



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARA SOSYAL
BECERİLERİN ÖĞRETİMİNDE GÜÇ KARTI STRATEJİSİNİN
ETKİLİLİĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma Nur KIRŞAN

ORCID: 0000-0002-4249-1456

BURSA - 2024



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARA SOSYAL
BECERİLERİN ÖĞRETİMİNDE GÜÇ KARTI STRATEJİSİNİN
ETKİLİLİĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Fatma Nur KIRŞAN
ORCID: 0000-0002-4249-1456**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN**

BURSA - 2024

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

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

Fatma Nur KIRŞAN

18.09.2024

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI

“Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiği” adlı yüksek lisans tezi Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Fatma Nur KIRŞAN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Şükrü ADA



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 14.08.2024

Tez Başlığı/Konusu:

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiği

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 115 sayfalık kısmına ilişkin, 14/08//2024 tarihinde şahsım tarafından *TURNİTİN* adlı benzerlik tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %9'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Fatma Nur KIRŞAN

Öğrenci No: 802060005

Anabilim Dalı: Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Programı: Zihin Engelliler Eğitimi

Statüsü: Yüksek Lisans

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

14.08.2024

JÜRİ ONAY SAYFASI

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 802060005 numara ile kayıtlı Fatma Nur KIRŞAN'ın hazırladığı “Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiği” konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 18/09/2024 günü 14:30-15:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oy birliği** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Doç. Dr. Gizem YILDIZ

Anadolu Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-2693-6264

Üye (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

Bursa Uludağ Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-5301-2844

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Özge BOŞNAK

Bursa Uludağ Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-5208-9551

ÖN SÖZ

Öncelikle lisans eğitimim boyunca üzerimde emeği olan tüm Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda derslerime giren değerli hocalarıma ve yüksek lisans eğitimim boyunca Bursa Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı'nda bizlere yol gösteren tüm değerli hocalarıma,

Hem ders dönemi hem tez yazım süreci boyunca bana destek olan, rehberlik eden, hoşgörüsü ve pozitif enerjisi ile beni kendisine hayran kılan, hayatımdaki her olumsuzlukla baş etmem konusunda beni yüreklendiren çok kıymetli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Ceyda TURHAN'a,

Hayatımın her alanında yoluma ışık tutan, beni destekleyen, elinin değdiği her şeyi güzelleştiren canım hocam Doç. Dr. Gizem YILDIZ'a,

Lisans hayatım ve staj dönemim boyunca üzerimde emeği çok büyük olan değerli hocam Öğr. Gör. Ramazan KARATAŞ'a,

Ortaokuldan beri eğitimimi destekleyen, en büyük destekçilerimden biri olan hayatımdaki yerini kelimelerle ifade etmekte zorlandığım Hüseyin BOZOĞLU'na,

Dostluğu ile hayatımı güzelleştiren, her zaman yanımda olan güzel kalpli arkadaşım Filiz KÖMÜRCÜ AYDIN'a,

Araştırma sürecim boyunca büyük desteğini gördüğüm değerli meslektaşlarım Şeyma, Merve Nur, Esra, Songül ve Ertuğrul'a aynı zamanda varlığıyla hayatımızı güzelleştiren minik prensesimiz İnci'ye,

Arkadaşlığı ile bana sosyal destek sağlayan, bugüne kadar bir şekilde hayatımda izleri olan tüm arkadaşlarıma,

Lisans yıllarımdan beri bir şekilde hayatıma dokunan, birlikte çalışmış olduğum bana mesleki olarak çok büyük tecrübeler katan, sevginin en saf halini hissetmemi sağlayan hepsi birbirinden özel olan canım öğrencilerime,

Ne söylesem biraz eksik kalacak olan ancak uzun zamandır hayatın bize sunduğu her güzellikte ve olumsuzlukta yan yana olduğum, desteğiyle güç bulduğum, varlığıyla hayatımı güzelleştiren Aile Hekimi Dr. Emre KUŞ'a,

Hiçbir mezuniyetimi göremeden vefat eden çocukluğumun kahramanı, en güzel anılarımın mimarı olan canım anneannem Ayşe KABCİK’a,

Evimizin enerjisini yükselten, içindeki çocuk hiç büyümeyen, tüm çocukluk fotoğraflarımızda elleri üzerimde olan, beni sarıp sarmalayan, her zorluğu el ele aştığım, paylaştığım, ilkokulda her gün saçlarımı özenle yapan ve her hatırladığımda gülümsememi sağlayan bu güzel anıyı bana yaşatan canım ablam Kübra SEYHAN’a,

Son olarak binbir emekle beni ve ablamı büyüten, yetiştiren, her zaman yanımızda olan, ömrünü bize adanmış olan, bu satırları yazarken özleminden gözlerimin yaşardığı, bizi karanlıktan çıkarıp aydınlık günlere ulaştıran canım annem Fatma KABCİK’a almış olduğu her karar ve atmış olduğu her cesur adım için sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Fatma Nur KIRŞAN

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Fatma Nur KIRŞAN
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim
Bilim Dalı	Zihin Engelliler Eğitimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XV +151
Mezuniyet Tarihi	18/09/2024
Tez Danışman(lar)ı	Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİNDE GÜÇ KARTI STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ

Bu araştırmanın genel amacı zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda biri dokuz ikisi on beş yaşında olan iki kız ve bir erkek öğrenciye “yardım talep etme” davranışının öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Katılımcıların tamamı orta düzey zihinsel yetersizlik tanılıdır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma katılımcıların kendi okullarında ve uygulamacının kendi sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde başlama düzeyi, öğretim oturumları, günlük yoklama oturumları, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre orta düzey zihinsel yetersizlik tanısı olan çocuklara yardım talep etme davranışının öğretiminde güç kartı stratejisinin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların edinmiş oldukları yardım talep etme davranışını farklı ortam ve farklı kişilere genelleyeabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sona erdikten sonra birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda toplanan izleme verilerine göre tüm katılımcıların edinmiş oldukları yardım talep etme davranışını %100 düzeyde koruduğu görülmüştür. Araştırmada velilerden ve öğretmenlerden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Toplanan bu verilerde aileler ve öğretmenler sosyal becerilerin öğretiminde güç kartı stratejisini etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca güç kartı stratejisini çocuklar için dikkat çekici ve eğlenceli olduğunu düşündükleri, özel ilgi alanlarının eğitimlerinde araç olarak kullanılmasından memnun oldukları ve stratejiyi pratik, maliyeti düşük, kolay uygulanabilir buldukları tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: güç kartı stratejisi, sosyal beceri, zihinsel yetersizlik.

ABSTRACT

Name and Surname	Fatma Nur KIRŞAN
University	Bursa Uludag University
Enstitution	Institute of Educational Sciences
Field	Special Education
Branch	Education of Mentally Disabled
Degree Awarded	Master
Page Number	XV +151
Degree Date	18/09/2024
Supervisor(s)	Ceyda TURHAN, PhD.

THE EFFECTIVENESS OF THE POWER CARD STRATEGY IN TEACHING SOCIAL SKILLS TO MENTALLY DISABLED CHILDREN

The general aim of this study was to examine the effectiveness of the power card strategy in teaching social skills to children with intellectual disabilities. In line with this purpose, the effectiveness of the power card strategy in teaching the behavior of “asking for help” to two female and one male students, one of whom was nine and the other was fifteen years old, was examined. All of the participants were diagnosed with moderate intellectual disability. The study was conducted using the multiple probe model with a probe phase between participants, one of the single-subject research models. The research was conducted in the participants' own schools and in the practitioner's own classroom. During the research process, data on baseline, instructional sessions, daily probe sessions, mass probe, generalization and follow-up sessions were collected. According to the findings, it was seen that the power card strategy was effective in teaching help-seeking behavior to children with moderate intellectual disability. In addition, it was concluded that the participants were able to generalize the help-seeking behavior they acquired to different environments and different people. According to the follow-up data collected in the first, third and fifth weeks after the end of the intervention, it was seen that all participants maintained the behavior of requesting help at 100% level. Social validity data were collected from parents and teachers. In these data collected, parents and teachers stated that they found the power card strategy effective in teaching social skills. In addition, it was determined that they thought that the power card strategy was remarkable and fun for children, that they were satisfied with the use of special interests as a tool in their education, and that they found the strategy practical, low cost, and easy to implement.

Keywords: intellectual disability, power card strategy, social skills.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI.....	ii
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	iii
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU	iii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırma Soruları	8
1.3. Araştırmanın Amacı.....	8
1.4. Araştırmanın Önemi	9
1.5. Varsayımlar.....	10
1.6. Sınırlılıklar.....	11
1.7. Tanımlar.....	11

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1-Zihinsel Yetersizlik.....	12
1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri.....	14
2. Sosyal Beceriler ve Sosyal Yeterlik.....	16
2.1. Sosyal Yeterlik.....	16
2.2.Sosyal Beceriler.....	19
2.2.1. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması.....	21
2.2.2. Sosyal Beceri Yetersizlikleri	23
2.2.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Sosyal Beceri Öğretimi	24
3. Kanıt Temelli Uygulamalar	26

3.1.Öykü Temelli Uygulamalar	28
3.1.1. Sosyal Öyküler	29
3.1.2. Güç Kartı Stratejisi.....	30
3.1.2.1.Güç Kartı Stratejisi İçeriği/Ögeleri	31
3.1.2.2. Güç Kartı Stratejisi Ögelerinin/Materyallerinin Hazırlığı.....	32
3.1.2.3. Güç Kartı Stratejisinin Uygulanması	37
3.1.2.4. Güç Kartı Stratejisinin Uygulamasının Değerlendirilmesi	41
3.1.2.5.Güç Kartı Stratejisi Uygulamasının Silikleştirilmesi ve Uygulamanın Sonlandırılması.....	42
3.1.2.6.İlgili Araştırmalar	44

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Katılımcılar.....	58
3.1.1. Katılımcı Öğrenciler.....	58
3.1.2. Uygulamacı	64
3.1.3. Gözlemciler	64
3.2.Ortam.....	65
3.3. Araç-Gereçler	65
3.4. Araştırma Modeli.....	66
3.4.1. İç Geçerlik ve Kontrol Altına Alınması.....	69
3.4.2.Dış Geçerlik ve Kontrol Altına Alınması	70
3.5. Bağımlı Değişken	70
3.6. Bağımsız Değişken.....	70
3.7. Katılımcı Öğrencilerin Olası Tepki Tanımları.....	71
3.8. Deneysel Süreç	72
3.8.1. Başlama Düzeyi Oturumları.....	72
3.8.2 Öğretim Oturumları.....	73
3.8.3. Günlük Yoklama Oturumları	77
3.8.4.Silikleştirme Oturumları.....	77
3.8.5. Toplu Yoklama Oturumları.....	78
3.8.6. Genelleme Oturumları.....	78
3.8.7. İzleme Oturumları	79
3.9. Veri Toplama Araçları.....	79

3.10. Verilerin Toplanması ve Analizi	79
3.10.1. Etkililik Verilerin Toplanması ve Analizi:	79
3.10.2. Etki Büyüklüğünün Hesaplanması ve Analizi:.....	80
3.10.3. Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi:.....	81
3.10.3.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi:	81
3.10.3.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması ve Analizi:	82
3.11. Sosyal Geçerlik Verileri.....	83

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiğine İlişkin Bulgular	86
4.1.1. Katılımcıların Başlama Düzeyi Bulguları:	86
4.1.2. Katılımcıların Edinim Bulguları:	86
4.1.3. Katılımcıların Genelleme Bulguları	90
4.1.4. Katılımcıların İzleme Bulguları	91
4.1.5. Etki Büyüklüğünün Hesaplanmasına İlişkin Bulgular	92
4.1.6. Sosyal Geçerlik Bulguları	95

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	104
5.2.Öneriler.....	115
5.2.1.Uygulamaya yönelik öneriler	115
5.2.2.İleri araştırmalara yönelik öneriler	116
KAYNAKÇA.....	118
EKLER.....	131
EK 1: Veli Onam Formu.....	132
EK 2: Sosyal Beceri Kontrol Listesi	133
EK 3: “Yardım Talep Etme” Davranışı Başlama Düzeyi, Uygulama, Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu.....	134
EK 4: Güç Kartı Stratejisi Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliliği Veri Kayıt Formu	135
EK 5: Güç Kartı Stratejisi Başlama Düzeyi, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliliği Veri Kayıt Formu	136

EK 6: Güç Kartı Stratejisine Ait Materyallerin Hazırlığını (Senaryo ve Güç Kartı Yazma) Değerlendirme Formu	137
EK 7: Gözlemciler Arası Güvenirlilik Veri Kayıt Formu	138
EK 8: Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu ve Soruları	139
EK 9: Ailelere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu ve Soruları	140
EK 10: Araştırmada Kullanılan Senaryo (1.Katılımcı)	141
EK 11: Araştırmada Kullanılan Senaryo (2.Katılımcı)	142
EK 12: Araştırmada Kullanılan Senaryo (3.Katılımcı)	143
EK 13: Araştırmada Kullanılan Güç Kartları	144
EK 14: Başlama Düzeyi, Uygulama, Yoklama, İzleme Oturumlarının Gerçekleştirildiği Ortam.....	147
EK 15: Genelleme Oturumlarının Gerçekleştirildiği Ortam	148
EK16: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	149
EK17: Etik Kurul İzin Belgesi	150
ÖZ GEÇMİŞ.....	151

TABLÖLAR LİSTESİ

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1	Millî eğitim bakanlığı (2018) özel eğitim hizmetleri yönetmeliği zihinsel yetersizliği olan bireylerin sınıflandırılması	3
2	Kanıt temelli uygulamalar NCAEP, 2020 Raporu	27
3	Güç kartı stratejisi ile ilgili yapılan çalışmalar	45
4	Katılımcılara ilişkin demografik özellikler	64
5	Gözlemciler arası güvenirlik verileri	82
6	Uygulama güvenirliği verileri.....	83
7	Araştırmanın etki büyüklüğü hesaplamalarına ilişkin veriler	93
8	ÖRVEY, Tau-U ve İLOF’a ait etki büyüklüğü değerleri yorumlama ölçütleri.....	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil		Sayfa
1	Güç kartı stratejisi unsurlarını/materyallerini hazırlama basamakları	33
2	Örnek güç kartı stratejisi uygulama basamakları.....	39
3	Güç kartı stratejisi silikleştirme yolları.....	43
4	Güç kartı stratejisi uygulama basamaklarına göre hazırlanmış öğretim şeması ...	76
5	Katılımcıların “yardım talep etme” davranışına ilişkin başlama (B.D.), uygulama (U), toplu yoklama (T.Y.) ve izleme (İ) evrelerindeki doğru tepki yüzdeleri	89
6	Katılımcıların “yardım talep etme” davranışına ilişkin genelleme bulguları	90

KISALTMALAR LİSTESİ

AAIDD	: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
APA	: American Psychiatric Association
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NAC	: National Autism Center
NCAEP	: The National Clearinghouse The on Autism Evidence and Practice
NPDC	: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders
OSB	: Otizm spektrum bozukluğu
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
WHO	: World Health Organization
ZY	: Zihinsel Yetersizlik
5N1K	: Ne, Nerede, Nasıl, Neden, Ne Zaman, Kim

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın temellerini oluşturan problem durumu, araştırma soruları, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır. Araştırmanın problem durumu açıklanırken kanıta dayalı uygulamalara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Toplum içerisinde var olabilmek, bağımsız bir birey olarak hayatını sürdürebilmek için tüm insanlar sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadır. Sosyal becerilerini geliştiren insanlar içerisinde bulunduğu tüm ortamlarda başarılı bir şekilde diğer kişilerle iletişim kurabilmektedir. Bu nedenle sosyal ilişkiler insan hayatının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Sosyal ilişkileri geliştirmek için de bireyin sosyal becerilere sahip olması gerekmektedir (Bacanlı, 1999; Çetin ve diğerleri, 2001). Sosyal becerileri gelişmiş olan bir birey sosyal olarak da yeterli görülmektedir. Ancak sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramları sık sık karıştırılmaktadır. Literatürde farklı tanımları bulunan sosyal yeterlik genel bir şemsiye terim olarak kullanılarak içerisinde sosyal becerileri de barındırmaktadır (Acar, 2015; Çifçi, 2001; Ergenekon, 2017; Gresham ve Elliott, 1987; Olçay-Gül, 2018; Pekdoğan, 2018; Sazak, 2003; Ulu-Aydın, 2023). Sosyal yeterlik, bireyin sahip olduğu sosyal becerileri içerisinde bulunduğu ortamlarda karşısındaki kişiye, olaya, duruma ve aldığı dönütlere göre değerlendirmesi, şekillendirmesi, hangi bilgi ve becerileri kullanacağı bilgisine sahip olması, karar vermesi ve kullanabilmesi olarak tanımlanırken sosyal beceri ise bireyin diğer insanlarla etkileşimini artırmak, sosyal kabulünü sağlamak için girdiği ortamlarda kendisinden sergilenmesi beklenen uygun davranışlar/beceriler olarak tanımlanmaktadır (Ergenekon, 2017). McFall ise (1982) sosyal becerileri, bireyin içerisinde yaşadığı toplum tarafından uygun kabul edilen davranışlar olarak tanımlarken sosyal yeterliği ise bireyin sergilemiş olduğu bu uygun davranışların toplumun diğer üyeleri tarafından belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda ulaşıkları yargılar olarak tanımlamaktadır (McFall, 1982; aktaran Çifci, 2001).

Sosyal beceri gelişimi bebeklikten başlayarak hayat boyu devam etmektedir. Okul hayatı, iş hayatı, sosyal hayat ve günlük aktivitelerde daima diğer insanlarla etkileşim halinde olan birey sosyal becerilerini sürekli olarak arttırarak ve güncelleyerek sosyal gelişimini devam ettirmektedir. Sosyal becerilerini geliştiren insanların yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu, arkadaşlık, iş ve okul hayatlarında daha başarılı olduğu, özgüven sahibi bireyler olduğu ve bağımsız bir yaşam sürdürmeye daha yatkın oldukları bilinmektedir (Cüceloğlu, 2021; Strain

ve Smith, 1996; Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Bağımsız bir yaşam sürdürmek ve toplumla iç içe yaşamak için tüm bireylerin sosyal becerilerini geliştirmesi gerektiği bilinmektedir. Tüm bireyler için eğitimin en temel amacı toplumla uyumlu, özgüven sahibi, meslek sahibi, kendi kendine yetebilen başkalarına bağımlı olmayacak bir şekilde yaşamlarını devam ettirebilecek bireyler yetiştirmektir (Snell ve Brown, 2011). Bağımsız bir yaşam sürdürebilmek için gerekli olan beceriler arasında bulunan sosyal becerileri tipik gelişim gösteren bireyler çevrelerini gözlemleyerek ve model alarak kendi kendilerine öğrenebilirken özel gereksinimli bireyler bunu yapmakta güçlük yaşamaktadırlar (Avcıoğlu, 2005).

Özel gereksinimli bireyler arasında bulunan zihinsel yetersizliği olan bireyler de yetersizliklerinden kaynaklı sosyal becerileri edinmekte zorlanmaktadır (Avcıoğlu, 2005). World Health Organization (WHO) Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması'nda (International Classification of Diseases [ICD-11]) zihinsel yetersizliği tıbbi açıdan ele alınarak “zihinsel gelişim bozuklukları” olarak ifade edilmektedir. Zihinsel yetersizliği “*ortalamanın anlamlı ölçüde altında zihinsel işlev ve ortalamanın iki standart sapma altında veya daha fazla altında uyumsal davranış ile birlikte gelişim dönemi ile beraber ortaya çıkmaya başlayan çeşitli etiyolojik durumlar grubu*” olarak tanımlamaktadır (WHO, 2022). Zihinsel yetersizliği psikolojik açıdan ele alıp “*anlık yeti yitimi*” olarak ifade eden Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association, [APA]) Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5]) zihinsel yetersizliği “*gelişimsel süreçle birlikte başlayan ve toplumsal, kavramsal ve pratik alanlarda hem zihinsel işlevlerde hem de uyumsal işlevlerde eksiklikler olan bozukluk*” olarak tanımlamaktadır (APA, 2013). Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlik Birliği'nin (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]) zihinsel yetersizliği olan bireyin gereksinimleri açısından ele alan ve eğitim alanında kabul gören tanımında zihinsel yetersizlik “*bireyin hem zihinsel işlevlerde bulunma hem de günlük hayatında kendisinden beklenen uyumsal davranışları sergilemede anlamlı sınırlılıklar göstermesi ile birlikte 22 yaşından önce kendini gösteren bir yetersizlik*” olarak açıklanmaktadır (AAIDD, 2023; Schalock ve diğerleri, 2021). Türkiye’de ise Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde zihinsel yetersizliği olan bireyleri hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler olarak gereksinim duydukları desteklerin yoğunluğuna göre dört grupta sınıflandırarak tanımlamaktadır. Bu sınıflamaya göre yapılan tanımlarda vurgulanan noktalar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1

Millî eğitim bakanlığı (2018) özel eğitim hizmetleri yönetmeliği zihinsel yetersizliği olan bireylerin sınıflandırılması

Yetersizlikten Etkilenme Düzeyi	Birey Özellikleri
Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey	Hafif düzeyde yetersizlik olmasından kaynaklı zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda (kavramsal, pratik ve toplumsal beceriler) sınırlılıklar gösterme, destek hizmetlerine ve özel eğitime sınırlı düzeyde ihtiyaç duyma
Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey	Zihinsel işlevler ve uyumsal davranışlarda orta düzeyde yetersizlik olması kaynaklı günlük yaşam becerilerinde, iş becerilerinde, temel akademik becerileri edinmede destek eğitim ve özel eğitime yoğun şekilde ihtiyaç duyma
Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey	Ağır düzeyde yetersizlik olmasından kaynaklı zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda ve aynı zamanda öz bakım becerilerindeki eksiklikler olmasından kaynaklı destek eğitim ve özel eğitime duyulan yoğun ihtiyacın ömür boyu sürmesi
Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey	Çok ağır düzeyde yetersizliği olmasından kaynaklı zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlardaki sınırlılıklarla beraber öz bakım, temel akademik ve günlük yaşam becerilerini kazanamayacak olma ve ömür boyu başkaları tarafından bakıma ve gözetime gereksinim duyma

Zihinsel yetersizliğin yapılan tanımlarında ortak olarak görülen uyumsal davranışlar, kavramsal becerileri (zaman-sayı, okuma-yazma, dil vb.), pratik becerileri (özbakım, günlük yaşam becerileri, seyahat vb.) ve sosyal becerileri (iletişim, sorumluluk, sosyal problem çözme, kurallara uyma vb.) kapsamaktadır. Görüldüğü üzere sosyal becerilerde de anlamlı sınırlılıklar

olması zihinsel yetersizliği olan bireylerin tanımlanmasında yer almaktadır (Schalock ve diğerleri, 2021). Zihinsel yetersizliği olan bireyler sosyal becerileri edinmekte zorlanmakta ve özel olarak hazırlanmış sosyal beceri öğretim programlarına ihtiyaç duymaktadırlar (Avcıoğlu, 2005).

Zihinsel yetersizliği olan bireylere etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış yöntem, teknik ve stratejiler kullanılarak hazırlanan ve uygulanan sosyal beceri öğretim süreçleri ile sosyal beceriler kazandırılmaktadır (Alptekin ve Özyürek, 2013; Çifci-Tekinarslan ve Öncül, 2018; Gresham ve Elliott, 1987; Sönmez ve diğerleri, 2018; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Özel gereksinimli bireylere sosyal becerilerin öğretiminde video modelle öğretim (Avcıoğlu, 2013; Odluyurt, 2013; Scattone, 2008; Sansosti ve Powell-Smith, 2008), doğrudan öğretim (Alptekin, 2010; 2012; Çakır, 2006; Özokçu, 2008; Türer, 2010) , bilişsel süreç yaklaşımı (Çifci, 2001; Dağseven- Emecen, 2011; Emecen, 2008), işbirlikçi öğrenme yöntemi (Avcıoğlu, 2012a), akran aracılı öğretim (Sazak, 2003), sosyal öyküler (Acar, 2015; Çetrez-Arıcan, 2019; Turhan, 2015), kendini yönetme stratejileri (Avcıoğlu, 2012b; Çelik, 2010; Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011), güç kartı stratejisi (Güleç Aslan, 2020c, Keeling ve diğerleri 2003; Spencer ve diğerleri, 2008; Ulu-Aydın, 2023), yaratıcı drama (Kaya, 2011), fırsat öğretimi, etkinlik temelli öğretim, gömülü öğretim gibi pek çok farklı yöntem kullanılmaktadır (Çifci-Tekinarslan ve Öncül, 2018, Sönmez ve diğerleri, 2018).

Sosyal becerilerin öğretiminde özel gereksinimli bireylere yönelik kullanılan yöntemlerden biri de öykü temelli uygulamalar altında yer alan güç kartı stratejisidir (Angell ve diğerleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Elisa, 2001; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a; Keeling ve diğerleri, 2003; Prince ve diğerleri, 2023; Spencer ve diğerleri, 2008; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023). Öykü temelli uygulamalar, Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC]) tarafından yayınlanan raporda kanıta dayalı uygulamalar içerisinde yer alarak özel gereksinimli bireylere sosyal becerilerin öğretiminde kullanılabilecek uygulamalar arasında yer almaktadır (NAC, 2015; Olçay ve diğerleri, 2020).

Güç kartı stratejisi öykü temelli uygulamalar arasında yer alan senaryo ve güç kartından oluşan kendine özgün içeriği, materyal hazırlığı ve uygulama basamakları olan bir yöntem olarak literatürde yer almaktadır (Elisa, 2001; Gagnon, 2001; Gagnon ve Myles, 2016 Güleç-Aslan, 2020c, 2021; Keeling ve diğerleri, 2003). Yapılan araştırmalarda güç kartı stratejisinin hem özel gereksinimli bireylerde hem de tipik gelişim gösteren bireyler de kullanılabilen bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Güleç-

Aslan, 2020c; Keeling ve diğerkleri, 2003). Güç kartı stratejisi, özel gereksinimli bireylerin yoğun ve sınırlı ilgilerinden yola çıkılarak birey için favori kahramanın/ rol modelin belirlenmesini, belirlenen favori kahraman ağzından yetersizlik sahibi bireyin günlük yaşam içerisinde güçlük çektiğı sosyal durumların betimlenmesi ile oluşturulan senaryonun yazılmasını, senaryo üzerinden bu sosyal durumları anlamasına ve karşılaşılan zorluklarla baş etmesine yönelik uygun davranışları/becerileri sergilemesi için bireyi cesaretlendirici cümlelerle favori kahramanın görsellerine yer verilmesini, senaryonun özetini içeren küçük kolay taşınabilir kartvizit boyutunda güç kartının oluşturulmasını içeren ve uygulama basamaklarının takip edilerek öğretim sürecinin gerçekleştiğı öykü temelli bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Campbell ve Tincani, 2011; Elisa, 2001; Gagnon, 2001; Güleç-Aslan, 2020c; Keeling ve diğerkleri, 2003; Olçay ve diğerkleri, 2020; Prince, 2018; Ulu-Aydın, 2023).

Güç kartı stratejisi özel gereksinimli bireyin içerisinde bulunduğu her ortamda kolaylıkla uygulanabilen ve her yaş grubunda kullanılabilen, maliyeti düşük, pratik bir yöntem olduğundan eğitimciler tarafından avantajlı bir yöntem olarak görölmektedir (Angell ve diğerkleri, 2011; Daubert ve diğerkleri, 2015; Davis ve diğerkleri, 2010; Güleç-Aslan, 2021; Şahin, 2023; Ulu-Aydın, 2023). Güç kartı stratejisinin materyallerinin senaryo ve güç kartı olmak üzere iki tane olduğu belirtilmektedir. Materyal hazırlığında ilk olarak hazırlanan senaryo, favori kahramanın ağzından kısa basit yapıda cümleler ile özel gereksinimli bireye kazandırılmak istenen hedef davranışı/beceriyi içeren sosyal durumun betimlendiğı, kahramanın rol model olarak bu sosyal durumla baş etmeye yönelik uygun hedef davranışı/beceriyi sergilediğı, özel gereksinimli bireyin de uygun davranışı sergilemesine yönelik cesaretlendirici cümlelerin bulundurulmasını içeren ve favori kahramanın görsellerinin eklenerek, bireye özgü kağıt türü, rengi ve yazı stiliyle bireyselleştirilerek de oluşturabilmektedir. Senaryonun oluşturulmasının ardından hazırlanması gereken kartvizit boyutunda öğrencinin tercihlerine göre hazırlanan güç kartının ön yüzüne senaryodaki öykünün özetinin üç- beş maddede yazılması ve arka yüzüne de favori kahramanın görselinin yer verilmesi ile oluşturulmaktadır (Angell ve diğerkleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Elisa, 2001; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a; Keeling ve diğerkleri, 2003; Şahin, 2023).

Güç kartı stratejisi kullanılarak özel gereksinimli bireylere sosyal becerilerin edindirilmesine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla otizm spektrum bozukluğuna (OSB) sahip bireylerin yer aldığı görölmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerkleri, 2015; Keeling ve diğerkleri, 2003; Kuligowski, 2010; McGee, 2017;

Prince, 2018; Spencer ve diğerleri, 2008; Ulu-Aydın, 2023). Davis ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada ise üç tane asperger sendromlu öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca yapılan bir çalışmada da üç katılımcının birinin OSB diğer ikisinin ise zihinsel yetersizlik tanılı olduğu belirtilmektedir (Angell ve diğerleri, 2011). Ulusal literatürümüzde yapılan bir çalışmada ise “emniyet kemeri takma” davranışının öğretimi amacı ile güç kartı stratejisi kullanılmıştır. Bu çalışmada yer alan üç katılımcıdan iki tanesinin zihinsel yetersizlik tanısı olduğu görülmüştür (Şahin, 2023). İncelenen araştırmalarda en küçük katılımcı yaşının beş en büyük katılımcı yaşının ise 18 olduğu görülmektedir (Spencer ve diğerleri 2008; Davis ve diğerleri, 2010). Katılımcı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu erkek öğrenciler oluşturmaktadır (Angell ve diğerleri, 2011; Ashar ve Beny, 2022; Kuligowski, 2010; McGee, 2017; Prince, 2018; Spencer ve diğerleri, 2008; Ulu-Aydın, 2023; Wisnowski, 2010). Ayrıca katılımcı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ilkokul dönemindeki altı ile 10 yaş arasındaki öğrenciler olduğu görülmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Keeling ve diğerleri, 2003; Olçay ve diğerleri, 2020). Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında güç kartı stratejisinin özel gereksinimli öğrencilere sosyal becerilerin ve pek çok becerinin/davranışın öğretiminde etkili olduğu görülmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Kuligowski, 2010; McGee, 2017; Prince ve diğerleri, 2023; Ulu-Aydın, 2023; Wisnowski, 2010).

Türkiye’de yapılan ilk araştırmaların güç kartı strateji ile yapılan çalışmaların incelendiği, güç kartı stratejisine yönelik açıklamaları içeren ve uygulanmasına yönelik önerilen sunan betimsel çalışmalar olduğu görülmektedir (Güleç-Aslan, 2021, 2022; Olçay ve diğerleri, 2020). Ulusal literatürümüzde davranışsal beceri eğitimi ile güç kartı stratejisinin öğretim sürecinin ve sonuçlarının incelenmesine yönelik yapılan çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada davranışsal beceri eğitimi ile iki yardımcı eğitmene güç kartı stratejisinin öğretim sürecine yönelik eğitim verilmiştir. Bu eğitim sonucunda beş yaşındaki OSB olan bir çocuğun eğitiminde güç kartı stratejisini kullanımlarının sonuçlarına bakılmıştır. Davranışsal beceri eğitimi ile güç kartı stratejisinin öğretim ve uygulamasının katılımcı öğretmenler tarafından edinildiği araştırma bulgularında görülmüştür (Tan, 2021). Güç kartı stratejisinin OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde etkililiği üzerine yapılan ilk çalışma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Bu araştırmada katılımcı öğrencilere akran zorbalığıyla baş etme becerisinin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Araştırma bulgularında katılımcı

öğrencilerin akran zorbalığıyla baş etme becerisini güç kartı stratejisi ile edinmiş olduğu, edindikleri becerileri farklı zorbalık türlerine genelleyebildikleri ve edindikleri beceriyi öğretim sonlandıktan sonra da korudukları görülmüştür. Bu araştırma OSB olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkili olduğunu ortaya koymuştur (Ulu-Aydın, 2023).

Ulusal literatürümüzde yapılan en son güncel çalışmada ise “emniyet kemeri takma” davranışını gelişimsel yetersizliği olan bireylere edindirmede güç kartı stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarından ikisinin zihinsel yetersizlik tanılı diğerinin ise OSB tanılı olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularında güç kartı stratejisinin “emniyet kemeri takma” davranışını edindirmede etkili olduğu, katılımcıların edindikleri davranış farklı ortamlara ve farklı araç-gereçlere genelledikleri ve çalışma sonlandırıldıktan sonra da korudukları görülmüştür. Bu araştırma gelişimsel yetersizliği olan bireylere araç içi güvenlik becerilerini (emniyet kemeri takma davranışını) edindirmede güç kartı stratejisinin etkili olduğunu ortaya koymuştur (Şahin, 2023).

Ulusal literatürümüzde güç kartı stratejisinin sosyal becerilerin öğretiminde etkililiğine yönelik yapılan sadece bir çalışma olduğu ve bu çalışmanın katılımcılarının da OSB olan çocuklar olduğu görülmektedir (Ulu-Aydın, 2023). Yapılan bir diğer çalışma ise gelişimsel yetersizliği olan bireylere araç içi güvenlik becerilerinin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarından ikisinin zihinsel yetersizlik tanısı olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın ulusal literatürümüzde zihinsel yetersizliği olan bireyler üzerinde güç kartı stratejisinin etkililiğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen ilk çalışma olduğu görülmüştür (Şahin, 2023). Güç kartı stratejisinin OSB olan çocuklar dışında farklı yetersizliğe sahip özel gereksinimli bireylerde de etkili olduğu belirtilmektedir (Güleç-Aslan, 2020c). Uluslararası literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında ise yalnızca tek bir çalışmadaki iki katılımcının zihinsel yetersizlik tanısına sahip olduğu görülmüştür (Angell ve diğerleri 2011). Ulusal literatürümüzde ise güç kartı stratejisi kullanılarak zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimine dair gerçekleştirilen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu boşluğu gidermek amacı ile gerçekleştirilen bu çalışmada orta düzey zihinsel yetersizlik tanısı olan katılımcılara yer verilmiştir. Güç kartı stratejisinin sosyal becerilerin öğretiminde etkili olduğu bilinmektedir. Bu noktadan yola çıkılarak katılımcıların her birine Sosyal Beceri Kontrol Listesi (EK 2) (Turhan, 2015) uygulandıktan sonra ve öğrencilerin hem öğretmenleri hem de velileri ile görüşüldükten sonra öğrenciler için kritik becerinin yardım talep etme olduğu görülmüştür. Akkök’e (1999) göre ilişkiyi başlatma ve

sürdürme becerileri arasında yer alan yardım talep etme davranışının öğretiminin katılımcıların farklı sosyal becerilerine (sohbet başlatma, sürdürme, arkadaşlık kurma vb.) de katkı sağlayacağı öngörülerek bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocuklara yardım talep etme davranışının öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğinin incelenmesine karar verilmiştir. Güç kartı stratejisinin özel gereksinimli bireylere sosyal becerilerin öğretimi üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmalardan farklı olarak bu çalışma katılımcılarının tamamının zihinsel yetersizlik tanılı olması ve yardım talep etme davranışının öğretime yönelik gerçekleştirilmesi yönüyle literatürdeki boşluğu gidereceği ve literatüre katkı sağlayacağı düşünüldüğü bu araştırmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

1.2. Araştırma Soruları

1- Zihinsel yetersizliği olan çocuklara yardım talep etme davranışının öğretiminde güç kartı stratejisi etkili midir?

2- Zihinsel yetersizliği olan çocuklara yardım talep etme davranışı güç kartı stratejisi ile kazandırılabilir ise çocuklar kazandıkları bu davranışı öğretim sona erdikten 1,3, ve 5 hafta sonra da sürdürebilecekler midir?

3- Zihinsel yetersizliği olan çocuklara yardım talep etme davranışının öğretiminde güç kartı stratejisi ile kazandırılabilir ise çocuklar kazandıkları bu davranışı farklı kişilere ve farklı ortamlara genelledebilecekler midir?

4- Zihinsel yetersizliği olan çocuklara yardım talep etme davranışının öğretiminde güç kartı stratejisiyle öğretime ilişkin çocukların öğretmenlerinin ve ailelerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Zihinsel yetersizliği olan çocukların gerek okul yaşamında gerek sosyal yaşamlarında sosyal kabullerindeki en önemli etkenlerden biri de sergilemiş oldukları sosyal becerilerdir. Literatüre bakıldığında zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde etkililiği kanıtlanmış pek çok kanıt temelli uygulama bulunmaktadır (Çifci-Tekinarslan ve Öncül, 2018; Eldeniz-Çetin, 2005; Sazak ve Terzioğlu, 2018; Sönmez ve diğerleri, 2018). Güç kartı stratejisi öykü temelli uygulamalardan biri olup etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış sosyal beceri öğretim yöntemleri içerisinde yer almaktadır (Angell ve diğerleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Elisa, 2001; Gagnon, 2001; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020c; Keeling ve diğerleri 2003; Spencer ve diğerleri, 2008; Ulu-Aydın, 2023). Ulusal literatürde güç kartı stratejisinin sosyal becerilerin öğretiminde etkililiği üzerine

tek bir çalışma olduğu ve bu çalışmanın da katılımcılarının OSB tanısına sahip oldukları görülmektedir (Ulu-Aydın, 2023). Bu çalışmanın genel amacı zihinsel yetersizliği olan çocuklara yardım talep etme davranışının öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğinin incelenmesidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bağımsız bir birey olarak yaşamlarına devam edebilmeleri için gerekli olan temel becerilerden birinin de sosyal beceriler olduğu bilinmektedir (Avcıoğlu, 2005; Özokçu, 2013; Sönmez ve diğerleri, 2018). Tipik gelişim gösteren bireyler gibi gözlemleyerek veya model alarak sosyal becerileri öğrenemeyen zihinsel yetersizliği olan bireyler kendilerine özgü kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler ile hazırlanmış sosyal beceri öğretim programları uygulamaları sayesinde bu becerileri edinebilmektedir (Alptekin ve Özyürek, 2013; Avcıoğlu, 2005; Çifci-Tekinarslan ve Öncül, 2018; Ergenekon, 2017; Gresham ve Elliott, 1987; Sazak, 2003; Sazak ve Terzioğlu, 2018).

Güç kartı stratejisinin de özel gereksinimli bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemlerden biri olduğu bilinmektedir (Davis ve diğerleri, 2010; Güleç-Aslan, 2020c; Keeling ve diğerleri, 2003; McGee, 2017; Spencer ve diğerleri, 2008; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023). Güç kartı stratejisi kullanılarak sosyal beceri öğretimi yapılan çalışmaların büyük çoğunluğundaki katılımcıların OSB tanılı olduğu bilinmektedir (Ashar ve Beny, 2022; Campbell ve Tincani, 2011; Keeling ve diğerleri, 2003; Kuligowski, 2010; McGee, 2017; Prince, 2018; Prince ve diğerleri, 2023; Spencer ve diğerleri, 2008; Ulu-Aydın, 2023; Wisnowski, 2010). Uluslararası literatürde yalnızca Angell ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmadaki üç katılımcıdan iki tanesinin zihinsel yetersizliğe sahip olduğu bilinmektedir (Angell ve diğerleri, 2011). Ulusal literatürümüzde güç kartı stratejisinin etkililiğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen üç çalışma bulunmaktadır. Bu iki çalışmada yer alan hiçbir katılımcının zihinsel yetersizlik tanısına sahip olmadığı özel gereksinimli katılımcı bireylerin tümünün OSB tanısına sahip olduğu görülmektedir (Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023). En güncel olarak yapılan son çalışmada ise üç katılımcıdan ikisinin zihinsel yetersizlik tanısına sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmada da güç kartı stratejisi kullanılarak öğretimi hedeflenen davranışının araç içi güvenlik becerileri kapsamında “emniyet takma davranışı” olduğu görülmektedir (Şahin, 2023). Ulusal literatürümüzde yer alan çalışmalarda sosyal becerilerin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğini inceleyen tek bir çalışmanın olduğu ve bu çalışmanın katılımcılarının da OSB tanısına sahip olduğu görülmüştür (Ulu-Aydın, 2023).

Yapılan çalışmalarda ek araştırmalara gereksinim olduğu ve güç kartını stratejisinin etkililiğinin belirlenmesi amacı ile farklı coğrafi bölgelerde, farklı özellikteki (yetersizlik türü, cinsiyet, yaş, kişisel özellik vb) özel gereksinimli bireylerle çalışmalar tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Campbell ve Tincani, 2011; Güleç-Aslan, 2021, 2022; Olçay ve diğerleri, 2020; Ulu-Aydın, 2023). Bu bağlamda bakıldığında uluslararası literatürde yalnızca bir çalışmada zihinsel yetersizliği olan öğrencilere geçiş becerilerini kazandırmak amacı ile çalışıldığı görülmektedir (Angell ve diğerleri, 2011). Ulusal literatürümüzde ise zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan yola çıkarak zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğinin incelenmesine ilişkin literatürde bir gereksinim olduğu düşünülmüştür. Orta düzey zihinsel yetersizlik tanıılı katılımcılar üzerinde yardım talep etme davranışının öğretimi üzerine gerçekleştirilen bu araştırmada yardım talep etme davranışının katılımcılar için kritik bir davranış olduğu görülmüştür. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri kapsamında yer alan yardım talep etme davranışının katılımcıların farklı sosyal becerilerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında akranları veya çevresindeki yetişkinlerle iletişimini de arttıracığı ve sosyal kabulünün artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini riskli durumlara sokmaktan kaçınarak uygun şekilde yardım istemelerinin güvenlikleri açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sosyal becerilerin öğretimi üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda yer verilen sosyal beceriler arasında da yardım talep etme davranışına yer verilmediği görülmüştür. Tüm bu sebepler göz önüne alındığında bu araştırmanın hem uluslararası literatüre hem de ulusal literatüre katkı sağlayacağı öngörülerek oldukça önemli ve özgün bir çalışma olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere, uygulamacılara ve öğrencilerin velilerine güç kartı stratejisi ile öğretim gerçekleştirme konusunda yardımcı olabileceği umut edilmektedir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları olarak, araştırmaya dahil olan tüm katılımcıların almış olduğu tıbbi değerlendirme sonucunda orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısının doğru olduğu ve eğitsel değerlendirmeleri sonucunda kendilerine en uygun eğitim ortamı olarak belirlenip yerleştirildikleri özel eğitim uygulama okulunun doğru olduğu kabul edilmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma tasarlanırken katılımcıların hem anne hem de babalarından sosyal geçerlik verilerinin toplanması planlanmıştır. Ancak birinci ve ikinci katılımcının babaları görüşmeyi kabul etmediğinden sosyal geçerlik verisi toplanamamıştır. Üçüncü katılımcının da annesi hastanede tedavi sürecinde olduğu için yalnızca babası ile görüşme gerçekleştirilebilmiştir. Bu yüzden araştırmanın sosyal geçerlik verileri üç öğretmen, iki anne ve bir baba ile görüşmeler yapılarak toplanmıştır.

1.7. Tanımlar

Zihinsel yetersizliği olan birey: “22 yaşından önce kendisini gösteren kişinin zihinsel işlevleri ve günlük yaşamda sergilemesi gereken uyumsal davranışları yerine getirmenin her ikisinde de anlamlı sınırlılıklar gösterdiği bir yetersizlik” olarak tanımlanmaktadır (AAIDD, 2023; Schalock ve diğerleri, 2021).

Güç kartı stratejisi: Özel gereksinimli bireylerin özel/sınırlı ilgi alanlarından yola çıkarak favori kahramanın belirlendiği ve bu kahramanın görsellerine de yer verilerek günlük yaşamda zorluk yaşadığı sosyal durumu anlamasına ve öğretimi hedeflenen beceriye/davranışa yönelik favori kahramanın ağzından yazılan öyküyü kullanarak oluşturulan materyallerle öğretim süreci gerçekleştirilen öykü temelli uygulamalardan biridir (Campbell ve Tincani, 2011; Elisa, 2001; Gagnon, 2001; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020c, 2021; Keeling ve diğerleri, 2003; Prince ve diğerleri, 2023; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023).

Senaryo: Öğrenci için belirlenen favori kahramanın ağzından öğrencinin anlayacağı şekilde basit ve kısa cümlelerle baş edilmesi gereken sosyal durumu betimleyen, sergilenmesi gereken uygun davranışı/beceriye öne çıkaran ve özel gereksinimli bireyin davranışı/beceriye sergilemesi için cesaretlendirici cümlelere yer verilen kısa öyküdür (Angell ve diğerleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Elisa, 2001; Gagnon, 2001; Güleç-Aslan, 2020c; Keeling ve diğerleri, 2003; Olçay ve diğerleri, 2020; Prince, 2018; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023).

Güç kartı: Senaryoda yer alan kısa öykünün üç ya da beş maddelik özetini içeren, çantada, cepte, cüzdanda taşınabilecek veya herhangi bir yere yapıştırılabilecek boyutta genelde kartvizit boyutunda hazırlanan ön veya arka yüzeyinde favori kahramanın görselinin bulunduğu kartlardır (Angell ve diğerleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Elisa, 2001; Gagnon, 2001; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020c; McGee, 2017; Olçay ve diğerleri, 2020; Prince ve diğerleri, 2023; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1-Zihinsel Yetersizlik

İnsanlığın varoluşundan beri her birey kendi içinde özeldir ve biriciktir. Bazı özellikleri toplumdaki çoğunlukla benzer olsa dahi tüm bireyler kendi içlerinde farklılıklara sahiptir. Bu farklılıklar bazen bireylerin özel eğitime ihtiyaç duymalarına sebep olabilmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan birey Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “*Özel eğitim ihtiyacı olan birey; Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyi ifade eder*” olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler arasında farklı yetersizlik grupları yer almaktadır. Bunlardan biri de zihinsel yetersizliği olan bireylerdir. Zihinsel yetersizlik kavramının tanımı ve terminolojisi yıllar içinde farklılıklar göstermektedir (Cavkaytar ve diğerleri, 2014; Nar ve Cavkaytar, 2018; Nuri ve diğerleri, 2020).

Zihinsel yetersizlik yıllar içerisinde farklı şekillerde tanımlansa da Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği’nin (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]) yapmış olduğu tanımlamalar dünya çapında kabul görmektedir. Zihinsel yetersizlik AAIDD tarafından “*bireyde 22 yaşından önce meydana çıkan, hem zihinsel işlevde bulunmada hem de günlük yaşamın akışı içerisinde bireyden gerçekleştirmesi beklenen sosyal, kavramsal, pratik becerileri kapsayan uyumsal davranışların her ikisinde anlamlı/önemli sınırlılıklar ile kendini gösteren bir yetersizlik*” şeklinde ifade edilmekte ve tanımlanmaktadır (AAIDD, 2023; Schalock ve diğerleri, 2021). Yapılmış olan bu son tanımlamada AAIDD’nin 9. ve 11. baskılarındaki tanımlamasında kullanmış olduğu 18 yaşın yerine 22 yaşın kullanıldığı görülmektedir. Bu değişimin sebebi gelişimin 20’li yaşlara kadar devam etmesi ve erken çocukluk döneminde tanı koyulmamış ve tanılama için geç kalınmış bireylerinde doğru tanılanmasına olanak sağlamaktır (Schalock ve diğerleri, 2021). AAIDD’nin yapmış olduğu tanımlamada bireyin zihinsel yetersizlik tanısı alması için hem standart zekâ testlerinden 75 veya daha altı puan alması gerektiği hem de bireyin sosyal beceriler (sorumluluk, kişilerarası iletişim becerileri, sosyal problem çözme, toplumsal kurallara uyma vb.), kavramsal beceriler (para kullanma, zaman-sayı kavramları, okuryazarlık-dil, kendini yönlendirme vb.) ve pratik becerileri (günlük yaşam, özbakım, seyahat, telefon kullanımı, sağlık hizmetlerine ulaşabilme gibi beceriler) kapsayan günlük yaşamda sergilenmesi gereken uyumsal davranışlarda anlamlı farklılıklar olması gerektiği ve bu

farklılıkların 22 yaşından önce meydana gelmesi üzerinde durduğu görülmektedir (Schalock, ve diğerleri, 2021). AAIDD zihinsel yetersizliği olan bireyleri belirlenmiş olan “uyumsal davranış”, “zihinsel kapasite”, “sağlık”, “çevre ve kültür”, “etkileşim ve sosyal roller” alanlarındaki ihtiyaç duydukları destek gereksinimlerine göre “*aralıklı, sınırlı, yoğun ve yaygın*” desteğe ihtiyaç duyan bireyler olarak dört grupta sınıflandırılmaktadır (Uluyol, 2023; Schalock ve diğerleri, 2021).

Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association, [APA]) Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı’nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5]) zihinsel yetersizliği psikolojik açıdan ele alarak “*anlık yeti yitimi*” olarak ifade etmektedir. APA zihinsel yetersizliği “*gelişimsel süreçte ortaya çıkmaya başlayan ve bireyin toplumsal, kavramsal ve pratik alanlarda hem uyumsal hem de zihinsel işlevde bulunma düzeylerinde eksikleri içeren bir bozukluk*” olarak tanımlamakta ve yine diğer tanımlamalarda olduğu gibi zihinsel yetersizliği “*ağır olmayan, orta derecede, ağır ve çok ağır*” şeklinde dört grupta sınıflandırmaktadır (APA, 2013). Zihinsel yetersizliği olan bireyler yetersizlikten etkilenme düzeylerine göre yaşamlarının sadece belirli alanlarında desteğe ihtiyaç duyarken bazıları ise hayatları boyunca günlük yaşamlarını devam ettirmekte yaşamın her alanında çok yoğun desteğe ve bakıma ihtiyaç duyabilmektedir (APA, 2013).

Dünya genelinde zihinsel yetersizliğinin tanımlarına ve sınıflandırmalarına benzer olarak Türkiye’de kabul edilen tanımlar ve sınıflandırmalar Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan yönetmeliklerle belirlenmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin kimler olduğu, hangi destekleri alabilecekleri ve eğitimlerinin nasıl kimler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğine dair tanımlamalar bulunmaktadır. MEB ÖEHY (2018) zihinsel yetersizliği olan bireyleri gereksinim duydukları desteklerin yoğunluğuna göre a) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyi; “Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan birey” b) orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyi; “Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey” c) ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyi; “Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” ç) çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyi; “Zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri

kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey” şeklinde dört grupta sınıflandırarak tanımlamaktadır (MEB, 2018).

Zihinsel yetersizlik tanısı almış bireylerin dünya nüfusundaki yaygınlığının %1 ile %3 arasında değiştiği tahmin edilmektedir (APA, 2013; Kaya, 2022). Türkiye’de yaygınlığına bakılacak olursa Engelliler ve Yaşlı Hizmetleri Müdürlüğünün 2023 yılı Nisan ayında yayınlamış olduğu raporda ulusal engelli veri tabanında kaydı bulunan tüm yetersizlik grupları arasındaki bireyler içerisinde %17,07 oranla 385.313 bireyin sağlık raporunda zihinsel yetersizlik tanısı olduğu belirtilmektedir (Engelliler ve Yaşlı Hizmetleri Müdürlüğü, 2023). Ancak bunlar yalnızca sağlık kuruluşlarına başvurarak tanı almış kişileri göstermektedir. Ülke genelinde tanılama amacı ile sağlık kuruluşuna başvurmamış bireylerin de varlığının büyük bir kesim olduğu tahmin edildiğinden çok daha fazla bireyin bu yetersizliğe sahip olduğu düşünülmektedir ancak bununla ilgili özel bir veri bulunmamaktadır (Kaya, 2022).

1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin Friend’e göre (aktaran Özokçu, 2013) öğrenme ve bilişsel olarak sergilemiş oldukları ortak özellikler bulunmaktadır (Friend, 2011, aktaran Özokçu, 2013, s. 66-68). Friend’e göre (aktaran Özokçu 2013) bu özellikler aşağıda açıklanmıştır:

Hatırlama yetenekleri /hafıza/ bellek; Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgiyi kısa süreli belleğe alma ve uzun süreli belleğe aktarma problemleri vardır. Aynı zamanda uzun süreli belleklerine aktarmış olsalar dahi bilgiyi anımsamada güçlük yaşadıklarından farklı ortamlarda ve durumlarda sergilemekte zorlanmaktadırlar (Friend, 2011, aktaran Özokçu, 2013, s. 66-68; Sucuoğlu, 2009; Çifçi-Tekinarslan, 2022; Taşkın, 2023). Özellikle kısa süreli bellekte sıkıntı yaşadıkları bilinmektedir ve tekrarlanmayan bilgiyi çok çabuk unutabilmektedirler bu yüzden öğrenilen bilgilerin zaman zaman hatırlatılması gerekmektedir (Sucuoğlu, 2009).

Dikkat; Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler dikkatlerini bir nokta üzerinde toplamakta ve sürdürmekte zorlanmaktadırlar (Eripek, 2021). West ve diğerlerine (2007) göre (Çifçi-Tekinarslan, 2022, s. 155) genel olarak dikkatleri dağınıktır ve öğrenme sırasında kendisi için gereken bilgiyi seçmekte ve odaklanmakta güçlük yaşamaktadırlar (Friend, 2011, aktaran Özokçu, 2013, s. 66-68; West ve diğerleri, 2007, aktaran Çifçi-Tekinarslan, 2022, s.155).

Bilişötesi/Üstbiliş; Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin günlük hayatta veya akademik alanda karşılaştıkları bir problemi tanımlama, çözüm seçenekleri bulma, seçenekleri uygulama,

sonuçlarını değerlendirme gibi basamakları içeren bilişsel beceriler ve kendi kendine öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi kavramları kapsayan üstbilişsel becerilerde zorlanmaktadır (Friend, 2011, aktaran Özokçu, 2013, s. 66-68; Sucuoğlu, 2009). Ancak buna rağmen bu beceriler üzerinde de öğrencinin yetersizlikten etkilenme durumuna göre çalışılabilmektedir (Sucuoğlu, 2009).

Güdülenme/Motivasyon; Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler de geçmiş başarısızlıklardan kaynaklı öğrenilmiş çaresizlik durumu söz konusu olabilmektedir. Hata yapmaktan kaçınma, öğrenmeye karşı isteksiz davranma, dış denetime bağımlı olma, içsel güdülenmede zorlanma gibi davranışlar gözlemlenmektedir (Friend, 2011, aktaran Özokçu, 2013, s. 66-68; Sucuoğlu, 2009). İçsel motivasyonun eksikliği, öğrenilmiş çaresizlik ve başarısızlık beklentisi zamanla öğrencilerin özgüven kaybı yaşamalarına sebep olabilmektedir (Eripek, 2012).

Genelleme; Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler edinmiş oldukları bilgi ve becerileri ortamlar arası genelleme, kişilerarası genelleme ve araç gereçler arası genellemede sıkıntı yaşamaktadırlar (Friend, 2011, aktaran Özokçu, 2013, s. 66-68). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin diğer yetersizlik gruplarına göre genelleme becerisini edinme ve sergilemede en çok zorlanan grup olduğu belirtilmektedir (Öncül, 2020).

Dil; Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin/bireylerde dil ve konuşma yetersizliği de yaygın olarak bulunmaktadır. Genelde kekemelik, ses ve artikülasyon bozuklukları görülmektedir (Sucuoğlu, 2009). Konuşmada gecikme, alıcı ve ifade edici dilde sınırlılıklar, sözcük dağarcığında sınırlılık, akranlarına göre dil gelişimlerinde gecikme gibi durumlar yetersizlikten etkilenme düzeylerine bağlı olarak görülmektedir (Çifçi-Tekinarslan, 2022).

Akademik Başarı; Yukarıda açıklanmış olan tüm durumlar zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Akademik becerilerin hemen hemen her alanında öğrenciler yetersizlikten kaynaklı olarak akranlarından geri kalmakta daha fazla tekrar çalışmalarına ihtiyaç duymaktadırlar (Friend, 2011, aktaran Özokçu, 2013, s.66-68). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yetersizlikten etkilenme düzeyine göre akranları ile aralarındaki fark açılmaktadır. Öğrencilerin dikkat sürelerinin kısalığı, kısa süreli ve uzun süreli bellekteki sıkıntılar ve genelleme yapamamaları akademik başarılarının düşük olmasında rol oynamaktadır (Eripek, 2012).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin fiziksel ve sağlık özelliklerine bakıldığında el-göz koordinasyonu, ince ve kaba motor becerileri, denge, beslenme ve uyku

bozuklukları, bedensel hareketlerde sınırlılıklar olabilmektedir (Sucuoğlu, 2009). Ayrıca zihinsel yetersizliğine işitme, görme ya da bedensel yetersizlik veya süregelen bir hastalık eşlik edebilmektedir. Yetersizlikten etkilenme derecesi arttıkça ve sahip olduğu dikkat dağınıklığından ötürü öğrenci/birey kazalara daha fazla açık hale gelmekte ve sağlık açısından daha fazla sorunla baş etmek durumunda kalabilmektedir (Eripek, 2012; Öncül, 2020).

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler sosyal davranışsal ve duygusal becerilerin ediniminde ve sergilenmesinde de zorlanmaktadır (Alptekin ve Özyürek, 2013). Bunun sebepleri sahip oldukları problem davranışları, düşük benlik algısı, akranları tarafından kabul edilmeme, iletişim kurmakta zorlanmaları, aşırı hareketlilik, dikkat sürelerinin kısalığı, alıcı ve ifade edici dildeki sınırlılıkları, yetersizliğe karşı diğer öğrencilerin ve toplumun bakış açısı, sosyal ipuçlarını anlamakta zorlanmaları, kişilerarası problem çözme yeteneklerinin zayıf olması ve bireylerin kendilerinden sergilenmesinin beklenildiği uyumsal davranışlardaki eksiklikleri olarak belirtilmektedir (Çiftçi-Tekinarslan, 2022; Eripek, 2021; Friend, 2011, aktaran Özokçu, 2013, s. 68; Sucuoğlu, 2009).

2. Sosyal Beceriler ve Sosyal Yeterlik

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler sosyal becerilerin öğretiminde özel yöntem, teknik ve stratejilere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yöntem ve tekniklerden bahsetmeden önce ilk olarak sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarının açıklanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Literatürde sık sık birbiri yerine kullanılsa da sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramları birbirinden farklıdır (Akfırat-Önalın, 2006; Ergenekon, 2017).

2.1. Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik kavramı geçmişten bugüne insanın bir yönü/yeteneği olarak kabul edilmektedir. Thorndike (1920)'de yapmış olduğu çalışmada üç tür zekâ türü olduğunu öne sürmüş bu zekâ türlerinden birinin de sosyal zekâ veya sosyal yeterlik olduğunu belirtmektedir (Thorndike, 1920, aktaran Gresham ve Elliott, 1987, s.168). Sosyal yeterlik ve sosyal beceriler karmaşık yapıya sahip olduklarından kullanım olarak sıklıkla karıştırılırlar da literatürde sosyal yeterlik bir şemsiyeye benzetilmektedir ve sosyal becerileri de içerisine alan daha geniş kapsamlı bir kavram olduğu belirtilmektedir (Sucuoğlu ve Çifçi, 2001; Ergenekon, 2017; Turhan, 2015).

Sosyal yeterlik bireyin toplumsal bir ortamda karşılaştığı kişilere göre sahip olduğu sosyal becerilerden hangilerini, ne şekilde sergileyeceğine karar vermesi, uygun biçimde

sergilemesi, etkileşime girdiği kişilerden gelen dönütlere göre kendi tepkilerini değerlendirmesini, şekillendirmesini sağlayacak gerekli bilgiye sahip olması ve gerektiğinde ortam, kişi, zaman, durum ve olaya göre bilgi ve becerilerini kullanabilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Ergenekon, 2017). McFall (1982) sosyal becerileri bireyin toplum tarafından kendisinden beklenen toplumsal davranışları yerine getirmesi olarak tanımlarken sosyal yeterliği ise bireyin yerine getirmiş olduğu bu davranışların toplumun diğer bireyleri tarafından değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda ulaşılmış oldukları yargılar olarak tanımlamıştır (McFall, 1982, aktaran Çifçi, 2001). Tanımdan da anlaşılacağı üzere sosyal yeterlik sosyal becerileri içerisine alan bir kavramdır. Bireyin sahip olduğu sosyal becerileri uygun ortamlarda sergilemesi sonucunda yakın çevresi tarafından belirlenmiş bir norm grubuna göre ya da kendi belirlemiş oldukları ölçüte göre değerlendirilmesi sonucunda ulaştıkları yargılar sosyal yeterliği oluşturmaktadır (Çifçi, 2001).

Gresham ve Reschly (1981) sosyal yeterliğin sosyal beceriler ve uyumsal davranışlar olarak iki boyuttan oluştuğunu ileri sürerek sosyal becerileri kendi içerisinde üç kategoriye ayırmaktadır. Bunlar a) kişilerarası davranışlar (konuşma, iş birliği, oyun oynama becerileri vb.), b) bireyin kendisi ile ilgili davranışlar (kendisine yönelik olumlu tutum geliştirme, duygularını ifade edebilme becerisi, vb.), c) görevle ilgili davranışlar (yönergelere uyma, görevi tamamlama, uyarılara dikkat etme, bağımsız çalışma, vb.) olarak açıklanmaktadır. Uyumsal davranışlar ise akademik beceriler, boş zamanı etkili kullanma, ev yaşamı, iletişim, özbakım, toplumsal hizmetlerden faydalanma, sağlık hizmetlerinden faydalanma, güvenlik becerileri ve iş becerileri gibi toplumun bireyden kendi yaşına ve yaşadığı topluma uygun olarak sergilemesini beklediği davranışlar olarak açıklanmaktadır (Gresham ve Reschly 1981; aktaran Ergenekon, 2017). Gresham (1986) iki boyuttan oluşan sosyal yeterlik modeline akran kabulünü de ekleyerek üçüncü bir boyut eklemiştir. Akranları tarafından kabul gören bireylerin sosyal becerilerinin ve uyumsal davranışlarının da yeterli düzeyde olduğu düşünülerek sosyal yeterliklerinin yüksek olacağı düşünülmektedir. Birey tarafından sergilenen sosyal becerilerin ve uyumsal davranışların akranları tarafından değerlendirilmesi sonucunda akran kabulünün de ortaya çıkacağı ve akranları tarafından kabulü düşük olan bireylerin sosyal yeterliğin diğer iki boyutu açısından da yeterli olamayacağı görüşü kabul edilmektedir (Gresham ve Elliott, 1987). Greenspan (1981) sosyal yeterlik kavramını belirli durumlarda sergilenen sosyal becerilerin ortaya çıkarmış olduğu sonuçlarına göre *sonuç odaklı yaklaşım*, bireyin olumlu ve başarılı sonuçlar elde etmesi ile ilişkili belirli davranışlara odaklanmasına göre içerik odaklı yaklaşım ve kişilerarası süreçlere ve bu süreçlerin oluşmasını sağlayan özel becerilere ve durumlara

odaklanan beceri odaklı yaklaşım şeklinde üç farklı yaklaşım tarzı ile açıklamaktadır (Greenspan, 1981; aktaran Olçay-Gül, 2018).

Cavell (1990) ise sosyal yeterliği üç boyutlu bir yapı olarak açıklamakta ve sosyal beceriyi de bu boyutlardan biri olarak kabul etmektedir. Cavell'a göre bu üç boyuttan biri olan *sosyal uyum* bireyin sosyal hedeflerini başarma amacıyla gelişimsel olarak hangi aşamada olduğu ve bireyin yakın çevresindeki (anne-baba-öğretmen vb.) toplumun beklentilerini ne düzeyde karşıladığını yansıtan yapıdır. *Sosyal beceriler* boyutu ise bireyin günlük yaşamında karşılaştığı bir sosyal durumda sergilediği beceriler olarak tanımlamaktadır ve sosyal yeterliğin önemli bir bileşeni olarak görmektedir. Son bileşen *sosyal performans* ise bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamlarda ne düzeyde performans sergilediği olarak tanımlanmaktadır (Cavell,1990; aktaran Olçay-Gül, 2018). Sargent (1991) sosyal yeterliğin girdi, süreç ve çıktı bileşenlerinden oluştuğunu öne sürdüğü tanımında *girdiyi* kültürel belirleyiciler oluşturmaktadır. Bu kültürel belirleyiciler arasında toplumsal gelenekler, aile beklentileri- aile üyelerinin üstlendiği roller, dini özellikler, ırk özellikleri, toplum tarafından kabul edilen kurallar, ortama uygun davranışlar, sosyal değerler yer almaktadır. *Süreç* ise kendi içerisinde sosyal etki, sosyal biliş ve sosyal becerileri barındıran bir boyut olarak açıklanmaktadır. Bireyin girdiği ortamlardaki kişiler üzerinde bıraktığı etki ve diğerlerinin onu değerlendirerek ulaştıkları yargıları sosyal etki, bireyin ortamın özelliklerini ve ortamdaki kişilerin beklentilerini değerlendirerek nasıl davranacağını kararını vermesi sosyal biliş ve bu ortamlarda sosyal yeterliğin gözlenebilir ve ölçülebilir boyutu olacak şekilde sergilediği becerileri ise sosyal beceriler olarak tanımlamaktadır. Süreç boyutunun içerisinde yer alan tüm alt bileşenlere sahip olan ve yerine getiren bireyin toplumdaki olumlu dönütler alması beklenmektedir. Eğer elde ettiği sonuçlar olumlu ise bu da sosyal yeterliğin üçüncü boyutu olan çıktı olarak açıklanmaktadır (Sargent, 1991; aktaran Çifci, 2001, Ergenekon, 2017; Olçay-Gül, 2018). Bireyin girdileri süreçte işleyerek yaşantıya dönüştürdükten sonra sergilediği davranışlar ile elde edeceği olumlu akran ilişkileri, öğretmen ve aile beklentilerini karşılaması, sosyal kabulünün artması, kişiler arası ilişkilerinin gelişmesi gibi çıktılar olumlu çıktılar olarak değerlendirilip sonuçta olumlu çıktılar elde etmesi sosyal yeterlik olarak açıklanmaktadır (Çifci, 2001).

Tüm bu tanımlamalara bakıldığında bazı ortak noktalarının olduğu söylenebilir. Sosyal yeterlik tanımlarında sosyal becerilere alt bileşenlerde mutlaka yer verilmektedir. Buradan da yola çıkarak sosyal yeterliğin sosyal becerileri kapsayan bir kavram olduğunu görülmektedir (Acar, 2015; Çifçi, 2001; Ergenekon, 2017; Gresham ve Elliott, 1987; Olçay-Gül, 2018;

Pekdoğan, 2018; Sazak, 2003; Ulu-Aydın, 2023). Sosyal yeterlik değerlendirci bir terim olarak ele alınmaktadır ve bireyin sahip olduğu sosyal becerileri uygun sosyal ortamlarda sergilemesi ve bunun sonucunda toplum tarafından belirli ölçütlere göre değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan yargılar şeklinde açıklanmaktadır. Sosyal beceri ise bireyin sosyal kabulünün artması için ve bulunduğu sosyal ortamda kendisinden sergilenmesi beklenen belirli davranışlar olarak açıklanmaktadır (Ergenekon, 2017). Sosyal yeterliğe sahip birey yaşamı boyunca gireceği ortamlarda etkileşim kurması gereken kişilere göre sahip olduğu sosyal becerilerinin hangilerini ne düzeyde sergileyeceğinin kararını verebilen, girdiği ortamdaki kişiler üzerinde olumlu etkiler bırakan, olumlu dönütler alan, toplumla uyumlu ve başarılı bir ilişki kurabilen birey olacaktır. Bu açıdan bakıldığında sosyal yeterliğe sahip olmanın hem tipik gelişim gösteren bireyler hem de yetersizlik sahibi bireyler açısından önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Sosyal yeterliğe erken yaşta sahip olan bir birey akranları tarafından kabul görür, toplumla iç içe yaşayabilir, sağlıklı iletişim kurabilir, adeta bir koruyucu kalkana sahip olarak hayat kalitesi yüksek bağımsız bir yaşam sürdürebilir (Çifçi, 2001; Gülay ve Akman, 2009; Ergenekon, 2017).

2.2.Sosyal Beceriler

İnsan, yaşamının her döneminde ve her alanında aile, okul, iş, boş zaman etkinlikleri gibi günlük aktivitelerini yerine getirirken aslında toplumla bir sosyalleşme içerisinde. İnsanların bu sosyalleşmeyi sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için çeşitli sosyal becerilere, iletişim becerilerine ve kişilerarası becerilere ihtiyacı vardır. Sahip olduğu sosyal becerileri uygun ortamlarda kendisinden beklenen şekilde sergileyen insan toplum tarafından kabul görür ve toplumla iç içe mutlu bir hayat sürebilir (Çifçi, 2001; Ergenekon, 2017; Olçay-Gül, 2018; Pekdoğan, 2018; Sazak, 2003).

Sosyal beceriler literatürde farklı disiplinler tarafından farklı yaklaşımlarla ele alınarak farklı şekillerde tanımlanmaktadır. 1970'lerde ortaya çıkan ilk kapsamlı tanımda sosyal becerilere sahip olmakla akran kabulü eşleştirilmiş olup akran kabulü, davranış ve yeterlik arasındaki ilişki olarak açıklanmaktadır. 1980'li yıllarda ise bireyin çevresindeki diğer bireylerle başarılı ilişkiler kurmasına imkân sunan davranışlar olarak açıklanmaktadır (Olçay-Gül, 2018; Ulu-Aydın, 2023). Gresham (1986) yapmış olduğu çalışmada yapılan tanımları üç başlıkta toplamış olup bu başlıklar aşağıda açıklanmıştır;

- a) *Akran kabulünü temel alan tanımlar*; bireyin çevresinde bulunan akranları arasında kabul edilmesi veya reddedilmesi ile ilgili olarak yapılan tanımlardır. Akranları

arasında sevilme, örnek alınma, popüler olma sosyal beceriler olarak tanımlanmaktadır ancak bireylerin hangi davranışlar sonucunda bu kabule ya da popülerliğe eriştiği hakkında açıklamalar bulunmamaktadır.

- b) *Davranışsal tanımlar*; bireyin sergilediği beceri ya da davranış sonucunda bulunduğu ortamda kendisine karşı toplum tarafından ya nötr kalınması ya da daha az ceza alma olasılığını içeren, çevresi tarafından olumlu şekilde pekiştirilmesini sağlayan belirli davranışlar (iletişim başlatma ve sürdürme, göz teması vb.) olarak tanımlanmaktadır.
- c) *Sosyal geçerlik temel alınarak yapılan tanımlar*; bireyin belirli ortamlarda sergilediğinde olumlu ve önemli sonuçlar (akran kabulü, okuldaki akademik başarısının artması gibi) almasını sağlayacak olan belirli beceriler olarak tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlarda bireyin elde ettiği sonucun önemli olması vurgulanmaktadır (Gresham ve Elliott, 1987; Çifci, 2001; Sazak, 2003).

Sosyal beceriler Margalit'e (1993) göre bireyin içerisinde var olduğu ortam ve durumlara göre değişen, belirli bir amaçla, kuralları belirlenmiş olan, sergilediği zaman bireyin çevresindeki kişilerden olumlu dönütler almasını veya nötr kalınmasını sağlayarak olumsuz tepki almasını önleyen öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Margalit, 1993; aktaran Sazak, 2003). Sosyal beceriler Elliott ve Gresham tarafından (1993) bireyin sergilediğinde olumlu tepkiler elde ettiği, olumsuz tepkiler almasını önleyen, sosyal olarak kabul edilen ve diğer insanlarla etkileşim kurmasına fırsat sağlayan öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Elliott ve Gresham, 1993). 1990 sonlarından itibaren günümüzde de geçerliliğini devam ettiren tanımda ise sosyal beceriler bireyin içerisinde bulunduğu ortam veya durumda sergilediğinde olumsuz tepkiler almasını önleyen olumlu pekiştirme fırsatını elde etmesini sağlayan, öğrenilmiş, iletişim/ sohbet başlatma, sürdürme, diğer insanlarla karşılıklı konuşma ve etkileşim gerektiren belirli bir amaca yönelik sergilenen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Vuran, 2007).

Michelson ve diğerleri (1983) yaptıkları çalışmada sosyal becerilere ilişkin yapılan 16 tanımı inceleyerek tüm tanımların yedi ortak özelliği barındırdığını ortaya koymuşlardır. Yapılan çalışma ile ortaya çıkan yedi ortak özellik a) öğrenme ile kazanılan davranışlar olmaları, b) sözel veya sözel olmayan davranışları içerisinde barındırmaları, c) bireyin yakın çevresinin beklentilerinden, özelliklerinden, bireyin cinsiyetinden, yaşından etkilenecek şekilde almaları, d) bireyin çevresinde bulunan diğer bireylerle girdiği etkileşimin sonucunda oluşmaları, e) bireyin diğer bireylerle uygun ve etkin biçimde etkileşim başlatmasını, sürdürmesini ve başlatılan etkileşimlere uygun tepki vermesine fırsat sağlamaları, f)

etkililiğinin sosyal pekiştiricilerle arttığı, g) yapılan değerlendirmeler sonucunda bireyin eksik sosyal becerilerin belirlenebildiği ve belirlenen sosyal becerilerin uygun eğitimle geliştirebildiği olarak açıklanmaktadır (Michelson ve diğerleri, 1983). Sucuoğlu ve Çifci (2001) yapmış olduğu çalışmada sosyal becerilerin a) öğrenilmiş davranışlar olma, b) ortama ve duruma göre değişkenlik özelliğine sahip olma, c) bireyin bulunmuş olduğu ortamda olumsuz tepki almasını önleme kendisine karşı nötr kalınmasını sağlama ya da olumlu tepkiler almasını sağlama, d) birey tarafından bir amaç doğrultusunda sergilenme, e) açıkça gözlenebilen beceriler olabileceği gibi aynı zamanda gözlemlenemeyen duygusal ve bilişsel yönleri de bulunabilme şeklinde beş temel özelliği olduğunu belirtmektedir (Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

2.2.1. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal becerilere ilişkin yapılan birçok farklı sınıflama bulunmaktadır. Dodge ve diğerleri (1985) sosyal becerileri *sosyal durumların türlerine* göre altı kategoride sınıflandırmışlardır. “*Çocuklar için Problemlili Durumların Sınıflandırılması Ölçeğini (Taxonomy of Problematic Social Situations for Children)*” geliştirdikleri çalışmada farklı sosyal durumlar oluşturarak öğretmenlere “*Çocuk bu durumda problem çıkarır mı?*” sorusu yönelterek 1-5 arası puan vermelerini istemişlerdir (Dodge ve diğerleri, 1985; aktaran Olcay-Gül, 2018). Riggio (1986) sosyal becerileri ve sosyal becerileri oluşturan altı yapıyı geliştirdiği “*Sosyal Beceri Envanteri*”nde (Social Skills Inventory) “*a) duyuşsal anlatımcılık (sözel olmayan beceriler- mesajı gönderme) , b) duyuşsal duyarlılık (sözel olmayan iletişimi anlama- mesajı alma, çözümleme, yorumlama), c) duyuşsal kontrol (sözel olmayan tepkileri kontrol etme ve düzenleme), d) sosyal anlatımcılık (iletişim kurma, sosyal etkileşimi başlatma), e) sosyal duyarlılık (sözel olan iletişimi alma, çözümleme, yorumlama), f) sosyal kontrol (sosyal açıdan kendini ortaya koyma) becerileri*” başlıkları altında toplamıştır (Riggio, 1986, s. 651). Young ve West (1988) *işlevlerine göre* (etkileşimi artırma, çatışmayı çözme, atılmanlık becerileri, olumsuz durumlarla başa çıkma ve sosyal etkileşimin devamını sağlayan becerileri de kapsayan diğer sosyal beceriler) sosyal becerileri beş başlıkta sınıflandırmışlardır (Young ve West, 1988; aktaran Olcay-Gül, 2018). Gresham ve Elliott (1990) geliştirmiş oldukları “*Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Ölçeği*”nde sosyal becerileri a) iş birliği, b) atılmanlık, c) öz-kontrol, d) empati ve e) sorumluluk olarak sınıflandırmaktadırlar (Gresham ve Elliott, 1990; aktaran Pekdoğan, 2018). Sargent (1991) sosyal becerileri bireyin içerisinde bulunduğu ortama göre a) sınıf ortamındaki beceriler, b) okul ortamındaki beceriler, c) kişisel beceriler, d) etkileşim kurma becerileri, e) toplumla ilgili becerileri ve f) iş ile ilgili beceriler olarak altı başlıkta sınıflandırmıştır (Sargent, 1991; aktaran Olcay-Gül, 2018). Calderalla ve Merrell (1997) sosyal

becerilere ilişkin 1974-1994 yılları arasında yapılmış olan 21 araştırmayı incelemeleri sonucunda davranışsal olarak beş boyut belirleyerek sosyal becerileri açıklamışlardır. Bu beş davranışsal beş boyut aşağıda açıklanmaktadır;

- a) Akran ilişkileri; Arkadaşlarından ihtiyaç duyduğu durumlarda yardım isteme, onları oyunlarına davet etme, takdir etme, kolaylıkla arkadaş edinebilme, iletişim başlatma, sürdürme, espri anlayışına sahip olma, liderlik rolü üstlenebilme, empatiyi içeren akran ilişkilerinin gelişmesini destekleyen davranışlar olarak belirtilmektedir.
- b) Kendini kontrol etme; Öfkesini kontrol edebilme, uzlaşmaya açık olma, eleştiriyi kabul etme diğer bireylerle iş birliği yapma, olumsuz durumlar karşısında soğukkanlı davranma gibi davranışlar olarak belirtilmektedir.
- c) Akademik beceriler; kendisine verilen görevleri bağımsız olarak tamamlama, öğretmenlerin yönergelerini yerine getirme, boş zamanlarının etkili şekilde değerlendirme, gerektiğinde yardım isteme gibi davranışlar olarak belirtilmektedir.
- d) Uyum becerileri/davranışları; sosyal ortamlarda uyumlu davranma, paylaşma, ödevini tamamlama, üzerine düşen sorumlulukları gerçekleştirme, yardımlaşma, kurallara uyma gibi davranışları kapsamaktadır.
- e) Onay alma/Atılganlık becerileri; diğer bireylerle iletişim başlatma girişiminde bulunma, arkadaşlık kurma, iltifatı kabul etme, kendini tanıtmaya, karşı cinsle iletişime geçme, bilmediğini sorma, gruba uygun davranma, özgüven sahibi olma gibi davranışları içerirken etkileşime geçtiği insanlardan da onay ve olumlu dönütler almasını sağlayacak davranışlar olarak belirtilmektedir (Calderalla ve Merrell, 1997, s.274).

Akkök (1999) kültürümüze uygun kendine özgü yapmış olduğu sınıflamada ise sosyal becerileri altı başlıkta sınıflandırmaktadır. Bu başlıklar;

- a. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri; soru sorma, teşekkür etme, dinleme, sohbet başlatma ve sürdürme, yardım talep etme, özür dileme, yönergelere uyma vb.
- b. Grupla çalışma becerileri; grup içerisinde iş bölümü yapma, sorumluluk alma ve yerine getirme, gruba saygı duyma, grup üyelerinin görüşlerini anlamak için çaba gösterme vb.
- c. Duygulara yönelik beceriler; kendini ve duygularını tanıma, empati, kendini ödüllendirme, duygularını ifade etme vb.
- d. Saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerileri; hakkını koruma, uzlaşmaya açık olma, öfkesini kontrol edebilme, başkalarının haklarına da saygı duyma, kavgadan uzak durmaya çalışma vb.

- e. Stres durumuyla başa çıkma becerileri; alay edilmekle başa çıkma, başarısız olduğu durumla başa çıkma, baskı altında kendini kontrol edebilme vb.
- f. Plan yapma ve problem çözme becerileri; problemi tanımlama, sebeplerini bulma, bilgi toplama, çözüm üretme, amaç oluşturma, karar verme, işe odaklanma vb. olarak sınıflandırmakta ve örneklendirmektedir (Akkök, 1999; aktaran Olcay-Gül, 2018).

2.2.2. Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Sosyal yetersizlik, bireyin öğrenmesi veya sergilemesi beklenen sosyal becerileri öğrenmesinde ya da sergilemesinde meydana çıkan problemler olarak tanımlanmaktadır (Elliott ve Gresham, 1987). Gresham (1988) sosyal yetersizliği dört başlıkta sınıflandırmakta;

- a) *Beceri yetersizliği*; bireyin kendisinden beklenen sosyal beceriyi hangi durumlarda sergileyeceğine ilişkin bilgi sahibi olmaması, hiç sergilememiş olması, becerinin bireyin davranış dağarcığında bulunmaması,
- b) *Performans yetersizliği*; bireyin davranış dağarcığında sosyal becerinin var olması ancak yeterli sıklıkta beklenen düzeyde sergilenmiyor olması, önceden beceriyi sergilediği halde herhangi bir sebepten ötürü artık sergilememesi, farklı ortamlarda sergilememesi,
- c) *Kendini kontrol yetersizliği*; bireyin içinde bulunduğu duygu durumları sebebi ile örneğin kaygı, öfke, saldırganlık, kızgınlık gibi aşırı duygusal tepkileri yüzünden sosyal beceriyi sergilemiyor olması, beceriyi sergilemekten kaçınması,
- d) *Beceriye ortaya koymada yetersizlik*; bireyin davranış dağarcığında beceri var olmasına rağmen aşırı öfke, kızgınlık, saldırganlık, kaygı yüzünden beceriyi sergilemiyor olması, birey becerinin sergilenme şeklini öğrenmiştir ancak sergilerken aşırı yükselen tepkileri sebebiyle zorlanması, cesaretlendirilmemesi olarak açıklamaktadır (Gresham, 1988; aktaran Çifci, 2001; Dağseven, 2018).

Kendini kontrol yetersizliği ve beceriyi ortaya koymada yetersizliği birbirinden ayırt etmek zor görünse de kendini kontrol yetersizliğinde birey aşırı duygusal tepkilerini kontrol edemeyerek beceriyi sergilemesi gereken ortamlarda bulunmayarak hiç fırsatının olmaması, gözlemleyememesi sebebi ile hiç öğrenememesi durumu oluşurken beceriyi ortaya koymada yetersizlik türünde bireyin sahip olduğu bir sosyal beceriyi, beceriyi sergilediği esnada artan duygusal tepkileri yüzünden veya yeterince desteklenmemesi, pekiştirilmemesi sebebi ile istenilen şekil ve düzeyde sergileyemiyor veya hiç sergileyemiyor olmasından kaynaklı bir yetersizlik oluşmaktadır. Birinde davranış hiç kazanılamıyorken diğerinde kazanılmış olan

davranışı ortaya koyma ile ilgili bir yetersizlikten söz edilmektedir (Dağseven, 2018). Gresham ve diğerleri (2001) sosyal yetersizlikleri edinim eksikliği, performans eksikliği ve akıcılık eksikliği olarak sınıflandırmışlardır. Edinim eksikliği beceri yetersizliğine, performans yetersizliği performans eksikliğine denk olarak ele alınıp edinim eksikliği “yapamamak” performans eksikliği ise “yapmamak” olarak ayrımları açıklanmıştır. Akıcılık yetersizliği ise bireyin davranış dağarcığında bulunmasına rağmen birey tarafından çeşitli sebeplerden ötürü yeterli hız ve düzeyde sergilenmiyor olmasından kaynaklı yetersizlik olarak açıklanmıştır (Gresham ve diğerleri, 2001; aktaran Olçay-Gül, 2018).

Sosyal beceri eksikliğini etkileyen sebepler Elliott ve Gresham (1993) tarafından bireyin sahip olduğu problem davranışları, beceriye ve nasıl, nerede uygun şekilde sergileneceğine ilişkin bilgi eksikliği olması, sosyal ipuçlarını algılayamaması, fırsatları kaçırmaması, pekiştirme eksikliği, pekiştirmede tutarsızlıklar, bireyin sosyal becerileri sergileme veya gözlemlene fırsatındaki deneyim eksiklikleri ve aldığı geribildirim eksiklikleri olması şeklinde belirtilmektedir (Elliott ve Gresham, 1993).

2.2.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Sosyal Beceri Öğretimi

Sosyal beceri yetersizlikleri özel gereksinimli bireyler de görüldüğü gibi tipik gelişim gösteren bireylerde de görülebilmektedir (Vuran, 2005). Sosyal becerilerin yapılan tanımlarına bakıldığında da karmaşık bir yapıya sahip oldukları ve gözlemlenerek öğrenilen davranışlar olduğu vurgulanmaktadır (Gresham ve Elliott, 1987; Ergenekon, 2017; Sazak, 2003; Turhan, 2015). Sosyal becerilerin sahip olduğu karmaşık yapı ve doğal ortamlarda diğer bireyleri gözlemleyerek öğrenilmesi zihinsel yetersizliği olan bireylerin bilişsel ve sosyal yönden gelişimlerdeki sınırlılık sebebi ile bu becerileri edinmesini daha da zorlaştırmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ayrı eğitim ortamlarında eğitim almaları ve toplumsal yaşamdan daha soyutlanmış biçimde yaşamaları, yaşlılarına kıyasla daha az sosyal etkileşim fırsatının olmasına ve deneyim kazanmak ve gözlem yapmak için fırsatlarının olmamasına sebep olarak onların sosyal becerileri edinmekte gecikmelerine veya zorlanmalarına neden olabilmektedir (Dağseven-Emecen, 2008). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin gözlemleyerek öğrenmede, akranlarını ve diğer bireyleri model almada, taklit etmede ve genellemede yaşadığı sorunlar sosyal becerileri edinmelerini engellemekte ve akranlarının gerisinde kalmalarına sebebiyet verebilmektedir (Avcıoğlu, 2005). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin de toplumla uyum içerisinde yaşaması, sosyal kabulünün artması ve yaşam kalitelerinin artması için sosyal

becerileri öğrenmeye ihtiyaçları bulunmaktadır (Alptekin ve Özyürek, 2013; Avcıoğlu, 2005; Çıfci, 2001; Eldeniz-Çetin, 2005; Ergenekon, 2017).

Sosyal beceriler tüm bireyler için hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır. Toplumla sağlıklı iletişim kurabilmek, sosyal uyumu sağlayabilmek, kendini ifade edebilmek ve insanlarla başarılı bir ilişki kurabilmek için sosyal becerilere ihtiyaç duyulmaktadır (Avcıoğlu, 2005). İnsan yaşamı için sosyal becerilerin gerekliliği ve önemi oldukça büyüktür. Bu sebep ile zihinsel yetersizliği olan bireylere de sosyal becerilerin sistematik olarak planlanması, uygulanması ile kazandırılması gerekmektedir (Sönmez ve diğerleri, 2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylere uygun sosyal beceri öğretim programı hazırlanmadan önce hangi becerileri bilip bilmediği, hangi becerileri ne düzeyde sergilediklerini belirlemek amacı ile çeşitli değerlendirme yöntem ve teknikleri bir arada kullanılarak bireylerin sosyal becerileri değerlendirilmektedir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde görüşme türleri, gözlem türleri, sosyometrik teknikler, derecelendirme ölçekleri, bireyin kültürüne uygun geliştirilmiş veya uyarlanmış sosyal beceri ölçekleri, projektif teknikler, davranış kayıt teknikleri, akran derecelendirmeleri ve değerlendirmeleri gibi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (Çıfci-Tekinarslan, 2018). Değerlendirme sonrasında zihinsel yetersizliği olan bireyler için öncelikli olarak öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilere karar verilir ve bireye uygun bir öğretim yöntemi seçilerek öğretim programı hazırlanmaktadır. Özel gereksinimli olan bireyler kendilerinden beklenen becerileri uygun durum ve sosyal ortamlarda sergileyebilmeleri için sistematik bir sosyal beceri öğretimine ihtiyaç duymaktadırlar (Alptekin ve Özyürek, 2013; Gresham ve Elliott, 1987). Sönmez ve diğerleri (2018) Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal becerilerin öğretimine yönelik 2000-2017 yılı arasında yapılan tek denekli çalışmaları inceledikleri çalışmasında 13 çalışmaya ulaşmışlardır. Ulaştıkları bu çalışmalarda zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde farklı yöntem, teknik ve stratejilerin kullanıldığını ve kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin etkili olduklarını ortaya koymuşlardır. İncelenen çalışmalarda drama, video modelle öğretim, akran modelliğiyle doğrudan öğretim yöntemi, kendini yönetme stratejileri, müzik terapi, doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, akran aracılı öğretim yöntemlerinin kullanıldığını belirtmektedirler (Sönmez ve diğerleri, 2018). Özel gereksinimli bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öyküler (Çetrez-Arican, 2019; Turhan, 2015), işbirlikçi öğrenme yöntemi (Avcıoğlu, 2012a), doğrudan öğretim yöntemi (Alptekin, 2010; 2012; Çakır, 2006; Özokçu, 2008; Türer, 2010), müzik terapi (Çadır, 2008; Çadır ve Avcıoğlu, 2013), kendini yönetme stratejileri (Avcıoğlu, 2012b, Çelik, 2010; Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011), bilişsel süreç

yaklaşımı (Çifci, 2001; Dağseven- Emecen, 2011; Emecen, 2008), video modelle öğretim (Acar, 2015; Avcıoğlu, 2013; Odluyurt, 2013; Scattone, 2008; Sansosti ve Powell-Smith, 2008), akran aracılığı ile öğretim (Sazak, 2003), güç kartı stratejisi (Güleç-Aslan, 2020c; Spencer ve diğerleri, 2008; Ulu-Aydın, 2023), yaratıcı drama (Kaya, 2011), etkinlik temelli öğretim, fırsat öğretimi, işbirlikçi öğrenme yöntemi, gömülü öğretim gibi farklı yöntemler kullanılmaktadır (Çifci-Tekinarslan ve Öncül, 2018; Eldeniz-Çetin, 2005; Sazak ve Terzioğlu, 2018; Sönmez ve diğerleri, 2018).

Zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminin sistematik olarak planlanması ve öğretilmesi gerekmektedir (Avcıoğlu, 2012a). Özel gereksinimli bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemlerden biri de güç kartı stratejisidir (Campbell ve Tincani, 2011; Elisa, 2001; Gagnon, 2001; Güleç-Aslan, 2020c; Keeling ve diğerleri, 2003; Prince, 2018; Spencer ve diğerleri, 2008; Ulu-Aydın, 2023).

3. Kanıt Temelli Uygulamalar

Kanıt temelli uygulamalar, farklı ortamlarda ve farklı katılımcılar ile yüksek nitelikte güçlü deneysel araştırma tasarımlarıyla pek çok kez etkililiği sınanmış ve olumlu etkileri ortaya konulmuş ve hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış yeterli sayıda deneysel çalışma bulgusu olan uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Bilimsel dayanaklı uygulamalar kavramı ile sınırlı bir tanıma sahip olarak yasalarda yerini alan bu kavram ilerleyen yıllarda daha kapsamlı hale getirilerek kanıt temelli uygulamalar kavramına evrilmiştir (Vuran ve Melekoğlu, 2022). Kanıt temelli uygulamaların özel eğitim alanında etkili olduğu uzun yıllar boyunca yapılan çalışmalarla ortaya konulduktan sonra 2001 yılında “No Child Left Behind [NCLB] yasası tekrar düzenlenmiştir ve özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde kanıt temelli uygulamaların kullanılması zorunlu hale getirilmiştir (Collins ve Salzberg, 2005). Kanıt temelli uygulamaların neler olduğunu belirlemek amacı ile çeşitli kurumlar araştırmalar yapmaktadır. Yaptıkları araştırmalar sonucunda kanıt temelli uygulamaları hazırladıkları raporlarda bildirmektedirler. Ulusal Otizm Merkezi Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center [NPCD]) ve Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC]) ve Otizm Kanıt ve Uygulama Ulusal Veri Kütüphanesi (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCAEP]) bu alanda çalışmaları kabul gören kurumlardır. Hazırlanan raporlar birbirleri ile genel anlamda örtüşmektedir yalnızca bazı uygulamaların farklı kategorilerde yer aldığı ve farklı isimlerle sınıflandırıldığı görülmektedir (Güleç-Aslan, 2020c; Kırcaali-İftar, 2018; Kurt, 2018; NAC, 2015; NCAEP, 2020; NPCD, 2014). NAC

tarafından yapılan ve iki evre şeklinde gerçekleştirilen kapsamlı çalışmada birinci evrede 1957-2007 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan 775 çalışma incelenmiştir. İkinci evrede ise 2007-2012 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan 378 araştırmayı belirlenen ölçütler dahilinde incelemişlerdir. Yapılan çalışmanın ikinci evresindeki çalışmalardan yola çıkarak hazırlanan son raporda 14 uygulama kanıta dayalı uygulamalar, 18 uygulama umut vaat eden uygulamalar ve 13 uygulama bilimsel dayanaklı olmayan uygulamalar başlıkları altında sınıflandırılmıştır. NAC (2015) raporunda “öykü temelli uygulamalar” kanıta dayalı uygulamalar başlığı altında yer almıştır (Güleç-Aslan, 2017, 2018, 2020c; Kurt, 2018; NAC, 2015). Ancak kanıt temelli uygulamalara ilişkin son rapor NCAEP (2020) tarafından yayınlanmıştır. Tablo 2.’de de bu uygulamalar görülmektedir (Steinbrenner ve diğerleri, 2020).

Tablo 2

Kanıt temelli uygulamalar NCAEP, 2020 Raporu (Steinbrenner ve diğerleri, 2020).

Kanıt Temelli Uygulamalar
1. Akran Aracılı Öğretim
2. Alternatif ve Destekleyici İletişim
3. Ayrık Denemelerle Öğretim
4. Ayrımlı Pekiştirme
5. Beceri Analizi
6. Bekleme Süreli Öğretim
7. Bilişsel Davranışçı Müdahale
8. Davranışsal Hareket Müdahalesi
9. Davranış Öncesi Uygulamalar
10. Doğal Müdahaleler
11. Doğrudan Öğretim
12. Duyu Bütünleme
13. Ebeveyn Uygulamaları
14. Fiziksel Egzersiz
15. Görsel Destekler
16. İpucu Sunma
17. İşlevsel Davranış Değerlendirme
18. İşlevsel İletişim Öğretimi
19. Kendini Yönetme

-
- 20. Model Olma
 - 21. Müzik Temelli Müdahaleler
 - 22. Pekiştirme
 - 23. Sosyal Beceri Öğretimi
 - 24. Sosyal Öyküler
 - 25. Söndürme
 - 26. Teknoloji Destekli Öğretim
 - 27. Tepkiyi Durdurma/Yönlendirme
 - 28. Video Modelle Öğretim
-

Tablo 2.'de de görüldüğü üzere raporda öykü temelli uygulamalardan yalnızca sosyal öykülere kanıt temelli uygulamalar arasında yer verilmiştir (Steinbrenner ve diğerleri, 2020). Öykü temelli uygulamalar NAC (2015) raporunda kanıt temelli uygulamalar arasında yer alırken NCAEP (2020) raporunda yer almamıştır. Bu da özel gereksinimli bireylere sosyal becerilerin öğretiminde öykü temelli uygulamalar arasında yer alan sosyal öyküler dışındaki uygulamalara ilişkin daha fazla çalışma ihtiyacı olduğunu göstermektedir (Gönen, 2023; NAC, 2015; Olçay ve diğerleri, 2020; Steinbrenner ve diğerleri, 2020).

3.1.Öykü Temelli Uygulamalar

Öykü temelli uygulamalar, bireye kazandırılmak istenen hedef beceri veya davranışın tanımlanmasını, öneminin ve beceriye ilişkin kritik bir yönün vurgulanmasını ve uygun hedef davranışa yönelik örneklerin ön plana çıkarılarak sosyal durumların açıklandığı uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Hume ve diğerleri, 2021). Öykü temelli uygulamalar özel gereksinimi olan bireyin farklı ortamlarda güçlük yaşayabileceği sosyal durumlara yönelik yazılan kısa öykülerden oluşan ve hazırlanan öykülerin belirli bir formatta sunulmasıyla gerçekleştirilen uygulamalardır (Güleç-Aslan, 2020c; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012). Öykü temelli uygulamalar kapsayıcı bir şemsiye terim olarak kabul edilmektedir (Olçay-Gül ve diğerleri, 2020). Öykü temelli uygulamalar içerisinde sosyal öyküler, güç kartları, sosyal otopsi ve çizgi romanlar ve karikatürleri barındırmaktadır (Coogole ve diğerleri, 2018). Öykü temelli uygulamalarda kullanılacak olan öyküler hedef beceriye yönelik, öğrencinin anlayabileceği cümle kalıplarını içeren, birinci tekil şahıs ağzından yazılan, çoğunlukla resim veya çizim gibi görsellerle desteklenen ve basit ifadelerle kısa cümlelerden oluşmaktadır. Öykü temelli uygulamalar özel gereksinimli bireylere sosyal beceri öğretiminde de sıklıkla kullanılmaktadır. Öykü temelli uygulamaları kullanarak sosyal becerilerin öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar,

bireye özgü yazılması, uygulama süresinin kısa olması, hedef davranış gerçekleştiğinde etkileşime girilen diğer bireylerin iç dünyasını yansıtması, pek çok kez kullanılabilmesi, öğretmen, ebeveyn veya diğer kişiler tarafından kolaylıkla kullanılabilmesi, düşük maliyetli olması gibi çeşitli olumlu yönleri sahip olduğunu göstermektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Güleç-Aslan, 2020a; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016; Olçay ve diğerleri, 2020; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023). Öykü temelli uygulamalar içerisinde yer alan sosyal öyküler en yaygın kullanılan ve en bilinen uygulamadır (Güleç-Aslan, 2020c, 2021; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012; Sani-Bozkurt ve Vuran, 2014; Tan, 2021).

3.1.1. Sosyal Öyküler

Sosyal öyküler ilk olarak Carol Gray (1991) tarafından sosyal becerilerde yetersizlik yaşayan öğrencilere derslere etkin katılımlarını artırmak ve sosyal durumları daha iyi anlamalarını sağlamak amacı ile yazılmıştır. Bu amaçla hazırlanıp kullanılan öykülerin sosyal becerilerde yetersizlik yaşayan öğrencilerde etkili olduğu öğrencilerin sosyal becerilerinin arttığı gözlemlenerek etkililiği ortaya konmuştur (Feinberg, 2001). Sosyal öyküler, belirli kurallar ve belirli cümle tipleri kullanılarak yazılan, görsellerle desteklenen, hem uzman hem de uzman olmayan kişiler tarafından kolaylıkla hazırlanabilen ve çeşitli ortamlarda kullanılabilen, birinci tekil şahıs bakış açısından yazılan, OSB tanıılı olan öğrencinin sosyal durumları fark etmesi, sosyal ipuçlarını anlaması ve anlamlandırması, yeni durumlara uyum sağlamasını, sosyal hayatında karşısına çıkan zorluklarla başa çıkması ve kendisinden beklenen doğru tepkileri öğrenmesi amacı ile oluşturulan basit kısa öyküler olarak açıklanmaktadır (Acar, 2015; Çakmak, 2017; Çetrez-Arıcan, 2019; Edwards ve diğerleri, 2021; Gray ve Garand, 1993; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012; Sani-Bozkurt ve Vuran, 2014; Scattone, 2008; Turhan, 2015). Sosyal öykülerin özel gereksinimli bireylere sosyal beceri öğretiminde etkili olduğu bilimsel olarak kabul edilmektedir (Olçay ve diğerleri, 2022). Sosyal öykülerin kendisine has bir formatta yazılması gerekmektedir. Sosyal öyküler yazılırken öğrenciye göre amaç belirlenmesi, öğrenci ve amaç hakkında bilgi toplanması, birinci tekil şahıs veya üçüncü tekil şahıs bakış açısından altı cümle türünü içeren (betimleyici, yansıtıcı, doğrulayıcı, işbirlikçi, yönlendirici ve kontrol cümlesi) giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olan ve cümle türlerinde betimleyen cümle oranının daha fazla olduğu, öyküde uygun davranışa ilişkin olumlu ifadeler ve geçmiş, geniş ve gelecek zaman kiplerine yer verilerek 5N1K (Ne, Nerede, Ne zaman, Nasıl ve Kim?) sorularına uygun formatta bir sosyal öykü hazırlanması, görsellerle desteklenmesi ve hazırlanan öyküye okuyucuya soru soran şekilde veya içeriği vurgulayan dikkat çekici bir başlık konulması, hazırlanan sosyal öykünün özel gereksinimli bireyin özelliklerine göre gözden

geçirilmesi eğer gerekliyse düzenlemeler yapılarak son şeklinin verilmesi ve öğrenciye sosyal öyküyü sunma aşamalarına göre sunularak öğretimin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Acar, 2015; Çakmak, 2017; Gray ve Garand, 1993; Gray, 2004, 2010, 2015; Korkmazer-Özdemir, 2023; Turhan, 2015). Sosyal öykülerin uygulanması, sosyal öykünün öğrenciye sunulması, sunumdan sonra sosyal öykünün öğrenci ile beraber gözden geçirilmesi ve sosyal öykünün silikleştirilmesi aşamalarından oluşmaktadır (Vuran ve Turhan, 2017). Sosyal öyküler; düşük maliyetli olması, defalarca kullanılabilmesi, taşınması kolay olması, öğretmenler, araştırmacılar, ebeveynler, kardeşler vs. tarafından kolaylıkla yazılabilmesi ve uygulanabilmesi, çeşitli ortamlarda sunulabilmesi, genellemeye uygun kullanıma sahip olması, bir öyküde birden fazla becerinin/davranışının öğretilmesi, sosyal becerilerin, günlük yaşam becerilerinin öğretiminde ve davranış problemlerinin azaltılmasında etkili olması, öğrenciye ve amaca özgü olması, görsellerle desteklenmesi gibi faydaları sebebiyle sıklıkla tercih edilmektedir (Çakmak, 2017; Çetrez-Arican, 2019; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012; Sani-Bozkurt ve Vuran, 2014). Sosyal öyküler ve güç kartı stratejisi birbirine en fazla benzeyen ve alanda en çok kullanılan öykü temelli müdahaleler olduğundan yukarıda sosyal öyküler kısaca açıklanmıştır.

3.1.2. Güç Kartı Stratejisi

Öykü temelli uygulamalardan biri olan güç kartı stratejisi özel gereksinimli bireylerin (özellikle OSB olan bireylerin) sınırlı ve yoğun ilgi alanlarından faydalanarak bireyin rol modelleri veya kahramanları belirlenen ve kahramanın ağzından bireylerin içerisinde bulundukları sosyal durumu anlamalarını sağlamaya ve bu duruma uygun davranışı veya becerileri sergileyebilmelerine ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları davranış güçlükleri ile baş edebilmelerine yönelik kahramanların görsellerinin de kullanıldığı bir yöntem olarak açıklanmaktadır (Elisa, 2001; Gagnon, 2001; Güleç-Aslan, 2020c; Keeling ve diğerleri, 2003; Prince, 2018; Ulu-Aydın, 2023).

Güç kartı stratejisinin literatürde daha çok OSB tanısı olan çocuklarda kullanıldığı görülmektedir (Keeling ve diğerleri, 2003; Kuligowski, 2010; McGee, 2017; Prince, 2018; Spencer ve diğerleri, 2008; Ulu-Aydın, 2023; Wisnowski, 2010). Bunun dışında iki zihinsel yetersizlik tanısına sahip (Angell ve diğerleri, 2011), bir gelişimsel yetersizlik tanısına sahip (Daubert ve diğerleri, 2015) ve üç asperger sendromuna sahip katılımcının olduğu çalışmaların da olduğu ilgili araştırmalarda görülmektedir (Davis ve diğerleri, 2010). Güç kartı stratejisi daha çok OSB alanında kullanılsa da diğer yetersizlik gruplarında ve özel gereksinimi olmayan çocuk ve bireylerde de kullanılabilen bir yöntemdir (Güleç-Aslan, 2020c).

Güç kartı stratejisi her yaş grubunda kullanılabilen ve okul, ev ve toplumsal ortamlar gibi çeşitli ortamlarda kolaylıkla kullanılabilen bir müdahale yöntemidir (Angell ve diğerleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Elisa, 2001; Gagnon, 2001; Güleç-Aslan, 2020c, 2021, 2022). Güç kartı stratejisinin diğer öykü temelli müdahalelerden ayrılan en önemli ve en güçlü yanı bireyin ilgi duyduğu kahramanın ve görsellerinin kullanılmasıdır. Bu içeriği sayesinde birey için pekiştirici ve çalışmaya katılma açısından motivasyonunu artırıcı bir özellik taşımaktadır (Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020b, 2020c, 2022; Keeling ve diğerleri, 2003; Prince, 2018; Rose, 2020). Güç kartı stratejisi kullanılması planlanan özel gereksinimli bireyin ilgi duyduğu bir kahraman, rol model veya ilgi alanı bulunmuyorsa ya da net bir şekilde belirlenemiyorsa bu yöntemin kullanılmasının uygun ve etkili olamayabileceği belirtilmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Keeling ve diğerleri, 2003; Prince, 2018; Rose, 2020).

Güç kartı stratejisi alıcı dil becerileri gelişmiş olan, orta veya hafif düzeyde yetersizlikten etkilenmiş olan, resim ve yazılara tepkide bulunan bireyler de daha etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Yöntemin kullanılacağı bireylerde okuma bilme ön koşulu aranmamaktadır. Güç kartının ve senaryonun okunması konusunda uygulamacılar ve hedef katılımcılar serbest bırakılmaktadır. Özel gereksinimli birey okuma biliyorsa ve okumak istiyorsa senaryoyu ve/veya güç kartını kendisi okuyabilir, okuma biliyor ancak okumak istemiyorsa uygulayıcı okuyabilir, okuma bilmiyorsa uygulayıcının okuması ile güç kartı stratejisi etkili bir şekilde yürütülebilmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Keeling ve diğerleri, 2003; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023). Güç kartı stratejisi, sosyal beceriler, iletişim becerileri, akademik beceriler, günlük yaşam becerileri, özbakım becerileri, geçiş becerileri, seçim yapma, davranış problemleri ile baş etme, serbest zaman becerileri, empati geliştirme, kalıcılık, genelleme ve yürütücü işlevleri geliştirme gibi çeşitli alanlarda kullanılabilmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020c, 2021; Keeling ve diğerleri, 2003).

3.1.2.1. Güç Kartı Stratejisi İçeriği/Ögeleri

Güç kartı stratejisi senaryo ve güç kartı olmak üzere iki ögeden oluşmaktadır. *Senaryo*, bireyin favori kahramanının ağzından yazılan sosyal durumu anlamasına yönelik olan, uygun sosyal beceriyi veya davranışı betimleyen, kahraman tarafından sergilenen, hedef öğrenciyi de aynı beceriyi veya davranışı sergilemesine yönelik cesaretlendiren, bireyin anlayabileceği

şekilde yazılan kısa ve basit 5-10 cümleden oluşacak şekilde hazırlanan yazılı metindir. *Güç kartı* ise senaryoda betimlenen durumun 3-5 maddede özetlenmiş halini içeren kartvizit boyutunda olan, favori kahramanın görselinin bulunduğu katlanabilir ve kolaylıkla taşınabilecek şekilde hazırlanan kart olarak açıklanmaktadır (Elisa, 2001; Gagnon, 2001; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020c; Keeling ve diğerleri, 2003; Olçay ve diğerleri, 2020; Ulu-Aydın, 2023).

Güç kartı stratejisi yöntemi de senaryo kısmında sosyal öykülerdeki gibi hedef beceriyi veya davranışı betimleyen bir öykü barındırdığından ve belirli uygulama basamaklarına sahip olduğundan iki yöntem birbirine benzetilmektedir (Gagnon ve Myles, 2016; Keeling ve diğerleri, 2003; Güleç-Aslan, 2020c, 2021). Ancak güç kartı stratejisinde sosyal öykülerdeki gibi bağlı kalınması gereken özel cümle tipleri veya kurallar yoktur. İlgi duyulan favori kahramanın bakış açısından hedef beceri veya davranışı betimleyen, öğrencinin anlayabileceği basit ve kısa 5-10 cümle içeren metinlerden oluşmaktadır ve yazılan metin kahramanın görseli ile desteklenmektedir. Ayrıca sosyal öykülerden tamamen farklı olarak senaryodaki durumu 3-5 maddede özetleyen kartvizit boyutunda bireyin ilgi duyduğu kahramanın görselinin de yer aldığı güç kartı hazırlanmaktadır (Campbell ve Tincani, 2011; Elisa, 2001; Gagnon ve Myles 2016; Keeling ve diğerleri, 2003).

Güç kartı stratejisinin öğelerinde tamamen öğrenciye yönelik seçimler yapılabilmektedir. Kullanılacak kağıt rengi, yazı tipi, boyutu, yazı rengi ve özel ilgi duyulan kahramanın görselinin konumlandırılması gibi biçimsel özelliklerinde bireyselleştirilmeler yapılabilmektedir. Hedef öğrenci veya bireyin ilgisini en üst düzeyde çekmeye ve dikkatini en üst düzeyde odaklamasına yönelik tasarlanabilmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Güleç-Aslan, 2020c, 2021; Prince, 2018; Rose, 2020; Ulu-Aydın, 2023).

3.1.2.2. Güç Kartı Stratejisi Öğelerinin/Materyallerinin Hazırlığı

Güç kartı stratejisi kullanılarak yapılan çalışmalarda materyal hazırlığına dair izlenmesi gereken basamaklar olduğu belirtilmektedir. Güç kartı stratejisinin unsurlarından olan senaryoya yönelik basamaklar ilk olarak a) senaryoya içeriğini yansıtan bir başlık koyulması, b) öğrencinin ilgisini çekecek bir kağıt ya da kart üzerine öğretilmesi hedeflenen beceri veya öğrencinin zorlandığı bir durumu/problem davranışını favori kahramanın ağzından betimlenmesi, c) favori kahramanın ağzından sergilenmesi gereken uygun davranışların önemi üzerinde durulması, d) favori kahramanın ağzından sergilenmesi gereken uygun davranışları kısaca betimlenmesi ve maddeler halinde yazılması, e) favori kahramanın uygun davranışı

sergilemesi halinde nasıl başarıya ulaştığını açıklayan ve öğrenciyi cesaretlendirici birkaç cümle yazılması, f) favori kahramanın görsellerini senaryonun bulunduğu kağıda eklenmesi olarak açıklanmaktadır. Hazırlanacak olan güç kartına ilişkin basamaklar ise a) kartvizit boyutlarında bir kartın hazırlanması, b) hazırlanmış olan karta senaryo içeriğinin 3-5 cümle ile maddeler halinde özetinin yazılması ve c) favori kahramanın görsel veya görsellerinin kartvizit ön ya da arka kısmına yerleştirilmesi olarak açıklanmaktadır (Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020c; Keeling ve diğerleri, 2003; Ulu-Aydın, 2023).

Şekil 1

Güç kartı stratejisi unsurlarını/materyallerini hazırlama basamakları (Güleç-Aslan, 2020c, s. 15).

SENARYO OLUŞTURMA	GÜÇ KARTI HAZIRLAMA
• Başlık koymak. • Bir kart ya da kâğıda bireyin en sevdiği kahramanın ağzından hedef beceriyi ya da yaşanan güçlüğü betimlemek. • Kahramanın ağzından uygun davranış sergilemenin önemini yazmak. • Kahramanın ağzından uygun davranışları kısaca betimlemek ve maddeler halinde yazmak. • Kahramanın uygun davranışlar sergilediğinde nasıl başarılı olduğunu içeren bireyi cesaretlendirici birkaç cümle yazmak. • Kahramanın görsel(ler)ini kağıda yerleştirmek.	• Kartvizit büyüklüğünde bir kart hazırlamak. • Bu karta senaryonun 3-5 maddeden oluşan bir özetini yazmak. • Kahramanın görsel(ler)ini kartvizitin önüne ya da arkasına yerleştirmek. (https://tr.pinterest.com adresinden alınmıştır). 

Yukarıda açıklanmış olan basamaklara uygun olarak hazırlanmış senaryo ve güç kartı örneğine aşağıda yer verilmiştir.

Örnek Senaryo

Hedef Beceri: Sosyal Beceriler

Kedi Gizmo Arkadaşlarıyla Oynuyor

Kedi Gizmo top oynamayı çok seviyor. Kedi Gizmo'nun bir sürü topu var. Kırmızı, beyaz, küçük, büyük... Bir sürü güzel top. Kedi Gizmo topuyla oynarken çok mutlu oluyor. Kedi Gizmo tek başına oynarken bazen arkadaşları da yanına geliyor ve onunla oynamak istiyorlar. Kedi Gizmo tek başına oynamayı çok seviyor ama arkadaşlarıyla birlikte oynamanın da çok keyifli olduğunu düşünüyor.

Kedi Gizmo senin de arkadaşlarınla birlikte oynamanı ve mutlu olmanı istiyor. Bunun için sana üç şeyi hatırlatıyor:

- 1- Arkadaşların sen tek başına oyun oynarken yanına geldiklerinde onlara “Merhaba” de.
- 2- Seninle birlikte oyun oynamak isterlerse onlara “Evet” de.
- 3- Öğretmenin sana “Devam etmek ister misin?” sorusu sorana kadar oyunda kal.

Sen de Kedi Gizmo gibi arkadaşlarınla birlikte oyunlar oynarsan, çok mutlu olacaksın. Bunu denemeye var mısın?



Kaynak: Güleç-Aslan, Y. (2020c). *Güç kartı stratejisi: Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik öykü temelli bir uygulama*. Vize Akademik. (s.43).

Örnek Güç Kartı

Hedef Beceri: Sosyal Beceriler

Kedi Gizmo senin de arkadaşlarınla birlikte oynamanı ve mutlu olmanı istiyor. Bunun için sana üç şeyi hatırlatıyor:

- 1- Arkadaşların sen tek başına oyun oynarken yanına geldiklerinde onlara “Merhaba” de.
- 2- Seninle birlikte oyun oynamak isterlerse onlara “Evet” de.
- 3- Öğretmenin sana “Devam etmek ister misin?” sorusu sorana kadar oyunda kal.

Sen de Kedi Gizmo gibi arkadaşlarınla birlikte oyunlar oynarsan, çok mutlu olacaksın. Bunu denemeye var mısın?



Kaynak: Güleç-Aslan, Y. (2020c). *Güç kartı stratejisi: Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik öykü temelli bir uygulama*. Vize Akademik. (s.44).

Örnek Senaryo

Hedef Beceri: Sosyal Beceriler

Arkadaşlarımla Oyun Oynuyorum

Şimşek McQueen oyun parkına gitmeyi seviyor. Şimşek McQueen oyun parkında kız ve erkek arkadaşları ile oynamayı seviyor. Şimşek McQueen arkadaşlarıyla kaydırdaktan kayar, sallanır, oyun oynar. Arkadaşları onu görünce “Merhaba” der ve Şimşek McQueen de onlara “Merhaba” der. Şimşek McQueen arkadaşlarıyla oynayınca mutlu olur.

Şimşek McQueen senden de oyun parkında eğlenmeni ve mutlu olmanı istiyor. Bunun için sana oyun parkında yapacağın iki şeyi hatırlatıyor.

- 1- Oyun parkında arkadaşlarınla oyna.
- 2- Arkadaşların sana “Merhaba.” dediğinde sen de onlara “Merhaba” de

Sen de Şimşek McQueen gibi kız ve erkek arkadaşlarınla oynarsan, mutlu olacaksın.



(<https://tr.pinterest.com> adresinden alınmıştır).

Kaynak: Spencer, V. G., Simpson, C. G., Day, M., ve Buster, E. (2008). Using the power card strategy to teach social skills to a child with autism. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5, (1), 2-10.

Örnek Güç Kartı

Hedef Beceri: Sosyal Beceriler

Şimşek McQueen senden de oyun parkında eğlenmeni ve mutlu olmanı istiyor. Bunun için sana oyun parkında yapacağın iki şeyi hatırlatıyor.

- 1- Oyun parkında arkadaşlarınla oyna.
- 2- Arkadaşların sana “Merhaba.” dediğinde sen de onlara “Merhaba.” de.



(<https://tr.pinterest.com> adresinden alınmıştır).

Kaynak: Spencer, V. G., Simpson, C. G., Day, M., ve Buster, E. (2008). Using the power card strategy to teach social skills to a child with autism. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5, (1), 2-10.

3.1.2.3. Güç Kartı Stratejisinin Uygulanması

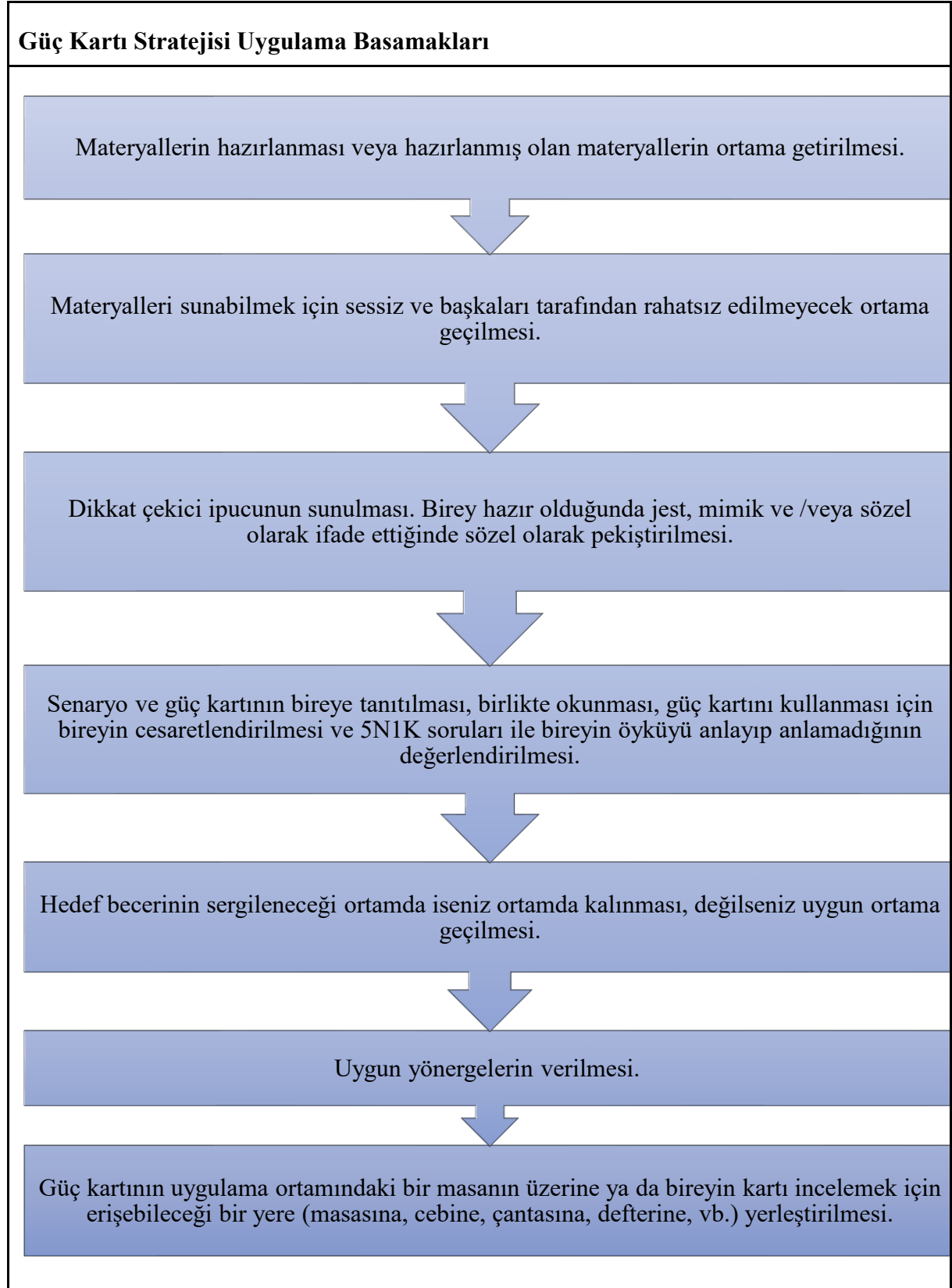
Güç kartın stratejisinin uygulama aşamasına geçilmeden önce yapılması gereken birtakım ön hazırlıkların olduğu belirtilmektedir. Bu ön hazırlık sürecinde uygulama yapılacak öğrencinin favori kahramanın/ rol modelinin ve hedef becerinin/davranışın veya problem davranışın gözlem (doğal ortam veya yapılandırılmış ortamda) ve görüşme (veli, öğretmen vb.) gibi yöntemlerle belirlenmesi gerekmektedir. Bu görüşme ve gözlemler sonucunda öğrencinin favori kahramanının net bir şekilde belirlenmiş olması gerekmektedir. Uygulama yapılacak öğrencinin eğer problem davranışına yönelik bir müdahalede bulunulacaksa problem davranışın işlevinin belirlenmesi de hazırlanacak olan senaryo ve güç kartının içeriği açısından büyük bir önem taşımaktadır (Gagnon, 2001; Güleç-Aslan, 2020c, 2021; Keeling ve diğerleri, 2003).

Ön hazırlık sürecinden sonra öğrenci için hazırlanmış olan güç kartı materyalleri uygulama ortamına getirilir. Uygulama ortamında öğrenciye özgü gerekli düzenlemeler yapılır.

Eğitim ortamının sessiz olması ve dışarıdan herhangi birinin rahatsız edemeyeceği şekilde düzenlenmiş olmasına özen gösterilir. Eğitim ortamında gerekli düzenlemeler ve sessizlik sağlandıktan sonra uygulamacı öğrencinin dikkatini hazırlamış olduğu senaryo ve güç kartına dikkat çekmek amacı ile dikkat çekici ipucu sunulur. Öğrenci eğitime hazır olduğunu jest, mimik ve/veya sözel olarak uygulamacıya belirttiğinde öğrenci sözel olarak pekiştirilir. Örneğin, uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya ve materyallere çekmek için “Bak senin için bugün yanımda neler getirdim? Senin için bir öykü yazdım ve kart hazırladım. Beraber okuyalım ister misin, hazır mısın?” gibi ifadeler kullanabilir. Öğrenci, dikkat çekici ipucundan sonra evet anlamında başını sallayarak, materyallere uzanarak veya “Evet, hazırım vb.” gibi ifadeler kullanarak hazır olduğunu uygulamacıya ifade ettikten sonra uygulamacı “Aferin, hazır olduğunu görüyorum. Harikasın.” vb. gibi ifadeler kullanarak pekiştirebilir. Öğrencinin dikkati materyallere çekildikten sonra hazırlanan senaryo ve güç kartı uygulamacı tarafından öğrenciye tanıtılır. Bu aşamada önce senaryo daha sonrasında ise güç kartı uygulamacı tarafından öğrenciye okunabilir veya birlikte okuyabilirler. Öğrenci okuma bildiği halde okumak istemiyorsa zorlanmaz ve uygulamacının yalnızca kendisinin materyalleri öğrenciye okuduğu şekilde uygulama gerçekleştirilir. Okuma işleminden sonra öğrenciye bu materyalleri hangi durumlarda ne zaman ve ne şekilde kullanabileceği anlatılır. Materyalleri kullanması amacı ile uygulamacı tarafından öğrenciye cesaretlendirici birkaç cümle bu aşamada kurulabilir. Ayrıca okunan senaryo veya güç kartına ilişkin öğrencinin soruları varsa bu sorular cevaplanır veya uygulamacı öğrenciye sorular yönelterek senaryoyu anlayıp anlamadığına ilişkin değerlendirme yapabilir. Değerlendirme amacı ile 5N1K sorularından faydalanılır. Örneğin, Keloğlan ne yapmış? Keloğlan senden ne yapmanı istiyor? Keloğlan nerede? şeklinde sorularla değerlendirmeler yapılır. Ardından öğrenci ve uygulamacı hedef beceri/davranışı farklı bir ortamda gerçekleşecekse hedef becerinin/davranışın sergileneceği uygun ortama geçerler veya aynı ortamda gerçekleşecekse bulundukları ortamda kalırlar. Daha sonra uygulamacı tarafından öğrenciye hedef uyaran sunulur. Hedef uyaranın sunulmasının ardından güç kartı öğrencinin kolaylıkla ulaşabileceği bir yere konularak istediği veya ihtiyaç duyduğu zaman güç kartına bakıp kullanabileceği söylenilir (Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020c, 2022; Keeling ve diğerleri, 2003; Prince 2018; Rose, 2020).

Şekil 2

Örnek güç kartı stratejisi uygulama basamakları (Güleç-Aslan, 2020c, s. 54)



Şekil 2’de yer verilen güç kartı stratejisinin uygulanmasına ilişkin basamakların açıklanması gerekirse:

- Güç kartı stratejisinin materyallerinin hazırlanması veya hazırlanmış olan materyallerin ortama getirilmesi.
- Güç kartı stratejisi materyallerini sunabilmek için sessiz ve başkaları tarafından rahatsız edilmeyecek ortama geçilmesi.
- Bireyin dikkatini uygulanacak güç kartı materyallerine yöneltmesini sağlamak amacıyla dikkat edici ipucunun sunulması. Birey hazır olduğunda jest, mimik ve /veya sözel olarak ifade ettiğinde sözel olarak pekiştirilmesi.

Örneğin, uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya ve materyallere çekmek için uygulamacı öğrenciye, “Bak senin için bugün yanımda neler getirdim? Senin için bir öykü yazdım ve kart hazırladım. Beraber okuyalım ister misin, hazır mısın?” gibi ifadeler kullanabilir. Öğrenci, dikkat çekici ipucundan sonra evet anlamında başını sallayarak, materyallere uzanarak veya “Evet, hazırım vb.” gibi ifadeler kullanarak hazır olduğunu uygulamacıya ifade ettikten sonra uygulamacı “Aferin, hazır olduğunu görüyorum. Harikasin.” vb. gibi ifadeler kullanarak pekiştirebilir.

- Senaryonun ve güç kartının bireye tanıtılması için önce senaryonun ve ardından güç kartının bireyle birlikte incelenerek okunması ve ne zaman bu materyalleri kullanabileceğinin anlatılması. Bu aşamada birey güç kartını kullanması için teşvik edilebilir, cesaretlendirilebilir. Ayrıca, bireyin soruları varsa cevaplanabilir ya da senaryodaki bilgiler üzerine konuşularak, bireyin öyküyü anlayıp anlamadığı değerlendirilebilir.

Örneğin, “Kukuliye ne yapmış? Kukuli nerede?” gibi sorular sorulabilir.

- Hedef becerinin sergileneceği ortamda iseniz ortamda kalınması, değilseniz uygun ortama geçilmesi.

Örneğin, hedef beceri etkinliği tamamlama ise sessiz bir ortamda senaryo ve güç kartı tanıtımından sonra etkinlik masasına geçilir.

- Uygun yönergelerin verilmesi.

Örneğin, “Şimdi etkinlik zamanı. Etkinliklerini tamamla”.

- Güç kartının uygulama ortamındaki bir masanın üzerine ya da bireyin kartı incelemek için erişebileceği bir yere (masasına, cebine, çantasına, defterine, vb.) yerleştirilmesi

Güç kartı stratejisinin uygulama sürecinde de öğrenciye göre bireyselleştirmeler ve uyarlamalar yapılabilmektedir. Uygulama sürecinde senaryo ve güç kartı okumaları uygulamacı tarafından, öğrenci tarafından ve/veya öğrenci ve uygulamacının birlikte okuması şeklinde gerçekleştirilebilmektedir. Uygulama sürecinde öğrenci özelliklerine göre yalnızca güç kartı kullanılabilir. Ayrıca önce senaryo okunup güç kartı hedef becerinin/davranışın sergileneceği ortama geçildikten sonra da okunabilmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Keeling ve diğerleri, 2003; Güleç-Aslan, 2020c). Öğrenciye ihtiyaç duyduğu zamanlarda uygulamacı tarafından sözel veya fiziksel ipucu sunularak güç kartına bakması hatırlatılabilir. Uygulama sırasında öğrencinin doğru tepkileri öğrenciye uygun farklı pekiştireçler kullanılarak pekiştirilmektedir. Uygulama ilerledikçe öğrencinin seçimine de sunularak uygulamaya sadece senaryo veya sadece güç kartı ile devam edilerek *silikleştirme* yapılabilmektedir. Öğrencinin ipucu ve pekiştireç bağımlılığını önlemek amacı ile doğru tepkilerinden sonra sunulan pekiştireçler (sözel, sembol, yiyecek, nesne vb.) ve güç kartına bakması için sunulan ipuçlarında silikleştirmeler yapılmaktadır (Angell ve diğerleri, 2011; Davis ve diğerleri, 2010; Keeling ve diğerleri, 2003; Güleç-Aslan, 2020c).

3.1.2.4. Güç Kartı Stratejisinin Uygulamasının Değerlendirilmesi

Güç kartı stratejisi uygulaması ile öğrenciye kazandırılmak istenen hedef beceriye/davranışa yönelik gerçekleştirilen öğretim süreçlerinin hedef becerinin/davranışın kazanılmasında etkisi olup olmadığını belirlemek amacı ile hedef beceriye/davranışa uygun bir veri toplama yöntemi belirlenerek değerlendirme yapılmaktadır. Hedef beceriye/davranışa göre gözlem, olay kaydı, süre kaydı vb. gibi farklı veri toplama yöntemlerinden uygun olanı kullanılarak güç kartı stratejisinin hedef beceri/davranış üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Keeling ve diğerleri, 2003; Güleç-Aslan, 2020c). Değerlendirme süreci daha önce yapılmış olan çalışmalara (Campbell ve Tincani, 2011; Keeling ve diğerleri, 2003; Prince, 2018) benzer olacak şekilde a) belirlenen becerinin öğretimine ilişkin veri toplama süreci ve b) belirlenen beceriye ilişkin veri toplama süreci olarak iki basamakta gerçekleştirilebilmektedir (Güleç Aslan, 2020c; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023).

- a) *Belirlenen becerinin/davranışın öğretimine ilişkin veri toplama süreci:* Güç kartı stratejisinin sergilenmesi beklenen hedef beceriden/davranıştan hemen önce uygulanması ve daha sonra güç kartındaki ortama benzer ortam yaratılarak öğrenciye

hedef uyaran sunulduktan sonra davranışı sergileyip sergilemediğine göre veri kayıt formuna “+” veya “-” işareti konularak değerlendirme süreci gerçekleştirilmektedir.

Örneğin, hedef davranışın “Günaydın” deme davranışı olduğu bir güç kartı stratejisi uygulamasında öğrenci sınıfa girmeden hemen önce güç kartı stratejisi uygulaması gerçekleştirilir. Daha sonra öğrenci sınıfa girdiğinde öğretmeni “Arkadaşlarına günaydın de” diyerek hedef uyaranı sunduktan sonra arkadaşlarına “Günaydın” der hedef beceriyi/davranışı sergilerse veri kayıt formuna “+” sergilemez veya tepkisiz kalırsa “-” işareti konularak veri toplama süreci gerçekleştirilmektedir.

b) Belirlenen beceriye/ davranışa ilişkin veri toplama süreci: Hedef beceriye/davranışa yönelik güç kartı stratejisi uygulaması gerçekleştirilmeden bireyin kendisinden beklenen uygun tepkiyi sergileyip sergilemediğine göre değerlendirme süreci gerçekleştirilmektedir.

Örneğin, hedef davranışın “Günaydın” deme davranışı olduğu bir güç kartı stratejisi uygulamasında öğrenciye öğretim süreci gerçekleştirilmeden hedef davranışı sergileyip sergilemediği değerlendirilmektedir. Öğretim süreci olmaksızın öğrenci sabah sınıfına girdiğinde öğretmenin “Arkadaşlarına günaydın de” diyerek hedef uyaranı sunmasının ardından öğrenci arkadaşlarına “Günaydın” der hedef davranışı sergilerse veri kayıt formuna “+” sergilemez veya tepkisiz kalırsa “-” işareti konularak veri toplama süreci gerçekleştirilmektedir.

Görüldüğü üzere iki basamakta gerçekleştirilen değerlendirme sürecinin birinde öğretim sürecinin gerçekleştirilmesinin hemen ardından uygun ortam sağlanarak hedef uyaran sunulup öğrencinin hedef davranışı sergileyip sergilemediği değerlendirilmektedir. Diğerinde ise öğretim süreci olmaksızın uygun ortam sağlandığında öğrencinin hedef uyaran sunumunun ardından hedef davranışı sergileyip sergilemediği değerlendirilmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Güleç-Aslan, 2020c, 2021, 2022; Keeling ve diğerleri, 2003; Prince, 2018; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023).

3.1.2.5. Güç Kartı Stratejisi Uygulamasının Silikleştirilmesi ve Uygulamanın Sonlandırılması

Güç kartı stratejisi uygulanan öğrenci yapılan değerlendirmelerde hedef beceriyi/davranışı bağımsız bir şekilde sergilemeye başladıkça öğrenciye uygun olarak belirlenen silikleştirme çalışmalarına aşamalı olarak yer verilerek uygulama süreci

sonlandırılmaktadır. Öğrenci hedef beceri/davranışı davranışın özelliğine bağlı olarak en az üç oturum üst üste %80 veya üzeri bir doğrulukta sergilediğinde uygulama sürecine son verilmektedir. Farklı ortam, kişi ve materyaller ile genelleme çalışmaları gerçekleştirilerek öğrencinin edindiği beceri/davranışı genelleyip genellemediği değerlendirilmektedir. Uygulama süreci sonlandırıldıktan sonra belirli aralıklar ile öğrenci ile kalıcılık oturumları yapılarak öğrencinin edindiği beceriyi/davranışı sürdürüp sürdürmediği değerlendirilmektedir (Güleç Aslan, 2020c; Keeling ve diğerleri, 2003; Smith Myles ve Aspy, 2016; Tan, 2021).

Güç kartı stratejisinde farklı şekillerde silikleştirme çalışmaları gerçekleştirilebilmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Güleç Aslan, 2020c; Smith Myles ve Aspy, 2016; Ulu-Aydın, 2023). Bu silikleştirme yollarına aşağıda Şekil 3'te yer verilmiştir.

Şekil 3

Güç kartı stratejisi silikleştirme yolları (Güleç Aslan, 2020c, s.57).

Güç Kartı Stratejisi Silikleştirme Yolları
➤ Uygulamacı ilk oturumlarda hem senaryo hem güç kartını birlikte kullanırken öğrenci hedef beceriyi/davranışı sergilemede ilerledikçe yalnızca güç kartı veya senaryoya yer verdiği oturumlarına devam ederek silikleştirme yapabilir. ➤ Senaryo ve/ veya güç kartında yer verilen favori kahramanın görsellerin boyutu küçültülebilir ya da tamamen kaldırılabilir. ➤ Senaryo ve/ veya güç kartında kullanılan cümle sayısı azaltılabilir, yalnızca başlığa veya öğrenciden sergilemesi beklenen uygun davranışın yer aldığı cümleye yer verilebilir. ➤ Senaryo ve/veya güç kartının öğrenciye sunum sıklığı azaltılabilir. Haftada beş gün uygulayarak başlanılan oturumlarda güç kartı veya senaryo kullanımı haftada ikiye düşürülerek silikleştirme yapılabilir. ➤ Uygulama sürecinde öğrenciye sunulan ipucu ve pekiştireçlerin sunum sıklığı azaltılabilir veya tamamen ortadan kaldırılabilir. ➤ Uygulama oturumlarının yapıldığı ortam ile hedef becerinin/davranışın sergilenmesi istenen ortama geçiş arasındaki süre uzatılarak silikleştirme yapılabilir.

3.1.2.6.İlgili Araştırmalar

Güç kartı stratejisi ile ilgili yapılan literatür taramasında farklı hedef beceriler/davranışlar üzerine yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar Tablo 3.'de gösterilmektedir.

Tablo 3*Güç kartı stratejisi ile ilgili yapılan çalışmalar*

Kaynak	Katılımcılar ve Katılımcı Sayısı	Araştırma Modeli	Çalışma Alanı / Bağımlı Değişken	Araştırma Bulgularının Özeti	Genelleme- İzleme	Sosyal Geçerlik
Keeling ve diğerleri (2003)	1 K-10-OSB	Tek Denekli Araştırma Modeli /Çoklu Başlama Model	Sosyal Beceriler (Sportmenlik becerileri)	Öğrencinin oyun kaybettiğinde mızımlanma veya çılgılık atma gibi uygun olmayan davranışlarında azalma olurken uygun davranışlarında (çak yapma, gülümseme, bir dahaki sefere kazanırım deme, diğer oyunu bekleme vb.) artma olmuştur.	Genelleme (+) (Ortamlar arası) İzleme (-)	(-)
Spencer ve diğerleri (2008)	1 E-5-OSB	AB Model	Sosyal Beceriler	Öğrencinin selamlaşma ve arkadaşlarıyla oyun oynama becerisinde artış olmuştur.	Genelleme (-) İzleme (+)	(-)
Davis ve diğerleri (2010)	3 E-16- Asperger S. E-17-Asperger S. E-17- Asperger S.	Tek Denekli Araştırma Modeli/ Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Modeli	Sohbet Becerileri	Sohbet becerilerinde artış, becerileri farklı kişilere genelleme, sosyal geçerlik verilerine göre pratik ve maliyeti düşük bir strateji olduğu belirtilmiştir.	Genelleme (+) (Ortamlar arası ve Kişiler arası) İzleme (-)	(+)

Kuligowski (2010)	4 9-12 yaş OSB tanılı öğrenciler	Tek Denekli Araştırma Modeli AB Desen	Sosyal Beceriler	Bağlam ve konu dışında sohbet etmede azalma, Sohbet sırasında karşı tarafa karşı hoşgörüsüz davranışlar sergilemede azalma, Sohbet katılma becerilerini sergilemede artış olmuştur.	Genelleme (-) (-) İzleme (-)
Wisnowski (2010)	1 OSB E-9- OSB	Tek Denekli Araştırma Modeli	Problem Davranışların Azaltılması ve Sosyal Yeterliğin Artırılması	Öğrencinin sahip olduğu (el kol sallama, sınıftan kaçma ve çılgık atma) problem davranışlarının azaltılmasında etkili olmuştur.	Genelleme (-) (-) İzleme (-)
Angell ve diğerleri (2011)	3 E-11-OSB K-11-ZY E-10-ZY	ABABAB geri çekme modeli	Geçiş becerileri	Öğrencilerin geçiş becerilerinde artış olmuştur. Sosyal geçerlik verilerine bakıldığında etkileri olumlu olan desteklenen bir strateji.	Genelleme (-) (+) İzleme (-)
Campbell ve Tincani (2011)	3 K-6-OSB E-6-OSB E-6-OSB	Tek Denekli Araştırma Modeli/ Çoklu Başlama Modeli	Yönergelere uyma	Öğrencilerin yönergeleri yerine getirme davranışında artış olmuştur.	İzleme (+) (+)

Daubert ve diğerleri (2015)	2 E-9-OSB E-10-OSB	Tek Denekli Araştırma Modeli/Çoklu Yoklama Modeli	Sosyal Beceriler (oyun oynarken sıra alma ve sırayı bırakma, uygun yorum yapma)	Hedef becerilerden sıra alma ve sırayı verme becerisinde artış olmuştur ve kalıcılık sağlanmıştır uygun sosyal yorum yapma becerisinde tutarlı artış olmamıştır.	Genelleme (-) İzleme (+)	(+)
McGee (2017)	2 K-15-OSB E-17-OSB	Tek Denekli Araştırma Modeli/ Ortamlar Arası Çoklu Yoklama Modeli	İletişim Becerileri/Konuşma becerileri	Konuşma becerilerini farklı ortamlarda öğrencilerin sergilediği görülmüştür.	Genelleme (-) İzleme (+)	(-)
Prince (2018)	3 6-E-OSB 9-K-OSB 7-E -OSB	Tek Denekli Araştırma Modeli	Sosyal Beceriler	Oyun esnasında arkadaşlarıyla kurulan göz temasında, oyunun ilerlemesi hakkında sohbet etme becerisinde ve oyun sonunda olumlu konuşmalar yapma davranışlarında artış olmuştur.	Genelleme (+) İzleme (-)	(+)
Olçay ve diğerleri (2020)	Araştırmaya çalışma edilmiştir.	6 Betimsel Analiz	Güç stratejisinin etkililiği üzerine yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından analizi	OSB tanılı katılımcılarda cinsiyet, yaş ve zekâ puanı arasındaki farklılıklarına bakılmaksızın güç kartı stratejisi uygulamalarının uygun olmayan davranışlarda azalma ve uygun davranışların edindirilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir.		

Güleç-Aslan (2021)		Kuramsal Model	Güç kartı stratejisini betimleyen ve açıklayan bilgiler içermeye, öneriler sunma	OSB tanımlı öğrencilerle çalışan eğitimcilere/ uygulamacılara öneriler de içeren ve güç kartı stratejisini tanıtan, uygulama konusunda betimleyici bilgiler sunan bir çalışma gerçekleştirilmiştir.	-
Tan (2021)	3 E-5-OSB 2 Yardımcı eğitmen Araştırmacının kendisi	Nitel Araştırma Modeli/Duru m Çalışması	Yardımcı öğretmenlerin davranışsal beceri eğitimi ile güç kartı stratejisinin öğretim sürecinin ve sonuçlarının incelenmesi	Davranışsal beceri eğitimi ile yardımcı öğretmenlerin güç kartı stratejisinin materyallerini hazırlama ve öğretim sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirme (uygulama) becerilerini edindiği belirtilmiştir.	Genelleme (+) (+) İzleme (+)
Ashar ve Beny (2022)	1 OSB 5.sınıf Yüksek işlevli	Tek Denekli Araştırma Modeli	İletişim Becerileri “Sessiz olabilir misin lütfen?” deme gibi	Dijital olarak sunulan güç kartı strateji ile öğrencinin iletişim becerilerinde artış olmuştur.	Genelleme (-) (-) İzleme (-)
Güleç-Aslan (2022)	4	Nitel Araştırma Modeli/Betim sel Analiz	Güç kartı stratejisini kullanan eğitimcilerin görüşlerinin incelenmesi	Çalışmaya katılan eğitimciler güç kartı stratejisinin ucuz, kanıta dayalı, hazırlaması ve öğrenmesi kolay, keyifli, etkili, öğrencinin çalışmaya olan motivasyonunu arttıran bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir.	

Ulu-Aydın (2023)	3 K-9-OSB E-7-OSB E-8-OSB	Tek Denekli Araştırma Modeli/ Katılımcılar Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli	Akran zorbalığı ile baş etme becerisi (dışlanma, gıdıklanma, ittirilme)	Katılımcı öğrencilerin akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerilerinde artış olmuştur.	Genelleme (+) (+) İzleme (+)
Prince ve diğerleri, (2023)	3 E-6-OSB E-7-OSB K-9-OSB	ABC Modeli ile Birleştirilmiş Katılımcılar Arası Eş Zamanlı Çoklu Yoklama Modeli	Akranlar ile oyun oyarken bağlama uygun bağımsız, sosyal olarak uygun olumlu yorumlar yapma becerisi	Güç kartı stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen uygulama sonucunda katılımcıların oyun sırasında uygun sosyal yorum yapma becerilerinde artış olmuştur.	Genelleme (+) (+) (Ortamlar Arası ve Materyaller Arası) İzleme (+)
Şahin (2023)	3 E-10-ZY K-9-ZY E-13-OSB	Katılımcılar Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli	Emniyet kemeri takma davranışı	Güç kartı stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen uygulama sonucunda katılımcılar emniyet kemeri takma davranışını edinmiştir.	Genelleme (+) (+) (Ortamlar arası ve materyaller arası) İzleme (+)

NOT: E= Erkek, K= Kadın, OSB=Otizm Spektrum Bozukluğu, ZY=Zihinsel Yetersizlik

Güç kartı stratejisi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ilk çalışmanın Keeling ve diğerleri (2003) tarafından yapıldığı görülmektedir. OSB tanılı 10 yaşında bir kız öğrencinin oynanan oyunları kaybettiğinde sergilediği problem davranışların (mızmızlanma, çığlık atma) azaltılması amacı ve uygun sosyal becerilerin/sportmenlik becerilerinin kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama modelinin kullanıldığı çalışmada güç kartı stratejisi kullanılarak uygun olmayan davranışların azaltılması (mızmızlanma, çığlık atma vb.) ve oyun kazandığında veya kaybettiğinde sergilemesi amacıyla kazandığı zaman “gülümseme ve çak yapma” kaybettiğinde ise derin nefes aldıktan sonra “Belki sonrakine kazanırım veya iyi iş çıkardın” de olarak tanımlanan uygun sosyal becerilerin artırılması hedeflenmiştir. Favori kahraman olarak “Power Puff Girls” belirlenen öğrenciye uygun senaryo ve güç kartı hazırlandıktan sonra öğretim süreçleri okulun oyun zamanlarında özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni iş birliğinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencinin uygun olmayan davranışlarının azaldığı ve belirlenen uygun davranışların güç kartı stratejisi ile kazandırıldığı ortaya çıkmıştır. Ortamlar arası genelleme yapılan çalışmada izleme, silikleştirme ve sosyal geçerlik verilerine yer verilmediği görülmüştür.

Güç kartı stratejisinin kullanıldığı bir diğer çalışma Spencer ve diğerleri (2008) tarafından tek katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. OSB tanılı beş yaşındaki bir erkek çocukla gerçekleştirilen çalışmada çocuğun akran etkileşimini artırmak amacı ile selamlaşma ve akranlarıyla oyun oynama olarak belirlenen sosyal becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılarak tasarlanan çalışmada çocuğun favori kahramanı “Şimşek (Lightening) McQueen” olarak belirlenmiş ve senaryo ve materyaller bu karakter kullanılarak hazırlanmıştır. Öğretim süreci oyun saatlerinde güç kartı materyallerinin öğretmen tarafından okunması ve çocuğa sunulması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında çocuğun hedeflenen sosyal becerilerinde artış olduğu ve akranlarıyla daha fazla etkileşim kurduğu görülmüştür. Çalışmanın tamamlanmasının bir ve beş gün sonrasında izleme verileri toplanmıştır ve öğrencinin edindiği beceriyi sürdürdüğü gözlemlenmiştir. Çalışmada silikleştirme, genelleme ve sosyal geçerlik verilerine yer verilmemiştir.

Davis ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada ise asperger sendromu tanılı lise öğrencisi üç erkek katılımcı yer almıştır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Güç kartı stratejisi kullanılarak öğrencilerin sohbet becerilerini (arkadaşlarına isimleriyle seslenme/selamlaşma,

sohbet başlatma amaçlı ilgi alanlarını sorma, cevaplarını bekleme, sorular sorma, ilgi alanları hakkında yorum yapma” artırmak hedeflenmiştir. Öğrencilerin özel ilgi alanlarına ve favori kahramanlarına göre senaryolarda kullanılmak üzere Braves beyzbol takım oyuncusu “Greg McMichael”, Yu-Gi-Oh isimli çizgi roman serisinin yazarı “Kazuki Takahashi” ve son olarak kolej basketboluna ilgisi olan öğrenci için “Kentucky Unforgettables” seçilerek materyaller hazırlanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında güç kartı stratejisinin öğrencilerin sohbet becerilerini artırmada etkili olduğu görülmüştür. Ortamlar arası ve kişiler arası genelleme çalışmalarına yer verilmiştir. Ayrıca katılımcı öğrencilerin kendilerinden, yetersizlik sahibi akranlarından, ailelerinden ve konuşma partnerlerinden toplanan sosyal geçerlik verilerinde güç kartı stratejisinin etkili, düşük maliyetli, hazırlanmasının ve uygulanmasının pratik olduğu belirtilmiştir. Araştırmada silikleştirme ve izleme oturumlarına yer verilmemiştir.

Kuligowski (2010) yaşları dokuz ile on iki arasında değişen OSB tanılı dört katılımcı ile gerçekleştirmeyi planladığı çalışmasını bir öğrencinin çalışmayı tamamlamasından dolayı üç öğrenci ile tamamlamıştır. Güç kartı stratejisinin öğrencilerin sohbet etme becerilerini geliştirmede, bağlam ve konu dışında sohbet etmelerini azaltmada, karşılıklı sohbet esnasında karşı tarafa uygun olmayan davranışları sergilemelerini azaltmada ve sohbete katılma becerilerini artırmada etkililiği incelenmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden AB deseniyle gerçekleştirilen çalışmada sosyal beceri grubu oluşturularak öğrencilerin sosyal becerileri arttırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin favori kahramanları olarak “iCarly, Charles Darwin, Sünger Bob”, özel/yoğun ilgi alanı olarak ise “Mets”, “Sports player” kullanılarak senaryo ve güç kartları hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarında güç kartı stratejisinin sosyal becerileri artırmada etkili olduğu belirtilmiştir. Genelleme, izleme, silikleştirme ve sosyal geçerlik verilerine yer verilmemiştir.

Güç kartı stratejisinin problem davranışların azaltılmasında ve sosyal yeterliğin artırılmasında etkililiğinin araştırıldığı bir diğer çalışmada ise dokuz yaşında OSB tanılı bir erkek öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Tek denekli araştırma modeli kullanılarak yürütülen çalışmada öğrencilerin bir daire içerisinde oturup 15 dakika boyunca seçmiş oldukları konular hakkında konuştukları sırada katılımcı öğrencinin uygun olmayan davranışları (sınıftan çıkma, el kol sallama, çığlık atma) sergilemede güç kartı stratejisinin uygulanması sonrasında azalma olduğu belirtilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular OSB olan öğrencilerin uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında güç kartı stratejisinin etkili olduğunu göstermiştir. Uygun olmayan davranışların azalması sonucunda öğrencinin sosyal yeterliğinin de artacağını belirterek literatürde yapılmış olan diğer çalışmalar ile örtüşmektedir. Silikleştirme, genelleme

ve izleme oturumlarına yer verilmeyen çalışmada sosyal geçerlik verileri de toplanmamıştır (Wisnowski, 2010).

Angel ve diğerleri (2011) tarafından ABABAB geri çekme modeli kullanılarak yürütülen çalışmada biri OSB ikisi zihinsel yetersizlik tanısı olan 10-11 yaşlarındaki üç öğrenciye geçiş becerilerinin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiği araştırılmıştır. Çalışmada katılımcıların kendi sıralarından grup etkinliklerine geçişi, bilgisayar başından okuma köşesine geçişi gibi sınıf içerisindeki günlük rutinlerini takip etmelerini ve geçiş becerilerini kazanmalarına yönelik senaryo ve güç kartı kullanılmıştır. Özel ilgi alanları ve favori kahramanları belirlenen öğrencilerin birinin güç kartında babasının fotoğrafı, birinde “Orange Doll” popüler turuncu kıyafetli bir bebek görseli ve diğer öğrenci için ise “Sünger Bob” kullanılarak materyaller hazırlandı. Araştırma sonucunda öğrencilerin geçiş becerilerini artırmada güç kartı stratejisinin etkililiği olduğu görülmüştür. Aynı zamanda problem davranışları azaltan bir uygulama olduğuna da çalışmada yer verilmiştir. Araştırmada izleme ve genelleme oturumlarına yer verilmemiştir. Uygulamayı bir özel eğitim ekibi yürütmüştür. Bu ekibin içerisinde bir stajyer öğrenci, bir öğretmen, iki yardımcı eğitimci bulunmaktadır. Özel eğitim ekibinden toplanan sosyal geçerlik verilerinde uygulamanın geçiş becerilerini artırmada etkili olduğu ve problem davranışların azaltılmasında etkili bir yöntem olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Güç kartı stratejisinin yönergelere uyma/yönergeleri takip etme becerisinin kazandırılmasında etkililiği üzerine yapılan bir diğer araştırma tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama modeli ile tasarlanarak yürütülmüştür. Çalışmada altı yaşlarında biri kız ikisi erkek olmak üzere OSB tanılı üç katılımcı yer almıştır. Favori kahramanlar olarak bir öğrenci için eğitim sitesinde yer alan “Carla” karakteri, bir öğrencinin özel ilgi alanı trenler olduğu için “Tren Kondüktörü” ve son öğrenci için ise animasyon bir filmin karakterleri olan “Carl ve Russell” belirlenerek materyaller hazırlanmıştır. Hazırlanan materyaller sınıf öğretmeni ve sınıf asistanı tarafından sabah oyun zamanlarında 20’şer dakikalık oturumlarda öğrencilere sunulmuştur. Çalışma sonucunda güç kartı stratejisinin öğrencilerin yönergelere uyma becerisinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Genelleme oturumlarına ve silikleştirme oturumlarına yer verilmeyen çalışmada kalıcılık oturumlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin edindikleri beceriyi sekiz hafta sonrasında da sergilemeyi sürdürdükleri belirtilmiştir. Sosyal geçerlik verileri öğretmenlerden ve yardımcı asistanlardan toplanmıştır. Elde edilen bulgularda güç kartı stratejisinin uygulamasının kolay olduğu ve bağımsız bir şekilde başarıyla uygulanabileceğini belirttikleri görülmüştür (Campbell ve Tincani, 2011).

Daubert ve diğerleri (2015) tarafından yapılan bir başka çalışma çoklu yoklama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmada dokuz ve on yaşlarında OSB tanılı iki erkek öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin masa başı oyunlar oynarken sıra alma/verme ve uygun şekilde oyun hakkında sosyal yorum yapma becerilerinin geliştirilmesinde güç kartı stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Öğrencilerin favori kahramanı olarak belirlenen “Ninja Kaplumbağalar” kullanılarak materyaller hazırlanmıştır. Diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada silikleştirme sürecine yer verilmiştir. Silikleştirme oturumlarında öğrenciler ilerledikçe favori kahramanın görseli sadece güç kartında kullanılmıştır ve hedef beceriye ilişkin tek kelimeden oluşan üç maddeye yer verilmiştir. İzleme oturumlarında ise güç kartının da ortamdan kaldırıldığı belirtilmiştir. Genelleme oturumlarına yer verilmeyen araştırmada öğrencilerin edindikleri sıra alma ve sıra verme becerilerini çalışma bittikten 11 gün sonrasında da sergilediği görülürken tutarlı bir artış görülmeyen becerinin ise sosyal yorum yapma becerisi olduğu belirtilmiştir. Sosyal geçerlik verileri katılımcı öğrencilerden, ailelerinden toplanmıştır. Aileler güç kartı stratejisinin etkili ve günlük yaşamda rahatça hazırlanıp kullanılabileceğini belirtirken öğrenciler de güç kartı stratejisini sevip sevmediklerine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir.

McGee (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada biri 15 yaşında kız diğeri 17 yaşında erkek olan OSB tanısı almış iki lise öğrencisi yer almıştır. Tek denekli araştırma modellerinden ortamlar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak yürütülen çalışmada öğrencilerin konuşma becerilerini artırmada güç kartı stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Hazırlanan materyallerde öğrencilerin favori karakterleri olarak belirlenen “Justin Bieber” ve “Tim ve Moby” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin farklı ortamlarda konuşma becerilerinin geliştiği belirtilerek güç kartı stratejisinin etkili olduğu görülmüştür. Çalışmada silikleştirme, izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verilerine yer verilmemiştir.

Güç kartı stratejisi ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada OSB tanılı üç katılımcının akranları ile oyun oynadıkları sırada sosyal yorumlarını artırmak hedeflenmiştir. Favori kahraman olarak “Arthur” belirlenip senaryo ve güç kartı hazırlanmıştır. Hazırlanan materyallerin içeriği, oyun oynadıkları arkadaşlarının yüzüne bakmaları, oyun ilerleyişi hakkında oyun arkadaşıyla sohbet etmeleri ve oyun sonlandırıldığında olumlu yorumlar yapmalarını artırmaya yönelik olacak şekilde hazırlanmıştır. Silikleştirme oturumlarına yer verilen çalışmada silikleştirme yollarından yalnızca güç kartı ile uygulamaya devam etme kararı alınıp senaryo kaldırılmıştır. Araştırma sonucunda güç kartı stratejisinin sosyal yorum yapma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada genelleme, izleme ve sosyal

geçerlik verilerine yer verilmiştir. Katılımcılarının uyarıcı ve tepki genellemesi yaptığı belirtilen çalışmada elde edilen sosyal geçerlik verilerinde de ailelerin ve öğretmenlerin güç kartı stratejisinin sosyal beceri öğretiminde etkili olduğunu belirttikleri görülmüştür (Prince, 2018).

Olçay ve diğerleri (2020) yapmış oldukları çalışmada ise güç kartı stratejisine ilişkin yapılan çalışmalar araştırmacılar tarafından çeşitli veri tabanlarından bulunduktan sadece OSB’li öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen ve diğer belirlenen kriterleri sağlayan altı çalışma dahil edilerek betimsel analiz çalışması yapılmıştır. Ülkemizde gerçekleşen bu çalışmada incelenen çalışmalar sonucunda güç kartı stratejisinin ne olduğu, içeriği, materyalleri, uygulama basamakları, değerlendirme ve silikleştirme yolları açıklanmıştır. Güç kartı stratejisinin tanımlanması sonrasında dahil edilen çalışmalar farklı değişkenler açısından incelendiğinde katılımcı özellikleri (cinsiyet, yaş, zekâ düzeyi puanı) fark etmeksizin OSB tanısı almış öğrencilerde uygun davranışların kazandırılmasında ve problem davranışların azaltılmasında güç kartı stratejisinin etkili olduğu görülmüştür.

Güleç-Aslan (2021) tarafından yapılan kuramsal çalışmada güç kartı stratejisinin tanımı, içeriği, öğeleri, materyal hazırlama basamakları, uygulama basamakları, değerlendirme ve silikleştirme yollarına ilişkin açıklamalar ve betimlemeler yer alırken OSB tanısı almış bireylerle çalışan araştırmacılara ve uygulamacılara da öneriler sunulduğu görülmüştür.

Tan (2021) tarafından nitel araştırma modellerinden durum çalışması olarak yürütülen çalışmada davranışsal beceri eğitimi ile güç kartı stratejisi öğretimi süreci ve sonuçları incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları araştırmacının kendisi, OSB tanılı beş yaşında erkek bir çocuk ve iki yardımcı öğretmen olarak belirtilmiştir. Davranışsal beceri eğitimi ile yardımcı öğretmenlere güç kartı stratejisinin öğretimi üzerine gerçekleştirilen çalışmada güç kartı materyallerini hazırlama, öğretim sürecini planlama ve uygulama üzerine eğitim verilmiştir. Daha sonrasında katılımcı çocuk için öğretim sürecinde “Zeytin ve Limon” karakterleri üzerinden hazırlanan senaryo ve güç kartları kullanılmıştır. Kalıcılık oturumlarında ise “Kral Şakir” ve “Winnie the Pooh” karakterleri üzerinden yazılan senaryolar ve güç kartları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında davranışsal beceri eğitimi ile güç kartı stratejisinin gerektirdiği öğretim öncesi hazırlığı (materyal hazırlama vs.) ve öğretim sürecini planlama ve uygulama becerilerini katılımcıların edindiği görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin edindikleri bu beceriyi sürdürdüğü ve genelledebildiği de araştırma bulgularında belirtilmiştir.

Sosyal geçerlik verilerine bakıldığında davranışsal beceri eğitimine ve güç kartı stratejisine yönelik katılımcıların görüşlerinin olumlu, etkili ve verimli olduğu görülmüştür.

OSB olan beşinci sınıf öğrencisinin iletişim becerilerini arttırmaya yönelik gerçekleştirilen bir diğer çalışmada öğretmeni katılımcı öğrenciyi yüksek işlevli olarak tanımlamıştır. Diğer çalışmalardan farklı olarak dijital bir şekilde sunulan güç kartlarında öğrencinin favori “Cars” filminde “Mater” karakterine yer verilmiştir. Öğrencinin gürültüden rahatsız olduğu durumlarda problem davranışlar sergilemesi yerine “Sessiz olabilir misin, lütfen?” demesi üzerine yazılan senaryo ve güç kartı kullanılmıştır. Teknoloji ile birleşen bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında dijital olarak sunulan güç kartlarının da öğrenciye istenen davranış/beceri kazandırmada etkili olduğu görülmüştür. Çalışmada genelleme, silikleştirme, izleme ve sosyal geçerlik bulgularına rastlanmamıştır (Ashar ve Beny, 2022).

Ülkemizde yine Güleç-Aslan (2022) tarafından yapılan çalışmada ise OSB tanısı almış çocuklarla çalışan dört eğitimci yer almıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak tasarlanan bu çalışmada eğitimcilerin güç kartı stratejisine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Katılımcılar güç kartı ile ilgili görüşlerini 50-100 kelimeden oluşan kısa cümleler ve metaforlarla ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular sonucunda veriler güç kartı stratejisinin avantajları ve güç kartı stratejisinin dezavantajları olmak üzere iki ana tema etrafında toplanmıştır. Katılımcılar, güç kartı stratejisinin öğrenmesinin kolay, hazırlaması ekonomik, pratik, kabul edilebilir, hem uygun olan davranışların kazandırılmasında hem de uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili, görsellerle desteklenmesi, çocuk için zararsız, favori kahramana yer verildiği için pekiştirici, dikkat çekici, ve kanıt temelli olmasının güç kartı stratejisinin avantajları olduğuna ilişkin hemfikir olmuşlardır. Bir eğitimci ise yalnızca özel ilgi alanı veya favori kahramanı olan çocuklarla/bireylerle çalışılabilmesini ise dezavantaj olarak belirtmiştir. Eğitimciler, avantajlarının daha çok olması, hazırlama ve öğretim sürecinin keyifli olması sebebi ile kendi uygulamalarında kullanmayı tercih edeceklerini belirtmişlerdir.

Ulu-Aydın (2023) tarafından ülkemizde gerçekleştirilen çalışmada akran zorbalığı ile baş etme becerisinin OSB tanısı olan çocuklara öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğini incelenmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak yürütülen bu çalışmada OSB tanılı dokuz yaşında bir kız öğrenci, yedi ve sekiz yaşlarında OSB tanılı iki erkek öğrenci olmak üzere toplam üç kaynaştırma öğrencisi yer almıştır. Katılımcı öğrencilerin farklı akran zorbalıklarıyla (dışlanma, gıdıklanma, ittirilme) baş etme becerisini edinme ilişkin güç kartları hazırlanmadan önce özel ilgi alanı ve

favori kahramanlarını belirlemek amacı ile yapılan değerlendirmede kız öğrencinin özel ilgi alanının “piyano” olduğu, erkek öğrencilerden birinin en sevdiği oyunun “Roblox” olduğu ve diğer erkek öğrencinin ise “Huggy Wuggy” oyuncağı olduğu belirlenmiş ve üç farklı zorbalık durumuna ilişkin senaryolar ve güç kartları hazırlandığı görülmüştür. Rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim sınıfında gerçekleştirilen öğretimin değerlendirilme sürecinde katılımcı öğrencileri etik dışı olacağından ötürü gerçekten akran zorbalığına maruz bırakmak yerine aynı akran zorbalıklarına uğrayan çocukların olduğu kısa animasyonlar hazırlanarak bu animasyonlar izletilip ardından sunulan on iki sorudan oluşan değerlendirme sorularına verdikleri cevaplar ile öğrenciler değerlendirilmiştir. Öğretim süreci ilerledikten sonra gerçekleştirilen silikleştirme oturumlarında dört farklı şekilde düzenleme yapıldığı araştırmada görülmüştür. Bunlar senaryonun ortamdaki tamamen kaldırılması, güç kartında kullanılan cümle sayısının azaltılması, güç kartının ön tarafına istenen hedef beceriye ilişkin beceri basamaklarının yazılması arka tarafına ise favori kahramanın görseli yerleştirilmesi olarak çalışmada belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada pekiştireç ve ipucu silikleştirme çalışmalarına da yer verilmiştir. Genelleme oturumlarında ise farklı akran zorbalıklarına (alay edilme, görmezden gelinme ve eşyalarına zarar verilmesi) ilişkin animasyonlar hazırlanarak genelleme oturumlarının ve çalışma sonlandıktan sonra birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda kalıcılık oturumlarının gerçekleştirildiği araştırmada belirtilmiştir. Araştırma sonucunda güç kartı stratejisinin akran zorbalığı ile baş etme becerisinin öğretiminde etkili olduğu, katılımcıların edindikleri beceriyi korudukları ve genelleyebildikleri görülmüştür. Sosyal geçerlik verileri ailelerden, öğretmenlerden ve öğrencilerden toplanan çalışmada ailelerin stratejiyi etkili buldukları, memnun oldukları belirtilirken öğrencilerin de güç kartı stratejisinden keyif aldıkları, stratejiyi sevdikleri belirtilmiştir.

Prince ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmanın katılımcılarının OSB tanıılı dokuz yaşında bir kız öğrenci, altı ve yedi yaşlarında iki erkek öğrenci olduğu görülmüştür. ABC modeli ile birleştirilmiş katılımcılar arası eş zamanlı çoklu yoklama modeli kullanılarak tasarlanan çalışmada akranları ile oyun oynarken uygun sosyal yorum yapma becerilerini artırmada güç kartı stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Favori kahramanlar olarak “Arthur”, “Scooby-Doo” ve “Thomas the Tank Engine” karakterleri belirlenerek güç kartı materyalleri hazırlanmış olduğu çalışmada belirtilmiştir. Güç kartı stratejisinin katılımcıların akranlarıyla oynarken uygun, bağımsız ve olumlu yorum yapma becerilerini arttırmada etkili olduğu çalışma sonucunda belirtilmiştir. Genelleme oturumları ortamlar arası ve farklı oyunlar üzerinden materyaller arası şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlerleyen zamanlarda edinilen becerinin

korunduğu belirtilirken silikleştirme oturumlarına ilişkin bir bilgiye çalışmada rastlanmamıştır. Sosyal geçerlik verilerinin katılımcılardan, ailelerden ve yardımcı personelden toplandığı ve görüşlerinin g kartı stratejisine ilişkin olumlu olduğu belirtilmiştir.

Ulusal literatürümüzde en son güncel çalışma şahin (2023) tarafından gelişimsel yetersizliği olan bireylere araç içi güvenlik becerilerinin ğretiminde g kartı stratejisinin etkililiğini belirlemek üzere yapılmıştır. Bu çalışmada dokuz yaşında zihinsel yetersizlik tanısı olan kız ğrenci, 10 yaşında zihinsel yetersizlik tanısı olan bir erkek ğrenci ve 13 yaşında OSB tanısı olan bir erkek ğrenci yer almıştır. Öğrencilere “emniyet kemeri takma” davranışını kazandırmak için hazırlanan g kartı ve senaryolarda favori kahramanları veya özel ilgi alanları belirlenmiştir. Katılımcılardan biri için çizgi film karakteri olan “Rafadan Tayfa Akın”, diğeri için çizgi film karakterleri olan “Grizzy ve Lemingler” görselleri kullanılırken bir öğrencinin dedesine olan yoğun ilgisinden dolayı “Hilmi Dede” adı altında öğrencinin dedesinin görseli kullanılmıştır. Çalışma hayatın doğal akışını bozmamak amacı ile öğrenciler servisleri ile evlerine gitmeden hemen önce senaryo okunması serviste ise g kartının okunması ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler davranışı edindikçe silikleştirme yapılarak ilk senaryo okuma aşaması sonlandırılarak sadece g kartı okunarak silikleştirme yapılmıştır. Daha sonra ise g kartı öğrencilerin görebileceği bir yere yerleştirilmiş ancak okunmamıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında g kartı stratejisinin “emniyet kemeri takma” davranışının ğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Genelleme oturumları otomobilde ve otomobil emniyet kemeri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcıların edinmiş oldukları davranışı genelleyebildikleri görülmüştür. Çalışma sonlandırıldıktan sonra yapılan izleme oturumlarında iki katılımcının tüm izleme oturumlarında edinmiş oldukları davranışı sürdürdükleri görülmüştür. Yalnızca bir katılımcının ise çalışma sonlandırıldıktan sonra altıncı haftada gerçekleştirilen son izleme oturumunda davranışı sergileyemediği görülmüştür. Ailelerden ve öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlik verilerinde ortak olarak hızlı bir şekilde davranışı edindikleri, diğer ortamlara genelledikleri ve g kartı stratejisinin etkili olduğu yönünde görüşler bildirdikleri görülmüştür.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde katılımcılar (katılımcı öğrenciler, uygulamacı, gözlemciler), ortamlar, araç gereçler, araştırma modeli, bağımlı ve bağımsız değişken, katılımcıların sergilemesi olası olan tepkilerin tanımları, deneysel süreç (başlama düzeyi, öğretim, günlük yoklama ve toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumları), veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ve sosyal geçerlik verilerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Katılımcılar

Bu bölümde sırası ile katılımcı öğrencilerin özellikleri, katılımcı öğrencilerde aranan ön koşul becerilerine ilişkin açıklamalar, uygulamacı ve gözlemcilere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.1. Katılımcı Öğrenciler

Araştırmaya dahil edilecek öğrenciler belirlenirken birtakım önkoşul becerilere sahip olup olmadıklarına bakılmıştır. Bu önkoşul beceriler ve nasıl değerlendirildikleri aşağıda açıklanmıştır.

- a) *Zihinsel yetersizlik tanısı almış olma:* Herhangi bir devlet hastanesi veya üniversite hastanesinin çocuk ruh sağlığı bölümünden zihinsel yetersizlik tanısına ilişkin sağlık raporuna sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin sağlık raporları veliler ile iletişime geçilerek istenmiştir.
- b) *Güç kartı stratejisi ile herhangi bir öğretim almamış olma:* Öğrencilerin geçmiş yıllardaki öğretmenleri ve aileleri ile de görüşülerek bilgi alınarak eğitim hayatları boyunca güç kartı stratejisine ilişkin herhangi bir öğretim almadıkları belirlenmiştir.
- c) *Yardım talep etmeyi bilmiyor olma:* Öğrencilerin hem kendileri ile hem de öğretmenleri ve velileri ile yapılan görüşmeler sonucunda Sosyal Beceri Kontrol Listesi (EK 2) (Turhan, 2015) kullanılarak yapılan değerlendirmede yardım talep etme davranışını bilmedikleri tespit edilmiştir.
- d) *En az iki sözcük veya daha fazlasından oluşan yönergeleri yerine getirebilme:* Öğrenciler ders ve serbest zaman saatlerinde gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, öğretmenleri tarafından kendilerine verilen iki veya daha fazla sözcükten örneğin: “topu getir”, “suyunu içtikten sonra yanıma gel”, “ellerini yıkadıktan sonra sınıfa dön”,

“arkadaşını yanıma getir” vb. oluşan yönergeleri yerine getirebildikleri görülerek üç öğrencinin de yönergeleri yerine getirme becerisine sahip olduğu kabul edilmiştir.

- e) *Görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süre ile dikkatini yöneltebilme:* Öğrenciler ders saatlerinde gözlemlenerek kendilerine sunulan görsel ve işitsel uyaranlara maruz bırakılarak bu beceriye sahip olup olmadıkları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin hepsi bir ders saati boyunca gözlemlenmiştir. Kendilerine bu süre zarfında kısa çizgi film bölümleri izlettirilmiştir. Ayrıca yapboz yapma, boyama gibi farklı etkinlikler de sunularak dikkat süreleri kaydedilmiştir. Öğrencilerin tamamının dikkatini en az beş dakika süre yöneltebildiği ve bu önkoşul beceriye sahip oldukları görülmüştür.
- f) *En az beş dakika boyunca dinleme becerisine sahip olma:* Öğrencilere uygulanacak yöntemin içeriğinden ötürü dinleme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriyi değerlendirmek için uygulamacı öğrencilere kısa birer öykü okumuştur. Öğrencilerin tamamı en az beş dakika boyunca öyküyü dinlemiştir. Okuma sonrasında öğrencilere öykü hakkında 5N1K soruları sorularak değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin bu sorulara doğru cevaplar vermiştir. Bu şekilde öğrencilerin bu önkoşul beceriye sahip olduğu kabul edilmiştir.
- g) *Taklit etme becerisine sahip olma:* Öğrencilerin her birine farklı zaman dilimlerinde taklit etmelerine yönelik yönergeler verilmiştir. Örneğin: Uygulamacının model olmasının ardından öğrencilerin de aynı becerileri taklit etmesine yönelik davranışları gözlemlenmiştir. Örneğin “Ben zıplıyorum beni iyi izle sonra sen de zıpla”, “Topu potaya attım şimdi sen de at” gibi yönergeleri yerine getirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin tamamının taklit etme becerisine sahip olduğu ve bu önkoşula sahip olduğu görülmüştür.
- h) *En az iki kelimeden oluşan cümle kurabilme:* Öğrencilerin tamamı okulun farklı bölümlerinde karşılaşıldığında uygulamacı ile iletişime geçerek karşılıklı sohbet etmiştir. Öğrencilere örneğin “Bugün derste ne yaptın?” “Öğle arası hangi oyunları oynadın?” “Evde annene nasıl yardım ettin?” ediyorsun gibi sorular sorularak değerlendirilmiştir. Öğrenciler “Resim öğretmenimle boyama yaptım”, “Harf öğrendim”, “Top oynadım”, “Saklambaç oynadım”, “Bulaşık yıkadım”, “Kardeşlerime baktım”, “Kardeşlerimi parka götürdüm” gibi cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplar doğrultusunda öğrencilerin bu önkoşul beceriye sahip oldukları belirlenmiştir.
- i) *Özel ilgi alanına/favori kahramana sahip olma:* Araştırmada kullanılacak yöntem olan güç kartı stratejisinin en önemli ve diğer yöntemlerden ayrılan özelliği özel gereksinimli

bireylerin özel ilgi alanlarını veya favori kahramanlarını öğretime dahil ederek hedeflenen davranışın veya becerinin kazandırılmasını içermektedir (Angell ve diğerleri, 2011; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç Aslan, 2020c; Keeling ve diğerleri, 2003). Bu bağlamda öğrencilerin özel ilgi alanlarını ve favori kahramanlarını belirlemek amacı ile sınıf öğretmenleri, veliler ve öğrencilerin kendileri ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda birinci katılımcı için birkaç favori kahramanı olduğu belirlenmiştir. Elemeler sonucunda favori kahramanı “Rafadan Tayfa Sevim” olarak belirlenmiştir. İkinci katılımcının özel ilgi alanının arabalar ve polisler olduğu öğrenildikten sonra öğrencinin kendisine sorulduğunda “En çok polisleri ve polis arabalarını seviyorum” cevabına dayanarak özel ilgi alanı polisler olarak belirlenip polis ve polis arabası görseli kullanılmaya karar verilmiştir. Üçüncü katılımcının birkaç favori kahramanı bulunduğu belirlenmesi biraz zaman alsa da son olarak öğrenci “En çok Pepee seviyorum” diyerek favori kahramanı netleştirilerek “Pepee” kullanılmasına karar verilmiştir.

- j) *Hafta içi beş gün uygulamaya katılabilme:* Katılımcıların öğretmenlerinin tamamı araştırma için öğrencilerinin her gün müsait olduğunu ve araştırmaya katılabileceklerini söylemiştir. Yapılan veli görüşmelerinde de veliler özel bir sağlık sorunu olmadıkça öğrencileri okula düzenli göndermeye çalışacaklarını belirtmişlerdir.

İzleyen bölümde katılımcıların özelliklerine yer verilmiştir. Etik kurallar gereği katılımcı öğrencilerin gerçek isimlerine yer verilmeyerek uygulamacının onlar için belirlediği isimler kullanılmıştır. Araştırmadaki tüm katılımcılar uygulamacının zorunlu hizmetini yapmakta olduğu Bitlis’in Adilcevaz İlçe’sinde yer alan I. ve II. Kademe orta-ağır düzeyde farklı yetersizlik türleri olan öğrencilerin eğitim aldığı özel eğitim uygulama okuluna devam etmektedirler. Okulda aktif olarak okula devam eden öğrenci sayısı 25’tir. Araştırmaya katılması için belirlenen beş öğrenciden birinin önkoşul becerilere sahip olmadığı belirlenerek araştırmaya dahil edilmemiştir. Bir diğer katılımcının ise babasının sağlık durumundan dolayı şehir dışına çıkmaları gerektiği ve okulun son iki ayı okula devam edemeyeceği veli tarafından bildirildiğinden araştırmaya dahil edilmemesine karar verilmiştir. Önkoşul becerilere sahip olan ve okula devam konusunda sorun olmayacağı belirtilen üç katılımcı ile araştırmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Katılımcı öğrencilerden biri birinci kademede üçüncü sınıfa devam etmekteyken diğer ikisi ikinci kademede sekizinci sınıfa devam etmektedir. Katılımcılardan biri erkek diğer ikisi ise kız öğrencidir.

Duru özel eğitim uygulama okulunda orta-ağır zihin sınıflarından sekizinci sınıfta öğrenimine devam etmektedir. Duru 15 yaşındadır ve altı çocuklu bir ailenin ikinci çocuğudur. Duru üç-dört yaşlarındayken trafik kazası geçirmiştir ve ailesi zihinsel yetersizliğine bu durumun sebep olduğunu belirtmektedir. Duru orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almıştır. Duru ilkokulda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitimine devam ederken özel eğitim sınıfında destek eğitim almıştır. Duru ailesiyle birlikte köyde yaşadığından pandemi sırasında eğitim hayatı sekteye uğramıştır. 2021 yılında ilçeye özel eğitim uygulama okulu açılmasıyla beraber öğrenci tekrar Rehberlik Araştırma Merkezi'ne (RAM) yönlendirilerek değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda özel eğitim uygulama okulu orta-ağır zihin sınıfına yerleştirilmiştir. Duru tüm ses gruplarını tanımaktadır. Ancak birleştirmede sorun yaşadığından akıcı bir okuma becerisine sahip değildir. Öğretmenleri tarafından akıcı okuma, okuduğunu anlama çalışmaları yapılmaktadır. 5N1K soruları ile dinlediğini anlama çalışmaları da gerçekleştirilmektedir. Duru renkleri bilmektedir ve boyama yapmayı sevmektedir. Duru karmaşık yönergeleri anlamaktadır. En az üç basamaklı yönergeleri yerine getirebilmektedir. Kendisini ve günlük yaşamını en az üç- dört kelimelik cümleler kurarak ifade edebilmektedir. Kendisi akranlarıyla veya öğretmenleriyle sohbet başlatır ya da başlatılan sohbeti devam ettirir. Akranlarıyla oyunlar oynar. Öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda pek çok sosyal beceriye sahip olduğu görülmüştür. Duru'nun "Sosyal Beceri Kontrol Listesi" (EK 2) (Turhan, 2015) kullanılarak yapılan değerlendirmede günlük akışın gerektirdiği pek çok sosyal beceriye (merhaba deme, günaydın deme, izin isteme, paylaşma, oyun oynama, nezaket ifadelerini kullanma, kendini tanıtmak, tanışma becerileri, teşekkür etme vb.) sahip olduğu görülmüştür. Öğrencinin sahip olmadığı sosyal beceriler içerisinden öğretmenleri ile de görüşülerek sosyal açıdan önemli ve öncelikli olduğu düşünülerek yardım talep etme davranışının öğretilmesine karar verilmiştir. Güç kartı stratejisi materyallerinde kullanmak üzere öğrencinin favori kahramanı veya özel ilgi alanını belirlemek amacı ile öğrencinin kendisiyle, velisiyle ve öğretmenleriyle görüşülmüştür. Bu görüşmeler sonucunda üç farklı kahramanı çok sevdiği öğrenilmiştir. Bunların "Kukuli", "Maşa ile Koca Ayı" ve "Rafadan Tayfa Sevim" karakterleri olduğu belirlenmiştir. Tüm bu karakterlerin görselleri katılımcıya sunularak "En sevdiğini göster" şeklinde yönerge sunulduktan sonra öğrencinin "Rafadan Tayfa Sevim" görselini gösterip "Sevim, en çok bunu seviyorum" demiştir. Birinci katılımcının favori kahramanı bu şekilde belirlenmiştir.

Alp bebekken havale geçirmiştir. Bu havale sonrasında hem görmesinde hem de zihinsel işlevlerinde bozulmalar olmuştur. Alp göz ameliyatı olmuştur ve şu an gözünde kayma dışında herhangi bir bozukluk bulunmamaktadır. Alp orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı ile

özel eğitim uygulama okulunda sekizinci sınıfta eğitimine devam etmektedir. Alp 15 yaşındadır ve üç çocuklu ailenin son çocuğudur. Ailesiyle beraber ilçe merkezinde yaşamaktadır. 2021 yılında ilçeye özel eğitim uygulama okulu açılmadan önce tipik gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu bir okulun özel eğitim sınıfında eğitim almıştır. Özel eğitim uygulama okulunun açılması ve öğrencinin kademe değişikliği yapılacağından öğretmenler tarafından öğrenci tekrar RAM’a yönlendirilmiştir. Bu yönlendirme sonucunda orta-ağır zihin sınıfında eğitim almak üzere özel eğitim uygulama okuluna yerleştirilmiştir. Alp ses gruplarından yalnızca birinci ses grubunu (e-l-a-k-i-n) tanımaktadır. Ancak bu sesleri de birleştirmede zorlanmaktadır. Alp en az beş dakika süre ile dinleme becerisine sahiptir. Dinlediğini anlama 5N1K sorularına cevap verme üzerine öğretmenleri tarafından çalışmalar yapılmaktadır. Alp renkleri bilir, şarkı söyler, sohbet başlatır, başlatılan sohbetleri devam ettirir, günlük olarak yaşadığı olayları en az 3-4 kelimelik cümleler kurarak anlatır. Alp üç basamaklı yönergeleri yerine getirebilmektedir. Alp’in de tıpkı diğer katılımcı gibi “Sosyal Beceri Kontrol Listesi” (EK 2) (Turhan, 2015) kullanılarak ve öğretmen, aile görüşmeleri yapılarak sahip olduğu ve sahip olmadığı sosyal beceriler belirlenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda Alp’in pek çok sosyal beceriye (selamlaşma, tanışma becerileri, günaydın deme, teşekkür etme, rica etme, paylaşma, nezaket ifadelerini kullanma, sohbet başlatma, başlatılan sohbeti devam ettirme, izin isteme, akranlarıyla oyun oynama, özür dileme vb.) sahip olduğu görülmüştür. Sahip olmadığı becerilerden birinin de “yardım talep etme” olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve veli görüşmeleri sonucunda öğrencinin zorlandığı durumlarda yardım talep etmediği ve bazen kendisini riskli durumlara soktuğu öğrenilmiştir. Bu durumları da önlemek amacı ile “yardım talep etme” davranışının öğretiminin öğrenciye faydalı olacağına karar verilmiştir. Uygulanacak olan güç kartı stratejisinde kullanmak üzere Alp’in favori kahramanı veya özel ilgi alanını belirlemek amacıyla öğrenci gözlemlenmiştir. Alp’in öğretmenlerini ve arkadaşlarını gördüğü her yerde kendi özel ilgi alanı olan arabalardan veya polislerden bahsettiği görülmüştür. Geçmiş yıllarda uygulamacı ile de bu konularda defalarca sohbet etmiştir. Öğretmen ve veli görüşmeleri de bu iki alana özel ilgisi olduğunu doğrulamış ve babasının polis emeklisi olduğu öğrenilmiştir. Aynı zamanda Alp’in abisi başka bir ilde polis olarak görev yapmaktadır. Alp hatta okula zaman zaman polis şapkası takıp gelmektedir. Alp ile yapılan sohbette “En çok polisleri mi arabaları mı seviyorsun?” diye sorulmuştur öğrenci “Polisleri ve polis arabalarını seviyorum” şeklinde cevaplamıştır. Alp’in öğretmeni kullanılacak görselin animasyon veya çizgi karakter olmaması gerektiğini belirterek gerçek polis ve polis arabası görsellerinin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda uygulamacının gerçek hayatta polis olan bir

arkadaşının üniformalı ve polis arabası önünde çekilmiş olduğu bir fotoğrafının kullanılmasına karar verilerek materyalleri hazırlanmıştır.

Neşe üç çocuklu bir ailenin ilk çocuğudur. Neşe'nin annesi diyaliz hastasıdır ve diğer kardeşlerinde de farklı türde yetersizlikler bulunmaktadır. Neşe orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahiptir ve dokuz yaşında üçüncü sınıf öğrencisidir. Ailesiyle beraber ilçe merkezinde yaşamaktadır. Neşe anasınıfını tipik gelişim gösteren bireylerin devam ettiği bir okulda özel eğitim anasınıfında okumuştur. Daha sonra ilçeye özel eğitim uygulama okulu açılmasıyla tekrar RAM'a yönlendirilerek özel eğitim okulunda orta-ağır zihin sınıfına yerleştirilmiştir. Neşe'nin dil ve konuşma bozukluğu da bulunmaktadır. Söyledikleri bazen tam olarak anlaşılmamaktadır. Neşe birinci ses grubunu (e-l-a-k-i-n) tanımaktadır ancak birleştirmede zorlanmaktadır. Öğretmeni Neşe'nin hikâye dinlemekten hoşlandığını belirtmiştir. Dinleme ve dinlediğini anlama üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Neşe "Sosyal Beceri Kontrol Listesi" (EK 2) (Turhan, 2015) kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda pek çok sosyal beceriye (selamlaşma, günaydın deme, paylaşma, oyun kurma, oyun oynama, sorulara cevap verme, kendini tanıtmak, tanışma becerileri, ailesini tanıtmak, izin isteme, nezaket ifadelerini kullanma, özür dileme, teşekkür etme, liderlik etme vb.) sahip olduğu görülmüştür. Neşe en az üç-dört kelimelik cümleler kurarak ailesini ve günlük yaşamını anlatmaktadır. Neşe renkleri bilmektedir. Neşe sosyal beceriler açısından sınıfındaki arkadaşlarına göre çok ileride olduğundan öğretmenleri tarafından yerleştirme kararında yanlışlık olabileceği düşüncesiyle bu yılın başında tekrar RAM'a yönlendirilmiştir. Ancak yapılan değerlendirme sonucunda öğrencinin yine özel eğitim okulunda aynı sınıfta eğitimine devam etmesine karar verilmiştir. Neşe'nin sahip olmadığı "yardım talep etme" davranışı öğretmenleri ve ailesi tarafından önemli ve öncelikli görüldüğünden bu çalışmada öğretime karar verilmiştir. Neşe'nin favori kahramanını belirlemek için öğretmen, veli ve kendisiyle yapılan görüşmelerde üç karakter ön plana çıkmıştır. "Kukuli" "Küçük Kamyon Leo" ve "Pepee" kahramanlarının hepsini sevdiği belirtilmiştir. Öğrenci için en etkili olacak olan kahramanı seçmek için öğrenciye farklı zaman dilimlerinde bu üç karakterin görselleri sunulduğunda "Kukuli" ve "Pepee" arasında kalmıştır. Daha sonra sadece bu ikilinin resmi sunulduğunda "Pepee, en çok bunu seviyorum" diyerek "Pepee" resmini göstermiştir. Son olarak netleştirmek için öğrenciye "Kukuli" ve "Pepee" görsellerinin boyama sayfaları sunulurken "En çok sevdiğini boya" yönergesi sunulmuştur. Öğrenci "Pepee" görselini alıp "En çok bunu seviyorum" diyerek boyamasını tamamlamıştır. Bu şekilde üçüncü katılımcının favori kahramanı da "Pepee" olarak belirlenmiştir.

Tablo 4*Katılımcılara ilişkin demografik özellikler*

Katılımcı Adı	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Tanı	Özel İlgi Alanı/Favori Kahraman
Duru	K	15	8	ZY	Rafadan Tayfa Sevim
Alp	E	15	8	ZY	Polis ve polis arabası
Neşe	K	9	3	ZY	Pepee

Tablo 4.'de de görüldüğü üzere üç katılımcı da zihinsel yetersizlik (ZY) tanısına sahiptir ve her birinin yetersizlikten etkilenme düzeyinin orta düzeyde olduğu bilinmektedir. Her katılımcının favori kahramanı veya özel ilgi alanı da farklıdır. Belirlenmiş olan favori kahramanlar ve özel ilgi alanı kullanılarak araştırmanın materyalleri hazırlanmıştır.

3.1.2. Uygulamacı

Araştırmayı yürüten uygulamacı 2020 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'ndan mezun olmuştur. 2017 yılında aynı üniversitede çift anadal programı ile Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'na başlamıştır ve bölümden 2021 yılında mezun olmuştur. Öğrenim hayatının üçüncü yılından itibaren zihinsel yetersizlik, gelişimsel yetersizlik, çoklu yetersizlik, risk grubunda bulunan çocuklar, öğrenme güçlüğü ve az gören tanısı olan farklı yetersizlik gruplarındaki özel gereksinimli öğrencilerle birebir çalışmıştır. Uygulamacı, Uludağ Üniversitesi'nde Zihin Engelliler Eğitimi üzerine tezli yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. 2021 yılında Bitlis'in Adilcevaz İlçesi'nde bulunan özel eğitim uygulama okulunun II. kademesine atanarak özel eğitim öğretmenliği görevine başlayan uygulamacı hala aynı okulda görev yapmaktadır.

3.1.3. Gözlemciler

Birinci gözlemci 2017 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 2024 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde Eğitimde Bütünleştirme Uygulamaları (tezsiz) Yüksek Lisans Programı'ndan mezun olmuştur. 2018- 2023 yılları arasında Sivas ilinde MEB'e bağlı bir okulun özel eğitim sınıfında özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2023 Eylül ayı itibarıyla tayin isteyerek geldiği Bitlis'in Adilcevaz İlçesi'nde bulunan özel eğitim uygulama okulunun II. kademesinde çalışmaya devam etmektedir.

İkinci gözlemci 2017 yılında Amasya Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden mezun olmuştur. 2018 yılında 18 ay boyunca Adana’da bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışmıştır. 2022 yılında ikinci üniversitesi olan Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’ndan mezun olduktan sonra eylül ayında Bitlis’in Adilcevaz İlçesi’nde bulunan özel eğitim uygulama okuluna atanarak görevine başlamıştır. Hala aynı okulda ikinci kademedede özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadır.

3.2.Ortam

Araştırma uygulamacının çalışmakta olduğu ve katılımcı öğrencilerin de eğitimlerine devam ettiği özel eğitim uygulama okulunda gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları, günlük yoklama, toplu yoklama oturumları ve izleme oturumları uygulamacının sınıfında (7/A Orta-Ağır Zihin Sınıfı) gerçekleştirilmiştir. Sınıf içerisinde çalışma için oluşturulan ve düzenlenilen alanda bir adet öğretmen masası ve sandalyesi, öğrenci sandalyesi ve öğretmen dolabı bulunmaktadır. Oturumlar sırasında uygulamacı ve katılımcı karşılıklı oturmuşlardır. Materyallerin üzerine yerleştirileceği öğretmen dolabının yüksekliği 190 cm eni ise 90 cm’dir. EK 14’te uygulama ortamının görseline yer verilmiştir.

Genelleme oturumları öğrencilerin edindikleri davranışı farklı ortamlara ve farklı kişilere genelledebilmesine yönelik düzenlenmiştir. Genelleme oturumları öğrencilerin ortak olarak kullandıkları müzik sınıfında gerçekleştirilmiştir. Akıllı tahtanın üzerine oyuncakları yerleştirilmiştir. Öğretmen masası ve sandalyesi, öğrenci sandalyesi ve çeşitli müzik aletleri sınıfta bulunmaktadır. Daha önce derslerine hiç girmemiş olan bir öğretmen ile katılımcı karşılıklı oturmuştur. Genelleme oturumlarında kullanılan ortama dair görsel EK 15’te yer verilmiştir.

3.3. Araç-Gereçler

Güç kartı stratejisinin içeriği senaryo ve güç kartından oluşmaktadır. Senaryo ve güç kartları stratejinin temel materyallerini oluşturmaktadır. Güç kartı ve senaryoda katılımcıların favori kahramanlarının veya özel ilgi alanlarının görsellerine yer verilmektedir (Angell ve diğerleri, 2011; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Keeling ve diğerleri, 2003; Prince ve diğerleri, 2023; Spencer ve diğerleri, 2008). Güç kartları ve senaryolar hazırlanmadan önce her katılımcının favori kahramanı öğretmenleri, velileri ve katılımcıların kendileriyle görüşerek belirlenmiştir. Kahramanlar ve özel ilgi alanları belirlendikten sonra güç kartı materyalleri hazırlama basamaklarına uygun şekilde senaryolar ve güç kartları yazılmıştır (Güleç-Aslan, 2020c). Senaryo içeriğinde hedef davranışa ilişkin

problem durum betimlenmiştir, favori kahramanın bu durumu nasıl çözdüğü vurgulanmıştır ve katılımcıyı da hedef davranışı sergilemesine yönelik cesaretlendirici cümleler yer almıştır. Güç kartının ön yüzünde favori kahramanların görselleri kullanılırken arka yüzünde senaryonun üç-beş cümlelik özeti ve yardım talep etme davranışını nasıl sergileyeceğine ilişkin üç madde yer almıştır. Senaryo ve güç kartının içeriği hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşünün ardından her öğrenciye en sevdikleri renk sorularak senaryolar ve güç kartları bu renkteki A4 boyutundaki kağıtlara basılmıştır. Birinci katılımcı için yeşil, ikinci katılımcı için sarı ve üçüncü katılımcı için pembe renkte kağıtlar kullanılarak senaryolar hazırlanmıştır. Güç kartı ise 8 x 12 boyutunda katılımcının her zaman yanında rahatlıkla taşıyabileceği şekilde hazırlanmıştır. Yazı olan arka yüzünde çocukların sevdiği renkler kullanılmıştır ön yüzlerinde ise favori kahramanların görsellerine yer verilmiştir. Güç kartı ve senaryolar yazılırken yazı tipi olarak çocuklara uygun olan comic sans yazı tipi kullanılmıştır. Birinci ve üçüncü katılımcı için çizgi filmlerden ekran görüntüleri alınarak senaryo ve güç kartında kullanılmıştır. İkinci katılımcı için uygulamacının yakın çevresinden gerçek hayatta polis olan bir arkadaşının görselleri kullanılmıştır. Senaryolar ve güç kartları uygulamacı tarafından laminasyonla kaplanarak daha dayanıklı hale getirilmiştir. Katılımcıların “yardım talep etme” davranışını sergilemeleri için boylarının yetişemeyeceği yükseklikteki öğretmen dolabının üzerine katılımcılara ait oyuncaklar olan top, uzaktan kumandalı oyuncak araba ve kumandası, oyuncak bebek yerleştirilmiştir. Bu durum senaryo ve güç kartlarında her katılımcı için de betimlenmiştir. Aynı zamanda yardım talep etme davranışını doğru olarak sergilediklerinde oyuncakları ile oynamalarına izin verilerek oyuncaklar pekiştireç görevi görmüştür. Katılımcılar için hazırlanmış olan senaryo ve güç kartlarına EK 10-11-12-13’ te yer verilmiştir.

Çalışma süresince uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin hesaplanması amacı ile gerçekleştirilen tüm oturumlar akıllı telefon kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Başlama düzeyi oturumları, günlük yoklama oturumları, toplu yoklama oturumları, genelleme ve izleme oturumlarına ilişkin verileri toplamak adına kullanılacak olan veri kayıt formları ve kalem kullanılmıştır (EK 3)

3.4. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tek denekli araştırma desenleri arasında yer alan katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu yoklama modeli “*bir davranış değiştirme veya öğretim programının etkili olup olmadığını birden fazla durumda değerlendirilmesi*” olarak açıklanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016, s. 127). Çoklu

yoklama modelleri her türlü davranışın/becerinin öğretiminde kullanılabilir ve bu modeli kullanılan araştırmalarda sürekli olarak başlama düzeyi verisi toplanması gerekmemektedir. Zaman zaman yoklama oturumları düzenlenerek başlama düzeyi verileri toplanmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Çoklu yoklama modellerinde durumların (katılımcıların, ortamların veya davranışların) birbirinden farklı olması ve belirlenen durumların işlevsel olarak benzer olması önkoşullarının sağlanması gerekmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016; Tekin-İftar, 2018). Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak tasarlanan çalışmalarda bir bağımsız değişkenin birbirinden farklı en az üç katılımcı üzerindeki etkililiği değerlendirilmektedir (Tekin-İftar, 2018).

Bu modelde temel olarak başlama (A) ve uygulama (B) evreleri bulunmaktadır. Birinci toplu yoklama oturumunda (başlama düzeyi) en az beş oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra birinci katılımcı ile öğretim sürecine başlanır. Öğrenci ölçütü karşıladıktan sonra ikinci toplu yoklama oturumu gerçekleştirilir. Bu toplu yoklama oturumunda uygulama gerçekleştirilen katılımcının hedef davranışı edindiği diğer katılımcıların ise herhangi bir ilerleme göstermediği görülerek bağımsız değişkenin etkili olduğu hakkında (tahminde bulunma) tahminde bulunulur. İkinci toplu yoklama oturumunda da kararlı veri elde edildikten sonra ikinci katılımcı ile öğretim oturumlarına başlanır. İkinci katılımcıda da ölçüt karşılandıktan ve kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü toplu yoklama oturumu düzenlenir. Bu oturumda birinci ve ikinci katılımcının ölçütü karşıladığı uygulama gerçekleştirilmeyen son katılımcı da değişiklik olmadığı görüldüğünde ilk aşamada bulunulan tahmin doğrulanmış (doğrulama) olur. Üçüncü toplu yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra son katılımcı ile öğretim oturumlarına başlanır. Son katılımcıda da ölçüt en az üç oturum üst üste karşıladıktan sonra dördüncü toplu yoklama oturumu gerçekleştirilir ve bu aşamada tüm katılımcıların hedef davranışı edindiği görülür. Bağımsız değişkenin katılımcılar üzerinde etkili olduğu yinelenmiş olur ve bağımlı ve bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki olduğu belirlenir (Tekin-İftar, 2018, s. 242).

Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak tasarlanan bu çalışmada üç farklı katılımcı için kazandırılmak istenen ortak hedef davranış “yardım talep etme” olarak belirlenmiştir. Hedef davranış belirlendikten sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak başlama düzeyi verilerini toplamak adına birinci toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. En az beş oturum üst üste kararlı veri elde edildikten ve her katılımcının “yardım talep etme” davranışına ilişkin başlama düzeyi verisi belirlendikten sonra birinci katılımcı ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumları sırasında günlük yoklama

oturumları düzenlenerek öğrencinin hedef davranışı öğrenip öğrenmediğine ilişkin veriler toplanmıştır. Birinci katılımcı hedef davranışı kazandıktan sonra ikinci toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. İkinci toplu yoklama oturumunda en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra ikinci katılımcı ile öğretim oturumlarının gerçekleştirilmesine başlanmıştır. İkinci katılımcı da hedef davranışı edindikten ölçütü karşıladıktan sonra üçüncü toplu yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Üçüncü toplu yoklama oturumlarında da en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten hemen sonra üçüncü katılımcı ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. Üçüncü katılımcı da hedef davranışı edindikten ve ölçütü karşıladıktan sonra öğretim süreci sonlandırılmıştır. Son olarak tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak dördüncü toplu yoklama oturumları gerçekleştirilerek tüm katılımcıların hedef davranışı edindiği görülmüştür. Buradan yola çıkarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkili olduğu ve aralarında işlevsel bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada çoklu yoklama modelinin iki önkoşulunun sağlanması amacı ile araştırmaya dahil edilen katılımcılar birbirinden bağımsız olarak belirlenmiştir ve uygulama sürecinde öğretimin gerçekleştirildiği katılımcı dışında hiçbir katılımcının öğretim ortamında bulunmasına izin verilmemiştir. Araştırmaya katılmak için belirlenmiş olan önkoşul becerilerine sahip katılımcılar araştırmaya dahil edilerek aynı önkoşul becerilere sahip katılımcılarla öğretim süreçlerinin aynı şekilde gerçekleştirilmesi ile çoklu yoklama modelinin iki önkoşulu sağlanmıştır. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde önemli hususlardan biri de deneysel kontrolün sağlanmasıdır. Deneysel kontrol öğretim yapılan katılımcının verilerinde bağımsız değişken uygulandıkça hedef davranışı sergilemeye yönelik istendik yönde artış olurken öğretim yapılmayan diğer katılımcılarda herhangi bir değişiklik olmaması ve bağımsız değişken uygulanmadıkça değişiklik olmaması ancak bağımsız değişken diğer katılımcılara uygulandıkça bu etkinin yinelenmesi yoluyla sağlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018, s. 238). Bu çalışmada deneysel kontrol yalnızca öğretime başlanan katılımcının performansında istendik yönde değişim olması yani hedef davranışı (yardım talep etmesi) edinmesi ve bu değişikliğin sadece bağımsız değişkenden (güç kartı stratejisinin uygulanması) kaynaklanması ve öğretim gerçekleşmeyen diğer iki katılımcının hedef davranışı sergilemelerine ilişkin herhangi bir değişikliğin olmaması ve bu etkinin diğer katılımcılarla öğretim süreçleri gerçekleştirildikçe art zamanlı olarak yinelenmesi sayesinde kurulmuştur.

Araştırmaları etkileyen pek çok farklı etmen bulunmaktadır. Bu araştırmada bağımlı değişkendeki değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığını belirlemek amacı ile bazı durumlar kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Literatürde deneysel geçerlik olarak yer alan

ve iç ve dış geçerlik olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılan bu durumlara ilişkin bilgiler ve bu çalışmada nasıl kontrol altına alındıklarına ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. İç Geçerlik ve Kontrol Altına Alınması

Bir araştırmada bağımlı değişkende görülen değişikliğin yalnızca uygulanmış olan bağımsız değişkenden kaynaklandığının ortaya konulması iç geçerlik olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacıların bağımlı değişkendeki istendik yöndeki değişikliğin sadece bağımsız değişkenin uygulanmasından kaynaklandığını inandırıcı biçimde ortaya koymak amacı ile pek çok faktörü kontrol altına alması iç geçerlik olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018 s. 143). Bu araştırmada iç geçerliği etkileyebileceği düşünülen bazı etmenler ve nasıl kontrol altına alındığı bu bölümde açıklanmıştır. İç geçerliği düşürebilecek dış etmenleri kontrol etmek adına öğrencinin öğretmenleri, velisi, rehabilitasyon merkezindeki öğretmenleri, okul içerisindeki yardımcı personellerle görüşülerek yardım talep etme davranışının yalnızca uygulamacı tarafından öğretiminin yapılacağı kesinlikle öğrenciye bu davranışının öğretimine ilişkin herhangi bir çalışma yapmamaları gerektiği aktarılmıştır. Olgunlaşma etkisini kontrol altına alabilmek için uygulama süresini kısa tutmak adına hafta içi her gün ve günde üç oturum şeklinde öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Katılımcı kaybının önlenmesi adına çalışma öncesinde veliler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Süreci tamamlamama ihtimali olan öğrenci çalışmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca velilerin ve öğrencilerin çalışmaya katılmada gönüllü ve okula devamlı gelen öğrenciler olmalarına özen gösterilerek katılımcılar seçilmiştir ve bu şekilde katılımcı kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ölçme etmenini kontrol altına almak için gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır. Çalışmanın tüm evrelerinden toplanmış olan veriler içerisinden yansız bir şekilde belirlenmiş olan oturumların en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır. Verilerin kararsızlığı etmenini kontrol altına almak için çalışmanın başlama düzeyi evresinde en az beş oturum üst üste diğer evrelerinde ise en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye dek veri toplamaya devam edilmiştir. Uygulama güvenirliği etmenini kontrol altına almak amacı ile uygulama oturumlarındaki öğretim tasarlandığı şekilde yürütülmüştür. Uygulama güvenirliği analizi yapmak için çalışmanın tüm evrelerinde toplanan verilerinden yansız olarak belirlenmiş olan en az %30'unda uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır.

Çoklu yoklama modellerinde katılımcı içi ve katılımcılar arasında çok sayıda yineleme yapılması sebebi ile iç geçerlik güçlü bir biçimde kontrol altına alınabilmektedir. Ayrıca bu araştırma modelinde uygulamanın art zamanlılık içermesinden kaynaklı dış etmenler, ölçme,

olgunlaşma gibi iç geçerliği etkileyen etmenler hızlı bir şekilde fark edilerek kontrol altına alınabilmektedir (Tekin-İftar, 2018, s.228).

3.4.2.Dış Geçerlik ve Kontrol Altına Alınması

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin genellenmesi ile ilgili olan dış geçerlik bulguların farklı ortamlarda, kişilerle ve/veya materyallerle yinelenmesi sonucunda gerçekleşmektedir (Tekin-İftar, 2018, s.134). Bu çalışmada dış geçerlik verileri yardım talep etme davranışı katılımcılara kazandırıldıktan sonra farklı ortamlara ve farklı kişilere genelleyip genelleymediklerine ilişkin düzenlenen genelleme oturumlarından elde edilmiştir.

3.5. Bağımlı Değişken

Araştırma sırasında bağımsız değişkenin uygulanması ile üzerinde değişiklik olması beklenen değişken bağımlı değişken olarak tanımlanmaktadır. Araştırmalarda ölçüt ve hedef davranış gibi isimlendirmeler de bağımlı değişken ifadesi yerine kullanılabilir (Tekin-İftar, 2018). Tek denekli araştırma modelleri kullanılarak tasarlanan araştırmalarda bireyin sosyal yaşamı için önemli gözlenebilir ve ölçülebilir olacak şekilde bağımlı değişkenlerin belirlenmesi gerekmektedir (Rakap, 2017; Tekin-İftar, 2018). Yapılan değerlendirmeler, gözlemler ve görüşmeler sonucunda üç katılımcının da “yardım talep etme” davranışını bilmediği görülmüştür. Öğretmenler, veli ve uygulamacı tarafından da sosyal beceriler açısından önemli bir davranış olduğu düşünülerek bu çalışmada “yardım talep etme” davranışının öğretiminin yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmanın bağımlı değişkeni “yardım talep etme” olarak belirlenmiştir ve tüm katılımcılar için aynıdır.

3.6. Bağımsız Değişken

Araştırma sırasında bağımlı değişkende istendik yönde değişikliği sağlamak amacı ile kullanılan ve bağımlı değişken üzerinde istendik yönde değişikliğin olmasını sağlayan değişken bağımsız değişken olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015; Tekin-İftar, 2018). Araştırmalarda müdahale, öğretim, terapi, strateji, yöntem, teknik gibi isimlendirmeler de bağımsız değişken ifadesi yerine kullanılabilir (Tekin-İftar, 2018). Bu çalışmanın bağımsız değişkeni “güç kartı stratejisi” olarak belirlenmiştir.

Güç kartı stratejisinde öğrencilerin özel ilgi alanları veya favori kahramanları belirlendikten sonra bu favori kahramanların ağzından yazılan senaryo ve güç kartlarının hazırlandığı ve görsellerinin de yer aldığı materyaller kullanılarak öğrencilere belirlenmiş olan hedef davranışları kazandırmaya yönelik öykü temelli bir uygulamadır (Angell ve diğerleri,

2011; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Arslan, 2020c; Keeling ve diğerleri, 2003). Bu araştırmada katılımcı öğrencilerin favori kahramanları belirlenirken öncelikle öğretmenleri ve velileri ile görüşülmüştür. Daha sonra öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılarak öğrencilerin iki kahraman arasında kaldığı durumlarda kahramanların resimleri sunularak seçim yapmaları istenmiştir ve tüm katılımcıların özel ilgi alanları ve favori kahramanları belirlenmiştir. Katılımcıların öğretime alınma sıralarına göre belirlenen favori kahramanları ve özel ilgi alanları birinci katılımcının “Rafadan Tayfa Sevim” karakteri, polislere karşı yoğun ilgisi olan ikinci katılımcı için gerçekten polis olan birinin fotoğrafı kullanılarak oluşturulan “Polis Ali” karakteri ve sonuncu katılımcı için “Pepee” karakteri belirlenerek öğretimde kullanılacak senaryolar ve güç kartları hazırlanmıştır. (EK 10-11-12-13)

3.7. Katılımcı Öğrencilerin Olası Tepki Tanımları

Bu araştırmada başlama düzeyi, günlük yoklama oturumları, toplu yoklama oturumları, genelleme oturumları ve izleme oturumlarında öğrencilerin sergilemesi olası tepki tanımları doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama şeklinde başlıklandırılarak aşağıda açıklanmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin sergilemiş olduğu tepkiler ilgili veri kayıt formlarına araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Katılımcıların sergilemesi olası tepki tanımları aşağıda açıklanmıştır.

Doğru Tepki: Katılımcı öğrenci “Dolabın üzerinden oyuncasını al” yönergesi verildiğinde, beş saniye içerisinde oyuncasının üzerinde bulunduğu dolabın önüne gittikten sonra öğretmenine “Yardım”, “Yardım et” veya “Yardım eder misin?” cümlelerinden herhangi birini söyleyerek yardım talep etmesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Katılımcı öğrenci yardım talep ettikten sonra uygulamacı öğrenciye “Aferin sana çok güzel yardım istedin. Al bakalım oyuncasıyla şimdi oynayabilirsin” diyerek sözel olarak pekiştirerek oyuncasını sunmuştur. Araştırmacı, ilgili veri kayıt formuna doğru tepki (+) olarak işaretlemiştir. Katılımcı öğrencinin oyuncası ile beş dakika boyunca oynamasına izin vermiştir. Başlama düzeyi oturumlarında öğrencinin yalnızca çalışmaya katılım davranışı için “Benimle çalıştığın için teşekkür ederim, çok güzel çalıştın” diyerek pekiştirme yapılmıştır. Genelleme ve izleme oturumlarında sergilediği doğru tepkilerde ise sözel olarak pekiştirme yapılmadan çalışmaya katılım davranışı pekiştirilerek oyuncak öğrenciye sunulmuş ve oyuncakla oynama süresi üç dakika indirilerek pekiştirme yapılmıştır.

Yanlış Tepki: Araştırmada katılımcı öğrencinin doğru tepki olarak tanımlanmış cümleler dışında söylediği ve yaptığı her şey yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Yanlış

tepkilerinden sonra herhangi bir tepki verilmeden ilgili veri kayıt formuna yanlış tepki (-) olarak işaretlenerek oturum sonlandırılmıştır.

Tepkide Bulunmama: Katılımcı öğrenciye “Dolabın üzerinden oyuncasını al” yönergesi verildiğinde beş saniye içerisinde öğrencinin herhangi bir harekette veya söylemde bulunmaması tepkide bulunmama olarak kabul edilmiştir. İlgili veri kayıt formuna tepkide bulunmama (TB) olarak işaretlenip öğrenciye hiçbir tepki verilmeden oturum sonlandırılmıştır.

3.8. Deneysel Süreç

Bu çalışmanın deneysel süreci, başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları, günlük yoklama oturumları, toplu yoklama oturumları, genelleme ve izleme oturumları izleyen bölümde sırası ile açıklanmıştır.

3.8.1. Başlama Düzeyi Oturumları

Araştırmanın başlama düzeyi verileri uygulamacının kendi sınıfında katılımcı öğrencilerin “yardım talep etme” davranışına ilişkin var olan performans düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları tüm katılımcılardan eş zamanlı olarak aynı gün içerisinde beş farklı derste toplanmıştır. Her derste her bir katılımcı ile bir oturum gerçekleştirilerek gün sonunda her öğrenci ile beş oturum gerçekleştirilmiştir. Her ders 40 dakika sürmektedir. Bu 40 dakikanın ilk 10 dakikası birinci katılımcıya ayrılmıştır. Katılımcı uygulamacının sınıfına gelmeden önce uygulamacı tarafından ortam düzenlemesi yapılarak öğrenciye ait olan ve araştırmada kullanılacak olan oyuncası (top) dolabın üzerine yerleştirilmiştir. Katılımcının dikkatini dağıtacak hiçbir unsura yer vermemek adına öğrenci oturduğu sırada tam karşısında kalacak olan sınıf panosundaki görseller kaldırılmıştır.

Katılımcı uygulamacının sınıfına kendi öğretmeni tarafından getirilmiştir. Katılımcı geldikten sonra uygulamacının tam karşısına öğrenci sandalyesine oturmuştur. Uygulamacı ise masanın diğer tarafında öğretmen sandalyesinde oturmuştur. Katılımcı geldikten sonra uygulamacı başlama düzeyi verilerini toplamaya başlamadan önce öğrenciyle her derste farklı olacak şekilde kısa bir sohbet etmiştir. Örneğin: “Günaydın, bugün nasılsın?”, “Dersin neydi?”, “Teneffüste ne yaptın, ne oynadın?”, “Öğle yemeğini beğendin mi?”, “Üşüyor musun? Montunu çıkarmak ister misin?” vb. sorular yönelterek sohbeti başlatmıştır. Katılımcının hazır olduğunu ve kendisini rahat hissettiğini jest ve mimiklerinden anladıktan sonra öğrenciye “Oyuncağınla oynamak ister misin?” diye sorarak dikkatini çalışmaya ve oyuncaya çekmiştir. Katılımcının “Evet”, “İsterim”, evet anlamında kafa sallama, “Hı-hı” deme vb. gibi

yanıtlarından sonra öğrenciye hedef uyarını “Dolabın üzerinden oyuncağını al.” diyerek sunmuştur. Ardından öğrencinin beş saniye içerisinde verdiği tepkileri gözlemlemiştir. Katılımcı oyuncağın üzerinde bulunduğu dolabın önüne gittikten sonra “Yardım”, “Yardım et.” “Yardım eder misin?” cümlelerinden herhangi birini söylerse doğru tepki olarak kabul edilip veri kayıt formuna uygulamacı tarafından + işareti koyularak, dolabın önüne gidip doğru tepki olarak kabul edilen cümleler dışında söyledikleri yanlış tepki olarak kabul edilmiş olup veri kayıt formuna- işareti koyularak, öğrenci yerinden kalkmaz, hiçbir harekette veya söylemde bulunmaz ise tepkide bulunmama olarak veri kayıt formuna TB şeklinde yazılarak işlenmiştir. Oturum sonunda katılımcının öğretmenine haber verilerek katılımcı kendi sınıfına yollanmıştır. Her dersin ilk 10 dakikası birinci katılımcıya ayrıldıktan sonra beş dakikalık ara verilerek ortam ikinci katılımcı için düzenlenmiştir. İkinci katılımcıya ait oyuncak (uzaktan kumandalı araba ve kumandası) dolabın üzerine yerleştirilmiştir. Ortam düzenlemesinden sonra ikinci katılımcı öğretmeni tarafından her dersin ilk 15-25 dakika arasında oturumlara katılması amacı ile uygulamacının sınıfına getirilmiştir. Yukarıda açıklanmış olan aynı süreç ikinci katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ikinci katılımcının öğretmeni aranarak katılımcı kendi sınıfına yollanmıştır. Tekrar beş dakikalık ara verilerek üçüncü katılımcının oyuncağı (oyuncak bebek) dolabın üzerine yerleştirilerek ortam düzenlemesi uygulamacı tarafından yapılmıştır. Ortam düzenlemesinin ardından üçüncü katılımcı öğretmeni tarafından uygulamacının sınıfına getirilerek her dersin geriye kalan son 10 dakikasında aynı süreç gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcıların son oturumlarında çalışmaya katılım davranışları “Benimle çalıştığın için teşekkür ederim.” veya “Bugün bana zaman ayırdığın için teşekkür ederim.” denilerek sözel olarak pekiştirilmiştir. Bunun dışında tüm süreç boyunca hiçbir ipucuna ve pekiştirmeye yer verilmemiştir. Tüm katılımcılardan beş oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra başlama düzeyi oturumları sonlandırılarak birinci katılımcı ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. Araştırma katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile düzenlendiğinden başlama düzeyi verileri ilk toplu yoklama oturumu verileri olarak da kabul edilip grafiğe işlenmiştir.

3.8.2 Öğretim Oturumları

Başlama düzeyi verilerinde beş oturum üst üste kararlı veri noktası elde edildikten sonra birinci katılımcı ile öğretim oturumlarına geçilerek uygulama sürecine başlanmıştır. Öğretim sürecinden önce uygulamacı her katılımcıya özel ilgi alanı ve favori kahramanı üzerinden oluşturmuş olduğu senaryo ve güç kartını uygulama ortamına getirmiştir. Uygulamacı birinci katılımcı sınıfına gelmeden önce öğretmen masasının üzerindeki materyalleri ve katılımcı

öğrencinin oturduğunda karşısında kalacak olan panodaki resimleri kaldırmıştır. Ortamda yalnızca senaryo ve güç kartı kalmıştır. Öğrencinin oyuncağı olan top dolabın üzerine konularak ortam uygulama için hazır hale getirilmiştir. Uygulamacı sınıf kapısına “İçeride uygulama var lütfen girmeyiniz.” yazılı bir kağıt asarak oturumun bölünmesinin önüne geçmeyi amaçlamıştır.

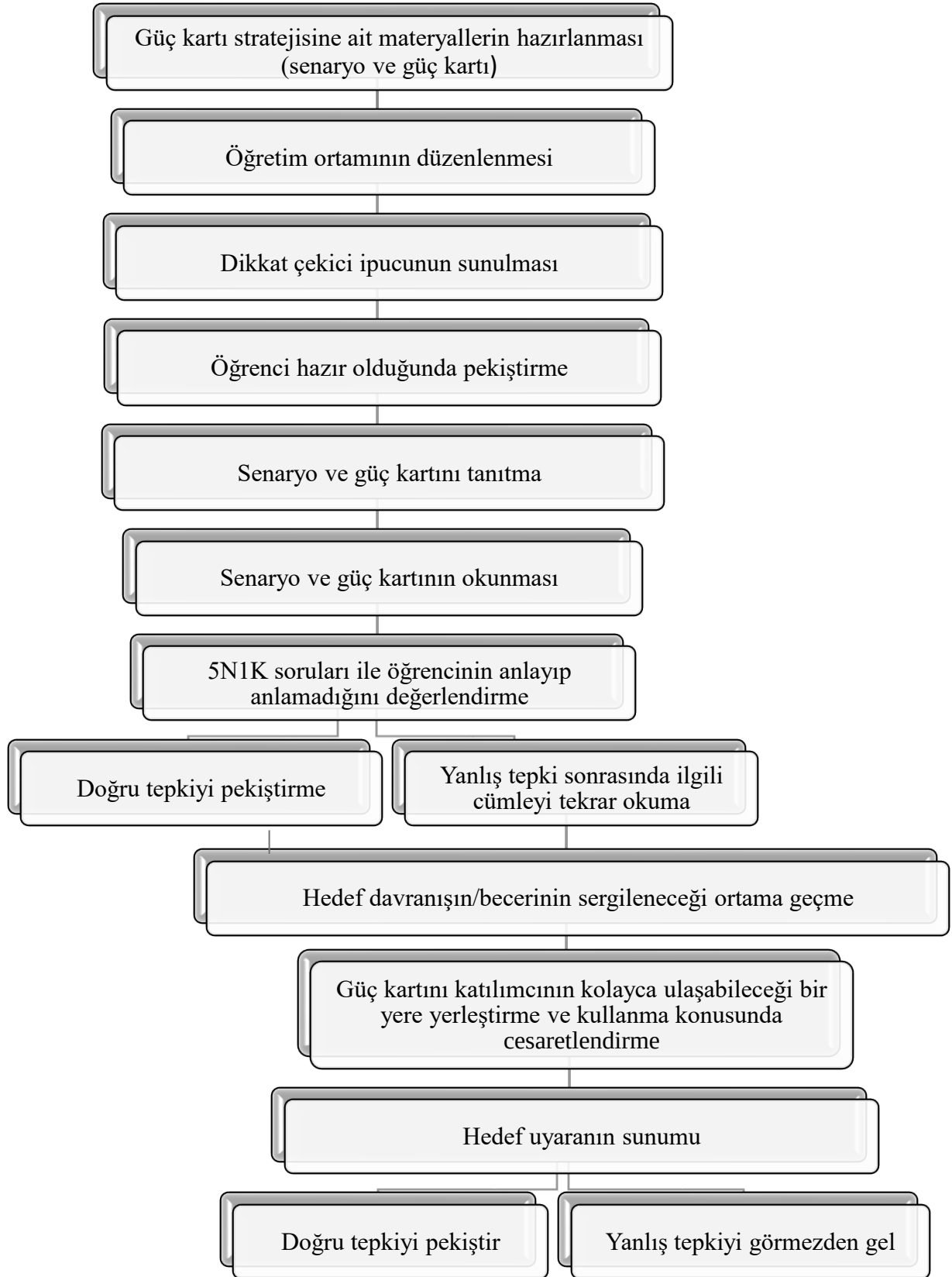
Ortam düzenlemesinin ardından birinci katılımcı kendi sınıf öğretmeni tarafından uygulamacının sınıfına getirilmiştir. Katılımcı öğrenci ve uygulamacı masada karşılıklı oturduktan sonra uygulamacı öğrenciyle “Günaydın, bugün nasılsın? Dersin nasıl geçti? Yemek yedin mi, beğendin mi?” gibi sorular sorarak kısa bir sohbet gerçekleştirdikten sonra senaryo ve güç kartını masaya yerleştirmiştir. Uygulamacı, katılımcıya senaryo ve güç kartını “Bak ben senin için bir şeyler hazırladım. Hem de senin en sevdiğin renkte kağıtlar kullandım. Beraber inceleyelim mi? İster misin?” diyerek sunduktan sonra katılımcının hazır olduğunu gösteren “Evet.” “İsterim.” “Bakayım.” vb. sözel ifadelerinden veya başını evet anlamında sallama, gülümseme, materyallere dokunma gibi jest ve mimiklerinden sonra öğrenciye “Bak bu resimde kim varmış?” “Kimdi bu?” gibi sorularla dikkat sağlayıcı ipuçları sunarak katılımcının dikkatini materyallere odaklamasını sağlar. Katılımcının materyalleri birkaç saniye incelemesine izin verdikten sonra uygulamacı “Bak ben senin için bir öykü yazdım. Ayrıca sana çok güzel bir kart hazırladım.” diyerek senaryo ve güç kartını öğrenciye kısaca tanıtmıştır. Daha sonra “Şimdi bu öyküyü sana ben okuyacağım. Beni dikkatlice dinlersen ve dinlediklerini uygularsan sen de bu öyküdeki kahraman gibi oyuncağınla oynayabilirsin.” diyerek katılımcıyı doğru davranışı sergilemesine yönelik güdüledikten sonra senaryoyu öğrencinin önüne yerleştirmiştir. Daha sonra uygulamacı “Hazır mısın? Okumaya başlayayım mı?” diye öğrenciye sormuştur. Katılımcının “Oku.” “Başla.” Hazırım, okuyalım” sözel ifadelerle veya evet anlamında başını sallama, gülümseme gibi jest ve mimik kullanarak çalışmaya hazır olduğunu belli etmesinin ardından uygulamacı “Hazır olduğunu görüyorum. Aferin sana. Harikasın!” gibi ifadelerle sözel olarak pekiştirmiştir. Ardından katılımcı akıcı okuma ve/veya okuduğunu anlama becerisine sahip olmadığı için uygulamacı senaryodaki öyküyü vurgu ve tonlamalara dikkat ederek ve senaryodaki görsellere katılımcının dikkatini çekerek okumuştur. Senaryonun okunmasının ardından aynı şekilde güç kartı da uygulamacı tarafından katılımcıya okunmuştur. Güç kartının katılımcıya bakan ön yüzünde favori kahramanın veya özel ilgi alanına ait görsel bulunurken uygulamacıya bakan arka yüzünde senaryonun üç-beş cümlelik özeti ve yardım talep etme davranışını nasıl sergileyeceğine ilişkin üç madde yer almıştır.

Güç kartının da okunmasının ardından uygulamacı katılımcının okunan senaryo ve güç kartını anlayıp anlamadığını değerlendirmek amacı ile “Bu öyküde kim vardı?” “Kim öğretmeninden yardım istedi?” “Kahramanın (her katılımcı için öyküde yer alan kahramanın adı kullanılarak) oyuncağı neredeymiş?” “Kahraman (her katılımcı için öyküde yer alan kahramanın adı kullanılarak) oyuncağına nasıl ulaştı? Senden ne yapmanı istiyor?” gibi sorular sormuştur. Katılımcı sorulan soruları doğru olarak cevaplırsa uygulamacı “Evet, bildin, harikasin” vb. diyerek sözel olarak pekiştirmiştir. Katılımcının cevaplamadığı sorulara ilişkin kısım uygulamacı tarafından tekrar okunmuştur ve ardından cevaplanmayan soru tekrar sorulmuştur. Katılımcı tüm soruları doğru bir şekilde yanıtladıktan sonra senaryo ve güç kartında yazanları katılımcının anladığı kabul edilmiştir. Katılımcının rahatlıkla ulaşabileceği şekilde masanın dolaba yakın ucuna güç kartı yerleştirilerek “İstediğin zaman güç kartına bakabilirsin” denmiştir. Daha sonra katılımcıya “Sen de oyuncağıyla oynamak ister misin?” diye bir soru yöneltilerek hedef davranışı sergilemesi için motivasyonu oluşturulmuştur. Öğrencinin “Evet” “İsterim” gibi sözel ifadeleri veya evet anlamında başını sallama, gülümseme gibi jest ve mimiklerle kendisini ifade etmesinin ardından uygulamacı “Dolabın üzerinden oyuncağını al.” diyerek hedef uyarını sunmuştur. Bu aşamada öğretim oturumu sonlandırılarak günlük yoklama oturumlarına geçilmiştir. Hafta içi her gün, farklı ders saatlerinde (1.-3. ve 5. ders gibi) olmak üzere günde üç oturum düzenlenmiştir ve her oturumda süreç aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Oturumlar arasında en az bir saatlik fark olmasına özen gösterilmiştir.

Her bir katılımcıya özel hazırlanan senaryo ve güç kartları kullanılarak ve ortam düzenlemesinde ilgili katılımcıya ait oyuncağın dolabın üzerine yerleştirilmesinin ardından tüm katılımcılarla öğretim süreci aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında her katılımcıdan en az üç oturum üst üste kararlı veri alana dek öğretim oturumlarına devam edilmiştir. Şekil 4’te güç kartı stratejisi ile öğretim gerçekleştirilirken takip edilmesi gereken basamaklara yer verilmiştir.

Şekil 4

Güç kartı stratejisi uygulama basamaklarına göre hazırlanmış öğretim şeması



3.8.3. Günlük Yoklama Oturumları

Günlük yoklama oturumları hafta içi her gün, farklı ders saatlerinde (1.-3. ve 5. ders gibi) olmak üzere günde üç oturum olarak gerçekleştirilen öğretim oturumlarının hemen ardından öğrencinin hedef davranışı edinip edinmediğini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Hedef uyarının “Dolabın üzerinden oyuncasını al” denilerek sunulması ile sonlandırılan öğretim oturumunun ardından katılımcının beş saniye içerisinde verdiği tepkiler gözlemlenmiştir. Katılımcı hedef uyarının sunumunun ardından beş saniye içerisinde oyuncasının üzerinde bulunduğu dolabın önüne gittikten sonra uygulamacıya “Yardım”, “Yardım et.”, “Yardım eder misin?” cümlelerinden herhangi birini kullanarak yardım talep etmesi doğru tepki olarak kabul edilip ilgili veri kayıt formuna (+) işareti konularak, doğru tepki olarak tanımlanmış cümleler dışındaki söyledikleri yanlış tepki olarak kabul edilip ilgili veri kayıt formuna (-) işareti konularak, öğrencinin hedef uyarının ardından beş saniye içerisinde hiçbir harekette veya söylemde bulunmaması tepkide bulunmama olarak kabul edilip ilgili veri kayıt formuna TB yazılarak işlenmiştir. Günlük yoklama oturumlarında öğrenci hedef davranışı sergiler yardım talep ederse “Aferin sana çok güzel yardım istedin. Al bakalım oyuncasıyla şimdi oynayabilirsin” diyerek sözel olarak pekiştirilmiştir. Ayrıca hedef davranış sonucunda oyuncasına ulaştığından oyuncak onun için süreç içerisindeki doğal pekiştireç olmuştur. Uygulamacı tarafından beş dakika oynamasına izin verilmiştir. Katılımcı yanlış tepkide bulunursa veya tepkide bulunmazsa hiçbir tepki verilmeden oturum sonlandırılmıştır. Günlük yoklama oturumlarına katılımcıdan en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilene dek devam edilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında öğrenci hedef davranışı bağımsız olarak sergilemeye başladıkça öğrenci sözel olarak pekiştirilmemiştir ve oyuncakla oynama süresi üç dakikaya indirilerek pekiştireçlerde silikleştirme yapılmıştır.

3.8.4. Silikleştirme Oturumları

Katılımcı öğrenciler hedef davranışı bağımsız olarak sergilemeye başladıkça silikleştirme oturumlarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Güç kartı stratejisi ile yapılan çalışmalarda katılımcı ölçütü en az üç oturum üst üste %80 ve üzerinde karşıladığı zaman silikleştirme oturumlarına geçildiği belirtilmiştir (Angell ve diğerleri., 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020c; Keeling ve diğerleri, 2003; Smith Myles ve Aspy, 2016). Ancak bu araştırmada seçilmiş olan hedef davranış “yardım talep etme” tek basamaklı olduğundan öğrenci ilk doğru tepkisinde %100 ölçüte ulaştığında silikleştirme başlatılmıştır. Araştırmada kullanılan senaryo uygulama

sürecinden çıkarılmıştır ve ölçüt karşılandıktan sonra gerçekleştirilen öğretim oturumlarında yalnızca güç kartı öğrenciye sunularak silikleştirme yapılmıştır.

3.8.5. Toplu Yoklama Oturumları

Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde günlük yoklama oturumları dışında ayrıca toplu yoklama oturumları düzenlenmektedir. Toplu yoklama oturumları tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak gerçekleştirilmektedir (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada başlama düzeyi verileri ilk toplu yoklama oturumu olarak kabul edilmiştir. Katılımcılar hedef davranışı edindikçe sırasıyla üç toplu yoklama oturumu daha gerçekleştirilmiştir.

İlk toplu yoklama oturumunun ardından birinci katılımcıyla öğretime başlanmıştır. Birinci katılımcıdan en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilmesinin ardından tüm katılımcılarla ikinci toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinin toplanmasına ilişkin gerçekleştirilen süreç aynı şekilde tekrarlanmıştır. İkinci toplu yoklama oturumlarında her katılımcıdan en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra ilgili kayıt formuna işlenmiştir ve ikinci katılımcıyla öğretim sürecine başlanmıştır. İkinci katılımcıdan da hedef davranışa ilişkin en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilmesinin ardından üçüncü toplu yoklama oturumu tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak bir önceki toplu yoklama oturumunun aynısı olacak şekilde süreç gerçekleştirilmiştir. En az üç oturum üst üste tüm katılımcılardan kararlı veri elde edildikten sonra ilgili kayıt formuna işlenmiştir ve üçüncü katılımcı ile öğretime başlanmıştır. Öğretiminin ardından üçüncü katılımcıdan da en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra son toplu yoklama oturumu önceki oturumlarının aynısı olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Her katılımcıdan en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten ve ilgili veri kayıt formuna ve grafiğe işlendikten sonra toplu yoklama oturumları sonlandırılmıştır.

3.8.6. Genelleme Oturumları

Bu araştırmada katılımcıların kazanmış olduğu “yardım talep etme” davranışını ortamlar arası ve kişiler arası genelleyip genelleyemediklerini belirlemek amacı ile genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları ön-test son-test şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ön-test verileri katılımcılarla hiçbir uygulama yapılmadan önce başlama düzeyi verilerinin alındığı aynı gün içerisinde müzik sınıfında farklı bir öğretmen tarafından yönergenin sunulması ile elde edilmiştir. Müzik sınıfında öğrencilerin oyuncakları ulaşamayacakları şekilde akıllı tahtanın üzerine yerleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında yönerge ortama uygun olacak şekilde değiştirilerek “Akıllı tahtanın üzerinden oyuncağını al.” denilerek sunulmuştur.

Son- test verileri ise katılımcıların öğretim oturumları sonlandıktan sonra ön-test verileri toplanırken gerçekleştirilen sürecin aynısı gerçekleştirilerek toplanmıştır. Genelleme ön-test oturumunda katılımcıların yalnızca çalışmaya katılım davranışları “Benimle çalıştığın için teşekkür ederim.” diyerek pekiştirilmiştir. Son-test oturumunda ise öğrenci yardım talep ettikten sonra oyuncağını elde edeceğinden doğal olarak pekişmiştir ayrıca bir pekiştirme yapılmamıştır.

3.8.7. İzleme Oturumları

Bu araştırmada katılımcıların öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra edinmiş oldukları “yardım talep etme” davranışını sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacı ile öğretimleri sonlandıktan sonra birinci, üçüncü ve beşinci haftada izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları başlama düzeyi verileri elde edilirken izlenen süreç benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarından elde edilen veriler ilgili veri kayıt formuna ve grafiğe işlenmiştir. İzleme oturumlarında herhangi bir ipucu veya pekiştireç sunulmamıştır. Yalnızca doğru tepki sonucunda elde ettikleri oyuncaklar katılımcılar için pekiştireç olmuştur ve yalnızca üç dakika oynamalarına izin verilmiştir. Uygulamacı “Benimle çalıştığın için teşekkür ederim.” diyerek katılımcıların sadece uygulamaya katılım davranışını sözel olarak pekiştirmiştir.

3.9. Veri Toplama Araçları

Araştırma süresince başlama düzeyi, günlük yoklama oturumları, toplu yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumlarında kullanılmak üzere veri kayıt formları hazırlanmıştır. Bu veri kayıt formlarına ekte yer verilmiştir.

3.10. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın etkililik, güvenirlik ve sosyal geçerlik verilerine ilişkin verilerin toplanmasına ve analiz edilmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.10.1. Etkililik Verilerin Toplanması ve Analizi:

Araştırma süresince günlük yoklama, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında güç kartı stratejisinin “yardım talep etme” davranışının öğretimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla etkililik verileri toplanmıştır. “Yardım Talep Etme Davranışı Başlama Düzeyi, Uygulama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt

Formu” (EK) kullanılarak katılımcının doğru tepkileri (+), yanlış tepkileri (-) ve tepkide bulunmama durumları ise (TB) şeklinde veri kayıt formuna işlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerde katılımcıların doğru tepki yüzdeleri “Doğru tepki yüzdesi = Doğru tepki sayısı/ Toplam tepki fırsatı sayısı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Katılımcılardan elde edilen başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama oturumları ve izleme verilerinin grafiksel analizi yapılarak çizgi grafik üzerinde gösterilmiştir (Tekin-İftar, 2018). Grafiğin dikey ekseninde “yardım talep etme” hedef davranışına ait katılımcıların doğru gerçekleştirme yüzdeleri yer alırken yatay eksenin de oturum sayıları belirtilmiştir. Genelleme oturumları ise ön-test son-test şeklinde gerçekleştirildiğinden genelleme oturumlarına ilişkin elde edilen veriler ve analizi sütun grafiğinde gösterilmiştir (Tekin-İftar, 2018).

3.10.2. Etki Büyüklüğünün Hesaplanması ve Analizi:

Tek denekli araştırmalarda çalışmada kullanılan müdahalenin (bağımsız değişkenin) bağımlı değişkenler üzerindeki etkililiğin saptanması gerekmektedir (Balıkçı ve diğerleri, 2022). Görsel analizin yanında araştırmanın etkililiğini belirlemek amacı ile etki büyüklüğü hesaplanması ile desteklenmesi gerekmektedir (Karasu, 2009; Rakap ve diğerleri, 2020). Etki büyüklüğü araştırmanın bağımlı değişkeni ile bağımsız değişkeninin arasındaki ilişkinin nicel verilerle ortaya konmasına yönelik çeşitli yöntemlerle yapılan hesaplamalar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Etki büyüklüğü hesaplamalarında pek çok farklı yöntem kullanılabilmektedir. Tek bir yöntem kullanımının etki büyüklüğünü olduğundan az veya fazla gösterebileceği belirtilerek özellikle örtüşmeyen veri noktası az olan çalışmalarda etki büyüklüğü hesaplamasında birden fazla yöntem kullanılması önerilmektedir (Balıkçı ve diğerleri, 2022; Rakap ve diğerleri, 2020). Bu yöntemlerden bazıları örtüşmeyen veri yüzdesi, Tau-U hesaplama ve ilerleme oranı farkı olarak belirtilmiştir (Rakap ve diğerleri, 2020). Literatürde de önerildiği üzere bu çalışmada etki büyüklüğü hesaplanırken örtüşmeyen veri yüzdesi (ÖRVEY), Tau-U (Başlama Düzeyi Eğilimi Kontrollü) ve ilerleme oranı farkı (İLOF) birlikte kullanılmıştır. Elde edilen bulgular karşılaştırılarak analiz edilmiştir. ÖRVEY hesaplanırken katılımcıların başlama ve uygulama düzeylerindeki veri noktaları dikkate alınmıştır. ÖRVEY hesaplanırken başlama düzeyi evresindeki en yüksek veri noktasından uygulama evresine doğru paralel bir çizgi çekilir bu çizgi üzerinde kalan veri noktası sayısı uygulama düzeyinde elde edilen toplam veri sayısına bölünür elde edilen sonuç 100 ile çarpılır (Tekin-İftar, 2018). “[Örtüşmeyen veri noktası sayısı/ Uygulama düzeyindeki toplam veri noktası sayısı] x100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Tau-U hesaplaması yapılırken de araştırma sonucunda katılımcıların başlama düzeyi evresinde ve uygulama düzeyi evresinde hedef davranışa ilişkin sergilemiş oldukları doğru tepki yüzdeleri karşılaştırılarak etki büyüklüğü hesaplanmaktadır (Rakap ve diğerleri, 2020). Katılımcıların ilgili evrelerden elde edilen verileri <http://singlecaseresearch.org/calculators/tau-u> sitesine girilerek hesaplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bireysel olarak her katılımcının Ta-U hesaplaması yapıldıktan sonra ortalaması alınarak bağımsız değişkenin etki büyüklüğü hesaplanmıştır. İlerleme oranı farkı hesaplanırken farklı formüller kullanılabilmektedir (Rakap ve diğerleri, 2020). Bu çalışmada başlama düzeyi ve uygulama evresindeki örtüşen veri noktaları uygulama evresinden çıkarıldıktan sonra uygulama evresinde kalan veri noktası sayısı uygulama evresinde bulunan toplam veri noktası sayısına bölünmüştür ve çıkan sonuç 100 ile çarpılarak etki büyüklüğü hesaplanmıştır. “[(Başlama düzeyi ve uygulama evresinde örtüşen veri noktaları uygulama evresinden çıkarıldıktan sonra uygulama evresinde kalan veri noktası sayısı/ Uygulama evresindeki toplam veri noktası sayısı) x100]” formülü kullanılmıştır.

3.10.3. Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi:

Bu çalışmada uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanarak analiz edilmiştir. Uygulamacı çalışma öncesinde gözlemcilere araştırmanın bağımlı değişkeni (yardım talep etme) ve bağımsız değişkeni (güç kartı stratejisi), güç kartı stratejisinin uygulanma basamakları, katılımcılardan beklenen olası tepkilerin tanımları gibi bilgiler hem sözlü olarak anlatılmış hem de küçük bir kağıda yazılarak kendilerine verilmiştir. Araştırma boyunca gerçekleştirilen tüm oturumların yansız olarak belirlenmiş olan en az %30’undan güvenilirlik verileri elde edilmiştir. Belirlenen oturumların video kayıtları gözlemciler tarafından izlenerek ilgili veri kayıt formlarına işlenmiştir.

3.10.3.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi:

Gözlemciler arası güvenilirlik, birbirinden bağımsız iki gözlemcinin araştırma sürecinde hedef davranışa ilişkin elde edilen tüm oturumlardan yansız olarak belirlenen %30’unu eş zamanlı olarak inceleyip veri kayıt formuna hedef davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini işlemeleri ve elde ettikleri bu verilerin karşılaştırılması şeklinde açıklanmaktadır (Erbaş, 2018).

Bu çalışmada hedef davranışa ilişkin gerçekleştirilen tüm oturumlarından yansız olarak belirlenen %30’una ilişkin kayıtlar gözlemciler tarafından izlenmiştir ve ilgili “Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu” kullanılarak hedef davranışa “yardım talep etme” ilişkin veriler toplanmıştır (EK 7). Elde edilen veriler gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizinde kullanılan “Gözlemciler arası güvenilirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği

+ Görüş Ayrılığı]] x 100]]” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin %80 ve üzerinde olduğu durumlarda gözlemcilerin hemfikir olduğu varsayılmaktadır (Erbaş, 2018). Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Katılımcılar	Başlama Düzeyi	Uygulama	Yoklama	İzleme	Genelleme
Duru	%100	%100	%100	%100	%100
Alp	%100	%100	%100	%100	%100
Neşe	%100	%100	%100	%100	%100

Tablo 5 incelendiğinde tüm katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında ait gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin %100 olduğu görülmektedir.

3.10.3.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması ve Analizi:

Uygulama güvenirliliği, uygulamacının bağımsız değişkeni uygulama sürecindeki planlarına ne derece uyduğunu ve araştırmanın bağımsız değişkenini ne derece doğrulukta uyguladığını belirlemek amacıyla hesaplanmaktadır (Erbaş, 2018). Bu araştırmanın başlama düzeyi, uygulama, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır.

Bu araştırmada öğretim oturumlarında uygulama güvenirliliği verilerini toplamak amacıyla “Güç Kartı Stratejisi Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliliği Veri Kayıt Formu” (EK 4) kullanılmıştır. Formda güç kartı stratejisi uygulanma sürecinde gerçekleştirilecek basamaklara yer verilmiştir. Bunlar a) öğretim ortamını düzenleme (sessizlik, ilgili oyuncu dolap üzerine yerleştirme), b) araç-gereçleri ortamda bulunması (senaryo ve güç kartının hazır bulundurulması), c) dikkat çekici ipucunu sunma, d) senaryo ve güç kartını tanıtmaya, e) katılımcının hazır olduğu görüldüğünde pekiştirme), f) senaryo ve güç kartını uygun ses tonuyla okuma, g) katılımcıya senaryo ve güç kartıyla ilgili soru sorma (5N1K), h) gerek duyulursa soruların güç kartı ve senaryodan tekrar okunarak cevaplanması, ı) katılımcıyı güç kartını kullanmaya yönelik cesaretlendirme, j) hedef davranışın uygulanacağı ortamda bulunma, k) katılımcının erişebileceği bir yere güç kartını yerleştirme, l) hedef uyarının

sunumu, m) katılımcının tepkilerine uygun tepkide bulunma olarak belirlenmiştir. Gözlemci uygulamacının gerçekleştirilmiş olduğu öğretim oturumunu bu basamaklara göre değerlendirmiştir. Uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini ilgili forma işlemiştir.

Bu çalışmada öğretim oturumu dışında kalan başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında ise “Güç Kartı Stratejisi Başlama Düzeyi, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu” (EK 5) kullanılmıştır. Bu formda yer alan basamaklar ise a) ortamın düzenlenmesi (oyuncağın yerleştirilmesi, sessizlik vb.), b) dikkat çekici ipucunun sunulması, c) hedef uyarının sunumu, d) doğru tepki sonrası sözel olarak pekiştirme yapmama, e) katılımcının tepkilerini kaydetme olarak belirlenmiştir. Gözlemci uygulamacının gerçekleştirmiş olduğu oturumları bu basamaklara göre değerlendirmiştir. Uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini ilgili forma işlemiştir. Toplanan verilerin analizinde “Uygulama Güvenirliği = $[Gözlenen\ uygulamacı\ davranışları / planlanan\ uygulamacı\ davranışları] \times 100$ ” formülü kullanılmıştır (Erbaş, 2018). Uygulama güvenirliğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 6 ‘da gösterilmiştir.

Tablo 6

Uygulama güvenirliği verileri

Oturumlar	Uygulama Güvenirliği Verileri
Başlama Düzeyi Oturumları	%100
Öğretim Oturumları	%100
Yoklama Oturumları	%100
İzleme Oturumları	%100
Genelleme Oturumları	%100

Tablo 6 incelendiğinde araştırmanın tüm oturumlarında %100 uygulama güvenirliği ile çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu verilere göre araştırmacının uygulamayı planladığı şekilde katılımcılara sunduğu ve çalışmayı yürüttüğü ifade edilebilir.

3.11. Sosyal Geçerlik Verileri

Sosyal geçerlik, araştırma sürecinden ve sonucundan doğrudan veya dolaylı yoldan etkilenen kişilerin araştırmanın önemine, çalışmanın etkililiğine, uygulamanın

uygunluğuna, katılımcıların veya yakınlarının araştırma sonucundan memnuniyetlerine ilişkin yaptıkları değerdendirme olarak tanımlanmaktadır (Kurt, 2018). Bu araştırma tasarlanırken katılımcı öğrencilerin hem annelerinden hem de babalarından sosyal geçerlik verisi toplanmasına karar verilmiştir. Ancak iki katılımcının babası görüşmeyi kabul etmemiştir ve bir katılımcının da annesi hastanede tedavi sürecinde olduğundan görüşme yapılamamıştır. Bu nedenle sosyal geçerlik verileri üç öğretmen, iki anne ve bir babadan toplanmıştır. Katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden hazırlanmış olan iki ayrı form kullanılarak sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir. Hazırlanan formlarda araştırmanın amacına, katılımcı öğrenci açısından önemine, yöntemin uygunluğuna ve araştırma sonuçlarına ilişkin görüşlerini bildirmelerine yönelik açık uçlu sorular bulunmaktadır (EK 8-9). Sorular hazırlanmadan önce literatürde yer alan çalışmaların sosyal geçerlik verileri incelenerek güç kartı stratejisine yönelik olan sorular hazırlanmıştır (Campbell ve Tincani, 2011; Prince, 2018; Şahin, 2023; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023). Sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla kullanılacak olan sorular hazırlandıktan sonra tez danışmanına gönderilmiştir ve danışman tarafından incelenmiştir. Tez danışmanından alınan dönütler sonrasında soruların son hali ortaya çıkmıştır.

Sosyal geçerlik verilerini toplamak amacı ile tüm katılımcıların velileri okula davet edilmiştir. Tüm veliler soruları uygulamacının sınıfında yüz yüze cevaplamıştır. Katılımcı öğrencilerden ikisinin annesi birinin ise babası ile görüşme yapılmıştır. Tüm görüşmeler akıllı telefon üzerinden ses kaydına alınmıştır. Öğretmenlere yönelik olan sosyal geçerlik formları ise öğretmenlerin her biri ile uygulamacının sınıfında yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Öznel değerdendirme yöntemi tercih edilen bu araştırmada toplanan sosyal geçerlik verileri öncelikle yazılı metin haline dönüştürülmüştür. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Ailelerin ve öğretmenlerin söyledikleri sorular ve yanıtlar art arda gelecek şekilde söylendiği şekilde yazılmıştır. Elde edilen metinler incelenerek betimsel indeksler oluşturulmuştur. Betimsel indekslerin oluşturulmasının ardından katılımcı öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin birbirine benzer olan yanıtları bir araya getirilerek ve isimlendirilerek temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalara aşağıda yer verilmiştir.

- Çalışmanın hedef davranış üzerindeki etkisi
- Sosyal becerilerine katkısı
- Sosyal yeterliklerine katkısı
- Davranışın sergilendiği ortamlar

- Uygulama sonrasındaki gözlemleri
- Uygulamaya ilişkin görüşleri
- Eğitime katılma isteği
- Hangi yetersizlik türlerinde etkili olabileceği
- Öğretmek istedikleri beceriler/davranışlar

Orijinal veriler ile hazırlanmış olan betimsel indeksin %100'ü tez danışmanı tarafından karşılaştırılarak incelenmiştir ve uygulamacının belirlediği temalar danışman tarafından onaylanmıştır. Görüşme sayısı sınırlı olduğundan analizde herhangi bir değişiklik olmamıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada ora düzey zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceriler içerisinde yer alan yardım talep etme davranışının kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcı öğrenciler Duru, Alp ve Neşe'nin yardım talep etme davranışına ilişkin var olan performans düzeylerine, güç kartı stratejisi ile gerçekleştirilen öğretim oturumlarından elde edilen uygulama verilerine, öğrencilerin edindikleri davranış uygulama sona erdikten sonra birinci, üçüncü ve beşinci hafta sonrasında da sergileyip sergilemediklerine ilişkin izleme verilerine ve edindikleri yardım talep etme davranışını farklı kişi ve farklı ortamlara genelleyip genellemediklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların ailelerinden ve öğretmenleri ile yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda toplanmış olan sosyal geçerlik bulgularına da bu bölümde yer verilmiştir. Aşağıda yer alan Şekil 5 çizgi grafiği üzerinde araştırmanın başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme evrelerinden elde edilen bulgular gösterilmiştir. Grafiğin dikey eksenini katılımcı öğrencilerin doğru tepki yüzdelerini gösterirken yatay eksenini oturum sayılarını göstermektedir.

4.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Çalışmanın etkililiğine dair başlama düzeyi, edinim, izleme ve genelleme evrelerindeki bulgularına bu bölümde açıklanmıştır. Buna göre:

4.1.1. Katılımcıların Başlama Düzeyi Bulguları:

Araştırmanın katılımcıları ile “yardım talep etme” davranışına ilişkin var olan performanslarını belirlemek amacı ile başlama düzeyi (ilk toplu yoklama) oturumları gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları bir gün içerisinde beş farklı derste beş farklı oturum gerçekleştirilerek toplanmıştır. Katılımcıların hepsi gerçekleştirilen beş oturumda da hedef davranışa ilişkin %0 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Bu veriler katılımcıların yardım talep etme davranışını bilmediklerini göstermiştir. Tüm katılımcılardan beş oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra birinci katılımcıyla öğretim oturumlarına geçilmiştir.

4.1.2. Katılımcıların Edinim Bulguları:

Tüm katılımcılar başlama düzeyi evresinde beş oturum üst üste hedef davranışa ilişkin %0 performans gösterdikten sonra birinci katılımcı olan Duru ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. Duru başlama düzeyinde beş oturumun beşinde de hedef davranışa ilişkin %0 doğru

tepki sergilemiştir. Güç kartı stratejisi ile yapılan ilk öğretim oturumunda hem senaryo hem de güç kartı sunularak öğretim gerçekleştirilmiştir ardından alınan günlük yoklama oturumunda öğrenci yine hedef davranışa ilişkin %0 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Ancak gerçekleştirilen ikinci öğretim oturumunun ardından öğrenci hedef davranış olan yardım talep etme davranışını sergileyerek %100 düzeyinde doğru tepkiye ulaşmıştır. Öğrencinin ilk %100 düzeyindeki doğru tepkisinin ardından silikleştirme oturumlarına geçilerek üçüncü ve dördüncü oturumda öğrenciye yalnızca güç kartı okunarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın dördüncü oturumu araya hafta sonu tatili girmesinin ardından gerçekleştirilmiştir. Öğrenci pazartesi günü gerçekleştirilen öğretim oturumunda da hedef davranışı %100 düzeyinde sergilediğinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilerek uygulama sonlandırılmıştır. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen tüm toplu yoklama oturumlarında Duru yardım talep etme davranışını sergileyerek %100 doğru tepki gerçekleştirmiştir. Duru'ya ait uygulama evresinde üç oturum üst üste ölçüt karşılanıncaya kadar dört öğretim oturumu ve dört günlük yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci katılımcısı olan Alp'in başlama düzeyi verilerine bakıldığında hedef davranışa ilişkin ("yardım talep etme") beş oturum üst üste %0 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmüştür. Birinci katılımcı ile uygulama sonlandırıldıktan sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak gerçekleştirilen ikinci toplu yoklama oturumunda da Alp'in %0 düzeyinde hedef davranışı sergilediği görülmüştür. Üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra Alp ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. Birinci öğretim oturumunda hem senaryo hem de güç kartı öğrenciye sunulmuştur. Alp ile gerçekleştirilen ilk öğretim oturumunun ardından günlük yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Alp günlük yoklama oturumunda yardım talep etme davranışını sergileyerek %100 düzeyinde doğru tepkiye ulaşmıştır. Alp'in ilk %100 düzeyindeki doğru tepkisinin ardından silikleştirme oturumlarına geçilerek ikinci ve üçüncü oturumda öğrenciye sadece güç kartı sunularak öğretim gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin ikinci ve üçüncü oturumda da %100 doğru tepki sergilemesinin ardından üç oturum üst üste kararlı veriye ulaşılarak öğretim sonlandırılmıştır. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen tüm toplu yoklama oturumlarında Alp öğretmeninden yardım talep ederek %100 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Alp'e ait uygulama evresinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilene kadar üç öğretim oturumu ve üç günlük yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın son katılımcısı olan Neşe'nin başlama düzeyi evresindeki verileri incelendiğinde hedef davranış olan yardım talep etmeye ilişkin %0 düzeyinde doğru tepki

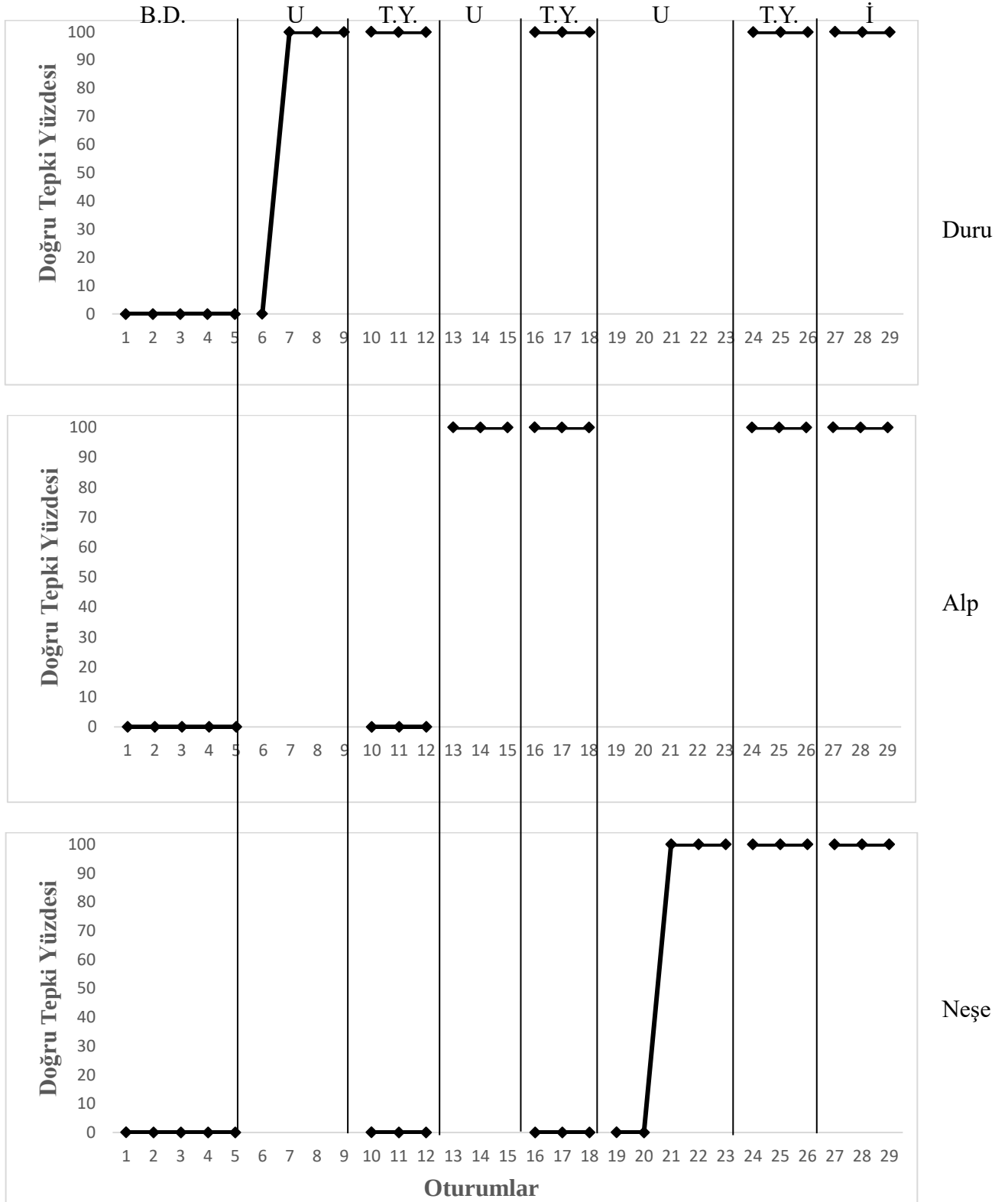
sergilediği görülmüştür. Neşe diğer katılımcıların öğretimlerinin sonlandırılmasının ardından gerçekleştirilen ikinci ve üçüncü toplu yoklama oturumlarında da hedef davranışa ilişkin %0 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Üçüncü toplama yoklama oturumunun ardından Neşe ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. Neşe ile gerçekleştirilen öğretim oturumlarında hem senaryo hem de güç kartı birlikte sunulmuştur. Neşe ilk iki öğretim oturumunun ardından gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında %0 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Aynı gün içerisinde gerçekleştirilen üçüncü oturumunun ardından ise %100 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Sonraki gün gerçekleştirilen öğretim oturumlarında silikleştirme yapılarak yalnızca güç kartı sunulmuştur. Bu öğretim oturumlarından sonra gerçekleştirilen dördüncü ve beşinci yoklama oturumunda %100 düzeyinde doğru tepki sergilemesi ile üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiğinden öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Öğretimin sonlandırılmasının ardından tüm öğrenciler ile gerçekleştirilen son toplu yoklama oturumunda katılımcıların tamamının %100 düzeyinde hedef davranışı (yardım talep etme) sergilediği görülmüştür. Neşe ile uygulama evresinde üç oturum üst üste ölçüt karşılanıncaya kadar beş öğretim oturumu ve beş günlük yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir.

Aşağıda yer alan Şekil 5'te Duru, Alp ve Neşe'ye ait başlama düzeyi verileri (B.D.), uygulama (U), toplu yoklama oturumları (T.Y.) ve izleme verileri (İ) grafik üzerinde gösterilmiştir. Grafiğin yatay eksenini gerçekleştirilen oturum sayılarını gösterirken dikey eksenini ise katılımcılara ait doğru tepki yüzdelerini göstermektedir.

Katılımcılara ait mutlak düzey değişikliği hesaplamaları ilk evredeki son üç veri noktasının ortalaması ile takip eden evredeki ilk üç veri noktasının ortalamasının hesaplanması ile ortaya koyulmuştur (Tekin-İftar, 2018). Şekil 5'teki grafik incelendiğinde Duru için mutlak düzey değişikliği %66,66, Alp için %100, Neşe için %33,33 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere bakıldığında tüm katılımcıların uygulama sonrasında hedef davranışa ilişkin doğru tepki yüzdelerinin arttığı, hedeflenmiş olan ölçüte doğru ilerleme gösterdiği ve araştırmanın bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde acil etki yarattığı söylenebilir.

Şekil 5.

Katılımcıların “yardım talep etme” davranışına ilişkin başlama (B.D.), uygulama (U), toplu yoklama (T.Y.) ve izleme (İ) evrelerindeki doğru tepki yüzdeleri

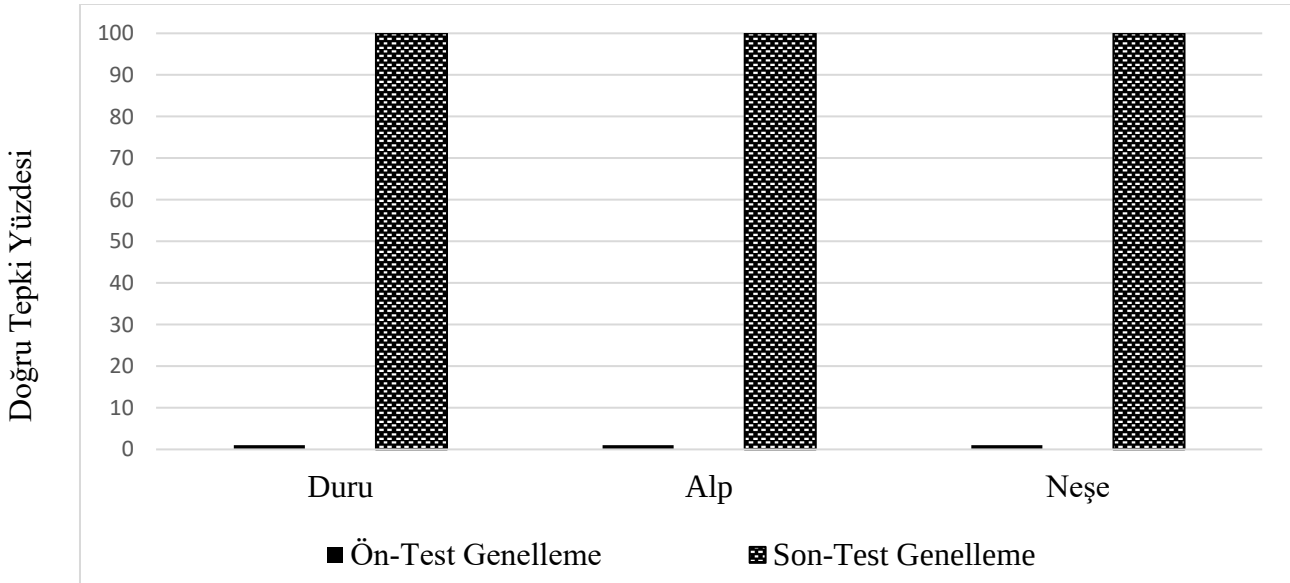


4.1.3. Katılımcıların Genelleme Bulguları

Araştırmanın katılımcılarının güç kartı stratejisi kullanılarak kazanmış olduğu yardım talep etme davranışını farklı ortam ve farklı kişilere genelleyip genellemediklerini belirlemek amacı ile genelleme oturumları düzenlenmiştir. Ön-test son-test şeklinde düzenlenmiş olan genelleme oturumları uygulama ortamından farklı olarak okulun müzik sınıfında uygulamadan bağımsız farklı bir öğretmenin yönergeyi sunması ile gerçekleştirilmiştir. Ön-test genelleme verileri tüm katılımcılardan uygulama oturumları başlamadan önce başlama düzeyi verilerinin toplanmasının hemen ardından toplu yoklama oturumlarındaki süreçte benzer şekilde toplanmıştır. Elde edilen verilerde tüm katılımcıların %0 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmüştür. Bu da katılımcıların yardım talep etme davranışını farklı ortam ve kişilere genelleyemediğini göstermiştir. Son-test genelleme verileri ise katılımcıların uygulama oturumlarında en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra toplanmıştır. Son-test genelleme verileri toplanırken ön-test genelleme verilerinin toplanma sürecinin aynısı tekrarlanmıştır. Son-test genelleme verilerinden elde edilen bulgulara bakıldığında üç katılımcının da yardım talep etme davranışını %100 doğru tepki düzeyinde sergilediği görülmüştür. Bu da tüm katılımcıların yardım talep etme davranışını farklı ortam ve farklı kişilere genelleyebildiklerini göstermiştir. Şekil 6’da Duru, Alp ve Neşe’nin yardım talep etme davranışına ilişkin genelleme oturumlarından elde edilmiş olan doğru tepki yüzdeleri sütun grafiğinde gösterilmiştir

Şekil 6

Katılımcıların “yardım talep etme” davranışına ilişkin genelleme bulguları



4.1.4. Katılımcıların İzleme Bulguları

Araştırmanın katılımcılarının edinmiş oldukları “yardım talep etme” davranışını öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra da koruyup korumadıkları ve ne düzeyde koruduklarını belirlemek amacı ile izleme oturumları düzenlenmiştir. Araştırmanın izleme verileri öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonraki birinci, üçüncü ve beşinci haftada toplanmıştır.

Duru, güç kartı stratejisi ile gerçekleştirilen öğretim sonrasında %100 düzeyinde doğru tepki sergilediği yardım talep etme davranışını ne düzeyde koruduğunu belirlemek için gerçekleştirilen tüm izleme oturumlarında %100 düzeyinde doğru tepkide sergilemiştir. Öğrencinin öğretimi sonlandırıldıktan sonra üçüncü haftasında toplanması planlanan izleme verisi Ramazan Bayramı tatiline denk geldiğinden uygulama sonlandırıldıktan sonra takip eden 18. günde tatilden önce toplanmıştır. Öğrencinin güç kartı stratejisi ile edinmiş olduğu yardım talep etme davranışını uygulama sonlandırıldıktan sonraki birinci hafta, üçüncü hafta (18.gün) ve beşinci haftada gerçekleştirilen izleme oturumlarında da %100 düzeyinde koruduğu görülmüştür.

Alp’in uygulama oturumlarında %100 düzeyinde sergilemiş olduğu yardım talep etme davranışını ne düzeyde koruduğunu belirlemek amacı ile öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra birinci, üçüncü ve beşinci haftada izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarının tamamında Alp güç kartı stratejisi kullanılarak kazanmış olduğu yardım talep etme davranışına ilişkin %100 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Alp’in de birinci katılımcıya benzer şekilde üçüncü haftasında toplanması planlanan izleme verisi Ramazan Bayramı tatiline denk gelmiştir. Alp’e ait gerçekleştirilen ikinci izleme oturumu öğretim sonlandırıldıktan sonraki 26.günde tatilden sonra toplanmıştır. Öğrencinin güç kartı stratejisi ile edinmiş olduğu yardım talep etme davranışını uygulama sonlandırıldıktan sonraki birinci hafta, üçüncü hafta (26.gün) ve beşinci haftada gerçekleştirilen izleme oturumlarında da %100 düzeyinde koruduğu görülmüştür.

Neşe’nin güç kartı stratejisi ile gerçekleştirilen öğretim oturumlarında %100 düzeyinde doğru tepki sergilediği yardım talep etme davranışını ne düzeyde koruduğunu belirlemek amacı ile izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin öğretim sonlandırıldıktan sonra birinci, üçüncü ve beşinci haftada gerçekleştirilen izleme oturumlarının tamamında yardım talep etme davranışına ilişkin %100 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Neşe’nin öğretimi sonlandırıldıktan sonraki birinci haftasında toplanması planlanan izleme verisi yerel seçimlerin

ertesı günü okulların tatil edilmesine denk gelmesinden ötürü uygulama sonlandırıldıktan sonraki sekizinci günde toplanmıştır. Öğrencinin güç kartı stratejisi ile edinmiş olduğu yardım talep etme davranışını uygulama sonlandırıldıktan sonraki birinci hafta (sekizinci gün), üçüncü hafta ve beşinci haftada gerçekleştirilen izleme oturumlarında da %100 düzeyinde koruduğu görülmüştür.

Katılımcıların tamamının öğretim sonlandırıldıktan sonraki takip eden birinci, üçüncü ve beşinci haftalarında toplanan izleme verilerinde yardım talep etme davranışını %100 düzeyinde doğru tepki olarak sergilediği ve edinmiş oldukları hedef davranışı korudukları görülmüştür. Şekil 5’te katılımcılara ait izleme verilerine ait bulgular gösterilmiştir.

4.1.5. Etki Büyüklüğünün Hesaplanmasına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada bağımsız değişkeninin bağımlı değişkenler üzerindeki etkililiğini saptamak amacı ile etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları üzerinde güç kartı stratejisinin etkililiğini belirlemek amacı ile üç farklı yöntem (ÖRVEY, Tau-U ve İLOF) birlikte kullanılmıştır.

Duru için araştırmanın etki büyüklüğü hesaplanırken üç farklı yöntem birlikte kullanılmıştır. Örtüşmeyen veri yüzdesi yöntemi kullanılarak yapılan araştırmada (ÖRVEY) “[(Örtüşmeyen veri nokta sayısı/ Uygulama düzeyindeki toplam veri noktası sayısı) x100]” formülü kullanılmıştır. Hesaplama $[(3/4) \times 100]$ işlemi sonucunda Duru için araştırmanın etki büyüklüğü %75 olarak hesaplanmıştır. Tau-U yöntemi kullanılarak etki büyüklüğünü hesaplamak için Duru’nun başlama düzeyi evresindeki ve uygulama evresindeki verileri <http://singlecaseresearch.org/calculators/tau-u> sitesine girilmiştir ve sonuç 0,75 olarak elde edilmiştir. Elde edilen sonuç 100 ile çarpılarak yüzdelik orana çevrilmiştir. Duru için etki büyüklüğü bu yöntemde de %75 olarak hesaplanmıştır. İLOF kullanılarak yapılan hesaplama da ise “[(Başlama düzeyi ve uygulama evresinde örtüşen veri noktaları uygulama evresinden çıkarıldıktan sonra uygulama evresinde kalan veri noktası sayısı/ Uygulama evresindeki toplam veri noktası sayısı) x100]” formülü kullanılmıştır. $[(3/4) \times 100]$ işlemi sonucunda %75 olarak etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Alp için de araştırmanın etki büyüklüğü hesaplanırken üç farklı yöntem birlikte kullanılmıştır. Örtüşmeyen veri yüzdesi yöntemi kullanılarak yapılan araştırmada (ÖRVEY) “[(Örtüşmeyen veri nokta sayısı/ Uygulama düzeyindeki toplam veri noktası sayısı) x100]” formülü kullanılmıştır. Hesaplama $[(3/3) \times 100]$ işlemi sonucunda Alp için araştırmanın etki büyüklüğü %100 olarak hesaplanmıştır. Tau-U yöntemi kullanılarak etki büyüklüğünü

hesaplamak için Alp'in başlama düzeyi evresindeki ve uygulama evresindeki verileri <http://singlecaseresearch.org/calculators/tau-u> sitesine girilmiştir ve sonuç 1 olarak elde edilmiştir. Elde edilen sonuç 100 ile çarpılarak yüzdelik orana çevrilmiştir. Alp için etki büyüklüğü bu yöntemde de %100 olarak hesaplanmıştır. İLOF kullanılarak yapılan hesaplama da ise “[(Başlama düzeyi ve uygulama evresinde örtüşen veri noktaları uygulama evresinden çıkarıldıktan sonra uygulama evresinde kalan veri noktası sayısı/ Uygulama evresindeki toplam veri noktası sayısı) x100]” formülü kullanılmıştır. [(3/3) x100] işlemi sonucunda %100 olarak etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Neşe'ye ait araştırmanın etki büyüklüğü hesaplanırken diğer katılımcılarda da olduğu gibi üç farklı yöntem birlikte kullanılmıştır. Örtüşmeyen veri yüzdesi yöntemi kullanılarak yapılan araştırmada (ÖRVEY) “[(Örtüşmeyen veri nokta sayısı/ Uygulama düzeyindeki toplam veri noktası sayısı) x100]” formülü kullanılmıştır. Hesaplama [(3/5) x100] işlemi sonucunda Neşe için araştırmanın etki büyüklüğü %60 olarak hesaplanmıştır. Tau-U yöntemi kullanılarak etki büyüklüğünü hesaplamak için Neşe'nin başlama düzeyi evresindeki ve uygulama evresindeki verileri <http://singlecaseresearch.org/calculators/tau-u> sitesine girilmiştir ve sonuç 0,6 olarak elde edilmiştir. Elde edilen sonuç 100 ile çarpılarak yüzdelik orana çevrilmiştir. Neşe için etki büyüklüğü bu yöntemde de %60 olarak hesaplanmıştır. İLOF kullanılarak yapılan hesaplama da ise “[(Başlama düzeyi ve uygulama evresinde örtüşen veri noktaları uygulama evresinden çıkarıldıktan sonra uygulama evresinde kalan veri noktası sayısı/ Uygulama evresindeki toplam veri noktası sayısı) x100]” formülü kullanılmıştır. [(3/5) x100] işlemi sonucunda %60 olarak etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Aşağıdaki Tablo 7’de üç farklı yöntemden elde edilen etki büyüklükleri değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 7

Araştırmanın etki büyüklüğü hesaplamalarına ilişkin veriler

Katılımcı Adı	ÖRVEY	Tau-U	İLOF
Duru	%75	%75	%75
Alp	%100	%100	%100
Neşe	%60	%60	%60

Aşağıdaki Tablo 8’de üç farklı yöntemle ilişkin etki büyüklüğü değerlerini yorumlama ölçütlerine yer verilmiştir (Rakap ve diğerleri, 2020).

Tablo 8

ÖRVEY, Tau-U ve İLOF’a ait etki büyüklüğü değerleri yorumlama ölçütleri

Yöntem	Etkisiz	Sorgulanabilir	Etkili	Çok Etkili
ÖRVEY	$EB \leq 50$	$50 < EB < 70$	$70 \leq EB < 90$	$EB \geq 90$
Tau-U	$EB \leq 20$	$20 < EB < 60$	$60 \leq EB < 80$	$EB \geq 80$
İLOF	$EB \leq 50$		$70 \leq EB < 74$	$EB \geq 75$

Yukarıdaki Tablo 8’e göre katılımcıların etki büyüklüğüne dair elde edilen bulguları yorumlanmıştır. Duru isimli ilk katılımcının her üç yöntemde de elde edilen etki büyüklüğü verisi %75 olarak hesaplanmıştır. Tablo 8’e göre ÖRVEY yöntemi ile elde edilen %75 etki büyüklüğü araştırmanın bağımsız değişkeninin bağımlı değişkeni üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Tau-U yönteminin yorumlama ölçütlerine göre bakıldığında da Duru için güç kartı stratejisinin etkili olduğu görülmektedir. İLOF değerlerine göre bakıldığında ise Duru için güç kartı stratejisinin çok etkili olduğu görülmektedir. Her üç yöntemle göre de elde edilen etki büyüklüğüne ve yorumlarına bakıldığında uygulama Duru için kesinlikle etkili olmuştur denilebilir.

Alp isimli araştırmanın ikinci katılımcısının her üç yöntemle göre de hesaplanan etki büyüklüğü %100 olarak bulunmuştur. Tablo 8’e bakıldığında ÖRVEY, Tau-U ve İLOF yöntemlerinin yorumlama ölçütlerine göre Alp için uygulama çok etkili olmuştur. Bu çalışmada kullanılan güç kartı stratejisinin Alp üzerinde kesinlikle çok etkili olduğu söylenebilir.

Neşe isimli araştırmanın son katılımcısına ait etki büyüklüğü her üç yöntemde de %60 olarak hesaplanmıştır. Tablo 8’e göre Neşe’ye ait %60 etki büyüklüğü ÖRVEY yöntemine ait yorumlama ölçütlerine göre sorgulanabilir kısımda yer almaktadır. Tau-U yöntemine ait elde edilen verilerin yorumlama ölçütlerinde ise %60 etki büyüklüğünün sınırdan etkili olarak yorumlandığı ve uygulamanın etkili olarak kabul edildiği görülmektedir. İLOF yöntemine ait yorumlama ölçütlerinde ise tabloda yer verilmemiş olsa da literatürde %50 ve %69 arasındaki etki büyüklüğü verilerinin orta düzey etkiye sahip müdahaleler olarak kabul edildiği

belirlenmektedir (Parker ve diğeri, 2009; Rakap ve diğeri, 2020). Bu bilgiye göre Neşe'ye ait olan %60 etki büyüklüğü orta düzey etkiye sahip müdahaleler aralığında yer almaktadır. Bu da uygulamanın Neşe için orta düzeyde bir etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Görüldüğü üzere Neşe'ye ait elde edilen etki büyüklüğü değeri olan %60 yöntemlere göre farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Bu yüzden katılımcıya ait etki büyüklüğü hangi yönetime göre yorumlanırsa Neşe için uygulamanın etkililiği değişebilmektedir. ÖRVEY yorumlama ölçütüne göre Neşe için uygulama etkililiği sorgulanabilir durumdadır. Tau-U yöntemine göre ise Neşe için uygulamanın etkili olduğu söylenebilir. İLOF yönteminin yorumlamalarına bakıldığında ise Neşe için uygulamanın orta düzeyde etkili olduğu söylenebilmektedir.

Bu araştırmanın literatürde belirtildiği gibi etki büyüklüğü hesaplamalarında farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasının önemini bir kez daha gösterdiği söylenebilir. Araştırmada tek bir yöntem kullanılarak etki büyüklüğü hesaplanırsa ve yorumlanırsa çalışmanın son katılımcısının (Neşe) etki büyüklüğü yanıltıcı bir şekilde yorumlanabilirdi. Örneğin sadece ÖRVEY üzerinden yorumlansaydı sorgulanabilir düzeyde etkili denilebilirdi. Ancak şu an Tau-U ve İLOF yönteminin yorumlama değerlerinden de yola çıkılarak uygulamanın katılımcı üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir.

4.1.6. Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu araştırmada kullanılan güç kartı stratejisine, kazandırılmak istenen “yardım talep etme” hedef davranışına ilişkin olarak katılımcı öğrencilerin ailelerinden ve öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerini toplamak amacı ile ailelere ve öğretmenlere yönelik dokuz sorudan oluşan benzer temalar altında birbirinden farklı sorular içeren iki form hazırlanmıştır (EK8-9). Açık uçlu sorulara yer verilen bu formlardaki sorular uygulamacı tarafından öğretmenlere ve ailelere okunarak sunulmuştur. Yüz yüze uygulamacının sınıfında gerçekleştirilen görüşmelerde ailelerin ve öğretmenlerin cevapları akıllı telefon üzerinden ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Ardından bu görüşmelerden elde edilen ses kayıtları uygulamacı tarafından yazıya dökülmüştür. Katılımcılardan ikisinin öğretmenleri aynıdır ancak öğretmenlerden biri daha çok Duru ile diğeri ise Alp ile ilgilenmektedir. Bu nedenle her iki öğretmenden de sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Üç öğretmen ve iki anne ve bir babadan olmak üzere toplam altı kişiden araştırmaya ilişkin sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Elde edilen sosyal geçerlik verilerinin betimsel indeksleri yapıldıktan sonra temalar oluşturulmuştur. Temaların her biri danışman tarafından kontrol

edilerek onaylanmıştır. İzleyen kısımda veliler ve öğretmenlerden elde edilen sosyal geçerlik verilerine ait temalara yer verilmiştir.

- **Çalışmanın hedef davranış üzerindeki etkisi**

Güç kartı stratejisinin yardım talep etme davranışının öğretimi üzerindeki etkisine ilişkin veliler olumlu görüş bildirmişlerdir. Birinci katılımcının annesi “*Valla olumlu bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Çünkü Duru davranışı öğrendi.*”, ikinci katılımcının annesi “*Davranışı öğrendi. Eskiden zorlandığı durumlarda kaba saba davranıyordu, yardım istemezdi. Şimdi kibarca yardım eder misin diyor.*” ve üçüncü katılımcının babası “*Yardım istemeyi öğrendi. Eskiden bizden yardım istemezdi.*” diye yanıtlayarak çalışmanın öğrencinin yardım talep etme davranışı üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler de velilerle benzer olacak şekilde olumlu görüşler bildirmişlerdir. Birinci katılımcının öğretmeni “*Çalışma sonucunda yardım talep etme becerisinde artış gözlemledim. Zorlandığı erişemediği yardıma ihtiyaç duyduğu her durumda yardım talebinde bulunduğunu gözlemledim.*”, ikinci katılımcının öğretmeni “*Yani öğrendiği için olumlu olduğunu düşünüyorum.*” ve üçüncü katılımcının öğretmeni ise “*... sınıf içinde ve sınıf dışında zorlandığı durumlarda çekinmeden yardım talep edebilir duruma gelmiştir.*” şeklinde yanıtlamıştır.

- **Sosyal becerilerine katkısı**

Veliler çocuklarının yardım talep etmeyi öğrendikten sonra farklı sosyal becerilerinde de artış gördüklerini belirtmişlerdir. Birinci katılımcının annesi “*... Duru daha konuşkan oldu, okuldaki çalışmayı bize evde anlatıyor. Kardeşlerinden de bir de ablasından da yardım istiyor.*”, ikinci katılımcının annesi “*Sanki daha uyumlu, sakinleşti. Araba ve polislerden bahsederken okuldaki çalışmayı da anlatıyor. Daha mutlu okula isteyerek geliyor.*” ve üçüncü katılımcının babası ise “*Çocuğumuz yardım istemeyi öğrendikten sonra daha çok bizimle iletişime geçti etkileşime geçti. Bu da bizi mutlu etti.*” diye yanıtlayarak çalışmanın öğrencilerin iletişim becerilerine de katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler de öğrencilerinin akranları ile iletişimlerinin arttığını, özgüvenlerinde artış olduğunu, diğer öğretmenlerden de olumlu dönütler aldıklarını belirtmişlerdir. Birinci katılımcının öğretmeni “*Öğrencimin arkadaşlarıyla öğretmenleriyle de çevresiyle daha olumlu ilişkiler kurmaya başladığını gördüm, çalışmadan önce zorlandığı bir durumla karşılaşınca problem davranış sergilerdi. Şimdi yardım isteyebildiği için olumsuz durumlarla karşılaşma sıklığımız azaldı.*”, ikinci katılımcının öğretmeni “*Yani arkadaşlarıyla oyun sırasında vesaire*

yardım istediğini gördüm ve bu yardım isteğinin de akran ilişkilerinde olumlu sonuç verdiğini düşünüyorum.” ve üçüncü katılımcının öğretmeni ise “Tabii ki. Öğrencimiz sosyal becerilerini sergilemesi noktasında artık daha rahat ve daha istekli olduğunu gözlemlemiş durumdayım. Akranlarına karşı ve öğretmenlerine karşı zorlandığı durumlarda yardım isteyerek hem konuşma başlatma hem de sürdürmekte artık daha istekli bulunmaktadır.” şeklinde yanıtlamıştır. Öğretmenlerin tamamı katılımcı öğrencilerin iletişim becerilerinde artış olduğunu ve akran ilişkilerinin olumlu yönde etkilendiğini ve çalışmanın öğrencilerinin farklı sosyal becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir.

- **Sosyal yeterliklerine katkısı**

Aileler, katılımcıların “yardım talep etme” davranışı sergilediklerinde karşı taraftan olumlu dönütler aldıkları yönünde görüşler bildirmişlerdir. Birinci katılımcının annesi “... eskiden mesela ablasından yardım istemeyip ona kızılıyordu, tripleniyordu. Şimdi ödevlerinde olsun her zorlandığı normal hayatında olsun güzelce yardım istiyor. Ablası da onu kırmıyor, araları düzeldi. Kardeşlerine de yardım et demeyi öğretmeye çalışıyor. Okulda da öğrendiklerini evde onlara uygulamaya çalışıyor. En güzeli bu yani bize olumlu katkı sağladı hayatımız güzel.”, ikinci katılımcının annesi “Evde babasıyla arası daha iyi oldu. Babasından kibarca yardım istediğinde babası çok mutlu oluyor, araları yumuşadı. Benimle zaten iyiydi TOKİ’de bahçede oynarken arkadaşlarından yardım istediğini de gördüm. Onlarla arası şu an çok iyi. Sosyal hayatında güzel katkı sağladığını düşünüyorum.” ve üçüncü katılımcının babası ise “Önceden zorlandığı durumlarda bırakıp giderdi. Şimdi kim en yakınındaysa ondan zorlandığı şey hakkında yardım istiyor.” diye yanıtlayarak yapılan çalışma sonrasında sosyal hayatlarında özellikle en yakınlarındaki kişilerle (abla, baba, kardeş, akran) aralarındaki iletişimin olumlu yönde arttığı ve ilişkilerinin düzeldiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Birinci katılımcının öğretmeni “Şöyle öğrendiği sosyal beceriyi içinde bulunduğu ortamlara genellemiş durumda böylece çevresine uyumu kolaylaştı. Çevreden olumlu tepki almaya başladı, öğrencinin sosyal kabulü arttı.”, ikinci katılımcının öğretmeni “... akran ilişkilerini arttırdı. Diğer derslerde yardım istediği için öğretmenlerin de çok hoşuna gitti hatta uuu branş derslerinden olumlu dönütler aldım.” ve üçüncü katılımcının öğretmeni ise “Bence öğrencim yapılan çalışma sonucunda sosyal ortamlarda gerek akranlarına karşı gerekse öğretmenlerine karşı kendini daha rahat ifade edebiliyor. Bununla birlikte kendisine olan öz güveninde artış bulunmaktadır. Akran kabulü de arttı tabii ki.” şeklinde yanıtlayarak katılımcı öğrencilerin yardım talep etme davranışını çalışma sonrasında edinmelerinin hem öğretmenler

hem de diğer öğrenciler tarafından olumlu tepkiler aldığını belirtmiştir. Aynı zamanda sosyal yeterliklerine katkı sağladığını, akran kabullerinin ve sosyal kabullerinin arttığını belirtmişlerdir.

- **Davranışın sergilendiği ortamlar**

Veliler kendi evlerinde, bahçelerinde, çalışma ortamlarında veya misafirliğe gittiklerinde katılımcı öğrencilerin ihtiyaç duyduğu durumlarda “yardım talep etme” davranışı sergilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Birinci katılımcının annesi “*Öncelikle evde sergiliyor. Bizim evimiz müstakil onun bahçesinde yapıyor mesela bazen de teyzesine gittiğimizde zorlanınca hemen yardım istiyor. Örneğin geçen teyzesine gittik Duru’da su içecek ama bardağa yetişemiyor. Teyzesine yardım eder misin cümlesini kurdu.*”, ikinci katılımcının annesi “*...evde, bahçede oyun oynarken, bir yere gitmek için hazırlanırken. İu şu an örnek verecek olursam yani düşünüyorum şu an onun hep takmak istediği polis şapkası var. Biz onu her zaman vermiyorduk. Geçen gün baktım dolabın en üstünde onu gördü. “Anne onu alamıyorum, yardım eder misin?” dedi. O öyle kibar söyleyince ben de şapkasını verdim. Çok mutlu oldum bunu böyle söyleyince.*” ve üçüncü katılımcının babası ise “*Evde, bahçede, ağılda hayvanlarla ilgilenirken benden ya da annesinden yardım istiyor. Örnek verecek olursam ağılda süt sağdığımızda illa kendisinin de yapmak istediğini söylüyor. Sütü sağacağımız kova ulaşamadığı bir yerde ise yükseklikte ise benden ya da annesinden yardım istiyor bu konuda.*” diye yanıtlamışlardır. Bu görüşlerden yola çıkılarak katılımcı öğrencilerin edinmiş oldukları yardım talep etme davranışını ev, misafirlik, ağıl, bahçe gibi hem farklı ortamlara hem de arkadaş, teyze, anne, baba veya kardeşlerden, ablalardan yardım istedikleri dikkate alınarak farklı kişilere genelleme yapabildikleri ifade edilebilir.

Öğretmenlerde öğrencilerinin davranışı farklı ortamlarda farklı kişilere karşı sergilediklerine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Birinci katılımcının öğretmeni “*Öncelikle kendi sınıfımızda okul ve çevresinde davranışı sergilediğini gözlemledim. Aileyle, aile ile ilişki görüşmelerim sonucunda ev yaşamında da genellediğini öğrendim.*”, ikinci katılımcının öğretmeni “*Sınıf içinde, bahçede branş derslerinde yine. Aileyle görüştüğümüzde evde de sergilediğini söyledi. Resim dersinde hatta resim öğretmeninden yardım istedi bu durum da resim öğretmenin çok hoşuna gitti.*” ve üçüncü katılımcının öğretmeni ise “*...Öğrencimiz yardım talep etme davranışlarını sınıf içi ve sınıf dışında sergilemektedir. Bununla beraber ailesiyle yaptığımız telefon görüşmelerinde u annesinin verdiği bilgiler doğrultusunda ev ortamında da çekinmeden yardım talep edebilir olduğunu biliyoruz.*” şeklinde yanıtlayarak

öğrencilerin yardım talep etme davranışını farklı ortam ve farklı kişilere genelledebildiğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

- **Uygulama sonrasındaki gözlemleri**

Çalışma sonrasında katılımcıda ne tür değişiklikler gözlemlediklerine ilişkin soruya velilerden birinci katılımcının annesi “*Duru çok küsen bir çocuktı. Duru küsmeyi bıraktı. Özellikle ihtiyaç duyduğunda güzel bir şekilde bizden yardım istiyor, küsmekten istiyor. Bir de çizgi film izlerken de ben okulumda okulda öğretmenlerimle Sevim hakkında konuştum diyor bize.*”, ikinci katılımcının annesi “*Mesela dediğim gibi daha iletişime açık bir çocuk oldu. Bir şeyler öğrenmek için hevesli yani.*” ve üçüncü katılımcının babası ise “*Daha iletişime açık özgüvenli oldu. Özellikle de “Pepee” izlerken okulda bu çalışmadan da öğrendiklerinden bahsediyor. Bu da güzel oluyor bizim için.*” diye yanıtlayarak yapılan çalışma sonrasında çocuklarının özgüven becerilerinde artış olduğu, küsmek yerine uygun şekilde yardım isteyerek iletişim kurmayı tercih ettiklerini ve izledikleri çizgi filmlerde çalışmadan bahsettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler ise araştırmanın öğrencileri üzerindeki katkı ve faydaları üzerindeki gözlemlerine ilişkin birinci katılımcının öğretmeni “*İzlediği, ilgi duyduğu çizgi film kahramanı üzerinden öğretim yapıldığı için davranışın kazanılmasının hızlandığını ve öğrencinin çalışmaya karşı istek ve motivasyonunun arttığını gözlemledim.*”, ikinci katılımcının öğretmeni “*Şöyle favori kahramanları, özel ilgi alanları olduğu için takıntılı oldukları için bu konuda polis ve polis ve arabalar işte yine “Rafadan Tayfa” çizgi filmde Sevim karakteri bunlar araç olarak kullanıldığında bu da onu çalışmaya daha fazla motive ediyor.*” ve üçüncü katılımcının öğretmeni ise “*... öğrenci bu çalışma öncesinde arkadaşlarıyla grup oyunları oynarken oyuncaklarına ulaşamadığında problem davranışlar sergiler, ortamı terk ederdi. Ancak bu çalışma sonrasında onlardan da yardım istedi akranlarıyla iletişim üzerinde bu çalışma fayda sağladı. Bununla beraber çizgi filmi artık daha dikkatli izliyor ve olumlu davranışları taklit etmeye çalışıyor.*” şeklinde yanıtlayarak öğrencilerin favori kahramanlarının veya özel ilgi alanlarının çalışmada kullanılmasının katılımcıların motivasyonunu arttırdığını ve katılımcılar üzerinde çalışmanın olumlu etkileri olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir

- **Uygulamaya ilişkin görüşleri**

Araştırma sorularından altıncı ve yedinci soru birleştirilerek bu tema oluşturulmuştur. Aileler güç kartı stratejisine ilişkin faydalı ve etkili bulduğu noktaları birinci katılımcının annesi

“Şimdi izlediği Rafadan Tayfa çizgi filminde Sevim karakteri vardı. Bu onun hayatında çok yani birtakım şeylerde çok etkili oldu. Özellikle çizgi filmin güzel bir davranışı öğrenmesine aracı olması onu da mutlu etti. Bence strateji çocukların sevdiği kahramanları kullandığı için çok etkili.”, ikinci katılımcının annesi *“Ben çok etkili olduğumu düşünüyorum. Çok faydalı. Bu yıllardır süren polis ve araba takıntısı eğitiminde katkı sağladığını, güzel davranışlar edindiğini düşünüyorum. Onun sevdiği şeyleri öğretimde kullandığı için çalışmaya isteyerek katıldı. Bana her gün anlattı, bence çok faydalı.”* ve üçüncü katılımcının babası ise *“İzlediği çizgi filmin eğitime katkı sağlaması hoşuma gitti. Bu sayede ben hızlı öğrendiğini düşünüyorum.”* diye yanıtlamışlardır. Aileler vermiş oldukları yanıtlarda stratejinin özellikle çocukların favori çizgi film kahramanlarını ya da ilgi duydukları alanı merkeze aldığından etkili ve çocuklar için faydalı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın yedinci sorusu olan güç karsı stratejisine ilişkin görüşleri ve hangi becerilerin öğretiminde etkili olabileceği yönündeki görüşlerine bakıldığında birinci katılımcının annesi *“Şimdi ben bu stratejiyi çok eğlenceli buldum yani sanki hazırlaması da kolay gibi görünüyor. Tabii siz daha iyi bilirsiniz... Yani mesela şey olabilir işte çamaşır katlamada, toplamada çeşitli ev aktivitelerinde Duru bana yardım edebilir.”*, ikinci katılımcının annesi *“İuum, bence bu stratejiyi çok sevdim ben. Hem de çok kolay hem de çocuklar için eğlenceli. Alp’in problem davranışlarında etkili olsa çok iyi olurdu.”* ve üçüncü katılımcının babası ise *“Söyleyeyim hemen etkili eğlenceli bir yöntem. Vallahi bilemedim aslında hocam hangi davranışlar olacağını ama şunu söyleyebilirim belki kendi eşyalarını toplama düzenleme gibi olabilir.”* diye yanıtlamışlardır. Ebeveynler genel olarak güç kartı stratejisinin eğlenceli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca problem davranışların azaltılmasında, ev içi becerilerin öğretiminde etkili olabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Aynı soruya ilişkin öğretmenlerden elde edilen sosyal geçerlik verilerine bakıldığında ise birinci katılımcının öğretmeni *“Güç kaç stratejisi hazırlaması kolay, düşük maliyetli, kolay erişilebilir, taşınabilir, öğrenci açısından ise eğlenceli keyifli ve ilgi çekici ayrıca dikkat toplayıcı bir stratejidir. Dikkat gerektiren becerilerin öğretiminde iletişim becerilerinde günlük yaşam becerileri ve problem davranışlarına müdahalede kullanılabileceğini düşünüyorum.”*, ikinci katılımcının öğretmeni *“... stratejinin öğrencinin ilgi alanları merkezine aldığından dolayı etkili ve eğlenceli bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Ayrıca taşınabilir boyutta ucuz maliyetsiz olduğu için de pratik olduğunu düşünüyorum. Problem davranışların azaltılmasında uygun davranışların da artırılması da etkili olacağını düşünüyorum. İu atölye derslerinde de etkili olacak yani çünkü iletişim becerilerinin daha güçlü olduğu dersler olduğu için etkili*

olacağını düşünüyorum.” ve üçüncü katılımcının öğretmeni ise “Hocam öğrencilerin güçlük yaşadıkları tüm beceri alanlarında gelişmeleri ve davranış problemlerini azaltması ve ortamdan kaldırılması için çok etkili olduğunu düşünüyorum. İu bence bu strateji öğrencinin alıcı dil gelişiminde ve görsel alan becerilerinde etkili olabilir. Bununla beraber strateji gördüğüm kadarıyla öğrenci için dikkat çekici favori kahramanım kullanıldığında çalışmaya karşı güdüleyici olduğunu ve düşük maliyetli olduğunu düşünüyorum.” şeklinde güç kartı stratejisinin genel olarak düşük maliyetli, öğrenci için güdüleyici, taşınabilir, pratik, eğlenceli, keyifli bir yöntem olarak gördüklerini ve problem davranışların azaltılmasında uygun davranışların artırılmasında ve günlük yaşam becerileri, iletişim becerileri, atölye derslerinde işlenen mesleki becerilerin/ davranışların öğretiminde etkili olabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

- **Eğitime katılma isteği**

Aileler güç kartı stratejisinin öğretimine ilişkin herhangi bir eğitim olursa katılmak istedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmek istedikleri becerileri de belirtmişlerdir. Örneğin birinci katılımcının annesi *“Ben nasıl uygulandığını öğrenmek istiyorum. Bilmiyorum çünkü. Bizi stratejiyi öğretmeye yönelik eğitim verilirse ben katılırım.”*, ikinci katılımcının annesi *“Ben katılırım. Nasıl uygulandığını öğrenmek isterim. Evde kendim de Alp’e güzel, olumlu davranışları öğretmek isterim.”* ve üçüncü katılımcının babası *“Ben de bu stratejiyi tam olarak nedir ne değildir öğrenmek kullanmak isterim. Eğer bize öğreteceksiniz katılmaya çalışırım.”* şeklinde yanıtlamıştır. Katılımcı ailelerin tamamı stratejinin nasıl uygulanacağını ailelere öğretmeye yönelik bir eğitim gerçekleştirilirse katılacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları daha önce stratejiyi hiç duymadığını ve herhangi bir eğitim verilirse katılmak istedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin birinci katılımcının öğretmeni *“Daha önce hiç güç kartı stratejisi eğitimi almadım. Yaptığınız çalışma sayesinde beceri ve davranış öğretimini etkililiğini görmüş oldum. Bu yüzden güç kartı stratejisinin planlama hazırlık aşamalarını, nasıl uygulandığına ilişkin eğitim almak isterim.”*, ikinci katılımcının öğretmeni *“Ben bu stratejiyi bu çalışmada duydum. Çok hoşuma gitti. Nasıl kullanıldığına dair bir eğitim verilirse severek alırım.”* ve üçüncü katılımcının öğretmeni ise *“...Ben bu stratejiyi daha önce duymuştum ancak bu çalışma ile etkililiğini görmüş oldum. Nasıl kullanıldığına dair eğitim verilirse katılmak isterim tabi ki güç kartı materyallerini hazırlamayı, uygulamayı öğrenmek isterim.”* şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin tamamı

daha önce bu stratejiyi kullanmadığını belirterek nasıl uygulandığına dair eğitim verilirse katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

- **Hangi yetersizlik türlerinde etkili olabileceği**

Ailelere yönelik hazırlanmış olan formda bu temaya ilişkin soruya yer verilmemiştir. Öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Birinci katılımcının öğretmeni “*Öğrenme güçlüğünde etkili olabilir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda etkili olabilir. İu OSB olan çocuklarda da etkili olabilir.*”, ikinci katılımcının öğretmeni “*Hafif düzey zihin, öğrenme güçlüğü, otizm hatta Asperger de olabilir yani bence.*” ve üçüncü katılımcının öğretmeni ise “*Evet bence bu strateji bedensel yetersizliği bulunan, öğrenme güçlüğü yaşayan ve OSB olan öğrencilerin eğitimlerinde hayatlarını kolaylaştırmak için kullanılabileceğini düşünüyorum.*” şeklinde yanıtlayarak genel anlamda OSB olan öğrenciler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, Asperger sendromuna sahip olan öğrenciler, öğrenme güçlüğü ve bedensel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde de güç kartı stratejisinin etkili olabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

- **Öğretmek istedikleri beceriler/davranışlar**

Ailelerin kendi çocuklarına hangi davranışları/ becerileri öğretmek istediklerine ilişkin bir soru yöneltilmiştir. Birinci katılımcının annesi “*Şimdi Duru’da bazı beceriler var, tam oturmamış kızımda. Örneğin işte karşıdan karşıya geçmeyi işte mesela dolabını tamamen döküp düzenlemeyi işte kendi beslenmesini bazen kardeşlerinin beslenmesini hazırlamayı öğretmek için kullanmasını isterdim.*”, ikinci katılımcının annesi “*Hımm. Ben özellikle alay edilme ile başa çıkmayı öğrenmesini isterdim. Çünkü bahçede arkadaşlarla oynarken onunla çok alay ettiklerini görüyorum. O da beni çok üzüyor bazen vurabiliyor arkadaşlarına. Arkadaşlarına karşı alay edilme ile başa çıkmasını öğrense strateji bu konuda etkili olsa inanıyorum ki çok mutlu olurum.*” ve üçüncü katılımcının babası “*Ben daha çok kendi kendine yetsin istiyorum. Alışveriş yapsın, mesela otobüse binsin bunları yapsın istiyorum, öğretebilmeyi isterdim bunları.*” diye yanıtlamıştır. Aileler güç kartı stratejisini kıyafet dolabı düzenleme, beslenme hazırlama, alışveriş yapma, otobüse binme gibi günlük yaşam becerilerin öğretiminde ve alay edilmeye başa çıkma becerisinin öğretiminde kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler ise birinci katılımcının öğretmeni “*Sosyal becerilerin öğretiminde hatta temel yaşam becerileri ve akademik becerilerin öğretiminde de kullanılabileceğini düşünüyorum.*”, ikinci katılımcının öğretmeni “*İletişim becerilerinde, günlük yaşam*

becerilerinde kullanmayı düşünebilirim.” ve üçüncü katılımcının öğretmeni ise “... Öğrencilerimle güç kartı stratejisini iletişim becerilerini çalışırken kullanmayı düşünüyorum ve bu stratejinin iletişim becerilerinin kazandırılmasında olumlu etkileri olacağı kanaatindeyim.” şeklinde görüş bildirerek güç kartı stratejisini kendi sınıflarında iletişim becerileri, günlük yaşam becerileri ve akademik becerilerin öğretiminde kullanmayı düşünebileceklerini belirtmişlerdir.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sonuç ve tartışmaya ayrıca uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda güç kartı stratejisinin zihinsel yetersizliği olan çocuklara yardım talep etme davranışının öğretiminde etkililiğini belirlemek amacı ile orta düzey zihinsel yetersizliğe sahip olan ikisi kız biri erkek olmak üzere toplam üç öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasına geçilmeden önce katılımcı öğrencilerin özel ilgi alanlarının belirlemek amacı ile öğretmenler, veliler ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda birinci katılımcının favori kahramanı Rafadan Tayfa isimli çizgi filmdeki Sevim karakteri olarak belirlenmiştir. “Rafadan Tayfa Sevim” görseli ve yardım talep etme durumunu oluşturmak amacı ile kullanılacak araç gereç olarak da en sevdiği oyuncak olarak belirlenen top kullanılmıştır. İkinci katılımcının polisler ve arabalara özel ilgisi olduğu belirlendikten ve gerçek insan fotoğraflarının kullanılmasının etkili olacağının öğretmeni tarafından belirtilmesi üzerine gerçek hayatta polis olan birinin görseli kullanılarak “Polis Ali” karakteri oluşturulmuştur ve uzaktan kumandalı oyuncak araba kullanılmıştır. Üçüncü katılımcı için ise Pepee çizgi filminden “Pepee” karakteri ve oyuncak bebek kullanılmıştır. Belirlenmiş olan oyuncaklar yardım talep etme durumunu ortaya çıkarmak amacı ile sınıftaki öğretmen dolabının üzerine yerleştirilerek sürece dahil edilmiştir. Aynı zamanda yardım talep ettikten sonra ulaştıkları bu oyuncaklarla oynamalarına izin verilerek oyuncaklar pekiştireç olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin favori kahramanları üzerinden hazırlanan senaryo ve güç kartlarında kişiselleştirmeye gidilerek her öğrencinin en sevdiği renkteki kağıtlara basılarak çıktıları alınıp kullanılmıştır. Birinci katılımcı için yeşil, ikinci katılımcı için sarı ve üçüncü katılımcı için ise pembe renkte kağıtlar kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında ise uygulama sonrasında tüm katılımcıların yardım talep etme davranışını edindiği görülmüştür. Araştırma sorularından ilki olan zihinsel yetersizliği olan çocuklara yardım talep etme davranışının öğretiminde güç kartı stratejisinin etkili olup olmadığına ilişkin elde edilen sonuç güç kartı stratejisinin zihinsel yetersizliği olan çocuklara yardım talep etme davranışının öğretiminde etkili olduğu olmuştur. Öğrencilerin ilk %100 ölçütü karşıladıkları doğru tepkilerinin ardından silikleştirme yapılarak senaryo öğretim

sürecinden çıkarılıp yalnızca güç kartı sunularak öğretim gerçekleştirilmiştir. Pekiştireçlerde silikleştirme ise öğrencilerin %100 ölçütü karşılamalarının ardından sözel olarak pekiştirilmeyerek ve oyuncakları ile oynama süreleri beş dakikadan üç dakikaya indirilerek yapılmıştır. Katılımcıların yardım talep etme davranışını edindikten sonraki birinci, üçüncü ve beşinci haftada koruyup korumadıklarına ilişkin olan araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular ise tüm katılımcıların uygulama sona erdikten sonra takip eden birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda yardım talep etme davranışını korudukları yönünde olmuştur. Bu bulgudan yola çıkılarak güç kartı stratejisi ile öğretimi yapılan yardım talep etme davranışını kazanan katılımcılarda davranışa ilişkin araştırmada belirlenen sürelerde toplanan veriler boyunca (uygulama sona erdikten sonraki birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda) kalıcılık sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğrencilerin edindikleri yardım talep etme davranışını farklı ortam ve farklı kişilere genelleyip genellemediğine ilişkin araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında tüm katılımcıların ön-test genelleme oturumlarında hedef davranışa ilişkin doğru tepkisi %0 iken son-test genelleme oturumlarında %100 düzeyinde doğru tepkide bulundukları görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkılarak araştırmada güç kartı stratejisi ile gerçekleştirilen öğretim sonrasında katılımcıların hepsinin edinmiş oldukları yardım talep etme davranışını farklı ortam ve kişilere genelleyeabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın son sorusu olan katılımcılarla gerçekleştirilen bu uygulamaya ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin ve ailelerin güç kartı stratejisini etkili, eğlenceli, düşük maliyetli, dikkat çekici ve güdüleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimi yapılan yardım talep etme davranışının katılımcı öğrencilerin farklı sosyal becerilerini geliştirdiği ve sosyal kabullerinin arttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bu bulgudan yola çıkılarak gerçekleştirilmiş olan araştırmanın katılımcı öğrencilerin sosyal yeterliklerine de katkı sağladığı düşünülmektedir.

İnsan doğası gereği diğer insanlarla her zaman bir etkileşim içerisinde. Bu etkileşim kişinin doğumundan itibaren önce yakın çevresiyle başlamaktadır ve zamanla öğrenilen, artırılan sosyal becerilerle önce okul daha sonra iş yaşamıyla beraber hayat boyu devam etmektedir. Bu etkileşimin olumlu ve istendik olması için de bireylerin sosyal becerilere sahip olmaları gerektiği bilinmektedir (Avcıoğlu, 2005; Cüceloğlu, 2021; Gresham ve Elliott, 1987; Strain ve Smith, 1996; Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Bağımsız bir yaşamın temel taşlarından biri olan sosyal becerilerin edinilmesi genellikle yakın çevrenin gözlemlenmesi ve model alma yoluyla olmaktadır. Ancak özel gereksinimli bireyler yetersizliklerinden kaynaklı olarak çevrelerini gözlemleyerek veya model alarak sosyal becerileri edinmekte zorlanmaktadır. Bu

yüzden de özel olarak sosyal becerilerin öğretimine yönelik geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programlarına ihtiyaç duyabilmektedirler (Alptekin ve Özyürek, 2013; Avcıoğlu, 2005; Dağseven-Emecen, 2008; Gresham ve Elliott, 1987; Ergenekon, 2017; Sazak, 2003).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşam sürdürebilmeleri, okul ve iş hayatında başarılı ilişkiler kurabilmeleri için sosyal becerilere sahip olmalarının son derece önemli olduğu bilinmektedir (Çifçi-Tekinarslan, 2022; Dağseven, 2018; Ergenekon, 2017). Güç kartı stratejisi de özel gereksinimli bireylere sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır (Güleç-Aslan, 2020c; Keeling ve diğerleri, 2003). Ancak güç kartı stratejisi ile ilgili sosyal becerilerin öğretimine yönelik gerçekleştirilmiş olan literatürdeki araştırmaların incelenmesi sonucunda tüm çalışmaların katılımcılarının OSB tanılı olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkılarak literatürdeki boşluğu gidermek amacı ile güç kartı stratejisinin orta düzey zihinsel yetersizlik tanılı katılımcılara sosyal becerilerin öğretimindeki etkililiğini belirlemek amacı ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. İzleyen paragraflarda literatürdeki diğer çalışmalar ile bu araştırmanın benzer ve farklı olduğu yönleri karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarının sayısı, cinsiyet ve yaş aralıklarının tartışılması gerekirse güç kartı stratejisi ile ilgili yapılmış olan araştırmalardaki katılımcılar arasında en küçük yaştan beş en büyük yaştan ise 18 olduğu ve büyük çoğunluğu altı ile on yaş arasındaki çocukların oluşturduğu bilinmektedir. Bu araştırmanın katılımcılarının da dokuz ile 15 yaş arasında olduğu göz önünde bulundurulduğunda yaş aralıklarının literatürdeki diğer çalışmalara yakın ve benzer olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca incelenen araştırmalarda katılımcıların büyük çoğunluğunun sadece erkek öğrencilerle gerçekleştirildiği ya da üç katılımcıdan ikisinin erkek birinin kız öğrenci olduğu görülmektedir (Angell ve diğerleri, 2011; Ashar ve Beny, 2022; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Keeling ve diğerleri, 2003; Kuligowski, 2010; McGee, 2017; Olçay ve diğerleri, 2020; Prince, 2018; Prince ve diğerleri, 2023; Spencer ve diğerleri, 2008; Şahin, 2023; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023; Wisnowski, 2010). Bu araştırmanın katılımcılarını da iki kız bir erkek öğrenci oluşturduğundan katılımcı sayısı ve cinsiyetleri açısından da diğer çalışmalarla örtüştüğünü hatta katılımcıların çoğunun kız öğrenci olması yönüyle de farklılaştığını söylemek mümkündür. Ayrıca incelenen araştırmalardaki katılımcıların büyük bir çoğunluğunun erkek olmasının sebebinin çalışmaların OSB tanılı öğrencilerle gerçekleştirilmesi ve OSB tanısının erkek çocuklarda kız çocuklarına oranla daha sık görülmesinden kaynaklı olabileceğini söylemek mümkündür.

Güç kartı stratejisinin sosyal becerilerin öğretimi üzerine etkililiğini inceleyen araştırmaların katılımcılarının hepsinin OSB tanılı olduğu görülmektedir ve farklı yetersizlik türlerindeki katılımcıların olduğu ek araştırmalara gereksinim olduğu belirtilmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Keeling ve diğerleri, 2003; Kuligowski, 2010; McGee, 2017; Prince, 2018; Spencer ve diğerleri, 2008; Ulu-Aydın, 2023). Bu araştırma ise katılımcılarının tamamının orta düzey zihinsel yetersizlik tanılı olması yönüyle literatürdeki araştırmalardan farklılaşmaktadır. Uluslararası literatürde tek bir çalışmada üç katılımcıdan sadece ikisinin zihinsel yetersizlik tanılı olduğu ve geçiş becerilerinin öğretimi üzerine araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu bilinmektedir (Angell ve diğerleri, 2011). Ulusal literatürümüzde ise güç kartı stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen tek bir çalışmada üç katılımcıdan yalnızca ikisinin zihinsel yetersizlik tanılı olduğu ve güvenlik becerilerinden emniyet kemeri takma davranışının çalışıldığı görülmektedir (Şahin, 2023). Tüm katılımcılarının orta düzey zihinsel yetersizlik tanılı olması ve güç kartı stratejisi ile sosyal becerilerin (yardım talep etme davranışı) öğretimi üzerine gerçekleştirilmesi yönüyle bu çalışmanın hem ulusal hem de uluslararası literatürdeki çalışmalardan ayrıldığını söylemek mümkündür.

Bu araştırmada sosyal becerilerin öğretimi kapsamında “yardım talep etme” davranışı seçilmiştir. Güç kartı stratejisi ile sosyal becerilerin öğretiminin gerçekleştirildiği araştırmalar incelendiğinde yer verilen sosyal becerilerin; selamlaşma, oyun oynama becerileri, oyun oynarken uygun sosyal yorum yapma, oyun sırasında sırasını alma, verme ve bekleme gibi becerilerin olduğu görülmektedir (Daubert ve diğerleri, 2015; Keeling ve diğerleri, 2003; Kuligowski, 2010; Prince, 2018; Prince ve diğerleri, 2023). Bu araştırmada ise katılımcı öğrencilere sosyal beceri kontrol listesi uygulanması ve aile, öğretmen görüşmeleri sonucunda davranış repertuarlarında olmayan sosyal becerinin “yardım talep etme” davranışı olarak belirlenmesi üzerine araştırma güç kartı stratejisi ile yardım talep etme davranışının öğretimi üzerine gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda yardım talep etme davranışının ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri altında yer alması sebebiyle diğer sosyal becerilerine de katkı sağlayacağı ve katılımcı öğrencilerin yardıma ihtiyaç duyduklarında kendi güvenliklerini riske atmadan en yakınındaki kişiden yardım isteyerek olası kaza risklerinin ve tehlikeli durumların en aza inmesine katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Daha önce sosyal beceri öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda yer almayan bir davranışın öğretimine yönelik araştırmanın gerçekleştirilmiş olması yönüyle de literatürdeki çalışmalardan ayrıldığını söylemek mümkündür.

Bu çalışmada yardım talep etme davranışının öğretiminde öykü temelli uygulamalar içerisinde yer alan güç kartı stratejisi seçilmiştir. Sosyal becerilerin öğretimi üzerine gerçekleştirilen bir çalışmada “sözel yardım talep etme” olarak yer verilen araştırmada fırsat öğretimi yönteminin kullanıldığı görülmektedir (İnce, 2019). Bu araştırmanın ise yardım talep etme davranışının öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğini incelemek üzere tasarlanmasından dolayı bağımsız değişken açısından ilgili araştırmadan farklılaştığını söylemek mümkündür. Literatürde yer alan bir diğer araştırmada ise katılımcılardan biri ile yardım isteme becerisinin çalışıldığı görülmektedir. Bu araştırmada ise yardım isteme becerisinin öğretiminde sosyal öykülerin kullanıldığı görülmektedir (Samur, 2023). İlgili araştırma ve bu araştırmada da yardım talep etme davranışının öğretimi için sosyal öyküler ve güç kartı stratejisini bağımsız değişken olarak belirleyip öykü temelli uygulamalara başvurulduğu görülmektedir. Yardım talep etme davranışının öğretime yönelik gerçekleştirilen iki araştırmanın da bulgularına bakıldığında bağımsız değişkenler farklı olsa da yardım talep etme davranışının öğretiminde öykü temelli uygulamaların etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmaya dahil edilen katılımcılarda aranan ön koşul becerilerine bakıldığında ise literatürdeki güç kartı stratejisi ile gerçekleştirilmiş olan çalışmaların katılımcılarında aranan ön koşul becerilerle benzer olduğu görülmektedir. Güç kartı stratejisinde katılımcı öğrencinin okumayı bilme zorunluluğu aranmayarak senaryo ve güç kartı stratejisinin uygulamacı tarafından okunarak sunulabileceği belirtilmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Keeling ve diğerleri, 2003; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023). Bu araştırmanın öğretim sürecinde de hazırlanmış olan senaryo ve güç kartları uygulamacı tarafından okunarak katılımcıya sunulduğundan literatürdeki çalışmalarla benzer olduğunu söylemek mümkündür (Angell ve diğerleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Güleç-Aslan, 2020c; Keeling ve diğerleri, 2003; Prince, 2018; Spencer ve diğerleri, 2008; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023).

Öğrencinin favori kahramanını veya özel ilgi alanını merkeze alması güç kartı stratejisini diğer yöntemlerden ayıran en temel ve önemli özellik olarak kabul edilmektedir (Angell ve diğerleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Elisa, 2001; Gagnon, 2001; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a, 2020c, 2021, 2022; Keeling ve diğerleri, 2003; Spencer ve diğerleri, 2008; Prince, 2018; Prince ve diğerleri, 2023; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023). Bu yönüyle katılımcı öğrenciler için çalışmaya ilişkin güdüleyici olma özelliği taşımaktadır. Ayrıca güç kartı stratejisi materyalleri olan senaryo ve güç kartında

kahramanların görsellerinin kullanılması öğrenciler için doğal bir pekiştirici olmaktadır (Gagnon ve Myles, 2016; Rose, 2020; Şahin, 2023). Özellikle OSB olan bireylerin yoğun ilgi alanlarının doğru tespit edildiğinde eğitimde araç olarak kullanılabileceği belirtilmektedir. Öğrencilerin favori kahramanlarının veya ilgi alanlarının doğru belirlenmesi güç kartı stratejisinin etkili olması için çok önemli olduğu, olası bir yanlış tespit etme durumunun çalışmanın etkililiğini düşüreceği belirtilmektedir (Baker ve diğerleri, 1998; Charlop-Christy ve Haymes, 1998; Lanou ve diğerleri, 2011; Winter-Messier, 2007). Bu araştırmada da katılımcı öğrencilerin favori kahramanlarının veya özel ilgi alanlarının belirlenmesi için öğretmenleri, velileri ve öğrencilerin kendileri ile görüşülmüştür. Bu görüşmeler sonucunda birinci katılımcı için tüm görüşmeler sonucunda üç farklı kahramanı sevdiği ortaya çıkmıştır. Bunlar “Kukuli”, “Maşa ile Koca Ayı” ve “Rafadan Tayfa Sevim” olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin kendisine her üç karakterinde görseli sunulup en çok sevdiğini göstermesi istendiğinde “Sevim, en çok bunu seviyorum” diyerek Rafadan Tayfa Sevim görselini göstermiştir. Bu şekilde birinci katılımcı için kullanılacak favori kahraman Rafadan Tayfa çizgi filminde yer alan Sevim olarak belirlenmiştir. Öğretimde “Rafadan Tayfa Sevim” görselleri kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda ise ikinci katılımcının ise polislere ve arabalara özel ilgisi olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda babasının polis emeklisi ve abisinin de polis olarak çalıştığı öğrenilmiştir. Bu yüzden öğrenci için kullanılacak olan senaryo ve güç kartında polis arabasının önünde duran bir polis görseli kullanılmaya karar verilmiştir. İkinci katılımcının öğretmenin çizgi karakter yerine gerçek insan görselinin daha etkili olacağını belirtmesi üzerine uygulamacının yakın çevresinde bulunan gerçek hayatta da polis olan birinin görseli kullanılarak “Polis Ali” karakteri oluşturulmuştur. Araştırmanın üçüncü katılımcısının favori kahramanı belirlenirken “Kukuli” ve “Pepee” karakterlerine özel ilgisi olduğu tespit edilmiştir. İki farklı kahramana ilgisi olması sebebiyle en etkili olan kahramanı belirleyebilmek adına katılımcının kendisine farklı zaman dilimlerinde “Kukuliyi mi daha çok seviyorsun yoksa Pepee’yi mi” sorusu yöneltilmiştir ve verdiği cevaplar kayıt altına alınmıştır. Son olarak emin olmak için ise öğrencinin önüne iki karakterin görseli koyularak en sevdiğini boyaması istenmiştir. Öğrenci, “Pepee, en çok bunu seviyorum” diyerek alıp görseli boyamıştır. Bu şekilde son katılımcının da favori kahramanı “Pepee” olarak belirlenmiştir. Güç kartı stratejisi ile yapılan araştırmalarda da çoğunlukla “Sünger Bob”, “Power Puff Girls”, “Rafadan Tayfa Akın”, “Ninja Kaplumbağalar”, “Şimşek McQueen”, “Carl ve Russell”, “Scooby Doo”, “Grizzy ve Lemingler”, “Arthur”, “Thomas the Tank Engine” gibi çizgi film karakterlerinin kullanıldığı veya öğrencilerin özel ilgi alanlarına göre katılımcı öğrencinin babası, dedesi,

“Greg McMichael”, “Kazuki Takahashi”, turuncu rengine özel ilgisi olan öğrenci için turuncu renkte bir bebek, piyano çalan bir kız görselinin kullanıldığı veya öğrencilerin en sevdiği oyunlardan “Roblox Oyuncuları”, en sevdiği oyuncak olan “Huggy Wuggy” oyuncağının kullanıldığı görülmektedir (Angell ve diğerleri, 2011; Ashar ve Beny, 2022; Daubert ve diğerleri, 2015; Davis ve diğerleri, 2010; Kelling ve diğerleri, 2003; McGee, 2017; Prince, 2018; Prince ve diğerleri, 2023; Şahin, 2023; Ulu-Aydın, 2023). Görüldüğü üzere tamamen öğrencinin özel ilgi alanı veya favori kahramanına göre güç kartı stratejisinde çizgi film karakterleri, gerçek insan görselleri, oyuncaklar, oyunlar içerisinde yer alan oyuncular, film veya spor yıldızları kullanılabilmektedir. Bu çalışmada da iki katılımcı için çizgi film karakteri kullanılması bir katılımcı için ise gerçek polis görselinin kullanılması yönüyle literatürdeki araştırmalarla benzer olduğu görülmektedir.

Katılımcıların birden fazla özel ilgi alanı olan araştırmalar literatürde yer almaktadır. Öğrencilerin özel ilgi alanlarını doğru belirlemenin önemini vurgulayan bu araştırmalardan Şahin (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencinin favori kahramanı “Rafadan Tayfa Akın” olarak belirlendikten sonra anahtarlara da özel ilgisi olduğu araştırmacı tarafından fark edilerek güç kartı stratejisinde kullandığı senaryo ve güç kartı materyallerine “Rafadan Tayfa Akın” görselinin eline anahtarlık ve birkaç anahtar görselleri de eklenerek öğrencinin bir diğer özel ilgi alanının da sürece dahil edildiği görülmektedir (Şahin, 2023). Angell ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada da katılımcının hem oyuncak bebeklere hem de turuncu rengine ilgisi olduğu belirlendikten sonra turuncu giysiler giymiş oyuncak bebek görseli kullanılarak sürece her iki özel ilgi alanı da dahil edildiği görülmektedir (Angell ve diğerleri, 2011). Bu çalışmada ise ikinci katılımcının hem polislere hem de arabalara özel ilgisi olduğu belirlenerek çalışmada kullanılan senaryo ve güç kartında bulunan görselde hem polis hem de polis arabası görseli olacak şekilde polis arabası önünde duran bir polis görseli kullanılarak iki özel ilgi alanı da sürece dahil edilmiştir. Birden fazla özel ilgi alanı olan katılımcıların ilgi alanları görseller içerisine yerleştirilerek bir arada sunulabilmektedir (Angell ve diğerleri, 2011; Şahin, 2023). Araştırma bu yönüyle farklı ilgi alanlarını bir arada sunan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Güç kartı stratejisinin öğretim sürecinde kullanılan senaryo ve güç kartlarının hazırlığında tamamen katılımcı öğrencinin ilgisini çekmeye yönelik kağıt türünün, renginin, yazı tipinin, boyutunun ve favori kahramanın görsellerinin sayfadaki yerleştirilmesinin bireyselleştirilerek hazırlanabileceği bilinmektedir. Öğrencinin dikkatini en üst düzeyde çekmeye yönelik her türlü kişiselleştirme yapabilmenin mümkün olduğu belirtilmektedir

(Campbell ve Tincani, 2011; Güleç-Aslan, 2020c, 2021; Prince, 2018; Rose, 2020; Ulu-Aydın, 2023). Bu araştırmada da her katılımcı için hazırlanan senaryo ve güç kartları katılımcı öğrencilerin en sevdiği renkteki kağıtlar üzerine basılarak kullanılmıştır. Birinci katılımcı için yeşil, ikinci katılımcı için sarı ve üçüncü katılımcı için pembe renkte kağıtlar kullanılarak materyaller hazırlanmıştır. Öğretim sırasında katılımcılara materyaller tanıtılırken “Senin için bir öykü ve kart hazırladım. Hem de en sevdiğin renkteki kağıtlara.” denildikten sonra materyaller öğrencilere gösterilip “Bu ne renk?” diye sorularak araştırmaya dikkatleri çekilmiştir. Katılımcıların hepsi de bildikleri ve sevdikleri rengi sevinçle söyleyerek çalışmaya yüksek bir motivasyonla başlamışlardır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda materyallerde bireyselleştirme yapmanın gerçekten de katılımcının çalışmaya olan ilgisini ve araştırmaya karşı motivasyonunu arttırdığını söylemek mümkündür. Ayrıca çocuklara uygun olan “comic sans” yazı tipi kullanılarak materyaller hazırlanmıştır. Güç kartı stratejisi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde kağıt rengi veya kullanılan yazı tipi üzerinden bir bireyselleştirme yapıldığına dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu araştırma bu yönüyle diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Araştırma gerçekleştirildiği öğretim ortamı açısından diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında güç kartı stratejisi ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun okul ve sınıf ortamında yapıldığı görülmektedir (Angell ve diğerleri, 2011; Ashar ve Beny, 2022; Campbell ve Tincani, 2011; Darley, 2014; Daubert ve diğerleri, 2015; Davis ve diğerleri, 2010; Devenport, 2004; Keeling ve diğerleri, 2003; Spencer ve diğerleri, 2008; Ulu-Aydın, 2023; Wisnowski, 2010). Bu araştırma da katılımcı öğrencilerin kendi okullarında uygulamacının sınıfında gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan literatürdeki araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Ayrıca katılımcıların kendi okulunda olmaları ve uygulamacıyı tanımaları kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlamıştır. Güç kartı stratejisi ile yapılan çalışmalar incelendiğinde uygulamacıların katılımcı öğrencilerin kendi öğretmenleri veya öğretmen yardımcıları olarak yer alan okuldan tanıdıkları kişiler olduğu görülmektedir (Angell ve diğerleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Darley, 2014; Daubert ve diğerleri, 2015; Davis ve diğerleri, 2010; Spencer ve diğerleri, 2008; Ulu-Aydın, 2023). Bu araştırmada da benzer olarak uygulamacı iki katılımcının iki yıl önce sınıf öğretmenliğini yapmıştır. Üçüncü katılımcıyla da bahçede, öğle yemeği aralarında veya okulda kutlanan etkinliklerde üç yıl içerisinde pek çok kez etkileşimde bulunmuştur. Katılımcıların uygulamacıyla uzun zamandır süregelen bir etkileşimlerinin olması da literatürde yer alan çalışmalara benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın etkililik bulgularına bakıldığında tüm katılımcıların yardım talep etme davranışını edindikleri görülmüştür. Orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanılı öğrencilere yardım talep etme davranışının öğretiminde güç kartı stratejisinin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Güç kartı stratejisi kullanılarak sosyal beceri öğretimi üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun OSB tanılı çocuklarla yapıldığı görülmektedir. Güç kartı stratejisi kullanılarak sosyal beceri öğretimi üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda özel gereksinimli bireylere sosyal becerilerin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkili bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Daubert ve diğerleri, 2015; Keeling ve diğerleri, 2003; Kuligowski, 2010; Prince, 2018; Prince ve diğerleri, 2023; Spencer ve diğerleri, 2008; Ulu-Aydın, 2023). Bu araştırmada da güç kartı stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen uygulama sonrasında katılımcıların tamamının yardım talep etme davranışını edindikleri ortaya konmuştur. Elde edilen bu bulgu sonucunda güç kartı stratejisinin orta düzey zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür. İkinci katılımcı Alp'in ilk uygulama oturumunun hemen ardından %100 düzeyinde doğru şekilde davranışı sergilediği görülmüştür. Katılımcı, özel ilgi alanı olan polis ve polis arabaları hakkında diğer katılımcılardan çok daha fazla bahsetmekte, günlük hayatında da babasının emekli polis olması ve abisinin ise polis olarak görevini sürdürmesi onun özel ilgi alanıyla ilgili uyaranlara daha fazla maruz kalmasını sağlamaktadır. Alp'in girdiği her ortamda ve tanıştığı herkes ile mutlaka polis veya arabalar üzerine sohbet başlattığı bilinmektedir. Katılımcı özelliklerine ilişkin belirtilmiş olan açıklamalar ve bu durumlar göz önüne alındığında diğer katılımcılara oranla özel ilgi alanına ilişkin günlük yaşamında daha fazla uyarana maruz kalmaktadır. Bu nedenle öğrenci için seçilen bu yöntemin ona çok uygun olduğu ve üzerinde etkisinin hemen görüldüğü düşünülmektedir. Ayrıca davranış tek basamaklı bir davranış olduğundan öğrenci ilk doğru tepkisinde %100 düzeyine ulaşmıştır. Tüm bu durumlar sebebiyle öğrencinin davranışı ilk uygulama oturumunun hemen ardından kazandığı düşünülmektedir.

Yapılan uygulamanın katılımcılar üzerindeki etkisini belirlemek amacı ile araştırmada etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Bağımsız değişken olarak belirlenen güç kartı stratejisinin katılımcılar üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacı ile yapılan etki büyüklüğü hesaplamalarında ÖRVEY, Tau-U ve İLOF yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Elde edilen bulgular karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Birinci katılımcı için etki büyüklüğü her üç yöntemde de %75 olarak hesaplanmıştır ve güç kartı stratejisinin birinci katılımcı üzerinde kesinlikle etkili olduğunu söylemek mümkündür. İkinci katılımcıya ait hesaplamalarda üç yöntemde de etki büyüklüğü %100 olarak hesaplanmıştır ve güç kartı stratejisinin ikinci

katılımcı üzerinde kesinlikle çok etkili olduğunu söylemek mümkündür. Üçüncü katılımcıya ait etki büyüklüğü üç yöntemde de %60 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu veri ÖRVEY yöntemine ait yorumlama ölçütlerinde bağımsız değişkenin sorgulanabilir düzeyde etkili olduğunu gösterirken Tau-U yöntemine ait yorumlama ölçütlerinde %60 etki büyüklüğü sınırdan etkili, İLOF yöntemine ait yorumlama ölçütlerinde ise %60 orta düzey etkiye sahip müdahaleler arasında kabul edilmektedir. Literatürde etki büyüklüğünün doğru yorumlanabilmesi için bazen birkaç yöntemin bir arada kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Rakap ve diğerleri, 2020). Bu araştırmadaki üçüncü katılımcıya ait hesaplanan etki büyüklüğü olan %60 verisi yöntemlere göre farklı şekilde yorumlanmaktadır. Ancak yine de öğrencinin etkililik bulguları, genelleme ve izleme bulguları da göz önüne alındığında öğrencinin edindiği yardım talep etme davranışını genelledebildiği ve bir, üç ve beş hafta sonrasında da %100 düzeyinde koruyabildiği göz önüne alındığında bağımsız değişkenin üçüncü katılımcı üzerinde de etkili olduğunu söylemek mümkündür. Güç kartı stratejisi ile ilgili yapılan araştırmalardan yalnızca birinde etki büyüklüğü hesaplanmasının yapıldığına rastlanmıştır. Akran zorbalığı ile baş etme becerisinin öğretilmesine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcılara ait etki büyüklüğü yalnızca Tau-U yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Katılımcılara ait etki büyüklüklerine bakıldığında güç kartı stratejisinin katılımcılar üzerinde kesinlikle etkili olduğunu söylemek mümkündür (Ulu-Aydın, 2023). Bu açıdan ele alındığında iki araştırmada da elde edilen etki büyüklüğü sonuçları güç kartı stratejisinin özel gereksinimli bireylere sosyal beceri öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırma etki büyüklüğü hesaplamalarında üç farklı yöntemi bir arada kullanması ile diğer araştırmadan farklılaşmaktadır. Ancak her iki araştırmada da ortak olarak Tau-U yöntemine başvurulmasının da benzer özellik olduğunu ifade etmek mümkündür.

Araştırmada katılımcıların edinmiş oldukları yardım talep etme davranışını farklı ortamlara ve farklı kişilere genelleyip genelleyemediklerine ilişkin veriler toplanmıştır. Katılımcıların genelleme bulgularına bakıldığında ön test genelleme oturumlarında tüm katılımcıların hedef davranışa ilişkin doğru tepki yüzdesi %0 iken öğretim sonrasında gerçekleştirilen son test genelleme oturumunda %100 düzeyinde performans sergiledikleri görülmüştür. Elde edilen bu bulgudan yola çıkılarak katılımcıların edinmiş oldukları yardım talep etme davranışını farklı ortam ve kişilere genelleyedebildikleri görülmüştür. Literatürde güç kartı stratejisi ile sosyal beceri öğretimi üzerine gerçekleştirilen çalışmalar içerisinde genelleme verilerinin toplandığı çalışmalardan elde edilen sonuçlarla bu araştırmadan elde edilen

genelleme bulguları benzerlik göstermektedir (Davis ve diğerleri, 2010; Keeling ve diğerleri, 2003; Prince, 2018; Prince ve diğerleri, 2023; Ulu-Aydın, 2023).

Araştırmanın izleme verilerine bakıldığında uygulama sona erdikten sonra tüm katılımcıların birinci, üçüncü ve beşinci hafta sonrasında da edinmiş oldukları yardım talep etme davranışını %100 düzeyinde korudukları görülmüştür. Elde edilen bu sonuç güç kartı stratejisi ile sosyal beceri öğretimi üzerine gerçekleştirilen ve izleme verisi toplanan diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Daubert ve diğerleri, 2015; Spencer ve diğerleri, 2008; Prince ve diğerleri, 2023; Ulu-Aydın, 2023). Ayrıca bu araştırmada güç kartı stratejisi ile gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin üç veli ve üç öğretmen ile görüşmeler yapılarak sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Elde edilen veriler de veliler ve öğretmenler güç kartı stratejisine ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir. Güç kartı stratejisinin pratik, kolay uygulanabilen, dikkat çekici, güdüleyici, maliyeti düşük, etkili ve eğlenceli bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca hem öğretmenler hem de veliler katılımcıların özel ilgi alanlarının veya favori kahramanlarının eğitimlerinde bir araç olarak kullanılmasından oldukça memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ve aileler tarafından güç kartı stratejisine ilişkin yapılan bu olumlu yorumlar sosyal geçerlik verisi veya stratejiye ilişkin görüş toplayan diğer araştırmalar ile benzerlik göstermektedir (Angell ve diğerleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Davis ve diğerleri, 2010; Güleç-Aslan, 2022; Prince, 2018; Prince ve diğerleri, 2023; Şahin, 2023; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023).

Sonuç olarak bu araştırma orta düzey zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Literatürde yapılan diğer çalışmalara bakıldığında güç kartı stratejisinin en sık sosyal becerilerin öğretiminde tercih edildiği görülmektedir. Güç kartı stratejisinin özel gereksinimli bireylere sosyal becerilerin öğretimi üzerine gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları da bu araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmüştür (Daubert ve diğerleri, 2015; Keeling ve diğerleri, 2003; Kuligowski, 2010; Prince, 2018; Prince ve diğerleri, 2023; Spencer ve diğerleri, 2008; Ulu-Aydın, 2023). Ayrıca güç kartı stratejisinin problem davranışların azaltılmasında, geçiş becerilerinin, güvenlik becerilerinin ve iletişim/sohbet becerilerinin öğretiminde de etkili olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Angell ve diğerleri, 2011; Ashar ve Beny, 2022; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Keeling ve diğerleri, 2003; Kuligowski, 2010; McGee, 2017; Olçay ve diğerleri, 2020; Prince, 2018; Prince ve diğerleri, 2023; Spencer ve diğerleri, 2008; Şahin, 2023; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023).

Son olarak güç kartı stratejisi kanıt temelli uygulamalar arasında yer alan öykü temelli uygulamalar başlığı altında kabul edilmektedir (NAC, 2015). Ancak NCAEP (2020) tarafından kanıt temelli uygulamalara ilişkin yayınlanan son raporda yalnızca sosyal öyküler kanıt temelli uygulamalar arasında gösterilmiştir. Bu da öykü temelli uygulamalar başlığı içerisinde yer alan sosyal öyküler dışındaki yöntem, teknik ve stratejilere ilişkin farklı çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca güç kartı stratejisi ile yapılan çalışmalarda güç kartı stratejisinin etkililiğine ilişkin farklı yetersizlik türleri ile farklı beceri/davranış öğretimi üzerine daha fazla araştırmanın yapılmasına gereksinim olduğu belirtilmektedir (Angell ve diğerleri, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğerleri, 2015; Keeling ve diğerleri, 2003; Olçay ve diğerleri, 2020; Prince, 2018; Spencer ve diğerleri, 2008; Tan, 2021; Ulu-Aydın, 2023). Bu araştırma bu gereksinimi gidermeye katkı sağlamaktadır. Güç kartı stratejisi ile sosyal beceri öğretimi üzerine gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğunda OSB olan çocuklara yer verildiğinden araştırma tüm katılımcılarının zihinsel yetersizlik tanılı olması yönüyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca öğretimi yapılmış olan sosyal becerinin “yardım talep etme” davranışı olması yönüyle de diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu araştırma güç kartı stratejisinin sosyal beceri öğretiminde orta düzey zihinsel yetersizliği tanılı çocuklarda etkili olduğunu gösterse de araştırmanın yalnızca bu katılımcılarla sınırlı olduğunu söylemek gerekmektedir. Bu nedenle güç kartı stratejisinin orta düzey zihinsel yetersizlik tanılı çocuklara sosyal beceri öğretimi üzerinde etkililiğini desteklemek amacı ile orta düzey zihinsel yetersizlik tanılı farklı katılımcılarla gerçekleştirilecek olan farklı çalışmalara gereksinim olduğunu söylemek mümkündür.

5.2.Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde hem uygulamaya hem de ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1.Uygulamaya yönelik öneriler

Güç kartı stratejisi öykü temelli uygulamalar arasında yer almaktadır. Güç kartı stratejisiyle sosyal beceri öğretimi üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda katılımcıların çoğu OSB tanılı olsa da bu araştırma güç kartı stratejisinin orta düzey zihinsel yetersizlik tanılı çocuklara da sosyal beceri öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucundan yola çıkarak uygulamaya yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Hafif düzey zihinsel yetersizlik veya yine orta düzey zihinsel yetersizlik tanımlı farklı katılımcılara sosyal beceri öğretiminde güç kartı stratejisi kullanılabilir.
- Zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, Asperger sendromu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, OSB gibi yetersizlik türlerine sahip olan özel gereksinimli çocuklara sosyal beceri öğretiminde güç kartı stratejisi kullanılabilir.
- Öğretmenlerden elde edilen sosyal geçerlik bulgularından yola çıkarak öğretmenler sınıf içerisinde rutin oluşturma, selamlaşma, iletişim becerileri, oyun oynama becerileri, günlük yaşam becerileri, öz bakım becerileri, sınıf kuralları, davranış problemlerini azaltma veya uygun davranış kazandırma gibi farklı alanlarda hızlı, pratik ve düşük bir maliyetle materyallerini hazırlayarak güç kartı stratejisini kullanabilir.
- Ailelerden elde edilen sosyal geçerlik bulgularından yola çıkarak aileler güç kartı stratejisine yönelik bir eğitim aldıktan sonra ev ortamlarında güç kartı stratejisini kullanabilir.
- Güç kartı stratejisi tipik gelişim gösteren çocukların (özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların) eğitimlerinde öğretmenleri tarafından etkili ve dikkat çekici olacak şekilde kullanılabilir.
- Öğretmenlere ve ailelere güç kartı stratejisine el kitapçıkları, broşürler hazırlanarak seminer düzenlenebilir. Verilen seminerde güç kartı materyallerini oluşturma üzerine çalışmalar yapılabilir.

5.2.2.İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Farklı düzeydeki zihinsel yetersizlik tanısına sahip olan farklı yaş grubundaki katılımcılara farklı bir sosyal beceri öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiği araştırılabilir.
- Farklı yetersizlik grupları üzerinde özbakım becerileri, iletişim becerileri, sohbet becerileri, günlük yaşam becerileri gibi alanlarda güç kartı stratejisinin etkililiği incelenebilir.
- Aileler tarafından sunulan güç kartları ile öğretmenler tarafından sunulan güç kartlarının etkililiğini karşılaştıran bir araştırma yapılabilir.
- Güç kartı stratejisi ile farklı bir yöntemin (video modelle öğretim, sosyal öyküler, doğrudan öğretim vb.) özel gereksinimli bireylere sosyal beceri öğretiminde etkililiği ve verimliliğini karşılaştıran bir araştırma yapılabilir.

- Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan veya OSB olan ve özel eğitim meslek okullarına devam eden öğrencilere mesleki eğitim becerilerinin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiği araştırabilir.
- Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi alan sınıflardaki özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerine güç kartı stratejisine ilişkin eğitim verilerek öğrencileri üzerinde güç kartı stratejisini uygulama yeterlilikleri ve etkililikleri araştırabilir.
- Dijital ortamlarda sunulan sosyal öykülerle dijital ortamlarda sunulan güç kartlarının etkililiğini ve verimliliğini karşılaştıran bir araştırma yapılabilir.
- Lise eğitimine devam eden veya eğitim hayatını tamamlamış yetişkin özel gereksinimli bireyler üzerinde güç kartı stratejisinin etkililiği araştırılabilir.
- Kaynaştırma (tersine kaynaştırma, tam zamanlı, yarı zamanlı vb.) sınıflarında güç kartı stratejisinin tipik gelişim gösteren öğrenciler ve özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkisini karşılaştıran bir araştırma gerçekleştirilebilir.
- Güç kartı stratejisinin hem tipik gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocukların problem davranışlarının azaltılmasında etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). Otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması. [Yayınlanmış Doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No: 394742).
- Akfırat-Önalın, F. (2006). Sosyal yeterlik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi* 1(1),39-56. doi:10.21612/yader.2006.004
- Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi*. [Yayınlanmış Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No:279691).
- Alptekin, S. (2012). Sosyal becerilerin zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 1-19. <https://doi.org/10.7822/egt92>
- Alptekin, S. ve Özyürek, M. (2013). Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması sürdürmesi genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 31-58. doi:10.9761/JASSS1898
- American Association On Intellectual and Developmental Disabilities. (2023) <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition> ‘dan alınmıştır.
- American Psychiatric Association [APA]. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Beşinci baskı)*. American Psychiatric Publishing.
- Angell, M. E., Nicholson, J. K., Watts, E. H. ve Blum, C. (2011). Using a multicomponent adapted power card strategy to decrease latency during interactivity transitions for three children with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 206-217. <https://doi.org/10.1177/1088357611421169>
- Ashar, M. N. ve Beny, A. O. N. (2022). Power cards digital: An advanced strategy in enhancing communication skills of students with autism. *In Innovation on Education and Social Sciences*, 141-148.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Kök Yayıncılık.

- Avcıoğlu, H. (2012a). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada iş birliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 110-125.
- Avcıoğlu, H. (2012b). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada kendini yönetme stratejileri doğrultusunda hazırlanan öğretim programının etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 345-351.
- Avcıoğlu, H. (2013). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere selam verme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 455-477.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Baker, M. J., Koegel, R. L. ve Koegel, L. K. (1998). Increasing the social behavior of young children with autism using their obsessive behaviors. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 23(4), 300–308.
<https://doi.org/10.2511/rpsd.23.4.300>
- Balıkcı, Ş., Kalkan, S., Rakap, S., ve Akemoğlu, Y. (2022). Tek denekli araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplamada kullanılan örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 291-306. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362393>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri (On dokuzuncu baskı)*. Pegem Akademi.
- Caldarella P. ve Merrell K.W. (1997) Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors, *School Psychology Review*, 26(2), 264-278. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865>
- Campbell, A. ve Tincani, M. (2011). The power card strategy: strength-based intervention to following of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 240-249. doi: 10.1177/1098300711400608
- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M., ve Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği; Dünya’da ve Türkiye’de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 111-122.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L. ve Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 30(6), 537-552. doi: 10.1023/a:1005635326276

- Collins, S. ve Salzberg, C. (2005). Scientifically based research and students with severe disabilities; Where do educators find evidence-based practices? *Rural Special Education Quarterly*, 24(1), 60-63. <https://doi.org/10.1177/875687050502400111>
- Coogle, C.G., Ahmed, S., Aljaffal, M.A., Alsheef, M.Y. ve Hamdi, H.A. (2018). Social narrative strategies to support children with autism spectrum disorder. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 445–450. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0873-7>
- Cüceloğlu, D. (2021). İnsan ve davranış: Psikolojinin temel kavramları. *İnsan gelişimi*. (s.329-370). Remzi Kitabevi.
- Çadır, D. (2008). Zihinsel engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No:215660).
- Çadır, D. ve Avcıoğlu, H. (2013). Zihinsel engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiği. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 2(1), 46-63. <https://www.tijseg.org/index.php/tijseg/article/view/112>
- Çakır, S. (2006). Zihin engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal beceri öğretiminin etkililiğinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Gazi Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No: 215264).
- Çakmak, M. (2017). Sosyal öykü uygulaması kullanan özel eğitim araştırmacılarının konuya ilişkin görüş ve önerileri. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No: 463468).
- Çelik, H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde kendi kendini yönetme tekniği ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No:263422).
- Çetin, F., Bilbay, A. A. ve Kaymak, D.A. (2001.) Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi. Epsilon Yayıncılık.

- Çetrez-Arıcan, G. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve karikatür sohbetleriyle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Trakya Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No:545681).
- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No: 100100).
- Çifci-Tekinarslan, İ. ve Öncül N. (2018). Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi 2: *Sosyal becerilerin öğretimi*, Vize Akademik.
- Çifçi-Tekinarslan, İ. (2022). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. İ.H. Diken (Editör) *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss.142-174). (Yirmi üçüncü Baskı). Pegem Akademi.
- Dağseven, D. (2018). Sosyal beceri yetersizlikleri. E. Sazak (Editör), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi içinde* (ss. 33-54). Pegem Akademi.
- Dağseven-Emecen, D. (2011). Zihin engellilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarının. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1043-1419.
- Darley, S. (2014). *Comparing three forms of external structure for the ability to increase executive functioning in preschoolers on the autism spectrum* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Piedmont College, Demorest.
- Daubert, A., Hornstein, S. ve Tincani, M. (2015). Effects of a modified power card strategy on turn taking and social commenting of children with autism spectrum disorder playing board games. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27, 93-110.
<https://doi.org/10.1007/s10882-014-9403-3>
- Davis, K. M., Boon, R. T., Cihak, D. F. ve Fore III, C. (2010). Power cards to improve conversational skills in adolescents with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(1), 12-22.
<https://doi.org/10.1177/1088357609354299>.
- Devenport, J. M. (2004). *Use of the Power Card strategy as an intervention with an elementary school student with Asperger syndrome: Increasing on-task behavior in the general education setting* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi]. University of South Florida, Tampa.

- Edwards, K. A., McKenney, E. L., Niekra, N., Hupp, S. D. ve Everett, G. E. (2021). Personalization of social narratives for students with autism spectrum disorder; Brief experimental analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 89(1), 101877. doi: 10.1016/j.rasd.2021.101877
- Eldeniz-Çetin, M. (2005). *Zihin engelli öğrenciler için drama yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi] Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No: 293147).
- Elisa, G. (2001). *Power cards: Using special interest to motivate children and youth with Asperger Syndrome and autism*. Autism Asperger Publishing Co.
- Elliott, S. N. Ve Gresham, F.M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17(3):287-313. doi: 10.1177/01454455930173004.
- Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No:219032).
- Engelliler ve Yaşlı Hizmetleri Müdürlüğü (2023). Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni Nisan 2023. https://aile.gov.tr/media/135432/eyhgm_istatistik_bulteni_nisan_23.pdf adresinden erişilmiştir.
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlik. E. Tekin İftar, (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar içinde* (109-128). (İkinci baskı). Anı Yayıncılık.
- Ergenekon, Y. (2017). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi içinde* (s. 3-22). (Üçüncü baskı). Vize Yayıncılık.
- Eripek, S. (2012). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara Eğiten Kitap.
- Eripek, S. (2021). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. (Dördüncü Baskı). Pegem Akademi.
- Feinberg, M.J. (2001). *Using social stories to teach specific social skills to individuals diagnosed with autism*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. California School of Professional Psychology, San Diego.
- <https://www.proquest.com/openview/5b39598cd06b92d3df26da835229fd08/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden erişilmiştir.

- Gagnon, E. (2001). *Power Cards: Using special interests to motivate children and youth with Asperger syndrome and autism*. Shawnee Mission, KS: AAPC.
- Gagnon, E. ve Myles, B.S. (2016). *The power card strategy 2.0*. AAPC Publishing.
- Gönen, A. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere kendini yönetme öğretiminin kendini yönetme, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerinde etkililiği*. [Yayımlanmış Doktora tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No:783251)
- Gray, C. (2004). Social stories 10.0: The new defining criteria and guidelines. *Jenison Autism Journal*, 15(4), 2-21.
- Gray, C. (2010). *The new social story book, revised and expanded 10th anniversary edition: over 150 social stories that teach everyday social skills to children with autism or asperger's syndrome, and their peers*. Arlington Texas: Future Horizons INC.
- Gray, C. (2015). *The new social story book, revised and expanded 15th anniversary edition: over 150 social stories that teach everyday social skills to children and adults with autism and their peers*. Arlington Texas: Future Horizons INC.
- Gray, C. A., ve Garand, J. D. (1993). Social Stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/108835769300800101>
- Gresham, F. M., ve Elliott, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills; Issues in Definition and Assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181. <https://doi.org/10.1177/002246698702100115>
- Gülay, H. Ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Pegem Akademi.
- Güleç Aslan, Y. (2020a). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocukların kaynaştırılmasına ilişkin uygulamalı davranış analizinden yansımaları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 10 (1), 166-186. <https://doi.org/10.19126/suje.587131>
- Güleç-Aslan, Y. (2017). Otizm spektrum bozukluğu (OSB); Eğitim ve öğretim süreci. İ.H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Editörler). *Özel eğitim içinde* (s.264-275). Pegem Akademi.
- Güleç-Aslan, Y. (2018). Otizm spektrum bozukluğu. A. Cavkaytar (Editör). *Özel eğitim içinde* (s. 149-165). Vize Yayıncılık.
- Güleç-Aslan, Y. (2020b). Otizm spektrum bozukluğu: Eğitim ve öğretim süreci. İ. H., Diken ve H. Bakkaloğlu (Editörler). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu içinde* (s.264-274). Pegem Akademi.

- Güleç-Aslan, Y. (2020c). *Güç kartı stratejisi: Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik öykü temelli bir uygulama*. Vize Akademik.
- Güleç-Aslan, Y. (2021). Otizm spektrum bozukluğu alanında öykü temelli bir uygulama: Güç kartı stratejisi. *International Journal of Barrier Free Life and Society*, 4(1), 62-73. <https://doi.org/10.29329/baflas.2020.266.5>
- Güleç-Aslan, Y. (2022). Voice of educators: what is the perspective of educators about power card strategy? *Journal of Education*, 203 (4), 939-946. <https://doi.org/10.1177/00220574221076457>
- Hume, K., Steinbrenner, J.R., Odom, S.L., Morin, K., L.Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., ve Savage, M. N (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *J Autism Dev Disord* 51, 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- İnce, G. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sözel yardım talep etme becerisinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Marmara Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No: 551185).
- Karasu, N. (2009). Özel eğitimde delile dayalı yöntemlerin belirlenmesi: tek denekli çalışma analizleri ve karşılaştırmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 143-163. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26140/275305#article_cite
- Kaya, A. (2022). Türkiye’de zihin yetersizliği olan yetişkinlerle yapılan araştırmalar. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*. 5(1), 22-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eyyad/issue/72044/1086950>
- Kaya, D. (2011). *Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No:278833).
- Keeling, K., Smith Myles, B., Gagnon, E. ve Simpson, R. L. (2003). Using the power card strategy to teach sportsmanship skills to a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(2), 105-111. <https://doi.org/10.1177/108835760301800204>

- Kırcaali – İftar, G. (2018). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Editör) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s.1-25). (Altıncı baskı). Vize Akademik.
- Korkmazer-Özdemir, E. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve bireylerin kendi fotoğraflarının kullanıldığı sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Biruni Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No: 793945).
- Kuligowski, J. M. (2010). *Power card strategy in social skills groups for children with ASD* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Hofstra University, New York.
- Kurt, O. (2018). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde (s.59-96). (Altıncı baskı). Vize Akademik.
- Kurt, O. (2018). Sosyal geçerlik. Tekin-İftar, E. (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tekdenekli araştırmalar içinde* (ss.373-400). (İkinci baskı). Anı Yayıncılık.
- Lanou, A., Hough, L. ve Powell, E. (2011). Case Studies on Using Strengths and Interests to Address the Needs of Students With Autism Spectrum Disorders. *Intervention in School and Clinic*, 47(3), <https://doi.org/10.1177/1053451211423819>.
- McGee, M. K. (2017). *Effects of power cards on conversational skills for high schoolers with autism spectrum disorder*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. University of Kentucky.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. ve Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children an empirically based handbook*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0348-8> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- NAC (National Autism Center) (2015). National standarts report, <https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015> adresinden erişilmiştir.
- Nar, S. ve Cavkaytar, A. (2018). Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitime erişimleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2): 929-953 doi: 10.18039/ajesi.578185

- NCAEP (National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice) (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism, <https://ncaep.fpg.unc.edu/>, adresinden erişilmiştir.
- NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder). (2014). Evidence- based practices for children, youth and young adults with autism spectrum disorder, <https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014>, adresinden erişilmiştir.
- Nuri, C., Direktör, C. ve Karadayı-Numan, C. (2020). Türkçe’de zihinsel yetersizliği olan bireyler ve eğitimi alanında yapılan çalışmaların son 15 yıllık terminolojisinin incelenmesi. *Turkish special education journal; international*, 2(2), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tseji/issue/56395/767590>
- Odluyurt, S. (2013). Kaynaştırmaya devam eden otistik özellikler gösteren çocuklara kurallı oyun öğretiminde akranları tarafından doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretiminin etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 523-540. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/15588>
- Olçay, S. ve Tekin-İftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities; Arlington* 51(1), 67-78. <https://www.proquest.com/docview/1764709599?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Olçay, S., Kıyak, Ü. E., ve Toper, Ö. (2022). Is Social Story™ an evidence-based practice? A meta-analysis and comprehensive descriptive analysis study. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 431-458. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.766765>
- Olçay, S., Saral, D. ve Akkuş, Ş. K. (2020). Power Card Method: Use in Autism Spectrum Disorder and Comprehensive Review of The Literature. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 938-968. doi: 10.14812/cufej.805779.
- Olçay-Gül, S. (2018). Sosyal yeterliliğin geliştirilmesinde kullanılan yöntemler. S. Vuran (Editör), *Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (öğretmen adayları ve öğretmenler için)* içinde (ss. 81-106). Vize Akademik.

- Olçay-Gül, S. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireyler için sosyal öykülerin kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 13(2) 1-20. doi:10.1501/Ozlegt_0000000168
- Öncül, N. (2020). Zihin yetersizliği; özellikler. İ.H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Editörler). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (ss.26-52). (Beşinci Baskı). Pegem Akademi.
- Özokçu, O. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No:234248).
- Özokçu, O. (2013). Zihin yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Editör.) *Özel Eğitim* içinde (ss.59-77). Vize Yayıncılık.
- Pekdoğan, S. (2018). Sosyal becerilere genel bakış. E. Sazak (Editör), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi* içinde (ss. 3-16). Pegem Akademi.
- Prince, J. (2018). *Implementation of the power card strategy to increase appropriate social commenting of children with autism spectrum disorder during game play* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Temple University, Philadelphia. <https://doi.org/10.34944/DSPACE/2169>
- Prince, J., Tincani, M. ve Dowdy, A. (2023). Effects of the Power Card Strategy on Social Commenting of Children with Autism During Gameplay: Strength-Based Intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 25(3), 185-197. <https://doi.org/10.1177/10983007231158816>
- Rakap, S. (2017). Tek denekli deneysel araştırma yöntemleri. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Editörler), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 148-199). Pegem Akademi.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş. ve Kalkan, S. (2020). Tek-denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 40-60. doi:10.31828/tpd1300443320181023m000015
- Riggio, R.E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology* 51(3),649-660. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.649>
- Rose, E. (2020). Using the power card strategy to increase social skills:A systematic review. Temple University. <http://dx.doi.org/10.34944/dspace/4716>
- Samur, T. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kendileri tarafından okunan dijital sosyal öykülerin sosyal becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans

- tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No: 856965).
- Sani-Bozkurt, S. ve Vuran, S. (2014). An analysis of the use of social stories in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *Educational Sciences: Theory & Practice* 14(5),1875-1892. doi: 10.12738/estp.2014.5.1952
- Sansosti, F. J.ve Powell-Smith, A. K. (2008). Using computer presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 162-178.
- Sazak, E. (2003). *Zihin Engelli Birey İçin Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkiliğinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No: 137778).
- Sazak, E. ve Terzioğlu, I. (2018). Sosyal becerilere genel bakış. E. Sazak (Editör), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi* içinde (ss. 91-122). Pegem Akademi.
- Scattone, D. (2008). Enhancing the Conversation Skills of a Boy with Asperger's Disorder through Social Stories™ and Video Modeling. *J Autism Dev Disord* 38, 395–400. doi: 10.1007/s10803-007-0392-2
- Schalock R. L., Luckasson R. and Tassé M. J. (2021). *Intellectual disability; definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th eds.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Smith Myles, B. ve Aspy, R. (2016). *High-functioning autism and difficult moments practical solutions for reducing meltdowns*. Shawnee, KS: AAPC Publishing.
- Snell, M. E. ve Brown. F. (2011). *Instruction of students with severe disabilities* (7th ed.). Upper Saddle River, Pearson Publishing
- Sönmez S., Karabulut H. A., Kot, M. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2018). Zihin yetersizliği olan bireylerle sosyal beceri öğretimi alanında gerçekleştirilen tek denekli araştırmaların incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(2), 429, 455. doi: 10.14686/buefad.334772
- Spencer, V. G., Simpson, C. G., Day, M. ve Buster, E. (2008). Using the power card strategy to teach social skills to a child with autism. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5(1), 1-10.

- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S. ve Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609029.pdf>
- Strain, S. P. ve Smith, J. B. (1996). Developing Social Skills In Young Children With Special Needs, *Preventing School Failure*. 41, 1.
- Sucuoğlu, B. (2009). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Çifci, İ. (2001). Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihin engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000086
- Şahin, E. (2023). *Gelişimsel yetersizliği olan bireylere araç içi güvenlik davranışlarının öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No: 845702).
- Tan, B. (2021). *Davranışsal beceri eğitimi ile güç kartı stratejisi öğretimi sürecinin ve sonuçlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. İstanbul Medeniyet Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No: 673482).
- Taşkın, B. (2023). *Doğrudan öğretim yönteminin zihin yetersizliği olan öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Biruni Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No:799762).
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yolama modelleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (ss. 217-254). Anı Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2016). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (Üçüncü baskı)*. Vize Akademik.
- Turhan, C. (2015). *Otizm bozukluğu gösteren çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri*. [Yayımlanmış Doktora

- tezi]. Anadolu Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No:385586).
- Türer, H. (2010). *Zihinsel engelli öğrencilere teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No:270100).
- Ulu-Aydın, H. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez No: 782668).
- Vuran, S. (2005). The sociometric of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eğitim Araştırmaları Eurasian Journal of Educational Research*. 18, 217-235.
- Vuran, S. (2007). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 221-242). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Vuran, S. ve Melekoğlu, M. (2022). Özel eğitimde kanıt temelli uygulamaların kalite göstergeleri ve sınıflandırılması: alanyazın derlemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (54), 1286-1313. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1150919>
- Vuran, S. ve Turhan, C. (2017). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi* içinde (s. 3-22). (Üçüncü Baskı). Vize Yayıncılık.
- Winter-Meissiers, M. A. (2007). From tarantulas to toilet brushes: Understanding the special interest areas of children and youth asperger syndrome. *Remedial and Special Education*, 28(3),140-152. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030301>
- Wisnowski, A. A. (2010). *The effectiveness of the Power Card Strategy for a student with autism: Decreasing inappropriate behavior and increasing social competence*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Caldwell College, New Jersey.
- World Health Organisation. (2022). International classification of diseases, eleventh revision: ICD-11. World health organisation.
- Yücesoy-Özkan, Ş. ve Sönmez, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi: bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 795-821.

EKLER

EK 1: Veli Onam Formu

Sayın veli,

Bu araştırma Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN danışmanlığında “Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiği” başlığı altında 04/03/2024 ve 14/06/2024 tarihleri arasında Fatma Nur KIRŞAN tarafından yürütülecek olan bir yüksek lisans tez çalışmasıdır.

Bu araştırmanın genel amacı, zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğini belirlemektir. Araştırmanın uygulama sürecinde her öğrenciye uygun olarak belirlenen özel ilgi alanı veya favori kahramanı kullanılarak “yardım talep etme” davranışı güç kartı stratejisi ile öğretilecektir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma sürecinde çocuğunuzun eğitim hayatını aksatacak hiçbir durum söz konusu değildir. Araştırma çocuğunuz açısından hiçbir risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz.

Araştırma sürecinde araştırmanın yürütücüsü Fatma Nur KIRŞAN’ın araştırmaya ilişkin soracağım her soruyu yanıtlayacağını biliyorum. Araştırma kapsamında gerçekleştirilecek olan öğretim sürecinin video ile kayıt altına alınacağını, kayıtların yalnızca bilimsel amaçla gerçekleştirilecek olan çalışmalarda sunulabileceğini ve araştırma sürecinde çocuğumun kimlik bilgilerinin gizli tutulacağını biliyorum. Araştırmanın hafta içi her gün gerçekleştirileceğini ve çocuğum için herhangi bir olumsuz duruma sebebiyet vermeyeceğini biliyorum. Aksini düşündüğüm takdirde araştırmacıya bildirerek çocuğumun çalışmadan ayrılabilceğini biliyorum. Araştırma sürecinde öğretilecek olan “yardım talep etme” davranışına ilişkin evde herhangi bir çalışma yapmamam gerektiğini biliyorum.

Yukarıda detayları açıklanmış olan araştırmada Fatma Nur KIRŞAN’ın “yardım talep etme” davranışını öğretmek amacı ile güç kartı stratejisini kullanarak gerçekleştireceği öğretim sürecine çocuğumun katılmasına izin veriyorum.

İmza

EK 2: Sosyal Beceri Kontrol Listesi

SOSYAL BECERİLER (Uygun olan davranışların arttırılması)	EVET	HAYIR
1. Özür dileme		
2. Teşekkür etme		
3. Selamlaşma (merhaba, günaydın, hoşçakalın, vb.)		
4. Alay edilmeyele başa çıkma		
5. Paylaşma (oyuncağını, kitabını, vb.)		
6. Dinleme		
7. Yardım ya da bilgi isteme		
8. Sıraya girme		
9. Sırasında bekleme		
10. Sorulara cevap verme		
11. Bir iş yaparken sırasında / yerinde uygun oturma		
12. Sınıf kurallarına uyma (yüksek sesle konuşmama, öğretmenini dinleme, parmak kaldırma, sırasını temiz tutma vb.)		
13. Arkadaşlarına yardım etme/destek olma		
14. İş birliği ile çalışma		
15. Sohbet başlatma ya da devam ettirme		
16. Boş zamanını uygun kullanma		
17. Devam eden bir etkinliğe katılma		
18. Akranlarla oynama		
19. Arkadaşlarını takdir etme		
20. Arkadaşlarına iltifat etme		
21. Arkadaşlarını oyuna davet etme		
22. Bir işi bağımsız olarak tamamlama		
23. Kurallara uyma		
24. Anlamadığını dile getirme		
SOSYAL BECERİLER (Uygun olmayan davranışların azaltılması)		
1. Gürültü yapma		
2. Bağırma		
3. Vurma		
4. Nesne atma (fırlatma)		
5. Tepinme		
6. Sandalyeyi sallayarak ses çıkarma		
7. Oyuncaklarını paylaşması istenince bağırma,vurma vb.		
8. Sırasını bozma		
9. Sözünü kesme		
10. Ellerini ya da nesneleri ağzına sokma		
11. Bazı kelimelerin çok sık tekrarı		

EK 3: “Yardım Talep Etme” Davranışı Başlama Düzeyi, Uygulama, Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu

Katılımcının Adı-Soyadı:

Tarih:

Uygulamacının Adı-Soyadı:

Hedef Davranış: Öğretmen “Dolabın üzerinden oyuncağını al” yönergesini verdiğinde katılımcı öğrenci “Yardım” “Yardım et.” veya “Yardım eder misin?” diyerek öğretmeninden yardım ister.

Hedef Davranış	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1. Öğretmen “Dolabın üzerinden oyuncağını al” yönergesini verdiğinde katılımcı öğrenci öğretmeninden “Yardım” “Yardım et.” veya “Yardım eder misin” diyerek yardım ister.					
Doğru Tepki Sayısı/ Yüzdesi					
Yanlış Tepki Sayısı/ Yüzdesi					
Toplam Tepki Sayısı/Yüzdesi					

Anahtar: Doğru Tepki: + Yanlış Tepki: - Tepkide Bulunmama: TB

Değerlendirme formunun kullanımı: Formda öğretmen hedef uyararı (örneğin “Dolabın üzerinden oyuncağını al” diyerek) sunar öğrenci davranışı gerçekleştirirse forma + gerçekleştirmezse – hiçbir tepkide bulunmazsa TB yazılarak öğrenci tepkileri kayıt altına alınır.

Not: Genelleme oturumlarında yönerge “Akıllı tahtanın üzerinden oyuncağını al” şeklinde ortama uygun olacak şekilde kullanılmıştır.

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

Gözlemci:

Tarih:

Araştırmacı:.....

Yönerge: Uygulamacının izlediğiniz oturumda yerine getirdiği davranışa (+) yerine getirmediği davranışa ise (-) işareti koyunuz.

Uygulamacının sergilemesi gereken davranışlar	Oturumlar				
	1	2	3	4	5
Öğretim ortamını düzenleme (sessizlik, ilgili oyuncu dolap üzerine yerleştirme)					
Araç-gereçleri ortamda bulunması (senaryo ve güç kartının hazır bulundurulması)					
Dikkat çekici ipucunu sunma					
Senaryo ve güç kartını tanıtmaya					
Katılımcının hazır olduğu görüldüğünde pekiştirme					
Senaryo ve güç kartını uygun ses tonuyla okuma					
Katılımcıya senaryo ve güç kartıyla ilgili soru sorma (5N1K),					
Gerek duyulursa soruların güç kartı ve senaryodan tekrar okunarak cevaplanması					
Katılımcıyı güç kartını kullanmaya yönelik cesaretlendirme					
Hedef davranışın uygulanacağı ortamda bulunma					
Katılımcının erişebileceği bir yere güç kartını yerleştirme					
Hedef uyarının sunumu					
Katılımcının tepkilerine uygun tepkide bulunma					
Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi					
Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi					
Toplam Tepki Sayısı/Yüzdesi					

EK 5: Güç Kartı Stratejisi Başlama Düzeyi, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları
Uygulama Güvenirliliği Veri Kayıt Formu

Gözlemci:

Tarih:

Araştırmacı:.....

Yönerge: Uygulamacının izlediğiniz oturumda yerine getirdiği davranışa (+) yerine getirmediği davranışa ise (-) işareti koyunuz.

	Oturumlar				
	1	2	3	4	5
Uygulamacının sergilemesi gereken davranışlar					
Öğretim ortamını düzenleme (sessizlik, ilgili oyuncuğu dolap üzerine yerleştirme)					
Dikkat çekici ipucunun sunulması					
Hedef uyaranın sunumu					
Doğru tepki sonrası sözel olarak pekiştirme yapmama					
Katılımcının tepkilerini kaydetme					
Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi					
Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi					
Toplam Tepki Sayısı/Yüzdesi					

Not: Günlük yoklama oturumlarında ilk doğru tepkide öğrenci sözel olarak pekiştirilerek oyuncuğu sunulmuştur. Öğrenci doğru tepki sonucunda oyuncuğunu elde ettiğinden doğal olarak pekişmiştir. Ayrıca başlama düzeyi, toplu yoklama oturumları, genelleme ve izleme oturumlarında gün içerisinde öğrenciyle çalışılan son oturumda çalışmaya katılım davranışı sözel olarak pekiştirilmiştir.

EK 6: Güç Kartı Stratejisine Ait Materyallerin Hazırlığını (Senaryo ve Güç Kartı Yazma) Değerlendirme Formu

Gözlemci:

Tarih:

Araştırmacı:.....

Yönerge: Uygulamacının yerine getirdiği davranışa (+) yerine getirmediği davranışa ise (-) işareti koyunuz.

Güç Kartı Stratejisi Materyalleri Hazırlama Basamakları	1.Katılımcının Materyalleri	2.Katılımcının Materyalleri	3.Katılımcının Materyalleri
Senaryo Oluşturma Süreci			
Senaryonun içeriğine uygun başlık koyulmuş mu?			
Bir kağıda katılımcının favori kahramanının ağzından hedef davranış ya da yaşanan güçlük betimlenerek açıklanmış mı?			
Favori kahramanın ağzından uygun davranış sergilemenin önemi yazılmış mı?			
Favori kahramanın ağzından uygun davranışları kısaca betimlenmiş ve maddeler halinde yazılmış mı?			
Favori Kahramanın uygun davranışı sergilediğinde nasıl başarılı olduğunu içeren ve bireyi cesaretlendiren cümle yazılmış mı?			
Favori kahramanın görsel(ler)i kağıda yerleştirilmiş mi?			
Güç Kartı Hazırlama Süreci			
Kartvizit büyüklüğünde bir kart hazırlanmış mı?			
Kartın üzerine senaryonun 3-5 maddeden oluşan bir özeti yazılmış mı?			
Favori kahramana ait görsel arka veya ön yüze yerleştirilmiş mi?			

EK 7: Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu**Katılımcı Adı Soyadı:****Gözlemcinin Adı Soyadı:****Gözlenen Hedef Davranış: “Yardım talep etme”**

Tarihler/ Oturumlar	Gözlemci 1	Gözlemci 2
1. Oturum		
2. Oturum		
3. Oturum		
4. Oturum		
5. Oturum		
6. Oturum		
7. Oturum		
8. Oturum		

Anahtar: Doğru Tepki: (+) Yanlış Tepki: (-) Tepkide Bulunmama: (TB)

Değerlendirme formunun kullanımı: Formda uygulamacı hedef uyarını (“Dolabın üzerinden oyuncığını al”) sunduktan sonra öğrenci hedef davranışı “yardım talep etme” gerçekleştirirse forma (+) gerçekleştirmezse (–) hiçbir tepkide bulunmazsa (TB) yazılarak öğrenci tepkileri kayıt altına alınır. Gözlemciler de öğrenciye ait oturum kayıtlarını izledikten sonra hedef davranışa ilişkin tepkilerini kayıt altına alır. Daha sonra Gözlemciler Arası Güvenirlik aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanır.

“Gözlemciler arası güvenirlik = $\left[\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \right] \times 100$ ” formülü kullanılarak hesaplanır.

EK 8: Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu ve Soruları

Değerli Öğretmenim,

Öğrencinizin katılımcı olarak katıldığı bu araştırma süresince güç kartı stratejisi kullanılarak “yardım talep etme” davranışının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya ilişkin sizlerin de görüşlerini almak istiyoruz. Hazırlamış olduğum soruları içtenlikle cevaplamanızı rica ediyorum. Vermiş olduğunuz yanıtlar sonraki araştırmacılara yol gösterici olacaktır. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Fatma Nur KIRŞAN

1. Güç kartı stratejisi ile yapılan çalışma sonucunda öğrencinizin “yardım talep etme” davranışına nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Çalışma sonrasında öğrencinizin sosyal becerilerinde ne tür değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?
3. Öğrencinize yapılan uygulama sonrasında “yardım talep etme” davranışının kazandırılması sizce öğrencinizin sosyal yeterliğine nasıl bir katkı sağladı?
4. Öğrenciniz “yardım talep etme” davranışını hangi ortamlarda sergiliyor?
5. Güç kartı stratejisinin öğrenciniz üzerinde ne tür faydaları ve etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Hangi davranışların/ becerilerin öğretiminde sınıfınızdaki öğrencilerinizle güç kartı stratejisini kullanmayı düşünürsünüz?
7. Güç kartı stratejisine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Sizce başka hangi davranışların/becerilerin öğretiminde etkili olabilir?
8. Sizce hangi yetersizlik türlerinde de güç kartı stratejisi etkili olabilir?
9. Güç kartı stratejisi ile ilgili sizlere yönelik nasıl bir eğitim gerçekleştirirse katılmak istersiniz?

EK 9: Ailelere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu ve Soruları

Değerli Veli,

Çocuğunuzun katılımcı olarak katıldığı bu araştırma süresince güç kartı stratejisi kullanılarak “yardım talep etme” davranışının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya ilişkin sizlerin de görüşlerini almak istiyoruz. Hazırlamış olduğum soruları içtenlikle cevaplamanızı rica ediyorum. Vermiş olduğunuz yanıtlar sonraki araştırmacılara yol gösterici olacaktır. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Fatma Nur KIRŞAN

1. Gerçekleştirilen çalışma sonrasında çocuğunuzun “yardım talep etme” davranışına güç kartı stratejisinin nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Çalışma sonrasında çocuğunuzun sosyal becerilerinde ne tür değişiklikler fark ettiniz?
3. Çocuğunuzla yapılan uygulama sonrasında “yardım talep etme” davranışının kazandırılması sizce sosyal hayatına (akranları, kardeşleri veya sizle etkileşimi açısından) nasıl bir katkı sağladı? Açıklar mısınız?
4. Çocuğunuz “yardım talep etme” davranışını hangi ortamlarda sergiliyor, gözlemlerinizi açıklar mısınız?
5. Güç kartı stratejisi ile yapılan öğretim sonrasında çocuğunuzda neler gözlemdiniz?
6. Çocuğunuz açısından güç kartı stratejisini faydalı ve etkili bulduğunuz noktalar neler?
7. Güç kartı stratejisine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Sizce başka hangi davranışların/becerilerin öğretiminde etkili olabilir?
8. Güç kartı stratejisi ile ilgili sizlere yönelik nasıl bir eğitim gerçekleştirilse katılmak istersiniz?
9. Siz çocuğunuza hangi davranışları/becerileri öğretmek için güç kartı stratejisini kullanmak istersiniz?

EK 10: Araştırmada Kullanılan Senaryo (1.Katılımcı)

RAFADAN TAYFA SEVİM YARDIM İSTİYOR



Rafadan Tayfa Sevim toplarla oynamayı çok seviyor. Sevim'in küçük, büyük, sert, yumuşak, ağır, hafif, rengarenk bir sürü topu var. Sevim toplarla oynarken çok mutlu oluyor. Sevim'in topu bazen dolabın üzerinde bulunuyor. Sevim topuna ulaşmak için öğretmeninden "Yardım eder misin?" diyerek yardım istiyor. Öğretmeni Sevim'e topunu veriyor. Sevim topunu aldıktan sonra topu ile oynarken çok eğleniyor.

Rafadan Tayfa Sevim senin de topunla oynamanı ve eğlenmeni istiyor. Bunun için sana üç şeyi hatırlatıyor:

- 1- Topun üzerinde bulunduğu dolabın önüne git.
- 2- Öğretmenine "Yardım eder misin?" de.
- 3- Öğretmenin topu verdikten sonra topunla oyna.

Sen de öğretmeninden yardım istedikten sonra topunla oynarken Rafadan Tayfa Sevim gibi çok eğleneceksin.



EK 11: Araştırmada Kullanılan Senaryo (2.Katılımcı)

POLİS ALİ YARDIM İSTİYOR

Polis Ali arabalarla oynamayı çok seviyor. Polis Ali'nin bir sürü arabası var. Uzaktan kumandalı, büyük, küçük, mavi, sarı... Polis Ali uzaktan kumandalı arabasıyla oynarken çok mutlu oluyor. Polis Ali'nin uzaktan kumandalı arabası ve arabasının kumandası bazen dolabın üzerinde bulunuyor. Polis Ali arabaya ve kumandaya ulaşmak için öğretmeninden "Yardım eder misin?" diyerek yardım istiyor. Öğretmeni Polis Ali'ye arabayı ve kumandayı veriyor. Polis Ali oyuncak arabasını ve kumandasını aldıktan sonra oyuncakıyla oynarken çok eğleniyor.

Polis Ali senin de uzaktan kumandalı oyuncak arabanla oynamanı ve eğlenmeni istiyor. Bunun için sana üç şeyi hatırlatıyor:

- 1) Oyuncak arabanın ve kumandasının üzerinde bulunduğu dolabın önüne git.
- 2) Öğretmenine "Yardım eder misin?" de.
- 3) Öğretmenin oyuncak arabanı ve kumandasını verdikten sonra oyuncakıyla oyna.

Sen de öğretmeninden yardım istedikten sonra uzaktan kumandalı arabanla oynarken Polis Ali gibi çok eğleneceksin



EK 12: Araştırmada Kullanılan Senaryo (3.Katılımcı)



PEPEE YARDIM İSTİYOR

Pepee oyuncak bebekler ile oynamayı çok seviyor. Pepee'nin sarı saçlı, siyah saçlı, uzun saçlı, renk renk elbiseleri olan bir sürü oyuncak bebeği var. Pepee oyuncak bebekler ile oynarken çok mutlu oluyor. Pepee'nin oyuncak bebeği bazen dolabın üzerinde bulunuyor. Pepee oyuncak bebeğine ulaşmak için öğretmeninden "Yardım eder misin?" diyerek yardım istiyor. Öğretmeni Pepee'ye oyuncak bebeği veriyor. Pepee oyuncak bebeği aldıktan sonra oyuncak bebek ile oynarken çok eğleniyor.

Pepee senin de oyuncak bebek ile oynamanı ve eğlenmeni istiyor. Bunun için sana üç şeyi hatırlatıyor:

- 1) Oyuncak bebeğin üzerinde bulunduğu dolabın önüne git.
- 2) Öğretmenine "Yardım eder misin?" de.
- 3) Öğretmenin oyuncak bebeği verdikten sonra bebeğinle oyna.

Sen de öğretmeninden yardım istedikten sonra oyuncak bebeğin ile oynarken Pepee gibi çok eğleneceksin.

EK 13: Araştırmada Kullanılan Güç Kartları

1. Katılımcı için “Rafadan Tayfa Sevim” güç kartı arka yüzü

Rafadan tayfa Sevim toplarla oynamayı çok seviyor. Sevim'in topu bazen dolabın üzerinde bulunuyor. Sevim topuna ulaşmak için öğretmeninden "Yardım eder misin?" diyerek yardım istiyor. Sevim senin de topunla oynamanı istiyor. Bunun için sana üç şeyi hatırlatıyor:

- 1- Topun üzerinde bulunduğu dolabın önüne git.
- 2- Öğretmenine "Yardım eder misin?" de.
- 3- Öğretmenin topunu verdikten sonra topunla oyna.

Ön yüzü



2. Katılımcı için “Polis Ali” güç kartı arka yüzü

Polis Ali arabalarla oynamayı çok seviyor. Polis Ali'nin oyuncak arabası ve uzaktan kumandası bazen dolabın üzerinde bulunuyor. Polis Ali oyuncağına ulaşmak için öğretmeninden “Yardım eder misin?” diyerek yardım istiyor. Polis Ali senin de uzaktan kumandalı arabanla oynamanı istiyor. Bunun için sana üç şeyi hatırlatıyor:

- 1) Oyuncak arabanın ve kumandasının üzerinde bulunduğu dolabın önüne git.
- 2) Öğretmenine “Yardım eder misin?” de.
- 3) Öğretmenin oyuncak arabanı ve kumandasını verdikten sonra oyuncağıyla oyna.

Ön yüzü



3. Katılımcı için “Pepee” güç kartı arka yüzü

Pepee oyuncak bebeklerle oynamayı çok seviyor. Pepee'nin oyuncak bebeği bazen dolabın üzerinde bulunuyor. Pepee oyuncak bebeğine ulaşmak için öğretmeninden “Yardım eder misin?” diyerek yardım istiyor. Pepee senin de oyuncak bebeğinle oynamanı istiyor. Bunun için sana üç şeyi hatırlatıyor:

- 1- Oyuncak bebeğin üzerinde bulunduğu dolabın önüne git.
- 2- Öğretmenine “Yardım eder misin?” de.
- 3- Öğretmenin oyuncak bebeği verdikten sonra oyuncak bebeğinle oyna.

Ön yüzü



EK 14: Başlama Düzeyi, Uygulama, Yoklama, İzleme Oturumlarının Gerçekleştirildiği Ortam

Duru



Alp



Neşe

EK 15: Genelleme Oturumlarının Gerçekleştirildiği Ortam

Duru



Alp



Neşe

EK16: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
BİTLİS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-46623667-605.01-99026418
Konu : Araştırma Uygulama İzni

18.03.2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğünün 11.03.2024 tarih ve 154210 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Zihinsel Engelliler Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatma Nur KIRŞAN'ın "Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiği" konulu tez çalışmasının yapılabilmesi için gerekli izinlerin verilmesi hususunda ilgi (a) yazı ekinde gönderilen belgeler Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulan inceleme komisyonu üyeleri tarafından incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda ilgi (b) genelge doğrultusunda planlanan uygulamanın denetimi okul ve kurum idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, söz konusu anket çalışmasının Bitlis İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Resmi Özel Eğitim Uygulama Okullarında okuyan öğrenciler üzerinde uygulanabilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Özcan TAŞÇAN
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Bilal GÜR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a29c-32e4-33ab-8dc0-1260 kodu ile teyit edilebilir.

EK17: Etik Kurul İzin Belgesi

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

OTURUM TARİHİ
23 ŞUBAT 2024

OTURUM SAYISI
2024-02

KARAR NO 34: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Özel Eğitim Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN'ın danışmanlığında Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Fatma Nur KIRŞAN'ın "Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiği" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak değerlendirme formu ve görüşe sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN'ın danışmanlığında Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Fatma Nur KIRŞAN'ın "Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiği" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak değerlendirme formu ve görüşe sorularının "Mülakat/Görüşme Bilgileri" izin formundaki ad-soyad bilgisini içerdiğinden "Kişisel Verilerin Korunması Kanunu" kapsamında olması nedeniyle çalışmadan çıkarılması koşuluyla fikri, hukuki cezai ve idari bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurusuza ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi. Sorulara verilecek cevaplar ceza kanunları bakımından suç teşkil etmesi durumunda ilgili makamlara bildirme yükümlülüğü ilgili araştırmacılara (sorumlu, yardımcı, danışman ve diğerleri) aittir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı-Soyadı:	Fatma Nur KIRŞAN		
Yabancı Dil:	İngilizce		
Eğitim Durumu	Başlama	Bitirme	Kurum Adı- Program
Lise	2011	2015	Antalya Atatürk Anadolu Lisesi
1.Lisans	2016	2020	Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programı
2.Lisans	2017	2021	Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı (Çift Anadal)
Yüksek Lisans	2020	2024	Bursa Uludağ Üniversitesi Zihin Engelliler Eğitimi
Çalıştığı Kurum	Başlama	Ayrılma	Görev-Kurum Adı
1.	2021	Ağustos, 2024	Özel Eğitim Öğretmeni Şehit Polis Mahmut İkibeş Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe Bitlis/Adilcevaz
2.	2024	Halen Görevde	Özel Eğitim Öğretmeni Kamile Çömlekçioğlu Ortaokulu Antalya/ Muratpaşa
Seminerler ve Sertifikalar	Seminer Adı		Yer-Zaman
1.	Prof. Dr. Atilla Cavkaytar'ın "Uygulamalı Aile Eğitimi: Aile Eğitimi Programı Geliştirme ve Uygulama" adlı çalıştayına katılım belgesi.		2018 28.Ulusal Özel Eğitim Kongresi Eskişehir, Türkiye
2.	“Zihin Yetersizliği Olan Bireyler İçin Bulaşıkçılık Meslek Eğitim Programının Geliştirilmesi” adlı sözlü bildiri ile katılım.		2019 9.Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi Hatay, Türkiye
3.	Down Sendromu Semineri- Cinsel İstismarı Önleme ve Sosyal Öykülerle Öğretim adlı seminere katılım.		2019 Eskişehir Down Sendromlular Derneği Eskişehir, Türkiye