

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÜZEYDEKİ OTİZMLİ ÖĞRENCİLERE
İLETİŞİM BECERİLERİNİN FIRSAT ÖĞRETİMİ SÜRECİ İLE
YARDIMCI PERSONEL TARAFINDAN ÖĞRETİMİNİN
ETKİLİLİĞİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Sevda CEBECİ

Danışman
Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU

BOLU, NİSAN-2015

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Sevda CEBECİ tarafından hazırlanan Okul Öncesi Düzeydeki Otizmli Öğrencilere İletişim Becerilerinin Fırsat Öğretimi Süreci ile Yardımcı Personel Tarafından Öğretiminin Etkililiği başlıklı çalışma jüri tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.
....../....../20...

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU

Üye : Doç. Dr. Yusuf CERİT

Üye : Doç. Dr. Berrin BAYDIK

Üye : Doç. Dr. Hakan SARI

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ

İmza

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Doktora tezi olarak sunduğum, ‘Okul Öncesi Düzeydeki Otizimli Öğrencilere İletişim Becerilerinin Fırsat Öğretimi Süreci ile Yardımcı Personel Tarafından Öğretiminin Etkililiği’ başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 22/04/2015

Sevda CEBECİ

Tüm öğrencilerime ve aileme...

TEŞEKKÜR

Bu çalışma onlarca insanın katkıları ile hayat buldu. Yolumda beni destekleyen herkese teşekkür etmek benim için bir görev ve onurdur. Öncelikle bu çalışmada yer alan öğrencilerim Özgür, Pınar ve Umut’a çok iyi öğrenciler oldukları ve katılımları için teşekkür ederek başlamak istiyorum. Onlar olmasalardı bu çalışma olmazdı. Ayrıca öğrencilerimin ailelerine çocuklarını istekli, istikrarlı olarak çalışmaya getirdikleri için, birlikte çalışmaktan büyük keyif aldığım yardımcı personele ise çabaları, hevesleri ve yardımları için, bu araştırmanın gerçekleştiği kurumun çalışanlarına da kapılarını bana güvenle ve samimiyetle açtıkları için teşekkürü borç bilirim.

Tez danışmanım, değerli hocam Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU’na ne kadar teşekkür etsem az. Zamanını, enerjisini, yardımını her ihtiyaç duyduğumda bana sunduğu, bıkkınlık duyduğum anlarda beni hep ayağa kaldırdığı, hocam ve mentorum olduğu, bilgisini ve emeğini bu tezin şekillenmesinde her zaman sonuna kadar sunduğu için sonsuz teşekkürler.

Tez izleme jürimde yer alan çok kıymetli hocalarım Doç. Dr. Yusuf CERİT ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ’a ayırdıkları zamanları, sundukları değerli katkıları ve teşvikleri için çok teşekkür ediyorum. Çok kısıtlı bir sürede toplanmam için uzak yollardan gelen hocalarım Doç. Dr. Berrin BAYDIK ve Doç. Dr. Hakan SARI’ya da zamanları ve katkıları için çok teşekkür ediyorum. Ayrıca değerli hocalarım ve çalışma arkadaşlarım Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN VE Yrd. Doç. Dr. Nurhan CORA İNCE’ye de yanımda oldukları ve katkıları için çok teşekkür ederim.

Bir de meslektaşım, dostum Yrd. Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ KİŞ’a uzun yıllardır çıktığım her yolda yanımda olduğu, kendimden ümidi kestiğim zamanlarda bile benden ümidini kesmediği, bu tezin bitmesi adına kullandığı ilginç(!) yöntemleri ve sunduğu katkılar için çok teşekkür etmek istiyorum. Teşekkürler yol arkadaşım!

Sağladıkları teknik destek ve moral desteğinden dolayı çok sevgili çalışma arkadaşlarım Öğretim Görevlisi H. Zeynep AKDUMAN ÖZTÜRK, Öğretim Görevlisi Dilek EREN, Öğretim Görevlisi Aysun KARABULUT, Araştırma Görevlisi Alpaslan KARABULUT, Araştırma Görevlisi Mehtap KOT, Araştırma Görevlisi Burcu AKTAŞ ve Araştırma Görevlisi Serdar SÖNMEZ'e çok ama çok teşekkür ediyorum.

Son olarak bana ömrünü, emeğini, sevgisini veren çok güzel iki insan annem ve babama bana inandıkları ve beni koşulsuz destekledikleri için sadece şimdi değil, her gün teşekkür ediyorum. Her zaman bir kız kardeşten daha fazlası olan ve her an desteğini hissettiğim biriciğim Özge'ye teşekkür ediyorum. İyi ki varsın Toni!

Taş evlerle dolu sokaklarımızın hep denizlere çıkması umuduyla...

Sevda CEBECİ

İÇİNDEKİLER

ETİK UYGUNLUK BEYANI.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş	
1. 2. Araştırmanın Amacı.....	6
1. 3. Önem.....	7
1. 4. Sınırlılıklar	8
1.5.Tanımlar	9
II. BÖLÜM	10
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	10
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	
3. 1. Araştırma Modeli	32
3. 1. 1. Yoklama denemeli beceriler arası çoklu yoklama modeli.....	32
3. 2. Bağımlı Değişken	34
3. 3. Bağımsız Değişken	36
3. 4. Katılımcılar	37
3. 4. 1. Hedef öğrenciler	37
3. 4. 2. Araştırmacı.....	41
3. 4. 3. Uygulamacılar	41
3. 4. 4. Gözlemciler.....	41
3. 5. Ortam	42
3. 6. Araç-Gereçler.....	42
3. 7. Hedef Öğrencilerin Belirlenmesi	43
3. 8. Hedef Becerilerin Belirlenmesi	44
3. 9. Uygulama Süreci.....	45
3. 9. 1. Yardımcı personel eğitimi	45

3. 9. 2. Pilot çalışma.....	48
3. 9. 3. Başlama düzeyi oturumları	48
3. 9. 4. Öğretim oturumları	49
3. 9. 5. Yoklama oturumları	50
3. 9. 6. İzleme oturumları.....	51
3. 9. 7. Genelleme oturumları	51
3. 10. Verilerin Toplanması	52
3. 10. 1. Etkililik verilerinin toplanması	52
3.10.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması.....	55
3.11. Verilerin Analizi	56
VI. BÖLÜM.....	
4. Bulgular	58
4. 1. A.'nın Fırsat Öğretimi Sürecine Göre Gerçekleştirdiği Beceri Öğretimi Çalışmaları Doğrultusunda Öğrencisi Özgür'ün Çek, Tut ve Gel Sözcüklerinin İşlevsel Kullanım Becerilerini Kazanma, Sürdürme ve Farklı Ortam, Kişi ve Materyallere Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular.....	58
4.2. E.'nin Fırsat Öğretimi Sürecine Göre Hazırlamış Olduğu Öğretim Programı Doğrultusunda Öğrencisi Umut'un Çıkar, Bırak ve Getir Sözcüklerinin İşlevsel Kullanım Becerilerini Kazanma, Sürdürme ve Farklı Ortam, Kişi ve Materyallere Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular.....	61
4.3. Y.'nin Fırsat Öğretimi Sürecine Göre Hazırlamış Olduğu Öğretim Programı Doğrultusunda Öğrencisi Pınar'ın Al, Ver ve Aç Sözcüklerinin İşlevsel Kullanım Becerilerini Kazanma, Sürdürme ve Farklı Ortam, Kişi ve Materyallere Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular.....	63
4. 4. Fırsat Öğretimi Süreci Öğretim Programı'nı (FÖSÖP) Tamamlayan Yardımcı Personelin Gerçekleştirdiği İletişim Becerileri Öğretim Çalışmalarının, OSB'li Öğrencilerin İletişim Becerilerini Öğrenmeleri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine İlişkin Bulgular	65

4.4.1. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin gerçekleştirilen iletişim becerileri öğretim çalışmalarının OSB’li öğrencilerin iletişim becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerine ait bulgular.....	65
4.4.2. Annelerin çalışmayla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular	66
V. BÖLÜM	68
5. Tartışma	68
VI. BÖLÜM.....	66
6. Sonuç ve Öneriler	75
6.1. Sonuç	66
6.2. Öneriler	66
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	66
6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	76
KAYNAKÇA.....	77
EKLER.....	95
Ek 1 - Öğrenci İletişim Becerileri Değerlendirme Formu	96
Ek 2 - Öğretim Planı	103
Ek 3 - Sosyal Geçerlik Aile Görüşme Formu	106
Ek 4 - Sosyal Geçerlik Öğretmen Görüşme Formu	107
Ek 5 - Öğretim Süreci Veri Kayıt Formu	108
Ek 6 – Başlama, Genelleme ve İzleme Süreci Veri Kayıt Formu	109
Ek 7 – Öğretmen Eğitimi Ön Test – Son Test Soruları	110
Ek 8 - Öğretmen Eğitiminde Kullanılan Öğretim Planları	113
Ek 9 - Pilot Çalışma Değerlendirme Formu	116
Ek 10 - Aile Sözleşmesi.....	117
Ek 11 - Öğretmen Sözleşmesi.....	118
Ek 12 - Başlama Düzeyi, İzleme, Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu	119
Ek 13 - Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu.....	120
Ek 14 - Başlama Düzeyi, İzleme, Genelleme Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu	121
Ek 15 - Öğretim Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu	122
ÖZGEÇMİŞ	123

TABLÖLAR

Tablo 3.1. Hedef Öğrencilerin Demografik Özellikleri	39
Tablo 3.2. Fırsat öğretimi sürecinin öğretim süreci gözlemciler arası güvenirlik sonuçları.....	54
Tablo 3.3. Fırsat öğretimi sürecinin uygulama güvenirliği sonuçları	55

GRAFİKLER

- Grafik 4-1** A.'nın Fırsat Öğretimi Sürecine Göre Gerçekleştirdiği Beceri Öğretimi Çalışmaları Doğrultusunda Öğrencisi Özgür'ün Çek, Tut ve Gel Sözcüklerinin İşlevsel Kullanım Becerilerini Kazanma, Sürdürme ve Farklı Ortam, Kişi ve Materyallere Genelleme Düzeyini Gösteren Grafik 60
- Grafik 4-2** E.'nin Fırsat Öğretimi Sürecine Göre Hazırlamış Olduğu Öğretim Programı Doğrultusunda Öğrencisi Umut'un Çıkar, Bırak ve Getir Sözcüklerinin İşlevsel Kullanım Becerilerini Kazanma, Sürdürme ve Farklı Ortam, Kişi ve Materyallere Genelleme Düzeyini Gösteren Grafik 62
- Grafik 4-3** Y.'nin Fırsat Öğretimi Sürecine Göre Hazırlamış Olduğu Öğretim Programı Doğrultusunda Öğrencisi Pınar'ın Al, Ver ve Aç Sözcüklerinin İşlevsel Kullanım Becerilerini Kazanma, Sürdürme ve Farklı Ortam, Kişi ve Materyallere Genelleme Düzeyini Gösteren Grafik 64

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÜZEYDEKİ OTİZMLİ ÖĞRENCİLERE İLETİŞİM BECERİLERİNİN FIRSAT ÖĞRETİMİ SÜRECİ İLE YARDIMCI PERSONEL TARAFINDAN ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ

Cebeci, Sevda

Doktora Tezi

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU

Nisan – 2015, 124 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi düzeydeki öğrencilere işlevsel iletişim becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin yardımcı personel aracılığıyla kullanılmasının etkililiğini belirlemektir. Bunun yanı sıra bu çalışmada öğrencilerin öğrendikleri işlevsel iletişim becerilerini farklı ortam, kişi ve materyallere genelleyip genellemedikleri, öğretilen becerileri öğretim tamamlandıktan sonra da sergileyip sergilemedikleri ve yapılan çalışmaya yönelik öğretmen ve ailelerin görüş ve önerilerine de yer verilmiştir.

Bu araştırmaya İstanbul ilinde bulunan bir rehabilitasyon merkezine devam eden ve otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi düzeyde biri kız, üçü erkek dört öğrenci katılmıştır. Hedef öğrencilerden biri yedek olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada üç tane okul öncesi düzeydeki otizm spektrum bozukluğu olan öğrencinin her birine üç farklı yardımcı personel aracılığıyla üçer tane fiilden oluşan işlevsel sözcük grupları; (1) al, ver, aç, (2) çek, gel, tut, (3) çıkar, bırak, getir öğretilmiştir.

Bu araştırmada yöntem olarak tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırma bulguları; yardımcı personel aracılığıyla fırsat öğretimi kullanılarak işlevsel iletişim becerilerinin okul öncesi düzeydeki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara öğretildiğini ve çocukların bu işlevsel becerileri gerçekleştirme becerilerinin uygulama sona erdikten sonra da korunduğunu ve farklı ortam, kişi ve materyallere genellenebildiğini göstermiştir. Araştırmada öğretmen ve annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise, fırsat öğretimi sürecine yönelik öğretmen ve annelerin görüşlerinin olumlu yönde olduğunu gösterir niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Doğal Öğretim Süreci, Fırsat Öğretimi, Yardımcı Personel

ABSTRACT**THE EFFECTIVENESS OF INCIDENTAL TEACHING TO TEACH
FUNCTIONAL COMMUNICATION SKILLS VIA PARAPROFESSIONALS TO
CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**

Cebeci, Sevdâ

PhD Thesis

Department of Special Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hasan AVCIOĞLU

April – 2015, 124 Pages

The purpose of this study was to determine the effectiveness of incidental teaching strategies to teach functional communication skills via paraprofessionals to children with autism spectrum disorder at preschool age. Besides, this study investigated the generalization of these required skills to different environments, people and materials, maintenance of the skills that were taught even after the end of implementation of these skills and the opinions of teachers and mothers of the students on this study.

One girl, three boys, total of four students with autism spectrum disorder at preschool age who attend a rehabilitation center in the city of İstanbul participated in this study. One of the students is determined as substitute. Three students were taught three functional word pairs each; ((1) to take, to give, to open, (2) to pull out, to come, to hold, (3) to remove, to let go, to bring) by three different paraprofessionals.

One of the single subject research methodologies, multiple probe with probe trials design across skills, was used in this research.

The results of the study demonstrated us that children acquired functional words successfully at a short time period with incidental teaching strategies when provided by

the paraprofessionals. Additionally, the findings showed that the new functional words were acquired, generalized to different materials, environments and people and maintained by the children with autism spectrum disorder after the intervention. The findings obtained from the interviews held with the teachers and the parents demonstrated that their opinions towards incidental teaching were positive. They thought that this procedure was effective on their children's language acquisition.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Naturalistic Teaching Procedures, Incidental Teaching, Paraprofessional

I. BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

İletişim diğer bireylerle ilişki kurabilmenin en belirgin özelliğidir (Woods ve Wetherby, 2003). Layton ve Watson (1995, s.75.), iletişimi “birine bir isteğimizi, bir olayı ve durumu aktarmak ve karşımızdakinin varlığının farkında olmak” olarak tanımlamıştır. Dil edinimindeki gerilikler çocukların eğitimsel ve sosyal gelişimlerinde ciddi ve istenmeyen etkilerin oluşmasına neden olabilmektedir (Goldstein ve Kaczmarek, 1992; Ramey ve Campbell, 1992; Warren ve Kaiser, 1986). İletişim ve dil becerilerinin edinimi erken çocukluk dönemindeki otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların en yaygın yetersizliklerinden birisidir. OSB’li bireylerin dil ve sosyal becerilerinin gelişimi yaklaşık kırk yıldır bilimsel araştırmaların ilgi odağı olmuştur (Bricker, 1993; Hart ve Risley, 1992; McLaughlin, 1998; Moerk, 1986; Walker, Greenwood, Hart ve Carta, 1994).

Araştırmalar bebeklik döneminde OSB’li çocukların göz kontağı kurmada zorlandıklarını, sosyal anlamlı bir gülümsemeye uygun bir karşılık veremediklerini göstermektedir (Dawson, Hill, Spencer, Alpert ve Watson, 1990; Sparling, 1991). OSB’li bebekler ve çocukların aynı zamanda motor becerilerin taklidi (Curcio, 1978), ortak dikkatin saptanması (Mundy, Sigman ve Kasari, 1990) ve ortak duyguların paylaşımı (Yirmiya, Kasari, Sigman ve Mundy, 1989) gibi alanlarda yetersizlik gösterdikleri tespit edilmiş ve gelişimlerdeki bu yetersizliklerin okul öncesi dönemde de devam ettiği belirlenmiştir (Koegel, 1995; Wetherby ve Prutting, 1984). Yukarıdaki sınırlılıklara ek olarak aynı zamanda okul öncesi dönemdeki OSB’li çocukların, tipik gelişen çocukların doğal sürecinde öğrendiği; sosyal oyun için oyuncak seçme (Ferrara

ve Hill, 1980), dikkatini yöneltmeye yönelik davranışları sergileme (Landry ve Loveland, 1989), diğer bireylerin davranışlarına tepki verme (Kohler, Strain ve Shearer, 1992), sembolik ve ortak oyun oynama becerileri (Restall ve Magill-Evans, 1994) gibi becerilerde de sınırlılık yaşadıkları görülmektedir.

Okul öncesi dönemdeki OSB'li çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik Temel Tepki Öğretimi (Koegel ve Koegel, 2006), Resim Değiş Tokuş Sistemi (Bondy ve Frost, 1994), Replik Silikleştirme (Krantz ve McClannahan, 1993), Floortime (Greenspan ve Wieder, 1998), Etkileşime Duyarlı Öğretim (Mahoney ve MacDonald, 2007), Ayrık Denemelerle Öğretim (Koegel, Koegel ve Surratt, 1992; McGee, Krantz ve McClannahan, 1985) ve Doğal Öğretim (Hart ve Risley, 1974) gibi pek çok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler arasında en iyi sonuçların alındığı yöntemlerden birisi doğal öğretim sürecidir (Bailey ve Wolery, 1992). Doğal öğretim süreçlerinin; iletişimi başlatma becerilerinin öğretiminde, dil becerileri ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde çocuğun günlük yaşamına uygun ve benzer ortamlarda gerçekleştikleri için oldukça etkili öğretimsel süreçler oldukları belirlenmiştir (Farmer-Dougan 1994; McGee ve diğerleri, 1985).

Doğal öğretim sürecinin uygulamasında; öğretmen eğitim ortamını öğrencinin ilgisini çekecek şekilde desenler. Öğrenci ilgisini çeken bir nesne ya da konuda iletişimi başlatır. Öğretmen öğrencinin başlattığı bu iletişimi pekiştirir ve genişletir. Böylelikle, öğrenci istediği nesneye ulaşırken, öğrenci ile daha genişletilmiş bir iletişim sağlanmış olur (Fenske, Krantz ve McClannahan, 2001).

Öğretmen, öğrencinin ilgisini çeken ve doğal bir biçimde ortaya çıkan durumları tanımladıktan sonra, öğrencinin cevap vermesini teşvik etmek amacıyla bir dizi ipuçları kullanır (Hart ve Risley, 1974; 1975). Hart ve Risley (1974) doğal öğretim süreci ile ilişkilendirilmiş dört aşamayı şöyle tanımlar: 1. düzey ipucunda; öğrenci belli bir nesne ya da materyalle ilgilendiğini gösterdiğinde, öğretmen 30 saniye bekler. 2. düzey ipucunda; öğretmen öğrencinin o materyali istemesini sağlamak amacıyla önceden belirlenmiş ipuçlarını sunar. 3. düzey ipucunda; ipuçları daha genişletilmiş bir biçimde sunulur (örn: o nesnenin ne olduğu sorulur). 4. düzey ipucunda; öğretmen öğrencinin

doğru cevabı vermesi için model olur ve öğrencinin bu cevabı taklit etmesi sağlanır. Uygulamaya öğrencinin cevap vermesini teşvik edecek olan en alt düzeydeki ipucunun kullanımıyla başlanır.

Alanyazında doğal öğretim süreçlerinin; düşük gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarına (Hart ve Risley, 1975; 1980), zihinsel yetersizliği olan çocuklara (Gobbi, Cipani, Hudson ve Lapenta-Neudeck, 1986; Warren, 1992), gelişim geriliği olan çocuklara (Angelo ve Goldstein, 1990; Oswald, Lignugaris/Kraft, ve West, 1990), dil becerilerinde geriliği olan çocuklara (Rogers-Warren ve Warren, 1980; Warren, McQuarter ve Rogers-Warren, 1984), OSB’li çocuklara (Charlop, Schreibman ve Thibodeau, 1985; Laski, Charlop ve Schreibman, 1988) ve risk altındaki ailelerin çocuklarına (Peterson, Carta ve Greenwood, 2004) iletişim becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu gösterir pek çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ayrıca doğal öğretim süreçlerinin anaokulu (Hart ve Risley 1975, 1980; Warren ve Gazdag, 1990; Warren ve diğerleri, 1984), sınıf ortamı (Angelo ve Goldstein, 1990; Charlop ve diğerleri, 1985), bakım evleri (Halle, Marshall ve Spradlin, 1979; McGee, Krantz, Mason ve McClannahan, 1983), klinikler (Laski ve diğerleri, 1988; Matson, Sevin, Box, Francis ve Sevin, 1993), ve ev ortamı (Ingenmey ve VanHouten, 1991) gibi farklı öğretim düzenlemelerinde kullanıldığını gösterir çalışmalara da rastlanmaktadır.

Alanyazına bakıldığında doğal öğretim süreci ile OSB’li okul öncesi dönemdeki çocukların isim-sıfat birleşimlerinin kullanımını artırma (Hart ve Risley, 1968), OSB’li okul öncesi dönemdeki çocukların oyun sırasında kullandıkları birleşik cümleleri şekillendirme (Hart ve Risley, 1974), OSB’li küçük yaştaki çocuklara uyarlanmış bir doğal öğretim yöntemi ile nesneleri gösterme becerisinin öğretimi (McGee ve diğerleri, 1983), doğal öğretim sürecinin OSB’li küçük yaştaki çocuklarla uygulanması, (McGee, Morrier ve Daly, 1999), sosyal iletişim becerilerinin OSB’li çocukların aileleri tarafından doğal öğretim süreci kullanılarak öğretiminin etkililiği (Kaiser, Hancock ve Nietfield, 2000), doğal öğretim süreci ile kaynaştırma anaokulunda bulunan ve OSB’li öğrencilere sosyal iletişim becerilerinin öğretimi (Kohler, Anthony, Steighner ve Hoyson, 2001) ve OSB’li çocukların sosyal iletişimi üzerine eğitimciler tarafından uygulanan genişletilmiş doğal öğretim sürecinin etkililiği (Hancock, Terry ve Kaiser,

2002) gibi okul öncesi dönemdeki OSB'li çocuklarla yapılan pek çok çalışmanın bulunduğu görülmektedir.

Doğal öğretim süreci Ulusal Otizm Merkezi'nin yayınladığı Ulusal Standartlar Raporu'nda yer alan bilimsel dayanaklı yöntemlerden biridir (NAC, 2009). Doğal öğretim süreci yeni bir beceriyi, yapay ya da klinik öğretim ortamları yerine, kendi doğal ortamı ve doğal rutini içinde öğretmeyi hedefleyen öğretimsel bir süreçtir (Hart ve Risley, 1978; McGee, Daly ve Jacobs, 1994). Bu süreç; tepki isteme-model olma (Warren ve diğerleri, 1984), doğal bekleme süreli öğretim (Schwartz, Anderson ve Halle, 1989) ve fırsat öğretimi (Kaiser, Yoder ve Keetz, 1992) gibi öğretim yöntem ve süreçlerinden oluşmaktadır.

Doğal öğretim süreçlerinden tepki isteme-model olma ve bekleme süreli öğretimde iletişim ilk olarak yetişkin tarafından başlatılırken fırsat öğretiminde iletişimi ilk olarak çocuk başlatmaktadır. Bu nedenle de fırsat öğretiminin iletişimi başlatma becerilerinin öğretiminde ve dil becerileri ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde diğer doğal öğretim süreçlerine kıyasla daha etkili bir öğretimsel süreç olduğu görülmektedir (Farmer-Dougan 1994; McGee ve diğerleri, 1985). Fırsat öğretiminin pek çok avantajından söz edilmektedir. İlk olarak; günlük aktiviteler bağlamında öğretim yapmak becerilerin genellenmesini arttırmaktadır. İkinci olarak sosyal etkileşim başlatmak fırsat öğretiminin önemli bir parçasıdır. Üçüncü olarak öğrenci merkezli yaklaşım ve doğal pekiştireçler öğrenmeyi anlamlı ve eğlenceli kılar. Dördüncü olarak öğretmenler ve aileler tarafından çocuğun günlük rutinlerine kolaylıkla ilave edilebilir. Son olarak veri temelli karar vermede önemli olan, günlük rutinleri yansıtan veri elde edilmesini sağlar (McGee ve diğerleri, 1999). Burada sıralanan nedenlerle fırsat öğretimi, ayırık denemelerle öğretim yöntemi (Koegel ve diğerleri, 1992; McGee ve diğerleri, 1985) ve Resim Değiş Tokuş Sistemi (Yoder ve Stone, 2006) gibi öğretmen merkezli yöntemlere kıyasla genelleme boyutunda daha fazla avantaj sağlamaktadır.

Alanyazında fırsat öğretiminin OSB'li çocuklara edatların kullanımı (McGee, Krantz ve McClannahan, 1986), nesneleri ya da etkinlikleri sözel olarak talep etme (Mısır-Horasan, 2011; Hsieh, Wilder ve Abellon, 2011; Miranda_Linne ve Melin,

1992), nesneleri sözel olarak isimlendirme (McGee ve diğerleri, 1983), sosyal ifadeleri kullanma (McGee ve Daly, 2007) ve işlevsel sözcükleri okuma gibi iletişim becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmalar ayrıca doğal öğretim süreci ve fırsat öğretiminin öğretmenler (Halle, Baer ve Spradlin, 1981; Kaiser, Ostrosky ve Alpert, 1993; Warren ve diğerleri, 1984), terapistler ve eğitimciler (Charlop ve diğerleri, 1985; Hester, Kaiser, Alpert ve Whiteman, 1995; MacDuff, Krantz, MacDuff ve McClannahan, 1988; Warren, 1992), personel (Halle ve diğerler, 1979), aileler (Alpert ve Kaiser, 1992; Hemmeter ve Kaiser, 1994; Laski ve diğerleri, 1988) ve yardımcı personeller (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Laski ve diğerleri, 1988, Hancock ve Kaiser, 2002; Hart ve Risley, 1992; Hsieh ve diğerleri, 2011) gibi farklı kişiler ve meslek elemanları tarafından da başarıyla kullanılabildiğini göstermektedir.

OSB'li çocukların çevresel faktörler nedeni ile dil ve iletişimlerinin kısıtlandığı bilinmektedir (Tannock ve Girolametto, 1992). Bu çevresel faktörlerden biri de çocuğun bakımından birinci derecede sorumlu olan bireylerle çocuğun sözel etkileşimlerine verdikleri tepkiler ve çocukla olan karşılıklı etkileşimleridir (Bradley ve Caldwell, 1976; Hart ve Risley, 1992). Bu nedenle de bakıcı ve yardımcılarının çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisine alanyazında her geçen gün daha çok vurgu yapılmaktadır (Hart, 1991; Hemmeter ve Kaiser, 1990; Warren ve Kaiser, 1988) Bu bireyler çocukla olan etkileşimlerinde çocuğun dil edinimine olumlu ya da olumsuz bir etki yapabilirler (Nelson, 1973).

Yukarıda yapılan açıklamalardan yola çıkılarak; doğal öğretim süreçlerinden biri olan fırsat öğretimi sürecinin OSB'li okulöncesi dönemdeki çocuklara iletişim becerilerinin öğretimindeki etkililiğini belirlemeye ilişkin araştırmalara ihtiyaç duyulması ve fırsat öğretiminin yardımcı personel aracılığıyla öğretimi konusunda yapılan alanyazın taraması sonucunda dünya alanyazınında sınırlı sayıda çalışmaya (Dolley ve Wheldall, 1991; Hancock ve Kaiser, 2002; Hester, Kaiser, Alpert ve Whiteman, 1995; Hsieh ve diğerleri, 2011; Ryan, Hemmes, Sturney, Jacobs ve Grommet 2008; Schepis, Reid, Ownbey ve Parsons, 2001) ulaşılması, Türkiye alanyazınında doğal öğretim süreci kullanılarak yapılan çalışmaların (Şentürk, 2006; Toğram 2007; Yakın ve Güzel-Özmen

2010; Mısır-Horasan, 2011) dışında hiçbirinin fırsat öğretimi ile yapılmamış olması ve fırsat öğretimi yönteminin yardımcı personel aracılığıyla öğretime yönelik ülkemiz alanyazınında hiç bir çalışma bulunmaması bu araştırmanın hem dünya ve hem de ülkemiz alanyazınına önemli bir katkı sağlayacağını göstermektedir. Bu nedenlerle, okul öncesi dönemdeki OSB’li çocuklara fırsat öğretimi süreci ile işlevsel iletişim becerilerinin yardımcı personel aracılığıyla öğretiminin etkililiği üzerine bu araştırma desenlenmiştir.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Fırsat Öğretimi Süreci Öğretim Programı’nı (FÖSÖP) tamamlayan yardımcı personelin gerçekleştirdiği iletişim becerileri öğretim çalışmalarının, OSB’li öğrencilerin iletişim becerilerini öğrenmelerindeki etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Fırsat Öğretimi Süreci Öğretim Programı’nı (FÖSÖP) uygulayan yardımcı personel;

- (1) A.’nın gerçekleştirdiği beceri öğretimi çalışmaları öğrencisi Özgür’ün çek, tut ve gel sözcüklerini işlevsel olarak kullanma becerilerini kazanmasında, sürdürmesinde ve farklı kişi, ortam ve materyallere genellemesinde etkili midir?
- (2) E.’nin gerçekleştirdiği beceri öğretimi çalışmaları öğrencisi Umut’un çıkart, bırak ve getir sözcüklerini işlevsel olarak kullanma becerilerini kazanmasında, sürdürmesinde ve farklı kişi, ortam ve materyallere genellemesinde etkili midir?
- (3) Y.’nin gerçekleştirdiği beceri öğretimi çalışmaları öğrencisi Pınar’ın al, ver ve aç sözcüklerini işlevsel olarak kullanma becerilerini kazanmasında, sürdürmesinde ve farklı kişi, ortam ve materyallere genellemesinde etkili midir?
- (4) Fırsat Öğretimi Süreci Öğretim Programı’nı (FÖSÖP) tamamlayan yardımcı personelin gerçekleştirdiği iletişim becerileri öğretim çalışmalarının,

OSB’li öğrencilerin iletişim becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşleri nelerdir?

1. 3. Önem

İletişim becerileri OSB’li bireylerin sınırlılık yaşadığı temel alanlardan biridir. Sosyal etkileşim için gerekli olan iletişim becerilerinin mümkün olabildiğince erken yaşta kazandırılması OSB’li bireylerin bağımsız yaşamlarına katkıda bulunması açısından önem taşıdığı için, OSB’li bireylere iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik alanyazında birçok öğretim yöntemi ve bu doğrultuda hazırlanmış olan eğitim programları yer almaktadır. Ancak iletişim becerilerinin öğretiminde, uygun öğrenme ilkelerini kullanmak, etkili ve verimli programlar geliştirmeye olanak verdiğinden seçilecek olan yöntem çok önemlidir. Yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen iletişim becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar bireyin doğal ortamına karşılık gelmeyebilir. Bu durumda öğrenilecek olan iletişim becerilerinin gerçek ortamlara aktarılması ve genellenmesi problem oluşturabilmektedir. Aktarma ve genelleme problemlerini azaltmanın bir yolu, bireye iletişim becerilerinin işlevsel olarak ve doğal ortamında öğretimini sağlamaktır (Hart ve Risley, 1968). Bu öğretim süreçlerinden biri etkililiği birçok çalışma ile sınanmış olan doğal öğretim sürecidir. Doğal öğretim sürecinin alanyazında farklı yetersizlik grupları (zihinsel yetersizlik, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu) ile farklı bireyler (aileler, kardeşler, öğretmenler ve bakıcılar) tarafından uygulandığını gösteren çalışmalar mevcuttur. Ancak doğal öğretim süreçlerinden biri olan fırsat öğretimi sürecinin yardımcı personel aracılığı ile OSB’li bireylere iletişim becerileri kazandırmaya yönelik sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır.

Ülkemizde ise yardımcı personel aracılığıyla öğretim ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunurken, fırsat öğretimi süreci ile yardımcı personel aracılığıyla OSB’li bireylere iletişim becerileri kazandırmaya yönelik çalışma bulunmamaktadır. Doğal öğretim süreci ile iletişim becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar sınırlı sayıda yer almakta, var olanlar da zihinsel yetersizliği olan bireylerle yapılan çalışmalar olma

özelliğini taşımaktadır. Türkiye’de özel eğitim alanında çalışan yardımcı personelin hem nitelik, hem de nicelik bakımından sınırlı olduğu bilinmektedir. Bu çalışma, gerekli eğitimlerle nitelikli hale getirilen yardımcı personelin de özel eğitimin bir birimi olabileceğini göstermesi açısından ülkemiz alanyazınına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Yukarıda sıralanan açıklamalardan yola çıkılarak; Türkiye’de doğal öğretim süreçlerinden biri olan fırsat öğretimi sürecinin OSB’li okul öncesi dönemdeki çocuklara iletişim becerilerinin öğretimindeki etkililiğini belirlemeye yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Fırsat öğretimi süreci kullanılarak işlevsel iletişim becerilerinin öğretiminin yardımcı personel aracılığıyla öğretilmesi konusunda hem dünya alanyazınında sınırlı sayıda çalışmanın yer alması, hem de ülkemiz alanyazınında çalışmanın yer almaması bu çalışmanın önemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda; bu araştırmada okul öncesi dönemdeki OSB’li çocuklara işlevsel iletişim becerilerinin fırsat öğretimi süreci ile yardımcı personel aracılığıyla kazandırılmasının etkililiği üzerinde durulacaktır.

1. 4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Araştırmanın yapılacağı, İstanbul İli’nde bulunan bir rehabilitasyon merkezine devam eden OSB’li 3 okul öncesi düzeydeki öğrenci ile sınırlıdır.
2. Öğrencilere hedef becerileri (“al”, “ver”, “aç”, “çek”, “gel”, “tut”, “çıkart”, “bırak” ve “getir”) öğretecek olan meslek lisesi çocuk gelişimi bölümünden mezun 3 yardımcı personel ile sınırlıdır.
3. Öğrencilerin öğretim oturumlarında başlattıkları iletişim fırsatlarının her oturumda değişen sayıları ile sınırlıdır.
4. OSB’li okul öncesi düzeydeki öğrencilere iletişim başlatma becerilerinin yardımcı personel aracılığıyla Doğal Öğretim Süreçleri’nden Fırsat Öğretimi Süreci kullanılarak öğretilmesi ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Doğal Öğretim Süreci: yeni bir beceriyi, yapay ya da klinik öğretim ortamları yerine, kendi doğal ortamı ve doğal rutini içinde öğretmeyi hedefleyen öğretimsel bir süreçtir (Hart ve Risley, 1978; McGee ve diğerleri, 1994). Bu süreçler; tepki isteme (Warren ve diğerleri 1984), doğal bekleme süreli öğretim (Schwartz ve diğerleri, 1989) ve fırsat öğretimi (Kaiser ve diğerleri, 1992) gibi öğretim yöntem ve süreçlerinden oluşmaktadır.

Tepki İsteme-Model Olma: yetişkinlerin çocuktan tepki istemesine veya çocuğa model olması ilkesine dayanır. Tepki isteme-model olmanın amacı, mümkün olan en az yardımla çocuğun doğru tepki vermesini sağlamaktır (Hart ve Risley, 1974).

Bekleme Süreli Öğretim: Halle ve diğerleri, (1981) tarafından “sözel dil için sözel olmayan ipuçları” olarak tanımlanmıştır. Bu yöntem yetişkinin, çocuğun yardım isteyeceği ya da etkileşime geçeceği bir durum belirleyip, bunun gerçekleşmesi için çocuğa belli bir süre tanımasından oluşmaktadır.

Fırsat Öğretimi: yetişkin ve bir çocuk arasında yapılandırılmamış, serbest oyun gibi ortamlarda doğal olarak oluşan ve yetişkin tarafından bilgi aktarmak ya da çocuğa yeni bir beceri kazandırmak amacıyla kullanılan bir süreçtir (Hart ve Risley, 1975).

Doğal Öğretim Süreçleri (Milieu Teaching): Kaiser (1993) doğal öğretim süreçlerini “çevrenin, çocuğun ilgileri dikkate alınarak düzenlendiği, iletişimsel tepkilerini geliştirmeyi hedefleyen doğal ve iletişim temelli bir öğretim süreci” olarak tanımlamıştır. Bu süreç çocuğu iletişim kurmaya teşvik eden talep etme-model olma, bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretiminin birleşiminden oluşmaktadır (Alpert ve Kaiser, 1992; Hart ve Rogers-Warren, 1978).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, otizm spektrum bozukluğunun tanımı, otizmin tipik belirtileri ve özellikleri, otizmin sınıflandırılması, OSB’li çocukların gelişimsel özellikleri, OSB’li çocuklara yönelik eğitimsel düzenlemeler, OSB’li çocukların eğitimi ve kullanılan eğitim programları ve OSB’li çocuklara iletişim becerilerinin öğretiminde kullanılan bilimsel dayanaklı ve yeni geliştirilen yöntemlere, ayrıca fırsat öğretimi sürecinin OSB’li çocuklara iletişim becerilerinin yardımcı personel aracılığıyla öğretiminin etkililiğine ilişkin deneysel araştırma özetlerine yer verilmiştir.

2.1. 1. Otizmin tanımı

Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistik El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V, 2013)’e göre otizm; sınırlı, tekrarlı ve stereotipik davranışlar, ilgiler ve etkinliklerle birlikte sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında görülen kalıcı bir nöro-gelişimsel bozukluk olarak tanımlanmaktadır.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V’e göre OSB’si olan bireyler, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde (örn., göz kontağı kurmada, ifade edici dil becerilerini yaşına uygun kullanmada, sohbet başlatma ve sürdürmede ve jest ve mimik kullanımında), sosyal bağlamlardaki ilişkilerde (örn., sosyal etkileşim başlatma ve sürdürme, duyguları anlama ve paylaşma) ve tekrarlı motor hareketler ve

duyusal farklılıklar gibi alanlarda sınırlıklar gösterebilmektedirler (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

2.1.2. Otizmin tipik belirtileri ve özellikleri

DSM-V’te otizm spektrum bozukluğu belirtilerinin kümelendiği alanların sayısı üçten ikiye indirilmiştir. “Sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler” alanı varlığını korurken, toplumsal etkileşim ve dil alanları “sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri” adı altında birleştirilmiştir. Otizm spektrum bozukluğu tanısı için “sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri” alanındaki üç ölçütten üçünün; “sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler” alanındaki dört ölçütten en az ikisinin karşılanması gerekmektedir. (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

OSB’li çocuklar sık sık törensel davranışlar ve stereotipik hareketler sergilemektedirler (Rutter ve Schopler, 1987). Aynılık isteği ve rutinelere bağlılık sıklıkla gözlenmektedir. Ortamdaki küçük değişiklikler (etkinlikler, kişiler ya da düzenlemeler) onlar için problem olabilmekte, belli objelere ısrarlı ve aşırı bağlılık gösterebilmektedirler. Ayrıca tüm vücuduyla sallanma, ellerini çırpma ya da parmaklarını hareket ettirme gibi tekrarlı davranışlar sergileyebilmekte ve duyuşal uyarılara karşı aşırı ya da yetersiz tepki verme ve duyuşal uyarılarla olağandışı biçimlerde ilgilenme gibi özellikler gösterebilmektedirler.

Sosyal gelişimde gerilik OSB’li çocukların çok belirgin bir özelliğidir (Schopler ve Mesibov, 1986; Voeller, 1996). Küçük yaştaki OSB’li çocuklar; zayıf göz kontağı, kişilere bağlanmada problemler ve aşırı ilgisizlik gibi özellikler sergilemektedirler (Mundy, Sigman, Ungerer ve Sherman, 1986). Bunlara ek olarak seyrek olarak iletişim başlatma girişimleri (Kasari ve Sigman, 1997) ve başkalarının duygularına tepkisiz kalma gibi özellikler de göstermektedirler (Sigman, Kasari, Kwon ve Yirmiye, 1992). İletişimde yaşanan problemler OSB’li çocukların problemlerinin merkezini oluşturmaktadır (Rutter, 1978; Schopler ve Mesibov, 1985). İletişimdeki gerilik OSB’li çocukların hem alıcı dil hem de ifade edici dil becerilerinde görülmekte ve erken yaşlarda başlayıp, yaşamları boyunca da devam edebilmektedir (Baltaxe, 1977; Tager-

Flusberg, 1981). İfade edici dil becerilerindeki gerilik; konuşmanın yokluğu, gecikmiş konuşma, ekolali (tekrarlı konuşma), zamirleri karıştırma, dilin işlevsel kullanımının eksikliği ve sınırlı sözel olmayan iletişim olarak ortaya çıkabilmektedir.

2.1.3. Otizmin sınıflandırılması

Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistik El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V, 2013)'e göre yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) terimi altında toplanan otistik bozukluk, Asperger Sendromu, çocukluk dezintegratif bozukluğu (ÇDB) ve başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (YGB-BTA) tanı kategorileri; “Otizm Spektrum Bozukluğu” tanısı altında birleştirilmiştir. Rett Sendromu, genetik altyapısı nedeniyle bu tanıya dahil edilmemiştir.

DSM-V'e göre otizm spektrum bozukluğunun şiddeti, her bireyin sahip olduğu güçlü ve zayıf yanlar göz önünde bulundurularak ve desteğe (hafif düzey), önemli miktarda desteğe (orta düzey) ve çok önemli miktarda desteğe (ağır düzey) gereksinim duyan bireyler arasında bir ayrım yapılarak üç düzeyde sınıflandırılmıştır. Hafif düzeydeki bireyler sosyal iletişim alanında; sosyal etkileşim başlatmada güçlük, diğerlerinin sosyal etkileşimlerine uygun olmayan ve başarısız cevaplar verme, az sayıda sosyal etkileşime girme ve sınırlı tekrarlı davranışlar alanında; bir etkinlikten diğerine geçişte güçlük, birden fazla bağlamda davranış sergilemede güçlük, organizasyon ve planlamada problem yaşama gibi özellikler gösterirler. Orta düzeydeki bireyler sosyal iletişim alanında; sözel ve sözel olmayan iletişimde gerilik, destek verilse dahi sosyal becerilerde gerilik ve sosyal etkileşim başlatmada güçlük ve diğerlerinin sosyal etkileşimlerine uygun olmayan ve başarısız cevaplar verme gibi özellikler sergilerken, sınırlı tekrarlı davranışlar alanında; değişikliklere karşı direnç gösterme, dışarıdan gözlenebilecek derecede ve yaşantısını etkileyecek düzeyde sınırlı ve tekrarlı davranışlar sergileme, davranışları ve dikkatini başka yöne çevirmede güçlük gibi özellikler gösterirler. Ağır düzeydeki bireyler sosyal iletişim alanında; sözel ve sözel olmayan iletişimde yaşantısını etkileyecek düzeyde güçlük, sosyal etkileşim başlatmanın çok sınırlı olması, diğerlerinin sosyal etkileşimlerine minimum düzeyde

cevap verme, sadece direkt sosyal etkileşimlere cevap verme ve sınırlı tekrarlı davranışlar alanında; değişikliklere karşı büyük direnç gösterme, bütün alanlarda yaşantısını etkileyecek düzeyde sınırlı ve tekrarlı davranışlar sergileme, davranışlarını ve dikkatini başka yöne çevirmede büyük güçlük yaşama gibi özellikler gösterirler (American Psychiatric Association, 2013).

2.1.4. OSB'li çocukların gelişimsel özellikleri

Sosyal beceriler: OSB'li çocukların sosyal becerilerde yaşadıkları güçlükleri gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Attwood, 1998; Frith, 1989; Sigman ve Capps, 1997). Bu güçlükler; gelişim düzeylerine uygun akran etkileşimi başlatmakta güçlük, normal dışı konuşma sesine sahip olma, göz kontağının zayıf olması, çoklu sözel olmayan davranışlar sergilemede güçlük (örn. göz göze bakma, yüz ifadeleri, vücut duruşu, sosyal mimikler) ve duygularını, isteklerini ve başarılarını diğer bireylerle paylaşma konusunda isteksizliktir. OSB'li bireyler aynı zamanda doğal bağlamda oluşan sosyal olaylarla tipik gelişen bireylere kıyasla daha az ilgilenirler (Dawson, Meltzoff, Osterling, Rinaldi ve Brown, 1998). Bir diğer özellik de sosyal etkileşimlerin sayısının, süresinin ve kalitesinin bireyin yaşına, otizminin derecesine ve ortama göre farklılaşıyor olmasıdır (Matson ve Swiezy, 1994). OSB'li çocuklar oyun becerilerinde yaratıcılık ve hayal gücünden uzak bir davranış sergilerler. Oyuncaklarla amacına uygun olmayan şekilde oynama, çocukların oyunlarına dahil olmada güçlük, istedikleri şekilde oynamaya ısrar etme gibi özellikler gösterirler (Howlin, 1998).

İletişim becerileri: Sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinin her ikisinde de sınırlılık OSB'li bireylerin en belirgin özelliğidir. İletişim alanında; konuşmada gecikme, anlık ya da gecikmiş tekrarlı konuşma (ekolali), ortak ilgi oluşturma, yüz ifadeleri ve mimikleri kullanmada güçlük, mekanik ve düz bir sesle konuşma, konuşmaları ilk anlamları ile anlama, deyimler ve atasözlerini kullanmada güçlük, zamirleri uygun yerlerinde kullanamama, başkalarının düşüncelerini anlayamama gibi güçlükler yaşarlar. Konuşmayı öğrenseler dahi dilin anlam boyutunda ve sosyal amaçlı olarak kullanılmasında sınırlılıklar sergilerler. Karşısındaki kişiyle konuşmak yerine, karşısındakine anlatmayı tercih ederler. Konuşmayı başlatma, sürdürme ve bitirmede

zorluk yaşarlar. Bağlam dışında konuşma, soru sorma ve sorulara cevap vermede güçlük gibi sınırlılıklar yaşarlar (Howlin, 1998).

Bilişsel beceriler: OSB'li çocukların bilişsel becerileri otizmin derecesine göre farklılıklar göstermektedir. Birçok araştırma OSB'li bireylerin sembolik oyun oynama, karşısındakinin yüz ifadesini, duygularını ve bakış açısını anlama gibi bilişsel becerileri öğrenmede güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Bu nedenle bilişsel becerilerin öğretimine yönelik programlar becerinin kendisinden daha çok strateji öğretimi ve problem çözme üzerine odaklanmaktadır (Butera ve Haywood, 1995). Alanyazında OSB'li çocukların bilişsel özelliklerine yönelik pek çok çalışma bulunsa da bu becerilerin OSB'li çocuklara öğretimi oldukça zordur. Sözel performans gerektiren bilişsel becerilerden çok görsel performans gerektiren bilişsel becerileri daha kolaylıkla yerine getirebilmektedirler.

Duyusal ve motor beceriler: OSB'li bireylerde kendine has duyuşsal bazı özellikler görölmektedir. Bu özellikler; bir nesne ya da olaydan aşırı derecede etkilenme (örn. pencereden içeri giren ışığı izleme), aşırı hassasiyet gösterme (örn. yüksek seste kulaklarını kapatma), duyuşsal uyaranlara aşırı tepki verme ya da hiç tepkide bulunmama, bir nesnenin bir yönüyle sürekli olarak ilgilenme ve duyuşsal-algısal bozulmalar sergilemektir (Baranek, 2002; O'Neill ve Jones, 1997). Motor becerilerde sınırlılıklar OSB'li bazı bireylerde görölen bir özelliktir. Motor becerilerde yaşanan problemler istemli ve istemli olmayan hareketlerde görölür. İstemli hareketler planlama, koordinasyon ve amaç odaklı hareketleri içerir. OSB'li bir bireyin bir hareketi istemli ya da istemsiz yaptığını anlamak zor olduğundan, her iki alanda yaşanan problemlerin değerlendirmeye alınması gerekmektedir (Matson, 2009).

2.1.5. OSB'li çocuklara yönelik eğitsel düzenlemeler

OSB'li çocuklara yönelik yapılan eğitsel düzenlemeler dünyada ve ölkemizde farklılıklar göstermektedir. Dünyada OSB'li çocuklar için yapılan eğitsel düzenlemeler; okul öncesi dönemde sunulan ev eğitimi, kurumlarda verilen okul öncesi eğitim, devlet

okullarının özel eğitim sınıflarında sunulan eğitim, farklı bir yaklaşıma göre programlanmış özel okullarda verilen eğitim ve kaynaştırma eğitimi olarak sıralanabilir.

Ülkemizde OSB’li çocukların eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çerçevesinde yürütülür. Yönetmeliğin 40. Maddesine göre genel eğitim programlarından yeterince yararlanamayan, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış 3-18 yaş grubundaki çocuklar gündüzlü özel eğitim kurumlarında eğitim alırlar. Bireysel ve gelişim özellikleri dikkate alınarak eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi tarafından uygun görülen öğrencilerin en yakın okul öncesi ve ilköğretim okullarına kaydı yapılır. Bu öğrencilerin destek eğitimleri kurumda sürdürülür. Gelişimsel eğitim programlarının uygulandığı bu kurumlarda her öğrenci için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanır. Bu kurumlar ilköğretim okullarının bünyesinde açılan özel eğitim sınıfları (OÇES) ve bağımsız özel eğitim merkezleridir (OÇEM). Bu kurumlarda iki öğrenciye bir özel eğitim öğretmeni görevlendirilir.

Yasalarımıza göre OSB’li çocuklar gereksinimlerini en iyi karşılayan eğitim ortamlarına yerleştirmeli ve aynı zamanda en az kısıtlayıcı ortamlarda akranları ile birlikte olma fırsatları da en üst düzeyde sağlamalıdır. Bu nedenle de OSB’li çocukların genel eğitim sınıflarında kaynaştırılmalarına yönelik uygulamalara rastlanmaktadır.

Gerek özel eğitim sınıflarında, gerekse kaynaştırma sınıflarında eğitim alan öğrencilere daha fazla birebir çalışma imkanı sağlamak amacı ile öğretmenlere sınıf içi etkinliklerde yardımcı olabilecek personele duyulan ihtiyaç Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 58. Madde’sinde “usta öğretmenler” ile tanımlanmıştır. Kız meslek liselerinin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümlerini tamamlamış olan ve eğitim kurumlarına atanan usta öğretmenler; eğitim öğretim hizmetlerinde özel eğitim-sınıf, atölye, branş, grup gözetim ve eğitimi görevi verilen sınıf öğretmenlerinin yetki ve sorumlulukları dahilinde öğretmenlerle birlikte çalışırlar. Ancak yönetmelikte yardımcı personel olarak görev yapan bu usta öğretmenlere özel eğitim alanında eğitim verilmesi gerektiğine dair bir ifade bulunmamaktadır.

Dünya alanyazınına bakıldığında da yardımcı personelin eğitilmesi konusunda benzer bir durumla karşılaşılmaktadır. Özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin her geçen gün artması, özel eğitim öğretmeni sayısının nicel bakımdan yetersiz olması gibi problemler, alan yeterliliği sınırlı yardımcı personele alanı dışında görevler verilmekle çözülememektedir (Ghere, 2003). Yardımcı personel eğitimi ile ilgili yapılan birçok çalışma (Egilson ve Traustadottir, 2009; Giangreco, Edelman, ve Broer, 2001; Liston, Nevin ve Malian, 2009) özel eğitim alanında çalışan yardımcı personelin rolünün tam olarak tanımlanmadığı, verilen eğitimlerin yetersizliği ve çabalarının çok az takdir edildiği gibi problemlere işaret etmektedir. Alanyazında OSB’li çocuklarla çalışan yardımcı personelin eğitim verildiğinde farklı alanlardaki becerilerin OSB’li çocuklara öğretiminde başarılı olduklarını gösteren çalışmalar yer almaktadır (Dolley ve Wheldall, 1991; Hancock ve Kaiser, 2002; Hsieh ve diğerleri, 2011; Quilty, 2007; Robinson, 2011; Young, McCormick, Mills, Borden, Boydell ve Law, 2006).

2.1.6. OSB’li çocukların eğitimi ve kullanılan eğitim programları

OSB’li çocuklara, kendilerine has yetersizlikleri nedeni ile tipik gelişim gösteren çocuklar için geliştirilmiş öğretim programlarından farklı programlar uygulanması gerekmektedir. Odom, Boyd, Hall ve Hume (2008; 2010) otizme yönelik programları; odaklanmış ve kapsamlı programlar olarak ikiye ayırmaktadırlar (aktaran Tekin-İftar, 2012). Odaklanmış programlar, belli hedef davranışlara yönelik olarak, sınırlı bir zaman içinde yapılan uygulamalardır. Kapsamlı programlar ise, otizmde görülen temel yetersizlikler üzerinde büyük çapta değişiklikler oluşturmak amacıyla yoğun ve uzun süreli olarak yürütülen uygulamalardır.

Kapsamlı uygulamalar da; (1) evde ya da klinikte uygulamalı davranış analizine dayalı modeller (örn. Lovaas, Temel Tepki Öğretimi), (2) okulda uygulamalı davranış analizine dayalı modeller (örn. PCDI, May Enstitüsü, STAR), (3) kaynaştırmada uygulamalı davranış analizine dayalı modeller (LEAP, Walden), (4) gelişimsel ve ilişki temelli modeller (örn. Floortime, Etkileşime Duyarlı Öğretim) ve (5) diğer modeller (örn. TEACCH, Miller) olarak kendi içinde beş grupta toplanmıştır (Tekin-İftar, 2012).

Bu programlardan Temel Tepki Öğretimi, PCDI'nın kullandığı Replik Silikleştirme, Floortime ve Etkileşime Duyarlı öğretim aşağıda yer alan iletişim becerileri kazandırmada kullanılan yöntemler bölümünde detaylı olarak açıklanacaktır.

Yukarıda sözü edilen programlara ek olarak OSB'li bireylerin en çok sınırlılık yaşadıkları alanlar olan sosyal beceriler ve iletişim becerilerinin öğretiminde kullanılan eğitim programlarından da söz edilmektedir. Hem iletişim becerilerinin, hem de sosyal becerilerin doğal bağlamında öğretilmesinin daha kalıcı bir öğrenme sağladığı bilinmektedir (Hart ve Risley, 1974; 1978). Bu nedenle çocuğun ilgilerini takip eden, doğal bağlamında pekiştirme sağlayan bir yöntem olan doğal öğretim süreçleri OSB'li çocuklara iletişim becerilerinin öğretiminde sıklıkla kullanılmaktadır (Alpert ve Kaiser, 1992; Charlop ve diğerleri, 1985; Hart ve Risley, 1978; Hart ve Rogers-Warren, 1978; Hester ve diğerleri, 1995; MacDuff ve diğerleri, 1988; McGee ve diğerleri, 1994; Warren, 1992).

2.1.7. OSB'li çocuklara iletişim becerilerinin öğretiminde kullanılan yöntemler

Bu bölümde OSB'li çocuklara iletişim becerilerinin öğretiminde kullanılan Resim Değiş Tokuş Sistemi, Floortime, Etkileşime Duyarlı Öğretim, Replik Silikleştirme, Temel Tepki Öğretimi ve Doğal Öğretim gibi gelişimsel ve davranışsal temelli, hem bilimsel dayanaklı, hem de yeni geliştirilen öğretim yöntemlerine yer verilmiştir.

2.1.7.1. Resim değiş tokuş sistemi (PECS)

Resim değiş tokuş sistemi, 1980'li yılların ikinci yarısında, A.B.D.'de Andy Bondy ve Lori Frost tarafından geleneksel görsel iletişim sistemlerine bir alternatif olarak geliştirilmiştir. PECS düşük düzeyde teknoloji kullanılan Alternatif Destekleyici İletişim uygulamaları arasında yer almaktadır (Bondy ve Frost, 2001; Frost ve Bondy, 2002). PECS; iletişim girişiminde bulunmak, iletişim girişimini farklı ortamlarda, farklı kişilerle ve farklı pekiştireçlerle gerçekleştirmek, birden fazla resimli kart arasından seçim yapmak, resimli kartlarla cümle kurmak, “Ne istiyorsun?” sorusuna cevap vermek

ve nesne ve etkinliklerle ilgili görüş bildirmek olmak üzere altı evreden oluşmaktadır (Bondy ve Frost, 2001; Frost ve Bondy, 1994).

Günümüzde PECS konuşmayan ya da belli sözcükleri söyleyen ancak konuşmayı işlevsel olarak ve/veya iletişim girişiminde bulunmak için kullanmayan OSB’li bireylere iletişim becerilerinin kazandırılmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. PECS ayrıca, anlaşılmaz ya da tekrarlı konuşma özellikleri gösteren OSB’li çocuklar için de önerilmektedir (Bondy ve Frost, 2009). Başlıca avantajları; mesaj iletenin karmaşık devinsel beceriler kullanmasını gerektirmemesi, mesaj alanın işaret dilinde olduğu gibi ek öğrenmeler yapmasını zorunlu kılmaması ve kullanışlı olmasıdır.

2.1.7.2. Floortime (DIR)

Gelişimsel, Bireysel Farklı, İlişki Temelli Model (DIR) Dr. Stanley Greenspan tarafından 80’li yıllarda geliştirilen ve çocuğun gözlenebilen davranışlarını tek başına ele almak yerine çocuğun geçmiş yaşantılarını da dikkate alan bir modeldir. DIR özellikle özel gereksinimli çocuklarla kullanılır ve davranışları arttırma ya da söndürme yerine ilişki kurma ve başlatmaya odaklanma özelliği ile Uygulamalı Davranış Analizi’nden (ABA) ayrılır.

“Floortime” ise DIR modeli içinde kullanılan belirli bir terapi yöntemidir. En temel ifadesiyle floortime çocukla amaca uygun olarak ve etkileşimi arttırmak için oyun oynamaktır. Aileler, eğitimciler ve bakıcılar çocuğu ilgisini çeken bir etkinliğe yönlendirmeli ve yetişkinle olan etkileşimini arttırmayı hedeflemelidirler (Greenspan ve Wieder, 1998). Eğer çocuk küpleri üst üste koymak istiyorsa bunu yapmasına izin verilmeli, fakat daha sonra küpler devrilerek çocuğun doğal bir biçimde yetişkinle etkileşime geçmesi sağlanmalıdır. Greenspan ve Wieder (1998) aynı zamanda floortime’in amacını iletişimi çocuğun ilgileri üzerine yapılandırıp, daha sonra bu etkileşimde aktif bir rol oynayarak iletişim halkasını genişletmek olarak açıklamaktadır. Böylelikle çocuğun yalnız başına oynadığı oyun yetişkinle paylaştığı bir etkinlik haline gelmiş olur. Bu yöntemin uygulanmasında aileler aktif bir rol oynamalıdır. Öğretim

oturumları genellikle 20-30 dakikalık periyotlar halinde gün içinde altı ile on farklı zamanda, farklı etkinlikler sırasında düzenlenir (Greenspan ve Wieder, 1998).

2.1.7.3. Etkileşime duyarlı öğretim (Responsive teaching)

Etkileşime Duyarlı Öğretim (RT) (Mahoney ve MacDonald, 2007) ailelerin ya da çocukla oldukça fazla zaman geçiren diğer bireylerin çocukla olan etkileşimlerini arttırmak amacıyla hazırlanmış bir erken çocukluk programıdır. Bu program çocukların temel alanlarını geliştirerek; problem çözme, ortak dikkat, sohbet etme, işbirliği, süreklilik ve bir işte yeterli hissetme gibi becerilerin kazandırılmasını desteklemektedir. Etkileşime duyarlı öğretim bilişsel (düşünme, sonuca varma, problem çözme, yeni bir bilgi öğrenme) iletişimsel (duygularını, niyetlerini ve gözlemlerini sözel olmayan, sembolik ya da sözel dille aktarma) ve sosyal-duygusal (gelişimine uygun etkinlikleri diğer bireylerle birlikte gerçekleştirme, kurallara ve beklentilere uygun davranma) gibi temel alanların gelişimini hedeflemektedir (Mahoney ve Perales, 2005).

2.1.7.4. Replik silikleştirme (Script fading)

Replik silikleştirme (Krantz ve McClannahan, 1993) çocuklarla yetişkinler arasındaki sosyal etkileşimin sayısını ve kalitesini arttırmak için öğretim ortamlarında görsel, işitsel ya da sözel repliklerin kullanıldığı doğal yöntemlerden biridir. OSB'li çocuklar yetersiz iletişim başlatma ve belli bir konu hakkında konuşma becerilerine sahip oldukları için replik silikleştirme bu çocuklara sosyal etkileşimler sırasında görsel ve işitsel replikler kullanmaları fırsatını verir. Böylelikle çocuklar sosyal geçerliği olan replikleri iletişim başlatmak için kullanmayı öğrenmiş olurlar. Replikler çocuklara etkileşimi başlatma ve etkileşimi sürdürmeye yardımcı olacak sorular veya ifadelerden oluşur. Bir uygulamacı çocuğa repliği takip etmesi konusunda ipucu sağlar. Çocuk repliği söylemeyi tamamen öğrendikten sonra replikler sondan başa doğru kelime kelime azaltılarak en sonunda tümüyle ortadan kaldırılır. Replikler daha sonra farklı kişiler, ortamlar ve etkinliklerde kullanılarak çocuğun öğrendiği repliği genellemesi sağlanır.

Replik silikleştirme okumaya yeni başlayan çocuklara görsel repliklerin yanına bir ya da iki sözcükten oluşan yazılı ifadeler eklenerek uyarlanabilir (Krantz ve McClannahan, 1998). Öğretildikten sonra bu ipuçları görsel repliklerin olduğu bölümler çıkarılarak sistematik bir şekilde silikleştirilir. Replik silikleştirme okur yazar olmayan çocuklara işitsel replikler silikleştirilerek uyarlanabilir (Stevenson, Krantz ve McClannahan, 2000).

2.1.7.5. Temel tepki öğretimi (Pivotal response training)

Temel tepki öğretimi, (Koegel, Koegel, Harrower ve Carter, 1999) doğal öğretim yöntemlerinden bir diğeridir. Temel tepki öğretimi öncelikli olarak; (a) çocuklara, doğal ortamlarda gerçekleşen çoklu öğretim fırsatlarına tepki verme, (b) çocuğun sürekli yönlendirilmesini ve yardım isteme gereksinimini azaltma ve (c) çocuğun doğal ortamlardan uzak kaldığı süreyi azaltmayı amaçlamaktadır (Koegel ve diğerleri, 1999). Bu amaçlar OSB'li çocuklara öğretimi yapıldığında diğer alanlardaki performansını arttırmayı sağlayacak temel davranış ve beceriler öğretilerek gerçekleştirilir (Koegel, Koegel ve Carter, 1999). Çocuklara birden çok ipucuna cevap vermenin öğretilmesi temel tepki öğretiminin hedeflediği temel alanlardan bir tanesidir. Birden çok ipucuna cevap verme, uyarıların önemsiz kısımlarına dikkat etme eğiliminde olan OSB'li çocuklara uyarının birden çok örneğinin sunulması ile gerçekleşir. Güdülenme (motivasyon) geliştirilmesi hedeflenen bir diğer temel alandır. Güdülenme; çocuğun istediği materyali seçmesine izin vererek, doğal pekiştiriciler kullanarak, hedeflenen becerileri öğretilen becerilerin arasına serpiştirerek ve çocuğun her girişimini pekiştirerek sağlanır. Temel tepki öğretimi aynı zamanda kendini yönetme ve etkinliği kendiliğinden başlatma gibi temel alanları da geliştirmeyi hedefler. Kendini yönetme; bireye ayırt etme, gözleme ve her oluşumunda kendi davranışını kaydetme becerilerinin öğretimini kapsar. Etkinliği kendiliğinden başlatma ise temel olarak; çocuğa sosyal etkileşimleri başlatma ve bilgi sağlama gibi becerilerin öğretilmesi prensibine dayanır (Koegel ve diğerleri, 1999).

2.1.7.6. Doğal öğretim süreçleri (Milieu teaching)

Genel olarak tepki isteme-model olma, bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretimini kapsayan doğal öğretim süreçleri dil becerilerinin edinimi, genellenmesi ve kalıcılığını arttıran süreçlerdir (Peterson, 2004). McGee ve diğerleri (1985) doğal öğretim süreçlerinin yeni bir iletişim becerisinin kişilere ve ortamlara genellenmesinde öğretmen merkezli geleneksel yöntemlerden daha fazla genellemeye zemin hazırladığını belirtmişlerdir. Doğal öğretim süreçleri altında yer alan yöntemlerin birçok ortak özelliği bulunmaktadır (Kaiser, Yoder ve Kneetz, 1992). İlk olarak öğretim fırsatları çocuğun doğal ortamı ve günlük rutinleri içine yerleştirilmiştir. Doğal ortam çocuğun gününün çoğunu geçirdiği ev ve okul ortamlarından herhangi biri olabilir. İkinci olarak çocuk bir nesne ya da etkinliğe ilgi gösterdiği ve iletişim başlattığı anda öğretim başlar. Üçüncü olarak çocuğun doğal ortamında çok çeşitli olarak bulunan uyaranlar iletişim becerilerinin öğretiminde kullanılır. Dördüncü olarak çocuğun günlük yaşamında hemen kullanacağı işlevsel dil becerilerinin öğretimine odaklanır. Beşinci olarak model olma gibi görsel ipuçları hedeflenen dil becerilerinin öğretiminde kullanılır. Altıncı olarak sonuçlar çocuğun cevabının hemen arkasından sunulur. Son olarak doğal öğretim süreçleri çocuğun ortamında bulunan ilgi çekici nesnelerin seçilmesi, işlevsel sözel ifadelerin kullanımı ve doğal sonuçların öğrencinin cevabını izlemesi sonucunda kazanılan becerinin yeni bağlamlara genellenmesini arttırır.

Bekleme süreli öğretim

Doğal öğretim süreçlerinden biri olan bekleme süreli öğretim “sözel dil için sözel olmayan ipuçlarının kullanımı” olarak tanımlanmaktadır (Halle ve diğerleri, 1981). Bu yöntemde öğretmen çocuğun yardım ya da bir nesne istediği durumu tanımlar ve çocuğa sözel tepkide bulunması için belirli bir süre verir. Eğer çocuk uygun bir sözel tepki vermezse sözel tepkide bulunması için tekrar süre verilir. Verilen sürenin sonunda yine sözel bir tepki vermezse bu sefer öğretmen tepki isteme-model olma yöntemini kullanır. Bekleme süreli öğretim özellikle çocuklara sözel iletişim başlatma becerisinin öğretiminde yararlıdır (Noonan ve McCormick, 1993).

Tepki isteme-model olma

Tepki isteme öğretmen ya da bakıcının çocuktan sözlü bir cevap istemesi (örn. “ne istiyorsun söyle” ya da “sözcüklerini kullan”) prensibine dayanır (Rogers-Warren ve Warren, 1980; Warren ve diğerleri, 1984). Eğer çocuk doğru bir sözel tepki verirse istediği nesne öğretmen tarafından kendisine verilerek pekiştirilir. Model olmada (Alpert ve Kaiser, 1992; Kaiser, 1993) öğretmen çocuğun ilgisini (örn. “itfaiye aracı”) gözlemler ve o ifadeyi kullanarak (örn. “o bir itfaiye aracı”) model olur. Eğer çocuk doğru sözel ifadeyi kullanırsa istediği nesne öğretmen tarafından kendisine verilerek pekiştirilir.

2.1.8. Fırsat öğretimi (Incidental teaching)

Fırsat öğretimi Hart ve Risley (1975) tarafından “çocuk ve yetişkin arasındaki etkileşimin doğal ve yapılandırılmamış bir ortamda, çocuğun iletişim başlatma becerilerini arttırması” olarak tanımlanmıştır. Bu yöntemde öğretmen doğal bir şekilde oluşan durumların çocuk için bir iletişim becerisini öğrenme fırsatına dönüşmesini hedeflemektedir. Öğrenme fırsatı öğrenci tarafından belirlenir ve öğretmen çocuğun ilgilerini takip eder (Hart ve Risley, 1975). Çocuğun ilgilerini takip etmek çocuk için öğrenme fırsatının pekiştirici etkisini arttırmalıdır. Fırsat öğretiminin aşamaları MacDuff, Krantz, McDuff ve McClannahan (1988) tarafından; öğretmenin, çocuğun iletişim başlatma olasılığını arttırmak amacıyla çevresel düzenleme yapması, çocuğun iletişim başlatması, öğretmenin çocuğun verdiği cevabı genişletmesini istemesi, çocuğun cevabını genişletmesi ve çocuğun doğru tepkisinin istediği nesne kendisine verilerek pekiştirilmesi olarak sıralanmıştır. Fırsat öğretimi (Hart ve Risley, 1975) ve tepki isteme-model olma arasındaki bir fark fırsat öğretiminin çocuğun iletişim başlatmasına bağlı olmasıdır. Tepki isteme-model olmada ise öğretmen çocuğun iletişime girdiği fırsatları daha doğrudan kontrol etmektedir (Rogers-Warren ve Warren, 1980). Bu nedenle bu yöntem iletişim başlatma sıklığı düşük olan çocuklarla daha etkili olabilir (Rogers-Warren ve Warren, 1980; Warren ve diğerleri, 1984).

Fırsat öğretiminin pek çok avantajından söz edilmektedir. İlk olarak; günlük aktiviteler bağlamında öğretim yapmak becerilerin genellenmesini arttırmaktadır. İkinci olarak sosyal etkileşim başlatmak fırsat öğretiminin önemli bir parçasıdır. Üçüncü olarak öğrenci merkezli yaklaşım ve doğal pekiştireçler öğrenmeyi anlamlı ve eğlenceli kılar. Dördüncü olarak öğretmenler ve aileler tarafından çocuğun günlük rutinlerine kolaylıkla ilave edilebilir. Son olarak veri temelli karar vermede önemli olan, günlük rutinleri yansıtan veri elde edilmesini sağlar (McGee ve diğerleri, 1999).

Çevresel düzenlemeler

Üç temel öğretim yönteminin yanı sıra, öğretim öncesinde çevresel düzenlemeler yapmak doğal öğretim süreçlerinin önemli bir özelliğidir (Kaiser ve diğerleri, 1993). Çevresel düzenlemeler dil becerilerinin öğretilmesi için gerekli olan öğretim fırsatlarının oluşması sıklığını artırır (Warren ve Bambara, 1989). Çevresel düzenlemeler genellikle; ilgi çeken materyalleri kullanma, materyalleri görülebilir ancak ulaşılamaz yerlere yerleştirme, çocuğun yetişkinden yardım istemesini sağlayacak durumlar oluşturma, nesneleri yeterli olmayan miktarlarda verip çocuğun tekrar istemek için iletişime geçmesini sağlama, oyununu ya da etkinliği sabote etme, ilgisini çekmeyen materyaller sunma ve komik durumlar oluşturma şeklinde yapılır (Kaiser ve diğerleri, 1993).

2.2. Fırsat Öğretiminin İletişim Becerilerinin Öğretiminde Kullanımına Yönelik Alanyazın ve Araştırmalar

2.2.1. Yurt dışında yapılmış araştırmalar

2.2.1.1. Fırsat öğretiminin OSB’li bireylerin iletişim becerileri üzerindeki etkililiği ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar

McGee, Krantz, Mason ve McClannahan (1983) geliştirilmiş bir fırsat öğretimi sürecinin 3 OSB’li çocuğa nesneleri sözel olmayan yollarla etiketleme becerisinin

öğretimindeki etkiliğini araştırmışlardır. Bu beceriler çocuklara çoğunlukla okul yemeği hazırlamada kullanılan nesnelerden oluşan 4 nesne seti kullanılarak öğretilmiştir. Araştırmanın sonuçları çocukların nesnelere verdikleri ipucundan önceki doğru tepkilerin yüzdesinin fırsat öğretimi sırası ile sunulduğunda arttığını ve yeni öğrenilen becerilerin çocuklar tarafından genellenebildiğini göstermiştir. Bunlara ek olarak, araştırma bulguları fırsat öğretiminin diğer günlük yaşam becerileri içinde sunulduğunda iletişim becerileri sınırlı olan çocukların iletişim becerilerini arttırabileceğini işaret etmektedir.

McGee, Krantz ve McClannahan (1985) edatların kullanımının fırsat öğretimi ve geleneksel öğretim yöntemleri ile OSB'li çocuklara öğretiminin etkililiğini karşılaştırmışlardır. 3 OSB'li erkek çocuğuna istedikleri yiyecek ya da oyuncaklara ulaşmak amacıyla kullanabilecekleri edatları sözel olarak söyleme becerisi öğretilmiştir. Araştırmanın sonuçları fırsat öğretiminin geleneksel yöntemle kıyasla daha fazla genelleme sağladığını ve çocukların öğrendikleri edatları doğal bağlamında daha çok kullandıklarını göstermiştir.

Haring, Neetz, Lovinger ve Peck (1987), 3 öğretmenin geliştirilmiş 4 fırsat öğretimi stratejisini kullanarak iletişim becerileri sınırlı öğrencilere iletişim becerilerinin öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin, çocukların var olan iletişim becerilerini kullanma sıklığını arttırdıklarını, çocukların yöntemlere tepki verme oranlarının arttığını, çocukların öğretim oturumlarında sunulan nesne ya da etkinliklerle ilgilendiklerini ve öğretmenin öğretimi önceden planlamanın gerekliliğine inanma oranlarının çeşitlilik gösterdiğini göstermiştir.

MacDuff, Krantz, MacDuff ve McClannahan (1988) çalışmalarında toplum temelli, aile tipi grup evlerinde yaşayan 5 OSB'li çocuğa 2 eğitim personeli tarafından 5 günlük bir eğitimden sonra fırsat öğretimi kullanılarak iletişim becerilerinin öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Eğitim programı; fırsat öğretiminin tanımı, fırsat öğretimi oturumlarının yazılı örnekleri ve eğitimciler tarafından tamamlanan fırsat öğretimi formatlarından oluşmuştur. Araştırmanın sonuçları zamandan ve ekonomiden tasarruf sağlayan bu yöntemin eğitimcilerle çocukların iletişim ve etkileşimlerini arttırdığını,

aynı zamanda çocukların öğrendikleri iletişim becerilerini genelleylebildiklerini göstermiştir.

Valdez-Menchaca ve Whitehurst (1988) İspanyolca konuşulan evlerde büyüyen 16 çift dilli çocuğa istedikleri nesneleri sözel olarak İspanyolca talep etme becerilerini fırsat öğretimi ile öğretmişlerdir. Deney grubunda bulunan çocuklar nesnelerle ilgilendikleri belli ettiklerinde yetişkin iletişimi başlatmıştır. Zaman zaman kontrol grubundaki çocuklar geçici olarak deney grubuna dahil edilmişlerdir. Araştırmanın sonunda deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara oranla daha fazla sözcük kullanmayı öğrendikleri görülmüştür.

McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff ve Feldman (1992) karşılıklı akran etkileşimini fırsat öğretimi ile arttırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya okul öncesi düzeyde altı çocuk katılmış, bunlardan üçü diğer üç akran için öğreten akran rolü üstlenmiştir. Sonuçlar fırsat öğretiminin akran etkileşimini arttırdığını ve araştırmanın olumlu bulgularının sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Miranda-Linné ve Melin (1992) bu çalışmada OSB'li iki çocuğun tercih ettikleri yiyecek ya da objeleri talep ederken iki renk belirten sıfatın kullanımını fırsat öğretimi ve ayrıık denemelerle öğretim kullanarak öğretmişlerdir. Sonuçlar ayrıık denemelerle öğretim ile çocukların becerileri fırsat öğretime kıyasla daha etkili bir şekilde öğrendiklerini gösterse de, yapılan izleme çalışmaları fırsat öğretimi ile çocukların dili doğal bağlamında kullanma ve genelleme başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, daha uzun zaman alsa da, fırsat öğretimi ile öğrenilen becerilerin daha kalıcı olduğunu ortaya koymuştur.

Farmer-Dougan (1994) grup evinde yaşayan bireylerin akranları aracılığı ile fırsat öğretimi kullanılarak öğle yemeği hazırlama oturumlarında talep etme, ipucu verme ve akranlara sözel tepki verme gibi sosyal becerilerini arttırmayı hedeflemiştir. Çalışmaya altı zihinsel yetersizliği olan birey katılmıştır. Katılımcılardan 3'ü öğreten akran, 3'ü de öğrenen akran olarak görev almıştır. Araştırmanın sonuçları fırsat öğretimi oturumlarının sayısının akşam yemeği sırasında arttığını ve öğle yemeği hazırlama

oturumları geri çekildiğinde bile öğretim fırsatlarının sayısının aynı kaldığını göstermiştir. Ayrıca fırsat öğretimleri oturumları sırasında öğrenen akranların talep etme sıklıklarının arttığı ve öğretim geri çekildiğinde bile uygun talep etme ve sözel ifadelerin sayısının başlangıç düzeyindekilerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

McGee ve diğerleri (1999) bu çalışmada fırsat öğretimini kullanarak 28 OSB’li çocuğun sosyal ve iletişimsel becerilerini ölçmüşlerdir. Araştırmanın sonuçları fırsat öğretiminin uygulanmasıyla başlangıçta çocukların %36’sının sözel ifadeleri kullandıklarını, programın sonunda ise bu çocukların %82’sinin anlamlı sözel ifadeler kullandıklarını tespit etmişlerdir. Sadece bir çocuk kendisinden beklenen düzeyde sözel performans sergileyememiştir.

Charlop-Christy ve Carpenter (2000) ailelerin OSB’li çocuklarına sözel iletişim becerilerinin öğretiminde geliştirilmiş fırsat öğretimini geleneksel fırsat öğretimi ve ayırık denemelerle öğretimle karşılaştırmıştır. OSB’li üç çocuğun ailesi evlerinde geliştirilmiş fırsat öğretimi, geleneksel fırsat öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim üzerine eğitim almıştır. Araştırmanın sonunda geliştirilmiş fırsat öğretimi yöntemi bütün çocukların dil edinimlerini sağlamıştır. Buna karşılık sadece bir çocuk ayırık denemelerle öğretimle becerileri öğrenirken, iki çocuk geleneksel fırsat öğretimi ile becerileri edinmiştir. Öğretimlerin sonunda sadece geliştirilmiş fırsat öğretimi ile genelleme sağlanmıştır.

Vener (2002), yayımlanmamış doktora tezinde fırsat öğretimi yoluyla öğretmenlerin, 6-10 yaş arası OSB’li öğrencilere sınıf ortamında edatlar, sayı sıfatları ve renk sıfatları gibi iletişim becerilerini öğretmelerinde kendini kaydetme yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Sözcükler çocukların bireysel özelliklerine göre belirlenmiş sözcük setlerinin oluşturulması yolu ile öğretilmiştir. Materyaller ve ortamlar arası çoklu başlama yöntemi araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler birebir eşlenerek öğrenci-öğretmen setleri oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları kendini kaydetmenin öğretmenlerin fırsat öğretimini kullanma sıklığını sistematik olarak arttırdığını, çocukların kullandıkları sözcük sayılarının da buna paralel olarak arttığını göstermiştir.

McGee ve Daly (2007) yaşları 4-5 arasında olan OSB'li çocuklara düzeylerine uygun sosyal ifadelerin (tamam, biliyor musun? v.b.) fırsat öğretimi yöntemi ile öğretiminin etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin düzeylerine uygun sosyal ifadeleri akranları ile aynı ortamda kullanmayı öğrendikleri, hem öğretim hem yoklama oturumlarında hedeflenen becerileri sergileyebildikleri ve bu becerileri farklı durumlara ve ortamlara genelleylebildikleri görülmüştür.

2.2.1.2. Fırsat öğretiminin yardımcı personel aracılığı ile OSB'li bireylere iletişim becerilerinin öğretilmesindeki etkililiği ile ilgili araştırmalar

Dolley ve Wheldall 1991'de yaptıkları araştırmada bir kreş öğretmeni ve bir yardımcı personele fırsat öğretimi öğretilmiş ve çocukların iletişim başlatma becerileri artırılmaya çalışılmıştır. Bu öğretimin etkileri hedef grup olarak belirlenen Pakistan'lı çocukların evlerinde izlenmiştir. Çalışma boyunca çocuk ve eğitimcilerin etkileşimlerinin hepsi ses kaydı ile kaydedilmiştir. Etkileşimlerin gün içine yayılmasını sağlamak amacıyla sabah ve öğleden sonraki oturumların her ikisinde de veri toplanmış ve oturumlar arası çoklu başlama modeli ile veriler analiz edilmiştir. Başta eğitimlere verilen eğitimlerden sonra hem sabah hem de öğleden sonra oturumlarında eğitimcilerin sundukları iletişim fırsatlarının sayısının arttığı ve bununla birlikte çocukların daha fazla sayıda iletişim başlattıkları görülmüştür. Ayrıca çocukların söyledikleri sözcük sayısında da her iki oturumda artış gözlenmiştir. Buna ek olarak sabah oturumlarında çocukların daha karmaşık iletişim formları kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Hester ve diğerleri (1995) yaptıkları bu çalışmada 3 ana sınıfı düzeyindeki özel gereksinimli çocuğun ailesine 3 yardımcı eğitimci tarafından fırsat öğretimini de içinde barındıran doğal öğretim süreçlerinin öğretilmesinin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma yöntemi olarak eğitimciler ve aileler arası çoklu başlama kullanılmış ve aile eğitimde anahtar rol oynayan 4 stratejinin öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda personelin aldığı eğitimin ailelerin çocuklarına verdikleri doğru tepkilerin sayısını arttırdığı görülmüştür. Eğitimciler için yapılan genelleme oturumları 3 farklı aile ile tekrarlanmış ve hepsinin öğrendikleri aile eğitimi becerilerini ikinci aileye genelledikleri görülmüştür. Eğitimciler tarafından etkili bir şekilde verilen aile

eğitiminin sonunda 6 ailenin de doğal öğretim süreçlerini öğrendikleri ve öğrendikleri bu becerileri ev ortamlarına genelledebildikleri belirlenmiştir. Ayrıca 6 çocuğun hepsinin belirlenen iletişim becerilerinin arttığı ve bu becerileri ev ortamına da genelledebildikleri görülmüştür.

Schepis ve diğerleri (2001) bir kaynaştırma ana sınıfında eğitim alan 5 özel gereksinimli öğrenciye sınıfta var olan etkinliklerin doğal bağlamında 4 yardımcı personel aracılığıyla gömülerek öğretilmesinin etkililiğini araştırmışlardır. Yardımcı personele uygulanan program sınıf temelli öğretim, rol oynama ve etkin bir şekilde ipuçları sunma, pekiştirme ve düzeltme sağlama gibi ipuçlarını içermektedir. Sınıfta yapılan öğretimi takiben yardımcı personelle etkinlik sırasında öğretim ve etkinlik sırasında dönüt verme çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonuçları kendilerine verilen eğitimin sonunda yardımcı personelin her birinin yöntemi doğru bir şekilde uygulamayı öğrendiğini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin verdikleri doğru tepkilerin bununla bağlantılı olarak arttığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Hancock ve Kaiser (2002) yaptıkları araştırmada yardımcı personel aracılığıyla sunulan ve fırsat öğretimini de kapsayan genişletilmiş bir doğal öğretim sürecinin 4 otizm tanılı çocuğa sosyal iletişim becerilerinin öğretimi, genellenmesi ve kalıcılığındaki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma bulguları 24 öğretim oturumun sonunda bütün çocukların hedef becerileri öğrendiklerini göstermiştir. Öğrenilen becerilerin kalıcılığı 6 ay boyunca gözlenmiştir. Bir başka bulgu çocukların daha karmaşık iletişim yollarını kullandıklarını ve iletişimlerini çeşitlendirdiklerini gösterir niteliktedir. 4 çocuktan 3'ünün öğrendikleri becerileri ev ortamında da kullandıkları ve öğretimin hemen sonunda iletişimlerinde büyük değişikliklerin gözlemlendiği ifade edilmiştir. Bu çalışmada aile memnuniyetinin fazla olduğu ve çocukların iletişim performanslarının yüksek olduğu da belirlenmiştir.

Ryan ve diğerleri (2008) yaptıkları bu çalışmada fırsat öğretimi konusunda kısa bir eğitimden geçmiş yardımcı personelin iletişim için sağladıkları fırsatların çocukların iletişim başlatma becerileri üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Çoklu başlama yöntemine göre, yardımcı personel için birebir ve grup öğretim oturumları

düzenlenmiştir. İlk deneyde 3 personel ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyene kadar birden çok birebir eğitime tabi tutulmuştur. İkinci deneyde 3 personel grup halinde 20 dakikalık tek bir birebir öğretim oturumuna dahil edilmişlerdir. Üçüncü deney ise ikinci deneyin grup öğretimi ile tekrarlanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Böylelikle fırsat öğretimi yardımcı personele aşamalı bir şekilde öğretilmiştir. Personele verilen eğitimden sonra hem yardımcı personelin fırsat öğretimi sırasında sundukları öğretim fırsatlarının hem de öğrencilerin iletişim başlatma girişimlerinin sayısının arttığı görülmüş ve personel eğitiminin her ikisini de arttırmaya yönelik olumlu bir adım olduğu ifade edilmiştir.

Hsieh ve diğerleri (2011) yardımcıların fırsat öğretimini kullanarak OSB’li üç çocuğa nesne ya da etkinlikleri talep etme becerilerini öğretmek amacı ile model olma, prova yapma ve dönüt sağlama gibi aşamaları içeren bir öğretim setini kullanmışlardır. Bu öğretim seti yardımcıların fırsat öğretimini kullanma becerilerini arttırmıştır. Yardımcı personel öğrendikleri bu becerileri çocuklara ek becerileri öğretmede kullanmışlardır.

Sonuç olarak yukarıda sıralanan araştırmalar; fırsat öğretiminin farklı kişiler tarafından kolaylıkla kullanılabilen ve OSB’li bireylerin eğitiminde etkili, işlevsel ve uygulama yönünden pratik bir yöntem olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları fırsat öğretimi kullanımının hem yardımcı personelin çocukla etkileşime girme sıklığını arttırdığını hem de çocukların iletişim başlatma becerilerinin ve hedeflenen becerileri söyleme sıklıklarının arttığını göstermektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların tamamına yakını tek denekli araştırma modelleri kullanılarak yürütülmüştür.

2.2.2. Doğal öğretim süreçleri ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar

Türkçe alanyazında doğal öğretim süreçlerinin dil ve iletişim becerilerinin öğretiminde kullanıldığı sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Mısır-Horasan, 2011; Toğram, 2004; Şentürk, 2006; Yakın ve Güzel-Özmen, 2010) ve bu çalışmalarda sözcük üretimi ve adlandırma üzerine yoğunlaşıldığı bilinmektedir. Toğram’ın (2004)

yaptığı araştırmada gecikmiş dil ve konuşma sorunu olan çocuklara doğal dil öğretim tekniklerinden tepki isteme-model olma tekniğinin iletişim amaçlarından reddetmenin tek sözcük düzeyinde öğretiminin etkililiği araştırılmıştır. Aynı zamanda, bu programın uygulama sona erdikten iki ve dört hafta sonraki izleme etkisi incelenmiştir.

Şentürk (2006) Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yönteminin sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren, sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin, sözcük üretimine, üretilen sözcükleri serbest oyun ortamına genellemelerine ve ürettikleri sözcükleri sürdürebilmelerine olan etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonunda Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yöntemi'nin sözcük üretme ile ilgili ön koşulları yerine getiren, sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretmelerinde, üretilen sözcükleri serbest oyun ortamına genellemelerinde, öğretim sonrasında bu sözcükleri kullanmayı sürdürmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yakın ve Güzel-Özmen, (2010) yaptıkları çalışmada hazırlanan aile eğitimi programının sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin; Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olmayı kullanmalarında, teknikleri evde yapılan rutin etkinliklere genellemelerinde ve aile eğitimi tamamlandıktan sonra bu tekniklerin kullanımını sürdürmelerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda aile eğitim programının, annelerin Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma tekniklerini kullanmalarında, teknikleri rutin ev içi etkinliklere genellemelerinde ve aile eğitimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerinin kullanımını sürdürmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mısır-Horasan'ın 2011'de yaptığı araştırmada otizm tanısı konmuş üç çocuğa akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelerini sözel talep etme becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada aynı zamanda fırsat öğretiminin çocukların sözel talep etme becerilerini genelleme ve sürdürmeye etkisi de belirlenmiştir. Sonuçlar fırsat öğretiminin OSB'li çocukların kaybolan nesneleri talep etme becerisinin öğretiminde ve öğrendikleri becerileri

sürdürmede etkili olduğunu göstermektedir. Ancak deneklerden biri öğrendiği becerileri farklı ortam, araç gereçlere ve kişilere genelleleyebilirken diğer iki denek bu beceri de hedeflenen ölçütü karşılayamamıştır.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni, araştırmanın katılımcıları (denekler, araştırmacı, uygulamayı yapan yardımcı personel ve gözlemciler), ortam, araç-gereçler, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularında bilgi verilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, OSB’li okul öncesi dönemdeki çocuklara işlevsel iletişim becerilerinin öğretiminde fırsat öğretimi yönteminin yardımcı personel aracılığıyla kullanılmasının etkililiği belirlenmiştir. Bunun için tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmanın deneysel kontrolü; yardımcı personelin fırsat öğretimi ile iletişim becerilerini öğretme düzeyinde değişiklik olması; henüz öğretime başlanmamış bir evrede bu düzeyde bir değişikliğin olmaması ve bu değişikliğin ard zamanlılık ilkesiyle öğretim sunuldukça diğer öğretim fırsatlarında da gözlenmesi ile sağlanmıştır.

3. 1. 1. Yoklama denemeli beceriler arası çoklu yoklama modeli

Birbirine benzer ancak birbirinden bağımsız en az üç beceri bulunması nedeniyle, bu araştırma, yoklama denemeli beceriler arası çoklu yoklama modeline göre desenlenmiştir. Bu modelde becerilerin, birbirlerinden bağımsız ancak benzer özellikte

olmaları ve çalışmanın en az üç beceri üzerinde yapılması gerekmektedir. Bağımsızlık, becerilerin birine yapılan uygulamanın, diğerleri üzerinde etkili olmamasıdır. Benzerlik ise, belirlenen hedef davranışın her beceride aynı uygulama ile değiştirilebilir olmasıdır.

Yoklama Denemeli Beceriler Arası Çoklu Yoklama Modeli, bir beceri, işlem ya da kavram öğretimi programının etkililiğinin, beceriler arası değerlendirilmesinde kullanılan bir model olup, genelleme yapabilme olanağı sağlamasının yanında, geriye dönüşü olmayan akademik becerilerin öğretiminde de rahatlıkla kullanılabilir. Bu modelde aynı beceriler üzerinde yapılan deneysel uygulamanın etkililiğinin genellenebilmesi amacıyla en az üç beceri üzerinde sınama yapılabilir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Yoklama Denemeli Beceriler Arası Çoklu Yoklama Modelinin birinci evresi başlama düzeyini, ikinci evresi ise uygulama düzeyini içermektedir. Bu modelde, bir denekte bir işlem ya da bir beceriyle ilgili uygulama evresini başlatmadan önce, deneğin işlemdeki ya da becerideki performans düzeyini belirlemek amacıyla, başlama düzeyi verileri toplanmaktadır. Başlama ve uygulama evrelerinde ise diğer deneklerdeki değişiklikleri gözlemek amacıyla yoklama verileri, uygulama sürecindeki değişiklikleri belirlemek amacıyla uygulama evresi verileri toplanmaktadır. Uygulama evresi sonunda da uygulanan yöntemin denek üzerindeki etkililiğinin devam edip etmediğini ortaya koymak amacıyla izleme verileri toplanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Bu modelde etkililiğin belirlenmesi için, birinci beceri için başlama verisi toplama işlemi yapılırken, diğer becerilerde sadece birinci oturumda yoklama verisi toplanır. Birinci beceri için toplanan verilerde kararlılık oluştuğunda uygulamaya başlanır. Bu aşamada, ikinci beceri için başlama verisi toplanırken, üçüncü beceri için yoklama verisi toplanır. İkinci beceride başlama verisinin kararlılığını uygulama aşaması izler. İkinci becerinin uygulama aşamasında ise, üçüncü beceri için başlama verisi toplanır. İkinci beceriyle ilgili uygulamada kararlılığa ulaşıncaya, üçüncü beceri için uygulama başlatılır. Ayrıca bazı oturumlarda diğer becerilerle ilgili izleme verisi toplanır (Kırcaali- İftar ve Tekin, 1997).

Bu araştırmada, eř zamanlı olarak en az üç deneğin davranışlarını gözlemek ve kaydetmek, daha fazla zaman, personel ve emek gerektirmesi nedeniyle araştırmacı açısından zorluğa yol açacağı düşünöldüğünden çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu modelin birden fazla beceri ve denek üzerinde uygulama yapmayı gerektirmesi, uygulanan öğretim programının genellenebilirliğini artırmaktadır. Birinci becerinin öğretimi yapılırken ikinci ve üçüncü becerilerin her biri için haftada bir kez olmak üzere yoklama oturumları düzenlenmiştir.

3. 2. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni OSB’li okul öncesi düzeyde öğrencilerin iletişim başlatma becerilerini fırsat öğretimi süreciyle öğrenmeleridir. Bu iletişim başlatma becerileri; öğrencilerin görebildiği, ancak ulaşamadığı bir materyale ulaşmak için ve yardım istediği durumlarda “al”, “ver”, “a”, “ek”, “gel”, “tut”, “ıkar”, “bırak” ve “getir” sözcüklerini kullanma olarak belirlenmiştir. Bu beceriler aşağıdaki şekilde tanımlanmış ve bu işe vuruk tanımlar temel alınarak değerlendirilmişlerdir:

“Al” becerisinin işe vuruk tanımı: Pınar ilgisini çeken bir etkinliğe, materyale ya da pekiştirece yöneldiğinde ve yardım istediğini belirtir şekilde sözel olmayan iletişim yollarını (yardımcı personele bakma, elinden tutarak istediği tarafa götürmek isteme, anlamsız sesler çıkarma ya da parmağı ile işaret etme v.b.) kullandığında yardımcı personelin kendisine sunduğu “Ne yapayım?”, “Alayım mı?”, “Al derseni alırım.” ve model olarak verdiği “Al” ipuçlarından birinin ardından 5 saniye içinde “Al” sözcüğünü söyler.

“Ver” becerisinin işe vuruk tanımı: Pınar ilgisini çeken bir etkinliğe, materyale ya da pekiştirece yöneldiğinde ve yardım istediğini belirtir şekilde sözel olmayan iletişim yollarını (yardımcı personele bakma, elinden tutarak istediği tarafa götürmek isteme, anlamsız sesler çıkarma ya da parmağı ile işaret etme v.b.) kullandığında yardımcı personelin kendisine sunduğu “Ne yapayım?”, “Verelim mi?”, “Ver derseni

veririm.” ve model olarak verdiği “Ver” ipuçlarından birinin ardından 5 saniye içinde “Ver” sözcüğünü söyler.

“Aç” becerisinin işe vuruk tanımı: Pınar ilgisini çeken bir etkinliğe, materyale ya da pekiştirece yöneldiğinde ve yardım istediğini belirtir şekilde sözel olmayan iletişim yollarını (yardımcı personele bakma, elinden tutarak istediği tarafa götürmek isteme, anlamsız sesler çıkarma ya da parmağı ile işaret etme v.b.) kullandığında yardımcı personelin kendisine sunduğu “Ne yapayım?”, “Açayım mı?”, “Aç dersen açarım.” ve model olarak verdiği “Aç” ipuçlarından birinin ardından 5 saniye içinde “Aç” sözcüğünü söyler.

“Çek” becerisinin işe vuruk tanımı: Özgür ilgisini çeken bir etkinliğe, materyale ya da pekiştirece yöneldiğinde ve yardım istediğini belirtir şekilde sözel olmayan iletişim yollarını (yardımcı personele bakma, elinden tutarak istediği tarafa götürmek isteme, anlamsız sesler çıkarma ya da parmağı ile işaret etme v.b.) kullandığında yardımcı personelin kendisine sunduğu “Ne yapayım?”, “Çekeyim mi?”, “Çek dersen çekerim.” ve model olarak verdiği “Çek” ipuçlarından birinin ardından 5 saniye içinde “Çek” sözcüğünü söyler.

“Gel” becerisinin işe vuruk tanımı: Özgür ilgisini çeken bir etkinliğe, materyale ya da pekiştirece yöneldiğinde ve yardım istediğini belirtir şekilde sözel olmayan iletişim yollarını (yardımcı personele bakma, elinden tutarak istediği tarafa götürmek isteme, anlamsız sesler çıkarma ya da parmağı ile işaret etme v.b.) kullandığında yardımcı personelin kendisine belirli bir fiziksel mesafeden sunduğu “Ne yapayım?”, “Geleyim mi?”, “Gel dersen gelirim.” ve model olarak verdiği “Gel” ipuçlarından birinin ardından 5 saniye içinde “Gel” sözcüğünü söyler.

“Tut” becerisinin işe vuruk tanımı: Özgür ilgisini çeken bir etkinliğe, materyale ya da pekiştirece yöneldiğinde ve yardım istediğini belirtir şekilde sözel olmayan iletişim yollarını (yardımcı personele bakma, elinden tutarak istediği tarafa götürmek isteme, anlamsız sesler çıkarma ya da parmağı ile işaret etme v.b.) kullandığında yardımcı personelin kendisine belirli bir fiziksel mesafeden sunduğu “Ne yapayım?”,

“Tutayım mı?”, “Tut dersen tutarım.” ve model olarak verdiği “Tut” ipuçlarından birinin ardından 5 saniye içinde “Çek” sözcüğünü söyler.

“Çıkar” becerisinin işe vuruk tanımı: Umut ilgisini çeken bir etkinliğe, materyale ya da pekiştirece yöneldiğinde ve yardım istediğini belirtir şekilde sözel olmayan iletişim yollarını (yardımcı personele bakma, elinden tutarak istediği tarafa götürmek isteme, anlamsız sesler çıkarma ya da parmağı ile işaret etme v.b.) kullandığında yardımcı personelin kendisine sunduğu “Ne yapayım?”, “Çıkarayım mı?”, “Çıkar dersen çıkarırım.” ve model olarak verdiği “Çıkar” ipuçlarından birinin ardından 5 saniye içinde “Çıkar” sözcüğünü söyler.

“Bırak” becerisinin işe vuruk tanımı: Umut ilgisini çeken bir etkinliğe, materyale ya da pekiştirece yöneldiğinde ve yardım istediğini belirtir şekilde sözel olmayan iletişim yollarını (yardımcı personele bakma, elinden tutarak istediği tarafa götürmek isteme, anlamsız sesler çıkarma ya da parmağı ile işaret etme v.b.) kullandığında yardımcı personelin kendisine sunduğu “Ne yapayım?”, “Bırakayım mı?”, “Bırak dersen bırakırım.” ve model olarak verdiği “Bırak” ipuçlarından birinin ardından 5 saniye içinde “Bırak” sözcüğünü söyler.

“Getir” becerisinin işe vuruk tanımı: Umut ilgisini çeken bir etkinliğe, materyale ya da pekiştirece yöneldiğinde ve yardım istediğini belirtir şekilde sözel olmayan iletişim yollarını (yardımcı personele bakma, elinden tutarak istediği tarafa götürmek isteme, anlamsız sesler çıkarma ya da parmağı ile işaret etme v.b.) kullandığında yardımcı personelin kendisine belirli bir fiziksel mesafeden sunduğu “Ne yapayım?”, “Getireyim mi?”, “Getir dersen getiririm.” ve model olarak verdiği “Getir” ipuçlarından birinin ardından 5 saniye içinde “Getir” sözcüğünü söyler.

3. 3. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni yardımcı personel aracılığıyla OSB’li öğrencilere iletişim becerilerini kazandırmak amacıyla uygulanacak olan öğretim programıdır.

Bu becerilerden her denek için her becerinin 3'er kez yer aldığı 5 öğretim fırsatından oluşan bir öğretim seti oluşturulmuştur. Öğretim fırsatlarının sırası yöntemin doğallığını bozmamak açısından uygulamayı yapan yardımcı personel aracılığıyla belirlenmiştir. Uygulamacının, her bir oturumdaki bu 5 öğretim fırsatının dışında yer alan ve fırsat öğretimi yönteminin uygulanmasına yönelik olan girişimleri de kaydedilmiş ve öğrencinin bir öğretim oturumunda verdiği bütün tepkiler verilerin yorumlanmasında kullanılmıştır.

3. 4. Katılımcılar

Bu bölümde; araştırmaya katılan hedef öğrenciler, araştırmacı, uygulamayı yürüten yardımcı personel ve gözlemciler hakkında bilgi verilmiştir.

3. 4. 1. Hedef öğrenciler

Araştırmaya katılmış olan tüm öğrenciler, İstanbul İli Anadolu Yakası'nda bulunan bir vakfa bağlı özel rehabilitasyon merkezine devam eden okul öncesi dönemdeki OSB'li öğrenciler arasından seçilmiştir. Öğrencilerin öncelikle araştırma için gerekli olan önkoşul becerilere sahip olup olmadıklarına bakılmıştır. Ardından, yapılacak görüşmeler sonucunda uygulamaya katılması aileleri tarafından kabul edilen biri yedek olmak üzere 4 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Bu öğrencilerle çalışmaya başlanmadan önce, öğrencilerin annelerine araştırma hakkında bilgi sunulmuş ve aileler ile araştırmanın hangi koşullar altında yürütüleceğini içeren bir sözleşme imzalanmıştır.

Hedef öğrencilerin özellikleri

Umut: 5 yaş 2 aylık, OSB'li bir erkek öğrencidir. Rehabilitasyon Merkezi'ne 1 yıl 8 aydır devam etmektedir. Bu merkezde ayda 8 saat bireysel eğitim ve grup eğitimi almaktadır. Bu eğitimin öncesinde daha önce hiç özel eğitim almamıştır. Umut'un alıcı dil becerileri ve ifade edici dil becerilerine yönelik performansı şöyledir: Basit (gel, at vb.) yönergeleri anlamakta ve tümünü gerçekleştirebilmektedir. İfade edici dil becerileri

sözcük düzeyinde sınırlı olup, 2 isimden oluşan basit cümleler (anne mama vb.) kurabilmekte ve tek heceli fillerden bazılarını (al, ver v.b.) söyleyebilmektedir. Bilişsel becerilerdeki performansı açısından ise Umut renk, şekil kavramlarına ve zıt kavramlara sahiptir. Rakamları sorulduğunda gösterebilmekte ve isimlendirebilmektedir. Umut'un fırsat öğretimi yöntemi ile bir öğrenme geçmişi mevcut değildir.

Pınar: 4 yaş 3 aylık, OSB'li bir kız öğrencidir. Rehabilitasyon Merkezi'ne 2 aydır devam etmektedir. Bu merkezde ayda 8 saat bireysel eğitim almaktadır. Daha önce hiç özel eğitim almamış olup, sadece iki aylık bir yuva deneyimi olmuştur. Pınar'ın alıcı dil becerileri ve ifade edici dil becerilerine yönelik performansı şöyledir: Basit yönergeleri almakta ve bazılarını yerine getirebilmektedir. İfade edici dil becerileri sözcük düzeyinde değildir. İsteddiği nesnelere ulaşmak için sözcükler yerine işaretleri kullanmakta, konuşma sesleri yerine tekrarlı sesler çıkarmaktadır. Bilişsel beceriler açısından ise Pınar; renk ve şekil eşleme becerisine sahip olmakla beraber, okul öncesi kavramların hiçbirini bilmemektedir. Pınar'ın fırsat öğretimi yöntemi ile bir öğrenme geçmişi mevcut değildir.

Özgür: 4 yaş 8 aylık, OSB'li bir erkek öğrencidir. Rehabilitasyon Merkezi'ne 8 aydır devam etmektedir. Bu merkezde ayda 8 saat bireysel eğitim ve grup eğitimi almaktadır. Daha önce hiç özel eğitim almamıştır. Alıcı dil becerileri ve ifade edici dil becerilerine yönelik performansı şöyledir: Basit yönergeleri (aç, at v.b.) anlamakta ve tümünü gerçekleştirebilmektedir. İfade edici dil becerileri sözcük düzeyinde olup, isteklerini ifade etmek için “kalk” ve “aç fiillerini ve “boya”, “top” gibi isimleri kullanmaktadır. Özgür'ün bilişsel becerilere yönelik performansı ise; renk, şekil ve zıt kavramlara sahiptir. Aynı zamanda rakamları sorulduğunda 20'ye kadar gösterebilmekte isimlendirebilmektedir. Özgür'ün fırsat öğretimi yöntemi ile bir öğrenme geçmişi mevcut değildir.

İlhan: 4 yaş 6 aylık, OSB'li bir erkek öğrencidir. Rehabilitasyon Merkezi'ne 1 yıldır devam etmektedir. Bu merkezde ayda 8 saat bireysel eğitim almaktadır. Daha önce başka bir rehabilitasyon merkezinde yaklaşık 1 yıl süre ile eğitim almıştır. İlhan'ın alıcı dil becerileri ve ifade edici dil becerilerine yönelik performansı şöyledir:

Basit yönergeleri almakta ve bazılarını yerine getirebilmektedir. İfade edici dil becerileri sözcük düzeyinde değildir. İsteddiği nesnelere ulaşmak için sözcükler yerine işaretleri kullanmakta, konuşma sesleri yerine tekrarlı sesler çıkarmaktadır. Bilişsel beceriler açısından ise İlhan; renk ve şekil eşleme becerisine sahip olmakla beraber, okul öncesi kavramların hiçbirini bilmemektedir. İlhan'ın fırsat öğretimi yöntemi ile bir öğrenme geçmişi mevcut değildir. Hedef öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 3.1.'de gösterilmiştir. İlhan bu araştırmanın yedek hedef öğrenci olarak belirlenen öğrencisidir.

Tablo 3.4.0.1 Hedef Öğrencilerin Demografik Özellikleri

İsim*	Cinsiyet	Yaş	Okula Devam Süreleri	Tanısı
Umut	Erkek	5 yaş, 2 ay	1 yıl	OSB
Pınar	Kız	4 yaş, 3 ay	2 ay	OSB
Özgür	Erkek	4 yaş, 8 ay	8 ay	OSB
İlhan	Erkek	4 yaş, 6 ay	1 yıl	OSB

* Hedef öğrencilerin isimleri değiştirilmiştir.

Hedef öğrencilerde aranan önkoşul özellikler

Bu çalışmayı yürütebilmek için öncelikle hedef öğrencilerin aşağıda sıralanan becerilere sahip olmaları önkoşulu aranmıştır:

1. Dikkatini en az 5 dakika süre ile etkinliğe yöneltebilme becerisi
2. Verilen tek sözcükten oluşan basit sözel ve işitsel yönergelere uyabilme becerisi
3. İletişim başlatmak amacı ile ihtiyaçlarını sözel olmayan yollarla (işaret etme, yetişkinin elini istediği nesneye doğru yönlendirme) ifade edebilme becerisi
4. Sözel ve fiziksel taklit yapabilme
5. Okula devam (en az %90 düzeyinde)
6. İşitsel ve görsel algılama

İzleyen bölümde, her bir önkoşul becerinin ne anlama geldiği ve hedef öğrencilerin bu önkoşul becerilere sahip olup olmadığının nasıl sınındığı açıklanmıştır.

(1) Dikkatini en az 5 dakika süre ile etkinliğe yöneltebilme becerisi:

Öğrencilerin bir etkinlikle 5 dakika süre ile dikkatlerini kesintiye uğratmadan ilgilenmeleridir. Bu önkoşul becerisi için öğrencilerin okulda derslere ve etkinliklere katılma süreleri gözlenmiş ve dikkatlerini en az 5 dakika süre ile etkinliklere, derslere yönlendiren öğrenciler seçilmiştir. Öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda da bu çalışma için seçilen öğrencilerin dikkatlerini en az 5 dakika süre ile bir etkinliğe yönlendirebildiklerine karar verilmiştir.

(2) Verilen basit sözel ve işitsel yönergeleri takip edebilme becerisi:

Öğrencilerin yoklama ve öğretim oturumlarında “bak, söyle” gibi yönergelere uygun olarak tepki vermeleridir. Öğrencilerin bu önkoşul becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere öğrencilere çeşitli tek sözcükten oluşan yönergeler verilmiş ve öğrencilerin tümünün bu yönergeleri takip edip etmedikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenleri ve aileleri ile yapılan görüşmeler sonucunda verilen basit sözel ve işitsel becerileri takip edebilir düzeyde oldukları anlaşılmıştır.

(3) İletişim başlatmak amacı ile ihtiyaçlarını sözel olmayan yollarla (işaret etme, yetişkinin elini istediği nesneye doğru yönlendirme) ifade edebilme becerisi:

Öğrencilerin bu önkoşul beceriye sahip olup olmadıkları, öğretmenlere ve ailelere verilen kontrol listesi şeklindeki değerlendirme aracında yer alan sorulara verdikleri cevaplar ve araştırmacının öğrencilerle yaptığı gözlemlere dayanılarak karar verilmiştir.

(4) Sözel ve Fiziksel Taklit Yapabilme Becerisi:

Öğrencilerin, öğretim öncesinde sınıflarında, sözel ve fiziksel taklit becerileri uygulamacı tarafından gözlenmiştir.

(5) Okula devam (en az %90 düzeyinde):

Öğrencilerin bir öğretim yılı boyunca %90 düzeyinde okula devam edip etmediklerine idare ve öğretmenleri ile görüşülerek karar verilmiştir.

(6) İşitsel ve Görsel Algılama:

Öğrencilerin işitsel ve görsel algılamada problemlerinin olup olmadığına

Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden almış oldukları raporlara bakılarak karar verilmiştir. Raporlarından bu öğrencilerin görsel ve işitsel algıda problemlerinin olmadığı anlaşılmıştır.

3. 4. 2. Araştırmacı

Araştırmacı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engellilerin Eğitimi Programı'nda doktorasına devam etmekte ve öğretim görevlisi olarak yukarıda adı geçen üniversitede görev yapmaktadır. Kendisi yüksek lisans eğitimini yurtdışında tamamlamış olup halen Otizmli Çocukların Eğitimi dersini yürütmektedir. Araştırmacı fırsat öğretimi sürecini daha önceki çalışmalarında birçok defa uygulamıştır.

3. 4. 3. Uygulamacılar

Araştırmaya 1'i yedek olmak üzere 4 yardımcı personel katılmıştır. Araştırmada görev alan yardımcı personellerin özel eğitime yönelik özgeçmişleri aşağıdaki gibidir: Uygulamacıların hepsi kadın olup biri hariç hepsi evlidir. Evli olanlar en az bir çocuk sahibidir. Bekar olan uygulamacı 21 yaşındayken, diğer uygulamacıların yaşları 30-40 yaş aralığındadır. Bütün uygulamacılar Kız Meslek Liseleri'nin çocuk gelişimi bölümünden mezun olup en az bir yıl özel gereksinimli öğrencilerle çalışma geçmişine sahiptirler. 1. uygulamacı 4 yıl, 2. uygulamacı 2 yıl, 3. uygulamacı 1,5 yıl ve 4. uygulamacı 1 yıl süre ile özel rehabilitasyon merkezlerinde grup eğitimi sınıflarında zihinsel yetersizliği olan ve OSB'li öğrencilerle çalışmıştır. Ancak yardımcı personellerin hiçbiri daha önce doğal öğretim süreçlerinden fırsat öğretimi sürecini uygulayarak öğretim yapmamıştır.

3. 4. 4. Gözlemciler

Araştırmanın güvenirlik verileri, özel eğitim alanında çalışan iki uzman tarafından toplanmıştır. Gözlemcilerden biri konuşma ve dil terapisi alanında yurtdışından bir lisans derecesine sahiptir. Diğer gözlemcinin ise özel eğitim alanında

lisans derecesi vardır. Doğal öğretim sürecine ilişkin bilgi sahibi olduklarından gözlemcilere fırsat öğretimi ile ilgili herhangi bir bilgi sunulmamıştır. Ancak, gözlemcilere araştırmanın içeriği ile ilgili olarak araştırmanın amaçlarının ne olacağı, uygulamacıların öğrencilere hangi hedef uyaranları sunduğu, çalışmada hangi kontrol edici ipucunun kullanılacağı, bekleme süresinin ne olacağı, başlama düzeyi, öğretim, genelleme, izleme oturumlarında kaç deneme gerçekleştirileceği, deneklerin doğru, yanlış tepkilerinde ve tepkide bulunmama durumlarında hangi davranış sonrası uyaranların sunulacağı, genelleme ve izleme oturumlarının nasıl gerçekleştirileceği gibi konularda bilgi verilmiştir.

3. 5. Ortam

Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumları öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri özel rehabilitasyon merkezinin grup eğitimi sınıfında gerçekleştirilmiştir. Öğretim ortamında bir masa, iki sandalye, öğretimlerin kaydedildiği kayıt formları, bir kalem ve silgi hazır bulundurulmuştur. Veri kayıtlarını tutmak amacı ile sınıfa öğretimi kaydetmek için bir video kamera yerleştirilmiştir.

Araştırmanın genelleme oturumları ise öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri özel rehabilitasyon merkezinin bir bireysel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Öğretim ortamında bir masa, iki sandalye, öğretimlerin kaydedildiği kayıt formları, bir kalem ve silgi hazır bulundurulmuştur. Verileri kaydetmek amacı ile sınıfta bir video kamera hazır bulundurulmuştur.

3. 6. Araç-Gereçler

Araştırmada öğrencilerin öğretmenlerinin ve annelerin verdikleri bilgiler ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda belirlenen, öğrenciler için pekiştirici özellik taşıyan ve öğrencilerin hem yaş, hem performans düzeylerine uygun araç-gereçler kullanılmıştır. Bunlar; sınıf içi öğretim materyalleri (yap-bozlar, mutfak seti, tamir seti

kavramlara yönelik materyaller v.b.), ilgi çekici oyuncaklar (sesli ışıklı topalar, arabalar, oyuncak org, marakas, ve diğerk müzik aletleri), beden eğitimi araç-gereçleri (lobutlar, topalar, basketbol potası, trambolin v.b.), resim araç-gereçleri (boyalar, renkli kağıtlar, yapıştırıcı, makas v.b.) öğrenciler için pekiştireç özelliğı taşıyan yiyecek ve içecekler (cips, şeker, meyve suyu, meyveli süt, çikolata v.b.) ve ilgi çekici materyaller (balon, köpük, kollu şeker kutusu v.b.) gibi araç-gereçlerdir. Bu materyal, oyuncak ve pekiştireçlerin yer aldığı, rafları şeffaf çok bölmeli bir dolap da ortamda bulundurulmuştur. Materyaller öğrencilerin görebilecekleri fakat kendi başlarına ulaşamayacakları şekilde sınıf ortamına yerleştirilmiştir. Aynı zamanda araştırmacı tarafından listede yer alan yeni araç-gereç ve materyaller her hafta aşamalı olarak öğretim ortamına eklenmiştir.

3. 7. Hedef Öğrencilerin Belirlenmesi

Araştırmacı bir hafta süre ile uygulamada yer alması planlanan hedef öğrencileri bireysel eğitim derslerinde gözlemiştir. Öğrencilerin önkoşul becerilerine yönelik olarak, bireysel eğitim öğretmenlerinden dikkatlerini en az 5 dakika süre ile etkinliğe yöneltebilme, verilen sözel ve işitsel yönergelere uyabilme, sözel ve fiziksel taklit yapabilme, en az 10 tane kelime söyleyebilme becerilerine yönelik sözel olarak bilgi alınmış ve öğrencilerin bireysel eğitim planları ile gelişim raporları incelenmiştir. Öğrencilerin kuruma devamı (en az %90 düzeyinde) hakkında merkezin yönetiminden bilgi alınmıştır. İşitsel ve görsel algılama becerilerinin yeterliliğine yönelik olarak öğrencilerin sağlık kurulu raporları incelenmiş, bu alanlardaki yeterlilikleri raporlardan belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından içinde alıcı dil, ifade edici dil, dilin işlevsel kullanımı, sosyal etkileşim gibi alanları ve isim listesi, fiil listesi ve pekiştireç listesi barındıran kontrol listesi şeklinde bir değerlendirme aracı (Silver, 2005 s.15) İngilizceden çevrilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Bu araç uzmanların bildirdikleri görüşler doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Bu değerlendirme aracı öğrencilerin ailelerine ve öğretmenlerine verilmiş, değerlendirme aracındaki sorulara verdikleri cevaplara ve ön

koşul becerilerinin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlara göre çalışmanın koşullarına en uygun 1'i yedek olmak üzere 4 öğrenci bu çalışma için seçilmiştir. Öğrencilerin belirlenmesinden sonra araştırmacı, çalışmaya katılacak olan deneklerin aileleri ile 30'ar dakikalık bireysel görüşmeler yapmış, ailelere yapılacak çalışma hakkında genel bir bilgi vermiş, ailelerin çalışma için onaylarını almış ve çalışmanın koşullarını ve karşılıklı olarak araştırmacının ve ailelerin sorumluluklarını özetleyen aile sözleşmelerini imzalatmıştır. Yardımcı personele de çalışmanın koşullarını ve çalışmaya katılanların sorumluluklarını açıklayan bir sözleşme imzalatılmıştır.

Bu aşamada öğrenciler belirlendikten sonra yardımcı personel ile öğrencilerin birbirlerine alışmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bunun için yardımcı personel iki hafta süre ile haftada iki kez olmak üzere çalışmada yer alan öğrencilerin grup çalışmalarına katılmıştır.

3. 8. Hedef Becerilerin Belirlenmesi

Çalışmada öğrenciler seçildikten sonra, öğrencilere hangi becerilerin öğretilceğine karar vermek için ailelerin ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırmacı tarafından İngilizceden çevrilmiş ve uzman görüşüne sunulmuş olan, içinde; alıcı dil, ifade edici dil, dilin işlevsel kullanımı, sosyal etkileşim gibi alanları ve isim listesi, fiil listesi ve pekiştireç listesini barındıran kontrol listesi şeklindeki bir değerlendirme aracı (Silver, 2005, s. 15) öğretmenlere ve ailelere verilmiş ve onlardan öğrencilerin var olan iletişim becerilerine yönelik olarak hazırlanmış soruları cevaplamaları istenmiştir. Bu değerlendirme sonucunda aileler ve öğretmenlerin, öğrencilerin sahip olmadıkları isim ve fiilleri öncelik sırasına göre sıralamaları sağlanmıştır. Bu sıralama sonucuna göre öğrencilerin öncelikli olarak gereksinim duydukları üç hedef beceri belirlenmiştir.

Bunun yanında araştırmacı tarafından bu öğrenciler bir hafta süre ile sınıflarında gözlenmişlerdir. Her iki değerlendirme sonucunda öğrencilere kazandırılacak olan hedef beceriler belirlenmiştir. Öğretimi yapılacak olan beceriler, öğrencilerin günlük

yaşamlarında sıklıkla karşılaşacakları ve kullanacakları eylem bildiren sözcüklerden seçilmiştir. Bu becerilerin deneklerin yaşlarına ve öğrenme düzeylerine uygun olduğu düşünülmüştür.

3. 9. Uygulama Süreci

Bu araştırmada uygulama süreci; yardımcı personel eğitimi, başlama düzeyi oturumları, yoklama oturumları, öğretim oturumları, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmuştur. Takip eden bölümde; yardımcı personel eğitimi, başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3. 9. 1. Yardımcı personel eğitimi

Yardımcı personel eğitiminde kullanılacak olan tüm materyallerin (örnek çalışmalar, çalışma kağıtları) hazırlıkları tamamlanmış, yardımcı personel eğitiminin her bir oturumu için ders planları hazırlanmış, ön test ve son test soruları oluşturulmuştur. OSB’li öğrencilerle en az bir yıl deneyimi olan, İstanbul ilinin bir ilçesinde görev yapan 8 yardımcı personel arasından gönüllü olan 3 asil ve 1 yedek olmak üzere 4 yardımcı personel bu çalışma için seçilmiş ve eğitilmiştir. Çalışmanın yardımcı personel eğitimi bölümü haftada iki oturum olmak üzere toplam yedi oturumda tamamlanmıştır. Tüm personel eğitimi oturumları 45 dk. olarak gerçekleştirilmiş ve öğretmen oturumlarının tümü video kamera ile kaydedilmiştir. Yardımcı personel eğitimi sırası ile; ön testin uygulanması, doğal öğretim sürecinin öğretimi, fırsat öğretimi sürecinin öğretimi, fırsat öğretimi sürecinin olumlu ve olumsuz örneklerinin incelenmesi, son testin uygulanması, yardımcı personelin fırsat öğretimi sürecini birbirlerine uygulamaları ve kendilerini değerlendirmeleri, uygulamacının fırsat öğretimi sürecine model olması, ders planı hazırlamanın öğretimi ve pilot çalışma oturumlarının düzenlenmesi aşamalarını kapsamaktadır.

1.oturumda ilk olarak, araştırmacı tarafından yardımcı personele öğretim yapılmadan önce ön test uygulanmış ve yardımcı personelin ön testte yer alan soruları

en çok 10 dk. içinde bağımsız olarak cevaplaması istenmiştir. Ön test, çoktan seçmeli 7 soru olmak üzere doğal öğretim sürecinin genel özellikleri ve fırsat öğretimi sürecinin konularını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu çalışmada sadece doğal öğretim süreçlerinden olan fırsat öğretimi süreci kullanılarak çalışma yapılacağı tepki isteme-model olma ve doğal bekleme süreli öğretim gibi doğal öğretim süreçlerinden sadece özet olarak bahsedildiği için bu yöntemlere yönelik sorulara ön testte yer verilmemiştir. Daha sonra bu ön testin aynısı son test olarak verildiği için, test tamamlandıktan sonra yardımcı personelin ön teste ilişkin sorularına araştırmacı tarafından cevap verilmemiştir.

Ön test tamamlandıktan sonra, araştırmacı tarafından hazırlanmış, doğal öğretim yönteminin genel özellikleri ve türlerine ilişkin olarak bir Power Point sunusu yapılmıştır. Bu sununun sonunda araştırmacı tarafından konu ile ilgili olarak önceden hazırlanmış olan sorular yardımcı personele yöneltilerek, günlük değerlendirmeler yapılmış ve yardımcı personelin sorulara verdikleri cevaplar uygulamacı tarafından değerlendirme formuna kaydedilmiştir.

2. oturumda fırsat öğretimi sürecinin öğretimine yönelik olarak, araştırmacı tarafından bir Power Point sunu yapılmıştır. Öğretim sonunda konu ile bağlantılı olarak önceden hazırlanmış olan sorular yöneltilerek, öğretimin günlük değerlendirilmesi yapılmış ve cevaplar kaydedilmiştir.

3. öğretim oturumunda araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış fırsat öğretiminin uygulanmasına olumsuz örnek teşkil eden bir çalışma ve fırsat öğretimine yönelik sistematik bir uygulamadan oluşan 10'ar dk. uzunluğundaki iki video görüntüsü sırasıyla yardımcı personele izletilmiştir. Olumlu örnek olarak kullanılan video fırsat öğretiminin aşamalarını ve uygulama sürecini gösteren bir videodur. Bu arada önceden araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve fırsat öğretimi sürecinin aşamalarını içinde barındıran bir çalışma kağıdı yardımcı personele dağıtılmış ve iki video görüntüsünde izledikleri çalışmaları değerlendirmeleri istenmiştir. İlk görüntü izlendikten sonra, yardımcı personelin bireysel değerlendirmelerini yaptıkları bir grup çalışması yapılmış

ve cevaplarını birbirlerinin cevapları ile karşılaştırmaları için fırsat verilmiştir. İkinci görüntü izlendikten sonra da benzer bir çalışma yapılmıştır.

4. ve 5. oturumlarda dört yardımcı personel ikiyeşerli olarak eşlenmiştir. Gruptaki bir kişi öğretmen rolünü üstlenirken, diğer kişinin öğrenci rolünü üstlenmesi ve bu şekilde 15'er dk. süre ile birbirleri ile uygulama yapmaları kendilerinden istenmiştir. Daha sonra gruptaki kişiler rollerini değiştirerek uygulamayı tekrar etmişlerdir. Böylelikle her bir yardımcı personelin uygulama yapmasına fırsat tanınmıştır. Bir grup uygulamayı yaparken, diğer grubun üyeleri de önlerindeki, daha önce olumlu ve olumsuz örnekleri izlerken kullandıkları çalışma kağıtları üzerinde izledikleri grubu değerlendirmişlerdir. Her bir uygulama sona erdiğinde izleyen grup uygulama yapan grubun uygulaması hakkındaki değerlendirmesini diğer gruba sunmuştur. Her bir oturumda bir grubun çalışması yer almıştır.

6. oturumda yardımcı personelin öğretim boyunca hazırlayacakları ders planlarının nasıl hazırlanacağını öğretimi yapılmıştır. Öncelikle araştırmacı önceden hazırladığı ders planı formatını yardımcı personele tanıtmış, formatta yer alan tüm maddelerin ne anlama geldiğini açıklamıştır. Daha sonra önceden hazırladığı örnek ders planından birer örnek vererek yardımcı personelin incelemesini istemiştir. Son olarak yardımcı personele boş ders planı formatları dağıtılmış ve kendilerine ayrı ayrı, uygulamada yapacakları çalışmaya benzer bir çalışma verilmiştir. Yardımcı personel bu örneğe göre ders planlarını bireysel olarak hazırladıktan sonra, gruba planlarını tek tek sunmuşlardır. Gruptakiler ve araştırmacı yardımcı personelin ders planına sözlü olarak dönüt vermişlerdir.

7. oturumda araştırmacı bir öğrenci ile 20 dk.'lık bir çalışma düzenleyerek yardımcı personele model olmuştur. Bu çalışma sırasında yardımcı personel sadece izleyici olarak yer almış ve önündeki çalışma kağıdında uygulamacının çalışmasını değerlendirmiştir. Çalışmanın sonunda araştırmacının yaptığı örnek uygulamayı grup olarak değerlendirmişlerdir. Bu çalışmanın sonunda ön testte verilen sorular bu kez son test olarak verilmiş ve yardımcı personelin son test sorularını 10 dk. içinde cevaplaması istenmiştir. Yardımcı personel eğitimine başlamadan önce uygulamacıların cevaplaması

istenen ve 10 sorudan oluşan ön test sorularının bir uygulamacı 5 tanesine, diğer uygulamacılar ise 4'er tanesine doğru cevap vermişlerdir. Yedinci haftanın sonunda, yardımcı personel eğitiminin sunularının bitiminden hemen sonra Ek 7'de yer alan aynı sorular uygulamacılara sorulduğunda uygulamacıların tümünün, bütün sorulara doğru cevap verdikleri görülmüştür.

3. 9. 2. Pilot çalışma

Yardımcı personelin, çalışmada yer alacak olan öğrencilere benzer özellikteki öğrencilerle eşlenerek 3 farklı oturumda, uygulamanın yapıldığı ortamdan farklı bir yerde pilot bir çalışma gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Pilot çalışmada yer alan öğrenciler aynı kurumda öğrenim gören öğrencilerin arasından yaşları göz önünde bulundurulmadan seçilmiştir. Bu seçim sırasında çalışmada aranan ön koşul becerileri ve öğrencilerin en çok hoşlarına giden pekiştireçleri listeleyen bir kontrol listesi öğrencilerin öğretmenlerine dağıtılmış, ön koşul becerileri en çok karşılayan 4 öğrenci bu değerlendirme sonucuna göre seçilmiştir. Bir oturumda bir yardımcı personel kendisi ile eşlenen öğrenci ile önceden hazırladığı ders planını 45 dk. boyunca uygulamıştır. Bir öğretim oturumu tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından yardımcı personele sözel olarak dönütler verilmiş ve uygulamalarına yönelik çekilen videolardan kısa bölümler bireysel olarak izletilerek kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak tanınmıştır. Pilot çalışmalara uygulamacılar bütün öğretim fırsatlarında %100 performans sergileyene kadar devam edilmiştir. İki uygulamacı %100 performansa 3 günde ulaşırken, bir uygulamacı %100 performansa 4 günde ulaşmıştır.

3. 9. 3. Başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında uygulamacıların eşlendikleri öğrencilerle birlikte sınıf ortamında etkinlik yapmaları sağlanmış, fakat fırsat öğretimi süreci ya da ipuçları bu aşamada kullanılmamıştır. Başlama düzeyi verileri 3 oturumda gerçekleştirilmiştir. Başlangıç düzeyi verilerinde kararlı veri elde edildiğinde bu düzey sonlandırılmıştır. Başlama düzeyi verileri araştırmacı tarafından video ile kaydedilmiştir.

3. 9. 4. Öğretim oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra fırsat öğretimi süreci ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Öğretim oturumları birebir öğretim düzenlemesi ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamacı önceden öğrencinin ilgilerine uygun bir şekilde ve öğrencinin iletişim başlatmasını teşvik edecek bir şekilde sınıf ortamını ve materyalleri düzenlemiştir. Her öğretim oturumu için uygulamacı ders planında o becerinin öğretimine yönelik 5 öğretim fırsatı belirlemiştir. Uygulamacı ve öğrenci sınıfa birlikte girmişler, masaya ya da yere karşılıklı olarak oturmuşlardır. Öğrenci istediği materyale ya da pekiştirece ulaşmak amacıyla sözel olmayan yollarla iletişime geçtiği anda 1. düzey ipucunu (“Ne istiyorsun?”) bağımsız gerçekleştirebilmesi için öğrenciye 5 sn. bekleme süresi verilmiştir. Doğru cevaplar sözel olarak “Aferin, ne kadar güzel al dedin!” şeklinde pekiştirilmiş ve öğrencinin istediği materyal ya da pekiştireç öğrenciye hemen verilmiştir. Öğrencinin kendisinden beklenen sözel ifadeye yaklaşık bir ifade (örn. “al” yerine “a” demesi gibi) kullanması da doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Yanlış cevap verme ya da cevap vermeme durumunda ise, 2. düzey ipucu olan “Bunu ne yapayım?” sorusu öğrenciye yöneltilmiştir. Doğru cevaplar sözel olarak “Aferin, ne kadar güzel al dedin!” şeklinde pekiştirilmiş ve öğrencinin istediği materyal ya da pekiştireç öğrenciye hemen verilmiştir. Yanlış cevap verme ya da cevap vermeme durumunda 3. düzey ipucu (“Alayım mı?”) sunulmuştur. Doğru cevaplar sözel olarak “Aferin, ne kadar güzel al dedin!” şeklinde pekiştirilmiş ve öğrencinin istediği materyal ya da pekiştireç öğrenciye hemen verilmiştir. Yanlış cevap verme ya da cevap vermeme durumunda öğrenciye kontrol edici ipucu olan 4. ipucu sunulmuş ve öğrenciye “al” denilerek model olunmuştur. Öğrencinin kontrol edici ipucundan sonra verdiği cevap “topu aldım” şeklinde genişletilmiş ve doğru cevaplar sözel olarak pekiştirilmiştir. Sadece ilk üç ipucundan önceki doğru cevaplar kayıt çizelgesinde (+) olarak kaydedilmiştir. Son ipucu olan model olmadan sonra gelen doğru cevaplar da pekiştirilmiş ve öğrenci uygulamacının ardından sözcüğü tekrar ettiğinde de istediği materyal ya da pekiştireç öğrenciye verilmiştir. Ancak öğrencinin model ipucundan sonra verdiği doğru cevaplar kayıt çizelgesinde (+) olarak kaydedilmemiştir. Son ipucundan sonra öğrencinin öğretmen model olduğu sözcüğü tekrar etmemesi durumunda ise öğrenciye “al demediğin için almıyorum” şeklinde açıklama yapılmış,

istediği materyal ya da pekiştiren kendisine verilmemiştir. Öğrenci sözel olmayan iletişim formlarını kullanarak tekrar aynı materyal ve pekiştiren ısrar ettiğinde ise tekrar öğretim fırsatlarının sunulmasına geçilmiştir. Tüm öğrenciler ve tüm beceriler için bu süreçler tekrar edilmiştir. Tüm öğretim oturumları 45 dk. sürmüştür. Öğretim süresince doğru öğrenci tepkileri sürekli pekiştirme ile pekiştirilmiştir.

Öğretim oturumları, hedef öğrencilerin günlük yoklama oturumlarında 3 oturum ard arda %100 ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemesine kadar sürdürölmüştür. Her öğretim oturumunun başında her uygulamacı ile 15 dk.'lık bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede o günün ders planları ve uygulamacının bir sonraki oturum için belirlediği etkinlikler araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Ancak oturum sırasında etkinliklerin nasıl bir sıra izlemesi gerektiğinin kararı uygulamacının kendisine bırakılmıştır.

Öğretim oturumları başladıktan iki hafta sonra İlhan'ın ailesi, İlhan'ın doktorunun koyduğu depresyon başlangıcı tanısı doğrultusunda yedek olarak araştırma kapsamında yer alan öğrenci İlhan'ın kurumdaki eğitimini ve bu araştırmaya katılımını sonlandırmıştır. Bu nedenle İlhan'a verilen eğitimin verileri çalışmaya dahil edilmemiştir.

Öğretim oturumlarının her biri araştırmacı tarafından video ile kaydedilmiştir.

3. 9. 5. Yoklama oturumları

Yoklama oturumlarında da başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi uygulamacıların eşlendikleri öğrencilerle birlikte etkinlik yapmaları sağlanmış, fakat doğal öğretim süreci ya da ipuçları bu aşamada kullanılmamıştır. Yoklama düzeyi verileri araştırmacı tarafından video ile kaydedilmiştir. Birinci becerinin öğretilmesi sürerken öğretilmesi hedeflenen diğer beceri için de yoklama verileri toplanmıştır.

3. 9. 6. İzleme oturumları

İzleme oturumları, her bir becerinin öğretimi sona erdikten sonra 1., 2. ve 4. haftalarda uygulamacı tarafından düzenlenmiştir. İzleme oturumları, öğrencilerin öğretim sona erdikten sonra, öğretim sırasında öğrendiklerini ne düzeyde koruduklarını incelemek üzere düzenlenmiş ve toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda öğrencilerin doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilmiş ve istedikleri nesneler hemen kendilerine verilmiştir. Yanlış tepki verdiklerinde ya da tepkisiz kaldıklarında istedikleri materyaller kendilerine verilmemiştir.

3. 9. 7. Genelleme oturumları

Bu araştırmada ortamlar, kişiler ve materyaller arası genelleme çalışması yapılmıştır. Bu aşamada uygulamacılar farklı öğrencilerle başka bir sınıfta ve sadece genelleme sürecinde kullanılan araç gereçleri kullanarak öğretim yapmışlardır. Öğretim oturumlarında kullanılan yaş düzeylerine uygun sınıf içi materyaller (plastik levha ve çiviler, doktor seti v.b.), ilgi çekici oyuncaklar (dönen, ışıklı oyuncaklar) ve öğrenciler için pekiştirici özellik taşıyan yiyecek ve içecekler (jelibon, kek, kraker) genelleme oturumlarında kullanılmış ve öğretim oturumlarında kullanılan materyallerden tamamen farklılaştırılmıştır. Öğretim oturumlarında oluşturulmuş öğrenci-yardımcı personel çiftleri, bir yardımcı personeli bir sonraki çiftteki öğrenci ile eşlemek suretiyle tekrar oluşturulmuş, böylelikle genelleme oturumlarında her yardımcı personelin farklı bir öğrenci ile eşlenmesi sağlanmıştır. Genelleme oturumları öğrencilerin devam ettikleri rehabilitasyon merkezinin bir bireysel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Sınıfta masa, sandalye, yer minderi ve bir materyal dolabı bulunmaktadır. Öğretim oturumlarında her beceri için 3 oturum ard arda kararlı veri elde edildikten hemen sonra o beceri için genelleme oturumları düzenlenmiştir. Öğretim oturumlarında olduğu gibi uygulamacı her beceri için en az 5 öğretim fırsatı desenlemiş ancak oturum süresince ortaya çıkan tüm doğru tepkileri kayıt formuna kaydetmiştir. Beklenen öğrenci tepkileri ve davranış sonrası uyarılar da öğretim oturumlarındaki gibidir.

3. 10. Verilerin Toplanması

Araştırmada sırasıyla etkililik, güvenilirlik ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. İzleyen bölümde bu verilerin toplanma süreci ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

3. 10. 1. Etkililik verilerinin toplanması

Araştırmada etkililik verilerinin toplanması aşamasında öğrencilerin işlevsel sözcükleri söyleme becerisinde doğru ve yanlış tepkileri kaydedilmiş ve doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Etkililik verileri toplanırken; başlama düzeyi, öğretim, yoklama, genelleme ve izleme oturumları veri toplama formu kullanılmıştır.

Öğrencinin sadece ilk üç ipucundan önceki doğru cevapları kayıt çizelgesinde (+) olarak kaydedilmiştir. Son ipucu olan model olmadan sonra gelen doğru cevaplar da pekiştirilmiş ve öğrenci uygulamacının ardından sözcüğü tekrar ettiğinde de istediği materyal ya da pekiştireç öğrenciye verilmiştir. Ancak öğrencinin model ipucundan sonra verdiği doğru cevaplar kayıt çizelgesinde (-) olarak kaydedilmiştir. Son ipucundan sonra öğrencinin öğretmenin model olduğu sözcüğü tekrar etmemesi durumunda ise öğrenci tepkisi kayıt formuna (-) olarak kaydedilmiş ve öğrenciye örn. “al demediğin için almıyorum” şeklinde açıklama yapılmış, istediği materyal ya da pekiştireç kendisine verilmemiştir. Öğrenci sözel olmayan iletişim formlarını kullanarak tekrar aynı materyal ve pekiştireçte ısrar ettiğinde ise yeni bir öğretim fırsatı sunulmuştur.

İşlevsel iletişim becerilerini söyleme davranışının işe vuruk tanımında yer alan (1) ilgisini ve dikkatini çeken bir etkinliğe yöneltme, (2) yardım istediğini belirtir şekilde sözel olmayan iletişim yollarını (yardımcı personele bakma, elinden tutarak istediği tarafa götürmek isteme, anlamsız sesler çıkarma ya da parmağı ile işaret etme v.b.) kullanma, (3) yardımcı personelin yakınından ya da belirli bir fiziksel mesafeden kendisine sunduğu ipuçlarından birinde 5 saniye içinde hedeflenen sözcüğü ya da yaklaşımını söylemeye ilişkin davranışlara yönelik veri toplanmış ve veriler başlama

düzeyi, öğretim, yoklama, genelleme ve izleme oturumları veri toplama formuna kaydedilmiştir.

3.10.2. Güvenirlik verilerinin toplanması

Bu araştırmada; gözlemciler arası güvenirlik verisi ve uygulama güvenirligi verisi olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanmasında şu işlem basamakları izlenmiştir: (1) Uygulama ortamına yerleştirilen kamera ile oturumlar kayıt edilmiştir. (2) Güvenirlik verilerini toplamada görev alan gözlemciye araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine, başlama düzeyi oturumlarının, öğretim oturumlarının, izleme ve genelleme oturumlarının nasıl düzenleneceğine, veri toplama formlarının nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiler verilmiştir. (3) Güvenirlik verilerinin toplanacağı oturumlar yansız atama ile belirlenmiştir. (4) Belirlenen oturumların kayıtlarının gözlemciler tarafından, birbirlerinden bağımsız olarak izlenmesi sağlanarak hazırlanan veri toplama formları doldurulmuştur.

Oturumların en az %20'sinde gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında kullanılan veri toplama formu kullanılarak toplanmış ve hedef davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin birbirinden bağımsız 2 gözlemcinin eşzamanlı yapacağı değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik katsayısı hesaplamasında “Görüş birliği / (Görüş ayrılığı + Görüş birliği) x 100” formülü kullanılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik katsayısının %80-%90 arasında olması kabul edilebilir; %90 ve üzerinde olması ise ideal katsayı anlamına gelmektedir.

Öğretim oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.10.2 Fırsat öğretimi sürecinin öğretim süreci gözlemciler arası güvenilirlik sonuçları

Uygulamacı Davranışları	Özgür	Pınar	Umut
1.Öğretim ortamını hazırlama	% 100	% 100	% 100
2.Öğrencinin Başlattığı İletişime Yönelme	% 100	% 95	% 100
3.Uygun İpucunu Sunma	% 95	% 95	% 95
4.Uygun Süre Bekleme	% 95	% 95	% 95
5.Cevabı Genişletme	% 100	% 95	% 95
6.Davranış Sonrası Uygun Tepkide Bulunma	% 100	% 100	% 100

Uygulama güvenilirliği

Uygulama güvenilirliği uygulamacıların uygulama sürecinde yer alan başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarını planladığı gibi uygulayıp uygulamadığını belirlemek için yapılmıştır. Uygulama güvenilirliği katsayısı “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x100” formülü ile hesaplanmıştır.

Uygulama güvenilirliği verileri başlama düzeyi, izleme ve genelleme oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formu ve öğretim oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formu kullanılarak toplanmıştır. Formlar hangi davranışlara ilişkin veri toplandığını göstermektedir. Uygulama güvenilirliği verisi toplama sürecinde, gözlemciler video kayıtlarını izleyerek; uygulamacının oturumları planladığı gibi gerçekleştirip gerçekleştirmediğini gözlemişlerdir.

Gözlemciler uygulamacıların fırsat öğretimi sürecinin aşamaları olan; (1) uygun etkinliği seçme, (2) öğretim ortamını hazırlama, (3) öğrenci tepkilerini yakalama, (4) uygun ipucunu sunma, (5) uygun bir süre bekleme, (6) davranış sonrası uygun tepkide bulunma ve (7) cevabı genişletme davranışlarını ne derece gerçekleştirdiklerini gözlemlemişlerdir.

Öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.10.3 Fırsat öğretimi sürecinin uygulama güvenilirliği sonuçları

Uygulamacı Davranışları	Özgür	Pınar	Umut
1.Öğretim ortamını hazırlama	% 100	% 100	% 100
2.Öğrencinin Başlattığı İletişime Yönelme	% 100	% 92	% 100
3.Uygun İpucunu Sunma	% 100	% 92	% 92
4.Uygun Süre Bekleme	% 100	% 92	% 100
5.Cevabı Genişletme	% 100	% 92	% 92
6.Davranış Sonrası Uygun Tepkide Bulunma	% 100	% 100	% 100

3.10.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Bu araştırmada, sosyal geçerlik, öznel değerlendirme yoluyla belirlenmiştir. Çalışmada, okul öncesi dönemdeki OSB’li çocuklara fırsat öğretimi yöntemi ile işlevsel iletişim becerilerinin yardımcı personel aracılığıyla kazandırılması çalışmasından elde edilen sonuçların öğrenciler açısından önemini belirleyebilmek amacıyla, öğrencilerin anneleri ve devam ettikleri kurumdaki öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sona erdikten sonra araştırmanın en son öğretim oturumundaki görüntüleri annelere ve öğretmenlere izletilmiş, daha sonra elde edilen bulguların uygunluğunu değerlendirmek üzere annelerin ve çocukların öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla anneler ve öğretmenler için yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formları hazırlanmıştır.

Annelerle yapılan görüşmede; (1) Çocuğunuzla yaptığımız çalışmanın görüntülerini izlediniz. Çocuğunuzun, çalışmanın başındaki iletişim performansı ile izlediğiniz görüntülerdeki öğretim sonrası performansı arasında ne gibi farklılıklar gözlemlediniz? (2) Fırsat öğretimi yöntemini evinizde çocuğunuzla kolaylıkla uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz? (3) Bu yöntemin çocuğunuzun kurumdaki eğitiminde kullanılmasını ister misiniz? (4) Bu çalışmanın sizce olumlu yönleri nelerdir? (5) Bu çalışmanın olumsuz bulduğunuz yönleri nelerdir? ve (6) Bu çalışmadan sonra çocuğunuzun evde başka sözcükler kullandığını gözlemlediniz mi? Cevabınız evet ise bu sözcükler nelerdir? gibi açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede ise; (1) Öğrencinizle yaptığımız çalışmanın görüntülerini izlediniz. Öğrencinizin, çalışmanın başındaki iletişim performansı ile izlediğiniz görüntülerdeki öğretim sonrası performansı arasında ne gibi farklılıklar

gözlemlediniz? (2) Fırsat öğretimini öğrencinizle kurumdaki eğitimi sırasında, sınıfınızda kolaylıkla kullanılabileceğinizi düşünüyor musunuz? (3) Sınıfta öğrencinizle yaptığınız bu çalışmanın evde aile tarafından desteklenmesinin öğrenciniz açısından yararlı olacağını düşünüyor musunuz? (4) Bu çalışmanın sizce olumlu yönleri nelerdir? (5) Bu çalışmanın olumsuz bulduğunuz yönleri nelerdir? ve (6) Bu çalışmadan sonra öğrencinizin sınıfta başka sözcükler kullandığını gözlemlediniz mi? Cevabınız evet ise bu sözcükler nelerdir? gibi sorular yöneltilmiştir.

3.11. Verilerin Analizi

Bu bölümde; hedef becerilere ilişkin başlama düzeyi, yoklama, öğretim, genelleme, izleme ve sosyal geçerlik verilerinin analizine yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen etkililik verileri; grafiksel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularının analiz edildiği grafikte yatay eksen zaman boyutunu göstermektedir ve bu çalışmada düzenlenen oturum sayısı olarak belirlenmiştir. Düşey eksen ise, öğrencilerin gösterdiği doğru davranış yüzdesi olarak ifade edilmiştir. Grafikte fırsat öğretimi süreci ile yürütülen öğretim uygulamalarına ilişkin, başlama düzeyi, yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarından elde edilen veriler yer almaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğretmenler ve annelerden elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenler ve aileler ile gerçekleştirilen görüşmelere ait görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formlarına son halleri verilmiştir. Görüşme formları hazırlandıktan sonra öğretmenler ve annelerden, görüşmeleri gerçekleştirmek amacıyla randevu alınmıştır. Görüşülecek kişilerin belirttiği gün ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme görüşülen kişilerin izinleriyle video kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Görüşmelerin ardından veriler araştırmacı tarafından öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmacı veri analizinde kullandığı verileri yazıya aktarmış ve temalar oluşturmuştur. Son aşamada ise elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde, OSB’li okul öncesi dönemdeki üç öğrenciye, yardımcı personel aracılığıyla hedef becerilerin öğretiminin etkililiğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bölümde ayrıca, hedef öğrencilerin öğretimi yapılan becerileri farklı ortam, kişi ve materyallere genellemelerine yönelik olarak yapılan genelleme çalışmaları ve becerilerin sürekliliğine yönelik olarak yapılan izleme çalışmaları bulgularına da yer verilmiştir. Son olarak gerçekleştirilen iletişim becerileri öğretim çalışmalarının, OSB’li öğrencilerin iletişim becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkililiğine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine de yer verilmiştir.

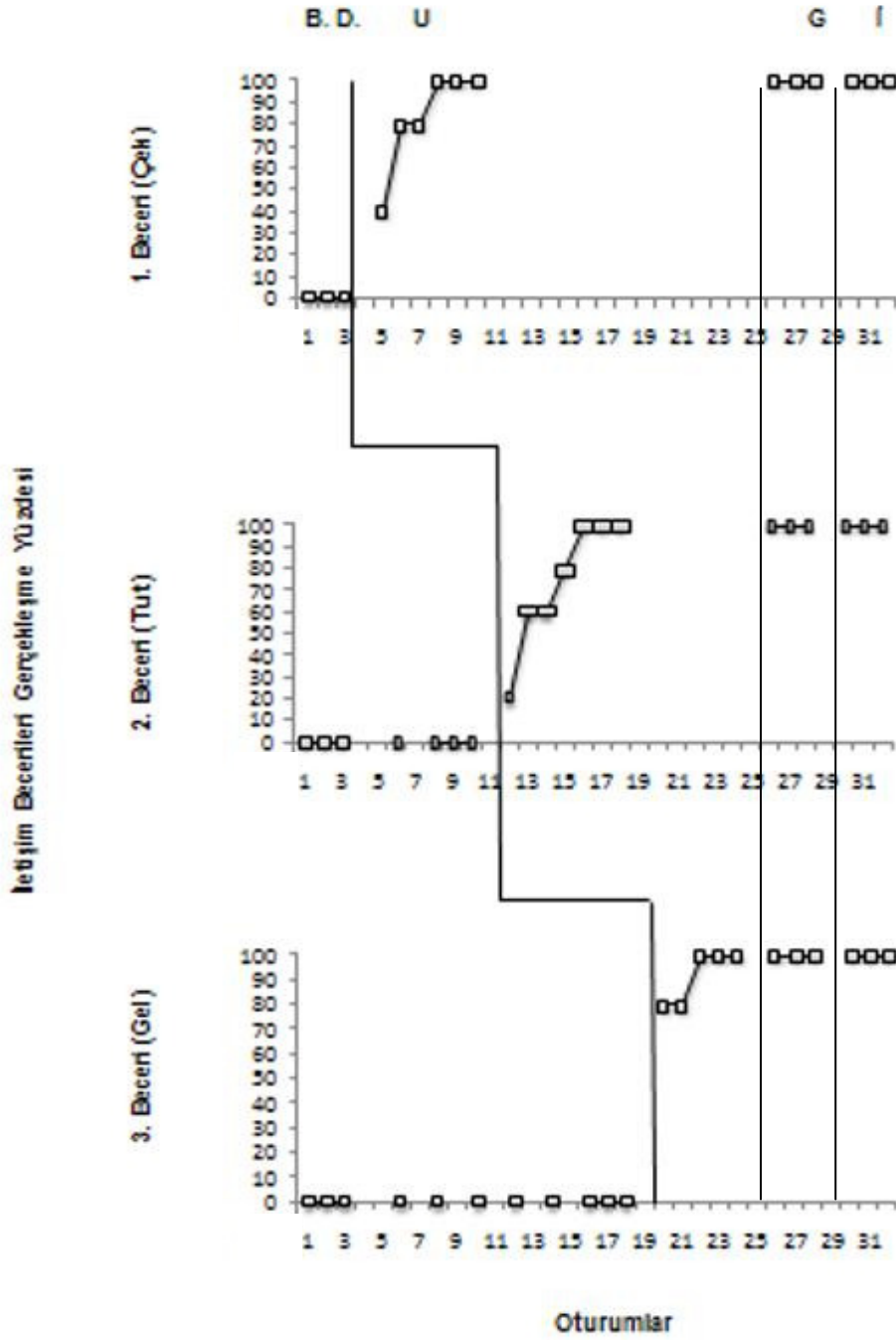
4. 1. A.’nın Fırsat Öğretimi Sürecine Göre Gerçekleştirdiği Beceri Öğretimi Çalışmaları Doğrultusunda Öğrencisi Özgür’ün Çek, Tut ve Gel Sözcüklerinin İşlevsel Kullanım Becerilerini Kazanma, Sürdürme ve Farklı Ortam, Kişi ve Materyallere Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular

Özgür’ün öğretim öncesinde düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında fırsat öğretimi süreci ile “çek”, “tut” ve “gel” sözcüklerini söyleme becerilerinden hiçbirine sahip olmadığı Grafik 1’de görülmektedir. Özgür’ün 1. beceri olan “çek” sözcüğünün öğretiminde ölçütü karşılar düzeyle birlikte toplam 6 öğretim oturumu, 2. beceri olan “tut” sözcüğünün öğretiminde toplam 7 öğretim oturumu, 3. beceri olan “ver” sözcüğünün öğretiminde toplam 5 öğretim oturumu sonucunda ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediği ve 3 oturum üst üste kararlı veri elde edildiği görülmüştür. Özgür’ün öğretim evresinde “çek” hedef becerisini doğru olarak söyleme yüzdesinin %35 ile %100 arasında değiştiği, “tut” hedef becerisini doğru olarak söyleme

yüzdesinin %20 ile % 100 arasında değiştiği, “gel” sözcüğünü doğru olarak söyleme yüzdesinin ise %75 ile %100 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Özgür ile öğretim oturumları tamamlandıktan sonra öğretim koşulları dışında farklı ortam, kişi ve materyaller kullanılarak, öğrendiklerini sergileyip sergilemediğini görmek için genelleme çalışması yapılmıştır. Bunun için 1. beceri olan “çek”, 2. beceri olan “tut” ve 3. beceri olan “gel” sözcüklerinin işlevsel kullanımına ilişkin 3 oturum üst üste genelleme verileri toplanmıştır. Grafik 1’de görüldüğü gibi, Özgür’ün genelleme oturumlarında farklı kişi, ortam ve materyaller kullanılarak sergilemiş olduğu beceri düzeyinin, öğretim oturumlarındakine benzer şekilde, % 100 ölçütünde olduğu gözlenmiştir.

Özgür ile öğretim ve genelleme oturumları tamamlandıktan sonra, 1., 2. ve 4. haftalarda kazanılan becerilerin devam edip etmediğini görmek için izleme çalışması yapılmıştır. Bunun için 1. beceri olan “çek”, 2. beceri olan “tut” ve 3. beceri olan “gel” sözcüklerinin her biri için 3 oturum izleme verisi toplanmıştır. Öğretim oturumlarında ulaşılan düzeyin (%100) izleme oturumlarında da korunduğu gözlenmiştir.



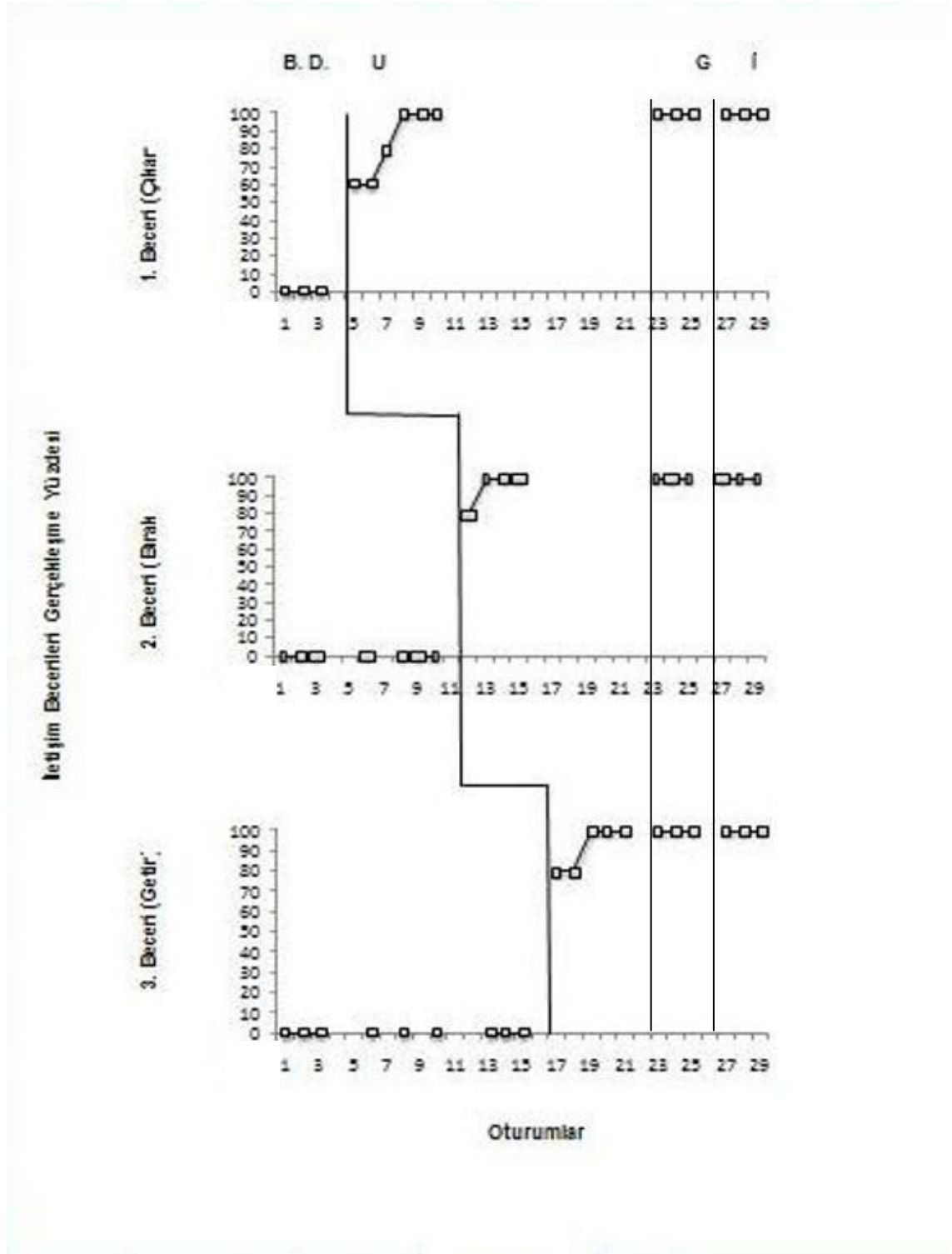
Grafik 4-0-1 A.'nın Fırsat Öğretimi Sürecine Göre Gerçekleştirdiği Beceri Öğretimi Çalışmaları Doğrultusunda Öğrencisi Özgür'ün Çek, Tut ve Gel Sözcüklerinin İşlevsel Kullanım Becerilerini Kazanma, Sürdürme ve Farklı Ortam, Kişi ve Materyallere Genelleme Düzeyini Gösteren Grafik

4.2. E.'nın Fırsat Öğretimi Sürecine Göre Hazırlamış Olduğu Öğretim Programı Doğrultusunda Öğrencisi Umut'un Çıkar, Bırak ve Getir Sözcüklerinin İşlevsel Kullanım Becerilerini Kazanma, Sürdürme ve Farklı Ortam, Kişi ve Materyallere Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular

Umut'un öğretim öncesinde düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında fırsat öğretimi süreci ile “çıkar”, “bırak” ve “getir” becerilerinin hiçbirine doğru tepki vermediği Grafik 2’de görülmektedir. Umut’un 1. beceri olan “çıkar” sözcüğünün öğretiminde ölçütü karşılar düzeyle birlikte toplam 6 öğretim oturumu, 2. beceri olan “bırak” sözcüğünün öğretiminde toplam 4 öğretim oturumu, 3. beceri olan “getir” sözcüğünün öğretiminde toplam 5 öğretim oturumu sonucunda ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediği ve 3 oturum üst üste kararlı veri elde edildiği görülmüştür.

Umut ile öğretim oturumları tamamlandıktan sonra öğretim koşulları dışında farklı ortam ve materyaller kullanılarak, öğrendiklerini sergileyip sergilemediğini görmek için genelleme çalışması yapılmıştır. Bunun için 1. beceri olan “çıkar”, 2. beceri olan “bırak” ve 3. beceri olan “getir” sözcüklerinin işlevsel kullanımına ilişkin 3 oturum üst üste genelleme verileri toplanmıştır. Grafik 2’de görüldüğü gibi, Umut’un genelleme oturumlarında farklı kişi, ortam ve materyaller kullanılarak sergilemiş olduğu beceri düzeyinin, öğretim oturumlarındakine benzer şekilde, % 100 ölçütünde olduğu gözlenmiştir. Umut’un öğretim evresinde “çıkar” hedef becerisini doğru olarak söyleme yüzdesinin %60 ile %100 arasında değiştiği, “bırak” hedef becerisini söyleme becerisinin %70 ile % 100 arasında değiştiği, “getir” hedef sözcüğünü söyleme becerisinin ise %80 ile %100 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Umut ile öğretim ve genelleme oturumları tamamlandıktan sonra 1., 2. ve 4. haftalarda kazanılan becerilerin devam edip etmediğini görmek için izleme çalışması yapılmıştır. Bunun için 1. beceri olan “çıkar”, 2. beceri olan “bırak” ve 3. beceri olan “getir” sözcüklerinin her biri için 3 oturum izleme verisi toplanmıştır. Öğretim oturumlarında ulaşılan düzeyin (%100) izleme oturumlarında da korunduğu gözlenmiştir.



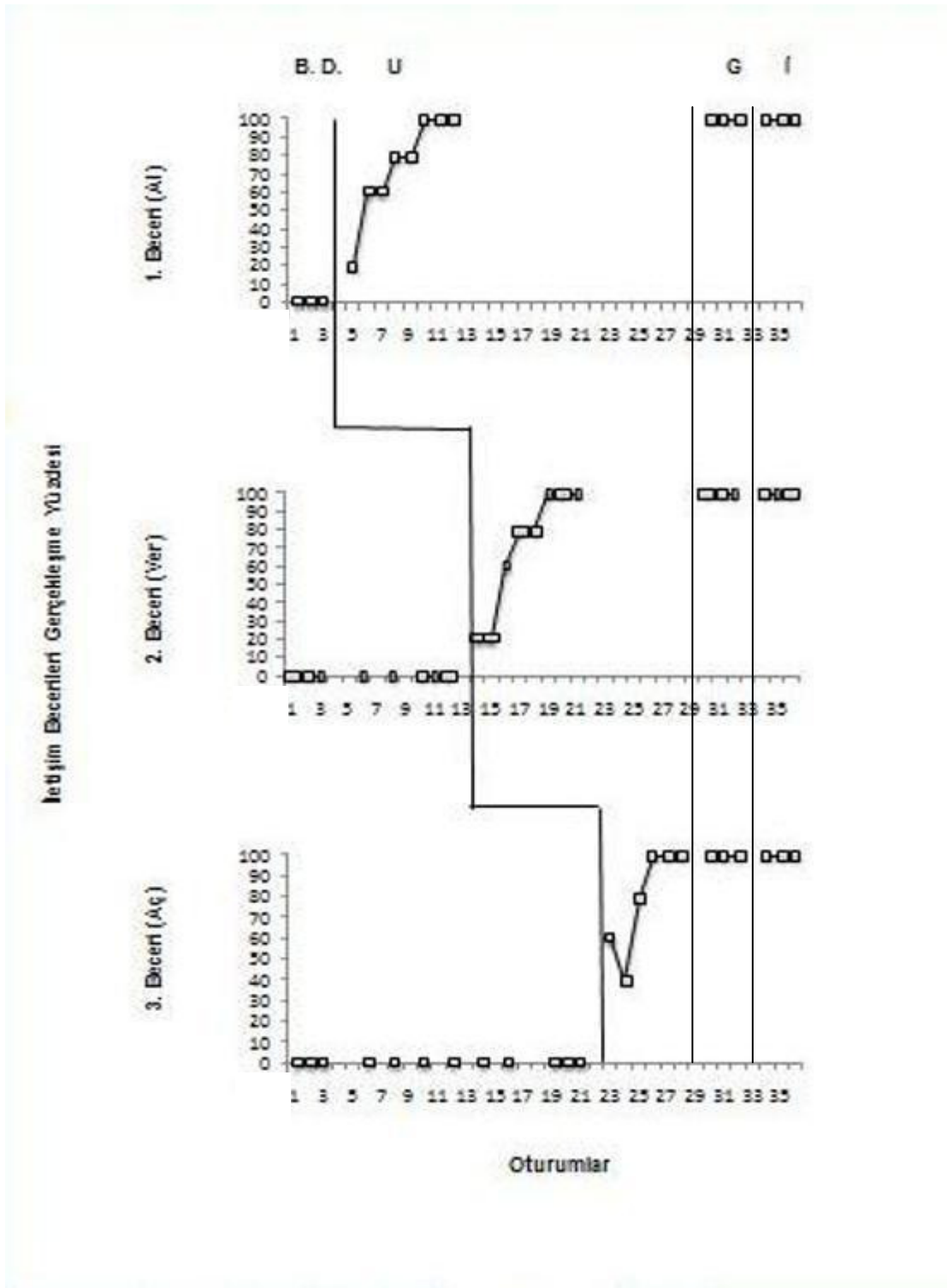
Grafik 4-0-2 E.'nin Fırsat Öğretimi Sürecine Göre Hazırlamış Olduğu Öğretim Programı Doğrultusunda Öğrencisi Umut'un Çıkar, Bırak ve Getir Sözcüklerinin İşlevsel Kullanım Becerilerini Kazanma, Sürdürme ve Farklı Ortam, Kişi ve Materyallere Genelleme Düzeyini Gösteren Grafik

4.3. Y.'nın Fırsat Öğretimi Sürecine Göre Hazırlamış Olduğu Öğretim Programı Doğrultusunda Öğrencisi Pınar'ın Al, Ver ve Aç Sözcüklerinin İşlevsel Kullanım Becerilerini Kazanma, Sürdürme ve Farklı Ortam, Kişi ve Materyallere Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular

Pınar'ın öğretim öncesinde düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında fırsat öğretimi süreci ile “al”, “ver” ve “aç” becerilerinin hiçbirine doğru tepki vermediği Grafik 3'te görülmektedir. Pınar'ın 1. beceri olan “al” sözcüğünün öğretiminde ölçütü karşılar düzeyle birlikte toplam 8 öğretim oturumu, 2. beceri olan “ver” sözcüğünün öğretiminde toplam 8 öğretim oturumu, 3. beceri olan “aç” sözcüğünün öğretiminde toplam 6 öğretim oturumu sonucunda ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediği ve 3 oturum üst üste kararlı veri elde edildiği görülmüştür. Pınar'ın öğretim evresinde “al” hedef becerisini doğru olarak söyleme yüzdesinin %15 ile %100 arasında değiştiği, “ver” hedef becerisini doğru olarak söyleme becerisinin %20 ile % 100 arasında değiştiği, “aç” sözcüğünü söyleme becerisinin ise %40 ile %100 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Pınar ile öğretim oturumları tamamlandıktan sonra öğretim koşulları dışında farklı ortam ve materyaller kullanılarak, öğrendiklerini sergileyip sergilemediğini görmek için genelleme çalışması yapılmıştır. Bunun için 1. beceri olan “al”, 2. beceri olan “ver” ve 3. beceri olan “aç” sözcüklerinin işlevsel kullanımına ilişkin 3 oturum üst üste genelleme verileri toplanmıştır. Grafik 3'te görüldüğü gibi, Pınar'ın genelleme oturumlarında farklı kişi, ortam ve materyaller kullanılarak sergilemiş olduğu beceri düzeyinin, öğretim oturumlarındakine benzer şekilde, % 100 ölçütünde olduğu gözlenmiştir.

Pınar ile öğretim ve genelleme oturumları tamamlandıktan sonra 1, 2. ve 4. haftalarda kazanılan becerilerin devam edip etmediğini görmek için izleme çalışması yapılmıştır. Bunun için 1. beceri olan “al”, 2. beceri olan “ver” ve 3. beceri olan “aç” sözcüklerinin her biri için 3 oturum izleme verisi toplanmıştır. Öğretim oturumlarında ulaşılan düzeyin (%100) izleme oturumlarında da korunduğu gözlenmiştir.



Grafik 4-3 Y.'nın Fırsat Öğretimi Sürecine Göre Hazırlamış Olduğu Öğretim Programı Doğrultusunda Öğrencisi Pınar'ın Al, Ver ve Aç Sözcüklerinin İşlevsel Kullanım Becerilerini Kazanma, Sürdürme ve Farklı Ortam, Kişi ve Materyallere Genelleme Düzeyini Gösteren Grafik

4. 4. Fırsat Öğretimi Süreci Öğretim Programı'nı (FÖSÖP) Tamamlayan Yardımcı Personelin Gerçekleştirdiği İletişim Becerileri Öğretim Çalışmalarının, OSB'li Öğrencilerin İletişim Becerilerini Öğrenmeleri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.4.1. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin gerçekleştirilen iletişim becerileri öğretim çalışmalarının OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerine ait bulgular

Öğretmenlere, gerçekleştirilen iletişim becerileri öğretim çalışmalarının OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla oluşturulan görüşme formundan aşağıdaki bilgiler elde edilmiştir.

Görüşme Formu'nda bulunan "Öğrencinizin, çalışmanın başındaki iletişim performansı ile izlediğiniz görüntülerdeki öğretim sonrası performansı arasında ne gibi farklılıklar gözlemlediniz?" sorusu sorulduğunda, öğretmenlerin tümü öğrencilerinin iletişim performanslarında artış olduğunu ve görüntüleri izlemeden önce de bu değişikliği fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere " Fırsat öğretimi sürecini sınıfınızda öğrencinizle kolaylıkla uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz?" diye sorulduğunda, öğretmenlerin tümü, (a) yöntemin uygulamasının kolay görüldüğünü ve (b) kendilerine de detayları öğretildiğinde sınıflarında diğer çocuklarla uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere "Çalışmanın beğenmediğiniz yönleri (varsa) neler?" diye sorulduğunda, öğretmenlerin tümü bu çalışmada beğenmedikleri herhangi bir şeyin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere "Çalışmanın beğendiğiniz yönleri (varsa) neler?" diye sorulduğunda, öğretmenlerin tümü çalışma başladığından bu yana öğrencilerinin sözel ve sözel olmayan iletişim performanslarının ve etkinliklere olan ilgilerinin daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlere, "Bu çalışmadan sonra öğrencinizin sınıfta başka sözcükler kullandığını gözlemlediniz mi? Cevabınız evet ise bu sözcükler nelerdir?" diye sorulduğunda, Özgür'ün öğretmeni Özgür'ün sınıfta bazı nesne isimlerini ve fiilleri söylemeye çalıştığını ancak kendisinin bunların hangi sözcükler olduğunu tam olarak hatırlayamadığını dile getirmiştir. Umut'un öğretmeni Umut'un sınıfta sevdiği

nesnelerin isimlerini ve bazı fiilleri kullandığını, fakat öğretmenin bu sözcüklerin hangisinin çalışmaya dahil olduğunu bilmediği için sınıfta bu sözcüklerin kullanımını pekiştirmedini ifade etmiştir. Pınar'ın öğretmeni ise Pınar'ın sınıfta bu çalışmada öğrendiği sözcükler dışında başka sözcükler kullandığına rastlamadığını ifade etmiştir.

4.4.2. Annelerin çalışmayla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Annelere, gerçekleştirilen iletişim becerileri öğretim çalışmalarının OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla oluşturulan görüşme formundan aşağıdaki bilgiler elde edilmiştir.

Aile Görüşme Formu'nda bulunan "Çocuğunuzun, çalışmanın başındaki iletişim performansı ile izlediğiniz görüntülerdeki öğretim sonrası performansı arasında ne gibi farklılıklar gözlemlediniz?" sorusu sorulduğunda, annelerin tümü çocuklarının iletişim performanslarında artış olduğunu ve daha fazla sözcük kullanarak iletişime geçtiklerini ifade etmişlerdir. Annelere "Fırsat öğretimi yöntemi evinizde çocuğunuzla kolaylıkla uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz?" diye sorulduğunda, annelerin tümü, (a) uygulamanın kolay olduğunu ve (b) kendilerinin ev ortamında da bu yöntemi uygulamaya çalışacaklarını belirtmişlerdir. Annelere "Çalışmanın beğenmediğiniz yönleri (varsa) neler?" diye sorulduğunda, annelerin tümü bu çalışmada beğenmedikleri herhangi bir şeyin olmadığını ifade etmişler, bir anne de çalışmanın aynı şekilde devam ederek çocuğuna başka yeni iletişim becerilerinin de öğretilmesini istediğini ifade etmiştir. Annelere "Çalışmanın beğendiğiniz yönleri (varsa) neler?" diye sorulduğunda, annelerin tümü çocuklarının daha fazla sözcük söylemelerine katkı sağlamasının bu çalışmanın en beğendikleri yönü olduğunu ifade etmişler ve annelerden ikisi bu çalışma başladığından bu yana çocuklarının davranışlarında da olumlu değişiklikler olduğunu dile getirmişlerdir. Diğer anne de bu yorumu sözsüz olarak onaylamıştır. Annelere, "Bu çalışmadan sonra çocuğunuzun evde başka sözcükler kullandığını gözlemlediniz mi? Cevabınız evet ise bu sözcükler nelerdir?" diye sorulduğunda, Özgür'ün annesi Özgür'ün evde kullandığı sözcükleri "ver, al, top, oyna" olarak ve Umut'un annesi Umut'un evde kullandığı sözcükleri "dondurma, çubuk" olarak ifade etmişlerdir.

Pınar'ın annesi ise Pınar'ın evde bu çalışmada öğrendiği sözcükler dışında başka sözcükler kullandığına rastlamadıklarını ifade etmiştir.

V. BÖLÜM

5. Tartışma

Bu araştırmada, OSB'li okul öncesi dönemdeki çocuklara işlevsel iletişim becerilerinin öğretiminde fırsat öğretimi sürecinin yardımcı personel aracılığıyla kullanılmasının etkililiği değerlendirilmektedir.

Araştırma bulguları; yardımcı personel aracılığıyla fırsat öğretimi kullanılarak işlevsel iletişim becerilerinin okul öncesi dönemdeki OSB'li çocuklara öğretildiğini ve çocukların bu işlevsel becerileri gerçekleştirme becerilerinin uygulama sona erdikten sonra da korunduğunu ve farklı ortam, kişi ve materyallere genellenebildiğini göstermiştir. Araştırmada öğretmen ve annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise, fırsat öğretimi sürecine yönelik öğretmen ve annelerin görüşlerinin olumlu yönde olduğunu gösterir niteliktedir.

Bu araştırmanın ilk bulgusu olan yardımcı personel aracılığıyla fırsat öğretimi kullanılarak işlevsel iletişim becerilerinin okul öncesi düzeydeki OSB'li çocuklara öğretildiği bilgisidir. Bu bilgi alanyazında yer alan fırsat öğretimi kullanılarak işlevsel iletişim becerilerinin öğretiminin yapıldığı pek çok araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Cavallaro ve Bambara, 1982; Charlop ve diğerleri, 1985; Hart ve Risley, 1968; Hart ve Risley, 1974; Hancock ve Kaiser, 2002; Ingersoll ve Gergans, 2007; Kaiser ve diğerleri, 1992; McGee, Krantz ve McClannahan, 1999; Warren ve Gazdag, 1990). Ancak tüm bu çalışmalar temel sözcük dağarcığına sahip çocuklarla yapılmış olup, bu çocuklara birden çok sözcükten oluşan sözel ifadeleri öğretmeyi hedeflemişlerdir. Bu araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada hiç sözcük kullanmayan ya da kullandığı sözcük sayısı 5-10 ile sınırlı öğrencilere eylem bildiren ve tek sözcükten oluşan işlevsel iletişim becerileri kazandırılmıştır. Bu bilgidan yola çıkılarak

bu araştırmanın fırsat öğretimi ile ilgili dünya alanyazınına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Çalışmada yer alan deneklerden biri olan ve hiç sözcük kullanamayan Pınar'ın 1. beceri olan “al” sözcüğünün öğretiminde toplam 8 öğretim oturumu, 2. beceri olan “ver” sözcüğünün öğretiminde toplam 8 öğretim oturumu, 3. beceri olan “aç” sözcüğünün öğretiminde toplam 6 öğretim oturumu sonucunda ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediği görülmüştür. Bunun yanı sıra; sözcük sayısı 5-10 ile sınırlı olan Özgür'ün 1. beceri olan “çek” sözcüğünün öğretiminde toplam 6 öğretim oturumu, 2. beceri olan “tut” sözcüğünün öğretiminde toplam 7 öğretim oturumu, 3. beceri olan “ver” sözcüğünün öğretiminde toplam 5 öğretim oturumu ve Umut'un 1. beceri olan “çıkar” sözcüğünün öğretiminde toplam 6 öğretim oturumu, 2. beceri olan “bırak” sözcüğünün öğretiminde toplam 4 öğretim oturumu, 3. beceri olan “getir” sözcüğünün öğretiminde toplam 5 öğretim oturumu gibi kısa sürelerde öğrenmişlerdir. Bu sonuçlar ve daha önce yapılmış olan benzer çalışmaların sonuçları yöntemin etkililiğini destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra çocuğun başlattığı iletişim sonucunda istediği nesneyi pekiştireç olarak alması fırsat öğretimi sürecini daha da etkili kılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin performanslarına bakıldığında; her birinin son öğrendikleri sözcüğü ilk öğrendikleri sözcükten çok daha az oturum sayısı ile ve daha kısa sürede öğrendikleri gözlenmektedir. Bu da yöntemin öğretim sırasında dahi becerilerin kendi içinde genellenmesi özelliği olarak karşımıza çıkmakta ve McGee ve Dally'nin (2007) yaptıkları çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise öğrencilerin öğrendikleri bu becerileri farklı ortam, kişi ve materyallere genelledikleri ve uygulama bittikten sonra kullanmaya devam ettikleridir. Alanyazında fırsat öğretiminin işlevsel iletişim becerilerinin öğretimindeki etkililiğini ve öğrenilen becerilerin kolaylıkla genellenebildiğini kanıtlayan birçok araştırmanın bulguları ile bu çalışmanın genellenebilirlik ve kalıcılığına yönelik bulguları paralellik sergilemektedir. Bu çalışmalar doğal öğretim süreçleri kullanılarak çocuklara tek sözcük kullanımı (Charlop ve diğerleri, 1985; Warren ve Gazdag, 1990) sözcük kombinasyonları (Cavallaro ve Bambara, 1982; Warren ve Bambara, 1989), karmaşık cümleler (Hart ve Risley, 1980), iletişim başlatma ve talep etme (Angelo ve Goldstein, 1990); Warren ve diğerleri, 1984; Warren, Yoder,

Gazdag, Kim ve Jones, 1993), işaret etme (Carr ve Kologinsky, 1983; Kaczmarek, Hepting ve Dzubak, 1996), okuma (Farby, Mayhew ve Hanson, 1984) ve alıcı dil becerileri (McGee ve diğerleri, 1983; McGee ve diğerleri, 1986) gibi farklı iletişim becerilerinin öğretime yönelik çalışmalardır ve sonuçları becerilerin genellenmesi açısından bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bu bulgudan yola çıkılarak fırsat öğretiminin OSB’li çocuklara işlevsel iletişim becerilerinin öğretiminde ve bu becerilerin farklı ortam, kişi ve materyallere genellenmesinde etkili bir yöntem olduğu sonucu çıkarılabilir.

Bu araştırma McGee ve Dally’nin (2007) yaptığı çalışmanın genelleme bulguları ile farklılıklar göstermektedir. McGee ve Dally (2007) genelleme oturumlarını öğretim sonlandıktan 2 saat sonra düzenlerken, bu çalışmada genelleme oturumları öğrenci öğretilen sözcükte ölçütü karşılar düzeyde performans sergiledikten sonra düzenlenmiştir. Bu çalışmanın genelleme oturumlarında ortam, kişi ve materyaller aynı anda değiştirilmesine rağmen çalışmaya katılan bütün öğrenciler 3 genelleme oturumu sonunda %100 düzeyde ölçütü karşılar şekilde performans sergilemişlerdir. Bu sonuçlar genelleme ortamlarının tamamı ile öğretim oturumlarından farklılaştığı çalışmalarda (Hemmeter, Ault, Collins ve Meyer, 1996; McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff ve Fledman, 1992) genellenmenin oluşmadığını gösteren sonuçlardan farklılaşırken, Carr ve Kologinsky’nin (1983) elde ettiği başarılı genelleme sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bundan, birden çok değişken aynı anda değiştirilmesine rağmen, becerilerin kısa sürede öğrenciler tarafından genellenebilmesinin bu çalışmanın güçlü yönlerinden biri olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu sonuç da, alanyazında doğal öğretim süreçlerinin OSB’li erken çocukluk dönemindeki öğrencilere doğal bağlamında öğretilmesinin genellemeyi de arttırdığını bize gösteren pek çok çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın etkililik bulgularının genel olarak olumlu olduğunun görülmesinin yanında uygulama sırasında gözlenen bazı durumların tartışılması gerektiği de düşünülmektedir. Araştırmanın öğretim evresinin belli oturumlarında Pınar’ın “aç” sözcüğünü söyleme davranışının oluşum yüzdesinde ani bir düşüşün olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinden alınan bilgiler doğrultusunda bu durumun davranışlara zemin hazırlayan bazı durumlardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ailesi o oturumun gerçekleştiği günde Pınar'ın rahatsız olduğunu belirtmiştir. İzleyen oturumlara bakıldığında Pınar'ın becerinin öğretiminde daha önceki performansını tekrar sergilediği gözlenmektedir.

Aynı zamanda Özgür ve Umut'un öğretilen ikinci ve üçüncü sözcüklerindeki performanslarına bakıldığında, bu öğrencilerin hem ilk sözcüklerindeki kendi performanslarına, hem de Pınar'ın üç sözcüğü öğrenmedeki genel performansına kıyasla çok daha az oturumda, dolayısıyla daha kısa sürede sözcükleri söylemeyi öğrendikleri görülmektedir. Bu bulgu fırsat öğretimi yönteminin genelleme sürecinin kendi içinde gerçekleştiğini araştıran pek çok araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak fırsat öğretimi sürecinin OSB'li çocuklara iletişim becerileri kazandırmayı hedefleyen diğer yöntemlerden genelleme ve öğretim süresinin kısalığı bakımından daha güçlü olduğu gibi bir çıkarım yapılabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu fırsat öğretimi sürecinin yardımcı personel aracılığıyla kısa bir sürede öğrenildiğini ve uygulanabildiğini göstermektedir. Bu bulgu alanyazında daha önce bu süreç kullanılarak yardımcı personelle yapılmış olan çalışmaların (Dolley ve Wheldall, 1991; Hancock ve Kaiser, 2002; Hester ve diğerleri, 1995; Hsieh ve diğerleri, 2011; Ryan ve diğerleri, 2008; Schepis ve diğerleri 2001) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda da yardımcı personel fırsat öğretimi konusunda kısa bir eğitimden geçmiş, fırsat öğretimi uygulama sürecinin olumlu ve olumsuz örnekleri yardımcı personele izletilmiş, pilot çalışmalar ile fırsat öğretimi süreciyle uygulama yapmaları sağlanmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak yardımcı personelin özel eğitim alanında kullanılan yöntemlerin eğitimini aldıklarında ve bu yöntemleri uyguladıklarında alana olumlu bir katkı sağlamış olabilecek çıkarımı yapılabilir.

Bu araştırmanın alanyazında yer alan çalışmalardan yardımcı personel eğitimi açısından birçok farkı bulunmaktadır. İlk olarak yardımcı personel eğitimiyle ilgili çalışmalara bakıldığında; rol yapma, etkin bir şekilde ipuçları sunma (Schepis ve diğerleri, 2001), çocuklarla birebir öğretim oturumlarında öğretim yapma (Ryan ve diğerleri, 2008) ve model olma, prova yapma, dönüt sağlama (Hsieh ve diğerleri, 2011) gibi tekniklerin birkaçının bir arada kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise rol

yapma, model olma, dönüt verme, örnek uygulamalar izletme, pilot çalışma, ders planı hazırlama gibi birçok teknik yardımcı personelin eğitilmesinde kullanılmıştır. İkinci olarak bu çalışmada yardımcı personele ders planlarını kendilerinin hazırlamaları konusunda serbestlik tanınmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda böyle bir özelliğe rastlanmamıştır. Son olarak Schepis ve diğerleri (2001) yaptıkları çalışmada yardımcı personel eğitiminde ölçütü %80 olarak belirlemişlerdir. Bu çalışmada ise yardımcı personelin öğretime başlamadan önce ulaşması gereken ölçüt % 100'dür. Bu da bize bu çalışmanın neden çocukların kısa sürede işlevsel sözcükleri söyleme becerisini kazandıklarını açıklayabilir.

Bu araştırmanın bugüne kadar yardımcı personel ile yapılmış araştırmalarla en benzer olan özelliği ise fırsat öğretimi sürecinin hem bu çalışmada hem de diğer çalışmalarda yardımcı personel aracılığıyla kısa sürede öğrenilmiş olmasıdır. Bu sonuçlar bize fırsat öğretiminin her birey tarafından kısa sürede öğrenilebilen ve kolaylıkla uygulanabilen bir yöntem olduğunu düşündürebilir nitelikte sonuçlar olma özelliğini taşımaktadır. Ayrıca fırsat öğretimi yoluyla işlevsel iletişim becerilerinin aileler (Collins, Strangis, Schuster ve Hemmeter, 2000; Ingersoll ve Gergans, 2007; Kaiser ve Hancock, 2003; Kaiser ve diğerleri, 2000), kardeşler (Hancock ve Kaiser, 1996) ve akranlar (Brown ve Odom, 1995; Farmer-Dougan, 1994; Kohler, Strain, Hoyson ve Jamieson, 1999; McGee ve Morrier, 1992) gibi uzman olmayan bireyler tarafından öğretiminin mümkün olduğunu gösterir nitelikte çok sayıda araştırmanın bulunması bu bulguyu destekler özelliktedir. Bu bilgi de bize fırsat öğretimi yönteminin uygulama pratikliği ve kullanışlılık açısından güçlü bir yöntem olduğunu düşündürebilir.

Fırsat öğretimi sürecinin etkililiğini artıran bir diğer nokta da, bu yöntemin uygulamasında pekiştireçlerin öğretmen tarafından belirlenerek sunulması yerine, öğrencinin istekte bulunarak iletişim başlattığı nesne, yiyecek ya da etkinliğin, öğrencinin doğru davranışının hemen ardından kendisine sunulmasıdır. Diğer bir deyişle öğrenci pekiştirecini kendisi belirlemektedir. Öğretim bağlamında yapıldığı, pekiştireç davranışın hemen ardından verildiği ve öğrencinin pekiştirecini kendisinin seçmesine izin verildiği gibi nedenlerden dolayı fırsat öğretimi yönteminde öğrencilerin öğrenme hızı pekiştireci doğal yollardan verilmeyen yöntemlere kıyasla çok daha

fazladır. Bu yöntemle yapılan diğer çalışmalar da (Cavallaro ve Bambara, 1982; Charlop ve diğerleri, 1985; Hancock ve Kaiser, 2002; Hart ve Risley, 1968; Hart ve Risley, 1974; Ingersoll ve Gergans, 2007; Kaiser ve diğerleri, 1992; McGee ve diğerleri, 1999; Warren ve Gazdag, 1990) bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu için fırsat öğretimi yönteminin zaman açısından daha ekonomik, pekiştireçleri önceden belirlemekle uğraşmayacağı için öğretmen açısından daha pratik ve bağlamında öğrenme sağladığı için de öğrenci açısından daha anlamlı öğrenmeler sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

Bu araştırmanın dikkate değer olduğu düşünülen bir diğer bulgusu da uygulamacı tarafından yardımcı personele öğretimin öncesinde ders planlarının hazırlanmasına, öğretimin sonrasında da hem öğretim oturumlarına hem de öğrencilerin öğretim sırasında sergiledikleri davranış problemlerinin çözümüne yönelik olarak verilen dönütlerin yardımcı personel aracılığıyla yararlı olduğunun dile getirilmesidir. Buna ek olarak yardımcı personel kendi öğretim performanslarının her oturumda daha da arttığını, kendilerini yöntemin uygulanması konusunda daha özgüvenli ve başarılı gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında yardımcı personelin hem öğretime hem de davranış problemlerine yönelik olarak dönüt aldıklarını gösteren başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle bu araştırmanın dünya alanyazınına da bu noktada olumlu bir katkı sağlayacağı sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise sosyal geçerlik verileri ile ilgili bulgudur. OSB'li öğrencilere işlevsel iletişim becerilerinin fırsat öğretimi ile öğretiminin öğrenciler açısından önemini belirleyebilmek amacıyla, öğrencilerin anneleri ve devam ettikleri okuldaki öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, bu becerilerin öğretiminden memnuniyet duydukları yönünde bilgi alınmıştır.

Ayrıca anneler ve öğretmenler öğrencilerin çevrelerindeki bireylerle öncekinden daha fazla etkileşime girdiklerini de ifade etmişlerdir. Bu bilgi, araştırmacıların (Pierce ve Schreibman, 1997; Storey, Smith ve Strain, 1993) doğal yöntemlerle öğretilen iletişim becerilerinin çocukların sosyal becerilerine de olumlu katkılar sağladığı bilgisi ile örtüşmektedir. Aynı şekilde Gresham (1997) bireylerle işlevsel ve sağlıklı bir iletişim kurmanın ortalama bir sosyal yeterlilik düzeyine erişebilmek için ve başarılı bir

sosyal kabul için çok önemli görülen becerilerden birisi olduğunu vurgulamıştır. Bu verilere dayanarak çalışmanın sosyal geçerliğinin oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu çalışmada öğretilen işlevsel iletişim becerilerinin çocukların sosyal yeterliklerine katkı sağlayacak bir iletişim becerisi olmasının yanı sıra önemli bir sosyal beceri olduğunu ve çocuğun çevresindekilerle olan etkileşimine önemli katkılar sağlayacağını söylemek mümkündür.

Fırsat öğretimi yönteminin kullanıldığı araştırmalar sosyal geçerliğe ilişkin veri toplama biçimleri açısından değerlendirildiğinde, araştırmaların çoğunda sosyal geçerlik verilerinin sosyal geçerliğe ilişkin oluşturulmuş olan ölçekler, likert tipi ölçekler ve kontrol listeleri kullanılarak toplandığı görülmüştür. Sadece bir araştırmada (Dolley ve Wheldall, 1991) sosyal geçerlik verilerinin bazı nitel unsurlar içerdiğinden ve bunun araştırmayı önemli kılan unsurlardan biri olduğundan söz edilmiştir. Bu araştırmalarda da anneler ile araştırmanın sosyal geçerliğine yönelik yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşmeler biçiminde yapılmış ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Ancak alanyazında çocukların öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı başka bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada sınırlılık olarak sayılacak bazı noktalar söz konusudur: Öncelikle bu araştırma, araştırmanın yapıldığı İstanbul İli'nde bulunan bir rehabilitasyon merkezine devam eden OSB'li 3 okul öncesi düzeydeki öğrenci ile sınırlıdır. Öğrencilere hedef becerileri (“al”, “ver”, “aç”, “çek”, “gel”, “tut”, “çıkart”, “bırak” ve “getir”) öğreten meslek lisesi çocuk gelişimi bölümünden mezun 3 yardımcı personel ile sınırlıdır. Bunlara ek olarak bu araştırma, öğrencilerin öğretim oturumlarında başlattıkları iletişim fırsatlarının sayısı, öğrencilerin her birine öğretilen hedef sözcükler ve OSB'li okul öncesi dönemdeki öğrencilere iletişim başlatma becerilerinin yardımcı personel aracılığıyla Doğal Öğretim Süreçleri'nden Fırsat Öğretimi Süreci kullanılarak öğretilmesi ile sınırlıdır.

VI. BÖLÜM

6. Sonuç ve Öneriler

6.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, OSB’li okul öncesi dönemdeki çocuklara işlevsel iletişim becerilerinin öğretiminde fırsat öğretimi yönteminin yardımcı personel aracılığıyla kullanılmasının etkililiğini belirlemektir. Bu çalışmada üç tane okul öncesi dönemdeki OSB’li öğrencinin her birine üç farklı yardımcı personel aracılığıyla üçer tane işlevsel sözcük öğretilmiştir. Bu çalışmada yöntem olarak tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırma bulguları; yardımcı personel aracılığıyla fırsat öğretimi kullanılarak işlevsel iletişim becerilerinin (al, ver, aç, çek, gel, tut, çıkar, bırak, getir) okul öncesi düzeydeki OSB’li çocuklara öğretildiğini ve çocukların bu işlevsel becerileri gerçekleştirme becerilerinin uygulama sona erdikten sonra da korunduğunu ve farklı ortam, kişi ve materyallere genellenebildiğini göstermiştir. Araştırmada öğretmen ve annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise, fırsat öğretimi sürecine yönelik öğretmen ve annelerin görüşlerinin olumlu yönde olduğunu gösterir niteliktedir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada kullanılan doğal öğretim süreçlerinden biri olan fırsat öğretimi süreci ile yapılan öğretimin kısa sürede etkili olması ve kısa sürede öğrenme

sağlamasından dolayı fırsat öğretimi hem öğretmenler hem de aileler tarafından kolaylıkla kullanılabilir.

- Yardımcı personele, hizmet içi eğitim programları ile iletişim becerilerinin OSB'li çocuklara nasıl kazandırılacağı öğretilir.
- Okul öncesi programda OSB'li okul öncesi düzeydeki öğrencilere iletişim becerilerinin kazandırılmasında doğal öğretim sürecinden biri olan fırsat öğretimi yöntemine yer verilebilir.

6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Fırsat öğretimi yönteminin yanı sıra, tepki isteme, geçiş merkezli öğretim ve doğal bekleme süreli öğretim gibi diğer doğal öğretim sürecine OSB'li okul öncesi düzeydeki çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında yer verilebilir.
- Fırsat öğretimi yönteminin yanı sıra, tepki isteme, geçiş merkezli öğretim ve doğal bekleme süreli öğretim gibi diğer doğal öğretim süreçleri kullanılarak OSB'li okul öncesi düzeydeki çocuklara iletişim becerilerinin nasıl kazandırılacağı hizmet içi eğitimler düzenlenerek yardımcı personele öğretilir.
- Fırsat öğretimi yöntemi kullanılarak OSB'li okul öncesi düzeydeki çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak küçük grup çalışmaları düzenlenebilir.
- Çocukların kazandıkları iletişim becerilerinin ev ortamına genellenip genellenmediği araştırılabilir.
- Boylamsal çalışma yapılarak bu araştırmaya katılmış olan çocukların sözel ve işlevsel iletişim düzeylerinin ne aşamaya geldiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Alpert, C. L., ve Kaiser, A. P. (1992). Training parents as milieu language teachers. *Journal of Early Intervention*, 16, 31-52.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Fifth Edition)*. Arlington, VA, American Psychiatric Association.
- Angelo, D. H., ve Goldstein, H. (1990). Effects of a pragmatic teaching strategy for requesting information by communication board users. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 231–243.
- Attwood, T. (1998) *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley.
- Bailey, D. B., ve Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd edition). New York: Macmillan.
- Baltaxe, C. (1977). Pragmatic deficits in the language use of autistic adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 2, 176-180.
- Baranek, G. T. (2002). Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 397–422.
- Bondy, A., ve Frost L. (1994) The Picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior* 9, 1-19
- Bradley, R., ve Caldwell, B. (1976). Early home environment and changes in mental test performance 6 to 36 months. *Developmental Psychology*, 12, 93-97.

- Bricker, D. (1993). Then, now, and the path between: A brief history of language intervention. In A. P. Kaiser and D. B. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* (pp.11-31). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Brown, W. H., ve Odom S. L. (1995). Naturalistic peer interventions for promoting preschool children's social interactions. *Preventing School Failure*, 39, 38-43.
- Butera G. and Haywood H. C. (1995). Cognitive education of young children with autism: an application of Bright Start. In E. Schopler, and G. Mesibov (eds.), *Learning and Cognition in Autism*. New York. Plenum Press.
- Carr, E. G., ve Kologinsky, E. (1983). Acquisition of sign language by autistic children: II. Spontaneity and generalization effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 297-314.
- Cavallaro, C. C., ve Bambara, L. M. (1982). Two strategies for teaching language during free play. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 7, 80-92.
- Charlop-Christy, M. H., ve Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 98-112.
- Charlop, M. E., Schreibman, L., Thibodeau, M. G. (1985). Increasing spontaneous verbal responding in autistic children using the time-delay procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 155-166.
- Curcio, F. (1978). Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 281-292.

- Dawson, G., Hill, D., Spencer, A., Alpert, L., ve Watson, L. (1990). Affective exchanges between young autistic children and their mothers. *Journal of Abnormal Psychology*, 18, 335-345.
- Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., Rinaldi, J., & Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 479–485.
- Dolley, D. ve Wheldall, K. (1991). Applying Incidental Teaching (Including Contingent Access to Materials) with Second Language Learners in a Multi-Ethnic Nurse Unit: Effects on Child-Teacher Initiations and Child Language Use. *Educational Psychology*, 11, 24-35.
- Egilson, S. T. ve Traustadottir, R. (2009). Assistant to Pupils with Physical Disabilities in Regular School: Promoting Inclusion or Creating Dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21-36.
- Fabry, B. D., Mayhew, G. L., ve Hanson, A. (1984). Incidental teaching of mentally retarded students within a token system. *American Journal of Mental Deficiency*, 89, 29-36.
- Farmer-Dougan, V. (1994). Increasing requests by adults with developmental disabilities using incidental teaching with peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 533-544.
- Fenske, E. C., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A not-so-discrete-trial teaching procedure. In C. Maurice, G. Green, ve R. M. Foxx (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Ferrara, C. ve Hill, S. (1980). The responsiveness of autistic children to the predictability of social and nonsocial toys. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 51-57.

- Frith, U. (1989). A new look at language and communication in autism. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 123–150.
- Frost, L. A. ve Bondy, A. S. (1994). *The picture exchange communication system training manual*. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants.
- Frost, L. A. ve Bondy, A. S. (2002). *The picture exchange communication system training manual*. (2nd edition). Newark, DE: Pyramid Educational Products Inc.
- Giangreco, M.F., Edelman, S.W., Broer, S.M., ve Doyle, M.B. (2003). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children*, 68, 45–63.
- Ghere, S. G (2003). *Employing, directing, and supporting paraprofessionals in inclusive education programs for students with disabilities: A multi-site case study*. (Doktora Tezi, University of Minnesota).
- Gobbi, L., Cipani, E., Hudson, C., ve Lapenta-Neudeck, R. (1986). Developing spontaneous requesting among children with severe mental retardation. *Mental Retardation*, 24, 357-363.
- Goldstein, H.,ve Kaczmarek, L. (1992). Promoting communicative interaction among children in integrated intervention settings. In S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (s. 81-111). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Greenspan, S.I., ve Wieder, S. (1998). *The child with special needs*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Halle, J., Baer, D., ve Spradlin, J. (1981). Teachers' generalized use of delay as a stimulus control procedure to increase language use in handicapped children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 389-409.

- Halle, J. W., Marshall, A. M., ve Spradlin, J. E. (1979). Time delay: A technique to increase language use and generalization in retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 431-439.
- Hancock, T. B., ve Kaiser, A. P. (1996). Siblings use of milieu teaching at home. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 168-190.
- Hancock, T. B., ve Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 39-54.
- Hancock, T. B., Terry B. ve Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism, *Topics in Early Childhood Specil Education*.
- Haring, T. G., Neetz, J. A., Lovinger, L. Peck, C. (1987). Effects of four modified incidental teaching procedures to create opportunities for communication. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 12, 218-226.
- Hart, B. (1991). Input frequency and children's first words. *First Language*, 11, 289-300.
- Hart, B. M., ve Risley, T. R. (1968). Establishing the use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 109-120.
- Hart, B., ve Risley, T. R. (1974). Using preschool materials to modify the language of disadvataged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 243-256.
- Hart, B., ve Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 243-256.

- Hart, B., ve Risley, T. R. (1978). Promoting productive language through incidental teaching. *Education and Urban Society*, 10, 407-429.
- Hart, B. ve Risley, T. R. (1980). In vivo language intervention: Unanticipated general effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 407-432.
- Hart, B. M., ve Risley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28, 1096-1105.
- Hart, B., ve Rogers-Warren, A. (1978). A milieu approach to teaching language. In R. Schiefelbusch (Ed.), *Language intervention strategies* (s. 193-235). Baltimore, MD: University Park Press.
- Hemmeter, M. L., Ault, M. J., Collins, B. C., ve Meyer, S. (1996). The effects of teacher-implemented language instruction within free time activities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 203-212.
- Hemmeter, M. L., ve Kaiser, A. P. (1990). Environmental influences on children's language: A model and case study. *Education and Treatment of Children*, 13, 331-346.
- Hemmeter, M. L., ve Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching: Effects of parent-implemented language intervention. *Journal of Early Intervention*, 18, 269-289.
- Hester, P. P., Kaiser, A. P., Alpert, C. L., ve Whiteman, B. (1995). The generalized effects of training trainers to teach parents to implement milieu teaching. *Journal of Early Intervention*, 20, 30-51.
- Hsieh, H., Wilder, D. A., ve Abellon, O. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(1), 199-203.

- Howlin, P. (1998). Practitioner review: Psychological and educational treatments of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 39(3):307-322.
- Ingenmey, R., ve VanHouten, R. (1991). Using time delay to promote spontaneous speech in autistic child. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 591-596.
- Ingersoll, B. ve Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 163–175.
- Kaczmarek, L. A., Hepting, N. H., ve Dzubak, M. (1996). Examining the generalization of milieu language objectives in situations requiring listener preparatory behaviors. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 139-167.
- Kaiser, A. P. (1993). Parent-implemented language intervention: An environmental perspective. In A. P. Kaiser ve D. B. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* (pp. 63-84). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Kaiser, A. P., Ostrosky, M. M., ve Alpert, C. L. (1993). Training teachers to use environmental arrangement and milieu teaching with nonvocal preschool children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18, 188-199.
- Kaiser, A. P., Yoder, P. J., ve Keetz, A. (1992). The efficacy of milieu teaching. In S. F. Warren ve J. Reichle (Eds.), *Causes, and effects in communication and language intervention* (pp. 63-84). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., ve Nietfield, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education ve Development*, 11:4, 423-446.

- Kaiser, A. P., ve Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants ve Young Children*, 16, 9–21.
- Kasari, C., ve Sigman, M. (1997). Linking parental perceptions to interactions in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 27, 39-57.
- Kırcaali-İftar. G. ve Tekin E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Koegel, L. K. (1995). Communication and language intervention. In R. L. Koegel ve L. K. Koegel (I ds.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities* (pp. 17-32). Baltimore: Brookes.
- Koegel, R.L., ve Koegel, L.K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social and academic development*. Michigan: Brookes.
- Koegel, R. L. Koegel, L. K., ve Carter, C. M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism *School Psychology Review*, 28(4), 576-594.
- Koegel, L.K., Koegel, R.L., Harrower, J.K., ve Carter, C.M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 186–198.
- Koegel, R.L., Koegel, L.K. ve Surratt, A. (1992). Language intervention and disruptive behavior in preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 22(2), 141-153.
- Kohler, F. W. Strain, P. S. ve Shearer, D. D. (1992). The overtures of preschool social skill intervention agents: Differential rates, forms, and funtions. *Behavior Modification*, 16, 525-542.

- Kohler, F.W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., ve Hoyson M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21:2, 93-103.
- Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (1993) Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure., *Journal of Applied Behavior Analysis* 26, 121-1321.
- Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 191–202.
- Landry, S. H., ve Loveland, K. A. (1989). The effect of social context on the functional communication skills of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 283-299.
- Laski, K. E., Charlop, M. H., ve Schreibman, L. (1988). Training parents to use the natural language paradigm to increase their autistic children's speech. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 391-400.
- Layton, T. L. & Watson, L. R. (1995). Enhancing communication in nonverbal children with autism. In K. A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 73-103). New York: Delmar.
- Liston, A. G., Nevin, A., & Malian, I. (2009). What do paraeducators in inclusive classrooms say about their work? Analysis of national survey data and follow-up interviews in California. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5(5).
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J., MacDuff, M. A., ve McClannahan, L. E. (1988). Providing incidental teaching for autistic children: A rapid training procedure for therapists. *Education and Treatment of Children*, 11, 205-217.

- Mahoney, G. ve MacDonald, J. D. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The Responsive Teaching curriculum for parents and professionals*. Austin, TX: PRO-ED.
- Mahoney, G. ve Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26 (2), 77-85.
- Matson, J. L., (2009). *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders*, New York: Springer.
- Matson, J. L., Sevin, J. A., Box, M. L., Francis, K. L., ve Sevin, B. M. (1993). An evaluation of two methods for increasing self-initiated verbalizations in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 389-398.
- Matson, J. L., and Swiezy, N. B. (1994). Social skills training with autistic children. In J.L. Matson (Ed.), *Autism in children and adults: Etiology, assessment and intervention*. Sycamore, IL: Sycamore Publishing Company.
- McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B., ve Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 117-126.
- McGee, G. G., Daly, T., ve Jacobs, H. A. (1994). The Walden Preschool. In S. L. Harris ve J. S. Handleman (Eds.), *Preschool education programs for children with autism*. Austin, TX: PRO-ED.
- McGee, G. G., ve Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, 112-123.

- McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., ve McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental teaching procedure for autistic youth: Acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 329-338.
- McGee, G. G., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 17-31.
- McGee, G. G., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (1986). An extension of incidental teaching procedures to reading instruction for autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 147-157.
- McGee, G. G., ve Morrier, M. (1992). Identification of crucial social behaviors: Rethinking our approaches to social interventions. Paper presented at the annual convention of the Association for Behavior Analysis, San Francisco.
- McGee, C. G., Morrier, M. J., ve Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24:3, 133-146.
- McLaughlin, S. (1998). *Introduction to language development*. San Diego: Del Mar.
- Mısır-Horasan, M. (2011) Otizmlı Çocuklara Kaybolan Nesneleri Sözel Talep Etme Becerilerinin Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Miranda-Linne, F., ve Melin, L. (1992). Acquisition, generalization, and spontaneous use of color adjectives: A comparison of incidental teaching and traditional discrete-trial procedures for children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 13, 191-210.

- Moerk, E. L. (1986). Environmental factors in early language acquisition. In G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development (Vol. 3)* (pp. 191-235). Greenwich, CT: JAI Press.
- Mundy, P., Sigman, M., ve Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 115-128.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., ve Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of nonverbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (1-2, Serial No. 149).
- Noonan, M., ve McCormick, L. (1993). *Early intervention in natural settings*. Pacific Grove, CA: Brookes/Cole Publishing Co.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., ve Hume, K. (2008). *Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 425-436.
- O'Neill, M.O., Jones, R.S.P. (1997). Sensory-perceptual abnormalities in autism: A case for more research? *Journal of Autism and Developmental Disorders* 27(3), 283-293.
- Oswald, L. K., Lignugaris/Kraft, B., ve West, R. (1990). The effects of incidental teaching on the generalized use of social amenities at school by a mildly handicapped adolescent. *Education and Treatment of Children*, 13, 142-152.

- Peterson, P. (2004). Naturalistic Language Teaching Procedures for Children at Risk for Language Delays. *The Behavior Analyst Today*, 5(4), 404-423.
- Peterson, P., Carta, J. J., ve Greenwood, C. (2004). Teaching enhanced milieu language teaching skills to parents in multiple risk families. *Journal of Early Intervention*, 27(2).
- Pierce, K., ve Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peerimplemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 285–295.
- Pierce, K., ve Schreibman, L. (1997). Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism: Results from trained and untrained peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 285–295.
- Quilty K. (2007). Teaching paraprofessionals how to write and implement social stories for students with autism spectrum disorders. *Remedial & Special Education*, 28, 182–189.
- Ramey, C. T., ve Campbell, F. A. (1992). Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In A. Huston (Ed.), *Children in poverty*. New York: Cambridge University Press.
- Restall, G., ve Magill-Evans, J. (1994). Play and preschool children with autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 48, 113-120.
- Robinson SE. (2011). Teaching paraprofessionals of students with autism to implement pivotal response treatment in inclusive school settings using brief video feedback training package. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 6, 105–118.
- Rogers-Warren, A., ve Warren, S. F. (1980). Mands for verbalization. *Behavior Modification*, 4, 361-382.

- Rutter, M. (1978). Language disorder and infantile autism. In M. Rutter ve E. Scopler (Eds.), *Autism: A reappraisal of concepts and treatment* (pp. 85-104). New York: Plenum.
- Rutter, M., ve Schopler, E (1987). Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnostic issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 159-186.
- Ryan, C. S., Hemmes, N. S., Sturmey P, Jacops, J. D., Grommet, E. K. (2008). Effects of a brief staff training procedure on instructor's use of incidental teaching and students' frequency on initiation towards instructors. *Research in Autism Spectrum Disorders* 2, 28-45.
- Schepis, M.M., Reid, D.H., Ownbey, J., & Parson, M.B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 313-327.
- Schopler, E., ve Mesibov, G. B. (1985). Introduction to communication problems in autism. In E. S. Schopler ve G. B. Mesibov (Eds.), *Communication problems in autism* (pp. 3-13). New York: Plenum.
- Schopler, E., ve Mesibov, G. B. (1986). Introduction to social behavior in autism. In E. Schopler ve G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp. 1-11) New York: Plenum.
- Schwartz, I. S., Anderson, S. R., ve Halle, J. W. (1989). Training teachers to use naturalistic time delay: Effects on teacher behavior and on the language use of students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14, 48–57.
- Sigman, M., ve Capps, L. (1997). *Children with Autism: a Developmental Perspective*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Sigman, M., Kasari, C., Kwon, J. H., ve Yirmiya, N. (1992). Responses to the negative emotions of others by autistic, mentally retarded and normal children. *Child Development*, 63. 796-807.
- Silver, K. (2005). *Assessing and developing communication and thinking skills in people with autism and communication difficulties: A toolkit for parents and professionals*. London, GBR: Jesssica Kingsley Publishers.
- Sparling, J. W. (1991) Brief Report: A prospective case report on infantile autism from pregnancy to four years. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 229-236.
- Stevenson, C. L., Krantz, P. J., & McClannahan, L.E. (2000). Social interaction skills for children with autism: a script-fading procedure for nonreaders. *Behavioral Interventions*, 15 (1), 1-20.
- Storey, K., Smith, D.J., ve Strain, P.S. (1993). Use of classroom assistants and peer-mediated intervention to increase integration in preschool settings. *Exceptionality*, 4, 1-16.
- Şentürk, I. (2006). *Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yönteminin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Sözcük Üretimlerinde Etkililiği*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Tager-Flusberg, H. (1981). On the nature of linguistic functioning in early infantile autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 45-56.
- Tannock, R., ve Girolametto, L. (1992). Reassessing parent-focused language intervention programs. In S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (49-76). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Tekin-İftar, E. (2012). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin E. ve Kircaali-Iftar G.(2001) *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara, Turkey: Nobel Yayınevi.
- Toğram. B. (2007). *Doğal Dil Öğretim Tekniklerinden Talep Etme Model Olma Modelinin Öğretilmesinin Etkliliği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ulusal Otizm Merkezi. (2009). Ulusal Standartlar Raporu. NAC – National Autism Center 41 Pacella Park Drive Randolph, Massachusetts 02368 3 Nisan 2015 tarihinde <http://www.algiaba.com.tr/wp-content/uploads/2013/11/ulusal-otizm-merkezinin-ulusal-standartlar-raporu.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Valdez-Menchaca, M.C. & Whitehurst, G.J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114.
- Vener, S. (2002). *Analyzing the Effects of Self Recording on Teacher Use of Incidental Teaching Procedures to Teach Language to Children with Autism*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, The City University of New York, New York.
- Voeller, K. K. S. (1996). Brief report: Developmental neurobiological aspects of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 189-193.
- Walker, D., Greenwood, C. R., Hart, B., ve Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*. 65, 6006-621.
- Warren, S. F. (1992). Facilitating basic vocabulary acquisition with milieu teaching procedures. *Journal of Early Intervention*, 16, 235-251.

- Warren, S. F., ve Bambara, L. M. (1989). An experimental analysis of milieu language intervention: Teaching the action-object form. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 448-461.
- Warren, S. F., ve Gazdag, G. (1990). Facilitating early language development with milieu intervention procedures. *Journal of Early Intervention*, 14, 62-86.
- Warren, S. F., McQuarter, R. J., ve Rogers-Warren, A. P. (1984). The effects of mands and models on the speech of unresponsive language-delayed preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 43-52.
- Warren, S. F., Yoder, P. J., Gazdag, G. E., Kim, K., Jones, H. A. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 83-97.
- Warren, S. F., ve Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 291-299.
- Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1988), Research in early language intervention., In D. L. Odom, & M. B. Darnes (Eds.), Early intervention for infants and children with handicaps, 89-108, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wetherby, A., ve Prutting, C. A. (1984). Profiles of communication and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377.
- Woods, J., ve Wetherby, A. (2003) Early Identification of and Intervention for Infants and Toddlers Who Are at Risk for Autism Spectrum Disorder. *Language Speech & Hearing Services in Schools*, 34(3), 180-193.
- Yakın, M. ve Güzel-Özmen, R. (2010). Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarındaki etkililiği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9, 21-39.

- Yirmiya, N., Kasari, C., Sigman, M., ve Mundy, P. (1989). Facial expressions of affect in autistic mentally retarded and normal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 725-735.
- Yoder, P. ve Stone, W. (2006). Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 426-35.
- Young, N. L., McCormick, A., Mills, W., Barden, W., Boydell, K., ve Law, M. (2006). The transition study: A look at youth and adults with cerebral palsy, spina bifida, and acquired brain injury. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 26(4), 25-45.

EKLER

Ek 1 - Öğrenci İletişim Becerileri Değerlendirme Formu

Öğrenci:

Tarih:

Formu Dolduran:

Öğrenciyle Olan İlişkisi:

Dilin İşlevsel Kullanımı 1

1. “Hayır” ve “istemiyorum” u nasıl ifade ediyor?
2. Bir şeyleri nasıl, hangi yollarla istiyor?
3. Çıkardığı sesler ve yaptığı davranışlar bir anlam ifade ediyor mu? (elini ısırarak, çimdiklemek gibi)
4. Bir şeyleri baş parmağını kullanarak işaret ediyor mu? Bunlar nelerdir?
5. İletişime geçmesini en çok güdüleyen şey (yiyecek, oyuncak, etkinlik) nedir? Belirtiniz.
6. Başkalarına ne yapmaları gerektiğini söyleyebiliyor mu? Örnek: “otur”, “ye”, “kalk” gibi. Genellikle buları kime söylüyor?

7. Kurduğu iletişim direk olarak bir kişiye mi yöneliktir? Kimi hedefler? Hangi durumlarda?

8. İletişim başlatıyor mu? Nasıl? (sözcüklerle, işaretlerle, hareketlerle)

Bu iletişim kişiye ya da duruma göre değişiklik gösteriyor mu?

9. Sözcükleri öğreniyor ve günlük rutini içinde kullanıyor mu?

10. Bir problemle karşılaştığında başkalarından yardım isteyebiliyor mu?

11. Günlük rutini içinde yeni durumlara, yeni öğrendiği sözcükleri genelleyebiliyor mu?

12.  z ld ğ nde ya da kızdığında ne yapıyor?

Nasıl hissettiğini ya da bir problemle karşılaştığını ifade edebiliyor mu?

13. Dikkatinizi çekmek için neler yapıyor?

14. Kendisinin ilgilendiği bir nesneye ya da duruma bir başkasının dikkatini çekebiliyor mu?

15. Merak edip soru soruyor mu? Nasıl?

16. İletişim becerilerini kullanması için siz nasıl bir destek sağlıyorsunuz?
(Cümlesini tamamlama, işaret etme)

17. En çok nerede iletişime geçiyor? (yemek sırasında, oyunda, bilgisayar başında)

18. En çok kiminle kimlerle iletişim kuruyor?

19. Dili duruma uygun ve etkin bir şekilde kullanıyor mu?

Alıcı Dil (Söylenenleri Anlama) 1

1. Dikkat kontrolü- grup çalışmalarında ya da bireysel çalışmalarda dikkatini belli bir konuya ne kadar süre yönlendirebiliyor?

2. Dinleme ve atırlama becerileri- işitsel belleği ne düzeydedir?

3. Konuşulanları anlamada mimikleri, jestleri, işaretleri, sembolleri ya da yazılı dili kullanır mı? Ne zaman? Nasıl?

4. “Hayır” ya da “dur” dendiğinde adına tepki verir mi?

“Ayakkabını giy” gibi basit yönergelere tepki verir mi? Örnekler veriniz.

5. Nesne isimlerini anlar mı? (bisküvi, bardak gibi)

6. Fiilleri anlar mı? (ver, al, koş)

7. Aşağıdaki soruları basit bir cümle içinde kullanıldığında anlar mı?

Ne?

..... nerede?

Kim?

Bu soruları daha çok nerede ve ne zaman anladığına dair örnekler veriniz.

8. Yakın geçmişte olmuş olaylarla ilgili kurulan cümleleri anlar mı?

Yakın gelecekte olacak olaylarla ilgili kurulan cümleleri anlar mı?

Bu cümleleri daha çok nerede ve ne zaman anladığına dair örnekler veriniz.

9. Dikkati belli bir yönden diğer bir yöne çekilirken verilen yönergeleri anlar mı?

10. Bulunduğu mekandan, tanıdığı başka bir mekana geçişiyle ilgili ifadeleri anlar mı?
11. Çocukla sizin kurduğunuz iletişime dair bilgi veriniz. (Çocuğa kendisini sözel olarak ifade etmesi için ek bir süre tanıyor musunuz? Tanıyorsanız, bu süre ne kadardır?

İfade Edici Dil 1

1. Sesleri ve sözcükleri çıkarabiliyor mu?
2. Mimikleri, işaretleri ve sembolleri kullanıyor mu?
3. Ekolali (sözcük tekrarı) ya da gecikmiş ekolali var mı?
4. Eğer tek sözcük kullanıyorsa, en sık kullandığı sözcükleri yazınız.
5. Nesneleri ve resimleri isimlendirebiliyor mu? Örnekler veriniz.
6. Fiilleri kullanıyor mu? Örnekler veriniz.
7. Kendi oluşturduğu ifadeleri kullanıyor mu? Örnek veriniz.

8. Sözcükleri açık ve net bir şekilde söyleyebiliyor mu?

9. İşaretleri kullanıyorsa, işaretleri açık ve anlaşılır mı?

Sosyal Etkileşim 1

1. Ortak ilgi kurabiliyor mu? (Dikkatinizi bir yöne çekmek için iletişime giriyor mu?)

2. Başkalarıyla hangi düzeyde iletişim kurar?

a. Başkalarını bir araç olarak kullanır.

b. Kişilerle oynamak için iletişime girer.

c. Başkaları ile vakit geçirmekten hoşlanır.

3. “Al-ver” oyununa katılır mı?

4. Akranları ile yapılandırılmış bir ortamda etkileşimi nasıldır?

Akranları ile yapılandırılmamış bir ortamda (serbest oyun) etkileşimi nasıldır?

5. Başkaları kendisi ile etkileşime girdiğinde nasıl cevap verir?

6. Kurduğu göz kontağı konusunda bilgi veriniz.
 - a. Yapılandırılmış ortamda
 - b. Yapılandırılmamış ortamda
7. Sıra alma becerisi konusunda bilgi veriniz.
 - a. Yapılandırılmış ortamda
 - b. Yapılandırılmamış ortamda
8. Başkaları onu taklit ettiğinde, sıra alma etkinliğine katılma isteği ve becerisi konusunda bilgi veriniz.
9. Başkalarını taklit etme (ses, davranış, sözcük) konusundaki isteği ve becerisi konusunda bilgi veriniz.
10. Paylaşma becerisi konusunda bilgi veriniz.
 - a. Ne zaman?
 - b. Nasıl?
11. Selamlaşma sözcüklerine cevap verme ve bu sözcükleri kullanma becerisi konusunda bilgi veriniz.

Ek 2 - Öğretim Planı

Amaç1: Öğrenci, uygulayıcı boya kutusundan boyayı çekmeden önce fırsat öğretiminin son aşaması olan model ipucundan önce “çek” sözcüğünü bağımsız olarak söyler.

Öğretim Amaçları:

1. “Ne yapayım?” sorusuna bağımsız olarak “çek” cevabını verir.
2. “Çekeyim mi?” sorusuna bağımsız olarak “çek” cevabını verir.
3. “Çek de, çekeyim” ifadesine bağımsız olarak “çek” cevabını verir.
4. Öğretmenin “çek” diyerek model olmasından sonra bağımsız olarak “çek” der.

Amaç 2: Öğrenci, uygulayıcı şeker kutusunun kolunu çekmeden önce fırsat öğretiminin son aşaması olan model ipucundan önce “çek” sözcüğünü bağımsız olarak söyler.

Öğretim Amaçları:

1. “Ne yapayım?” sorusuna bağımsız olarak “çek” cevabını verir.
2. “Çekeyim mi?” sorusuna bağımsız olarak “çek” cevabını verir.
3. “Çek de, çekeyim” ifadesine bağımsız olarak “çek” cevabını verir.
4. Öğretmenin “çek” diyerek model olmasından sonra bağımsız olarak “çek” der.

Amaç 3: Öğrenci uygulayıcı öğrencinin üzerinde durduğu denge tahtasını çekmeden önce fırsat öğretiminin son aşaması olan model ipucundan önce “çek” sözcüğünü bağımsız olarak söyler.

Öğretim Amaçları:

1. “Ne yapayım?” sorusuna bağımsız olarak “çek” cevabını verir.
2. “Çekeyim mi?” sorusuna bağımsız olarak “çek” cevabını verir.
3. “Çek de, çekeyim” ifadesine bağımsız olarak “çek” cevabını verir.
4. Öğretmenin “çek” diyerek model olmasından sonra bağımsız olarak “çek” der.

Amaç 4: Öğrenci uygulayıcı plastik topu almak üzere çekmecenin gözünü çekmeden önce fırsat öğretiminin son aşaması olan model ipucundan önce “çek” sözcüğünü bağımsız olarak söyler.

Öğretim Amaçları:

1. “Ne yapayım?” sorusuna bağımsız olarak “çek” cevabını verir.
2. “Çekeyim mi?” sorusuna bağımsız olarak “çek” cevabını verir.

3. “Çek de, çekeyim” ifadesine bağımsız olarak “çek” cevabını verir.
4. Öğretmenin “çek” diyerek model olmasından sonra bağımsız olarak “çek” der.

Amaç 5: Öğrenci uygulayıcının topun üzerine koyduğu elini çekmeden önce fırsat öğretiminin son aşaması olan model ipucundan önce “çek” sözcüğünü bağımsız olarak söyler.

Öğretim Amaçları:

1. “Ne yapayım?” sorusuna bağımsız olarak “çek” cevabını verir.
2. “Çekeyim mi?” sorusuna bağımsız olarak “çek” cevabını verir.
3. “Çek de, çekeyim” ifadesine bağımsız olarak “çek” cevabını verir.
4. Öğretmenin “çek” diyerek model olmasından sonra bağımsız olarak “çek” der.

Öğretimde Kullanılacak Materyaller: Boya kalemleri, kağıtlar, denge tahtası, içi Bonibon şekerleme dolu kollu şeker kutusu, mavi plastik bir top, oyuncak çekmeces, video kayıt cihazı.

Uygulama Süresi: Bir oturum 45 dakika sürmüştür.

Öğretim Süreci: Uygulamacı ve öğrenci sınıfa birlikte girerler. Uygulamacı öğrenciyi sandalyeye oturtur. Uygulamacı öğrencinin önüne pastel boyaları ve kağıtları koyar. Öğrenci boyama yapmaya başlar. İkinci kez boyaya uzandığında uygulamacı öğrenciye fırsat öğretimi yönteminin ilk aşaması olan “ne yapayım?” sorusunu sorar. Öğrencinin doğru tepkisi için 5 saniye bekler. Öğrenci doğru tepki olan “çek sözcüğünü söylediğinde öğrenciyi “aferin, ne kadar güzel çek dedi” diyerek sözel olarak pekiştirir ve boya kutusundan çektiği boyayı öğrenciye verir. Öğrencinin tepki vermemesi ya da yanlış tepki vermesi durumunda ikinci ipucu düzeyi olan “çekeyim mi?” sorusunu sorar. Öğrencinin doğru tepkisi için 5 saniye bekler. Öğrenci doğru tepki olan “çek sözcüğünü söylediğinde öğrenciyi “aferin, ne kadar güzel çek dedin” diyerek sözel olarak pekiştirir ve boya kutusundan çektiği boyayı öğrenciye verir. Öğrencinin tepki vermemesi ya da yanlış tepki vermesi durumunda üçüncü ipucu düzeyi olan “çek de çekeyim” ifadesini kullanır. Öğrencinin doğru tepkisi için 5 saniye bekler. Öğrenci doğru tepki olan “çek sözcüğünü söylediğinde öğrenciyi “aferin, ne kadar güzel çek dedin” diyerek sözel

olarak pekiştirir ve boya kutusundan çektiği boyayı öğrenciye verir. Öğrencinin tepki vermemesi ya da yanlış tepki vermesi durumunda dördüncü ipucu düzeyi olan “çek” model ipucunu kullanır. Öğrencinin uygulamacının ardından “çek” sözcüğünü söylemesi doğru tepki, başka bir sözcük kullanması ya da tepkide bulunmaması, yanlış tepki olarak kaydedilir. Öğrenciye örneğin “çek” denilerek, öğrencinin uygulamacının söylediğini tekrar etmesi sağlanır. Öğrencinin kontrol edici ipucundan sonra verdiği cevap “boyayı çektim” şeklinde genişletilir, doğru cevaplar sözel olarak pekiştirilir ve pekiştirici özellik taşıyan materyal ya da nesne öğrenciye verilir. Sadece ipucundan önceki doğru cevaplar kayıt çizelgesine (+) olarak kaydedilir. Öğretimin başında sabit oranlı pekiştirme (SOP) tarifesi kullanılır. Öğrencinin kendisinden beklenen sözel ifadeye yakın olan bir ifade (örn. “çek” yerine “çe” ya da “ek” demesi gibi) başlangıçta doğru olarak kabul edilir. Yukarıdaki tüm amaçlar için aynı süreçler uygulanır.

Değerlendirme: Öğretimin değerlendirilmesi öğretim sonunda araştırmacının uygulamacılara sözlü olarak dönütvermesi ile yapılacaktır. Öğretimin bitiminde araştırmacı uygulamacıdan her öğretim için hazırlanan kayıt çizelgesine işaretlerini koymasını ister. Uygulamacı önceden planladığı 5 öğretim fırsatı için öğrencinin ilk üç ipucundan sonra verdiği doğru tepkiler için (+), son ipucu olan model ipucundan sonra verdiği doğru tepkiler ve ipuçlarının tümü için verdiği yanlış tepkiler için (-) işaretini koyar.

Ek 3 - Sosyal Geçerlik Aile Görüşme Formu

..... Hanım/Bey

1. Çocuğunuzla yaptığımız çalışmanın görüntülerini izlediniz. Çocuğunuzun, çalışmanın başındaki iletişim performansı ile izlediğiniz görüntülerdeki öğretim sonrası performansı arasında ne gibi farklılıklar gözlemlediniz?
2. Fırsat öğretimi yöntemini evinizde çocuğunuzla kolaylıkla uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz?
3. Bu yöntemin çocuğunuzun kurumdaki eğitiminde kullanılmasını ister misiniz?
4. Bu çalışmanın sizce olumlu yönleri nelerdir?
5. Bu çalışmanın olumsuz bulduğunuz yönleri nelerdir?
6. Bu çalışmadan sonra çocuğunuzun evde başka sözcükler kullandığını gözlemlediniz mi? Cevabınız evet ise bu sözcükler nelerdir?

Ek 4 - Sosyal Geçerlik Öğretmen Görüşme Formu

..... Hanım/Bey

1. Öğrencinizle yaptığımız çalışmanın görüntülerini izlediniz. Öğrencinizin, çalışmanın başındaki iletişim performansı ile izlediğiniz görüntülerdeki öğretim sonrası performansı arasında ne gibi farklılıklar gözlemlediniz?
2. Fırsat öğretimini öğrencinizle kurumdaki eğitimi sırasında, sınıfınızda kolaylıkla kullanılabileceğinizi düşünüyor musunuz?
3. Sınıfta öğrencinizle yaptığınız bu çalışmanın evde aile tarafından desteklenmesinin öğrenciniz açısından yararlı olacağını düşünüyor musunuz?
4. Bu çalışmanın sizce olumlu yönleri nelerdir?
5. Bu çalışmanın olumsuz bulduğunuz yönleri nelerdir?
6. Bu çalışmadan sonra öğrencinizin sınıfta başka sözcükler kullandığını gözlemlediniz mi? Cevabınız evet ise bu sözcükler nelerdir?

Ek 5 - Öğretim Süreci Veri Kayıt Formu

Öğrencinin Adı:

Tarih:

Öğretmenin Adı:

Oturum:

Öğrenci Davranışı:

Yönerge: Gözlediğiniz davranışları İpucundan Önce Doğru Tepki (İÖD), İpucundan Sonra Doğru Tepki (İSD) ve Tepkisiz (T) olarak işaretleyiniz.

Fırsat Öğretiminin Aşamaları	1. Fırsat	2. Fırsat	3. Fırsat	4.Fırsat	5.Fırsat
1. Öğrencinin dikkatini yönelttiği tarafa yönel					
2. İlk ipucunu ver, 3. sn bekle					
3. İkinci ipucunu ver, 3. sn bekle					
4. Üçüncü ipucunu ver, 3. sn. bekle					
5. Model ipucunu ver, 3. sn. bekle					
6. Öğrenci cevabından sonra ek bilgi sun					
7. Öğrenci cevabını pekiştir					

Notlar:

Ek 6 – Başlama, Genelleme ve İzleme Süreci Veri Kayıt Formu

Öğrencinin Adı:

Tarih:

Öğretmenin Adı:

Oturum:

Öğrenci Davranışı:

Uygulama Aşaması:

Yönerge: Gözlediğiniz davranışları İpucundan Önce Doğru Tepki (İÖD), İpucundan Sonra Doğru Tepki (İSD) ve Tepkisiz (T) olarak işaretleyiniz.

Fırsat Öğretiminin Aşamaları	1. Fırsat	2. Fırsat	3. Fırsat	4.Fırsat	5.Fırsat
1. Öğrencinin dikkatini yönelttiği tarafa yönel					
2. İlk ipucunu ver, 3. sn bekle					
3. İkinci ipucunu ver, 3. sn bekle					
4. Üçüncü ipucunu ver, 3. sn. bekle					
5. Model ipucunu ver, 3. sn. bekle					
6. Öğrenci cevabından sonra ek bilgi sun					
7. Öğrenci cevabını pekiştir					

Notlar:

Ek 7 – Öğretmen Eğitimi Ön Test – Son Test Soruları**İsim:****Tarih:****1. Aşağıdakilerden hangisi doğal öğretim yönteminin özelliklerindendir?**

- a) Öğretim yapılandırılmış ortamlarda yapılmalıdır
- b) Etkileşim genellikle öğretmen girişi ile başlatılır
- c) Öğretim sırasında davranış sonrası uyaranlar olarak doğal sonuçlar kullanılır
- d) Öğretim öncesinde herhangi bir ön hazırlığa gerek yoktur

2. Neden diğer öğretim sürecine kıyasla doğal öğretim sürecinde genelleme daha yüksektir?

- a) Daha az sistematik bir yöntemdir
- b) Davranış sonrası uyaranlar genellikle doğal olaylar olarak sunulur, aynı biçimde davranış öncesi uyaranlarda da öğretmen uyarlama yapabilir
- c) Öğretim yapılandırılmış ortamlarda yapılmaktadır
- d) Öğrenci öğretmen tepkilerini izleyerek tepkide bulunur

3. Aşağıdakilerden hangisi doğal öğretim yöntemi türlerinden değildir?

- a) Fırsat öğretimi
- b) Sabit bekleme süreli öğretim
- c) Doğal bekleme süreli öğretim
- d) Geçiş-merkezli öğretim

4. Aşağıdakilerden hangisi fırsat öğretiminde kullanılan çevresel düzenlemelerden değildir?

- a) Öğretim sonrası kullanılacak pekiştireçleri belirleme
- b) Tepkileri garanti altına alma
- c) Seçim yapmasını sağlama
- d) Öğrenciyi sorularla yönlendirme

5. Aşağıdakilerden hangisi fırsat öğretiminin aşamalarındandır?

- a) Öğrencinin istendik tepkiyi sergilemesi için gerekli olan ipucunu belirleme
- b) Öğrencinin yanlışsız bir şekilde tepkide bulunmasını sağlama
- c) Öğrenciye sağlanan yardımı aşamalı bir şekilde azaltma
- d) Öğrenciyi sorularla yönlendirme

6. Aşağıdakilerin hangisi fırsat öğretimi yöntemi ile birlikte kullanılan yanlışsız öğretim yöntemidir?

- a) Sabit bekleme süreli öğretim
- b) İpucunun giderek artırılması
- c) İpucunun giderek azaltılması
- d) Eşzamanlı ipucuyla öğretim

7. Hangi doğal öğretim yönteminde öğretmen öğrenciye, cevabı “evet-hayır” içermeyen sorular sorar?

- a) Doğal bekleme süreli öğretim
- b) Tepki isteme
- c) Geçiş merkezli öğretim
- d) Fırsat öğretimi

8. Hangi doğal öğretim yönteminde öğretmen çocuğun çevresini inceler ve çocuğun araç-gereç ya da yardım istediğinde bulunacağı durumlar belirlenir?

- a) Doğal bekleme süreli öğretim
- b) Tepki isteme
- c) Geçiş merkezli öğretim
- d) Fırsat öğretimi

9. Hangi doğal öğretim yöntemi öğrenciye varolan becerilerin akıcılığını kazandırmayı hedefler?

- a) Doğal bekleme süreli öğretim
- b) Tepki isteme
- c) Geçiş merkezli öğretim
- d) Fırsat öğretimi

10. Hangi doğal öğretim yönteminde beş tür öğrenci tepkisi bulunmaktadır?

- a) Doğal bekleme süreli öğretim
- b) Tepki isteme
- c) Geçiş merkezli öğretim
- d) Fırsat öğretimi

Ek 8 - Öğretmen Eğitiminde Kullanılan Öğretim Planları

Öğretim Planı (1. Oturum)

Amaç1: Doğal öğretim süreciyle ilgili, öğretimi sunan kişi tarafından hazırlanmış olan öntest sorularını bağımsız ve yazılı olarak cevaplar.

Öğretim Amaçları:

5. Soruları sessiz okur.
6. Doğru cevabı bulur.
7. Doğru cevabı soru kağıdındaki ilgili soru üzerinde yuvarlak içine alır.

Amaç 2: Doğal öğretim sürecini bilir.

Öğretim Amaçları:

1. Doğal öğretim sürecini tanımlar.
2. Doğal öğretim sürecinin özelliklerinin neler olduğunu söyler.
3. Doğal öğretim sürecinin neler olduğunu söyler.
4. Doğal öğretim sürecinin diğer yöntemlerden üstün olduğu yönlerini söyler.
5. Doğal öğretim sürecinin neden daha kolay genellenebildiğini söyler.

Öğretimde Kullanılacak Materyaller: Ön test soruları, kurşunkalem, silgi, bilgisayar, projeksiyon, sunu özetleri, not kağıtları.

Uygulama Süresi: Haftada iki gün ve günde tek oturum (Bir oturum 45-60 dakika sürmüştür).

Öğretim Süreci: Öğretmenler sunuyu görebilecekleri biçimde yerlerine otururlar. Eğitimci ne amaçla toplandıklarını özetleyen kısa bir açıklama ile derse giriş yapar. Öğretmenlere öncelikle, ne amaçla yapıldığını açıklayarak öntest sorularını dağıtır. On

tane çoktan seçmeli soruyu yanıtlamaları için 15 dk. süre verir. Süre bitiminde soru kağıtlarını toplar. Daha sonra yapılacak çalışmanın içeriğini özetleyen bir sunu yapar. Sunu sonunda öğretmenlere çalışma ile ilgili soruları olup olmadığını sorar. Soruları varsa cevaplar, yoksa doğal öğretim süreci ile ilgili sunuya geçer. Doğal öğretim sürecinin özellikle küçük yaş çocuklarının dil ediniminde kullanılan yöntemler olduklarını açıklar. Daha sonra doğal öğretim sürecinin sahip oldukları özelliklerin neler olduğunu açıklar. Daha sonra doğal öğretim sürecinin türlerinin; fırsat öğretimi, tepki isteme (mand-model) öğretimi, doğal bekleme süreli öğretim ve geçiş-merkezli öğretim olduğunu söyler ve bu sürecinin sahip oldukları ortak özellikleri açıklar. Daha sonra doğal öğretim sürecinin hangi açılardan diğer dil öğretim sürecinden daha üstün olduklarını söyler. Son olarak; doğal öğretim sürecinin neden diğer yöntemlere göre daha kolay genellenebildiklerini açıklar. Sununun bitiminde öğretmenlere doğal öğretim süreci ile ilgili soruları olup olmadığını sorar. Sorulan sorulara cevap verir. Öğretmenlere bir sonraki oturumun ne zaman olacağını açıklayarak oturumu bitirir.

Değerlendirme: Öğretimin değerlendirilmesi öğretim sonunda öğretmenlere doğal öğretim süreci ile ilgili sorulan soruların sözlü olarak cevaplanması ile yapılacaktır.

Öğretim Planı (2. Oturum)

Amaç : Doğal öğretim sürecinden fırsat öğretimi yöntemini bilir.

Öğretim Amaçları:

1. Fırsat öğretimi yöntemini tanımlar.
2. Fırsat öğretimi yönteminin aşamalarının neler olduğunu söyler.
3. Fırsat öğretimi yönteminin uygulanabilmesi için yapılması gereken çevresel düzenlemelerin neler olduğunu söyler.

Öğretimde Kullanılacak Materyaller: Bilgisayar, projeksiyon, sunu özetleri, kurşunkalem, silgi , not kağıtları.

Uygulama Süresi: Haftada iki gün ve günde tek oturum (Bir oturum 45-60 dakika sürmüştür).

Öğretim Süreci: Öğretmenler sunuyu görebilecekleri biçimde yerlerine otururlar. Eğitimci bir önceki dersin (doğal öğretim süreci) amaçla toplandıklarını özetleyen kısa bir açıklama ile derse giriş yapar. Bu oturumda doğal öğretim sürecinden fırsat öğretimi yöntemini konuşacaklarını açıklar. Fırsat öğretimi yönteminin kısa bir tanımını yaparak sunuya başlar. Daha sonra fırsat öğretiminin aşamalarını; (a) öğretmenler çocuğun oynamak isteyeceği çeşitli ilgi çekici materyaller sağlayarak çocuğun dikkatini çekmek, (b) çocuk bir materyal ile ilgilenirse, yaklaşırsa “bunun ne olduğunu söyler misin?”, “Ne istediğini söyler misin?” gibi sorular sorarak tepki istemek, öğrencinin doğru tepkisini anında ödüllendirmek ve nesnenin elde bulundurulduğu durumlarda öğrencinin nesneye ulaşmasına izin vermek, (c) çocuk tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse, öğretmen tarafından çocuğa taklit etmesi için model olmak, (Ayrıca öğretmen bu basamakta öğrencinin hangi tepkiyi göstermesini bekliyorsa, o tepkiye ilişkin “Tam cümle söyle” gibi yönlendirme de yapabilir.) Yönlendirmeyi, öğrenci uygun tepki göstermediğinde sağlamak, (d) Bir istek ya da modele karşı verilen doğru tepkiyi anında ödüllendirmek, çocuğun uygun tepkileriyle birlikte taklitleri de pekiştirmek olarak açıklar. Son olarak da fırsat öğretimi yönteminin uygulanabilmesi için yapılması gereken çevresel düzenlemeleri; ilgi çekici araç-gereç sağlama, bazı nesneleri görülebilir; fakat, erişilemeyecek yerlere koyma, gereksinim duyulan ya da istenilen nesnelerden az miktarda bulundurma, seçim yapmak için elverişli durumlar oluşturma, öğrencilerin yardıma gereksinim duyacakları durumlar oluşturma, beklenmedik durumlar oluşturma olduğunu söyler. Sununun bitiminde öğretmenlere doğal öğretim süreci ile ilgili soruları olup olmadığını sorar. Sorulan sorulara cevap verir. Öğretmenlere bir sonraki oturumun ne zaman olacağını açıklayarak oturumu bitirir.

Değerlendirme: Öğretimin değerlendirilmesi öğretim sonunda öğretmenlere fırsat öğretimi yöntemi ile ilgili sorulan soruların sözlü olarak cevaplanması ile yapılacaktır.

Ek 9 - Pilot Çalışma Değerlendirme Formu

Eğitmenin Adı:

Tarih:

Çocuğun Adı:

Yönerge: Gözlediğiniz davranışları (+) ile, gözlemediklerinizi (-) ile işaretleyiniz.

Davranışlar	1. Örnek	2. Örnek	3. Örnek	4. Örnek	5. Örnek
Çocuğun iletişim başlatması için gerekli ortamı sağladı mı?					
Öğrencinin iletişim çabasını zamanında yakaladı mı?					
En az yardım sağlayan ipucunu sundu mu?					
İpucu ile çocuğun cevabı arasında belirli bir süre bekledi mi?					
İpuçlarını belirli bir sırayla kullandı mı?					
Çocuğun doğru tepkilerini pekiştirdi mi?					
Çocuğun cevabını genişletmek için ek bilgi sundu mu?					
Çocuğun doğru cevabı vermesini garantiledi mi?					
Hangi çevresel düzenlemeleri kullandı?					

Notlar:

Ek 10 - Aile Sözleşmesi

Aşağıda belirtilen çalışma koşulları altında çocuğumun çalışmaya katılmasını kabul ediyorum.

1. Bu çalışmada iletişim başlatma ile ilgili becerilerin doğal öğretim sürecinden fırsat öğretimi yöntemi kullanarak öğretileceğini biliyorum.
1. Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini biliyorum.
2. Bu çalışmanın çocuğum üzerinde fiziksel veya psikolojik bir riski olmadığını, böyle bir risk taşıdığını hissettiğim zaman çocuğumu çalışmadan alabileceğimi biliyorum.
3. Çalışmanın sonuna kadar belirlenen tarihlerde ve saatlerde çocuğumu çalışmaya getireceğimi biliyorum.
4. Bu çalışma esnasında konu ile ilgili çocuğuma hiçbir ek çalışma yapmamam ve yaptırmamam gerektiğini biliyorum.
5. Çalışma süresince araştırma ile ilgili tüm sorularıma uygulamacı tarafından cevap verileceğini biliyorum.
6. Bu çalışmada yer alan tüm öğretim oturumlarında çocuğumun video kamera ile kaydedileceğini, bu kayıtların araştırmacı tarafından, benim iznim doğrultusunda, sadece bilimsel toplantılar ve sunumlarda kullanılacağını biliyorum.

Ailenin İmzası:

Tarih:

Adı Soyadı:

Ek 11 - Öğretmen Sözleşmesi

Aşağıda belirtilen çalışma koşulları altında “OSB’li okul öncesi düzeydeki öğrencilere iletişim becerilerinin fırsat öğretimi yöntemi ile yardımcı personel aracılığıyla öğretiminin etkililiği” isimli araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

1. Bu çalışmada iletişim başlatma ile ilgili becerilerin doğal öğretim sürecinden fırsat öğretimi yöntemi kullanarak öğretim yapacağımı biliyorum.
7. Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve kişisel bilgilerimin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini biliyorum.
8. Bu çalışmanın üzerimde fiziksel veya psikolojik bir riski olmadığını, böyle bir risk taşıdığını hissettiğim zaman çalışmadan ayrılabileceğimi biliyorum.
9. Çalışmanın sonuna kadar belirlenen tarihlerde ve saatlerde çalışmalara düzenli olarak katılmam gerektiğini biliyorum.
10. Bu çalışma esnasında konu ile ilgili hiçbir ek çalışma yapmamam ve yaptırmamam gerektiğini biliyorum.
11. Çalışma süresince araştırma ile ilgili tüm sorularıma uygulamacı tarafından cevap verileceğini biliyorum.
12. Bu çalışmada yer alan tüm öğretim oturumlarında video kamera ile kaydedileceğimi, ve bu kayıtların araştırmacı tarafından saklanacağını ve bilimsel çalışmalar ve toplantılar dışında benim iznim olmadan kimse ile paylaşılmayacağını biliyorum.

Öğretmenin İmzası:

Tarih:

Adı Soyadı:

**Ek 12 - Başlama Düzeyi, İzleme, Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği
Veri Kayıt Formu**

Adı Soyadı:

Gözlemci:

Tarih:

Uygulama Aşaması:

Toplam Süre:

SIRA NO	UYGUN ETKİNLİĞİ SEÇME	ÖĞRETİM ORTAMINI HAZIRLAMA	ÖĞRENCİ TEPKİLERİNİ YAKALAMA	UYGUN BİR SÜRE BEKLEME	UYGUN İPUCU SUNMA	CEVABI GENİŞLETME	DAVRANIŞ SONRASI UYGUN TEPKİDE BULUNMA
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
TOPLAM-+,-							
YÜZDE-+,-							

Ek 13 - Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Adı Soyadı:

Gözlemci:

Tarih:

Oturum:

Toplam Süre:

SIRA NO	UYGUN ETKİNLİĞİ SEÇME	ÖĞRETİM ORTAMINI HAZIRLAMA	ÖĞRENCİ TEPKİLERİNİ YAKALAMA	UYGUN BİR SÜRE BEKLEME	UYGUN İPUCUNU SUNMA	CEVABI GENİŞLETME	DAVRANIŞ SONRASI UYGUN TEPKİDE BULUNMA
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
TOPLAM-+,-							
YÜZDE-+,-							

**Ek 14 - Başlama Düzeyi, İzleme, Genelleme Oturumları Gözlemciler Arası
Güvenirlilik Veri Kayıt Formu**

Adı Soyadı:

Gözlemci:

Tarih:

Uygulama Aşaması:

Toplam Süre:

SIRA NO	UYGUN ETKİNLİĞİ SEÇME	ÖĞRETİM ORTAMINI HAZIRLAMA	ÖĞRENCİ TEPKİLERİNİ YAKALAMA	UYGUN BİR SÜRE BEKLEME	UYGUN İPUCU SUNMA	CEVABI GENİŞLETME	DAVRANIŞ SONRASI UYGUN TEPKİDE BULUNMA
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
TOPLAM-+,-							
YÜZDE-+,-							

Ek 15 - Öğretim Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu

Adı Soyadı:

Gözlemci:

Tarih:

Oturum:

Toplam Süre:

SIRA NO	UYGUN ETKİNLİĞİ SEÇME	ÖĞRETİM ORTAMINI HAZIRLAMA	ÖĞRENCİ TEPKİLERİNİ YAKALAMA	UYGUN BİR SÜRE BEKLEME	UYGUN İPUCUNU SUNMA	CEVABI GENİŞLETME	DAVRANIŞ SONRASI UYGUN TEPKİDE BULUNMA
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
TOPLAM-+,-							
YÜZDE-+,-							

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim Özgeçmişi:

Doktora (2007-)	: ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Fakültesi / Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans (1997-1998)	: UNIVERSITY OF SOUTH CAROLINA A.B.D M.Ed. Ağır ve Çok Engellilerin Eğitimi
Lisans (1990-1994)	: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi / Özel Eğitim Bölümü / Zihin Engellilerin Eğitimi A.B.D.

Yayınlar:

Kitaplar ve Kitaplarda Yer Alan Bölümler

1. Cebeci, S., (2010). “Davranış Değiştirme”, H. Avcıoğlu (2010). *İlköğretimde Özel Eğitim*, Nobel Yayın Dağıtım, 157-186. ISBN: 978-605-133-655-8.
2. Kış, A., Cebeci, S. (2011). Sağlık Personeli Eğiticilerin Eğitimi El Kitabı. MARKA Doğu Marmara Kalkınma Vakfı, Sayfa Sayısı 60.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında (Proceedings) Basılan Bildiriler

Tam Metin Bildiri

1. Kış, A., Çakan, M., Cebeci, S., (2009). Adequacy of Measurement Instruments Used in Türkiye to Diagnose and Assess Individuals with Special Needs. 12th International Conference of BASOPED in Ohrid, 25-27 June 2009 (Oral Presentation).

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler
Bildiriler:

Sözlü Bildiriler (Uluslararası)

1. Kış, A., Cebeci, S., (2008). Determining Teachers' Needs, Effects Educational and Instructional Quality in Private Special Education Schools (Rehabilitation Centers). 2nd International Conference On Special Education.

Poster Bildiri (Ulusal)

1. Kış, A., Cebeci, S. (2014). Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Yürütülmesine Yönelik Paydaş Görüş ve Önerileri. XXIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. XXIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 25-27 Eylül 2014, Edirne (Poster Bildiri).
2. Kış, A., Cebeci, S. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Destek Eğitim Programları Hakkında Özel Eğitim Çalışanlarının Düşünceleri ve Önerileri. XIX. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. XIX. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 22-24 Ekim 2009, Marmaris (Poster Bildiri)

İletişim Adresleri

E-mail : scebeci@hotmail.com

Telefon: (532) 566-7468