

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara
Sözel Yardım Talep Etme Becerisinin Öğretiminde Fırsat
Öğretiminin Etkililiği**

**Gökhan İNCE
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul-2019

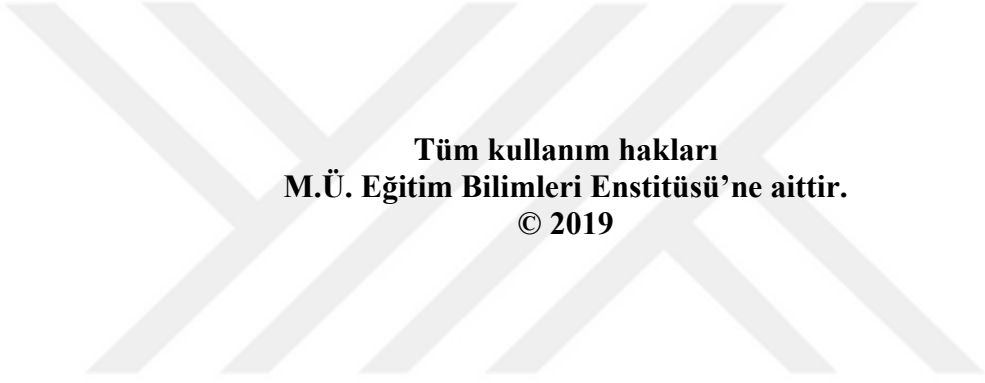
**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara
Sözel Yardım Talep Etme Becerisinin Öğretiminde Fırsat
Öğretiminin Etkililiği**

**Gökhan İNCE
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ**

İstanbul-2019



**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2019**

ONAY

Gökhan İNCE tarafından hazırlanan “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sözel Yardım Talep Etme Becerisinin Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiği” konulu bu çalışma, 15.05.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Dilek ERBAŞ	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Nur AKGİN	

ÖNSÖZ

Yüksek lisansımın ve araştırmanın her aşamasında bana destek veren, yol gösteren bilgi tecrübesi ve yapıcı tavrıyla her an yanımda olan değerli hocam Prof. Dr. Dilek ERBAŞ'a büyük bir içtenlikle teşekkür ederim. Öğrenciniz olduğum ve sizinle çalışma fırsatı bulduğum için kendimi çok şanslı hissediyorum.

Araştırma süresince Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nün imkanlarından yararlanıp sorunsuz bir uygulama yapmamı sağlayan ve beni her konuda destekleyen enstitü müdürümüz Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN hocama çok teşekkür ederim. Araştırmanın güvenilirlik verilerini toplayan ve araştırma süresince bilgisiyle tecrübesiyle her zaman bana destek veren değerli dostum Öğr. Gör. Ali KAYMAK'a teşekkürü bir borç bilirim.

Her türlü fedakarlığı göstererek tatil günlerinde bile çocuklarını uygulamaya getiren velilerimize ve değerli öğrencilerime çok teşekkür ederim. Sizlerin sayesinde rahat ve sorunsuz bir uygulama süreci geçirdim.

Araştırmada değerli bilgilerini benimle paylaşan ve dönütler veren Doç. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN ve Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY'a teşekkür ederim. Genelleme evresindeki uygulamaları yapan Doğan IŞIKLAR'a ve yazım aşamasında desteklerini esirgemeyen Arş. Gör. T. Mete ARTAR'a, Arş. Gör. Çetin TOPUZ'a, Arş. Gör. A. İlkhan YETKİN'e ve Arş. Gör. Erkan KURNAZ'a teşekkür ederim.

Tüm yaşantım boyunca sayısız fedakârlık yaparak beni destekleyen babam Tuncer İNCE'ye ve annem Nurhayat İNCE'ye ve hep yanımda olan kardeşime sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız. Varlıklarıyla ailemize güç katan, bizi destekleyen ve ihtiyacımız olan her an yanımızda olan KAKMACI ailesine yürekten teşekkür ederim.

Her insanın hayatında önemli bir yapı taşı vardır. Benim için o yapı taşı yani hayata daha güçlü durmamı sağlayan sevgili eşim Özlem İNCE. Sadece araştırma sürecinde değil hayatıma girdiği andan itibaren hep bana destek oldu. Desteğin, özverin, sabrın ve sevgin için sonsuz teşekkürler. Bu süreç içinde dünyaya gelen hayatımıza renk, mutluluk ve sayamayacağım kadar çok değer katan oğlum Deniz iyi ki varsın iyi ki hayatımızdasın.

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim

2016-	Yüksek Lisans- Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans
2009-2012	Yüksek Lisans- Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlikleri Olan Çocukların Öğretmenliği Yüksek Lisans (Tezsiz)
2002-2006	Lisans-Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği Programı
1998-2002	Lise- Bozüyük Anadolu Öğretmen Lisesi

İş

2013-2016	Okul Koordinatörü, Özel Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu
2012- 2013	Destek Eğitim Koordinatörü, Özel Tohum Otizm Vakfı Destek Eğitim
2012–2012	Formatörlük Eğitimi, Princeton Child Development Institute, New Jersey /ABD (Eylül-Aralık)
2010-2012	Formatör Eğitimci, Özel Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu
2006-2010	Özel Tohum Otizm Vakfı (Eğitimci)

Kişisel Bilgiler ve İletişim Bilgileri

Doğum Yeri – Yılı	: Çorlu/Tekirdağ- 1984
Görev Yaptığı Kurum	: Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü
E-Posta	: gkhnnince@gmail.com
Telefon	: 0505 790 414

ÖZET

Bu araştırmada fırsat öğretiminin, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sözel yardım talep etme becerisinin edinimi, genellemesi ve kalıcılığı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu etkileri incelemek amacıyla fırsat ğretimi, seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen ve çevresel düzenlemeler sonucu oluşan doğal durumlarda uygulanmıştır. Ayrıca uygulama sırasında iki farklı durumda oluşan ğretim fırsatlarının sayısı da lmmştr. Araştırma yaşları üç ila altı arasında değişen otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş üç erkek çocukla yürütülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkeni; uygulamacı tarafından uygulanan fırsat ğretimi yöntemidir. Bağımlı değişkeni ise yardım talep etme becerisidir.

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın her evresinde gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri toplanmış ve yüksek güvenirlik bulguları elde edilmiştir. Araştırmada katılımcıların ebeveynlerinin sözel yardım talep etme becerisine ve fırsat öğretimine ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Araştırma bulguları katılımcıların fırsat ğretimi ile sözel yardım talep etme becerisini edindiklerini; farklı materyallere, kişilere ve ortama genellediklerini göstermektedir. Aynı zamanda bulgular katılımcıların sözel yardım talep etme becerisini üçüncü, beşinci ve yedinci haftalarda da sürdürebildiklerini göstermektedir. Bunlara ek olarak tepki fırsatı sayılarına bakıldığında seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen ğretim fırsatlarının çevresel düzenlemeler sonucu oluşan tepki fırsatlarına kıyasla daha çok olduğu grlmektedir. Ebeveyn görüşleri, sözel yardım talep etme becerisi ve fırsat öğretiminin çocukları üzerindeki etkisinin olumlu olduğunu gösterir niteliktedir.

Anahtar sözcükler: Otizm Spektrum Bozukluğu, fırsat ğretimi, uyarlanmış fırsat öğretimi, yardım talep etme, seçmeli etkinlik izelgesi

ABSTRACT

In this research, the effects of incidental teaching on the acquisition, generalization and maintenance of request for help while implementing selective activity schedule in natural settings are examined. In order to examine these effects, incidental teaching was applied in the natural settings resulting from the elective activity schedule and environmental regulations. In addition, the number of teaching opportunities in two different situations was measured during implementation. The study was conducted with three boys aged between three and five years affected by autism spectrum disorder. The independent variable of the study is incidental teaching which was applied by the practitioner. The dependent variable is the ability to request for help.

In the study, multiple-probe design across subjects which is a single-subject design was used. Inter-observer reliability and implementation reliability data were collected at each phase of the study and high reliability findings were obtained. In the study, the social validity of the implementation was determined by receiving opinions about the dependent and independent variables from the parents of the participants.

The research findings revealed that the participants had acquired the skill of requesting help with incidental teaching; they also could generalize their learnings to different materials, people and the environment. Also the findings showed that participants are able to maintain their ability to ask for help in the third, fifth and seventh weeks. In addition, when the number of response opportunities are considered, it is seen that the teaching opportunities from the elective activity schedule were more than the response opportunities resulting from environmental regulations. Parental view showed that the ability to request for help and the effect of incidental teaching on children is positive.

Key Words: autism spectrum disorder, incidental teaching, modified incidental teaching, request for help, elective activity schedule

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZGEÇMİŞ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
EKLER LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xii
SİMGE VE KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	7
1.3. Önem.....	7
1.4. Sınırlılık.....	8
BÖLÜM II: ALAN YAZIN.....	9
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu	9
2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin İletişim Becerileri ve Yaşanan Problemler.....	10
2.3. İşlevsel İletişim.....	11
2.4. Sözel Yardım Talep Etme.....	12
2.5. Uygulamalı Davranış Analizi.....	16
2.6. Replikli öğretim.....	17
2.7. Ayrık Denemelerle Öğretim.....	18
2.8. Temel Tepki Öğretimi.....	18
2.9. Gömülü Öğretim.....	19
2.10. Video Modelle Öğretim.....	19
2.11. Fırsat Öğretimi.....	19

2.12. Etkinlik Çizelgeleri.....	25
2.13. Çevresel Düzenlemeler.....	26
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	28
3.1. Katılımcılar.....	28
3.1.1. Katılımcılarda Aranılan Önkoşul Özellikler.....	31
3.2. Araştırmacı.....	33
3.3. Gözlemci.....	34
3.4. Ortam.....	34
3.4.1. Uygulama ve Genelleme Ortamı	34
3.5. Araç-Gereçler.....	36
3.6. Araştırma Modeli.....	36
3.6.1. Deneysel Kontrolün Kurulması.....	37
3.6.2. İç ve Dış Geçerliliğin Kontrol Altına Alınması.....	37
3.7. Bağımlı Değişkenler.....	38
3.8. Bağımsız Değişkenler.....	38
3.9. Deney Süreci.....	39
3.9.1. Ön Koşul Becerilerin Kazandırılması	39
3.9.2. Pilot Uygulama.....	41
3.9.3. Başlama Düzeyi ve Toplu Yoklama Oturumları.....	42
3.9.4. Uygulama Oturumları.....	43
3.9.5. Genelleme Oturumları.....	46
3.9.6. İzleme Oturumları.....	46
3.10. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	46
3.10.1. Etkinlik Verilerinin Toplanması ve Analizi	46
3.10.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi	47
3.10.3. Uygulama Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi	48
3.10.4. Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması.....	50
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	51

4.1. Fırsat Öğretiminin, Seçmeli Etkinlik Çizelgesi Yürütülürken Ortaya Çıkan Doğal Durumlarda ve Seçmeli Etkinlik Çizelgesinde Yer Alan Durumlarda Sözel Yardım Talep Etme Becerisinin Öğretiminde Etkililik ve İzlemen Bulgular	51
4.2. Oluşan Öğretim Fırsatları Sayısına İlişkin Bulgular.....	56
4.3. Sözel Yardım Talep Etme Becerisinin Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Genelleme Bulguları.....	57
4.4.Sosyal Geçerlilik Bulguları.....	58
BÖLÜM V: SONUÇ.....	60
5.1. Tartışma.....	60
5.2. Öneriler	64
KAYNAKÇA	

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Anne-Baba İzin Formu.....	79
Ek 2: Kurum İzin Formu.....	80
Ek 3: Uygulamanın Yapıldığı Sınıf.....	81
Ek 4: Genelleme Oturumunun Gerçekleştirildiği Sınıf.....	82
Ek 5: Seçmeli Etkinlik Çizelgesi ve Etkinlikler.....	83
Ek 6: Sözel Yardım Talep Etme Becerisi Veri Formu.....	84
EK 7: Ön Hazırlık Becerilerinin Öğretiminin Çevresel Düzenlemesi.....	85
Ek 8: Sıralı Etkinlik çizelgesi.....	86
Ek 9: Sıralı etkinlik çizelgesi ve kovalar.....	87
Ek 10: Uygulama Güvenirliği Formu.....	88
Ek 11: Sosyal Geçerlilik Formu.....	89

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Yardım Talep Etme Becerisi İlgili Yapılan Araştırmalar.....	15
Tablo 2.2. Fırsat Öğretimiyle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	22
Tablo 3.1. Katılımcıların Genel Özellikleri.....	30
Tablo 3.2. Sözel Yardım Talep Etme Becerisi Başlama Düzeyi, Öğretim, Toplu Yoklama, Genelleme, İzleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlilik Bulguları.....	48
Tablo 4.1. Öğretim Süresi Ve Öğretim Fırsat Sayısı	56
Tablo 4.2. Ebeveynlerin Sosyal Geçerliğe İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	58

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 3.1. Öğretim Denemesi Akışı.....45



GRAFİK LİSTESİ

- Grafik 4.1. Başlama Düzeyi, Öğretim, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlarında Sözel Yardım Talep Etme Becerisi Doğru Tepki Yüzdeleri.....55
- Grafik 4.2. Ahmet, Efe ve Bülent'in Sözel Yardım Talep Etme Becerisinin öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Genelleme Bulguları.....57



SİMGE VE KISALTMALAR

OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
FÖ	: Fırsat öğretimi
TTÖ	: Temel Tepki Öğretimi
GÖ	: Gömülü Öğretim
ADÖ	: Ayrık Denmeli Öğretim
RÖ	: Replikli Öğretim
NAC	: National Autism Center (Amerikan Ulusal Otizm Merkezi)
DSM	: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders)
APA	: American Psychiatric Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)
GOBDÖ-2-TV	: Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2
TEDİL	: Türkçe Erken Dil Gelişim Testi
U-ODKL	: Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi

BÖLÜM I: GİRİŞ

1. Giriş

1.1. Problem

Bireylerin çevresindeki kişilerle etkili bir şekilde etkileşim başlatma ve etkileşimi devam ettirme süreci olan iletişim, insanların bir arada yaşamalarını sağlayan en önemli araçlardan birisidir (Acarlar, 2010; Bauminger, 2002). İletişimin temel hedefi herhangi bir şekilde, bir mesajın karşı tarafa iletilmesidir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2013). İletişim, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin toplum tarafından kabul görmelerinde, bağımsız yaşam becerileri kazanmalarında, akranlarıyla ilişki geliştirmelerinde ve tercih belirtmelerinde önemli rol oynamaktadır (Niwayana ve Tanaka-Matsumi, 2016). Ancak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar iletişimi işlevsel bir şekilde kullanmakta ciddi sorunlar yaşamaktadır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2013). Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association [APA]) tarafından yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı beşinci basımında (Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders [DSM-V]) iletişim ve sosyal etkileşim alanındaki sorunların otizm spektrum bozukluğu tanısı konulmasında temel öğelerden biri olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle iletişimle ilgili becerilerin kazanımı, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için önemli ve öncelikli eğitim amaçları arasında yer almaktadır (Sigafos, Schlosser, O'Reilly ve Lancioni, 2009).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişimle ilgili becerileri kazandırmak amacıyla öncelikli olarak işlevsel iletişim becerileri çalışılması önerilmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2013). İşlevsel iletişim becerileri arasından ilk öğrenilen becerilerden biri talep etmedir. (Skinner, 1957, Akt. Hofmans, 2016). Talep etme becerisi istenen nesne/davranışların sözel olarak ifade edilmesidir (Sundberg ve Michael, 2001). Talep etme becerisinin öğrenilen ilk işlevsel iletişim becerileri arasında yer almasının nedeni iletişimin temel bir işlevi olması ve talep etme öğretimi sonrasında elde edilen nesne, yiyecek, etkinlik ve davranışın pekiştirici özelliği taşıyarak motive edici olmasıdır (Achmadi, 2015).

Talep etme becerilerinin alt boyutlarından biri olan yardım talep etme, bir işi kendi başına yapamayacağını düşündüğünde, bu durumu çocuğun başka bireylere ifade etmesidir (McEwan, 1998, Akt. Eti, 2010). Yardım talep etmenin uzun bir süre öğrenme açısından önemi anlaşılamamış olup, bu beceri yetersizlik ve bağımlı bir davranış olarak kabul edilmiştir (Karabenick, 2006; Nelson-Le Gall, 1985). Daha sonra yardım talep etmenin bu düşüncenin aksine birden çok durumda işlevsel olabilecek bir beceri olduğu (Rodriguez, Levesque, Cohrs ve Niemeier, 2017) ve çocukların aktif öğrenme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu anlaşılmıştır (Nelson-Le Gall, 1985). Yardım talep etme becerisi çocuğun hedeflere ulaşmak için sorumluluk almasını, hedefe yönelik inisiyatif almasını ve potansiyel yardımcı ile ilişki kurmasını gerektirmesi nedeniyle de önemlidir (Nelson-Le Gall ve Jones, 1990). Ayrıca Durand ve Carr (1987) tarafından yapılan araştırmada yardım talep etme becerisini edinen katılımcıların etkinlikten kaçma problem davranışında azalma olduğu rapor edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde yardım talep etme becerisi; problem davranışa alternatif olma, kaybolmanın üstesinden gelme, bir nesneye ulaşma ve verilen işi/görevi tamamlama gibi farklı amaçlarla öğretildiği görülmüştür (Dotto-Fojut ve diğ., 2011; Hoch, Taylor ve Rodrigez, 2009; Meral, 2018; Reichle, Dropik, Alden-Anderson, 2008; Reichle, Byiers ve Recve, 2018; Rodriguez, Levesque, Cohrs ve Niemeier, 2017; Talkington, Mclaughlin, Derby, Clark 2013). Mevcut araştırmada da, ulaşılan araştırmaların çoğunda olduğu gibi yardım talep etme becerisi nesneye ulaşma ve görevi tamamlamak için öğretilmesi amaçlanmıştır. Yardım talep etmenin öğretildiği araştırmalarda bağımsız değişken olarak uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (Dotto-Fojut ve diğ., 2011; Hoch, Taylor ve Rodrigez, 2009; Meral, 2018; Reichle, Dropik, Alden-Anderson, 2008; Reichle, Byiers ve Recve, 2018; Rodriguez, Levesque, Cohrs ve Niemeier, 2017; Talkington, Mclaughlin, Derby, Clark 2013).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitiminde uygulamalı davranış analizi bilimsel dayanağı en fazla olan yaklaşımdır (Odom ve Connie, 2015). Wolery Bailey ve Sugai (1988), uygulama davranış analizinin her bireyin farklı bir öğrenme geçmişi ve kendine özgü bir öğrenme biçimi olması nedeniyle, her öğretim ya da davranış yönetim tekniğinin başarıyla sonuçlanamayabileceği varsayımı üzerine geliştirildiğini ifade etmişlerdir (Akt. Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Başka bir ifadeyle uygulamalı

davranış analizi, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurup kullanılmak üzere geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Uygulama davranış analizi temel alan öğretim yöntemlerinin; yapılandırılmış öğretim yöntemleri ve doğal öğretim yöntemleri olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Kırcaali-İftar, 2015). İpucunun farklı şekillerde sunulduğu öğretim yöntemleri ve ayrık denemeli öğretim yöntemi, yaygın olarak kullanılan yapılandırılmış öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır (Kırcaali-İftar, 2015). Birçok araştırma, yapılandırılmış öğretim yöntemlerinin üstünlüklerinin yanı sıra bu öğretim yöntemleriyle öğrenilen becerilerin genellemesinde ve sürdürülmesinde sorunlar olduğunu ortaya koymuştur (Baer, Wolf ve Risley, 1968, s. 96; Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Stokes, Baer ve Jackson, 1974).

Yapılandırılmış öğretim yöntemlerinde yaşanan sınırlılığı aşmak amacıyla Hart ve Risley 1960'ların sonunda uygulamalı davranış analiz ilkelerini kullanarak alan yazında bilinen ilk doğal öğretim yöntemlerinden biri olan fırsat öğretimini geliştirmiş ve etkili olduğunu ortaya koymuştur (Rakap, 2017). Hart ve Risley (1968), fırsat öğretimini "Çocuğun bir konu hakkında etkileşime girme anının yakalanmasının ardından daha fazla iletişim becerisi kullanmasını sağlayacak yönlendirmelerin yapılmasıyla ayrıntılı konuşma becerisi kazandırma süreci" olarak tanımlamışlardır. İzleyen paragraflarda fırsat öğretiminin etkililiğini sınanan araştırmalara ve bulgulara yer verilmiştir.

McGee, Morier ve Daly (1999) tarafından yapılan araştırmada Walden Toddler Programında eğitim gören 28 otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun sosyal ve iletişimsel becerilerini artırmada fırsat öğretimi yönteminin etkililiği incelenmiştir. 28 katılımcı normal gelişim gösteren yaşlılarıyla birlikte kapsamlı bir müdahale programından eğitim almışlardır. Bu kapsamlı müdahale programında fırsat öğretimi; bekle, sor, söyle, göster, yap şeklinde uygulanmıştır. Başlangıçta programa giren katılımcıların %36'sının sözel ifadeleri kullandığı belirlenmiştir. Araştırmada sonunda işlevsel sözel ifadeler kullanan katılımcı yüzdesinin %82'ye çıktığı görülmüştür.

McGee ve Daly (2007) tarafından yürütülen çalışmada fırsat öğretiminin sosyal ifade kullanma becerisi edinimindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırma yaşları dört ile beş arasında değişen üç otizm spektrum bozukluğu olan çocukla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların "Tamam" ve "Bunun ne olduğunu biliyor musun?" gibi sosyal ifadeleri kullanmaları amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli

kullanılmıştır. Uygulamanın yapılacağı alana çocukları günlük etkinlik çizelgesi yönlendirmiştir. Öğretim beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Üç katılımcının da masa başı etkinliklerde hedeflenen sosyal ifadeleri kullanmayı kazandıkları ve diğer etkinliklerde de bu sosyal ifadeleri kullanarak beceriyi genelleyebildikleri belirlenmiştir.

Diğer bir çalışmada Horasan ve Birkan (2015) kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya yaşları üç ile altı arasında değişen otizm spektrum bozukluğu olan üç çocuk katılmıştır. Dört basamaktan oluşan uygulama, katılımcıların öğrenim gördükleri sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Birinci basamakta parçası eksik olan materyal masaya konulmuş ya da katılımcının dolaptan alması sağlanmıştır. İkinci basamakta uygulamacı, katılımcının kayıp nesneyle ilgili tepkisi için beş saniye beklemiştir. Üçüncü basamakta uygulamacı katılımcıya “Bir sorun mu var?” diye sorup beş saniye beklemiştir. Dördüncü basamakta ise doğru tepki desteklenmiş veya doğru tepki için uygun ipucu verilmiştir. Araştırma sonucunda iki katılımcıda fırsat öğretimiyle hedeflenen beceriyi kazandıkları bir katılımcının ise ek öğretimle ölçütü karşıladığı ortaya konmuştur. Genelleme boyutunda ise bir katılımcının ölçütü karşıladığı diğer ikisinin ise karşılayamadığı görülmüştür.

Yukarıda açıklanan üç araştırmadan farklı olarak McGee, Almeida, Azaroff ve Feldman (1992) yaptıkları araştırmada akranın uyguladığı fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların akran etkileşimine etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları üç buçukla altı arasında değişen üç otizm spektrum bozukluğu olan çocuk katılmıştır. Akran öğretimi yapan normal gelişim gösteren çocukların yaşları dört ile beş arasında değişmektedir. Bu çocuklar önceden belirlenen ölçütlere göre seçilmiştir. Beş dakikalık öğretim oturumları serbest zaman oyun saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamacı akran öğretimi yapan çocuğun yanından iki aşamada geri çekilmiştir. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulama öncesi ve sonrası elde edilen akran sosyometrik değerlendirme sonuçları, beş aylık dönemde yapılan çalışmayla akran etkileşimin artışında anlamlı bir yükselme olduğunu göstermiştir. Üç katılımcının genelleme verileri öğle yemeği sırasında toplanmış olup akran etkileşimde herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir.

Fırsat öğretiminin etkililiğinin sınındığı araştırmaların dışında fırsat öğretimini diğer öğretim yöntemleriyle karşılaştıran araştırmalara da rastlamıştır. McGee, Krantz ve

McClannahan (1985) yaptıkları araştırmada yaşları altı ile 11 arasında değişen üç otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa yer yön bildiren sözcüklerin öğretiminde fırsat öğretimi ve geleneksel öğretim yönteminin etkililiklerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonunda üç katılımcıda iki yöntemle eşit etkililikte hedef becerileri edinmiştir ancak fırsat öğretimiyle öğretilen becerinin genellenmesi daha yüksek olduğu görülmüştür. Miranda, Linne ve Melin (1992) yaptıkları araştırmada fırsat öğretiminin ve ayrıık denemelerle öğretimin sıfat (renk) ve isim kullanma becerisi üzerindeki etkilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya yaşları üç ile altı arasında değişen üç otizm spektrum bozukluğu olan çocuk katılmıştır. Araştırmada dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda katılımcılar ayrıık denmeli öğretimde daha hızlı olsa da iki yöntemle sıfat (renk) ve isim kullanma becerisini edinmiştir. İki yöntemle kazandırılan becerinin genelleme ve kalıcılık ölçütü karşıladığı ancak fırsat öğretimiyle kendiliğinden sıfat(renk) ve isim kullanmasının daha fazla olduğu ifade edilmiştir

Her yöntemde olduğu gibi fırsat öğretiminin de bazı üstünlükleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Fırsat öğretimin en önemli üstünlüklerinden birisi mobil olmasıdır; başka bir deyişle, yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış neredeyse her durumda kullanılabilir olmasıdır (Ryan, Hemmes, Sturme, Jacobs ve Grommet, 2008). Yürütülen araştırmalar fırsat öğretimiyle yapılan öğretimlerin yüksek genelleme ve kalıcılıkla sonuçlandığını göstermektedir (Kırcaali- İftar ve Odluyurt, 2013; McGee, Krantz ve McClannahan, 1985; McGee ve Daly 2007; Miranda, Linne ve Melin 1992). Diğer yandan fırsat öğretimi sürecini çocuğun başlatması nedeniyle, öğretim sıklığının kontrol edilememesi öğretimin, yavaş edinimle sonuçlanmasına neden olmaktadır (Kırcaali- İftar ve Odluyurt, 2013). Fırsat öğretiminin bu sınırlılığı üstesinden gelebilmek amacıyla Fenske, Krantz ve McClannahan (2001) çocukların iletişim başlatmalarını artıracak sekiz strateji önermişlerdir. Bunlar; (1) çocuğun materyale ulaşımını kontrol etme, (2) çocuğun özel ilgisinin olduğu oyuncaklarla oynama, (3) tekrarlayan oyun durumları kurma, (4) etkinliği sürdürebilmek için gereksinim duyulan materyali tutma, (5) favori bir etkinliği başlatılmasından sonra durdurma, (6) çocuk baktıktan sonra materyale bir bakış atma, (7) materyalleri çocuğa yaklaştırma ve (8) tercih ettiği etkinliklerin fotoğraflarını göstermedir.

Alanyazında fırsat öğretim yönteminin uygulandığı otumlardaki öğretim fırsatını artırmak için fırsat öğretim yönteminin uyarlandığı iki araştırmaya rastlanmıştır. McGee,

Krantz, Mason ve McClannahan (1983) tarafından yürütülen araştırmada jest ipucu, davranışla ilişkilendirilmiş övgü ve ögle yemeğini hazırlama malzemelerine şartlı ulaşımla bir paket oluşturularak fırsat öğretimini uyarlanmıştır. Uyarlanmış fırsat öğretiminin nesne sınıflama becerisinin edinimine etkisi davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılarak sınınanmıştır. Araştırmaya otizm spektrum bozukluğu olan 12 ve 15 yaşların iki çocuk katılmıştır. Araştırma sonunda katılımcılar beceriyi edinmiş ve genellemişlerdir. Charlop-Christy ve Carpenter (2000) yaptıkları araştırmada ifade edici dil (tek veya iki sözcükten oluşan) becerisi kazandırma üzerinde, uyarlanmış fırsat öğretimi, geleneksel fırsat öğretimi ve ayırık denmeli öğretimin etkisi karşılaştırmışlardır. Araştırmada uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Fırsat öğretimi, her bir öğretim fırsatından sonra katılımcıya iki oturum ayırık denemeli öğretim uygulanmasıyla uyarlanmıştır. Araştırmaya altı ila 10 yaşlarında otizm spektrum bozukluğu olan üç çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonunda ifade edici dil becerileri, geleneksel fırsat öğretimiyle bir katılımcı tarafından, ayırık denemeli öğretimle iki katılımcı tarafından, uyarlanmış fırsat öğretimiyle üç katılımcı tarafından edinilmiştir. Araştırmada sadece uyarlanmış fırsat öğretiminde genelleme ölçütleri karşılanmıştır. Bu araştırma bulgularına dayalı olarak fırsat öğretiminde, öğretim fırsatlarının artırılması için uyarlamaların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bu nedenle bu çalışmada fırsat öğretimi çevresel düzenlemelerle oluşan doğal durumların dışında etkinlik çizelgesinden gelen durumlarda da uygulanmıştır. Nitekim Birkan (2013) çocuğun etkinlik çizelgesine sevdiği bir oyuncağın resminin konulması çizelge aracılığıyla fırsat öğretimi yapmaya olanak sağlayabileceğini belirtmiştir.

Yukarıda özetlenen araştırmalarda görüldüğü üzere otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin ve iletişim becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği belirlenmiştir. Ancak fırsat öğretiminin sözel yardım talep etme becerisinin edinimine etkisini sınavan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ayrıca buna ek olarak fırsat öğretiminin, çevresel düzenlemelerle ortaya çıkan doğal durumlarda ve seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen durumlarda bir arada uygulandığı herhangi bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Fırsat öğretiminin sözel yardım talep etme becerisi üzerindeki etkisini sınav ve fırsat öğretiminin sınırlılığına (öğretim fırsat sayısının azlığı) bir alternatif yol bulmak amacıyla bu çalışma planlanmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı fırsat öğretiminin, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sözel yardım talep etme becerisini kazandırmaktaki etkisini incelemektir. Bu genel amaçla aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Fırsat öğretimi, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların seçmeli etkinlik çizelgesi yürütülürken çevresel düzenlenmeler sonucu ortaya çıkan doğal durumlarda bağımsız bir şekilde sözel yardım talep etme becerisini kazanmasında etkili midir?
- 2) Fırsat öğretimi, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların seçmeli etkinlik çizelgesinde yer alan durumlarda bağımsız bir şekilde sözel yardım talep etme becerisini kazanmasında etkili midir?
- 3) Fırsat öğretimiyle sözel yardım talep etme becerisi öğretilirken öğretim fırsatı sıklığı çevresel düzenlenmeler sonucu ortaya çıkan doğal durumlarda mı daha fazla yoksa seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen durumlarda mı daha fazla ortaya çıkmaktadır?
- 4) Fırsat öğretimi, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bağımsız bir şekilde sözel yardım talep etme becerisini kazanmasında etkiliyse, öğrenciler bu becerileri üçüncü, beşinci ve yedinci haftalarda da sürdürebilir mi?
- 5) Fırsat öğretimi ile otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara bağımsız bir şekilde sözel yardım talep etme becerisini kazandırılabilirse, öğrenciler bu becerileri farklı ortamlara, kişilere ve materyallere aktarabilir mi?
- 6) Çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinin sözel yardım talep etme becerisine ve fırsat öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir.

1.3. Önem

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri, toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri ve toplum tarafından daha hızlı kabul görebilmeleri için bu bireylere iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2013). DSM-5'te, iletişim ve sosyal etkileşim alanındaki sorunlar otizm spektrum bozukluğu tanısı için temel nedenler arasında yer almaktadır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitim programlarında ivedilikle üzerinde çalışılması gereken alanlardan birinin iletişim

becerileridir (Pituch, Green, Didden, Lang, O'Reilly ve Lancioni, 2011). İletişim becerilerinin öğretimine ise ilk olarak işlevsel iletişim becerilerinin edindirilmesiyle başlanması önerilmektedir. (Kırcaali- İftar ve Odluyurt, 2013). İşlevsel iletişim becerisi olarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara isteklerini ve ihtiyaçlarını bildirme önemli amaçlar arasında yer almaktadır (Sundberg ve Michael, 2001). Yardım talep etme becerisi bu bağlamda birden çok durumda işlevsel olabilecek bir beceri olması (Rodriguez, Levesque, Cohrs ve Niemeier, 2017) açısından otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kazandırılması önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra yardım talep etme becerisi çocukların aktif öğrenme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Nelson-Le Gall, 1985). Ayrıca yardım talep etme becerisi çocuğun hedefe ulaşmak için sorumluluk almasını, hedefe yönelik inisiyatif almasını, potansiyel yardımcı ile ilişki kurmasını gerektirmesi ve etkinlikten kaçma gibi problem davranışlara alternatif beceri olması açısından önemlidir (Durand ve Carr 1987; Nelson-Le Gall ve Jones, 1990).

Yapılan alanyazın taraması sonucunda Türkiye'de fırsat öğretimi ile otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sözel yardım talep etme becerisinin öğretiminin yapıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca alan yazında fırsat öğretimi ve seçmeli etkinlik çizelgesinin bir arada kullanıldığı başka bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın Türkiye'de sözel yardım talep etme becerisinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkisinin denendiği ilk araştırma olması, doğal oluşan durumlarda ve seçmeli etkinlik çizelgesiyle bir arada kullanılması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonunda elde edilecek olan bulguların; otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitimi alanında çalışan kişilere ve bu çocukların ebeveynlerine sözel yardım talep etme becerisinin öğretimiyle ilgili kaynaklık edeceği ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca fırsat öğretiminin sınırlılıklarından biri olan öğretim tepki fırsat sayısının düşüklüğüne alternatif bir çözüm oluşturacağı öngörülmektedir.

1.4. Sınırlılık

Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Anadolu Üniversitesi'nde eğitim alan otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş üç erkek öğrenciyle yapılmış olup yardım gerektiren durumların birçok şekilde ortaya çıkması ve tüm bu durumların öğretilmemesiyle sınırlıdır.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkan, genellikle etkilerini ömür boyu sürdüren, bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim kurma becerilerini olumsuz yönde etkileyen, sınırlı ilgi ve tekrarlayan davranışlara neden olan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (DSM-5; APA, 2013). OSB olan çocukların sosyal, bilişsel ve dil gelişim alanlarında önemli sınırlılıklar görülebilmektedir (Kırcaali-İftar, 2015). Bunun sonucu olarak bağımsız yaşam için gerekli olan günlük yaşam becerilerini edinmede yetersiz kalabilmektedirler (Lord ve McGee, 2001). Günlük yaşam işlevlerinde aksaklıklara yol açan bu bozukluk, erkeklerde kızlara oranla üç-dört kat daha fazla görüldüğü düşünülmektedir (Kırcaali-İftar, 2013). OSB'nin olası nedenleri ve risk faktörleri olarak nöro-biyolojik, ailesel ve çevresel özellikler üzerinde durulmasına karşın OSB'nin bu etmenlerin hangisinden ne kadar etkilenmiş olduğu halen belirsizdir (Kırcaali-İftar, 2013).

Otizm terimi, ilk olarak psikiyatri uzmanı Leo Kanner tarafından kullanılmıştır (Kanner, 1943). Fakat OSB açısından en hızlı ve yoğun gelişmeler 1980 sonrası olmuştur (Tekin İftar, 2013). 1987 yılında yayınlanan DSM III'te otizm bozukluk terimi kullanılmış olup tanıma ilişkin 16 tane ölçüte yer verilmiştir (Tidmarsh ve Volkmar, 2003). 1994 yılında yayınlan DSM IV'te OSB kapsamında beş ayrı alt kategori yer aldığı görülmektedir (Tidmarsh ve Volkmar, 2003). Son olarak 2013 yılında yayınlanan DSM V'te ise tanım yenilenmiş olup OSB kapsamında iki alt kategori yer almıştır (APA, 2013). Görüldüğü üzere OSB'nin zaman içerisinde kapsamı değişime uğradığı ve son gelinen noktada tanıma ilişkin alt kategorilerin sadeleştiği görülmektedir. DSM-V (2013) tanı kriterleri incelendiğinde otizm iki alanda yaşanan sorunlarla kendini göstermektedir. Bu alanlar aşağıda yer almaktadır:

a) İletişim ve Sosyal Etkileşim;

- Göz kontağı kuramama, vücut dilini kullanamama ve anlamama, parmakla işaret ederek gösterme gibi jestleri anlama ve kullanmada yetersizlik, sözel olmayan iletişimde ve yüz ifadesi kullanımında sınırlılık,

- Karşılıklı konuşma başlatma ve sürdürmede yetersizlik, ilgileri ve duyguları paylaşmada sınırlılık, sosyal etkileşime karşılık vermede gibi karşılıklı sosyal-duygusal tepkilerde yetersizlik,
- Akranlarına karşı ilgisizlik, sosyal bağlama uygun davranamama ve arkadaş edinme gibi ilişkiyi anlama ve ilişkiyi kurma/sürdürmede yetersizliktir.

b) Tekrarlanan/Takıntılı Davranışlar ve Sınırlı İlgiler ya da Etkinlikler;

- Tekrarlanan motor davranışlar, konuşma ya da takıntılı nesne kullanma,
- Rutinlere aşırı bağımlılık ve rutin konusunda ısrarcılık, ,
- Aşırı derecede sabit ve takıntılı ilgilere sahip olma,
- Belli doku, ses ya da koku gibi duyuşal uyaranlara karşı aşırı tepki göstermedir.

2.2. OSB Olan Bireylerin İletişim Becerileri ve Yaşanan Problemler

İletişim, bireylerin çevresindeki kişilerle etkili bir şekilde etkileşim başlatma ve devam ettirme sürecidir (Bauminger, 2002). Başka bir deyişle bir mesajın herhangi bir şekilde karşı tarafa iletilmesidir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2013). Mesajı iletme sürecini gerçekleştirmek için genellikle sözel iletişim becerileri ve sözel olmayan iletişim becerileri kullanılmaktadır (Achmadi, 2015; Ege, 2006). İletişim becerileri, OSB olan bireylerin toplum tarafından kabul edilmelerinde, bağımsız yaşam becerileri kazanmalarında, akranlarıyla ilişki geliştirmelerinde ve tercih belirtmelerinde önemli rol oynamaktadır (Niwayana ve Tanaka-Matsumi, 2016). Ayrıca OSB olan bireylerin yaşadığı pek çok sorun diğer kişilerle sağlıklı iletişim kuramamaktan kaynaklanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2013).

İletişim becerilerinin, normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi OSB olan bireylerde genel olarak erken çocukluk döneminde gelişmesi beklenmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2013). Ancak çoğu zaman iletişim becerilerinin gelişimi, bu şekilde gerçekleşmeyebilmektedir. OSB olan çocuklarda dilin işlevsel kullanımı çok azdır ya da hiç yoktur. OSB olan çocuklar nesnelere ayırt etme, hareketleri ve sesleri taklit etme becerilerinde güçlük yaşamaktadırlar ayrıca akranları ve yetişkinlerle ilişkilerde çevreye karşı ilgisiz ve zayıftırlar (Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005).

Sözel iletişim becerisine sahip OSB olan çocuklarda ise kelime kullanımlarına bakıldığında, kelimeleri anlamına uygun ve yerinde kullanamadıkları, duygularla ilgili ifadeleri anlamada zorluk yaşadıkları görülmektedir (Lord ve Paul 1997). OSB olan çocuklar özellikle de soyut kelimeleri ve mecaz ifadeleri anlamada zorlanırlar (Baker, 2004). Bu çocukların konuşmalarında kendilerinden üçüncü tekil şahıs olarak bahsetmeleri dikkat çeken özelliklerdendir (Baykoç, 2010). İletişim alanındaki bu yetersizlikler OSB olan çocukların, ihtiyaçlarını/isteklerini ifade edememelerine, çevrelerindeki bireylerle iletişim kuramamalarına, bilişsel, sosyal gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine ve davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2013; Kurt, 2011). Görüldüğü üzere OSB olan çocuklar iletişim alanında pek çok sorun yaşamaktadırlar ve bunun sonucunda gelişimleri olumsuz etkilenebilmektedir. Bu çocukların yaşadığı sorunları azaltmak ve topluma katılımlarını sağlamak amacıyla uygun hedefler seçilmelidir. Burada asıl önemli olan bu çocuklara konuşmayı değil işlevsel iletişimi öğretmek olduğu düşünülmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2013). İzleyen bölümde işlevsel iletişim becerileriyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.3. İşlevsel İletişim

İşlevsel iletişim, sosyal pekiştireç veya yönerge sağlayan ilgili kişiye yöneltilen toplum tarafından kabul edilmiş davranışlardır (Bondy ve SulzerAzaroff, 2001). OSB olan çocukların işlevsel iletişim becerilerinde önemli eksikleri vardır (Mundy, Sigman, Ungerer ve Sherman, 1986; Olley, 1985). OSB olan çocuklar özellikle dili bağlama uygun şekilde kullanmakta zorlanırlar (Landry ve Loveland, 1989). Bu bireylerin bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri, toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri ve toplum tarafından daha hızlı kabul görebilmeleri için işlevsel iletişim becerilerinin kazandırılmasının önem taşımakta olduğu düşünülmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2013).

İşlevsel iletişim becerilerine örnek olarak yardım talep etme, ilgi talep etme, dikkat talep etme, yetişkinlerden istekte bulunma ve akranlarından istekte bulunma becerilerini sıralamak mümkündür (Sezgin, 2018). Örnekleri verilen bu işlevsel iletişim becerini çocuk sözel veya sözel olmayan bir şekilde ifade edebilir. İzleyen bölümde sözel yardım talep etme becerisiyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.4. Sözel Yardım Talep Etme

İşlevsel iletişim becerisi olan yardım talep etme; çocuğun bir işi kendi başına yapamayacağını hissettiğinde bu durumu ifade etmesidir (McEwan, 1998 Akt. Eti, 2010). Yardım talep etme becerisinin, 1980'li yılların başlarına kadar öğrenme açısından, önemi anlaşılmamıştır. Yardım talep etme becerisi yetersizlik ve bağımlı bir davranış olarak kabul edilmiştir (Karabenick, 2006; Nelson-Le Gall, 1985). Daha sonra yapılan çalışmalarla yardım talep etme becerisinin bu düşüncenin aksine birden çok durumda işlevsel olabilecek bir beceri olduğu (Rodriguez, Levesque, Cohrs ve Niemeier 2017) ve çocukların aktif öğrenmelerinin gelişmesine ve artırılmasına katkıda bulunduğu anlaşılmıştır (Nelson-Le Gall, 1985).

Çocuk yardım talep ettiğinde yapamadığı becerinin gerçekleştirilmesinde bilinçli ve aktif olarak yer almaktadır (Nelson-Le Gall, 1985). Bu durumda, çocuğun yapamadığı becerinin nasıl yapılacağını öğrenmesine katkıda bulunabilir (Reichle ve McComas, 2004). Buna ek olarak yardım talep etme becerisinin edinilmesinin etkinlikten kaçma gibi problem davranışların azalmasına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir (Durand ve Carr, 1987) Yardım talep etme becerisi çocuğun hedefe ulaşmak için sorumluluk almasını, hedefe yönelik insiyatif almasını ve potansiyel yardımcı ile ilişki kurmasını gerektirir. (Nelson-Le Gall ve Jones, 1990). Bu bağlamda bu beceri birden çok durumda işlevsel olabilecek bir beceri olması (Rodriguez, Levesque, Cohrs ve Niemeier, 2017) açısından OSB olan çocuklara kazandırılması önem taşımaktadır.

Görüldüğü üzere yardım talep etme becerisi çocuğun başlarda bir işi kendi başına yapamayacağını düşünerek başvurduğu bir iletişim yoluyla ilerleyen dönemde bir öğrenme stratejisine dönüşebileceği düşünülmektedir. Bu açıdan çocuğun hayatının her döneminde kullanması gereken bir beceri olacaktır. İzleyen paragrafta yardım talep etme becerisinin öğretimiyle ilgili yürütülen araştırmalara ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

Reichle, Dropik ve Alden-Anderson (2008) tarafından yapılan araştırmada azalan ipucuyla öğretimin üç etkinlikte/görevde bağlama uygun yardım talep etme becerisi kazandırma üzerindeki etkisini sınınamışlardır. Araştırmaya beş yaşında OSB olan bir çocuk katılmıştır. Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında katılımcı üç durumda yardım talep etme becerisini

kazanmış ancak genelleme de ölçütü karşılayamadığı görülmüştür. Kalıcılığa yedi ayın sonunda bakıldığında ölçütün karşılandığı görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerliliğine bakıldığında ebeveynler tarafından müdahalenin etkililiği ve kabul edilebilirliği yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik verilerin ortalamaları %95 olduğu görülmüştür.

Hoch, Taylor ve Rodriguez (2009) tarafından yapılan araştırmada 14-15 yaşlarında OSB olan üç bireyin sözel ipucu ve pekiştirmeyle telefonlara cevap vererek karşıdan verilen yönlendirmelere uymalarını ve yardım talep etme becerileri kazandırma hedeflenmiştir. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında katılımcıların hedef becerileri edindiği ve bunları genellediği görülmüştür. Kalıcılıkla ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Araştırma gözlemciler arası güvenilirlik verilerin ortalamaları %90 olduğu görülmüştür.

Dotto-Fojut ve diğerleri (2011) tarafından yapılan OSB olan dört katılımcıyla gerçekleştirilen araştırmada replikli öğretimin işle ilgili problemi tanımlama ve yardım talep etme becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında katılımcıların işle ilgili problemi tanımlama ve bu problemlere yönelik yardım talep etme becerilerini edindikleri ve bu becerileri iş dışında da sergiledikleri görülmüştür. Dört hafta sonra toplanan izleme verilerine göre katılımcıların edindikleri becerileri korudukları rapor edilmiştir. Araştırmanın sosyal geçerliğini arttırmak amacıyla repliklerin yazım aşamasında uzman görüşü alındığı rapor edilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları ortalama %97 olarak rapor edilmiştir.

Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, (2012) tarafından yapılan araştırmada içinde kurallar, ödül ve rol yapma olan bir müdahale programının, kaybolma anında yardım talep etme becerisi kazandırma üzerindeki etkisi sınanmıştır. Araştırmaya OSB tanılı yaşları 10 ile 11 arasında değişen üç çocuk katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında üç katılımcının da kaybolma anında yardım talep etme becerisini edindiği ve bu beceriyi başka ortamda genellediği görülmüştür. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerin ortalaması %100 olduğu görülmektedir. Ancak kalıcılık ve sosyal geçerlilikle ilgili herhangi bir veri toplanmadığı görülmüştür.

Talkington, McLaughlin, Derby ve Clark, (2013) tarafından yapılan araştırmada alternatif destekleyici iletişim sisteminin (Flip'n Talk) yardım talep etme ve dikkat çekme becerisi kazandırma üzerindeki etkisini sınıamışlardır. Araştırmaya gelişimsel geriliği olan beş yaşında bir çocuk katılmıştır. Araştırmada davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında katılımcıların hedef becerilerde bir artış olduğu gürülmüştür. Araştırmada genelleme, kalıcılık ve sosyal geçerlilikle ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin ortalaması %100'dür.

Rodriguez, Levesque, Cohrs ve Niemeier (2017) tarafından yapılan araştırmada ipucu sunmayla zincir bir beceri geręekleřtirirken manipüle edilen materyallerde yardım talep etme becerisi kazandırma üzerindeki etkisi sınıanmıştır. Araştırmaya yaşları dört ila sekiz arasında değişen iki OSB ve bir gelişimsel geriliği olan toplam üç çocuk katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında katılımcıların yardım talep etme becerisi kazandığı gürülmektedir. Araştırmada genelleme oturumlarında ölçüt karşılanmadığı gürülmüştür. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verilerine bakıldığında ortalamanın %98 olduğu gürülmektedir. Araştırmada sosyal geçerlilikle ilgili herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

Meral (2018) tarafından yapılan araştırmada 17 yaşlarında üç katılımcıyla etkinlik çizelgelerinin, telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerileri üzerindeki etkililiği sınıanmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında katılımcıların yardım talep etme becerisini kazandığı, genellediği ve kalıcılığı sağlandığı gürülmüştür. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verilerine bakıldığında ortalamanın %100 olduğu gürülmüştür. Araştırmanın sosyal güvenilirlik bulgularına bakıldığında ebeveynlerin ve uygulamacıların görüşlerinin olumlu yönde bildirdikleri gürülmüştür. Tablo 2.1'de yardım talep etme becerisinin öğretiminde farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalara yer verilmektedir.

Tablo 2.1. Yardım Talep Etme Becerisiyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yazarlar	Katılımcılar		Öğretim Yöntemi/Stratejisi	Edinim	Genelleme	Kalıcılık	Araştırma Modeli
	N	Yaş					
Reichle, Dropik, Alden-Anderson, 2008	1	5 yaş	Azalan İpucuyla öğretim	+	-	+	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli
Hoch, Taylor ve Rodriguez, 2009	2	14-15 yaş	Telefonda verilen sözel ipuçları	+	+	Yok	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli
Dotto-Fojut ve diğerleri, 2011	4	12-13 yaş	Replikli öğretim	+	+	+	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli
Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012	3	10-11 yaş	Kurallar, ödül ve rolplayden oluşan bir paket müdahale	+	+	Yok	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli
Talkington, McLaughlin, Derby ve Clark, 2013	2	14-15 yaş	Alternatif iletişim sistemleri	+	Yok	Yok	Davranışlar arası çoklu başlama modeli
Rodriguez, Levesque, Cohrs ve Niemeier, 2017	2	14-15 yaş	İpucu sunma	+	-	+	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli
Meral, 2018	2	14-15 yaş	Etkinlik çizelgeleri	+	+	+	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli

Tablo 2.1. incelendiğinde, OSB olan bireylere yardım talep etmenin öğretildiği yedi araştırmaya ulaşıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan sadece birinde, yardım talep etme becerisinin doğal öğretimle öğretildiği görülmektedir (Dotto-Fojut ve diğ., 2011, s. 826-833). Bu araştırmada yardım talep etme becerisinin genellendiği görülmüştür. Ulaşılan diğer altı araştırmada (%87.5) ise bağımsız değişken olarak yapılandırılmış yöntemler kullanılmıştır (Hoch, Taylor ve Rodrigez, 2009; Meral, 2018; Reichle, Dropik, Alden-Anderson, 2008; Reichle, Byiers ve Recve, 2018; Rodriguez, Levesque, Cohrs ve Niemeier, 2017; Talkington, Mclaughlin, Derby, Clark 2013). Bu araştırmaların genelleme bulguları incelendiğinde ise üç araştırmada (%42) yardım talep etme becerisinin genellendiği görülmüştür (Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Dotto-Fojut ve diğerleri, 2011; Hoch, Taylor ve Rodrigez, 2009; Meral, 2018). Kalan üç araştırmada (%58) genelleme ölçütü karşılanamamış veya herhangi bir genelleme bulgusuna rastlanmamıştır (Reichle, Dropik, Alden-Anderson, 2008; Rodriguez, Levesque, Cohrs ve Niemeier, 2017; Talkington, McLaughlin, Derby, Clark 2013). Kalıcılıklarıyla ilgili bulgular incelendiğinde ulaşılan araştırmaların dört tanesinde (%57) kalıcılık ölçütünü karşıladığı görülmüştür (Dotto-Fojut ve diğerleri, 2011; Meral, 2018; Reichle, Dropik, Alden-Anderson, 2008; Rodriguez, Levesque, Cohrs ve Niemeier, 2017). İncelenen araştırmalarda sözel yardım talep etme becerisinin öğretiminde farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Dotto-Fojut ve diğ., 2011; Hoch, Taylor ve Rodrigez, 2009; Meral, 2018; Reichle, Dropik, Alden-Anderson, 2008; Reichle, Byiers ve Recve, 2018; Rodriguez, Levesque, Cohrs ve Niemeier, 2017; Talkington, Mclaughlin, Derby, Clark 2013). Ancak fırsat öğretiminde diğer öğretim yöntemlerine göre öğretilen becerilerin genelleme ve kalıcılık oranlarının yüksek olması (Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014) ve uygulama sırasında herhangi bir ek araca gerek duyulmaması nedeniyle bu araştırmada sözel yardım talep etme becerisinin öğretiminde fırsat öğretimi yönteminin uygulanmasına karar verilmiştir. Fırsat öğretimi yönteminin uygulamalı davranış analizine dayalı olarak geliştirilmiş olması nedeniyle, izleyen bölümde uygulamalı davranış analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

2.5. Uygulamalı Davranış Analizi

Uygulamalı davranış analizi (UDA), bireysel farklılıkları göz önünde bulundurup kullanılmak üzere geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Başlangıçta davranışlar üzerinde değişiklik yapmak için deneysel olarak üretilmiş yöntemlerin niceliksel olarak değerlendirilmesi üzerinde durulmuş ancak yıllar içerisinde araştırmacılar, davranışların sosyal açıdan kullanışlı olması ve bunların geliştirmesine odaklanmışlardır (Houten, 1979; Akt. Vuran ve Sönmez, 2008). Bu gereksinimle ortaya çıkan UDA toplumsal yani sosyal açıdan önemli davranışlar üzerinde çalışır. Ölçülebilir ve gözlenebilir hedef davranışlar belirlenerek UDA'ya dayalı yöntemler ve teknikler uygulanıp süreç içerisinde bu davranışlar sürekli kayıt edilip istendik yönde davranış değişiklikleri hedeflenir (Tekin- İftar, 2014). UDA'ya dayalı uygulamalar OSB olan çocukların ve yetişkinlerin eğitiminde en güçlü uygulama seçenekleri arasında yer almaktadır (NAC, 2009). İzleyen bölümde OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin öğretiminde kullanılan UDA'ya dayalı yöntemlere ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.6. Replikli Öğretim

OSB olan çocukların eğitiminde kullanılan replik; karşılıklı konuşma başlatma ve sürdürmeye yardımcı olmak amacıyla hazırlanan sesli ya da yazılı ifadelerdir (Birkan, 2011). Repliklerin, OSB olan çocukların ilgi alanları, dil becerileri, aile bireyleri ve arkadaşlarıyla ilgili özel konulara göre hazırlanması önerilmektedir (Birkan, 2011). Replikli öğretimde uygun replikler belirlenir ve bu repliklerin öğretimi gerçekleştirilir (Birkan, 2011; Ganz, 2007). Çocuğun repliğe basması/okuması, konuşacağı kişiye yönelmesi ve tekrar repliklerine yönelmesi için replik öğretiminin içerisinde aşamalı yardımla öğretim sürecine yer verilmektedir (Spencer ve Higbee, 2012, s. 231).

Replik silikleştirme, sesli ya da yazılı repliklerin çocuk tarafından söylenmeye başlanmasının ardından repliğin sondaki sözcükten başlanarak aşamalı bir şekilde silikleştirilmesidir (Birkan, 2011; Ganz, 2007). Örneğin, çocuğun sınıfa girerken kullanması hedeflenen “Herkes merhaba” yazılı repliğin öğretimi hedeflendiğini varsayalım. Çocuk bu repliği okumaya başladıktan sonra ilk olarak “Merhaba” sözcüğü silikleştirilir daha sonra çocuk belirlenen ölçütü karşıladığında “Herkes” sözcüğü silikleştirilir.

Replikli öğretim OSB olan çocuklara sohbet sürdürme ve başlatmanın yanı sıra, sözel olmayan iletişim becerilerini kazandırabilmesi nedeniyle uygulamalı davranış analizinin bilimsel dayanağa sahip yöntemleri arasında yer almaktadır (NAC 2015).

2.7. Ayrık Denemelerle Öğretim

Günümüzde ayrık denmeli öğretim, yanlışsız öğretim yöntemleri formatıyla sunulmaktadır (Kırcaali-İftar, 2013). Ayrık denmeli öğretim sıklaştırılmış denemelerle öğretim, dağıtılmış denemelerle öğretim ve serpiştirilmiş denemelerle öğretim olmak üzere üç şekilde sunulmaktadır (Majdalany, Wilder, Greif, Mathisen ve Saini, 2014).

Ayrık denmeli öğretim beş bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; öğretim için verilen ayırt edici uyaran, ipucu, öğrenci tepkisi, sonuç ve denemeler arası süredir (Eikeseth, Smith ve Klintwall, 2014). Genellikle bir ayrık deneme uygulaması yaklaşık 5 saniye ile 20 saniye arasında sürmektedir (Smith, 2001). Diğer bir denemeye geçmeden önce öğretmen ayırt edici ipucunu sunmak için iki deneme arasında 1 saniye ile 5 saniye beklemektedir. (Kırcaali-İftar, 2012). Ayrık denmeli öğretim uygulamasıyla OSB olan çocuklara iletişim, eşleme, taklit, sınıflama, oyun becerileri ve problem davranışlarla başa çıkma becerisi gibi birçok beceri öğretilmektedir (Smith, 2001).

2.8. Temel Tepki Öğretimi

Temel tepki öğretimi, uygulamalı davranış analizi ilkeleri ve gelişimsel yaklaşımı kullanarak çocuklara doğal çevrelerinde öğrenme fırsatları sunmayı hedefleyen, geniş kapsamlı öğretim modelidir (Koegel, Openden, Fredeen, ve Koegel, 2006). Bu öğretim yöntemi uyaran ve tepki genellemesini kolaylaştırmak, ipucu bağımlılığını azaltmak ve çocuğun motivasyonunu arttırmak amacıyla geliştirilmiştir (Suhrheinrich, 2015). Temel tepki öğretiminin en önemli unsurlarından birisi çevresel uyarlamalardır. Bu uyarlama; öğretim çevresini çocuğun motivasyonunu arttıracak ve çeşitli uyaranlara tepkide bulunma fırsatı sunacak şekilde yapılmaktadır (Koegel, Koegel ve Carter, 1999). Temel tepki öğretiminde yer alan temel davranışlar; (a) kendiliğinden başlatma, (b) güdülenme, (c) çoklu uyaranlara tepkide bulunma ve (d) kendi kendini yönetmedir. (Koegel, Openden, Fredeen, ve Koegel, 2006). Öğretim, bu yönteme göre çocuğun doğal çevresine yakın ya da doğal çevresinde planlanarak yapılmalıdır (Koegel ve Carter, 1999). Temel tepki öğretiminde eğitimin aile tarafından sunulması önceliklidir.

2.9. Gömülü ğretim

Gömülü ğretim, ğretim ortamında çocuğun takip edilmesiyle eğitim programında yer alan amaçların, doğal oluşan rutinler, etkinlikler ve geçişlerin içine yerleştirilerek kazandırılmasıdır (Sandal ve Schwartz, 2002). Diğer bir deyişle buradaki gömülü terimi, çocuklar için anlamlı ve ilginç olan bir durum ya da etkinlik içinde ğretim amaçlarının uygulanması için fırsat yaratılmasıdır (Kurt, 2006). Gömülü ğretimde geleneksel ayırık denemeli yöntemde olduğu gibi ğretim sistematik biçimde sunularak ğretim süreci hedef davranışların edinimini sağlayacak biçimde şekillendirilmektedir. Gömülü ğretim yöntemi ile geleneksel ayırık denemelerle ğretim uygulamalarının temel farkı; gömülü ğretim uygulamalarında ğretim denemelerinin ortamda gerçekleşen etkinlikler arasında ya da doğal olarak ortaya çıkan etkinler arası boşluklarda dağıtılmasıdır (Kurt, 2008).

2.10. Video Modelle ğretim

Video modelle öğretimin temelinde gözleyerek öğrenme kuramı bulunmaktadır (Vuran, 2013). Video modelle ğretim, çocuğun, hedef davranışın gerçekleştirilmesine ilişkin video görüntüsünü izlemesi ve ardından bu davranışı yapması olarak tanımlanmaktadır (Bellini ve Akullian, 2007). Video modelle öğretimde, modelin gerçekleştirdiği hedef davranış kamerayla kaydedilmektedir. Bireyin kendisi, akran veya bir yetişkinin model olarak hedef davranışı sergilediği videolar kullanılabilir gibi modelin sadece ellerinin hedef beceriyi sergilerken çekilen görüntülerde kullanılabilir (Shuka-Mehta, Miller ve Callahan, 2010; Tekin-İftar ve Değirmencioğlu, 2013). Video modelle ğretim dört şekilde uygulanabilir. Bunlar; video ile model olma, video ile ipucu sunma, video ile geri bildirim sunma ve bilgisayar destekli video öğretimidir (Mechling, 2004). İzleyen bölümde bu araştırmada etkililiği sınanan fırsat ğretimi yöntemiyle ilgili bilgilere yer verilmektedir.

2.11. Fırsat ğretimi

Uygulamalı davranış analizine dayalı olarak geliştirilen fırsat ğretimi, iki kişi arasında gerçekleşen etkileşim içeriğinden oluşmaktadır (Ryan, Hemmes, Sturmey, Jacobs ve Grommet, 2008). Bu yöntem, dil gelişiminde sorun yaşayan çocukların kendilerini ifade etmeleri, yanıt verebilmeleri ve gereksinimlerini karşılamaları için kullanabilecekleri

sosyal etkileşim becerilerini kazanmalarını sağlar (Hart ve Risley, 1968, 1974). Fırsat öğretimi genel olarak; a) çevresel düzenleme yapma, b) çocuğun dil düzeyine uygun amaçlar seçilme, c) çocuğun etkileşim başlatma girişiminde amaca uygun ayrıntılı dil talebi ve uygun tepki alınması ve d) çocuğun uygun tepkisinin etkileşim başlattığı nesnenin/yiyeceğin verilerek pekiştirilmesini içermektedir (Warren ve Kaiser, 1986).

Fırsat öğretiminde dil hedefleri önceden belirlenir ve bu hedef beceriler çocuğa artan ipucu kullanarak etkileşim başlattığı sırada kullanılır (Warren ve Kaiser, 1986). Bu öğretim yöntemi davranışsal ve gelişimsel yaklaşım açısından etkilidir. Davranışsal yaklaşım açısından bakıldığında fırsat öğretiminde iletişim becerilerinin kazandırılması amacıyla etkililiği bilinen şekil verme, ipucu sunma ve ayrımlı pekiştirme gibi birçok yöntem birleştirilerek kullanılmaktadır (Warren ve Kaiser, 1986). Gelişimsel yaklaşım açısından fırsat öğretiminde çocuğun önderliğinin, ilgisinin ve dikkatinin takip edilmesi gibi öğeler açısından iletişim becerilerinin öğrenilmesinde etkilidir (Warren ve Kaiser, 1986).

Fırsat öğretim sürecini, çocuktan gelen bir iletişim girişiminin başlatması nedeniyle, öğrenme fırsatı sıklığı uygulamacının değil çocuğun kontrolündedir. Bu nedenle bu durum OSB olan çocuklarda çalışırken önemli sınırlılık oluşturabilmektedir (Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu, Kurt, 2014). Bu sınırlılığın önüne geçebilmek için Fenske, Krantz ve McClannahan (2001) çocukların iletişim başlatmalarını artıracak sekiz strateji önermişlerdir. Bunlar; (1) çocuğun materyale ulaşımını kontrol etme, (2) çocuğun özel ilgisinin olduğu oyuncaklarla oynama, (3) tekrarlayan oyun durumları kurma, (4) etkinliği sürdürürebilmek için gereksinim duyulan materyali tutma, (5) favori bir etkinliği başlatılmasından sonra durdurma, (6) çocuk baktıktan sonra materyale bir bakış atma, (7) materyalleri çocuğa yaklaştırma ve (8) tercih ettiği etkinliklerin fotoğraflarını göstermedir. Buna ek olarak bu sınırlılığı gidermek amacıyla Talep Etme-Model Olma ve Çoklu Fırsat Öğretim Oturumları gibi fırsat öğretimi uygulamasına yönelik çeşitli uyarlamalar geliştirilmiştir (Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu, Kurt, 2014). Görüldüğü üzere fırsat öğretiminde çocuğun iletişimi başlatmasını artırarak öğretim fırsatı oluşturmak için birçok yola başvurulmuştur. Bu araştırmada da çocuğun iletişimi başlatmasını artırarak öğretim fırsatı oluşturmak için fırsat öğretimi seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen durumlarda ve çevresel düzenlemelerle oluşan doğal durumlarda

uygulanmıştır. Fırsat öğretiminin sözel iletişim becerilerinin ve sözel olmayan iletişim becerilerinin öğretiminde kullanıldığı araştırmalar Tablo 2.2’de yer almaktadır.



Tablo 2.2. Fırsat Öğretimiyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yazarlar	Katılımcılar Tanı	Yaşı	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Edinim	Model	Oturum Sayısı/ Süresi	Genelleme	Kalıçlık	Sosyal Geçer.	Gözlem. Arası Güven. (Ort.)
McGee, Krantz, Mason ve McClannahan, 1983	OSB OSB	12 yaş 15 yaş	Nesne Sınıflama	Uyarlanmış Fırsat Öğretimi	İki katılımcı edinmiştir.	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	Kat 1 20 oturum Kat 2 25 oturum	+	-	-	%98
McGee, Krantz ve McClannahan, 1985	OSB OSB OSB	6 yaş 8 yaş 11 yaş	Edat Kullanma	Fırsat öğretimi ve Geleneksel öğretim	Üç katılımcı iki yöntem ile hedef beceriyi edinmiştir.	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	Fırsat Öğrt. Bir oturum ortalama 12 dakika (Ranj 5dak.-30dak.) Ayrık Den. Öğrt. Bir oturum ortalama 8.6 dakika (Ranj 5dak.-23dak.)	Fırsat öğretiminde genelleme daha yüksek	-	-	%100
McGee, Almedia, Suim-AzmRoFP ve Fedman, 1992	OSB OSB OSB	3 yaş 7 ay 4 yaş 1 ay 5 yaş 11 ay	Karşılıklı akran etkileşimi	Fırsat Öğretimi	Üç katılımcının hedeflenen becerisinde anlamlı bir artış olmuştur.	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	Kat 1 109 Oturum Kat 2 114 Oturum Kat 3 82 Oturum	-	+	+	%90
Mirenda, Linne ve Melin, 1992	OSB OSB	10 yaş 12 yaş	Renk + isim kullanımı	- Fırsat Öğretimi - Ayrık Denemelerle Öğretim	Fırsat öğretim ve ayrık denemeli öğretimle edinim sağlanmıştır.	Dönüşümlü uyg. modeli	-	İki yöntemlede genelleme ölçütü sağlanmıştır	İki yöntemlede genelleme ölçütü sağlanmıştır	-	%100

Yazarlar	Katılımcılar		Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Edinim	Model	Oturum Sayısı/Süresi	Genelleme	Kalıcılık	Sosyal Geçer.	Gözlem. Arası Güven. (Ort.)
	Tamı	Yaşı									
McGee, Marrier ve Daly, 1999	OSB 28 çocuk	2 yaş 6 ay-3 yaş 6 ay	İşlevsel sözel dil kullanımı	Fırsat öğretimi yaklaşımı	%82'si işlevsel sözel dil kullanımı edinmiştir.	Ön test son test deneysel model	6 ay haftada minimum 30 saatlik programın içersinde uygulanmıştır.	-	-	-	%80
Charlop-Christy ve Carpenter, 2000	OSB 28 çocuk	6 yaş 2 ay-9 yaş 8 ay-6 yaş	Spontan konuşma kullanımı	- Geleneksel Fırsat Öğr. -Ayrık Denemelerle Öğr. -Uyarlanmış Fırsat Öğrt	- Geleneksel fırsat öğr ile 1 katılımcı edinmiştir. - Ayrık denemelerle öğr. ile 2 katılımcı edinmiştir. -Uyarlanmış fırsat öğrt. ile 3 katılımcı edinmiştir.	Uyarlamalı dönüşümlü uyg. modeli	-	Geleneksel Fırsat Öğr - Ayrık Deneme. Öğr. - Uyarlanmış Fırsat Öğrt	Geleneksel Fırsat Öğr - Ayrık Deneme. Öğr. - Uyar. Fırsat Öğrt	+	%94
McGee ve Daly 2007	OSB 28 çocuk	5 yaş 2 ay-4 yaş 11 ay-4 yaş 9 ay	Sosyal ifade kullanımı	Fırsat Öğretimi	3 katılımcı edinmiştir.	Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi	Kat 1 32 Oturum Kat 2 43 Oturum Kat 3: 17 Oturum	+	+	+	%90
Horasan ve Birkan 2015	OSB 28 çocuk	5 yaş 6 ay-5 yaş 9 ay-5 yaş 3 ay	Kayıp nesneyi talep etme	Fırsat öğretimi	2 katılımcı edinmiştir. 1 katılımcı ek öğretimle edinmiştir.	Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Kat 1 24 Oturum 216 deneme Kat 2 43 Oturum 89 deneme Kat 3 68 Oturum 612 deneme	1 katılımcı + 1 katılımcı + 1 katılımcı -	+	+	%98

Tablo 2.2 incelendiğinde, OSB olan çocuklara iletişim becerileri edindirmede fırsat öğretiminin etkililiğinin inceleyen araştırmalardan Türkiye’de bir (%12,5) (Horasan ve Birkan 2015), yurtdışında ise toplam yedi (%87,5) (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; McGee, Krantz, Mason ve McClannahan, 1983; McGee, Krantz ve McClannahan, 1985; McGee, Almedia, Suim-AzmRoFP ve Fedman, 1992; McGee, Morrier ve Daly 1999; McGee ve Daly 2007; Mirenda, Linne ve Melin, 1992) araştırmaya ulaşıldığı görülmektedir. Katılımcı yaşları incelendiğinde araştırmaların dördünde (%50) okulöncesi dönemde ve dördünde (%50) ise okul çağında olan bireylerin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Ulaşılan araştırmaların katılımcı sayıları en fazla 28’dir (McGee, Morrier ve Daly 1999). Bunların arasından iki araştırmanın (%25) iki katılımcıyla yürütüldüğü görülmektedir (McGee, Krantz, Mason ve McClannahan, 1983; Mirenda, Linne ve Melin, 1992). Yedi araştırmada (%87,5) bağımlı değişken ifade edici dil becerileri (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Horasan ve Birkan 2015; McGee, Krantz ve McClannahan, 1985; McGee, Almedia, Suim-AzmRoFP ve Fedman, 1992; McGee, Morrier ve Daly 1999; McGee ve Daly 2007; Mirenda, Linne ve Melin, 1992) iken sadece bir araştırmada bağımlı değişken alıcı dil becerisi (McGee, Krantz, Mason ve McClannahan, 1983) olması dikkat çekmektedir. Sekiz araştırmanın, araştırma modeline bakıldığında beşinde (%62.5) katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanılmıştır (Horasan ve Birkan 2015; McGee, Krantz, Mason ve McClannahan, 1983; McGee, Krantz ve McClannahan, 1985; McGee, Almedia, Suim-Azmrofp ve Fedman, 1992; McGee ve Daly 2007). Bir araştırmada (%12.5) ise davranışlar arası çoklu başlama modeli (McGee, Krantz, Mason ve McClannahan, 1983), bir araştırmada (%12.5) dönüşümlü uygulamalar modeli (Mirenda, Linne ve Melin, 1992), bir araştırmada (%12.5) ise uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000) kullanılmıştır. Ulaşılan bu araştırmalardan, fırsat öğretiminin etkililiğine sınanan sadece dört araştırmaya ulaşılmıştır (Mcgee, Almedia, Suim-AzmRoFP ve Fedman, 1992; McGee, Marrier ve Daly 1999; McGee ve Daly 2007; Horasan ve Birkan 2015). Üç araştırmada ise fırsat öğretimi ile diğer yöntemlerin karşılaştırılması yapılmıştır (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; McGee, Krantz ve McClannahan, 1985; Mirenda, Linne ve Melin, 1992). Kalan bir çalışmada ise uyarlanmış fırsat öğretiminin etkililiği sınanmıştır (McGee, Krantz, Mason ve McClannahan, 1983). Fırsat öğretiminin etkililiğine sınanan dört araştırmanın sadece bir

tanesinde tüm katılımcılar hedef beceriyi edinmiş ve genellemiştir (McGee ve Daly, 2007) diğer araştırmalarda ise; katılımcılardan iki tanesi ölçütü karşılamış bir katılımcı ise ölçütü ek öğretim yapılarak karşılamış olup sadece iki katılımcı edindikleri beceriyi genellemiştir (Horasan ve Birkan 2015), diğer bir araştırmada ise katılımcıların hedef becerisinde anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir (Mcgee, Almedia, Suim-Azmrofp ve Fedman, 1992), en fazla katılımcı oranına sahip araştırmada ise katılımcıların %82'si işlevsel dil kullanmayı edinmiştir (McGee, Marrier ve Daly, 1999). Uyarlanmış fırsat öğretiminin etkililiğini sınavan araştırmada katılımcıların tüm hedef becerileri edindiği ve genellediği ortaya konmuştur (McGee, Krantz, Mason ve McClannahan, 1983). Karşılaştırma araştırmalarında ise ikisinde fırsat öğretimi ve karşılaştırıldığı yöntemlerle edinim sağlanmış ancak fırsat öğretimiyle öğretilen becerinin genellemesi (Mcgee, Krantz ve McClannahan, 1985) ve (Mirenda, Linne ve Melin, 1992) öğretilen becerinin kendiliğinden kullanılması yüksek çıkmıştır. Diğer karşılaştırma çalışmasında ise fırsat öğretimiyle sadece bir katılımcının ölçütü karşıladığı ve hiçbir katılımcının genelleme ölçütünü karşılayamadığı görülmektedir (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000). Araştırmaların hepsinde gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin olduğu görülmüştür. Sekiz araştırmanın dördünde (%50) sosyal geçerlilik verilerini toplanmış olup bunların sonuçları olumlu yönde olduğu görülmektedir (Horasan ve Birkan 2015; McGee, Almedia, Suim-AzmRoFP ve Fedman, 1992; McGee ve Daly 2007; Mirenda, Linne ve Melin, 1992)

Gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda fırsat öğretiminin hem seçmeli etkinlik çizelgesinden hem de çevresel düzenlemeyle oluşan doğal durumlarda kullanılarak sözel yardım talep etme becerisinin öğretimi üzerindeki etkisini sınavan başka bir araştırmaya rastlanılmamıştır. İzleyen bölümde etkinlik çizelgeleriyle ilgili bilgilere yer verilecektir.

2.12. Etkinlik Çizelgeleri

Etkinlik çizelgeleri, bireyi bir dizi etkinliğe yönlendiren fotoğraf ya da sözcük setidir (McClannahan ve Krantz, 1999). Etkinlik çizelgelerinde yer alan ipuçları, çeşitli biçimlerde (Örneğin, klasör/ Pad içinde ya da kontrol listesi şeklinde) sunulabilmektedir. Etkinlik çizelgeleri, bireylerin bir etkinlikten diğerine bağımsız olarak geçmesine, etkinlikler arasından seçim yapmasına, yapılacak etkinlikleri kendi isteğine göre sıralamasına ve sosyal etkileşimde bulunmasına olanak sağlayabilmektedir

(McClannahan ve Krantz, 1999). Ayrıca etkinlik çizelgesi birçok farklı becerinin öğretiminde kullanılan etkili bir öğretim aracıdır (Birkan, McClannahan ve Krantz, 2007)

Etkinlik çizelgeleri UDA'ya dayalı birçok öğretim yöntemiyle birlikte kullanılabilir (Birkan, 2013). Örneğin, çizelgelerle birlikte ayrı denemelerle öğretimi aynı anda uygulayabilmek için uygulama materyallerini gösteren bir fotoğraf çizelgenin içine ipucu olarak yerleştirilebilir. Böylece ayrı denemelerle öğretimi uygulama zamanı geldiğinde çocuk çizelgesinde bulunan ipucuyla ilgili materyali alır ve ayrı denemeli öğretim yapılır (Birkan, 2013). Çizelgeye, çocuğun sevdiği bir oyuncağın resminin konulması, fırsat öğretimi yapmaya olanak sağlayabilmektedir ancak bu durumda oyuncağın çocuğun görebileceği fakat ulaşamayacağı bir yere konulması gibi çevresel bir düzenleme yapılması gerekir. Böylece çocuk oyuncağı işaret ettiğinde ya da istediğinde, yardım talep etme öğretimi gerçekleştirme fırsatı yakalanmış olur (Birkan, 2013). Bu araştırmada fırsat öğretimi doğal ve etkinlik çizelgesinden gelen durumlarda uygulanmıştır. Doğal oluşan durumda çevresel düzenleme yapılmıştır. İzleyen bölümde çevresel düzenlemelerle ilgili bilgilere yer verilecektir.

2.13. Çevresel Düzenlemeler

Çevresel düzenleme, uyarlamalarla çocuğun beceri ve davranış kazanması ya da pekiştirilmesine olanak sağlayacak ortam yaratılmasıdır (Diken, 2016). Çevresel düzenleme çocuk için öğrenme gereksinimi, öğretmen için öğretme ortamı sağlayacaktır. Çevresel düzenlemeler başlı başına bir öğretim tekniği değildir. Doğal öğretimin başlangıcı niteliğinde olup öğretim strateji ve teknikleriyle birlikte kullanılır (Diken, 2016).

Çevresel düzenlemeler dört başlık altında ele alınabilir (Diken, 2016; Erbaş, 2003):

1. Ulaşılmaz Hale Getirme: Çocuğun ulaşmak istediği nesnenin ya da durumun, fiziksel olarak ulaşamayacağı hale getirilmesidir. Örneğin, çocuğun en sevdiği oyuncağın çocuğun görüp ulaşamayacağı şekilde bir dolabın üstüne konmasıdır.

2. Sınırlı Oranda veya Parça Parça Verme: Bir bütünün, etkinliğin ya da rutinin parçalarının azar azar verilmesidir. Örneğin yap-boz parçalarının çocuğa tek tek verilmesidir.

3. *Eksik bırakma*: Etkinlik ya da bir eylemin tamamlaması için çocuğun ihtiyacı olan parçaların veya araç-gerecin bir kısmının çocuğa verilmemesidir. Örneğin yap-boz parçalarının bir veya birkaç tanesinin çocuğa eksik verilmesidir.

4. *Şaşırtıcı ve Beklenmedik Durumlar yaratma*: Ortama ya da etkinliğe uygun olmayan nesne koyularak çocuk için beklenmedik ya da şaşırtıcı durumlar yaratılmasıdır. Örneğin serbest zaman rutininde uçak isteyen bir çocuğa araba verilmesidir.

Bu araştırmada doğal ve etkinlik çizelgesinden gelen durumlarda çevresel düzenleme stratejilerinden eksik bırakma ve ulaşılmaz hale getirme kullanılmıştır. Bunlara ek olarak etkinlik çizelgelerinden gelen durumlarda çocuğun performansının üstünde olan bir etkinlik koyularak yardıma ihtiyaç duyması sağlanmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Fırsat öğretiminin, OSB olan çocuklara sözel yardım talep etme becerisini edinmelerinde etkili olup olmadığının incelendiği bu araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu bölümde katılımcılar, araştırmacı, ortam, kullanılan araç gereçler, araştırma modeli, bağımlı değişken, bağımsız değişken, deney süreci, verilerin toplanması ve analizine yönelik ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 Katılımcılar

Bu araştırma, OSB görülme riski taşıyan yaşları üç ile beş arasında değişen üç çocukla yürütülmüştür. Katılımcıların tümü Eskişehir’de bulunan Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü’nde okul öncesi grup eğitimine devam etmektedir. Araştırmaya başlamadan önce katılımcıların ebeveynlerine ve grup eğitimlerini yürüten öğretmenlerine araştırmayla ilgili ayrıntılı bilgi verilmiş olup katılımcıların ve araştırmacının hakları ve sorumlulukları konusunda açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için; ebeveynlerinden çocukların araştırmaya katılmalarına (Ek 1) ilişkin yazılı onay alınmıştır. Katılımcıların otizm bozukluk indeksini belirlemek için Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV), Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL) ve dil düzeyini belirlemek için Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) sertifikalı uygulamacılar tarafından uygulanmıştır.

GOBDÖ-2-TV, otistik bozukluğu karakterize eden davranışlar sergileyen üç ile 23 yaşlar arasındaki bireylerin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen bir derecelendirme ölçeğidir. Bu ölçeğin Türkiye standardizasyon çalışması Diken ve Ardiç (2011) tarafından yapılmıştır. Türkiye’de yaşları üç ile 23 arasında değişen 1191 otistik bozukluk gösteren birey üzerinde standardizasyonu yapılmıştır. Standardizasyon çalışmalarında katılımcıların öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda GOBDÖ-2-TV uygulanarak ortalama otistik bozukluk indeks puanları belirlenmiştir. İndeks puanları üç şekilde değerlendirilmektedir. 69 ve altında puan otizm görülme olasılığı yok, 70-84 arasındaki puanlar otizm görülme olasılığı var (OGOV), 85 ve daha yüksek puanlar otizm

görülme olasılığı oldukça yüksek anlamına gelmektedir. Katılımcıların GOBDÖ-2-TV puanları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Krug, Arick ve Almond tarafından üç ile 12 yaş aralığındaki bireylerde OSB’yi değerlendirmek amacıyla Otizm Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist-ABC), 1978 yılında oluşturulmuştur. Daha sonra 1993 ve 2008 yıllarında olmak üzere iki defa revize edilmiştir (Özdemir, Diken, Diken ve Şekercioğlu, 2013). U- ODKL’de çocuk konuşmıyorsa 49 maddeden 42’si değerlendirilmektedir. Çocuk konuşuyorsa tüm maddeler değerlendirilmektedir. Konuşan çocuklardaki puanlar ve karşılıkları şu şekildedir; 0-4 puan arasında OSB ihtimali çok düşük, 5-16 puan arasında hafif destek gereksinimi (HDG), 17-25 puan arasında orta düzey destek gereksinimi, 26-49 puan arasında yüksek düzey destek gereksinimidir. Konuşamayan çocuklarda puanlar ve karşılıkları; 0-7 puan arasında OSB ihtimali çok düşük, 8-21 puan arasında hafif destek gereksinimi, 22-28 puan arasında orta düzey destek gereksinimi, 29-42 puan arasında yüksek düzey destek gereksinimidir. Araştırmada U-ODKL katılımcıların ailelerinden ve alınan bilgiler doğrultusunda uygulanarak ortalama otistik bozukluk indeks puanları belirlenmiştir. Katılımcıların U-ODKL puanları Tablo 3.1’de verilmiştir.

TEDİL anadili Türkçe olan 24- 95 ay arasında, sorulan sorulara yanıt verebilecek ve test maddelerindeki yönergeleri anlayabilecek katılımcıların dil gelişimini değerlendirmek üzere Topbaş ve Güven tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış bir test aracıdır. Bu test ifade edici dil ve alıcı dil olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (Güven ve Topbaş, 2014). TEDİL’in beş amacı bulunmaktadır: (a) Erken dil becerilerinin gelişimi bakımından yaşlılarından önemli ölçüde geride kalmış çocukları belirlemek ve bu sayede erken bir müdahale almasını sağlamak, (b) bireysel olarak sözel bakımdan güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, (c) çocuğun olası alacağı bir dil terapisinde programını ve sürecini belirlemek, (d) erken çocukluk döneminde dil becerilerini araştırma için bir ölçek olarak hizmet etmesi ve (e) diğer değerlendirme tekniklerini desteklemektir (Güven ve Topbaş, 2014). TEDİL, uygulama sertifikasına sahip bir kişi tarafından katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcıların TEDİL sonuçları ve genel özellikler Tablo 3.1’de verilmiştir. İzleyen bölümlerde katılımcılarla ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.1 Katılımcıların Genel Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	GOBDÖ-2-TV	U-ODKL	TEDİL	
					Alıcı Dil	İfade Ed. Dil
Ahmet	Erkek	5 yaş 9 ay	73 (OGOV)	8 (HDG)	3 yaş 3 ay	3 yaş
Efe	Erkek	4 yaş 10 ay	70 (OGOV)	6 (HDG)	3 yaş 10 ay	3 yaş 8 ay
Bülent	Erkek	4 yaş 9 ay	75 (OGOV)	9 (HDG)	2 yaş 6 ay	2 yaş 3 ay

Ahmet, beş yaş dokuz aylık bir erkek çocuktur. Ahmet hafta içi her gün Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nden grup eğitimi almaktadır. Bu eğitime ek olarak bir rehabilitasyon merkezinde haftada iki saat bire-bir eğitim ve haftanın beş günü öğleden sonra günde dört saat bir anaokulundan eğitim almaktadır. GOBDÖ-2-TV ile yapılan değerlendirmeye göre Ahmet'te otistik bozukluk görülme olasılığı vardır. U-ODKL sonucuna göre ise Ahmet'in hafif düzey destek gereksinimi vardır. Uygulanan TEDİL testinden Ahmet alıcı dil alanında üç yaş üç aya eşdeğer, ifade edici dil alanından üç yaşa eşdeğer bir puan almıştır. Ahmet dolu/boş, uzun/kısa kavramlarını anlamaktadır, zaman bildiren kavramları ayırt etmektedir. Ayrıca, ifade edici dil alanında ise Ahmet kendisiyle ilgili soruların basit sorularını cevaplamaktadır, eylem bildiren tanıdık sözcükleri doğru olarak söylemektedir ve nesnelerin işlevini betimlemektedir.

Efe, dört yaş on aylık bir erkek çocuktur. Efe hafta içi her gün Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nden grup eğitimi almaktadır. Bu eğitime ek olarak, bir rehabilitasyon merkezinde haftada iki saat bire-bir eğitim ve hafta içi her gün öğleden sonra dört saat bir anaokulundan eğitim almaktadır. GOBDÖ-2-TV ile yapılan değerlendirmeye göre Efe'de otistik bozukluk görülme olasılığı vardır. U-ODKL sonucuna göre ise Efe'nin hafif düzey destek gereksinimi vardır. TEDİL testinden Efe alıcı dil alanında üç yaş on aya eşdeğer, ifade edici dil alanından üç yaş sekiz aya eşdeğer bir puan almıştır. Efe alıcı edici dil becerilerinde yaşına göre geride olmasına rağmen en az iki sözcüklü yönergeleri rahatlıkla yerine getirebilmekte, yer yön kavramlarını, zaman ilişkilerini gösteren kavramları ve karşılaştırma kavramlarını anlamaktadır. İfade edici dil alanında ise kişisel tercihlerini sevdiği/sevmediği/ilgi

duyduğu/duymadığı şeyleri söylemektedir; dört-altı sözcüklü cümleler kurmaktadır ve dinlediği öyküden anlam çıkartıp sözel olarak anlatmaktadır.

Bülent, dört yaş dokuz aylık bir erkek çocuktur. Bülent hafta içi her gün Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nden grup eğitimi almaktadır. Bu eğitime ek olarak bir rehabilitasyon merkezinde haftada iki saat bire-bir eğitim ve haftanın üç günü günde ikişer saat bir anaokulundan eğitim almaktadır. GOBDÖ-2-TV ile yapılan değerlendirmeye göre Bülent'te otistik bozukluk görülme olasılığı vardır. U-ODKL sonucuna göre ise hafif düzey destek gereksinimi vardır. TEDİL'le yapılan değerlendirmede Bülent, alıcı dil alanında iki yaş altı aya eş değer puan, ifade edici dil alanında iki yaş üç aya eş değer puan almıştır. Bülent alıcı ve ifade edici dil becerilerinde ortalamanın altında olmasına rağmen en az iki sözcüklü yönergeleri yerine getirebilmekte, basit sorular sorulduğunda ya da gereksinimlerinin giderilmesi istediğinde en az iki sözcüklü cümlelerle kendini ifade edebilmektedir. En az iki sözcüklü cümleleri taklit edebilen Bülent, sözel dili kullanmada yaşadığı sorunlar nedeniyle iletişim başlatma, sürdürme, gereksinimlerini karşılama ve sözel yardım talep etme becerilerinde yetersizlik göstermektedir.

3.1.1. Katılımcılarda Aranılan Önkoşul Beceriler

Katılımcı belirleme sürecinde OSB olan çocuklara eğitim veren bir özel eğitim kurumunun öğretmenleriyle görüşülmüştür. Aşağıda belirtilen önkoşul özelliklere sahip katılımcılar belirlenmiş ve araştırma için Kurum İzin Formu (Ek 2) ile kurumdan izin alınmıştır. Ön koşul özelliklerin neler olduğu ve nasıl sınındığına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

(a) Öğretimi yapılacak olan çalışma ile ilgili daha önce veya araştırma sırasında herhangi bir eğitim almamış olmaları: Eğitimcileriyle ve aileleriyle görüşülerek daha önce katılımcıların yardım talep etme becerisi öğretimine yönelik bir eğitim almadıkları belirlenmiştir. Ayrıca buna ek olarak araştırmanın başlama düzeyi evresinde ve toplu yoklama evrelerinde toplanan verilerde katılımcıların yardım talep etme becerisine sahip olmadıkları görülmüştür. Hedef beceriyle ilgili uygulama sırasında herhangi bir öğretim yapılmaması koşulunu karşılamak amacıyla ailelerle ve eğitimcilerle görüşülmüştür.

(b) *3- 6 yaş arasında olmaları:* Araştırmada katılımcı olan çocukların uygulamaya başlanıldığında gün, ay ve yıl olarak takvim yaşının üç yaştan küçük, altı yaştan büyük olmamasıdır. Bu önkoşulu belirlemek üzere katılımcıların kimlikleri kontrol edilerek takvim yaşları hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar bu ölçütü karşılamıştır.

(c) *OSB'den etkilenmiş olma:* Katılımcılara otizm U-ODKL ile GOBDÖ-2-TV (Bknz. Tablo.3.1) uygulanmıştır. Uygulanan testlerin sonucunda katılımcıların OSB'den etkilenmiş olma, ön koşulunu karşıladıkları belirlenmiştir.

(d) *En az yedi-sekiz dakika etkinlikle meşgul olma:* Katılımcıların herhangi bir etkinlik ile yedi-sekiz dakika meşgul olmaları beklenmiştir. Bu ön koşulun katılımcılar tarafından karşılanıp karşılanmadığını değerlendirmek için grup eğitiminde masa başı etkinliği sırasında anlık zaman örnekleme kaydı tutulmuştur. Gözlem süresi birer dakikalık gözlem aralıklarına bölünmüş ve katılımcıların birer dakikalık gözlem aralığı sonunda etkinlikle meşgul olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcı birer dakikalık sürenin sonunda önündeki etkinlikle ilgileniyor, arkadaşlarını-öğretmenini dinliyor ve dersi takip ediyorsa, ilgili dakikanın kutucuğuna artı (+) işareti konulmuştur. Katılımcı birer dakikalık sürenin sonunda tekrarlayan davranış/problemler davranış sergiliyorsa, etkinlikle ya da sınıftaki diğer kişileri takip etmiyorsa, ilgili dakikanın kutucuğuna eksi (-) işareti konulmuştur. Daha sonra veri kayıt formu incelenerek meşgul olma davranışı yüzdesi “Meşgul olma davranışının gerçekleştiği gözlem aralığı sayısı/(Toplam gözlem aralığı sayısı) x 100” formülüyle hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirmelerde katılımcıların bu ön koşulu karşıladıkları görülmüştür.

(e) *Yardıma gereksinimi olduğunda yetişkinin ilgisini çekmeye çalışmak:* Yardıma gereksinim duyduğunda, katılımcının yetişkine bakması ya da yardıma gereksinimi olan yere doğru çekiştirmesidir. Katılımcıların bu ön koşulla sahip olup olmadıklarını ölçmek amacıyla anekdot kaydı kullanılmıştır. Grup eğitimi içerisinde farklı zamanlarda zor etkinlikler ve yardıma gereksinim duydukları durumlar gözlenerek kayıt tutulmuştur. Yapılan gözlemler sonucunda katılımcıların bu ön koşula sahip oldukları gözlenmiştir.

(f) *Tek basamaklı yönerge takip becerisi:* Bu beceriyi değerlendirmek amacıyla oturumlar bire-bir şeklinde gerçekleştirilmiştir. Tek basamaklı yönerge takip becerisini değerlendirmek amacıyla otur, ayağa kalk, bana bak, söyle, elini aşağı indir gibi

beş farklı yönerge belirlenmiştir ve içerisinde bu yönergelerin olduğu bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Katılımcı beş saniye içinde verilen yönergeye uygun tepki verdiğinde, veri kayıt formuna artı (+) işareti koyulup doğru tepki olarak kaydedilmiştir. Katılımcı beş saniye içinde tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa, veri kayıt formuna (-) eksi işareti koyulup yanlış tepki olarak kaydedilmiştir. Uygulamacı değerlendirme formunda yer alan her bir yönergeyi iki kere karışık sıra ile katılımcıya sunmuştur. Bu değerlendirme oturumlarında, katılımcılara doğru tepkileri için pekiştirme yapılmayıp yanlış tepkileri içinde ipucu sunulmamıştır. Değerlendirme oturumlarında, katılımcılardan %100 oranında doğru tepkide bulunmaları beklenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda tüm katılımcıların yönerge takip becerisine sahip olduğu görülmüştür.

(g) *En az 2- 3 sözcükten oluşan cümleyi taklit etmek:* İstenildiğinde iki-üç sözcüğe kadar olan cümlelerin taklitlerini yerine getirmesi beklenmiştir. Bu ön koşulun değerlendirilmesi amacıyla katılımcılar grup eğitiminde gözlenmiştir. Ayrıca tüm katılımcılara TEDİL uygulanarak alıcı dil seviyeleri saptanmıştır (Bknz. 3.1). Tüm katılımcıların en az iki-üç sözcükten oluşan cümleyi taklit edebildiği görülmüştür.

(h) *Seçmeli Etkinlik çizelgesi takip becerisi:* Katılımcının “Etkinlik çizelgesine başla” yönergesiyle yapmak istediği etkinliğin resmini seçmesi, ilgili materyali alması, etkinliği yapması ve materyali yerine kaldırması becerilerine sahip olması beklenmiştir. Ancak yapılan değerlendirmeler sonucunda katılımcıların bu beceriye sahip olmadıkları görülmüştür. Tüm katılımcılara uygulama öncesinde yapılan çalışmalarla seçmeli etkinlik çizelgesi izleme becerisi kazandırılmıştır. Seçmeli etkinlik çizelgesi izleme becerisinin öğretimi, ön koşul becerilerinin kazandırılması bölümünde ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

3.2. Araştırmacı

Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı’ndan 2006 yılında mezun olmuştur. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı’ndan 2012 yılında mezun olmuştur. 2016 yılında ise Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans

programına başlamıştır. 2006-2016 yılları arasında bir sivil toplum kuruluşuna bağlı özel eğitim okulunda çalışmıştır. Burada ilk dört yıl öğretmenlik görevini yürütmüş olup sonrasında uygulamalı davranış analizine dayalı olarak öğretmen yetiştirme ve öğrenci programı geliştirme görevini yürütmüştür. Mayıs 2017 tarihinden itibaren Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi Sorumlusu olarak meslek hayatını sürdürmektedir. Araştırmacı, araştırma boyunca tüm uygulama oturumlarını yürütmüş olup oturumların görüntülerini kayıt etmiştir, etkililik, genelleme, izleme ve sosyal geçerlik verilerini toplamıştır.

3.3. Gözlemci

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik verileri ve uygulama güvenilirliği verileri bir bağımsız gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemci Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi lisans programından mezun ve Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Doktora programında iki yıldır eğitim almaktadır. Ayrıca gözlemci çeşitli kurumlarda otizmlili çocuklara 17 yıldır eğitim vermektedir.

3.4. Ortam

Ön koşul becerilerin kazandırılması amacıyla öğretim öncesi hazırlıklar Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü (EAE) Gelişimsel Destek Birimi'ndeki bireysel eğitim sınıflarında yürütülmüştür. Araştırma Anadolu Üniversitesi EAE' de bulunan Araştırma Birimi'ndeki bireysel eğitim sınıfında yürütülmüştür. Genelleme çalışmaları ise EAE'de bulunan grup eğitim sınıflarında yürütülmüştür.

3.4.1. Uygulama ve Genelleme Ortamı

Ön hazırlık çalışmaları EAE Gelişimsel Destek Birimi'nde koridorun sağındaki bireysel dördüncü sınıfında, uygulama ise EAE Araştırma Biriminde bulunan bireysel iki sınıfında gerçekleştirilmiştir. Her iki sınıfta aynı özellikleri taşımaktadır. Sınıfların boyutu iki metre x iki metre olup zemini halifleksle kaplıdır. Sınıfın boş duvarları sesin yankı yapmasını engellemek amacıyla ses yalıtım malzemesiyle kaplanmıştır. Ön

hazırlık ve uygulamanın yapıldığı sınıflar içerisinde bulunan eşyalar yönünden farklılık göstermektedir.

Ön hazırlık çalışmalarının yapıldığı sınıfa girildiğinde kapının; sağındaki duvarda akıllı tahta, karşısında pencere, pencerenin altında açık raflı dolap, sol tarafında gözlem aynası, sol duvarda ise kapaklı bir dolap bulunmaktadır. Dolaplarda sınıfta kullanılan boya malzemeleri, oyuncaklar ve araç-gereçler yer almaktadır. Ayrıca bu sınıfta öğrenci masası ve masaya uygun iki sandalye bulunmaktadır.

Uygulama yapılan sınıfa girildiğinde kapının; solunda küçük bir gözlem aynası, gözlem aynasının altında kapalı malzeme dolabı, sağ tarafındaki duvarda beyaz yazı tahtası, solda bulunan duvar tarafında bir adet sehpa, kapının karşısında pencere ve pencerenin altında kaloriferin iki yanında gömme açık üçer raf bulunmaktadır. Sınıfta bir adet dikdörtgen öğrenci masası, masaya uygun bir adet sandalye, bir adet kamera ve bir adet tripod bulunmaktadır. Etkinlik çizelgesinin üstünde katılımcının sevdiği bir oyuncak ulaşamayacağı şekilde panoya asılmıştır. Asılan bu oyuncak katılımcılara göre farklılık göstermektedir. Sehpanın üzerinde seçmeli etkinlik çizelgesi ve pencerenin altındaki sol tarafta bulunan ikinci ve üçüncü rafta içinde etkinliklerin bulunduğu beş tane kova yer almaktadır. Uygulamanın yürütüldüğü araştırma biriminde bulunan bireysel eğitim sınıfına ait görsel Ek 3'de yer almaktadır.

Genelleme oturumları katılımcıların eğitim aldıkları sınıf olan EAE Gelişimsel Destek Birimi grup beşte gerçekleştirilmiştir. Sınıfın bir duvarında akıllı tahta yer almaktadır. Akıllı tahtanın sol tarafında yer alan duvarda gözlem aynası sağ tarafında bulunan duvarda iki adet pencere bulunmaktadır. Akıllı tahtanın karşısında ise sınıf dolabı ve duvara monteli sağ ve sol tarafta iki raf yer almaktadır. Sınıfın tabanı leke ve toz tutmayan özel bir halıfleks malzemeyle kaplanmıştır. Sınıfın boş duvarları ses yalıtım malzemesiyle kaplanmış olup, sınıftaki sesler yankı yapmamaktadır. Sınıfta içerisinde okulöncesi dönemde yer alan katılımcıların fiziksel özelliklerine uygun olan üç tane dikdörtgen masa ve bu masalara uygun yedi adet küçük boy ahşap sandalye yer almaktadır. Genellemenin yürütüldüğü araştırma biriminde bulunan grup eğitim sınıfına ait görsel Ek 4'de yer almaktadır.

3.5. Araç-Gereçler

Araştırmada etkinlik çizelgesinde yer alan etkinlikleri gerçekleştirmek için kullanılan araçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a. *Yap-boz*: İlişkili 16 parçalı Noel Baba'nın bulunduğu bir yapboz.
- b. *Pastel Boya*: Faber Castel marka 12'li pastel boya seti.
- c. *Çalışma Kâğıdı*: Üstünde uçak ve Noel baba resmi olan boyama kâğıdı.
- d. *Tablet*: İçinde Youtube uygulaması bulunan bir adet iPad.
- e. *Seçmeli etkinlik çizelgesi*: Katılımcıların planlanan etkinlikleri bağımsız bir şekilde seçerek izlemesi amacıyla seçmeli etkinlik çizelgesi oluşturulmuştur. Çizelgede her etkinliği temsil eden beş meyve resmi bulunmaktadır. Çizelgede bulunan beş meyve resminin her birinin eşi de etkinlik kovalarının üstünde bulunmaktadır. Çizelge ve etkinlik kovalarına ait görsel Ek 5'de yer almaktadır.

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan araçlar, aşağıda sıralanmıştır:

- a. *Video kamera ve Tripod*: Araştırmada gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği verilerinin toplanabilmesi için video çekimi yapılmıştır. Kamerayı sabitlemek için tripod kullanılmıştır.
- b. *Veri kayıt formları*: Uygulama öncesinde katılımcıların var olan performansını, uygulama sırasında ve sonrasında performansını belirlemek amacıyla hazırlanan veri kayıt formu kullanılmıştır. Veri kayıt formu örneği Ek 6'de yer almaktadır.
- c. *Kâğıt, kalem ve silgi*: Araştırmacı veri tutarken kullanmıştır.

3.6. Araştırma Modeli

Fırsat öğretiminin, OSB olan çocuklara sözel yardım talep etme becerisini edinmelerinde etkili olup olmadığının belirlemek için bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu yoklama modelleri, bir davranış değiştirme veya öğretim programının etkililiğini birden fazla koşulda değerlendirmeyi amaçlayan, sürekli başlama düzeyi verisinin toplanmasını gerektirmeyen ve geriye dönüşü olan ya da olmayan tüm davranışlar için uygun olan tek denekli araştırma modelidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Araştırmaya ilk olarak

tüm katılımcılarla başlama düzeyi verisi toplanarak başlanmış ve sonrasında ilk katılımcıyla öğretim yapılmıştır. İlk katılımcının öğretimi tamamlanmasıyla tüm katılımcılarla birinci toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu toplu yoklama oturumunda ikinci katılımcıyla kararlı veri elde edildikten sonra yoklama oturumu sonlandırılıp, ikinci katılımcıyla öğretim evresine geçilmiştir. İkinci katılımcının öğretimi tamamlandıktan sonra ikinci toplu yoklama oturumu yapılmıştır. Yoklama oturumunda üçüncü katılımcı ile kararlı veri elde edildiğinde üçüncü son katılımcının öğretim oturumuna geçilmiştir. Üçüncü katılımcı öğretimi de tamamlanmasından sonra son toplu yoklama oturumu yapılmıştır. Araştırmada sonraki katılımcılarda bağımsız değişken uygulanmaya devam ederken önceki katılımcılardan izleme verisi toplanmıştır.

3.6.1 Deneysel Kontrolün Kurulması

Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde deneysel kontrolü sağlamak amacıyla, bir katılımcıda bağımsız değişken uygulanırken, diğer katılımcıların başlama düzeylerinde değişikliğe yol açmaması için uygulamalar birbirinden bağımsız şekilde gerçekleştirilmiştir. Seçilen katılımcılara uygulanan bağımsız değişkenden benzer şekilde etkilendiği ortaya koymak amacıyla birbirine benzer özellikte katılımcılar seçilmiştir. Katılımcıların benzer özelliklerinin olduğunu objektif şekilde göstermek amacıyla standardizasyonu yapılmış üç farklı testten yararlanılmıştır. Bu testler GOBDÖ-TV-2, U- ODKL ve TEDİL'dir. Ayrıca araştırmada bağımsız değişkenin uygulandığı katılımcının eğilim değerlerinin takibinin yapılmasının yanı sıra bağımsız değişkenin uygulanmadığı katılımcılarda bir değişiklik olmaması ve bağımsız değişkenin uygulanmasıyla hedeflenen değişimlerin oluşup oluşmadığı hakkında veri toplanıp ve bu verilerin grafiksel analizi yapılarak sürekli kontrol edilmiştir.

3.6.2. İç ve Dış Geçerliliğin Kontrol Altına Alınması

Araştırma sırasında iç ve dış geçerliliği tehdit eden etmenler araştırmacı tarafından kontrol altına almaya çalışılmıştır. Araştırmada iç geçerliliği etkileyecek olası dış etmenleri kontrol altına alabilmek için katılımcıların aileleriyle görüşülerek katılımcıların yardıma ihtiyaç duyması amacıyla araştırmada kullanılan materyallerle etkileşime girmemeleri gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların devam ettikleri eğitim kurumlarında, öğretmenlerin yardım talep etme becerisinin öğretimine ilişkin

herhangi bir şey yapmamaları istenmiştir. Olgunlaşma etkisini kontrol altına alabilmek amacıyla araştırma mümkün olan en kısa sürede bitirilmiştir. Uygulamanın güvenilir bir şekilde uygulanmasını sağlamak için araştırmaya başlamadan önce pilot uygulama yapılmış olup pilot uygulamada %100 uygulama güvenilirliği alınmıştır. Ayrıca yapılan tüm uygulamaların %30'unda uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Sınanma etkisini kontrol altına alabilmek amacıyla araştırmanın her evresinin en az %30'da uygulama güvenilirliği uygulanması sağlanmıştır. Ölçme etkisini en aza indirebilmek için araştırmanın tüm evrelerinden yansız olarak seçilen otumlardan gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Katılımcı kaybının önüne geçebilmek amacıyla araştırmaya gönüllü olarak katılan aileler seçilmiş olup araştırma hakkında önceden bilgilendirme yapılmıştır. Döngüsel değişkenlik etkisinin önüne geçebilmek amacıyla oturumların sürekli aynı zaman diliminde değil de gün içerisinde farklı zaman dilimlerinde yapılmasına dikkat edilmiştir.

3.7. Bağımlı Değişkenler

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni sözel yardım talep etme becerisidir. Sözel yardım talep etme becerisi, katılımcıların yapamadıkları bir etkinlikte “Bana yardım et/.....(kapağı açamama) yardım eder misin?” gibi yardım talep etmeyle ilgili sözel ifadeleri kullanmaları olarak tanımlanmıştır.

3.8. Bağımsız Değişkenler

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni; uygulamacı tarafından uygulanan fırsat öğretimi yöntemidir. Bağımsız değişken, çevresel düzenlemeler sonucu oluşan doğal durumlarda ve seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen durumlarda uygulanmıştır. Bu durumlar, üç katılımcı içinde, seçmeli etkinlik çizelgesinden gelmesi planlanan kavanoz kapağı açma, yap-boz, boyama, iPad'ten video izleme etkinlikleri ve çevresel düzenlemeler sonucu doğal oluşması beklenen yüksekte asılı olan oyuncakçı alma, sınıf dışına çıkmak için kapıyı açma ve uygulama sırasında planlananın dışında üstesinden gelemediği durumlardır (Örneğin boya kutusunu kapağını kapatamama). Bağımsız değişken, uygulama için düzenlenen sınıfta bire-bir öğretim düzenlemesiyle her gün, günde iki öğretim oturumu düzenlenerek uygulanmıştır.

3.9. Deney Süreci

Araştırmada deney süreci, önkoşul becerilerin kazandırıldığı ön çalışma, pilot çalışma, başlangıç düzeyi ve toplama yoklama oturumları, uygulama oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. İzleyen bölümlerde bu oturumlara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.9.1 Ön Koşul Becerilerin Kazandırılması

Üç katılımcının da seçmeli etkinlik çizelgesi izleme becerisi dışındaki tüm ön koşul becerilere sahip oldukları görülmüştür. Bu nedenle seçmeli etkinlik çizelgesi izleme becerisi araştırmaya katılan üç katılımcıya ve pilot uygulamaya katılan bir çocuğa üç aşamada kazandırılmıştır. Bu aşamalar verilen etkinlikleri tamamlama, sıralı etkinlik çizelgesi takip etme ve seçmeli etkinlik çizelgesi takip etme becerileridir. Öğretimin nasıl yapıldığına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

1. *Verilen etkinlikleri tamamlama:* Bu aşamada katılımcının yerinde oturarak sırayla verilen etkinlikleri belli bir zinciri takip ederek tamamlaması amaçlanmıştır. Katılımcının hiçbir ipucuna gereksinim duymadan yapabildiği üç etkinlik belirlenmiştir. Bunlar; halka takma, legodan kule yapma ve şekil yerleştirme etkinlikleridir. Belirlenen etkinlikler için kullanılan materyaller şeffaf dikdörtgen kutuların içine yerleştirilerek etkinlik kutuları oluşturulmuştur. Etkinliklerin bu kutulara yerleştirilmesinin amacı çocuğun kutuyu alıp etkinliği çıkartması ve etkinliği bitince materyali kutuya koyarak kaldırmasını öğretmektir. Ortam düzenlemesi katılımcının sandalyesi ortada kalacak şekilde sağına ve soluna sandalye konularak yapılmıştır. Yapılan ortam düzenlemesi Ek 7’de gösterilmiştir. Uygulamacı etkinlik boyunca katılımcının kendisini görmemesi için arkasında durmuştur. Uygulamacı uygulamaya başlamadan önce katılımcının sağındaki sandalyeye etkinlik kutusu koyarak “Etkinliğine başla” yönergesi verilmiştir. Bu aşamada amaç katılımcının “Etkinliğine başla” yönergesinden sonra sağındaki sandalyenin üzerinde bulunan etkinlik kutusunu alması, etkinliği tamamlaması, etkinliği bitirdikten sonra etkinliği toplayarak kutuyu solundaki sandalyeye bırakması ve tekrar sağındaki sandalyeden yeni etkinlik kutusunu almasıdır. Uygulamacı, katılımcı etkinliği yaparken sağ tarafındaki sandalyeye yeni etkinlik kutusunu koyup, sol tarafındaki sandalyeden ise bitmiş olan etkinlik kutusunu almıştır. Böylece bir sonraki yapacağı

etkinliği hazırlamış ve biten etkinliği koymasđ için yer açmıştır. Üç kutu tamamlanana kadar etkinliğe bu şekilde devam edilmiştir. Uygulamacı katılımcının doğru tepkilerini arkadan yiyecek vererek pekiştirmiştir. Katılımcının yanlış tepki vermesi veya tepki vermemesi halinde aşamalı yardım kullanılmıştır. Üç etkinlik bağımsız bir şekilde tamamlanıncaya kadar bu aşama devam ettirilmiştir. Katılımcđ bu aşamayı bağımsız şekilde tamamlayınca ikinci aşamaya geçilmiştir.

2. Sıralı etkinlik çizelgesi takip etme: Bu aşamada katılımcđların sıralı etkinlik çizelgesi izleme becerisi kazanmaları amaçlanmıştır. Bu amaç için öncelikle katılımcđların takip etmesi için sıralı etkinlik çizelgesi oluşturulmuş ve sonrasında öğretim için gerekli olan ortam düzenlemesi yapılmıştır. Sıralı etkinlik çizelgesi oluşturmak için A4 dört telli dosyaya, içlerine siyah fon kartonu koyulmuş beş tane şeffaf A4 dosya takılarak bunların her birinin üzerine 10x10cm boyutunda farklı meyve resimleri Amerikan bandıyla yapıştırılmıştır. Hazırlanan sıralı etkinlik çizelgesinin görseli Ek 8’de verilmiştir. Beş etkinlik kutusunun üzerine, etkinlik çizelgesinin sayfalarındaki resimlerle aynı boyutta olan eşleri Amerikan bandıyla yapıştırılmıştır. Etkinlik kutuları resimler görünecek şekilde kapakları olmayan bir dolabın altlı üstlü iki rafına yerleştirilmiştir. Çevre düzenlenmesi saat yönünde şu şekilde yapılmıştır; bir sehpanın üzerine konan etkinlik çizelgesinin sağ tarafına bir metre boşluk bırakılarak etkinlik kutularının konulduğu dolap konumlandırılmış ve dolabın sağına bir metre boşluk bırakılarak etkinliklerin yapılacağı masa ve sandalye konulmuştur. Yapılan ortam düzenlemesinin görseli Ek 9’da gösterilmiştir. Birinci aşamadan farklı olarak etkinlik kutu sayısı bu aşamada beşe çıkarılmıştır. Katılımcđnın etkinlik çizelgesi izleme motivasyonunu arattırmak amacıyla kutunun içerisine pekiştireç niteliğindeki bir yiyecek konulmuştur. Eklenen beşinci etkinlik kutusuna da pekiştireç özelliği taşıyan farklı bir yiyecek konulmuştur. İçlerinde yiyecek olan kutular etkinlik çizelgesinde ikinci ve beşinci sıraya yerleştirilmiştir.

Bu aşamada katılımcđnın sayfayı değiştirmesi, resmi alması, resmi etkinlik kutusunun üzerindeki resimle eşlemesi, etkinlik kutusunu alması, etkinliği yapması, materyali kaldırması ve çizelgeye geri dönmesi beklenmiştir. Uygulamacı ilk iki oturumda katılımcđların doğru tepkilerini arkadan yiyecek vererek pekiştirmiştir. Daha sonra pekiştireçler geri çekilmiş ve sadece katılımcđ çizelgenin içinde var olan pekiştireçleri elde etmiştir. Katılımcđnın yanlış tepki vermesi veya tepki vermemesi halinde aşamalı yardım kullanılmıştır. Bu aşama beş etkinlik bağımsız bir şekilde tamamlanıncaya kadar

devam ettirilmiştir. Bağımsız bir şekilde sıralı etkinlik çizelgesi izleme becerisi kazandırıldığında üçüncü aşamaya geçilmiştir.

3. *Seçmeli etkinlik çizelgesi takip etme:* Bu aşamada katılımcıların seçmeli etkinlik çizelgesi izleme becerisi kazanmaları amaçlanmıştır. Tüm çevresel düzenlemeler ve etkinlikler ikinci aşamada olduğu gibi aynı şekilde korunmuştur. Sadece bu aşamada farklı olarak çizelge, seçmeli etkinlik çizelgesine dönüştürülmüştür. Seçmeli etkinlik çizelgesi beyaz düz bir zeminin üzerine kutuların üzerindeki fotoğrafların aynı boyuttaki eşleri Amerikan bandıyla yapıştırılarak oluşturulmuştur. Bu aşamadaki amaç katılımcının resmi olarak bir etkinlik seçmesi, resmi etkinlik kutusunun üzerindeki resimle eşlemesi, etkinlik kutusunu alması, etkinliği yapması, materyali kaldırması ve çizelgeye geri dönmesidir. Uygulamacı tüm katılımcılarda ilk oturumda doğru tepkileri arkadan yiyecek vererek pekiştirmiştir. Daha sonra pekiştireçler geri çekilmiş ve sadece katılımcı çizelgenin içinde var olan pekiştireçleri elde etmiştir. Katılımcının yanlış tepki vermesi veya tepki vermemesi halinde aşamalı yardım kullanılmıştır. Bu aşama beş etkinlik bağımsız bir şekilde tamamlanıncaya kadar devam etmiştir. Seçmeli etkinlik çizelgesi takip becerisi kazandırmak amacıyla üç aşama tüm katılımcılarla hafta içi her gün bir oturum şeklinde toplam üç hafta çalışılmıştır.

3.9.2. Pilot Uygulama

Uygulama sırasında oluşabilecek olası sorunları görebilmek ve buna çözüm oluşturacak önlemleri almak amacıyla pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama araştırmaya katılan çocuklar dışında başka bir çocuk ile yürütülmüştür Fırat hafta içi her gün Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nden grup eğitimi almaktadır. Bu eğitime ek olarak bir rehabilitasyon merkezinde haftada iki saat bire-bir eğitim ve haftanın beş günü dört saat bir anaokulundan eğitim almaktadır. GOBDÖ-2-TV ile yapılan değerlendirmeye göre otistik bozukluk görülme olasılığı (83 puan) vardır. U-ODKL sonucuna göre ise hafif düzey destek gereksinimi (8 puan) vardır. Fırat, diğer katılımcılarda olduğu gibi sadece seçmeli etkinlik çizelgesi izleme ön koşulunu karşılayamamıştır. Bu nedenle seçmeli etkinlik çizelgesi öğretimi yapılmış olup sonrasında uygulamaya geçilmiştir. Pilot çalışma haftada üç gün, günde iki oturum şeklinde yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda çocuğun sözel yardım talep etme becerisi kazandığı gözlenmiştir.

Pilot uygulamada herhangi bir aksaklık yaşanmamakla birlikte gerçekleştirilen bu oturumlar uygulamacıya, öğretim düzenlemesi ve çevresel düzenleme konusunda önemli bilgiler sağlamıştır. Uygulamacı bu uygulama doğrultusunda katılımcı tepkisini bekleme süresinde değişiklik yaparak artırmıştır. Belirlenen beş saniyenin kısa olması nedeniyle katılımcının yapmakta olduğu etkinliği yapmak için hiçbir uğraş sarf etmeden doğrudan sözel yardım talep etmeye yönelebileceği gözlenmiştir. Uygun süreyi belirleyebilmek için okul öncesi grup eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda gözlem yapılarak fırsat öğretiminin yapılması için geçmesi gereken uygun süre belirlenmiştir. Bu uygulamadan elde edilen bilgilerle deney sürecinde düzenlemeler yapılması araştırma açısından faydalı olmuştur.

3.9.3. Başlama Düzeyi ve Toplu Yoklama Oturumları

Araştırmada uygulamaya başlamadan önce katılımcıların hedef davranışla ilgili var olan performanslarını belirlemek amacıyla başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi evresinde veri toplamaya, her bir katılımcıdan üst üste en az üç oturum kararlı veri elde edilinceye kadar devam edilmiştir. Başlama düzeyi oturumu sırasında etkinlik çizelgesinden seçtiği etkinliklerde ve yapılan çevresel düzenlemelerle doğal olarak oluşan yardıma gereksinimi olacak durumlar yaratılmıştır (Örneğin, seçmeli etkinlik çizelgesinden seçtiği etkinlikte; boyama etkinliğinde boya kutusunun kapağını açamaması, iPad'e çizgi film açamaması, yapbozu tamamlayamaması, içinde yiyecek bulunan iki kavanozun kapağını açamaması, çevresel düzenleme; yüksekte olan sevdiği bir oyuncuğa ulaşamama, sınıf kapısının kitli olması vb.). Katılımcının yardım talep etmesi gereken durum geldiğinde veya oluştuğunda 30 saniye içinde yardım talep etmesi beklenmiştir. Katılımcı ihtiyaç duyduğu zaman yardım talep ederse, uygulamacı hiçbir pekiştireç kullanmadan sessiz bir şekilde yardım ederek veri kayıt formunun ilgili bölümüne artı "+" işareti koymuştur. Katılımcı tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse "Etkinlik bitti" diyerek veri kayıt formunun ilgili bölümüne eksi "-" işareti koyulmuştur. Uygulamacı yapılan tüm başlama düzeyi oturumlarında katılımcının karşısında ve en az iki adım uzağında bulunmuştur. Her bir katılımcı için günde iki oturum planlanmış olup oturumlar arasında en az 15 dakikalık bir ara verilmiştir.

Toplu yoklama oturumlarında başlama düzeyinde olduğu gibi veri toplanmıştır. Birinci toplu yoklama oturumları ilk katılımcının sözel yardım talep becerisi öğretimi

tamamlandıktan sonra, ikinci katılımcının öğretimine başlamadan önce düzenlenmiştir. İkinci toplu yoklama oturumu ise ikinci katılımcının öğretimi tamamlandıktan sonra, üçüncü katılımcının öğretimine başlamadan önce düzenlenmiştir. Üçüncü toplu yoklama oturumu ise üçüncü katılımcının öğretimi tamamlandıktan sonra düzenlenmiştir. Toplu yoklama her katılımcı ile eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Genelleme ve izleme oturumlarında başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumlarında olduğu gibi veri toplanmıştır.

3.9.4. Uygulama Oturumları

Tüm katılımcılarda alınan başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri toplandıktan sonra ilk katılımcıyla uygulamaya başlanmıştır. Uygulama oturumları katılımcı ölçütü karşılayıncaya kadar her gün 09:30 ile 10:30 arasında iki oturum şeklinde yapılmıştır. Etkinlik çizelgesindeki etkinlikler tüm öğretim oturumlarında aynıdır. Etkinlik çizelgesinin içinde yer alan etkinlikler; 12 parçalı ilişkili yapboz, iPad'ten çizgi film izleme, boyama etkinliği, iki farklı kavanozun içindeki yiyeceği yemdir. Uygulamacı öğretime başlamak için katılımcıya “Etkinliğine başla” yönergesi vermiştir. Katılımcıların seçmeli etkinlik çizelgesinden yardıma gereksinim duyacağı durumlar; 12 parçalı yapbozu tamamlama, iPad'ten çizgi film açma, boya kutusunu açma ve kavanozların içindeki yiyecekleri alma için yardım talep etmeleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca çevre düzenlemesi yapılarak etkinlik çizelgesinden bağımsız ortaya çıkan yardım talep etme durumları oluşturulmuştur. Bu durumlar; katılımcının sevdiği bir oyuncuğu görüp ulaşamayacağı bir yere konulması, sınıf kapısının kilitlemesi ve bunların dışında doğal oluşan fırsatlarda da öğretim yapılmıştır. Bu durumlar oluştuğunda uygulamacı sırasıyla aşağıdaki uygulama basamaklarını izlemiştir:

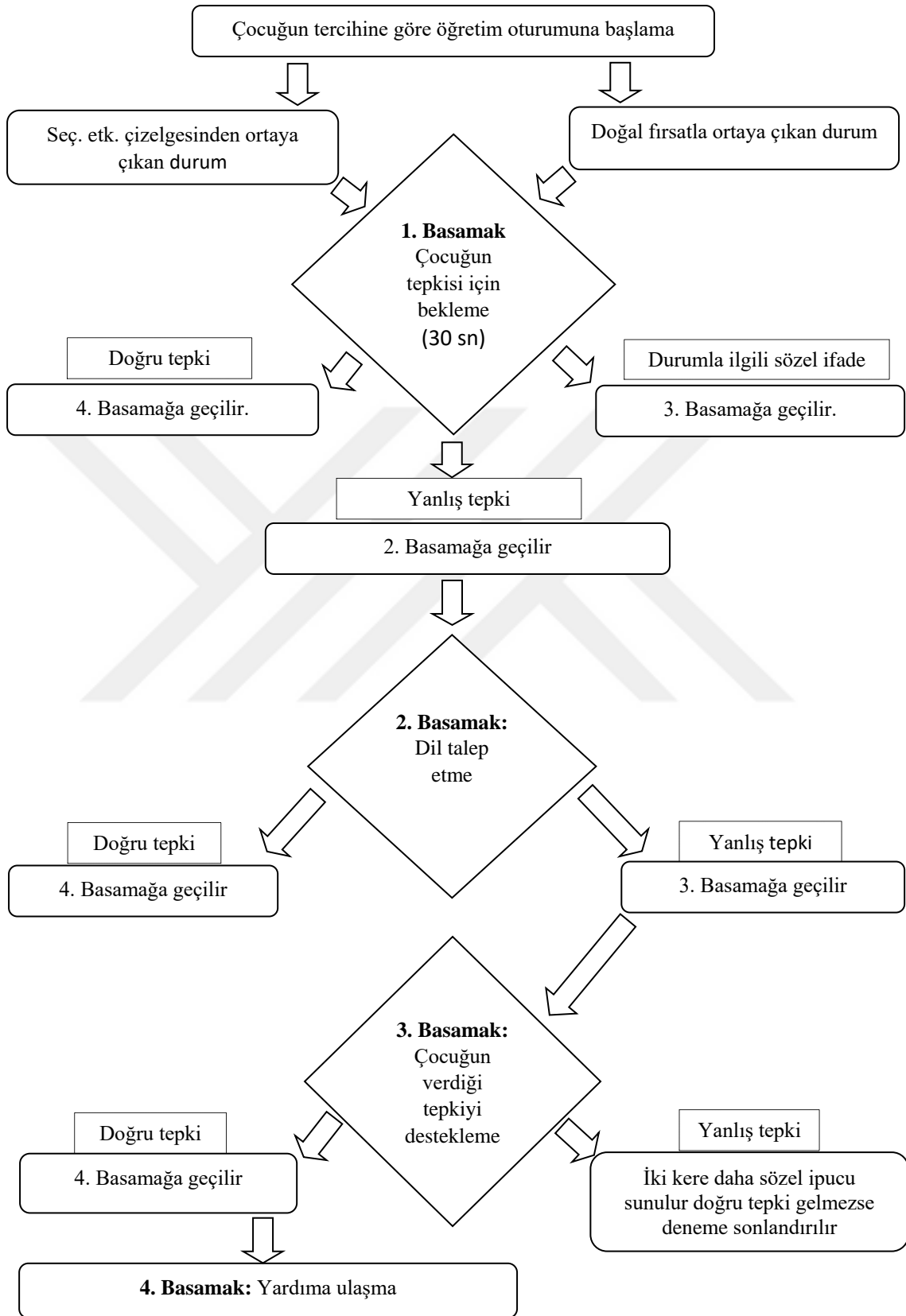
Basamak 1- Çocuğun Tepkisini Bekleme: Katılımcının yardıma gereksinim duyduğunda vereceği ilk tepki için 30 saniye beklenmiştir. Katılımcının “Bana yardım eder misin? ya da “.....’ya yardım eder misin?” tepkisini doğru kabul edilmiştir. Katılımcı doğru tepki gösterdiğinde dördüncü basamağa geçilmiştir. Katılımcının sağa sola bakması veya etkinliğin başında beklemesi yanlış kabul edilmiştir. Bu tür durumda ikinci basamağa geçilmiştir. Katılımcının uygulamacıya bakması durumunda ise uygulamacı tepki vermemiş ve 30 saniyenin sonunda ikinci basamağa geçilmiştir. Katılımcı, uygulamacıya

30 saniye içinde hedef davranış dışında durumla ilgili herhangi bir şey söylese uygulamacı üçüncü basamağa geçmiştir.

Basamak 2- Dil Talep Etme: 30 saniyenin sonunda katılımcıdan uygun bir tepki gelmediğinde uygulamacı katılımcının yardım talep etmesi için bekleyen bakış atmıştır ve katılımcının tepki vermesi için üç saniye beklemiştir. Katılımcı doğru tepki verdiğiğinde uygulamacı dördüncü basamağa geçmiştir. Katılımcı tepki vermediğinde ya da yanlış tepki verdiğiğinde uygulamacı üçüncü basamağa geçmiştir.

Basamak 3- Çocuğun Verdiği Tepkiyi Destekleme: “Söyle “Bana yardım eder misin?” veya “Söyle “.....’ya yardım eder misin?” diyerek sözel tepki için model olunmuş ve katılımcının modeli tekrar etmesi sağlanmıştır. Katılımcı kendisi için model olunan sözel ifadeyi aynen tekrar etmesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Katılımcı sözel ifadeyi tekrar etmediğinde uygulamacı en fazla iki kere daha model olmuştur. Katılımcı halen tepkisiz kaldığında ya da yanlış tepki verdiğiğinde deneme sonlandırılmıştır.

Basamak 4-Yardıma ulaşma: Katılımcının yardım talebi hemen yerine getirilmiştir. Bir öğretim denemesinin akışı Şekil 3.1’de verilmiştir. Uygulamacı seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda ve doğal oluşan her bir durumda bu akışı yinelemiştir.



Şekil 3.1. Öğretim Denemesi Akışı

3.9.5. Genelleme Oturumları

OSB olan çocukların öğrendikleri becerileri farklı ortamlara, farklı kişilere aktarmada yaşadıkları sorunlar nedeniyle genelleme oturumları uygulamacı, araç-gereç ve ortamda değişiklik yapılarak gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında seçmeli etkinlik çizelgesi kullanılmamış olup, grup etkinliği sırasında çevresel düzenlemeler sonucu doğal oluşan durumlarda veri toplanmıştır.

Genelleme oturumları katılımcıların grup eğitim sınıflarında grup eğitimi sırasında öğretmenin oluşturduğu bir etkinliği tamamlayamama, verilen bir görevi yerine getirememesi, bir nesneye fiziksel şartlar nedeniyle ulaşamama şeklinde planlanmıştır. Genelleme oturumları ön test ve son test biçiminde gerçekleştirilmiş olup ön-test genelleme oturumu başlama düzeyinden hemen sonra, son-test genelleme oturumu ise üçüncü toplu yoklama oturumlarında kararlı üç veri toplandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında toplu yoklama oturumlarındaki sürecin aynısı izlenerek veri toplanmıştır.

3.9.6. İzleme Oturumları

Uygulama sona erdikten sonra katılımcıların öğrendiklerini ne düzeyde koruduklarını belirleyebilmek amacıyla üçüncü haftada, beşinci haftada ve yedinci haftada izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları, toplu yoklama oturumlarına benzer şekilde veri toplanmıştır.

3.10. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada etkililik verileri (yoklama, izleme ve genelleme), sosyal geçerlik verileri ve güvenilirlik verileri toplanmıştır.

3.10.1. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, sözel yardım talep etme değişkenine ilişkin veriler, uygulamacı tarafından hazırlanan veri kayıt toplama formu (Ek 6) kullanılarak toplanmıştır. Her bir oturum yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Bu oturumlar içerisinde etkinlik çizelgesi içine gömülü katılımcının yardım talep edebileceği beş durum desenlenmiştir. Oluşturulan bu

durumlarda katılımcı “Bana yardım et/(kapağı açamama) yardım eder misin?” diyerek yardım talep ederse, uygulamacı tarafından veri kayıt formunun ilgili kutucuğuna artı “+” işareti konulmuştur. Katılımcı belirlenen yardım talep etme kalıbından farklı bir şey söylemesi, sadece nesnenin/eylemin adını söylemesi veya uygulamacıya bakması yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve uygulamacı tarafından ilgili kutucuğa “-” işareti konulmuştur. Katılımcının tepki vermemesi de yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Doğal olarak oluşan yardım talep etme durumları ise veri kayıt formunda, boş bırakılan etkinlik alanına katılımcının hangi durumda yardım talep ettiği not alınmış ve yardım talep etmesi artı “+” olarak işaretlenmiştir. Örneğin çevresel düzenleme yapılarak yükseğe konmuş nesneyle ilgili katılımcı etkileşim başlatıp “Bana yardım et/(kapağı açamama) yardım eder misin?” diyerek yardım talep ederse, uygulamacı veri kayıt formunun ilgili kısmına nesnenin adını yazmış ve karşısındaki ilgili kutucuğa artı “+” işareti koymuştur. Katılımcının belirlenen sözel yardım talep etme ifadesinden farklı bir şey söylemesi, sadece nesnenin/eylemin adını söylemesi veya uygulamacıya bakması yanlış tepki olarak kabul edilmiş olup veri kayıt formunun ilgili kısmına eksi “-” işareti konularak kaydedilmiştir. Doğal gelişen durumlar kontrol edilemediği için oturumlar arasında toplam tepki sayısında farklılık oluşmuştur. Bu nedenle doğal oluşan durumlarda toplanan veriler doğru tepki yüzdesi hesaplanarak grafiğe aktarılmıştır. Doğru tepki yüzdesi; katılımcının doğru tepkileri toplam tepki sayısına bölünüp 100 ile çarpılarak bulunmuştur. Aynı şekilde seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen durumlarda toplanan veriler de doğru tepki yüzdesi hesaplanarak grafiğe aktarılmıştır. Doğru tepki yüzdesi; katılımcının doğru tepkileri toplam tepki sayısına bölünüp 100 ile çarpılarak bulunmuştur.

Tüm katılımcılar için başlama düzeyi, öğretim ve toplu yoklama oturumlarında etkililik verileri toplanmış ve grafiksel analizi yapılmıştır. Araştırma sürecinin sonunda elde edilen izleme verilerinin analizi etkililik verileriyle aynı grafikte gösterilmiştir. Toplanan genelleme verileri sütun grafiğiyle gösterilmiştir. Genelleme verileri ön test ve son test modeli kullanılarak grafiğe aktarılmıştır.

3.10.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Gözlemciler arası güvenirlik, iki farklı gözlemcinin hedef davranışın ne düzeyde

gerçekleştiğini belirlemek amacıyla eşzamanlı ve birbirinden bağımsız olarak yaptıkları değerlendirmenin karşılaştırılmasıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Gözlemciler arası güvenilirlik verileri video kamera ile kaydedilen görüntülerin yansız atama yoluyla seçilen tüm oturumlarının %30'undan alınmıştır. Gözlemcilere arası güvenilirlik verileri toplanırken başlama düzeyi, toplu yoklama genelleme ve izleme oturumlarında kullanılan veri kayıt formu kullanılmıştır. Toplanan veriler “Görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Her çocuk için elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik verileri Tablo 3.2.’te yer almaktadır.

Tablo 3.2. Sözel Yardım Talep Etme Becerisi Başlama Düzeyi, Öğretim, Toplu Yoklama, Genelleme, İzleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

	Başlama Düzeyi	Öğretim Oturumları	Toplu Yoklama	Genelleme	İzleme
Ahmet	%100	%94.4	%95.2	%100	%85.7
Efe	%100	%94.4	%94.4	%100	%100
Bülent	%100	%100	%95.2	%100	%100

Tablo 3.2 incelendiğinde, araştırma sırasında en düşük gözlemciler arası güvenirliliğin Ahmet’in izleme oturumunda %85,7, en yüksek gözlemciler arası güvenilirlik katsayısının ise tüm çocuklar için farklı oturumlarda %100 ile gerçekleştiği görülmüştür.

3.10.3. Uygulama Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, uygulamayla ilgili tüm değişkenlerin planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığı uygulama güvenirliliği ile değerlendirilmektedir (Erbaş, 2011). Uygulama güvenirliliği verileri, araştırmanın bağımsız değişkeni olan fırsat öğretiminin uygulandığı, uygulama evresinde toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği verileri toplanırken Uygulama Güvenirliliği Veri Kayıt Formu kullanılmıştır (EK 10). Bu form Princeton Çocuk Gelişim Enstitüsünün öğretmen değerlendirme protokolünün fırsat öğretimi bölümünden yararlanılarak geliştirilmiştir. Formun en başında altı tane kapalı uçlu soru bulunmaktadır. Formun kalan kısmında ise şu bölümler yer almaktadır;

Yardıma gereksinim duyduğu etkinlik ya da nesne: Bu bölümüne seçmeli etkinlik çizelgesinin içerisinde yer alan etkinliklerin adı yazılmış olup doğal oluşan durumlar için beş satır boş bırakılmıştır. Katılımcı seçmeli etkinlik çizelgesinden bir etkinlik seçmişse formdaki etkinlikle ilgili bölüme veriler kayıt edilmiştir. Doğal oluşan bir durum ortaya çıkmışsa boş bırakılan satıra oluşan durum yazılarak (Örn: kapıyı açma) ilgili bölüme veriler kayıt edilmiştir.

Uygulamacı çocuğun tepkisini bekledi mi?: Bu bölüm ile katılımcı yardıma gereksinim duyduğu anda uygulamacının verdiği tepki ölçülmüştür. Uygulamacının, katılımcının yardıma gereksinim duyduğu anda ondan herhangi bir yardım talebi gelmiyor ise 30 sn katılımcının tepkisini beklemesi gerekmektedir. Bu durumda ilgili kutucukta “Evet” seçeneği işaretlenmiştir. Uygulamacı katılımcının herhangi bir yardım talebi olmaksızın 30 saniye geçmeden ipucu vermiş ise “Hayır” seçeneği işaretlenmiştir. Katılımcı yardım gereksinimini, uygulamacının herhangi bir müdahalesi olmadan, hedeflenen şekilde belirtirse “Evet” işaretlenmiştir. Bu durumda üçüncü ve dördüncü kutucuk boş bırakılarak yardıma ulaşma bölümü için veri kayıt edilmiştir.

Uygulamacı dil talep etti mi?: 30 saniyenin içinde katılımcıdan uygun tepki gelmese uygulamacıdan bekleyen bakış atarak dil talep etmesi beklenmiştir. Bu durumda ilgili kutucukta “Evet” seçeneği işaretlenmiştir. 30 saniyenin sonunda bekleyen bakış atmadan model olur/ipucu verir ise “Hayır” işaretlenmiştir. Katılımcı bekleyen bakıştan sonra doğru tepki verir ise dördüncü kutucuk atlanarak yardıma ulaşma bölümü için veri toplanmıştır.

Çocuğun verdiği tepkiyi destekleme: Bekleyen bakış atılmasından sonra katılımcı 3 saniye içinde doğru tepki vermezse uygulamacının “Söyle “Bana yardım eder misin?” veya “Söyle “.....’ya yardım eder misin?” diyerek model olması beklenmektedir. Uygulamacı uygun şekilde model olduğunda ilgili kutucukta “Evet” seçeneği işaretlenmiştir. Uygun şekilde model olmadığında ise “Hayır” işaretlenmiştir.

Uygulamacı yardım etti mi: Katılımcının doğru tepkisinden sonra uygulamacı tarafından yardım talebi hemen yerine getirilirse “Evet” işaretlenmiştir. Katılımcının yanlış tepkisinden sonra yardım verilmiş veya doğru tepkisinden sonra yardım verilmemiş ise “Hayır” işaretlenmiştir. Bir önceki basamakta katılımcıya toplam üç kere model

olunmasına/ipucu verilmesine rağmen katılımcıdan tepki gelmemiş ya da yanlış tepki gelmişse bu bölüm boş bırakılmıştır.

Uygulama güvenilirliği katsayısı “Gözlenen Uygulamacı Davranışı/Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100” formülü kullanılarak araştırmada yer alan her bir çocuk için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Araştırmacının Ahmet ile uygulama evresinde fırsat öğretiminin %97.1; Efe ile uygulama evresinde fırsat öğretiminin %96.9; Bülent ile uygulama evresinde fırsat öğretiminin %96.9 uygulama güvenilirliğiyle uyguladığı görülmüştür.

3.10.4. Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması

Sosyal geçerlik, hedef davranışın, bu hedeflere ulaşmak amacıyla kullanılan yöntemlerin ve uygulamalar sonunda elde edilen bulguların uygunluğunun değerlendirilmesidir (Tekin ve Kırcaali- İftar, 1997). Araştırmanın sosyal geçerlilik verilerini toplamak amacıyla katılımcıların ailelerine yönelik Sosyal Geçerlilik Formu (Ek 11) oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgularına yönelik olarak hazırlanan bu formda altı soru bulunmaktadır. Bu sorular; ailelere, hedef becerinin önemi; araştırmanın içinde yer almalarıyla ilgili duyguları; hedef beceriyi çocuğunun kazanıp kazanmadığı; çocuğun hedef beceriyi günlük yaşamında kullanıp kullanmadığı; buna benzer bir araştırmaya bir daha katılmayla ilgili düşünceleri ve hedef becerinin çocuğunun yaşamına olan katkısına ilişkilidir.. Araştırmada sosyal geçerlilik verileri toplanırken ailelere bu araştırmanın başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme evrelerinden rastgele belirlenen birer oturumun video kayıtları ve sosyal geçerlilik formu verilmiştir. Ailelerden bu görüntüleri izlemeleri ve sonrasında formu doldurmaları istenmiştir. Ailelerin sosyal geçerlilik formunda yer alan kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtlar frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak tablolaştırılmıştır. Ailelerin formda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar ise doğrudan aktarmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, fırsat öğretiminin OSB olan çocuklarda bağımsız bir şekilde sözel yardım talep etme becerisini kazandırmadaki etkililiği, uygulama sürecinde oluşan öğretim fırsatı sayıları, genellemesi, kalıcılığı ve sosyal geçerliliğine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Fırsat öğretimi yöntemi kullanarak sözel yardım talep etme becerisinin öğretime ilişkin verilerin analizi Grafik 4.1’de verilmiştir. Grafikte yatay eksenle oturum sayıları, dikey eksenle ise bağımlı değişkene (sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi) ilişkin doğru tepki yüzdesi yer almıştır. Grafikte toplam dört evre bulunmaktadır. Bu evreler; başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izlemedir. Her evre de iki tür veri toplanmıştır. Bunlardan biri çevre düzenlemesiyle doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme becerisi öğretim verileri diğeri ise seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen yapılandırılmış durumlarda öğretimi yapılan sözel yardım talep etme becerisi verileridir. İzleyen bölümde bu iki durumda uygulanan fırsat öğretiminin etkililiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Fırsat Öğretiminin, Seçmeli Etkinlik Çizelgesi Yürütülürken Ortaya Çıkan Doğal Durumlarda ve Seçmeli Etkinlik Çizelgesinde Yer Alan Durumlarda Sözel Yardım Talep Etme Becerisinin Öğretiminde Etkililik ve İzleme Bulguları

Ahmet, Efe ve Bülent’in fırsat öğretimi yöntemiyle gerçekleştirilen sözel yardım talep etme becerisinin öğretiminde; başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme evrelerinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdeleri Grafik 4.1’de verilmiştir

Ahmet’in başlama düzeyi evresinde seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen durumlarda ve doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi ortalaması %0’dır. Uygulama evresinde, sözel yardım talep etme becerisine ilişkin veriler incelendiğinde; Ahmet’in doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme edinim düzeyi ortalaması %85.2 (Ranj: %0-%100), etkinlik çizelgesinden gelen durumlarda ise sözel yardım talep etme edinim düzeyi ortalaması %58.66’dır (Ranj: %0-%100). Grafik 4.1’e bakıldığında Ahmet birinci oturumda seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %0, beş durumun arkasından doğal

olarak oluşan bir durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %100'dür. İkinci oturumda; Ahmet seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %14, doğal olarak oluşan bir durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %100'dür. Üçüncü oturumda; Ahmet seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %14, doğal oluşan üç durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %67'dir. Dördüncü oturumda; Ahmet seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %60, doğal oluşan bir durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %0'dır. Beşinci oturumda; Ahmet seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %60, doğal oluşan bir durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %100'dür. Altıncı oturumda; Ahmet seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %80, doğal oluşan iki durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %100'dür. Yedinci, sekizinci ve dokuzuncu oturumlarda; seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %100, doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %100'dür. Ahmet'in, ölçütü karşıladıktan sonra gerçekleştirilen, birinci, ikinci ve üçüncü toplu yoklama evrelerinde seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen ve doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme edinim düzeyi ortalaması %100'dür.

Sözel yardım talep etme becerisinin öğretiminde ölçüt karşılanarak öğretime son verilmesinin ardından üçüncü, beşinci ve yedinci haftalarda düzenlenen izleme oturumlarında Ahmet'in edindiği sözel yardım talep etme becerisini %100 düzeyinde koruduğu belirlenmiştir (Bknz. Grafik 4.1).

Efe'nin başlanma düzeyi evresinde seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen durumlarda ve doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi ortalaması %0'dır. Birinci katılımcının öğretimi bittikten sonra yapılan toplu yoklama oturumunda sözel yardım talep etme becerisi edinim ortalaması %0'dır. Uygulama evresinde, sözel yardım talep etme becerisine ilişkin veriler incelendiğinde; Efe'nin doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme edinim düzeyi ortalaması %83.3 (Ranj: %0- %100), etkinlik çizelgesinden gelen durumlarda ise sözel yardım talep etme edinim düzeyi ortalaması %66.6'dır (Ranj: %20- %100). Grafik 4.1'e bakıldığında Efe birinci oturumda seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi

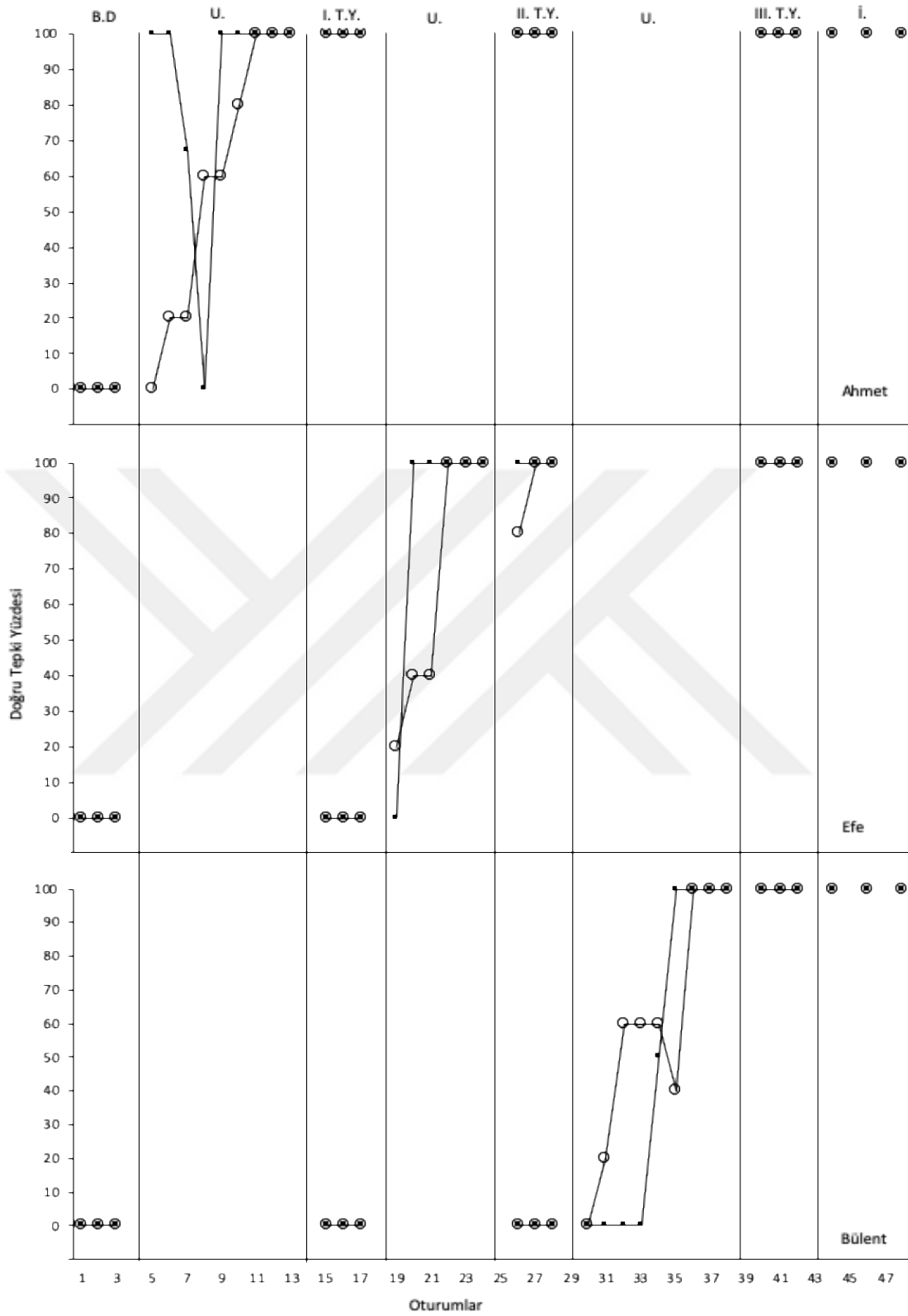
%20, doğal olarak oluşan üç durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %0'dır. İkinci oturumda; Efe seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %40, doğal olarak oluşan bir durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %100'dür. Üçüncü oturumda; Efe seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %40, doğal oluşan bir durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %100'dür. Dördüncü oturumda; Efe seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %100, doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %100'dür. Dördüncü, beşinci ve altıncı oturumlarda; seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %100, doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %100'dür. Efe'nin ölçütü karşıladıktan sonra gerçekleştirilen ikinci ve üçüncü toplu yoklama evrelerinde seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen ve doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme edinim düzeyi ortalaması %96'dır.

Sözel yardım talep etme becerisinin öğretiminde ölçüt karşılanarak öğretime son verilmesinin ardından üçüncü, beşinci ve yedinci haftalarda düzenlenen izleme oturumlarında Efe'nin edindiği sözel yardım talep etme becerisini %100 düzeyinde koruduğu belirlenmiştir (Bknz. Grafik 4.1).

Bülent'in başlama düzeyi evresinde seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen durumlarda ve doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme becerisi edinim ortalaması %0'dır. Birinci ve ikinci toplu yoklama evresinde seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen ve doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme becerisi edinim ortalaması %0'dır. Uygulama evresinde, sözel yardım talep etme becerisine ilişkin veriler incelendiğinde; Bülent'in doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi ortalaması %50 (Ranj: %0-%100), etkinlik çizelgesinden gelen durumlarda ise sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi ortalaması %60'dır (Ranj: %0-%100). Grafik 4.1'e bakıldığında Bülent birinci oturumda seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi %0, doğal olarak oluşan dört durumda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi %0'dır. İkinci oturumda; Bülent seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi %20, doğal olarak oluşan üç durumda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi %0'dır. Üçüncü oturumda; Bülent seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım

talep etme becerisi edinim düzeyi %60, doğal oluşan iki durumda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi %0'dır. Dördüncü oturumda; Bülent seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi %60, doğal oluşan üç durumda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi %0'dır. Beşinci oturumda; Bülent seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi %60, doğal oluşan dört durumda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi %50'dir. Altıncı oturumda; Bülent seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi %40, doğal oluşan iki durumda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi %100'dür. Yedinci oturumda; Bülent seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi %100, doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi %100'dür. Yedinci, sekizinci ve dokuzuncu oturumlarda; seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen beş durumda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %100, doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme edinim düzeyi %100'dür. Bülent'in üçüncü toplu yoklama oturumunda seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen ve doğal oluşan durumlarda sözel yardım talep etme becerisi edinim düzeyi ortalaması %100'dür.

Sözel yardım talep etme becerisinin öğretiminde ölçüt karşılanarak öğretime son verilmesinin ardından üçüncü, beşinci ve yedinci haftalarda düzenlenen izleme oturumlarında Bülent'in edindiği sözel yardım talep etme becerisini %100 düzeyinde koruduğu belirlenmiştir (Bknz. Grafik 4.1).



○ Seçmeli Etkinlik Çiz. Gelen Öğretim Fırsatları — Doğal Oluşan Öğretim Fırsatları

B.D: Başlama Düzeyi; U: Uygulama; T.Y.: Toplu Yoklama; İ.: İzleme

Grafik 4.1. Başlama Düzeyi, Öğretim, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlarında Yardım Talep Etme Becerisi Doğru Tepki Yüzdeleri

4.2. Oluşan Öğretim Fırsatı Sayısına İlişkin Bulgular

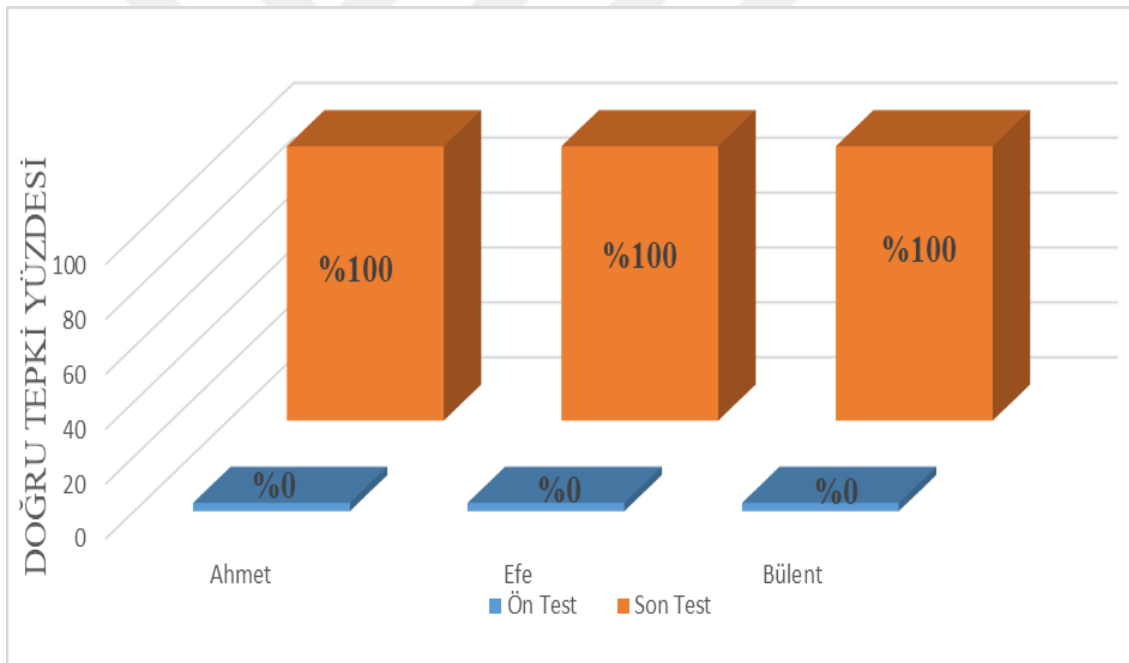
Her katılımcıyla sözel yardım talep etme becerisinin ne kadar süre çalışıldığı hesaplanmış olup bununla birlikte doğal durumlarla oluşan öğretim fırsatları ve seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen öğretim fırsatları kendi içlerinde hesaplanarak karşılaştırılmıştır. Buna göre her bir katılımcı için toplam çalışılan süre, doğal durumlarda oluşan ve seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen öğretim fırsatları şu şekildedir; Ahmet’le sözel yardım talep etme becerisi toplam 125 dakika (dokuz oturum) çalışılmıştır. Bu süre içerisinde 10 doğal durum ortaya çıkmış olup seçmeli etkinlik çizelgesinden 45 öğretim fırsatı ortaya çıkmıştır. Efe’yle toplam 95 dakika (altı oturum) çalışılmıştır. Bu süre içerisinde sekiz doğal durum ortaya çıkmış olup seçmeli etkinlik çizelgesinden 30 öğretim fırsatı ortaya çıkmıştır. Bülent’le toplam 158 dakika (dokuz oturum) çalışılmış bu süre içerisinde 20 doğal durum ortaya çıkmış olup seçmeli etkinlik çizelgesinden yardım talep etmeye ilişkin 45 öğretim fırsatı ortaya çıkmıştır. Çalışılan toplam oturum süreleri ve seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen öğretim fırsatlarının sayısına bakıldığında üç katılımcı için yaklaşık üç buçuk dakikada ortalama bir tane öğretim fırsatı ortaya çıktığı görülmüştür. Doğal durumlarda oluşan öğretim fırsatlarının sayısına bakıldığında ise yaklaşık 10 dakikada bir öğretim fırsatı ortaya çıkmıştır. Her bir katılımcı için iki durumla ilgili ortaya çıkan öğretim fırsat sayısı ve toplam öğretim süreleri Tablo 4.1’de verilmiştir. İzleyen bölümde her bir katılımcı için sözel yardım talep etme becerisinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiğine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretim Süresi ve Öğretim Fırsat Sayısı

Katılımcı	Toplam Oturum Süresi	Doğal Oluşan Öğretim Fırsat Sayısı	Seçmeli Etkinlik Çiz. Gelen Öğretim Fırsatı Sayısı
Ahmet	125 dakika	10	45
Efe	95 dakika	8	30
Bülent	158 dakika	20	45
Toplam	378 dakika	38	120

4.3. Sözel Yardım Talep Etme Becerisinin Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Genelleme Bulguları

Sözel yardım talep etme becerisinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiğine ilişkin genelleme verileri ön test- son test modeliyle toplanmıştır. Ön test verileri uygulama başlanmadan önce, son test verileri ise üçüncü toplu yoklama oturumundan sonra toplanmıştır. Genelleme oturumu uygulamanın gerçekleştiği ortamdaki farklı bir yerde, farklı materyallerle ve farklı bir uygulamacıyla yapılmıştır. Genelleme oturumlarında seçmeli etkinlik çizelgesi kullanılmamış olup grup etkinliği sırasında çevresel düzenlemelerle doğal oluşan durumlarda veri toplanmıştır. Bu durumlar uygulama evresinden farklı olarak desenlenmiştir. Ahmet, Efe ve Bülent'in sözel yardım talep etme becerisine ilişkin genelleme verileri Grafik 4.2'de yer almaktadır.



Grafik 4.2. Ahmet, Efe ve Bülent'in Sözel Yardım Talep Etme Becerisinin Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Genelleme Bulguları

Üç katılımcı sözel yardım talep etme becerisinin ön test genelleme oturumunda doğal oluşan durumlarda %0 doğru tepki göstermiştir. Sözel yardım talep etme becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra düzenlenen son test genelleme oturumunda doğal oluşan durumlarda %100 doğru tepki göstermişlerdir.

4.4. Sosyal Geçerlilik Bulguları

Araştırma sonunda kazandırılması amaçlanan sözel yardım talep etme becerisine ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla oluşturulan Sosyal Geçerlilik Formuna verilen yanıtlarlar aşağıda özetlenmiştir. Ebeveynlerin sorulara verdiği cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.2’de belirtilmiştir.

Tablo 4.2. Ebeveynlerin Sosyal Geçerliğe İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Soru	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1. Öğretim videolarını izlediğiniz yardım sözel talep etme becerisinin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?	3	%100	0	%0
2. Çocuğunuzun yardım sözel talep etme becerisinin öğretilmesiyle ilgili bir araştırmaya katılmasından memnun musunuz? Neden?	3	%100	0	%0
3. Çocuğunuzun sözel yardım talep etme becerisini kazandığını düşünüyor musunuz?	3	%100	0	%0
4. Çocuğunuzun kazanmış olduğu bu beceriyi günlük yaşamında kullandığını gözlemlediniz mi? Cevabınız “Evet” ise bir örnek verir misiniz?	3	%100	0	%0
5. Çocuğunuzun buna benzer bir araştırmaya tekrar katılmasını düşünür müsünüz? Neden?	3	%100	0	%0

Formda ilk sırada yer alan soruya üç katılımcının ebeveynleri sözel yardım talep etme becerisinin çocukları için önemli bir beceri olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedenini birinci katılımcının annesi istediğine ulaşabilmesi, ikinci katılımcının annesi bu becerinin sonucunda çocuğunun istediğine ulaşması ve etkinliğini tamamlaması, üçüncü katılımcının babası okulda yapamadığı etkinlikleri tamamlamasını sağlaması olduğunu belirtmişlerdir. İkinci sıradaki soruya, ebeveynler çocuklarının bu araştırmaya katılmalarından dolayı memnun olduklarını belirtmişlerdir. Çocukların hedef beceriyi edinme düzeyleriyle ilgili bilgi alma amacıyla sorulan üçüncü soruya ebeveynler çocuklarının hedef beceriyi edindikleri cevabını vermişlerdir. Ebeveynlere sorulan diğer soru ise çocukların edindikleri hedef beceriyi günlük hayatlarında kullanıp kullanmadıklarıyla ilgilidir. Birinci katılımcının annesi soruyu “Evet” olarak cevaplamış ve oğlunun odasında pantolonunu çıkaramadığını bunun üzerine yardım talep ettiği örneğini vermiştir. İkinci katılımcının annesi soruyu “Evet” olarak işaretlemiş ve oğlunun evde oyun sırasında dedesinden garaj kurması için yardım talep ettiğini belirtmiştir. Üçüncü katılımcının babası soruyu “Evet” olarak yanıtlamış ancak örnek

vermemiştir. Ebeveynlere beşinci soruda çocuklarının benzer bir araştırmaya katılmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Benzer araştırmalara katılmalarını istemelerinin nedenini; birinci katılımcının annesi çocuğunun yeni beceriler kazanabilmesi, ikinci katılımcının annesi çocuğuna faydalı olduğu ve becerilerini geliştirmesi, üçüncü katılımcının babası kendi ve diğer çocuklara faydalı olması olarak belirtmişlerdir. Ebeveynlere son sorulan soruya; birinci katılımcının annesi “Gelecekteki yaşantısında kendini ifade etmesinde yardımcı olacağını düşünüyorum” şeklinde cevap vermiştir. İkinci katılımcının annesi “Yapamadığı herhangi bir durumda takılmasını engelledi yardım talep etmeye başladı.” şeklinde cevaplamıştır. Üçüncü katılımcının babası “Öğrenme şansını arttıracığını düşünüyorum. Birde ileride ilkokula ya da anasınıfına başladığında öğretmenin, çocuğumun yapamadığını anlamasına yardımcı olacak” şeklinde cevaplamıştır.

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, fırsat öğretiminin OSB olan çocuklarda seçmeli etkinlik çizelgesi yürütülürken ortaya çıkan doğal durumlarda sözel yardım talep etme becerisini edinimine, farklı kişiler, farklı materyaller ve farklı ortama genellemesine, edinilen becerinin üçüncü, beşinci ve yedinci haftalarda kalıcılığının korunmasına ilişkin etkileri incelenmiştir. Bunların yanı sıra araştırmada seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen ve doğal olarak oluşan yardım talep etme öğretim fırsat sayıları incelenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların ailelerinin sözel yardım talep etme becerisinin önemine ve bilimsel araştırmalara katılımı ile ilgili görüşleri de alınmıştır.

Bu araştırmanın bulguları; (a) fırsat öğretiminin, katılımcıların seçmeli etkinlik çizelgesi yürütülürken ortaya çıkan doğal durumlara uygun olarak, bağımsız bir şekilde sözel yardım talep etme becerisini kazanmalarında etkili olduğu, (b) fırsat öğretiminin, katılımcıların seçmeli etkinlik çizelgesinde yer alan durumlarda bağımsız bir şekilde sözel yardım talep etme becerisini kazanmasında etkili olduğu, (c) oluşan öğretim fırsatı sayısının seçmeli etkinlik çizelgesinde daha fazla olduğu, (d) katılımcıların bağımsız bir şekilde sözel yardım talep etme becerisini üçüncü, beşinci ve yedinci haftalarda da sürdürebildiği, (e) katılımcıların bağımsız bir şekilde sözel yardım talep etme becerisini farklı ortamlara, kişilere ve materyallere aktarabildiği ve (f) ailenin görüşleri, sözel yardım talep etme becerisinin çocukları için önemli olduğunu gösterir niteliktedir. İzleyen bölümde araştırma bulguları araştırma sorularını yanıtlayacak biçimde tartışılmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusu fırsat öğretiminin, katılımcıların seçmeli etkinlik çizelgesi yürütülürken ortaya çıkan doğal durumlarda bağımsız bir şekilde sözel yardım talep etme becerisini kazanmasında etkili olduğudur. Uygulamanın yapıldığı sınıfta katılımcının yardıma gereksinim duyacağı şekilde çevresel düzenleme yapılarak katılımcıların bir nesne/oyuncağa yönelmeleri ya da talep etmeleri beklenmiştir. Doğal oluşan durumlar için sınıf kapısının kitlenmesiyle ilgili yapılan çevresel düzenleme her oturumda kesin olarak en az bir fırsat öğretimin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Grafik 4.1'e bakıldığında Ahmet'in ve Efe'nin doğal oluşan durumlarda ölçütü hemen karşıladığı görülmektedir.

Bunun nedeni çalışmanın en sonunda katılımcıların kapıya yönelmeleri yani etkinlik çizelgesinden gelen öğretim fırsatlarıyla ilgili öğretim yapıldıktan sonra gerçekleşmesi olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın fırsat öğretiminin geleneksel şekilde uygulanmasının etkili olduğu bulgusu daha önce yapılan araştırmalarla örtüşmektedir (Horasan, Birkan, 2015; McGee, Daly, 2007; McGee, Morrier ve Daly, 1999; Miranda, Linne ve Melin, 1992; McGee, Almeida, Azaroff ve Feldman, 1992; McGee, Krantz ve McClannahan, 1985)

Araştırmanın ikinci bulgusu fırsat öğretiminin, OSB olan çocukların seçmeli etkinlik çizelgesinde yer alan durumlarda bağımsız bir şekilde sözel yardım talep etme becerisini kazanmasında etkili olduğudur. Alanyazın incelendiğinde fırsat öğretiminde seçmeli etkinlik çizelgesini bir çevresel düzenleme olarak kullanan başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak McGee, Krantz, Mason ve McClannahan (1983) uyarlanmış fırsat öğretiminin etkililiğini inceledikleri araştırmada sadece uyarlanmış fırsat öğretiminin gerçekleşeceği ortama katılımcıları yönlendirmek amacıyla günlük etkinlik çizelgesini kullanmışlardır. Aynı şekilde McGee ve Daly (2007) yaptıkları araştırmada günlük etkinlik çizelgesini uygulama yapılacak yere yönlendirmek için kullanmışlardır. Bu araştırmada seçmeli etkinlik çizelgesiyle kullanılarak çevresel düzenleme yapılmıştır. Çizelgeye katılımcıların sevdiği ve yapmaktan hoşlandığı etkinlikler konmuş ve katılımcıların bu etkinlikleri yapabilmesi için yardıma gereksinim duyacakları durumlar yaratılmıştır (Örneğin, sevdiği bir yiyeceği ya da oyuncakı kapağı sıkıca kapatılmış bir kavanozun içinde olması, çizgi film izleyeceği iPad'in tuş kilidi olması gibi).

Araştırmanın üçüncü bulgusu fırsat öğretiminin seçmeli etkinlik çizelgesiyle bir arada kullanılmasının öğretim fırsat sayısını artırmış olduğudur. Bunun için doğal durumda oluşan ve seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen öğretim fırsat sayıları incelenmiştir. Çalışılan toplam oturum süreleri ve doğal olarak ortaya çıkan durumların sayısına bakıldığında üç katılımcı için yaklaşık 10 dakikada ortalama bir tane doğal durumdan oluşan öğretim fırsatı ortaya çıktığı görülmüştür. Sadece Bülent'te yaklaşık sekiz dakikada bir öğretim fırsatı oluşmuştur. Bülent'in bireysel farklılıkları, çevreye olan ilgisinin yüksek olması ve pekiştireçlere daha fazla değer vermesi nedeniyle öğretim fırsatının yüksek çıktığı düşünülmektedir. Öğretim fırsat sayısının kontrol edilememesi geleneksel fırsat öğretimiyle yapılan uygulamaların uzun sürmesine neden olmaktadır (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; McGee, Krantz ve McClannahan 1985; Miranda,

Linne ve Melin, 1992). Sözel yardım talep etme becerisinin öğretiminde fırsat öğretimi, seçmeli etkinlik çizelgesiyle bir arada kullanıldığı için bu sorun yaşanmamıştır. Yapılan bazı araştırmalar bunu destekler niteliktedir başka bir ifadeyle geleneksel fırsat öğretiminin etkililiğini artırmak amacıyla geleneksel yöntemlerle bir arada kullanılmasının daha etkili olacağını belirtilmiştir. Charlop-Christy ve Carpenter (2000) tarafından yapılan araştırmada geleneksel fırsat öğretimi, ayırık denemeli öğretim ve uyarlanmış fırsat öğretiminin spontan konuşmanın artırılması ve genellenmesi üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Uyarlanmış fırsat öğretimi uygulamada her bir fırsat öğretiminin arkasından aynı hedef davranışla ilgili ayırık denemeye öğretim yapılması şeklinde planlanmıştır. Araştırmada uyarlanmış fırsat öğretiminin öğretim fırsat sayısını artırarak hedef davranışı edindiği ve genellendiği rapor edilmiştir. Horasan ve Birkan (2015) tarafından yapılan araştırmada kaybolan nesnelere talep etme becerisinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada iki katılımcı hedef davranışı fırsat öğretimiyle kazandığı ancak bir katılımcının fırsat öğretimine ek olarak geleneksel yöntemle öğretim yapıldıktan sonra katılımcının fırsat öğretimindeki performansında artış olduğu ve hedef ölçütü karşıladığını rapor edilmiştir. Araştırmada bazı durumlarda geleneksel yöntemlerle fırsat öğretiminin bir arada kullanılmasının daha etkili olduğu belirtilmiştir. Buna göre mevcut araştırmada çalışılan toplam oturum süreleri ve seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen öğretim fırsatlarının sayısına bakıldığında üç katılımcı için yaklaşık üç buçuk dakikada bir tane öğretim fırsatı ortaya çıktığı görülmüştür. Bu ortalamaya bakıldığında seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen yardım talep etme öğretim fırsatı doğal oluşan durumlara göre yaklaşık üç kat daha fazla meydana gelmiştir. Ayrıca öğretim fırsatlarının sayısı kontrol edilebilir hale gelmiştir. Alanyazındaki fırsat öğretimiyle ilgili yapılan araştırmalardaki oturum sayıları incelenmiştir. Buna göre hedef ölçütü karşılamak için; Mcgee, Almedia, Suim-AzmRoFP ve Fedman (1992) yaptıkları araştırmada birinci katılımcıyla 109 oturum, ikinci katılımcıyla 114 oturum, üçüncü katılımcıyla 82 oturum, McGee ve Daly (2007) yaptıkları araştırmada birinci katılımcıyla 32 oturum, ikinci katılımcıyla 43 oturum, üçüncü katılımcıyla 17, Horasan ve Birkan (2015) yaptıkları araştırmada birinci katılımcıyla 24 oturum, ikinci katılımcıyla 43 oturum, üçüncü katılımcıyla 68 oturum çalışıldığı rapor edilmiştir. Diğer araştırmalardaki oturum sayılarıyla bu araştırmadaki oturum sayıları karşılaştırıldığında fırsat öğretiminin seçmeli etkinlik çizelgesiyle bir

arada kullanılmasının öğretim fırsatlarını arttırdığı ve daha kısa sürede edimi sağladığı görülmektedir. Araştırmanın bu yanıyla alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü bulgusu katılımcıların bağımsız bir şekilde sözel yardım talep etme becerisini üçüncü haftada, beşinci haftada ve yedinci haftada da sürdürdüğüdür. Üç katılımcıda üçüncü haftada, beşinci haftada ve yedinci haftada gerçekleştirilen izleme oturumlarında doğal oluşan durumlarda ve seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen durumlarda %100 başarı göstererek ölçütü karşılamışlardır. Araştırmanın bu bulgusu yapılan diğer araştırmalarla da örtüşmektedir (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Miranda, Linne ve Melin, 1992).

Araştırmanın beşinci bulgusu katılımcıların bağımsız bir şekilde fırsat öğretimiyle kazandırılan sözel yardım talep etme becerisini farklı ortamlara, farklı kişilere ve farklı materyallere aktarabildiğidir. Bu bulgunun alanyazındaki fırsat öğretimiyle yapılan araştırmalarla örtüştüğü görülmektedir (Mcgee, Krantz, Mason, McClannahan, 1983; Mcgee, Krantz, McClannahan, 1985, McGee ve Daly, 2007; Miranda, Linne ve Melin 1992). Araştırmada sözel yardım talep etme becerisinin genelleme oturumları katılımcıların doğal ortamları olan eğitim gördükleri grup sınıfında gerçekleşmiştir. Genelleme oturumlarında seçmeli etkinlik çizelgesi kullanılmamış sadece doğal oluşan durumlar değerlendirilmiştir. Buna göre seçmeli etkinlik çizelgesinin fırsat öğretimi içerisinde kullanılmasının genellemeye bir sınırlılık oluşturmadığı görülmüştür.

Araştırmanın altıncı bulgusunda aile görüşlerinin sözel yardım talep etme becerisinin çocuklarının ileriki öğrenim hayatlarında, onlara katkısı olacağı ve çocuklarının sözel yardım talep etme becerisini günlük hayatlarına aktardıkları ve kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Aile görüşlerinin sözel yardım talep etme becerisinin çocuklarının üzerindeki etkisinin olumlu olduğunu gösterir niteliktedir. Araştırmanın bu bulgusu diğer araştırmalarla da benzerlik göstermektedir (Meral, 2018, Reichle, Dropik, Alden-Anderson, Haley, T. 2008).

Araştırma sorularının dışında araştırmayla ilgili tartışılması gereken konulardan biri ikinci katılımcı olan Efe'nin diğer katılımcılardan daha hızlı ölçütü karşılamasıdır. Araştırma öncesinde katılımcıların dil düzeyini belirlemek için yapılan Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Efe'nin alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin diğer iki katılımcıdan daha iyi olduğunu göstermektedir. Bunun Efe'nin daha hızlı ölçütü karşılamasında etkili

olduğu düşünülmektedir. Tartışılması gereken bir diğer konu ise katılımcının girişim başlattıktan sonra fırsat öğretimi başlatmak için beklenilmesi gereken tepki fırsatı süresidir. Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında çocuğun bir nesneye yönlendiğinde ya da talep ettiğinde ilk tepki için yani fırsat öğretimini başlatmak için farklı süreler belirlendiği görülmüştür. Mcgee, Morrier ve Daly (1999) tarafından yapılan araştırmada bu süre 5 saniye, Charlop-Christy ve Carpenter, (2000) tarafından yapılan araştırmada bu süre 10 saniye, Horasan ve Birkan (2015) tarafından yapılan araştırmada ise 10 saniye olarak belirlenmiştir. Görüldüğü üzere bu süre yapılan araştırmalarda öğretilecek becerilerin doğasına uygun olarak farklılık göstermektedir. Sözel yardım talep etme becerisinin öğretildiği bu araştırmada ise süre 30 saniye olarak belirlenmiştir. Bunun nedeni katılımcının yardım talep etmeyi etkinlikten kaçış olarak kullanmasının önüne geçmektir. Belirlenen bu süre içerisinde yardıma gereksinim duyduğu durumun üstesinden gelmeye çalışmasını sağlamak ve yapamayacağını anladığında sözel yardım talep etmeyi öğretmektir. Araştırma öncesinde katılımcıların buldukları sınıfta ABC kayıtları tutularak bu süre belirlenmiştir. Ayrıca tutulan ABC kayıtları sayesinde çocuğun yardıma gereksinim duyduğunda öğretmene bakmasının bir etkileşim başlatma girişimi sayılmamasına karar verilmiştir. Bunun nedeni öğretmenin grubu yönetirken çocuğun bakışının kaçırması bir başka deyişle öğretmenin sözel ifade olmaksızın çocuğun yardıma gereksinim olduğunu anlayamamasıdır.

5.2. Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler;

1. Eğitimcilerin, OSB olan çocukların eğitiminde fırsat öğretimi kullanırken öğretim fırsatını artırmak için fırsat öğretimini seçmeli etkinlik çizelgesiyle bir arada kullanmaları önerebilir.
2. Fırsat öğretiminde OSB olan çocukların motivasyonları çok yüksek olduğundan kolaylıkla eğitimciler ve aileler tarafından kaynaştırmada ve toplumsal alanlarda kullanılabilir.
3. OSB olan çocukların ailelerine fırsat öğretimiyle ilgili eğitim verilerek, günün her saatinde ve farklı ortamlarda bu yöntemi kullanmaları sağlanabilir.

4. Fırsat öğretimi hızlı uygulanabilen bir yöntem olduğu için uygun çevresel düzenlemelerle bireysel eğitim sırasında etkili bir şekilde kullanılabilir.

Araştırmalara yönelik öneriler;

1. Fırsat öğretimi farklı yöntemlerle birlikte kullanarak geleneksel fırsat öğretimiyle etkilerinin karşılaştırmaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Benzer araştırmalar, farklı özellikte deneklerle, farklı ortamlarda ve çocuğun bakımından sorumlu olan kişilerle yürütülebilir.
3. Fırsat öğretiminin nesne adlandırma becerisi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
4. Fırsat öğretiminin zaman kavramları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
5. Fırsat öğretiminin grup eğitimi sırasında uygulanmasıyla etkisinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2010). İletişim, Dil ve Konuşma Bozuklukları Olan Çocuklar ve Eğitimleri. N. Baykoç (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 255- 275). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Acarlar, F. (2013). Dil, Konuşma ve İletişim Bozuklukları Olan Öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 169- 185). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Achmadi, D. (2015). *Comparing acquisition, preference, maintenance and social validity of manual sign, picture exchange, and speech-generating devices as AAC options for children with developmental disabilities*. Yayınlanmış Doktora Tezi. New Zealand: Victoria University of Wellington.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi*. Öğretmen El Kitabı. İstanbul: Özgür.
- Aksoy, V. (Ed.) (2016). *Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Allen, K. D. ve Shaw, S. B. (2011). Naturalistic teaching. J.K. Luiselli (Ed.), *Teaching and Behavior Support For Children and Adults With Autism Spectrum Disorder: A Practitioner's Guide* in (s. 173-178). New York: Oxford University Press.
- American Psychiatric Association, (2013). *DSM-5 Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı(5.Baskı)*. Ertuğrul Köroğlu (Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Ayta, S. ve Korkmaz, B. (2010). *Otizm ve Nörolojik Yönleri*. (15 Mayıs 2018 tarihinde ziyaret edilmiştir.) <http://drsemihayta.blogspot.com.tr/2014/10/otizm-venorolojik-yonleri-otizm.html>
- Baer, D. M., Wolf, M. M. ve Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis, *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1(1), 91-97.
- Baker J. E. (2004). *Social Skills Training*. Kansas: Autism Asperger Publishing.
- Bauminger, N. (2002). The facilitation of social-emotional understanding and social interaction in high-functioning children with autism: Intervention outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4), 283-298.
- Baykoç, N., (2010). *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim.

- Bellini, S. ve Akullian, J. ve Hopf, A. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self- modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Council Exceptional Children*, 73(3), 264-287.
- Bergstrom, R., Najdowski, A. C., ve Tarbox, J. (2012). Teaching children with autism to seek help when lost in public. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 191-195.
- Birkan, Binyamin (2013). Etkinlik çizelgeleri: Otizmlı çocuklara bağımsızlık, sosyal etkileşim ve seçim yapmayı kazandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 61-76.
- Birkan, B. (2011). Otizmlı çocuklara iletişim becerilerinin öğretiminde replikli öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12 (1), 57-69.
- Birkan, B., (2009). Otizmi Olan Çocuklar ve Eğitimi, G. Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Birkan, B., McClannahan, L.E., ve Krantz, P.J. (2007). Effects of superimposition and background fading on the sight-word reading of a boy with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(2007), 117-125.
- Brown, J. L., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., ve Poulson, C. L. (2003, May). *Moving toward environmental control of language for children with autism*, Paper presented at the meeting of the Association for Behavior Analysis, San Francisco, CA.
- Charlop-Christy, M. H., ve Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 98-112.
- DSM-4. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- DSM-5. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Diken, İ. H., Ardıç, A., ve Diken, Ö. (2011). *Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)*. Ankara: Maya Akademi.
- Diken, İ. H., (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Doğal Öğretim Süreci Seti*. Ankara: Eğiten Kitap

- Dotto-Fojut, K. M., Reeve, K. F., Towvsend, D. B. ve Progar, P. R. (2011). Teaching adolescent with autism to describe a problem and request assistance during vocational task. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 826-833.
- Durand, V. M., ve Carr, E. G. (1987). Social influences on "Self-stimulatory" behavior: Analysis and treatment application. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20(2), 119-132.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1- 23.
- Eliçin, Ö., ve Avcıoğlu, H. (2014). Otizmi olan çocuklara duyguları ayırt etme becerisi kazandırmada replik silikleştirme ile yapılan öğretimin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 317-330.
- Ekiz, D., Şahin, Z. D., ve Camadan, F. (2014). Özel eğitim öğretmenlerinin otizmlili çocuklarla iletişim yollarının incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance and Counselling*, 3(1), 1300-7432.
- Eikeseth, S., Smith, D. P. ve Klintwall, L. (2014). Discrete Trial Teaching And Discrimination Training. J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey, ve J. L. Matson, (Ed.), *Handbook Of Early Intervention For Autism Spektrum Disorders: Research, Policy, And Practice* içinde (s.229-253). Springer Science and Business Media.
- Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erbaş, D., (2011). Güvenirlilik. E., Tekin İftar (Ed.), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* içinde (s. 109-128). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erbaş, D.(2003). Dil Ve İletişim Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar. U. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, Konuşma Ve Görme Sorunları Olan Çocukların Eğitimi* içinde (s.221-232). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Fazlıoğlu, Y., Eşme-Yurdakul, M., (2005). *Otizimde Görsel İletişim Tekniklerinin Kullanımı*. İstanbul: Morpa
- Fenske, E. C., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (2001). Incidental Teaching: A Not-Discrete-Trial Teaching Procedure. C. Maurice, G. Green, ve R. M. Foxx

- (Eds.), *Making A Difference: Behavioral Intervention For Autism* içinde (s. 75-82). Austin, TX, US: PRO-ED.
- Ganz, J. B. (2007). Using visual script interventions to address communication skills. *Teaching Exceptional Children*, 40 (2), 54-58.
- Güven, S., ve Topbaş, S. (2014). Erken dil gelişimi testi-üçüncü versiyonunun (Test of Early Language Development-) Türkçe' ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik ön çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151-176.
- Harris, S. L., Handleman, J. S. ve Alessandri, M., 1990. Teaching youths with autism to offer assistance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(3), 297-305.
- Hart, B. ve Risley, T. R. (1974). Using Preschool Materials to Modify the Language of Disadvantaged Children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(2), 243-256.
- Hart, B. ve Risley, T. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 109-120.
- Hoch, H., Taylor, B. A. ve Rodriguez, A., 2009. Teaching teenagers with autism to answer cell phones and seek assistance when lost. *Behavior Analysis in Practice*, 2(1), 14-20.
- Hofmans, C. (2016). *The Effects of a Parent Training Protocol to Teach Mands during Naturally Occurring Family Routines*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Chicago: The Chicago School of Professional Psychology.
- Horasan, M. M., ve Birkan, B. (2015). Fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kaybolan nesnelere sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 361-383.
- Hsieh, H. H., Wilder, D. A., ve Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(1), 199-203.
- Kaya, S. (2013). *İşbirlikli Öğrenme ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, Bilişüstü Yeti ve Yardım Davranışlarına Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

- Kamps, D. M., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J. C., Gershon, B. vd. (1992). Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 281-288.
- Kaner, S., Bayraklı, Diken, İ. H. ve Çelik, S. (2012). *Türkiye'de Özel Eğitim Alanında Geliştirilen ve Uyarlanan Ölçme Araçları*. Ankara: Maya Akademi.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2(2), 217–250.
- Karabenick, S. A. (1998). Strategic Help Seeking İmplications for Learning And Teaching. S. A. Karabenick (Ed), *Help Seeking As A Strategic Resource* içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Karabenick, S. A. (2006). Introduction. S. A. Karabenick ve R. S. Newman (Ed.), *Help Seeking İn Academic Setting Goals, Groups And Contexts* içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kırcaali-İftar, G. (2015). *Otizm Spektum Bozukluğu*. İstanbul: Daktylos.
- Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kurt, O., (2014). *İletişim Becerileri. Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. ve Odluyurt, S. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu olan Bireylere İletişim Becerilerinin Kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (s.328-368). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (s. 17-43). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar Ve Eğitimleri* (s. 17-46). Ankara: Vize Basın Yayın
- Kırcaali- İftar, G.(2003). *Otistik Özellik Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması*. İstanbul: YA-PA.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E., (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

- Kirk, S., Gallagher, J., and Coleman, R. M. (2017). *Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi*. (Çev: S. Rakap ve S. Kalkan). Ankara: Nobel.
- Korkmaz, B. (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar*. İstanbul: Epsilon.
- Koegel, R.L., Openden, D., Fredeen, R. ve Koegel, L.K. (2006). The Basic Of Pivotal Response Treatment. R.L. Koegel ve L.K. Koegel (Ed), Pivotal Response Treatment For Autism: Communication, Social And Academic Development içinde (s. 4-30). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing CO.
- Koegel, R.L.; Koegel, L.K ve Carter, C.M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism. *School Psychology Review*, 28(4), 576-594.
- Köroğlu, E. (2013). *DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı*. Ankara: HYB.
- Kurt, O. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu ve Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri içinde* (s. 81- 118). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Kurt, O. (2011). Otistik özellikler gösteren çocuklara alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayırık denemelerle öğretimin jestlerle ve jestsiz sunumunun karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(3), 1421-1444.
- Kurt, O. (2008). Doğal Öğretim Yöntemleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış Ve Öğrenme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi* içinde (s.162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kurt, O. (2006). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde gömülü öğretim yaklaşımıyla sunulan sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Landry, S. H., ve Loveland, K. A. (1989). The effect of social context on the functional communication skills of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19(2), 283-299.
- Leblanc, L., Richardson, W., ve Burns, K. A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education*, 32(2), 166-179.

- Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Davenport, K., Moore, M., Lee, A., Howell, A., Drew, C., Dawson, D., Charlop, M. H., Falcomata, T. ve Q'Reilly, M. (2015). Effects of script training on the peer-to-peer communication of children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(4), 785-799.
- Limoges, É., Mottron, L., Bolduc, C., Berthiaume, C., ve Godbout, R. (2005). Atypical sleep architecture and the autism phenotype. *Brain*, 128(5), 1049-1061.
- Lord, C. ve Paul, R. (1997). *Language and Communication in Autism*. Newyork: John Wiley and Jons Inc.
- Lord, C. ve McGee, J.P. (2001). *Educating Children with Autism*, National Research Council, National Academy Press, Washington, D.C.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3-9.
- Lovaas, I. O. (2003). *Teaching Individuals With Developmental Delays: Basic Intervention Techniques*. Austin: Texas: Pro-Ed.
- Loveland, K., ve Landry, S. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12, 335-349.
- Majdalany, L. M., Wilder, D. A., Greif, A., Mathisen, D. and Saini, V. (2014). Comparing massed-trial instruction, distributed-trial instruction, and task interspersal to teach tacts to children with autism spectrum disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(3), 657
- Matson, J. L., ve Kozlowski, A. M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418-425
- McClannahan, L. E. ve Krantz, P. J. (2010). *Otizimli Çocuklara Konuşma Becerilerinin Öğretimi: Replik ve Replik Silikleştirme*. B. Birkan (Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- McClannahan, L. E. ve Krantz, P. J. (1999). *Activity Schedules for Children with Autism: Teaching Independent Behaviour*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- McGee, G.G., Krantz, P.J., Mason, D. ve McClannahan, L.E. (1983). A modified incidental-teaching procedure for autistic youth: acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(3), 329-338.

- McGee, G. G., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(1), 17-31.
- McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B., ve Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 117-126.
- McGee, G. G., Morrier, M. J., ve Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(3), 133-146.
- McGee, G. G., ve Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 112-123
- McEwan, E.K. (1998), *Kimse Beni Sevmiyor. Ş.Küçükakal (Çev.)*. Ankara: HYB.
- Mechling, L.C., Pridgen, L.S. ve Cronin, B.A. (2005) Computer-based video instruction to teach students with intellectual disabilities to verbally respond to questions and make purchases in fast food restaurants. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 47-59.
- Meral, M. (2018), *Etkinlik Çizelgelerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlere Telefon Aracılığı ile Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerilerinin Öğretiminde Etkililiği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Miranda-Linne, F. ve Melin, L. (1992). Acquisition, generalization spontaneous use of color adjectives: A comparison of incidental teaching and traditional discrete-trial procedures for children with autism. *Research In Developmental Disabilities*, 13(3) .191-210.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., ve Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of nonverbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669.
- NAC, (2009). *Evidence-based Practise and Autism in the Schools: A Guide to Providing Appropriate Interventions to Students with Autism Spectrum Disorders*. Randolph, MA: National Autism Center.

- NAC, (2015). *Addressing The Need For Evidence-Based Practice Guidelines For Autism Spectrum Disorder*. Randolph, MA: National Autism Center
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. *Review of Research in Education*, 12, 55-90.
- Nelson-Le Gall, S. ve Jones, E. (1990). Child development. *Minority Children*, 61(2), 581-589.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 71-80.
- Niwayana, K. ve Tanaka-Matsumi, J. (2016). Promoting social interactions and responses to peer initiations of a child with autism spectrum disorder. *Psychology*, 7(6), 877-884.
- Odom, S. L., ve Connie, W. (2015). Connecting the dots: Supporting Students with Autism Spectrum Disorder. *Amerikan Educator*, 39(2), 12- 19.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., ve Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148.
- Olley, J. G. (1985). *Social Aspects Of Communication in Children With Autism*. In *Communication Problems in Autism* (pp. 311-328). Boston: Springer.
- Oswald, Lowell K., Lignugaris, Benjamin W. (1990). The effects of incidental teaching on the generalized use of social amenities at school by a mildly handicapped adolescent. *Education ve Treatment of Children*, 13(2), 142-152.
- Pituch, K. A., Green, V. A., Didden, R., Lang, R., O'Reilly, M. F. ve Lancioni, G. E. (2011). Parent reported treatment priorities for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 135-143.
- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471-492.
- Reichle, J., ve McComas, J. (2004). Conditional use of a request for assistance. *Disability and Rehabilitation*, 26 (21), 1255-1262

- Reichle, J., Dropik, P. L., Alden-Anderson, E., ve Haley, T. (2008). Teaching a young child with autism to request assistance conditionally: A preliminary study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(1), 23-240
- Reichle, J., Byiers, B. J., ve Reeve, A. (2018). Conditional use of a request for assistance: Considering generalization. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(2), 80-90.
- Rodriguez, N. M., Levesque, M. A., Cohrs, V. L., ve Niemeier, J. J. (2017). Teaching children with autism to request help with difficult tasks. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(4), 717-732.
- Ryan, C. S., Hemmes, N. S., Sturmey, P., Jacobs, J. D., ve Grommet, E. K. (2008). Effects of a brief staff training procedure on instructors' use of incidental teaching and students' frequency of initiation toward instructors. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(1), 28-45.
- Özdemir, O., Diken, İ. H., Diken, Ö. ve Şekercioğlu, G. (2013). Otizm davranış kontrol listesi (Autism Behavior Checklist-ABC) modifiye edilmiş Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması: Pilot uygulama sonuçları. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 168-182.
- Sandal, S. R. ve Schwartz, I. S. (2002). *Building blocks: For teaching preschoolers with special needs*. Baltimore, Maryland: Brookes.
- Savaş, M., ve Toğram, B. (2013). Türkiye'deki Dil Ve Konuşma Terapistlerinin Otizm Alanındaki Eğitim ve Klinik Bilgilerinin Belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 183-194.
- Sezgin, E. Y., (2018). Okulöncesi dönemde yaşam becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 710-719.
- Shukla-Mehta, S.; Miller, T. ve Callahan, K. J. (2010). Evaluating the effectiveness of video instruction on social and communication skills training for children with autism spectrum disorders: A review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(1), 23-36.
- Sigafoos, J., Schlosser, R. W., O'Reilly, M. F., ve Lancioni, G. E. (2009). Communication. J. L. Matson (Ed.), *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders*, New York: Springer, 109-127.

- Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 86–92.
- Spencer, T. D. ve Higbee, T. S. (2012). Using transfer of stimulus control technology to promote generalization and spontaneity of language. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(4), 225-236.
- Stokes, T., Baer, D., ve Jackson, L. (1974). Programming the generalization of a greeting response in four retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(4), 599-610.
- Suhrheinrich, J. (2015). A sustainable model for training teachers to use pivotal response training. *Autism*, 19(6), 713-723.
- Sundberg, M. L., ve Michael, J. (2001). The benefits of Skinner's analysis of verbal behavior for children with autism. *Behavior Modification*, 25, 698–724.
- Şener, E. F. ve Özkul, Y. (2013). Otizmin genetik temelleri. *Journal of Health Sciences* 22(1) 86-92.
- Talkington, N., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., ve Clark, A. (2013). Using an augmentative and alternative communication device to teach a preschooler with developmental delays to request assistance and seek attention. *Journal on School Educational Technology*, 8(4), 16-21.
- Tekin-İftar, E. (Ed.), (2014). *Uygulamalı Davranış Analizi*. Ankara: Vize.
- Tekin-İftar, E. (Ed.), (2013). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Vize.
- Tekin-İftar, E. ve Değirmencioğlu, D. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar Ve Eğitimleri* içinde (s. 265-326). Ankara: Vize.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G.(2012). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Vize.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G.(2006). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Nobel.
- Tidmarsh, L., ve Volkmar, F. R. (2003). Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(8), 517-525.

- Vuran, S., ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 55-65.
- Ward, M., McLaughlin, T. F., Neyman, J., ve Clark, A. (2013). Use of an iPad application as functional communication for a five-year-old preschool student with autism spectrum disorder. *International Journal of English and Education*, 2(4), 231-238.
- Warren, S. F., ve Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(4), 291-299.
- Woods, J. ve Poulson, C. L. (2006). The use of scripts to increase the verbal initiations of children with developmental disabilities to typically peers. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 437-457.
- Wolery, M. R., Bailey, D. P., Jr., ve Sugai, G. (1988). *Effective Teaching: Principles And Procedures Of Applied Behavior Analysis With Exceptional Students*. Boston, MA: Allyn ve Bacon.



EKLER

Ek 1: Anne- Baba İzin formu**ANNE-BABA İZİN FORMU**

Gökhan İNCE' nin, Prof. Dr. Dilek Erbaş'ın danışmanlığında yürüteceği “Yardım Talep Etme Becerisinin Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiği” konulu yüksek lisans tezi kapsamında, çocuğumla fırsat öğretimi yöntemi kullanılarak yardım talep etme becerisi öğretimi üzerine çalışmasına izin veriyorum.

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

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


Anne-Baba
İmzası

Ek 2. Kurum İzin Formu

06.02.2018

Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Anabilim Dalı'nda yüksek lisans programı öğrencilerinden Gökhan İNCE tarafından gerçekleştirilmesi planlanan "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sözel Yardım Talep Etme Becerisinin Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiği" isimli yüksek lisans tez araştırmasını Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde öğrenim gören öğrencilerle yapılması tarafımızca uygun görülmüştür.


Prof. Dr. İbrahim Halil Diken
Engelliler Araştırma Enstitüsü Müdürü



Ek 3: Uygulamanın Yapıldığı Sınıf

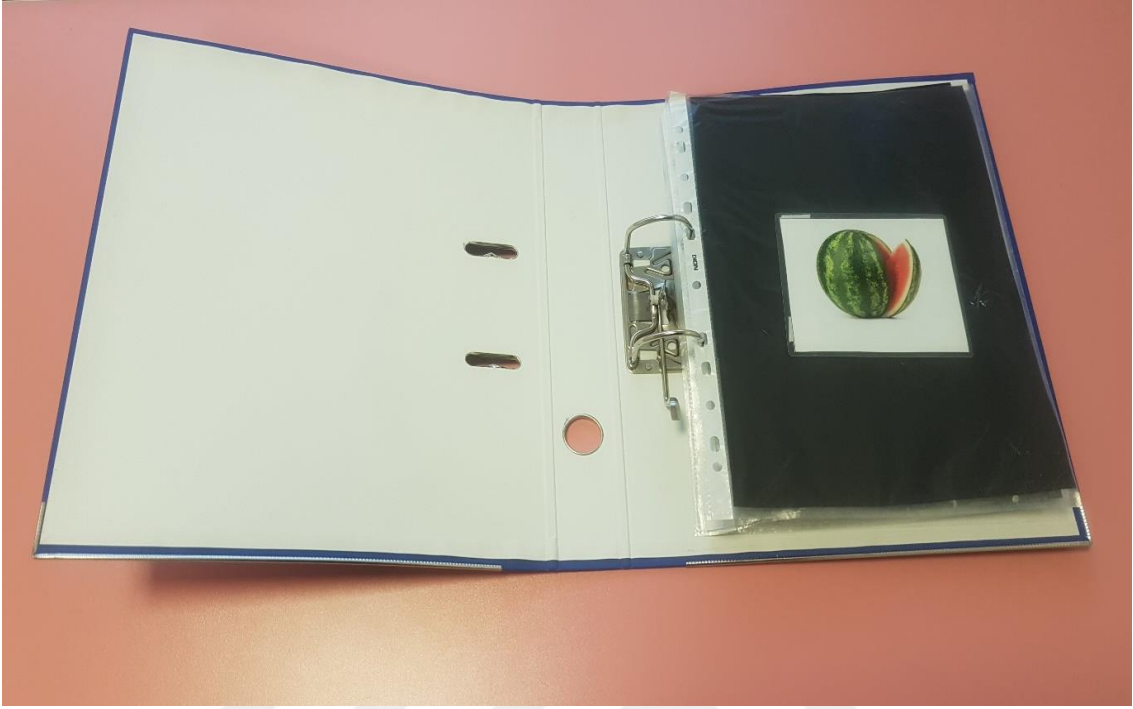


Ek 4: Genelleme Oturumunun Gerçekleştirildiği Sınıf



Ek 5: Seçmeli Etkinlik Çizelgesi ve Etkinlikler

EK 7: Ön Hazırlık Becerilerinin Öğretiminin Çevresel Düzenlemesi

Ek 8: Sıralı Etkinlik Sızelgesi

Ek 9: Sıralı Etkinlik Çizelgesi ve Kovalar

Ek 11: Sosyal Geçerlilik Formu**Sosyal Geçerlilik Formu**

Değerli Velimiz;

Bu form, çocuğunuzun yardım talep etme becerisini öğrenme süreci ve sonuçları ile ilgili görüşlerinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Bu nedenle lütfen aşağıdaki soruları dikkatlice cevaplayınız.

1. Öğretim videolarını izlediğiniz yardım talep etme becerisinin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Evet Hayır

.....

2. Çocuğunuzun yardım talep etme becerisinin öğretilmesiyle ilgili bir araştırmaya katılmasından memnun musunuz? Neden?

Evet Hayır

.....

3. Çocuğunuzun yardım talep etme becerisini kazandığını düşünüyor musunuz?

Evet Hayır

4. Çocuğunuzun kazanmış olduğu bu beceriyi günlük yaşamında kullandığını gözlemlediniz mi? Cevabınız “Evet” ise bir örnek verir misiniz?

Evet Hayır

.....

5. Çocuğunuzun buna benzer bir araştırmaya tekrar katılmasını düşünür müsünüz?
Neden?

Evet Hayır

.....
.....
.....

6. Yardım talep etme becerisini öğrenmesinin çocuğunuza ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....
.....
.....