

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI



DOĞAL VE YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETİMLE OTİZM
SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİYE SOSYAL
BECERİ ÖĞRETİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

DOKTORA TEZİ

MİHRİBAN SÖNMEZ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

BOLU, ARALIK - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Mihriban SÖNMEZ tarafından hazırlanan “**DOĞAL VE YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETİMLE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİYE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 20/12/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Hasan AVCIOĞLU
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Emine ERATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Gamze KAPLAN
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/503 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
MİHRİBAN SÖNMEZ

ÖZET

**DOĞAL VE YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETİMLE OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİYE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI
DOKTORA TEZİ
MİHRİBAN SÖNMEZ
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. İLKNUR ÇİFCİ TEKİNARSLAN)**

BOLU, ARALIK - 2023

Xii + 168

Bu araştırmada, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde yapılandırılmış öğretimle yapılan sosyal beceri eğitimi ile doğal öğretim yöntemi kullanarak gerçekleştirilen sosyal beceri eğitiminin etkililik ve verimliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ve araştırmaya katılan denekler ve öğretmenlerinin çalışma hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

Araştırma, OSB tanısı olan 7 yaşında iki erkek denek ile yürütülmüştür. Yapılandırılmış ve doğal öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılmasında tek denekli araştırma yöntemlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Uygulama süreci başlama düzeyi, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumları olarak toplanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri kendini tanıtmaya ve izin isteme becerileridir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise yapılandırılmış öğretim ve doğal öğretimdir. Bağımsız değişkenlerin etkililik verileri grafiksel analiz yoluyla görsel olarak ve etki büyüklüğü hesaplaması şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın verimlilik verileri ve sosyal geçerlilik verileri ise betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın etkililik bulguları otizmlili iki deneğin de her iki öğretim uygulaması ile hedef becerileri ölçüt karşılar düzeyde sergilediğini göstermiştir. Her iki katılımcıdan elde edilen verilerin etki büyüklüğü Tau-U değeri % 100 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca deneklerin edindikleri becerileri farklı ortam ve kişilere genellebildikleri, çalışma sona erdikten bir, üç, beş hafta sonra sürdürdükleri görülmüştür. Yapılandırılmış ve doğal öğretim uygulamaları arasında kalıcılık ve genelleme açısından bir fark görülmemiştir.

Yapılandırılmış ve doğal öğretim verimlilik açısından karşılaştırıldığında ise, her iki denekte de yapılandırılmış öğretimle gerçekleştirilen uygulamada hedeflenen becerileri ölçüt karşılancaya değin gerçekleşen oturum sayısı, deneme sayısı, hata sayısı ve toplam öğretim süresi açısından daha verimli olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerlilik bulgularında araştırmaya katılan denekler ve öğretmenleri her iki öğretim uygulamasına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Otizm, Doğal öğretim, Yapılandırılmış öğretim, Sosyal beceri.

ABSTRACT

A COMPARISON OF NATURAL AND STRUCTURED INSTRUCTION IN TEACHING SOCIAL SKILLS TO STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

PHD THESIS

MİHRİBAN SÖNMEZ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

**DEPARTMENT OF EDUCATION OF THE MENTALLY DISABLED
(SUPERVISOR: PROF. DR. İLKNUR ÇİFCİ TEKİNARSLAN)**

BOLU, DECEMBER 2023

XII + 168

In this research, whether the effectiveness and efficiency of teaching social skills using structured teaching and social skills teaching using natural teaching method differ in teaching social skills to children with Autism Spectrum Disorder (ASD), and the opinions of the subjects and their teachers participating in the study were examined.

The research was conducted with two 7-year-old male subjects diagnosed with ASD. Adaptive alternating practices model, one of the single-subject research methods, was used to compare the effectiveness and efficiency of structured and natural teaching methods. The implementation process was divided into baseline, teaching, probe, monitoring and generalization sessions. The dependent variables of the study are self-introduction and permission asking skills. The independent variables of the research are structured teaching and natural teaching. The effectiveness data of the independent variables are presented visually through graphical analysis and in the form of effect size calculations. The efficiency and social validity data of the research were analyzed descriptively.

The effectiveness findings of the study showed that both subjects with autism demonstrated the target skills at a level that met the criteria with both teaching practices. The effect size Tau-U value of the data obtained from both participants was calculated as 100%. In addition, it was observed that the subjects were able to generalize the skills they acquired to different environments and people and maintained them one, three, five weeks after the study ended. No difference was observed between structured and natural teaching practices in terms of maintenance and generalization.

When structured and natural teaching were compared in terms of efficiency, it was seen that the application with structured teaching was more efficient in terms of the number of sessions, number of trials, number of errors and total teaching time until the targeted skills criteria were met in both subjects. In addition, in the social validity findings of the research, it was concluded that the subjects and teachers participating in the research expressed positive opinions about both teaching practices.

KEYWORDS: Autism, Natural teaching, Structured teaching, Social skill.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ	x
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xi
TEŞEKKÜR	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Önem.....	7
1.3 Sınırlılıklar.....	9
1.4 Tanımlar.....	9
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1 Otizm Spektrum Bozukluğu	10
2.2 Otizm Spektrum Bozukluğunun Özellikleri	10
2.3 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Kanıt Temelli Uygulamalar	11
2.4 Yapılandırılmış Öğretim Yöntemi.....	13
2.5 Doğal Öğretim Yöntemleri	16
2.5.1 Fırsat Öğretimi.....	17
2.5.2 Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi	18
2.5.3 Temel Tepki Öğretimi	18
2.5.4 Etkinlik Temelli Öğretim	18
2.5.5 Gömülü Öğretim.....	22
2.5.6 Geçiş Temelli Öğretim	23
2.6 Sosyal Beceri Öğretimi.....	28
2.7 Oyun	30
2.8 İlgili Araştırmalar	31
2.8.1 Yapılandırılmış Öğretim Yöntemi ile İlgili Araştırmalar.....	31
2.8.2 Doğal Öğretim Yöntemi ile İlgili Araştırmalar	42
3. YÖNTEM.....	67
3.1 Katılımcı Öğrenciler	67
3.2 Uygulamacı.....	71
3.3 Gözlemci.....	71
3.4 Araştırmanın Modeli.....	72

3.5 Bağımlı Değişken	74
3.6 Ortam	77
3.7 Araç- Gereçler	77
3.8 Genel Süreç.....	78
3.8.1 Deney Süreci.....	78
3.8.2 Pilot Uygulama Süreci.....	78
3.8.3 Başlama Düzeyi Oturumları	79
3.8.4 Yapılandırılmış Öğretimde Başlama Düzeyi Oturumları.....	79
3.8.5 Doğal Öğretimde Başlama Düzeyi Oturumları	80
3.8.6 Öğretim Oturumları	81
3.8.7 Yapılandırılmış Öğretimle Gerçekleştirilen İzin İsteme Becerisi Öğretim Oturumları	81
3.8.8 Doğal Öğretimle Gerçekleştirilen Kendini Tanıtma Becerisi Öğretim Oturumları.....	83
3.8.9 Günlük Yoklama Oturumları.....	85
3.8.10 Yapılandırılmış Öğretimle İzin İsteme Becerisi Günlük Yoklama Oturumları.....	85
3.8.11 Doğal Öğretimle Kendini Tanıtma Becerisi Günlük Yoklama Oturumları.....	86
3.8.12 İzleme Oturumları	86
3.8.13 Genelleme Oturumları.....	87
3.9 Verilerin Toplanması	87
3.9.1 Etkililik Verilerinin Toplanması.....	87
3.9.2 Verimlilik Verilerinin Toplanması	87
3.9.3 Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması	88
3.9.4 Güvenirlilik Verilerinin Toplanması	88
3.10 Verilerin Analizi.....	88
3.10.1 Etkililik Verilerinin Analizi	88
3.10.2 Verimlilik Verilerinin Analizi.....	89
3.10.3 Sosyal Geçerlilik Verilerinin Analizi.....	89
3.10.4 Güvenirlilik Verilerinin Analizi	89
4. BULGULAR	91
4.1 Etkililik Bulguları	91
4.1.1 Mete'nin Kendini Tanıtma ve İzin İsteme Becerilerinin Öğretiminde Doğal ve Yapılandırılmış Öğretimin Etkililikleri.....	91
4.1.2 Kerem'in Kendini Tanıtma ve İzin İsteme Becerilerinin Öğretiminde Doğal Ve Yapılandırılmış Öğretimin Etkililikleri.....	93
4.2 Verimlilik Bulguları.....	97
4.3 Sosyal Geçerlilik Bulguları.....	98
5. TARTIŞMA	101
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	110
6.1 Sonuç	110
6.2 Öneriler.....	110
6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	110
6.2.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	111
7. KAYNAKLAR.....	112
8. EKLER.....	127

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Doğrudan öğretim yöntemi uygulama basamakları.....	14
Şekil 2.2. Doğal öğretim yöntemleri.....	17
Şekil 4.1. Mete'nin başlama düzeyi, uygulama oturumları ve izleme oturumlarında kendini tanıtmaya ve izin isteme becerisine ilişkin doğru tepki yüzdeleri	92
Şekil 4.2. Kerem'in başlama düzeyi, uygulama oturumları ve izleme oturumlarında kendini tanıtmaya ve izin isteme becerisine ilişkin doğru tepki yüzdeleri	94
Şekil 4.3. Mete'nin kendini tanıtmaya becerisine ilişkin ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri	94
Şekil 4.4. Mete izin isteme becerisine ilişkin ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri	95
Şekil 4.5. Kerem'in kendini tanıtmaya becerisine ilişkin ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri	96
Şekil 4.6. Kerem'in izin isteme becerisine ilişkin ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri	96

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Yapılandırılmış öğretimin kullanıldığı etkililik ve verimlilik araştırmaları.....	32
Tablo 2.2. Gömülü öğretimin kullanıldığı etkililik ve verimlilik araştırmaları.....	43
Tablo 2.3. Yanlışsız öğretim yöntemlerinden ipucunun giderek azaltılmasının kullanıldığı etkililik ve verimlilik araştırmaları	59
Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri.....	69
Tablo 3.2. Mete ve Kerem için başlama düzeyi/uygulama verilerinin toplanma zamanları	74
Tablo 3.3. Katılımcılar için belirlenen hedef davranışlar.....	75
Tablo 3.4. Yapılandırılmış ve gömülü öğretimin arasındaki farklılıklar.....	77
Tablo 3.5. Her bir denek için başlama düzeyi, öğretim, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından elde edilen gözlemciler arası güvenirlik	90
Tablo 3.6. Yapılandırılmış öğretim uygulama güvenirliği verileri (İzin isteme).....	90
Tablo 3.7. Doğal öğretim uygulama güvenirliği verileri (Kendini tanıtmaya)	90
Tablo 4.1. Doğal öğretim ve yapılandırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin verimlilik bulguları.....	98

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

APA	: American Psychiatric Asociation (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)
CDC	: Centers for Disease Control and Prevention (Amerikan Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi)
DGDM	: Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelere
DSM-5	: Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-5 (Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistik El Kitabı)
GOBDÖ-2 TV	: Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu
NAC	: National Autism Center (Ulusal Otizm Merkezi)
NPDC	: The National Profesional Development Center on Autism Spectirum Dizorders (Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi)
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında ve benim bu noktaya gelebilmemde büyük emeği olan, bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren değerli danışmanım Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Tez izleme komitelerinde sundukları görüş ve önerileriyle bana yol gösteren kıymetli hocalarım Prof. Dr. Hasan AVCIOĞLU ve Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN'e, tez savunmamda önerileriyle katkıda bulunan hocalarım Prof. Dr. Emine ERATAY ve Dr. Öğr. Üyesi Gamze KAPLAN' a, lisansüstü eğitimimde birçok bilgi edindiğim Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan tüm değerli hocalarıma, araştırma sürecimde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde görev yapan hocalarıma, araştırmama katılan öğrencilerime, öğretmenlerine, ailelerine ve okul yönetimine, lisansüstü eğitim sürecimde tüm resmi işlerde bana destek olan Tuncay Alp'e, teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Hikayeleri hazırlamamda farklı bakış açısıyla bana ilham veren, destek olan canım oğluma çok ama çok teşekkür ederim. Aynı yolda yürümekten büyük bir mutluluk duyduğum yol arkadaşşıma teşekkür ederim.

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve sosyal iletişim kurmadaki yetersizlikler ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlarla karakterize olan ve gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayımladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5'nin (The Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders Fifth Edition [DSM-5]) sınıflamasına göre, tanı ölçütleri sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde görülen bozukluklar ile sınırlı yineleyici davranış örüntüleri olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır. OSB'nin derecesi tanı ölçütlerinin şiddetine bağlı olarak belirlenmektedir. OSB'nin şiddeti ise, çocuğun günlük işleyişi için ihtiyaç duyduğu destek düzeyine göre kategorize edilmektedir. APA' ya (2013) göre; OSB'nin şiddeti birinci düzey desteğe gereksinimi olan, ikinci düzey yoğun desteğe gereksinimi olan, üçüncü düzey ise çok yoğun desteğe gereksinim duyan birey olmak üzere üç destek düzeyi olarak açıklamaktadır. Bu destek düzeyleri OSB olan bireylerin sosyal iletişim, sınırlı ilgiler ve yineleyici davranış örüntülerinin yoğunluğu temel alınarak açıklanmıştır. Birinci düzeyde yer alan OSB'li bireylerin sınırlı bir destekle yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürebildikleri, ikinci düzeyde yer alan bireylerin birçok alanda yoğun desteğe gereksinim duydukları, yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürebilmelerinin oldukça güç olduğu belirtilmektedir. Üçüncü düzeyde ise sosyal iletişim, sınırlı ilgiler ve yineleyici davranış örüntüleri, davranış problemleri açısından yoğun desteğe gereksinim duymakta ve destek gereksinimi yaşamları boyunca devam edebileceği belirtilmektedir.

Amerikan Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2023) COVID-19 salgının başlamasıyla birlikte özel gereksinimli çocukların zamanında değerlendirilemediğini, bu nedenle 2023 yılında OSB'nin görülme sıklığının 2020 yılındaki verilere dayandığını belirtmektedir. OSB'nin görülme sıklığının 2020'de yayınlanan rapora göre 36 çocukta bir olduğu görülmektedir. 2000'li yıllarda 150 çocukta bir iken 2020'li yıllarda OSB'nin görülme sıklığındaki hızlı artış bu alanda bilimsel çalışmalara olan talebi arttırmaktadır. Geçmişten günümüze kadar OSB'li bireylerle ilgili farklı disiplin alanlarında çok sayıda araştırmanın yapıldığı bilinmektedir. OSB'li bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini geliştirilmesi konusunda yapılan araştırmalarda bu kapsam içinde yer almaktadır.

OSB'li bireyler için sosyal beceriler ve iletişim becerilerini ayırt etmek zaman zaman zor olabilmektedir. Genel anlamda iletişimin, en azından bir veya daha fazla iletişim ortağı ile bir iletişimi başlatmayı veya iletişime karşı yanıt almayı gerektiren bir süreç olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, tüm iletişim biçimleri sosyal bir unsur içermektedir (Luiselli, 2011). Bu sosyal unsurlar bireyin iletişim kuracağı kişi ve kişilerle bağlama uygun etkileşimde bulunabilmesi, karşılaştığı durumlara uygun tepkide bulunabilmesi için gereken sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler, bireyin bağımsız bir şekilde yaşadığı topluma uyum sağlamasını ve toplumun bir parçası olmasını sağlayan becerilerdir (Ergenekon, 2013; Olçay-Gül, 2018).

Bireyler günlük yaşantılarında çevrelerindeki insanlarla etkileşim kurarken sosyal becerileri kullanmaktadırlar. Sosyal beceriler, iki veya daha fazla kişi arasındaki etkileşimin karşılıklı olarak yararlı ve pekiştirici olmasına izin veren bir dizi sözlü ve sözsüz davranış olarak tanımlanabilir (Morgan ve Jenson, 1988; Olçay-Gül, 2018). Sosyal becerilerin etkili kullanımı, bir bireyin olumlu sonuçlarla bağlantı kurmasına izin vermekle kalmaz, aynı zamanda bireyin, akran grubuna benzer olarak algılanmasına da izin verir (Greenspan, 1980). Aynı zamanda sosyal beceriler, bir sosyal bağlamı doğru bir şekilde yorumlama, bağlamsal ve kültürel olarak uygun davranma ve kişinin kendi davranışını başkalarının tepkileri ışığında değerlendirmesi gibi daha karmaşık bilişsel ve davranışsal olguları da içerebilmektedir (Luiselli, 2011).

Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır (Çıfci, 2001; Çıfci ve Sucuoğlu, 2005; Ergenekon, 2013). Çoğu birey için, sosyal becerilerin edinilmesi bir eğitim gerektirmez. Bireyler sosyal becerilerini, başkalarıyla gözlem ve etkileşim yoluyla doğal olarak edinir ve şekillendirirler (Sargent, 1983; Whalon vd., 2015). OSB olan çocuklar doğal olarak bu becerileri edinmemektedirler. OSB'deki sosyal beceri yetersizliğinin altında yatan neden henüz tam olarak anlaşılmamış olsa da (Weiss vd., 2009) araştırmacılar OSB'li bireylerde sosyal beceri yetersizliğini, sosyal özellikleri dikkate alarak ele aldıkları görülmektedir. Yaygın olarak OSB ile ilişkili sosyal özellikler, (a) göz teması, (b) sosyal etkileşimleri başlatma ve / veya bunlara yanıt verme, (c) duygusal karşılıklık, (d) konuşma, (e) ortak dikkat ve (f) yüz ifadeleri, jestlerin kullanılması ve yorumlanmasıdır (APA, 2013; Matson ve Wilkins, 2007). Demir (2019) ise OSB ile ilişkili sosyal özellikleri; a) sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde sınırlılıklar, b) taklit becerilerinde sınırlılıklar, c) ortak dikkat kurmada sınırlılıklar ve d) sosyal karşılıklılığı korumadaki sınırlılıklar olarak sıralamıştır.

Sözlü sosyal beceri eksiklikleri arasında, karşılıklı konuşma güçlüğü (Elder vd., 2006), konuşmaları sürdürme (Gutstein ve Whitney, 2002) ve bağlama uygun olmayan konuşma (Starr vd., 2003) yer almaktadır. Sözel olmayan sosyal beceri eksiklikleri arasında ise yüz ifadelerini tanıma güçlüğü (Celani vd., 1999), zayıf şekilde düzenlenmiş göz teması kurma (Pelios ve Lund, 2001; Senju ve Johnson, 2009) ve ortak dikkat kurmada yaşadıkları güçlükler (Willemsen-Swinkles vd., 1998) yer almaktadır.

Sözlü ve sözsüz sosyal beceri eksiklikleri, OSB'li bireylerin başkalarıyla akıcı karşılıklı sosyal etkileşime girmesini zorlaştırmaktadır. OSB'li bireylerin etkileşimleri başlatma olasılığı daha düşük olabilmektedir. Tipik olarak gelişmekte olan diğer bireylerden daha az etkileşime yanıt verirler ve tipik olarak gelişmekte olan diğer akranlarına göre daha kısa süren etkileşimlerde bulunurlar (McConnell, 2002). Bu tür sosyal beceri eksiklikleri, akademik başarı, sosyal ağlar ve psikolojik sağlık dahil olmak üzere bir çocuğun genel gelişimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Sonuç olarak, OSB'li bireyler, sosyal izolasyon, akran reddi (Chamberlain, 2002), depresyon ve anksiyete sorunları yaşamaktadırlar (Bellini vd., 2007; Tantam, 2003). OSB'li bireylerin başkalarına karşı saldırganlık, öfke nöbetleri veya kendine zarar verme davranışları gibi yıkıcı davranışlar sergilemeleri sosyal becerilerin öğretilmesini gerekli kılmaktadır (Tantam, 2003). OSB'li bireylerin sosyal beceri eksikliklerine uygun müdahalelerde bulunulmadığında muhtemelen bu eksiklikler ergenliğe kadar devam ederek bireyin daha karmaşıklaşan sosyal ortamlara girmesi gerektiğinde daha belirgin hale gelebilir (Tantam, 2003). OSB'li bireylerin sosyal beceri eksikliklerinin giderilmesi için pek çok müdahale programı uygulanmaktadır.

OSB'li bireylere sosyal becerilerin kazanılmasını, genelleştirilmesini ve sürdürülmesini teşvik etmek için deneysel olarak desteklenen çok sayıda sosyal beceri müdahale programları bulunmaktadır. Demir (2019) sosyal beceri müdahale programlarında kullanılan yöntemleri a) yetişkin merkezli, b) akran merkezli, c) kişi merkezli olmak üzere üç başlık altında ele almaktadır.

Yetişkin merkezli sosyal beceri müdahale yöntemleri arasında; doğrudan öğretim (Alptekin, 2012; Agran vd., 1987; Blank vd., 2000; Boekhoff, 2022; Chadsey-Rusch, 1984; Edwards, 2019; Kroeger vd., 2007; La Greca vd., 1983; McMahon vd., 1994; Özokçu, 2008; Swaggart vd., 1995; Taras vd., 1988), bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi (Çifci, 2001; Çifci ve Sucuoğlu, 2005; Sönmez, 2020), sosyal öyküler (Akçayır, 2018; Akgün-Giray, 2015; Balçık ve Tekinarslan, 2012; Dargut-Güler, 2019; Olcay-Gül, 2012; Talas ve Kurt 2019), video modelle öğretim (Akmanoğlu, 2008; Arıcan

vd., 2018; Moore ve Anderson , 2010; Nikopoulos ve Keenan, 2007; Terzioğlu, 2017), sosyal senaryolar (Ganz ve Flores, 2010), temel tepki öğretimi (Bozkuş-Genç, 2017; Harper vd., 2008; Yıldırım, 2019), görsel destekler ve etkinlik çizelgeleriyle öğretim (Krantz ve McClannahan, 1993), fırsat öğretimi (Okatan, 2019) gömülü öğretim (Macy ve Bricker, 2007; McDonnell vd., 2008) gibi pek çok yöntem ve strateji yer almaktadır.

Akran merkezli sosyal beceri müdahale yöntemleri arasında; akran öğretimi (Whitaker, 2004), akran başlatmalı uygulama (Chung vd., 2007), akran arkadaşlığı (Özaydın vd., 2008) yer almaktadır.

Kişi merkezli sosyal beceri müdahale yöntemi olarak da kendini yönetme stratejisi (Avcıoğlu, 2012; Gumpel ve Golan, 2000; Kartal ve Yücesoy Özkan, 2015) yer almaktadır (Demir, 2019). Yetişkin, akran ve kişi merkezli sosyal beceri öğretim programlarının etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Acar vd., 2017; Çetrez-Arıcan, 2019; Geboloğlu vd., 2016; Güler, 2019; Korkmazer-Özdemir, 2023; Mancil vd., 2009; Miltenberger ve Charlop, 2015; Odluyurt, 2013; Öncül ve Tekinarslan, 2022; Sansosti ve Powell-Smith, 2008; Söylemez, 2021; Turhan ve Vuran, 2015).

Sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemlerin büyük çoğunluğunun yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirildiği (doğrudan öğretim, sosyal öykü, sosyal senaryolar gibi) sonrasında doğal ortamlara ve kişilere ilişkin genelleme verileri toplandığı görülmektedir. Yapılandırılmış öğretim çoğunlukla doğrudan öğretim yöntemini çağrıştırmaktadır. Kanıt temelli uygulamalar arasında yer alan doğrudan öğretim yöntemi (Hume vd., 2021; Steinbrenner vd., 2020 Wong vd., 2015), öğretilmesi hedeflenen becerinin neden önemli olduğunu öğrenciye gerekçeleriyle açıklama, becerinin bileşenlerini sunma, becerinin nasıl yapılacağına model olunması, öğrencinin de rol oynayarak beceriyi canlandırması, bu süreçte öğrenciye geri dönüt sağlanması ve son olarak genelleme etkinlikleri düzenlemesi şeklinde gerçekleştirilmektedir (Avcıoğlu, 2013; Eliçin ve Kaya, 2016; Sargent, 1983; 1998; Sazak, 2003; Özokçu, 2007; Özaydın vd., 2008; Türer, 2010; Terzioğlu, 2017). Doğrudan öğretim yöntemi akademik becerilerin (Cadette vd., 2016; Crowley vd., 2013; Flores ve Ganz, 2007; Kamps vd., 2016; Thompson, 2012) dil becerilerinin (Flores vd., 2016; Ganz ve Flores, 2010; Hughes vd., 2011; La Greca vd., 1983; Wolfe vd., 2018) ve sosyal becerilerin (Agran vd., 1987; Alptekin, 2010; Blank vd., 2000; Chadsey-Rusch, 1984; Çakır, 2006; Edwards, 2019; Dağseven-Emecen, 2011; Kroeger vd., 2007; McDaniel vd., 2017; McMahon vd., 1994; Olçay-Gül, 2016; Özokçu vd., 2017; Prater vd., 1998; Rutherford vd., 1998; Sazak ve

Çifci-Tekinarslan, 2003; Swaggart vd., 1995; Taras vd., 1988; Thiemann ve Goldstein, 2004; Türer, 2010; Wheeler vd., 1988) öğretiminde sıklıkla kullanılan kanıt temelli uygulamalardan birisidir (Hume vd., 2021; Steinbrenner vd., 2020). Bire bir öğretim oturumlarında (Flores vd., 2016; Kamps vd., 2016; Özokçu vd., 2017; Sazak ve Çiftçi-Tekinarslan, 2003; Türer, 2010), küçük grup öğretim oturumlarında (Cadette vd., 2016; Kroeger vd., 2007) ve okul ortamında akranlarla birlikte (Blank vd., 2000; Boekhoff, 2022; Crowley vd., 2013; Ganz ve Flores, 2010; Hughes vd., 2011; Rutherford vd., 1998; Thiemann ve Goldstein, 2004) uygulanabilmektedir.

Öğretilmesi hedeflenen sosyal beceriye ilişkin hazırlanan materyallerde yetişkinlerin model olduğu (Hall vd., 1997; Kahveci, 2004; Özokçu, 2008; Terzioğlu, 2017; Türer, 2010) akranların model olduğu (Alptekin, 2010; Alptekin, 2012; Banda ve Hart, 2010; Sazak, 2003; Terzioğlu, 2017) etkililik araştırmalarının yanı sıra yetişkin model ile akran modelin karşılaştırılmasının yapıldığı görülmüştür (Dağseven-Emecen, 2011; Odluyurt, 2013).

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılan kanıt temelli öğretim yöntemlerinden birisi de doğal öğretim yöntemleridir. Doğal öğretim, günlük yaşam içinde, bağlama uygun şekilde sistematik olarak uygulanan öğretim olarak ifade edilmektedir (Bozkuş-Genç, 2017; Harper vd., 2008; Macy ve Bricker, 2007; McDonnell vd., 2008; Okatan, 2019; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2019; Yıldırım, 2019). Doğal öğretim yöntemleriyle sosyal becerilerin öğretilmesi günlük rutinleri fırsata dönüştürerek hedeflenen becerinin günün farklı zamanlarında, farklı ortamlarda gerçekleştirilmesine olanak tanımakta ve becerilerin genellenmesini kolaylaştırmaktadır (Özkan vd., 2015; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2019). Doğal öğretim uygulamaları içinde yer alan uygulamaların ortak özellikleri arasında;

- a. Doğal ortamda kullanılmak üzere uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayanmaktadır.
- b. OSB'li çocukların doğal ortamlarında, bağlama uygun, günlük rutinler içinde gerçekleştirilir.
- c. OSB'li çocukların ilgileri, tercihleri ve liderliği izlenerek gerçekleştirilir.
- d. OSB'li çocukların öğretim etkinliği ve davranışlarının doğal olarak pekiştirilmesi yer almaktadır (Aktaş, 2015; Johnson vd., 2015; Kaiser ve Roberts, 2013; Özkan vd., 2015; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2019).

Doğal öğretim yöntemleri hem davranışçı yaklaşımı temel alan geleneksel Uygulamalı Davranış Analizine (UDA) hem de gelişimsel yaklaşımı temel alan

müdahalelere dayanmaktadır (Schreibman vd., 2015; Vivanti ve Zhong, 2020). Gelişimsel yaklaşımı temel alan uygulamalar gün içindeki öğrenim fırsatlarının oyunlara, günlük rutinlere ve etkinliklere, çocuğun içinde bulunduğu etkileşimli sosyal bağlamlara gömülmesini ve çocukların tercih ettiği materyallerin kullanılmasını içerir (Johnson vd., 2015; Schreibman vd., 2015; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2019). Doğal öğretim yöntemleri, çocukların ilgi duyduğu etkinlikler, rutinler, geçişler ve oyun fırsatlarında gelişim düzeylerine uygun uyaranların sunulmasını ve uyaranlara yanıt verilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Johnson vd., 2015; Pretti-Fontezak ve Bricker, 2001; Schreibman vd., 2015; Vivanti ve Zhong, 2020). Kısaca hem gelişimsel hem de davranışçı yaklaşımın unsurlarını sentezlediğini söylemek mümkündür (Rakap ve Balıkcı, 2017; Schreibman vd., 2015). Diğer yandan UDA'nın öğrenme ilkeleri olan model olma, ayrımlı pekiştirme ve doğal pekiştiricileri kullanma gibi yapılandırılmış stratejilerin doğal ortamlarda kullanılması hedeflenmektedir (Schreibman vd., 2015; Akt. Gürgör Kılıç, 2020).

Doğal öğretim yöntemleri arasında *fırsat öğretimi* (Cebeci, 2015; Fenske vd., 2001; Hart ve Risley, 1968; 1974; Horasan ve Birkan, 2015; Warren ve Kaiser, 1986), *doğal bağlama dayalı dil öğretimi* (Aktaş, 2015; Kaiser ve Roberts, 2013; Warren ve Kaiser, 1986), *temel tepki öğretimi* (Harper vd., 2008), etkinlik temelli öğretim (Johnson vd., 2015; McBride ve Schwartz, 2003), *geçiş temelli öğretim* (Werts vd., 1992; Wolery vd., 1998; Wolery vd., 1993) ve *gömülü öğretim* (Berkeban, 2013; Chiara, vd., 1995; Eren vd., 2013; Geiger vd., 2012; Grisham-Brown vd., 2009; Grisham-Brown vd., 2006; Kurt, 2006; Sewell vd., 1998; Simpson ve Keen, 2010; Şahin, 2015) yer almaktadır.

OSB olan çocuklara sosyal becerileri doğal ortamlarında günlük rutin etkinliklerine gömmenin etkililiğini (Grisham-Brown vd., 2000; Horn vd., 2000; Macy ve Bricker, 2007; Malmkog ve McDonnell, 1999; McBride ve Schwartz, 2003; Odluyurt ve Batu, 2010; Rakap ve Balıkcı, 2017; Rakap, 2017c; Venn vd., 1993; Woods vd., 2004) inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Doğal ve doğrudan öğretim yönteminin karşılaştırıldığı sadece bir araştırmaya ulaşılabilmektedir. Bu araştırmada Prater vd. (1998) öğrenme güçlüğü, duyu davranış bozuklu ve hafif düzeyde yetersizliği olan bireylerin dinleme, problem çözme, tartışma becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim, yapılandırılmış doğal yaklaşım ve işbirliğine dayalı yaklaşımı karşılaştırmışlardır. Öğrenciler üç gruba ayrılarak hedef sosyal beceriler öğretilmiştir. Doğrudan öğretim yönteminin uygulandığı grubun sosyal becerilerinde ilerleme olduğu, doğal yaklaşımın kullanıldığı grubun sosyal becerilerinde daha az ilerleme olduğu, işbirliğine dayalı

yaklaşımın kullanıldığı grupta ilerleme olmadığı belirtilmiştir. Alan yazında sosyal becerilerin öğretiminde doğrudan öğretim gibi yapılandırılmış öğretim yapmayı gerektiren bir yöntemle, çocuğun günlük rutinine gömülen bir sosyal beceri öğretiminin karşılaştırıldığı araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada sosyal beceri öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve doğal öğretim yönteminin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır.

Araştırmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. OSB olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında yapılandırılmış öğretimle ile doğal öğretimin (gömülü öğretim), edinim, izleme ve genelleme açısından etkililikleri farklılaşmakta mıdır?

2. OSB olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında yapılandırılmış öğretimle doğal öğretimin (gömülü öğretim) ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen; deneme sayısı, oturum sayısı, hata sayısı ve toplam öğretim süresi açısından farklılaşmakta mıdır?

3. OSB olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında yapılandırılmış öğretimle ile doğal öğretimle (gömülü öğretim) sunulan sosyal beceri öğretimine dair katılımcıların ve katılımcıların öğretmenlerinin çalışmanın sosyal geçerliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2 Önem

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde sınırlılıkları bulunmaktadır. Sosyal iletişim ve etkileşimleri başlatma ve bunlara yanıt vermede, göz teması ve ortak dikkat kurmada, yüz ifadelerini kullanma ve yorumlamada, sosyal bağlamı doğru bir şekilde yorumlamada yaşadıkları sınırlılıklar diğer bireylerle etkileşimde bulunmalarını engellemektedir. Bu sosyal beceri eksiklikleri, akademik başarı, sosyal ağlar ve psikolojik sağlık dahil olmak üzere çocuğun genel gelişimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilmektedir. Sosyal beceri eksikliklerinin giderilmesi önemlidir. OSB olan bireylerin yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve toplum içerisinde bağımsız bir şekilde yaşamını sürdürebilmesi için gereksinim duyduğu sosyal becerilerin öğretilmesi gerekmektedir.

OSB'nin görülme sıklığının her geçen gün artması, bireylerin ihtiyaç duyduğu sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik uygun müdahale programlarının daha hızlı ve pratik olanlarının seçilmesini gerekli kılmaktadır. Alan yazında OSB olan bireylerle sosyal beceri öğretimine ilişkin etkililiği kanıtlanmış pek çok yapılandırılmış ve doğal öğretim uygulamaları bulunmaktadır. Araştırmalar genellikle sosyal beceri

müdahalelerinin okul ortamında kaynak odada birebir “bağlamdan arındırılmış” uygulandığını ve bu programların zayıf izleme ve genelleme etkilerine yol açtığını belirtmektedir. Aynı zamanda sosyal beceri müdahale etkilerinin artırılması için sistematik ve uzun süreli uygulanması gerektiği belirtilmektedir. Her ne kadar yapılandırılmış ve doğal öğretime ilişkin açıklamalar yapılsa da bu iki yöntemin karşılaştırıldığı çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu araştırmanın bu anlamda alan yazındaki bu açığın kapatılmasına katkı sağlayacağı düşünülmekte, çalışma önemli görülmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde pek çok uygulamanın olduğu görülmektedir. Fakat bu uygulamaların her birinin bilimsel dayanağı olduğunu söylemek doğru değildir. Bu çalışmada yapılandırılmış doğrudan öğretim yöntemi ile doğal öğretim (gömülü öğretim) yöntemi kullanılmıştır. Her iki yönteminde kanıt temelli uygulama olması, etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılıyor olması sebebiyle araştırma önemli görülmektedir.

Araştırma yapılandırılmış doğrudan öğretim yönteminin basamaklarının nasıl uygulanacağına, nasıl materyal hazırlanacağına, ortamın nasıl düzenleneceğine ve doğal öğretim yönteminin nasıl uygulanacağına, doğal bağlamların neler olduğuna, öğretimin bu bağlamlarda nasıl yapılabileceğine ilişkin öğretmenlere, ailelere ve uygulamacılara yol göstermektedir. Bu bakımından çalışma önemli görülmektedir.

Yapılandırılmış doğrudan öğretim yöntemi ile doğal öğretim yönteminin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılmasında tek denekli araştırma yöntemlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin iki ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkisi karşılaştırılmaktadır. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde a) bağımlı değişkenlerin eşit zorluk düzeyinde ve işlevsel olarak birbirine benzer olmasına aynı zamanda birbirinden bağımsız olacak şekilde seçilmiş olmasına, b) dönüşüm hızının gün içinde tüm bağımsız değişkenlere uygulanacak biçimde hızlıca gerçekleştirilmesine, c) eşit sayıda uygulama gerçekleştirilmesine ve d) bağımlı değişkenlerin hangi bağımsız değişkenle eşleşeceğinin yansız atama ile belirlenmesine kadar pek çok unsura dikkat edilerek uygulanması gerekmektedir. Yapılandırılmış doğrudan öğretim yöntemi ile doğal öğretim yöntemi araştırmanın bağımsız değişkenlerini, izin isteme ve kendini tanıtırma sosyal becerileri ise araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Araştırmanın uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde dikkat edilmesi gereken unsurlara

uyularak gerçekleştirilmiş olması yönüyle tek denekli karşılaştırma araştırmalarına katkı sağlayacağı için önemli görülmektedir.

1.3 Sınırlılıklar

1. Araştırma, yapılandırılmış öğretim olarak doğrudan öğretim yöntemi ve doğal öğretim yöntemi olarak gömülü öğretim kullanılarak gerçekleştirilen iki sosyal beceri öğretim programıyla sınırlıdır.

2. Araştırma otizm spektrum bozukluğu olan iki erkek öğrenci ile sınırlıdır.

1.4 Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireydir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Yapılandırılmış öğretim: Öğretimin bire bir şekilde gerçekleştirilmesi için ortamın doğal bağlamdan arındırılmasına, birden çok denemenin art arda yapılabilmesine olanak tanıyan, bir yönerge ya da soru ile başlayan, doğru tepkilerinin pekiştirilmesi, yanlış tepkilerin düzeltilmesi ve geri bildirim sunulmasına dayanan yöntemlerdir (Lovaas vd., 1973).

Doğrudan Öğretim Yöntemi: Öğretilecek olan sosyal beceri için gereksinim oluşturulması, öğretilecek becerinin analiz edilerek alt basamaklara ayrılması, öğretime model olması, rol oynama ve genelleme basamaklarından oluşan öğretim yöntemidir; Sargent, 1983;1998).

Doğal ortam: Kaynaştırma felsefesinden yola çıkılarak doğal ortam veya en az kısıtlayıcı ortam olarak ifade edilmektedir (Rule vd., 1998).

Doğal öğretim: Günlük yaşam içinde, bağlama uygun şekilde sistematik olarak uygulanan öğretim olarak ifade edilmektedir (Hart ve Risley,1968).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Otizm Spektrum Bozukluğu

OSB, sosyal etkileşim ve sosyal iletişim kurmadaki yetersizlikler ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlarla karakterize olan ve gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) ise OSB'li birey sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır. Geçmişten günümüze “otizm”, “yaygın gelişimsel bozukluklar” ve “otizm spektrum bozukluğu” gibi farklı ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. DSM IV'te şemsiye terim olarak nitelendirilen yaygın gelişimsel bozukluklar kavramı altında asperger sendromu, otistik bozukluk, rett sendromu, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk, çocukluğun dezintegratif bozukluğu bulunmaktaydı. DSM V'te ise bu şemsiye terim yerine otizm spektrum bozukluğu olarak tek bir terim kullanılmaya başlanmıştır. Böyle bir düzenlemeye gidilmesinin nedeni farklı bozukluklar arasındaki farkı ayırt ederek, tanı koymayı kolaylaştırmak olduğu düşünülmektedir (Hume, vd., 2021). Ayrıca DSM V'te OSB üç düzeyde ele alınmıştır. Belirti yoğunluğuna göre Düzey 3 çok yoğun destek gerektiren, Düzey 2 yoğun destek gerektiren, Düzey 1 destek gerektiren olarak sınıflandırılmış, derecelendirilmiştir. Bu destek düzeyleri OSB olan bireylerin sosyal iletişim, sınırlı ilgiler ve yineleyici davranış örüntülerinin yoğunluğu temel alınarak açıklanmıştır. Birinci düzeyde yer alan OSB'li bireylerin sınırlı bir destekle yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürebildikleri, ikinci düzeyde yer alan bireylerin birçok alanda yoğun desteğe gereksinim duydukları, yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürebilmelerinin oldukça güç olduğu belirtilmektedir. Üçüncü düzeyde ise sosyal iletişim, sınırlı ilgiler ve yineleyici davranış örüntüleri, davranış problemleri açısından yoğun desteğe gereksinim duymakta ve destek gereksinimi yaşamları boyunca devam edebileceği belirtilmektedir (DSM-5, APA, 2013).

2.2 Otizm Spektrum Bozukluğunun Özellikleri

OSB olan bireyler sosyal iletişim ve etkileşimde kurmada yetersizlikleri bulunmaktadır. İletişim ve etkileşim becerileri sosyal özellikler olarak ifade edilmektedir. OSB ile ilişkili sosyal özellikler arasında, (a) göz teması, (b) sosyal etkileşimleri başlatma ve / veya bunlara yanıt verme, (c) duygusal karşılıklılık, (d) konuşma, (e) ortak dikkat ve

(f) yüz ifadeleri, jestlerin kullanılması ve yorumlanması olarak ifade edilmektedir. (APA, 2013; Matson ve Wilkins, 2007). Benzer bir şekilde Demir (2019) ise OSB ile ilişkili sosyal özellikleri; a) sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde sınırlılıklar, b) taklit becerilerinde sınırlılıklar, c) ortak dikkat kurmada sınırlılıklar ve d) sosyal karşılıklılığı korumadaki sınırlılıklar olarak sıralamıştır.

Bu sınıflandırmalardan yola çıkarak OSB'li bireylerin başlıca özellikleri arasında sosyal etkileşim yetersizlikleri, dil ve iletişim yetersizlikleri, takıntılı ve sıra dışı davranış örüntüleri, göz kontağı kurmada, ortak ilgide, akranlarıyla etkileşimde, başkalarının duygularını görüşlerini anlamada, dokunma, jest-mimik kullanma gibi sözel olmayan iletişimi kullanmada, sohbet başlatma, beden dili kullanma, işlevsel dil becerilerinin gelişiminde, soyut ve mecazi sözcükleri algılamada yetersizlikler görülmektedir (Bölte ve Poustka, 2002; Chamberlain, 2002; Demir, 2021; Gillham vd., 2000; Liss vd., 2001; Matson ve Wilkins, 2007). Takıntılı davranışlar arasında ise aynılığı ve günlük rutinleri koruma isteği, stereotip davranışlar, kendine ve başkalarına zarar veren davranışlar, öfke nöbetleri, yeni durumlara karşı korkular, uyku ve yeme problemleri yer almaktadır (Axe, vd., 2022; Blank, vd., 2000; Tantam, 2003). OSB'nin günümüzde erkeklerde daha sık görülmekte olup bunun yanı sıra zekâ geriliği, epilepsi, mide-bağırsak sorunları, nörolojik ve psikiyatrik sorunlar da bu bireylerde sıklıkla rastlanan durumlar arasındadır. Bu bireylerin birçok ortak özelliği olmasına rağmen unutulmaması gereken, bu özelliklerin yoğunluğunun ve derecesinin çocuktan çocuğa değişebilmesidir (Axe vd., 2022; Blank vd., 2000; Kırcaali-İftar, 2019; Tantam, 2003).

2.3 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Kanıt Temelli Uygulamalar

Kanıt temelli uygulamalar kavramı bir uygulamanın etkililiğini deneysel çalışmalarla göstermiş olmasıdır. Kanıt temelli uygulamalar vaat ettiği sonuçları sağladığına ilişkin, hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış, yeterli sayıda yüksek kaliteli deneysel araştırma bulgularına sahip uygulamalardır (Cook vd., 2009; Hume vd., 2021; Kurt, 2019; Steinbrenner vd., 2020; Talas, 2021; Wong vd., 2015; Yücesoy-Özkan, 2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spectirum Dizorders [NPDC]) yayımladığı kriterlere göre bir uygulamanın kanıt temelli olarak kabul edilebilmesi için bilimsel hakemli dergilerde yayımlanmış olmasına yüksek nitelikli olmasına ve şu üç ölçütten en az birini sağlıyor olmasına bakılmaktadır. Bu ölçütler;

- a) En az iki tam deneysel ya da yarı deneysel grupta tasarlanmış araştırma,

- b) En az üç farklı araştırmacı ya da araştırmacı grubu tarafından yinelenen beş tek denekli araştırma,
- c) Bir tam deneysel ya da yarı deneysel grupta tasarlanmış araştırma ile en az üç farklı araştırmacı ya da araştırmacı grubu tarafından yinelenen üç tek denekli araştırma bulunması.

Kısacası bir araştırmanın kanıt temelli olabilmesi için, bilimsel hakemli dergilerde yayımlanmış olmasına, araştırmanın desenine, yöntemsel kalitesine, farklı araştırmacı/araştırmacılar tarafından doğrulanan yineleme çalışmalarına ve çalışma sayısına dikkat edilerek değerlendirildiği görülmektedir.

Kanıt temelli uygulamaların belirlenmesi, bu uygulamaların uygulamacılara sunulması onların zamanlarını ve emeklerini bu uygulamalara harcaması yetersizliği olan bireyler için oldukça önemli görülmektedir (Cook vd., 2008). Bu sebeple araştırmacılar tarafından kanıt temelli uygulamalara ilişkin çalışmalar yürütülmekte ve dönemsel olarak raporlar yayımlanmaktadır (Hume vd., 2021; Odom vd., 2010; Steinbrenner vd., 2020; Wong vd., 2015).

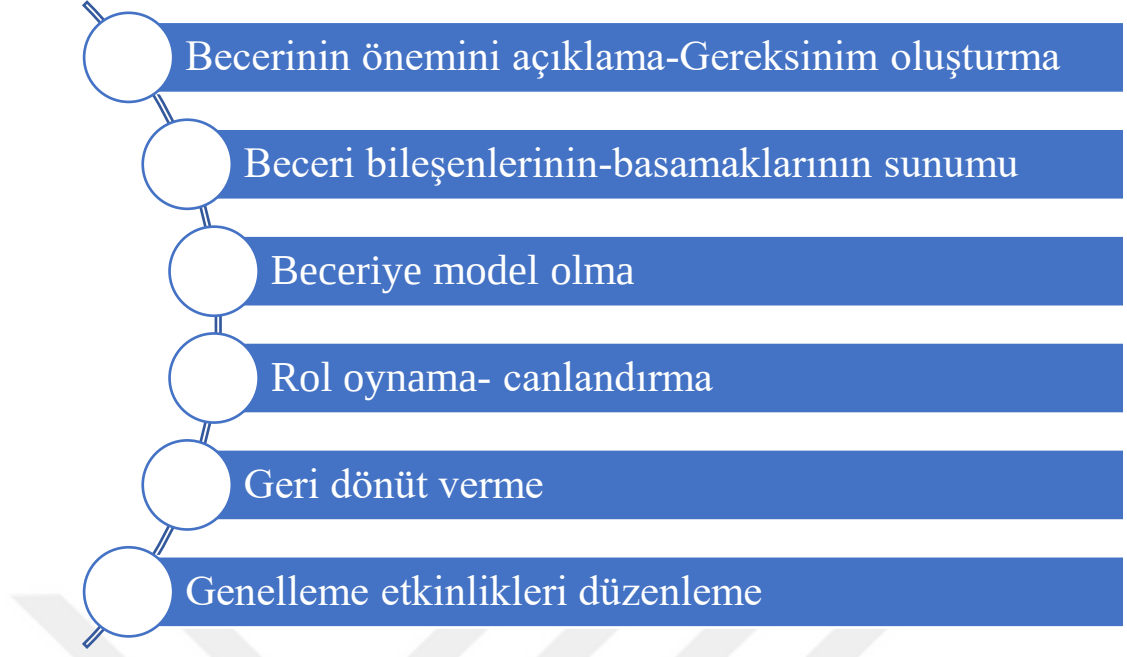
Otizm spektrum bozukluğu alan çocuk ve gençlerde kanıt temelli uygulamaları belirleyebilmek için 1990 ile 2011 yılları arasında yayımlanan çalışmaları inceleyerek bir rapor yayımlanmıştır (Wong vd., 2015). Bu raporda çalışmalar incelendiğinde 27 uygulamanın kriterleri karşıladığı görülmektedir. Bu uygulamalar a) temeli uygulamalı davranış analizi tekniklerine dayanan uygulamalar (pekiştirme, sönmeye, ipucu), b) temeli değerlendirme ve analitik tekniklere dayanan uygulamalar (beceri analizi, işlevsel davranışsal değerlendirme), c) bir biriyle uyumlu, rutin ve sistematik bir şekilde uygulanan davranışsal uygulamaların birleşimine dayanan uygulamalar (işlevsel iletişim eğitimi, temel tepki öğretimi), d) uygulama sürecine dayanan uygulamalar (akran aracılı öğretim, teknoloji destekli öğretim, ebeveynler destekli öğretim) dört başlık altında toplanmıştır. İncelenen araştırmaların OSB'nin temel belirtileri arasında yer alan, sosyal beceriler, iletişim becerileri ve problem davranışlara odaklandığı vurgulanmaktadır (Wong vd., 2015).

Steinbrenner vd. (2020) kanıt temelli uygulama literatürüne 1990 ile 2017 yılları arasını dahil ederek, otizmli çocuk ve gençler üzerinde olumlu etkilere sahip uygulamaları belirtmişlerdir. Bu uygulamalar arasına duyuşal bütünleşme, davranışsal momentum müdahalesi, arttırıcı ve alternatif iletişim, müzik aracılı müdahale ve doğrudan öğretim yöntemleri katılmıştır. Böylece bilimsel dayanağı birden çok araştırmacı tarafından yinelenen yeni uygulama sonuçları literatüre katılmıştır. Wong ve diğerleri'nden (2015)

sonraki süreçleri de araştırma kapsamına dahil eden bir diğer araştırma Hume vd. (2021) tarafından yürütülmüştür. Otizmlı çocuklar, gençler ve genç yetişkinlerin yer aldığı kanıt temelli uygulamaları ve özelliklerini açıklamışlardır. Bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında sosyal senaryoların kullanıldığı, karşılıklı öğretmen öğrenci diyalogunu içeren, sistematik olarak uygulanan doğrudan öğretim yöntemi ve öğrencinin günlük rutinlerine, etkinliklerine hedef davranışların gömüldüğü, doğal öğretim yönteminin yer aldığı görülmektedir (Hume vd., 2021; Steinbrenner vd., 2020).

2.4 Yapılandırılmış Öğretim Yöntemi

Sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemlerin büyük çoğunluğunun yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirildiği, doğrudan öğretim, sosyal öykü, sosyal senaryolar, video modelle öğretim gibi sonrasında doğal ortamlara ve kişilere ilişkin genelleme verileri toplandığı görülmektedir (Agran vd., 1987; Akçayır, 2018; Akmanoğlu, 2008; Alptekin, 2012; Balçık ve Tekinarslan, 2012; Blank vd., 2000; Boekhoff, 2022; Chadsey-Rusch, 1984; Dargut-Güler, 2019; Edwards, 2019; Ganz ve Flores, 2010; Kroeger vd., 2007; La Greca vd., 1983; McMahon vd., 1994; Nikopoulos ve Keenan, 2007; Olcay-Gül, 2012; Özokçu, 2008; Swaggart vd., 1995; Talas ve Kurt, 2019; Taras vd., 1988;). Sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemlerden biri Sargent'ın (1983;1998) yapılandırılmış öğretim bir diğer adıyla doğrudan öğretim yöntemidir. Doğrudan öğretim, öğretilmesi hedeflenen becerinin neden önemli olduğunu öğrenciye gerekçeleriyle açıklama, becerinin bileşenlerini sunma, becerinin nasıl yapılacağına model olunması, öğrencinin de rol oynayarak beceriyi canlandırması, bu süreçte öğrenciye geri dönüt sağlanması ve son olarak genelleme etkinlikleri düzenlenmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir (Çifci, 2001; Sargent, 1983;1998; Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Alan yazındaki bazı araştırmalarda bu basamakların güdüleme, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama olarak adlandırıldığı görülmüştür (Alptekin, 2010; Dağseven-Emecen, 2011).



Şekil 2.1. Doğrudan öğretim yöntemi uygulama basamakları

Becerinin önemini açıklama-Gereksinim oluşturma; doğrudan öğretim yönteminde hedeflenen becerinin neden önemli olduğunu öğrenciye gerekçeleriyle açıklama, beceriye olan ihtiyacı ortaya koymakla başlar. Öğrencilere bireysel olarak hedef beceriyi kazanmalarının ve kullanmalarının hangi ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağı düşüncesi açıklanır. Öğrenci ile beceriyi bilmenin yararları ve bilmemenin sonuçları tartışılır. Sonuçların öğretmen tarafından anlatılmasından ziyade öğrenci tarafından ortaya çıkarılması gerekmektedir. Fakat yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler yönlendirmeye ihtiyaç duyabilirler. Kısaca bu adımın amacı, konuyu kişisel olarak anlamlı kılarak öğrencinin öğretime dikkatini yöneltmesini sağlamaktır (Rutherford vd., 1998; Sargent, 1983; Sazak-Pınar ve Çiftçi-Tekinarslan, 2003; Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

Becerinin bileşenlerinin-basamaklarının sunumu; Öğrencinin öğretime dikkatinin çekilmesinin ardından ikinci adım olarak becerinin bileşenlerinin sunumu gerçekleştirilir. Öğretmen öğrencinin yetersizlikten etkilenme durumuna göre beceri bileşenlerini panoya asabilir, tahtaya yazabilir ve sözel olarak anlatılabilir. Öğrenciyle beceri adımlarının çeşitli yönleri tekrarlanarak tartışılır ya da beceri adımlarına ilişkin doğrudan sorular sorulabilir. Ardından becerinin nasıl yapılacağına model olunması aşamasına geçilir (Ökçün-Akçamuş, 2016; Özokcu, 2008; Sargent, 1983; Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

Beceriye model olma; becerinin nasıl yapılacağına model olunmasında hem canlı hem sembolik modeller kullanılabilir. Canlı model olarak öğretmen, uygulamacı, aile

üyeleri ve akranlar davranışın nasıl yapılacağına ilişkin model olabilirler. Sembolik modelde aynı amaca hizmet etmekle birlikte beceri adımlarını göstermek için videolar, filmler, kuklaların kullanılmasıdır. Her iki model de öğrencinin özelliklerine, yaşına ve ihtiyaç duyduğu beceriye göre tercih edilebilir. Canlı model ve sembolik modelde beceriye model olurken sesli düşünme stratejisinden yararlanılmaktadır. Sembolik model sunumu sırasında uygulama durdurularak, canlı model sunumu sırasında ise öğretmen ya da uygulamacının yüksek sesle beceriye model olması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu aşama sonrası öğrencinin de rol oynayarak beceriyi canlandırması istenir (Kroeger vd., 2007; McDaniel vd., 2017; Olcay-Gül, 2016; Rutherford vd., 1998; Sargent, 1983; 1998; Sazak- Pınar ve Çiftçi-Tekinarslan, 2003; Sucuoğlu ve Çifci, 2001; Taras vd., 1988).

Rol oynama-canlandırma; öğrencinin de rol oynayarak beceriyi canlandığında aktif olarak girişimlerde bulunmaya başlamış olur. Bu süreçte öğrenciye geri dönüt sağlanması oldukça önemlidir. Öğrencinin beceri bileşenlerindeki ince farklılıkları anlamasına, performans seviyesini arttırmasına ve edinilen beceriyi sürdürmesine yardımcı olur (McDaniel vd., 2017; Rutherford vd., 1998; Sazak- Pınar ve Çifci-Tekinarslan, 2003; Taras vd., 1988).

Geri dönüt verme; geri dönütler sözel olarak, geri bildirim kartları kullanarak ya da sözel pekiştireçler kullanılabilir (McDaniel vd., 2017; Rutherford vd., 1998; Sazak- Pınar ve Çifci-Tekinarslan, 2003; Taras vd., 1988).

Genelleme etkinlikleri düzenleme; Son olarak edinilen becerinin farklı kişilere, ortamlara ve becerilere ilişkin genelleme etkinlikleri düzenlenmelidir (Edwards, 2019; Özokçu, 2008; Türer, 2010).

Doğrudan öğretim yöntemi yapılandırmacı ve davranışçı yaklaşımlara dayanan bazı kaynaklarda “geleneksel yaklaşım” ya da “yapılandırılmış öğrenme yaklaşımı” olarak ifade edilen öğretim yöntemidir (Çifci, 2001; Çolak, 2015; Sargent’ın, 1983;1998). Doğrudan öğretim yöntemi akademik becerilerin (Cadette vd., 2016; Crowley vd., 2013; Flores ve Ganz, 2007; Kamps vd., 2016; Thompson, 2012) dil becerilerinin (Flores vd., 2016; Ganz ve Flores, 2010; Hughes vd., 2011; La Greca vd., 1983; Wolfe vd., 2018) ve sosyal becerilerin (Agran vd., 1987; Alptekin, 2010; Blank vd., 2000; Chadsey-Rusch, 1984; Çakır, 2006; Edwards, 2019; Dağseven-Emecen, 2011; Kroeger vd., 2007; McDaniel vd., 2017; McMahon vd., 1994; Olçay-Gül, 2016; Özokçu vd., 2017; Prater vd., 1998; Rutherford vd., 1998; Sazak-Pınar ve Çiftçi-Tekinarslan, 2003; Swaggart vd., 1995; Taras vd., 1988; Thiemann ve Goldstein, 2004; Türer, 2010; Wheeler vd., 1988) öğretiminde sıklıkla kullanılan kanıt temelli uygulamalardan birisidir (Hume vd.,

2021;Steinbrenner vd., 2020). Sistematik olarak bire bir (Flores vd., 2016; Kamps vd., 2016; Özokçu vd., 2017; Sazak- Pınar ve Çiftçi-Tekinarslan, 2003; Türer, 2010), küçük grup (Cadette vd., 2016; Kroeger vd., 2007) hem de okul ortamında akranlarla birlikte (Blank vd., 2000; Boekhoff, 2022; Crowley vd., 2013; Ganz ve Flores, 2010; Hughes vd., 2011; Rutherford vd., 1998; Thiemann ve Goldstein, 2004) uygulanabilmektedir. Ayrıca doğrudan öğretim yöntemi basamaklarının videoyla model olma, kendini yönetme ve problem çözme gibi yöntemlerde de izlendiği görülmektedir (Agran vd., 1987; Edwards, 2019; Dağseven-Emecen, 2011; McDaniel vd., 2017; Olçay-Gül, 2016; Wheeler vd., 1988).

2.5 Doğal Öğretim Yöntemleri

Sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemlerin bir kısmında ise doğal ortamlarda gerçekleştirilen doğal öğretim yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Doğal öğretim, günlük yaşam içinde, bağlama uygun şekilde sistematik olarak uygulanan öğretim olarak ifade edilmektedir (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2019). Doğal öğretim yöntemleriyle sosyal becerilerin öğretilmesi günlük rutinleri fırsata dönüştürerek hedeflenen becerinin günün farklı zamanlarında, farklı ortamlarda gerçekleştirilmesine olanak tanımakta ve becerilerin genellenmesini kolaylaştırmaktadır (Özkan vd., 2015; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2019). Doğal öğretim uygulamaları içinde yer alan uygulamaların ortak özellikleri arasında;

- a) Doğal ortamda kullanılmak üzere uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayanmaktadır.
- b) OSB’li çocukların doğal ortamlarında, bağlama uygun, planlı ve sistematik olarak günlük rutinler, etkinlikler ve geçişler sırasında gerçekleştirilir.
- c) OSB’li çocukların ilgileri, tercihleri ve liderliği izlenerek ya da çocuğun ilgileri, tercihleri doğrultusunda yetişkinler tarafından gerçekleştirilir.
- d) OSB’li çocukların öğretim etkinliği ve davranışlarının doğal olarak pekiştirilmesi yer almaktadır (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2019; Özen, 2013).

Doğal öğretim yöntemleri hem geleneksel UDA’dan daha "doğalcı" yaklaşımlar ve gelişimsel ilkelerin kullanıldığı davranışsal müdahalelere hem de bu müdahalelerden türetilen deneysel temelli “Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelere” (DGDM) dayanmaktadır (Schreibman vd., 2015; Vivanti ve Zhong, 2020). DGDM uygulamalarında gün içindeki öğrenim fırsatları oyunlara, günlük rutinelere ve etkinliklere, çocuğun içinde bulunduğu etkileşimli sosyal bağlamlara gömülür ve çocukların tercih ettiği materyallerin kullanımını içerir (Schreibman vd., 2015; Tekin-İftar ve Değirmenci,

2019). Diğer yandan UDA'nın öğrenme ilkeleri olan model olma, ayrımlı pekiştirme ve doğal pekiştireçleri kullanma gibi yapılandırılmış stratejilerin doğal ortamlarda kullanılması hedeflenmiştir (Schreibman vd., 2015; akt. Gürgör Kılıç, 2020). Doğal öğretim yöntemleri UDA'nın temel bileşenlerini ele alarak geliştirilmiş fırsat öğretimi, doğal bağlama dayalı dil öğretimi, etkinlik temelli öğretim; geçiş temelli öğretim ve gömülü öğretim olmak üzere bir dizi öğretim stratejisini içermektedir (Rakap, 2017; Snyder vd., 2013; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2019). Etkinlik temelli öğretim, gömülü öğretim ve geçiş temelli öğretimin 1990'lı yıllarda bu yana ilgili literatürde yer almaktadır (Rakap, 2017; Snyder vd., 2013). Üçünde de vurgulanan nokta öğrenme denemelerinin rutin sınıf ve ev etkinliklerine yerleştirilmesi, gömülmesidir (Odom vd., 2004; Snyder vd., 2013).



Şekil 2.2. Doğal öğretim yöntemleri

2.5.1 Fırsat Öğretimi

UDA temelli uygulamalar arasında yer alan fırsat öğretimi, ilk kez 1968'de Hart ve Risley tarafından tanımlanmıştır. Çocuklar ile ders ortamında dil becerileri çalışmanın, kendiliğinden başlatma ve bağlama uygun dil becerilerini geliştirmede daha az etkili olduğunu, bunun yerine okul öncesi ortamlarda oluşan doğal fırsatları kullanılarak bağlama uygun öğretimlerin gerçekleştirilmesinin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir (Hart ve Risley, 1968). Fırsat öğretimi, çocuğun bulunduğu doğal bağlamlardaki girişimleri ile başlayan, daha çok dil becerilerinin öğretiminde kullanılan, öğrencinin hedef davranışı gerçekleştirmesiyle doğal olarak pekiştirildiği doğal öğretim yöntemidir (Hart ve Risley, 1968; 1974; Horasan ve Birkan, 2015). Fırsat öğretimi farklı

araştırmacılar tarafından farklı adımlarda gerçekleştirilmekle birlikte genel olarak (a) çocuğun ilgi duyacağı nesneler kullanılarak çevrenin düzenlenmesi, (b) Çocuğun ilgi duyduğu nesne ile etkileşim başlatmasının beklenmesi, (c) Çocuğun başlattığı etkileşime daha gelişmiş bir dil kullanılarak yanıt verilmesi, (d) Çocuğa ilgilendiği nesnenin verilmesi şeklinde uygulanmaktadır (Cebeci, 2015; Fenske vd., 2001; Warren ve Kaiser,1986).

2.5.2 Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi

Çocukların dil becerilerini kullanacakları doğal bağlamlarda öğrenmelerini hedefleyen etkileşim temelli bir yaklaşımdır (Hancock ve Kaiser, 1996). Doğal bağlama dayalı dil öğretimi fırsat öğretimi, model olma, tepki isteme-model olma, doğal bekleme süreli öğretimi içerisinde barındırmaktadır (Aktaş, 2015; Kaiser ve Roberts, 2013; Warren ve Kaiser, 1986). Çocuğun günlük rutin ve etkinlikleri içerisinde istekte bulunması için çevresel düzenlemelerin yapılarak, çocuğun etkileşimi başlatmasının beklenmesi ve çocuk etkileşimlerinin geliştirilerek desteklenmesi, çocuğun ilgi duyduğu doğal pekiştiricilerle pekiştirilmesidir (Aktaş, 2015; Kaiser ve Roberts, 2013).

2.5.3 Temel Tepki Öğretimi

UDA temelli doğal öğretim yöntemlerinden birisidir. Temel tepki öğretimi doğal bağlamlarda çocukların sosyal etkileşimlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretim sırasında çocuğun dikkatini çekmek, çeşitli etkinlikler içerisinde öğrencinin seçim yapmasına olanak tanımak, iletişim girişimlerinin pekiştirerek motivasyonlarını arttırmaya odaklanmaktadır. (Harper vd., 2008).

2.5.4 Etkinlik Temelli Öğretim

Çocukların gün içinde fiziksel ve sosyal çevrelerinde çok sayıda öğrenme fırsatı bulunmaktadır. Etkinlik temelli öğretim; bu öğrenme fırsatlarını günlük etkinliklerde, çocuk tarafından yönlendirilen, rutin ve planlı gerçek yaşam faaliyetlerine yerleştirilmesi yani gömülmesidir (Johnson vd., 2015; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2019).

Etkinlik temelli öğretim; özel gereksinimleri olan ya da gelişimsel yetersizlikleri bulunan çocukların işlevsel ve genellenebilir becerileri edinilmelerini amaçlayan ve bu amaçla çocukların oyun, rutinler ve günlük etkinlikler bağlamında bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Johnson vd., 2015). Etkinlik temelli öğretim öncül, davranış, sonuç birimlerine odaklanır. Çocuklara yönelik, rutin ve planlı faaliyetlerinde, çoklu ve çeşitli öğrenme fırsatları (öncül) sunarak, işlevsel ve genellenebilir hedeflerin uygulanması (davranış), ve bunu takiben zamanında, bütüncül

geri bildirim (sonuç) sağlanmasıdır (Johnson vd., 2015; Rakap, 2017b). Yaklaşım dört unsurdan oluşmaktadır (Johnson vd., 2015; Özen, 2013; Rakap, 2017b).

- a) Çocuklara yönelik, rutin ve planlı faaliyetler sırasında uygulamak
- b) Çoklu ve çeşitli öğrenme fırsatları sunmak
- c) İşlevsel ve genellenebilir hedefler belirlemek
- d) Öğretimi zamanında ve bütüncül geri bildirimlerle sonuçlandırmak.

Etkinlik temelli öğretimin temel unsurları dikkate alındığında yakın çevre sosyokültürel bağlamın öğrenme üzerinde etkili olduğunu savunan Vygotsky'ye (1978), çevresel öncüllerin yani doğal öğrenme fırsatlarının, anlamlı geri bildirimlerin ve sonuçların gelişim ve öğrenmeyi etkilediğini savunan Bandura'ya (1986) dayandığı görülmektedir. Bu dayanaklar öğretime kavramsal bir çerçeve sağlar. Çocukların sosyal, fiziksel çevrelerinden ve kültürel bağlamlarından büyük ölçüde etkilendiği, çevresel faaliyetleri deneyimlemelerinin zihinsel gelişimlerini ve öğrenmelerini etkilediği söylenebilir.

Etkinlik temelli öğretimde; uygulama rehberi, gömme programı ve etkinlik planı olmak üzere üç ana unsurdan meydana gelmektedir (Johnson vd., 2015; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2019). Uygulama rehberinde çocuğun BEP'inde yer alan bilgilerin çocuğun ihtiyaçları gözetilerek günlük etkinlikler içinde ele alınarak genişletilir. Gömme programları, hedef becerinin ne zaman, nerede ve nasıl ele alınacağını, oyun, günlük rutinler ve planlanan etkinlikler içinde çok sayıda ve çeşitli öğrenme fırsatlarının nasıl sağlanacağını belirtir. Son olarak etkinlik planları, hedef becerinin çok sayıda ve çeşitli öğrenme fırsatlarına gömülmesi için yetişkinler tarafından planlanan etkinlikleri belirtir (Johnson vd., 2015). Bu üç ana unsur çerçevesinde gerçekleştirilecek uygulamalarda çocuğun günlük rutinler, oyun veya planlanan etkinlikler sırasında etkileşimlere katılmak veya bunlardan yararlanmak için ihtiyaç duyabileceği öğretim stratejileri bulunmaktadır. Öğretim stratejileri çeşitlilik göstermekle birlikte ağırlıklı olarak yönlendirici olmayan çocuğun başlatmalarına yanıt veren, günlük rutinler ile anlamlı olarak planlanan stratejiler olmalıdır. Öğretim stratejileri şu başlıklar altında ele almaktadır;

- a) Unutmuş gibi yapma
- b) Ortama ya da duruma yenilik katma
- c) Görülebilir fakat ulaşamaz duruma getirme
- d) Beklentilerde değişiklik yaratma
- e) Parça parça isteme
- f) Yardım isteme

- g) Erteleme ya da kesintiye uğratma
- h) Fiziksel model
- i) Sözel model
- j) Kendi kendine veya paralel konuşma
- k) İpucu sunma
- l) Genişletme veya yeniden düzenleme
- m) Yönerge vermek (Johnson vd., 2015; Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2018b).

2.5.4.1 Uygulama Rehberi

Etkinlik temelli öğretimde verileri kimin, nerede, ne zaman ve nasıl toplanması gerektiği uygulamanın izlenmesine ilişkin bilgilerin girilmesi uygulama rehberi başlığı altında ele alınmaktadır (Johnson vd., 2015). Uygulamaya başlamadan önce hedeflenen programın adımları hakkında kimin veri toplayacağına karar verilmelidir (sınıf öğretmeni, aile, uygulamacı vb.) Verilerin nerede toplanacağına yani hangi ortamlarda, hangi etkinliklerde toplanacağına karar verilmelidir (ortam; evde, okulda ya da etkinlikte; sınıfta atıştırmalık zamanı, daire zamanı, küçük grubu etkinlikleri sırasında veya dışarıda oyun alanında). Verilerin kim tarafından ve nerede toplanacağına karar verdikten sonra ne zaman toplanacağına karar verilmelidir. Ne zaman toplanacağına ilişkin anlatılmak istenen ne sıklıkla toplanacağıdır (günlük, haftalık, aylık). Son olarak çocuğun hedef beceri veya program adımlarındaki ilerlemelerinin nasıl izleneceğine karar verilmelidir (Johnson vd., 2015; Özen, 2013). Uygulama rehberi tamamlandıktan sonra çeşitli günlük etkinlikler sırasında hedeflenen amaçlara ulaşmak için gömme programları geliştirilmeye başlanabilir.

2.5.4.2 Gömme Programı

Gömme programı, çocukların öncelikli hedeflerine ulaşmaları için uygulama fırsatlarını günlük etkinliklere yerleştirmelerine bir diğer deyişle gömülmesine yardımcı olmaya odaklanır. Etkinlik temelli öğretimin oyunu, çocuk girişimlerini, günlük rutinleri, planlanan etkinlikleri kullanmak üzere tasarlandığı göz önüne alındığında, bu etkinliklerin çocuklara tekrarlanan ve uygun öğrenme fırsatları sunmak için kullanılması kritik önem taşımaktadır (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2019). Gömme programları uygulamacılara öğrenme fırsatlarını belirlemede ve gün boyunca olası uygulama fırsatlarını görebilmelerine yardımcı olan çizelgelerdir. Bu çizelgeler çocukların, ortamın ve mevcut olanaklar gözetilerek çocuğun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu gömme çizelgelerinin her çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için hazırlanıyor olması önemli farklılıkları beraberinde getirir.

Gömme programı çizelgelerinde, programın oluşturulduğu ortam (ör. Ev, okul, topluluk), odak noktasının (yani çocuk sayısı) yanı sıra, çocuğun veya çocukların isimleri, öğrenme fırsatlarının yerleştirilmesinden sorumlu ekip üyeleri ve programın kullanılacağı tarihlerle ilgili betimleyici bilgileri içermelidir (Johnson vd., 2015). Betimleyici bilgilerden sonra çocukların hedef becerileri ve günlük rutinlerinde hangi becerinin hangi ortamlara gömüleceği sütun satır grafiğine yerleştirilmelidir. Örneğin; bir çocuk için okul ortamındaki etkinliklerde, nesneleri paylaşma, değiş tokuş etme becerisi okula varış zamanında, çocuktan bir arkadaşına evden getirdiği bir oyuncak ya da nesneyi göstermelerini istemek. Bağımsız oyun zamanında yapı inşa oyununu seven bir sınıf arkadaşıyla eşlemek ve birlikte bir şeyler inşa etmelerini istemek şeklinde yerleştirilebilir. Bu çizelge uygulamacıya kılavuzluk edecek ve uygulamacı uygun ortamlarda, etkinliklerde uygun stratejileri seçerek gömme işlemini gerçekleştirmiş olacaktır.

Gömme programı çizelgeleri üç şekilde hazırlanabilir. Ev ortamında bireysel olarak bir çocuk için, okul ortamında bir grup çocuk için ya da okul ortamında öğrenme merkezlerinde iki çocuk için oluşturulabilir (Johnson vd., 2015).

2.5.4.3 Etkinlik Planı

Etkinlik temelli öğretimin son adımı ise etkinlik planlarının kullanılmasıdır. Etkinlik planları rutin (atıştırma yemek, giyinmek, banyo yapmak) ve planlanan olaylar (yetişkin planlaması, hazırlığı ve rehberliği gerektiren tasarlanmış etkinlikler) için oluşturulur. Etkinlik planları okul ve ev merkezli olarak hazırlanabilir (Özen, 2013). Her iki durumda da iş birliğini geliştirerek yeni fırsatlar keşfetmeyi sağlar. Etkinlik planları formunda bulunan bölümler şunlardır;

- a) Etkinlik adı belirleme
- b) Materyalleri belirleme
- c) Çevresel düzenleme yapma
- d) Etkinliğin başında, ortasında ve sonunda izlenecek adımları belirleme
- e) Gömülü öğrenme fırsatlarını belirleme
- f) Planlanan değişiklikler
- g) Diğer unsurlar (Johnson vd., 2015; Özen, 2013).

Etkinlik temelli öğretim ile gerçekleştirilen araştırmalarda yanlış öğretim yöntemlerinin kullanılmadığı doğal bağlamlarda yönerge vermek, fiziksel model olma, sözel model olma ve ipucunun kullanıldığı görülmektedir (Johnson vd., 2015; Snyder vd., 2013).

2.5.5 Gömülü  ğretim

Etkinlik temelli öğretimle birçok bileşeninin benzer olmasına karşın gömülü  ğretim;  ğretim denemelerinin etkinlik ve günlük rutinler içerisine gömülmesi 1960'lı yılların sonlarından bu yana farklı doğal  ğretim yaklaşımları içerisinde kullanılagelen bir yöntem olmasına rağmen, çok bileşenli bir doğal  ğretim yaklaşımı olarak 2000'li yılların ba larından itibaren alanyazında görülmeye ba lanmı tır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001 akt. Rakap, 2017b).

Gömülü  ğretim,  ğretim uygulamalarının planlı bir şekilde günlük rutinlere, gün içinde gerçekleştirilen etkinliklere, geçişlere ve/veya oyunlara gömülmesidir (Grisham-Brown vd., 2006; Snyder vd., 2013). Gömme; genişletilerek, değiştirilerek veya uyarlanarak gerçekleştirilen, çocuklar için ilginç olay ya da etkinlikler içinde çocuklara gereksinim duydukları hedef davranışların  ğretimi için fırsat verilmesidir (Fox ve Hanline, 1993; Johnson vd., 2015;  zen ve Ergenekon, 2011). Gömülü  ğretim, Snyder vd. (2013) tarafından ise “ zel gereksinimli çocukların günlük sınıf etkinliklerine, rutinlerine ve geçişlerine katılımını ve bu etkinlikler içerisinde öğrenmelerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş bir doğal  ğretim yaklaşımı” olarak tanımlanmıştır.

Gömülü  ğretimin temelinde tıpkı etkinlik temelli öğretimde olduğu gibi ne nerede ne zaman ve nasıl  ğretilieceğine ve öğretimin nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi yatmaktadır (Johnson vd., 2015; Snyder vd., 2013). Fakat gömülü öğretimin etkinlik temelli öğretimden ayrıldığı nokta çocuğa  ğretim denemeleri sunularak gerçekleştirilmesidir (Snyder vd., 2013). Yani gömülü  ğretim ile gerçekleştirilen araştırmalarda yanlı sız  ğretim yöntemlerinden tepki ipuçlarının kullanıldığı görülmektedir (Grisham-Brown vd., 2009; Rakap, 2017c; Snyder vd., 2013).  ğrenme hedefleri öğrenen, ortam, destek, davranış ve ölçüt bileşenlerini içermelidir (Rakap, 2015; Snyder vd., 2013).

Gömülü  ğretimi kullanacak uygulamacıların dikkat etmeleri gereken bazı unsurlar bulunmaktadır. Uygulamacılar bu süreçte;

- a)  ocuğa öğretilmesi planlanan davranışa,
- b) İpucuna,
- c) Davranışın gerçekleşmesi için çocuğa verilecek s reye,
- d) Gömülü  ğretim denemelerinin hangi rutinlerde, etkinliklerde ger ekle tirileceğine,
- e) Denemelerin dağılımına ve ölçüte,
- f) Gömülü  ğretim sürecinde kullanılacak  ğretim yöntemine,

g) Çocuk için etkili olan geribildirim karar vermelilerdir (Grisham-Brown vd., 2009; McDonnell vd., 2008; Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2018a; 2018b; 2021). Ayrıca başlama düzeyi uygulama ve değerlendirmenin nasıl gerçekleştirileceği belirlenmelidir (Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2018a; 2018b; 2021).

2.5.6 Geçiş Temelli Öğretim

Geçiş temelli öğretim, çocukların doğal ortamlarında, bağlama uygun, planlı ve sistematik olarak etkinlik ve rutinler arası geçişlerinde uygulanan öğretim denemeleridir (Werts vd., 1992). Geçişlerde bir ya da birkaç deneme gerçekleştirilebilmektedir. Geçişler arasında sabah okula geliş-gidiş, öğle yemeğine geçiş, bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçiş gibi gün içerisinde tekrarlanan ve öğrencilere birden çok öğrenme fırsatı sunan uygulamalar yer almaktadır (Rakap ve Balıkcı, 2017; Werts vd., 1992; Wolery vd., 1993; Wolery vd., 1998). Geçişler sırasında geçiş temelli öğretimin kullanılmasının çocukların geçişlerinin süresi üzerinde önemli ölçüde değişiklik meydana getirmediği, geçişler sırasında diğer öğretmen sorumluluklarını engellemediği ve çocuklar üzerinde hedeflenen davranışların arttığı görülmüştür (Wolery vd., 1998). Ayrıca gün içinde birden çok denemenin bağlama uygun gerçekleştiriliyor olması diğer doğal öğretim yöntemlerinde olduğu gibi hedef davranışın genellenmesini olumlu yönde etkilemektedir. Geçiş temelli öğretimde de tıpkı gömülü öğretimde olduğu gibi yanlışsız öğretim yöntemlerinin (sabit bekleme süreli öğretim, artan bekleme süreli öğretim gibi) kullanıldığı görülmektedir.

2.5.6.1 Yanlışsız Öğretim Yöntemleri

Yanlışsız öğretim, beceri ve kavramların öğretiminde kullanılan, öğretim sırasında hatalardan çok olumlu yanıtlara ve alıştırmalara odaklanan pek çok yöntemden oluşmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Tercih edilmesi üç neden bağlıdır. Bunlar; etkili olması, uygulamacı ve birey arasında olumlu etkileşim geliştirmesi ve bireylerin öğretim sırasında daha az hata yapmalarını, olumsuz davranış sergileme olasılıklarını düşürmesi ve daha fazla pekiştireç elde etmelerini sağlamasıdır (Tekin, 1999; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Yanlışsız öğretim yöntemleri genel olarak iki grupta toplanmaktadır. Bunlar; tepki ipuçlarının kullanıldığı yöntemler ve uyaran ipuçlarının kullanıldığı yöntemlerdir.

1. Tepki ipuçlarının kullanıldığı yöntemler

Tepki ipuçları, birey tepkide bulunmadan önce ipucu sunularak bireylerin doğru tepkide bulunmasının sağlandığı yöntemlerdir.

a) Sabit bekleme süreli öğretim, sıfır saniye bekleme süreli denemeler ve sabit bekleme süreli denemeler şeklinde gerçekleştirilir. İlk birkaç oturumda beceri yönergesi

ve kontrol edici ipucu eşzamanlı olarak sunulur. Bu oturumlara sıfır saniye bekleme süreli denemeler denir. Belirli sayıda sıfır saniye bekleme süreli denemelerden sonra beceri yönergesi ile kontrol edici ipucu arasında sabit bir süre belirlenir ve diğer oturumlar bu sabit süre (yaygın olarak dört saniye) ile gerçekleştirilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu oturumlara sabit bekleme süreli denemeler denir. Sabit bekleme süreli öğretimde beş tür öğrenci tepkisi vardır. Bunlar; ipucundan önce doğru, ipucundan sonra doğru, ipucundan önce yanlış, ipucundan sonra yanlış ve tepkide bulunmamadır. Sabit bekleme süreli öğretimin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için sekiz adımlı bir öğretim planı geliştirilmelidir.

- a) Bireye tepkide bulunması için verilecek uyarıyı belirleme,
- b) Kontrol edici ipucunu belirleme,
- c) Bireyin ipucunu bekleme becerisini belirleme,
- d) Sıfır saniye bekleme süreli deneme oturum sayısını belirleme,
- e) İpucunu geciktirme süresini belirleme,
- f) Bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme,
- g) Veri kayıt yöntemini belirleme,
- h) Uygulama, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre değişiklik yapma (Chiara vd., 1995; Daugherty vd., 2001; Kurt, 2006; Odluyurt, 2011; Şahin, 2015).

b) Eşzamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretimin 0 sn. denemeleri gibi gerçekleştirilir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde kontrol edici ipucu hedef uyarının hemen ardından 0 sn. bekleme süresi sonunda sunulur ve çocuğun kontrol edici ipucunu model alması beklenir. Yöntemde her denemede kontrol edici ipucunun sunulması nedeniyle, çocuğa bağımsız olarak tepki verme olanağı tanımadığı için, uyarı kontrol transferinin gerçekleşip gerçekleşmediği yoklama oturumlarında anlaşılır (Tekin, 1999; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Eşzamanlı ipucuyla öğretimde üç tür öğrenci tepkisi vardır. Bunlar; doğru tepkiler, yanlış tepkiler ve tepkide bulunmamadır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için dokuz adımlı bir öğretim planı geliştirilmelidir.

- a. Bireye tepkide bulunması için verilecek uyarıyı belirleme,
- b. Kontrol edici ipucunu belirleme,
- c. Eş zamanlı ipucuyla deneme oturumlarını planlama,
- d. Yoklama oturumlarını planlama,
- e. Yanıt aralığı süresini belirleme,

- f. Bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme,
- g. Denemeler arası süreyi belirleme,
- h. Veri kayıt yöntemini belirleme,
- i. Uygulama, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre değişiklik yapma (Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2021; Aslan ve Eratay, 2009; Berkeban, 2013; Odluyurt ve Batu 2010; Sewell vd., 1998).

c) Artan bekleme süreli öğretim; sıfır saniye bekleme süreli denemeler ve artan bekleme süreli denemeler olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Sabit bekleme süreli öğretimde olduğu gibi önce belirli sayıda 0 sn. bekleme süreli denemeler gerçekleştirildikten sonra hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında geçen bekleme süresi sistematik olarak arttırılır. Birey ölçüt karşılar düzeyde performans sergileyinceye ya da ipucunu maksimum geciktirme aralığına ulaşıncaya değin sürdürülür (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Maksimum geciktirme aralığı uygulamacının tercihine ve öğrenci özelliklerine göre belirlenmektedir. Artan bekleme süreli öğretimde de tıpkı sabit bekleme süreli öğretimde olduğu gibi beş tür öğrenci tepkisi vardır. Bunlar; ipucundan önce doğru, ipucundan sonra doğru, ipucundan önce yanlış, ipucundan sonra yanlış ve tepkide bulunmamadır. Artan bekleme süreli öğretim şu adımlarda gerçekleştirilir.

- a. Bireye tepkide bulunması için verilecek uyaranı belirleme,
- b. Kontrol edici ipucunu belirleme,
- c. Bireyin ipucunu bekleme becerisine sahip olup olmadığını belirleme,
- d. Sıfır saniye bekleme süreli deneme oturum sayısını belirleme,
- e. İpucunu geciktirme süresini belirleme,
- f. İpucunu geciktirme aralığını arttırma planını belirleme,
- g. Bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme,
- h. Veri kayıt yöntemini belirleme,
- i. Uygulama, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre değişiklik yapma (Bozak ve Eldeniz-Çetin, 2018; Venn vd., 1993).

d) Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim; Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim ipucunun sunulduğu ipuçlu denemeler ve ipucu tamamen ortadan kaldırılarak bireyin sınıandığı yoklama denemeleri olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Kontrol edici ipucu ve hedef uyarının birlikte sunulduğu belli sayıda deneme oturum gerçekleştirilir. Bu deneme ve oturumların ardından yoklama denemeleri gerçekleştirilerek bireyin yalnızca hedef uyaran sunulduğunda doğru tepkide bulunup bulunmadığı sınanır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). İpucu öğretim sırasında

silikleştirilmez. Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimde üç tür birey tepkisi vardır. Bunlar, doğru tepki, yanlış tepki, tepkide bulunmamadır. Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim şu adımlarda gerçekleştirilir.

- a) Bireye tepkide bulunması için verilecek uyararı belirleme,
- b) Kontrol edici ipucunu belirleme,
- c) Davranış öncesi ipuculu deneme sürecini belirleme,
- d) Yoklama oturumlarını planlama,
- e) Yanıt aralığı süresini belirleme,
- f) Bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme,
- g) Veri kayıt yöntemini belirleme,
- h) Uygulama, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre değişiklik yapma (Ünlü ve Yıldız, 2020).

e) Davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyele öğretim; Davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyele öğretim hedef uyararı ve kontrol edici ipucunun birlikte sunulduğu denemeler ve bireyin hedef uyararı bağımsız tepkide bulununcaya değin ipucunun sistematik olarak silikleştirilmesi şeklinde gerçekleştirilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Silikleştirme kararını uygulamacı bireyin performansına göre verebilir. Silikleştirmeye başlamak için herhangi bir ölçüt yoktur. Silikleştirme ipucunun yoğunluğunda, yerinde, sayısında ya da türünde değişiklik yapılarak gerçekleştirilir. Üç tür birey tepkisi vardır. Bunlar, doğru tepki, yanlış tepki, tepkide bulunmamadır. Davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyele öğretim şu adımlarda gerçekleştirilir.

- a) Bireye tepkide bulunması için verilecek uyararı belirleme,
- b) Kontrol edici ipucunu belirleme,
- c) İpucunu silikleştirme sürecini belirleme,
- d) Yanıt aralığını belirleme,
- e) Bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme,
- f) Veri kayıt yöntemini belirleme,
- g) Uygulama, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre değişiklik yapmadır (Metin, 2015).

f) Aşamalı yardımla öğretim; Aşamalı yardımla öğretimde hedef uyararı ve kontrol edici ipucu birlikte sunulur ve zaman içinde geri çekilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). İpucunun silikleştirilmesinde sistematik bir kural ve ölçüt olmamakla birlikte ipucu sayısı, türü ve yoğunluğuna ilişkin uygulamacı anlık kararlar alabilmektedir. Kısaca uygulamacı anlık kararlarla ipucunu silikleştirebilir ya da daha önce silikleştirdiği

ipucunu tekrar kullanmaya başlayabilir. Aşamalı yardımla öğretimde birey yanıt aralığında tepkide bulunmazsa ya da yanlış tepkide bulunacağı anlaşılırsa, uygulamacı hemen kontrol edici ipucunu sunarak bireyin yanlış tepkide bulunmasını önlemiş olur. Üç tür birey tepkisi vardır. Bunlar, doğru tepki, yanlış tepki, tepkide bulunmamadır. Aşamalı yardımla öğretim şu adımlarda gerçekleştirilir.

- a. Bireye tepkide bulunması için verilecek uyarıyı belirleme,
- b. Kontrol edici ipucunu belirleme,
- c. İpucunu silikleştirme sürecini belirleme,
- d. Bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme,
- e. Veri kayıt yöntemini belirleme,
- f. Uygulama, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre değişiklik yapmadır (Boyraz, 2017).

g) İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim; İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim birey üzerinde daha az etkisi olan ipucundan daha fazla etkisi olan ipucu düzeyine geçilmesidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Wolery ve Gast (1984), ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimde dikkat edilmesi gereken dört noktayı sıralamışlardır. a) her ipucu düzeyinde uyarı kontrolünün sağlanmasının hedeflendiği hedef uyarı sunulmalıdır. b) bireye gereksinim duyduğu düzeyde ipucu sunulmalıdır. c) ipucu sunulduktan sonra yanıt aralığı beklenmelidir. d) doğru tepkiler hangi ipucu düzeyinde verilirse verilsin, bireyin tüm doğru tepkileri pekiştirilmelidir. Beş tür birey tepkisi bulunmaktadır. Bunlar, ipucundan önce doğru, ipucundan sonra doğru, ipucundan önce yanlış, ipucundan sonra yanlış ve tepkide bulunmamadır. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimde izlenmesi gereken sekiz adım şunlardır.

- a. Bireye tepkide bulunması için verilecek uyarıyı belirleme,
- b. İpucu hiyerarşisinde yer alacak olan ipucu düzey sayısını belirleme,
- c. İpucu hiyerarşisinde yer alacak olan ipucu türünü belirleme,
- d. Belirlenen ipucu türlerini birey davranışı üzerinde en az kontrol gerektirenden en fazla kontrol gerektirene doğru sıralama,
- e. Yanıt aralığını belirleme,
- f. Bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme,
- g. Veri kayıt yöntemini belirleme,
- h. Uygulama, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre değişiklik yapmadır (Fox ve Hanline, 1993; Grisham-Brown vd., 2009; Simpson ve Keen, 2010).

h) İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim; bireyin doğru tepkide bulunmasını sağlayan en yüksek düzeyde ipucu sunulmasıyla öğretime başlanarak, zamanla ipucunun ortadan kaldırılması olarak tanımlanmaktadır (Wolery ve Gast, 1984). İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde üç tür öğrenci tepkisi vardır. Bunlar, doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmamadır. İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde izlenmesi gereken on bir adım şunlardır.

- a. Hedef davranışı belirleme ve tanımlama
- b. Bireye tepkide bulunması için verilecek uyarıyı belirleme,
- c. İpucu hiyerarşisinde yer alacak olan ipucu düzey sayısını belirleme,
- d. İpucu hiyerarşisinde yer alacak olan ipucu türünü belirleme,
- e. İpucu türlerini birey davranışı üzerinde en fazla kontrol gerektirenden en az kontrol gerektirene doğru sıralama,
- f. Yanıt aralığını belirleme,
- g. Birey davranışı üzerinde daha az kontrol gerektiren ipucuna geçiş ölçütünü belirleme,
- h. Birey davranışı üzerinde daha az kontrol gerektiren ipucunun sunulduğu öğretim oturumlarında birey performansını belirleyebilmek için gerekli değerlendirme planını belirleme,
- i. Bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme,
- j. Veri kayıt yöntemini belirleme,
- k. Uygulama, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre değişiklik yapmadır (Aykut ve Varol, 2007; Axe, 2005; Axe vd., 2022; Batu vd., 2004; Boulware, 2001; Canay, 2003; Çetrez-Iscan vd., 2016; Davenport ve Johnston, 2015; Eren vd., 2013; Leaf vd., 2016; Libby vd., 2008; Longino vd., 2021; Miller ve Test, 1989; Rakap ve Balıkcı, 2017).

2.6 Sosyal Beceri Öğretimi

Toplumun bir parçası olan birey yaşamı boyunca farklı ortamlarda, farklı kişilerle, farklı ilişkiler kurmaktadır. Sosyal bir varlık olarak bulunduğu ortamlardaki kişiler tarafından kabul görebilmesi için bağlama uygun sosyal davranışları öğrenmesi ve sergileyebilmesi beklenmektedir. Bu yüzden tüm gelişim aşamalarında olduğu gibi sosyal gelişim için de sosyal becerilerin öğrenilmesi gerekmektedir.

Sosyal beceriler, iki veya daha fazla kişi arasındaki etkileşimin karşılıklı olarak yararlı ve pekiştirici olmasına izin veren bir dizi sözlü ve sözsüz davranış olarak tanımlanabilir (Morgan ve Jenson, 1988; Olçay-Gül, 2018). Sosyal becerilerin etkili

kullanımı, bir bireyin olumlu sonuçlarla bağlantı kurmasına izin vermekle kalmaz, aynı zamanda bireyin, akran grubuna benzer olarak algılanmasına da izin verir (Greenspan, 1980). Aynı zamanda sosyal beceriler, bir sosyal bağlamı doğru bir şekilde yorumlama, bağlamsal ve kültürel olarak uygun davranma ve kişinin kendi davranışını başkalarının tepkileri ışığında değerlendirmesi gibi daha karmaşık bilişsel ve davranışsal olguları da içerebilmektedir (Luiselli, 2011).

Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır (Çifci, 2001; Çifci ve Sucuoğlu, 2005; Ergenekon, 2013). Birçok birey, başkalarını gözlem ve etkileşim yoluyla doğal olarak sosyal becerileri edinir ve şekillendirirler (Sargent, 1983; Whalon vd., 2015). Fakat OSB'li bireyler sosyal becerileri doğal olarak öğrenememektedirler. OSB'li bireylerdeki sosyal beceri eksiklikleri sosyal yetersizlik olarak nitelendirilmektedir. Sosyal yetersizlik sosyal yeterlilik kavramının karşıtıdır. Sosyal yeterlilik ise bireyin bulunduğu ortamdaki diğer bireylerle bağlama uygun olarak etkileşimde bulunabilmesi, karşılaştığı olumlu ve olumsuz durumlara göre tepkisini şekillendirebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri uygun olarak kullanabilmesidir (Ergenekon, 2013; Luiselli, 2011). Sosyal yeterlilik gösterememeleri OSB'nin bazı özellikleri ile ilişkilendirilmektedir.

OSB ile ilişkili sosyal özellikler arasında, (a) göz teması, (b) sosyal etkileşimleri başlatma ve / veya bunlara yanıt verme, (c) duygusal karşılıklılık, (d) konuşma, (e) ortak dikkat ve (f) yüz ifadeleri, jestlerin kullanılması ve yorumlanması yer almaktadır (APA, 2013; Matson ve Wilkins, 2007). Bu sosyal özellikler OSB'li bireylerin diğer bireylerle bağlama uygun etkileşimde bulunmasını engellemektedir. Aynı zamanda bu sosyal özellikler, sosyal beceri eksiklikleri, akademik başarı, sosyal ağlar ve psikolojik sağlık dahil olmak üzere bir çocuğun genel gelişimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Sonuç olarak, OSB'li bireyler, sosyal izolasyon, akran reddi (Chamberlain, 2002) depresyon ve anksiyete gibi ek tanımlar için yüksek risk altındadırlar (Bellini vd., 2007; Tantam, 2003). OSB'li bireylerin başkalarına karşı saldırganlık, öfke nöbetleri veya kendine zarar verme davranışları gibi yıkıcı davranışlar sergilemeleri sosyal becerilerin öğretilmesini gerekli kılmaktadır (Tantam, 2003). OSB'li bireylerin sosyal beceri eksikliklerine uygun müdahalelerde bulunulmadığında muhtemelen bu eksiklikler ergenliğe kadar devam ederek bireyin daha karmaşıklaşan sosyal ortamlara girmesi gerektiğinde daha belirgin hale gelebilir (Tantam, 2003). OSB'li bireylerin sosyal beceri eksikliklerinin giderilmesi için pek çok müdahale programı uygulanmaktadır. Bu müdahale programları farklı ortamlarda, farklı kişiler tarafından, ihtiyaç duyulan beceriye yönelik etkinlikler düzenlenerek uygulanabilmektedir. Bu etkinlikler arasında özellikle

erken çocukluk döneminde oyun, öğrencilerin sosyal becerileri edinmeleri ve farklı kişi ve ortamlara genelleyeabilmeleri için oldukça önemli görülmektedir (Kroeger vd., 2007).

Sosyal beceri öğretimi hem grup deneysel araştırmalar hem de tek denekli araştırma sonuçları ile desteklenen, OSB olan bireylere akranları, yetişkin ve diğer bireyler tarafından uygulanabilen bir öğretimdir (Laugeson vd., 2009; Wong vd. 2015). İletişim, oyun ve sosyal becerileri edinmelerine yardımcı olmak için temel kavramların açıklanması (Hedeften haberdar etme), rol oynama, uygulama ve geri bildirim aşamalarından oluşmaktadır (Laugeson vd., 2009).

2.7 Oyun

Dünyadaki tüm çocuklar dil, din, kültür, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyleri ne olursa olsun oyun oynarlar. Oyunun bu özelliği doğal ve ortak bir davranış olarak nitelendirilir. Bu açıdan oyun evrensel bir nitelik taşır. Bununla birlikte farklı yaştaki çocukların, farklı sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeye sahip olmaları, farklı dillere, farklı cinsiyetlere sahip olmaları, farklı coğrafyalarda bulunmaları gibi etkenler oynadıkları oyunların çeşitlilik göstermesine ve birbirinden farklı olmasına sebep olmaktadır. Oyun oynamak tüm çocuklar için ortak bir eylemken oynanan oyunlar birbirinden oldukça farklı olabilmektedir.

Zihinsel, fiziksel, dil ve sosyal duygusal gelişimi destekleyen, içinde mecazi durumlar ve doğaçlamalar barındıran, sonuç değil süreç odaklı olan, gönüllülük esasına dayanan, belirli bir yerde ve zamanda gerçekleştirilen, keyif alınan ve aktif katılımı destekleyen bir eylemdir (Karşlı, 2016; Tüfekçioğlu, 2013).

Çocuklar oyun sırasında hem oynadıkları oyundan keyif alırlar hem de pek çok şey öğrenebilirler. Bunun yanı sıra çocuklar oyun yoluyla pek çok fiziksel, bilişsel, sosyo-duygusal ve dil vb. alanlara ait pek çok beceri ve alt becerileri oyun yoluyla öğrenebilirler. Örneğin sembolik ve kurallı oyunlar oynarlarken kendilerini tanıma, başka çocuklar ya da yetişkinlerle sosyal ilişkiler geliştirme, başkalarının duygularını anlama, kurallara uyma, karşılaştığı problemleri çözmek için çözüm yolları arama, hayal gücünü kullanma, yapı oyunları oynarken çevresindeki materyallerle etkileşime girme, hayal gücünü kullanma ve materyalleri farklı amaçlar için kullanma yer almaktadır.

Eğitimciler ve aileler tarafından oyun sıklıkla erken dönem okuma yazma, matematik, doğa vb. alanlara ilişkin öğrenme fırsatlarını değerlendirmek için bir araç olarak kullanılmaktadır. Çocuğun oyun esnasında çevresinde bulunan nesneleri sayması, bu nesneleri gruplandırması, renkleri, şekilleri boyutlar öğrenmesi örnek olarak verilebilir.

Oyunun büyük kas becerilerini ve küçük kas becerilerini desteklediği için fiziksel bir boyutunun olduğu, birçok bilgiyi oyun sırasında edindiği için eğitsel bir boyutunun olduğu bunların yanı sıra duygularını aktardığı için duygusal boyutunun da olduğu söylenebilir.

Oyun çocukların gelişim ve öğrenmelerindeki en temel unsurlardandır. Piaget çocukların oyun gelişimini ele alan ilk kuramcılardandır. Piaget göre oyun çevredeki nesneleri ve olayları anlama, keşfetme ve deneme etkinliğidir. Bu süreçte tekrar ve pekiştirme çok önemlidir (Sevinç, 2004). Böylece çocuklar edindikleri becerileri kaybetmezler. Piaget bilişsel gelişime paralel olarak oyun gelişiminde bazı evrelerde incelemiştir. Bu evreler; alıştırma oyunu (duyu-motor oyun), sembolik oyun ve kurallı oyundur (Piaget, 1999). Piaget'in oyun evrelerini genişleten Smilansky (1968) işlevsel oyun, yapı inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyunu eklemiştir. Oyunla ilgili en çok kullanılan sınıflandırmadır.

Çocukların ellerindeki nesnelerle başka bir şeyler oluşturması, inşa etmesi yapı inşa oyunudur. Çocuklar yaratıcılığını kullanırlar. Ahşap bloklarla kule, ev, araba vb. yapmak örnek olarak verilebilir. Blokları bir araya getirerek bir sıra, düzen ve plan dahilinde deneyerek, bazen yanılarak bir kule yapabilirler. Bu oyun evresi hem hareket barındırdığı için kas gelişimini hem de bilişsel gelişimi desteklemektedir.

2.8 İlgili Araştırmalar

2.8.1 Yapılandırılmış Öğretim Yöntemi ile İlgili Araştırmalar

Tablo 2.1. Yapılandırılmış öğretimin kullanıldığı etkililik ve verimlilik araştırmaları

Yazar/yıl	Çalışılan Beceri /Bağımlı değişken	Çalışma grubu (yaş/yetersizlik)	Araştırma Modeli/Yöntemi	Bağımsız değişken
Agran ve diğerleri (1987)	İş malzemeleri bittiğinde amirine söyleme, işiyle ilgili konularda amirinden yardım isteme	18 ile 29 yaş arası değişen/ 5ZY	Denekler arası çoklu başlama modeli	Doğrudan öğretim yöntemi/ Kendine yönerge verme
Alptekin (2010)	Teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme	11 yaş /1 ZY	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli ve tek grup öntest-sontest modeli	Doğrudan öğretim yöntemi
Blank ve diğerleri (2000)	Uygun iletişim kurma, konuşurken söz kesmemek, küçümsememek	24 ZY	Eylem araştırması	İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile doğrudan öğretim
Boekhoff (2022)	Sosyal-duygusal yeterlilikler (empati, dikkatli dinleme, karşısındaki kişinin bakış açısını alma, strateji kullanma)	11 erkek- 10 kız olmak üzere toplam 21 öğrenci/dördü özel eğitim öğrencisi	Eylem araştırması	Doğrudan öğretim yöntemi
Chadsey-Rusch ve diğerleri (1984)	Karşılıklı konuşma ve soru sorma	Yetişkin/3ZY	Çoklu yoklama modeli	Doğrudan öğretim yöntemi
Çakır (2006)	Telefonla uygun şekilde konuşma	İkisi 17 ile biri18 yaşında/ 3ZY	Denekler arası çoklu yoklama modeli	Doğrudan öğretim yöntemi
Edwards (2019)	Sosyal etkileşim ve öz yönetim becerileri	İlkokula devam eden 7 E-1K/ 1 öğrenci öğrenme güçlüğü- 1öğrenci otizm – 6 öğrenci duyu davranış bozukluğu	Tek grup öntest-sontest modeli	“Incredible Flexible You” Sosyal beceri öğretim programının doğrudan öğretim yöntemiyle sunulması
Dağseven-Emecen (2011)	Teşekkür etme ve paylaşma becerileri	11-13yaş/ 2ZY	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	Doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarını
Hughes ve	Sosyal etkileşim başlatma ve	17-20 yaş arası 3E,	Ortamlar ve katılımcılar arası	Doğrudan öğretim yöntemi

diğerleri (2011)	sosyal iletişim davranışları	16-21 yaş arası 2K OSB ve ZY olan, 18E ile 30 K akran	çoklu başlama modeli	
Kroeger ve diğerleri (2007)	Basit ve karmaşık motor becerileri taklit edebilme, paralel oyun, top oyunu, sıra alma, oyun arkadaşları arama, arkadaşıyla rol yapma, oyun istasyonlarının uygun kullanımı	4-6 yaş arası 25 OSB	Öntest-sontest modeli	Doğrudan öğretim yöntemi ile oyun etkinlikleri
La Greca ve diğerleri (1983)	Kişilerarası iletişim kurma	Genç-Yetişkin/ 35- ZY		Doğrudan öğretim yöntemi
McDaniel ve diğerleri (2017)	Dinleme, konuşma, sonuçları kabul etme, görmezden gelme ve yönergeleri takip etme	7 ile 9 yaşları arasında değişen duygusal davranış bozukluğu olan 5E öğrenci		Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan “Dur Düşün” sosyal beceri öğretim programı
McMahon ve diğerleri (1994)	Etkileşim başlatma ve sürdürme	7-9 yaş arası/ 3ZY	Denekler arası çoklu başlama ve ortamlar arası çoklu yoklama	Doğrudan öğretim yöntemi
Olçay-Gül (2016)	Geçmiş olsun deme, nasıl oldukları sorulduğunda yanıt verme	20 ile 25 yaş/ 3 ZY	Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Videoyla model olma ve sosyal hikayeler
Özokçu ve diğerleri (2017)	Özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme	11 ile 12 yaş/ 3ZY	Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Doğrudan öğretim yöntemi
Prater ve diğerleri (1998)	Dinleme, problem çözme, yeni durumlara uyum sağlama	11 ile 13 yaş arası/ 10 erkek-3 kız öğrenme güçlüğü, duygusal bozukluk vb. hafif düzeyde yetersizliği olan	Beceriler arası çoklu başlama ve AB modeli	İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile doğrudan öğretim

Rutherford ve diğerleri (1998)	Sohbete yönelik soru sorma, başkaları ile ilgili olumlu yorum yapma, kendini olumlu ifadelerle anlatma	bireyler 12 ile 17 yaş arası 9 NGG kız/ 5 ÖGÖ	Davranışlar arası çoklu başlama modeli	İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile doğrudan öğretim
Sazak-Pınar ve Çiftçi-Tekinarslan (2003)	Kendini tanıtmak, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma	8 yaşında TGG 2 kız/ 9 yaşında ZY kız	Beceriler arası çoklu yoklama modeli	Doğrudan öğretim yöntemi (Akran aracılı sosyal beceri öğretim programı)
Swaggart ve diğerleri (1995)	Selamlaşma, uygun olmayan dokunmaktan kaçınma ve paylaşma	11 Yaş 1 kız/OSB ve 7 yaş 2 Erken/OSB		Öykü temelli doğrudan öğretim yöntemi
Taras ve diğerleri (1988)	Uygun konuşma, uygun dokunma ve uygun oturma	10 yaş 1K/ 9 yaş 1E Otizm ve ZY	Davranışlar arası çoklu başlama	Doğrudan öğretim yöntemi
Thiemann ve Goldstein (2004)	Dikkat sağlama, iltifat etme, nesne ve bilgi isteme, yorum yapma, koşullu tepki	6-9 yaş arası 5E Yaygın Gelişimsel Bozukluk/ 10 TGGÖ	Katılımcılar ve davranışlar arası çoklu başlama modeli	Doğrudan öğretim yöntemiyle akran öğretimi ile yazılı ve görsel ipucu
Türer (2010)	Teşekkür etme ve özür dileme	7-8 yaş/ 3 ZY	Denekler arası çoklu yoklama modeli	Doğrudan öğretim yöntemi
Wheeler ve diğerleri (1988)	Tıraş olma, işine uykusunu alarak gelme, sosyal etkileşimde bulunma, iş kurallarına uyma, selam verme	22 yaş/1 ZY		Doğrudan öğretim basamaklarının kullanıldığı kendini yönetme

Agran ve diğerkleri (1987) ağır ve orta düzeyde zihin yetersizliğı olan genç yetişkinlere iş malzemeleri bittiğinde amirine söyleme ve işiyle ilgili konularda amirinden yardım isteme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve kendine yönerge vermenin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma, 18 ile 29 yaşları arasında değışen beş ağır ve orta düzeyde zihin yetersizliğine sahip genç yetişkin ile yürütölmüştür. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada bazı katılımcıların bir hedef davranışı bazı katılımcıların ise her iki hedef davranışı edindikleri, farklı ortamlara genellegebildikleri, on üç haftaya kadar sürdürebildikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Alptekin ve Özyürek (2010) yaptıkları araştırmada birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliğı olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretimin sosyal becerileri kazandırmada, sürdürmede ve genellemedeki etkililiğini ve bu öğrencinin, akranların sosyal kabulüne etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli ve deneme öncesi modellerden tek grup öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Kaynaştırma uygulamasında yer alan zihin yetersizliğine sahip bir öğrenci ile aynı sınıfta bulunan tipik gelişim gösteren otuz altı öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Veriler tek denekli boyutunda grafiksel olarak, tek grup öntest-sontest modelinde Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırmada akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimin, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerini kazandırmada, sürdürölmesinde ve genellenmesinde etkili olduğı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliğı olan öğrencinin sosyal becerileri kazanırken akranlarla etkileşimde bulunmasının akranların sosyal kabullerini artırıyor görünse bile, bu artış anlamlı bulunmamıştır.

Blank ve diğerkleri (2000) vurma, iletişim kurmada yetersizlik, öğretimi engelleme ve dikkat dağınıklığı davranışları sergileyen zihin yetersizliğı olan öğrencilere işbirliğine dayalı doğrudan öğretim yönteminin etkisini incelemişlerdir. Araştırma problem davranış sergileyen yirmi dört zihin yetersizliğı olan öğrenci ile yürütölmüştür. Eylem araştırması olarak planlanan araştırmada öğretimin etkililiğini belirlemek için, “Öğretmen Gözlem Formu”, “Öğretmen Dereceleme Ölçeğı” ve öğrenci gözlem kayıtları kullanılmıştır. İşbirliğine dayalı doğrudan öğretim oturumunun her birinin 30 dk. sürdüğü, her bir becerinin öğretiminin ise iki hafta sürdüğü belirtilmiştir. Araştırmada zihin yetersizliğı

olan öğrencilerin hedeflenen tüm sosyal becerileri kazandıkları, kazandıkları becerileri kullanabildikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Boekhoff (2022) COVID-19 salgını sonrası öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliliklerinin geliştirilmesi için uygulanan doğrudan öğretim yönteminin etkilerini incelemiştir. İki hafta süren uygulamada öğrencilerin sosyal yeterliliklerinin arttırılmasına yönelik empati kurma, dikkatli dinleme, karşısındaki kişinin bakış açısını alma, strateji kullanma becerileri çalışılmıştır. Sosyal yeterliliklere ilişkin iki hafta boyunca her gün 20-30 dakika öğretim yapılmıştır. Araştırmaya ilkökul üçüncü sınıfa devam eden 11 erkek, 10 kız olmak üzere toplam 21 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden dördü ise özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Araştırma nicel (Eylem araştırması) olarak desenlenmiştir. Öz değerlendirme aracı kullanılarak öntest-sontest verileri toplanmıştır. Araştırmada, sosyal duygusal becerilerin doğrudan öğretim yoluyla öğretilbildiği, dinleme, empati kurma, karşısındaki kişinin bakış açısını alma ve diğer stratejileri kullanmada öntest-sontest sonuçları arasında olumlu yönde artışların olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Chadsey-Rusch ve diğerleri (1984) zihin yetersizliği ve konuşma becerileri zayıf olan yetişkinlere doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan sosyal beceri öğretim paketinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Zihin yetersizliği ve konuşma becerileri zayıf olan üç yetişkinle yürütülen araştırmada bağlama uygun karşılıklı konuşma, sorular sorabilme, çok çeşitli konularda konuşmayı başlatma ve devam ettirme becerilerinin etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmada uygulanan sosyal beceri öğretim paketinin etkili olduğu, sözel ipucunun kullanılmasının konuşma boyunca soru sormayı sağladığı, katılımcıların genel konuşma davranışlarının sosyal olarak kabul edilebilir olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Çakır (2006) zihin yetersizliği olan öğrencilere telefonla uygun şekilde konuşma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Telefonla uygun şekilde konuşma becerisine sahip olmayan ikisi 17, biri 18 yaşında üç zihin yetersizliği olan öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada doğrudan öğretim yönteminin telefonla uygun şekilde konuşma becerisinin öğretiminde etkili olduğu, öğrencilerin öğretimden on beş gün sonra edindikleri beceriyi sürdürdükleri bulgularına ulaşılmıştır.

Edwards (2019) “Incredible Flexible You” adını verdiği sosyal beceri öğretimi paket programının duyu davranış bozukluğu olan öğrenciler üzerindeki etkililiğini

incelemiştir. Araştırmada deney öncesi tek grup öntest sontest modeli kullanılmıştır. Araştırmaya ilkökula devam eden biri öğrenme güçlüğü, biri otizm spektrum bozukluğu, altısı duyu davranış bozukluğu olan 7 erkek, 1 kız öğrenci dahil edilmiştir. “Incredible Flexible You” adlı sosyal beceri programı ile öğrencilere sosyal etkileşim ve öz yönelim becerilerin doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak öğretilmesi amaçlanmıştır. Becerilere ilişkin öğretim yapıldıktan sonra öğrencilerin bu becerileri okul günü boyunca uygulayıp uygulamadığı, farklı durumlara genelleyip genellemediği kaydedilmiştir. Olumlu davranışları için birincil ve sembol pekiştireçler kullanılmıştır. Elde edilen veriler bağımsız grup t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan sosyal beceri öğretim programının öntest sontest verileri karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulanan programın sınıf içerisindeki uygun davranışların artmasını, uygun olmayan davranışların azalmasını sağladığı araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Dağseven-Emecen (2011) zihin yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarını karşılaştırmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan 11 yaşında bir kız ve 13 yaşında bir erkek öğrenci katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Teşekkür etme ve paylaşma becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri toplanmış ve her ikisi de %100 olarak bulunmuştur. Araştırma bulgularında doğrudan öğretim yönteminin sosyal becerilerin kazandırılmasında daha etkili olduğu, toplam öğretim süresi ve yanlış tepki sayısı açısından daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinden sosyal geçerlilik verileri toplanmıştır. Öğretmenler, teşekkür etme ve paylaşma becerilerinin sosyal beceriler arasından öncelikli beceriler olduğunu ve öğrencilerin bu becerileri kazanmalarının sosyal kabullerini arttıracaklarını belirtmişlerdir.

Hughes ve diğerleri (2011) OSB ve zihin yetersizliği olan bireylere sosyal etkileşim başlatma ve sosyal iletişim davranışlarının öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya OSB ve zihin yetersizliği olan 17-20 yaşları arasında üç erkek öğrenci, 16-21 yaşları arasında iki kız öğrenci ve 48 akran katılmıştır. Okul ortamında yürütülen araştırmada hedef davranışların kazandırmak için iletişim kitabı kullanılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma desenlerinden ortamlar ve katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Katılımcıların araştırma sonunda sosyal etkileşim başlatma ve sosyal iletişim davranışlarını edindiği, öğretim sonrası

edindikleri davranışları sürdürdüğü ve genelleylebildikleri, iletişim kitabı kullanılarak gerçekleştirilen doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Kroeger ve diğerleri (2007) OSB olan küçük çocuklara sosyal beceri öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ile oyun etkinliklerinin etkililiğini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya 4-6 yaşları arasın yirmi beş çocuk katılmıştır. Doğrudan öğretim yönteminin uygulandığı sosyal beceri öğretimi grubunda videoyla model olma, oyun etkinlikleri grubunda ise yapılandırılmış oyun kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası toplanan öntest- sontest verilerine göre her iki grubun sosyal becerilerin arttığı fakat doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı grupta bu artışın daha fazla olduğu belirtilmiştir.

La Greca ve diğerleri (1983) zihin yetersizliği olan genç yetişkinlerin işten çıkarılmasını önlemek adına iş ortamında gereken kişilerarası ilişki kurma becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini incelemişlerdir. Deneysel olarak desenlenen araştırmada zihin yetersizliği olan otuz beş genç yetişkin rastgele beceri eğitimi, koçluk ve kontrol grubuna atanmıştır. Beceri öğretimi grubunda yer alan gençlere iş ile ilgili kişilerarası zor durumlara uygun yanıt vermeye ilişkin on iki öğretim oturumu ve altı izleme oturumu düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda beceri öğretimi uygulanan grubun kişilerarası becerilerinin, sosyal yeterliliklerinin, çalışma sürelerinin olumlu yönde geliştiği ve mesleğe ilişkin problem davranışların azaldığı bulgularına ulaşılmıştır.

McDaniel ve diğerleri (2017) doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan Dur Düşün! sosyal beceri öğretim programının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma duygu davranış bozukluğu olan yaşları yedi ile dokuz arasında değişen beş öğrenci ile yürütülmüştür. “Dur Düşün!” sosyal beceri öğretim programı basamaklarının (Dur düşün, iyi ve kötü seçimleri tanımla, iyi seçimleri gerçekleştirme adımlarını belirle, adımları uygula, yaptığın iyi seçimleri düşün) öğretiminde, öğretim, model olma, rol oynama ve geri bildirim aşamalarından oluşan doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca doğrudan öğretim yönteminin bileşenlerinin öğretiminde sosyal senaryolardan yararlanılmıştır. Programda ele alınan sosyal beceriler ise sosyal beceri öğretimi için gerekli ön koşul beceriler (dinleme, konuşma, görmezden gelme, yönergeleri takip etme) kişiler arası beceriler, problem çözme becerileri ve çatışma çözme becerileridir. Uygulama öncesi ve sonrasını değerlendirmek için Rutter anketi ve Çocuk Davranışı Kontrol Listesi her bir katılımcı için öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Araştırmada Dur Düşün! sosyal beceri öğretim programı sonucunda öğrencilerin uygun olmayan sosyal davranışlarının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

McMahon ve diğerkleri (1994) doğrudan öğretim yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının davranış bozukluğu ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin etkileşim başlatma ve sürdürme becerisine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu başlama ve ortalar arası çoklu yoklama modelleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma 7-7-9 yaşlarında zihin yetersizliğine sahip üç ilkokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Doğrudan öğretim yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının davranış bozukluğu ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin etkileşim başlatma ve sürdürmesinde etkili olduğu, akran etkileşimini arttırdığı ve problem davranışlarının azaldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Olçay-Gül (2016) videoyla model olma ve sosyal hikayelerin birlikte sunulduğu sosyal beceri öğretiminin zihin yetersizliği olan bireyler üzerindeki etkisini incelemiştir. Videoyla model olma ve sosyal hikayelerden oluşan müdahale paketinin etkililiği değerlendirmek için tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Uygulama aşaması şu sıra ile gerçekleştirilmiştir: (a) çalışmanın amacını ve modelin görevini açıklamak, (b) hedef beceriyi tanıtmak, (c) doğru cevabı vermek açısından bir model olmak ve (d) rol oynama ve deneme yapmak. Araştırmada, tüm katılımcıların hedef sosyal becerileri %100 doğrulukla kazandıkları, bu becerileri zaman içinde sürdürdükleri ve farklı ortamlara, koşullara ve insanlara genelleyeabildikleri bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan sosyal geçerlik verilerinde zihin yetersizliği olan bireyler ve öğretmenlerinin genel olarak çalışmayı olumlu bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özokçu (2008) doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, birlikte eğitim ortamlarındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerilerini kazanmalarında ve genelleyeabilmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma ilkokul 5. sınıfa devam eden biri 11 ikisi 12 yaşında, biri erkek ikisi kız öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının toplam üç zihinsel yetersizliği olan öğrencinin hedef sosyal becerileri kazanmalarında ve genelleyeabilmelerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Prater ve diğerkleri (1998) öğrenme güçlüğü, duyu davranış bozuklu ve hafif düzeyde yetersizliği olan bireylerin dinleme, problem çözme, tartışma becerilerin öğretiminde doğrudan öğretim, yapılandırılmış doğal yaklaşım ve işbirliğine dayalı

yaklaşımı karşılaştırmışlardır. Araştırmaya 11 ile 13 yaşları arasında 10'u erkek, 3'ü kız olmak üzere toplam 13 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden beceriler arası çoklu başlama modeli ile AB modeli birlikte kullanılmıştır. Öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Her grupta yer alan öğrenciler okulun sabit programı nedeniyle rastgele seçilememiş, fakat müdahale programları üç gruba rastgele atanmıştır. İlk gruba doğrudan öğretim yöntemi, ikinci gruba yapılandırılmış doğal yaklaşım, üçüncü gruba ise işbirliğine dayalı yaklaşım kullanılmıştır. Hedef sosyal becerilerin öğretimi her grup için rastgele seçilen yöntem ve yaklaşım doğrultusunda uygulanmıştır. Araştırmada doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı birinci grubun sosyal becerilerinde ilerlemeler olduğu, yapılandırılmış doğal yaklaşımın kullanıldığı ikinci grubun sosyal becerilerinde az ilerlemenin olduğu, işbirliğine dayalı yaklaşımının kullanıldığı üçüncü grupta ise ilerleme görülmediği bulgularına ulaşılmıştır.

Rutherford ve diğerleri (1998) doğrudan öğretim yöntemi ile işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin birlikte kullanımının özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri edinme düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırma 12-17 yaş aralığında değişen tipik gelişim gösteren 9 öğrenci ve özel gereksinimli 5 öğrenci ile yürütülmüştür. Sohbeta yönelik soru sorma, başkaları ile ilgili olumlu yorum yapma, kendini olumlu ifadelerle anlatma becerilerinin öğretimi için özel gereksinimli öğrenci ve tipik gelişim gösteren akranlardan oluşan işbirliği grupları oluşturulmuştur. Doğrudan öğretim yöntemi gereksinim oluşturma, model olma, rol oynama, sosyal pekiştirme ve kendine olumlu dönüt verme basamaklarından oluşturulmuştur. Araştırmada doğrudan öğretim yöntemi ile işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin birlikte kullanımının özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri edinmelerinde etkili olduğu, öğrencilerin edindikleri becerileri belirli düzeyde sürdürebildikleri ve genelleyebildikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Sazak-Pınar ve Çifci-Tekinarslan (2003) zihin yetersizliği olan öğrenciye kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerinin öğretiminde akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada akran aracılı sosyal beceri öğretim programında doğrudan öğretim yönteminin basamakları olan gereksinim oluşturma, model olma, rol oynama, geri bildirim ve ödüllendirme basamakları kullanılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma, ilkokul birinci sınıfa devam eden 8 yaşında tipik gelişim gösteren iki akran ve ilkokul üçüncü sınıfa devam eden 9 yaşında

hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip öğrenen akran olmak üzere üç öğrenci ile yürütülmüştür. Akran aracılı sosyal beceri öğretimi programı sonucunda elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenirliği verileri toplanmış ve her ikisinin de %100 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akran aracılı sosyal beceri öğretim programında zihin yetersizliği olan öğrencinin hedef becerileri %100 düzeyinde edindiği, öğretim sona erdikten sonra sürdürdüğü bulgularına ulaşılmıştır.

Swaggart ve diğerleri (1995) otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde öykü temelli doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya 7 yaşında iki erkek öğrenci ile 11 yaşında bir erkek öğrenci katılmıştır. Selamlaşma, uygun olmayan dokunmaktan kaçınma ve paylaşma becerilerine sahip olmayan öğrencilere sosyal öykülerden ve öyküleri anlatan resimlerden oluşan bir kitapçık hazırlanmıştır. Araştırmada hangi yöntemin kullanıldığı belirtilmemekle birlikte verilerin grafiksel olarak çözümlendiği görülmektedir. Araştırmanın sonucunda otizm spektrum bozukluğu olan çocukların hedeflenen sosyal becerileri öğrendikleri ve problem davranışlarında azalmalar olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Taras ve diğerleri (1988) otizm spektrum bozukluğu ve zihin yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini incelemiştir. Uygun konuşma uygun dokunma ve uygun oturma davranışlarının öğretiminde model olma, yönerge verme, geri bildirim, rol oynama, somut ve sosyal pekiştireç kullanma aşamaları kullanılmıştır. Araştırmaya 10 yaşında bir kız ile 9 yaşında bir erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda birden çok yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin kullanılmasının çocukların hedef davranışları edinmelerinde belirgin iyileşmeler olduğu, 4-12 ay sonra edinilen becerilerin belirli düzeyde korunduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Thiemann ve Goldstein (2004) yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde akran eğitimi ile yazılı-görsel metin ipuçları kullanılarak gerçekleştirilen doğrudan öğretim yönteminin etkililikleri incelenmiştir. Okul ortamında yürütülen araştırmaya 6-9 yaş arası 5 yaygın gelişimsel bozukluğu olan erkek öğrenci ile 10 tipik gelişim gösteren akran katılmıştır. Art arda gerçekleştirilen uygulamalarda dikkat sağlama, iltifat etme, nesne ve bilgi isteme, koşullu tepki ve yorum yapma becerilerinin öğretimi amaçlanmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ve davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda akran eğitimi ile yazılı-görsel metin ipuçları kullanılarak gerçekleştirilen doğrudan öğretim yönteminin dört katılımcıya üç sosyal becerinin öğretiminde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Türer (2010) zihinsel engelli öğrencilere teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin öğretiminde kullanılmıştır. Araştırmaya teşekkür etme ve özür dileme sosyal becerilerine sahip olmayan 7 yaşında iki erkek ve 8 yaşında bir kız öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularında, doğrudan öğretim yönteminin, üç öğrencinin de teşekkür etme ve özür dileme becerilerin kazanmalarında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemelerinde ve öğretimden 7, 21 ve 35 gün sonra sürdürmelerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Wheeler ve diğerleri (1988) zihin yetersizliği olan bir genç yetişkine tıraş olma, işine uykusunu alarak gelme, sosyal etkileşimde bulunma, iş kurallarına uyma, selam verme becerilerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim basamaklarının kullanıldığı kendini yönetmenin etkililiği incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan sosyal beceri öğretim programı ile uygun olmayan bazı davranışların azaltılarak bağlama uygun sosyal becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemi kullanılmış, veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma 22 yaşında down sendromlu bir erkek katılımcı ile yürütülmüştür. Otuz sekiz hafta süren öğretim sonrasında bağlama uygun sosyal davranışların arttığı, uygun olmayan davranışların azaldığı, kazanılan davranışların sürdürüldüğü bulgularına ulaşılmıştır.

2.8.2 Doğal Öğretim Yöntemi ile İlgili Araştırmalar

Tablo 2.2. Gömülü öğretimin kullanıldığı etkililik ve verimlilik araştırmaları

Yazar/yıl	Çalışılan Beceri /Bağımlı değişken	Çalışma grubu (yaş/cinsiyet/yetersizlik)	Araştırma Modeli	Bağımsız değişken (Tepki ipucu)
Aldemir-Fırat ve Ergenekon (2021)	-	4 okul öncesi Öğ./4 gelişimsel yetersizliği olan öğrenci	Çiftler arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseni	Eşzamanlı ipucuyla
Berkeban (2013)	Toplumsal uyarı işaretlerinin isimlerini söyleme	6 yaş/3E/OSB-Down sendrom-zihin yetersizliği	Davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Eşzamanlı ipucuyla öğretim
Chiara ve diğerleri (1995)	Resimlere isim verme	37 ile 59 ay/ 8 GY	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar model	Sabit bekleme süreli öğretim
Chu ve Jhuo (2022)	Tahta oyunları, yapboz yapmak	3-6 yaş yetersizliği olan çocuk ebeveyn çifti	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Gömülü öğretim
Daugherty ve diğerleri (2001)	Sayı sayma becerisi	4-5 yaş arası/ 3K/ GY	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Sabit bekleme süreli öğretim
Eren ve diğerleri (2013)	Kavram öğretimi	3-6 arasında değişen OSB çocuk	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim
Fox ve Hanline (1993)	Nesneleri kabın içine koyma, istenilen nesneyi verme, iki eliyle nesneyi tutarak oynama/ oyun sırasında sorulan sorulara üç kez yanıt vererek sohbeti sürdürme, iki basamaklı yönergeleri yerine getirme	DS, İB, GB, GY/ 2-4 yaş/ 2E	Davranışlar arası çoklu başlama modeli	İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim ve bekleme süreli öğretim
Geiger ve diğerleri (2012)	Hayvan isimleri	4 yaş/2 OSB/ E	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	Ayrık denemelerle öğretim (ADÖ)
Grisham-Brown ve diğerleri (2000)	Tek basamaklı yönergeleri takip etme, isteklerini ifade etme, tercihlerini belirtme, nesne avuçlama, düğmeye basma ve gömlek çıkarma	3 ile 4 yaş/4 GY	Denekler arası çoklu yoklama modeli	Tepki ipuçları
Grisham-Brown ve	Ön yazma becerileri	3 ile 5yaş/ 7 GY-1-OSB	Çoklu yoklama deseni ve	İpucunun giderek

diğerleri (2009) Grisham-Brown ve diğerleri (2006) Gürgör-Kılıç (2020)	Ön yazma becerileri	3 ile 5/GY 3	çoklu başlama deseni Katılımcılar arası çoklu yoklama deseni	arttırılmasıyla öğretim Gömülü öğretim
	İsmi söylenen mesleği gösterme	6 ve 9 yaş arasında değişen/ 4E/ otizm spektrum bozukluğu	Yoklama evreli paralel uygulamalar modeli	Ayrık denemelerle öğretim (ADÖ)
Hansen ve diğerleri (2014)	Fenolojik farkındalık becerileri	5-6 yaşları arası 4E-2K, ZY ve GY	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	Gömülü öğretim
Horn ve diğerleri (2000)	Sıvıları dökme, sorulara yanıt verme, nesneleri sayma	4-5 yaş/ serebral palsisi-ZY-DS	Davranışlar arası çoklu başlama modeli, AB modeli	Gömülü öğretim
Jameson ve diğerleri (2012)	Ünsüz harfle başlayan kelimeyi bulma, istenen kelimeyi sözlükten bulma	Yaşları 5-14 arasında değişen 1ZY-3OSB	Dönüşümlü uygulamalar modeli	Gömülü (sabit bekleme süreli) öğretim ve geleneksel öğretim
Jimenez ve diğerleri (2012)	Fen kavramları	2K-3E ZY ve 6 Akran	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Akran aracılı gömülü öğretim (sabit bekleme süreli öğretim)
Kurt (2006)	Fotoğraf çekme ve CD çalar çalıştırma	6-8 yaş arasında değişen 4Ç/ otizm spektrum bozukluğu	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	Sabit bekleme süreli öğretim ile eşzamanlı ipucuyla öğretimin Gömülü öğretim
Macy ve Bricker (2007)	Etkinliği başlatma, sıra alma, rutinlere uygun davranma	4-5 yaş/ 3GY	Denekler araştırma modellerinden AB modeli	Gömülü öğretim
Malmskog ve McDonnell (1999)	Etkinliğe aktif katılımı sağlama becerisi	4-6 yaş / GY	Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli	Gömülü öğretim
McBride ve Schwartz (2003)	Öğretmen öğrenci etkileşimi	3-6 yaş/ DS-OSB	Katılımcılar arası çoklu yoklama deseni	Ayrık denemelerle öğretim
McDonnell ve diğerleri (2002)	Kelime listesindeki kelimeleri okuma	Yaşları 13-15 arasında değişen 4E- ZY	Davranışlar arası çoklu başlama modeli	Gömülü öğretim
Odluyurt ve Batu (2010)	Yönergeleri takip etme, etkinliklere katılma, istiyor	36-44 ay/ 3DS	Yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Eşzamanlı ipucuyla öğretimin

Odluyurt (2011)	musun? Sorusuna cevap verme. Giysi isimlerini sözel olarak söyleme	43 ile 46 ay/ 3GY	Davranışlar arası çoklu başlama modeli	Sabit bekleme süreli öğretim
Rakap ve Balıkcı (2017)	İstek belirtme, kaşık kullanma ve montunu çıkarıp asma	49 ay/ 1OSB	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim
Rakap (2017c)	Talepte bulunma, istenen nesneleri gösterme	4-5 yaş/ GY	Katılımcılar arası çoklu başlama deseni	Gömülü öğretimi
Sewell ve diğerleri (1998)	Giyinme becerileri	25 aylık ve 28 aylık/ 2GY	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Eşzamanlı ipucuyla öğretimin
Simpson ve Keen (2010)	Hayvan sembollerini gösterme	3-4 yaş/ 3 E/ OSB	Katılımcılar arası çoklu başlama deseni	İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim
Şahin (2015)	Toplumsal uyarı işaretleri	36 -74 ay/ 4 E/ OSB	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	Sabit bekleme süreli öğretim
Ünal (2018)	Gömülü öğretim planı yazma, uygulama, koçluk	3 Okulu öncesi öğretmeni, 3 Gelişimsel yetersizliği olan çocuk	Yoklama evreli çiftler arası çoklu yoklama modeli	Gömülü öğretim, Koçluk
Venn ve diğerleri (1993)	Akranlarını taklit etme becerisi	5-6 yaş/ 3 OSB-GY	Denekler arası çoklu yoklama modeli	Gömülü öğretim
Woods ve diğerleri (2004)	İletişim becerileri	15 ay ile 31 ay/ 4GY	Katılımcılar arası çoklu başlama deseni	Gömülü öğretim

Aldemir-Fırat ve Ergenekon (2021) okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıflarında gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere sunulan gömülü öğretimin uygulamasının etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. İlk yazar eşzamanlı ipucuyla sunulan gömülü öğretimin kullanımına ilişkin dört okul öncesi öğretmenine eğitimi vermiştir. Eğitim tamamlandıktan sonra dört okul öncesi öğretmeni gelişimsel yetersizliği olan dört öğrenciye hedef becerileri eşzamanlı ipucunun gömülerek gerçekleştirildiği öğretimi uygulamışlardır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden çiftler arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin gömülü öğretim planlarını doğru bir şekilde hazırlayabildikleri, hazırlanan planları güvenilir bir şekilde uygulayabildikleri, edindikleri becerileri sürdürebildikleri, farklı becerilere genelleyebildikleri bulgularına ulaşılmıştır. Genel eğitim sınıflarında bulunan gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler öğretmenlerinin verdiği yönergeler ile hedef davranışları edindikleri, sürdürdükleri ve genelleyebildikleri görülmüştür. Öğretmenler ve ebeveynler çalışmaya ilişkin olumlu görüşler sunmuşlardır.

Berkeban (2013) gelişimsel yetersizliği olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin isimlerini söyleme becerisinin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma, gelişimsel yetersizliği olan altı yaşında üç erkek öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin isimlerini söyleme becerisinin öğretiminde etkili olduğu, deneklerin doğal ortamda gerçekleştirilen ön-test ve son-test genelleme oturumlarında toplumsal uyarı işaretlerinin isimlerini söyleme becerisini genelleyebildikleri bulgularına ulaşılmıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrenci olan okulöncesi ve özel eğitim öğretmenleri, toplumsal uyarı işaretlerinin isimlerini söyleme becerisinin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulanabilirliğine ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir.

Chiara ve diğerleri (1995) yetersizliği olan ve olmayan okul öncesi çocuklara resimlere isim verme becerisinin öğretiminde bireysel dağıtılmış deneme ve küçük grup deneme eğitiminin etkililiğini ve verimliliğini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 37 ile 59 ay arasında değişen gelişimsel yetersizliği olan 8 çocuk katılmıştır. Öğrenciler 3 gruba ayrılmış ve her öğrenciye bireysel dağıtılmış deneme, küçük grup deneme ve kontrole yönelik resimlere isim verme becerisinin eğitimi gerçekleştirilmiştir. Hedef davranışlar gün boyunca bağlamsal olarak uygun faaliyetlere gömülmüştür. Gömülü

öğretimde sabit bekleme süreli öğretim kullanılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmada tüm çocukların hedef davranışları kazandığı, fakat 8 çocuktan 6'sında bireysel dağıtılmış denemenin daha etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bireysel dağıtılmış deneme ve küçük grup deneme eğitimi 3 çocuğun ölçüt karşılar düzeyde edindiği, kalan 5 çocuktan 3'ünün daha az hata yüzdeleriyle tamamladığı belirtilmiştir.

Chu ve Jhuo (2022) ebeveynler tarafından sunulan gömülü öğretim denemelerini, ailelerin edinim düzeyi ile çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Katılımcı aile çocuk çiftlerinde bazı ölçütler (ön koşul özellikler) aranmıştır. Bunlar; çocukların yaşlarının 3 ile 6 yaş arasında olması, herhangi bir yetersizlik tanısı almış olması, aileden birinin çocuğun birincil bakıcısı olması, ailenin çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul etmesidir. Araştırma ölçütleri sağlayan iki ebeveyn çocuk çifti ile yürütülmüştür. Çocuklar için seçilen hedef beceriler birinci çift için akranlarıyla tahta oyunları oynamak, ikinci çift için yirmi parçalı yapbozu tamamlamak olarak belirlenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her iki ailenin de gömülü öğretim stratejilerini kullanmayı öğrendiği ve çocukların hedef davranışlarında ilerlemeler gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Daugherty ve diğerleri (2001) gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklara sayı sayma hedef becerisi ve nesnelerin rengi hedeflenmeyen bilgi edinimlerinin etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya yaşları 4 ile 5 arasında değişen gelişimsel yetersizliği olan 3 kız çocuk katılmıştır. Sayı sayma becerisinin öğretimi sınıf etkinliklerine ve günlük rutinelere gömülerek sabit bekleme süreli öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklara sayı sayma hedef becerisinin sınıf etkinliklerine ve günlük rutinelere gömülerek öğretimin etkili olduğu fakat üç çocuktan ikisinde takip edilen nesnelerin rengi söyleme hedeflenmeyen bilgi ediniminin sadece bir çocukta etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Eren ve diğerleri (2013) Orff yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılmasıyla yapılan gömülü öğretimin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kavram öğretmedeki etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Uygulama sona erdikten sonra 1., 2. ve 4. haftalarda

izleme oturumları ile kalıcılı, öntest-sontest ile genelleme verileri toplanmıştır. Araştırmaya yaşları 3-6 arasında değişen 3 çocuk katılmıştır. Araştırmada orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılmasıyla yapılan gömülü öğretimin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kavram öğretmede etkili olduğu, uygulama sona erdikten sonra 1., 2. ve 4. haftalarda korunduğu, becerileri farklı kişi, araç-gereç ve ortamlara genelleyeabildikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Fox ve Hanline (1993) hedef davranışların günlük rutinlere gömülerek gerçekleştirilmesinin etkililiğini incelenmiştir. Araştırmada gelişimsel yetersizliği olan ve down sendromlu iki katılımcıyla iki araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın ilkinde down Sendromu, işitme kaybı ve görme bozukluğu olan dört yaş sekiz aylık bir erkek çocuk katılmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Hedef beceriler nesneleri kabın içine koyma, istenilen nesneyi verme, iki eliyle nesneyi tutarak oynama davranışlarıdır. Davranışların öğretiminde, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim ve bekleme süreli öğretim kullanılmıştır. Araştırmada çocuğun hedef davranışları edindiği ve sürdürdüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikincisine ise gelişimsel yetersizliği, görme bozukluğu ve kronik astımı olan iki yaş dört aylık bir erkek çocuğa katılmıştır. Hedef beceriler kırmızı olan nesneleri isimlendirme, oyun sırasında sorulan sorulara üç kez yanıt vererek sohbeti sürdürme, iki basamaklı yönergeleri yerine getirme davranışlarıdır. Davranışların öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim ve bekleme süreli öğretim kullanılmıştır. Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada çocuğun, hedef davranışları öğrendiği, sürdürdüğü ve farklı kişilere, ortamlara genelleyeabildiği bulgularına ulaşılmıştır.

Geiger ve diğerleri (2012) yaptıkları karşılaştırma çalışmasında OSB olan çocukların hayvan isimlerini öğrenmede ADÖ yönteminin geleneksel sunumuyla, oyun içine gömülerek gerçekleştirilen sunumunun etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya OSB olan dört yaşında iki erkek çocuk katılmıştır. Geleneksel ADÖ sunumunda resimli kartlar ve tercih edilen yenilebilir yiyecekler oyun içine gömülerek gerçekleştirilen sunumunda iki oyun (ona atla oyunu, tren oyunu) kullanılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ADÖ yönteminin her iki sunumunun da OSB olan çocukların ifade edici dil becerilerini kullanarak hayvan isimlerini öğrenmede eşit derecede etkili ve verimli olduğu bulunmuştur.

Grisham-Brown ve diğerleri (2000) araştırmalarının iki amacı vardır. Bunlardan ilki gelişimsel yetersizliği olan dört okul öncesi çocuğun tepki ipucu prosedürünün gömülü öğretim becerileri edinimleri üzerindeki etkililiğini belirlemektir. İkinci amacı ise yardımcı öğretmenlere uzmanlar tarafından verilen tepki ipucu prosedürünü kullanmalarına ilişkin eğitim sonrasında yardımcı öğretmenlerin uygulama güvenirliğinin değerlendirilmesidir. Her öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nda (BEP) iki hedef beceri belirlendi. Bu beceriler; tek basamaklı yönergeleri takip etme, isteklerini ifade etme, tercihlerini belirtme, nesne avuçlama, düğmeye basma ve gömlek çıkarmadır. Beceriler sınıfta bulunan etkinlik merkezlerinde ve küçük grup etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Okul öncesine devam eden dört öğrencinin performanslarında artışlar olduğu yardımcı öğretmenlerin tepki ipucu prosedürünü yüksek derecede doğrulukla (%90) uyguladıkları bulgularına ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırmada gömülü beceri öğretiminin etkisi ve yardımcı öğretmenlerin kapsayıcı okul öncesinde yetersizliği olan çocuklara eğitim vermek için kullanılmasının etkisi ele alınmıştır.

Grisham-Brown ve diğerleri (2009) sınıf etkinliklerine ve rutinlerine yerleştirilmiş yoğun öğretimin, okul öncesi sınıflarında farklı yetersizliklere sahip çocuklar için ön yazma becerilerinin kazanılması ve sürdürülmesi üzerindeki etkileri üç çalışmada incelenmiştir. Çalışma 1 ve 2'de çoklu yoklama deseni, 3'te çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Çalışma 1'e yaşları 4 ile 5 arasında değişen gelişimsel yetersizliği olan 2, otizm spektrum bozukluğu olan 1 çocuk katılmıştır. Çocukların 2'si erkek 1'i kızdır. Tüm katılımcıların hedef beceriyi edindikleri ve sürdürdükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma 2'ye yaşları 4 ile 5 arasında değişen fiziksel ve gelişimsel yetersizlikleri olan hepsi erkek 3 çocuk katılmıştır. Çocuklardan birinin hedef beceriyi edindiği 2 öğrencide ise kararlı veriye ulaşılamaadan okul yılının sona erdiği belirtilmiştir. Çalışma 3'e yaşları 3 ile 4 arasında değişen gelişimsel yetersizliği olan bir erkek ve bir kız olmak üzere 2 çocuk katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan her ikisinin de hedef beceriyi edindiği fakat birinde uyarılama yapıldığı belirtilmiştir.

Grisham-Brown ve diğerleri (2006) kapsayıcı okul öncesi programına kayıtlı öğrencilerin ön yazma becerilerinin okul günü boyunca uygun aktivitelere gömülmesinin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya tipik gelişim gösteren, dil gecikmeleri olan ve gelişimsel yetersizliği olan 3 çocuk katılmıştır. Çocukların yaşlar 3 ile 5 arasında değişmekte olan biri kız ikisi erkek katılımcıdır. Araştırmada tek denekli araştırma

yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Ön yazma becerilerine ilişkin öğrenme fırsatları küçük grup ve merkez zaman etkinliklerine gömülerek gerçekleştirilmiştir. Uygulama sınıf öğretmenleri ve yardımcı öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocuklardan ikisinin hedef beceriyi edindiği birinin öğretim yılı bitmeden ölçüt karşılar düzeyde hedef beceriyi edinemediği bulgularına ulaşılmıştır.

Gürgör-Kılıç (2020) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara, “ismi söylenen mesleği gösterme” becerisinin öğretiminde yapılandırılmış ve gömülü öğretimle sunulan ADÖ uygulamalarının etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma yaşları altı ve dokuz yaş arasında değişen dört erkek öğrenci ile ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli paralel uygulamalar modeli kullanılmıştır. OSB olan çocuklara “ismi söylenen mesleği gösterme” öğretiminde yapılandırılmış ADÖ ve gömülü ADÖ uygulamalarının her ikisinin de ölçütü karşılar düzeyde gerçekleştiği, iki öğretim uygulaması arasında ismi söylenen mesleği gösterme becerisinin kalıcılığının sağlanması açısından farklılıklar olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca gömülü ADÖ uygulamasıyla genellemenin daha yüksek doğruluk düzeyiyle gerçekleştiği, gömülü ADÖ uygulamasının yapılandırılmış ADÖ uygulamasına göre daha verimli olduğu, her iki uygulamayla da katılımcı çocukların edinmeleri hedeflenen davranışlarda belirli düzeyde artış görüldüğü bulgularına ulaşılmıştır. Sosyal geçerlik verilerinde ise, uygulama sonrasında OSB olan çocukların akranlarıyla benzer düzeye ulaştığı ve annelerin araştırmaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu belirtilmiştir.

Hansen ve diğerleri (2014) zihin yetersizliği ve gelişimsel yetersizliği olan anaokulu öğrencilerinin fenolojik farkındalık becerilerinin öğretiminde doğal bağlama gömülerek gerçekleştirilen uygulamanın etkililiğini incelemiştir. Araştırma, 5-6 yaşında ikisi kız dördü erkek olmak üzere altı katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrenciler çevrelerinde karşılaştıkları kelimelerdeki sesleri ayırma ve birleştirmeyi öğretmek hedeflenmiştir. Öğrencinin liderliği takip edilerek, ilgilendiği etkinliğe bağlı basit bir hedef belirlenerek (örneğin; “top” kelimesi) öğretmenin seçilen kelimeyi modellemesi, model olduktan sonra öğrenciden model olduğu sesleri söylemesini istemesi, söylemezse tekrar model olması, öğrenci beceriyi edindikçe yönerge verdikten sonra öğrencini yanıtı için 10 saniye beklemesi şeklinde uygulanmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda tüm katılımcıların her bir beceride kazanımlar elde ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Horn ve diğerleri (2000) kapsayıcı eğitim ortamlarındaki çocukların BEP hedeflerini gömülü öğretim fırsatlarıyla desteklemenin etkililiğini ile öğretmenlerin planlama ve uygulamasına ilişkin algılarının değerlendirilmesini incelemişlerdir. Araştırma üç farklı eyalette bulunan kapsayıcı erken çocukluk eğitimi programına devam eden yetersizliği olan dört çocuk ve sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Sınıflarda 3-4 yaş arası 12 çocuk bulunmaktadır. Üç farklı eyalette üç farklı örnek vaka çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlk örnek vaka 4 yaşında ifade edici dil ve konuşma, kaba ve ince motor alanlarında orta derecede gecikmeler ve serebral palsisi bulunan bir çocuktur. İkinci vaka ağır düzeyde konuşma ve dil gecikmeleri buluna 4 yaşında bir kız ve zihin yetersizliği ve dil konuşma gecikmeleri bulunan iki çocuktur. Üçüncü vaka ise 5 yaşında dawn sendromu bulunan bir çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Vaka çalışmalarında katılımcı çocuklar için belirlenen hedefler bir kaptan diğerine sıvıları ya da akıcı maddeleri dökmeden boşaltma, sınıflama, makasla kesme, grup etkinlikleri sırasında sorulan sorulara ve “neden” sorularına yanıt verme, nesneleri sayma becerileridir. Araştırmada tek denekli araştırma modelleri kullanılmıştır. İlk ve ikinci vakada davranışlar arası çoklu başlama modeli, üçüncü vakada ise AB deseni kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin gömülü öğretimi kullanmalarında artışlar olduğunu, buna bağlı olarak katılımcı çocukların hedef becerilerinde de eş zamanlı artışlar gerçekleştiği, öğretmenlerin gömülü öğretime ilişkin olumlu görüş belirttiği bulgularına ulaşılmıştır.

Jameson ve diğerleri (2012) zihin yetersizliği olan öğrencilere zincirleme becerilerin öğretiminde birebir (geleneksel) ve gömülü öğretimin (sabit bekleme süreli öğretim) etkililiklerini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 5 ile 14 arasında değişen biri zihin yetersizliği üçü otizm spektrum bozuklu olan dört katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. 5 ve 7 yaşındaki katılımcılar için zincirleme dört adımı içeren üç kelime içerisinden ünsüz ile başlayan kelimeyi %100 doğrulukta bulması, 12 ve 14 yaşındaki katılımcılar için ise bilmediği bir kelimeyi kelimenin ilk üç harfini kullanarak %100 doğrulukta sözlükten bağımsız olarak bulması hedeflenmektedir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilere hedeflenen zincirleme becerilerin öğretiminde hem geleneksel hem de gömülü öğretimin (sabit bekleme süreli öğretim) etkili olduğu, dört katılımcının üçünde ölçüte ulaşıldığı, bir katılımcının uzun süre okula devam etmediği için ölçüte ulaşamadığı, her iki bağımsız değişken için gerçekleştirilen deneme sayısı ve öğretim

sayısının eşit olduğu, bir katılımcıda gömülü öğretimin daha etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Jimenez ve diğerleri (2012) genel eğitim ortamlarında eğitim alan 6. ve 7. sınıflara devam eden orta düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere akran aracılı gömülü öğretim (sabit bekleme süreli öğretim) ile öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi için “ne biliyorsun? ne bilmek istiyorsun? nasıl öğreneceksin? ne zaman öğrendin?” sorularının yer aldığı bilgi kartlarının etkililiklerini incelemişlerdir. Genel eğitim okullarına devam eden altı akran ve ikisi kız üçü erkek beş zihin yetersizliği olan öğrenci ile fen bilimleri dersinde (teknoloji ve enerji, kinetik ve potansiyel enerji, kıtalar ve tektonik) uygulanmıştır. Her bir kavrama ilişkin öğretim oturumlarında üç deneme (kavramın kelimesi, kavramın resmi, kavrama ilişkin kelime ve resim eşleşmesi) yapılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda genel eğitim sınıflarındaki beş zihin yetersizliği olan öğrencilerin fen konularına ilişkin doğru yanıtlarının arttığı, üç öğrencinin özel eğitim öğretmeni tarafından sunulan ek desteğe ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2006) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim ile eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar kullanılmıştır. 6–8 yaş arasında değişen dört öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada hedef beceriler fotoğraf çekme ve CD çalar çalıştırma becerileridir. Dört denekten üçünün serbest zaman becerilerini her iki uygulamayla da ölçütü karşılar düzeyde öğrendikleri, dördüncü denekte ise eşzamanlı ipucuyla öğretimin daha etkili olduğu, deneklerin tümünde iki uygulama arasında kalıcılık ve verimlilik açısından önemli bir farklılık olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Macy ve Bricker (2007) okul öncesi çocuklara sosyal becerileri sınıf ortamında rutin etkinliklere gömmenin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 4 ile 5 arasında değişen gelişimsel yetersizliği olan 3 erkek çocuk katılmıştır. Araştırmaya üç yetersizlik gösteren çocuğun yanı sıra üç öğretmen katılmıştır. Her öğrenci bir öğretmen ile eşleştirilmiştir ve toplum temelli sınıf programına katılmışlardır. Öğrenciler için belirlenen hedef davranışlar işbirlikli bir etkinliği başlatma, sohbet sırasında diğer bireylerle sıra alarak konuşma, grup etkinlikleri süresince beklentilere ve rutinlere uygun şekilde davranmadır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. Gömülü öğretim fırsatları öğretmenin bir akranının oynadığı bir etkinliği

seçenek olarak sunmasına, bir akran ve öğretmen karşılıklı soru sorup yorum yapmasına, bir akranın öğretmenle sohbet etmesine gömülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularında üç okul öncesi çocuğun hedef sosyal becerilerin arttığı belirtilmiştir. Günlük rutinelere gömme işleminin etkili bir yaklaşım olduğu belirtilmiştir.

Malmskog ve McDonnell (1999) gelişimsel yetersizliği olan çocukların etkinliğe aktif katılımını sağlamada doğal öğretmen aracılı müdahalenin etkililiğini incelemişlerdir. Tüm oturumlar Head Start programının uygulandığı kapsayıcı okul öncesi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Farklı ırklardan öğrencilerin bulunduğu sınıfın %80'ini tipik gelişim gösteren öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlar 4 yaş dokuz ay ile 5 yaş 6 ay arasında değişmekteydi. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara etkinliğe aktif katılımını sağlama becerisi çocuk tarafından seçilen oyun etkinlikleri bağlamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada doğal öğretmen aracılı müdahalenin oyun etkinliklerine aktif katılımını sağlamada etkili olduğu, uygulama sona erdikten 1 ile 2 hafta arası düzenlenen izleme oturumlarında davranışın korunduğu bulgularına ulaşılmıştır. Uygulamaya ilişkin öğretmen ve velilerden sosyal geçerlilik verisi toplanmış ve sınıf ekolojik değişkenleri açısından ek veriler paylaşılmıştır.

McBride ve Schwartz (2003) aktivite temelli öğretim ve ayırık denemelerle öğretim uygulamalarını içeren bir öğretmen yetiştirme programının yetersizliği olan çocuklara sunulan öğretim fırsatlarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 3 öğretmen çocuk çifti katılmıştır. Katılımcı çocukların yaşları 3 ile 6 arasında değişmekte, down sendromu ve otizm spektrum bozukluğu tanısı almış, 2'si kız 1'i erkektir. Uygulama başlama düzeyi oturumları, aktivite temelli öğretim oturumları, aktivite temelli öğretim ve ayırık denemelerle öğretim oturumları ve genelleme oturumları şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Eşzamanlı gözlemler sonucunda öğretmenlerin zorunlu etkileşimlere ve zorunlu olmayan etkileşimlere girme oranlarının arttığı, öğretmenlerin çocukları meşgul ettiği zaman miktarının arttığını bulgularına ulaşılmıştır. Uygulamada çocukların katılımın arttığı ya da aynı kaldığı, üç çocuğunda aktivite temelli öğretim oturumlarında öğrenme hedeflerine daha yüksek oranda bağımsız doğru yanıtlar verdiği belirtilmiştir.

McDonnell ve diğerleri (2002) genel eğitim ortamlarında eğitim alan orta düzeyde zihin yetersizliği olan dört öğrenciye sınıfın kelime listesinde yer alan kelimeleri

okumaları ve tanımlamalarında gömülü öğretimin etkililiği incelenmiştir. Araştırma orta okula devam eden, yaşları 13 ile 15 arasında değişen dört erkek katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmanın bağımlı değişkenini 3 gruba rastgele atanan toplam 15 yemek pişirme araç gereci ve beslenme terimi oluşturmaktadır. Öğretim denemeleri genel eğitim sınıflarında ders esnasında yardımcı personel desteği ile yürütülmüştür. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların hedef davranışları edindiği, öğretim sonrası sürdürdüğünü gözlenmiştir. Araştırmanın yürütülmesinde görev alan yardımcı personellerin genel eğitim ortamlarında gömülü öğretim denemelerini başarılı bir şekilde uyguladığı belirtilmektedir.

Odluyurt (2011) gelişimsel yetersizliği (down sendrom) olan çocuklara etkinlikler içine gömülen sabit bekleme süreli öğretim ile giysi isimlerini sözel olarak söyleme becerisinin öğretiminin etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya gelişimsel yetersizliği olan yaşları 43 ile 46 ay arasında değişen 3 çocuk katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Tüm oturumlar katılımcıların her gün geldiği üniversite biriminin bir sınıfında bire bir olarak gerçekleştirilmiştir. Down sendromlu çocukların hedef davranışları ölçüt karşılar düzeyinde edindikleri, edinilen becerileri sürdürdükleri, başka bir kişiye genelledebildikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Odluyurt ve Batu (2010) kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkilerinin ve öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilen gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara ve onlara öğretilen kaynaştırmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerini değerlendirmişlerdir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma yaşları 36 ay ile 44 ay arasında değişen Down Sendromlu üç çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerileri olarak (a) grup etkinliklerinde sunulan iki basamaklı yönergeleri takip etme, (b) grup etkinliklerine parmak kaldırarak katılma ve (c) "...istiyor musun?" sorusuna başını sallayarak cevap verme hedef davranışları belirlenmiştir. Araştırmada üç katılımcı çocuğun hedef davranışları ölçüt karşılar düzeyde öğrendikleri, öğretim sona erdikten sonra yedi hafta boyunca yürütülen izleme oturumlarında korudukları bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenler araştırmaya ilişkin çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin kaynaştırma ortamına geçiş yapmadan önce öğretilmesine ve kendilerine bilgilendirme çalışması yapılmış olmasına ilişkin olumlu görüşler belirtmişlerdir.

Rakap ve Balıkcı (2017) otizmli bir okul öncesi çocuğa üç işlevsel beceriyi öğretmek için gömülü öğretimin etkililiğini incelemişlerdir. Gömülü öğretim süreci içerisinde sunulan ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumları çocuğun okul öncesi sınıfındaki öğrenme merkezleri, atıştırılabilir / öğle yemeği saatleri ve geliş-gidiş / geçiş zamanları sırasında gerçekleştirilmiştir. Hedef davranışlar; Çocuğun isteklerini ve ihtiyaçlarını grafiksel bir sembolle ifade etmesi. ...İstiyorum? Yemek yemek için bir kaşık kullanma ve montunu çıkarıp bölmesine koymadır. Çocuğun raftaki oyuncak arabaya bakması eğitmenin "Ne istiyorsun?" diye sorması, çocuk iletişim panosunu alır, arabanın fotoğrafını seçer, "... istiyorum" yazan şeride koyar ve eğitmene gösterir. Eğitmen iletişim panosunu okur "Araba istiyorum", arabayı çocuğa verir ve sözlü övgüde bulunur. Araştırma sonunda OSB'li çocuğun üç beceriyi edindiği 1-8 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında edindiği becerilere ilişkin kalıcılığı sağladığı görülmüştür.

Rakap (2017) eğitim ve koçluğun özel eğitim öğretmen adaylarının okul öncesi sınıflarına devam eden çocukların etkinliklerine gömülü öğretimi kullanmaları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Türkiye'de bir üniversitede lisans eğitimine devam eden 3. sınıf öğretmen adayları 14 haftalık bir Uygulamalı Kapsayıcı Uygulamalar kursuna katılmışlardır. Çalışma boyunca öğretmen adaylarına koçluk yapılmıştır. Araştırmaya öğretmen adaylarıyla eşleştirilen gelişimsel gecikmeleri olan üç erkek çocuk katılmıştır. Çocukların yaşları 4 ile 5 arasında değişmektedir. Koç özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine ve küçük çocuklarla 13 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Bu çalışmada açıklanan koçluk prosedürlerini, çalışmadan önceki son 2 yıl boyunca hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerle düzenli olarak kullanmıştır. Araştırma okul öncesi programının uygulandığı üç kapsayıcı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Her sınıfta iki yetersizliği olan çocuk olmak üzere 8-12 çocuk bulunmuştur. Araştırmaya katılan yetersizlik gösteren çocuklar için belirlenen hedef beceriler en az iki sözcük kullanarak talepte bulunma, mavi, sarı ve kırmızı renkte olan nesneleri gösterme ve kare, daire ve üçgen şeklinde olan nesneleri işaret etmedir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının gömülü öğretimi kullanmalarının arttığı için etkili bir uygulama olduğu, farklı bir ortama genelleyeabildikleri, 1 ile 8 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında

sürdürdükleri bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulama doğruluğu arttıkça çocukların doğru yanıt verme yüzdelerinde de artışlar gözlemlenmiştir.

Sewell ve diğerleri (1998) gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklara giyinme becerilerin öğretiminde etkinlik temelli öğretim içinde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Giyinme becerisi doğal etkinlikler olan dışarıda oynamak için ceket giymek gibi gün boyu gerçekleşen etkinliklere gömülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya gelişimsel yetersizliği olan 25 aylık ve 28 aylık iki çocuk katılmıştır. Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Her iki öğrencinin de hedef beceriyi edindikleri öğretim sona erdikten sonra 6 haftaya kadar % 90 oranında korudukları bulgularına ulaşılmıştır.

Simpson ve Keen (2010) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara etkileşimli bir şarkının içine gömülen hayvan sembollerini göstermesinin etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Hayvan isimleri bir şarkıya gömülmüş ve hayvan sembolleri aynı anda bir PowerPoint sunumu kullanılarak etkileşimli beyaz tahta üzerine yansıtılmış, çocuklara şarkıda adı geçen hayvana karşılık gelen sembolü etkileşimli tahta üzerindeki sembole dokunarak doğru bir şekilde seçmeleri ipucunun giderek arttırılması yöntemi kullanılarak öğretilmiştir. OSB olan yaşları 3-4 arasında değişen üç erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Araştırmada, OSB olan çocukların şarkı içine gömülen hayvan isimlerini edindikleri fakat edindikleri bilgileri farklı ortamlara genellemede sınırlılıkları olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Şahin (2015) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin isimlerinin öğretiminde yapılandırılmış olarak masa başında art arda sunulan ve oyun içine gömülerek dağınık denemelerle sunulan sabit bekleme süreli öğretim uygulamalarının etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Aynı zamanda çocuklara öğretimi hedeflenen tüm toplumsal uyarı işaretlerinin işlevine yönelik hedeflenmeyen bilgi sunumu yapılmıştır. Yaşları 36 -74 ay arasında değişen dört OSB olan erkek katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. OSB olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin masa başında yapılandırılmış olarak ve oyun içine gömülerek dağınık denemelerle sunulmasının üç denek için etkililiğinin farklılaşmadığı, hedeflenmeyen bilgi ediniminin öğretim ortamları arasında belirgin olarak farklılaşmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmanın izleme ve genelleme verileri arasında her iki yöntemde fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal (2018) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada üç okul öncesi öğretmeni, üç gelişimsel yetersizliği olan çocuk, koç ve gözlemci yer almıştır. Tek-denekli araştırma desenlerinden “yoklama evreli çiftler arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Araştırmada koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarıyla okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretime ilişkin plan yazdıklarını, gömülü öğretimi yüksek uygulama güvenirliğiyle uyguladıklarını ve koçluk desteğinin sona ermesinin ardından edindikleri davranışları korudukları bulgularına ulaşılmıştır. Aynı zamanda gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedeflenen sosyal davranışları edindikleri, öğretim sona erdikten sonra edindikleri bu davranışları korudukları ve farklı kişilere genelleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal geçerlilik verilerinde okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları programa, annelerinin ise gömülü öğretime dayalı hazırlanan öğretim programına ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

Venn ve diğerleri (1993) okul öncesi çocuklara akranlarını taklit etme becerisini artan bekleme süreli öğretim ile sanat etkinliklerine gömerek öğretmenin etkililiği incelemiştir. Araştırma yaşları 5 ile 6 arasında değişen biri otizmlili çocuk, biri gelişimsel gecikmeleri ve görme yetersizliği olan çocuk ve son olarak ağır dil yetersizliği olan otizmlili çocuk olmak üzere üç katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma günlük aktiviteleri barındıracak şekilde bloklar, temizlik, kitap, sanat, ince motor / büyük grup ve bireysel eğitim alanları düzenlenmiş ve sanat alanı diğer alanlardan ayrılarak önüne bir masa yerleştirilmiştir. Sanat etkinliklerinde kullanılan materyaller arasında parmak boya, kil, oyun hamuru, keçeli kalem ve kâğıt, boya fırçaları, yapıştırıcı, boru temizleyicileri, yumurta kartonları ve pullar yer almıştır. Akranlarını taklit etme becerisi için 5 yetersizliği olan ve 7 tipik gelişim gösteren olmak üzere on iki çocuk bulunmuştur. Sanat etkinliklerinde bir defada 1 katılımcı çocuk ile 3 akranın bulunmasına izin verilmiştir. Sanat etkinliğine katılmak özgür seçime dayandığından, çalışma boyunca model olarak hizmet eden tipik gelişim gösteren akran çocuklar çeşitlilik göstermiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada yetersizliği olan katılımcı çocukların, akranlarını taklit edebildikleri ve edindikleri beceriyi genelleyebildikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Woods ve diğeri (2004) gelişimsel yetersizliği olan dört çocuk ve birincil bakıcıların günlük rutinlere gömülen öğretimin, çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Katılımcı çocukların üçü erkek biri kızdır. Çocukların yaşları 15 ay ile 31 ay arasında değişmekte iken birincil bakıcıları olan annelerin yaşları 31 ile 46 arasında değişmektedir. Tüm oturumlar ailenin evinde aile eğitimi ve gözlem oturumları ise haftada bir ailenin programına ve çocuğun rutinlere katılımına bağlı olarak 60-75 dakika olarak gerçekleştirilmiştir. Dil öğretim stratejileri olarak; (a) betimleyici övgü, (b) jest veya görsel ipucu, (c) model olma, (d) taklit, (e) seçenek sunma, (f), genişletme, (g) açık uçlu soru sorma ve (h) bekleme annelere öğretilmiştir. Her çocuk bakıcı çifti için iki öğretim stratejisi seçilmiştir. Araştırmada dört çocuğun iletişim becerilerinde ilerlemeler gözlemlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kaba motor, ince motor, uyum, sosyal, sosyal iletişim alanlarında ön test-son test sonuçları arasında anlamlı farklılıklar gözlemlendiği belirtilmiştir. Yazarlar bu araştırma için birincil bakıcı olan annelere yeni yürümeye başlayan çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmek için günlük rutinlere etkili öğretim stratejilerini gömmeyi öğretmenin uygulanabilir olduğunu ifade etmektedirler.

Bu araştırmada sosyal beceri öğretiminde yapılandırılmış doğrudan öğretim yöntemi ile doğal gömülü öğretim kullanılmıştır. Doğrudan öğretim yöntemi becerinin neden önemli olduğunu öğrenciye gerekçeleriyle açıklama, becerinin bileşenlerini sunma, becerinin nasıl yapılacağına model olunması, öğrencinin de rol oynayarak beceriyi canlandırması, gömülü öğretim ise, öğretim uygulamalarının planlı bir şekilde günlük rutinlere, gün içinde gerçekleştirilen etkinliklere, geçişlere ve/veya oyunlara gömülmesi şeklinde uygulanmıştır (Grisham-Brown vd., 2006; Snyder vd., 2013).

Tablo 2.3. Yanlırsız öğretim yöntemlerinden ipucunun giderek azaltılmasının kullanıldığı etkililik ve verimlilik araştırmaları

Yazar/yıl	Çalışılan Beceri /Bağımlı değişken	Çalışma grubu (yaş/cinsiyet/yetersizlik)	Araştırma Modeli	Bağımsız değişken
Aykut ve Varol (2007)	Giyme, makasla boş bir kâğıdı kesme ve suluboya ile boş bir kâğıdı boyama	5 yaş/ 1K/ Zihinsel yetersizlik	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	İpucunun Giderek Azaltılması
Axe ve diğerleri (2022)	Problem davranışların azaltılması	11yaş/1K/Dawn sendromu ve zihinsel yetersizlik	ABCBC modeli	İşlevsel iletişim öğretimi ile ipucunun giderek azaltılması
Axe (2005)	Problem davranışlarının azaltılmasında ve akademik becerilerinin artırılması	13-18 yaşında/2Ö/ Ağır yetersizlik	ABCBC modeli	İşlevsel iletişim öğretimi ile ipucunun giderek azaltılması
Batu ve diğerleri (2004)	Yaya becerileri	7-15 yaş arası/ 5Ö/ gelişimsel yetersizlik	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	İpucunun Giderek Azaltılması
Boulware (2001)	Kitaplardaki resimleri tanımlama	19 ay ile 35 ay arasında değişen/ 4 çocuk/OSB	Paralel uygulamalar modeli	Eş zamanlı ipucuyla öğretim ile ipucunun giderek azaltılmasının
Canay (2003)	Söylenen komutu yerine getirme	5-7 yaşları arasında/2E-1K/ OSB ve zihin yetersizlikleri	Yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli	İpucunun giderek azaltılması
Çetrez-Iscan ve diğerleri (2016)	Giyinme becerileri	8, 10 ve 11 yaşlarında/ 3Ö/ OSB	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	İpucunun giderek azaltılması
Davenport ve Johnston (2015)	Matematik becerileri	4 ile 5 yaşları arasında değişen/3Ö/ gelişimsel yetersizlik	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	İpucunun giderek azaltılması
Kurt ve Çuhadar (2018)	Dinamik gerinme egzersizleri	34 ile 37 arasında değişen 4 Kadın yetişkin	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	İpucunun giderek azaltılması
Leaf ve diğerleri (2016)	Futbol takımları, çizgi roman kahramanları, çizgi film karakterleri ve meslekler, yerler ve eylemler	6 ile 8 yaşları arasında değişen/1K-3EÖ/OSB	Paralel uygulamalar modeli	İpucunun giderek azaltılması ile değişken ipucunun silikleştirilmesi
Libby ve diğerleri	Tek başına oyun becerileri	9 ile 15 arasında değişen/5E	Dönüşümlü	İpucunun giderek

(2008)			öğrenci	uygulamalar modeli	azaltılması ve ipucunun giderek arttırılmasının
Longino ve diğerleri (2021)	Nezaket becerileri	3 ile 6 yaşları arasında/ 3E öğrenci	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	İpucunun giderek azaltılması, sabit bekleme süreli öğretim	
Miller ve Test (1989)	Çamaşır makinası ve kurutma makinası çalıştırma	18 yaş/4Ö/ orta derecede zihinsel yetersizlik	Dönüşümlü uygulamalar modeli	Sabit bekleme süreli öğretim ile ipucunun giderek azaltılması	
Özen ve diğerleri (2002)	Özbakım becerileri (Bisiklet yaka kazak giyme, çıtçıt açma-kapama ve diş fırçalama beceri)	Üç zihin yetersizliği olan öğrenci	Beceriler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	İpucunun giderek azaltılması	
Vuran (2008)	Eğlence becerileri (kilden sepet formu yapma etkinliği)	Yaşları 21 ve 23 olan iki erkek yetişkin/ OSB	Katılımcılar arası çoklu yoklama deseni	İpucunun giderek azaltılması	
Yılmaz ve diğerleri (2010)	Yüzme becerileri	9yaş/3Ö/OSB	Denekler arası çoklu başlama modeli	İpucunun giderek azaltılması	

Aykut ve Varol (2007) ipucunun sistematik olarak azaltılması işlem sürecinin zincirleme becerilerin kazandırılmasında etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Giyme, makasla boş bir kâğıdı kesme ve suluboya ile boş bir kâğıdı boyama zincirleme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Uygulama sona erdikten 15 gün sonra üç oturum üst üste izleme ve genelleme verileri toplanmıştır. Araştırma, özel eğitim okuluna devam eden 5 yaşında zihinsel yetersizliği olan bir kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deneğin pantolon giyme, makasla boş bir kâğıdı kesme ve suluboya ile boş bir kâğıdı boyama becerilerinin alt amaçlarını %80 ile %100 düzeyi arasında gerçekleştirdiği ve kazandığı becerileri, farklı ortam, araç-gereç ve kişilere genelleyeabildiği ve sürdürdüğü bulgularına ulaşılmıştır.

Axe ve diğerleri (2022) problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretimi ile ipucunun giderek azaltılmasının etkililik ve verimliliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Gün boyu problem davranışlar sergileyen Dawn sendromu ve zihinsel yetersizliğe sahip 11 yaşında bir kız öğrenci araştırmanın katılımcısı olarak belirlenmiştir. İşlevsel iletişim öğretimi ile ipucunun giderek azaltılmasının problem davranışlar ve akademik tepkiler üzerindeki etkisini belirlemek için tek denekli araştırma yöntemlerinden ABCBC modeli kullanılmıştır. Uygulama haftada 3-4 gün, 10.00 ile 13.00 arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda her iki yönteminde problem davranışların azaltılmasında etkili olduğu, ipucunun giderek azaltılması akademik becerilerin arttırılmasında daha tutarlı bir şekilde yüksek sonuçlarla işlevsel iletişime göre etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Axe (2005) ağır yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında ve akademik becerilerinin arttırılmasında işlevsel iletişim öğretimi ile ipucunun giderek azaltılmasının etkililiklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 13 ve 18 yaşında iki ağır yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden ABCBC modeli kullanılmıştır. Problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretimi ile ipucunun giderek azaltılmasının etkilerinin farklılaşmadığı, her ikisinin de etkili olduğu, akademik becerilerinin arttırılmasında ise ipucunun giderek azaltılmasının işlevsel

iletişim öğretimine göre daha yüksek düzeyde doğru yanıtlar ürettiği bulgularına ulaşılmıştır.

Batu ve diğerleri (2004) gelişimsel yetersizliği olan bireylere yaya becerilerinin ğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 7 ile 15 arasında değişen beş birey katılmıştır. Katılımcılar orta ve ileri düzeyde gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik bir meslek ortaokuluna kayıtlıdır. Uygulamalar da bu okulun spor salonunda yol model simülasyonu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaya becerilerinin ğretiminde ipucunun giderek azaltılmasının etkili olduğu, katılımcıların edindikleri becerileri ğretim sona erdikten sonra sürdürdükleri ve gerçek trafik ortamına genelleyebildikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Boulware (2001) OSB’li çocuklara kitaplardaki resimleri tanımlama ğretiminde iki tepki ipucunun olan eş zamanlı ipucuyla ğretim ile ipucunun giderek azaltılmasının etkililik ve verimliliklerinin azaltılması amaçlanmıştır. Araştırma otizm veya yaygın gelişimsel bozukluk tanısı konan yaşları 19 ay ile 35 ay arasında değişen dört ocuk katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Eş zamanlı ipucuyla ğretim ile ipucunun giderek azaltılmasıyla ğretim için tek denekli araştırma yöntemlerinden paralel uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her iki tepki ipucunun da katılımcılar arasında etkili olduğu, edinim için eş zamanlı ipucunun daha az deneme ve oturum gerektirdiği, dört çocuktan üçünde daha az hata ile sonuçlandığı bulgularına ulaşılmıştır.

Canay (2003) OSB’li çocuklara söylenen komutu yerine getirme becerisinin ğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya 5 ile 7 yaşları arasında OSB ve zihin yetersizlikleri görülen iki erkek bir kız ğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Öğretim sona erdikten 1, 3 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiş ve farklı materyal ve kişilere yönelik genelleme verileri toplanmıştır. Araştırma verileri grafiksel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda OSB’li çocukların söylenen komutu yerine getirme becerisinin ğretiminde ipucunun giderek azaltılmasının etkili olduğu 1, 3 hafta sonra da devam ettiği,

edindikleri beceriyi farklı kişi ve materyallere genelleyeabildikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Çetrez-Iscan ve diğerleri (2016) otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere giyinme becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasının etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmaya 8, 10 ve 11 yaşlarında üç öğrenci katılmıştır. Öğretimde tam fiziksel, kısmi fiziksel, sözel ipucu ve bağımsız uygulamalar kullanılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda otizimli öğrencilerin giyinme becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasının etkili olduğunu ve öğrencilerin beceriyi edindikten sonra farklı ortamlara ve kişilere genelleştirebildiği bulgularına ulaşmıştır.

Davenport ve Johnston (2015) kapsayıcı erken çocukluk sınıflarına devam eden yetersizlikten etkilenmiş çocuklara matematik becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasının etkililiğini incelemişlerdir. Katılımcılar 4 ile 5 yaşları arasında değişen gelişimsel yetersizlikleri bulunan ve BEP hazırlanan üç çocuktur. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kapsayıcı erken çocukluk sınıflarına devam eden yetersizlikten etkilenmiş çocuklara matematik becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasının etkili olduğu, öğretim sonrası sürdürdükleri ve genelleyeabildikleri bulgularına ulaşmıştır.

Kurt ve Çuhadar (2018) zihin yetersizliği olan yetişkinlere dinamik gerinme egzersizlerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 34 ile 37 arasında değişen dört kadın yetişkin katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Veri toplamada tekli fırsat kullanılmış ve tüm veriler on altı haftalık süre içinde tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda tüm katılımcıların dinamik gerinme egzersizlerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasının etkili olduğu ön test- son test ölçümlerine göre katılımcıların esneklik ve dengelerinde artışlar olduğu bulgularına ulaşmıştır. Ayrıca katılımcıların edindikleri dinamik gerinme egzersizlerini sürdürdükleri ve genelleyeabildikleri belirtilmiştir.

Leaf ve diğerleri (2016) otizm spektrum bozukluğu olan dört çocuğa ipucunun giderek azaltılması ile değişken ipucunun silikleştirilmesinin “Araştırmacının bir ipucu verilip verilmeyeceğine ve öğretmenin bir ipucu

sağlamaya karar verirse hangi ipucu türünün sağlanacağına ilişkin anlık değerlendirme kullandığı bir ipucu prosedürüdür.” etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmışlardır. Katılımcıların 6 ile 8 yaşları arasında değişen bir kız üç erkek öğrencidir. Becerilerin seçimi ebeveyn görüşlerine göre futbol takımları, çizgi roman kahramanları, çizgi film karakterleri ve meslekler, yerler ve eylemler olarak belirlenmiştir. Beriler 6 şar olarak rastgele iki yönetime atanmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden paralel uygulamalar modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucundan değişken ipucunun silikleştirilmesinin öğretim denemeleri sırasında daha yüksek bağımsız doğru tepki yüzdesine sahip olduğu, katılımcıların üçü için daha verimli olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Libby ve diğerleri (2008) tek başına oyun becerilerinin kazanılmasında ipucunun giderek azaltılması ve ipucunun giderek arttırılmasının etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Araştırmaya yaşlar 9 ile 15 arasında değişen beş erkek öğrenci katılmıştır. Oyun etkinliği olarak Legolarla yapı inşa etme seçilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm katılımcıların her iki yöntemle de yapı inşa etmeyi öğrendiği, ipucunun giderek azaltılmasının daha az hata ile öğrendiği, üç katılımcının ipucunun giderek arttırılması ile daha hızlı öğrendiği bulgularına ulaşılmıştır.

Longino ve diğerleri (2021) ölçütün (üst üste üç oturum %80, %90 ve %100 doğruluk) izleme verileri üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. İpucunun giderek azaltılması sabit bekleme süreli öğretim kullanılmış ve nezaket becerilerinin sürdürülmesi üzerindeki etkilerini değerlendirmek için önceki araştırmaları tekrarlayan, genişleten bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Uygulama ipuçlarının tam sesli yönerge 0 saniye bekleme, kısmi sesli yönerge 2 saniye bekleme, kısmi sesli yönerge 4 saniye bekleme ve yönerge yok şeklinde gerçekleştirilmiştir. Dört haftalık izleme oturumlarında %80, %90 ve %100 doğruluk kriterlerinin doğru yanıt düzeyleri üzerindeki etkilerini karşılaştırıldı. Katılımcılar 3 ile altı yaşları arasında üç erkek öğrencidir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ipucunun giderek azaltılması ve sabit bekleme süreli öğretimin birlikte kullanımının etkili olduğu, fakat önceki

araştırmaların aksine dört haftalık izleme verilerinde %90 ölçütünün beceriyi sürdürmeyi desteklediği bulgularına ulaşılmıştır.

Miller ve Test (1989) orta derecede zihinsel yetersizliği olan dört öğrenciye çamaşır makinası ve kurutma makinası çalıştırmanın öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim ile ipucunun giderek azaltılmasının etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmışlardır. Katılımcıların dördü de 18 yaşında olup bir devlet okuluna devam etmekteydi. Öğretimler okulun banyosunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her iki uygulamanın da ölçütü karşılar düzeyde etkili olduğu, sabit bekleme süreli öğretimin öğretim süresi ve hata sayısı açısından daha verimli olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Özen ve diğerleri (2002) zihin yetersizliği olan öğrencilere özbakım becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılması öğretim yönteminin etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bisiklet yaka kazak giyme, çitçit açma-kapama ve diş fırçalama becerileri araştırmanın bağımlı değişkenleridir. Araştırmaya üç zihin yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden beceriler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama evresinde ipucunun giderek azaltılması öğretim yöntemi tam fiziksel ipucu, kısmi fiziksel ipucu, sözel ipucu, bağımsız olarak gerçekleştirme şeklinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda bir deneğin diş fırçalama becerisi dışında, belirlenen becerileri araştırmada hedeflenen ölçüt doğrultusunda gerçekleştirdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Vuran (2008) OSB’li yetişkinlere eğlence becerilerinin güçlendirilmesinde ipucunun giderek azaltılmasının etkililiğini incelemiştir. Otizmli bireyler için özel özel eğitim merkezinde, kil atölyesinde iki yetişkin ile kilden sepet formu yapma etkinliği seçilmiştir. Çalışma yaşları 21 ve 23 olan iki erkek yetişkin ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yöntemin sadece kilden sepet yapmayı öğretmede değil, aynı zamanda öğrenilen beceriyi sürdürmede de etkili olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve diğerleri (2010) otizm spektrum bozukluğu olan üç öğrenciye yüzme becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasının etkililiğini incelemiştir. Katılımcıların üçü de 9 yaşında olup bir devlet okuluna devam etmekteydi. Öğretimler Anadolu Üniversitesinin yüzme havuzunda haftada üç gün

on hafta boyunca saat 7:30 ile 8:30 arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda OSB’li öğrencilere basit yüzme becerilerinin ğretiminde ipucunun giderek azaltılmasının etkili olduğu, ğretim sona erdikten bir, üç, beş hafta sonra sürdürdükleri ve genelleyebildikleri bulgularına ulaşılmıştır.



3. YÖNTEM

Bu araştırmada tek denkli araştırma yöntemlerinden olan uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde doğal ve yapılandırılmış öğretiminin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Bu bölümde katılımcı öğrenciler, uygulamacı, gözlemci, araştırmanın modeli, ortam, araç-gereçler, uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Katılımcı Öğrenciler

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcı öğrenciler, Tokat ili merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tam zamanlı özel eğitim okuluna ve özel eğitim rehabilitasyon merkezlerine devam etmektedir. Çalışma OSB tanısı almış 7 yaşında iki öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi; çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek araştırmanın derinlemesine yapılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Kendi içerisinde amaçlı örnekleme yöntemleri aykırı durum, maksimum çeşitlilik, benzeşik, tipik durum, ölçüt, tabakalı, kazara örnekleme yöntemi olmak üzere farklı kullanımları bulunmaktadır. Bu araştırmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, problemle ilgili belirlenen niteliklere, ön koşullara sahip bireylerin seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırmada katılımcıların bazı ön koşul ölçütleri karşılaması beklenmiştir. Bunlar;

- a) Yönergeleri takip etme
- b) Görsel ve işitsel uyaranlara en az 2-3 dakika süreyle dikkatini yöneltme
- c) OSB tanısı almış olma
- d) En az 2- 3 sözcükten oluşan cümle kurabilme
- e) Model olunduğunda karşısındakinin hareketlerini taklit etmedir.

Katılımcıların ön koşul özellikleri sergileyip sergilemediğinin belirlenmesi için her bir ön koşul değerlendirilmiştir.

- a) Yönergeleri takip etme; katılımcılara sınıf içi etkinlikler sırasında “böyle yap”, “kalemi al”, “çak yap” gibi en az iki basamaklı yönergeler verilmiş, katılımcıların yönergeleri yerine getirip getirmediikleri gözlemlenmiştir.

- b) Görsel ve işitsel uyarılara en az 2-3 dakika süreyle dikkatini yöneltme; katılımcılara sınıfta ders esnasında akıllı tahtada izletilen videolar ile ilgili soru sorularak, ders arasında okunan resimli hikâyeye ilişkin sorular sorularak değerlendirilmiştir.
- c) OSB tanısı almış olma; katılımcıların sınıf öğretmenleri ve okul yönetimi ile görüşülerek OSB tanısı alma durumlarına ilişkin bilgi alınmıştır.
- d) En az 2- 3 sözcükten oluşan cümle kurabilme; katılımcılara sınıfta ders esnasında akıllı tahtada izletilen videolar ile ilgili soru sorularak, ders arasında okunan resimli hikâyeye ilişkin sorular sorularak en az 2-3 sözcükten oluşan cümleler kurup kurmadıkları değerlendirilmiştir.
- e) Model olunduğunda karşısındakinin hareketlerini taklit etme; derste serbest zaman etkinliklerinde akıllı tahtadan açılan müzikli, hareketli etkinlik sırasında “eller yukarı, eller aşağı, sallan” gibi yönergelerinin ardından öğretmenlerinin hareketlerini taklit edip etmedikleri değerlendirilmiştir.

Yukarıda belirtilen ön koşul becerilere sahip, Tokat ilinde tam zamanlı özel eğitim sınıfına devam eden ve OSB tanısı bulunan iki katılımcı ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın katılımcılarına Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu [GOBDÖ-2-TV] Kullanım Kılavuzunda belirtilen “OSB’li bireyler ile yürütülecek çalışmalarda araştırmacılar GOBDÖ-2-TV uygulamacısı olabilir” ifadesine dayanılarak araştırmacı tarafından GOBDÖ-2-TV uygulanmıştır. Katılımcılardan Mete’nin GOBDÖ-2-TV puanı 88, Kerem’in ise 86 olduğu tespit edilmiştir. GOBDÖ-2-TV, 3-23 yaş aralığındaki OSB’li bireylerin davranışlarına ilişkin standart bir puan ile derecelendirme yapan bir ölçektir. Ölçekten alınan puanlar 85 ve 85’ten yüksek ise “Otizm Spektrum Bozukluğu Görülme Olasılığı Oldukça Yüksek”, 70-84 arasında ise “Otizm Spektrum Bozukluğu Görülme Olasılığı Var” ve 69 puan ve altında ise “Otizm Spektrum Bozukluğu Görülme Olasılığı Yok” şeklinde yorumlanmaktadır. Sonuç olarak katılımcılardan elde edilen GOBDÖ-2-TV puanları katılımcılarda OSB görülme olasılığının çok yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aileleri ile öğrencilerin devam ettikleri okullarda görüşülmüş, sözlü ve yazılı bilgi verilmiş, sürece ilişkin tüm soruları

cevaplandırılmış ve sonrasında, ebeveynden yazılı izin formunu okuyup imzalamaları istenmiştir. Her iki aile de öğrencilerin araştırmaya katılmaları için yazılı izin vermiştir (Ek 10) Çalışmaya katılan öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış, her iki katılımcı için kod isim kullanılmıştır. Katılımcılar ile ilgili demografik bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Tanı	GOBDÖ-2-TV
Mete	7 yaş	Erkek	Otizm	88
Kerem	7 yaş	Erkek	Otizm	86

Katılımcı öğrenci olan Mete 7 yaşındadır ve tam zamanlı özel eğitim okuluna devam etmektedir. Mete aynı zamanda Tokat ilinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Araştırma öncesinde katılımcının ailesine araştırma ile ilgili bilgi verilmiş uygulama için yazılı ve sözlü izin alınmıştır. Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından Mete'ye otizm spektrum bozukluğu tanısı konmuştur. Uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda Mete'nin otistik bozukluk indeksi puanı 88 olduğu görülmüştür. Bu puan Mete'de otizm spektrum bozukluğunu görülme olasılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmacı tarafında alanyazında yapılan araştırmalarda kullanılan kontrol listelerine dayanılarak hazırlanan ve uygulanan “Sosyal Beceri Kontrol Listesi” ve öğretmen görüşmeleri sonucunda katılımcı Mete'nin gerçekleştirebildiği beceriler ve ihtiyaç duyduğu beceriler şu şekildedir.

Mete büyük kas ve küçük kas becerilerinde akranlarıyla benzer özellikler gösterebilmekte, renk, sayı, şekil ve nesnelerin adlarını söyleyebilmekte, iki üç kelimeden oluşan yönergeleri takip edebilmekte, görsel, işitsel uyaranlara 2-3 dakika dikkatini yöneltebilmekte, 2-3 sözcükten oluşan cümle kurabilmekte, gereksinim duyduğunda öğretmeni ile bir iki kelime ile konuşma başlatabilmekte ve konuşmayı sürdürebilmekte, iki üç sözcükten oluşan sorulara yanıt verebilmekte, teşekkür edebilmekte, ilk karşılaşmalarda selamlaşma ifadelerini kullanabilmekte, bağımsız olarak tuvalete gidebilmekte, yemeğini yiyebilmekte, ellerini yıkayabilmektedir. Bazı sözcük ve yönergeleri tekrar etmekte, hareket edeceği zaman ani hareket etmekte, bazı durumlarda ise yaylanarak yürümekte, belirli yiyecekleri yemeyi reddetmekte, karşılaştığı problem durumlarında ağlama,

gölme gibi uygun olmayan tepkiler vermektedir. Mete kendini tanıtamamakta, başkasına ait eşyaları ve yiyecekleri izin istemeden almaktadır. Araştırmacı gözlem için sınıf ortamına gittiğinde tüm öğrencilerle tanışmak istediğinde Mete kendini tanıtamamış sınıf içerisinde dolaşmak istemiş, arkadaşlarının ve öğretmenin eşya ve yiyeceklerini izin istemeden almak istemiştir. Yapılan gözlemler, uygulanan “Sosyal Beceri Kontrol Listesi”nden elde edilen veriler ve öğretmen görüşmeleri sonucunda Mete’nin izin isteme ve kendini tanıtma becerilerinde yetersizlik gösterdiği, kendini tanıtma becerisinin yeni tanıştığı kişiler ile iletişim kurma ve sürdürme açısından, izin isteme becerisinin ise oluşabilecek problem davranışlar ile başa çıkabilme açısından önemli olduğu, bu nedenle de bu becerilere gereksinim duyduğu tespit edilmiştir. Bu becerilerin bir sonraki eğitim öğretim yılında kaynaştırma okuluna başlaması planlanan Mete için işlevsel beceriler olduğu düşünülmektedir.

Katılımcı öğrenci olan Kerem 7 yaşındadır ve tam zamanlı özel eğitim okuluna devam etmektedir. Kerem aynı zamanda Tokat ilinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Araştırma öncesinde katılımcının ailesine araştırma ile ilgili bilgi verilmiş uygulama için yazılı ve sözlü izin alınmıştır. Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından Kerem’e otizm spektrum bozukluğu tanısı konmuştur. Uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda Kerem’in otistik bozukluk indeksi puanı 86 olduğu görülmüştür. Bu puan Kerem’de otizm spektrum bozukluğunu görülme olasılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmacı tarafında alanyazında yapılan araştırmalarda kullanılan kontrol listelerine dayanılarak hazırlanan ve uygulanan “Sosyal Beceri Kontrol Listesi “ve öğretmen görüşmeleri sonucunda katılımcı Kerem’in gerçekleştirebildiği beceriler ve ihtiyaç duyduğu beceriler şu şekildedir.

Kerem büyük kas ve küçük kas becerilerinde akranlarıyla benzer özellikler gösterebilmekte, renk, sayı, şekil ve nesnelerin adlarını söyleyebilmekte, iki üç kelimedenden oluşan yönergeleri takip edebilmekte, görsel, işitsel uyaranlara 2-3 dakika dikkatini yönltebilmekte, 2-3 sözcükten oluşan cümle kurabilmekte, gereksinim duyduğunda öğretmeni ile bir iki kelime ile konuşma başlatabilmekte ve konuşmayı sürdürebilmekte, iki üç sözcükten oluşan sorulara yanıt verebilmekte, teşekkür edebilmekte, bağımsız olarak tuvalete gidebilmekte, yemeğini yiyebilmekte, ellerini yıkayabilmektedir. Başkalarıyla fiziksel temastan kaçınmakta, grup içinde ilgisiz, çekingen davranmakta, biri ona baktığında

gözlerini başka tarafa çevirmekte, belirli yiyecekleri yemeyi reddetmekte, karşılaştığı problem durumlarında ve rutin değişikliğinde ağlama, kollarını iki yanda sallama, kolları ve eliyle yüzünü kapatma gibi uygun olmayan tepkiler vermektedir. Kerem ilk karşılaşmalarda selamlaşma ifadelerini kullanamamakta, kendini tanıtamamaktadır. Başkasından eşya ve yiyecek alması gerektiğinde izin isteyememektedir. Araştırmacı gözlem için sınıf ortamına gittiğinde tüm öğrencilerle tanışmak istediğinde Kerem kendini tanıtamamış ellerini yüzüne götürerek yüzünü kapatmış, farklı yerlere bakmıştır. Arkadaşlarından ve öğretmeninden eşya ve yiyecek alması gerektiğinde izin istemeden almak istemiştir. Yapılan gözlemler, uygulanan “Sosyal Beceri Kontrol Listesi”nden elde edilen veriler ve öğretmen görüşmeleri sonucunda Kerem’in izin isteme ve kendini tanıtma becerilerinde yetersizlik gösterdiği, kendini tanıtma becerisinin yeni tanıştığı kişiler ile iletişim kurma ve sürdürme açısından, izin isteme becerisinin ise oluşabilecek problem davranışlar ile başa çıkabilme açısından önemli olduğu, bu nedenle de bu becerilere gereksinim duyduğu tespit edilmiştir. Bu becerilerin bir sonraki eğitim öğretim yılında kaynaştırma okuluna başlaması planlanan Kerem için işlevsel beceriler olduğu düşünülmektedir.

3.2 Uygulamacı

Araştırmacı, yüksek lisansını Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı programında tamamlamış ve aynı programda doktora eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı Anadolu üniversitesi Çocuk Gelişimi Ön Lisans Programını da 2015 yılında tamamlamıştır. Şu an Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi’nde öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Ayrıca aynı üniversitede düzenlenen “Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla doğal öğretim süreci eğitime” katılmıştır. Doktora eğitiminde Tek Denekli Araştırmalar dersini almıştır. Araştırmacının iki yıllık öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır.

3.3 Gözlemci

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği özel eğitim bölümünde yüksek lisansını tamamlamış ve hala doktora eğitimine devam eden ve aynı zamanda bir üniversitede araştırma görevlisi olarak görev yapan bir uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlemciye araştırmanın amacı, katılımcıları açıklanarak başlama düzeyi, uygulama, genelleme, izleme oturumlarında kaç deneme gerçekleştirildiği ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırma

boyunca tüm oturumların %30'undan gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

3.4 Araştırmanın Modeli

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli; iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin iki ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin karşılaştırıldığı karşılaştırmalı tek denekli araştırma modelidir (Tekin-İftar, 2018). Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde a) bağımlı değişkenlerin eşit zorluk düzeyinde ve işlevsel olarak birbirine benzer olmasına aynı zamanda birbirinden bağımsız olacak şekilde seçilmiş olmasına, b) dönüşüm hızının gün içinde tüm bağımsız değişkenlere uygulanacak biçimde hızlıca gerçekleştirilmesine, c) eşit sayıda uygulama gerçekleştirilmesine ve d) bağımlı değişkenlerin hangi bağımsız değişkenle eşleşeceğinin yansız atama ile belirlenmesine dikkat edilmelidir (Wolery vd., 2014; Tekin, 2000; Tekin-İftar, 2018; Kurt, 2018; Rakap, 2017a).

Bağımlı değişkenlerin eşit zorluk düzeyinde olması hedef davranışın önceden belirlenen ölçüte ulaşması için eşit miktar, yoğunlukta uygulama gerektirmesidir. Bağımlı değişkenler üzerinde değişiklik yaratmak üzere kullanılan bağımsız değişkenlerin hangisinin daha etkili olduğunu ortaya koymak açısından eşit zorluk düzeyinde olan davranışlarla çalışılması önemlidir (Gast, 2010; Tekin-İftar, 2018; Kurt, 2018; Wolery vd., 2014). Bunun için mantık analizinden yararlanılabilir. Mantık analizi; hedef davranışın katılımcının sergilemesi beklenen hareket ve davranış sayısının birbirine benzer olmasıdır (Kurt, 2018). Kısaca katılımcının sergilemesi gereken basamak sayısının eşitlenmesidir. Örneğin öğretilmesi hedeflenen bağımlı değişkenin 5 basamaktan oluşan zincirleme davranış ise diğer bağımlı değişkenin de 5 basamaktan oluşmasıdır.

Bağımlı değişkenlerin işlevsel olarak birbirine benzer olmasına aynı zamanda birbirinden bağımsız olacak şekilde seçilmiş olmasına dikkat edilmelidir (Kurt, 2018). Davranışların işlevsel olarak birbirinden bağımsız olması bir davranıştaki öğrenmenin diğer davranışta öğrenmeye sebep olmamasıdır. İki ya da daha fazla davranış seçilebileceği gibi eşit zorluk düzeyinde işlevsel olarak birbirinden bağımsız davranış setleri de oluşturulabilir.

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde bağımsız değişkenlerin dönüşüm hızının gün içinde tüm bağımsız değişkenlere uygulanacak biçimde

hızlıca gerçekleştirilmesine dikkat edilmelidir. Değişkenlerin uygulama sırasının yansız olarak belirlenmesi ve hızlıca dönüştürülmesi sıralama etkisinin kontrol altına alınmasını sağlamaktadır (Kurt, 2018; Gast, 2010; Wolery vd., 2014). Genellikle dönüşüm hızı aynı oturumda, bir gün içerisinde ya da birer gün arayla uygulanmaktadır. Fakat taşıyıcı etkiyi kontrol altına alabilmek için uygulamalar arasındaki sürenin en az bir saat geçmesi gerekmektedir (Kurt, 2018).

Bağımsız değişkenler eşit sayıda uygulama oturumunda gerçekleştirilmelidir. Değişkenlerin eşit sayıda oturumda sunulmaması durumunda bağımlı değişkenlerdeki değişikliğin bağımsız değişkenden mi yoksa fazla uygulama oturumu gerçekleştirilmiş olmasında mı kaynaklandığı belirlenemeyecektir (Gast, 2010; Rakap, 2017a).

Bağımlı değişkenler dışında olgunlaşma, dış etmenler gibi iç geçerliliği etkileyebilecek bir tehdit olduğunda bağımlı değişkenin düzey ve eğiliminde de değişiklik gözlenecektir (Tekin-İftar, 2018). Araştırmacılar uygun önlemler olarak bağımlı değişkende görülen değişikliğin yalnızca ve yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığını ortaya koymalıdır. Dış etmenleri kontrol altına alabilmek adına öğrencilerin aile ve öğretmenleriyle görüşülerek sosyal beceriler ile ilgili ek öğretim ya da alıştırmaya yapmamaları istenmelidir (Kurt, 2018). Olgunlaşma etkisi için araştırmanın kısa sürede tamamlanmasına dikkat edilmelidir. Araştırmanın iç geçerliliği için bağımsız değişkenlerin oturumları arasında geçen süre arttırılarak çoklu uygulamalar etkisi kontrol altına alınmalıdır. Bağımsız değişkenler hızlı dönüştürüldüğünden iç geçerliliği arttırılmak için yüksek uygulama güvenilirliği gerekir (Gast, 2010; Kurt, 2018).

Deneyisel kontrolün uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde kurulup kurulmadığı belirlemek için karşılaştırma aşamasında toplanan verilerin düzey ve eğilimindeki değişiklikler karşılaştırılır (Gast, 2010, Kurt, 2018).

Bu çalışmada bağımlı değişkenlerin eşit zorluk düzeyinde olup olmadığını belirlemek için mantık analizi yapılmış, her bir bağımlı değişken için iki deneme oturumu düzenlenerek eşit miktar ve yoğunlukta uygulanmış, eşit zorluk düzeyinde işlevsel olarak birbirinden bağımsız olan iki davranış (kendini tanıtmaya ve izin isteme) uzman görüşü alınarak seçilmiş, hedef davranışların hangisinin yapılandırılmış öğretim ile hangisinin doğal öğretim (gömülü öğretim) ile sunulacağı ve uygulama sırası yansız olarak belirlenmiş, her iki uygulama aynı gün içerisinde hızlıca dönüştürülmüş, taşıyıcı etkiyi kontrol altına alabilmek için

uygulamalar arasındaki bir saat süre geçirilmiş, dış etmenleri kontrol altına alabilmek adına öğrencilerin aile ve öğretmenleriyle görüşülerek sosyal beceriler ile ilgili ek öğretim ya da alıştırma yapmamaları istenmiş, olgunlaşma etkisini kontrol etmek için her bağımlı değişken için iki deneme oturumu düzenlenerek araştırma kısa sürede tamamlanmıştır. Sıralama etkisini kontrol altına almak için bağımsız değişkenlerin uygulanma sırası araştırmacı tarafından kestirilemeyen bir sıralamayla uygulanmıştır. Denek kaybını önlemek için mümkün olduğunca okul devamsızlığı yapmayan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve ön koşul becerilere sahip öğrenciler dahil edilmiş ve araştırma iki öğrenci ile yürütülmüştür. İki öğretim de aynı ortamlarda uygulamacı tarafından yürütülmüş, ölçme etmenini kontrol altına alabilmek için araştırma boyunca gerçekleştirilen tüm oturumların %30'undan uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır.

Tablo 3.2. Mete ve Kerem için başlama düzeyi/uygulama verilerinin toplanma zamanları

Tarih		Başlama Düzeyi
26/10/2022	(09.00-09.40) Doğal	(10.00-10.40) Yapılandırılmış
27/10/2022	(09.00-09.40) Yapılandırılmış	(10.00-10.40) Doğal
28/10/2022	(09.00-09.40) Doğal	(10.00-10.40) Yapılandırılmış
31/10/2022	(09.00-09.40) Yapılandırılmış	(10.00-10.40) Doğal
01/11/2022	(09.00-09.40) Doğal	(10.00-10.40) Yapılandırılmış
Tarih		Uygulama
7/11/2022	(09.00-10.00) Doğal	(11.00-12.00) Yapılandırılmış
8/11/2022	(09.00-10.00) Doğal	(11.00-12.00) Yapılandırılmış
9/11/2022	(09.00-10.00) Yapılandırılmış	(11.00-12.00) Doğal
10/11/2022	(09.00-10.00) Doğal	(11.00-12.00) Yapılandırılmış
11/11/2022	(09.00-10.00) Yapılandırılmış	(11.00-12.00) Doğal
14/11/2022	(09.00-10.00) Doğal	(11.00-12.00) Doğal
15/11/2022		(11.00-12.00) Doğal
Tarih		İzleme
23/11/2022	(09.00-10.00) Doğal	(11.00-12.00) Yapılandırılmış
07/12/2022	(09.00-10.00) Yapılandırılmış	(11.00-12.00) Doğal
23/12/2022	(09.00-10.00) Doğal	(11.00-12.00) Yapılandırılmış

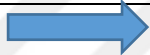
3.5 Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini katılımcı Mete ve Kerem için İzin isteme ve kendini tanıtırma becerileri oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan hedef beceriler, araştırmacı tarafından alanyazında yapılan çalışmalarda kullanılan kontrol listelerine dayanılarak hazırlanan ve üç alan uzmanı tarafından görüş alınarak tekrar düzenlenen Sosyal Beceri Kontrol Listesinden elde edilen veriler,

araştırmacı tarafında sekiz farklı günde katılımcıların devam ettikleri tam zamanlı özel eğitim okulunda gerçekleştirilen gözlemler, öğretmenler ve ailelerle yapılan görüşmeler ve katılımcıların gereksinim duyduğu beceriler dikkate alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın modeli olan uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeline uygun olarak hedef becerilerin işlevsel olarak birbirine benzer olmasına, aynı zamanda bir davranıştaki öğrenmenin diğer davranışta öğrenmeye sebep olmaması için birbirinden bağımsız olacak şekilde seçilmiş olmasına çalışılmıştır.

Bağımlı değişkenlerin eşit zorluk düzeyinde olup olmadığını belirlemek için mantık analizinden yararlanılmıştır. Katılımcıların sergilemesi gereken basamak sayıları eşitlenmiştir. Çalışmada her iki uygulama için hedef davranışların hangisinin yapılandırılmış öğretim ile hangisinin doğal öğretim (gömülü öğretim) ile sunulacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Yansız atama ile belirlenen dağılım şu şekildedir.

Tablo 3.3. Katılımcılar için belirlenen hedef davranışlar

Katılımcı	Bağımsız değişken	Bağımlı değişken
Mete	Yapılandırılmış 	İzin isteme
	Doğal (gömülü ögt.) 	Kendini tanıtma
Kerem	Yapılandırılmış 	İzin isteme
	Doğal (gömülü ögt.) 	Kendini tanıtma

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde bağımsız değişkenlerin dönüşüm hızının gün içinde tüm bağımsız değişkenlere uygulanacak biçimde hızlıca gerçekleştirilmesine dikkat edilmiştir. Gömülü öğretimde araştırmacı tarafından hedef davranışın gerçekleştiği olası durumlar belirlenmiştir. Hedef davranışın olası durumlar gerçekleştirilen gözlemlerde katılımcı öğrencilerin ilgi duyduğu oyun olan arabalar ile oynama, polis ve trafik ışıklarından yola çıkılarak belirlenmiştir. Günlük rutin etkinliklerin hangi saatlerde gerçekleştiği listelenmiş ve bu doğrultuda hedef davranışlar planlanmış rutin ve oyun etkinliklerine gömülmüştür. Böylece bağımsız değişkenlerin dönüşüm hızı gün içinde tüm bağımsız değişkenlere uygulanacak biçimde hızlıca gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada katılımcılardan doğal ve yapılandırılmış öğretim uygulamalarında öğretilmesi hedeflenen davranışlara ilişkin tepki tanımları öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında doğru tepki, yanlış tepki ve

tepkide bulunmama olmak üzere üç tür öğrenci tepkisi olarak belirlenmiştir. Doğru tepki; katılımcının hedef uyaran sunulduktan sonra 3 sn. içerisinde beceri basamağına uygun tepkide bulunması doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Yanlış tepki; katılımcının hedef uyaran sunulduktan sonra 3 sn. içerisinde beceri basamağına uygun tepkide bulunmaması, farklı tepkiler vermesi ya da 3 sn. den uzun sürede doğru tepki vermesi yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Tepkide bulunmama, katılımcının hedef uyaran sunulduktan sonra 3 sn. içerisinde beceri basamağına hiçbir tepkide bulunmamasıdır.

3.6 Bağımsız Değişkenler

Bağımsız değişken, bağımlı değişken üzerinde istendik yönde değişiklik meydana getirmek için uygulanan değişkendir. Bu araştırmanın iki bağımsız değişkeni bulunmaktadır. Bağımsız değişkenler yapılandırılmış öğretim ve doğal öğretimdir (gömülü öğretim-ipucunun giderek azaltılması). OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde yapılandırılmış öğretimle yapılan sosyal beceri öğretimi ile doğal öğretim yöntemi kullanarak gerçekleştirilen sosyal beceri öğretiminin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Yapılandırılmış ve doğal öğretimle sunulan sosyal beceri öğretimi katılımcının devam ettiği özel eğitim okuluna bulunan bir sınıfta hafta içi her gün bir öğretim bir yoklama oturumu şeklinde uygulanmıştır. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde dönüşüm hızının gün içinde tüm bağımsız değişkenlere uygulanacak biçimde hızlıca ve eşit sayıda uygulama gerçekleştirilmesine dikkat edilerek her katılımcıyla hedef davranış hafta içi her gün biri yapılandırılmış öğretim diğeri doğal öğretim olmak üzere günde toplam iki öğretim oturumu iki yoklama oturumu şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Bağımsız değişkenler eşit sayıda uygulama oturumunda gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin eşit sayıda oturumda sunulmaması durumunda bağımlı değişkenlerdeki değişikliğin bağımsız değişkenden mi yoksa fazla uygulama oturumu gerçekleştirilmiş olmasından mı kaynaklandığı belirlenemeyecektir. Bu nedenle yapılandırılmış öğretim ile bir öğretim bir yoklama oturumu, doğal öğretimle bir öğretim bir yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Böylece iki bağımsız değişken için de eşit sayıda öğretim ve yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Ayrıca iki uygulama arasında en az bir saat süre geçmesine dikkat edilmiştir. Bunun için gömme programından (Ek 12)

faýdalanılmıştır. Yapılandırılmış ve gömülü öğretimin arasındaki farklılıklar Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Yapılandırılmış ve gömülü öğretimin arasındaki farklılıklar

	Yapılandırılmış	Gömülü öğretim
Hedef	Öğretim öncesi öğrenci hedeften haberdar edilir. Öğretimde hikayeler kullanılır.	Öğretim öncesi doğal bağlamda öğrenci hedeften haberdar edilir. Öğretimde günlük rutin (oyun) etkinlikler kullanılır.
Öğretim	Tüm beceri adımlarına model olur. Öğrencinin de aynısını yapması ister.	Etkinlikler sırasında uygulamacı öğrencinin yanında durarak her bir beceri adımına ayrı ayrı model olur, sözel ipucu sunar.
Değerlendirme	Öğretim oturumlarında yoklama verileri toplanır.	Yoklama verileri öğretim sonrası günlük yoklama oturumları şeklinde toplanır.
Pekiştireç	Öğretim sonunda sözel ve nesne pekiştireçleri kullanılır.	Öğretim sonunda çocuğun sevdiği etkinliğe devam etmesine izin verilerek doğal olarak pekiştirilir.

3.7 Ortam

Araştırma kapsamında iki uygulamada (yapılandırılmış öğretim ve doğal öğretim) özel eğitim okuluna bulunan boş sınıfta (Ek 13) yürütülmüştür. Yapılandırılmış ve doğal öğretim için seçilen izin isteme ve kendini tanıtmaya becerileri başlama düzeyi, uygulama ve izleme verileri kurumun gösterdiği bir sınıfta, genelleme verileri ise kurumun toplantı salonunda yapılmıştır. Sınıfta ve toplantı salonunda izin isteme becerisi için bir dolap, masa, sandalyeler ve öğretim materyalleri (kalem, yiyecek, hikayeler) bulunmaktadır. Kendini tanıtmaya becerisi için sınıfta ve toplantı salonunda dolap, masalar, sandalyeler ve öğretim materyalleri (oyuncak arabalar) bulunmaktadır.

3.8 Araç- Gereçler

Araştırmanın yapılandırılmış öğretim oturumlarında Mete ve Kerem için izin isteme becerisi seçilmiştir. Yapılandırılmış öğretim oturumlarında kullanmak amacıyla izin isteme becerisi için iki hikaye hazırlanmıştır. Bu hikayeler için

beceri analizi basamağına uygun olacak şekilde fotoğraflar çekilmiş ve her fotoğrafın altına hikayeden (Ek 1) uygun cümleler yerleştirilmiştir. Fotoğraflar akran modelle çekilmiştir. Doğal öğretim oturumları için katılımcıların sevdiği oyuncaklar olan arabalar (Ek 11) kullanılmıştır.

Araştırmanın tüm oturumları uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanabilmesi için video kamera aracılığıyla kaydedilmiştir. Kameranin sabitlenebilmesi, ayarlanabilmesi için tripod kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılardan elde edilen verilerin kaydedilebilmesi için veri kayıt formları kullanılmıştır. Katılımcıların alışmaları için öğretimin henüz yapılmadığı anlarda video kaydı yapılarak katılımcılar hazırlanmıştır.

3.9 Genel Süreç

Araştırmanın genel süreci, tipik gelişim gösteren bir öğrenci ve OSB’li bir öğrenciyle pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi, araştırmanın iki katılımcısıyla hem yapılandırılmış hem doğal öğretimle bağımlı değişkenlere ilişkin beş oturum üst üste kararlı veri elde edinceye değin başlama düzeyi verilerinin toplanması, hedef becerilerin öğretime geçilmesi ve katılımcılar hedef becerileri bağımsız olarak %100 ölçütünde gerçekleştirinceye değin öğretimin devam ettirilmesi, ölçütü karşılayan bağımsız değişkenle üç oturum üst üste kararlı veri elde edinceye değin uygulamaya devam edilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

3.9.1 Deney Süreci

Araştırmanın deney süreci; pilot uygulama, başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları, günlük yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. İlerleyen süreçte her aşama ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3.9.2 Pilot Uygulama Süreci

Araştırmada uygulama esnasında oluşabilecek aksaklıkları önceden belirlemek amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Deney (uygulama) sürecindeki öğrencilere benzer (tipik gelişim gösteren bir öğrenci ve OSB’li bir öğrenci) öğrenciyle doğal ve yapılandırılmış öğretim planı uygulanmıştır. Bu aşamada, öğretim uygulamalarında izlenecek süreçler takip edilmiştir. Uygulamalar 8 yaşında tipik gelişim gösteren bir öğrenci ile öğrencinin evinde ve 7 yaşında OSB’li bir öğrenciyle rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır. Dolayısıyla deney

sürecinde uygulanacak olan öğretim plan ve süreçlerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

3.9.3 Başlama Düzeyi Oturumları

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde başlama düzeyi verilerini toplamak zorunlu değildir. Fakat deneysel kontrolün kurulması ve işlevsel ilişkinin daha güçlü bir şekilde ortaya konulabilmesi için başlama düzeyi verilerinin düzenlenmesi önerilmektedir (Kurt, 2018). Bu araştırmada da katılımcının bağımlı değişkeni sergileyip sergilemediğine yönelik deneysel kontrolü güçlendirmek için başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumları en az beş oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar sürdürülmüştür. Bu aşamadaki verileri toplamak için başlama düzeyi veri toplama formları (Ek 3) kullanılmıştır.

3.9.4 Yapılandırılmış Öğretimde Başlama Düzeyi Oturumları

Yapılandırılmış öğretimde başlama düzeyi verisi toplanırken uygulamacı, katılımcılardan Mete için iki farklı izin isteme durumu oluşturmuştur. Mete için izin isteme durumları boyama etkinliğinde boya kalemlerini izin isteyerek alma ve beslenme sırasında yiyeceği izin isteyerek alma olarak düzenlenmiştir. Mete için birinci izin isteme durumunda öğretmen boyama etkinliği yapacaklarını söyleyerek defter ve boyalarını çıkarmalarını istemiştir. İkinci durumda öğretmen beslenme zamanının geldiğini söyleyerek beslenmelerini çıkarmalarını istemiştir. İzin isteme becerisinde katılımcıdan birinci durum için beklenen doğru tepkiler kalem isteyeceği kişinin yanına gitmesi, almak istediği kalemi parmağıyla göstermesi, kalem alabilir miyim demesi, kalem istediği kişi izin verince kalemi alması, kalemi kullanmasıdır. İkinci durum için yiyecek isteyeceği kişinin yanına gitmesi, almak istediği yiyeceği parmağıyla göstermesi, yiyecek alabilir miyim demesi, yiyecek istediği kişi izin verince yiyeceği alması, yiyeceği yemesidir.

Kerem için de iki farklı izin isteme durumu düzenlenmiştir. Kerem için birinci izin isteme durumunda öğretmen boyama etkinliği yapacaklarını söyleyerek defter ve boyalarını çıkarmaları istemiştir. İkinci durumda öğretmen beslenme zamanının geldiğini söyleyerek beslenmelerini çıkarmalarını istemiştir. İzin isteme becerisinde katılımcıdan birinci durum için beklenen doğru tepkiler kalem isteyeceği kişinin yanına gitmesi, almak istediği kalemi parmağıyla göstermesi, kalem alabilir miyim demesi, kalem istediği kişi izin verince kalemi alması, kalemi kullanmasıdır. İkinci durum için beklenen doğru tepkiler yiyecek

isteyeceği kişinin yanına gitmesi, almak istediği yiyeceği parmağıyla göstermesi, yiyecek alabilir miyim demesi, yiyecek istediği kişi izin verince yiyeceği alması, yiyeceği yemesidir.

Katılımcıların oluşturulan durumlara verdiği tepkiler uygun ise doğru tepkide bulunduğu, uygun değilse ya da tepkide bulunmamış ise yanlış tepkide bulunduğu kabul edilmiştir. Bu şekilde art arda beş oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Bu verilerin toplanması esnasında katılımcıya geri dönüt verilmemiş, sözel yardımda bulunulmamış, doğru ya da yanlış yanıtları karşısında tepkisiz kalmış ve ödül verilmemiştir.

3.9.5 Doğal Öğretimde Başlama Düzeyi Oturumları

Doğal öğretimde başlama düzeyi verisi toplarken uygulamacı katılımcılardan Mete için iki farklı kendini tanıtırma durumu, Kerem için iki farklı kendini tanıtırma durumu oluşturmuştur. Mete için oluşturulan kendini tanıtırma durumları yeni tanıştığı birine kendini tanıtırma, oyun sırasında polise kendini tanıtırma olarak düzenlenmiştir. Birinci durumda günlük rutinlerde uygulamacı ile katılımcı sınıfa girdiğinde sınıfta bulunan öğretmene kendini tanıtmayı beklenmiştir. İkinci durumda ise uygulamacı, katılımcı ve öğretmen oyun alanında oyuncaklarla (arabalarla) oynamaya başlamışlardır. Katılımcının liderliğinde oyun oynarlarken polis rolündeki öğretmen arabasıyla yanlarına gelmiştir. Uygulamacı katılımcının polise kendini tanıtmayı beklenmiştir.

Kerem içinde iki farklı kendini tanıtırma durumu düzenlenmiştir. Birinci durumda uygulamacı ile katılımcı sınıfa girdiğinde sınıfta bulunan öğretmene kendini tanıtmayı beklenmiştir. İkinci durumda ise uygulamacı, katılımcı ve öğretmen oyun alanında oyuncaklarla oynamaya başlamışlardır. Katılımcının liderliğinde oyun oynarlarken polis rolündeki öğretmen arabasıyla yanlarına gelmiştir. Uygulamacı katılımcının polise kendini tanıtmayı beklenmiştir. Kendini tanıtırma becerisinde katılımcılardan birinci ve ikinci durum için beklenen doğru tepkiler; kendini tanıtmaya kişinin karşısında durması, kendini tanıtmaya kişinin yüzüne bakması, merhaba/selam türü bir sözcük söylemesi, adını söylemesi ve soyadını söylemesi söylemesidir.

Katılımcıların oluşturulan durumlarda 3 saniye içerisinde verdiği tepkiler uygun ise doğru tepkide bulunduğu, uygun değilse ya da tepkide bulunmamış ise yanlış tepkide bulunduğu kabul edilmiştir. Bu şekilde art arda beş oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Bu verilerin toplanması esnasında katılımcıya geri

dönüt verilmemiş, sözel yardımda bulunulmamış, doğru ya da yanlış yanıtları karşısında tepkisiz kalınmış ve ödül verilmemiştir.

3.9.6 Öğretim Oturumları

Başlama düzeyi oturumlarından sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan “izin isteme” becerisi yapılandırılmış öğretim, “kendini tanıtmak” becerisi doğal öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmış öğretim oturumlarında her bir beceriye ilişkin ikişer hikaye (Ek 1), doğal öğretim oturumlarında da her bir beceriye ilişkin bir günlük rutin, bir oyun etkinliği olmak üzere iki durum (Ek 2) oluşturulmuştur. Yapılandırılmış ve doğal öğretim oturumları özel eğitim okuluna bulunan boş sınıfta gerçekleştirilmiştir. Her katılımcı için bir yapılandırılmış öğretim bir doğal öğretim olmak üzere iki öğretim oturumu düzenlenmiştir. Katılımcılar için düzenlenen yapılandırılmış ve doğal öğretim oturumları arasında en az bir saat arayla sunulmasına dikkat edilerek taşıyıcı etki kontrol altına alınmıştır. Böylece eşit sayıda öğretim oturumu yapılmış, dönüşüm hızı gün içinde tüm bağımsız değişkenlere uygulanacak biçimde hızlıca gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarına üç oturum art arda kararlı veri elde edilinceye kadar devam edilmiştir.

3.9.7 Yapılandırılmış Öğretimle Gerçekleştirilen İzin İsteme Becerisi Öğretim Oturumları

Uygulamanın başlangıcında öğretilmesi hedeflenen beceri hakkında bilgi verilerek, öğrencinin motive olması ve dikkatini çalışmaya vermesi sağlanmıştır. Katılımcı Mete için uygulamacı öğrenciye, “Bugün seninle izin isteme becerisi çalışacağız, neler yapmamız gerektiğini öğreneceğiz. Bunun için de hikayeler hazırladım. Çalışmamız sırasında öncelikle sana bu hikayeleri okuyacağım. Daha sonra sana neler yaptığımızı göstereceğim. En sonunda da senin yapmanı isteyeceğim. Çalışma boyunca beni dikkatli bir şekilde dinler ve izlersen, sen de istediğin bir şeyi izin isteyerek alabilirsin. Şimdi senin için hazırladığım hikâyeyi dinle, karta bak, izle” diyerek öğretime başlamıştır.

Uygulamacı izin isteme becerisi için öğretim aşmasında kullanılmak üzere hazırlanan iki farklı hikayeden ilkinin (Ek 1) okumuştur. Hikayeyi okurken resimli kartları katılımcıya göstermiş, katılımcının dikkatini hikayeye çekmiştir. Uygulamacı hikayeyi okurken katılımcı uygulamacıyı dinlemiş ve resimlere bakmıştır. İlk hikaye okunduktan sonra hedef becerinin uygulamacı tarafından

model olarak sunulması aşamasına geçilmiştir. Uygulamacı hikayede yer alan tüm basamakları model olarak katılımcıya göstermiştir. Model olma aşamasında uygulamacı katılımcıya “beni çok dikkatli bir şekilde izle ve dinle” diyerek yönerge vermiştir. Birinci hikayenin uygulamacı tarafından model olarak sunulması aşamasından sonra uygulamacı katılımcıya “sıra sende” diyerek hikayeyi rol oynayarak canlandırmasını istemiştir. Bu aşamada katılımcının uygulamacı gibi hedeflenen becerileri sergilemesi beklenmiştir. Katılımcı yapması gerekenleri yapmaz ya da yanlış yaparsa uygulamacı tarafından sözel ipucunda bulunulmuş ve geri dönüt verilmiştir. Doğru tepkide bulunması halinde aferin, çok güzel, harikası gibi ifadelerle sözel olarak pekiştirilmiştir. İlk hikayenin katılımcı tarafından rol oynayarak canlandırılması aşamasından sonra ikinci hikaye geçilmiştir. İlk hikayede izlenen tüm adımlar ikinci hikaye (Ek 1) için de gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumu sonunda uygulamacı “aferin, harikaydın, süperdin, çok güzel çalıştın” gibi ifadelerle katılımcıyı sözel olarak pekiştirmiş ve katılımcı için önceden belirlediği ödülü vererek öğretim oturumunu sonlandırmıştır. Öğretim oturumlarında elde edilen veriler yapılandırılmış öğretimle izin isteme becerisi öğretim oturumları veri toplama formuna (Ek 4.1) işlenirken sözel ipucu verilen basamaklar eksi (-), doğru tepkiler artı (+) olarak kaydedilmiştir. İki hikayeden elde edilen verilerin ortalaması alınarak grafiğe işlenmiştir.

Katılımcı Kerem için uygulamacı öğrenciye, “Bugün seninle izin isteme becerisi çalışacağız, neler yapmamız gerektiğini öğreneceğiz. Bunun için de hikayeler hazırladım. Çalışmamız sırasında öncelikle sana bu hikayeleri okuyacağım. Daha sonra sana neler yaptığımızı göstereceğim. En sonunda da senin yapmanı isteyeceğim. Çalışma boyunca beni dikkatli bir şekilde dinle ve izlersen, sen de istediğin bir şeyi izin isteyerek alabilirsin. Şimdi senin için hazırladığım hikâyeyi dinle, karta bak, izle” diyerek öğretime başlamıştır.

Uygulamacı izin isteme becerisi için öğretim aşamasında kullanılmak üzere hazırlanan iki farklı hikayeden ilkinin (Ek 1) okumuştur. Hikayeyi okurken resimli kartları katılımcıya göstermiş, katılımcının dikkatini hikayeye çekmiştir. Uygulamacı hikayeyi okurken katılımcı uygulamacıyı dinlemiş ve resimlere bakmıştır. İlk hikaye okunduktan sonra hedef becerinin uygulamacı tarafından model olarak sunulması aşamasına geçilmiştir. Uygulamacı hikayede yer alan tüm basamakları model olarak katılımcıya göstermiştir. Model olma aşamasında

uygulamacı katılımcıya “beni çok dikkatli bir şekilde izle ve dinle” diyerek yönerge vermiştir. Birinci hikayenin uygulamacı tarafından model olunarak sunulması aşamasından sonra uygulamacı katılımcıya “sıra sende” diyerek hikayeyi rol oynayarak canlandırmasını istemiştir. Bu aşamada katılımcının uygulamacı gibi hedeflenen becerileri sergilemesi beklenmiştir. Katılımcı yapması gerekenleri yapmaz ya da yanlış yaparsa uygulamacı tarafından sözel ipucunda bulunulmuş ve geri dönüt verilmiştir. Doğru tepkide bulunması halinde aferin, çok güzel, harikası gibi ifadelerle sözel olarak pekiştirilmiştir. İlk hikayenin katılımcı tarafından rol oynayarak canlandırılması aşamasından sonra ikinci hikaye geçilmiştir. İlk hikayede izlenen tüm adımlar ikinci hikaye (Ek 1) için de gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumu sonunda uygulamacı “aferin, harikaydın, süperdin, çok güzel çalıştın” gibi ifadelerle katılımcıyı sözel olarak pekiştirmiş ve katılımcı için önceden belirlediği ödülü vererek öğretim oturumunu sonlandırmıştır. Öğretim oturumlarında elde edilen veriler yapılandırılmış öğretimle izin isteme becerisi öğretim oturumları veri toplama formuna (Ek 4.1) işlenirken sözel ipucu verilen basamaklar eksi (-), doğru tepkiler artı (+) olarak kaydedilmiştir. İki hikayeden elde edilen verilerin ortalaması alınarak grafiğe işlenmiştir.

3.9.8 Doğal Öğretimle Gerçekleştirilen Kendini Tanıtma Becerisi Öğretim Oturumları

İki katılımcıyla da başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra, doğal öğretimle katılımcılardan Mete ve Kerem ile kendini tanıtma becerisi öğretim oturumlarına geçilmiştir. Doğal öğretimle gerçekleştirilen kendini tanıtma becerisi öğretim oturumları için iki farklı durum planlanmış (Ek 2), hedeflenen beceri rutinler ve oyunlar içine gömülerek gerçekleştirilmiştir.

Yeni tanıştığı öğretmene kendini tanıtma öğretim oturumu için uygulamacı ve katılımcı Mete yeni öğretmen sınıfına giderler. Uygulamacı sınıfa girdiklerinde yeni öğretmenimize kendini tanıt demiştir. Uygulamacı verilen yönergeden sonra 3 saniye katılımcının tepki vermesi için beklemiştir. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin karşısında durursa veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçmiştir. 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmez) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişinin karşısından farklı yerlere giderse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu ve sözel ipucunu

birlikte sunmuştur. Model olma ipucu ve sözel ipucunu sunarken uygulamacı kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçerek (Karşısına geçtim) katılımcıya model olmuş, hemen ardından katılımcının da kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmesi için “sen de karşısına geç” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunmuştur. Katılımcı bu aşamada 3 saniye içinde doğru tepkide bulunursa veri kayıt formundaki model olma ipucu ve sözel ipucu kısmına artı (+), 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmez) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişinin karşısından farklı yerlere giderse) veri kayıt formundaki model olma ipucu ve sözel ipucu kısmına eksi (-) koyulmuştur. Katılımcı model olma ipucu ve sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğunda daha az kontrol edici ipucu olan “Karşısına geç” diyerek katılımcıya sadece sözel ipucu sunduğu aşamaya geçmiştir. Katılımcı bu aşamada 3 saniye içerisinde doğru tepkide bulunursa veri kayıt formundaki sözel ipucu kısmına artı (+), 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmez) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişinin karşısından farklı yerlere giderse) daha fazla kontrol edici ipucu olan model olma ve sözel ipucu sunularak veri kayıt formundaki sözel ipucu kısmına eksi (-) konmuştur. Katılımcı üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 doğru tepkide bulunana kadar sözel ipucuyla öğretime devam edilir.

Birinci durumdan sonra katılımcının doğal pekiştireç olarak oyuncaklarla oynamasına izin verilmiştir. Bir süre oyuncaklarla oynadıktan sonra ikinci oyuna geçilmiştir. İlk durumda izlenen tüm adımlar ikinci oyun (Ek 2) için de gerçekleştirilerek öğretim oturumu tamamlanmıştır. Öğretim oturumlarında elde edilen veriler doğal öğretimle kendini tanıtmaya becerisi öğretim oturumları veri toplama formuna (Ek 4.2) kaydedilmiştir.

Yeni tanıştığı öğretmene kendini tanıtmaya öğretim oturumu için uygulamacı ve katılımcı Kerem yeni öğretmenin sınıfına giderler. Uygulamacı sınıfa girdiklerinde yeni öğretmenimize kendini tanıtmaya demıştır. Uygulamacı verilen yönergeden sonra 3 saniye katılımcının tepki vermesi için beklemiştir. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin karşısında durursa veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçmiştir. 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmez) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişinin karşısından farklı yerlere giderse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu ve sözel ipucunu

birlikte sunmuştur. Model olma ipucu ve sözel ipucunu sunarken uygulamacı kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçerek (Karşısına geçtim) katılımcıya model olmuş, hemen ardından katılımcının da kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmesi için “sen de karşısına geç” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunmuştur. Katılımcı bu aşamada 3 saniye içinde doğru tepkide bulunursa veri kayıt formundaki model olma ipucu ve sözel ipucu kısmına artı (+), 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmez) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişinin karşısından farklı yerlere giderse) veri kayıt formundaki model olma ipucu ve sözel ipucu kısmına eksi (-) koyulmuştur. Katılımcı model olma ipucu ve sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğu daha az kontrol edici ipucu olan “Karşısına geç” diyerek katılımcıya sadece sözel ipucu sunduğu aşamaya geçmiştir. Katılımcı bu aşamada 3 saniye içerisinde doğru tepkide bulunursa veri kayıt formundaki sözel ipucu kısmına artı (+), 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmez) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişinin karşısından farklı yerlere giderse) daha fazla kontrol edici ipucu olan model olma ve sözel ipucu sunularak veri kayıt formundaki sözel ipucu kısmına eksi (-) konmuştur. Katılımcı üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 doğru tepkide bulunana kadar sözel ipucuyla öğretime devam edilir.

Birinci durumdan sonra katılımcının doğal pekiştireç olarak oyuncaklarla oynamasına izin verilmiştir. Bir süre oyuncaklarla oynadıktan sonra ikinci oyuna geçilmiştir. İlk durumda izlenen tüm adımlar ikinci oyun (Ek 2) için de gerçekleştirilerek öğretim oturumu tamamlanmıştır. Öğretim oturumlarında elde edilen veriler doğal öğretimle kendini tanıtmaya becerisi öğretim oturumları veri toplama formuna (Ek 4.2) kaydedilmiştir.

3.9.9 Günlük Yoklama Oturumları

Araştırma süresince katılımcılardan yapılandırılmış öğretim ile izin isteme doğal öğretim ile kendini tanıtmaya becerilerine ilişkin performans düzeylerini ortaya koymak üzere günlük yoklama oturumları düzenlenmiştir.

3.9.10 Yapılandırılmış Öğretimle İzin İsteme Becerisi Günlük Yoklama Oturumları

İzin isteme becerisinin günlük yoklama oturumları verileri öğretim oturumlarının son aşaması olan katılımcının rol oynayarak beceriyi canlandırdığı aşamada toplanmıştır. Katılımcının rol oynayarak beceriyi canlandırma

aşamasında uygulamacı gibi hedeflenen becerileri sergilemesi beklenmiştir. Katılımcı doğru tepkide bulunduğunda (izin isteyeceği kişinin yanına gitmesi, almak istediği yiyeceği/kalemi parmağıyla göstermesi, kalem-yiyecek alabilir miyim? demesi, kalem-yiyecek alması ve yiyeceği/kalemi kullanması) veri toplama formuna artı (+) konulmuş, yanlış tepkide bulunmuş ya da tepkisiz kalmışsa uygulamacı tarafından sözel ipucunda bulunulmuştur. Sözel ipucu verilen basamaklar yapılandırılmış öğretimle izin isteme becerisi öğretim oturumları veri toplama formuna (Ek 4.1) eksi (-) olarak kaydedilmiştir. İzin isteme becerisi için hazırlanan iki farklı hikayeden (Ek 1) elde edilen verilerin ortalaması alınarak grafiğe işlenmiştir. Katılımcı üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 doğru tepkide bulunana kadar öğretime devam edilmiştir.

3.9.11 Doğal Öğretimle Kendini Tanıtma Becerisi Günlük Yoklama Oturumları

Doğal öğretimle kendini tanıtmaya becerisi günlük yoklama oturumları her beceri için düzenlenen öğretim oturumları sonrasında toplanmıştır. Yeni tanıştığı birine kendini tanıtmaya ve polise kendini tanıtmaya oyunu için düzenlenen öğretim oturumu sonrası toplanmıştır. Katılımcı doğru tepkide bulunduğunda (adını söylemesi) veri toplama formunun bağımsız kısmına artı (+) konulmuş, tepkide bulunmaz (adını söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (adından farklı bir şey söylerse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren ipucundan başlayarak (model olma ipucu ve sözel ipucu) en ılımlı ipucuna doğru (sözel ipucu) ipucu kullanılmıştır. Becerinin diğer basamakları olan kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmesi, kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakması, merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesi, adını söylemesi, soyadını söylemesi basamaklarında yukarıdaki süreç takip edilmiştir. Uygulamacı öğretim oturumlarından farklı olarak yoklama oturumlarında katılımcıya ipucu verdiği beceri basamakları için veri kayıt formunda (Ek 4.2) bu beceri basamağının karşısına eksi (-) koymuştur. Katılımcı üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 doğru tepkide bulunana kadar öğretime devam edilmiştir.

3.9.12 İzleme Oturumları

Araştırmada, katılımcıların edinmiş oldukları becerileri öğretim bittikten sonraki haftalarda da yerine getirip getirmediğini değerlendirmek amacıyla izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Veriler uygulama sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra her iki katılımcı için farklı tarihlerde hem yapılandırılmış hem de doğal

öğretim için düzenlenmiştir. Süreç günlük yoklama oturumlarında izlenen süreç ile aynıdır. Araştırmacı izleme oturumlarını Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Kullanılan Veri Toplama Formuna (Ek 4.1, Ek 4.2) işlemiştir.

3.9.13 Genelleme Oturumları

Araştırmada, katılımcıların edinmiş oldukları becerileri farklı kişilere ve ortamlara genelleyip genellemediklerini belirlemek için genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları öğretim yapılan ortamlardan farklı ortamlarda (kurumun toplantı salonunda) ve farklı bir uygulamacıyla (deneklerin tanımadığı bir yetişkin) ile yürütülmüştür. Genelleme oturumları günlük yoklama oturumlarına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Genelleme verileri öntest- sontest genelleme yoklaması şeklinde toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının ardından öntest genelleme oturumları düzenlenmiş ve hedef davranışa ilişkin ölçüt karşılandıktan sonra son test genelleme oturumları düzenlenmiştir. Araştırmacı genelleme oturumlarını Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Kullanılan Veri Toplama Formuna (Ek 4.1, Ek 4.2) işlemiştir.

3.10 Verilerin Toplanması

3.10.1 Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmada izin isteme ve kendini tanıtmaya becerilerinin öğretiminde yapılandırılmış ve doğal öğretim (İpucunun Giderek Azaltılması) yöntemlerinin etkililiklerini belirlemek ve bağımsız değişkenler arasında etkililik açısından bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla etkililik verileri toplanmıştır. Etkililik verilerinin toplanmasında başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumları veri toplama formları kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hedef beceriler için “Başlama Düzeyi Veri Toplama Formları”, “Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Kullanılan Veri Toplama Formları” geliştirilmiştir (Ek 3, Ek 3.1, Ek 3.2, Ek 4, Ek 4.1, Ek 4.2). Veri toplama araçları beceri analizine uygun olarak katılımcıdan beklenen tepkiler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Etkililik verileri katılımcıların doğru ve yanlış tepkileri dikkate alınarak hesaplanan doğru tepki yüzdesi ile ortaya konmuştur. Doğru tepki yüzdesi doğru basamak sayısı/toplam basamak sayısı x 100 formülü kullanılarak hesaplanmış ve grafiğe aktarılmıştır.

3.10.2 Verimlilik Verilerinin Toplanması

Sosyal beceri öğretiminde yapılandırılmış öğretimle yapılan sosyal beceri öğretimi ile doğal öğretim yöntemi kullanarak gerçekleştirilen sosyal beceri

öğretiminin verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediği iki öğrenci içinde ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen a) deneme sayısı, b) oturum sayısı, c) hata sayısı, d) toplam öğretim süresi açısından betimsel olarak analiz edilmiştir. Verimliliğe ilişkin verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Verimliliğe İlişkin Veri Toplama Formu” (Ek 5) kullanılmıştır.

3.10.3 Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması

Araştırmanın sosyal geçerlilik verileri katılımcılar ve katılımcıların öğretmenlerinden toplanmıştır.

3.10.4 Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

Gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi toplanmıştır. Araştırma sürecinde düzenlenen tüm oturumların her birinden yansız atamayla seçilen %30’undan gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Bu verilerin toplanması için araştırmacı tarafından “Doğal Öğretim Başlama, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliliği Formu”, “Yapılandırılmış Öğretim ve Günlük Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu”, “Yapılandırılmış Öğretim Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu”, “Yapılandırılmış ve Doğal Öğretim Gözlemciler Arası Güvenirlilik Veri Toplama Formu” hazırlanmıştır. Hazırlanan formlar Ek 6, Ek 7, Ek 8, Ek 9’da yer almaktadır.

3.11 Verilerin Analizi

3.11.1 Etkililik Verilerinin Analizi

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğal ve yapılandırılmış öğretim uygulamalarının katılımcıların hedef davranışı edinmeleri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeye ilişkin grafiksel analiz ve etki büyüklüğü hesaplaması kullanılmıştır. Grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik, etki büyüklüğü hesaplamalarından örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerden Tau-U yöntemi kullanılmıştır. İki öğrenci için hazırlanan çizgi grafiklerde x” yatay ekseninde gerçekleştirilen oturum sayıları, “y” dikey ekseninde öğrencilerin gösterdiği doğru tepki yüzdeleri gösterilmiştir (Tekin İftar, 2018). Grafikte başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarına ait verilere yer verilmiştir. Tau-U yöntemi ile başlama evresi ile uygulama evresindeki veriler karşılaştırarak etki büyüklüğü hesaplaması yapmaktadır. Tau-U değerinin hesaplanması araştırma verilerinin

<http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u> adresindeki web tabanlı hesap makinesine girilerek hesaplanmıştır. (Rakap, vd., 2020; Şen ve Şen, 2019).

3.11.2 Verimlilik Verilerinin Analizi

OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde yapılandırılmış öğretimle sunulan sosyal beceri öğretimi ile doğal öğretimle (gömülü öğretim) sunulan sosyal beceri öğretiminin verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediği her iki katılımcı için ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen; (a) oturum sayısı, (b) deneme sayısı, (c) hata sayısı ve (d) toplam öğretim sürelerine ilişkin veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

3.11.3 Sosyal Geçerlilik Verilerinin Analizi

OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde yapılandırılmış öğretimle sunulan sosyal beceri öğretimi ile doğal öğretimle (gömülü öğretim) sunulan sosyal beceri öğretimine dair OSB olan katılımcılar ve katılımcıların öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

3.11.4 Güvenirlilik Verilerinin Analizi

3.11.4.1 Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi

Uygulama güvenirliliği, “Doğal Öğretim Başlama, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu (Ek 9)”, “Yapılandırılmış Öğretim Oturumları ve Günlük Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek 8)”, “Yapılandırılmış Öğretim Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek 7)” kullanılarak elde edilen verilerin ayrı ayrı analiz edilerek hesaplanmıştır. Bu hesaplamada “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100” formülünden yararlanılmıştır (Erbaş, 2018). Çalışmaya katılan öğrencilerin her biri için başlama düzeyi, günlük yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından rastgele seçilen % 30’una ait videoların izlenmesiyle veriler analiz edilmiştir. Uygulama güvenirliliği verileri yapılandırılmış öğretim için Tablo 3.6’da ve doğal öğretim için Tablo 3.7’de verilmiştir.

3.11.4.2 Gözlemciler Arası Güvenirliği Verilerinin Analizi

Gözlemciler arası güvenirlilik verileri “Yapılandırılmış ve Doğal Öğretim Gözlemciler Arası Güvenirlilik Veri Toplama Formu (Ek 6)” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin her biri için başlama düzeyi, günlük yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından rastgele seçilen % 30’una

ait videoların izlenmesiyle veriler analiz edilmiştir. Uygulamacı ve gözlemci birbirlerinden bağımsız olarak formu doldurmuştur. İki form karşılaştırılarak “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100” formülü kullanılarak gözlemciler arası güvenilirlik verisi hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri yapılandırılmış öğretim ve doğal öğretim için Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Her bir denek için başlama düzeyi, öğretim, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik

Denekler	Beceri/Uygulama	Başlama Düzeyi	Öğretim	Günlük Yoklama	İzleme	Genelleme
Mate	Kendini Tanıtma	%100	%100	%100	%100	%100
	İzin İsteme	%100	%100	%100	%100	%100
Kerem	Kendini Tanıtma	%100	%100	%100	%100	%100
	İzin İsteme	%100	%100	%100	%100	%100

Tablo 3.6. Yapılandırılmış öğretim uygulama güvenilirliği verileri (İzin isteme)

Oturumlar	Uygulama Güvenirliği
Başlama Düzeyi	%100
Öğretim	%100
Günlük Yoklama	%100
İzleme	%100
Genelleme	%100

Tablo 3.7. Doğal öğretim uygulama güvenilirliği verileri (Kendini tanıtma)

Oturumlar	Uygulama Güvenirliği
Başlama Düzeyi	%100
Öğretim	%95,23
Günlük Yoklama	%96,16
İzleme	%100
Genelleme	%100

4. BULGULAR

Bu araştırmada, OSB olan iki çocuğa sosyal beceri ğretiminde, yapılandırılmış öğretimle yapılan sosyal beceri ğretimi ile doğal ğretim yöntemi (gömülü ğretim) kullanarak gerçekleştirilen sosyal beceri öğretiminin etkililik ve verimlilikleri incelenmiş elde edilen bulgular grafiksel, etki büyüklüğü ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu bölümde araştırmanın etkililik, verimlilik ve sosyal geçerlilik verilerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.1 Etkililik Bulguları

Araştırmanın katılımcıları olan Mete ve Kerem'in yapılandırılmış öğretimle izin isteme becerisi ve doğal (gömülü ğretim) ile kendini tanıtma becerisine ilişkin bulguları şekil 4.1. ve şekil 4.2. 'de yer alırken genelleme bulguları şekil 4. 3.'de.yer almıştır. Her iki katılımcının etkililik verileri için çizgi grafik ve grafiksel verilerin analizi kullanılmış, genelleme verileri için sütün grafiği kullanılmıştır. izgi grafiklerinde araştırmanın başlama düzeyi, uygulama oturumları ve izleme oturumlarının verilerine yer verilirken, sütün grafiklerinde genelleme ön test ve son test verilerine yer verilmiştir. Başlama düzeyi verileri uygulamaya başlamadan önce beş oturumda elde edilen verileri, ğretim oturumlarındaki veriler her öğretimden sonra alınan günlük yoklama verilerini göstermekte, izleme verileri ise ğretim bittikten sonra bir,  ve beş hafta sonra toplanan verileri göstermektedir.

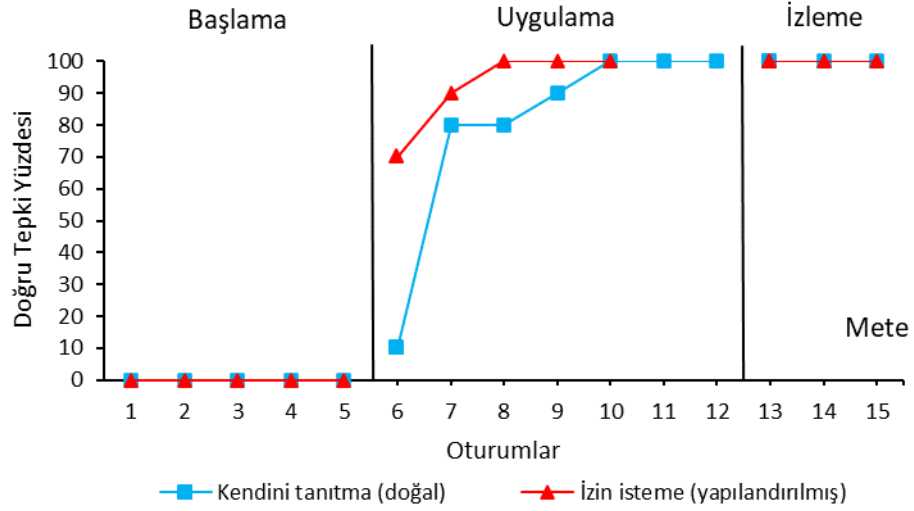
4.1.1 Mete'nin Kendini Tanıtma ve İzin İsteme Becerilerinin ğretiminde Doğal ve Yapılandırılmış ğretimin Etkililikleri

Mete'nin kendini tanıtma ve izin isteme becerilerine ilişkin başlama düzeyi verileri, ğretim oturumları verileri ve izleme verileri şekil 4.1.'de gösterilmiştir. Mete'nin kendini tanıtma ve izin isteme becerilerine ilişkin beş oturum st üste toplanan başlama düzeyi verileri % 0'dır. Araştırmada iki durum için düzenlenen yapılandırılmış ğretim oturumlarında izin isteme becerisine ilişkin günlük yoklama oturumlarında Mete, 1. oturumda beceri basamaklarının % 70'ini, 2. oturumda %90'ını, 3. oturumda %100'ne doğru tepkide bulunmuştur. Mete 3. Oturumda izin isteme becerilerine ilişkin %100 ölçütünü karşlamış, st üste üç oturum kararlı veri toplanarak verilerin kararlılık gösterdiği belirlenmiştir.

İzleme verileri incelendiğinde öğretim sona erdikten bir, üç, beş hafta sonra izleme oturumunda beceri basamaklarının % 100'üne doğru tepkide bulunmuştur.

Araştırmada doğal öğretim oturumlarında kendini tanıtmaya becerisine ilişkin günlük yoklama oturumlarında Mete, 1. Oturumda beceri basamaklarının %10'unu, 2. Oturumda %80'ini, 3. oturumda %80'ini, 4. Oturumda %90'ını, 5. Oturumda %100'üne doğru tepkide bulunmuştur. Mete 5. Oturumda kendini tanıtmaya becerisine ilişkin %100 ölçütünü karşılamış, üst üste üç oturum kararlı veri toplanarak verilerin kararlılık gösterdiği belirlenmiştir. İzleme verileri incelendiğinde öğretim sona erdikten bir, üç, beş hafta sonra izleme oturumunda beceri basamaklarının % 100'üne doğru tepkide bulunmuştur.

Mete için etki büyüklüğü hesaplamalarından örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerden Tau-U yöntemi ile başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki veriler karşılaştırılmıştır. Yapılandırılmış öğretim başlama düzeyi örtüşmeyen veri yüzdesi % 0 iken başlama düzeyi ve uygulama evresi örtüşmeyen veri yüzdesinin % 100; doğal öğretimle başlama düzeyi örtüşmeyen veri yüzdesi % 0 iken başlama düzeyi ve uygulama evresi örtüşmeyen veri yüzdesinin % 100 olarak hesaplanmıştır.



Şekil 4.1. Mete'nin başlama düzeyi, uygulama oturumları ve izleme oturumlarında kendini tanıtmaya ve izin isteme becerisine ilişkin doğru tepki yüzdeleri

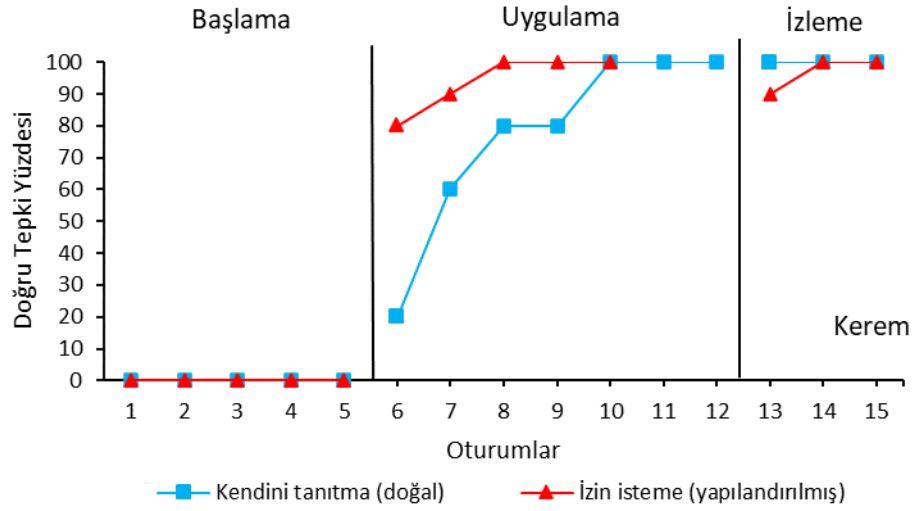
4.1.2 Kerem'in Kendini Tanıtma ve İzin İsteme Becerilerinin Öğretiminde Doğal Ve Yapılandırılmış Öğretimin Etkililikleri

Kerem'in kendini tanıtmaya ve izin isteme becerilerine ilişkin başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları verileri ve izleme verileri Şekil 4.2.'de gösterilmiştir. Kerem'in kendini tanıtmaya ve izin isteme becerilerine ilişkin beş oturum üst üste toplanan başlama düzeyi verileri % 0'dır. Araştırmada iki durum için düzenlenen yapılandırılmış öğretim oturumlarında izin isteme becerisine ilişkin günlük yoklama oturumlarında, 1. oturumda beceri basamaklarının % 80'ini, 2. oturumda %90'ını, 3. oturumda %100'ünü doğru tepkide bulunmuştur. Mete 3. Oturumda izin isteme becerilerine ilişkin %100 ölçütünü karşılamış, üst üste üç oturum kararlı veri toplanmış ve verilerin kararlılık gösterdiği belirlenmiştir. İzleme verileri incelendiğinde öğretim sona erdikten bir hafta sonra beceri basamaklarının %90'ını, üç ve beş hafta sonra izleme oturumunda beceri basamaklarının % 100'üne doğru tepkide bulunmuştur. Öğretim sona erdikten bir hafta sonra yapılandırılmış öğretim oturumlarında izin isteme becerisine ilişkin Kerem beceri basamaklarının % 90'ına doğru tepkide bulunmuştur. Birinci izleme oturumunda Kerem'in yiyecek isteyeceği kişinin karşısına geçtiği, almak istediği yiyeceği parmağıyla göstermeden "Yiyeceği alabilir miyim" dediği ve öğrencinin halsiz görülmüştür.

Araştırmada doğal öğretim oturumlarında kendini tanıtmaya becerisine ilişkin günlük yoklama oturumlarında Kerem, 1. Oturumda beceri basamaklarının %20'sini, 2. oturumda %60'ını 3. oturumda %80'ini, 4. Oturumda %80'ini, 5. Oturumda %100'ünü doğru tepkide bulunmuştur. Kerem 5. Oturumda kendini tanıtmaya becerisine ilişkin %100 ölçütünü karşılamış, üst üste üç oturum kararlı veri toplanmış ve verilerin kararlılık gösterdiği belirlenmiştir. İzleme verileri incelendiğinde öğretim sona erdikten bir, üç, beş hafta sonra izleme oturumunda beceri basamaklarının % 100'üne doğru tepkide bulunmuştur.

Kerem için etki büyüklüğü hesaplamalarından örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerden Tau-U yöntemi ile başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki veriler karşılaştırılmıştır. Yapılandırılmış öğretim başlama düzeyi örtüşmeyen veri yüzdesi %0 iken başlama düzeyi ve uygulama evresi örtüşmeyen veri yüzdesinin % 100; doğal öğretimle başlama düzeyi örtüşmeyen veri yüzdesi % 0 iken

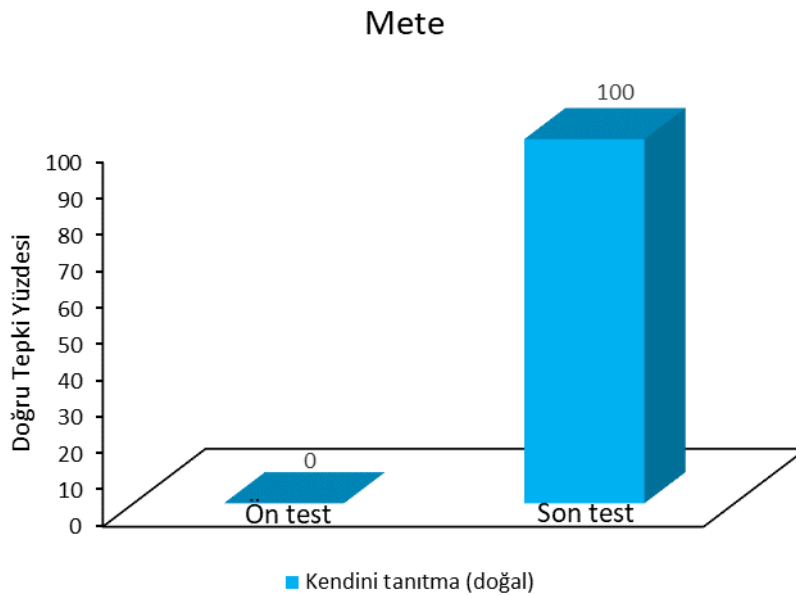
başlama düzeyi ve uygulama evresi örtüşmeyen veri yüzdesinin % 100 olarak hesaplanmıştır.



Şekil 3.2. Kerem'in başlama düzeyi, uygulama oturumları ve izleme oturumlarında kendini tanıtmaya ve izin isteme becerisine ilişkin doğru tepki yüzdeleri

4.1.3. Kendini tanıtmaya ve izin isteme becerilerinin öğretiminde doğal ve yapılandırılmış öğretimin genellenmesi

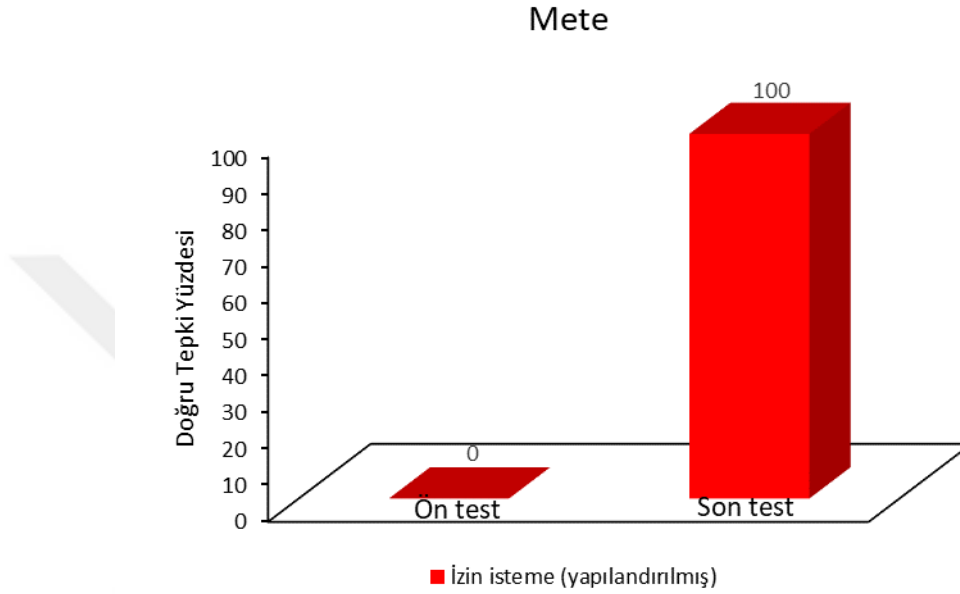
Mete'nin kendini tanıtmaya becerisine ilişkin genelleme ön test-son test doğru tepki bulguları Şekil 4.3'te gösterilmiştir.



Şekil 4.3. Mete'nin kendini tanıtmaya becerisine ilişkin ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri

Araştırmanın katılımcılarından Mete kendini tanıtmaya becerisine ilişkin genelleme ön test oturumunda %0 performans göstermiştir. Mete'nin kendini tanıtmaya becerisine ilişkin genelleme son test oturumlarında %100 doğru tepki vererek edindiği becerileri farklı ortam ve kişilere genelleleyebildiği görülmüştür.

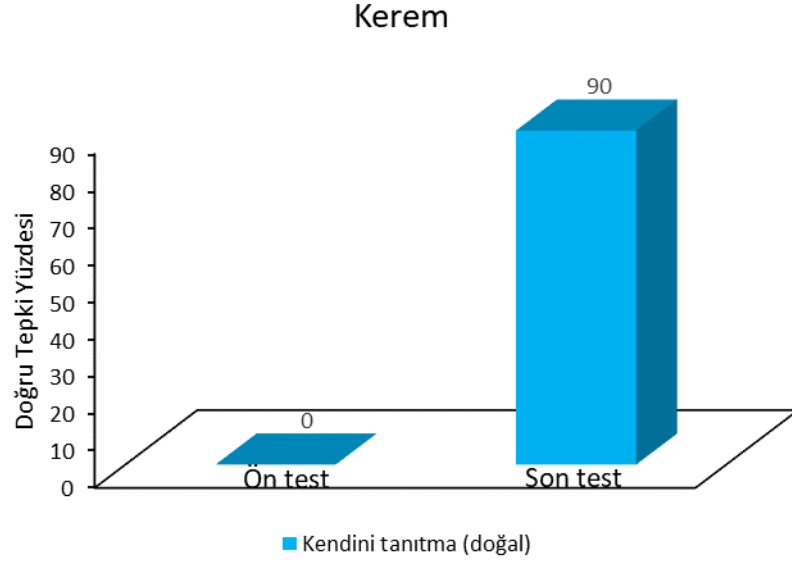
Mete'nin izin isteme becerisine ilişkin genelleme ön test-son test doğru tepki bulguları Şekil 4.4'te gösterilmiştir.



Şekil 4.4. Mete izin isteme becerisine ilişkin ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri

Araştırmanın katılımcılarından Mete izin isteme becerisine ilişkin genelleme ön test oturumunda %0 performans göstermiştir. Mete'nin izin isteme becerisine ilişkin genelleme son test oturumlarında %100 doğru tepki vererek edindiği becerileri farklı ortam ve kişilere genelleleyebildiği görülmüştür.

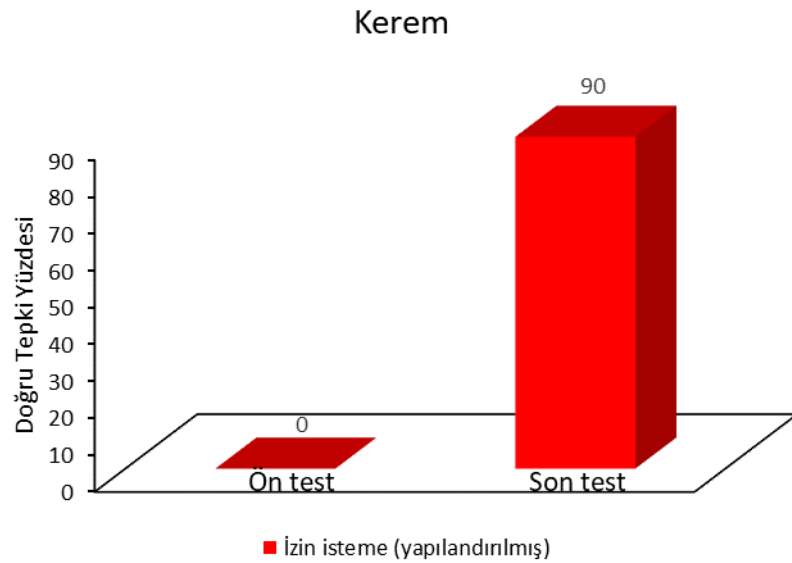
Kerem'in kendini tanıtmaya becerisine ilişkin genelleme ön test-son test doğru tepki bulguları Şekil 4.5'te gösterilmiştir.



Şekil 4.5. Kerem'in kendini tanıtmaya becerisine ilişkin ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri

Araştırmanın katılımcılarından Kerem kendini tanıtmaya becerisine ilişkin genelleme ön test oturumunda %0 performans göstermiştir. Kerem'in kendini tanıtmaya becerisine ilişkin genelleme son test oturumlarında %90 doğru tepki vererek edindiği becerileri farklı ortam ve kişilere genelleyeabildiği görülmüştür.

Kerem'in İzin isteme becerisine ilişkin genelleme ön test-son test doğru tepki bulguları Şekil 4.6'da gösterilmiştir.



Şekil 4.6. Kerem'in izin isteme becerisine ilişkin ön test- son test genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri

Araştırmanın katılımcılarından Kerem izin isteme becerisine ilişkin genelleme ön test oturumunda %0 performans göstermiştir. Kerem'in izin isteme becerisine ilişkin genelleme son test oturumlarında %90 doğru tepki vererek edindiği becerileri farklı ortam ve kişilere genelleleyebildiği görülmüştür.

4.2 Verimlilik Bulguları

OSB olan çocuklara kendini tanıtmaya sosyal becerisinin öğretiminde doğal öğretim (gömülü öğretim) planı, izin isteme sosyal becerisinin öğretiminde yapılandırılmış öğretim yönteminin kullanıldığı öğretim planının verimlilik açısından karşılaştırmak üzere ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen; deneme sayısı, oturum sayısı, hata sayısı ve toplam öğretim süresine ilişkin veriler Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Araştırmada Mete için kendini tanıtmaya sosyal becerisinin öğretiminde doğal öğretim (gömülü öğretim) planında, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısı 14, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı 7, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen hata sayısı 14 ve ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam öğretim süresi 51. dk. 21 sn. 'dir. İzin isteme sosyal becerisinin öğretiminde yapılandırılmış öğretim planında, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısı 10, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı 5, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen hata sayısı 4 ve ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam öğretim süresi 48 dk. 32sn. 'dir.

Araştırmada Kerem için kendini tanıtmaya sosyal becerisinin öğretiminde doğal öğretim (gömülü öğretim) planında, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısı 14, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı 7, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen hata sayısı 16 ve ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam öğretim süresi 50.dk. 32sn. 'dir. İzin isteme sosyal becerisinin öğretiminde yapılandırılmış öğretim planında, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısı 10, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı 5, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen hata sayısı 3 ve ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam öğretim süresi 47 dk. 25sn. 'dir.

Araştırmada elde edilen verimlilik bulguları doğrultusunda sosyal beceri öğretiminde kullanılan yapılandırılmış öğretim uygulamasının, doğal öğretim uygulamasına göre daha verimli olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1. Doğal öğretim ve yapılandırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin verimlilik bulguları

Katılımcılar	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Deneme Sayısı	Oturum Sayısı	Hata Sayısı	Öğretim Süresi Sa:dk:sn
Mete	Doğal Öğretim	Kendini Tanıtma	14	7	14	00.51.21
	Yapılandırılmış Öğretim	İzin İsteme	10	5	4	00.48.32
Kerem	Doğal Öğretim	Kendini Tanıtma	14	7	16	00.50.32
	Yapılandırılmış Öğretim	İzin İsteme	10	5	3	00.47.25

4.3 Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada, tüm veri toplama süreçleri sona erdikten sonra katılımcılardan ve katılımcıların sınıf öğretmenlerinden sosyal geçerlilik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlilik verileri birebir görüşmeler şeklinde toplanmıştır. Katılımcıların sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı, kullanılan yöntemler ve araştırma sonuçlarına yönelik görüşlerine ilişkin açık uçlu dört soru (Ek-13) sorulmuştur. Katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise katılımcılara araştırmaya katılmaktan hoşlanıp hoşlanmadıklarına ilişkin açık uçlu iki soru (Ek 14) yöneltilmiştir.

Katılımcıların sınıf öğretmenlerine sorulan ilk soru “Öğrencilerinize öğretilen “kendini tanıtma” ve “izin isteme” becerisinin öğretilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusudur. Öğretmen A “*Birinci sınıfa başlayan çocuklar olduğu için daha önce karma kaynaştırma anasınıfına gitmişler izin isteme ve kendini tanıtma ifade etme becerilerinde yetersizlikler söz konusuydu. Sizin bu çalışmanıza da bu becerilerin eksikliği düzeyinde başladık zaten. Çocukların ihtiyaç duyduğu bir sosyal beceriydi ikisi de. Faydasını gördük olumlu anlamda. Bir izin isteme veya kendilerini tanıtması gereken yerde isimlerini söyleyip kendilerini daha net ifade edebiliyorlar.*” diyerek, öğretmen B “*Hocam dönem başında biz bunun eksikliğini hissettik. İşte tuvalete giderken, sınıftan çıkarken, su içerken bir kargaşa oluyordu şu an mesela ilerleyen süreçte sizin de katkılarınızla çok değişiklikler fark ettik. Daha rahatız izin istemeden bir şey yapmıyorlar. Bunların önemini fark ettiler yani o yüzden süreçte çok büyük katkımız oldu teşekkür ederiz.*” şeklinde cevap vermiştir.

Katılımcıların sınıf öğretmenlerine sorulan ikinci soru olan “Çalışmada kullanılan yapılandırılmış öğretim yöntemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?”

sorusuna öğretmen A “Çocuklar yaşıtları düzeyindeki bir öyküyü anlayıp buna hani olay sırasına göre sorulan sorulara yanıt vermekte şu an zorlanıyorlar sosyal öykü tam bizim çocukların düzeyine göre ve hani kısa net ifadeler içerdiği için öğrencim için olumlu anlamda dönütler alabileceğimiz en uygun yöntemlerden birisiydi. Zaten yapılandırılmış bir ortam noktasında birebir çalışmak gerekliliğini hepimiz hissediyoruz ve öğrencim için olumlu anlamda kullanıldığını düşünüyorum.” diyerek, öğretmen B “Bu bizim de kullandığımız bir yöntem yararlı buluyoruz. Masa başında birebir, öğrencinin dikkatini toparlamak ve kısa sürede çalışmayı tamamlamak adına faydalı buluyoruz. “diyerek cevap vermiştir. Üçüncü soru olan “Çalışmada kullanılan doğal öğretim yöntemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna öğretmen A; “Doğal öğretim noktasında da oyun oynamayı çocuklar çok seviyor. Oyunlarla bir materyalle etkinlik yapmaktan çok zevk alıyorlar. Doğal öğretim noktasında biz sınıfta bile hani bir beceri çalışırken eksikliğini hissettiğimizde bazen onu kaçırdığımız noktalar olabiliyor sınıf kalabalık olduğundan dolayı ama birebir bir ortam sağlandığında bu fırsatlar yaratıldığında çocuklarda daha net ifadeler bulabiliyoruz. Öğrencimde de şu an ayrı o olumlu dönütleri görüyorum. “şeklinde, öğretmen B düşüncelerini, “O daha eğlenceli hocam, daha keyifli çocuklar daha keyif alıyor. Eğlenceli olmasından dolayı bizim de süreçte sıklıkla başvurduğumuz bir yöntem. Öğrencinin sevdiği bir noktadan çalışmaya başlamak bizi de keyif veriyor. “ şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların öğretmenlerine yöneltilen son soru ise “Bu çalışma sonunda öğrencinizde gözlemlediğiniz sosyal becerilere ilişkin değişiklikleri birkaç cümle ile açıklar mısınız?” şeklindedir. Bu soruya Öğretmen A; “Öğrencim normalde soru sorulduğunda cevap verebilen bir çocuk değilmiş kolay kolay okula başladığımızdan beri birçok insana birçok çevresel faktöre maruz kaldı maruz kalmadıkça da iletişim başlatabilen bir çocuk değildi şu an bu izin isteme ve kendini tanıtmaya becerilerini koridorda diğer arkadaşlarıyla oyun kurarken daha net bir şekilde ifade ediyor veya ismini söylerken ben Kerem diyerek net bir şekilde bunu belirtebiliyor... izin istemekten kuralları tanımaktan kurallara uygun davranmakta çok zorlanıyordu ama şu an bir şeyi talep ederken kendi cümleleriyle yapabilir miyim veya parmak kaldırarak bir izin isteme noktasında sınıf içinde de bize çok faydası oldu.” ifadesini kullanırken, öğretmen B, “İzin alma becerileri gelişti, biri unutursa ona hatırlatıyorlar. Sınıfa yabancı biri

geldiği zaman işte benim ismim ' Mete' sen kimsin? diye sorabiliyorlar artık. Birileri bunu yapmadığı zaman birbirlerine de ya bak bunu yapmadı bunu söyle diye telkin ediyorlar, uyarıyorlar güzel oldu. “ ifadeleri ile öğrencilerinde gözlemlediği değişiklikleri açıklamıştır.

Katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmelerde öncelikle öğrencilerle neler yaptığımıza ilişkin konuşulmuş, ardından çalışmada en çok nelerden hoşlandığı ve hoşlanmadığı sorulmuştur. Katılımcı Mete “Seninle yaptığımız derslerde en çok neleri yapmaktan hoşlandın/ neleri sevdin?” sorusuna “*Nelerden hoşlandım. O sınıfı da sevdim. Iı araba oynadık. Iı boya yaptık. Iı şeker iste...yedik. Kırmızı ılık yeşil ılık. Ebe ebe.* “şeklinde, Katılımcı Kerem ise “*Araba sevdim. fındık istemeyi. Başka. Resim çizmeyi sevdim.* “şeklinde cevap vermiştir. Katılımcılara sorulan ikinci soru olan “Seninle yaptığımız derslerde en çok neleri yapmaktan hoşlanmadın/ neleri sevmedin?” diye sorulduğunda, katılımcı Mete “*ıı Ne sevmedim. Hepsini sevdim sevdim...*“ifadesini kullanmış, Katılımcı Kerem ise “*Sevmediğim. Yooo (olmadı anlamında başını iki yana sallayarak).* “ şeklinde cevaplamıştır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde yapılandırılmış öğretimle yapılan sosyal beceri öğretimi ile doğal öğretim yöntemi kullanarak gerçekleştirilen sosyal beceri öğretiminin etkililik ve verimliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı, katılımcıların ve katılımcıların öğretmenlerinin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırma bulguları, OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde yapılandırılmış öğretimle yapılan sosyal beceri öğretimi ile doğal öğretim yöntemi kullanarak gerçekleştirilen sosyal beceri öğretiminin etkililiklerinin farklılaşmadığı, uygulama sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra edinilen becerilerin korunduğu, katılımcıların edindikleri becerileri farklı ortam ve kişilere genelleyeabildikleri, iki katılımcıda da yapılandırılmış öğretimin daha verimli olduğu görülmüştür. Ayrıca, katılımcılar ve katılımcıların öğretmenlerinden araştırmanın bağımsız değişkenleri olan yapılandırılmış ve doğal (gömülü öğretim) öğretim yöntemlerine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Alan yazında farklı beceri alanlarına ilişkin yapılandırılmış ve gömülü öğretim araştırmalarının karşılaştırıldığı görülmektedir. Fakat sosyal beceri öğretiminde yapılandırılmış ve doğal öğretim yönteminin etkililiklerinin karşılaştırıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Geiger vd. (2012) yürütmüş oldukları araştırmada her iki öğretimin de OSB olan çocukların hayvan isimlerini öğrenmesinde eşit derecede etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yapılandırılmış ve gömülü öğretimin farklı beceri alanlarında karşılaştırıldığı diğer araştırma sonuçlarında da her iki yöntemin eşit derecede etkili olduğu belirtilmektedir (Chiara vd., 1995; Gürgör-Kılıç, 2020; Jameson vd., 2012; Kurt, 2006; Şahin, 2015). Dolayısıyla bu araştırmanın etkililik bulgularının önceki araştırmaların bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Fakat Kurt (2006) yapılandırılmış ve gömülü öğretimi karşılaştırdığı araştırmasında dört deneğin üçünde her iki uygulamanın etkili olduğu bulgusuna ulaşırken, bir denekte gömülü öğretimin daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmacı bu durumu öğrencilerin bireysel özelliklerinin farklı olması, hedef becerilerin eşit zorluk düzeyinde seçilememiş olması ve hedef davranışın doğal sonucu olarak ortaya

ıkan pekiştirenlerin her öğrencide aynı etkiyi yaratamamış olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Gerçekleştirilen araştırmada özellikle bu noktalara dikkat edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin aynı tanıya sahip olmasına, aynı yaşta olmasına, belirlenen ön koşul özelliklere sahip olmasına, seçilen hedef becerilerin eşit zorluk düzeyinde olmasına, mantık analizi yapılarak hedef becerilerin eşit zorluk düzeyinde olup olmadığının belirlenmesine, yapılandırılmış ğretim sonrası öğrencilerin sevdiği pekiştirenlerin kullanılmasına, doğal ğretim de yine öğrencilerin sevdiği oyun, oyuncakların seçilerek öğretimin planlanmasına ve bunun doğal bir sonucu olarak öğrenciler için pekiştirici bir özellik göstermesine zen gösterilmiştir. Chiara vd. (1995) hedef davranışın gün içerisinde bağlama gömülerek dağınık denemelerle birebir ğretimi ile küçük grup toplu öğretimini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda tüm çocukların hedef davranışları kazandığı, fakat 8 çocuktan 6'sında gün içerisinde bağlama gömülerek birebir gerçekleştirilen öğretimin daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yetersizliği olan ve olmayan okul öncesi çocuklarla gerçekleştirilen araştırmada bu durum birden çok alanda gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla araştırmanın yürütülmesi, bazı çocuklarda akademik alanda gecikmelerin bulunması, küçük grup toplu denemelerle öğrenen çocukların herhangi bir alanda gelişimsel yetersizlik yaşamamasıyla açıklanmıştır. Benzer özelliklere sahip OSB olan öğrencilerle yürütülen bu araştırmada yapılandırılmış ve gömülü ğretim denemelerinin gün içerisinde eşit sayıda uygulanmasına dikkat edilmiştir. Jameson vd. (2012) doğrudan ğretim yöntemi ile oyun etkinliklerinde sosyal beceri öğretiminin etkililiklerini karşılaştırdıkları araştırmalarında doğrudan ğretim yönteminin kullanıldığı grupta daha fazla atış gözlendiğini belirtmişlerdir. Yapılandırılmış ve gömülü ğretim uygulamalarının bağımsız olarak sunulduğu araştırmalarda ise hem yapılandırılmış (Agran vd., 1987; Alptekin, 2010; Blank vd., 2000; Boekhoff, 2022; Chadsey-Rusch vd., 1984; akır, 2006; Dağseven-Emecen, 2011; Edwards, 2019; Hughes vd., 2011; La Greca vd., 1983; McDaniel vd., 2017; McMahon vd., 1994; Olçay-Gl, 2016; Özokçu, 2008; Prater vd., 1998; Rutherford vd., 1998; Sazak-Pınar ve ifti-Tekinarslan, 2003; Swaggart vd., 1995; Taras vd., 1988; Thiemann ve Goldstein, 2004; Türer, 2010 Wheeler vd., 1988) hem de gömülü ğretimin (Aldemir-Fırat ve Egrenekon, 2021; Berkeban, 2013; Eren vd., 2013; Daugherty vd., 2001; Fox ve Hanline, 1993; Grisham-Brown vd., 2000; Grisham-Brown vd., 2006;

Grisham-Brown vd., 2009; Malmkog ve McDonnell, 1999; McBride ve Schwartz, 2003; Odluyurt ve Batu 2010; Odluyurt, 2011; Rakap ve Balikci, 2017; Rakap, 2017c; Sewell vd., 1998; Simpson ve Keen, 2010; Venn vd., 1993; Woods vd., 2004) etkili olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın etkililik bulguları yapılandırılmış ve gömülü öğretim uygulamalarının bağımsız olarak sunulduğu önceki araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmış ve katılımcıların yönergeleri takip etme, görsel ve işitsel uyarılara en az 2-3 dakika süreyle dikkatini yöneltme, en az 2- 3 sözcükten oluşan cümle kurabilme, model olunduğunda karşısındakinin hareketlerini taklit etme ve OSB tanısı almış olma ön koşul ölçütleri karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu [GOBDÖ-2-TV] uygulanmış, katılımcılardan Mete'nin GOBDÖ-2-TV puanının 88, Kerem'in ise 86 olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınan puanlar her iki katılımcıda da OSB görülme olasılığının çok yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ön koşul ölçütleri karşılayan OSB tanısı almış iki katılımcının ihtiyaç duyduğu beceriler olan kendini tanıtmaya ve izin isteme bağımlı değişkenleri ile uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak araştırma yürütülmüştür. Her iki katılımcıdan beş oturum üst üste başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Ardından uygulama aşamasına geçilmiştir. Başlama düzeyinde %0 düzeyinde performans gösteren katılımcılar uygulama aşamasında yapılandırılmış öğretimde %70 ve %80 düzeyinde performans göstermiş, doğal öğretimde ise %10 ve %20 düzeyinde performans sergilemişlerdir. Her iki bağımsız değişkeninde uygulama evresinde eğilim ve düzeyinde artışların gözlenmesi uygulamanın iki bağımlı değişken için iki deneme oturumu düzenlenmiş olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yapılandırılmış öğretim oturumlarındaki hızlı artışın sebebi ise bağımlı değişkenlerin zincirleme davranışlar olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Doğal ve yapılandırılmış öğretimin karşılaştırıldığı diğer araştırmalar incelendiğinde her iki bağımlı değişkenin de tek basamaklı becerilerden oluştuğu (Chiara vd., 1995; Geiger vd., 2012; Grisham-Brown vd., 2000; Gürgör-Kılıç, 2020) görülmektedir. Seçilen tek basamaklı beceriler arasında resimlere isim verme (Chiara vd., 1995), hayvan isimlerini söyleme (Geiger vd., 2012), ismi söylenen mesleği gösterme (Gürgör-Kılıç, 2020), sıvıları dökme, sorulara yanıt verme, nesneleri sayma (Horn vd.,

2000), toplumsal uyarı işaretlerini söyleme (Şahin, 2015) yer almaktadır. Bu araştırmada zincirleme becerilerin seçilmiş olması yönüyle diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir.

OSB olan çocuklarda sosyal beceri öğretiminde yapılandırılmış ve doğal öğretimin etkililiklerinin karşılaştırıldığı bu araştırmada grafiksel analizin yanı sıra etki büyüklüğü hesaplamalarından örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerden Tau-U kullanılmıştır. Başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki veriler karşılaştırılmıştır. Her iki katılımcı için de yapılandırılmış öğretim başlama düzeyi örtüşmeyen veri yüzdesi %0 iken başlama düzeyi ve uygulama evresi örtüşmeyen veri yüzdesinin %100; doğal öğretimle başlama düzeyi örtüşmeyen veri yüzdesi %0 iken başlama düzeyi ve uygulama evresi örtüşmeyen veri yüzdesinin %100 olduğu bulunmuştur. Örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplandığında elde edilen etki büyüklüğünün %90'ın üzerinde olması çok etkili, %70-%89 arasında olması etkili olarak nitelendirilmektedir (Rakap vd., 2020). Yapılandırılmış ve gömülü öğretimin her iki katılımcı için de %100 olması her iki uygulamanın da çok etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazında yapılandırılmış ve gömülü öğretimin karşılaştırıldığı diğer araştırmalarda etkililiklerin etki büyüklüğü hesaplanarak karşılaştırılmadığı görülmektedir (Chiara vd., 1995; Geiger vd., 2012; Jameson vd., 2012; Kurt, 2006; Şahin, 2015) Araştırma bu yönüyle diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir.

Araştırma bulguları, yapılandırılmış ve doğal öğretimin OSB olan çocukların “izin isteme” ve “kendini tanıtmaya” becerilerini edindikten sonra bir, üç ve beş hafta sonra da sürdürdüklerini göstermektedir. Katılımcılardan Mete, öğretim sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında beceri basamaklarının %100'üne doğru tepkide bulunmuş, katılımcılardan Kerem ise öğretim sona erdikten bir hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında %90, üç ve beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında ise %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Birinci izleme oturumunda Kerem'in yiyecek isteyeceği kişinin karşısına geçtiği, almak istediği yiyeceği parmağıyla göstermeden “Yiyeceği alabilir miyim?” dediği gözlenmiştir. Kerem'in bu süreçte yiyeceğe odaklandığı için parmakla gösterme basamağını atlادığı düşünülmektedir. Aynı zamanda Kerem birinci izleme oturumu öncesinde bir rahatsızlık atlatması da bu dalgınlığı ile ilişkilendirilebilir. Yine de %90 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Longino vd. (2021) %90

ölçütünün beceriyi sürdürmeyi desteklediğini belirtmektedir. Diğer araştırma bulgularında yapılandırılmış ve doğal öğretimle edinilen hedef becerilerin öğretim sona erdikten sonra da sürdürüldüğü görülmektedir (Agran vd., 1987; Alptekin, 2010; Çakır, 2006; Eren vd., 2013; Hughes vd., 2011; Gürgör-Kılıç, 2020; Kurt, 2006; Malmskog ve McDonnell, 1999; McMahon vd., 1994; Odluyurt, 2011; Odluyurt ve Batu, 2010; Rakap, 2017c; Rakap ve Balıkcı, 2017; Rutherford vd., 1998; Sazak-Pınar ve Çifci-Tekinarslan 2003; Sewell vd., 1998; Şahin, 2015; Türer, 2010; Ünal, 2018; Wheeler vd., 1988).

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise araştırmaya katılan çocukların “izin isteme” ve “kendini tanıtmaya” becerilerini farklı ortam ve kişilere genelleyeabildiklerini göstermektedir. Yapılandırılmış ve gömülü öğretim uygulamalarının bağımsız olarak sunulduğu araştırmalarda katılımcıların farklı beceri, ortam, kişi, araç-gereçlere ilişkin genelleme verilerinin toplandığı görülmektedir. İlgili literatürde sosyal beceri müdahalelerinin bağlamdan arındırılarak yapılandırıldığında daha zayıf izleme ve genelleme etkilerine yol açtığına ilişkin genel bir yargı mevcuttur (Bellini vd., 2007; Gresham vd., 2001). Bununla birlikte bağımsız olarak yapılandırılmış öğretimin etkililiğinin incelendiği araştırmalarda (Alptekin, 2010; Edwards, 2019; Hughes vd., 2011; Olçay-Gül, 2016; Özokçu, 2008; Rutherford vd., 1998; Türer, 2010) ve bağımsız olarak gömülü öğretimin etkililiğinin incelendiği araştırmalarda (Berkeban, 2013; Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2021; Eren vd., 2013; Fox ve Hanline, 1993; McBride ve Schwartz, 2003; Şahin, 2015; Ünal, 2018; Venn vd., 1993) katılımcıların yüksek düzeyde genelleme bulgularına sahip olduğunu, her iki yöntemin karşılaştırıldığı araştırmalarda da (Gürgör-Kılıç, 2020; Horn vd., 2000; Kurt, 2006; Macy ve Bricker, 2007; Şahin, 2015) benzer bir durum olduğunu görmektedir. Fakat Simpson ve Keen (2010) şarkı içine gömülen hayvan isimlerinin öğretiminde katılımcıların edindikleri becerileri farklı ortamlara genellemekte sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın katılımcılardan Mete’nin kendini tanıtmaya ve izin isteme becerileri ön test oturumlarında %0 performans gösterirken, son test oturumlarında %100 doğru tepki vererek edindiği becerileri farklı ortam ve kişilere genelleyeabildiği görülmüştür. Katılımcılardan Kerem’in ise kendini tanıtmaya ve izin isteme becerileri ön test oturumlarında %0 performans gösterirken, son test oturumlarında %90 doğru tepki vererek edindiği becerileri farklı ortam ve kişilere

genelleyebildiği görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmada kullanılan her iki yönteme ilişkin genelleme bulgularının önceki araştırma bulgularıyla örtüştüğünü söylemek mümkündür. Genelleme verilerinde hem yapılandırılmış hem de gömülü öğretime ilişkin yüksek genelleme verileri elde edilmiştir. Bu genelleme bulgularından farklı olarak Gürgör-Kılıç (2020) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara, “ismi söylenen mesleği gösterme” becerisinin öğretiminde yapılandırılmış ve gömülü öğretimle sunulan ayırık denemelerle öğretim (ADÖ) uygulamalarını karşılaştırdıkları araştırmasında her iki uygulamanın ekili olduğunu fakat gömülü ADÖ uygulamasıyla genellemenin daha yüksek doğruluk düzeyiyle gerçekleştiğini belirtmektedir. Araştırma bulgularımız diğer yapılandırılmış ve gömülü öğretim genelleme bulgularıyla paralellik göstermekle birlikte Gürgör-Kılıç (2020) ve Simpson ve Keen (2010) tarafından yürütülen araştırmanın genelleme bulgusuyla farklılık göstermektedir. Bu her iki araştırmada seçilmiş olan bağımsız değişkenlerin birbirinden farklı olması ile açıklanabilir.

Her iki öğretim uygulaması verimlilik açısından karşılaştırıldığında ise yapılandırılmış ve gömülü öğretim uygulamaları arasında verimlilik açısından farklılıklar görülmektedir. Mete için kendini tanıtmaya gömülü öğretim planında ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısı 14 iken, izin isteme yapılandırılmış öğretim planında ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısının 10 olduğu görülmektedir. Mete yapılandırılmış öğretimle gerçekleştirilen üçüncü oturumda %100 ölçütünü karşılamıştır. Gömülü öğretimde ise yedinci oturumda %100 ölçütünü karşılamıştır. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde ölçütü karşılayan bağımsız değişkenle üç oturum üst üste kararlı veri elde edinceye değin uygulamaya devam edilmesi, diğer uygulama ile öğretimin sonlandırılabilceği belirtilmektedir (Tekin-İftar, 2018). Yapılandırılmış öğretim oturumlarında %100 ölçütünü karşıladıktan sonra doğal öğretim ile uygulamaya devam edilmiştir. Çünkü etkili bir şekilde devam eden bir uygulamanın sonlandırılması etik açıdan uygun bulunmamıştır. Benzer şekilde araştırmanın ikinci katılımcısı Kerem’de gömülü öğretim planında ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısı 14, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı 7 iken, yapılandırılmış öğretim planında, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısının 10, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısının 5 olduğu görülmektedir. Doğal öğretim ve

yapılandırılmış öğretim uygulamaları her iki katılımcı için ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen hata sayısı ve ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam öğretim süresi açısından da farklılaşmaktadır. Katılımcılardan Mete'nin doğal öğretim (gömülü öğretim) planında ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirdiği hata sayısı 14 iken, yapılandırılmış öğretim planında ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirdiği hata sayısının 4 olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Kerem'in de doğal öğretim (gömülü öğretim) planında ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirdiği hata sayısı 16 iken, yapılandırılmış öğretim planında ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirdiği hata sayısının 3 olduğu görülmektedir. Bu durum öğretimin yapılandırılması ile öğrenci davranışlarının öğretim planında daha kontrollü olması (öğrenci ile uygulamacının arasındaki uyaran ile tepki bağının belirli bir sistematik doğrultusunda uygulanması) ve daha az hata oranı ile öğretimin sonuçlanmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Mete için doğal öğretimde ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam öğretim süresi 51 dk. 21 sn. iken yapılandırılmış öğretimde ise bu sürenin 48 dk. 32sn. olduğu, katılımcı Kerem de ise doğal öğretimde ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam öğretim süresinin 50 dk. 32 sn., yapılandırılmış öğretimde ise bu sürenin 47 dk. 25 sn. olduğu görülmektedir. Verimlilik açısından bu araştırma bulguları alan yazındaki bazı araştırma bulguları ile örtüşürken bazı araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Geiger vd. (2012) hayvan isimlerinin öğretiminde geleneksel ve oyun etkinliklerine gömülerek gerçekleştirilen iki uygulamanın eşit düzeyde verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Benze bir şekilde Jameson vd. (2012) tarafından zihin yetersizliği olan öğrencilerin kelime edinme ve sözlükten bulma becerilerinin öğretiminde hem yapılandırılmış hem de gömülü öğretim uygulamasının eşit düzeyde verimli olduğunu bulgusuna ulaşmıştır. Gürgör-Kılıç (2020) ise gömülü ADÖ uygulamasının yapılandırılmış ADÖ uygulamasına göre oturum sayısı, deneme sayısı, gerçekleşen toplam öğretim süresi ve hata yüzdesi açısından tüm katılımcı çocuklarda daha verimli olduğunu belirtmektedir. Diğer bir araştırmada ise Şahin (2015) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin isimlerinin öğretiminde yapılandırılmış ve oyun içine gömülerek sunulduğu araştırmasında, her iki uygulamadaki oturum sayısı, deneme sayısı aynı olmasına karşın, gömülü ADÖ uygulamasında gerçekleştirilen toplam süre ve hata yüzdesi daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmacılar yapılandırılmış ve gömülü öğretimin uygulamalarının bazı araştırmalarda

yapılandırılmış öğretimin daha verimli olurken bazı araştırmalarda gömülü öğretimin daha verimli olmasını, araştırmanın katılımcı özelliklerinin farklı olmasına, öğretim planlarının, planlanan etkinliklerin, rutinlerin farklı olmasına bağlı olabileceğini belirtmektedirler (Gürgör-Kılıç, 2020; Şahin, 2015). Dolayısıyla yapılandırılmış öğretim ve doğal öğretim yöntemleri ile gerçekleştirilen öğretimlerin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı daha çok araştırmaya gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerden elde edilen sosyal geçerlilik bulguları, OSB olan öğrencilerin “kendini tanıtmak” ve “izin isteme” becerisinin öğretilmesi hakkında öğrencilerin ihtiyaç duyduğu beceriler olduğunu, olumlu anlamda faydasını gördüklerini, çocukların kendilerini daha iyi ifade edebildiğini ve sınıf içerisindeki ders işleyişine büyük katkı sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmada kullanılan yapılandırılmış öğretim yönteminin öğrenciler için uygun olduğunu, sık sık kullandıklarını, masa başında birebir çalışma imkânı sağlaması ve öğrencinin dikkatinin toplanması açısından faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Doğal öğretim yöntemine ilişkin ise çocukların oyun oynamayı ve etkinlik yapmayı sevdiklerini, oldukça eğlenceli bulduklarını, öğrencinin sevdiği bir noktadan öğretime başlamanın onlara da keyif verdiğini, sınıfın kalabalık olmasından dolayı bazı doğal bağlamları yakalamakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. İlgili literatürde birçok araştırmada öğretmen ve ailelerden toplanan sosyal geçerlilik verilerinde yapılandırılmış ve gömülü öğretim uygulamalarına ilişkin olumlu görüşlerin yer aldığı görülmektedir (Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2021; Horn vd., 2000; Odluyurt ve Batu 2010; Olçay-Gül 2016; Ünal, 2018).

Çalışma sonunda öğretmenler öğrencilerinde pek çok sosyal beceri değişikliği gözlemlemişlerdir. Öğrencilerin koridorda diğer arkadaşlarıyla oyun kurarken daha net bir şekilde kendilerini ifade ettiklerini, bir şey talep ettiklerinde izin istediklerini, sınıfa yeni biri girdiğinde kendilerini tanıttıklarını, birisi izin istemeyi unuttuğunda izin istemesi konusunda uyardıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada bağımsız değişken olarak seçilen yapılandırılmış doğrudan öğretim yöntemi ile doğal gömülü öğretim yöntemi etkililikleri bilimsel olarak kanıtlanmış uygulamalardır. Özellikle araştırma sürecinde öğrencinin ihtiyaç duyduğu sosyal becerilerin seçilmesi, öğrencilerin edindikleri becerileri farklı ortam ve kişilere genelleyeabilmeleri ile sosyal geçerlilik bulgularının birbirini desteklediği görülmektedir.

Araştırmanın katılımcıları olan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerin gömülü öğretimde kullanılan oyuncak arabaları ve arabalarla çocuğun liderliğinde oynanan oyunları sevdiklerini, yapılandırılmış öğretimde ise öğretim sırasında kullanılan materyalleri (findık, boya kalemi) ve öğretim sonunda kullanılan pekiştireçleri sevdiklerini belirtmişlerdir. Sevmedikleri hiçbir şeyin olmaması, tüm sürecin öğrenci özellikleri, ihtiyaçları, tercihleri dikkate alınarak planlanmasının büyük oranda etkili olduğu düşünülmektedir. Eldeniz-Çetin (2017), özel gereksinimli bireylerin tercihlerine odaklanılmasının öğrencilerin motivasyonlarını ve etkinliğe katılımlarını artırdığını belirtmektedir.

Gömülü öğretim araştırmalarında tek-denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modelinin kullanıldığı ve gömülü öğretimde yanlışsız öğretim yöntemlerinden sabit bekleme süreli öğretim ile eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin daha çok tercih edildiği görülmektedir (Aldemir-Fırat ve Egenekon, 2021; Berkeban, 2013; Chiara vd., 1995; Daugherty vd., 2001; Odluyurt ve Batu 2010; Odluyurt, 2011; Sewell vd., 1998; Kurt, 2006). Diğer tepki ipuçları olan artan bekleme süreli öğretim, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim, davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeye öğretim, aşamalı yardımla öğretim, ipucunun giderek arttırılması ve ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim ile daha çok araştırmaya gereksinim duyulmaktadır.

Alan yazında gerçekleştirilen diğer araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmanın da sınırlılıkları vardır. Araştırmada OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde yapılandırılmış ve gömülü öğretimin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının her ikisi de yedi yaşında olan ve sadece OSB tanısı almış öğrencilerdir. Yapılandırılmış ve gömülü öğretimin farklı yetersizliği olan öğrencilerle, farklı becerilerle, farklı ortamlarda, farklı uygulamacılar tarafından ve farklı yaşlardaki bireylerle etkililik ve verimliliklerine ilişkin çalışmalara duyulan gereksinim devam etmektedir (Aldemir-Fırat ve Ergenekon 2018b; Leaf vd., 2016). Araştırmada yapılandırılmış ve gömülü öğretimde kişi ve ortama ilişkin genelleme verisi toplanmıştır. Bu sınırlılıklardan dolayı araştırmanın genelleme verileri etkilenmiş olabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuç

Bu araştırmada, OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde yapılandırılmış öğretimle yapılan sosyal beceri öğretimi ile doğal öğretim yöntemi kullanarak gerçekleştirilen sosyal beceri öğretiminin etkililik ve verimliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı, katılımcıların ve katılımcıların öğretmenlerinin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde yapılandırılmış öğretimle yapılan sosyal beceri öğretimi ile doğal öğretim yöntemi kullanarak gerçekleştirilen sosyal beceri öğretiminin etkililiklerinin farklılaşmadığı, uygulama sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra edinilen becerilerin korunduğu, katılımcıların edindikleri becerileri farklı ortam ve kişilere genelleyeabildikleri, iki katılımcıda da yapılandırılmış öğretimin daha verimli olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Katılımcılar ve katılımcıların öğretmenleriyle görüşülerek elde edilen sosyal geçerlilik bulgularında hem katılımcılar hem de öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2 Öneriler

Araştırmanın planlanma aşamasından uygulanma aşamasına kadar geçen sürede edinilen deneyimlere ve araştırma sonuçlarına bağlı olarak ileride gerçekleştirilecek uygulama ve araştırmalara yönelik önerilerde bulunmak mümkündür. Öneriler uygulamaya yönelik öneriler ve ileri araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında maddeler halinde sunulmuştur.

6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulgularından yola çıkılarak hedef becerilerin öğretiminde yapılandırılmış ve gömülü öğretimin etkililik açısından farklılaşmadığı görülmektedir. Yapılandırılmış öğretimin zaman ve maliyet açısından verimli olması yönüyle öğretmenlere, uygulamacılara, anne babalara öğretim uygulamasını nasıl kullanacaklarına ilişkin eğitimler düzenlenerek bu konudaki bilgi düzeyleri artırılabilir.

2. Doğal bağlamlarda gerçekleştirilen doğal öğretim yöntemine ilişkin aile, kardeş öğretmen ve okul personeline yönelik eğitimler düzenlenerek

yapılandırılmış ortamda edinilen becerilerin geliştirilmesine yönelik bilgi düzeyleri artırılabilir.

6.2.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Aynı araştırma farklı yetersizlikleri olan farklı yaşlardaki katılımcılarla, farklı ortamlarda ve farklı sosyal becerilerle karşılaştırılarak tekrarlanabilir.

2. Bu çalışmada kullanılan yapılandırılmış öğretimde öykü temelli doğrudan öğretim yöntemi ve gömülü öğretim uygulamalarından ipucunun giderek azaltılması dışından farklı yapılandırılmış ve farklı gömülü öğretim yöntemleri kullanılarak araştırmalar planlanabilir.

3. Gömülü öğretim yönteminin farklı ortamlarda, etkinliklerde ve geçişlerde etkililiğine ilişkin araştırmalar düzenlenebilir.

4. Yapılandırılmış öğretim yönteminin ailelere öğretiminin öğrenciler üzerinden etkisi incelenebilir.

7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Acar, C., Tekin-İftar, E., & Yıkımsı, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 50(4), 215-226 <https://doi.org/10.1177/0022466916649164>
- Agran, M., Salzberg, C. L., & Stowitschek, J. J. (1987). An analysis of the effects of a social skills training program using self-instructions on the acquisition and generalization of two social behaviors in a work setting. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 12(2), 131-139.
- Akçayır, İ. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretimi üzerinde multimedya tabanlı sosyal öykü yönteminin etkililiği*. (Tez Numarası: 524671) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akgün Giray, D. (2015). *Öğretmen adaylarınca hazırlanan ve sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerileri edinmelerindeki etkisi*. (Tez Numarası: 407798) [Lüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmlı çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme-model olmayı kullanmalarındaki etkililiği*. (Tez Numarası: 415923) [Lüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akmanoğlu, N. (2008). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme*. (Tez Numarası: 229238) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aldemir Fırat, Ö., & Ergenekon, Y. (2018a). Personel eğitimi alan uygulamacıların gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi çocuklara sunduğu gömülü öğretimle ilgili araştırmaların incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4).
- Aldemir Fırat, Ö., & Ergenekon, Y. (2018b). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-401. [10.21565/ozelegitimdergisi.328444](https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.328444)
- Aldemir Fırat, Ö. A., & Ergenekon, Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerince sunulan gömülü öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin hedef davranışlarını edinmelerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9280>
- Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi*. (Tez Numarası: 279691) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alptekin, S. (2012). Sosyal becerilerin zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 1-19. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.629598>
- American Psychiatric Association. (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc.. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

- Arıcan, G. Ç., Fazlıoğlu, Y., & Tezcan, S. (2018). Otizmli öğrencilere kendini tanıtırma becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 157-176. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.502208>
- Aslan, Y., & Eratay, E. (2009). Zihin engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(02), 15-39.
- Aykut, Ç., & Varol, N. (2007). Zincirleme becerilerin kazandırılmasında ipucunun sistematik olarak azaltılması işlem süreci ile yapılan beceri öğretiminin etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 27 (3), 221-238. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77152>
- Axe, J. B. (2005). *A comparison of functional communication training and most-to-least prompting as treatments for escape-maintained problem behavior*. [Doctoral dissertation, The Ohio State University]. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1413285493&disposition=inline
- Axe, J. B., Murphy, C. M., & Heward, W. L. (2022). Functional communication training and most-to-least prompting as treatments for problem behavior. *Clinical Case Studies*, 21(1), 48-60. <https://doi.org/10.1177/15346501211030208>
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada kendini yönetme stratejileri doğrultusunda hazırlanan öğretim programının etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 329-351. <http://acikerisim.ibu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12491/2348?show=full>
- Avcıoğlu, H. (2013). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere selam verme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 455-477. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=1258&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks>
- Balçık, B., & Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Otizmli çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 165-190. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=b9b84607-7afc-41c4-92d1-0434c56af638%40redis>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banda, D. R., & Hart, S. L. (2010). Increasing peer-to-peer social skills through direct instruction of two elementary school girls with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 124-132. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01149.x>
- Batu, S., Ergenekon, Y., Erbas, D., & Akmanoglu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 13(3), 147-164. <https://www.jstor.org/stable/41824328>
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153-162. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030401>
- Berkeban, C. H. (2013). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. (Tez Numarası: 331082) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Blank, D., Fogarty, B., Wierzba, K., & Yore, N. (2000). *Improving Social Skills through Cooperative Learning and Other Instructional Strategies*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Field-Based Masters Program, Chicago, Illinois.

- Boekhoff, C. (2022). Aligning Instructional Practices and Direct Instruction to Improve the Social-Emotional Competencies of Students. [An Action Research Project Master of Education, Northwestern College].
- Boulware, G. L. (2001). *A comparison of simultaneous and most-to-least prompting procedures in teaching receptive identification of pictures to toddlers with autism*. [Doctoral dissertation, University of Washington]. <https://www.proquest.com/docview/250778791?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Boyras, E. (2017). *Zihinsel engelli çocuklara kurallı oyun öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. (Tez Numarası: 481301) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozak, B., & Eldeniz Çetin, M. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylere tehlike uyarı sembollerinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiği. *Education Sciences*, 13(1), 19-43.
- Bozkuş Genç, G. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın kazandırılmasında temel tepki öğretiminin etkileri*. (Tez Numarası: 463440) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bölte, S., & Poustka, F. (2002). The relation between general cognitive level and adaptive behavior domains in individuals with autism with and without co-morbid mental retardation. *Child psychiatry and human development*, 33, 165-172.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Bs.). Pegem Akademi.
- Cadette, J. N., Wilson, C. L., Brady, M. P., Dukes, C., & Bennett, K. D. (2016). The effectiveness of direct instruction in teaching students with autism spectrum disorder to answer “Wh-” questions. *Journal of autism and developmental disorders*, 46, 2968-2978.
- Canay, T. (2003). *Otistik çocuklara söylenen komutun yerine getirilmesi becerisinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililiği* (Tez Numarası: 124624) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cebeci, S. (2015). Okul öncesi düzeydeki otizmlili öğrencilere iletişim becerilerinin fırsat öğretimi süreci ile yardımcı personel tarafından öğretiminin etkililiği. (Tez Numarası: 394741) [Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Celani, G., Battacchi, M. W., & Arcidiacono, L. (1999). The understanding of the emotional meaning of facial expressions in people with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(1), 57-66. <https://doi.org/10.1023/A:1025970600181>
- Centers for Disease Control and Prevention (April 4, 2023) Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html#print>
- Chadsey-Rusch, J., Karlan, G. R., Riva, M. T., & Rusch, F. R. (1984). Competitive employment: Teaching conversational skills to adults who are mentally retarded. *Mental Retardation*, 22(5), 218.
- Chamberlain, B. O. (2002). Isolation or involvement? The social networks of children with autism included in regular classes. [Doctoral dissertation, University Of California]. <https://www.proquest.com/docview/275711120?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Chiara, L., Schuster, J. W., Bell, J. K., & Wolery, M. (1995). Small-group massed-trial and individually-distributed-trial instruction with preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 203-217. <https://doi.org/10.1177/105381519501900305>

- Chu, S. Y., & Jhuo, R. A. (2022). Family support: implementing embedded learning opportunities within family routines. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09882-5>
- Chung, K. M., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T., & Tassé, M. J. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in developmental disabilities*, 28(4), 423-436. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.05.002>
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., ve Landrum, T. J. (2008). Evidence based practices in special education: some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, (44)2,69-75 <https://doi.org/10.1177/1053451208321452>
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional children*, 75(3), 365-383. <https://doi.org/10.1177/001440290907500306>
- Crowley, K., McLaughlin, T., & Kahn, R. (2013). Using direct instruction flashcards and reading racetracks to improve sight word recognition of two elementary students with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25, 297-311.
- Çakır, S. (2006). *Zihin engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal beceri öğretiminin etkililiğinin incelenmesi*. (Tez Numarası: 215264) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetrez Arıcan, G. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve karikatür sohbetleriyle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. (Tez Numarası: 545681) [Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetrez-Iscan, G., Nurçin, E., & Fazlıoğlu, Y. (2016). Effect of most-to-least prompting procedure on dressing skill of students with autism. *Educational Research and Reviews*, 11(18), 1766-1774. 10.5897/ERR2016.2933
- Çıfci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. (Tez Numarası: 100100) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çıfci, İ., & Sucuoğlu, B. (2005). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. (4. Bs.). Kök Yayıncılık.
- Çolak, A. (2015). Otizm spektrum bozukluğunu anlamak. İçinde A. Çavkaytar (Ed.), *Otizm spectrum bozukluğu*. (ss. 22-54). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. <https://aile.gov.tr/uploads/eyhgm/uploads/pages/otizm-spektrum-bozuklugu/otizm-spektrum-bozuklugu-alanyazin-kitabi.pdf>
- Dağseven-Emecen, D. (2011). Zihin engellilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1403-1420.
- Dargut Güler, T. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bilişsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde mobil sosyal öykü haritaları kullanımı*. (Tez Numarası: 538494) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daugherty, S., Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2001). The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and nontarget skills in preschoolers with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(4), 213-221. <https://doi.org/10.1177/027112140102100402>
- Davenport, L. A., & Johnston, S. S. (2015). Using most-to-least prompting and contingent consequences to teach numeracy in inclusive early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(4), 250-261. <https://doi.org/10.1177/0271121413518824>

- Demir, Ş. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi. İçinde E. T. İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. İçinde (ss. 335-384). Vize Yayıncılık.
- Demir, Ş. (2021). Otizm spektrum bozukluğu: Tarihçe, tanımlar ve sınıflandırma. İçinde B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu, M. Ç. Ökcün-Akçamuş (Ed.), *Tanıdan Müdahaleye Otizm Spektrum Bozukluğu El Kitabı*. İçinde (ss. 3-32). Vize Yayıncılık.
- Edwards, T. (2019). The Effect of Daily Social Skills Instruction on Students with Emotional Behavioral Disabilities. [An Action Research Project Master of Education, Goucher College].
- Eldeniz-Çetin, M. (2017). Özel gereksinimli bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(02), 309-328. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.293726>
- Elder, L. M., Caterino, L. C., Chao, J., Shacknai, D., & De Simone, G. (2006). The efficacy of social skills treatment for children with Asperger syndrome. *Education and Treatment of Children*, 635-663. <https://www.jstor.org/stable/42900557>
- Eliçin, Ö., & Kaya, A. (2016). Zihinsel yetersizliği olan yetişkin bireylere doğrudan öğretim yöntemi ile tablet bilgisayarda oyun oynama becerisinin kazandırılması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 1-19.
- Eren, B., Deniz, J., & Duzkantar, A. (2013). The effectiveness of embedded teaching through the most-to-least prompting procedure in concept teaching to children with autism within orff-based music activities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1877-1885. 10.12738/estp.2013.3.1499.
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlilik. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (ss.109-126). Anı Yayıncılık.
- Ergenekon, Y. (2013). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. İçinde S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için* (ss. 13-37). Vize Yayıncılık.
- Fenske, E. C., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A not-discrete-trial teaching procedure. In C. Maurice, G. Green, & R. M. Fox (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (pp. 75-82). PRO-ED.
- Flores, M. M., & Ganz, J. B. (2007). Effectiveness of direct instruction for teaching statement inference, use of facts, and analogies to students with developmental disabilities and reading delays. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 22(4), 244-251.
- Flores, M. M., Schweck, K. B., & Hinton, V. (2016). Teaching language skills to preschool students with developmental delays and autism spectrum disorder using language for learning. *Rural Special Education Quarterly*, 35(1), 3-12.
- Fox, L., & Hanline, M. F. (1993). A preliminary evaluation of learning within developmentally appropriate early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 308-327. <https://doi.org/10.1177/027112149301300308>
- Ganz, J. B., & Flores, M. M. (2010). Supporting the play of preschoolers with autism spectrum disorders: Implementation of visual scripts. *Young Exceptional Children*, 13(2), 58-70. 10.1177/1096250609351795
- Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. Routledge.
- Geboloğlu, B., Çakırer, H. S., & Çıkılı, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri kazandırmada sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. (Tez Numarası: 430669) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Geiger, K. B., Carr, J. E., LeBlanc, L. A., Hanney, N. M., Polick, A. S., & Heinicke, M. R. (2012). Teaching receptive discriminations to children with autism: A comparison of traditional and embedded discrete trial teaching. *Behavior analysis in practice*, 5(2), 49-59. <https://doi.org/10.1007/BF03391823>
- Gillham J. E., Carter A., Volkmar F. & Sparrow S. A. (2000) Toward a developmental operational definition of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 30, 269–79.
- Greenspan, S. (1980). Is social competence synonymous with school performance? *American Psychologist*, 35(10), 938–939. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.10.938>
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional children*, 67(3), 331-344. <https://doi.org/10.1177/001440290106700303>
- Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L., & Collins, B. C. (2000). Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. *Journal of behavioral education*, 10(2), 139-162. <https://doi.org/10.1023/A:1016688130297>
- Grisham-Brown, J., Ridgley, R., Pretti-Frontczak, K., Litt, C., & Nielson, A. (2006). Promoting positive learning outcomes for young children in inclusive classrooms: A preliminary study of children's progress toward pre-writing standards. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 3(1), 171–183. <https://doi.org/10.1037/h0100329>
- Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K., Hawkins, S. R., & Winchell, B. N. (2009). Addressing early learning standards for all children within blended preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(3), 131-142. 10.1177/0271121409333796
- Gumpel, T. P., & Golan, H. (2000). Teaching game-playing social skills using a self-monitoring treatment package. *Psychology in the Schools*, 37(3), 253-261. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200005\)37:3<253::AID-PITS5>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<253::AID-PITS5>3.0.CO;2-I)
- Gutstein, S. E., & Whitney, T. (2002). Asperger syndrome and the development of social competence. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 17(3), 161-171. <https://doi.org/10.1177/10883576020170030601>
- Güler, T. D. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel ve Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesinde Mobil Sosyal Öykü Haritaları Kullanımı*. (Tez Numarası: 538494) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürgör Kılıç, F. G. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara meslek isimlerinin öğretiminde yapılandırılmış ve gömülü öğretimle sunulan ayırık denemelerle öğretim uygulamalarının etkililikleri ve verimlilikleri* (Tez Numarası: 623639) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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.
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (1996). Siblings' use of milieu teaching at home. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 168-190. <https://doi.org/10.1177/027112149601600204>
- Hansen, B. D., Wadsworth, J. P., Roberts, M. R., & Poole, T. N. (2014). Effects of naturalistic instruction on phonological awareness skills of children with intellectual and developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 35(11), 2790-2801. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.011>
- Harper, C. B., Symon, J. B., & Frea, W. D. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(5), 815-826. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0449-2>

- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1968). Establishing the use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 109-120. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-109>
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1974). Using preschool materials to modify the language of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(2), 243-256. <https://doi.org/10.1901/jaba.1974.7-243>
- Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., & Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(4), 208-223. <https://doi.org/10.1177/027112140002000402>
- Horasan, M. M., & Birkan, B. (2015). Fırsat Öğretiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Kaybolan Nesnelerini Sözcük Kullanarak İsteme Becerisinin Öğretiminde Etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 361-383. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=7b2d2481-a0bf-467f-87cd-c3162525d03a%40redis>
- 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 and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 46-61.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S.; Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-20.
- Jameson, J. M., Walker, R., Utley, K., & Maughan, R. (2012). A comparison of embedded total task instruction in teaching behavioral chains to massed one-on-one instruction for students with intellectual disabilities: Accessing general education settings and core academic content. *Behavior Modification*, 36(3), 320-340. 10.1177/0145445512440574
- Jimenez, B. A., Browder, D. M., Spooner, F., & Dibiase, W. (2012). Inclusive inquiry science using peer-mediated embedded instruction for students with moderate intellectual disability. *Exceptional Children*, 78(3), 301-317. <https://doi.org/10.1177/001440291207800303>
- Johnson, J. J., Rahn, N. L., & Bricker, D. (2015). *An activity-based approach to early intervention*. Paul H Brookes Publishing.
- Kahveci, G. (2004). *Az Görenlerde zihin haritası yöntemi ile özet çıkarmanın okuduğunu anlamaya etkisi*. (Kayıt no. 145170) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kamps, D., Heitzman-Powell, L., Rosenberg, N., Mason, R., Schwartz, I., & Romine, R. S. (2016). Effects of reading mastery as a small group intervention for young children with ASD. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28, 703-722.
- Karslı, E. (2016). Çocuk, oyun ve eğitim. M. Özen (Ed.). *Çocuk ve Oyun*. Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kartal, M. S., & Ozkan, S. Y. (2015). Effects of class-wide self-monitoring on on-task behaviors of preschoolers with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(4), 418-432.
- Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 295-309. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0231\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0231))
- Korkmazer-Özdemir, E., (2023). *Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve bireylerin kendi fotoğraflarının kullanıldığı sosyal öykü*

uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. (Tez Numarası: 793945) [Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Kroeger, K. A., Schultz, J. R., & Newsom, C. (2007). A comparison of two group-delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37, 808-817.
- Kurt, O. (2006). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. (Tez Numarası: 191908) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurt, O., (2018). Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli. İçinde E. T. İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar (2. Baskı)*. (ss. 300-348). Anı Yayıncılık.
- Kurt, O. (2019). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. İçinde E. T. İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocuklar ve Eğitimleri. (7. Baskı)*. (ss.59-93). Vize Akademi.
- Kurt, Ö., & Çuhadar, S. (2018). Effects of Most to Least Prompting Procedure on Teaching Exercise for Adults with Intellectual Disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 1-14. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i9a.3485>
- Kırcaali-iftar, G. (2019). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. İçinde E. T. İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocuklar ve Eğitimleri*. (ss. 1-22). Vize Yayıncılık.
- Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of applied behavior analysis*, 26(1), 121-132. <https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-121>
- Kroeger, K. A., Schultz, J. R., & Newsom, C. (2007). A comparison of two group-delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(5), 808-817. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0207-x>
- La Greca, A. M., Stone, W. L., & Bell, C. R. (1983). Facilitating the vocational-interpersonal skills of mentally retarded individuals. *American Journal of Mental Deficiency*, 88(3), 270-278.
- Laugeson, E. A., Frankel, F., Mogil, C., & Dillon, A. R. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in teens with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39, 596-606.
- Leaf, J. B., Leaf, J. A., Alcalay, A., Kassardjian, A., Tsuji, K., Dale, S., ... & Leaf, R. (2016). Comparison of most-to-least prompting to flexible prompt fading for children with autism spectrum disorder. *Exceptionality*, 24(2), 109-122. <https://doi.org/10.1080/09362835.2015.1064419>
- Liss M., Harel B., Fein D., Allen D., Dunn M., Feinstein C., Morris R., Waterhouse L. & Rapin I. (2001) Predictors and correlates of adaptive functioning in children with developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 31, 219–30.
- Libby, M. E., Weiss, J. S., Bancroft, S., & Ahearn, W. H. (2008). A comparison of most-to-least and least-to-most prompting on the acquisition of solitary play skills. *Behavior Analysis In Practice*, 1(1), 37-43. <https://doi.org/10.1007/BF03391719>
- Longino, E., Richling, S. M., McDougale, C. B., & Palmier, J. M. (2021). The effects of mastery criteria on maintenance: A replication with most-to-least prompting. *Behavior Analysis in Practice*, 15, 397–405. <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00562-y>
- Lovaas, O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q., & Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy 1. *Journal of applied behavior analysis*, 6(1), 131-165.

- Luiselli, J. K. (Ed.). (2011). *Teaching and behavior support for children and adults with autism spectrum disorder: A practitioner's guide*. OUP USA.
- Macy, M. G., & Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107-120. <https://doi.org/10.1080/03004430500337265>
- Malmskog, S., & McDonnell, A. P. (1999). Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(4), 203-216. <https://doi.org/10.1177/027112149901900401>
- Mancil, G. R., Haydon, T., & Whitby, P. (2009). Differentiated effects of paper and computer-assisted Social Stories™ on inappropriate behavior in children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(4), 205-215. 10.1177/1088357609347324
- Matson, J. L., & Wilkins, J. (2007). A critical review of assessment targets and methods for social skills excesses and deficits for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(1), 28-37. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.07.003>
- McBride, B. J., & Schwartz, I. S. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. *Topics in early childhood special education*, 23(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/027112140302300102>
- McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(5), 351-372. <https://doi.org/10.1023/A:1020537805154>
- McDaniel, S. C., Bruhn, A. L., & Troughton, L. (2017). A brief social skills intervention to reduce challenging classroom behavior. *Journal of Behavioral Education*, 26, 53-74.
- McDonnell, J., Johnson, J. W., & McQuivey, C. (2008). Embedded instruction for students with developmental disabilities in general education classes. *Alexandria, VA: Council for Exceptional Children, Division of Developmental Disabilities*.
- McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., & Risen, T. (2002). Effects of em-bedded instruction on students with moderate disabilities enrolled in general education classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 363-377. <https://www.jstor.org/stable/23880070>
- McMahon, C. M., Wacker, D. P., Sasso, G. M., & Melloy, K. J. (1994). Evaluation of the multiple effects of a social skill intervention. *Behavioral Disorders*, 20(1), 35-50.
- Metin, H. (2015). *Zihinsel engelli bireylere kavram öğretiminde kullanılan etkili öğretim yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Tez Numarası: 407547) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Miller, U. C., & Test, D. W. (1989). A comparison of constant time delay and most-to-least prompting in teaching laundry skills to students with moderate retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 24(4), 363-370. <https://www.jstor.org/stable/23878520>
- Miltenberger, C. A., & Charlop, M. H. (2015). The comparative effectiveness of portable video modeling vs. traditional video modeling interventions with children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical disabilities*, 27(3), 341-358. <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9416-y>
- Moore, D. W., & Anderson, A. (2010). Point-of-view video-mediated procedure is effective for teaching children with autism to maintain eye contact and initiate and maintain scripted social interactions with others. *Evidence-based Communication Assessment and Intervention*, 4(4), 205-210. <https://doi.org/10.1080/17489539.2011.567818>

- Morgan, D. P., & Jenson, W. R. (1988). *Teaching behaviorally disordered students: Preferred practices*. Merrill Publishing Co.
- Nikopoulos, C. K., & Keenan, M. (2007). Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 678-693. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0195-x>
- Odluyurt, S. (2011). The Effects of Constant Time Delay Embedded into Teaching Activities for Teaching the Names of Clothes for Preschool Children with Developmental Disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1457-1460. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936326.pdf>
- Odluyurt, S. (2013). Kaynaştırmaya devam eden otistik özellikler gösteren çocuklara kurallı oyun öğretiminde akranları tarafından doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretiminin etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 13(1), 523-540. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/15588/15588.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Odluyurt, S., & Batu, E. S. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3). <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/15580/15580.pdf?sequence=1>
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 54(4), 275-282.
- Odom, S. L., Vitzum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., ... & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of research in special educational needs*, 4(1), 17-49. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x>
- Olçay-Gül, S. (2012). Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri. (Tez Numarası: 315456) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Olçay-Gül, S. (2016). The combined use of video modeling and social stories in teaching social skills for individuals with intellectual disability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 83-107. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0046>
- Olçay-Gül, S. (2018). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. İçinde İ. Çifci-Tekinarslan ve N. Öncül (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi 2* içinde (ss. 1-37). Vize Akademik.
- Okatan, İ. (2019). Kaynaştırma eğitimine devam eden otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği. (Tez Numarası: 585727) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 163-192.
- Öncül, N., & Çifçi-Tekinarslan, İ. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyunların öğretiminde canlı ve video modelle öğretimin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-27.
- Özaydın, L., İfter, T. E., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 15-34. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000112
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T. C. Resmi Gazete (Sayı: 30471). *Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

- Özen, A. (2013). Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesinde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. İçinde S. Vuran (Ed.). *Sosyal Yeterliliklerin Geliştirilmesi. Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar için. Öğretmen adayları ve öğretmenler için*. Vize Yayıncılık.
- Özen, A., & Ergenekon, Y. (2011). Activity-Based Intervention Practices in Special Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 359-362. <https://eric.ed.gov/?id=EJ919906>
- Özen, A., Acar, Ç., Tavlar, Ö., & Çetin, Ö. (2002). Özbakım becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yönteminin etkililiği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2) 147-68. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/514/194872.pdf?sequence=1>
- Özkan, Ş. Y., Ergenekon, Y., Çolak, A., Kaya, Ö., & Cavkaytar, S. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu*. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- 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. Y. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. (Tez Numarası: 234248) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pelios, L. V., & Lund, S. K. (2001). A selective overview of issues on classification, causation, and early intensive behavioral intervention for autism. *Behavior Modification*, 25(5), 678-697. <https://doi.org/10.1177/0145445501255002>
- Piaget, J., (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. British Library.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2001). Use of the Embedding Strategy during Daily Activities by Early Childhood Education and Early Childhood Special Education Teachers. *Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 11(2), 111-28.
- Prater, M. A., Bruhl, S., & Serna, L. A. (1998). Acquiring social skills through cooperative learning and teacher-directed instruction. *Remedial and Special Education*, 19(3), 160-172.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186.
- Rakap, S. (2017a). Tek denekli araştırma yöntemleri. İçinde D. Erbaş, & Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* (ss. 156-212). Pegem Akademi.
- Rakap, S. (2017b). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 471-492. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319665>
- Rakap, S. (2017c). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 125-139. 10.1177/0022487116685753
- Rakap, S., & Balıkcı, S. (2017). Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(1), 17-26. <https://doi.org/10.1080/20473869.2015.1109801>
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Kalkan, S. (2020). Tek-denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 40-60. 10.31828/tpd1300443320181023m000015
- Rule, S., Losardo, A., Dinnebeil, L., Kaiser, A., & Rowland, C. (1998). Translating research on naturalistic instruction into practice. *Journal of Early Intervention*, 21(4), 283-293.

- Rutherford Jr, R. B., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children*, 354-369.
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 162-178. <https://doi.org/10.1177/1098300708316259>
- Sargent, L. R. (1983). *Project SISS: Social Skills Program*. Draft.
- Sargent, L. R. (1998). *Social skills for school and community: systematic instruction for children and youth with cognitive delays*. cec publications, council for exceptional children, CEC Publications.
- Sazak, E. (2003). *Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Kayıt No. 137778) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sazak Pınar, E., & Çifçi-Tekinarslan, İ. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 13-30.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Senju, A., & Johnson, M. H. (2009). Atypical eye contact in autism: models, mechanisms and development. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 33(8), 1204-1214. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.06.001>
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Morpa Kültür Yayınları.
- Sewell, T. J., Collins, B. C., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. W. (1998). Using simultaneous prompting within an activity-based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 21(2), 132-145. <https://doi.org/10.1177/105381519802100206>
- Simpson, K., & Keen, D. (2010). Teaching young children with autism graphic symbols embedded within an interactive song. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(2), 165-177. <https://doi.org/10.1007/s10882-009-9173-5>
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. John Wiley & Sons.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., & McLaughlin, T. (2013). Embedded instruction to support early learning in response-to-intervention frameworks. In V. Buyse & E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response-to-intervention in early childhood* (pp. 283-298). MD: Brookes. <https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/06/buyse-RTI-foundations.pdf>
- Sönmez, S. (2020). *Sosyal problem çözme öğretim programının zihinsel yetersizliği olan bireyler üzerindeki etkililiği*. (Tez Numarası: 622468) [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Söylemez, N. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde temel tepki ve fırsat öğretim yöntemleriyle yapılan öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. (Tez Numarası: 767549) [Yüksek Lisans Tezi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Starr, E., Szatmari, P., Bryson, S., & Zwaigenbaum, L. (2003). Stability and change among high-functioning children with pervasive developmental disorders: A 2-year outcome study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(1), 15-22. <https://doi.org/10.1023/A:1022222202970>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Sucuoğlu, B. & Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? yapmıyor mu? zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Swaggart, B. L., Gagnon, E., Bock, S. J., Earles, T. L., Quinn, C., Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10(1), 1-16.
- Şahin, Ş. (2015). *Otizmli çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde geleneksel ve gömülü öğretimle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. (Tez Numarası: 407777) [Yüksek Lisans, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şen, N., & Şen, S. (2019). Tek denekli deneysel çalışmalarda etki büyüklüğü hesaplaması: regresyona dayalı olmayan yöntemlerin incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(1), 30-48. <https://doi.org/10.21031/epod.419625>
- Talas, S. (2021). Bilimsel dayanaklı uygulamalar. İçinde Ü. Şahbaz (Ed.), *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu*. (2. Baskı). (ss.217-233). Vize Akademi.
- Talas, S., & Kurt, O. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal öykülerin tekli sunumuyla çoklu sunumunun karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 44(99), 297-319. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7984>
- Tantam, D. (2003). The challenge of adolescents and adults with Asperger syndromes. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 12(1), 143-163. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(02\)00053-6](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(02)00053-6)
- Taras, M. E., Matson, J. L., & Leary, C. (1988). Training social interpersonal skills in two autistic children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 19(4), 275-280.
- Tekin, E. (1999). Yanlırsız öğretim yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03), 87-102. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159254>
- Tekin-İftar, E. & Değirmenci, H. D. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi. İçinde E. T. İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Öğretimi*. (ss. 264-272). Ankara. Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2018). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar (2. Baskı). *Anı Yayıncılık*.
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159239>
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlırsız öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzioğlu, I. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciye tablet bilgisayar ile sunulan video modelle öğretimin sosyal becerilerin kazandırılmasındaki etkililiği*. (Tez Numarası: 451145)

[Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2004). Effects of peer training and written text cueing on social communication of school-age children with pervasive developmental disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1) 126-144
- Thompson, J. L., Wood, C. L., Test, D. W., & Cease-Cook, J. (2012). Effects of Direct Instruction on Telling Time by Students with Autism. *Journal of Direct Instruction*, 12, 1-12.
- 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. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/15124/15124.pdf?sequence=1>
- Tüfekçioğlu, U. (2013). Engelli çocuklarda oyun gelişimi: Otistik çocuklar. İçinde U. Tüfekçioğlu. (Ed.). *Çocukta oyun gelişimi*. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Türer, H. (2010). *Zihinsel engelli öğrencilere teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği*. (Tez Numarası: 270100) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, F. (2018). *Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği*. (Tez Numarası: 533316) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünlü, Ö., & Yıldız, N. G. (2020). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere İngilizce yer isimlerinin öğretilmesinde davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 45(203).
- Venn, M. L., Wolery, M., Werts, M. G., Morris, A., DeCesare, L. D., & Cuffs, M. S. (1993). Embedding instruction in art activities to teach preschoolers with disabilities to imitate their peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 277-294. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80068-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80068-7)
- Vivanti, G., & Zhong, H. N. (2020). Naturalistic developmental behavioral interventions for children with autism. In *Clinical Guide to Early Interventions for Children with Autism* (pp. 93-130). Springer, Cham.
- Vuran, S. (2008). Empowering Leisure Skills in Adults with Autism: An Experimental Investigation through the Most to Least Prompting Procedure. *International Journal of Special Education*, 23(1), 174-181. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814387.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(4), 291-299. <https://doi.org/10.1044/jshd.5104.291>
- Weiss, M. J., LaRue, R. H., & Newcomer, A. (2009). Social skills and autism: Understanding and addressing the deficits. In J. Matson (Ed.), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (pp. 129- 144). New York: Springer.
- Werts, M. G., Wolery, M., Holcombe-Ligon, A., Vassilaros, M. A., & Billings, S. S. (1992). Efficacy of transition-based teaching with instructive feedback. *Education and Treatment of Children*, 15(4), 320-334. <https://www.jstor.org/stable/42899280>
- Whalon, K. J., Conroy, M. A., Martinez, J. R., & Werch, B. L. (2015). School-based peer-related social competence interventions for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis

- and descriptive review of single case research design studies. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(6), 1513-1531. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2373-1>
- Wheeler, J. J., Bates, P., Marshall, K. J., & Miller, S. R. (1988). Teaching appropriate social behaviors to a young man with moderate mental retardation in a supported competitive employment setting. *Education and Training in Mental Retardation*, 105-116.
- Whitaker, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: Approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education*, 31(4), 215-222. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00357.x>
- Willemsen-Swinkels, S. H., Buitelaar, J. K., Weijnen, F. G., & van Engeland, H. (1998). Timing of social gaze behavior in children with a pervasive developmental disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 28(3), 199-210. <https://doi.org/10.1023/A:1026013304241>
- Wolery, M., Anthony, L., & Heckathorn, J. (1998). Transition-based teaching: Effects on transitions, teachers' behavior, and children's learning. *Journal of Early Intervention*, 21(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/105381519802100205>
- Wolery, M., Doyle, P. M., Gast, D. L., Ault, M. J., & Simpson, S. L. (1993). Comparison of progressive time delay and transition-based teaching with preschoolers who have developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 160-176. <https://doi.org/10.1177/105381519301700207>
- Wolery, M., & Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(3), 52-77. <https://doi.org/10.1177/027112148400400305>
- Wolery, M., Gast, D. L., & Ledford, J. R. (2014). Comparison designs. In D. L. Gast & J. R. Ledford (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (pp. 297-345). Routledge.
- Wolfe, K., Blankenship, A., & Rispoli, M. (2018). Generalization of skills acquired in language for learning by young children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30, 1-16.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of autism and developmental disorders*, 45, 1951-1966.
- Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention*, 26(3), 175-193. <https://doi.org/10.1177/105381510402600302>
- Yıldırım, T. (2019). *Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İfade Edici Dil Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Tez Numarası: 570232) [Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, I., Konukman, F., Birkan, B., & Yanardağ, M. (2010). Effects of most to least prompting on teaching simple progression swimming skill for children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 440-448. <https://www.jstor.org/stable/23880116>
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar. İçinde A. Çavkaytar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu*. (ss. 127-160). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

8. EKLER

EK 1 Yapılandırılmış Öğretimle İzin İsteme Becerisi Öğretim Planı

Hedef Davranış: Katılımcı eşya, yiyecek alması gerektiğinde üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 ölçütünde izin isteyerek eşya, yiyecek alır.

Kullanılacak Materyal: İzin isteyerek kalem, yiyecek alma becerisi için hazırlanmış hikâye ve bunlara ilişkin hikâye kartları.

Uygulama Süresi: Haftada beş gün ve günde bir öğretim oturumu.

Öğretim Süreci:

1. Çalışmanın ilk oturumunda uygulamacı kendisini tanıtır.
2. Katılımcıya çalışma ile ilgili bilgiler verir.
3. Katılımcı istekli olduğunu belirttikten sonra öğretime başlanır.
4. Daha sonra gerçekleştirilen çalışmalarda katılımcıyla kısa süreli sohbet edilir.
5. Öğretime başlarken katılımcıya rahat edebileceği bir ortam hazırlanır.
6. İzin isteyerek eşya, yiyecek alma becerisi başlama düzeyi verileri toplamak amacıyla katılımcının izin istemesini gerektirecek şekilde boya kalemleriyle boyama yapması, yiyecek yemesi istenir.
7. Katılımcıdan eşyayı, yiyeceği almak istediğinde izin istemesi beklenir. Katılımcı izin istememiş ise yanlış tepkide bulunduğu kabul edilir. Bu şekilde art arda beş oturum başlama düzeyi verisi toplanır. Bu verilerin toplanması esnasında katılımcıya geri dönüt verilmez, sözel yardımda bulunulmaz, doğru ya da yanlış tepkileri karşısında tepkisiz kalınır ve ödül verilmez.
8. Başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra, izin isteme becerisi öğretim programı uygulanır. Uygulamanın başlangıcında öğretilmesi hedeflenen izin isteme becerisi hakkında bilgi verilir.
9. Katılımcıya “Beni dikkatlice dinle.” yönergesi verilerek resimli hikâye kartından tüm hikâye okunur.

10. Resimli hikâye kartından hikâye okunduktan sonra uygulamacı hikâyeyi model olarak gösterir. Model olma esnasında uygulamacı, izin isteme becerisinin öğretimini yapar.
11. Uygulamacı model olduktan sonra sıranın katılımcıda olduğu söylenerek katılımcının, gözlemlediği aşamaları takip ederek izin isteme becerisini gerçekleştirmesi beklenir. Katılımcı yapması gerekenleri yapmaz ya da yanlış yaparsa katılımcıya sözel yardımda bulunulur ve geri dönüt verilir. Doğru tepkide bulunması halinde pekiştirilir ve süreç aynı şekilde uygulanır.
12. İzin isteme becerisinde katılımcıdan yapması beklenen adımlar şu şekildedir;

Yapılandırılmış Öğretimle İzin İsteme Becerisi Öğretim Oturumu

İzin isteme becerisi öğretim oturumu her bir hikaye için üç aşamadan meydana gelmektedir. Birinci aşama, izin isteme becerisine ilişkin ilk hikâyenin okunması, ikinci aşama, okunan hikâyenin uygulamacı tarafından model olunarak sunulması, üçüncü aşama ise katılımcının kendisinin yaptığı fakat takıldığı yerlerde uygulamacının ipucu verdiği rol oynama aşamasıdır.

1. Aşama	• İzin İsteme Becerisi Hikâyesinin Okunması
2. Aşama	• Basamakların Model Olunarak Sunumu
3. Aşama	• Rol Oynama

Derse Giriş

Derse girişte katılımcının motive olması ve dikkatini çalışmaya vermesi sağlanır. Uygulamacı katılımcıya, “Bugün seninle İzin isteme becerisi çalışacağız, neler yapmamız gerektiğini öğreneceğiz. Bunun için de hikayeler hazırladım. Çalışmamız sırasında öncelikle sana birinci hikâyeyi okuyacağım. Sonra birinci hikâyede sana neler yaptığımızı göstereceğim. En sonunda da senin yapmanı

isteyeceğim. Birinci hikayeyle çalışmamız bitince ikinci hikayeyi okuyacağım. Sonra ikinci hikayede neler yaptığımızı göstereceğim. Daha sonra da senin yapmanı isteyeceğim. Çalışma boyunca beni dikkatli bir şekilde dinler ve izlersen, sen de izin isteyebilirsin. Şimdi senin için hazırladığım hikâyeyi dinle, karta bak ve beni dikkatlice izle” diyerek öğretime başlar.

Birinci Hikayenin Sunumu

Hikaye 1 İzin isteyerek kalem alma	Öğretmen derste resim yapacaklarını söyledi. Öğrencilerden resim defterlerini ve boya kalemlerini çıkarmalarını istedi. Ali'nin boya kalemleri yoktu. Ali öğretmenin yanına gitti. Öğretmen masasının üzerindeki kalemleri göstererek “Boya kalemi alabilir miyim?” dedi. Öğretmeni alabileceğini söyledi. Ali boya kalemlerini aldı. Öğretmenine “teşekkür ederim” dedi. Masasına oturarak resim yaptı.
--	--

1. Aşama: İzin İsteme Becerisi Hikayesinin Okunması

Bu aşamada, izin isteyerek kalem, yiyecek alma becerisini içeren ilk hikâye, hikâye kartından okunur. Uygulamacı “Hikâye kartına bak ve beni dikkatlice dinle.” diyerek hikâyeyi okur.

2. Aşama: Basamakların Model Olunarak Sunumu

Bu aşamada katılımcıya, izin isteyerek kalem, yiyecek alma becerisine dair model olunur. Uygulamacı, “Hikâyeyi okuduk. Şimdi sana neler yaptığımızı göstereceğim. Beni çok iyi takip et.” der ve okuduğu hikâyeyi uygulamacı model olarak gösterir.

Öğretmen	Uygulamacı	Katılımcı
Öğretmen derste resim yapacaklarını söyler.		Uygulamacıyı izler ve dinler.
Resim defterlerini ve boya kalemlerini çıkarmalarını ister.		
	Resim defterini ve kalemlerini çıkarır.	
	Kalemlerinde boya kalemi olmadığını görür.	
	Öğretmenin yanına gider.	
	Almak istediği kalemi parmağıyla gösterir.	
	“Boya kalemi alabilir miyim?” der.	
Alabileceğini söyler.		

	Boya kalemlerini alır.	
	Boya kalemlerini kullanır.	
	Katılımcıya “Şimdi sıra sende” der.	

3. Aşama: Rol Oynama

Rol oynama aşamasında katılımcıdan, gözlemlediği aşamaları takip ederek uygulamacının model olduğu gibi yaptıklarının aynısının yapması, izin isteyerek kalem, yiyecek alması beklenir.

Uygulamacı “Biraz önce sana izin isteyerek nasıl kalem alabileceğimizi gösterdim. Şimdi senden aynısını yapmanı istiyorum. Takıldığın yer olduğunda ben sana yardımcı olacağım, merak etme. Hazır olduğun zaman başlayabiliriz.” der. Katılımcı hazır olduğunu (baş sallama, evet deme) ifade ettikten sonra rol oynama aşamasına başlar.

Öğretmen	Uygulamacı	Katılımcı
Öğretmen derste resim yapacaklarını söyler.		
Resim defterlerini ve boya kalemlerini çıkarmalarını ister.		
		Resim defterini ve kalemlerini çıkarır.
		Kalemlerinde boya kalemi olmadığını görür.
		Öğretmenin yanına gider.
	Aferin öğretmeninin yanına gittin. (Katılımcı öğretmenin yanına gitmezse) “Şimdi öğretmeninin yanına git” diyerek sözel ipucu verir.	
		Almak istediği kalemi parmağıyla gösterir.
	Çok güzel almak istediğin kalemi gösterdin. (Katılımcı boya kalemlerini göstermezse) “Almak istediğin boya kalemlerini elinle göster. “diyerek sözel ipucu verir.	
		“Boya kalemi alabilir miyim?” der.
	Bravo, kalemleri almak için çok güzel izin istedin. (Katılımcı izin	

	istemezse) “Boya kalemlerini almak için öğretmeninden izin istemelisin, Boya kalemi alabilir miyim? de” diyerek sözel ipucu verir.	
Alabileceğini söyler.		
		Boya kalemlerini alır.
	Harika, boya kalemlerini aldın. (Katılımcı boya kalemlerini almazsa) Öğretmenin boya kalemlerini alabileceğini söyledi, boya kalemlerini al” diyerek sözel ipucu verir.	
		Boya kalemlerini kullanır.
	Harikasın, süpersin. Kalemleri kullanarak son basamağı tamamladın. (Katılımcı “Kalemleri kullanmazsa) Kalemmini aldın. Şimdi kalemi kullanabilirsin. Resim yapabilirsin. “Kalemi kullan.” diyerek sözel ipucu verir.	

İzin isteyerek kalem alma becerisi öğretiminde kullanılan ilk hikayeye ilişkin birinci aşama olan hikâyenin okunması, ikinci aşama olan okunan hikâyenin uygulamacı tarafından model olunarak sunulması ve üçüncü aşama olan katılımcının rol oynaması aşamalarının tamamlanmasının ardından izin isteyerek kalem, yiyecek alma becerisi öğretiminde kullanılan ikinci hikayeye geçilir. İlk hikayede olduğu gibi ikinci hikayede de aynı aşamalar uygulanır.

 Öğretmen derste resim yapacaklarını söyledi. Öğrencilerden resim defterlerini ve boya kalemlerini çıkarmalarını istedi.	 Ali'nin boyalı kalemleri yoktu.
--	---

	
Ali öğretmeninin yanına gitti.	Öğretmen masasının üzerindeki kalemleri göstererek “Boya kalemi alabilir miyim?” dedi.
	
Öğretmeni alabileceğini söyledi.	Ali boya kalemlerini aldı. Öğretmenine “teşekkür ederim” dedi.
	
Masasına oturarak resim yaptı.	

İkinci Hikayenin Sunumu

Hikaye 2 İzin isteyerek yiyecek alma	Öğretmen beslenme saatinin geldiğini söyledi. Öğrenciler çantalarından beslenmelerini çıkardı. Öğretmen de masasında beslenmesini açtı. Öğretmen o gün Emre'nin en sevdiği yiyecek olan fındık getirmişti. Emre fındık istemek için öğretmeninin yanına gitti. Öğretmenine “Fındık alabilir miyim?” dedi. Öğretmeni alabileceğini söyledi. Emre fındığı aldı. Öğretmenine “teşekkür ederim” dedi. Masasına geçerek fındığı yedi.
--	---

1. Aşama: İzin İsteme Becerisi Hikayesinin Okunması

Bu aşamada, izin isteyerek kalem, yiyecek alma becerisini içeren ikinci hikâye, hikâye kartından okunur. Uygulamacı “Hikâye kartına bak ve beni dikkatlice dinle.” diyerek hikâyeyi okur.

2. Aşama: Basamakların Model Olunarak Sunumu

Bu aşamada katılımcıya, izin isteyerek yiyecek alma becerisine dair model olunur. Uygulamacı, “Hikâyeyi okuduk. Şimdi sana neler yaptığımızı göstereceğim. Beni çok iyi takip et.” der ve okuduğu hikâyeyi uygulamacı model olarak gösterir.

Öğretmen	Uygulamacı	Katılımcı
Beslenme saatinin geldiğini söyler.		Uygulamacıyı izler ve dinler.
Öğrencilerden beslenmelerini çıkarmalarını ister.		
	Katılımcı çantasından beslenmesini çıkarır.	
Masasında beslenmesini açar.		
	Öğretmenin masasındaki fındığı görür.	
	Fındık istemek için öğretmenin yanına gider.	
	Fındığı parmağıyla gösterir.	
	“Fındık alabilir miyim?” der.	
Alabileceğini söyler.		
	Fındığı alır.	
	Fındığı yer.	
	Katılımcıya “Şimdi sıra sende” der.	

3. Aşama: Rol Oynama

Rol oynama aşamasında katılımcıdan, gözlemlediği aşamaları takip ederek uygulamacının model olduğu gibi yaptıklarının aynısının yapması, izin isteyerek yiyecek alması beklenir.

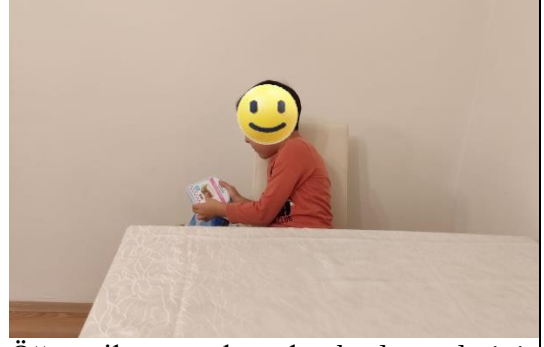
Uygulamacı “Biraz önce sana nasıl izin isteyerek yiyecek alacağımızı gösterdim. Şimdi senden aynısını yapmanı istiyorum. Takıldığın yer olduğunda ben sana yardımcı olacağım, merak etme. Hazır olduğun zaman başlayabiliriz.” der.

Katılımcı hazır olduğunu (baş sallama, evet deme) ifade ettikten sonra rol oynama aşamasına başlar.

Öğretmen	Uygulamacı	Katılımcı
Beslenme saatinin geldiğini söyler.		
Öğrencilerden beslenmelerini çıkarmalarını ister.		
		Katılımcı çantasından beslenmesini çıkarır.
Masasında beslenmesini açar.		
		Öğretmenin masasındaki fındığı görür.
		Fındık istemek için öğretmenin yanına gider.
	Aferin öğretmenin yanına gittin. (Katılımcı öğretmenin yanına gitmezse) “Şimdi öğretmenin yanına git” diyerek sözel ipucu verir.	
		Fındığı parmağıyla gösterir.
	Harikasın, Almak istediğin yiyeceği parmağınla gösterdin. (Katılımcı parmağıyla göstermezse) “Almak istediğin yiyeceği parmağınla göster.” diyerek sözel ipucu verir.	
		“Fındık alabilir miyim?” der.
	Aferin, çok güzel ilerliyorsun. Devam et. (Katılımcı “Fındık alabilir miyim?” demezse) “Fındık almak için öğretmeninden izin istemelisin, fındık alabilir miyim? de” diyerek sözel ipucu verir.	
Alabileceğini söyler.		
		Fındığı alır.
	Harika, fındığı aldın. (Katılımcı fındığı almazsa) Öğretmenin fındığı alabileceğini söyledi, fındığı al” diyerek sözel ipucu verir.	
		Fındığı yer.



Öğretmen beslenme saatinin geldiğini söyledi.



Öğrenciler çantalarından beslenmelerini çıkardı.



Öğretmen de masasında beslenmesini açtı. Öğretmen o gün Emre'nin en sevdiği yiyecek olan fındık getirmişti.



Emre fındık istemek için öğretmenin yanına gitti.



Öğretmenine “Fındık alabilir miyim?” dedi.



Öğretmeni alabileceğini söyledi. Emre fındığı aldı. Öğretmenine “teşekkür ederim” dedi.



Masasına geçerek fındığı yedi.

Yapılandırılmış öğretimle izin isteyerek kalem, yiyecek alma becerisi günlük yoklama oturumları

İzin isteyerek kalem, yiyecek alma becerisinin günlük yoklama oturumları verileri öğretim oturumlarının son aşaması olan katılımcının rol oynayarak beceriyi canlandığı aşamada toplanmıştır. Katılımcının rol oynayarak beceriyi canlandırma aşamasında uygulamacı gibi hedeflenen becerileri sergilemesi beklenmiştir. Katılımcı doğru tepkide bulunduğunda (kalem/yiyecek isteyeceği kişinin yanına gitmesi, kalem/yiyeceği, parmağıyla göstermesi, “kalem/yiyeceği, alabilir miyim?” demesi, kalem, yiyecek istediği kişi izin verince “kalemi, yiyeceği alması ve kalemi kullanması-yiyeceği yemesi) veri toplama formuna artı (+) konulmuş, yanlış tepkide bulunmuş ya da tepkisiz kalmışsa uygulamacı tarafından sözel ipucunda bulunulmuştur. Sözel ipucu verilen basamaklar yapılandırılmış öğretimle izin isteme becerisi öğretim oturumları veri toplama formuna (Ek-4.1) eksi (-) olarak kaydedilmiştir. İzin isteme becerisi için hazırlanan iki farklı hikayeden (Ek-1) elde edilen verilerin ortalaması alınarak grafiğe işlenmiştir.

EK 2 Doğal Öğretimle (Gömülü Öğretim-İpucunun Giderek Azaltılması) Kendini Tanıtma Becerisi Öğretim Planı

Hedef Davranış: Katılımcı kendini tanıtması gerektiğinde üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 ölçütünde başkalarına kendini tanıtır.

Kullanılacak Materyal: Oyuncak araba (polis arabası).

Uygulama Süresi: Haftada beş gün ve günde bir yoklama oturumu bir öğretim oturumu.

Kontrol edici ipucu: Kontrol edici ipucu olarak model olma + sözel ipucu birlikte sunumu, sözel ipucu ve bağımsız uygulamalar kullanacaktır.

Öğretim oturumlarındaki daha az kontrol edici ipucuna geçiş ölçütü: İpucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunma.

Birinci Doğal Öğretim Sunumu

Yeni Tanıştığı Birine Kendini Tanıtma Öğretim Oturumu

Uygulamacı ve katılımcı yeni öğretmen sınıfına giderler. Uygulamacı sınıfa girdiklerinde “Yeni öğretmenimize kendini tanıtır mısınız?” demistir. Uygulamacı katılımcının kendini tanıtacağı kişinin karşısında durması için 3 saniye bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin karşısında durursa veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmez) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişinin karşısından farklı yerlere giderse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu + sözel ipucunu birlikte sunar. Uygulamacı kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçerek (Karşısına geçtim) katılımcıya model ipucu sunar. Ardından katılımcının da kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmesi için “sen de karşısına geç” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmesini bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçerse veri kayıt formunun model ipucu + sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğu daha az kontrol edici ipucu olan sözel ipucuna geçilir. Uygulamacı ve katılımcı yeni öğretmen sınıfına gittiklerinde

uygulamacı kendini tanıtacağı kişinin karşısında durması için 3 saniye bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin karşısında durursa veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmez) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişinin karşısından farklı yerlere giderse) model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğundan dolayı ipucu hiyerarşisinde daha az kontrol gerektiren sözel ipucunu sunar. Uygulamacı katılımcının kendini tanıtacağı kişinin karşısında durması için “Karşısına geç” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan kendini tanıtacağı kişinin karşısında durmasını bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin karşısında durursa veri kayıt formunun sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmez) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişinin karşısından farklı yerlere giderse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu + sözel ipucunu birlikte sunarak veri kayıt formundaki sözel ipucu kısmına eksi koyar. Katılımcı üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 doğru tepkide bulunana kadar sözel ipucuyla öğretime devam edilir.

Uygulamacı katılımcının 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakmasını bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakarsa veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişiye bakmaz) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişiden farklı yerlere bakarsa) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu+ sözel ipucunu birlikte sunar. Uygulamacı kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakarak (yüzüne baktım) katılımcıya model ipucu sunar. Ardından katılımcının da kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakması için “sen de yüzüne bak” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan “kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakmasını” bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakarsa veri kayıt formunun model ipucu + sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğu daha az kontrol edici ipucu olan sözel ipucuna geçilir. Uygulamacı ve katılımcı yeni öğretmenin sınıfına gittiklerinde uygulamacı kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakması için 3 saniye bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini

tanıtacağı kişinin yüzüne bakarsa veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişiye bakmaz) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişiden farklı yerlere bakarsa) model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğundan dolayı ipucu hiyerarşisinde daha az kontrol gerektiren sözel ipucunu sunar. Uygulamacı katılımcının kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakması için “yüzüne bak” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakmasını bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakarsa veri kayıt formunun sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişiye bakmaz) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişiden farklı yerlere bakarsa) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu + sözel birlikte sunarak veri kayıt formundaki sözel ipucu kısmına eksi koyar. Katılımcı üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 doğru tepkide bulunana kadar sözel ipucuyla öğretime devam edilir.

Uygulamacı katılımcının 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesini bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylese veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer. 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü dışında farklı şeyler söylese) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu + sözel ipucunu birlikte sunar. Uygulamacı kendini tanıtacağı kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söyleyerek katılımcıya model ipucu sunar. Ardından katılımcının da kendini tanıtacağı kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesi için “sen de merhaba de” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan “kendini tanıtacağı kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesini” bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylese veri kayıt formunun model ipucu + sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğu daha az kontrol edici ipucu olan sözel ipucuna geçilir. Uygulamacı katılımcının kendini tanıtacağı kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesi için 3 saniye bekler.

Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylerse veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü dışında farklı şeyler söylerse) model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğundan dolayı ipucu hiyerarşisinde daha az kontrol gerektiren sözel ipucunu sunar. Uygulamacı katılımcının kendini tanıtacağı kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesi için “merhaba de” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan kendini tanıtacağı kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesini bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylerse veri kayıt formunun sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü dışında farklı şeyler söylerse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu + sözel birlikte sunarak veri kayıt formundaki sözel ipucu kısmına eksi koyar. Katılımcı üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 doğru tepkide bulunana kadar sözel ipucuyla öğretime devam edilir.

Uygulamacı katılımcının merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesinden sonra kendini tanıtacağı kişinin de merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesinin ardından 3 saniye kendini tanıtacağı kişiye adını söylemesi için bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişiye adını söylerse veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer. 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (adını söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (adından farklı şeyler söylerse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu + sözel ipucunu birlikte sunar. Uygulamacı kendini tanıtacağı kişiye adını söyleyerek (Adım Mihriban) katılımcıya model ipucu sunar. Ardından katılımcının da kendini tanıtacağı kişiye adını söylemesi için “Sen de adını söyle, adım Mehmet Kutay de” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan “kendini tanıtacağı kişiye adını söylemesini” bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişiye adını söylerse veri kayıt formunun model ipucu + sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide

bulduğunda daha az kontrol edici ipucu olan sözel ipucuna geçilir. Uygulamacı, katılımcının kendini tanıtacağı kişinin de ona merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesinin ardında 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişiye adını söylemesi için bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişiye adını söylerse veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (adını söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (adından farklı şeyler söylerse) model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğundan dolayı ipucu hiyerarşisinde daha az kontrol gerektiren sözel ipucunu sunar. Uygulamacı katılımcının kendini tanıtacağı kişiye adını söylemesi için “Adını söyle, adım Mehmet Kutay de” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan kendini tanıtacağı kişiye adını söylemesini bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişiye adını söylerse veri kayıt formunun sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (adını söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (adından farklı şeyler söylerse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu + sözel birlikte sunarak veri kayıt formundaki sözel ipucu kısmına eksi koyar. Katılımcı üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 doğru tepkide bulunana kadar sözel ipucuyla öğretime devam edilir.

Uygulamacı katılımcının adını söylemesinin ardından 3 saniye içinde soyadını söylemesi için bekler. Katılımcı 3 saniye içinde soyadını söylerse veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçilir, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (soyadını söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (soyadından farklı bir şey söylerse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu + sözel ipucunu birlikte kullanır. Uygulamacı soyadını söyleyerek (soyadım Sönmez) katılımcıya model ipucu sunar. Ardından katılımcının kendi soyadını söylemesi için “Sen de soyadını söyle, soyadım Kara” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan “Soyadım Kara” demesini bekler. Katılımcı 3 saniye içinde soyadını söylerse veri kayıt formunun model ipucu + sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğu daha az kontrol edici ipucu olan sözel ipucuna geçilir. Uygulamacı katılımcının soyadını söylemesi için 3 saniye bekler. Katılımcı 3 saniye içinde soyadını söylerse veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (soyadını söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa

(soyadından farklı bir şey söylerse) model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğundan dolayı ipucu hiyerarşisinde daha az kontrol gerektiren sözel ipucu sunulur. Uygulamacı katılımcının soyadını söylemesi için “Soyadını söyle, soyadım Kara” sözel ipucunu sunar. Katılımcıdan “Soyadım Kara” demesini bekler. Katılımcı 3 saniye içinde soyadını söylerse veri kayıt formunun sözel ipucu kısmına artı (+) koyulur. Katılımcı 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (soyadını söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (soyadından farklı bir şey söylerse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu + sözel ipucu birlikte sunulur ve veri kayıt formundaki sözel ipucu kısmına eksi (-) konulur. Katılımcı üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 doğru tepkide bulunana kadar sözel ipucuyla öğretime devam edilir.

İkinci Doğal Öğretim Sunumu

Yeni tanıştığı kişi (öğretmen) katılımcıya oyun oynamayı teklif eder. Uygulamacı, katılımcı ve öğretmen oyun alanında oyuncaklarla oynamaya başlarlar.

Polise Kendini Tanıtma Öğretim Oturumu

Katılımcının oyun etkinliği alanına geçerler ve arabalarla oynamaya başlarlar. Katılımcının liderliğinde oyun oynarlarken polis rolündeki öğretmen arabasıyla yanlarına gelir. Öğretmen “Ben polisim” der. Uygulamacı katılımcının kendini tanıtacağı kişinin karşısında durması için 3 saniye bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin karşısında durursa veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmez) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişinin karşısından farklı yerlere giderse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu+ sözel ipucunu birlikte sunar. Uygulamacı kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçerek (Karşısına geçtim) katılımcıya model ipucu sunar. Ardından katılımcının da kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmesi için “sen de karşısına geç” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan “kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmesini” bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçerse veri kayıt formunun model ipucu + sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğu daha az kontrol edici ipucu olan sözel ipucuna geçilir. Uygulamacı ve katılımcı yeni öğretmenin sınıfına gittiklerinde uygulamacı kendini tanıtacağı

kişinin karşısında durması için 3 saniye bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin karşısında durursa veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmez) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişinin karşısından farklı yerlere giderse) model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğundan dolayı ipucu hiyerarşisinde daha az kontrol gerektiren sözel ipucunu sunar. Uygulamacı katılımcının kendini tanıtacağı kişinin karşısında durması için “Karşısına geç” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan kendini tanıtacağı kişinin karşısında durmasını bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin karşısında durursa veri kayıt formunun sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişinin karşısına geçmez) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişinin karşısından farklı yerlere giderse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu + sözel birlikte sunarak veri kayıt formundaki sözel ipucu kısmına eksi koyar. Katılımcı üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 doğru tepkide bulunana kadar sözel ipucuyla öğretime devam edilir.

Uygulamacı katılımcının 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakmasını bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakarsa veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtacağı kişiye bakmaz) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtacağı kişiden farklı yerlere bakarsa) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu+ sözel ipucunu birlikte sunar. Uygulamacı kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakarak (yüzüne baktım) katılımcıya model ipucu sunar. Ardından katılımcının da kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakması için “sen de yüzüne bak” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan “kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakmasını” bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakarsa veri kayıt formunun model ipucu + sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğu daha az kontrol edici ipucu olan sözel ipucuna geçilir. Uygulamacı ve katılımcı yeni öğretmenin sınıfına gittiklerinde uygulamacı kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakması için 3 saniye bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakarsa veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı

koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtmaya çalışacak kişiye bakmaz) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtmaya çalışacak kişiden farklı yerlere bakarsa) model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğundan dolayı ipucu hiyerarşisinde daha az kontrol gerektiren sözel ipucunu sunar. Uygulamacı katılımcının kendini tanıtmaya çalışacak kişinin yüzüne bakması için “yüzüne bak” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan kendini tanıtmaya çalışacak kişinin yüzüne bakmasını bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtmaya çalışacak kişinin yüzüne bakarsa veri kayıt formunun sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (kendini tanıtmaya çalışacak kişiye bakmaz) ya da yanlış tepkide bulunursa (kendini tanıtmaya çalışacak kişiden farklı yerlere bakarsa) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu + sözel birlikte sunarak veri kayıt formundaki sözel ipucu kısmına eksi koyar. Katılımcı üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 doğru tepkide bulunana kadar sözel ipucuyla öğretime devam edilir.

Uygulamacı katılımcının 3 saniye içinde kendini tanıtmaya çalışacak kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesini bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtmaya çalışacak kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylerse veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü dışında farklı şeyler söylerse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu+ sözel ipucunu birlikte sunar. Uygulamacı kendini tanıtmaya çalışacak kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söyleyerek (Merhaba) katılımcıya model ipucu sunar. Ardından katılımcının da kendini tanıtmaya çalışacak kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesi için “sen de merhaba de” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan “kendini tanıtmaya çalışacak kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesini” bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtmaya çalışacak kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylerse veri kayıt formunun model ipucu + sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğu daha az kontrol edici ipucu olan sözel ipucuna geçilir. Uygulamacı katılımcının kendini tanıtmaya çalışacak kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesi için 3 saniye bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtmaya çalışacak kişiye merhaba/selam

türü bir selamlaşma sözcüğü söylerse veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü dışında farklı şeyler söylerse) model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğundan dolayı ipucu hiyerarşisinde daha az kontrol gerektiren sözel ipucunu sunar. Uygulamacı katılımcının kendini tanıtacağı kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesi için “Merhaba de” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan kendini tanıtacağı kişiye merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesini bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişiye merhaba/selam türü bir sözcük söylerse veri kayıt formunun sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü dışında farklı şeyler söylerse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu + sözel birlikte sunarak veri kayıt formundaki sözel ipucu kısmına eksi koyar. Katılımcı üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 doğru tepkide bulunana kadar sözel ipucuyla öğretime devam edilir.

Uygulamacı katılımcının merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesinden sonra kendini tanıtacağı kişinin de merhaba/selam türü bir sözcük söylemesinin ardından 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişiye adını söylemesi için bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişiye adını söylerse veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (adını söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (adından farklı şeyler söylerse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu+ sözel ipucunu birlikte sunar. Uygulamacı kendini tanıtacağı kişiye adını söyleyerek (Adım Mihriban) katılımcıya model ipucu sunar. Ardından katılımcının da kendini tanıtacağı kişiye adını söylemesi için “Sen de adını söyle, adım Mehmet Kutay de” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan “kendini tanıtacağı kişiye adını söylemesini” bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıtacağı kişiye adını söylerse veri kayıt formunun model ipucu + sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğu daha az kontrol edici ipucu olan sözel ipucuna geçilir. Katılımcının kendini tanıtacağı kişinin de

merhaba/selam türü bir selamlaşma sözcüğü söylemesinin ardından 3 saniye içinde kendini tanıttacağı kişiye adını söylemesi için bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıttacağı kişiye adını söylerse veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (adını söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (adından farklı şeyler söylerse) model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğundan dolayı ipucu hiyerarşisinde daha az kontrol gerektiren sözel ipucunu sunar. Uygulamacı katılımcının kendini tanıttacağı kişiye adını söylemesi için “Adım Mehmet Kutay de” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan kendini tanıttacağı kişiye adını söylemesini bekler. Katılımcı 3 saniye içinde kendini tanıttacağı kişiye adını söylerse veri kayıt formunun sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (adını söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (adından farklı şeyler söylerse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu + sözel birlikte sunarak veri kayıt formundaki sözel ipucu kısmına eksi koyar. Katılımcı üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 doğru tepkide bulunana kadar sözel ipucuyla öğretime devam edilir.

Uygulamacı katılımcının adını söylemesinin ardından 3 saniye içinde soyadını söylemesi için bekler. Katılımcı 3 saniye içinde soyadını söylerse veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçilir, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (soyadını söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (soyadından farklı bir şey söylerse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu+ sözel ipucunu birlikte kullanır. Uygulamacı soyadını söyleyerek (Soyadım Sönmez) katılımcıya model ipucu sunar. Ardından katılımcının kendi soyadını söylemesi için “Soyadını söyle, soyadım Kara” diyerek katılımcıya sözel ipucu sunar. Katılımcıdan “Soyadım Kara” demesini bekler. Katılımcı 3 saniye içinde soyadını söylerse veri kayıt formunun model ipucu + sözel ipucu kısmına artı (+) koyar. Katılımcı model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğu daha az kontrol edici ipucu olan sözel ipucuna geçilir. Uygulamacı katılımcının soyadını söylemesi için 3 saniye bekler. Katılımcı 3 saniye içinde soyadını söylerse veri kayıt formunun bağımsız kısmına artı koyarak bir sonraki adıma geçer, 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (soyadını söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (soyadından farklı bir şey söylerse) model olma ipucu + sözel ipucundan sonra üç

oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğundan dolayı ipucu hiyerarşisinde daha az kontrol gerektiren sözel ipucu sunulur. Uygulamacı katılımcının soyadını söyleyerek “Soyadım Kara” sözel ipucu sunar. Katılımcıdan “Soyadım Kara” demesini bekler. Katılımcı 3 saniye içinde soyadını söylerse veri kayıt formunun sözel ipucu kısmına artı (+) koyulur. Katılımcı 3 saniye içinde tepkide bulunmaz (soyadını söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (soyadından farklı bir şey söylerse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren model olma ipucu + sözel ipucu birlikte sunulur ve veri kayıt formundaki sözel ipucu kısmına eksi (-) konulur. Katılımcı üç oturum üst üste bağımsız olarak %100 doğru tepkide bulunana kadar sözel ipucuyla öğretime devam edilir.

Doğal öğretimle kendini tanıtmaya becerisi günlük yoklama oturumları

Doğal öğretimle kendini tanıtmaya becerisi günlük yoklama oturumları her beceri için düzenlenen öğretim oturumları öncesinde toplanmıştır. Polise kendini tanıtmaya oyunu için düzenlenen öğretim oturumu sonrası, yeni tanıştığı kişiye kendini tanıtmaya için düzenlenen öğretim oturumu sonrası toplanmıştır. Katılımcı doğru tepkide bulunduğunda (adını söylemesi) veri toplama formunun bağımsız kısmına artı (+) konulmuş, tepkide bulunmaz (adını söylemez) ya da yanlış tepkide bulunursa (adından farklı bir şey söylerse) ipucu hiyerarşisinde daha fazla kontrol gerektiren ipucundan başlayarak (model olma ipucu + sözel ipucu) en ılımlı ipucuna doğru (sözel ipucu) ipucu kullanılmıştır. Becerinin diğer basamakları olan kendini tanıtacağı kişinin karşısında durması, kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakması, merhaba/selam türü bir sözcük söylemesi, adını ve soyadını söyleme basamaklarında yukarıdaki süreç takip edilmiştir. Uygulamacı öğretim oturumlarından farklı olarak yoklama oturumlarında katılımcıya ipucu verdiği beceri basamakları için veri kayıt formunda (Ek- 4.2) bu beceri basamağının karşısına eksi (-) koymuştur.

EK 3 Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formları

EK 3.1 Yapılandırılmış Öğretimle İzin İsteme Becerisi Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formu

Katılımcı:	Tarih:				
Uygulamacı:	Başlama- Bitiş:				
İzin isteyerek kalem alma	Katılımcı Tepkisi (+/-)				
	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1.Kalem isteyeceği kişinin yanına gider.					
2.Almak istediği kalem parmağıyla gösterir.					
3.“Kalem alabilir miyim?” der.					
4. Kalem istediği kişi izin verince kalem alır.					
5. Kalem kullanır.					
İzin isteyerek yiyecek alma	Katılımcı Tepkisi (+/-)				
	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1.Yiyecek isteyeceği kişinin yanına gider.					
2. Almak istediği yiyeceği parmağıyla gösterir.					
3.“Yiyeceğini alabilir miyim?” der.					
4.Yiyecek istediği kişi izin verince yiyeceği alır.					
5.Yiyeceği yer.					

Doğru tepki sayısı					
Yanlış tepki sayısı					
Doğru tepki yüzdesi					
Yanlış tepki yüzdesi					

EK 3.2 Doğal Öğretimle Kendini Tanıtma Becerisi Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formu

Katılımcı:		Tarih:				
Uygulamacı:		Toplam süre:				
Yeni Tanıştığı Birine Kendini Tanıtma	Katılımcı Tepkisi (+/-)					
	Ölçüt	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1.Kendini tanıtacağı kişinin karşısında durur.	%100					
2.Kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakar.	%100					
3. Merhaba/selam türü bir sözcük söyler.	%100					
4. Adını söyler.	%100					
5.Soyadını söyler.	%100					
Oyunda Polise Kendini Tanıtma	Katılımcı Tepkisi (+/-)					
	Ölçüt	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1.Kendini tanıtacağı kişinin karşısında durur.	%100					
2.Kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakar.	%100					
3. Merhaba/selam türü bir sözcük söyler.	%100					
4. Adını söyler.	%100					
5.Soyadını söyler.	%100					
Doğru tepki sayısı						
Yanlış tepki sayısı						
Doğru tepki yüzdesi						
Yanlış tepki yüzdesi						

EK 4 Öğretim ve Yoklama Oturumları Veri Toplama Formları

EK 4.1 Yapılandırılmış Öğretimle İzin İsteme Becerisi Öğretim ve Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu

Katılımcı:	Tarih:				
Uygulamacı:	Toplam süre:				
İzin isteyerek kalem alma	Katılımcı Tepkisi (+/-)				
	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1.Kalem isteyeceği kişinin yanına gider.					
2. Almak istediği kalem parmağıyla gösterir.					
3.“Kalem alabilir miyim?” der.					
4. Kalem istediği kişi izin verince kalem alır.					
5. Kalem kullanır.					
İzin isteyerek yiyecek alma	Katılımcı Tepkisi (+/-)				
	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1.Yiyecek isteyeceği kişinin yanına gider.					
2. Almak istediği yiyecek parmağıyla gösterir.					
3.“Yiyeceğini alabilir miyim?” der.					
4.Yiyecek istediği kişi izin verince yiyecek alır.					
5.Yiyeceği yer.					

Doğru tepki sayısı Yanlış tepki sayısı	
Doğru tepki yüzdesi Yanlış tepki yüzdesi	

EK 4.2 Doğal Öğretimle Kendini Tanıtma Becerisi Öğretim ve Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu

Katılımcı:					Tarih					
Uygulamacı:					Toplam süre:					
Yeni Tanıştığı Birine Kendini Tanıtma	Ölçüt	1.Oturum (+/-)			2.Oturum (+/-)			3.Oturum (+/-)		
		M.İ. + S.İ.	S.İ.	B	M.İ. + S.İ.	S.İ.	B	M.İ. + S.İ.	S.İ.	B
1. Kendini tanıtacağı kişinin karşısında durur.	%100									
2. Kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakar.	%100									
3. Merhaba/selam türü bir sözcük söyler.	%100									
4. Adını söyler.	%100									
5. Soyadını söyler.	%100									
Oyunda Polise Kendini Tanıtma	Ölçüt	1.Oturum (+/-)			2.Oturum (+/-)			3.Oturum (+/-)		
		M.İ. + S.İ.	S.İ.	B	M.İ. + S.İ.	S.İ.	B	M.İ. + S.İ.	S.İ.	B
1. Kendini tanıtacağı kişinin karşısında durur.	%100									
2. Kendini tanıtacağı kişinin yüzüne bakar.	%100									
3. Merhaba/selam türü bir sözcük söyler.	%100									
4. Adını söyler.	%100									
5. Soyadını söyler.	%100									
Doğru tepki sayısı										
Yanlış tepki sayısı										
Doğru tepki yüzdesi										
Yanlış tepki yüzdesi										

EK 5 Yapılandırılmış ve Doğal Öğretim Oturumlarına İlişkin Verimlilik Formu

Yapılandırılmış Öğretim Oturumları					Doğal Öğretim Oturumları				
Katılımcı	Oturum sayısı	Deneme sayısı	Hata sayısı	Toplam süre	Katılımcı	Oturum sayısı	Deneme sayısı	Hata sayısı	Toplam süre
Toplam									

EK 6 Yapılandırılmış ve Doğal Öğretim Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu

Gözlemci:

Katılımcı		Başlama düzeyi	Uygulama	Yoklama	İzleme	Genelleme
	Oturum no					
	Davranış yüzdesi					
	Oturum no					
	Davranış yüzdesi					

EK 7 Yapılandırılmış Öğretim Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Gözlenen Katılımcı	Gözlemci									
	1.Oturum		2.Oturum		3.Oturum		4.Oturum		5.Oturum	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
1. Ortamı ve araç-gereçleri hazırlar.										
2. Öğrencinin dikkatini çeker.										
3. Katılımcı yanlış tepkide bulunursa ya da tepkisiz kalırsa oturumu sonlandırır.										

Ek 8 Yapılandırılmış Öğretim ve Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Gözlenen Katılımcı	Gözlemci									
	1.Oturum		2.Oturum		3.Oturum		4.Oturum		5.Oturum	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
1. Ortamı ve araç-gereçleri hazırlar.										
2. Öğrencinin dikkatini çeker.										
3. Çalışmanın amacını/gerekçesini açıklar.										
4. Katılımcıya beceriye ilişkin hikayeyi okur.										
5. Hikayeyi canlandırarak model olur.										
6. Kalem/Yiyecek isteyeceği kişinin yanına gider.										
7. Almak istediği kalemi/yiyeceği parmağıyla gösterir.										
7. “Kalemini/Yiyeceğini alabilir miyim?” der.										
8. “Kalem/Yiyeceği istediği kişi izin verince kalemi alır.										
9. Kalemi kullanır. Yiyeceği yer.										

EK 9 Doğal Öğretim Başlama Düzeyi, Öğretim, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Katılımcı:		Gözlemci:					
Hedef davranış	Etkinlikte Kullanılacak Araç Gereçlerin Ortamda Hazır Bulundurulması	Beceriye Gömme	Dikkat Sağlama	Beceri Yönergesini Sunma	Kontrol Edici İpucunu Sunma	Yanıt Aralığını Bekleme	Uygun Tepkide Bulunma
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
Toplam (+/-)							
Yüzde (%)							

EK 10 Sosyal Beceri Kontrol Listesi

Yönerge

Kontrol listesi kullanırken öğrencinin yerine getirdiği beceriler için "Evet" sütununa, yerine getiremediği beceriler için "Hayır" sütununa (X) işareti konur. Eğer açıklama yapılması gerekiyorsa "Açıklama" sütununa not edilir. Öğrencinin yerine getiremediği becerilerden öncelikle öğretilmesi önerilenler için "Açıklama" sütununa (*) işareti konur. Her öğrenci için kontrol listesi ayrı olarak doldurulur.

Öğrenci Ad-Soyadı:

Dolduran kişi Ad-Soyadı:

SOSYAL ETKİLEŞİME DAYALI SOSYAL BECERİ KONTROL LİSTESİ	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
1. Adına tepki verir.			
2. Dinler.			
3. Konuşmayı başlatır.			
4. Konuşmayı sürdürür.			
5. İlk karşılaşmada selamlaşır (merhaba, hoş geldiniz, günaydın, iyi günler).			
6. Vedalarda selamlaşma ifadeleri (güle güle, iyi günler, hoşcakal) kullanır.			
7. Yemekte veya sonrasında “afiyet olsun” der.			
8. Birisi hapsirdiğinde “çok yaşa, iyi yaşa, sağlıklı yaşa” gibi ifadeleri kullanır.			
9. Hasta olan birisi için “geçmiş olsun” der.			
10. Teşekkür eder.			
11. Yönergelere uyar.			
12. Kendini tanıtır.			
13. Başkalarını tanıtır (Annesini, Babasını, Kardeşini, Arkadaşlarını).			
14. İltifat eder.			
15. Yardım ister.			
16. Bilgi ister.			
17. İzin ister.			
18. Özür diler.			
19. Soru sorar (Tanıdığı kişilere)			

“Nasılsın?” diye sorar.).			
20.Sorulan soruya cevap verir (“Nasılsın?” diye sorulduğunda cevap verir.).			
21.Devam eden bir etkinliğe katılır.			
22.Arkadaşlarını oyuna davet eder.			
23.Arkadaşlarını takdir eder.			
24.Arkadaşlarıyla eşya, oyuncak paylaşır.			
25.Arkadaşları eşya, oyuncak, yiyecek paylaşmak istediğinde kabul eder.			
26.Oyun, etkinlik sırasında kızgınlığını/ öfkesini kontrol eder.			
27.Oyun, etkinlik sırasında alay edilmeyeyle başa çıkar.			
28.Tercih etmediği konular ve etkinlikleri vücut diliyle, sözcük kullanarak ve cümle kurarak reddettiğini gösterir / ifade eder.			
29.Akranlarıyla başlattığı oyunu sürdürür.			
30.Oyun oynamak için sıra alır.			
31.Oyun, etkinlik sırasında kurallara uyar.			
32.Oyun, etkinlik sırasında problem çıktığında sakin kalır.			
33.Oyun, etkinlik sırasında eleştiriyi kabul eder.			
34.Oyun, etkinlik sırasında duygularını ifade eder (mutlu/üzgün/kızgın/öfkeli).			
35.Oyun, etkinlik sırasında arkadaşlarını ikna eder.			

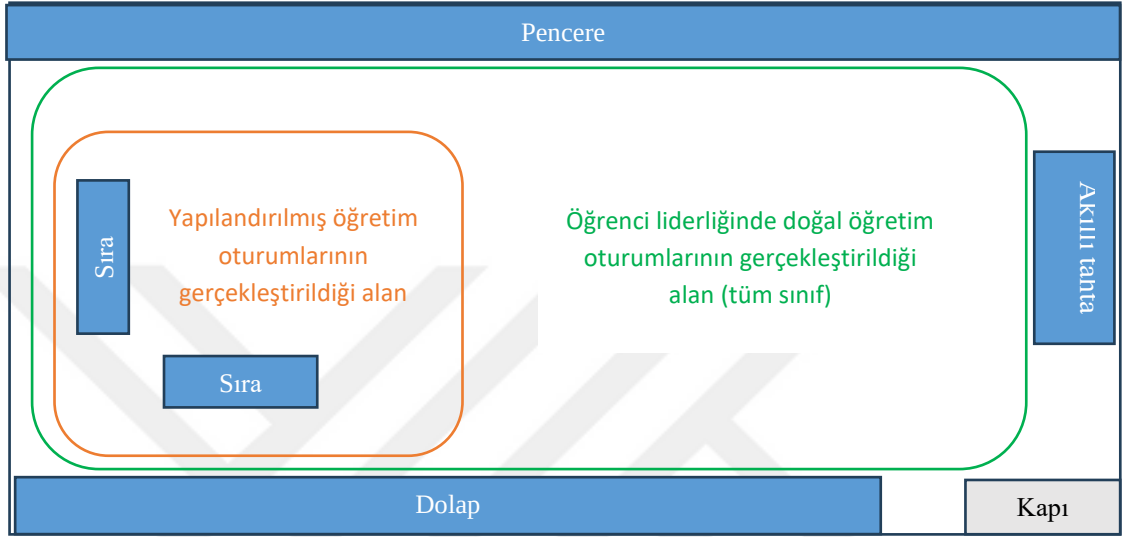
EK 11 Katılımcıların Sevdığı Oyuncak Arabalar



EK 12 Gömme Programı

Mete ve Kerem İçin Başlama Düzeyi/Uygulama Gömme Programı		
Tarih	Başlama Düzeyi	
26/10/2022	(09.00-09.40) Rutin/Oyun etkinliği	
27/10/2022		(10.00-10.40) Rutin/Oyun etkinliği
28/10/2022	(09.00-09.40) Rutin/Oyun etkinliği	
31/10/2022		(10.00-10.40) Rutin/Oyun etkinliği
01/11/2022	(09.00-09.40) Rutin/Oyun etkinliği	
Tarih	Uygulama	
7/11/2022	(09.00-10.00) Rutin/Oyun etkinliği	
8/11/2022	(09.00-10.00) Rutin/Oyun etkinliği	
9/11/2022		(11.00-12.00) Rutin/Oyun etkinliği
10/11/2022	(09.00-10.00) Rutin/Oyun etkinliği	
11/11/2022		(11.00-12.00) Rutin/Oyun etkinliği
14/11/2022	(09.00-10.00) Rutin/Oyun etkinliği	
15/11/2022		(11.00-12.00) Rutin/Oyun etkinliği
Tarih	İzleme	
23/11/2022	(09.00-10.00) Rutin/Oyun etkinliği	
07/12/2022		(11.00-12.00) Rutin/Oyun etkinliği
23/12/2022	(09.00-10.00) Rutin/Oyun etkinliği	

**Ek 13 Yapılandırılmış Öğretim ve Doğal Öğretim Oturumlarının
Düzenlendiği Sınıf Yerleşim Planı**



EK 14 Veli Onam Formu

VELİ ONAY FORMU

Çocuğunuz ve siz bir araştırmaya davet edilmektesiniz. Karar vermeden önce araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını anlamanız çok önemlidir. Lütfen biraz zaman ayırın ve aşağıdaki bilgileri dikkatlice okuyun.

Bu araştırma, araştırmacı Mihriban SÖNMEZ tarafından, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Tezi olarak Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN danışmanlığında yürütülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, OSB olan çocuğa doğal ve yapılandırılmış öğretimle otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciye sosyal beceri öğretiminin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Öğretim oturumları okul ortamında gerçekleştirilecek olup tüm öğretim oturumları video ile kayıt altına alınacaktır. Araştırma, amaçlanan hedefe ulaşana kadar devam edecektir.

Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu araştırmaya katılmanın çocuğunuza, tanıştığı kişilere kendini tanıtmayı ve izin isteyerek başkasının eşyasını almasına fayda sağlayacaktır. Ayrıca çocuğunuz bu becerileri öğrenerek ileriki yaşamında sizlere ve topluma faydalı bir birey olabilecek, sizin bulunmadığınız ortamlarda (farklı okul, kurum, toplumsal yaşam alanlarında) kendilerini tanıtabilecek, diğer bireyler ve öğretmenleriyle izin alarak iletişim kurabilecektir. Araştırma sonunda, araştırma sonucu ile bilgi talep etmeniz durumunda, elde edilen bilimsel bilgiler paylaşılabilecektir.

Bu araştırmada sizi ve çocuğunuzu olumsuz etkileyebilecek herhangi bir durum olmayacaktır. Uygulamanın istediğiniz anında, diğer katılımcıları etkilemeden araştırmadan çocuğunuzu ayırmak istediğinizi uygulayıcıya herhangi bir neden veya koşul belirtmeden ifade edebilir ve çocuğunuzu ayırabilirsiniz. Bu konuda size olumsuz dönecek herhangi bir sorumluluğunuz yoktur.

Araştırmada, uygulama esnasında sizin ve çocuğunuz dışınızda doğabilecek herhangi bir maddi hasardan, herhangi bir şekilde siz ve çocuğunuz sorumlu tutulmayacaktır. Araştırma süresinde kullanılan bütün materyal, dokümanların

masrafları araştırmacıya ait olup, sizden ve çocuğunuzdan herhangi bir başlık altında ücret talep edilmeyecektir. Araştırmada her türlü sorumluluk araştırmacıya aittir.

Araştırma süresince elde edilen tüm bilgiler ve kişisel detaylar gizli kalacak olup, bilgiler kodlu olarak toplanacaktır. Araştırma süresince toplanan video kayıtları araştırma amacı dışında üçüncü ortam veya kişiler ile paylaşılmayacaktır. Sadece araştırmacı ve danışman tarafından izlenebilecektir.

Bu araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Araştırmaya katılımınızla ilgili herhangi bir şikâyetiniz varsa Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na bildirebilirsiniz. Her tür şikâyetiniz gizlilikle değerlendirilecek, araştırılacak ve sonuç hakkında tarafınıza bilgi verilecektir.

Araştırma Sorumlusu: Mihriban SÖNMEZ

İletişim Bilgileri:

	Evet	Hayır
Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	☐	☐
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	☐	☐
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	☐	☐
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	☐	☐
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	☐	☐
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	☐	☐
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyormusunuz?	☐	☐
Yukarıdaki bilgiler size kim tarafından açıklandı? <i>Lütfen ismini yazınız....</i>		

Velinin Adı Soyadı:

Tarih/İmza:

EK 15 Sosyal Geçerlik Öğretmen Formu

Değerli öğretmenler,

Bu form, öğrencinizin kendini tanıtmaya ve izin isteme becerilerinin öğretiminde doğal ve yapılandırılmış öğretim yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda açık uçlu soru bulunmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar çalışmanın doğru ve amacına yönelik olmasına yardımcı olacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Mihriban Sönmez

Sorular

1. Öğrencilerinize öğretilen “kendini tanıtmaya” ve “izin isteme” becerisinin öğretilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Çalışmada kullanılan yapılandırılmış öğretim yöntemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
3. Çalışmada kullanılan doğal öğretim yöntemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Bu çalışma sonunda öğrencinizde gözlemlediğiniz sosyal becerilere ilişkin değişiklikleri birkaç cümle ile açıklayabilir misiniz?

EK 16 Öğrencilere Sosyal Geçerlik Öğrenci Formu

Merhaba,

Çalışmamızla ilgili bazı sorular soracağım. Hazır mısın?

1. Seninle yaptığımız derslerde ya da çalışmalarda en çok neleri yapmaktan hoşlandın?
2. Seninle yaptığımız derslerde ya da çalışmalarda en çok neleri yapmaktan hoşlanmadın?

EK 17 Araştırma İzni



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-93333613-410.07-55356196
Konu : Araştırma Uygulama İzni

17.08.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü'nün 03.08.2022 tarihli ve E-79594239-302.14-2200104662 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Mıhrıban SÖNMEZ'in "Doğal ve Yapılandırılmış Öğretimle Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciye Sosyal Beceri Öğretiminin Karşılaştırılması" konulu tez çalışması kapsamında, veri sağlamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı Kaya Çakır Kızılay Özel Eğitim Anaokulu, Özel Özgür Yaşam Rehabilitasyon Merkezi, Yaşam Güneşi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve Özel Üstün Gelişim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde öğrenim gören öğrencilere uygulama yapma talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Müdürlüğümüze bağlı kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın Covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; uygulanmasına İlgi (b)'de kayıtlı Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Ahmet ÖZDEMİR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: İlgi (a) Yazı ve Ekleri (28 Sayfa)

Dağıtım:

- Özel Çakır Kızılay Özel Eğitim Anaokulu Müdürlüğüne
- Özel Özgür Yaşam Rehabilitasyon Merkezi Müdürlüğüne
- Yaşam Güneşi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Müdürlüğüne
- Özel Üstün Gelişim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Müdürlüğüne

Bolu Abant İzzet Baysal
Üniversitesi

Dr.
K.

Bu evrak güvenli eylektir.