

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKULDA BULUNAN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN
ÖĞRENCİYE SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİNDE
VIDEO MODELLE SUNULAN ÖĞRETİM
UYGULAMASININ ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Zeynep ARSLAN**

**Danışman
Doç. Dr. Orhan AYDIN**

EKİM 2025, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“İlkokulda Bulunan Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciye Sosyal Becerilerin Öğretiminde Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasının Etkisi” isimli **“Yüksek Lisans”** tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Zeynep ARSLAN

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim
Program Adı : Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı : İlkokulda Bulunan Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciye Sosyal Becerilerin Öğretiminde Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasının Etkisi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 92 sayfalık kısmına ilişkin 03/10/2025 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %8'dir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dâhil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 03/10/2025

Danışman: Doç. Dr. Orhan AYDIN

Öğrenci: Zeynep ARSLAN

KILAVUZA UYGUNLUK

“İlkokulda Bulunan Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciye Sosyal Becerilerin Öğretiminde Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasının Etkisi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Zeynep ARSLAN

Danışman

Doç. Dr. Orhan AYDIN

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Orhan AYDIN danışmanlığında **Zeynep ARSLAN** tarafından hazırlanan “**İlkokulda Bulunan Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciye Sosyal Becerilerin Öğretiminde Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasının Etkisi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği kabul edilmiştir.

03/10/2025

JÜRİ:

Danışman	: Doç. Dr. Orhan AYDIN	(İmza)
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Serkan YAZICI	(İmza)
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Ömer DEMİRCİ	(İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2025 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

.../.../2025

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu tez çalışması, yoğun emek ve öğrenme sürecinin bir ürünüdür. Araştırmanın her aşaması, sabrın, azmin ve disiplinin değerini bir kez daha göstermiş; pes etmemeyi, her adımda daha iyisini aramayı ve öğrendiklerimi başkalarının yararına sunabilmenin önemini deneyimlemeyi sağlamıştır. Ayrıca bilimsel bir çalışmanın yalnızca bireysel çabayla değil, destek ve rehberlikle de şekillendiğini gözlemleme fırsatı sunmuştur.

Bu yolculukta, bilgi birikimi, tecrübesi ve sabrıyla her zaman yanımda olan, bilimsel bakış açımı geliştirmemde büyük katkı sağlayan ve her aşamada yapıcı geri bildirimleriyle çalışmamı ileri taşıyan değerli danışman hocam Doç. Dr. Orhan AYDIN'a en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım. Kendisi, yalnızca akademik anlamda değil, kendi akademik yolculuğu ve deneyimleriyle bana araştırma etiği, disiplin ve motivasyon konusunda örnek olmuş; bu süreci benim için öğretici ve keyifli bir deneyime dönüştürmüştür.

Tez jürimde olup çalışma sürecime katkı sunan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Serkan YAZICI'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Ömer DEMİRCİ'ye çalışmamı ileri taşıyan değerlendirmeleri ve zaman ayırarak katılım gösterdikleri için teşekkürlerimi sunarım.

Bu akademik yolculuğumda yanımda olan, bana inanan ve her zaman destek olan sevgili annem Hadice ARSLAN'a ayrıca teşekkür ederim. Annemin inancı ve desteği, zorlukları aşmamda bana güç verdi. Canım ailemin diğer her bir fertlerine de şükranlarımı sunuyorum; sevginiz ve desteğiniz bu süreci hem kolaylaştırdı hem de daha da anlamlı kıldı. Bu çalışma, canım aileme olan minnettarlığımın bir ifadesidir.

Ve son olarak, hedeflerinden şaşmadan, kararlılık ve azimle bu süreci yürüten biri olarak, kendi emeğime ve sabrıma teşekkür ediyorum. Her zorlukta vazgeçmemek için ortaya koyduğum çaba ve kendi potansiyelime duyduğum inanç, bu çalışmanın gerçekleşmesini mümkün kıldı. Bu başarı, hem kararlılığımın hem de kendi içimde yarattığım motivasyonun bir yansımasıdır.

Bu çalışmanın, alanına katkı sağlamasını ve ilgili çalışmacılara yararlı olmasını temenni ederim.

Zeynep ARSLAN, Erzincan, 2025

İLKOKULDA BULUNAN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİYE SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİNDE VIDEO MODELLE SUNULAN ÖĞRETİM UYGULAMASININ ETKİSİ

Zeynep ARSLAN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Ekim 2025

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Orhan AYDIN

ÖZET

Bu araştırma, ilkokulda bulunan öğrenme güçlüğü olan öğrenciye sosyal becerilerin öğretiminde video modelle sunulan öğretim uygulamasının etkililiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, tek denekli deneysel desenlerden beceriler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Erzincan ilinde bulunan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde destek eğitim gören, özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış ve ilkokula giden 10 yaşındaki bir erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada, öğrencide belirli koşullar sonucunda yetersizlik olduğu belirlenen teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma becerilerinin öğretiminde video modelle sunulan öğretim uygulaması kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, öğrencinin hedef becerileri kazanım sürecini izlemek amacıyla geliştirilen veri kayıt formları kullanılmıştır. Uygulama sonunda, video modelle sunulan öğretim uygulamasının öğrencide hedef becerilerde anlamlı ilerleme sağladığı görülmüştür. Öğretim sonrası izleme ve genelleme oturumlarında, öğrencinin öğrenmeyi sürdürdüğü ve becerileri farklı durumlara uygulayabildiği belirlenmiştir. Ayrıca, çalışma sürecine ilişkin ebeveyn, sınıf öğretmeni ve öğrenciden alınan sosyal geçerlik verileri, çalışma sürecini ve bulgularını olumlu yönde desteklemektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, video modelle sunulan öğretim uygulamasının, öğrenme güçlüğü olan öğrencinin sosyal beceri gelişimini desteklemede etkili ve uygulanabilir bir öğretim uygulaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Eğitim, Kaynaştırma Eğitim, Özgül Öğrenme Güçlüğü, Sosyal Beceri, Video Model

THE EFFECTIVENESS OF VIDEO MODELING IN TEACHING SOCIAL SKILLS TO A STUDENT WITH LEARNING DISABILITY IN A PRIMARY SCHOOL

Zeynep ARSLAN

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, October 2025

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Orhan AYDIN

ABSTRACT

This study aimed to examine the effectiveness of a video modeling-based instructional intervention in teaching social skills to a primary school student with a learning disability. A multiple baseline design across skills, a type of single-subject experimental design, was employed. The participant was a 10-year-old boy diagnosed with a specific learning disability who was receiving special education support at a Special Education and Rehabilitation Center in Erzincan. The intervention targeted three social skills identified as areas of need—expressing gratitude, apologizing, and sharing. Data collection forms developed to monitor the student's progress in acquiring the target skills were used throughout the process. The results showed that the video modeling-based instructional intervention led to substantial improvement in the student's performance of the target skills. Follow-up and generalization sessions demonstrated that the student maintained the acquired skills and was able to apply them in different situations. Moreover, social validity data obtained from the student, parent, and classroom teacher indicated positive perceptions of both the intervention process and its outcomes. Overall, the findings suggest that video modeling is an effective and applicable instructional approach for supporting the social skill development of students with learning disabilities.

Keywords: Inclusive Education, Integration Education, Specific Learning Difficulty, Social Skill, Video Model

İÇİNDEKİLER

İLKOKULDA BULUNAN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİYE SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİNDE VİDEO MODELLE SUNULAN ÖĞRETİM UYGULAMASININ ETKİSİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Kaynaştırma Eğitimi.....	12
1.1.1. Kaynaştırma Eğitiminde Uygulama Süreci ve Temel İlkeler	14
1.1.2. Kaynaştırma Sürecinde Özel Gereksinimli Çocukların Uyum ve Destek Gereksinimleri.....	15
1.1.3. Kaynaştırmada Karşılaşılan Zorluklar ve Destek İhtiyacı	17

1.2. Destek Eğitim Nedir?	20
1.2.1. Destek Eğitimde Rehabilitasyon Merkezlerinin Rolü	21
1.3. Sosyal Beceriler	23
1.3.1. Sosyal Becerilerin Önemi	24
1.3.2. Sosyal Becerilerin Öğretimi.....	26
1.4. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Sosyal Beceri Gereksinimleri	29
1.4.1. ÖÖG ve Sosyal Beceri Gereksinimleri	31
1.5. Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulaması	33
1.5.1. Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasının Önemi.....	34
1.5.2. Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasının Yöntem ve Türleri.....	38
1.5.3. Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasının Aşamaları	38
1.5.4. Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulaması ile Sosyal Becerilerin Öğretimine İlişkin Yapılmış Çalışmalar	42

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	54
2.2. Çalışma Grubu/Katılımcı.....	54
2.3. Araştırmacı/Uygulamacı.....	56
2.4. Bağımlı Değişken	57
2.4.1. Olası Tepki Tanımları	57
2.5. Bağımsız Değişken	58
2.5.1. Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasında Kullanılan Senaryolar.....	60

2.6. Ortam	63
2.7. Akran Eğitimi	63
2.8. Eğitim Araç ve Gereçleri	64
2.9. Deneyisel Süreç	64
2.9.1. Başlama Düzeyi Oturumları	65
2.9.2. Öğretim Oturumları	66
2.9.3. Genelleme Oturumları	71
2.9.4. İzleme Oturumları	72
2.10. Verilerin Toplanması	72
2.10.1. Etkililik Verilerinin Toplanması (Edinim, İzleme ve Genelleme).....	73
2.10.2. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	74
2.10.3. Güvenirlik Verilerinin Toplanması	74
2.10.4. Verilerin Analizi	75
2.10.4.1. Etkililik Verilerinin Analizi	75
2.10.4.2. İzleme Verilerinin Analizi	75
2.10.4.3. Genelleme Verilerinin Analizi	76
2.10.4.4. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi	76
2.10.4.5. Güvenirlik Verilerinin Analizi	77

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Etkililik Bulguları (Edinim, Genelleme ve İzleme)	78
3.2. Sosyal Geçerlik Bulguları	81

3.2.1. Sınıf Öğretmenine Ait Sosyal Geçerlik Bulguları	81
3.2.2. Ebeveyne Ait Sosyal Geçerlik Bulguları	83
3.2.3. Öğrenciye (Katılımcıya) Ait Sosyal Geçerlik Bulguları.....	84

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma	86
4.2. Öneriler.....	90
4.2.1. Sınıf İçi Pratiğe Yönelik Öneriler	90
4.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler	91
KAYNAKÇA.....	93
EKLER	108
ÖZGEÇMİŞ	126

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Başlama Düzeyi–Uygulama Modeli
AR	: Artırılmış Gerçeklik
A-B-A	: Tersine Çevirme Deseni
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
DBDEP	: Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı
DESÖP	: Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEB ORGM	: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖERM	: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
ÖÖG	: Özgül Öğrenme Güçlüğü
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuk Acil Durum Fonu
VÖD	: Video Öz Modelleme

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: İlgili Araştırmalar.....	42
Tablo 2.1: Video Modellerde Kullanılan Senaryo Özellikleri	61



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1: Sosyal Beceri Doğru Davranış Yüzdeleri 79



GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde, öncelikle araştırmanın problem durumu ile taşıdığı bilimsel ve uygulamalı önem ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Devamında araştırmanın amacı ve bu amaca hizmet edecek araştırma soruları sistematik bir şekilde ortaya konulmuştur. İzleyen kısımda araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan temel kavram ve terimlerin tanımları yapılmış; son olarak ise araştırma sürecinin sağlıklı yürütülmesine yönelik olarak çalışmanın kapsamını belirleyen sınırlılıklar ifade edilmiştir.

1. Problem Durumu ve Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla genellikle kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu kısıtlılık, yalnızca akranlarıyla değil, aynı zamanda yetişkinlerle olan etkileşimlerinde de çeşitli güçlüklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Örneğin, göz teması kuramama, sıra beklemekte zorlanma, konuşma sırasında konuyu sürdürmememe, teşekkür etme, özür dileme veya paylaşma gibi sosyal kurallara uygun davranışları sergileyememe gibi durumlar bu güçlükler arasında yer almaktadır (Çifci Tekinarslan & Sucuoğlu, 2002; Gresham vd., 2001). Sosyal becerilerdeki yetersizlik veya bu becerilerin uygun şekilde kullanılamaması, özel gereksinimli çocukların karşılaştığı sosyal problemlerin temel kaynakları arasında yer almaktadır. Bu durum, çocukların sosyal iletişim kurma ve sürdürme becerilerinde belirgin zorluklar yaşamasına yol açmakta ve sosyal izolasyon riskini artırmaktadır (Karabulut, 2022).

Buna bağlı olarak, özel gereksinimli çocukların akranlarıyla etkin iletişim kurmakta zorlanmaları, güncel araştırmalarda sıkça vurgulanan bir konudur. Bu iletişim eksikliğinin altında, sosyal becerilerin yeterince gelişmemesi, destekleyici sosyal ortamların sınırlılığı ve çocuklar arası etkileşim fırsatlarının kısıtlı olması gibi çok boyutlu etmenler bulunmaktadır (Demir & Yıldız, 2021). Ayrıca, bu bireylerin sosyal çevrelerinde kapsayıcılık ve çeşitlilik düzeyinin düşük olması, sosyal bağlarının güçlenmesini engelleyerek, sosyal dışlanma ve reddedilme gibi olumsuz deneyimlerin

artmasına zemin hazırlamaktadır (Kaya, 2023). Bu bağlamda, özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve uygun sosyal ortamların oluşturulması, kapsayıcı eğitim anlayışının (tüm öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını ve eğitimde eşitliği önceleyen bir yaklaşım) temel hedeflerinden biri olarak kabul edilmektedir (Özkan & Arslan, 2022).

Buna ek olarak, özellikle video modelle sunulan öğretim uygulamaları gibi etkileşim temelli uygulamaların, çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili araçlar olduğu vurgulanmaktadır. Bu tür uygulamaların, çocukların bireysel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda titizlikle planlanması gereken karmaşık bir süreç olduğunu unutmamak önemlidir (Karabulut, 2022). Dolayısıyla, sosyal beceri eksiklikleri nedeniyle, özel gereksinimli çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranları arasında sağlıklı iletişim fırsatları sınırlı kalmaktadır. Bu durum, yalnızca çocukların akran ilişkilerini değil, aynı zamanda aileleri, öğretmenleri ve toplum içindeki diğer çocuklarla kurdukları ilişkileri de olumsuz etkilemektedir. Sonuç olarak, yeterli sosyal etkileşim kuramayan bu çocuklar, ilerleyen dönemlerde çeşitli sosyal ve psikolojik sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Akranları tarafından dışlanma veya reddedilme gibi olumsuz deneyimler yaşayan çocuklarda, okul başarısının düşmesi, okula karşı olumsuz tutumlar geliştirilmesi ve okuldan kaçma eğilimlerinin artması gibi riskler gözlemlenmektedir. Hatta bazı çalışmalar, bu sosyal kopuşun ilerleyen yıllarda suç davranışları ve madde kullanımına kadar uzanan olumsuz sonuçlara yol açabileceğini belirtmektedir (Perron & Alsaker, 2006; Warr & Leeper, 2001).

Bu noktadan hareketle, son yıllarda yapılan araştırmalar, özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde kapsayıcı eğitimin ve bu kapsamda teknoloji kullanımının etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, Zoccante ve diğerleri (2025), Düzey 1 Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklarda yapılandırılmış sosyal beceri eğitim programlarının etkinliğini incelemiş ve bu tür programların sosyal beceriler üzerinde olumlu etkiler sağladığını bulmuşlardır. Benzer şekilde, Wahsheh (2025), hafif zihin yetersizliği bulunan öğrencilerde sosyal beceri eğitim programlarının

etkinliğini araştırmış ve bu programların öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Kirana ve diğerleri (2025), kapsayıcı eğitimin özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimi üzerindeki etkilerini analiz etmiş ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermişlerdir. Lopo ve diğerleri (2025), kapsayıcı eğitim yaklaşımının özel gereksinimli çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkinliğini incelemiş ve bu yaklaşımın öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiğini bulmuşlardır. Bu bulgular, sosyal beceri öğretiminin özel gereksinimli çocukların eğitimindeki kritik rolünü pekiştirmektedir.

Günümüzde geleneksel eğitim yaklaşımlarının sosyal beceri gelişiminde sınırlı etkiler gösterdiği; çünkü bu yöntemlerin bireysel farklılıkları yeterince dikkate almaması ve çocukların değişken sosyal durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, sosyal beceri öğretiminde daha esnek, bireyselleştirilmiş ve etkileşim temelli yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Demirtaş & Aydın, 2022). Özellikle özel gereksinimli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde video modelle sunulan öğretim uygulamaları dikkat çekmektedir. İzleyen çalışmalarda özetlendiği gibi bu öğretim uygulamasının etkili sonuçlar doğurabileceği görülmektedir.

Video modelle sunulan öğretim uygulamasını kullanan Rizqi ve diğerleri (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, OSB tanılı 10 çocuk üzerinde Video Öz Modelleme (VÖD) temelli bir müdahalenin dış fırçalama becerisine etkisi incelenmiştir. Bir özel eğitim okulunda yürütülen bu tek denekli deneysel çalışmada, A-B-A (tersine çevirme) deseni ile birlikte, hedef davranış için katılımcılar arasında çaprazlama desen kullanılmıştır. Müdahale öncesinde dış fırçalama başarı ortalaması yaklaşık %54.7 iken, VÖD uygulaması sonrasında %62.7'ye, bakım aşamasında ise %73.0'a yükselmiştir. Bu sonuçlar, VÖD yaklaşımının OSB tanılı çocuklarda dış fırçalama becerisinin bağımsız, doğru ve kalıcı kazanımına katkı sağladığını göstermektedir.

Kurt ve Gürgür (2017), ilkokul üçüncü sınıfta kaynaştırma eğitimi gören üç OSB tanılı öğrenciyle yürüttükleri araştırmada, selamlaşma ve sıraya girme gibi sosyal becerilerin öğretiminde video modelle sunulan öğretim uygulaması kullanmışlardır. Çalışma, tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi deseni ile desenlenmiştir. Araştırma bulguları, video modelle sunulan öğretim uygulaması sonrasında öğrencilerin hedef sosyal becerileri kazandığını ve bu becerileri genelleme ile kalıcılık oturumlarında da sürdürdüklerini ortaya koymuştur.

Demir (2020) tarafından yürütülen araştırmada, ilkokul düzeyinde kaynaştırma eğitimi alan dört özel gereksinimli çocuğa video modelle sunulan öğretim uygulamasıyla “söz almadan konuşmama, sıra bekleme, öğretmenin yönergelerine uyma” gibi sınıf kuralları öğretilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Çalışma sonucundaki bulgulara ise öğrencilerin sınıf kurallarına uyumunda belirgin gelişmeler sağlandığı ve bu gelişmelerin kalıcı olduğu görülmüştür.

Şahbaz ve Diken (2014) ise kaynaştırma ortamında eğitim gören iki zihin yetersizliği tanılı ilkokul öğrencisiyle yürüttükleri araştırmada, öğrencilerin akranlarıyla etkileşimlerini ve sosyal ortamlara katılımlarını geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sürecinde video modelle sunulan öğretim uygulaması uygulanmış ve tek denekli araştırma desenlerinden AB (Başlama Düzeyi-Uygulama) modeli tercih edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin akranlarıyla oyunlara katılım sıklığının arttığını, sosyal etkileşimlerinin güçlendiğini ve sosyal ortamlarda daha aktif rol üstlendiklerini göstermiştir.

Alan yazındaki bulgular, video modelle sunulan öğretim uygulamasının farklı yetersizlik gruplarında etkili olduğunu ortaya koysa da, özellikle Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanılı öğrencilerin sosyal becerilerine odaklanmak büyük önem taşımaktadır (Boon vd., 2020). ÖÖG tanılı öğrenciler, yalnızca akademik becerilerde değil sosyal ilişkilerde de akranlarının gerisinde kalabilmekte, duygu tanıma, duygusal

düzenleme ve sosyal farkındalık becerilerinde güçlükler yaşayabilmektedir (Akyol & Çetin, 2020; Yılmaz, 2021). Bu durum, akran ilişkilerinde zorluk, sınıf kurallarına uyumda yetersizlik ve sosyal ortamlara katılımı sınırlılıklar olarak ortaya çıkabilmektedir (Acar & Diken, 2012; Boon vd., 2020).

Bu nedenle, sosyal becerilerin yapılandırılmış ve sistematik öğretim yöntemleriyle desteklenmesi, ÖÖG tanılı öğrencilerin kaynaştırma ortamında daha etkin, uyumlu ve bağımsız bir şekilde yer alabilmeleri için kritik bir gereklilik olarak görülmektedir (Bellini & Akullian, 2007; Corbett, 2003). Video modellerle sunulan öğretim uygulaması, öğrencilerin uygun sosyal davranışları gözlemleyerek öğrenmelerini sağlamakta ve sosyal becerilerde genelleme ve kalıcılık açısından olumlu etkiler yaratmaktadır; dolayısıyla bu uygulama, ÖÖG tanılı öğrencilerin sosyal gelişimine katkı sunan etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir (Acar & Diken, 2012; Boon vd., 2020).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, video modellerle sunulan öğretim uygulamasının ÖÖG tanılı öğrenciler açısından da umut vadettiğini göstermektedir. Boon ve diğerleri (2020) sistematik derlemesinde, ÖÖG tanılı öğrencilerle yürütülen video modellerle sunulan öğretim uygulamalarının hem akademik (örneğin okuma, matematik) hem de sosyal davranış alanlarında orta ila yüksek düzeyde etkililik gösterdiği rapor edilmiştir. Özellikle sosyal davranışlara odaklanan çalışmalarda, öğrencilerin işbirlikçi davranışlarında ve grup etkileşimlerinde anlamlı gelişmeler elde edildiği belirtilmektedir. Bu bulgular, video modellerle sunulan öğretim uygulamasının yalnızca OSB ya da zihin yetersizliği tanılı öğrenciler için değil, ÖÖG tanılı öğrenciler için de sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Seok ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, video modellerle sunulan öğretim uygulamasının ÖÖG tanılı öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur. Çalışmada, video modellerle sunulan öğretim uygulamasıyla öğrencilerin sosyal etkileşim becerileri artırılmış ve uygunsuz davranışları azaltılmıştır. Bu çalışma, video modellerle sunulan öğretim uygulamasının farklı araştırmalarla desteklenen etkinliğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, Lang ve diğeri (2009) tarafından yapılan bir incelemede, video modelle sunulan öğretim uygulamasıyla ÖÖG tanımlı öğrencilerin sınıf içi davranışlarını iyileştirmede etkili olduğu bulunmuştur. Çalışmada, video modelle sunulan öğretim uygulamasıyla öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini artırmada ve uygunsuz davranışlarını azaltmada olumlu etkiler oluşturduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, video modelle sunulan öğretim uygulamasının ÖÖG tanımlı öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olduğunu desteklemektedir. Örneğin, Alamri (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, video modelle sunulan öğretim uygulamasının, ÖÖG tanımlı öğrencilerin akademik ortamlarda olumlu sosyal etkileşimlerini artırmada etkili olduğu bulunmuştur. Çalışmada, video modelle sunulan öğretim uygulamasıyla öğrencilerin sosyal etkileşim becerileri artırılmış ve uygunsuz davranışları azaltılmıştır. Bu çalışma, video modelle sunulan öğretim uygulamasının farklı araştırmalarla desteklenen etkinliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, video modelle sunulan öğretim uygulamasının ÖÖG tanımlı öğrenciler için etkili bir öğretim uygulaması olduğunu ve sosyal becerilerin kazandırılmasında önemli rol oynayabileceğini göstermektedir. Video modelle sunulan öğretim uygulaması, öğrencilerin uygun davranışları gözlemleyerek öğrenmelerini sağlayan etkili bir uygulama olarak öne çıkmaktadır.

Bu tür öğretim uygulamalarının yanı sıra, ÖÖG dâhil tüm özel gereksinimli çocukların bireysel öğrenme ihtiyaçlarını desteklemek amacıyla sunulan destek eğitim hizmetleri, kaynaştırma uygulamalarının başarısı açısından kritik bir rol oynamaktadır. Destek eğitim odasında verilen birebir ya da küçük grup temelli öğretim, öğrencinin akademik ve sosyal becerilerinin daha sistemli ve bireyselleştirilmiş bir şekilde ele alınmasını sağlamaktadır (MEB, 2018). Özellikle video modelle sunulan öğretim uygulaması gibi görsel temelli öğretim uygulamalarının, destek eğitim ortamlarında uygulanması; öğrencinin dikkatini toplamasına, beceriyi gözlemleyerek öğrenmesine ve kalıcı öğrenme sağlamasına katkı sunabilir.

Tüm bu bilgiler ışığında, ilköğretim düzeyinde ÖÖG olan özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilere yönelik sunulan destek eğitim hizmetinde, video modelle

sunulan öğretim uygulaması ile yürütülen sosyal beceri öğretiminin etkililiğini incelemek hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yol gösterecek önemli bulgular ortaya koyabilir. ÖÖG tanılı öğrenciler, yalnızca akademik becerilerde değil, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde de güçlük yaşayabilmektedir. Bu öğrenciler, akran ilişkilerinde zorlanma, sosyal ipuçlarını doğru yorumlayamama ve uygun sosyal tepkiler geliştirememeye gibi durumlarla karşılaşabilmektedir. Bu güçlükler, öğrencilerin akran gruplarına dâhil olmasını ve okul ortamında kabul görmesini olumsuz etkileyerek sosyal-duygusal gelişimlerini sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla, bu gruptaki öğrencilerle yürütülen sosyal beceri eğitimi çalışmaları, onların hem akademik hem de sosyal yeterliklerinin gelişimine katkı sağlayarak bütüncül bir ilerleme sunmaktadır. Bu bağlamda, gözleme dayalı öğrenmeyi temel alan video modelle sunulan öğretim uygulaması, ÖÖG tanılı öğrencilerin hedef davranışları görsel olarak izleyip model almasına ve tekrarlayarak kalıcı biçimde öğrenmesine olanak tanıdığı için bu öğrenciler açısından özellikle işlevsel bir uygulamadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırma da, ÖÖG olan özel gereksinimli bir öğrencinin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde video modelle sunulan öğretim uygulamasının etkisini destek eğitim ortamında ele alarak literatüre özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, video modelle sunulan öğretim uygulamasının ilkökul düzeyinde öğrenim gören ÖÖG tanılı olan bir öğrencinin sosyal becerileri edinmesi üzerindeki etkililiğini incelemektir. Bu kapsamda, bu çalışmada kaynaştırma uygulamalarına devam eden ÖÖG tanılı bir ilkökul öğrencisine destek eğitim hizmetleri kapsamında bir uygulama gerçekleştirilmesi planlanmıştır. İzleyen kısımda yer alan sorulara araştırma amacı kapsamında yanıtlar aranmıştır:

1. Video modelle sunulan öğretim uygulaması, ilkökula devam eden ÖÖG olan özel gereksinimli bir öğrencinin sosyal becerilerini edinmesinde etkili midir?

2. Video modellerle sunulan öğretim uygulaması, edinilen sosyal becerilerin farklı koşullar altında sergilenmesinde etkili midir?

3. Video modellerle sunulan öğretim uygulaması sona erdikten sonra da öğrenci edindiği becerileri gözlemleyerek, 2-4. hafta arasında kalıcı bir şekilde sürdürebilmekte midir?

4. Öğretim uygulaması sona erdikten sonra, araştırmada çalışılan beceri ve uygulanan öğretime ilişkin öğrencinin, sınıf öğretmeninin ve ailesinin görüşleri nelerdir?

3. Tanımlar ve Temel Kavramlar

Kapsayıcı Eğitim: Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına bakılmaksızın aynı ortamda öğrenmelerini, eğitime tam katılım göstermelerini ve eşit fırsatlara sahip olmalarını amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu anlayış, yalnızca özel gereksinimli öğrencileri değil; dil, kültür, sosyoekonomik durum veya öğrenme biçimi açısından farklılık gösteren tüm öğrencileri kapsar (UNESCO, 2020).

Kaynaştırma Eğitim: Özel gereksinimli öğrencilerin, normal eğitim ortamlarında, akranlarıyla birlikte eğitim aldığı bir eğitim modelidir. Bu model, öğrencilerin sosyal entegrasyonunu ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamayı hedefler (MEB, 2018).

Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG): Bireyin genel zihinsel kapasitesinin yeterli olmasına rağmen; okuma, yazma, dinleme, konuşma, matematiksel işlemler ya da akıl yürütme gibi temel akademik alanlarda yaşıtlarına kıyasla belirgin ve sürekli öğrenme güçlükleri yaşaması durumudur. Bu durum, bireyin bilişsel gelişiminde yaygın bir gerilikten ziyade belirli alanlarla sınırlı bir yetersizlik göstermesiyle ayırt edilir. ÖÖG nörogelişimsel temelli olup, bireyin eğitim performansını olumsuz yönde etkileyebilir (MEB, 2017).

Sosyal Beceri: Öğrencilere, sosyal etkileşimlerde bulunma, iletişim kurma, empati gösterme ve toplumsal normlara uyma gibi becerilerin kazandırılmasını

amaçlayan eğitim süreci olarak tanımlanır. Sosyal beceriler, öğrencilerin sosyal yaşamda başarılı olmaları için temel bir gereksinimdir (Avcıoğlu, 2018).

Video Model: Öğrenme süreçlerinde görsel ve işitsel materyaller (video klipler) kullanarak öğrencilerin belirli davranışları ve becerileri öğrenmelerine yardımcı olan bir öğretim uygulamasıdır. Bu uygulama, öğrencilerin doğru sosyal becerileri gözlemleyerek öğrenmelerini sağlar (Bellini & Akullian, 2007).

4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

- İlk olarak, araştırma yalnızca Erzincan ilinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören ÖÖG tanılı bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısının sınırlı olması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır.

- Araştırma süreci belirli bir sınıf düzeyi ve okul ortamı ile sınırlıdır. Bu nedenle, farklı sınıf seviyelerinde, farklı tanı gruplarındaki öğrencilerle ya da farklı ortamlarda yapılacak benzer çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilebilir.

- Çalışmada yalnızca üç hedef sosyal beceri (teşekkür etme, özür dileme, paylaşma) öğretimi gerçekleştirilmiştir. Diğer sosyal beceriler bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

- Video modelle sunulan öğretim uygulaması yalnızca okul ortamında ve bir kez katılımcının evinde uygulandığı için, elde edilen becerilerin farklı sosyal ortamlara genellenip genellenemeyeceği sınırlı düzeyde incelenmiştir.

- Araştırmada kullanılan öğretim uygulaması sadece video modelle sunulan öğretim uygulaması ile sınırlıdır. Farklı öğretim uygulamasıyla karşılaştırma yapılmamıştır. Bu durum, uygulamanın diğer öğretim uygulamalarına göre etkinliğini değerlendirme imkânını sınırlandırmaktadır.

- Araştırma süresince öğretim, yalnızca araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacının bilgi, deneyim ve uygulama becerileri araştırma sürecini etkileyebilecek değişkenler arasındadır. Ayrıca, öğretim sürecinin destek eğitim öğretmeni olarak kendi

öğrencisiyle yürütölmüş olması, öğrencinin önceden öğretmenle kurduğu ilişki ve alışkanlıkların sonuçları etkileme olasılığı açısından bir sınırlılık olarak değeriendirilebilir.

- Sosyal geçerlik verileri yalnızca katılımcının kendisi, annesi ve sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Diğer paydaşların (rehber öğretmen, diğer aile bireyleri, idareci vb.) görüşleri sürece dâhil edilmemiştir.

- Ayrıca, araştırma süresi sınırlı tutulmuş ve yalnızca iki izleme oturumu ile kalıcılık değeriendirmesi yapılmıştır. Uzun vadeli izleme yapılmadığı için becerilerin zaman içindeki sürdürülebilirliği hakkında kesin çıkarımlar yapılamamaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışma, video modelle sunulan öğretim uygulaması aracılığıyla ÖÖG tanılı bir öğrencinin sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın kuramsal çerçevesi, öncelikle kaynaştırma eğitimi ve bu eğitimdeki temel ilkeler üzerinde odaklanmaktadır; kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların akranlarıyla birlikte eğitim görmelerini, öğrenme ortamına etkin katılım göstermelerini ve toplumsal yaşama eşit biçimde dâhil olmalarını sağlayan kapsayıcı bir yaklaşım sunmaktadır. Bu bağlamda, kaynaştırma sürecinde öğrencilerin uyum ve destek gereksinimleri, uygulamada karşılaşılan zorluklar ve eksik destek hizmetler ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra, destek eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin rolü açıklanmakta; bireyselleştirilmiş öğretim, küçük grup çalışmaları ve sistemli destek programları aracılığıyla öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi vurgulanmaktadır.

Çalışmada ayrıca sosyal becerilerin önemi, öğrencilerin toplumsal uyum ve etkileşim düzeylerine etkisi ve bu becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemler kapsamlı biçimde incelenmektedir. Özel gereksinimli çocuklar bağlamında, özellikle ÖÖG tanılı öğrencilerin yalnızca akademik alanlarda değil, sosyal ilişkilerde de akranlarından geri kaldıkları; duygu tanıma, sosyal farkındalık ve uygun sosyal davranışları sergileme konularında güçlükler yaşadıkları ifade edilmektedir. Son olarak, video modelle sunulan öğretim uygulamasının önemi, yöntem ve türleri, aşamaları ile sosyal becerilerin

kazandırılmasındaki etkinliği literatür desteğiyle açıklanmakta; bu yapı, araştırmanın hem kuramsal hem de uygulamalı temellerini pekiştirerek çalışmanın amacını, kapsamını ve önemini bütüncül bir biçimde okuyucuya aktarmayı sağlamaktadır.

1.1. Kaynaştırma Eğitimi

Eğitimde temel yaklaşım, bir öğrenciyi farklılıklarından dolayı ayırıştırmak değil; onun ihtiyaçlarına uygun, verimli öğrenme fırsatları sunarak topluma kazandırılmasını sağlamaktır. Bu bağlamda, özel gereksinimli çocukların toplumsal yaşama etkin katılımları için bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal beceriler gibi çeşitli yeterlikleri kazanmaları gerekmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için sunulan eğitim hizmetleri, “573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile yasal bir zemine oturtulmuş ve kaynaştırma eğitimi kapsamında açıkça vurgulanmıştır (T.C. Resmî Gazete, 2013).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların destekleyici hizmetler eşliğinde, akranlarıyla birlikte genel eğitim ortamlarında öğrenim görmelerini sağlayan bir yaklaşımdır. Bu uygulama, yalnızca akademik becerilerin değil, aynı zamanda sosyal gelişimin de desteklenmesini hedefler. Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma kavramının farklı ayrıntılara odaklı olsa da benzer şekillerde tanımlandığı görölmektedir. Örneğin, Sucuoğlu ve Kargın (2006), kaynaştırmayı özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı okullarda ve sınıflarda eğitim almaları olarak tanımlarken; Fairchild ve Henson (1993), bu kavramı çocuğa en uygun, en az kısıtlayıcı eğitim ortamını sunmak olarak ifade etmektedir.

Güncel araştırmalarda kaynaştırma, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen kapsayıcı bir eğitim modeli olarak ele alınmaktadır (Bayram & Öztürk, 2025). Sonkurt ve diğerleri (2021) da kaynaştırmayı, özel gereksinimli çocukların eşit fırsatlarla genel eğitim ortamlarına dâhil edilmesi ve bireysel gereksinimlerinin dikkate alındığı eğitim süreci olarak tanımlamaktadır. UNESCO (2020), kaynaştırma eğitimi yaklaşımını, tüm öğrencilerin ayrımcılığa uğramadan ve bireysel ihtiyaçları göz

önünde bulundurularak, ortak eğitim ortamlarında öğrenim görmesini sağlayan bir hak ve eğitim modeli olarak tanımlamaktadır.

Özel Eğitim Kurumları Kanunu'nda (2007) ise kaynaştırma, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin destekleyici eğitim hizmetleri sağlanarak, resmi ve özel eğitim kurumlarında tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almalarına yönelik uygulamalar şeklinde açıklanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların gelişimini desteklemesinin yanı sıra, tipik gelişim gösteren çocukların da yetersizliği bulunan çocuklarla birlikte yaşama, onları anlama ve farklılıklara saygı duyma konularında olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağlar. Bu yönüyle, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde bütünleşmeyi destekleyen önemli bir eğitim modelidir (Kargın, 2004; Maraklı, 2024).

Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları 1980'li yıllarda hayata geçirilmiş ve bu kapsamda özel gereksinimli çocuklar genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeye başlanmıştır (Ergin & Bakkaloğlu, 2015). Bu gelişmelerin ardından 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve ilgili yönetmelikler ile kaynaştırma eğitimi yasal olarak güvence altına alınmıştır. Ayrıca, 37-66 ay aralığındaki çocukların da tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim görmelerine yönelik düzenlemelere gidilmiştir (Demirezen & Akhan, 2016). Uygulamada bu yaklaşımın yaygınlaştığı görülmektedir. Nal ve Tüzün (2011), bu yönetmeliklerin yürürlüğe girmesiyle birlikte genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli çocukların sayısında önemli artışlar yaşandığını belirtmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2025) resmi verilerine göre, genel eğitim sistemindeki öğrencilerin yaklaşık %2-3'ü kaynaştırma öğrencisidir. Ayrıca, MEB'e bağlı okullarda eğitim alan özel gereksinimli çocukların yaklaşık %75'i genel eğitim sınıflarında öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğu ilköğretim düzeyinde yer almakta, ardından ortaokul ve lise düzeyinde de kaynaştırma uygulamaları devam etmektedir. Bu veriler, kaynaştırma eğitiminin ülkemizde giderek daha fazla

benimsendiğini ve özel gereksinimli çocukların topluma entegrasyonunda önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

1.1.1. Kaynaştırma Eğitiminde Uygulama Süreci ve Temel İlkeler

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında, akranlarıyla birlikte eğitim almalarını sağlayarak onların toplumsal yaşama katılımını destekler ve eğitimde eşit fırsatlar sunmayı amaçlar. Bu süreçte “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” kavramı önemli bir rol oynar; bu ortam, öğrencinin ihtiyaç ve özelliklerine uygun, akranlarıyla birlikte olabileceği ve eğitim hedeflerine ulaşabileceği en uygun koşulları ifade eder (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021; Kırcaali-İftar, 1998). Kaynaştırma sınıflarında öğrencilerin ortamın bir parçası olduklarını hissetmeleri ve değerli olduklarını deneyimlemeleri esastır. Bu nedenle eğitim programları gözden geçirilmeli, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli ve etkili öğretim yöntemleri sınıf içi uygulamalara entegre edilmelidir (Batu, 2008; UNESCO, 2020). Fiziksel çevre, öğretim materyalleri ve etkileşim süreçleri, her öğrencinin özelliklerine göre planlanmalıdır (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Kaynaştırma eğitiminin verimliliği, öğrencilerin akademik ve davranışsal uyumuna bağlıdır. Sınıf kurallarına uyum, akranlarla sağlıklı iletişim kurma ve grup çalışmalarına etkin katılım, sürecin ön koşullarındandır (Batu & Kırcaali-İftar, 2005; Karaoğlu, 2022). Bu nedenle öğrenciler sınıfa yerleştirilmeden önce mevcut yeterlilikleri değerlendirilir, hedefler belirlenir ve bireyselleştirilmiş öğretim planları hazırlanır. Süreç boyunca düzenli izleme ve değerlendirme yapılmalı, elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim yöntemlerinde gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmelidir (Guralnick, 2001; Güleç, 1999).

Kaynaştırma eğitimi yalnızca akademik gelişimi desteklemekle kalmaz; sosyal uyum, özgüven ve toplumsal farkındalık kazanımına da katkı sağlar. Özel gereksinimli çocuklar, kaynaştırma ortamında akranlarını gözlemleyerek model alır ve toplumun beklentilerine uygun davranışları öğrenir (Anılan & Kayacan, 2015; Yazıcıoğlu, 2018). Tipik gelişim gösteren öğrenciler ise farklılıkları kabul etme, empati ve sorumluluk alma

gibi değerleri daha etkin biçimde kazanır (Sucuoğlu & Kargın, 2006). Erken müdahale ve destek hizmetleri, öğrencilerin kaynaştırma ortamına uyumunu kolaylaştırır (UNICEF, 2023). Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanmalı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmeli ve öğrencilerin sosyal etkileşimleri teşvik edilmelidir. Bu unsurlar, kaynaştırma eğitiminin etkinliğini artırır ve tüm öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde geliştirmelerine olanak tanır (Batu & Kırcaali-İftar, 2005; Karaoğlan, 2022; UNESCO, 2020; UNICEF, 2023; Stanford Teaching Commons, 2023).

1.1.2. Kaynaştırma Sürecinde zel Gereksinimli ocukların Uyum ve Destek Gereksinimleri

Kaynaştırma sürecinde özel gereksinimli çocukların eğitim ortamına uyum sağlaması ve eğitimden en verimli şekilde faydalanabilmesi, hem bireysel gereksinimlerin doğru tespiti hem de sistematik desteklerin sağlanmasıyla mümkündür (şahan vd., 2021). Bu bağlamda, özel gereksinimli çocukların uyum süreci yalnızca bireysel çabalarla değil, aynı zamanda okul yöneticileri, öğretmenler, aileler ve akranlar arasında kurulacak etkili bir iş birliği ile desteklenmelidir (Karabıyık & Işıkdoğan Uğurlu, 2019).

Fiziksel ortamın uygunluğu, özel gereksinimli çocukların sınıf içindeki etkin katılımını destekleyen önemli bir faktördür. Sınıfın mimari yapısı, materyal erişilebilirliği ve öğrenme ortamının düzenlenmesi öğrencilerin günlük uyum süreçlerini kolaylaştırırken, pedagojik düzenlemeler de akademik ve sosyal gelişimlerini destekler (Bakkaloğlu vd., 2017). Öğretmenlerin BEP doğrultusunda, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun ğretim yöntemlerini kullanabilmesi ve sınıf yönetim becerilerinin yüksek olması, kaynaştırmanın başarısını belirleyen temel unsurlardandır (Karabıyık & Işıkdoğan Uğurlu, 2019; Taşlıbeyaz & Kaya, 2024). Ayrıca, ğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgi ve becerilerinin artırılması, özel

gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamaktadır (Akdemir vd., 2022).

Kaynaştırma uygulamalarına dair saha araştırmaları, destek hizmetlerinden yoksun bırakılan özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamlarına uyumda önemli güçlükler yaşadığını ortaya koymaktadır (Şahan vd., 2021). Bu bağlamda, çocukların ihtiyaçlarına uygun destek eğitim hizmetlerinin sağlanması, kaynaştırmanın etkinliği açısından kritik bir öneme sahiptir (Taşlıbeyaz & Kaya, 2024). Bu destekler arasında öğrenme ortamlarının fiziksel koşullarının düzenlenmesi, eğitim materyallerinin bireysel farklılıklara göre uyarlanması, öğretim stratejilerinin çeşitlendirilmesi ve program hedeflerinin öğrencinin güçlü yönleri ile ihtiyaçları doğrultusunda kişiselleştirilmesi yer almaktadır (Özcan, 2020). Ayrıca, özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik destekler de, onların sınıf ortamına ve akran gruplarına daha kolay uyum sağlamalarında etkili olmaktadır (Akdemir vd., 2022).

Kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimi olmayan çocukların, özel gereksinimli akranlarının gereksinimleri konusunda bilinçlendirilmesi, empati geliştirilmesi ve sosyal sorumluluklarının artırılması, kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının temel taşlarından biridir (Karabıyık & Işıkdogan Uğurlu, 2019). Bu bilinçlendirme çalışmaları, tüm öğrencilerin eğitim ve sosyal etkinliklere eşit katılımını teşvik ederek, özel gereksinimli çocukların sosyal uyumunu güçlendirmektedir (Bakkaloğlu vd., 2017). Bununla birlikte, ailelerin kaynaştırma sürecine aktif katılımı ve düzenli iletişimi, öğrencilerin uyum sürecini olumlu yönde etkileyen diğer önemli faktörler arasında yer alır (Şahan vd., 2021). Ailelerin desteklenmesi, öğretmenlerle iş birliğinin artırılması ve kaynaştırma süreci hakkında bilgilendirilmesi, hem öğrencilerin akademik hem de sosyal başarılarını artırmaktadır (Özcan, 2020).

Kısacası, kaynaştırma sürecinde özel gereksinimli çocukların uyum ve destek gereksinimlerinin karşılanması, çok disiplinli ve iş birliğine dayalı yaklaşımlarla mümkün olmaktadır. Bu süreçte sağlanan desteklerin niteliği ve sürekliliği, öğrencilerin

eğitimde eşit fırsatlara erişimi, sosyal bütünleşmeleri ve uzun vadeli başarıları için kritik bir rol oynamaktadır (Taşlıbeyaz & Kaya, 2024). Bu nedenle, eğitim politikalarının ve uygulamalarının, özel gereksinimli çocukların bireysel ihtiyaçlarına duyarlı, esnek ve kapsayıcı şekilde yapılandırılması önem arz etmektedir.

1.1.3. Kaynaştırmada Karşılaşılan Zorluklar ve Destek İhtiyacı

Ülkemizde özel gereksinimli bir çocuk olmak, genellikle bir eksiklik, kusur, hata ya da kabullenilmesi zor bir durum olarak görülmektedir. Bir anne ya da baba, bir sınıf öğretmeni ya da bir veli bu durumu gizleme ya da örtbas etme eğilimindedir. Oysa ki, gelişen ve küreselleşen dünyada bu çocuklar topluma entegre edilmekte, toplumun bir parçası hâline gelmektedir. Bu uyum sürecinde çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Özel gereksinimli çocukların toplumla bütünleşmeleri ve bağımsız yaşam becerileri kazanmaları açısından, kaynaştırma uygulamalarının başarıyla yürütülmesi büyük önem taşımaktadır.

Özel gereksinimli çocukların eğitiminde en etkili modellerden biri olarak tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları öne çıkmaktadır (Denning & Moody, 2013). Ancak geçmişte yürürlükte olan mevzuatlar, özellikle orta ve ağır düzeyde yetersizliği bulunan çocukların bu eğitim ortamlarına dâhil edilmesini engellemiş; kaynaştırma uygulamaları genellikle yalnızca hafif düzeyde yetersizliği olan öğrencilere yönelik olarak hayata geçirilmiştir. Bu durum, 2017 yılında yayımlanan “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi” ve 2018 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile değişime uğramış ve tüm yetersizlik gruplarının kaynaştırma ortamlarına dâhil edilmesi hedeflenmiştir. Bu düzenlemeler, yalnızca "kaynaştırma" kavramı ile sınırlı kalmayan, "bütünleştirme" yaklaşımını da kapsayan daha geniş bir perspektifin benimsenmesini gerekli kılmıştır (Ataman, 2017).

Bütünleştirme, çocuğun bireysel kapasitelerini en üst düzeye çıkarabilmesi için eğitim ortamlarının uyarlanması ve tüm çocukların yetersizlik düzeyi ne olursa olsun akranlarıyla birlikte aynı sınıf ortamında öğrenme hakkına sahip olmasını temel alır (Nal & Tüzün, 2011; Özokçu, 2016).

Bu bağlamda, MEB (2017) genelgesinin “*Bu uygulamalar kapsamında özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi, özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler.*” (s. 1). Bu ifade, kaynaştırma uygulamalarına kapsam ve derinlik kazandırmıştır. Ancak yasal dayanakların güçlendirilmiş olması, uygulamada karşılaşılan tüm sorunların giderildiği anlamına gelmemektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının sürdürülebilirliği yalnızca mevzuata değil, aynı zamanda çok sayıda yapısal ve işlevsel değişkene de bağlıdır. Öğretmenler, özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocuklar, aileler, okul yönetimi, öğretimsel uyarlamalar, destek eğitim hizmetleri, BEP geliştirme ekibi, rehberlik hizmetleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) ve sivil toplum kuruluşları bu süreçte kritik rol oynamaktadır (Batu & Kırcaali-İftar, 2010; Kargın, 2014; Ünal & Ahmetoğlu, 2017). Tüm bu aktörlerin etkili bir iş birliği içerisinde çalışması, kaynaştırmanın başarısını doğrudan etkilemektedir (Irvine & Lynch, 2009).

Kaynaştırma uygulamalarının başarısı, bu sürecin gerektirdiği destek hizmetlerinin etkili biçimde sağlanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, öğretmen yardımcılardan destek alınması ve gezici öğretmenlik uygulamalarının hayata geçirilmesi gibi modeller, destek sistemlerinin temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Kaynaştırma eğitimi kapsamında yer alan öğrenciler, bulundukları sınıfın müfredatını takip etmekle birlikte, yetersizlik türü ve düzeyleri, bireysel özellikleri, performans düzeyleri ve yeterliklerine göre çeşitli uyarlamalara ihtiyaç duymaktadır. Bu uyarlamalar; müfredat, öğretimsel yöntemler, materyaller ve fiziksel ortamlar gibi birçok boyutta gerçekleştirilmektedir (Akçin, 2017; Batu, 2008).

Berkant ve Atılğan’ın (2017) yürüttüğü çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri incelenmiştir. Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının istenilen düzeyde etki yaratabilmesi için sistematik düzenlemelere ve yapısal değişikliklere ihtiyaç

duyulmaktadır. Bu nedenle, uygulamanın gerçekleştirildiği okullarda mevcut durumun kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi ve başarıyı etkileyen değişkenlerin ortaya konulması önem arz etmektedir (Ahmetoğlu vd., 2016).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları incelendiğinde, çoğunluğunun sürece ilişkin olumlu görüşler bildirdiği görülmektedir (Kargın, 2004; Orel & Zerey, 2004; Sart vd., 2004). Ancak bazı öğretmenlerin olumsuz deneyimlere dayanan karşıt görüşler sunduğu da literatürde yer almaktadır (Sadioğlu vd., 2013; Uysal, 2004). Bununla birlikte, başarılı bir kaynaştırma uygulamasının yalnızca öğretmen faktörüyle sınırlı olmadığı; tipik gelişim gösteren öğrenciler, okul yöneticileri, aileler, eğitim ortamları ve özel eğitim destek hizmetlerinin bütüncül bir yaklaşımla sürece dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Batu & Kırcaali-İftar, 2009).

Literatürde ki çalışmalara rağmen, kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunların sürdüğü ve bu nedenle konuya ilişkin daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak, öğretmen görüşlerine dayalı olarak sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesi, mevcut eksikliklerin giderilmesi ve doğru uygulamaların hayata geçirilmesi, kaynaştırma uygulamalarının başarısı açısından kritik öneme sahiptir. Ayrıca, özel gereksinimli çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranları arasında uyumun sağlanması, sürecin sürdürülebilirliği açısından temel belirleyicilerden biridir.

Literatürde yapılan çok sayıda çalışma, kaynaştırma uygulamalarında yapısal ve uygulamaya yönelik problemlerin yaygın olduğunu ortaya koymuştur (Çetin, 2013; Dağlı & Han, 2017; Metin, 2013). Benzer şekilde, Deniz'in (2018) yürüttüğü meta-analiz çalışması da uygulamaya ilişkin problemlerin çeşitliliğine ve yoğunluğuna dikkat çekmiştir. Söz konusu problemler arasında; aile katılımının yetersizliği, fiziki altyapının uygun olmayışı, sınıf mevcudunun fazlalığı, BEP'lerin niteliksiz hazırlanması, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve yeterlik eksiklikleri ile ilgili paydaşlar arasındaki koordinasyon problemleri gibi unsurlar yer almaktadır. Bu sorunların giderilmesi adına çeşitli çözüm önerileri literatürde dile getirilmiştir. Bunlar arasında; öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, öğretmen yetiştirme

programlarında kaynaştırma eğitiminin kapsamının artırılması, özel eğitim uzmanlarından daha etkin yararlanılması, aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, fiziksel ortamların iyileştirilmesi, destek hizmetlerin artırılması ve öğretim sürecinde gerekli pedagojik uyarlamaların yapılması gibi öneriler öne çıkmaktadır (Çetin, 2013; Dağlı & Han, 2017; De Boer vd., 2011; Demirci vd., 2014; Deniz, 2018; Gök & Erbaş, 2011; Sadioğlu vd., 2013). Bu çalışmada, ÖÖG tanılı olan bir öğrencinin sosyal becerisinin geliştirilmesinde destek eğitim hizmetleri kapsamında Rehabilitasyon Merkezi'nde eğitim sunulduğu için izleyen kısımda destek eğitim hizmetlerine değinilmiştir.

1.2. Destek Eğitim Nedir?

Destek eğitim odası kavramı, tarihsel süreç içerisinde çeşitli adlandırmalarla literatürde ve yasal düzenlemelerde yer bulmuştur. İlk olarak 18 Ocak 2000 tarihli MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "kaynak oda" ifadesiyle anılmıştır (MEB, 2000). Bu terim, 2004 yılından itibaren yerini "destek eğitim odası" ifadesine bırakmaya başlamış; 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile birlikte "kaynak oda" ifadesi tamamen kaldırılarak sadece "destek eğitim odası" terimi kullanılmaya başlanmıştır (Yazçayır, 2020).

Destek eğitim odasına ilişkin farklı kaynaklarda çeşitli tanımlamalar yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne (MEB ORGM, 2019) göre destek eğitim odası; kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanabilmesi amacıyla, özel araç-gereçler ve eğitim materyalleriyle donatılmış özel eğitim ortamlarıdır. Benzer şekilde, Özbey (2009) destek eğitim odasını, kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli ve üstün yetenekli çocuklara yönelik, okul bünyesinde hazırlanan ve özel eğitim desteği sunan bir ortam olarak tanımlamaktadır. Batu ve Kırcaali-İftar (2010) ise bu yapıyı, genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel eğitim gereksinimi olan çocukların, eksiklik yaşadıkları

ya da yoğunlaştırılmış çalışmaya ihtiyaç duydukları alanlarda, sınıf ortamı dışında sağlanan destek hizmet biçimi olarak açıklamaktadır.

Destek eğitim odaları, özel gereksinimli çocukların, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıf ortamında eğitim alabilmelerini desteklemek amacıyla yapılandırılmış, özel araç-gereçler ve eğitim materyalleriyle donatılmış ortamlardır. Bu odaların oluşturulması, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulayan okul ve kurumlar için zorunludur. Destek eğitim odalarının temel amacı; özel eğitim gereksinimi olan veya özel yetenekli çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmasını sağlamak ve gelişim potansiyellerini desteklemektir (MEB, 2015).

Türkiye’de okul öncesinden ortaöğretime kadar farklı kademelerde tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için destek eğitim odaları, İl veya İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu’nun önerisi doğrultusunda ilgili Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından açılmaktadır (Yazıcıoğlu, 2020). Bu eğitim ortamları, öğrencinin bireysel farklılıkları ve öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılarak hizmet sunmaktadır. Destek eğitim hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu olan komisyon; okul öğretmenleriyle birlikte özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenlerinden oluşan bir ekip tarafından yönetilmektedir. Gerekli görüldüğü durumlarda, RAM’da görev yapan özel eğitim öğretmenleri ya da farklı kurumlardan görevlendirilen öğretmenler de destek sürecine dâhil edilebilmektedir (MEB, 2015).

1.2.1. Destek Eğitimde Rehabilitasyon Merkezlerinin Rolü

Okullarda sunulması mümkün olmayan bazı destek hizmetler, özel gereksinimi olan çocuklar için Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri (ÖERM) aracılığıyla karşılanmaktadır. Türkiye’de ÖERM’ler, örgün eğitim kurumlarının sunduğu hizmetleri tamamlayıcı nitelikte faaliyet gösteren yapılar olarak değerlendirilmektedir (Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi [DESÖP], 2013). Özel gereksinimi olan çocuklar, mevcut eğitimlerine ek olarak ihtiyaç duydukları destek eğitim

ve rehabilitasyon hizmetlerini yalnızca devlet kurumlarından değil; aynı zamanda özel veya tüzel kişiliğe sahip eğitim kuruluşlarından da alabilmektedir. Bu kapsamda hizmet sunan kurumların başında ise ÖERM'ler yer almaktadır (Baykoç, 2010; Onur, 1999).

Gelişimsel olarak yaşıtlarına kıyasla belirgin farklılıklar gösteren özel gereksinimli çocuklar, sistemli ve bireyselleştirilmiş özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır (Demirel, 2005). Bu çocuklar, RAM tarafından düzenlenen destek eğitim raporuna dayanarak, istedikleri bir ÖERM'e başvurarak ilgili eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Destek eğitim hizmetleri, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) tarafından; özel gereksinimi olan çocukların öğrenme ihtiyaçlarına yönelik olarak çocuğun kendisine, ailesine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman kişiler aracılığıyla sunulan, araç-gereç destekli danışmanlık süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu hizmetler, planlı, sistematik ve bireysel gereksinimlere odaklı olarak yürütülmektedir.

Türkiye'de ÖERM destek eğitimin yürütülmesinde merkezi bir role sahiptir (Cıngı & Akdağ, 2024; DESÖP, 2013). Bu kurumlar; gelişim yetersizliği gösteren çocuklara yönelik akademik, bireysel ve davranışsal alanlarda destek sunan bir yapı olarak konumlandırılmaktadır (Yenigün & Odluyurt, 2020). ÖERM'lerde farklı yetersizlik gruplarına ait çocuklar, bireysel gereksinimlerine uygun olarak hizmet almaktadır (Atmaca & Uzuner, 2020; Mengi, 2020). Bu eğitim süreçleri, MEB tarafından onaylanmış destek eğitim programları çerçevesinde yürütülmektedir (Melekoğlu, 2019). Hâlihazırda uygulanan programlar; zihin yetersizliği, dil ve konuşma bozuklukları, görme ve işitme yetersizlikleri, ÖÖG, OSB ve bedensel yetersizlik alanlarını kapsamaktadır (MEB, 2024). Bu programlar doğrultusunda ÖERM'lerde destek eğitim alan çocuklar haftalık olarak iki saat bireysel eğitim hizmeti almaktadır; eğer RAM tarafından grup eğitimi de önerilmişse ek olarak bir saat grup eğitimine katılabilmektedirler. Sunulan bu bireysel ve grup temelli eğitim hizmetleri, çocukların akademik gelişimlerine, sosyal uyumlarına ve bağımsız yaşam becerilerine anlamlı katkılar sağlamaktadır (Mengi, 2020). Bu merkezlerin sundukları katkılarının temel dayanağı veya da özel gereksinimli

çocuklar için destek eğitim hizmeti sunan ÖERM'lerin kuruluş amacı, MEB'in temel ilkeleri doğrultusunda, yetersizlikten etkilenen çocukların bağımsız yaşam becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak üzere özel eğitim alanında uzman personel eşliğinde, uygun yöntemler ve materyallerle bireysel farklılıklarına göre eğitim sunmaktır. Bu hizmetlerin temel hedefi, çocuğun yaşadığı yetersizlikten kaynaklanan güçlüklerin azaltılması ya da tamamen ortadan kaldırılmasıdır.

Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için ÖERM'lerde bakanlık tarafından belirlenen kadro kapsamında; kurum müdürü, ihtiyaca bağlı olarak müdür yardımcısı, özel eğitim programlarını uygulamakla görevli eğitim personeli (zihin, işitme ya da görme engelliler öğretmen, özel eğitim öğretmen, okul öncesi öğretmen, fizyoterapist vb.) ile rehber öğretmen veya psikolog istihdam edilmektedir. Kurum müdürlüğü görevine atanacak personelin, üniversitelerin öğretmenliğe kaynaklık eden bölümlerinden mezun olması, özel eğitim alanında uzman öğretici olarak atanabilir nitelikte olması ya da bir ÖERM'de en az üç yıl süreyle eğitim personeli olarak çalışmış olduğunu belgeleyebilmesi gerekmektedir (Gönüldaş vd., 2025).

ÖERM'lerde görev yapan eğitim personelinin temel sorumlulukları; özel gereksinimli çocukların ilgi ve yeteneklerini esas alarak eğitim sürecini planlamak ve uygulamak, çocuğun gelişimsel süreçlerini sistemli biçimde değerlendirmek, eğitim materyallerini bireysel ihtiyaçlara uygun biçimde geliştirmek, diğer öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmak ve aile eğitimi ile danışmanlık süreçlerine uzmanlık alanı çerçevesinde katkı sunmaktır (MEB, 2024).

1.3. Sosyal Beceriler

Bu çalışmada ÖÖG olan bir öğrenciye sosyal beceri öğretimi hedeflendiği için bu kısımda sosyal becerilerin önemine, bu becerilerin sistematik öğretime ve uygulanabilir yöntemlere değinilmektedir. Son olarak, sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili bir yaklaşım olan video modelle sunulan öğretim uygulaması ve aşamaları

detaylandırılmaktadır. Böylece, sosyal beceri eğitiminin teorik temelleri ve pratik uygulamaları kapsamlı şekilde sunulmaktadır.

1.3.1. Sosyal Becerilerin Önemi

İnsan, doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşim hâlinededir. Bu etkileşim, çocuğun sadece fizyolojik ihtiyaçlarını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gereksinimlerini de karşılamasını sağlar. Toplumsal yaşamın sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi ise, çocukların çevreleriyle kurdukları ilişkilerin kalitesine bağlıdır. Bu ilişkilerin temelinde ise sosyal beceriler yer almaktadır. Sosyal beceriler, çocuğun duygu, düşünce ve davranışlarını anlaması ve karşısındakilerin tepkilerine uygun yanıtlar verebilmesi için geliştirdiği yetkinliklerdir. Dolayısıyla sosyal beceriler, çocuğun toplum içindeki varlığını etkili ve uyumlu bir biçimde sürdürebilmesinin en temel yapı taşlarından biridir.

İnsan doğası gereği sosyal bir varlık olması sebebiyle, sosyal beceriler çocuğun yaşamında vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Özellikle çocukluk dönemi, sosyal becerilerin edinilmesi açısından kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde çocuk, çevresiyle sürekli etkileşim halindedir ve sosyal becerilerini çevresindeki çocukları gözlemleyerek, onlardan model alarak öğrenir (Uzamaz, 2000). Çocuklukta sosyal becerilerin yeterince gelişmemesi, çocuğun ilerleyen yaşamında sosyal problemlere karşı yetersiz kalmasına, uyumsuz davranışlar göstermesine ve sosyal çevreyle çatışmalar yaşamasına neden olabilir. Buna karşın, sosyal becerileri güçlü olan çocuklar, sosyal ortamlarda daha başarılı iletişim kurabilir, sosyal destek mekanizmalarından faydalanabilir ve sosyal çevreleriyle daha uyumlu ilişkiler geliştirebilirler (Samancı, 2016; Yiğit & Yılmaz, 2011).

Sosyal becerilerin erken yaşta kazandırılması, çocuğun yaşam boyu sürecek olan sosyal uyumu ve başarısı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çocukluk döneminde, aile, okul ve sosyal çevrenin destekleyici rolü büyüktür. Sosyal beceri eğitimi, sistematik ve bilinçli yaklaşımlarla çocuklara sunulduğunda, onların

karşılaştıkları sosyal durumları daha iyi analiz etmeleri, uygun sosyal tepkiler geliştirmeleri mümkün olur (Yuvacı & Gözün Kahraman, 2019).

Bacanlı ve Erdoğan (2003), sosyal becerileri sosyal kabul odaklı tanım, davranışsal tanım ve sosyal geçerlik yaklaşımı olmak üzere üç temel başlık altında sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmalar sosyal becerilerin çocuğun akranları tarafından kabul görmesini sağlama, sosyal olarak pekiştirilen davranışları artırma ve sosyal durumların sonuçlarını öngörebilme gibi çok boyutlu işlevlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Böylelikle sosyal beceriler, çocuğun hem kendini ifade etmesini hem de sosyal çevresiyle sağlıklı etkileşim kurmasını destekler.

Sosyal beceriler, sadece çocuğun yaşam kalitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal yapının bütünlüğü ve sağlıklı işleyişi için de hayati öneme sahiptir. Çünkü toplumun güç ve dayanıklılığı, çocuklar arası ilişkilerin niteliğine doğrudan bağlıdır. Bu bağlamda sosyal beceriler, çocuğun sosyal çevreye uygun olumlu davranışları başlatmasını, sürdürebilmesini ve etkili iletişim kurmasını sağlar (Gülay & Akman, 2009; Yiğit & Yılmaz, 2011). Bu beceriler, çocuğun yaş, cinsiyet ya da sosyal konum farkı gözetmeksizin farklı sosyal ortamlarda (okul, iş, arkadaş çevresi) etkili iletişim kurmasına zemin hazırlar (Sevinç, 2005; Stanley, 2010).

Çocukların sosyal becerileri, çevrelerindeki kişilerin tutum ve davranışlarını gözlemleyerek ve model alarak öğrenmeleriyle gelişir. Bu öğrenme süreci, çocukların sosyal çevreyle daha sağlıklı ilişkiler kurmasına ve toplum içinde kabul görmesine imkân tanır (Tagan vd., 2010). Dolayısıyla sosyal beceriler, sadece bireysel bir kazanım değil, aynı zamanda kültürel birikimin nesilden nesile aktarılmasını sağlayan önemli bir araçtır. Erken yaşta sosyal becerileri edinmiş çocuklar, ilerleyen yıllarda sosyal sorunlarla başa çıkmakta daha başarılıdır ve toplumsal rolünü daha etkin bir biçimde üstlenebilir.

Sosyal becerilerin önemi, çocukların sadece bireysel gelişimleriyle sınırlı kalmaz; bu beceriler toplumsal düzenin ve refahın temel taşlarından biridir. Çocuklukta kazanılan sosyal beceriler, çocukların benlik gelişimi ve toplumsal kimlik ediniminde kritik rol

oyunar. Sosyalleşme süreci boyunca çocuklar, içinde bulundukları toplumun değer, norm ve tutumlarını içselleştirerek o toplumda kabul gören çocuklar haline gelirler (Selçuk, 2010). Bu nedenle sosyal becerilerin erken yaşta kazanılması, çocuğun toplumla uyumlu, üretken ve sorumluluk sahibi birer birey olarak yetişmesini sağlar.

Türk Eğitim Sistemi de ilköğretim düzeyinde sosyal becerilerin kazandırılmasına büyük önem vermektedir. Çünkü bir çocuğun ait olduğu toplumun aktif ve sorumluluk sahibi bir üyesi olabilmesi, sosyal becerilerinin gelişmiş olmasına bağlıdır (Çubukçu & Gültekin, 2006). Sosyal becerilerin sistematik olarak geliştirilmesi, çocuğun hem akademik başarıya ulaşmasında hem de sosyal yaşamda karşılaşacağı zorluklarla başa çıkmasında belirleyici bir rol oynar. Erken yaşta kazanılan sosyal beceriler, çocuğun yaşam boyu sağlıklı ilişkiler kurmasına, çevresinden destek almasına ve toplumsal bütünlüğe katkıda bulunmasına zemin hazırlar (Aslan, 2008; Kabasakal & Çelik, 2010).

Sonuç olarak, sosyal beceriler bireysel gelişim kadar toplumsal gelişim için de vazgeçilmez bir unsurdur. Bu beceriler, çocuğun yaşam kalitesini yükseltirken, toplumsal uyum ve refahın sağlanmasında da temel rol üstlenir. Bu nedenle sosyal becerilerin erken yaşta kazanılması ve geliştirilmesi için eğitim ortamlarında bilinçli, planlı ve etkili uygulamaların hayata geçirilmesi önemlidir.

1.3.2. Sosyal Becerilerin Öğretimi

Sosyal beceriler çocukta model alma ve taklit etme yoluyla kazanılabildiği gibi, eğitim sistemi kapsamında yapılandırılmış ve planlı bir öğretim süreciyle de geliştirilebilmektedir (Bacanlı, 2014). Özellikle çocuklarda gözlemlenen model alma ve taklide dayalı öğrenmeler, çoğunlukla günlük etkileşimlerle ortaya çıkan doğal gelişim süreçlerinde rastlantısal biçimde meydana gelmektedir (Kayabalı & Özbey, 2024). Bu süreçte çocuklar olumlu davranışların yanı sıra, olumsuz davranışları da öğrenme riskiyle karşı karşıya kalabilmektedir. Nitekim bazı çocuklar sosyal becerileri kolaylıkla edinirken, bazıları sınırlı düzeyde sosyal beceri gösterebilmektedir. Okul öncesi dönemde uygulanan sosyal beceri eğitim programlarının çocukların psikolojik sağlamlıklarına olan

olumlu etkisi deneysel modellerle desteklenmiştir (Kayabalı & Özbey, 2024). Ayrıca, "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı (DBDEP)" gibi çocuklar için felsefe temelli yapılandırılmış eğitim modellerinin, özellikle 60–72 ay grubu çocukların sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde gelişim sağladığı gösterilmiştir (Özkan Kılıç & Ercan, 2025). Türkiye’de okul öncesi döneme yönelik geliştirilen sosyal beceri eğitim programlarına dair sistematik incelemeler, bu alandaki lisansüstü çalışma sayısının özellikle 2020 sonrası dönemde belirgin şekilde arttığını ve deneysel desenlerin yoğun olarak kullanıldığını ortaya koymuştur (Doğan & Türkan, 2025). Sosyal becerilerin çocuk ve toplum açısından taşıdığı önem dikkate alındığında, bu becerilerin sistematik ve programlı bir biçimde öğretilmesinin gerekliliği açıkça öne çıkmaktadır.

İnsan yalnızca fizyolojik gereksinimlerini karşılayarak yaşamını sürdüremez; sevgi, saygı, güven gibi temel psikososyal ihtiyaçlar da çocuğun sağlıklı gelişimi ve uyumu açısından vazgeçilmezdir. Çocuğun duygu ve düşüncelerini paylaşma gereksinimi ise etkili sosyal becerilere sahip olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Sosyal becerilerin gelişiminde çocukluk dönemi büyük önem taşımakta; bu beceriler, temelde ailede başlayan ve okul ile sosyal çevre tarafından desteklenen uzun soluklu bir eğitim süreciyle kazanılmaktadır (Samancı & Diş, 2014).

Çocukların yalnızca akademik gelişimleri değil, sosyal gelişimleri de bütüncül bir eğitimin ayrılmaz parçası olarak değerlendirilmelidir. Sosyal becerilerin kazandırılması, çocukların okul başarısından sosyal ilişkilerine ve çevreye uyum düzeylerine kadar çok yönlü olumlu etkiler yaratmaktadır (Akkök, 2006). Gelişim düzeylerine uygun sosyal becerilere sahip olan çocuklar, kendilerini daha etkili ifade edebilmekte ve bulundukları sosyal ortamlara daha kolay uyum sağlayabilmektedirler. Bu durum, akademik başarılarına da olumlu yönde katkı sağlayabilmektedir.

Sosyal beceri eğitiminin planlanmasında çocukların gelişim özelliklerinin yanı sıra toplumun çocuktan beklentileri ve kültürel dinamiklerin de dikkate alınması

önemlidir. Bu bağlamda, aile, okul, öğretmen ve çocuğun yaşadığı çevreye önemli sorumluluklar düşmektedir (Samancı & Uçan, 2017). Ailelerin çocuklarının sosyal gelişimlerini destekleyecek biçimde bilinçli bir tutum sergilemeleri ve onları sosyal etkileşim fırsatları sunan etkinliklere yönlendirmeleri etkili olmaktadır. Okulların yalnızca akademik başarıyı hedefleyen kurumlar olmaktan öteye geçerek, çocukların sosyal gelişimini destekleyecek öğretim programları sunmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin ise gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı uygulamalarla bu sürece aktif katkı sunmaları beklenmektedir.

Literatürde sosyal beceri eğitime ilişkin çeşitli strateji, teknik ve etkinliklerin çocukların sosyal gelişimlerine katkı sağlayabileceği belirtilmektedir (Akkök, 2006; Avcıoğlu, 2009; Bacanlı, 2014; Gülaçtı, 2009; Özgüven, 2005; Stanley, 2010). Samancı ve Uçan (2017), sosyal beceri eğitiminde çeşitli yöntem, teknik ve etkinliklerin etkili olduğunu belirtmektedir. Bu süreçte çocuk oyunları, rol yapma ve drama gibi yaratıcı yöntemler, çocukların sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynar. Ayrıca grup çalışmaları ve işbirlikli öğretim yöntemleri, öğrencilerin birlikte çalışma ve iletişim becerilerini artırırken, aktif öğretim yöntemleri katılımı teşvik ederek öğrenmenin kalıcılığını sağlar. Sosyal beceri eğitimi kapsamında belirli gün ve haftalara yönelik kutlama programları, tiyatro çalışmaları, sportif etkinlikler ve geziler gibi uygulamalar da yer almaktadır. Bunun yanı sıra sosyal kulüp faaliyetleri ve öğrenci merkezli öğretim uygulamaları, öğrencilerin sosyal ortamda deneyim kazanmasını ve bu becerilerini pekiştirmesini desteklemektedir (Bacanlı, 2014; Özgüven, 2005).

Bu uygulama ve etkinliklerin seçiminde öğretmenin içinde bulunulan duruma ve öğrenci özelliklerine göre en uygun olanı tercih etmesi, eğitimin etkililiği açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla, kazandırılması hedeflenen sosyal beceriler tıpkı akademik beceriler gibi önceden planlanmalı; bu becerilere uygun öğretim yöntemleri belirlenerek sistematik bir şekilde öğrencilere aktarılmalıdır. Sosyal beceri eğitimi, yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmayıp, toplumsal yapının sağlamlığı ve sürdürülebilirliği açısından da kritik bir role sahiptir. Eğitim sistemi içinde akademik becerilerin önemi ne

düzeydeyse, sosyal becerilerin önemi de aynı ölçüde dikkate alınmalıdır (Gülaçtı, 2009; Stanley, 2010). Bu çalışmada ÖÖG tanılı bir öğrenciye sosyal becerilerin öğretiminde video modelle sunulan öğretim uygulamasının etkisi incelendiğinden izleyen kısımda video modelle sunulan öğretim uygulaması detaylandırılmıştır.

1.4. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Sosyal Beceri Gereksinimleri

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), özel eğitime ihtiyacı olan bireyi “*Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyi*” olarak tanımlamaktadır (MEB, 2018, s. 2). Bu tanım, özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla belirgin ve somut farklılıklar taşıdığını ortaya koymaktadır. Engel türü ve derecesi ne olursa olsun her çocuğun eğitim hakkı bulunmaktadır (MEB, 2018). Bu çocuklar, eğitimlerini Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri’nde, evde ya da hastanede alabilmektedirler (Şeker, 2013). 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde destek eğitim hizmetlerinin sadece akademik değil, öz bakım becerilerini ve sosyal gelişimini de kapsamı gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2023). Bu bağlamda özel gereksinimli çocukların engel türü ve derecesine bakmaksızın gereksinim duydukları her alanda örgün ve destek eğitimi almaları yasalarca vurgulanmıştır. Sosyal beceri ediniminde zorluklar yaşanması durumunda da bu becerilerin geliştirilmesi için eğitiminden sorumlu görevlilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik etkili müdahaleler gerçekleştirmeleri önem arz etmektedir.

Günümüzde eğitim, yalnızca bilgi aktarımı değil; çocukların eleştirel düşünme, problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çok boyutlu bir süreç hâline gelmiştir. Bu çok yönlü yapı içerisinde teknoloji destekli öğrenme ortamları, kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmakta; sosyal-duygusal öğrenme ve kapsayıcılık gibi kavramlar ise çağdaş eğitim anlayışının temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Demir, 2020; OECD, 2023). Eğitimin bu dönüşümünde, çocukların öğrenme deneyimleri belirleyici bir rol oynamaktadır. Ancak

öğrenme süreçleri çocuktan çocuğa farklılık gösterirken, bu farklılıklar özel gereksinimli çocuklarda daha da belirginleşmektedir. Bu durum, bireysel özelliklere göre esnek ve uyarlanabilir eğitim yaklaşımlarının önemini ortaya koymaktadır (Karabulut, 2022).

Özel gereksinimli çocuklar akranlarına kıyasla bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda anlamlı farklılıklar göstermektedir (Çitil, 2020). Bu farklılıklar genellikle yetersizlik olarak değerlendirilse de, kimi durumlarda üstün yetenekler şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli çocuklar, sadece gelişimsel eksiklikleriyle değil; tipik gelişim gösteren akranlarından daha ileri becerilere sahip olabilmeleriyle de tanımlanabilmektedir (Ün, 2021). Bu çocukların farklılıkları, onları hem gelişimsel hem de eğitsel anlamda özel ihtiyaçlara sahip kılmaktadır. Söz konusu gereksinimler bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal alanlarda kendini gösterebilir ve çocuktan çocuğa değişiklik arz eder (Cavkaytar, 2012).

Bu nedenle, özel gereksinimli çocukların eğitiminde bireysel yeterliliklere, güçlü ve desteklenmesi gereken yönlere odaklanan çok boyutlu müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar çoğu zaman temel yaşam becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmede zorluk yaşayabilmektedir (Çetin & Kurnaz, 2017). Bu bağlamda, bağımsız yaşamı destekleyici eğitim müdahaleleri hem çocuğun toplumsal uyumunu artırmakta hem de eğitim sisteminin kapsayıcılığını güçlendirmektedir.

Karşal ve Malkoç (2013), özel gereksinimli çocukların birçok alanda yaşadıkları yetersizliklerin sosyal alanlarda da etkili olduğunu, örneğin arkadaş edinme, sosyal etkileşim kurma ve toplum içinde uygun davranış sergileme gibi becerilerde sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Bu nedenle sosyal becerilerin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Öte yandan, bu güçlükler çocuktan çocuğa ve tanı grubuna göre çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, OSB tanıli çocuklarda sosyal iletişim ve etkileşim alanlarında belirgin sınırlılıklar görülmektedir. Bu çocuklar göz teması kurma, jest ve mimik kullanma, sırayla konuşma, karşılıklı iletişim başlatma ve sürdürme gibi sosyal becerilerde anlamlı düzeyde güçlük yaşayabilmektedir (Lord vd., 2018). Söz konusu

beceriler, sosyal yaşamda akran ilişkilerinin sürdürülmesi ve toplumsal kurallara uygun davranışlar sergilenmesi açısından kritik öneme sahiptir. Ancak OSB'li çocuklar sosyal ipuçlarını tanımakta, uygun tepkiler vermekte ve sosyal kuralları anlamlandırmakta zorlanmakta; bu da sosyal etkileşimlerin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Schreibman, 2015). Volkmar ve McPartland (2014), bu güçlüklerin OSB'nin tanılayıcı temel özelliklerinden biri olduğunu ve çocuğun yaşam kalitesini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Bu nedenle, OSB tanılı çocukların sosyal becerilerinin erken yaşlardan itibaren yapılandırılmış ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleriyle desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Buna karşılık, ÖÖG tanılı olan öğrencilerde sosyal beceri yetersizlikleri daha çok dolaylı etkilerle kendini göstermektedir. Akademik başarısızlık sonucu yaşanan sosyal dışlanma, benlik saygısında azalma ve sosyal ortamlarda çekingenlik, etkileşime katılımı kısıtlayabilir (Kavale & Forness, 1996; Wiener & Mak, 2009). Zihin yetersizliği olan çocuklarda ise bilişsel işlevsellikteki sınırlılıklar sosyal ipuçlarını algılama, uygun tepkiler verme ve problem çözmede güçlükler doğurmaktadır; bu durum sosyal etkileşimlerin başlatılması ve sürdürülmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca sosyal reddedilme deneyimleri, bu çocukların sosyal ortamlardan uzak durmasına neden olabilmektedir (De Bildt vd., 2005).

Bu farklılıklar, sosyal beceri öğretiminde tanı yerine bireysel özelliklerin temel alınmasının gerekliliğini göstermektedir. Sosyal beceri eğitiminde, çocuğun tanısal özellikleri, yaşantıları, güçlü ve gelişime açık yönleri dikkate alınarak BEP hazırlanması önemlidir (Smith & Dowdy, 2001). Sosyal becerilerin geliştirilmesi, sadece bireysel gelişim için değil, aynı zamanda çocuğun toplumsal yaşama etkin katılımı ve akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi açısından da hayati öneme sahiptir.

1.4.1. ÖÖG ve Sosyal Beceri Gereksinimleri

ÖÖG, çocuğun kronolojik yaşı ve zekâ düzeyi dikkate alındığında, okuma, yazılı anlatım, aritmetik işlemler ve matematiksel akıl yürütme gibi temel akademik alanlarda

belirgin ve kalıcı zorluklar yaşamasıyla tanımlanan nörogelişimsel bir bozukluktur. Bu güçlük, çocuğun zekâ düzeyi normal veya normalin üzerinde olmasına rağmen, akademik performansının yaşıtlarının gerisinde kalmasıyla kendini gösterir (MEB, 2025).

ÖÖG'nin ayırt edici yönü; bu yetersizliklerin zihinsel gerilik, duysal bozukluk, kültürel veya sosyoekonomik yoksunluk ya da yetersiz eğitim gibi dışsal faktörlerle açıklanamamasıdır. Söz konusu durum, nörobiyolojik temelli ve genetik etkilerle biçimlenen bir yetersizlik olarak tanımlanmakta ve tanılama sürecinde çok yönlü değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır (Demirtaş & Arıkan, 2024). Bu bağlamda, çocuğun güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin erken yaşta belirlenmesi; uygun, bireyselleştirilmiş müdahalelerle desteklenmesi, sadece akademik başarıyı değil aynı zamanda sosyal ve duygusal uyumu da olumlu yönde etkilemektedir. Erken tanılama sayesinde yapılandırılmış eğitim programlarıyla çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına yanıt verilebilmekte ve böylece ilerleyen dönemlerde ortaya çıkabilecek ikincil sorunların önüne geçilebilmektedir (Ergül & Demir, 2024; Smith vd., 2023). Bu noktada, çocuğa özgü planlanan özel eğitim uygulamaları, akademik ilerlemenin yanı sıra psikososyal gelişim üzerinde de doğrudan bir katkı sağlamaktadır.

Son yıllarda yürütülen araştırmalar, ÖÖG tanısı almış çocukların erken yaşta fark edilip uygun müdahale programlarına yönlendirilmesinin hem öğrenme sürecini hem de sosyal uyumu büyük ölçüde iyileştirdiğini ortaya koymaktadır (Demirtaş & Arıkan, 2024). Video modellerle sunulan öğretim uygulaması ve yapılandırılmış öğretim tekniklerinin etkin kullanımı, bu çocukların öğrenme süreçlerinde anlamlı kazanımlar elde etmelerine olanak tanımaktadır (Öncül & Yücesoy-Özkan, 2010). Bununla birlikte, öğrenme güçlüğünün fark edilmemesi ya da yanlış değerlendirilmesi, müdahale sürecinin gecikmesine neden olmakta; bu da ilerleyen dönemlerde daha karmaşık akademik ve psikolojik sorunlara zemin hazırlamaktadır (Kurnaz & Topçu, 2022).

Eğitim politikalarında benimsenen güncel yaklaşımlar, ÖÖG tanısına sahip öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla desteklenmesine ve sürece aktif katılım

sağlamasına öncelik vermektedir. Bu kapsamda, kaynaştırma eğitimi içerisinde uygulanan çok düzeyli destek sistemlerinin, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun stratejiler geliştirmede etkili olduğu görülmektedir (Şahin & Çetin, 2023). ÖÖĞ tanılı öğrenciler, yalnızca akademik becerilerde değil, aynı zamanda sosyal becerilerde de zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu öğrenciler, duygu ve düşüncelerini ifade etme, akranlarıyla uygun iletişim kurma, paylaşma, özür dileme, sıra bekleme ve iş birliği gibi temel sosyal becerilerde güçlükler yaşayabilmektedirler. Bu becerilerin eksikliği, öğrencilerin sosyal ortamlarda uyumlarını ve akranlarıyla ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedirler (Akyol & Çetin, 2020; Yılmaz, 2021).

Bu bağlamda, sosyal beceri öğretimi, öğrencilerin sosyal uyumlarını artırmak ve psikososyal gelişimlerini desteklemek açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi ve deneyimleri, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarında belirleyici rol oynamaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin, öğretim yöntemlerini ve öğrencilerin sosyal beceri gelişimini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Yılmaz, 2021).

Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimindeki etkili uygulamaları arasında, yapılandırılmış öğretim stratejileri, olumlu sınıf yönetimi teknikleri ve akran etkileşimini teşvik eden etkinlikler yer almaktadır. Bu uygulamalar, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakta ve sınıf içindeki sosyal uyumlarını artırmaktadır (Akyol & Çetin, 2020). Sonuç olarak, ÖÖĞ tanılı öğrencilerin sosyal beceri gereksinimlerinin karşılanmasında öğretmenlerin rolü hayati önem taşımaktadır. Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması, öğrencilerin sosyal uyumlarını ve psikososyal gelişimlerini desteklemek için kritik bir adımdır (Yılmaz, 2021).

1.5. Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulaması

Video modelle sunulan öğretim uygulaması, temellerini Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'ndan alan, gözlem yoluyla öğrenmeye dayalı etkili bir öğretim

uygulamasıdır. Bu yaklaşımda, hedeflenen davranış veya beceri video aracılığıyla kaydedilir ve öğrenciye izletildikten sonra, öğrenciye aynı davranışı sergileme fırsatı sunulur (Hitchcock vd., 2003). Süreç, öğrencinin izlediği davranışı zihinsel olarak yapılandırmasına, bunu taklit yoluyla uygulamasına ve edindiği beceriyi farklı ortamlara genelledebilmesine olanak tanır (Bellini vd., 2007; Corbett, 2003; Delano, 2007; Sturmey, 2003; Sturmey & Fitzer, 2007). Video modelle sunulan öğretim uygulamasında, öğrenci ekran karşısında hedef beceriye ilişkin görüntüleri dikkatle izler ve ardından izlediği davranışı uygulaması beklenir. Uygulama, öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda çoklu denemelerle pekiştirilerek sürdürülebilir öğrenme hedeflenir.

Video modelle sunulan öğretim uygulaması, öncelikle OSB’li olan çocukların görsel bilgiyi işleme yeteneklerini ve gözlem yoluyla öğrenme becerilerini destekleyen etkili bir uygulamadır. Bu uygulama da, hedeflenen davranış veya beceri adım adım videoya kaydedilir ve çocuk bu videoyu izleyerek aynı davranışı uygulaması için yönlendirilir. Video modelle sunulan öğretim uygulaması, çocukların kendi başarılı performanslarını görmesini sağlayarak motivasyonlarını artırmakta ve öğrenme sürecini hızlandırmaktadır (Syriopoulou-Delli & Sarri, 2023).

1.5.1. Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasının Önemi

Video modelle sunulan öğretim uygulaması, günümüzde özel gereksinimli çocukların eğitimi bağlamında etkili ve bilimsel dayanaklı bir uygulama olarak kabul edilmektedir. Özellikle OSB, zihin yetersizliği ve ÖÖG gibi tanı gruplarına dâhil çocuklar için bu uygulama, çocukların sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamakta ve akranlarına daha yakın düzeyde işlev gösterebilmelerine imkân sunmaktadır (Bellini & Akullian, 2007). Video modelle sunulan öğretim uygulaması, aynı zamanda çocuğun bağımsızlık düzeyini artırmakta, öğretmen ya da eğitmen bağımlılığını azaltarak daha sürdürülebilir bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Video modelle sunulan öğretim uygulaması yalnızca sosyal becerilerin kazandırılmasında değil; öz bakım, oyun ve akademik görevlerin öğretiminde de oldukça etkili bir araç olarak

kullanılmaktadır. Günlük yaşam becerileri kapsamında değerlendirilen alışveriş yapma, banka işlemleri ya da yiyecek siparişi verme gibi davranışlar, video modelle sunulan öğretim uygulaması aracılığıyla yapılandırılmış ortamlarda çocuklara kazandırılmakta ve bu durum çocukların bağımsız yaşam becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Borca & Petrescu, 2022; Syriopoulou-Delli & Sarri, 2023).

Günümüzde sosyal beceri öğretiminde, çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli uygulamalar kullanılmaktadır. Bu bağlamda video modelle sunulan öğretim uygulaması, sosyal iletişim başlatma, oyun becerileri ve iletişim gelişimi gibi alanlarda olumlu etkiler sağladığı kanıtlanan, esnek ve pratik bir uygulamadır (Buggey, 2005; Wert & Neisworth, 2003). Ayrıca dijital teknolojilerin ilerlemesiyle birlikte daha erişilebilir ve ekonomik hale gelmesi, sosyal beceri eğitiminde tercih edilmesini kolaylaştırmaktadır.

Video modelle sunulan öğretim uygulamasına ilişkin yapılan meta-analiz ve deneysel çalışmalar, bu uygulamanın farklı beceri alanlarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Bellini ve Akullian (2007) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında, 23 makale incelenmiş ve video modelle sunulan öğretim uygulaması OSB’li olan çocuklarda sosyal, iletişim ve günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında güçlü bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Çalışmada özellikle hızlı beceri edinimi ve becerilerin farklı ortamlara genellenebilirliği vurgulanmıştır. Daha güncel bir meta-analiz çalışmasında ise Syriopoulou-Delli ve Sarri (2023), 2010–2020 yılları arasında yayımlanan 30’dan fazla araştırmayı inceleyerek, video modelle sunulan öğretim uygulaması yalnızca sosyal becerilerde değil, akademik performans ve uyumsal davranışlarda da olumlu sonuçlar verdiğini, ayrıca öğretim sürecinin öğrenciler açısından motive edici olduğunu ortaya koymuştur.

Deneysel çalışmalar detaylı incelendiğinde ise benzer bulguların rapor edildiği görülmektedir. Örneğin, Gena ve diğerleri (2005), 4-6 yaş aralığında OSB tanılı beş çocukla yaptıkları deneysel çalışmada, ev ve klinik ortamlarında video modelle sunulan

öğretim uygulamasını uygulamışlardır. Bulgular, çocukların uygun sosyal davranışları kısa sürede öğrendiklerini ve bu davranışları farklı ortamlara taşıyabildiklerini göstermiştir. Nikopoulos ve Keenan (2004) tarafından yapılan çalışmada ise, OSB tanılı üç öğrencinin sosyal başlatma ve etkileşim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada, tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Her öğrenci, tipik gelişim gösteren bir akranın sosyal etkileşimlerini içeren video kayıtlarını izlemiş ve ardından araştırmacı eşliğinde tek bir oyuncak kullanılarak basit sosyal etkileşim oyunları uygulanmıştır. Bulgular, tüm öğrencilerde sosyal başlatma ve karşılıklı oyun becerilerinde belirgin gelişmeler olduğunu ve bu kazanımların hem sınıf içi hem de etkileşim ortamlarında genellenebildiğini göstermiştir. Ayrıca, elde edilen etkilerin 1 ve 3 aylık takip oturumlarında kalıcı olduğu rapor edilmiştir. Bu çalışma, video modellerle sunulan öğretim uygulamalarının OSB tanılı öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinin kazandırılmasında etkili ve sürdürülebilir bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Yakubova ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen çalışmada ise, OSB tanılı dört ortaokul öğrencisine matematik problem çözme becerileri video modellerle sunulan öğretim uygulamasıyla kazandırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik görevleri bağımsız olarak yerine getirme oranlarının arttığı ve öğrenilen becerilerin sınıf dışındaki etkinliklere de genellendiği bulunmuştur. Benzer şekilde Mason ve diğerleri (2012) tarafından yürütülen çalışmada, OSB'li üniversite öğrencilerine sosyal iletişim becerileri video modellerle sunulan öğretim uygulamasıyla kazandırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin göz teması, yüz ifadeleri ve konuşma sırası gibi becerilerde önemli gelişmeler sağlandığı ve bu becerilerin kalıcı olduğu bulunmuştur.

Ayrıca Öncül ve Yücesoy Özkan (2010), orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde video modellerle sunulan öğretim uygulamasının etkililiğini incelemiş ve katılımcıların (3 kadın, 23–37 yaş) hijyenik ped değiştirme, kimlik parası kullanma ve diş fırçalama gibi becerileri hem hızlı hem de kalıcı bir şekilde kazandığını göstermiştir. Ayrıca, edinilen becerilerin farklı materyaller

üzerinde de genellenebildiği bulunmuştur. Bu araştırmalar, hem meta-analiz düzeyinde hem de bireysel deneysel uygulamalarda, video modelle sunulan öğretim uygulamasının sosyal, iletişim, akademik ve günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında etkili bir uygulama olduğunu ve elde edilen kazanımların genellenebilirlik ile kalıcılık açısından güçlü kanıtlarla desteklendiğini göstermektedir (Bellini & Akullian, 2007; Charlop vd., 2000; Gena vd., 2005; Mason vd., 2012; Nikopoulos & Keenan, 2004; Öncül & Yücesoy Özkan, 2010; Syriopoulou-Delli & Sarri, 2023; Yakubova vd., 2015).

Bu bağlamda, video modelle sunulan öğretim uygulaması sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle sosyal hikâyelerle desteklenen kendine videoyla model olma uygulamalarının, çocuklarda selamlaşma, oyun daveti ve karşılıklı konuşma gibi becerilerde anlamlı gelişim sağladığı, bu becerilerin farklı materyal ve bağlamlara genellenebildiği tespit edilmiştir (Shukla-Mehta & Miller, 2010). Ayrıca, yapılan bazı deneysel çalışmalarda, yüksek işlevli OSB tanılı çocuklarda kendine videoyla model olma, yaşıtı olan ve/veya aynı sınıftaki bir akranının model (peer-modeling) olmasına kıyasla daha hızlı ve doğru beceri kazanımı sağladığı raporlanmıştır (Corbett, 2003).

Sosyal beceri öğretiminde, video modelle sunulan öğretim uygulamasının önemini vurgulayan bir diğer yön ise kuramsal temelidir. Gözlem yoluyla öğrenme kuramına dayanan bu yaklaşım, çocukların başkalarının davranışlarını gözlemleyerek öğrenebileceğini öne sürmektedir (Bandura & Walters, 1963; Nikopoulos & Keenan, 2004). Bu kuram doğrultusunda, video modelle sunulan öğretim uygulaması canlı model yerine önceden kaydedilmiş görüntüler aracılığıyla hedef davranışları sistematik ve tekrar edilebilir biçimde sunar; böylelikle davranışların kalıcılığı ve farklı sosyal ortamlara genellenebilirliği artar (Bellini vd., 2007; Bidwell & Rehfeldt, 2004). Video modelle sunulan öğretim uygulaması yalnızca gözlem yoluyla öğrenmeyi temel almakla kalmayıp, çocukların sosyal etkileşimlerini yapılandırarak sosyal ipuçlarını doğru zamanda kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu uygulama, öğrenilen becerilerin kalıcılığını ve genellenebilirliğini artırmakta, kaygıyı azaltarak toplumsal katılımı

desteklemektedir. Sosyal beceri eğitiminin çok boyutlu yapısı göz önünde bulundurulduğunda, video modellerle sunulan öğretim uygulamasının sosyal yeterliliğin geliştirilmesinde kritik ve bilimsel olarak güçlü bir araç olduğu açıkça görülmektedir (Bross vd., 2021; Hume vd., 2021; Witoonchart & Huang, 2024).

1.5.2. Video Modellerle Sunulan Öğretim Uygulamasının Yöntem ve Türleri

Video modellerle sunulan öğretim uygulamasında kullanılacak video modeller aşağıda açıklandığı gibi altı şekilde oluşturulabilir.

- Akran Modelleme: Bu tür modellemede, yaş ve cinsiyet açısından benzer özellikler taşıyan akranlar belirli davranışları sergiler. Akranlar, çocuğun dikkatini çekmek ve gözlemsel öğrenmeyi teşvik etmek açısından etkili modeller olarak kabul edilmektedir (Gena vd., 2005).

- Kendine Videoyla Model Olma: Bu yöntemde, çocuk kendi başarılı performansının video kaydını izler. Araştırmalar, bu modelin çocukların öz-yeterlik ve özgüven düzeylerini artırdığını ortaya koymaktadır (Sherer vd., 2001).

- Bakış Açısı Video Modelleme: Çocuğun gerçekleştirmesi gereken davranışla ilgili önemli uyarıların vurgulandığı videolar kullanılır. Bu yaklaşım, çocuğun dikkatini hedeflenen davranışa yoğunlaştırarak öğrenme sürecini kolaylaştırır (Mccoy & Hermansen, 2007).

- Yetişkin model: Davranış, çocuğun tanıdığı ya da tanımadığı bir yetişkin tarafından sergilenir (Musaoğlu, 2022).

- Animasyon model: Davranışlar çizgi film karakterleri aracılığıyla aktarılır (Musaoğlu, 2022).

- Karma model: Birden fazla model türünün aynı videoda kullanılmasıdır (Banda vd., 2007; Musaoğlu, 2022).

1.5.3. Video Modellerle Sunulan Öğretim Uygulamasının Aşamaları

Bu bölümde, video modellerle sunulan öğretim uygulamasının planlanmasından uygulama ve değerlendirme aşamalarına kadar izlenen süreç sistematik bir biçimde ele

alınmıştır. Öğretimin etkililiğini artırmak amacıyla hazırlık, video çekimi, uygulama ve genelleme aşamalarına ilişkin temel adımlar açıklanmıştır.

1-Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasının Ön Hazırlık Aşaması:

a) Hedef davranışları belirleme, tanılama:

Video modelle sunulan öğretim uygulama sürecinin ilk adımı, öğretilecek davranışların seçilmesi ve bu davranışların gözlenebilir, ölçülebilir biçimde tanımlanmasıdır. Çocuğa kazandırılması amaçlanan beceriler, gelişimsel düzeyi ve bireysel özellikler dikkate alınarak özenle belirlenmelidir (Vuran & Olçay-Gül, 2018).

b)Yasal izinleri alma:

Öğretim uygulamasına geçmeden önce çocuğun eğitim aldığı kurumlardan, öğretmenlerden ve velilerden gerekli etik onay ve yasal izinlerin alınması gerekmektedir. Çalışmalar, gizlilik ilkelerine uygun biçimde yürütülmelidir (Banda vd., 2007; Vuran & Olçay-Gül, 2018).

c) Ebeveynle görüşme ve öğrenciyi gözleme:

Çocuğun öğretilecek davranışa ilişkin gerekli ön koşul becerilere sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla öğretmen tarafından dikkatli gözlemler yapılmalı ve ebeveynlerle ayrıntılı görüşmeler gerçekleştirilmelidir. Bu süreçte çocuğun güçlü ve gelişime açık yönleri belirlenerek hedef davranışlar daha isabetli şekilde seçilebilir (Banda vd., 2007; Vuran & Olçay-Gül, 2018).

d) Modelleri seçme:

Video modelle sunulan öğretim uygulama sürecinde kullanılacak modelin belirlenmesi kritik bir adımdır. Modelin hedef davranışı doğru ve anlaşılır biçimde sergileyebilmesi gerekmektedir (Vuran & Olçay-Gül, 2018).

2- Videoların Çekimi:

a) Beceri analizinin ve senaryoların hazırlanması:

Hedeflenen davranışın öğretim videosunda nasıl sergileneceği ayrıntılı olarak planlanmalıdır. Bu bağlamda öncelikle beceri analizi yapılarak davranış alt basamaklara ayrılır. Ardından, öğretimde kullanılacak araç-gereçler, ortam düzenlemeleri ve katılımcılar belirlenerek bir senaryo hazırlanır. Senaryo, modelin söyleyeceği ifadeleri ve yapacağı hareketleri içermelidir (Genç-Tosun & Kurt, 2014; Vuran & Olçay-Gül, 2018).

b) Araç gereç ve ortamın hazırlanması:

Video çekimi için temel olarak iki ekipmana ihtiyaç vardır: Kayıt cihazı (kamera, telefon vb.) ve öğretim sırasında videonun gösterileceği araç (tablet, bilgisayar, akıllı tahta, telefon vb.). Çekim sırasında kaliteli görüntü sağlanması için tripod kullanımı önerilir. Ortamın sessiz, iyi aydınlatılmış, dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış olması önemlidir (Musaoğlu, 2022; Yavuz, 2017).

c) Öğretim videosunun hazırlanması:

Model, çekim öncesinde süreç hakkında bilgilendirilmelidir. Modelin davranışı doğru bir şekilde ve doğal bir biçimde sergilemesi hedeflenmelidir. Video çekimi, modelin hazır olduğu zaman gerçekleştirilmelidir. Ayrıca çekim yapılacak ortam, hedef becerinin öğretimine en uygun şekilde düzenlenmelidir (Vuran & Olçay-Gül, 2018).

d) Videoların düzenlenmesi:

Çekim tamamlandıktan sonra video, öğretim amacına uygun olarak düzenlenmelidir. Gereksiz tekrarlar çıkarılmalı ve modelin davranışları doğal kalmalıdır. Eğer öğretilecek davranış karmaşık yapıda ise, video küçük ve anlamlı adımlara ayrılmalıdır (Vuran & Olçay-Gül, 2018).

3- Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulama Süreci:

a) Başlama düzeyi verilerinin toplanması:

Öğretim öncesinde çocuğun mevcut bilgi düzeyi, hedef davranışa yönelik performansı dikkate alınarak belirlenmelidir. Başlama düzeyi verileri, öğretim sürecinin planlanmasında yol gösterici olup öğretimin bireyselleştirilmesine katkı sağlar. Kararlı veri elde edildikten sonra öğretime geçilir (Murray & Noland, 2013; Vuran & Olçay-Gül, 2018).

b) Videonun sergilenmesi:

Bu aşamada, öğretimin aktif uygulaması gerçekleştirilir. Öncelikle çocuğun dikkatinin dağılmasını önleyecek bir ortam oluşturulur. Ardından video izlettirilir. İzleme süreci çocuğun ilgisini çekecek şekilde pekiştirilir. Video sonrasında çocuğun izlediği davranışı sergilemesi beklenir ve doğru yanıtlar pekiştirilerek süreç tamamlanır (Besler, 2016; Vuran & Olçay-Gül, 2018).

c) Uygulama verisi toplama ve grafik çizme:

Her öğretim oturumunda çocuğun performansı kaydedilerek veri toplanır. Bu veriler süreç boyunca izlenir ve öğretimin etkililiği değerlendirilir. Oturumlar sonunda elde edilen veriler grafikleştirilerek bireysel ilerleme görsel olarak sunulur (Vuran & Olçay-Gül, 2018).

d) İzleme ve genelleme:

Çocuğun kazandığı davranışların farklı ortamlara, kişilere ve durumlara genellenmesi amaçlanır. Ayrıca, davranışların zaman içinde kalıcılığı izlenmeli ve gerektiğinde yeniden öğretim planlanmalıdır (Banda vd., 2007).

1.5.4. Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulaması ile Sosyal Becerilerin Öğretimine İlişkin Yapılmış Çalışmalar

İzleyen bölümde, alan yazında yer alan ve ilköğretim düzeyinde kaynaştırma uygulamalarına dâhil olan özel gereksinimli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde video modelle sunulan öğretim uygulamasının kullanıldığı çalışmalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu çalışmalar, video modelle sunulan öğretim uygulamasının, öğrencilerin sosyal ortamlarda daha bağımsız, uygun ve işlevsel davranışlar sergilemelerine nasıl katkı sağladığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Alan yazında yer alan bu araştırmalar, hem yöntemin etkililiğini hem de farklı sosyal beceri alanlarında ne düzeyde başarı sağlandığını değerlendirmek açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılmış olan bazı çalışmalara ve söz konusu çalışmaların betimleyici bilgilerine Tablo 1.1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.1: İlgili Araştırmalar

Yazar/lar (Yıl)	Çalışma Adı	Yöntem / Desen	Hedef Grup	Çalışılan Beceri	Video Model Türü	Bulgular / Sonuçlar
Alhuzimi (2022)	Suudi Arabistan'daki Okullarda Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Sosyal Becerilerin Geliştirilmesin de Video Modellemenin Etkinliği	Tek denekli (Çoklu başlangıç çizgisi tasarım modeli)	OSB - 4 erkek katılımcı	Oyun oynama ve selamlaşma becerisi	Akran model	Sosyal becerilerde olumlu gelişim sağlanmıştır
Alzyoudi ve diğerleri (2015)	Otizimli Çocuklarda Sosyal Becerileri Geliştirmede Video Modellemenin Etkisi	Tek denekli (A-B-C deseni ve katılımcılar arası çoklu yoklama modeli)	OSB - 5 erkek katılımcı	Selamlaşma, konuşma, uygun olmayan sözsüz iletişim, bilgi soruları sorma ve yanıtlama becerileri	Akran model	Akranlarla etkileşimde gelişim sağlanmıştır

Tablo 1.1: İlgili Araştırmalar (Devamı)

Buggey (2005)	Küçük Bir Özel Okul Ortamında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle Video Öz-Modelleme Uygulamaları	Tek denekli (Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli)	OSB - 5 katılımcı	Sosyal başlatma, dil becerileri, problem (öfke, agresif) davranışlar	Kendine videoyla model olma	Sosyal ve iletişim becerilerin de etkili ve kalıcı bulunmuştur
Çetrez-Arıcan ve diğerleri (2018)	Otizmli Öğrencilere Kendini Tanıtma Becerisinin Öğretiminde Videoyla Model Olmanın Etkiliği	Tek denekli (Yoklama denemeli denekler arası çoklu yoklama modeli)	OSB - 2 erkek katılımcı	Kendini tanıtma becerisi	Kendine videoyla model olma	Birinci öğrenci beceriyi kazanıp sürdürmüş ve genellemiş, ikinci öğrenci ise yalnızca kazanmıştır
Çınar & Sazak-Duman (2025)	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sembolik Oyun Öğretiminde Video Modelle Öğretimin Etkililiği	Tek denekli (Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli)	OSB - 3 erkek katılımcı	Sembolik oyun becerileri	Bakış açısı ile video modelleme	Sembolik oyun becerilerinin öğretiminde etkili bulunmuştur
Demircioğlu (2023)	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Selamlaşma Becerisinin Kazandırılmasında Video Modelle Öğretimin Etkililiği	Tek denekli (Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli)	OSB - 2 kız, 1 erkek katılımcı	Selamlaşma becerisi	Akran video model	Selamlaşma becerisinde gelişim sağlanmıştır

Tablo 1.1: İlgili Araştırmalar (Devamı)

Kamalı-Arslantaş ve diğerleri (2024)	Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Öz Bakım Becerilerini Kullanmada 2B Animasyonları n Etkililiği	Tek denekli (Davranışlar arası çoklu yoklama modeli)	Zihin yetersizliği - 2 kız, 1 erkek katılımcı	Öz bakım becerileri (diş fırçalama, sabunla el yıkama ve el kurulama)	2B animasyon model	Öz bakım becerilerinin öğretiminde etkili bulunmuştur
Nikopoulos & Keenan (2004)	Otizmli Çocuklarda Video Modellemenin Sosyal Girişimlere Etkisi	Tek denekli (Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli)	OSB - 1 kız, 2 erkek katılımcı	Sosyal başlatma ve karşılıklı oyun becerileri	Akran model	Sosyal becerilerde gelişim sağlanmıştır
Ogilvie & Dieker (2010)	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler için Sosyal Becerilerin Video Modelle ve Akran Aracılı Öğretimi	Tek denekli (Çoklu yoklama modeli)	OSB - 3 katılımcı	Selamlaşma, konuşma başlatma ve konuşmayı sürdürme becerileri	Akran model	Sosyal becerilerde gelişim sağlanmıştır
Sherer ve diğerleri (2001)	Otizmli Çocuklarda Konuşma Becerilerini Video Teknolojisi İle Geliştirmek: Hangi Model Daha Etkili, 'Kendine' mi yoksa 'Başkasına' mı?	Tek denekli (Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli)	OSB - 5 katılımcı	Sohbet sorularına cevap verme becerisi	Kendine videoyla model olma	Sosyal becerilerde gelişim sağlanmıştır

Tablo 1.1: İlgili Araştırmalar (Devamı)

Tetreault & Lerman (2010)	Otizmli Çocuklara Bakış Açısı Video Modelleme Sosyal Becerilerin Öğretimi	Tek denekli (Çoklu başlangıç modeli)	OSB - 1 kız, 2 erkek katılımcı	Akranın dikkatini çekme, yardım isteme ve oyuncak paylaşma becerileri	Akran model	Sosyal becerileri geliştirmede etkili olmuştur
Turhan & Vuran (2015)	Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykü ve Video Model Uygulamalarının Etkililik ve Verimlilikleri	Tek denekli (Dönüşümlü uygulamalar modeli)	OSB - 1 erkek katılımcı	Bağımsız oyun başlatma ve oyunu sürdürme becerileri	Video modelleme + Sosyal öykü	Sosyal becerilerin öğretiminde video model, sosyal öykülere göre daha verimli olmuştur
Wert & Neisworth (2003)	Otizmli Çocuklarda Videoyla Kendine Model Olmanın Kendiliğinden Ricada Bulunma Üzerindeki Etkileri	Tek denekli (Denekler arası çoklu başlama modeli)	OSB - 4 erkek katılımcı	Ricada bulunma becerisi	Kendine videoyla model olma	Katılımcılar da ricada bulunma becerisinde önemli ölçüde artış olmuştur
Yavuz (2021)	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Masa Silme Becerisinin Öğretiminde Video Model Olmanın Etkinliği	Tek denekli (Yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli)	OSB - 3 erkek katılımcı	Masa silme becerisi	Akran model	Hedef beceriyi kazanmada etkili olmuştur

Alhuzimi (2022), Suudi Arabistan’da OSB tanılı dört erkek öğrenci üzerinde sosyal becerilerin geliştirilmesi amacıyla video modelle sunulan öğretim uygulaması kullanmıştır. Tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi tasarımı (multiple-baseline across participants) uygulanmıştır. Bağımsız değişken olarak akran video modelle sunulan öğretim uygulaması, bağımlı değişken olarak öğrencilerin selamlaşma ve arkadaşlarla oyun oynama becerileri değerlendirilmiştir. Her öğrenciye terapist ve akran tarafından modellenmiş videolar sunulmuş ve katılımcıların sosyal etkileşimleri bu videolar aracılığıyla desteklenmiştir. Bulgular, video modelle sunulan öğretim uygulamasının katılımcıların sosyal becerilerini anlamlı şekilde artırdığını ve kazanımların müdahale sonrasında bağımsız olarak uygulandığını göstermiştir. Ayrıca bazı öğrenciler, kazandıkları becerileri farklı ortam ve durumlarda sergileyebilmiştir. Çalışma, video modelle sunulan öğretim uygulamasının OSB’li öğrencilerde sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili bir uygulama olduğunu desteklemektedir.

Alzyoudi ve diğerleri (2015), OSB tanısı almış beş erkek çocuğun sosyal becerileri edinmesinde video modelle sunulan öğretim uygulamasının etkisini incelenmiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden A-B-C deseni ve katılımcılar arası çoklu yoklama deseni birlikte kullanılmıştır. Bağımsız değişken olarak akran video modelle sunulan öğretim uygulaması, bağımlı değişken olarak ise katılımcıların sosyal başlatma, konuşma, uygun olmayan sözsüz iletişim davranışlarını azaltma ve bilgi soruları sorma/yanıtlama becerileri değerlendirilmiştir. Her çocuğa terapist ve uygun davranışları sergileyen bir akran tarafından oluşturulmuş videolar sunulmuş ve katılımcıların sosyal etkileşimleri bu videolar aracılığıyla modellenmiştir. Bulgular, video modelle sunulan öğretim uygulamasının katılımcıların sosyal becerilerini anlamlı şekilde artırdığını ve kazanımların 1 ve 3 aylık izleme oturumlarında sürdürülebilir olduğunu göstermiştir. Araştırma, video modelle sunulan öğretim uygulamasının OSB’li çocuklarda sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili ve kalıcı bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır.

Buggey (2005), OSB tanısı almış beş öğrencinin sosyal başlatma, dil becerileri ve problem davranışlarındaki değişimi kendine video modelleme ile oluşturulan video modelle sunulan öğretim uygulaması ile incelemiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Bağımsız değişken olarak katılımcıların kendi başarılı performanslarının yer aldığı kendine video modelleme ile oluşturulan video modelle sunulan öğretim uygulaması, bağımlı değişken olarak ise öğrencilerin sosyal başlatma davranışları, dil kullanımları ve problem davranışlarının sıklığı değerlendirilmiştir. Katılımcılara kendi başarı performanslarının bulunduğu videolar düzenli aralıklarla izletilmiş ve müdahale süreci boyunca izleme oturumları ile kazanımların kalıcılığı takip edilmiştir. Bulgular, kendine video modelleme ile oluşturulan video modelle sunulan öğretim uygulamasının sosyal başlatma ve iletişim becerilerini artırmada, problem davranışları azaltmada etkili olduğunu ve kazanımların müdahale sonrasında sürdürüldüğünü göstermiştir. Sonuç olarak, kendine video modelleme ile oluşturulan video modelle sunulan öğretim uygulaması OSB’li öğrencilerde sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir uygulamadır.

Çetrez-Arıcan ve diğerleri (2018), OSB tanısı almış iki öğrencinin kendini tanıtmaya becerilerindeki değişimi kendine video modelleme ile oluşturulan video modelle sunulan öğretim uygulaması ile incelemiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden yoklama denemeli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bağımsız değişken, katılımcıların kendi başarılı performanslarını içeren kendine video modelleme ile oluşturulan video modelle sunulan öğretim uygulaması; bağımlı değişken ise öğrencilerin kendini tanıtmaya becerileri ve bu beceriyi farklı ortam ve kişilerde kullanabilme düzeyleri olarak belirlenmiştir. Katılımcılara kendi performanslarını gösteren videolar düzenli aralıklarla izletilmiş ve müdahale süreci boyunca ve uygulama sonrasında izleme oturumları ile kazanımların kalıcılığı takip edilmiştir. Bulgular, bir öğrencinin kendini tanıtmaya becerisini kazanıp sürdürdüğünü ve farklı ortam ile kişilere genelleyebildiğini göstermiştir. Diğer öğrenci ise beceriyi kazanmış ancak farklı ortam ve kişilerde genelleyememiştir. Çalışma, kendine video modelleme ile oluşturulan video modelle

sunulan öğretim uygulamasının OSB’li çocuklarda sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir.

Çınar ve Sazak-Duman (2025), OSB tanısı almış üç erkek çocuğun sembolik oyun becerilerini bakış açısı ile oluşturulan video modelle sunulan öğretim uygulaması ile incelemiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Bağımsız değişken olarak bakış açısı ile oluşturulan video modelle sunulan öğretim uygulaması, bağımlı değişken olarak ise çocukların sembolik oyun becerileri ve sosyal etkileşim düzeyleri değerlendirilmiştir. Her çocuğun bakış açısından çekilmiş dokuz farklı oyun senaryosu kullanılmış ve katılımcıların oyun davranışları bu videolar aracılığıyla modellenmiştir. Bulgular, bakış açısı ile oluşturulan video modelle sunulan öğretim uygulamasının sembolik oyun becerilerini anlamlı şekilde artırdığını ve müdahale sonrası beş hafta boyunca sürdürüldüğünü göstermiştir. Araştırma, bakış açısı ile oluşturulan video modelle sunulan öğretim uygulamasının OSB tanılı çocuklarda sembolik oyun becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu desteklemektedir.

Demircioğlu (2023), OSB tanısı almış üç öğrenciyle (iki kız, bir erkek, 6-7 yaş) selamlaşma becerisini video modelle sunulan öğretim uygulamasıyla incelemiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Bağımsız değişken olarak video modelle sunulan öğretim uygulaması, bağımlı değişken olarak ise öğrencilerin selamlaşma davranışı değerlendirilmiştir. Araştırma ÖERM’in bireysel eğitim odasında gerçekleştirilmiş ve veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen formlar kullanılmıştır. Bulgular, katılımcıların selamlaşma becerisinde anlamlı artış sağlandığını ve izleme oturumlarında kazanımların sürdürüldüğünü göstermiştir. Çalışma, video modelle sunulan öğretim uygulamasının kısa süreli değil, aynı zamanda kalıcı öğrenmeyi destekleyen bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır.

Kamalı-Arslantaş ve diğerleri (2024), zihin yetersizliği olan üç anaokulu öğrencisinin (2 kız, 1 erkek) öz bakım becerilerinin animasyon temelli video modelle sunulan öğretim uygulamasıyla kazandırılmasını incelemiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden davranışlar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Bağımsız değişken olarak animasyon temelli video modelle sunulan öğretim uygulaması, bağımlı değişken olarak diş fırçalama, sabunla el yıkama ve el kurulama öz bakım becerileri belirlenmiştir. Bulgular, video modelle sunulan öğretim uygulamasının katılımcıların öz bakım becerilerini etkili bir şekilde geliştirdiğini ve öğretim sonrası sürdürüldüğünü göstermiştir. Araştırma, animasyon temelli video modelle sunulan öğretim uygulamasının öz bakım becerilerini kazandırmada etkili bir uygulama olduğunu desteklemektedir.

Nikopoulos ve Keenan (2004), OSB tanılı 1 kız ve 2 erkek çocuğun akranlarla sosyal etkileşimini video modelle sunulan öğretim uygulaması ile incelemiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Bağımsız değişken olarak akran video modelle sunulan öğretim uygulaması, bağımlı değişkenler olarak sosyal başlatma ve karşılıklı oyun değerlendirilmiştir. Katılımcılara akran etkileşim senaryoları gösterilmiş ve izleme oturumları ile kazanımların sürekliliği takip edilmiştir. Bulgular, katılımcıların sosyal girişimde artış sağladığını ve 1. ile 3. ay izleme oturumlarında kazanımların sürdürüldüğünü göstermiştir. Araştırma, video modelle sunulan öğretim uygulamasının sosyal beceri öğretiminde etkili ve kalıcı sonuçlar sağladığını ortaya koymaktadır.

Ogilvie ve Dieker (2010), OSB tanısı almış ortaokul seviyesindeki üç çocuğun sosyal etkileşim becerilerini akran video modelle sunulan öğretim uygulamasıyla incelemiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Bağımsız değişken olarak akran video modelle sunulan öğretim uygulaması, bağımlı değişken olarak selamlaşma, konuşma başlatma ve konuşmayı sürdürme becerileri değerlendirilmiştir. Her çocuğa akran rehberliği ile hazırlanan video senaryolar sunulmuş ve katılımcıların sosyal etkileşimleri modellenmiştir. Bulgular, katılımcıların sosyal

etkileşim becerilerinde artış sağlandığını ve okul ortamında sürdürülebilir olduğunu göstermiştir. Çalışma, akran video modellerle sunulan öğretim uygulamasının OSB’li çocuklarda sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili bir uygulama olduğunu desteklemektedir.

Sherer ve diğerleri (2001), 4–11 yaş aralığındaki beş OSB’li çocuğa sohbet sorularını yanıtlamada kendine video modelleme ile oluşturulan video modellerle sunulan öğretim uygulaması ve yetişkin video modellerle oluşturulan video modellerle sunulan öğretim uygulaması olduğu videoların etkilerini incelemiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler kendine video modellerle oluşturulan video modellerle sunulan öğretim uygulaması ve yetişkin video modellerle oluşturulan video modellerle sunulan öğretim uygulaması, bağımlı değişkenler sohbet sorularına cevap verme becerileri olmuştur. Öğretim ev ortamında gerçekleştirilmiş ve genelleme oturumları farklı kişilerle uygulanmıştır. Bulgular, üç çocuğun hedef becerileri kazandığını ve diğer iki çocuğun becerilerinde artış olduğunu göstermiştir. Araştırma, video modellerle sunulan öğretim uygulamalarının hedef becerileri kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tetreault ve Lerman (2010), OSB tanılı iki erkek ve bir kız çocuğun sosyal becerilerini bakış açısı ile oluşturulan video modellerle sunulan öğretim uygulaması ile incelemiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Bağımsız değişken bakış açısı ile oturtulan video modellerle sunulan öğretim uygulaması, bağımlı değişkenler dikkat çekme, yardım isteme ve oyuncak paylaşma becerileri olarak belirlenmiştir. Bulgular, katılımcıların dikkat çekme ve oyuncak paylaşma becerilerini kazandıklarını ve uygulama sonrası takipte bu kazanımların sürdüğünü göstermiştir. Çalışma, bakış açısı ile oluşturulan video modellerle sunulan öğretim uygulamasının OSB’li çocuklarda sosyal beceri gelişiminde etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir.

Turhan ve Vuran (2015), OSB tanılı 6 yaşındaki bir çocuğa sosyal becerilerin (bağımsız oyun başlatma ve oyunu sürdürme) ğretiminde bilgisayar ortamında sunulan sosyal öyküler ile video modelle sunulan ğretim uygulamasını karşılaştırmıştır. Tek denekli araştırma desenlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler sosyal öyküler ve video modelle sunulan ğretim uygulamaları, bağımlı değişkenler bağımsız oyun başlatma ve oyunu sürdürme becerileridir. Bulgular, video modelle sunulan ğretim uygulamasının sosyal öykülere kıyasla daha verimli olduğunu ve 3., 5. ve 7. haftalarda izleme oturumlarında kazanımların sürdürüldüğünü göstermiştir. Araştırma, video modelle sunulan ğretim uygulamasının sosyal becerileri kazandırmada etkili ve sürdürülebilir olduğunu desteklemektedir.

Wert ve Neisworth (2003), OSB tanısı almış 3-6 yaş arasında dört erkek çocuğa okul ortamında kendiliğinden ricada bulunma becerisini kazandırmada kendine video modelleme ile oluşturulan video modelle sunulan ğretim uygulamasının etkililiğini incelemiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Bağımsız değişken kendine video modelleme ile oluşturulan video modelle sunulan ğretim uygulaması, bağımlı değişken ise kendiliğinden ricada bulunma davranışlarıdır. Bulgular, tüm katılımcılarda ricada bulunma davranışında artış olduğunu ve üç denekte bu davranışın kalıcılığının korunduğunu göstermiştir. Çalışma, kendine video modelleme ile oluşturulan video modelle sunulan ğretim uygulamasının OSB'li çocuklarda sosyal beceri ğretiminde uygulanabilir ve etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir.

Yavuz (2021), OSB tanılı üç erkek çocuğa masa silme becerisini öğretmek amacıyla akran video modelle sunulan ğretim uygulamasının etkililiğini, kalıcılığını ve çocuklar arası genellemesini incelemiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama uygulanmıştır. Bağımsız değişken masa silme becerisinin ğretiminde akran video modelle sunulan ğretim uygulaması, bağımlı değişken ise çocukların masa silme becerisi olmuştur. Katılımcılara masa silme adımlarını gösteren videolar sunulmuş ve izleme oturumları ile kazanımların kalıcılığı

takip edilmiştir. Bulgular, tüm katılımcıların hedef beceriyi kısa sürede ve doğru biçimde kazandığını ve farklı çocuklara genelleyeabildiğini göstermiştir. Araştırma, akran video modelle sunulan öğretim uygulamasının OSB’li çocuklarda beceri kazandırmada etkili ve kalıcı bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde, OSB, zihin yetersizliği gibi farklı özel gereksinimli gruplar üzerinde yürütülen video modelle sunulan öğretim uygulamalarının katılımcıların sosyal beceri edinmelerinde ve kalıcı bir şekilde sürdürmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Çalışmalarda bağımsız değişken olarak kendine video model ile oluşturulan video modelle sunulan öğretim uygulaması, yetişkin video modelle oluşturulan video modelle sunulan öğretim uygulaması, akran video modelle sunulan öğretim uygulaması, bakış açısı ile oluşturulan video modelle sunulan öğretim uygulaması, 2B animasyon ile oluşturulan video modelle sunulan öğretim uygulaması gibi çeşitli video modelle sunulan öğretim uygulaması türleri kullanılarak video modelle sunulan öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bağımlı değişkenler ise selamlaşma, arkadaşlarla oyun oynama, sosyal başlatma, konuşma, uygun olmayan sözsüz iletişim davranışlarını azaltma, bilgi soruları sorma/yanıtlama, dil kullanımı, problem davranışlarının sıklığı, kendini tanıtmaya ve farklı ortam/kişilerde kullanabilme, sembolik oyun becerileri, sosyal etkileşim düzeyleri, öz bakım becerileri (dış fırçalama, sabunla el yıkama, el kurulama), karşılıklı oyun, sohbet sorularına cevap verme, dikkat çekme, yardım isteme, oyuncak paylaşma, bağımsız oyun başlatma, oyunu sürdürme, kendiliğinden ricada bulunma, masa silme becerisidir. Bu beceriler, hem sosyal hem de günlük yaşam alanlarında çocukların bağımsızlık ve etkileşim düzeylerini artırmaya yönelik olarak video modelle sunulan öğretim uygulamaları ile kazandırılmıştır.

Araştırmalar genel olarak tek denekli deneysel desenlerle yürütülmüş ve izleme oturumları ile kazanımların kalıcılığı ve sürekliliği değerlendirilmiştir. Bulgular, video modelle sunulan öğretim uygulamalarının özel gereksinimli çocuklarda sosyal beceri kazanımını desteklediğini ve kazanımların izleme oturumlarında sürdürüldüğünü göstermektedir. Bununla birlikte, mevcut literatürün büyük bir kısmı özellikle OSB tanılı

çocuklara odaklanmıştır; bu nedenle video modelle sunulan öğretim uygulaması, OSB’de yaygın olarak kullanılan ve bilimsel dayanaklı (kanıt temelli) bir müdahale olarak kabul edilmektedir. Ancak, sosyal beceri kazanımı bağlamında güçlük yaşayan ÖÖG tanılı çocuklar üzerine yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu durum, ÖÖG tanılı çocuklarda video modelle sunulan öğretim uygulamasının etkilerini incelemenin önemini ortaya koymaktadır. Çalışmanın amacı, literatürde ağırlıklı olarak OSB tanılı çocuklarda uygulanan bu bilimsel dayanaklı uygulamayı, ÖÖG tanılı çocuklar üzerinde deneyimleyerek sosyal beceri kazanımı ve kalıcılığına dair yeni veriler sunmak ve böylece hem literatüre hem de uygulayıcılara katkı sağlamaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

İlkokulda bulunan ve destek eğitim hizmetlerine katılan ÖÖG olan bir öğrenciye sosyal becerilerin öğretiminde video modelle sunulan öğretim uygulamasının etkisini değerlendirmek için bu çalışmada, tek denekli deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem ile az sayıdaki katılımcı ile deneysel kontrol kurularak deneysel çalışma gerçekleştirilebilir (Tekin-İftar, 2018). Bu çalışmada, tek denekli deneysel desenlerinden beceriler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2018). Beceriler arası çoklu başlama düzeyi modellerinde deneysel kontrol, bağımsız değişkenin katılımcılarda kazandırılması hedeflenen en az üç bağımlı değişkene art-zamanlı olarak uygulanmasıyla bağımlı değişken üzerindeki değişimin istendik yönde olması ve bağımsız değişkenin henüz uygulanmadığı diğer bağımlı değişkenlerin başlama düzeyi verilerinde ise iyileşme yönünde herhangi bir değişikliğin olmamasıyla sağlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018).

2.2. Çalışma Grubu/Katılımcı

Erzincan ilinde bulunan bir ÖERM’de destek eğitim programı kapsamında, ilkokul düzeyinde öğrenim gören ÖÖG tanılı özel gereksinimli bir öğrenci bu çalışmanın katılımcısıdır. Öğrenci BEP raporuna sahip olup, ÖÖG tanısı doğrultusunda destek eğitim hizmeti almaktadır. Katılımcı erkek olup 10 yaşındadır ve ilkokul dördüncü sınıfa devam eden bir kaynaştırma öğrencisidir. Öğrencinin BEP raporu ve değerlendirmeleri

doğrultusunda akademik anlamda çeşitli yetersizlikleri bulunmaktadır. Özellikle okuma ve yazma alanlarında akranlarına göre belirgin güçlükler gözlenmektedir. Okuma hızının yavaş olduğu, okuduğunu anlama becerisinde zorlandığı ve yazılı ifadelerinde harf atlama, heceleme hataları ile noktalama eksikliklerinin sıkça görüldüğü belirlenmiştir. Matematik alanında ise temel işlem becerilerinde (toplama, çıkarma, çarpma, bölme) hatalar yapabildiği, problem çözme sürecinde yönergeleri anlamakta zorlandığı gözlenmiştir. Ayrıca dikkatini uzun süre sürdürememe, yönergeleri eksik takip etme ve öğrenilen bilgileri farklı ortamlarda genelleme güçlüğü de akademik performansını olumsuz etkileyen faktörler arasındadır. Bu nedenle, öğrencinin akademik becerilerini desteklemek amacıyla düzenli olarak bireyselleştirilmiş destek eğitim hizmeti almaktadır.

Bu öğrencinin araştırmada katılımcı olarak seçilmesinin temel nedeni, araştırmacının aynı zamanda öğrencinin destek eğitim öğretmeni olmasıdır. Araştırmacı, öğrenciyi yürüttüğü öğretim süreci boyunca akademik, sosyal ve duygusal yönleriyle yakından tanıma ve gözlemleme fırsatı bulmuştur. Bu süreçte öğrencinin gerek sınıf içi etkileşimlerinde gerekse okul dışındaki sosyal ortamlarda sosyal beceriler açısından belirgin eksiklikler sergilediği fark edilmiştir. Araştırmacı bu gözlemlerini öğrencinin sınıf öğretmeni, ailesi ve kurum çalışanlarından alınan informal bilgilerle desteklemiş; böylece öğrencinin sosyal beceriler alanındaki gereksinimi somut biçimde ortaya konmuştur. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencinin, özellikle teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma gibi temel sosyal becerileri gerekli durumlarda sergilemede yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin araştırmaya dâhil edilmesi, öncelikle sosyal beceri öğretimine duyduğu gereksinimden kaynaklanmış; sonrasında ise öğrenme güçlüğü tanısı, araştırmanın kapsamı ve kuramsal çerçevesinin belirlenmesinde dayanak oluşturmuştur.

Katılımcı, haftada toplam dört saat süreyle ÖERM'e devam etmektedir. Bu sürenin iki saati bireysel eğitim, iki saati ise grup eğitimi şeklinde yürütülmektedir. Katılımcının destek eğitime katıldığı günler sabit olup salı ve perşembe günleridir. Yapılandırılmış gözlemler ve öğrencinin aile bireyleri ile sınıf öğretmeninden sözel

olarak alınan dönütler ve destek eğitim öğretmeni olan araştırmacı tarafından da gözlemlenen eğitim süreci boyunca; katılımcının teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma gibi temel sosyal becerilerde eksiklik gösterdiği doğrulanmıştır. Aileden alınan dönütlerde, öğrencinin ev ortamında yardım alındığında teşekkür etmediği, yanlış bir davranışta bulunduğu özür dilemediği ve oyuncak ya da materyalleri paylaşmada isteksiz davrandığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmeninden alınan dönütler de ise, öğrencinin okul ortamında sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde güçlük yaşadığını bildirmiş, bu becerilerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sosyal becerilerin eksikliği, öğrencinin hem aile hem de okul ortamında karşılıklı saygı ve iş birliği kurmasını zorlaştırmaktadır. Teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma gibi sosyal becerilerin çocukların sosyal kabulü ve olumlu ilişkiler kurmasında kritik olduğu; sosyal beceri öğretiminin ise çocukların sosyal uyumunu güçlendirdiğini ifade etmiştir. Bu nedenle öğrenciye, bu becerileri kazandırmak amacıyla yapılandırılmış bir sosyal beceri eğitimi uygulanmıştır. Çalışmaya başlanmadan önce öğrenciden ve ailesinden gönüllü katılım konusunda Veli Onam Formu (bkz. EK 1) aracılığıyla izin alınmıştır.

2.3. Araştırmacı/Uygulamacı

Bu araştırmada deneysel süreç kapsamında başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı 2021 yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur ve Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde hâlihazırda Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda lisansüstü öğrenimine devam etmektedir. Araştırmacı, 2023-2025 yılları arasında Erzincan ili, Merkez ilçesinde MEB'e bağlı ÖERM'de görev yapmıştır. Araştırmacı aynı zamanda bu çalışmanın katılımcısına ÖERM'de destek eğitim sunan öğretmenidir. Araştırmada kullanılan senaryolar (videoların hazırlık süreci) araştırmacı (uygulamacı) tarafından hazırlanmış ve öğrenciye eğitim sunduğu saatlerde fırsatlar oluşturarak video modellerle sunulan öğretim uygulaması sunmuştur. Ayrıca öğretim sürecinde kullanılacak videoların içeriğinin ve sosyal geçerlik verilerinin

toplanmasında kullanılan soruların hazırlanmasında danışman ğretim üyesinden görüş alınmış, sürecin her aşamasında danışmanın onayı doğrultusunda nihai hâline ulaşılmıştır. Belirlenen sosyal beceriler, katılımcının sosyal ortamlarda işlevsel olarak kullanmadığı ve geliştirilmesine ihtiyaç duyulan beceriler olarak değerlendirilmiş ve ğretim planı bu doğrultuda şekillendirilmiştir.

2.4. Bağımlı Değişken

Bu araştırmada bağımlı değişken olarak belirlenen sosyal beceriler; teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma becerileridir. Çalışmada hedeflenen bu sosyal beceriler, katılımcının BEP’i incelenerek, destek eğitim öğretmeninin yaptığı sistematik gözlemler, aile ve sınıf ğretmeni ile gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda seçilmiştir. Bu süreçte, katılımcının günlük yaşamında sosyal etkileşim sırasında eksik veya yetersiz kullandığı beceriler belirlenmiş ve çok boyutlu değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Böylelikle, çocuğun sosyal uyumunu ve akran ilişkilerini destekleyecek öncelikli beceriler olarak teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma becerileri çalışmada hedeflenmiştir.

2.4.1. Olası Tepki Tanımları

Uygulama sürecinde katılımcıların sosyal beceriye yönelik üç farklı tepki türü göstermesi beklenmiştir: doğru tepki, yanlış tepki ve tepkisiz kalma. Bu tepki türleri, hem ğretim hem de başlama düzeyi oturumlarında sistematik biçimde tanımlanmış ve veri kayıt sürecine bu doğrultuda yansıtılmıştır.

Doğru tepki, katılımcının hedeflenen sosyal beceriyi yönergeye uygun ve video modelde gösterildiği gibi gerçekleştirmesi olarak tanımlanmıştır. Örneğin, kendisine “Nasılsın?” diye sorulduğunda “Teşekkür ederim.” demesi, bir arkadaşının sırasına müdahale ettiğinde “Özür dilerim.” demesi veya bir şey yerken yanındaki kişiyle paylaşması doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Bu durumlarda veri kayıt formuna “+” işareti konulmuştur. Öğretim oturumlarında doğru tepkiler sözel pekiştireçlerle (“Aferin!”, “Çok iyi yaptın!”) ve ğretim oturumu sonlandıktan sonra ise sembol

pekiştireç (elma boyama) ve yiyecek pekiştireciyle (muz/çikolata/gofret/şekerleme) ödüllendirilmiştir. Elma boyama etkinliğine, EK 2’de yer verilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında ise sadece gözlem yapılarak kayıt tutulmuş, herhangi bir pekiştireç verilmemiştir. Bu uygulama, ölçüm geçerliliğini artırmak ve değerlendirme sürecinin nesnelliğini korumak amacı taşımaktadır.

Yanlış tepki, katılımcının yönergeye rağmen hedef davranışı göstermemesi veya sosyal açıdan uygun olmayan tepkiler vermesi olarak tanımlanmıştır. Örneğin, kendisine “Nasılsın?” diye sorulduğunda teşekkür etmemesi, bir arkadaşının sırasına müdahale ettiğinde özür dilememesi ya da bir şey yerken yanındaki kişiyle paylaşmaması yanlış tepki sayılmış ve veri kayıt formunda “–” işaretiyle gösterilmiştir. Öğretim oturumlarında yanlış tepkilere ipucu verilmemiş, sadece video gösterimine devam edilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında da herhangi bir müdahalede bulunulmadan sadece kayıt alınmıştır.

Tepkisiz kalma ise katılımcının yönerge verilmesine rağmen hiçbir davranışta bulunmaması durumudur. Örneğin, kendisine “Nasılsın?” sorulduğunda sessiz kalması, arkadaşının sırasına müdahale ettiğinde tepki vermemesi veya bir şeyi paylaşması beklenen bir durumda sessiz kalması tepki vermeme olarak değerlendirilmiş ve “–” işareti ile kayıt edilmiştir. Öğretim oturumlarında tepki vermeyen çocuğa ipucu sunulmamış, başlama düzeyi oturumlarında ise sadece gözlem yapılmıştır. Bu yaklaşım, öğretim ve değerlendirme süreçlerinin ayrılmasını sağlayarak uygulama bütünlüğünü korumak açısından önemlidir.

2.5. Bağımsız Değişken

Bu çalışmanın temel bağımsız değişkeni video modellerle sunulan öğretim uygulamasıdır. Öğretimi yapılan video modellerin hazırlık süreci ise kısaca şu şekilde planlanmıştır:

Video içeriğini oluşturmak için kullanılacak modeller, öğrencinin akran grubundan seçilmiştir. Öğrencinin bağlı olduğu ÖERM grup odasındaki öğrenciler videolarda yer almıştır. Video kaydı için bir telefon kullanılmış ve öğretimi yapılan

beceriler sergilendiği sırada kayıt altına alınmıştır. Sürece ilişkin bazı görseller de EK 3'te yer almaktadır. Videolar, üç ayrı beceri (teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma) için ayrı ayrı çekilmiştir. Videoda yer alacak öğrencilere, sergilemeleri beklenen becerilere yönelik önceden kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra, örneğin teşekkür etme becerisi için iki arkadaşın birinin peçeteye ihtiyacı olmuştur ve diğer arkadaşı ona peçete vermiştir ve o da arkadaşına teşekkür etmiştir. Özür dileme becerisine yönelik olarak iki öğrenci birlikte bir maket yapımında görev almış, bir öğrenci yanlış bir işlem yaptığında diğeri ona yüksek sesle tepki göstermiş ve ardından özür dilemiştir. Paylaşma becerisine ilişkin olarak ise öğrenciler boyama etkinliği yaparken aynı kalemleri sırayla ve ortak şekilde kullanmışlardır. Böylece her beceriye uygun bir senaryo hazırlanarak, öğrencilerin hedef davranışları somut olarak sergileyebilecekleri bir ortam oluşturulmuştur.

Senaryo oluşturma sürecinde, hem öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun hem de gerçek yaşamla ilişkili durumlar kurgulamaya özen gösterilmiştir. Bununla birlikte, bazı zorluklar da yaşanmıştır. Öncelikle, senaryoların hem doğal hem de öğretimsel açıdan yönlendirici olması arasında denge kurmak güç olmuştur. Öğrenciler doğaçlama yaparken zaman zaman hedef beceriden uzaklaşmış, bu durumlarda tekrar yönlendirme gerekmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kamera karşısında başlangıçta heyecanlanmaları ve yapay davranışlar sergilemeleri senaryoların ilk çekimlerinde doğallığı azaltmıştır. Bu nedenle birkaç deneme çekimi yapılmış, öğrencilerin süreçle rahatlaması beklenmiştir. Bir diğer güçlük, senaryolarda kullanılacak materyal ve ortam düzenlemesiyle ilgilidir. Örneğin, paylaşma becerisi senaryosunda tüm öğrencilerin eşit biçimde katılım sağlayabileceği bir etkinlik seçilmesi, zaman planlaması açısından dikkat gerektirmiştir. Bunun yanı sıra, çekim sırasında ses ve görüntü netliğini korumak için sessiz bir ortam oluşturulmaya çalışılmış, ancak destek eğitim biriminde ders trafiği nedeniyle bu her zaman tam olarak sağlanamamıştır. Tüm bu süreçte amaç, video modelin öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği durumlara mümkün olduğunca yakın olmasını sağlamaktır. Sonuç olarak, senaryo oluşturma süreci yalnızca çekim aşamasını

değil; hedef becerinin tanımlanmasını, uygun sosyal duruma dönüştürülmesini, öğrenci katılımının sağlanmasını ve çekim koşullarının düzenlenmesini kapsayan çok aşamalı bir süreç olmuştur. Bu süreçte yaşanan güçlükler, sonraki çekimlerde yapılan düzenlemelerle giderilmiş ve öğretim sürecine uygun, işlevsel videolar elde edilmiştir.

Bu şekilde ayrı ayrı her beceri için öğrencilere beceriyi sergileyebilecek fırsatı sağlayarak video modelle sunulan öğretim uygulaması, açık ve net bir şekilde hedeflenen öğretim sürecinin planlanmasını sağlamıştır. Süreçte kullanılan beceri senaryoları ise izleyen bölümde verilmiştir.

2.5.1. Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasında Kullanılan Senaryolar

Bu bölümde, araştırma sürecinde kullanılan video model senaryolarına ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. Her bir hedef sosyal beceri için hazırlanan video içerikleri yapılandırılmış senaryolara dayanmaktadır. Senaryolar, öğrencinin hedef beceriyi gözlemleyerek öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir. Video modelle sunulan öğretim uygulamasında kullanılacak senaryo videoları, araştırmacı tarafından katılımcının sosyal beceri gereksinimleri ve hedef davranışları doğrultusunda, günlük yaşam ve okul ortamında karşılaşılabilecek durumlar düşünülerek tasarlanmıştır.

Senaryolar öncelikle metin olarak hazırlanıp, çalışmanın güvenilirliğini test eden bağımsız gözlemcilerle (biri öğretim üyesi, diğeri üniversite öğrencisi) sunularak onay alınmıştır. Onayın ardından, ilk olarak iki ve üç senaryo üzerinden video çekimleri gerçekleştirilmiş ve gözlemcilerle yeniden sunulup onaylanmıştır. Bu aşama tamamlandıktan sonra diğer senaryolar hazırlanarak çekilmiş ve öğretim oturumlarında kullanılmaya hazır hâle getirilmiştir. Bu yöntem, senaryoların içerik ve sunum açısından güvenilirliğini sağlamış, katılımcının sosyal beceri kazanımını destekleyecek biçimde uygulanmasını mümkün kılmıştır. Her video modelinde kullanılan hedef beceri, senaryo başlığı ve adımları, model türü, video süresi ve şekli gibi bilgiler Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1: Video Modellerde Kullanılan Senaryo Özellikleri

Hedef Beceri	Senaryo No	Senaryo Başlığı	Senaryoda Geçen Adımlar	Model Türü	Video Süresi	Sunum Şekli
Teşekkür Etme	1	Çikolata vb. verildiği zaman teşekkür eder.	1. Sorulara doğru cevap verir. 2. Öğretmen çikolata verir. 3. “Teşekkür ederim öğretmenim” der.	Akran modeli	00:44	Bireysel telefondan izletildi.
Teşekkür Etme	2	Ödevi beğenildiği için teşekkür eder.	1. Ödev eksiksiz yapılır. 2. Öğretmen “aferin” der. 3. Öğrenci teşekkür eder.	Akran modeli	00:43	Bireysel telefondan izletildi.
Teşekkür Etme	3	“Nasılsın?” denildiğinde teşekkür eder.	1. Öğretmen “Nasılsın?” der. 2. Öğrenci “Teşekkürler, iyiyim, siz nasılsınız?” der.	Akran modeli	00:20	Bireysel telefondan izletildi.
Teşekkür Etme	4	Dersini çok güzel yaptığı için takdir edilince teşekkür eder.	1. Ders güzel yapılır. 2. Öğretmen “aferin” der. 3. Öğrenci teşekkür eder.	Akran modeli	01:19	Bireysel telefondan izletildi.
Teşekkür Etme	5	Arkadaşı ona peçete verdiği için teşekkür eder.	1. Mandalına yer. 2. Peçete ister. 3. Arkadaşı verir. 4. “Teşekkür ederim” der.	Akran modeli	00:42	Bireysel telefondan izletildi.
Özür Dileme	1	Arkadaşının söz hakkına müdahale ettiği için özür diler.	1. Öğrenci arkadaşının sırasını alır. 2. Uyarılır. 3. “Özür dilerim” der.	Akran modeli	00:32	Bireysel telefondan izletildi.
Özür Dileme	2	Ödevini yapmadığı- getirmedeği için özür diler.	1. Ödev yapılmaz. 2. Öğrenci-üzgün biçimde-özür diler.	Akran modeli	00:26	Bireysel telefondan izletildi.

Tablo 2.1: Video Modellerde Kullanılan Senaryo Özellikleri (Devamı)

Özür Dileme	3	Öğretmenin sözünü kestiği için özür diler.	1. Öğretmenin sözünü keser. 2. Uyarılır. 3. “Tamam öğretmenim, özür dilerim” der.	Akran modeli	01:11	Bireysel telefondan izletildi.
Özür Dileme	4	Arkadaşına bağırdığı için özür diler.	1. Tartışma yaşanır. 2. Bağırان öğrenci uyarılır. 3. “Özür dilerim” der.	Akran modeli	00:52	Bireysel telefondan izletildi.
Özür Dileme	5	Arkadaşının sözünü kestiği için özür diler.	1. Arkadaşının sözünü keser. 2. Uyarılır. 3. “Özür dilerim” der.	Akran modeli	00:27	Bireysel telefondan izletildi.
Paylaşma	1	Bir meyveyi vb. yiyeceği arkadaşıyla paylaşarak yer.	1. Muzu çıkarır. 2. Arkadaşı bakar. 3. Öğrenci muzı ikiye böler ve arkadaşına uzatır.	Akran modeli	00:46	Bireysel telefondan izletildi.
Paylaşma	2	Boya kalemlerini arkadaşıyla paylaşır.	1. Arkadaşı kalem bulamaz. 2. Ona kalemini verir.	Akran modeli	00:34	Bireysel telefondan izletildi.
Paylaşma	3	Çikolatayı vb. yiyeceği arkadaşıyla paylaşarak yer.	1. Çikolatayı çıkarır. 2. Arkadaşı ona bakar. 3. Çikolatayı arkadaşıyla paylaşır.	Akran modeli	00:40	Bireysel telefondan izletildi.
Paylaşma	4	Silgisini arkadaşıyla paylaşır.	1. Arkadaşının silgisi yok. 2. Arkadaşına silgisini verir.	Akran modeli	00:27	Bireysel telefondan izletildi.
Paylaşma	5	Etkinlik yapımında rolleri paylaşır.	1. Kendisi tüm görevleri yapar. 2. Öğretmen yönlendirir. 3. Arkadaşıyla görev paylaşımı yapar.	Akran modeli	00:31	Bireysel telefondan izletildi.

2.6. Ortam

Çalışmanın başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumları Erzincan iline bağlı bir ÖERM’de gerçekleştirilmiştir. Oturumlar, araştırmacının (uygulamacının) öğretim verdiği kendi sınıfında, yani birim odasında yapılmış olup, katılımcı ve araştırmacı bu odada yer almıştır. Birim odasında altı sandalye, bir masa ve orta boy bir araç-gereç dolabı bulunmaktadır. Ayrıca, çalışmanın kaydedilmesi için video kaydedici özellikte bir telefon kullanılmıştır. Genelleme oturumları ise öğrencinin sosyal becerilerini farklı ortamlarda kullanabilmesini sağlamak amacıyla, aile bireylerinin günlük yaşam aktiviteleri sırasında ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Ev ortamı, öğrencinin doğal sosyal etkileşimde bulunduğu, aile üyeleriyle birlikte yaşadığı ve günlük rutinlerini sürdürdüğü alan olarak tanımlanmaktadır.

2.7. Akran Eğitimi

Bu çalışmada sosyal beceri öğretiminde video modellerle sunulan öğretim uygulaması uygulanırken, akran eğitimi stratejisi de aktif olarak kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcısı olan özel gereksinimli öğrenciye destek olmak amacıyla, süreç boyunca her zaman yanında bir akran öğretici bulunmuştur. Akran öğretici, ÖÖG tanısı olan 12 yaşında ve altıncı sınıfa devam eden bir kız öğrenci olarak seçilmiştir. Seçim kriterleri; öğrencinin sosyal beceriler açısından yeterli düzeyde davranış örüntülerine sahip olması, katılımcı ile uyumlu bir iletişim kurabilmesi, objektif bir öğretim süreci olması için de katılımcının çok yakın olmadığı bir akran olması ve öğretim sürecine etkin bir şekilde dâhil olabilecek olmasıdır. BEP raporu doğrultusunda akademik anlamda bazı yetersizlikleri (Türkçe ve matematik) bulunmasına karşın sosyal beceriler açısından uygun olduğu araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ve okuldaki akran öğreticinin destek eğitim öğretmeninden ve diğer öğretmenlerden alınan sözel dönütler ile doğrulanmıştır.

Akran öğretici, yapılandırılmış bir şekilde sürece dâhil edilmiş; öncesinde hangi görevleri ve nasıl yapması gerektiği kendisine ayrıntılı olarak bildirilmiştir. Bu sayede

akran öğretici, uygulama sürecinde etkin bir rol alarak katılımcının öğrenme deneyimini desteklemiş ve öğretim sürecine olumlu katkılar sağlamıştır. Eğer akran öğretici öğrenciyle çalışılan saatte okula gelmemesi gibi nedenle uygun değilse (akran öğretici iki defa gelmemiştir ve bu nedenle bir öğretmen rol almıştır), ÖERM’de yer alan bir diğer öğretmen çalışmada akran olarak rol ve sorumlulukları üstlenmiştir. Bu yapılandırılmış akran öğretimi uygulaması, özel gereksinimli çocuk için sosyal becerilerinin kazandırılmasında iş birliği ve destekleyici öğrenme ortamının oluşturulması açısından önemli bir rol oynamıştır.

2.8. Eğitim Araç ve Gereçleri

Öğretim sırasında kullanılan araç-gereçler şunlardır: video modellerle sunulan öğretim uygulaması ile yapılan beceriler için hazırlanmış yapılandırılmış video modeller, veri toplama formları, öğretimi yapılan becerilere yönelik sunulacak materyaller. Öğretim sürecinde yalnızca yapılandırılmış video modeller ve veri toplama formları kullanılmıştır. Yapılandırılmış video modeller ile öğrencinin öğrenmesi hedeflenen sosyal becerilerin, önceden telefonda hazırlanmış video kayıtları aracılığıyla adım adım gösterilmesini içermektedir. Bu videolar, becerilerin doğru ve etkili biçimde modellenmesini sağlayarak öğrencinin gözlem yoluyla öğrenmesini desteklemektedir. Süreç boyunca, öğrenci performansının objektif ve sistematik şekilde izlenmesi için çeşitli veri toplama formları kullanılmıştır. Bu formlar (bkz., EK 4), gözlem sonuçlarının kaydedilmesi, beceri kazanımının değerlendirilmesi ve öğretim stratejilerinin gerektiğinde revize edilmesi amacıyla temel bir araç olarak işlev görmüştür.

2.9. Deneyel Süreç

Araştırmanın uygulama süreci; başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları ile izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Tüm oturumlar bireysel öğretim formatında yürütülmüştür. Uygulamalar, hafta içi ve haftada iki gün (salı ve perşembe günleri dâhilinde) iki oturum olacak şekilde planlanmış ve düzenli olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tüm aşamaları video ile kayıt altına alınarak

belgelenmiştir. Çalışmaya başlamadan önce gerekli resmi izinler alınmıştır. İlk olarak, araştırmacının (uygulamacının) lisansüstü eğitimine devam ettiği üniversitenin Etik Kurulu'na başvuruda bulunulmuş ve araştırmacının etik ilkelere uygunluğu onaylanarak Etik Kurul Onayı alınmıştır (bkz., EK 5). Ardından, araştırmanın yapılacağı okulun bağlı olduğu kurum ve öğretim ortamlarında çalışma yürütülebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) izni alınmıştır (bkz., EK 6). Söz konusu izinler doğrultusunda araştırmanın yürütülmesi, ilgili kurumların bilgisi ve onayı dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, çalışmaya katılan öğrenciye ait tüm veriler gizlilik ve gönüllülük esaslarına göre toplanmış, etik kurallara uygun şekilde değerlendirilmiştir.

2.9.1. Başlama Düzeyi Oturumları

Öğrencinin mevcut sosyal beceri düzeyini belirlemek amacıyla başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda, araştırmacı, video modelle sunulan öğretim uygulaması ile öğretilmesi planlanan teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma becerilerine odaklanmıştır. Buna yönelik her üç beceriye ait ayrı ayrı veri toplama formu oluşturulmuştur. Bu formlar, EK 4 (teşekkür etme), EK 4 (özür dileme) ve EK 4 (paylaşma)'te sunulmuştur. Başlama düzeyi oturumları, araştırmacı (aynı zamanda öğrencinin öğretmeni) ve öğrenci arasında birim odasında dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Her üç becerinin beşer defa sergilenmesini gerektiren toplam 15 senaryo eş zamanlı olarak bir ders saati içerisinde sunulmuştur ve beş senaryodan kaçında ilgili davranışı sergilediği veri kayıt formları kullanılarak belirlenmiştir. Örneğin, “Teşekkür etme” becerisi için araştırmacı, katılımcının dersini çok güzel yaptığını ifade etmek için “Aferin, bugün dersimizi çok güzel yaptık.” demiştir. Hedef uyaran sunulduktan sonra katılımcının tepkide bulunması için beş saniye beklenmiştir. Katılımcının doğru yaptığı basamaklar veri toplama formuna “+”, yanlış yaptığı ya da tepkisiz kaldığı basamaklar ise “-” olarak kaydedilmiştir. Katılımcının yanlış tepki verdiği ya da tepkisiz kaldığı basamakta hiçbir ipucu verilmemiştir. Bu şekilde diğer her beceriye dair ayrı ayrı senaryolar sunulmuştur. Başlama düzeyi

oturumları ilk beceri için dört oturum düzenlenirken diğer iki beceri için öğretime aşamalı başlanana kadar toplanmaya devam edilmiştir.

Değerlendirmeler sonucunda öğrencinin mevcut performansı belirlenmiş ve oturum sonrasında öğrenciye teşekkür edilerek başlama düzeyi oturumu sonlandırılmıştır. Başlama düzeyi oturumları, öğretim süreci öncesinde öğrencinin hedef sosyal becerilere yönelik var olan performans düzeyini belirlemek ve uygulama ile ilerleme sağlanıp sağlanmadığını değerlendirebilmek için bir referans noktasıdır.

2.9.2. Öğretim Oturumları

İlkokula devam eden ÖÖG tanısı olan özel gereksinimli bir öğrenciye teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma becerilerinin öğretiminde video modelle sunulan öğretim uygulamasının etkisini incelemek amacıyla uygulama oturumları (öğretim oturumları) düzenlenmiştir. Bu aşamada, ilgili senaryolarda öğrenci çalışılan beceriye ilişkin uygun davranış sergilemediğinde bağımsız değişken olan video modelle sunulan öğretim uygulaması, araştırmacı tarafından öğrenciye gösterilerek söz konusu durumda, uygun davranış modeli öğrenciye sözlü bir biçimde açıklanmıştır. Sürece ilişkin bazı görseller de EK 7’de yer almaktadır. Çoklu başlama düzeyi modeline uygun olarak hedef üç sosyal beceri öğretimi bu şekilde bir uygulama süreci yürütülerek aşamalı bir şekilde sağlanmıştır. Daha açık bir ifadeyle, uygulama oturumları (öğretim oturumları) aşamalı bir şekilde yapıp ilk olarak bir beceri ile çalışılmış, diğer becerilerden ise başlama düzeyi oturumu toplanmaya devam edilmiştir. Diğer beceriye geçilmeden önce, ilk beceri (teşekkür etme) için iki oturum üst üste %100 doğrulukta öğrenci davranış sergilediğinde ikinci becerinin (özür dileme) öğretimine geçilmiştir. İkinci beceri öğretiminde de %100 doğrulukta üst üste iki oturum öğrenci performans sergileyince üçüncü becerinin (paylaşma) öğretimine geçilmiştir. Bu şekilde her üç becerinin de üst üste iki oturum %100 doğrulukta edinimi sağlanana kadar video modelle sunulan öğretim uygulamasına devam etmiştir. Becerilerin çalışılma sırası random olarak belirlenmiştir. Tek-denekli deneysel desenlerde deneysel sürece random olarak bağımlı değişkenlerin atanması iç

geçerliği ve bilimsel geçerliği artırıcı bir düzenlemedir (Edgington & Onghena, 2007; Kratochwill & Levin, 2014). Uygulamacının video model öğretiminde gerçekleştirdiği uygulama basamakları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu'nda (bkz., EK 8) yer almaktadır.

Öğretim sürecinde başlama düzeyinde olduğu gibi bir ders saati içerisinde, katılımcıya “teşekkür etme”, “özür dileme” ve “paylaşma” becerilerine ilişkin hazırlanan senaryolar yapılandırılmış şekilde ortamda yer alan diğer akranı aracılığıyla ayrıık biçimde denemelerle sunulmuş ve her bir senaryo için öğrencinin verdiği tepkiler gözlemlenmiştir. Örneğin, “Özür dileme” becerisi için araştırmacı tarafından, katılımcının annesine derse gelmeden bir gün öncesinden, katılımcıya (öğrenciye) araştırmacı (destek eğitim öğretmeni) tarafından verilen ödevlerden bir tanesini yaptırtmayın ya da unutmüş olmasını sağlayın vb. tarzda bir yapılandırılmış bilgi verilmiştir. Bu sayede katılımcı kendisine verilen ödevlerden bir tanesini ya yapmamış ya da getirmeyi unutmüş olması sağlanmıştır. Derse gelindiğinde de katılımcı, araştırmacı tarafından ödev kontrolü yapıldığı sırada bu durumu fark etmiştir. Araştırmacı “Ödevlerinden bir tanesi yapılmamış gördüğün gibi, neden yapmadın?” diye bir soru yöneltmiştir. Katılımcının doğru tepki vermesi için beş saniye beklenmiştir. Katılımcı ise nedenini açıklamış ve devamında da “Özür dilerim öğretmenim.” diyerek doğru bir tepki sergilemiştir. Doğru tepki verdiğinde “Aferin, özür diledin.” şeklinde sözlü pekiştirme yapılmıştır ve hem doğru davranışlardan sonra yapılan elma boyama etkinliği yapılmış hem de katılımcıya istediği ve öncesinden ebeveynden izin alınarak hazırlanan pekiştireç yiyeceklerden bir tanesi verilmiştir. Kendisine verilen pekiştireçten sonra da katılımcının “Teşekkür etmesi” beklenmiştir. Katılımcı her pekiştireç aldıktan sonra da “Teşekkür ederim öğretmenim.” demiştir. Yanlış tepki ya da tepkisizlik durumunda ise o davranış içeren akran öğrenci senaryo videosu tekrar izletilmiş ve doğru davranışın model alınması sağlanmıştır. Her oturumda her beceri için ayrı ayrı beş deneme yapılmış ve tüm tepkiler veri toplama formlarına işlenmiştir. Her beceri için toplamda 20 oturum planlanmış, ancak katılımcı iki ardışık oturumda %100 doğruluk düzeyi sağladığında öğretime son

verilmiştir. Bir beceri tamamlandığında bir diğer beceriye geçilmiş, edinimi sağlanarak tamamlanan beceri(ler) için izleme oturumları sürdürülmüştür.

İlgili hedef beceri için her bir öğretim oturumunda, öğrencinin eksik performans sergilediği sosyal beceriye yönelik video gösterimi yapılmıştır. Öğretmen, oturumun başında “Şimdi seninle bir video izleyeceğiz.” şeklinde dikkat çekici bir ifade kullanarak öğrencinin ilgisini toplamış ve ardından, katılımcının yetersiz kaldığı duruma uygun video açılmıştır. Video izletilirken öğretmen, öğrencinin dikkatini sürdürebilmesi amacıyla açıklayıcı yönlendirmelerde bulunmuş; video sonrasında ise öğrencinin içeriği anlamasını pekiştirmek amacıyla “Videoda ne gördün?”, “Ne yapıyordu?”, “Sence doğru bir davranış mıydı?” gibi sorular yöneltmiştir.

Öğrencinin videoyu dikkatli bir şekilde izlediği gözlemlendiğinde, öğretmen tarafından “Videoyu dikkatli izlediğin için seni tebrik ederim, harikaydın.” gibi sözel pekiştireçlerle öğrenci motivasyonu artırılmıştır. Her öğretim oturumunda aynı yöntem izlenmiş; öğrencinin sırasıyla öğretimi yapılan “teşekkür etme”, “özür dileme” ve “paylaşma” becerilerine dair gösterdiği performans doğrultusunda, her senaryoda bağımsız bir şekilde doğru tepkide bulunursa veri kayıt formuna “+” (artı) işareti konulmuştur. Uygun davranış sergilememesi durumunda ise davranışın hemen ardından öğretimi yapılan beceri için video-model gösterimi sağlanarak ilgili senaryoda uygun olmayan davranışı için “-” (eksi) işareti konulmuştur.

Uygulama oturumlarında (öğretim oturumları), öğrencinin izlemesi gereken video modeli içeren ortam dikkatle düzenlenmiştir. Bunun için:

1. Video modelin izletileceği telefon, öğrencinin rahatça izleyebileceği şekilde masaya yerleştirilmiştir.
2. Video başlatılmadan önce, veri kayıt formu, kalem ve öğrencinin performansı sonucunda verilecek pekiştireç hazırlanmıştır. Burada kullanılan pekiştireç, bir elma boyama uygulamasıdır. Öğrenci doğru davranışı sergiledikçe dolaba yapıştırılan elması bir miktar kırmızı renge boyanmaktadır. Elma boyama görseli, tüm doğru davranışların

sonucunda tamamen boyanınca, öğrenciye istediği bir ödül verilmiştir. Ödül gerek herhangi bir yiyecek gerekse de bir oyuncak olmaktadır. Bu sayede öğrenci doğru davranışları yerine getirmede dışsal bir güdülenme ile sürece bir süreklilik katmıştır.

3. Öğrencinin uygun bir şekilde videoyu izlemesi için yönerge sunularak (Videoyu izle!) video modelle sunulan öğretim uygulaması yapılmıştır. İzleyen kısımda da video modelle sunulan öğretim uygulaması oturumunun yürütülmesi sürecinde izlenebilecek uygulama basamakları kaynağından uyarlanarak sunulmuştur (Genç-Tosun & Kurt, 2014).

1. Ortam Düzenleme: Öğretim sürecinin gerçekleşeceği ortam dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılarak düzenlenir.

2. Materyal Hazırlığı: Öğretilecek becerinin sergilenmesi için gerekli tüm araç ve gereçler önceden hazırlanır.

3. Çocuğun Yönlendirilmesi: Çocuk, videoyu izlemek üzere uygun bir alana yönlendirilir.

4. Dikkat Çekici Uyarı Sunma: Çocuğun dikkatini videoya çekmek amacıyla açık bir uyarı verilir (ör. “Şimdi bir video izleyeceğiz, hazır mısın?”).

5. Dikkatin Ekrana Yönlendirilmesi: Çocuğun dikkati ekrana yönlendirilir ve video izlemeye teşvik edilir.

6. Video İzleme Sırasında Tepki Takibi: Video izleme sürecinde çocuğun tepkileri gözlemlenir ve uygun şekilde karşılanır.

7. Pekiştirme: Video izleme tamamlandığında çocuğun katılımı olumlu pekiştirilir.

8. Beceri Ortamına Geçiş: Çocuk, becerinin uygulamaya konulacağı fırsata yönlendirilir.

9. Beceri Yönergesi Sunma: Öğretilecek beceriye ilişkin açık ve anlaşılır yönerge verilir.

10. Tepki Süresi Tanıma: Çocuğun tepki vermesi için belirlenen süre (ör. 5 saniye) boyunca beklenir.

11. Geribildirim ve Destek: Çocuğun verdiği tepkiye uygun geribildirim veya gerekli durumlarda destek sağlanır.

12. Oturumu Sonlandırma: Öğretim oturumu planlı ve düzenli bir şekilde sonlandırılır.

Uygulama oturumlarında (öğretim oturumları) öğrenciye hedef beceriye (teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma) yönelik video izletilmiş ve ardından öğrenciye, izlediği beceriyi modellemesi beklenmiştir. Herhangi bir geri bildirim ya da düzeltme yapılmayıp, öğrenciye sadece beceriyi sergilemesi için fırsat tanınmıştır. Öğrenci, beceriyi başarılı bir şekilde sergilediğinde, öğrencinin sevdiği pekiştireçler kullanılarak pekiştirilmiştir. Pekiştireçlerin belirlenmesi sürecinde, öncelikle öğrencinin ailesinden alınan bilgiler temel alınmıştır. Aileye öğrencinin sevdiği ve sevmediği nesne ve yiyecek sorulmuş, öğrencinin evdeki tercihleri dikkate alınarak pekiştireç listesi oluşturulmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda öğrencinin en çok hoşlandığı uyarıcıların muz, çikolata, şekerleme, bisküvi, kraker gibi yiyecekler ile sözel takdir ifadeleri (“Aferin”, “Harika yaptın”, “Çok güzel söyledin” gibi) olduğu belirlenmiştir. Uygulama sürecinde, öğrencinin doğru davranışlarının hemen ardından öğretmen tarafından sözel pekiştirme ve uygulama sonunda da yiyecek pekiştireçleri verilmiştir. Yiyecek pekiştireçleri, öğrencinin tercihleri doğrultusunda muz, gofret, şekerleme, kraker veya bisküvi gibi seçeneklerden bir tanesi olacak şekilde sunulmuştur. Ayrıca süreçte, daha önce de belirtildiği gibi elma boyama uygulaması kullanılmış; öğrenci her doğru davranışında elmasını boyama hakkı kazanarak davranışının görsel ve sembol olarak da pekiştirilmesi sağlanmıştır. Bu şekilde, öğrencinin doğru tepkileri hem sözel hem de somut pekiştireçlerle desteklenmiş, motivasyonunun sürdürülmesi amaçlanmıştır.

Öğrenci her doğru davranışından sonra bu ödülleri ile pekiştirilmiştir. (Sözel, sembol ve yiyecek pekiştireçleri öğretim ve izleme oturumlarında verilmiştir. Genelleme oturumlarında ise sadece sözel pekiştireçler verilmiştir.) Öğrencinin sevdiği pekiştireçler, ailesinden görüş alınarak belirlenmiştir. Her oturum, katılımcının hedef beceriyi sergileyip sergilemediğine dair EK 4’te yer alan veri kayıt formlarına göre kaydedilmiştir. Bu süreç, video modelle sunulan öğretim uygulamasının teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma becerilerinin kazandırılmasındaki etkisini ölçmek için sistematik olarak yürütülmüştür.

2.9.3. Genelleme Oturumları

İlkokula devam eden ÖÖG olan özel gereksinimli öğrenciye sosyal becerilerin (teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma becerileri) öğretiminde video modelle sunulan öğretim uygulamasının etkisini incelemek amacıyla genelleme oturumu düzenlenmiştir. Bu oturum, öğrencilerin öğrendikleri sosyal becerileri farklı ortamlarda, kişilerle ve materyallerle sergileyip sergileyemediklerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Genelleme oturumları, becerilerin sadece eğitim ortamında değil, gerçek yaşam koşullarında da uygulanabilirliğini ölçmeye yöneliktir.

Genelleme oturumu, katılımcının sosyal becerileri farklı ve doğal ortamlarda sergileyip sergileyemediğini değerlendirmek amacıyla, katılımcının ev ortamında ve ailesinin gözlemi eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Oturum öncesinde, teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma olmak üzere her bir sosyal beceriye yönelik ayrı ayrı 5'er durumdan oluşan toplam 15 denemelik yapılandırılmış bir senaryo hazırlanmıştır. Uygulama tek bir oturum şeklinde planlanmış ve yürütülmüştür. Oturumdan önce, katılımcının ailesi bilgilendirilmiş ve sürece dair gerekli tüm yönergeler açıklanmıştır. Aile bireylerinin her biri, senaryolarda yer alan durumlara göre yapılandırılmış roller üstlenmiş, böylece uygulama sırasında öğrenciye sosyal beceri kullanımına yönelik fırsatlar sunulmuştur. Örneğin, anneye öğretmen sohbet ederken katılımcı araya girer ve annesi, “Oğlum, öğretmenle konuşuyoruz ama sözümüzü kestir.” demiştir. Katılımcı ise “Özür dilerim.” demiştir. Ya da araştırmacı, katılımcı ve kardeşine “Hadi boyama etkinliği yapın da ben bi göreyim.” demiştir. Boyama yapıldığı sırada küçük kardeş annesinden kırmızı kalem istemiştir. Annesi ise “Ben de kırmızı kalem yok.” demiştir. O sırada katılımcı, kalemini kardeşiyle paylaşmıştır.

Araştırmacı, genelleme oturumu sırasında yalnızca gözlemci olarak katılımcının evine ziyarette bulunmuş, herhangi bir doğrudan yönlendirme ya da müdahalede bulunmamıştır. Katılımcının süreçteki tüm tepkileri kendi iradesiyle sergilenmiş ve bu tepkiler, senaryolarda belirtilen uygun tepkilere göre "doğru" veya "yanlış" şeklinde kayıt

altına alınmıştır. Oturumun sonunda, katılımcının üç sosyal beceriye ilişkin oluşturulan tüm senaryo basamaklarına uygun şekilde doğru tepkiler verdiği gözlemlenmiş ve bu durum veri kayıtlarına yansıtılmıştır.

2.9.4. İzleme Oturumları

İlkokula devam eden ÖÖG olan özel gereksinimli öğrenciye sosyal becerilerin (teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma) öğretiminde video modelle sunulan öğretim uygulamasının etkisinin uzun vadede kalıcılığını değerlendirmek amacıyla izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarının amacı, öğrencinin video modelle sunulan öğretim uygulamasında öğrendikleri becerileri öğretim bittikten belirli bir süre sonra sergileyip sergileyemediğini, yani becerilerin kalıcılığını ve sürdürülebilirliğini ölçmektir. Eğer öğrenci, izleme oturumlarında becerileri sergilemeye devam ediyorsa, öğretimin kalıcı olduğu ve öğrenilen becerilerin sürdürülebilir olduğu sonucuna varılabilir. Bir ders oturumunda üç sosyal beceriye yönelik senaryolar birlikte yürütüldüğünden, üçüncü beceride (paylaşma) ölçüt karşılanana kadar, ilk iki beceriye (teşekkür etme, özür dileme) ilişkin senaryolar da o becerinin öğretiminin hedeflendiği ders oturumlarında işletilmiş ve ilk iki beceri için izleme verileri aralıksız olarak toplanmıştır. Her üç beceride ölçüt karşılandıktan sonra ise video modelle sunulan öğretim uygulaması tamamen sonlandırılmış ve öğretim sonlandırıldıktan ikinci ve dördüncü hafta sonra teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma becerilerinde ayrı ayrı iki izleme oturumu düzenlenmiştir. Bu oturumlarda her beceri için öğretimde kullanılan beşer adet senaryo bir ders saatinde tekrar işletilmiş ve öğrencinin ilgili sosyal beceri kapsamında bağımsız olarak sergilediği doğru davranış yüzdeleri belirlenmiştir.

2.10. Verilerin Toplanması

Bu aşamada, video modelle sunulan öğretim uygulamasının sosyal beceri öğretiminde etkililik, genelleme, izleme, sosyal geçerlilik ve güvenilirlik verilerinin toplanması amaçlanmıştır. Bu veriler öğretimin başarı gösterimini belirlemede kritik bir rol oynamıştır. Etkililik, izleme ve genelleme verileri EK 4'te yer alan veri kayıt

formlarına göre toplanmıştır. İzleyen kısımda her bir koşul için veri toplama süreci detaylandırılmıştır.

2.10.1. Etkililik Verilerinin Toplanması (Edinim, İzleme ve Genelleme)

Bu aşama, video modelle sunulan öğretim uygulamasının ne kadar başarılı olduğunu ve öğrencinin hedef sosyal becerileri ne düzeyde kazandığını belirlemek için yapılmıştır. Başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarından toplanan veriler, öğretimin etkililiğini değerlendirmek için kullanılmış olup bu veriler öğretimin başarı düzeyini belirlemede kritik bir rol oynamıştır. Edinim aşamasında öğrencinin becerileri sergilemesinde iki oturum üst üste %100 doğrulukta performans sergileme düzeyi başarı ölçütü olarak belirlenmiştir.

Genelleme verileri ise video modelle sunulan öğretim uygulamasının özel gereksinimli öğrencinin sosyal becerileri yalnızca öğretim ortamında değil, farklı bağlamlarda da kullanabilme düzeyini ölçmeyi amaçlamıştır. Öğrencinin öğrenilen becerileri farklı ortamlarda, kişilerle ve materyallerle sergileyebilme yetenekleri öğretimin genellenebilirliğini ve yaygın etkisini ortaya koymaktadır. Bu açıdan genelleme verisini toplamak için katılımcı öğrencinin evine gidilmiştir. Ev ortamında genelleme verisi toplanmıştır.

İzleme verileri ise öğretimin kalıcılığını değerlendirmek amacıyla toplanmıştır. Her becerinin öğretimi tamamlandıktan sonra, etkililik izleme oturumları uygulanmaya devam etmiş, ayrıca her beceriye yönelik olarak aralıklı izleme kapsamında iki oturum planlanmıştır. Bu oturumlar, öğretimin tamamlanmasından sonraki ikinci ve dördüncü haftalarda gerçekleştirilmiş olup, öğrencinin zaman içinde öğrendiği becerileri ne ölçüde sürdürebildiğini ortaya koymuştur. İzleme verileri, öğretimin uzun vadeli etkisini değerlendirme açısından önemli bir kaynak oluşturmuştur.

2.10.2. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Gerçekleştirilen uygulamanın ve öğretilen becerilerin işlevselliğini değerlendirmek amacıyla öğretim uygulaması sona erdikten sonra öğrencinin sınıf öğretmeninden, ebeveyninden ve öğrenciden görüşler alınmıştır. Görüşlerin alınmasında sınıf öğretmeni sosyal geçerlik formu (bkz., EK 9), ebeveyn sosyal geçerlik formu (bkz., EK 10) ve öğrenci sosyal geçerlik formun (bkz., EK 11) da yer alan soruların ilgili katılımcıya ve paydaşlarına sorulması planlanarak yapılmıştır. Araştırmacı ilgili katılımcı ve paydaşlarıyla bire bir görüşmeler gerçekleştirerek ve ilgili soruları yönelterek yanıtlar almıştır. Yanıtların alınması süreci telefonun ses kayıt özelliğinden yararlanılarak kaydedilmiştir.

2.10.3. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Video modellerle sunulan öğretim uygulamasının etkisini değerlendirmek amacıyla yapılan tek denekli çalışmada, güvenilirlik verilerinin toplanması ve analizi, araştırma sonuçlarının geçerliliği açısından kritik bir rol oynamaktadır. Güvenirlik hem ölçüm sürecinin doğruluğunu hem de uygulamanın tutarlılığını değerlendirmeye yönelik bir süreçtir (Kazdin, 2011). Bu çalışmada video kayıtları izlenerek iki gözlemciden güvenilirlik verisi elde edilmiştir.

Güvenirlik verilerinin toplanması sürecinde iki farklı gözlemci görev almıştır. Birinci gözlemci, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmış olup, uzmanlığını ise özel eğitim alanında tamamlamıştır. Bu gözlemci, alandaki uzmanlığı ve deneyimiyle gözlem sürecine önemli katkı sağlamıştır. İkinci gözlemci ise üniversite öğrencisidir ve gözlem süreci öncesinde araştırma kapsamında genel bir bilgilendirmeye tabi tutulmuştur. Her iki gözlemci de video kayıtlarını izleyerek öğrencinin sosyal beceriler sergileyip sergilemediğini ve bu davranışların doğruluğunu, EK 4’te belirtilen davranışlar kapsamında değerlendirmiştir. Gözlemciler arasında herhangi bir bilgi paylaşımı veya geri bildirim olmaksızın bağımsız veri toplanmıştır. Ayrıca, video kayıtları sürecin her aşamasını içerdiği için gözlemlerin doğruluk ve güvenirliliği test

edilmiştir. Böylece, elde edilen verilerin tutarlılığı ve geçerliliği güvence altına alınmıştır. Bunun yanı sıra gözlemciler uygulama güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla EK 8’de yer alan veri kayıt formuna göre uygulamacının davranışlarını değerlendirmiştir. Her iki gözlemcinin topladığı veriler daha sonra karşılaştırılmıştır.

2.10.4. Verilerin Analizi

2.10.4.1. Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırma sürecinde üç hedef sosyal becerinin (teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma) ediniminde video modelle sunulan öğretim uygulamasının etkisi değerlendirilmiştir. Her beceri için başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme dâhil 20 oturum gerçekleştirilmiş ve öğrencinin ilgili beceriyi iki ardışık oturumda %100 doğrulukla sergilemesi durumunda öğretim sonlandırılmıştır. Bu ölçüt, video modelle sunulan öğretim uygulamasının sosyal beceri öğretimi alanındaki mevcut literatürde yaygın olarak kullanılan başarı kriterlerinden alınmıştır. Hedef davranışın iki ardışık oturumda %100 doğrulukla sergilenmesi, öğretimin sonlandırılması için standart bir uygulamadır (Özaydın & Çolak, 2021; Wong vd., 2015). Etkililik verileri, öğretim süreci boyunca tutulan gözlem formlarından elde edilen doğruluk yüzdeleri kullanılarak grafiksel olarak analiz edilmiştir. Bu analizde başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarındaki performans düzeyleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

2.10.4.2. İzleme Verilerinin Analizi

Öğretim sürecinde her bir beceri sonlandırıldıktan sonra ilgili beceri için etkililik izleme oturumları düzenli aralıklarla alınmıştır. Ayrıca, öğretim süreci tamamlandıktan sonra aralıklı izleme amacıyla her beceri için iki izleme oturumu yapılmıştır. Bu oturumlar tüm beceriler için öğretimin tamamlanmasından sonra ikinci ve dördüncü haftalarda gerçekleştirilmiştir. İzleme verileri de grafiksel olarak sunulmuş ve öğrencinin becerileri kalıcı biçimde sergileyip sergilemediği değerlendirilmiştir.

2.10.4.3. Genelleme Verilerinin Analizi

Genelleme oturumu, katılımcının doğal ortamı olan evde, annesi ve kardeşinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda her bir hedef sosyal beceriye ilişkin beşer senaryodan oluşan toplam 15 adım içeren bir değerlendirme yapılmıştır. Öğrencinin her bir beceriyi farklı sosyal koşullarda ve kişilerle sergileme performansı gözlemlenmiştir. Genelleme verileri tek bir oturumdan elde edilmiş olup, gözlem sonuçları doğruluk yüzdesiyle ifade edilmiştir. Katılımcı her beceride %100 doğrulukla performans sergilemiştir.

2.10.4.4. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Bu araştırmada sosyal geçerlik verileri, yürütülen öğretim sürecinin sosyal açıdan kabul edilebilirliğini, hedef becerilerin katılımcı açısından önemini ve öğretim yönteminin uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla toplanmıştır (Wolf, 1978). Sosyal geçerlik çalışmaları, hem hedef davranışların toplumsal önemini hem de kullanılan öğretim yöntemlerinin uygulanabilirliğini ve etkisini değerlendirmek için kritik bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Schwartz & Baer, 1991). Bu doğrultuda katılımcıya 9 maddelik, ebeveyne 6 maddelik ve sınıf öğretmenine 8 maddelik sosyal geçerlik formu uygulanmıştır. Formlar yapılandırılmış açık uçlu ve kapalı uçlu maddelerden oluşmuştur.

Araştırmacı, çalışma tamamlandıktan ve izleme verileri toplandıktan sonra ebeveyn ve sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmelerde, katılımcının edindiği becerilerin önemi, video modelle sunulan öğretim uygulamasının uygulanabilirliği, çalışmanın ebeveyne ve sınıf öğretmenine katkıları, becerilerin farklı ortamlara genellenebilirliği ve uygulamanın gelecekte kullanımına yönelik görüşler sorgulanmıştır. Örneğin, sınıf öğretmenine “Öğrencinin sosyal becerileri (teşekkür etme, özür dileme, paylaşma) kazanma düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?” ya da ebeveyne “Uygulama bittikten sonra sosyal beceri anlamında çocuğunuzda bir değişiklik gördünüz mü? Gördüyseniz bu değişiklikler nelerdir?” gibi sorular yöneltilmiştir. Tüm görüşmeler ses kaydına alınmış, elde edilen yanıtlar betimsel analiz

yöntemiyle çözümlenmiş ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek raporlanmıştır. Betimsel analiz, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu yöntem, görüşme, gözlem veya doküman analizi gibi tekniklerle elde edilen verilerin sistematik bir şekilde düzenlenmesi ve yorumlanarak sunulmasını amaçlar. Araştırmacılar, verileri temalar veya kategoriler altında sınıflandırarak, olguların yapısını ve ilişkilerini daha iyi anlayabilirler (Ültay vd., 2021).

2.10.4.5. Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği hesaplamaları yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik, ikinci bir bağımsız gözlemci tarafından rastgele seçilen oturumlara ait veri toplama formlarının yeniden incelenmesiyle belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplamasında “görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) $\times$ 100” formülü kullanılmıştır (Kazdın, 2011). Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik oranlarının %80 ile %100 arasında olduğu belirlenmiş ve bu oranlar veri toplama sürecinin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir.

Uygulama güvenilirliği, öğretim sürecinin planlanan şekilde uygulanma düzeyini değerlendirmek amacıyla hesaplanmıştır. Bu kapsamda, her bir öğretim oturumunda uygulamacının sergilemesi beklenen davranışların gerçekleşme durumu gözlenmiş ve “gerçekleşen davranışlar / (gerçekleşen davranışlar + gerçekleşmeyen davranışlar) $\times$ 100” formülü ile hesaplama yapılmıştır (Billingsley vd., 1980). Elde edilen sonuçlar, uygulama güvenilirliğinin hedeflenen düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

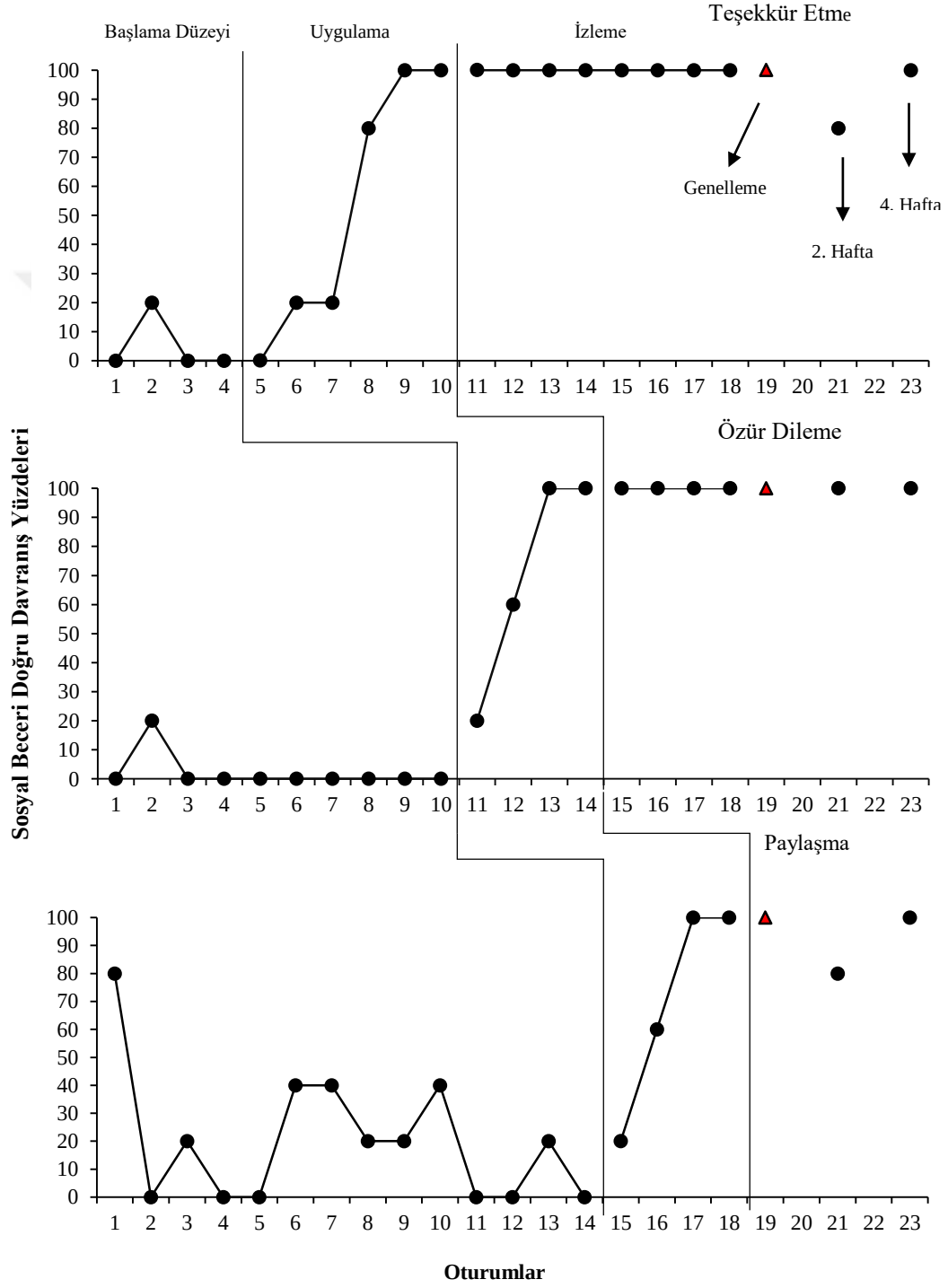
BULGULAR

3.1. Etkililik Bulguları (Edinim, Genelleme ve İzleme)

Teşekkür etme becerisi incelendiğinde, öğrenci başlama düzeyinde ortalama %5 düzeyinde uygun performans (ranj: 0- 20) sergilemiştir. Video modellerle sunulan öğretim uygulama evresinde ise öğrenci ortalama %53 (ranj: 0-100) düzeyinde teşekkür etme davranışını senaryolar karşısında doğru sergilediği görülmüştür. Başlama düzeyiyle kıyasla öğrencinin teşekkür etme becerisi için performansında %48 düzeyinde ilerleme görülmüştür. Ayrıca, uygulama evresinde öğrenci üst üste iki oturum %100 doğrulukta teşekkür etme davranışını sergileyerek performans ölçütünü karşılamış ve teşekkür etme becerisi için öğretim uygulaması sona erdirilmiştir. Öğretim uygulaması sona erdirildikten sonra aşamalı şekilde diğer becerilerin öğretiminin yapıldığı sırasında alınan izleme verilerinde de öğrencinin bağımsız bir şekilde %100 doğrulukta, diğer ifadeyle beş senaryonun beşinde de, teşekkür etme becerisini doğru sergilemeye devam ettiği görülmüştür. Ayrıca video modellerle sunulan öğretim uygulaması tüm beceriler için tamamen sonlandırıldıktan iki ve dördüncü hafta sonrasında alınan aralıklı izleme verilerinde de öğrencinin ortalama %90 düzeyinde (ranj: 80-100) teşekkür etme davranışını bağımsız olarak kalıcı bir şekilde sergilediği görülmüştür.

Ev ortamında ailesiyle alınan genelleme verisinde ise öğrencinin teşekkür etme davranışını farkı koşul ve senaryolarda da %100 düzeyde doğru sergilediği görülmüştür.

Şekil 3.1: Sosyal Beceri Doğru Davranış Yüzdeleri



Özür dileme becerisi incelendiğinde, öğrenci başlama düzeyinde ortalama %2 (ranj: 0–20) düzeyinde uygun performans sergilemiştir. Video modellerle sunulan öğretim uygulama evresinde ise öğrenci ortalama %70 (ranj: 20–100) düzeyinde özür dileme davranışını senaryolar karşısında doğru sergilemiştir. Başlama düzeyiyle kıyaslandığında öğrencinin özür dileme becerisi için performansında %68 düzeyinde ilerleme görülmüştür. Ayrıca, uygulama evresinde öğrenci üst üste iki oturum %100 doğrulukta özür dileme davranışını sergileyerek performans ölçütünü karşılamış ve özür dileme becerisi için öğretim uygulaması sona erdirilmiştir. Öğretim uygulaması sona erdirildikten sonra aşamalı şekilde teşekkür etmenin izleme verileri, paylaşma becerisinin de öğretimi yapıldığı sırasında alınan izleme verilerinde de öğrencinin bağımsız bir şekilde %100 doğrulukta, diğer ifadeyle beş senaryonun beşinde de, özür dileme becerisini doğru sergilemeye devam ettiği görülmüştür. Ayrıca video modellerle sunulan öğretim uygulaması tüm beceriler için tamamen sonlandırıldıktan iki ve dördüncü hafta sonrasında alınan aralıklı izleme verilerinde de öğrencinin ortalama %100 düzeyinde (ranj: 100–100) özür dileme davranışını bağımsız olarak kalıcı bir şekilde sergilediği görülmüştür.

Ev ortamında ailesiyle alınan genelleme verisinde ise öğrencinin özür dileme davranışını farklı koşul ve senaryolarda da %100 düzeyde doğru sergilediği görülmüştür.

Paylaşma becerisi incelendiğinde, öğrenci başlama düzeyinde ortalama %20 (ranj: 0–80) düzeyinde uygun performans sergilemiştir. Başlama düzeyindeki ilk oturumda yüksek bir performans (%80) gözlenmiş olup, bunun nedeni uygulamada yer alan akran öğreticinin, ilk etapta öğrencinin çok sevdiği bir arkadaş olması kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Katılımcının, sevdiği arkadaş rol modelin sürece objektiflik katmayacağı düşünüldüğü için daha sonraki oturumlarda katılımcının tanımadığı veya da herhangi bir yakınlığı bulunmadığı başka bir akran öğretici devreye sokulduğunda, paylaşma becerisindeki gerçekçi veriler elde edilmiştir. Video modellerle sunulan öğretim uygulama evresinde ise öğrenci ortalama %70 (ranj: 20–100) düzeyinde paylaşma davranışını senaryolar karşısında doğru sergilemiştir. Başlama düzeyiyle kıyaslandığında

öğrencinin paylaşma becerisi için performansında %50 düzeyinde ilerleme görülmüştür. Ayrıca, uygulama evresinde öğrenci üst üste iki oturum %100 doğrulukta paylaşma davranışını sergileyerek performans ölçütünü karşılamış ve paylaşma becerisi için öğretim uygulaması sona erdirilmiştir. Öğretim uygulaması sona erdirildikten sonra alınan aralıklı izleme verilerinde öğrencinin ortalama %90 (ranj: 80–100) düzeyinde paylaşma davranışını bağımsız olarak kalıcı bir şekilde sergilediği görülmüştür.

Ev ortamında ailesiyle gerçekleştirilen genelleme oturumunda ise öğrenci paylaşma davranışını farklı koşul ve senaryolarda %100 düzeyinde doğru sergileyerek genelleme başarısı göstermiştir.

3.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

3.2.1. Sınıf Öğretmenine Ait Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu çalışmada sosyal geçerlik kapsamında öğrencinin sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Sosyal geçerlik formu dağıtılmadan önce öğretmen, uygulama sürecine ilişkin bilgilendirilmiş ve örnek video izletilmiştir.

Formda yer alan ilk soru olan “Öğrencinin sosyal becerileri (teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma) kazanma düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmen, *“Öğrencim artık iyi niyetli, paylaşımcı bir yapıya sahip. Gerektiğinde teşekkür edebiliyor, hatalı davrandığında özür dileyebiliyor veya da eşyalarını paylaşabiliyor.”* şeklinde yanıt vermiştir. İkinci soru olan “Bu becerilerde gözlemlediğiniz en belirgin değişiklikler nelerdir?” sorusuna öğretmen, *“Öğrencim artık bu davranışları yalnızca belirli durumlarda değil, her zaman ve her ortamda dikkat ederek sergiliyor. Sosyal ortamlarda; sınıfta, kantinde, okul bahçesinde bu beceriler daha görünür hâle geldi.”* yanıtını vermiştir. Üçüncü soru “Video modelle sunulan öğretim uygulamasını öğrencinin teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma becerilerini öğrenmesi açısından ne kadar etkili buldunuz?” sorusuna öğretmen, *“Uygulamanın tamamen etkili olduğunu gördüm. Öğrenci bu becerileri hem daha hızlı hem de kalıcı bir şekilde öğrendi.”* şeklinde yanıt vermiştir. Dördüncü soru olan “Teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma

becerilerinin öğrencinin günlük yaşamında faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmen, *“Kesinlikle. Bu beceriler öğrencinin sosyal ilişkilerinde uyumunu artırıyor ve iletişim becerilerini güçlendiriyor. Sınıf düzeni açısından da daha olumlu iletişim ve ilişkiler atmosferi hâkim. Bu da öğrencileri birbirleriyle kaynaştırma konusunda bana da fayda sağlıyor.”* yanıtını vermiştir. Beşinci soru “Bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencinin sınıf içi ve sosyal yaşantısına nasıl bir katkı sağlamaktadır?” şeklinde olup, öğretmen, *“Bu beceriler, öğrencinin akran grubu içinde sevilmesini, saygı görmesini ve grup etkinliklerine daha rahat katılmasını sağlıyor.”* yanıtını vermiştir. Altıncı soru olan “Öğrencinin video modelle sunulan öğretim uygulaması sürecinden sonra diğer öğrencilere olan etkileşimlerinde belirgin bir değişiklik gözlemlediniz mi? Gözlemlediyseniz bunlar nelerdir?” sorusuna öğretmen, *“Evet, sosyalleşmesinde gözle görülür bir artış oldu. Akranlarıyla daha fazla iletişim kuruyor ve onlarla iş birliği içinde hareket ediyor. Örneğin sınıf içinde bir grup etkinliği verdiğim zaman daha sorunsuz ve etkili bir süreç geçiyor. Öncesinde öğrencinin her şeyi kendi yapmak istemesi ya da arkadaşına itiraz etmesi gibi olumsuz dönütler alıyordum. Şu an ise bu noktalarda, bu beceriler de olumlu bir davranış kazanımları var.”* yanıtını vermiştir. Yedinci soru “Öğrenci, sınıf ortamında veya sosyal ilişkilerinde önceki döneme göre daha fazla teşekkür etme, özür dileme veya paylaşma davranışında bulunuyor mu?” sorusuna öğretmen, *“Evet, bu davranışları artık daha sık ve doğal bir biçimde sergiliyor. Öncesinde, benim öğretmen olarak müdahalem ile bu beceriler nadir olarak yapılsa da şu an benim müdahalem olmadığı takdirde de kendiliğinden bu davranışları becerisel olarak yerine getiriyor.”* yanıtını vermiştir. Sekizinci ve son soru “Video modelle sunulan öğretim uygulama sürecini genel olarak yararlı buldunuz mu?” sorusuna ise öğretmen, *“Evet, bu uygulama sonucunda verim alınıyor. Etkili, uygulanabilir ve öğrencinin gelişimine, ihtiyacına göre doğrudan katkı sağlayan bir uygulama olarak değerlendirmekteyim.”* şeklinde yanıt vermiştir.

Sınıf öğretmenin verdiği yanıtlar doğrultusunda, katılımcının sosyal becerilerde belirgin bir ilerleme kaydettiği görülmektedir. Teşekkür etme becerisi, hem sınıf içi hem

de sosyal ortamlarda daha gelişigüzel ve doğru şekilde sergilenmeye başlanmıştır. Özür dileme becerisi, öğrencinin hata farkındalığının ve sosyal sorumluluk duygusunun geliştiğini göstermektedir. Paylaşma becerisinde ise öğrencinin hem materyal hem de zaman paylaşımı konusunda daha istekli olduğu, bu davranışı doğal iletişim sürecine entegre ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmen, bu becerilerin yalnızca öğretim sürecinde değil, günlük okul rutinlerinde ve akran ilişkilerinde de kalıcı bir şekilde kullanıldığını vurgulamıştır. Bu durum, video modellerle sunulan öğretim uygulamasının hedef sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili ve sürdürülebilir bir uygulama olduğunu desteklemektedir.

3.2.2. Ebeveyne Ait Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu çalışmada sosyal geçerlik kapsamında ebeveyn görüşleri de toplanmıştır.

Ebeveyne yöneltilen ilk soru, “Sosyal becerilerin (teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma) öğretimini önemli buluyor musunuz? Neden?” şeklindeki soruya ebeveyn, *“Evet, önemli. Bu beceriler çocuğun sosyal yaşamında temel bir rol oynuyor.”* yanıtını vererek, becerilerin çocuğun günlük yaşamındaki işlevselliğini vurgulamıştır. İkinci soru, “Yapılan çalışma hakkında genel olarak düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna ebeveyn, *“Çalışma, oğluma her açıdan katkı sağladı ve süreç oldukça verimli geçti.”* diyerek sürecin hem öğretim hem de çocuğun kazanımları açısından olumlu olduğunu ifade etmiştir. Üçüncü soru, “Kullanılan video modellerle sunulan öğretim uygulaması hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna ebeveyn, *“Videolardaki akran modeller, oğlumun örnek davranışları gözlemleyip öğrenmesini kolaylaştırdı.”* yanıtını vererek, video modellerle sunulan öğretim uygulamasının gözlem yoluyla öğrenmeyi desteklediğini belirtmiştir. Dördüncü soru, “Uygulama bittikten sonra sosyal beceri anlamında çocuğunuzda bir değişiklik gördünüz mü? Gördüyseniz bu değişiklikler nelerdir?” sorusuna ebeveyn, *“Evet, gözlemledim. En basitinden sıklıkla yaptığı bir davranış olan, birinin sözünü kestiğinde özür dilemesi gerektiğini biliyor, kardeşiyle herhangi bir konuda daha isteyerek paylaşımlarda bulunuyor veya da ‘Nasılsın?’ denildiğinde*

teşekkür ediyor.” diyerek, becerilerin günlük yaşamda gözlemlenebilir hâle geldiğini ifade etmiştir. Beşinci soru, “Çalışmanın beğendiğiniz veya beğenmediğiniz yönleri nelerdir?” şeklindeydi. Ebeveyn, “*Çalışmayı genel olarak beğendim. Yeni kazanılan davranış örüntüleri, sürecin en değerli yanını oluşturuyor. Beğenmediğim bir yönü yok.*” yanıtını vererek, sürecin olumlu ve eksiksiz yürütüldüğünü belirtmiştir. Altıncı ve son soru, “Bir daha buna benzer bir çalışma olsa, uygulayan kişi değişse bile çalışmaya katılım sağlamak ister misiniz? Neden?” sorusuna ebeveyn, “*Evet, uygun içerikli ve verimli çalışmalara oğlumun gereksinimine uygun olduğu sürece katılım sağlayabilirim.*” yanıtını vererek, gelecekte benzer uygulamalara açık olduğunu ifade etmiştir.

Ebeveynin verdiği yanıtlar doğrultusunda, video modelle sunulan öğretim uygulamasıyla kazandırılan teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma becerilerinin çocuğun sosyal yaşamında gözle görülür etkiler yarattığını ve günlük yaşamda uygulandığını göstermektedir. Ebeveyn, kazanılan becerilerin çocuğun sosyal ilişkilerini olumlu etkilediğini ve sürecin verimli geçtiğini vurgulayarak, bu uygulamanın sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili ve aile tarafından desteklenen bir uygulama olduğunu ortaya koymuştur.

3.2.3. Öğrenciye (Katılımcıya) Ait Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu çalışmada sosyal geçerlik kapsamında öğrencinin (katılımcının) görüşlerine başvurulmuştur.

Birinci soruda, “Daha önce hayatında çok kullanmadığın bu sosyal becerileri (teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma) öğrenmek hoşuna gitti mi?” sorusuna öğrenci, “*Evet.*” yanıtını vererek öğrenme sürecinden memnuniyetini göstermiştir. İkinci soruda, “Video izleyerek yeni bir şeyler öğrenmek hoşuna gitti mi?” sorusuna “*Hayır.*” yanıtı verilmiş ve gerekçesi sorulduğunda “*Sürekli bir şeyler izlemeyi sevmiyorum.*” ifadesiyle video izleme uygulamasına yönelik kişisel tercihini açıklamıştır. Üçüncü soruda, “Sence öğrendiğin bilgiler önemli miydi?” sorusuna verilen “*Evet.*” yanıtı, kazanımların

işlevselliğinin fark edildiğini ortaya koymaktadır. Dördüncü soruda, “Arkadaşlarınla vakit geçirirken artık bir şeyleri paylaşma becerisi içerisinde olacak mısın?” sorusuna verilen “*Evet.*” yanıtı, paylaşma becerisinin günlük yaşamda uygulanma niyetini göstermektedir. Beşinci soruda, “Herhangi birini üzdüğün zaman veya da hata yaptığın zaman özür dileyecek misin?” sorusuna verilen “*Evet.*” yanıtı, özür dileme davranışının benimsenmiş olduğunu göstermektedir. Altıncı soruda, “Sana karşı yapılan güzel şeylere karşı teşekkür edecek misin?” sorusuna verilen “*Evet.*” yanıtı, teşekkür etme davranışının sosyal etkileşimlerde kullanılacağını işaret etmektedir. Yedinci soruda, “Öğretim yapıldığı zaman sana verilen ödüller hoşuna gitti mi?” sorusuna verilen “*Evet.*” yanıtı, ödüllerin motivasyonu artırdığını göstermektedir. Sekizinci soruda, “Bir daha böyle bir çalışmaya katılmak ister misin?” sorusuna verilen “*Evet.*” yanıtı, çalışmaya yönelik olumlu tutumu ortaya koymaktadır. Dokuzuncu ve son soru, “Başka öğretmenlerden de böyle öğretim almak ister misin?” sorusuna öğrenci “*Hayır.*” yanıtını vermiş; nedeni sorulduğunda ise “*Çünkü sadece sizden almak istiyorum, sizi seviyorum.*” ifadesiyle araştırmacıya yönelik güven ve yakınlık hissettiğini belirtmiştir.

Öğrencinin verdiği yanıtlar doğrultusunda, öğrenilen sosyal becerilerden memnuniyet duyduğunu ve bu becerileri günlük yaşamda kullanma niyeti olduğunu göstermektedir. Öğrenci, ödüller ve uygulama sürecinin motivasyon sağladığını, teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma gibi davranışların kazanımının farkına vardığını ve bunları uygulayacağını ifade etmiştir. Uygulamanın bazı yönlerini tercih etmese de genel olarak sürecin kendisine faydalı olduğu ve kazanımlarını günlük yaşamında uygulayacağı anlaşılmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Bu araştırmada, ÖÖG tanılı bir ilkokul kaynaştırma öğrencisine teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma becerilerinin kazandırılmasında video modelle sunulan öğretim uygulaması kullanılmıştır. Araştırma bulguları, video modelle sunulan öğretim uygulamasının hedeflenen sosyal becerilerin ediniminde, genellenmesinde ve kalıcı bir şekilde sürdürülmesinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sosyal geçerlik bulguları da bu sonucu olumlu yönde desteklemiştir. Bu bulgular, video modelle sunulan öğretim uygulamasının sosyal beceri öğretiminde bilimsel dayanaklı bir uygulama olduğunu ortaya koyan ulusal ve uluslararası literatürle uyumludur (Ashori & Jalil-Abkenar, 2019; Bellini & Akullian, 2007; Luqman vd., 2025). Ayrıca son yıllarda yapılan çalışmalar, video modelle sunulan öğretim uygulamasının yalnızca beceri kazanımında değil, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artmasında da önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (McLucas vd., 2024; Witoonchart & Huang, 2024).

Sosyal beceriler, çocuğun sosyal uyumu, akran ilişkileri ve akademik başarısı üzerinde kritik bir rol oynamaktadır (Gresham, 2016; Özaydın & Çolak, 2021). Özellikle kaynaştırma ortamlarında sosyal beceri eksiklikleri, öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini ve akademik başarılarını doğrudan olumsuz etkileyebilmektedir (Avcıoğlu, 2018; Carter vd., 2014). Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular, video modelle sunulan öğretim uygulamasının sosyal beceri öğretiminde işlevsel ve sürdürülebilir bir destek

sunduğunu göstermektedir. Nitekim Luqman ve diğerkleri (2025), OSB’li öğrenciler üzerinde yürüttükleri çalışmada video modelle sunulan öğretim uygulamalarının sosyal becerilerin kazanımını anlamlı şekilde artırdığını ve bireysel etkileşimlerde kalıcılığı desteklediğini rapor etmişlerdir. Bu bulgu, öğrencinin teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma becerilerindeki kazanımları destekler niteliktedir.

Video modelle sunulan öğretim uygulaması, Bandura’nın Sosyal Öğrenme Kuramı temelinde gözlem yoluyla öğrenmeyi destekleyen bir yaklaşım olarak kullanılmaktadır (Bandura, 1977; Sutton, 2024). Araştırmada öğrencinin video senaryolarını izledikten sonra becerileri bağımsız olarak uygulayabilmesi, uygulamanın dikkat, motivasyon ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki olumlu etkilerini desteklemektedir. Gözlem yoluyla öğrenmenin bireysel performansa olan katkısı, özellikle sosyal beceri öğretiminde güçlü bir araç olarak kabul edilmektedir (Akmanoğlu & Kurnaz, 2014; Charlop vd., 2010; Luqman vd., 2025).

Türkiye’de yapılan çalışmalar da video modelle sunulan öğretim uygulamasının farklı yetersizlik gruplarında sosyal beceri kazanımını desteklediğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Kaya ve Aydın (2021) video modelle sunulan öğretim uygulamasının OSB’li öğrencilerde öz bakım ve sosyal becerileri geliştirmede etkili olduğunu, Özak ve Tekin-İftar (2007) ise zihin yetersizliği olan öğrencilerde davranış kazanımına katkısını göstermiştir. Daha güncel olarak, Kaya ve Ergenekon (2024), video modelle sunulan öğretim uygulaması ile günlük yaşam becerileri öğretiminde genellemenin sağlanabildiğini ortaya koymuş; Çakmak ve Aydın (2022) ise kaynaştırma ortamındaki öğrencilerde iletişim becerilerini artırmada video modelle sunulan öğretim uygulamalarının önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Bu bağlamda mevcut bulgular, video modelle sunulan öğretim uygulamasının yalnızca uluslararası literatür de değil, Türkiye’deki özel eğitim uygulamalarında da etkili ve sürdürülebilir bir öğretim uygulaması olduğunu doğrulamaktadır.

Araştırmada öğrencinin öğretim süreci öncesinde teşekkür etme ve özür dileme davranışlarını yalnızca yetişkin yönlendirmesiyle gerçekleştirdiği; öğretim süreci sonrasında ise bu davranışları sınıf ve ev ortamında bağımsız olarak uyguladığı gözlemlenmiştir. Paylaşma davranışı ise başlangıçta zorlayıcı bir beceri olmasına rağmen, yapılandırılmış senaryolar ve aşamalı öğretim süreciyle genellenebilir hâle gelmiştir. Bu bulgular, video modellerle sunulan öğretim uygulamasının sosyal beceri öğretiminde genelleme ve kalıcılığı artırdığına ilişkin uluslararası (Başkonuş, 2024; Cannella-Malone vd., 2006; Cihak vd., 2012; Luqman vd., 2025) ve Türkiye’deki çalışmalarla (Çifci Tekinarslan & Sucuoğlu, 2002; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2006) tutarlıdır.

Araştırmada elde edilen sosyal geçerlik verileri, uygulamanın hem öğrenci hem de paydaşlar tarafından işlevsel ve kabul edilebilir bulunduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmeninin, öğrencinin sınıf içi sosyal etkileşimlerde daha aktif hâle geldiğini belirtmesi ve ebeveynin öğrencinin sosyal kurallara uyumundaki ilerlemeyi vurgulaması, uygulamanın işlevselliğini desteklemektedir. Sosyal geçerlik verilerinin tek denekli araştırmalarda sonuçların güvenilirliğini artırdığı bilinmektedir (Horner vd., 2005; Ledford & Gast, 2018). Sosyal geçerlik verilerinin öğretim uygulamalarının sahadaki uygulanabilirliğini değerlendirmede önemli bir unsur olduğu bilinmektedir (Başkonuş, 2024; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2006). Bu çalışmada sosyal geçerlik kapsamında öğrencinin kendisinden, ailesinden ve sınıf öğretmeninden alınan bulgular da sonuçların güvenilirliğini artırarak video modellerle sunulan öğretim uygulamasının etkisini desteklemiştir.

Literatürde video modellerle sunulan öğretim uygulamasının yalnızca sosyal becerilerde değil, akademik beceriler, öz düzenleme ve iletişim becerilerinin öğretiminde de etkili olduğu belirtilmektedir (Yakubova vd., 2015; Wong vd., 2015). Güncel araştırmalar, video modellerle sunulan öğretim uygulamasının özel eğitim ortamlarında bireyselleştirilmiş öğretimi desteklediğini ve öğretim sürecini daha erişilebilir hâle getirdiğini vurgulamaktadır (Kaya & Aydın, 2021; Kourtesis vd., 2023; Özaydın &

Çolak, 2021). Ayrıca artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) uygulamalarının video modellerle sunulan öğretim uygulaması ile bütünleştirilmesi, sosyal beceri öğretiminde daha gerçekçi ve etkileşimli ortamlar sunarak öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırma potansiyeli taşımaktadır (Frolli vd., 2022; Pandey & Vaughn, 2021).

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, video modellerle sunulan öğretim uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın tek bir katılımcı ile yürütülmüş olması, bulguların genellenebilirliğini sınırlamakla birlikte, tek denekli araştırmaların doğası gereği bireysel farklılıkların derinlemesine incelenmesine olanak tanıdığı unutulmamalıdır (Kazdin, 2011; Ledford & Gast, 2018). Bu durum, elde edilen verilerin bireysel ilerlemeyi ayrıntılı biçimde ortaya koyması bakımından güçlü bir yön olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen bulgular ışığında, gelecekte yürütülecek araştırmalarda farklı yetersizlik türlerine sahip daha geniş katılımcı gruplarıyla video modellerle sunulan öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmada üç temel sosyal beceriye (teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma) odaklanılmış olup, ilerleyen araştırmalarda empati, iş birliği, karşılıklı konuşma veya duygusal farkındalık gibi daha karmaşık sosyal becerilerin öğretimine yönelik uygulamaların yürütülmesi, yöntemin kapsamının genişletilmesine katkı sağlayabilir.

Bununla birlikte, teknolojik gelişmelerin öğretim süreçlerine entegrasyonu, video modellerle sunulan öğretim uygulamasının etkililiğini artırabilecek potansiyele sahiptir. Özellikle yapay zekâ destekli öğretim araçlarının video modellerle sunulan öğretim uygulamalarıyla birleştirilmesi, bireyselleştirilmiş öğretim deneyimleri oluşturma açısından yeni fırsatlar sunabilir (Chen vd., 2024). Bu yönüyle çalışma, gelecekte yürütülecek araştırmalar için hem içerik hem de teknoloji temelli yeniliklerin bir arada değerlendirilebileceği bir çerçeve oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma bulguları video modelle sunulan öğretim uygulamasının ÖÖG olan öğrenciler arasında sosyal beceri güçlüğü yaşayan öğrencilerde etkili, sürdürülebilir ve sahada uygulanabilir bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal geçerlik verilerinin yüksekliği, sınıf öğretmeni ve ebeveyn gözlemlerinin olumlu olması ve öğrencinin becerileri farklı ortamlara genellebilemesi, video modelle sunulan öğretim uygulamasının pedagojik değerini güçlendirmektedir. Hem uluslararası hem de Türkiye’deki güncel literatürle tutarlılık gösteren bu çalışma, video modelle sunulan öğretim uygulamasının özel eğitim alanında güçlü bir bilimsel dayanaklı yaklaşım olduğunu desteklemektedir (Bellini & Akullian, 2007; Kaya & Aydın, 2021; Luqman vd., 2025; Özaydın & Çolak, 2021).

4.2. Öneriler

4.2.1. Sınıf İçi Pratiğe Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, video modelle sunulan öğretim uygulamasının ilkokulda bulunan ÖÖG olan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini (teşekkür etme, özür dileme, paylaşma) kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, sınıf ortamında uygulanacak öneriler arasında öncelikle öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun video model materyallerinin hazırlanması yer almaktadır. Öğrencilerin yaş, ilgi alanları ve öğrenme düzeyleri dikkate alınarak senaryoların basitten karmaşığa doğru kademelendirilmesi, öğrencilerin motivasyonunu artıracak ve öğrenme sürecini destekleyecektir. Örneğin, öğrencilerin utangaçlık veya çekingenlik düzeylerine göre kısa, sade senaryolarla başlanabilir; öğrencinin becerileri geliştiğinde daha karmaşık sosyal etkileşimler içeren videolar uygulanabilir.

Bunun yanı sıra, senaryo tabanlı genelleme oturumlarının planlanması, öğrencilerin öğrendikleri sosyal becerileri farklı sınıf ve okul ortamlarında da uygulayabilmelerini sağlayarak öğrenilen davranışların günlük yaşamda pekişmesini destekler. Örneğin, grup etkinlikleri, teneffüs zamanları veya okul kantini gibi sosyal ortamlar, öğrencinin teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma becerilerini

uygulayabileceği doğal ortamlar olarak kullanılabilir. Sosyal becerilerin kalıcılığını sağlamak için düzenli tekrar ve izleme oturumları planlanmalıdır; kısa video gösterimleri, rol oynama etkinlikleri ve öğretmen tarafından verilen geri bildirimler, öğrencinin öğrendiği davranışları otomatik hâle getirmesine katkıda bulunacaktır.

Ayrıca, öğretmenlerin video modelle sunulan öğretim uygulamasına hâkim olması ve ebeveynlerin sürece aktif katılımı, kazanımların hem okul hem ev ortamında genellenmesini kolaylaştıracaktır. Ebeveynlerin ev ortamında kısa senaryoları uygulamaları veya çocukla rol oynama çalışmaları yapmaları, öğrencinin sosyal becerileri pekiştirmesini destekleyebilir. Video modelle sunulan öğretim uygulamalarının küçük gruplar hâlinde yapılması da öğrencilerin birbirlerini gözlemleyerek öğrenmelerini ve sosyal etkileşim pratiği kazanmalarını sağlayabilir. Bu yaklaşım, hem bireysel hem grup bazlı öğrenmeyi destekleyerek öğrencilerin sosyal becerilerini daha etkili biçimde geliştirmesine katkıda bulunabilir.

4.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, video modelle sunulan öğretim uygulamasının farklı yaş grupları ve çeşitli yetersizlik türlerine sahip öğrenciler üzerinde etkililiğinin test edilmesi önerilmektedir. Tek katılımcı ile yürütülen araştırmaların sınırlılıkları göz önünde bulundurularak, daha geniş örneklem gruplarıyla yürütülecek çalışmalar bulguların genellenebilirliğini artıracaktır. Ayrıca, araştırmalar yalnızca teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma ile sınırlı kalmayarak, empati kurma, iş birliği, problem çözme ve sıralama gibi diğer sosyal becerilere de odaklanabilir. Bu sayede video modelle sunulan öğretim uygulamasının çok yönlü etkisi daha kapsamlı biçimde değerlendirilebilir.

Video modelle sunulan öğretim uygulaması artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve mobil uygulama tabanlı yöntemlerle birleştirilmesi, bireyselleştirilmiş ve teknoloji destekli öğretimi daha etkili hâle getirebilir. Ayrıca, video modelle sunulan öğretim uygulaması uzaktan eğitim ve grup ortamlarında uygulanabilirliği test edilerek, eğitim

teknolojilerinin özel gereksinimli çocukların sosyal beceri gelişimindeki rolü daha kapsamlı biçimde ortaya konabilir. Sosyal geçerlik algılarının sistematik olarak ölçülmesi ve kazanımların uzun dönemde izlenmesi, uygulamanın uygulanabilirliği ve kalıcılığı açısından önem taşımaktadır.

Son olarak, gelecek araştırmalarda kontrol grupları ve uzun dönem izleme oturumlarının kullanılması önerilmektedir. Bu, video modelle sunulan öğretim uygulamasının etkililiğini daha güvenilir biçimde test etmeye ve uygulayıcılar için güçlü kanıtlar sunmaya olanak sağlayacaktır. Böylelikle hem araştırma alanında hem de sınıf uygulamalarında uygulamanın etkisi ve geçerliliği daha net biçimde ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, İ., & Diken, İ. (2012). Video modelle öğretimin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerine etkisi. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 13(2), 22-35.
- Ahmetoğlu, E., Ünal, A., & Ergin, D. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeğinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 167-175.
- Akçin, N. (2017). Kaynaştırma uygulamaları kapsamında öğretmenlerin sınıf içi uyarlamalara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(189), 189-205.
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: Bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1036-1056.
- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Öğretmen El Kitabı* (4.Basım). Özgür Yayınları.
- Akmanoğlu, N., & Kurnaz, E. (2014). Otizmli çocukların eğitiminde yeni eğilimler: Videoyla kendine model olma ve etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 63-70.
- Akyol, H., & Çetin, F. (2020). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde etkili stratejiler. *Uluslararası Özel Eğitim Dergisi*, 35(2), 123-135.
- Alamri, A. A. (2023). *Examining The Effectiveness of Using Video Modeling on Increasing Positive Social Interaction in Academic Settings in Students With Learning Disabilities in Saudi Arabia* (Doktora tezi). Duquesne University. DOI: <https://dsc.duq.edu/etd/2122>
- Alhuzimi, T. (2022). Efficacy of video modelling (VM) in developing social skills in children with autism spectrum disorder (ASD) at school in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(2), 550-560.
- Alzyoud, M., Sartawi, A., & Almuhr, O. (2015). The impact of video modelling on improving social skills in children with autism. *British Journal of Special Education*, 42(1), 53-65.
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74-90.
- Ashori, M., & Jalil-Abkenar, S. S. (2019). The effectiveness of video modeling on social skills of children with autism spectrum disorder. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 7(3), 159-164.
- Aslan, E. (2008). *Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ataman, A. (2017). Bütünleştirme ve kaynaştırma kavramlarının eğitimdeki yeri. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 25-40.
- Atmaca, U., & Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1212-1247.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi* (3. Basım). Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2018). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Siyasal Kitabevi.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal Beceri Eğitimi* (5. Basım). Pegem Akademi.
- Bacanlı, H., & Erdoğan, F. (2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 352-378.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N., & Yılmaz, B. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(190), 33-52.
- Banda, D., Matuszny, R., & Turkan, S. (2007). Video modeling strategies to enhance appropriate behaviors in children with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 39(6), 46-51.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A., & Walters, R. (1963). *Social Learning and Imitation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Başkonus, T. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için sosyal beceri eğitiminde video modelleme öğretim yöntemi: Geleneksel bir inceleme. *ASES EDUSCI Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 71-80.
- Batu, S. (2008). *Kaynaştırma Eğitimi: Temel İlkeler ve Uygulama*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2009). *Kaynaştırma* (4. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2010). *Özel Eğitim Ortamları ve Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Baykoç, N. (2010). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. İçinde N. Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim* (ss. 20-40). Gündüz Eğitim Yayınları.
- Bayram, B., & Öztürk, M. (2025). Inclusive education in social studies: Teacher perspectives and implementation analysis. *Base For Electronic Educational Sciences*, 6(1), 121-128.
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264-287. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440>

- Bellini, S., Akullian, J., & Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using self-modeling. *School Psychology* 36(5), 81-89.
- Berkant, H. G., & Atılgan, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 348-367.
- Besler, F. (2016). *Anneler Tarafından Sunulan Video Modelle Öğretimin Otizmli Çocuklara Oyun Becerisi Öğretmedeki Etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bidwell, M. A., & Rehfeldt, R. (2004). Using video modeling to teach a domestic skill with on embedded social skill to adults with severe mental retardation. *Behavioral Intervention*, 19, 264-273.
- De Bildt, A., Bay Serra, M., Luteijn, E., Kraijer, D., Sytema, S., & Minderaa, R. (2005). Social skills in children with intellectual disabilities with and without autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(5), 317-325. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00655.x>
- Billingsley, F. F., White, O., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2(3), 229-240.
- Boon, R. T., Fore, C., & Bender, W. (2020). Video modeling and social skills learning in students with specific learning disabilities. *Journal of Special Education*, 54(1), 3-12.
- Borca, C.V., & Petrescu, G. (2022). Video modeling and daily living skills training in students with autism spectrum disorder. *Journal of Educational Sciences*, 46(1), 76-80.
- Bross, L. A., Travers, J., Huffman, J., Davis, J., & Mason, R. (2021). A meta-analysis of video modeling interventions to enhance job skills of autistic adolescents and adults. *Autism in Adulthood*, 3(4), 356-367.
- Buggey, T. (2005). Video self-modeling applications with students with autism spectrum disorder in a small private school setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 52-60.
- Cannella-Malone, H., Sigafoos, J., O'Reilly, M., de la Cruz, B., Edrisinha, C., & Lancioni, G. (2006). Comparing video prompting to video modeling for teaching daily living skills to six adults with developmental disabilities. *Educ Train Autism Dev Disabil*, 41(4), 344-350.
- Carter, E. W., Bottema-Beutel, K., & Brock, M. (2014). Social Interactions and Friendships. M. Agran, F. Brown, C. Hughes, C. Quirk, & D. Ryndak. İçinde D. Ryndak (Ed.), *Equity and Full Participation for Individuals With Severe Disabilities: A Vision for the Future* (ss. 197-214). Paul H. Brookes Publishing.

- Cavkaytar, A. (2012). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 1-28). Pegem Akademi.
- Charlop, M. H., Brian, D., Carpenter, M., & Greenberg, A. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 371-390.
- Charlop, M. H., Le, L., & Freeman, K. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 535-550.
- Chen, C. H., Park, H., & Hwang, G. (2024). Artificial intelligence in special education: Opportunities and challenges for personalized learning. *Computers & Education*, 205, 104857.
- Cihak, D. F., Smith, C., Cornett, A., & Coleman, M. (2012). The use of video modeling with the picture exchange communication system to increase independent communicative initiations in preschoolers with autism and developmental delays. *Focus Autism Other Dev Disabl*, 27(1), 5-10.
- Cıngı, Y., & Akdağ, M. (2024). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden öğrenci ebeveynlerinin kurum tercihleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)*, 9(2), 273-292. DOI: <https://doi.org/10.47107/inifedergi.1508067>
- Corbett, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 701-707.
- Çakmak, S., & Aydın, H. (2022). Video modellerle sunulan öğretim uygulamalarının özel eğitimde etkileri. *Turkish Journal of Special Education*, 23(1), 35-40.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 20-32.
- Çetin, K., & Kurnaz, A. (2017). Özel gereksinimli öğrencilerin giyinme güçlüğü ve tercihlerinin veli ve öğretmen görüşlerine dayalı incelenmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 2(2), 79-95.
- Çetrez-Arıcan, G., Fazlıoğlu, Y., & Tezcan, S. (2018). Otizmli öğrencilere kendini tanıtırma becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 159-170.
- Çifci Tekinarslan, İ., & Sucuoğlu, B. (2002). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklarda sosyal beceri öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(2), 45-58.
- Çınar, E., & Sazak-Duman, E. (2025). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyun öğretiminde video modellerle öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(2), 169-180.

- Çitil, M. (2020). Özel Eğitim Alanının Kavramsal, Tarihsel ve Yasal Temelleri. İçinde U. Sak & S. Toraman (Ed.), *Türkiye de Özel Eğitim Hizmetleri* (ss. 15-17). Afşar Ofset.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bahar Dergisi*, 37, 152-170.
- Dağlı, A., & Han, B. (2017). Öğretmen görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(12), 108-124.
- De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 333-350.
- Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education*, 28(1), 35-41.
- Demir, A., & Yıldız, M. (2021). Özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla etkin iletişim kurmakta zorlanmaları üzerine bir inceleme. *Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 48-60.
- Demir, B. (2020). *Kaynaştırma Öğrencilerine Sınıf Kuralları Öğretiminde Video Modellemenin Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Demirci, P. T., Çınar, İ., & Demirci, N. (2014). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerde beden eğitimi ders programından ve kaynaştırma eğitiminden kaynaklanan sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 139-150.
- Demircioğlu, G. (2023). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Selamlaşma Becerisinin Kazandırılmasında Video Modelle Öğretimin Etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, S. (2005). Özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinde aile eğitiminin önemi. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 5(1), 65-74.
- Demirezen, M., & Akhan, H. (2016). Kaynaştırma eğitiminde erken müdahale. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 25-40.
- Demirtaş, H., & Aydın, G. (2022). Sosyal beceri öğretiminde etkileşim temelli yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 75-90.
- Demirtaş, Z., & Arıkan, A. (2024). Özgül öğrenme güçlüğünde erken tanı ve müdahale: Bir derleme. *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi*, 25(1), 45-58.
- Deniz, M. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(194), 1-15.
- Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi (DESÖP). (2013, Kasım 29). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. DOI: <http://kutuphane.aile.gov.tr/uploads/pdf/zds8NQhiGbgrTz3r.pdf>

- Doğan, S. A., & Türkan, S. (2025). Türkiye’de okul öncesi eğitimde sosyal beceri programları: Lisansüstü tezlerin sistematik incelenmesi. *Okul Öncesi ve Temel Eğitim Dergisi*, 6(1), 13-25.
- Edgington, E., & Onghena, P. (2007). *Randomization Tests* (4th ed.). New York: Chapman ve Hall/CRC.
- Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 178-193.
- Ergül, H., & Demir, M. (2024). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda erken müdahalenin sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki etkisi. *Gelişimsel Yetersizlikler Dergisi*, 31(2), 112-120.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Inclusive Education In Action*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fairchild, T. N., & Henson, F. (1993). *Engelli Çocuklarda Kaynaştırma Eğitimi* (Çev. Ed. S. Ünlü). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Frolli, A., Savarese, G., Carmine, F., Bosco, A., Saviano, E., Rega, A., . . . Ricci, M. (2022). Children on the autism spectrum and the use of virtual reality for supporting social skills. *Children*, 9(2), 181.
- Gena, A., Couloura, S., & Kymissis, E. (2005). Modifying the effective behavior of preschoolers with autism using in-vivo or video modeling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 542-554.
- Genç-Tosun, D., & Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modellerle öğretim. *Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 37-45.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gönüldaş, H., Atmaca, U., & Yılmaz, Y. (2025). Yöneticilerinin gözünden özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri: Bir fenomenolojik araştırma. *Millî Eğitim*, 54(246), 995-1042. DOI:10.37669/milliegitim.1518506
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-330.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Guralnick, M. J. (2001). *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Paul H. Brookes Publishing.

- Gülaçtı, F. (2009). *Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Programın Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri, Öznel ve Psikolojik İyi Olma Düzeylerine Etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Pegem Yayıncılık.
- Güleç, S. (1999). Kaynaştırma eğitiminde bireysel yeterliliklerin önemi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 13-18.
- Hitchcock, C. H., Dowrick, P., & Prater, M. (2003). Video self-modeling intervention in school-based settings: A review. *Remedial and Special Education*, 24(1), 36-49.
- Horner, R. H., Carr, E., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179.
- Kabasakal, Z., & Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(1), 201-211.
- Kamalı-Arslandaş, T., Özgür-Yılmaz, Ç., & Günlü, Y. (2024). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin öz bakım becerilerini kullanmada 2B animasyonların etkililiği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 14(1), 65-85.
- Karabıyık, V., & Işıkdogan Uğurlu, N. (2019). Kaynaştırma uygulamaları yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi: KKTC örneği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(10), 230-244.
- Karabulut, R. (2022). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (2. Baskı). Eğiten Kitap Yayıncılık. DOI: <https://www.egitenkitap.com/ozel-gereksinimli-cocuklar-ve-ozel-egitim>
- Karaoğlu, D. (2022). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 123-135.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-10.
- Kargın, T. (2014). Kaynaştırma uygulamalarının etkililiği: Sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 1-13.
- Karşal, E., & Malkoç, T. (2013). Okul öncesi dönemi işitme engelli çocuklarda müzik eğitimi. *The Journal of Academic Social Science*, 1(1), 168-179.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.
- Kaya, E., & Aydın, H. (2021). Video modellerle sunulan öğretim uygulamalarının özel eğitimde etkileri. *Turkish Journal of Special Education*, 22(1), 33-45.
- Kaya, F., & Ergenekon, Y. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yaya becerilerinin öğretiminde video modellerle öğretimin etkililiği. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 6(1), 46-60.

- Kaya, H. (2023). Özel gereksinimli bireylerin sosyal çevrelerinde kapsayıcılık düzeyi ve sosyal katılım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(78), 118-128.
- Kayabalı, H., & Özbey, S. (2024). Okul öncesinde sosyal beceri eğitimi: Psikolojik sağlamlık üzerine etkisi (Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel çalışma). *Uluslararası Eğitim ve Refah Dergisi*, 2(2), 91-107.
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-Case Research Designs: Methods For Clinical and Applied Settings* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Kirana, E., Zam, F., & Henjilito, R. (2025). Analysis of the impact of inclusive education on the social development of students with special needs in primary schools. *Child Development Journal*, 1(1), 2.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel Eğitimde Kaynaştırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kourtesis, P., Kouklari, E. C., Roussos, P., Mantas, V., Papanikolaou, K., Skaloumbakas, C., & Pehlivanidis, A. (2023). Virtual reality training of social skills in autism spectrum disorder: An examination of Acceptability, usability, user experience, social skills, and executive functions. *arXiv*. DOI: <https://arxiv.org/abs/2304.07498>
- Kratochwill, T. R., & Levin, J. R. (2014). *Single-Case Intervention Research: Methodological and Statistical Advances*. American Psychological Association.
- Kurnaz, M., & Topçu, M. (2022). Özgül öğrenme güçlüğü için değerlendirme ve müdahale stratejileri. *Eğitim Bilimleri: Kuram ve Uygulama*, 22(4), 987-1001.
- Kurt, O., & Gürgür, H. (2017). Teaching social skills to students with autism spectrum disorder using video modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1633-1650.
- Lang, R., O'Reilly, M., Heitzman-Powell, L., & Sigafos, J. (2009). Video self-modeling to teach classroom rules to two students with asperger syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 849-854.
- Ledford, J. R., & Gast, D. (2018). *Single Case Research Methodology: Applications In Special Education and Behavioral Sciences* (3rd ed.). Routledge.
- Lopo, F. L., Krobo, A., & Wulandani, N. (2025). Effectiveness of inclusive learning method in improving social skills of children with special needs in elementary schools. *The Journal of Academic Science*, 2(3), 964-970.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-VanderWeele, J. (2018). Autism Spectrum Disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508-520.
- Luqman, D., Khalid, M., & Fatima, S. (2025). Development of social skills among children with autism spectrum disorder through video modeling. *The Regional Tribune*, 4(1), 374-390.
- Maraklı, A. (2024). *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü ve Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Özel Öğrenme Güçlüğü ve Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Mason, R. A., Rispoli, M., Ganz, J., Boles, M., & Orr, K. (2012). Effects of video modeling on communicative social skills of college students with asperger syndrome. *Developmental Neuropsychology*, 15(6), 425-434.
- McCooy, K., & Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, 30, 181-212.
- McLucas, A. S., Som, S., Fleming, J., Ingvarsson, E., & Therrien, W. J. (2024). Using video modeling plus feedback to teach vocational social skills to employment-aged autistic youth. *Journal of Behavioral Education*, 33(2), 123-140.
- Melekoğlu, M. A. (2019). Özel Eğitimde Yasal Düzenlemeler ve Özel Eğitim Hizmetleri. İçinde M. Melekoğlu & M. Sönmez Kartal (Ed.), *Özel Eğitim* (ss. 47-84). Vize Akademik.
- Mengi, A. (2020). Engelli bireylerin gözüyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitim durumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 19-33.
- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 159-180.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. DOI: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonet_meliYi_son_hali.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2000). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi. DOI: <https://orgm.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). Destek Eğitim Odası Kılavuz Kitapçığı. DOI: <https://orgm.meb.gov.tr/www/destek-egitim-odasi-kilavuz-kitapcigi-yayimlandi/icerik/563>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi (No.2017/28). Milli Eğitim Bakanlığı. DOI: https://ergani.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/22140642_kaynaYtYrma_bYtYnleYme_yoluyla_eYitim_uygulamalarY_genelgesi.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. DOI: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm%2010.07.2018>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). İlkokul Sosyal Beceriler Ders Kitabı. DOI: <https://orgm.meb.gov.tr/derskitaplari/ciltler/1kademe/1kadememosyalbecerilerDK.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022/2023. DOI: https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. DOI: <https://orgm.meb.gov.tr/www/mevzuat-yonetmelik/icerik/1958?>

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025). Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrenciler: Tanılama, Yerleştirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. DOI: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_02/04160608_05094929_2ozele gitimihtiyaciolanogrenciler.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025). Özel Gerekli Bireyler İçin Eğitim Politikaları. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ORGM. (2019). MEB Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. DOI: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_od asi_kilavuz.pdf
- Murray, S., & Noland, B. (2013). *Video Modeling For Young Children With Autism Spektrum Disorders: A Practical Guide For Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Musaoğlu, S. (2022). *Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Deprem Güvenliği Becerilerinin Öğretiminde Video Modelle Öğretimin Etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nal, A., & Tüzün, İ. (2011). Kaynaştırma bütünleştirme etkililiğini arttırmak için politika ve uygulama önerileri projesi. Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu. Tohum Otizm Vakfı-Eğitim Reformu Girişimi. DOI: https://egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynast irma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf
- Nikopoulos, C. K., & Keenan, M. (2004). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *J Appl Behav Anal*, 37(1), 93-96.
- OECD. (2023). Education at a glance 2023: OECD indicators. OECD Publishing. DOI: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en/full-report.html
- Ogilvie, C., & Dieker, L. (2010). Video modeling and peer-mediated instruction of social skills for students with autism spectrum disorders. *Journal on Developmental Disabilities*, 16(3), 48-59.
- Onur, B. (1999). *Cumhuriyet ve Çocuk (2.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi)*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Orel, A., & Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 23-33.
- Öncül, N., & Yücesoy Özkan, Ş. (2010). Orta ve ağır zihinsel engellilikleri olan yetişkinlere video modelleme kullanılarak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 143-145.

- Özak, N., & Tekin-İftar, E. (2007). Zihin yetersizliği olan bireylerde davranış kazanımı ve video modelleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 77-90.
- Özaydın, E., & Çolak, A. (2021). Video modelle sunulan öğretim uygulamaları ile sosyal beceri geliştirme. *Journal of Special Education Studies*, 12(3), 112-120.
- Özbey, Ç. (2009). *Özel Çocuklar ve Terapi Yöntemleri*. İnkılap Yayınları.
- Özcan, İ. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duyguları, Tutumları ve Kaygıları ile Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özel Eğitim Kurumları Kanunu. (2007, Şubat 14). T.C. Resmi Gazete, 26434. DOI: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/02/20070214-1.htm>
- Özgüven, İ. E. (2005). *Bireyi Tanıma Teknikleri* (6. Basım). PDREM Yayınları.
- Özkan Kılıç, Ö., & Ercan, Z. (2025). Düşünme becerilerini destekleyici eğitim programının 60–72 aylık çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 74-83.
- Özkan, S., & Arslan, F. (2022). Kapsayıcı eğitimde sosyal becerilerin önemi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 22(3), 203-220.
- Özokçu, O. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının bütünleştirme perspektifiyle değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 209, 157-170.
- Pandey, V., & Vaughn, L. (2021). The potential of virtual reality in social skills training for autism. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 9(3), 4-10.
- Perron, B., & Alsaker, F. (2006). Peer rejection and antisocial behavior in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29(4), 515-530.
- Rizqi, A., Siti, H., & Gina, A. (2024). The effect of video self-modeling on toothbrushing skills in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Special Education*, 39(1), 45-58.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Samancı, O. (2016). *Okul ve Hayat Başarısında Ailenin Rolü*. Nitel Yayınları.
- Samancı, O., & Diş, O. (2014). Sosyal becerileri zayıf olan ilkökul öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 572-588.
- Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 282-288.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., & Yılmaz, F. (2004). Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? Eğitimiye Öneriler. In XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirileri içinde (ss. 183-203). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Schreibman, L. (2015). *The Science and Fiction of Autism*. Harvard University Press.
- Schwartz, I. S., & Baer, D. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 189-200.
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim Psikolojisi* (19. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Seok, S., DaCosta, B., McHenry-Powell, M., Heitzman-Powe, L., & Ostmeier, K. (2018). A systematic review of evidence-based video modeling for students with emotional and behavioral disorders. *Education Sciences*, 8(4), 170.
- Sevinç, M. (2005). *Kendine Güven ve Başarı*. Morpa Kültür Yayınları.
- Sherer, M., Pierce, K., Paredes, S., Kisacky, K., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology: Which is better “self” or “other” as a model? *Behavior Modification*, 25, 141-157.
- Shukla-Mehta, S., & Miller, T. (2010). Video self-modeling: A tool for teaching social skills to children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(7), 891-895.
- Smith, A., Johnson, L., & Pérez, R. (2023). Early identification and intervention in specific learning disorders: Cognitive, socio-emotional and academic outcomes. *Journal of Developmental Psychology*, 49(2), 123-139. DOI: <https://doi.org/10.xxxx/jdp.2023.04902>
- Smith, T., & Dowdy, E. (2001). *Social Skills Training For Children With Autism*. Guilford Press.
- Sonkurt, H., Yılmaz, D., & Aktaş, N. (2021). Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim süreci ve bireysel gereksinimleri. *Turkish Journal of Special Education*, 14(2), 77-90.
- Stanford Teaching Commons. (2023). *Inclusive Teaching Practices*. Stanford University. DOI: <https://teachingcommons.stanford.edu/inclusive-teaching-practices>
- Stanley, M. (2010). *Çocuk ve Beceri*. Ekinoks Yayınları.
- Sturmey, P. (2003). Video technology and persons with autism and other developmental disabilities: An emerging technology for PBS. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 3-4.
- Sturmey, P., & Fitzer, A. (2007). *Autism Spectrum Disorders*. USA: PRO-ED.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. Morpa Kültür Yayınları.
- Sutton, C. (2024). Increasing social communication with a client using video increasing social communication with a client using video modeling. *James Madison University*, 5-20.
- Syriopoulou-Delli, C., & Sarri, E. (2023). Effectiveness of video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 45-60.

- Şahan, G., Uğurlu, M., Özdemir, N., & Nazik, A. (2021). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler, sorunlar ve ailelerden beklentilerin öğretmen görüşlerine göre analizi (Karma Yöntem Araştırması). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 136-150.
- Şahbaz, M., & Diken, İ. (2014). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara günlük yaşam becerilerinin öğretiminde video modelle öğretiminin etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 50-60.
- Şahin, M., & Çetin, F. (2023). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için kaynaştırma eğitim uygulamaları. *Kaynaştırma Eğitimi Dergisi*, 15(1), 34-47.
- Şeker, E. (2013). *Özel Gerekesinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Olarak Düzenlenen Aile Eğitimi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- T.C. Resmî Gazete. (2013). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK No.573). Resmî Gazete, Sayı: 23011 (Mükerrer). DOI: <https://www.lexpera.com.tr/mevzuat/kanun-hukmunde-kararnameler/ka801y1997n23011k573/2>
- Tagan, Ö., Baydan, Y., & Voltan Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 20-27.
- Taşlıbeyaz, H. F., & Kaya, F. (2024). Kaynaştırma eğitimi uygulanan meslek liselerindeki öğretmenlerin yeterlik algılarıyla duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2), 465-477.
- Tekin-İftar, E. (2018). *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar*. Anı Yayıncılık.
- Tetreault, A., & Lerman, D. (2010). Teaching social skills to children with autism using point-of-view video modeling. *Educ Treat Child*, 33(3), 395-410.
- 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*, 7(2), 294-315.
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion in education. UNESCO. DOI: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
- UNICEF. (2023). Inclusive education: The right to education for children with disabilities. UNICEF. DOI: <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
- Uysal, A. (2004). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. A. Konrot (Ed.), *Özel Eğitimden Yansımalar - 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri içinde* (ss. 121-135). Kök Yayıncılık.

- Uzamaz, F. (2000). *Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 190-201.
- Ün, Y. Ş. (2021). *Özel Gereksinimli Çocuk Annelerinin Sorunlara Baş Etme Yöntemleri ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, M., & Ahmetoğlu, E. (2017). Bütünleştirme uygulamalarının değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 45-62.
- Volkmar, F., & McPartland, J. (2014). Autism and Pervasive Developmental Disorders. İçinde M. Hersen (Ed.), *Handbook of Clinical Psychology* (ss. 1-36). Wiley.
- Vuran, S., & Olçay-Gül, S. (2018). Video Modelle Öğretim. İçinde S. Vuran (Ed.), *Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar İçin* (ss. 117-131). Vize Yayıncılık.
- Wahsheh, N. A. (2025). The effectiveness of social skills training program for the students with mild mental disabilities. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 40(1), 31-40.
- Warr, M., & Leeper, P. (2001). Adolescent social networks and delinquency. *Criminology*, 39(3), 640-659.
- Wert, B. Y., & Neisworth, J. (2003). Effects of video self-modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 30-33.
- Wiener, J., & Mak, M. (2009). Social skills and peer relationships in children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 15-23.
- Witoonchart, P., & Huang, Y. J. (2024). Using video modeling in enhance social skills to children with autism: A literature review. *Ramathibodi Medical Journal*, 47(2), 46-53.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-211.
- Wong, C., Odom, S., Hume, K., Cox, A., Fetting, A., Kucharczyk, S., . . . Schultz, T. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *J Autism Dev Disord*, 45(7), 1951-1960.
- Yakubova, G., Hughes, E., & Hornberger, E. (2015). Video-based intervention in teaching fraction problem-solving to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(9), 2865-2875.

- Yavuz, A. A. (2017). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Üst Geçit Kullanarak Karşıdan Karşıya Geçme Becerisinin Öğretiminde Videoyla Model Olmanın Etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz, M. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara masa silme becerisinin öğretiminde video model olma uygulamasının etkililiği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 246-255.
- Yazçayır, G. (2020). *Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110. DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 299-327.
- Yenigün, E., & Odluyurt, S. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kaynaştırma öğrencilerine sunulan destek hizmetler hakkında uygulamacı görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 894-918.
- Yiğit, R., & Yılmaz, H. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 333-345.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için sosyal beceri öğretiminde öğretmenlerin rolü. *Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Dergisi*, 11(2), 78-89.
- Yuvacı, M., & Gözün Kahraman, Ö. (2019). *Baba Katılımı ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Yetkinlik ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Zoccante, L., Sabaini, S., Rigotti, E., Bonatti, S., Lintas, C., & Zaffanello, M. (2025). Impact of a structured social skills training program on adolescents and young adults with Level 1 autism. *Pediatric Reports*, 17(1), 6.

EKLER

EK 1. Veli Onam Formu

Bu çalışma, ilkokul kaynaştırma öğrencisi ve özgül öğrenme güçlüğü olan özel gereksinimli bir öğrenciye günlük hayattaki sosyal becerilerden teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma gibi sosyal becerileri öğretmeye ilişkin video modellerle sunulan öğretim uygulamasının etkililiğini belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Çalışmada sosyal becerilerin öğretimi, video modellerle sunulan öğretim uygulaması üzerinden öğretilecek ve uygulama sürecinde video modellerle sunulan öğretim uygulaması ve performans geribildirimi verilerek rehberlik sağlanacaktır. Çalışma, Doç. Dr. Orhan AYDIN danışmanlığında Zeynep ARSLAN tarafından yürütülecektir. Bu kapsamda;

- Bu çalışmaya çocuğunuzun katılımı gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmada çocukta performans değişimin belirlenmesi için, video kaydı tutularak çocuğunuzdan veriler toplanacaktır.
- Çalışma sürecinde çocuklarınıza ilişkin gerçek isimleri kullanılmayacak takma isimler kullanılacaktır.
- Araştırmada elde edilen veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak ve gerekmesi halinde (video kayıtları için), sizin yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- Araştırma amacı kapsamında elde edilen veriler araştırma sürecinde sizlerle paylaşılacaktır.
- Çocuğunuzdan toplanan veriler yazılı ve görsel evraklar şeklinde bilgisayar ortamında kaydedilecek ve araştırma bitiminde sizin onayınızla en az beş yıl saklanmak üzere arşivlenecektir.

- Çalışma sürecinde herhangi bir durumdan ötürü rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bu formu okuduğunuz ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Çalışma hakkındaki tüm sorularınızı.....nolu telefondan ve@gmail.com mail adresinden bana (Zeynep ARSLAN'a) iletebilirsiniz.

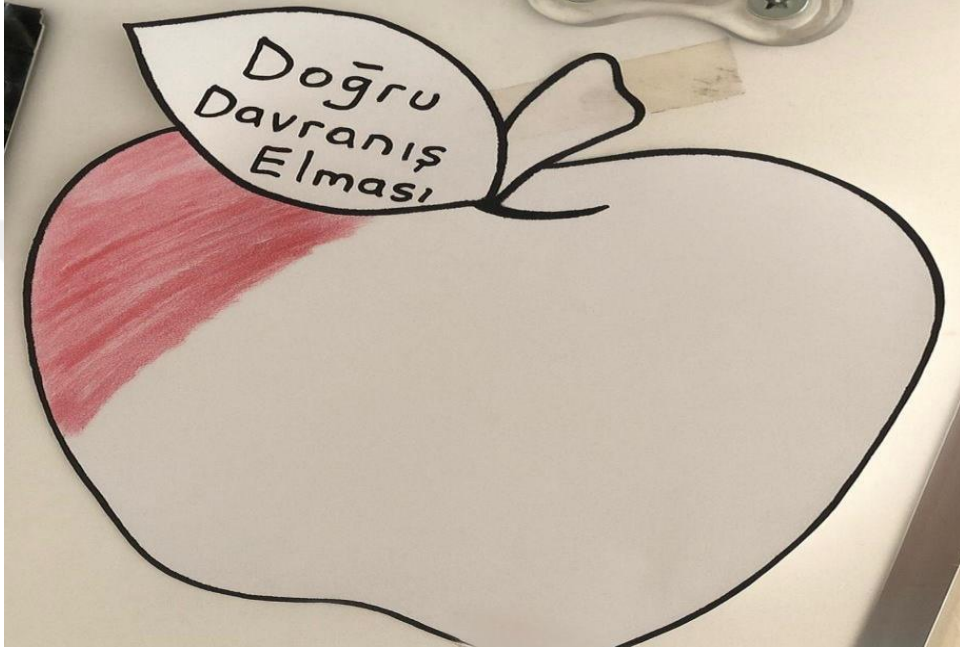
Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda çocuğumun çalışmaya katılmasına kendi rızam doğrultusunda izin vermekteyim. Ayrıca, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimizi bilerek kabul ediyor ve onaylıyorum.

Katılımcının Velisinin Adı-Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 2. Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasında Sembol Pekiştirici Olarak
Kullanılan Elma Boyama Görseli



**EK 3. Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasında Kullanılan Senaryolardaki
Video Modellere İlişkin Görseller**



EK 4. Deneysel Süreç Oturumları Teşekkür Etme Becerisi Veri Toplama Formu

OS	Hedef Uyaran	Denemeler																			
		1	2.	3	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
		.		.						.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
1	Kendisine çikolata vb. verildiği zaman teşekkür eder.																				
2	Ödevi beğenildiği için teşekkür eder.																				
3	Kendisine "nasılsın?" denildiğinde teşekkür eder.																				
4	Dersini çok güzel yaptığı için takdir edilince teşekkür eder.																				

EK 4. Deneysel Süreç Oturumları Teşekkür Etme Becerisi Veri Toplama Formu

5	Arkadaşı ona peçete verdiği için teşekkür eder.																		
	DS																		
	YS																		
	DY (%)																		

OS: Oturum Sayısı, DS: Doğru Tepki Sayısı, YS: Yanlış Tepki Sayısı, DY: Doğru Tepki Yüzdesi

Doğru Tepki: +

Yanlış Tepki: -

EK 4. Deneysel Süreç Oturumları Özür Dileme Becerisi Veri Toplama Formu

[illegible]

EK 4. Deneysel Süreç Oturumları Özür Dileme Becerisi Veri Toplama Formu

5	Arkadaşına bağırıldığı için özür diler.																			
	DS																			
	YS																			
	DY (%)																			

OS: Oturum Sayısı, DS: Doğru Tepki Sayısı, YS: Yanlış Tepki Sayısı, DT: Doğru Tepki Yüzdesi

Doğru Tepki: +

Yanlış Tepki: -

EK 4. Deneysel Süreç Oturumları Paylaşma Becerisi Veri Toplama Formu

[illegible]

EK 4. Deneysel Süreç Oturumları Paylaşma Becerisi Veri Toplama Formu

5	Etkinlik yapımında rolleri arkadaşıyla paylaşır.																		
	DS																		
	YS																		
	DY (%)																		

OS: Oturum Sayısı, DS: Doğru Tepki Sayısı, YS: Yanlış Tepki Sayısı, DT: Doğru Tepki Yüzdesi

Doğru Tepki: +

Yanlış Tepki: -

EK 5. Etik Kurulu Kararı



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	29/11/2024
Protokol No	16/05
Araştırma Başlığı	İlkokula Devam Eden Özel Gereksinimli Kaynaştırma Öğrencilerine Sosyal Becerilerin Öğretiminde Video Modelle Sunulan Öğretimin Etkisi
Araştırma Türü	Nicel araştırma
Araştırmacılar	Zeynep ARSLAN (Sorumlu Araştırmacı) Dr. Öğr. Üyesi Orhan AYDIN (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama: 1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK 6. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No:

T.C. Kimlik No: 19xxxxxxxx14

Adı Soyadı: ZEYNEP ARSLAN

Araştırmacının Adı: İlkokula Devam Eden Özel Gereksinimli Kaynaştırma Öğrencilerine Sosyal Becerilerin Öğretiminde Video Modelle Sunulan Öğretimin Etkisi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Sosyal Geçerlik Formları

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 31.01.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 31.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ERZİNCAN	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	 ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ (MERKEZ)	

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

**EK 7. Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasında Öğretim Oturumlarına İlişkin
Görseller**



EK 8. Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu (Öğretim Oturumları)

Katılımcı:

Gözlemci:

Yönerge: Uygulamacı basamağı gerçekteştirdiğinde “+”, gerçekteştirmediğinde “-” koyunuz.

	Uygulama Güvenirliği Basamakları	1.Oturum .../.../2025	2.Oturum .../.../2025	3.Oturum .../.../2025	4.Oturum .../.../2025	5.Oturum .../.../2025
1.	Öğretim sürecinde kullanılacak araç gereçler hazırlanmıştır.					
2.	Katılımcıya izletilecek video hazır hale getirilmiştir.					
3.	Katılımcıya teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma becerisi için yapılandırılmış durum oluşturulmuştur.					
4.	Katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucu sunulmuştur.					
5.	Katılımcı beceriyi bağımsız sergilerse sembol ve yiyecek pekiştirme kullanılmıştır ve coşku sözel pekiştirilmiştir.					
6.	Katılımcı beceriyi sergilemezse video açılarak katılımcının videoyu izlemesi sağlanmıştır.					
7.	Video bittikten sonra katılımcının davranışı coşkusuz sözlü pekiştirilmiştir.					
8.	Katılımcı oturuma aktif katılımından dolayı ödüllendirilmiş ve oturum sonlandırılmıştır.					

EK 9. Sınıf Öğretmeni Sosyal Geçerlik Formu

Sayın Sınıf Öğretmeni,

“İlkokulda Bulunan Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciye Sosyal Becerilerin Öğretiminde Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasının Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasına öğrenciniz katılım göstermiştir. Yapılan bu çalışmanın etkililiğini incelemek amacıyla görüşleriniz bizim için önemlidir. Bu çalışma, özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin (teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma) geliştirilmesine yönelik olarak video modelle sunulan öğretim uygulamasının etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencinin okul içindeki sosyal etkileşimlerinde bu becerileri nasıl uyguladığı ve bu becerilerin sınıf ortamında ne kadar geçerli olduğu, öğretim sürecinin sosyal geçerliliğinin anlaşılması açısından önemlidir. Bu doğrultuda, öğrencinin sınıf içindeki sosyal davranışlarını en iyi gözlemleyebilecek kişilerden biri olarak sizden geri bildirim almayı hedeflemekteyiz. Sağlayacağınız bilgiler, uygulamanın öğrenci üzerindeki etkisini değerlendirmemizde ve bu uygulamanın genel eğitim ortamlarına uygunluğunu incelememizde önemli bir katkı sağlayacaktır. Formda yer alan sorulara içtenlikle yanıt vermeniz, araştırmanın amaçlarına ulaşmasında değerli bir rol oynayacaktır.

Görüşleriniz ve yanıtlarınız için teşekkür ederim.

Zeynep ARSLAN

SORULAR

- 1- Öğrencinin sosyal becerileri (teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma) kazanma düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 2- Bu becerilerde gözlemlediğiniz en belirgin değişiklikler nelerdir?
- 3- Video modelle sunulan öğretim uygulamasını öğrencinin sosyal becerileri öğrenmesi açısından ne kadar etkili buldunuz?
- 4- Teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma becerilerinin öğrencinin günlük yaşamında faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?
- 5- Bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencinin sınıf içi ve sosyal yaşantısına nasıl bir katkı sağlamaktadır?
- 6- Öğrencinin video modelle sunulan öğretim uygulama sürecinden sonra diğer öğrencilerle olan etkileşimlerinde bir değişiklik gözlemlediniz mi? Gözlemlediyseniz bunlar nelerdir?
- 7- Öğrenci, sınıf ortamında veya sosyal ilişkilerinde önceki döneme göre daha fazla teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma davranışında bulunuyor mu?
- 8- Video modelle sunulan öğretim uygulama sürecini genel olarak yararlı buldunuz mu?

EK 10. Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu

Sayın Veli,

“İlkokulda Bulunan Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciye Sosyal Becerilerin Öğretiminde Video Modelle Sunulan Öğretim Uygulamasının Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasına çocuğunuz katılım göstermiştir. Yapılan bu çalışmanın etkililiğini incelemek amacıyla görüşleriniz bizim için önemlidir. Sorulara vereceğiniz yanıtlar bilimsel çalışmalara ve eğitim faaliyetlerindeki uygulamalara ışık tutması bakımından önem arz etmektedir. Bu nedenle aşağıdaki sorulara içtenlikle yanıt vermenizi rica ederim.

Görüşleriniz ve yanıtlarınız için teşekkür ederim.

Zeynep ARSLAN

SORULAR

- 1- Sosyal becerilerin (teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma) öğretimini önemli buluyor musunuz? Neden?
- 2- Yapılan çalışma hakkında genel olarak düşünceleriniz nelerdir?
- 3- Kullanılan video modelle sunulan öğretim uygulaması hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 4- Uygulama bittikten sonra sosyal beceri anlamında çocuğunuzda bir değişiklik gördünüz mü? Gördüyseniz bu değişiklikler nelerdir?
- 5- Çalışmanın beğendiğiniz veya beğenmediğiniz yönleri nelerdir?
- 6- Bir daha buna benzer bir çalışma olsa, uygulayan kişi değişse bile çalışmaya katılım sağlamak ister misiniz? Neden?

EK 11. Öğrenci Sosyal Geçerlik Formu

Sevgili Öğrencim,

Birlikte harika bir çalışma gerçekleştirdik ve birlikte çok yol kat ettik. Şimdi bu çalışmayla ilgili sana birkaç soru sormak istiyorum. Lütfen beni güzelce dinle ve en doğru şekilde yanıtlamaya çalış. Yanıtların benim için çok değerli olacak.

Zeynep ARSLAN

SORULAR

1- Daha önce hayatında çok kullanmadığın bu sosyal becerileri (teşekkür etme, özür dileme ve paylaşma) öğrenmek hoşuna gitti mi?

Evet () Hayır ()

2- Video izleyerek yeni bir şeyler öğrenmek hoşuna gitti mi?

Evet () Hayır ()

3- Sence öğrendiğin bilgiler önemli miydi?

Evet () Hayır ()

4- Arkadaşlarınla vakit geçirirken artık bir şeyleri paylaşma becerisi içerisinde olacak mısın?

Evet () Hayır ()

5- Herhangi birini üzdüğün zaman veya da hata yaptığın zaman özür dileyecek misin?

Evet () Hayır ()

6- Sana karşı yapılan güzel şeylere karşı teşekkür edecek misin?

Evet () Hayır ()

7- Öğretim yapıldığı zaman sana verilen ödüller hoşunu gitti mi?

Evet () Hayır ()

8- Bir daha böyle bir çalışmaya katılmak ister misin?

Evet () Hayır ()

9- Başka öğretmenlerden de böyle öğretim almak ister misin?

Evet () Hayır ()

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Zeynep ARSLAN	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
 1. 2.	