



T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA
DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMİ ARACILIĞIYLA
TEŞEKKÜR ETME VE İZİN İSTEME BECERİLERİNİN
ÖĞRETİMİ

Jale KUTLU DİŞLİ

Danışman
Dr. Öğretim Üyesi Ayşe Tuba Ceyhun

Kasım, 2022



T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA
DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMİ ARACILIĞIYLA
TEŞEKKÜR ETME VE İZİN İSTEME BECERİLERİNİN
ÖĞRETİMİ

Jale KUTLU DİŞLİ

Danışman
Dr. Öğretim Üyesi Ayşe Tuba Ceyhun

Kasım, 2022



T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY SAYFASI

Tarih: 30/11/2022

BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocuklarda Doğrudan Öğretim Yöntemi Aracılığıyla Teşekkür Etme ve İzin İsteme Becerilerinin Öğretimi” başlıklı olan bu çalışmayı baştan sona kadar danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Ayşe Tuba CEYHUN sorumluluğunda tamamladığımı, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim.

Jale KUTLU DİŞLİ

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında bana yardımcı olan, araştırmanın planlanması, uygulanması ve raporlandırılması aşamasında dönütleri ile yol gösteren ve daha iyisini yapmam için motive eden, değerli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Ayşe Tuba Ceyhun'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmamda bana yardımcı olan değerli arkadaşlarım Dr. İhsan Onan'a ve Özel Eğitim Uzmanı Kübra Avcı'ya, bulunduğum çalışma ortamında bana her zaman yardımcı olan Özel Eğitim Alan Uzmanı Jasmin Vatansever'e, ev ortamında çalışmalarımda sabırla beni yormayan kızıma ve sevgili eşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın uygulanması aşamasında desteklerini esirgemeyen Özel İlk Terapi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	viii
TABLO LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
RESİM LİSTESİ	xi
TÜRKÇE ÖZET VE ANAHTAR KELİMELER.....	xii
İNGİLİZCE ÖZET VE ANAHTAR KELİMELER.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)	6
2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanı Kriterleri.....	8
2.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Risk Faktörleri ve Nedenleri	11
2.2. OSB’li Bireylerin Özellikleri	14
2.2.1. Bilişsel Özellikler	14
2.2.2. Fiziksel ve Davranışsal Özellikler.....	15
2.2.3. Dil ve İletişim Özellikleri.....	15
2.2.4. Sosyal Duygusal Özellikler	16
2.3. OSB Olan Çocukların Eğitimi.....	17
2.4. Sosyal Beceri –Sosyal Yeterlilik.....	20
2.4.1. Sosyal Beceri Öğretiminde Temel Kavramlar	20
2.4.2. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi.....	22
2.4.3. Sosyal Becerilerin Öğretimi	23

2.4.3.1. Sosyal Hikâyeler	24
2.4.3.2. Bilişsel Süreç Yaklaşımı	24
2.4.3.3. Akran Aracılı Öğretim	25
2.4.3.4. İşbirlikçi Öğretim Yaklaşımı.....	25
2.4.3.5. Yaratıcı Drama	26
2.5. Doğrudan Öğretim Yöntemi.....	27
2.5.1. Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Sosyal Beceri Öğretimi	30
2.6. İlgili Yabancı Araştırmalar.....	31
2.7. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	36
3. GEREÇ ve YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Katılımcıların Seçimi	42
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Uygulama Güvenirliği Formu	44
3.3.2. Aile Görüşme Formu.....	44
3.3.3. Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu.....	44
3.3.4. Öğrenci Değerlendirme Formları	45
3.3.5. Öğretim Ünitesinin Hazırlanması.....	46
3.3.5.1. Teşekkür Etme Becerisi Öğretim Materyali	46
3.3.5.2. İzin İsteme Becerisi Öğretim Materyali	48
3.3.6. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Teşekkür Etme Becerisi	50
3.3.6.1. Öğretim planı	50
3.3.7. Teşekkür Etme Becerisi Ölçü Aracı Kayıt Çizelgesi	52
3.3.8. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan İzin İsteme Becerisi.....	52
3.3.8.1. Öğretim planı	52
3.3.9. İzin İsteme Becerisi Ölçü Aracı Kayıt Çizelgesi	54
3.3.9.1. Uygulama Süreci.....	54
3.3.9.2. Deney Süreci	56
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	57
4. BULGULAR	58
4.1. Teşekkür Etme ve İzin İsteme Becerisi Öğretim Sürecinin Etkililiğine Yönelik Bulgular	58
4.1.1. Soysal Geçerlik Verileri	61
4.1.1.1. Veli Görüşleri.....	61

4.1.1.2. Öğretmen Görüşleri.....	63
4.1.1.3. Güvenirlik Verileri	65
4.1.1.4. Uygulama Güvenirliği.....	65
4.1.1.5. Gözlemciler Arası Güvenirlik	66
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	68
5.1. Sonuç.....	68
5.2. Tartışma.....	68
5.3. Öneriler.....	75
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	75
5.3.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	76
6. KAYNAKÇA	77
7. EKLER.....	94
EK-1: Valilik İzin Belgesi.....	94
EK-2: Etik Kurul Onayı	95
EK-3: Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu.....	96
EK-4: Sosyal Beceri Kaba Değerlendirme Formu.....	97
EK-5: Sosyal Beceri Ön Koşul Ölçü Aracı.....	98
EK-6: GOBDO 2-TV Testi	99
EK-7: Anne-Baba Sosyal Geçerlilik Formu	100
EK-8: Uygulama Güvenirliği Formu	101
EK-9: Teşekkür Etme Yoklama ve İzleme Ölçü Kayıt Çizelgesi.....	102
EK-10: İzin İsteme Yoklama ve İzleme Oturumları Ölçü Kayıt Çizelgesi	105
EK-11: Öğretim Materyali Değerlendirme Uzman Görüşü Formu	108
EK-12: Beceri Ölçü Aracı Kullanım Yönergesi	123
EK-13: Öğretim Ünitesinin Uygulanması	130
EK-14: Teşekkür Etme Öğretim Oturumları	143
EK-15: İzin İsteme Öğretim Oturumları	146
EK-16: Resimler.....	149
8. ÖZGEÇMİŞ.....	151
9. İNTİHAL RAPORU	152

KISALTMALAR

CDC	: ABD Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezleri
DBT	: Duyusal Bütünleştirme Terapisi
DSM V	: Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
EEG	: (Elektroensefalogram) Beyin Dalgaları Aktivitesinin Elektriksel Yöntemle İzlenmesini Ölçen Yöntem
EYDE	: Erken ve Yoğun Davranışsal Eğitim
ICD	: Uluslararası İstatistiksel Hastalık Sınıflandırması ve İlgili Sağlık Sorunları
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
TEACH	: Otizm Spektrum Bozukluğu ve İletişim Sorunu Yaşayan Çocukların Tedavisi ve Eğitimi
TTÖ	: Temel Tepki Öğretimi
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi

TABLO LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 3.1.	Katılımcıların Demografik Özellikleri	43
Tablo 4.1.	Öğretmen Sosyal Geçerlik Bulguları.....	63
Tablo 4.2.	Uygulama Güvenirliği	66
Tablo 4.3.	Gözlemciler Arası Güvenirlik	66



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil No	Şekilin Adı	Sayfa No
Şekil 4.1.	Teşekkür Etme Becerisi Ve İzin İsteme Becerisi	59



RESİM LİSTESİ

Resim No	Resim Adı	Sayfa No
Resim 3.1.	Teşekkür Etme Becerisi Örneği (Ek 16)	48
Resim 3.2.	İzin İsteme Becerisi Örneği (Ek 16).....	50
Resim 3.3.	Öğretim Ortamı	53



ÖZET

Kutlu Dişli, J. (2022). Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocuklarda Doğrudan Öğretim Yöntemi Aracılığıyla Teşekkür Etme ve İzin İsteme Becerilerinin Öğretimi, Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Bu araştırmada Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı alan çocuklara doğrudan öğretim yöntemi aracılığıyla “teşekkür etme” ve “izin isteme” becerilerinin öğretimi amaçlanmıştır. OSB’li çocukların yaşadığı en büyük sınırlılık alanlarından biri kabul edilen sosyal iletişim becerilerinin desteklenmesinde kullanılan yöntemlerden biri olan doğrudan öğretim yöntemi, davranışçı yaklaşıma dayanmaktadır. Öğretim sürecinde beceriyi gerçekleştirmek üzere kullanılan ipuçları aşamalı olarak geri çekilerek, bireyi bağımsız hale getirmek amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın katılımcıları 2021-2022 öğretim yılında, İstanbul ili Avcılar ilçe sınırları içerisinde yer alan bir ilköğretim okulunda kaynaştırma öğrencisi olan ve sosyal beceri sınırlılıkları sergileyen OSB tanısı almış ikisi 10 yaşında, biri 11 yaşında 3 erkek öğrencidir. Araştırmada hedef beceri olarak “teşekkür etme” ve “izin isteme” becerileri, öğretmen ve aile görüşmeleri ile katılımcılara yönelik Sosyal Beceri Değerlendirme Formu kullanılarak seçilmiştir. Hedef becerilerin öğretim sürecinde araştırmacı tarafından oluşturulan hikayeler ve hikayeleri betimleyen, resimler sıralı kartlar şeklinde öğretim materyali olarak kullanılmıştır. Araştırma yöntemi olarak tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretim ve izleme verilerinin elde edilmesi amacıyla her bir katılımcı için ortalama 26 öğretim oturumu düzenlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, “teşekkür etme” ve “izin isteme” becerilerini kazandırmada doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu, iki hafta sonra yapılan izleme oturumlarında katılımcılar bağımsız olarak teşekkür etme ve izin isteme becerilerini sergiledikleri gözlenmiştir. Araştırma sonunda öğretim sürecinin etkililiğine yönelik katılımcıların ebeveynleri ve öğretmenleri olumlu görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Doğrudan Öğretim Yöntemi, Sosyal Beceri, Otizm Spektrum Bozukluğu.

ABSTRACT

Kutlu Dişli, J. (2022). Teaching Thanking and Asking Permission Skills Through Direct Instruction Method in Children with Autism Spectrum Disorder, Biruni University Graduate Education Institute, Istanbul.

In this research, aimed to teach the skills of "thank you" and "ask for permission" to children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) through direct teaching method. The direct teaching method, which is one of the methods used to support social communication skills, which is considered one of the biggest limitations experienced by children with ASD, is based on the behaviorist approach. It aims to make the individual independent by gradually withdrawing the clues used to realize the skill in the teaching process. The subjects of this research are 3 male students, two of whom are 10 years old, and one is 11 years old, who were inclusive students in a primary school located in Avcılar district of Istanbul in the 2021-2022 academic year and were diagnosed with ASD, exhibiting social skill limitations. In the research, "thank you" and "ask permission" skills were selected as target skills by using the Social Skills Evaluation Form for the participants with teacher and family interviews. In the teaching process of the target skills, the stories created by the researcher and pictures describing the stories were used as instructional materials in the form of sequential cards. As a research method, multiple probe model with inter-subject probe phase, which is one of the single-subject research methods, was used. In the research, an average of 26 teaching sessions were held for each subject in order to obtain teaching and monitoring data. As a result of the research, it was observed that the direct teaching method was effective in gaining the skills of "thank you" and "asking for permission", and in the follow-up sessions held two weeks later, the subjects demonstrated the skills of thanking and asking for permission independently. At the end of the research, the parents and teachers of the participants gave positive opinions about the effectiveness of the teaching process.

Keywords: Direct Instruction Method, Social Skills, Autism Spectrum Disorder

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) 1943’de ilk olarak Kanner tarafından kişilerle sosyal ilişkilerde kısıtlılık, iletişim ve dil kullanımında yetersizlik, tekrar eden davranışlar, ilgi alanlarının sınırlılığı olarak erken yaşlarda ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Mazurek vd., 2019; Suckle, 2021; Whiteley, Carr & Shattock, 2021). Otizm Spektrum Bozukluğu DSM-V’te (Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) *“ilişki kurmada ve devam etmekte zorlanma, göz kontağı kuramama, duyguları ifade etmekte, etkileşimi başlatmada ve sürdürmede zorlanma gibi toplumsal iletişim ve etkileşimde güçlükler yaşayan, basmakalıp ve tekrarlayıcı hareketlerde, aynı davranışlarda ısrar eden, rutine bağlı, sınırlı ve yoğun ilgi alanı olan, duygusal olarak az veya çok uyarılma gibi sınırlı ve yineleyici davranış örüntüleriyle karakterize edilen bir durum”* olarak tanımlanmaktadır (Thapar & Rutter, 2021). Başka bir anlatımla OSB sosyal becerilerde, sözlü ve sözsüz iletişim ile ilgili zorluklarla karakterize edilen geniş bir yelpazeyi ifade etmektedir (Mazurek vd., 2019; Thapar & Rutter, 2021).

Otizm Spektrum Bozukluğunda tek bir bileşenin olmadığı, çoğu genetik ve çevresel faktörlerden meydana gelen birçok faktörün birlikte görülmesinden etkilendiği düşünülmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu olan her bireyin kendine özgü öğrenme, düşünme ve problem çözme yolları bulunduğu, özel yetenekleri veya bilişsel düzeyde ciddi zorlukları olabilmektedir (Sung vd., 2018). OSB’li çocukların bir bölümü günlük yaşantılarında önemli ölçüde desteğe ihtiyaç duyarken, bazıları daha az desteğe ihtiyaç duyabilmekte ve bazı becerilerde ise tamamen bağımsız olabilmektedirler (Rosen, Lord & Volkmar, 2021). Ayrıca bu çocuklarda genellikle duygusal hassasiyetle belirlenen durumlar, sindirim sisteminde sorunlar, öfke nöbetleri ve uyku problemleri gibi sorunların yanı sıra; depresyon, anksiyete ve dikkat bozukluğuna neden olan sorunlar gibi zihinsel problemler de eşlik edebilmektedir (Fombonne, 2020). OSB, belirtileri 3 yaşına kadar ortaya çıkmakla birlikte, tanılama 18 ay civarında yapılabilir. OSB’li çocukların erken müdahaleyle, yaşamın ilerleyen dönemlerinde gelişimlerinin daha iyi düzeye geldiği görülmektedir (Whiteley, Carr & Shattock, 2021).

OSB'li çocukların; giyinme, beslenme, uyku problemleri, çeşitli nesne ya da eylemlere takıntılar, iletişim kuramama, kendisine ve çevresine zarar verici davranışlardan dolayı birçok zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. Bunlardan biri de sosyal beceri problemleridir (Hyman vd., 2020). Sosyal beceri problemlerinin temelinde dil ve iletişim sınırlılıkları bulunmaktadır. Dil becerisinin zayıf olması, çocuklarda akranları ve çevresiyle iletişim kurmasını engellemekte ve dışlanmalarına neden olabilmektedir (Duncan & Bishop, 2015). Ayrıca dil becerisindeki sınırlılık bu çocukların kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini açıklamasını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Green vd., 2016). Buna bağlı olarak da OSB'li çocukların toplumsal uyum ve sosyalleşme sorunları yaşadıkları bilinmektedir.

OSB'li çocuklar sözlü iletişim becerilerinde problemler kadar sözsüz iletişim süreçlerinde de sorunlar yaşamaktadırlar (Lord vd., 2018). Özellikle göz kontağı kurma, jest ve mimikleri anlama ve doğru kullanmada yetersizlikler yaşamaktadırlar. Sözsüz iletişim becerilerinin yerinde ve doğru kullanılamaması ise bu çocukların sosyal ilişkilerde yanlış anlaşılmasına neden olabilmektedir (Lord vd., 2020; Lyall vd., 2017; Meral & Cavkaytar, 2014). OSB'li çocukların sosyal becerilerinde karşılaştıkları zorlukların temelinde davranışsal problemlerinde yer aldığı ifade edilmektedir (Schalock, 1994; Özbey, 2005; Canarşlan & Ahmetoğlu, 2015). Davranışsal sorunlar nedeniyle OSB'li çocuklar akranları arasında dışlanmakta, oyun ortamlarına dahil edilmek istenmemektedirler. Bu nedenle de sosyal ilişkiler geliştirmekte zorlanmakta ve sosyal duygusal problemleri sıklıkla yaşamaktadırlar (Dajani & Uddin, 2016; Nasser vd., 2019). Dolayısıyla OSB'li çocukların sosyal becerilere bağlı problemleri, bütün gelişim alanlarını etkileyecek ciddi sonuçlara yol açabilmektedir (Jones vd., 2017; Hyman vd., 2020). Bu bağlamda OSB'li çocuklara öncelikle sosyal beceri eğitiminin verilmesi, bu çocukların akran gruplarına dahil edilmesi ve gelişimlerinin bütüncül olarak sağlanmasında önemli görülmektedir.

Sosyal beceriler, bireyin çevresindeki bireylerle sağlıklı bir biçimde etkileşime girmesini sağlayan ve sosyal açıdan uygun olmayan tepkilerde bulunmasının önüne geçen, kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar bütünüdür (Coulter vd., 2021; Çam & Özkan, 2009; Fadıloğlu, 2019; Fombonne, 2018; Gresham & Ellxiot, 1990; Helpautism, 2020; Özsoy vd., 2006; Tohum Otizm Vakfı, 2017). Bir başka deyişle sosyal beceriler, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu davranışlar elde etmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır (Kırcaali-İftar, 2018). Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin çevresindeki akranları ve yetişkinlerle etkileşiminin sosyal becerilerin

geliştirilmesi ile sağlanabileceği, yaşadığı toplumda üzerine düşen rolleri gerçekleştirebileceği ve problem davranışlarda azalma olacağı ifade edilmektedir (Scattone, 2008). Bu nedenle OSB'li bireylere yönelik hazırlanan programlarda sosyal beceri eğitimi önemli bir yere sahiptir. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmede işbirlikçi öğrenme yöntemi, bilişsel süreç yaklaşımı, drama, akran aracılığı ile öğretim, sosyal hikâyeler ve doğrudan öğretim yöntemi gibi etkili yöntemler kullanılmaktadır (Avcıoğlu, 2009). Genel anlamda birçok becerinin öğretiminde kullanılan doğrudan öğretim yöntemi sosyal becerilerin öğretiminde de tercih edilmektedir. Doğrudan öğretim yöntemiyle hem “teşekkür etme”, “izin isteme” gibi sosyal beceriler hem de duyguları anlama, ifade etme gibi sosyal yaşamda önemli olan daha karmaşık beceriler öğretilmektedir (Dağseven, 2008).

Doğrudan öğretim yöntemi davranışçı yaklaşımın temeline dayanmaktadır ve bu yöntemle beceriye kazandırmada ipuçlarını aşamalı geri çekerek, bireyi bağımsız hale getirmek amaçlanmaktadır (Baumann, 1985; Sung vd., 2018). Öğretim süreci içinde beceri öğretimi; güdüleme, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulama aşamalarından oluşmaktadır (Rossignol vd., 2014). Öğretimde ilk aşamada bütün sorumluluk öğretmende bulunurken, öğretim aşamaları ilerledikçe sorumluluk öğrenciye geçmektedir. Öğretim etkinliklerinde, sorumluluğun öğretmene ait olduğu aşamada, öğretmen öğrenciye rol model olmaktadır. Bu yöntemde öğretimdeki olası başarısızlığın kaynağı, öğretmenlerin ilgisi ya da öğrencilerin yetersizlikleri yerine, öğretim programının yetersizliğine bağlanmaktadır. Aynı zamanda doğrudan öğretim yöntemi konuları küçük basamaklarla sunulan ve bireylerin etkinliklerden ne kadar yararlandıklarını belirlemek için değerlendirme yapılmasını içermektedir. Uygulama sürecinde, öğretmen tarafından yönlendirilen öğrencinin, verilen çalışmalara üst düzey katılım göstererek davranışlarda bağımsızlaşmasını amaçlanmaktadır (Rossignol vd., 2014). Doğrudan öğretim yöntemi ile sosyal beceri öğretimine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde teşekkür etme, özür dileme, izin isteme, yardım isteme, başladığı işi bitirme, paylaşma becerilerinde, dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde, sosyal etkileşim ve sosyal iletişim başlatmada, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanıldığı görülmektedir (Rossignol vd., 2014).

Bu araştırma ise hedef beceri olarak teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin kazandırılmasını konu almaktadır. Araştırmanın problem cümlesi “OSB olan çocuklara teşekkür etme ve izin isteme sosyal becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi etkili midir?”.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı OSB’li olan çocuklarda doğrudan öğretim yöntemi aracılığıyla teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin öğretimidir.

Bu genel amaçlar doğrultusunda araştırmanın alt amaçları;

1. OSB’li çocuklara teşekkür etme becerisi ve izin isteme becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi etkili midir?
2. Doğrudan öğretim yöntemi aracılığıyla hazırlanan teşekkür etme ve izin isteme beceri öğretimi etkili ise öğretim tamamlandıktan sonra OSB tanısı olan çocuklar bu beceriyi sürdürebilmektedirler mi?
3. OSB’li çocuklara doğrudan öğretim yöntemi aracılığıyla hazırlanan teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin öğretimi sürecine ilişkin öğretmenlerin ve annelerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı OSB tanılı bireylerin sosyal becerileri kazanmasında, doğrudan öğretim yöntemine göre yapılan öğretimin etkililiğini ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara kazandırılması hedeflenen “teşekkür etme ve izin isteme” becerilerini kazandırmak için oluşturulan öğretim programının bu alanla ilgili çalışmalar yürüten eğitimciler ve aileler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

OSB’li çocukların sosyal iletişim sınırlılıklarına bağlı olarak akran gruplarında ve toplumsal yaşam alanlarında sosyal uyum problemleri yaşadıkları bilinmektedir. OSB’li bireylere sosyal becerilerin kazandırılması, bu bireylerin akademik becerileri öğrenmelerine, problem davranışların azalmasına ve sosyal kabulün artmasına katkı sağlamaktadır (Çifci & Sucuoğlu, 2012). Bu bağlamda araştırmanın OSB’li bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılan etkili yöntemlerden biri olan doğrudan öğretim gibi sistemli programların yaygınlaşmasını sağlamasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca özel eğitim uygulamalarında sosyal beceri öğretiminin akademik becerilerin öğretimi kadar önemli olduğunu vurgulaması açısından da bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan doğrudan öğretim yöntemine dayalı olarak sunulan öğretim materyallerinde kullanılan sosyal bağlamların hedef becerilerin öğretimi için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, “teşekkür etme ve izin isteme” sosyal becerilerinin öğretimi ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma hafif düzey OSB tanısı almış, ikisi 10, biri 11 yaşında üç erkek öğrenci ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Bireyin erken yaşlarında meydana gelen, duygularda ve ilgilerde yüksek düzeyde sınırlılığı ifade eden sosyal iletişim bozukluğudur (Kırcaali-İftar, 2018; Green vd., 2016).

Sosyal Beceri: Bireylerin, gelişime bağlı olarak birtakım gereksinimleri karşılayabilmek için başkalarıyla kurdukları ilişkilerdir (Becker, 2020).

Doğrudan Öğretim Yöntemi: Öğretimi yapılacak olan içeriklerin ya da becerilerin, analiz edilmesi, aşamalı bir şekilde sıralanması, öğrencilerin aktif olarak katılımı, öğretmenin geri dönütler vermesi, ipuçlarının verilerek ve geri çekilmesinin kullanıldığı bir yöntemdir (Çay, 2019).

İzin İsteme: Bu beceri, ihtiyacı olduğunda başkalarına ait eşyaların izin istenerek alınması ya da özel bir mekâna girerken “girebilir miyim?” şeklinde izin istemesi gibi davranışları ifade etmektedir (Alptekin, 2010).

Teşekkür Etme: Bu davranış, bireyin başka bir kişiden yardım aldığında, iltifat ettiğinde ya da eşya paylaşımı gibi durumlarda “teşekkür ederim” şeklinde karşılık vermesini ifade etmektedir (Alptekin, 2010).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) çocukluk çağının en yaygın hastalıklarından biri olarak kabul edilen, kanser, diyabet ve Down Sendromundan daha yaygın görülen bir nöro gelişimsel bozukluk olarak kabul edilmektedir (Rosen, Lord & Volkmar, 2021). Dünyada, 44 çocuktan 1'inde Otizm Spektrum Bozukluğu görülme sıklığı ile son yıllardaki veriler ilerleyen bir artış oranı olduğunu göstermektedir (Centers for Disease Control & Prevention, 2021). Otizm Spektrum Bozukluğu, bilişsel, davranışsal, kaba motor ve ince motor becerileri gibi tüm gelişim düzeylerini etkileyebilmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu bir hastalık olarak değil de davranışsal ve/veya nörolojik bir bozukluk olarak tanımlandığı için kan testleri, DNA analizi veya diğer klinik araştırmalarla henüz anlaşılamamaktadır. Otizm Spektrum Bozukluğunun teşhis etmenin en önemli yolu olarak, bireyin davranışlarını analiz etmek olduğu ifade edilmektedir (Sung vd., 2018). Bu nedenle, ebeveynlerin tanı sürecine katkısı çok önemlidir, çünkü bebeğin gelişiminde herhangi bir atipik durumun ortaya çıkıp çıkmadığını gözlemlemesi gereken ilk kişiler ebeveynler olmaktadır (Özbey, 2005).

Otizm kelimesi Yunanca "ben" kelimesinden türemiş olup, otizm terimini ilk tanımlayan kişi ise çocuk psikiyatrisi Leo Kanner'dır (Özbey,2005). Daha sonraki dönemlerde ise Otizm Spektrum Bozukluğu olgusu nöropatolojik bir süreç olarak değerlendirilmiş, 1980'li yıllardan itibaren psikiyatrik hastalıkları sınıflandırması içerisinde yer almıştır (Fombonne, 2018). İlk olarak DSM III (Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) kriterleri içerisinde yaygın gelişimsel bozukluk türlerinde yer almış, daha sonra DSM kriterlerinde de Otizm Spektrum Bozukluğuna yer verilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan tanımlamalarda ise zamanla OSB ile ilgili tanımlamaların farklılaştığı görülmektedir (APA, 2013). ICD-9 (Uluslararası İstatistiksel Hastalık Sınıflandırması ve İlgili Sağlık Sorunları) tanı sisteminde Otizm Spektrum Bozukluğu çocukta görülen zihin durumu bozukluğu arasında değerlendirilirken ICD-10 içerisinde yaygın gelişimsel bozukluk içerisinde değerlendirilmiştir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016).

Otizm Spektrum Bozukluğuna ilişkin ilk çalışmaların İngiltere'de 1966 yılında yapıldığı bilinmektedir (Arslan, 2019; Kulage vd., 2020). Yapılan bu çalışmada Otizm Spektrum Bozukluğu 8-10 yaş grubundaki çocuklar da 4,5/10,000 oranında görüldüğü ifade edilmiştir (Fombonne, 2020). Amerika'da yapılan çalışmalarda ise 2000 yılı itibarıyla 2018 yılına kadar geçen süreçte Otizm Spektrum Bozukluğu görölme sıklığının %150 oranında bir artış gösterdiği belirtilmiştir (Yıldırım, 2019). OSB ile ilgili yapılan araştırmalar dikkate alındığında, görölme sıklığında meydana gelen bu artış üzerinde tanı kriterlerinin genişletilmiş olması ve farkındalık düzeylerinin artmasının etkili olduğu düşünülmektedir (Ataman, 2003).

Otizm Spektrum Bozukluğunun tanımlanması ile ilgili süreç uzun olmasına karşılık, OSB tanısının aydınlatılamayan birçok boyutu olduğu söylenebilir (Harris vd., 2021). Önceleri Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin bebeklik döneminde anormal ebeveyn tutumları ya da sorunlu anne ocuk ilişkileri kaynak olarak gösterilmiştir (Bryson, 2007). Günümüzde yapılan çalışmalarda ise Otizm Spektrum Bozukluğunun evresel faktörlerden etkilendiği kadar, çok sayıda gen ile de ilişkili olduğu ve bu nedenle nörogelişimsel bir bozukluğu olduğu üzerinde durulmaktadır (Baykoç, 2003). Otizm Spektrum Bozukluğunun ortaya çıkmasında anatomik, fizyolojik, kimyasal ve nöronal gelişim özelliklerinin etkili olduğu ve bu faktörlerin OSB'ye neden olduğu (Baykoç,2003), ifade edildiği gibi kalıtsal özelliklere karşılık çok değişkenli genetik boyutlarının etkili olduğu belirtilmektedir (Fombonne, 2020; Thapar & Rutter 2021).

OSB olan bebeklerin baş çevrelerinin incelendiği çeşitli çalışmalarda baş çevresinin doğum sırasında normal ölçülerde olmasına karşılık, 4. aydan itibaren hızlı bir şekilde büyüme meydana geldiği ve 12. aydan sonra da bu genişlemenin yavaşladığı belirtilmektedir (Hedley vd., 2021). Ayrıca beyin hacmi ile ilgili yapılan çalışmalarda doğum sonrasında normal guruplara göre %13 daha küçük olduğu, 1 yaşına geldiğinde normal guruplara göre %10 oranında daha büyük olduğu ve ergenlik dönemine geldiğinde normal guruplara göre %2 oranında daha büyük olduğu tespit edilmiştir (American Psychiatric Association, 2013). Yetişkinlerde ise bu farklılıklar belirgin düzeyde görülmemiştir. Yine günümüzde OSB'li bireylerde yapılan beyin görüntüleme çalışmaları ile ilgili sonuçlar değerlendirildiğinde anormalliklerin başlama zamanının tespit edilemediği belirtilmektedir (Suckle, 2021). Araştırmalarda ortaya çıkan diğer bir çarpıcı durum ise OSB olan bireylerde epileptik nöbetlerin yaklaşık %4-32 oranında gerçekleştiği ve bu durumun normal bireylere

göre oldukça yüksek oranda seyrettiği görülmektedir (Volkman vd.,2004). EEG (beyin dalgaları aktivitesinin elektriksel yöntemle izlenmesini ölçen yöntem) bozukluğu ve epilepsi gibi durumların beyinde işlev bozukluklarına neden olduğu ve dolayısıyla OSB tanısına yol açtığı ama bununla birlikte bu durumu açıklayıcı düzeyde yeterli bulguya ulaşılamamıştır (Craig vd., 2003). Sonuç olarak klinik özelliklerdeki farklılıklar ve görülme sıklıkları değerlendirildiğinde OSB'yi ortaya çıkaran çok çeşitli etkenlerin bulunduğu söylenebilir (Casperen vd., 1985).

2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanı Kriterleri

Amerikan Psikiyatri Birliği, OSB için yeni tanı ölçütleri ortaya koymuşlardır (American Psychiatric Association, 2013). Amerikan Psikiyatri Birliği Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-V) incelendiğinde Otizm Spektrum Bozukluğu ile ilgili durumların; Yaygın Gelişimsel Bozukluk başlığı altında Çocukluk Otizmi, Çocuk Çağı Dezintegratif Bozukluğu, Asperger Sendromu, Rett Sendromu içinde yer almıştır (Gadelkarim vd., 2019). Amerikan Psikiyatri Birliği Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabının (DSM -IV) de Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı alan bireyler üç temel davranışta kısıtlılık görülmekte olup bu davranışlar; iletişim, sosyal etkileşim ve tekrarlanan/sınırlayıcı davranışlar olarak sıralanmıştır (Gadelkarim vd., 2019). Otizm Spektrum Bozukluğunun belirtileri arasında tekrarlayan davranışlar, sosyal işlevler, göz kontağı kuramama, iletişim kuramama gibi davranışlar yer almaktadır. Bu bağlamda Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı koyulabilmesi için üç temel alanda yer alan 12 ölçütten yarısını karşılaması gerekmektedir (Gadelkarim vd., 2019). Amerikan Psikiyatri Birliği Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-V) de ise YGB yelpazesi içinde yer alan tüm başlıkları OSB olarak tek çatı altında toplamıştır. 2013 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabının (DSM-V) beşinci baskısını yayınlanmıştır. Amerikan Psikiyatri Birliği Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-V) artık sağlık hizmeti sağlayıcılarının OSB da dâhil olmak üzere zihinsel ve davranışsal durumları teşhis etmek için kullandıkları standart referans olarak bilinmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu tanı kriterlerini Amerikan Psikiyatri Birliği Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-V) üç alandan iki alana indirmiş olup, bu alanlardan ilki sosyal iletişim ve etkileşim, diğeri ise sınırlı, yineleyici davranışlar, ilgiler ve etkinliklerdir (Gadelkarim vd., 2019).

Otizm Spektrum Bozukluğu teşhis edilmesinde bazı belirtiler bulunmaktadır (Helpautism, 2020; Suckle, 2021; Whiteley, Carr & Shattock, 2021). Bunlar;

1. Dil gelişiminde gecikmelerin bulunması; Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar ihtiyaçlarını ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Bazıları hiç konuşmazken, bazıları konuşabilmekte ancak iletişim kurmakta zorlanmaktadırlar.

2. Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireyler alışılmadık konuşma biçimlerine sahiptirler. Yüksek sesle veya düz bir tonda sürekli konuşabilmektedirler. Anlatmak istediğini cümle kurarak değil, tek kelime ile anlatmaya çalışabilmekte veya bu kelimeyi sürekli tekrar ederek anlatmaya çalışmaktadırlar. Soruyu cevaplamak yerine soruyu tekrar ederler.

3. İnsanların ona ne söylediğini anlamıyor gibi görünebilirler. Adına cevap vermeyebilir veya talimatlara uymayabilirler. Anlamsız gülebilir, ağlayabilir veya çığlık atabilirler.

4. Dar bir şekilde tek bir nesneye, bir nesnenin parçasına ya da bir konuya odaklanabilirler.

5. Taklit becerilerinde kısıtlılık görülebilmektedir. Oyun etkinliklerine katılmakta zorluk yaşayabilirler.

6. Tek başına oyun oynamaktan hoşlanırlar. Diğer çocuklara çok az ilgi gösterebilir ve genellikle ilgilendikleri nesneleri paylaşmazlar.

7. Davranışlarında katıdırlar. Rutinlere çok bağlı kalırlar ve geçişlerle ilgili zorluk çekebilirler. Örneğin: Günlük bakımdan eve giden normal yoldaki bir değişiklik onu umutsuzluğa atabilir veya öfke nöbetleri ile sonuçlanabilmektedir.

8. Olağandışı şekilde nesnelerle veya oyuncaklarla oynayabilirler. Örneğin; bir şeyleri sıralamak için çok zaman harcayabilirler. Bir kapıyı tekrar tekrar açıp kapamaktan hoşlanabilirler.

9. Isırma veya kendisine vurma gibi davranışlarla kendine zarar verebilirler.

10. Kollarını ve ellerini çırpma gibi tekrarlayan eylemler sergileyebilirler.

11. Çeşitli stimölasyon türlerine aşırı duyarlıdırlar. Dokunulmaya karşı koyabilirler, gürültüden rahatsız olabilirler, kokulara karşı son derece hassastırlar.

12. Bazı ağrı türlerine aşırı tepkiler verirken bazılarına yetersiz tepki verebilirler. Örneğin, yüksek gürültüyü engellemek için kulaklarını kapatabilirler.

13. Bazı durumlarda korkulu olabilir ya da korkması gereken durumlarda korkusuz olabilirler.

14. Uyku sorunu yaşayabilirler. OSB'li bireyler uykuya dalmakta güçlük çekerler veya gece sık sık uyanırlar.

15. Olumsuz davranış problemleri sergileyebilirler. İş birliği gerektiren durumlarda zorlanırlar veya aşırı aktif davranışlar gösterebilirler. Hiperaktif, dürtüsel ve saldırgan olabilirler (Helpautism, 2020).

Bilindiği gibi OSB tanısının ortaya çıkması genel olarak, çocukların erken çocukluk döneminde gerçekleşmektedir. Çocuklarda OSB olgusu 3 yaşından itibaren görülebilmektedir (Yıldır, 2019). Bireylerin gelişim süreçleri boyunca farklılıklar gösterse de yaşamın tamamını engelleyen kronik bir bozukluktur (Joon, Kumar & Parle, 2021). OSB'li çocuğa sahip olan ebeveynler ile yapılan çalışmalarda, anne ve babaların ilk bebeklik dönemlerinde çocukları ile ilişkilerinin sağlıklı olduğu, 12-24 aylardan itibaren ilişkilerin normale göre farklılık görülmeye başlamaktadır (Yıldırım, 2019). Bununla birlikte bir yaşından önce OSB belirtilerinin ortaya çıktığını ifade eden anne ve babalar da bulunmaktadır. Bu belirtilerde anne ve babalar çocuklarının herhangi bir duyma problemi olmamasına karşılık duymuyormuş gibi davrandıklarını ve göz teması kurmaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir (Şan & Kalem Büyük, 2014).

OSB'li çocuklarda meydana gelen bazı belirtiler şu şekilde sıralanabilir (American Psychiatric Association, 2013; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016);

- Kazanılmış konuşma becerilerin kaybolması
- Dil becerilerinde yetersizlikler
- Oyunları ve etkinliklere katılamama,
- Yaşıtlarına göre değişik nesnelere yönelme,
- Konuşmanın geç gelişmesi ya da hiç gelişmemesi,
- Kendisine yönelik yapılan jest ve mimikleri karşılık vermeme
- İletişim kuramama,
- İlgisiz davranma,
- Çevresindeki bireylerle iletişim kuramama,
- İletişimin kurulmasına karşılık belirli bir hedefin olmaması,
- Konuşmada zamir ve diğer cümle öğelerinin yerinde kullanmama,
- Değişiklik durumlarına karşı direnç gösterme,
- Yaratıcı oyunlar oynayamama,
- Hafızanın güçlü olmaması ve ezber yapamama,
- Göz temasından kaçınma,
- Sebepsiz olarak ağlama,

- Aşırı alınganlık gibi durumlar.

Bahsedilen bu durumları birçoğunun aynı anda bir çocukta görülmesi durumunda, Otizm Spektrum Bozukluğundan şüphelenmek gerekmekte ifade edilmektedir. OSB'nin nedenlerine ilişkin çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen kesin bir bulguya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte çeşitli olasılıkların üzerinde durulmaktadır. Bunlardan bazıları psikolojik ve sosyo psikolojik faktörler, çevresel faktörler ve genetik faktörlerdir (Baykoç, 2003). İlk çalışmalarda Otizm Spektrum Bozukluğunun nedeni olarak anne-çocuk ilişkilerinin sorunlu olması üzerinde durulmuştur. İlerleyen süreçlerde farklı sebeplerden OSB'ye etki eden faktörler arasında değerlendirilmiştir. Yine bazı araştırmacılara göre genetik yatkınlık ile birlikte ailenin çocuğa yönelik olumsuz eğitimlerinin etkisi olduğu belirtilmektedir (Yıldırım, 2019). Günümüzdeki çalışmalarda OSB'nin nedeni olarak öne çıkan durum birden fazla genin olumsuz etkisi olarak değerlendirilmektedir. Devam eden çalışmalar sonucunda genetik faktörlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna etkisinin net bir şekilde ortaya konulması, bozukluğun müdahalesine ilişkin yapılacak çalışmaları da önemli ölçüde etkilemektedir (Yıldır, 2019; Şan & Kalem Büyük, 2014). Sonuç olarak yapılan çalışmalar doğrultusunda Otizm Spektrum Bozukluğunun gen ile ilgili olmakla birlikte çevresel faktörlerin de etki ettiği biyolojik bir durum olduğu kabul edilmektedir (Yıldır, 2019; Şan & Kalem Büyük, 2014).

2.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Risk Faktörleri ve Nedenleri

Otizm Spektrum Bozukluğunun risk faktörlerine ilişkin değerlendirmelerin yapılabilmesi için nedenlerinin tam olarak belirlenmiş olması gerekmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu nedenleri kesin olarak ortaya konulamadığı için, yapılan araştırmalarda genetik faktörler ile birlikte sosyal gelişimin etkili olduğu üzerinde durulmaktadır (Fadıloğlu, 2019). Araştırmalarda ortaya çıkan bu görüş epigenetik teoriler ile de desteklenmektedir. Bu bağlamda anormal olan etkenlerden birisi erken gelişim dönemlerinde aktif hale gelerek diğer genlerin dizilişlerine etki edebilmektedir (Fuentes vd., 2014).

Otizm Spektrum Bozukluğunun genetik faktörler ile açıklanmasına yönelik çeşitli araştırma bulguları olmasına karşılık net bir bulgudan söz etmek mümkün olmamaktadır. Mevcut bilgiler dikkate alındığında çok genli bir kalıttan söz edilebilmektedir (Baykara, 2015). Çünkü Otizm Spektrum Bozukluğuna neden olan genlerin işlevsel ve yapısal açıdan birbirleriyle ilişkili oldukları düşünülmektedir.

Otizm Spektrum Bozukluğunun genetik ile olan ilişkisine yönelik bazı kanıtlar bulunmaktadır (Helpautism, 2020). Bunlardan biri ise OSB'li çocukların kardeşlerinde de Otizm Spektrum Bozukluğu olma ihtimali tipik gelişim gösteren bireylere göre 50 kat daha fazla olduğu şeklindedir (Tanıdır ve Mukaddes, 2016). Ayrıca Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların kardeşlerine yönelik yapılan araştırmalarda, büyük kardeşi OSB'li olan bireylerin kendilerinde de Otizm Spektrum Bozukluğu olma durumunun %18,7 oranında gerçekleştiği belirtilmiştir (Rutter, 2014). Bununla birlikte ailede OSB olan birey sayısının fazla olması ve cinsiyetin erkek olması gibi durumlar önemli risk faktörleri olarak değerlendirilmektedir. Aile ve ikiz çalışmaları üzerindeki değerlendirmeler dikkate alındığında OSB'nin genetik faktörler ile ilişkisi tek yumurta ikizlerinde %36-96 ve normal ikizlerde ise %0-27 oranında gerçekleşebilmektedir (Demirkaya, 2018). Benzer şekilde ikiz ve ikiz olmayan gruplar üzerine yapılan çalışmalarda, ikiz olmayan kardeşler arasında Otizm Spektrum Bozukluğu olasılığı %16 olarak, ikiz olan kardeşler arasında ise bu ilişki %28 şeklinde tespit edilmiştir. Bu durum genetik faktörlerin yanında çevresel faktörlerin de Otizm Spektrum Bozukluğunda etkili olduğunu göstermektedir (Rutter, 2014). Bütün bunların yanında cinsiyet dağılımının eşit olmaması, diğer kardeşler de Otizm Spektrum Bozukluğunun bulunması, tek yumurta ikizi olma ve yakın akrabalık derecelerinde Otizm Spektrum Bozukluğunun bulunması, bireylerde OSB'ye neden olan önemli risk faktörleri arasında değerlendirilmektedir (Baykara, 2015).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin nörogörüntüleme teknikleri ile yapılan incelemeler sonucunda nöral bağlantısallık anormalliklerinin Otizm Spektrum Bozukluğu ile ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir (Fadıloğlu, 2019). Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireyler ile tipik gelişim gösteren çocuklar karşılaştırıldığı, bazı araştırmalarda ise kortikal yapıda, nöral ağlarda ve beynin lateralizasyonunda (beynimizin sağ ve sol yarım kürelerinin farklı fonksiyonlar konusunda farklılaşması) farklılıklar görülmektedir (Helpautism, 2020). Özellikle kortikal farklılıklar doğum öncesi gelişim dönemlerinde ortaya çıkmaktadır. Otizm Spektrum Bozukluğu olan gruplarda beynin beyincik (vücudun denge organı) ve temel yaşamsal işlevlerinin yer aldığı bölgelerinde nöron sayısının tipik gelişim gösteren bireylere göre daha az olduğu görülmektedir. Bu durum Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin nöron sayılarının az olmasından beyindeki sinir hücrelerinin işlevlerini engelleyen süreçlerin yaşanıp yaşanmadığı ile ilgili sorunları ortaya çıkarmıştır (Tanıdır & Mukaddes, 2016).

Nörogelişimsel bozukluk olarak Otizm Spektrum Bozukluğu beynin gelişim sürecinde farklılıklar görülmektedir. Bireyin yaşamının ilk yıllarında beynin aşırı büyümesi, devam eden dönemlerde ise beynin diğer bölgelerinde yapı ve işlevsellik açısından belirgin farklılıklar ortaya çıktığı belirtilmektedir (Fuentes vd., 2014).

Son yıllarda yapılan araştırmaların Otizm Spektrum Bozukluğunun beyin ile bağlantısı olduğu yönündeki bulguları nedeniyle, araştırmacıların ilgisi bu yönde artış göstermiştir (Baykara, 2015). Ayrıca meta analiz ve derleme çalışmalarında korteksin, beynin diğer bölümleri ile bütünleşmesinin zayıf olduğu belirlenmiştir (Schumann vd., 2011). Benzer şekilde araştırmalarda karmaşık ve bilişsel süreçlerin birlikte hareket etmesini gerektiren durumlarda anormalliklere rastlanmıştır. Dolayısıyla beynin bilgi işleme süreçlerinde bütüncül bir fonksiyona ihtiyaç duyulduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu sorunların öğrenmeye olumsuz etki ettiği ortaya çıkmaktadır (Rutter, 2014; Philip vd., 2012).

Otizm Spektrum Bozukluğunda genetik faktörlerin yanı sıra, OSB tanısının ortaya çıkışı ve ilerleyen süreçlerinde çevresel faktörlerin de önemli etkisinin bulunduğu değerlendirilmektedir. Araştırmalarda çevresel risk faktörleri ile genetik faktörlerin etkileşimini değerlendiren nedensel araştırmalar yapılmıştır (Fuentes vd., 2014). Bu bağlamda ebeveynin yaşı, göç, toksinlere maruz kalma ve çeşitli komplikasyonların Otizm Spektrum Bozukluğu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca doğum kilosunun düşük olması, hipoksi (oksijen yetmezliği), prematüre doğum, sezaryen doğum, prenatal ve perinatal (gebeliğin son dönemlerini ve doğumun olduğu zamanı da kapsayan dönem) faktörler ile birtakım ilaçların etkileri üzerinde durulmuştur (Rutter, 2014; Schumann vd., 2011). Gebeliğin ilk aşamalarında gerçekleşebilen kimyasal çözücülere maruz kalma Otizm Spektrum Bozukluğu görülme durumları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Bunlara ek olarak meta analiz çalışmalarında, çocuğun cinsiyeti, anne ve baba yaşının ileri düzeyde olması, ebeveynlerin yaş aralıklarının fazla olması da hastalığı risk faktörleri arasında yer almaktadır (Baykara, 2015; Philip vd., 2012).

Yapılan araştırmalar bağlamında OSB'nin genetik ve çevresel faktörlerden etkilendiği, risk şiddeti belirlemede 4 aşamaya dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir (Dworzynski vd., 2012; Fadiloğlu, 2019; Minshew & Keller, 2010);

1. Çevresel ve genetik faktörlerin etkileşimi: Genetik olarak Otizm Spektrum Bozukluğuna yatkın olan bireyler olumsuz çevresel faktörler ile desteklendiğinde Otizm Spektrum Bozukluğunun görülme olasılığı artmaktadır.

2. Üreme hücrelerinde birtakım mutasyonlara neden olan çevresel faktörler.

3.Genlerin dizilişindeki değişiklikler sonucunda ve çevresel etkilerle birleştiğinde Otizm Spektrum Bozukluğuna neden olabilir. Bu genetik faktörler kuşaklar boyunca aktarılabilir.

4. Çevre-gen ilişkisi: bireyin sahip olduğu genotip unsurları çevresel risk faktörlerine bağlı olarak olumsuz şekilde etkilenebileceği gibi kendisi de sosyal çevre üzerinde etkili olabilir.

2.2. OSB’li Bireylerin Özellikleri

OSB’li bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre farklı özellikleri bulunmaktadır. Farklılıklar iletişim becerileri, dil becerileri, yeme içme becerileri, bilişsel özellikleri, sosyal becerileri, duygusal ve davranışlar özellikleri bakımından farklılıklar taşımaktadır.

2.2.1. Bilişsel Özellikler

Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireyler çevrelerindeki uyaranların tamamının ve herhangi bir uyaranın bütün özelliklerinin farkına varamazlar. Az sayıda özelliğe dikkat edebildikleri için karmaşık bilişsel süreçler yaşarlar (Rossignol vd., 2014). Örneğin Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireyler karşılarındaki kişinin yüz ifadelerine dikkat ederken diğer özellikleri ve sesli ifadeleri anlamakta zorlanabilirler. Bu bireyler bilgiyi algılama, anlamlandırma, işleme, analiz etme ve kullanma süreçlerinde zorluklar yaşarlar. Genel olarak bilgilerin kullanılması ya da hatırlanabilmesi için ipuçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Lyll vd., 2017).

Bilişsel performans açısından Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar en düşük performans düzeyinden en yüksek düzeye kadar çeşitli özellikler sergilerler (Lord vd., 2018). Bu sınıflandırma içerisinde normal düzeyde bilişsel performans sergileyen bireyler yüksek işlevli, normalin altında performansa sahip olan çocuklar ise düşük işlevli şeklinde tanımlanabilir (Duncan & Bishop, 2015). OSB’li çocukların çeşitli düzeylerde bilişsel performansa sahip olmaları nedeniyle bazı becerilerde sorunlar yaşamalarına karşılık, bazı becerileri açısından özel yetenekli olarak ifade edilebilirler. Örneğin çok iyi müzik aleti çalan bir çocuğun konuşma becerisi yeterince gelişmemiş olabilir. Ayrıca OSB’li çocuklar 2 ya da 3 yaşlarında iken ileri düzeyde sayısal işlemler yapabilirler (Duncan & Bishop, 2015).

2.2.2. Fiziksel ve Davranışsal Özellikler

OSB'li bireylerin gösterdikleri davranışsal özelliklerinden biri tekrarlayıcı davranışlara sahip olmalarıdır. OSB'li bireylerde en sık görülen davranışsal özellik kendini uyarıcı davranışlar göstermeleridir. Öne arkaya ya da sağa sola sallanma ve elleri çarpma gibi davranışsal özellikleri de bulunabilmektedir. Bu özellikler bireylerin sosyal kabul görme durumlarını olumsuz etkilemektedir (Sanders vd., 2012).

OSB'li çocuklar tipik gelişim sergileyen akranlarına göre çevre hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi değildirler. Buna bağlı olarak OSB'li çocuklar sosyal çevresi ile kendilerinden beklenen iletişimi kuramazlar (Jones vd., 2017). Buna bağlı olarak da çocukların çevreden soyutlanması ve iç dünyasına kapanması gibi davranışlar görülebilir. Bu çocuklarda birtakım etkinlikler belirli sıra ile gerçekleştirilmektedir. Basit bir duruma ilişkin bilgi sahibi olmalarına karşılık bazı konularda normalden yüksek düzeyde bilgi sahibi olabilirler. OSB'li bireylerde çevredeki nesneler amaçlarından farklı fonksiyonlarla kullanılabilir sıra dışı davranışlar gösteriler. Bazen çevrelerindeki nesnelere saplantı düzeyinde bağlılık göstebilmektedir (Rossignol vd., 2014). Ayrıca bu bireylerde iletişim eksiklikleriyle bağlantılı olarak; öfke, kendine vurma, çevreye zarar verme ve streotipik davranışlar görülmektedir. Streotipiler; kendine vurma, el çarpma, el sallama, kendini ısırma gibi tekrarlayıcı davranışlardır. Bu davranışların yanında dürtüsellik, agresif davranışlar, rutine bağlılık, sınırlı ve yoğun ilgi alanı ve hiperaktivitenin eşlik ettiği görülmektedir (American Psychiatric Association, 2013).

2.2.3. Dil ve İletişim Özellikleri

Dil ve iletişim özellikleri bakımından OSB'li bireylerin dil gelişimi tipik gelişen çocuklardan farklı olabilmektedir; dil gelişiminde gerilik ve dili kullanmakta zorluklar görülmektedir (Wilkinson, 1998). OSB'li bir çocuğa seslenildiğinde duymuyormuş gibi davrandıkları ya da beklenmedik tepki vermesi bu belirtiler arasında değerlendirilmektedir (Jones vd., 2017). Konuşma becerisine sahip olan OSB'li çocuklarda ise konuşmaya başlama ve sürdürme gibi becerilerde, ses tonunu ayarlama, sesleri vurgulama da ve konuşurken kelime tekrarı yapma gibi sorunlar ve ekolali görülebilmektedir (Owens, Evan-Metz & Haas, 2003; Tager-Flusberg, 1999). Bu davranışlar çocukların iletişim kurarken duydukları sesleri tekrarlama,

kendisine soru sorulduğunda soruyu cevaplamak yerine sorunun tekrar edilmesi gibi durumlardır (Tager-Flusberg vd.,1990).

OSB olan çocuklarda dil ve iletişim bozuklukları, konuşmada gecikme ya da konuşmanın hiç ortaya çıkmamasından, sözcük ve cümleler kuran çocukların dili sosyal etkileşimsel bir amaca yönelik etkili kullanmada yani dilin işlevsel kullanımında sorunlar yaşamalarına kadar geniş bir dağılımda görülebilir (Dajani & Uddin, 2016). Ekolaliden farklı olarak yineleyici konuşma, duyduklarının aksine kendi sözcüklerini defalarca tekrarlamayı ifade eder. OSB'li çocuklarda dilin anlaşılması, zamirleri doğru ve yerinde kullanamama, kendisinden bahsederken 3. tekil şahıs zamiri kullanarak bahsetmek gibi durumlar görülmektedir (Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. 2001). Sözel ve sözel olmayan dil becerileri karşılaştırıldığında OSB'li çocuklarda sözel olmayan dil becerilerinin daha ileri düzeyde olduğu, tipik gelişim gösteren akranlarına göre dil gelişiminin geriden takip ettiği görülmektedir. Ancak OSB'li çocuklarda bu kendiliğinden düzeltme durumu görülmemektedir (Lord vd., 2018).

OSB'li çocukların dil gelişimi süreçlerinde farklı aşamalar görülür. Yapılan araştırmalarda tipik ve OSB'li çocukların genellikle benzer aşamalarda dil edinimi gerçekleştirdikleri görülmektedir (Supekar vd., 2013). Arıca, E. ,(2003), Barut, H. M.,(2019), Zeteroğlu, E. Ş. (2006) yaptıkları araştırmalarda OSB'li ve tipik gelişen çocukların dili kullanmaya başlamadan önce yapısına ilişkin bilgi sahibi olmalarının gerekliliğinin her iki grup için de geçerli olduğunu, OSB'li çocukların pragmatik dil kullanımı bakımından tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla sorun yaşadıkları ve dil bilgisine yönelik yapıları anlayabildikleri, fakat dili kullanma ve üretme aşamalarında birtakım yetersizlikler yaşadıklarını belirtmektedirler.

2.2.4. Sosyal Duygusal Özellikler

OSB'li çocuklar sosyal anlamda önemli yetersizlikleri gösterirler. Bu çocukların iletişimi başlatma ve sürdürme de sınırlılıklar sergiledikleri bilinmektedir (Özbey, 2005). OSB'li çocuklar iletişim kurma ve arkadaş edinmede güçlükler yaşamaktadırlar. Grup halinde oyun oynama ve grup içinde etkileşim kurmada, ortama uyum sağlamada yetersiz kalırlar ve sosyal değişikliklere genellikle tepki göstermede sınırlılık sergilerler (Lyall vd., 2017). İçinde bulundukları gruba başka birisinin dahil olması ya da gruptan birisinin ayrılmasına tepki göstermez ve yeni durumlarda kendilerinden beklenen tepkiyi vermede tipik gelişim gösteren bireylerden

farklılaşmaktadır. Bu çocuklarda görülen sosyal davranış problemleri ile ilgili ifade edilen bu durumlara verilen tepkiler çocuğun yaşadığı bozukluğun durumuna, sıklığına ve düzeyine göre farklılık göstermektedir (Deniz, 2019). Sosyal becerilerdeki yetersizlikler OSB’li çocukların tanılanma sürecinde önemli ipuçları sağlamaktadır. Çünkü iletişim ve sosyal becerilerindeki problemler OSB’nin en önemli belirtileri arasında değerlendirilmektedir. Özellikle iletişim sorunları yaşama durumu, Otizm Spektrum Bozukluğu içerisinde yüksek derecede önemli kabul edilen sorunlardan biridir (Lord vd., 2018).

OSB’li çocukların yaşadıkları yetersizlikler, çevrelerine karşı sosyal ve duygusal açıdan uygun tepki vermelerine engel olur (Dajani & Uddin, 2016). Bununla birlikte sosyal durumlarda beden dilini yeterince kullanamama, jest ve mimikleri kullanamama, beden dili ile yüz ifadelerinde farklılıklar, iletişim halinde iken sesin çıkarılması, mesafenin yakın olmasına rağmen uzakmış gibi yüksek sesle konuşması gibi problemler sosyal yaşamlarını olumsuz etkilemektedir (Supekar vd., 2013).

2.3. OSB Olan Çocukların Eğitimi

Otizm Spektrum Bozukluğu günümüzde Dünyada ve Türkiye’de araştırmacıların ilgisini çeken gelişimsel bir bozukluktur. Yine yapılan çalışmalarda OSB gelişimsel bozukluk türleri içerisinde en sık rastlanan tür olduğu belirtilmektedir. OSB ile ilgili 2012 yılında yapılan bir çalışmaya göre görülme sıklığı 1/68 olarak belirtilmiştir (Haristensen vd., 2016). Son yapılan araştırmalara göre dünyada, 44 çocuktan 1’inde Otizm Spektrum Bozukluğu olduğunu ve son yıllardaki verilerde ilerleyen bir artış olduğu görülmektedir (CDC, 2021).

Yakın bir geçmişe kadar OSB’li çocukların eğitimi konusunda araştırmaların yetersiz olduğu görülürken, günümüzde bu çocukların eğitimlerinin mümkün olduğu, OSB’li çocuk ve yakınlarına psiko-sosyal ve eğitsel içerikli eğitim hizmetlerinin geliştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda yapılan eğitim hizmetleri odaklanmış uygulamalar ve kapsamlı uygulamalar şeklinde iki kategoride değerlendirilmektedir. Belirli bir davranışın geliştirilmesine ve gelişim hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik yapılan eğitim faaliyetleri odaklanmış uygulamaları ifade etmektedir (Durkin vd., 2008). Kapsamlı eğitim hizmetleri kapsamında pekiştirme, ipucu verme ve video modelleme gibi öğretimsel uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamalar kısa süreli olarak tasarlanmakta ve hedef davranışlardaki değişimlerin hızlı gerçekleştirilmesi için uygulanmaktadır. Buna karşılık Otizm Spektrum Bozukluğu

olan çocukların eğitiminde uygulanan kapsamlı modeller, bozukluğun etkilerinin kapsamlı ele alındığı ve çocuğun bütün yönleri ile gelişiminin desteklenmesini amaçlayan eğitsel uygulamalardır (Güleç-Aslan & Subaşı, 2017). Kapsamlı uygulamalar ile odaklanmış uygulamaların bir arada kullanılarak eğitim verilmesi mümkündür. Kapsamlı eğitim uygulamaları yoğun program içerisinde uzun bir süre uygulanabilir. Bu eğitim yöntemlerinden bazıları; temel tepki öğretimi (TTÖ), OSB ve iletişim sorunu yaşayan çocukların tedavisi ve eğitimi (TEACH), erken ve yoğun davranışsal eğitim (EYDE) şeklinde uygulanmaktadır (Dawson vd., 2010). İlgili alan yazını incelendiğinde, OSB olan çocukların eğitiminde kapsamlı eğitim uygulamalarının uygulanmasının daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı dikkati çekmektedir.

OSB'li çocukların yaşantılarında değişiklikler meydana getirebilmek için, günümüzde çok sayıda eğitim programları ve eğitsel etkinlikler geliştirilmiştir. Bu çalışmalar çoğunlukla deneysel olarak tasarlanmıştır. Türkiye'de OSB'li çocuklara yönelik kapsamlı eğitim ve öğretim hizmetlerinde çeşitli uygulamalar kullanılmaktadır. Uygulanan kapsamlı eğitim ve öğretim uygulamalarından bazıları şunlardır;

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children): 1972 yılında Amerika'da Schopler tarafından geliştirilen bu program OSB'li çocukların algı, sosyal beceri, iletişim, motor beceriler, zihinsel beceriler ve taklit becerilerindeki yetersizlikleri hedef almıştır. Bu program sayesinde yaş grubu fark etmeksizin bütün çocuklara eğitim sağlanmaktadır. TEACCH uygulaması ile OSB'li çocukların yetersizliklerinin ortadan kaldırılmasının tersine, bu çocukların içinde bulundukları ortama ve duruma uyum sağlama becerilerinin geliştirilmesi, tepki verme, iletişim kurma ve kendine özgü düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Mesibov & Shea, 2011). Aynı zamanda bu program OSB'li çocuklara görsel iletişim becerileri ve akademik becerilerin anne baba katılım aile kazandırılmasını amaçlamaktadır.

Duyusal Bütünleştirme Terapisi (DBT): 1970'li yıllarda Jean Ayres tarafından geliştirilen duyuşal bütünleştirme terapisi uygulamaları, çocukta çevresinden ve kendisinden gelen uyaranları anlama, düzenleme ve hissetme gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu hareketler dengeli olduğunda ve tam olarak gerçekleştirildiğinde beden hareketlerinin birbiriyle uyumlu olması, davranışların kendiliğinden ortaya çıkması ve öğrenmenin daha kolay olması beklenmektedir (Ayles

2005). Duyusal bütünleştirme terapisi ile birlikte çocuklara çeşitli uyaranların sunulması, çocuğun bireysel özelliklerine uygun uygulamaların düzenlenmesi, çocuğun düzeyine uygun şekilde faaliyetlere yer verilmesi, motor becerilerinin geliştirilmesi ve etkinliklerin değerlendirilmesi şeklinde aşamalardan meydana gelen eğitim süreçleri uygulanmaktadır (Magnusen, 2005).

Etkileşimsel Oyun Terapisi (Floortime/DIR- Developmental, Individual Differences, Relationship Based) Modeli: 1980'li yıllarda Stanley Greenspan ve arkadaşları tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen bu model sayesinde, sağlıklı gelişim süreci göstermeyen riskli grupta yer alan çocukların mantıklı düşünme, iletişim kurma, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Benzer şekilde çocuk ile yetişkinler arasında sosyal ve duygusal etkileşimlerin sağlanması çocukların gelişiminde önemli etkiler meydana meydana getirmektedir (Kurt & Subaşı Yurtçu, 2017). Oyun terapisi modeli; dikkat paylaşımı, ilişki kurma, amaçlı ve yoğun iletişim, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, sembolik düşünme ile zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesi, farklı duygu ve düşünceler arasında bağlantı kurması gibi aşamalardan meydana gelmektedir (Eikesth & Klintwall, 2014). Bu uygulamalar evde, okullarda ve hastanelerde uygulanabilen özelliklere sahiptir. Oyun terapisi çocuklara sıra bekleme, paylaşma, empati kurma, söylenenleri dinleme, iletişim kurma ve toplumsal hayata uyum becerilerini kazandırmada oldukça etkili bir yöntemdir (Deniz, 2019). Aynı zamanda bu uygulama ile çocukların ihtiyaçlarının sosyal ilişkilerin geliştirilmesi sayesinde karşılanması amaçlanmaktadır (Kurt & Subaşı Yurtçu, 2017).

Erken ve Yoğun Davranışsal Eğitim (EYDE): Amerika Birleşik Devletleri'nde Lovaas tarafından 1970'li yıllarda yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilmiş olan bu eğitim uygulaması, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler, iletişim ve oyun becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu eğitim modeli aynı zamanda çocuklardaki dikkat eksikliği, beslenme bozuklukları ve saldırgan davranışların azaltılmasında kullanılan uygulamalı davranış analizi ile de ilişkilidir (Cohen, Amerine-Dickens & Smith, 2006).

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA): Bu uygulamalar bireylerde sosyal davranışların sistematik olarak geliştirilmesini amaçlamaktadır. Ayrıca bu uygulama ile çocuğun davranışlarının yalnız sosyal çevrede gerçekleşmediği, doğal çevre içerisinde kendiliğinden meydana geldiği de dikkate alınmaktadır. Bu bakımdan bireylerin davranışlarını analiz edilmesinde çevre ile ilişkisinin kurulması önemli

kabul edilmektedir. Uygulamalı davranış analizinin birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları uygulamaya dayanması, davranışa odaklı olması, analitik ve etkili olması, teknolojik olması, genellenebilir olması ve kavramsal bir sistematığe dayanmasıdır. Bu eğitimin uygulanmasında çocuktan beklenen davranışların ayrıntılarıyla belirlenmesi gerekir (Kurt & Subaşı Yurtçu, 2017). Davranışların detaylandırılması çocukların davranışları öğrenmesini kolaylaştırır ve sosyal hayatta uyum sağlamasını kolaylaştırır (Birkan, 2013).

2.4. Sosyal Beceri –Sosyal Yeterlilik

Sosyal beceriler, bireyin toplumda kabul görmesini sağlayan öğrenilmiş, gözlemlenebilir davranışlardır (Güven, D., & Vuran, S.,2015). Bu beceriler, toplum içinde bireyin diğerleriyle olumlu iletişim ve etkileşim kurmasını sağlayan davranışlardır. Sosyal yeterlilik, başkaları ile olumlu kurulan etkileşim davranışlarının gerçekleşmesi ve diğer kişiler tarafından olumlu olarak değerlendirilmesidir (Önalın Akfırat, 2006). Bireyin hayatı boyunca önemli bir yer tutan sosyal becerilerin; bireyin içinde yer aldığı sosyal çevreye uyumlu olması ve çevresinde yer alan kişilerle pozitif sosyal iletişim gerçekleştirmesi, sürdürebilmesi için gereklidir (Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. 2005).

McFall'a (1982) göre, sosyal beceriler, bireylerin toplumsal görevlerini gerçekleştirmesi için ortaya koyduğu davranışlardır. Sosyal yeterlilik ise bireyin içinde bulunduğu yakın çevresi içinde yer alan bireyler tarafından belirlenen bir kritere göre kıyaslanması ile ortaya çıkan hükümlerdir (Akt. Avcıoğlu, 2009)

2.4.1. Sosyal Beceri Öğretiminde Temel Kavramlar

Sosyal beceriler, bireylerin başkalarıyla iletişim ve etkileşim kurmalarına yardımcı olan becerilerdir. Sosyal becerilerin yetersiz olması bireyler arası etkileşimlerde sorunların görülmesine neden olmaktadır. Bu sorunlar sosyal, psikolojik ve fiziksel sorunlar şeklinde ortaya çıkabilir (Alptekin, 2010). Sosyal beceri yetersizliği yaşayan çocuklarda bu becerilerin geliştirilmesi önemli olup, öncelikle yetersizlik alanlarının doğru tespit edilmesi gerekmektedir. Sosyal becerilerin öğretiminde bazı temel kavramlar bulunmaktadır. Bunlar; sosyal gelişim, sosyal zekâ, sosyal yeterlik, sosyalleşme, sosyal olgunluk, sosyal anksiyete ve empati kavramlarıdır (Avcıoğlu, 2009; Gülay & Akman, 2009).

Sosyal gelişim; çocuğun çevresine, yaşadığı ortama ve toplumda kuralların ve kültürel öğelerin farkında olarak bunlara uyum sağlaması gerekir. Sosyal gelişim bir süreç olup, bireyin yaşantısı süresince devam etmektedir (Bacanlı, 1999). Dolayısıyla sosyal gelişim sürekli olarak devam etmekte, diğer insanlarla olan iletişimi etkilemektedir. Bireylerin sosyal gelişimlerine bağlı olarak başkalarıyla kurdukları ilişkilerin niteliği, sosyal yeterliğine bağlıdır. Bireyler kendini sosyal açıdan sağlıklı iletişim ve etkileşim kurabilen bireylerin sosyal yeterlikleri de daha yüksektir (Dağseven, 2008).

Sosyal Zekâ; Bireylerin çevresindeki kişiler ile işbirliği içinde olup doğru anlama ve doğru anlaşabilme yeteneğidir. Sosyal zekâ, insan ilişkileri becerileri olarak kısaca özetlenebilir ve sosyal zekâsı yüksek olan bireylerin çevrelerinde iyi ilişkiler kurmaktadır (Albretch, 2006).

Sosyal Yeterlilik kavramı daha geniş bir yelpazeyi ifade etmekte olup, bireylerin sosyal etkileşimde başarılı olmalarını sağlayan sahip oldukları donanımlardır (Knapczyk, 1989). Gresham & Rescly'e göre ise sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve uyumsal beceriler diye iki boyutta incelemektedir. Uyumsal davranışlar bireylerin bulundukları kültür grubuna ve yaşına uygun davranışlar sergilemesidir (Akt. Avcıoğlu, 2001).

Sosyal beceri kavramı ile ilgili olarak bireylerin sosyalleşmeleri de önemlidir. *Sosyalleşme*, bireylerin başkalarıyla iletişim kurmalarını, paylaşımlarda bulunmalarını ve bu yönde ortaya çıkan güdüyü ifade etmektedir (Bacanlı, 2008). Sosyalleşme bireyler arasında karşılıklı meydana gelen bir durumdur. Bireyler sosyal çevrelerindeki kuralların farkında olarak, bunlara uyum sağlamak durumunda oldukları kadar sosyal çevreyi ve arkadaşlarını da etkileyerek başkalarının davranışlarını da etkileyebilirler (Alisinanoğlu & Özbey, 2011).

Sosyal becerilerle ilgili önemli kavramlardan biri de sosyal olgunluktur. *Sosyal olgunluk* bireyin yaşına ve çevresine uygun davranışlar göstermesidir. Başkalarının istekleri, düşünceleri, ihtiyaçları ve duygularının dikkate alınması ve bunlara uygun şekillerde hareket edilmesi sosyal olgunluğu ifade etmektedir (Alisinanoğlu & Özbey, 2011).

Sosyal anksiyete kavramı da sosyal beceri kavramı ile ilişkilidir. Ancak sosyal anksiyete, bireyin sosyal ortamlardan kaçınması, uyum sağlayamama, utanma ve korku yaşama gibi durumları ifade etmektedir. Sosyal anksiyete durumu bireylerde sosyal beceri eksikliğinin önemli göstergelerinden biridir (Gülay & Akman, 2009).

Sosyal anksiyete olan bireyler davranışlarının başkaları tarafından yargılanacağına ilişkin inanç ve düşüncelere sahiptirler. Bu düşüncelerinden dolayı sosyal ortamlarda olumsuz değerlendirileceğine yönelik gerçekçi olmayan düşünceleri otomatik uyarılmakta böylece sosyal kaygı görülmektedir. Dolayısıyla sosyal anksiyete davranışları gösteren bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar önem taşımaktadır (Sapmaz,2011).

Sosyal beceri kavramıyla ilgili olarak empati kavramı da önemli kavramlar arasında yer almaktadır (Alptekin, 2010). Rogers'a göre *Empati*; bireyin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun algı ve düşünceleriyle olaylara bakması ve o kişinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlayıp hissedebilmesi ve ona iletme sürecidir (Akt. Dökmen, 1988) Bireyler başkalarının duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anladıklarında, empati kurulmuş olur ve bu sağlıklı iletişimin kurulmasını sağlar (Kahraman & Akgün, 2008).

2.4.2. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal beceri yetersizliği yaşayan çocuklara yönelik sosyal becerilerin öğretimi ile ilgili çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Bunlardan bazıları Montessori modeli, etkin öğrenme modeli, ilk yıllar programı, doğrudan öğretim yöntemi, bilişsel süreçler modeli, iş birliğine dayalı eğitim ve beceri akışı yaklaşımıdır (New, 2007; Gülay & Akman, 2009). Çocuklarda sosyal beceri sorunları başkalarıyla olan ilişkilerini doğrudan olumsuz yönde etkiler. Buna karşılık çocuklar sosyal becerileri aile ortamında, akran ilişkilerinde ve sosyal çevrede öğrenmektedir. Çocuklar sosyal becerilerini çevrelerindeki bireyleri gözlemleyerek geliştirirler karmaşık bir yapıda olması nedeniyle öğrenilmesi zor olan sosyal becerilerin çocuklardaki düzeylerinin bilinmesi, sosyal gelişim planlarının hazırlanması açısından önemlidir. Hangi becerinin ne kadar ve ne zaman öğretileceği ancak sosyal becerilerin doğru ölçülmesi ve değerlendirilmesiyle sağlanabilir. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde amaç, bu becerilerin geliştirilerek çocukların sosyal uyum düzeylerinin artırılmasıdır (Avcıoğlu, 2007).

Sosyal beceri eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesinde, çeşitli uygulama ve değerlendirme ölçütleri bulunmaktadır. Sosyal becerilerin ölçülmesi, çocuğun bu becerilere ne düzeyde sahip olduğunun tespit edilmesinde önemlidir (Ömeroğlu vd. 2014). Geleneksel ölçüm yöntemlerinin yanında çocuğun sosyal becerilerinin ölçülmesinde durum belirleme yaklaşımı kullanılmaktadır. Bu yaklaşım kâğıt kalem testlerinin yanında portfolyo, performans göstergeleri, akran değerlendirme ve

gözlemler kullanılmaktadır (Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2006). Çocukların sosyal becerilerinin ölçülmesinde önemli unsurlar arasında geçerlik ve güvenirlik gibi özellikler de önem taşımaktadır. Geçerlik, ölçme aracının ölçülen özelliği doğru ölçebilme özelliğini ifade ederken, güvenirlik yapılan ölçme işleminin tekrar ya da başkaları tarafından da gerçekleştirildiğinde benzer sonuçlar verme durumunu göstermektedir (Erkuş, 2006).

Sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulamalar sonrasında yapılabilecek ölçüm yöntemlerinden bazıları öğretmen formu, anne-baba formu, kontrol listesi, açık uçlu sorular, sosyal beceri gelişim gözlem formu, dereceli puanlama anahtarı ve performans görevleridir (Alptekin, 2010). Sosyal becerilerin ölçülmesinde kullanılan ölçüm araçlarının amacı çocuğun sosyal beceri düzeylerinin ve yetersiz sosyal becerilerinin tespit edilmesini sağlamaktır (Derer, 2018). Bu ölçümler hem anne babalar için hem de öğretmenler için önemli göstergeler sağlamaktadır. Çünkü çocuklara uygulanan ya da uygulanması planlanan sosyal becerilerin yeterliliğinin ve düzeylerinin belirlenmesi, ancak doğru bir ölçüm yöntemi ile mümkün olabilir. Sosyal becerilerin ölçülmesinde anne-babaların doldurması gereken formlar “Anne-Baba Formu” olarak adlandırılmaktadır. Öğretmen ve ebeveynlere yönelik ölçüm araçlarının yanında, öğrencilerin kendilerinin doldurabilecekleri açık uçlu soruların yer aldığı ölçüm yöntemleri de kullanılmaktadır (Katz & McClellan, 1997; Merrell & Gimpel, 1998). Ancak sosyal becerilerin ölçülmesinde ölçüm araçlarının çoğu öğretmenler tarafından doldurulacak şekilde tasarlanmış olup, gözlem ve performans görevlerine yöneliktir (Arslan, 2008).

2.4.3. Sosyal Becerilerin Öğretimi

Son yıllarda toplumsal yaşam içinde tüm bireylere özellikle gelişimsel yetersizlikler gösteren çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesi ve bu becerilerin sürekliliğinin sağlanması vurgulanmaktadır (Avcıoğlu, 2012). Çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında erken dönemde öğretime başlamak önemlidir (Turhan, C., & Vuran, S. 2015) Sosyal beceri öğretiminde çocuğun performansı dikkate alınır ve ihtiyacı olan sosyal becerilere öncelik verilir. Çocuğa sosyal beceri öğretimi yöntemi seçerken çocuğun yaşı göz önünde bulundurulmalıdır. Sosyal beceri öğretiminde model olma, bilişsel süreç yaklaşımı, işbirlikçi öğrenme, drama, akran destekli öğrenme, drama, gösteri (demonstrasyon) yöntemi rol oynama yöntemi, sosyal hikâyeler, doğrudan öğretim yöntemi kullanılmaktadır (Avcıoğlu, 2009).

2.4.3.1. Sosyal Hikâyeler

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların eğitiminde kullanılan yöntem sosyal hikâyeler. Sosyal hikâyeler çocukların sosyal ortamlarda yapmaları gereken davranışlara yönelik olup, çocuğun okuma ve yazma becerileri ne uygun şekilde hazırlanır (Hanrahan vd., 2020). Okuma-yazma bilmeyen çocuklar için görseller kullanılarak bu yöntem kullanılabilir. Sosyal hikâyelerde en önemli noktalardan birisi hikâyenin çocuğa yönelik hazırlanmış olmasıdır. Hikâyeler çocuğun güçlük yaşadığı durumlarla ilgili olarak hazırlanır ve hikâyenin zamanı, hikâyedeki mekanlar ve kişiler hikâyede vurgulanır (Erbaş & Ergenekon, 2020). Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların anlama ve tepki verme ile ilgili sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu sorunların çözülmesine yönelik, birtakım sosyal durumların öğrencilere doğal bir anlatım şekli ile sunulması sosyal hikâyeler ile gerçekleştirilmektedir. Hikâyelerin doğal olması öğrenciler, öğretmenler ve anne babaların hikâyeleri anlaması bakımından önemlidir. Bu hikâyeler 20-150 sözcük arasında tasarlanan kısa hikâyelerdir. Sosyal hikâyeler öğrencilere kazandırılması gereken becerilere ilişkin anlatımların doğrudan sunulmasını sağlar. Bu kapsamda hikâyelerdeki kişiler, yer ve zaman gibi durumlar basit ve anlaşılır ifadelerle aktarılmaktadır (Ghanouni vd., 2019; Dargut Güler, 2019).

2.4.3.2. Bilişsel Süreç Yaklaşımı

Öğrencilere sosyal becerilerinin kazandırılmasında etkili olan yaklaşımlardan biri de bilişsel süreç yaklaşımıdır. Bu yaklaşım öğrencilerin hedef davranışları analiz etme, ayırt etme ve sıraya koyma becerilerini kullanmalarını sağlamaktadır (Merrell, 2001). Bu yöntem ile çocuklar kazandıkları sosyal beceriler aracılığıyla farklı sosyal durumlarla ilgili sorun çözme becerisi kazanırlar (Mastropieri & Scruggs, 2004). Çeşitli sosyal durumlarda nasıl davranacakları ile ilgili genel kurallar öğrencilere farklı ortamlar ve farklı kişiler kullanarak öğretilmektedir. Bu sayede öğrenciler öğrendikleri davranışları farklı durumlarda kullanma ve genelleme becerisini geliştirirler. Bilişsel süreç yaklaşımının kullanılması ile birlikte özür dileme, selamlaşma, teşekkür etme gibi becerilerin öğrenilmesinin yanında alay edilme davranışları ile başa çıkma becerileri de kazandırılmaktadır (Alptekin, 2010).

Bilişsel süreç yaklaşımı, çocuğu öğrenmeye teşvik eden ve aktif katılımını sağlayan bir öğretim programı olarak tasarlanmaktadır. Bu yöntemle, öğretilecek sosyal becerileri ayrı ayrı öğretmek yerine, problem çözme becerisi öğretilerek farklı sosyal durumlarla karşılaştığında baş edebileceği bir problem çözme becerisi kazandırılması amaçlanmaktadır. Bilişsel süreç yaklaşımına göre sosyal beceriler kazandırıldığı zaman sosyal becerileri farklı ortam, farklı durum ve kişilerde kullanabilmekte ve genelleme düzeyi oldukça yüksek olmaktadır (Güzel vd.,1998). Bu yaklaşımda öğretilmesi amaçlanan sosyal davranışların öğretiminde davranışları analiz etme, ayırt etme ve sıraya koyma gibi aşamalar takip edilir. Bilişsel süreç yaklaşımında bireylerin durumu gözlemlemesi ve problemin farkına varmalarını gerektiren sosyal kodlama aşaması, kodlamadan sonra soruna ve çözüm yollarına karar vermeyi gerektiren, sosyal karar verme aşaması, soruna alternatif çözüm yollarının üretildiği ve en etkili çözüm yolunun uygulanmasına karar verildiği sosyal performans aşaması, problemin çözümü sonrasında davranışla ilgili değerlendirmelerin yer aldığı sosyal değerlendirme aşaması bulunmaktadır (Park & Gaylord-Ross, 1989).

2.4.3.3.Akran Aracılı Öğretim

Akran aracılığı ile öğretim yaklaşımı çocuklara belirli davranış ve becerileri kazandırmak amacıyla usta-çırak ilişkisi içerisinde materyaller kullanarak davranışın gerçekleştirilme şeklidir (Özokçu, 2007). Bu yöntem, çocuğun kendi yaş grubuna yakın olan akranları ile beraber becerilerin öğretilmesini temel alınmalı (Erol, 2021). Genellikle çocuklarda ve ergenlerde kullanılmakla birlikte bu yöntem yetişkin eğitiminde de kullanılabilir (Snell, 1993). Akran aracılı öğretimde, öğretilmesi amaçlanan becerilere ilişkin içerikler ve aşamalar belirlendikten sonra sınıf içerisinde akran çiftleri belirlenmekte ve öğretim faaliyetlerinin nasıl yapılması gerektiği açıklanmaktadır. Akran aracılı öğretim sürecinde öğretmen öğretim işleminde doğrudan ve aktif olarak yer almamaktadır. Ancak öğretim sürecini izlemekte ve takip etmektedir. Akran aracılı öğretim yöntemi aynı yaş grubuyla, çapraz yaş gruplarıyla ya da bütün sınıfla gerçekleştirilebilir (Sazak, 2003).

2.4.3.4.İşbirlikçi Öğretim Yaklaşımı

İşbirlikçi öğretim yaklaşımında, çocukların sosyal becerileri ve davranışları küçük gruplar halinde öğrenmeleri hedeflenmektedir (Slavin,1988). Öğretmen öğrencilere yapılması gereken faaliyetlere ilişkin konular ve açıklamaları verdikten ve

grupları oluşturdudan sonra gruplar arasında dolaşarak öğrenme sürecini takip eder ve yönlendirir (Alptekin, 2010). İşbirlikçi öğretim yaklaşımında çocuklar kendi grupları içerisinde birbirlerine yardım ederek öğrenmeyi hep birlikte gerçekleştirirler (Açıkgöz, 2003). Bu yaklaşımın, akran aracılı öğretim yaklaşımlarından farkı bütün öğrencilerin aynı beceri ya da davranışları bilmemesi ve birlikte öğrenmeleridir. Buna karşılık akran aracılı öğretimde davranışı ya da beceriyi bilen bir akranın, bilmeyen öğrenciye rehberlik etmesi söz konusudur. İşbirlikçi öğrenmede gruplar ortalama 3-6 kişilik olacak şekilde organize edilir (Slavin, 1988). Grup içerisinde yer alan her bir öğrencinin grubun ortak amacını gerçekleştirmek üzere belirli bir rolü bulunmaktadır. Her öğrenci kendi üzerine düşen rolü gerçekleştirerek, sorunlara birlikte çözüm üretirler ve bu şekilde birlikte öğrenme gerçekleşir (Avcıoğlu, 2001).

2.4.3.5.Yaratıcı Drama

OSB’li çocuklara sosyal beceri öğretim yöntemlerinden biri olan dramının kökeni tiyatro edebiyatına dayanmaktadır. Drama tiyatronun araçlarını eğitsel amaçlar için kullanılan süreçtir (Eriksson, 2006). Bununla birlikte yaratıcı dramının genel amacı, insanın karşısındaki kişiyi anlayabilmesi ve empati kurabilmesini sağlamaktır. Drama yöntemi yaparak ve yaşayarak öğrenme temeline dayandığı için eğitimciler tarafından yaygın olarak kullanılır (Adıgüzel, 2006). Yaratıcı drama, bireyin sosyalleşmesinde önemli katkıları bulunmaktadır (O’Neill & Lambert, 1995; Adıgüzel, 2006; San, 1996).

Dramının bir öğretim yöntemi olarak kullanılması, bireyin kendini tanımasına ve toplumsal etkileşimlerin sağlanmasına yardımcı olur. Yaratıcı drama olaylar ile durumlar arasındaki bağlantılar oldukça basit öğrenilebilir. Yaratıcı drama ile birey kendi davranışlarını gözleme imkânı verir (O’Neill & Lambert, 1995; Adıgüzel, 2006; San, 1996). OSB’li çocuklara sosyal beceri kazandırılmasında öğretim basamakları ısınma, canlandırma ve değerlendirmedir (Gönen, 2007). Bu aşama çocukların bir şeye yakınlık duyması, alışması, yadırgamaması ve benimsemesini sağlayarak yapılmaktadır. Isınma çalışması yaş gruplarına ve bireysel farklılıklara göre değişebilmekte olup uyum sağlama, güven duyma, gözlem yetisini geliştirme, beş duyuyu kullanmayı kazandırıp bir sonraki aşama olan canlandırma basamağına hazırlamaktır (İlhan, 2006). Canlandırma aşaması, planlaması önceden yapılmış kurallar çerçevesinde oyun geliştirme ve oyun kurma çalışmalarından oluşmaktadır. Çocukların rol içerisinde bulunarak, canlandırma yaparak yaşamsal durumlar

hakkında planlar yaparak öğrendikleri ifade edilmektedir (Arslan,2007). Değerlendirme aşamasında çocukların çalışmada neler hissettikleri ve düşündükleri önem taşımakta olup, rol değil olay değerlendirilmektedir (Adıgüzel, 2006). OSB’li çocuklara sosyal beceri kazandırılmasında drama yönteminin kullanılması, çocukların özgüven duygusunun artması, iletişim becerilerinin güçlenmesi ve empati yeteneğinin gelişmesine katkı sağlayarak çevredekileri anlayabilmesi ve problem çözme becerisinin gelişmesine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (İpek,1998).

2.5. Doğrudan Öğretim Yöntemi

Doğrudan öğretim yöntemi Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin eğitiminde sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir (Alptekin,2010). Bu yöntem OSB’li çocuklar dışında diğer tanı gruplarında da beceri öğretiminde kullanılan etkili bir yöntemdir (Bacanlı,1999). Doğrudan öğretim yöntemi özel gereksinimli çocuklara iletişim kurma, teşekkür etme, paylaşma ve duygularını ifade etme gibi sosyal becerilerin kazandırılmasını amaçlanmaktadır. Bu öğretim yöntemi ile özel gereksinimli çocuklar/öğrenciler öğrenecekleri davranışları analiz ederler, birtakım ipuçları ve bireysel katılımının sağlanması ile davranışları kazanmaya çalışırlar (Kavale, Forness & Bender, 1987). Doğrudan öğretim yaklaşımında özel gereksinimli çocuğa destek verilerek geliştirilmesi amaçlanan davranışların bağımsız olarak gerçekleştirilmesi için verilen desteğin kademeli olarak geri çekilmesi uygulanmaktadır. İpuçlarının geri çekilmesi ile çocukların davranışları bağımsız olarak göstermeleri beklenmektedir. Bu süreçte öğretmenin/eğitimcinin dikkatli bir şekilde çocuğu/öğrenciyi takip etmesi ve davranışlarını izlemesi gerekmektedir. İpuçlarının azaltılması ile davranışların gerçekleştirilememesi sonucunda tekrar ipuçlarının verilmesi sağlanmaktadır (Bacanlı, 1999).

Doğrudan öğretim yönteminin uygulanabilmesi için eğitim ortamının davranışlara göre ve öğrencinin özelliklerine göre düzenlenmesi gerekmektedir (Boutot, 2007). Bu durum konuya ve çocuk/öğrenci özelliklerine göre uygulamaların gerçekleştirilmesi için son derece önemlidir. Özel gereksinimli çocuğa/ öğrenciye kazandırılacak davranışlara yönelik uygulamalar belirli seviyenin üzerindeki öğrenciler için bağımsız çalışma imkanlarını artırmaktayken, belli seviyenin altındaki çocuk/öğrenciler için yapılandırılmış eğitim uygulamalarıyla çalışmayı gerektirmektedir (Mastropieri & Scruggs, 2004).

Davranış kazandırma sürecinde özel gereksinimli çocuğun/öğrencinin ve öğretmenin yapacakları davranışlar önceden planlanır. Eğitimin ilk aşamalarında davranışların gerçekleştirilmesine sorumluluğu tamamıyla öğretmende olurken, ilerleyen süreçlerde aşamalı olarak bu sorumluluk çocuğa/öğrenciye bırakılmaktadır. Öğretmen bu süreçte öğretimi kontrol eder, özel gereksinimli çocuğa/öğrenciye model olur ve becerinin nasıl gerçekleştirileceği anlatılır. Eğitim süreci tamamlandığında özel gereksinimli çocuğun/öğrencinin amaçlanan davranışları tek başına gerçekleştirmesi beklenmektedir (Merrell, 2001).

Doğrudan öğretim yöntemi; güdüleme, model olma, rehber eşliğinde uygulamalar ve bağımsız uygulamalar şeklinde dört aşamada uygulanmaktadır. Güdüleme aşamasında öğrencilerin dikkatleri ve algıları öğrencilere kazandırılması amaçlanan davranışlara yönetilmektedir. Bu aşamada öğrencinin davranışı tanınması sağlanmaktadır (Guastad, 1993).

Model olma aşamasında, öğretmen ya da eğitici öğrencilere kazandırılması amaçlanan sosyal becerilerin nasıl yapılması gerektiğini uygulayarak anlatırlar. Bu süreçte öğrenci pasif durumdadır ve yalnızca davranışını nasıl gerçekleştirildiğini gözlemler. Daha sonra bu davranış öğrenci tarafından gerçekleştirilmeye çalışılır (Mastropieri & Scruggs, 2004). Öğrencinin sergilediği davranışlara öğretmenin gösterdiği tepkiler ile pekiştirme ya da dönüp ve düzeltmeler sunulur. Model olma sürecinde gerçek model olarak çocuğun öğretmeni, kardeşleri ya da anne babası olabileceği gibi, film ya da çizgi film karakterleri sayesinde sembolik modeller de öğrenciye sunulabilir. Bu aşamada çocuğun/öğrencinin ilgisini çekecek, sevdiği kişilerin model olarak belirlenmesi son derece önemlidir (Dağseven, 2008). Model, özel gereksinimli çocuğa/öğrenciye kazandırılacak davranış ayrıntılı bir şekilde gerçekleştirir ve açıklar. Sosyal beceriler, çocuklar arasında sosyal ilişkilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu bakımdan davranışların gerçekleştirilmesi ile ilgili senaryolara yer verilmesi gerekmektedir. Model olunan davranış öğrencilere prova edilerek fırsatlar sunulmalıdır (Kavale, Forness & Bender, 1987).

Öğretmen özel gereksinimli çocuğa/öğrenciye kazandırılması amaçlanan davranışlara ilişkin yeterli sayıda model olduktan sonra, davranışın çocuk tarafından öğretmenin gözetiminde gerçekleştirmesi gerekir. Rehberli uygulamalar aşaması olarak gerçekleştirilen bu süreçte, öğretmen özel gereksinimli çocuğa/öğrenciye ipucu ve hatırlatıcı bilgiler vererek davranış gerçekleştirmesi sağlanır (Alptekin, 2010). Bu süreçte öğretmen özel gereksinimli çocuğun/öğrencinin davranışlarını yakından takip

eder ve kademeli olarak davranışın gerçekleştirilmesini, doğru yapılan davranışların pekiştirilmesine ya da yanlış yapılan davranışlardan dönüt ve düzeltmeler verilmesine sağlar. Bu süreç özel gereksinimli çocuğun/öğrencinin davranışlarını izlenmesi ile davranışların gerçekleştirilmesindeki başarı düzeylerinin belirlenmesi sağlanır. Çocuklar kendisinden beklenen davranışları yeterli düzeyde gerçekleştiremediğinde, öğretmen model olma aşamasına yeniden dönüş yapabilir (Kemp & Carter, 2002).

Doğrudan öğretim yönteminin uygulanmasındaki son aşama olarak bağımsız uygulamalar aşaması, özel gereksinimli çocuğun/öğrencinin rehberli uygulamalar aşamasında kendisinden beklenen davranışları başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi sonucunda geçilen aşamadır. Bu aşamada çocuk/öğrenci hedef davranışları öğretmenden herhangi bir yönerge ya da ipucu almadan gerçekleştirebilir. Davranışın gerçekleşme durumuna ve düzeyine göre öğrenciye pekiştirme ya da düzeltmeler verilmektedir (Dağseven, 2008).

Özel gereksinimli çocuklara/öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında kullanılan doğrudan öğretim yaklaşımı içerisinde OSB'li çocukların akranları tarafından eğitim almaları da mümkündür. Usta çırak ilişkisi içerisinde gerçekleştirilen bu eğitim süreci akran aracılı öğretim olarak da tanımlanmaktadır. Akran aracılı öğretim sosyal beceri konusunda sorun yaşayan çocuklara/öğrencilere sosyal ve akademik becerilerin geliştirilmesi için uygulanmaktadır. Genellikle küçük yaş grupları ve ergenler için kullanılabilen bu yöntem ileri yaş grupları için de etkili olmaktadır (Argalıt, 1993). Bu öğretmen uygulanmasında öğrencilere kazandırılacak hedef davranışlar belirlendikten sonra sınıf içerisinde akran çiftleri belirlenmektedir. Akran eğitiminde öncelikle tipik gelişim gösteren çocuğa/öğrenciye nelerin yapılması gerektiği açıkça ifade edilir. Daha sonra eğitim için kullanılacak materyaller ve akranın görevlerini ifade eden yönergeler verilir. Öncelikle uygun olmayan davranışların tespit edilmesi ve tanımlanması yapılmaktadır. Daha sonra gerekli ortam düzenlenerek becerilerin öğretilmesi aşamasına geçilmektedir (Dorsett & Kelly, 1984). Yönlendirici olan akran ile çocuk/öğrenci arasında etkileşim gerektiren etkinlikler uygulanmaktadır. Akran aracılı öğretim ile aynı zamanda öğretime rehberlik eden akran içinde faydalı bir yöntem olarak görülmektedir. Bu yöntemin uygulanmasında öğrencinin aynı yaşında olan bir akran olabileceği gibi yaşça büyük olan bir akrabanın eğitim vermesi ya da takım çalışması halinde akran gruplarıyla eğitimin verilmesi mümkündür (Guastad, 1993).

2.5.1. Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Sosyal Beceri Öğretimi

Sosyal beceri öğretimi bireylerin günlük yaşantılarında başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarını amaçlamaktadır. Bireylerin davranışları, beklentileri, istekleri ve tercihlerine uygun bir şekilde ilişkiler kurabilmelerinde sosyal beceriler son derece önemlidir (Bremer & Smith, 2004). Sosyal beceri yetersizliğine sahip olan bireylerin, sosyal becerilerinin geliştirilmesi hem eğitim öğretim süreçlerinin hem de sosyal çevre ile olan ilişkilerinin geliştirilmesi bakımından önemlidir. Bu bakımdan sosyal beceri yetersizliği yaşayan çocuklara, bu becerilerin öğretilmesi gerekmektedir. Sosyal becerilerin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi başta olmak üzere işbirlikçi öğretim bilişsel süreç yaklaşımı ve akran aracılı öğrenme yöntemleri gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Kemp & Carter, 2002; Sucuoğlu & Özokçu, 2005).

Doğrudan öğretim yöntemi özellikle teşekkür etme, izin isteme, özür dileme, selam verme, sıra bekleme, istek bildirme, kendini tanıtmak, başkalarını tanıtmak, duyguları ifade etme gibi birçok davranış kazandırılmaktadır. Doğrudan öğretim yöntemi öğretilmesi hedeflenen davranışın analiz etme, sistematik bir şekilde ipuçlarının geri çekilmesi, düzeltici geri bildirimleri ve özel gereksinimli çocuğun/öğrencinin tam katılımını gerektirmektedir (Güzel, 1998; Dağseven, 2008). Doğrudan öğretim yöntemi yer alan bu süreçler öğrencinin öncelikle davranışın gözlemlenmesi, daha sonra rehber eşliğinde davranışın gerçekleştirilmesi, davranışın meydana getiren aşamaların sunulduğu ip uçlarının kademeli olarak geri çekilmesi ve sonrasında özel gereksinimli çocuğun/öğrencinin bağımsız bir şekilde davranış yapabildiğini gerektirmektedir. Ayrıca bu yöntemde çocukların kazandıkları davranışın yeni durumlara genellenmesi ve sürdürmesi gerekmektedir. Öğrencilere kazandırılması amaçlanan davranışlara ve konunun özelliklerine göre farklı düzeylerde doğrudan öğretim planlaması yapılır. Bu süreçte hem çocuğun/öğrencinin hem de konunun özelliklerinin dikkate alınması son derece önemlidir. Doğrudan öğretim yönteminde davranışların kazandırılması için öğrencinin güdülenmesi gerekmektedir (Alptekin, 2010). Bu aşamada özel gereksinimli çocuğa/öğrenciye öğretilecek olan davranışla ilgili bilgiler verilmektedir. Bilgilendirme sonrasında öğretmenin model olması ile davranış öğretmenin tarafından gerçekleştirilir ve özel gereksinimli çocuk/öğrenci bu süreçte yalnızca davranışını nasıl yapıldığını izler. Sosyal beceriler başkalarıyla etkileşim gerektiren davranışlar olması nedeniyle davranışlara yönelik senaryoların hazırlanması ve aşamalı olarak uygulanması gerekmektedir (Agran & Wehmeyer,

1999). Doğrudan öğretim yönteminde özel gereksinimli çocuğun/öğrencinin davranışı rehberli uygulamalar ile gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu süreçte öğrenci tam olarak aktiftir ve öğretmenin yönlendirmesi ve geri dönütleri ile davranışı gerçekleştirmektedir. Rehberli uygulamalar aşamasında öğretmen özel gereksinimli çocuğa/öğrenciye ipuçları vermekte, davranışın doğru ve eksiksiz bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Dorsett & Kelly, 1984). Rehberli uygulamalar aşamasında başarılı olan öğrenciler bir sonraki aşama olan bağımsız uygulama aşamasına geçmekte iken, davranışı gerçekleştirme de başarısız olan öğrenciler bir önceki aşama olan model olma aşamasına geçirilmektedir. Bu süreç öğrenci başarılı olana kadar tekrarlanabilir. Son olarak öğrenci rehberli uygulamalar aşamasında başarılı olduğunda bağımsız uygulamalar aşamasına geçiş yapmaktadır. Bağımsız uygulamalar bireyin herhangi bir ipucu ya da dönüte ihtiyaç olmadan kendisinden beklenen davranışları doğru ve eksiksiz olarak göstermesini gerektirmektedir. Öğrenci davranışı doğru yaptığında pekiştirilir ve davranış tekrarlanır, yanlış yaptığında ise ipucu ve dönütler ile davranışın tekrarlanması istenir (Alptekin, 2010).

2.6. İlgili Yabancı Araştırmalar

Chadsey- Rusch, Karlan, Riva & Rusch (1984), zihinsel yetersizliği olan, yaşları 27 ile 33 arası değişen üç yetişkin erkeğe doğrudan öğretim yöntemiyle karşılıklı konuşma bağlamında soru sorma becerisi kazandırmaya çalışmışlardır. Katılımcılar mutfak işlerinde işçi olarak çalışan ve aralarda iletişim kuramayan kişilerdir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama yöntemi kullanmıştır. Öğretim oturumları gerçekleştirildikten sonra katılımcılarda yeni konularda konuşma başlatma ve karşılıklı konuşma becerilerinde artış olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Maria Taras (1988) yaptığı araştırmada, uygun dokunma, uygun konuşma, uygun oturma becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılar; 10 yaşında OSB tanısı almış kız çocuğu, diğer katılımcı ise 9 yaşında zihinsel engelli tanısı almış erkek çocuklardır. Araştırmada, davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Öğretim sürecinde; model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama ve sosyal destek verme aşamalarından oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda ise iki öğrencide de doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu görülmüştür.

Brenda & Swaggart (1995) OSB tanısı olan bireylere, sosyal beceri öğretiminde, doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya dahil edilen Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı alan üç çocuğa, selamlaşma, paylaşma ve uygun olmayan dokunmaktan kaçınma davranışları öğretilmiştir. Öğretilecek tüm sosyal beceriler için sosyal hikâyelerden ve hikâyeleri anlatan resimlerden oluşan etkinlik kitapçıkları hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri etkinliklerin yapıldığı sınıf içerisinde toplanmıştır. Yapılan etkinliklerin sonucunda tüm öğrencilerin hedeflenen sosyal becerileri kazandıkları belirlenmiştir.

Hall, Schlesinger & Dineen (1997) çalışmasında zihinsel yetersizlik tanısı almış yaşları 21-30 arası değişen sekiz bireye doğrudan öğretim yöntemi ile kendini tanıtabilme, yardım isteme, kısa konuşma yapma ve eleştiri ile başa çıkabilme becerilerini öğretmeyi amaçlamışlardır. Yöntem olarak tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama yöntemi kullanılmış. Doğrudan öğretim yöntemine göre uygulanan sosyal beceri öğretimi planı; gereksinim oluşturma, model olma, ödül verme ve bağımsız uygulama şeklinde gerçekleştirilmiş ve araştırma sonunda katılımcılar hedeflenen sosyal becerileri kazandıkları fakat genelleme düzeylerinde çok başarılı olamadıkları görülmüştür.

Prater, M. A., Bruhl, S. & Serna, L. A. (1998), yaptığı araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretiminde üç farklı öğretim yönteminin etkililiğini incelenmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılar, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan, dinleme, problem çözme ve uyum sağlama becerilerine sahip olmayan, 13 öğrenciden oluşmuştur. Üç farklı gruba ayrılan öğrencilerin ilk grubuna doğrudan öğretim yöntemi, 2. gruba iş birliğine dayalı yapılandırılmış doğal yaklaşım yöntemi ve son gruba ise öğrenci oluşumlu iş birliği yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda;1. grupta yer alan bireylerin, problem çözme, dinleme ve uyum sağlama becerilerindeki tüm aşamalarda bağımsızlaştığını 2. grupta yer alan bireylerin ise yalnızca dinleme becerisini öğrendikleri, 3. grupta yer alan bireylerin ise çalışılan becerilerin hiçbirini öğrenemedikleri gözlemlenmiştir.

Mathur & Sarup (1998) çalışmalarında doğrudan öğretim yöntemi ile iş birliğine dayalı öğrenmenin birlikte kullanıldığı, sosyal beceri öğretiminin, sosyal iletişim becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar, yaşları 12-17 arasında olan 14 kız öğrencidir. Bu öğrencilerin beşi duyuşal ve davranış problemi olan çocuklardan oluşmaktadır. Bu öğrenciler 4'lü ve 5'li gruplara ayrılmış

ve her grupta 1 ya da 2 özel gereksinimli öğrenci yer almıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirtilmemiştir. Kazandırılması amaçlanan sosyal iletişim becerileri; “sohbete yönelik soru sorma, başkalarına yönelik olumlu yorum yapma, kendini olumlu ifadelerle anlatma” becerileridir. Araştırmanın öğretim oturumu okul kütüphanesinde yapılmıştır. İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi kapsamında her grup bir masa etrafında toplanmıştır. Sosyal iletişime yönelik doğrudan gözleme yöntemine yer verilmiştir. Sosyal iletişim öğretim programının uygulanması 3-4 hafta sürmüştür. Doğrudan öğretim ve iş birliğine dayalı öğretim yöntemlerinin uygulanması toplamda 12 saattir. Doğrudan öğretim yöntemi ile becerilerin önemini açıklama, gereksinim oluşturma, model olma, pratik yapma, sosyal pekiştirme ve ipuçların kullanıldığı, kendi kendine öğretim öğelerinden oluşmuştur. İşbirliğine dayalı öğretimde, öğrenci hem bireysel hem de grup üyesi olarak diğer üyelerin sergilemiş olduğu performanstan sorumlu olmuştur. Gruba bir problem durum sorulmuş ve öğrencilerden 10 dakikalık bir süre içerisinde tartışmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda doğrudan öğretim yönteminin sosyal iletişim öğretiminde etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Prater, Serna & Nakamura (1999) araştırmasında öğrenme güçlüğü tanısı almış ergenlere doğrudan öğretim yöntemi ile sosyal beceri kazandırmayı amaçlamıştır. Araştırmasında akran aracılığı ile uygulanan öğretim planı ile öğretmen tarafından uygulanan öğretim planının etkililiğini karşılaştırmıştır. Doğrudan öğretim yöntemine göre uygulanan her iki grupta da hedef sosyal beceriler kazandırılmış fakat akran aracılığı ile öğretim yapılan grubun öğrenme hızının, öğretmen tarafından öğretim yapılan gruba göre daha hızlı fakat kalıcılığı daha kısa olduğunu bulgularına ulaşmıştır.

Blank, Fogarty, Wierzba & Yore (2000), araştırmasında, iletişim kurmada yetersizlik yaşayan, dikkat dağınıklığı olan, başkalarına vurma ve öğretimi engelleyen, zihinsel yetersizlik tanısı koyulmuş yirmi dört öğrenciye iş birliğine dayalı öğretim ve doğrudan öğretim yöntemi ile sosyal beceri öğretimi amaçlamışlardır. Öğretim planının etkililiğini belirlemek için anekdot kaydı, öğretmen gözlem formu ve öğretmen derecelendirme ölçeği kullanmışlardır. Her becerinin öğretiminin iki hafta sürdüğü ve her öğretim oturumunun yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Araştırmanın sonucunda katılımcıların hedef beceriyi kazandıkları ve bu becerileri sergiledikleri gözlenmiştir. İşbirliğine dayalı öğretim planı ile doğrudan öğretim yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri öğretim planının etkili olduğu sonucuna ulaştıkları görülmüştür.

Baty, Sorensen, Pancini & Paiser (2000) yaptıkları araştırmada ortaokul 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 31 öğrenciye sosyal beceri öğretimi öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği incelenmiştir. Hedef beceriler belirlenirken aile görüşme formları, kontrol listeleri ve öğretmen görüşmelerine yer verilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda kendini kontrol etme, cesaretlendirme, başkalarının fikirlerini kabul etme ve dinleme becerileri hedef sosyal beceriler olarak belirlenmiştir. Hedef becerilerin öğretimi on iki hafta devam etmiş ve öğretim sonrası öğrencilere uygulanan kontrol listeleri ve görüşmeler sonucunda sosyal becerilerde artış olduğu belirlenmiştir.

Herrin (2004) çalışmasında 0-6 yaş OSB'li olan çocukların olumsuz davranışlarını azaltmak için sosyal hikâyelerin etkililiğini incelemiştir. Sosyal hikâyelerin OSB olan okul öncesi yaşlardaki üç çocuğun karşısındakini itme, tırmalama, ağlama ve tekrar eden ifadeler gibi olumsuz davranışlarının azaltılmasındaki etkisini belirlemek amacıyla planlanan çalışmada, sosyal hikâyeler ev ortamında uygulanmış ve haftada bir gün doğrudan gözlem yapılmıştır. Araştırmanın sonunda her çocukta olumsuz davranışlarda azalma kaydedilmiş ve sosyal hikâyelerin olumsuz davranışları azaltmada etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Miller, Lane & Wehby (2005), yaptıkları araştırmada ağır zihinsel yetersizliği olan, özel eğitim sınıfına devam eden, yaşları 6-9 aralığında beş erkek iki kız öğrenciye empati kurma, kendini kontrol etme ve iş birliğinde bulunma sosyal becerilerini kazandırmak amacıyla doğrudan öğretim yöntemi kullanmışlardır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar biri üç diğeri dört kişilik iki gruba ayrılmıştır. Bağımlı değişkene yönelik veriler toplanırken öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme ölçeği uygulanmıştır. İlkokul döneminde öğrencilerin sosyal becerilerini ölçmek için kullanılan “Sosyal Beceriler Ölçme Sistemi Öğretmen Versiyonu/SSRS-T” (Gresham & Elliott, 1990) uygulama öncesinde ve sonrasında katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcıların problem davranış düzeylerini belirlemek amacıyla 15 dakikalık dil sanatları dersinde “Çoktan Seçmeli Gözlemsel Sistem (Multi Option Obvartional System for Experimental Studies/MOOSSES)” (Tapp, Wehby & Ellis, 1995) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda doğrudan öğretim yöntemi ile oluşturulan öğretim yönteminin etkili olduğu, katılımcılarda davranış problemlerinde azalma olduğu ve hedeflenen sosyal becerileri kazandırıp, sürdürmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Courtade vd. (2007) yaptıkları çalışmada zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımının etkililiğinin uygulandığı çalışmaları incelenmişler ve değerlendirilmiştir. İnceledikleri çalışmalarda tek denekli araştırma desenlerinin kullanıldığı görülmüştür. Araştırmanın sonucunda doğrudan öğretim yönteminin, sosyal becerilerin kazandırılmasında ve fen bilimlerine yönelik konuların öğretiminde etkili olduğu bulunmuştur.

Margaret & Flores (2009) yaptıkları çalışmada Otizm Spektrum Bozukluğu ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim yönteminin okuma ve anlama üzerinde etkisini incelemişlerdir. Araştırma 10 öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup, bu öğrencilerin 5'i Otizm Spektrum Bozukluğu, 4'ü gelişim yetersizliği ve 1'i ise hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardan oluşmuştur. Okul ortamında uygulama gerçekleştirilmiş olup, tüm katılımcılarda etkisinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hughes, Golas, Cosgriff, Brignham, Edwards & Cashen (2011) araştırma OSB tanısı olan 2 kız ve 3 erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup, kız öğrencilerin yaşları 16-21, erkek öğrencilerin yaşları ise 17-20 aralığındadır. Araştırmada sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerilerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemi ve iletişim kitabı yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada ortamlar ve katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda tüm katılımcılara sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerilerinin doğrudan öğretim ve iletişim kitabı yöntemleri ile kazandırıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Thompson & Johnston (2013) OSB tanılı 3 okul öncesi öğrencisine uygun davranışları (yerinde oturmak, çember etkinlikleri, duyuşal oyun) kazandırmak amacıyla sosyal hikâyelerin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden olan çoklu başlama yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sonrası her üç öğrencide de uygun olan davranışlarda yükseliş olduğu görülmüştür. Sosyal geçerlilik verilerine bakıldığında sosyal hikâyelerin etkili olduğu bulgulara ulaşılmıştır.

Webb (2017) yaptığı çalışmada OSB tanılı üç öğrenciye sosyal davranışları başlatmak, geliştirmek ve pekiştirmek için akran aracılığı ile doğrudan öğretim yöntemi kullanmıştır. Doğal ortamda rutin gelişim gösteren akranlar ile gerçekleştirilen çalışmada doğrudan öğretim yöntemi ile işbirlikçi öğretimin katılımcılar üzerindeki etkilerine bakılmış ve model olarak tek denekli araştırma

yöntemi kullanılmıştır. OSB olan çocukların sosyal etkileşimlerinin geliştirilmesinde akran aracılığı ile doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Park vd., (2022) tarafından yapılan araştırmada, OSB'li küçük çocuklar için ebeveyn destekli ve doğrudan öğretimin kullanıldığı sosyal beceri eğitimi (SST) programının etkisi incelenmiştir. Araştırmada 4-6 yaş grubunda olan OSB'li 5 çocuk ve aileleri ile sosyal beceri eğitimi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveyn katılımını ve oyun temelli etkinliklere gömülü davranış stratejilerinin kullanılmasının problem davranışların azaltılmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Ke vd., (2022) tarafından yapılan çalışmada, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar için sanal gerçeklik (VR) tabanlı sosyal beceri öğrenme kullanım ortamını incelemiştir. Araştırmada 10-14 yaşlarında OSB'li yedi çocuk, ortalama 20 saat boyunca doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı sosyal beceri programına dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda oyun ve tasarım odaklı sosyal becerilerin canlandırılması ve müdahale öncesi ve sonrası gözlemler yapılarak, başlangıçtan müdahale aşamasına kadar artan düzeyde başarılı sosyal beceri performansı sergilediği gözlemlenmiştir.

2.7. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Çakır (2006) çalışmasında zihinsel yetersizlik tanısı almış bireylere doğrudan öğretim yöntemi ile sosyal beceri öğretmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda doğrudan öğretim yönteminin zihinsel yetersizliği olan bireylere telefon ile konuşma becerisini öğretmede etkililiği araştırılmıştır. Araştırma telefonla konuşma becerisi olmayan 3 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada katılımcılar arası çoklu yoklama yöntemi kullanılmış olup, öğretim süreci haftanın 5 günü 15-20 dk. aralığında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda doğrudan öğretim yönteminin sosyal beceri öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Özokçu (2007) yaptığı bu araştırmada, doğrudan öğretim yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri öğretim uygulamasının, birlikte eğitim ortamlarında eğitim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerilerini kazanmalarında ne derece etkili olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma ilköğretim okulunda eğitim gören zihinsel yetersizliği olan öğrenciler arasından ön koşul bilgilere sahip (okuyabilme, sözel

yönergeleri takip edebilme ve sorulan sorulara sözlü olarak yanıt verebilme) üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden, katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda doğrudan öğretim yöntemine göre yapılan sosyal beceri öğretim programının, hedef sosyal becerilerin kazandırılmasında ve bu becerilerin genellenmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Dağseven-Emecen (2008) araştırmada paylaşma ve teşekkür etme becerilerine sahip olmayan zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal beceri kazandırmada bilişsel süreç yaklaşımı ve doğrudan öğretim yöntemi ile yapılan öğretim yöntemlerinin hangisinin daha etkili olduğunu incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları sözel olarak sorulan sorulara cevap verebilen, yönergeleri yerine getirebilen ve dinlediği basit hikâyeyi baştan sona anlatabilen 11 yaşında kız öğrenci ile 13 yaşında erkek öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü yöntem kullanılmıştır. Araştırmada bilişsel süreç yaklaşımı ve doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan öğretim planları uygulanmış ve sonuç olarak doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan öğretim programının bilişsel süreç yaklaşımına göre daha etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Alptekin (2010) zihinsel yetersizliği olan öğrencilere akran modelden faydalanarak doğrudan öğretim yöntemiyle sosyal becerilerin öğretimi ve sosyal kabul düzeylerinin etkisine yönelik gerçekleştirdiği araştırmayı, Ankara ilindeki bir devlet okulunda gerçekleştirmiştir. Araştırmaya sosyal beceri öğretimine ihtiyaç duyan ve zihinsel yetersizliği bulunan bir öğrenci ve 36 akran dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak sosyal beceri kontrol listesi, kayıt çizelgeleri ve sosyal kabul ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciye sosyal becerilerin akran modelinden faydalanarak öğretiminin etkili olduğu, öğrencinin sosyal beceri düzeylerinde ilerleme meydana geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türer (2010) zihinsel yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla, teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin kazandırılmasına yönelik gerçekleştirdiği araştırmayı, Konya ilinde bulunan özel bir rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirmiştir. Araştırmaya biri kız ve ikisi erkek öğrenci olmak üzere toplamda üç öğrenci dâhil etmiştir. Öğrencilerin yaşları 7 ve 8 şeklindedir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemleri kullanılmış olup, her öğrenci için uygulamalar ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak,

teşekkür etme ve özür dileme becerileri öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılmıştır. Uygulamalar sonrasında, birer hafta arayla gerçekleştirilen 3 farklı kalıcılık testinde, uygulamaların kalıcı olduğu gözlemlenmiştir.

Avcı (2012) çalışmasında, zihinsel yetersizliği bulunan bireylere, sosyal beceri (kendini tanıtırma becerisi) kazandırmada ve becerilerin devamlılığının sürdürülebilmesinde, iş birliğine dayalı öğrenme ortamında uygulanan, drama, yönteminin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın yöntemi, tek-denekli araştırma yöntemlerinden ‘yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modelidir. Araştırmada üç zihinsel yetersizliği olan çocuk ve dokuz akran olmak üzere, toplam on iki çocuk yer almıştır. Bu araştırmada sadece hedef çocuklara yönelik araştırma verileri toplanmıştır. Çalışmada yer alan akranlar ile ilgili araştırma verileri toplanmamıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre zihinsel yetersizliği olan çocukların kendini tanıtırma becerisini kazandıkları, uygulamayı sonlandırdıktan sonrada kazanılan becerileri birinci, üçüncü ve dördüncü haftada da devam ettirdikleri gözlemlenmiştir.

Balçık & Çiftçi Tekinarslan (2012) yaptıkları araştırmada okulöncesinde eğitim gören OSB tanırlı kaynaştırma öğrencisine sosyal hikâyeler kullanılarak etkinliğe katılma, yardım isteme ve kendini tanıtırma becerilerini kazandırabilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Deneğe hedef becerilerin kazandırılması için sosyal hikâyeler hazırlanmış ve uygun resimler ile görselleştirilmiştir. Deneğe uygulama sonucunda hedef beceriler kazandırılmış olup, izleme verilerinde de bu becerileri devam ettirdiği gözlemlenmiştir.

Turhan & Vuran (2015) araştırmalarında OSB tanırlı 6 yaşında bir öğrenciye sosyal becerilerin kazandırılmasında video model ve sosyal hikâye yöntemlerinden hangisinin daha verimli ve etkili olduğuna cevap aramıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda video model ve sosyal hikâye ile bağımsız oyun oynama becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu fakat video model yöntemi ile daha kısa bir zamanda ölçütün karşılandığı gözlemlenmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra izleme verilerinde deneğin kazandığı beceriyi devam ettirdiği görülmüştür.

Zelyurt (2016) zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak hayat bilgisi dersi konularının öğretilmesine yönelik gerçekleştirdiği çalışmayı, tek denekli araştırma modeli şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmaya 2 erkek ve 1 kız olmak üzere toplamda 3 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilerde gerçekleştirilen uygulamalar ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmiş olup aynı etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda doğrudan öğretim yönteminin öğrencilerin konuları öğrenmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Özokçu, Akçetepe & Özyürek (2017) araştırmalarında, doğrudan öğretim yönteminin sosyal beceri kazandırmada etkililiği incelemişlerdir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklara özür dileme, işi zamanında bitirme, yardım isteme becerilerini kazandırmak amacıyla doğrudan öğretim yöntemi ile öğretim planı hazırlanmıştır. Katılımcılar 12 yaşında bir erkek ve 11 ve 12 yaşlarında zihinsel yetersizliği olan iki kız öğrencidir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların hepsi hedef becerileri kazanmış olduğu ve izleme ve genelleme oturumlarında devam ettirdikleri gözlemlenmiştir.

Varol (2018) zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımı ile hayvanların temel özelliklerinin kazandırılmasına yönelik gerçekleştirdiği çalışmayı, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği tanısı bulunan 2 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Kavram haritası tekniğinin kullanıldığı çalışma tek denekli araştırma modeli şeklinde tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak öğrencilere sunulan kavram haritalarının hayvanların beslenme şekilleri, barınma ve yararlarının öğrenilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerle yapılan uygulamalar tamamlandıktan 4 hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testi sonuçlarına göre öğrenilen becerilerin devamlılık gösterdiği görülmüştür.

Çerkez (2019) yaptığı araştırmada OSB 'li bireylere sosyal beceri öğretiminde, sosyal hikâye ve karikatürle desteklenen görsel sohbetler aracılığıyla öğretim uygulamalarının, etkililik ve verimliliklerinin etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 10-12 yaşları arasında değişen OSB'li dört erkek çocuk katılmıştır. Araştırmanın yöntemi tek-denekli araştırma yöntemlerinden biri olan “uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli” kullanılmıştır. Zaman bakımından sosyal hikâye öğretimi uygulaması karikatür destekli görsel sohbetlerinin öğretim uygulamasına göre daha verimli olduğu görülmüştür.

Okatan (2019) yaptığı araştırmada kaynaştırma öğrencisi olan OSB tanısı almış bireylere sosyal beceri kazandırılmasında fırsat öğretimi yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 7-8 yaşlarındaki üç OSB’li öğrenciye, selamlaşma, paylaşımda bulunma ve oyuna katılma becerilerini “fırsat öğretimi yöntemi” ile öğretilmiş, OSB’li öğrencilerin öğretilen bu sosyal becerileri sürdürmeleri, başka bir ortam veya kişilerin varlığında da becerileri sergilemeleri amaçlamıştır. Ayrıca bu öğrencilerin sınıf ortamında da bu sosyal becerileri kullanmaları durumunda, tipik gelişim gösteren akranları tarafından kabul düzeylerindeki değişimi incelenmiştir. Bu araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden “katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, “fırsat öğretimi yönteminin” her üç öğrencide de selamlaşma, paylaşımda bulunma ve oyuna katılmayı teklif etme becerilerinin öğretilmesinde etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Keşçi (2019) doğrudan öğretim yaklaşımı ile kesirlerin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere öğretilmesine yönelik gerçekleştirdiği araştırmada, Ağrı il merkezindeki bir okulda öğrenim gören, zihinsel yetersizliği olan, 5 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemleri kullanılmış olup, 7 günlük aralar ile 3 ölçüm gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla hem öğretmenlere hem de ailelere sosyal geçerlik formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere kesirlerin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımının etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada “Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara teşekkür etme becerisi ve izin isteme becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini” belirlemek amacıyla, tek denekli araştırma modellerinden “katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni OSB’li çocukların doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak teşekkür etme ve izin isteme becerilerini öğrenme durumudur. Bağımsız değişkeni ise araştırmacı tarafından doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak teşekkür etme ve izin isteme sosyal beceri öğretim programının uygulandığı öğretim çalışmalarıdır.

Tek denekli araştırma modelleri, araştırma örneklemeleri içinde yer alan katılımcı sayısının sınırlı olduğu durumlarda kullanılan “yarı deneysel” bir araştırma yöntemidir. Tek denekli araştırma modellerinde bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bir katılımcı üzerinde araştırılmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Tek denekli araştırma modelleri başlama düzeyinde uygulamanın nasıl yapılacağına dair ipucu sağlayan, uygulama evresinde de hangi yöntemle uygulama yapılacaksa o yöntemin uygulandığı ve yinelenebilme özelliği taşıyan araştırma yöntemidir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Çoklu yoklama modeli; iç ve dış geçerliliği tehdit etmeden, uzun süre başlama düzeyi verilerini toplama gereğini ortadan kaldırmaktadır. Bu nedenle, çoklu başlama düzeyi modelinden daha fazla tercih edilen bir model olma özelliğini göstermektedir (Tekin-İftar, 2018). Tek denekli araştırma yöntemleri; a) AB Modelleri, b) Çoklu Başlama Düzeyi Modelleri, c) Karşılaştırma Modelleri ve c) Değişen Ölçütler Modeli olmak üzere dört başlık altında incelenmektedir. Bu araştırmada çoklu başlama düzeyi modellerinden biri olan “katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli” kullanılmaktadır. Tek denekli araştırma yöntemlerinde yoklama evreli çoklu yoklama modeli bir öğretim veya davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan çoklu başlama düzeyi modellerinin bir uyarlamasıdır. Çoklu yoklama modelleri üç modelden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Modeli
2. Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli
3. Ortamlar Arası Çoklu Yoklama Modeli (Tekin-İftar, 2018).

Bu araştırmada, OSB 'li öğrencilere teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemine dayalı olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin OSB'li öğrencilerin teşekkür etme ve izin isteme becerilerini edinim düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla, katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmaktadır. Bu modelde öncelikli olarak tüm katılımcılar için yoklama verisi toplanmaktadır. Birinci katılımcıda yoklama verileri kararlılık gösterdikten sonra öğretim uygulamasına geçilmektedir. Birinci katılımcıda uygulamada ölçüt karşılanınca, tüm katılımcılarda yoklama evresine yer verilerek ikinci katılımcıda kararlı veri elde edilene kadar veriler toplanmaktadır. Birinci katılımcıda, yoklama verilerinin ölçütü karşılar durumda olması, diğer katılımcılarda ise başlama düzeyinde olması beklenmektedir. Yoklama evresinden sonra ikinci katılımcıda uygulamaya başlanmaktadır. İkinci katılımcıda ölçüt karşılanınca, tekrar tüm katılımcılar için yoklama evresine yer verilmektedir. Bu kez de birinci ve ikinci katılımcıda yoklama verilerinin ölçütü karşılar özellikte ise; diğer katılımcıda, başlama düzeyi ile benzer düzeyde olması beklenmektedir. Yoklama evresinden sonra üçüncü katılımcının öğretimine geçilmektedir. Üçüncü katılımcının öğretiminden sonra yapılan son yoklama oturumunda üç katılımcıda da ölçütleri karşılar benzer özellikte olması beklenmektedir. Bu işlemler tüm katılımcılar için yinelenmektedir (Kırcaali-İftar & Tekin, 1997). Öğretim oturumları sonlandırıldıktan ikinci ve dördüncü haftalarda izleme verileri toplanmaktadır.

3.2. Katılımcıların Seçimi

Araştırma uygulaması İstanbul İlindeki MEB'e bir bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı içerisinde gerçek eşleştirilmiştir. Araştırmaya Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı konulmuş olan üç öğrenci dâhil edilmiştir.

Katılımcı seçiminde ön koşul özelliklerden birincisi katılımcıların sosyal becerilerinde sınırlılıkların bulunmasıdır. Sosyal Beceri Kontrol Listeleri katılımcılara uygulanmıştır. Buna istinaden “teşekkür etme” ve “izin isteme” becerilerine sahip olmayan üç katılımcı belirlenmiştir. Katılımcı seçiminde göz önüne alınan ikinci koşul ise katılımcıların; en az üç ya da dört kelimelik yönergeleri yerine getirebilme, bir olayı baştan sona izleyip anlatabilme ve olayla ilgili sorulan sorulara cevap verebilme gibi temel becerileri kazanmış olmaları beklenmiştir. Tüm katılımcıların ailelerinden araştırma için izin alınmıştır.

Birinci katılımcı Ömer 11 yaşında OSB tanısı almış, Gilliam Otistik Bozukluk (GOBDÖ-2-TV) test puanı 75 dir. Örgün eğitimine kaynaştırma öğrencisi olarak devam etmekte ve aynı zamanda rehabilitasyon merkezinden bireysel destek eğitimi almaktadır. Ömer kendini ifade etme becerisine sahiptir. Ömer sınıfta dışarı çıkarken, kapalı bir mekâna girerken ve arkadaşlarının eşyalarını kullanırken izin istememektedir. Ömer’e biri yardım ettiğinde ya da bir kişi ona ikram ya da hediye ettiğinde teşekkür etmemektedir ve bu durum sosyal kabulünü zorlaştırmaktadır.

İkinci katılımcı Levent 11 yaşında OSB tanısı almış Gilliam Otistik Bozukluk (GOBDÖ-2-TV) test puanı 85 dir. Örgün eğitimine kaynaştırma öğrencisi olarak devam etmekte aynı zamanda rehabilitasyon merkezinden bireysel destek eğitimi almaktadır. Levent kendini çok iyi düzeyde ifade edebilmekte ve söylenen yönergeleri yerine getirebilmektedir. Aile içinde ve okulda izin istememekte ve teşekkür etmesi gereken durumlarda teşekkür etmemektedir.

Üçüncü katılımcı Doruk 12 yaşında OSB tanısı almış Gilliam Otistik Bozukluk (GOBDÖ-2-TV) test puanı 79 dur. Örgün eğitimine kaynaştırma öğrencisi olarak devam etmekte aynı zamanda rehabilitasyon merkezinden bireysel destek eğitimi almaktadır. Kendini ifade edebilme, çoklu yönergeleri yerine getirebilme becerilerine sahiptir. Doruk babaanne ve dede tarafından tüm istekleri koşulsuz yerine getirilerek büyütüldüğü için izin isteme ve teşekkür etme gibi sosyal beceri eksikliği mevcuttur.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Engel Türü	GOBDÖ 2 TV Puanı
Ömer	Erkek	11	Otizm Spektrum Bozukluğu	75 puan
Levent	Erkek	11	Otizm Spektrum Bozukluğu	85 puan
Doruk	Erkek	12	Otizm Spektrum Bozukluğu	79 puan
Yedek katılımcı Burak	Erkek	11	Otizm Spektrum Bozukluğu	75 uan

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Uygulama Güvenirliği Formu

“Teşekkür etme ve izin isteme” becerilerinin öğrenciler geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalarla ve uygulama süreciyle ilgili değerlendirmeler yapmak amacıyla uygulama güvenliği formu (EK-8) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda uygulamanın giriş, model olma, ipucunun verilmesi, ipucunun çekilmesi ve bağımsız uygulamalar aşamaları ile ilgili toplamda 19 madde yer almaktadır. Uygulama güvenliği formlarının sonuçları gözlemlenen uygulama/planlanan uygulama x100 formülüne göre hesaplanmıştır. Tüm katılımcılar için elde edilen bulgular %80 üzerindedir. Bulguların yüksek olması, araştırmacının hazırlanan öğretim programını, uygulamaya başlamadan önce planladığı şekilde uyguladığı sonucunu vermektedir.

3.3.2. Aile Görüşme Formu

Aile Görüşme Formu (EK-7) ebeveynlerin, çocuklarının katılmış olduğu çalışma hakkındaki görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Aile görüşme formu, ebeveynlerin çocuklarında teşekkür etme ve izin isteme becerilerini değerlendirmesine yönelik 6 sorudan oluşmuştur. İlk dört soru altında evet (), hayır () ve kısmen () şeklinde ailelerin cevaplayacağı kapalı uçlu sorulardır. Diğer iki soru ise ailenin araştırma ile ilgili yazacağı düşünce, öneriler ve çocuklarda meydana gelen davranış değişikliklerini belirtecek şekilde olan açık uçlu sorulardır (Alptekin, 2010).

3.3.3. Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme formunun (EK-3) amacı, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerden “teşekkür etme” ve “izin isteme” becerilerinin kazandırılmasında kullanılacak senaryoları ve pekiştireçleri belirlemektir. Bu form, “senaryoları belirlemeye yönelik sorular”, “pekiştirecek belirlemeye yönelik sorular” olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Formda senaryoları belirlemek amacıyla dört, pekiştireçleri belirlemek amacıyla iki soru yer almıştır. Sorular açık uçlu olup soruların altında öğretmenin cevaplayacağı bölüm yer almıştır. İlk bölümünde senaryoları belirleyen dört sorudan birincisi teşekkür etme becerisine yönelik; ikinci ve üçüncü sorular izin isteme becerisine yönelik; dördüncü soru da teşekkür etme becerisine yöneliktir.

Sorular çocukların sınıf ortamı içinde yaparken zorlandığı, birinden yardım istediği ve çocuğun yapmaktan hoşlandığı durumları tespit etmeye yöneliktir.

Pekiştireç belirlemeye yönelik soruların amacı çocukların sevdiği yiyecekler, içecekler, oyunlar ve etkinlikleri belirlemeye yöneliktir. Bu soruların birincisi teşekkür etme ve izin isteme, ikinci soru ise teşekkür etme ve izin isteme davranışının öğretiminde oluşturulacak pekiştireçleri belirlemeye hizmet edecek sorulardır (Alptekin, 2010).

Sosyal beceri öğretimini düzenleme öğretmen görüşme formu uygulanmasından sonra elde edilen veriler öğretim materyalinde kullanılacak sosyal hikâye oluşturulmasına yardımcı olmuştur.

3.3.4. Öğrenci Değerlendirme Formları

Sosyal Beceri Kaba Değerlendirme Formu: Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların hangi sosyal becerilere sahip olduklarını belirlemek amacıyla (EK-4) formu oluşturulmuştur. Bu formda öğrencinin adı-soyadı, uygulama tarihi ve becerilerin karşısında evet, hayır ve açıklama kısmı bulunmaktadır. Sosyal beceri kaba değerlendirme formunda 32 adet temel sosyal beceri yer almaktadır.

Sosyal beceri kaba değerlendirme formu oluşturulurken formun uygulanacağı çocuklar okul içinde, veli beklemede, bireysel eğitim seansında ve grup eğitimlerinde gözlemlenmiştir. Çocukların yaptıkları sosyal beceriler için her becerinin karşısında yer alan evet bölümüne “+”, yapamadıkları sosyal becerilerin karşısında yer alan hayır bölümüne “-” işareti koyulmuştur.

Sosyal Beceri Ön Koşul Ölçü Aracı: Araştırmaya katılması planlanan bireylerin teşekkür etme ve izin isteme becerilerine sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından sosyal beceri ön koşul ölçü aracı (EK-5) oluşturulmuştur. Her bildirim değerlendirme için 3'er soru yer almaktadır. Her bir sorudan $\frac{2}{3}$ alıyor olması beceriyi yerine getirebiliyor anlamına gelmektedir. Sosyal beceri önkoşul ölçü aracında; sorulan sorulara cevap verme, iki üç kelimelik yönergeleri yerine getirme, bir olayı baştan sona izlediği olayı anlatma, izlediği olayla ilgili soruları cevaplama becerileri yer almaktadır. Sosyal beceri ön koşul ölçü aracında her bildirim değerlendirme için 3'er soru yer almaktadır. Sosyal beceri ölçü aracının ölçüsü $\frac{2}{3}$ olarak belirlenmiştir. Öğrenci her bildirim değerlendirme için hazırlanan 3 sorudan 2'sine doğru cevap verirse bildirim yerine getiriyor olarak kabul edilmiştir.

GOBDÖ 2-TV Testi (Gilliam Otistik Çocuklar Derecelendirme Ölçeği): Otizm Spektrum Bozukluğunu olup tekrarlayan davranışları olan 3-23 yaşlar aralığındaki bireylerin değerlendirilmesini hedefleyen bir ölçektir (EK-6). GOBDÖ-2-TV, ABD'de 1995 yılında James Gilliam (1995) tarafından geliştirilmiş ve 2005 yılında tekrardan revize edilmiştir. Türkiye’de ise 3 yıllık bir çalışma sonucu Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. İbrahim H. Diken, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Psikolog Avşar Ardiç ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesi Dil ve Konuşma Terapisti Dr. Özlem Diken tarafından standardize edilmiştir. GOBDÖ-2-TV, “takıntılı davranışlar”, “sosyal iletişim” ve “etkileşim” ile ilgili gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışları içinde barındıran maddelerin yer aldığı üç alt ölçek bulunmaktadır. Ölçeklerin her birinde 14 madde toplamda 42 madde GOBDÖ-2-TV’de yer almaktadır. GOBDÖ-2-TV’ belgesi için öngörülen eğitimi alan uzmanlar, anne ve babalar, çocuk doktoru, psikiyatrist, pediatrist, nörolog, psikolog, rehber öğretmen, özel eğitim alan öğretmeni, okul öncesi öğretmeni vb. diğer ilgili kişiler GOBDÖ-2-TV’yi uygulayabilir. GOBDÖ-2-TV’ aşağıda yer alan durumlar için kullanılır.

- 1) Otizm Spektrum Bozukluğu gösteren bireyleri tarama
- 2) Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireyleri tanılama
- 3) Ağır düzeyde seyreden davranış problemlerini değerlendirme
- 4) Davranışsal değerlendirme ve ilerlemesini takip etme
- 5) Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) oluşturma
- 6) Bilimsel araştırmalar için veri toplama

3.3.5. Öğretim Ünitesinin Hazırlanması

OSB’li bireylere teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin öğretimine yönelik hazırlanan öğretim materyalinde (EK-13) iki ana amaç doğrultusunda toplam altı alt amaca yönelik hikâye ve resimler hazırlanmıştır.

3.3.5.1. Teşekkür Etme Becerisi Öğretim Materyali

Uygulayıcı görev yaptığı özel eğitim merkezindeki öğrencileri gözlemleyerek, aile ve öğretmenleri ile görüşme yaparak, öğrencilerin teşekkür etme becerilerini hangi durumlarda kullandığını belirlemek için araştırma yapmış ve 3 durum karşısında öğrenciler ile teşekkür etme becerisi çalışacağına karar vermiştir.

Öğrenciler;

İhtiyaç duyduğu bir durumda, karşısındaki kişi ona yardım edince teşekkür eder.

Karşısındaki kişi onunla herhangi bir eşyasını paylaşınca teşekkür eder

Karşısındaki kişi ona bir hediye verdiğinde ya da ikram da bulunduğunda teşekkür eder.

Teşekkür etme becerisini kullanır.

1. Durum için; Model olma aşamasında ve rehberli uygulamada kullanmak için 1 hikâye, ipucunun geri çekildiği aşamada kullanmak amacıyla 1 hikâye hazırlanmıştır ve bağımsız uygulama için bir yapılandırılmış ortam hazırlanmıştır. Birinci durum için iki hikâye ve bir bağımsız uygulama için ortam hazırlanmıştır.

2. Durum için; 1. Model olma aşamasında ve rehberli uygulamada kullanmak için 1 hikâye, ipucunun geri çekildiği aşamada kullanmak amacıyla 1 hikâye hazırlanmıştır ve bağımsız uygulama için bir yapılandırılmış ortam hazırlanmıştır. Birinci durum için iki hikâye ve bir bağımsız uygulama için ortam hazırlanmıştır.

3. Durum için; Model olma aşamasında ve rehberli uygulamada kullanmak için 1 hikâye, ipucunun geri çekildiği aşamada kullanmak amacıyla 1 hikâye hazırlanmıştır ve bağımsız uygulama için bir yapılandırılmış ortam hazırlanmıştır. Birinci durum için iki hikâye ve bir bağımsız uygulama için ortam hazırlanmıştır.

Teşekkür etme becerisi öğretim materyalinde altı hikâye bulunmaktadır. Hikayeler yazılmadan önce sosyal beceri öğretimine yönelik akademik çalışmalar incelenmiş olup, çocuk hikâye ve masal kitapları da okunmuştur. Sınıf ortamı içinde davranışları gözlemlenmiş, veli ile görüşme yapılmış, bireysel ve grup öğretmenlerinden görüş alınarak hikâyeler yazılmıştır. “Cem ve Muhammet etkinlik yapmak için masaya oturdu. Öğretmen boyamaları için resim verdi, boyama yapmalarını söyledi. Cem çantasını açtı ve boyalarının olmadığını gördü. Çantasından boyalarını çıkaran Muhammed Cem’e “boyalarımı kullanabilirsin” dedi. Cem’de Muhammed’e teşekkür ederim” dedi. Hikâyeler yazıldıktan sonra özel eğitim alan uzmanının görüşüne sunulup, uzman görüşü alınmıştır.

Hikâyelerin resmedilmesi: Hikâyeler yazıldıktan hikâyeleri betimleyen resimlere ihtiyaç duyulmuştur. Hikâyede geçen olay başından sonuna kadar parçalara ayrılmıştır. Her bir hikâyeyi anlatmak için görselleştirmek amacıyla karakalem ve digital resimler hazırlanmıştır. Karakalem resimler sınıf öğretmenliği mezunu, özel eğitimde 12 yıldır görev yapan bir öğretmen tarafından hazırlanırken, anaokulu

öğretmeni olup, hikâye kitaplarına digital resim çizen uzman biri ile iletişime geçilmiş ve digital ortamda resimler hazırlanmıştır. Resimler hazırlandıktan sonra A4 boyutunda sıralı kartlar olarak öğretim materyali haline getirilmiştir. Online üzerinden gerçekleştirilen uzman görüşü sonucu, digital ortamda hazırlanan resimlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma uygulama süreci için toplamda 34 tane digital ve 24 tane karakalem resim materyali hazırlanmıştır.



Resim 3.1. Teşekkür Etme Becerisi Örneği (Ek 16)

Öğretim materyalinin ön uygulaması: Öğretim uygulamasına başlamadan önce teşekkür etme becerisi öğretim materyallerinin uygun olup olmadığı değerlendirilmesi için iki özel eğitim uzmanına görüş sorulmuş, gelen dönütler doğrultusunda son düzenlemeler yapılmıştır. Öğretim uygulamasına başlamadan önce pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve uygulamada yardımcı öğretmen olarak özel eğitim öğretmeni görev almış ve uygulama video ile kayıt altına alınmıştır. Pilot uygulama özel eğitim uzmanına ve Dr. Öğretim üyesi Ayşe Tuba Ceyhun'a zoom üzerinden çevrimiçi sunularak, alınan dönütler ile teşekkür etme öğretim materyalinin son hali düzenlenmiştir.

3.3.5.2. İzin İsteme Becerisi Öğretim Materyali

Uygulayıcı görev yaptığı özel eğitim merkezindeki öğrencileri gözlemleyerek, ebeveyn ve öğretmenleri ile görüşme yaparak, öğrencilerin izin isteme becerilerini hangi durumlarda kullandığını belirlemek için araştırma yapmış ve üç durum karşısında öğrenciler ile izin isteme becerisi çalışacağına karar vermiştir.

Öğrenciler;

Karşındaki kişinin eşyasını kullanabilmek için izin ister.

İhtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde izin ister.

Bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin ister.

1. Durum için; Model olma aşamasında ve rehberli uygulamada kullanmak için 1 hikâye, ipucunun geri çekildiği aşamada kullanmak amacıyla 1 hikâye hazırlanmıştır ve bağımsız uygulama için bir yapılandırılmış ortam hazırlanmıştır. Birinci durum için iki hikâye ve bir bağımsız uygulama için ortam hazırlanmıştır.

2. Durum için; 1. Model olma aşamasında ve rehberli uygulamada kullanmak için 1 hikâye, ipucunun geri çekildiği aşamada kullanmak amacıyla 1 hikâye hazırlanmıştır ve bağımsız uygulama için bir yapılandırılmış ortam hazırlanmıştır. Birinci durum için iki hikâye ve bir bağımsız uygulama için ortam hazırlanmıştır.

3. Durum için; Model olma aşamasında ve rehberli uygulamada kullanmak için 1 hikâye, ipucunun geri çekildiği aşamada kullanmak amacıyla 1 hikâye hazırlanmıştır ve bağımsız uygulama için bir yapılandırılmış ortam hazırlanmıştır. Birinci durum için iki hikâye ve bir bağımsız uygulama için ortam hazırlanmıştır.

İzin isteme öğretim materyalinde altı hikâye bulunmaktadır. Hikâyeler yazılmadan önce sosyal beceri öğretimine yönelik akademik çalışmalar incelenmiş olup, çocuk hikâye ve masal kitapları da okunmuştur. Özel eğitim merkezi içinde davranışları gözlemlenmiş, veli ile görüşme yapılmış, bireyse ve grup öğretmenlerinden görüş alınarak hikâyeler yazılmıştır. “Öğretmen Hasan ile Hüseyin’e boyama yapmalarını söyledi. Hasan boya yaparken boya kaleminin ucu kırıldı. Hasan arkadaşı Hüseyin’e “kalemtraşını kullanabilir miyim” dedi. Hikâyeler yazıldıktan sonra özel eğitim alan uzmanının görüşüne sunulup, uzman görüşü alınmıştır.

Hikâyelerin resmedilmesi: Hikâyeler yazıldıktan hikâyeleri betimleyen resimlere ihtiyaç duyulmuştur. Hikâyede geçen olay başından sonuna kadar parçalara ayrılmıştır. Her bir hikâyeyi anlatmak için görselleştirmek amacıyla karakalem ve digital resimler hazırlanmıştır. Karakalem resimler sınıf öğretmenliği mezunu, özel eğitimde 12 yıldır görev yapan bir öğretmen tarafından hazırlanırken, anaokulu öğretmeni olup, hikâye kitaplarına digital resim çizen uzman biri ile iletişime geçilmiş ve digital ortamda resimler hazırlanmıştır. Resimler hazırlandıktan sonra A4 boyutunda sıralı kartlar olarak öğretim materyali haline getirilmiştir. Online üzerinden gerçekleştirilen uzman görüşü sonucu, digital ortamda hazırlanan resimlerin kullanılmasına karar verilmiştir.



Resim 3.2. İzin İsteme Becerisi Örneği (Ek 16)

3.3.6. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Teşekkür Etme Becerisi

3.3.6.1.Öğretim planı

Doğrudan öğretim yöntemi aracılığıyla teşekkür etme becerisi kazandırılması planlanmıştır.

Amaçlar

OSB'li bireylere doğrudan öğretim yöntemi ile teşekkür etme becerisi kazandırmak amacıyla üç alt amaç oluşturulmuştur.

- ✓ İhtiyaç duyduğu bir durumda, karşısındaki kişi ona yardım edince teşekkür eder.
- ✓ Karşısındaki kişi onunla herhangi bir eşyasını paylaşınca teşekkür eder
- ✓ Karşısındaki kişi ona bir hediye verdiğinde ya da ikram da bulunduğunda teşekkür eder.

Öğretim ünitesi her bir alt amaç için oluşturulmuş ve bu amaçlar kazanıldığında teşekkür etme becerisi kazanılmış olacaktır.

Uygulama ortamı

Araştırma katılımcıların haftanın iki günü devam ettikleri Avcılar'da bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Oturumlar katılımcıların rahat olabileceği 18 m² büyüklüğünde iki büyük penceresi olan bireysel eğitim destek odasında gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları öncesi öğretim planı doğrultusunda yapılandırılmış bir ortam oluşturulmuştur. Sınıfta iki tane bireysel eğitim masası ve üç sandalye, Atatürk köşesi, üç kitaplık, bir mantar pano bulunmaktadır.

Uygulamada kullanılan materyaller

Uygulamada her bir alt amaç için; model olma ve ipucunun geri çekildiği aşama için resimli hikâye bulundurulmuş. Uygulamada hikâyeleri canlandırma sırasında kullanmak için boya, kâğıt, toka, kitap, kurabiye, çanta vs. materyaller kullanılmıştır.

Derse giriş

Derse giriş bölümünde güdüleme oluşturulması için uygulayıcı katılımcıya hangi beceri çalışacağı ve neler yapması gerektiğini anlatmıştır. Katılımcıya uygulama sonucunda hangi pekiştireceği kazanacağı hakkında bilgi verir.

Sunu

Uygulayıcı katılımcıya öğretimi yapılacak alt amacı açıklar ve bu ve benzeri durumlarda neler yapacağı hakkında bilgi verir. Örneğin; Bazen evde, okulda yapmakta zorlandığımız etkinlikler, işler olabilir, böyle bir durumda biri bize yardım ederse ona teşekkür etmeliyiz (Sınıfta dökülen bir eşyanı toplarken arkadaşının sana yardım etmesi, odanı toplarken kardeşinin sana yardım etmesi gibi durumlarda teşekkür etmeliyiz).

Model olma

Model olma aşamasında uygulayıcı, öğretilecek alt amaçla ilgili resimli hikâyeyi katılımcıya göstererek okur. Katılımcı hangi durumlarda teşekkür etmesi gerektiğini görmüş olur. Daha sonra uygulayıcı yardımcı öğretmen ile resimli hikâyeyi canlandırır. Katılımcı bir sonraki aşamada nasıl rol alması gerektiğini öğrenmiş olur.

Rehberli uygulamalar

Rehberli uygulamalar bölümü iki aşamadan oluşur. İlk aşama ipucunun verildiği aşamadır. Bu aşamada uygulayıcı tarafından canlandırılacak hikâye okunur ve rol dağılımı yapılır. Uygulayıcı yardımcı öğretmen ve katılımcıya neler yapmaları gerektiğini anlatmıştır. Bu aşamada “teşekkür ederim” de diye ipucu sunulmuştur. Katılımcı “teşekkür ederim” diye söylerse pekiştirilir. Teşekkür etmezse bir önceki aşamaya dönlür.

İkinci aşama ipucunun çekildiği aşamadır. Uygulayıcı resimli hikâyeyi okumuş ve rol dağılımlarını yapmıştır. Katılımcı ve yardımcı öğretmene rolleri gereği neler yapacaklarını açıklamıştır. Uygulayıcı katılımcıya “ne söylemen gerekiyorsa onu söyle” diyerek bir şey söylemesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı “teşekkür ederim” diye söylerse katılımcı aferin çok güzel teşekkür ettin diye pekiştirilir. Eğer katılımcı “teşekkür ederim” diye söylemezse bir önceki aşamaya geri dönlmüştür.

Bağımsız uygulamalar

Bu aşamada yapılandırılmış bir ortam oluşturulur. Uygulayıcı yardımcı öğretmene yapması gerekeni anlatmıştır. Bu aşamada tamamen sorumluluk katılımcıdadır. Yapılandırılmış ortamda katılımcının teşekkür ederim diyebileceği bir durum yaratılmıştır. Katılımcı “teşekkür ederim” diye söylerse katılımcı aferin çok güzel teşekkür ettin diye pekiştirilir. Eğer katılımcı “teşekkür ederim” diye söylemezse bir önceki aşamaya geri dönmüştür.

3.3.7. Teşekkür Etme Becerisi Ölçü Aracı Kayıt Çizelgesi

Teşekkür etme becerisi ölçü aracı kayıt çizelgesinde (EK-14) durumlar ve durumların karşısında boş bölmeler yer almaktadır. Ölçü aracında yer alan bildirimleri katılımcıların gerçekleştirip, gerçekleştirmediklerini kayıt altına almak için hazırlanmıştır. Öğrenci teşekkür ederse, ilgili bölüme “+”, teşekkür etmez ise ilgili bölüme “-” işareti koyulmuştur. Ölçü aracında öğrencinin adı-soyadı, uygulama tarihi yer almaktadır.

3.3.8. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan İzin İsteme Becerisi

3.3.8.1. Öğretim planı

Doğrudan öğretim yöntemi aracılığıyla izin isteme becerisi kazandırılması planlanmıştır.

Amaçlar

OSB’li bireylere doğrudan öğretim yöntemi ile izin isteme becerisi kazandırmak amacıyla üç alt amaç oluşturulmuştur.

- ✓ Karşısındaki kişinin eşyasını kullanabilmek için izin ister.
- ✓ İhtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde izin ister.
- ✓ Bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin ister.

Öğretim ünitesi her bir alt amaç için oluşturulmuş ve bu amaçlar kazanıldığında izin isteme becerisi kazanılmış olacaktır.

Uygulama ortamı

Araştırma katılımcıların haftanın iki günü devam ettikleri Avcılar’da bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Oturumlar katılımcıların rahat olabileceği 18 m² büyüklüğünde iki büyük penceresi olan bireysel eğitim destek

odasında gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları öncesi öğretim planı doğrultusunda yapılandırılmış bir ortam oluşturulmuştur. Sınıfta iki tane bireysel eğitim masası ve üç sandalye, Atatürk köşesi, iki kitaplık, bir mantar pano bulunmaktadır. Yoklama oturumları ve izleme oturumları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamada her bir alt amaç için; model olma ve ipucunun çekildiği aşama için resimli hikâye bulunmuştur. Uygulamada hikayeleri canlandırma sırasında kullanmak için boya, kâğıt, toka, kitap, kurabiye, çanta vs. materyaller kullanılmıştır.



Resim 3.3. Öğretim Ortamı

Derse giriş

Derse giriş bölümünde güdüleme oluşturulması için uygulayıcı katılımcıya hangi beceri çalışacağı ve neler yapması gerektiğini anlatır. Katılımcıya uygulama sonucunda (çikolata, sticker, jelibon, oyun etkinlikleri) gibi katılımcıların bireysel farklılıklarına göre hangi pekiştireci kazanacağı hakkında bilgi verir.

Sunu

Uygulayıcı katılımcıya öğretimi yapılacak alt amacı açıklar ve bu ve benzeri durumlarda neler yapacağı hakkında bilgi verir. Örneğin; ihtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde izin isteriz (Bazen dersteyken lavaboya gitme ihtiyacımız olabilir, böyle bir durumda öğretmenimizden izin almalıyız).

Model olma

Model olma aşamasında uygulayıcı öğretilecek alt amaçla ilgili resimli hikâyeyi katılımcıya göstererek okumuştur. Katılımcı hangi durumlarda izin istemesi gerektiğini görmüş olur. Daha sonra uygulayıcı yardımcı öğretmen ile resimli hikâyeyi canlandırır. Katılımcı bir sonraki aşamada nasıl rol alması gerektiğini öğrenmiş olur.

Rehberli uygulamalar

Rehberli uygulamalar bölümü iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşama ipucunun verildiği aşamadır. Bu aşamada uygulayıcı tarafından canlandırılacak hikâye okuyarak rollerin dağılımı yapılmıştır. Uygulayıcı yardımcı öğretmen ve katılımcıya neler yapmaları gerektiğini anlatmıştır. Bu aşamada “izin isterim” de diye ipucu sunulmuştur. Katılımcı “izin isterse” aferin çok güzel izin istedin diyerek pekiştirilir. İzin istemezse bir önceki aşamaya dönülür.

İkinci aşama ipucunun çekildiği aşamadır. Uygulayıcı resimli hikâyeyi okumuş ve rol dağılımlarını yapmıştır. Katılımcı ve yardımcı öğretmene rolleri gereği neler yapacaklarını açıklamıştır. Uygulayıcı katılımcıya “ne söylemen gerekiyorsa onu söyle” diyerek bir şey söylemesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı “izin isterse” katılımcı aferin çok güzel izin istedin diye pekiştirilir. Eğer katılımcı “izin istemezse” bir önceki aşamaya geri dönmüştür.

Bağımsız uygulamalar

Bu aşamada yapılandırılmış bir ortam oluşturulmuştur. Uygulayıcı yardımcı öğretmene yapması gerekeni anlatmıştır. Bu aşamada tamamen sorumluluk katılımcıda olmuştur. Yapılandırılmış ortamda katılımcının izin isteyeceği bir durum yaratılmıştır. Katılımcı “izin isterse” katılımcı “aferin çok güzel teşekkür ettin” diyerek pekiştirilmiştir. Eğer katılımcı “izin istemezse” bir önceki aşamaya geri dönmüştür.

3.3.9. İzin İsteme Becerisi Ölçü Aracı Kayıt Çizelgesi

İzin isteme becerisi ölçü aracı kayıt çizelgesinde (EK-15) durumlar ve durumların karşısında boş bölmeler yer almaktadır. Ölçü aracında yer alan bildirimleri katılımcıların gerçekleştirip, gerçekleştirmediklerini kayıt altına almak için hazırlanmıştır. Öğrenci izin isterse, ilgili bölüme “+”, eğer öğrenci izin istemez ise ilgili bölüme “-” işareti koyulmuştur. Ölçü aracında öğrencinin adı-soyadı, uygulama tarihi yer almaktadır.

3.3.9.1.Uygulama Süreci

Uzman Görüşü

Araştırmada hedef beceriler olan “teşekkür etme” ve “izin isteme” becerilerine yönelik üç durum belirlenmiş ve her bir durum için iki hikâye ve bir bağımsız uygulama bağlamı hazırlanmıştır. Hazırlanan hikayeler Türkçe anlatım

özellikleri ve imla açısından uygunluğu için bir Türkçe Öğretmenine ve katılımcılara uygunluğunu belirlemek için iki özel eğitim uzmanına danışılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda hikâye metinlerinde düzeltmeler yapılmıştır. Uygun hikayeler hazırlandıktan sonra digital ve karakalem resimlerin uygunluğu ile ilgili de uzman paneli yapılmıştır. Uygulamacı her bir hikâyeyi ve hikâyeyi yansıtan resimlerin uygunluğunu, hikâye ve resim eşleştirilmesini çevrimiçi toplantıda uzmanların görüşüne sunmuştur. 22.02.2021 tarihinde yapılan uzman görüşü paneline tez danışmanı ve OSB tanılı çocuklarla çalışma yapan, 4 yıllık deneyime sahip iki özel eğitim alan uzmanı katılmıştır. Toplantı sonucunda araştırma kapsamında hazırlanan her bir hikâye için hazırlanmış olan karakalem ve digital resimlerin de hangisinin kullanılmasının uygun olabileceği tartışılmıştır ve uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda digital ortamda çizilmiş resimlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Uzman görüşleri ile gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra öğretim materyalinin son hali verilmiştir.

Uygulama

Araştırmada öğretim planının uygulanabilirliğini gözden geçirmek amacıyla pilot uygulama yapılmış ve aşağıda pilot uygulama ve uygulama süreçlerine yer verilmiştir.

Pilot Uygulama

Araştırmada pilot uygulama, katılımcılara doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan teşekkür etme ve izin isteme becerileri öğretim planını kullanarak uygulamaya başlamadan önce oluşabilecek bütün eksikleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, ön koşul becerileri taşıyan OSB tanılı bir öğrenci ile uygulamanın yapılacağı destek eğitim odasında uygulanmıştır. Öğretim planında ilk olarak öğrenciye yapılacak olan çalışma hakkında bilgi verilmiş ve sıralı resimler halinde olan sosyal hikâye okunmuş, uygulamacı yardımcı öğretmen ile model olma aşamasını gerçekleştirmiştir. Sonra uygulamacı tekrar sosyal hikâyeyi katılımcıya okur ve ipucu vererek yardımcı öğretmen ile canlandırmasını sağlar. Son aşama olan bağımsız uygulama için uygun ortam oluşturulmuş ve katılımcının davranışı bağımsız gerçekleştirilmesi beklenmiştir. Pilot uygulamanın sonucunda katılımcının hedef sosyal beceriyi kazandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca pilot uygulamada amaç teşekkür etme ve izin isteme becerileri öğretim planının yeterliliğini değerlendirmektir.

Uygulama

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilere teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği incelenmiş olup,

uygulama süreci üç öğrenci ile birebir gerçekleştirilmiş ve her öğrenci ile yoklama oturumları, öğretim oturumları, izleme ve genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama yaklaşık 12 hafta sürmüş ve haftanın altı günü (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe, Cuma, Cumartesi) günleri sabah 09:00-11:00 ile akşam 16:00 ile 17:40 arasında OSB destek eğitim odasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların hepsinden yoklama verisi alınıp, ilk katılımcıda kararlı veri elde ettikten sonra ilk katılımcı ile öğretim sürecine geçilmiştir ve kararlı veri elde edilene kadar uygulamaya devam edilmiştir. İlk katılımcıda kararlı veri elde edildikten sonra tüm katılımcılarda yoklama verisi alınmış ve ikinci katılımcıda ölçüt karşılandıktan sonra öğretim oturumuna başlanıp ve kararlı veri elde edildikten sonra tüm katılımcılarda yoklama verisi toplanmıştır. Üçüncü katılımcıda kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumuna başlanıp ve ölçüt karşılanana kadar devam edilmiş ve tüm katılımcılarda ölçüt karşılandıktan iki hafta sonra izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulamacı tarafından gerçekleştirilen tüm veriler video ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın uygulama oturumları birinci katılımcı da 26, Sayıda oturumda, ikinci katılımcı da 25 sayıda ve üçüncü katılımcı ile 27 oturumda tamamlanmıştır.

3.3.9.2. Deney Süreci

Deney süreci; Başlama düzeyi, öğretim oturumların uygulanması, yoklama oturumları, izleme ve genelleme yoklama uygulamalarından oluşmuştur.

Başlama düzeyi belirleme

Katılımcıların “teşekkür etme” ve “izin isteme” becerilerinin başlama düzeyini belirlemek amacıyla teşekkür etme ve izin isteme ölçü aracı kullanılmıştır. Her katılımcıya 3 defa uygulanmıştır. Oturumlar arasında en az altı saat bulunmaktadır. İlk katılımcıda başlama düzeyi verisi alındıktan sonra uygulanmaya başlarken ikinci katılımcıda da başlama düzeyi verisi almaya başlanmıştır. İkinci katılımcıda da başlama verisi alınıp uygulamaya başladıktan sonra üçüncü katılımcıda başlama düzeyi verisi alınmaya başlanmış ve uygulamaya geçilmiştir.

Öğretim süreci

Öğretim sürecinde teşekkür etme becerisi ile izin isteme becerisi öğretim planı kullanılmıştır. Öğretim sürecinde sıralama; derse giriş, sunu, model olma, rehberli uygulamalar (ipucunun verildiği ve ipucunun geri çekildiği) ve bağımsız uygulamalar olarak yer almıştır.

İzleme verileri

Öğretim oturumları bitip, katılımcıların teşekkür etme ve izin isteme becerilerini kazandıktan iki hafta sonra beceriyi devam ettirip ettirmediklerini belirlemek amacıyla izleme verileri alınmıştır. Her alt beceri için üç defa izleme verisi toplanmıştır. Toplam 18 sayıda izleme verisi alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada üç tür veri toplanması planlanmıştır.

- (a) Etkililik verileri (başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme oturumları),
- (b) Sosyal geçerlik verileri (ailelerden, öğretmenlerden)
- (c) Güvenirlik verileri (gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği).

Veriler toplanmadan önce araştırmaya katılan katılımcıların ailelerinden yazılı onam formu alınmıştır.

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verisi; Özel eğitim alanında yüksek lisans yapan, yüksek lisans öğrencisi tarafından toplanması planlanmıştır. Başlama, uygulama, yoklama, genelleme ve kalıcılık evresine ilişkin tüm oturumların en az %30'un da araştırmanın video kayıtları, gözlemciler tarafından izlenerek, gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanması planlanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik hesabı $[(\text{görüş birliği}) / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırma sürecinin uygulamalarının güvenirliliği ile ilgili olarak aşağıdaki aşamalar izlenmiştir;

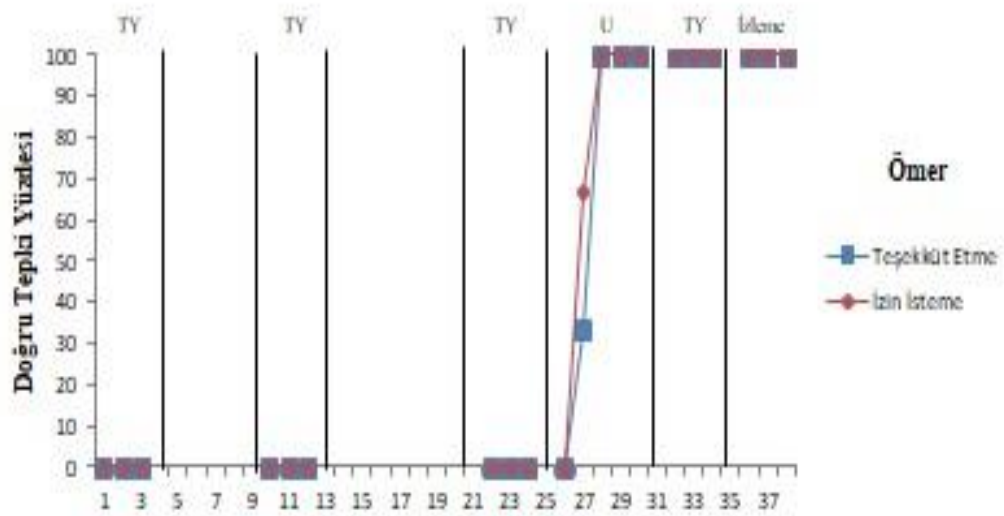
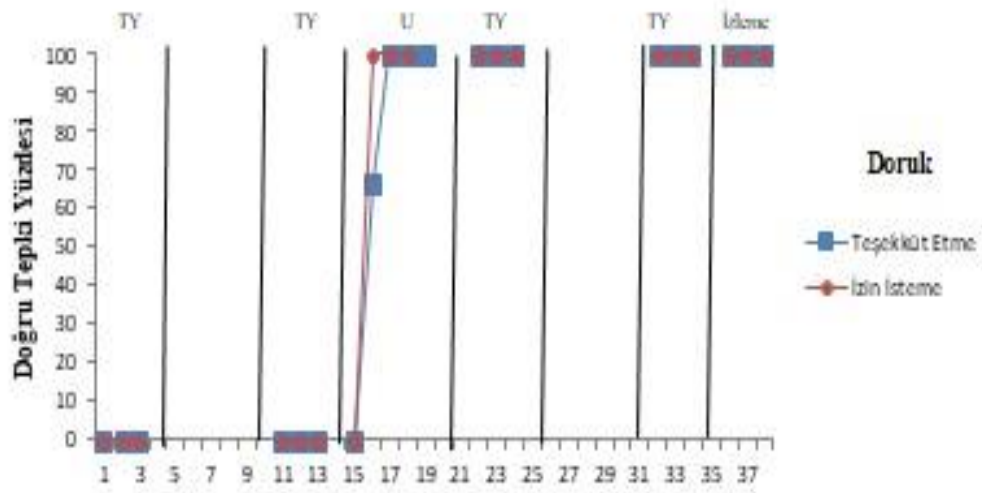
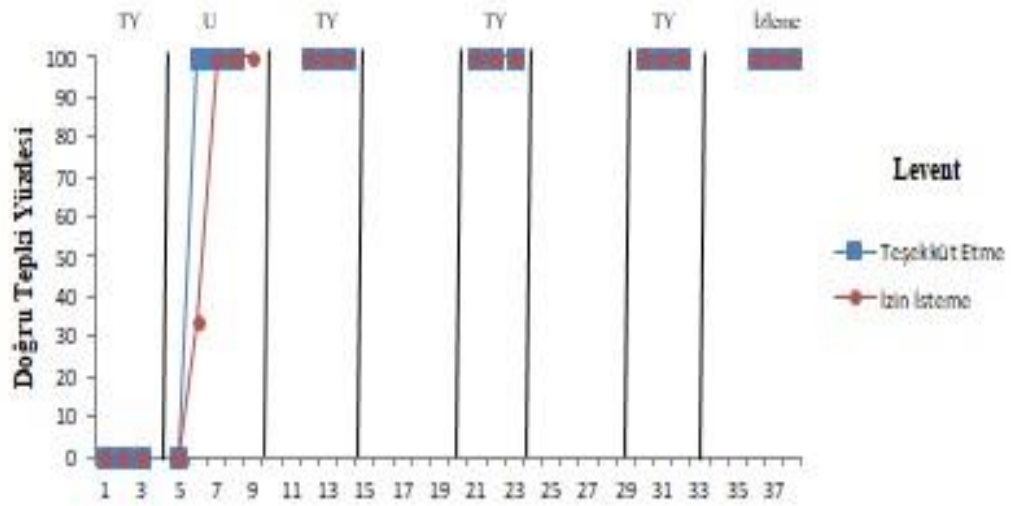
- a. Uygulama planı hazırlandı ve plana ilişkin uzman görüşleri alındı.
- b. Uygulama süreci kayıt altına alındı ve gözlemciler tarafından izlendi.
- c. Uygulamalarla ilgili uygulama öncesi, uygulama sırası ve sonrasına ilişkin veriler toplanarak, uygulama süreci izlendi.
- d. Belirli aralıklarla uygulamalara gözlemciler katılarak, süreç değerlendirildi.

4. BULGULAR

Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış üç öğrenciye “teşekkür etme” ve “izin isteme” sosyal becerilerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini belirlemek için çalışmanın bu bölümünde gelişim süreçlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Doğru tepki yüzdesi = Doğru Sergilenen Deneme Sayısı/Toplam Deneme Sayısı x 100 formülü ile hesaplanmış olup grafiğe dökülmüştür.

4.1. Teşekkür Etme ve İzin İsteme Becerisi Öğretim Sürecinin Etkililiğine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, doğrudan öğretim yöntemi ile öğrencilerin teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkili olup olmadığı incelenmiştir. Teşekkür etme becerisi ve izin isteme becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine yönelik bulgular Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Teşekkür Etme Becerisi ve İzin İsteme Becerisi

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi tüm katılımcılarda teşekkür etme becerisi ve izin isteme becerisine yönelik birinci toplu yoklama verisi toplanmıştır. Katılımcı Levent ile teşekkür etme becerisine yönelik birinci toplu yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumuna geçilmiştir. Katılımcı Levent’in alınan toplu yoklamada teşekkür etmeyi gerektiren üç durumdan hiçbirinde teşekkür etmediği görülmüştür. Uygulamaya başladıktan sonra ilk uygulamada doğru tepki yüzdesi %0 olup ikinci uygulamada doğru tepki yüzdesi %100 olup ölçüt karşılanmış ve kararlı veri elde edilene kadar uygulamaya devam edilmiştir. Kararlı veri elde edildikten sonra alınan toplu yoklamaların hepsinde katılımcının teşekkür ettiği görülmüştür. Uygulamadan 15 gün sonra izleme oturumları düzenlenmiş olup, teşekkür etmeyi gerektiren üç durumun üçünde de katılımcının teşekkür ettiği görülmüştür. Tüm katılımcılarda izin isteme becerisine yönelik birinci toplu yoklama verisi toplanmıştır. Katılımcı Levent ile izin isteme becerisine yönelik düzenlenen 1. toplu yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumuna geçilmiştir. Uygulamaya başladıktan sonra ilk uygulamada doğru tepki yüzdesi %0 olup ikinci uygulamada doğru tepki yüzdesi %33,3 olup üçüncü uygulama sonrası doğru tepki yüzdesi %100 olup ölçüt karşılanmış ve kararlı veri elde edilene kadar uygulama devam etmiştir. Kararlı veri elde edildikten sonra alınan toplu yoklamaların hepsinde deneğin izin istediği görülmüştür. Uygulamadan 15 gün sonra izleme oturumları düzenlenmiş olup, izin istemeyi gerektiren üç durumun üçünde de katılımcının izin istediği görülmüştür. Tüm katılımcılarda teşekkür etme ve izin isteme becerilerine yönelik ikinci toplu yoklama verisi toplanmıştır.

Katılımcı Doruk’ta teşekkür etme becerisine yönelik yapılan toplu yoklamada kararlı veri elde edildikten sonra katılımcı Doruk ile uygulamaya başlanmıştır. Uygulama öncesi alınan toplu yoklamalarda teşekkür etmeyi gerektiren üç durumdan hiçbirinde teşekkür etmemiştir. İlk uygulamada doğru tepki yüzdesi %0 olup davranış görülmemiştir. İkinci uygulama sonrası doğru tepki yüzdesi %66,6 düzeyine çıkmış, üçüncü uygulama sonrası doğru tepki yüzdesi %100 olup ölçüt karşılanmış ve kararlı veri elde edilene kadar uygulama devam etmiştir. Katılımcı Doruk’ta kararlı veri elde edildikten sonra tekrar toplu yoklama verisi toplanmıştır. Bu toplu yoklama verilerinde ilk iki katılımcının teşekkür etmeyi gerektiren her üç durumda teşekkür ettiği gözlemlenmiştir. Katılımcı Doruk ile izin isteme becerisine yönelik yapılan toplu yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumuna geçilmiştir. Uygulama öncesi alınan toplu yoklama verilerinde izin istemeyi gerektiren üç durumdan hiçbirinde izin istemediği görülmüştür.

İlk uygulamada doğru tepki yüzdesi %0 olup davranış görülmemiştir. İkinci uygulama sonrası doğru tepki yüzdesi %100 olup ölçüt karşılanmış ve kararlı veri elde edilene kadar uygulama devam etmiştir. İzin isteme becerisine yönelik alınan üçüncü toplu yoklama verisinde her iki katılımcının da izin istemesi gereken üç durumda da izin istediği görülmektedir. Tüm katılımcılarda teşekkür etme becerisi ve izin isteme becerisine yönelik üçüncü toplu yoklama verisi alınmıştır.

Katılımcı Ömer ile teşekkür etme becerisine yönelik yapılan toplu yoklamada kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya başlanmıştır. Uygulama öncesi alınan toplu yoklamalarda teşekkür etmeyi gerektiren üç durumdan hiçbirinde teşekkür etmemiştir. İlk uygulamada doğru tepki yüzdesi %0 olup davranış görülmemiştir. İkinci uygulama sonrası doğru tepki yüzdesi %33,4 düzeyine çıkmış ve üçüncü uygulama sonrası doğru tepki yüzdesi %100 olup ölçüt karşılanmış ve kararlı veri elde edilene kadar uygulama devam etmiştir. Uygulama sonrası alınan toplu yoklamada tüm katılımcıların teşekkür ettiği görülmüştür. Aynı katılımcı ile izin isteme becerisi öğretimine yönelik yapılan üçüncü toplu yoklama oturumunda kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumuna geçilmiştir. Uygulama öncesi alınan toplu yoklamalarda izin istemeyi gerektiren üç durumdan hiçbirinde izin istememiştir. İlk uygulamada doğru tepki yüzdesi %0 olup davranış görülmemiştir. İkinci uygulama sonrası doğru tepki yüzdesi %66,6 düzeyine çıkmış ve üçüncü uygulama sonrası doğru tepki yüzdesi %100 olup ölçüt karşılanmış ve kararlı veri elde edilene kadar uygulama devam etmiştir. Uygulama sonrası alınan toplu yoklama verisinde tüm katılımcıların izin istediği görülmüştür. Uygulama sona erdikten 15 gün sonra izleme oturumları düzenlenmiş olup, izin istemeyi gerektiren üç durumda da izin istediği görülmüştür.

4.1.1. Sosyal Geçerlik Verileri

4.1.1.1.Veli Görüşleri

Öğrencilerin teşekkür etme ve izin isteme becerileri kazanımları ile ilgili gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında ebeveynlerle görüşmeler yapılarak, kazanımların sosyal geçerlik durumları incelenmiştir. Bu kapsamda veri toplama aracı olarak kazanımlara yönelik hazırlanan aile görüşme formu ebeveynler tarafından doldurulmuştur. Katılımcı Levent, Katılımcı Doruk ve Katılımcı Ömer'in ebeveynleri tarafından doldurulan formlara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Ebeveynlerin “Çocuğunuzun teşekkür etme ve izin isteme davranışlarını kazanmış olmasının, onun sosyal yaşamını kolaylaştırmasına yardımcı olacağını düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlarda “evet” yanıtı verilmiş olup, araştırma kapsamında geliştirilen teşekkür etme ve izin isteme becerileri ebeveynler tarafından, çocuklar için önemli görülmektedir.

Ebeveynlerin “Çalışılan teşekkür etme ve izin isteme davranışlarının, çocuğunuzun öğrenmesi gereken diğer sosyal beceriler arasından öncelikli beceriler olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlarda “evet” yanıtı verilmiş olup, araştırma kapsamında geliştirilen teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin, ebeveynler tarafından diğer sosyal beceriler arasında önemli görüldüğü belirlenmiştir.

Ebeveynlerin “Çocuğunuzun teşekkür etme ve izin isteme davranışlarını kazanmasının, onun diğer sosyal davranışlarına olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna “evet” yanıtı verilmiş olup, uygulamalarda geliştirilen teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin, ebeveynler tarafından diğer sosyal becerileri olumlu etkilemesinin beklendiği belirtilmiştir.

Ebeveynlerin çocuğunuz kazandığı teşekkür etme ve izin isteme davranışlarını evde ve girdiğiniz diğer ortamlarda göstermeye başlarsa, diğer kişilerin onunla daha fazla olumlu etkileşimde bulunacaklarını düşünüyor musunuz?” sorusuna “evet” yanıtı verilmiş olup, uygulamalarda geliştirilen teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin, çocukların başkaları tarafından kabul edilmesine ve daha fazla etkileşim kurulmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Ebeveynlerin “Bu çalışma sonunda çocuğunuzda gördüğünüz olumlu değişiklikleri birkaç cümle ile anlatabilir misiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde katılımcı Doruk’un ebeveyni, *“bu davranışları kazandıktan sonra arkadaşlarına karşı daha ılımlı davranıyor. İzinsiz bir nesneye yönelmiyor”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı Ömer’in ebeveyni, *“arkadaşının eşyalarını alma ve atma davranışı kayboldu. Artık izin istiyor sorun yaratmıyor”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı Levent’in ebeveyni ise *“damaya karşı yatkın olduğunu öğrendik, teşekkür etmesi ve bir şeyler yapmak için izin istemesi bizi memnun etti”* şeklindedir.

Ebeveynlerin “Çalışmayla ilgili farklı düşünceleriniz varsa lütfen aşağıya yazınız.” ifadesine verdikleri yanıtlar incelendiğinde, Katılımcı Levent’in ebeveyni *“bu çalışmalar sonucunda daha kurallı ve istekli davranmaya başladı. Çalışmalara severek katıldı. Teşekkür etme becerisini markette uygulayınca çok mutlu olduk”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı Doruk’un ebeveyni *“çalışma uzun süreli olduğu için zorluk yaşadık. Daha kısa*

sürebilirdi. Fakat ortamlarda öğrendiklerini yansıması beni çok mutlu etti” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı Ömer’in ebeveyni ise “*çocuğum teşekkür etme ve izin isteme becerilerini çabuk kavradığı için çalışmalarından sıkıldı. Çalışmalar daha kısa sürebilirdi. Etkinlikler sırasında oldukça istekliydi*” şeklinde ifade etmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarla ilgili ifadeleri incelendiğinde, teşekkür etme ve izin isteme becerileri kazanmalarından memnun oldukları söylenebilir. Etkinlikler ile ilgili olarak ebeveynler, etkinliklerin başarılı olduğunu ve çocuklarının becerileri hızlı bir şekilde öğrendiklerini hatta bazı çocukların öğrenme sonrasında sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynler, çocuklarının izin isteme ve teşekkür etme becerilerini uygulamalar sonrasında ve ev ortamında da devam ettirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular uygulamaların başarılı olduğunu, teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin sürdürülebilir olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

4.1.1.2.Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin izin isteme ve teşekkür etme becerilerini kazanma durumlarına yönelik yapılan uygulamalara ve öğrencilerde bu becerilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmen Sosyal Geçerlik Bulguları

İfade	Ömer	Doruk	Levent
Öğrencinizle çalıştığımız sosyal beceri öğretim - programı hakkında ne düşünüyorsunuz?		İsteme, sırasını bekleme ve sıra olma, teşekkür etme gibi günlük becerileri kazanmış durumda	İsteme, sırasını bekleme ve sıra olma, teşekkür etme gibi günlük becerileri kazanmış durumda
Teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin öğrencinizin gelişimine katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz?	Evet, sınıf içinde akranları ile daha olumlu iletişim gerçekleştirmiştir. Sınıftan çıkarken izin ister.	Evet	Evet
Uygulanan sosyal beceri öğretim programının öğrencinizin seviyesine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	Evet	Evet
Öğrencinizin teşekkür etme ve izin isteme becerilerini öğrenmesinin işine yarayacağını düşünüyor musunuz?	Evet	Evet	Evet
Teşekkür etme ve izin isteme becerilerini öğrencilerinizin öğrenmiş olmasının sınıf içinde kabul düzeyini artırdığını düşünüyor musunuz?	Evet, kesinlikle katkıda bulundu	Evet	Evet
Sosyal beceri öğretim süreci sonunda sizce öğrencinizde ne gibi değişiklikler oldu?	Kazandığı beceriler neticesinde sınıf içinde daha uyumlu bir çocuk oldu.	İzin almadan sınıf içinden çıkıyor, izin almadan kimseyle temasta bulunmuyor	Sınıftan çıkarken izin istiyor, izin almadan kimseyle temasta bulunmuyor
Sizce kullanılan öğretim yöntemi sosyal beceri öğretimi için uygun mu?	Evet	Evet	Evet
Sizce bu çalışmanın olumlu yönleri nelerdir?	Önceden bu becerileri uygulamadan yoksun iken çalışmalar sayesinde teşekkür ediyor.	Teşekkür etmeyi ve izin almayı öğrendi	Teşekkür etmeyi ve izin almayı öğrendi
Sizce bu çalışmada eksik olduğunu düşündüğünüz şeyler nelerdir?	Genelleme düzeylerinin sınırlı şekilde gözlemlenmesi yapamama	Sınıf dışında gözlem	Hayır

Tablo 4.1 de yer alan öğrencilerin izin isteme ve teşekkür etme becerilerini kazanma durumlarına yönelik uygulamalara ve öğrencilerde bu becerilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda incelenmiştir.

Öğretmenlerin “Öğrencinizle çalıştığımız sosyal beceri öğretim programı hakkında ne düşünüyorsunuz?” verdikleri cevaplar incelendiğinde Katılımcı Ömer’in öğretmeni görüş bildirmemiş, katılımcı “Doruk’un öğretmeni *“İsteme, sırasını bekleme ve sıra olma, teşekkür etme gibi günlük becerileri kazanmış durumda”* ifadelerini kullanmıştır. Katılımcı Levent’in öğretmeni ise *“İsteme, sırasını bekleme ve sıra olma, teşekkür etme gibi günlük becerileri kazanmış durumda”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin “Teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin öğrencinizin gelişimine katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna iki katılımcının öğretmeni “evet” yanıtını vermiş olup, katılımcı Ömer’in öğretmeni ise *“sınıf içinde akranları ile daha olumlu iletişim gerçekleştirmiştir. Sınıftan çıkarken izin ister”* şeklinde ifade kullanmıştır.

Öğretmenlerin “Uygulanan sosyal beceri öğretim programının öğrencinizin seviyesine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıt “evet” olup, doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak hazırlanan teşekkür etme ve izin isteme öğretim materyalinin öğrencilerin düzeylerine uygun olduğu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin “Öğrencinizin teşekkür etme ve izin isteme becerilerini öğrenmesinin işine yarayacağını düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıt “evet” olup, öğretilen sosyal becerilerin çocukların işine yarayacağını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin “Teşekkür etme ve izin isteme becerilerini öğrencinizin öğrenmiş olmasının sınıf içinde kabul düzeyini artırdığını düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıt “evet” olup, öğrencilerin sınıf içinde kabul düzeylerini arttırdığı görüşündedirler.

Öğretmenlerin “Sosyal beceri öğretim süreci sonunda sizce öğrencinizde ne gibi değişiklikler oldu?” sorusuna verdikleri yanıt incelendiğinde katılımcı Ömer’in öğretmeni *“kazandığı beceriler neticesinde sınıf içinde daha uyumlu bir çocuk oldu”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı Doruk’un öğretmeni *“İzin almadan sınıf içinden çıkmıyor, izin almadan kimseyle temasta bulunmuyor”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı Levent’in öğretmeni ise *“sınıftan çıkarken izin istiyor, izin almadan kimseyle temasta bulunmuyor”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin “Sizce kullanılan öğretim yöntemi sosyal beceri öğretimi için uygun mu?” sorusuna verdikleri yanıt “evet” olup, kullanılan sosyal beceri öğretim yönteminin etkili olduğu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin “Sizce bu çalışmanın olumlu yönleri nelerdir?” sorusuna katılımcı Ömer’in öğretmeni “*Önceden bu becerileri uygulamadan yoksun iken çalışmalar sayesinde teşekkür ediyor*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer katılımcıların öğretmeni ise “Teşekkür etmeyi ve izin almayı öğrendi” şeklinde ifade kullanmışlardır.

Öğretmenlerin “Sizce bu çalışmada eksik olduğunu düşündüğünüz şeyler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıt katılımcı Ömer’in öğretmeni “*Genelleme düzeylerinin sınırlı şekilde gözlemlenmesi*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı Doruk’un öğretmeni “*Sınıf dışında gözlem yapamama*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı Levent’in öğretmeni ise olumsuz görüş bildirmemiştir.

Doğrudan öğretim yöntemi aracılığıyla teşekkür etme ve izin isteme becerilerin öğretimine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığı, programın öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu, bu becerilerin öğrencilerin işine yarayacağı, kullanılan yöntemin uygun olduğu şeklinde görüşlere yer verilmiştir. Öğretmenler, öğrencileri sınıf içinde gözlemlmelerine karşılık sınıf dışında gözlem yapamadıklarını belirtmişlerdir.

4.1.1.3. Güvenirlik Verileri

Araştırmanın güvenilirlik verileri toplanırken uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Video kayıt ile kayıt altına alınan öğretim oturumlarının güvenilirliğe ilişkin verileri uzmanların kayıtları izlemeleri ile sağlanmıştır.

4.1.1.4. Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirlüğünde doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan sosyal beceri öğretim planının uygulamacı tarafından doğru uygulayıp uygulamadığı değerlendirilmiştir. Araştırmalarda güvenilirlik verileri uzman tarafından gerçekleştiriliyorsa uygulamanın %20’si, uygulama alan dışı (anne, baba, yardımcı personel) tarafından gerçekleştiriliyorsa en az %30’unda güvenilirlik verisi toplanmaktadır (Tekin- İftar, 2018). Araştırmada katılımcı öğrencilere teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulamalar kayıt altına

alınmıştır. Bu araştırmada uygulamanın en az %30'unda uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verisi toplanacak öğretim oturumları yansız olarak belirlenmiştir. Uygulamacının kayıt altına alınan davranışları gözlemci tarafından gözlenmiş ve uygulama güvenilirliği formuna yerine getirilip getirilmediğine bakılarak işaretleme yapılmıştır. Uygulama güvenilirliği yüzdesi gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla hesaplanır (Tekin-İftar, 2018). Araştırmanın uygulama güvenilirliği verileri aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2. Uygulama Güvenirliği

	Öğretim Oturumu	Yoklama Oturumu	İzleme Oturumu
Ömer	%89	%100	%100
Levent	%94	%100	%100
Doruk	%100	%100	%100

Güvenirlik bulgularına bakıldığında uygulanan doğrudan öğretim yönteminin oldukça başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

4.1.1.5. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenilirlikte iki özel eğitim öğretmeni birbirinden bağımsız eş zamanlı olarak belirlenen oturumlara ilişkin hedef davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmiştir. Hedef davranışa yönelik öğretim oturumları kayıtlarının %30'u gözlemciler tarafından izlenerek katılımcıların yapabildikleri, başlama, öğretim, yoklama ve izleme oturumları veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Daha sonra bu veriler; Gözlemciler “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100” formülü kullanılarak gözlemciler arası güvenilirlik verileri elde edilmiştir (Kırcaali-İftar&Tekin,1997). Tek denekli araştırmalarda gözlemciler arası güvenilirlik verisinin en az %80 olması gerekmektedir (Kırcaali-İftar & Tekin, 1997).

Tablo 4.3. Gözlemciler Arası Güvenirlik

	Öğretim Oturumu	Yoklama Oturumu	İzleme Oturumu
Ömer	%100	%100	%100
Levent	%100	%100	%100
Doruk	%100	%100	%100

Gözlemciler arası güvenilirlik bulgularına bakıldığında elde edilen bulguların bilimsel bir araştırma için gözlemciler arası güvenilirliğin yeterli olduğunu göstermektedir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, öğrencilerde doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin kazanılmasına yönelik yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen sonuçlara, sonuçların ilgili alan yazındaki araştırma bulgularıyla tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

OSB’li bireylere teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelendiği bu çalışmada, katılımcı öğrencilerin hedef sosyal becerileri edindikleri ve edindikleri bu sosyal becerileri öğretim oturumları sona erdikten sonra devam ettirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal beceri öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu, bu çalışmada teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin öğretimi için uygulanan öğretim planının başarılı olduğu görülmüştür. Teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin kazanımı katılımcıların sosyal kabullerini arttırdığı ve bu becerilerin sıra bekleme ve istek bildirme gibi sosyal becerilerin öğrenimi desteklediği bulgularına ulaşılmıştır. Elde edilen sosyal geçerlilik verileri doğrultusunda sosyal becerilerin birbirini olumlu etkilediği söylenebilir. Çalışmada ebeveyn ve öğretmenler için teşekkür etme ve izin isteme becerileri kazanımının önemli görüldüğü, bu becerileri kazanmış olmaları onları memnun ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümünde, araştırmanın bulguları değerlendirilmiş olup, aynı zamanda araştırmanın bulguları ile alan yazında yapılan araştırmalar arasında bir bağlantı kurulmuştur. Bu çalışmada OSB ’li bireylere teşekkür etme ve izin isteme sosyal becerilerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiği incelemiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların anneleri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucu sosyal geçerlilik verisi toplanmıştır.

Araştırmada doğrudan öğretim yöntemi uygulanarak gerçekleştirilen uygulamalarda, öğrencilerin teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin tam olarak kazanıldığı, uygulamaların ve kullanılan doğrudan öğretim yönteminin etkili bir yöntem olduğu, izleme oturumları sonucunda öğrencilerde bu becerilerin sürekli hale geldiği bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerin teşekkür etme ve izin isteme becerileri

kazanımları ile ilgili gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında ebeveynler ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak, kazanımların sosyal geçerlik durumları incelenmiştir. Araştırmada ebeveynler teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin çocuklar için önemli görüldüğü, diğer sosyal becerileri etkilediği ve bu beceriler arasında önemli görüldüğü, teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin, çocukların başkaları tarafından kabul edilmesine ve daha fazla etkileşim kurulmasına katkı sağlayacağı, çocuklarında bu becerilerin gelişmesinin ebeveynleri memnun ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Ebeveynler, çocuklarının izin isteme ve teşekkür etme becerilerini uygulamalar sonrasında ve ev ortamında da devam ettirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda uygulanan programın öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığı, programın öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu, bu becerilerin öğrencilerin işine yarayacağı, kullanılan yöntemin uygun olduğu şeklinde görüşlere yer verilmiştir. Öğretmenler, öğrencileri sınıf içinde gözlemlmelerine karşılık sınıf dışında gözlem yapamamaları nedeniyle genelleme ile ilgili yeterince gözlem yapamadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular uygulamaların başarılı olduğunu, teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin sürdürülebilir olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırmada ulaşılan bu bulgulara benzer şekilde Maria Taras (1988) yaptığı araştırmada, uygun konuşma, uygun dokunma ve uygun oturma becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Katılımcılardan biri 10 yaşında OSB tanısı almış kız çocuğu, diğer katılımcı ise 9 yaşında zihinsel yetersizliği olan erkek çocuğudur. Araştırmanın sonucunda, her iki öğrencide de doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu görülmüştür. Yapılan araştırma zihinsel yetersizliği olan çocukların ve OSB'li çocukların sosyal beceri kazanmasında doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğunu desteklemektedir. Benzer bir araştırma McMahon, Wacker, Sasso & Melloy (1994), özel öğrenme güçlüğü ve davranış problemleri olan üç öğrenciye iletişim başlatma ve devam ettirme sosyal becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar farklı tanı grubunda ve farklı sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini göstermektedir. Benzer şekilde Brenda & Swaggart (1995) Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde, doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini inceledikleri araştırmada öğrencilerin sosyal becerileri etkili bir şekilde kazandıkları belirlenmiştir. Yine Swaggart & Gagnon (1995), Otizm Spektrum Bozukluğu olan, üç öğrenciye uygun olmayan dokunmaktan

kaçınma ve selamlaşma becerilerini kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise katılımcıların hedef sosyal becerileri kazandığı görülmüştür.

Sosyal beceriler; bireylerin günlük yaşamda başkalarıyla iletişim başlatmalarını, devam ettirmelerini, bu becerileri geliştirmeleri ve farklı ortamların davranışsal beklentilerini uygun bir şekilde karşılayabilip, arzu, istek, tercihlerini uygun şekilde bildirmelerini sağlayan davranışları kapsadığından oldukça önemlidir (McLane, 1998; Bremer & Smith, 2004; Siperstein & Rickards, 2004). Bu araştırmada sosyal beceri eksikliği olan üç erkek katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn ve aileleri ile yapılan görüşmeler sonucu öncelikli olarak sosyal becerilerden teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin kazandırılmasına karar verilmiştir. Katılımcıların başkalarının eşyalarını izinsiz aldıkları, hiçbir durumda izin istemedikleri ve teşekkür etmesi gereken hiçbir durumda teşekkür etmedikleri için aile ortamında ve farklı ortamlarda sorun yaşadıkları görülmektedir.

Teşekkür etme ve izin isteme becerileri, katılımcıların başkaları tarafından kabul görmesine ve daha fazla etkileşim becerilerin gelişmesine katkı sağlayacağından bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Bireylerin sosyal kabullerini arttıran araştırmalar yapılmıştır. Prater, M. A., Bruhl, S. & Serna, L. A. (1998), orta düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere problem çözme, uyum sağlama ve dinleme sağlama becerilerinin kazandırılmasında 3 farklı yöntemin hangisinin daha etkili olduğunu belirlemek amacıyla ilk gruba doğrudan öğretim yöntemi ikinci gruba yapılandırılmış doğal yaklaşım yöntemi, üçüncü gruba ise olumsuz olmayan iş birliği yöntemi ile öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise doğrudan öğretim yönteminin diğer öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

OSB’li bireylerin eğitiminde doğrudan öğretim yöntemi sıklıkla kullanılmakta olup ve farklı sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu görülmektedir (Alptekin, 2010). OSB’li bireylere sosyal beceri ve akademik beceri kazandırılmasında etkili olduğu kadar özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde de kullanılan etkili bir yöntem olduğunu yapılan çalışmalar göstermektedir. Bu doğrultuda Prater, M. A., Serna, L., & Nakamura, K. K. (1999), yaptığı araştırmada özel öğrenme güçlüğü yaşayan ergenlere olumlu geri bildirim verme, tartışma ve olumsuz geri bildirimleri kabul etme sosyal becerilerini kazandırmada doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda tüm katılımcıların hedef sosyal becerileri kazandıkları gözlemlenmiştir.

Sosyal beceri öğretiminde yaratıcı drama, sosyal hikayeler, model olma, bilişsel süreç yaklaşımı, işbirlikçi öğrenme, akran destekli öğrenme, gösteri (demonstrasyon) yöntemi, rol oynama yöntemi, doğrudan öğretim yöntemi gibi yöntemler kullanılmaktadır (Avcıoğlu, 2009). Doğrudan öğretim yönteminin diğer yöntemlere göre tercih edilmesi; bireye kazandırılması hedeflenen davranışların bağımsız olarak gerçekleştirilmesi için verilen desteğin kademeli olarak geri çekilmesi ile katılımcıların davranışları bağımsız olarak göstermeleridir (Bacanlı, 1999). Doğrudan öğretim yönteminin diğer yöntemlere göre etkililiğini destekleyen Prater, M. A., Bruhl, S. & Serna, L. A. (1998) 'ın yaptığı araştırmada da görüldüğü gibi sosyal beceri öğretiminde üç farklı yöntem kullanılmış ve doğrudan öğretim yönteminin daha etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmada doğrudan öğretim yöntemi tercih edilmiştir. Yine benzer bir araştırmada da Mathur & Sarup (1998) doğrudan öğretim ile iş birliğine dayalı öğrenmenin birlikte yer aldığı sosyal beceri öğretiminin, sosyal iletişim becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda doğrudan öğretim yöntemi ile sosyal beceri eğitiminde etkili bir yöntem olduğu ifade edilmiştir. Baty, Sorensen, Pancini & Paiser (2000) yaptıkları araştırmada ortaokul 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 31 öğrenciye sosyal beceri öğretimi öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği incelenmiştir. Yapılan öğretim oturumları sonunda hedef becerilerde artış olduğu belirlenmiştir.

Blank, Fogarty, Wierzba & Yore (2000), araştırmasında, iletişim kurmada yetersizlik yaşayan, dikkat dağınıklığı olan, başkalarına vurma ve öğretimi engelleyen, zihinsel yetersizlik tanısı koyulmuş yirmi dört öğrenciye iş birliğine dayalı öğretim ve doğrudan öğretim yöntemi ile sosyal beceri öğretimi amaçlamışlardır. Yapılan öğretim oturumları sonucunda katılımcıların hedef becerileri kazandıkları ve devam ettirdikleri söylenmiştir. Sosyal beceri öğretiminde kullanılan etkili yöntemlerden sosyal hikâyelerin kullanıldığı araştırmasında, Herrin (2004) okul öncesi dönemde Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların olumsuz davranışlarını azaltmak için sosyal hikâyelerin etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda her çocukta hedef davranışlarda azalma kaydedilmiş ve sosyal hikâyelerin etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmada teşekkür etme ve izin isteme öğretim planında sosyal hikâyeler kullanılmıştır. Farklı bir araştırmada Courtade vd. (2007) tarafından zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımının etkililiğinin araştırıldığı çalışmalar değerlendirilmiştir. Araştırmalarda öğrencilere doğrudan öğretim yönteminin, sosyal becerilerin ve fen bilimlerine yönelik konularının

öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal becerileri, uyum becerileri, kendini kontrol etme becerileri, atılganlık becerileri ve akademik beceriler olarak sınıflandırmıştır (Calderalla & Merrel, 1997). Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara dayanarak doğrudan öğretim yönteminin sosyal becerilerin öğretiminde kullanıldığı gibi akademik becerilerin kazandırılmasında da kullanılan etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Özokçu (2008) yaptığı araştırmada, doğrudan öğretim yaklaşımına göre hazırlanan sosyal beceri öğretim yönteminin, birlikte eğitim ortamlarında eğitim gören zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin, yardım isteme, özür dileme ve başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerilerini kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada zihinsel yetersizliği bulunan üç öğrencinin, yapılan öğretim sonrasında hedef davranışları kazandığı ve genelleyebildikleri görülmüştür. Bu araştırmada benzer sonuçlar elde edilmiş olup, teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu görülmüştür. Dağseven (2008) zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemi ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan etkinliklerin etkililik ve verimlilik düzeylerini karşılaştırdığı araştırmada, “teşekkür etme ve paylaşma” becerilerinin öğrencilerde geliştirildiği, doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu, kazanılan becerilerin genelleme ve kalıcılık düzeylerinin sağlandığı, uygulamadan 35 gün sonra da, öğrenilen becerilerin farklı durum ve araçlara genelleyebilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Margaret & Flores (2009) yaptıkları araştırmada Otizm Spektrum Bozukluğu ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim yönteminin okuma ve anlama üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda doğrudan öğretim yönteminin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Yapılan araştırma doğrudan öğretim yönteminin sosyal beceri kazandırılmasında etkili olduğu kadar diğer becerilerin kazandırılmasında da etkili olduğunu destekler araştırmalardan biridir. Türer (2010) “zihinsel engelli öğrencilere teşekkür etme ve özür dileme” becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini incelemiştir. Yapılan araştırmada, öğrencilerin “teşekkür etme ve özür dileme” becerilerinin geliştiği, yapılan becerilerin genelleme ve kalıcılık düzeylerinin sağlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Doğrudan öğretim yönteminin farklı tanı gruplarına sosyal beceri kazandırılmasında uygulanabilecek etkili bir yöntem olduğu benzer araştırma sonuçlarına bakıldığında söylenebilmektedir. Bu çalışmada OSB'li çocuklara teşekkür etme ve izin isteme becerileri kazandırılmış ve iki hafta sonra yapılan izleme oturumlarında devam ettirdikleri görülmüştür Hughes, C., Golas, M., Cosgriff, J., Brigham, N., Edwards, C. & Cashen, K. (2011), araştırma OSB tanısı olan iki kız üç erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup, kız öğrencilerin yaşları 16-21, erkek öğrencilerin yaşları ise 17-20 aralığındadır. Araştırma da sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerileri doğrudan öğretim ve iletişim kitabı yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma da ortamlar ve katılımcılar arası çoklu yoklama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda tüm katılımcılara sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerileri doğrudan öğretim ve iletişim kitabı yöntemleri ile kazandırılmıştır. İzleme oturumlarında davranışların devam ettiği gözlemlenmiştir.

Sosyal becerilerin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi dışında farklı yöntemlerde kullanılmaktadır. Bu araştırma doğrudan öğretim yöntemi ile sınırlı olup, doğrudan öğretim yönteminin sosyal beceriler öğretiminde etkililiği birçok araştırma tarafından desteklemektedir. Bu nedenle gelecekte farklı becerilerin öğretiminde de doğrudan öğretim yöntemi kullanılabilir. Alptekin (2012) zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin doğrudan öğretim yaklaşımı ile öğretilmesine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin sosyal becerileri etkili bir şekilde kazandıkları ve doğrudan öğretim yönteminin sosyal beceri öğretiminde etkili bir yöntem olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Yapılan çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal beceri kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğunu görülmekte olup, bu çalışmada OSB tanılı bireyler ile gerçekleştirilmiş ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu doğrultuda farklı tanı gruplarına, farklı sosyal beceriler öğretimi için doğrudan öğretim yöntemi önerilebilir. Sosyal beceri öğretiminde; Avcı (2012) çalışmasında, zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri (kendini tanıtırma becerisi) kazandırmada ve becerileri genellemede iş birliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan drama yönteminin etkili olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, zihinsel yetersizliği olan çocukların kendini tanıtırma becerisini kazandıkları, uygulama sona erdikten sonraki birinci, üçüncü ve dördüncü haftalarda da kullanabildikleri ve devam ettikleri okuldaki akranlarına serbest oyun etkinliklerinde genelleyeabildikleri görülmüştür. Uysal, A., & Balkan, İ. K. (2015), sosyal beceri etkinliklerine katılan ve katılmayan öğrencilerin

karşılaştırdıkları araştırmada, sosyal beceri etkinliklerine katılan öğrencilerin uygun konuşma, vurgu ve tonlama, dil becerilerini daha etkili kullanabildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durumdan yola çıkıldığında sosyal becerilerde bir beceri kazanımının diğer becerileri etkilediği söylenebilir.

Yapılan bu araştırmada teşekkür etme ve izin isteme becerileri öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların ikisinde sınıf içinde söz almak için sıra bekleme ve söz isteme davranışının geliştiğini ve sınıf içinde sosyal kabulün arttığı söylenebilir. Doğrudan öğretim yönteminin sosyal beceri öğretimi dışında akademik becerilerin kazandırılmasında da etkililiğini destekleyen araştırmasında Zelyurt (2015) zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak hayat bilgisi dersi konularının öğretilmesine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, doğrudan öğretim yönteminin etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Akademik beceri dışında konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmada; Kemiksiz (2016) doğrudan öğretim yöntemiyle 5. sınıf öğrencilerinde konuşma becerilerinin yüksek düzeyde gerçekleştiği, konuşma becerileri sayesinde öğrencilerin özgüven duygularının geliştiği, kendilerini daha rahat hissettikleri ve zihinsel gelişimlerine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Kemiksiz & Güneş (2017) yaptıkları araştırmada konuşma becerisi ve konuşma beceri üzerindeki kaygısını incelediği araştırmada deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre konuşma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu ve konuşma kaygılarının da anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sani Bozkurt (2016) yaptığı araştırmada OSB tanıli ergenlere sosyal beceri öğretiminde etkileşimli olan ve etkileşimli olmayan ortamlarda hazırlanan sosyal hikâyelerin tasarımı ve bu hikâyelerin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılmıştır. Sosyal becerilerin kazanılmasında etkileşimli olan sosyal hikâyeleri uygulaması ile etkileşimli olmayan sosyal hikâye uygulamasının etkililiği hemen hemen eşit olup, kalıcılık ve genellemede ise her iki öğretim uygulamasının arasında katılımcılarda bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sosyal beceri öğretiminde kullanılan etkili yöntemlerden biri olan sosyal hikâyelerin oldukça etkili olduğu araştırmalar desteklemektedir. Bu nedenle bu araştırmada teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemi öğretim planında sosyal hikâyelerin yer verilmiştir. Teşekkür etme becerisi öğretiminde her durum için iki hikâye izin isteme becerisi öğretimi içinde yine her durum için iki hikâye kullanılmış olup, toplamda on iki hikâye öğretim planı içinde yer almıştır.

Sosyal hikâyelerin öğretim planında yer aldığı; Webb (2017) yaptığı araştırmasında OSB’li bireylere sosyal davranışları başlatmak, geliştirmek ve pekiştirmek için akran aracılığı ile doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır. Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilere doğal ortamda akran aracılığı doğrudan öğretim yöntemi ile sosyal beceri kazandırılmıştır.

Sosyal beceri kazandırılmasında birçok etkili yöntem kullanılmakta olup, Çerkez (2019) çalışmada Otizm Spektrum Bozukluğu olan (OSB) bireylere sosyal beceri öğretiminde karikatür sohbetleriyle ve sosyal hikâye öğretim uygulamalarının daha verimli ve etkili olabilmesini amaçladığı çalışmada, öğretim süreleri bakımından karikatür sohbetleriyle öğretim uygulamasına göre sosyal hikâyelerin öğretim uygulaması daha verimli görülmüştür. Benzer şekilde Pektaş (2019) yaptığı çalışmada müzikal etkinliklere dönüştürülmüş sosyal uygulamalarının gelişimsel geriliği olan bireylere sosyal beceri öğretimindeki etkililiğini incelemiştir. Uygulamanın tüm sosyal becerilerin öğretiminde etkili olduğu, katılımcıların amaçlanan üç sosyal beceriyi de öğrendiği, öğretim sona erdikten sekiz hafta sonra yapılan izleme oturumunda öğrendikleri sosyal becerilerin büyük bir çoğunluğunun kalıcılığını koruduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yukarıdaki çalışmalarda da görüldüğü gibi doğrudan öğretim yöntemi sosyal beceri kazandırılmasında etkili bir yöntem olup, akademik becerilerin öğretiminde de kullanılmakta, yapılan bu çalışmayı diğer araştırma bulguları desteklemektedir. Bu çalışmada OSB’li bireylere teşekkür etme ve izin isteme becerileri kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmada öğrencilerle gerçekleştirilen doğrudan öğretim yöntemi ile teşekkür etme ve izin isteme becerilerine yönelik uygulamaların etkili olduğu, öğrencilerde bu becerilerin kazanıldığı, genelleylebilir ve sürdürülebilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Doğrudan öğretim yöntemi teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin kazandırılmasında, sürdürülmesinde etkili bir yöntem olduğu için eğitimcilere, uzmanlara ve ailelere sosyal beceri öğretiminde kullanmaları önerilmektedir

- Alanda hizmet veren eğitimci ve uzmanlara sosyal beceri öğretim programlarına yönelik hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir
- Teşekkür etme ve izin isteme sosyal beceriler için hazırlanan ölçekler ve öğretim programı, alanda hizmet veren eğitimci ve diğer uzmanlar tarafından kullanılması önerilmektedir.
- OSB’li çocuklara sosyal beceri öğretimi konusunda ailelerin bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi, OSB’li çocukların eğitim sürecine katkı sağlayacağı önerilmektedir.

5.3.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara teşekkür etme ve izin isteme sosyal becerilerinden farklı olarak sıra bekleme, selam verme, özür dileme, istek bildirme, yardım etme, kendini tanıtmak, başkasını tanıtmak gibi farklı sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine bakılması önerilmektedir.
- Sosyal becerilerden teşekkür etme ve izin isteme davranışlarına yönelik olarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile hazırlanmış öğretim programı, farklı sosyal beceri öğretimi programları ile karşılaştırılarak etkililiği karşılaştırılması önerilmektedir.
- Sosyal beceri öğretiminde etkili olan doğrudan öğretim yöntemi işlevsel akademik beceriler, serbest zaman etkinlikleri ve iş ve meslek beceri eğitimi alanlarında kullanılabilmesi önerilmektedir.
- Doğrudan öğretim yöntemi bu araştırmada üç öğrenci ile bireysel öğretim yapılarak gerçekleştirilmiştir. Benzer yöntem ve uygulamalar grup eğitim etkinliklerinde de yapılarak etkili olup olmadığı incelenebilmesi önerilmektedir.
- Tüm engel gruplarına göre sosyal beceri öğretim programlarının oluşturulabilmesi ve uygulanabilmesi önerilmektedir.
- Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının mobil planlamaya uyarlanabilmesi ve uygulanabilmesi önerilmektedir.

6. KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (2003), *Aktif Öğrenme*, (5. Baskı), İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 31-38.
- Agran, M. & Wehmeyer, M. Ç. (1999), *Teaching Problem To Students With Mental Retardation*, Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Albrecht, K. (2006), *Sosyal Zekâ*, İstanbul Timaş Yayınları.
- Albretch, K. (2006), *Social Intelligence: The New Science of Success*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Alisinanoğlu, F. & Özbey, S. (2011), *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri ve Problem Davranış Eğitimi Program Örnekleri*, İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Alptekin, S. (2010), *Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genellemesi ve Sosyal Kabulüne Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alptekin, S. (2012), Sosyal becerilerin zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31
- American Psychiatric Association. (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (5th ed.), Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2014), *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disordersfifth Edition DSM-5*. Çeviri: Köroğlu E. DSM-5 Tanı Ölçütleri El Kitabı, Ankara, Hyb Yayıncılık.
- American Psychiatric Association. (2015), *Neurodevelopmental Disorders: Dsm-5® Selections*, American Psychiatric Pub.

- Arbay, B. & Önalın Akfırat, F. (2012), Yaratıcı drama yöntemi ile işitme engelli çocuklarda sosyal beceri geliştirme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7(14), 1-12.
- Argalı, M. (1993), Social skills and classroom behavior among adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*. 97 (6), 685-691.
- Arıca, E. (2003), Otistik Çocukların Dil Kullanımındaki Farklılaşmalar. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, E. (2019), Otizm ve spor. *Spor bilimleri alanında*, 105.
- Aslan, E. (2008), Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aslan, N. (2007), Drama Kavramları N. Aslan (ed.), Dramada Dört Temel Kavram, Dört Temel Teknik: Rol Oyunu, Doğaçlama, Dramatizasyon ve Oyun (ss.35-37) İçinde. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
- Ataman, A. (2003), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (s.19), Ankara: Gündüz.
- Avcı, H. (2012), Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada iş birliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 110-111.
- Avcıoğlu, H. (2001), İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (2007), Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş), *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(7), 1-14.

- Avcıoğlu, H. (2009), Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi (3. Baskı), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ayres, A. J. & Robbins, J. (2005), Sensory İntegration And The Child: Understanding Hidden Sensory Challenges, Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bacanlı, H. (1999), Sosyal Beceri Eğitimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balçık & Çiftçi Tekinarslan (2012), Otizmlı çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(1), Sayfa 165-190.
- Balçık, B. (2010), Otizmlı Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykülerin Etkisinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Baty, J., Sorensen, J., Pancini, M. & Paisner, E. H. (2000), Using social skills interventions to increase academic and social frowth. *ERIC, ED: 444 704*.
- Baykoç, N. (2003), Özel Eğitimin Tarihi Gelişimi. N. Baykoç (Ed), Öğretmenlik.
- Birkan, B. (2013), Otizm ve uygulamalı davranış analizi: Toplum temelli uygulamalar. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 1(2), 92-96.
- Blank, D., Fogarty, B., Wierzba, K. & Yore, N. (2000), Improving Social Skills through Cooperative Learning and Other Instructional Strategies. *ERIC, ED: 443- 522.*, 43p
- Boutot, E. A. (2007), Fitting in: Tips for promotin acceptance and friendship for students with autisim spectrum disorders in inclusion clasrooms. *Intervention in School and Clinic*. 42, 156-161.
- Bremer, C. D. & Smith, J. (2004), Teaching social skills. *Addressing Trends and Developments in Secondary Education*. 3(5), www.ncset.org.
- Brenda, L. & Swaggart, E. G. (1995), *Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism*. Focus on Autistic Behavior.
- Bryson, S.E., Koegel, L.K., Koegel, R.L., Openden, D., Smith, I.M. & Nefdt, N. (2007), Large scale dissemination and community implementation of pivotal response treatment: Program description and preliminary data.

Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32(2), 142-153.

Caldarella, P. & Merrel, K. W. (1997), Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26 (2),

Casperen, C. J., Powell, K. E. & Christenson, G. M. (1985), Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.

CDC. (2021), *Community Report on Autism 2021: Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network*. https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addmcommunityreport/documents/ADDM-Community-Autism-Report-12-2-021_Final-H.pdf (Erişim Tarihi: 20.01.2021)

Chadsey-Rusch, J., Karlan, G.R., Rdva, M.T. & Rusch, F.R. (1984), Competitive Employment: teaching conversational skills to adults who are mentally retarded. *Mental Retardation*, 22(5), 218-225.

Cohen, H., Amerine-Dickens, M. & Smith, T. (2006), Early intensive behavioral treatment: Replication of the UCLA model in a community setting. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 145-155.

Coulter, K. L., Barton, M. L., Robins, D. L., Stone, W. L., & Fein, D. A. (2021), DSM-5 symptom expression in toddlers. *Autism*, 25(6), 1653-1665.

Courtade, G.R., Spooner, F., & Browder, D.M. (2007), Review of studies with students with significant cognitive disabilities which link to science standards. *Journal of Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 43-49.

Craig, C. L, Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, M., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J. F. & Oja, P. (2003), International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(8), 1381-1395.

- Çakır, S. (2006), Doğrudan Öğretim Yaklaşımının Zihin Engelli Öğrencilere Telefonla Uygun Şekilde Konuşma Sosyal Becerisini Kazandırmada Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çay, E. (2019), Zihin yetersizliği olan öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-21.
- Çerkez, A. G. (2019), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykü ve Karikatür Sohbetleriyle Öğretim Uygulamalarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çifci, İ. & Sucuoğlu, B. (2012), Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi (8. Baskı), Ankara: Kök.
- Dağseven-Emecen, D. (2008), Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim ve Bilişsel Süreç Yaklaşımları ile Yapılan Öğretimin Etkililiklerinin Ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dajani, D. R. & Uddin, L. Q. (2016), Local brain connectivity across development in autism spectrum disorder: a cross-sectional investigation. *Autism Research*.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J. & Greenson, J., et al. (2010), Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the early start denver model, *Pediatrics*, 125(1), 17-23.
- Demirkaya, S. K. (2018), *Otizm spektrum bozukluklarında etiopatogenez*. In: Mukaddes NM, Ercan ES, eds. *Nörogelişimsel Bozukluklar*, 317-334.
- Deniz, E. A. (2019), Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin Otizmlili Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Derer, A. (2018), Otizmli Çocuklarda Fiziksel Aktivite, Motor Yeterlik ve Sosyal Beceri Düzeyinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Diken, İ. H. (2018), Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Gösteren Öğrenciler, İ. H. Diken (Ed.), Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim İçinde (445-480), Ankara: Pegem Akademi
- Dorsett, P. G. & Kelly, J. A. (1984), Social Skills Training With The Mentally Retarded. *Advances in Mental Retardation And Developmental Disabilities*, England: Vol 2 London.
- Dökmen, Ü. (1988), Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 21(1), 155-190.
- Duncan, A. W. & Bishop, S. L. (2015), Understanding the gap between cognitive abilities and daily living skills in adolescents with autism spectrum disorders with average intelligence. *Autism* 19, 64–72.
- Durkin, M. S., Maenner, M. J., Newschaffer, C. J., Lee, L. C., Cunniff, C. M. & Daniels, J. L., et al. (2008), Advanced parental age and the risk of autism spectrum disorder. *American Journal of Epidemiology*, 168(11), 1268-1276.
- Dworzynski, K., Ronald, A., Bolton, P., Happé, F. (2012), How different are girls and boys above and below the diagnostic threshold for autism spectrum disorders? *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 51(8):788-797.
- Eikeseth, S. & Klintwall, L. (2014), Educational Interventions For Young Children With Autism Spectrum Disorders, In V. B. Patel, V. R. Preedy ve C. R. Martin (Eds.), *Comprehensive guide to autism* (pp. 2101- 2123), New York: Springer.
- Erbaş, E., & Ergenekon, Y. (2020), İlköğretim kaynaştırma uygulamalarında sınıf içi geçişleri kolaylaştıran stratejiler. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 790-826.

- Eriksson, S. (2006), Drama Theater Education. The norwegian situation. Zeitschrift fur.
- Erkuş, A. (2006), Ölçme ve Değerlendirme: Sınıf Öğretmenleri Kavramlar ve Uygulamala, Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Erol, E. (2021), Akran Aracılığı ile Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Akademik Beceri Öğrenmelerine Ve Akranların Sosyal Kabulüne Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Fadıloğlu, E. (2019), Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocukların Otizm Spektrum Bozukluğu Olmayan Kardeşlerinde Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi, Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi, Tıp Fakültesi.
- Fombonne, E. (2018), The rising prevalence of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(7), 717-720.
- Fombonne, E. (2020), Epidemiological controversies in autism. *Swiss Archives of Neurology, Psychiatry and Psychotherapy*, 171(01),
- Fuentes, J., Bakare, M., & Munir, K. (2014), Autism Spectrum Disorder, In: IACAPAP Textbook of Child and Adolescent Mental Health; 1-35.
- Gadelkarim, W., Shahper, S., Reid, J., Wikramanayake, M., Kaur, S., Kolli, S., ... & Fineberg, N. A. (2019), Overlap of obsessive-compulsive personality disorder and autism spectrum disorder traits among OCD outpatients: An exploratory study. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 23(4), 297-306.
- Ghanouni, P., Jarus, T., Zwicker, J. G., Lucyshyn, J., Mow, K., & Ledingham, A. (2019), Social stories for children with autism spectrum disorder: Validating the content of a virtual reality program. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(2), 660-668.
- Gilliam, J. E. (1995), *Gilliam autism rating scale (GARS)*, Austin, TX: Pro-Ed.
- Gönen, M. (2007), Dramaya merhaba. N. Aslan (ed.), *Çocuk eğitiminde drama yönteminin kullanılması* (ss.17-23) İçinde. Ankara: Oluşum Yayınları.

- Green, D., Chandler, S., Charman, T., Simonoff, E. & Baird, G. (2016), Brief report: DSM-5 sensory behaviours in children with and without an autism spectrum disorder. *J. Autism Dev. Disord.* 46, 3597–3606.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990), *Social Skills Rating System*, Minneapolis, MN: Pearson Assessment
- Guastad, H. (1993), Peer and Cross-age Tutoring, College Of Education University of Oregon. Web: <http://ericec.org>.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009), Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güleç-Aslan, Y., & Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017), Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) öğretmenlerinin oçidep'e ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 971-984.
- Güven, D., & Vuran, S. (2015), Otizm spekturum bozukluğu olan bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde grup müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(01), 29-51.
- Güzel, R. (1998), Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerilerini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hall, J. A., Schlesinger, D. J., & Dineen, J. P. (1997), Social skills training in groups with developmentally disabled adults. *Research on Social Work Practice*, 7(2), 187-201.
- Hanrahan, R., Smith, E., Johnson, H., Constantin, A., & Brosnan, M. (2020), A pilot randomised control trial of digitally-mediated social stories for children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-15.
- Harris, H. K., Lee, C., Sideridis, G. D., Barbaresi, W. J., & Harstad, E. (2021), Identifying subgroups of toddlers with DSM-5 autism spectrum disorder based on core symptoms. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-15.

- Hedley, D., Uljarević, M., Cai, R. Y., Bury, S. M., Stokes, M. A., & Evans, D. W. (2021), Domains of the autism phenotype, cognitive control, and rumination as transdiagnostic predictors of DSM-5 suicide risk. *PloS one*, 16(1), e0245562.
- Helpautism. (2020), What is Autism? The Disorder That Affects More Than 30,000 Romanian Children. https://www.helpautism.ro/en/autism/despre-autism?gclid=CjwKCAjw8pH3BRAXEiwA1pvMsQr6W1rqn9QGeMU2256nCcei2amWR-U4fNNDVH26FMWCFrpxhtHaHBoChn4QAvD_BwE, (Erişim Tarihi: 05.06.2020),
- Herrin, M. J. (2004), Using Social Stories To Teach Social And Behavioral skills To Preschool Children With Autism, Western Kentucky University The Faculty of the Department of Psychologys.
- Hughes, C., Golas, M., Cosgriff, J., Brigham, N., Edwards, C. & Cashen, K. (2011), Effects of a social skills intervention among high school students with intellectual disabilities and autism and their general education peers. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1), 46-61.
- Hyman, S. L., Levy, S. E., & Myers, S. M. (2020), Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 145(1),
- İlhan, A.Ç. (2006), Yaratıcı drama H.Ö. Adıgüzel (ed.) *ilköğretimde değişen yapı ve sanat eğitimi* (ss.423-432) İçinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- İpek, A. (1998), Eğitimde Dramanın Zihin Engelli Çocukların Sosyal Gelişimleri Üzerinde Etkisinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jones, R. M., Pickles, A. & Lord, C. (2017), Evaluating the quality of peer interactions in children and adolescents with autism with the Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS), *Mol. Autism* 8, 28.
- Joon, P., Kumar, A., & Parle, M. (2021), What is Autism? *Pharmacological Reports*, 1-10.
- Kahraman, H. & Akgün, S. (2008), Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (1), 15-23.

- Kanner, L. (1943), Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. & Adak, A. (2006), Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1): 20-21.
- Katz, L. G. & McClellan, D. E. (1997), Fostering children's social competence: The teacher's role, Washington, D.C. *National Association for the Education of Young Children*, 7-99.
- Kavale, K.A., Forness, S.R. & Bender, B. (1987), *Handbook of learning disabilities: Volume iii methods and interventions*. Boston Massachusetts: Little Brown and Company.
- Ke, F., Moon, J., & Sokolickj, Z. (2022), Virtual reality-based social skills training for children with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Technology*, 37(1), 49-62
- Kemiksiz, Ö. & Güneş, F. (2017), Doğrudan öğretim modeline dayalı konuşma eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 384-405.
- Kemiksiz, Ö. (2016), Doğrudan Öğretim Modeliyle 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kemp, C. & Carter, M. (2002), The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*. 22, 391-411.
- Keşçi, Z. (2019), Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Kesirlerin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıcaali-İftar, G. T. İ. (2018), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kırcaali – İftar, G. & Tekin, E. (1997), Tek Denekli Araştırma Yöntemleri. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları. *Preschool Children with Autism*.

- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001), *An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. Language and Cognitive Processes*, 16(2-3), 287-308.
- Knapczyk, D. R. (1989), Generalization of student question asking from special class to regular class settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(1), 77-83.
- Kulage, K. M., Goldberg, J., Usseglio, J., Romero, D., Bain, J. M., & Smaldone, A. M. (2020), How has DSM-5 affected autism diagnosis? A 5-year follow-up systematic literature review and meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(6), 2102-2127.
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., ... & Taylor, J. L. (2020), Autism spectrum disorder. *Nature reviews Disease primers*, 6(1), 1-23.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G. & Veenstra-Vanderweele, J. (2018), Autism spectrum disorder. *Lancet* 392, 508–520.
- Lyall, K. et al. (2017), The changing epidemiology of autism spectrum disorders. *Annu. Rev. Public Health* 38, 81–102.
- Magnusen, C. (2005), *Teaching Children With Autism And Related Spectrum Disorders: An Art And A Science*, London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Margaret, M. & Flores, J. B. (2009), Effects of direct instruction on the reading comprehension of students with autism and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44.
- Maria, E. & Taras, J. M. (1988), *Training Social Interpersonal Skills In Two Autistic Children*, Printed in Great Britain.
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2004), *The Inclusive Classroom Strategies for Effective Instruction*, (İkinci Basım), New Jersey: Upper Saddle River, Colombus Ohio.
- Mathur, R., & Sarup, K. K. (1998), Social skills intervention with students with emotional and behavior problems: A quantitative synthesis of single - subject research. *Behavioral Disorders*, 193-201.

- Mazurek, M. O., Lu, F., Macklin, E. A., & Handen, B. L. (2019), Factors associated with DSM-5 severity level ratings for autism spectrum disorder. *Autism*, 23(2).
- Mclane, M.T. (1998), What General Education Teachers Know About The Social Competence Of Students With Disabilities And What Are The Sources Of This Knowledge. Unpublished Doctoral Thesis, State University of New York, USA.
- McMahon, C. M., Waccker, D. O., Sasso, G. M. & Melloy, K. J. (1994), Evaluation of the multiple effects of a social skill intervention. *Behavioral Disorders*, 20 (1), 35-50. 468-476.
- Merrell, K. W. (2001), Assesments of children's social skills: Recent developments, best practices and new directions. *Exceptionality*. 9(1&2), 3-18.
- Mesibov, G. B. & Shea, V. (2011), Teacch. In J. S. Kreutzer, J. DeLuca ve B. Caplan (eds.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* (pp. 2472-2477), New York: Springer.
- Miller, M.J., Lane, K.L., & Wehby, J. (2005), Social skills instruction for students with high incidence disabilities: A school-based intervten to address acquisition deficits. *Preventing School Failure*, 49(2), 27-39.
- New, R. S. (2007), Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory into Practice*, 46(1), 5-13.
- O'Neill, C. ve Lambert, A. (1995), *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. Hutchinson, London.
- Okatan, İ. (2019), *Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Owens, R. E., Evan-Metz, D. E., & Haas, A. (2003), *Introduction to Communication Disorders: A Life Span Perspective* (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Pearson. Education Inc.

- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A., ... & Karayol, S. (2014), Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 37-46.
- Özbey, Ç. (2005), Otizm ve Otistik Çocukların Eğitimi, Ankara: İnkılap Yayınevi.
- Özokcu, O., Akçamete, G., & Özyürek, M. (2017), Examining the effectiveness of direct instruction on the acquisition of social skills of mentally retarded students in regular classroom settings. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 214-226.
- Özokçu O. (2007), Birlikte Eğitim Ortamlarındaki Zihin Engelli Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Park, H.S. & Gaylord-Ross, R. (1989), A problem solving approach to social skills training in employment settings with mentally retarded youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 22(4), 373-380.
- Park, M. N., Moulton, E. E., & Laugeson, E. A. (2022), Parent-assisted social skills training for children with autism spectrum disorder: PEERS for Preschoolers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 10883576221110158
- Pektaş, S. (2019), Müzikal Etkinliklere Dönüştürülmüş Sosyal Öykü Uygulamalarının Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Etkililiği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Prater, M. A., Bruhl, S. & Serna, L. A. (1998), Acquiring social skills through cooperative learning and teacher-directed instruction. *Remedial and Special Education*, 19, 160-172.
- Prater, M. A., Serna, L., & Nakamura, K. K. (1999), Impact of peer teaching on the acquisition of social skills by adolescents with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 19-35.

- Rosen, N. E., Lord, C., & Volkmar, F. R. (2021), The diagnosis of autism: From kanner to DSM-III to DSM-5 and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-18.
- Rossignol, D. A., Genuis, S. J. & Frye, R. E. (2014), Environmental toxicants and autism spectrum disorders: a systematic review. *Transl. Psychiatry* 4, e360
- Rutter, A. T. (2014), Genetics of Autism Spectrum Disorders. In: Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Fourth Edition. 4th edition, 411-423.
- Sanders, S. J. et al. (2012), De novo mutations revealed by whole-exome sequencing are strongly associated with autism. *Nature* 485, 237–241.
- Sani Bozkurt, S. (2016), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Teknoloji Destekli Etkileşimli Ortam Tasarımı ve Etkililiği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sapmaz, F. (2011), Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Sosyal Anksiyete, Reddedilme Duyarlılığı ve Kişilerarası Duyarlılık Üzerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sazak, E. (2003), Zihinsel Engelli Birey İçin Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P. & Rabian, B. (2002), Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6),
- Schalock, R. L. (1994), Quality of life, quality enhancement, and quality assurance: Implications for program planning and evaluation in the field of mental retardation and developmental disabilities. *Evaluation and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 90-101.
- Schumann, C. M., Noctor, S. C., & Amaral, D. G. (2011), Neuropathology Of Autism Spectrum Disorders: Postmortem Studies. In: Autism Spectrum Disorders. Oxford University Press, 539-565.

- Slavin, R. E. (1988), Synthesis of research on grouping in elementary and secondary schools. *Educational leadership*, 46(1), 67-77.
- Snell, M. (1993), Instruction of Students with Severe Disabilities. (Dördüncü Basım), New Jersey: Prentice Hall Inc. A. Simon & Schuster Company.
- Suckle, E. K. (2021), DSM-5 and challenges to female autism identification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 754-759.
- Sucuoğlu, B & Özokçu, O. (2005), Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 6 (1), 41-57.
- Sung, M., Goh, T. J., Tan, B. L. J., Chan, J. S., & Liew, H. S. A. (2018), Comparison of DSM-IV-TR and DSM-5 criteria in diagnosing autism spectrum disorders in Singapore. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(10), 3273-3281.
- Supekar, K. et al. (2013), Brain hyperconnectivity in children with autism and its links to social deficits. *Cell Rep*. 5, 738–747.
- Swaggart, B.L. & Gagnon, E. (1995), Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10(1),1-16.
- Şan, İ. & Kalem Büyük, D. (2014), Otizm Spektrum Bozukluğu, Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Tager-Flusberg, H., & Calkins, S. (1990), Does imitation facilitate the acquisition of grammar? Evidence from a study of autistic, Down's syndrome and normal children. *Journal of Child Language*, 17(3), 591-606.
- Tanıdır, C., & Mukaddes, N, M. (2016), Otizm Spektrum Bozuklukları, Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatri Derneği Yayınları. 2016.
- Tapp, J., Wehby, J., & Ellis, D. (1995), A multiple option observation system for experimental studies: MOOSSES. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 27(1), 25-31.

- Thapar, A., & Rutter, M. (2021), Genetic advances in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(12), 4321-4332.
- Thompson, R. M. ve Johnston, S. (2013. Use of social stories to improve self regulation in children with autism spectrum disorders. *Physical ve Occupational Therapy In Pediatrics*, 3(3), 271–284.
- Tohum Otizm Vakfı. (2017), Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim. <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/10/tosboe2017.pdf> (Erişim Tarihi: 15.03.2022)
- Tohum Otizm Vakfı. (2020), Eğitim Yöntemleri, <https://www.tohumotizm.org.tr/otizm/egitim-yontemleri/#teacch> (Erişim: 04.11.2020),
- Turhan, C. & Vuran, S. (2015), Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 7(2), 294 – 315.
- Türer, H. (2010), Zihinsel Engelli Öğrencilere Teşekkür Etme ve Özür Dileme Becerilerinin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uysal, A., & Balkan, İ. K. (2015), Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 27-56.
- Varol, M. (2018), Zihin Yetersizliği Olan Çocuklara Hayvanların Temel Özelliklerinin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Kavram Haritası Tekniğinin Etkililiği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Volkmar FR, Lord C, Bailey A, Schultz RT, Klin A. (2004): Autism and pervasive developmental disorders. *J Child Psychol Psychiatry*, 45:135–170.

- Volkmar, F., Cohen, D., Bregman, J., Hooks, M., & Stevenson, J. (1989), An examination of social typologies in autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 82- 86.
- Webb, S. (2017), Teaching Social Skills To Students With Autism. Master Thesis, St. Cloud State University, The Graduate Faculty.
- Whiteley, P., Carr, K., & Shattock, P. (2021), Research, clinical, and sociological aspects of autism. *Frontiers in Psychiatry*, 112..
- Wilkinson, K. M. (1998), Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 73-79.
- Yıldır, U. (2019), Otizmlı Bıreye Sahı Olan Ebeveynlerin Yaşam Kalitesi Ve Fiziksel Aktivite Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldırım, T. (2019), Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İfade Edici Dil Becerileri Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zelyurt, S. (2016), Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Hayat Bilgisi Dersinin Şarkı ile Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulmasının Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Zeteroğlu, E. Ş. (2006), 25-72 Aylar Arasındaki Otistik Çocukların Gelişimlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

7. EKLER

EK-1: Valilik İzin Belgesi

Yazışma Tarih ve Sayısı: 03/11/2020-4887



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.15722629
Konu : Anket Araştırma İzni

28.10.2020

BURUNİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
(10. Yıl Caddesi Protokol Yolu No.45, 34010 Topkapı-Fatih/ İstanbul)

İlgi : a) 16.10.2020 tarihli ve 3545 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 26.10.2020 tarihli ve 15572699 sayılı oluru.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Yüksek Lisans Öğrencisi Jale KUTLU DİŞLİ'nin "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Doğrudan Öğretim Yöntemi Aracılığıyla Teşekkür Etme ve İzin İsteme Becerilerinin Öğretimi" konulu tez araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istmcmanket@meh.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesini arz ederim.

Murat GÖZÜDOK
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

 www.istanbul.milli.egitim.murderligi (İstanbul Geliştirme İl. Md.
hazırlanmış İm. İmza: Öktem C.İ. No: 1 Sultanahmet - Fatih İstanbul
etmcmanket A.Ş. www.istanbul.milli.egitim.murderligi
sita: 15/11/2020-4887

Bilgi için: Yavuz KILIÇ (Şef)
Tel: 0 (212) 364 36 32
Faks: 0 (212) 364 36 32

The official government website of the Ministry of National Education: <http://www.milli.egitim.gov.tr> adresinden: 2229-4501-3600-9696-50500 kodu ile kayıt edilebilir.

EK-2: Etik Kurul Onayı

T.C. BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ GİRİŞİMSSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURUL KARARI			
Tarih: 16.09.2020 Toplantı Sayısı:43	Karar No: 2020/43-14		
	Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Tuğba CEYHAN'ın yürüttüğü " <i>Ölüm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Doğrudan Öğretim Yöntemi Aracılığıyla Teşekkür Etme Ve İzln İsteme Becerülerinin Öğretimi</i> " isimli araştırma projesi, incelenmiş olup; Yapılan inceleme sonucunda araştırmanın etik yönden uygun olduğuna karar verildi.		
ÜYELER			
Adı soyadı /Ünvan	Alanı	Bölümü	İmza
Prof.Dr.Ahmet BELCE (Etik Kurul Başkanı)	Tıp Fakültesi	Tıbbi Biyokimya A.D	
Prof.Dr.Leman ŞENTURAN (Etik Kurul Başkan Yard.)	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Hemşirelik Bölümü	
Prof.Dr.Fatma ÇELİK (Üye)	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Beslenme ve Diyetetik Bölümü	
Doç.Dr.Şölen HİMMETOĞLU (Raporör)	Tıp Fakültesi	Tıbbi Biyokimya A.D	
Doç.Dr.Barca KARADUMAN (Üye)	Diş Hekimliği Fakültesi	Periodontoloji A.D.	
Doç.Dr.Zeynep HOŞBAY (Üye)	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü	
Dr. Öğr. Üyesi, Görevli SÖNMEZ BORAN (Üye)	Eğitim Fakültesi	İngilizce Öğretmenliği	

EK-3: Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu

Uygulayıcının Adı, Soyadı:

Uygulama Tarihi:

Öğrencinin Adı, Soyadı:

Öğretmenin Adı, Soyadı:

A. Senaryoları Belirlemeye Yönelik Sorular

1. ya sınıf ortamı içinde yaparken zorlanacağı (örneğin, başka bir eğitim odasından bir şey getirmesini istediniz ve bir arkadaşı ona yardım etti)işler nelerdir (Teşekkür etme, izin isteme)
2. sizce sınıf ortamında en sevdiği oyunlar hangileridir? (İzin isteme)
3. Sınıf ortamında'ya görev verip, gönderebileceğim ilgili kimleri söyleyebilirsiniz? (İzin isteme)
4. ya hangi hediyeler verilirse mutlu olur ? (Teşekkür etme)

B. Pekiştireçleri Belirlemeye Yönelik Sorular

1.'nın en sevdiği yiyecek, içecek ve oyunların neler olduğunu söyleyebilir misiniz? (Teşekkür etme, izin isteme)
2. sınıf ortamı içinde yapmaktan hoşlandığı etkinlikleri söyleyebilir misiniz? (Teşekkür etme, izin isteme)

EK-4: Sosyal Beceri Kaba Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:			
Uygulama Tarihi:	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
1- Konuşurken göz kontağı kurar			
2- Temel duyguları ayırt eder			
3- Sözel yönergelere uyar.			
4-Yazılı yönergelere uyar			
4- Karşısındaki kişiye soru sorar.			
5- Yöneltilen sorulara cevap verir			
6- Selamlaşır			
7- Karşısındaki kişiye kendini tanıtır			
8- Başkalarını tanıtır			
9- Vedalaşır			
10- Nezaket bildiren kelimeler kullanır			
11- Özür dilemesi gereken durumlarda özür diler			
12- Teşekkür eder.			
13- İzin ister.			
14- Sırasını bekler.			
15- Eşyalarını paylaşır.			
16- Sınıf içi kurallara uyar.			
17- Grup içi etkinliklerde yer alır			
18-Yeni bir etkinlik başlatır			
19- Kurallı oyunlar oynar.			
20- İşbirliği ile çalışır			
21- Verilen görev ve sorumluluklarına yerine getirir.			
23- Yardım ya da bilgi ister			
24- Karşısındaki kişiye yardım eder			
25- Başladığı bir işi bitirir			
26- Tanıştığı kişilerle iletişim kurar.			
27- Kişi ve olaylarla ilgili olumlu/olumsuz düşüncelerini ifade eder.			
28- Alay edilme ile başa çıkar.			
29- Uygun olmayan dokunma davranışından kaçınır.			
30-. Kişilere karşı uygun davranışlar sergiler			
31-Gruplara karşı uygun davranışlar sergiler			
32- Tartışma yaratan bir konuyla ilgili ılımlı davranır.			

EK-5: Sosyal Beceri Ön Koşul Ölçü Aracı

Öğrencinin Kimlik Bilgileri

Adı- Soyadı:

Görüşme Tarihi:...../...../.....

Cinsiyeti:

Yaşı:

Tanısı:

<u>Sorular</u>	<u>Evet</u>	<u>Kısmen</u>	<u>Hayır</u>
Sorulan sorulara cevap verir			
Gösterilen nesne ile ilgili sorulan sorulara cevap verir.			
Kendisi ile ilgili sorulan sorulara cevap verir.			
Gösterilen resim ile ilgili sorulan sorulara cevap verir.			
İki üç kelimelik yönergeleri yerine getirir			
Mutfaktan su getirir			
Sekretaryadan boya kalemi getirir			
Sınıfın kapısını kapatır			
İki üç kelimelik cümle kurar			
Çocuk şarkılarına eşlik eder.			
Basit bir olayı anlatır.			
Anlatılan hikâye ile ilgili sorulara en az üç kelimelik cevap verir.			
Bir olayı baştan sona izler/dinler			
Dinlediği hikâye ile ilgili sorulan sorulara cevap verir.			
İzlediği çizgi filmi anlatır.			
Bildiği bir mesleği anlatır.			

EK-6: GOBDO 2-TV Testi

GOBDÖ-2-TV

Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği -2- Türkçe Versiyonu

Puanlama Formu

Bölüm I. Tanımlayıcı Bilgiler

Değerlendirilenin Adı-Soyadı _____

Yıl Ay Gün

Değerlendirme Tarihi _____

Doğum Tarihi _____

Yaş _____

Erkek ☐ Bayan ☐ Sınıf _____

Okul Adı _____

Değerlendirilenin Adı Soyadı _____

Uygulamacının Adı Soyadı _____

Ötrevi Ünvanı _____

Bölüm II. Puan Özeti

Alt Ölçekler	Ham Puan	Standart Puan	X Yüksek Seviye
Stereotip Davranışlar	_____	_____	_____
İletişim	_____	_____	_____
Sosyal Etkileşim	_____	_____	_____
Standart Puanlar Toplamı	_____	_____	_____
Otistik Bozukluk İndeksi	_____	_____	_____

Bölüm IV. Puan Profili

Standart Puan	Alt ölçekler			Otistik Bozukluk İndeksi
	Stereotip Davranışlar	İletişim	Sosyal Etkileşim	
20	*	*	*	153
19	*	*	*	145
18	*	*	*	140
17	*	*	*	135
16	*	*	*	130
15	*	*	*	125
14	*	*	*	120
13	*	*	*	115
12	*	*	*	110
11	*	*	*	105
10	*	*	*	100
9	*	*	*	95
8	*	*	*	90
7	*	*	*	85
6	*	*	*	80
5	*	*	*	75
4	*	*	*	70
3	*	*	*	65
2	*	*	*	60
1	*	*	*	55

Bölüm III. Karar Rehberi

Alt Ölçek Standart Puanı	Otistik Bozukluk İndeksi	Otistik Bozukluk Görülme Olasılığı
7 veya daha yüksek	85 veya daha yüksek	Görülme olasılığı oldukça yüksek
4 - 6	70 - 84	Görülme olasılığı var
1 - 3	69 ve altı	Görülme olasılığı yok

EK-7: Anne-Baba Sosyal Geçerlilik Formu

1. Teşekkür etme ve izin isteme becerilerini çocuğunuzun kazanmış olmasının, onun sosyal yaşamını kolaylaştırmasına yardımcı olacağını düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır () Kısmen

2. Teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin, çocuğunuzun öğrenmesi gereken öncelikli sosyal beceriler olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır () Kısmen

3. Çocuğunuzun teşekkür etme ve izin isteme becerilerini kazanmasının, onun diğer sosyal davranışlarına olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır () Kısmen

4. Teşekkür etme ve izin isteme becerilerini, evde ve farklı ortamlarda göstermeye başlarsa, diğer kişilerin Onunla daha fazla olumlu etkileşimde bulunacaklarını düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır () Kısmen

5. Bu çalışma sonunda çocuğunuzda gördüğünüz olumlu değişiklikleri kısa birkaç cümle ile anlatabilir misiniz?

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

6. Çalışmayla ilgili farklı düşünceleriniz ve önerileriniz varsa lütfen aşağıya yazınız

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

EK-8: Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlencinin Adı Soyadı:

Uygulayıcının Adı Soyadı:

1. Giriş	Gözlendi	Kısmen Gözlendi	Gözlendi
a. Öğretilecek Sosyal Beceriye Söyler			
b. Uyulması gereken kuralları söyler			
c. Pekiştirici açıklar			
2. Model olma			
a. Resimli hikâye kartını gösterir			
b. Hikâyeyi okur			
c. Hikâyeyi anlatır			
3. İpucunun verildiği aşama			
a- Hikâyeyi okur			
b. Öğrencilere rollerini açıklar			
c. Öğrenciye söylemesi gerekenler ile ilgili ipucu verir			
d. Öğrenci söylemesi gerekenleri doğru söyler ise pekiştirilir			
e-Öğrenci eğer hata yaparsa bir önceki aşamaya geri dönölür			
4. İpucunun geri çekildiği aşama			
a-Hikâyeyi okur			
b. Öğrencilere rollerini açıklar			
c. Öğrenciye söylemen gerekeni söyle der. Öğrenci doğru olanı söyler ise pekiştirilir.			
d.Öğrenci eğer hata yaparsa bir önceki aşamaya geri dönölür			
5. Bağımsız uygulamalar aşaması			
a. Öğrencilere rollerini açıklar			
b. Öğrenciye canlandırma başlamadan önce “öğretmenine söylemen gerekeni söyle” der			
c. Öğrenci doğru söylerse pekiştirilir			
d. Öğrenci cevap vermez ya da yanlış cevap verirse bir önceki aşamaya dönölür			

EK-9: Teşekkür Etme Yoklama ve İzleme Ölçü Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin Adı Soyadı: Levent					
Karşısındaki kişi bir eşyasını paylaşıncı teşekkür eder	Tarih	Karşısındaki Kişi Yardım Edince Teşekkür Eder	Tarih	Teşekkür Etme Becerisi Alt Amaçlar	Tarih
,	01.06.21	-	29.04.21		10.04.21
,	01.06.21	-	29.04.21		10.04.21
,	02.06.21	-	30.04.21		11.04.21
,	07.06.21	-	06.05.21	+	16.04.21
,	07.06.21	-	06.05.21	+	16.04.21
,	08.07.21	-	07.05.21	+	17.04.21
,	12.06.21	+	12.05.21	+	20.04.21
,	12.06.21	+	12.05.21	+	20.04.21
,	13.06.21	+	13.05.21	+	21.04.21
+	17.06.21	+	18.05.21	+	26.04.21
+	17.06.21	+	18.05.21	+	26.04.21
+	18.0.21	+	20.05.21	+	27.04.21
					İzleme Oturumu
					İzleme Oturumu
					İzleme Oturumu

Öğrencinin Adı Soyadı: Doruk					
Karşısındaki kişi bir eşyasını paylaşınca teşekkür eder	Tarih	Karşısındaki Kişi Yardım Edince Teşekkür Eder	Tarih	Teşekkür Etme Becerisi Alt Amaçlar	Tarih
-	01.06.21	-	29.04.21	-	10.04.21
-	01.06.21	-	29.04.21	-	10.04.21
-	02.06.21	-	30.04.21	-	11.04.21
+	07.06.21	-	06.05.21	-	16.04.21
+	07.06.21	-	06.05.21	-	16.04.21
+	08.07.21	-	07.05.21	-	17.04.21
+	12.06.21	-	12.05.21	-	20.04.21
+	12.06.21	-	12.05.21	-	20.04.21
+	13.06.21	-	13.05.21	-	21.04.21
+	17.06.21	+	18.05.21	+	26.04.21
+	17.06.21	+	18.05.21	+	26.04.21
+	18.0.21	+	20.05.21	+	27.04.21
+		+		+	İzleme Oturumu
+		+		+	İzleme Oturumu
+		+		+	İzleme Oturumu

Öğrencinin Adı Soyadı: Ömer					
Karşısındaki kişi bir eşyasını paylaşınca teşekkür eder	Tarih	Karşısındaki Kişi Yardım Edince Teşekkür Eder	Tarih	Teşekkür Etme Becerisi Alt Amaçlar	Tarih
-	01.06.21	-	29.04.21	-	10.04.21
-	01.06.21	-	29.04.21	-	10.04.21
-	02.06.21	-	30.04.21	-	11.04.21
+	07.06.21	-	06.05.21	-	16.04.21
+	07.06.21	-	06.05.21	-	16.04.21
+	08.07.21	-	07.05.21	-	17.04.21
+	12.06.21	-	12.05.21	-	20.04.21
+	12.06.21	-	12.05.21	-	20.04.21
+	13.06.21	-	13.05.21	-	21.04.21
+	17.06.21	+	18.05.21	+	26.04.21
+	17.06.21	+	18.05.21	+	26.04.21
+	18.0.21	+	20.05.21	+	27.04.21
+		+		+	İzleme Oturumu
+		+		+	İzleme Oturumu
+		+		+	İzleme Oturumu

EK-10: İzin İsteme Yoklama ve İzleme Oturumları Ölçü Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin Adı Soyadı: Levent					
Bir oda ya da mekâna girenken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin ister.	Tarih	İhtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde izin ister	Tarih	Karşısındaki kişinin eşyasını kullanabilmek için izin ister	Tarih
-	20.06.2021	-	02.06.2021	-	01.05.2021
-	20.06.2021	-	02.06.2021	-	01.05.2021
-	21.06.2021	-	03.06.2021	-	02.05.2021
+	24.06.2021	-	08.06.2021	+	08.05.2021
+	40.06.2021	-	09.06.2021	+	08.05.2021
+	25.06.2021	-	09.06.2021	+	09.05.2021
+	28.06.2021	+	10.06.2021	+	13.05.2021
+	28.06.2021	+	11.06.2021	+	14.05.2021
+	29.06.2021	+	11.06.2021	+	14.05.2021
+	02.07.2021	+	18.06.2021	+	20.05.2021
+	02.07.2021	+	18.06.2021	+	21.05.2021
+	03.07.2021	+	19.06.2021	+	21.05.2021
+		+		+	İzleme Oturumu
+		+		+	İzleme Oturumu
+		+		+	İzleme Oturumu

İzin İsteme Becerisi Toplu Yoklama Oturumları Tutanağı Doruk					
Bir oda ya da mekâna girenken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin ister.	Tarih	İhtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde izin ister	Tarih	Karşısındaki kişinin eşyasını kullanabilmek için izin ister	Tarih
-	20.06.2021	-	02.06.2021	,	01.05.2021
-	20.06.2021	-	02.06.2021	,	01.05.2021
-	21.06.2021	-	03.06.2021	,	02.05.2021
-	24.06.2021	+	08.06.2021	,	08.05.2021
-	40.06.2021	+	09.06.2021	,	08.05.2021
-	25.06.2021	+	09.06.2021	,	09.05.2021
+	28.06.2021	+	10.06.2021	,	13.05.2021
+	28.06.2021	+	11.06.2021	,	14.05.2021
+	29.06.2021	+	11.06.2021	,	14.05.2021
+	02.07.2021	+	18.06.2021	+	20.05.2021
+	02.07.2021	+	18.06.2021	+	21.05.2021
+	03.07.2021	+	19.06.2021	+	21.05.2021
+		+		+	İzleme Oturumu
+		+		+	İzleme Oturumu
+		+		+	İzleme Oturumu

İzin İsteme Becerisi Toplu Yoklama Oturumları Tutanağı Ömer					
Bir oda ya da mekâna girenken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin ister.	Tarih	İhtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde izin ister	Tarih	Karşısındaki kişinin eşyasını kullanabilmek için izin ister	Tarih
•	20.06.2021	•	02.06.2021	•	01.05.2021
•	20.06.2021	•	02.06.2021	•	01.05.2021
•	21.06.2021	•	03.06.2021	•	02.05.2021
•	24.06.2021	•	08.06.2021	•	08.05.2021
•	40.06.2021	•	09.06.2021	•	08.05.2021
•	25.06.2021	•	09.06.2021	+	09.05.2021
•	28.06.2021	•	10.06.2021	+	13.05.2021
•	28.06.2021	•	11.06.2021	+	14.05.2021
•	29.06.2021	•	11.06.2021	•	14.05.2021
+	02.07.2021	+	18.06.2021	+	20.05.2021
+	02.07.2021	+	18.06.2021	+	21.05.2021
+	03.07.2021	+	19.06.2021	+	21.05.2021
+		+		+	İzleme Oturumu
+		+		+	İzleme Oturumu
+		+		+	İzleme Oturumu

EK-11: Öğretim Materyali Değerlendirme Uzman Görüşü Formu

	UYGUN	UYGUN DEĞİL
Hazırlanan hikâyeler araştırmanın amacına uygun mu?		
Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilere uygun hikâyeler hazırlanmış mı?		
Hedeflenen sosyal beceri öğretimine uygun hikâyeler hazırlanmış mı?		

ÖYKÜLERİN AMACA UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Teşekkür etme becerisi	Hikâyeler	Uygun	Uygun değil
Alt amaç İhtiyaç duyduğumuz bir durumda, karşısındaki kişi bize yardım edince teşekkür ederiz.	Burak arkadaşı Arda ile oyun odasında oyun oynamak istedi. Dolaptan lego kutusunu alırken, kutuyu elinden düşürdü. Tüm legoları yere döktü. Burak legoları toplarken arkadaşı Arda geldi. Lego toplaması için Burak’a yardım etti. Birlikte legoları topladılar. Burak arkadaşı Arda’ya “teşekkür ederim” dedi.		
	Ahmet’in elindeki kitaplar çok fazlaydı. Kitapları taşımakta zorlanıyordu. Ahmet’in abisi Kaan, Ahmet’in yanına gitti. Kitapları taşımasına yardım etti. Ahmet abisine “teşekkür ederim” dedi.		
Alt amaç Karşısındaki kişi, onunla, herhangi bir eşyasını paylaşınca teşekkür eder	Cem ve Muhammet etkinlik yapmak için masaya oturdu. Öğretmen boyamaları için resim verdi, boyama yapmalarını söyledi. Cem çantasını açtı ve boyalarının olmadığını gördü. Çantasından boyalarını çıkaran Muhammed Cem’e “boyalarımı kullanabilirsin” dedi. Cem’de Muhammed’e teşekkür ederim” dedi.		
	Ayşe ile Ahmet koridorda oyun oynuyorlarken Ayşe maskesini yere düşürdü. Yere düşen maskeyi alıp çöpe attı. Ellerini sabunla yıkadı. Ahmet çantasından yeni bir maske çıkarıp Ayşe ye uzattı. Ayşe’de Ahmet’e “teşekkür ederim” dedi.		
Alt amaç Karşısındaki kişi ona bir şey ikram ve hediye edince teşekkür eder.	Anneleri Ela ile Şule’yi parka götürdü. Ela ile Şule birlikte oyun oynamaya başladı. Ela oyun oynarken tokasını kaybetti. Şule çantasından pembe bir toka çıkarıp Ela’ya hediye etti. Ela’da Şule’ye “teşekkür ederim” dedi.		
	Ahmet derse girdi ve öğretmenine acıktığını söyledi. Öğretmeni dolabından bir kutu kurabiye çıkarıp ikram etti. Ahmet kurabiyesi bittikten sonra “teşekkür ederim öğretmenim” dedi. Öğretmeni de ona afiyet olsun diyerek karşılık verdi.		

İzin isteme becerisi		Uygun	Uygun değil
Alt amaç			
Karşısındaki kişinin eşyasını kullanabilmek için izin ister.	Öğretmen “Burak ve Ali’ye çalışma kağıdı verdi. Öğretmen “ad-soyadlarınızı yazın” dedi. Ali adını yazarken yanlış yazdı. AliBurak’a silgini kullanabilir miyim” dedi.		
	Öğretmen Hasan ile Hüseyin’e boyama yapmalarını söyledi. Hasan boya yaparken boya kaleminin ucu kırıldı. Hasan arkadaşı Hüseyin’e “kalem tıraşını kullanabilir miyim” dedi.		
Alt amaç			
İhtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde izin ister.	Musa’nın sınıfta dersteiken tuvaleti geldi. Öğretmenine “lavaboya gidebilir miyim” dedi. Öğretmeni “tabiki gidebilirsin Musa” dedi ve Musa lavaboya gitti.		
	Mustafa arkadaşı Kerem ile bahçede oyun oynamak istedi. Mustafa’nın annesi mutfakta yemek pişiriyordu. Mustafa mutfağa annesinin yanına giderek “anne bahçede arkadaşım ile oyun oynayabilir miyim” diye izin istedi. Annesi “Mustafa bahçede oynayabilirsin” dedi. Mustafa arkadaşı Kerem ile bahçede oynamaya gitti		
Alt amaç			
Bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin ister.	Ayşe arkadaşları ile bahçede oyun oynarken ders zilini duymadı. Öğretmen Ayşe’ye derse geç kaldığını söyledi. Ayşe sınıfa geldi. Sınıfın kapısının kapalı olduğunu gördü. Kapıyı çalarak “öğretmenim sınıfa girebilir miyim” dedi.		
	Ömer odasında uyurken dışarıda yağmur başladı. Dışarıda gök gürültüsü ve yağmur vardı. Ömer gök gürültüsünden korktu. Anne -babasının yanına gitmek istedi. Odanın kapısının kapalı olduğunu gördü. Ömer kapıyı tıklararak odaya girebilir miyim diyerek izin istedi.		

RESİMLERİN AMACA UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

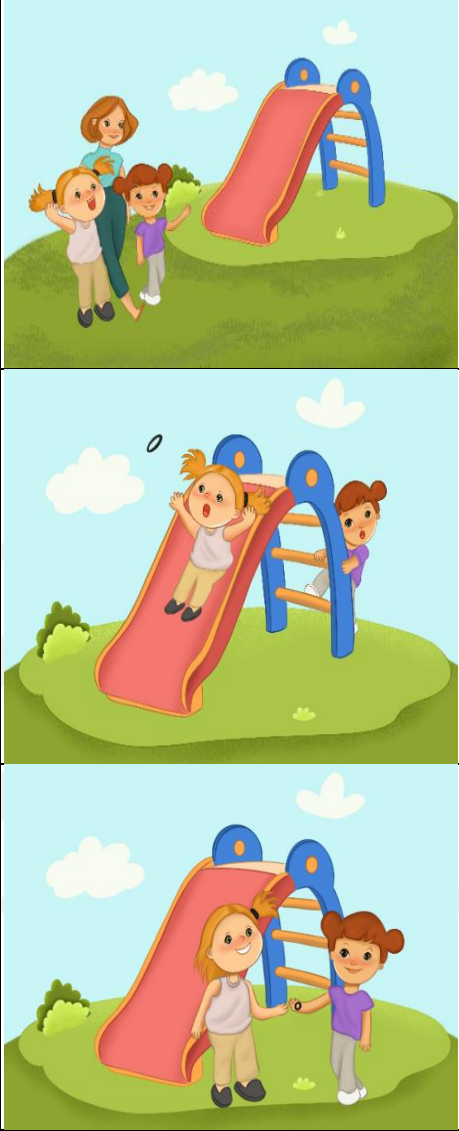
	Uygun	Uygun değil
Hazırlanan resimler araştırmanın amacına uygun mu?		
Hazırlanan resimler Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar için uygun mu?		
Hedeflenen sosyal beceri öğretimine uygun resimler hazırlanmış mı?		
Hazırlanan resimler, sosyal hikâyeler ile uyuyor mu?		

Hikâyeler	Resimler	Uygun	Uygun değil
Burak arkadaşı Arda ile oyun odasında oyun oynamak istedi. Dolaptan lego kutusunu alırken, kutuyu elinden düşürdü. Tüm legoları yere döktü. Burak legoları toplarken arkadaşı Arda geldi. Lego toplaması için Burak’a yardım etti. Birlikte legoları topladılar. Burak arkadaşı Arda’ya “teşekkür ederim”dedi.			
			
		Uygun	Uygun değil
Ahmet’in elindeki kitaplar çok fazlaydı. Kitapları taşımakta zorlanıyordu. Ahmet’in abisi Kaan, Ahmet’in yanına gitti. Kitapları taşımasına yardım etti. Ahmet abisine “teşekkür ederim” dedi.			

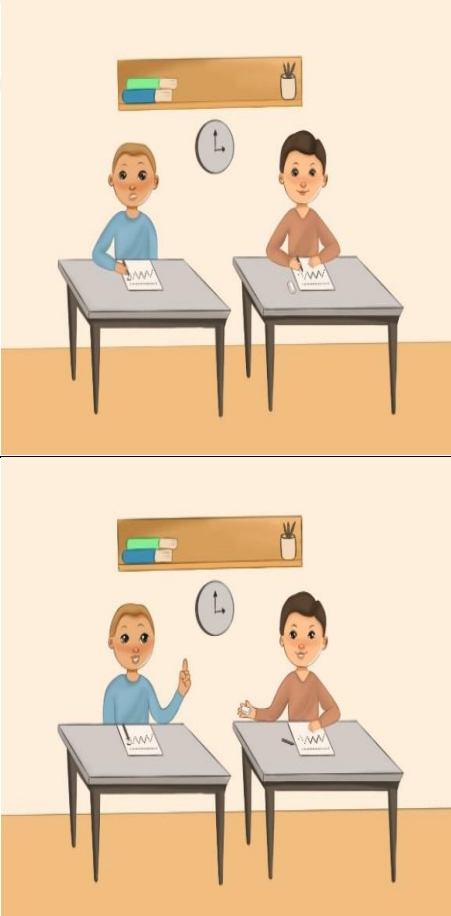


		Uygun	Uygun değil
Cem ve Muhammet etkinlik yapmak için masaya oturdu. Öğretmen boyamaları için resim verdi, boyama yapmalarını söyledi. Cem çantasını açtı ve boyalarının olmadığını gördü. Çantasından boyalarını çıkaran Muhammed Cem'e "boyalarımı kullanabilirsin" dedi. Cem'de Muhammed'e teşekkür ederim" dedi.			

		Uygun	Uygun değil
Ayşe ile Ahmet koridorda oyun oynuyorlarken Ayşe maskesini yere düşürdü. Yere düşen maskeyi alıp çöpe attı. Ellerini sabunla yıkadı. Ahmet çantasından yeni bir maske çıkarıp Ayşe'ye uzattı. Ayşe'de Ahmet'e "teşekkür ederim" dedi.	   		

		Uygun	Uygun değil
Anneleri Ela ile Şule'yi parka götürür. Ela ile Şule birlikte oyun oynarlar. Ela oyun oynarken tokasını kaybeder. Şule çantasından bir toka çıkarıp Ela'ya hediye eder. Ela'da Şule'ye "teşekkür ederim" der.			

		Uygun	Uygun değil
Ahmet derse girdi ve öğretmenine açığtığını söyledi. Öğretmeni dolabından bir kutu kurabiye çıkarıp ikram etti. Ahmet kurabiyesi bittikten sonra "teşekkür ederim öğretmenim" dedi. Öğretmeni de ona afiyet olsun diyerek karşılık verdi.			

			
			
		Uygun	Uygun değil
Öğretmen “Burak ve Ali’ye çizgi çalışması verdi. Çizgilerin üzerinden gitmelerini söyledi.” Ali çizerken çizgilerin dışına çıktı. Çizgileri düzeltebilmek için Burak’a silgini kullanabilir miyim” dedi.			

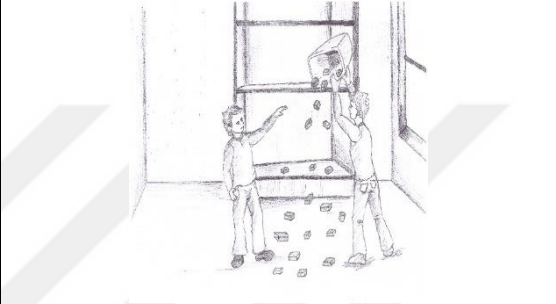
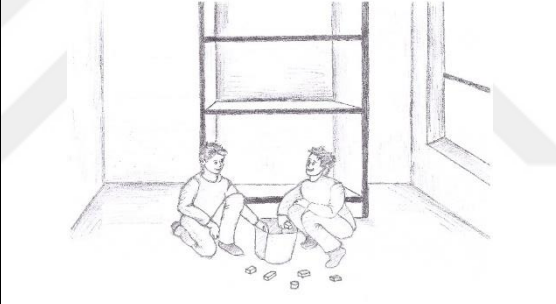
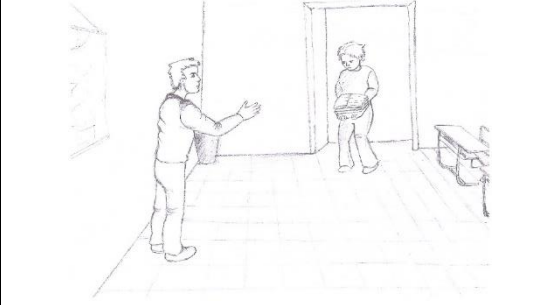
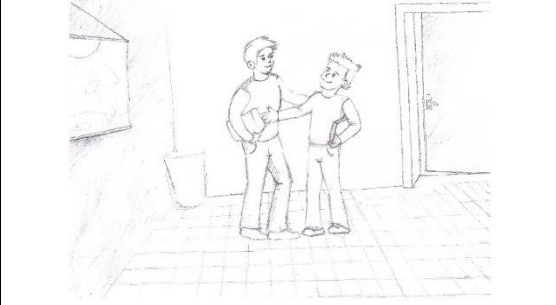
		Uygun	Uygun değil
Öğretmen Azad ile Rüzgar'a boyama yapmalarını söyledi. Azad boya yaparken boya kaleminin ucu kırıldı. Azad arkadaşı Rüzgar'a "kalem tıraşını kullanabilir miyim" dedi.	 		

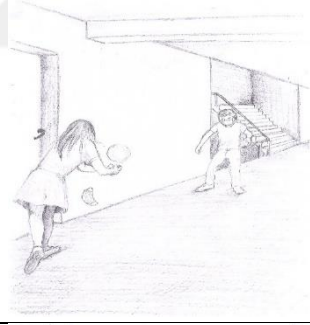
		Uygun	Uygun değil
Musa sınıfta çizgi çalışmaları yaparken karnı ağrıdı. Öğretmenine "lavaboya gidebilir miyim" dedi. Öğretmeni "tabiki gidebilirsin Musa" dedi ve Musa lavaboya gitti.	  		

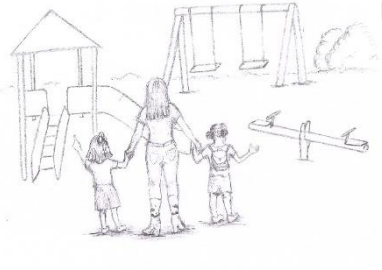
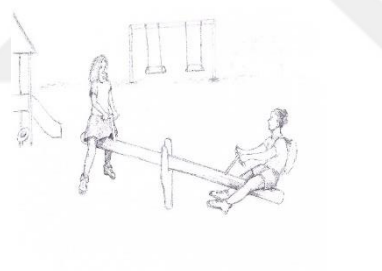
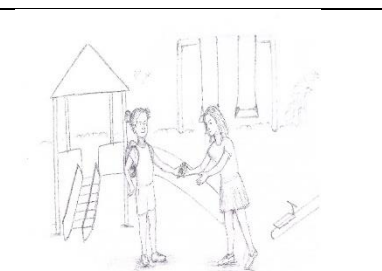
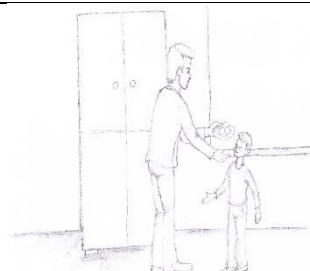
		Uygun	Uygun değil
Mustafa arkadaşı Kerem ile bahçede oyun oynamak istedi. Mustafa'nın annesi mutfakta yemek pişiriyordu. Mustafa mutfğa annesinin yanına giderek "anne bahçede arkadaşım ile oyun oynayabilir miyim" diye izin istedi. Annesi "Mustafa bahçede oynayabilirsin" dedi. Mustafa arkadaşı Kerem ile bahçede oynamaya gitti	  		
Ayşe arkadaşları ile bahçede oyun oynarken, dersi olduğunu unuttu. Nöbetçi öğretmen Ayşe'ye derse geç kaldığını söyledi. Ayşe önce lavaboya gidip elini yüzünü yıkadı ve derse girmek için sınıfa geldi. Sınıfın kapısının kapalı olduğunu gördü. Kapıyı çalararak "öğretmenim sınıfa girebilir miyim" dedi.			

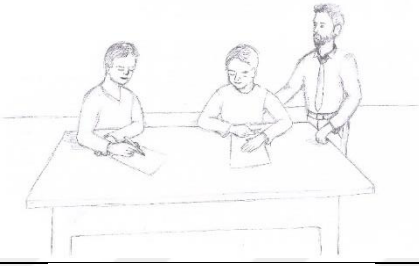
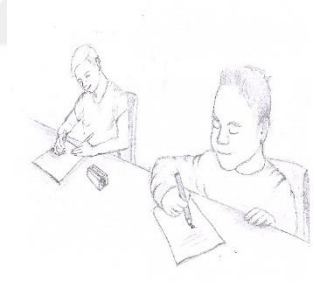
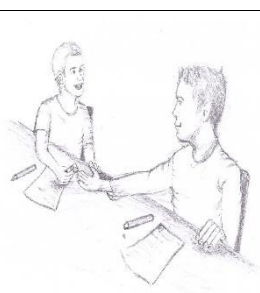
	 		
Ömer'in anne-babası gece yatak odalarında uyuyorlardı. Dışarıda gök gürültüsü ve yağmur vardı. Gece uyanan Ömer gök gürültüsünden korktu. Anne - babasının yanına gitti. Odanın kapısının kapalı olduğunu gördü. Ömer kapıyı tıklatarak odaya girebilir miyim diyerek izin istedi.	  	Uygun	Uygun değil

	Uygun	Uygun değil
Hazırlanan resimler araştırmanın amacına uygun mu?		
Hazırlanan resimler Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar için uygun mu?		
Hedeflenen sosyal beceri öğretimine uygun resimler hazırlanmış mı?		
Hazırlanan resimler, sosyal hikâyeler ile uyuyor mu?		

Hikâyeler	Resimler	Uygun	Uygun değil
Burak arkadaşı Arda ile oyun odasında oyun oynamak istedi. Dolaptan lego kutusunu alırken, kutuyu elinden düşürdü. Tüm legoları yere döktü. Burak legoları toplarken arkadaşı Arda geldi. Lego toplaması için Burak’a yardım etti. Birlikte legoları topladılar. Burak arkadaşı Arda’ya “teşekkür ederim”dedi.			
			
Ahmet’in elindeki kitaplar çok fazlaydı. Kitapları taşımakta zorlanıyordu. Ahmet’in abisi Kaan, Ahmet’in yanına gitti. Kitapları taşımasına yardım etti. Ahmet abisine “teşekkür ederim” dedi.			
			

Cem ve Muhammet etkinlik yapmak için masaya oturdu. Öğretmen boyamaları için resim verdi, boyama yapmalarını söyledi. Cem çantasını açtı ve boyalarının olmadığını gördü. Çantasından boyalarını çıkaran Muhammed Cem'e "boyalarımı kullanabilirsin" dedi. Cem'de Muhammed'e teşekkür ederim" dedi.		
		
		
Ayşe ile Ahmet koridorda oyun oynuyorlarken Ayşe maskesini yere düşürdü. Yere düşen maskeyi alıp çöpe attı. Ellerini sabunla yıkadı. Ahmet çantasından yeni bir maske çıkarıp Ayşe ye uzattı. Ayşe'de Ahmet'e "teşekkür ederim" dedi.		
		

			
			
Anneleri Ela ile Şule'yi parka götürür. Ela ile Şule birlikte oyun oynarlar. Ela oyun oynarken tokasını kaybeder. Şule çantasından bir toka çıkarıp Ela'ya hediye eder. Ela'da Şule'ye "teşekkür ederim" der.	  		
Ahmet derse girdi ve öğretmenine acıktığını söyledi. Öğretmeni dolabından bir kutu kurabiye çıkarıp ikram etti. Ahmet kurabiyesi bittikten sonra "teşekkür ederim öğretmenim" dedi. Öğretmeni de ona afiyet olsun diyerek karşılık verdi.			

			
Öğretmen “Burak ve Ali’ye çizgi çalışması verdi. Çizgilerin üzerinden gitmelerini söyledi.” Ali çizerken çizgilerin dışına çıktı. Çizgileri düzeltebilmek için Burak’a silgini kullanabilir miyim” dedi.	 		
Öğretmen Azad ile Rüzgar’a boyama yapmalarını söyledi. Azad boya yaparken boya kaleminin ucu kırıldı. Azad arkadaşı Rüzgar’a “kalemtıraşını kullanabilir miyim” dedi.	 		
Musa sınıfta çizgi çalışmaları yaparken karnı ağrıdı. Öğretmenine “lavaboya gidebilir miyim” dedi. Öğretmeni “tabiki gidebilirsin Musa” dedi ve Musa lavaboya gitti.			

			
Mustafa arkadaşı Kerem ile bahçede oyun oynamak istedi. Mustafa'nın annesi mutfakta yemek pişiriyordu. Mustafa mutfğa annesinin yanına giderek "anne bahçede arkadaşım ile oyun oynayabilir miyim" diye izin istedi. Annesi "Mustafa bahçede oynayabilirsin" dedi. Mustafa arkadaşı Kerem ile bahçede oynamaya gitti			
			

EK-12: Beceri Ölçü Aracı Kullanım Yönergesi

Teşekkür Etme Sosyal Becerisi Ölçü Aracı Kullanım Yönergesi

Ölçü Aracının Amaçları

1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) öğrenci, gereksinim duyduğu bir zamanda, karşısındaki kişi ona yardım ettiğinde teşekkür edip, etmediğini belirlemeye yönelik ölçü aracıdır.
2. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) öğrenci ihtiyacı olduğu bir durumda, karşısındaki kişi onunla eşyasını paylaştığında, teşekkür edip etmediğini belirlemeye yönelik ölçü aracıdır.
3. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) öğrenci Karşısındaki kişi ona bir hediye verdiğinde ya da İkrâm da bulunduğunda teşekkür edip etmediğini belirlemeye yönelik ölçü aracıdır.

Uygulama Ortamı:

Uygulama özel eğitim merkezinin bireysel destek eğitim odasında yapılır. Bireysel destek eğitim odasında öğretmen ve öğrenci karşılıklı olarak fasulye masaya oturur. Yardımcı öğretmen öğrenciye yakın bir alanda küçük bir masa etrafında oturur.

Uygulamada esnasında kullanılacak materyaller öğrencinin göremeyeceği bir yerde, masanın altına bir kutu ile koyulur. Kullanılacak materyaller uygulama sırasına göre çıkarılır. Ölçü aracı, öğrencinin rahatça göremeyeceği yerde bulunur.

Ölçü Aracının Uygulanması:

1.Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması:

Öğretmen ve öğrenci fasulye masaya karşılıklı oturur. Yardımcı öğretmen öğrenciye yakın bir yere koyulmuş olan masaya oturur. Öğretmen öğrenciye; “Merhaba, bugün seninle birlikte teşekkür etme becerisi çalışacağız. Şimdi masanda rahatça otur ve beni dikkatle dinle. Sana sorduğum sorulara cevap verir ve söylediklerimi yaparsan çalışmamız sona erdiğinde (öğrenci için pekiştirici etkisi olan, şeker, balon, top vb. nesnelerden biri belirtilerek) ...kazanacaksın” der. Öğretmen öğrenciye “Jasmin öğretmen çalışmamız esnasında bize yardımcı olacak” der.

1.Durum

Öğretmen, öğrenciye “lego kutusunu dolaptan alırmısın?” diye sorar. Öğrenci “evet” cevabını verdikten sonra, öğretmen öğrenciye “lego kutusunu buraya getir”der. Kapağı açık olan lego kutusunu alırken 1 egolar yere dökülür. Yardımcı öğretmene daha önceden öğrenciye yardımcı olması gereken durum söylenmiştir. Yardımcı öğretmen

öğrencinin yardım eder. Öğretmen, öğrenciye “J. öğretmenin senin legoları toplamana yardım etti” der. Öğrenci yardımcı öğretmene “teşekkür ederim” derse öğretmen, ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür eder bölümüne + işareti koyar. Eğer öğrenci hiçbir şey söylemezse öğretmen, öğrenciye tekrar “J. öğretmenin senin legoları toplamana yardım etti” der. Öğrenci yine hiçbir şey söylemezse öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür etmez bölümüne + işareti koyar.

2.Durum:

Öğretmen, öğrenciye “Kitapları bana getirir misin” diye sorar. Öğrenci “evet” cevabını verdikten sonra, öğretmen öğrenciye “hadi getir” der. Fakat öğrencinin taşıyamayacağı kadar öğrenci taşıyamaz. Yardımcı öğretmene daha önceden öğrenciye yardımcı olması gereken durum söylenmiştir. Yardımcı öğretmen kitapları taşımaya yardım eder. “J. öğretmenin senin kitapları taşımaya yardım etti” der. Öğrenci yardımcı öğretmene “teşekkür ederim” derse öğretmen, ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür eder bölümüne + işareti koyar. Eğer öğrenci hiçbir şey söylemezse öğretmen, öğrenciye tekrar “J. öğretmenin senin şapkanı almaya yardım etti” der. Öğrenci yine hiçbir şey söylemezse öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür etmez bölümüne + işareti koyar.

3.Durum:

Öğretmen, öğrenciye “boya yapmak ister misin?” diye sorar. Öğrenci “evet” cevabını verdikten sonra, öğretmen öğrenciye boyaları getirmesini söyler. Fakat boya kalemleri uzanamayacağı yüksekliktedir. Yardımcı öğretmene daha önceden öğrenciye yardımcı olması gereken durum söylenmiştir. Yardımcı öğretmen boya kalemlerine uzanır ve öğrenciye verir. Öğrenci yardımcı öğretmene “teşekkür ederim” derse öğretmen, ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür eder bölümüne + işareti koyar. Eğer öğrenci hiçbir şey söylemezse öğretmen, öğrenciye tekrar “J. öğretmenin senin boyaları almaya yardım etti” der. Öğrenci yine hiçbir şey söylemezse öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür etmez bölümüne + işareti koyar.

5. Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) öğrenci ihtiyacı olduğu bir durumda, karşısındaki kişi Onunla eşyasını paylaştığında, teşekkür edip etmediğini belirlemeye yönelik ölçü aracıdır.

1.Durum:

Öğretmen, öğrenciye “Boyama yapalım mı?” diye sorar. Öğrenci “evet” cevabını verdikten sonra, öğretmen öğrenciye boyama kâğıdı verir fakat boya kalemi vermez. Öğretmen öğrenciye” şimdi boyamaya başla” der. Boyama Yardımcı öğretmen yan masada boyama yapıyordur. Yardımcı öğretmene daha önceden öğrenciye yardımcı olması gereken durum söylenmiştir. Yardımcı öğretmen, öğrenciye “benim boyalarımı kullanabilirsin” der. Boyalarının bir kısmını öğrenciye uzatır. Öğretmen, öğrenciye “J. öğretmenin seninle boya kalemlerini paylaştı.” der. Öğrenci yardımcı öğretmene “teşekkür ederim” derse öğretmen, ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür eder bölümüne + işareti koyar. Eğer öğrenci hiçbir şey söylemezse öğretmen, öğrenciye tekrar “J. öğretmenin seninle boya kalemlerini paylaştı teşekkür ederim” de der. Öğrenci yine hiçbir şey söylemezse öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür etmez bölümüne + işareti koyar.

2.Durum:

Öğretmen, öğrenciye “Hadi oyun oynayalım” der. Sorar., öğretmen öğrenci ile oyun oynarken öğrenci maskesini yere düşürür. Yardımcı öğretmene daha önceden öğrenciye yardımcı olması gereken durum söylenmiştir. Yardımcı öğretmen, öğrenciye çantasından çıkarıp bir maske uzatır. Öğretmen, öğrenciye “J. öğretmenin seninle maskesini paylaştı.” der. Öğrenci yardımcı öğretmene “teşekkür ederim” derse öğretmen, ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür eder bölümüne + işareti koyar. Eğer öğrenci hiçbir şey söylemezse öğretmen, öğrenciye tekrar “J. öğretmenin seninle maskesini paylaştı ne söylemen gerekiyorsa onu söyle”der. Öğrenci yine hiçbir şey söylemezse öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür etmez bölümüne + işareti koyar.

3.Durum:

Öğretmen, öğrenciye “Boncuk dizme çalışması verir fakat iplik verilmez. Öğretmen öğrenciye “şimdi etkinliğe başla” der. Yardımcı öğretmen yan masada iplikler masanın üzerinde oturuyordur. Yardımcı öğretmene daha önceden öğrenciye yardımcı olması gereken durum söylenmiştir. Yardımcı öğretmen, öğrenciye “benim ipliğimi kullanabilirsin” der. İpliği öğrenciye uzatır. Öğrenci yardımcı öğretmene “teşekkür ederim” derse öğretmen, ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür eder bölümüne + işareti koyar. Eğer öğrenci hiçbir şey söylemezse öğretmen, öğrenciye tekrar “J. öğretmenin seninle ipliğini paylaştı” der. Öğrenci yine hiçbir şey söylemezse öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür etmez bölümüne + işareti koyar.

3. Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması:

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) öğrenci, karşısındaki kişi ona bir hediye verdiğinde ya da İkram da bulunduğunda teşekkür edip etmediğini belirlemeye yönelik ölçü aracıdır.

1. Durum:

Öğretmen öğrenciye hadi oyun oynayalım der. Yardımcı öğretmene daha önceden öğrenciye yardımcı olması gereken durum söylenmiştir. Öğrenci oyun oynarken tokasını düşürür. Yardımcı öğretmen bir toka hediye eder. Öğrenci eğer teşekkür ederse öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür eder bölümüne +işareti koyar. Eğer öğrenci teşekkür etmezse öğretmen öğrenciye tekrar “Sana toka hediye etti teşekkür ederim” de der. Öğrenci teşekkür etmezse, öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür etmez bölümüne +işareti koyar.

2.Durum:

Öğretmen yardımcı öğretmene daha önceden dolaptan kurabiyelerini çıkarıp, öğrenciye ikram etmesini söylemiştir. Yardımcı öğretmen dolaptan kurabiye kutusunu alır ve öğrenciye uzatır ve “kurabiye yemek ister misin” diye öğrenciye sorar. Öğrenci kurabiye aldıktan sonra öğretmen “bak öğretmenin sana kurabiye ikram etti ne söylemen gerekirse onu söyle” der. Öğrenci teşekkür ederim derse öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür eder bölümüne + işaret koyar. Eğer öğrenci teşekkür etmezse öğretmen öğrenciye “öğretmenin sana kurabiye ikram etti. Öğrenci yine teşekkür etmezse, öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür etmez bölümüne + işaret koyar.

3.Durum:

Öğretmen, öğrenciye boyama etkinliği verir. Etkinlik bittikten sonra öğretmen elinde bir oyuncak öğrenciye uzatır. Öğrenci hediyeyi aldıktan sonra teşekkür ederim derse öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür eder bölümüne + işaret koyar. Eğer öğrenci teşekkür etmezse, öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin teşekkür etmez bölümüne + işaret koyar.

İzin İsteme Becerisi Ölçü Aracı Kullanım Yönergesi

Ölçü Aracının Amaçları

1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) öğrenci, bir nesne alırken izin alıp, almadığı belirlemeye yönelik ölçü aracıdır.
2. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde izin isteyip, istemediğini belirlemeye yönelik ölçü aracıdır.

3. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)öğrenci, bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim? diyerek içeri girmek için izin isteyip, istemediğini belirlemeye yönelik ölçü aracıdır.

Uygulama Ortamı:

Uygulama Özel eğitim merkezinin bireysel destek eğitim odasında yapılır. Bireysel destek eğitim odasında öğretmen ve öğrenci karşılıklı olarak fasulye masaya oturur. Yardımcı öğretmen öğrenciye yakın bir alanda küçük bir masa etrafında oturur. Uygulamada esnasında kullanılacak materyaller öğrencinin göremeyeceği bir yerde, masanın altına bir kutu ile koyulur. Kullanılacak materyaller uygulama sırasına göre çıkarılır. Ölçü aracı, öğrencinin rahatça göremeyeceği bir alanda tutulur.

1.Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması:

1.Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) öğrenci, bir nesne alırken izin alıp, almadığı belirlemeye yönelik ölçü aracıdır.

1.Durum:

Öğretmen, öğrenciye kâğıt kalem verir ve öğrenciye “adını soyadını yaz”der. Öğrencinin yan masasında yardımcı öğretmen yer alır. Silgi masanın üzerinde etkinlik yapıyordur. Öğrenci adını yanlış yazar. Öğretmen “yazdığını sil ve doğrusunu yaz” der. Öğretmen, “bak j. silgisini, kullanmak ister misin?” diye öğrenciye sorar. Öğrenci “silgini kullanabilir miyim?” derse öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin izin ister bölümüne + işareti koyar. Eğer öğrenci izin istemez ise öğretmen öğrenciye “J. Öğretmene silgini kullanabilir miyim diye izin iste” der. Öğrenci yine izin istemez ise öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin izin istemez bölümüne + işaret koyar.

2.Durum:

Öğretmen öğrenciye boyama etkinliği verir. Öğrenciye “boyama yap” der. Öğrencinin elindeki boya kaleminin ucu kırıktır. Yan masada yardımcı öğretmen, masanın üzerinde kalemtraş oturuyordur. Öğretmen “kalemimi aç ve boyama yap ”der. Öğrenci “kalemtraşını kullanabilir miyim ”diye izin ister ise ölçü aracı kayıt çizelgesinin izin ister bölümüne + işareti koyar. Eğer öğrenci izin istemez ise öğretmen öğrenciye “J. Öğretmenin silgisi var”. Ne söylemen gerekiyorsa onu söyle der. Öğrenci yine izin istemez ise öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin izin istemez bölümüne + işaret koyar.

3. Durum:

Öğretmen, öğrenciye kesme etkinliği verir fakat makas vermez. Öğrenciye “kesme etkinliğine başla” der. Öğrencinin yan masasında yardımcı öğretmen makasla kesme işlemi yapıyordur. Öğrenci makasını kullanabilir miyim? derse öğretmen ölçü aracı kayıt öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin izin istemez bölümüne + işaret koyar.

2.Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması:

2. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde izin isteyip, istemediğini belirlemeye yönelik ölçü aracıdır.

1.Durum: Öğretmen, öğrenciye karnı ağrıyan bir çocuk rolü yapacağını anlatır. Öğrenciye önce kendi canlandırır. Öğrenciye karnın ağrıdığı zaman lavaboya gidebilir miyim diye öğretmenden izin isterse, öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin izin ister bölümüne + işareti koyar. Eğer öğrenci izin istemez ise öğretmen öğrenciye “lavaboya gitmek için izin istemelisin” der. Öğrenci yine izin istemez ise öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin izin istemez bölümüne + işaret koyar.

2.Durum:

Öğrenci içerdedir. Daha önceden yardımcı öğretmen ne yapacağını biliyordur. Öğrenciye oyun oynamaya gel” der. Öğrenci dışarı çıkıp oyun oynamak için öğretmenden izin isterse ölçü aracı kayıt çizelgesinin izin ister bölümüne + işareti koyar. Eğer öğrenci izin istemez ise öğretmen “oyun oynamaya girmek içinne söylemen gerekiyor” der. Öğrenci yine izin istemez ise öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin izin istemez bölümüne + işaret koyar.

3. Durum:

Öğretmen, öğrenciye parmak boyası etkinliği verir. Öğretmen, öğrenciye “boyama yapmaya başla” der. Öğrencinin ellerini silebileceği peçete v.b. sınıfında bulundurmaz. Öğretmen, “Ellerin pislendi, temizlemek ister misin?” diye öğrenciye sorar. Öğrenci “öğretmenim ellerimi yıkamaya lavaboya gidebilir miyim?” derse öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin izin ister bölümüne + işareti koyar. Öğrenci yine izin istemez ise öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin izin istemez bölümüne + işaret koyar.

3. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)öğrenci, bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim? diyerek içeri girmek için izin isteyip, istemediğini belirlemeye yönelik ölçü aracıdır.

1. Durum: Öğretmen sınıfın içinde sınıf kapısı kapalı beklemektedir. Yardımcı öğretmen öğrenciye derse kaldığını söyler. Öğrenci eğer kapıyı çalıp, içeri girebilir

miyim diye izin isterse kayıt çizelgesinin izin ister bölümüne + işareti koyar. Eğer öğrenci yine izin istemez ise “kapalı bir ortama girerken izin istemelisin der ve öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin izin istemez bölümüne + işaret koyar.

2. Durum: Öğretmen, öğrenciye hikâyeyi açıklar. Yardımcı öğretmen yan sınıfta kapı kapalı öğrencinin gelmesini bekler. Öğretmen, öğrenciye “korktun şimdi hikâyede ki gibi annen ile babanın yanına git” der. Öğrenci yan sınıfa gidip, içeri girebilir miyim diye izin isterse kayıt çizelgesinin izin ister bölümüne + işareti koyar. Eğer öğrenci izin istemez ise Öğrenci yine izin istemez ise “kapalı bir ortama girerken izin istemelisin der ve öğretmen ölçü aracı kayıt çizelgesinin izin istemez bölümüne + işaret koyar.

3. Durum:

Öğretmen, öğrenciye kitap verip yan sınıfa götürmesi gerektiğini açıklar. Yardımcı öğretmen yan sınıfta kapı kapalı öğrencinin gelmesini bekler. Öğretmen, öğrenciye “kitap verir yan sınıfta öğretmene götür” der. Öğrenci yan sınıfa gidip, içeri girebilir miyim diye izin isterse kayıt çizelgesinin izin ister bölümüne + işareti koyar. Eğer öğrenci izin istemez ise öğretmen öğrenciye der. Öğrenci yine izin istemez ise ölçü aracı kayıt çizelgesinin izin istemez bölümüne + işaret koyar.

EK-13: Öğretim Ünitesinin Uygulanması

1. Alt Amaç İçin Öğretim Ünitesi

Derse Giriş

Merhabalar, seninle bugün teşekkür etme becerisi çalışacağız. Teşekkür etmek kendini daha iyi hissetmene, daha iyimser biri olmana ve daha fazla arkadaşın olmasına katkı sağlar. İhtiyaç duyduğumuz bir durumda, birisi bize yardım edince ona teşekkür ederiz. Çalışacağımız beceri ile ilgili sana hikâyeler anlatıp, resimler göstereceğim. Ders boyunca söylediklerimi yerinde oturarak dinleyip, dediklerimi yaparsan, ders bitiminde çikolata kazanacaksın.

Sunu

İhtiyaç duyduğu bir durumda, karşısındaki kişi ona yardım edince teşekkür eder.

Model Olma Süresi

Anlatılacak resimli hikâye:

Burak arkadaşı Arda ile oyun odasında oyun oynamak istedi. Dolaptan lego kutusunu alırken, kutuyu elinden düşürdü. Tüm legoları yere döktü. Burak legoları toplarken arkadaşı Arda geldi. Lego toplaması için Burak’a yardım etti. Birlikte legoları topladılar. Burak arkadaşı Arda’ya “teşekkür ederim” dedi.

Öğretmen tarafından resimli hikâye çocuğa gösterilir ve resmin arkasında yazan hikâye “Burak arkadaşı Arda ile oyun odasında oyun oynamak istedi. Dolaptan lego kutusunu alırken, kutuyu elinden düşürdü. Tüm legoları yere döktü. Burak legoları toplarken arkadaşı Arda geldi. Lego toplaması için Burak’a yardım etti. Birlikte legoları topladılar. Burak arkadaşı Arda’ya “teşekkür ederim” dedi”. Şeklinde öğrenciye okunur.

Şimdi nasıl davranmamız gerektiğini bize öğreten hikâyeyi Jasmin öğretmen ile sana canlandıracağız. Ben Burak olacağım ve legoları dolaptan alırken yere dökeceğim. Jasmin öğretmenin de Burak’ın arkadaşı Arda olacak ve yere dökülen legoları toplamama yardımcı olacak.

Arkadaşı Arda’nın lego toplamaya ya yardım ettiği, “Burak’ın teşekkür ederim” dediği resimli hikâye öğrenciye tekrar gösterilir. Arda arkadaşı Burak’a yardım etti ve Burak’ta arkadaş Arda’ya teşekkür ederim dedi.

Öğretmen “Bizde, ihtiyaç duyduğumuz durumlarda biri bize yardım ederse ona teşekkür etmeliyiz” der.

Rehberli Uygulamalar Süreci:

A. İpucunun Verildiği Uygulamalar:

Burak arkadaşı Arda ile oyun odasında oyun oynamak istedi. Dolaptan lego kutusunu alırken, kutuyu elinden düşürdü. Tüm legoları yere döktü. Burak legoları toplarken arkadaşı Arda geldi. Lego toplaması için Burak’a yardım etti. Birlikte legoları topladılar. Burak arkadaşı Arda’ya “teşekkür ederim” dedi.

Öğretmen ‘aferrin, hikâyeyi çok iyi dinledin. Şimdi seninle bir oyun oynayalım der. Sen şimdi Burak olacaksın, legoları dolaptan alırken yere dökceksin, Jasmin öğretmen arkadaşın Arda olup, senin lego toplamana yardımcı olacak” der. Öğrenci legoları alırken yere döker. Öğretmen “yardımcı öğretmene şimdi lego toplamasına yardım et” der. Öğretmen “öğrenciye bak legoları toplamana Jasmin öğretmen yardım etti, teşekkür ederim de” der Öğrenci “teşekkür ederim” derse, öğretmen “aferrin çok güzel teşekkür ettin” diyerek öğrenciyi pekiştirir.

B. İpucunun Geri Çekildiği Uygulamalar

Canlandırılacak Hikâye

Ahmet’in elindeki kitaplar çok fazlaydı. Kitapları taşımakta zorlanıyordu. Ahmet’in abisi Kaan, Ahmet’in yanına gitti. Kitapları taşımasına yardım etti. Ahmet abisine “teşekkür ederim” dedi. Öğretmen öğrenciye “sen Ahmet ol ve kitaplarını taşıırken zorlan” der. Öğretmen “yardımcı öğretmene şimdi deneğin yanına git ve kitaplarını taşımaya yardım et” der. Yardımcı öğretmen deneğin kitapları taşımasına yardım eder. Öğretmen “deneğe Jasmin öğretmen senin kitapları taşımaya yardımcı oldu. Şimdi senin ne demen gerekiyor.” der. Katılımcı “teşekkür ederse” Öğretmen “aferrin çok güzel teşekkür ettin” diyerek deneği pekiştirir. Katılımcı teşekkür etmezse öğretmen “Jasmin öğretmenin senin kitapları taşımaya yardım etti, teşekkür ederim de” diyerek ipucu verir, teşekkür ederim dediğinde öğretmen deneği pekiştirir.

Bağımsız Uygulamalar

Öğrenciye boyama kitabı verilir ve boyama yapması söylenir. Boya verilmez. Boya öğretmen dolabının en üst rafına yerleştirilir. Öğrenci boyaya uzanamaz. Yardımcı öğretmenden deneğe yardımcı olması söylenir. Öğretmen “deneğe döner ve öğretmenin boyayı almana sana yardım edecek. Sonra sen ne söylemen gerekiyorsa düşün ve onu söyle” der. Yardımcı öğretmen boyayı uzanarak, deneğe verir. Eğer katılımcı teşekkür ederim derse, öğretmen “ihtiyaç duyduğun zaman biri sana yardım edince çok güzel teşekkür ederim.” dedin diyerek pekiştirilir. Eğer katılımcı teşekkür etmezse bir önceki aşamaya dönlür.

2. Alt Amaç İçin Öğretim Ünitesi

Derse Giriş

Merhabalar, seninle bugün teşekkür etme becerisi çalışacağız. Teşekkür etmek kendini daha iyi hissetmene, daha iyimser biri olmana ve daha fazla arkadaşın olmasına katkı sağlar. Birisi bizimle eşyasını paylaşırsa ona teşekkür etmeliyiz. Çalışacağımız beceri ile ilgili sana hikayeler anlatıp, resimler göstereceğim. Ders boyunca söylediklerimi yerinde oturarak dinleyip, dediklerimi yaparsan ders bitiminde çikolata kazanacaksın.

Sunu

Karşısındaki kişi onunla herhangi bir eşyasını paylaşıncı teşekkür eder

Model Olma Süresi

Anlatılacak Resimli Hikâye

Cem ve Muhammet etkinlik yapmak için masaya oturdu. Öğretmen boyamaları için resim verdi, boyama yapmalarını söyledi. Cem çantasını açtı ve boyalarının olmadığını gördü. Çantasından boyalarını çıkaran Muhammed Cem'e "boyalarımı kullanabilirsin" dedi. Cem'de Muhammed'e teşekkür ederim" dedi.

Yukarıdaki resimli hikâye çocuğa gösterilir ve resmin arkasında yazan hikâye "Cem ve Muhammet etkinlik yapmak için masaya oturdu. Öğretmen boyamaları için resim verdi, boyama yapmalarını söyledi. Cem çantasını açtı ve boyalarının olmadığını gördü. Çantasından boyalarını çıkaran Muhammed Cem'e "boyalarımı kullanabilirsin" dedi. Cem'de Muhammed'e teşekkür ederim" dedi. Şeklinde öğrenciye okunur.

Şimdi nasıl davranmamız gerektiğini bize öğreten hikâyeyi Jasmin öğretmenin ile sana canlandıracağız. Ben Cem olacağım ve resimleri boyamak için çantamı açtığımda boyalarımın olmadığını göreceğim. Jasmin öğretmenin de arkadaşım Muhammet olacak ve boya kalemlerini benimle paylaşacak.

Resimli hikâye öğrenciye tekrar gösterilir ve öğretmen "bak Muhammet boyalarını Cem ile paylaştı. Cem de Muhammed'e teşekkür etti.

Öğretmen "Biz de birisi bizimle herhangi bir eşyasını paylaşıncı ona teşekkür etmeliyiz" der.

Rehberli Uygulamalar Süreci

Cem ve Muhammet etkinlik yapmak için masaya oturdu. Öğretmen boyamaları için resim verdi ve boyama yapmalarını söyledi. Cem çantasını açtı ve boyalarının olmadığını gördü. Çantasından boyalarını çıkaran Muhammed Cem'e "boyalarımı kullanabilirsin" dedi. Cem'de Muhammed'e teşekkür ederim" dedi.

Öğretmen “aferin, hikâyeyi çok iyi dinledin. Şimdi seninle bir oyun oynayalım” der. Şimdi sen Cem olacaksın, Jasmin öğretmende Muhammet olacak. Size boyama etkinliği vereceğim. Sen çantana bakacaksın ve boyalarının olmadığını göreceksin. Jasmin öğretmenin çantasından boya kalemelerini çıkarıp seninle paylaşacak” der. Öğretmen deneğe “Jasmin öğretmenin seninle boyalarını paylaştı teşekkür ederim de” der. Katılımcı “teşekkür ederim” derse çok güzel teşekkür ettin” diyerek pekiştirir.

B. İpucunun Geri Çekildiği Uygulamalar

Ayşe ile Ahmet oyun oynuyorlarken Ayşe maskesini yere düşürdü. Yere düşen maskeyi alıp çöpe attı. Ellerini sabunla yıkadı. Ahmet çantasından yeni bir maske çıkarıp Ayşe ye uzattı. Ayşe’de Ahmet’e “teşekkür ederim” dedi.

Öğretmen, deneğe “şimdi oyun oynayın ve oyun oynarken maskeni yere düşür” der. Katılımcı maskesini yere düşürünce yardımcı öğretmen deneğe çantasından çıkarıp yeni bir maske verir. Öğretmen katılımcı “öğretmenin seninle maskesini paylaştı, ne söylemen gerekiyor” der. Eğer katılımcı “teşekkür ederim derse çok güzel doğru olanı söyledin, teşekkür ederim dedin” diyerek pekiştirir. Katılımcı teşekkür etmezse öğretmen “öğretmen; öğretmenin seninle maskesini paylaştı teşekkür ederim” de diyerek ipucu verir.

C. Bağımsız Uygulamalar

Öğrenciye ipe boncuk dizmesi için boncuk verilir, fakat iplik verilmez. Öğretmen “artık boncukları ipe dizebilirsin” der. Yardımcı öğretmen “benim katılımcıya ipliğimi kullanabilirsin” der. Öğretmen katılımcı “Öğretmenin ipliğini seninle paylaşıyor ne söylemen gerekiyorsa onu söyle der” eğer katılımcı “teşekkür ederse” aferin ne güzel teşekkür ettin diyerek pekiştirir. Teşekkür etmez ise bir önceki aşamaya geri dönlür.

3. Alt Amaç İçin Öğretim Ünitesi

Derse Giriş

Merhabalar, seninle bugün teşekkür etme becerisi çalışacağız. Teşekkür etmek kendini daha iyi hissetmene, daha iyimser biri olmana ve daha fazla arkadaşın olmasına katkı sağlar. Bize birisi bir şey hediye ettiğinde ya da bir şeyler ikram ettiğinde ona teşekkür etmeliyiz. Çalışacağımız beceri ile ilgili sana hikâyeler anlatıp, resimler göstereceğim. Ders boyunca söylediklerimi yerinde oturarak dinleyip, dediklerimi yaparsan ders bitiminde çikolata kazanacaksın.

Sunu: Karşısındaki ona bir şey ikram ve hediye edince teşekkür eder.

Model Olma Süresi

Anlatılacak Resimli Hikâye

Anneleri Ela ile Şule’yi parka götürdü. Ela ile Şule birlikte oyun oynamaya başladı. Ela oyun oynarken tokasını kaybetti. Şule çantasından pembe bir toka çıkarıp Ela’ya hediye etti. Ela’da Şule’ye “teşekkür ederim” dedi.

Yukarıdaki resimli hikâye çocuğa gösterilir ve resmin arkasında yazan hikâye “Anneleri Ela ile Şule’yi parka götürdü. Ela ile Şule birlikte oyun oynamaya başladı. Ela oyun oynarken tokasını kaybetti. Şule çantasından pembe bir toka çıkarıp Ela’ya hediye etti. Ela’da Şule’ye “teşekkür ederim” dedi, şeklinde öğrenciye okur.

Şimdi nasıl davranmamız gerektiğini bize öğreten hikâyeyi Jasmin öğretmeninin ile sana canlandıracağız. Ben Ela olacağım oyun oynarken tokamı düşürüp kaybedeceğim Jasmin öğretmenin de Şule ve Ela’ya yeni bir toka hediye edecek.

Öğretmen Şule’nin Ela’ya toka hediye ettiği ve Ela’nın teşekkür ettiği hikâyeyi tekrardan deneğe gösterir. Bak Şule Ela’ya toka hediye etti. Ela’da Şule’ye teşekkür etti der.

Öğretmen “Bizde, bir şey hediye edilince, karşımızdaki kişiye teşekkür etmeliyiz.” der.

Rehberli Uygulamalar Süreci:

A.İpucunun Verildiği Uygulamalar:

Anneleri Ela ile Şule’yi parka götürdü. Ela ile Şule birlikte oyun oynamaya başladı. Ela oyun oynarken tokasını kaybetti. Şule çantasından pembe bir toka çıkarıp Ela’ya hediye etti. Ela’da Şule’ye “teşekkür ederim” dedi.

Öğretmen “aferin, hikâyeyi çok iyi dinledin. Şimdi seninle bir oyun oynayalım” der. Jasmin öğretmenin senin arkadaşın olacak, seninle oyun oynarken sen tokanı kaybedeceksin. Jasmin öğretmen sana toka hediye edecek diyerek” oyunu anlatır. Yardımcı öğretmen eline top alır ve oyun oynamaya başlarlar. Katılımcı tokasını düşürür. Tokasını aramaya başlar. Yardımcı öğretmen çantasından bir toka çıkarıp, deneğe verir. Öğretmen deneğe “Jasmin öğretmenin sana toka hediye ediyor, teşekkür ederim de” der. Katılımcı teşekkür ederse “Çok güzel teşekkür ettin” diyerek katılımcıyı pekiştirir

İpucunun Geri Çekildiği Uygulamalar

Ahmet derse girdi ve öğretmenine acıktığını söyledi. Öğretmeni dolabından bir kutu kurabiye çıkarıp ikram etti. Ahmet kurabiyesi bittikten sonra “teşekkür ederim öğretmenim” dedi. Öğretmeni de ona afiyet olsun diyerek karşılık verdi.

Öğretmeni öğrenciye “şimdi sen Ahmet ol, Jasmin öğretmenine acıktığını söyle” der. Öğrenci gelip masaya oturup acıktığını söyler. Yardımcı Öğretmen dolaptan kurabiye dolu kutuyu getirip öğrenciye ikram eder. Öğretmen deneğe “Öğretmenin sana kurabiye ikram etti şimdi ne demen gerekiyor?” diye sorar. Öğrenci teşekkür ederse “çok güzel teşekkür ettin” diyerek pekiştirir. Eğer teşekkür etmezse “öğretmenin sana kurabiye ikram etti, teşekkür ederim” de der.

Bağımsız Uygulamalar

Öğretmen öğrenciye kesme -yapıştırma etkinliği verir. Öğrenci etkinliği tamamladıktan sonra öğrenciye tebrik ederim, çok güzel bir çalışma yapmışsın, sana bir sürprizim olacak der ve çantasından bir oyuncak araba çıkarıp hediye eder. Sana oyuncak hediye ettim ne söylemen gerekiyorsa onu söyle der. Öğrenci “teşekkür ederim” derse öğretmen “sana hediye verilince çok güzel teşekkür ettin” diyerek pekiştirir. Öğrenci teşekkür etmezse bir önceki aşamaya geri dönlür.

Alt Amaç İçin İlerleme Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin Adı Soyadı	Tarih
Alt Amaç: İhtiyaç duyduğumuz bir durumda, karşımızdaki kişi bize yardım edince teşekkür ederiz.	Oturum Sayısı

Öğretim Aşaması	Öğrenciye Verilen İpucu	Teşekkür Etti	Teşekkür Etmedi
İpucunun verildiği Aşama	Öğretmenin Legoları toplamana yardımcı oldu. Ona teşekkür ederim de		
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	Öğretmenin senin kitap taşımana yardımcı oldu şimdi ne söylemen gerekiyor?		
Bağımsız Uygulama	Öğretmenin senin boya kalemlerini almana yardımcı oldu. Ne söylemen gerekiyorsa onu söyle.		

2. Alt Amaç İçin İlerleme Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin Adı Soyadı	Tarih
Alt Amaç: Karşımızdaki kişi bizimle herhangi bir eşyasını paylaşınca teşekkür ederiz.	Oturum Sayısı

Öğretim Aşaması	Öğrenciye Verilen İpucu	Teşekkür Etti	Teşekkür Etmedi
İpucunun verildiği Aşama	Arkadaşın seninle boyalarını paylaştı. Ona teşekkür ederim de.		
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	Öğretmenin sana kendi maskesini verdi. Ne söylemen gerekiyor?		
Bağımsız Uygulama	Öğretmenin seninle ipliğini paylaştı. Ne söylemen gerekiyorsa onu söyle.		

3. Alt Amaç İçin İlerleme Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin Adı Soyadı	Tarih
Alt Amaç: Karşısındaki kişi ona bir hediye verdiğinde ya da ikram da bulunduğunda teşekkür eder.	Oturum Sayısı

Öğretim Aşaması	Öğrenciye Verilen İpucu	Teşekkür Etti	Teşekkür Etmedi
İpucunun verildiği Aşama	Öğretmenin sana toka hediye etti. Ona Teşekkür ederim de		
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	Öğretmenin sana kurabiye ikram etti. Ne söylemen gerekiyor?		
Bağımsız Uygulama	Öğretmenin sana oyuncak hediye etti. Ne söylemen gerekiyorsa onu söyle.		

B-İZİN İSTEME

1. Alt Amaç İçin Öğretim Ünitesi

Derse Giriş

Merhabalar, seninle bugün izin isteme becerisi çalışacağız, birisinin eşyasını kullanabilmek için ondan izin istememiz gerekmektedir. İzin istemek bizim diğer kişiler ile daha iyi anlaşmamızı sağlar. Çalışacağımız beceri ile ilgili sana hikayeler anlatıp, resimler göstereceğim. Ders boyunca söylediklerimi yerinde oturarak dinleyip, dediklerimi yaparsan ders bitiminde çikolata kazanacaksın.

Sunu

Karşısındaki kişinin eşyasını kullanabilmek için izin ister.

Model Olma Süresi

Anlatılacak resimli hikâye:

Öğretmen “Burak ve Ali’ye çalışma kâğıdı verdi. Öğretmen “ad-soyadlarınızı yazın” dedi. Ali adını yazarken yanlış yazdı. Ali Burak’a silgini kullanabilir miyim” dedi.

Yukarıdaki resimli hikâye çocuğa gösterilir ve resmin arkasında yazan hikâye “Öğretmen “Burak ve Ali’ye çalışma kâğıdı verdi. Öğretmen “ad-soyadlarınızı yazın” dedi. Ali adını yazarken yanlış yazdı. Ali Burak’a silgini kullanabilir miyim” dedi. Şeklinde öğrenciye okunur.

Öğretmen “şimdi nasıl davranmamız gerektiğini bize öğreten bir hikâyeyi Jasmin öğretmen ile size canlandıracağız.” der. Ben Ali olacağım adımı yazarken yanlış yazacağım. Jasmin öğretmen de Burak olacak. Bende ondan silgisini kullanabilmek için izin isteyeceğim ”der.

Öğretmen Ali’nin adını yanlış yazdığı ve arkadaşı Burak’tan silgisini kullanabilmek için izin istediği hikâyeyi tekrardan öğrenciye gösterir.

Öğretmen “Bizde, birisinden eşyasını alırken izin istemeliyiz” der.

Rehberli Uygulamalar Süreci:

A.İpucunun Verildiği Uygulamalar:

Öğretmen “Burak ve Ali’ye çalışma kâğıdı verdi. Öğretmen “ad-soyadlarınızı yazın” dedi. Ali adını yazarken yanlış yazdı. Ali Burak’a silgini kullanabilir miyim” dedi.

Öğretmen “aferin, hikâyeyi çok iyi dinledin. Şimdi seninle bir oyun oynayalım der. Ali olacaksın, adını yazarken yanlış yazacaksın. Jasmin öğretmen de senin arkadaşın Burak olacak. Sende ondan silgisini kullanabilmek için izin isteyeceksin” der. Öğrenci eğer “silgini kullanabilir miyim” diye izin isterse “aferin, çok güzel izin istedin” diyerek pekiştirir. Öğrenci silgi almak için izin istemezse öğretmen “silgini kullanabilir miyim” de diyerek tekrar ipucu verir. Öğrenci izin isterse aferin diyerek pekiştirilir.

B.İpucunun Geri Çekildiği Uygulamalar

Öğretmen Hasan ile Hüseyin’e boyama yapmalarını söyledi. Hasan boya yaparken boya kaleminin ucu kırıldı. Hasan arkadaşı Hüseyin’e “kalemtıraşını kullanabilir miyim” dedi. Öğretmeni öğrenciye “şimdi sen Hasan ol, Jasmin Öğretmeninde arkadaşın Hüseyin olacak, sende Jasmin öğretmeninden silgisini kullanabilmek için izin isteyeceksin” der. Öğretmenin kalemtıraşını kullanabilmen için ne söylemen gerekiyor ise onu söyle” der. Öğrenci yardımcı öğretmenden

kalemtraşını kullanabilir miyim” diyerek izin isterse, aferin çok güzel izin istedin diyerek pekiştirilir. Öğrenci izin istemez ise bir önceki aşamaya geri dönülür.

C.Bağımsız Uygulamalar

Öğretmen, öğrencinin önüne kesme etkinliği verir, kesmesini söyler. Öğrencinin makası bulunmaz. Katılımcı yardımcı öğretmenin önünde makası görür. Öğrenci “makasını kullanabilir miyim” diyerek izin isterse “aferin çok güzel izin iste din” diyerek pekiştirir. Katılımcı bir nesneyi kullanmak için izin istemezse, ipucunun geri çekildiği aşamaya tekrar dönülür.

2. Alt Amaç İçin Öğretim Ünitesi

Derse Giriş

Merhabalar, seninle bugün izin isteme becerisi çalışacağız. Annemizin yanına gitmek, ellerimizi yıkamak için lavaboya gitmek gibi ihtiyaçlarımız olduğunda sınıftaysak öğretmenimizden izin isteriz. İzin istemek karşımızdaki kişiler ile daha iyi anlaşabilmemizi sağlar. Çalışacağımız beceri ile ilgili sana hikâyeler anlatıp, resimler göstereceğim. Ders boyunca söylediklerimi yerinde oturarak dinleyip, dediklerimi yaparsan ders bitiminde çikolata kazanacaksın.

Sunu

İhtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde izin ister.

Model Olma Süresi

Anlatılacak Hikâye

Musa’nın sınıfta dersteyken tuvaleti geldi. Öğretmenine “lavaboya gidebilir miyim” dedi. Öğretmeni “tabiki gidebilirsin Musa” dedi ve Musa lavaboya gitti. Yukarıdaki resimli hikâye çocuğa gösterilir ve resmin arkasında yazan hikâye “Musa’nın sınıfta dersteyken tuvaleti geldi. Öğretmenine “lavaboya gidebilir miyim” dedi. Öğretmeni “tabiki gidebilirsin Musa” dedi ve Musa lavaboya gitti. Şeklinde öğrenciye okunur.

Öğretmen “şimdi nasıl davranmamız gerektiğini bize öğreten bir hikâyeyi Jasmin Öğretmenin ile sana canlandıracağız” der. Ben Musa olacağım Jasmin Öğretmeninde Musa’nın öğretmeni olacak, lavaboya gitmek için izin isteyeceğim” der.

Musa’nın lavaboya gidebilmek için izin istediği resimli hikâye deneğe tekrardan gösterilir.

Öğretmen “Bir şeye ihtiyacımız olduğu durumlarda izin istemeliyiz” der.

Rehberli Uygulamalar Süreci:

A.İpucunun Verildiği Uygulamalar:

Musa'nın sınıfta dersteiken tuvaleti geldi. Öğretmenine “lavaboya gidebilir miyim” dedi. Öğretmeni “tabiki gidebilirsin Musa” dedi ve Musa lavaboya gitti.

Öğretmeni öğrenciye “şimdi sen Musa ol, Jasmin öğretmeninde senin öğretmenin olacak” der. Öğretmen “Lavaboya gidebilmek için “lavaboya gidebilir miyim” diye izin iste” der. Öğrenci “lavaboya gidebilir miyim” diye izin isterse, aferin çok güzel izin istedin diyerek pekiştirilir. Öğrenci izin istemez ise bir önceki aşamaya geri dönülür.

B.İpucunun Geri Çekildiği Uygulamalar

Canlandırılacak Hikâye

Mustafa arkadaşı Kerem ile bahçede oyun oynamak istedi. Mustafa'nın annesi mutfakta yemek pişiriyordu. Mustafa mutfağa annesinin yanına giderek “anne bahçede arkadaşım ile oyun oynayabilir miyim” diye izin istedi. Annesi “Mustafa bahçede oynayabilirsin” dedi. Mustafa arkadaşı Kerem ile bahçede oynamaya gitti.

Öğretmeni öğrenciye “şimdi sen Mustafa ol, Jasmin Öğretmeninde annen olacak. Bahçede arkadaşın ile oyun oynayabilmen için annene ne söylemen gerekiyorsa onu söyle.” der. Öğrenci eğer arkadaşı ile bahçede oyun oynamak için izin isterse, aferin çok güzel izin istedin diyerek pekiştirilir. Öğrenci izin istemez ise bir önceki aşamaya geri dönülür.

C.Bağımsız Uygulamalar

Öğretmen öğrencisine parmak boyası etkinliği yaptırır. Elleri pislenen öğrenciye “ellerini temizlemelisin” der. Öğrenci ellerini yıkamak için lavaboya gitmesi gerekmektedir. Öğretmeninden lavaboya gidip ellerini yıkamak için izin ister. Öğrenci izin ister ise aferin çok güzel izin istedin diyerek pekiştirir. Eğer öğrenci izin istemez ise bir önceki aşamaya geri dönülür.

3. Alt Amaç İçin Öğretim Ünitesi

Derse Giriş

Merhabalar, seninle bugün izin isteme becerisi çalışacağız. Bazen kapalı bir ortama girmemiz gerekebilir böyle durumlarda kapıyı tıkatıp izin istememiz gerekmektedir. İzin istediğimiz zaman karşımızdaki kişilerle daha iyi anlaşabiliriz. Çalışacağımız beceri ile ilgili sana hikâyeler anlatıp, resimler göstereceğim. Ders boyunca söylediklerimi yerinde oturarak dinleyip, dediklerimi yaparsan ders bitiminde çikolata kazanacaksın.

Sunu

Bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin ister.

Model Olma Süresi

Anlatılacak resimli hikâye:

Ayşe arkadaşları ile bahçede oyun oynarken ders zilini duymadı. Öğretmen Ayşe’ye derse geç kaldığını söyledi. Ayşe sınıfa geldi. Sınıfın kapısının kapalı olduğunu gördü. Kapıyı çalararak “öğretmenim sınıfa girebilir miyim” dedi.

Yukarıdaki resimli hikâye çocuğa gösterilir ve resmin arkasında yazan hikâye “Ayşe arkadaşları ile bahçede oyun oynarken ders zilini duymadı. Öğretmen Ayşe’ye derse geç kaldığını söyledi. Ayşe sınıfa geldi. Sınıfın kapısının kapalı olduğunu gördü. Kapıyı çalararak “öğretmenim sınıfa girebilir miyim” dedi. Şeklinde öğrenciye okunur.

Öğretmen “şimdi nasıl davranmamız gerektiğini bize öğreten bir hikâyeyi Jasmin öğretmenin ile sana canlandıracağız” der. Jasmin öğretmenin nöbetçi öğretmen olacak bende Ayşe olacağım. Jasmin öğretmen benim derse geç kaldığımı söyleyecek bende sınıfıma gidip kapıyı çalarak derse girebilir miyim öğretmenim diyerek izin isteyeceğim.

Ayşe’nin derse geç kaldığı ve öğretmeninden “sınıfa girebilir miyim” diyerek izin istediği resimli hikâye tekrardan öğrenciye gösterilir.

Öğretmen “Derse geç kaldığınızda sınıfa girerken izin istemeliyiz” der.

Rehberli Uygulamalar Süreci:

A.İpucunun Verildiği Uygulamalar:

Ayşe arkadaşları ile bahçede oyun oynarken, dersi olduğunu unuttu. Nöbetçi öğretmen Ayşe’ye derse geç kaldığını söyledi. Ayşe önce lavaboya gidip elini yüzünü yıkadı ve derse girmek için sınıfa geldi. Sınıfın kapısının kapalı olduğunu gördü. Kapıyı çalararak “öğretmenim sınıfa girebilir miyim” dedi.

Öğretmen “aferin, hikâyeyi çok iyi dinledin. Şimdi seninle bir oyun oynayalım” der. Sen şimdi Ayşe olacaksın ve derse geç kalacaksın. Jasmin öğretmenin sınıfı kapısı kapalı içeride ders yapıyor olacak. Sende sınıfa girebilmek için izin isteyeceksin” der. Öğrenci “kapıyı çalıp, derse katılabilir miyim” diyerek izin isterse, aferin çok güzel izin istedin diyerek pekiştirilir. Öğrenci eğer izin istemez ise öğretmen, öğrenciye “şimdi sınıfa girebilmek için kapıyı çal ve bende derse katılabilir miyim” de der.

B. İpucunun Geri Çekildiği Uygulamalar

Canlandırılacak Hikâye

Ömer odasında uyurken dışarıda gök gürültüsü ve yağmur başladı. Ömer gök gürültüsünden korktu. Anne -babasının yanına gitmek istedi. Odanın kapısının kapalı olduğunu gördü. Ömer kapıyı tıklatarak odaya girebilir miyim diyerek izin istedi.

Öğretmen “sen şimdi Ömer ol, Yurtsever ve Jasmin öğretmenin senin annen ve baban olacak. Odaya yanlarına gidebilmek için ne yapman gerekiyorsa onu yap. Katılımcı odanın kapısını tıklatıp, içeri gelebilir miyim diyerek izin isterse aferin çok güzel izin istedin diyerek davranış pekiştirilecek. Eğer katılımcı izin istemez ise bir önceki aşamaya geri dönülür.

C. Bağımsız Uygulama

Öğretmen, öğrenciye kitap verir. Öğretmenler odasına Jasmin öğretmenine götürmesini söyler. Jasmin öğretmen odasında dinlenmektedir. Kapı kapalıdır. Öğrenci öğretmenler odasına gidip, kapıyı tıklatıp içeri gelebilir miyim diye izin isterse, aferin çok güzel izin aldın diyerek pekiştirilir. Eğer öğrenci izin almaz ise bir önceki aşamaya geri dönülür.

1. Alt Amaç İçin İlerleme Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin Adı Soyadı	Tarih
Alt Amaç: Bir nesne alırken izin ister	Oturum Sayısı

Öğretim Aşaması	Öğrenciye Verilen İpucu	İzin ister	İzin İstemez
İpucunun verildiği Aşama	Silgini kullanabilir miyim?		
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	Arkadaşının kalemtraşını kullanabilmek için söylemen gerekeni söyle		
Bağımsız Uygulama	Öğretmenin sulu boya fırçasını kullanabilmen için ne söylemen gerekiyorsa onu söyle		

2. Alt Amaç İçin İlerleme Kayıt Çizelgesi

Alt Amaç: İhtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde izin ister.		Oturum Sayısı	
Öğretim Aşaması	Öğrenciye Verilen İpucu	İzin ister	İzin İstemez
İpucunun verildiği Aşama	Lavaboya gidebilmen için “lavaboya gidebilir miyim” diyerek öğretmeninden izin iste		
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	Bahçede arkadaşın ile oyun oynayabilmen için annene ne söylemen gerekiyorsa onu söyle.		
Bağımsız Uygulama	Pislenen ellerini temizlemeye gitmek için söylemen gerekeni söyle		

3. Alt Amaç İçin İlerleme Kayıt Çizelgesi

Alt Amaç: Bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim? diyerek içeri girmek için izin ister.		Oturum Sayısı	
Öğretim Aşaması	Öğrenciye Verilen İpucu	İzin ister	İzin İstemez
İpucunun verildiği Aşama	Kapıyı çalararak “öğretmenim derse girebilir miyim” diye söyle		
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	Anne-babanın odasına girebilmek için yapman gerekeni söyle		
Bağımsız Uygulama	Öğretmenler odasına gidip kitabı Melike öğretmene vermek için yapman gerekeni yap		

EK-14: Teşekkür Etme Öğretim Oturumları

Öğrencinin Adı Soyadı	Doruk					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: İhtiyaç duyduğumuz bir durumda, karşımızdaki kişi bize yardım edince teşekkür ederiz.	1	2	3	4	5	6
	18.04.21 Sabah	18.04.21 Akşam	19.04.21 Sabah	20.04.21 Akşam	21.04.21	
İpucunun verildiği Aşama	-	+	+	+	+	
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	+	+	+	+	
Bağımsız Uygulama	-	+	+	+	+	

Öğrencinin Adı Soyadı	Doruk					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: Karşımızdaki kişi bizimle herhangi bir eşyasını paylaşınca teşekkür ederiz.	1	2	3	4	5	6
	03.05.21 (Sabah)	03.05.21 Akşam	04.05.21 Sabah	04.05.21 Akşam	05.05.21	
İpucunun verildiği Aşama	-	-	+	+	+	
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	-	+	+	+	
Bağımsız Uygulama	-	-	+	+	+	

Öğrencinin Adı Soyadı	Doruk					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: Karşısındaki kişi ona bir hediye verdiğinde ya da ikram da bulunduğu takdirde teşekkür eder.	1	2	3	4	5	6
	10.06.21 Sabah	10.06.21 Akşam	10.06.21 Sabah	11.06.21 Akşam	12.06.21	
İpucunun verildiği Aşama	-	+	+	+	+	
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	+	+	+	+	
Bağımsız Uygulama	-	+	+	+	+	

Öğrencinin Adı Soyadı	Levent					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: İhtiyaç duyduğumuz bir durumda, karşımızdaki kişi bize yardım edince teşekkür ederiz.	13.04.21	13.04.21	14.04.21	14.04.21		
	1 Oturum	2 Oturum	3 Oturum	4 Oturum		
İpucunun verildiği Aşama	-	+	+	+		
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	+	+	+		
Bağımsız Uygulama	-	+	+	+		

Öğrencinin Adı Soyadı	Levent					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: Karşımızdaki kişi bizimle herhangi bir eşyasını paylaşınca teşekkür ederiz.	10.05.21 Akşam	10.05.21 Sabah	11.05.21 Sabah	11.05.21 Akşam	12.05.21 Akşam	
	1 Oturum	2 Oturum	3 Oturum	4 Oturum	5 Oturum	
İpucunun verildiği Aşama	-	+	+	+		
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	+	+	+		
Bağımsız Uygulama	-	+	+	+		

Öğrencinin Adı Soyadı	Levent					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: Karşısındaki kişi ona bir hediye verdiğinde ya da ikram da bulunduğunda teşekkür eder.	1	2	3	4	5	6
	13.06.21 (Sabah)	13.06.21 Akşam	14.06.21 Sabah	14.06.21 Akşam		
İpucunun verildiği Aşama	+	+	+	+		
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	+	+	+		
Bağımsız Uygulama	-	+	+	+		

Öğrencinin Adı Soyadı	Ömer					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: İhtiyaç duyduğumuz bir durumda, karşımızdaki kişi bize yardım edince teşekkür ederiz.	1	2	3	4	5	6
	21.04.21 Akşam	22.04.21 Sabah	22.04.21 Akşam	24.04.21 Sabah	25.04.21 Akşam	
İpucunun verildiği Aşama	-	-	+	+	+	
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	-	+	+	+	
Bağımsız Uygulama	-	-	+	+	+	

Öğrencinin Adı Soyadı	Ömer					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: Karşımızdaki kişi bizimle herhangi bir eşyasını paylaşınca teşekkür ederiz.	1	2	3	4	5	6
	15.05.21 (Sabah)	15.05.21 Akşam	16.05.21 Sabah	16.05.21 Akşam	17.05.21 (Sabah)	
İpucunun verildiği Aşama	-	-	+	+	+	
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	-	+	+	+	
Bağımsız Uygulama	-	-	+	+	+	

Öğrencinin Adı Soyadı	Ömer					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: Karşısındaki kişi ona bir hediye verdiğinde ya da ikram da bulunduğunda teşekkür eder.	1	2	3	4	5	6
	03.06.21 (Sabah)	03.06.21 Akşam	04.06.21 Sabah	03.06.21 Akşam		
İpucunun verildiği Aşama	-	+	+	+		
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	+	+	+		
Bağımsız Uygulama	-	+	+	+		

EK-15: İzin İsteme Öğretim Oturumları

Öğrencinin Adı Soyadı	Doruk					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: Bir nesne alırken izin ister	1	2	3	4	5	6
	15.06.21 Sabah	15.05.21 Akşam	16.05.21 Sabah	17.05.21 Akşam		
İpucunun verildiği Aşama	-	+	+	+		
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	+	+	+		
Bağımsız Uygulama	-	+	+	+		

Öğrencinin Adı Soyadı	Doruk					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: İhtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde izin ister.	1	2	3	4	5	6
	03.06.21 (Sabah)	03.06.21 Akşam	04.06.21 Sabah	04.06.21 Akşam		
İpucunun verildiği Aşama	-	+	+	+		
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	+	+	+		
Bağımsız Uygulama	-	+	+	+		

Öğrencinin Adı Soyadı	Doruk					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: Bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin ister.	1	2	3	4	5	6
	26.06.21 Sabah	26.06.21 Akşam	27.06.21 Sabah	27.06.21 Akşam		
İpucunun verildiği Aşama	-	+	+	+		
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	+	+	+		
Bağımsız Uygulama	-	+	+	+		

Öğrencinin Adı Soyadı	Levent					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: Bir nesne alırken izin ister	1	2	3	4	5	6
	03.05.21 (Sabah)	03.05.21 Akşam	04.05.21 (Sabah)	04.05.21 Akşam		
İpucunun verildiği Aşama	-	+	+	+		
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	+	+	+		
Bağımsız Uygulama	-	+	+	+		

Öğrencinin Adı Soyadı	Levent					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: İhtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde izin ister.	1	2	3	4	5	6
	10.06.21 Sabah	10.06.21 Akşam	11.06.21 Sabah	11.06.21 Akşam	12.06.21	
	-	-	+	+	+	
İpucunun verildiği Aşama	-	-	+	+	+	
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	-	+	+	+	
Bağımsız Uygulama	-	-	+	+	+	

Öğrencinin Adı Soyadı	Levent					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: Bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin ister.	1	2	3	4	5	6
	22.06.21 (Sabah)	22.06.21 Akşam	23.06.21 Sabah	23.06.21 Akşam	24.06.21 Sabah	
İpucunun verildiği Aşama	-	-	+	+	+	
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	-	+	+	+	
Bağımsız Uygulama	-	-	+	+	+	

Öğrencinin Adı Soyadı	Ömer					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: Bir nesne alırken izin ister	1	2	3	4	5	6
	10.05.21 Sabah	10.05.21 Akşam	11.05.21 Sabah	11.05.21 Akşam		
İpucunun verildiği Aşama	-	+	+	+		
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	+	+	+		
Bağımsız Uygulama	-	+	+	+		

Öğrencinin Adı Soyadı	Ömer					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: İhtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde izin ister.	1	2	3	4	5	6
	15.06.21 Sabah	15.06.21 Akşam	16.06.21 Sabah	17.06.21 Akşam	18.06.21 Sabah	
	-	-	+	+	+	
İpucunun verildiği Aşama	-	-	+	+	+	
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	-	+	+	+	
Bağımsız Uygulama	-	-	+	+	+	

Öğrencinin Adı Soyadı	Ömer					
Öğretim Oturumu	Oturum Sayısı					
Alt Amaç: Bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin ister.	1	2	3	4	5	6
	30.06.21 Sabah	30.06.21 Akşam	01.07.21 Sabah	01.07.21 Akşam	02.07.21 Sabah	
İpucunun verildiği Aşama	-	-	+	+	+	
İpucunun Geri Çekildiği Aşama	-	-	+	+	+	
Bağımsız Uygulama	-	-	+	+	+	

EK-16: Resimler

Amaç: Teşekkür etme

Durum; Karşısındaki ona bir şey ikram ve hediye edince teşekkür eder.

Model olma aşaması

Rehberli uygulamalar ipucunun verildiği aşama



Amaç: İzin isteme becerisi

Durum; İhtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde izin ister.

Model olma aşaması

Rehberli uygulamalar ipucunun verildiği aşama



8. ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Jale Kutlu Dışlı

Doğum Tarihi ve Yeri: C

Öğrenim Durumu

Lisans	Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dekoratif Ürünler Öğretmenliği	(2000_2004)
Yüksek Lisans	Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi	(2011-2012)
Yüksek Lisans	Biruni Üniversitesi Özel Eğitim Yüksek Lisans	(2017-2022)

Ünvan	Görev Yeri	Yıl
Sorumlu Müdür	Universal Hospital Grup Vatan Spastik Çocuk	(2007-2010)
Kurucu Müdür	İlk Terapi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon	(2010-Devam)

Aldığı Sertifikalar:

DEM-OKU (Disleksi Eğitim Müdahaleleri-Okuma (2021), Sobat (Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi), DMP Uzmanlığı (2021) Çözüm Disleksi Derneği. Biruni Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi Çocuk Tanıma Teknikleri (2018), ETEÇOM (Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programının – 2018 (Prof. Dr. İbrahim Halil Diken), Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2018, (Prof. Dr. İbrahim Halil Diken -2- Türkçe Versiyonu Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı Uygulayıcı Sertifikası-2018 (Prof. Dr. Sema Batu_Sezgin Kartal), Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrenci Koçluğu ve Eğitim Danışmanlığı (2015), PRD Akademi Bireysel Koçluk-2015, PRD Akademi Stratejik Planlama-2015, PRD Akademi Liderlik-2015, PRD Akademi İş Güvenliği-2015, The Picture Exchange Communication System (Çetin Özbey) English Time Language School Beginner Certificate of Completion (2009), English Time Language School Elementary Certificate of Completion (2009), English Time Language School Intermediate, Certificate of Completion (2009),

9. İNTİHAL RAPORU

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMİ ARACILIĞIYLA TEŞEKKÜR ETME VE İZİN İSTEME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 17	% 16	% 4	% 5
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 4
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 3
3	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	% 3
4	Submitted to Anadolu University Öğrenci Ödevi	% 1
5	dspace.trakya.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	earsiv.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	Submitted to Cyprus International University Öğrenci Ödevi	<% 1

ergoterapi.biz