GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNDE FIRSAT ÖĞRETİMİ VE DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN VE VERİMLİLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Penbe Çağla Çakal

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Penbe Çağla

Soyadı : Çakal

Bölümü : Özel Eğitim

İmza :

Teslim Tarihi : …/10/2024

TEZİN

Türkçe adı: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretiminde Fırsat Öğretimi ve Doğrudan Öğretim Yöntemlerinin Etkililiğinin ve Verimliliğinin Karşılaştırılması

İngilizce Adı: The Effectiveness and Efficiency Comparison of Incidental Teaching and Direct Instruction Methods in Social Skills Training for Students with Autism Spectrum Disorder

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Penbe Çağla Çakal

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Penbe Çağla Çakal tarafından hazırlanan "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretiminde Fırsat Öğretimi ve Doğrudan Öğretim Yöntemlerinin Etkililiğinin ve Verimliliğinin Karşılaştırılması" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Eylem Dayı

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Betül Yılmaz Atman

(Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Ege Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 19/09/2024

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

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……..……

Aziz'e

TEŞEKKÜR

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve fırsat öğretimi yöntemlerinin etkililiğinin ve verimliliğinin karşılaştırılması ilişkin yapılan araştırma sonucunda benden desteklerini esirgemeyen araştırmanın başından itibaren saat ve gün ne olursa olsun ulaşabildiğim, her koşulda beni engin bilgileriyle donatan, motivasyonumu her zaman yüksek tutan iyi ki var dediğim çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Eylem DAYI'ya teşekkürü borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca yanımda olan beni her zaman destekleyen biricik annem Ayşe Hanım ÇAKAL'a, babam Ali ÇAKAL ve biricik kardeşim her koşulda yanımda olan kardeşim Aziz ÇAKAL'a teşekkür ederim.

Tez Jüri komitemde bulunan kıymetli fikirleri ile tezimi daha da zenginleştiren değerli Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ ve Dr. Öğr. Üyesi Betül YILMAZ ATMAN'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecimin en başından savunma yaptığımız güne kadar yanımda olan, motivasyonumuzu yüksek tutmamızı sağlayan, tezim için çok güzel fikirler sunan kıymetli sınıf arkadaşlarım Fatıma ÇİFTCİ ve Zehra ŞİMŞEK'e çok teşekkür ederim.

Araştırma süreci öncesinde öğretim video çekimleri sırasında yardımcı olan model öğrencilere ve öğretmenimize, öğretim sırasında beni üzmeyen miniklerime, öğretim videolarını kolaylıkla çekmemizi sağlayan miniklerimin sınıf öğretmeni arkadaşlarıma ve tatlı miniklerimin ailelerine sonsuz teşekkür ederim.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNDE FIRSAT ÖĞRETİMİ VE DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN VE VERİMLİLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

(Yüksek Lisans Tezi)

Penbe Çağla Çakal
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ekim, 2024

ÖZ

Bu araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, katılımcı öğrencilerin selamlaşma ve izin isteme becerilerindeki düzeyi, bağımsız değişkenleri ise fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemidir. Araştırmanın katılımcılarının yaşları 7-9 arasında değişen bir kız iki erkek öğrencidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada ayrıca katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinden ve sınıf öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın etkililik bulguları fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Verimlilik bulguları incelendiğinde ise doğrudan öğretim yönteminin üç öğrencide de fırsat öğretimi yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğrencilerin edindikleri sosyal becerileri uygulama sona erdikten iki, üç ve beş hafta sonra sürdürdükleri ve farklı araç-gereç, kişi ve ortamlarda genelleyebildikleri bulgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulguları katılımcı öğrencilerin ebeveynleri ve sınıf öğretmenleri tarafından araştırmaya yönelik olumlu görüş sahibi olduklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler : Otizm spektrum bozukluğu, fırsat öğretimi yöntemi, doğrudan öğretim yöntemi, sosyal beceri öğretimi
Sayfa adedi : xvii + 123
Danışman : Doç. Dr. Eylem Dayı

THE EFFECTIVENESS AND EFFICIENCY COMPARISON OF INCIDENTAL TEACHING AND DIRECT INSTRUCTION METHODS IN SOCIAL SKILLS TRAINING FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

(M.S. Thesis)

Penbe Cagla Cakal

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2024

ABSTRACT

In this study, the effectiveness and efficiency of incidental teaching aand direct instruction methods in teaching social skills to students with autism spectrum disorder were compared. The dependent variables of the study were the levels of greeting and asking for permission skills of the participant students, while the independent variables were the incidental teaching and direct instruction methods. The participants of the study consisted of one female and two male students aged between 7 and 9 years. The research was designed according to the adaptive alternating practices model, one of the single- subject research models. Additionally, social validity data were collected from the parents and classroom teachers, of the participant students. The effectiveness findings of the study revealed that incidental teaching and direct instruction methods are effective in teaching social skills to students with autism spectrum disorder. When the efficiency findings were examined, it was determined that the direct instruction method was more effective for all three students. It was found that the participant students maintained the acquired social skills two, three and five weeks after the application ended and could generalize them across different tools, people, and settings, the social validity findings obtained from the study indicated that the parents and classroom teachers of the participant students had positive views towards the research.

Key Words : Autism spectrum disorder, incidental teaching, instruction teaching, social skills teaching
Page Number : xvii + 123
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Eylem Dayı

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR LİSTESİ xv

ŞEKİLLER LİSTESİ xvi

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xvii

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 6

1.2.1. Alt Amaçlar 6

1.3. Araştırmanın Önemi 6

1.4. Sınırlılıklar 8

1.5. Tanımlar 9

BÖLÜM II 10

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 10

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Sosyal Beceri Özellikleri.....10

2.2. Sosyal Becerilerin Öğretiminin Önemi 15

2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Sosyal Beceri Öğretimi.....16

2.4. Fırsat Öğretimi Yöntemi.....17

2.5. Fırsat Öğretimi Yöntemi Gerçekleştirilirken Dikkat Edilmesi Gerekenler 19

2.6. Fırsat Öğretimi ile Öğretilebilecek Sosyal Beceriler.....21

2.7. Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretim Sunmadan Önce Yapılması Gerekenler 21

2.8. Fırsat Öğretim Yöntemi Basamakları.....22

2.9. OSB'li Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerini Geliştirmelerine Yönelik Fırsat Öğretim Yöntemi ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 24

2.10. OSB'li Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerini Geliştirmelerine Yönelik Fırsat Öğretim Yöntemi ile İlgili Uluslararası Alan Yazında Yapılan Araştırmalar.....27

2.11. Doğrudan Öğretim Yöntemi.....31

2.12. Doğrudan Öğretim Yöntemini Etkili Kılan Özellikler 34

2.13. Doğrudan Öğretim Yöntemi Basamakları.....34

2.14. Doğrudan Öğretim Yönteminde Etkili Dönütler için Göz Önüne Alınması Gereken İlkeler.....36

2.15. Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Planlanan Uygulamalarda Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar.....36

2.16. OSB'li Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerini Geliştirmelerine Yönelik Doğrudan Öğretim Yöntemi ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 37

2.17. OSB'li Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerini Geliştirmelerine Yönelik Doğrudan Öğretim Yöntemi ile İlgili Uluslararası Alan yazında Yapılan Araştırma 39

BÖLÜM III 41

YÖNTEM..... 41

3.1. Araştırmanın Modeli **41**

3.1.1. Bağımsız Değişken **42**

3.1.2. Bağımlı Değişken **43**

3.2. Katılımcılar **45**

3.2.1. Katılımcı Öğrencileri Belirleme Süreci **46**

3.2.2. Katılımcı Öğrencilerde Aranan Ön Koşul Özellikler **46**

3.3. Ortam **48**

3.4. Araç Gereçler **49**

3.5. Akran Model **50**

3.6. Araştırmacı **50**

3.7. Gözlemciler **50**

3.8. Deney Süreci **51**

3.8.1. Pilot Uygulama Süreci **51**

3.8.2. Başlama Düzeyi Veri Toplama Oturumları **52**

3.8.2.1. Doğrudan Öğretim Yöntemi Başlama Düzeyi Veri Toplama Oturumları ***53***

3.8.2.2. Fırsat Öğretimi Yöntemi Başlama Düzeyi Veri Toplama Oturumları ***53***

3.8.3. Uygulama Oturumları **54**

3.8.3.1. Doğrudan Öğretim Uygulama Oturumları ***54***

3.8.3.2. Fırsat Öğretimi Uygulama Oturumları ***55***

3.8.4. Yoklama Oturumları **57**

3.8.4.1. Doğrudan Öğretim ile İzin İsteme Becerisi Günlük Yoklama Oturumları ***57***

3.8.4.2. Fırsat Öğretimi ile Selamlaşma Becerisi Günlük Yoklama Oturumları ***57***

3.8.5. İzleme Oturumları **58**

3.8.6. Genelleme Oturumları....58

3.9. Verilerin Toplanması ve Analizi....59

3.9.1. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi....59

3.9.2. Verimlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi....59

3.9.3. Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi....60

3.9.4. Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi....60

3.9.4.1. Uygulama Güvenirliği....61

3.9.4.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik....61

BÖLÜM IV....63

BULGULAR....63

4.1. Etkililik Bulguları....63

4.1.1. Aziz'in Selamlaşma ve İzin İsteme Becerilerinin Öğretiminde Fırsat Öğretimi ve Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililikleri....64

4.1.2. Ayşe'nin Selamlaşma Becerisi ve İzin İsteme Becerilerinin Öğretiminde Fırsat Öğretimi ve Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililikleri....65

4.1.3. Melih'in Selamlaşma ve İzin İsteme Becerilerinin Öğretiminde Fırsat Öğretimi ve Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililikleri....66

4.1.4. Selamlaşma ve İzin İsteme Becerilerinin Genellenmesi....68

4.2. Verimlilik Bulguları....72

4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları....73

4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları....73

4.3.2. Ebeveynlerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları....75

BÖLÜM V....76

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER....76

5.1. Sonuç....76

5.2. Tartışma....76

5.3. Öneriler 84

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 84

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler 85

KAYNAKLAR 86

EKLER 94

EK 1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu İzin Belgesi 95

EK 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi 96

EK 3. Veli Onam Formu 97

EK 4. Ön Koşul Becerileri Kontrol Listesi 98

EK 5. Öğretim Uygulamaları Fotoğrafı 99

EK 6. Pekiştireç Belirleme Formu 100

EK 7. Fırsat Öğretimi Oturumları Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme, Genelleme, Oturumları Veri Toplama Formu 102

EK 8. Doğrudan Öğretim Oturumları Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme, Genelleme, Oturumları Veri Toplama Formu 103

EK 9. Genelleme Veri Kayıt Formu 104

EK 10. Fırsat Öğretimi Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu 105

EK 11. Sosyal Geçerlilik Formu 106

EK 12. Fırsat Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu 107

EK 13. Doğrudan Öğretim Uygulama Güvenirliği Kayıt Formu 108

EK 14. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (7-12) 109

EK 15. İzin İsteme Becerisi Öğretim Planı 112

EK 16. Tez Uygulama Planı (Uygulama Planı) 115

EK 17. Ölçek İzin Maili 118

EK 18. Doğrudan Öğretim Yöntemi için Hazırlanan Senaryolar 119

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretimi Yapılacak Sosyal Beceriler* 21

Tablo 2. *Fırsat Öğretimi Yöntemi il Gerçekleştirilen Araştırmalar* 31

Tablo 3. *Doğrudan Öğretimi Yöntemi ile Gerçekleştirilen Araştırmalar* 40

Tablo 4. *Katılımcı Öğrencilerin Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri* 44

Tablo 5. *Selamlaşma Becerisine İlişkin Beceri Analizi* 44

Tablo 6. *Selamlaşma Becerisine İlişkin Beceri Analizi* 45

Tablo 7. *İzin İsteme Becerisine İlişkin Beceri Analizi* 45

Tablo 8. *İzin İsteme Becerisine İlişkin Beceri Analizi* 45

Tablo 9. *Katılımcı Öğrencilerin Demografik Özellikleri* 48

Tablo 10. *Doğrudan Öğretim Yöntemi Uygulanırken Kullanılan Araç Gereçler* 50

Tablo 11. *Fırsat Öğretimi Yöntemi Uygulanırken Kullanılan Araç Gereçler* 50

Tablo 12. *Her Bir Katılımcı İçin Başlama Düzeyi, Öğretim, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarından Elde Edilen Gözlemciler Arası Güvenirlik* 62

Tablo 13. *Fırsat Öğretimi ve Doğrudan Öğretim Yöntemi Uygulama Güvenirliği Verileri* 62

Tablo 14. *Fırsat Öğretimi ve Doğrudan Öğretim Uygulamalarına Dair Verimlilik Bulguları* 73

Tablo 15. *Sınıf Öğretmenlerinden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları* 74

Tablo 16. *Ebeveynlerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları* 75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Aziz'in başlama düzeyi, uygulama oturumları ve izleme oturumlarında selamlaşma becerisi ve izin isteme becerisine ilişkin doğru tepki yüzdeleri 65

Şekil 2. Ayşe'nin başlama düzeyi, uygulama oturumları ve izleme oturumlarında selamlaşma becerisi ve izin isteme becerisine ilişkin doğru tepki yüzdeleri 66

Şekil 3. Melih'in başlama düzeyi, uygulama oturumları ve izleme oturumlarında selamlaşma becerisi ve izin isteme becerisine ilişkin doğru tepki yüzdeleri 67

Şekil 4. Aziz'in selamlaşma becerisiyle ilgili ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri.....68

Şekil 5. Aziz'in izin isteme becerisiyle ilgili ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri.....69

Şekil 6. Ayşe'nin selamlaşma becerisiyle ilgili ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri 69

Şekil 7. Ayşe'nin izin isteme becerisiyle ilgili ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri 70

Şekil 8. Melih'in selamlaşma becerisiyle ilgili ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri 71

Şekil 9. Melih'in izin isteme becerisiyle ilgili ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri.....71

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

NAC National Autism Center

NASP National Association of School Psychologist

NIFDI National Institute for Direct Instruction

NPDC The National Professional Deevelopment Center on Autism Spectrum Disorders

OSB Otizm Spektrum Bozukluğu

WWC What Works Clearinghouse

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmeye çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde toplumların hızlı bir şekilde değişip gelişmesiyle birlikte bireylerin değişime uyum sağlaması, yaşadığı toplumun bir parçası olması bu değişimlere uyum sağlayıp değişimin getirdiği beceri ve sorumlulukları yerine getirmesiyle mümkündür. Bireylerin bulunmakta olduğu sosyal ortamlara uyum sağlayabilmesi, ortamda bulunan kişiler olumlu ilişkiler kurup devam ettirebilmesi ve sosyal davranışlar bakımından yeterli olabilmesi için yaş özelliklerine uygun çeşitli sosyal becerileri öğrenmesi gerekmektedir. Bireylerin göstermiş olduğu sosyal beceriler içinde bulundukları ortamlarda olumsuz sonuçlar almasını engelleyip ya da en aza indirip olumlu çıktılar almasını sağlar (Dobbins vd., 2010).

Sosyal beceriler kaç yaşında olursak olalım hayatımızı her zaman kolaylaştıran birtakım becerileri içeren sağlıklı yollarla iletişim kurmamızı sağlayan ve yaşama bakış açısını değiştiren becerilerdir (Deniz & Eryılmaz, 2020). Sosyal becerilerin alan yazında sosyal geçerlik, ölçütü akran kabulü olan ve davranışsal tanımı olmak üzere üç kategoride kategorize edildiği görülmektedir (Ergenekon, 2013). Davranışsal tanım açısından bakıldığında sosyal beceriler, duruma ve ortama özgü olan, bireyin durumda ya da bulunmakta olduğu ortamda olumlu sonuçlar elde edebilmesini sağlayan, olumsuz tepkilerle karşılaşmasını engelleyen ya da azalmasını sağlayan öğrenilmiş davranışlardır. İletişim kurma, yönergelere uyma, paylaşma vb. pek çok sosyal beceriyi işe vuruk biçimde ölçülebilir ve gözlenebilir davranışlar olarak tanımlar (Gerhard & Mayville, 2010). Sosyal becerilerin akran kabulünü ölçüt alan tanımında bireyin akranlarıyla ilişkileri ölçüt

alınmaktadır. Bireyler akranlarından kabul görüyorsa ve onlar tarafından istenen bir bireyse sosyal becerilere sahip olduğu düşünülmektedir. Birey akranları tarafından reddediliyorsa sosyal beceriler bakımından yetersiz olduğu söylenir (Ergenekon, 2013). Sosyal geçerlik bakımından ise sosyal beceriler, bireyin belli sosyal ortamlarda olumlu sosyal sonuçlara ulaşabilmesine imkan sağlayan davranışlar olarak tanımlanır. Bireylerin akranlarından kabul görmesi, çevresindeki önem verdiği bireylerin davranışlarına ilişkin yorumları akademik olarak yeterliğe sahip olması, yeterli benlik algısı, kendine güven duyması ve çevresiyle yeterli psikolojik uyumun sağlanması önemli sosyal kazanımlar olarak kabul görmektedir (Gresham & Elliot, 1990). Alan yazında sosyal becerilerin temel beş özelliği olduğu dile getirilmektedir (Sucuoğlu & Çifci, 2001). Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlar olarak ele alınır. Sosyal beceriler duruma bağlıdır ve sosyal ortamlara göre farklılaşmaktadır. Yaşanılan toplumun sosyal kurallarına tam olarak bağlı olan bireylerin, sosyal ortamlarda olumsuz tepkilerden kaçınmasını, nötr ya da olumlu tepkiler almasını sağlayan becerilerdir olarak gösterilir. Sosyal beceriler, bir amaç içindir ve bireyin belirlediği bir amaç uğruna kullanılır. Sosyal becerilerde, gözlenebilen becerilerle birlikte gözlenmesi mümkün olmayan bilişsel ve duygusal davranışlardan oluşmaktadır.

Sosyal beceriler önemlidir ve bireylerin sosyal becerileri kazanması diğer bireyler ile etkileşimlerini kolaylaştırmada birtakım sorumluluklar üstlenir. Bu becerilerden bazıları; Selamlaşma becerileri, empati göstermek, izin isteme, duygu farkındalığı, grup çalışmalarına katılım, yardımseverlik, cömertlik, başkalarıyla iletişim kurmak, arabuluculuk yapmak, öfke kontrolü, stresli durumlarla başa çıkabilme, problem çözme gibi becerilerdir. Çocuklar bu becerileri yetişkinlerden ve kendi ortamlarında belirli durumlarda nasıl davranacaklarını açıklayan ve modelleyen akran modellerden öğrenirler. Erken yıllardaki sosyal gelişimin ilerleyen yıllardaki önemi nedeniyle, tüm çocukların sosyal becerileri öğrenmeleri ve başarılı olarak gösterilebilmeleri gerekir. Sosyal beceriler, hayattaki işleyişin başarısı için kritik önem içermektedir. Bu beceriler çocukların nerede ne söyleyeceği, iyi seçimler yapmayı ve çeşitli durumlarda nasıl davranacağını bilmelerini sağlar. Sosyal beceriler ayrıca okul ortamının kalitesi ve okul iklimi ile de bağlıdır. Öğrencilerin çoğu yetişkinlerle ve akranlarıyla günlük diyaloglarda olumlu beceriler edinirken, ebeveynlerin ve eğitimcilerin gündelik öğrenmeleri doğrudan ve dolaylı bir yolla pekiştirmeleri önemlidir (Deniz & Eryılmaz, 2020).

Sosyal becerilerin kazanılması normal gelişim gösteren öğrenciler gibi özel gereksinimli öğrenciler için de yaşamsal önem taşımaktadır. Normal gelişim gösteren bireyler,

çevrelerindeki insanları gözlemleyerek ve verilen öğrenme fırsatlarını değerlendirerek birçok beceriyi doğal olarak kazanırken, özel gereksinimleri olan öğrencilerin sunulan öğrenme olanaklarından yararlanması, normal gelişim gösteren akranları kadar kolay olmadığı görülmektedir. Sıklıkla sosyal beceri yetersizlikleri sergileyen özel gereksinimli öğrenciler, akran reddi ve/veya akıl sağlığına dair problemler konusunda risk altında olmanın yanı sıra okul başarısızlığı da yaşama ihtimali taşırlar. Çocukların çevrelerindeki akranları veya yetişkinler tarafından oluşan beklentilere uygun hareket etmemeleri durumunda, sosyal gelişimleriyle ilgili problemler yaşadıkları düşünülmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler uygun sosyal becerileri akranlarını gözleyip karşılaştıkları doğal öğrenme fırsatlarını değerlendirip, kendi başlarına öğrenemezler. Bu yüzden, özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri öğrenciler için hazırlamakta oldukları eğitim programlarına muhakkak sosyal beceri amaçları koymalı, bu becerilerin öğretimine ilişkin planlamalar yapmalıdır (Dobbins vd., 2010).

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin sosyal etkileşimlerde yaşadığı zorluklar, onların farklı bir iletişim tarzına sahip olduklarını ve bu durumun tanı sürecinde önemli bir kriter olduğunu gösterir. OSB'li öğrencilerin göstermiş olduğu özellikler dikkate alındığında sözel iletişimde, sözlü olmayan iletişimde, taklit, ortak dikkat becerilerinde yetersizlikler gösterdiklerini söylemek mümkündür. Oyun, sosyal becerilerin gelişimi için önemli bir araçtır. Otizmli çocukların oyun becerilerindeki eksiklikler ise bu gelişim sürecinde önemli bir engel oluşturur. (Dağseven, 2018). Otizm spektrum bozukluğu, sosyal iletişim bozuklukları ve tekrarlayıcı davranış örüntüleri ile karakterizedir. Sosyal becerilerin eksikliği, OSB olan öğrencilerin ve ailelerinin yaşam kalitesinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Bu nedenle OSB olan öğrencilere sosyal beceriler öğretilmelidir (Liu vd., 2015). Otizmli çocukların eğitimi, onların gelişimleri için yapılandırılmış bir süreç gerektirmektedir. Eğitimin kalitesi, kullanılan yöntemlerin etkinliği ile doğru orantılıdır. ABD'deki bazı kurumlar (NAC, 2009; NPDC, 2014; Turhan & Vuran, 2015), bu konuda çeşitli çalışmalar yaparak en iyi uygulamaları ortaya koymaya çalışmıştır. Türkçe kaynaklarda bu uygulamalar, 'kanıt temelli', 'bilimsel dayanaklı' veya 'delile dayalı' olarak adlandırılır. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitiminde bilimsel yaklaşımın önemi vurgulanmaktadır (Aktaran Turhan & Vuran, 2015).

Alan yazında yapılan araştırma sonuçları, OSB'li öğrencilerin sosyal beceri yetersizliklerinin iyileştirilmesi için sosyal becerilerin öğretimine yer verilmesi gerektiği ancak gerçekleştirilecek öğretim çalışmalarının bilimsel dayanaklı uygulamalara dayalı

olarak planlanması ve gerçekleştirilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Çünkü bilimsel dayanaklı uygulamaların bu becerilerin kalıcılığını ve genellenebilirliğini arttırdığı ifade edilmektedir (Dobbins vd., 2010; Uysal & Ergenekon, 2010; Ergenekon, 2012). Bilimsel dayanaklı uygulamalar ile OSB'li öğrencilere sistematik bir biçimde eğitim almaları sağlanarak yaşadıkları sosyal beceri yetersizliğini en aza indirgemeleri sağlanılabilir (Avcıoğlu, 2009)

Alan yazında OSB'li öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasıyla ilgili bulunan bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında; şekil verme, ipucu verme, model olma, geri bildirim verme, sosyal pekiştireç verme, ilişki temelli yöntemler, sosyal öykü, akran aracılı uygulamalar, iş birliğine dayalı öğrenme, gibi teknikleri vardır. Ayrıca yöntem olarak doğrudan öğretim, uygulamalı davranış analizi, ayrık denemeler ile öğretim, etkinlik çizelgeleriyle öğretim, replik silikleştirmeyle öğretim, bilişsel süreç yaklaşımıyla öğretim, kolaylaştırılmış iletişim, video temelli öğretim, temel tepki öğretim yöntemi ve fırsat öğretim yönteminin yer aldığı vurgulanmaktadır (Turhan, 2015). Avcıoğlu (2009), otizmli bireylerin eğitiminde rol oynama, gösteri, drama gibi oyun temelli yöntemlerden, fırsat öğretimi, doğrudan öğretim gibi daha yapılandırılmış yöntemlere, bilişsel süreç yaklaşımı, bilişsel sosyal öğrenme gibi öğrencinin aktif katılımını destekleyen yöntemlere kadar geniş bir yelpazede eğitim yöntemini incelemiştir. Akdağ (2019), otizmli bireylerin eğitiminde davranışçı yaklaşımların (uygulamalı davranış analizi vb.) yanı sıra, bilişsel süreç yaklaşımı, video model olma, sosyal öyküler gibi daha bütüncül ve bireye özel yaklaşımların da (Gray & Garand, 1993; Demir, 2012) önemli olduğunu vurgulamaktadır. Etkinlik temelli öğretim ve doğal müdahale gibi yöntemlerle de öğrenmenin doğal ortamlara taşındığı belirtilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde OSB'li öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntemlerin etkililiğinin bu konulara ilişkin güncel araştırmalar yapılması gerekliliğin devam ettiği görülmektedir (Okatan, 2019). Alan yazında OSB'li öğrencilere sosyal becerilerin öğretilmesiyle ilgili bilimsel dayanaklı uygulama olarak kabul edilen doğrudan öğretim yöntemi ve fırsat öğretimi yöntemi ile yapılan öğretim bu çalışmada araştırılmıştır. Doğrudan öğretim yönteminde eğitimci tarafından sistematik destek sağlanarak OSB'li öğrencilerin doğru tepkide bulunmalarına yardımcı olan ve sunulan desteği aşamalı olarak geri çekerek öğrenciyi bağımsız kılmayı amaçlayan bir yöntemdir (Olçay Gül, 2013). Doğrudan öğretim aşamaları gereksinim oluşturma, hedef becerinin beceri basamaklarını oluşturma, model olma, rol oynama, alıştırma yapma ve genelleme olarak sıralanmıştır. Gereksinim oluşturma aşamasında öğrenciye beceri, becerinin

uygunluğu, gerekliliği ve önemi üzerine bilgilendirilir ve öğrencinin dikkati öğretime çekilir (Çiftçi, 2001). Model olma aşamasında, öğretilmek istenen beceriye ilişkin canlı olarak beceri akranlar, yetişkinler, anne babalar ve öğretmenler tarafından sergilenebileceği gibi öğrencinin video, çizgi film gibi araçlar kullanılarak hedeflenen beceriyi izlemesi sağlanabilir (Alptekin, 2010; Gresham, 1988). Araştırmada hem model olma hem de rehberli uygulamalar aşamasında akranların beceriyi sergilediği videodan hedef izletilmiştir. Rehberli uygulamalar aşamasında öğrenciye öğretilen beceriyi doğal ortamında sergilemeden önce, öğretmen rehberliğinde prova yapmış olur. Bu aşamada öğrenciye tekrar model olma aşaması kullanılmaz ancak öğrenciye hatırlaması için sözel ipuçları sağlanabilir. Bağımsız uygulamalar aşamasında öğrencinin bağımsız olarak sergileyebileceği durumlar oluşturulur ve doğru yaptığında pekiştirilir yanlış yaptığında rehberli uygulamalar aşamasına geri dönülür (Alptekin, 2010; Dağseven, 2008; Güzel, 1998). Fırsat öğretimi yöntemi ise uygulamalı davranış analizine dayalı bir yöntem olup doğal ve yapılandırılmamış ortamlarda öğretim sunulur. Çocuk tarafından başlatılan bir davranışın ardından öğretmen hedef davranışın öğretimini yapar yani çocuk yönlendirmeli bir yöntemdir ve öğretimin başlaması için çocuğun yönlendirmesi gerekmektedir. Çocuk için örneğin ‘araba’ kelimesi hedef davranış ise çocuk arabayla oynamaya başladığında ya da arabaya baktığında öğretim fırsat öğretimi yöntemine göre öğretim gerçekleştirilir (Güleç Aslan, 2020). Alan yazında öğrencinin kendi başlattığı (doğal öğretim yöntemlerinden) bir hedef davranışın öğretimi ya da öğretmen yönlendirmesi ile başladığı (doğrudan öğretim yöntemi) hedef davranışın öğretiminin karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmadığı için iki yöntemin etkililiği ve verimliliği araştırma konusu olmuştur.

Bu bağlamda alan yazına bakıldığında bu iki yöntemin öğrencilere çeşitli becerilerin öğretiminde etkililikleri ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Fırsat öğretimi yöntemi ile teşekkür etme, yardım isteme, izin isteme (Gobadze, 2022), sözel yardım talep etme (İnce, 2019), işlevsel iletişim (Cebeci, 2015) ve selamlaşma, yardımlaşma ve paylaşma becerileri (Okatan, 2019) kaybolan nesneleri sözel talep etme (Horasan, 2011) gibi beceriler yer almaktadır. Doğrudan öğretim yöntemi ile; sözcük dağarcığı geliştirme (Taşkın, 2023), teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin (Dişli, 2022), 5N-1K okuduğunu anlama becerisinin (Yüce, 2022), eylem bildiren kavramların (Altınel, 2021) maddenin özelliklerinin (Metin, 2021), fen bilgisinin (Karabulut, 2020), işlevsel matematik becerilerinin (Akgün, 2019), okuduğunu anlama becerilerinin etki (Önder, 2023), hayat bilgisi öğretimi konularında yapılan çalışmalara rastlanmaktadır.

OSB'li öğrencilere sosyal becerileri öğretmek amacıyla alan yazında yapılan etkililik araştırmalarının yanı sıra daha verimli ve etkili öğretim yöntemlerinin belirlenmesi gereklidir. Bu çalışmada, etkililiği kanıtlanmış olan doğrudan öğretim ve fırsat öğretiminin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Önceki yapılan sosyal beceri öğretimi çalışmalarında doğrudan öğretim ve fırsat öğretiminin birlikte çalışıldığı etkililik ve verimlilik bakımından kıyaslandığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. OSB'li öğrencilere sosyal beceri kazandırmada etkili ve verimli olan öğretim yöntemlerinin saptanmasına yönelik araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Yapılan bu karşılaştırmalar ve ulaşılan sonuçların alan yazına önemli katkı sağlaması beklenmektedir. Bu gereksinimi karşılayabilmek adına, OSB'li öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında fırsat öğretim yöntemi ve doğrudan öğretim yöntemi yöntemlerinin etkililiği ve verimliliklerinin belirlenmesi için ilgili araştırma planlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde doğrudan öğretim ve fırsat öğretimi yönteminin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmaktadır. Öğrencilerin kazandırılan becerilerin öğretimden sonra farklı ortam, araç ve şahıslara genelleyip genelleyemediğini ortaya koymaktır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. OSB'li öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde, fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemleriyle sunulan öğretim uygulamalarının (a) sosyal becerilerin kazandırılmasında, (b) kazandırılan sosyal becerilerinin sürdürülmesi ve genellenmesinin sağlanmasında etkililik ve verimlilik yönünden farklılıklar var mıdır?
2. Katılımcı öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenlerinin sosyal becerilerin öğretimine dönük görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal beceri gelişimi ve eğitimi bireylerin doğumuyla başlar. Ömür boyu devam edip göz ardı edilmeyecek kadar hayatidir. Yaşına göre kazanması gereken beceriyi kazanamayan çocuk ilerleyen yaşlarında daha büyük sorunlarla karşılaşır (iletişim başlatamama,

sürdürememe, nezaket gibi). Çocukluk döneminde edindirilmesi gereken sosyal becerilere önemle yaklaşılmalı ve çocuklara bilinçli olarak kazandırılması sağlanmalıdır çünkü sosyal becerileri en yoğun ve en kalıcı şekilde bu gelişim döneminde öğrenirler. Sosyal becerilerin önemi dikkate alındığında, planlı bir sosyal beceri eğitiminin gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır (Samancı & Uçan, 2017).

OSB'li öğrenciler sözel olmayan, jest ve mimiksel davranışları anlamada sorun akranları kadar başarılı değildir. Yaşları ile orantılı olarak akranları ile ilişkilerini geliştirememe, sosyal iletişimlerde dikkatlerini çekmez. Normal gelişim gösteren akranlar ile sosyal iletişimde bulunmada, sosyal temaslardan hoşlanmama, kendisinden beklenen sosyal davranışları yerine getirememe sorunları yer almaktadır (Cotugno, 2009).

Bu araştırmada öğretimi yapılan beceriler (selamlaşma, izin isteme) Milli Eğitim Bakanlığı'nca (MEB) hazırlanmış olan sosyal beceriler ders kitabında yer almaktadır. Öğrenciler için akranlarıyla etkili etkileşim becerilerini geliştirmede, toplumsal ortamlarda temel davranış kurallarına uyabilmelerinde ve sosyal becerilerin kazanıp öğrencilerin bağımsızlaşmasında bu araştırmada gerçekleşmesi planlanan amaçların olması çalışmanın pragmatik önemine işaret etmekte ve öğrencinin kazandığı becerileri günlük yaşamında kullanmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma doğrudan öğretim yöntemi ve fırsat öğretimi yöntemlerinin basamakları uygulama şekillerinin, materyallerin nasıl hazırlandığı, ortamda nasıl değişiklikler yapıldığı, günlük rutinlerle yöntemlerin nasıl bağdaştırılacağına ilişkin uygulamacı, öğretmen ve ailelere yol göstermesi açısından önemlidir.

Öğrencilere sosyal becerilerin öğretimi yapılırken yöntemlerden hangisinin daha etkin ve veriminin yüksek olduğu konusunda kesinlik hükmü söz konusu değildir çünkü kesinlik ile ilgili çalışmalar alan yazında yer almamıştır. Karşılaştırılacak yöntemlerden öğretimin sonucunun hangisinin daha verimli ve sürdürülebilir, hangisinde daha erken bitmiş, hangisi daha az çabayla sonuçlanması, hangisinde daha az hata yaparak öğrenme olmuş sonuçlarına bakarak karar verebiliriz (Tekin İftar & Kırcaali İftar, 2020). Öğretim yöntemlerinden hangisinin daha etkin ve verim açısından yüksek olduğunun bilinmesi daha az sürede daha fazla sosyal becerinin öğrenilmesini kolaylaştırır (Snell, 1982). Bu çalışma OSB'li öğrencilere öğretim sunmak amacıyla daha etkin ve verim açısından yüksek öğretim yöntemlerinin belirlenmesi bakımından önemlidir. Araştırmanın alan yazını incelemekte olan ve inceleyecek araştırmacılara OSB'li öğrencilere beceri öğretiminde çeşitli yöntemlerin hangilerinin uygun, verimli ve etkin olacağına dair bilgi vermesi

planlanmaktadır. Araştırmanın OSB'li öğrencilere farklı sosyal becerilerde fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemlerinin kullanıldığı değişkenler üzerindeki etkisine bakıldığında yeni araştırmalar için bir yol haritası oluşmasına katkı sunması beklenmektedir. OSB'li öğrencilere sosyal beceri öğretimi hakkında daha fazla örnek beceri görmeği arzulayan uygulayıcı, öğretici ve öğretmenlere bilgi vermek gayesiyle yeni bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonucuna göre OSB'li öğrencilere eğitim veren öğretmen, uzman ve ailelere, çocuklarının sosyal becerilerini öğrenebileceklerine olan istek ve inançlarını artırıcı biçimde sosyal becerilerini farklı yöntemlerle nasıl öğretebileceğini göstermesine katkı sağlamasından dolayı bu kişiler örnek becerilerin nasıl çalışılacağını açıklamıştır. Yayımlanmış çalışmalarda fırsat öğretimi (Cebeci, 2015; Horasan, 2011; İnce, 2019; Metin, 2021; Okatan, 2019) ve doğrudan öğretim (Floren & Gans, 2007; Keşçi, 2019; Özokçu, 2008; Türer, 2010; Yüce, 2022) uygulamalarının etkili ve verimli olduğuna ilişkin sonuçlar bulunmuştur. Ancak; bu çalışmalarda fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemlerinin karşılaştırılmalı sunulmasının etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmamıştır. Bu sebeple, bu çalışmanın Dünya'da ve Türkiye'de etkili öğretim alan yazınına katkıda bulunabileceği düşünülebilir.

Türkiye'de, OSB'li öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. OSB'li öğrencilere sosyal beceri öğretiminde bu iki yöntemin etkilerini inceleyen bu araştırma, bu alanda ilk olma özelliği taşımakta bu yüzden önem arz etmektedir. Araştırmanın sonuçlarının, uzmanlar ve öğretmenler için uygulama ve kuramsal açıdan faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, OSB'li öğrencilere sosyal beceri öğretimindeki mevcut eksikliklere yönelik bir çözüm sunması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada;

1. 2023-2024 eğitim öğretim döneminde ilkokul kademesinde eğitimine devam eden OSB'li bir kız ve iki erkek öğrenci ile sınırlıdır.
2. Sosyal becerilerden selamlaşma ve izin isteme becerisinin öğretimi ile sınırlıdır.
3. Çalışılması amaçlanan sosyal becerilerin öğretimi için kullanılan fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemleri ile sınırlıdır.
4. Öğretim oturumlarının yapıldığı okul ortamları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sosyal Beceri: Bireylerin bağımsızlık kazanarak sosyal çevreleri tarafından kabul edilmesini sağlayan, gözlenebilir, tanımlanabilir, ayrıştırılabilir ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Çolak, 2007; Ergenekon, 2013).

Fırsat Öğretimi: Çocuğun ilgisi ve liderliği izlenerek iletişim başlatıp doğal etkinlikler ve rutinler sırasında ya da yapılandırılmış ortamlarda öğretimin kullanıldığı yöntemdir (Genç, 2013).

Doğrudan Öğretim: Öğrencilerin bilişsel özelliklerini geliştirmesini amaçlayan öğretmenin açıklamaları ile başlayan ve geliştirilen etkinliklerle öğretimin sağlandığı öğretim yöntemidir (Karsak, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Sosyal Beceri Özellikleri

Otizm spektrum bozukluğu, sosyal etkileşimlerde zorluk, iletişimde yetersizlik ve sınırlı, tekrarlayan davranışlar gibi belirtilerle karakterize, yaşam kalitesini etkileyen nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Diken (2017)'e göre, otizm spektrum bozukluğu, erken çocukluk döneminde başlayıp ve yaşam boyu süren, sosyal becerilerde yetersizlik, iletişimde zorluk, tekrarlayan ve kendini tekrarlayan davranışlar ve rutinlere duyulan yoğun bağlılık gibi belirtilerle karakterize bir nörogelişimsel bozukluktur. Genel özellikleri bu şekilde tanımlansa da OSB'li öğrenciler birbirinden farklı özellikler gösterir ve en ağırdan en hafife doğru bir yelpazede yer alırlar (Güleç Aslan, 2016).

OSB sosyal iletişimde aksaklıklar ve sınırlayıcı, tekrarlayıcı davranışlar birlikte görülür. Sosyal becerilerin yetersizlikleri, OSB'li öğrencilerin ve ailelerinin hayat standartlarını olumsuz etkiler. Bu yüzden OSB olan öğrencilere sosyal beceriler öğretilmelidir (Liu vd., 2015).

OSB'li öğrenciler, çoğunlukla sözel olmayan davranışları anlamlandırmakta ve yerine getirmekte zorluk yaşarlar. Sosyal etkileşimlere karşı istekli olmama, akranlarıyla etkili iletişim kuramama çoğu zaman görülen sosyal beceri problemlerindendir. Bu problemler, normal gelişim gösteren akranlar ile sosyal etkileşimlere girme, sosyal stratejileri uygulama, genellikle sosyal temaslardan kaçınma, beklenen sosyal kurallar ve beklentileri anlama ve takip edememe gibi önemli sorunlar ortaya koymaktadır (Cotugno, 2010). OSB'li öğrencilerde gözlenen sosyal beceri sınırlılıkları, sosyal olarak uygun görülmeyen problem davranışlar, stereotipik davranışlar ve günlük rutinlerde gözlenen diğer davranış sorunları, erken çocukluk yıllarından itibaren OSB'li öğrencilerin yaşam standartlarını olumsuz etkilemektedir. OSB'li öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla sosyal

becerileri sergilemekte güçlük yaşamaktadırlar. Ayrıca gelişimsel geriliği ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş akranları ile karşılaştırıldığında OSB'li öğrenciler, sosyal becerileri daha düşük düzeyde sergilemektedirler (Matson vd., 2009). Otizm spektrum bozukluğundan etkilenme düzeyi arttıkça, sosyal becerilerdeki yetersizlikler daha yoğun görülebilmektedir (Demir, 2009). OSB'li öğrencilerde gözlenen sosyal beceri yetersizlikleri, becerinin sergilenme biçimi olarak hem sözel sosyal beceriler (örn; yardım isteme), hem de sözel olmayan sosyal becerileri (örneğin; yönergelere uyma) sergilemekte görülmektedir. Her yaş ve cinsiyette olan OSB'li öğrencilerde gözlenebilmektedir (Bellini & Hopf, 2007).

OSB'li öğrenciler, duyusal işlem yapma özellikleri dünyayı nasıl algıladıkları ile ilgilidir. Duyusal işlem görme, işitme, duyma, koklama ve tatma yoluyla elde edilen duyusal uyaranların alınma, organize edilme ve yorumlanma yeterliliğidir (Dunn, 2002). OSB'li öğrencilerde duyusal işleme yetersizliği sıkça görülmektedir (Barenek vd., 2006). Normal gelişim gösteren akranlarına göre duyusal işleme yeteneklerinde belirgin sınırlılık ve farklılıklar vardır. Bu farklılıklar sıra dışı sergileme biçimi veya sergileme sınırlılıkları biçimlerinde gözlenmektedir. Erken çocukluk döneminden itibaren görsel parlak, ışıklı, hareketli nesnelere bakma/ izlemedeki aşırı duyarlılık, sıra dışı görsel duyusal özelliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Dunn, 2002). Bunun dışında bazı araştırmalarda canlı insana oranla videoda izlediği insanın yüzüne (Cardon & Wilcox, 2011) robota (Warren vd., 2015), veya 3D animasyon karakterine (Özdemir, Töret, Gürel Selimoğlu, Doğan & Karacan, 2014) daha yoğun odaklanma süresi ile baktıkları belirlenmiştir.

OSB'li öğrencilerdeki melodilerdeki tonları tipik gelişim gösteren akranlarıyla kıyaslandığında daha yüksek oranda ayırt etme, yüksek sese maruz kaldığında elleri ile kulaklarını kapatma, kalın tonda insan seslerini uzun süreler dinleme, konuşma seslerini ayırt etmede düşük duyarlılık işitsel duyu işleme özelliklerine örnektir. Aşırı sıcak veya aşırı soğuğu hissetmeme, parlak, şeritli, köşeli veya simetrik nesnelere dokunma eğilimleri (örn; otomobil gördüğünde marka amblemine dokunma isteği) dokunsal duyu işleme özelliklerini; katı besinleri çiğnememe, çok acı besinleri zorlanmadan yeme, yeşil renkli, yeşil renkli yiyecekleri yememe, tatma duyu işleme özellikleri; vücut ter kokusu yoğun olsa da farkında olmama, yakıt kokusunun fazlaca olduğu mekanlarda uzun süre kalma eğilimleri koklama duyu işleme özellikleri örneklerini içermektedir.

OSB'li öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında, kendi bilişsel süreçlerinin farkında olma, izleme, düzenleme ve denetleme olarak bilinen, üstbiliş (Flavell, 1979)

yeterlilikleri önemli rol oynamaktadır. Temel olarak OSB'li öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf özelliklerinin farkına varma, kendi davranışlarının farkındalığı, kendi davranışlarını takip etme ve kontrol gibi üstbilişsel strateji kullanımlarının düşük düzeyde olduğu ve desteğe ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Rock & Thead, 2007). Okul döneminde bulunan OSB'li öğrencilerin okuma- yazma becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla; okuma becerilerinde, sözcük okuma doğruluğunda yakın performans sergilerken, çözümleme becerilerinde güçlükleri bulunmaktadır. Yazma becerilerinde ise okunabilirlik başta olmak üzere doğru sözcük yazma düzeyleri, tipik gelişim gösteren akranlarıyla kıyaslandığında daha düşük düzeydedir. Okuduğunu anlama becerilerinde ise özellikle sosyal içerikli öykü türünde metinlerde öykü içerisinde yer verilen karakterler, mekanlar ve olaylar gibi bilgiler kendi içinde neden-sonuç, ilişkisi kurmayı gerektiren, okuduğunu anlama sorularına yanıt verme sınırlılıkları bulunmaktadır (Myles vd., 2003; Brown vd., 2013; Davidson & Weismer, 2014). Matematik becerilerinde ise okuma becerilerinde olduğu gibi küçük bir grubun normal gelişim gösteren akranlarıyla kıyaslandığında yüksek düzeyde performans gösterdiği bilinmesine karşın, dört işlem becerileri gibi aritmetik becerilerde sınırlılıkları bulunmaktadır (Williams vd., 2008).

OSB'li öğrencilerde gözlenen sosyal beceri sınırlılıkları, sosyal olarak uygun olmayan problem davranışlar, stereotipik davranışlar ve günlük rutinlerde gözlenen diğer davranış sorunları, erken çocukluk döneminden itibaren, OSB'li öğrencilerin günlük yaşam kaliteleri üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir. Sosyal ve duygusal gelişim, erken dönemde gelişmeye başlayan bir gelişim alanıdır. Sosyal beceriler ise sosyal olarak kabul görmüş edinilmiş davranışlardır (Gresham & Eliot, 1990). Sosyal becerilerde sergileme güçlükleri, sosyal beceriyi sergilemede tamamıyla yetersiz olma veya sosyal beceri repertuarında olmasına rağmen bağlama uygun olarak kendiliğinden sergileyememe olarak iki türde kategorize edilebilir (Gresham, 1986). OSB'li öğrenciler tipik gelişim göstermekte olan akranlarıyla karşılaştırıldığında sosyal becerileri sergilemekte güçlük yaşarlar (Matson vd., 2009). OSB'den etkilenme düzeyi arttıkça, sosyal becerilerindeki yetersizlikler daha yoğun görülmektedir (Demir, 2009).

OSB'li öğrencilerde gözlenen sosyal beceri yetersizliklerinin başında eğitim ortamlarında akranları ile iş birliği, yönergelere uyma, etkinliklere katılma, selamlaşma, kendini tanıtma, suçlanma veya alay edilme ile baş etme, yardım isteme gibi beceriler gelmektedir (Macintosh & Dissanayake, 2006). OSB'li öğrencilerde gözlenen sosyal beceri yetersizlikleri, becerinin sergilenme biçimi olarak hem sözel sosyal beceriler (örn; izin

isteme) hem de sözel olmayan sosyal becerileri (örneğin yönergelere uyma) sergilemekte görülmektedir. Her yaş ve cinsiyette olan OSB'li bireyde gözlenebilmektedir (Bellini & Hopf, 2007). Eğitime erken başlayan ve erken çocukluk döneminden itibaren sosyal beceri öğretimi uygulanmış olan OSB'li çocukların eğitime geç başlayan ve sosyal beceri öğretimi yapılmayan çocuklara oranla daha yüksek düzeyde sosyal beceriler sergiledikleri görülmüştür.

OSB'li bireylerde dil gelişiminin gelişimsel seyri hem de kullanım biçimi açılarından sorun yaşanılan alanlardan biridir (Landa, 2007). Dili anlama ve üretmede yaşanan sınırlılık normal gelişim gösteren akranlarına göre okul öncesi dönemden itibaren fark edilmektedir (Tager Flusberg vd., 2005). Dilin bağlama uygun kullanımı (Pragmatik) en fazla problemin yaşandığı alandır (Topbaş, 2007). Yaşından beklenen konuşma becerilerini kullanmakta güçlük çekme örneğin üç yaşında olduğu halde 'topu at' gibi iki kelimelik basit ifadeler kullanamaması, hiç konuşmama ya da uygun dil bilgisi yapılarını kullanmama yaşanan belli başlı problemlerdendir. OSB'li bireyler alıcı dil becerilerine oranla ifade edici dil becerilerinde daha yoğun güçlük yaşamaktadır (Seol vd., 2014). Konuşmak ve etkileşim kurmak yerine kendisi ile konuşan kişilerin söylediklerini tekrar edebilir, ilişkisiz zamanlarda daha önce duydukları bir cümleyi söyleyebilir, sadece kendinin anladığı diğer kişiler için bir anlamı olmayan kelimeleri tekrar edebilir.

Sosyal etkileşimin başlatılması ve sürdürülmesinde sözel olmayan sosyal iletişim becerilerindeki gelişimi de sözel sosyal iletişim becerileri kadar kıymetlidir. OSB'li öğrenciler tipik gelişen akranlarıyla kıyaslandığında sözel olmayan iletişim becerilerinin gelişimi önemli rol oynamakta vesosyal iletişim becerilerinin gelişiminde belirgin olarak sınırlılıklar bulunmaktadır. OSB'li öğrencilerin sınırlılık gözlenen sosyal iletişim becerilerinin başında, taklit (Ingersoll & Meyer, 2011), oyun (Fiese, 1990), ortak dikkat (Mundy vd., 1986) becerileri gelmektedir.

OSB'li öğrenciler, erken çocukluk döneminden süregelen taklit becerilerinde sınırlılığa sahip olduklarını düşünülmektedir (Rogers & Pennington, 1991). Taklit beceri sınırlılıklarının, OSB'li bireylerin aile, akran veya eğitimci gibi çevresinde bulunan yakın kişilerle olan sosyal etkileşimi başlatmaları ve sürdürmeleri üzerinde olumsuz etkileri gözlenmektedir. Sıra dışı göz kontağı kurma davranışları (hiç göz kontağı kuramama ya da çok sınırlı sürede göz kontağı kurma, gözlerini dikip hiç kaçırmadan bakma), ilişki düzeyini ayarlama sorunları (bir ortamda uygun olmayan şekilde diğerlerine çok yakın ya da uzak durmak), grup etkinliklerine katılmada isteksizlik, kendi duygu, düşünce ya da isteklerini

ifade etme sorunları, başkalarının etkileşime girme çabalarına tepkisizlik bu sınırlılıklara eşlik eder.

OSB'li bireyler, tipik gelişen bireylerle karşılaştırıldığında oyun becerilerinde ciddi düzeyde sınırlılığa sahiptir (Naber vd., 2008). Oyun becerilerinde gösterilen sınırlılıklar erken çocukluk döneminden beri normal gelişim gösteren bireylerden ayırt edilmesini sağlamaktadır (Ungerer & Sigman, 1981). OSB'li bireylerde, oyun becerisindeki sınırlılıkların nedenlerinden birkaçı olarak dil, taklit ve motor becerilerindeki gözlenen sınırlılıklarıdır. Oyun becerilerindeki sınırlılıklar diğer gelişim alanlarındaki sınırlılıkları ile bütüncül bakılmasını sağlayacaktır (Alak, 2014). OSB'li öğrencilerin günlük oyun etkileşimlerinde kendi başlarına oynamayı yeğledikleri ve oyun sürelerinin kısa olduklarını gözlemlemişlerdir (Töret vd., 2014). Senaryolu oyunları (evcilik, öğretmencilik, doktorculuk vb.), sembolik oyunları (bir nesneyi farklı bir nesne gibi kullanarak oynanan oyunlar örneğin; oklavayı at gibi kullanmak) oynamada yetersizlik olduğu görülmüştür.

OSB'li bireyler normal gelişim gösteren akranları ve gelişim geriliği gösteren akranlarına göre benzer türde ortak dikkat davranışları sergilemekle birlikte, bu davranışları daha düşük sıklıkla sergilemektedir. OSB'li bireylerin ortak dikkat özelliklerine bakıldığında başlatma ve yanıtlama becerilerinde sınırlılıklar gözlendiği, yanıtlamaya oranla başlatmada daha fazla sorun yaşadığı, erken dönemden erişkinliğe kadar her dönemde sınırlılıklar gözlendiği görülmüştür (Chiang vd., 2008). OSB'li bireylerin tipik gelişen akranlarıyla kıyaslandığında zorlandıkları ortak dikkat becerilerinin başında adı söylendiğinde bakma, etkileşim ortağının bakışını izleme\bakışı değiştirme, göz kontağı kurma, nesneyi gösterme, nesneyi işaret etme becerileri gelmektedir (Wimpory vd., 2000). OSB'li bireylerde gözlenen ortak dikkat becerileri sınırlılıklarının nedenleri arasında sosyal uyaranlara yönelik dikkat sorunları ve sosyal davranışları sergilemede içsel motivasyon eksiklikleri gösterilmektedir (Hurwitz & Watson, 2015). OSB'li bireylerde ortak dikkat sınırlılıkları tanı koyulma öncesinden itibaren gözlenmektedir (Zweigenbaum vd., 2005).

Yukarıda sıralanan özelliklere bakıldığı zaman OSB'li öğrencilerin zihinsel özelliklerinden bağımsız, kendilerine has sosyal beceri özellikleri bulunduğu görülmektedir (Tekin İftar, 2013). OSB'li çocuklarda sosyal beceri yetersizlikleri, çocukların belirli özelliklerinden kaynaklanmakta ve bu durum, tanı süreçlerinde önemli bir kriter oluşturmaktadır. Bu çocukların gösterdiği özellikler dikkate alındığında, sözlü iletişim becerileri, sözsüz iletişim becerileri, taklit ve ortak dikkat becerilerinde eksiklikler yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca OSB'li öğrencilerin göstermiş oldukları oyun becerilerindeki sınırlılıklarda, bu çocukların

sosyal etkileşimde bulunmaları veya sosyal ilişkiler kurma ve sürdürmeleri bakımından ciddi engellere sebep olur. Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) DSM-V ile birlikte OSB'li bireyler arasında, otizmden kaynaklı zorluklar sebebiyle ihtiyaç duyulan destek düzeyine bağlı olarak bir derecelendirme yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, "sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler" alanda varlığını sürdürürken, "dil ve toplumsal etkileşim alanları" ile "sosyal iletişim/etkileşim eksiklikleri" birleştirilmiştir. OSB için üç ölçütten üçünün; "sınırlayıcı ve yineleyeci ilgi, davranış ve etkinlikler" alanında kabul dilen dört ölçütten minimum ikisinin karşılanması gerektiği, "sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler" alanına "duyusal uyaranlara yönelik aşırı veya yetersiz tepki verme ve duyusal uyaranlara normalden fazla biçimlerde ilgilenme" ölçütünün eklenmesi uygun görülmüştür.

2.2. Sosyal Becerilerin Öğretiminin Önemi

Sosyal beceriler, OSB'li öğrencilerin sosyal etkileşim başlatma kapasitesi ve iş birliği, öz denetim, başkalarının ihtiyaçlarını anlama gibi becerileri kullanılmasıyla uygun davranışları sergileme yeteneğidir (Heiman & Margalit, 1998). Bu beceriler, hayatın farklı alanlarında başarılı olabilmek için kritik öneme sahiptir. Sosyal beceriler bir ortamda nelerin söyleneceği doğru kararların hangi yollarla alınacağı ve çeşitli durumlara nasıl uyum sağlanıp uygun davranılacağını saptamaya yardımcı olur (National Association of School Psychologist [NASP], 2002). Uygun sosyal becerilere sahip çocuklar, sorunlara daha esnek yaklaşabilmekte ve güvenli çözüm yolları bulabilmektedir. Sosyal beceriler bakımından yetkin olan çocukların bazı özelliklerine bakıldığında, rahatça arkadaş edinebildikleri, kendi haklarını koruyabildikleri, başkalarının haklarını gözetebildikleri, paylaşmayı öğrendikleri ve kolayca oyun arkadaşı bulabildikleri görülmektedir (Durualp & Aral, 2010).

Sosyal beceri yetersizliklerinin ileride oluşabilecek dışsallaştırma ve içselleştirme davranışları olarak kendini gösteren anti sosyal ve problem davranışlara yol açabileceği ifade edilmektedir (Clegg & Standen, 1991; Lane, 2003). Sınırlı sosyal becerileri olan veya mevcut becerilerini kullanamayan çocukların isteklerine ulaşmak için sosyal becerilere karşın türlü problem davranışlar sergileyebilecekleri belirtilmektedir (Sucuoğlu & Özokçu, 2005). Sosyal becerilerdeki yetersizlikleri ilerleyen yıllarda saldırgan veya suç eğilimli davranışların görülmesi ve iş hayatında uyum sorunlarına neden olmaktadır (Elksinin & Elkisnin, 1998; Lane, 1999). Dinleme becerisi zayıf olan, derste konuşmak için sırasını beklemeyen, söz hakkı almayan, yerinde uygun oturmayan, soru sormayan, arkadaşlarıyla iş birliği yapmayan, sorulara uygun yanıtlar vermeyen çocukların yeterli sayıda arkadaşı

olmayacağı, okulunda yalnız kalacakları ve ötekileştirilecekleri, ayrıca akademik becerilerinde de olumsuz olarak etkileneceği ifade edilmektedir (Miller vd., 2005). Okul performansıyla doğrudan ilişkili olan sosyal becerilerin yetersizliği, çocukların öğretim etkinliklerine katılımlarını zorlaştırarak akademik başarılarının düşmesine hatta okuldan atılmalarına sebep olacağı söylenebilir (Lane, 2003).

Özel gereksinimli bireyler, bedensel, zihinsel yahut işitsel gibi bir veya birden çok alandaki yaşadıkları sıkıntıları nedeniyle sosyal becerileri öğrenmede veya sergilemede zorlanmaktadır (Shafer, Engel & Neef, 1984). Bu nedenle özel gereksinimli bireyler genellikle uygun görülmeyen sosyal beceriler sergileyen ve bireyler arası etkileşimlerde akranlarına oranla daha az başarı gösteren çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Gressham, 1997). Yüz yüze iletişimde sınırlı düzeyde göz teması kuran özel gereksinimli çocuklar, akranlarıyla oyun oynarken çekingenlik gösterebilir ve karşılıklı konuşmayı başlatmada ya da sürdürme konusunda zorluk yaşayabilmektedir. Bu bireylerin bilişsel ve davranışsal sınırlılıkları, sosyal beceri sorunlarıyla karşılaşmalarına ve farklı ortamlarda ortama uygun davranmaya karar vermede zorlanmalarına sebep olmaktadır (Baker & Donelly, 2001).

Sosyal becerilerde yaşanılan sınırlılıklar, sıkça erken çocukluk döneminde görülmektedir. Buna bağlı olarak, çocuğun yaşının artmasıyla sergileyeceği sosyal beceriler de artmaktadır (Aslan & Şahin, 2015). Bu sebeplerden dolayı çocuklarda sosyal yeterliğin geliştirilmesi ve sosyal becerilerde görülen eksikliklerin giderilmesi ve gerekli sosyal becerilerin kazandırılması büyük önem arz etmektedir.

2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Sosyal Beceri Öğretimi

Sosyal beceri öğretimi, bireyin çevresinde yaşanan olaylara karşı daha uygun davranışlarda bulunmasını kolaylaştıran, sosyal etkileşim sürecinde olup bitenlerin farkına varmalarını sağlayan ve iletişim becerilerini kazanmalarına olanak sağlayan bir eğitimdir (Çakıl, 1998). Sosyal beceri öğretimi, çocukların kendilerini iyi ifade edebilme becerilerini sağlamak bununla birlikte duygusal ve sosyal problemleri çözerken gidilecek yolları belirlemek amacıyla kullanılır (Durualp, 2009).

Alanyazında sosyal beceri eğitiminin, OSB'li öğrencilerin akran ve çevresiyle ilişkilerinde problem yaşayan bireylerin sorunlarından sıyrılmak için sosyal becerileri kazandırmanın bir yöntemi olarak meydana çıktığı görülmektedir (Webster Stratton, 1999). Ladd ve Mize'a (1983) göre, kişiler uygun sosyal davranışların hangileri olduğunu bilmedikleri için bu

davranışları gösterememekte ve bu nedenle de sosyal beceri eğitimine ihtiyaç duymaktadırlar. Sosyal beceriler açısından yeterli olmayan çocuklar, ömürleri süresince akademik becerilerde, sosyal-duygusal ilişkilerinde, diğer bireylere karşı davranışlarında ve iş hayatında bazı sorunlar yaşayabilmektedir. Bu sorunları gidermek amacıyla çocukların çevrelerindeki sosyal yapıyla bütünleşebilmeleri için sosyal beceri seviyelerinin artırılması önem taşımaktadır (Avcıoğlu, 2003).

OSB'li öğrencilerin sosyal etkileşimlere girme, sosyal stratejileri kullanma ve sosyal bağımsızlık için önemli olan sosyal, güven ve beceri kazanma fırsatlarına sınırlar koyar. Bu nedenle OSB'li öğrencilerin bu sosyal becerileri geliştirmelerine katkı sağlayan öğretim yöntemleri ve programlarına ihtiyaçları vardır (Owens vd., 2008).

OSB'li öğrencilerin sosyal beceri öğretmemizin önemini göz önüne aldığımızda çeşitli nedenler öne çıkmaktadır. Bunlardan bazıları sosyal becerilerin sözel ve sözel olmayan becerileri kapsadığı için karmaşık beceriler olmalarıdır. OSB'li öğrencilerin sosyal etkileşim kurarken zorlanmaları, yaşam kalitelerini etkilemesi, zayıf ve yetersiz arkadaşlık ilişkileri, sosyal öz yeterliliğin gelişmemiş olması, fonksiyonel zorluklarla başa çıkma becerilerinin yetersizliği gibi nedenlerdir. OSB'li öğrencilerin yaşam boyunca sosyal beceri eğitimi, müdahale ve desteklerine ihtiyaç duymaları muhtemeldir (Mathai, 1993).

OSB'li öğrencilerin sosyal becerilerin gelişimi için bilimsel dayanaklı uygulamalar arasından akran aracılı uygulamalar, doğrudan öğretim, fırsat öğretimi, video ile model olma, sosyal öykü uygulamaları, bilgisayar destekli öğretim, akıllı telefon uygulamaları, temel tepki öğretimi, sosyal beceri öğretimi, kendini yönetme stratejileri, etkinlik temelli öğretim gibi birçok öğretim yöntemi ve tekniği vardır (Turhan, 2015). Bu araştırmada bu yöntemlerden fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Aşağıda bu yöntemlere dönük geniş açıklamalara yer verilmiştir.

2.4. Fırsat Öğretimi Yöntemi

Fırsat öğretimi, sosyo ekonomik düzey bakımından düşük düzeydeki ailelerin çocuklarının konuşma becerilerini geliştirmek, doğal dil kullanımını artırmak, edindikleri konuşma becerilerinin yeni durumlara genellemesini sağlamak ve çocuğun konuşma motivasyonunu artırmak için ortaya çıkmıştır (Horasan & Birkan, 2015; Rakap, 2017). Bu yöntem ilk başlarda okul öncesi dönemdeki küçük çocuklar üzerinde uygulanmış sonuçlar doğrultusunda her yaş grubunda verim sağlayacağı ortaya konmuştur. Fırsat öğretimi

düşünülenin aksine doğal yollarla meydana gelen fırsatların değerlendirildiği bir öğretim yöntemi değil uygulama biçimi dikkate alındığında öğretimin yapılandırılmış ve öğretmen merkezli etkinlikler, oyunlar veya rutinler sırasında çocukların ilgisi ve liderliği (tercihleri) gözlenerek gerçekleştirildiği görülmektedir (Fenske vd., 2001; McDuffiie, 2013).

Fırsat öğretimi, Hart ve Risley ikilisi tarafından 1968'de doğal öğretim yöntemleri arasında tanımlanmıştır. Fırsat öğretimi yöntemi temelini uygulamalı davranış analizinden (UDA) almaktadır. Yöntemde çocuğa uyaran verilmemekte, öğretim uygulamaları çocuğun etkileşim girişimi ile başlamakta, hedef davranış gerçekleştiğinde çocuğun tepkileri pekiştirilmektedir (Horasan & Birkan, 2011; McGee, Daly & Morrier, 1999). Fırsat öğretimi çocuk ve öğretmen arasındaki doğal ve yapılandırılmamış ortamdaki etkileşimin artırılmasını sağlayarak öğrencinin özellikle iletişim becerileri olmak üzere sosyal becerilerinin geliştirilmesi hedeflemektedir. Burada en önemli şey öğrencinin ilgisinin izlenmesidir. Bu bağlamda Hart ve Risley (1975), yetişkin ile çocuk etkileşimine bağlı ve doğal süreçlerde ortaya çıkan, çocuklara bir şeyler öğretmeyi amaçlayan ve çocuğun konuşma becerilerini destekleyen bir tür etkileşim biçimi olarak tanımlanmıştır.

Fırsat öğretimi, UDA ilkelerini kullanarak, çocuğun ilgi alanlarını ve doğal motivasyonunu değerlendirerek, çocuğun doğal ortamında yapılandırılmış öğrenme fırsatları sunan, iletişim becerilerini desteklemek amacıyla çevresel düzenlemelerin yapıldığı ve doğal etkileşim bağlamında art arda denemeler şeklinde yürütülen bir doğal öğretim yöntemi olarak görülmektedir. Fırsat öğretiminde öğretmen veya ebeveyn, hedef davranışları gerçekleştirmek için çocuğun yönlendirmesini takip eder. Öğretmen, çocuğun kendiliğinde ilgi duyduğu bir durumu izleyip, çocuğun yanıtlarını geliştirmek etmek için stratejiler kullanılır. Fırsat öğretim yöntemi, motivasyonu artırmak ve genelleme basamaklarını kolaylaştırmak için oluşturulmuştur. Doğal ortamdaki fırsatları en üst biçimde kullanmayı hedefler (Cho, 2014).

Fırsat öğretiminde kullanılabilecek bazı özel teknikler aşağıda sıralanmıştır (Fırat & Ergenekon, 2018):

1. Unutmuş gibi yapma: Fırsat öğretimi yönteminde kullanılan çevresel düzenlemelerden biri olan 'unutmuş gibi yapma' tekniğinde, öğretmen öğrencinin gerekli adımları bildiğinden emin olduğu durumlarda kendisinin yapması bekleneni unutmuş gibi yaparak problemi öğrencinin çözmesini beklemektedir. Örneğin, öğretmenin, boyama kağıtlarını verip boya kalemlerini unutmuş gibi yapması.

2. Ortama veya duruma yenilik katma: Burada ortama veya duruma farklılık sağlamak için öğretmen devamlı yapılmakta olan bir etkinliğe yeni bir uyaran ekler. Örneğin Ali babanın çiftliğine farklı hayvanlar eklemesi.
3. Görülebilir fakat ulaşılamaz duruma getirme: Çocukların iletişim başlatmasını sağlamak için hedef davranışa uygun olarak planlanan nesnelerin, yiyeceklerin çocuğun görebileceği yere konulup erişemeyeceği yerde olmasıdır. Öğretmenin öğrencinin sevdiği oyuncağı şeffaf kutuya koyup öğrencinin görebileceği ama erişemeyeceği yere koyması.
4. Beklentilerde değişiklik yaratma: Çocuk tarafından iyi bilinen ve gerçekleştirilen etkinlikte, öğretmen bir farklılık yaratır. Bu farklılıklar öğrenciye çoğu zaman komik gelebilir. Örneğin yazın öğretmenin eline çorap giymesi.
5. Parça parça verme: Öğrenci ve öğretmen etkinlik yaparken öğretmenin etkinlik yaparken tüm malzemeleri ortaya koymaması eksik parçaları öğrencinin fark edip istemek için iletişim kurmaya çalışmasının sağlanmasıdır. Öğretmenin makası masaya koyup el işi kağıtlarını masaya koymaması
6. Zor bir göreve karşı yardım isteme: Öğretmeninin öğrenciyi istediği nesne veya yiyeceğe ulaşması için yapamayacağı bir zorlukla baş başa bırakmasıdır. Örneğin oyuncak kutusunu açmak için öğretmenden yardım istemesi.
7. Erteleme ya da kesintiye uğratma: Öğretmen öğrencinin yaparken hoşlandığı etkinliği kesintiye uğratarak öğrenciden etkinliğin devamı için herhangi bir iletişimde bulunmasını beklemesidir. Örneğin öğrenci sevdiği etkinliği yaparken öğretmenin öğrenciyi teneffüse çıkarması.

2.5. Fırsat Öğretimi Yöntemi Gerçekleştirilirken Dikkat Edilmesi Gerekenler

Fırsat öğretimi uygularken, çocuğun ilgilendiği nesne ile hedef davranışları gerçekleştirmeye odaklanmak, çocuğun yönlendirmesini kabul edip anlık ilgilerini belirlemek öğretimde hedeflerimize ulaşmamızı kolaylaştırır. Çocuğun belirli zamanlarda motive olduğu materyalleri, eylemleri, nesneleri çocuğun gelişim seviyesine uygun olmalıdır. Çocukların nesneler üzerinde ilgisi kısa süreli olduğu için çocuğa yeni nesne öğretmek değil de zaten ilgilendiği nesne ile devam etmek daha etkili olabilir. Örneğin, yetişkinin amacı çocuğa renkleri öğretmek ise ve çocuk o sırada arabalarla oynuyorsa yetişkin arabalar üzerinden çalışma yapabilir (McGee vd., 1999).

Fırsat öğretimi sırasında, öğretim yapan kişinin çocuğun isteklerine dikkat etmesi, hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır istenen yanıtları daha çabuk almamızı sağlar. Öğretime başlamadan önce çocuğun ilgisini çekmek en önemlisidir. Öğretim anında en fazla verimin alınması için öğretimi yapacak kişiler, çocukla aynı boyda ve göz teması olmalı, çocuktan bir şey beklenildiği anlamasına yardımcı olunmalıdır. Rutinler dışında bir şeyler yapmak ve öğretimi yapan kişi öğrenci ile sırayla aynı oyuncağı oynamakta dikkatini artırır (McGee vd., 1999).

Fırsat öğretimi ile öğretim yaparken etkinlikleri çocuğun ilgi ve yönlendirmesi takip ettiği için, öğretimi yapacak kişi çevresel düzenlemeler üzerinde kontrol sahibi olmalıdır. Çocuk bir nesne veya etkinliğe erişim istiyorsa önce yetişkinin belirlediği düzenlemeden geçmesi gerekir. İstenilen bir nesne ya da etkinliğe çocuğun alamayacağı ama görebileceği bir yere koymak çocuğun talepte bulunması için fırsat yaratır. Küçük bir miktarda çocuğa vermek daha da çoğunu elde etmek için tekrar talepte bulunma olasılığını artırır. Çevrenin düzenlenmesi ve görsel, işitsel veya duyusal uyaranların miktarının ayarlanması çocuğun hedef davranışa ulaşmasını kolaylaştırır. Örneğin yetişkinin çocuğun oyun odasındaki oyuncakları şeffaf kutulara kategorilere ayırmış olarak koyması çocuğun oyuncaklara erişim sağlayabilmesi için yetişkinden yardım istemesini gerektirir. Yetişkin sadece bir kutu açarak ortamda fazladan materyal bulundurmaz ve çocuğun hedefe yönelik ilgisini artırır (Cebeci, 2015).

Fırsat öğretimi ile öğretim yapılırken öğretimi yapacak kişi etkileşimde bulunduktan sonra, çocuğun yanıtını beklemelidir. Bu bekleme çocuğun girişimde bulunmasına fırsat tanır. Öğretimi yapan kişi çocuğun yanıtını beklerken beklentili bir bakış, abartılı bir ifade veya beden dili kullanarak çocuğu yanıt vermeye teşvik edebilir. Öğretimi yapan kişi doğru cevaba model olabilir veya ek ipuçları sunabilir. Fırsat öğretimi yapan kişi, çocuğun ilgi duyduğu nesneler, aktiviteler ve eylemler hakkında kelimeler, ifadeler ve/veya jestler gösterir ve çocuğun taklit etmesi için beklentili bakışla durabilir. Bu çocuğun isteklerini elde edebilmek için söylemesi gerekeni ya da yapması gerekeni net olarak gösterir. Örneğin çocuk çikolata paketine ulaşmakta zorlanıyorsa, yetişkin çocuğun göz hizasına çömelir ve sorgulayıcı bir yüz ifadesi yapar. Çocuk bağımsız olarak talepte bulunmazsa yetişkin istenilen yanıta model olarak "çikolata" der. Çocuk daha sonra çikolata diyerek talepte bulunur.

Fırsat öğretiminde çocuklar öğrenilen sosyal becerilerin pekiştirilmesi için tekrarlara ihtiyaç duyarlar. Bu tekrarlar ilk olarak öğretimi yapılan sosyal becerinin öğretimi ardışık beceriler

gerektirebilir sonrasında bağımsızlığa teşvik etmek için gün boyunca dağıtılabilir. Çevresel düzenlemeler yapmak, küçük miktarlarda sunmak, oyun esnasında oyunu kesmek de çocuğun etkileşimi tekrarlayarak daha fazlasını talep etmesini sağlar (McGee vd., 1999).

Fırsat öğretiminde pekiştirme sadece çocuk istenilen yanıtı gösterdiğinde sunulmalıdır. Çocuğun istenilen yanıtı göstermek için çaba sarf etmesi de pekiştirilebilir. Fırsat öğretiminde öğrenme fırsatlarını düzenlerken dikkat edilmesi gereken son bir noktada çocuğun motivasyonu sürdürmektir. Çocuğun yönlendirmesini takip etmek, çocuğun ilgisini sağlar, ancak bazı görevleri daha az zorlayıcı hale getirerek zorluk seviyesini değiştirmek motivasyonu sürdürüp korur. Hem başarılı olup hem zorlanan bir çocuğun öğrenme sürecini devam ettirme oranı daha yüksek olur. Zor görevleri, nispeten kolay bileşenlerle karıştırmak, hayal kırıklıklarını sınırlar, daha fazla pekiştirme fırsatı yaratır ve başarılı etkileşimleri teşvik eder (Birkan, 2009).

2.6. Fırsat Öğretimi ile Öğretilebilecek Sosyal Beceriler

Fırsat öğretimi yöntemi ile OSB'li öğrencilere sözel olan ve olmayan sosyal becerilerin öğretimi yapılabilir. Charlop- Christy'nin (2008) yaptığı çalışmasında fırsat öğretimi yöntemi ile OSB'li öğrencilere öğretimi yapılabilecek bazı sosyal beceri örneklerine Tablo 1'de yer verilmiştir (Genç, 2013).

Tablo 1

Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretimi Yapılacak Sosyal Beceriler

Sözel sosyal beceriler	Sözel olmayan davranışlar	Kişisel beceriler	Karmaşık sosyal beceriler
Soru sorma	Göz teması kurma	Yemek yapma	Sıra alma
Selamlaşma	Bay- bay yapma	Alışveriş yapma becerileri	Paylaşım
Karşılıklı konuşma	Ortak dikkat	Toplumsal yaşam becerileri	Oyun becerileri
Talep etme	İsmine tepki verme	Öz bakım becerileri	Teşekkür etme
Etkileşimde bulunma	İtme	Mesleki beceriler	Anne\ baba, kardeş etkileşimi

2.7. Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Öğretim Sunmadan Önce Yapılması Gerekenler

Fırsat öğretimi yöntemi ile çalışmalara başlamadan önce çocuğa uygun olarak hedef davranışların belirlenmelidir. Hedef beceriye yönelik fırsat öğretimi uygulama planı

hazırlanmalı ve öğretim yapılacak ortam çocuğa ve hedef beceriye uygun olarak hazırlanmalıdır (Genç, 2013; Horasan Mısır & Birkan, 2015).

Hedef Davranış: Çocuğun mevcut davranış repertuarında olmayan, ön koşul becerilerinin hazır olduğu günlük hayatında kullanabileceği işlevsel bir iletişim becerisidir.

Önkoşul Beceriler: Çocuğun iletişimi başlatmak için uygun görülen ve hedef davranıştan daha düşük düzeyde olan gelişimsel becerilerdir.

Ortam ve Araçlar: Çocuğun hedef davranışları öğrenmesine yönelik ön koşul davranışların gerçekleştirilmesine ve hedef davranışların edinilmesine fırsat sunacak ortam ve araçlar hazırlanır. Çocuğun ilgi ve dikkatini çekecek biçimde etkinlikler, materyaller ve nesneler ortam düzenlemesi ile hedeflenen amaca göre şekillenir. Bu amaçla,

- Çocuğun ilgisini yönelteceği ve isteyeceği beklenen etkinlikler ve nesneler tercih edilebilir.
- Çocuğun görebileceği ama kendisinin erişemeyeceği yerlere nesneleri koyup çocuğun bu nesneleri elde etme davranışını sergilemesi beklenebilir.
- Çocuğa sevdiği yiyeceklerden daha az verilip yiyeceğe doyum sağlamaması ve daha fazla talep etme davranışında bulunması beklenebilir.
- Çocuğun etkinlikleri sırasında eksik parça verilip çocuğun talep etme davranışında bulunması beklenebilir (Etkinlik esnasında yapıştırıcı vermemek, eksik puzzle parçaları).
- Çocuğun etkinlik ortamında istemediği bir durumla karşılaşıp bu durumu aşmak için iletişim kurması beklenebilir (sevdiği bir etkinliği yaparken etkinliğe ara verilmesini sağlayarak çocuğun iletişim kurması beklenir.).

Fırsat öğretiminin son aşamasında, çocuğun istediği etkinliklerle nesnelere ulaşmasına izin verilerek doğal pekiştirme gerçekleştirilir (Birkan, 2009).

2.8. Fırsat Öğretim Yöntemi Basamakları

Fırsat öğretimi yöntemi ile çalışan farklı araştırmacılar birbirine benzerlikleri olsa da yöntemi farklı şekillerde basamaklandırmışlardır. Aşağıda farklı araştırmacıların farklı basamakları verilmiştir.

Hart ve Risley (1974); fırsat öğretimi yönteminin basamaklarını dört aşamada belirlemiştir. Basamaklar şöyledir;

1) Yetişkin, çocuğun hedef beceriyi sergilemesi (örneğin; oyuncak istediğini belli etmesi) çocuğun etkileşimi başlatması için 30 sn. bekler).

2) Yetişkin çocuğun hedef beceriyi sergilemesi için ipucu verir.
3) Yetişkin çocuğun hedef beceriyi sergilemesi için verdiği ipucunu üst düzey detaylandırır ve genişleterek sunar.
4) Yetişkin çocuğun hedef beceriyi sergilemesi için model olma ipucunu kullanır. Çocuk model olunan hedef beceriyi taklit edip sergilerse istediği nesneyi elde etmesine müsaade ederek doğal olarak pekiştirilir.

Warren ve Kaiser (1986); fırsat öğretimi yönteminin basamaklarını dört aşamada belirlemiştir. Basamaklar şöyledir;

1) Çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak ve yaşına uygun öğretim için hedef davranışı tanımlamak,
2) Çocuğun dikkatini ve ilgisine yönelik ortam oluşturmak,
3) Çocuğun ilgisinin toplandığı bir ortam oluşturduktan sonra, çocuğun ilgilendiği nesneyi, yiyeceği, oyuncağı saptamak ve iletişim girişimi başlatması beklenirken,
4) Çocuğun hedeflenen davranışları için doğal pekiştireçler sağlayacak girişimlerle ilgilenmesini sağlamak,
5) Hedef beceriyi üst düzey seviyeye çıkarmak için yetişkinin model olma ipucunu kullanması ve çevresel düzenlemeleri hedef becerinin gerçekleşmesi için yeniden oluşturması,
6) Çocuğun hedef beceriyi gerçekleştirdikten sonra pekiştirilmesi.

Fırsat öğretimi adımları alan yazında aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Allen & Cowan, 2008; Charlop Christy, 2008; Felton, 2022; Genç, 2013; Kırcaaali İftar, 2003; Kurt, 2008). Bu araştırmada bu basamaklara uygun olarak fırsat öğretimi yöntemi oturumları uygulanmıştır.

1. Çocuğu izleyin ve dinleyin: Birinci adım öğretmen veya yetişkin, çocuğun herhangi bir nesneye, oyuncağa veya etkinliğe yönelik ilgisini gösteren sesler, kelimeler, jestler ve bakışlarını dikkatle izlemeli ve dinlemelidir. Çocuk bir şeyle ilgilenmeye başladığında ve öğretmen veya yetişkin bunun farkında olduğu duruma başlatma adı verilir. Örneğin, çocuğun bir oyuncak veya kitaba uzanması ya da başka biriyle iletişim kurma çabası bir başlatma davranışıdır. Çocuğun başlatma davranışlarını farkında olmak istendik yanıtları (hedef davranışları) sunmak için çok önemli bir yer tutar. Bu süreçte çocuğa daha fazla destek olmak için, çevresine amacına uygun, hedef davranışlara yönelik materyaller yerleştirilebilir. Bu aşamada çocuğun gösterdiği iletişimsel davranış ve girişimler daha önceden hedef davranışın gerçekleşmesine yönelik belirlenmiş ön koşul niteliğinde davranışlardır.

2. Çocuğunuzla etkileşime girin: İkinci adım çocuğunuz iletişim kurmaya başladıktan sonra bu iletişimi geliştirmek için çocuğu motive edin. Çocuğunuza sorular sormak, daha fazla ve farklı kelimeler kullanmasını talep etmek veya hedefe uygun davranışları sergilemesi için yönlendirmek de örnekler arasında sayılabilir. Çocuğun iletişim girişimini onayladıktan sonra öğretmen veya yetişkin jestlerle, işaretlerle, sorularla veya hedef davranışa model olarak, çocuktan daha ileri seviye bir iletişimsel davranış beklediğini gösterir. Örneğin çocuk bir arabanın adını söylediyse yetişkin veya öğretmen nerede gördün?, "kırmızı araba", "masanın üzerinde kırmızı araba" gibi ifadeler kullanarak iletişimi daha ileri bir aşamaya getirir.
3. Bekleyin: Üçüncü adım çocuğun tepki vermesi için çocuğa gerekli zamanın tanınmasıdır. Çocuğun beklenen davranışı göstermesi, hareket etmesi veya cevap verme fırsatı sunulmalıdır. Çocuğun istendik doğru tepkiyi göstermesi için 3-5 sn. beklenmelidir.
5. Çocuk doğru tepki gösterdiğinde pekiştirin, yanlış tepki gösterdiğinde ya da tepkide bulunmazsa ipucunu tekrar sunun: Dördüncü adım çocuk kendinden istenen doğru tepkiyi ya da hedef davranışı yerine getirirse çocuk sözel olarak onaylanır ardından istediği nesneye ulaşarak pekiştirilir. Çocuk ödül nesnesi ile birkaç dakika oynadıktan sonra nesne çocuktan alınır ve yeni bir denemeye geçilir. Eğer çocuk tepki vermez veya yanlış tepki verirse, çocuğa fiziksel yardım, sözel ipucu, model olma, jest ve işaretlere ipucu verilerek çocuğun doğru davranışı sergilemesi sağlanır. Fırsat öğretimi denemeleri yapılırken çocuğa fazladan ipucu verilmemelidir.
6. Onaylamak ve başka bir denemeye geçmek: Fırsat öğretimi yönteminin son adımında, çocuğu onaylamak, çocuğa güven vermek, çocuğu övmek ve pekiştirmektir. Fırsat öğretimi çalışmalarında doğru tepkiler, çocukların öz ilgi ve isteklerinden faydalanılarak pekiştirildiği için çocuğun çalışmalardan memnun kalması istekle yapıyor olması önemlidir. Öğretim çalışmaları çocuğun sıkıldığını, ilgisinin dağıldığını, etkinlikten hoşlanmadığında son verilmelidir.

2.9. OSB'li Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerini Geliştirmelerine Yönelik Fırsat Öğretim Yöntemi ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Mısır Horasan (2011) çalışmasında, OSB'li çocuklarda sanatın ve serbest zaman etkinliklerinin, akademik becerileri ve sözel olarak kaybolan nesneleri talep etme becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkili olup olmadığı incelemiştir. Çalışmada ayrıca sözel talep etme becerisinin sürdürülebilme ve genellemeye etkisi de araştırmak

amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında OSB tanısı almış olan, minimum bir sözcük kullanarak nesne talep etme ya da etkinlik isteyebilme, model olunması durumunda üç dört sözcüklü cümleleri tekrar edebilme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarında (BEP) serbest zaman etkinlikleri, akademik beceriler ve sanatla ilgili yılık hedeflere sahip olan üç erkek öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni ise sözel olarak kaybolan nesneleri talep etme becerisidir (..... nerede? Sorusunu her üç öğrenci içinde gün içinde akademik becerilerde, sanat ve serbest zaman etkinliklerinde talep etmesi). Çalışmanın bağımsız değişkeni, sözel olarak kaybolan nesneleri talep etme becerisinin eğitmenler aracılığıyla fırsat öğretimi yöntemiyle uygulanmaktır. Çalışmanın bulguları, fırsat öğretiminin OSB'li öğrencilerin kaybolan nesneleri sözel olarak talep etme becerisinin öğretiminde ve edindikleri becerilerin sürdürülmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Ancak, katılımcılardan yalnız biri edindiği becerileri farklı ortam, araç-gereçler ve kişilere genellerken, diğer iki katılımcı bu becerideki hedeflenen ölçütü yansıtamamıştır. Sosyal geçerliliği belirlemek amacıyla okuldaki öğretmenlerinin ve ailelerin fırsat öğretimi kullanması kaybolan nesneleri sözel olarak talep etme becerilerinin öğretimi hakkındaki görüşleri alındığında, öğretmenler ve aileler olumlu görüş bildirmiştir. Aileler ve öğretmenler, bahsi geçen bu becerinin kazanılmasıyla katılımcıların problem davranışlarında bir azalma yaşanacağını belirtmişlerdir.

Cebeci (2015) çalışmasında, yardımcı personel aracılığıyla OSB'li okul öncesi çocuklara işlevine uygun iletişim becerilerinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin kullanılmasının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, dikkati minimum 5 dakika bir etkinliğe yöneltebilme, tek sözcükten oluşmuş basit düzeydeki sözel ve işitsel yönergelere uyabilme, işitsel ve görsel algılama, okula %90 oranında devam, sözel ve fiziksel taklit yapabilme, ihtiyaçlarını sözel olmayan yöntemlerle (yetişkinin elini istediği nesneye uzandırarak yönlendirme, işaret etme) ifade edebilme becerilerine sahip bir kız ve üç erkek toplam dört öğrenci katılmıştır. Araştırmada, tek denekli modellerden yoklama denemeli beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni, OSB'li okul öncesi öğrencilerin iletişim başlatma becerilerini fırsat öğretimi yöntemiyle öğrenmeleridir. Bu beceriler, çocukların görüş alanında olan fakat ulaşamadığı bir nesneye ulaşmak için ve yardım istediğinde "al, aç, gel, ver, getir, çıkar, bırak, çek, tut" gibi sözcüklerini kullanma olarak belirtilmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkeni, OSB'li çocuklara yardımcı personel vasıtasıyla iletişim becerilerini kazandırmak amacıyla uygulanan öğretim programıdır. Yardımcı personel vasıtasıyla fırsat öğretimi kullanarak

okul öncesi düzeyindeki OSB olan çocuklara işlevsel iletişim becerilerinin öğretildiği, bu becerilerin uygulama sonlandırıldıktan sonra dahi korunduğu ve farklı ortamlar, kişiler ve materyallere genellendiği bulgular arasında yer almaktadır. Ayrıca, öğretmen ve annelerle gerçekleştirilmiş görüşmelerden edinilen bulgular, öğretmen ve annelerin fırsat öğretimi sürecine yönelik olumlu görüşler bildirdiğini göstermektedir.

İnce (2019) çalışmasında, OSB'li öğrencilerin fırsat öğretiminin sözel olarak yardım talep etme becerisinin kazandırılması, kalıcılığı ve genellemesi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu etkileri değerlendirmek amacıyla fırsat öğretimi, seçmeli etkinlik çizelgesinden elde edilen ve çevresel düzenlemeler sonucunda oluşan doğal durumlarda uygulanmıştır. Seçmeli etkinlik çizelgesi takip etme, minimum üç sözcükten oluşmuş cümleyi taklit etme, tek basamaklı yönergeyi takip etme, yardıma gereksinimi olduğunda yetişkinin ilgisini çekme, minimum yedi -sekiz dakika etkinlikle ilgili olma, öğretimi yapılacak çalışmayla alakalı olarak öncesinde eğitim almamak ön koşullarına sahip üç – altı yaş arasında üç erkek çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkeni yardım talep etme becerisi (..... yardım eder misin?) bağımsız değişken ise, uygulamacı tarafından gerçekleştirilen fırsat öğretimi yöntemidir. Bulgular, çalışmaya katılan çocuklarda fırsat öğretimiyle sözel olarak yardım talep etme becerisini kazandıklarını ve bu beceriyi farklı materyallere, kişilere ve ortamlara genellediklerini göstermektedir. Ayrıca, bu öğrencilerin sözel yardım talep etme becerilerini üçüncü, beşinci ve yedinci haftalarda dahi sürdürdükleri ve seçmeli etkinlik çizelgesi aracılığıyla elde edilen öğretim fırsatlarının, çevresel düzenlemeler sonucunda oluşmuş tepki fırsatlarına oranla daha fazla olduğu belirtilmiştir. Ebeveyn görüşlerine göre, sözel yardım talep etme becerisinin ve fırsat öğretiminin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini gün yüzüne çıkarmaktadır.

Okatan (2019) çalışmasında, kaynaştırma eğitimine devam eden OSB'li çocuklara selam alıp-verme, oyuna katılmaya teklif ve paylaşma sosyal becerilerinin edindirilmesinde fırsat öğretimi yönteminin etkililiğini tespit etmek ve çocukların edindikleri sosyal becerileri sürdürmeleri, farklı ortam ve şahısların varlığında da beceriyi ortaya koyabilmelerini amaçlanmıştır. Dinleme becerisine sahip olma, verilen yönergeyi takip etme, minimum üç sözcükle ifade edebilme becerisine sahip olma, etkinliğe dikkatini yönlendirme ve devam ettirme, bekleme becerisine sahip olma, daha önce sosyal beceri eğitimi almamış olma koşullarına sahip yaşları yedi-sekiz arasında değişkenlik gösteren üç öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkeni kaynaştırma düzeyinde eğitim alan OSB'li öğrencilerin selam alıp-verme, oyuna katılmaya teklif ve paylaşma becerilerinin

edinme, sürdürme ve genelleme düzeyidir. Bağımsız değişkeni ise uygulamacının kullandığı fırsat öğretimidir. Bulgular, fırsat öğretimi yönteminin üç öğrenci üzerinde dahi paylaşma, selamlaşma ve oyuna katılmaya teklif becerilerini öğretmede ve bu becerilerin birinci, ikinci ve dördüncü hafta sonra da sürdürülmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Sosyal kabul düzeyleri incelendiğinde, OSB'li öğrencilerin sosyal beceriler kazandıktan sonra tipik gelişim gösteren akranlarının sosyal kabul düzeylerinde önemli bir artış gözlemlenmiştir. Sosyal geçerlik sonuçlarına göre, anneler ve öğretmenler OSB'li öğrencilerin bu çalışmaya katılmaları için memnun olduklarını, fırsat öğretimi yöntemi ile öğrencilerin paylaşma, selamlaşma ve oyuna katılmaya teklif becerilerini öğrendiklerini ve bu becerileri günlük yaşamda kullanabildiklerini dile getirmiştir.

2.10. OSB'li Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerini Geliştirmelerine Yönelik Fırsat Öğretim Yöntemi ile İlgili Uluslararası Alan Yazında Yapılan Araştırmalar

MacDuff ve arkadaşları (1988) çalışmalarında, bir üniversite öğrencisine ve iki terapiste araştırmacılar tarafından hazırlanan fırsat öğretimi yönteminin uygulama süreci eğitimi verilmiştir. Eğitimin ardından, aile tipi kalabalık evlerde yaşamakta olan, yaşları 9-14 arasında değişkenlik gösteren beş OSB'li çocuğa iletişim becerilerinin öğretiminin etkililiği araştırması yapılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni, gönüllü katılımcıların iletişim becerilerini öğrenme düzeyi; bağımsız değişkeniyse uygulanması planlanan fırsat öğretimi yöntemidir. Araştırmanın yöntemi olarak katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi düzeni seçilmiştir. Eğitim programının içeriği; fırsat öğretiminin tanımlamaları, fırsat öğretimi oturumlarına dair yazılı örnekler ve eğitimcilerin hazırladığı fırsat öğretimi formatlarıdır. Araştırmanın sonuçları, bu yöntemin eğitimcilerle zamandan ve ekonomiden tasarruf sağladığını, çocukların iletişim ve etkileşimlerini artırdığını, ayrıca çocukların öğrendikleri iletişim becerilerinde genelleme yapabildiklerini göstermiştir.

Miranda-Linne ve Melin (1992) çalışmalarında, yaşları 10-12 olan iki OSB'li çocuk araştırmaya dahili sağlanmıştır. Her iki çocukta da dil, sosyal davranış, akademik beceriler ve oyun davranışlarında sınırlılıklar olduğu gözlenmiştir. Çalışma esnasında, her iki çocuğa görme, el yazısı, sayı sayma ve sözlü kabul ile ifade dili becerileri konularında bireyselleştirilmiş eğitim verilmiş, bunula beraber fırsat öğretimi ve bunun yanında ayrık denemelerle öğretim yöntemleri kullanılarak, iki OSB'li çocuğa iki sıfatın anlamlı kullanımı öğretilmiş ve bu sıfatlar, tercih ettikleri oyuncaklarını ve yiyecek maddelerini tanımlamak için kullanılmıştır. Öğretim oturumları sınıf ortamında gerçekleştirilmiş ve genelleme

sağlanmıştır. Doğal öğretim süreçlerinin, OSB'li çocuklarla birlikte tipik gelişen çocuklar için ilerleyen süreçlerdeki dil gelişimi programlarına dahil edilmesi önerileri sunulmuştur. Çalışma sonucunda ayrık denemeli öğretimin daha etkili olduğu ve hızlı edinim sağlandığı aynı zamanda başlangıçta daha fazla genelleme ve daha iyi edinim sağladığını göstermiştir. Fırsat öğretimininse daha yüksek düzeyde genelleme, eşit kalıcılık, eşit veya daha fazla kendiliğinden spontane kullanım ile sonuçlanmıştır. OSB olan çocukların fırsat öğretimi yöntemi ile daha uzun sürede öğrenmesine rağmen beceri bir kez edindiklerinde daha kalıcı olacağını göstermektedir. Fırsat öğretimi yönteminin gelecekte dil programlarında yaygınlaştırılması önerilmiştir.

McGee ve arkadaşları (1999) çalışmalarında, OSB'li küçük çocuklara bir erken müdahale programı geliştirmiştir. Fırsat öğretimi süreçlerini kullanarak hazırlanan bu program, çocukların kendi evlerinde ve çocuk bakım merkezlerinde kullanılabilecek şekilde tasarlanmıştır. Araştırmada, 28 OSB'li çocukla çalışılmıştır. Programın amacı, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukların doğal ortamlarında ortaya çıkan sosyal ve iletişim fırsatlarını öğretime dönüştürerek çocukların öğrenme süreçlerini hızlandırmaktır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, fırsat öğretimi süreciyle hazırlanan erken müdahale programıdır; bağımlı değişkeni ise OSB'li bireylerin sosyal ve iletişim becerilerindeki ilerlemedir. Araştırmanın bulgularında, fırsat öğretimi süreçleri kullanılarak geliştirilen erken müdahale programı, OSB'li çocukların sosyal tepkilerini ve iletişim çıktılarını artırdığı bulunmuştur.

Charlop-Christy ve Carpenter'in (2000) çalışmalarında, OSB'li bireylerin kendiliğinden konuşma becerilerini artırmayı hedeflemişlerdir. Bunu başarmak için ebeveynlere fırsat öğretimi, uyarlanmış fırsat öğretimi ve ayrık denemelerle öğretim yöntemleri hakkında eğitim verilmiştir. Çalışmaya dahil edilen OSB'li bireylerin yaşları sırasıyla 74 ay, 116 ay ve 47 aydır; ancak gelişimsel özellikleri takvim yaşlarından daha geride olarak ölçülmüştür. Araştırmanın bağımlı değişkeni, OSB'li bireylerin kendiliğinden konuşma becerileridir; bağımsız değişkenleri ise fırsat öğretimi, uyarlanmış fırsat öğretimi ve ayrık denemelerle öğretim yöntemleridir. Çalışmaya katılan ebeveynler, fırsat öğretimi konusunda eğitim aldıkları için uygulayıcı olarak isimlendirilmiştir. Geleneksel fırsat öğretimi yöntemine göre öğretim sıklığı açısından farklılık gösteren uyarlanmış fırsat öğretimi, bu farklılığa sahiptir.

Geleneksel fırsat öğretimi yönteminde gün içinde oluşan fırsatlardan sadece biri kullanılırken, uyarlanmış fırsat öğretimi yönteminde bu fırsatlardan ikisi değerlendirilerek öğretim yapılmaktadır. Araştırmada kullanılan desen, tek denekli araştırma desenlerinden kabul edilen katılımcılar arası çoklu başlama desenidir. Araştırmanın sonuçlarına göre,

çocuklardan biri geleneksel fırsat öğretimi yöntemi ile kendiliğinden konuşma becerilerini %70 oranında artırdığı görülmüştür. İki çocuğun, ayrık denemelerle öğretim yöntemi kullanılarak belirlenen ölçüte ulaştığı görülmüştür. Üç çocuk ise yalnızca uyarlanmış fırsat öğretimi yöntemiyle bu ölçüte ulaşmıştır. Taklit becerilerinde gözlenen artış, kendiliğinden konuşma becerilerinde bir gelişmeye ve yanlış cevap yüzdesinde ise azalmaya yol açmıştır. Araştırma sonuçları, uyarlanmış fırsat öğretimi yönteminin, çocukların kendiliğinden konuşma becerilerini geliştirmede diğer yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu yöntem hem yeni becerilerin kazanılmasında hem de farklı durumlara aktarılmasında (genelleme) daha başarılıdır.

Rittenhouse (2014) çalışmasında, fırsat öğretimi süreçleri kullanılarak hazırlanan bir eğitim paketi, dört eğitmen tarafından uygulanmış ve OSB'li bireylerin belirli sosyal girişimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu sosyal girişimler arasında "lütfen deme", istediği bir nesnenin yerini sorma ve istediği bir nesneyi açıkça talep etme bulunmaktadır. Eğitmenler, fırsat öğretimi süreçleri konusunda eğitim almışlardır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, OSB'li dört çocuğun sosyal iletişim becerilerindeki ilerlemeyi; bağımsız değişkeni ise eğitmenler tarafından uygulanan fırsat öğretimi süreçlerinin kullanılmasıyla hazırlanan eğitim programıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre, OSB'li bireylerin sosyal iletişim girişimlerinde bir artış gözlemlenmiş ve bu çocukların edindikleri becerileri genelleyebildiklerini ortaya koymuştur.

Robinson (2018) araştırmasında amacı insan davranışlarıyla talep etme davranışının kazandırılmasına ilişkin fırsat öğretim sürecini değerlendirmektedir. Çalışmada 10 yaşında iki OSB'li çocuk yer almıştır. Yeni ortamlar ve öğelerle alakalı öğrenilmiş becerilerin geliştirilmesi bazı öğrenciler için zor olabilir. Temel bulgular, onay formlarına geri dönüt veren katılımcılardan toplanmış ve iletişimin kendi kendine başlatamayan veya yanlış anlaşılan, ayrıca farklı bir dil kullanma becerisi gibi nedenlerle eğitim ihtiyacı olan üç öğrenci belirlenmiştir. Bahsi geçen üç öğrenciden biri, tutarsız katılımı nedeniyle çalışmaya yalnızca iki katılımcı ile devam edilmiştir. İlk katılımcı OSB teşhisini dört yaşındayken almış ve alıcı ile ifade edici becerilerde belirgin gecikmeler gözlemlenmiştir. Gelişmiş konuşma becerileri genellikle anlaşılmayan uzun şarkı dizeleri şeklinde olmuştur. İkinci katılımcıya ise yedi yaşındayken OSB tanısı konulmuş ve konuşma dil bozukluğu olarak gelişimsel gerilik belirtilmiştir. İletişim yolları olarak ses veya çığlık kullanımı gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, eğitmenlerin fırsat öğretimi aşamasında zengin bir ortam oluşturarak öğrencinin iletişimi başlatmasını beklediklerini ve fırsat öğretiminin etkin

bir biçimde kullanıldığını gözler önüne sermiştir. Çevrenin özellikle, daha önce belirlenmiş tercih edilen öğelerin yanında benzer özelliklere (örneğin: ses, his, doku, tat) sahip ve doğal ortamı temsil eden bir ortam olması önemli bir nokta olarak vurgulanmıştır.

Neely ve diğerleri (2020) araştırmasında amacı, Fırsat öğretimi konusunda çalışma yapmak isteyen girişimcilere rehberlik edebilmek amacıyla uzaktan koçluk yönteminin kullanımı öğretilmiştir. Araştırmaya, yaşları 24-33 arasında değişkenlik gösteren beş yetişkin ve OSB'li iki çocuk katılmıştır. Eğitim paketinin içeriği, sözlü ve yazılı yönergelerle video geri bildirim/video konferanslarından oluşmaktadır. Katılımcılardan biri Amerika Birleşik Devletleri'nden, diğerleri ise Japonya'dan katılmıştır. Kıtalararası uzaktan koçluk yoluyla, yeterli hizmet alamayan ülkelere fırsat öğretiminin yayılabilmesi hedeflenmiştir Araştırmada, uzaktan koçluk aracılığıyla uzmanlara çocuklar için fırsat öğretimini kullanmayı öğretmek amaçlanmıştır. Koçluk oturumları aracılığıyla çocukların isteklerini ifade etmelerine yönelik seanslar planlanmış ve altı oturum sonrasında hedeflere ulaşılmıştır. Hem koçlar hem de katılımcı çocuklar için 2-4 hafta sonrasında izleme oturumları planlanarak davranışların kalıcılığı test edilmiştir. Araştırmanın bulgularına baktığımızda yetersiz hizmet alan ülkelere OSB iletişim müdahalesini yaygınlaştırmak için kıtalararası tele-sağlık kullanımını destekleyen sınırlı alanyazın tabanına katkıda bulunmaktadır. Bu araştırmadaki müdahalecilerin hepsi, kıyasla kısa bir zaman diliminde, teşvik edici öğretim uygulamalarını geliştirip uygulamıştır. Kültürel bir aracının koç olarak kullanılması da müdahalelerin kültürler ve diller arasında aktarımını kolaylaştırmak için uygun bir çözüm olabileceği bulunmuştur.

Gobadze (2022) çalışmasında, OSB'li çocuklara sosyal beceri öğretiminde (teşekkür etme, yardım etme, izin isteme) fırsat öğretimi yönteminin etkililiğini Gürcistan ülkesinde sınanmıştır. Çalışmasında aynı zamanda fırsat öğretimi yönteminin genelleme ve sürdürebilirlik durumuna bakılmıştır. Sözel yönergeleri yerine getirebilme, nesnelere uzanabilme, nesneleri parmakla gösterebilme, sözcükleri taklit edebilme, OSB tanısı almış olmak, 60-84 aylık aralığında olmak koşullarını sağlayan üç öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkeni çocuklara öğretilecek olan teşekkür etme, yardım etme ve izin istemedir. Bağımsız değişkeni ise çalışmada kullanılan fırsat öğretimi yöntemidir. Çalışmanın bulgularında fırsat öğretiminin OSB'li olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde başarılı olduğu çocukların öğrendikleri sosyal becerileri sürdürebildiklerini ortaya koymuştur.

Tablo 2

Fırsat Öğretimi Yöntemi ile Gerçekleştirilen Araştırmalar

Araştırmacı	Araştırma Modeli	Katılımcılar	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	SG	K	E	G
Mısır Horasan (2011)	Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli	OSB'li 3 erkek 4-6 yaş	Kaybolan nesnelerini sözel talep etme becerisi	Fırsat Öğretimi Yöntemi	+	+	+	-
Cebeci (2015)	Yoklama denemeli beceriler arası çoklu yoklama modeli	OSB'li 1 kız 3 erkek 4-6 yaş	İletişim başlatma becerisi	Fırsat Öğretimi Yöntemi	+	+	+	+
İnce (2019)	Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli	OSB'li 3 Erkek 7-9 yaş	Yardım talep etme becerisi	Fırsat Öğretimi Yöntemi	+	+	+	+
Okatan (2019)	Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli	OSB'li 3 erkek 7- 8 yaş	Selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme becerileri	Fırsat Öğretimi Yöntemi	+	+	+	+
MacDuff, Krantz, MacDuff ve McClannahan (1985)	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	OSB'li 5 erkek 1-3 yaş	İletişim becerileri	Fırsat Öğretimi Yöntemi	+	+	+	+
Miranda-Linne ve Melin (1992)	Davranışlar arası çoklu başlama modeli	OSB'li 2 erkek 10-12 yaş	Sıfatların anlamlı kullanımı	Fırsat Öğretimi Yöntemi Ayrık denemelerle öğretim Yöntemi	+	+	+	+
McGee, Morrier ve Daly (1999)	Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli	OSB'li 28 çocuk 4-6 yaş	Sosyal ve iletişim becerileri	Fırsat Öğretimi Yöntemi	+	+	+	+
Charlop-Christy ve Carpenter (2000)	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	OSB'li 3 erkek 6-9 yaş	Kendiliğinden konuşma becerileri	Fırsat Öğretimi Yöntemi Ayrık denemelerle öğretim Yöntemi	+	+	+	+
Rittenhouse (2014)	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	OSB 4 erkek 6-9 yaş	Sosyal iletişim becerileri	Fırsat öğretimi Yöntemi	+	+	+	+
Robinson (2018)	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	OSB'li 2 erkek 10 yaş	Sosyal beceri ve talep etme becerileri	Fırsat öğretimi Yöntemi	+	+	+	+
Neely ve diğerleri (2020)	Eğitim paketi Yazılı ve sözlü yönergeler Video konferans	2 OSB'li çocuk 24-33 yaş arasında yaşları değişen 5 yetişkin	Fırsat öğretiminin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi	Fırsat Öğretimi Yöntemi	+	+	+	+
Gobadze (2022)	Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	OSB'li 10-12 yaş 1 kız 2 erkek	Sosyal beceri	Fırsat Öğretimi Yöntemi	+	+	+	+

SG: Sosyal Geçerlilik, K: Kalıcılık, E: Etkililik, G: Genelleme

2.11. Doğrudan Öğretim Yöntemi

Doğrudan öğretim yöntemi, matematik, okuma yazma, sosyal bilgiler, hayat bilgisi ve fen bilgisi gibi akademik becerilerin ve sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan etkililiği araştırmalarla kanıtlanmış bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmektedir. İyi planlanmış ve net tanımlanmış öğretim amaçlarını içeren doğrudan öğretim yöntemi, ulusal ve uluslararası alan yazında önemli bir yer tutar. (Dağseven Emecen, 2022). Doğrudan öğretim yönteminin oluşturulmasındaki amaçlarından biri de her çocuğun uygun yöntem ve teknikle öğrenebileceği (Kozloff vd., 2001) yani bir öğrenci öğrenemiyorsa, bu durum öğretmenin etkili bir şekilde öğretimi yapamıyor olmasından kaynaklanıyor felsefesinden almaktadır.

Amaçlarından bir diğeri hazırlanan öğretimlerin öğrenciye eksiksiz ve hatasız öğrenme süreçleri sağlayacak şekilde planlaması gerektiği böylelikle en üst düzeyde verim sağlayacağı fikri yer almaktadır (Watkins, 1995). Doğrudan öğretim yöntemi ile öğretim organize edilerek, öğrencilerin yeni öğretilen konuları öğrenirler akıllarında tutarlar ve genellerler (Carnine vd., 1990; Dağseven Emecen, 2008; Güzel Özmen, 2012). Doğrudan öğretim yöntemi kısa, net ve sıralı yönergeler, anında pekiştirme ve hata düzeltme prosedürlerini içeren davranışsal ilkeleri birleştirerek öğrenme sonuçlarını geliştiren ampirik temelli bir öğretim yöntemidir (Shillingsburg, 2015).

Doğrudan öğretim terim adıyla ilk duyduğumuzda düz anlatım yöntemi gibi kulağa gelse de öğretim esnasında kullanılan materyaller ve öğrencilerin aktif rolü ile düz anlatımdan oldukça farklıdır. Doğrudan öğretim yöntemi davranışçılık kuramına dayanan ve özellikle özel gereksinimli çocuklara çeşitli becerilerin öğretiminde sıklıkla tercih edilen yöntemlerdendir. Bu yöntemde öğretmen yönlendirmesi ile öğrencinin yanıt vermesi beklenir ve ardından öğrenci pekiştirme ve geri dönütler sağlanır (What Works Clearinghouse [WWC], 2007). Diğer bir deyişle öğrencilerin temel becerilerde ustalaşmasını sağlamaktır (Tarver, 1999). Araştırmalar, müfredatın özel gereksinimli öğrenciler dahil, çeşitli öğrenci grupları için etkili olduğunu göstermektedir (Watkins & Slocum, 2003).

Doğrudan öğretim, beceri odaklı ve öğretmen merkezli bir yöntemdir. Bu yöntemde, öğretmenlerin dikkatle tasarlanmış öğretim planlarını kullanarak küçük gruplarla yüz yüze öğretim yapmaları önemlidir. Bilişsel becerilerin küçük parçalara ayrılarak mantıklı bir sırayla ve açık bir şekilde öğretilmesi önemlidir. (Carnine, 2004). Öğretmen, her öğrencinin öğretilen becerileri model olma aşamasında anlamasını sağlar. Sonrasında rehberli uygulamalar ve bol pratik yapma olanakları sunarak öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunur. Öğrencinin ilerlemesi sürekli değerlendirmeye izlenir. Doğrudan öğretim yöntemi öğretmenlere öğretimi yönlendirme, model olma, pratik yapma fırsatları sunma, öğrenci davranışlarını değiştirme ve pekiştirme gibi fırsatlar sağlar. Pekiştireçler sayesinde OSB'li öğrenciler istenen davranış alanlarında kazanımlar gösterebilir (Xin, 2012).

Doğrudan öğretim yöntemi, öğretmenlerin sistemli bir destek sunarak özel gereksinimli bireylerin doğru tepki vermelerini kolaylaştırdığı ve bu desteği aşama aşama geri çekerek öğrencinin bağımsız hale gelmesini sağladığı bir yöntemdir (Olçay Gül, 2012; Rosenberg, 2006). Doğrudan öğretim yöntemi belirli bir performans seviyesinin fazlasına sahip olan öğrencilere daha fazla bağımsız çalışma fırsatı sağlarken, daha düşük performans seviyesi gösteren öğrencilere yapılandırılmış öğrenme ortamlarında daha fazla öğretmen destekli

çalışma imkanı sağlar (Dağseven Emecen, 2022; Güzel Özmen, 2012). Bu yöntem ile öğretim süreci düzenlenerek, öğrencilerin yeni becerileri kazanması, hatırlaması ve genellemesi sağlanır. Doğrudan öğretim yöntemi, karmaşık becerileri alt basamaklara ayırarak, bu bileşenleri öğrencilere tek tek öğretir ve ardından bu parçaların nasıl birleştirileceğini gösterir. Bu yöntem, konuları, kavramları veya becerileri daha kolay anlaşılır hale getirir. Karmaşık becerilerin alt basamaklara ayrılması bunun yanında her basamağın ayrı ayrı öğretilmesi ve öğrenilen basamakların bütünleştirilmesinin öğrencilere gösterilmesi ile konu, kavram ya da becerilerin öğrenilmesi kolaylaştırılır (Silbert vd., 1990). Doğrudan öğretim yöntemi, genellikle özel gereksinimli bireyler için kullanıldığında öğrenmeyi kolaylaştıran bir yöntemdir. Özellikle kendini kontrol edemeyen ya da etmeyen (self-instruct), akranlarına göre düşük performans gösteren ve öğretilen stratejiyi birebir aynısını yaparak becerileri yerine getiren öğrenciler için, başarı düzeyini arttıran bir yöntemdir (Kim & Axelrod, 2005).

Doğrudan öğretim yönteminde göze çarpan pek çok unsuru vardır. Bunlar: pekiştirme ve öğretim ilkelerinin kullanımı, düzenli ve doğrudan değerlendirme, becerilerin beceri analizi yapılarak alt basamaklara ayrılması ve önkoşul becerilerinin öğretilmesi olarak sıralanabilir (Engelman & Carnine, 2018). Bu unsurlar, diğer davranışsal eğitim yöntemleri ile benzerlik gösterir. Ancak doğrudan öğretim yönteminin, diğer davranışsal eğitim yöntemlerinden ayrıldığı noktalar vardır. Bu noktalar: öncül uyaranları vurgulayarak önemine işaret etme, yönergelerin açık ve anlaşılır sunulması, öğrenciye verilen örneklerin işlevselliği, öğretmenlerin yeni materyalleri tanıtma biçimi bu noktalara örnek olarak gösterilebilir (Kinder & Carnine, 2018).

Doğrudan öğretim yöntemi, öğretilecek konu, kavram veya beceri ile ilgili bilgi verilmesi, bu becerinin hangi zamanlarda ve nerede gerekli olacağının açıklanması ile öğrencide ihtiyaç durumunun oluşturulması yöntemin ilk basamağıdır. Hedef becerinin nasıl yapıldığının öğrenciye sergilenmesi ile model olma ikinci basamak, model olunan becerinin öğrenciler tarafından yapılandırılmış ortamda tekrarıyla davranışı prova etmeyi üçüncü basamak, öğrenci performansına geri bildirim vermesi ve doğru yapılan davranışların pekiştirilmesi ise son basamaktır. (Arrasmith, 2003; Carnine vd., 1990; Dorsett & Kelly, 1984; Silbert vd., 1990). Yöntemin tanımından da anlaşılacağı üzere, önce öğretmenin konu, kavram veya beceriyle ilgili öğrenciye gereksinim hissettirmesi ardından öğrenciye model olarak sergilemesi, sonra ipuçlarının kullanıldığı ve aşamalı olarak geri çekildiği rehberli

uygulamaların yapılması son olarak öğrencinin bağımsızlık kazanarak performans sergilemesine fırsat tanınması şeklinde uygulanır (Rosenshine,1986).

Ulusal Doğrudan Öğretim Enstitüsü (National Institute for Direct Instruction [NIFDI], 2015), doğrudan öğretimi, net bir öğretim sağlayan, yanlış yorumlamaları ortadan kaldırmak, öğrenmeyi büyük ölçüde iyileştirmek ve hızlandırmak için bu enstitü doğrudan öğretimin beş temel felsefik ilkelerini de aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Her çocuk öğrenir.
- Her çocuğun gelişim alanları ve akademik beceri geliştirilir.
- Öğretmenlere uygun materyaller sunulduğunda her öğretmen öğretebilir.
- Akranlarına göre daha geride kalmış çocuklara daha hızlı öğretilmelidir.
- Öğretimin her aşaması yanlış öğrenmelere fırsat vermeyecek şekilde ve öğretimin pekiştirecinden en üst fayda sağlanacak şekilde kontrol edilmesi gerekmektedir.

2.12. Doğrudan Öğretim Yöntemini Etkili Kılan Özellikler

- Eğitim programlarında kullanılan materyaller planlanırken %90 önceden öğretilen içeriğin tekrarı %10' u yeni öğretilecek beceriye ayrılır.
- Öğrenciler kendi seviyelerine uygun gruplara ayırıp grup müdahaleleri yapılabilir.
- Öğrencinin öğrenme hızını dikkate alarak öğretim yapılması gerekmektedir.

Doğrudan Öğretimin dış geçerliliği test edilmiş ve bu yöntem araştırmalara ve kanıtlara dayanmaktadır (NIFDI, 2015).

2.13. Doğrudan Öğretim Yöntemi Basamakları

Doğrudan öğretim yönteminde öğretim aşamaları Sargent (1991) tarafından gereksinim oluşturma, hedef becerilerin beceri basamaklarını oluşturma, rol oynama, model olma, bağımsız uygulama ve genelleme olarak sıralanmıştır. Bu basamaklar aşağıda açıklanmıştır.

- Gereksinim oluşturma: Öğrenciye öğretiminin yapılacağı hedeflenen beceri ile ilgili olarak bilginin verildiği, becerinin öğrenciye uygunluğu, beceriyi repertuarına eklemesinin gerekliliği ve becerinin önemi hakkında açıklamaların yapıldığı, öğrencinin dikkatinin hedef beceriye çekildiği aşamadır (Alptekin, 2010; Çiftçi, 2001; Dağseven, 2008). Gereksinim oluşturabilmek için OSB'li öğrenciye bir öykü okunabilir, verilen bir konu hakkında tartışma hazırlanabilir veya bir film izlettirilebilir. Bu sayede öğrenci becerinin önemi, gerekliliği ve kullanmanın sonuçları hakkında bilgi sahibi olabilir (Çiftçi, 2001).

- Hedef becerinin beceri basamaklarını oluşturma: Öğretilmesi hedeflenen hedef becerinin sergilenmesi için gerekli olan basamaklar tek tek sıralanabilir.
- Model olma: Bu aşama hedeflenen beceriye bir başkası tarafından sergilenmesi ve öğrencinin bu performansı görmesi sağlanır. Akabinde öğrenciden izlediği beceriyi ortaya koyması istenir. Öğrencinin sergilediği performansta eksiklik veya hatalar olduğunda, öğretmen model olma aşamasını tekrar sunar. Öğrencinin doğru yaptığı basamaklar ise pekiştirilir (Alptekin, 2010; Gresham, 1988). Öğretilmesi hedeflenen becerinin öğrenilmesi için model olma basamağında canlı olarak beceri akranlar, yetişkinler, anne babalar ve öğretmenler tarafından sergilenebileceği gibi öğrencinin video, çizgi film gibi araçlar kullanılarak hedeflenen beceriyi izlemesi sağlanabilir (Alptekin, 2010; Gresham,1988). Model olma basamağında hedeflenen beceriyi sergileyecek kişilerin, öğrenci tarafından model olarak alınabilecek uygunlukta olması, becerinin sergilenişinin açık, anlaşılır, amacına uygun olarak sergilenmesine özen gösterilmelidir (Dağseven, 2008). Örneğin sosyal beceriler, etkileşim gerektiren davranışlar içerir ve bu becerilerin gösterilmesinde senaryolar kullanılabilir. Senaryolar amaçlanan hedef sosyal becerinin davranışın açıkça vurgulanmasını öğrencide anlam karmaşıklığına yer vermemesi sağlanmalıdır (Alptekin, 2010; Gresham, 1988). Öğrencilere senaryolar okunabilir, öğretmen veya davranışı doğru sergileyen akranları veya başka bir yetişken tarafından gerçekleştirilip video kayıt altına alınabilir. Böylelikle hedeflenen sosyal beceriye örnek olunmuş olunabilir.
- Rol Oynama: Bu aşamada öğretmen ve eğitici, öğrencinin kendi kendine ve öğretmen rehberliğinde yapacaklarını önceden analiz etmelidir (Pearson & Gallagher 1983'den Aktaran, Alptekin, 2010). Öğrencinin kendi kendine ve öğretmen rehberliğinde gösterdiği beceriler izlenmelidir. Öğrencinin, model olarak gösterilen hedef becerilerin öğretmen rehberliğinde sergilendiği aşamadır. Rol oynama aşamasında özel gereksinimli öğrenci öğretilen beceriyi doğal ortamında sergilemeden önce, öğretmen rehberliğinde prova yapmış olur. Bu aşamada öğrenciye tekrar model olma aşaması kullanılmaz ancak öğrenciye hatırlaması için sözel ipuçları sağlanabilir. (Alptekin, 2010; Dağseven, 2008; Güzel, 1998).
- Bağımsız Uygulama: Öğrenci, rol oynama basamağında başarılı olduğunda, önceki aşamalarda kullanılan senaryolarla aynı zorluk düzeyinde olan ancak farklı hazırlanmış senaryolarla bağımsız uygulamalar aşaması gerçekleştirilir. Öğrencinin bağımsız olarak sergileyebileceği durumlarda oluşturulabilir. Öğrencinin hedef beceriyi bağımsız olarak

sergilediğinde doğru yapılan davranışlar pekiştirilir. Eksik ya da yanlış sergilendiğinde ise aynı senaryo ile rol oynama aşamasına geri dönülür ve sözel ipucu verilir (Alptekin, 2010).

2.14. Doğrudan Öğretim Yönteminde Etkili Dönütler için Göz Önüne Alınması Gereken İlkeler

- Öğretmen uygulama gerçekleştikten hemen sonra dönütleri vermelidir.
- Öğretmen öğrencinin kolay anlayacağı şekilde ve örneklerle dönüt vermelidir.
- Öğrencinin uygulamaya katıldığı için kurallara uygun davrandığı için de dönütler verilir.
- Hedef davranış kazanıldığında dönüt verilmelidir.
- Öğrencinin tam olarak gerçekleştiremediği hedef davranışlar için dönüt verilmemeli
- Uygun olmayan davranışların doğrusu model olarak gösterilebilir veya anlaşılır biçimde dönüt verilmeli.
- Öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme yöntemleri öğretilmeli (Arends, 1997).

2.15. Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Planlanan Uygulamalarda Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

- Öğretimler küçük adımlarla gerçekleştirilmelidir.
- Öğrencilere hedef becerilerle ilgili sürekli değerlendirme yapılmalıdır.
- Grup öğretimleri yapılırken her öğrencinin eşit katılımı sağlanmalı, öğrencilerin ilgileri aktif tutulmalıdır.
- Yeni materyaller küçük basamaklar şeklinde sunulmalı, öğretilecek konuyla alakalı detaylı ve anlaşılır açıklamalar sağlanmalı ve öğrencilerin anlayıp anlamadıkları değerlendirilmelidir
- Öğrencilere aktif bir şekilde pratik yapabilecekleri alıştırmalar yaptırtılmalı ve bu alıştırmalarda öğrencilere gösterdikleri performansa göre geri bildirim verilmelidir.
- Öğrenciler tamamen bağımsız olana kadar sürekli alıştırma yapma fırsatı sağlanmalıdır.
- Hafta başında bir önceki haftanın özet şeklinde tekrarı yapılmalıdır.
- Bir düzen içerisinde öğretilecek en önemli konu, kavram ya da becerilere karar verilmelidir.
- Aktif öğrenci tepkisi ve öğretmen geri bildirimi sağlamak için açık yönergeler sağlanmalıdır.

- Grup öğretimi yapılacaksa, öğrencilerin hangi gruba dahil edileceğine karar verilmeli ve ilerlemelerin nasıl izleneceği belirlenmelidir.
- Öğrencilerin daha iyi anlamalarını sağlamak için kullanılacak dil belirlenmelidir (Carnine vd., 2004).

2.16. OSB'li Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerini Geliştirmelerine Yönelik Doğrudan Öğretim Yöntemi ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Alptekin (2010) çalışmasında, aynı eğitim ortamına bulunan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, akran modellerinden yararlanarak doğrudan öğretim yöntemiyle sosyal beceriler kazanmalarını, bu becerileri sürdürmelerini ve genelleştirmelerini sağlamaktır. Bu süreçte aynı zamanda akranlarının model olarak etkileşimde bulunmasının ve de sosyal becerilerdeki davranışları edinmesinin, akranların sosyal kabulüne olan etkisini belirlemektir. Araştırmaya, 5. sınıfa devam eden sınıfına devam eden, 3-4 sözcüklü yönergeleri yerine getirebilen, model olunduktan sonra 3-4 kelimelik cümleler kuran ve gelen sorulara 3-4 sözcükten oluşan cümlelerle yanıt veren, aynı zamanda izin isteme, teşekkür etme ve yardım etme gibi sosyal becerileri öğrenmeye ihtiyaç duyan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrenci ve öğrencinin sınıfında yer alan otuz altı akran katılmıştır. Bu öğrenciye, akranlarının model olarak örneklediği doğrudan öğretim yöntemiyle sosyal becerileri kazandırmak amacıyla öğretim planları hazırlanmış ve bu planlar araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, akran modellerinden yararlanılarak uygulanan doğrudan öğretim yaklaşımının, sosyal becerilerden izin isteme, teşekkür etme ve yardım etme davranışlarının kazandırılmasında, edinilen bu becerilerin sürdürülmesinde ve de genellenmesinde etkili olduğu sonucu ortaya konmuştur. Ek olarak, aynı eğitim atmosferinde devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş olan öğrencilerin, akranların model olarak etkileşimde bulunması yoluyla sosyal becerileri kazanmasının, akranların sosyal kabulünü artırdığı görülmüştür. Ancak, bu artış istenen düzeyde değildir. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden "davranışlar arası çoklu yoklama deseni" kullanılmıştır. "Akranlar tarafından sosyal kabule etkisini belirlemek" amacıyla ise deneme öncesi modellerden "tek grup öntest-sontest modeli" kullanılmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin de olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Türer (2010) araştırmasında, zihinsel engelli öğrencilere teşekkür etme ve özür dileme becerilerini kazandırmada doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan denekler, iki kız ve bir erkek öğrenci olup, deneklerden

birisi 8 yaşında, diğer ikisi ise 7 yaşındadır. Üç öğrenci için de özür dileme ve teşekkür etme becerilerini kazanımında, bu becerileri farklı ortamlara, nesnelere ve kişilere genellemelerinde ve öğretimin ardandan yedi, 21 ve 35 gün sonra sürdürebilmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplanan sosyal geçerlik verilerinde öğretmenler, bu beceri öğretim programının öğrenciler için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir çünkü sosyal beceri eğitimine yeterince zaman ayıramadıklarını ve sınıf içinde en fazla ihtiyaç duyulan sosyal becerilerin teşekkür etme ve özür dileme olduğunu ifade etmişlerdir. Hazırlanan sosyal beceri öğretim programının seviyesinin çocuklara uygun olduğunu ve bu nedenle öğrencilerin bu becerileri kazandıklarını özellikle belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmadaki katılımcı öğrencilerin arkadaşlar arasında kabul düzeyinin arttığı, özür dileme ve teşekkür etme becerilerini henüz kazanamamış olan arkadaşlarına rehberlik ettiklerini ve onlara model olduklarını belirtmişlerdir. Verilerin ışığında, aileler özür dileme ve teşekkür etme becerilerinin çocukları için gerekli olduğunu düşündükleri, öğretim sürecinin çocuklarına bu becerileri kazandırdığını, çocuklarının okula gitme isteğinin arttığını, problem davranışlarının azaldığını ve edindikleri becerileri evde ya da dışarıda kullanabildiklerini ifade etmişlerdir.

Altınel (2021) araştırmasında, OSB'li öğrencilerde fiil belirten kavramların öğretiminde kullanılan doğrudan öğretim yönteminin etkinliğini ve kalıcılığını değerlendirmektir. Ayrıca, doğrudan öğretim yönteminin genellemeye katkısını incelemek de amaçlanmaktadır. Bu çalışmada, doğrudan öğretim modeline dayalı olarak hazırlanmış olan öğretimin sosyal geçerliliğinin kontrolü de amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, katılımcıların fiil belirten kavramları doğrudan öğretim modeli ile öğrenme düzeyidir. Bağımsız değişken ise, OSB'li öğrencilerde fiil belirten kavramların öğretimi esnasında doğrudan öğretim yöntemine kıyasla geliştirilmiş öğretim programıdır. Davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak yürütülen bu araştırmada ön koşul davranışlar şunlardır: a) Üç ile altı yaş arasında olmaları b) Tam teşekküllü devlet hastanelerinin birinden OSB tanısı almış olmaları c) OSB dışında başka bir tanıdan etkilenmiş olmamaları d) Öğretimi olumsuz etkileyecek davranış problemlerine sahip olmamaları e) Devam ettikleri kurumda daha önce doğrudan öğretim modeli ile herhangi bir çalışmaya dahil olmamış olmaları iki kız ve bir erkek öğrenci katılmıştır. Ece beş yaş bir aylık, Can dört yaş 11 aylık, Ali beş yaş sekiz aylıktır. Araştırma sonuçlarına göre, doğrudan öğretim modeli ile hazırlanan öğretim programı, OSB tanısı olan öğrencilerin fiil belirten kavramları öğrenmelerinde, öğretimin bitiminden bir, iki ve üç hafta sonra bu becerilerin sürdürülmesinde ve genellemesinde etkili olmuş; ayrıca sosyal açıdan

geçerli bulunmuştur. Elde edilen bulgular, doğrudan öğretim modelinin OSB tanısı olan bireylerin eğitiminde geçerli ve etkin bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Yüce (2022) araştırmasında, okuma yazma öğrenmiş OSB'li çocuklarda doğrudan öğretim yönteminin (5N1K) okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Katılımcılar, okuma becerisine sahip olmaları, OSB'ye ek rahatsızlıklarının olmaması, en az beş dakika etkinliğe odaklanabilmeleri, ortak dikkatlerinin bulunması ve ifade edici dil becerileri anlaşılabilir düzeyde olması koşullarıyla seçilmiş, sekiz ile on yaşları arasında iki kız ve bir erkek öğrencidir. Çalışmanın bulguları, doğrudan öğretim yönteminin OSB'li çocuklara 5N1K becerilerini öğretmede etkili olduğunu, öğrenilen 5N1K becerilerinin izleme oturumlarında kalıcı olduğunu ve bu becerilerin öğretmenler ve veliler tarafından genellendiğini göstermektedir. Ayrıca, çalışmada sosyal geçerlik bulgularının da olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Güneş (2023) tarafından yapılan araştırmada**,** otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan çocuklara ince ve kalın kavramlarını öğretmek için iki farklı yöntemin (doğrudan öğretim ve eş zamanlı ipucu verme) etkileri incelenmiştir. Bu araştırmada, her bir çocuğun kendi başına değerlendirildiği özel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya, 4-7 yaş arasındaki toplam altı çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim öncesi ve sonrası yapılan değerlendirmeler karşılaştırıldığında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Yani, hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın çocuklar benzer şekilde öğrenebilmişlerdir. Ancak, tüm çocuklar öğretilen becerileri öğrenmiş ve daha sonraki değerlendirmelerde de bu becerileri korumuşlardır. Bu durumda, her iki yöntemin de etkili olduğunu önümüze sunmuştur. Ancak, bu iki yöntem arasında hangisinin daha iyi olduğu ya da bu becerilerin günlük hayatta ne kadar kullanışlı olduğu gibi sorulara cevap verebilecek yeterli veri elde edilememiştir.

2.17. OSB'li Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerini Geliştirmelerine Yönelik Doğrudan Öğretim Yöntemi ile İlgili Uluslararası Alan yazında Yapılan Araştırma

Floren ve Gans (2007) araştırmasında, öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama programında doğrudan öğretimin etkililiğini incelemiştir. Çalışmanın ayrıca OSB'li çocukların okuduğunu anlamada gecikmesinin nedenleri, uygulanan programın ne derece etkili olacağı amaçlarından bazılarıdır. Katılımcıları 11- 14 yaş aralıklarında ikisi otizm biri hafif düzeyde zihin engelli bir öğrenci ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu

(DEHB) tanısı alan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmada davranışlar arası çoklu araştırma tasarımı kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularında okuduğunu anlama programı öğretilirken doğrudan öğretim programının etkili olduğu ve doğrudan öğretim yönteminin OSB'li öğrenciler için ümit vadeden uygulamalardan olduğuna ulaşılmıştır.

Tablo 3

Doğrudan Öğretimi Yöntemi ile Gerçekleştirilen Araştırmalar

Araştırmacı	Araştırma Modeli	Katılımcılar	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	SG	K	E	G
Floren ve Gans (2007)	Davranışlar arası çoklu yoklama araştırma modeli	2 OSB 1 DEHB 11-14 yaş arası	Okuduğunu anlama programın	Doğrudan öğretim yöntemi	+	+	+	-
Altınel (2021)	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	3 OSB 1 kız- 2 erkek	Fiil belirten kavramlar	Doğrudan öğretim yöntemi	+	+	+	+
Yüce (2022)	Davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	OSB 2 kız- 1 erkek 8-10 yaş	5N1K okuduğunu anlama	Doğrudan öğretim yöntemi	+	+	+	+
Güneş (2023)	Karşılaştırmalı tek denekli araştırma modeli	3 OSB 3 Zihinsel yetersiz 4-7 yaş Erkek	Kalın ve İnce kavramı	Doğrudan öğretim eş zamanlı ipucu yöntemi	-	+	+	+

SG: Sosyal Geçerlilik, K: Kalıcılık, E: Etkililik, G: Genelleme

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenler, katılımcılar ve özellikleri, ortam, kullanılan araç ve gereçler, deney süreci, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili başlıklar sırasıyla ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

OSB'li öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemlerinin etkililiğinin ve verimliliğinin karşılaştırılmasının amaçlandığı bu araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin kullanılması uygun görülmüştür. Dönüşümlü uygulamalar modeline dayanan uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli, iki veya daha çok bağımsız değişkenin iki veya daha çok geriye dönüşü olmayan bağımlı değişken üzerindeki etkilerini karşılaştırılmak amacıyla kullanılan bir karşılaştırılmalı tek-denekli araştırma modelidir (Kurt, 2018).

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli hem geriye dönüşü olan hem de geriye dönüşü olmayan davranışlar üzerinde araştırma yapmak için uygundur. Ancak bu modelin geri dönüşü olmayan davranışlar üzerinde çalışmak üzere daha uygun olduğu belirtilmiş ve genellikle bu amaçla kullanıldığı görülmüştür. (Tekin İftar, 2018, s. 330).

Uyarlamalı dönüşümler uygulama modeline dayanan araştırmada, iki bağımlı değişkene dair beş oturum gerçekleştirilmiş olan ve minimum üç oturum art arda kararlı veri alınana kadar başlama düzeyi evresi uygulanmıştır. Başlama düzeyi verilerini toplamak bu modelde zorunluluğu yoktur. Başlama düzeyinde kararlılık sağlandıktan sonra, uygulama evresine geçilmiş ve bu evrede fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemleri, bağımsız değişkenlere yansız atama yolu ile atanmış ve günlük yoklama oturumlarında her iki uygulamanın da, yani bağımsız değişkenlerin etkisi karşılaştırıldığında ayırt edici bir fark

oluşuncaya ve kararlı veri alınana kadar öğretim oturumları sürdürülmüştür. Öğretim oturumlarının akabinde izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiş ve uygulama tamamlanmıştır (Kurt, 2016; Tekin İftar, 2018).

Bu araştırmada bağımlı değişkenlerin eşit zorluk düzeyine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla mantık analizi yapılmıştır. Mantık analizi, kazandırılması gereken hedef becerinin beceri basamakları sayısının birbiri ile aynı olması ya da benzemesidir (Kurt, 2018). Her bağımlı değişken özelinde iki deneme oturumu düzenlenmiş ve bu oturumlar eşit miktar ve yoğunlukta uygulanmıştır. İki sosyal becerinin (selamlaşma ve izin isteme) eşit zorluk seviyelerinde ve işlevsel olarak birbirinden bağımsız olarak, uzman görüşü alınarak seçilmiştir. Seçilen sosyal becerilerin hangisinin fırsat öğretimi ile hangisinin doğrudan öğretim yöntemi ile sunulmasına karar verilmiş, uygulama sırası yansız olarak belirlenmiştir. İki uygulama da aynı gün içerisinde hızlı bir şekilde dönüştürülmüş, taşıyıcı etkiyi kontrol edebilmek amacıyla uygulamalar arasında bir saatlik süre ara verilmiştir. Dış etmenleri kontrol edebilmek amacıyla, katılımcı öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenleriyle görüşülerek sosyal becerilerle ilgili ek öğretim veya alıştırma yapmamaları gerektiği bildirilmiştir. Olgunlaşma etkisini kontrol etmek maksadıyla her bağımlı değişken için günde bir deneme oturumu düzenlenerek araştırma kısa süre içerisinde tamamlanmıştır. Sıralama etkisinin kontrolü için bağımsız değişkenlerin uygulanma sırasına uygulamacı tarafından kestirilemeyen bir sıralamayla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin kaybını önlemek için devam ettiği okulda devamsızlık sorunu olmayan ve araştırmaya gönüllülük esasıyla katılan aynı zamanda bu araştırma için ön koşul becerileri edinmiş öğrenciler dahil edilmeye çalışılmış bu kriterlere uygun üç öğrenci ile araştırma tamamlanmıştır. İki öğretim de farklı ortamlarda uygulamacı tarafından yürütülmüştür. Ölçüm etmenlerini kontrol edebilmek amacıyla, araştırma süresince yapılan tüm oturumların %30'u uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanarak yapılmıştır.

3.1.1. Bağımsız Değişken

Bağımsız değişken, bağımlı değişken üzerinde istenen yönde bir değişiklik sağlamak amacıyla kullanılan değişkendir (Kurt, 2016). Bu araştırmanın iki adet bağımsız değişkeni vardır. Birincisi fırsat öğretimi ile yapılan öğretim; diğeri doğrudan öğretim planı ile yapılan öğretimdir. Bu araştırmada OSB'li öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemleri ile gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının etkililik ve

verimliliğin karşılaştırılması hedeflenmiştir. Fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemleri ile yapılan uygulamalar katılımcıların devam ettikleri ilkokulda bulunan sınıf içerisinde okul günleri bir öğretim oturumu ve bir yoklama oturumu olarak uygulamaya geçirilmiştir. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde ise dönüşüm hızının gün akışında tüm bağımsız değişkenlere uygulanabilecek şekilde hızlı ve eşit sayıda uygulama gerçekleştirmesine özen gösterilerek her katılımcıyla hedef davranış için her gün biri fırsat öğretimi yöntemi biri doğal öğretim yöntemi olacak şekilde günde toplam iki oturum gerçekleştirilmiştir. Bağımsız değişkenler için eşit sayıda uygulama oturumlarında gerçekleştirilmiştir. Her iki uygulama arasında minimum bir saat süre geçmesine özen gösterilmiştir. Eğer bağımsız değişkenler eşit sayıda oturumda sunulmazsa, bağımlı değişkenlerdeki değişikliklerin bağımsız değişkenden mi veya fazla uygulama oturumu yapılmasından mı kaynaklandığı anlaşılmayacaktır. Bu nedenle bir oturum fırsat öğretimi bir oturum doğrudan öğretim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

3.1.2. Bağımlı Değişken

Bu çalışmanın bağımlı değişkenleri, OSB'li öğrencilerin sosyal becerilerden selamlaşma ve izin isteme becerisini edinme düzeyleridir. Araştırmada öğretilmesi hedeflenen sosyal beceriler araştırmacı nezdinde alanyazında yapılan çalışmalarda kullanılmakta olan kontrol listelerine dayanılarak hazırlanmış Gönül Akçamete ve Hasan Avcıoğlu (2005) tarafından geçerliliği ve güvenirliği yapılan sosyal beceri değerlendirme aracı kullanılarak belirlenmiştir (EK-4). Sosyal beceri değerlendirme aracındaki becerileri değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından katılımcıların devam ettikleri ilkokulda gözlemler ve öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve aileleri yapılan görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeline uygun, hedef becerilerin işlev olarak birbirine benzer olması, bir davranıştaki öğrenmenin öteki davranışta öğrenmeye sebep olmayacak şekilde ayrı ayrı seçilmesine özen gösterilmiştir. Bağımlı değişkenlerin zorluk düzeylerinin eşit olması için mantık analizinden yararlanılmıştır. Katılımcıların göstermesi gereken davranışların basamak sayıları eşitlenmiştir. Araştırmanın deney sürecinde hedef davranışların hangisinin fırsat öğretimi hangisinin doğrudan öğretim yöntemiyle sunulacağı yansız atama yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcı olan üç öğrenci için de bağımlı değişkenler ve bağımsız değişkenler aynı şekilde belirlenmiştir. Katılımcılara fırsat öğretimi yöntemi ile selamlaşma becerileri, doğrudan öğretim yöntemi ile izin isteme becerileri çalışılmıştır.

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde, bağımsız değişkenlerin dönüşüm hızının gün içinde tüm bağımsız değişkenlere hızlı bir şekilde uygulanması gerektiğine dikkat edilmiştir. Fırsat öğretiminde, araştırmacı hedef davranışın meydana geldiği olası durumları belirlemiştir. Bu durumlar, katılımcı öğrencilerin ilgi gösterdiği parkta oynama, okula geldikleri saatler ve arkadaşlarıyla oyun oynadıkları zamanlar olarak gözlemlenmiştir. Günlük rutin etkinliklerin saatleri listelenmiş ve hedef davranışlar, planlanan ders, beslenme ve oyun etkinliklerinde gerçekleştirilmiştir. Böylece, bağımsız değişkenlerin dönüşüm hızı gün içinde hızlı bir şekilde uygulanabilmiştir. Araştırmada, katılımcıların fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim uygulamalarında öğretilmesi hedeflenen davranışlara verdikleri tepkiler dört farklı oturumda değerlendirilmiştir: öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumları. Tepkiler, doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama olarak üç kategoriye ayrılmıştır:

- Doğru tepki: Katılımcıların hedef uyaran sunumundan sonra 5 saniye içinde beceri basamağına uygun tepki vermesi olarak kabul edilmiştir.
- Yanlış tepki: Katılımcıların hedef uyaran sunumundan sonra 5 saniye içinde uygun tepki vermemesi, farklı tepkiler vermesi veya 5 saniyeden uzun sürede doğru tepki vermesi olarak değerlendirilmiştir.
- Tepkide bulunmama: Katılımcının hedef uyaran sunumundan sonra 3 saniye içinde hiçbir tepki vermemesi olarak belirlenmiştir (Tekin İftar, 2018).

Tablo 4

Katılımcı Öğrencilerin Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri

Katılımcılar	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken
Aziz	Fırsat Öğretimi	Selamlaşma Becerileri
	Doğrudan Öğretim	İzin İsteme Becerisi
Ayşe	Fırsat Öğretimi	Selamlaşma Becerileri
	Doğrudan Öğretim	İzin İsteme Becerisi
Melih	Fırsat Öğretimi	Selamlaşma Becerileri
	Doğrudan Öğretim	İzin İsteme Becerisi

Tablo 5

Selamlaşma Becerisine İlişkin Beceri Analizi

Selamlaşma Becerisi
1- Tanıdığı insanlara bakar.
2- Tanıdığı insanlara yaklaşır.
3-Tanıdığı insanlara günün zamanına dikkat ederek günaydın/merhaba der
4-Tanıdığı insanların cevap vermesini bekler.

Tablo 6

Selamlaşma Becerisine İlişkin Beceri Analizi

Selamlaşma Becerisi
1- Tanıdığı insanlara bakar.
2- Tanıdığı insanlara yaklaşır.
3-Tanıdığı insanlara günün zamanına göre iyi günler/iyi akşamlar der
4-Tanıdığı insanların cevap vermesini bekler.

Tablo 7

İzin İsteme Becerisine İlişkin Beceri Analizi

İzin İsteme Becerisi
1- İzin isteyeceği kişinin yanına gider.
2- İzin isteyeceği şeyi işaret eder.
3- … alabilir miyim? Der.
4- İzin istediği kişinin alabilirsin demesini bekler

Tablo 8

İzin İsteme Becerisine İlişkin Beceri Analizi

İzin İsteme Becerisi
1- Girmek için izin isteyeceği kapının önüne gelir.
2- Kapıyı tıklatır.
3- İçeri gelebilir miyim? der.
4- İçeri girer.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları belirlenmeden önce Etik Kurul İzni'ne (EK-1) başvurulmuştur. Araştırmanın olası katılımcılarının MEB'e bağlı okullarda eğitim alan öğrenciler olması dolayısıyla MEB Araştırma İzni'ne (EK-2) gerek duyulmuş ve alınmıştır. Bununla birlikte gönüllülük esaslı bu çalışma için katılımcıların ebeveynlerine Veli Onam Formu (EK-3) imzalatılmıştır. Katılımcılar, pilot uygulamaya katılan öğrenci ve asıl uygulamaya katılan üç öğrenci, videoda akran öğretimi yapan iki öğrenci, araştırmacı ve gözlemcilerden oluşmaktadır.

3.2.1. Katılımcı Öğrencileri Belirleme Süreci

Araştırmanın katılımcılarını, Eskişehir ili Tepebaşı ilçesindeki iki farklı ilkokulda özel eğitim sınıfına devam etmekte olan ikisi erkek biri kız olmak üzere üç öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmacı 7- 12 yaşında ilkokula devam eden OSB'li öğrencilerin bulundukları sınıfların sınıf öğretmenlerinden sosyal beceri değerlendirme formlarını doldurmaları istemiştir. Öğretmenler tarafından doldurulmuş olan sosyal becerileri değerlendirme formları incelenerek selamlaşma becerisi ve izin isteme becerisi eksik olan öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrencilerin araştırmaya katılım için ön koşul becerilere sahiplikleri kontrol edilerek çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya başlanmadan önce araştırmacı katılımcı öğrencilerin ebeveynleri ile görüşmüş ve hangi becerileri içerdiği, nerede yapılacağı ve ne kadar süreceği araştırma sonunda kazanacağı sosyal beceriler vb. hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca mevcut süreçte sosyal becerilerle alakalı herhangi bir müdahalenin bulunmaması gerektiği belirtilmiştir. Bilgilendirme yapıldıktan sonra uygulamacının hazırladığı "Veli Onam Formu" aileleri tarafından imzalanması için verilmiştir. Eskişehir milli eğitimin isteği doğrultusunda çalışma sürecinde katılımcı öğrencilerin gerçek isimlere yer verilmemiş onlar için verilen kod adlar kullanılmıştır.

3.2.2. Katılımcı Öğrencilerde Aranan Ön Koşul Özellikler

OSB'li katılımcılardan (a) OSB tanısının olması, (b) minimum üç kelime ile ifade edebilme, (c) ortak dikkat kurabilme ve dikkati sürdürebilme, (d) dinleme ve yönergeleri takip edebilme ve (e) taklit edebilme f) fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim ile ilgili herhangi bir çalışmaya katılmamış olmak g) selamlaşma ve izin isteme becerilerle alakalı herhangi bir eğitim almamış olmak üzere yedi ön koşul özelliği karşılamaları beklenmiştir.

Katılımcıların ön koşul becerilerini değerlendirmek amacıyla öğretmenler ve aileleriyle görüşmelerde bulunulmuştur. Ön Koşul Beceriler Değerlendirme Formu (EK-4) öncelikle öğretmenlere sunulmuştur. Öğretmenlerin belirlediği dört öğrenci arasından bir kız iki erkek katılımcı seçilmiştir. Katılımcıların aileleriyle birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda ailelerden yazılı izin formunu okuyup imzalamaları istenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kimlik bilgileri kullanılmamış, her bir katılımcıya özel kod isim kullanılmıştır. Katılımcılarla ilgili demografik bilgiler Tablo 9'da verilmiştir

Katılımcı Öğrencilerin Özellikleri: Araştırmaya OSB tanısı almış üç öğrenci katılmıştır. Katılımcı öğrencilerden Aziz yedi yaşında, bir genel eğitim ilkokulunun özel eğitim sınıfına

devam eden erkek öğrencidir. Aziz özel eğitim sınıfında haftada 30 ders saati eğitim ve öğretim hizmeti almaktadır. Her hafta iki saat aylık toplam sekiz saat özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim almaktadır. Öğretmenleri ve ailelerle yapılan görüşmeler nezdinde Aziz bedensel bir ek yetersizlikten etkilenmemiştir. İnce ve kaba motor becerilerini yardımsız yerine getirebilmektedir. Aziz iki- üç hareket gerektiren yönergeleri gerçekleştirebilme, resimdeki bir olayı bir- iki sözcükle anlatabilme, isteklerini dile getirebilirken istemediği şeyleri de reddedebilmektedir. Aziz sosyal ve duygusal gelişim alanlarında başkaları iletişim başlatamamakta selamlaşma ifadelerini kullanamamakta, başkasına ait yiyecekleri ve eşyaları izin almadan almaktadır. Araştırmacının gözlem için sınıf ortamında bulunduğunda tüm öğrencilerle tanışmak istediğinde Aziz araştırmacı ile selamlaşmamış başını başka yöne çevirmiştir, araştırmacı sınıftayken sıraların arasında dolaşmak ve bilgisayarı açmak istemiştir. Arkadaşlarının eşyalarını ve yiyeceklerini izin istemeden almıştır. Yapılan gözlemlerde, uygulanan "Sosyal Beceri Kontrol Listesi'nden edinilen veriler, öğretmen ve aile görüşmeleri sonucunda Aziz'in selamlaşma ve izin isteme becerilerinde yetersizlik gösterdiği, selamlaşma becerisinin tanıdığı kişiler ile iletişim kurma ve sürdürmede, izin isteme becerisinde ise oluşmuş veya oluşabilecek problem davranışlarla başa çıkabilme bakımından önem arz ettiği bu sebepten de bu becerilerin geliştirilmesine gereksinim duyulduğu tespit edilmiştir. Bu becerilerin Aziz için işlevsel olduğuna karar verilmiştir.

Ayşe yedi yaşında, bir genel eğitim ilkokulunun özel eğitim sınıfı birinci sınıfına devam eden kız öğrencidir. Aziz'le benze olarak rehabilitasyon hizmetlerinden ve özel eğitim sınıfından aynı şekilde yararlanmaktadır. Ayşe'nin bedensel bir ek yetersizliği bulunmamakta ince ve kaba motor hareketleri yerine getirebilmektedir. Ayşe üç- dört kelimelik yönergeleri yerine getirebilmektedir. Ayşe bahçede oyun oynamayı sevmekte etkinliklere karşı ilgisi ve isteği vardır. Ayşe sosyal ve duygusal gelişim alanlarından başkaları iletişim başlatamamakta selamlaşma ifadelerini kullanamamakta, arkadaşlarına ait yiyecekleri ve eşyaları izinsiz almaktadır. Araştırmacının gözlem amacıyla sınıf ortamına girdiğinde tüm öğrencilerle tanışmak istemiş Ayşe araştırmacı ile selamlaşmamış araştırmacıya sadece bakmıştır. Arkadaşlarının eşyalarını ve yiyeceklerini izin istemeden almıştır. Yapılan gözlemlerde, uygulanan "Sosyal Beceri Kontrol Listesi'nden edinilen veriler, öğretmen ve aile görüşmeleri sonucunda Ayşe'nin selamlaşma ve izin isteme becerilerinde yetersizlik gösterdiği, selamlaşma becerisinin tanıdığı kişiler ile iletişim kurma ve sürdürmede, izin isteme becerisinde ise oluşmuş veya oluşabilecek problem davranışlarla

başa çıkabilme bakımından önem arz ettiği bu sebepten de bu becerilerin geliştirilmesine gereksinim duyulduğu tespit edilmiştir. Bu becerilerin Ayşe için işlevsel olduğuna karar verilmiştir.

Melih dokuz yaşında bir genel eğitim ilkokulunun özel eğitim sınıfına devam eden erkek öğrencidir. Melih özel eğitim sınıfında haftada 30 ders saati eğitim ve öğretim hizmeti almaktadır. Her hafta iki saat aylık toplam sekiz saat özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim almaktadır. Melih'in bedensel bir ek yetersizliği bulunmamakta ince ve kaba motor hareketleri yerine getirebilmektedir. Melih, sosyal ve duygusal beceriler alanında başkalarıyla iletişim başlatma, selamlaşma ifadelerini kullanma ve başkasına ait eşyaları veya yiyecekleri izin almadan alma gibi zorluklar yaşamaktadır. Araştırmacı gözlem yapmak üzere sınıf ortamına gittiğinde, Melih araştırmacıyla selamlaşmamıştır. Arkadaşlarının eşyalarını ve yiyeceklerini izin istemeden almıştır. Yapılan gözlemlerde, uygulanan "Sosyal Beceri Kontrol Listesi'nden edinilen veriler, öğretmen ve aile görüşmeleri sonucunda Melih'in selamlaşma ve izin isteme becerilerinde yetersizlik gösterdiği, selamlaşma becerisinin tanıdığı kişiler ile iletişim kurma ve sürdürmede, izin isteme becerisinde ise oluşmuş veya oluşabilecek problem davranışlarla başa çıkabilme bakımından önem arz ettiği bu sebepten de bu becerilerin geliştirilmesine gereksinim duyulduğu tespit edilmiştir. Bu becerilerin Melih için işlevsel olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 9

Katılımcı Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenci	Yaş	Tanı	Cinsiyet
Aziz	7	Otizm Spektrum Bozukluğu	Erkek
Ayşe	7	Otizm Spektrum Bozukluğu	Kız
Melih	9	Otizm Spektrum Bozukluğu	Erkek

3.3. Ortam

Araştırma kapsamında katılımcı öğrencilerin iki farklı okulda olmasından dolayı öğretim uygulamaları öğrencilerin bulundukları okullarda yani iki farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öğretim yapmak için öğrencilerin okullarına gitmiştir. Doğrudan öğretim uygulaması ile gerçekleştirilen öğretim uygulamaları katılımcı öğrencilerin eğitime devam ettikleri ilkokuldaki destek eğitim sınıfında öğretmen ve öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Fırsat öğretimi ile gerçekleştirilen öğretim uygulamaları ise katılımcı sınıfına geldiğinde, araştırmacı sınıftan çıkarken, katılımcılar bahçede oynarken gerçekleştirilmiştir.

Doğrudan öğretim yöntemi ile izin isteme öğretimi yapılırken sınıfta tripod, kamera, masa, sandalye, dolap, videolar, bilgisayar, öğretim materyalleri, yiyecekler yer almaktadır. Fırsat öğretimi ile uygulama yapılırken kamera kullanılmıştır. Tripod araştırmacının kamerasını sabitlemek için kullanılmıştır. Kamera ile öğretim oturumları kayıt altına alınmıştır. Masa ve sandalyelerde katılımcı ve araştırmacı oturarak öğretim oturumlarını gerçekleştirmişlerdir. Dolaptan izletilen videolardaki senaryoları canlandırmak ve materyalleri almak için yararlanılmıştır. Bilgisayardan katılımcılara videoları izletmek için yararlanılmıştır. Araştırmacı ve katılımcı öğrenciler doğrudan öğretim sürecinde videoların izlenme sürecinde tüm oturumlarda yan yana oturmuşlardır. Bilgisayar masanın üzerinde hazır bulundurulmuştur. Öğretim materyalleri masanın yanındaki sandalyede araştırmacının hemen uzanıp not alabileceği yakınlıkta bulundurulmuştur. Fırsat öğretimi sürecinde araştırmacının elinde tripod hazır bulundurulmuş tüm öğretim oturumlarında araştırmacı ve katılımcı karşılıklı durmuştur. Öğretim uygulamaları kamerayla kayda alınmıştır. EK-5'de ortam fotoğrafları yer almaktadır.

3.4. Araç Gereçler

Araştırmanın doğrudan öğretim oturumlarında katılımcılarla izin isteme becerisi çalışılmıştır. Doğrudan öğretim oturumlarında kullanmak üzere izin isteme becerisi için model olma basamağında kullanılmak üzere dokuz senaryo, rehberli uygulamalar aşamasında kullanılmak üzere dokuz senaryo, bağımsız uygulamalarda kullanılmak üzere 9 senaryo oluşturulmuştur. Senaryolar katılımcıların akranları tarafından canlandırılıp kamera ile çekilmiştir. Çekilen videolar 20-30sn. arasında öğrencilerin dikkat süresi önemsenerek hazırlanmıştır. Öğretim esnasında öğrencilere bu videolar gösterilmiştir. Senaryolarda belirtilen materyaller hazırlanmış ve kullanılmıştır. Araştırmadaki oturumların tümü uygulama ve gözlemciler arası güvenirlik verileri toplayabilmek için video kamera aracılığı ile kaydedilmiştir. Kameranın sabitlenmesi ve ayarlanabilmesi için tripod kullanılmıştır. Verileri kaydedilebilmek için veri kayıt formlarından yararlanılmıştır. Fırsat öğretimi yönteminde kamera ve tripod kullanılmıştır. Sözel olarak öğretim gerçekleştirilip pekiştireç verilmiştir.

Tablo 10

Doğrudan Öğretim Yöntemi Uygulanırken Kullanılan Araç Gereçler

Model olma aşamasında kullanılan Araç- Gereçler	Rehberli uygulamalar aşamasında kullanılan araç gereçler	Bağımsız uygulamalar aşamasında kullanılan araç-gereçler
Defter, kalem, yapıştırıcı, abaküs, bonibon, meyve suyu, çubuk kraker, suluk, kitap	A4 kağıdı, silgi, araba, kalemtraş, kurabiye, bisküvi, patlamış mısır, sulu boya, su kabı	Makas, boya kalemleri, meyve suyu, kaşık, delgeç, sınıf defteri, sulu boya kabı

Tablo 11

Fırsat Öğretimi Yöntemi Uygulanırken Kullanılan Araç Gereçler

Fırsat Öğretimi yönteminde kullanılan araç gereçler				
Çubuk Kraker	Bonibon	Şeker	Kek	Tripod

3.5. Akran Model

Araştırmada doğrudan öğretiminde kullanılmak üzere öğretim videoları çekilmiştir. Videolarda öğrencilerden bir tanesi ile aynı okula gitmekte olan katılımcılarla aynı yaşta olan olağan gelişim gösteren bir kız ve bir erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Akran modellerle video çekimleri gerçekleştirilmeden önce modellere yapacağımız çalışma anlatılmış, akran modellerin videolarını kimlerin izleyeceği söylenmiş, canlandıracakları roller ve senaryoyu okumaları istenmiştir. Akran modellerle senaryo videoları gerçekleştirilmiştir. Akran modeller hazırlanan senaryoları canlandırmıştır.

3.6. Araştırmacı

Araştırmacı Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan lisans diplomasına sahiptir. Beş yıldır MEB'e bağlı okullarda OSB'li öğrencilerle çalışmaktadır. Halihazırda Eskişehir Tepebaşında bir ilkokulda özel eğitim sınıfında özel eğitim öğretmenliği yapmaktadır. Bununla birlikte Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktadır.

3.7. Gözlemciler

Araştırmada uygulama gözlemciler arası ve uygulama güvenirliğinin sağlanması için güvenirlik verileri toplanmıştır. Verileri iki özel eğitim öğretmeni birbirlerinden bağımsız

olarak toplamıştır. Gözlemcilerden birisi 2018 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuş ve 2019 yılında atandığı devlet okulunda halen öğretmen olarak çalışmaktadır. Gözlemcilerden diğeri ise Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümünden 2017 yılında mezun olmuş, öğretmenlik mesleğine 2018 yılında atandığı özel eğitim uygulama okulunda devam etmektedir. İki gözlemci öğretmen de fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemlerini aktif olarak derslerinde ve öğretimlerinde kullanmaktadır. Ayrıca araştırmanın içeriği, amacı, işlevi ve nasıl yürütüleceğine ilişkin ayrıntılı bilgiler araştırmacı tarafından gözlemci öğretmenlere verilmiştir.

3.8. Deney Süreci

Araştırmanın deney sürecini; öğretim uygulamaları sırasında oluşabilecek aksaklıklar ve eksikliklerin belirlemesi amacıyla pilot uygulama, öğrencilerin var olan performans düzeylerini belirlemek amacıyla kararlı veri edinene kadar (art arda 5 oturum) başlama düzeyi oturumları, sosyal becerilerinin öğretiminin yapıldığı öğretim oturumları, günlük yoklama oturumları, becerilerin kalıcılığını belirlemek için izleme ve genelleme oturumları oluşturmaktadır. Deney süresince kullanılan ortam ve bütün araç gereçler süreçten önce hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulama gerçekleştirildikten sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Oturumlar okul günleri her gün ve günde iki oturum olarak yapılmıştır. Uygulama bir yoklama oturumu ve bir öğretim oturumu olacak şekilde planlanmıştır. Oturumlar arası en az bir saat boşluk olmasına dikkat edilmiştir. Bütün oturumlar video kayda alınmıştır. Katılımcılarla uygulama oturumlarına geçmeden önce ebeveyn ve öğretmenleri ile görüşülmüş Pekiştireç Belirleme Formu (EK-6) doldurulmuş ve katılımcıların pekiştireçleri belirlenmiştir. Deney süreci ile ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.8.1. Pilot Uygulama Süreci

Uygulama sırasında oluşabilecek ön görülemeyen sorunları görebilmek ve çözüm üretebilecek önlemleri almak maksadıyla pilot bir uygulama yapılmıştır. Uygulama sürecinde araştırmaya katılacak öğrencilerin devam ettiği okula devam eden, araştırmaya katılacak öğrencilerin özelliklerine benzer OSB tanısı almış, 8 yaşında erkek başka bir öğrenci ile fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemine uygun öğretim oturumu

gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin ön koşul becerilerine sahip olup olmadığına bakılmış, sosyal beceri değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Öğrenci ile görüşülüp isteklilik durumu göz önüne alınmış ailesinden gerekli izinler alınmış ve öğrencinin sevdiği yiyecekleri belirlemek için pekiştireç belirleme formu doldurulmuştur. Gerçek uygulamada gerçekleştirilecek basamaklar bu öğrenci ile de gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama katılımcı öğrencinin devam ettiği MEB'e bağlı bir ilkokulun özel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda tez danışmanı ve araştırmacı birlikte videoları izleyip gerekli kısımları düzenlemiştir. Pilot uygulama sonucunda öğretimde öğrencilere doğrudan öğretim uygulamaları sırasında öğretim videoları izletilirken bilgisayar veya tablet kullanılmasının daha uygun olacağı, öğrencilerin kamera ile görüntüleri alınacağı için uygulama öncesinde öğrencilere kameranın tanıtılması, kameranın kendisini çekeceğinin söylenmesi, sonrasında isterse kendilerini izleyebileceklerinin söylenmesinin gerekli olduğu belirlenmiştir. Uygulama esnasında daha geniş bir masa kullanılması gerektiği öğretim materyallerinin kutunun içerisinde öğrenciye gösterilmesi ve öğretim sırasında öğretmen ve öğrencinin çevresinde oturdukları masanın üzerinde sadece o çalışma sırasında kullanılacak materyallerin olması eklenmiştir. Araştırmacı ilk defa tanışacağı kendi öğrencisi olmayan öğrencilerle çalışacağı için öncesinde öğrencilerle derslere katılması, öğrencilerle oyun oynayarak öğretmen rolü kazanmasının gerekli olduğu belirlenmiştir. Pilot uygulama sürecinde görülen olumsuz durumlar düzenlenmiş ve öğretim oturumlarına başlanmıştır.

3.8.2. Başlama Düzeyi Veri Toplama Oturumları

Başlama düzeyi oturumları minimum beş oturum art arda kararlı veriye ulaşılana kadar sürdürülmüştür. Araştırmada başlama düzeyi (yoklama) oturumları belirlenen sosyal becerilere yönelik olarak her bir öğrenci için ayrı ayrı planlanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hedef becerilerin uygulanabilirliğine zemin oluşturmak için ortam düzenlemesi yapılmış ve veri toplama formları kullanılarak her bir yöntem için ayrı ayrı veriler toplanmıştır. Bu doğrultuda Başlama düzeyi yoklama oturumlarına ilişkin: Araştırmacı tarafından hedef becerilere yönelik ortam düzenlemesi oluşturulmuş ve öğrencilerin ortaya koydukları davranışlar gözlenmiştir. beş saniye içinde öğrenciler herhangi bir tepkide veya herhangi bir davranışta bulunmadıkları zaman değerlendirmeye son verilmiştir.

Başlama düzeyi verilerinin toplanması sırasında katılımcıya geri bildirim verilmemiş, doğru ya da yanlış yanıtlar karşısında tepkisiz kalınmış, sözel yardımda bulunulmamış, pekiştireç

verilmemiştir. Başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra sorularıma güzel cevaplar verdin, beni çok güzel dinledin gibi öğrenciyi çalışmaya istekli hale getirecek sözel pekiştireçler sunulmuştur.

3.8.2.1. Doğrudan Öğretim Yöntemi Başlama Düzeyi Veri Toplama Oturumları

Başlama düzeyini belirlemek için başlama düzeyi oturumlarında tüm katılımcı öğrenciler özelinde başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Doğrudan Öğretim Başlama Düzeyi Veri Kayıt formu (EK-7) kullanılmıştır. Form her öğrenciye minimum beş kararlı veri elde edilene kadar uygulanmıştır. Doğrudan öğretim yönteminde başlama düzeyi verisi toplarken araştırmacı üç katılımcı için de üç farklı izin isteme durumu oluşturmuştur. Eşya almak için izin isteme, beslenme sırasında ya da öncesinde yiyeceği yemek için izin istemek, sınıftan giderken izin istemek durumları sınanmıştır. Katılımcılar formda belirlenen basamaklara uygun tepki verdiğinde doğru tepkide bulunduğu, tepkisi uygun değilse ya da tepkide bulunmamışsa yanlış tepkide bulunduğu kabul edilmiştir.

3.8.2.2. Fırsat Öğretimi Yöntemi Başlama Düzeyi Veri Toplama Oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında her katılımcı için başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Başlama Düzeyi Veri Kayıt formu (EK-8) kullanılmıştır. Form her öğrenciye en az beş kararlı veri elde edilinceye kadar uygulanmıştır. Fırsat öğretimi yönteminde başlama düzeyi verisi toplanırken araştırmacı üç katılımcı için de üç farklı selamlaşma durumu oluşturmuştur Sınıfa girerken arkadaşlarına günaydın ya da merhaba, birisi yanına geldiğinde merhaba deme, giderken güle güle ya da hoşcakal deyip demediği sınanmıştır. Katılımcılar formda belirlenen basamaklara uygun tepki verdiğinde doğru tepkide bulunduğu, tepkisi uygun değilse ya da tepkide bulunmamışsa yanlış tepkide bulunduğu kabul edilmiştir.

3.8.3. Uygulama Oturumları

3.8.3.1. Doğrudan Öğretim Uygulama Oturumları

Sargent (1991), doğrudan öğretim yönteminin basamaklarını gereksinim oluşturma, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamadan oluşan dört başlık altında açıklamaktadır. Araştırmada bu basamakların nasıl kullanıldığına aşağıda yer verilmiştir.

Gereksinim Oluşturma Aşaması: Uygulamanın başlangıcında öğrencilere öğretilmesi planlanan beceri hakkında katılımcılar hedeften haberdar edilerek gereksinim oluşturma aşaması ile katılımcıların ilgisinin artması sağlanıp dikkatini çalışmaya vermesi sağlanmıştır.

"Bugün seninle izin isteme becerisi üzerinde çalışacağız izin isterken neler yapılması gerektiğini öğreneceğiz. Bunun için sana videolar hazırladım ve dizüstü bilgisayarımı getirdim. Çalışmamız sırasında sana bazı videolar izleteceğim o videolar hakkında birlikte konuşacağız ve sonra birlikte o videoda gördüklerimizi canlandıracağız. Ders esnasında senden uymanı beklediğim kurallar var. Ders sürecince yerinde oturup, söylediklerimi dinleyip, yap dediklerimi yapmanı bekliyorum. Bunlara karşılık istediğin bir şeyi sen de izin isteyerek alabilirsin. Bu kurallara uyarsan ders sonunda sevdiğin bir şey kazanacaksın" demiştir. Öğrenciye hazırsan başlıyoruz diyerek öğretim sürecinin uygulanmasına başlamıştır.

Model Olma Aşaması: Öğretim oturumu için hazırlanan araç-gereçler öğretmen tarafından masanın üzerine koyulur. Öğrenciye araç-gereçleri incelemesine için öğretmen tarafından fırsat verilir. Öğretmen izin isteme becerisi için "Hazırsan seninle bir video izleyeceğiz. Videoda bazı durumlar olduğunda izin istememiz gerektiği anlatılıyor. Şimdi videoyu izleyelim. Sonra sen de burada videoda izlediğinin aynısını yapacaksın diyerek öğrenciyi çalışmaya hazır hale getirir. Öğrencinin çalışmaya hazır olduğunu sözel ya da jest ve mimik gibi sözel olmayan ifadelerle anladıktan sonra öğretmen "Aferin, hadi çalışmaya başlayalım." diyerek öğrencinin hazır olma davranışı pekiştirilir. Öğrencinin videoyu izlerken "bak ne yaptı, sonra o ne söylüyor gibi videoda olanlara öğrencinin dikkatini çeker. Video izlendikten sonra şimdi bizde seninle bu videoları canlandıracağız der. Videolarda izin isteyen kişiyi öğrenci canlandırır. Senaryoda yazıldığı gibi öğretmen ve katılımcı rolleri birlikte gerçekleştirmesi beklenmiştir. Öğrenciye izin istemeyi gerektiren durumlara ilişkin senaryolardaki rollerin nasıl yapılacağı gösterilirken, bir yandan izlediği senaryolardaki

rollerde neler yapıldığı ve rollerdeki kişilerin birbirlerine neler söyledikleri açıklanmıştır. Öğrenci doğru yaparsa pekiştirilmiş, yanlış yaptığı ya da tepki vermediği durumlarda video tekrar izletilmiştir.

Rehberli Uygulamalar Aşaması: Öğretmenin, model olma aşamasında kullandığı senaryodan ayrı bir senaryoyla rehberli uygulamalar aşaması gerçekleştirilmiştir. Durumu örnekleyen senaryodaki rolü öğrenci ile birlikte izlemiştir. Videoda izin isteme kısmına gelindiğinde öğretmen videoyu durdurur ve "ne yapman gerekiyor?", "ne söylemen gerekiyor" diyerek yapılması veya söylemesi gerekenlere dair hatırlatıcı ipucu vermiştir. Öğrenciye ne yapacağı veya ne söyleyeceği hatırlatıldığında, yapması gerekenleri yaptıysa ya da söylemesi gerekenleri söylediyse, uygulamacı öğrenciyi pekiştirmiş; beklenti gerçekleşmediyse, durumun örneklediği senaryodaki rol için model olma aşamasına geri dönülür.

Bağımsız Uygulama Aşaması: Bağımsız uygulamalar aşamasında öğretmen, model olma ve rehberli uygulamalar aşamasında kullandığı senaryolardan farklı bir uygulama etkinliği kullanmıştır. Öğretmen öğrenciye "Seninle şimdi bir kesme etkinliği yapacağız der öğrencinin önüne keseceği materyali koyar ancak makas koymaz. Şimdi etkinliğimize başlıyoruz haydi ….yı kes der. Öğretmen de kesme etkinliğine başlar ve masada öğretmenin tarafında bir makas daha vardır. Öğretmen kesme etkinliğini yaparken öğrenciye bakar ve öğrencinin makası alması için "makası alabilir miyim?" demesini bekler. Katılımcı söylerse makası öğrenciye verirken "aferin izin istediğin için makası sana veriyorum" der. İzin istemez makası alamaya çalışır ya da beklerse makası almak için ne demen gerekiyordu? der. Öğrenci söylemesi gerekeni ya da yapması gerekeni kendiliğinden söylediyse veya yaptıysa pekiştirilmiştir. Fakat söylemediyse veya yapmadıysa, aynı senaryodaki rolle rehberli uygulamalar aşamasına tekrar geri dönülmüştür. "Çalışmamız bitti." Denilerek öğretim uygulaması sonlandırmıştır. Çalışma sırasında uyduğu kurallar betimlenerek katılımcıya ödülü verilmiştir.

3.8.3.2. Fırsat Öğretimi Uygulama Oturumları

Kurt (2008), fırsat öğretimi yönteminin basamaklarını çocuğu gözlemek, çocuğun iletişim girişimini kabul etmek ve daha yüksek düzeyde bir iletişimsel davranış istemek, beklemek, çocuk doğru tepki gösterince onaylamak ve pekiştirmek, eksik tepki geldiğinde ya da hiç tepki gelmediğinde ipucu sunmak, çocuk doğru tepki gösterince onaylamak ve pekiştirmek,

eksik tepki geldiğinde ya da hiç tepki gelmediğinde ipucu sunmak, başka bir denemeye geçmek olarak beş başlık altında açıklamaktadır. Araştırmada bu basamakların nasıl kullanıldığına aşağıda yer verilmiştir.

Çocuğu gözlemek: Uygulamacı öğrencinin okul saatlerinde oluşan fırsatları öğretime çevirmek amacıyla oturum sayısını gün içerisinde maksimum üç minimum bir olacak şekilde planlamıştır (sabah sınıfa geldiğinde günaydın demek, teneffüste arkadaşlarının yanına gittiğinde merhaba demek, ders bittikten sonra iyi günler/görüşürüz demek). Selamlaşma becerisinin kaydı için uygulamacı elindeki telefonun kamerası açık olarak sınıfta öğrencinin gelmesini beklemiştir.

Çocuğun iletişim girişimini kabul etmek ve daha üst düzeyde bir iletişimsel davranış istemek: Uygulamacı öğrencinin yanına giderek "ben buradayım" diyerek konuşmayı başlatmıştır. Sonrasında uygulamacı öğrenciye "biz sabah tanıdıklarımızı gördüğümüzde sınıfa ilk geldiğimizde ne diyoruz?" diyerek yönergeyi sunmuştur.

Beklemek: Öğrencinin cevaplaması için 3-5 sn. beklemiştir.

Çocuk doğru tepki gösterince onaylamak ve pekiştirmek, eksik tepki geldiğinde ya da hiç tepki gelmediğinde ipucu sunmak: Öğrencinin doğru davranışı pekiştirilerek, tepki vermediğinde veya yanlış tepki verdiğinde uygulamacı "biz sabah arkadaşlarımıza ve tanıdıklarımıza ailemize, öğretmenlerimize günaydın diyoruz" diyerek sözel ipucu vermiştir. Uygulamacı sınıfta bulunan diğer arkadaşlarının isimlerini söyleyerek günaydın…., günaydın… diyerek öğrenciye model olmuştur.

Çocuk doğru tepki gösterince onaylamak ve pekiştirmek, eksik tepki geldiğinde ya da hiç tepki gelmediğinde ipucu sunmak: Uygulamacı tarafından model olunduktan sonra öğrenciden gelen "günaydın" tepkisi "aferin çok güzel günaydın dedin, harikasın, süpersin" vb. sözlerle pekiştirilmiştir. Ancak öğrenci tepkisiz kaldığında yahut yanlış tepki verdiğinde uygulamacı tarafından ipucu tekrar sunulmuştur.

Başka bir denemeye geçmek: Aynı süreç öğrencinin teneffüste arkadaşlarının yanına gittiğinde merhaba demesi, giderken iyi günler/görüşürüz demesi öğretiminde de tekrarlanmıştır. Süreç tüm öğrenciler için benzer şekilde uygulanmıştır.

3.8.4. Yoklama Oturumları

Araştırma süresince katılımcılardan doğrudan öğretim ile izin isteme fırsat öğretimi ile selamlaşma becerilerine ilişkin performans düzeylerini gün yüzüne çıkarmak üzere günlük yoklama oturumları yapılmıştır.

3.8.4.1. Doğrudan Öğretim ile İzin İsteme Becerisi Günlük Yoklama Oturumları

İzin isteme becerisi ile ilgili günlük yoklama oturumları verileri, öğretim oturumlarının son aşamasında, katılımcının rol oynamasıyla beceriyi canlandırdığı aşamada toplanmıştır. Bu aşamada, katılımcının hedeflenen becerileri uygulamacı gibi sergilemesi beklenmiştir. Katılımcılar doğru bir tepki verdiğinde, veri toplama formuna artı (+) işareti konulmuş; yanlış tepki verdiğinde veya tepkisiz kaldığında ise uygulamacı tarafından sözel ipucu verilmiştir. Sözel ipucunun verildiği basamaklar, izin isteme becerisi öğretim oturumları veri toplama formu"nda eksi (-) olarak kayda alınmıştır. İzin isteme becerisi için hazırlanmış dokuz farklı senaryodan toplanan veriler, ortalaması hesaplanarak grafiğe işlenmiştir. Öğretim, katılımcının üç oturum üst üste %100 doğru tepki vermesiyle sonuçlanana kadar devam etmiştir.

3.8.4.2. Fırsat Öğretimi ile Selamlaşma Becerisi Günlük Yoklama Oturumları

Fırsat öğretimi ile selamlaşma becerisi günlük yoklama oturumları öğretim oturumları öncesinde toplanmıştır. Katılımcı günaydın, merhaba, güle güle gibi selamlaşma sözlerini doğru tepkide bulunduğunda veri toplama formun artıyla (+) işaretlenmiş, yanlış tepkide bulunmuş veya tepki vermemişse uygulamacı tarafından sözel ipucu sunulmuştur. Sözel ipucu verilen basamaklar fırsat öğretimi ile selamlaşma becerileri öğretim oturumları veri toplama formuna eksi (-) olarak işaretlenmiştir. Selamlaşma becerisi için toplanan verilerin ortalaması alınmış ve grafiğe işlenmiştir. Katılımcı art arda üç oturum bağımsız olarak doğru tepkide bulununcaya dek öğretime devam edilmiştir.

3.8.5. İzleme Oturumları

Öğretim uygulamaları sona erdikten sonra öğrenciye kazandırılan becerilerin sürdürebiliyor oluşunu gözlemlemek için izleme oturumları yapılmıştır. İzleme oturumları her öğrenci için öğretim uygulamaları sona ermesinin ardından iki, dört ve beşinci haftalarda düzenlenmiştir. Veriler her üç katılımcı içinde farklı gün ve saatlerde hem fırsat öğretimi hem doğrudan öğretim yöntemleri için günlük yoklama oturumlarında izlenen süreç gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında öğrenciler; becerileri istenilen düzeyde gerçekleştirdiklerinde ve uygulamaya dikkatini yöneltmesi ve katılma çabasında bulunmasına karşılık olarak oturum sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir (örn. harikasın, süpersin, aferin). Araştırmacı izleme oturumu verilerini ilgili forma işaretlemiştir.

3.8.6. Genelleme Oturumları

Araştırmacılar, katılımcıların öğrendikleri becerilerin farklı kişiler ve ortamlara taşınabilirliğini değerlendirmek için, doğrudan öğretim ve fırsat öğretimi yöntemlerinden sonra genelleme oturumları düzenlemişlerdir. Bu oturumları öğretimin yapıldığı ortamlardan farklı ortamlarda (okulun konferans salonunda) ve farklı bir uygulamacıyla katılımcıların tanımadığı bir yetişkin olan okullarındaki beden eğitimi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları başlama düzeyi verisi toplama oturumlarına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi verilerinin toplanmasından sonra genelleme verileri için ön test- son test genelleme oturumları düzenlenmiş ve hedef beceriye ilişkin ölçüt kıyaslandıktan sonra son test genelleme oturumları hayata geçirilmiştir. Ön test genelleme oturumları başlama düzeyi oturumlarının akabinde son test genelleme oturumlarıysa son yoklama oturumu yapılmasının ardından yapılmıştır. Araştırmacı genelleme oturumlarını ilgili forma anlık işaretlemiştir. Genelleme oturumlarında öğrencilerin beceriler istenilen düzeyde gerçekleştirdiklerinde ve uygulamaya dikkatini yöneltmesi ve katılma çabasında bulunmasına karşılık olarak oturum sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir. Tüm katılımcılara ortamlar arası ve kişiler arası genelleme çalışması yapılmıştır. Genelleme oturumları ön test- son test formu Ek- 9’ da yer almaktadır.

3.9. Verilerin Toplanması ve Analizi

3.9.1. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, sosyal becerilerin öğretiminde hangi yöntemin daha etkili olduğunu belirlemek amacıyla etkililik verileri toplanmıştır. Bu verilerin toplanması sürecinde, veri kayıt formları, video kayıt cihazı ve dizüstü bilgisayar gibi araçlar kullanılmıştır. Özellikle, beceri analizi kayıt formu veri toplama sürecinde önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Bu formlar, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve üç uzman akademisyenin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Bağımlı değişkene ilişkin veriler, uygulamadayken kamerayla kaydedilmiş ve hata olasılığını azaltmak amacıyla bu kayıtlar daha sonra tekrar izlenmiş, ilgili form doldurulmuştur.

Bu araştırmada, selamlaşma ve izin isteme becerilerinin iki farklı yöntemle öğretimi yapılarak, hangisinin daha etkili olduğuna dair sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Verilerin analizinde grafiksel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Tüm katılımcılar için ayrı çizgi grafikler oluşturulmuştur. Çizgi grafiklerde, yatay eksende oturum sayılarının, dikey eksende ise doğru tepki yüzdelerinin yerleştirilmesi yapılmıştır. Öğrencinin performansına göre doğru tepki yüzdesi, gerçekleştirilen doğru davranış sayısının toplam davranış sayısına bölünmesi ve ardından sonuçların 100 ile çarpılmasıyla elde edilmiştir. Bu çizgi grafikler, yöntemlerin etkililiği, değişkenler arasındaki ayırt edici etkileri ve verilerin kararlılığını görsel olarak da analiz edilmesine olanak tanımıştır.

Araştırmada, etki büyüklüğü hesaplamaları için örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerden biri olan Tau-U yöntemi kullanılmıştır. Tau-U yöntemi, başlama evresiyle uygulama evresindeki verilerin karşılaştırılmasıyla etki büyüklüğünü hesaplamaktadır. Bu değer, araştırma verilerinin [http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u] adresinde bulunan web tabanlı hesap makinesi aracılığı ile hesaplanmıştır.

3.9.2. Verimlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Verimlilik verilerinin analizi araştırmada kullanılacak olan fırsat öğretimi ve doğrudan öğretiminin verimlilikleri bu öğretim yöntemlerinin kullanıldığı öğretim oturumlarında bazı değişkenler göz önüne alınarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenler; ölçüt karşılanıncaya kadar yapılan deneme sayısı, geçen toplam öğretim süresi, yapılan hata sayısı

ve gerçekleşen oturum sayısıdır. Değişkenlerle ilgili veriler toplanmış, betimsel analizi yapılmıştır. Verimlilik verilerinin toplanması ile ilgili form EK-10 da yer almaktadır.

3.9.3. Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada sosyal geçerliği değerlendirmek üzere katılımcıların öğretmenlerinden ve ailelerinden öznel değerlendirme yaklaşımıyla veri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanmasından önce öğretmenler ve aileler için çalışmaya yönelik bilgilendirme yapılmıştır Araştırmada sosyal geçerlik verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırmada bu formun hazırlanma amacı araştırmanın önemi, uygunluğu ve kabul edilebilirliğini belirlemektir. Bu amaçla öncelikle uygulamacı ve tez danışmanı tarafından "Sosyal Geçerlik Formu (EK-10)" geliştirilmiştir. Formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle selamlaşma ve izin isteme becerilerinin öğretimini hedefleyen araştırmalarda sorulan sosyal geçerlik soruları gözden geçirilmiş ve ardından bir soru havuzuna dahil edilmiştir. Daha sonra uygulamacı ve tez danışmanı tarafından formda yer alacak sorulara karar verilmiş ve formda yer alan soruların uygun olup olmadığını belirlemek üzere özel eğitim alanında selamlaşma ve izin isteme becerilerinin öğretimi üzerine çalışmalar yürüten üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri ve önerileri dikkate alınarak Sosyal geçerlik veri toplama formu yapılmıştır. Formda toplam altı soru yer almıştır. Araştırmacılar tarafından son şekli verilen form (EK-11) katılımcıların öğretmenlerine ve ailelerine yüz-yüze uygulanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz edilmiştir.

3.9.4. Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Sosyal becerilerden selamlaşma ve izin isteme becerisinin öğretildiği bu çalışmada iki tür güvenirlik verisinden yararlanılmıştır. Toplanan veriler uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verileridir. Veriler MEB'e bağlı okullarda görev yapan, en az beş yıllık mesleki tecrübesi bulunan ve fırsat öğretimi ile doğrudan öğretim hakkında öğretim uygulamaları yapan ve bu yöntemleri sık kullanan iki özel eğitim öğretmeni aracılığıyla toplanmıştır. Gözlemciler için uygulamanın gidişatı, güvenirlik verilerinin nasıl toplanacağı ve kayda alınacağı hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılmıştır.

3.9.4.1. Uygulama Güvenirliği

Araştırmada bağımsız değişken olarak fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin nasıl uygulanacağı ile ilgili olarak önden planlama yapılmıştır. Uygulama esnasında bu plana ne düzeyde uyulduğunu ortaya koymak, öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilere yönelik geliştirilen uygulamaların hangi düzeyde gerçekleştirildiğini belirlemek amacıyla uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Veriler toplamadan iki gözlemciye de bağımsız değişkenlere dair uygulama planları verilmiştir. Uygulama güvenirliği verilerinin toplanmasında araştırma süresince kayda alınan oturumlardan %30'unda yansız atama yoluyla gözlemcilere sunulmuştur. Araştırmacının gerçekleştirdiği basamaklara (+), gerçekleştiremediği eksik bıraktığı basamaklara (-) konulması söylenmiştir. Uygulama güvenirliği katsayısının hesaplanmasında [(Doğru sergilenen basamak sayısı/toplam basamak sayısı) x 100] formülü kullanılmıştır (Erbaş, 2018). Uygulama güvenirliği formu EK-12'de yer almaktadır.

Uygulamacının her bir katılımcı için tüm oturumları %100 doğrulukta uyguladığı belirlenmiştir.

3.9.4.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmasında beceri analizlerindeki basamakların doğru gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Video kayda alınan oturumların %30'u yansız atama yoluyla belirlenmiş ve gözlemcilere izletilmiştir. Ardından gözlemciler araştırmacı beceri analizlerindeki ilgili basamağa doğru gerçekleştirdiklerinde (+) yanlış gerçekleştirdiklerinde veya tepkisiz kaldıklarında (-) koymuştur. Böylece iki gözlemcinin görüş birliğine vardığı basamaklar ve görüş ayrılığına düştüğü basamaklar ortaya çıkmıştır. [Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş arılığı)] × 100 (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012) formülüyle gözlemciler arası güvenirlik verileri hesaplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin her biri için başlama düzeyi oturumları, günlük yoklama oturumları, genelleme oturumları ve izleme oturumlarının seçkisiz atama yoluyla seçilen oturum videolarının %30'u izlenmiş ve veriler analiz edilmiştir. Araştırmada toplanan gözlemciler arası güvenirlik verilerinin %100 düzeyinde olduğu görülmüştür. Gözlemciler arası güvenirlik formu Ek- 13'de yer almaktadır.

Tablo 12

Her Bir Katılımcı İçin Başlama Düzeyi, Öğretim, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarından Elde Edilen Gözlemciler Arası Güvenirlik

Katılımcılar	Sosyal Beceri	Başlama Düzeyi	Öğretim	Günlük Yoklama	İzleme	Genelleme
Ayşe	Selamlaşma	%100	%100	%100	%100	%100
	İzin İsteme	%100	%100	%100	%100	%100
Aziz	Selamlaşma	%100	%100	%100	%100	%100
	İzin İsteme	%100	%100	%100	%100	%100
Melih	Selamlaşma	%100	%100	%100	%100	%100
	İzin İsteme	%100	%100	%100	%100	%100

Tablo 13

Fırsat Öğretimi ve Doğrudan Öğretim Yöntemi Uygulama Güvenirliği Verileri

Oturumlar	Fırsat Öğretimi (Selamlaşma Becerisi)	Doğrudan Öğretim (İzin İsteme Becerisi)
Başlama Düzeyi	%100	%100
Öğretim	%100	%100
Günlük Yoklama	%100	%100
İzleme	%100	%100
Genelleme	%100	%100

BÖLÜM IV

BULGULAR

Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış üç katılımcıya uygulanan farklı öğretim yöntemlerinin (fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim) sosyal beceri öğretimindeki etkinliği ve verimliliği karşılaştırılmıştır. Çalışmanın bu kısmında, elde edilen bulgular doğrultusunda yöntemlerin etkililik, verimlilik ve sosyal geçerlik düzeyleri hakkında nesnel yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Etkililik Bulguları

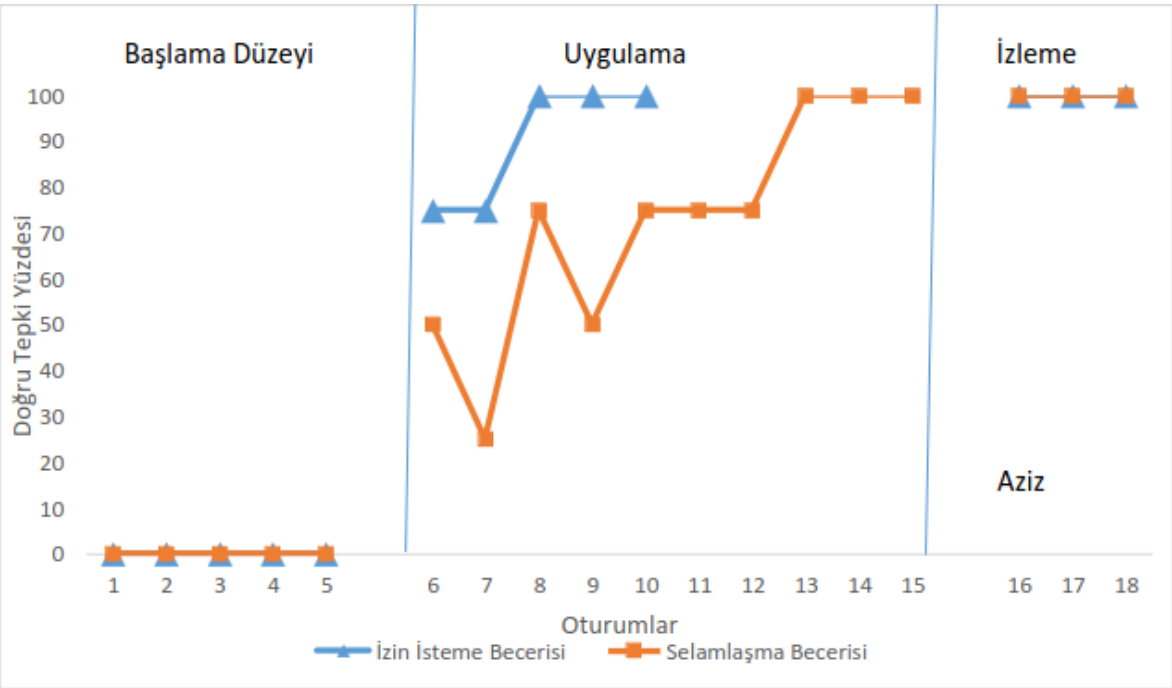
Araştırmaya katılan OSB'li katılımcıların fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemine uygun uygulamaları ile sosyal becerileri edinmelerine ilişkin veriler Aziz, Ayşe ve Melih için sırayla aşağıdaki şekillerde yer almaktadır. Katılımcıların sosyal beceri öğretimi sürecindeki bireysel gelişimleri çizgi grafikler ile görselleştirilmiş ve grafiksel analiz yöntemleri ile incelenmiştir. Tüm katılımcılara ait verilerin genel bir değerlendirmesi için ise sütun grafikleri kullanılmıştır. Araştırmanın başlangıç düzeyi, uygulama oturumları ve izleme oturumlarının verileri çizgi grafiklerinde gösterilirken, genelleme ön test ve son test verileri sütun grafikle gösterilmiştir. Başlangıç düzeyi verileri, uygulamaya başlamadan önce beş oturum boyunca toplanan verileri temsil ederken, öğretim oturumlarına ait veriler her öğretimden sonra günlük yoklamalarla elde edilen sonuçları göstermektedir. İzleme verileri ise öğretim tamamlandıktan sonra iki üç ve beş hafta sonrasında toplanan bilgileri içermektedir. Çalışmada, katılımcıların başlama düzeyi verilerini belirlemek amacıyla uygulama öncesi beş oturumda veri toplanmış, öğretim sürecindeki ilerlemeyi takip etmek için her öğretim oturumundan sonra günlük yoklama verileri alınmış ve öğretimin kalıcılığını değerlendirmek için öğretim sonrasında bir, üç ve beş hafta sonra izleme verileri toplanmıştır. Fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemleri ile yapılan uygulamalarda her

öğrencide tüm hedef becerilere ilişkin doğru tepki yüzdelerinde artış kaydedilmiştir. Uygulamalar sayesinde tüm öğrenciler iki sosyal beceriyi de edindikleri ortaya konmuştur. İlerleyen başlıklarda iki öğretim uygulaması için her öğrencinin ayrı ayrı etkililik bulguları gösterilmiştir.

4.1.1. Aziz'in Selamlaşma ve İzin İsteme Becerilerinin Öğretiminde Fırsat Öğretimi ve Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkilikleri

Şekil 1'de Aziz'in selamlaşma ve izin isteme becerilerine dair başlangıç düzeyi verileri, öğretim oturumları verileri ve izleme verileri gösterilmiştir. Aziz'in selamlaşma ve izin isteme becerilerine özelinde beş oturum ard arda toplanan başlangıç düzeyi verileri %0'dır.

Araştırmada fırsat öğretimi ile selamlaşma becerisine ilişkin günlük yoklama oturumlarında Aziz, birinci oturumda beceri basamaklarının %50'sini, ikinci oturumda %25'ini, üçüncü Oturumda %75'ine, dördüncü oturumda %50'sini, beşinci Oturumda %75'ine, altıncı oturumda %75'ine yedinci oturumda %75'ine sekizinci oturumda %100'üne doğru tepkide bulunduğu görülmüştür. Aziz'in sekizinci oturumda selamlaşma becerisine ilişkin %100 ölçütü karşıladığı, ardışık üç oturumda kararlı veri toplanmasıyla verilerin kararlılık gösterdiği görülmüştür. İzleme verilerinin analizinde, öğretim sonrasındaki ikinci, dördüncü ve beşinci haftalarda yapılan izleme oturumlarında katılımcıların, belirlenen beceri basamaklarının tamamına %100 oranında doğru yanıt verdiği gözlemlenmiştir. Araştırmada doğrudan öğretim oturumlarında izin isteme becerisine yönelik günlük yoklama oturumlarında Aziz, birinci oturumda %75'ini ikinci oturumda %75'ini üçüncü oturumda %100 ölçütünü karşılamıştır. Art arda üç oturum kararlı verinin toplanılmasıyla verilerin kararlılık gösterdiği ortaya konmuştur. İzleme verilerine bakıldığında, öğretim bittikten iki, dört ve beş hafta sonra yapılan izleme oturumlarında, beceri basamaklarının tamamına Aziz %100 doğru tepki vermiştir. Aziz için etki büyüklüğü hesaplamalarında, örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerden Tau-U yöntemi kullanılarak, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki veriler kıyaslanmıştır. Doğrudan öğretimde, başlama düzeyi evresinde örtüşmeyen veri yüzdesi %0 iken, başlama düzeyi ve uygulama evresi arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesinin %100 olarak belirlenmiştir. Fırsat öğretiminde de başlama düzeyi örtüşmeyen veri yüzdesi %0 iken, başlama düzeyi ve uygulama evresi arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır.



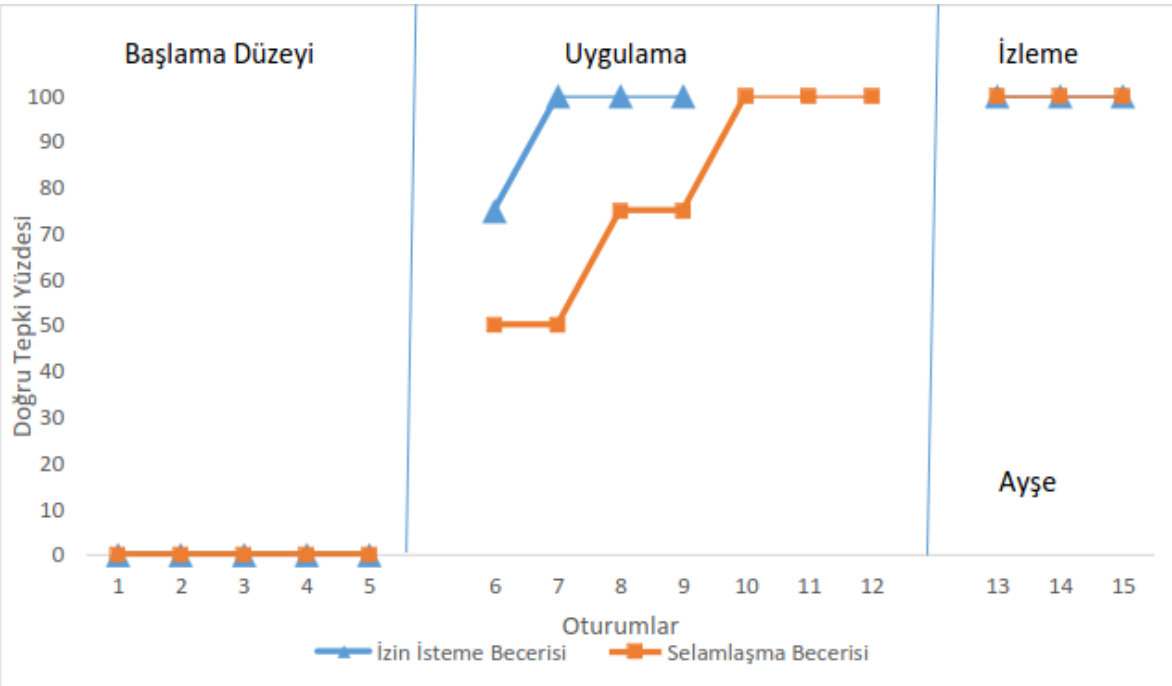
Şekil 1. Aziz'in başlama düzeyi, uygulama oturumları ve izleme oturumlarında selamlaşma becerisi ve izin isteme becerisine ilişkin doğru tepki yüzdeleri

4.1.2. Ayşe'nin Selamlaşma Becerisi ve İzin İsteme Becerilerinin Öğretiminde Fırsat Öğretimi ve Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkilikleri

Şekil 2'de Ayşe'nin selamlaşma ve izin isteme becerilerine dair başlangıç düzeyi verileri, öğretim oturumları verileri ve izleme verileri gösterilmiştir. Ayşe'nin selamlaşma ve izin isteme becerilerine dair beş oturum art arda toplanan başlangıç düzeyi verileri %0'dır.

Araştırmada fırsat öğretimi ile selamlaşma becerisine ilişkin günlük yoklama oturumlarında Ayşe, birinci oturumda beceri basamaklarının %50'sini, ikinci oturumda %50'sini, üçüncü oturumda %75'ine, dördüncü oturumda %75'ine, beşinci oturumda %100'üne doğru tepkide bulunduğu kayda alınmıştır. Ayşe beşinci oturumda selamlaşma becerisine ilişkin %100 ölçütünü karşılamayı başarmış, art arda üç oturum kararlı veri toplanılmasıyla verilerin kararlılık gösterdiği ortaya konmuştur. İzleme verileri özelinde öğretimin sona erişinden iki, dört ve beş hafta sonraki izleme oturumlarında beceri basamaklarının %100'üne doğru tepkide bulunduğu kayda alınmıştır. Araştırmada doğrudan öğretim oturumlarındaki izin isteme becerisine dair günlük yoklama oturumlarında Ayşe, birinci oturumda %75'ini, ikinci oturumda ise %100'üne doğru tepkide bulunduğu görülmüştür. Ayşe ikinci oturumda %100 ölçütünü karşılamıştır. Art arda üç oturum kararlı verinin toplanılması verilerin kararlılık gösterdiği ortaya koymuştur. İzleme verilerine bakıldığında, öğretimin bitiminden iki, dört

ve beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında, beceri basamaklarının tamamına Ayşe %100 doğru tepki vermiştir. Ayşe için etki büyüklüğü hesaplamalarında, örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerden Tau-U yöntemi kullanılarak, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki veriler kıyaslanmıştır. Doğrudan öğretimde, başlama düzeyi evresinde örtüşmeyen veri yüzdesi %0 iken, başlama düzeyi ve uygulama evresi arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesinin %100 olarak belirlenmiştir. Fırsat öğretiminde başlama düzeyi örtüşmeyen veri yüzdesi %0'dır. Başlama düzeyi ve uygulama evresinde örtüşmeyen veri yüzdesinin ise %100 olarak hesaplandığı görülmüştür.



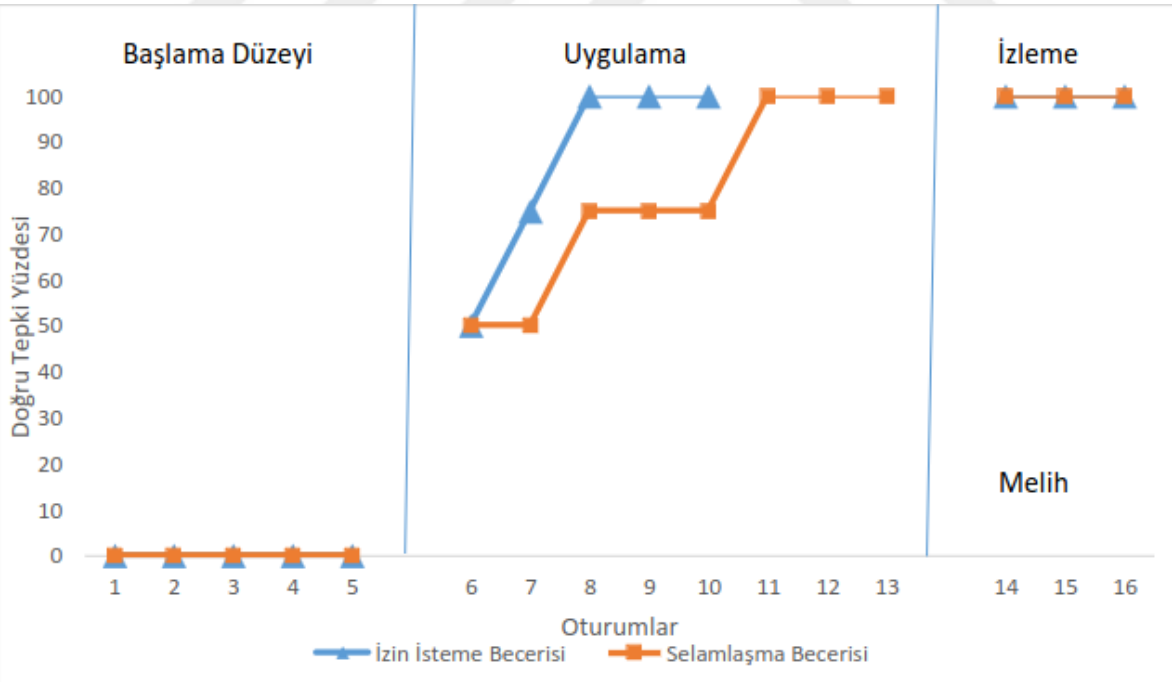
Şekil 2. Ayşe'nin başlama düzeyi, uygulama oturumları ve izleme oturumlarında selamlaşma becerisi ve izin isteme becerisine ilişkin doğru tepki yüzdeleri

4.1.3. Melih'in Selamlaşma ve İzin İsteme Becerilerinin Öğretiminde Fırsat Öğretimi ve Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkilikleri

Şekil 3'de Melih'in selamlaşma ve izin isteme becerilerine dair başlangıç düzeyi verileri, öğretim oturumları verileri ve izleme verileri gösterilmiştir. Melih'in selamlaşma ve izin isteme becerilerine dair beş oturum art arda toplanan başlangıç düzeyi verileri %0'dır.

Araştırmada fırsat öğretimi ile selamlaşma becerisine ilişkin günlük yoklama oturumlarında Melih, birinci oturumda beceri basamaklarının %50'sini, ikinci oturumda %50'sini, üçüncü oturumda %75'ine, dördüncü oturumda %75'ine, beşinci oturumda %75'ine, altıncı oturumda ise %100'üne doğru tepkide bulunduğu görülmüştür. Melih altıncı oturumda

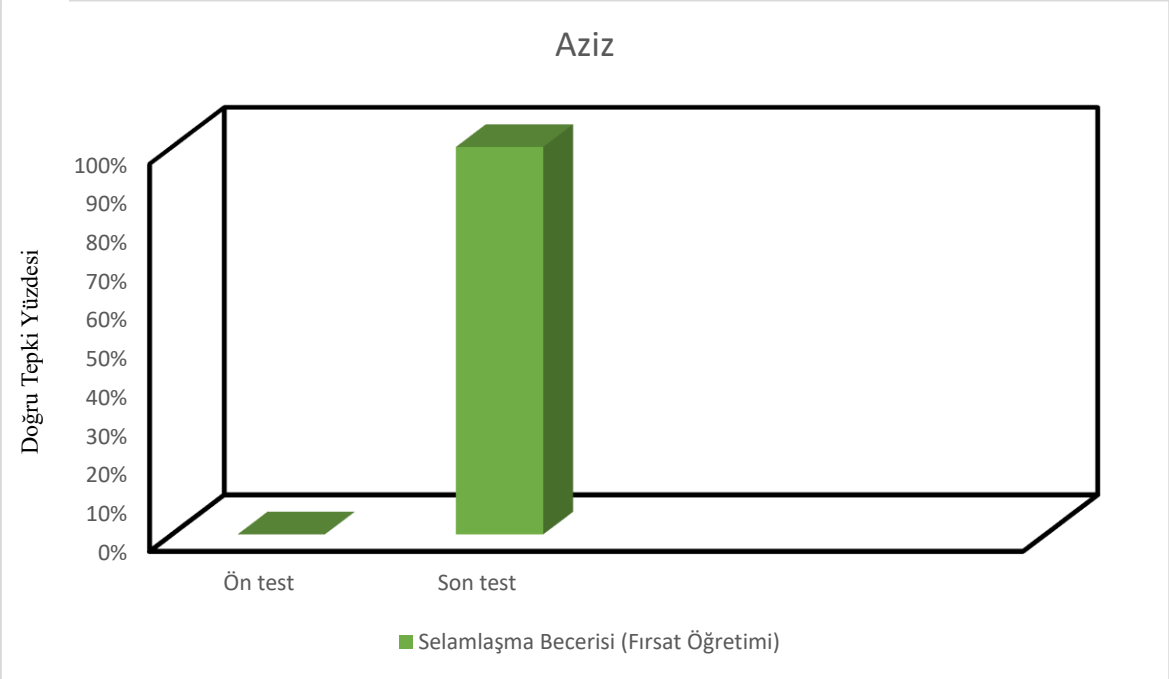
selamlaşma becerisine dair %100 ölçütü karşıladığı, art arda üç oturumda kararlı veri toplanılmasıyla verilerin kararlılık gösterdiği ortaya konmuştur. İzleme verileri özelinde öğretimin sona erdirilmesinden iki, dört ve beş hafta sonraki izleme oturumunda ise beceri basamaklarına doğru tepkide bulunma oranı %100 olmuştur. Araştırmada doğrudan öğretim oturumlarındaki izin isteme becerisi özelinde günlük yoklama oturumlarında Melih, birinci oturumda %50'sini. İkinci oturumda %75'ini üçüncü oturumda ise %100 ölçütünü karşılamıştır. Art arda üç oturum kararlı verinin toplanılmasıyla verilerin kararlılık gösterdiği kaydedilmiştir. İzleme verilerine bakıldığında, öğretim bitiminden iki, dört ve beş hafta sonraki gerçekleştirilen izleme oturumlarında, beceri basamaklarının tamamına Melih %100 doğru tepki vermiştir. Melih için etki büyüklüğü hesaplamalarında, örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerden Tau-U yöntemi ile başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki veriler kıyaslanmıştır. Doğrudan öğretimde, başlama düzeyi evresinde örtüşmeyen veri yüzdesi %0'dır. Başlama düzeyi ve uygulama evresi özelindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak belirlenmiştir. Fırsat öğretiminde ise başlama düzeyi örtüşmeyen verilere bakıldığında yüzdesi %0'dır. Uygulama evresi ve başlama düzeyi örtüşmeyen veri yüzdesi ise %100 olarak hesaplanmıştır.



Şekil 3. Melih'in başlama düzeyi, uygulama oturumları ve izleme oturumlarında selamlaşma becerisi ve izin isteme becerisine ilişkin doğru tepki yüzdeleri

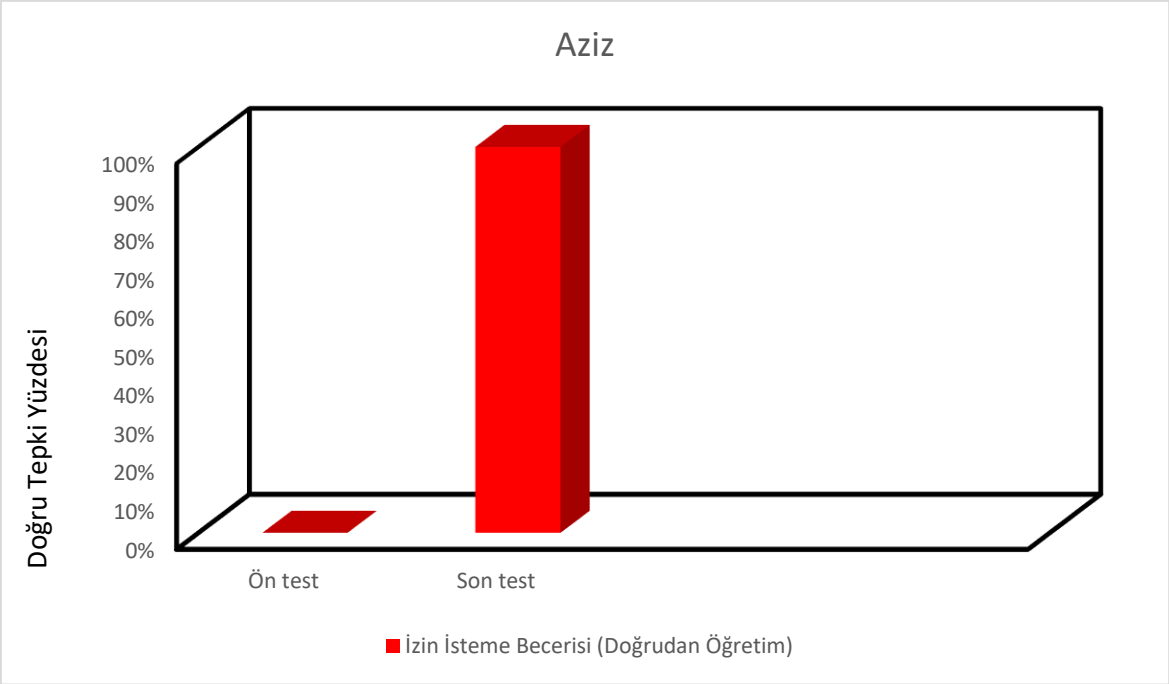
4.1.4. Selamlaşma ve İzin İsteme Becerilerinin Genellenmesi

Aziz'in selamlaşma becerisiyle ilgili genelleme ön test-son test doğru tepki sonuçları Şekil 4'de gösterilmiştir.



Şekil 4. Aziz'in selamlaşma becerisiyle ilgili ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri

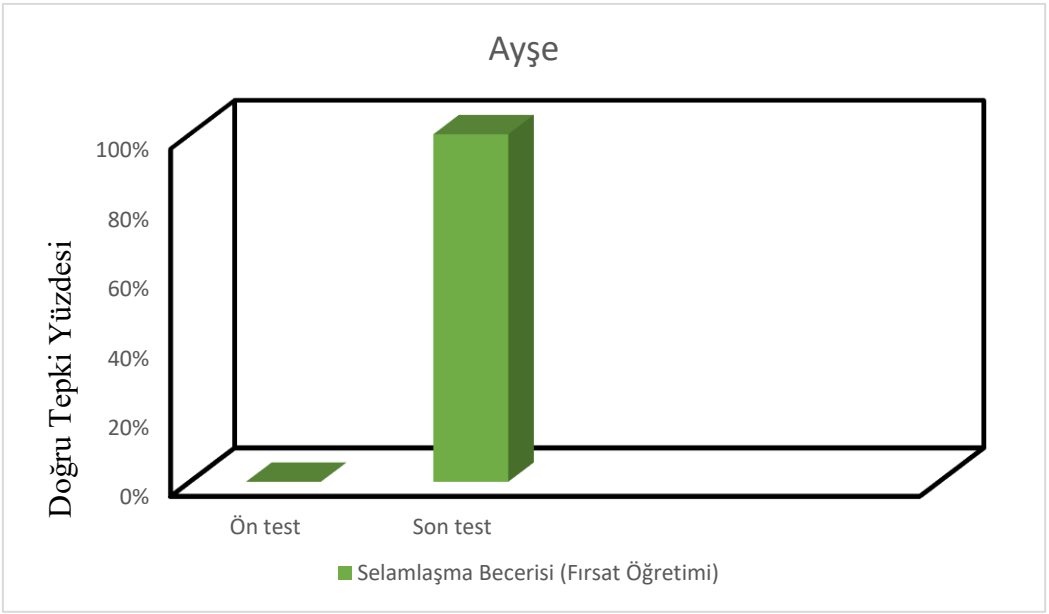
Katılımcı öğrencilerden Aziz, selamlaşma becerisiyle ilgili genelleme ön test oturumunda %0 performans sergilemiştir. Genelleme son test oturumlarında ise %100 doğru tepki vererek bu beceriyi farklı ortamlara ve kişilere genelleyebildiği gözlemlenmiştir. Aziz'in izin isteme becerisiyle ilgili genelleme ön test-son test doğru tepki sonuçları Şekil 5'de gösterilmiştir.



Şekil 5. Aziz'in izin isteme becerisiyle ilgili ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri

Katılımcı öğrencilerden Aziz, izin isteme becerisiyle ilgili genelleme ön test oturumunda %0 performans sergilemiştir. Genelleme son test oturumlarında ise %100 doğru tepki vererek bu beceriyi farklı ortamlara ve kişilere genelleyebildiği gözlemlenmiştir.

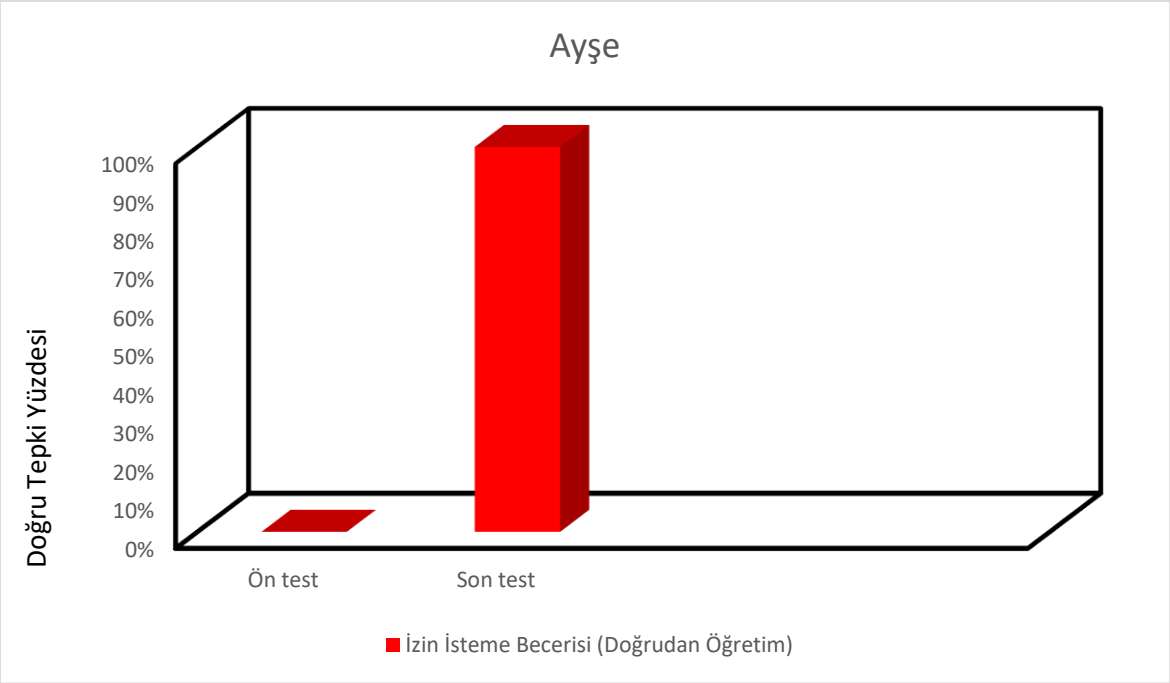
Ayşe'nin selamlaşma becerisiyle ilgili genelleme ön test-son test doğru tepki sonuçları Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Ayşe'nin selamlaşma becerisiyle ilgili ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri

Katılımcı öğrencilerden Ayşe, selamlaşma becerisiyle ilgili genelleme ön test oturumunda %0 performans sergilemiştir. Genelleme son test oturumlarında ise %100 doğru tepki vererek bu beceriyi farklı ortamlara ve kişilere genelleyebildiği gözlemlenmiştir.

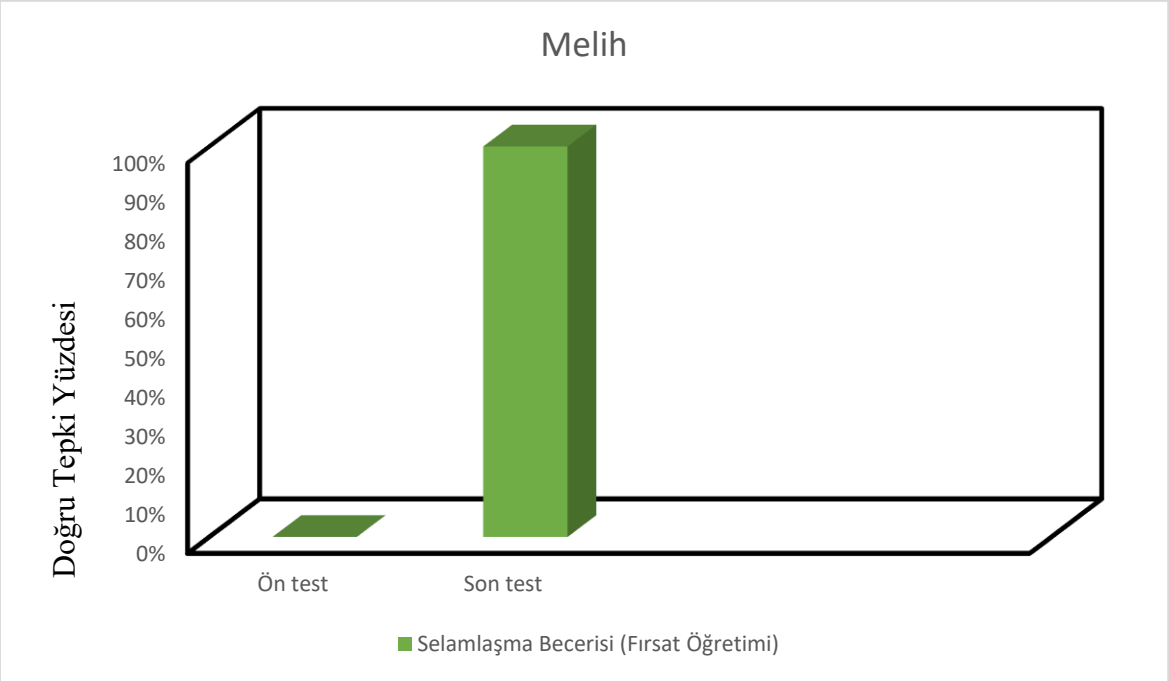
Ayşe'nin izin isteme becerisiyle ilgili genelleme ön test-son test doğru tepki sonuçları Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Ayşe'nin izin isteme becerisiyle ilgili ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri

Katılımcı öğrencilerden Ayşe, izin isteme becerisiyle ilgili genelleme ön test oturumunda %0 performans sergilemiştir. Genelleme son test oturumlarında ise %100 doğru tepki vererek bu beceriyi farklı ortamlara ve kişilere genelleyebildiği gözlemlenmiştir.

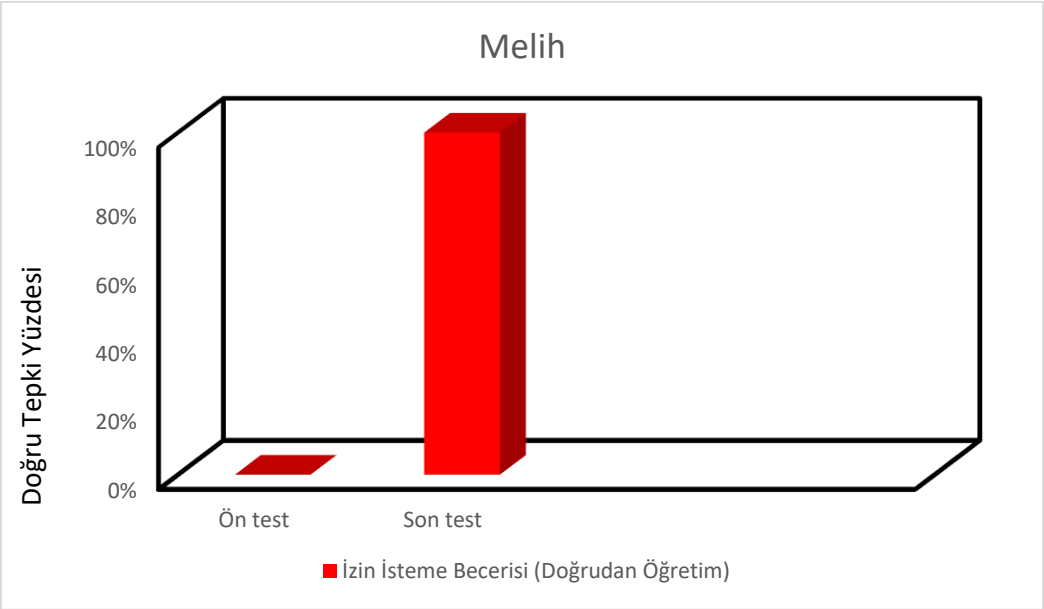
Melih'in selamlaşma becerisiyle ilgili genelleme ön test-son test doğru tepki sonuçları Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Melih'in selamlaşma becerisiyle ilgili ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri

Katılımcı öğrencilerden Melih, selamlaşma becerisiyle ilgili genelleme ön test oturumunda %0 performans sergilemiştir. Genelleme son test oturumlarında ise %100 doğru tepki vererek bu beceriyi farklı ortamlara ve kişilere genelleyebildiği gözlemlenmiştir.

Melih'in izin isteme becerisiyle ilgili genelleme ön test-son test doğru tepki sonuçları Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Melih'in izin isteme becerisiyle ilgili ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri

Katılımcı öğrencilerden Aziz, izin isteme becerisiyle ilgili genelleme ön test oturumunda %0 performans sergilemiştir. Genelleme son test oturumlarında ise %100 doğru tepki vererek bu beceriyi farklı ortamlara ve kişilere genelleyebildiği gözlemlenmiştir.

4.2. Verimlilik Bulguları

Araştırmada OSB'li öğrencilere selamlaşma becerisinin öğretiminde fırsat öğretimi yöntemi, izin isteme becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin uygulanması arasında verimlilik verileri arasında farklılıkları belirlemek amacıyla a)ölçüt karşılanıncaya kadar uygulamaya geçirilen oturum sayısı, b)ölçüt karşılanana kadar gerçekleştirilen deneme sayısı, c)ölçüt karşılanana kadar gerçekleştirilen hata sayısı, d)ölçüt karşılanana kadar gerçekleştirilen toplam öğretim süresine ilişkin veriler Tablo 14'te gösterilmiştir.

Araştırmada Aziz için selamlaşma becerisinin öğretiminde fırsat öğretimi yöntemi uygulamasında ölçüt karşılanana kadar gerçekleştirilen oturum sayısı sekiz, ölçüt karşılanana kadar gerçekleştirilen deneme sayısı sekiz, ölçüt karşılanana dek gerçekleşen hata sayısı 14 ve ölçüt karşılanana kadar gerçekleşen toplam öğretim süresi 32 dakika 45 saniyedir. İzin isteme becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi uygulamasında ölçüt karşılanana kadar gerçekleştirilmiş oturum sayısı üç, ölçüt karşılanana kadar gerçekleştirilmiş deneme sayısı üç, ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşmiş hata sayısı ise 14'ken, ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen öğretim süresi toplamda 18 dakika 25 saniyedir.

Araştırmada Ayşe için selamlaşma becerisinin öğretiminde fırsat öğretimi yöntemi uygulamasında ölçüt karşılanana kadar gerçekleştirilen oturum sayısı beş, ölçüt karşılanana kadar gerçekleştirilen deneme sayısı beş, ölçüt karşılanana dek gerçekleşen hata sayısı sekiz ve ölçüt karşılanana kadar gerçekleşen toplam öğretim süresi 20 dakika 12 saniyedir. İzin isteme becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi uygulamasında ölçüt karşılanana kadar gerçekleştirilen oturum sayısı iki, ölçüt karşılanana kadar gerçekleşen deneme sayısı iki, ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen hata sayısı üç, ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen toplam öğretim süresi 12 dakika 18 saniyedir.

Araştırmada Melih için selamlaşma becerisinin öğretiminde fırsat öğretimi yöntemi uygulamasında ölçüt karşılanana kadar gerçekleştirilen oturum sayısı altı, ölçüt karşılanana kadar gerçekleştirilen deneme sayısı altı, ölçüt karşılanana dek gerçekleşen hata sayısı 10 ve ölçüt karşılanana kadar gerçekleşen toplam öğretim süresi 25 dakika 45 saniyedir. İzin

isteme becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi uygulamasında ölçüt karşılanana kadar gerçekleştirilen oturum sayısı üç, ölçüt karşılanana kadar gerçekleşen deneme sayısı üç, ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen hata sayısı dört, ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen toplam öğretim süresi 17 dakika 05 saniyedir.

Araştırmadan edilen verimlilik bulguları incelendiğinde sosyal beceri öğretiminde kullanılan doğrudan öğretim uygulamasının, fırsat öğretimi uygulamasına kıyasla daha verimli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 14

Fırsat Öğretimi ve Doğrudan Öğretim Uygulamalarına Dair Verimlilik Bulguları

Katılımcılar	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Deneme Sayısı	Oturum Sayısı	Hata Sayısı	Öğretim Süresi Sa; dk: sn.
Aziz	Fırsat Öğretimi	Selamlaşma Becerisi	8	8	14	00.32:45
	Doğrudan Öğretim	İzin İsteme Becerisi	3	3	5	00:18:25
Ayşe	Fırsat Öğretimi	Selamlaşma Becerisi	5	5	8	00:20:12
	Doğrudan Öğretim	İzin İsteme Becerisi	2	2	3	00:12:18
Melih	Fırsat Öğretimi	Selamlaşma Becerisi	6	6	10	00:25:45
	Doğrudan Öğretim	İzin İsteme Becerisi	3	3	4	00:17:05

4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırma tamamlanması akabinde katılımcıların sınıf öğretmenlerinden ve ebeveynlerden araştırma amacına, bulgulara ve uygulama süreçlerine yönelik görüşlerinin alınmasıyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenleri ve ebeveynleri olarak iki başlık altında incelenmiştir.

4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Sınıf öğretmenlerinden elde edilen sosyal geçerlik bulguları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Sınıf Öğretmenlerinden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

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

E: Evet, K: Kısmen, H: Hayır

Tablo 15'de görüldüğü gibi formun birinci sorusu "Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin öğrenciniz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna sınıf öğretmenlerinin ikisi de evet seçeneğini işaretlemiştir. Formun ikinci sorusu "Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin öğrencinizin günlük yaşamına katkı sağladığını düşünüyor musunuz?" sorusuna sınıf öğretmenlerinin ikisi de evet seçeneğini işaretlemiştir. Formun üçüncü sorusu "Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin öğrencinizin akademik becerilerinin gelişimine katkı sağladığını/sağlayacağını düşünüyor musunuz?" sorusuna sınıf öğretmenlerinden birisi evet, birisi hayır seçeneğini işaretlemiştir. Formun dördüncü sorusu "Öğrencinizin bu çalışmaya katılmasından memnun musunuz?" sorusuna sınıf öğretmenlerinin ikisi de evet cevabını işaretlemiştir. Formun beşinci sorusu "Öğrencinizin sosyal becerilerinin geliştiğini düşünüyor musunuz?" sorusuna sınıf öğretmenlerinin ikisi de evet cevabını işaretlemiştir. Formun altıncı sorusu "Öğrencinizin araştırmada öğrendiği sosyal becerileri günlük yaşamda kullandığını gözlemlediniz mi?" sorusuna sınıf öğretmenlerinin ikisi de kısmen cevabını vermiştir.

4.3.2. Ebeveynlerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Ebeveynlerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları Tablo16'da verilmiştir.

Tablo 16

Ebeveynlerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

	EBEVEYNLER								
	1			2			3		
SORULAR	E	K	H	E	K	H	E	K	H
1. Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin (selamlaşma, izin isteme) çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	X			X			X		
2. Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin (selamlaşma, izin isteme) çocuğunuzun günlük yaşamına katkı sağladığını düşünüyor musunuz?	X			X			X		
3. Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin (selamlaşma, izin isteme) çocuğunuzun akademik becerilerinin gelişimine katkı sağladığını/sağlayacağını düşünüyor musunuz?		X				X			X
4. Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasından memnun musunuz?	X			X			X		
5.Çocuğunuzun sosyal becerilerinin (selamlaşma, izin isteme) geliştiğini düşünüyor musunuz?	X			X			X		
6. Çocuğunuzun araştırmada öğrendiği sosyal becerileri (selamlaşma, izin isteme) günlük yaşamda kullandığını gözlemlediniz mi?	X			X			X		

E: Evet, K: Kısmen, H: Hayır

Tablo 16'da görüldüğü gibi formun birinci sorusu "Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna ebeveynlerin üçü de evet seçeneğini işaretlemiştir. Formun ikinci sorusu "Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin çocuğunuzun günlük yaşamına katkı sağladığını düşünüyor musunuz?" sorusuna ebeveynlerin üçü de evet seçeneğini işaretlemiştir. Formun üçüncü sorusu "Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin çocuğunuzun akademik becerilerinin gelişimine katkı sağladığını/sağlayacağını düşünüyor musunuz?" sorusuna ebeveynlerden birisi kısmen, ikisi hayır seçeneğini işaretlemiştir. Formun dördüncü sorusu "Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasından memnun musunuz?" sorusuna ebeveynlerin üçü de evet cevabını işaretlemiştir. Formun beşinci sorusu "Çocuğunuzun sosyal becerilerinin geliştiğini düşünüyor musunuz?' sorusuna ebeveynlerin üçü de evet cevabını işaretlemiştir. Formun altıncı sorusu "Çocuğunuzun araştırmada öğrendiği sosyal becerileri günlük yaşamda kullandığını gözlemlediniz mi?' sorusuna ebeveynlerin üçü de evet cevabını vermiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

OSB'li öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemlerinin kullanıldığı, yöntemlerin etkililik ve verimliliklerinin analiz edildiği araştırmada etkililik, verimlilik, güvenirlik ve katılımcı öğrencilerin ebeveyn ve öğretmenlerinden sosyal geçerliğe dair verilerin toplanmasına çalışılmıştır. Elde edilen veriler grafikler aracılığıyla desteklenerek analiz edilmiştir. İlgili analizler sonucunda katılımcıların tümü hem fırsat öğretimi hem de doğrudan öğretim yöntemiyle öğretilen sosyal becerileri edindikleri gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında katılımcı öğrencilerin üçünde de doğrudan öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen öğretim uygulamasının fırsat öğretimi ile gerçekleştirilen öğretim uygulamasına göre daha etkili olduğu raporlandırılmıştır. Öğretim oturumlarının tamamlanmasından iki, dört ve beş hafta sonraki yapılan izleme oturumlarında ise tüm öğrencilerin becerileri sergiledikleri, farklı araç-gereçlere ve kişilere karşı becerileri genelleyebildikleri kaydedilmiştir. Araştırmadan elde edilen gözlemciler arası ve uygulama güvenirliği güvenirlik verilerinin düzeyi ise %100'dür. Katılımcı öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenlerinden toplanan sosyal geçerlik bulgularında hem katılımcı öğrencilerin ebeveynleri hem de öğretmenlerinin olumlu görüşe sahip olduğu belirlenmiştir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada, OSB'li öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretimi ile yapılan sosyal beceri öğretimi ile doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen sosyal beceri öğretiminin etkililik ve verimliliklerinde farklılaşma olup olmadığı, katılımcıların

ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin çalışmanın sosyal geçerliğine dair görüşleri incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında OSB'li öğrencilere sosyal beceri öğretimi yapılırken fırsat öğretimi yöntemi ile gerçekleştirilen sosyal beceri öğretimi ile doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen sosyal beceri öğretiminin etkililiklerinin farklılaşmadığı, uygulama sona erdikten iki, dört ve beş hafta sonra öğretimi yapılan sosyal becerilerin gerçekleşmeye devam ettiği görülmüştür. Katılımcıların edindikleri sosyal becerileri farklı ortam ve kişilere genelleyebildikleri, üç katılımcıda da doğrudan öğretim yönteminin daha verimli olduğu görülmüştür. Katılımcıların ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden araştırmanın bağımsız değişkenleri olan fırsat ve doğrudan öğretim yöntemlerine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada fırsat öğretimi yönteminin selamlaşma becerisinin öğretiminde etkili bir yöntem olduğu ortaya koyulmuştur. Fırsat öğretimi yönteminin etkililiğini raporlayan alan yazındaki çalışmalara incelendiğinde (Cebeci, 2015; Daly, 1999; Gobadze, 2022; MacDuff vd., 1985; İnce, 2019; McGee vd., 2011; Neely vd., 2020; Okatan, 2019; Rittenhouse, 2014; Robinson, 2018) bu çalışmalarda derlenen bulguların araştırmanın bulguları ile desteklendiği görülmektedir. Ulusal ve uluslararası diğer araştırmalardaki kalıcılık verileri incelendiğinde ise (Cebeci, 2015; Daly, 1999; Gobadze, 2022; İnce,2019; MacDuff, Krantz, MacDuff & McClannahan, 1985; McGee, Morrier & Mısır Horasan, 2011; Neely vd., 2020; Okatan, 2019; Rittenhouse, 2014; Robinson, 2018) katılımcı öğrencilerin becerilerinde belli bir zaman diliminden sonra da sürdürebildikleri görülmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin edindikleri sosyal becerileri iki, dört ve beş hafta sonra sergilemeye devam ettikleri kaydedilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın sonuçları bu bakımdan da alan yazındaki diğer çalışmaları desteklemektedir. Alan yazında fırsat öğretimi yönteminin bağımsız değişken olarak yer aldığı araştırmalar genelleme verileri bakımından ele alındığında beceri ve bilgilerin farklı ortam, kişi ve araç gereçlere genellendiği ortaya konmaktadır (Cebeci, 2015; Daly, 1999; Gobadze, 2022; İnce,2019; MacDuff, Krantz, MacDuff & McClannahan, 1985; McGee, Morrier & Mısır Horasan, 2011; Neely vd., 2020; Okatan, 2019; Rittenhouse, 2014; Robinson, 2018).

Mevcut araştırmanın bulgularına irdelendiğinde ise öğrencilerin becerilerin ikisini de farklı araç-gereçlere ve kişilere genelleyebildikleri bulgularına ulaşılmıştır. Sonuç olarak alan yazındaki araştırmalarla gerçekleştirilen bu araştırmanın genelleme verilerinin birbiriyle tutarlılık gösterdiği görülmüştür.

Bu araştırmada, doğrudan öğretim yönteminin izin isteme becerisinin öğretiminde de etkili olduğu görülmüştür. Doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğunu gün yüzüne çıkaran alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde elde edilen bulguların bu çalışmadaki bulgularla örtüştüğü ortaya konmaktadır. Alan yazın taraması sonucu çalışmaya eklenen ve içeriklerinden yararlanılmaya çalışılan çalışmaların kalıcılık verileri incelendiğinde (Bahçalı, 2016; Değirmenci, 2010; Eldeniz Çetin & Ulugöl, 2017; Kaya, 2021; Terzioğlu, 2017) katılımcıların edindikleri becerileri belirli bir süre sonra sergileyebildikleri ortaya konmuştur. Bu araştırma da önceki çalışmalarla pozitif korelasyonda olduğu, katılımcı öğrenciler doğrudan öğretimle edindikleri becerileri iki, üç ve beş hafta sonraki oturumlarda sergilemeye devam ettikleri ortaya konmuştur. Ek olarak öğrencilerin doğrudan öğretim yönteminin model olma aşamasında video kullanıldığı bu araştırmada edindikleri becerileri genelleyebildikleri görülmüştür. Bulguların daha önce yapılan video modelle öğretim yönteminin kullanıldığı (Çalık, 2018; Çınar, 2022; Eriş, 2021; Gültekin, 2023; Musaoğlu, 2022) çalışmalarda raporlanan genelleme verileri ile uyumlu olduğu görülmüştür

Alan yazında fırsat öğretimi ile doğrudan öğretim yönteminin verimliliklerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın verileri incelendiğinde, doğrudan öğretim yöntemi ile sosyal becerilerin edinilmesi fırsat öğretimi yöntemine kıyasla üç öğrencide de daha verimli olduğu görülmüştür. Araştırmada doğrudan öğretim yönteminin daha verimli olmasının nedenlerinin uygulamaların kendi aşamaları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Doğrudan öğretim yönteminde, katılımcı öğrencilerin hedef hakkında bilgilendirilmesi, öğrenciler için bir gereksinim oluşturulması, öğretim sonunda elde edecekleri pekiştireçten haberdar edilmeleri, izin isteme becerisine yönelik bir video izlemeleri ve bu beceriyi gerçekleştirmeleri beklenir. Katılımcıların, beceriye dair videoyu izledikten sonra, bu beceriyi sergilemeleri ve gerekli ipuçlarının sunulması da öngörülmektedir. Katılımcı öğrenciler video modelleri izledikten sonra kendileri rehberli uygulamalar aşamasında beceriyi gerçekleştirmesini beklenilmektedir (Vuran & Olçay Gül, 2018). Fakat fırsat öğretimi ile sunulan öğretimde, öğretimi öğrencinin başlatması, öğretim zamanına öğrencilerin ilgilerinin liderliğinde başlatılması öğretim denemelerinin kısıtlı kalmasına sebep olabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, doğrudan öğretim yönteminde video modellerin izletilmesi, ardından sosyal becerinin gerçekleştirilmesi beceri videosunu izlenmesinin ardından beceriyi sergilemesini beklemek ve katılımcı tarafından yanlış sergilenen beceri basamağında, videoya geri dönülmesini sağlayacak yöntemsel düzenlemeler eklemek doğrudan öğretim yönteminin öğretimin daha etkili olmasını

sağladığını düşünmektedir. Alan yazın bu açıdan incelendiğinde doğrudan öğretim ile eş zamanlı ipucu kullanımının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı araştırmaya rastlanmıştır. Örneğin, Güneş (2023), 4-7 yaş aralığında OSB'li üç ve zihin yetersizliği olan üç toplamda 6 çocukla yaptığı araştırmada kalın- ince kavramlarının öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve eş zamanlı ipucu yönteminin etkililiğini incelemiştir. Çalışma sonucunda doğrudan öğretim yönteminin kavramların ediniminde daha etkili olduğu bulunmuş ancak izleme ve genelleme bakımından yöntemlerin arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın doğrudan öğretim yöntemi bakımından daha verimli olması mevcut araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Söylemez (2021) 6-8 yaşlarında iki OSB'li öğrenci ile yaptığı çalışmasında fırsat öğretimi ve temel tepki öğretimi yöntemlerini karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda iki yöntemin de etkili olduğu fakat verimlilik açısından bakıldığında temel tepki öğretim yönteminin daha verimli olduğu sonucuna varılmıştır. Bizim araştırmamızda ise fırsat öğretimi yönteminin değil doğrudan öğretim yönteminin veriminin daha yüksek olduğu kayda alınmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmanın verimlilik yönünü destekler niteliktedir. Söylemez (2021) araştırmasında izleme ve genelleme sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

OSB'li öğrencilere sosyal beceri öğretim uygulamaları verimlilik açısından kıyaslandığında bu araştırmada fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemleri arasında verimlilik açısından farklılıklar ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğrencilerin tamamında doğrudan öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen öğretimlerde oturum sayısı, hata sayısı, deneme sayısı ve toplam öğretimde harcanan süre fırsat öğretimi yöntemi ile gerçekleştirilen öğretimlere oranla daha azdır. Bu durum katılımcı öğrencilerin üçü için de doğrudan öğretim yönteminin daha verimli olduğunu göstermiştir. Aziz için selamlaşma becerisi fırsat öğretimi uygulamasında ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısı sekiz iken, izin isteme becerisi doğrudan öğretim ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısının üç olduğu görülmektedir. Aziz doğrudan öğretimle gerçekleştirilen uygulamada üçüncü oturumda %100 ölçütünü karşılamıştır. Fırsat öğretiminde ise sekizinci oturumda %100 ölçütünü karşılamıştır. Ayşe için selamlaşma becerisi fırsat öğretimi uygulamasında ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısı beş iken, izin isteme becerisi doğrudan öğretim uygulamasında ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısının iki olduğu görülmektedir. Aziz doğrudan öğretimle gerçekleştirilen uygulama planında ikinci oturumda %100 ölçütünü karşılamıştır. Fırsat öğretiminde ise beşinci oturumda %100 ölçütünü karşılamıştır. Melih için selamlaşma becerisi fırsat öğretimi uygulamasında ölçüt karşılanıncaya değin

gerçekleşen deneme sayısı altı iken, izin isteme becerisi doğrudan öğretim uygulamasında ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısının üç olduğu görülmektedir. Aziz doğrudan öğretimle gerçekleştirilen uygulamada3. oturumda %100 ölçütü karşılamıştır. Fırsat öğretiminde ise altıncı oturumda %100 ölçütünü karşılamıştır. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde ölçütü karşılayan bağımsız değişkenle üç oturum art arda kararlı veri toplanana kadar uygulamaya devam edilip, diğer uygulamalarla öğretimin sona erdirilebileceği dile getirilmiştir (Tekin İftar, 2018). Doğrudan öğretim oturumlarında %100 ölçütün karşılanmasıyla fırsat öğretimi ile uygulamaya devam edilmiş çünkü etkili olarak devam etmekte olan bir uygulamanın sonlandırılması etik olarak uygun bulunmamıştır. Her iki öğrenciye uygulanan farklı öğretim yöntemlerinde, öğrencilerin doğru cevabı verene kadar yaptıkları yanlış sayısı ve öğrenmenin tamamlanması için geçen süre farklılık göstermiştir. Katılımcı öğrencilerden Aziz'in fırsat öğretimi yöntemi ile yapılan uygulamada ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirdiği hata sayısı 14 iken, doğrudan öğretim yöntemi ile yapılan uygulamada ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirdiği hata sayısının beş olduğu görülmüştür. Katılımcı öğrencilerden Ayşe'nin fırsat öğretimi yöntemi ile yapılan uygulamada ölçüt karşılanana kadar gerçekleşen süreçte ortaya çıkan hata sayısı sekiz iken, doğrudan öğretim yöntemi ile yapılan uygulamada ölçüt karşılanana değin gerçekleştirdiği hata sayısının üç olduğu görülmüştür. Katılımcı öğrencilerden Melih'in fırsat öğretimi yöntemi ile yapılan uygulamada ölçüt karşılanana değin gerçekleştirdiği hata sayısı 10 iken, doğrudan öğretim yöntemi ile yapılan uygulamada ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirdiği hata sayısının dört olduğu görülmüştür. Öğrenci tepkilerinin öğretim planında daha kontrollü bir şekilde yönetilmesi (uyaran-tepki bağının sistematik olarak kurulması), öğretim sürecinde daha az hata oranı ile sonuçlanmakta ve böylece öğretimin daha etkin hale geldiği düşünülmektedir.

Aziz için fırsat öğretimi yöntemi ile yapılan uygulamada ölçütün karşılanmasına kadar gerçekleşen öğretim süresi toplam 32 dk. 45 sn. iken doğrudan öğretim yöntemi ile yapılan uygulamada ise bu sürenin 18 dk. 25sn. olduğu görülmüştür. Ayşe için fırsat öğretimi yöntemi ile yapılan uygulamada ölçütün karşılanmasına kadar gerçekleşen öğretim süresi toplam 20 dk. 12 sn. iken doğrudan öğretim yöntemi ile yapılan uygulamada ise bu sürenin 12 dk. 18sn. olduğu görülmüştür. Melih için fırsat öğretimi yöntemi ile yapılan uygulamada ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen toplam öğretim süresi 25 dk. 45 sn. iken doğrudan öğretim yöntemi ile yapılan uygulamada ise bu sürenin 17 dk. 05 sn. olduğu görülmüştür. Verimlilik açısından bu araştırma bulguları kıyaslayabileceğimiz araştırma yoktur. Bu

yönüyle de araştırmanın sosyal beceri öğretimi konusunda farklılık sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada OSB'li ilkokul öğrencileri ile çalışılmıştır. Alan yazın incelendiğinde fırsat öğretimi yönteminin OSB'li öğrencilerle çalışıldığı doğrudan öğretim yönteminin çoğunlukla zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışıldığı (Çıkılı, 2016; Kahyaoğlu, 2010; Karabulut, 2020; Keşçi, 2019; Kınasakal, 2023; Taşkın, 2023; Varol, 2018; Yenioğlu, 2019) görülmüştür.

Doğrudan öğretim yöntemi ile OSB'li öğrencilerle sosyal becerilerin öğretiminin hedeflendiği üç çalışmaya (Altınel, 2021; Güneş, 2023; Yüce, 2022) rastlanılmıştır. Uluslararası alan yazında ise beş çalışmaya (Alsheff, 2022; Frampton, 2021; Scahill, 2022; Shillingburg, 2015; Sicerra, 2012) rastlanmıştır. Bu çalışmalarda toplam 44 OSB'li öğrenci çalışılmıştır (Alsheff, 2022; Frampton, 2021; Scahill, 2022; Shillingburg, 2015; Sicerra, 2012). OSB'li öğrenciler için kanıt temelli uygulamalar arasında yer alan iki uygulama için de bu araştırmanın sonuçlarının diğer araştırmaları destekler nitelikte olmasının yanı sıra, doğrudan öğretim yönteminin hem zihin yetersizliği olan öğrenciler hem de OSB'li öğrenciler için gerekli olduğu görülmektedir. Ancak OSB'li öğrencilerle yapılan çalışmaların sayısı daha azdır. Araştırmanın katılımcı öğrencilerin OSB'li öğrenciler olmasının alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

OSB'li öğrencilere yönelik sosyal beceri öğretimi çalışmalarında fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemlerinin etkinliklerinin karşılaştırıldığı bu araştırmada hem grafiksel analizler hem de istatistiksel bir yöntem olan Tau-U ile etki büyüklüğü hesaplamaları yapılmıştır. Öğrencilerin başlangıç seviyeleri ile eğitim sonrasındaki durumları arasındaki farklar incelenmiştir. Araştırmaya katılan üç öğrenci için de, hem fırsat öğretimi hem de doğrudan öğretim yöntemlerinde, başlangıç düzeyi ve uygulama evresi verileri arasında %100 oranında örtüşmeme olduğu belirlendi. Bu durum, her iki öğretim yönteminin de öğrencilerde önemli ölçüde öğrenme sağladığını göstermektedir. Rakap ve arkadaşlarının (2020) araştırmasına göre, örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplamasıyla elde edilen etki büyüklüğünün %90'ın üzerinde olması çok yüksek, %70-89 arasında olması ise yüksek bir etki olarak değerlendirilmektedir. Doğrudan öğretim ve fırsat öğretimi yönteminin iki katılımcıda da %100 olması bahsi geçen iki uygulamanın etkili olduğunu gözler önüne sermektedir. Alan yazında bu iki yöntemin sosyal beceri öğretimi sırasında kullanılıp karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmadığı için etki büyüklükleri incelenmemiştir. Araştırma bu yönüyle diğer araştırmalara katkı sağlayacaktır.

Araştırmada katılımcı öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden elde edilen sosyal geçerlik bulguları, OSB'li öğrencilerin "selamlaşma" ve "izin isteme" sosyal becerilerinin öğretilmesi hakkında öğrencilerin öğretimine ihtiyaç duyduğu sosyal beceriler olduğu, öğrencilerin fayda gördükleri, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri, bahçede ve sınıf içi etkinliklere katkı sağladığını söylemişlerdir. Araştırmada kullanılan doğrudan öğretim yönteminin öğrenciler için pragmatik bir yöntem olduğu, kendilerinin de ara ara kullandıkları, masada bire bir çalışma imkanı sağlaması ve öğrencinin dikkatinin dağılmaması açısından yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Fırsat öğretimi yönteminde ise öğrencilerin sabah geldiklerinde selamlaşması, sınıfa birisi geldiğinde selamlaşması açısından günün olağan akışında doğal bağlamaları yakalaması ve amaçlanan sosyal beceriyi etkili kullanması açısından zorlanılan bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda katılımcı öğrencilerin ailelerinden ve öğretmenlerinden olumlu görüşler alındığı belirtilmiştir (Alsheff, 2022; Altınel, 2021; Cebeci, 2015; Daly, 1999; Frampton, 2021; Gobadze, 2022; Güneş, 2023; Horasan, 2011; İnce, 2019; MacDuff, Krantz, MacDuff & McClannahan, 1985; McGee, Morrier, Neely vd., 2020; Okatan, 2019; Rittenhouse, 2014; Robinson, 2018; Scahill, 2022; Shillingburg, 2015; Sicerra, 2012; Yüce, 2022).

Araştırmanın sonunda katılımcı öğrencilerin aileleri ve sınıf öğretmenleri ile görüşüldüğünde öğrencilerin sosyal becerilerinde olumlu yönde farklılıklar olduğu onlar tarafından gözlendiği belirtilmiştir. Özellikle öğrencilerin sınıfa yabancı birisi geldiğinde selam verdikleri, misafirliğe gittiklerinde ev sahipleri ile selamlaştıkları, sınıf içinde öğretmenlerinden ya da arkadaşlarından bir şey isterken izin istedikleri, ev ziyareti yaptıklarında diğer çocuklardan oyuncak oynamak için izin istediği, sınıfa sonradan geldiklerinde kapıyı tıklatarak izin istedikleri gözlediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada bağımsız değişken olarak seçilen fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemleri kanıt temelli bilimsel uygulamalar arasındadır. Araştırma planlama sürecinde öğrencilerin ve ihtiyaç duydukları sosyal becerilerin doğru seçilmesi, öğrencilerin kazandıkları sosyal becerileri farklı ortam ve kişilere genelleyebilmesi ile sosyal geçerlilik bulguları birbirini desteklemektedir.

Katılımcı öğrencilerle gerçekleştirilen birebir görüşmelerde selamlaşma becerisinin öğretiminden sonra kazandıkları yiyecek pekiştireçleri (bonibon, mısır vb.) doğrudan öğretim yönteminden sonra kazandıkları (meyve suyu, kek vb.) pekiştireçleri sevdiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin sevdikleri pekiştireçlere ulaşması sevmedikleri istemedikleri,

kazandıklarında mutlu olmayacakları nesnelere ulaşmamaları çocukların bir sonraki öğretime istekli olmalarını sağlamış aynı zamanda deney sürecinin katılımcı öğrencilerin özellikleri, istekleri, ihtiyaçları dikkate alınarak planlanmasının etkililiği artırdığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada izin isteme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır. Doğrudan öğretim yönteminin model olma ve rehberli uygulamalar aşamasında öğrencilere becerileri akranların sergilediği video izletilmiştir. Araştırma sonucunda ise doğrudan öğretim yönteminin fırsat öğretimi yöntemine göre daha etkili, verimli olduğu ve hata sayısının daha az olduğu görülmüştür. Bu duruma doğrudan öğretim yönteminin diğer basamaklarının yanı sıra model olma ve rehberli uygulamalar basamağında kullanılan video ile model olma olduğu düşünülmektedir. Bu durumu hem alanyazında yapılmış araştırmalarla hem de araştırma sırasında uygulamacının gözlemleriyle açıklamak mümkündür. İlk olarak alanyazından doğrudan öğretim yöntemi içinde video ile model olmayı kullanan herhangi bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte sadece video modelle öğretimin etkililiğinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde (Deniz, 2019; Eriş, 2021; Musaoğlu, 2022; Tunçel, 2017; Ulugöl, 2023; Yavuz, 2017;) sonuçlar mevcut araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Eriş, (2021) çalışmasında; OSB'li çocuklara oyun oynama, Musaoğlu, (2022) zihin yetersizliği olan bireylere deprem güvenliği, Tunçel, (2017) OSB'li çocuklara nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma ve Yavuz, (2017) OSB'li çocuklara üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretiminde video ile model olma yönteminin etkililiğini incelemiş ve yöntemin etkili olduğunu göstermiştir. İkinci olarak bu araştırmada doğrudan öğretim yöntemi ile hedef becerilerin öğretimi sırasında uygulamacı, öğrencilerin bilgisayar ve videoyu gördüklerinde heyecanlandıklarını, bilgisayara doğru yaklaştıklarını ve izleme pozisyonu aldıklarını gözlemlemiştir. Dolayısıyla alanyazındaki araştırmalarda gösterildiği üzere video ile model olma yönteminin kendi başına etkili olmasının yanı sıra doğrudan öğretim yönteminin model olma ve rehberli uygulamalar aşamasında kullanıldığında da öğrenciyi çalışmaya motive etmede ve öğrencinin beceriyi edinmesinde etkili olduğunu söylemek olasıdır.

Alan yazında fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı başka bir araştırmaya rastlanmamış olması, bu araştırmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Kanıta dayalı uygulamalardan olan doğrudan öğretim ve fırsat öğretimi yöntemlerinin, OSB'li öğrencilerle çalışması da araştırmanın güçlü yönlerindendir. Öğretim oturumlarına başlamadan önce sosyal beceriye ilişkin sosyal beceriyi nerede kullanacağımız,

o derste ne öğreneceğimiz sonunda neler kazanacağımızı konuşarak ilgi çekici hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu durumun ilgi çekme ve gereksinim oluşturma bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde diğer araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmanın da güçlü tarafları olduğu gibi bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmada OSB'li öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimlilikleri kıyaslanmıştır. Katılımcı öğrencileri sadece OSB tanısı almış ilkokula devam eden yedi yaşında bir kız ve yedi, dokuz yaşlarında iki erkek öğrenci oluşturmaktadır. Fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemlerinin diğer yetersizlik türlerinden etkilenmiş öğrencilerle, farklı sosyal ve günlük yaşam becerileri ile farklı ortamlarda, farklı araştırmacılarla farklı eğitim kademesinde çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilerle etkililik ve verimlilik çalışmalarına duyulan ihtiyaçlar sürmektedir. Sayılan sınırlılıklardan dolayı genelleme verilerinin etkilenmiş olması söz konusu olabilir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Çoklu başlama düzeyi ile birlikte kullanılsaydı model daha etkin olabilirdi. Çünkü özel eğitim alanında deneysel çalışma yaparken katılımcı öğrenci bulmak, katılımcı öğrencilerin araştırmaya ilgisini sağlama ve öğrenciye uygun çalışma takvimi hazırlama ve kısa zamanda bitmesi gereken araştırmaları planlama sürecinde yaşamaları olası sorunları kontrol altına almalarında bu desenin sağlayacağı kolaylık alandaki çalışmalar için büyük fayda sağlayabilir (Kurt, 2019).

5.3. Öneriler

Bu araştırmanın planlanma sürecinden deneyin sonuçlanana kadar geçen sürede edinilen deneyimlere ve araştırmanın sonucuna göre önerilerde bulunmak mümkündür. Öneriler uygulamaya yönelik öneriler ve ileri araştırmalara yönelik öneriler olarak iki başlık halinde sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. OSB'li öğrencilerle çalışan öğretmen ve ebeveynlere fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemi ile ilgili eğitim semineri verilebilir.

2. Bu araştırmada OSB'li öğrencilerle selamlaşma ve izin isteme sosyal becerileri çalışılmıştır. Bu beceriler çalışılırken kullanılan öğretim materyalleri öğretmenler tarafından sürekli kullanıma uygundur.

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Alan yazında daha önce fırsat öğretimi yöntemi ve doğrudan öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. İleri araştırmalarda, farklı yetersizlik türlerine sahip, farklı yaş ve cinsiyetteki katılımcılarla çalışılarak bu yöntemlerin etkinlik ve verimlilikleri daha geniş bir çerçevede değerlendirilmelidir.
3. OSB'li öğrenciler için fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemlerini ailelerin kullanabileceği aile eğitimi programları planlanması ve bu programların araştırılması önerilmektedir.
4. Fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemleri ile farklı sosyal beceriler öğretilebilir ve etkililik ve verimlilikleri kıyaslanabilir.
5. Bu araştırmada tek denekli deneysel uygulamalar modeli kullanılmıştır. Sonraki araştırmalarda farklı yöntemlerle kıyaslamalar yapılabilir.
6. Farklı yetersizlik grupları ile selamlaşma ve izin isteme sosyal becerileri çalışılabilir.

KAYNAKLAR

Akçamete, G. A. (Ed.). (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim.* Ankara: Kök.

Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri, yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1), 45-56.

Altınel, İ. (2021). *OSB'li öğrencilerde eylem bildiren kavramların öğretiminde kullanılan doğrudan öğretim modelinin etkililiğinin ve kalıcılığının değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi.* Ankara: Kök.

Bahçalı, B. (2016). *Tablet bilgisayar yoluyla video modelle öğretim.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baron Cohen, S., Granader, Y., Humphrey, A., & Owens, G. (2008). LEGO therapy and the social use of language programme: An evaluation of two social skills interventions for children with high functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(10), 1944-1957.

Cebeci, S. (2015). *Okul öncesi düzeydeki otizmli öğrencilere iletişim becerilerinin fırsat öğretimi süreci ile yardımcı personel tarafından öğretiminin etkiliği*i. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

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.

Cotugno, A. (2009). Social competence and social skills training and invertion for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism Developmental Disorders, 39*(9), 1268-1277.

Çıkılı, D. (2016). *Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen konularının öğretiminde doğrudan öğretim ile şematik düzenleyici ile öğretimin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Çiftçi, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dağseven Emecen, D. (2022). Doğrudan öğretim yöntemi. Ç. Aykut & S. Olcay (Eds.), *Özel gereksinimli bireyler için etkili öğretim yöntemleri* içinde (s. 97-119). Ankara: Vize.

Dağseven, D. (2018). Sosyal beceri yetersizlikleri. E. Sazak (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi* içinde (s. 33-54). Ankara: Pegem.

Demir, Ş. (2009). *Otizmli çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deniz, S. (2019). *Zihinsel yetersizliğe sahip bireylere yiyecek hazırlama ve servis yapma becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucu ve video modelle öğretim yöntemlerinin etkililiğinin ve verimliliğinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Diken, I. H. (2018). Special education instructional strategies. In Z. Uçan (Ed.), *Special needs educational practices* (pp. 100-120). Ankara: Pegem.

Dobbins, N., Higgins, K., Pierce, T., Tandy, R. D., & Tincani, M. (2010). An analysis of social skills intruction provided in teacher education and in-service training programs for general and special educators. *Remedial and Special Education, 31*(5), 358-367.

Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(2), 160-172.

Eldeniz Çetin, Y., & Ulugöl, E. (2017). The effectiveness of direct teaching method on the acquisition of social skills by children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism Research, 5*(2), 79-90.

Elliot, N. S., & Gresham, F. M. (1987). Children's social skills assesment and classification practices. *Journal of Counselling and Devolopment, 66*(2), 96-99.

Emecen Dağseven, D. (2022). Özel gereksinimli bireyler için etkili öğretim yöntemleri. Ç. Aykut (Ed.), *Doğrudan öğretim yöntemi* içinde (s. 9-119). Ankara: Vize.

Ergenekon, Y. (2012). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi* içinde (s. 15-33). Ankara: Vize.

Ergenekon, Y. (2013). Sosyal yeterlilikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için* içinde (s. 15-37). Ankara: Vize.

Eriş, E. (2021). *Osb tanısı almış çocuklarda oyun oynama becerisinin kazandırılmasında video modelle öğretimin etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Eryılmaz, A., & Deniz, E. (Eds.). (2020). *Sosyal beceri eğitimi.* Ankara: Pegem.

Flores, M. M., & Ganz, J. B. (2007). Effectiveness of direct instruction for teaching statement inferences, use of facts, and analogies to students with developmental disabilities and reading delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(4), 244-251.

Genç, D. (2013). Fırsat öğretimi. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için* içinde (s. 186-202). Ankara: Vize.

Gerhard, P. F., & Mayville, E. (2010). Assessment of social skills and social competence in learns with autism spectrum disorders. In D.W. Nangle, D. J. Hansen, C.A. Erdly & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to emprically based measures of social skills* (pp. 193-205). New York: Springer.

Gobadze, T. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği: Gürcistan örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gray, C., & Garand, J. D. (1993). Social Stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior, 8*(1), 1-10.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Minnesota: AGS.

Gumpel, T. P. (2007). Are social competence difficulties caused by performance or acquisition deficits? The importance of sell-regulatory mechanisms. *Psychology in the Schools, 44*(4), 351- 372.

Güleç Aslan, Y. (2020). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Eğitim ve öğretim süreci. İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 264-275). Ankara: Pegem.

Güneş, Y. (2023). *Doğrudan öğretim modeli ve eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemlerinin etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güzel Özmen R. (2012). *Zihinsel engelllilerde öğretmenlik uygulaması*. Ankara: Pegem.

Güzel Özmen, R. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 773-793.

İnce, G. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sözel yardım talep etme becerisinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Jowett, S., Reschly, A. L., & Beck, K. (2012). Effectiveness and efficiency of video modeling in elementary students with autism and mild intellectual disabilities. *Journal of Behavioral Education, 21*(4), 256-258.

Kahyaoğlu, F. (2010). *Zihin engelli bireylere ikişerli ve üçerli atlayarak sayma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Karabulut, H. (2020). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere fen konularının kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin tabletli ve tabletsiz sunumunun karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Karsak, G. (2018). Doğrudan öğretim yöntemine bir bakış. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 77-99.

Keşçi, Z. (2019). *Zihin yetersizliği olan bireylere kesirlerin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kınasakal, İ. (2023). *Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramlarının öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği.* Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Liu, Y., Moore, D., & Anderson, A. (2015). Improving social skills in a child with autism spectrum disorder through self-management training. *Journal of Behaviour Change*, *32*(4), 273- 284.

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.

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.

Mısır Horasan, M. (2011). *Otizmli çocuklara kaybolan nesnelerin sözel talep etme becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği*. Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Sosyal beceriler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB. http://orgm.meb.gov.tr/ekutuphane/wp-content/uploads/2018/06/op_1_7.pdf sayfasından erişilmiştir.

Miranda Linné, F., & Melin, L. (1992). Acquisition, generalization, and spontaneous use of color adjectives: A comparison of incidental teaching and traditional discrete-trial procedures for children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, *13*(3), 191-210.

Musaoğlu, S. (2022). Zihin yetersizliği olan bireylere deprem güvenliği becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

National Association of School Psychologists. (2002). *Social skills: Promoting positive behavior, academic success, and school safety*. Bethesda: NASP.

Neely, L., Hong, E. R., Kawamini, S., Umana, I., & Kurz, I. (2020). Intercontinental telehealth to train Japanese interventionists in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education, 29*(2), 433-448.

Okatan, İ. (2019). *Kaynaştırma eğitimine devam eden otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Olçay Gül, S. (2013). Sosyal yeterliğin geliştirilmesinde kullanılan yöntemler. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için* içinde (s. 93-114). Ankara: Vize.

Özokçu, O. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Rakap, S., Yücesoy Özkan, Ş., & Kalkan, S. (2020). Tek denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: Örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 35*(85), 40-60.

Rittenhouse Cea, H. (2014). *Evaluating the effects of training in incidental teaching in instructors of students with autism.* Doctoral Dissertation, Fordham University Institute of Educational Sciences, New York.

Robinson, K. S. (2018). *Using incidental teaching to teach mands to children with autism spectrum disorder*. Doctoral Dissertation, West Virginia University Institute of Educational Sciences, Morgantown.

Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(1), 281-288.

Snell, M. S. (1982). Analysis of time delay procedures in teaching daily living skills to retarded adults. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 2*(2-3), 139-155.

Sucuoğlu, N. B., & Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu yapmıyor mu zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Taşkın, B. (2023). *Doğrudan öğretim yönteminin zihin yetersizliği olan öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Tekin İftar, E. (2012). Davranış kayıt teknikleri. *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s. 66-108.). Ankara: TPD.

Tekin İftar, E. (Ed.). (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Anı.

Tekin İftar, E., & Kırcaali İftar, G. (2020). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri.* Ankara: Vize.

Töret, G. (2020). Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Otizm spektrum bozukluğu (OSB): özellikler* içinde (s. 192-222). Ankara: Pegem.

Töret, G., & Özmen, R. (2015). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(3), 51- 66.

Tunçel, E. (2017). *Nesne göstererek ortak dikkat başlatmanın otizmli çocuklara öğretiminde video modelle öğretimin etkililiği*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Turhan, C. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkilik ve verimlilikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Turhan, C., & Vuran, S. (2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkilik ve verimlilikleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT – JECSE*), *7*(2), 294-315.

Türer, H. (2010). *Zihinsel engelli öğrencilere teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ulugöl, F. (2023). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere dijital vatandaşlık becerilerinin öğretiminde doğrudan ve video modelle öğretimin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Varol, M. (2018). *Zihin yetersizliği olan çocuklara hayvanların temel özelliklerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritasının etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Vuran, S. (Ed.). (2013). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi.* Ankara: Vize.

Yavuz, A. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yenioğlu, B. (2019). *Zihin yetersizliği olan çocukların sayı hissini geliştirmede doğrudan öğretim yöntemine dayalı etkinlik paketinin etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yüce, G. (2022). *Doğrudan öğretim yönteminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların 5N-1K okuduğunu anlama becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK 1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.11.2023-E.792750

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-792750 07.11.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Penbe Çağla ÇAKAL'ın, Doç. Dr. Eylem DAYI'nın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretiminde Fırsat Öğretimi ve Doğrudan Öğretim Yöntemlerinin Etkililiğinin ve Verimliliğinin Karşılaştırılması"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **17.10.2023** tarih ve **18** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 1266

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Eylem DAYI

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSRHLC36N3 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

EK 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.11.2023-E.809040

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-90367652 23.11.2023
Konu : Pembe Çağla ÇAKAL'ın Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 09.11.2023 tarihli ve 795983 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 21.11.2023 tarihli ve 90157243 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Pembe Çağla ÇAKAL'ın, Doç. Dr. Eylem DAYI danışmanlığında yürüttüğü "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretiminde Fırsat Öğretimi ve Doğrudan Öğretim Yöntemlerinin Etkililiğinin ve Verimliliğinin Karşılaştırılması" başlıklı tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ve ekleri ile istenilen araştırma izni talebi incelenmiş, uygun görülmüş ve valilik makamından alınan ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup Bakanlığımızın ilgi (a) genelgesinin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Sinan AYDIN
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
3-Ölçme Araçları (15 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı No:247 Odunpazarı/ESKİŞEHİR Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3. Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Penbe Çağla Çakal'ın, Doç. Dr. EylemDayı'nın danışmanlığında yürüteceği "Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Fırsat Öğretimi ve Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğinin ve Verimliliğinin Karşılaştırılması" üzerine çalışmasına izin veriyorum.

Araştırma sırasında video çekilmesini, araştırmanın çocuğum için sakınca taşımayacağı, araştırmada ve sonrasında çocuğumun isminin hiçbir yerde geçmemesi, araştırma sırasında çekilen video kayıtlarının bilimsel amaçlı kullanılacağı, araştırmadan istediğim zaman çekilebileceğim ve araştırmacının çalışma süresince soracağım tüm sorulara yanıtlaması koşulları ile araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Araştırma sırasında, çocuğumun eğitim aldığı kuruma devamı için gereken özeni göstereceğimi taahhüt ediyorum.

Ebeveyn İmzası

Araştırmacı Penbe Çağla ÇAKAL

İletişim:

EK 4. Ön Koşul Becerileri Kontrol Listesi

Öğrencinin Adı Soyadı:

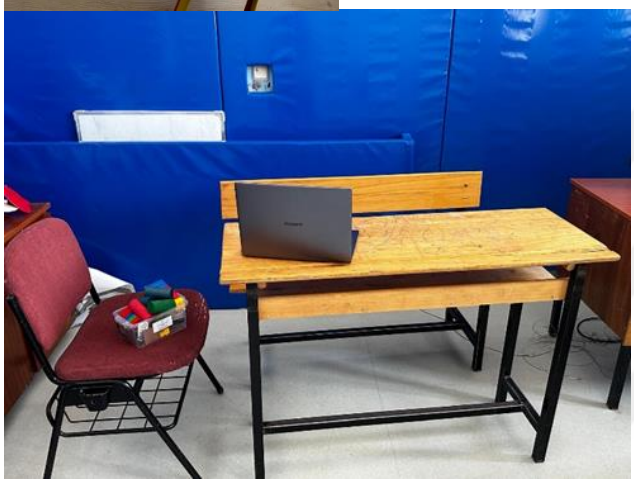
Doğum Tarihi:

Formun Doldurulduğu Tarih:

Ön koşul beceriler kontrol listesi formundaki soruları araştırmacı doğal gözlem yaparak doldurmuştur.

Ön koşul bilgi ve beceriler	Evet/ Hayır
Resmi bir sağlık kuruluşu ve/veya rehberlik araştırma merkezi tarafından verilmiş "Otizm Spektrum Bozukluğu" raporuna sahip olmak.	
Ortak dikkat kurabilir	
Araba resmini araştırmacı ile boyamıştır.	
Araba ile ilgili sorulan sorulara cevap vermiş, renklerini söylemiş, kaç tekeri var? Arabayı kim kullanır sorularına cevap vermiştir.	
Oyuncaklarla araştırmacı ile birlikte oyun oynanmıştır (3 dakika)	
Sınıftaki puzzle yapılmıştır.	
En az üç kelime ile ifade edebilme	
Kırmızı başlıklı kız hikayesi okunup sorular sorulmuştur. 1- Kırmızı başlıklı kız kimi görmeye gidiyor?(Büyükannesini görmeye gidiyor.) 2- Kırmızı başlıklı kız nerede yürüyor? (kız ormanda yürüyor.) 3- Büyükannesi yerine kim geçiyor?(Kurt büyükannesi yerine geçiyor.)	
Maşa ve Koca ayı çizgi filmi izler neler gördüklerini söyler.	
Oscar çölde çizgi filmini izler.Oscar çölde çizgi filminde gördüklerini söyler.	
Yönergeleri takip edebilme becerisine sahip olmak.	
Zıpla, çömel, zıpla yönergesini yerine getirmiştir.	
Kalemi getir, sandalyeyi çek yönergesini yerine getirmiştir.	
El çırp, kolunu kaldır, kolunu indir yönergesini yerine getirmiştir.	
Gördüğü/izletilen videoları taklit edebilmek.	
Öğretmenin canlandırdığı ceviz adam şarkısını taklit eder.	
İzletilen iki kaşık videosunu taklit eder.	
Öğretmenin gösterdiği kırmızı balık şarkısını taklit eder.	
İlköğretim 1. Kademede öğretim görüyor olmak.	
Araştırma öncesinde selamlaşma ve izin isteme sosyal becerileri içeren herhangi bir uygulamaya katılmamıştır	
Araştırma öncesinde fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemi ile öğretim içeren herhangi bir uygulamaya katılmamıştır	

EK 5. Öğretim Uygulamaları Fotoğrafı



EK 6. Pekiştireç Belirleme Formu

Öğrencinin Adı – Soyadı:

Tarih :

Pekiştireçler	Evet	Hayır
Yiyecek ve İçecek Pekiştireçleri		
Şeker		
Çikolata		
Pasta		
Sakız		
Meyve		
Dondurma		
Kraker		
Cips		
Kek		
Jelibon		
Bonibon		
Çerez		
Çay		
Meyve suyu		
Süt		
Kola		
Diğer		
Nesne Pekiştireçleri		
Top		
Oyuncak bebek		
Kalem		
Silgi		
Kalemtıraş		
Sticker		
Boyama Kitabı		
Oyun Kartları		
Balon		
Oyuncak araba		
Oyun CD' si		
Müzik CD'si		
Ünlülerin Posterleri		
Diğer		
Sosyal Pekiştireçler		
Aferin Deme		
Bravo Deme		
Çok Güzel Deme		
Harika Deme		
Bu gün çok iyisin Deme		

Süper Deme
Dokunma
Kucaklama
Alkışlama
Diğer öğrencilere alkışlatma
Saçını Okşama
Sırtını Sıvazlama
Sarılma
Çak yapma
Gülümseme
Baş ile onaylama
Öpme
Göz Kırpma
Makas alma
Diğer
Etkinlik Pekiştireçleri
Müzik Dinleme
Bilgisayar Oynama
Dans Etme
Çizgi Film Seyretme
Top Oynama
Oyun Hamuru İle Oynama
Sınıfı Temizlemede Öğretmene Yardım Etme
Evcilik Oynama
Resim Yapma ve Boyama
Resimli kartlarla eşleştirme oyunu oynama
Dersten Erken Çıkma
Oyun Parkına Gitme
Diğer

EK 7. Fırsat Öğretimi Oturumları Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme, Genelleme, Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Tarih:

Uygulamacı:

Selamlaşma Becerisi Beceri Analizi	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1. Tanıdığı insanlara bakar.					
2. Tanıdığı insanlara yaklaşır.					
3. Tanıdığı insanlara günün zamanına göre Günaydın/ merhaba der.					
4. Tanıdığı insanların cevap vermesini bekler.					

EK 8. Doğrudan Öğretim Oturumları Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme, Genelleme, Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Tarih:

Uygulamacı:

İzin İsteme Becerisi Beceri Analizi	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1. İzin isteyeceği kişinin yanına gider.					
2. İzin isteyeceği şeyi işaret eder.					
3. …… alabilir miyim? der.					
4. İzin istediği kişinin alabilirsin demesini bekler.					

İzin İsteme Becerisi Beceri Analizi	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1. Girmek için izin isteyeceği kapının önüne gelir.					
2. Kapıyı tıklatır.					
3. İçeri gelebilir miyim? der.					
4. İçeri girer.					

EK 9. Genelleme Veri Kayıt Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Tarih:

Sosyal Beceriler	Ön- test	Son- test
Selamlaşma Becerisi		
İzin isteme Becerisi		

EK 10. Fırsat Öğretimi Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Tarih	Ortam	Materyal	Sorulan Soru/ Yönerge/ Çevresel Düzenleme	Öğrencinin Yanıtı	Beklenen süre	Bağımsız tepkide bulundu mu?	Bağımsız tepkide bulunmadıysa ne tür ipucu sunuldu?

EK 11. Sosyal Geçerlilik Formu

SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Sayın, Bu çalışma kapsamında öğrencinizin/çocuğunuzun sosyal becerilerini (selamlaşma, izin isteme) geliştirmede doğrudan öğretim ve fırsat öğretiminin etkililik ve verimliliğini 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 çalışmamıza 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.

1. Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin (selamlaşma, izin isteme) öğrenciniz/çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

   Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

2. Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin (selamlaşma, izin isteme) öğrencinizin/çocuğunuzun günlük yaşamına katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

   Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

3. Araştırmada öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin (selamlaşma, izin isteme) 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, izin isteme) geliştiğini düşünüyor musunuz?

   Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

6. Öğrencinizin/ çocuğunuzun araştırmada öğrendiği sosyal becerileri (selamlaşma, izin isteme) günlük yaşamda kullandığını gözlemlediniz mi?

   Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

EK 12. Fırsat Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlemci:

Gözlenen oturum:

Tarih:

Fırsat Öğretimi Uygulama Güvenirliği Basamakları	EVET (+)	HAYIR (-)
1) Öğretim için gerekli araç- gereçlerin hazırlanması.		
2) Öğretim için çevresel düzenlemelerin yapılması.		
3) Yönteme uygun olarak basamakları sırayla takip etme.		
4) Beceriye uygun olarak yönerge verme.		
5) İpucu sağlama.		
6) Öğrenciye uygun geri bildirim sunma.		
7) Öğrencinin doğru tepkilerinin pekiştirilmesi		
8) Öğrencinin katılımını pekiştirme		

EK 13. Doğrudan Öğretim Uygulama Güvenirliği Kayıt Formu

Gözlemci:

Gözlenen Oturum:

Tarih:

Doğrudan Öğretim Uygulama Güvenirliği Basamakları	EVET (+)	HAYIR (-)
1) Öğretim için gerekli araç- gereçlerin hazırlanması.		
2) Öğretim için çevresel düzenlemelerin yapılması.		
3) Gereksinim oluşturma ve öğrenciyi güdülemesi.		
4) Sosyal beceri öğretimine başlamadan öğrenciye ne yapılacağını açıklaması.		
5) Öğrenciye beceriyi doğru sergileyerek model olması.		
6) Rehberli uygulama yapması.		
7) Bağımsız uygulama yapması.		
8) Her basamak için dönüt vermesi.		
9) Öğrenciyi pekiştirmesi.		
10) Öğrencinin katılımını pekiştirmesi.		

EK 14. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (7-12)

SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (7-12)

Değerlendirme Yapan Kişinin Adı-Soyadı:

Değerlendirme Yapılan Kişinin Adı-Soyadı:

Yönerge: 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 olanağı bulamadığınız beceriyi boş bırakınız.

	Her Zaman yapar.	Çok sık yapar.	Genellikle yapar.	Az yapar.	Hiçbir zaman yapmaz
Temel Sosyal Beceriler					
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 kullanılır.					
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 tanıştırır.
Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.
Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir(Sözlü ya da başıyla).
Kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olur.
İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.
Tanıdığı kişileri başkalarına tanıştırır.
İLİŞKİYİ SÜRDÜRME BECERİLERİ
Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.
Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden 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.
Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.
Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.
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.
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.
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 15. İzin İsteme Becerisi Öğretim Planı

Amaç: Öğrenci, başkasına ait eşyaları kullanmak istediğinde ‘alabilir miyim?’ diyerek izin ister.

Kullanılacak Materyaller: Başkalarının eşyalarını izin isteme ile ilgili 2 tane video, defter, kalem

Uygulama Süresi: Hafta içi 5 gün 1 oturum

Ortam: Öğretim oturumları, özel eğitim sınıfında gerçekleştirilecektir. Sınıfta, öğrencilerin boyuna uygun bir masa, masanın üzerine koyulacak araştırmacının bilgisayarı, araştırmacının materyalleri yerleştirmesi için masanın yanında küçük sandalye, uygulamayı çekmek için tripod ve kamera hazırlanacaktır.

Ön Koşul Davranışlar:

- En az 3 kelime ile kendisini ifade etme becerisine sahip olmak

- Ortak dikkat kurabilme ve dikkati sürdürme

- Dinleme ve yönergeleri takip etme becerisine sahip olmak

Öğretim Süresi:

Çalışmanın yaklaşık olarak 5-10 dakika sürmesi planlanmaktadır. Çalışmada araştırmacının hazırlayacağı izin isteme materyali kullanılacaktır.

Öğretim: Öğretim dört basamaktan oluşacaktır. Bunlar: Hazırlık aşaması, model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama.

Hazırlık Aşaması

Bugün seninle izin isteme becerisi üzerinde çalışacağız izin isterken neler yapmamız gerektiğini öğreneceğiz. Bunun için sana videolar hazırladım ve dizüstü bilgisayarımı getirdim. Bu çalışmamız sırasında ben sana bazı videolar izleteceğim o videolar hakkında birlikte konuşacağız ve sonra birlikte o videoda gördüklerimizi canlandıracağız. Ders sırasında senden uymanı istediğim kurallar var. Ders boyunca yerinde oturur, söylediklerimi dinler, yap dediklerimi yaparsan sen de istediğin bir şeyi izin isteyerek alabilirsin. Bu kurallara uyarsan ders sonunda sevdiğin bir şey kazanacaksın” demiştir.

Model Olma Aşaması

Öğretmen öğretim oturumu için hazırladığı araç-gereçleri masanın üzerine koyar. Çalışmaya başlamadan önce öğrencinin araç-gereçleri incelemesine fırsat verir. Öğretmen izin isteme becerisi için "Şimdi seninle bir video izleyeceğiz. Bu videoda bazı durumlar olduğunda izin istememiz gerektiği anlatılıyor. Şimdi videoyu izleyelim. Sonra sen de burada videoda izlediğinin aynısını yapacaksın diyerek öğrenciyi çalışmaya hazır hale getirir. Öğrenci çalışmaya hazır olduğunu sözel olarak ifade ettikten veya jest ve mimik gibi sözel olmayan ifadelerle (başını sallama vb.) gösterdikten sonra öğretmen "Aferin, çalışmaya başlayabiliriz." diyerek öğrencinin bu davranışını pekiştirir. Öğrencinin videoyu izlerken "bak ne yaptı, sonra o ne söylüyor gibi videoda olanlara öğrencinin dikkatini çeker. Video izlendikten sonra şimdi bizde seninle bu videoları canlandıracağız der. Videolarda izin isteyen kişiyi öğrenci canlandırır. Senaryoda yazıldığı gibi öğretmen ve katılımcı rolleri birlikte gerçekleştirmesi beklenmiştir. Öğrencinin izin istemeyi gerektiren durumların yer aldığı senaryolardaki rolleri nasıl yapacağı gösterilirken, aynı zamanda izlediği senaryolardaki rollerde ne yapıldığı ve rol alan kişilerin birbirlerine ne söyledikleri açıklanmıştır. Öğrenci doğru yaparsa pekiştirilmiş, yanlış yaptığı ya da tepki vermediği durumlarda video tekrar izletilmiştir.

Rehberli Uygulama

Rehberli Uygulamalar Aşaması: Öğretmen, model olma aşamasında kullanılan senaryodan farklı bir senaryo ile rehberli uygulamalar aşamasını gerçekleştirmiştir. Durumu örnekleyen senaryodaki rolü öğrenci ile birlikte izlemiştir. Videoda izin isteme kısmına gelindiğinde öğretmen videoyu durdurur ve "ne yapman gerekiyor?, ne söylemen gerekiyor" diyerek yapması ya da söylemesi gerekenlere hatırlatıcı ipucu vermiştir. Öğrenci ne yapacağı ya da ne söyleyeceği hatırlatıldığında, söylemesi ya da yapması gerekenleri söylediyse ya da yaptıysa, uygulamacı öğrenciyi pekiştirmiş; eğer yapmadıysa, durumu örnekleyen senaryodaki rol için model olma aşamasına geri dönmüştür.

Bağımsız Uygulama

Öğretmen, bağımsız uygulamalar aşamasında, model olma ve rehberli uygulamalar aşamasında kullanılan senaryolardan farklı bir uygulama etkinliği kullanmıştır. Öğretmen öğrenciye "Seninle şimdi bir kesme etkinliği yapacağız der öğrencinin önüne keseceği materyali koyar ancak makas koymaz. Şimdi etkinliğimize başlıyoruz haydi ….yı kes der. Öğretmen de kesme etkinliğine başlar ve masada öğretmenin tarafında bir makas daha vardır. Öğretmen kesme etkinliğini yaparken öğrenciye bakar ve öğrencinin makası alması için "makası alabilir miyim?" demesini bekler. Katılımcı söylerse makası öğrenciye verirken

“aferin izin istediğin için makası sana veriyorum” der. İzin istemez makası alamaya çalışır ya da beklerse makası almak için ne demen gerekiyordu? der. Öğrenci etkinlikte yapması ya da söylemesi gerekeni kendiliğinden yaptıysa ya da söylediyse, pekiştirilmiştir; eğer yapmadıysa ya da söylemediyse, aynı senaryoda yer alan rol ile rehberli uygulamalar aşamasına geri dönülmüştür. ” Çalışmamız bitti.” Denilerek öğretim uygulaması sonlandırmıştır. Çalışma sırasında uyduğu kurallar betimlenerek katılımcıya ödülü verilmiştir.

EK 16. Tez Uygulama Planı (Uygulama Planı)

Öğretim oturumları her öğrenci için bireysel çalışılmıştır. Öğretim oturumlarına başlamadan önce kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Her öğrenci için uygulama takvimi farklı hazırlanmıştır.

1. Öğrenci (Aziz)

Tarih/ Gün	Çalışılan Yer	Fırsat Öğretimi Selamlaşma Becerisi Çalışılan Saat	Doğrudan Öğretim İzin İsteme Çalışılan Saat	Yapılan İş
4 Mart 2024 Pazartesi	Öğrencinin Sınıfı	09:20- 09-35	10:30- 10:40	Başlama Düzeyi Verisi
5 Mart 2024 Salı	Öğrencinin Sınıfı	09:20- 09-35	10:30- 10:40	Başlama Düzeyi Verisi
6 Mart 2024 Çarşamba	Öğrencinin Sınıfı	09:20- 09-35	10:30- 10:40	Başlama Düzeyi Verisi
7 Mart 2024 Perşembe	Öğrencinin Sınıfı	09:20- 09-35	10:30- 10:40	Başlama Düzeyi Verisi
8 Mart Cuma	Öğrencinin Sınıfı	09:20- 09-35	10:30- 10:40	Başlama Düzeyi Verisi
11 Mart 2024 Pazartesi	Kütüphane	09:20- 09-35	10:30- 11:00	Öğretim Oturumu
12 Mart 2024 Salı	Kütüphane	09:20- 09-35	10:30- 11:00	Öğretim Oturumu
13 Mart 2024 Çarşamba	Kütüphane	09:20- 09-35	10:30- 11:00	Öğretim Oturumu
14 Mart 2024 Perşembe	Kütüphane	09:20- 09-35	10:30- 11:00	Öğretim Oturumu
15 Mart 2024 Cuma	Kütüphane	09:20- 09-35	10:30- 11:00	Öğretim Oturumu
18 Mart 2024 Pazartesi	Kütüphane	09:20- 09-35	10:30- 11:00	Öğretim Oturumu
19 Mart 2024 Salı	Kütüphane	09:20- 09-35	10:30- 11:00	Öğretim Oturumu
20 Mart 2024 Çarşamba	Kütüphane	09:20- 09-35	10:30- 11:00	Öğretim Oturumu
21 Mart 2024 Perşembe	Kütüphane	09:20- 09-35	10:30- 11:00	Öğretim Oturumu
22 Mart 2024 Cuma	Kütüphane	09:20- 09-35	10:30- 11:00	Öğretim Oturumu
5 Nisan 2024 Cuma	Öğrencinin Sınıfı	09:20- 09-35	10:30- 10:40	İzleme Oturumları
19 Nisan 2024 Cuma	Öğrencinin Sınıfı	09:20- 09-35	10:30- 10:40	İzleme Oturumları
26 Nisan 2024 Pazartesi	Öğrencinin Sınıfı	09:20- 09-35	10:30- 10:40	İzleme Oturumları

2. Öğrenci (Ayşe)

Tarih/ Gün	Çalışılacak Yer	Fırsat Öğretimi Selamlaşma Becerisi Çalışılacak Saat	Doğrudan Öğretim İzin İsteme Çalışılacak Saat	Yapılan İş
4 Mart 2024 Pazartesi	Öğrencinin Sınıfı	09:50- 10.00	11:30- 11:40	Başlama Düzeyi Verisi
5 Mart 2024 Salı	Öğrencinin Sınıfı	09:50- 10.00	11:30- 11:40	Başlama Düzeyi Verisi
6 Mart 2024 Çarşamba	Öğrencinin Sınıfı	09:50- 10.00	11:30- 11:40	Başlama Düzeyi Verisi
7 Mart 2024 Perşembe	Öğrencinin Sınıfı	09:50- 10.00	11:30- 11:40	Başlama Düzeyi Verisi
8 Mart 2024 Cuma	Öğrencinin Sınıfı	09:50- 10.00	11:30- 11:40	Başlama Düzeyi Verisi
11 Mart 2024 Pazartesi	Kütüphane	09:50- 10.10	11:30- 12:00	Öğretim Oturumu
12 Mart 2024 Salı	Kütüphane	09:50- 10.10	11:30- 12:00	Öğretim Oturumu
13 Mart 2024 Çarşamba	Kütüphane	09:50- 10.10	11:30- 12:00	Öğretim Oturumu
14 Mart 2024 Perşembe	Kütüphane	09:50- 10.10	11:30- 12:00	Öğretim Oturumu
15 Mart 2024 Cuma	Kütüphane	09:50- 10.10	11:30- 12:00	Öğretim Oturumu
18 Mart 2024 Pazartesi	Kütüphane	09:50- 10.10	11:30- 12:00	Öğretim Oturumu
19 Mart 2024 Salı	Kütüphane	09:50- 10.10	11:30- 12:00	Öğretim Oturumu
20 Mart 2024 Çarşamba	Kütüphane	09:50- 10.10	11:30- 12:00	Öğretim Oturumu
21 Mart 2024 Perşembe	Kütüphane	09:50- 10.10	11:30- 12:00	Öğretim Oturumu
22 Mart 2024 Cuma	Kütüphane	09:50- 10.10	11:30- 12:00	Öğretim Oturumu
5 Nisan 2024 Cuma	Öğrencinin Sınıfı	09:50- 10.00	11:30- 11:40	İzleme Oturumları
19 Nisan 2024 Cuma	Öğrencinin Sınıfı	09:50- 10.00	11:30- 11:40	İzleme Oturumları
26 Nisan 2024 Cuma	Öğrencinin Sınıfı	09:50- 10.00	11:30- 11:40	İzleme Oturumları

3. Öğrenci (Melih)

Tarih/ Gün	Çalışılacak Yer	Fırsat Öğretimi Selamlaşma Becerisi Çalışılacak Saat	Doğrudan Öğretim İzin İsteme Çalışılacak Saat	Yapılan İş
4 Mart 2024 Pazartesi	Öğrencinin Sınıfı	14:30- 14:40	15.20- 15.30	Başlama Düzeyi Verisi
5 Mart 2024 Salı	Öğrencinin Sınıfı	14:30- 14:40	15.20- 15.30	Başlama Düzeyi Verisi
6 Mart 2024 Çarşamba	Öğrencinin Sınıfı	14:30- 14:40	15.20- 15.30	Başlama Düzeyi Verisi
7 Mart 2024 Perşembe	Öğrencinin Sınıfı	14:30- 14:40	15.20- 15.30	Başlama Düzeyi Verisi
8 Mart 2024 Cuma	Öğrencinin Sınıfı	14:30- 14:40	15.20- 15.30	Başlama Düzeyi Verisi
11 Mart 2024 Pazartesi	Kütüphane	14:30- 14:50	15:30-16.00	Öğretim Oturumu
12 Mart 2024 Salı	Kütüphane	14:30- 14:50	15:30-16.00	Öğretim Oturumu
13 Mart 2024 Çarşamba	Kütüphane	14:30- 14:50	15:30-16.00	Öğretim Oturumu
14 Mart 2024 Perşembe	Kütüphane	14:30- 14:50	15:30-16.00	Öğretim Oturumu
15 Mart 2024 Cuma	Kütüphane	14:30- 14:50	15:30-16.00	Öğretim Oturumu
18 Mart 2024 Pazartesi	Kütüphane	14:30- 14:50	15:30-16.00	Öğretim Oturumu
19 Mart 2024 Salı	Kütüphane	14:30- 14:50	15:30-16.00	Öğretim Oturumu
20 Mart 2024 Çarşamba	Kütüphane	14:30- 14:50	15:30-16.00	Öğretim Oturumu
21 Mart 2024 Perşembe	Kütüphane	14:30- 14:50	15:30-16.00	Öğretim Oturumu
22 Mart 2024 Cuma	Kütüphane	14:30- 14:50	15:30-16.00	Öğretim Oturumu
5 Nisan 2024 Cuma	Öğrencinin Sınıfı	14:30- 14:40	15.30-15.40	İzleme Oturumları
19 Nisan 2024 Cuma	Öğrencinin Sınıfı	14:30- 14:40	15.30-15.40	İzleme Oturumları
26 Nisan 2024 Cuma	Öğrencinin Sınıfı	14:30- 14:40	15.30-15.40	İzleme Oturumları

EK 17. Ölçek İzin Maili

Cyprus International University 12:34

alıcı: ben

Sevgili Çağla, ölçeği ekte gönderiyorum. Çalışmanızda kolaylıklar diliyorum. Selam ve sevgilerimle.

Prof. Dr. Hasan Avcıoğlu
Cyprus International University
Faculty of Education
Department of Special Education
Tel:

----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: çağla çakal &lt >
Kime:
Gönderilenler: Thu, 07 Sep 2023 13:39:28 +0300 (EEST)
Konu: Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeği Kullanma İzni

Merhaba Ben Penbe Çağla ÇAKAL, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım tez çalışmasında sosyal becerileri değerlendirme aracı (2005)'nı izniniz olursa kullanmak istiyorum. İzniniz olursa ve bu konuda bana dönüş yaparsanız sevinirim.
Teşekkür ederim.

sosyal becerileri de?erlendirme ?...
PDF

Yanıtla Yönlendir

EK 18. Doğrudan Öğretim Yöntemi için Hazırlanan Senaryolar

MODEL OLMA SENARYOLAR

Başkasının eşyalarını izin isteyerek almayla ilgili senaryolar:

Senaryolar	Araçlar
Mehmet derste yazı yazıyordu. Kırmızı kaleme ihtiyaç duydu. Kalemliğine baktı ancak kırmızı kalemi yoktu. Yanında oturan arkadaşı Özge'nin kırmızı kalemi masanın üzerinde duruyordu. Mehmet: Kırmızı kalemini kullanmama izin verir misin? Özge: Tabi ki kullanabilirsin. Mehmet: Teşekkür ederim.	Defter, kalem
Aslı öğretmen derste öğrencilere resim dersinde olduklarını söyledi. Öğrencilere resim defterlerini makaslarını ve yapıştırıcılarını masanın üzerine çıkarmalarını istedi. Ayşe çantasında yapıştırıcının olmadığını fark etti. Arkadaşı Melih ile yan yana oturuyorlardı. Melih'in yapıştırıcısı masanın üzerinde duruyordu. Ayşe: Melih yapıştırıcını kullanmama izin verir misin? Melih: Tabiki kullanabilirsin. Ayşe : Teşekkür ederim.	Yapıştırıcı
Öğretmen sınıftaki öğrencilere matematikle ilgili bir ödev vermişti; ama Ahmet'in abaküsü yoktu. Ahmet öğretmen dolabında abaküslerin olduğunu biliyordu Ahmet: Öğretmenim dolaptaki abaküslerden birini kullanabilir miyim? Öğretmen: Tabi ki sana dolaptaki abaküslerden birini verebilirim. Ahmet: Teşekkür ederim öğretmenim.	Abaküs

Başkasının yiyecek ve içeceğini izin isteyerek almayla ilgili senaryolar:

Senaryolar	Araçlar
Ali, arkadaşlarıyla birlikte teneffüse çıkacaktı, masanın üstünde arkadaşı Leyla'nın evden getirdiği bonibon kutusu vardı. Ali'nin de canı bonibon yemek istiyordu. Ali: Leyla bonibonlarından bir tane yemek istiyorum alabilir miyim? Leyla: Evet sana bonibon veririm . Ali: Teşekkür ederim.	Bonibon
Aslan okula gelirken, babası Aslan'ın beslenme çantasına iki tane meyve suyu koymuştu. Kemal kendi meyve suyunu evde unuttuğu için Aslan'ın meyve sularından birini almak istedi. Aslan: Senin meyve sularından birini içmeme izin verir misin? Kemal: Aslan elbette meyve sularımdan birisini alabilirsin. Aslan: Teşekkür ederim Kemal.	Meyve suyu
Yusuf sınıf dolabına çubuk kraker koymuştu, Serhat'ta bunu görmüştü. Serhat çok acıkmıştı, aklına birden arkadaşı Yusuf'un çubuk krakeri geldi. Serhat: Yusuf karnım çok acıktı çubuk krakerlerinden yememe izin verir misin? Yusuf: İzin veririm alabilirsin. Serhat: Teşekkür ederim.	Çubuk kraker

Bir yere giderken ve kapıyı çalarken izin isteme ile ilgili senaryolar:

Senaryolar	Araçlar
Tüm öğrenciler beden eğitimi dersinde bahçeye çıkmıştı. Melih suluğunu sınıfta unutmuştu. Melih: Öğretmenim sınıftan suluğumu getirebilir miyim? Öğretmen: Tabi, getirebilirsin. Melih: Teşekkür ederim.	Suluk
Nermin sınıfta otururken kitabını kütüphanede unuttuğunu fark etti. Nermin: Kitabımı kütüphaneden getirebilir miyim? Öğretmen: Evet getirebilirsin. Nermin: Teşekkür ederim öğretmenim.	
Ayşe derse geç kalmıştı. Sınıf kapısı kapalıydı. Ayşe: (sınıf kapısını tıklatıp) İçeri gelebilir miyim? Öğretmen: Gelebilirsin Ayşe.	

REHBERLİ UYGULAMALAR SENARYOLAR

Başkasının eşyalarını izin isteme ile ilgili senaryolar:

Senaryolar	Araçlar
Ahmet teneffüste sırasının üzerinde evden getirdiği oyuncak arabası ile trafik işaretlerinin olduğu parkur kurmuş oynuyordu. Arkadaşı Cenk de bu arabalarla bu parkurda oyun oynamak istiyordu. Cenk: Arabaların ile oynamama izin verir misin? Ahmet: Evet birlikte oynayabiliriz. Cenk: Teşekkür ederim.	Araba
Berna derste boyama yaparken kaleminin ucunun bittiğini fark etti. Kalemini açması gerekiyordu. Kalemtıraşını çıkarmak için kalem kutusunu karıştırdı. Kalemtıraşının içinde olmadığını fark etti boyamasını bitirmesi için kaleminin ucunu açması gerekiyordu. Arkadaşı Burak'tan silgisini istemeye karar verdi. Berna: Burak kalemtıraşımı kullanmama izin verir misin? Burak: Evet, kullanabilirsin. Berna: Teşekkür ederim.	Kalemtıraş
Cemil derste arkadaşlarıyla birlikte öğretmenin verdiği çalışmaları yapmaktaydı. Çalışmasını yaparken defterine yanlış bir cümle yazdı, silmek için kalem kutusuna baktı; ama silgisi yoktu, yan tarafında oturan arkadaşı Gamze'nin silgisi olduğunu gördü. Cemil: Silgini kullanmama izin verir misin? Gamze: Evet, silebilirsin. Cemil: Teşekkür ederim.	A4 kağıdı, Silgi

Başkasının yiyecek ve içeceğini izin isteyerek almayla ilgili senaryolar:

Senaryolar	Araçlar
Merve öğle arası sınıfta kurabiye yiyordu. Ahmet de o gün beslenmesini evde unutmuştu. Ahmet'in canı Merve'nin getirdiği kurabiyelerden istemişti. Ahmet: Kurabiyelerinden yememe izin verir misin? Merve: İzin veririm, alabilirsin. Ahmet: Teşekkür ederim.	Kurabiye
Öğretmen sınıftaki öğrencilere öğle arasında vermek üzere masanın üstüne bisküvi paketi koydu. Melike'nin canı çok bisküvi yemek istiyordu, öğle arasını bekleyemeyecekti. Melike: Öğretmenim bir tane bisküvi alabilir miyim? Öğretmen: Tabi Melikeciğim, alabilirsin. Melike: Teşekkür ederim.	Bisküvi
Çizgi film saatinde Berna patlamış mısırını getirmeyi unuttuğunu fark etti. Arkadaşı İbrahim'in patlamış mısırını yemediğini fark etti. Berna: İbrahim mısırından yiyebilir miyim? İbrahim: Alabilirsin (mısırını Berna'nın önüne iter.) Berna: Teşekkür ederim.	Patlamış Mısır

Bir yere giderken ve kapıyı çalarken izin isteme ile ilgili senaryolar:

Senaryolar	Araçlar
Melek sulu boya çalışması yaparken ellerini boya olduğunu fark etti. Melek: Öğretmenim lavaboya gidebilir miyim? Öğretmen: Tabi gidebilirsin. Melek: Teşekkür ederim öğretmenim.	Sulu boya, su kabı
Öğretmen: Cemre müdür odasından bir kağıt getirmeni istiyorum. Cemre: Tamam öğretmenim (kapıyı tıklatarak) içeri gelebilir miyim?	
Ayşe derste lavaboya gitmek için istemiştir. Ayşe tekrar sınıfa gelmiştir. Ayşe: (Kapıyı tıklatarak) içeri gelebilir miyim? Öğretmen: Tabi Ayşeciğim yerine geçebilirsin.	

Bağımsız Uygulamalarda Kullanılacak Etkinlikler:

Öğretmen ve öğrenci yan yana oturup makas ile kesme etkinliği yaparlar. Öğretmen öğrenciye makası vermez ve öğretmen öğrencinin makası kullanması için izin istemesini bekler.
Öğretmen ve öğrenci yan yana oturup boyama etkinliği yapar öğretmen güneşi gösterip hangi renge boyamalısın? der. Öğrenciden sarı cevabı geldiğinde öğretmen öğrencinin sarı kalemi kullanması için izin istemesini bekler.
- Öğretmen aileye beslenme dersi için içecek koymamasını ister. Öğretmen 2 tane meyve suyu getirdiğini öğrenciye söyleyip gösterir. Öğrencinin izin istemesini bekler.
- Öğretmen ve öğrenci sembolik oyun olarak bebeğe çorba içirmeye çalışırlar. Öğrenciye öğretmen kaşık vermez ve öğretmendeki kaşığı kullanmak için izin istemesini bekler.
-Öğretmen öğrenciye bir kuru boya kalem verir. Öğrenci boyama yaparken kalemin ucu biter. Öğretmen öğrenciden kalemtraşı kullanması için izin istemesini bekler.
- Öğretmen ve öğrenci ip baskısı yaparken öğretmen öğrenciye su kabı koymaz. Öğrenciden su kabını birlikte kullanmak için izin istemesini bekler.
– Öğretmen ve öğrenci etkinlik yaparlar. Öğretmen ellerin çok kirlendi der. Öğrenciden lavaboya gitmek için izin istemesini bekler.
– Öğretmen delgeç getirmesi için öğrenciye müdür odasına gitmesini ister. Öğrencinin kapıyı tıklatıp izin alarak içeri girmesini bekler.
9- Öğretmen Sınıf defterini müdür yardımcısına götürmesi için öğrenciye verir. Öğrencinin müdür yardımcısının odasına kapıyı tıklatıp izin alarak içeri girmesini bekler.

GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...