



**KAYNAŖTIRMA EĞİTİMİNE DEVAM EDEN OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERE SOSYAL BECERİ
ÖĞRETİMİNDE FIRSAT ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ**

İsmail Okatan

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : İsmail
Soyadı : OKATAN
Bölümü : Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi : 06.08.2019

TEZİN

Türkçe Adı : Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Otizm Spektrum Bozukluğu
Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretiminde Fırsat Öğretiminin
Etkililiği

İngilizce Adı : The Effectiveness of Incidental Teaching on Social Skills
Teaching to Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive
Classrooms

ETİK İLKERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : İsmail OKATAN

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

İsmail OKATAN tarafından hazırlanan “Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiği “adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Eylem DAYI

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Eylem DAYI

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Pınar ŞAFAK

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 19/07/2019

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğimi onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü:

Babam Arif OKATAN'a

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez dönemi boyunca akademik olarak gelişimimi destekleyen, süreç boyunca çalışma disiplini anlamında bana birçok şey öğreten, yeri geldiğinde en güzel şekilde motivasyonumu sağlayan, verdiği her bir düzeltmede söylediği her şeyde bakış açımı değiştiren ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Eylem DAYI'ya saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez savunma jürimde yer alan ve değerli görüşleriyle tezime katkıda bulunan Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ'a ve Doç. Dr. Pınar ŞAFAK'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez dönemim boyunca benden hiçbir şekilde yardım ve desteklerini esirgemeyen, görüşlerine ve fikirlerine ihtiyacım olduğunda her zaman yanımda olan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nün değerli hocaları Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL'a, Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ TOSUN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU'na saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimde kullandığım “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” için Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU'na, “Sosyal Kabul Ölçeği” için Dr. Öğr. Üyesi Ali Hikmet CİVELEK'e, ve tezime değerli görüşleriyle katkı sağlayan Doç. Dr. Elif SAZAK'a ve Dr. Öğr. Üyesi Serpil ALPTEKİN'e saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Uygulama sürecimi gerçekleştirdiğim ilköğretim okulunun idarecilerine, sınıf öğretmenlerine, destek eğitim öğretmenlerine ve uygulamayı gerçekleştirdiğim öğrencilerin annelerine desteklerinden ötürü teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez dönemim boyunca hiçbir konuda yardımlarını esirgemeyen, yaşadığım her zorluğu kolaylaştırmaya çalışan, motivasyonumun düştüğü her an yanımda olan sevgili iş arkadaşlarım Arş. Gör. Esra AKIN'a Arş. Gör. Asuman SAĞLAM AK'a ve diğer araştırma görevlisi arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu günlere gelmemde en büyük emeğe sahip olan, hayatımın her döneminde arkamda güç, yanımda destek olarak gördüğüm, varlıklarıyla hayat bulduğum annem Hatice OKATAN'a, abim İlker OKATAN'a ve ablam İlkay OKATAN BÜLBÜL'e çok teşekkür ediyorum. Varlığınız ne büyük mutluluk!

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE DEVAM EDEN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNDE FIRSAT ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ

(Yüksek Lisans Tezi)

İsmail Okatan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitime devam eden OSB’li öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretimi yönteminin etkililiğini belirlemektir. Bu amaç kapsamında yaşları 7-8 arasında değişen üç OSB’li öğrenciye selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme becerileri fırsat öğretimi yöntemiyle öğretilmiş ve OSB’li öğrencilerin öğrendikleri sosyal becerileri sürdürmeleri, başka ortam ve kişilerin varlığında da beceriyi sergilemeleri amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak OSB’li öğrencilerin sınıf ortamında sosyal becerileri kullanmaları durumunda tipik gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul düzeylerindeki değişim incelenmiştir. Araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden “denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Araştırmada başlama düzeyi, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumları sonucunda elde edilen tüm veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın etkililik sonuçları doğrultusunda fırsat öğretimi yönteminin her üç öğrencide de selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme becerilerinin öğretilmesinde ve becerilerin öğretiminden bir, iki ve dört hafta sonra sürdürmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Sosyal kabul düzeylerindeki sonuçlara baktığımızda ise, OSB’li öğrencilerin sosyal becerileri edindikten sonra tipik gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul düzeylerinde yükselme olduğu bulgulanmıştır. Sosyal geçerlik sonuçlarına baktığımızda ise, anneler ve öğretmenler OSB’li öğrencilerin bu çalışmaya katılmalarından memnun olduklarını, fırsat öğretimi yöntemiyle öğrencilerin selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme becerilerini öğrendiklerini ve günlük yaşamda kullandıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler : Otizm spektrum bozukluğu, sosyal beceri, fırsat öğretimi,
kaynaştırma, sosyal kabul
Sayfa adedi : 152
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Eylem DAYI

THE EFFECTIVENESS OF INCIDENTAL TEACHING ON SOCIAL SKILLS TEACHING TO STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN INCLUSIVE CLASSROOMS

(M.S. Thesis)

İsmail Okatan

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2019

ABSTRACT

This study aims to investigate the effectiveness of incidental teaching on teaching social skills to students with ASD in inclusive classrooms. Within the scope of this aim, the skills of greeting, sharing and offering to join in a play were taught to three ASD students aged between 7-8 years through incidental teaching and it was aimed that the students with ASD maintain the social skills they learned and generalize the skills across settings and people. When the students with ASD used the social skills in the classroom setting, the change in the level of social acceptance by the peers was also examined. A multiple probe design across students, which is one of the designs of single-subject research methods, was used in the study. In the study, all data obtained in baseline, teaching, probe, maintenance and generalization sessions were analyzed through graphical analysis. Findings of the study indicated that incidental teaching was effective on teaching greeting, sharing and offering to join in a play and maintenance of these skills one, two and four weeks after teaching. When we look at the results of social acceptance levels, it was found that the social acceptance levels of the students with ASD increased after acquiring social skills. When we look at the results of social validity, mothers and teachers stated that they were pleased that students with ASD participated in this study and that they acquired greeting, sharing and offering to join in a play through incidental teaching and used these skills in their daily life.

Key words : Autism spectrum disorder, social skill, incidental teaching,
inclusion, social acceptance
Page Number : 152
Advisor : Dr. Instructor Eylem DAYI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vii
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Sayıtlılar.....	9
1.6. Tanımlar	10

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Sosyal Beceri	11
2.1.1. Sosyal Yeterlik	13
2.1.2. Sosyal Beceri Yetersizlikleri	17
2.1.2.1. Beceri Yetersizliği	17
2.1.2.2. Performans Eksikliği	17
2.1.2.3. Kendini Kontrol Becerilerinin Yetersizliği	18
2.1.2.4. Kendini Kontrol Performansının Yetersizliği	18

2.2. OSB Olan Bireyler ve Sosyal Beceri Özellikleri	19
2.2.1. OSB Olan Bireyler için Sosyal Beceri Öğretim Yöntemleri	20
2.3. Kaynaştırma Eğitimi	23
2.3.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tanımı	23
2.3.2. Kaynaştırma Eğitiminin Olumlu Sonuçları	24
2.3.3. Kaynaştırma Eğitimi Alan OSB Olan Bireyler ve Sosyal Kabulleri	26
2.4. Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching)	26
2.4.1. Fırsat Öğretimi Nasıl Gerçekleştirilir?	27
2.4.2. Fırsat Öğretimini Gerçekleştirme Aşamaları	29
2.4.3. Fırsat Öğretimi Yöntemini Kullanmanın Yararları Nelerdir?	31

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. OSB’li Öğrencilerin İletişim ve Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Fırsat Öğretimi Uygulamalarının Etkililiği İle İlgili Araştırmalar	33
3.1.1. OSB’li Öğrencilerin İletişim ve Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Fırsat Öğretimi Uygulamalarının Etkililiği İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	33
3.1.2. OSB’li Öğrencilerin İletişim ve Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Fırsat Öğretimi Uygulamalarının Etkililiği İle İlgili Yurt Dışı’nda Yapılan Araştırmalar	35
3.2. OSB’li Öğrencilerin Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapılan Araştırmalar	40
3.2.1. OSB’li Öğrencilerin Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	40
3.2.2. OSB’li Öğrencilerin Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yurt Dışı’nda Yapılan Araştırmalar	41

BÖLÜM IV

YÖNTEM	45
4.1. Araştırmanın Modeli.....	45
4.1.1. Çoklu Yoklama Modellerinde İç ve Dış Geçerlik ve Deneysel Kontrol ..	47
4.2. Bağımlı Değişken	47
4.3. Bağımsız Değişken	49
4.4. Katılımcılar	49
4.4.1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler	49
4.4.1.1. OSB Olan Öğrencileri Belirleme Süreci	49
4.4.1.2. Hedef Öğrencilerde Aranılan Ön Koşul Özellikler.....	50
4.4.1.3. Hedef Öğrencilerin Özellikleri	51
4.4.1.3.1. Uygulamada Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri.....	51
4.4.2. Araştırmacı.....	53
4.4.3. Gözlemciler.....	54
4.5. Ortam.....	54
4.6. Araç- Gereçler	55
4.7. Veri Toplama Araçları	55
4.7.1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Formu (Ek-1)	56
4.7.2. Sosyal Kabul Ölçeği (Ek-2)	56
4.7.3. Uygulama Süreci Etkililik Veri Kayıt Formları (Ek-3)	57
4.7.4. Sosyal Geçerlik Formu (Ek-4)	57
4.7.5. Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu (Ek-5)	58
4.8. Uygulama Süreci	58
4.8.1. Pilot Uygulama	58
4.8.2. Başlama Düzeyi Oturumları	59
4.8.3. Öğretim Oturumları	60
4.8.3.1. Selamlaşma Becerisi Öğretim Oturumları	60
4.8.3.2. Paylaşma Becerisi Öğretim Oturumları.....	61

4.8.3.3. Oyuna Katılmayı Teklif Etme Becerisi Öğretim Oturumları.....	61
4.8.4. Yoklama Oturumları	62
4.8.5. İzleme Oturumları.....	63
4.8.6. Genelleme Oturumları	63
4.9. Verilerin Toplanması	64
4.9.1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Verilerinin Toplanması	65
4.9.2. Uygulama Süreci Etkililik Verilerinin Toplanması	65
4.9.3. Sosyal Kabul Etkililik Verilerinin Toplanması	66
4.9.4. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması	67
4.9.4.1. Uygulama Güvenirliği.....	67
4.9.4.2. Gözlemciler Arası Güvenirlilik.....	67
4.9.5. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	68
4.10. Verilerin Analizi	68
4.10.1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Verilerinin Analizi.....	68
4.10.2. Etkililik Verilerinin Analizi	69
4.10.3. Sosyal Kabul Etkililik Verilerinin Analizi.....	69
4.10.4. Güvenirlilik Verilerinin Analizi.....	69
4.10.4.1. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi.....	69
4.10.4.2. Gözlemcilerarası Güvenirlilik Verilerinin Analizi.....	70
4.10.5. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi.....	70
BÖLÜM V	
BULGULAR.....	71
5.1. OSB Olan Öğrencilerin Sosyal Becerileri Edinmesinde Fırsat Öğretimi	
Yönteminin Etkililiğine İlişkin Elde Edilen Bulgular	71
5.1.1. Özge, Mert ve Doruk'un Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen	
Selamlaşma Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine	
İlişkin Bulgular	72

5.1.1.1. <i>Özge'nin Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Selamlaşma</i>	
<i>Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin</i>	
<i>Bulgular.....</i>	<i>72</i>
5.1.1.2. <i>Mert'in Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Selamlaşma</i>	
<i>Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin</i>	
<i>Bulgular.....</i>	<i>73</i>
5.1.1.3. <i>Doruk'un Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Selamlaşma</i>	
<i>Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin</i>	
<i>Bulgular</i>	<i>74</i>
5.1.2. <i>Özge, Mert ve Doruk'un fırsat öğretimi yöntemi ile öğretilen paylaşma</i>	
<i>becerisini edinme, sürdürme ve genelleme düzeyine ilişkin bulgular....</i>	<i>76</i>
5.1.2.1. <i>Özge'nin Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Paylaşma</i>	
<i>Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin</i>	
<i>Bulgular</i>	<i>76</i>
5.1.2.2. <i>Mert'in Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Paylaşma</i>	
<i>Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin</i>	
<i>Bulgular</i>	<i>77</i>
5.1.2.3. <i>Doruk'un Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Paylaşma</i>	
<i>Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin</i>	
<i>Bulgular.....</i>	<i>78</i>
5.1.3. <i>Özge, Mert ve Doruk'un Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Oyuna</i>	
<i>Katılmayı Teklif Etme Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme</i>	
<i>Düzeyine İlişkin Bulgular</i>	<i>80</i>
5.1.3.1. <i>Özge'nin Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Oyuna Katılmayı</i>	
<i>Teklif Etme Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme</i>	
<i>Düzeyine İlişkin Bulgular</i>	<i>80</i>

5.1.3.2. Mert'in Fırsat ğretimi Yöntemi ile Öğretilen Oyuna Katılmayı Teklif Etme Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular	81
5.1.3.3. Doruk'un Fırsat ğretimi Yöntemi ile Öğretilen Oyuna Katılmayı Teklif Etme Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular	82
5.2. Selamlaşma, Paylaşma ve Oyuna Katılmayı Teklif Etme Sosyal Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Fırsat Öğretimi Yönteminin Güvenirlik Bulguları	84
5.2.1. Selamlaşma, Paylaşma ve Oyuna Katılmayı Teklif Etme Sosyal Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Fırsat Öğretimi Yönteminde Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları.....	84
5.2.2. Selamlaşma, Paylaşma ve Oyuna Katılmayı Teklif Etme Sosyal Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Fırsat Öğretimi Yönteminde Uygulama Güvenirliği Bulguları.....	85
5.3. Sosyal Geçerlik Bulguları	85
5.3.1. Annelerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları	86
5.3.2. Destek Eğitim Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.....	87
5.4. Sosyal Becerileri Kazanmış Olan OSB Olan Öğrencilerin Kaynaştırma Ortamında Akranları Tarafından Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Bulgular ..	88

BÖLÜM VI

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	90
6.1.Tartışma	90
6.2. Sonuç.....	97
6.3. Öneriler	98
6.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	98
6.3.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	98

KAYNAKLAR	99
EKLER	112
EK 1. Örnek Ek 1	113
EK 2. Örnek Ek 2	117
EK 3. Örnek Ek 3	121
EK 4. Örnek Ek 4	127
EK 5. Örnek Ek 5	128
EK 6. Örnek Ek 6	129

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Sosyal Beceri Kategorileri.....	15
Tablo 2. Kaynaştırma Eğitiminin Olumlu Sonuçları	26
Tablo 3. Hedef Öğrencilerin Demografik Özellikleri	55
Tablo 4. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri Sonuçları	86
Tablo 5. Uygulama Güvenirliği Verileri Sonuçları	87
Tablo 6. Annelerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları	88
Tablo 7. Destek Eğitim Öğretmenlerinden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları	89
Tablo 8. Normallik Testi Sonuçları.....	90
Tablo 9. Sosyal Kabul Ölçeği Verilerinin Gruplara Göre U-testi Sonucu	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Sargent, L. R. (1998).	17
<i>Şekil 5.1.</i> Özge, Mert ve Doruk'un selamlaşma becerisinde başlama düzeyi, yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....	77
<i>Şekil 5.2.</i> Özge, Mert ve Doruk'un paylaşma becerisinde başlama düzeyi, yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....	81
<i>Şekil 5.3.</i> Özge, Mert ve Doruk'un oyuna katılmayı teklif etme becerisinde başlama düzeyi, yoklama, uygulama, izleme ve genelleme ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....	85

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
s.	Sayfa

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem durumu

İnsanoğlu sosyal bir varlık olduğu için bir arada yaşama eğilimi gösterir (Bacanlı, 1999, s.1). İnsanoğlunun bir arada yaşamasının bir gereği olarak insanların çevresindeki diğer insanların olumlu tepkilerini elde etme, olumsuz tepkileri de önleme eğiliminde olabilmesi açısından birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler genel olarak sosyal beceri olarak tanımlanmaktadır (Yüksel, 2004, s. 4). Sosyal beceriler, bireyin belirli bir durumda olumlu sosyal çıktılar elde etmesini, toplum tarafından onay görmesini sağlayan gözlenebilir, tanımlanabilir ve öğrenilmiş davranışlardır. Diğer bir tanımda ise sosyal beceri, kişilerarası düzeyde hedefe yönelik, duruma uygun ve birbiriyle ilişkili olan ölçülebilir ve gözlemlenebilir davranışların tümüdür (Hargie, Saunders ve Dickson'dan aktaran Merrell ve Gimple, 1998, s.4). Sosyal beceri kavramının sınırının çizilmesinin zor olmasından kaynaklı olarak alan yazında bunun gibi birçok tanımla karşılaşmak mümkündür (Cartledge ve Milburn, 1986, s. 28). Sosyal beceriler, bireyin diğer bireylerle karşılıklı bir şekilde sağlıklı iletişim kurabilmesi için gerekli olan tüm becerileri kapsamakla birlikte sözel ve sözel olmayan birtakım davranışları içinde barındırmaktadır. Kişinin diğer kişilerle karşılıklı iletişimi başlatma, başlattığı iletişimi sürdürme, öfkeyi kontrol etme becerisi, problemlerle başa çıkma becerisi, bağlama uygun konuşma ve karşıdaki kişiyi dinleme becerisi sosyal becerilere örnek olarak sayılabilir (Bacanlı, 1999, s. 25).

Erken çocukluk döneminden itibaren tipik gelişim gösteren çocuklar karşısındakinin fikirlerini dinleme, hoşgörölü olma, paylaşma, iletişimde sıra alma gibi becerileri kazanmaya başlayarak sosyalleşirler (Parker ve Asher, 1987). Sosyal beceriler çocukların öğrenmelerine yardımcı olmakla birlikte çocukların oyun arkadaşı olmasına ve bu arkadaşlığı sürdürmelerine de yardımcı olmaktadır. Bunlara ek olarak sosyal beceriler çocukların sosyal bir çevrede neye, nasıl tepki vereceklerine, nasıl bağlama uygun konuşacaklarına, doğru karara nasıl ulaşacaklarına ilişkin bilgiye temel oluşturmakta; çocukların kendilerinde var olan sosyal becerileri ile karşılaştıkları sorunlara uygun ve doğru çözüm yolunu arayabilmelerini sağlamaktadır (Heimen ve Margarit, 1998). Kişiler arası olumlu ilişkiler kuran çocuklar akranları tarafından oyun ve çalışma arkadaşı olarak daha çok seçilmekte ve sevilmeaktadır (Goldstein, English, Shafer ve Kaczmarek'den aktaran Pınar, 2009, s. 4). Bu durum da öğrencinin akranları tarafından daha çok kabul görmesine ve öğrencinin kendine olan güveninin artmasına yardımcı olmaktadır.

Sosyal beceriler tipik gelişim gösteren çocuklar için olduğu kadar farklı gelişim gösteren çocuklar için de son derece önemlidir. Akranlarından bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından anlamlı farklılıklar gösteren bu çocuklar özel gereksinimli olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Özel gereksinimli çocuklar pek çok beceriyi akranlarından daha geç ve güç kazanmaları nedeniyle çeşitli düzeylerde desteğe gereksinim duymaktadırlar. Sosyal becerileri kazanma açısından bakıldığında da özel gereksinimli çocukların akranlarından farklılaştığı ve sosyal becerileri kazanabilmeleri için desteklenmelerinin gerektiği görölmektedir. Yapılan çalışmalar özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarından daha az olduğunu göstermektedir (Güner-Yıldız, 2017). Bu çocukların sosyal beceri yetersizlikleri okulda ve sınıfta problem davranış sergilemelerine neden olabildiği gibi (Girli, 2004, s. 16) akademik başarılarını da olumsuz etkilemektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 303). Sosyal becerilerde yaşadıkları sınırlılıklar özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmesini zorlaştırmaktadır. Oysa

bilinmektedir ki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulleri onların başarıları ve uyumları açısından kritik öneme sahiptir.

Sosyal kabul, bireyin gerçekleştirilen bir etkinlik için grup üyesi olarak seçilmesi ve bireyin grup üyeleri tarafından benimsenmesi anlamlarına gelmektedir (Aktan, 2018). Tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleri sosyal kabul anlamına gelmektedir (Özyürek, 2006). Dolayısıyla sosyal kabul, özel gereksinimli öğrencinin sosyalleşmesinde önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmesi onların sosyal ve kişisel uyumunu geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Sosyal kabul özel gereksinimli bireyin, akranlarıyla olan grup etkinliklerine katılarak sosyal uyum ve becerilerini arttırmasına ve olumlu benlik algısı kazanmasına yardımcı olacaktır (Civelek, 1990, s. 31). Bunun tersi düşünüldüğünde, sosyal olarak reddedilen özel gereksinimli bireyin kendine güven duygusu azalmakta, kendinden utanma duygusu ve kaygıları artmaktadır (Arslan, 2010, s. 21). Aynı zamanda sosyal olarak kabul görmeyen birey içine kapanarak yalnızlık duygusu yaşayacaktır. Bunlarla ilişkili olarak sosyal kabulü olmayan birey sosyal iletişim fırsatlarını kaçırarak sosyal becerilerini geliştirme olanağı elde edemeyecektir. Bu durum ise sosyal kabul görmeyen bireyin kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyerek bireyin olumsuz bir benlik algısı geliştirmesine neden olacaktır (Hurlock'tan aktaran Civelek, 1990, s. 31).

Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar içinde Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) şemsiyesi altında sınıflanan bir grup çocuk, sosyal ve iletişimsel özelliklerinde önemli oranda ve çeşitlilikte sapmalar göstermeleriyle tanılanmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar iki temel alanda eksiklik göstermektedirler. Bunlardan birincisi; sosyal etkileşim ve sosyal iletişim alanındaki sınırlılıklar, tekrarlı davranış kalıpları, sınırlı ilgi alanları ve aktivitelerdir (American Psychiatric Association (APA) DSM-V, 2013) İkincisi ise; sosyal beceri alanındaki sınırlılıklar, zayıf göz teması kurma, ortak dikkat eksikliği, iletişimin başlatılmasında ve sürdürülmesinde sınırlılıklar, sosyal problemlerle başa çıkma becerisinde sınırlılık, empati yapmada güçlük ve beden dilini anlama ve

yorumlamada sınırlılıktır (Schreiber, 2011). OSB olan çocukların akranlarıyla ilişki kurma konusunda sınırlılık yaşaması akran ilişkilerinde olumsuzluğa neden olmaktadır. Örneğin göz teması kurmada yaşadıkları güçlük, yüz yüze görüşme mesafesini ayarlamama, akranlarının katıldıkları etkinliklerden hoşlanmama, yüz ifadeleri, jestleri ve uygun beden dilini kullanmada yaşanan sınırlılık gibi özelliklerinden dolayı akranlarıyla olan iletişimlerinde başarısızlık yaşayabilmektedirler (Atwood'dan aktaran Girli, 2010). OSB'li çocukların sosyal iletişim başarısızlıkları en çok tipik gelişim gösteren akranlarıyla bir arada oldukları eğitim ortamları olan kaynaştırma ortamlarında yaşanmaktadır. OSB'li öğrenciler kaynaştırma eğitiminin her kademesinde akranlarıyla birlikte çalışma, grupla iletişim ve sosyal oyun gibi sosyal becerileri oluşturan konularda güçlükler yaşamaktadır (Baker'dan aktaran Girli, 2010). Sosyal becerilerde görülen bu sınırlılık sebebiyle OSB'li öğrenciler akranları tarafında dışlanmakta ve sosyal olarak reddedilebilmektedir (Scheuermann ve Webber'dan aktaran Turhan ve Vuran, 2015). Bu durum ise OSB olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında sosyal kabul düzeylerini olumsuz olarak etkilemektedir. Tüm bu bilgiler ışığında OSB'li bireylerin de sosyal olarak etkileşim kurma sınırlılığını göz önünde bulunduracak olursak sosyal beceri öğretiminin bireylerin hayatında önemli bir yere sahip olduğu gerçeğine ulaşabiliriz (Bellini ve Peters, 2008).

Sosyal beceri öğretiminde genellikle öğrenciye kazandırılması hedeflenen karmaşık beceriler, öğrencinin gelişimsel düzeyine ve yaşına uygun olarak küçük adımlara bölünerek öğretilmeye çalışılır. Doğrudan öğretim, model olma, şekil verme, rol yapma, geri bildirim verme ve sosyal pekiştirme gibi birtakım öğretme teknikleri kullanılmakla birlikte günümüzde OSB'li bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasında hemfikir olunan bir yaklaşım bulunmamaktadır (Cappadocia ve Weis, 2011). Ancak OSB tanısına sahip bireylerin sayısının her geçen gün artmasının sonucu olarak bu bireylere beceri öğretim müdahalelerinin çeşitliliği ve etkililiği üzerine bilimsel çalışmalar günümüzde yoğun bir şekilde devam etmektedir (National Autism Center, 2015). Alan yazına baktığımızda sosyal beceri öğretiminde pek çok öğretim yönteminin kullanıldığını görmekteyiz. Turhan (2015)'a göre bu yöntemler; bilişsel süreç yaklaşımıyla öğretim, doğrudan öğretim, akran

aracılı öğrenme, işbirlikli öğrenme, temel tepki öğretimi, model olma, şekil verme, ipucu verme, fırsat öğretimi, geri bildirim verme, sosyal pekiştirme, davranışsal prova uygulamaları, sosyal öykü, video temelli öğretimdir. Bu yöntemlerin içinde fırsat öğretimi denilen yöntem son yıllarda sıklıkla kullanılmakta ve etkili sonuçlar elde edilmektedir (McGee ve Daly, 2007).

Fırsat öğretimi (Incidental Teaching) ilk kez Hart ve Risley tarafından 1968’de tanımlanmıştır (Horasan ve Birkan, 2015). Fırsat öğretimi, uzun yıllardan beri birtakım araştırmacı ve uzmanlar tarafından sıklıkla kullanılan doğal öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Fırsat öğretimi, öğretilmesi hedeflenen beceri ve davranışların doğal ortam bağlamında, rutin olaylar sırasında ortaya çıktığı zamanlarda öğretim olarak tanımlanmaktadır (Topbaş ve Kılıç, 2013, s. 1). Diğer bir deyişle fırsat öğretimi, hedeflenen bilgi ve beceriyi doğrudan doğal ortamda öğretmeyi amaçlamaktadır. Çocuk günlük rutinleri sırasında bir eşyaya bir etkinliğe ilgi göstermeye başladığında fırsat öğretimi denemeleri başlar (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000). Fırsat öğretimi her ne kadar başlangıçta okul öncesi dönemde tipik gelişim gösteren çocukların dil gelişimini ve sözel çıktılarını artırmak amacıyla kullanılmış olsa da, farklı yetenek düzeylerine sahip bireylere farklı ortamlarda, kliniklerde ve çeşitli eğitim alanlarında da başarılı bir şekilde uygulanmıştır (McGee, Krantz, Mason ve Mcclannahan, 1983). Fırsat öğretimi uygulama aşamalarına geçmeden önce iyi bir hazırlık yapılması ve aşamaların belirlenmesi gerekmektedir (Horasan ve Birkan, 2015). Fırsat öğretimi uygulamalarının aşamaları ise şu şekildedir: a) hedef davranışı belirleme, b) hedef davranışın işevuruk tanımının yapılması, c) öğrenme fırsatlarını belirleme, d) öğrenme fırsatlarının gömülerek artırılması, e) uygun öğretim yöntemi seçme, f) doğal sonuçları belirleme ve kullanma, g) doğal ortamda veri toplama, h) veri grafiği oluşturma ve terapi etkililiğini değerlendirme (Topbaş ve Kılıç, 2013, s. 8). Fırsat öğretiminin son aşamasında ise, hedeflenen beceri gerçekleşirse çocuğun etkileşim başlatmasına neden olan nesne, oyuncak, eşya ya da etkinlik çocuğa sunulur ve çocuk doğal olarak pekiştirilmiş olur (Horasan ve Birkan, 2015).

Fırsat öğretimi otizm spektrum bozukluklarına sahip bireylerin günlük yaşantısında dilin kullanımını artırarak becerilerin genellemesini sağlamaya yarayan bir yöntemdir (McGee, Krantz, Mason ve McClannahan, 1983). Aynı zamanda fırsat öğretimi, OSB'li bireylerin akranlarıyla iletişim fırsatları sağlayarak bireylerin sosyal konuşmalarını ve oyuna katılımlarını artırmaya yönelik olarak etkililiği kanıtlanmış bir yöntemdir (McGee, Almeida, Feldman, Sulzer-Azaroff ve Feldman, 1991). OSB olan bireylerin sınırlı dil becerileri ve sosyal becerileri olduğu için fırsat öğretiminin etkililiği üzerine araştırmalar başlangıçta sınırlı kalmıştır. Fakat 1993 yılında McGee ve arkadaşları OSB olan iki birey ile kullanılan nesneleri söyleme becerisini fırsat öğretimi ile öğretmişlerdir. Bu çalışmayı yaparken günlük okul yemeği hazırlama sırasında çocukların söylemesi gereken nesneleri kullanmalarını sağlama amacı gütmüşlerdir. Bu çalışma ile OSB olan bireyler üzerinde fırsat öğretimi uygulamalarının etkililiği kanıtlanmış ve ileriye dönük araştırmaların önü açılmıştır. Fırsat öğretimi ile OSB olan bireylere sosyal beceri öğretimi konusunda da yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Horasan ve Birkan, 2015). Alan yazında OSB olan çocukların sorunlarının merkezinde sosyal beceri yetersizliğinin olduğu ve öncelikli olarak öğretilmesi hedeflenen becerilerin sosyal beceriler olduğu konusunda ortak bir görüş vardır (Matson, Matson ve Rivet, 2007). Bu çocuklarla yapılan çalışmalarda öncelikle göz kontağı kurma çalışmaları yürütülmüş; ardından teşekkür etme, yardım isteme, özür dileme gibi ifadeleri kullanma ve nasılsın gibi sorulara cevap verme çalışmaları ağırlıklı olarak yapılmıştır. Daha sonraları ise OSB'li çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla oyuna katılma, oyun sırasında sıra alma gibi temel becerileri kazanmaları üzerinde durulmuştur (Leaf ve Leaf, Taubman, Bloomfield, Palos-Rafuse, McEachin ve Oppenheim, 2009).

Alanyazına baktığımızda kaynaştırma öğrencilerine sosyal becerileri öğretme ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, OSB olan çocuklarla yapılan sosyal beceri öğretim çalışmalarının ise son birkaç yılda artış gösterse de yetersiz olduğu görülmektedir (Girli ve Atasoy, 2010). Bu çalışmada OSB olan çocuklarla yapılan sosyal beceri öğretim çalışmalarına katkı sağlamak ve sosyal beceri öğretiminde sıklıkla kullanılmayan bir yöntem olan fırsat öğretiminin (incidental teaching) etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır.

Türkiye’de fırsat öğretiminin etkililiği üzerine yapılan çalışmaların sınırlı oluşu ve daha çok iletişim becerilerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılmış olması fırsat öğretimi yönteminin sosyal beceriler üzerinde etkililiğinin araştırılması gereğini ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda iletişim becerileri ya da sosyal becerileri öğretmede kullanılan yöntemlerin etkililiği üzerine çalışmalar var iken, öğrencilerin ilgili beceriyi edindikten sonra kaynaştırma sınıfında değişen sosyal statüleri ya da sosyal kabullerini inceleyen araştırmalar da sınırlıdır. Bu nedenlerle bu çalışmanın amacı kaynaştırma eğitimine devam eden OSB olan çocukların sosyal becerileri edinmesinde, sürdürmesinde, genellemesinde fırsat öğretiminin etkililiğini belirlemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma eğitimine devam eden ilkokul düzeyinde OSB’li üç öğrenciye fırsat öğretimi yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Bunların yanı sıra fırsat öğretiminin uygulandığı kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içerisindeki sosyal kabul düzeylerinin öğretim öncesi ve sonrasında değişip değişmediğini bir sosyal kabul ölçeği ile belirlemektir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) OSB olan öğrencilerin sosyal becerileri edinmesinde fırsat öğretimi yöntemi etkili midir?
- 2) OSB olan öğrenciler fırsat öğretimi ile sosyal becerilerin öğretimden 1, 2 ve 4 hafta sonra edindikleri sosyal becerileri sürdürmekte midirler?
- 3) OSB olan öğrencilere fırsat öğretimi ile sosyal becerilerin öğretimi yapıldıktan sonra edindikleri becerileri farklı kişilerin varlığında ve farklı ortamlarda sergilemekte midirler?
- 4) OSB olan öğrencilerin sosyal becerileri edindikten sonra kaynaştırma ortamında bu becerileri kullanması sonucunda akranları tarafından sosyal kabul düzeyleri değişmiş midir?

5) OSB olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretime ilişkin annelerin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kişiler arasında davranışsal olarak farklılaşmanın rahatlıkla gözlenebildiği okul ve sınıf ortamlarında bazı öğrencilerin sessiz ve çekingen, bazı öğrencilerin kavgacı ve saldırgan oldukları, bazılarının ise arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kurma konusunda sıkıntı yaşadıkları, sınıfta ya da teneffüste yalnız kaldıkları, akranlarıyla olan etkinliklere katılmadıkları ve karşılaştıkları güçlükler doğrultusunda yardım istemedikleri gözlenebilmektedir. Bunların aksine akranlarıyla iyi ilişkiler kuran, işbirliği yapan, grup etkinliklerine katılmaya gönüllü ve istekli olan, eşyalarını paylaşan öğrenciler de bulunmaktadır. Sosyal becerileri yerine getirme konusunda yeterlilik gösteren bu öğrenciler, ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından gerek okulda gerek toplumsal hayatta başarılı ve uyumlu bireyler olarak tanımlanmaktadır (Çifci ve Sucuoğlu, 2012, s.19). Bu bağlamda bakıldığında uyumsal davranışları ve sosyal becerisi yüksek olan bireylerin akranları tarafından kabulünün daha kolay olacağı belirtilmekle birlikte uyumsal davranışların, akran kabulünün, sosyal becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile bireyin sosyal olarak yeterli olup olmadığı hakkında bilgiler de sunacaktır (Gresham ve Elliot, 1987). Ayrıca kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli bireylerin sosyal beceri yetersizliklerinin ve yetersizlik alanlarına göre gereksinimlerinin belirlenmesi ile bu becerilere odaklanan öğretim programlarının hazırlanmasını kolaylaştıracak; sınıf öğretmenlerinin ilköğretim düzeyinde olan kaynaştırma öğrencilerinin akademik olarak desteklenmesinin yanı sıra sosyal beceri anlamında da gelişimine katkı sağlayacaktır. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesiyle beraber akranları tarafından sosyal kabulleri de artacaktır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Bunlara ek olarak özel gereksinimli bireylere sosyal becerilerin kazandırılması sırasında tipik gelişim gösteren öğrencilerin de sürece dahil edilmesi tipik gelişim gösteren bireylerin çevrelerindeki farklılıklara karşı hoşgörülü ve duyarlı olma, karşılaştıkları olaylar karşısında empati

kurma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s.309). Ebeveynler açısından baktığımızda ise, çocuklarının sosyal beceri ve iletişimdeki sınırlılıkları ailelerde strese sebep olmaktadır. Özellikle OSB olan çocukların ebeveynlerinin çocukları ile sözel ve duygusal olarak iletişim kurma çabalarına karşın, çocuklar ebeveynlerinin girişimlerine olumlu tepki verememektedirler. Bu durum ebeveynleri hem kaygılandırmakta hem de iletişim kurma ve etkileşim başlatma becerilerine sahip olamadıkları için stres düzeylerini artırmaktadır (Yücesoy-Özkan, Ergenekon, Adıgüzel, Çolak ve Kaya, 2016 s.123). Bu bağlamda fırsat öğretimi yöntemi ile OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretimi yapılmasının ailelerin stres ve kaygı düzeylerinin düşmesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde özel gereksinimli bireylere sosyal becerilerin öğretimi konusunda kullanılan yöntemler ve kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulüne yönelik araştırmalar olmakla birlikte, bu konulara ilişkin yeni araştırmalar yapılması gerekliliği halen devam etmektedir. Bu bilgiler kapsamında bu araştırma, ilköğretim düzeyinde kaynaştırma sınıfında eğitim alan OSB’li bireylerin fırsat öğretimi yöntemiyle eksik olduğu üç sosyal becerinin öğretimini ve bu öğretim süreci sonunda OSB olan bireyin sınıf içerisindeki sosyal kabulünde anlamlı bir değişiklik olup olmadığını belirlemeye çalışma açısından önemli olarak görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Eskişehir ilindeki bir devlet okulunun ilköğretim düzeyindeki kaynaştırma sınıfında eğitim gören OSB tanısı almış aynı ön koşul özelliklere sahip üç özel gereksinimli öğrenci ve bu öğrencilere öğretilen üç sosyal beceri ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada,

- 1) Kaynaştırma sınıfında eğitim gören tipik gelişim gösteren katılımcıların sosyal kabul ölçeğini doğru ve samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Yaşamın ilk üç yılından önce kendini gösteren sosyal etkileşim ve iletişimde kullanılan dil ya da sembolik oyun becerilerinin en az birinde sınırlılık, etkinliklere sınırlı ilgi ve basmakalıp davranış örüntülerinden oluşan gelişimsel bir bozukluktur (Diken, 2010, s.292).

Sosyal beceri: Kişilerarası düzeyde hedefe yönelik, duruma uygun ve birbiriyle ilişkili olan ölçülebilir ve gözlemlenebilir davranışların tümüdür (Merrell, Gimple'den aktaran Hargie, Saunders ve Dickson, 1987).

Sosyal Kabul: Bireyin bir etkinlik gerçekleştirmek için grup üyesi olarak seçilmesi ve bireyin tüm kişilik özelliklerine dönük tepkilerdir. Ayrıca bireyin doğumundan başlayarak çevresiyle etkileşim kurmasıyla devam eden bir sosyalleşme sürecidir (Hurlock'tan aktaran Civelek, 1990, s. 29).

Kaynaştırma: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Fırsat öğretimi: Öğretilmesi hedeflenen bilgi, beceri ve davranışların doğal ortam bağlamında, rutin olaylar sırasında ortaya çıktığı zamanlarda öğretimidir (Charlop-Christy ve Carpenter'den aktaran Topbaş ve Kılıç, 2013, s. 1)

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Beceri

Bireylerin bulundukları toplum içerisinde bağımsız yaşamaları ve kaliteli bir yaşam sürmeleri kişiler arası kurdukları ilişkilere bağlıdır. Bireylerin toplumla uyum içerisinde yaşayabilmeleri için gerekli olan ilişkilerin temelinde ise sosyal beceriler bulunmaktadır (Sucuoğlu ve Çifci, 2012, s. 9). Foster ve Ritchey (1979), sosyal beceriyi etkileşim kuranlar arasında gerçekleşen olumlu etkiyi sürdürmek, geliştirmek ve etkiyi en üst düzeye çıkarmak için sahip olunması gereken beceriler olarak tanımlamıştır. Sosyal beceriler, bireyin belirli bir durumda olumlu sosyal çıktılar elde etmesini, toplum tarafından onay görmesini sağlayan gözlenebilir, tanımlanabilir ve öğrenilmiş davranışlardır. Başka bir tanımda ise sosyal beceri, kişilerin hedeflerini gerçekleştirmede etkili olan sosyal davranışları kapsar (Argyle'den aktaran Merrell ve Gimple, 1998, s.4). Benzer şekilde sosyal beceriler hedef odaklı, tanımlanabilir, bağlama uygun olan ve kişiler arası düzeyde diğer insanlarla etkileşimi artıran birbiriyle ilişkili beceriler olarak tanımlanmıştır (Hargie, Saunders, Dickons, 1994, s. 1). Sosyal beceriler bir bireyin diğer bireylerle olumlu etkileşim kurmasını sağlayan sözel ve sözel olmayan davranışları içerir (Gresham, Elliot, 1987). Sosyal becerilere ilişkin tanımlar incelendiğinde sosyal becerilerle ilgili ortak özelliklerin olduğu görülmüştür (Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin, 2013, s. 3). Bu özellikler:

- Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır (gözlem, model olma, geribildirim sunma öğrenilmiş davranışlara örnektir).

- Sosyal beceriler sözel ve sözel olmayan becerileri içerir.
- Sosyal beceriler bağlama uygun iletişim başlatmayı ve uygun cevaplamayı içerir.
- Sosyal beceriler etkileşimciler arasındaki olumlu etkiyi maksimum düzeye çıkarır (bireyin etkileşimde bulunduğu çevreden olumlu geribildirim alması).
- Sosyal beceriler doğası gereği etkileşimlidir (etkileşimin çift yönlü olması ve etkileşim zamanı buna örnektir).
- Bireyin sosyal beceri performansı bulunduğu çevreden etkilenir.
- Bireyin sosyal performansındaki eksiklikler ve aşırılıklar uygun müdahale yöntemleri ile giderilebilir.

Merrell ve Gimple (1998) sosyal becerilerin üç alt kategoriden oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar; kişilerarası davranışlar (oyun becerileri, konuşma becerileri, işbirliği yapma becerileri ve otorite kabulü), kendisiyle ilişkili davranışlar (bireyin kendisine karşı olumlu tutum içerisinde olma, ahlaki davranış, duygularını ifade etme), ve yönergeleri takip etme, verilen görevleri tamamlama ve bağımsız olarak çalışma gibi görevle ilişkili davranışlardır (s. 15).

Sargent (1998) ise sosyal becerileri, sosyal yeterliliğe işaret eden davranışların gözlenebilir boyutu olarak ele almaktadır. Bu davranışların yetişkinin, akranın model olması ve gözlem yoluyla öğrenebileceğine vurgu yapmaktadır ve yüzlerce sosyal beceriyi aşağıdaki gibi kategorilere ayırmıştır:

- Etkileşime girişim becerileri (örn: iletişimi başlatma),
- Etkileşimi yanıtlama becerileri (örn: duygularını ifade etme),
- Kişisel davranış becerileri (örn: hayal kırıklığıyla baş etme),
- Ortama uygun davranış belirleme becerileri,
- Okul ile ilgili beceriler,
- İş ile ilgili beceriler,
- Toplumla ilgili beceriler,
- Aile ile ilgili beceriler (s.14).

(Akkök, 1996, s. 2) ise, sosyal becerileri Türk kültürüne uygun olarak Tablo 1’deki gibi kategorilere ayırmıştır:

Tablo 1

Sosyal Beceri Kategorileri

İlişkiyi başlatma ve devam ettirme becerileri Dinleme, konuşmayı başlatma ve devam ettirme, soru sorma, teşekkür etme, yardım etme, özür dileme, yönerge takip becerileri vb.
Grupla çalışma becerileri Grupta iş bölümüne uyma, sorumlulukları yerine getirme, diğer grup üyelerinin fikirlerini anlamaya çalışma, grup üyelerine saygı gösterme vb.
Duygulara yönelik becerileri Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, kendini ödüllendirme vb.
Saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerileri Uzlaşma, öfkesini kontrol etme, kavgadan kaçınma, hakkını koruma, başkalarının haklarına saygı gösterme vb.
Stres durumuyla başa çıkma becerileri Grup baskısıyla başa çıkma, alay edilmeye başa çıkma, başarısız olduğu durumlar ile başa çıkma vb.
Plan yapma ve problem çözme becerileri Problemlerin nedenlerini araştırma, amaçları belirleme, veri toplama, karar verme, bir işe dikkatini yöneltme vb.

Akkök, F. (1996). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Öğretmen El Kitabı) (s. 2-3). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi kitabından erişilmiştir.

Yukarıda da görüldüğü gibi sosyal becerilerle ilgili olarak birçok sınıflandırma yapmak mümkündür.

2.1.1. Sosyal Yeterlik

Sosyal beceri ve sosyal yeterlik birbirinin yerine kullanılan kavramlar olsa da, bu iki kavramın anlamları birbirinden farklı olup sosyal yeterlik, sosyal becerileri de içine alan kapsayıcı bir kavramdır (Önalın-Akfırat, 2006). Hops (1983) sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramlarının birbirinden farklı olduğunu vurgulayarak sosyal yeterliği kişinin bir ortamda sergilediği davranışların uygunluğu hakkında yargı bildiren kapsamlı bir kavram olarak tanımlarken sosyal beceriyi sosyal bir ortamda sergilenen davranış biçimi olarak tanımlamıştır (Aktaran Kabasakal ve Çelik, 2010). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramını birbirinden ayırmak kolay olmamakla birlikte bu iki kavram birbiriyle ilişkili ve birbirine bağlı kavramlardır (Merrell ve Gimple, 1998 s. 9). Aynı zamanda sosyal beceriler

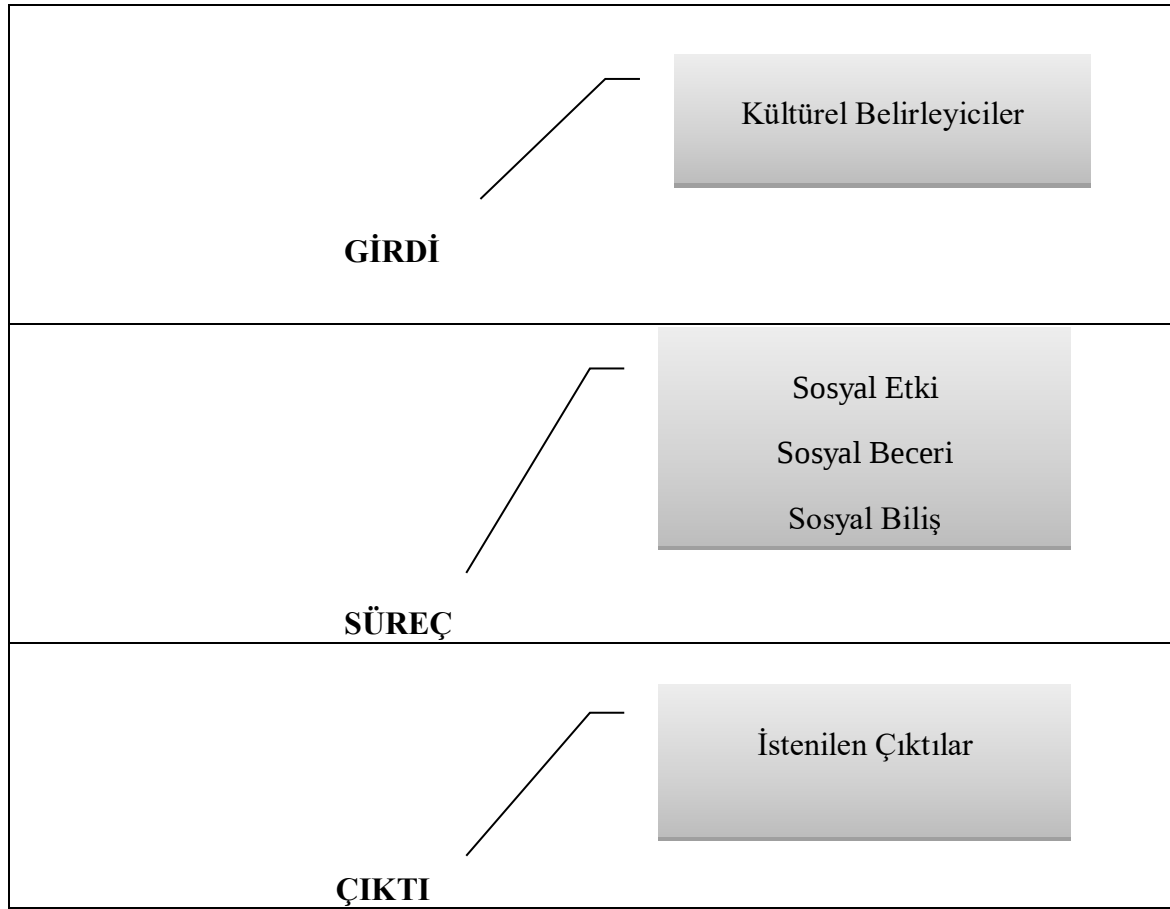
sosyal yeterliğin temelini oluşturmaktadır (Gresham, Elliott, 1987). McFall’a (1982) göre sosyal beceri, toplum tarafından insanlara verilen görevlerin bağlama uygun bir şekilde yerine getirilmesi; sosyal yeterlik, yerine getirilen davranışların yeterliği ve uygunluğu hakkında toplumsal normlara göre yapılan yorumları kapsamaktadır. McFall (1982) sosyal yeterliğin özelliklerini şu şekilde ele almaktadır:

- Sosyal yeterlik toplumsal normlara göre başka kişiler tarafından yapıldığından hatalara ve ön yargılara açıktır.
- Sosyal yeterlik başka kişiler tarafından yapılan değerlendirmeleri içerdiği için “iyi”, “yeterli”, “uygun” gibi kavramlarla ifade edilebilir.
- Sosyal açıdan yeterli olup olmadığına karar verebilmek için duruma göre kriter belirlemek gerekmektedir.
- Bireyin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet vs.) yeterliğini etkileyebilir.
- İçinde bulunulan durum ve bağlam bireyin sosyal yeterliğini etkiler (Aktaran Önalın-Akfırat, 2006).

Joy (2016) sosyal yeterliliğin bireyin yapmış olduğu seçimlerin gözlemciler tarafından algılanış biçimi olarak ifade edildiğini belirtmektedir. Bazı tanımlara göre ise sosyal yeterliğin sosyal beceriler (arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurma vb.) üzerine odaklandığı aynı zamanda sosyal yeterliğin duygusal bileşeninin (empati vb.) ve bilişsel bir temelini olduğu (problem çözme vb.) belirtilmektedir.

Sargent (1998) ise sosyal yeterliği girdi, süreç ve çıktı açısından ele almış ve şekillendirmiştir.

Sosyal Yeterlik



Şekil 1. Sargent, L. R. (1998). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delays*. Colorado: CEC. kitabından erişilmiştir.

Şekil 1'den de anlaşılacağı gibi sosyal yeterlikte girdiyi, kültürel belirleyiciler oluşturmaktadır. Toplum değerleri, aile üyelerinin rolleri, içinde yaşanılan toplumun gelenekleri, iş etiği, toplumun farklılıklara karşı bakış açısı kültürel belirleyicilere örnektir. Bu kültürel sınırlar içerisinde yer edinememek toplumsal olarak kabul görmeyi engelleyerek bireylerin öz yeterlik algısının azalmasına neden olmaktadır. Bu durum da bireyin sosyal yeterliğini olumsuz olarak etkilemektedir.

Sosyal yeterliğin süreç kısmı şekil 1'de görüldüğü gibi sosyal etki, sosyal biliş ve sosyal becerilerden oluşmaktadır. Sosyal etki, bireyin başkalarına nasıl görüldüğü başka bir deyişle bireyin başkaları tarafından nasıl algılandığı (neşeli, hevesli, kibar, esprili vb.) ile ilgilidir. Sosyal beceri, sosyal yeterliğin gözlenebilir ve ölçülebilir hali olarak

tanımlanmaktadır (s. 14). Sosyal biliş ise bireyin farklı ortamlar, farklı durumlar ve farklı etkileşimler içerisinde yer alan eylemleri anlama ve yorumlamayı ifade eder (Greenspan'dan aktaran Sargent, 1998, s. 14).

Şekil 1'de sosyal yeterliğin son kısmında ise çıktılar yer almaktadır. Sosyal yeterliğin gelişmesinin sonucu olarak birey yaşamında kendine güven, saygı duyma, akran kabulünün artması, ailesi ve toplumdaki diğer insanlar tarafından kabulünün artması, arkadaşlık, olumlu insan ilişkileri, sosyal bağımsızlık gibi olumlu/istenilen çıktılar elde etmektedir (Sargent, 1998, s. 15).

Gresham, Van ve Cook (2006) sosyal geçerlik açısından sosyal yeterliği, öğrencinin bir iletişimi başlatma sürdürme ve akran grubuna katılma gibi sosyal görevleri başarıyla tamamlaması için kullanması gereken davranışları ve davranışa yönelik diğer insanlar tarafından yapılan yargıları içeren bir kavram olarak tanımlarken; Kennedy ve Adolphs (2012) sosyal yeterlik için sosyal bilişin önemli olduğunu vurgulamış ve bilgiyi işleme, kodlama, dikkat gibi bilişsel becerilerin sosyal yeterlik için önemli bir bileşen olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda bir öğrencinin sosyal olarak yeterli/yetkin olabilmesi için birçok sosyal beceriye sahip olması gerektiğini de vurgulamıştır.

Knapczyk ve Rodes (1996), öğrencilerin sosyal açıdan yeterli görülebilmesi için bazı sosyal davranışları sergileyebiliyor olmaları gerektiğini söylemişlerdir. Bu sosyal davranışlar aşağıdaki gibidir:

- Selamlaşma becerisi,
- Sınıf arkadaşlarıyla ilişki başlatma ve sürdürme,
- Davranışlara olumlu ve olumsuz tepkide bulunma
- Çevresindeki insanlardan övgü ve eleştiri kabul etme,
- Çevresindeki insanların alay etme, küçük düşürme, dalga geçme davranışlarıyla baş etme becerisi,
- Arkadaşlarının saldırgan davranışlarıyla baş etme becerisi (Aktaran Geboloğlu, 2016, s.27).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi sosyal yeterlik kavramını etkileyen psikolojik, bilişsel, sosyal ve çevresel faktörler olmak üzere birçok değişken bulunmaktadır (McCluggage, 2014).

2.1.2. Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Sosyal beceri yetersizliği, sosyal becerilerin edinilmesinde ya da edinilen sosyal becerilerin sergilenmesinde yaşanan güçlüklerle (Geboloğlu, 2016) bağlı olarak olumlu sosyal sonuçlar elde edememe durumudur (Önalın-Akfırat, 2006). Gresham ve Elliott (1987) beceri ve performans arasındaki kavramsal farka dikkati çekerek sosyal beceri eksiklerini beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol becerilerinin eksikliği ve kendini kontrol performansının eksikliği olmak üzere dört başlıkta ele almıştır.

2.1.2.1. Beceri Yetersizliği

Sergilenmesi gereken becerinin bireyin davranış dağarcığında olmaması durumudur. Yani, bireyin duruma ve ortama göre sergilemesi gereken davranış hakkında ya da davranışların sırası hakkında bilgi sahibi olmamasıdır. Beceri yetersizliği olan birey ortamda göstermesi gereken uyumsal davranışlardan yoksun olduğu için sosyal olarak yeterli bir birey olarak sayılamaz. Akran grubunun oynadığı oyuna katılmayı isteyen bir bireyin oyuna katılmak için ne söylemesi gerektiğini ya da ne zaman söylemesi gerektiğini bilmemesi beceri yetersizliğine örnek olarak gösterilebilir.

2.1.2.2. Performans Eksikliği

Bireyin bağlama uygun kullanması gereken sosyal becerinin davranış dağarcığında bulunması fakat bu sosyal beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergileyememesi durumudur. Performans yetersizliğinin, sergilenmesi gereken davranışın uygun olmayan çoklukta sergilenmesi ya da davranışın sergilenmesi için gerekli motivasyonun olmamasından kaynaklandığı da belirtilmektedir.

2.1.2.3. Kendini Kontrol Becerilerinin Yetersizliği

Bu tip yetersizlik bireyin duygusal tepkilerinden dolayı sosyal becerilerinin ediniminin güçleşmesi durumunu ifade eder. Bireyin anksiyete, kırgınlık, korku gibi duygusal tepkilerinin öğrenmesine engel olması nedeniyle sosyal becerileri sergileyememesi durumudur. Anksiyetesi olan bir çocuğın arkadaşlarından kaçınma davranışı sergilemesi kendini kontrol becerilerinin yetersizliğine örnek olarak gösterilebilir.

2.1.2.4. Kendini Kontrol Performansının Yetersizliği

Bireyin davranış dağarcığında olan beceriyi duygusal tepkilerinden dolayı bağlama ve ortama uygun sergileyememesi anlamına gelmektedir. Bireyin göstermesi gereken performans davranış dağarcığında vardır fakat uygun yoğunlukta ve sıklıkta sergileyememektedir. Kendini kontrol performans yetersizliğinin kendini kontrol becerilerinin yetersizliğinden farkı; bireyin burada sergilemesi gereken davranışın ne olduğunu bilmesidir. Dürtüsellik (dürtülerine hakim olamama durumu) kendini kontrol performansı yetersizliğine örnek olarak verilebilir. Dürtüsel olan bir çocuk akranları ya da arkadaşlarıyla etkileşime girme becerilerine sahip olabilir fakat her zaman etkileşime uygun tepki veremeyebilir.

Tipik gelişim gösteren bireyler edinmesi gereken sosyal becerileri ailelerini, akran gruplarını, çevresini gözleyerek ya da gözlediklerini taklit ederek edinmektedirler. Edindikleri sosyal becerileri de ortama ve duruma uygun olarak yeterli sıklık ve yoğunlukta sergileyebildikleri için de sosyal beceri yetersizliği yaşamamaktadırlar. Ancak OSB olan bireyler tipik gelişim gösteren akranları gibi ailelerini, arkadaşlarını ve çevresini gözlemlemede ve gözlediklerini taklit etmede sınırlılık yaşadıkları için sosyal becerileri edinmekte zorlanmaktadırlar ya da sosyal becerileri edinip kabul edilebilir düzeyde sergileyememektedirler. Bu durum ise OSB olan bireylerin sosyal ortamda (okul, ev vb.) iletişimini ve etkileşimini olumsuz yönde etkilemektedir (Sani-Bozkurt, 2016, s.7). Aynı zamanda sosyal beceri yetersizlikleri, akademik becerilerin öğrenilmesinde de sınırlılığa

neden olmakta; sosyal beceri ile akademik başarıların birbiriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Sargent, 1998).

2.2. OSB Olan Bireyler ve Sosyal Beceri Özellikleri

Modern otizm kavramı ilk olarak “duygusal etkileşimde otistik rahatsızlık” olarak Leo Kanner tarafından tanımlanmıştır (Winter, 2014). Kanner (1943) otizmlili olan bireylerin kendi dünyalarında yaşadığını, sosyal etkileşime girecek motivasyonlarının olmadığını ve bu nedenden sosyal etkileşimden kaçındıklarını belirtmiştir. OSB katı, esnek olmayan, çevresindeki ve rutinindeki herhangi bir değişikliğe olumsuz tepki veren, sosyal dünyayı algılama ve kendi dünyasının bir parçası haline getirme yeteneğinde sınırlılık olarak tanımlanmıştır. OSB, yaşamın ilk üç yılından önce kendini gösteren sosyal etkileşim ve iletişimde kullanılan dil ya da sembolik oyun becerilerinin en az birinde sınırlılık, etkinliklere sınırlı ilgi ve basmakalıp davranış örüntülerinden oluşan gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (Diken, 2010, s. 292).

Harjusa-Webb ve Robins (2012) otizmi sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki sınırlılık ve uygun olmayan tekrarlı davranış ile kendini gösteren nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmıştır. Alothman (2016) ise otizmin bireyin bilişsel, sosyal, duygusal gelişimini olumsuz olarak etkileyen hastalıklardan biri olarak tanımlanmıştır. Bu hastalığın en kötü etkisinin OSB olan bireyin sosyal açıdan uygun olmayan davranışlar sergilemesi olduğunu belirtmiştir. Sosyal açıdan sergilenen bu uygunsuz davranışlar ise OSB olan bireylerin çevresiyle, akranlarıyla ve ailesiyle iletişimini ve etkileşimi kısıtladığı için sosyal açıdan beceri yetersizliğine neden olduğunu vurgulamaktadır. OSB’nin bireylerde görülen en önemli belirtileri başkaları ile sosyal etkileşim kurma ve iletişime girme (Bieberich ve Morgan, 2004) ile ilgili sınırlılıklar, zayıf sözel ve sözel olmayan iletişimin (Casenhiser, Shanker ve Stieben, 2011) yanı sıra tüm bu sınırlılıklardan kaynaklanan ortak dikkat kurma eksikliğidir (Kasari, Gulsrud, Wong, Kwon ve Locke, 2010). Ayrıca OSB olan bireyler yaşadıkları bu sınırlılıklardan dolayı konuşma becerilerini geliştirmede, çevresinde olan biteni anlamlandırmada ve fikirlerini karşı tarafa aktarmada

zorluk yaşamaktadırlar. Kendilerini ifade etmeye çalışırken de öfke nöbetleri geçirme, saldırgan davranış gösterme, çevresine fiziksel olarak zarar verme gibi uygun olmayan davranışları sergileme yoluna gidebilmektedirler. Bu durum da OSB olan bireylerin çevresiyle, arkadaşlarıyla ya da aile bireyleriyle olan iletişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Rao, Beidel ve Murray, 2008). Weiss ve Harris (2001) OSB olan bireylerin sınırlılık gösterdiği bazı sosyal becerileri şu şekilde sıralamıştır:

- Sosyal uyaranlara yönelme eksikliği,
- Yeterli göz teması kuramama,
- Sosyal etkileşim başlatma sorunları,
- Sözel ve sözel olmayan ipuçlarını anlamlandırma güçlüğü,
- Uygunsuz duygusal tepkiler verme,
- Empati kurma becerilerindeki sınırlılık.

Sosyal becerileri yeterli olmayan OSB olan bireyler başkalarıyla etkileşime girmek için sergilemeleri gereken sosyal becerilerden yoksundur. Bu yoksunluk OSB olan bireylerin sosyal, duygusal ve akademik hayatını olumsuz yönde etkilemektedir (Rao, Beidel ve Murray, 2008).

Frith (1991) OSB olan bireylerde görülen sosyal etkileşimdeki sınırlılığın somut ve sözel düşünme, problem çözme, karmaşık bilgilerin çözümü gibi akademik konularda bireylerin performansını olumsuz etkileyeceğini belirtmekle birlikte OSB olan bireylerin en belirgin sınırlılığı olan sosyal iletişim ve etkileşimde yaşadığı güçlüğü hayatını olumsuz etkileyeceğini, akademik becerilerin öğretiminden daha önce sosyal becerilerin öğretimi üzerinde durulması gerektiğini vurgulamıştır (Aktaran Yeo, Teng, 2015).

2.2.1. OSB Olan Bireyler İçin Sosyal Beceri Öğretim Yöntemleri

Farklı teorik yaklaşımlara sahip uzmanlar OSB olan bireylerin sınırlılıklarının merkezinde sosyal beceri yetersizlikleri olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle eğitimde öncelikli hedefin sosyal beceri olması gerektiği konusunda fikir birliğine sahiptirler (Matson, Matson ve Rivet, 2007). Aynı zamanda Bellini ve Peters (2008) OSB olan bireylerin sosyal

etkileşim ve iletişimde yaşadıkları sınırlılıklardan dolayı sosyal beceri öğretiminin onlar için önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle bireylerin olumlu sosyal etkileşimlere girebilmesi ve kişiler arası etkileşim için sözel ve sözel olmayan birtakım sosyal becerileri edinmeleri gerekmektedir (Gresham ve Elliott, 1987). Kişiler arası olumlu etkileşimi destekleyecek bazı sosyal beceriler aşağıda sıralanmıştır. Bunlar;

- Gülümseme,
- Göz teması kurma,
- Soru sorma,
- Sorulan sorulara cevap verme,
- Beğenilerini karşı tarafa söyleme,
- İletişim ortağından gelebilecek eleştirilere açık olma vb. (Beidel, Turner ve Morris, 2000). Matson ve ark. (2007) ise;
- Göz kontağı kurma,
- Selamlaşma,
- Teşekkür etme,
- Nasılsın gibi sorulara cevap verme,
- Akranlarıyla birlikte oynama,
- Oyuna katılma,
- Oyunda sıra alma gibi temel becerilerin kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Sosyal beceriler oldukça uzun bir liste olup yaşına ve gelişimine bağlı olarak bireyin ihtiyaç duyduğu sosyal beceriler farklılık gösterebilmektedir (Aslan, 2015).

McEvoy, Odom ve McConnell (1992), sosyal beceri öğretim yöntemlerini beş ana başlık altında toplamışlardır: (a) çevresel müdahaleler, (b) becerilere ilişkin müdahaleler, (c) akran aracılı müdahaleler, (d) çocuğa özgü müdahaleler, (e) kapsamlı müdahaleler (Aktaran McConnell, 2002).

Çevresel müdahaleler: Çevresel müdahalede, bireyin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini geliştirmek için fiziksel ve sosyal çevrede düzenlemeler ve değişiklikler

yapılır. Ev ortamında yapılan bir etkinliğin yapısında ve zamanlamasında yapılan değişiklikler buna örnek olarak gösterilebilir.

Becerilere ilişkin müdahaleler: Hedef becerilere ilişkin eğitim verilmesi ile sosyal beceri yetersizliği olan bireyin oyuna katılımını ve sosyal etkileşimini artırmayı hedeflemektedir.

Akran aracılı müdahaleler: OSB olan bireyin sosyal etkileşim ve iletişimini değiştirmek üzere sosyal beceri konusunda eğitim alan, OSB olan bireye karşı yanıtlayıcı, geribildirim sunan, iletişim girişimlerini destekleyen bir akranın öğretim sürecine ya da ortama dahil edilmesidir.

Çocuğa özgü müdahaleler: Çocuğa özgü müdahaleler OSB olan bireyin ilgili sosyal beceriyi sergileme sıklığını ve kalitesini artırmak için bireye özel sunulan pekiştirme uygulamalarını içerir.

Kapsamlı müdahaleler: Kapsamlı müdahale uygulamalarında ise daha önceden etkililiği kanıtlanmış yöntemlerin ortak bileşenlerini kullanarak zenginleştirilmiş bir müdahale sunmak amaçlanmıştır (McConnell, 2002).

Sosyal beceri yetersizliği olan bireyler için yapılan sosyal beceri öğretimi araştırmaları uzun yıllara dayanmaktadır. Alanyazını incelediğimizde sosyal beceri öğretimi ile ilgili çeşitli yaklaşımlar ve uygulanan yöntemler görmekteyiz (Terzioğlu, 2017, s.13).

OSB olan bireylerde sosyal etkileşim ve iletişim becerileri (Koegen, Fredeen, Openden ve Koegel'den aktaran Genç ve Vuran, 2013) sınırlı olduğu için son 30 yılda OSB ile ilgili yapılan araştırmalarda sosyal beceri öğretimi üzerinde sıklıkla durulmuştur (Genç ve Vuran, 2013). OSB olan bireylerin sosyal beceri yetersizliklerinin azaltılması için sistemli, planlı bir eğitim almaları gerekmektedir. OSB olan bireylerin sosyal beceri üzerine aldıkları eğitimden olumlu sonuçlar alabilmeleri onlara uygulanan yöntemlerin özelliklere bağlıdır. Bu uygulamalar alanyazında kanıt temelli, bilimsel dayanaklı ya da delile dayalı uygulamalar olarak bilinmektedir. Sosyal becerileri öğretmek için bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında; akran aracılı öğretim, temel tepki öğretimi, kendini yönetme, etkinlik temelli öğretim, sosyal öyküler, bekleme süreli öğretim, fırsat öğretimi bulunmaktadır (National Autism Center [NAC], 2015).

2.3. Kaynaştırma Eğitimi

2.3.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tanımı

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Tanımdan da anlaşılabacağı üzere kaynaştırma özel gereksinimli bireyin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmesi ve gerekli durumlarda destek özel eğitim hizmetlerinin verilmesine dayanmaktadır (Acarlar, 2013, s.24). Kaynaştırma eğitimi 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren uygulanmaya başlanmış ve giderek yaygınlaşmıştır. Kaynaştırma, eğitimin temel bir hak olduğu, tüm çocukların bu haktan eşit şekilde ve ayrımla karşılaşmadan yararlanması gerektiği felsefesine dayanan politik bir yönelimi ifade etmektedir (Hansen, 2012). Kaynaştırma ile ilgili araştırmalar uygulamanın hem özel gereksinimli öğrenciler hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için yararlarını ortaya koymaktadırlar.

2.3.2. Kaynaştırma Eğitiminin Olumlu Sonuçları

Kaynaştırma eğitiminin özel eğitim gereksinimi olan birey başta olmak üzere birçok kişi açısından olumlu sonuçları bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin olumlu sonuçları Tablo 2’de verilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 61):

Tablo 2

Kaynaştırma Eğitiminin Olumlu Sonuçları

Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler açısından olumlu sonuçları	Tipik gelişim gösteren akranlarıyla iletişim kurmayı ve sosyal etkileşim çabasına girerek arkadaşlık kurma becerileri edinirler.
	Sosyal öğrenme (gözlem, taklit) yoluyla tipik gelişim gösteren akranlarından beceri öğrenimi kolaylaşır.
Tipik gelişim gösteren akranları açısından olumlu sonuçları	Özel gereksinimli bireylerin farklılıklarına saygılı olmayı öğrenirler.
	Empati kurma becerileri gelişir. Özel gereksinimli bireyler hakkında daha gerçekçi bir bakışı kazanırlar.
Sınıf öğretmenleri açısından olumlu sonuçları	Öğrencilerin düzeylerine uygun olacak şekilde öğretim amaçlarını, sınıf ortamını ve materyalleri uyarlama becerisi kazanırlar.
	Özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen gibi diğer personellerle işbirliği yapma becerilerini geliştirirler.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*, Ankara: Kök kitabından alınmıştır.

Özel gereksinimli bireyler için kaynaştırmanın yararları pek çok araştırma ile ortaya konulmuştur (Sakız ve Woods, 2014; Yükselen ve Yaban, 2013). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin de sosyal becerilerinin gelişmesinde kaynaştırmanın olumlu etkilerinin olduğu alanyazında vurgulanmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin akademik becerilerinin, problem çözme becerilerinin gelişmesinde ve öğrencilerin kendine olan güvenlerini arttırmada olumlu katkılarının olduğu belirtilmektedir. Ayrıca sınıfta kaynaştırma eğitimi alan bir öğrencinin bulunması durumunda öğretmen özel gereksinimli öğrencinin öğretim amaçlarına ulaşmasını sağlamak için öğretimde farklı yöntem, teknik ve materyal kullanır, öğretimde uyarlamalar yapar ve zenginleştirilmiş bir öğretim sunar. Bu durum tipik gelişim

gösteren öğrenciler açısından da gelişimi olumlu yönde etkilemektedir (Salend'den aktaran Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s.62).

2.3.3. Kaynaştırma Eğitimi Alan OSB Olan Bireyler ve Sosyal Kabulleri

OSB son yıllarda gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında oldukça dikkat çeken bir konu haline gelmiştir. OSB, yüksek işlevleri olan bir otizminin tanıtılması ya da görülme sıklığının yükselmesi nedeniyle medyada da yer almakta olan bir engel türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Her zamankinden daha yoğun bir şekilde tanımaya başladığımız bu öğrenciler kaynaştırma öğrencisi olarak sınıflarda yer almaktadır (Karasu, 2015).

İlköğretim düzeyine gelmiş OSB olan bireyler, kaynaştırma için gerekli şartlar sağlandığında (ortam düzenlemesi, öğretim uyarlamaları, materyal seçimi vb.) ve tipik gelişim gösteren akranlarıyla sosyal etkileşim ve iletişimi sağlandığında en yüksek verim elde edebilecek engel grubu arasındadır (Özgönenel ve Girli, 2016). Buna karşın, OSB olan bireylerin doğası gereği sosyal etkileşime girme, iletişimi başlatma ve sürdürme, ilgiyi ve dikkati koruyamama, akranlarıyla iyi ilişkiler kurmada isteksizlik gibi sınırlılıkları okuldaki arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kuramamasına, sosyal olarak kabul görmemesine bunun sonucu olarak OSB olan bireylerin yalnız kalma, gruba girememe sorunları ile karşı karşıya kaldıkları belirtilmektedir (Vickerstaff, Heriot, Wong, Lopes ve Dossetor, 2007). Bu durum ise OSB olan bireylerin kaynaştırma ortamlarında sosyal kabul düzeylerini olumsuz olarak etkilemektedir. Sosyal kabul, bireyin bir etkinlik gerçekleştirmek için grup üyesi olarak seçilmesi ve bireyin tüm kişilik özelliklerine dönük tepkiler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bireyin doğumundan başlayarak çevresiyle etkileşim kurmasıyla devam eden bir sosyalleşme sürecidir (Hurlock'dan aktaran Civelek, 1990, s.29). Metin, Şenol ve Yumuş (2015) kaynaştırmanın temel noktasının sosyalleşme ve tipik gelişim gösteren bireylerle iletişim olduğunu vurgulamaktadır. Buna rağmen özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla etkileşiminin ve iletişiminin yetersiz olduğunu, bu durumun da kaynaştırma eğitimini olumsuz olarak etkilediğini belirtmektedir. Aynı zamanda sosyal olarak kabul görmeyen birey, içine kapanarak yalnızlık duygusu yaşamaktadır. Bunlarla

ilişkili olarak sosyal kabulü olmayan birey sosyal iletişim fırsatlarını kaçırarak sosyal becerilerini geliştirme olanağı elde edemeyecektir. Bu durum ise sosyal kabul görmeyen bireyin kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyerek bireyin kendisine karşı olumsuz bir benlik algısı yaratmasına neden olacaktır (Hurlock'dan aktaran Civelek, 1990, s. 31).

Bu bilgilerden hareketle kaynaştırma programından özel gereksinimli bireyin ve tipik gelişim gösteren bireylerin en üst düzeyde yarar sağlaması için öğretmenin uygun eğitim-öğretim ortamı oluşturması, kaynaştırma eğitimi alan öğrenci hakkında diğer öğrencileri bilgilendirmesi, öğretim araç-gerecinde gerekli uyarlamalar yapabilmesi ve öğrenciler arası sosyal etkileşim için gerekli iletişimi sağlaması beklenmektedir (Karadağ, Yıldız-Demirtaş ve Girli, 2014). Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve Marino (2005) ise OSB tanıılı bireyin kaynaştırma ortamından en üst düzeyde yararlanabilmesi için diğer bireyleri OSB hakkında tanımsal çerçevede bilgilendirmenin yeterli olmayacağını, tipik gelişim gösteren bireylerin gerek sosyal etkileşim sırasında gerek öğretimde sürece aktif olarak katılımının sağlanması gerektiğini, bu sayede OSB olan bireyler için öğrenme fırsatlarının artacağını ve sosyal becerilerinde olumlu gelişmeler yaşanacağını ifade etmektedir. Çünkü kaynaştırma eğitiminden yararlanan özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma programından en yüksek verimi elde etmeleri için tipik gelişim gösteren akranları ile sosyal etkileşime girmeleri esastır (Metin, Şenol, ve Yumuş, 2015). Bu nedenle özel gereksinimi olan bireylerin tipik gelişim gösteren arkadaşlarından yardım alabilecekleri sosyal çevreyi oluşturabilmeleri için sosyal beceri öğretimi gerekli görülmektedir (Turhan ve Vuran, 2015). Sosyal becerileri öğretmek için bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında; akran aracılı öğretim, temel tepki öğretimi, kendini yönetme, etkinlik temelli öğretim, sosyal öyküler, bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretimi bulunmaktadır (National Autism Center [NAC], 2015).

2.4. Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching)

Fırsat öğretimine olan ihtiyaç OSB olan çocuklarda doğal olmayan ve yoğun denemelere dayanan öğretim yöntemleri kullanıldığında, yaşanan zorluklardan ve sorunlardan dolayı

ortaya çıkmıştır. Fırsat öğretimi özellikle “ayrık denemelerle öğretim (ADÖ)” yönteminin etkili olmadığı ve bu yöntemle ilgili eksiklik ve sınırlılıkların sonucunda daha sık kullanılmaya başlanılmıştır. Bu nedenle fırsat öğretimi ayrık denemelerle öğretimle bağlantılı fakat onun yerine kullanılan bir yöntemdir (Topbaş ve Kılıç, 2013, s.2).

Fırsat öğretimi ilk kez Hart ve Risley tarafından 1968’de tanımlanmıştır (Horosan ve Birkan, 2015). Fırsat öğretimi, uzun yıllardan beri birtakım araştırmacı ve uzmanlar tarafından sıklıkla kullanılan doğal öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Fırsat öğretimi, öğretilmesi hedeflenen beceri ve davranışların doğal ortam bağlamında, rutin olaylar sırasında ortaya çıktığı zamanlarda öğretimi olarak tanımlanmaktadır (Topbaş ve Kılıç, 2013, s.1). Hart ve Risley (1968), McGee ve Daly (2007), Cowan ve Allen (2007) ise fırsat öğretimini OSB olan çocuklarda kullanılan ve daha önceden planlanmış öğretimi doğal şekilde oluşan öğrenme fırsatlarının içine gömen bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Fırsat öğretimi, OSB olan çocukların çeşitli alanlardaki becerilerini geliştirmek için kullanılmaktadır. Bu beceriler arasında; okuma ve dilbilgisi (McGee, Krantz ve McClannahan, 1985), erken dil ve iletişim becerileri (McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff ve Feldman, 1992), taklit becerileri (Ingersoll ve Schreibman, 2006), konuşma ve iletişim becerileri (Kohler, Anthony, Steighner ve Hoyson, 2001) ve oyun (Kohler, Anthony, Steighner ve Hoyson, 2001; Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch ve McClue, 2011) gibi beceriler bulunmaktadır.

Fırsat öğretimi yönteminin OSB olan bireylerin günlük yaşamlarında iletişim ve etkileşim becerilerinin edinimini sağlama ve genellemesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Fırsat öğretimi OSB olan bireylerin oyun ya da karşılıklı konuşma sırasında iletişim başlatma, sürdürme gibi sözlü girişimlerinin ve akranlarla olan sosyal etkileşimlerinin desteklenmesi açısından da etkili bir yöntemdir (McGee, Krantz ve McClannahan, 1985).

2.4.1. Fırsat Öğretimi Nasıl Gerçekleştirilir?

Fırsat öğretimi yöntemi, günlük rutin içerisinde doğal olarak meydana gelen durumlarda doğrudan doğruya öğretime odaklanarak gerçekleştirilmektedir (Charlop-Christy ve

Carpenter, 2000). Yanıtlayıcı etkileşim, istek temelli model, çevresel uyarıcılara dayalı eğitim ve geciktirme teknikleri gibi, doğal ortamlarda gerçekleşen öğretimleri içeren çeşitli davranış ilkeleri geliştirilmiştir. Fırsat öğretimi yöntemini diğer öğretim yöntemlerinden ayıran temel unsur, öğretim için ilgili öğrencinin girişim başlatmasını beklemektir. Diğer bir deyişle, fırsat öğretimi, öğretim sürecini çocuğun başlattığı her şeydir. Fırsat öğretimi yönteminin bir başka özelliği ise sosyal yapısıdır. Fırsat öğretimi yönteminin öğretiminde yetişkin ve öğrenci arasında en az iki basamaklı bir etkileşim içeriği bulunmaktadır. Fırsat öğretimi etkileşimleri, OSB olan öğrenciye etkileşim başlatma konusunda ihtiyaç duyulan uygulamaları sağlamaktadır (Selimoğlu-Gürel, 2018, s. 190-191). Bunun yanı sıra OSB olan öğrencinin akranlarıyla oyuna katılma gibi sosyal becerileri gerçekleştireceği sosyal konuşma girişimlerini destekleyen uygulamaları içermektedir (McGee, Almeida, Feldman, Sulzer-Azaroff ve Feldman, 1992). Öğretim oturumları sonunda ise, öğrencinin verdiği doğru cevaplar pekiştirilir. Aynı zamanda öğrenci sosyal bir etkileşime girdiği için doğal olarak pekiştirilmiş olmaktadır. Fırsat öğretimi yönteminde çocuğun dikkatini verdiği şey, öğrencinin doğru performans gösterdiğinde elde edeceği ödül ya da öğretim materyalidir. Bunlara ek olarak fırsat öğretimi, öğretim etkileşimlerini daha eğlenceli hale getirmek için hedef beceriyi oyunun içine gömen, öğretimi sıkıcılıktan uzaklaştıran bir yöntemdir. Fırsat öğretimi yöntemiyle öğretilecek olan becerinin kolay olmasına dikkat edilmelidir. Öğrencinin hedef beceriyi gerçekleştirdiğine emin olmak için verilen ipuçlarında tutarlılık sağlamak gerekmektedir. Öğrencinin fırsat öğretimi yöntemi ile öğretilmesi hedeflenen beceride bağımsızlığını sağlamak için ise verilen ipuçlarının mümkün olduğunca az tutulmasına özen gösterilmelidir. Nitekim öğrenci etkileşim ve iletişim sağlayarak doğal olarak pekiştirme elde edecektir. Fırsat öğretimi yöntemi sanılanın aksine sadece günlük rutinler sırasında gerçekleşen fırsatlarla uygulanan bir yöntem değildir. Fırsat öğretimi yöntemini farklı şekillerde kullanmak mümkündür. Fırsat öğretimi yönteminde önemli olan nokta, ev ya da okul gibi doğal ortamlarda kendiliğinden ortaya çıkan öğrenme fırsatlarının bire bir oturumlarla planlı ve sistemli bir şekilde yürütülmesi gerektiğidir (Selimoğlu-Gürel, 2018, s. 190-191).

2.4.2. Fırsat Öğretimini Gerçekleştirme Aşamaları

OSB olan bireylerdeki iletişim ve etkileşimdeki sınırlılıkların önüne geçebilmek için araştırmacılar fırsat öğretimi yönteminin uygulama aşamalarını belirlemişlerdir (Rutter, 1978). Hart ve Risley (1974) fırsat öğretimi ile ilişkili olarak çocuk-yetişkin arasındaki etkileşimi dört basamakta ele almaktadır. Bu basamaklar:

- 1) Yetişkin çocuğun hedef beceriyi gerçekleştirmesi (örneğin; istediği oyuncacı talep etmesi) için etkileşim başlatarak belirtmesi için 30 saniyelik bekleme süresi sağlar.
- 2) Yetişkin çocuğun hedef beceriyi gerçekleştirmesi için ipucu sunar.
- 3) Yetişkin çocuğun hedef beceriyi gerçekleştirmesi için verdiği ipucunu genişletir.
- 4) Yetişkin çocuğun hedef beceriyi gerçekleştirmesi için model olur. Eğer çocuk hedef beceriyi taklit ederse istediği nesneyi elde etmesine izin verilerek çocuk doğal olarak pekiştirilmiş olur.

Rogers-Warren ve Warren (1980) ise hedef beceriyi gerçekleştirmeye ilişkin Fırsat öğretimi basamaklarını şu şekilde ele almıştır:

- 1) Fırsat ortamını düzenleme: Uygun hedef yanıtları belirledikten ve işevuruk tanımlarını yaptıktan sonra beklenen davranışla ilişkili istek fırsatları yaratabilecek ortam düzenlemesi planlanır (örneğin, uygulamacı ilk ders saati öğrenci gelmeden önce sınıfta hazır olur. Öğrencinin sınıf arkadaşlarını hedeften haberdar eder.).
- 2) Talep et ve bekle: Bu aşama yetişkinin çocukla göz kontağı kurmasını ve çocuğun istediği nesneyi talep etmesi için beklemesini gerektirir. Eğer öğrenci göz kontağı kurmuyorsa “gözlerime bak” yönergesi verilir. Göz kontağı kurduğu anda “aferin çok güzel bakıyorsun” diyerek betimlenir ve pekiştirilir.
- 3) Model ol ya da ipucu ver: Yetişkin çocuğa doğru yanıt için model olur ya da çocuğa ne istediğini sorarak talep başlatır (örneğin, uygulamacı öğrenciye “sınıfa ilk girdiğimizde ne diyorduk” diyerek ipucu sunar tepki gelmezse uygulamacı “sınıfa ilk girdiğimizde arkadaşlarımıza günaydın” diyoruz der ve sınıfa dönerek “günaydın” diyerek model olur.).

- 4) Bekle ve gerekirse ipucu ver: Yetişkin çocuğun uygun yanıt vermesini bekler. Eğer çocuk istenen yanıtı vermezse, yetişkin doğru yanıt için tekrar model olur veya alternatif bir ipucu vererek bir şans daha verir (örneğin, uygulamacı öğrenciden “günaydın (merhaba vb.)” demesini bekler. Eğer öğrenci hedef davranışı sergilemezse uygulamacı tekrar model olur.).
- 5) Doğrula ve pekiştir: Beklenen doğru davranışı gösteren çocuğun talebini doğrulanır ve doğal pekiştireç sunulur. Yani çocuk beklenen yanıtı verdikten sonra istediği nesneyi ona verin ve sözel olarak pekiştirir (örneğin, uygulamacı “aferin, çok güzel günaydın dedin” diyerek öğrenciyi sözel olarak pekiştirir.) (Aktaran Topbaş ve Kılıç, 2013, s. 29).

Warren ve Kaiser (1986) ise fırsat öğretimi gerçekleştirme aşamalarını altı basamakta ele almıştır. Bu basamaklar:

- 1) Çocuğun yaşına ve gelişimine uygun öğretim hedefi belirlemek,
- 2) Çocuğun dikkatini ve ilgisini çekecek bir ortam hazırlamak,
- 3) Çocuğun ilgisini çeken bir ortam hazırladıktan sonra çocuğun ilgilendiği nesne/oyuncak belirlemek ve girişim başlatmasını beklemek,
- 4) Çocuğun hedef davranışları için doğal pekiştiriciler sağlayacak etkileşimlerle meşgul olmasını sağlamak,
- 5) Hedef beceriyi genişletmek için yetişkinin model olması ve çevreyi hedef becerinin gerçekleşmesi için tekrardan düzenlemek,
- 6) Çocuğun hedef beceriyi gerçekleştirmesinin doğal sonucu olarak pekiştirilmesi.

Horasan-Mısır ve Birkan (2015) ise fırsat öğretimini uygulamaya başlamadan önce yapılması gerekenleri sıralamıştır. Bunlar:

- 1) İlgili beceriyi belirleme: Çocuğun davranış dağarcığında olmayan, günlük hayatta kullanabileceği ve işlevsel olan bir beceri seçimi yapılır.
- 2) Çocuğun dikkatini çekecek etkinlik/nesne/materyal belirleme: İlgili becerinin öğretiminin yapılması için çocuğun ilgisini çeken nesneler seçilir.

3) Etkinlik/nesne/materyalleri çocuğun ilgisini çekecek şekilde çevresel düzenleme yapma: İlgili becerinin öğrenilmesine zemin hazırlayacak şekilde seçilen etkinlik/nesne/materyal çocuğun görebileceği ve etkileşim kurabileceği şekilde yerleştirilir.

2.4.3. Fırsat Öğretimi Yöntemini Kullanmanın Yararları Nelerdir?

Fırsat öğretimi yönteminin çocukların iletişim ve etkileşim becerilerindeki sınırlılıkların giderilmesi açısından etkili bir yöntem olup olmadığını belirlemek için iki tür kanıt gerekmektedir. Bunlardan ilki, fırsat öğretimi yönteminin etkililiğine dair tutarlı bir kanıt olması, başka bir deyişle fırsat öğretimi yönteminin etkililiğinin birçok çalışmanın sonuçları ile tutarlı olacak şekilde ortaya konmuş olması gerekmektedir. İkincisi ise, fırsat öğretimi uygulamalarının bireyin iletişim ve etkileşim dağarcığında önemli bir iyileşme olduğunu gösteren deneysel çalışmaların olmasıdır. Bu bağlamda baktığımızda fırsat öğretimi yöntemi doğası gereği günlük rutinde gerçekleşen doğal bir öğretim olduğu için iletişimsel ve etkileşimsel açıları gidermede aynı zamanda öğrenilen becerilerin farklı kişi, ortam ve zamana göre genellenmede etkili bir yöntem olduğu ortaya konmuştur (Warren ve Kaiser, 1986). Fırsat öğretimi yönteminin doğası gereği çocuklar hedef beceriyi kazanmak için yetişkinle etkileşime girmek zorundadırlar. Bu durum ise çocukların hedef beceriyi edinmedeki motivasyonlarını ve isteklerini artırmakta, fırsat öğretimi yönteminin uygulama bakımından olumlu sonuçlarını ortaya koymaktadır (Hsieh, Wilder ve Abellon, 2011). Rittenhouse-Cea (2014) çalışmasında ise fırsat öğretim yöntemi ile OSB olan bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla ve diğer kişilerle (ebeveyn, öğretmen, kardeş) sosyal etkileşim kurma becerilerinde artış olduğunu ve aynı zamanda kazandıkları bu becerileri diğer ortamlarda da sergileyebildiklerini ifade etmiştir (s. 24).

Fırsat öğretimi çocuğun etrafında bulunan herhangi bir doğal şeye olan ilgisiyle yönlendirilmektedir. Çocuk ilgili beceriyi gerçekleştirdiğinde ise doğal olarak yönlendiği şey çocuğa pekiştireç olarak verilmektedir; yani çocuk doğal olarak pekiştirilmektedir. Bu açıdan fırsat öğretimi yöntemi ipucu bağımlılığını artırmamaktadır. Aynı zamanda çocuk

ilgi duyduğu şeyle ilgilenirken problem davranışları da azalmaktadır. Çocuğun günlük rutinlerini öğretim fırsatlarına çevirmeyi başarabilen yetişkinler için fırsat öğretimi her mekânda ve zamanda kullanılabilmesi açısından da avantaj sağlamaktadır (Selimoğlu-Gürel, 2018, s. 189-190).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili araştırmalar OSB’li öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik fırsat öğretimi uygulamalarının etkililiği ile ilgili araştırmalar, OSB’li öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan araştırmalar başlıkları altında açıklanmıştır.

3.1. OSB’li Öğrencilerin İletişim ve Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Fırsat Öğretimi Uygulamalarının Etkililiği İle İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde OSB olan bireylerin iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmeyi hedef alan fırsat öğretimi uygulamalarının etkililiği üzerine yapılmış araştırmalara rastlamak mümkündür. Bu araştırmalar Türkiye ve yurt dışında yapılan araştırmalar başlıkları altında açıklanmıştır.

3.1.1. OSB’li Öğrencilerin İletişim ve Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Fırsat Öğretimi Uygulamalarının Etkililiği İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de fırsat öğretimi yöntemi kullanılarak OSB’li öğrencilere yapılan öğretimin etkilerinin incelendiği araştırma sayısı sınırlıdır. Yapılan taramada konu ile ilgili iki araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan ilkinde Horasan ve Birkan (2015), yaşları 4-6 aralığında OSB olan üç çocuk ile fırsat öğretimi yönteminin çocukların etkinlik sırasında kaybolan nesneleri isteme becerisi üzerindeki etkililiğini tek denekli araştırma

modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelini kullanarak araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, fırsat öğretimi yönteminin OSB’li çocukların kaybolan nesnelerini sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde ve öğretilen becerilerin sürdürülmesinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak fırsat öğretimi yönteminin çocukların iletişim becerileri üzerinde de etkili olduğu bulunmuştur.

Cebeci (2015) çalışmasında, fırsat öğretimi yönteminin uygulanışı hakkında eğitim alan ve okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı personel olarak çalışan kişilerin OSB olan bireylerin iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında ön koşul özellikleri en az beş dakika süre ile dikkatini etkinliğe verebilme, en az 10 kelime çıktısının olması, sözel ve fiziksel taklit becerisine sahip olma ve yönergelere uyma becerisi olan üç OSB’li çocukla çalışmıştır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni okul öncesi düzeyde OSB’li öğrencilerin iletişim başlatma becerilerini fırsat öğretimi yöntemi ile öğrenmeleridir. Bağımsız değişkeni ise, yardımcı personel aracılığıyla OSB’li öğrencilere iletişim becerilerini kazandırmak amacıyla uygulanacak olan öğretim programıdır. Bu araştırmanın yöntemi, tek denekli araştırma desenlerinden yoklama denemeli beceriler arası çoklu yoklama modelidir. Araştırma bulguları; yardımcı personel aracılığıyla fırsat öğretimi kullanılarak işlevsel iletişim becerilerinin okul öncesi düzeydeki OSB olan çocuklara öğretildiğini ve çocukların bu işlevsel becerileri gerçekleştirme becerilerinin uygulama sona erdikten sonra da korunduğunu ve farklı ortam, kişi ve materyallere genellenebildiğini göstermiştir. Araştırmada öğretmen ve annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise, fırsat öğretimi sürecine yönelik öğretmen ve annelerin görüşlerinin olumlu yönde olduğunu gösterir niteliktedir.

3.1.2. OSB’li Öğrencilerin İletişim ve Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Fırsat Öğretimi Uygulamalarının Etkililiği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rittenhouse (2014) çalışmasında, fırsat öğretimi süreçlerini kullanarak hazırlanan bir eğitim paketinin dört eğitmen tarafından uygulanarak OSB olan bireylerin hedeflenen sosyal girişimleri (lütfen deme, istediği bir nesnenin açık bir şekilde nerede olduğunu sorma, istediği bir nesneyi istediğini açık bir şekilde söyleme) üzerindeki etkililiğine bakmıştır. Bu amaç kapsamında dört eğitmen fırsat öğretimi süreçlerine yönelik eğitim almıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni OSB olan dört çocuğun sosyal iletişim becerilerindeki ilerlemeyken; bağımsız değişkeni eğitmenler tarafından verilen fırsat öğretimi süreçleri kullanılarak hazırlanmış eğitim programıdır. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda ise, OSB olan bireylerin sosyal iletişim girişimlerinin arttığı görülmektedir. Aynı zamanda çocukların öğrendikleri becerileri de genelledebildikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

McGee ve Daly (2007) çalışmasında, anaokulu dönemindeki yaşları 5 yıl 2 ay, 4 yıl 11 ay, ve 4 yıl 9 ay olan OSB’li üç erkek çocuğa uygun sosyal ifadelerin kullanımını teşvik etmede fırsat öğretimi yönteminin etkililiği üzerine tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modelini kullanarak bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın temel amacı, OSB olan bireylerin fırsat öğretimi yöntemi ile günlük rutinlerde ve sosyal bağlamlarda işlevsel konuşmayı artırabileceği bulgularının genişletilmesi ve çoğaltılmasıdır. Araştırma sonucunda ise, çocukların günlük rutininde sosyal ifadeleri kullanma becerisini edindiği ve edindiği becerileri genellediği bulgularına ulaşılmıştır. Aynı zamanda üç çocuğun da sözel dili kullanma becerisinde ilerleme sağlandığı sonucun ortaya konulmuştur.

Charlop-Christy ve Carpenter (2000) çalışmalarında, OSB’li bireylerin ebeveynlerine fırsat öğretimi, ayırık denemelerle öğretim ve uyarlanmış fırsat öğretimi eğitimi vererek çocukların kendiliğinden konuşma becerilerini artırmayı hedeflemişlerdir. OSB olan

bireyler gelişigüzel seçilmiş olup yaşları 6 yıl 2 ay, 9 yıl 8 ay ve 6 yıl 11 aydır. Fakat gelişimsel yaşları takvim yaşlarından daha küçük olarak ölçümlenmiştir. Bu çalışmanın bağımlı değişkeni OSB olan bireylerin kendiliğinden konuşma becerileriyken; bağımsız değişkeni fırsat öğretimi, ayırık denemelerle öğretim ve uyarlanmış fırsat öğretimi yöntemidir. Bu çalışmada ebeveynler fırsat öğretimi konusunda eğitildikleri için uygulamacı olarak isimlendirilmektedirler. Uyarlanmış fırsat öğretimi, geleneksel fırsat öğretimi yönteminden öğretim sıklığı olarak farklılaşmaktadır. Geleneksel fırsat öğretimi yönteminde gün içerisinde meydana gelen fırsatların biri kullanılmaktayken uyarlanmış fırsat öğretimi yönteminde gün içerisinde meydana gelen fırsatların ikisinde öğretim yapılmaktadır. Araştırma deseni olarak tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna baktığımızda ise çocukların biri geleneksel fırsat öğretimi ile kendiliğinden konuşma becerilerini %70 artırmıştır. Diğer iki çocuk ise ayırık denemelerle öğretim ile belirlenen ölçüte ulaşmıştır. Toplamda üç çocuk sadece uyarlanmış fırsat öğretimi yöntemi ile belirlenen ölçüte ulaşmıştır. Çocukların taklit becerilerinde artış gözlenirken buna bağlı olarak kendiliğinden konuşma becerileri artmış ve yanlış cevap yüzdesi düşmüştür. Uyarlanmış fırsat öğretimi yönteminin çocukların kendiliğinden konuşma becerileri üzerinde diğer iki yöntemle göre hem edinim hem de genellemede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McGee, Morrier ve Daly (1999) çalışmalarında fırsat öğretimi süreçlerini kullanarak OSB olan küçük çocuklar için erken müdahale yaklaşımı programı hazırlamışlardır. Hazırladıkları bu erken müdahale programı, çocuk bakım merkezlerinde ve çocukların kendi evlerinde kullanabilecekleri şekilde tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında OSB olan 28 çocukla çalışılmıştır. Hazırlanan bu programın içeriği ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların doğal ortamlarında oluşan sosyal ve iletişim fırsatlarını öğretime çevirerek en hızlı şekilde öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde hazırlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni OSB olan bireylerin sosyal ve iletişim becerilerindeki ilerlemeyken; bağımsız değişkeni fırsat öğretimi süreciyle hazırlanan erken müdahale yaklaşımıdır. Araştırmanın sonucunda fırsat öğretimi süreçleri kullanılarak hazırlanan erken eğitim müdahale

programının OSB olan çocukların sosyal cevaplarını ve iletişim çıktılarını artırdığı bulgularına ulaşılmıştır.

MacDuff, Krantz, MacDuff ve McClannahan (1988) çalışmalarında iki terapist ve bir üniversite öğrencisine araştırmacılar tarafından fırsat öğretimi yönteminin uygulama süreciyle ilgili beş günlük bir eğitim verilmiştir. Eğitimden sonra uygulamacıların öğrendikleri fırsat öğretimi uygulama süreçlerini kullanarak kalabalık aile tipi evlerde yaşayan, yaşları 9-14 arasında değişen beş OSB’li çocuğa iletişim becerilerinin öğretiminin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni katılımcıların iletişim becerilerini öğrenme düzeyiyken; bağımsız değişkeni uygulanan fırsat öğretimi yöntemidir. Tek denekli araştırma desenlerinden olan katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi düzeni araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Eğitim programı; fırsat öğretiminin tanımı, fırsat öğretimi oturumlarının yazılı örnekleri ve eğitimciler tarafından tamamlanan fırsat öğretimi formatlarından oluşmuştur. Araştırmanın sonuçları zamandan ve ekonomiden tasarruf sağlayan bu yöntemin eğitimcilerle çocukların iletişim ve etkileşimlerini arttırdığını, aynı zamanda çocukların öğrendikleri iletişim becerilerini genelleyebildiklerini göstermiştir.

McGee, Krantz ve McClannahan (1985) çalışmasında, dil gecikmesi olan yaşları 1 yıl 8 ay, 2 yıl 6 ay, 3 yıl 11 ay olan üç otizmli çocuğa yiyecek ve oyuncakların yerlerini tanımlayarak edat (önünde, altında, içinde, vb.) kullanımını öğretmeyi hedeflemişlerdir. Öğretim yöntemi olarak geleneksel öğretim ile fırsat öğretimini kullanmışlar ve ikisinin arasında beceriyi edinim, genelleme ve etkililik karşılaştırması yapmışlardır. Araştırmanın yöntemi, tek denekli araştırma modellerinden olan katılımcılar arası çoklu başlama modelidir. Geleneksel öğretim yönteminde öğrencinin önüne belirlenen nesneler (kutu, kaplumbağa oyuncak ve top) koyulur ve öğrenciye “top nerede” diye sorulur. Öğrenciden öğretimi hedeflenen edatı (yanında, içinde, üstünde vs.) kullanarak topun yerini söylemesi beklenir. Doğru cevap verdiğinde öğrenci ödüllendirilir. Fırsat öğretimi yönteminde ise yine öğrencinin önüne nesneler (kutu, kaplumbağa oyuncak ve top) koyulur ve öğrenciye “top nerede” diye sorulur. Eğer öğrenci nesneler arasında topu göstermekte zorlanıyorsa

öğrenciye “sen ne istiyorsun” sorusu “top nerede” sorusundan önce sorulur. Öğrenci nesneyi doğru bir şekilde işaret ettiğinde “top nerede söyle” yönergesi verilir ve öğrenciden yanıt beklenir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde pekiştirilir. Öğrenci doğru tepki vermezse eğitimci “top kutunun altında” diyerek model olur. Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda ise, edatların kullanımını öğrenme ve genellemede fırsat öğretimi yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu bulgulanmıştır. Aynı zamanda fırsat öğretimi yönteminin ciddi düzeyde dil gecikmesi olan OSB’li çocukların günlük rutinlerinde kendiliğinden konuşma becerilerinin kullanımını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

McGee, Krantz, Masson ve McClannahan (1983) çalışmasında, OSB tanılı ciddi derecede dil açıkları olan iki genç birey ile alıcı dil becerilerinin gelişimi için etiketleme becerisi üzerine çalışmıştır. Araştırma deseni olarak tek denekli araştırma desenlerinden davranışlar arası çoklu başlama desenini kullanmıştır. Beceri öğretimi ev ortamında öğle yemeği hazırlanma sırasında gerçekleştirilmiştir. Daha sonra farklı bir ortam kullanılmış ve farklı bir etkinlikle öğretime devam edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bireylerin fırsat öğretimi yöntemi ile etiketleme becerisini öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca gecikmiş dil becerilerine sahip OSB olan çocukların fırsat öğretimi ile etiketleme becerilerini edinmeleri, çocukların günlük yaşam becerilerinin gelişimine de katkı sağlamıştır. Doğal öğretim yöntemlerinden olan fırsat öğretiminin çocukların günlük yaşamlarında, boş zamanlarında ya da yemek aktivitelerinde kullanılması açısından OSB olan çocuklar yoğun bir eğitime maruz kalmaktadır. Bu durum ise OSB olan bireylerin iletişim becerilerine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Her ne kadar katılımcıları OSB’li bireyler olmasa da alanyazında fırsat öğretimi yöntemi kullanılarak özel gereksinimli bireylere sosyal becerilerin kazandırılması üzerine çalışılmış başka araştırmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan ilkinde Chiricos (1999), yaş aralıkları 21 ve 27 ay olan ve gelişimsel yetersizliği ve fiziksel yetersizliği bulunan üç küçük çocuk ile çalışmıştır. Fiziksel yetersizliği bulunan iki çocuk da gelişimsel olarak gecikmeleri olan çocuklardır. Araştırmacı, gelişimsel yetersizliği bulunan bu üç çocuk

üzerinde fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal becerilerin edinimi arasındaki işlevsel ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı bağımlı değişkenini gelişimsel yetersizliği bulunan çocukların akranlarını taklit etme sayısı olarak belirlemiştir. Bağımsız değişkeni ise gelişimsel yetersizliği bulunan üç küçük çocuğun sosyal becerilerini artırmak için kullanılan fırsat öğretimi yöntemidir. Çalışmada, tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda gelişimsel gecikmelere sahip olan üç çocuğun da akranları taklit etme sayısının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların akranlarını bağımsız olarak taklit etme becerisinin zamanla sürdürüldüğü bulgusuna da ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak öğretmen aracılı veya akran aracılı çevresel müdahalelerle birleşen zenginleştirilmiş fırsat öğretimi ile sosyal becerilerin geliştirilmesinin kolaylaştığı ortaya konmuştur.

Alan yazında karşılaşılan ikinci çalışmada Oswald, Lignugaris ve West (1990), kaynaştırma sınıfında bulunan 16 yaşındaki hafif zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciye “Lütfen” ve “Teşekkür ederim” deme becerisini fırsat öğretimi yöntemini kullanarak, yöntemin ilgili sosyal becerilerin edinimi üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. 16 yaşındaki hafif zihinsel yetersizliği bulunan öğrenci kaynak odada eğitim alan matematik ve sosyal becerilerde sınırlılık yaşayan sekiz öğrenci arasından seçilmiştir. Katılımcı, akademik başarı ve sosyallik açısından diğer öğrencilere göre daha çok problem yaşadığı için seçilmiştir. Araştırmanın deseni ise, tek denekli araştırma desenlerinden davranışlar arası çoklu başlama desenidir. Araştırma sonuçlarına göre kaynaştırma öğrencisinin sosyal becerileri edindiği buna bağlı olarak sınıf içindeki sosyal etkinliklere katılımının arttığı şeklindedir. Aynı zamanda kaynaştırma öğrencisi kaynak odada ve sanat sınıfında edindiği sosyal becerileri genellemiştir. Bununla birlikte “teşekkür etme” davranışını sergilemesi için yaratılan fırsatın “lütfen” deme davranışına göre daha fazla olduğu, buna bağlı olarak “teşekkür etme” becerisini daha iyi öğrendiği belirlenmiştir.

3.2. OSB’li Öğrencilerin Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapılan

Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde OSB olan öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik farklı yöntemlerin etkililiği üzerine yapılmış araştırmalara rastlamak mümkündür. Bu araştırmalar Türkiye ve yurt dışında yapılan araştırmalar başlıkları altında açıklanmıştır.

3.2.1. OSB’li Öğrencilerin Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Terzioğlu (2017) çalışmasında 7 yaşında OSB’li bir öğrencinin tablet bilgisayar ile sunulan video modellerle öğretimin sosyal becerilerin kazandırılmasındaki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri katılımcının kendini tanıtmaya, eşyalarını paylaşma ve başlatılmış bir etkinliğe katılma sosyal becerilerini öğrenme durumudur. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise, tablet bilgisayar ile sunulan video modellerle öğretim uygulamasıdır. Araştırmada yöntem olarak tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli çoklu yoklama modelinin bir alt modeli olan beceriler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında ise OSB’li öğrencinin kendini tanıtmaya, eşyalarını başkalarıyla paylaşma ve başlatılmış bir etkinliğe katılma sosyal becerilerini öğrenmede tablet bilgisayar ile sunulan video modellerle öğretimin etkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda öğrencinin edindiği bu sosyal becerileri öğretim sona erdikten sonra da koruyabildiği ve farklı ortam ve kişilere genelleyeabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Geboloğlu (2016) çalışmasında, yaşları 17, 10 ve 9 olan OSB tanısına sahip üç öğrenciye sosyal beceri kazandırmada sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Öğretimi hedeflenen sosyal beceriler ise izin isteme ve yardım isteme becerileridir. Araştırma yöntemi, tek denekli araştırma desenlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelidir. Araştırmanın bağımlı değişkeni OSB’li öğrencilerin izin isteme ve yardım isteme becerilerini kazanmasıyken; bağımsız değişkeni ilgili sosyal becerileri kazanmada sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililiğidir. Araştırmanın bulgularında sosyal öykü ve müzikli sosyal

öykü uygulamalarının öğretimi hedeflenen sosyal beceri üzerinde eşit düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Verimlilik açısından ise, bir katılımcıda müzikli sosyal öykü yönteminin belirlenen ölçüte ulaşmada daha az öğretim oturumu kullanılması açısından sosyal öykü yöntemine göre daha verimli olduğu, diğer iki katılımcıda ise verimliliğin eşit düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.2. OSB’li Öğrencilerin Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yurt

Dışında Yapılan Araştırmalar

Williams (2016) OSB olan çocuklar için sosyal beceri öğretim programı kullanımı başlıklı çalışmasında yaşları 7-9 arasında değişen üç OSB’li bireyin özellikle akranlarıyla oyun oynama sırasında sosyal becerilerini sürdürme ve genellemesinde beceri gruplama ve video model yönteminin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç kapsamında katılımcılara işlevsel sosyal becerileri sürdürebileceği oyunlar öğretilmiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden geriye çekme modellerinin uyarlanmasıyla geliştirilen modellerden olan A-B-A-B modeli araştırmada yöntem olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, beceri gruplama ve video model yönteminin OSB’li öğrencilerin sosyal becerilerini sürdürme ve genellemesinde etkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda OSB’li öğrencilerin sosyal becerilerini sürdürmesi yoluyla akranlarıyla etkileşiminin de arttığı buna bağlı olarak günlük hayatlarındaki refahın da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Leaf, Oppenheim-Leaf, Call, Shaldon ve Sherman (2012) yaşları 5-13 arasında değişen OSB’li altı çocuğa sosyal öykü ve etkileşim temelli öğretim yöntemleriyle 18 becerinin öğretimi ve yöntemler arası etkililik karşılaştırması yapmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, 18 sosyal becerinin öğretimi ve öğrencilerin bu sosyal becerilerde ne kadar ustalaşma gösterecekleri; bağımsız değişkeni, OSB’li bireylerin sosyal becerileri öğrenmesi için kullanılacak olan sosyal öykü ve etkileşim temelli öğretim yöntemidir. Tek denekli araştırma desenlerinden paralel uygulamalar modeli araştırmanın yöntemi olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal öykü yöntemiyle yapılan öğretim oturumlarında katılımcıların altısı da 18 becerinin sadece dördünde ustalık göstermişlerdir. Etkileşim temelli öğretim

yöntemiyle yapılan öğretim oturumlarında ise katılımcıların altısı da 18 becerinin 18'inde de ustalık göstermişler ve becerileri farklı ortam ve kişilere daha iyi genelleylebilmişlerdir. OSB'li bireylerin sosyal beceride ustalık sağlaması için okumaya ya da dinlemeye dayanan yöntemlerin yeterli olmadığı, akranlarla ve yetişkinlerle etkileşimli olarak gerçekleşen bir yöntemle daha iyi ustalaşacakları da çalışmada belirtilmiştir.

Marzullo-Kerth, Reeve, Reeve ve Townsend (2011) çalışmasında yaşları 8 yıl 1 ay, 7 yıl 10 ay, 8 yıl 1 ay ve 7 yıl 6 ay olan dört OSB'li öğrenciye paylaşma sosyal becerisini öğretmeyi hedeflemişlerdir. Bu hedef kapsamında video model yöntemi, ipucu ve pekiştirme birlikte kullanılarak zenginleştirilmiş bir öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, OSB'li öğrencilerin paylaşma sosyal becerisini öğrenme düzeyiyken; bağımsız değişken, paylaşma becerisini öğretmek için kullanılan içerisinde ipucu, pekiştirme ve video model bulunan zenginleştirilmiş öğretim yöntemidir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda dört katılımcıda da öğretim oturumları sırasında paylaşma becerisinde artış olduğu gözlenmiştir fakat beceriyi sürdürme ve genellemede sadece üç öğrenci belirlenen ölçüte ulaşmıştır.

Leaf, Taubman, Bloomfield, Palos-Refuse, Leaf, McEachin ve Oppenheim (2009) çalışmasında etkileşimli öğretim yöntemi ile yaşları 7, 6 ve 5 olan OSB tanılı üç öğrencinin sosyal becerilerini geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Bu hedef kapsamında sosyal becerileri iletişim, oyun, duygusal ve arkadaş seçimi olarak dört alana ayırmışlardır. Her alandan bir beceri seçilerek toplamda dört sosyal beceri öğretimi hedeflenmiştir. Bu sosyal beceriler: uygun olmayan konuşmalarda konu değiştirme, arkadaşlarının istediği bir oyunu oynama, şikâyetlerini dile getirme ve gün boyunca aynı arkadaşını eş olarak seçmedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin sosyal becerileri öğrenme düzeyiyken, bağımsız değişkeni etkileşimli öğretim yöntemidir. Araştırma yöntemi ise tek denekli araştırma modellerinden olan beceriler arası çoklu başlama modelidir. Araştırma sonucunda, etkileşimli öğretim modelinin OSB'li bireylerin ilgili sosyal becerileri edinmesinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Bunlara ek olarak etkileşimli öğretimle uygulama sonrası katılımcıların hem kendi

aralarındaki hem de akranlarıyla aralarındaki iletişimin arttığı bulgulanmıştır. Bunun sonucunda ise etkileşimli öğretim yönteminin sosyal becerileri öğretimindeki etkililiğinin yanı sıra iletişim becerilerinde de etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Matson, Matson ve Rivet (2007) OSB olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için kullanılan yöntemlerin neler olduğuna dair bir derleme çalışması yapmışlardır. Bu derleme çalışması kapsamında 79 adet müdahale araştırmasını incelemişlerdir. Yapılan incelemelerin sonucunda ise son 30 yılda yapılan araştırmalarda OSB'li bireylerin sosyal becerilerini geliştirmek için uygulamalı davranış analizi ilkelerinin kullanıldığı ve bu ilkelerle ilerleme sağlandığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte konuyla ilgili gelişen alan yazına karşın, OSB'li çocuklar için sosyal beceri öğretimindeki eğilimlerin gözden geçirilmesi konusundaki yetersizlik de ortaya konmuştur. İncelenen araştırmalar ışığında model olma ve pekiştirme uygulamalarının okul ortamında öğretmenler ve psikologlar tarafından sıklıkla kullanılan bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda çalışmalarda sadece OSB'li öğrencilerin sosyal becerileri edinmeleri üzerinde değil, edindikleri becerileri izleme ve genelleme üzerinde de sıklıkla durdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Banner-Leendertsen (2007) yaşları 5-12 arasında değişen OSB tanılı üç öğrencinin, akran etkileşimi stratejisi ile sosyal becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu amaç kapsamında da her OSB'li öğrenciye iki arkadaş olacak şekilde toplamda altı tipik gelişim gösteren öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, hedef katılımcının sosyal girişimleri, etkileşimleri ve tepkileri olarak belirlenirken bağımsız değişkeni de hedef katılımcıların sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla kullanacağı akran etkileşimli strateji olarak belirlenmiştir. Araştırmanın deseni ise tek denekli araştırma desenlerinden olan katılımcılar arası çoklu başlama desenidir. Araştırma sonuçlarına baktığımızda, hedef katılımcıların sosyal etkileşim becerilerinde anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir. Sosyal girişim becerilerinde de düşük bir oranda olsa artış olduğu gözlenmiştir. Bunlara ek olarak hedef katılımcıların uygunsuz sosyal girişimleri ve etkileşimleri müdahale öncesinde yüksek bir oranken müdahale sonrasında anlamlı derecede düşüş gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sawyer, Luiselli, Ricciardi ve Gower (2005) alışmasında OSB olan bir öğrencinin arkadaşlarıyla eşyalarını paylaşma sosyal becerisinin öğretimini amaçlamışlardır. Bu amaç kapsamında iki tür müdahale yöntemi uygulanmıştır. Bunlardan ilki; hedef becerinin gerçekleşmesi için yoğun destek verme, teşvik etme ve pekiştirme ikincisi; hedef beceriyi sergilemeye teşvik etme ve pekiştirmedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencinin eşyalarını arkadaşlarıyla paylaşma becerisini edinmesi, sürdürmesi ve genellemesiyken, bağımsız değişkeni, hedef becerinin gerçekleşmesi için uygulanan müdahale yöntemleridir. Tek denekli araştırma modellerinden olan A-B-C-B modeli de araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarında ise paylaşma becerileri oturumundan önce yoğun destek verilmesi ve sonrasında teşvik etme ve pekiştirmenin birlikte kullanılması OSB olan bireylerin paylaşma becerisini artırmada etkili olmuştur. Müdahale sonrasında OSB olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranları gibi paylaşma becerisini edindiğı ve genellediğı sonucuna varılmıştır. Ayrıca sınıf içi günlük rutinlerde bu ğretim uygulamalarının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Tersptra, Higgins ve Pierce (2002) tarafından yapılan OSB olan öğrencilerin oyun becerilerini geliştirmek için sınıf temelli müdahaleler başlıklı derleme çalışmasında, OSB olan öğrencilerin sınıf içinde sosyal etkileşimini ve oyun becerilerini geliştirmek için bilgiler yer almaktadır. Sınıf temelli uygulamalar arasında ön hazırlık olarak sınıf içerisinde izole olmuş OSB olan öğrencilere öncelikle oyun becerilerinin öğretilmesi, sosyal etkileşim becerilerini desteklemek amacıyla diyalog eğitimi verilmesi, oyun becerileri için akran modeli kullanılması ve yanıtlayıcılık eğitiminin verilmesi gerektiğı üzerinde durmuşlardır. Aynı zamanda oyun becerilerinin nasıl ve ne zaman ğretilceğine dair karar verirken dikkat edilmesi gereken ögeler olduğunu belirtmişlerdir. Bu geler; OSB olan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, dil gelişimi, akran ilişkileri, ğrenci motivasyonu ve oyun becerilerinin ğretimi için uygun müdahale yönteminin seçilmesidir. Yazar bunlara ek olarak çalışmasında izole olmuş öğrencilerin sosyal etkileşim ve oyun becerilerini artırmak için sınıf içinde yapılacak oyun ve etkinlik örneklerine de yer vermektedir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, bağımlı ve bağımsız değişkeni, katılımcıları (denekler, araştırmacı ve gözlemciler), ortam, araç-gereç, veri toplama araçları, uygulama süreci (pilot uygulama, başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları), verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim düzeyinde kaynaştırma eğitimi alan OSB’li üç öğrenciye fırsat öğretimi yöntemi ile üç sosyal becerinin (selamlaşma, paylaşma, oyuna katılmayı teklif etme) öğretimini yaparak bu becerilerin kazanılmasının otizmli bireyin sınıf içerisinde sosyal kabulüne olan etkisini ortaya koyma amacıyla yapılan bu çalışmada tek denekli araştırma desenlerinden “Katılımcılar/Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli” kullanılmıştır. Tek denekli araştırmalar, evrendeki öğrenci sayısının oldukça az olması nedeniyle gruplar üzerinde çalışma şansının sınırlı olduğu alanlarda bağımlı değişken üzerinde uygulamaların etkisini araştırmaya olanak sağlayan yarı deneysel araştırmalardır. Örneğin, özel eğitime gereksinim duyan bir bireye yönelik yapılacak deneyin tasarımı sadece bireyin kendisine has olabilir. Bu gibi durumlarda kullanılacak deneysel araştırma yöntemi “tek denekli araştırma” olarak isimlendirilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s.18). Tek denekli araştırma deseni “davranışın analitiği” kavramının ayrılmaz bir parçasıdır. Tek denekli araştırma terimi, davranıştaki değişiklikleri

belgelemek için geliştirilen bir araştırma stratejisini ifade eder. Bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak, bir müdahalenin ya da uygulamanın etkililiğinin her bir denekte değerlendirildiği araştırmalara tek denekli araştırmalar denir. Tek denekli araştırma yönteminin amacı, müdahale ile davranış arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koymaktır (Tawney ve Gast, 1984, s.10). Tek denekli araştırma bir bireyin ya da az sayıda olan bir grubun üzerinde derinlemesine inceleme yapılmasını ve uzun süre çalışılmasını gerektiren bir yöntemdir. Bu yöntem diğer gruplardan anlamlı farklılıkları olan bireyler için uygundur (Büyüköztürk vd., 2017, s.18). Araştırmada tek denekli araştırma modellerinin bir türü olan denekler/katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu yoklama modelleri, bir uygulamanın ya da müdahalenin etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan çoklu başlama düzeyi modellerinin bir uyarlamasıdır. Çoklu yoklama modeli ile çoklu başlama düzeyi birbirine çok benzemekle birlikte arasındaki temel fark; çoklu yoklama modelinde sürekli başlama düzeyi verisi toplanmamasıdır. Çoklu yoklama modelleri üç grupta toplanır: (a) davranışlar arası çoklu yoklama modeli, (b) denekler/katılımcılar arası çoklu yoklama modeli, (c) ortamlar arası çoklu yoklama modelidir. Her üç modelde de üç ya da daha fazla bağımlı değişken belirlenerek, bu bağımlı değişkenlerin üzerinde bağımsız değişkenin etkisi incelenir (Tekin-İftar, 2018, s. 218-219).

Denekler arası çoklu yoklama modeli bir uygulama ya da müdahalenin etkililiğinin üç farklı denekte de etkili olup olmadığını ortaya koyan bir araştırma yöntemidir. Denekler arası çoklu yoklama, yoklama evresi/başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Bu araştırma modelinde aynı davranışın aynı ortamda üç farklı deneğe kazandırılması ya da üç farklı denekte de ortadan kaldırılması amaçlanır. Yoklama evresi/başlama düzeyi evresinde üç farklı denek hedef davranışlara ilişkin eşit zaman aralıklarıyla gözlenir ve ölçümleme yapılır ve deneklerin her birinin performansı değerlendirilir. Birinci denek/katılımcının yoklama evresi/başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilir. Bu sırada diğer denek/katılımcılardan yoklama verisi toplanmaya devam edilir. Uygulama evresinde ise, birinci deneğe

uygulanan müdahale de kararlı veri elde edilinceye kadar devam edilir. Uygulanan müdahale ile başlama düzeyi evresi arasında karşılaştırma yapılır. Karşılaştırma yapıldıktan sonra hedef davranışa yapılan müdahalenin ya da uygulamanın üzerindeki etkisine ilişkin yorum yapılır. Birinci denek/katılımcıda belirlenen ölçüte ulaştıktan sonra ikinci deneğe geçilir ve denek sayısına göre süreç bu şekilde ilerletilir (Tekin-İftar, 2018, s. 236-237).

4.1.1. Çoklu Yoklama Modellerinde İç ve Dış Geçerlik ve Deneysel Kontrol

Çoklu yoklama modellerinde hem katılımcılar içi hem de katılımcılar arasında çok sayıda yinleme yapılması nedeniyle iç geçerlik oldukça güçlü bir biçimde kontrol altına alınmaktadır (Tekin-İftar, 2018, s.228). Bu araştırmada da hem katılımcı içi hem de katılımcılar arası sürekli olarak hedef becerilere yönelik veri toplanarak iç geçerlik kontrol altına alınmıştır. Hedef becerilere yönelik veri toplarken ard-zamanlılık ilkesine uygun olarak her gün uygulamaya gidilerek zaman etkeninin hedef öğrenciler üzerindeki etkisi kontrol edilmeye çalışılmış ve böylece iç geçerliliği tehdit eden olgunlaşma faktörü ve öğrencilerin süre uzadıkça karşılaşılabilecekleri dış etmenler gibi faktörler kontrol altına alınmıştır. Katılımcıların önkoşul özelliklerinin aynı fakat birbirinden farklı katılımcılar olması ve hedef becerilere yönelik sürekli olarak veri toplanması ise araştırmanın dış geçerliliğini güçlendirmektedir. Uygulamaya başlanan katılımcının hedef becerilere yönelik veri düzey eğiliminde değişiklik olması ve uygulamaya başlanmayan katılımcının veri düzey eğiliminde herhangi bir değişiklik olmaması ise araştırmanın deneysel kontrolünün sağlandığını göstermektedir.

4.2. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, ilköğretim düzeyinde kaynaştırma eğitimi alan OSB'ye sahip üç öğrencinin selamlaşma, yiyecek/oyuncak/nesne paylaşma ve devam eden bir oyuna katılmayı teklif etme sosyal becerilerini edinme, sürdürme ve genelleme düzeyidir.

Araştırmada ğrencilere üç farklı sosyal becerinin ğretimi hedeflenmiştir. Araştırmada kullanılan fırsat ğretimi yöntemi ğrenci ile birlikte zaman geçirmeyi ve öğrencinin ilgilerinin çeşitli becerilerin kazandırılması için fırsatlar olarak kullanılmasını gerektiren bir yöntemdir. Yöntemin doğası gereği öğrencilerle uygulamacı gün içinde belirli süreler birlikte zaman geçirecek olmaları nedeniyle birden fazla sosyal becerinin ğretililebilmesi için uygun zemin ortaya çıkmaktadır. Öğrenciyle karşılaşıldığında selamlaşma, teneffüs saatlerinde oyuna katılmayı teklif etme ve beslenme saatlerinde paylaşma becerilerini kullanabilmesi için fırsatlar ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada ğrenci ile geçirilen zamanın öğrencinin hem becerilerini geliştirmesine hem de bulunduğu sosyal ortamda sosyal kabulüne olumlu etkilerinin olmasının sağlanması için ve aynı zamanda kullanılan fırsat ğretimi yönteminin birden fazla becerinin çalışılmasına olanak sağlaması nedeniyle birden fazla sosyal beceri ile çalışılmıştır. Katılımcılarla üç sosyal becerinin birlikte çalışılmasının nedeni, fırsat ğretimi yönteminin günlük rutin içerisinde oluşan fırsatları öğretime çevirmeye imkan sağlamasından kaynaklanmaktadır.

Selamlaşma becerisinin işe vuruk tanımı: Öğrenci okulda, okul koridorunda, kantinde, sınıfta ya da evde tanıdığı birini görüncel kişinin gözlerine bakarak bağımsız bir şekilde zamana uygun olarak “merhaba” ya da “günaydın” der.

Oyuna katılmayı teklif etme becerisinin işe vuruk tanımı: Öğrenci okulda, sınıfta ya da teneffüste oyun oynayan arkadaşlarını gördüğünde, onların yanına giderek “ ben de oynayabilir miyim?” ya da “ ben de oynamak istiyorum” diyerek oyuna katılmayı teklif eder.

Paylaşma becerisinin işe vuruk tanımı: Öğrenci okulda, sınıfta ya da kantinde elindeki yiyecek/nesne/oyuncaklarını arkadaşları istediğinde elindeki yiyecek/nesne/oyuncakları “yiyebilirsin”, “kullanabilirsin” ya da “alabilirsin” diyerek arkadaşları ile paylaşır.

4.3. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, ilköğretim düzeyinde kaynaştırma eğitimi alan OSB olan üç öğrencinin selamlaşma, yiyecek/oyuncak/nesne paylaşma ve devam eden bir oyuna katılmayı teklif etme sosyal becerilerinin öğretiminde kullanılan fırsat öğretimi yöntemidir.

4.4. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, pilot uygulamaya ve asıl uygulamaya katılan öğrenciler, araştırmacı ve gözlemcilerden oluşmaktadır.

4.4.1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler

Araştırmaya katılan öğrencileri belirlemeden önce öğrencilerle çalışma yapabilmek için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve çalışmada belirtilen önkoşul özelliklere uygun olarak katılımcılar çalışmaya alınmıştır/katılmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları, Eskişehir ilindeki Halil Yasin İlköğretim Okulu'nda kaynaştırma sınıfında eğitim gören OSB tanısı almış aynı ön koşul özelliklere sahip üç özel gereksinimli öğrencidir.

4.4.1.1. OSB Olan Öğrencileri Belirleme Süreci

Araştırmaya katılan öğrencileri belirleme sürecinde öncelikle öğrencilerin belirlenmiş önkoşul becerilere sahip olup olmadığına karar vermek için sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında öğrencilerin daha önce herhangi bir çalışmaya katılıp katılmadığına dair bilgi alınmış ve öğrencilerin daha önce herhangi bir çalışmaya katılmadıkları öğretmenler tarafından bildirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda ise önkoşul becerilere sahip olan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine, 2005 yılında Gönül Akçamete ve Hasan Avcıoğlu tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış 7-12 yaş sosyal becerileri değerlendirme formu (EK-1) verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerin doldurduğu sosyal becerileri değerlendirme formları incelenmiş ve aynı

sosyal becerilerde sınırlılık yaşıyan beş öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen beş öğrencinin üçü çalışma grubuna alınırken biri ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş diğeri ise denek yitimi olması durumunda çalışma grubuna alınacak öğrenci olarak belirlenmiştir. Çalışmaya başlamadan önce uygulamacı tarafından hedef öğrencilerin anneleri ile görüşülmüş ve çalışmanın hangi becerileri kapsadığı, ne kadar süreceği, nerede yapılacağı vb. hakkında bilgi verilmiştir. Bu süreçte sosyal becerilerle ilgili olarak herhangi bir müdahalede bulunmamaları gerektiği söylenmiştir. Bilgi verildikten sonra uygulamacı tarafından hazırlanan “Aile İzin Formu” annelere imzalanması için verilmiştir (Ek-6).

4.4.1.2. Hedef Öğrencilerde Aranılan Ön Koşul Özellikler

Bu çalışmaya katılabilmek için hedef öğrencilerin aşağıda sıralanan becerilere sahip olmaları ön koşulu aranmıştır:

- 1) İletişim partnerinin söylediklerini dinleme becerilerine sahip olma (Sınıf içerisinde ya da evde bir etkinlik sırasında arkadaşları ve ailesi tarafından verilen sözel uyarınları dikkate alma),
- 2) İletişim partneri tarafından verilen yönergeleri takip etme (Sınıf içerisinde ya da evde bir etkinlik sırasında arkadaşları ve ailesi tarafından verilen sözel uyarınları yerine getirme),
- 3) En az üç kelime ile ifade etme becerisine sahip olma (İstek, duygu ya da düşüncesini en az üç kelime kullanarak ifade etmesi. Örneğin; eve gitmek istiyorum),
- 4) Etkinlik dikkatini yönlendirme ve devam ettirme (Sınıf içerisinde yapılan etkinlik sırasında arkadaşları ile ortak dikkat kurabilme ve katılımını sürdürme),
- 5) Bekleme becerisine sahip olma (Devam eden bir etkinlik sırasında oluşan boşluklarda ayağa kalkmadan elleri masada olacak şekilde beklemesi olarak örneklendirilebilir),
- 6) İlköğretim 1. Kademe eğitim-öğretim görüyor olma,
- 7) Sosyal becerilerle ilgili daha önce eğitim almamış olma,
- 8) Kaynaştırma eğitiminden yararlanıyor olma,
- 9) OSB tanısına sahip olma.

Belirlenen önkoşul becerilere sahip olup olmadığı belirlemek için sınıf öğretmenleri ve öğrencilerin destek eğitim sınıfında eğitim aldıkları öğretmenler ile görüşülmüştür.

4.4.1.3. Hedef Öğrencilerin Özellikleri

4.4.1.3.1. Uygulamada Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri

Uygulamada yer alan öğrencilerin isimleri başka bir şekilde değiştirilerek verilmiştir.

Doruk: 8 yaş 1 aylık, OSB tanısı almış bir erkek öğrencidir. Eskişehir’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunun ikinci sınıfına devam etmektedir. Doruk’un bulunduğu sınıfın mevcudu 23 kişidir. 13 kız 10 erkekten oluşmaktadır. Doruk haftanın üç günü ikişer saat olmak üzere toplamda altı saat okulda destek eğitim almaktadır. Doruk üç yaşından beri Eskişehir’de bir rehabilitasyon merkezinde eğitim görmektedir. Rehabilitasyon merkezinde sekiz saat bireysel dört saat grup eğitimi olmak üzere toplamda 12 saat eğitim görmektedir. Aldığı eğitimin içeriği okuma-yazma, okuduğunu anlama ve matematik gibi akademik konulardan oluşmaktadır. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda, Doruk’un akademik başarısının çok iyi olmadığı, akademik anlamda sınıf düzeyinin gerisinde olduğu, sınıfta problem davranış sergilemediği ve kız arkadaşları ile iletişiminin daha iyi olduğu gibi genel bilgilere ulaşılmıştır. Doruk’un sosyal becerileri değerlendirme formundan elde edilen sosyal beceri performansı ise şu şekildedir: Konuşmayı başlatma, sürdürme ve bitirme gibi temel konuşma becerilerini hiçbir zaman yapmayan; konuşurken mimiklerini kullanma, uygun beden duruşunu sergileme, konuşmanın içeriğine uygun geri bildirimde bulunma ve başkaları konuşurken dinleme gibi temel sosyal becerileri az yapan; grupta iş bölümüne uyma, sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif etme ve oynanmakta olan bir oyuna katılmayı teklif etme gibi grupla iş yapma becerilerini hiçbir zaman yapmayan; başkaları ile ilgili olumlu ve olumsuz duygularını ifade etme ve başkalarından farklı olan düşüncelerini söyleme gibi duygusal becerileri hiçbir zaman yapmayan; eşyalarını başkaları ile paylaşma ve tanıdığı insanları gördüğünde selam verme becerilerini yapmadığı gözlenen bir öğrencidir.

Mert: 7 yaş, 5 aylık, OSB tanısı almış bir erkek öğrencidir. Eskişehir’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunun birinci sınıfına devam etmektedir. Mert’in bulunduğu sınıfın mevcudu 23 kişidir. 12 erkek 11 kızdan oluşmaktadır. Mert haftanın üç günü ikişer saat olmak üzere toplamda 6 saat okulda destek eğitim almaktadır. Yaklaşık beş yıldır rehabilitasyon merkezinde eğitim almaktadır ve bu merkezde sekiz saat bireysel dört saat grup eğitimi olmak üzere toplamda 12 saat eğitim görmektedir. Mert okuma-yazma ve matematik gibi akademik konularda, motor gelişimini destekleyici ve yaşına uygun eğitici oyunlarını içeren bir eğitim almaktadır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, Mert’in akademik başarısının oldukça iyi ve sınıf düzeyiyle aynı durumda olduğu, nadir de olsa öfkelenildiği durumlarda bağırma davranışı sergilediği ve akranları ile pek iletişime girmediği gibi genel bilgilere ulaşılmıştır. Mert’in sosyal becerileri değerlendirme formundan elde edilen sosyal beceri performansı ise şu şekildedir: Konuşurken sözel anlatımın anlamını pekiştirmek için jest-mimik kullanma, bulunduğu ortama uygun beden duruşu sergileme ve çevresinde gelişen olayları gözlemleme gibi temel sosyal becerileri az yapan; konuşmayı başlatma ve bitirme gibi temel konuşma becerilerini az yapan; sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif etme, oynanmakta olan oyuna katılmayı teklif etme ve arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif etme gibi grupla iş yapma becerilerini hiç yapmayan; tanıdığı insanlara selam verme becerisini hiç yapmayan; arkadaşlarıyla eşyalarını ve yiyeceklerini paylaşma becerisini az yapan bir öğrencidir.

Özge: 8 yaş 2 aylık, OSB tanısı almış bir kız öğrencidir. Eskişehir’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunun ikinci sınıfına devam etmektedir. Özge’nin bulunduğu sınıfın mevcudu 26 kişidir. 15 kız 11 erkekten oluşmaktadır. Özge haftanın üç günü ikişer saat olmak üzere toplamda altı saat okulda destek eğitim almaktadır. Dört yıldır rehabilitasyon eğitimi gören Özge üç yıl bu bilgiye gerek yok son bir yıldır ise devam etmekte olduğu rehabilitasyon merkezinde sekiz saat bireysel eğitim almaktadır. Özge akademik anlamda sınıf düzeyinin üzerinde olduğu için okuma-yazma, matematik gibi konularda sınıf düzeyinin üstünde eğitim almaktadır. Bunun yanı sıra eğitici oyunlar ve

zekâ oyunları konusunda eğitim almaktadır. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda, Özge'nin akademik başarısının çok iyi olduğu, sınıf içerisinde herhangi bir problem davranış sergilemediği, akranları ile etkileşim kurduğu gibi genel bilgilere ulaşılmıştır. Özge'nin sosyal becerileri değerlendirme formundan elde edilen sosyal beceri performansı ise şu şekildedir: Çevresindeki olayları gözlemleme, konuşurken sözel anlatımı pekiştirmek için jest-mimik kullanma, konuşurken uygun mesafeyi ayarlama gibi temel sosyal becerileri genellikle yapan; konuşmayı başlatma ve sürdürme gibi temel konuşma becerilerini az yapan; sınıf arkadaşlarına oyuna katılmayı teklif etme, oynamakta olan oyuna katılmayı teklif etme ve arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif etme gibi grupla iş yapma becerilerini hiç yapmayan; başkaları ile ilgili olumlu ve olumsuz duygularını ifade etme ve başkalarından farklı olan düşüncelerini söyleme gibi duygusal becerileri az yapan; eşyalarını (kalem, silgi, oyuncak vb.) ve yiyeceklerini paylaşma ve tanıdığı insanları görünce selam verme gibi sosyal becerileri az yapan bir öğrencidir.

Tablo 3

Hedef öğrencilerin demografik özellikleri

İsim	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Tanı
Doruk	Erkek	8 yaş, 1 ay	2	OSB
Mert	Erkek	8 yaş, 2 ay	1	OSB
Özge	Kız	7 yaş, 5 ay	2	OSB

4.4.2. Araştırmacı

Araştırmanın uygulama süreci, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümünden 2016 yılında mezun olmuştur. Mezun olduktan sonra yaklaşık bir yıl bir özel özel eğitim rehabilitasyon merkezinde çalışmıştır. Araştırmacı 2017 yılında ise Hatay'da bir Özel Eğitim Uygulama Okulunun ikinci kademesinde yedi ay öğretmenlik yapmıştır. Araştırmacı halen, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engellilerin Eğitimi

Programı'nda yüksek lisansına devam etmekte ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

4.4.3. Gözlemciler

Araştırmada uygulama ve gözlemciler arası güvenilirlik olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verileri farklı iki kişi tarafından toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik verileri, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışan iki kişi tarafından toplanmıştır. Gözlemcilerden biri Özel Eğitim alanında doktora öğrencisi, diğeri ise Özel Eğitim alanında yüksek lisans öğrencisidir. Her iki gözlemci de doğal öğretim süreçlerine ilişkin deneyim sahibidirler ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerle uygulama deneyimleri bulunmaktadır.

4.5. Ortam

Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama ve izleme oturumları öğrencilerin devam ettikleri sınıfta, okul bünyesinde bulunan destek eğitim sınıfında ve okul bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumunda masa, sandalye, öğretmen ve aile görüşmeleri sonucunda belirlenmiş olan öğrencilerin tercih ettikleri oyuncaklar (Mangala eğitici oyunu, Jenga, Tangram, Q-bitz, Şekil bulma oyunu, Road Block, Top vb.), yiyecekler (açma, poğaç, tost vb.) ve veri kayıt formu hazır bulundurulmuştur. Veri kayıtlarını video altına almak için cep telefonu kullanılmıştır. Çalışma kapsamında hedef öğrencilerle birlikte aynı sınıftaki tipik gelişim gösteren akranları ile de çalışıldığı ve bu öğrencilerin ailelerinden video kaydı için izin alınmadığından sınıfa video kamera yerleştirilmemiş, cep telefonu kamerası kullanılarak sadece hedef katılımcının kaydedilmesi planlanmıştır. Ancak hedef öğrencilerden Özge'nin video, telefon vb. teknolojik aletlerle fotoğraf ve video çekilme korkusu olduğu ve kamera, fotoğraf makinası ya da cep telefonu gibi teknolojik aletleri gördüğünde korkarak bulunduğu ortamdan kaçarak uzaklaştığı yapılan görüşmelerle öğrenildiğinden Özge'nin başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında video kaydı yapılamamıştır. Bu nedenle Özge

dışındaki diğer iki katılımcı ile video kaydı yapılmış Özge için ise öğretim sırasında veri kayıt formları ortamda hazır bulundurulmuş ve öğrenci tepkileri anında veri kayıt formuna işlenmiştir.

Araştırmanın genelleme oturumlarının yapıldığı ortam ise hedef öğrencilere göre değişkenlik göstermiştir. Hedef öğrenci Mert'in genelleme oturumları Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı'nda (TEGV) bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Doruk ve Özge'nin genelleme oturumları daha önce öğretim yapılmamış bir sınıfta ve öğretimde yer almayan diğer sınıftan öğrencilerle yapılmıştır.

4.6. Araç- Gereçler

Araştırmada hedef öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin ve annelerinin verdikleri bilgiler ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda belirlenen, öğrenciler için ilgi çekici olan ve öğrencilerin düzeylerine ve performanslarına uygun araç-gereçler kullanılmıştır. Bunlar; sınıf içi öğretim materyalleri (Mangala oyunu, kalem, silgi, boyama kalemi, top vb.) destek eğitim sınıfı materyalleri (Jenga, Tangram, Q-bitz, Şekil bulma oyunu, Road Block vb.) ve paylaşma becerisi için tost, su, açma, poğaça, bonibon, meyve suyu vb. yiyecekler olarak sıralanabilir.

4.7. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada OSB olan öğrencilerin sosyal becerileri (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) edinme, sürdürme ve genellemeleri üzerinde fırsat öğretimi yönteminin etkililik verileri, öğrendikleri sosyal becerilerin sınıf içerisindeki sosyal kabul durumları üzerindeki etkililik verileri, güvenirlik verileri, sosyal geçerlik verileri ve katılımcıların eksik oldukları sosyal becerileri belirlemek üzere öğretmenlere doldurulması için verilen sosyal becerileri değerlendirme formu olmak üzere toplamda beş tür veri toplanmıştır. Bu verilerin toplanabilmesi amacıyla kullanılan formlar aşağıda açıklanmıştır.

4.7.1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Formu (Ek-1)

Katılımcıları belirlemek için kullanılacak kontrol listesi ve OSB tanısı almış ilkokul düzeyinde kaynaştırma sınıfında eğitim gören öğrencilerin gereksinim duyduğu sosyal becerileri belirlemek için kullanılan ölçü aracı 2005 yılında Gönül Akçamete ve Hasan Avcioğlu tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış 7-12 yaş sosyal becerileri değerlendirme ölçeğidir (Social Skills Evaluation Scale). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği, sosyal etkileşimi artırmak için iletişim açıklarına yardım etmede önemli olan becerileri ölçmeyi amaçlamaktadır ve beşli dereceleme şeklinde oluşturulmuş likert tipi bir ölçektir. Ölçekte beceriler 12 kategori altında toplanmıştır. Bunlar;

- 1) Temel sosyal beceriler
- 2) Temel konuşma becerileri
- 3) İleri konuşma becerileri
- 4) İlişkiyi başlatma becerileri
- 5) İlişkiyi sürdürme becerileri
- 6) Grupla iş yapma becerileri
- 7) Duygusal beceriler
- 8) Kendini kontrol etme becerileri
- 9) Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri
- 10) Sonuçları kabul etme becerileri
- 11) Yönerge verme becerileri
- 12) Bilişsel beceriler

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği 69 madde ve 12 alt ölçekten oluşan bir ölçme aracıdır.

4.7.2. Sosyal Kabul Ölçeği (Ek-2)

Araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin kaynaştırma ortamında akranları tarafından sosyal kabulünü belirleyebilmek amacıyla Siperstein (1988) tarafından

geliştirilen ve Civelek (1990) tarafından Türkçeleştirilen Sosyal Kabul Ölçeği-SKÖ (Friendship Activity Scale) kullanılmıştır. Ölçek fırsat öğretimi ile öğretim yapılmadan önce ve öğretimden sonra OSB olan öğrencilerin sınıflarında bulunan öğrencilere uygulanmıştır. Bu ölçek ile elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmasında SPSS programı kullanılmıştır.

4.7.3. Uygulama Süreci Etkililik Veri Kayıt Formları (Ek-3)

Başlama düzeyi verilerini toplamak, fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal becerilerin öğretimi sırasında ilerlemeleri kaydetmek, izleme ve genelleme verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan veri kayıt formu kullanılmıştır. Araştırmacı öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin her birine yönelik beceri analizlerini hazırlamış ve beceri analizi maddelerini ilerlemeleri kaydetmek için veri kayıt formuna eklemiştir. Hazırlanan veri kayıt formunun solunda beceri analizi satırları bulunmaktadır. Sağında ise oturumlar başlığı altında oturum sayıları sütunu bulunmaktadır. Uygulama süreci etkililik veri kayıt formu hazırlandıktan sonra üç uzman görüşüne başvurulmuş ve uzmanlardan gelen dönütler, veri kayıt formlarının uygunluğu yönünde olduğu için veri kayıt formlarında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Öğrencinin verdiği doğru tepkiler ve yanlış tepkiler hazırlanan veri kayıt tablosuna işlenmiştir.

4.7.4. Sosyal Geçerlik Formu (Ek-4)

Araştırmanın dördüncü veri toplama aracı, sosyal becerilerin (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) edinilmesi, sürdürülmesi ve genellenmesinde fırsat öğretimi süreçleri kullanılarak gerçekleştirilen öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının hedef öğrenci açısından etkililiğini, önemini, uygulanabilirliğini ve kabul edilebilirliğini belirlemek amacıyla hazırlanan sosyal geçerlik formudur. Araştırma kapsamında hazırlanan sosyal geçerlik formu, sosyal becerilerin fırsat öğretimi yöntemiyle etkililiğine ilişkin ebeveynlerin ve öğretmenlerin katılımcıların sosyal becerilerinin geliştiğini düşünüp

düşünmediğine dair araştırmacı tarafından hazırlanmış altı adet kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Soruların hazırlanma sürecinde daha önce yapılmış araştırmalarda yer alan sosyal geçerlik formları incelenmiş ve hazırlanan form için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda formdan açık uçlu sorular çıkarılmıştır. Sosyal becerilerin akademik başarısı üzerinde etkili olup olmadığına dair soru maddesi de eklenerek toplamda altı kapalı uçlu soru ile forma son hali verilmiştir. Annelerden ve destek eğitim sınıfı öğretmenlerinden elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel analiz tekniği çözümlenmiştir.

4.7.5. Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu (Ek-5)

Fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal beceri (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) öğretim oturumları sırasında uygulamayı gerçekleştiren araştırmacı, uygulamanın güvenilirliğini ortaya koyabilmek adına yönteme uygun öğretim sunabilme, beceriye uygun materyalleri ortamda hazır etme, yöntemin doğasına uygun öğretimi gerçekleştirme gibi basamaklardan oluşan bir form hazırlamıştır. Form sekiz maddeden oluşmaktadır. Formun solunda uygulama güvenirligi basamakları, sağında ise “+”, “-“ koyulacak alan bulunmaktadır. Hazırlanan form üç uzmana gönderilerek görüşleri alınmış ve forma son hali verilmiştir.

4.8. Uygulama Süreci

Bu araştırmanın uygulama süreci; pilot uygulama, başlama düzeyi verileri oturumları, öğretim oturumları, yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır.

4.8.1. Pilot Uygulama

Araştırmanın pilot uygulaması, yapılacak uygulamalardaki eksiklikleri gidermek ve önerilerle son halini şekillendirmek için yapılmıştır. Bu amaçla, Eskişehir ilinde bir ilköğretim okulunda kaynaştırma eğitimi gören OSB tanısı almış 7 yaşında bir öğrenci ile

alışılmıştır. Pilot uygulamanın gerçekleştirildiği ğrenci uygulamaya katılan öğrencilerle sosyal beceri açısından benzer özellikler göstermektedir. Aynı zamanda çalışma için gerekli nkoşulları da sağlamaktadır. Pilot uygulamanın gerçekleştirildiği ğrenci ile selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme becerilerden birer tane olmak üzere toplamda üç deneme ğretim yapılmıştır. Öğretim videoları tez danışmanı tarafından izlenmiş, öğretimin sosyal becerilerin edinimine yönelik amaca uygunluğu, fırsat ğretimi yönteminin doğasına uygun ğretim yapılıp yapılmadığı gibi konularda gerekli dönüt ve düzeltmeler verilmiştir. Bu dönüt ve düzeltmeler katılımcılarla iletişimin nasıl olması gerektiği, katılımcıların doğru ve yanlış tepkilerinde nasıl tepki vermesi gerektiği, pekiştirmelerin uygunluğu ve ğretim sürecinde olası bir problemle karşılaşıldığında ne yapılması gerektiği gibi konularda araştırmacıya uygulama süreci için katkı sağlamıştır.

4.8.2. Başlama Düzeyi Oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında her katılımcı için başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Uygulamacı, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına girerek selamlaşma becerisi için tanıdığı insanlara “merhaba” deyip demediğini ya da sınıfa girerken arkadaşlarına “günaydın” deyip demediğini gözlemlemiştir. Oyuna katılmayı teklif etme becerisi için sınıfta bir oyun kurup hedef katılımcının oyuna katılmayı teklif edip etmediği gözlenmiştir. Paylaşma becerisi için ise beslenme saatinde arkadaşlarıyla elindeki yiyeceği ve arkadaşları hedef katılımcıdan herhangi bir eşyayı istediğinde katılımcının eşyasını arkadaşıyla paylaşıp paylaşmadığı gözlenmiştir. Her üç becerinin verileri de aynı gün içerisinde fakat farklı zaman dilimlerinde toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında fırsat ğretimi sürecinde kullanılan ipuçları kullanılmamıştır. Başlama düzeyi verileri her beceriden 3 deneme olacak şekilde toplamda 9 deneme sonunda toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerinde kararlı veri elde edildiğinde bu aşama sonlandırılmıştır.

4.8.3. Öğretim Oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra fırsat öğretimi süreci ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Öğretime başlanmadan önce hedef öğrencilerin selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme sosyal becerilerini sergilemeleri için gerekli olan motivasyonu sağlamak adına öğrencilerin öğretmenleri ve anneleri ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sırasında öğrencilerin sevdiği ve sevmediği yiyecekler oynamaktan hoşlandığı ve hoşlanmadığı oyunlar hakkında bilgi alınmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmacı öğretimden önce gerekli araç-gereçleri ve yiyecekleri hazırlamıştır. Uygulamacı hedef öğrencinin okul saatinde oluşan fırsatları öğretime çevirdiği için oturum sayısını bir gün içerisinde her bir beceri için en az bir en çok beş olacak şekilde planlamıştır. Her oturumda ise bir deneme alınmıştır. Her üç becerinin verileri de aynı gün içerisinde fakat farklı zaman dilimlerinde toplanmıştır. Her bir sosyal becerinin öğretim oturumlarının genel süreci ile ilgili bilgi aşağıda açıklanmıştır.

4.8.3.1. Selamlaşma Becerisi Öğretim Oturumları

Selamlaşma becerisi için uygulamacı elinde telefon kamerası açık bir şekilde teneffüste sınıfa girip hedef öğrenciye yaklaşarak “ben geldim” diyerek konuşma başlatmıştır. Devamında uygulamacı, hedef öğrenciye “biz tanıdığımız bir insanı gördüğümüzde ona ilk olarak ne diyorduk?” diyerek yönergeyi vermiş ve cevap vermesi için beş saniye beklemiştir. Öğrenci tepkisiz kaldığında ya da yanlış cevap verdiğinde uygulamacı “biz tanıdığımız insanları gördüğümüzde onlara ilk olarak merhaba diyoruz” diyerek ipucunu vermiş ve “merhaba Özge/Mert/Doruk” diyerek model olmuştur. Uygulamacı model olduktan sonra öğrenciden gelen “merhaba/hoş geldin” tepkisi “aferin çok güzel merhaba/hoş geldin dedin, harikasin” vb. sözlerle betimlenerek pekiştirilmiştir. Öğrenci tepki vermediğinde ya da yanlış tepki verdiğinde uygulamacı ipucunu tekrar sunmuştur. Aynı süreç öğrencinin sınıfa girdiğinde arkadaşlarına ya da öğretmenine günaydın deme becerisinde de tekrarlanmıştır. Bu süreç tüm katılımcılar için aynı şekilde uygulanmıştır.

4.8.3.2. Paylaşma Becerisi Öğretim Oturumları

Paylaşma becerisi öğretim oturumlarında öğrencinin beslenme saatinde ailesinin gönderdiği yiyecekler (tost, sandviç, kek, poğaç vb.) kullanılmıştır. Paylaşma becerisi için öğretim senaryosu şu şekildedir: uygulamacı ya da hedef öğrencinin bir arkadaşı beslenme saatinde öğrencinin karşısına oturur. Hedef öğrencinin önünde ailesinin gönderdiği yiyecek bulunmaktadır. Uygulamacı/öğrencinin arkadaşı öğrencinin elindeki yiyeceği işaret ederek “ben de yiyebilir miyim?” diye sorar ve öğrencinin paylaşma becerisini gerçekleştirmesi için beş saniye bekler. Beş saniye içinde öğrencinin “yiyebilirsin” cevabını vermesi durumunda uygulamacı “aferin elindeki yiyeceği çok güzel paylaştın ya da çok güzel yiyebilirsin dedin” diyerek öğrenciyi pekiştirmiştir. Aynı süreç arkadaşlarıyla boyama yaparken arkadaşlarının hedef öğrenciden boya kalemi, kurşun kalem ya da silgi istemesi ve öğrencinin arkadaşının istediği nesneyi “kullanabilirsin, alabilirsin” gibi sözel ifadelerle paylaşması durumunda da tekrarlanmıştır. Bu süreç tüm katılımcılar için aynı şekilde uygulanmıştır.

4.8.3.3. Oyuna Katılmayı Teklif Etme Öğretim Oturumları

Oyuna katılmayı teklif etme oturumları havanın durumuna göre bazen sınıfta bazen teneffüs saatlerinde okul bahçesinde, çoğunlukla da destek eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Oyuna katılmayı teklif etme öğretim oturumunda öğretmen sınıfta hedef öğrencinin arkadaşlarıyla deve-cüce, elim sende gibi öğrencinin sevdiği oyunları başlatarak öğretime hazır bir ortam kurmuştur. Elinde telefon kamerası açık olan uygulamacı, öğrencinin kendisine yaklaşıp ve uygulamacının gözlerine bakarak “ben de oynayabilir miyim?” demesi için beklemiştir. Uygun tepki gelmeyince uygulamacı “öğrenciye yaklaşıp gözlerine bakarak sen de oynamak ister misin” diye sormuştur. “Evet” cevabını veren öğrenciye uygulamacı “oynamak istiyorsak ne dememiz gerekiyor” diye ipucunu sunmuştur. İpucundan sonra arkadaşlarına ya da uygulamacıya yaklaşıp “ben de oynamak istiyorum ya da ben de oynayabilir miyim?” diyen öğrenci “aferin oyuna katılmayı çok güzel teklif ettin diyerek pekiştirilmiştir. Doğru tepki vermeme durumunda

ise uygulamacı “ oynamak istiyorsak eğer arkadaşlarımıza yaklaşıp ben de oynayabilir miyim?” diye sormamız gerekiyor diyerek doğru cevaba model olmuştur. Model olduktan sonra doğru tepki veren öğrenci “aferin oyuna katılmayı çok güzel teklif ettin, çok güzel ben de oynayabilir miyim dedin ya da çok güzel ben de oynamak istiyorum dedin” diyerek pekiştirilmiştir. Oyuna katılmayı teklif etme becerisi için planlanan başka bir öğretim senaryosu ise şu şekildedir: destek eğitim sınıfında destek eğitim öğretmeni ve uygulamacı öğrencinin en sevdiği oyun ile (mangala, şekil bulma oyunu, boncuk dizme oyunu, jenga) oynamaya başlamışlardır. Öğrencinin “ben de oynayabilir miyim” tepkisi için beklemeye başlamışlardır. Sözel ipucundan ya da model olmadan önce öğrenci “yanımıza yaklaşıp gözlerimize bakarak ben de oynayabilir miyim?” dediğinde uygulamacı tarafından “aferin çok güzel ben de oynayabilir miyim?” dedin diyerek pekiştirilmiş ve veri kayıt formunda bütün basamaklar “+” olarak işaretlenmiştir. Tepki vermeme durumunda ise “sen de oynamak ister misin?” diyerek sözel yönerge sunulmuş ve öğrencinin “evet” cevabından sonra uygulamacı “oynamak istiyorsak ne dememiz gerekiyor” diyerek ipucu sunmuştur. İpucundan sonra verdiği doğru tepkide öğrenci pekiştirilmiş tepki vermeme durumunda ipucu tekrar sunulmuş, yanlış tepki verdiğiğinde ise doğru tepkiye model olunmuştur.

Öğretim boyunca öğrencinin model olmadan ya da sözel ipucundan önce verdiği bütün doğru tepkiler veri kayıt formuna “+” olarak işaretlenmiştir. Uygulamacının doğru tepkiye model olması ya da ipucu vermesi durumunda gelen doğru tepkiler ise veri kayıt formuna “-“ olarak işaretlenmiştir.

Öğretim oturumları her bir öğrenci için her üç beceride de 3 deneme ard arda %100 ölçütü karşılayana kadar sürdürülmüştür.

4.8.4. Yoklama Oturumları

Yoklama oturumlarında da başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi hedef öğrencilerin öğretimi hedeflenen sosyal becerileri (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri gözlenmiştir. Fırsat öğretimi sürecinde kullanılan model olma ve sözel ipuçları yoklama oturumunda kullanılmamıştır. Birinci

katılımcı ile öğretime başladıktan beş gün sonra ikinci ve üçüncü katılımcıdan yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama verisi toplanırken her beceriden birer deneme alınmıştır. Her üç becerinin verileri de aynı gün içerisinde fakat farklı zaman dilimlerinde toplanmıştır.

4.8.5. İzleme Oturumları

İzleme oturumları, katılımcıların üç beceride de %100 ölçütü karşıladıkları haftayı izleyen bir ve ikinci hafta olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Birinci katılımcı üç beceride de bağımsızlaştıktan bir hafta sonra birinci izleme verisi toplanırken; yine birinci katılımcı bağımsızlaştıktan iki hafta sonra ikinci izleme verisi toplanmıştır. Bu süreç iki ve üçüncü katılımcılar için de sistematik bir şekilde devam ettirilmiştir. İzleme oturumları, katılımcıların öğretim sona erdikten sonra, öğrendikleri sosyal becerileri ne düzeyde koruduklarını belirlemek üzere düzenlenmiş oturumlardır. İzleme oturumlarında uygulamacı, her bir beceriden birer deneme almıştır. Uygulamacı bu denemelerde katılımcıların doğru tepkilerini betimleyerek pekiştirmiştir. Her üç becerinin verileri de aynı gün içerisinde fakat farklı zaman dilimlerinde toplanmıştır.

4.8.6. Genelleme Oturumları

Bu aşamada amaç, katılımcıların öğrenmiş oldukları sosyal becerileri (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) farklı ortam ve kişilerin varlığında da sürdürüp sürdürmediklerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında da araştırmada ortamlar ve kişiler farklılaştırılarak genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İlk katılımcının genelleme verileri daha önce fırsat öğretimi denemeleri gerçekleştirilmemiş bir sınıfta hedef öğrencinin sınıfındaki arkadaşlarından daha farklı bir öğrenci ile toplanmıştır. Her bir beceride üç oturum olmak üzere toplamda dokuz oturum gerçekleştirilmiştir. Birinci katılımcının genelleme verileri öğrencinin bağımsızlaşmasından dört hafta sonra araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğretim sürecinde olduğu gibi genelleme verileri toplanırken de araştırmacı, öğrencinin doğru tepkilerini betimleyerek pekiştirmiştir.

İkinci katılımcının genelleme verileri ise Türkiye Eğitim Gönülleri Vakfı'nda (TEGV) bir sınıfta toplanmıştır. Selamlaşma becerisi genelleme verileri için hedef katılımcının öğretim sırasında selamlaştığı kişilerden daha farklı kişilerle selamlaşacağı şekilde planlama yapılmıştır. Paylaşma becerisi genelleme oturumları ise TEGV'de bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Oyuna katılmayı teklif etme becerisi genelleme oturumları ise öğrencinin devam ettiği okulun bir sınıfında, öğretim sürecinde yardımcı olan kişilerden farklı kişiler ile gerçekleştirilmiştir. Her bir beceride üç oturum olmak üzere toplamda dokuz oturum gerçekleştirilmiştir. İkinci katılımcının genelleme verileri de birinci katılımcıda olduğu gibi öğrencinin bağımsızlaşmasından dört hafta sonra araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğretim sürecinde olduğu gibi genelleme verileri toplanırken de araştırmacı, öğrencinin doğru tepkilerini betimleyerek pekiştirmiştir.

Üçüncü katılımcının genelleme verileri ise, öğretimde kullanılan sınıf ve öğretimde yardımcı olan arkadaşlarından farklı kişiler ile gerçekleştirilmiştir. Üçüncü katılımcının genelleme verileri ortam olarak öğretimde kullanılmayan destek eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve anneden edinilen bilgiye göre üçüncü katılımcının erkek öğrencilerle arası pek iyi olmadığı için genelleme verileri toplanırken iki erkek öğrenci ve bir kız öğrenci olmak üzere üç kişi genelleme senaryolarında kullanılmıştır. Her bir beceride üç oturum olmak üzere toplamda dokuz oturum gerçekleştirilmiştir. Üçüncü katılımcının genelleme verileri öğrencinin bağımsızlaşmasından iki hafta sonra araştırmacı tarafından toplanmıştır. Okul döneminin sonuna gelindiğinden üçüncü katılımcının genelleme verilerinin toplanma zamanı iki hafta sonra olarak belirlenmiştir. Öğretim sürecinde olduğu gibi genelleme verileri toplanırken de araştırmacı, öğrencinin doğru tepkilerini betimleyerek pekiştirmiştir. Her üç becerinin verileri de aynı gün içerisinde fakat farklı zaman dilimlerinde toplanmıştır.

4.9. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada beş tür veri toplanmıştır. Bu veriler, sosyal becerileri değerlendirme verileri, etkililik verileri, sosyal kabul etkililik verileri, güvenilirlik verileri ve sosyal geçerlik

verileridir. Bu verilerin açıklamasına ve toplanmasına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

4.9.1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Verilerinin Toplanması

Sosyal becerileri değerlendirme verilerini toplamadaki amaç, ilkokul düzeyinde kaynaştırma sınıfında eğitim gören bireyin gereksinim duyduğu sosyal becerileri belirlemektir. Bu amaç kapsamında 2005 yılında Gönül Akçamete ve Hasan Avcıoğlu tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış 7-12 yaş sosyal becerileri değerlendirme formu kullanılmıştır. Form, doldurulmak üzere sınıf öğretmenlerine verilmiştir. Sınıf öğretmenleri formu doldurduktan sonra araştırmacı formu inceleyerek her bir katılımcının sınırlılık gösterdiği sosyal becerileri belirlemiştir. Katılımcıların sınırlılık gösterdiği sosyal beceri listesinden araştırmacı üç katılımcının da sınırlılık gösterdiği ortak sosyal becerileri belirlemiştir. Bu sosyal beceriler: a) selamlaşma, b) paylaşma, c) oyuna katılmayı teklif etme becerileridir. Beceriler belirlendikten sonra destek eğitim öğretmenlerine ve öğrencilerin annelerine yöneltilen, “Katılımcının bu becerilerde sınırlılık yaşadığını düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri evet cevabı üzerine araştırmacı tarafından fırsat öğretimi yöntemi ile bu becerilerin çalışılmasına karar verilmiştir.

4.9.2. Uygulama Süreci Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmada etkililik verileri toplanırken; başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları, yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumları için ayrı veri kayıt formu kullanılmıştır. Etkililik verilerinin toplanması kısmında hedef öğrencilerin selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme becerilerinde doğru ve yanlış tepkileri veri kayıt formuna kaydedilmiştir.

Hedef öğrencinin selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme beceri basamaklarının her birini uygulamacı tarafından hiçbir sözel ipucu ya da model olma ipucu kullanılmadan bağımsız bir şekilde gerçekleştirdiği doğru tepkileri veri kayıt formuna “+” olarak işaretlenmiştir. Hedef öğrencinin beceri basamaklarını gerçekleştirmesi için

uygulamacı tarafından sunulan her sözel ya da model olma ipucundan sonra ipucu verilen beceri basamağı veri kayıt formuna “-“ olarak işaretlenmiştir. Selamlaşma (merhaba, günaydın vb.), oyuna katılmayı teklif etme (ben de oynayabilir miyim? ya da ben de oynamak istiyorum), paylaşma (elindeki bir yiyecek/oyuncak/nesneyi başkaları ile paylaşması) beceri basamaklarında hedef öğrencinin model olmadan önce doğru tepkileri ve model olduktan sonra doğru tepkileri veri kayıt formuna ayrı ayrı işlenmiştir.

Hedef öğrencilerin selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme becerilerinde doğru ve yanlış tepkileri veri kayıt formuna kaydedilmiş ve sonunda doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Doğru tepki yüzdeleri hesaplanırken selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme becerilerine yönelik beceri analizindeki basamaklar dikkate alınmıştır. Selamlaşma becerisi için dört basamak, paylaşma becerisi için beş basamak, oyuna katılmayı teklif etme becerisi için ise dört basamak bulunmaktadır. Örneğin; katılımcı selamlaşma becerisi basamaklarının sadece birini gerçekleştiriyorsa doğru tepki yüzdesi %25 olarak hesaplanmıştır.

4.9.3. Sosyal Kabul Etkililik Verilerinin Toplanması

OSB’ye sahip bireylerin sınırlılık gösterdiği sosyal becerilerin (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) fırsat öğretimi yöntemi ile öğretimine başlamadan önce hedef öğrencilerin sınıf ortamında tipik gelişim gösteren akranları arasında sosyal kabulünü belirlemek amacıyla Siperstein (1988) tarafından geliştirilen ve Civelek (1990) tarafından Türkçeleştirilen Sosyal Kabul Ölçeği-SKÖ (Friendship Activity Scale) (Ek-2) kullanılmıştır. Sosyal Kabul Ölçeği hedef öğrencinin sınıf arkadaşlarına ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Fırsat öğretimi yöntemi ile uygulamaya başlamadan önce uygulamacı öntest verilerini toplamıştır. Uygulamacı, öntest verilerini toplarken öğrencileri tek tek boş bir sınıfa almış ve 22 madde olan Sosyal Kabul Ölçeği’ni okuyarak öğrencilerin sorulara verdiği cevapları kaydetmiştir. Uygulama tamamen bittikten sonra ise uygulamacı

son test verilerini öntestte olduğu gibi toplamıştır. Verilerin analizi ile ilgili olan kısım izleyen bölümlerde ele alınmıştır.

4.9.4. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmada, uygulama güvenirliliği verisi ve gözlemciler arası güvenirlilik verisi olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi toplanmıştır.

4.9.4.1. Uygulama Güvenirliliği

Uygulama güvenirliliği verileri, araştırmacının fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal beceri öğretim oturumlarını güvenilir bir şekilde uygulayıp uygulamadığını belirlemek için toplanmıştır. Elde edilen verilerin kaydedilmesi için ise araştırmacı tarafından hazırlanmış “Uygulama Güvenirliliği Veri Kayıt Formu” (Ek-5) kullanılmıştır. Uygulama güvenirliliği verileri fırsat öğretimi oturumları izlenerek toplanmış ve analiz edilmiştir. İzlenen video kayıtlar yansız atama yoluyla seçilmiştir. Uygulama güvenirliliği verilerinin analizi için katılımcıların tüm video kayıtlarının %30’u izlenmiş ve iki araştırma görevlisi tarafından analiz edilmiştir.

4.9.4.2. Gözlemciler Arası Güvenirlilik

Gözlemciler arası güvenirlilik verileri öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından, katılımcıların hedef sosyal becerileri (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemek için toplanmıştır. Tüm oturumların video kayıtlarının %30’u rastgele seçilmiş ve sonra bu video kayıtları özel eğitim alanında çalışan iki araştırma görevlisi tarafından izlenmiştir. Gözlemciler, araştırmacının uygulama sırasında ilerlemeleri kaydetmek için kullandığı veri kayıt formuna verilerini kaydetmişlerdir. Gözlemciler arası güvenirlilik katsayısı hesaplamasında “Görüş birliği / (Görüş ayrılığı + Görüş birliği) x 100” formülü kullanılmıştır.

4.9.5. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme sosyal becerilerinin hedef öğrencilere kazandırılmasında kullanılan fırsat öğretimi yönteminin katılımcıların ebeveynleri ve destek eğitim öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi için sosyal geçerlik formu hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanmasındaki amaç yapılan bu çalışmanın katılımcıların ebeveynleri, öğretmenleri ve kendileri açısından önemini, uygunluğunu ve kabul edilebilirliğini belirlemektir. Sosyal geçerlik formu hedef öğrencilerin annelerine, okulda destek eğitim aldıkları öğretmenlere doldurmaları için verilmiştir. Destek eğitim öğretmenlerine verilme sebebi ise daha çok onların dersinde uygulama yapılmış olması ve becerilerin doğası gereği destek eğitim sınıfındaki öğretmenlerin gözlemlemesinin daha kolay olmasıdır. Öğle arası öğrencilerini almaya gelen velilere form verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Formdan elde edilen veriler bulgular kısmında her bir soruya annelerin ve destek eğitim öğretmenlerinin ne cevap verdiği belirtilerek yorumlanmıştır. Fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal becerilerin öğretiminin sosyal olarak geçerliliğinin belirlenmesi için anneler ve destek eğitim öğretmenleri tarafından doldurulmak üzere “evet”, “hayır” ve “kısmen” cevaplarının bulunduğu altı adet kapalı uçlu sorunun yer aldığı form (Ek-4)’ de verilmiştir.

4.10. Verilerin Analizi

4.10.1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Verilerinin Analizi

Öğretmenler tarafından doldurulan sosyal becerileri değerlendirme formu, araştırmacı tarafından incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda tüm katılımcıların sınırlılık yaşadığı sosyal becerilerin bir listesi hazırlanmıştır. Her katılımcı için hazırlanan listelerde ise üç katılımcının da sınırlılık yaşadığı üç sosyal beceri belirlenmiştir. Belirlenen bu sosyal becerilerle uygulama sürecine başlanmıştır.

4.10.2. Etkililik Verilerinin Analizi

Fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal becerilerin öğretimi kapsamındaki bu araştırmada, hedef becerilere ilişkin (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme verilerinin analizine yer verilmiştir. Bu analizde katılımcıların her oturumda verdiği tepkilerin kaydedildiği beceri kayıt formlarından doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Hesaplama yapılırken, $(\text{Doğru tepki sayısı} / \text{toplam tepki sayısı}) \times 100$ formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012; s. 102.) Ardından veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma bulgularının analiz edildiği grafikte hedef becerilere ilişkin başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından elde edilen veriler yer almaktadır. Araştırmanın analiz edildiği grafikte yatay eksen, araştırmada düzenlenen deneme sayısını göstermektedir. Düşey eksen ise, katılımcıların hedef becerilere ilişkin doğru davranış yüzdesi olarak belirlenmiştir.

4.10.3. Sosyal Kabul Etkililik Verilerinin Analizi

Hedef öğrencilerin sınıf ortamında tipik gelişim gösteren akranları arasında sosyal kabulünü belirlemek amacıyla uygulanan “Sosyal Kabul Ölçeği” verileri SPSS programında analiz edilmiştir. Sosyal kabul ölçeği verilerini analiz etmede kullanılmak üzere yapılacak olan teste karar verebilmek için normallik testi yapılmıştır. Ölçek uygulanan kişi sayısı 50’nin üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov (K-S) yapılması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, 2018, s. 42). Kolmogorov-Smirnov (K-S) sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için veri analizinde parametrik olmayan test yapılması uygun görülmüş ve “Mann Whitney U” testi kullanılmıştır.

4.10.4. Güvenirlik Verilerinin Analizi

4.10.4.1. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi

Uygulama güvenirliliği verileri için yansız atama yoluyla seçilen fırsat öğretimi sürecine yönelik videoların %30’u izlenmiştir. Videoları izleyen araştırma görevlilerine, araştırmacı

tarafından hazırlanan “Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu” (Ek-5) verilmiştir. Araştırma görevlileri bu videoları izleyerek fırsat öğretimi sürecine yönelik adımları doğru takip etme, fırsat öğretime uygun gerekli ortam düzenlemesi yapma ve yöntemin doğasına uygun davranma gibi konularda verilen formu doldurmuşlardır.

Uygulama güvenirligi katsayısının hesaplanmasında [Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100] formülü (Erbaş, 2018, s.125) kullanılmıştır. Uygulama güvenirligi verilerinin toplanmasının ardından araştırmayı yapan uygulamacının öğretim planlamasına uygun şekilde hareket ettiğini yani %100 güvenirlilik düzeyinde oturumlarını gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.10.4.2. Gözlemcilerarası Güvenirlilik Verilerinin Analizi

Gözlemciler arası güvenirlilik verileri, fırsat öğretimi yöntemiyle gerçekleştirilen uygulama sürecine yönelik videolar iki araştırma görevlisi tarafından izlenmiş ve uygulama sürecine yönelik hazırlanan veri kayıt tablosuna becerilerin analizlerine göre katılımcıların beceri basamaklarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini işaretleyerek toplanmıştır. Araştırma görevlileri tarafından doldurulan veri kayıt formları ile araştırmacının doldurduğu veri kayıt tablosu karşılaştırılarak gözlemciler arası güvenirlilik verileri hesaplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenirlilik katsayısı hesaplamasında “Görüş birliği / (Görüş ayrılığı + Görüş birliği) x 100” formülü kullanılmıştır.

4.10.5. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Araştırmada selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme sosyal becerilerinin hedef öğrencilere kazandırılmasında kullanılan fırsat öğretimi yönteminin katılımcıların ebeveynleri, öğretmenleri ve destek eğitim öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi için hazırlanan sosyal geçerlik formu betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Her bir soruya annelerin ve destek eğitim öğretmenlerinin verdiği cevaplar belirlenmiştir. Annelerin ve destek eğitim öğretmenlerinin verdiği cevaplar doğrultusunda veriler bulgular kısmında yorumlanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde, kaynaştırma sınıfında eğitimine devam eden OSB tanısı almış üç öğrenciye sosyal becerilerin (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) öğretiminde fırsat öğretimi yönteminin etkililiğini belirlemek amacıyla etkililik, izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin bulgularına yer verilmiştir. Bunlara ek olarak katılımcıların öğretilen sosyal becerileri kullanması durumunda sınıf içerisinde tipik gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemek amacıyla öntest-sontest olarak uygulanan sosyal kabul ölçeğinin bulgularına yer verilmiştir.

5.1. OSB Olan Öğrencilerin Sosyal Becerileri Edinmesinde Fırsat Öğretimi

Yönteminin Etkililiğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmada öğrencilerin sosyal becerileri edinmesinde fırsat öğretimi yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular grafiksel analiz yoluyla gösterilmiştir. Grafikte yatay eksen oturumları, dikey eksen ise her bir oturuma ilişkin doğru tepki yüzdesini göstermektedir. Grafikte başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme olmak üzere dört tür veri yer almaktadır. Başlama düzeyi evresi, öğretime başlamadan önce katılımcıların performansını gösteren evredir. Uygulama evresi, fırsat öğretimi ile gerçekleştirilen evreyi, izleme evresi öğretim sona erdikten sonraki bir ve iki hafta sonraki katılımcı performansının ölçüldüğü evreyi göstermektedir. Genelleme evresi ise fırsat öğretimi ile öğretim sona erdikten dört hafta sonra katılımcı performansının farklı ortamda ve kişilerin varlığında ölçüldüğü

evredir. Katılımcıların her evre için doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Hesaplanan doğru tepki yüzdeleri grafikte düşey ekseninde yer almaktadır.

5.1.1. Özge, Mert ve Doruk'un Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Selamlaşma Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular

Grafiksel olarak analiz edilen veriler incelendiğinde, fırsat öğretimiyle öğretim yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra katılımcıların selamlaşma becerisine yönelik doğru tepki yüzdeleri bakımından önemli düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

5.1.1.1. Özge'nin Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Selamlaşma Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular

Özge'nin, selamlaşma becerisindeki performansı, başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdeleri Şekil 5.1.'de gösterilmiştir.

Özge'nin fırsat öğretimi yöntemi ile selamlaşma becerisi öğretimi öncesi düzenlenen üç oturum başlama düzeyi verilerinde, katılımcının iki oturumda %25, bir oturumda ise %50 düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi verilerinden sonra katılımcıya selamlaşma becerisini kazandırmak için fırsat öğretimi süreci ile öğretime başlanmış ve toplamda dokuz oturum yapılmıştır. Katılımcının ilk iki oturumda %50 düzeyinde performans, sonraki dört oturumda %75 düzeyinde performans, son üç oturumunda ise %100 performans sergilediği görülmektedir. Katılımcının öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten bir hafta sonra bir oturum izleme verisi toplanmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Birinci izleme verisinden bir hafta sonra ise ikinci izleme verisi için bir oturum daha yapılmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten dört hafta sonra ise katılımcının farklı ortam ve kişilerin varlığında kazandığı beceriyi sergileyip sergilemediğini belirlemek için üç oturum genelleme verisi

toplanmıştır. Katılımcının genelleme verilerinde ise beceriyi %100 ölçüt düzeyinde sergilediği görülmektedir.

5.1.1.2. Mert'in Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Selamlaşma

Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin

Bulgular

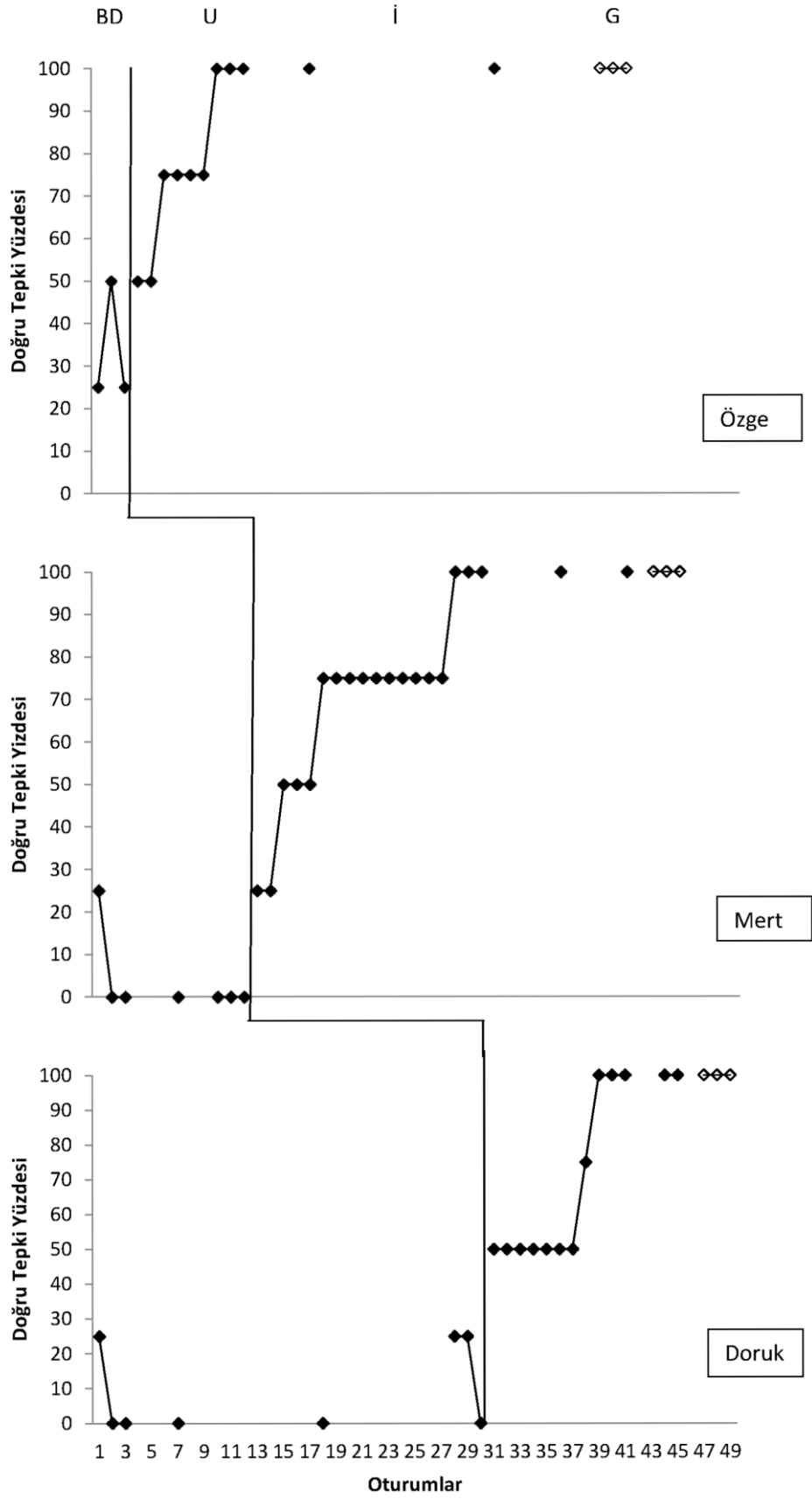
Mert'in, selamlaşma becerisindeki performansı, başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdeleri Şekil 5.1.'de gösterilmiştir.

Mert'in fırsat öğretimi yöntemi ile selamlaşma becerisi öğretimi öncesi düzenlenen üç oturum başlama düzeyi verilerinde, katılımcının bir oturumda %25, diğer iki oturumda %0 düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi verilerinden sonra birinci katılımcı %75 düzeyinde performans sergilediği gün ikinci ve üçüncü katılımcıdan bir oturum selamlaşma becerisi yoklama verileri toplanmıştır. Özge'nin selamlaşma becerisinde %100 ölçüt düzeyinde performans sergilediği gün Mert'ten üç oturum üst üste başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerinden sonra ikinci katılımcıya selamlaşma becerisini kazandırmak için fırsat öğretimi süreci ile öğretime başlanmış olup toplamda 18 oturum düzenlenmiştir. Katılımcı ilk iki oturumda %25 düzeyinde, sonraki üç oturumda %50 düzeyinde, daha sonraki on oturumda %75 düzeyinde son üç oturumda ise %100 ölçüt düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir. Katılımcının öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten bir hafta sonra bir oturum izleme verisi toplanmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Birinci izleme verisinden bir hafta sonra ise ikinci izleme verisi için bir oturum daha yapılmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten dört hafta sonra ise katılımcının farklı ortam ve kişilerin varlığında kazandığı beceriyi sergileyip sergilemediğini belirlemek için üç oturum genelleme verisi toplanmıştır. Katılımcının genelleme verilerinde ise beceriyi %100 ölçüt düzeyinde performans sergilediği görülmektedir.

**5.1.1.3. Doruk'un Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Selamlaşma
Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin
Bulgular**

Doruk'un, selamlaşma becerisindeki performansı, başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdeleri Şekil 5.1.'de gösterilmiştir.

Doruk'un fırsat öğretimi yöntemi ile selamlaşma becerisi öğretimi öncesi düzenlenen üç oturum başlama düzeyi verilerinde, katılımcının bir oturumda %25, diğer iki oturumda %0 düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi verilerinden sonra birinci katılımcı %75 düzeyinde performans sergilediği gün üçüncü katılımcı olan Doruk'tan bir oturum selamlaşma becerisi yoklama verisi toplanmıştır. İkinci katılımcı olan Mert %75 düzeyinde beceriyi sergilediği gün Doruk'tan bir oturum ikinci yoklama verisi toplanmıştır. Mert'in selamlaşma becerisinde %100 ölçüt düzeyinde performans sergilediği gün Doruk'tan üç oturum üst üste başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerinden sonra üçüncü katılımcıya selamlaşma becerisini kazandırmak için fırsat öğretimi süreci ile öğretime başlanmış olup toplamda 11 oturum düzenlenmiştir. Katılımcı ilk yedi oturumda %50 düzeyinde, sonraki bir oturumda %75 düzeyinde, son üç oturumda ise %100 ölçüt düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Katılımcının öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten bir hafta sonra bir oturum izleme verisi toplanmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Birinci izleme verisinden bir hafta sonra ise ikinci izleme verisi için bir oturum daha yapılmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten iki hafta sonra ise katılımcının farklı ortam ve kişilerin varlığında kazandığı beceriyi sergileyip sergilemediğini belirlemek için üç oturum genelleme verisi toplanmıştır. Katılımcının genelleme verilerinde ise beceriyi %100 ölçüt düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir.



Şekil 5.1. Özge, Mert ve Doruk'un selamlaşma becerisinde başlama düzeyi, yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri

5.1.2. Özge, Mert ve Doruk'un fırsat öğretimi yöntemi ile öğretilen paylaşma becerisini edinme, sürdürme ve genelleme düzeyine ilişkin bulgular

Grafiksel olarak analiz edilen veriler incelendiğinde, fırsat öğretimiyle öğretim yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra katılımcıların paylaşma becerisine yönelik doğru tepki yüzdeleri bakımından önemli düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

5.1.2.1. Özge'nin Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Paylaşma

Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin

Bulgular

Özge'nin, paylaşma becerisindeki performansı, başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdeleri Şekil 5.2.'de gösterilmiştir. Özge'nin fırsat öğretimi yöntemi ile paylaşma becerisi öğretimi öncesi düzenlenen üç oturum başlama düzeyi verilerinde, katılımcının üç oturumda da %40 düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi verilerinden sonra katılımcıya paylaşma becerisini kazandırmak için fırsat öğretimi süreci ile öğretime başlanmış ve toplamda 10 oturum yapılmıştır. Katılımcının ilk üç oturumda %60 düzeyinde, sonraki üç oturumda %80 düzeyinde, son dört oturumda ise %100 ölçüt düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir. Katılımcı ile öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten bir hafta sonra bir oturum izleme verisi toplanmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Birinci izleme verisinden bir hafta sonra ise ikinci izleme verisi için bir oturum daha yapılmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten dört hafta sonra ise katılımcının farklı ortam ve kişilerin varlığında kazandığı beceriyi sergileyip sergilemediğini belirlemek için üç oturum genelleme verisi toplanmıştır. Katılımcının genelleme verilerinde ise beceriyi %100 ölçüt düzeyinde sergilediği görülmektedir.

5.1.2.2. Mert'in Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Paylaşma

Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin

Bulgular

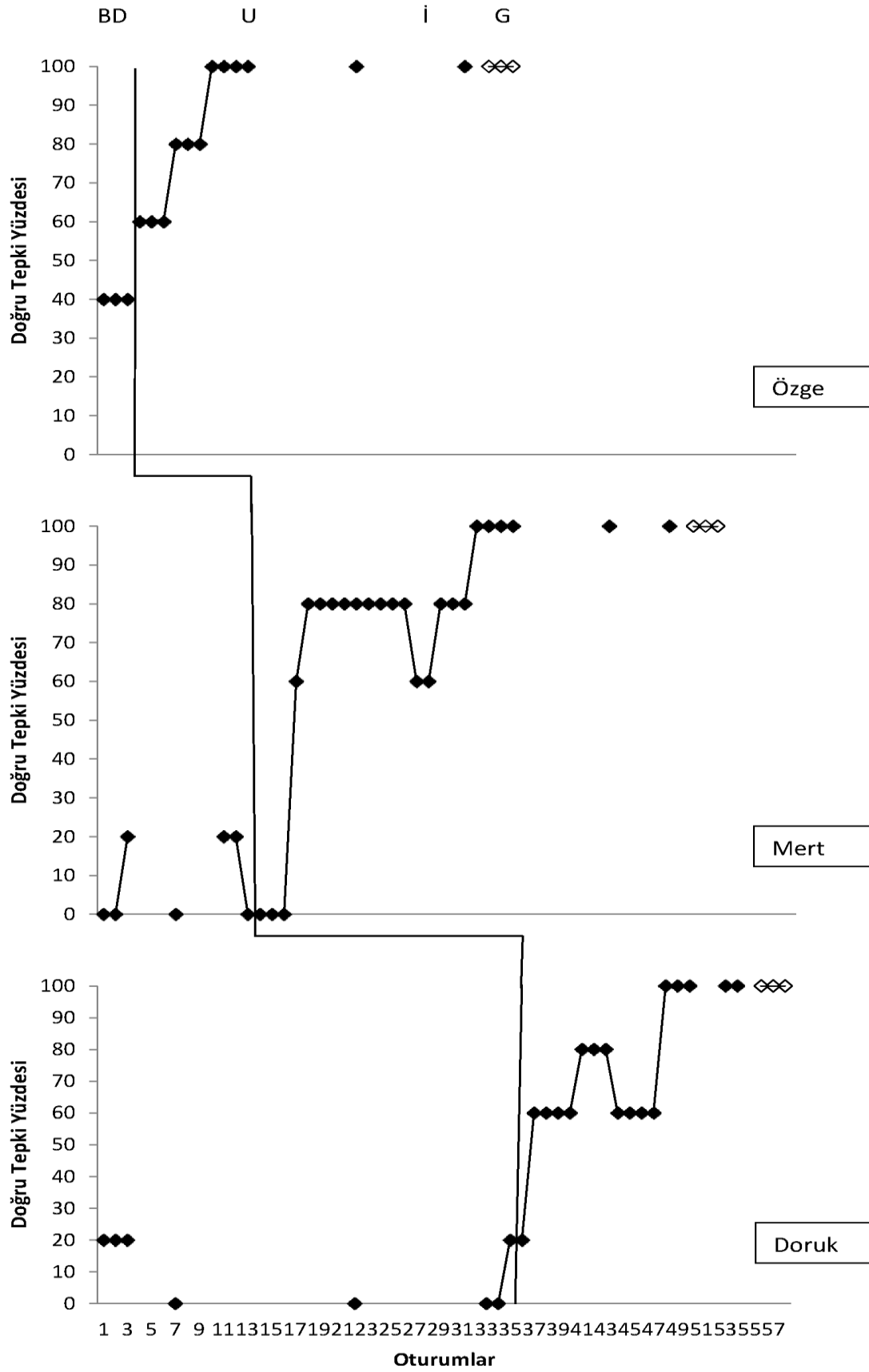
Mert'in, paylaşma becerisindeki performansı, başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdeleri Şekil 5.2.'de gösterilmiştir. Mert'in fırsat öğretimi yöntemi ile paylaşma becerisi öğretimi öncesi düzenlenen üç oturum başlama düzeyi verilerinde, katılımcının ilk iki oturumda %0, üçüncü oturumda ise %20 düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi verilerinden sonra birinci katılımcı %80 düzeyinde performans sergilediği gün ikinci ve üçüncü katılımcıdan bir oturum paylaşma becerisi yoklama verileri toplanmıştır. Özge'nin paylaşma becerisinde %100 ölçüt düzeyinde performans sergilediği gün Mert'ten üç oturum üst üste başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Mert ilk iki oturumda %20 düzeyinde, üçüncü oturumda ise %0 düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi verilerinden sonra ikinci katılımcıya paylaşma becerisini kazandırmak için fırsat öğretimi süreci ile öğretime başlanmış ve toplamda 22 oturum düzenlenmiştir. Mert'in paylaşma becerisi sergileme yüzdesi %0 ile %80 arasında bir değişim göstermektedir. Son dört oturumda ise %100 ölçüt düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir. Katılımcının öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten bir hafta sonra bir oturum izleme verisi toplanmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Birinci izleme verisinden bir hafta sonra ise ikinci izleme verisi için bir oturum daha yapılmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten dört hafta sonra ise katılımcının farklı ortam ve kişilerin varlığında kazandığı beceriyi sergileyip sergilemediğini belirlemek için üç oturum genelleme verisi toplanmıştır. Katılımcının genelleme verilerinde ise beceriyi %100 ölçüt düzeyinde performans sergilediği görülmektedir.

5.1.2.3. Doruk'un Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Paylaşma

Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin

Bulgular

Doruk'un, paylaşma becerisindeki performansı, başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdeleri Şekil 5.2.'de gösterilmiştir. Doruk'un fırsat öğretimi yöntemi ile paylaşma becerisi öğretimi öncesi düzenlenen üç oturum başlama düzeyi verilerinde, katılımcının üç oturumda da %20 düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi verilerinden sonra birinci katılımcı %80 düzeyinde performans sergilediği gün üçüncü katılımcı olan Doruk'tan bir oturum paylaşma becerisi yoklama verisi toplanmıştır. İkinci katılımcı olan Mert %80 düzeyinde beceriyi sergilediği gün Doruk'tan bir oturum ikinci yoklama verisi toplanmıştır. İkinci katılımcı olan Mert'in paylaşma becerisinde %100 ölçüt düzeyinde performans sergilediği gün Doruk'tan üç oturum üst üste başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Doruk başlama düzeyi verilerinin ilk iki oturumunda %0 düzeyinde, üçüncü oturumda ise %20 düzeyinde beceriyi sergilemektedir. Başlama düzeyi verilerinden sonra üçüncü katılımcıya paylaşma becerisini kazandırmak için fırsat öğretimi süreci ile öğretime başlanmış olup toplamda 15 oturum düzenlenmiştir. Katılımcının beceriyi gerçekleştirme doğru tepki yüzdesinin %20 ile %80 arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcının son üç oturumda ise %100 ölçüt düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir. Katılımcının öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten bir hafta sonra bir oturum izleme verisi toplanmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Birinci izleme verisinden bir hafta sonra ise ikinci izleme verisi için bir oturum daha yapılmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten iki hafta sonra ise katılımcının farklı ortam ve kişilerin varlığında kazandığı beceriyi sergileyip sergilemediğini belirlemek için üç oturum genelleme verisi toplanmıştır. Katılımcının genelleme verilerinde ise beceriyi %100 ölçüt düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir.



Şekil 5.2. Özge, Mert ve Doruk'un paylaşma becerisinde başlama düzeyi, yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri

5.1.3. Özge, Mert ve Doruk'un Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Oyuna Katılmayı Teklif Etme Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular

Grafiksel olarak analiz edilen veriler incelendiğinde, fırsat öğretimiyle öğretim yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra katılımcıların oyuna katılmayı teklif etme becerisine yönelik doğru tepki yüzdeleri bakımından önemli düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

5.1.3.1. Özge'nin Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Oyuna Katılmayı Teklif Etme Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular

Özge'nin, oyuna katılmayı teklif etme becerisindeki performansı, başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdeleri Şekil 5.3.'de gösterilmiştir. Özge'nin fırsat öğretimi yöntemi ile oyuna katılmayı teklif etme becerisi öğretimi öncesi düzenlenen üç oturum başlama düzeyi verilerinde, katılımcının %50 ile %25 arasında beceriyi sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi verilerinden sonra katılımcıya paylaşma becerisini kazandırmak için fırsat öğretimi süreci ile öğretime başlanmış ve toplamda 11 oturum yapılmıştır. Katılımcının ilk iki oturumda %50 düzeyinde, sonraki beş oturumda %75 düzeyinde, son dört oturumda ise %100 ölçüt düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Katılımcının öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten bir hafta sonra bir oturum izleme verisi toplanmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Birinci izleme verisinden bir hafta sonra ise ikinci izleme verisi için bir oturum daha yapılmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten dört hafta sonra ise katılımcının farklı ortam ve kişilerin varlığında kazandığı beceriyi sergileyip sergilemediğini belirlemek için üç oturum genelleme verisi toplanmıştır. Katılımcının genelleme verilerinde ise beceriyi %100 ölçüt düzeyinde sergilediği görülmektedir.

5.1.3.2. Mert'in Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretilen Oyuna Katılmayı

Teklif Etme Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine

İlişkin Bulgular

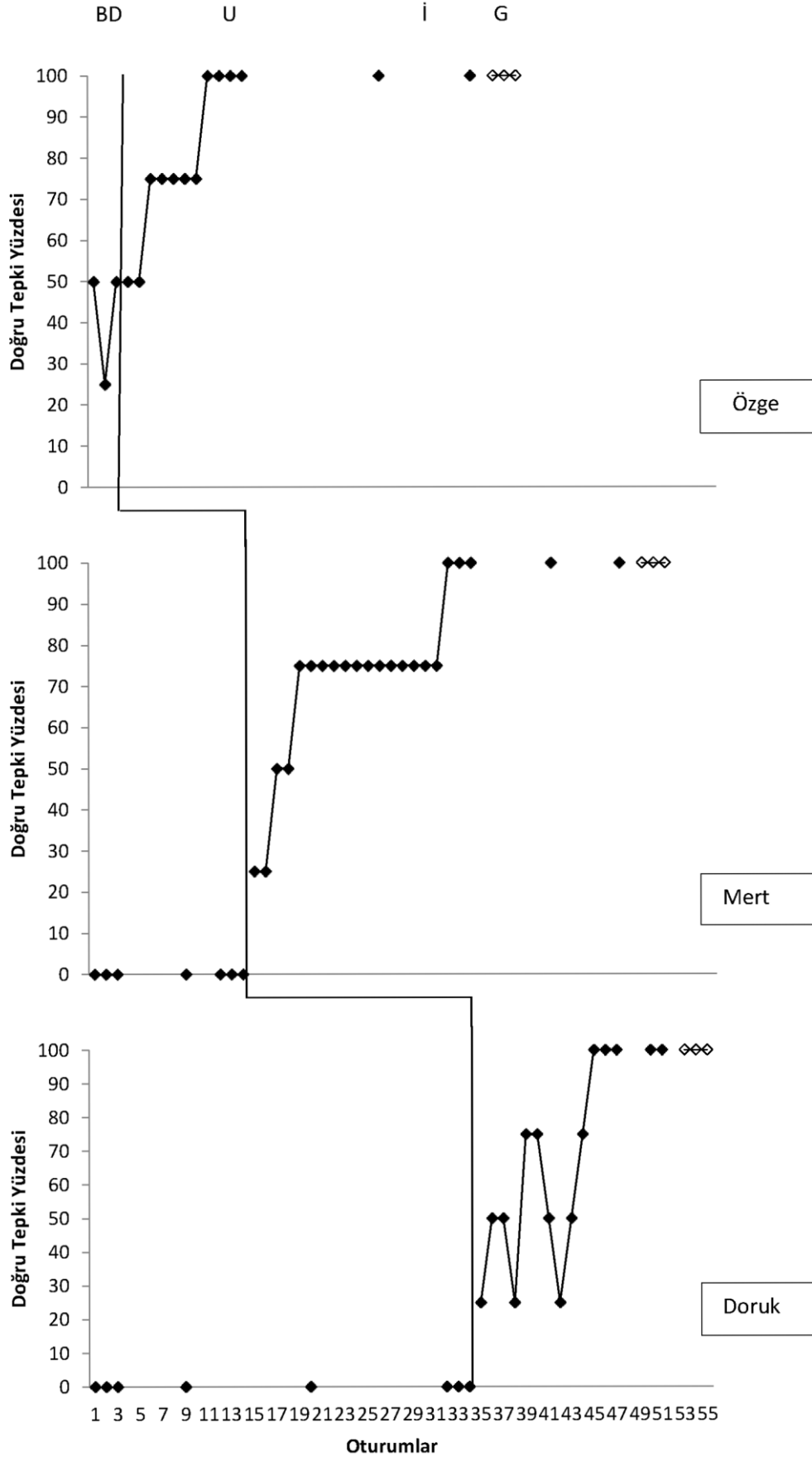
Mert'in, oyuna katılmayı teklif etme becerisindeki performansı, başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdeleri Şekil 5.3.'de gösterilmiştir. Mert'in fırsat öğretimi yöntemi ile oyuna katılmayı teklif etme becerisi öğretimi öncesi düzenlenen üç oturum başlama düzeyi verilerinde, katılımcının ilk üç oturumda da %0 düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi verilerinden sonra birinci katılımcı %75 düzeyinde performans sergilediği gün ikinci ve üçüncü katılımcıdan bir oturum oyuna katılmayı teklif etme becerisi yoklama verileri toplanmıştır. Özge'nin oyuna katılmayı teklif etme becerisinde %100 ölçüt düzeyinde performans sergilediği gün Mert'ten üç oturum üst üste başlama düzeyi verisi toplanmış ve beceriyi gerçekleştirme doğru tepki yüzdesinin %0 olduğu belirlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinden sonra ikinci katılımcıya oyuna katılmayı teklif etme becerisini kazandırmak için fırsat öğretimi süreci ile öğretime başlanmış ve toplamda 20 oturum düzenlenmiştir. Katılımcının oyuna katılmayı teklif etme becerisini gerçekleştirme doğru tepki yüzdesinin %25 ile %75 arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcının son üç oturumda ise %100 ölçüt düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir. Katılımcının öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten bir hafta sonra bir oturum izleme verisi toplanmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Birinci izleme verisinden bir hafta sonra ise ikinci izleme verisi için bir oturum daha yapılmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten dört hafta sonra ise katılımcının farklı ortam ve kişilerin varlığında kazandığı beceriyi sergileyip sergilemediğini belirlemek için üç oturum genelleme verisi toplanmıştır. Katılımcının genelleme verilerinde ise beceriyi %100 ölçüt düzeyinde performans sergilediği görülmektedir.

5.1.3.3. Doruk'un Fırsat ęretimi Yöntemi ile Öğretilen Oyuna Katılmayı

Teklif Etme Becerisini Edinme, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine

İlişkin Bulgular

Doruk'un, oyuna katılmayı teklif etme becerisindeki performansı, başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdeleri Şekil 5.3.'de gösterilmiştir. Doruk'un fırsat öğretimi yöntemi ile oyuna katılmayı teklif etme becerisi öğretimi öncesi düzenlenen üç oturum başlama düzeyi verilerinde, katılımcının üç oturumda da beceriyi gerçekleştirme doğru tepki yüzdesinin %0 olduğu belirlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinden sonra birinci katılımcı %75 düzeyinde performans sergilediği gün üçüncü katılımcı olan Doruk'tan bir oturum paylaşma becerisi yoklama verisi toplanmıştır. İkinci katılımcı olan Mert %75 düzeyinde beceriyi sergilediği gün Doruk'tan bir oturum ikinci yoklama verisi toplanmıştır. İkinci katılımcı olan Mert'in paylaşma becerisinde %100 ölçüt düzeyinde performans sergilediği gün Doruk'tan üç oturum üst üste başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Doruk başlama düzeyi verilerinde de beceriyi gerçekleştirme doğru tepki yüzdesinin %0 olduğu belirlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinden sonra üçüncü katılımcıya oyuna katılmayı teklif etme becerisini kazandırmak için fırsat öğretimi süreci ile öğretime başlanmış ve toplamda 13 oturum düzenlenmiştir. Katılımcının beceriyi gerçekleştirme doğru tepki yüzdesinin %25 ile %75 arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcının son üç oturumda ise %100 ölçüt düzeyinde beceriyi sergilediği görülmektedir. Katılımcının öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten bir hafta sonra bir oturum izleme verisi toplanmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Birinci izleme verisinden bir hafta sonra ise ikinci izleme verisi için bir oturum daha yapılmış ve %100 ölçüt düzeyindeki performansını sürdürdüğü belirlenmiştir. Öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten iki hafta sonra ise katılımcının farklı ortam ve kişilerin varlığında kazandığı beceriyi sergileyip sergilemediğini belirlemek için üç oturum genelleme verisi toplanmıştır. Katılımcının genelleme verilerinde ise beceriyi %100 ölçüt düzeyinde sergilediği görülmektedir.



Şekil 5.3. Özge, Mert ve Doruk'un oyuna katılmayı teklif etme becerisinde başlama düzeyi, yoklama, uygulama, izleme ve genelleme ilişkin doğru tepki yüzdeleri

5.2. Selamlaşma, Paylaşma ve Oyuna Katılmayı Teklif Etme Sosyal Becerilerinin

Öğretiminde Kullanılan Fırsat Öğretimi Yönteminin Güvenirlik Bulguları

Sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan fırsat öğretimi yönteminde gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Güvenirlik verileri tüm oturumların en az %30'unda toplanmıştır.

5.2.1. Selamlaşma, Paylaşma ve Oyuna Katılmayı Teklif Etme Sosyal

Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Fırsat Öğretimi Yönteminde

Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretimi yöntemiyle yürütülen araştırmada, uygulamacının öğretim sürecinde beceri basamaklarını doğru şekilde işaretleyip işaretlemediğini belirlemek amacıyla özel eğitim alanında çalışan iki araştırma görevlisinin yaptığı gözlemciler arası güvenilirlik verileri analizi sonucunda becerilere yönelik güvenilirlik bulguları tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri Sonuçları

Beceriler	Gözlemci 1	Gözlemci 2
Selamlaşma becerisi	%100	%96
Paylaşma becerisi	%100	%98
Oyuna katılmayı teklif etme becerisi	%98	%94

Tablo 4'te görüldüğü gibi selamlaşma becerisinde birinci gözlemciyle %100 güvenilirlik, ikinci gözlemciyle %96 güvenilirlik sonucuna; paylaşma becerisinde birinci gözlemciyle %100 güvenilirlik, ikinci gözlemciyle %98 güvenilirlik sonucuna; oyuna katılmayı teklif etme becerisinde ise birinci gözlemciyle %98 güvenilirlik, ikinci gözlemciyle de %94 güvenilirlik sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.2. Selamlaşma, Paylaşma ve Oyuna Katılmayı Teklif Etme Sosyal Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Fırsat Öğretimi Yönteminde Uygulama Güvenirliği Bulguları

Uygulama güvenirlği verilerinin analizi sonucunda araştırmacının fırsat öğretimi yöntemi süreciyle yürüttüğü uygulama süreci güvenilirlik bulguları tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5

Uygulama Güvenirliği Verileri Sonuçları

Beceriler	Gözlemci 1	Gözlemci 2
Selamlaşma becerisi	%100	%100
Paylaşma becerisi	%100	%100
Oyuna katılmayı teklif etme becerisi	%100	%100

Tablo 5’te görüldüğü gibi selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme becerileri uygulamasının her iki gözlemcide de %100 güvenilirlik düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Sosyal Geçerlik Bulguları

Katılımcıların sosyal becerilerini (selamlaşma, paylaşma, oyuna katılmayı teklif etme) geliştirmede fırsat öğretimi yönteminin etkililiğini belirlemek amacıyla, katılımcıların annelerine ve destek eğitim öğretmenlerine doldurmaları için sosyal geçerlik formu verilmiştir. Verilerden elde edilen bulgular öğretmenler ve anneler olarak iki başlık altında açıklanmıştır

5.3.1. Annelerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Annelerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6

Annelerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

SORULAR	ANNELER								
	1.			2.			3.		
	E	K	H	E	K	H	E	K	H
1)Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) öğrenciniz/çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	X			X			X		
2) Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) öğrencinizin/çocuğunuzun günlük yaşamına katkı sağladığını düşünüyor musunuz?	X				X		X		
3) Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) öğrencinizin/çocuğunuzun akademik becerilerinin gelişimine katkı sağladığını/sağlayacağını düşünüyor musunuz?	X			X			X		
4)Öğrencinizin/çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasından memnun musunuz?	X			X			X		
5)Öğrencinizin/çocuğunuzun sosyal becerilerinin (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) geliştiğini düşünüyor musunuz?	X			X			X		
6) Öğrencinizin araştırmada öğrendiği sosyal becerileri (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) günlük yaşamda kullandığını gözlemlediniz mi?	X				X			X	

Tablo 6 da görüldüğü gibi formun “Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusunda annelerin hepsi “evet” seçeneğini işaretlemişlerdir. Formun “Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin çocuğunuzun günlük yaşamına katkı sağladığını düşünüyor musunuz?” sorusunda annelerin hepsi “evet” seçeneğini işaretlemişlerdir. Formun “Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin çocuğunuzun akademik becerilerinin gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?” sorusunda annelerin ikisi “evet” seçeneğini işaretlerken; diğeri “kısmen” seçeneğini işaretlemiştir. Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasından memnun musunuz?” sorusunda annelerin hepsi “evet” seçeneğini işaretlemişlerdir. Formun “Çocuğunuzun sosyal becerilerinin (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) geliştiğini düşünüyor musunuz?” sorusunda annelerin hepsi “evet” seçeneğini işaretlemişlerdir. Formun “Çocuğunuzun araştırmada öğrendiği sosyal becerileri (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) günlük yaşamda kullandığını gözlemlediniz mi?” sorusunda ise annelerin ikisi “kısmen”, diğeri “evet” seçeneğini işaretlemiştir.

5.3.2. Destek Eğitim Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular

Destek eğitim öğretmenlerinden elde edilen sosyal geçerlik bulguları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Destek Eğitim Öğretmenlerinden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

SORULAR	DESTEK EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ								
	1.			2.			3.		
	E	K	H	E	K	H	E	K	H
1) Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) öğrenciniz/çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	X			X			X		
2) Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) öğrencinizin/çocuğunuzun günlük yaşamına katkı sağladığını düşünüyor musunuz?	X				X		X		
3)) Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) öğrencinizin/çocuğunuzun akademik becerilerinin gelişimine katkı sağladığını/sağlayacağını düşünüyor musunuz?	X				X		X		
4)Öğrencinizin/çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasından memnun musunuz?	X			X			X		
5)Öğrencinizin/çocuğunuzun sosyal becerilerinin (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) geliştiğini düşünüyor musunuz?	X				X		X		
6) Öğrencinizin araştırmada öğrendiği sosyal becerileri (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) günlük yaşamda kullandığını gözlemlediniz mi?	X				X		X		

Tablo 7’de görüldüğü gibi formun “Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin öğrenciniz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusunda destek eğitim öğretmenlerinin hepsi “evet” seçeneğini işaretlemişlerdir. Formun “Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin öğrencinizin günlük yaşamına katkı sağladığını düşünüyor musunuz?” sorusunda destek eğitim öğretmenlerinin ikisi “evet” seçeneğini işaretlerken; diğeri “kısmen” seçeneğini işaretlemiştir. “Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin öğrencinizin akademik becerilerinin gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?” sorusunda destek eğitim öğretmenlerinin ikisi “evet” seçeneğini işaretlerken; diğeri “kısmen” seçeneğini işaretlemiştir. Formun “Öğrencinizin bu çalışmaya katılmasından memnun musunuz?” sorusunda destek eğitim öğretmenlerinin hepsi “evet” seçeneğini işaretlemişlerdir. “Öğrencinizin sosyal becerilerinin (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) geliştiğini düşünüyor musunuz?” sorusunda destek eğitim öğretmenlerinin ikisi “evet” seçeneğini işaretlerken; diğeri “kısmen” seçeneğini işaretlemiştir. Formun “Öğrencinizin araştırmada öğrendiği sosyal becerileri (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) günlük yaşamda kullandığını gözlemlediniz mi?” sorusunda ise destek eğitim öğretmenlerinin ikisi “evet” seçeneğini işaretlerken; diğeri “kısmen” seçeneğini işaretlemiştir.

5.4. Sosyal Becerileri Kazanmış Olan OSB Olan Öğrencilerin Kaynaştırma

Ortamında Akranları Tarafından Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Bulgular

OSB'ye sahip bireylerin sınırlılık gösterdiği sosyal becerilerin (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) fırsat öğretimi yöntemi ile öğretimine başlamadan önce hedef öğrencilerin sınıf ortamında tipik gelişim gösteren akranları arasında sosyal kabulünü belirlemek amacıyla Sosyal Kabul Ölçeği kullanılmıştır.

Sosyal kabul ölçeği verilerini analiz etmede kullanılmak üzere yapılacak olan teste karar verebilmek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Normallik Testi Sonuçları

Kolmogorov-Smirnov				Shapiro-Wilk		
Test Türü	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Öntest	,144	63	,002	,894	63	,000
Sontest	,176	63	,000	,846	63	,000

Tablo 8 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk (S-W) Testi sonuçlarına göre elde edilen anlamlılık düzeyi sonuçları $p=0,05$ güven düzeyine göre daha yüksek düzeydedir (Taşpınar, 2017, s.62). Ölçek uygulanan kişi sayısı 50'nin üzerinde olduğu için de Kolmogorov-Smirnov (K-S) kullanılması daha uygun görülmektedir. Tablo incelendiğinde verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu sebeple parametrik olmayan test yapılmıştır. Öntest ve sontest verileri aynı gruptan alınmış olmasına rağmen veri alınan kişi bilgileri kaydedilmediğinden dolayı iki örneklem gibi değerlendirilerek öntest, sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden "Mann Whitney U" testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2017, s.165).

OSB olan bireylerin sınırlılık gösterdiği sosyal becerilerin (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) fırsat öğretimi yöntemi ile öğretimine başlamadan önce ve öğretim bittikten sonra hedef öğrencilerin sınıf ortamında tipik gelişim gösteren akranları

ile arasındaki sosyal kabul değışikliğini belirlemek amaçlı yapılan Mann Whitney U testi sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Sosyal Kabul Ölçeği Verilerinin Gruplara Göre U-testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	P
Öntest	63	54,50	3433,50	1417,500	,006
Sontest	63	72,50	4567,50		

Tablo 9’a bakıldığında fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal beceri öğretime başlamadan önce ve fırsat öğretimi ile sosyal beceriler öğretildikten sonra hedef öğrencilerin edindikleri bu sosyal becerileri akranlarına karşı sergiledikten sonra hedef öğrencilerin akranları tarafından sosyal kabul düzeylerinin anlamlı bir şekilde değıştiği görülmektedir ($p<0,05$).

BÖLÜM VI

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.Tartışma

Bu araştırmada, kaynaştırma eğitimine devam eden ilköğretim düzeyinde OSB tanısı almış üç öğrenciye fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal beceri öğretiminin etkililiği değerlendirilmiştir.

Araştırma bulguları, OSB’li öğrencilerin fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal becerileri (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) öğrendiğini, uygulama bittikten belli bir zaman sonra da öğrencilerin öğrendikleri sosyal becerileri sergilemeye devam ettiğini ve farklı ortam ve kişilerin varlığında da sürdürdüklerini gösterir niteliktedir. Araştırmada sosyal beceri öğretimi yapılan üç OSB’li öğrencinin sınıf ortamında öğrendikleri sosyal becerileri kullanmalarının, onların tipik gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada destek eğitim öğretmenleri ve anneler tarafından doldurulan sosyal geçerlik verilerinden elde edilen sonuçlar ise, fırsat öğretimi sürecine ve becerilerinin öğretime yönelik destek eğitim öğretmenlerinin ve annelerin görüşlerinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Bu veriler sonraki paragraflarda sırasıyla ele alınarak tartışılmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusu, OSB olan bireylere sosyal becerileri (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) kazandırmada fırsat öğretimi yönteminin etkili olduğudur. Bu bulgu pek çok araştırma ile paralellik göstermektedir. Örneğin Rittenhouse (2014) da dört eğitmeni fırsat öğretimi yöntemi konusunda bilgilendirerek OSB olan bireylere sosyal iletişim becerilerini (lütfen deme, nesne ya da oyuncacı isteme ve nesne ve oyuncacı

nerede olduğunu sorma) kazandırmaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda fırsat öğretiminin katılımcılara sosyal becerileri kazandırmada etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. McGee ve Daly (2007) de OSB olan üç öğrenciye uygun sosyal ifadelerin kullanımını öğretmek için fırsat öğretimi yöntemini kullanmış ve araştırmanın sonucunda öğretimi hedeflenen becerilerin katılımcılara kazandırıldığı belirlenmiştir. Katılımcı grupları farklı olsa da başka çalışmalarda da fırsat öğretimi yönteminin sosyal becerilerin öğretilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalardan ilkinde (Oswald, Lignugaris ve West, 1990), kaynaştırma sınıfında bulunan 16 yaşındaki hafif zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciye “Lütfen” ve “Teşekkür ederim” deme becerisi fırsat öğretimi yöntemini kullanarak öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencinin “Lütfen” ve “Teşekkür ederim” deme becerisinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada McGee, Morrier ve Daly (1999) fırsat öğretimi yaklaşımını esas alarak ev temelli hazırlanan müfredat programında katılımcıların sosyal becerilerini de geliştirmeyi hedeflemiş; araştırmanın sonunda katılımcıların sosyal etkileşim becerilerinin ve oyun oynama becerilerinin arttığı bulunmuştur. Chiricos (1999) ise gelişimsel yetersizliği bulunan bu üç çocuk üzerinde fırsat öğretimi yöntemi ile akranlarını taklit etme sosyal becerisinin edinimi arasındaki işlevsel ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasında üç katılımcının da akranlarını taklit etme sosyal becerilerini kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular sosyal becerilerin öğretilmesinde fırsat öğretimi yönteminin etkili olduğunu göstermekte ve bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu fırsat öğretimi yöntemi ile kazandırılan sosyal becerilerin uygulama sona erdikten sonra da kullanılmaya devam ettiğini ve farklı ortam, kişi ve materyallerin varlığında da korunduğunu göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde bu araştırma bulgusunun fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal beceri öğretim çalışmalarına ait izleme ve genelleme bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir (Neely, Rispoli, Gerow ve Hong, 2016; Horasan ve Birkan, 2015; Rittenhouse, 2014; McGee ve Daly, 2007; Güzel-Özmen, 2005; Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Chiricos, 1999; Oswald, Lignugaris ve West, 1990; McGee, Krantz, Mason ve McClannahan, 1983). Araştırmada

katılımcılar becerilerde bağımsızlaştıktan bir ve iki hafta sonra uygulamaya ilişkin izleme verisi toplanmıştır. Her katılımcıdan uygulamaya ilişkin alınan izleme verilerinden elde edilen bulgular, katılımcıların hedef sosyal becerileri uygulama sona erdikten sonra da sürdürdüklerini göstermiştir. Bu bulguya benzer olarak fırsat öğretimi yönteminin etkililiğini inceleyen birçok araştırmada izleme verilerinin toplandığı ve araştırmaların sonucunun katılımcıların öğrendikleri becerileri sürdürdüğü yönünde olduğu görülmektedir (Neely, Rispoli, Gerow ve Hong, 2016; Horasan ve Birkan, 2015; Güzel-Özmen, 2005; Chiricos, 1999; Oswald, Lignugaris ve West, 1990; McGee, Krantz, Mason ve McClannahan, 1983). Fırsat öğretimi yöntemini kullanarak sosyal ifadelerin kullanımı (McGee ve Daly, 2007), lütfen ve teşekkür ederim deme (Oswald, Lignugaris ve West, 1990), akranlarını taklit etme (Chiricos, 1999) gibi farklı sosyal becerilerin öğretimine yönelik çalışmaların sonuçları bu araştırmadan elde edilen ve öğrenilen becerilerin farklı durumlara genellenebildiğini gösteren bulgu ile tutarlılık göstermektedir. Örneğin Rittenhouse (2014) da fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal iletişim becerilerini öğrettiği çalışmasında, OSB olan bireylerin öğrendikleri becerileri farklı ortam ve kişilerin varlığında da sürdürdüklerini belirlemiştir. Benzer bir bulgu Charlop-Christy ve Carpenter (2000)'ın çalışmasında da ortaya çıkmış; araştırmacıların fırsat öğretimi yöntemi ile iletişim becerilerini öğretmeyi amaçladığı çalışmasında katılımcıların öğrendikleri iletişim becerilerini farklı ortam ve kişilerin varlığında da sürdürmeye devam ettikleri görülmüştür. Araştırmalardan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak OSB olan bireylerin sosyal becerileri sürdürme ve genellemelerinde fırsat öğretimi yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. OSB olan bireylerin doğal ortamlarında, günlük rutinlerinde oluşan fırsatları değerlendirerek öğretim yapılmasının öğrendikleri becerileri genelleyebilmesine olumlu katkı sağladığını gösteren bu sonucun OSB'li bireylerin eğitimleri açısından önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu fırsat öğretimi sürecine yönelik katılımcıların görüşlerinden elde edilmiştir. Fırsat öğretimi yöntemi ile yapılan araştırmaların sosyal geçerlik verilerinin ne şekilde toplandığı incelendiğinde, araştırmaların birçoğunda sosyal geçerlik verilerinin,

oluşturulan ölçekler ve kontrol listeleriyle toplandığı görülmektedir (Cebeci, 2015). Bu araştırmada da fırsat öğretimi yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamanın katılımcılar açısından önemini ve kabul edilebilirliğini belirlemek amacıyla “evet”, “hayır”, “kısmen” seçeneklerinin yer aldığı altı adet sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Formdan elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Sosyal geçerlik verilerinin analizi sonucunda anneler ve destek eğitim öğretmenleri, öğretilen sosyal becerilerin (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) öğrenciler için önemli olduğunu, çalışmaya katılmaktan memnun olduklarını ve çocuklarda hedef sosyal becerilerin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu araştırma bulgusu Chiricos (1999)’un fırsat öğretimi yöntemiyle katılımcıların sosyal beceri bazında eksik oldukları becerileri öğreterek uygulamanın bireysel ihtiyaçlara yöneliklik ve kabul edilebilirliği açısından rapor edilen sosyal geçerlik verileriyle örtüşmektedir. Sosyal geçerlik verilerinin analizi sonucunda annelerin ve destek eğitim öğretmenlerinin öğretilen sosyal becerilerin (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) öğrencilerin günlük yaşamına katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Chiricos (1999) fırsat öğretimi yönteminin, öğrencinin doğal ortamında ve günlük rutinleri sırasında ortaya çıkan fırsatları öğretime çevirmeye olanak tanıdığı için yöntemin uygulanabilirliği ve günlük yaşama uyarlanmasının kolay olduğu bulgusuna da ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucunda da annelerin ve destek eğitim öğretmenlerinin, öğretilen sosyal becerileri (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) öğrencilerin günlük yaşamda kullandıklarını belirttikleri görülmüştür ve bu sonuç Chiricos’un bulgusu ile tutarlıdır. Ayrıca elde edilen sosyal geçerlik bulguları McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff ve Feldman (1992)’ın otizmli öğrencilerin fırsat öğretimi yöntemi ile akran etkileşimini artırmasının sonucunda öğrencilerin akranlarıyla daha çok iletişim ve etkileşim içinde olduğu, öğretimi hedeflenen beceri haricinde öğrencilerin bağımsız bir şekilde sosyal etkileşiminin gelişimine katkı sağladığı sosyal geçerlik bulgusu ile de paralellik göstermektedir. Diğer bir sosyal geçerlik bulgusu ise, araştırmada öğretilen sosyal becerilerin (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) öğrencilerin akademik becerilerine de katkı sağladığı görüşüdür. Her ne kadar burada elde edilen bulgu

kanıtlara değil veri görüşlerine dayansa da alan yazında da çeşitli çalışmalarda sosyal becerilerin akademik becerilerin kazanımını olumlu etkilediğine dair veriler bulunmaktadır. Örneğin Sucuoğlu ve Özokçu (2005) da bu konuda “sosyal beceriler ile akademik başarı arasında doğru orantılı ilişki” olduğunu söylemektedirler. Ayrıca sosyal becerilerin sınırlı olmasının akademik becerilerde yetersizliği ortaya çıkardığı da araştırmacılarca vurgulanmaktadır (Gresham, 1997; Sargent, 1998). Bu araştırmada kazanılan sosyal becerilerin öğrencilerin akademik becerilerine katkısı izlenmemiş olsa da benzer yönde bir etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Bu bilgilerden hareketle fırsat öğretimi yöntemi kullanılarak öğretilen sosyal becerilerin, öğrencilerin günlük yaşamına, sosyal iletişim ve etkileşimine ve aynı zamanda akademik becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın dikkate değer bir diğer bulgusu ise, katılımcıların sosyal kabul düzeylerine ilişkin sonuçlarıdır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcı öğrencilerin sosyal becerileri kazanmasının ardından sınıf ortamında kullanmaya başlamaları akranları tarafından sosyal olarak kabul edilme düzeylerini arttırmıştır. Alanyazında OSB olan bireylerin sosyal kabullerinin yüksek olmadığı vurgulanmaktadır (Cage, DiMonaco ve Newell, 2018; Şenol ve Yumuş, 2015; Vieceili, Weiss, Lunskey ve Shupak, 2010; Metin, Campbell, Ferguson, Herzingeri, Jackson ve Marino, 2005). Bu araştırmada da sosyal kabul düzeylerine ilişkin ön test sonuçları katılımcı öğrencilerin sınıf ortamında sosyal kabul düzeylerinin yüksek olmadığını göstermektedir. Araştırmacılar OSB’li olan öğrencilerin sosyal becerileri edinmesi ve bu sosyal becerileri sınıf ortamında kullanması ile okuldaki ya da sınıftaki arkadaş sayısının artacağını ve buna bağlı olarak sosyal kabul düzeyinin olumlu yönde etkileneceğini belirtmektedirler (Vieceili, Weiss, Lunskey ve Shupak, 2010; Weiss, Diamond, Demark ve Lovald (2003). Bu araştırmadan elde edilen ve katılımcı öğrencilere sosyal becerilerin öğretilmesi ile bulundukları ortamdaki sosyal kabul düzeylerinin arttığını gösteren bulgu alan yazında öngörülen görüşü de desteklemektedir. Bu bilgilerden hareketle fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal beceri öğretimi yapılan OSB’li bireylerin edindikleri sosyal becerileri sınıf ortamında akranlarına karşı kullanması sonucu sosyal

kabul düzeylerinin artacağı ve bunun da öğrencilerin hem sosyal hem de akademik yaşamlarına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada fırsat öğretimi yöntemi ile her bir katılımcıya üç sosyal beceri öğretimi yapılmıştır. Öğretilen bu sosyal beceriler: a) selamlaşma, b) paylaşma ve c) oyuna katılmayı teklif etme becerileridir. Çalışma sonunda fırsat öğretimi yöntemiyle bu üç sosyal beceri öğretiminin etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu becerilerin öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde kullanılan öğretim yöntemi ya da çalışılan katılımcı özellikleri farklı olsa da beceri kazanımı açısından olumlu sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Örneğin Avcıoğlu (2013) zihinsel yetersizliği olan bireylere video model yöntemiyle selamlaşma becerisini öğretmiş ve katılımcıların beceriyi kazandıklarını belirlemiştir. Bir başka çalışmada Marzullo-Kerth, Reeve, Reeve ve Townsend (2011) otizmlili dört çocuğa video model yöntemi ile paylaşma becerisini öğretmeyi hedeflemiş ve olumlu sonuçlar elde etmiştir. Fırsat öğretimi ile paylaşma becerisi öğretimi yapılan ikinci çalışmada (Sawyer, Luiselli, Ricciardi ve Gower, 2005) otizmlili dört öğrenciye doğal ortamında günlük oyun rutinlerinin içinde sözel ipuçlarını ve pekiştirmeleri kullanarak öğretim yapmış ve katılımcıların paylaşma becerisini öğrenmesinde kullandığı yöntemlerin etkili olduğunu belirlemiştir. Oyuna katılmayı teklif etme becerisinin kazandırılmasına ilişkin araştırma bulgusu ise Hess (2006) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Hess (2006) çalışmasında OSB'li bireylerin oyun becerileri geliştirmek için duruma uygun hikâyeler ve yetişkin eşliğinde rol oynama tekniğini kullanmış ve kullandığı tekniğin etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Alan yazın incelediğinde sosyal beceri öğretiminde farklı yöntemlerin etkililiğini inceleyen ve bu çalışmada olduğu gibi OSB olan öğrencilerin katılımcı olduğu çalışmalara da rastlamak mümkündür. Video model yöntemiyle sosyal beceri öğretimi çalışmaları (Schoenherr, 2018; Çetrez-Arican, Fazlıoğlu ve Tezcan, 2018; Besler ve Kurt, 2016; Alzyoudi, Sartawi ve Almuhi, 2014;), sosyal öykü yöntemiyle sosyal beceri öğretim çalışmaları (Balçık, Çifci-Tekinarslan, 2012; Barry ve Burlew, 2004), bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak sosyal beceri öğretim çalışmaları (Girli ve Atasoy, 2010), sosyal

öykü ve müzikli sosyal öykü yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çalışmalar (Geboloğlu, 2016) ve teknoloji destekli öğretim uygulamaları (Sani-Bozkurt, 2016) bu çalışmaların bazılarıdır. Bu çalışmalarda da sosyal becerilerin öğretiminde fırsat öğretimi yönteminin etkili olduğuna dair bu araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşen ve yöntemlerin etkililiğini gösteren bulgular elde edilmiştir. Kullanılan yöntemler ya da katılımcı grupları farklı olsa da alan yazında yer alan çalışmalar ve bu araştırmanın bulguları yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin etkili bir şekilde kazandırılabilirdiğini göstermeleri açısından önemlidir.

Son olarak araştırmadan elde edilen bulgularla ilgili vurgulanması gereken bir nokta da katılımcıların her birinin selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme sosyal becerilerini %100 ölçüt düzeyinde edinmiş olsalar da ikinci ve üçüncü katılımcıların becerileri edinme süreçlerinde farklılık göstermiş olmalarıdır. Bu farklılığın ortaya çıkmasında, katılımcıların günlük yaşamlarındaki değişikliklerin etkisi olduğu düşünülmektedir. İkinci katılımcının ailesine uygulama sürerken yeni bir üye katılmış, üçüncü katılımcıya ise uygulama sürecinde epilepsi teşhisi konulmasının ardından davranış problemleri görülmeye başlanmıştır. Örneğin üçüncü katılımcı epilepsi teşhisi konulmasının ardından yönergeleri takip etmeme, ağlama ya da sessiz kalma gibi davranışlar sergilemeye başlamıştır. Sonuç olarak öğrenciler bu yaşam olaylarına bağlı olarak becerileri kazanma sürecinde gerileme göstermişler ancak uygulamaya devam edildiğinde becerilerin bağımsızlığa ulaştığı görülmüştür.

Kaynaştırma eğitimine devam eden OSB olan öğrencilere fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal becerilerin öğretiminin etkililiği konulu bu çalışmada bazı sınırlılıklar söz konusudur. Araştırma Eskişehir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okulunda kaynaştırma eğitimine devam OSB tanısı almış üç öğrenci ile sınırlıdır. Hedef öğrencilere öğretilen sosyal beceri sayısı da üç ile sınırlandırılmıştır. Sosyal beceri öğretimi ise, doğal öğretim süreçlerinden sadece bir tanesi olan fırsat öğretimi yönteminin kullanılması ile sınırlıdır. Sosyal becerilerin kazandırılmasında fırsat öğretimi sürecine yönelik sosyal geçerlik verilerinin sadece anneler ve destek eğitim öğretmenlerinden toplanması da

araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Bunlara ek olarak fırsat öğretimi yönteminin doğası gereği her fırsatın değerlendirilmesi gerektiğinde araştırmanın başında tek denekli araştırma modellerinin bir gereği olarak her oturumda kaç deneme yapılacağının belirlenememiş olması da araştırmanın sınırlılıklarından biridir.

6.2. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitimine devam eden ilköğretim düzeyindeki OSB olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde fırsat öğretimi yönteminin etkililiğini belirlemek ve öğretilen sosyal becerilerin öğrencilerin sınıf içerisinde tipik gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul düzeyine olan etkisini incelemektir. Bu amaç kapsamında OSB olan üç öğrencinin her birine selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Sosyal beceri öğretimi başlamadan önce ve öğretim bittikten sonra öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına “Sosyal Kabul Ölçeği” uygulanmıştır. Bu araştırma da yöntem olarak tek denekli araştırma modellerinden olan yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları; kaynaştırma eğitimine devam eden ilköğretim düzeyindeki OSB olan öğrencilere fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal becerilerin (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) öğretildiği ve öğrencilerin öğrendikleri bu sosyal becerileri uygulama bittikten sonra da koruduklarını ve farklı ortam, kişi ve materyallerin varlığında da becerileri sergilemeye devam ettiklerini ortaya koymuştur. OSB olan öğrencilerin öğrendikleri bu sosyal becerileri sınıf ortamında tipik gelişim gösteren akranlarına da sergilemelerinden kaynaklı olarak akranları tarafından sosyal kabul düzeylerinde de bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda destek eğitim öğretmenleri ve anneler tarafından doldurulan sosyal geçerlik formu verilerine göre, OSB olan öğrencilerin fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal becerileri öğrendikleri ve bu becerilerin günlük yaşamlarına olumlu anlamda katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.3. Öneriler

Araştırmada uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik olmak üzere iki tür öneri bulunmaktadır. Bu öneriler sırasıyla aşağıda açıklanmaktadır.

6.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Fırsat öğretimi yöntemi ile yapılan sosyal beceri öğretimi etkili sonuçlar verdiği için sınıf ve destek eğitim öğretmenleri bu yöntemi kolaylıkla kullanabilirler.
- Fırsat öğretimi yöntemiyle öğretilen sosyal becerilerin günlük yaşama aktarılmasının kolay olması sebebiyle ebeveynler ev ortamında bu yöntemi kolaylıkla kullanabilirler.
- İlköğretim programında kaynaştırma eğitimine devam eden OSB olan bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasında fırsat öğretimi uygulamalarına yer verilebilir.

6.3.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- OSB olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretimi kullanılmasının yanı sıra, geçiş merkezli öğretim, tepki isteme modeli, doğal bekleme süreli öğretim gibi doğal öğretim yaklaşımlarından olan modeller kullanılabilir.
- OSB olan öğrencilere fırsat öğretimi yöntemi ile farklı sosyal becerilerin öğretimi yapılabilir.
- OSB olan öğrencilere fırsat öğretimi yöntemi ile farklı beceri alanında öğretim yapılabilir.
- Fırsat öğretimi yöntemi ile farklı tanı grubunda olan öğrencilerle sosyal beceri öğretimi çalışması yapılabilir.
- Fırsat öğretimi yöntemi ile farklı eğitim kademesindeki, farklı tanı grupları ile sosyal beceri öğretim çalışması yapılabilir.
- Sosyal beceri öğretiminde kullanılan başka bir yöntem ile fırsat öğretimi yönteminin etkililik karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma: ne, ne zaman, nerede, nasıl, kim?* içinde (s. 21-74). Ankara: Kök.
- Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarıları derse karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alothman, I. A. (2016). The efficiency of a selective training program on the development of some social skills of saudi students with autism. *International Education Studies*, 9(5), 265-278.
- Alzyoudi, M., Sartawi, A., & Almuhi, O. (2014). The impact of video modeling on improving social skills in children with autism. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 9(2), 219- 230.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric.
- Arıcan, G. Ç., Fazlıoğlu, Y., & Tezcan, S. Otizmli öğrencilere kendini tanıma becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 157-176.
- Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Aslan, K., ve Şahin, S. (2015). Ülkemizde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sosyal becerileri geliştirmeye yönelik yapılan güncel çalışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-18.
- Avcioglu, H. (2013). Effectiveness of video modelling in training students with intellectual disabilities to greet people when they meet. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 466-477.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel
- Balcık, B., & Tekinarslan, I. C. (2012). An investigation of the effect of social stories in teaching of social skills to children with autism. *Eğitim bilimleri fakültesi dergisi*, 45(1), 165-190.
- Banner-Leendertsen D. (2007). *Utilization of a peer network strategy to teach social skills to elementary age children with autism spectrum disorder*. Doctoral dissertation, University of Florida, Florida.
- Barbara, S. (2014). *Training paraprofessionals to improve social skills in students with autism spectrum disorders*. Doctoral dissertation, University of California, California.
- Barry, L. M., & Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 45-51.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Beidel, D.C., Turner, S.M. ve Morris, T.L. (2000). Behavioral treatment of childhood social phobia. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 1072-1080.
- Bellini, S., & Peters, J. K. (2008). Social skills training for youth with autism spectrum disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(4), 857-873.

- Besler, F., & Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 209-230.
- Bieberich, A. A., & Morgan, S. B. (2004). Self-regulation and affective expression during play in children with autism or down syndrome: a short-term longitudinal study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(4), 439-448.
- Bozkurt, S. S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde teknoloji destekli etkileşimli ortam tasarımı ve etkililiği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem
- Cage, E., Di Monaco, J., & Newell, V. (2018). Experiences of autism acceptance and mental health in autistic adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(2), 473-484.
- Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. (2005). Peers' attitudes toward autism differ across sociometric groups: an exploratory investigation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 17(3), 281-298.
- Cappadocia, M. C., & Weiss, J. A. (2011). Review of social skills training groups for youth with Asperger syndrome and high functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 70-78.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1986). *Teaching Social Skills to children*. İngiltere: Pergamon.
- Casenhiser, D. M., Shanker, S. G., & Stieben, J. (2013). Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from asocial-communication-based intervention. *Autism*, 17(2), 220-241.
- Cavkaytar, A. (Ed.). (2015). *Otizm spektrum bozukluğu*. Ankara: HTC

- Cebeci, S. (2015). *Okul öncesi düzeydeki otizmli öğrencilere iletişim becerilerinin fırsat öğretimi süreci ile yardımcı personel tarafından öğretiminin etkililiği*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Charlop-Chrsity M.H. (2013). *Fırsat öğretimi nasıl yapılır?* (Topbaş S. ve Kılıç A, Çev.). Ankara: Detay.
- Charlop-Christy, M. H., & Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: a procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 98-112.
- Chiricos, C. A. (2000). *The effects of a modified incidental teaching strategy on the social skill development of three toddlers with developmental delays*. Doctoral dissertation, The Florida State University, Florida.
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cowan, R. J., & Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools*, 44(7), 701-715.
- Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2009). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök.
- Diken, H.İ. (Ed.). (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem A.
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar içinde* (s.109-128). Ankara: Anı.
- Geboloğlu, B. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri kazandırmada sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Genç, G. B., ve Vuran, S. (2013). Sosyal becerilerin öğretiminde temel tepki öğretimiyle yürütülen araştırmaların incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1715-1742.
- Girli, A. (2004). *Otizm ve kaynaştırma eğitimi: (öğretmenler ve aileler için rehber)*. İzmir: Işık Özel Eğitim
- Girli, A., & Atasoy, S. (2010). Examining the effectiveness of social skills training program based on cognitive process approach among inclusion students with autism. *Elementary Education Online*, 9(3), 990-1006.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education & Treatment of Children*, 20(3), 233-249.
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377.
- Güner-Yıldız, N. (2017). Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile öğrencilerin sosyal becerileri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 16(3), 1275-1286.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 18-27.
- Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89-98.
- Hargie, O., Saunders, C. ve Dickson, D. (1994). *Social skills in interpersonal communication*. London: Routledge, [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=vdH8vjQvM-MC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Hargie,+O.,+Saunders,+C.,+%26+Dickson,+D.,+\(1987\).+Social+skills+in+interpersonal+communication+\(2nd+ed.\).+](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=vdH8vjQvM-MC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Hargie,+O.,+Saunders,+C.,+%26+Dickson,+D.,+(1987).+Social+skills+in+interpersonal+communication+(2nd+ed.).+)

[London:+Croom+Helm.&ots=nzucUybjDE&sig=S5eLDotO-L9SMiKiT740XL M Oo4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://www.researchgate.net/publication/234411111_Effects_of_four_modified_incidental_teaching_procedures_to_create_opportunities_for_communication) sayfasından erişilmiştir.

- Haring, T. G., Neetz, J. A., Lovinger, L., Peck, C., & Semmel, M. I. (1987). Effects of four modified incidental teaching procedures to create opportunities for communication. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 12(3), 218-226
- Harjusola-Webb, S. M., & Robbins, S. H. (2012). The effects of teacher-implemented naturalistic intervention on the communication of preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 99-110.
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 109-120.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1974). Using preschool materials to modify the language of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(2), 243-256.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1978). Promoting productive language through incidental teaching. *Education and Urban Society*, 10(4), 407-429.
- Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education*, 32(3), 154-163.
- Hess, L. (2006). I would like to play but i don't know how: a case study of pretend play in autism. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(1), 97-116.
- Horasan, M. M., & Birkan, B. (2015). Fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kaybolan nesnelerini sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2). 361-383.
- Hsieh, H. H., Wilder, D. A., & Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(1), 199-203.

- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 487-505.
- Joy, J. M. (2016). Evaluating positive social competence in preschool populations. *School Community Journal*, 26(2), 263-289.
- Karadağ, F., Demirtaş, V. Y., & Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 191-215.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), 217-250.
- Karasu, N. (2015). Üstün zeka/yetenek, dil ve konuşma bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu. İ.H. Diken. (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s.165-192). Ankara: Pegem.
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1045-1056.
- Kennedy, D. P., & Adolphs, R. (2012). The social brain in psychiatric and neurological disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(11), 559-572.
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., & Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 93-103.
- Leaf, J. B., Oppenheim-Leaf, M. L., Call, N. A., Sheldon, J. B., Sherman, J. A., Taubman, M., & Leaf, R. (2012). Comparing the teaching interaction procedure to social stories for people with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(2), 281-298.
- Leaf, J. B., Taubman, M., Bloomfield, S., Palos-Rafuse, L., Leaf, R., McEachin, J., & Oppenheim, M. L. (2009). Increasing social skills and pro-social behavior for three

- children diagnosed with autism through the use of a teaching package. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 275-289.
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24(3), 225-245.
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J., MacDuff, M. A., & McClannahan, L. E. (1988). Providing incidental teaching for autistic children: a rapid training procedure for therapists. *Education and Treatment of Children*, 11(3) 205-217.
- Marzullo-Kerth, D., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Townsend, D. B. (2011). Using multiple-exemplar training to teach a generalized repertoire of sharing to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(2), 279-294.
- Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: an overview. *Behavior Modification*, 31(5), 682-707.
- Metin, N., Şenol, B., & Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 483-490.
- McCluggage, N. (2014). *A correlational study of the degree to which self-regulation predicts social competence in adolescents with severe emotional disturbances*. Doctoral Dissertation, Northcentral University, Arizona.
- McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 351-372.
- McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., & McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental-teaching procedure for autistic youth: Acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(3), 329-338.

- McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(1), 17-31.
- McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B., & Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 117-126.
- McGee, G. G., & Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 112-123.
- McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(3), 133-146.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. New York: Psychology.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York: Springer Science & Business Media, https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=-xbrBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=social+skills+assessment+and+training+with+children&ots=rvg_PWGUxa&sig=qOXmErUomGkzal8VGkTxN1LxxNA&redir_esc=y#v=onepage&q=social%20skills%20assessment%20and%20training%20with%20children&f=false sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 30471, 31-05.
- National Autism Center (2015). *Findings and Conclusions: National Standards Phase 2*. Randolph, MA: NAC.
- Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., & Hong, E. R. (2016). Preparing interventionists via telepractice in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education*, 25(4), 393-416.

- Olçay-Gül, S. (2018). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. İ. Çifci-Tekinarslan ve N. Öncül (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi içinde* (s. 2-37). Ankara: Ayrıntı.
- Oswald, L. K., Lignugaris, B., Kraft, B., & West, R. (1990). The effects of incidental teaching on the generalized use of social amenities at school by a mildly handicapped adolescent. *Education and Treatment of Children*, 13(2), 142-152.
- Önalın-Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Özgönenel, S. Ö., & Gırlı, A. (2016). Otizmlı kaynaştırma öğrencılerının sınıflarında akran ilişkılerının geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 286-298.
- Özyürek, M. (2006). Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değıştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Parker, D. J., Asher, J., Conlon, T. W. ve Naqib, I. (1984). Complete and incomplete fusion in C 12+ V 51 at E (C 12)= 36– 100 MeV from analysis of recoil range and light particle measurements. *Physical Review C*, 30(1), 143.
- Rao, P.A., Beidel, D.C. ve Murray, M.J. (2008). Asperger sendromu veya yüksek işleyen otizmi olan çocuklar için sosyal beceri müdahaleleri: Bir inceleme ve öneriler. *Otizm ve Gelişimsel Bozukluklar Dergisi*, 38(2), 353-361.
- Rittenhouse-Cea, H. (2014). *Evaluating the effects of training in incidental teaching in instructors of students with autism*. Doctoral dissertation, Fordham University, New York.
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8(2), 139-161.
- Ryan, C. S., Hemmes, N. S., Sturmey, P., Jacobs, J. D., ve Grommet, E. K. (2008). Effects of a brief staff training procedure on instructors use of incidental teaching and students frequency of initiation toward instructors. *Research in autism spectrum disorders*, 2(1), 28-45.

- Sakız, H. ve Woods, C. (2014). From thinking to practice: school staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 135-152.
- Sargent, L. R. (1998). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delays*. Colorado: CEC
- Sazak-Pınar, E. (2009). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin beklentileri ve sosyal beceri öğretim programının öğretmen çıktıları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sawyer-McCann, L., Luiselli, L.K., Ricciardi, J.N., & Gower, J.L. (2005). Teaching a child with autism to share among peers in an integrated preschool classroom: acquisition, maintenance and social validation. *Education & Treatment of children*, 28(1), 1-10.
- Selimoğlu-Gürel, Ö. (2018). Fırsat eğitimi ile sosyal iletişim becerilerinin eğitimi. İ. Çifci-Tekinarslan ve N. Öncül (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin eğitimi* içinde (s. 178-203). Ankara: Ayrıntı.
- Schepis, M. M., Reid, D. H., Fitzgerald, J. R., Faw, G. D., Pol, R. A. V. D., & Welty, P. A. (1982). A program for increasing manual signing by autistic and profoundly retarded youth within the daily environment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15(3), 363-379.
- Schoenherr, K. (2018). *Using video modeling to teach vocational skills to young adults with autism spectrum disorder*. Doctoral dissertation, University of Missouri St. Louis, Amerika.
- Schreiber, C. (2011). Social skills interventions for children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 49-62.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-57.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*, Ankara: Kök.

- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SSPS uygulamalı nicel veri analizi*. 1-238. Ankara: Pegem.
- Tawney, W.J. & Gast, D.L. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar içinde* (s.218-254). Ankara: Anı.
- Terpstra, J. E., Higgins, K., & Pierce, T. (2002). Can I play? classroom-based interventions for teaching play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 119-127.
- Terzioğlu, I., (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciye tablet bilgisayar ile sunulan video modelle öğretimin sosyal becerileri kazandırmasındaki etkililiği*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Turhan, C., & Vuran, S. (2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 294-315.
- Viecili, M. A., Weiss, J. A., Lunsy, Y., & Shupak, S. (2010). The relationship between social acceptance, problem behaviours, and social skills as perceived by youth with autism spectrum disorders. *Journal on Developmental Disabilities*.16(3), 72-75.
- Vickerstaff, S., Heriot, S., Wong, M., Lopes, A., & Dossetor, D. (2007). Intellectual ability, self-perceived social competence, and depressive symptomatology in children with high-functioning autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1647-1664.
- Yeo, K. J., & Teng, K. Y. (2015). Social skills deficits in autism: a study among students with autism spectrum disorder in inclusive classrooms. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1001-1007.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı*. Ankara: Asil

- Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(4), 291-299.
- Weiss, J., Diamond, T., Demark, J., & Lovald, B. (2003). Involvement in Special Olympics and its relations to self-concept and actual competency in participants with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 24(4), 281-305.
- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior modification*, 25(5), 785-802.
- Yükselen, A. ve Yaban, E.H. (2013). Kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihin engelli çocukların sosyal yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 457-471.

EKLER

EK 1. Örnek Ek 1

SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ(7-12)

Değerlendirme yapan kişinin adı-soyadı:

Değerlendirme yapılan kişinin adı-soyadı:

YONERGE: Aşağıda Çocukların sahip olması gereken sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun daha sonra değerlendirmeyi yaptığınız çocuğun sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanakı bulamadığınız beceriyi boş bırakınız.

	Her zaman	Çok sık yapar	Genellikle yapar	Az yapar	Hiçbir zaman yapmaz	Hiçbir zaman yapmaz
TEMEL SOSYAL BECERİLER						
Çevresinde gelişen olayları gözlemler (Çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir.)						
Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler kullanır.						
Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için jestler kullanır.						
Birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlar(uzak ya da yakın durur).						
Başkalarıyla ilişkilerinde, karşısındakine duygularını aktarmak için bedensel teması kullanır(Sarılma, öpme, kucaklama, kolları tutma, sırtı tutma vb).						
İçinde bulunduğu ortama göre (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) beden duruşunu sergiler.						
Başkalarıyla etkileşim halindeyken (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) göz kontağı kurar.						
Daha önce neler söylediği sorulduğunda tekrar söyler.						
Kıyafet temizliğine dikkat eder.						
Başkaları konuşurken konuşmanın içeriğine uygun geri bildirimde bulunur.						
Eşyalarını (kalem, silgi, oyuncak vb.) başkalarıyla paylaşır.						
Başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapar.						
Başkaları konuşurken dinler.						

TEMEL KONUŞMA BECERİLERİ						
Konuşmayı başlatır.						
Konuşmayı sürdürür.						
Konuşmayı bitirir.						
Konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlatır.						
İLERİ KONUŞMA BECERİLERİ						
Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.						
Konuşmasını, konuşmanın içeriğine uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürür.						
Konuşurken başkaları tarafından anlaşılabilmek için konuşma hızını ayarlar.						
Konuşurken, konuşmada yer alan duygu ve düşüncelerin anlamına ışık tutan vurgulamalarda bulunur.						
Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.						
İLİŞKİYİ BAŞLATMA BECERİLERİ						
İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.						
Tanıdığı kişileri başkalarına tanıstırır.						
Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.						
Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir(Sözlü ya da başıyla).						
Kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olur.						
İLİŞKİYİ SÜRDÜRME BECERİLERİ						
Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.						
Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemedten onlara yardım etmeyi teklif eder.						
Gereksinim duyduğunda izin ister.						
Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.						
Birisine zarar verince özür diler.						
Bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.						

GRUPLA İŞ YAPMA BECERİLERİ

Bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alır.						
Grup faaliyetlerine katılır.						
Grupta iş bölümüne uyar.						
Grupta sorumluluğunu yerine getirir.						
Sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif eder.						
Oynanmakta olan oyuna katılmayı teklif eder.						
Arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif eder.						

DUYGUSAL BECERİLER

Başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade eder.						
Başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade eder.						
Başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade eder.						
Gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanır.						
Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.						
Başkalarından farklı olan düşüncelerini söyler.						

KENDİNİ KONTROL ETME BECERİLERİ

Karşısındakinin duygu durumuna göre uygun tepki verir.						
Aşırı sevinç, üzüntü, öfke, korku, gibi duygularını uygun şekilde ifade eder.						
Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.						
Başkalarını rahatsız etmekten kaçınır.						
Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer.						
Başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözer.						

SALDIRGAN DAVRANIŞLARLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ

Kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde hayır der.						
Kendisine yapılmasını istemediği bir davranış olduğunda karşısındakine söyler.						
Suçlamalar karşısında kendini savunur.						
Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir.						

SONUÇLARI KABUL ETME BECERİLERİ

Kurallara uymadığında ortaya çıkan sonuçları kabul eder.						
Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.						
Uygun olmayan davranışlar sergilediğinde ortaya çıkan sonuçları kabul eder.						

YÖNERGE VERME BECERİLERİ

Gerektiğinde soru sorar.						
Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.						
Gerektiğinde başkalarına sözel yönerge verir.						
Gerektiğinde başkalarınca verilen sözel yönergelere uyar.						

BİLİŞSEL BECERİLER

İçinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranışlar gösterir.						
Kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirir.						
Kendi kendine herhangi bir konu ile ilgili araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinir.						
Başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğu bir konuyu savunur.						
Bir problemin çözümü için alternatifler üretir.						
Bir problemi çözer.						

EK 2. Örnek Ek 2

Sosyal Kabulü Belirlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

Bu araç, A.B.D., Center for the Study of Social Acceptance in the University of Massachusetts ' de Dr. Gary Siperstein tarafından geliştirilmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin E.Z.Ö.C.'ı sosyal kabul tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

22 sorudan oluşan ölçekte (Ek- 2) değerlendirme, beşli dereceleme üzerinden yapılmıştır. Kullanılan ifadeler puana dönüştürülürken Evet : 5, Sanırım Evet : 4, Ne Evet Ne Hayır : 3, Sanırım Hayır 2, Hayır : 1 olmak üzere 1 ile 5 arasında değer almışlardır.

Araç önce araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Sonra, Komite Yaklaşımı Yöntemi uyarınca ilgili 5 uzmana verilerek Türkçe'ye çevrilmesi istenmiştir. Daha sonra bu 5 uzmanla yapılan konuşmalar sonucunda tutum ölçeği belli bir form almıştır. Bu işlemlerden sonra, aracın örneklem dışında aynı yaştaki 38 normal öğrenciye bir ay ara ile 2 defa uygulamasıyla Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı yöntemi kullanılarak elde edilen test- tekrar test güvenirlik katsayısı- 83 olarak bulunmuştur. Bu güvenirlik katsayısının bir tutum ölçeği için oldukça yeterli olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmalardan aracın geçerli, güvenilir ve araştırmanın amacını gerçekleştirmede kullanılabilir olduğu kanısına varılmıştır.

Okulunuzdaki özel sınıf çocuklarından biri veya birkaçının sizin sınıfa gelerek, sizinle birlikte okuyacaklarını düşünün. Onlarla ne tür ilişkilere girersiniz veya onlara nasıl davranırsınız? Aşağıdaki listede birtakım davranış örnekleri verilmiştir. Karar vermenizde yardımcı olmak amacıyla hazırlanan bu listede:

- A. Size en uygun olan ifadede "Evet" in,
- B. Size biraz uygun olan ifadede "Sanırım Evet" in,
- C. Karar veremediğiniz zaman "Ne Evet Ne Hayır" in,
- D. Size pek uygun olmayan ifadede "Sanırım Hayır" in,
- E. Size hiç uygun olmayan ifadede ise "Hayır" in altını çizin.

1. Derste bulunmadığı günlerde ona ev ödevini söyledim.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

2. Sıra olduğumuz zaman, onun yanında dururdum.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

3. Okuldan sonra da onunla oynardım.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

4. Ona kurşun veya tükenmez kalemimi ödünç verirdim.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

5. Ona matematik problemlerini çözmede yardım ederdim.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

6. Diğer çocukların alay etmeleri halinde onu korurdum.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

7. Sınıfta boş zamanlarda onunla konuşurdum.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

8. Onu evime davet ederdim.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

9. Sınıfta, onun yanında otururdum.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

10. Okulda boş zamanlarda, onunla oynardım.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

11. Sınıfta, sadece birkaç çocuğun bildiği bir sırrı onunla paylaştım.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

12. Yanına yaklaşıp ve ona merhaba derdim.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

13. Yemeğimin bir kısmını onunla paylaştım.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

14. Okul gezilerinde, otobüste onun yanında otururdum.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	
Hayır ()	()	()	()	0

15. Onu bazan evinden telefonla arardım.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	0	0

16. Yanlış birşeyler yaptığında bile onun tarafını tutardım.

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	0	()

17. Ona kendimi anlatırdım. (Kendimden söz ederdim)

		Ne Evet		
Evet	Sanırım Evet	Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

18. Ortak sınıf çalışmalarında ona yardım ederdim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

19. Başarılı olduğu konularda onu överdim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

20. Onu, kendi arkadaşlarımla tanıştırdım.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

21. Eşli oyunlar oynadığımızda, onu eş olarak seçerdim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	
Hayır				
()	()	()	()	()

22. Daha önce kimseye söylemediğim, kendi hakkımda bazı şeyleri ona söyledim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

EK 3. Örnek Ek 3

Selamlaşma becerisi başlama düzeyi, yoklama, izleme ve genelleme oturumları veri kayıt formu

Uygulamacının adı soyadı:		Tarih:									
Öğrencinin adı soyadı:											
Selamlaşma becerisi	Oturumlar										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tanıdığı insana/lara yaklaşır.											
Tanıdığı insan/ların yüzüne bakar.											
Tanıdığı insan/lara zamana göre “günaydın”, “merhaba”, “iyi günler”, “iyi akşamlar” der.											
Tanıdığı insan/ların cevap vermesini bekler.											

(+): yaptı

(-): yapamadı

Selamlaşma Becerisi Öğretim Veri Kayıt Formu

Uygulamacının adı soyadı:																												Tarih:																												
Öğrencinin adı soyadı:																																																								
Günler	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10																												
Deneme	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.																										
Tanıdığı insana/lara yaklaşır.																																MO.Ö.DT.																								
																																MO.S.DT.																								
Tanıdığı insan/ların yüzüne bakar.																																MO.Ö.DT.																								
																																MO.S.DT.																								
Tanıdığı insan/lara zamana göre “günaydın”, “merhaba”, “iyi günler”, “iyi akşamlar” der.																																MO.Ö.DT.																								
																																MO.S.DT.																								
Tanıdığı insan/ların cevap vermesini bekler.																																MO.Ö.DT.																								
																																MO.S.DT.																								

**Oyuna katılmayı teklif etme becerisi başlama düzeyi, yoklama, izleme ve genelleme
veri kayıt formu**

Uygulamacının adı soyadı:											Tarih:											
Öğrencinin adı soyadı:																						
Oyuna katılmayı teklif etme becerisi		Oturumlar																				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
Oynanan oyunun olduğu yöne doğru gider.																						
Oyun oynayan kişilere yaklaşıp.																						
Oyun oynayan kişilere “ben de oyun oynamak istiyorum” ya da “ben de oynayabilir miyim?” der.																						
Oyun oynayan kişilerin cevabını bekler.																						

(+): yaptı

(-): yapamadı

Oyuna Katılmayı Teklif Etme Becerisi Veri Kayıt Formu

Uygulamacının adı soyadı:																												Tarih:																														
Öğrencinin adı soyadı:																																																										
Günler	1			2			3			4			5			6			7			8			9						10																											
Deneme	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.																									
Oynanan oyunun olduğu yöne doğru gider.																																	MO.Ö.DT.																									
																																	MO.S.DT.																									
Oyun oynayan kişilere bakar.																																	MO.Ö.DT.																									
																																	MO.S.DT.																									
Oyun oynayan kişilere “ben de oynamak istiyorum” ya da “ben de oynayabilir miyim?” der.																																	MO.Ö.DT.																									
																																	MO.S.DT.																									
Oyun oynayan kişilerin cevabını bekler.																																	MO.Ö.DT.																									
																																	MO.S.DT.																									

(+): yaptı

(-):

yapamadı

Paylaşma Becerisi Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme ve Genelleme Veri Kayıt Formu

Uygulamacının adı soyadı:		Tarih:								
Öğrencinin adı soyadı:										
Paylaşma becerisi	Oturumlar									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uygulamacı ya da öğrencinin bir arkadaşı elinde bir yiyecek/nesne/oyuncak olan öğrenciye “ben de yiyebilir miyim?”, “ben de kullanabilir miyim?”, “ben de alabilir miyim?” diye sorar.										
Elinde bir yiyecek/nesne/oyuncak olan öğrenci uygulamacıya/yanındaki arkadaşına döner.										
Elinde bir yiyecek/nesne/oyuncak olan öğrenci uygulamacının/yanındaki arkadaşının gözlerine bakar.										
Elinde bir yiyecek/nesne/oyuncak olan öğrenci “yiyebilirsin, kullanabilirsin, alabilirsin” diye cevap verir.										
Arkadaşından gelen cevap sonrasında öğrenci elindeki yiyecek/nesne/oyuncağı paylaşır.										

(+): yaptı**(-): yapamadı**

Paylaşma Becerisi Öğretim Veri Kayıt Formu

Uygulamacının adı soyadı:										Tarih:																					
Öğrencinin adı soyadı:																															
Günler	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10			
Deneme	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1		2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	MO.Ö.DT.	
Uygulamacı ya da öğrencinin bir arkadaşı elinde bir yiyecek/nesne/oyuncak olan öğrenciye “ben de yiyebilir miyim?”, “ben de kullanabilir miyim?”, “ben de alabilir miyim?” diye sorar.																														MO.S.DT.	
																														MO.Ö.DT.	
Elinde bir yiyecek/nesne/oyuncak olan öğrenci uygulamacıya/yanındaki arkadaşına döner.																														MO.S.DT.	
																														MO.Ö.DT.	
Elinde bir yiyecek/nesne/oyuncak olan öğrenci uygulamacının/yanındaki arkadaşının gözlerine bakar.																														MO.S.DT.	
																														MO.Ö.DT.	
Elinde bir yiyecek/nesne/oyuncak olan öğrenci “yiyebilirsin, kullanabilirsin, alabilirsin” diye cevap verir.																														MO.S.DT.	
																														MO.Ö.DT.	
Arkadaşından gelen cevap sonrasında öğrenci elindeki yiyecek/nesne/oyuncağı paylaşır.																														MO.S.DT.	

EK 4. Örnek Ek 4

SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Sayın.....

Bu araştırma kapsamında öğrencinizin/çocuğunuzun sosyal becerilerini (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) geliştirmede fırsat öğretimi yönteminin etkililiğini belirlemek amacıyla öğrencinizle/çocuğunuzla bir uygulama gerçekleştirdik. Gerçekleştirdiğimiz bu uygulamanın hem sizin hem de öğrenciniz/çocuğunuz açısından önemini, uygulanabilirliğini ve kabul edilebilirliğini belirlemek amacı ile görüşlerinizi bizim ile paylaşmanız araştırmamıza katkı sağlayacaktır. Bu amaç doğrultusunda sizin için “Sosyal Geçerlik Formu” hazırladık. Formda yer alan soruları içtenlikle yanıtladığınız ve araştırma süreci boyunca gösterdiğiniz destek ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. İsmail OKATAN

1. Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) öğrenciniz/çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet ()

Kısmen ()

Hayır ()

2. Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) öğrencinizin/çocuğunuzun günlük yaşamına katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

Evet ()

Kısmen ()

Hayır ()

3. Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) öğrencinizin/çocuğunuzun akademik becerilerinin gelişimine katkı sağladığını/sağlayacağını düşünüyor musunuz?

Evet ()

Kısmen ()

Hayır ()

4. Öğrencinizin/çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasından memnun musunuz?

Evet ()

Kısmen ()

Hayır ()

5. Öğrencinizin/çocuğunuzun sosyal becerilerinin (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) geliştiğini düşünüyor musunuz?

Evet ()

Kısmen ()

Hayır ()

6. Öğrencinizin araştırmada öğrendiği sosyal becerileri (selamlaşma, oyuna katılmayı teklif etme ve paylaşma) günlük yaşamda kullandığını gözlemlediniz mi?

Evet ()

Kısmen ()

Hayır ()

EK 5. Örnek Ek 5

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ KAYIT FORMU

Gözlemci :

Gözlenen oturum :

Tarih :

Uygulama Güvenirliği Basamakları	+/-
1- Öğretim için gerekli araç-gereçleri hazırlama	
2- Öğretim için gerekli çevresel düzenlemeleri yapma	
3- Yöntemine uygun basamakları sırasıyla takip etme	
4- Hedeflenen beceriye uygun yönergeyi verme	
5- Öğrencinin ihtiyaç duyduğu düzeyde yöntemine uygun ipucunu (model olma, sözel ipucu) sağlama	
6- Öğrencinin tepkilerine uygun şekilde geribildirim sunma	
7- Öğrencinin doğru tepkilerini pekiştirme	
8- Öğrencinin çalışmaya katılımını pekiştirme	

EK 6. Örnek Ek 6

AİLE İZİN FORMU

“Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Sosyal Becerileri Edinme, Genelleme, Sürdürme ve Sosyal Kabullerinde Fırsat Öğretiminin Etkililiği” başlıklı bu çalışma, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme becerilerinin kazandırılmasında fırsat öğretimi kullanılmasının etkililiğini belirlemek ve öğrencilerin sosyal kabullerinin düzeyinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilecektir. Çalışma, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim dalı Zihin Engellilerin Eğitimi dalında yüksek lisans yapmakta olan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim bölümü Araştırma Görevlisi İsmail OKATAN tarafından Dr. Öğr. Üyesi Eylem DAYI danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin hedeflenen sosyal becerileri kazanmasını sağlamanın yanında alanyazına da önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, tek-denekli bir araştırma yürütülerek çocuklarınızdan bilimsel araştırma verisi toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırma verileri ve görüntü kayıtları, bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde bilimsel ve nitelikli iyi örnekler olarak sunulabilir. Ancak araştırma verileri ve görüntü kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.

Araştırmaya çocuğunuzun katılımı tümüyle sizin onayınız ve gönüllülüğünüz esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların (çocuğunuz) isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimleri verilecektir. Çocuğunuzdan toplanan veriler, gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde çocuğunuza ve size rahatsızlık verebilecek herhangi bir sorusu/talebi olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, çocuğunuzdan toplanan veriler ve görüntü kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir. Aile izin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı : İsmail Okatan

Mail adresi : ismailokatan92@gmail.com

Telefon Numarası : 0 539 628 88 90

Bu çalışmaya çocuğumun katılmasını, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimizi ve çocuğumdan elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağını bilerek kabul ediyorum.

Katılımcının Annesi/Babası:

Tarih:

İmza:

Araştırmacı:

Tarih:

İmza:



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...