffie vd., 2013), Denver Erken Eğitim Programı (Early Start Denver Model) öğretiminde (Vismara vd., 2013) etkili bir öğretim sunma yolu olduğu öne sürülmektedir. Öte yandan çevrimiçi eğitim özel gereksinimli bireylere hizmet sunan personele; ayrık denemelerle öğretim (Hay-Hansson ve Eldevik, 2013), pekiştireç değerlendirme (Ausenhus ve Higgins, 2019; Machalicek vd., 2010), fırsat öğretimi (Neely vd., 2016; Neely vd., 2020) gibi uygulamaların öğretiminde de etkili bir şekilde kullanılmaktadır. GY olan bireylere doğrudan çevrimiçi yolla öğretim sunan araştırma sayısı sınırlı olmakla birlikte, çevrim içi eğitim uygulamalarının ebeveynlere ve eğitim personellerine olduğu gibi GY olan bireylere de öğretim sunmada etkili bir uygulama olabileceği belirtlmektedir (Pollard vd., 2020). Alanyazın incelendiğinde ise GY olan bireylere çevrimiçi eğitim teknolojilerinin kullanımıyla yeni becerilerin öğretiminin etkisini inceleyen beş çalışmaya rastlanmıştır. İzleyen bölümde bu araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.5.1.ZY Olan Bireylere Çevrimiçi Eğitimin Etkisinin İncelendiği Araştırmalar: Kaya (2021) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında yabancı kişilerden korunma becerisinin öğretiminde çevrimiçi sunulan video model uygulamasının etkisi incelenmiştir. Yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılarak desenlenen araştırmada 12-18 yaşlar arası OSB olan üç erkek katılımcı yer almıştır. Öğretimler sırasında dört farklı tuzak türü kullanılmıştır. Başlama düzeyi oturumları, katılımcılara her bir tuzak türüne yönelik sorulan üçer soru ile iki seçenek arasından cevap vermesi istenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada

öğretim oturumları araştırmacının ve katılımcıların okulda olduğu saatlerde düzenlenmiştir. Zoom programı kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada araştırmacı bireysel eğitim odasında bulunan bilgisayar üzerinden, katılımcı ise kendi sınıfından bir bilgisayarı kullanarak uygulamayı kullanmışlardır. Araştırmacı, katılımcı için ortamı öğretim öncesinde kendisi düzenlemiştir. Ayrıca öğretim oturumları boyunca yardımcı bir öğretmen bağlantı kurma ve gerekirse teknik destek sunmak amacıyla katılımcının yanında bulunarak destek sunmuştur. Öğretim oturumları tuzak türüne yönelik katılımcıya bir video izletilmesi ve ardından başlama düzeyine benzer şekilde yoklama oturumunun düzenlenmesinden oluşmaktadır. Katılımcılar üç oturum üst üste belirlenen ölçütü karşıladıklarında öğretm oturumları sonlandırılmıştır. Araştırmanın genelleme oturumları gerçek ortamda (okul içinde veya okul bahçesinde) düzenlenmiştir. İzleme oturumları ise araştırma tamamlandıktan iki, dört ve altı hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılar hedef beceriyi edinebilmişler, sürdürebilmişler ve gerçek ortama genelleyebilmişlerdir. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri katılımcıların öğretmenlerinden öznel değerlendirmeler yoluyla görüş alınmasıyla elde edilmiştir.

Pellegrino ve DiGenaro-Reed (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Microsoft Excel programını kullanarak planlama yapma, e-posta gönderme, aperatif yiyecek hazırlama (Quesedila) yapma, peçete katlama gibi becerilerin öğretiminde çevrimiçi eğitim uygulamasının etkisi incelenmiştir. Araştırma, 43 yaşında erkek ve 36 yaşında kadın ZY olan iki bireyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca katılımcıların serebral palsi, epilepsi, anksiyete bozukluğu gibi eşlik eden tanıları da bulunmaktadır. Araştırma birinci katılımcı için davranışlar arası çoklu yoklama modeli, ikinci katılımcı için çoklu yoklama ve davranışlar arası gecikmiş başlama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bağımlı değişkenler (a) doğru sergilenen beceri basamaklarının yüzdesi ve (b) katılımcılara sunulan sözel ve model ipuçlarının sayısı olarak belirlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında katılımcıların video konferans yoluyla bağlantı kurması için bir araştırma görevlisi destek sunarak görüşmeyi başlatmıştır. Ardından beceri için araç gereçler ve beceri basamaklarının yazılı olduğu metin katılımcılara verilerek becerileri gerçekleştirmeleri istenmiş, bu sırada katılımcıların soracakları sorulara cevap verilmeyeceği bilgisi önceden verilmiştir. Öğretim oturumları başlama düzeyi oturumlarına benzer olarak video konferans yoluyla uzaktan yürütülmüştür. Hedeflenen becerilerin öğretiminde araştırmacılar iki sözel ve üç model ipucu belirlemiş ve sunum artan ipucuyla öğretim ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı beceri basamaklarından birini bağımsız sergilediğinde sözel olarak pekiştirilmiştir. Katılımcı yanlış tepkide bulunur ya da 10 saniye boyunca tepkide bulunmazsa ipucu hiyerarşisi izlenerek

katılımcıya ipucu sunulmuştur. Sözel ipucu araştırmacının video konferans yoluyla beceri basamağını açıklaması, model ipucu ise video konferans yoluyla beceri basamağını gerçekleştirmesi olarak belirlenmiştir. Katılımcı beceri basamaklarını sergilemeyi tamamladığında övgü sunulmuştur. Katılımcılar beceri basamaklarını üç oturum üst üste %90 doğrulukta sergilediklerinde öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Becerilerin her biri haftada bir- üç kez çalışılmış ve en çok 13 oturumda katılımcılar %90 ve üzerinde performans sergilemişlerdir. Uygulama bittikten iki hafta sonra katılımcılar becerilerin her birini sergilemeye devam etmişlerdir. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri katılımcılardan Likert tipi ölçek kullanılarak elde edilmiştir.

Nohelty ve meslektaşları (2021) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir başka araştırmada, çevrimiçi eğitimle birlikte doğal ortamda öğretim ve ayrık denemeli öğretimin sosyal beceriler, dil becerileri ve uyumsal davranışlar gibi geniş bir beceri yelpazesinden oluşan beceriler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma 4-16 yaşlar arasında OSB tanısı olan beş kız ve iki erkek olmak üzere yedi katılımcıyla yürütülmüştür. Katılımcılar arası eşzamanlı olmayan çoklu başlama modeliyle planlanan araştırma katılımcıların evlerinde ve Zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları öncesinde katılımcılara çevrimiçi öğretimi nasıl erişebilecekleri ve kullanacakları anlatılmıştır. Araştırmada hem katılımcıların güvenliğinin sağlanması hem de gerektiğinde destek sunulabilmesi amacıyla bir personel ev içi ortamda bulunmuştur. Personeller uygulama öncesinde katılımcıların destek gereksinimine göre sınıflandırılmışlardır. Ardından tüm oturumlar sırasında belirlenen destek gereksinimine uygun olarak davranışsal müdahelenin sunulması, ipucu sunumu, pekiştireçlerin kullanımı ve ayırt edici uyaran sunumu durumlarında destek sağlamışlardır. Katılımcılara çevrimiçi öğretim sırasında sunulacak destekler; Öğretim oturumları boyunca destek sunan personel; katılımcının verilen aradan sonra oturumları sürdürmekte zorlanması, öğretimden kaçmak için çevrimiçi bağlantıyı sonlandırması, pekiştireçlerin sunumu gibi zorunlu durumlar dışında oturumlara müdahale etmemiştir. Başlama düzeyi oturumları bir ile beş denemeden oluşacak şekilde planlanmış, ipucu ya da pekiştirme kullanılmamıştır. Öğretim oturumlarında katılımcıların hedef becerilerine uygun olarak araştırmacı tarafından ayrık denemeli öğretim ve doğal ortamda öğretim yoluyla öğretim yapılmıştır. Oturumlar bir ile 10 denemeden oluşacak şekilde planlanmış, ipucu ve pekiştireç kullanımına yer verilmiştir. Katılımcılar hedef beceriyi iki oturum üst üste en az %80 doğrulukta sergilediklerinde öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Katılımcıların dördü araştırma sırasında bakım verenlerin desteğine ihtiyaç duymamıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar hedeflenen becerileri kazanmışlardır. Araştırma tamamlandıktan 1-11 gün sonrasında izleme ve genelleme oturumları

düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarına katılımcıların babası ya da kardeşi katılmıştır ve katılımcıların hedef becerileri aile üyelerine genelleyebildikleri ifade edilmiştir. Araştırmacılar katılımcıların farklı zorluk düzeylerine sahip becerileri edinseler de yetersizlik düzeyi arttıkça çevrimiçi eğitimde bir bakıcının desteğine ihtiyaç duyabileceklerini ifade etmişlerdir.

Ferguson ve diğerleri (2020) ise gerçekleştirdikleri araştırmalarında, çizgi roman karakterlerinin isimleri ile hedeflenmeyen bilgi olarak çizgi roman karakterlerinin süper güçlerinin neler olduğunun bilgisinin öğretiminde çevrimiçi öğretimle sunulan ayrık denemeli öğretim ile hedeflenmeyen bilgi öğretiminin etkisini incelemişlerdir. Katılımcı çiftleri arası eşzamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modeli kullanılarak planlanan araştırmada üç-yedi yaşlar arası OSB olan üç katılımcı çiftiyle çalışılmıştır. Araştırmada katılımcılar ikili olarak eşleştirilmiştir. Hedef beceriler, katılımcının kendisi için hedeflenen çizgi roman karakteri ve süper gücü olarak tanımlanmıştır. Ayrıca katılımcı için hedeflenmeyen ancak katılımcının birlikte öğretim gördüğü katılımcı çifti için hedeflenen çizgi roman karakteri ve onun süper gücü birincil ve ikincil gözleyerek öğrenme hedefi olarak açıklanmıştır. Çalışma Zoom üzerinden video konferans yoluyla yürütülmüştür. Başlama düzeyi oturumları birebir öğretim düzenlemesiyle bir oturum ve her oturum için 16 deneme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi ve günlük yoklama oturumlarında katılımcılara kendileri için hedeflenen çizgi roman karakteri ve onun süper gücü, katılımcı için hedeflenmeyen ancak onun çifti için hedeflenen çizgi roman karakteri ve onun süper gücü sorularak veriler elde edilmiştir. Katılımcılar öğretim oturumlarında ikili olarak eşleştirildiği çiftleri ile katılmışlardır. Öğretim oturumlarında katılımcılar, ikisi de yan yana gelecek ve araştırmacının her iki katılımcıyı da görebileceği şekilde oturmuşlar ve iPad üzerinden bağlantı kurmuşlardır. Araştırmacı öğretim oturumlarında bir katılımcı için sekiz deneme olacak şekilde denemeleri sunmuş ve bir oturum için 16 deneme gerçekleştirilmiştir. Oturumlar sırasında araştırmacı PowerPoint sunusu kullanarak katılımcının ismini söylemiş ve hedef uyaranı sunmuştur. Katılımcı doğru tepki verdiğinde araştırmacı tarafından övgü sunulmuş ve katılımcının yanıtı tekrarlanmıştır. Katılımcı yanlış tepki verirse düzeltici geri bildirim sunulmuştur. Öğretim oturumları sırasında araştırmacı tarafından yöneltilen hedef uyarana katılımcının çifti yanıt verirse sözlü olarak sırasını beklemesi gerektiği hatırlatılmıştır. Öğretim oturumları katılımcıların her ikisi de ölçütü karşıladıklarında sonlandırılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar kendileri için hedeflenen becerileri (hedef ve hedeflenmeyen bilgi) edinmişlerdir. Ayrıca araştırmada katılımcıların tamamı eşleştirildiği çiftinin birincil hedeflerini ve katılımcıların beşi ikincil hedeflerini gözleyerek öğrenebilmişlerdir. Araştırmada katılımcılar için oturum süreleri,

yanıtların tekrarlanması anlamına gelen yankılar (echoics), ve yorumlarına ilişkin veri toplanmıştır. Katılımcılar araştırma tamamlandıktan üç, yedi ve dokuz gün sonrasında da hedeflenen beceriyi sergilemeye devam etmişlerdir. Araştırmada sosyal geçerlik verilerine yer verilmemiştir. Son olarak araştırmacılar, çevrimiçi öğretimin OSB olan öğrencilere öğretim sunmada hem etkili hem de verimli bir uygulama olabileceğini ifade etmişlerdir.

Pollard ve meslektaşları (2020) ise küresel salgınla birlikte hizmet sunan bir kurumun yüz yüze eğitimden çevrimiçi öğretime geçişinde toplanan verileri analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 3-29 yaşları arasında altı kadın ve 11 erkek olmak üzere toplam 17 katılımcıdan elde edilen sosyal beceriler, dil becerileri, uyumsal davranışlar gibi geniş bir beceri yelpazesinden oluşan veriler incelenmiştir. Araştırmada çevrimiçi öğretim öncesi ve sırasındaki ilerlemeleri gözlemlemek, çeşitli becerilerin öğretiminde çevrimiçi öğretimin başarıyı etkileyip etkilemediğini incelemek ve hizmet sunanlar tarafından çevrimiçi eğitimin verildiği yeni araştırmaların teşvik edilmesi planlanmıştır. Verilerin analizinde grup ortalamasını belirleme amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Araştırmacılar doğrudan sunulan çevrimiçi öğretim, bakıcı destekli çevrimiçi öğretim, bakıcı tarafından uygulanan hizmetlere dayalı çevrimiçi öğretim olarak tüm çevrimiçi öğretim modelleri için verileri analiz etmişlerdir. Verilerin analizinde yalnızca öğretim oturumlarına yönelik veriler analiz edilmiş, izleme ve genelleme oturumu verileri analize dahil edilmemiştir. Analiz sonucunda katılımcıların çevrimiçi öğretim modellerinin tamamında ortalama %65 oranında doğru tepki sergilerdikleri ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda OSB olan bireylerin doğrudan sunulan çevrimiçi hizmetlerden yararlanabildikleri ifade edilmektedir.

Yukarıda yer alan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların dördünün (Ferguson vd., 2020; Kaya, 2021; Nohelty vd., 2021; Pellegrino ve Digennaro-Reed, 2020) tek denekli deneysel desenlerin kullanımıyla planlandığı görülmektedir. Araştırmaların katılımcıları 3-46 arasında yaşları değişen 30 OSB olan ve iki GY olan toplamda 32 katılımcıdan oluşmaktadır. Çevrimiçi eğitimin etkisinin incelendiği araştırmalarda yabancılardan korunma (Kaya, 2021), çizgi roman karakterlerinin öğretimi (Ferguson vd., 2020), sosyal beceriler, dil becerileri ve uyumsal davranışlar (Nohelty vd., 2021), Microsoft Excel programını kullanarak planlama yapma, e-posta gönderme, Quesedila yapma, peçete katlama (Pellegrino ve DiGenaro-Reed, 2020) gibi becerilerin öğretimine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca araştırmaların biri dışında (Ferguson vd., 2020) tamamı birebir öğretim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda dolaylı tüketici olarak öğretmenlerden öznel değerlendirme yoluyla (Kaya, 2021), doğrudan tüketici olarak öğrencilerden anket yoluyla (Pellegrino ve DiGenaro-Reed, 2020) olmak üzere sadece ikisinde sosyal geçerlik verilerine yer verilmiştir. Araştırmalar

izleme verileri bakımından incelendiğinde tek denekli araştırmaların tamamında izleme oturumlarının düzenlendiği ve ikisinde genelleme oturumlarına yer verildiği görülmektedir (Kaya, 2021; Nohelty vd., 2021).

3.BÖLÜM
YÖNTEM

Araştırmada, ZY olan bireylerin çevrimiçi sunulan DBÖ ile kötü niyetli mesajlardan korunma becerisini edinme düzeyleri, uygulama tamamlandıktan sonra edindikleri becerileri sürdürme ve farklı uygulamalara genelleme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmanın bu bölümünde katılımcılar, ortam, araç-gereçler, araştırma modeli, uygulama süreci, veri toplama ve toplanan verilerin analizi, güvenirlik ve son olarak sosyal geçerlik hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Katılımcılar

Bu bölümde araştırmanın katılımcılarına ait özellikler (a) katılımcı bireyler, (b) katılımcı anneler, (c) uygulamacı, (d) gözlemci, (e) saldırgan hesaplar ve (f) sosyal geçerlik katılımcıları başlıkları altında aşağıda ayrıntılı olarak yer almaktadır.

3.1.1.Katılımcı Öğrenciler: ZY olan bireylere kötü niyetli mesajlardan korunma becerisi öğretiminin hedeflendiği bu araştırma 17-28 yaşlar arası dört katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan biri ile pilot uygulama, üçü ile asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarında aranan bazı önkoşul özelliklere ve bu özelliklerin nasıl sınandığına (a) katılımcı öğrencilerde aranan önkoşul özellikler ve (b) katılımcı öğrencilerin özellikleri başlıkları altında yer verilmiştir.

3.1.1.1.Katılımcı Öğrencilerde Aranan Önkoşul Özellikler:

(*a) T.C. hastanelerinin birinden ZY tanısı almış olma:* Katılımcı öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti devlet hastanelerinin birinden ZY tanısı almış olması koşulu aranmıştır. Bu önkoşul ebeveynlerle yapılan görüşmelerde çocuklarının raporları hakkında bilgi edinme yoluyla değerlendirilmiştir.

(b) Sistematik olarak kötü niyetli mesajlardan korunma becerisine yönelik DBÖ'ye dayalı eğitim almamış olma: Katılımcı adaylarında aranan önkoşul özelliklerden bir diğeri olan bu koşulda, katılımcıların sistematik olarak DBÖ' ye dayalı kötü niyetli mesajlardan korunma becerisinin öğetiminin çalışılmamış olması anlamına gelir. Bu koşul, katılımcıların aileleriyle yapılan çevrimiçi görüşmelerde sorularak değerlendirilmiştir.

(c) Üç veya daha fazla kelimeden oluşan yönergeleri yerine getirme: Araştırma çevrimiçi ortamda düzenlendiğinden katılımcıların kendilerine çevrimiçi ortamda verilen yönergeyi yerine getirebilmeleri diğer bir önkoşul olarak belirlenmiştir. Bu koşulda, katılımcıların yönergeleri anlama ve yerine getirmeye yönelik performanslarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla katılımcı ebeveynlerinden biriyle görüşme yapılarak katılımcıların bu önkoşulu karşılayıp karşılamadıkları değerlendirilmiştir.

(*d)Bir etkinliğe 10-15 dk arası dikkatini yöneltebilme:* Araştırma süresince katılımcılarla çevrimiçi ortamda öğretim yapılacağından bu koşulda, katılımcıların çevrimiçi ortamda sürdürülen etkinliğe etkinlik süresince katılıp katılmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcıların bu becerisinin değerlendirilmesi için araştırmacı çevrimiçi ortamda katılımcılarla 10-15 dakika süren bir etkinlik planlayarak etkinliği belirlenen süre zarfında devam ettirme durumlarını gözlemleyerek değerlendirmiştir.

(*e)10-15 dk sandalyesinde oturabilme:* Birebir öğretim şeklinde yürütülmesi planlanan araştırmanın uygulama oturumları sırasında katılımcıların en az 10-15 dakika süreyle yerlerinde otururak öğretim oturumlarına katılmaları gerekmektedir. Katılımcılarla bir önceki önkoşul becerinin değerlendirildiği çevrimiçi ortamda bu beceri de değerlendirilmiştir.

(f) 5N1K sorularını yanıtlayabilme: Katılımcılara araştırmacı tarafından okunan bir hikâyenin ardından sorulan 5N1K sorularına verdikleri yanıtlar kaydedilerek, doğru yanıtlar doğru tepki, yanlış yanıtlar ise yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların yöneltilen soruları doğru cevaplandırmaları bu önkoşulu karşıladıkları anlamına gelmektedir.

(g) İki dakika süreyle video izleyebilme: Araştırmanın uygulama oturumları sırasında katılımcı bireylere yaklaşık olarak iki dakikadan oluşan bir video izletilmesi planlanmıştır. Bu amaçla katılımcı adaylarına hedef davranışlardan bağımsız olarak bir başka beceriye yönelik çevrimiçi ortamda video izletilerek bu önkoşul değerlendirilmiştir.

(ı) Telefon üzerinden en az bir sosyal paylaşım uygulamasını veya telefona ait kısa mesaj özelliğini kullanabilme: Hedef beceriye yönelik her bir katılımcıda en az bir sosyal medya uygulamasını (WhatsApp, Instagram, Facebook, Tik Tok) kullanıyor olma koşulu aranmıştır. Değerlendirme amacıyla araştırmacı tarafından "Güvenli Telefon ve Sosyal Medya Kullanımı Beceri Kontrol Listesi "(Ek 3) hazırlanmış ve ebeveynlerden biriyle çevrimiçi ortamda görüşme yapılarak çocuklarının kullandıkları sosyal medya uygulamaları hakkında bilgi toplanmış, varsa kullanılan sosyal medya uygulamaları belirlenmiştir.

3.1.1.2.Katılımcı Bireylerin Özellikleri: Bu araştırma pilot uygulama için OSB olan bir ve ana uygulamada ZY olan üç bireyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın uygulama aşaması öncesinde Bursa Uludağ Üniversitesi'nden Etik Kurul İzni (Ek 12) alınarak olası katılımcıların belirlenmesi süreci başlatılmıştır. Bu amaçla araştırmanın kapsamı ve hedeflenen çalışma grubu özelliklerini içeren bir duyuru afişi hazırlanarak Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan özel eğitim öğretmenleriyle paylaşılmıştır. Bu yolla araştırmanın olası katılımcıları belirlenerek çevrimiçi görüşmeler yapılmış ve ardından olası katılımcıların aileleriyle çalışma süreci paylaşılmıştır. Ardından katılım için gönüllü olan ailelerle farklı bir günde bir çevrimiçi görüşme daha yapılarak olası katılımcılarda aranan önkoşul özellikler

değerlendirilmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alındıktan sonra son şekli verilen Güvenli Telefon ve Sosyal Medya Kullanımı Beceri Kontrol Listesi (Ek 3) kullanılarak katılımcıların hedef davranışlarına yönelik değerlendirme yapılmıştır. Toplamda on ebeveyn ve çocuğuyla yürütülen sürecin sonunda önkoşul özellikleri karşılayan ve araştırmaya katılım için gönüllü olan dört ebeveyn ve katılımcı ile planlanan uygulama sürecine başlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca Aile Bilgilendirme ve Onam Formu (Ek 2) katılımcı bireylerin ebeveynleri ve Katılımcı Bilgilendirme ve Onam Formu (Ek 1) çocuklarıyla paylaşılmıştır. Aileler bu formları daha sonra imzalayarak araştırmacıyla formun görselini paylaşmışlardır. Paylaşılan görseller araştırmacı tarafından kod isimler kullanılarak kişisel bir bilgisayarda titizlikle saklanmıştır. Katılımcı bireylerden biri ile çalışma sürecine yönelik pilot uygulama ve üç katılımcıyla deney süreci yürütülmüştür. Katılımcı bireyler ve özelliklerine yönelik bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Özellikleri

Adı*	**Cinsiyeti**	**Yaşı**	**Yetersizlik Türü**	**Eğitim Durumu**
Ayşe	Kadın	17	Hafif düzeyde zihin yetersizliği	Haftada beş gün grup eğitimi
Betül	Kadın	20	Hafif düzeyde zihin yetersizliği	Haftada iki saat bireysel eğitim
Miray	Kadın	28	Ağır düzeyde zihin yetersizliği, Sturge Weber Sendromu	Haftada iki saat bireysel eğitim
Okan**	Erkek	17	OSB	Haftada beş gün grup eğitimi

*Katılımcılar için kullanılan isimler bireylerin kod isimleridir.

**Sadece pilot uygulamaya katılmıştır.

Ayşe, hafif düzeyde ZY olan, 16 yaşında ve Marmara Bölgesi'nde bulunan bir büyükşehrin merkez ilçelerinden birinde yer alan özel eğitim meslek lisesi öğrencisidir. Katılımcının tıbbi tanısı bir devlet hastanesinde, eğitsel tanısı ise yaşadığı ilçede bulunan Rehberlik Araştırma Merkezi'nde (RAM) 7 yaşında konulmuştur. Ayşe'nin uygulanan WISC-R testi sonucunda 72 zeka puanı aldığı ebeveyni tarafından ifade edilmiştir. Ayşe Covid-19 süreci dolayısıyla devam ettiği özel eğitim meslek lisesinde aldığı eğitim dışında herhangi bir destek eğitim almamaktadır. Ayşe; yaşından beklenen tüm özbakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmekte, dört veya daha fazla sözcükten oluşan cümle kurabilmekte,

konuşan kişiye dikkatini yöneltebilmektedir. Ayrıca katılımcının 10 dakika ve üzerinde bağlama uygun bir sohbeti devam ettirebildiği, basit düzeyde İngilizce konuşma becerisine sahip olduğu, iyi düzeyde anime karakterleri çizebildiği, telefon, tablet ve bilgisayar kullanabildiği, WhatsApp, Facebook, Instagram, Zoom gibi uygulamaları sıklıkla kullanabildiği görülmüştür. Ayşe, WhatsApp uygulaması üzerinden konuşma grubu kurabilimekte, uygulamaya ait profil resmi ve durum güncellemeleri yapabilmekte, arkadaşlarıyla sesli veya yazılı mesaj, fotoğraf ve video veya link paylaşımı yapabilmektedir. Ayşe'nin kendisine ait bir tableti, akıllı cep telefonu ve evinde kullanabileceği internet bağlantısı bulunmaktadır. Ayşe için eğitim öğretime devam ettiği okulda şu an mecaz anlam, dört basamaklı sayıları toplama-çıkarma gibi akademik becerilerin öğretimi hedeflenmektedir.

Betül, 20 yaşında hafif düzeyde ZY olan bir kadındır. Katılımcının tıbbi tanısı bir devlet hastanesinde, eğitsel tanısı ise yaşadığı ilçede bulunan Rehberlik Araştırma Merkezi'nde (RAM) 7 yaşında konulmuştur. Marmara bölgesinde yer alan bir büyükşehrin ilçesinde yaşayan Betül, bulunduğu ilçenin özel eğitim uygulama okulundan 2020 yılında mezun olmuştur. Katılımcı şu an bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada iki saat bağımsız yaşam becerilerine yönelik destek eğitim almaktadır.

Betül özbakım becerilerini sergileyebilmekte, dört-beş sözcükten oluşan cümle kurabilmekte, konuşan kişiye dikkatini yöneltebilmekte, sohbet başlatabilmekte, tek başına bir toplu taşıma aracını kullanabilmektedir. Betül'ün kendine ait bir tableti ile cep telefonu ve evinde kullanabileceği internet bağlantısı bulunmaktadır. Katılımcı, WhatsApp uygulaması üzerinden konuşma grubu kurabilmekte uygulamaya ait profil resmi ve durum güncellemeleri yapabilmekte, arkadaşlarıyla sesli veya yazılı mesaj, fotoğraf ve video veya link paylaşımı yapabilmektedir.

Miray, 28 yaşında Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir ilin ilçesinde yaşayan ağır düzeyde ZY olan bir kadındır. Miray Sturge Weber Sendromu tanısını 7 aylıkken, ağır düzeyde ZY tanısını ise 8 yaşında almıştır. Miray'ın tıbbi tanısı yaşadığı şehirden farklı bir şehirde bulunan bir devlet hastanesinde, eğitsel tanısı ise aynı şehirde bulunan RAM'da konulmuştur. Miray'ın annesinden alınan bilgiye göre katılımcıya WISC-R zeka testi uygulanmış ancak sonuçlar aile ile paylaşılmamıştır.

Miray ilkokul sekizinci sınıf sonrasında herhangi bir örgün eğitim kurumuna devam etmemiştir. Bununla birlikte hala bir rehabilitasyon merkezinden haftada iki saat olmak üzere ayda sekiz saat destek eğitime devam etmektedir. Miray için hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nda (BEP) bağımsız yaşam becerileri (kahve yapma, basit tatlılar yapma) ve sosyal becerilerin öğretimi (bağlama uygun sohbet etme) hedeflenmiştir. Miray, tüm özbakım

becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmekte, 10 dakika ve üzerinde bağlama uygun bir sohbeti devam ettirebilmekte, süpürge yapma, yer silme gibi basit ev işlerini yapabilmektedir. Katılımcı, WhatsApp uygulamasını kullanarak sesli ya da yazılı konuşabilmekte, görüntülü ve sesli arama, profil resmi değişikliği ve durum değişikliği yapabilmektedir. Miray dört-beş sözcükten oluşan cümle kurabilmekte, konuşan kişiye dikkatini yöneltebilmekte, sohbet başlatabilmekte, tek başına bir toplu taşıma aracını kullanabilmektedir. Katılımcı tek başına bir lokantaya giderek sipariş verebilmekte, tek başına bir ürün satın alabilmektedir. Katılımcının kendine ait bir tableti ve akıllı cep telefonu bulunmaktadır. Ayrıca katılımcı, kendine veya ebeveynine ait akıllı cep telefonunu kullanarak yazılı, sözlü mesaj yazabilmekte, görüntü veya video paylaşabilmektedir. Miray telefonundaki yabancı numaraları kaydedebilmekte, sosyal medya uygulamaları üzerinden sohbet grubu kurabilmekte ve farklı sosyal medyaları üzerinden kişisel hesaplar edinebilmektedir.

3.1.2.Katılımcı Ebeveynler: Araştırmada katılımcı ebeveynler, katılımcıların annelerinden oluşmaktadır. Katılımcı ebeveynlere ilişkin bilgilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcı Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Katılımcı Ebeveyn	Yakınlığı	Yaşı	Mezuniyet Durumu	Mesleği
1.Katılımcının ebeveyni	Anne	40	Üniversite	Öğretmen
2.Katılımcının ebeveyni	Anne	42	İlköğretim	Fabrika işçisi
3.Katılımcının ebeveyni	Anne	49	İlköğretim	Ev hanımı

Katılımcı anneler, çocuklarıyla birlikte yaşamaktadırlar. Katılımcı anneler, araştırmanın başlama düzeyi, uygulama ve günlük yoklamaların tamamında hedef becerinin üçüncü ve son basamağı olan 'ebeveyne haber verme' basamağında rol almışlar ve sosyal geçerlik görüşmelerine katılmışlardır. Birinci katılımcı Ayşe'nin annesi 40 yaşında, üniversite mezunu bir öğretmendir. İkinci katılımcı Betül'ün annesi 42 yaşında, ortaokul mezunu olup bir fabrikada işçi olarak çalışmaktadır. Üçüncü ve son katılımcı Miray'ın annesi ise 49 yaşında, ilkokul mezunu bir ev hanımıdır.

3.1.3.Araştırmacı: Bu çalışmayı yürüten araştırmacı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı'ndan mezun olmuş ve şu an Bursa Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda Zihin Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı'na devam etmektedir. Araştırmacı dört yıldır GY olan öğrencilerle bireysel ve grup öğretimleri yürütmektedir. Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim, günlük yoklama, izleme,

genelleme oturumları ve sosyal geçerlik görüşmeleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.1.4.Gözlemci: Araştırmanın uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verileri Özel Eğitim alanında doktor unvanına sahip ve daha önce davranışsal beceri öğretimi konularında çalışma yapmış gözlemci tarafından toplanmıştır.

3.1.5. Saldırgan Hesaplar: Araştırmada yer alan katılımcıların sosyal medya üzerinden gelen mesajları nasıl yanıtladıklarını değerlendirmek ve nasıl tepkide bulunduklarını belirlemek amacıyla farklı Instagram ve WhasApp kullanıcı hesaplarından yararlanılmıştır. Saldırgan hesaplar olarak tanımlanan 30 farklı Instagram hesabı araştırmacının kendisi tarafından oluşturulmuştur. Ancak (a) başlama düzeyi, (b) uygulama, (c) günlük yoklama ve (d) izleme oturumlarında bu hesapların 29'u kullanılmıştır. Instagram hesaplarında gerçek kişilere ait fotoğraflar veya manzara fotoğrafları kullanılmıştır. Fotoğrafları kullanılan gerçek kişiler, araştırmacı tarafından tanınan yetişkin bireylerden oluşmaktadır. Fotoğrafların Instagram hesapları için profil resmi olarak kullanılmasında gerekli bilgi araştırmacı tarafından verilmiştir. Ardından araştırmacı, fotoğrafını kullanacağı bireylerin kendilerinden sözlü olarak izin almıştır. WhatAapp kullanıcıları için ise gerçek kişilere ait hesaplar kullanılmıştır. Gerçek kullanıcılara ait bu hesapların görselleri bireylere gerekli bilgiler verilerek belirlenmiştir. Saldırgan hesap olarak tanımlanan WhatApp kullanıcılarının kendilerine ait fotoğrafları WhatsApp uygulaması üzerinden profil resmi olarak kullanılmıştır.

3.1.6.Sosyal Geçerlik Katılımcıları: Araştırmanın sosyal geçerlik katılımcıları; katılımcılar başlığında açıklanan ZY olan üç katılımcı, katılımcı ebeveynler başlığında açıklanan anneler ve özel eğitim alanında doktor ünvanına sahip, DBÖ'ye ilişkin çalışmalar yapmış dört öğretim üyesi olmak üzere toplam 10 kişiden oluşmaktadır.

3.2.Ortam

Çevrimiçi eğitim ortamında düzenlenen bu araştırmada katılımcılar tüm uygulama oturumlarına kendi evlerindeki kendilerine ait odalarından katılmışlardır. Katılımcıların tamamının kendilerine ait bir bilgisayarı ya da tableti ve bir akıllı cep telefonu bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların tamamının yaşadıkları evde internete erişimi ve kullandıkları operatöre ait internet paketi bulunmaktadır. Bu çalışma için başlama düzeyi ve günlük yoklama oturumları katılımcıların evinde herhangi bir odada, uygulama oturumları katılımcıların kendilerine ait odalarında tablet ya da telefonları üzerinden çevrimiçi bağlantı kurularak düzenlenmiştir.

Araştırmanın uygulama oturumları için ekran paylaşımı, video paylaşımı, sesli ve görüntülü konuşma kolaylığı sunan Zoom uygulaması tercih edilmiştir. Zoom uygulaması,

eğitim kurumlarının sanal sınıflarda uygulama yapmalarını ve çevrimiçi öğrenmeyi sağlama kolaylığı hedefleyen öğrenciler tarafından kolaylıkla indirme ve kurulum olanağı sunan bulut tabanlı bir uygulamadır. Her bir katılımcı için ortam özellikleri aşağıdaki şekildedir.

Ayşe için ortam: Çalışmanın birinci katılımcısı ile düzenlenen başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumları katılımcının evinde günün farklı zamanlarında WhatsApp uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. WhatsApp uygulaması, internet bağlantısı kullanılarak kişilerin birbirlerine yazılı ya da sesli mesaj gönderdikleri, görüntülü ya da sesli konuşma yapabildikleri, video, görüntü veya belge paylaşabildikleri bir uygulamadır (Boulos vd., 2016). Uygulama oturumları ise katılımcının kendi odasında ve sadece kendisi bulunacak şekilde sessiz bir ortamda yürütülmüştür. Katılımcı çalışma sırasında Zoom uygulaması üzerinden araştırmacıyla bağlantı kurmuş ve DBÖ'nün canlandırma basamağı için kişisel cep telefonuna indirdiği WhatsApp uygulamasını kullanmıştır. Genelleme oturumu için ise katılımcının telefonunun kısa mesaj özelliği kullanılmıştır.

Betül için ortam: İkinci katılımcı için başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumları katılımcının kendi evinde ve gün içinde farklı zamanlarda WhatsApp uygulaması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. DBÖ oturumları katılımcının kendi odasında internet bağlantı sorunu yaşandığından evin farklı bir odasında ve ortamda yalnızca katılımcının kendisi olacak şekilde sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında ise katılımcının cep telefonunun kısa mesaj özelliği kullanılmıştır.

Miray için ortam: Araştırmanın üçüncü ve son katılımcısıyla başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumları katılımcının kendi evinde gün içerisinde farklı zamanlarda Instagram üzerinden mesaj gönderilerek gerçekleştirilmiştir. Instagram, 2010 yılında ücretsiz fotoğraf ve video paylaşımı yapma amacıyla kurulan bir sosyal medya uygulamasıdır (Bentley vd., 2021). Günümüzde ise Instagram uygulaması üzerinden insanlar birbirleriyle yazılı olarak mesajlaşabilmekte, fotoğraf ve video paylaşımını özel mesaj özelliğini kullanarak yapabilmektedirler. Ancak Instagram üzerinden açılan bir sosyal medya hesabına doğrudan mesaj göndermek mümkün değildir. Doğrudan gönderilen mesajlar kişinin sosyal medya hesabına ait mesaj istekleri kutusunda görülebilir. Bununla birlikte sosyal medya hesabının sahibi sadece mesaj istekleri sayfasına girdiğinde kendisine gönderilen mesaj isteklerini görebilir, telefonuna ya da kullandığı Instagram hesabının bildirim ekranına mesaj isteğiyle ilgili bildirim gelmemektedir. Bu sebeple yukarıda bahsi geçen başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumları sırasında katılımcı evindeyken mesaj isteği gönderilse de katılımcı bu mesaj isteklerini park ve mezarlık gibi farklı

ortamlarda da görmüştür. DBÖ oturumları ise katılımcının kendi evinde ve kendisine ait olan odasında düzenlenmiştir. Genelleme oturumları sırasında katılımcının kendi telefonununda olan WhatsApp uygulaması kullanılmıştır. Katılımcıların uygulama ortamlarına ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcı Bireyler İçin Ortam

Katılımcı	Başlama Düzeyi/Uygulama Oturumları İçin Ortam	Genelleme Oturumları İçin Ortam
Ayşe	WhasApp	Kısa Mesaj
Betül	WhatsApp	Kısa Mesaj
Miray	Instagram	WhatsApp

3.3.Araç-Gereçler

Katılımcılar için araç gereçlerin tamamı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında kullanılan araç-gereçler ve DBÖ oturumları için kullanılan araç-gereçler aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmanın başlama düzeyi, uygulama sonrası düzenlenen günlük yoklama, izleme ve genelleme bölümlerini içeren oturumlarda bağımlı değişkene ilişkin veri toplamak amacıyla katılımcıların kişisel telefonları kullanılmıştır. Birinci ve ikinci katılımcı için WhatsApp üzerinden katılımcılara mesaj gönderecek farklı kişiler belirlendikten sonra onların telefon numaralarından oluşan bir liste hazırlanarak katılımcıların ebeveynleriyle paylaşılmıştır. Üçüncü katılımcı için ise farklı isimler kullanılarak Instagram üzerinden 30 sahte hesap açılmış, sahte hesaplar inandırıcılığı artırma amacıyla farklı kişiler tarafından takip edilmiş ve bir profil resmi olacak şekilde düzenlenmiştir. Kullanılan profil resimleri için araştırmacı gerçek kişilerden sözlü ya da yazılı izin alarak kişilerin kendi fotoğraflarını ya da çeşitli manzara-doğa fotoğraflarını kullanmıştır. Ayrıca veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Güvenli Telefon ve Sosyal Medya Kullanımı Veri Toplama Formu (Ek 3) kullanılmıştır.

Katılımcılara yönelik DBÖ oturumlarında kullanılan araç-gereçler her katılımcı için bireysel olarak hazırlanmıştır. Araştırmacı, katılımcıların hedef davranışlarına yönelik anlatım basamağında kullanılmak üzere beş adet görselden oluşan bir Microsoft PowerPoint sunusu hazırlamıştır. Sunumun ilk görseli hedeflenen sosyal medya uygulamasının simgesinden, sonraki dört görsel ise hedef davranışa yönelik a) mesajı/mesaj isteğini görme, b) mesaj isteğini göndereni tanıyıp tanımadığını kontrol etme, c) engel butonunu bularak kişiyi engelleme ve e) ebeveyne (anne) haber verme basamaklarından oluşmaktadır. Katılımcı bireyler için hazırlanan PowerPoint sunuları Ek 10'da yer almaktadır. DBÖ oturumunun bir

sonraki basamağı olan model olma basamağı için araştırmacı birinci ve üçüncü kişi bakış açısı kullanarak 47 saniyelik videolar hazırlamıştır. Ayrıca rol oynama basamağı için altı farklı gerçek kişinin telefon numaraları WhatsApp uygulaması üzerinden mesaj gönderme amacıyla, sekiz farklı sahte Instagram hesabı ise mesaj isteği göndermek için hazırlanmıştır. Tüm DBÖ oturumları araştırmacının kişisel dizüstü bilgisayarı üzerinden katılımcılarla bağlantı kurularak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı tepkileri canlandırma oturumları sırasında Güvenli Sosyal Medya Kullanımı Veri Toplama Formu (Ek 3) kullanılarak kaydedilmiştir.

Uygulama sırasında araştırmacının davranışlarına yönelik uygulama güvenirliği verilerini kaydetme amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Çevrimiçi Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu (Ek 7) ve Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, İzleme Uygulama Güvenirliği Formu (Ek 6) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerlik verilerini toplama amacıyla Akademisyen Sosyal Geçerlik Formu (Ek 10), Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu (Ek 9) ve Katılımcı Sosyal Geçerlik Formu (Ek 8) hazırlanmıştır.

3.4.Araştırma Modeli

ZY olan bireylere kötü niyetli mesajlardan korunmada DBÖ'nün etkisinin incelendiği bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2012). Bu model, öğretiminin yapılması hedeflenen beceri ya da davranışın birden fazla durumda etkisinin değerlendirilmesinin amaçlandığı, tüm katılımcılardan eş zamanlı başlama düzeyi verisi toplamayı gerektiren ve kararlı veri elde edildikten sonra birinci durumda öğretime geçilirken diğer katılımcılarda aralıklı olarak başlama düzeyi verilerinin alınmaya devam edildiği bir modeldir (Ledford ve Gast,2018). Araştırmada bu model, deneysel kontrolün kurulduğu güçlü modellerden biri olması ve müdahale sürecinde sürekli başlama düzeyi verisi almayı gerektirmemesi sebebiyle tercih edilmiştir.

Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde deneysel kontrol, uygulama yapılan katılımcı verilerinin düzey ya da eğiliminde değişiklik olmasıyla, uygulama yapılmayan katılımcıların verilerinin düzey ya da eğiliminde bir değişiklik olmamasıyla ve bu değişimin ard zamanlı olarak gösterilmesiyle kurulmaktadır (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada da seçilen model doğrultusunda bağımlı değişkenler (Instagram uygulamasını güvenli kullanma, WhatsApp uygulamasını güvenli kullanma) belirlendikten sonra tüm katılımcılardan aynı anda başlama düzeyi verisi alınmaya başlanmıştır. Birinci katılımcı için düzenlenen başlama düzeyi evresinde art arda beş oturum kararlı veriye ulaşıldıktan sonra birinci katılımcı ile uygulama evresine geçilmiştir. İkinci ve üçüncü katılımcı ile belirlenen aralıklarda başlama düzeyi verisi alınmaya devam edilmiştir. Birinci katılımcı ile düzenlenen uygulama oturumlarının veri

düzey ve eğiliminde artış gözlendiğinde ikinci katılımcıdan başlama düzeyi verisi alınmış, kararlı veri elde edildikten sonra bu katılımcı ile uygulama evresine geçilmiştir. Üçüncü katılımcıdan ise belirlenen aralıklarda başlama düzeyi verisi alınmaya devam edilmiştir. İkinci katılımcı ile düzenlenen uygulama oturumlarının veri düzey ve eğiliminde bir artış gözlendiğinde ise üçüncü katılımcı için başlama düzeyi verisi alınmaya başlanmış ve kararlı veri elde edildiğinde üçüncü katılımcı ile uygulama evresi düzenlenmiştir. Uygulama oturumları, her bir katılımcı için belirlenen %100 ölçütü karşılandıktan sonra kararlı veri elde edildiğinde sonlandırılmıştır.

3.5.Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni çevrimiçi sunulan davranışsal beceri öğretimidir. DBÖ; a) anlatım, b) model olma (video model), c) rol oynama ve (d) geri bildirim basamaklarının sırayla uygulanmasını içermektedir. DBÖ her bir katılımcıya çevrimiçi ortamda (Zoom uygulaması) birebir öğretim düzenlemesi biçiminde sunulmuştur. Uygulama oturumlarının düzenlenmesinde ebeveynler ve katılımcı bireylerin uygun zamanları gözetilerek planlama yapılmıştır. Bağımsız değişken her bir katılımcı için haftanın yedi günü, günde bir oturum olacak şekilde 18:00-20:00 saatleri aralığında uygulanmıştır.

3.6.Bağımlı Değişken ve Olası Tepki Tanımları

Araştırmanın bağımlı değişkeni, ZY olan yetişkin/ergen bireylerin sosyal medya uygulamalarını güvenli kullanma becerilerinden biri olan kötü niyetli mesajlardan korunma becerisini edinme düzeyleridir. Katılımcı bireyler için bağımlı değişkenler Güvenli Telefon ve Sosyal Medya Kullanımı Beceri Kontrol Listesi (Ek 3) kullanılarak belirlenmiştir. Güvenli Telefon ve Sosyal Medya Kullanımı Beceri Kontrol Listesi araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra özel eğitim alanında doktor ünvanına sahip iki kişi ve tez danışmanının görüşleri alınarak son şekline getirilmiştir. Ayrıca bağımlı değişkenlerin belirlenmesinde katılımcıların öncelikli gereksinimlerini belirleme amacıyla varsa geçmişte yaşadıkları taciz öyküleri ve ailelerin görüşleri dikkate alınmıştır. Katılımcılar için bağımlı değişkenlerin belirlenmesinde; a) belirlenen hedef davranışın işlevselliği, b) zorluk düzeylerinin benzer olması, c) benzer türde tepki gerektirmesi özellikleri de göz önünde bulundurulmuştur. Belirtilen özellikler göz önünde bulundurularak Ayşe ve Betül için bağımlı değişken, kendisine WhatsApp uygulaması üzerinden gönderilen kötü niyetli mesajları gördükten hemen sonra mesaj göndereni engelleyerek 20 dakika içinde bir ebeveynine yazılı veya sözlü olarak bilgi verme olarak tanımlanmıştır. Tablo 5'te katılımcılar için bağımlı değişkenler yer almaktadır.

Tablo 5

Katılımcı Bireyler İçin Ayırt Edici Uyaran ve Doğru Tepkiler

Katılımcı	Ayırt Edici Uyaran	Doğru Tepki
Ayşe	**1.** Örneğin:"Ayşe merhaba nasılsın?" gibi basit talep içeren mesaj gönderme **2.** Örneğin: "Ayşe ben resim yapmaktan çok hoşlanırım. Seninle birlikte resim yapalım mı? gibi katılımcının ilgi alanına yönelik mesaj gönderme **3.** Örneğin: "Ayşe bana bir fotoğraf gönder." gibi otoriter mesaj gönderme 4. Örneğin: "Ayşe annene ulaşamıyorum. Bana annenin telefon numarasını gönderir misin?" gibi yardım talep eden mesaj gönderme	WhatsApp mesajını açma, mesajı gönderen kişiyi engelleme ve bir yetişkine 20 dakika içinde haber verme
Betül	**1.** Örneğin: "Betül benimle sohbet eder misin?" gibi basit talep içeren mesaj gönderme **2.** Örneğin: "Betül pilav yapmaya çalışıyorum ama olmadı. Bana pilav tarifi gönderir misin? gibi katılımcının ilgi alanına yönelik mesaj gönderme **3.** Örneğin: "Betül hadi benimle konuş." gibi otoriter mesaj gönderme **4.** Örneğin: Betül annene ulaşamıyorum. Bana annenin telefon numarasını gönderir misin?" gibi yardım talep eden mesaj gönderme	WhatsApp mesajını açma, mesajı gönderen kişiyi engelleme ve bir yetişkine 20 dakika içinde haber verme
Miray	**1.** Örneğin: "Miray, selam. Tanışalım mı?" gibi basit talep içeren mesaj gönderme **2.** Örneğin: "Miray ben Barış Akarsu'yu çok severim. Seninle onun hakkında konuşalım mı? gibi katılımcının ilgi alanına yönelik mesaj gönderme **3.** Örneğin: "Miray bana T.C. kimlik kartının fotoğrafını gönder." gibi otoriter mesaj gönderme 4. Örneğin: "Miray ben …….'ya yeni taşındım. Bana etrafı gezdirir misin?" gibi	Instagram üzerinden gönderilen mesaj isteğini açma, mesaj isteğini gönderen kişiyi engelleme ve bir yetişkine 20 dakika içinde haber verme

Miray için ise bağımlı değişken, kendisine Instagram uygulaması üzerinden gönderilen kötü niyetli mesaj isteklerini gördükten hemen sonra mesaj göndereni engelleyerek 20 dakika içinde bir ebeveynine yazılı veya sözlü olarak bilgi verme olarak tanımlanmıştır.

Araştırmada katılımcıların hedef uyarana tepkide bulunmalarını sağlamak üzere sunulan ayırt edici uyaran dört farklı talep türüne göre belirlenmiştir. Bunlar; basit talepler, otoriter talepler, yardım talepleri ve ilgilere dayalı taleplerdir. Basit talepler, "…… merhaba. Sohbet edelim mi?" gibi sohbet başlatan cümleleri içermektedir. Otoriter talepler, emir kipiyle kurulan cümleler (Örneğin; "…… bana adresini gönder.") olarak tanımlanmıştır. Yardım talepleri katılımcıdan çevrimiçi ortamda gerçekleştirebileceği yardımları isteme (Örneğin; "Kredi kartı çıkarmama yardım eder misin?") olarak belirlenmiştir. İlgilere dayalı tepkiler ise her katılımcının bireysel ilgi alanlarına ilişkin alınan bilgiler doğrultusunda kurulan cümlelerdir (Örneğin; "Bana pilav yapma tarifi gönderir misin?").

Belirlenen bağımlı değişkenler için uygulama basamakları; (a) mesajı/mesaj isteğini görme, (b) mesajı/mesaj isteğini gönderen kişiyi engelleme ve (c) ebeveynlerden birine yazılı ya da sözlü haber vermedir. Bu araştırmada doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama olmak üzere üç tür tepki tanımlanmıştır. Doğru tepki; hedef beceriye ilişkin ayırt edici uyaranın sunulmasının ardından mesajı/mesaj isteğini gönderen saldırgan hesabı engelleyerek bir ebeveynine 20 dakika içinde sözlü ya da yazılı (kullandığı sosyal medya uygulaması ya da kısa mesaj özelliğini kullanarak yazılı mesaj gönderme) haber vermedir. Yanlış tepki; hedef beceriye ilişkin verilen ayırt edici uyaranın sunulmasının ardından, mesaj/mesaj isteği gönderen saldırgan hesaba yanıt verme/arama yapma ve mesajın/mesaj isteğinin görülmesinin ardından yetişkine haber verilmemesidir. Tepkide bulunmama ise saldırgan hesaba yönelik hiç tepki vermeme/mesaj isteğini görmemiş olma veya mesajı görmemiş olma olarak tanımlanmıştır. Katılımcı bireyler için belirlenen öğrenme ölçütü ise beş oturum üst üste %100 doğru tepki verme olarak belirlenmiştir. Katılımcı tepkileri hem öğretim hem de günlük yoklama oturumlarında veri kayıt formunda doğru tepkiler için artı (+), yanlış tepkiler için eksi (-) ve tepkide bulunmama için sıfır (0) sembolleri kullanılarak kaydedilmiştir. Tablo 5'de katılımcılar için belirlenen ayırt edici uyaranlar ve doğru tepki tanımları yer almaktadır.

3.7.Genel süreç

Araştırmanın genel süreci pilot çalışma, başlama düzeyi oturumları, uygulama oturumları, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Genel sürece ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda başlıklar halinde yer almaktadır.

3.7.1.Pilot Uygulama: Uygulama sırasında ortaya çıkabilecek olası aksaklıkları belirlemek ve gerekli düzenlemeleri yapmak, ayrıca araştırmacının uygulama deneyimi

kazanması amacıyla bir pilot uygulama düzenlenmiştir. Pilot uygulamaya, araştırmanın katılımcısı olmayan 17 yaşında OSB olan bir erkek katılmıştır. Pilot uygulama haftada iki oturum gerçekleştirilmiş ve 18 günde tamamlanmıştır.

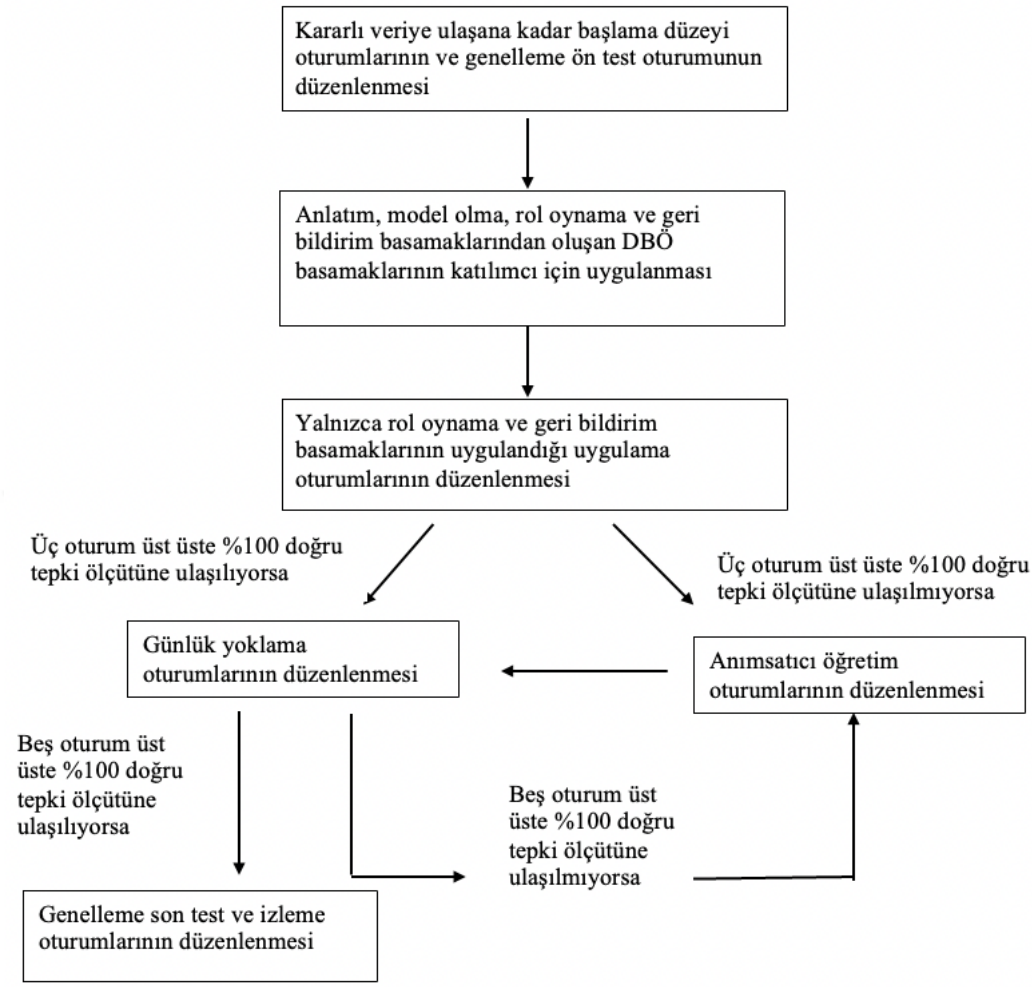
Pilot uygulama süreci Zoom uygulaması üzerinden yürütülmüştür. Uygulama süreci öncesinde katılımcının ebeveynlerinden biri ile görüşülerek Güvenli Telefon ve Sosyal Medya Kullanımı Beceri Kontrol Listesi doldurulmuş ve hedef davranış belirlenmiştir. Ardından hedef davranışa yönelik katılımcı performansını belirlemek amacıyla başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Uygulama sırasında katılımcıyla kötü niyetli mesajlardan korunma (Instagram hesabına tanımadığı insanlardan gelen mesaj isteklerini engelleyerek yetişkine haber verme) becerisi çalışılmıştır. Pilot uygulama, katılımcı için belirlenen beş oturum üst üste %100 doğru tepki ölçütü karşılandığında sonlandırılmıştır.

Pilot uygulama sonunda ortaya çıkan aksaklıklar model olma basamağında ses düzeyinin yeterli olmaması, internet bağlantı kalitesinin düşük olmasıdır. Bu sorunların ilkini çözmek ve deney sürecinde benzer problemler yaşamamak amacıyla uygulama öncesinde her bir katılımcıya ses düzeyinin yeterliliği sorularak onay alınmıştır. İkinci problem olan internet bağlantısı kalitesini çözmek amacıyla uygulama öncesi ebeveynlerin her biriyle görüşülerek bağlantı kontrol edilmiş ve katılımcıların her birinin akıllı cep telefonunda internet paketi olması sağlanmıştır. Ayrıca pilot uygulamada uygulama süresi ve süreç gözden geçirilerek asıl uygulamaya yönelik uygulama deneyimi kazanılmıştır.

3.7.2. Deney Süreci: Araştırmanın deney süreci (a) başlama düzeyi, (b) uygulama, (c) günlük yoklama, (d) izleme ve (e) genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Başlama düzeyi oturumlarında her bir katılımcının kendisi için hedeflenen beceriye ilişkin performansının belirlenmesi, uygulama oturumlarında hedef beceriye ilişkin öğretim sürecinin yürütülmesi amaçlanmıştır. Günlük yoklama oturumları, katılımcıların öğrendikleri beceriyi doğal ortama genelleyip genelleyemediklerini belirlemek ve gerekiyorsa yeniden öğretim sunmak amacıyla uygulama oturumlarının ardından düzenlenmiştir. Ayrıca araştırmada hedef becerilerin kalıcılığının değerlendirildiği izleme ve genelleme düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı genelleme oturumlarına yer verilmiştir. Aşağıda deney sürecine ilişkin bilgiler Şekil 5'te ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Şekil 5

Deney Süreci



3.7.2.1. Başlama Düzeyi Oturumları: Katılımcıların kötü niyetli mesajlardan korunma becerisine ilişkin performanslarının belirlenmesi amacıyla başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. DBÖ ile gerçekleştirilen uygulamalarda başlama düzeyi oturumları, rol oynama, bilgiyi değerlendirme amacıyla soru yöneltme ve yerinde değerlendirme olmak üzere üç şekilde yapılabilmektedir (Miltenberger, 2003). Rol oynama, katılımcıya uygulama ortamında hedef beceriyi canlandırma fırsatı sunma yoluyla gerçekleştirilir (Lumley vd., 1998). Soru yöneltme ise hedef beceriye ilişkin bilgi düzeyinin katılımcıya doğrudan soru sorularak değerlendirilmesine karşılık gelmektedir (Egemo-Helm vd., 2007). Yerinde değerlendirme ise katılımcının bilgisi olmaksızın hedef beceriye ilişkin değerlendirme ortamı hazırlanarak tepkilerin kaydedilmesiyle gerçekleştirilmektedir (Shanchez vd., 2015). Bu çalışmada hedef becerilerin özellikleri göz önünde bulundurulmuş ve çevrimiçi ortamda çalışma fırsatı sunması, çok sayıda ve kısa sürede deneme yapılma olanağı ile birlikte doğal

bağlamda sergilenme kolaylığı sağlaması sebepleriyle katılımcıların performanslarını belirleme amacıyla yerinde değerlendirme tercih edilmiştir.

Başlama düzeyi oturumları her bir katılımcıya eş zamanlı olarak mesaj/mesaj isteği gönderilerek düzenlenmiştir. Katılımcıların ve ebeveynlerden birinin (anne) evde bulunduğu zaman dilimlerinde katılımcıların kişisel telefonları ya da sosyal medya hesaplarına saldırgan hesap ya da telefon numaralarından basit talep mesajları (Örneğin; Ayşe, merhaba. Konuşalım mı?) gönderilerek başlama düzeyi oturumlarına ait veriler elde edilmiştir. Oturumlar sırasında ebeveyne katılımcıya mesaj gönderileceği bilgisi verilmiş ve katılımcı ebeveynine saldırgan hesaptan mesaj aldığı bilgisini verirse ebeveynden her zamanki gibi davranması istenmiştir. Her bir başlama düzeyi verisi için katılımcılara mesaj gönderilmesinin ardından bu mesajı engelleyip engellemediği kontrol edilmiş ve ebeveynine 20 dakika içinde bilgi verip vermediği, araştırmacı tarafından ebeveyne sorularak veriler kaydedilmiştir. Katılımcıya gönderilen her bir mesaj bir oturum olarak kabul edilmiştir. Verilerin kaydedilmesinde Kötü Niyetli Mesajlardan Korunma Başlama Düzeyi, Uygulama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Veri Toplama Formu (Ek 4) kullanılmıştır. Pazartesi, Salı, cuma, cumartesi ve pazar günlerinde düzenlenen oturumlar her bir katılımcıdan üst üste beş kararlı veri elde edildiğinde sonlandırılmıştır.

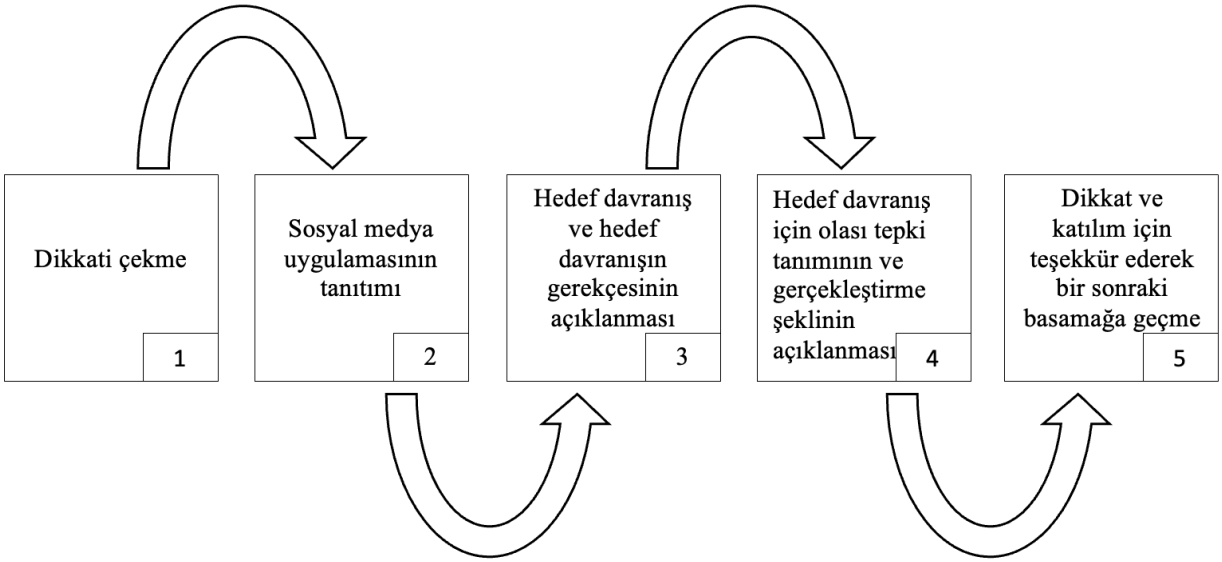
3.7.2.2 DBÖ Oturumları: Katılımcılar için uygulama oturumları DBÖ basamakları izlenerek gerçekleştirilmiştir. Öğretimin gerçekleştirildiği birinci uygulama oturumunda anlatım, model olma, rol oynama ve geri bildirim basamaklarının tamamı izlenerek uygulama yürütülmüştür. İkinci uygulama oturumu dahil olmak üzere izleyen tüm diğer oturumlarda ise yalnızca rol oynama ve geri bildirim basamakları uygulanarak öğretim sunulmuştur. DBÖ uygulaması sırasında izlenen basamaklara aşağıda yer verilmiştir.

Anlatım: DBÖ'nün ilk basamağı olan anlatım basamağı çevrimiçi ortamda katılımcıyla birebir öğretim formatında düzenlenmiştir. Uygulama sırasunda araştırmacı katılımcı bireyle günlük konuşmaları içeren kısa bir sohbetten sonra Microsoft PowerPoint kullanılarak hazırlanan sununun ilk sayfasını açmıştır. Ardından sosyal medya uygulamasının sembolünü göstermiş ve katılımcıya "Gördüğün işaret ne işareti?" sorusunu sorarak katılımcının dikkati çekmiştir. Katılımcının cevabının ardından araştırmacı: "Biz de seninle bugün Instagram/WhatsApp hakkında konuşacağız." diyerek hedef beceriye yönelik uygulama basamaklarının açıklandığı Ek 11'de yer alan görselleri kullanarak sunum yapmıştır. Sunumun akışında öncelikle hedef beceriye ilişkin kullanılan sosyal medya uygulaması bir cümleyle tanıtılmıştır ("WhatsApp/Instagram insanların birbirleriyle sohbet edebildikleri, mesajlaşabildikleri, fotoğraf ya da video gönderebildikleri bir sosyal medya uygulamasıdır.").

Ardından katılımcıya kimlerden kendisine mesaj gönderilebileceği yabancı kişilere ait mesajların yer aldığı görsel kullanılarak bir cümleyle açıklanmıştır. (“Bazen tanımadığımız insanlar sana mesaj/mesaj isteği gönderebilirler.”). Sunum sırasında hedef beceriye yönelik gereksinim “Tanımadığın insanlar sana zarar vermek isteyebilirler.” cümlesiyle açıklanmıştır. Daha sonra kullanılan sosyal medya uygulamasında engel butonunu bulma yolu sosyal medya uygulamasına ait engelleme panosu kullanılarak açıklanmıştır. Bir sonraki slaytta hedef beceriye yönelik doğru tepki tanımı engel butonu görseli ve katılımcının ebeveynine ait görsel kullanılarak yapılmıştır (“Tanımadığın insanlar sana mesaj/mesaj isteği gönderdiğinde onları hemen engellemeli ve annene haber vermelisin.”). Son olarak katılımcıya dikkati ve katılımı için teşekkür edilerek bir sonraki DBÖ basamağına geçilmiştir. Anlatım basamağına ilişkin akış Şekil 6’da verilmiştir.

Şekil 6

Anlatım Basamakları



DBÖ oturumlarının ardından düzenlenen günlük yoklamalar sırasında katılımcılar üç oturum üst üste %100 doğru tepki ölçütünün altına düştüklerinde anımsatıcı öğretim oturumları düzenlenmiştir. Anımsatıcı öğretim oturumlarının uygulanmasında sırasıyla anlatım, model olma, rol oynama ve geri bildirim basamakları izlenerek öğretim sunulmuştur. Diğer bir ifadeyle anlatım basamağı birinci uygulama oturumunda ve gerekiyorsa anımsatıcı öğretim oturumlarında uygulanmıştır.

Model olma. Bu basamak için DiGennaro Reed ve meslektaşları (2018) tarafından önerilen video model hazırlama basamakları takip edilerek birincil kişi bakış açısıyla başlayan ve doğru tepkiyi gösteren bir video hazırlanmıştır. Araştırmacı anlatım basamağını tamamladıktan sonra katılımcı bireye “Senin için bir video hazırladım. Dikkatlice izlemeni

istiyorum.” diyerek çevrimiçi ortamda 47 saniyeden oluşan video örneğini izletmiştir. İzlenen video örneğinin ardından katılımcıya videoyu dikkatlice izlediği için teşekkür edilerek DBÖ’nün bir sonraki basamağı olan rol oynama basamağına geçilmiştir. Model olma basamağı, başlama düzeyi oturumunun ardından düzenlenen ilk uygulama oturumu sırasında gerçekleştirilmiş, izleyen uygulama oturumlarında model olma basamağına yer verilmemiştir. Ancak günlük yoklamalar sırasında katılımcılar üç oturum üst üste %100 doğru tepki ölçütünün altına düştüklerinde anımsatıcı öğretim oturumları düzenlenmiş ve bu oturum sırasında model olma basamağına yer verilmiştir.

Rol oynama. Bu basamak model olma basamağının hemen ardından gerçekleştirilmiştir. DBÖ basamaklarının izlenerek öğretimin sunulduğu uygulama oturumları sırasında ilk uygulama oturumunda sırasıyla (a) anlatım, (b) model olma, (c) rol oynama ve (d) geri bildirim sunma basamaklarının tamamı kullanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. İkinci uygulama oturumu itibariyla DBÖ’nün yalnızca rol oynama ve geri bildirim sunma basamağı kullanılarak öğretim sunulmuştur. Bu basamağın uygulanması sırasında araştırmacı katılımcıya “Şimdi senin sosyal medya hesabına mesaj göndereceğim. Bu mesajı tanımadığın birinin gönderdiğini varsayalım. Nasıl davranman gerektiğini düşünüyorsan öyle yap.” diyerek davranışın prova edilmesini sağlamıştır. Katılımcının hedef davranışı %100 doğrulukta sergilemesi beklenmiştir.

Geri bildirim sunma Rol oynama basamağının sonunda, katılımcıya öncelikle doğru sergilediği basamaklar belirtilerek teşekkür edilmiş ve ardından yanlış sergilenen ya da sergilenmeyen davranışlar için sözel olarak olumlu (Örneğin; “Tanımadığın insanları engellemeyi hatırlaman çok güzel.”) ve düzeltici geri bildirim sunulmuş (Örneğin; “Annene haber vermeyi hatırlamalısın.”) ve oturum sonlandırılmıştır. Eğer katılımcı tüm basamakları doğru bir şekilde yerine getirirse “Yapman gerekenleri hatırladın. Bravo!” diyerek oturum sonlandırılmıştır. Rol oynama ve geri bildirim sunma basamakları, katılımcıların her biri rol oynama basamağında üç oturum üst üste %100 düzeyinde doğru tepki sergileyene kadar sürdürülmüştür. Rol oynama ve geri bildirim sunma basamağı sırasında hedeflenen ölçütün karşılanmaması durumunda DBÖ basamakları izlenerek yeniden öğretim sunulması planlanmıştır. Bu oturumlar, anımsatıcı öğretim oturumu olarak adlandırılmıştır (Grob vd., 2019). Ardından günlük yoklama oturumlarına geçilmiştir.

3.7.2.3. Günlük Yoklama Oturumları: Araştırmada yerinde değerlendirmeler için günlük yoklama oturumu ifadesi kullanılmıştır. DBÖ basamakları kullanılarak öğretim sunulan uygulama oturumları, katılımcılar rol oynama basamağında hedef beceri için ölçütü karşılayarak üç oturum üst üste %100 doğru tepki sergilediklerinde sonlandırılmış ve günlük

yoklama oturumlarına geçilmiştir. Günlük yoklama oturumları başlama düzeyine benzer şekilde katılımcının kendi evinde ve bir ebeveyninin de evde olduğu zamanlarda düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları sırasında katılımcıya mesaj gönderilmeden önce ebeveynlerden birine 30 dk içinde mesaj gönderileceğine yönelik bilgi verilmiştir. Ardından katılımcıya her gün, günün farklı saatlerinde bir mesaj olacak şekilde mesaj gönderilmiş ve engelledikten sonra 20 dakika içinde ebeveynine sözlü ya da yazılı olarak haber vermesi beklenmiştir. Katılımcı bireyin mesajı/mesaj isteğini gördükten sonra mesajın gönderildiği sosyal medya hesabını/telefon numarasını engellemesi ve ebeveynlerinden birine 20 dakika içinde haber vermesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Katılımcının gönderilen mesajı/mesaj isteğini herhangi bir şekilde yanıtlaması, mesajı gönderen kişiyi araması, mesajı görmesi ancak engellememesi ya da ebeveynine haber vermemesi yanlış tepki olarak kaydedilmiştir. Katılımcının tepkileri gönderilen mesaj kontrol edilerek telefon numarasını/Instagram hesabını engelleyip engellemediği kontrol edilerek, ebeveyne haber verme basamağı ise ebeveyne sorularak kaydedilmiştir. Düzenlenen günlük yoklama oturumları sırasında katılımcılar beş oturum üst üste %100 doğrulukta tepki verdiğinde günlük yoklama oturumları sonlandırılmıştır. Katılımcılar günlük yoklama oturumlarında üç oturum üst üste %100 doğrulukta tepki sergilemezler ise anımsatıcı öğretim oturumu düzenlenmesi planlanmıştır.

3.7.2.4.Anımsatıcı Öğretim Oturumu: Araştırmada anımsatıcı öğretim oturumları katılımcılar hedef beceriler için belirlenen ölçütleri karşılamadıklarında düzenlenmiştir. Bu oturumları düzenlemenin amacı *verilerin değişkenlik göstermesi* (inconsistent effect) tehditini kontrol altına almak, bir başka deyişle araştırmanın iç geçerliğini güçlendirmektir (Ledford, 2018; Ledford ve Gast, 2018; Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2012). Araştırmada anımsatıcı öğretim oturumlarının üç şekilde gerçekleştirilmesi planlanmıştır. İlk anımsatıcı öğretim oturumu, araştırmanın katılımcılarının uygulama sırasında rol oynama ve geri bildirim sunma basamaklarının uygulanmasında üç oturum üst üste %100 doğru tepki ölçütünü karşılamaması halinde düzenlenmesidir. İkinci olarak günlük yoklama oturumları sırasında katılımcının üç oturum üst üste %100 doğru tepki ölçütünün altına düşmesi sonucu anımsatıcı öğretim oturumu düzenlenmesi planlanmıştır. Daha açık bir ifadeyle katılımcılar günlük yoklamalar sırasında öğrendiği beceriyi doğal ortama genelleyemiyorsa anımsatıcı öğretim oturumları düzenlenmiştir. Son olarak ise izleme oturumları sırasında katılımcının bir oturum %100 doğru tepki verme ölçütünü karşılamaması halinde anımsatıcı öğretim oturumlarının düzenlenmesi planlanmıştır. Anımsatıcı öğretim oturumları sırasında katılımcıya anlatım, model olma, rol oynama ve geri bildirim sunma basamaklarından oluşan tüm DBÖ

basamakları izlenerek uygulama yapılması planlanmıştır. Ardından katılımcı üç oturum üst üste %100 doğru tepki sununcaya kadar rol oynama ve geri bildirim sunma basamakları uygulanmıştır. Katılımcı ölçütü karşıladığında anımsatıcı öğretim oturumu sonlandırılmıştır.

3.7.2.5.İzleme Oturumları: İzleme oturumları, katılımcı bireylerin uygulama oturumları sırasında ölçütü karşılamalarının ardından bir süre geçtikten sonra öğrendikleri beceriyi koruyup korumadıklarını değerlendirmek amacıyla düzenlenmiştir. İzleme oturumları da günlük yoklama oturumlarında planlandığı biçimde araştırmanın her bir katılımcısı için uygulama bittikten sonra birinci, ikinci ve dördüncü haftalarda, ikinci ayda ve dördüncü ayda araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. İzleme oturumları sırasında %100 ölçütünü karşılayamayan katılımcılar için anımsatıcı öğretim oturumu düzenlenmesi planlanmıştır. Ancak izleme oturumlarında katılımcıların tamamı öğrendikleri becerileri %100 doğrulukta sergilemeyi sürdürmüşlerdir. İzleme oturumlarında katılımcı tepkileri Güvenli Telefon ve Sosyal Medya Kullanımı Veri Toplama Formu (Ek 3) kullanılarak kaydedilmiştir.

3.7.2.6. Genelleme Oturumları: Genelleme oturumlarında katılımcıların öğrendikleri hedef beceriyi farklı uygulamalar arası genelleme düzeylerinin belirlenmesi planlanmıştır. Ayrıca katılımcılara her bir evrede farklı kişiler tarafından ve farklı talep türlerinde mesaj/mesaj isteği gönderilerek genelleme sağlanması amaçlanmıştır. Aşağıda genelleme oturumlarına yönelik bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir.

3.7.2.6.1. Mobil Uygulamalar Arası Genelleme: Genelleme oturumlarında, katılımcı bireylerin öğrendikleri becerileri farklı sosyal medya uygulamalarına ya da telefon uygulamalarına genelleme düzeyleri sınanmıştır. Katılımcı bireylerle gerçekleştirilen genelleme oturumları ön-test son-test şeklinde düzenlenmiştir. Ön-test ve son-test oturumları başlama düzeyi oturumlarındaki basamaklar izlenerek gerçekleştirilmiştir. Ön-test oturumları için başlama düzeyi oturumları sırasında bir deneme, son-test oturumları için uygulama bittikten sonra bir deneme olacak şekilde düzenlenmiş ve katılımcıların tepkileri izlenmiştir.

Genelleme oturumları birinci ve ikinci katılımcı için bir başka sosyal medya hesabına sahip olmadıklarından kullandıkları akıllı cep telefonuna kısa mesaj gönderilerek, üçüncü katılımcı ile WhatsApp uygulaması üzerinden mesaj gönderilerek düzenlenmiştir. Tablo 6'da katılımcı bireylerle düzenlenen farklı ortamlara genelleme tablosu yer almaktadır.

3.7.2.6.2. Kişiler Arası Genelleme: Katılımcı bireylerle düzenlenen bir diğer genelleme türü kişiler arası genellemedir. Araştırmada her bir oturum için farklı sosyal medya kullanıcıları ya da saldırgan hesaplar üzerinden mesajlar gönderilmesi planlanmıştır. Bu amaçla 29 Instagram kullanıcı hesabı Miray için düzenlenen uygulama ve günlük yoklama oturumlarında kullanılmıştır. Ayşe için başlama düzeyi, uygulama, günlük yoklama ve izleme

oturumlarının tamamında 21 farklı WhatsApp kullanıcısı, Betül için 22 WhatsApp kullanıcısı kişiler arası genelleme düzeylerinin belirlenmesinde yer almıştır. Katılımcılar için düzenlenen kişiler arası genelleme Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcı Bireyler İçin Genelleme Davranışları

Katılımcı	Kişi	Ortam	Talep Türü	Hedef Davranış
Ayşe	17 farklı WhatsApp Kullanıcısı	Kısa mesaj	Basit Talep	Telefonuna kısa mesaj olarak gönderilen basit talep mesajını (Ayşe ne haber nasılsın?) engelleyerek ebeveyne haber verme.
Betül	18 farklı WhatsApp kullanıcısı	Kısa mesaj	Basit talep	Telefonuna kısa mesaj olarak gönderilen basit talep mesajını (Betül ne haber nasılsın?) engelleyerek ebeveyne haber verme.
Miray	25 farklı Instagram kullanıcısı hesabı	WhatsApp uygulaması	İlgiye dayalı talep*	WhatsApp uygulaması üzerinden ilgi alanına dayalı gönderilen mesajı (Miray, seninle Barış Akarsu hakkında konuşalım mı?) engelleyerek ebeveyne haber verme

*Miray için genelleme, uygulama oturumları sırasında alınan karar sonucunda ilgiye dayalı talep içerikli mesaj gönderme olarak değiştirilmiştir.

3.7.2.6.3.Talep Türleri Arası Genelleme: Araştırmada uygulama oturumları sırasında gönderilmesi planlanan mesajlar dört farklı talep türü ile yazılarak kullanılmıştır. Bunlar; katılımcı bireylere otoriter talepte bulunma (Örneğin; Miray, bana adresini gönder.), basit talepte bulunma (Ayşe, konuşalım mı?), yardım talep etme (Betül, annene ulaşamıyorum. Onunla görüşmeme yardım eder misin?), ilgiye dayalı mesaj gönderme (Ayşe, ben çok güzel resim çizebilirim. Birlikte resim yapalım mı?) şeklindedir. Çalışmada katılımcılara gönderilecek mesajların hazırlanması sürecinde her katılımcı için ebeveynlerden bilgi alınmış ve katılımcıların özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Her bir oturum öncesinde hangi talep türüne ilişkin mesaj/mesaj isteği gönderileceği kura yoluyla belirlenmiştir. Genelleme oturumlarında elde edilen veriler Güvenli Telefon ve Sosyal Medya Kullanımı Veri Toplama Formu (Ek 3) kullanılarak kaydedilmiştir. Katılımcılar için düzenlenen talep türleri arası genelleme Tablo 6'da verilmiştir.

3.8.Verilerin Toplanması ve Analizi

Deney sürecine ilişkin (a) etkililik (b) güvenirlik, (c) sosyal geçerlik verileri toplanarak her bir katılımcı için analiz edilmiştir. Toplanan veriler ve verilerin analizi süreci aşağıda açıklanmıştır.

3.8.1.Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma için etkililik verileri katılımcı bireylere sunulan DBÖ'nün bireylerin kötü niyetli mesajlardan korunma becerisinin öğretiminde etkisini belirlemek amacıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin kaydedilmesinde Güvenli Sosyal Medya Kullanımı Veri Toplama Formu (Ek 3) kullanılmıştır. Bu form, başlama düzeyi, uygulama, günlük yoklama, izleme ve genelleme evreleri sırasında araştırmacı tarafından, daha sonra ise gözlemci tarafından video kayıtları izlenerek doldurulmuştur. Katılımcı bireylerin tepkileri, doğru tepki için artı (+), yanlış tepki için eksi (-) ve tepkide bulunmama için sınıf (0) sembolleri kullanılarak kaydedilmiştir.

Kötü niyetli mesajlardan korunma becerisinin edinimi, kalıcılığı ve genellemesindeki etkisinin belirlenmesinde grafiksel analiz kullanılmıştır. Buna ilişkin başlama düzeyi, uygulama, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumları etkililik verisi olarak dikkate alınmıştır. Bu oturumlardaki doğru tepki yüzdeleri, doğru tepki sayısı/doğru tepki fırsatı x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Toplanan veriler çizgi grafiğine işlenmiştir. Grafikte düşey eksen öğretilmesi hedeflenen becerilerin doğru sergilenme yüzdesine yatay eksen ise düzenlenen her bir oturum sayısına karşılık gelmektedir. Ayrıca araştırmada başlama düzeyi ile uygulama arasındaki farkı ortaya koyma amacıyla örtüşmeyen veri yüzdesi; "İkinci Evrede Birinci Evredeki Veri Aralığının Dışında Kalan Veri Noktası Sayısı / İkinci Evredeki Toplam Veri Sayısı) X 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Örtüşen veri yüzdesi ise uygulama ve günlük yoklama oturumları arasındaki etki büyüklüğünü ortaya koyma amacıyla; "Üçüncü Evrede İkinci Evredeki Veri Aralığında Kalan Veri Noktası Sayısı / Üçüncü Evredeki Toplam Veri Sayısı) X 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Genelleme oturumlarında ise etkililik, ön-test ile son-test arasındaki fark dikkate alınarak hesaplanmıştır. Genelleme oturumlarında elde edilen veriler sütun grafiği üzerinde gösterilmiştir.

3.8.2.Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi: Bu araştırmada bağımsız değişkene yönelik uygulama güvenirliği ve bağımlı değişkenlere ilişkin gözlemciler arası güvenirlik olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verilerinin toplanmasında kör kodlayıcılık ilkesi benimsenerek gözlemcilerin uygulamaya yönelik önyargı veya beklenti içinde bulunmalarının önüne geçilmesi amaçlanmıştır (Burghardt vd., 2012). Çalışma sürecinde araştırmacı başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında becerinin (a) mesajı/mesaj isteğini görme, (b) mesajı/mesaj isteğini göndereni engelleme

basamakları için gönderilen mesajların/mesaj isteklerinin ekran görüntülerini alarak saklamıştır. Becerinin son basamağı olan (c) ebeveyne haber verme basamağı için araştırmacı ebeveynle yazılı olarak görüşerek yapılan bu görüşmelerin de ekran görüntülerini almıştır. Belirtilen oturumlar için kayıtlar, gözlemciyle elektronik ortamda paylaşılmıştır. Uygulama oturumları için çalışmanın yürütüldüğü Zoom uygulaması üzerinden görüntü ve ses kaydı alınmış ve bu kayıtların tamamı becerinin üç basamağı için de gözlemciyle paylaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmacı tarafından araştırmanın belirlenen bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin gözlemciye sözlü açıklama yapılmış, hedef beceriler, doğru ve yanlış tepkiler yazılı metin halinde her oturum için hazır bulundurulmuştur.

3.8.2.1.Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi: Bu araştırmanın bağımlı değişkeni kötü niyetli mesajlardan korunma becerisidir. Gözlemciler arası güvenirlikte katılımcıların bağımlı değişkene ilişkin verdikleri tepkiler her bir oturumda kaydedilerek katılımcıların davranışı sergileme düzeylerinin doğruluğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bağımlı değişkene yönelik gözlemciler arası güvenirlik verileri katılımcı bireyler için başlama düzeyi, uygulama, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının tamamında toplanmıştır. Katılımcı bireylerin verdiği tepkiler araştırmacı tarafından toplanmış ve katılımcılar başlığı altında belirtilen gözlemciyle her bir evre ve her bir oturum incelenerek hesaplanmıştır.

Katılımcıların (a) mesajı/mesaj isteğini görme ve (b) engelleme basamakları için araştırmacı mesajların/mesaj isteklerinin ekran görüntülerini alarak saklamıştır. Becerinin son basamağı olan (c) ebeveyne haber verme basamağı için ebeveynle yapılan görüşmelerin ekran görüntüleri alınarak kaydedilmiş ve daha sonra gözlemciyle paylaşılmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verileri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Oturumlar	Gözlemciler Arası Güvenirlik		
	Ayşe	Betül	Miray
Başlama Düzeyi Oturumları	%100	%100	%100
Uygulama Oturumları	%100	%100	%100
Günlük Yoklama Oturumları	%100	%100	%100
İzleme Oturumları	%100	%100	%100
Genelleme Oturumları	%100	%100	%100

Verilerin kaydedilmesinde Ek 5'de yer alan Başlama Düzeyi, Uygulama, Günlük Yoklama Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu kullanılmıştır. Bu süreç için gözlemci, katılımcı davranışlarını yukarıda açıklandığı şekilde alınan ekran görüntüleri üzerinden

inceleyerek sergilenen davranışlar için kutucuklara "+", sergilenmeyen davranışlar için "–" işaretini kullanarak formda işaretleme yapmıştır. Katılımcıların gözlemciler arası güvenirlik verilerini hesaplamak için görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı x 100 formülü kullanılmıştır (Bilmez ve Tekin İftar, 2014). Katılımcı bireyler için başlama düzeyi, uygulama, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının tamamına ait gözlemciler arası güvenirlik verilerinin %100 olduğu görülmüştür.

3.8.2.2.Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması ve Analizi: Bu araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla belirlenen bağımsız değişkenlerin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Bir başka ifadeyle uygulama güvenirliği verisi, araştırmacının oturumları ne düzeyde planlanan şekilde gerçekleştirdiğinin belirlenmesi amacıyla bir özel eğitim uzmanı tarafından araştırmacı davranışlarını değerlendirmek için toplanmıştır. Araştırmanın uygulama oturumlarının tamamında uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Tablo 8'de uygulama güvenirliğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 8

Uygulama Güvenirliği Verileri

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

Araştırmada uygulamaların tüm süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş ve tüm oturumlar video kaydı alınarak kaydedilmiştir. Gözlemci Ek 7'de yer alan Çevrimiçi Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu'nu kullanarak oturumların %100'ünde araştırmacı davranışlarını değerlendirmiş, doğru sergilenen davranışlar için +, yanlış sergilenen ya da sergilenmeyen davranışlar için – işaretini kullanarak formda işaretleme yapmıştır. Uygulama güvenirliği verisinin belirlenmesi kapsamında araştırmacı tarafından doğru uygulanan basamakların uygulanma yüzdesi hesaplanmıştır. Araştırmacı için elde edilen uygulama güvenirliği verilerinin analizinde gözlenen araştırmacı davranışı / planlanan araştırmacı davranışı x 100 formülü kullanılmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilere göre araştırmacı tarafından sunulan tüm oturumların her bir katılımcıya %100 uygulama güvenirliğiyle sunulduğu belirlenmiştir.

3.8.3.Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi: Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla öznel değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Öznel

değerlendirmede kişilerin araştırmanın amacına, yöntemine ve sonuçlarına ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanır (Kennedy, 2005). Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin katılımcı bireylerin, ebeveynlerin ve özel eğitim alanında çalışmalar yapan doktor unvanına sahip öğretim üyelerinin görüşleri alınarak toplanması amaçlanmıştır. Bu amaçla üç farklı sosyal geçerlik formu hazırlanmıştır. Sosyal geçerlik formlarının her biri araştırmacı tarafından hazırlanmış olup daha sonra özel eğitim alanında doktor unvanına sahip bir öğretim üyesine gönderilerek onun görüşleri alındıktan sonra son haline getirilmiştir. Sosyal geçerlik soru formlarında, çevrimiçi eğitimin önemi, uygulanabilirliği, DBÖ'nün etkililiği, uygulanabilirliği ve önemi ile bağımlı değişkenin uygunluğu ve önemi, son olarak araştırmanın sonuçlarına yönelik sorulara yer verilmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinin sona ermesinin ardından araştırmanın birincil tüketicileri olan katılımcı bireylerle ve daha sonra katılımcıların bir ebeveyniyle Zoom uygulaması üzerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak uygulamaya yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcı bireylerin görüşlerinin belirlenmesinde dokuz açık uçlu sorudan oluşan, Ek 8'de yer alan Katılımcı Sosyal Geçerlik Formu ve ebeveynlerin görüşlerinin belirlenmesinde yedi açık uçlu sorudan oluşan, Ek 9'da yer alan Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu kullanılmıştır. Katılımcı bireyler ve onların ebeveynleriyle yapılan görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında Zoom uygulamasının kayıt özelliği ve bir başka ses kayıt cihazı daha kullanılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından ses kayıtları yazılı doküman haline getirilmiştir. Ayrıca araştırmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve izleyen çalışmalara yönelik önerilerinin önemli olduğu düşünüldüğünden araştırmada akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi de amaçlanmıştır. On üç açık uçlu sorudan oluşan Akademisyen Sosyal Geçerlik Formunda (Ek 10) yer alan sorular elektronik mesaj yoluyla akademisyenlerle paylaşılmış ve yazılı olarak verilen yanıtlar kullanılarak akademisyen görüşleri belirlenmiştir. Akademisyen görüşlerinin belirlenmesinde özel eğitim alanında doktora yapmış ve daha önce DBÖ üzerine çalışma yapan dört akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanan tüm uzman, ebeveyn ve katılımcı gruplarından elde edilen bilgiler incelenerek ortak ve farklılaşan yanıtlar özetlenmiştir.

4.BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada ZY tanısı olan bireylere güvenli sosyal medya kullanımının öğretiminde çevrimiçi sunulan DBÖ'nün etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda bu bölümde katılımcıların kendileri için hedeflenen becerileri edinmeleri, sürdürebilmeleri, farklı kişi ve uygulamalara genelleme düzeyleri etkililik başlığı altında incelenmiştir. Ek olarak bu bölümde çevrimiçi sunulan DBÖ'ye yönelik katılımcılar, onların aileleri ve akademisyen görüşlerinin incelendiği sosyal geçerlik bulguları da yer almaktadır. Aşağıda bu kapsamda elde edilen bulgulara sırasıyla etkililik bulguları ve sosyal geçerlik bulguları başlıkları altında yer verilmiştir.

4.1.ZY Tanısı Olan Bireylere Sunulan Çevrimiçi DBÖ'nün Güvenli Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkisine İlişkin Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme, Genelleme

Katılımcı bireylerin güvenli sosyal medya kullanımını öğrenmelerinde bağımsız değişkenin etkililiğine ilişkin verilere Şekil 7'de yer verilmiştir. Katılımcı bireylerin kendileri için hedeflenen davranışlara yönelik verdikleri doğru tepkiler, doğru tepki yüzdesi olarak işaretlenmiştir. Bu bölümde katılımcı bireylerin güvenli sosyal medya kullanımına yönelik verdikleri tepkiler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

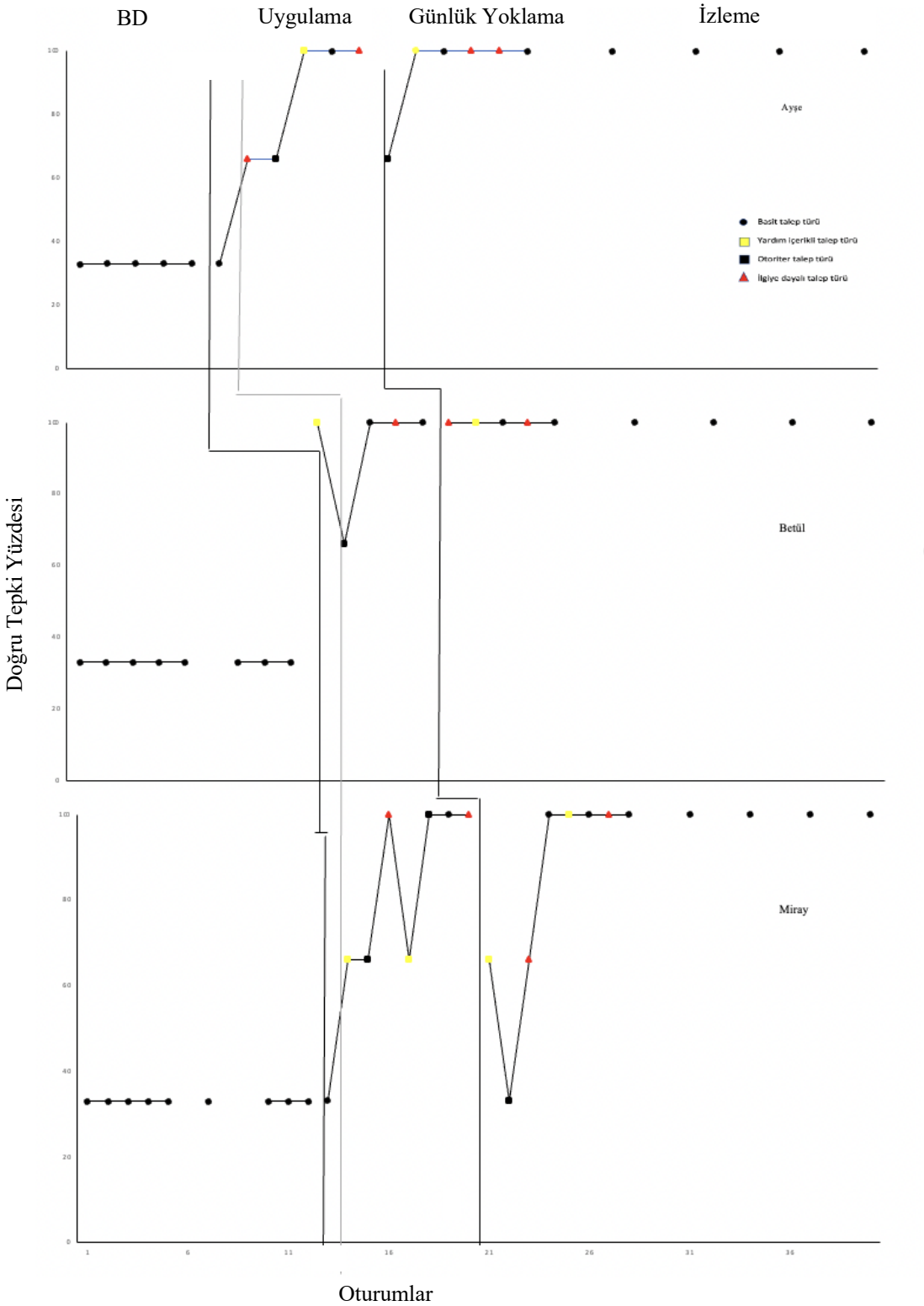
Ayşe, başlama düzeyi evresinde WhatsApp uygulamasını güvenli kullanma becerisine yönelik ortalama %33,3 (ranj = 33,3- 33,3) düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. WhatsApp uygulamasını güvenli kullanma basamakları incelendiğinde Ayşe'nin başlama düzeyi oturumlarının tamamında becerinin ilk basamağı olan WhatsApp mesajını açma basamağını doğru tepki olarak sergilediği ve başlama düzeyi verilerinin %33,3 olduğu görülmektedir.

Şekil 7 incelendiğinde başlama düzeyi evresinde Ayşe'nin tepkileri düz ve kararlı bir eğilim göstermekteyken DBÖ basamaklarının uygulanmasıyla Ayşe'nin tüm durumlarda (otoriter talepler, ilgiye dayalı talepler, yardım içerikli talepler, basit talepler) tepkilerinin terapötik yönde değişiklik gösterdiği söylenebilir. Uygulama evresi incelendiğinde ilk oturumda Ayşe'nin doğru tepki yüzdesinin değişmediği görülmektedir. Ayşe'nin tepkileri düzey değişikliği açısından analiz edildiğinde acil etkinin %22,3 olduğu, dolayısıyla gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğu görülmektedir. Ayşe'nin örtüşmeyen veri yüzdesi (ÖMVY) ise %83,3 olarak belirlenmiştir. Ayşe, öğretimi hedeflenen WhatsApp'tan gönderilen kötü niyetli mesajlardan korunma becerisine yönelik ölçütü altı uygulama oturumunda karşılamış ve uygulama oturumları sonlandırılmıştır. Ek olarak uygulama oturumu süreleri anlatım, model olma, rol oynama ve geri bildirim basamaklarından oluşan

DBÖ basamaklarının izlendiği ilk oturum için 14 dakika, yalnızca rol oynama ve geri bildirim basamaklarının izlendiği oturumlar için ise ortalama 4 dakika 30 saniye olarak belirlenmiştir.

Şekil 7 –

Ayşe, Betül ve Miray'ın Kötü Niyetli Mesajlardan Korunma Becerisine Yönelik Başlama Düzeyi, Uygulama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri



Uygulama evresinin ardından düzenlenen günlük yoklama oturumları incelendiğinde Ayşe'nin öğrendiği beceriyi tüm durumlarda (talep türlerinde) beş oturum üst üste %100 doğrulukta sergilediği ve belirlenen ölçütü karşıladığı görülmektedir. Şekil 7 incelendiğinde Ayşe için düzenlenen günlük yoklama oturumlarında katılımcının ikinci oturumda belirlenen %100 ölçütünü karşıladığı, günlük yoklama oturumlarının altı oturumda tamamlandığı görülmektedir. Ayşe'nin uygulama oturumları ve günlük yoklama oturumları dikkate alınarak belirlenen örtüşen veri yüzdesi (ÖVY) ise %100 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte uygulama evresiyle günlük yoklama oturumlarında verilerin birbirine benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmada Ayşe için öğretimi planlanan beceriye yönelik genelleme, üç farklı şekilde düzenlenmiştir. İlki için çalışmanın tüm sürecinde Ayşe'ye farklı kişiler tarafından dört farklı talep türünü içeren WhatsApp mesajı gönderilmiş ve Ayşe'nin verdiği tepkiler incelenmiştir. Şekil 7'de yer alan genelleme verileri incelendiğinde ise Ayşe'nin öğrendiği beceriyi farklı durumlara ve kişilere genelleyebildiği görülmektedir. İkinci olarak uygulamalar arası genelleme düzeyinin belirlenmesi amacıyla telefonun kısa mesaj özelliği kullanılarak ön test-son test oturumları düzenlenmiştir. Ayşe için düzenlenen ön test- son test oturumları incelendiğinde; ön test oturumlarında Ayşe %33,3 doğruluk düzeyinde doğru tepki sergilerken son test oturumunda %100 doğru tepki sergilediği görülmüştür. Ayşe'nin genelleme ön test-son test oturumlarında verdiği tepkiler Şekil 7'de yer almaktadır. Ayşe'nin uygulama tamamlandıktan sonra birinci, ikinci, dördüncü haftalarda ve ikinci ayda düzenlenen izleme oturumlarında verdiği doğru tepki yüzdeleri incelendiğinde katılımcının tüm oturumlarda %100 ölçütünün altına düşmediği görülmektedir.

Betül, WhatsApp uygulamasını güvenli kullanma becerisini başlama düzeyi evresinde hedef becerinin ilk basamağı olan mesajı görme basamağını sergilemiş ortalama %33,3 (ranj=%33,3 - %33,3) düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Şekil 7 incelendiğinde Betül'ün başlama düzeyi oturumlarının tamamında doğru tepki yüzdesinde düz ve kararlı bir eğilim görülürken uygulama evresine geçildiğinde katılımcının ilk uygulama oturumunda %100 doğru tepki sergilediği görülmektedir. Bununla birlikte bağımsız değişkenin uygulanmasıyla acil etki 58,16 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla Betül için gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğu görülmektedir. Betül'ün uygulama evresinde verdiği doğru tepkiler incelendiğinde yalnızca ikinci uygulama oturumunda doğru tepki yüzdesinin %66,6'ya düştüğü, izleyen oturumlardaysa %100 doğru tepki sergilemeyi sürdürdüğü görülmektedir. Katılımcının

verdiği tepkilerin ÖMVY ise %100 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla uygulanan bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkili olduğunu ifade etmek mümkündür.
Betül için düzenlenen uygulama oturumlarında katılımcı ilk oturumda belirlenen %100 ölçütünü karşılasa da izleyen oturumda doğru tepki yüzdesi %66,6'ya düşmüş, uygulama oturumları üç oturum üst üste %100 ölçütünün karşılandığı beşinci oturumda sonlandırılmıştır. Betül'ün uygulama oturumu süreleri incelendiğinde anlatım, model olma, rol oynama ve geri bildirim basamaklarının izlendiği DBÖ basamaklarının uygulandığı ilk oturumda 8 dakika 30 saniyede tamamlanmıştır. Rol oynama ve geri bildirim basamağına yer verilen diğer oturumlar için ise ortalama süre iki dakika 25 saniye olarak belirlenmiştir.

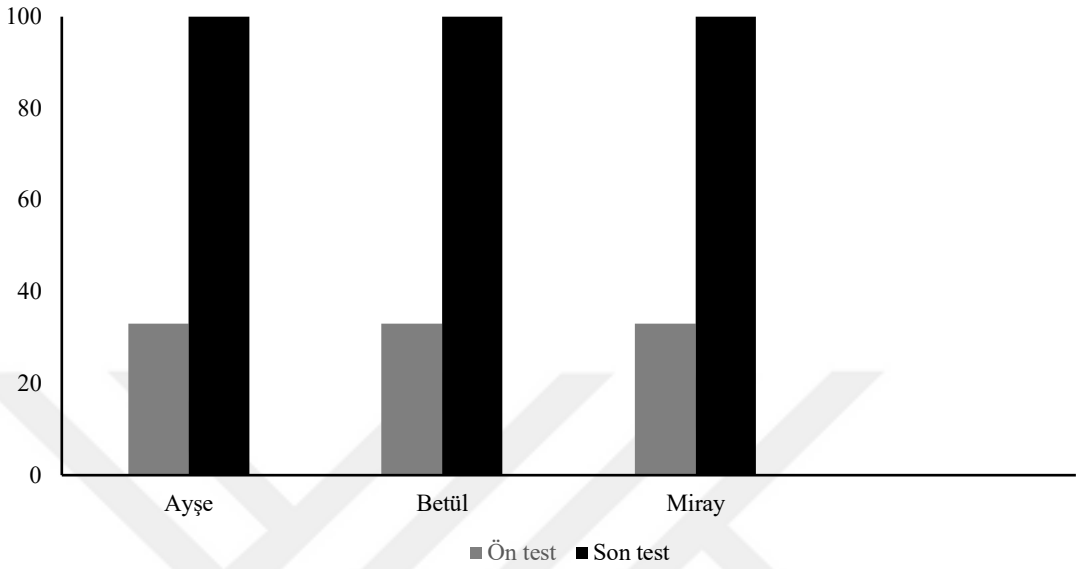
Şekil 7'de Betül'ün günlük yoklama oturumlarında farklı talep türlerini içeren ve farklı kişiler tarafından gönderilen mesajlara %100 doğrulukta tepki vermeyi sürdürdüğü, bir başka deyişle katılımcının uygulama oturumlarında öğrendiği beceriyi doğal bağlama genelleyebildiği görülmektedir. Betül için düzenlenen günlük yoklama oturumları beş oturumda tamamlanmıştır. Uygulamalar arası genelleme düzeyinin belirlenmeye çalışıldığı ön test- son test oturumlarında ise telefonun kısa mesaj özelliği kullanılmıştır. Ön test oturumunda Betül %33,3 doğruluk düzeyinde doğru tepki sergilerken son test oturumunda ise %100 doğru tepki sergilediği görülmüştür. Betül'ün genelleme ön test-son test oturumlarında verdiği tepkiler Şekil 8'de yer almaktadır. Betül'ün uygulama tamamlandıktan sonra birinci, ikinci dördüncü haftalarda ve ikinci ayda düzenlenen izleme oturumlarında verdiği doğru tepki oranları incelendiğinde katılımcının tüm oturumlarda %100 ölçütünün altına düşmediği görülmektedir.

Miray, başlama düzeyi evresinde Instagram üzerinden gönderilen kötü niyetli mesajlardan korunma becerisine yönelik tüm oturumlarda ortalama %33,3 (ranj = 33,3- 33,3) düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Miray'ın tepkileri başlama düzeyi evresinde düz ve kararlı bir eğilim göstermekteyken uygulama evresi incelendiğinde katılımcı tepkilerinin ilk uygulama oturumunda değişmediği ancak sonraki oturumlarda arttığı görülmektedir. Şekil 7'de yer alan izleyen oturumlarda ise katılımcının uygulama evresinde yalnızca bir oturumda doğru tepki yüzdesinin düştüğü görülmektedir. Bununla birlikte Miray'da uygulamanın ÖMVY %87,5 olarak belirlenmiştir. Ayrıca Şekil 7 incelendiğinde katılımcının altıncı uygulama oturumunda hedeflenen ölçütü karşıladığı ve uygulamanın sekiz oturumda tamamlandığı görülmektedir. Miray için uygulama oturumu süreleri incelendiğinde anlatım, model olma, rol oynama ve geri bildirim basamaklarının izlenerek DBÖ basamaklarının uygulandığı birinci ve dördüncü uygulama oturumlarının ortalama 7 dakika 35 saniyede tamamlandığı, rol oynama ve geri

bildirim basamağının uygulandığı uygulama oturumlarının ise ortalama dört dakika altı saniyede tamamlandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Şekil 8

Katılımcıların Mobil Uygulamalar Arası Ön Test-Son Test Genelleme Düzeyleri



Miray için uygulama oturumlarının ardından düzenlenen günlük yoklama oturumlarında katılımcının verdiği tepkiler Şekil 7'de yer almaktadır. Miray, ilk üç günlük yoklama oturumunda sırasıyla %66,6, %33,3 ve %66,6 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Miray'ın üç oturum üst üste bağımlı değişken için belirlenen ölçütün altında kalmasıyla izleyen oturumda DBÖ basamakları izlenerek üç uygulama oturumu daha düzenlenmiştir. Düzenlenen anımsatıcı öğretim oturumuna yönelik Miray'ın doğru tepkilerinin ortalaması (%100) Şekil 7'de verilmiştir. DBÖ oturumlarının ardından Miray'ın belirlenen %100 ölçütünü karşılamasıyla yeniden günlük yoklama oturumları düzenlenmiştir. Miray'ın tepkileri incelendiğinde beşinci oturumda Instagram uygulamasını güvenli kullanma becerisi için belirlenen ölçütü karşıladığı görülmektedir. Miray'ın düzenlenen anımsatıcı öğretim oturumunun ardından öğrendiği beceriyi doğal ortama genelleyebildiği görülmüştür. Mobil uygulamalar arası genelleme düzeyinin belirlenmeye çalışıldığı ön test- son test oturumlarında Miray'a WhatsApp uygulaması üzerinden mesaj gönderilerek ön test oturumu düzenlenmiştir. Ön test oturumunda katılımcı %33,3 doğruluk düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Uygulama oturumları sırasında Miray'ın ilgi alanlarına yönelik talepleri içeren mesaj isteklerine cevap vermek istediğini ifade etmesinin ardından diğer katılımcılardan farklı olarak Miray'a genelleme son test oturumunda ilgilere yönelik mesaj isteği gönderilmiştir. Genelleme son test oturumunda katılımcının %100 doğru tepki sergilediği görülmüştür.

Miray'ın genelleme ön test-son test oturumlarında verdiği tepkiler Şekil 8'de yer almaktadır. Miray'ın uygulama tamamlandıktan sonra birinci, ikinci dördüncü haftalarda ve ikinci ayda düzenlenen izleme oturumlarında verdiği doğru tepki oranları incelendiğinde katılımcının tüm oturumlarda %100 ölçütünün altına düşmediği görülmektedir.

4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada sosyal geçerlik verileri (a) katılımcı bireylerden, (b) katılımcıların ebeveynlerinden ve (c) akademisyenlerden toplanarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu bölümde analizler sıralı başlıklar halinde ayrı bölümlerde yer almaktadır. Sosyal geçerlik sorularında çevrimiçi eğitimin önemi, uygulanabilirliği, DBÖ' nün etkililiği, uygulanabilirliği ve önemine, son olarak bağımlı değişkenin uygunluğu ve önemine yönelik sorulara yer verilmiştir.

4.2.1.Katılımcı Bireyler İçin Sosyal Geçerlik Bulguları: Katılımcılar için sosyal geçerlik verileri uygulamanın tamamlanmasının ardından Zoom ya da WhatAapp üzerinden yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Katılımcılara ilk olarak *"Seninle Zoom üzerinden görüşerek çalışma yapmamız hakkında ne düşünüyorsun? Sence çalışma kolay mıydı yoksa zor muydı?"* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar *zor, kolay ve başlangıçta zor olmak* üzere farklılık göstermektedir. Örneğin; Ayşe soruya ilişkin düşüncesini "*İlk başta biraz zordu tabi. Zamanla yapınca alışıyosun."* diyerek cevaplamıştır.

Katılımcılara sorulan bir başka soru *"Ben sana ne öğrettim?"* sorusudur. Katılımcıların üçü de bu soruya *yabancı kişileri ilgili sosyal medya uygulaması üzerinden engelleyip ebeveyne haber verme* cevabını vermişlerdir. *"Benim sana öğrettiğim becerileri günlük hayatında kullanabileceğini düşünüyor musun?"* sorusuna katılımcılar *yabancılardan korunmak için kullanabileceklerini* ifade etmişlerdir. *"Sana öğrettiğim beceriler sence önemli mi? Önemliyse neden önemli?"* sorusuna katılımcılar *"Önemli."* cevabını vermişlerdir. Bunun sebebi sorulduğunda katılımcıların tamamı *güvenliğini sağlamak ve tehlikeli durumlardan korunmak* için önemli olduğunu ifade eden cevaplar vermişlerdir.

"Benim sana ……..(örn: Instagram'ı /WhatsApp'ı güvenli kullanmayı) öğretirken senin en çok hoşuna giden şey ne oldu?" sorusuna katılımcılar *yabancılardan korunmayı öğrenmek ve araştırmacıyla kurulan iletişim* cevabını vermişlerdir. Örneğin; Ayşe *"Tanımadığım kişileri engellemek oldu mesela. Hesabımı gizlemek oldu. Mesela hesabımı gizleyebiliyorum. Sadece kendi arkadaşlarım görüyo mesela bunu. Instagramdaki hesabımı da gizledim. Şey yaptım. Gizledim işte şey yaptım. Sadece onları arkadaşlarım görüyor."* diyerek güvenliğini sağlamak adına ek önlemler aldığından bahsetmiştir. Miray ise *"Seninle*

olan sohbetim, enerjin, konuşman, eylencen, gülme, kahkaha atma yani o oldu." cevabını vermiştir. *"Benim sana ……..(örn: Instagram'ı/WhatsApp'ı güvenli kullanmayı) öğretirken seni rahatsız eden bir şey oldu mu?"* sorusuna katılımcıların biri *hayır* cevabını verirken iki katılımcı ise tekrarlanan çalışmalar yapmayı *rahatsız edici* bulduklarını ifade etmişlerdir. *"Zoom üzerinden ya da bu şekilde uzaktan eğitim almak hakkında ne düşünüyorsun?"* sorusuna katılımcılar uzaktan uygulama yapmanın onlar için *uygun* olduğunu ifade etseler de tamamı *yüz yüze eğitimi* tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. *"Zoom üzerinden görüşmeler yaparak başka konularda çalışmak ister misin?"* sorusuna katılımcılar "*Evet."* cevabını vermişlerdir. Ek olarak Miray her gün çalışılan konunun değişmesi koşuluyla çalışma yapmak istediğini de ifade etmiştir. Ayşe ise *"Ben Tiktok yok ama şey var bende Messenger var, Instagram var, şey var Facebook var. Üçü de şey yapmak isterim. Hesap nasıl gizlenir nasıl şey yapılır onu çok isterdim mesela."* ifadesiyle izleyen çalışmalara yönelik önerilerini de belirtmiştir. *"Başka öğretmenlerle Zoom üzerinden çalışmalar yapmak ister misin?"* sorusuna katılımcıların tamamı *"Seninle yapmak isterim."* cevabını vermişlerdir. Ek olarak Miray, tanıdığı bir başka öğretmeninin daha ismini söyleyerek çalışabileceği cevabını vermiştir.

4.2.2. Ebeveynler İçin Sosyal Geçerlik Bulguları: Araştırmanın ebeveynler için sosyal geçerlik verileri araştırma tamamlandıktan iki ay sonra katılımcıların anneleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonrasında elde edilmiştir. Bu amaçla ebeveynlere ilk olarak ***"****Bu çalışma kapsamında çocuğunuza güvenli telefon/sosyal medya kullanımına yönelik bir beceri öğretildi. Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?"* sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin tamamı hedef beceri hakkında *olumlu* görüşler ifade etmişler ve çocuklarına olan güvenlerinin arttığı yanıtını vermişlerdir. Ebeveynlere yöneltilen bir başka soru ise *"Çalışma kapsamında çocuğunuza öğretilen güvenli telefon/sosyal medya kullanımı becerisinin çocuğunuzun yaşamında ne gibi değişiklikler meydana getireceğini düşünüyorsunuz?"* sorusudur. Ebeveynler bu soruya da çocuklarına olan *güvenlerinin arttığı, öz belirlemeyi desteklediği* ve çocuklarının öğrendikleri becerileri farklı sosyal medya uygulamalarına da genelleyebildiklerini gördükleri cevaplarını vermişlerdir. Örneğin Betül'ün annesi: *"Yani ee şu anda sadece WhatsApp'ı var. Bi de Instagram'ı var. Ee yani oralarda yanlış bi ya da her önüne çıkan paylaşımı beğenmediği, e takip ettiği insanların belirli olduğu, ekstradan birini eklemediğini ve istek göndermediğini fark ediyorum yani."* diyerek görüşünü açıklamıştır. Ardından ebeveynlere *"Çocuğunuza çevrimiçi ortamda başka güvenlik becerilerinin de öğretilebileceğini düşünüyor musunuz?"* sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynler bu soruya "Evet." yanıtını vermişlerdir. Devamında ise bunların ne tür beceriler olabileceği sorulmuştur.

Ebevenler bu soruya çocuklarının *ihtiyaçları doğrultusunda belirlenecek beceriler, görüntülü konuşmalar sırasında güvenliği sağlama, iyi dokunuş ve kötü dokunuşun öğretimi* yanıtlarını vermişlerdir.

"Çalışmanın hoşunuza giden yönleri nelerdir?" sorusuna ebeveynler *öğretiminin gerçekleşmiş olması* ve *güvenin artması* cevaplarını vermişlerdir. Ayrıca hedeflenen konunun eğlenceli bir akışta sunumu, hedeflenen becerilerin öğretiminde sadece olumlu ifadelere yer verilmiş olması da ebeveynlerin vurguladıkları diğer bir noktadır. Örneğin Ayşe'nin annesi:

> *"Bir kere arkadaşça hani yaklaşılması, Ayşe'ye hani dikte olarak değil de böyle daha tatlı bi dille bunun hani hatta bu fark edilmeden araştırma yapılmasının hani işte Ayşe'yi yönlendirmenin ya da böyle hani bilinçli bi şey yapıldığını bilmeden aslında yapılması çok güzeldi. Fark ettirilmeden bi şeyler öğretildi. O çok güzeldi. Artımız buydu..."*

cümleleriyle düşüncesini ifade etmiştir. *"Çalışmanın hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir?"* sorusuna ise ebeveynlerin tamamı *olmadığı* yanıtını vermişlerdir.

"Çocuğunuzla yürütülen çalışmanın öğretim aşamasında görseller ve sözlü açıklamalardan oluşan sunum, hedeflenen güvenlik becerisine ilişkin bir video kullanılmış ve hemen ardından çocuğunuzla birebir denemeler gerçekleştirilerek geri bildirim sunulmuştur. Bu konu hakkındaki düşünceniz nedir?" sorusuna ebeveynlerin tamamı; *sonucun önemli olduğu ve sonuçtan memnuniyet duydukları* cevaplarını vermişlerdir. Örneğin Betül'ün annesi: *"Betül hep benden bi şeyleri saklıyodu. Yani hatalı olsun olmasın. Aslında hiçbir ı sebep yok. Gelen bir meseja mesela cevap vermiş ya da vermemiş onu bile benden saklıyodu. Ama şimdi öyle değil"* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Ardından ebeveynlere *"Çalışmanın uzaktan gerçekleşmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?"* sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynler bu soruya uzaktan çalışmanın çocuklarının hedef beceriyi edinmelerinde *etkili* olduğunu düşündükleri cevaplarını vermişlerdir. Ek olarak Betül'ün annesi *"Yani ı uzaktan yani daha yakın olsaydı belki daha çok farklı olurdu. Ama pandemi sürecinde siz bizim hayatımıza bir renk kattınız. Yani uzaklığı hiç şey değildi yani. Gerçekten. Hani hiç sıkıntı değildi."* diyerek yüz yüze eğitimin hedef becerinin öğretiminde daha hızlı sonuç vereceğini düşündüğünü ifade etmiştir.

4.2.3. Akademisyenler İçin Sosyal Geçerlik Bulguları: Uygulama bittikten sonra araştırma sürecinin açıklandığı yazılı bir belge ile sosyal geçerlik soruları özel eğitim alanında doktor unvanına sahip altı öğretim üyesine e-posta yoluyla iletilmiştir. Gönderilen e-postalara dört öğretim üyesi dönüş yapmış ve soruları yazılı olarak cevaplandırmışlardır. Sosyal geçerlik verilerinin elde edilmesinde akademisyenlere ilk olarak *"Gelişimsel yetersizlik tanılı*

ergenlere ve yetişkinlere sosyal medya kullanımının öğretimine ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Akademisyenlerin tamamı sosyal medya kullanımı öğretimini *çağımızın ihtiyacı* olarak tanımlamış ve tehlikelerden korunmak için *gerekli ve önemli* olduğunu ifade etmişlerdir. Bir akademisyen ise sosyal medya kullanımı öğretiminin yalnızca tehlikelerden korunma amacıyla değil, aynı zamanda güvenliği tehdit edici davranışlarda bulunmama öğretimini de kapsaması gerektiğini ifade etmiştir.

"Zihin yetersizliği tanılı ergenlere ve yetişkinlere güvenli sosyal medya kullanımı için neler yapılabilir?" sorusu akademisyenler tarafından; *farklı öğretim yöntemlerinin kullanımı*, *öğretmen ve aile eğitimi programlarının geliştirilmesi, korunma amacıyla karşılaşılma olasılığı olan çeşitli değişkenlerin belirlenerek öğretiminin yapılması, siber zorbalıkla karşılaşılması durumunda yapılabileceklerin (başvurulacak kurum ve kişiler) öğretimi* şeklinde açıklanmıştır. A2 ise sorulan soruya

> *"Öncelikle sosyal medya üzerinden paylaşılması uygun olan/olmayan içerik ayrımını yapmanın öğretilmesi gerekir. Ardından kendisine yönelik olarak uygun olmayan içeriklerin paylaşımı (doğrudan mesajlar, talepler, vb) halinde yapması gerekenlerin öğretilmesi önemlidir. Bu öğretimler ile birlikte sosyal medya kullanımına zaman kısıtlaması getirilmesi, kişinin sosyal medya paylaşımları ve kendisiyle iletişime giren kişiler hakkında yetişkinle konuşmak üzere yüreklendirilmesi gibi ek çabalar da gösterilebilir."*

yanıtını vererek bireylerin her zaman bir yetişkine haber vermekle ilgili istekli olmayabileceklerini de vurgulamıştır.

"Ergenlere ve yetişkinlere güvenli sosyal medya kullanımının öğretiminde davranışsal beceri öğretimi kullanımının yararları var mıdır? Varsa nelerdir?" sorusuna akademisyenler DBÖ'nün doğası gereği *farklı bileşenleri içermesi, genelleme ve öğrenilen davranışların sürdürülmesinde etkili bir yöntem olması* gerekçeleriyle güvenli sosyal medya kullanımında tercih edilmesi gereken bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca A1; *"Öğretmenler ve uzmanlar olduğu kadar anne babalar ağabey ve kardeşler gibi paraprofesyoneller de kullanabilir."* cümlesiyle DBÖ'nün GY tanısı olan bireylere farklı kişiler tarafından uygulanarak güvenli sosyal medya kullanımının öğretilebileceğini vurgulamıştır.

"Ergenlere ve yetişkinlere güvenli sosyal medya kullanımının öğretiminde davranışsal beceri öğretimi kullanımının dezavantajları olabilir mi? Olabileceğini düşünüyorsanız sizce nelerdir?" sorusuna akademisyenler *genelleme* ve *olumsuz yaşantıya maruz kalma* cevaplarını vermişler ancak iyi yapılacak planlamayla bunların bir dezavantaj olmadığını ifade etmişlerdir. *"Öğretimin çevrimiçi sunulmasının ne gibi avantajları olabilir?"* sorusuna

verilen cevaplar ise *farklı coğrafyalara ulaşım kolaylığı, ekonomiklik, eğitimde süreklilik* cevaplarını vermişlerdir. Akademisyenlere yöneltilen bir başka soru ise *"Öğretimin çevrimiçi sunulmasının ne gibi dezavantajları olabilir?"* dir. Öğretimi sunacak kişiden kaynaklanan *güvenli olan/olmayan bireyleri ayırt etmeye ilişkin yaşanabilecek güçlükleri barındırması, ses ve görüntü kayıtlarının gizlilik içinde saklanmasında titizlik gösterilmemesi sonucu ilgisiz kişiler tarafından izlenme olasılığının bulunması, teknik aksaklıklar yaşama olasılığı barındırması* dezavantajları akademisyenler tarafından belirtilen dezavantajlardandır. Örneğin; A4 *"Bağlantı sorunları, internet altyapısının olmaması, donanım/ekipman zorunluluğu bulunması, etkileşimin sınırlı olması, özel gereksinimli bireylerde öz-yönetim becerilerinin sınırlı olması nedeniyle yetişkin yönlendirmesine gereksinim duyulabilmesi sayılabilecek dezavantajlarındandır."* diyerek çevrimiçi eğitimin olası dezavantajlarını açıklamıştır.

"Öğretim için seçilen becerinin işlevsel olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna akademisyenler seçilen becerinin *işlevsel* olduğunu düşündükleri yanıtını vermişlerdir. Bu durumun gerekçesi olarak ise GY olan bireylerin niyet okuma, doğru/yalan arasındaki farkı anlayamama, sosyal medyanın kullanımının çağın bir gereği olmasıyla GY olan bireylerin *sevgi, ilgi, duygusal bağ kurma ihtiyaçlarını çevrimiçi uygulamalar üzerinden giderme* durumu gerekçelerinden bahsetmişlerdir. A2 bu soruya ilişkin görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> *"İşlevsel buluyorum. Gelişimsel yetersizliği olan ergen/yetişkin bireyler sosyal medyaya yönelik yoğun bir ilgi içerisindedir. Gün içinde gerçekleştirebilecekleri fazlaca etkinlikleri de olmadığından sosyal medya uygulamalarında çok uzun saatler vakit geçirebilmektedirler. Ayrıca onaylanma ve sosyal ilgi gereksinimleri de bulunduğundan kötü niyetli kişiler tarafından sosyal medya uygulamalarında yönlendirilmeleri ve kandırılmaları olasılığının yüksek olduğunu düşünüyorum. Sosyal medya ya da mobil mesajlaşma uygulamalarını kullanmalarının kısıtlanması ya da yasaklanması ise bir hak ihlali olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla kullanmalarına olanak sağlanırken güvenliklerinin sağlanması da önemli bir gereksinimdir. Tüm bu gerekçelerle, bu çalışmada seçilmiş olan becerinin kazandırılmasını çok gerekli ve önemli buluyorum."*

"Sizce bu çalışmada gerçekleştirilen uygulama süreci öğretim ortamlarına aktarılabilir mi?" sorusuna akademisyenlerin tamamı *aktarılabileceği* yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerinin gerekçesi sorulduğunda ise akademisyenler; *seçilen becerinin işlevsel olması* ve *çevrimiçi ortamda çalışmanın yürütülmüş olması* ifadelerini kullanmışlardır.

"Bu çalışmada gerçekleştirilen uygulama ebeveynler, akranlar ya da öğretmenler aracılığıyla sunulabilir mi?" sorusuna tüm akademisyenler *sunulabilir* yanıtını vermişlerdir. A2 ise *"Evet. Hatta davranışsal beceri öğretiminin kullanımı kendilerine açıklanarak yüksek uygulama güvenirliği ile uygulama yapabilmeleri sağlandığında, bu kişiler tarafından öğretilmesi çok daha işlevsel olabilir."* diyerek DBÖ'nün ayrıntılı olarak açıklanmasıyla güvenli sosyal medya kullanımı öğretiminin ebeveynler, akranlar ya da öğretmenler tarafından uygulanmasının uygunluğunu açıklamış ve önermiştir.

Çalışmanın olası yararlarının neler olabileceği sorulduğunda akademisyenler; *tehditlerden korunma sağlaması, ileriki araştırmalar için örnek olması, alanyazına katkı sunması, çağın ihtiyaçlarına yönelik bireylerin gereksinimlerini karşılaması* cevabını vermişlerdir. Araştırmanın sınırlılıkları sorulduğunda ise *zorba kişiler tarafından sürekli yeni yollar geliştirilmesiyle genellemeye ilişkin güçlükler yaşanmasını ve katılımcı sayısını* bir sınırlılık olarak bildirmişlerdir. Katılımcı sayısının az olması ise sınırlılıklardan bir diğeri olarak açıklanmıştır. A4 katılımcı sayısına ilişkin sınırlılığı; *"Katılımcı sayısının sınırlı olması. Ancak özel eğitim alanında yapılan çalışmalarda benzer özellikler gösteren katılımcı sayısına ulaşma sınırlılığı deneysel araştırmaların genel bir sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır."* cümlesiyle açıklamıştır.

"Uzaktan öğretime ilişkin gelecek çalışmalara yönelik önerileriniz nelerdir?" sorusuna akdemisyenler *uygulamaların yaygınlaştırılması, öğreten-öğrenen etkileşiminin artırılması, etkililik ve verimliliğin artırılması, yeni uzaktan öğretim programlarının geliştirilerek yaygınlaştırılması* cevaplarını vermişlerdir. *"Güvenli sosyal medya, internet vb. kullanımına ilişkin gelecek çalışmalara yönelik önerileriniz nelerdir?"* sorusu yöneltildiğinde akademisyenler, *sosyal medya içerikli çalışmaları yaygınlaştırma, aile ve öğretmen eğitimini hedefleyen çalışmalar planlama, farklı yetersizlik gruplarıyla yeni çalışmalar yürütme ve umut vaat eden uygulamalara yönelik yeni etkililik araştırmalarının planlanması* önerilerinde bulunmuşlardır.

5.BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ZY olan bireylere kötü niyetli mesajlardan korunma becerisinin öğretiminde çevrimiçi sunulan DBÖ'nün etkisi incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerliğini belirleyebilmek amacıyla araştırma katılımcılarının, ebeveynlerinin ve öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular, çevrimiçi ortamda DBÖ ile öğretimi sunulan kötü niyetli mesajlardan korunma becerisini katılımcıların edindiklerini, farklı kişi, ortam ve talep türlerine genelleyebildiklerini ve edindikleri becerileri sergilemeyi sürdürdüklerini göstermektedir. Dolayısıyla bağımsız değişkenin katılımcılar üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerlik verileri; katılımcıların araştırma sürecine dair olumlu görüşler belirtseler de tamamının yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini göstermektedir. Araştırmanın bir diğer katılımcıları olan ebeveynler ve öğretim üyeleri ise araştırmayı etkili bulduklarına ve çevrimiçi ortamda yapılacak kötü niyetli mesajlardan korunmanın öğretimini içeren araştırmaları desteklediklerine yönelik olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde DBÖ ve yerinde öğretim ile ZY olan bireylere istismardan korunma (Bollman ve Davis, 2009; Miltenberger vd., 1999), yangın güvenliği (Houvouras ve Harvey, 2014; Knudson vd., 2009), iş yerinde mağduriyetten korunma (Peterson vd., 2021), zorbalıktan korunma (Stannis vd., 2019), kaçırılmaktan korunma (Egemo- Helm vd., 2007; Fisher vd., 2013; Miltenberger vd., 1999; Shanchez ve Miltenberger, 2015) gibi becerilerin öğretiminin hedeflendiği çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmaların sonuçları icelendiğinde etkili (Egemo-Helm vd., 2007; Halseltine ve Miltenberger, 1990; Gast vd., 1994; Lumley vd., 1998; Miltenberger vd., 1999) ve karışık (Fisher vd., 2013; Knudson vd., 2009; Shanchez ve Miltenberger, 2015) sonuçların yer aldığı bulgular görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda DBÖ'nün katılımcılar üzerinde etkili bir uygulama olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmanın bir diğer bulgusu ise DBÖ ile bireylerin edindikleri becerileri farklı mobil uygulamalara, kişilere ve talep türlerine genelleyebildikleridir. Alanyazın incelendiğinde ZY olan bireylerin DBÖ ile hedeflenen becerileri kazandıkları ancak doğal ortamlarda sergilemekte güçlük çektikleri ifade edilmiştir (Fisher vd., 2013). Bu çalışmaların bağımsız değişkenleri incelendiğinde üç çalışmanın yalnızca DBÖ ile planlandığı (Bollman ve Davis, 2009; Houvouras ve Harvey, 2014; Lumley vd., 1998) ve genellikle yerinde öğretimin, DBÖ

bağımsız değişkeniyle birlikte kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacılar DBÖ ile sınıf ortamında öğretimin hedef beceriye ilişkin rol oynamada etkili ancak doğal ortamda becerinin sergilenmesi için yetersiz olduğunu ifade etmektedirler (Gast vd., 1994). Ayrıca çalışmaların bulguları ZY olan bireylerin bir bağımsız değişken olarak DBÖ'nün uygulanması ile hedeflenen becerileri doğal ortamda sergileyemediklerini, bireylerin yerinde öğretime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Giannakakos vd., 2020; Peterson vd. 2021; Sanchez ve Miltenberger, 2015; Stannis vd., 2019). Bununla birlikte öğretimi yapılan becerinin kalıcığı ve genellemesinde yerinde öğretimin etkili bir strateji olduğu da öne sürülmüştür (Himle vd., 2004). Yürütülen bu çalışmanın bulguları ise yerinde öğretime ihtiyaç duymaksızın ZY olan bireylerin yeni becerileri DBÖ ile öğrenebileceği ve genelleyebileceği yönünde olduğundan alanyazınla farklılık göstermektedir.

Alanyazında DBÖ ile yerinde öğretimin birlikte kullanımıyla güvenlik becerilerinin öğretimine yer veren pek çok araştırma bulunmaktadır (örn; Peterson vd., 2021; Stannis vd. 2019). Diğer yandan yerinde öğretim ve değerlendirme yapmak her ne kadar genellemeyi sağlasa da yerinde değerlendirmelerde yanlış tepkinin ardından oturum sonlandırılarak hemen ardından yerinde öğretime yer verildiğinden yapmacık olduğu diğer bir ifadeyle gerçek yaşamı yansıtmadığı ifade edilmektedir (Fisher vd., 2013). Bu araştırmada ise günlük yoklama oturumları (yerinde değerlendirmeler) sırasında verilen yanlış tepkinin ardından katılımcıların tepkileri kaydedilmiştir. Ardından anımsatıcı öğretim oturumları düzenlenmiştir. Anımsatıcı öğretim oturumları, katılımcı günlük yoklama oturumlarında üç oturum üst üste %100 doğru tepki sergilemediğinde ve ölçütü karşılayamadığı üçüncü oturumdan bir gün sonra düzenlenmiştir. Bir başka ifadeyle yerinde değerlendirmelerin hemen ardından öğretim oturumları düzenlenmemiş, bu planlamayla uyaran kontrolünün önüne geçilmesi planlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın DBÖ değişkeniyle uygulanmış olması ve günlük yoklama oturumlarının ardından gerekirse yeniden DBÖ oturumları düzenlenerek hedef becerinin öğretiminde DBÖ'nün etkisinin ortaya konmasıyla alanyazına katkı sunduğu düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların tamamının DBÖ sunumuyla hedeflenen kötü niyetli mesajlardan korunma becerisini en az beş, en fazla sekiz uygulama oturumunda öğrendikleri ve doğal ortama genelleyebildikleri görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazınla benzer sonuçları göstermemektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın farklı bir bağımlı değişken olarak kötü niyetli mesajlardan korunma becerisinin öğretiminin hedeflenmiş olması ve farklı bulgulara ulaşılması sebebiyle alanyazını genişlettiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada araştırmanın katılımcıları Ayşe ve Betül, yoklamalar sırasında anımsatıcı öğretim oturumlarına ihtiyaç duymamıştır. Ancak üçüncü katılımcı Miray, günlük yoklamalar

sırasında üç oturum üst üste %100 ölçütünü karşılayamamış ve Miray için anımsatıcı öğretim oturumları düzenlenmiştir. Miray anımsatıcı öğretim oturumları sonrasında kendisi için hedeflenen Instagram'dan gelen kötü niyetli mesajlardan korunma becerisini yoklama oturumlarında sergilemiştir. Miray için bu bulgunun sebebi net olarak ortaya konamamakla birlikte katılımcının sosyal geçerlik görüşmelerinde aynı bağımlı değişkene ilişkin çalışma yapmayı sıkıcı bulduğunu ve çalışma sürecinde ebeveynine haber vermek istemediğini belirttiği görülmektedir. Bu gerekçe göz önünde bulundurularak katılımcının bağımlı değişkene ilişkin son basamak olan ebeveynine haber verme basamağını sergilemekten kaçındığı düşünülmektedir.

Alanyazında ZY olan bireylere DBÖ kullanılarak güvenlik becerilerinin öğretimini hedefleyen çalışmalar incelendiğinde çalışmaların tamamında Miltenberger ve meslektaşları (2003) tarafından standartlaştırılan anlatım, model olma, rol oynama ve geri bildirim basamaklarına yer verildiği görülmektedir. Yürütülen çalışmalar incelendiğinde anlatım basamağının doğrudan hedef becerinin tanımının yapılması (Stannis vd., 2019), hedef becerinin öneminin açıklanması ve hedef beceriyi örnekleyen ve örneklemeyen durumlara örnek verilmesi (Peterson vd., 2021), hedef becerinin gerekçesinin sözlü olarak açıklanması ve grup ortamında öğretim yapılıyorsa kuralların açıklanması (O'Handley vd., 2016) gibi farklı sözlü anlatımlara yer verildiği görülmüştür. Bu araştırmada ise anlatım basamağı; dikkati çekme, hedef becerinin tanımını yapma, hedef davranışın gerekçesi ve öneminin açıklanması, uygun örneğin gösterimi ve pekiştirme basamaklarından oluşmaktadır. Yukarıdaki gerekçeler göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın DBÖ'nün ilk basamağı olan anlatım basamağına yönelik standart basamaklar sunması sebebiyle alanyazına katkı sunduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu ZY olan ergen ve yetişkin bireylere çevrimiçi ortamda yeni becerilerin öğretilebileceğidir. Covid-19 küresel salgın süreciyle birlikte yüz yüze eğitime ara verilmesiyle özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetlerini alamamaları önemli bir risk unsuru olarak nitelendirilmiştir (Cox vd., 2020). Telli ve Erönal (2020) ise ZY olan bireylerin çevrimiçi eğitim uygulamalarına ulaşmakta güçlük çektiklerini ifade etmiştir. ZY olan bireylere çevrimiçi ortamda öğretim sunulmasının amaçlandığı bu çalışmada ise ZY olan bireylerin ebeveynleriyle WhasApp ve telefon görüşmesi yoluyla çevrimiçi eğitim saatleri planlanmış, ebeveynlerin Zoom uygulamasını kullanmayla ilgili yeterlikleri sağlanarak öğretim sürecinin aksamaması amaçlanmıştır. Dolayısıyla uygun planlama ve ebeveynler tarafından sunulan destekle çevrimiçi eğitimlerin planlanarak tüm bireylere bu yolla ulaşılabileceği görülmektedir.

Çevrimiçi öğretim, Covid-19 küresel salgın süreciyle birlikte pek çok uygulamacı tarafından kullanılmasıyla artan bir hızla yaygınlaşsa da bu kullanımın önkoşulları, olası etkileri ve yararları tam olarak bilinememektedir (LeBlanc vd., 2020). Çevrimiçi öğretim uygulaması özel gereksinimli bireylerin ebevenleri, eğitim personelleri ve yardımcı personellere yeni becerilerin kazandırılmasında etkili bir uygulamadır. Alanyazın incelendiğinde ise ZY olan bireylere çevrimiçi öğretim yoluyla kötü niyetli mesajlardan korunma becerisinin öğretimini hedefleyen sınırlı çalışma bulunmaktadır. Bununla birlikte Uygulamalı Davranış Analizi Dergisi (Journal of Applied Behavior Analysis, [JABA])'ne ait çevrimiçi öğretim uygulamalarının yaygınlaştırılması ve çevrimiçi öğretim uygulamasını tanıtmak amacıyla çıkarılan özel sayıda ZY olan bireylere çevrimiçi öğretim yoluyla öğretimin hedeflendiği ilk çalışma 2020'de yayımlanmıştır. Pellegrino ve Di Gennaro Reed (2020) tarafından planlanan ve yürütülen çalışmada çevrimiçi öğretim uygulamasının (görüntülü görüşme yoluyla) ZY ve GY olan iki yetişkin bireye bağımsız yaşam becerilerinin öğretimindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada seçilen bağımsız değişken yoluyla ZY ve gelişimsel yetersizlik tanısı olan yetişkin bireylere yeni becerilerin öğretilebileceği ifade edilmektedir. Ayrıca OSB olan bireylere çevrimiçi öğretim yoluyla öğretim sunulan üç çalışmada da (Ferguson vd., 2020; Nohelty vd., 2021; Pollard vd., 2020) çevrimiçi öğretim yoluyla bireylere yeni beceri ve davranışların öğretilebileceği ve yeni ortamlara genellenebileceği ifade edilmiştir. Dolayısıyla her üç araştırmanın da bulguları bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Ayrıca yürütülen bu araştırma, ZY olan yetişkin bireylere çevrimiçi ortamda bir becerinin öğretiminin hedeflendiği öncü çalışmalardan olduğundan alanyazına önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir. Çevrimiçi öğretim her ne kadar uzun yıllardır kullanılan bir uygulama olsa da ZY olan bireylere öğretim sunmada kullanımı oldukça yenidir. Ayrıca çevrimiçi öğretim yoluyla ZY olan bireylere yeni becerilerin öğretiminin hedeflendiği araştırma sayısı oldukça azdır. Dolayısıyla gelecekte de çevrimiçi öğretim yoluyla öğretim sunmayı içeren yeni çalışmalar planlanarak çevrimiçi öğretimin ZY olan bireylere öğretim sunmada etkisinin inceleneceği yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Pellegrino ve Di Gennaro-Reed (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada görüntülü görüşme yoluyla öğretim sunmada katılımcılarda taklit etme ve dinleyiciyi yanıtlama becerilerinin önkoşul beceriler olabileceği ileri sürülmektedir. Nohelty ve meslektaşları (2021) ise doğrudan çevrimiçi öğretim alacak bireyler için herhangi bir ön koşulun gerekli olmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu çalışmada ise katılımcılarda aranan önkoşul özellikler; sandalyede oturma, çevrimiçi düzenlenen bir etkinliğe 10-15 dakika süreyle katılma ve sözel

yönergeleri yerine getirmedir. Buradan hareketle çevrimiçi uygulamalarda bağımlı değişkenin de özellikleri göz önünde bulundurularak belli önkoşulların (a) taklit etme, (b) dinleyiciyi yanıtlama, (d) sandalyede oturma, (e) çevrimiçi düzenlenen bir etkinliğe 10-15 dakika süreyle katılma ve (f) sözel yönergeleri yerine getirme olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla ileride GY olan bireylerle gerçekleştirilecek öğretimlerde ve planlanacak araştırmalarda katılımcıların; (a) taklit etme, (b) dinleyiciyi yanıtlama, (d) sandalyede oturma, (e) çevrimiçi düzenlenen bir etkinliğe 10-15 dakika süreyle katılma ve (f) sözel yönergeleri yerine getirme önkoşullarına sahip olmaları önerilebilir. Yanı sıra araştırmacılar katılımcıların çevrimiçi öğretim yapılacak uygulama (örneğin; Zoom) üzerinde teknik desteğe ya da yardıma ihtiyaç duyabildiklerini ifade etmişlerdir (Ferguson vd., 2020; Nohelty vd., 2021; Pollard vd., 2021). Belirtilen koşul bireylerin çevrimiçi eğitim almalarında bir önkoşul olarak görülmese de bireylerin eğitime bağımsız olarak ulaşabilmeleri açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu gerekçelerden yola çıkılarak bireylere çevrimiçi öğretim öncesinde Zoom gibi uygulamaların kullanımının öğretiminin gerçekleştirilmesi ya da bireylerin ihtiyaç duyacakları desteklerin önceden belirlenmesinin önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu araştırmanın başlama düzeyi oturumları; hafta içi ve hafta sonu beş gün, uygulama oturumları ise haftanın her günü düzenlenmiştir. GY olan çocuklar, ergenler, genç yetişkinler ve yetişkinlere yüz yüze öğretim sunulan ortamlarda hafta içi tüm günlerde uygulama yapılsa da hafta sonunda uygulama yapılması mümkün değildir. Çevrimiçi eğitim uygulamaları, hizmete ulaşımda maliyeti düşürmesi nitelikli personele ulaşım olanağı sunması, genel anlamda alınan hizmetin maliyetini düşürmesi ve doğal ortamda müdahaleye olanak sunması gibi önemli avantajlara sahiptir (LeBlanc vd., 2020; Lindgren vd., 2016). Bu araştırmanın uygulama günlerinde sağladığı esneklik ve uygulama yapma için gereken kısa süreler göz önünde bulundurulduğunda çevrimiçi eğitim uygulamasının; uygulama için gereken zaman, uygulama yapmak için belirlenecek ortam ve uygulama günlerinin esnek olması sebebiyle oldukça ekonomik bir uygulama olma avantajına da sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Çevrimiçi öğretim hizmetlerinin ZY olan bireylere hizmet sunmada her ne kadar faydaları olsa da bu kullanım belirli teknik aksaklıkları da beraberinde getirmiştir. Lee ve meslektaşları (2014) bu aksaklıkların yazılım, donanım ya da internet bağlantısı kaynaklı yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın pilot uygulama aşamasında pilot uygulama öğrencisi yetersiz ses düzeyinden dolayı DBÖ'nün uygulanması sırasında araştırmacının sesinin yeterli düzeyde gelmediğini ifade etmiştir. Ayrıca pilot uygulama aşamasında internet bağlantısı problemi de yaşanmıştır. Her ne kadar internet bağlantısı problemi yaşamamak amacıyla katılımcıların ek

internet paketi edinmeleri sağlanmış olsa da benzer olarak ikinci katılımcı olan Betül ile yürütülen DBÖ oturumları sırasında da (yalnızca birinci uygulama oturumu) internet bağlantısı sorunu yaşanmıştır. Lee ve diğerleri (2014) ise bağlantı sorunlarının çözümünde birtakım pratik önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar; (a) kablolu bağlantı kurma, (b) aramayı yeniden başlatma, (c) programa ait yazılımı yeniden başlatma, (d) bilgisayarı yeniden başlatma, (e) sorun yaratan programları bilgisayardan kaldırma, (f) hız testi yapma, (g) hizmet sağlayıcıyla bağlantı kurma ve (h) iletişim teknolojisi desteği almadır. Bu araştırmada da bağlantı sorunlarını çözmek amacıyla önerilen basamaklar göz önünde bulundurularak bağlantı sonlandırılmış ve ardından gerekli adımlar takip edilerek uygulamanın sekteye uğramasının önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle ileri araştırmalarda ses düzeyinin artırılmasında farklı teknik donanımların kullanılarak planlama yapılması ve internet bağlantı sorunu yaşamamak için öğretimden hemen önce araştırmacı tarafından öğretim sunulacak öğrencinin de internet bağlantısının yeniden kontrolünün sağlanmasının planlanması önerilebilir.

Başta topluma katılımı destekleme olmak üzere sosyal medya kullanımının ZY olan bireylere sağladığı pek çok yarar bulunmaktadır (Caton ve Chapman, 2016). Sosyal medya kullanan ZY olan bireyler, bu kullanımı daha çok aile bireylerinden ve sınırlı düzeyde arkadaşlarından öğrendiklerini ifade etmişlerdir (Krile, 2020). Ancak sosyal medya sağladığı yararla birlikte pek çok riski de barındırdığından bireylerin sosyal medya uygulamalarını ne şekilde kullanacakları oldukça önemlidir. ZY olan bireyler ise yeni beceri ve davranışları sistematik öğretim olmaksızın öğrenmekte güçlük çekmektedirler (Harrel, 2017). Diğer yandan ZY olan yetişkin bireylerin sosyal medya kullanımıyla iletişimi artırmaya yönelik araştırmalar bulunsa da bu araştırmalar ZY olan bireylere yönelik uyarlanmış sosyal medya uygulamalarını barındırmaktadır (Raghavendra vd., 2015; Raghavendra vd., 2018). Bu uygulamaların çevrimiçi ortamda iletişimi artırdığına yönelik bulgular yer almaktadır. Ancak uyarlanan ara yüzler sınırlı kullanıcı sayısına sahiptir ve toplumsal yaşamı yansıtmamaktadır. Yanı sıra ZY olan bireyler Facebook gibi tüm toplumu kapsayan uygulamaları kullanmayı tercih etmektedirler (Caton, 2019; Shpigelman, 2017: Shpigelman ve Gill, 2014; Sorbring vd., 2017). ZY olan bireylere kötü niyetli mesajlardan korunma öğretiminin hedeflendiği bu çalışma DBÖ kullanılarak bireylere etkili bir şekilde kötü niyetli mesajlardan korunmanın öğretilebileceğini ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde ZY olan bireylere kötü niyetli mesajlardan korunmanın öğretiminin hedeflendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak ZY olan bireylere güvenli mesaj düzeylerini tanıma (Krile, 2020) ve çevrimiçi video oyunu sırasında kurulan tuzaklardan korunma (Zinicola, 2021) becerilerinin öğretiminin

hedeflendiği görülmektedir. Her iki çalışmanın da bulguları farklılık göstermektedir. Krile (2020) tarafından yürütülen araştırmada katılımcıların hedef beceriyi edinebildikleri, sürdürebildikleri ve Instagram gibi sosyal medya uygulamalarına genelleyebildikleri de ifade edilmiştir. Bu çalışmada da katılımcılar kendileri için hedeflenen becerileri edinmişler, sürdürebilmişler ve farklı sosyal medya uygulamalarına genelleyebilmişlerdir. Zinicola (2021) tarafından yürütülen çalışmanın bulgularında ise katılımcının öğretim oturumları sırasında beceriyi edinebildiği ifade edilmiştir. Ancak katılımcının öğretim oturumlarının ardından düzenlenen yerinde değerlendirmelerde hedef beceriyi sergileyemediği ve yerinde öğretim oturumu düzenlendiği ifade edilmiştir. Yürütülen bu araştırmada ise katılımcılar hedef becerileri edindikten sonra günlük yoklama oturumlarında sergilemeye devam etmişlerdir. Ancak bir katılımcı günlük yoklama oturumları sırasında hedeflenen beceri için ölçütü karşılamamış ve anımsatıcı öğretim oturumu düzenlenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusunun gerçekleştirilen her iki araştırmanın bulgularıyla da benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmanın bağımlı değişkeni göz önünde bulundurulduğunda ZY olan bireylerin sosyal medyayı nasıl güvenli kullanabileceklerinin belirlenmeye çalışıldığı öncü çalışmalardan olduğu söylenebilir. İleride de kötü niyetli mesajlardan korunma gibi güvenli sosyal medya kullanımı öğretimini hedefleyen daha fazla sayıda araştırmaların planlanması önerilebilir.

Kötü niyetli mesajlardan korunma, diğer tüm güvenlik becerilerine benzer olarak birtakım riskleri ve sınırlılıkları barındırmaktadır. Bu çalışmada, öğretimi hedeflenen kötü niyetli mesajlardan korunma becerisinde de; katılımcıların başlama düzeyinde uygun olmayan mesajlara doğrudan maruz bırakılması, sunum sırasında uygun olmayan mesajlara ait görselleri görerek bu mesajları almayı normalleştirmesi, katılımcılara farklı talep türlerini içeren ve ailelerle yapılan görüşmeler sonucunda yaşantılarını ve ilgi alanlarına dayalı mesajlar gönderilmesiyle katılımcıların saldırgan hesapları engellemek istememeleri risklerini barındırdığı düşünülmektedir. Çalışmada bu riskleri kontrol edebilmek amacıyla araştırma modeli, bağımlı değişken ve katılımcı özellikleri de göz önünde bulundurularak en az başlama düzeyi verisi almayı gerektiren model olan katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılarak desenlenmiş ve bu riskin en aza indirilmesi amaçlanmıştır. Bir diğer risk ise anlatım basamağında katılımcılara yabancılardan gelen mesajların gösterildiği görsellere maruz kalmalarıdır. Bu görsellerin kullanımı sırasında araştırmacı, anlatım basamağında açıklanan sırayı izleyerek sözel olarak bu mesajları gönderen saldırgan kişilerden ve olası risklerden bahsetmiş ve niçin bu mesajları gönderen kişilerle iletişim kurulmaması gerektiğine ilişkin gerekçelerden bahsetmiştir. Ayrıca katılımcılar bu görsellere

yalnızca DBÖ'nün ilk öğretim oturumunda (Miray için iki kez) maruz bırakılarak, riskin en aza indirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada hedef becerilerin belirlenmesi sürecinde katılımcıların ebeveynleri (anneler) ile görüşmeler yapılarak Güvenli Telefon ve Sosyal Medya Kullanımı Beceri Kontrol Listesi (Ek 3) kullanılmış ve görüşmelerde katılımcıların ilgi alanları da belirlenmiştir. Belirlenen ilgiler uygulama oturumları sırasında kötü niyetli mesaj içeriklerinin oluşturulmasında kullanılmıştır. Ancak katılımcıların ilgilerini içeren mesajların gönderilmesi, onların mesaj gönderen saldırgan hesaplarla iletişim kurmak istemesine sebep olabilmektedir.

Çalışmada yalnızca ilgi alanlarını içeren mesaj türlerine değil; rastgele seçimler yapılarak diğer üç tür mesaja da yer verilerek katılımcıların tanımadıkları kişilerden yalnızca ilgilerine yönelik mesajlar almalarının önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Bu riskin önüne geçilebilmesi amacıyla her ne kadar önlem alınmış olsa da Miray, uygulama oturumları sırasında ilgilerini içeren mesajları yanıtlamak istediğini ifade etmiştir. İzleyen günlük yoklama oturumlarında Miray ilgi alanlarına yönelik mesajlar gönderen saldırgan hesapları engelleyerek ebeveynine haber vermiş olsa da beceriyi genelleme düzeyinin belirlenmesinde Miray'a diğer katılımcılardan farklı olarak WhatsApp üzerinden ilgiye dayalı talepleri içeren mesaj türü gönderilerek Miray'ın bu beceriyi farklı kişi ve mobil uygulamaya genelleyip genellemediği incelenmiş ve Miray'ın ilgiye dayalı talepleri içeren mesajlar için de ölçütü karşılar düzeyde beceriyi genellediği ve sürdürdüğü görülmüştür.

Alanyazında ZY olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimini amaçlayan çalışmalar (Fisher vd., 2013; Stannis vd., 2019) ve sosyal medya kullanımının öğretiminin hedeflendiği çalışmalar (Raghivendra vd., 2015; Raghivendra vd., 2018) bulunmaktadır. Çalışmalar gözden geçirildiğinde üç çalışmada (Egemo Helm vd., 2007; Fisher vd. 2013; Stannis vd., 2019) katılımcıların görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Çalışmalarda katılımcıların araştırma sürecine yönelik olumlu görüşleri olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmanın sosyal geçerlik bulgularında ise katılımcılar çevrimiçi öğretime yönelik olumlu görüşler ifade etmişler ancak çevrimiçi öğretime karşın yüz yüze öğretimi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşleri açısından incelendiğinde alanyazındaki araştırma bulgularının bu araştırmayla benzer olduğu görülmektedir.

Araştırmaya yönelik ebeveyn görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde, ebeveynlerin tüm çalışma sürecine yönelik olumlu görüşler ifade ettikleri ve çocuklarına sosyal medya kullanımında destek sunmada yardım almaktan oldukça hoşnut oldukları görülmüştür. ZY olan bireylere güvenlik becerileri öğretiminin hedeflendiği çalışmalar gözden geçirildiğinde bir çalışmada ebeveynlerin olumlu görüşler ifade ettikleri

görülmektedir (Fisher vd., 2013). Öte yandan sosyal medya öğretiminin hedeflendiği sınırlı sayıdaki çalışmada (Raghivendra vd., 2015; Raghivendra vd., 2018) ebeveynlerin çalışmaya yönelik olumlu görüşler ifade ettikleri ve kendilerini çocuklarına öğretim sunmada yetersiz görerek desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularının alanyazınla benzer olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan Lumley ve meslektaşları (1998) ve Egemo-Helm ve meslektaşları (2007) tarafından yürütülen cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde DBÖ'nün etkisinin incelendiği çalışmalarda, grup evinde yaşayan katılımcılara hizmet sunan personellerin görüşleri alınarak çalışmanın sosyal geçerlik verileri belirlenmiştir. Lumley ve diğerleri (1998) tarafından yürütülen çalışmada personeller katılımcı davranışlarında gözle görülür bir değişim görmediklerini ifade etmişler ancak olumsuz bir durumun da yaşanmadığını belirtmişlerdir. Egemo-Helm ve diğerlerinin (2007) yürüttükleri ikinci araştırmada ise birinci araştırmaya benzer sosyal geçerlik soruları personellere yöneltilmiştir. Personeller çalışmanın olası bir olumsuz etkisini gözlemlemediklerini, çalışmayı önemli ve etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın sosyal geçerlik bulgularında ise ebeveynlerin bağımsız değişkenin uygulanmasıyla olumsuz bir durum gözlemlemedikleri, bağımsız değişkeni oldukça etkili buldukları daha önce ifade edilmiştir. Her üç araştırmada da bağımsız değişkenin uygulanmasına ilişkin olumsuz bir ifade yer almamaktadır. Diğer yandan Lumley ve meslektaşları (1998) tarafından yürütülen çalışmanın sosyal geçerlik bulgularında personeller bağımsız değişkenin etkili olmadığını düşündüklerini ifade etmişler, bu çalışmada ve Egemo Helm ve diğerleri (2007) tarafından yürütülen çalışmada ise bağımsız değişkenin etkili bulunduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin Egemo Helm ve diğerleri (2007) tarafından yürütülen araştırmanın sosyal geçerlik bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Diğer yandan ZY olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimini hedefleyen çalışmaların hiçbirinde akademisyen görüşlerinin belirlenmesinin hedeflenmediği görülmektedir. Oysaki ZY olan bireylere öğretim sunmada bir rehber olan akademisyenlerin alanda yapılan çalışmalara yönelik görüş ve önerileri oldukça önemlidir ve ilerleyen dönemde yapılacak çalışmalara ışık tutabilir. Araştırmanın akademisyenlere ait sosyal geçerlik verilerinde akademisyenlerin çevrimiçi öğretimi gerekli ve önemli buldukları ve yaygınlaştırılmasını önerdikleri görülmektedir. Ayrıca DBÖ'yü çeşitli bileşenleri içeren bir öğretim yöntemi olarak etkili bulduklarını, çağımızın bir gereği olan telefon ve internet kullanımının doğal getirisi olarak kötü niyetli mesajlardan korunmanın ZY olan bireylere öğretiminin oldukça önemli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırma ZY olan bireyler ve onların

yeni becerileri öğrenmesiyle doğrudan ve dolaylı olarak tüm tüketicilerin görüşlerinin belirlenmeye çalışılması yönüyle alanyazını genişlettiği düşünülmektedir. Ayrıca akademisyen görüşlerinin incelendiği sosyal geçerlik verileri incelendiğinde akademisyenlerin *yetişkini bilgilendirmek* ile ilgili kaygılarının olduğu görülmektedir. Stannis ve meslektaşları (2018) tarafından yürütülen çalışma incelendiğinde ise bir katılımcının yetişkine haber vermek istemediğini belirtmesi üzerine hedef beceri için bu basamağın kaldırıldığı ifade edilmiştir. Bu araştırmanın son katılımcısı olan Miray'da ebeveynine haber vermekle ilgili kaygıları olduğunu uygulama oturumları sırasında ifade etmiştir. Yukarıda verilen bulgulardan hareketle ZY olan bireyler için hedef beceri basamaklarının belirlenmesinde katılımcı performansının ve görüşlerinin göz önünde bulundurularak beceri basamaklarının belirlenebileceği düşünülmektedir. Son olarak araştırmanın katılımcı grubu ZY olan bireyler olsa da akademisyenlerin çalışmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı sosyal geçerlik görüşmelerinde sorular GY olan bireyleri kapsayacak biçimde düzenlenmiştir.

Yukarıda planlanan çalışmaların bulguları alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmış ve ilerleyen zamanda planlanacak araştırmalara ilişkin öneriler sunulmuştur. Bu araştırma da diğer çalışmalarda olduğu gibi birtakım sınırlara sahiptir. Aşağıda bu sınırlara ve belirtilen önerilere ek olarak önerilere yer verilmiştir.

5.1.Araştırmanın Sınırları

Araştırmanın, seçilen deneysel desen gereği üç katılımcı ile planlanmış olması ilk sınırıdır. Araştırmada yalnızca DBÖ bağımsız değişkeni kullanılarak kötü niyetli mesajlardan korunmanın öğretilmesi planlanmıştır. Araştırmanın bir sınırı da çevrimiçi ortamda düzenlenmiş olmasıdır. Araştırmanın bir diğer sınırı, kötü niyetli mesajların yalnızca katılımcılar için yabancı kişiler tarafından gönderilmesidir. Araştırma, kötü niyetli mesajlar olarak dört talep türüyle sınırlandırılmıştır. Araştırma yalnızca ZY olan ergen ve yetişkin bireyleri kapsayacak şekilde planlanmıştır. İlkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan bireyler çalışmaya dahil edilmemiştir.

5.2 Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma çevrimiçi ortamda yürütüldüğünden gerektiğinde katılımcılara fiziksel müdahalede bulunulamaması bir sınırlılık olarak kabul edilmiştir. Ayrıca araştırmada katılımcılara gönderilecek kötü niyetli mesajların gönderiminde yalnızca yabancı kişilerin profillerine yer verilmiştir. Oysaki ZY olan bireyler yakın çevreleri tarafından da istenmeyen durumlarla karşılaşarak kötü niyetli mesaj içeriklerine maruz bırakılabilirler. Dolayısıyla bunun araştırmanın bir sınırlılığı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada her bir katılımcı için bir sosyal medya uygulaması üzerinden kötü niyetli mesajlardan korunmanın öğretimi planlanmıştır. Ancak ZY olan bireyler öğrendikleri becerileri farklı ortamlara genellemekte güçlük çekebilmektedirler. Katılımcılarla çalışılan bağımlı değişkenin bir sosyal medya uygulamasını içermesi bu araştırmanın sınırlılıklarındandır. Araştırmada katılımcılara gönderilen mesaj içeriklerinin belirlenmesinde kapsayıcı bir yaklaşım izlenmiştir. Ancak internet ve sosyal ağların kullanımı arttıkça dolandırıcılar, kötü niyetli kişiler tarafından her gün yeni yollar geliştirilmektedir. Araştırmada bunun kontrolü mümkün olmadığından bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir. Katılımcılara kötü niyetli mesajlardan korunma becerisinin öğretiminde yalnızca yazılı mesaj kullanılması araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülmektedir.

5.3.Öneriler

5.3.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler: Araştırmada ZY olan bireylere kötü niyetli mesajlardan korunmada çevrimiçi DBÖ kullanılarak öğretim sunulmuştur. Alanyazın incelendiğinde eğitim personellerinin sosyal medyayı güvenli kullanımının öğretimine odaklanmadıkları, ebeveynlerin ise çocuklarının güvenliklerine yönelik endişelerinin olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma göz önünde bulundurularak uygulamacıların benzer şekilde yüz yüze ya da çevrimiçi ortamda öğretimler planlayarak ZY olan öğrencilerine kötü niyetli mesajlardan korunma başta olmak üzere çevrimiçi ortamda karşılaşılacak riskli durumları analiz ederek öğretimini içerecek uygulamalar sunmaları önerilebilir.

ZY olan bireylere öğretim sunmada görevli uygulamacılar DBÖ yoluyla ZY olan bireylerin ebeveynlerine yönelik aile eğitimleri planlayarak ebeveynlerin kötü niyetli mesajlardan korunma öğretimini gerçekleştirmelerini hedefleyebilirler. Ek olarak uygulamacılar, TikTok, Twitter, Bip, Youtube gibi farklı uygulamaların güvenli kullanımını hedefleyen öğretim planları hazırlayarak sunabilirler.

5.3.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler: Araştırmada çevrimiçi öğretim yoluyla ZY olan bireylere güvenli sosyal medya kullanımı becerilerinden biri olan kötü niyetli mesajlardan korunmanın öğretimi amaçlanmıştır. İleride aynı bağımsız değişken kullanılarak yeni araştırmaların planlanması önerilmektedir. Ayrıca bu araştırmada ZY olan bireylere öğretim sunmada bağımsız değişken araştırmacı tarafından sunulmuştur. İleriki araştırmalarda ZY olan bireylerin ebeveynleri ya da öğretmenlerine eğitim programları hazırlanarak kötü niyetli mesajlardan korunma becerisinin etkisinin araştırılacağı çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir. Ek olarak bu araştırma çevrimiçi ortamda düzenlenmiştir. İlerleyen çalışmalarda yüz yüze ve çevrimiçi öğretimin etkilerinin karşılaştırılacağı araştırmalar planlanmalıdır.

Bu araştırmada yalnızca yabancı kişiler tarafından gönderilen kötü niyetli mesajlardan korunmanın öğretimine odaklanılmıştır. Ancak sosyal medya geniş bir kullanıcı yelpazesine sahiptir. ZY olan bireyler sosyal medya kullanıcılarını tanımasalar da tanıdığı kişilerle ortak arkadaş olan yabancıları güvenli kişiler olarak tanımlayabilirler. Ayrıca ZY olan bireyler tanıdıkları sosyal medya kullanıcıları tarafından da güvenliklerini tehdit edici durumlarla karşı karşıya bırakılabilirler. İlerleyen çalışmalarda tanınan kişileri ve tanınmayan ancak sosyal medya üzerinde ortak arkadaşların olduğu kullanıcıları da içeren daha geniş bir kullanıcı yelpazesini kapsayan araştırmalara odaklanabilirler. İkinci olarak bu araştırmada hedeflenen bağımlı değişkenin öğretiminde katılımcıların yabancı kişileri ayırt edip edemedikleri ailelerinden bilgi alınarak değerlendirilmiş ancak bir önkoşul olarak sınanmamıştır. İlerleyen çalışmalarda yabancı kişileri ayırt etmenin bir önkoşul olarak sınandığı araştırmalar planlanabilir.

Bu araştırmada kötü niyetli mesajlardan korunma becerisinin öğretimine odaklanılmıştır. Ancak sosyal medya riskleri bu bağımlı değişkenle sınırlı değildir. İlerleyen çalışmalarda sosyal medya kullanımında farklı risk unsurlarına odaklanan çalışmalara yer verilebilir. Son olarak bu çalışma birebir öğretim yoluyla planlanarak gerçekleştirilmiştir. İlerleyen çalışmalarda çevrimiçi ortamda küçük grup öğretimi düzenlemesiyle öğretimlerin sunumu planlanabilir.

Araştırmacılar ZY olan ergen, genç yetişkin ve yetişkin bireylerin çevrimiçi ortamda cinsel istismar ve pornografik içerikler ve görsellerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir (Chadwick vd., 2013; Livingstone ve Haddon, 2009; Löfgren-Marteson; 2008; Löfgren-Mårtenson vd., 2015; Sorbring vd., 2017; Löfgren-Mårtenson, vd., 2018). Cinsel istismar ve pornografik içeriklerle karşılaşmak her ne kadar ZY olan bireyler için bir risk unsuru olsa da bu çalışmanın planlanmasında mesaj içerikleri titizlikle belirlenmiş ve bireylerin bu süreçte olumsuz yaşantılara en az düzeyde maruz kalmaları amaçlanmıştır. İlerleyen çalışmalarda, ZY olan bireylerin çevrimiçi ortamda karşılaşabilecekleri pornografik içerikler ve cinsel istismara uğrama riskleri göz önünde bulundurularak fotoğrafları bulanıklaştırma gibi tekniklerle bu riskleri de içeren uygulamalara yer verilebilir.

Son olarak bu çalışmada sosyal geçerlik verilerini elde edebilmek için ebeveynler, katılımcılar akademisyenlerin görüşleri alınmıştır. Toplanan veriler öznel değerlendirme yoluyla analiz edilmiştir. İlerleyen araştırmalarda sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizinde farklı analiz yöntemlerinin kullanılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Alfredsson Ågren, K., Kjellberg, A., ve Hemmingsson, H. (2019). Digital participation? Internet use among adolescents with and without intellectual disabilities: A comparative study. *New Media & Society, 22*(12), 2128 2145. https://dx.doi:10.1177/1461444819888398

Alfredsson Ågren, K., Kjellberg, A., ve Hemmingsson, H. (2020). Access to and use of the Internet among adolescents and young adults with intellectual disabilities in everyday settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *45*(1), 89-98. https://dx.doi.org/10.3109/13668250.2018.1518898

American Psychiatric Association (2013). *Diaagnostic ans statistical manual of mental disorders* (5. baskı).American Psychiatric Publishing.

Amor, A. M., Navas, P., Verdugo, M. Á., ve Crespo, M. (2021). Perceptions of people with intellectual and developmental disabilities about COVID-19 in Spain: A cross-sectional study. *Journal of Intellectual Disability Research*, *65*(5), 381-396. https://dx.doi.org/10.1111/jir.12821

Ali, M. A., Alam, K., Taylor, B., ve Ashraf, M. (2021). Examining the determinants of eHealth usage among elderly people with disability: The moderating role of behavioural. aspects. *International Journal of Medical Informatics*, *149* (2021), 1-8. https://dx.doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2021.104411

Ausenhus, J. A., ve Higgins, W. J. (2019). An evaluation of real-time feedback delivered via telehealth: Training staff to conduct preference assessments. *Behavior analysis in practice*, *12*(3), 643-648. https://dx.doi.org/10.1007/s40617-018-00326-1

Baker, B. L., Brightman, A. J., Blacher, J. B., Heifetz, L. J., Hinshaw, S. R., ve Murphy, D. M. (2004). *Steps to independence: Teaching everyday skills to children with special needs*. Brookes Publishing Company.

Balboni, G., Rebecchini, G., Elisei, S., ve Tassé, M. J. (2020a). Factors affecting the relationship between adaptive behavior and challenging behaviors in individuals with intellectual disability and co-occurring disorders. *Research in Developmental Disabilities*, *2020*(00), 1-11. https://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103718

Balboni, G., Mumbardó-Adam, C., ve Coscarelli, A. (2020b). Influence of adaptive behaviour on the quality of life of adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *33*(3), 584-594. https://dx.doi.org/10.1111/jar.12702

Bassette, L. A., Taber-Doughty, T., Gama, R. I., Alberto, P., Yakubova, G., ve Cihak, D. (2018). The use of cell phones to address safety skills for students with a moderate ID in community-based settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *33*(2), 100-110. https://dx.doi.org/10.1177/1088357616667590

Benson, S. S., Dimian, A. F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J. J., ve Symons, F. J. (2018). Coaching parents to assess and treat self-injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, *62*(12), 1114-1123. https://dx.doi.org/10.1111/jir.12456

Bentley, K., Chu, C., Nistor, C., Pehlivan, E., ve Yalcin, T. (2021). Social media engagement for global influencers. *Journal of Global Marketing*, *34*(3), 205-219. https://dx.doi.org/10.1080/08911762.2021.1895403

Bilmez, H., ve Tekin-İftar, E. (2014). Veri toplama. E. Tekin-İftar (Editör). *Uygulamalı davranış analizi* içinde *(ss. 99-143).* Vize Yayıncılık.

Bollman, J. R., ve Davis, P. K. (2009). Teaching women with intellectual disabilities to identify and report inappropriate staff to resident interactions.*Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(4), 813–817. https://dx.doi:10.1901/jaba.2009.42-813

Borgström, Å., Daneback, K., ve Molin, M. (2019). Young people with intellectual disabilities and social media: A literature review and thematic analysis. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *21*(1), 129-140. https://dx.doi.org/10.16993/sjdr.549

Boulos, M. N. K., Giustini, D. M., & Wheeler, S. (2016). Instagram and WhatsApp in health and healthcare: An overview. *Future Internet*, *8*(3), 37-50. https://dx.doi.org/10.3390/fi8030037

Bradley, N., ve Poppen, W. (2003). Assistive technology, computers and Internet may decrease sense of isolation for homebound elderly and disabled persons. *Technology and Disability*, *15*(1), 19-25. https://dx.doi:10.3233/TAD-2003-15104

Buijs, P. C., Boot, E., Shugar, A., Fung, W. L. A., ve Bassett, A. S. (2017). Internet safety issues for adolescents and adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *30*(2), 416-418. https://dx.doi.org/10.1111/jar.12250

Burghardt, G. M., Bartmess-LeVasseur, J. N., Browning, S. A., Morrison, K. E., Stec, C. L., Zachau, C. E., ve Freeberg, T. M. (2012). Perspectives–minimizing observer bias in behavioral studies: a review and recommendations. *Ethology*, *118*(6), 511-517. https://doi.org/10.1111/j.1439-0310.2012.02040.x

Carey, A. C., Friedman, M. G., ve Bryen, D. N. (2005). Use of electronic technologies by people with intellectual disabilities. *Mental Retardation*, *43*(5), 322-333.

https://dx.doi.org/10.1352/0047-6765(2005)43[322:UOETBP]2.0.CO;2

Caton, S. (2019) The use of social media and people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis. *Journal of Intellectual and Developmental Disability.41*(2), 125-129. https://dx.doi.org/10.3109/13668250.2016.1153052

Caton, S., ve Chapman, M. (2016). The use of social media and people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *41*(2), 125-139. https://dx.doi.org/10.3109/13668250.2016.1153052

Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 115-121.

Chadwick, D., Ågren, K. A., Caton, S., Chiner, E., Danker, J., Gómez-Puerta, M., Heitplatz, V., Johansson, S., Normand, C. L., Murphy, E., Plichta, P., Strnadova, I., ve F. Wallen, E. (2022). Digital inclusion and participation of people with intellectual disabilities during COVID-19: A rapid review and international bricolage. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. *Erken Görünüm.* https://dx.doi.org/10.1111/jppi.12410

Chadwick, C.C. (2019). "Online risk for people with intellectual disabilities" *Tizard Learning Disability Review*, *24*(4), 180-187. https://dx.doi.org/10.1108/TLDR-03-2019-0008

Chadwick, D., Ågren, K. A., Caton, S., Chiner, E., Danker, J., Gómez-Puerta, M., ve Wallén, E. F. (2022). Digital inclusion and participation of people with intellectual disabilities during COVID-19: A rapid review and international bricolage. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. *18*(4),1-15. https://dx.doi.org/10.1111/jppi.12410

Chadwick, D. D., ve Fullwood, C. (2018). An online life like any other: Identity, self-determination, and social networking among adults with intellectual disabilities. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *21*(1), 56-64. https://dx.doi.org/10.1089/cyber.2016.0689

Chadwick, D. D., Fullwood, C., ve Wesson, C. J. (2013). Intellectual disability, identity, and the internet. In *Handbook of Research on Technoself: Identity in a technological society.* IGI Global.

Chadwick, D., ve Wesson, C. (2016). Attrill A. ve Fullwood C. (Editörler). Digital inclusion and disability. *Applied Cyberpsychology* içinde (ss. 1-23). Palgrave Macmillan. https://dx.doi.org/10.1057/9781137517036_1

Chiner, E., Gómez Puerta, M., ve Cardona-Moltó, M. C. (2017). Internet use, risks and online behaviour: The view of internet users with intellectual disabilities and their

caregivers. *British Journal of Learning Disabilities*, *45*(3), 190-197. https://dx.doi.org/10.1111/bld.12192

Cihak, D.F., McMahon, D., Smith, C.C., Wright, R., ve Gibbons, M.M. (2015). Teaching indviduals wiht intellectual disability to email across multiple device platforms. *Research in Developmental Disabilities, 36*(2015)*,* 645-656.
https.//dx.doi:10.1016/j.ridd.2014.10.044

Clayton, M., ve Headley, A. (2019). The use of behavioral skills training to improve staff performance of discrete trial training. *Behavioral Interventions*, *34*(1), 136-143. https://dx.doi.org/10.1002/bin.1656.

Collins, B. C., Schuster, J. W., & Nelson, C. M. (1992). Teaching a generalized response to the lures of strangers to adults with severe handicaps. *Exceptionality, 3*(2), 67-80. https://dx.doi:10.1080/09362839209524798

Constantinides, E., ve Fountain, S. J. (2008). Web 2.0: Conceptual foundations and marketing issues. *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice*, *9*(3), 231-244. https://dx.doi.org/10.1057/palgrave.dddmp.4350098

Constantino, J. N., Sahin, M., Piven, J., Rodgers, R., ve Tschida, J. (2020). The impact of COVID-19 on individuals with intellectual and developmental disabilities: Clinical and scientific priorities. *American Journal of Psychiatry*, *177*(11), 1091-1093. https://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.2020.20060780

Cook, B. G., Lloyd, J. W., Mellor, D., Nosek, B. A., ve Therrien, W. J. (2018). Promoting open science to increase the trustworthiness of evidence in special education. *Exceptional Children*, *85*(1), 104-118. https://doi.org/10.1177/0014402918793138

Cox, D. J., Plavnick, J. B., & Brodhead, M. T. (2020). A proposed process for risk mitigation during the COVID-19 pandemic. *Behavior Analysis in Practice*, *13*(2), 299-305. https://dx.doi:10.1007/s40617-020-00430-1

Courtenay, K., ve Perera, B. (2020). COVID-19 and people with intellectual disability: impacts of a pandemic. *Irish Journal of Psychological Medicine*, *37*(3), 231-236. https://dx.doi.org/10.1017/ipm.2020.45

Çalışkan, M., ve Mencik, Y. (2015). Değişen dünyanın yeni yüzü: sosyal medya. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, *50*(1), 254-277. https://dergipark.org.tr/en/pub/abuhsbd/issue/32944/366052'dan alınmıştır.

Darragh, J., Reynolds, L., Ellison, C., ve Bellon, M. (2017). Let's talk about sex: How people with intellectual disability in Australia engage with online social media and intimate

relationships. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *11*(1). https://dx.doi.org/10.5817/CP2017-1-9

Davenport, C. A., Alber-Morgan, S. R., ve Konrad, M. (2019). Effects of behavioral skills training on teacher implementation of a reading racetrack intervention. *Education & Treatment of Children, 42*(3), 385- 408. https://dx.doi: 10.1353/etc.2019.0018

DiGennaro Reed, F. D., Blackman, A. L., Erath, T. G., Brand, D., ve Novak, M. D. (2018). Guidelines for using behavioral skills training to provide teacher support. *Teaching Exceptional Children, 50*(6), 373-380. https://dx.doi:10.1177/0040059918777241

Dixon, D. R., Bergstrom, R., Smith, M. N., ve Tarbox, J. (2010). A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *31*(5), 985-994. https://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2010.03.007

Egemo Helm, K. R., Miltenberger, R. G., Knudson, P., Finstrom, N., Jostad, C., ve Johnson, B. (2007). An evaluation of in situ training to teach sexual abuse prevention skills to women with mental retardation. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community Based Clinical Programs*, *22*(2), 99-119. https://dx.doi.org/10.1002/bin.234

Ethington, A. T., Spriggs, A. D., Shepley, S. B., ve Bausch, M. E. (2021). Behavior skills training for teaching and generalizing self-instruction skills for students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities, 26(2),* 319-336. https://dx.doi:10.1177/1744629521995349

Ergenekon, Y. (2019). *Zihin yetersizliği olan yetişkinler* (1. Baskı). Eğiten Kitap.

Feeney, B. J., Arvans, R. K., ve Williams, W. L. (2016). Leisure skills. In *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* (s. 871-889). Springer, Cham.

Ferguson, J., Craig, E. A., ve Dounavi, K. (2019). Telehealth as a model for providing behaviour analytic interventions to individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*(2), 582-616. https://dx.doi.org/10.1007/s10803-018-3724-5

Ferguson, J. L., Majeski, M. J., McEachin, J., Leaf, R., Cihon, J. H., & Leaf, J. B. (2020). Evaluating discrete trial teaching with instructive feedback delivered in a dyad arrangement via telehealth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *53*(4), 1876-1888. https://dx.doi.org/10.1002/jaba.773

Fetherston, A. M., ve Sturmey, P. (2014). The effects of behavioral skills training on instructor and learner behavior across responses and skill sets. *Research in Developmental Disabilities*, *35*(2), 541-56. https://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2013.11.006

Fisher, M. H., Burke, M. M., ve Griffin, M. M. (2013). Teaching young adults with disabilities to respond appropriately to lures from strangers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *46*(2), 528-533. https://dx.doi.org/10.1002/jaba.32

Flynn, S. D., ve Lo, Y. Y. (2016). Teacher implementation of trial-based functional analysis and differential reinforcement of alternative behavior for students with challenging behavior. *Journal of Behavioral Education*, *25*(1), 1-31. https://dx.doi.org/10.1007/s10864-015-9231-2

Gast, D.L., Wellons, J., ve Collins (1994). Home and community safety skills. Paul Brookes Publishing Co.

Gaunkar, R., Gadiyar, A., Kamath, V., Nagarsekar, A., Sanjeevan, V., ve Kamat, A. K. (2021). *A bio behavioral intervention combining task analysis with skill based training to train toothbrushing among children with intellectual disability. Special Care in Dentistry, 41*(5), 588–598. https:// dx.doi:10.1111/scd.12603

Giannakakos, A. R., Vladescu, J. C., Kisamore, A. N., Reeve, K. F., ve Fienup, D. M. (2020). A review of the literature on safety response training. *Journal of Behavioral Education*, *29*(1), 64-121. https://dx.doi.org/10.1007/s10864-019-09347-4

Grob, C. M., Lerman, D. C., Langlinais, C. A., ve Villante, N. K. (2019). Assessing and teaching job related social skills to adults with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *52*(1), 150-172. https://dx.doi.org/10.1002/jaba.503

Gunby, K. V., Carr, J. E., ve Leblanc, L. A. (2010). Teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *43*(1), 107-112. https://dx.doi.org/10.1901/ jaba.2010.43-107.

Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., ve Badar, J. (2020). Exceptional learners. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.926

Harrell, E. (2017). Crime Against Persons with Disabilities, 2009-2015 Statistical Tables. *Bureau of Justice Statistics.* http://www.bjs.gov/index.cfm?ty=pbdetail{&}iid=5986'dan alınmıştır.

Harris, J. C., ve Greenspan, S. (2016). Definition and nature of intellectual disability. Singh N. (Editör). *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* içinde. (11-39). Springer.

Hay-Hansson, A. W., ve Eldevik, S. (2013). Training discrete trials teaching skills using videoconference. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(11), 1300-1309. https://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2013.07.022

Heitzman Powell, L. S., Buzhardt, J., Rusinko, L. C., ve Miller, T. M. (2014). Formative evaluation of an ABA outreach training program for parents of children with autism in remote areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *29*(1), 23-38. https://dx.doi.org/10.1177/1088357613504992

Heward, W.L., Alber Morgan, S.R. ve Konrad, M. (2010). *Exceptional children:an instroduction to special education* (10th Ed.). Pearson.

Himle, M. B., Miltenberger, R. G., Flessner, C., ve Gatheridge, B. (2004). *Teaching safety skills to children to prevent gun play. Journal of Applied Behavior Analysis, 37*(1)*,* 1–9. https://dx.doi:10.1901/jaba.2004.37-1

Holmes, K. M., ve O'Loughlin, N. (2014). The experiences of people with learning disabilities on social networking sites. *British Journal of Learning Disabilities*, *42*(1), 1-5. https://dx.doi.org/10.1111/bld.12001

Hoppestad, B. S. (2013). Current perspective regarding adults with intellectual and developmental disabilities accessing computer technology. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *8*(3), 190-194. https://dx.doi.org/10.3109/17483107.2012.723239

Hood, S. A., Olsen, A. E., Luczynski, K. C., ve Randle, F. A. (2020). Improving accepting and giving compliments with individuals with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *53*(2), 1013-1028. https://dx.doi.org/10.1002/jaba.662

Houvouras IV, A. J., ve Harvey, M. T. (2014). Establishing fire safety skills using behavioral skills training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *47*(2), 420-424. https://dx.doi.org/10.1002/jaba.113

Ilğaz, M. (2019). Sosyal medya bağımlılığı: lise ve üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Marketing*, *3*(3), 238-257. https://dx.doi.org/10.30685/tujom.v3i3.63

İnci, G., ve Sönmez-Kartal, M. (2018). *Davranışsal beceri öğretimi (behavioral skills training).* M.A. Melekoğlu,28.Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı. Eskişehir: ISBN: 978-605-80966-0-8

Jang, J., Mehta, A., ve Dixon, D. R. (2016). Safety skills. Singh N. (Editör). *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* içinde (ss. 923-941). Springer.

Jenaro, C., Flores, N., Cruz, M., Pérez, M. C., Vega, V., ve Torres, V. A. (2018). Internet and

cell phone usage patterns among young adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *31*(2), 259-272. https://dx.doi.org/10.1111/jar.12388

Kaya, N. H, ve Ünal, F. (2022). Zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 53*(1), 369-389. https:dx.doi.org:10.53444/deubefd.1059725

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research.* Pearson.

Knudson, P. J., Miltenberger, R. G., Bosch, A., Gross, A., Brower-Breitwieser, C., ve Tarasenko, M. (2009). Fire safety skills training for individuals with severe and profound mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *21*(6), 523-543. https://dx.doi.org/10.1007/s10882-009-9161-9

Kırık, A. (2016). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, *21*(0), 73-94. https://dergipark.org.tr/en/pub/maruid/issue/22159/238064 'dan alınmıştır.

Kıyak, Ü. E., Tuna, D. M. ve Tekin İftar, E. (2019). Zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi: Kapsamlı betimsel analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(1), 143-176. https://dx.doi:10.21565/ozelegitimdergisi.408927

Kowalski, R. M., ve Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(3), 1201-1208. https://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.007

Kowalski, R. M., Morgan, C. A., Drake-Lavelle, K., ve Allison, B. (2016). Cyberbullying among college students with disabilities. *Computers in Human Behavior*, *57*, 416-427. https://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.044

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., ve Shadish, W. R. (2012). *Single-Case Intervention Research Design Standards. Remedial and Special Education, 34*(1), *26–38.* https://dx.doi:10.1177/0741932512452794

Krile, M. J. (2020). *Post, update, tweet, or snap? Promoting safe social media use for young adults with intellectual disability.* [Doktora tezi, University of Tennesee]. https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/5850/'dan alınmıştır.

Kuss, D. J., ve Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction a review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *8*(9), 3528-3552. https://dx.doi.org/10.3390/ijerph8093528

Lansey, K. R., Antia, S. D., MacFarland, S. Z., ve Umbreit, J. (2021). Training and coaching: Impact on peer mentor fidelity and behavior of postsecondary students with autism and intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *56*(3), 328-340.

Lattimore, J., Stephens, T. E., Favell, J. E., ve Risley, T. R. (1984). Increasing direct care staff compliance to individualized physical therapy body positioning prescriptions: Prescriptive checklists. *Mental Retardation*, *22*(2), 79.

LeBlanc, L. A., Lerman, D. C., ve Normand, M. P. (2020). Behavior analytic contributions to public health and telehealth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *53*(3), 1208-1218. https://dx.doi.org/10.1002/jaba.749

Ledbetter-Cho, K. E. (2019). *The effects of teacher-implemented video-enhanced activity schedules on the academic skills and collateral behaviors of students with autism.* [Doktora tezi, University of Texas]. https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/75049 'dan alınmıştır.

Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Davenport, K., Moore, M., Lee, A., O'Reilly, M., ve Falcomata, T. (2016). Behavioral skills training to improve the abduction-prevention skills of children with autism. *Behavior Analysis in Practice*, *9*(3), 266-270. https://dx.doi.org/10.1007/s40617-016-0128-x

Ledford, J. R. (2018). No randomization? No problem: Experimental control and random assignment in single case research. *American Journal of Evaluation*, *39*(1), 71-90. https://dx.doi.org/10.1177/1098214017723110

Ledford, J. R., ve Gast, D. L. (Editörler). (2018). *Single case research methodology*. Routledge.

Lee, K., Cascella, M., ve Marwaha, R. (2020). *Intellectual disability*. StatPearls Publishing.

Lee, H. R., Choi, J., Kim, J. H., ve Han, H. L. (2014). Social media use, body image, and psychological well-being: A cross-cultural comparison of Korea and the United States. *Journal of Health Communication*, *19*(12), 1343-1358. https://dx.doi.org/10.1080/10810730.2014.904022

Lee, J., ve Spratling, R. (2019). Recruiting mothers of children with developmental disabilities: adaptations of the snowball sampling technique using social media. *Journal of Pediatric Health Care*, *33*(1), 107-110.https://dx.doi:10.1016/j.pedhc.2018.09.011

Lee, N., Vla

descu, J. C., Reeve, K. F., Peterson, K. M., ve Giannakakos, A. R. (2019). Effects of behavioral skills training on the stimulus control of gun safety responding. *Journal of*

Behavioral Education, *28*(2), 187-203. https://dx.doi.org/10.1007/s10864-018-9309-8

Lerman, D. C., Valentino, A. L., ve LeBlanc, L. A. (2016). Discrete trial training. *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* içinde (ss. 47-83). Springer.

Lindgren, S., Wacker, D., Suess, A., Schieltz, K., Pelzel, K., Kopelman, T., ve Waldron, D. (2016). Telehealth and autism: Treating challenging behavior at lower cost. *Pediatrics*, *137*(2), 167-175. https://dx.doi.org/10.1542/peds.2015-2851O

Linn, L. A., ve Koo, M. B. (2017). Office of the national coordinator for health information technology. *Blockchain for health data and its potential use in health it and health care related research.* https://www. healthit. gov/sites/default/files/11-74-ablockchainforhealthcare. pdf 'dan alınmıştır.

Liu, X., Zhou, J., Chen, L., Yang, Y., ve Tan, J. (2020). Impact of COVID-19 epidemic on live online dental continuing education. *European Journal of Dental Education. 24*(4), 786-789. https://dx.doi:10.1111/eje.12569

Livingstone, S., ve Haddon, L. (2009). EU kids online. *Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology*, *217*(4), 236-239.

Llewellyn, G., Vaughan, C., ve Emerson, E. (2015). Discrimination and the health of people with intellectual disabilities. *International Review of Research in Developmental Disabilities, 48* (2015), 43–72. https://dx.doi:10.1016/bs.irrdd.2015.03.0.

Löfgren-Mårtenson, L. (2008). Love in cyberspace: Swedish young people with intellectual disabilities and the Internet. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *10*(2), 125-138. https://dx.doi.org/10.1080/15017410701758005

Löfgren-Mårtenson, L., Molin, M., & Sorbring, E. (2018). H@ssles and hopes on the internet: What professionals have encounter in dealing with internet use and sexuality among youths with intellectual disabilities. *International Papers of Social Pedagogy*, *1*(8), 66-82. https://dx. doi:10.5604/01.3001.0011.5851

Löfgren-Mårtenson, L., Sorbring, E., ve Molin, M. (2015). "T@ngled up in blue": Views of parents and professionals on internet use for sexual purposes among young people with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, *33*(4), 533-544. https://dx.doi.org/10.1177/1744629514563558

Luckasson, R., ve Reeve, A. (2001). Naming, defining, and classifying in mental retardation. *Mental Retardation*, *39*(1), 47-52. https://dx.doi.org/10.1352/0047- 6765(2001)039<0047:NDACIM>2.0.CO;2

Lumley, V. A., Miltenberger, R. G., Long, E. S., Rapp, J. T., ve Roberts, J. A. (1998).

Evaluation of a sexual abuse prevention program for adults with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *31*(1), 91-101. https://dx.doi.org/10.1901/jaba.1998.31-91

Lussier-Desrochers, D., Normand, C. L., Romero-Torres, A., Lachapelle, Y., Godin-Tremblay, V., Dupont, M. È., ve Bilodeau, P. (2017). Bridging the digital divide for people with intellectual disability. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *11*(1), 53-72. https://dx.doi.org/10.5817/CP2017-1-1

Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Rispoli, M., Davis, T., Lang, R., Franco, J. H., ve Chan, J. M. (2010). Training teachers to assess the challenging behaviors of students with autism using video tele-conferencing. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *45*(2)*,* 203-215. https://www.jstor.org/stable/23879807

Mayfield, A. (2008). *What is social media.* https://indianstrategicknowledgeonline.com/web/mayfield_ strat_for_soc_media.pdf? 'dan alınmıştır.

McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, S. E., ve Abbeduto, L. (2013). Distance video-teleconferencing in early intervention: Pilot study of a naturalistic parent-implemented language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, *33*(3), 172-185. https://dx.doi.org/10.1177/0271121413476348

McKenney, E. L., ve Bristol, R. M. (2015). Supporting intensive interventions for students with autism spectrum disorder: Performance feedback and discrete trial teaching. *School Psychology Quarterly*, *30*(1), 8-22. https://dx.doi.org/10.1037/spq0000060

McKenzie, K. (2007) Digital divides: the implications for social inclusion. *Learning Disability Practice, 10*(6), 16-21. https://dx.doi:10.7748/ldp2007.07.10.6.16.c4272

McLoughlin, C., ve Lee, M. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore* içinde (ss.664-675). Centre for Educational Development.

Mechling, L. C. (2008). Thirty year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *43*(3), 311-323. https://www.jstor.org/stable/23879793'dan alınmıştır.

Merritt, M. (2010). *Norton s cybercrime report: The human impact*. http://community. norton. com/t5/Ask-Marian/Norton-s-Cybercrime-Report-The-Human-Impact-Reveals-Global/ba-p/282432.' dan alınmıştır.

Merrells, J., Buchanan, A., ve Waters, R. (2018). The experience of social inclusion for

people with intellectual disability within community recreational programs: A systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *43*(4), 381-391. https://dx.doi.org/10.3109/13668250.2017.1283684

Merrells, J., Buchanan, A., ve Waters, R. (2019). "We feel left out": Experiences of social inclusion from the perspective of young adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *44*(1), 13-22. https://dx.doi.org/10.3109/13668250.2017.1310822

Miles, N. I., ve Wilder, D. A. (2009). The effects of behavioral skills training on caregiver implementation of guided compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *42*(2), 405-410. https://dx.doi.org/10.1901/jaba.2009.42-405

Miller, S. M., ve Van Heumen, L. (2021). Inclusive online research with people labeled with intellectual and developmental disabilities during the COVID-19 pandemic: Technological adaptations. *Journal of Enabling Technologies*. *15*(2), 122-135. https://doi.org/10.1108/JET-12-2020-0051

Milletler, B., ve Komisyonu, T. İ. H. İ. (1949). *Birleşmiş milletler engelli hakları sözleşmesi.* https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/612'dan alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018) *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707- 8.htm' den alınmıştır.

Miltenberger, R. G., Roberts, J. A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J. T., Long, E. S., ve Lumley, V. A. (1999). Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *32*(3), 385-388. https://dx.doi.org/10.1901/jaba.1999.32-385

Miltenberger, R. G., Redlin, J., Crosby, R., Stickney, M., Mitchell, J., Wonderlich, S., ve Smyth, J. (2003). Direct and retrospective assessment of factors contributing to compulsive buying. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *34*(1), 1-9. https://dx.doi.org/10.1016/S0005-7916(03)00002-8

Molin, M., Sorbring, E., ve Löfgren-Mårtenson, L. (2015). Teachers' and parents' views on the Internet and social media usage by pupils with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, *19*(1), 22-33. https://dx.doi.org/10.1177/1744629514563558

Molin, M., Sorbring, E., ve Löfgren-Mårtenson, L. (2017). New em@ncipatory landscapes? Young people with intellectual disabilities, internet use, and identification processes. *Advances in Social Work*, *18*(2), 645-662. https://dx.doi.org/10.18060/21428

Moore, J. W., ve Fisher, W. W. (2007). The effects of videotape modeling on staff acquisition of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *40*(1), 197-202. https://dx.doi.org/10.1901/jaba.2007.24-06

Morgan, C. A., & Wine, B. (2018). Evaluation of behavior skills training for teaching work skills to a student with autism spectrum disorder. *Education and Treatment of Children*, *41*(2), 223-232. https://dx.10.1353/etc.2018.0009

Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., ve Hong, E. R. (2016). Preparing interventionists via telepractice in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education*, *25*(4), 393-416. https://dx.doi.org/10.1007/s10864-016-9250-7

Neely, L., Hong, E. R., Kawamini, S., Umana, I., ve Kurz, I. (2020). Intercontinental telehealth to train Japanese interventionists in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education*, *29*(2), 433-448. https://dx.doi.org/10.1007/s10864- 020-09377-3

Nigro Bruzzi, D., ve Sturmey, P. (2010). The effects of behavioral skills training on mand training by staff and unprompted vocal mands by children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *43*(4), 757-761. https://dx.doi.org/10.1901/jaba.2010.43-757

Nohelty, K., Bradford, C. B., Hirschfeld, L., Miyake, C., ve Novack, M. N. (2021). *Effectiveness of Telehealth Direct Therapy for Individuals with Autism Spectrum Disorder. Behavior Analysis in Practice.*1-16. https:dx.doi:10.1007/s40617-021-00603-6

Nosik, M. R., Williams, W. L., Garrido, N., ve Lee, S. (2013). Comparison of computer based instruction to behavior skills training for teaching staff implementation of discrete-trial instruction with an adult with autism. *Research in Developmental Disabilities, 34*(1), 461-468. https://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.08.011

O'Handley, R. D., Ford, W. B., Radley, K. C., Helbig, K. A., ve Wimberly, J. K. (2016). Social skills training for adolescents with intellectual disabilities: A school-based evaluation. *Behavior Modification*, *40*(4), 541-567. https://dx.doi.org/10.1177/0145445516629938

Oudshoorn, C. E., Frielink, N., Nijs, S. L., & Embregts, P. J. (2021). Psychological eHealth interventions for people with intellectual disabilities: A scoping review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. *34*(4), 950-972. https://dx.doi.org/10.1111/jar.12877

Ólafsson, K., Livingstone, S., ve Haddon, L. (2013). *Children's use of online technologies in Europe: A review of the European evidence database. http://eprints. lse. ac. uk/50228/*'dan alınmıştır.

Olofsson, A., Larsson Lund, M., ve Nyman, A. (2018). Everyday activities outside the home are a struggle: Narratives from two persons with acquired brain injury. Scandinavian *Journal of Occupational Therapy, 1*(10), 194-203. https://dx.doi:10.1080/11038128.2018.1495

Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2015), 376-394.

Palmen, A., ve Didden, R. (2012). Task engagement in young adults with high-functioning autism spectrum disorders: Generalization effects of behavioral skills training. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(4), 1377–1388. https://dx.doi:10.1016/j.rasd.2012.05.010

Palmen, A., Didden, R., ve Korzilius, H. (2010). Effectiveness of behavioral skills training on staff performance in a job training setting for high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *4*(4), 731-740. https://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2010.01.012

Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Davies, D. K., ve Stock, S. E. (2012). Family members' reports of the technology use of family members with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(4), 402-414. https://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01489.x

Park, L. E., Crocker, J., ve Mickelson, K. D. (2004). Attachment styles and contingencies of self-worth. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30*(10), 1243-1254. https://dx.doi.org/10.1177/0146167204264000

Parsons, M. B., ve Reid, D. H. (1995). Training residential supervisors to provide feedback for maintaining staff teaching skills with people who have severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *28*(3), 317-322. https://dx.doi.org/10.1901/jaba.1995.28-317

Parsons, M. B., Rollyson, J. H., ve Reid, D. H. (2012). Evidence-based staff training: A guide for practitioners. *Behavior Analysis in Practice*, *5*(2), 2-11. https://dx.doi.org/10.1007/BF03391819

Patrick, P. A., Obermeyer, I., Xenakis, J., Crocitto, D., ve O'Hara, D. M. (2020). Technology and social media use by adult patients with intellectual and/or developmental disabilities. *Disability and Health Journal*, *13*(1), 100840. https://dx.doi.org/10.1016/j.dhjo.2019.100840

Pellegrino, A. J., ve DiGennaro Reed, F. D. (2020). Using telehealth to teach valued skills to adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *53*(3), 1276-1289. https://dx.doi.org/10.1002/jaba.734

Peterson, A. M., Fisher, M. H., Brodhead, M. T., Sung, C., ve Uher, A. (2021). Teaching

young adults with intellectual and developmental disabilities to recognize and respond to coworker victimization. *Behavioral Interventions*, *36*(4), 712-730. https://dx.doi.org/10.1002/bin.1826

Pollard, J. S., LeBlanc, L. A., Griffin, C. A., ve Baker, J. M. (2020). The effects of transition to technician-delivered telehealth ABA treatment during the COVID -19 crisis: A preliminary analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 54*(1), 87–102. *https.//dx.* doi:10.1002/jaba.803

Raghavendra, P., Hutchinson, C., Grace, E., Wood, D., ve Newman, L. (2018). "I like talking to people on the computer": Outcomes of a home-based intervention to develop social media skills in youth with disabilities living in rural communities. *Research in Developmental Disabilities*, *76*(1), 110-123. https://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.012

Raghavendra, P., Newman, L., Grace, E., ve Wood, D. (2015). Enhancing social participation in young people with communication disabilities living in rural Australia: outcomes of a home-based intervention for using social media. *Disability and Rehabilitation, 37(17), 1576–1590.* https://dx.doi:10.3109/09638288.2015.1052

Ramsten, C., Martin, L., Dag, M., ve Hammar, L. M. (2020). Information and communication technology use in daily life among young adults with mild-to-moderate intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, *24*(3), 289-308. https://dx.doi.org/10.1177/1744629518784351

Roberts, K., DeQuinzio, J. A., Taylor, B. A., ve Petroski, J. (2020). Using behavioral skills training to teach interview skills to young adults with autism. *Journal of Behavioral Education*, *30*(4), 664-683. https://dx.doi.org/10.1007/s10864-020-09389-z

Robertson, J. P., ve Collinson, C. (2011). Positive risk taking: Whose risk is it? An exploration in community outreach teams in adult mental health and learning disability services. *Health, Risk & Society*, *13*(2), 147-164. https://dx.doi.org/10.1080/13698575.2011.556185

Robinson, M. A., Mann, T. B., ve Ingvarsson, E. T. (2020). Life skills instruction for children with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *53*(1), 431-448. https://dx.doi.org/10.1002/jaba.602

Rossi, M. R., Vladescu, J. C., Reeve, K. F., ve Gross, A. C. (2017). Teaching safety responding to children with autism spectrum disorder. *Education and Treatment of Children*, *40*(2), 187-208. https://dx.doi.org/ 10.1353/etc.2017.0009

Ryan, G., Brady, S., Holloway, J., ve Lydon, H. (2019). Increasing appropriate conversation skills using a behavioral skills training package for adults with intellectual disability and

autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual Disabilities*, *23*(4), 567-580. https://dx.doi.org/10.1177/1744629517750744

Salmerón, L., Gómez, M., ve Fajardo, I. (2016). How students with intellectual disabilities evaluate recommendations from internet forums. *Reading and Writing*, *29*(8), 1653-1675. https://dx.doi.org/10.1007/s11145-016-9621-4

Sanchez, S., ve Miltenberger, R. G. (2015). Evaluating the effectiveness of an abduction prevention program for young adults with intellectual disabilities. *Child & Family Behavior Therapy*, *37*(3), 197-207. https://dx.doi.org/10.1080/07317107.2015.1071178

Sarokoff, R. A., ve Sturmey, P. (2004). The effects of behavioral skills training on staff implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*(4), *535–538.* https://dx.doi:10.1901/jaba.2004.37-535

Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J. M. T., ve Curfs, L. M. G. (2017). People with intellectual disabilities talk about sexuality: implications for the development of sex education. *Sexuality and Disability*, *35*(1), 21-38. https://dx.doi 10.1007/s11195-016-94664

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Brandley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., ve Reeve, A. (2010). Intellectual disability definition, classification, and systems of supports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R. L., ve Luckasson, R. (2015). A systematic approach to subgroup classification in intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *53*(5), 258-366. https://dx.doi.org/10.1352/1934-9556-53.5.358

Schalock, R. L., Luckasson, R., ve Tassé, M. J. (2021). Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual: Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M., Jiancheng, X., ve Lachapelle, Y. (2005). Cross-cultural study of quality of life indicators. *American Journal on Mental Retardation, 110*(4), 298-321. https://dx.doi:10.1352/0895-8017(2005)110[298:csoqol]2.0.co;2

Scherman, A. Z., Thomson, K., Boris, A., Dodson, L., Pear, J. J., ve Martin, G. (2015). Online training of discrete-trials teaching for educating children with autism spectrum disorders: A preliminary study. *Journal on Developmental Disabilities*, *21*(1), 22.

Seale, J. (2014). The role of supporters in facilitating the use of technologies by adolescents

and adults with learning disabilities: A place for positive risk-taking? *European Journal of Special Needs Education, 29*(2), 220–236. https://dx.doi:10.1080/08856257.2014.9069

Seale, J., ve Chadwick, D. (2017). How does risk mediate the ability of adolescents and adults with intellectual and developmental disabilities to live a normal life by using the Internet?. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *11*(1). https://dx.doi.org/10.5817/CP2017-1-2

Seale, J., Nind, M., ve Simmons, B. (2013). Transforming positive risk-taking practices: the possibilities of creativity and resilience in learning disability contexts. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *15*(3), 233-248. https://dx.doi.org/10.1080/15017419.2012.703967

Shapiro, M., & Kazemi, E. (2017). A review of training strategies to teach individuals implementation of behavioral interventions. *Journal of Organizational Behavior Management*, *37*(1), 32-62. https://dx.doi.org/10.1080/01608061.2016.1267066

Shireman, M. L., Lerman, D. C., ve Hillman, C. B. (2016). Teaching social play skills to adults and children with autism as an approach to building rapport. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *49*(3), 512-531. https://dx.doi.org/10.1002/jaba.299

Shpigelman, C. N. (2017). Leveraging social capital of persons with intellectual disabilities through Facebook participation: the perspectives of family members and direct support staff. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *55*(6), 407-418. https://dx.doi.org/10.1352/1934-9556-55.6.407

Shpigelman, C. N., ve Gill, C. J. (2014). How do adults with intellectual disabilities use Facebook?. *Disability & Society*, *29*(10), 1601-1616. https://dx.doi.org/10.1080/09687599.2014.966186

Simacek, J., Dimian, A. F., ve McComas, J. J. (2017). Communication intervention for young children with severe neurodevelopmental disabilities via telehealth. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*(3), 744-767. https://dx.doi.org/10.1007/s10803-016-3006-z

Sirin, N., ve Tekin İftar, E. (2016). Opinions of Turkish parents and teachers about safety skills instruction to children with autism spectrum disorders: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(8), 2653-2665. https://dx.doi.org/10.1007/s10803-016-2809-2

Snell, M.E., ve Brown, F. (2000). *Instruction of students with severe disabilities.* Merril.

Sorbring, E., Molin, M., ve Löfgren-Mårtenson, L. (2017). "I'ma mother, but I'm also a facilitator in her every-day life": Parents' voices about barriers and support for internet participation among young people with intellectual disabilities. *Cyberpsychology: Journal*

of Psychosocial Research on Cyberspace, *11*(1). https://dx.doi.org/10.5817/CP2017-1-3

Stannis, R. L., Crosland, K. A., Miltenberger, R., ve Valbuena, D. (2019). Response to bullying (RTB): Behavioral skills and in situ training for individuals diagnosed with intellectual disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *52*(1), 73-83. https://dx.doi.org/10.1002/jaba.501

Stendal, K. (2012). How do people with disability use and experience virtual worlds and ICT: A literature review. *Journal for Virtual Worlds Research*, *5*(1). 1-17. https://dx.doi.org/10.4101/jvwr.v5i1.6173

Sturmey, P. (2004). Cognitive therapy with people with intellectual disabilities: A selective review and critique. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, *11*(4), 222-232. https://dx.doi.org/10.1002/cpp.409

Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R., ve Williams, W. L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(1), 629-632. https://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2010.07.008

Sweet, K. S., LeBlanc, J. K., Stough, L. M., ve Sweany, N. W. (2020). Community building and knowledge sharing by individuals with disabilities using social media. *Journal of Computer Assisted Learning*, *36*(1), 1-11. https://dx.doi.org/10.1111/jcal.12377

Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani Jr, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., ve Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *117*(4), 291-303. https://dx.doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.291

Tassé, M. J., Balboni, G., Navas, P., Luckasson, R., Nygren, M. A., Belacchi, C., ve Kogan, C. S. (2019). Developing behavioural indicators for intellectual functioning and adaptive behaviour for ICD 11 disorders of intellectual development. *Journal of Intellectual Disability Research*, *63*(5), 386-407. https://dx.doi.org/10.1111/jir.12582

Tassé, M. J., Luckasson, R., ve Schalock, R. L. (2016). The relation between intellectual functioning and adaptive behavior in the diagnosis of intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *54*(6), 381-390. https://dx.doi.org/10.1352/1934-9556-54.6.381

Tasse, M.J. (2021). Adaptive behavior strategies for individuals with Intellectual and Developmental Disabilities: Evidence-Based Practices Across the Life Span. Lang, R. ve Sturmey P (Editörler), *Adaptive behavior and fuctional life skills across the lifespan: Conceptual and measurement issues* içinde (ss. 1-21). Springer

Nature.

Tekin İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (ss.217-254). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin İftar, E. ve Kırcaali İftar, G. (2012) *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri.* Vize Yayıncılık.

Tekin Iftar, E., Olcay, S., Sirin, N., Bilmez, H., Degirmenci, H. D., ve Collins, B. C. (2021). Systematic review of safety skill interventions for individuals with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, *54*(4), 239-250. https://dx.doi.org/10.1177/0022466920918247

Telli, M. Ö., ve Erönal, Y. (2020). *Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri.* Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlük Basımevi.

Tomlinson, S. R., Gore, N., ve McGill, P. (2018). Training individuals to implement applied behavior analytic procedures via telehealth: A systematic review of the literature. *Journal of Behavioral Education*, *27*(2), 172-222. https://dx.doi.org/10.1007/s10864-018-9292-0

Trevor, M., Park, E. Y., ve Blair, K. S. C. (2021). A meta-analysis of safety skills interventions for individuals with intellectual disabilities. *Education and Treatment of Children*, *44*(4), 309-331. https://dx.doi.org/10.1007/s43494-021-00051-5

Tsami, L., Lerman, D., ve Toper Korkmaz, O. (2019). Effectiveness and acceptability of parent training via telehealth among families around the world. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *52*(4), 1113-1129. https://dx.doi.org/10.1002/jaba.645

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2005) *Engelliler hakkında kanun.* https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5378.pdf'dan alınmıştır.

Unholz-Bowden, E., McComas, J. J., McMaster, K. L., Girtler, S. N., Kolb, R. L., ve Shipchandler, A. (2020). Caregiver training via telehealth on behavioral procedures: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, *29*(2), 246-281. https://dx.doi.org/10.1007/s10864-020-09381-7

Vismara, L. A., McCormick, C., Young, G. S., Nadhan, A., ve Monlux, K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(12), 2953-2969. https://dx.doi.org/10.1007/s10803-013- 1841-8

Wacker, D. P., Lee, J. F., Dalmau, Y. C. P., Kopelman, T. G., Lindgren, S. D., Kuhle, J., ve Waldron, D. B. (2013a). Conducting functional communication training via telehealth to

reduce the problem behavior of young children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *25*(1), 35-48. https://dx.doi.org/10.1007/s10882-012-9314-0

Wacker, D. P., Lee, J. F., Dalmau, Y. C. P., Kopelman, T. G., Lindgren, S. D., Kuhle, J., ve Waldron, D. B. (2013b). Conducting functional analyses of problem behavior via telehealth. *Journal of Applied Behavior Analysis, 46*(1), 31-46. https://dx.doi:10.1002/jaba.29

Ward-Horner, J., ve Sturmey, P. (2012). Component analysis of behavior skills training in functional analysis. *Behavioral Interventions*, *27*(2), 75-92. https://dx.doi.org/10.1002/bin.1339

We Are Social. (2021). *Digital 2021 global owerview report.* https://wearesocial.com/uk/blog/2021/01/digital-2021-uk/'dan alınmıştır.

White, P., ve Forrester-Jones, R. (2019). Valuing e-inclusion: Social media and the social networks of adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, *24*(3), 381-397. https://dx.doi.org/10.1177/1744629518821240

World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. World Health Organization.

WHOQOL Group. (1994). The development of the World Health Organization quality of life assessment instrument (the WHOQOL). *Quality of life assessment: International perspectives* içinde (ss. 41-57). Springer.

Zinicola, J. (2021). Behavioral skills training to teach online safety responses to youth with autism spectrum disorder. [Yüksek lisans tezi, Rollings Collage].https://scholarship.rollins.edu/mabacs_thesis/32 'dan alınmıştır.

Zoder-Martell, K. A., Markelz, A. M., Floress, M. T., Skriba, H. A., & Sayyah, L. E. (2020). Technology to facilitate telehealth in applied behavior analysis. *Behavior Analysis in Practice*, *13*(3), 596-603. https://dx.doi.org/10.1007/s40617-020-00449-4

Ekler

Ek 1. Katılımcı Bilgilendirme ve Onam Formu

Ek 2. Aile Bilgilendirme ve Onam Formu

Ek 3. Güvenli Telefon ve Sosyal Medya Kullanımı Beceri Kontrol Listesi

Ek 4. İstenmeyen Mesajlardan Korunma Başlama Düzeyi, Uygulama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Veri Toplama Formu

Ek 5. Başlama Düzeyi, Uygulama Günlük Yoklama Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

Ek 6. Başlama Düzeyi, Uygulama Günlük Yoklama Uygulama Güvenirliği Formu

Ek 7. Çevrimiçi Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu

Ek 8. Katılımcı Sosyal Geçerlik Formu

Ek 9. Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu

Ek-10. Akademisyen Sosyal Geçerlik Formu

Ek 11. DBÖ Öğretim Oturumu Sunumları

Ek 12. Etik Kurul Raporu

Ek 1

Katılımcı Bilgilendirme ve Onam Formu

Bu formda yer alan bilgiler bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır. Form, Gelişimsel Yetersizlik tanısı olan bireylere yazılı ve sözlü olarak aktarılacaktır.

Sevgili ……..

Bu çalışma ben ve danışmanım Özlem TOPER tarafından sosyal medyayı güvenli kullanmayı öğrenmen için planlandı. Çalışmamıza katıldığında senden günün belirli saatlerinde benimle görüntülü konuşarak sana anlatacaklarımı dinlemeni isteyeceğim. Çalışmamız sana öğretmek istediğimiz konuyu öğrendiğinde tamamlanacak.

Çalışmaya sadece sen istersen katılabilirsin. Çalışmaya başladıktan sonra sıkılırsan, devam etmek istemezsen bana veya anne-babana söyleyebilirsin. Eğer benimle çalışmayı kabul edersen çalışmamızı sadece anne-baban, ben ve benim danışmanım bileceğiz.

Benimle birlikte çalışmak istiyorsan aşağıda yer alan boşluğa imza atmanı istiyorum.

Göksu TATAR Katılımcının imzası:

E-posta: xxxxx.xxxxx@gmail.com

Telefon: 05xx xxx xx xx

Ek 2

Aile Bilgilendirme ve Onam Formu

Bu form araştırmanın olası katılımcılarının ailelerini bilgilendirme ve izinlerini alma amacıyla hazırlanmıştır. Ailelerin araştırmaya katılmayı onaylamaları halinde Katılımcı Katılım Onam Formu'nu imzalamaları beklenecektir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı zihin yetersizliği tanılı bireylere bir eğitim sunarak sunulan öğretimin katılımcı bireylerin güvenli sosyal medya kullanımına yönelik etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında çocuğunuzun gözlemlenerek sosyal medya kullanımına ilişkin davranışlarının belirlenmesi ve çocuğunuza çevrimiçi öğretim sunularak sosyal medya kullanımında olası tehlikelerden korunmayı öğretmek amaçlanmıştır

Aileden Beklentiler: Araştırma boyunca sizden çocuğunuzun düzenli olarak eğitime katılım sağlaması için hatırlatma yapmanız beklenmektedir.

Araştırma İçin Gerekli Süre: Bu araştırma için çocuğunuzun davranışları belirlenen günlerde evinizde gözlemlenecektir. Araştırma çocuğunuz hedeflenen becerileri öğrendiğinde sonlandırılacaktır.

Araştırma İçin Gerekli Belgeler: Araştırma kapsamında sizden herhangi bir belge talep edilmeyecektir.

Uygulama Sürecinin Tanıtımı: Araştırma kapsamında sizden ya da çocuğunuzdan ek bir çalışma yapması beklenmeyecektir. Araştırma sürecinde araştırmacı çocuğunuzla görüşecek ve bir öğretim yöntemi kullanarak sunum yapacaktır. Sunumlar sizin ve çocuğunuzun uygun olduğu zamanlar belirlenerek planlama yapılacak ve planlanan zamanlarda çocuğunuzun eğitim sürecine hazır bulunması beklenecektir. Ardından çocuğunuzun hedeflenen beceriyi sergileyip sergilemediğini belirleme amacıyla değerlendirme yapılacaktır.

Olası Riskler ve Beklenen Yararlar: Araştırma kapsamında çocuğunuz fiziksel ya da psikolojik olarak güvenliğini tehlikeye atacak herhangi bir durumla karşı karşıya kalmayacaktır. Araştırma sürecinde herhangi bir şüpheniz olması durumunda bunu araştırmacıyla paylaşarak bilgi vermeniz oldukça önemlidir.

Gizlilik: Bu araştırmada gizlilik oldukça önemlidir. Araştırma kapsamında elde edilecek veriler hiçbir şekilde çocuğunuzun veya sizin kimliğinizi açık edecek şekilde kullanılmayacaktır. Araştırmada çocuğunuzun gerçek kimliği yalnızca araştırmacılar tarafından bilinecektir.

Bir kez daha vurgulamak gerekirse bu araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Ancak araştırma sürecinin herhangi bir bölümünde araştırmadan çekilmeyi talep etmeniz doğrultusunda çekilme hakkınız bulunmaktadır. Ek olarak çekilmeyi talep etmeniz

durumunda şu an okulunuzdan veya destek eğitim kurumunuzdan aldığınız hizmetler bu araştırmadan bağımsızdır ve etkilenmeyecektir. Araştırmaya ilişkin herhangi bir sorunuz olması halinde aşağıda bulunan iletişim bilgilerini kullanarak araştırmacıyla doğrudan görüşme hakkına sahipsiniz.

Bu araştırma Uludağ Üniversitesi Zihin Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans programı kapsamında Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOPER danışmanlığında Göksu TATAR tarafından yürütülecektir. Bu form katılım hakkındaki görüşünüz ne olursa olsun size teslim edilecektir. Araştırmaya katılmaya kabul etmeniz halinde bir sonraki sayfada bulunan Katılım Onam Formu'nu imzalayarak araştırmacıya teslim etmeniz gerekmektedir.

Göksu TATAR
E-posta: xxxxx.xxxxx@gmail.com
Telefon: 05xx xxx xx xx

ARAŞTIRMAYA KATILIM ONAM FORMU

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Araştırmaya katılım için velisi bulunduğum katılımcının yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasını gönüllü olarak izin veriyorum. Araştırma doğrultusunda çocuğumun davranışları gözlenerek elde edilecek verilerin araştırma kapsamında kullanılmasını kabul ediyorum. Araştırmaya katılım için imzaladığım bu formun bir kopyasının bana ait olacağı konusunda bilgilendirildim.

Velinin: Tarih:

Telefon Numarası: İmza:

Ek 3

GÜVENLİ TELEFON KULLANIMI VE SOSYAL MEDYA GÜVENLİĞİ BECERİ KONTROL LİSTESİ		
Sorular	**Evet/Hayır**	**Notlar**
Kendine ait bir cep telefonu var mı?		
Kendine ait bir bilgisayarı/tableti var mı?		
Ebeveyne ait cep telefonu veya bilgisayarı kullanır mı?		
Kullandığı bir sosyal medya hesabı var mı? (Örneğin; Facebook, İnstagram, Twitter, Tiktok, Snapchat vb.) Varsa nelerdir?		
Sahip olduğu sosyal medya hesabını/hesaplarını sıklıkla kullanır mı? Kullanıyorsa sıklığı nedir?		
Çocuğunuzun kendine ait bir banka hesabı var mı?		
Güvenli ve güvenli olmayan (tanımadığı) insanları ayırt eder mi?		
Daha önce çocuğunuz, telefon ya da sosyal medya kullanımı sırasında kişisel güvenliğini tehlikeye atacak herhangi bir durumun içinde bulundu mu?		
Güvenli Telefon Kullanımı		
Telefonunda kayıtlı olmayan numaraların aramalarını yanıtlar mı/geri dönüş yapar mı?		
Telefonunda kayıtlı olmayan numaralara ait mesajlara geri dönüş yapar mı?		
Tanımadığı kişilere ait telefon numaralarını arar/ mesaj atar mı?		
Telefonuna gelen dolandırıcılık içerikli mesajları/aramaları yanıtlar mı?		
WhatsApp uygulaması kullanıyor mu?		
WhatsApp uygulamasını kullanıyorsa		

tanıdığı insanlarla bu uygulama üzerinden yazı/fotoğraf/video kullanarak haberleşir mi?		
WhatsApp uygulamasını kullanıyorsa tanımadığı insanlardan gelen yazılı mesajı/fotoğrafı/videoyu yanıtlar mı?		
Daha önce WhatsApp uygulaması üzerinden uygun olmayan içeriğe sahip bir mesaj aldıysa bunu size bildirdi mi?		
Güvenli Sosyal Medya Kullanımı		
Facebook Güvenliği		
Facebook hesabına ait şifreyi kendisinden başka bilen var mı? Varsa bu kişiler kimlerdir?		
Facebook hesabından tanıdığı insanlarla mesajlaşır mı? Mesajlaşıyorsa sıklığı nedir?		
Facebook hesabından tanımadığı insanlardan gelen mesajları yanıtlar mı?		
Facebook hesabı üzerinden tanımadığı insanlardan gelen arkadaşlık isteklerini onaylar mı?		
Facebook hesabını kullanarak tanımadığı insanlara mesaj gönderir mi?		
Facebook hesabını kullanarak tanıdığı insanlarla görüntülü konuşur mu?		
Facebook hesabını kullanarak tanımadığı insanlarla görüntülü konuşur mu?		
Facebook üzerinden tanıdığı insanlarla fotoğraf paylaşımı yapar mı?		
Facebook üzerinden tanımadığı insanlarla fotoğraf paylaşır mı?		
Facebook üzerinden gelen uygun olmayan mesajı/görseli ayırt eder mi?		

Uygunsuz içeriğe sahip mesajları yanıtlar mı?		
Uygunsuz içeriğe sahip fotoğraflara yanıt gönderir mi?		
Kendisine gelen uygunsuz içeriğe sahip herhangi bir mesajı/fotoğrafı size bildirir mi?		
Tanımadığı insanlardan gelen arkadaşlık isteklerini size bildirir mi?		
Facebook üzerinden tanımadığı insanların/grupların gönderileri altına yorum yapar, diğer insanlarla konuşur mu?		
İnstagram Güvenliği		
İnstagram hesabı herkese açık mı?		
Tanımadığı insanlardan gelen takip isteklerini size bildirir mi?		
Tanımadığı insanları İnstagram uygulaması üzerinden takip eder mi?		
İnstagram hesabına ait şifreyi kendisinden başka bilen var mı?Varsa bu kişiler kimlerdir?		
İnstagram hesabından tanıdığı insanlarla mesajlaşır mı? Mesajlaşıyorsa sıklığı nedir?		
İnstagram hesabından tanımadığı insanlardan gelen mesajları yanıtlar mı?		
İnstagram hesabı üzerinden tanımadığı insanlardan gelen arkadaşlık isteklerini onaylar mı?		
İnstagram hesabını kullanarak tanımadığı insanlara mesaj gönderir mi?		
İnstagram hesabını kullanarak tanıdığı insanlarla görüntülü konuşur mu?		
İnstagram hesabını kullanarak tanımadığı		

insanlarla görüntülü konuşur mu?		
İnstagram üzerinden tanıdığı insanlarla fotoğraf paylaşımı yapar mı?		
İnstagram üzerinden tanımadığı insanlarla fotoğraf paylaşır mı?		
Uygunsuz içeriğe sahip mesajları yanıtlar mı?		
Uygunsuz içeriğe sahip fotoğraflara yanıt gönderir mi?		
Kendisine gelen uygunsuz içeriğe sahip herhangi bir mesajı/fotoğrafı size bildirir mi?		
Tanımadığı insanlardan gelen takip isteklerini size bildirir mi?		
Instagram üzerinden tanımadığı insanların fotoğrafları altına yorum yapar, diğer insanlarla konuşur mu?		
Snapchat		
Tanımadığı insanlardan gelen takip isteklerini size bildirir mi?		
Tanımadığı insanları Snapchat uygulaması üzerinden takip eder mi?		
Snapchat hesabına ait şifreyi kendisinden başka bilen var mı?Varsa bu kişiler kimlerdir?		
Snapchat hesabından tanıdığı insanlara fotoğraf/video gönderir mi? Gönderiyorsa sıklığı nedir?		
Snapchat hesabından tanıdığı insanlara fotoğraf/video gönderir mi? Gönderiyorsa sıklığı nedir?		
Snapchat hesabı üzerinden tanımadığı insanlardan gelen arkadaşlık isteklerini		

onaylar mı?		
Uygunsuz içeriğe sahip mesajları yanıtlar mı?		
Uygunsuz içeriğe sahip fotoğraflara yanıt gönderir mi?		
Diğer insanlardan gelen arkadaşlık isteklerini size bildirir mi?		
Diğer insanlardan gelen fotoğrafları/videoları size bildirir mi?		
TikTok		
TikTok hesabı üzerinden seçtiği ilgi alanları hakkında bilginiz var mı? Biliyorsanız bunlar nelerdir?		
TikTok uygulamasına ait bir hesaba kayıtlı adresi var mı?		
TikTok hesabı üzerinden tanıdığı insanları takip eder mi?		
TikTok hesabı üzerinden tanımadığı hesapları takip eder mi?		
TikTok hesabını kullanarak video paylaşır mı?		
Video paylaşıyorsa bu videoların içerikleri herkes görebilir mi?		
TikTok hesabına tanıdığı insanlardan gelen mesajları yanıtlar mı?		
TikTok hesabına tanımadığı insanlardan gelen mesajları yanıtlar mı?		
TikTok hesabına gelen uygunsuz mesajları yanıtlar mı?		
TikTok hesabına gelen uygunsuz mesajları size bildirir mi?		
TikTok hesabına gelen arkadaşlık isteklerini size bildirir mi?		

Twitter		
Twitter hesabı üzerinden tanıdığı insanlarla takipleşir mi?		
Twitter hesabı üzerinden tanımadığı insanlarla takipleşir mi?		
Twitter üzerinden tanımadığı insanların tweetlerine mention atar mı?		
Twitter üzerinden tanıdığı insanların tweetlerine mention atar mı?		
Twitter üzerinden tanıdığı insanlarla mesajlaşır, fotoğraf ya da video paylaşımı yapar mı?		
Twitter üzerinden tanımadığı insanlarla mesajlaşır, fotoğraf ya da video paylaşımı yapar mı?		
NOTLAR: (Belirtilenler dışında eklemek istediğiniz noktaları buraya yazınız.		

Ek 4

Kötü Niyetli Mesajlardan Korunma Başlama Düzeyi, Uygulama, Yoklama, İzleme ve Genelleme Veri Toplama Formu

Tarih:

Hedef Davranışın Tanımı:

Süre:

Basamaklar		**1.Oturum**	**2.Oturum**	**3.Oturum**	**4.Oturum**	**5.Oturum**
1.	Telefonuna gelen mesajı açar.					
2.	Mesaj göndereni tanımıyorsa gönderen kişiyi engeller.					
3.	Kendisine gelen mesaj hakkında aile bireylerinden birine 20 dk içinde bilgi verir.					
Sergilenen davranış sayısı						
Sergilenen davranış yüzdesi						

Ek 5

Başlama Düzeyi, Uygulama, Yoklama Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

Tarih:

Hedef Davranışın Tanımı:

Basamaklar		**1.Oturum**	**2.Oturum**	**3.Oturum**	**4.Oturum**	**5.Oturum**
1.	Sosyal medya hesabına/ telefonuna gelen mesajı okur.					
2.	Mesaj göndereni tanımıyorsa gönderen kişiyi engeller.					
3.	Kendisine gelen mesaj hakkında aile bireylerinden birine bilgi verir.					
Sergilenen davranış sayısı						
Sergilenen davranış yüzdesi						

Ek 6

Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, İzleme Uygulama Güvenirliği Formu

Tarih:

Hedef Davranışın Tanımı:

Basamaklar		**1.Oturum**	**2.Oturum**	**3.Oturum**	**4.Oturum**	**5.Oturum**
1.	Sosyal medya hesabına/ telefonuna gelen mesajı okur.					
2.	Mesaj göndereni tanımıyorsa gönderen kişiyi engeller.					
3.	Kendisine gelen mesaj hakkında aile bireylerinden birine bilgi verir.					
Sergilenen davranış sayısı						
Sergilenen davranış yüzdesi						

Ek 7

Çevrimiçi Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu

Tarih:

Süre:

Basamaklar		**1.Oturum**	**2.Oturum**	**3.Oturum**	**4.Oturum**	**5.Oturum**
1	Konunun gerekçesini anlatır.					
2	Sözlü sunum yapar.					
3	Yazılı doküman sunar.					
4	Model olur. - Video ile model Olur.					
5	Rol oynama oturumlarını gerçekleştirir.					
6	Rol oynama oturumları sonrasında uygun geri bildirimleri sunar.					
Sergilenen Davranış Sayısı/ Yüzdesi						

Ek 8

Katılımcı Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu

Sevgili …….;

Seninle birlikte derslerimizi tamamladık. Sen telefonunu/sosyal medya hesabını nasıl kullanacağını, güvenliğini nasıl sağlayacağını öğrendin. Şimdi senin yaptığımız dersle ilgili görüşlerini öğrenmek istiyoruz.

1. Öğretmeninin seninle Zoom üzerinden görüşerek çalışma yapması hakkında ne düşünüyorsun? Sence çalışma kolay mıydı yoksa zor muydı?

a) Çalışmanın sana zor gelen tarafları nelerdi?

b) Çalışmanın sana kolay gelen tarafları nelerdi?

2. Öğretmeninin sana ne öğretti?
3. Öğretmeninin öğrettiği becerileri günlük hayatında kullanabileceğini düşünüyor musun?
4. Öğretmeninin öğrettiği beceriler sence önemli mi? Önemliyse neden önemli?
5. Öğretmeninin sana …….(örn: Instagramı güvenli kullanmayı) öğretirken senin en çok hoşuna giden şey ne oldu?
6. Öğretmeninin sana …….(örn: Instagramı güvenli kullanmayı) öğretirken seni rahatsız eden bir şey oldu mu?
7. Zoom üzerinden ya da bu şekilde uzaktan eğitim almak hakkında ne düşünüyorsun?
8. Zoom üzerinden görüşmeler yaparak başka konularda çalışmak ister misin?
9. Başka öğretmenlerle Zoom üzerinden çalışmalar yapmak ister misin?

Ek 9

Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu

Sevgili Anne;

Siz ve çocuğunuz gönüllü olarak katılım gösterdiğiniz çalışmayı tamamladınız. Bu kapsamda çocuğunuz telefon ve sosyal medya kullanımına yönelik sizin görüşleriniz dikkate alınarak belirlenen bir beceriyi kazandı. Bu sürece yönelik olarak görüşlerinizi belirlemek amacıyla bu formu oluşturduk. Form, çalışmamızın becerinin değerlendirildiği başlangıç süreci, çevrimiçi ortamda eğitimin düzenlendiği uygulama süreci ve sonrasını kapsayan soruları içermektedir.

Çalışmaya ilişkin görüş ve önerileriniz gelişimsel yetersizlik tanısına sahip bireylere güvenlik becerilerinin çevrimiçi ortamda sunularak öğretiminde gelecekte yürütülecek çalışmalara ışık tutacaktır. Bu sebeple hazırladığımız soruları içtenlikle yanıtlamanız oldukça önemlidir. Form açık uçlu soruların yer aldığı …sayıda sorudan oluşmaktadır. Soruları istediğiniz uzunlukta cevaplandırabileceğinizi hatırlatır katkılarınız için teşekkür ederiz.

Özel Eğitim Öğretmeni Göksu TATAR

E-posta: xxxxx.xxxxx@gmail.com

Telefon:05xx xxx xx xx

1. Bu çalışma kapsamında çocuğunuza güvenli telefon/sosyal medya kullanımına yönelik bir beceri öğretildi. Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?

……
……

2. Çalışma kapsamında çocuğunuza öğretilen güvenli telefon/sosyal medya kullanımı becerisinin çocuğunuzun yaşamında ne gibi değişiklikler meydana getireceğini düşünüyorsunuz?

……
……

3. Çocuğunuza çevrimiçi ortamda başka güvenlik becerilerinin de öğretilebileceğini düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bunlar hangi beceriler olabilir?

……
……

4. Çalışmanın hoşunuza giden yönleri nelerdir?

……
……

5. Çalışmanın hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir?

……
……

6. Çocuğunuzla yürütülen çalışmanın öğretim aşamasında görseller ve sözlü açıklamalardan oluşan sunum, hedeflenen güvenlik becerisine ilişkin bir video kullanılmış ve hemen ardından çocuğunuzla birebir denemeler gerçekleştirilerek geri bildirim sunulmuştur. Bu konu hakkındaki düşünceniz nedir?

……
……

7. Çalışmanın uzaktan gerçekleşmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

……
……

Ek 10

Akademisyen Sosyal Geçerlik Formu

Değerli Hocam,

İsmim Göksu Tatar. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı Zihin Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı'nda öğrenciyim. Danışmanlığını Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOPER'in yürüttüğü 'Çevrimiçi Davranışsal Beceri Öğretiminin Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerin Güvenli Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkisi' başlıklı bir tez çalışması gerçekleştirdim. Tez çalışması sırasında gelişimsel yetersizlik tanısı olan bireylerle çevrimiçi ortamda davranışsal beceri öğretimi basamaklarını izleyerek WhatsApp ve Instagram uygulamalarının güvenli kullanımının öğretimini hedefledik. Bu kapsamda planlanan çalışmada 17-28 yaşlar arasında üç kadın katılımcıyla çalıştık. Çalışma başlama düzeyi, uygulama, günlük yoklama, izleme, genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Zoom uygulaması kullanılarak yürütülen çalışma katılımcı bireyler için sırasıyla beş, sekiz ve dokuz başlama düzeyi oturumu, altı, beş ve sekiz rol oynama oturumu, beş, altı, ve dokuz günlük yoklama oturumundan oluşmaktadır. Ek olarak çalışma tamamlandıktan iki hafta, bir ay, iki ay ve dört ay sonrasında izleme, genelleme öntest ve sontest oturumları gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların hedef becerilere yönelik tepkilerini değerlendirme amacıyla mesajı görme, mesajı gönderen yabancıyı engelleme ve 20 dakika içinde bir yetişkine haber verme basamaklarından oluşan kontrol listesi hazırlanarak kullanılmıştır. Başlama düzeyi oturumları için katılımcılara kullandıkları uygulama üzerinden basit talepleri içeren mesajlar gönderilerek tamamlanmıştır. Çalışmada davranışsal beceri öğretimi basamakları izlenerek yürütülen ilk uygulama oturumlarında katılımcıların her biri için hedeflenen becerilere yönelik dört-beş slayttan oluşan sunum kullanılarak sözlü sunum yapılmış ve model olma basamağı için hazırlanan bir videonun sunumu yapılmıştır. Son olarak davranışsal beceri öğretiminin son basamağı olan rol oynama oturumları sırasında bireylere kullandıkları uygulama üzerinden mesaj gönderilip tepkileri izlenerek sözlü geri bildirim sunulmuştur. Davranışsal beceri öğretiminin tüm basamaklarının izlendiği ilk uygulama oturumlarının ortalama süresi 13 dakika, izleyen rol oynama oturumlarının ortalama süresi ise dört dakika 22 saniyedir. Günlük yoklama oturumları ise başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde günün farklı zamanlarında katılımcılara basit talep, ilgiye dayalı talep, otoriter mesajlar ve yardım talep eden mesajlar gönderilerek düzenlenmiştir. Çalışma sonucunda katılımcılardan her biri kendileri için hedeflenen becerileri öğrenmişler, farklı kişilere genelleyebilmişlerdir.

Yapılan çalışmayı göz önünde bulundurarak aşağıdaki sorulara ilişkin görüşlerinizi bizimle paylaşabilir misiniz?

1. Gelişimsel yetersizlik tanılı ergenlere ve yetişkinlere sosyal medya kullanımının öğretimine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

……
…….....

2. Gelişimsel yetersizlik tanılı ergenlere ve yetişkinlere güvenli sosyal medya kullanımı için neler yapılabilir?

……
…….....

3. Ergenlere ve yetişkinlere güvenli sosyal medya kullanımının öğretiminde davranışsal beceri öğretimi kullanımının yararları var mıdır? Varsa nelerdir?

……
…….....

4. Ergenlere ve yetişkinlere güvenli sosyal medya kullanımının öğretiminde davranışsal beceri öğretimi kullanımının dezavantajları olabilir mi? Olabileceğini düşünüyorsanız sizce nelerdir?

……
…….....

5. Öğretimin çevrimiçi sunulmasının ne gibi avantajları olabilir?

……
…….....

6. Öğretimin çevrimiçi sunulmasının ne gibi dezavantajları olabilir?

……
…….....

7. Öğretim için seçilen becerinin işlevsel olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız/Düşünmüyorsanız gerekçeniz nedir?

……
…….....

8. Sizce bu çalışmada gerçekleştirilen uygulama süreci öğretim ortamlarına aktarılabilir mi? Gerekçeniz nedir?

……
…….....

9. Bu çalışmada gerçekleştirilen uygulama ebeveynler, akranlar ya da öğretmenler aracılığıyla sunulabilir mi?

……

…….....

10. Sizce bu çalışmanın olası yararlarıı nelerdir?

……

…….....

11. Sizce bu çalışmanın olası sınırlılıkları nelerdir?

……

…….....

12. Uzaktan öğretime ilişkin gelecek çalışmalara yönelik önerileriniz nelerdir?

……

…….....

13. Güvenli sosyal medya, internet vb. kullanımına ilişkin gelecek çalışmalara yönelik önerileriniz nelerdir?

……

…….....

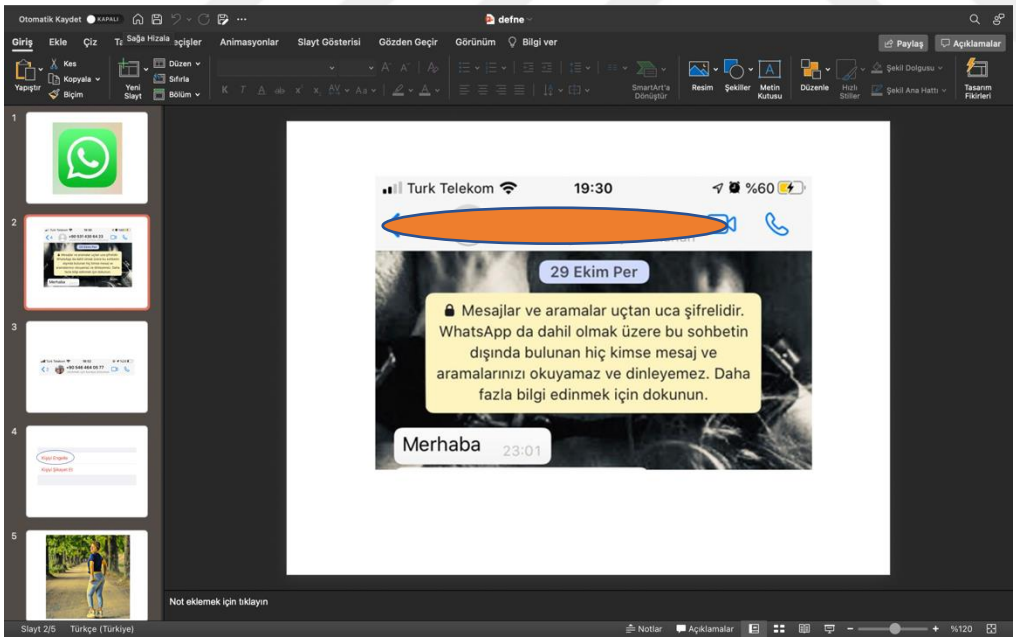
Ek 11

DBÖ Öğretim Oturumu Sunumları

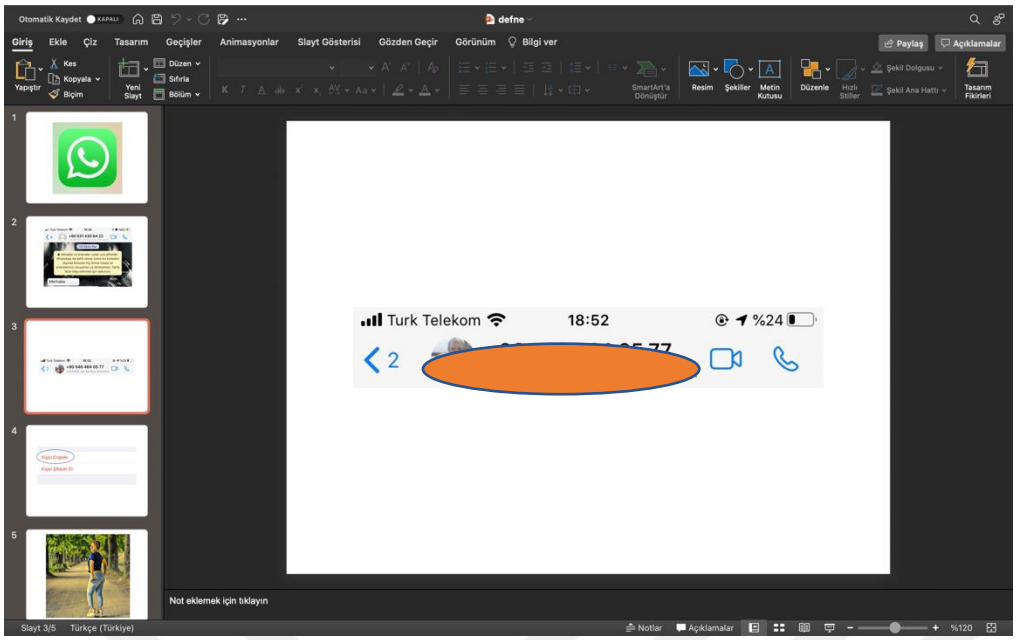
WhatsApp



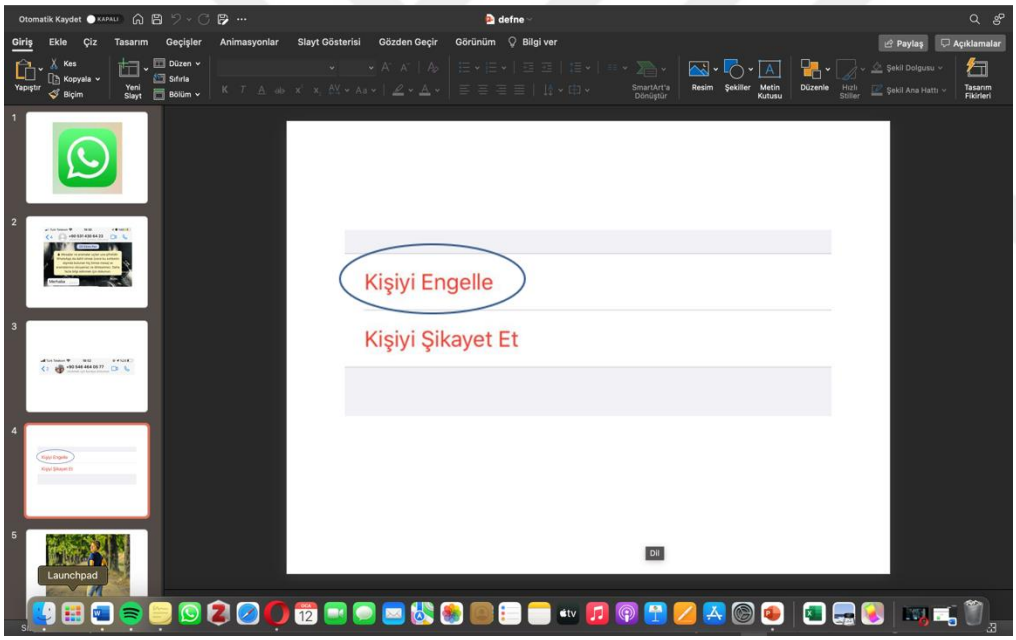
Slayt 1: Dikkati çekme, sosyal medya uygulamasının tanıtımı ve hedef davranışın gerekçesi bu görsel kullanılarak açıklanmıştır.



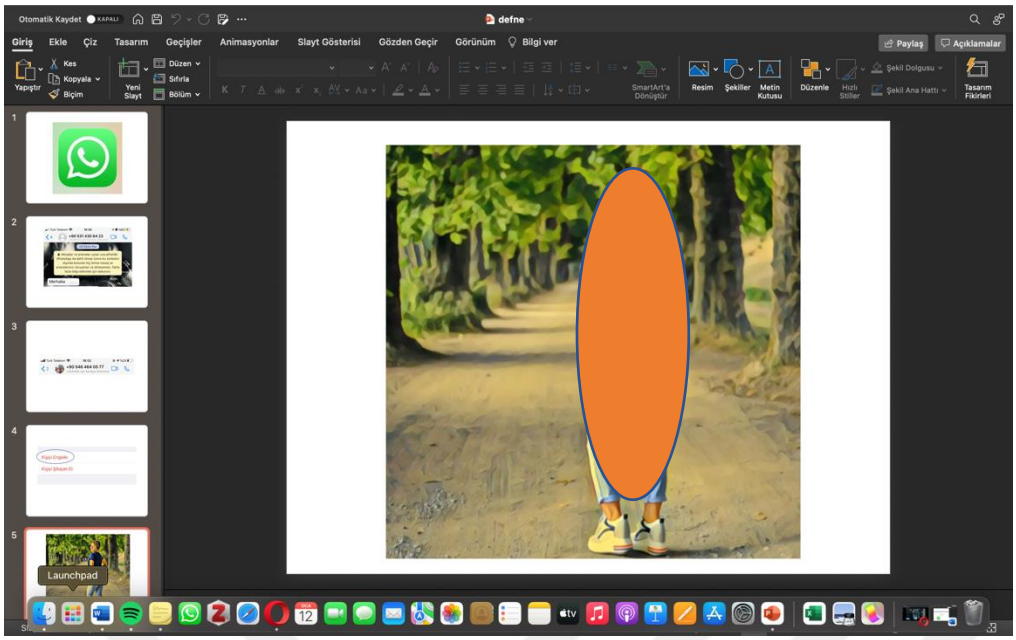
Slayt 2: Hedef davranışa yönelik tepki tanımı ve gerçekleştirme şekli bu görsel kullanılarak açıklanmıştır.



Slayt 3: Hedef davranışı gerçekleştirme şekli bu görsel kullanılarak açıklanmıştır.



Slayt 4: Hedef davranışı gerçekleştirme şekli bu görsel kullanılarak açıklanmıştır.

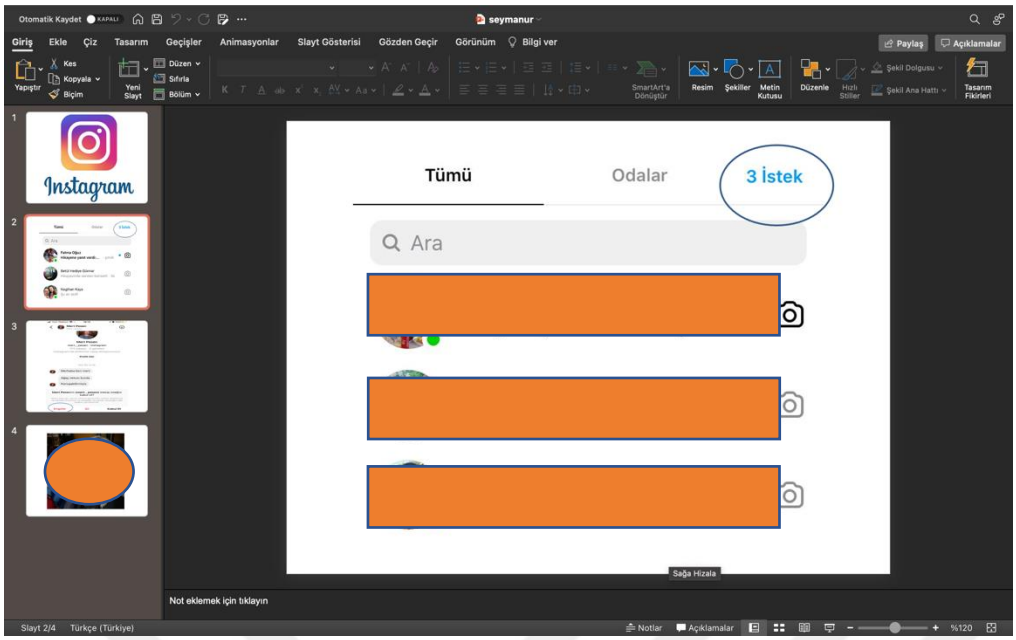


Slayt 5: Hedef davranışı gerçekleştirme şekli bu görsel kullanılarak açıklanarak katılımcının dikkati ve katılımı için teşekkür edilerek anlatım sonlandırılmıştır.

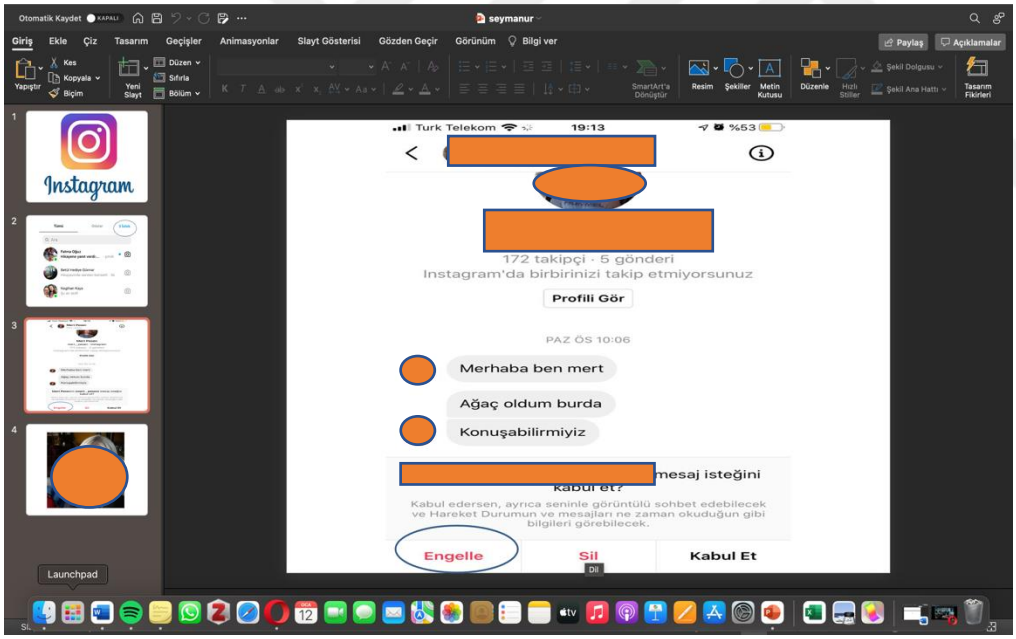
Instagram



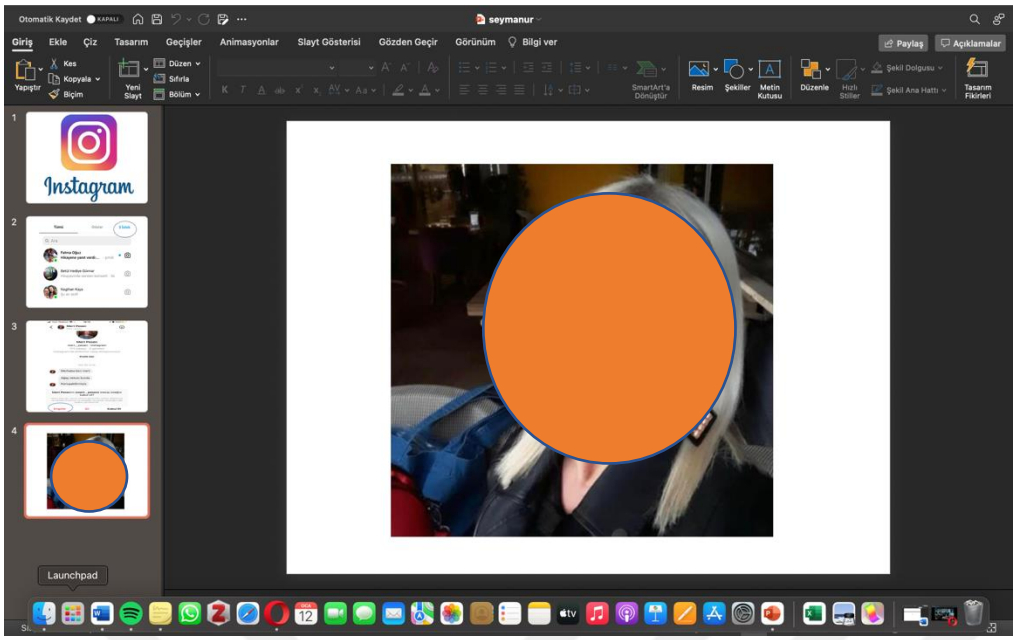
Slayt 1: Dikkati çekme, sosyal medya uygulamasının tanıtımı ve hedef davranışın gerekçesi bu görsel kullanılarak açıklanmıştır.



Slayt 2: Hedef davranışı gerçekleştirme şekli bu görsel kullanılarak açıklanmıştır.



Slayt 3: Hedef davranışı gerçekleştirme şekli bu görsel kullanılarak açıklanmıştır.



Slayt 4: Hedef davranışı gerçekleştirme şekli bu görsel kullanılarak açıklanarak katılımcının dikkati ve katılımı için teşekkür edilerek anlatım sonlandırılmıştır.

Ek 12

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI
28 Ağustos 2020	2020-06

KARAR NO 10: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisan öğrencisi Göksu TATAR'ın "Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Çevrimiçi Sunulan Davranışsal Beceri Öğretmeninin Güvenli Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkileri" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme ve gözlem sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisan öğrencisi Göksu TATAR'ın "Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Çevrimiçi Sunulan Davranışsal Beceri Öğretmeninin Güvenli Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkileri" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme ve gözlem sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Ferudun YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye

Prof. Dr. Abdurrahman KURT
Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Üye

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Göksu TATAR		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	**Başlama-Bitirme**		**Kurum Adı**
Lise	2009	2013	Aydın Ortaklar Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	2013	2017	Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Yüksek Lisans	2018	2022	Bursa Uludağ Üniversitesi
Çalıştığı Kurum	**Başlama-Ayrılma**		**Çalışılan Kurum Adı**
1.	**2017**	**2018**	Antalya İlgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
2.	**2020**	**Halen devam etmektedir.**	Kidsup Bebek ve Çocuk Gelişim Merkezi
Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Yayımlanmamış Bildiriler	Tatar, G., Boşnak, Ö (2019). Children with Autism Spectrum Disorder and Activity Schedules: Review 12 th World Conference on Educational Sciences, İstanbul Tatar, G., Toper, Ö. (2020). Angelman sendromu olan çocuklara yönelik bir durum tespit çalışması. 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Bursa.		
Kurslar ve Eğitimler	International Dyslexia Association Certificate Of Attendance (2016) 5. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi Aile Eğitim Programı Hazırlama Çalıştayı (2015) 5. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi Ergenlik ve Cinsel Eğitim		

	Çalıştayı (2015)Ocak Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı Kullanım Belgesi (2018)Ocak Gilliam Otistik Bozukluk Değerlendirme Ölçeği (GOBDÖ-2-TV) Kullanım Belgesi Aşırı Duyusal Hassasiyeti Olan Çocuklar İçin Dezansitizasyon Eğitimi (2018) Otizm Spekturum Bozukluğu ve Okula Geçiş Katılım Belgesi (2018) Otizmli Çocuklarda Dil Öncesi İletişim Becerilerive Desteklenmesi Katılım Belgesi (2018) Otizmli Çocuklarda Nitelikli Ebeveyn Etkileşimi ve Eteçom Stratejileri Katılım Belgesi (2018) Otizm ABA Kapsamlı Eğitim Programı Başlangıç Düzeyi (2018) Nitel Araştırma Teknikleri (2019) IVO-ODS Otizm Spektrum Bozukluğu Kapsamlı Değerlendirme Seti Eğitimi (2018) Otizm ABA Kapsamlı Eğitim Programı Orta Düzey (2018) PASS Bilişsel Müdahale Programı (2018) SOS Erken Müdahale Programı (2018)
Tarih: **İmza:** **Adı-Soyadı:**	