

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



OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA
SOSYAL BECERİ KAZANDIRILMASINDA GÜÇ KARTI
STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATİCE ULU AYDIN

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

İKİNCİ TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN

BOLU, OCAK 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Hatice ULU AYDIN tarafından hazırlanan “**OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİ
KAZANDIRILMASINDA GÜÇ KARTI STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ**”

adlı tez çalışması jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler
Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

04.01.2023

Jüri Üyeleri

İmza

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

İkinci Danışman
Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

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

Üye
Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ
Sakarya Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

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

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

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

Teze ilişkin 13/01/2023 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 19 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/454 sayısı ile etik izin alınmıştır.

HATİCE ULU AYDIN.

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİ KAZANDIRILMASINDA GÜÇ KARTI STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATİCE ULU AYDIN

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. İLKNUR ÇİFCİ TEKİNARSLAN

İKİNCİ DANIŞMAN: PROF. DR. YEŞİM GÜLEÇ ASLAN

BOLU, OCAK - 2023

xiv +207

Bu araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiğinin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gereksinim duydukları öncelikli sosyal beceri olan akran zorbalığı (dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma) ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırmak için güç kartı stratejisi temelli öğretim programı hazırlanmıştır. Çalışmada OSB olan çocukların güç kartı stratejisiyle öğrendikleri akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini öğretim oturumlarını izleyen birinci, üçüncü ve beşinci haftanın sonunda koruyup korumadıkları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada otizm spektrum bozukluğu olan çocukların güç kartı stratejisiyle edindikleri sosyal beceriyi karşılaştırdıkları farklı akran zorbalığı durumlarında (alay edilme, eşyasına zarar verilmesi ve görmezden gelinme) kullanıp kullanmadıkları değerlendirilmiştir. Güç kartı stratejisi uygulamasının sosyal geçerliğine ilişkin ailelerin, öğretmenlerin ve araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri de değerlendirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden, katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada oturumlar video ile kayıt altına alınarak, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, ortam, uygulayıcı, sunulan ipuçları ve çalışma saatleri gibi etmenler aynı ve sabit oranda tutularak araştırma için standart koşullar sağlanmıştır. Bu araştırmanın bulguları; güç kartı stratejisinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür. Çocukların kazanmış oldukları bu beceriyi, öğretimin tamamlanmasını takip eden birinci, üçüncü ve beşinci haftanın sonunda hala korudukları, farklı akran zorbalığı (alay edilme, eşyasına zarar verilmesi ve görmezden gelinme) durumlarına genelleyebildikleri, aileler, öğretmenler ve öğrencilerin güç kartı stratejisinin uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin olumlu görüşlerinin olduğu belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELELER: Güç Kartı Stratejisi, Otizm Spektrum Bozukluğu, Sosyal Beceri, Akran Zorbalığı.

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF POWER CARD STRATEGY IN TEACHING SOCIAL SKILL FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

MASTER'S THESIS

HATİCE ULU AYDIN

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

DEPARTMENT OF EDUCATION FOR MENTAL DISABILITIES

SUPERVISOR: PROF. DR. İLKNUR CİFCİ TEKİNARSLAN

CO-SUPERVISOR: PROF. DR. YESİM GÜLEC ASLAN

BOLU, JANUARY -2023

xiv +207

The purpose of this study is to investigate the effectiveness of the power card strategy in promoting social skill in children with autism spectrum disorder. In line with this goal, a power card strategy-based teaching program was prepared to help children with autism spectrum disorder cope with their primary social skill, such as peer bullying (exclusion, being pushed and being tickle). The study evaluated whether children with autism spectrum disorder used the power card strategy to cope with different peer bullying situations (mocking, damaging their property, and ignoring) that they acquired through the power card strategy. In addition, it was determined whether the children retained what they had learned through the power card strategy at the end of the first, third, and fifth weeks following the teaching sessions. The opinions of the families, teachers and participating students on the social validity of the power card strategy application were also evaluated. Single-subject research models, participant observation multi-observation model, were used in the study. The sessions were recorded on video, and standard conditions were provided for the research by keeping the data collection tools, environment, implementer, offered tips, reinforcing agents, and working hours used in the study constant and at the same level. The findings of this study showed that the power card strategy is effective in promoting social skill in coping with peer bullying in children with autism spectrum disorder. The children were able to generalize the skills they gained to different peer bullying (mocking, damaging property, and ignoring) situations, and still retained them at the end of the first, third, and fifth weeks following the completion of the teaching. It was also determined that there were positive views on the implementation of the power card strategy and its effects on children with autism spectrum disorder among the families, teachers and students.

KEYWORDS: Power Card Strategy, Autism Spectrum Disorder, Social Skill, Peer Bullying.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
TABLO LİSTESİ	xii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiii
TEŞEKKÜR	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.5. Sayıtlar	12
1.6. Tanımlar	12
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel İlgi Alanları	14
2.2. Sosyal Beceriler ve Sosyal Yeterlik	20
2.2.1. Akran Zorbalığı ve Otizm Spektrum Bozukluğu	25
2.3. Kanıt Temelli Uygulamalar	33
2.4. Öykü Temelli Uygulamalar	36
2.4.1. Sosyal Öyküler.....	37
2.4.2. Karikatürle Sohbet	39
2.4.3. Sosyal Otopsi	42
2.4.4. Güç Kartı Stratejisi	42
2.4.4.1. Güç Kartı Stratejisinin İçeriği	44
2.4.4.2. Güç Kartı Stratejisi Unsurları.....	45
2.4.4.3. Güç Kartı Stratejisi Unsurlarını/Materyallerini Hazırlama	
Basamakları.....	45
2.4.4.4. Güç Kartı Stratejisinin Uygulanması	48
2.4.4.5. Güç Kartı Stratejisi Uygulamasının Değerlendirilmesi	50
2.4.4.6. Güç Kartı Stratejisi Uygulamasının Silikleştirilmesi	50
2.5. İlgili Araştırmalar	51
3. YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırmanın Modeli	61
3.2. Katılımcılar.....	63
3.3. Deneklerin Seçimi	63
3.4. Uygulamacı.....	70
3.5. Güç Kartı Stratejisi Öğretiminin Planlanması	71

3.6.	Ortam.....	72
3.7.	Araç- Gereçler	73
3.7.1.	Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Kullanılan Öyküler	73
3.7.2.	Öğretim Oturumlarında Kullanılan Senaryo ve Güç Kartları	75
3.7.3.	Öğretimi Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Animasyonlar	75
3.8.	Bağımlı Değişken	76
3.9.	Bağımsız Değişken	76
3.10.	Verilerin Toplanması	77
3.10.1.	Etkililik Verilerinin Toplanması.....	77
3.10.2.	Güvenirlilik Verilerinin Toplanması	79
3.10.2.1.	Gözlemciler Arası Güvenirlilik Verilerinin Toplanması.....	79
3.10.2.2.	Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması	80
3.10.2.3.	Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması.....	81
3.11.	Pilot Çalışma.....	82
3.12.	Deneysel Süreç	82
3.12.1.	Toplu Yoklama Oturumları	83
3.12.2.	Öğretim Oturumları	84
3.12.3.	Silikleştirme Oturumları	87
3.12.4.	İzleme Oturumları	88
3.12.5.	Genelleme Oturumları	88
3.13.	Verilerin Analizi	90
3.13.1.	Etkililik Verilerinin Analizi.....	90
3.13.1.1.	Eğilim Analizi	92
3.13.1.2.	Düzeş Değişikliği Analizi.....	92
3.13.1.3.	Etki Büyüklüğünün Hesaplanması.....	93
3.13.1.4.	Tau-U Hesaplama Yöntemi	94
3.14.	Tek Denekli Araştırma Modellerinde Kalite Göstergelerine İlişkin Analiz	95
4.	BULGULAR	96
4.1.	Güç Kartı Stratejisi ile OSB Olan Çocuklara Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri Kazandırılması İçin Gerçekleştirilen Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	96
4.1.1.	Grafiksel Verilerin Analiz Bulguları.....	102
4.1.1.1.	Eğilim Analizi Bulguları.....	102
4.1.1.2.	Düzeş Değişikliği Analizi Bulguları	104
4.1.1.3.	Etki Büyüklüğünün Hesaplanmasına İlişkin Bulgular (Ta-U Hesaplama Yöntemi).....	105
4.2.	Tek Denekli Araştırma Modellerinde Kalite Göstergelerine İlişkin Bulgular	106
4.2.1	Bağımlı Değişken (Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Becerisi).....	106
4.2.2.	Bağımsız Değişken (Güç Kartı Stratejisi)	106
4.2.3.	Geçerlik.....	106
4.2.3.1.	İç Geçerlik.....	107
4.2.3.2.	Dış Geçerlik	107
4.3.	OSB Olan Çocukların Güç Kartı Stratejisi ile Kazandıkları Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri İzleme Düzeyine İlişkin Bulgular	110

4.4. Güç Kartı Stratejisinin OSB Olan Çocukların Kazandıkları Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular	110
4.5. Güç Kartı Stratejisi ile OSB olan Çocuklara Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri Kazandırılmasına İlişkin Ailelerin Görüşleri	111
4.5.1. Güç Kartı Stratejisi ile OSB Olan Çocuklara Akran Zorbalığı İle Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri Kazandırılmasına İlişkin Aile Görüşleri	112
4.5.2. Güç Kartı Stratejisi ile Yapılan Uygulamanın Etkililiğine İlişkin Aile Görüşleri	112
4.5.3. Güç Kartı Stratejisinin Başka Alanlarda Kullanımına İlişkin Aile Görüşleri	113
4.5.4. OSB Olan Çocukların Güç Kartı Stratejisi ile Kazanmış Oldukları Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Becerisinin Sosyal Yaşamına Katkısına İlişkin Aile Görüşleri	113
4.5.5. OSB Olan Çocukların Güç Kartı Stratejisi ile Kazanmış Oldukları Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Becerisinin Aile Açısından Öneme İlişkin Aile Görüşleri	114
4.5.6. Güç Kartı Stratejisinin Ev Ortamında Uygulanmasına İlişkin Aile Görüşleri	115
4.5.7. OSB Olan Çocuklarda Güç Kartı Stratejisi Uygulaması ile Özel İlgi Alanları veya Favori Kahramanlarına Yönelik İlgilerinde Farklılık Oluşmasına İlişkin Aile Görüşleri	115
4.5.8. OSB Olan Çocukların Güç Kartı Stratejisi Uygulama Sonrası Kazandıkları Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Becerisini Okul Ortamında veya Ev Ortamında Sergilemelerine İlişkin Aile Görüşleri...	116
4.6. Güç Kartı Stratejisi ile OSB olan Çocuklara Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri	117
4.6.1. OSB Olan Öğrencilere Akran Zorbalığı ile Baş Etmelerine Yönelik Sosyal Beceri Kazandırılmasında Güç Kartı Stratejisinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	117
4.6.2. Güç Kartı Stratejisinin Farklı Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarda ve Farklı Becerilerin Kazandırılmasında Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri	119
4.7. Güç Kartı Stratejisi ile OSB olan Çocuklara Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri Kazandırılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri	120
4.7.1. Öğrencilerin Güç Kartı Stratejisini Kullanmalarına İlişkin Görüşleri	120
4.7.2. Öğrencilerin Güç Kartı Stratejisi Uygulamasına Yönelik Duygu ve Düşünceleri	121
5. TARTIŞMA	122
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	130
6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	130
6.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	131
7. KAYNAKLAR.....	132
8. EKLER.....	141
EK 1. Sosyal Beceri Kontrol Listesi	141
EK 2. Özel İlgi Duyulan Alanları ve Favori Kahramanı Belirleme Formları	143

EK 2.1. Özel İlgi Duyulan Alanları ve Favori Kahramanı Belirleme Formları	143
EK 2.2. Özel İlgi Duyulan Alanları ve Favori Kahramanı Belirleme Öğretmen Formu.....	144
EK 2.3. Özel İlgi Duyulan Alanları ve Favori Kahramanı Belirleme Öğrenci Formu.....	145
EK 3. Problem Davranışları Belirleme Formları.....	147
EK 3.1. Problem Davranışları Belirleme Aile Formu	147
EK 3.2. Problem Davranışları Belirleme Öğretmen Formu	148
EK 4. Huggy Wuggy Oyunağı	149
EK 5. Uygulamanın Gerçekleştirildiği Sınıf.....	150
EK 6. Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlarında Kullanılan Öyküler	151
EK 6.1. Öykü 1	151
EK 6.2. Öykü 2	152
EK 6.3. Öykü 3	153
EK 7. Güç Kartı Stratejisi Materyal Hazırlama Değerlendirme Formu.....	154
EK 8. Öğretim Sürecinde Kullanılan Senaryolar	155
EK 8.1. Dışlanma ile İlgili 1. Senaryo (Piyano Çalan Kız).....	155
EK 8.2. Dışlanma ile İlgili 2. Senaryo (Roblox Oyuncuları)	156
EK 8.3. Dışlanma ile İlgili 3. Senaryo (Huggy Wuggy).....	157
EK 8.4. İttirilme ile İlgili 1. Senaryo (Piyano Çalan Kız)	158
EK 8.5. İttirilme ile İlgili 2. Senaryo (Roblox Oyuncuları).....	159
EK 8.6. İttirilme ile İlgili 3. Senaryo (Huggy Wuggy).....	160
EK 8.7. Gıdıklanma ile İlgili 1. Senaryo (Piyano Çalan Kız)	161
EK 8.8. Gıdıklanma ile İlgili 2. Senaryo (Roblox Oyuncuları).....	162
EK 8.9. Gıdıklanma ile İlgili 3. Senaryo (Huggy Wuggy).....	163
EK 9. Öğretim Sürecinde Kullanılan Güç Kartları	164
EK 9.1. Dışlanma ile İlgili 1. Güç Kartı (Piyano Çalan Kız)	164
EK 9.2. Dışlanma ile İlgili 2. Güç Kartı (Roblox Oyuncuları).....	165
EK 9.3. Dışlanma ile İlgili 3. Güç Kartı (Huggy Wuggy).....	166
EK 9.4. İttirilme ile İlgili 1. Güç Kartı (Piyano Çalan Kız)	167
EK 9.5. İttirilme ile İlgili 2. Güç Kartı (Roblox Oyuncuları).....	168
EK 9.6. İttirilme ile İlgili 3. Güç Kartı (Huggy Wuggy).....	169
EK 9.7. Gıdıklanma ile İlgili 1. Güç Kartı (Piyano Çalan Kız).....	170
EK 9.8. Gıdıklanma ile İlgili 2. Güç Kartı (Roblox Oyuncuları)	171
EK 9.9. Gıdıklanma ile İlgili 3. Güç Kartı (Huggy Wuggy)	172
EK 10. Pekiştireç Belirleme Formu	173
EK 10.1. Öğretim Sürecinde Kullanılan Nesne Pekiştireçleri.....	174
EK 11. Veri Toplama Formları	175
EK 11.1. Akran Zorbalığı (Dışlanma) ile Baş Etme Becerisi Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu	175
EK 11.2. Akran Zorbalığı (İttirilme) ile Baş Etme Becerisi Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu.....	178
EK 11.3. Akran Zorbalığı (Gıdıklanma) ile Baş Etme Becerisi Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu	180
EK 11.4. Öğretimi Değerlendirme Sürecinde Kullanılacak Veri Kayıt Formu (Dışlanma)	182
EK 11.5. Öğretimi Değerlendirme Sürecinde Kullanılacak Veri Kayıt Formu (İttirilme).....	184

EK 11.6. Öğretimi Değerlendirme Sürecinde Kullanılacak Veri Kayıt Formu (Gıdıklanma).....	186
EK 11.7. Akran Zorbalığı (Alay edilme) ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri Genelleme Düzeyi Veri Toplama Formu	189
EK 11.8. Akran Zorbalığı (Eşyasına zarar verilmesi) ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri Genelleme Düzeyi Veri Toplama Formu	190
EK 11.9. Akran Zorbalığı (Görmezden gelinme) ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri Genelleme Düzeyi Veri Toplama Formu	191
EK 12. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması	192
EK 12.1. Gözlemciler Arası Güvenirlilik Formu.....	192
EK 12.2. Uygulama Güvenirliği Formu	193
EK 12.2.1. Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirlilik Formu	193
EK 12.2.2. Toplu Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirlilik Formu	194
EK 13. Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formları	195
EK 13.1. Ailelerin Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu	195
EK 13.2. Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu...	196
EK 13.3. Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu	197
EK 14. Öğretim Planı	199
EK 15. Genelleme Oturumlarında Kullanılan Öyküler.....	202
EK 15.1. Öykü 4	202
EK 15.2. Öykü 5	203
EK 15.3. Öykü 6	204
EK 16. Veli İzin Formu	205
EK 17. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	206
EK 18. Etik İzin Belgesi.....	207

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Özel İlgi Alanlarının Olumlu Yönleri.....	20
Şekil 2.2. Humphrey ve Hebron Tarafından Oluşturulan REPIM Modeli.	29
Şekil 2.3. Sosyal Öykü Örneği.....	38
Şekil 2.4. Karikatürle Sohbet Uygulaması Örneği.....	41
Şekil 2.5. Güç Kartı Stratejisi Unsurlarını/Materyallerini Hazırlama Basamakları.	46
Şekil 2.6. OSB Olan Bir Öğrenci İçin Kullanılan Güç Kartı Senaryosu.	47
Şekil 2.7. OSB Olan Bir Öğrenci İçin Kullanılan Güç Kartı.....	47
Şekil 2.8. Örnek Güç Kartı Stratejisi Uygulama Basamakları.....	49
Şekil 3.1. Yoklama ve İzleme Oturumlarında Kullanılan Öyküler	74
Şekil 3.2. Silikleştirme Oturumlarında Kullanılan Güç Kartı Örneği	88
Şekil 3.3. Genelleme Oturumları İçin Hazırlanan Öyküler.	89
Şekil 4.1. Deneklerin Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Kazandıkları Akranlarının Zorba Davranışlarıyla Baş Etme Becerisine Yönelik Doğru Tepki Oranlarını Gösteren Grafik.	97
Şekil 4.2. Güç Kartı Stratejisi ile Kazanılan Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceriye İlişkin Doğru Yanıt Yüzdeliğini Gösteren Grafik.	99
Şekil 4.3. Can'ın Eğilim Analizine İlişkin Grafik	103
Şekil 4.4. Cem'in Eğilim Analizine İlişkin Grafik	103
Şekil 4.5. Aslı'nın Düzey Değişikliği Analizine İlişkin Grafik.....	104
Şekil 4.6. Can'ın Düzey Değişikliği Analizine İlişkin Grafik	104
Şekil 4.7. Cem'in Düzey Değişikliği Analizine İlişkin Grafik.....	105

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Özel ilgi alanları ile ilgili araştırmalar	17
Tablo 2.2. Akkök (1999) Tarafından Yapılan Sınıflandırma	23
Tablo 2.3. Zorbalık türleri	26
Tablo 2.4. Ulusal Standartlar Projesi Evre 2	35
Tablo 2.5 Güç kartı stratejisi ile ilgili yapılan çalışmalar	58
Tablo 3.1. Deneklere ilişkin demografik bilgiler	70
Tablo 3.2. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları	80
Tablo 3.3. Toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği bulguları.....	80
Tablo 3.4. Öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği bulguları	81
Tablo 4.1. Horner ve diğerleri (2005) tarafından önerilen kalite göstergelerine göre araştırmanın ayrıntılı incelenmesi	108
Tablo 4.2. Aile görüşlerinin analizi sonucu elde edilen temalar	111
Tablo 4.3. Öğretmenlerin görüşlerinin analizi sonucu elde edilen temalar....	117
Tablo 4.4. Öğrenci görüşlerinin analizi sonucu elde edilen temalar	120

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ADÖ	: Ayrık Denemelerle Öğretim
APA	: American Psychiatric Association
CDC	: Centers for Disease Control and Prevention
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ESF	: The European Social Fund
EYDE	: Erken Yoğun Davranışsal Eğitim
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
NAC	: National Autism Center
NCAEP	: The National Clearinghouse The on Autism Evidence and Practice
NPDC	: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders
NSCDC	: National Scientific Council on the Developing Child
REPIM	: Reciprocal Effects in Peer Interaction Model
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi
WHO	: World Health Organization

TEŞEKKÜR

Araştırma süreci boyunca bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde büyük emekleri olan, titiz ve etik çalışmalarıyla, analitik düşünceleriyle yoluma ışık tutan çok değerli hocalarım; Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN ve Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN başta olmak üzere Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümündeki tüm hocalarıma ve bana öğrenmeyi sevdirek hayatıma dokunan tüm öğretmenlerime,

Beni bugünlere getiren okuma sevgisiyle büyüten anneme, doğru ve güvenilir bir insan olmamız çabasıyla bizleri yetiştiren babama, aldığım her kararda yanımda olarak beni motive eden, destek veren, tez canlılığımı sabır ve sevgiyle göğüsleyen canım eşim Murat AYDIN'a, her bir bireyin biricik ve değerli olduğunu, bir "can" kazanmanın yolunun koşulsuz sevgiden geçtiğini öğreten tüm öğrencilerime,

"Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, başarı için, en hakiki mürşit bilimdir, fendir." Diyerek bizlere çağdaş, uygar ve bağımsız bir medeniyet emanet eden Mustafa Kemal Atatürk'e,

"Ben sonuçtan değil, niyetimden ve gayretimden sorumluyum." Diyerek bize hayatın özetini anlatan Doğan Cüceloğlu'na,

"Bugün, en iyi öğretmenin öğrencisinden bir şeyler öğrenen öğretmen olduğunu anladım." diyen Nietzsche'ye,

Martının sihirli değneğini bizlere değdiren Richard Bach'a ve içimizde yaşayan gerçek Martı Jonathan Livingston'lara sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, önemi, sınırlılığı ve sayıltılarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüz toplumları hızlı bir değişim göstermektedir. Bireyler içinde yaşadıkları toplumun bu hızlı değişimine uyum sağlayarak, sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde pek çok beceriyi yerine getirerek yaşadığı toplumun bir parçası olurlar. Sosyal bir varlık olarak insan, yaşamı boyu farklı ortamlarda bulunur ve birlikte yaşadığı çevresindeki diğer insanlarla etkileşim ve iletişim halindedir. Bireylerin toplum içerisinde bağımsız ve sosyal bir varlık olabilmesinin, çevresindeki bireyler tarafından kabul görmesinin ve nitelikli bir yaşam sürdürebilmesinin bazı temel koşulları vardır. Bu koşullar, bireyin bebeklikten itibaren tüm gelişim alanlarında yer alan davranışları öğrenmesi ve uygun bağlamda bu davranışları yerine getirmesiyle mümkündür. Bu gelişim alanlarından biri de sosyal gelişimdir (Cüceloğlu, 2021; Crewdson vd., 2022; Çifci-Tekinarslan, 2020; Gates vd., 2022).

Bireylerin içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlayıp, çevresindeki diğer bireylerle olumlu sosyal yaşantılar oluşturabilmesi ve sosyal açıdan yeterli olabilmesi için yaşına uygun çeşitli sosyal becerileri öğrenmesi son derece önemlidir. Alanyazına baktığımızda, McGuire ve Priestly'in (1981) çalışmasında sosyal becerinin, kişilerin yüz yüze etkili iletişim kurmasını sağlayan davranış biçimi olarak tanımladığı görülmektedir. Little ve diğerlerine (2017) göre sosyal beceri kavramı bireylerin çevreyle olan etkileşim, kişilerarası ilişki başlatma ve sürdürme yeteneği, Sucuoğlu ve Çifçi'ye (2001) göre ise sosyal beceriler bireyin içinde yaşadığı toplumun beklentilerini yerine getirebilmeleri, toplum içerisinde etkin birer birey olarak var olmaları adına oldukça önemli ve işlevsel becerilerdir. Bu doğrultuda sosyal becerilerin bireylerin yaşamında kısa ve uzun vadede önemli etkileri olan beceriler olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle sosyal beceriler tüm bireyler için oldukça önemlidir ve sosyal beceri öğretimi yaşam boyu süren bir süreçtir (Akt. Kaya ve Kaval, 2022; Sucuoğlu ve Çifci, 2001, 2003).

Özel gereksinimi olan bireyler, birçok gelişim alanında güçlük yaşadıkları gibi, sosyal gelişim alanında da çeşitli güçlükler yaşayabilmektedirler. Bu güçlükler, çevre ile etkileşimi başlatma, sürdürme gibi durumlarda ortaya çıkmakla

birlikte; çevreyle olan kısıtlı etkileşim nedeniyle, bireylerin var olan becerilerini de yitirmelerine sebep olabilmektedir. Bilişsel süreçte yaşanan birtakım güçlükler veya duygu düzenlemedeki yetersizliklerden dolayı, özel gereksinimli bireyler akran etkileşiminde çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerde sınırlılık yaşamaları, yaşam kalitelerinin düşmesine; ailesine, yakın çevresine ve bakımından sorumlu olan kişilere bağımlı hale gelmelerine neden olabilmektedir. Özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarla yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, zihinsel becerilerin (ortak dikkat ve başkalarının niyet ve arzularının anlaşılması dahil) sosyal gelişimdeki önemli rolüne işaret etmektedir (Gates vd., 2022; Güven ve Diken, 2014; Olçay-Gül, 2020). Bu nedenle özellikle farklı gelişimsel yetersizliklerden etkilenmiş çocuklara çeşitli sosyal ağlara katılma fırsatlarının oluşturulması ve yetişkinlerin, çocukların uygun sosyal etkileşim stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olmadaki rolü oldukça önemlidir (Gates vd., 2022; Sazak, 2018; Seni, 2018; Tuerk vd., 2020).

OSB erken çocukluk yıllarından itibaren kendini iletişim ve sosyal etkileşim alanlarında önemli güçlüklerle gösteren, çocukluk çağı nörogelişimsel bozukluklar içerisinde yer alan bir tanı grubudur (American Psychiatric Association [APA], 2013; Motavalli-Mukaddes, 2013). Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention) [CDC], (2022) tarafından sunulan raporda OSB'nin erkek çocuklarında görülme olasılığının kız çocuklarından dört kat fazla olduğu ve 44 çocuktan 1'ine OSB tanısı konduğu belirtilmiştir. OSB dünya genelinde yaygınlaşmakta olup tüm ırklarda, etnik gruplarda ve her sosyoekonomik düzeyde görülmektedir.

OSB olan bireylerde görülen sosyal beceri yetersizlikleri, başkalarının duygu ve düşüncelerini tanıma güçlükleri, iletişim becerilerinin sınırlı olması bu çocukların OSB tanısı almasında rol oynayan en belirgin belirtiler arasında yer almaktadır (Güleç-Aslan, 2017, 2018, 2019, 2020b; Humphrey ve Hebron, 2015; Tekin-İftar, 2018). Sosyal beceri alanındaki yetersizlikler genellikle çocukluğun ilk yıllarından itibaren belirgin olarak görülürken, çocuklar okula gitmeye başladığında, sosyal etkileşim ve iletişimdeki sorunların akran kabulü ve akademik başarı üzerinde olumsuz etki ettiği durumlarda genellikle daha belirgin olarak gözlenir (Çifci-Tekinarslan, 2020). OSB olan çocukların yaşadıkları sosyal yetersizlikler sıklıkla yüksek akran zorbalığı oranlarına ve önemli düzeyde kaygı, öfke ve depresyona neden olmaktadır. Yaşanan bu zorluklar, müdahale

edilmediğinde yetişkinlikte de devam ederek bireyin bağımsız yaşam becerileri üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Attwood, 2004; Çifci-Tekinarslan, 2020; Dunsmuir vd., 2022; Erk, 2022; Eroğlu, 2020; Olçay-Gül, 2020).

OSB olan çocuklar için oldukça yaygın bir sorun olan akran zorbalığı, akademik zorluklar, depresyon, kaygı bozuklukları, intihar davranışları ve psikolojik sağlık sorunları gibi birçok olumsuz sonuç ile bağlantılıdır (Dunsmuir vd., 2022; Eroğlu, 2020; Falla vd., 2020; Reijntjes vd., 2010; Walters, 2020). Akran zorbalığı, güç dengesizliği ile karakterize edilen bir ilişki içinde ortaya çıkan ve başkalarına yönelik zarar verici tekrarlanan saldırgan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. OSB’de dahil olmak üzere tüm özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar, yetersizliklerinden kaynaklı olarak genellikle okul ortamlarında dezavantajlı öğrenci grubunda yer almaktadır ve bu durum onları akran zorbalığının hedefi haline getirmektedir (Eroglu ve Kilic, 2020; Schroeder vd., 2014). Dünya Sağlık Örgütü’nün (2005, 2006), yaklaşık 134.000 katılımcıyla gerçekleştirdiği uluslararası bir araştırmanın bulguları, 11 ile 15 yaş arasındaki çocukların üçte birinin ara sıra akran zorbalığına maruz kaldığını bildirirken, çocukların üçte ikisinin sürekli zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmektedir (Molcho vd., 2009).

Twyman ve diğerleri (2010), tarafından yapılan bir çalışmada normal gelişim gösteren çocukların zorbalığa maruz kaldıklarını bildirme olasılıkları, OSB olan çocukların zorbalığı bildirme oranlarından 4 kat daha fazla olduğunu, OSB olan çocukların kendi bildirdiği akran zorbalığı oranları %57 ile %75 arasında iken ebeveyn tarafından bildirilen oranlar ise %46 ile %77 arasında değişmekte olduğu belirtilmektedir. Bu oranlar kistik fibrozis olan çocuklardan %14,3 öğrenme güçlüğü olan çocuklardan %24,2 dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardan %29,2 veya tipik gelişim gösteren çocuklardan %8,5 daha yüksektir. Bu oranlar OSB olan çocukların akran zorbalığına maruz kalma oranlarının tipik gelişen akranlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ancak OSB olan çocukların tipik gelişen akranlarına kıyasla zorbalığı bildirme oranlarının daha düşük olduğunu göstermektedir.

OSB olan çocuklarda akran zorbalığı üzerine alanyazın taramasında 17 araştırmanın dâhil edildiği bir çalışmada OSB olan çocukların akran zorbalığından mağdur olma oranlarının tipik gelişen akranlarına göre çok daha fazla olduğu bildirilmiştir. Çalışmada, OSB olan çocukların %10 zorba, %44 kurban, %16 zorba-kurban oldukları saptanmıştır. OSB olan çocuklarda bulunan %10 zorbalık

oranı zorbalık türü açısından değerlendirildiğinde; fiziksel zorba %16, sözel zorba %8, ilişkisel zorba %18 olarak tespit edilmiştir. OSB olan çocuklarda bulunan %44 mağdur olma oranı zorbalık türü açısından değerlendirildiğinde; fiziksel açıdan zorbalığa maruz kalan %33, sözel açıdan zorbalığa maruz kalan %50, ilişkisel açıdan zorbalığa maruz kalan %31 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada yer alan 17 çalışmadan 2 tanesinde normal gelişim gösteren çocuklar ile OSB olan çocukları zorbalık yapma riskleri açısından karşılaştırma yapılmış, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada yer alan 17 çalışmadan 6 tanesinde normal gelişim gösteren çocuklar ile OSB olan çocuklar arasında zorbalığa maruz kalma açısından karşılaştırma yapılmış ve genel olarak zorbalığa maruz kalmanın 3 kat, sözel zorbalığa maruz kalmanın 2 kat arttığı saptanmıştır. Araştırmada OSB tanılı gençler arasında cinsiyet veya yaş ile genel akran zorbalığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum OSB olan çocuklarda akran zorbalığına maruz kalmanın; sosyal, duygusal ve bilişsel özellikleri ile daha ilişkili olduğunu düşündürmektedir (Eroğlu, 2020; Humphrey ve Hebron, 2015).

Yapılan araştırmalar bağlamında OSB'nin, sosyal iletişimdeki yetersizliklerin yanı sıra kısıtlı ve/veya tekrarlayan davranış veya ilgilerin varlığı ile karakterize olan nörogelişimsel bir bozukluk olmasından kaynaklı olarak OSB olan çocukların sıklıkla sergilediği katı ve/veya tekrarlayıcı hareketler, iletişim becerilerindeki yetersizlikler, sosyal ipuçlarını anlamadaki sınırlılıklar tipik olarak gelişen akranları tarafından garip algılanmaktadır. Bu durum OSB olan çocukları akran zorbalığının hedefi haline getirmektedir (Attwood, 2004; Dunsmuir vd., 2022; Eroglu ve Kilic, 2020; Eroğlu, 2020; Humprey ve Hebron, 2015).

Son yıllarda OSB olan çocukların erken yaşlardan itibaren tipik gelişen akranları ile eğitim görmesinin önemi vurgulanmakta ve bu yönde uygulamalar söz konusu olmaktadır (Çifci ve Sucuoğlu, 2003; Ergenekon vd., 2019; Güleç-Aslan, 2020a; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017, 2018; Roberts ve Webster, 2022; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018). Bu uygulamalarda, OSB olan çocukların sosyal beceri yetersizliklerinden kaynaklı olarak akran zorbalığı başta olmak üzere birtakım güçlükler yaşanabilmektedir (Çifci-Tekinarslan, 2020; Sazak, 2018; Sucuoğlu ve Çifçi, 2001, 2003). Yapılan araştırmalar sosyal becerilere sahip olan ve arkadaş ilişkileri güçlü olan çocukların akran zorbalığına daha az maruz kaldığını belirtirken sosyal becerilere sahip olmayan çocukların okullarda zorbalığın daha çok mağduru haline geldiklerini göstermektedir (Peker ve Gültekin,

2014). Arora (1996), sosyal beceri yetersizliklerinin akran zorbalığının tanımında önemli bir kriter olduğunu belirterek, akran zorbalığından mağdur olan çocukların yeterli sosyal becerilere sahip olmadıkları için mağdur konumuna düştüklerini belirtmektedir. Bu duruma bağlı olarak zorbaların da bundan faydalanarak saldırgan davranış biçimleriyle sosyal baskınlığı ele geçirdiklerini ve zorbalık yaparak bu davranışları sürdürdüklerini ifade etmektedir. Çocukların sosyal baskınlık kurma eğilimleri, saldırgan davranışlara neden olarak okullarda zorbalığın ortadan kaldırılmasını zorlaştırmaktadır (Koski vd., 2015). OSB olan çocuklar gibi dezavantajlı grupta yer alan çocuklar, çeşitli akran zorbalık biçimlerine maruz kaldıklarında bu zorbalıklarla baş etme becerilerini geliştirmeleri veya göstermeleri açısından sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Milner, 2004). Akran zorbalığının OSB olan çocuklar üzerinde neden olduğu kaygı, öfke, depresyon, yalnızlaşma ve intihar davranışları gibi olumsuz sonuçlar göz önüne alındığında, bu olumsuz sonuçları hem anlık hem de uzun vadeli olarak azaltmak oldukça önemlidir. Bu bağlamda akran zorbalığına maruz kalan OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında tipik gelişen akranları ile sosyal uyumunun sağlanabilmesi için bu çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılması son derece önemlidir (Altomare vd., 2017; Attwood, 2004; Çifci- Tekinarslan, 2020; Dunsmuir vd., 2022; Eroğlu, 2020; Hanish ve Guerra, 2002; Sazak, 2018; Sucuoğlu ve Çifci, 2001, 2003).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, OSB olan çocukların sosyal açıdan yetersizlik yaşamalarından kaynaklı olarak akran zorbalığına maruz kalma olasılıklarının yüksek olduğu görülmektedir. OSB olan çocukların sağlıklı bir şekilde akranları ile bir arada olabilmeleri için bu çocuklara, akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerinin uygun sosyal beceri uygulamalarıyla kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Altomare vd., 2017; Bitsika ve Sharpley, 2014; Dunsmuir vd., 2022; Einfeld vd., 2018; Güleç-Aslan, 2020a; Humphrey ve Symes, 2010).

Tüm özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerinde olduğu gibi OSB olan çocukların eğitiminde de etkili öğretim programlarının uygulanması bu çocukların hem eğitsel hem de davranışsal gereksinimlerinin karşılanması açısından son derece önemlidir. Bu doğrultuda OSB olan çocukların gelişimlerine yönelik uygulanan öğretim yöntemlerinin hakemli bilimsel dergilerde yeterli düzeyde araştırma bulgusu olan eğitsel uygulamalar olarak tanımlanan kanıt temelli uygulamalar

arasından seçilerek kullanılması önerilmektedir (Güleç-Aslan, 2018, 2019; Kırcaali-İftar, 2018; Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2018; Kurt, 2018; Odom ve Connie, 2015). Kanıt temelli uygulamalar, OSB Ulusal Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC]), Otizm Kanıt ve Uygulama Ulusal Veri Kütüphanesi (The National Clearinghouse The on Autism Evidence and Practice [NCAEP]) ve Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC]) tarafından hazırlanmış raporlarda yer almaktadır (NAC, 2009, 2015; NCAEP, 2020; NPDC, 2014; Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2018; Kurt, 2018; Odom ve Connie, 2015).

Öykü temelli uygulamalar OSB olan her yaş grubundan bireylere pek çok becerinin öğretiminde (oyun, günlük yaşam, sosyal, iletişim, öz bakım vb.) ve bu bireylerin davranış sorunlarının azaltılmasında ya da ortadan kaldırılmasında kullanılan kanıt temelli bir uygulamadır. Bireylerin öğrenme biçimlerinde davranış ve çevre arasındaki etkileşim, gözlem yaparak öğrenme, dikkat ve motivasyon gibi bilişsel ve bireysel unsurların etkisini ele alan sosyal bilişsel kurama ve uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı öykü temelli uygulamalar, bu kuramlarda vurgulanan görsel öğelerin kullanımı, motivasyon, pekiştirme gibi unsurları barındırarak, bireye öğretilmek istenen hedef davranışla ilgili yazılan öykülere ve bu öykülerin uygulama ölçütleri doğrultusunda sunulmasına dayalıdır (Güleç-Aslan, 2017, 2020a, 2020c, 2021, 2022; Gray, 2004; NAC, 2015; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012). Öykü-temelli uygulamalar, sosyal öyküler (Social Stories™), karikatürle iletişim (Comic Strip Conversations™) sosyal otopsi (social autopsy) ve güç kartları (power cards) gibi çeşitli uygulamaları içermektedir (Olçay vd., 2020).

Güç kartı stratejisi, Elisa Gagnon (2001) tarafından OSB olan çocukların günlük sosyal durumları anlamalarına, sosyal etkileşim başlatmalarına, empati kurmalarına ve paylaşma gibi kişiler arası becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak üzere oluşturulmuş bir uygulamadır. Güç kartı stratejisinin, bireylerin özel ilgi alanlarına dayalı olması, bu alanlara yönelik oluşturulması ve bu ilgi alanlarına ilişkin görsel öğelerin kullanılmasıyla OSB olan çocuklar için içsel motivasyon kaynağı sağlayabileceği belirtilmektedir. Ayrıca OSB olan çocukların özel ilgi duyduğu kahramanların ya da ilgi alanlarının belirlenerek uygulama sürecinde bir görsel destek olarak kullanılması güç kartlarını diğer sosyal öyküler, karikatürle iletişim ve sosyal otopsi gibi öykü-temelli uygulamalardan ayırmaktadır.

(Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon, 2001; Güleç-Aslan, 2020c, 2021, 2022; Kuligowski, 2010; Olçay vd., 2020; Spencer vd., 2008). Amerika Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan DSM-V' te OSB tanı kriterleri arasında yer alan *sınırlı ve özel ilgi alanları* OSB olan pek çok bireyde görülmektedir. Aynı zamanda görsel destek uygulamalarının da OSB olan bireyler üzerinde etkililiği (NAC, 2015; Steinbrenner vd., 2020) göz önüne alındığında güç kartı stratejisi bireylerin güçlü yanlarının kullanıldığı etkili bir müdahale aracı olarak tanımlanabilir (Angell vd., 2011; Daubert vd., 2015; Gagnon, 2001; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020c, 2021, 2022; Keeling vd., 2003).

Güç kartı stratejisi, iki ana unsurdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki senaryo oluşturma ve ikincisi güç kartı hazırlamadır. Senaryoda, bireyin güçlük yaşadığı durumla ya da bireye kazandırılmak istenen hedef beceri ile ilgili kısa bir öykü yer alır. Senaryo, bireyin güçlük yaşadığı durumlarda nasıl davranacağını ya da hedef beceriyi nasıl gerçekleştireceğini kahramanın ifadeleriyle yazılmış cümlelerle anlatmaktadır. Senaryoda kahramanın yaşadığı sorun tanımlanır ve uygun davranış sergilemesinin önemi vurgulanır. Kahramanın sergilediği uygun davranışlar ya da beceriler kısaca belirtilir. Kahramanın görselleri senaryonun yazıldığı kart ya da kâğıt kullanılır (Angell vd., 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Davis vd., 2010; Güleç-Aslan, 2020c, 2021, 2022; Prince, 2018; Rose, 2020). Güç Kartı ise kartvizit büyüklüğünde olup ilgi duyulan kahramanın belirgin bir görseli ve senaryonun 3-5 adımdan oluşan bir özeti bulunur. Güç kartı stratejisinin her iki unsurunda da yazı stili, kullanılan renkler, görsellerin yerleştirilmeleri gibi bireyselleştirmeler yapılabilir (Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020c, 2021, 2022).

OSB olan çocuklarda görülen sosyal beceri yetersizlikleri çocukların yetersizliğinden gelen bazı özellikler nedeni ile ortaya çıkmakta ve hatta bu çocukların tanı almalarındaki önemli kriteri oluşturmaktadır. OSB olan çocukların göstermiş oldukları bu özellikler dikkate alındığında sözlü iletişim becerilerinde, taklit, ortak dikkat becerilerinde sınırlılıklar yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca OSB olan çocukların göstermiş oldukları oyun becerilerindeki güçlükler de bu çocukların sosyal etkileşime girmeleri ya da sosyal ilişkiler başlatma ve sürdürmeleri önünde ciddi engellere neden olmaktadır. Erken tanılama ile, erken müdahale kapsamında geliştirilmiş sosyal beceri programları ile doğru müdahalelerde bulunulduğunda, olumlu sonuçlar elde edildiği belirtilmektedir (Güleç-Aslan, 2017, 2018, 2019, 2020a, 2020b; Güven ve Diken, 2014; Motavalli-Mukaddes, 2013; Sucuoğlu ve

Çifci, 2001, 2003). Bu doğrultuda OSB olan çocukların eğitimlerinde güç kartı stratejisi gibi görsel destek sunan (NAC, 2015; Steinbrenner vd., 2020) ve OSB olan çocukların özel ilgilerini kullanarak öğretim sürecinde çocukların motivasyonunu artıran kanıt temelli uygulamaların etkililiğinin belirlenebilmesi için çalışmalara yer verilmesi oldukça önemlidir (Cacio vd., 2014; Uljarević vd., 2022; Winter-Messiers vd., 2007).

Alanyazın incelendiğinde güç kartı stratejisi ile ilgili yapılan ilk araştırma Keeling ve diğerleri (2003) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada bir ilkokulun genel eğitim sınıfında kaynaştırma eğitimi gören OSB olan on yaşındaki bir çocuğun sosyal becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada OSB olan çocuğun akranlarıyla oyun oynarken oyunu kaybettiğinde uygun olmayan davranışlarının (çığlık atma ve mızımızlanma) azaltılarak sergilemesi gereken uygun davranışların kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda OSB olan çocuğun uygun olmayan davranışlarında (çığlık atma ve mızımızlanma) azalma olduğu ve hedeflenen uygun davranışlarda (oyunu kaybettiğinde sakin kalıp belki gelecek sefere kazanırım diyerek, sakince beklemesi) artış olduğu gözlenmiştir. Güç kartı stratejisinin kullanıldığı bir diğer araştırmada, bir ilkokulun özel eğitim sınıfına devam eden OSB olan beş yaşındaki bir çocuğa akranlarıyla etkileşimde bulunmasını kolaylaştıran sosyal becerileri (selamlaşma, oyun oynama) kazandırmak hedeflenmiştir. Bulgular güç kartı stratejisi ile çocuğun hedeflenen sosyal becerilerinde artış olduğunu göstermiştir (Spencer vd., 2008). Asperger Sendromu tanılı üç lise öğrencisinin sohbet becerilerini geliştirmek için güç kartı stratejisinin kullanıldığı diğer bir araştırmada ise sohbet becerilerini artırmada güç kartı stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, hedeflenen becerilerde artışı ve katılımcıların bu becerileri farklı kişilere genelleyebildiklerini göstermiştir (Davis vd., 2010). Tek denekli araştırma modellerinden AB deseniyle yürütülen bir başka çalışmada ise yaşları dokuz ve on iki arasında değişen dört OSB olan çocuğun sosyal becerilerinin artırılmasında sosyal beceri grubu oluşturularak güç kartı stratejisi ile hedeflenen sosyal becerilerin gelişimini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında deneklerin birinin çalışmayı tamamlamadığı, diğer üç öğrencinin sosyal becerilerinde artış olduğu belirtilmiştir. (Kuligowski, 2010). Wisnowski (2010) tarafından yapılan bir başka çalışmada dokuz yaşında OSB olan bir çocuğun uygun olmayan davranışlarının (çığlık atma, kol sallama ve

sınıftan kaçma) azaltılması ve sosyal yeterliliğin artırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda güç kartı stratejisinin OSB olan çocukların uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güç kartı stratejisinin kullanıldığı başka bir çalışmada ise stratejinin geçiş becerilerini geliştirmedeki etkililiği incelenmiştir. Bulgularda güç kartı stratejisinin öğrencilere geçiş becerileri kazandırmada etkili olduğu belirtilmiştir (Angel vd., 2011). Campbell ve Tincani (2011) tarafından yürütülen başka bir çalışmada da güç kartı stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Uygulama sonuçları, stratejinin yönergelerle uyma davranışında artışa yol açtığını ve kazanılan davranışların sekiz hafta sonra da kalıcılığının sağlandığı ortaya koymuştur. Güç kartı stratejisinin etkililiğinin incelendiği bir başka tek denekli araştırmada ise bir ilkokulun özel eğitim sınıfına devam eden iki OSB olan çocuğun sosyal becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları, stratejinin sıra alma ve sıra verme becerilerinde artış sağladığını ve kazanılan becerilerin on bir gün sonra da kalıcılığını koruduğunu göstermiştir (Daubert vd., 2015). Gagnon (2001) tarafından tasarlanan güç kartlarının, OSB tanısı konan iki lise öğrencisinin konuşma davranışları üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için ortamlar arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanan bir diğer araştırmada konuşma davranışlarının geliştiği vurgulanmıştır (McGee, 2017). Prince (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada ise güç kartı stratejisinin, OSB olan üç çocuğun oyun oynarken akranlarına sosyal yorumlarını artırmadaki etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların oyun oynarken akranlarına yaptıkları yorumların sıklığını artırmada güç kartı stratejisini etkili olduğunu destekleyecek şekilde yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmen ve katılımcıların ebeveynleri güç kartının etkili bir strateji olduğunu bildirmiştir. Ashar ve diğerleri (2022) tarafından yapılan OSB olan öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik dijital sunulan güç kartlarının etkililiğinin incelendiği tek denekli bir araştırmada da sonuç olarak dijital güç kartlarının kullanılmasıyla teknolojinin de kullanımını içeren bir güç kartı stratejisinin, OSB olan bir öğrencinin iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olduğu sonucuna varıldığı belirtilmiştir.

Ülkemizde OSB olan çocukların sosyal beceri kazanmalarına yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında OSB olan çocukların gerek akran zorbalığı ile nasıl baş edeceklerini inceleyen gerekse de güç kartı stratejisinin bu çocuklara sosyal beceriler kazandırılmasındaki etkililiğini incelemeye yönelik yapılan

herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada OSB olan çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiğinin araştırılması ihtiyaç olarak görülmüş ve araştırmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı OSB olan çocuklara sosyal beceri kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiğinin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Güç kartı stratejisi, OSB olan çocuklara akran zorbalığı (dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma) ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılmasında etkili midir?

2. OSB olan çocuklar, güç kartı stratejisi ile kazanmış oldukları akran zorbalığı (dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma) ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini çalışma bittikten sonra birinci, üçüncü ve beşinci haftanın sonunda hala korumakta mıdır?

3. OSB olan çocuklar güç kartı stratejisi ile kazanmış oldukları akran zorbalığı (dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma) ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini daha sonra farklı zorbalık durumlarına (alay edilme, eşyasına zarar verilme ve görmezden gelinme) genelledebilmekte midir?

4. OSB olan çocuklara akran zorbalığı (dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma) ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılmasında güç kartı stratejisi uygulamasının sosyal geçerliğine ilişkin ailelerin, öğretmenlerin ve araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

OSB, her 44 çocuktan 1'ini etkileyen, yaşam boyu süren bir gelişimsel yetersizliktir (CDC, 2022). OSB, sosyal iletişim ve sosyal etkileşim olmak üzere iki temel alanda belirgin sınırlılıklarla ortaya çıkmaktadır. OSB belirtileri aynı zamanda kısıtlı davranış kalıplarını, ilgi alanlarını ve faaliyetlerini de içermektedir (APA, 2013). Sosyal beceri yetersizlikleri OSB'nin temel özelliklerinden biridir. OSB olan çocuklar bu yetersizliklerden kaynaklı olarak tipik gelişen akranları tarafından akran zorbalığına uğramaktadırlar (Bitsika ve Sharpley, 2014; Eroğlu, 2020; Humphrey ve Hebron, 2015; Molcho vd., 2009; Twyman vd., 2010). Yapılan araştırmaların sunduğu bulgulara göre OSB olan çocuklar, iletişim ve sosyal

gelişim alanlarında tipik olarak gelişen akranlarıyla karşılaştırıldığında akranlarına kıyasla daha fazla yetersizlik yaşamakta ve akran zorbalığına daha yüksek oranda maruz kalmaktadır (Attwood, 2004; Bitsika ve Sharpley, 2014; Dunsmuir vd., 2022; Eroğlu, 2020; Humphrey ve Hebron, 2015; Molcho vd., 2009; Twyman vd., 2010). Ayrıca bu durum OSB olan çocukların okul ortamındaki akademik performansını olumsuz etkileyerek okula karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olmaktadır (Attwood, 2004; Eroğlu, 2020; Humphrey ve Hebron, 2015; Molcho vd., 2009; Sucuoğlu ve Çifci, 2003; Twyman vd., 2010).

Akran zorbalığı OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına sosyal uyumunu ve bu ortamdaki akademik performansını olumsuz yönde etkilemektedir (Attwood, 2004; Çifci- Tekinarslan, 2020; Dunsmuir vd., 2022; Güleç-Aslan, 2020a; Humphrey ve Hebron, 2015; Erk, 2022; Eroglu ve Kilic, 2020; Eroğlu, 2020). OSB olan çocukların akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri yetersizliklerine müdahale edilmediğinde bu durum depresyon, yoğun kaygı, somatik belirtiler (fiziksel sebebi olmayan baş ağrısı, mide ağrısı vb.), intihar riski ve okulu terk etme gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Erk, 2022; Eroğlu, 2020; Falla vd., 2020; Reijntjes vd., 2010; Walters, 2020). Akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri, sosyal ipuçlarını anlamayı, problem çözmeyi, kendini ifade etmeyi ve başkalarının niyet ve arzularını anlayarak uygun tepkiler vermeyi içermektedir. Bu becerinin eksikliği OSB olan çocuklar için tipik gelişen akranları ile olan iletişim ve etkileşimlerinde zorlayıcı durumlar yaratmaktadır (Eroglu ve Kilic, 2020; Schroeder vd., 2014). Akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri eksiklikleri, OSB olan çocuklara OSB'nin doğası gereği var olan güçlü yanlarını kullanan ve OSB olan çocuklar için motivasyon kaynağı olan unsurları içerisinde barındıran güç kartı stratejisi gibi uygun sosyal beceri müdahaleleri ile kazandırılmalıdır (Angell vd., 2011; Çifci-Tekinarslan, 2020; Daubert vd., 2015; Gagnon, 2001; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020c, 2021, 2022; Keeling vd., 2003; NAC, 2015).

Güç kartı stratejisi OSB olan çocukların özel ilgi alanlarını veya favori kahramanlarının görsellerini içererek OSB olan çocuklar için içsel motivasyon sağlayan bir uygulamadır. Güç kartı stratejisi, uygun sosyal becerileri öğretmek için kullanılan öncül bir yaklaşımdır (Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon, 2001; Güleç-Aslan, 2020c, 2021, 2022; Olçay vd., 2020; Spencer vd., 2008). Uluslararası alanyazına bakıldığında güç kartı stratejisinin OSB olan çocuklara birçok beceri ve

davranış kazandırılmasına yönelik etkisinin incelendiği çalışma bulunmaktadır (Angell vd., 2011; Ashar, 2022; Campbell ve Tincani, 2011; Davis vd., 2010; Daubert vd., 2015; Keeling vd., 2003; Prince, 2018; Spencer vd., 2008). Ancak güç kartı stratejisinin etkililiğine yönelik ulusal alanyazında herhangi çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni olan güç kartı stratejisinin, OSB olan çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılmasındaki etkililiğine yönelik ülkemizde yapılan ilk araştırma olması nedeniyle alanyazına katkıda bulunabileceği ve araştırma bulgularına dayalı önerilerin gerçekleştirilmesine yönelik yeni araştırmaların başlamasına da zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

Ulusal alanyazına bakıldığında sosyal beceri eğitiminin etkililiğini araştıran bazı çalışmalarda hedef beceri olarak “alay etmeyle başa çıkma becerisi” çalışıldığı görülmüştür (Sucuoğlu ve Çifci, 2003). OSB olan çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırmayı hedefleyen bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Ülkemizde OSB olan çocuklara gerek akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılması ile ilgili gerekse de güç kartı stratejisinin etkililiğinin incelendiği bir çalışmanın bulunmaması nedeniyle bu araştırmanın yapılması ihtiyaç olarak görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmanın oldukça önemli olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın uygulamada yer alan öğretmenler, aileler ve okul personeli gibi birçok ortak paydaşa yol gösterici olabileceği umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılığı uygulama ve genelleme aşamalarının gerçek ortamlarda gerçekleştirilmemesi veya benzeşim ortamları oluşturularak yapılmamasıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtlısı olarak, çalışmaya katılan tüm deneklerin tıbbi ve eğitsel değerlendirmeleri sonucunda almış oldukları OSB tanılarının ve eğitim aldıkları ortamlarının doğru olduğu kabul edilmektedir.

1.6. Tanımlar

Araştırmada deneklerin sahip olduğu yetersizlik türü olan OSB ile ilgili ve araştırmada etkililiği sınanacak olan güç kartı stratejisi ile ilgili açıklanması gerekli görülen tanımlardır.

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Otizm spektrum bozukluğu, çocukluk çağı nörogelişimsel bozuklukları içinde yer alan bir klinik tanı grubudur. Belirtileri erken çocukluk çağında başlamakta olup, (a) sosyal–iletişimsel alanda belirgin yetersizlikler ve (b) sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar ve ilgi alanları ile seyreden bir bozukluktur (APA, 2013; Motavalli-Mukaddes, 2013).

Öykü Temelli Uygulamalar: Öykü temelli uygulamalar, OSB tanısı olan her yaş grubundan bireylere kazandırılacak hedef davranışa ya da beceriye ilişkin yazılan öykülerin belirli uygulama basamakları ile sunulan uygulamalardır (Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Olçay vd., 2020).

Güç Kartı Stratejisi: OSB olan bireylerin içinde yaşadıkları sosyal çevrede gerçekleşen sosyal durumları anlayabilmeleri, uygun davranışlar ya da beceriler sergileyebilmeleri ve davranış güçlükleri ile baş edebilmeleri için bireylerin özel ilgi duydukları özel ilgilerini veya favori kahramanlarını görsel desteklerle birlikte kullanan öncül bir müdahale yöntemidir (Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Olçay vd., 2020; Prince, 2018).

Senaryo: OSB olan bireylerin güçlük yaşadığı durumu ya da kazandırılacak hedef beceri/davranış ile ilgili oluşturulan kısa öykülerdir. Senaryolarda bireyin hedef beceri/davranışı sergilemesinin önemi özel ilgi duyduğu kahramanın ifadeleriyle yazılmaktadır (Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Olçay vd., 2020; Prince, 2018).

Güç Kartları: Senaryonun üç veya beş adımdan oluşan özetinin ve ilgi duyulan kahramanın görselinin yer aldığı kartvizit büyüklüğündeki kartlardır (Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Olçay vd., 2020; Prince, 2018).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel İlgi Alanları

OSB ilk kez 1700'lü yılların başlarında Fransalı bir tıp doktoru olan Jan Itard ve İngiltereli bir tıp doktoru olan John Haslam tarafından "otizm" olarak ele alınmıştır ve alanyazında sıklıkla "otizm, otistik bozukluk" terimleri kullanılmıştır. Ancak bu bilim adamları otizm vakalarını otistik davranışlar açısından incelemiden ve herhangi bir teşhis koymadan ilginç bireyler olarak tanımlamışlardır (Borazancı-Persson, 2003). Otizm daha sonra 1911 yılında İsviçreli psikiyatr Eugen Bleuler tarafından "sosyal dünyadan kendini soyutlama" olarak tanımlanmıştır. Otizm kelimesinin İngilizcesi olan "autism", Yunanca' da benlik, öz, kendi gibi anlamlara gelen "autos" sözcüğünden türetilmiş olduğu belirtilmektedir (Tekin-İftar, 2018). OSB ile ilgili ilk makale 1943 yılında, ABD'nin ilk çocuk psikiyatru olan Leo Kanner tarafından, bir grup çocuğun benzer davranış özelliklerini tanımlamak amacıyla yayımlanmıştır. Kanner, bu gruptaki çocukların fiziksel olarak farklı olmadıklarını fakat aynılıkta ısrarcı davranışlar gösterdiklerini, sosyal becerilerde yetersizlik yaşadıklarını, dil gelişimlerinde anormallik olduğunu, yalnızlığı yeğlediklerini ve takıntılı davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. 1944'te Hans Asperger otizm olan pek çok bireyin belirli bir alana ilişkin "özgün, düşünce ve deneyimlerinin" olduğunu ileri sürerek hastalarının "belirli bir alanda oldukça sıra dışı performans seviyelerine ulaşmalarını" sağladıklarını gözlemleyerek özel ilginin gücünü fark etmiştir (Asperger, 1944, 1991). Asperger, OSB'nin zorluklarını araştırdığı bir çalışmada, bu bireylerin benzersiz düşünce süreçlerinde var olan güçlerinin desteklenmesi gerektiğini *"Yetenekli otistik bireyler, seçkin konumlara yükelebilir ve o kadar olağanüstü bir başarı ile performans gösterebilir ki, yalnızca bu tür insanların belirli başarılarla sahip olabileceği sonucuna varılabilir. Sanki eksikliklerini gidermek için telafi edici yetenekleri varmış gibidir. Kendiliğinden ve özgün zihinsel etkinliklerinin bir parçası olan sarsılmaz kararlılıkları ve nüfuz eden entelektüel güçleri, özel ilgi alanlarında kendini gösteren dar görüşlülükleri ve tek fikirlilikleri son derece değerli olabilir ve seçtikleri alanlarda olağanüstü başarılarla yol açabilir"* şeklindeki görüşleri ile açıklamıştır (Asperger, 1944,1991).

Asperger, (1994,1991), tarafından da dikkat çekilen özel ilgi alanları ve OSB olan bireyler arasındaki ilişki OSB'ye ilişkin yaşanan güçlükleri anlamada ve OSB olan bireylerin yetersiz oldukları alanları iyileştirmek ele almak oldukça önemlidir. Bu nedenle OSB olan bireylerin bireysel güçlü yönlerini ve yeteneklerini belirlemenin son derece önemli olduğu belirtilmektedir (Asperger, 1944,1991; Boyd vd., 2007; Güleç-Aslan, 2017, 2018, 2019, 2020a, 2020b; Klin vd., 2007).

Özel ilgi alanlarının varlığı Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayımlanan DSM-V'de "yaygın gelişimsel bozukluk" olarak da adlandırılan OSB belirtileri erken çocukluk çağında başlayan, sosyal-iletişimsel alanda belirgin yetersizlikler ve sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar ve özel ilgi alanları ile seyreden bir bozukluktur şeklinde tanımlanarak tanı kriterleri arasında belirtilmiştir (APA, 2013; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b). Uluslararası Hastalık Sınıflandırması (ICD-11) tarafından yapılan bir diğer tanım da ise OSB, karşılıklı sosyal etkileşimi ve sosyal iletişimi başlatma ve sürdürme yeteneğindeki güçlüklerle ve birey için bir dizi sınırlı, tekrarlayan ve esnek olmayan davranış, ilgi veya etkinlik kalıpları ile karakterize olan bir bozukluk olduğu vurgulanarak özel ilgilerin OSB olan bireylerde görülmesine değinilmiştir (World Health Organization [WHO], 2019).

Özel ilgi alanları özel ilgi duyulan, hobiler veya uzmanlık alanlarıdır ve genellikle bilgisayar oyunları, filmler gibi konulardan oluşurken bazen güneş enerjisi, pitonlar gibi sıra dışı konuları içerebilirler. Boyd ve diğerleri (2007) yaptıkları bir çalışmada özel ilgi alanlarının dört tanımlayıcı özelliğini vurgulamışlardır:

- Özel ilgi alanı hakkında çok fazla bilgi dağarcığının olması,
- Kişiyi ilgi alanıyla fiziksel olarak etkileşime girmekten veya ilgi hakkında sohbet etmekten başka bir aktivite ya da sohbete yönlendirme zorluğu,
- Özel ilgi alanına duyulan ilginin uzun süre devam etmesi,
- Özel ilgi alanına duyulan ilginin yoğun olması.

OSB olan çocukların özel ilgileri genellikle yaşla birlikte azalmayarak yetişkinlikle birlikte sayıları artmaktadır. Özel ilgi alanları, birincil ve ikincil olarak iki farklı kategoride tanımlanmaktadır. Birincil özel ilgiler, öğrencinin belirli bir konuya ve bu konuyla ilgili bir durumun neredeyse problem davranışlara neden olabilecek ölçüde her şeyi kapsayan bir ilgi duyduğu durumları kapsar. Öğrencinin

kendini kontrol edemediği davranış, tiz bir ses, hızlanma ve el ovuşturma gibi genellikle birincil obsesyonlarda ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, zamanla birincil özel ilgi, ikincil özel ilgiye dönüşebilmektedir. İkincil ilgiler ise, öğrencinin net, odaklanmış ve belirli bir konu hakkında öğrenmeye hazır olduğu ve öğrencinin konu hakkında aktif olarak yeni bilgiler aradığı belirgin ilgilerdir. İkincil ilgi alanları genellikle öğretmenler ve aileler tarafından öğrencileri akademik ve sosyal alanda destekleyerek motive etmek için kullanılmaktadır (Gagnon ve Myles, 2016). OSB olan bireylerin %75 ila %90'ı, tipik gelişen akranlarının %30'una kıyasla yoğun ve özel ilgi geliştirmektedir (Bashe ve Kirby, 2010). Bu özel ilgi alanları bir yaşında veya iki yaşında ortaya çıkabilmekte ve genellikle yetişkinlikte artarak yaşam boyu sürebilmektedir (Boyd vd., 2007). Yapılan bir araştırmada, OSB olan yetişkinler, özel ilgi alanlarına haftada ortalama 26 saat ayırdıklarını ve bu alanda yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olduklarını bildirmişlerdir (Kirchner ve Dziobek, 2014). Özel ilgi alanları OSB olan bireyler arasında farklılık göstermektedir, ancak en sık odaklanılan alanlar arasında a) ulaşım, b) makineler ve teknoloji, c) dinozorlar, d) tarih ve kültür, e) video oyunları, f) spor, g) insanlar, h) bilim, i) spor, j) hayvanlar, k) sanat ve sinema filmleri gibi alanlar yer almaktadır. OSB olan erkek çocukların özel ilgi alanları genellikle tipik gelişen akranlarından farklı olmakla birlikte (örneğin, elektrikli süpürge, şişe kapağı gibi) kız çocukların ilgi alanları, hayvanlara, kitaplara, sanata, moda, doğaya, müziklere ve filmlere yönelik olup aynı yaş ve aynı cinsiyetteki tipik gelişen akranlarını yansıtmaya eğilimindedir (Winter-Messiers vd., 2007). OSB olan bireylerde bu ilgi alanlarının sık görülmesine rağmen, spektrumdaki birçok çocuk ve ergen, bu kategorilerin dışında, sıradışı ve genellikle kendine özgü olarak adlandırılan ilgi alanlarına sahip oldukları görülmektedir. Örnekler arasında orta çağ kıyafetleri, yaratıcı nesneler, süpürgeler sayılabilmektedir (DeLoache vd., 2007).

Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabında OSB'nun sınıflandırması altında *Sınırlı Davranışsal İlgi Alanları* olarak adlandırılan özel ilginin, OSB olan bireylerin yaşamlarındaki olumlu etkileri üzerine yapılan çalışmalar Tablo 2.1'de gösterilmiştir (Gagnon ve Myles, 2016).

Tablo 2.1. Özel ilgi alanları ile ilgili araştırmalar

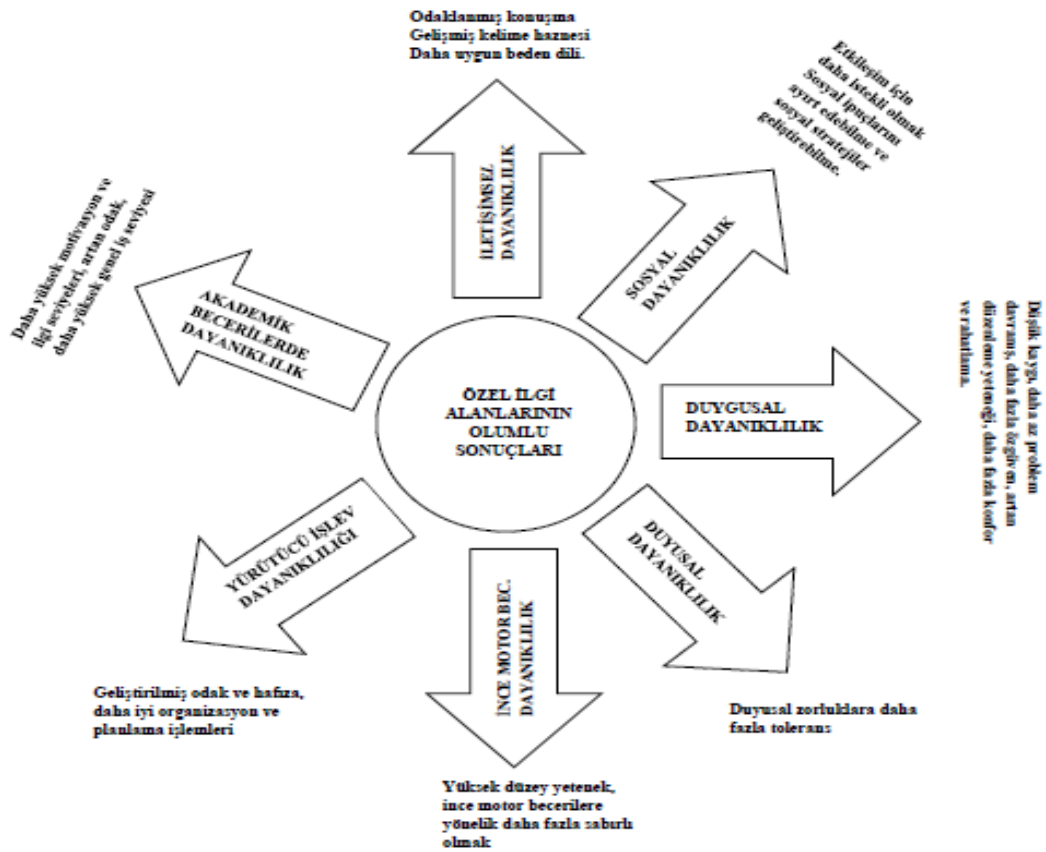
Çalışma Alanı	Çalışmalar
Sosyal Etkileşim	Boyd vd. (2007) Dunst vd. (2011) Jung ve Sainato (2015) Koegel vd. (2013)
Ortak Dikkat	Kryzak vd. (2013) Vismara ve Lyons (2007) White vd. (2011)
Sembolik Oyun	Kryzak vd (2013) Porter (2012)
Öz Güven	Winter-Messiers (2007)
Dil Gelişimi	Vismara ve Lyons (2007)
İletişim	Davis vd. (2010) Spencer vd. (2008)
Kaygının Azaltılması	Wood vd. (2009)
Problem Davranışların Azaltılması	Lanou vd. (2012)
Görsel Arama	Sasson vd. (2011)
Bakış Açışı Edinme	Lanou vd. (2012)
Motivasyon	Gunn ve Delafield-Butt (2015)
Yönerge Takibi	Campbell ve Tincani (2011)
Konuşma Becerisi	Davis vd. (2010)
Göreve Katılım	El Zein vd. (2014)
Akademik Performans	Mancil ve Pearl (2008) Jung ve Sainato (2015)
Okuduğunu Anlama	El Zein vd. (2014)
Verimlilik	Koegel vd. (2010)

Doğru Tepkiler	Vismara ve Lyons (2007)
----------------	-------------------------

OSB olan bireylerde özel ve olağandışı ilgi alanlarının daha iyi tanımlanmasına yönelik yapılan bir çalışmada; araştırmacılar, ek yetersizlik olarak zihinsel yetersizliği olan 2 ile 18 yaşları arasındaki 237 OSB olan bireyden oluşan bir grupta özel ilgi alanlarını incelemişlerdir. Veriler, ailelerden çocuklarının OSB belirtilerine yönelik ve özel ilgi alanları hakkındaki ebeveyn anketlerine dayalı olarak toplanmıştır. Sonuç olarak, OSB olan bireylerin %75'inin en az bir özel ilgisi olduğunu, %50'sinin iki veya daha fazla özel ilgisi olduğunu göstermiştir. En yaygın ilgi alanları olarak; duyuşsal ilgi alanları (%44), parlak veya canlı renklere sahip nesneler, dönen nesneler, yumuşak veya dokulu nesneler vb., araçlar/ulaşım (%19), arabalar ve kamyonlar, trenler, uçaklar ve roketler vb., filmlerden, kitaplardan veya çizgi filmlerden karakterler (%15), Thomas the Tank Engine, Marvel Universe karakterleri, Dora the Explorer, vb., TV/DVD'ler/filmler (%13), The Wiggles, Dr. Who, Star Wars, vb., kişisel ilgi alanları (%12), temizlikle ilgili ilgi alanları, taşlar, anahtarlar, tuvaletler vb. gibi alanlar olduğu tespit edilmiştir. OSB olan birçok ve ergen bilgisayar/tablet/video oyunlarına (%10), yapboz veya lego gibi yapıcı oyuncaklara (%9), mekanik nesnelere (%9), hayvanlara ve bitkilere (%7) oranında ilgi gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmacılar; zihinsel yetersizliği ve daha ciddi sosyal ve iletişim sorunları olan erkek bireylerde özel ilgi alanlarının daha yaygın olduğunu belirtmişlerdir. Özel ilgi alanları ile sosyal/iletişim bozukluğu arasındaki ilişki tam olarak anlaşılamamış fakat önceki araştırmalar ile OSB olan küçük çocukların sosyal uyaranlardansa sosyal olmayan uyaranlardan daha fazla ödül alabileceklerini ve bu durumun onların insanlarla sosyal temastan ziyade özel ilgi alanlarına yönelmelerine neden olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu, bir kişinin zihinsel yetersizlik düzeyi ve yaşı ile ilgilerinin sayısı ve türü arasında bir ilişki olmasa da cinsiyet ile ilgi türü arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Erkeklerin karakterlere, araçlara/ulaşıma, bilgisayarlara/video oyunlarına, mekanik nesnelere ve yapıcı oyuncaklara ilgi duyma olasılığı daha yüksek iken, özellikle kadınların çizim, resim yapma veya oyunculuk gibi yaratıcı ilgi alanlarına sahip olma olasılığı daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Uljaević vd., 2022).

Nörolojik alanda yapılan bazı araştırmalar da özel ilgi alanlarının kullanımını destekleyici nitelikte bulgular ortaya koymuştur. Dichter ve diğerleri (2012) tarafından yapılan bir çalışmada OSB olan çocuklar için sembolik ödüllere verilen beyin temelli tepkilerin azaldığı gözlenirken, özel ilgi alanlarına verilen beyin tepkilerinin bozulmadığı tespit edilmiştir. OSB olan çocukların beyin tepkilerinin incelendiği benzer bir araştırmada Cascio ve diğerleri (2014), OSB olan çocukların özel ilgi alanlarına yönelik güçlü ve gelişmiş bir beyin temelli tepkiye sahip olduklarını keşfetmişlerdir. Bu nedenle, özel ilgi alanlarının OSB olan bireylerin öğrenmesini desteklediğini gösteren önemli kanıtların varlığı tespit edilmiştir.

Winter-Messiers ve diğerleri (2007), özel ilgi alanlarının yaşamlarında oynadığı rol hakkında OSB olan 23 çocuk, ergen ve genç yetişkinle görüştükleri bir çalışmada, katılımcılar özel ilgi alanlarıyla meşgul olduklarında dünyanın daha anlamlı olduğunu ve daha fazla güven ve pozitiflik hissettiklerini bildirmişlerdir. Şekil 2.1’de özel ilgi alanlarının araştırmada yer alan OSB olan çocukların gelişimlerine olan faydasına ilişkin görsele yer verilmiştir.



Şekil 2.1. Özel İlgi Alanlarının Olumlu Yönleri.

Tüm bu çalışmalardan da elde edilen bilgiler ışığında, OSB olan çocukların, ergenlerin ve yetişkinlerin özel ilgi alanlarının son derece önemli olduğunu ve bu bireylerin gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle özel ilgi alanları, OSB olan çocuklara özellikle sosyal/iletişim, akademik ve öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasında öğretim sürecine dahil edilmelidirler (Asperger, 1944,1991; Boyd vd., 2007; Cascio vd., 2014; Dichter vd., 2012; Gagnon ve Myles, 2016; Uljarević vd., 2022; Winter-Messiers vd., 2007).

2.2. Sosyal Beceriler ve Sosyal Yeterlik

İnsan doğduğu andan itibaren içinde yaşadığı topluma katılır ve sosyal etkileşimler kurarak toplumsal yaşamın bir üyesi olur. Sosyal etkileşimler ilk olarak aile ile başlar ve bireyin okula başlamasıyla arkadaşlıklarla devam eder. Bu sosyal etkileşimler, birey ölünceye kadar farklı sosyal ortamlarda farklı bireyler ile varlığını sürdürür. Birey yaşamı boyunca tüm sosyal becerileri bu sosyal etkileşimlerle öğrenir. Sosyal becerileri gelişen bireyler toplumun tutumlarını, inançlarını, kendisinden beklenen davranış kalıplarını sergileyerek sosyalleşir. Bireyin sosyal gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlamasıyla birey yaşadığı topluma uyum sağlar ve mutlu bir hayat yaşar. Bireylerin günlük yaşam becerileri, serbest zaman becerileri, akademik beceriler, kendini yönetme ve düzenleme becerileri, iş ve meslek becerileri ile sosyal beceriler birbirleriyle doğrudan ilişkilidir ve sosyal beceriler bu becerilerin gelişimine olumlu katkılar sağlar. Sosyal beceriler zihin yetersizliği, OSB, duygu-davranış bozukluğu ve bazı psikiyatrik hastalıkların (şizofreni) tanılanmasında ayırt edici ölçütlerden biridir (APA, 2013; American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021; Cüceloğlu, 2021; Çifci-Tekinarslan, 2020; 2021; Gates vd., 2022).

Sosyal beceriler farklı disiplin alanlarının üzerinde çalıştığı konulardan biri olarak, bu disiplin alanları tarafından farklı yaklaşımlarla ele alınmıştır. İlk olarak, William James (1890) “Psikolojinin Prensipleri” adlı eserinde sosyal beceri kavramını sosyal ilişkilere yönelik ele almıştır. Sosyal beceriler 1970’lerde kapsamlı bir tanım olarak akran kabulü, davranış ve yeterlik arasındaki ilişki olarak tanımlanmıştır. 1980’lere gelindiğinde sosyal beceriler daha çok başkalarıyla başarılı ilişki kurmaya olanak sağlayan davranışlar olarak ele alınmıştır. Bu yıllarda Gresham (1986) sosyal beceri alanında yapılmış çalışmaları inceleyerek sosyal

becerilere ilişkin tanımları akran kabulü, davranışsal tanım ve sosyal geçerlik olarak üç başlık altında analiz etmiştir (Gresham, 1986; Akt. Sucuoğlu ve Çifci, 2003). Sosyal beceriler, akran kabulünü esas alan tanımlarda akranlar tarafında kabul görme, okullarda ve diğer toplumsal ortamlarda popüler olma olarak ele alınırken, davranışsal tanımlarda, daha az cezalandırılan daha çok pekiştirme elde eden davranışlar olarak, sosyal geçerlikle ilişkili tanımlarda ise sosyal durumlarda önemli sosyal durumların yordayıcısı olarak ele alınmıştır (Gresham ve Elliott, 1987; Akt. Sucuoğlu ve Çifci, 2003). 1990’larda Elliot ve Gresham (1993) tarafından sosyal beceriler, bireyin diğerleri ile etkileşimine fırsat sağlayan, olumlu tepkiler doğuran ve olumsuz tepkilerden kaçınmayı sağlayan sosyal olarak öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmıştır. Öğrenilen bu davranışların aynı zamanda bireyin sosyal ortamlarda farklı durumlarla baş etmesine, bu durumlara ve ortamlara uyum sağlamasına olanak sağladığına vurgu yapılmıştır. 1990’ların sonlarına gelindiğinde sosyal beceriler günümüzde de kabul edilen şekliyle öğrenilmiş, iletişim başlatma, sürdürme, karşılıklı konuşma vb. tepkilerden oluşan sosyal açıdan pekiştirme olasılığını artıran, olumsuz tepkilere maruz kalma olasılığını en aza indiren/tamamen ortadan kaldıran duruma özgü etkileşimler barındıran amaçlı davranışlar olarak tanımlanmıştır (Akt. Olçay-Gül, 2020; Crewdson vd., 2022; Çifci-Tekinarslan, 2020; Gates vd., 2022).

Sosyal becerilerin farklı değişkenlerden etkilenmesi ve farklı özellikleri barındırması, yapılan tanımlamaların farklılaştırarak sosyal becerilerin sınıflandırılmasına da farklı şekillerde yansımıştır (Sucuoğlu ve Tekinarslan, 2003). Alanyazına bakıldığında sosyal becerilerin sosyal durumların türlerine, davranışsal yaklaşıma, işlevlerine ve ortamlara göre farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Dodge ve diğerleri (1985) sosyal becerileri, *sosyal durumların türlerine* göre sınıflandırmadan yola çıkarak Çocuklar İçin Problemler Sosyal Durumların Sınıflandırılması Ölçeğini (Taxonomy of Problematic Social Situations for Children) geliştirmişlerdir. Bu ölçekte bazı sosyal durumlar verilerek öğretmenlere “Çocuk bu durumlarda problem çıkarır mı?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden öğrencilerinin problem çıkarma durumlarına asla, çok nadir, bazen, genellikle ve her zaman olarak 1 ve 5 arasında puan vermeleri istenmiştir. Calderalla ve Merrel (1997) tarafından 21 araştırmanın analiz edilmesiyle yapılan bir çalışmada sosyal becerilere yönelik, akran ilişkileri, kendini yönetme, akademik beceriler, uyma davranışları ve onay alma becerileri olmak üzere beş *davranışsal*

boyut belirlenerek tanımlama yapılmıştır (Caldarella ve Merrell, 1997; Akt. Olçay-Gül, 2020). Young ve West (1988) tarafından sosyal beceriler, etkileşimi artırmak, hoş olmayan durumlarla başa çıkmak, çatışmayı çözmek, atılganlık ve diğer sosyal beceriler olmak üzere işlevlerine göre sınıflandırılmıştır. Bireyin içinde bulunduğu *ortama* ilişkin sınıflandırma yapan Sargent (1991) ise sosyal becerileri, sınıf ile ilgili beceriler, okul ile ilgili beceriler, kişisel beceriler, etkileşim kurma becerileri, toplumla ilgili beceriler ve işle ilgili beceriler olarak ele almıştır (Akt. Olçay-Gül, 2020; Crewdson vd., 2022; Sucuoğlu ve Tekinarslan, 2003; Gates vd., 2022).



Tablo 2.2. Akkök (1999) Tarafından Yapılan Sınıflandırma

İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri	Dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, yardım etme, özür dileme, yönergelere uyma vb.
Grupla çalışma becerileri	Grupta iş bölümüne uyma, sorumluluğu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, grup üyelerine saygı gösterme vb.
Duygulara yönelik beceriler	Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, kendini ödüllendirme vb.
Saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerileri	Uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, kavgadan uzak durma, hakkını koruma, başkalarının haklarına saygı gösterme vb.
Stres durumuyla başa çıkma becerileri	Grup baskısıyla başa çıkma, alay edilmeye başa çıkma, başarısız bir durumla başa çıkma vb.
Plan yapma ve problem çözme becerileri	Problemlerin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma vb.

Sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramları zaman zaman birbirinin yerine kullanılmalarına karşın birbirlerinden farklı olduğu vurgulanmaktadır. Sosyal yeterlik kavramı sosyal becerileri içine alan kapsayıcı bir yapı olmakla birlikte, içerdiği bu becerilerin olumlu gelişmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Wenz-Gross ve Siperstein, 1997; Akt. Olçay-Gül, 2020). McFall (1982) sosyal becerileri bireyin toplumsal sorumluluklarını yerine getirmek için sergilediği davranışlar; sosyal yeterliği ise bireyin yerine getirdiği davranışların diğer bireylerin değerlendirilmeleri ve yargıları olarak tanımlamıştır. Gresham ve Elliot (1987) sosyal becerileri sosyal yeterliğin iki bileşeninden oluştuğunu ifade ederek,

sosyal yeterliği uyumsal davranışlar ve sosyal beceriler olarak ele almışlardır. Gresham'a (1987) göre uyumsal davranış, bireyin yaşına ve yaşadığı toplum ölçütlerine uygun davranmasıdır. Uyumsal davranışlar, fiziksel gelişim, dil gelişimi, kendini yönetme, akademik yeterlik gibi unsurları içerirken; sosyal beceriler kişilerarası davranışlar (konuşma becerileri, iş birliği becerileri, oyun becerileri vb.), kendi ile ilgili davranışlar (duygularını paylaşma, etik davranışlar, kendisine ilişkin olumlu tutum geliştirme vb.) ve görevle ilişkili davranışlar (sorumluluk bilinci, verilen görevi tamamlama, yönergelere uyma, bağımsız çalışma vb.) gibi üç alt kategoriden oluşmaktadır. (Crewdson vd., 2022; Gresham, 1986; Akt. Olçay-Gül, 2020). Cavell (1990) sosyal becerileri sosyal yeterliği oluşturan unsurlardan biri olarak ele alan isimlerdendir. Cavell'e (1990) göre sosyal yeterlik; sosyal uyum, sosyal performans ve sosyal beceri olmak üzere üç boyutlu bir yapıdır. Sosyal uyum bireyin sosyal hedefleri yerine getirebilmesi için gelişimsel açıdan bulunduğu aşamadır ve ailelerin, öğretmenlerin ve toplumların beklentilerini ne derecede karşıladığını gösterir. Greenspan' a (1981) göre sosyal yeterlik; sonuç odaklı, içerik odaklı ve beceri odaklı olmak üzere üç farklı yaklaşıma göre oluşmaktadır. Sosyal yeterlik, sonuç odaklı yaklaşıma göre sergilenen sosyal becerilerin sonuçları üzerine, içerik odaklı yaklaşım olumlu ve başarılı davranışlarla ilişkili sonuçlara, beceri odaklı yaklaşım ise sosyal yeterlik ile ilişkili kişilerarası süreçlere ve süreçlerin altında yatan özel durum/becerilere odaklanır (Crewdson vd., 2022; Hops, 1983; Akt. Olçay-Gül, 2020). Sargent (1991) ise sosyal yeterliği girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç bileşen üzerinden tanımlayarak, girdiyi kültürel belirleyicilerden, (sosyal değerler, toplumsal gelenekler, sorumluluklar, ortama özgü davranışlar, din ve ırk özellikleri vb.) süreci, sosyal etki, sosyal biliş ve sosyal becerilerin oluşturduğunu ifade etmektedir. Sosyal etki bireyin diğerleri tarafından nasıl algılandığı, sosyal biliş bireyin çeşitli sosyal ortamlar arası farkı algılaması ve buna uygun davranması, sosyal beceriler ise sosyal yeterliğin gözlenebilir ve ölçülebilir boyutundan oluşmaktadır (Akt. Olçay-Gül, 2020; Crewdson vd., 2022; Sucuoğlu ve Tekinarslan, 2003).

Tüm bu tanımlardan yola çıkıldığında, çevresi ile etkili iletişim kurabilen, bulundukları ortama uyum sağlayabilen, karşılaştıkları olumsuz durumlarla baş edebilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olan ve bu becerileri uygun durumlarda kullanabilen bireylerin çevreleri tarafından sosyal açıdan yeterli değerlendirilme olasılıklarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür

(Cüceloğlu, 2021; Crewdson vd., 2022; Çifci-Tekinarslan, 2020; Gresham, 1986; Hops, 1983; Wenz-Gross ve Siperstein, 1997).

2.2.1. Akran Zorbalığı ve Otizm Spektrum Bozukluğu

Saldırgan davranışın bir alt türü olan zorbalık, Olweus'a (1994) göre bir kişinin, bir veya daha fazla kişinin olumsuz eylemlerine zaman içinde sürekli maruz kalmasıyla ortaya çıkan durum olarak tanımlanmıştır. Gray (2004), tarafından yapılan tanımda ize zorbalık; (a) hedeflenen bireye yönelik zaman içinde tekrarlanan olumsuz eylemler olarak ele alınmıştır. Gray, etkileşim içindeki bireylerde güç dengesizliği (fiziksel, sözlü, sosyal ve/veya duygusal olarak) ile ortaya çıkan zorbalığın, bireylerin OSB olması gibi bireysel farklılıklarından da doğabileceğini belirtmiştir. Bireyler (kurbanlar ve zorba) arasındaki güç dengesizliği, kasıtlılık ve süreklilik söz konusu olduğunda ortaya çıkan zorbalık dinamiği (a) zorba, (b) kurban ve (c) seyirci olmak üzere üç olası katılımcıdan oluşmaktadır. Zorbalıkta rol alanlar; kendilerinden fiziksel ya da psikolojik olarak güçsüz olan yaşlılarına kasıtlı ve sürekli olarak rahatsızlık verecek şekilde zorbaca davranan bireylere “zorba”, hem zorbalık yapan hem de zorbalığa maruz kalan bireylere “zorba-kurban”, kendilerinden daha güçlü olan öğrencilerin zorbaca söz ve eylemlerine maruz kalan bireylere “kurban”, ne zorba ne de kurban olan; ama sorulduğu zaman problemi bildiren çocuklara ise “seyirci” denmektedir. Genel olarak izleyici grup olan seyirciler, zorbalığa tepki vermeden, zorbalığı izleyen ve müdahale etmeyenler olarak ifade edilebilmektedir. Tüm katılımcılar saldırgan davranışı deneyimleyerek, bu davranışa katılarak veya pekiştirerek zorbalık eylemlerinde bir rol oynamaktadır (Akt. Eroglu ve Kilic, 2020; Dunsmuir vd., 2022).

Bir davranışın zorbalık olması için saldırgan davranışın kasıtlı bir şekilde, zarar verme amacı ile yapılıyor olması, süreklilik özelliğinin olması, yani tek bir sefer olmaması ve tekrarlanması, zorba ve kurban arasında fiziksel ya da psikolojik güç dengesizliğinin olması ve zorbaca eyleme maruz kalan kurbanın, zorbaya karşı kendisini çaresiz ve savunamayacak durumda hissetmesi gerekliliği şeklindeki özellikleri taşıması gerekmektedir (Dunsmuir vd., 2022; Eroğlu, 2020; Olweus, 1997). Zorba davranışlar; fiziksel, sözel, cinsel ya da duygusal yönden olumsuz sayılabilen davranışlar olarak çeşitlilik göstermektedir. Zorbalık türleri Tablo 2.2'de görüldüğü gibi dört grupta ele alınmaktadır; fiziksel zorbalık, karşı tarafa

vurma, saçını çekme, itme, tekme atma ya da korkutma amaçlı kullanılan her çeşit fiziksel şiddet, sözel zorbalık, karşı tarafa isim takma, alay etme, sözel kötü şaka, hakkında kötü şeyler yazma, tehdit etme gibi sözel şiddet, duygusal/ilişkisel zorbalık, gruptan dışlama, ayrımcılık, aşağılama, kişisel eşyalarına zarar verme, kasıtlı olarak arkadaşça davranmama, parasını zorla alma, kişi hakkında yalan yanlış söylentiler çıkarma şeklinde duygusal şiddet, cinsel zorbalık, sarkıntılık, cinsellik içeren sözler söyleme, elle taciz gibi davranışlarda bulunma şeklindedir (Dunsmuir vd., 2022; Pişkin, 2002, 2006). İletişim teknolojisinin giderek ilerlemesine bağlı olarak siber akran zorbalığı kavramı ortaya çıkmıştır. Bu durumda zorbalık cep telefonu, e-posta, internet sitesi gibi elektronik haberleşme araçlarıyla yapılmaktadır. Akran zorbalığı sınıflandırma türlerinde görüldüğü gibi akran zorbalığı farklı yollarla gerçekleşse de en sık görülen tipleri fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık olmaktadır.

Tablo 2.3. Zorbalık türleri

Fiziksel Zorbalık	Sözel Zorbalık	Duygusal/ilişkisel Zorbalık	Cinsel Zorbalık	Siber Zorbalık
Vurmak, Tekme atmak Tırmalamak Tükürmek vb.	İsim takmak Alay Etmek İğnelemek Küçük düşürmek Hakaret etmek Söylenti çıkarmak vb.	Dışlama, Görmezden gelme Eşyasına zarar verme Kasıtlı arkadaşlık kurmama vb.	Sarkıntılık Cinsellik içeren sözler söyleme Elle taciz vb.	Zarar verici paylaşımlar Zarar verici görüntüler paylaşmak vb.

Akran zorbalığı özellikle okul çağındaki çocuklar arasında oldukça yaygın görülen önemli bir sorundur. Yapılan araştırmalarda akran zorbalığı yaşayan okul çağındaki çocukların sosyal kaçınma (Storch vd., 2003); okul korkusu ve konsantrasyon sorunları (Bernstein ve Watson, 1997), düşük benlik saygısı, depresyon, kaygı (Kapıcı, 2004), okul yaşamından memnun olmama, okula isteksiz gitme, okulu güvensiz bir yer olarak görme ve okul ortamını mutsuzluk verici bir yer olarak algılama (Rigby, 2004; Olweus, 2005) gibi sorunlar yaşadıkları ortaya konulmuştur. Zorbalığa uğrayan çocuklarda okuldan korkma, okuldan kaçma, yırtılmış kitaplar ve çamurlu elbiselerle okuldan gelme, alt ıslatma, tırnak yeme, çekingen davranışlar sergileme, kabuslar görme, özellikle sabahları psikosomatik

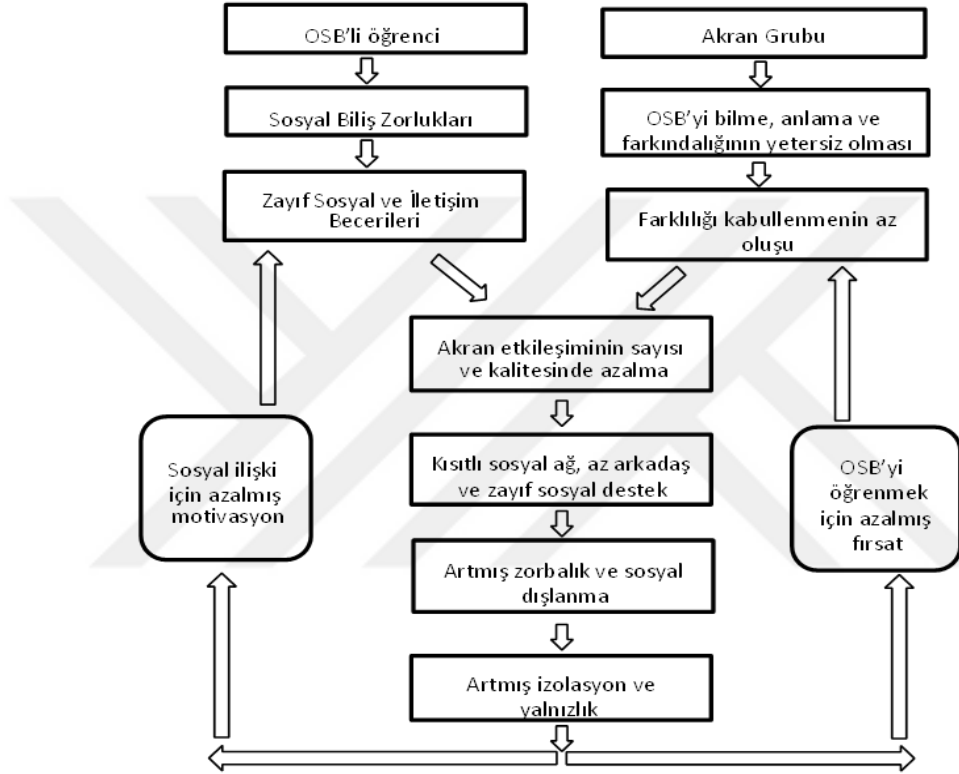
rahatsızlıklar gösterme, beklenmedik kesikler ve yanıkların ortaya çıkması, arkadaşları ve ailesi ile sorunlar yaşamaya başlama, öfkeli ve mantık dışı davranışlarda bulunma gibi belirtileri görüldüğü bildirilmiştir (European Community European Social Fund [ESF], 2001, Akt. Koç, 2006), Literatürde mağdurların daha çok fiziksel olarak zayıf, çekingen ve sosyal becerileri iyi olmayan çocuklar arasından seçildiği belirtilmektedir (Koç, 2006). Mağdur öğrencilerin kişilik özelliklerinin aktarıldığı bir çalışmada bu öğrencilerin fiziksel olarak zayıf, utangaç, çekingen, içe dönük, başkalarına daha az ilgi gösteren ve iletişim becerileri yetersiz, uyum güçlüğü çeken, sosyal olarak duyarsız, kolay boyun eğen ve sosyal becerileri yeterli olmayan çocuklar olduğu dile getirilmektedir. Bu doğrultuda OSB olan çocukların yaşadıkları sosyal beceri yetersizlikleri göz önüne alındığında, bu çocukların dezavantajlı çocuklar olmasından kaynaklı olarak akran zorbalığına maruz kalma olasılıklarının yüksek olduğu görülmektedir (Attwood, 2004; ESF, 2001; Akt. Koç, 2006; Eroğlu, 2020; Eroglu ve Kilic, 2020).

Uluslararası alanyazına bakıldığında OSB olan öğrencilerin akran zorbalığı ile nasıl başa çıktıklarını araştıran sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Altomare vd., 2017; Bitsika ve Sharpley, 2014; Einfeld vd., 2018; Humphrey ve Symes, 2010). Bu konudaki ilk çalışmalardan biri, OSB olan 11-16 yaşındaki öğrenciler arasında zorbalığa verilen tepkilerin niteliksel bir araştırmasıdır (Humphrey ve Symes, 2010). Araştırma bulgularına göre bazı katılımcılar öğretmenlerden, arkadaşlardan ve/veya sınıf arkadaşlarından sosyal destek ararken, diğer öğrenciler ise zorbalıkla kendi başlarına baş etmeye çalışmışlar ve sadece son çare olarak sosyal desteğe başvurmuşlardır. Bazıları ise saldırgan davranışlar sergilemişlerdir ve birçok öğrenci diğerlerine güvenmediğini ve sosyal etkileşim kurmaktan kaçındıklarını bildirmişlerdir. Genel olarak öğrencilerin zorbalığa verdikleri tepkiler farklılık göstermiş olsa da katılımcı yanıtlarının büyük ölçüde akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin etkili olacağına inanıp inanmadıklarına dayandığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal destek arayışı, zorbalığa uğradıklarında destek alabilecekleri birileri olduğunu hissedip hissetmedikleri incelenmiştir. Sosyal destek aramanın önündeki güçlükler arasında OSB semptomları, başkalarına güven eksikliği ve yalnızlık tercihi olduğu saptanmıştır. Bu güçlüklerin, öğrencilerin yalnızlaşarak izole olmasına ve dolayısıyla akran zorbalığına maruz kalma ihtimalinin artmasına neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Bitsika ve Sharpley (2014), tarafından OSB olan 48 çocuğun akran zorbalığına nasıl tepki verdiğini inceleyen bir çalışma yapılmıştır. En sık bildirilen yanıtlar, ortamdan uzaklaşmak (%56), görmezden gelmek (%54), bir şey söylemek (%44) veya zorbalardan kaçınmak (%40) olmuştur. Örneklemin daha küçük ama önemli bir yüzdesi (%33) fiziksel saldırganlıkla (örneğin, vurma, itme, tekmeleme) ve %17'si zorbalıktan etkilenmediklerini göstermek için gülümseyerek yanıt verdiklerini belirtmişlerdir. Maruz kaldıkları zorbalık durumlarını biriyle paylaşıp paylaşmadıkları sorulduğunda, örneklemin %76'sı ebeveynlerine, %52'si okul personeline (öğretmen, müdür veya rehber öğretmen), %10'u kardeşlerine ve %15'i kimseye söylemediğini bildirmiştir. Birçok çocuk, birisini zorbalık hakkında bilgilendirmenin durumu düzeltmediğini, örneğin %38'i “bazen” veya “her zaman” birine zorbalığı söylemenin durumu daha da kötüleştirdiğini bildirmiştir. Çocukların %56'sı ise ebeveynlerinden ertesi gün onları okula göndermemelerini istediklerini ve %35'i zorbalığı unutmaya çalıştığını ifade etmiştir. Genel olarak, bu çalışmanın sonucunda, katılımcıların zorbalıkla başa çıkmak için etkili başa çıkma stratejilerine sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

Humphrey ve Hebron (2015) tarafından geliştirilen Akran Etkileşiminde Karşılıklı Etkiler Modeli (Reciprocal Effects in Peer Interaction Model [REPIIM], 2015) ile anlattığı akran etkileşimli karşılıklı modelde OSB'li çocuğun sahip olduğu sosyal biliş zorlukları, sosyal-iletişim becerilerinin zayıf olması akran zorbalığına neden olmaktadır. Çocuğun çevresinde OSB'yi bilmeyen ve farkındalığı yetersiz olan akran grubunun da olması akranlarının farklılığı kabullenmesini azaltmaktadır. Bu iki durumun birlikte gözükmesi OSB'li çocuğun akranları ile olan etkileşimini sıklık ve nitelik olarak azaltmaktadır. Böylece OSB'li çocuğun sosyal ağı kısıtlanmakta, arkadaşlık ilişkilerini zayıflatmaktadır. Sosyal desteği zayıflayan OSB'li çocuğun zorbalığına, sosyal dışlanmaya ve yalnızlığa maruz kalmasına neden olmaktadır. Tüm bunlar da OSB'li çocuğun sosyal ilişki kurması için azalmış motivasyonuna ve akran gruplarının da OSB olan çocukları yakından tanıma fırsatlarının ortadan kalkmasına yol açmaktadır. Humphrey ve Hebron (2015) tarafından geliştirilen REPIIM ile anlattığı akran etkileşimli karşılıklı modelde OSB'li çocuğun sahip olduğu sosyal biliş zorlukları, sosyal-iletişim becerilerinin zayıf olması akran zorbalığına neden olmaktadır. Çocuğun çevresinde OSB'yi bilmeyen ve farkındalığı yetersiz olan akran grubunun da olması akranlarının

farklılığı kabullenmesini azaltmaktadır. Bu iki durumun kesişimi OSB’li çocuğun akranları ile olan etkileşimini hem sayı olarak hem kalite olarak azaltmaktadır. Böylece OSB’li çocuğun kısıtlı sosyal ağı, az arkadaşının olması ve zayıf sosyal desteği; artmış zorbalık, artmış sosyal dışlanma, artmış izolasyon ve artmış yalnızlığa neden olmaktadır. Tüm bunlar da OSB’li çocuğun sosyal ilişki kurması için azalmış motivasyonuna ve akran gruplarının da OSB’yi öğrenme fırsatların ortadan kalkmasına yol açmaktadır.



Şekil 2.2. Humphrey ve Hebron Tarafından Oluşturulan REPIM Modeli.

OSB olan çocuklar, akran zorbalığının sıklıkla hedefi olan bir yetersizlik grubudur. Bu tür olumsuz deneyimlerin OSB olan çocuklar üzerindeki sıklığı ve potansiyel etkisi incelenmiş olmasına rağmen, OSB olan çocuklar tarafından uygulanan potansiyel başa çıkma stratejileri keşfedilmemiştir (Card vd., 2008; Carter vd., 2006; Hong vd., 2015; Kochenderfer-Ladd vd., 2002). Bu bağlamda gerçekleştirilmiş bir çalışmada, 38 OSB olan çocuk tarafından önerilen akran zorbalığıyla başa çıkma stratejileri incelenmiştir. Çocuklar okulda çeşitli zorbalık biçimlerine maruz kalmış karakterleri betimleyen animasyonları izleyerek ve önerdikleri başa çıkma stratejilerini keşfetmek için kendilerine sunulan açık uçlu soruları yanıtlamışlardır. İlk animasyonda karakter yeni bir okuldaki ilk gününde,

okulda başkalarına zorbalık yapan bir çocuğun sınıfın önünde onunla alay etmesiyle akran zorbalığına uğrar. İkinci animasyonda kendilerine "İşkence devriyesi" adı verdikleri bir grup öğrenci tarafından boyunun kısa olması ile ilgili zorbalığa uğrayan Milton karakteri yer almaktadır. Üçüncü animasyonda ise karakter hakkında internette yanlış haberler çıkarılır ve okula yayılır. Bu çalışma ile, OSB olan öğrencilerin karmaşık/çok yönlü zorbalık durumları ile karşılaştıklarında ürettikleri başa çıkma stratejileri araştırılmıştır. Daha önceki çalışmalarda tanımlanan başa çıkma stratejilerinin kapsamını genişletmeye ve öğrencilere video yönlendirmeli sorgulama yaklaşımıyla bu konudaki görüşlerini dile getirmeleri için bir platform sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak yaklaşımla başa çıkma, kaçınmayla başa çıkma ve zorbalığın karmaşıklıkları olarak üç tema ortaya çıkmıştır. Yaklaşım stratejileri zorbalık durumunu doğrudan değiştirmek için aktif yöntemler içeren *"Sürekli zorbalık oluyorsa ve bir yetişkine söylememiz ve bunu çözmeye çalışmamız gerekiyorsa, müdüre söylerim veya gerçekten kontrolden çıkarsa polisi ararım."* *"Onunla kaba konuşurdum."* şeklinde öğrenci görüşlerinden oluşmaktadır. Kaçınma stratejileri zorbalığı önlemek için pasif yaklaşımlar ve/veya yöntemleri içeren *"Bir kerelik bir şeyse, bir kere olur ve bir daha asla olmaz."* *"KB olsaydım zorbadan uzakta oturmaya çalışırdım"* *"Anneme belki yeni bir yere taşınmalıyız farklı bir okula gitmek istiyorum derdim"* şeklinde öğrenci görüşlerinden oluşmaktadır. Zorbalığın karmaşık yönleri temasında ise öğrencilerin zorbalıkla başa çıkma karmaşık tepkileri, zorbalığın diğer faktörlere bağlı olduğu ile ilgili olduğu ve bazen zorbalıkla baş etmek konusunda kafa karışıklığı yaşadıklarına ilişkin *"Mm.. Muhtemelen öğretmenime söyleyebilirdim ama bu bir kavgaya dönüşebilirdi."* *"Görmezden gelmek işe yaramaz çünkü onu biraz aptal gibi gösterir"* *"Bilmiyorum"* şeklindeki çeşitli görüşlerden oluşmaktadır. (Altomare vd., 2017).

Ulusal alanyazına bakıldığında özel eğitim alanında akran zorbalığı ile ilişkili olarak yapılan bir çalışmada bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programının zihinsel engelli dokuz öğrencinin üç sosyal becerisini (özür dileme, alay edilmesine uygun tepki verme ve uygunsuz dokunmadan kaçınma) öğrenme ve genelleme üzerinde etkili olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada hedeflenen 3 sosyal beceriye ilişkin elle çizilmiş renkli resimlerle geliştirilmiş, 24 küçük hikâye kullanılmıştır. Hikâyelerin 15 adedi eğitim oturumlarında, 9 adedi ise genelleme oturumlarında kullanılmıştır. Her beceri için 8'er öykü (5'i eğitim, 3'ü

genelleme oturumları) deneklerin hedeflenen beceriye ihtiyaç duyduğu sosyal durumları betimleyecek şekilde geliştirilmiştir. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretiminin etkililiği, katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında bilişsel süreç yaklaşımına dayalı hedef sosyal beceri programının zihinsel engelli dokuz öğrenciye hedeflenen sosyal becerileri kazandırma ve genellemede etkili olduğu tespit edilmiştir (Sucuoğlu ve Çifci, 2003).

OSB, öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik gibi duygu ve davranış bozukluğu olan çocukların zorbalığa maruz kalma oranları oldukça yüksektir. Farklı gelişimsel yetersizlikleri olan bu özel gereksinimli öğrencilerin yaşamış oldukları zorba davranışları belirlemeye yönelik yapılan bir nitel araştırmada, özel eğitim öğretmenliği yapmakta olan 20 öğretmenin yetersizliği olan öğrencilerin yaşamış oldukları akran zorbalıkları ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde yetersizliği olan öğrencilerin sıklıkla akran zorbalığı ile karşı karşıya kaldıkları ve genellikle bu davranışlarda kurban rolünde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler özel gereksinimli olan bireylerin akran zorbalığına maruz kaldıklarında genellikle sessiz kaldıkları, zorba davranış karşısında sustuklarını ve bu zorbalık karşısında bir şey yapmadıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin zorbalıkla baş etmek için genelde ortamdan uzaklaşma ve kaçma davranışı sergilediklerini ya da zorbaya aynı davranışla karşılık vermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmadaki öğretmenlerden çok azı ise öğrencilerinin zorbalık karşısında zorbanın yaptığı olumsuz eylemleri kendilerine anlattıklarını ifade etmiştir (Terzioğlu, 2022).

Araştırma bulguları doğrultusunda OSB olan bireylerin sosyal beceri alanındaki yetersizliklerinin akran zorbalığına maruz kalmalarına neden olduğu ve akran zorbalığı karşısında uygun sosyal becerileri sergileyemediklerini söylemek mümkündür. OSB olan bireylerin, akran zorbalığı gibi stres kaynakları ile karşı karşıya kaldığında fizyolojik uyarılma ve psikolojik sorunların azaltılmasında rol oynayan başa çıkma stratejilerini kullanmalarına ilişkin ve zorbalığın kurbanlar tarafından nasıl algılandığı ve kurbanların baş etme yollarını anlamak açısından alanyazında yapılan araştırmalar son derece önemlidir. (Baron vd., 2006; Bitsika ve Sharpley, 2014; Erk, 2022; Eroğlu, 2020; Falla vd., 2020; Humphrey ve Hebron 2015; Reijntjes vd., 2010; Walters, 2020).

Başa çıkma stratejileri, “kişinin zorlayıcı veya bunaltıcı olarak değerlendirilen belirli talepleri yönetmek için düşünce ve eylemde devam eden çabaları” olarak tanımlanarak bireyin fiziksel ve zihinsel sağlığı üzerinde, özellikle stres yönetiminde, güçlü bir etkisinin olduğu belirtilmiştir (Lazarus, 1993; National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2005, 2014). Aynı zamanda etkisiz ve/veya uyumsuz başa çıkma stratejileri, bireyin sosyal-duygusal gelişimi üzerinde uzun süreli ve zararlı etkilere sahip olabileceği de vurgulanmıştır (Lazarus, 2006).

Başa çıkma stratejileri genellikle yaklaşım ve kaçınma tepkileri olarak iki grupta sınıflandırılmaktadır (Roth ve Cohen, 1986). Yaklaşım stratejileri, bir bireyin stresli durumları doğrudan değiştirmek için aldığı eylem veya davranışlardır. Örneğin; zorba ile konuşmak, uzlaşma sağlamak, öğretmene anlatmak vb. Bu stratejiler konuyu ele alırken başkalarının anlayışlarını ve desteğini arayarak aktif problem çözme veya sosyal destek aramayı içerir (Fields ve Prinz, 1997). Kaçınma stratejileri ise, bireyin stres etkenine karşı kişisel fizyolojik, psikolojik ve duygusal tepkilerini yönetmesini sağlayan stratejilerdir (Fields ve Prinz, 1997). Örneğin; öfkesini kontrol etmek, kendisini suçlamamak, dikkatini farklı olay ve kişilere yönlendirmek gibi. Araştırmacılar, tipik okul çağındaki çocukların akran çatışması bağlamında sıklıkla kullandıkları üç kaçınma stratejisi üç başlık altında tanımlamışlardır: (a) bilişsel uzaklaşma veya olumsuz deneyim hakkında düşünmeye karşı direnç, (b) olumsuz duruma yol açtığı için kendine yönelik içselleştirme veya duygusal tepkiler ve (c) dışsallaştırma veya duygularını diğer insanlara veya nesnelere odaklama (Causey ve Dubow, 1992). Genel olarak, yaklaşım stratejileri, istenen değişikliği üretmede (yani, stres etkenini durdurmada) başarılı olduğunda iyileştirilmiş psikolojik sonuçla ilgilidir ve her iki strateji de duygu ve düşüncelerini yönetmede daha az kontrole sahip olan ve daha sık zorbalığa maruz kalan OSB’li öğrenciler için uyarlanabilir olmaktadır (Carver vd., 1989).

Araştırma bulgularına dayalı olarak OSB olan çocuklara çeşitli sosyal beceriler kazandırılmasına yönelik kanıt temelli uygulamaların OSB olan çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerinin kazandırılmasında uygulanması ve etkililiklerinin sınanması son derece önemlidir. Zorbalığa maruz kalma çoğu zaman bireylerin uygun sosyal becerilere sahip olmamasından ve uygun sosyal beceriyi sergileyememesinden kaynaklanmaktadır. Tüm bu bilgiler

ışığında OSB olan bireylerin sosyal beceri yetersizliklerini geliştirmek ve uygulamaların etkililiklerini belirlemek adına kanıt temelli uygulamaların kullanılması gerekmektedir (NAC, 2009, 2015; NCAEP, 2020; NPDC, 2014; Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2018; Kurt, 2018; Sucuoğlu ve Çifci, 2003).

2.3. Kanıt Temelli Uygulamalar

Alanyazına bakıldığında, kanıt temelli uygulamalar, OSB olan bireylerin gelişimlerdeki olumlu etkilerinin, nitelikli araştırmalarla desteklenen ve hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış yeterli sayıda deneysel çalışma bulgusu olan uygulamalar olarak tanımlandığı görülmektedir (Tekin-İftar, 2018). Horner ve diğerlerine (2005) göre bir uygulamanın kanıt temelli olabilmesi için “5-3-20 kuralı” olarak da isimlendirilen *“Uygulamaya ilişkin hakemli dergilerce yayımlanmış, niteliksel göstergeleri minimum düzeyde karşılayan ve deneysel kontrolün sağlandığı en az beş çalışmanın yürütülmüş olması, araştırmaların en az üç farklı bölgede, üç farklı araştırmacı grubuyla yürütülmüş olması ve bu çalışmaların en az 20 katılımcıyla yürütülmüş olması”* kurala uyması gerektiği ifade edilmiştir (Horner vd., 2005). OSB olan bireylerin gelişimlerinde olumlu etkileri araştırma bulgularıyla desteklenmiş olduğu için eğitimcilerin kanıt temelli uygulamaları kullanmaları önerilmektedir (NAC, 2009, 2015; NPDC, 2014).

NPDC, NCAEP ve NAC tarafından yapılan kanıt temelli uygulamalara ilişkin araştırmalar ve bu araştırma bulgularının birbirini destekler nitelikte olan bulguların bulunduğu raporlar kanıt temelli uygulamalar hakkında bilgi sunmaktadır (Güleç-Aslan, 2020, 2021; Odom vd., 2005, 2010).

NAC, NPDC ve NCAEP raporları incelendiğinde sonuçların birbiri ile örtüşmekte olduğu, birkaç uygulamanın farklı kategoride yer aldığı ve sınıflandırmalara yönelik adlandırmalarda değişiklik olduğu görülmektedir. Bu raporlara bakıldığında duyuşal bütünleştirme terapisi NAC raporunda, kanıt temelli olmayan uygulama kategorisinde yer alırken NCAEP raporunda kanıt temelli uygulama kategorisinde yer almıştır. İşlevsel iletişim öğretiminin NAC raporunda umut vaat eden uygulamalar kategorisinde iken, NPDC ve NCAEP raporlarında ise kanıt temelli uygulamalar kategorisinde incelendiği görülmektedir (NAC, 2009, 2015; NCAEP, 2020; NPDC 2014, 2018, 2017; Kurt, 2018; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b). NAC bu çalışmalardan oldukça kapsamlı bir tanesi olan ve 22 yaş üstü bireylerin olduğu araştırmaları da içeren NAC’ın OSB olan bireylerin eğitimlerinde kullanılan uygulamalar ile ilgili olarak gerçekleştirdiği çalışma iki evre

kapsamındadır (NAC, 2009, 2015). Bu doğrultuda, 1957-2007 yılları arasındaki 775 araştırma evre 1 ve 2007-2012 yılları arasındaki 378 araştırma ise evre 2 kapsamında çeşitli ölçütler temelinde değerlendirilmiştir (NAC, 2009, 2015). Tablo 2.2’de görüldüğü üzere ikinci evre kapsamında hazırlanan son raporda 14 uygulamanın kanıt temelli olan ve 18 uygulamanın umut vaat eden uygulama olarak belirtildiği görülmektedir (Güleç-Aslan, 2017, 2018, 2019, 2020; Korkmaz, 2021; Tan, 2021; Tohum Otizm Vakfı, 2017).

OSB alanında yapılan araştırmalara ve uygulamalara kaynaklık eden kanıt temelli uygulamaların temel unsurlarına bakıldığında temelinin davranışçı psikolojiye ve davranışçı psikolojiye dayalı bir yaklaşım olan UDA’ya dayalı olduğu görülmektedir. Kanıt temelli yöntemler ayrık denemelerle öğretim (ADÖ), temel tepki öğretimi ve öykü temelli uygulamalar gibi odaklanmış uygulamaları ve erken yoğun davranışsal eğitim (EYDE) gibi kapsamlı uygulamaları kapsamaktadır (Güleç Aslan, 2020a; NAC, 2015; Tekin-İftar, 2018).

Tablo 2.4. Ulusal Standartlar Projesi Evre 2

Kanıt Temelli Uygulamalar	Umut Vaat Eden Uygulamalar
1.Davranışsal uygulamalar: UDA temelindeki yöntemler (örneğin, ADÖ) 2.Bilişsel davranışsal uygulamalar paketi 3. Küçük çocuklar için kapsamlı davranışsal uygulamalar 4. Dil eğitimi (konuşma) 5.Model olma uygulamaları 6.Doğal öğretim stratejileri 7. Aile eğitim paketi 8. Akran öğretimi paketi 9. Temel tepki öğretimi 10. Etkinlik çizelgeleri 11. Replikli öğretim 12. Kendini yönetmeye dönük uygulamalar 13. Sosyal beceriler paketi 14. Öykü temelli uygulamalar	1. Alternatif ve destekleyici iletişim araçları 2. Gelişimsel- ilişki temelli uygulamalar 3. Alıştırma 4. Maruz bırakma uygulamaları 5. İşlevsel iletişim eğitimi 6. Taklit temelli etkileşim 7. İletişim başlatma öğretimi 8. Dil Eğitimi 9. Masaj terapisi 10. Çoklu uygulamalar paketi 11. Müzik terapisi 12. Resim değiş-tokuş sistemi (PECS: Picture Exchange Communication System) 13. Problem davranışların azaltılmasına yönelik uygulamalar 14. İşaret dili öğretimi 15. Sosyal iletişim becerilerine dönük uygulama 16. Yapılandırılmış öğretim (örneğin, TEACCH) 17. Teknoloji temelli uygulama 18. Zihin kuramı

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, OSB alanında etkili uygulamaların neler olduğunu belirleyebilmek bu alanda çalışan uygulamacılara seçim yaparken kaynaklık edilebilmek, bilimsel açıdan test edilmemiş etkililiği bilinmeyen uygulamaların OSB olan bireyler ve yakınları üzerinde yaratabileceği olumsuz etkileri önleyebilmek için kanıt temelli uygulamaların belirlenerek uygulamacılar

tarafından kullanılması önerilmektedir (Güleç Aslan, 2020a, 2020b; NAC, 2015; Tekin-İftar, 2018; Tohum Otizm Vakfı, 2017).

Bu araştırmada kullanılan güç kartı stratejisi; öykü temelli uygulamalar arasında yer alan OSB olan bireylere yönelik kanıt temelli uygulamalara ilişkin tüm raporlarda kanıt temelli uygulama olarak belirtilen bir uygulamadır (Güleç Aslan, 2020c, 2021, 2022; Gray, 2004; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012; NAC, 2015; Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2018; Kurt, 2018; Tan, 2021).

2.4. Öykü Temelli Uygulamalar

Ulusal Otizm Merkezi, Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi ve Otizm Kanıt ve Uygulama Ulusal Veri Kütüphanesi tarafından yayınlanan raporlarda öykü temelli uygulamalar kanıt temelli uygulamalar arasında kabul edilmektedir (NAC, 2009, 2015; NCAEP, 2020; NPDC, 2014, 2017, 2018). Öykü temelli uygulamalar, OSB tanısı olan her yaş grubundan bireylere kazandırılacak hedef davranışa ya da beceriye ilişkin yazılan öykülerin belirli uygulama basamakları ile sunulan uygulamalar olarak tanımlanmıştır (Güleç-Aslan, 2020c, 2021, 2022; Olçay-Gül, 2012). Alanyazına bakıldığında öykü temelli uygulamalar arasında en bilinen yöntem olan sosyal öykülerin (Social Stories) yanı sıra, karikatürle iletişim (Comic Strip Conversations), sosyal otopsi (social autopsy) ve güç kartı stratejisi (power card strategy) gibi uygulamaların da yer aldığı görülmektedir (Arıcan vd., 2019; Balcık ve Tekinarslan, 2012; Olçay vd., 2020; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016).

Alanyazında OSB olan bireylerin sosyal beceri kazanmalarına yönelik veya davranış problemlerini azaltmaya ilişkin öykü temelli uygulamaların etkililiğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Balcık ve Tekinarslan, 2012; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Olçay-Gül, 2012; Spencer vd., 2008.) OSB olan bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasında öykü-temelli uygulamaların etkililiğini inceleyen çalışmalara bakıldığında bu uygulamaların; ihtiyaçlara göre bireyselleştirilebilmesi, uygulama süresinin kısa olması, bireylerin duygu ve düşüncelerini yansıtabilmesi, bir kez yazıldıktan sonra çok kez kullanılabilmesi, hem uzmanlar hem de uzman olmayan kişiler tarafından uygulanabilmesi ve düşük maliyetli olması gibi birçok çok olumlu özelliğe sahip olduğunu görülmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Güleç-Aslan, 2020c, 2021, 2022; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016; Tan, 2021).

2.4.1. Sosyal Öyküler

Bilimsel olarak kanıtlanmış uygulamalar arasında yer alan sosyal öyküler, Carol Gray tarafından 1991 yılında geliştirilmiştir. Sosyal öykülerde öğrencilerin problem yaşadıkları durumların anlaşılması için birincil kişilerin yazmış olduğu öyküler kullanılmaktadır. Sosyal öyküler bireylerin karşılaştıkları değişikliklere uyum sağlamasına yardımcı olmak, diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini anlamalarını sağlamak, yeni sosyal ve akademik beceriler kazandırmak ve problem davranışlarının yerine uygun sosyal becerileri öğretmek amacıyla yazılmaktadır (Gray ve Garand, 1993). Sosyal öyküler okulda, öğretmenleri, akranları veya eğitimden sorumlu diğer bireyler tarafından, ev ortamında anne-baba, kardeş. Aile büyükleri gibi çocukla iletişim halinde olan tüm bireyler tarafından yazılabilmekte ve uygulanabilmektedir (Acar, 2015; Balcık ve Tekinarslan, 2012; Edwards vd., 2021; Gray ve Garand, 1993).

Sosyal öyküler hazırlanırken (a) betimleyici cümleler, (b) yönlendirici cümleler, (c) yansıtıcı cümleler, (d) doğrulayıcı cümleler, (e) işbirlikçi cümleler ve (f) kontrol cümlesi olmak üzere altı cümle türü kullanılmaktadır. Sosyal öyküler yazılmadan önce hedef beceri ya da davranış belirlenmelidir. Bu beceriye/davranışa ilişkin bilgi toplanarak öykü yazılır ve öğretim aşamasına geçilir. Gray (2010) sosyal öykülerin yazılmasında, *hedef davranışın belirlenmesi, davranış ya da durumla ilgili bilgi toplanması, öykünün yazımı ve öyküye uygun başlık koyulması* olarak dört aşama olduğunu belirtmektedir.

Acar (2015) tarafından yapılan bir çalışmada otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamaları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında, annelerin sosyal öyküleri %100 doğru olarak yazabildiğini ve video klip hazırlayabildiklerini, annelerin öğrendikleri her iki öğretim uygulamasını yüksek düzeyde güvenilir olarak uygulayabildiğini, öğrendikleri bu becerileri sürdürdüklerini ve farklı becerilerin öğretimine ilişkin öykü yazımına genelleyebildiklerini görülmektedir. Bulgularda, sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının hedeflenen becerilerin öğrenilmesinde neredeyse eşit düzeyde etkili olduğu, katılımcıların edindikleri becerileri öğretim sona erdikten sonra korudukları ve genelleyebildikleri bilgisi de yer almaktadır. Verimlilik bulgularına bakıldığında video modelle öğretim uygulamasının sosyal öykü uygulamasına göre daha verimli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca annelerin sosyal öykü

ve video modelle öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde annelerin her iki uygulama için de olumlu görüş bildirdiği saptanmıştır.

Okulöncesi kaynaştırma programında yer alan OSB olan bir çocuğa kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme, devam eden etkinliğe katılma gibi sosyal becerilerin kazandırılmasında sosyal öykülerin etkililiğinin incelendiğinde bir diğer araştırmada ise, sosyal öykülerin otizmi olan çocuklara sosyal beceri kazandırılmasında etkili olduğu ve izleme verileri öğretilen becerilerin kalıcılığını koruduğu tespit edilmiştir (Balcık ve Tekinarslan, 2012). Şekil 2.4.'te araştırmada kullanılan sosyal öykü örneğine yer verilmiştir.



Evcilik Oyununa Katılmak

Sınıfımızda evcilik köşesi var (Betimleyici cümle). Oyun zamanında arkadaşlarım evcilik köşesinde oyun oynarlar (Betimleyici cümle). Arkadaşlarımla oyun oynamak için yanlarına giderim (Betimleyici cümle). Arkadaşlarımla birlikte oyun oynamayı çok severim (Bakış açısını açıklayan cümle).

Arkadaşlarımla birlikte oyun oynamak için “Bende sizinle oynayabilir miyim?” diye soracağım (Yönerge verici cümle). Arkadaşlarımdan izin alarak oyunlarına katılmak iyi bir davranıştır (Doğrulayıcı cümle).

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular çocuğa sorulduğunda, beklenen cevabı çocuk doğru olarak söylerse (+), yanlış söyler ya da tepkisiz kalırsa (-) olarak işaretlenir. Öğrenci, öğrenciden beklenen yanıtlara yakın cevaplar verdiğinde doğru kabul edilip (+) olarak işaretlenir.

Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrenciden Beklenen Yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
1. Oyun zamanında ne yaparsın?	1. Evcilik köşesinde oyun oynarım.		
2. Arkadaşların ile oyun oynamak istediğinde ne yaparsın?	2. Arkadaşlarımla yanına giderim.		
3. Arkadaşlarımla oyun oynamak için ne söylersin?	3. “Bende sizinle oyun oynayabilir miyim?” diye sorarım.		

Şekil 2.3. Sosyal Öykü Örneği.

Tüm bu bilgilerle birlikte sosyal öykülerin (a) görsel unsurları barındırması, (b) öğrencilerin bireysel özellikleri ve gelişim düzeylerine göre yazılması, (c) yazıldıktan sonrasında çok defa kullanılabilmesi, (d) akademik, sosyal becerilerin kazandırılmasında ve davranış problemlerinin azaltılmasında etkili olarak kullanılabilmesi, (e) bir sosyal öyküyle birden fazla beceri öğretiminin sağlanabilmesi, (f) okullarda öğretmenler tarafından, okul dışında ise anne-babalar,

kardeşler ve birincil bakım verenler, komşular, akrabalar vb. tarafından kolayca kullanılabilmesi, g) öğrenilen becerilerin korunmasında, farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genellemesinde etkili olmasından ve (h) düşük maliyetli olmasından dolayı sosyal becerilerin öğretiminde kullanılmasının avantajlı olduğu belirtilmekte ve etkili bir uygulama olarak kullanıldığı görülmektedir (Acar, 2015; Balcık ve Tekinarslan, 2012; Gray ve Garand, 1993; Olçay-Gül, 2012).

2.4.2. Karikatürle Sohbet

Karikatür sohbetleri sosyal öykülere alternatif bir yöntem olarak Carol Gray tarafından geliştirilmiştir. Sosyal öykülere benzeyen karikatür sohbetleri daha az bilinmekte ve sosyal öykülere benzemektedir. Her iki teknikte sosyal durumların anlaşılmasını desteklemek ve daha uygun sosyal davranışlarının kazandırılmasına teşvik etmek için tasarlanmış görsel sistemleri içermektedir. Karikatür sohbetlerinde sosyal öykülerden farklı olarak OSB olan bireyin başka bir kişiyle birlikte bir karikatür sohbetinde aktif bir katılımcı olarak yer alır. Karikatür sohbetlerinin oluşturulması yoluyla yapılan öğretimde hem çocuk gerekli sosyal becerileri öğrenir, hem de yetişkin çocuğun bakış açılarını öğrenebilmektedir (Bock vd., 2001; Çetrez-Arıcın vd., 2019).

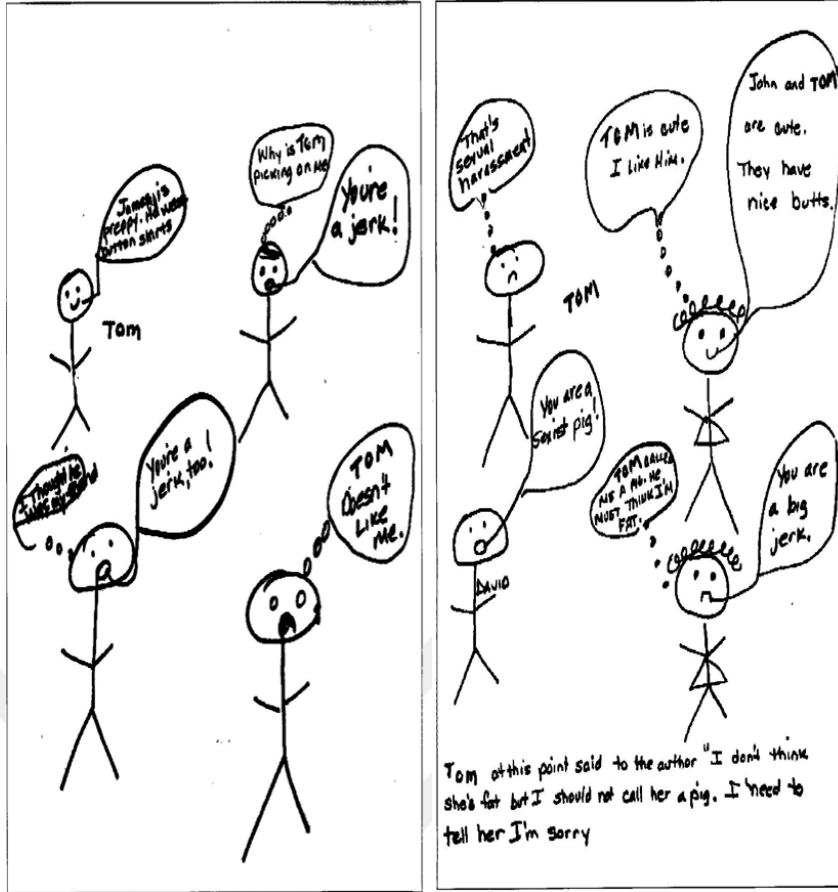
Gray (1994), karikatür sohbetlerini bireylerin “çizim yaptığı ve çizimlerini konuşturduğu” bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Bu çizimlerin ve konuşmaların bir problem durumunun “görsel olarak üzerinde çalışılması ve çözümleri tanımlamanın bir yolunu kolaylaştırmak” için tasarlandığını belirtmiştir. Ayrıca, karikatür sohbetleri uygulamasında, OSB olan bireyin konuşma sırasında önderlik etmesine ve çizim yapmasına teşvik edilirken, yetişkin bu süreçte bireyin konuşmasına, fikirlerini anlama ve kendini ifade etme konusunda yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Karikatür sohbetleri, OSB ve diğer gelişimsel yetersizliği olan bireylerle çalışan ebeveynler ve uzmanlar için etkili araçlar olarak kullanılmaktadır (Hutchins ve Prelock, 2013).

Karikatür sohbetleri uygulaması esnasında karikatür sohbetlerinin bir öğrenciye tanıtımı, küçük bir konuşma çizmek, belirli bir durumla ilgili çizim yapmak gibi üç aşama gerçekleştirilir. Birinci basamak olan karikatür sohbetlerinin öğrenciye tanıtılmasında, bireyle çalışan ebeveyn ya da uzman karikatür sohbetlerini, iletişim kurmak için konuşurken çizimlerin kullanmanın iletişim becerilerini kolaylaştırdığı anlatarak OSB olan öğrenciye tanıtmaktadır. Uzman ya

da ebeveyn bu basamakta öğrenciyi daha çok yazmaya, çizmeye ve konuşmaya teşvik etmektedir.

İkinci basamak olan küçük bir konuşma çizmek basamağında hava durumu ya da hafta sonu gibi konulardan başlanarak küçük bir konuşma yapılır. Bu sohbet konuları başlangıçta biraz alakasız görülebilmekte ama sosyal açıdan çok önemli olmaktadır. Genellikle hava durumunu (güneş, yağmur ve bulutlar), çizmek OSB olan bireyler için oldukça kolay olmakta ve çizim becerilerinde zayıf olan bireyler için de güven duygusunu geliştirmektedir. Üçüncü basamak olan belirli bir durumla ilgili çizim yapma basamağında ise küçük sohbetinden ardından bireyden sayfanın sol üst köşesine o an ki sohbetin konusu ile ilgili bir yer çizmesi istenir. Örneğin; parkta olduğunu söyleyen birey sayfanın sol üst köşesine park ile ilişkili çizim yapabilir. Daha sonra, parkta gerçekleşen her şey çalışma alanına çizilmekte, ortam değişirse veya bir dizi farklı olay meydana gelirse ve çalışma alanı kalabalıklaşmaya başlarsa veya çalışmayı takip etmek zorlaşırsa temiz bir çalışma alanıyla çalışmaya devam edilmektedir. Karikatür sohbetini sonuçlandırmak için, bireyin problem yaşadığı durum için yeni çözümler belirlenir. Birey yaptığı sohbet çizimleri ile duruma yönelik çözümleri belirler. Birey yeni çözümler belirleyemezse, bir çözüm önerilir. Bu fikir bireye yazılı olarak verilerek bu fikrin ona yardımcı olup olmadığı sorulur. Çözüm listesi oluşturularak bireyin problem yaşadığı durum oluştuğunda bu çözüm listesi takip etmesi istenir (Bock vd., 2001; Hutchins ve Prelock, 2013).

Yapılan bir çalışmada OSB olan bir çocuğa okul içerisinde akran iletişiminin sağlanması, (diğer öğrencilerin davranışlarının ve sözel etkileşimlerinin OSB olan öğrenci tarafından doğru algılanıp karşılık vermesini sağlamak) amacıyla karikatür sohbetleri uygulanmıştır. Çizgi roman konuşmalarının OSB olan çocuğun sosyal durumları yorumlamasına yardımcı olmada etkili olduğu belirtilmiştir. Çalışmada yer alan çocuğun çizgi roman sohbetlerini kullanmaktan hoşlandığını okulda ve evde başkalarından bu konuşmaların kullanılmasını talep etmeye başladığı bildirilmiştir. Ayrıca çocuğun annesinden de onun için çizgi roman çizmesini istemeye başladığına yönelik bulgular araştırmanın sonuçlarında yer almaktadır. Şekil 2.5.'te bu çalışmada kullanılan karikatür sohbetlerine yer verilmiştir (Bock vd., 2001).



Şekil 2.4. Karikatürle Sohbet Uygulaması Örneği.

Çetrez-Arıcan (2019) tarafından yapılan çalışmada ise OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve karikatür sohbetleriyle öğretim uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların sosyal öykü ve karikatür sohbetleri uygulamasıyla, onlar için belirlenen hedef becerileri edindiklerini, edindikleri bu becerileri öğretim sona erdikten sonra da devam ettirdiklerini farklı ortam ve kişilere genelleyeabildikleri, Araştırmada sosyal öykü uygulamasının karikatür sohbetleri uygulamasından daha etkili olduğu, kalıcılık ve genelleme aşamasında ise her dört katılımcıda da farklılık olmadığı belirtilmiştir. Araştırma verimlilik bulgularında ise sosyal öykü öğretim uygulaması karikatür sohbetleriyle öğretim uygulamasına göre daha verimli olduğu ve araştırmaya ilişkin annelerin görüşlerinin sosyal öykü ve karikatür sohbetleri öğretim uygulamalarının her ikisi için de olumlu olduğu belirtilmiştir.

2.4.3. Sosyal Otopsi

Sosyal otopsi uygulaması özellikle OSB olan bireylerin sosyal ve davranışsal durumlarını yorumlamak için kullanılan bir yöntemdir. Yoğun öğrenme ve sosyal sorunları olan öğrencilerin sosyal hataları anlamalarına yardımcı olmak için Bieber (1994) tarafından geliştirilen bir sosyal beceri otopsi, bireylerin hatalarından ders almaları için sosyal olayları inceler. Sosyal bir hata meydana geldiğinde OSB olan birey bir öğretmen, danışman veya ebeveyn ile görüşerek cezalandırıcı olmayan bir şekilde hep birlikte hatayı tespit ederler ve bu durumdan kimin zarar gördüğünü belirlerler. Daha sonra öğrenci tarafından, hatanın tekrarlanmamasını sağlamak için bir plan geliştirilir. OSB olan öğrencinin görsel hafızası, problem çözme eksiklikleri ve iletişim problemleri nedeniyle, her bir aşamayı göstermek için yazılı kelimeler veya deyimler veya resimli temsiller kullanılarak sosyal beceri otopsileri geliştirilebilir (Leaf vd., 2020; Myles ve Simpson, 2001; Tse vd., 2007). Sosyal otopsilerde temel ilke, çocuğun yaptığı gerçek sosyal hataları analiz etmesine yardımcı olmak ve durumu iyileştirmek için çocuğun kullanabileceği davranış seçeneklerini tartışmaktır (Bieber, 1994).

Alanyazın incelendiğinde sosyal otopsilerin öykü temelli uygulamalar içerisinde yer almasına rağmen, OSB veya farklı gelişimsel yetersizliği olan bireylerde davranış değişikliğine ilişkin sosyal otopsileri değerlendiren yeterli sayıda hakemli ampirik çalışmaların olmadığı tespit edilmiştir (Leaf vd., 2020; Olçay vd., 2020).

2.4.4. Güç Kartı Stratejisi

Güç kartı stratejisi, OSB olan bireylerin içinde yaşadıkları sosyal çevrede gerçekleşen sosyal durumları anlayabilmeleri, uygun davranışlar ya da beceriler sergileyebilmeleri ve davranış güçlükleri ile baş edebilmeleri için bireylerin takıntı düzeyinde olan özel ilgilerini veya favori kahramanlarını görsel desteklerle birlikte kullanan öncül bir müdahale yöntemidir (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Keeling vd., 2003; Prince 2018; Rose, 2020). Güç kartı stratejisi davranışın öncesindeki çevresel etmenlerin düzenlenmesiyle uygulanır ve istendik davranışları arttırma, yeni davranış kazandırma ve istenmeyen davranışları azaltmayı amaçlar. Güç kartı stratejisinin en önemli özelliklerinden biri, birey için pekiştirici ve motivasyon artırıcı bir unsur olan özel ilgilerin ve sevdikleri kahramanların

görsellerinin kullanılmasıyla kazandırılmak istenen hedef davranış veya beceri üzerinde olumlu etki oluşturmaktadır. OSB olan çocuğun çok ilgi duyduğu bir uyaran olan özel ilgi alanları veya kahramanlar güç kartına dahil edilerek, uygun davranış için sunulan uyaranların pekiştirici özelliği artırılır ve böylece hedef davranışın veya becerinin görülme sıklığının artırılması hedeflenir. Ayrıca OSB olan birey güç kartındaki hedef davranışı veya beceriyi sergilediğinde, doğal pekiştiricilerle temas halinde olmaktadır. Örneğin; güç kartı stratejisi ile OSB olan bir çocuğa akranları ile olan etkileşiminin artırılması kazandırılmak istenirse, çocuk bu beceriyi gerçekleştirdiğinde akranları ile etkileşime geçerek doğal pekiştirece de ulaşmış olur (Campbell ve Tincani, 2011; Gülboy ve Yücesoy-Özkan, 2017; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Keeling vd., 2003; Prince 2018; Rose, 2020).

Alanyazına bakıldığında güç kartı stratejisinin OSB olan çocuklarda kullanılabileceği gibi her yaş grubundaki, farklı tanısı olan ve farklı gelişimsel yetersizliklerden etkilenmiş çocuklarda ve normal gelişen çocuklarda kurum, ev veya farklı sosyal ortamlarda kullanılabileceği görülmektedir. Güç kartı stratejisinin OSB olan bireylerle kullanımında, bireyin orta veya hafif desteğe ihtiyaç duyması, resimlere ya da yazılara karşı belirli bir tepki düzeyinin olması, alıcı dil becerilerinin belirli bir düzeyde gelişmiş olması ve bireyin özel ilgi duyduğu bir alanının ya da favori kahramanının olması gerekmektedir. Bireyin özel ilgi alanı ya da kahramanı net değilse veya belirlenemiyorsa, bu yöntemin kullanılması önerilmemektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Keeling vd., 2003; Prince 2018; Rose, 2020).

Güç kartı stratejisi, sosyal beceriler, iletişim becerileri, seçim yapma becerisi, davranış problemleriyle baş etme, davranış problemleri henüz ortaya çıkmadan önlem alma, akademik beceriler, özbakım becerileri, günlük yaşam becerileri, serbest zaman becerileri, yürütücü işlevleri geliştirme, geçiş becerileri, empati geliştirme gibi becerilerin ediniminde, genelleme ve kalıcılık çalışmalarında kullanılmaktadır. Bu stratejinin uygulanması için bireyin okuma bilmesinden çok okunanı anlama becerisine sahip olması gerekmektedir. Bireyin okuma bilmediği durumlarda eğitimci okuyucu olarak rol alarak öyküyü uygulamacı okuyabilmektedir. Bireyin okuma bildiği fakat öyküyü okumak istemediği durumlarda da öyküyü eğitimci okuyarak uygulama gerçekleştirilir (Campbell ve

Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Keeling vd., 2003; Prince, 2018; Rose, 2020).

2.4.4.1. Güç Kartı Stratejisinin İçeriği

Güç kartı stratejisi, bireye kazandırılmak istenen hedef beceri veya davranış ile ilgili bir öyküyü ve bu öykünün belirli aşamalarla sunulmasını içermektedir. Güç kartı stratejisi özel gereksinimli bireylere beceri veya davranış kazandırmaya yönelik yazılan öykülerden oluşan sosyal öykülerle oldukça benzerlik göstermektedir. Güç kartı stratejisi ve sosyal öyküler bu bağlamda ele alındığında, her iki yöntemde de hedef beceriye ilişkin bir öykü yazılır ve belirli uygulama basamakları takip edilir. Fakat sosyal öykülerde OSB olan bireyin hedeflenen beceri, davranış veya durumu diğer insanların bakış açısı ile anlaması hedeflenirken; güç kartı stratejisinde sosyal öykülerden farklı olarak bireyin özel ilgi duyduğu ve sevdiği bir kahramanın bakış açısı doğrultusunda yazılmış olan bir öykü kullanılmaktadır. Diğer bir deyişle, güç kartı stratejisi bireyden beklenen beceri veya davranışların tanımlanması için bireyin özel ilgi duyduğu kahramanı ya da rol modeli kullanır (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Keeling vd., 2003; Prince 2018; Rose, 2020).

Güç kartı stratejisi ve sosyal öyküler arasındaki farklardan bir diğeri ise, sosyal öykülerde öykünün belirli kurallara göre (belirli cümle türleri, cümle oranları) yazılmasıdır. Güç kartı stratejisinde ise bireyin özel ilgi duyduğu kahraman ve öykünün konusu olacak olan hedef becerinin veya davranışın işlevi ve nedeni net olarak belirlenmektedir. Güç kartı stratejisindeki öyküde belirli sabit oranlar söz konusu olmadığı için daha pratik bir uygulama olduğu belirtilmektedir. Güç kartı stratejisinde en önemli olan noktalar öykünün kahramanın ağzından yazılmış olması, hedef becerinin veya davranışın betimlenmesi, uygulama adımlarının uygulanma sürecidir. Ayrıca güç kartı stratejisinde bireyin ihtiyaç duyduğunda kullanabilmesi için öykünün kısa bir özetinin yer aldığı güç kartı adı verilen küçük bir kart yer almaktadır (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Keeling vd., 2003; Prince 2018; Rose, 2020).

2.4.4.2. Güç Kartı Stratejisi Unsurları

Güç kartı stratejisi senaryo ve güç kartı olmak üzere iki unsurdan oluşmaktadır. Senaryoda, bireyin sevdiği bir film kahramanının ağzından güçlük yaşanan durumda nasıl davranacağı, sorunu nasıl çözeceği ya da hedef beceriyi nasıl gerçekleştireceği betimlenerek bireyin güçlük yaşadığı durumla ilgili ya da bireye kazandırılması istenen beceri ile ilgili bir öykü yazılmaktadır. Senaryoda kahramanın yaşadığı sorun ya da durum tanımlanarak uygun davranış veya beceri sergilemesinin önemi vurgulanmaktadır. Daha sonra kahramanın sergilediği uygun davranış veya beceriler kısaca belirtilerek ve kahramanın/rol modelin görsellerine yer verilmektedir (Angell vd., 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Prince 2018; Rose, 2020).

Güç kartı stratejisinin ikinci unsuru olan güç kartında ise, senaryonun 3-5 maddelik özeti yazılarak kartvizit büyüklüğündeki kartın önünde ya da arkasında kahramana ilişkin görseller yerleştirilir.

Güç kartı stratejisinin her iki unsurunda da biçimsel açıdan çeşitli bireyselleştirmeler yapılabilmektedir. Uygulamacı yazı stilini, kullandığı kâğıt türünü ve boyutunu, renkleri, görsellerin kullanım yerleri, boyutları gibi faktörleri uygulamanın yürütüleceği bireyin ilgileri ve tercihleri doğrultusunda bireyselleştirebilmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Prince 2018; Rose, 2020).

2.4.4.3. Güç Kartı Stratejisi Unsurlarını/Materyallerini Hazırlama Basamakları

Güç kartı stratejisi unsurlarını, diğer bir deyişle stratejiye ilişkin materyalleri oluştururken izlenmesi gereken adımlar bulunmaktadır. Bu doğrultuda senaryoya ilişkin basamaklar şöyledir: (a) öyküye bir başlık konur, (b) bir kart ya da kağıda bireyin favori kahramanın ağzından hedef beceri ya da problem davranış betimlenir, (c) bireyin sevdiği kahramanın ağzından uygun davranışı sergilemenin önemi belirtilir, (d) kahramanın ağzından uygun davranışlar kısaca açıklanıp maddeler halinde yazılır (e) kahramanın bu uygun davranışı sergilemesinin sonucunda nasıl başarılı olduğunu içeren ve bireyi cesaretlendirici birkaç cümle eklenir, (f) kahramanın görsel (ler)i eklenir. Güç kartı stratejisinin bir diğer unsuru olan güç kartında ise kartvizit büyüklüğündeki bir karta ya da kâğıda senaryoda

yazılan öykü özetlenir. Favori kahraman ile ilgili görsel(ler) kâğıt ya da kartın ön ve/veya arka tarafına yerleştirilir (Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022; Prince 2018; Rose, 2020).

SENARYO	GÜÇ KARTI
● Başlık koymak. ● Bir kart ya da kâğıda bireyin en sevdiği kahramanın ağzından hedef beceriyi ya da yaşanan güçlüğü betimlemek. ● Kahramanın ağzından uygun davranış sergilemenin önemini yazmak. ● Kahramanın ağzından uygun davranışları kısaca betimlemek ve maddeler halinde yazmak. ● Kahramanın uygun davranışlar sergilediğinde nasıl başarılı olduğunu içeren bireyi cesaretlendirici birkaç cümle yazmak. ● Kahramanın görsel(ler)ini kâğıda yerleştirmek. 	● Kartvizit büyüklüğünde bir kart hazırlamak. ● Bu karta senaryonun 3-5 maddeden oluşan bir özetini yazmak. ● Kahramanın görsel(ler)ini kartvizit önüne ya da arkasına yerleştirmek.  (https://tr.pinterest.com adresinden alınmıştır).

Şekil 2.5. Güç Kartı Stratejisi Unsurlarını/Materyallerini Hazırlama Basamakları.

Power Puff logosu ve görseli

Power Puff Girls Oyun Oynuyorlar

Power Puff Girls oyun oynamayı çok seviyorlar. Bazen oyunu kazanıyorlar. Oyunu kazandıklarında mutlu oluyorlar ve gülümsüyorlar ya da çak yapıyorlar. Bazen de oyunu kaybediyorlar. Oyunu kaybettikleri zaman mutsuz oluyorlar. Derin bir nefes alıp, arkadaşlarına “İyi iş çıkardın.” Diyorlar ya da “Belki sonrakine kazanırız.” Diyorlar.

Power Puff Girls oyun oynarken herkesin eğlenmesini istiyorlar. Sen de oyun oynarken Power Puff Girls tarzında davranıp, şu üç şeyi hatırlayabilirsin:

1. Oyunlar herkes için eğlenceli olmalı.
2. Eğer oyunu kazanırsan gülümse ya da çak yap.
3. Eğer oyunu kaybedersen, derin bir nefes al ve arkadaşlarına “İyi iş çıkardın.” Ya da “Belki sonrakine kazanırım.” De.

Power Puff Girls tarzında oyunlar oyna ve arkadaşların seninle oyun oynamaktan keyif alsın.

Şekil 2.6. OSB Olan Bir Öğrenci İçin Kullanılan Güç Kartı Senaryosu.

Güç Kartının Önü

Power Puff Girls oyun oynarken herkesin eğlenmesini istiyorlar. Onlar senden oyun oynarken Power Puff Girls tarzında davranıp, şu üç şeyi hatırlamanı istiyorlar;

1. Oyunlar herkes için eğlenceli olmalı.
2. Eğer oyunu kazanırsan gülümse ya da çak yap.
3. Eğer oyunu kaybedersen, derin bir nefes al ve arkadaşlarına “İyi iş çıkardın.” Ya da “Belki sonrakine kazanırım”. De.

Power Puff Girls tarzında oyunlar oyna ve arkadaşların seninle oyun oynamaktan keyif alsın.

Güç Kartının Arkası /Power Puff Girls görseli

Şekil 2.7. OSB Olan Bir Öğrenci İçin Kullanılan Güç Kartı.

2.4.4.4. Güç Kartı Stratejisinin Uygulanması

Güç kartı uygulanırken ilk olarak uygulamacı güç kartı stratejisi materyallerini hazırlayarak öğrenci ile sessiz bir ortama geçer. Uygulamacı öğrencinin dikkatini güç kartı materyallerine yöneltmesini sağlamak amacıyla dikkat çekici ipucunu sunarak, birey jest, mimik veya sözel olarak hazır olduğunu belirttiğinde öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Uygulamacı bireyin dikkatini sağladıktan sonra senaryoyu ve güç kartını öğrenciye tanıtır. Önce senaryo ve ardından güç kartı bireyle birlikte incelenerek okunur. Bireye bu materyalleri ne zaman kullanabileceği açıklanır. Birey bu aşamada güç kartını kullanması için cesaretlendirilebilir. Bireyin senaryo ve güç kartı ile ilgili soruları varsa cevaplanır ve bireyin öyküyü anlayıp anlamadığı öykü ile ilgili 5N1K sorularıyla değerlendirilir. Örneğin, *Ali ne yapmış? Ali nereye gitmiş? Spiderman Ali'den ne yapmasını istiyor?* Şeklinde sorular sorularak öğrenci değerlendirilir. Ardından uygulamacı ve öğrenci hedef becerinin sergileneceği ortama geçerler. Bu aşamalardan sonra uygulamacı uygun yönergeyi vererek güç kartını öğrencinin ulaşabileceği uygun bir yere koyar. Öğrenciye istediğinde güç kartına bakabileceği söylenir (Angell vd., 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Davis vd., 2010; Güleç-Aslan, 2020c, 2021, 2022; Keeling vd., 2003; Prince 2018; Rose, 2020).

Uygulama sürecinde de materyal hazırlama sürecinde olduğu gibi güç kartı stratejisi uygulanacak bireyin bireysel özellikleri ve tercihleri göz önünde bulundurulur. Birey okuma becerisine sahip değil ise senaryo ve güç kartı uygulamacı tarafından okunabilir. Birey okuma becerisine sahip iken okumak istemiyorsa birey zorlanmayarak, senaryo ve güç kartlarını uygulamacı okuyabilir. Uygulama esnasında gerektiğinde bireye ipucu verilerek güç kartına bakması sağlanabilir. Uygulama ilerledikçe ve birey hedef beceriyi sergiledikçe sunulan ipucu silikleştirilerek geri çekilebilir. Ayrıca bireyin hedef beceriye yönelik uygun tepkileri (sözel, yiyecek, sembol vb.) sunularak pekiştirilebilir. Uygulama sürecinde hedef beceri sergilendikçe sunulan pekiştireçlerde de silikleştirme yapılabilir (Angell vd., 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Davis vd., 2010; Güleç-Aslan, 2020c, 2021, 2022; Keeling vd., 2003; Prince 2018; Rose, 2020).

Güç Kartı Stratejisi Uygulama Basamakları

- Güç kartı stratejisinin materyallerinin hazırlanıp ortama getirilmesi.
- Güç kartı stratejisi materyallerini sunabilmek için sessiz ve başkaları tarafından rahatsız edilmeyecek ortama geçilmesi.
- Bireyin dikkatini uygulanacak güç kartı materyallerine yöneltmesini sağlamak amacıyla dikkat edici ipucunun sunulması.
- Birey hazır olduğunda jest, mimik ve /veya sözel olarak ifade ettiğinde sözel olarak pekiştirilmesi.

Örneğin, bireye “*Bak senin için bir öykü yazdım. Şimdi bu öyküyü sana okumak istiyorum. Hazır mısın?*” şeklinde ifadeler söylendikten sonra birey hazır olduğunu “bakma, başını sallama, göz kırpma” ya da “Evet” vb. ifadeler kullanarak belirttiğinde aferin diyerek pekiştirilebilir.

- Senaryonun ve güç kartının bireye tanıtılması için önce senaryonun ve ardından güç kartının bireyle birlikte incelenerek okunması ve ne zaman bu materyalleri kullanabileceğinin anlatılması. Bu aşamada birey güç kartını kullanması için teşvik edilebilir, cesaretlendirilebilir. Ayrıca, bireyin soruları varsa cevaplanabilir ya da senaryodaki bilgiler üzerine konuşularak, bireyin öyküyü anlayıp anlamadığı değerlendirilebilir.

Örneğin, “*Süt içen kediye ne olmuş? Minik kedi nerede?*” gibi sorular sorulabilir.

- Hedef becerinin sergileneceği ortamda iseniz ortamda kalınması, değilse uygun ortama geçilmesi.

Örneğin, hedef beceri oyuncaklarını oyun oynadıktan sonra toplaması ise, sessiz bir ortamda senaryo ve güç kartı tanıtımından sonra oyun alanına geçilir. Uygun yönergelerin verilmesi. Örneğin, “*Şimdi oyuncaklarımızı toplama zamanı, oyuncaklarını topla*”.

- Güç kartının uygulama ortamındaki bir masanın üzerine ya da bireyin kartı incelemek için erişebileceği bir yere (cebine, defterine, ajandasına vb.) konması.

Şekil 2.8. Örnek Güç Kartı Stratejisi Uygulama Basamakları.

2.4.4.5. Güç Kartı Stratejisi Uygulamasının Değerlendirilmesi

Güç kartı stratejisi uygulandıktan sonra hedef beceriye ilişkin yapılan öğretimin üzerinde stratejinin etkili olup olmadığını belirlemek için değerlendirme yapılır. Hedef beceri için uygun bir değerlendirme yöntemi belirlenerek veri toplanır ve güç kartı stratejisinin etkileri değerlendirilir (Campbell ve Tincani, 2011; Keeling vd., 2003). Değerlendirme yöntemi hedef beceri/davranış bağlamında seçilir. Örneğin, hedef beceri oyuncaklarını paylaşmaksa oyun ortamında gözlem yapılabilir ve bireyin oyuncakları paylaşma davranışının kaydı gerçekleştirilebilir. Değerlendirme süreci alanyazındaki değerlendirme süreçlerine (Campbell ve Tincani, 2011; Prince, 2018) benzer şekilde (a) belirlenen becerinin öğretimine ilişkin veri toplama süreci, (b) belirlenen beceriye ilişkin veri toplama süreci olmak üzere iki basamakta gerçekleştirilebilir (Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2022). Belirlenen becerinin öğretimine ilişkin veri toplama sürecinde, öğretimi yapılan beceri doğrultusunda, öğretim sürerken bireyin bu beceriyi öğrenip öğrenmediğine ilişkin değerlendirme yapılır. Bu amaçla güç kartı stratejisi uygulamasındaki gibi bir ortam sağlanır ve bireye hedef beceriyi sergileyebilmesi için fırsat sunulur. Veri kayıt formunda bireyin uygun tepkiyi sergileyip sergileyemediği kayıt altına alınır. Belirlenen beceriye ilişkin veri toplama sürecinde ise güç kartı stratejisi kullanılmadan, bir başka deyişle bir öğretim süreci olmaksızın bireyin hedef beceriyi gerçekleştirip gerçekleştirmediğine bakılır. Hedef beceri için uygun ortam sağlandığında bireyin hedef beceriyi gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin kaydı tutulur (Campbell ve Tincani, 2011; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2021, 2022; Keeling vd., 2003; Prince, 2018).

2.4.4.6. Güç Kartı Stratejisi Uygulamasının Silikleştirilmesi

Uygulama sürecinde birey hedef beceriyi sergilemeye başlayınca değerlendirme yapılarak silikleştirme sürecine geçilerek aşamalı olarak uygulama sonlandırılır. Hedef beceride en az üç kez üst üste %80 ya da üstü ölçüte ulaşıldığında uygulamaya son verilir. Farklı kişilerle, ortamlarla ve materyallerle genelleme çalışmaları da yapılabilir. Uygulama sonlandırıldıktan sonra belirli aralıklarla kalıcılık çalışmaları da yapılabilir (Angell vd., 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Davis vd., 2010; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2021, 2022; Keeling vd., 2003). Güç kartı stratejisinde çeşitli yollarla

silikleştirme yapılabilir (Güleç-Aslan, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2021, 2022; Prince, 2018);

- Uygulamada önce senaryo sonra güç kartı ortadan kaldırılarak ya da sadece senaryo veya güç kartı ile devam edilebilir.
- Senaryo ve güç kartında kullanılan görsellerin sayısı azaltılabilir, resim boyutu küçültülebilir ya da tamamen kaldırılabilir.
- Senaryo ve güç kartındaki cümleler azaltılabilir ya da kaldırılabilir.
- Uygulama süresince kullanılan ipuçları ve pekiştireçler azaltılabilir ya da ortadan kaldırılabilir.
- Senaryo ve güç kartının kullanım süresi ya da sıklığı azaltılabilir.
- Senaryo ve güç kartının tanıtılması ile hedef becerinin gerçekleşeceği ortama geçiş süresinin uzatılması ile silikleştirme yapılabilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde güç kartı stratejisinin, OSB veya farklı gelişimsel yetersizlikleri olan bireylerle farklı beceri ve davranışlar üzerinde kullanımına ilişkin araştırmalar göze çarpmaktadır.

Güç kartı stratejisi ile yürütülen ilk çalışma Keeling ve diğerleri (2003) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada OSB olan 10 yaşındaki bir öğrencinin sosyal becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Tek denekli araştırma modeliyle yürütülen çalışmada OSB olan öğrencinin oyunu kaybettiğinde sergilediği çılgılık atma ve mızımızlanma gibi davranışlarının yerine uygun sosyal becerilerin kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiği araştırılmıştır. Oyunu kazandığında ya da kaybettiğinde kazandırılmak istenen hedef davranışlar, oyunu kazanırsan gülümse ya da çak yap, oyunu kaybedersen derin bir nefes al ve arkadaşlarına “iyi iş çıkardın” ya da “belki sonrakine kazanırım” de olarak tanımlanmıştır. Bu davranışların öğretilmesi için okuldaki oyun seanslarında sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni tarafından güç kartı stratejisi uygulaması yürütülmüştür. Favori kahraman olarak “Power Puff Girls” kahramanlarından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında öğrencinin oyunu kaybettiğinde sergilediği uygun olmayan davranışlarında azalma görüldüğü ve bu davranışların yerine öğretilen davranışların sergilendiği görülmüştür. Bu çalışmada

kazanılan becerilerin ortamlar arası genelleme yapılmıştır fakat izleme ve silikleştirme oturumlarına yer verilmemiştir.

Spencer ve diğerleri (2008) tarafından tek denekli araştırma modellerinden AB model ile yürütülen başka bir çalışmada OSB olan beş yaşındaki çocuğa akran etkileşimini kolaylaştıran sosyal becerileri (selamlaşma, oyun ortamında arkadaşları ile oynama) kazandırmak amaçlanmıştır. Senaryo oyun alanı zamanlarında öğretmeni tarafından çocuğa okunmuştur. Çalışmada favori kahraman olarak “Lightening McQueen” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında güç kartı stratejisi uygulaması ile çocuğun sosyal becerilerinde artış olduğu saptanmıştır. Araştırmada izleme verilerinin uygulama tamamlandıktan bir ve beş gün sonrasında yer verilirken genelleme ve silikleştirme oturumlarına yer verilmemiştir.

Güç kartı stratejisinin Asperger sendromlu üç lise öğrencisinin sohbet etme becerilerini geliştirme üzerindeki etkisinin incelendiği tek denekli diğer bir çalışmada uygulama özel eğitim öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilere arkadaşlarını isimleriyle selamlama, arkadaşlarına ilgi alanlarını sorma ve cevap vermeleri için bekleme, arkadaşlarını dinleme, arkadaşlarının ilgileri hakkında yorum yapma gibi beceriler kazandırılmıştır. Çalışmada favori kahraman olarak “Greg McMichael, Kazuki Takahashi, Kentucky Unforgettables” kullanıldığı görülmektedir. Araştırmanın bulguları, hedeflenen becerilerde artışı ve öğrencilerin öğrendikleri becerileri farklı kişilere genelleyeabildiklerini göstermiştir. Araştırmada sosyal geçerlik bulguları ise bu stratejinin uygulaması kolay, pratik ve düşük maliyetli olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında izleme ve silikleştirme oturumlarına yer verilmediği görülmektedir (Davis vd., 2010).

Tek denekli araştırma modellerinden AB deseniyle yürütülen bir başka çalışmada ise yaşları 9 ve 12 arasında değişen dört OSB olan çocuğun sosyal becerilerinin artırılmasında sosyal beceri grubu oluşturularak güç kartı stratejisi ile hedeflenen sosyal becerilerin gelişimini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında deneklerin birinin çalışmayı tamamlamadığı, diğer üç öğrencinin sosyal becerilerinde artış olduğu belirtilmiştir. Çalışmada özel ilgi alanı olarak “Mets”, “Sports player”, favori kahramanlar olarak ise “Sünger Bob, iCarly, Charles Darwin” kullanılmıştır. Araştırmada genelleme, izleme ve silikleştirme gibi oturumlara yer verilmemiştir. (Kuligowski, 2010).

Wisnowski (2010) tarafından yapılan bir başka çalışmada 9 yaşında OSB olan bir çocuğun uygun olmayan davranışlarının (çılgık atma, kol sallama ve sınıftan kaçma) azaltılması ve sosyal yeterliliğin artırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiğine bakılmıştır. Öğrencinin favori kahramanı olan “Sünger Bob” çalışmada favori kahraman olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda güç kartı stratejisinin OSB olan çocukların uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmada güç kartı stratejisi ile otizmi olan bir öğrencinin uygunsuz davranışları azaltılabileceğini ve sosyal yeterliliğinin artırılabilceğini belirtilerek önceki çalışmalar ile tutarlı sonuçlar elde edildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışmada genelleme, izleme ve silikleştirme oturumları düzenlenmemiştir.

Güç kartı stratejisinin kullanıldığı başka bir çalışmada tek denekli araştırma modeli kullanılarak stratejinin geçiş becerilerini geliştirmedeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya biri OSB olan diğer ikisinde ise zihin yetersizliği olan toplam üç öğrenci katılmıştır. Yaşları 10 ve 11 olarak değişen bu üç öğrenciye bilgisayardan oturma köşesine geçmek, bireysel sıralarından küçük grup etkinliklerine geçmek gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Çalışmada favori kahraman olarak “Sünger Bob” kahramanından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında güç kartı stratejisinin öğrencilere geçiş becerilerini kazandırmada etkili olduğu ve sosyal geçerlik bulgularının ise bu stratejinin geçiş becerilerini kolaylaştıran ve davranışsal sorunlarını azaltan bir uygulama olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularında ise öğretmenlerle uygulamadan önce ve sonra ön-test ve son-test biçiminde birebir görüşme yapılarak öğretmenlere uygun olmayan davranışın topografyası ve sıklığına, güç kartlarının uygulanabilirliğine ve etkililiğinin artırılmasına yönelik önerilerine ilişkin sorular yöneltilmiştir (Angell vd., 2011).

Campbell ve Tincani (2011) tarafından yürütülen tek denekli başka bir araştırmada OSB olan üç ilkökul öğrencisine yetişkinler tarafından sunulan yönergeleri takip etme becerisinin kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırmada favori kahraman olarak “Carla, makinist, Carl/Russell” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında güç kartı stratejisi uygulamasının yönergelere uyma davranışında artışa yol açtığını ve kazanılan davranışların sekiz hafta sonrasında da kalıcılığını koruduğu belirtilirken genelleme ve silikleştirmeye yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca araştırmada katılımcıların öğretmenleri ve öğretmen yardımcılardan

uygulama süreci ile güç kartı uygulamasının bağımsız ve kolay bir şekilde uygulanabilirliğine ilişkin veri toplanmıştır (Campbell ve Tincani, 2011).

Güç kartı stratejisinin etkililiğinin araştırıldığı başka bir çalışmada OSB olan iki çocuğun oyun oynarken sıra alma/verme ve sosyal yorum yapma gibi sosyal becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Öğrencilerin favori kahramanı olan Ninja Kaplumbağalar kullanılarak güç kartı ve senaryolar hazırlanmıştır. Araştırmada silikleştirme sürecinin, yalnızca güç kartında öğrenci için belirlenen kahramana ilişkin görsele ve tek kelimelik toplam üç adıma yer verilerek ve öğrencinin uygun davranışı sergilemesi için izleme oturumlarında güç kartının ortadan kaldırılmasıyla gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmanın bulguları güç kartı stratejisinin sıra alma ve verme becerilerinde artışa neden olduğu ve kazanılan becerilerin 11 gün kalıcılığını koruduğunu gösterirken, sosyal yorum becerisinde tutarlı bir artış kaydedilmemiştir. Sosyal geçerlik verilerinde ise ailelerin güç kartının yararlılığı, etkililiği ve günlük yaşamda uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri; öğrencilerin ise uygulamayı ne derece sevdiklerine ve yararlı bulduklarına ilişkin görüşlerinin yer aldığı görülmüştür (Daubert vd., 2015).

Gagnon (2001) tarafından tasarlanan güç kartlarının, OSB tanısı konan iki lise öğrencisinin konuşma davranışları üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için ortamlar arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanan bir diğer çalışmada ortamlar arası konuşma davranışlarının geliştiği vurgulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin favori kahramanları olarak “Justin Bieber ve Tim and Moby” karakterleri kullanılmıştır. Araştırmada genelleme, izleme ve silikleştirme oturumlarına yer verilmediği görülmüştür (McGee, 2017).

Prince (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada ise güç kartı stratejisinin, OSB olan üç çocuğun oyun oynarken akranlarına sosyal yorumlarını artırmadaki etkililiği incelenmiştir. Çalışmada OSB olan çocuklara arkadaşları ile konuşurken onların yüzlerine bakmaları, oyunun gidişatı hakkında arkadaşları ile konuşmaları ve oyun bittiğinde olumlu şeyler söylemeleri gibi sosyal becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Öğrencilerin favori kahramanı olarak “Arthur” karakteri kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde senaryo ve güç kartı birlikte uygulanarak öğrenciler becerileri kazandıkça silikleştirme oturumlarına geçilmiştir. Silikleştirme oturumlarında senaryo ortamdan kaldırılarak sadece güç kartı uygulanmıştır. Çalışmada uyaran ve tepki genellemesinin gerçekleştiği belirtilmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların oyun oynarken akranlarına yaptıkları

yorumların sıklığını artırmada güç kartı stratejisini etkili olduğunu destekleyecek şekilde yorumlanmıştır. Ayrıca sosyal geçerlik bulgularında öğretmen ve katılımcıların ebeveynleri güç kartının etkili bir strateji olduğunu bildirmiştir.

Ashar ve diğerleri (2022) tarafından yapılan OSB olan öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik dijital sunulan güç kartlarının etkililiğinin incelendiği tek denekli bir araştırmada “Pictello” isimli uygulama kullanılarak dijital güç kartları hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci bir ilkokulda beşinci sınıf öğrencisi olarak öğretmeni tarafından yüksek işlevli bir öğrenci olarak tanımlanmıştır. Güç kartları hazırlanırken “Cars” filmindeki “Mater” karakteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında dijital güç kartlarının kullanılmasıyla teknolojinin de kullanımını içeren bir güç kartı stratejisinin, OSB olan bir öğrencinin iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olduğu sonucuna varıldığı belirtilmiştir. Araştırma bulgularında genelleme, izleme ve silikleştirme oturumlarına rastlanmamıştır.

Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında, güç kartı stratejisinin etkililiğini inceleyen bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Olçay ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada öykü-temelli uygulamalardan biri olan güç kartı stratejisinin hazırlanma sürecine ve uygulama sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Güç kartı stratejisi uygulamasının OSB olan bireyler üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmaları çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında, üç farklı veri tabanında (Google Scholar, Web of Science ve Hacettepe Üniversitesi Veri Tabanları Toplu Tarama Aracı) ilgili anahtar sözcükler kullanılarak elektronik taramalar yapılmıştır. Taramalar sonucunda 328, geriye kaynakça incelemesi sonucunda 6 araştırma olmak üzere toplam 334 araştırmaya ulaşılmıştır. (a) Ulusal ya da uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış olma, (b) İngilizce ya da Türkçe yazılmış olma, (c) en az biri OSB ya da Asperger Sendromu tanısı olan katılımcılarla yürütülmüş olma, (d) deneysel ya da yarı deneysel araştırma modelleriyle yürütülmüş olma dahil etme ölçütlerini karşılayan 6 araştırma betimsel analize alınmıştır. Araştırma sonucunda güç kartı uygulamasının yaş, cinsiyet ve zekâ düzeyi puanı farkı gözetmeksizin OSB olan bireylere uygun davranışların kazandırılmasında ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulguları tartışılarak ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Tan (2021) tarafından davranışsal beceri eğitimi ile güç kartı stratejisi öğretimi sürecinin ve sonuçlarının incelenmesini ele alan nitel bir çalışmada, DBE ile güç kartı stratejisi kullanımının yardımcı eğitmenlere öğretim süreci (planlama süreci ve öğretim süreci), yardımcı eğitmenlerin edinimleri, sosyal geçerlik kapsamında yardımcı eğitmenlerin güç kartı stratejisi ve DBE hakkındaki görüşleri ele alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları, iki yardımcı eğitmenden ve beş yaşında OSB olan öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar seçilirken belirli ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. OSB olan öğrenciye sunulan güç kartı ve senaryolarda favori kahraman olarak “Zeytin ve Limon” karakterleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularında yardımcı eğitmenlere DBE ile güç kartı stratejisi kullanımının öğretimi için öğretim öncesinde sistematik bir planlamanın söz konusu olduğu ve öğretim sürecinin planlama bağlamında alınan kararlar doğrultusunda katılımcılara ve hedef becerilere özgü uyarlamalarla yürütüldüğünü gösterilmiştir. Ayrıca, bulgular yardımcı eğitmenlerin DBE ile güç kartı stratejisi materyallerini hazırlama ve uygulama becerisini edindiklerini, becerileri koruyabildiklerini ve genelleyebildikleri göstermektedir. Sosyal geçerlik bulguları ise DBE’nin ve güç kartı stratejisinin kabul edilebilir, etkili ve verimli yöntemler olduğuna yönelik görüşler içermektedir (Tan, 2021).

Güleç-Aslan (2021) tarafından güç kartı stratejisi ile ilgili kuramsal ve betimleyici bilgileri, uygulama adımlarını ve önerileri içeren bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın sonuç kısmında Türkiye’deki OSB tanıli bireylerde güç kartı stratejisinin kullanımında hem araştırmacılara hem de uygulamacılara önerilerde bulunulmuştur. Güleç-Aslan (2022) tarafından yapılan bir başka çalışmada güç kartı stratejisi ile ilgili eğitimci görüşleri incelenmiştir. OSB olan çocuklarla çalışan dört eğitimci ile yürütülen bu çalışmada eğitimcilerin görüşleri yansıtma formları aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin betimsel analizi sonucunda a) güç kartı stratejisinin avantajları, b) güç kartı stratejisinin dezavantajları olmak üzere iki ana tema oluşturulmuştur. Eğitimciler güç kartı stratejisinin avantajları olarak etkili, kabul edilebilir, öğrenmesi kolay, ucuz ve kanıta dayalı bir strateji olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitimciler güç kartı stratejisinin avantajları hakkında stratejinin çeşitli becerilerin öğretiminde ve problem davranışlarla baş etmede etkili bir yöntem olduğunu, güç kartı stratejisinin çocuğun özel ilgi alanından ya da sevdiği kahramanları içermesinin çocuğun motivasyonunu artırdığını vurgulamışlardır. Ayrıca görsel destekli bu stratejinin OSB’li bireylerin eğitimi için

kritik olduğunu belirterek bu stratejinin avantajlarının çok olduğunu ve çocuğa zarar vermediğini bildirmişlerdir. Güç kartı stratejisinin OSB olan çocuğun öğrenilen becerileri genelleştirmesi için yararlı olduğunu ve eğitimlerinde kullanmayı tercih edecekleri bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Son olarak katılımcılar bu stratejinin zevkli ve eğlenceli olduğunu vurgulayarak dört eğitimci de bu avantajların kendi uygulamalarında bu stratejiyi kullanmalarında belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Güç kartı stratejisinin dezavantajı olarak ise bir eğitimci stratejinin sadece özel ilgi alanı veya favori kahramanı olan bireylere yönelik olduğunu bildirmiştir.

Alanyazına bakıldığında güç kartı stratejisi ile yapılan tek denekli model ile araştırmaların altı tanesi güç kartı stratejisinin OSB olan çocuklara sosyal beceriler kazandırılmasındaki etkilerini inceleyen çalışmalardır (Keeling vd., 2003; Spencer vd., 2008; Daubert, vd., 2015; Kuligowski, 2010; Wisnowski, 2010; Prince, 2018). Güç kartı stratejisi ile yapılan diğer tek denekli model ile yapılan araştırmalardan üç tanesi güç kartı stratejisinin OSB olan çocuklara iletişim ve sohbet becerileri kazandırılmasındaki etkililiğini incelemiştir. (Davis vd., 2010; McGee, 2017; Ashar vd., 2022). Güç kartı stratejisinin etkililiğine yönelik yapılan diğer bir araştırmanın ise OSB olan öğrencilere geçiş becerilerinin kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiği incelenmiştir (Angel vd., 2011). Campbell ve Tincani (2011) tarafından yapılan çalışmada ise güç kartı stratejisinin OSB olan çocuklara yönerge becerilerini kazandırmadaki etkililiği sınanmıştır.

Ülkemizde ise güç kartı stratejisinin etkililiğini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak güç kartı stratejisi uygulamasının OSB olan bireyler üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmaları çeşitli değişkenler açısından analiz edilerek incelenen, davranışsal beceri eğitimi ile güç kartı stratejisi öğretimi sürecinin ve sonuçlarının incelenmesini ele alan nitel bir çalışma ve güç kartı stratejisi ile ilgili eğitimci görüşleri inceleyen nitel başka çalışmalar bulunmaktadır (Güleç-Aslan, 2021, 2022; Olçay vd., 2020; Tan, 2021).

Tablo 2.5 Güç kartı stratejisi ile ilgili yapılan çalışmalar

Çalışmalar	Katılımcı Sayısı	Araştırma Modeli	Çalışma Alanı	Bulgular
Keeling vd. (2003)	1	Tek Denekli Araştırma Modeli	Sosyal Beceriler	Oyun kaybettiğinde sergilenen uygun olmayan davranışlarda azalma, uygun davranışlarda artma.
Spencer vd. (2008)	1	AB Model	Sosyal Beceriler	Selamlaşma ve oyun ortamında arkadaşları ile oynama becerilerinde artma.
Davis vd. (2010)	1	Tek Denekli Araştırma Modeli	Sohbet Becerileri	Sohbet becerilerinde artış, becerileri farklı kişilere genelleme, sosyal geçerlik verilerine göre pratik ve maliyeti düşük bir strateji.
Kuligowski (2010)	4	Tek Denekli Araştırma Modeli	Sosyal Beceriler	Sohbet esnasında diğerlerine karşı hoşgörüsüz davranışlarda azalma, konu dışı konuşmada azalma, sohbete katılma becerilerinde artış.
Wisnowski (2010)	1	Tek Denekli Araştırma Modeli	Problem Davranışların Azaltılması	Çılgılık atma, kol sallama ve sınıftan kaçma davranışlarında azalma.
Angell vd. (2011)	3	ABAB Model	Geçiş becerileri	Geçiş becerilerinde artış, sosyal geçerlik verilerince olumlu etkileri desteklenen bir strateji.
Campbell ve Tincani (2011)	3	Tek Denekli Araştırma Modeli	Yönergelere uyma	Yönergelere uyma davranışlarında artış, kazanılan davranışların kalıcılığı.

Daubert vd. (2015)	1	Tek Denekli Araştırma Modeli	Sosyal Beceriler	Hedef becerilerden sıra alma becerisinde artış, kazanılan becerilerin kalıcılığı
McGee (2017)	2	Tek Denekli Araştırma Modeli	İletişim Becerileri	Konuşma davranışlarında artış.
Prince (2018)	3	Tek Denekli Araştırma Modeli	Sosyal Beceriler	Arkadaşları ile konuşurken göz temasında artış, oyunun gidişatı hakkında arkadaşları ile konuşmalarda artış, oyun bittiğinde olumlu şeyler söylemeleri.
Ashar vd. (2022)	1	Tek Denekli Araştırma Modeli	İletişim Becerileri	İletişim becerilerinde artış.
Olçay vd. (2020)		Betimsel Analiz	Güç kartı stratejisinin etkililiğini inceleyen araştırmaları çeşitli değişkenler açısından analiz edilmesi.	Güç kartı uygulamasının yaş, cinsiyet ve zekâ düzeyi puanı farkı gözetmeksizin OSB olan bireylere uygun davranışların kazandırılmasında ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür
Güleç-Aslan (2021)		Kuramsal Model	Güç kartı stratejisi ile ilgili kuramsal ve betimleyici bilgileri, uygulama adımlarını ve önerileri içermesi.	Türkiye'deki OSB tanımlı bireylerde güç kartı stratejisinin kullanımında alanyazına dayalı olarak uygulamacılara önerilerde bulunulmuştur.
Tan (2021)	3	Nitel Araştırma Modeli	DBE ile yardımcı öğretmenlere güç kartı stratejisi öğretimi sürecinin incelenmesi.	Yardımcı öğretmenlerin DBE ile güç kartı stratejisi materyallerini hazırlama ve uygulama becerisini edindikleri, becerileri

				koruyabildikleri ve genelleyebildikleri görülmüştür.
Güleç-Aslan (2022)	4	Nitel Araştırma Modeli	Güç kartı stratejisi ile ilgili eğitimci görüşlerinin incelenmesi.	Eğitimciler güç kartı stratejisinin avantajları olarak etkili, kabul edilebilir, öğrenmesi kolay, ucuz ve kanıta dayalı bir strateji olduğunu ifade etmişlerdir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmaya katılan denekler, ortam, araç-gereçler, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

OSB olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında öykü temelli uygulamalardan biri olan güç kartı stratejisinin etkililiğinin sınındığı bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden, katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu yoklama modelleri; bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlar. Tekin-İftar'a (2018) göre özel eğitimde kullanılan tek-denekli araştırma modellerinden olan çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrolün sağlanmasında iki temel ön koşul özellik gereklidir; (a) söz konusu durumların (davranışlar, katılımcılar ya da ortamlar) birbirinden bağımsız olması gerekir, (b) seçilen durumların işlevsel olarak birbirine benzemesi gerekir.

Yoklama evreli çoklu yoklama modeli uygulanırken birtakım adımlar izlenmektedir. Bu adımlar yoklama evreli çoklu yoklama modellerinin üç türü (katılımcılar arası, davranışlar arası ve ortamlar arası) için de geçerlidir. İlk olarak tüm durumlar için eş zamanlı başlama düzeyi evresi düzenlenir. Birinci durumda kararlı veri elde edilinceye kadar bu evre sürdürülür. Birinci durumda kararlı veriye ulaşıldığında bağımsız değişken uygulanarak birinci durum için ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edinceye değin veri toplanır. Tekin-İftar'a (2018) göre kararlı veri, bir evredeki verilerin düzeyinde görülen değişkenliğin miktarıdır. Bir evredeki en az üç veri ard arda belirli bir ölçütü karşılar düzeyde ise kararlı veri elde edilmesi söz konusudur. Kararlı veri elde edildikten sonra tüm durumlarda eş zamanlı olarak yoklama evresi uygulanır. Birinci durumda veriler düzey, eğilim, sıklık gibi değişiklikler a) uygulama ve yoklama evresi karşılaştırılarak ve b). Birinci durumun yoklama verileri diğer durumların yoklama verileri ile karşılaştırılarak değerlendirme yapılır. Bu adımlar diğer durumlar için tekrarlanarak bağımlı ve bağımsız değişken arasında işlevsel ilişki kurulur (Tekin-İftar, 2018).

Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, bağımsız değişkenin etkililiğinin üç farklı katılımcı üzerinde incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada tüm yoklama oturumları, uygulama

oturumları, genelleme ve izleme oturumları video ile kayıt altına alınarak, çalışma süresince kullanılan veri toplama araçları, ortam, uygulayıcı, sunulan ipuçları ve çalışma saatleri gibi etmenler aynı ve sabit oranda tutularak araştırma için standart koşullar sağlanmıştır.

İlk olarak tüm katılımcılarla eş zamanlı yürütülen başlama düzeyi toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Horner ve diğerleri (2005) başlama düzeyi evresinde beş ve üzeri veri noktasının toplanmasının başlama düzeyinde görülebilecek herhangi bir olası yanlılığı ölçmede ya da olası bir değişkenliği saptamada kontrolü daha iyi sağlayabileceğini belirtmişlerdir (Aydın ve İftar, 2020). Bu nedenle tüm deneklerden beş gün ard arda başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Üç denekten elde edilen veriler incelendiğinde her üç denekte de kararlı veri elde edildiği görülmüştür. Elde edilen verilerin tüm denekler için %20 ve altında olduğu belirlenmiştir. Bu kararlı veriler elde edildikten sonra, birinci denek ile uygulama oturumlarına başlanmıştır. Haftanın beş günü her gün bir oturum olacak şekilde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda öğretimi değerlendirmek için günlük veri toplama yoklamaları yapılmıştır.

Birinci denekte ard arda üç kararlı veri (%80 ve üzeri) toplanmasının ardından tüm deneklerle birinci toplu yoklama oturumları yapılmıştır. Yoklama oturumlarında birinci deneğin ard arda %80 ve üzeri düzeyde ard arda üç kararlı veriyi sağlaması, ikinci ve üçüncü deneğin ise ard arda %20 ve altı düzeyde kararlı veri noktalarını sağlamasıyla ikinci toplu yoklama oturumları sonlandırılmıştır. Bu yoklama oturumlarından elde edilen bilgilerle bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkililiğine yönelik tahminde bulunularak, daha sonra ikinci denek ile uygulama oturumlarına başlanmıştır.

Uygulama süresince ard arda üç kararlı verinin elde edilmesiyle ikinci denek ile uygulama oturumları sonlandırılmıştır. İkinci yoklama oturumları düzenlenerek üç denekte de kararlı veri elde edilinceye değin yoklamalar alınmaya devam edilmiştir. Birinci ve ikinci denekte %80 ve üzeri düzeyde üç kararlı veri noktası elde edilmesiyle ve üçüncü denekte ise veri noktalarının %20 ve altı düzeyde kalmasıyla ikinci toplu yoklama oturumuna son verilmiştir. Böylelikle bağımlı değişkenin bağımsız değişken üzerindeki etkisi doğrulanmıştır.

İkinci yoklama oturumlarının da sonlanmasıyla üçüncü denek ile uygulama oturumlarına geçilmiştir. Üçüncü denek ile ard arda üç kararlı veri elde edilene kadar uygulamaya devam edilip, kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü toplu

yoklama oturumlarına başlanarak tüm deneklere yoklama oturumları düzenlenmiştir. Yücesoy-Özkan ve diğerlerine (2018) göre bir uygulamanın ölçütlerine bakıldığında %70 ile %89 arası değerler etkili müdahaleye, %90 ve üzeri değerler çok etkili müdahaleye işaret etmektedir. Bu nedenle araştırmada ölçüt olarak %80 değeri belirlenerek tüm deneklerde %80 ve üzeri istendik yönde kararlı veri elde edilmesiyle araştırmanın yinelenmesi yapılmıştır ve aynı zamanda bağımlı-bağımsız değişken arasında işlevsel ilişki kurulara araştırmanın deneysel kontrolü sağlanmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken güç kartı stratejisinin uygulanabilmesi için deneklerde olması gereken sekiz tane önkoşul beceri belirlenmiştir (Campbell ve Tincani, 2011; Güleç-Aslan, 2020; Myles ve Smith, 2016; Prince, 2018; Rose, 2020). Bu becerilere sahip olmayan çocuklar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmaya OSB tanısı almış, yaşları; yedi, sekiz ve dokuz olan üç katılımcı katılmıştır. Araştırmanın deney sürecinde araştırmacı uygulamacı olarak yer almıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde birtakım süreçler izlenmiştir. Bu süreçlere ilerleyen bölümlerde yer verilmiştir.

3.3. Deneklerin Seçimi

Deneklerin seçim sürecinde öncelikle Bolu ilinde bulunan bir özel eğitim rehabilitasyon merkezine devam eden, OSB tanısı konmuş beş çocuk belirlenmiştir. Kurumda çalışan öğretmenler ve öğrencilerin aileleri ile görüşmeler yapılarak çalışma için uygun öğrenciler tespit edilmiştir. Fakat belirlenen beş çocukta ikisi eğitim gün ve saatlerinin uygun olmaması sebebiyle çalışmaya katılamayacaklarını bildirmişlerdir. Çalışmaya katılacak olan çocukların araştırmaya katılımı için gerekli görülen ön koşul becerilerine sahip olup olmadıklarının değerlendirilmesinde araştırmacının katılımcı gözlemci olarak öğrencileri ders saatinde gözlemlemesinden, araştırmacının çocukların anneleri ile yaptığı görüşmelerden ve çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin gözlemlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmacı deneklerin tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak kaynaştırma eğitimine devam ettikleri okullara gidip öğrencileri hem sınıf ortamında hem de teneffüs saatlerinde gözlemlemiştir. Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda öğrencilerin teneffüste, sınıf içerisinde, okul koridorunda ve

okul bahçesinde bazı akran zorbalıklarına maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılacak tüm çocukların anneleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile görüşmeler yapıp öğrencilerin sınırlılık yaşadıkları sosyal beceriler ve okul ortamlarında yaşadıkları güçlükler hakkında bilgi toplanmıştır. Öğretmen ve aileler tarafından “Sosyal Beceri Kontrol Listesi” (Çifci ve Sucuoğlu, 2003), araştırmacı tarafından alanyazına dayalı olarak hazırlanan “Özel İlgi Duyulan Alanları ve Favori Kahramanı Belirleme Formu” (Prince, 2018), ve “Problem Davranışları Belirleme Formu” (Tekin-İftar, 2018), doldurularak çocuklar hakkında bilgiler elde edilmiştir (Ek-1, Ek-2, Ek-3). Araştırmaya katılım için deneklerden güç kartı stratejisinin uygulanabilmesine ilişkin beklenen önkoşul beceriler alanyazına göre belirlenerek aşağıda yer alan ön koşul özellikler aranmıştır (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Keeling vd., 2003; Güleç-Aslan, 2020c, 2021, 2022; Myles ve Smith, 2016).

- a) Bir üniversite veya devlet hastanesinin çocuk ruh sağlığı hastalıkları anabilim dalından OSB tanısına ilişkin rapora sahip olmaları.
- b) Öğretimi yapılacak olan çalışma ile ilgili daha önce veya araştırma esnasında herhangi bir eğitim almamış olmamaları.
- c) Alıcı Dil Becerisi: Kırcaali-İftar (2007) ve Lovaas’ a (2003) göre bir beceri alanından diğer bir beceri alanına öğretime geçilmesi için, öğrencinin öğretim yapılan beceri alanına ait yedi-on beceriyi bağımsız yapması gerektiği belirtilmektedir. Bu nedenle deneklere sınıf içerisinde bağlama uygun yedi yönerge (al, tut, ver, bak, aç, otur, kapat) sunulmuştur. Araştırmaya katılan çocuklardan sunulan yönergelere beş saniye içinde doğru tepkide bulunması beklenmiştir. Bu değerlendirme sonucunda çocuklar kendisine sunulan yönergelere beş saniye içinde doğru tepkide bulundukları için çalışmanın önkoşul becerilerden biri olan “yönergeleri takip etme” becerisine sahip oldukları anlaşılmıştır.
- d) Görsel ve işitsel uyaranlara dikkatini en az beş dakika yöneltebilme: Bu beceriyi değerlendirmek amacıyla çocuklara “Jenga oyunu ve puzzle yapma ve sınırlı alan boyama” gibi etkinlikler yaptırılmış ve en az beş dakika dikkatlerini yöneltebildikleri gözlemlenmiştir.
- e) Taklit etme becerisine sahip olma: Hem bir öğrenme aracı hem de sosyalleşme aracı olan taklit becerileri, OSB olan çocukların tipik gelişen akranlarına göre yetersizlik gösterdiği becerilerdir (Kırcaali-

İftar, vd., 2014). Bu çalışma için çocuklara nesnelerle yapılan büyük kas becerilerine, nesnesiz yapılan büyük kas becerilerine ve küçük kas becerilerine yönelik “kovaya küp atma, alkış yapma, yumruk yapıp bebeği öpme” gibi etkinlikler yaptırılıp çocukların tepkisi not alınmıştır. Araştırmaya katılan tüm çocukların yapılan etkinlikleri bağımsız yerine getirdiği gözlemlenmiştir.

- f) Dinleme ve anlama becerisine sahip olma: Çocukların dinleme becerileri ve kendilerine okunan metni anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından bir öykü kitabı okunmuştur. Deneklerin öykünün sonuna kadar dinleyip dinlemedikleri not alınmıştır. Daha sonra araştırmacı okuduğu öykü ile ilgili katılımcı çocuklara üç dört tane “kim, ne, nerede, nasıl, ne yapıyor, neden bahsediliyor vb.” gibi sorular yöneltilmiştir. Çocukların sorulara verdiği yanıtlar gözlemlenmiştir. Bu gözlemler sonucu katılımcı çocukların hikâyeyi dikkatlice dinlediği ve sorulan soruları kitaptaki resimleri de göstererek hem sözel olarak hem de sözel olmayan tepkilerle (Örn; “Kedi ne içiyor?”, süt resmini göstererek “Kedi süt içiyor”.) yanıtlamışlardır.
- g) Herhangi bir özel ilgi alanının veya favori kahramanının olması: Güç kartı stratejisinin önemli unsurlarından biri olan özel ilgi alanları ve rol model olacak bir favori kahramanın varlığı, öncelikle araştırmacı tarafından normal gelişim gösteren ya da OSB olan çocukların günümüzde hangi alanlara ya da kahramanlara ilgi duyduklarını belirlemek amacıyla tipik veya atipik gelişen çocuklarla görüşmeler yapılarak listelenmiştir. Daha sonra çocukların öğretmenlerinin ve annelerinin doldurması için araştırmacı tarafından “Özel İlgi Duyulan Alanları ve Favori Kahramanı Belirleme Formu” oluşturulmuştur. Anneler ve öğretmenlerden gerekli bilgiler alınarak katılımcı çocukların her birine aralarından seçim yapabilecekleri, ilgi duydukları alan ve kahramanların görsellerinin bulunduğu bir form hazırlanıp çocuklardan çalışma için bir tanesini seçmeleri istenmiştir. Çocuklardan her biri ilgi duydukları görsellerden en çok ilgi duyduklarını seçmişlerdir.
- h) Hafta içi beş gün çalışma için uygun olma: Aileler ve çalışmanın gerçekleştirileceği kurum ile görüşülerek uygun günler belirlenmiştir.

Araştırma etiği gereği belirlenen üç çocuğun gerçek isimleri kullanılmamış, isimleri farklı isimlerle ifade edilmiştir.

Aslı, OSB tanısı almış dokuz yaşında bir kız öğrencidir. Bir ilkokulun ikinci sınıfında kaynaştırma eğitimi almaktadır. Haftada iki saat özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim haftada bir saat grup dersi almaktadır. Aslı okuma ve yazma becerilerine sahiptir fakat bu derslerde mızızlanma ve reddetme davranışları göstererek “ders yok, ödev yok, yazı yazmak yok” şeklinde söylemlerde bulunmaktadır. Bazen etkinliklerden kaçmak için konu ile ilgili olmayan sorular sorarak konuyu değiştirmeye çalıştığı da araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Ayrıca Aslı’nın annesinden alınan bilgilere göre Aslı’nın evde boş kaldığında sürekli ipi sallayarak kendini uyarıcı davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Aslı sosyal etkileşim başlatmakta ve sürdürmektedir. Bazen bağlamına uygun olmayan şekilde durduk yere “Merhaba, senin adın ne?” şeklinde tekrar tekrar bu soruyu sormaktadır. Aslı’nın annesinden ve öğretmeninden alınan bilgilere göre Aslı, kendini tanıtmak, sırasını bekleme, kurallara uyma, sorulara cevap verme gibi becerilere sahiptir ancak yazılı yönergelere uyma, sınıfta ve evde boş zamanını uygun kullanma, ödevlerini zamanında bitirme, okulda suçlama ile baş etme, alay edilme/isim takılmasına uygun tepki verme gibi becerilerde sınırlılıklar yaşadığı belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından, Aslı kaynaştırma ortamında gözlemlenerek, öğretmen ve arkadaşları ile görüşülerek Aslı’nın teneffüs saatlerinde okul bahçesinde başka sınıftaki çocuklar tarafından akran zorbalığına maruz kaldığı belirlenmiştir. Aslı’nın sınıf arkadaşları “Aslı bahçede oyun oynamak istiyor ama başka çocuklar ona hep sen hastasın bizimle oynayamaz diyorlar ve Aslı’yı oyuna almıyorlar. Aslı hep tek başına dolaşıyor.” şeklinde ifadelerle yaşanan zorbalık durumunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Aslı’nın sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme de öğretmen “Biz sınıf olarak Aslı’yı çok seviyoruz. Tüm sınıf arkadaşları onun özel durumunun farkında. Fakat teneffüste okuldaki diğer öğrencilerle etkileşimi çok sınırlı. Genelde sadece kendi sınıfındaki arkadaşları ile olduğunu gözlemliyorum. Çoğu zaman yalnız olmayı tercih ediyor. Sosyal beceri kontrol listesinde yer alan maddelerden okulda suçlama ile baş etme, alay edilme/isim takılmasına uygun tepki verme gibi becerileri Aslı yerine getiremiyor” şeklinde ifadeler kullanmıştır. Elde edilen tüm bu bilgiler doğrultusunda başka sınıftaki çocukların Aslı’yı sürekli “Sen hastasın, bizimle oynayamazsın!” şeklinde oyundan dışlayarak sosyal/ilişkisel zorbalığa maruz

bıraktıkları saptanmıştır. Aslı bu durumda uygun tepkiyi verememekte ve onlarla oynamak istemesine rağmen oyunlarına dahil olamamaktadır. Aslı zorbalık yaşadığında genelde tek başına kalarak yalnız başına okul bahçesinde dolaşmaktadır. Aslı'nın müziğe karşı yoğun bir ilgisi vardır. Haftada bir saat piyano eğitimi almaktadır. Tüm müzik aletlerini ve notaları çok sevmektedir. “Little Baby Bum” şarkılarını dinlemekten, oyuncak bebeklerle ve oyuncak kuklalarla oynamaktan keyif almaktadır. Aslı, annesi başka biri ile ilgilenip konuştuğunda annesinin konuşmasını sürekli keserek “*Aslı ile konuş! Aslı ile konuş!*” diyerek annesini çekiştirmektedir. Korktuğu ve heyecanlandığı zamanlarda TV’den ya da telefondan izlediği videoların repliklerini tekrar etmektedir. Bunlara ek olarak Aslı çalışma için tüm önkoşul becerilere sahiptir. Aslı kendisi için hazırlanan özel ilgi duyulan alanları ve favori kahramanı belirleme formundan müzik alanını seçip piyanoları çok sevdiğini dile getirmiştir.

Can, OSB tanısı almış yedi yaşında bir erkek öğrencidir. Bir ilkokulun birinci sınıfında kaynaştırma eğitimi almaktadır. Haftada iki saat özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim, haftada bir saat grup dersi almaktadır. Annesi ve öğretmeninden edinilen bilgilerle araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucu Can'ın iletişim başlatmada sınırlılıkları olduğu, sınıf kurallarına uyarken mızızlanma şeklinde davranışlar gösterdiği görülmüştür. Öğretmeni ile yapılan görüşmelerde Can'ın genelde mutsuz bir ruh halinde olduğu yapılan tüm çalışmalarda isteksizlik gösterdiği fakat özellikle küçük kas becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde (boyama, çizgi çalışmaları vb.) daha çok isteksiz olduğu hatta bazen ağlayarak ya da mızızlanarak yapmak istemediği ifade edilmiştir. Can bazen öğretmenleri ile veya arkadaşları ile konuşmama, küsme, etkileşimden kaçınma gibi davranışlar göstermektedir. Can selamlaşma, sorulan sorulara cevap verme, sırasını bekleme, yardım ya da bilgi isteme gibi becerileri yerine getirebilmektedir fakat yeni bir etkinlik başlatma, diğerlerine olumlu geri bildirim verme, okulda suçlama ile baş etme, alay edilme/isim takılmasına uygun tepki verme gibi becerilerde güçlük yaşamaktadır. Can'ın kaynaştırma eğitimi gördüğü okul ortamında yapılan gözlemler, öğretmeni ve annesi ile yapılan görüşmeler sonucunda Can'ın kaynaştırma ortamında başka sınıftaki çocukların akran zorbalığına maruz kaldığı tespit edilmiştir. Uygulamacı gözlemleri, öğretmeni ve annesi ile olan görüşmelerden edinilen bilgilere göre Can teneffüslerde bazı öğrenciler tarafından ittirilip yere düşürülmektedir. Can bu

durumda ne yapacağını bilemeyip, kendini düşürenlerden özür dileme davranışı sergileyip genelde ağlama davranışıyla birlikte okuldan gitmek istediğini söylemektedir. Can'ın annesi “*Bir gün beni okuldan aradılar ve Can'ın ağladığını benim gelip onu okuldan almamı istediğini söylediler. Can evde koridorda teneffüse çıkarken başka sınıftaki çocukların onu sürekli ittirdiğinden bahsediyor. Bende ona bu durumda ne yaptığını sorduğumda onu ittiren çocuktan kendisinin özür dilediğini söylüyor. Can kendini savunma konusunda çok yetersiz. Diğer çocukların arasında çok pasif kalıyor. Onun için endişeleniyorum.*” Şeklinde ifadelerle Can'ın akran zorbalığına maruz kaldığına ilişkin bilgiler vermiştir. Can'ın sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre de Can sınıf okul içerisinde korkak ve çekingen davranışlar sergileyerek bazen yoğun ağlama davranışlarıyla okuldan gitmek istediğini bildirmiştir. Can'ın öğretmeni Can'ın balonlardan çok korktuğunu şişmiş bir balon gördüğünde huzursuzca sınıfın bir köşesine geçip ağlamaya başladığını da belirtmiştir. Bu durum “Kırmızı Balık” adlı çocuk şarkısında da aynı şekilde gelişmektedir. Can bu şarkıyı duymaya tahammül edememekte ve son derece huzursuz davranışlar sergilemektedir. Can'ın annesi ve öğretmeninden alınan bilgilerle Thomas ve Arkadaşları, Kafadar Ayılar, Maşa ve Koca Ayı'yı izlemeyi ve Roblox oyununu oynamayı çok sevdiği belirlenmiştir. Ayrıca Can'ın iskambil kağıtları, Uno kağıtları gibi kartları dizmekten çok hoşlandığı gözlenmiştir. Annesi ile yapılan görüşmelerde Can'ın evde besledikleri kedi ile çok fazla zaman geçirdiği ve onunla olmayı sevdiği ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak araştırmacı tarafından Can'ın takvimsel hesaplamaları, (örneğin; gelecek veya geçmiş olan bir tarihin hangi güne denk geldiğini hesaplaması gibi.) cadde ve sokak isimlerini ezbere bilmesi ve bu konular hakkında sohbet etmeye son derece istekli olduğu saptanmıştır. Araştırmacı tarafından Can ile yapılan görüşmeler ve Can'ın doldurduğu formdaki bilgilere göre en çok sevdiği oyunun Roblox olduğu ve bu oyun karakterleri ile çalışmak istediği belirlenmiştir.

Cem, OSB tanısı almış sekiz yaşında bir erkek öğrencidir. Bir ilkokulun ikinci sınıfında kaynaştırma eğitimi almaktadır. Haftada iki saat özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim, haftada bir saat grup dersi almaktadır. Cem, selamlaşma, sorulan sorulara cevap verme, kurallara uyma, sırasını bekleme, yardım ya da bilgi isteme, eşyalarını paylaşma gibi sosyal becerileri yerine getirebilmektedir. Ancak yardım etme, iş birliği içinde çalışma, yeni bir etkinlik başlatma, diğerlerine olumlu bildirim verme, okulda suçlama ile baş etme, alay

edilme/isim takılmasına uygun tepki verme ve yaptığı işle ilgili geri bildirim isteme gibi sosyal becerilerde güçlükler yaşamaktadır. Cem'in annesi ve öğretmeni ile görüşmeler yapılarak ve araştırmacının katılımcı gözlemci olarak öğrenciyi gözlemlemesiyle Cem'in bazı problem davranışlar sergilediği görülmüştür. Cem'in genellikle yapmak istemediği bir şey olduğunda anneye vurma, bağırma, ayağını yere vurma, elini masaya vurma, kalemle her yeri karalamak isteme gibi davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Özellikle okuma ve yazma dersinde masaya vurma davranışı sergileyerek *“Yeter artık!”* diye bağırdığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Cem bazen ders esnasında veya ders aralarında peçete ve kâğıt yeme davranışları sergilemektedir. Cem'in sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre Cem kitabının etkinlik sayfalarına denk gelmeyecek yerlerini (kenarlarındaki beyaz yerleri) yiyerek aynı zamanda kâğıt parçalarını sırasının altında biriktirmektedir. Öğretmeni Cem'den biriktirdiği kâğıtları çöpe atmasını istediğinde Cem bu yönergeyi reddetmekte ve çöpe atar gibi yapıp kâğıtları çöpün arkasına gizleme gibi davranışlarda bulunmaktadır. Öğretmeninden alınan bilgiler arasında Cem'in sınıfta en arka sırada oturmak istediği ve özellikle arkasında ve yanında kimsenin oturmasına izin vermediği de yer almaktadır. Cem'in sınıf içerisinde bazen yönergeleri yapmak istemediği de gözlemlenmiştir. Araştırmacının kaynaştırma ortamında yaptığı gözlemler, öğretmeni ve annesi yapılan görüşmeler ile Cem'in sınıfındaki bir arkadaşı tarafından akran zorbalığına maruz kaldığı belirlenmiştir. Akranı Cem'i teneffüslerde sürekli gıdıklayarak fiziksel zorbalık uygulayıp rahatsız etmektedir. Cem bu durumdan son derece rahatsız olup uygun tepkiyi veremediğinden dolayı arkadaşına vurmaktadır. Cem'in annesi *“Sınıfımızda bir çocuk var sanırım göçmen bir çocuk. Cem'i sürekli gıdıklıyor. Cem çok rahatsız oluyor ama çocuk onu sinir etmek için daha çok yapıyor. Cem ne yapması gerektiğini bilemediği için çocuğa vuruyor. Okulda olduğum zamanlarda bu durumu birçok kez gözlemledim. Öğretmen bana sürekli Cem'i şikâyet ediyor. Ama aslında diğer çocuk Cem'i rahatsız ediyor. Cem bu durumu ifade edemediği için suçlu durumuna düşüyor. Sınıf öğretmeni “Cem sınıfta ve okuldaki başka çocuklarla sorun yaşayabiliyor. Özellikle sınıftaki bir arkadaşı ile aralarında sorun yaşıyor. Arkadaşı Cem'i gıdıklıyor Cem arkadaşına vuruyor. Bu durum sürekli oluyor. Çocuklarla görüşmeler yaptım ve Cem'in özel durumundan bahsettim. Fakat bundan çok sonuç alamadık.”* Şeklinde ifadelerle Cem'in zorbalığa uğradığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenin ve annesinin verdiği

tüm bilgiler doğrultusunda Cem'in akran zorbalığına maruz kaldığı belirlenmiştir. Bunlara ek olarak Cem araştırmacı tarafından gözlenerek ve değerlendirilerek araştırma için belirlenen önkoşul becerilere sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından Cem ve annesi ile yapılan görüşmelerle Cem'in Huggy Wuggy isimli peluş oyuncakını çok sevdiği ve özellikle bu oyuncakına karşı özel ilgi duyduğu belirlenmiştir. Cem'in Huggy Wuggy peluş oyuncakı ile uyuduğu ve yanında sürekli bu oyuncakı taşımak istediği ve her yere bu peluş oyuncak ile gittiği annesi tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından da Cem'in bu peluş oyuncakı sürekli yanında taşıdığı uygulama sürecinde yanında bu oyuncakla okula geldiği gözlemlenmiştir (Ek-4). Aynı zamanda Cem, Hot Wheels arabalarını, oyuncak trenle oynamayı, Kedi Tom, Koyun Shaun, Alvin ve sincapları izlemeyi çok sevdiğini ifade etmiştir. Cem'in doldurması için hazırlanan özel ilgi duyulan alanları ve favori kahramanı belirleme formunda Cem ilgi duyduğu görseller arasından Huggy Wuggy oyuncakını seçip bu oyuncak karakter ile çalışmak istediğini "Ben Huggy Wuggy istiyorum. Huggy Wuggy!..." şeklinde ifadelerle sözel olarak da belirtmiştir.

Tablo 3.1. Deneklere ilişkin demografik bilgiler

İsim	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Ortamı	Özel İlgi Alanı veya Favori Kahramanı
Aslı	K	9	Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi	Piyanolar
Can	E	7	Tam zamanlı kaynaştırma /bütünleştirme eğitimi	Robloxlar
Cem	E	8	Tam zamanlı kaynaştırma /bütünleştirme eğitimi	Huggy Wuggy peluş oyuncakı

3.4. Uygulamacı

Çalışmayı yürüten araştırmacı, 2015 yılında Sakarya Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı'ndan mezun olmuştur. Mezun olduktan sonra dört yıl OSB olan çocukların eğitim aldığı Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir eğitim uygulama merkezinde öğretmenlik görevine başlamıştır. Bu okulda görev aldığı süre boyunca farklı yaş ve düzeylerde OSB olan

çocuklara ve ailelerine eğitim hizmetleri sunmuştur. 2019 yılında farklı bir devlet ilkokulunda özel eğitim anasınıfında özel eğitim öğretmeni olarak 3-6 yaş aralığındaki özel gereksinimli çocuklara erken çocukluk eğitimleri vermeye devam etmiştir. 2022 yılından itibaren Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev almaktadır. Ayrıca aynı üniversitenin lisansüstü programının öğrencisidir.

3.5. Güç Kartı Stratejisi Öğretiminin Planlanması

Araştırmada etkililik verilerinin toplanması sürecinde deneklerin var olan performans düzeylerini belirlemek amacıyla başlama düzeyi evresinde tüm deneklerle eş zamanlı olarak beş gün ard arda yoklama oturumları planlanmıştır. Başlama düzeyi evresinde, toplu yoklama oturumlarında ve izleme oturumlarında kullanılmak üzere üç zorbalık durumuna ilişkin (dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma) görsellerle desteklenen kısa, basit ve anlaşılır öyküler oluşturulmuştur (Ek-6). Her oturumda bu üç öykü deneklerle birlikte okunarak deneklere öyküler hakkında 5N1K soruları sorulmuştur. Deneklerin okunan öykü ile ilgili uygun cevapları vermelerinin ardından başlama düzeyi oturumları, toplu yoklama oturumları ve izleme oturumları için hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sorular deneklere yöneltilmiştir (Ek-10). Değerlendirme sürecinde öğrencilerden zorbalık durumlarına yönelik sorulara uygun yanıt vermeleri beklenmiştir.

Öğretim oturumlarında her deneğe akranlarının zorba davranışları ile baş etme becerisini kazandırmak üzere (dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma) her deneğin seçmiş olduğu ilgi alanı ve favori kahramanlarına yönelik üçer senaryo ve üçer güç kartı hazırlanıp hafta içi beş gün her gün bir oturum olacak şekilde oturumlar planlanmıştır. Bir oturumda dışlanma-ittirilme-gıdıklanma sırası takip edilerek hazırlanan senaryo ve güç kartları her deneğe okunmuştur. Bazı oturumlarda öğrenciler hazırlanan senaryo ve güç kartlarını kendileri okumak istemiştir. Ardından öğretimi değerlendirme için hazırlanan animasyonlar aynı sırayı izleyecek şekilde deneklerle birlikte izlenmiştir. Öğretimi değerlendirme sürecinde kullanılmak üzere oluşturulan ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sorular deneklere sorulmuştur. Deneklerden güç kartı stratejisi ile öğretilen akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik oluşturulan sosyal becerileri yanıtlamaları beklenmiştir (Ek-11).

Genelleme oturumlarında deneklerin kazanmış oldukları akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini farklı zorbalık durumlarına (alay edilme,

eşyasına zarar verilmesi ve görmezden gelinme) genellemeleri için üç gün ard arda olacak şekilde toplu yoklama ve izleme oturumlarındaki süreci izleyen oturumlar tasarlanmıştır. Bu üç zorbalık durumuna ilişkin görsellerin yer aldığı kısa, basit ve anlaşılır öyküler oluşturularak tüm oturumlarda yoklama oturumlarındaki süreç izlenmiştir (Ek-14). Araştırma bittikten sonra birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda deneklerin kazanmış oldukları akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini koruyup korumadıklarını belirlemek amacıyla toplu yoklama oturumlarında süreci izleyen oturumlar planlanmıştır. Genelleme oturumlarında deneklerin değerlendirilmesi için ölçüt bağımlı ölçü aracı oluşturulmuş ve burada yer alan soru deneklere sorulmuştur. Tüm değerlendirme sürecinde deneklerin tepkileri doğru cevabı veriyse “+”, yanlış cevap veriyse ve tepkisiz kaldıysa “–” olarak şekilde işaretlenmiştir. Güç kartı stratejisi öğretim planı ve deneysel süreç çocukların yaz tatili olan Haziran ve Eylül ayları süresince yapılmıştır. Çocukların akran zorbalığı yaşadıkları durumların tespit edilmesi okulların Mayıs ve Haziran aylarında gerçekleşmiştir. Çocukların tespit edilen akran zorbalığına maruz kalmayacakları şekilde planlanan tarihler okul açılmasıyla birlikte deneysel sürecinde tamamlanmasıyla okul, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve aileye yapılan araştırma ve akran zorbalığı durumları hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır.

3.6. Ortam

Araştırma, Bolu ilinde yer alan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bulunan bireysel eğitim sınıfında yürütülmüştür. Sınıfta bir adet fasulye masa, iki sandalye, oyun köşesinde bir adet açık raflı oyuncak ve malzeme dolabı, duvara monte edilmiş küçük bir ayna ve çöp kovası bulunmaktadır. Raflı oyuncak ve malzeme dolabında çocukların bilişsel, zihinsel ve dilsel gelişimini destekleyici araç gereç ve bazı oyuncakların olduğu açık dolap bulunmaktadır. Uygulama esnasında öğrencilerin dikkatini dağıtacak nesne ve oyuncaklar sınıf ortamından çıkarılıp sade bir ortam yaratılmıştır. Oturumlar sırasında bu sınıfta uygulamacı ve öğrenci yer almıştır (Ek-5).

3.7. Araç- Gereçler

3.7.1. Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Kullanılan Öyküler

Araştırmada yer alan her bir denek için, denek yaşı, gelişim düzeyi, sahip olduğu beceriler ve okul programında yer alan hedefler dikkate alınarak uygulamanın gerçekleştirilmesi için öğretim planı hazırlanmıştır. Toplu yoklama oturumlarında, genelleme oturumlarında ve izleme oturumlarında öğrencilerin performansını ölçmek A4 boyutunda altı adet öykü oluşturulmuştur (Ek-6). Toplu yoklama oturumlarında ve izleme oturumlarında kullanılan üç öyküye ilişkin bilgiler Şekil 3.1’de gösterilmiştir. Genelleme oturumlarında kullanılan üç öyküye ilişkin detaylı bilgi genelleme oturumları başlığı altında ilerleyen bölümde verilmiştir. Toplu yoklama oturumları, genelleme oturumları ve izleme oturumları için oluşturulan bu öyküler hazırlanırken sosyal beceri öğretimiyle ilgili benzer araştırmalarda kullanılan öyküler göz önüne alınarak hepsi araştırmacı tarafından zorbalığı betimleyici ortam ve karakter görselleri tasarlanarak yazılmıştır (Çifci ve Sucuoğlu, 2003; Balcık ve Cifci- Tekinarslan, 2012).

	Öykü 1 (Özet) Aslı zil çalınca bahçeye çıkar. Oyun oynayan arkadaşlarını görünce onların yanına gider ve onlarla oyun oynamak ister. Fakat arkadaşları ona “<i>Sen hastasın, bizimle oynayamazsın</i>” der. Aslı’yı oyuna almazlar. Aslı çok üzülür.
	Öykü 2 (Özet) Can zil çalınca bahçeye çıkmak ister. Koridorda yürürken başka sınıftaki çocuklar koşmaya başlarlar. Aralarından bir tanesi Can’ı ittirir ve yere düşürür. Can’a “<i>Önüne baksana!</i>” diye bağırır ve gülmeye başlar. Can ağlamaya başlar.
	Öykü 3 (Özet) Cem teneffüste sınıfta durmak ister. Ahmet Cem’in yanına gelerek onu gıdıklamaya ve gülmeye başlar. Cem çok rahatsız olur. Fakat Ahmet onu gıdıklamaya devam eder. Cem sinirlenerek Ahmet’e vurur.

Şekil 3.1. Yoklama ve İzleme Oturumlarında Kullanılan Öyküler

3.7.2. Öğretim Oturumlarında Kullanılan Senaryo ve Güç Kartları

Öğretim oturumları için güç kartı stratejisinin temel unsurlarından biri olan senaryolar A4 boyutunda 12 punto büyüklüğünde yazılarak laminasyon kaplı bir şekilde uygulama esnasında kullanılmıştır. Güç kartları ise 20cmX10cm olacak şekilde dikdörtgen formda hazırlanmıştır. Senaryo ve güç kartları hazırlanırken “Güç Kartı Stratejisi Materyal Hazırlama Değerlendirme Formu” doldurulmuştur. Bu form Güleç-Aslan (2021), tarafından alanyazına dayalı olarak hazırlanan informal bir değerlendirme aracıdır (Ek-7). Ayrıca güç kartı stratejisinin uygulandığı araştırmalardaki senaryo ve güç kartları da incelenmiştir (Angell vd., 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Davis vd., 2010; Elisa, 2001; Gagnon, 2001; Kuligowski, 2010; Prince 2018; Rose, 2020; Spencer vd., 2008; Wisnowski, 2010). Tüm denekler için toplam üç senaryo üç adet güç kartı hazırlanmıştır (Ek-8, Ek-9).

3.7.3. Öğretimi Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Animasyonlar

Öğretimi değerlendirme esnasında öğrencilerle tablet üzerinden dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma ile ilgili üç animasyon izlenmiştir. Animasyonlar oluşturulurken animasyonda yer alan karakterler “CTA4” animatör programıyla modellenerek ve hareket ettirilmiştir. Animasyonda yer alan karakterler ve objeler “Adobe Photoshop” programı ile çizilip düzenlenmiştir. “Adobe Premiere Programı” ile hazırlanan videolar birleştirilmiştir. Animasyonlar oluşturulurken öğrencilerin okul ortamında (okul bahçesi, koridor, sınıf) maruz kaldıkları zorbalık durumu öğrencilerin maruz kaldığı ortam ve durumu yansıtacak şekilde araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Örn; deneklerden Can’ın okul koridorunda sürekli başka çocuklar tarafından ittirilip yere düşürülmesi animasyona olduğu gibi aktarılmıştır. İlk izlettirilen animasyonda Aslı karakteri okul bahçesinde oyundan dışlanarak zorbalığa maruz kalır. Arkadaşları ona kötü sözler söylerler. Aslı çok üzülür ve tek başına oracıkta kalır. İkinci animasyonda Can karakteri okul koridorunda başka sınıftaki çocuk tarafından ittirilip yere düşürülür. Koridordaki tüm çocuklar bu duruma güler. Can çok üzülür. Koridorda öylece bekler. Üçüncü animasyonda ise Cem karakteri sınıfta bir arkadaşı tarafından gıdıklanarak rahatsız edilmektedir. Cem bu durumdan çok rahatsız olur fakat arkadaşı onu gıdıklamaya devam eder. Animasyonlara erişim linkine araştırmmanın ekler kısmında yer alan öğretimi

değerlendirme formunda yer verilmiştir (Ek-11). Ayrıca animasyonlar “Youtube” web tabanlı program üzerinden herkes için erişilebilir olarak yayınlanmıştır. Araştırmada kullanılan tüm güç kartları, senaryolar, öyküler ve animasyonlar için iki uzmandan görüş alınmıştır. Bunlara ek olarak uygulama esnasında aileler tarafından doldurulan pekiştireç belirleme formunda yer alan bilgiler doğrultusunda uygulamada parmak kuklaları, konuşma kartları ve oyuncak araba nesne pekiştireci olarak kullanılmıştır (Ek-10).

3.8. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni; deneklerin akran zorbalığına maruz kaldıklarında bu durumla baş etmek için gerekli sosyal beceriyi kazanmalarındır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri belirlenirken alanyazına dayalı olarak dört beceri basamağı oluşturularak belirlenen becerilerle ilgili iki uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Öğrencilerin öfke kontrolünü de sağlamak amacıyla belirlenen dört beceri basamağı aşağıdaki gibidir (Altomare vd., 2017; Artukmaç ve Çakır, 2021; Attwood, 2004; Çifci ve Sucuoğlu, 2003; Erk, 2022; Semerci, 2020);

1. Seni oyuna almayan/ittiren/gıdıklayan çocuğun yanına git ve gözlerine bak.
2. Sinirlendiğini belli etmeden “Buna son ver, bu söylediklerini/yaptıklarını umursamıyorum.” De.

Eğer seni hala oyuna almamaya/ittirmeye/gıdıklamaya devam ederse tıpkı ... (favori kahramanı ya da ilgi alanı) gibi sende;

3. Ortamdan uzaklaş.
4. Bu durumu öğretmenine anlat.

3.9. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni güç kartı stratejisidir. Güç kartı stratejisi önceki bölümlerde belirtildiği üzere, öykü temelli bir uygulama olup, stratejinin bireye kazandırılmak istenen bir hedef beceriye ilişkin olarak yazılmış bir öyküyü ve bu öykünün çeşitli uygulama adımlarını birey ve ilgi alanı arasındaki ilişki doğrultusunda sunulmasını içermektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon, 2001; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020c, 2021, 2022). Araştırmada güç kartı stratejisi unsurları (senaryo ve güç kartları) akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılmasına ilişkin Güleç-Aslan (2022), tarafından alanyazına dayalı olarak hazırlanan güç kartı stratejisi materyal

hazırlama değerlendirme formuna uygun olacak şekilde hazırlanmıştır. Çalışmada yer alan OSB olan çocukların özel ilgi duydukları alan ve favori kahramanlar olan, piyanolar, Robloxlar ve Huggy Wuggy oyuncağının görsellerinin yer aldığı senaryo ve güç kartları hazırlanmıştır. Kazandırılmak istenen hedef beceri ve alt beceri basamakları bu kahramanların ifadeleriyle tanımlanmıştır. Senaryo ve güç kartlarında tanımlanan sosyal davranışların sergilenmesinin önemi vurgulanarak bu davranışlara dört basamak olacak şekilde sıralanarak yer verilmiştir. Senaryo ve güç kartları hazırlanırken alanyazına dayalı olarak hazırlanan güç kartı stratejisi uygulama basamakları takip edilmiştir (Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020).

3.10. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik, güvenirlik ve sosyal geçerlik olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Araştırmanın tüm verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmanın uygulama ve gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması sürecinde yer alan gözlemci, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümüne araştırma görevlisi olarak görev yapmakta ve aynı üniversitenin Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında doktora eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı tarafından güç kartı stratejisi hakkında bilgi verilmiş ve strateji hakkında sorulan tüm sorular cevaplanmıştır. Verilerin toplanmasında yoklama verileri için veri kayıt formları, uygulama verileri için öğretimi değerlendirme veri kayıt formları, sosyal geçerlik verilerinin toplanması için ise sosyal geçerlik verisi toplama formları, güvenirlik verilerinin toplanması için uygulama güvenirliği formu ve gözlemciler arası güvenirlik formu kullanılmıştır.

3.10.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmada, araştırma amacına yönelik, güç kartı stratejisinin deneklere akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılmasına ilişkin etkililik verileri toplanmıştır. Uygulama oturumlarının öncesinde toplu yoklama oturumları ile deneklerin var olan performans düzeyleri belirlenmiştir. Yoklama oturumlarında deneklerin okul ortamında maruz kaldıkları her üç zorbalık (dışlanma, ittirilme, gıdıklanma) durumuna özgü kısa, anlaşılır ve görsellerle desteklenen öyküler oluşturulmuştur. Bu öyküler ve veri toplama aracı, araştırmacı ile danışmanı tarafından, uygulama alanında çalışan bir özel eğitim öğretmeninden

ve özel eğitim alanında görev yapan iki akademisyenden uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Bu öykülerle ilgili olarak her öykü için dört soru olmakla birlikte toplam on iki sorudan oluşan yoklama oturumu veri kayıt formu oluşturularak tüm sorular deneklere yöneltilmiştir (Ek-11). Öğretim oturumlarında öğrencilerin maruz kaldıkları üç zorbalık türüne ait öğrencilerin favori kahramanlarının ve özel ilgi alanlarının kullanıldığı her bir öğrenciye yönelik hazırlanan üç senaryo ve üç güç kartı okunmuştur. Her oturumda her öğrenci ilk olarak dışlanmaya ilişkin senaryo ve güç kartını, daha sonra ittirilmeye ilişkin senaryo ve güç kartını ve son olarak gıdıklanmaya ilişkin senaryo ve güç kartını sıra ile okumuşlardır. Ardından araştırmanın bağımlı değişkeni olan, OSB olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasındaki artışın grafiksel analizinde veri olarak, deneklerin okul ortamında maruz kaldıkları üç tür zorbalığa (dışlanma, ittirilme, gıdıklanma) ilişkin hazırlanan yaklaşık 30 sn'lik animasyonlar izlenip, bu animasyonlara yönelik hazırlanan öğretimi değerlendirme veri kayıt formundaki on iki soru deneklere sorulmuştur. Deneklerden akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik öğretimi yapılan becerilerin (zorbanın yanına gitmesi ve gözlerine bakması, zorbaya yaptığına son vermesini söylemesi, ortamdaki uzaklaşması, bu durumu öğretmenine anlatması) doğru tepki olarak beklenerek öğrenci tepkileri veri toplama formuna işlenmiştir. Ayrıca bu animasyonların oluşturulmasında yine alanda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan bir öğretmenden ve alanda akademisyen olarak çalışan iki eğitimciden uzman görüşü alınarak hem etik açıdan uygunluğuna hem de öğrencilerin gelişimsel düzeylerine uygunluğuna karar verilmiştir. Etik ilkeler göz önüne alınarak zorbalık durumları animasyon karakterleri üzerinden betimlenip, araştırma sürecinde öğrencilerin yaşadıkları olumsuz deneyimlere maruz kalmamasına özen gösterilmiştir.

Uygulamanın etkililik ölçütü olarak deneklerin sosyal becerilerinin (akranlarının zorba davranışları ile baş etme becerisinin) uygulama sonunda en az %80 düzeyinde olması hedeflenmiştir. Bu ölçüt belirlenirken Scruggs ve diğerleri (1987) tarafından önerilen ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütlere göre, %50'den düşük değerler etkisiz müdahaleye, %50 ile %69 arası değerler sorgulanabilir düzeyde etkili müdahaleye, %70 ile %89 arası değerler etkili müdahaleye, %90 ve üzeri değerler çok etkili müdahaleye işaret etmektedir (Rakap vd., 2018). Uygulama öncesi yoklama oturumu veri kayıt formundaki soruların en fazla iki tanesine doğru cevap verebilen bir deneğin, uygulama sonunda en az on soruya doğru cevap

verebilmesi hedeflenmiştir. Denek bu hedefi karşılayıp, kararlı veri elde edildiğinde uygulama oturumları sonlandırılmıştır.

Veri toplama sürecinde, her bir öğretim oturumdan sonra uygulamacı tamamlanmış öğretim oturumun videosunu izlemiştir. İzlenen videoda denek sorulan sorulara 5 sn içinde doğru cevap veriyorsa forma “+” eğer tepki vermiyorsa veya yanlış cevaplıyorsa forma “-” işareti konmuştur. Formdaki toplam doğru cevap sayısı yüzdeliğe vurularak veri noktalarının sayısal değeri hesaplanmıştır.

3.10.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Tek-denekli araştırma yöntemleri kullanıldığı araştırmalarda bağımlı değişken güvenirliliği (gözlemciler arası güvenirlik) ve bağımsız değişken güvenirliliği (uygulama güvenirliliği) olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmaktadır (Kazdin, 1982). Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır (Ek-12).

3.10.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Gözlemciler arası güvenirlik, araştırmanın her evresinde bağımsız iki gözlemci tarafından yansız olarak seçilmiş oturumlarda, hedef davranışa (bağımlı değişkene) ilişkin veri toplanmasını sağlanarak hesaplanır (Tekin-İftar, 2018). Genellikle tek denekli araştırmalarda güvenirlik verileri, yoklama ve uygulama oturumlarının en az %20’sinde ya da araştırmanın her bir evresinde bir kez toplanır. Fakat bir evredeki oturum sayısı azaldıkça her evrede bir kez güvenirlik verisi toplamak çalışmanın güvenirliliğiyle ilgili bir şüpheye yol açabileceğinden bu araştırmada her bir evredeki verilerin %30’unda güvenirlik verileri toplanmıştır. Bu veriler kamu kurumunda görev yapan bir özel eğitim öğretmeni tarafından toplanmıştır. Tüm oturumlardan yansız olarak belirlenen uygulama videoları izlenmiş ve gözlemciler arası güvenirlik formları doldurulmuştur. Daha sonra bu veriler, gözlemciler arası güvenirlik; ‘görüş birliği/ (görüş birliği + görüş ayrılığı) × 100’ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.2. Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

Oturlar	Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları
Öğretim Oturları	% 100
Genelleme Oturları	% 100
Toplu Yoklama	% 95,83
İzleme Oturları	% 100

3.10.2.2. Uygulama Güvenirliğı Verilerinin Toplanması

Uygulama güvenirliğinde, uygulama ile ilgili tüm aşamaların uygulama planında yer aldığı gibi uygulanıp uygulanmadığı değerlendirilmektedir. Diğer bir deyişle uygulama güvenirliğı planlanan bir uygulamanın ne kadar doğru olarak uygulandığını belirlemektir. Bu araştırmada uygulama güvenirliğı için toplanan veriler, ‘gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı $\times$ 100’ formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.3. Toplu yoklama, izleme ve genelleme oturlarına ilişkin uygulama güvenirliğı bulguları.

Oturlar	Toplu Yoklama	Genelleme	İzleme
1. Uygulamacı öğretime başlarken öğrencilere dikkat çekici ipucunu kullandı mı?	%100	%100	%100
2. Uygulamacı öğrencilere öyküleri okumayı isteyip istemediklerini sordu mu?	%100	%100	%100
3. Uygulamacı değerlendirme sorularını sorduğunda öğrenci tepkisi için beş saniye bekledi mi?	%100	% 100	%100

Tablo 3.4. Öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği bulguları

Uygulama Basamakları	Öğretim Oturumları
1. Güç kartı stratejisi materyallerini hazırlama ya da hazırlamış olduğu materyali ortama getirme	%100
2. Eğitim için uygun ortama geçme	%100
3. Güç kartı stratejisi için dikkat çekici ipucunu sunma	%100
4. Güç kartı stratejisini ve materyalleri tanıtmak	%100
5. Güç Kartı Stratejisi materyalinde yer alan adımların ve hedef becerinin sergileneceği ortamda iseniz ortamda kalın, değilseniz uygun ortama geçme	%100
6. Güç Kartı Stratejisi için hedeflenen beceriye yönelik uygun yönergeyi verme	%100
7. Güç kartını uygulama ortamındaki bir masanın üzerine ya da bireyin kartı incelemek için erişebileceği bir yere koymak.	%100
8. Bireyin davranışına uygun tepkide bulunma	%100

Uygulama güvenirliği için “Güç Kartı Stratejisi Uygulama Kontrol Listesi” oluşturulmuştur. Güç kartı stratejisi uygulanırken listede yer alan basamaklar kontrol edilerek uygulama değerlendirilmiştir (Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon ve Myles, 2016; Güleç-Aslan, 2020).

3.10.2.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Sosyal geçerlik ilişkili kişilerin bir uygulamanın önemine, etkililiğine, uygunluğuna ve yaratmış olduğu hoşnutluk düzeyine ilişkin yaptıkları değerlendirmedir (Kennedy, 2005). Araştırmanın sosyal geçerliliğini belirlemek için, ailelerin ve uygulamaya katılan öğrencilerin araştırma hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla, alanyazına dayalı olarak sosyal geçerlik değerlendirme formları hazırlanmıştır (Campbell ve Tincani, 2011; Prince, 2018). Aileler için hazırlanan “Aileler İçin Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu” ailelere, öğrenciler için hazırlanan “Öğrenciler İçin Sosyal Geçerlik Formu” öğrencilere verilerek, soruları cevaplamaları istenmiştir (Ek-13). Aynı zamanda ses kayıt cihazı ile ses kaydı yapılarak sorular ailelere ve çocuklara okutulmuş ve cevaplar kaydedilmiştir.

3.11. Pilot Çalışma

Araştırmanın deney süreci öncesinde pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma, beş yaşında OSB tanısı olan bir kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma öğrencinin gittiği özel eğitim anasınıfında yapılmıştır. Haftada beş gün, 20'er dakikalık oturumlar planlanarak uygulanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın OSB olan çocukların eğitimi için yayınlamış olduğu özel eğitim programındaki amaçlar göz önünde bulundurularak öğrencinin sosyal gelişim alanında "teşekkür etme" becerisine sahip olmadığı belirlenmiştir. OSB olan öğrenciye "teşekkür etme" becerisi kazandırılırken güç kartı stratejisinin etkililiği sınanmıştır. Öğrenci ile yapılan görüşmelerden ve annesinden alınan bilgilerden öğrencinin "Gökkuşuğu Ruby" adlı çizgi filmi izlemekten çok keyif aldığı ve "Ruby" karakterini çok sevdiği belirlenmiştir. Çalışma başında öğrenci teşekkür etme becerisini sergilemezken yedi hafta sonra doğru davranış sergileme yüzdesi olarak %100 oranında bu beceriyi sergilediği görülmüştür. Ayrıca annesi ve öğretmeni tarafından da bu becerinin sergilendiği gözlemlenmiş ve güç kartı stratejisinin etkili olduğuna dair olumlu geri dönütler alınmıştır. Gerçekleştirilen pilot çalışma araştırma öncesinde örnek oluşturduğundan, uygulamanın planlanması ve uygulanması açısından faydalı ve yol gösterici veriler sunmuştur. Pilot çalışma sürecinde OSB olan çocukların özel ilgi alanlarının veya favori kahramanlarının belirlenmesinde OSB olan çocukların birden fazla özel ilgi veya favori kahramanlarının olabilme durumu aynı zamanda özel ilgi alanlarının veya favori kahramanın belirlenirken ailelerden alınan bilgilerin yanında çocukların kendi seçimlerinden oluşmasının daha kritik bir önemi olduğu şeklinde durumlar saptanmıştır. Saptanan bu durumlar araştırma öncesi özel ilgi duyulan alanları veya favori kahramanı belirleme formlarının oluşturulmasında yol gösterici olmuştur.

3.12. Deneysel Süreç

Güç kartı stratejisinin, OSB olan çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri (zorbanın yanına gitmesi ve gözlerine bakması, zorbaya yaptığına son vermesini söylemesi, ortamdaki uzaklaşması, bu durumu öğretmene anlatması) kazandırılmasındaki etkisinin incelendiği bu çalışmada uygulama süreci; pilot çalışma, toplu yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarından oluşmuştur.

3.12.1. Toplu Yoklama Oturumları

Araştırmada öğretim oturumlarına başlamadan önce deneklerin hedef davranış ile ilgili performanslarını belirlemek için toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi evresinde her üç denekte beş oturum üst üste kararlı veri elde edilecek şekilde sürdürülmüştür. Diğer toplu yoklama oturumlarında ar arda en az üç kararlı veri elde edene kadar yoklama alınmıştır. Araştırmada deneklerin akran zorbalığı ile baş etme becerisine ne düzeyde sahip olduklarını belirlemeye yönelik hazırlanan üç öykü ve bu öyküye ilişkin yoklama oturumu veri kayıt formuna işaretlemeler yapılmıştır. Araştırmada deneklerin sosyal becerilerindeki artış ölçüleceğinden grafiğe veri toplama formlarındaki doğru cevap sayılarının yüzdelik hesaplaması yansıtılacaktır.

Araştırmanın başlama düzeyi evresinde tüm deneklerle eş zamanlı olarak başlama düzeyi toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Yoklama oturumları için hazırlanan “Öykü 1”, “Öykü 2”, “Öykü 3” ve öykülere ilişkin toplam 12 sorudan oluşan veri toplama formu ortama getirilmiştir. Uygulayıcı öğrenciye “Merhaba Aslı/Can/Cem, hoş geldin.” Diyerek göz teması kurup karşılıklı olacak şekilde oturma düzenine geçmiştir. Ardından “Bugün seninle üç tane öykü okuyacağız ve sonra ben sana bu öykülerle ilgili birkaç soru soracağım. Hazır olduğunda başlayalım mı?” gibi ifadeler kullanarak öğrenciden hazır olduğuna dair herhangi bir jest, mimik ya da sözel geri dönüt beklemiştir. Öğrenciler genelde “Hazırım, başlayalım” gibi ifadelerle sözel olarak hazır olduğunu bildirmişlerdir. Uygulayıcı masaya öykü kartını koyarak “Şimdi senden bu karttaki resmi incelemeni istiyorum. Burası sence neresi? Burada ne olmuş olabilir?” gibi sorularla öğrencinin öyküyü okumadan öykü hakkında tahminde bulunmasını ve aynı zamanda dikkatini öyküye yoğunlaştırması adına öğrenciye tahminde bulunma fırsatı vermiştir. Öğrenciler ile uygulama öncesi yapılan gözlemlerle ve öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda okuma becerisine ilişkin son derece isteksiz oldukları ve okuma çalışmalarını reddettikleri saptanmıştır. Elde edilen bu bilginde varlığıyla öğrencilere uygulamacı tarafından “Bu öyküyü sen mi okumak istersin? Yoksa bu öyküyü benim okumamı mı istersin?” şeklinde seçenek sunulmuştur. Oturumlar esnasında öğrencinin okuma ve okunanı dinleme becerileri “Aferin çok güzel okudun/dinledin. Bravo sana” gibi ifadelerle sözel olarak pekiştirilmiştir. Öykünün okunmasından sonra veri toplama formundaki sorular sırayla öğrencilere

yöneltirilmiştir. Ardından diğer iki öykü ve denekler içinde aynı süreç izlenmiştir. Her oturumda her denek üçer öykü okumuş veya dinlemişlerdir. Tüm oturumlar video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Videolar araştırmacı tarafından gün sonunda izlenip veri formlarına gerekli işaretlemeler yapılmıştır. Eğer öğrenci 5 sn. içinde doğru tepki verirse forma “+” yanlış tepki verirse veya tepkisiz kalırsa forma “-” işaretlenmiştir. Haftanın beş günü 30 dk’lık oturumlar düzenlenerek yoklama verileri toplanmıştır. Tüm oturumlar Aslı, Can ve Cem ile aynı günlerde eş zamanlı olarak bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin oturumlar dışında aynı ortamı paylaşmamışlar ve aynı derslere girmemişlerdir. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra birinci denek ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. Birinci denekte öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildiğinde tüm deneklerle birinci toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Birinci toplu yoklama oturumları haftanın üç günü ard arda tüm denekler için başlama düzeyi toplu yoklama oturumlarındaki süreç takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Kararlı veri elde edildiğinde başlama düzeyindeki veriler ile karşılaştırma yapılarak bağımsız değişkenin etkililiği hakkında tahminde bulunulmuştur. Daha sonra ikinci denek ile öğretim oturumları başlatılmıştır. İkinci denekte öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ikinci toplu yoklama oturumları düzenlenerek tüm deneklerle yoklama oturumları yapılmıştır. Deneklerle yapılan oturumlarda kararlı veri sağlanmasıyla diğer yoklama oturumlarındaki veriler ile karşılaştırma yapılarak araştırmanın doğrulaması yapılmıştır. Ardından üçüncü denek ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. Üçüncü denek ile öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra tüm deneklere üçüncü toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Böylece araştırmada bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi toplu yoklama oturumları ile yinelenerek işlevsel ilişki kurulmuştur (Tekin-İftar, 2018).

3.12.2. Öğretim Oturumları

Öğretim oturumlarına başlanmadan önce bir ders planı hazırlanarak ders planı doğrultusunda haftanın beş günü günde bir oturum düzenlenmiştir (Ek-13). Öğretim esnasında güç kartı stratejisi uygulama basamakları takip edilerek her bir öğretim oturumu 30 dk olarak planlanmıştır. Oturumların hepsi araştırmacı tarafından video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Videolar izlenerek veri toplama formu uygun şekilde doldurulmuştur. Deneklerin öğretim uygulama sırası ile Aslı, Can ve Cem olarak düzenlenmiştir.

Öğrenciler sınıfa geldiğinde araştırmacı öğrencilere “Merhaba ..., Nasılsın?” diyerek sohbet başlatmıştır. Kısa süren bir sohbetin ardından öğrenciler ile öğretim yapılacak sandalye ve masaya geçilmiştir. Karşılıklı düzende oturularak araştırmacı tarafından öğretim oturumu ile ilgili öğrencilere ön bir bilgi verilmiştir. “Bugün seninle (piyano çalan kızın, Roblox oyuncularının, Huggy Wuggy’nin) öyküler okuyacağız. Örn: Piyano Piyano çalan kız acaba bize ne söylüyor? Hazırsan birlikte bakalım mı?” dedikten sonra öğrenciden hazır olduğuna ilişkin bir jest, mimik ya da sözel yanıt beklemiştir. Öğrenciler oturumlarda genelde sözel olarak “Evet, bakalım. Hazırım” vb. sözcüklerle kendini ifade etmiştir. Bazen de kafa sallayarak onay vermişlerdir. Araştırmacı “Piyano çalan kız/Roblox oyuncularının/Huggy Wuggy geldi. İşte bak burada sana bakıyor. Ona merhaba diyelim mi?” şeklinde ifadelerle dikkat çekici ipucunu sunmuştur. Daha sonra araştırmacı senaryo ve güç kartını öğrencilere tanıtmıştır. Ardından “piyano çalan kızın/Roblox oyuncularının/Huggy Wuggy’nin öyküsünü sen mi okumak istersin? Yoksa öyküyü benim mi okumamı istersin?” şeklinde soru sorarak öğrencilere seçim fırsatı sağlamıştır. Öğrenciler öyküleri bazı oturumlarda kendileri okumak istemiş bazı oturumlarda da araştırmacıdan okumasını istemişlerdir. Öykü okunduktan sonra araştırmacı öğrencilere öykü ile ilgili birkaç soru sormuştur. Bu öyküler öğrencilerin okunan öyküyü anlayıp anlamadıklarını değerlendirmeye yönelik “Piyano çalan kız neyi öğrenmiş? Roblox oyuncuları ne yapmış? Huggy Wuggy teneffüsteyken burada ne olmuş?” vb. şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin uygun cevaplarının ardından masaya güç kartı konup, “Şimdi güç kartına bakalım, piyano çalan kızın /Roblox oyuncularının/Huggy Wuggy’nin bize söylediklerini okuyalım mı?” şeklinde yönerge verilmiştir. Güç kartı okunduktan sonra araştırmacı öğrencileri “Aferin çok güzel okudun/dinledin” vb. ifadelerle sözel olarak pekiştirmiştir. Daha sonra araştırmacı öğrencilere “Şimdi seninle bir animasyon izleyeceğiz. Sonra ben sana animasyon ile ilgili birkaç soru soracağım. Güç kartın masanda kalacak ve sen istediğin zaman güç kartına bakabileceksin. “Hazır mısın?” diyerek öğrencilerden uygun yanıtı beklemiştir. Öğrenciler hazır olduğunu bildirdiğinde tablet üzerinden ilk olarak birinci zorbalığa (dışlanma) ilişkin animasyon öğrenci ile izlenmiştir. 35 sn’lik bu animasyon izlendikten sonra araştırmacı öğrencilere animasyon ile ilgili birkaç 5N1K (Bu kıza/çocuğa ne olmuş? Burası neresi? vb.) sorular sormuştur. Daha sonra öğrenciler sözel olarak pekiştirilip “Harikasin, çok dikkatlice izledin. Çak bakalım” gibi ifadelerle

pekiştirilmiştir. Animasyonun izlenmesinin ardından araştırmacı öğretimi değerlendirme veri formundaki dört soruyu öğrenciye yöneltmiştir (Ek-10). Öğretimi değerlendirme sürecinde etik ilkeler gereği öğrencilerin zorbalık gibi sosyal ve duygusal açıdan olumsuz etkilenecekleri bir duruma maruz kalmaması adına değerlendirme animasyonda yer alan karakterlerle ilişkili olarak sorular sorularak yapılmıştır. Örn; “Sen Can’ın yerinde olsan ne yapardın? Can bunları yaptığında ne olur?” şeklinde sorular yöneltmiştir. Her soruyu yönelttikten sonra uygulamacı öğrenciye “güç kartına bak” yönergesini sunarak işaret parmağı ile güç kartını göstermiştir. Fakat ilerleyen oturumlarda sunulan fiziksel ve sözel ipuçları git gide azaltılmıştır. Veri toplama formundaki sorular bittiğinde öğrenciler hem sözel olarak pekiştirilmiş hem de araştırma öncesi belirlenen en sevdikleri oyuncak nesne ile (parmak kuklaları, resimli kart oyunu, oyuncak araba) oynamaları için öğrencilere 5 dakika serbest oyun süresi verilmiştir. Uygulamacı “Harikasın derse çok güzel katıldın. Bravo sana. Şimdi oyun zamanı” diyerek sevdikleri nesneleri öğrencilere vermiştir. Aslı’nın parmak kuklaları ile “Finger Family” şarkısını seslendirerek kuklaları konuşturan bir oyun oynadığı, Can’ın uygulamacı ile resimli konuşma kartları ile oynanan soru cevap oyununu oynamak istediği, Cem’ in ise çok sevdiği “Hot Wheels” arabası ile yerde araba yarışı şeklinde arabaları yarıştıran bir oyun oynadığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler sevdikleri nesneler ile oynarken serbest bırakılmış, eğer oyuna öğrencilerden uygulamacının da oyuna katılmasına yönelik bir talep gelirse uygulamacı öğrencilerin oyununa katılmıştır. Oyun süresi bittiğinde uygulamacı “Oyun zamanımız bitti. Şimdi oyuncaklarımızı yerine koyalım ve masamıza geçelim.” Şeklinde yönergeler vermiştir. Böylelikle birinci, ikinci ve üçüncü zorbalığa ilişkin hazırlanan senaryo ve güç kartları uygulama süreci ve ardından animasyonlar izlenerek değerlendirme süreci yukarıdaki adımlar takip edilerek uygulanmıştır. Öğretim oturumları ilerledikçe öğrencilere verilen serbest oyun süresi git gide azaltılıp silikleştirme oturumlarında öğrencilere oyun süresi verilmemiştir. Oturum sona erdiğinde öğrenciler sözel olarak pekiştirilip öğretime katılımları için teşekkür edilmiştir. Oturumlara ilişkin öğrencilerin uygulama esnasındaki davranış ve tutumları hakkındaki gözlemlere araştırmanın bulgular ve tartışma kısmında detaylıca yer verilmiştir.

3.12.3. Silikleştirme Oturumları

Güç kartı stratejisi uygulaması değerlendirilerek değerlendirme sonucunda bireyin hedef beceriyi öğrenip öğrenmediği belirlenir ve birey hedef beceriyi sergilemeye başladığında (hedef beceride en az üç kez üst üste %80 ya da üstü ölçüte ulaşıldığında) silikleştirme; aşamalı olarak önce senaryonun daha sonra güç kartının ortamdaki kaldırılması şeklinde, uygulamaya sadece senaryo ya da güç kartı ile devam edilerek, senaryodaki ve güç kartındaki görseller azaltılarak veya kaldırılarak, senaryodaki ve güç kartındaki cümlelerin azaltılması ile veya senaryo ve güç kartının kullanımının süresi ya da sıklığı azaltılarak gerçekleştirilebilir (Angell vd., 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Davis vd., 2010; Gagnon ve Myles 2016; Güleç-Aslan, 2020c, 2021, 2022; Keeling vd., 2003). Uygulama sonlandırıldıktan sonra ise bireyin öğrendiği beceriyi genelleyebilmesi ve öğrendiği becerinin kalıcılığının sağlanması için genelleme ve kalıcılık çalışmaları yapılabilir (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Davis vd., 2010; Gagnon ve Myles 2016).

Bu araştırmanın uygulama oturumlarında öğrencilerin hedef beceriyi öğrenip kararlı veri elde edilmesinin ardından silikleştirme oturumları düzenlenmiştir. Silikleştirme oturumlarında a) senaryo kaldırılmış, b) güç kartındaki cümle sayısı azaltılmış ve c) güç kartının ön yüzüne akran zorbalığına yönelik sosyal beceri basamakları (zorbanın yanına gitmesi ve gözlerine bakması, zorbaya yaptığına son vermesini söylemesi, ortamdaki uzaklaşması, bu durumu öğretmene anlatması) d) arka yüzüne ise favori kahramanın görseli yer alacak şekilde dört farklı düzenleme yapılmıştır. Öğrenciye güç kartı okunduktan sonra güç kartının hangi yüzünün ön tarafta kalmasını istediği sorulmuş ve öğrenci tercihine göre masasına yerleştirilmiştir. Silikleştirme oturumlarında öğretim oturumlarındaki sıra (dışlanma ile ilgili güç kartının okunması, ittirilme ile ilgili güç kartının okunması ve gıdıklanma ile ilgili güç kartının okunması) takip edilmiştir. Öğretim oturumlarındaki 5 dakikalık serbest oyun zamanı kaldırılıp öğrenciler güç kartlarını okudukları için veya okunan güç kartlarını dinledikleri için sadece sözel olarak pekiştirilmiştir. Ayrıca veri toplama formundaki sorular öğrencilere sorulduktan hemen sonra sunulan ipucu tamamen ortadan kaldırılarak öğrencinin güç kartına bağımsız olarak yönelmesi ve uygun cevabı vermesi beklenmiştir.



Şekil 3.2. Silikleştirme Oturumlarında Kullanılan Güç Kartı Örneği

3.12.4. İzleme Oturumları

İzleme, uygulamanın sonlandırılmasından sonra bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin devam edip etmediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla düzenlenen evreye izleme ya da kalıcılık evresi denmektedir. Bu evrede bağımsız değişken uygulanmadan, bağımlı değişken istenen düzeyde sergileniyorsa, bu durum bağımsız değişkenin etkililiğine olumlu katkı sağlamaktadır. Ayrıca bağımsız değişken ile kazandırılmış olan davranış ya da becerinin öğretim bittikten sonra da devam ediyor olması hem bağımsız değişkenin hem de bağımlı değişkenin eğitsel geçerlik ve sosyal geçerlik açısından da geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Tekin-İftar, 2018).

İzleme evresinde, veri toplama süreci toplu yoklama oturumlarında kullanılan (dışlanma/ittirilme/gıdıklanma) öyküler kullanılarak ölçüt bağımlı ölçüt aracındaki değerlendirme sorularıyla oturumlar değerlendirilmiştir. İzleme oturumları uygulamacı tarafından deney süreci bittikten birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda gerçekleştirilmiştir.

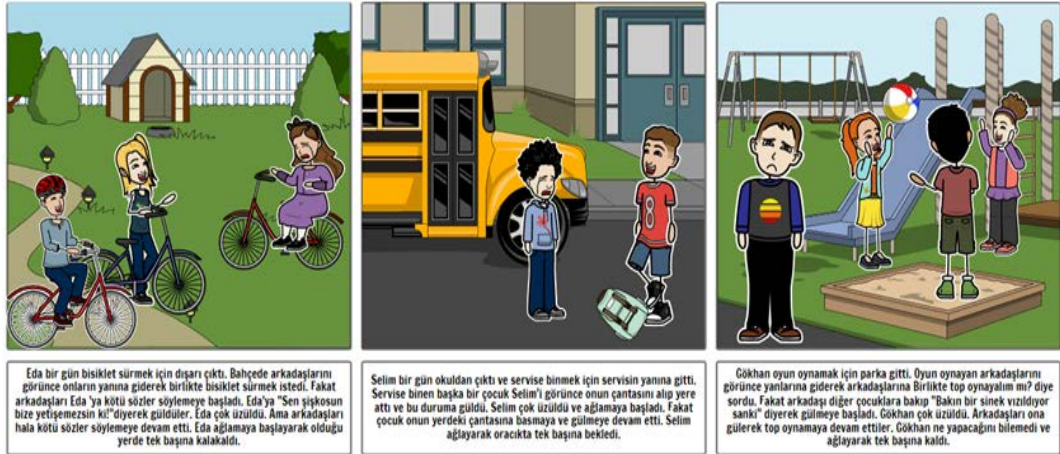
3.12.5. Genelleme Oturumları

Genelleme, bireyin kazandığı hedef beceriyi ya da elde edilen davranış değişikliğini öğretim koşulları dışında diğer koşullarda da sergileyebilmesidir. Arnold-Saritepe ve diğerleri (2009) OSB olan çocukların öğrendikleri davranış ve becerileri genelleme konusundaki yaşadıkları birtakım sorunları üç temel gerekçe ile açıklamışlardır. Bunlardan ilki OSB olan çocukların tanılama ölçütlerinde yer alan “sınırlı, yinelenen ve kendini uyarıcı davranışlar sergileme” betimlemesidir. Araştırmacılar OSB olan çocukların “aynılık” üzerinde ısrarcı olmalarının

(değişiklikleri kolay kabul etmemeleri) bu çocukların öğrendiklerini genelleylebilme aşamasında güçlükler yaşamalarına neden olabileceğini ileri sürmüşlerdir. İkinci gerekçe olarak “uyaranda aşırı seçicilik” sergilemeleri genelleme sürecinde sorunlara yol açabileceğini belirtmişlerdir. Üçüncü gerekçe ise OSB olan çocukların öğrendiklerini genelleme ile ilgili motivasyon eksikliği yaşamaları olarak ele alınmıştır. Sıralanan bu gerekçeler OSB olan çocuklara öğretim yapılırken genelleme sürecinin sistematik olarak planlamasının gerekliliğini göstermektedir (Tekin-İftar, 2018).

Araştırmada bu gerekçeler göz önünde bulundurularak öğretim bittikten sonra genelleme oturumları düzenlenmiştir. Düzenlenen genelleme oturumları ile OSB olan çocukların güç kartı stratejisi ile kazandıkları sosyal becerileri daha sonra farklı materyallere (farklı zorbalık durumlarına) genelleyip genelleyemedikleri incelenmiştir.

Genelleme oturumlarında toplu yoklama oturumlarında kullanılan öykülere benzer farklı üç zorbalık türüne göre oluşturulmuş Şekil 3.2’ de yer alan öyküler okunarak daha sonra öğrencilere genelleme düzeyi veri toplama formundaki sorular sorulmuştur. Öyküler oluşturulurken alanda çalışan iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır (Ek-15).



Şekil 3.3. Genelleme Oturumları İçin Hazırlanan Öyküler.

Uygulama yapılan sınıfta uygulamacı tarafından genelleme oturumları düzenlenmiştir. Tüm oturumlar video kamera ile kayıt altına alınarak oturum sonrasında uygulamacı tarafından izlenmiştir. İzlenen kayıttaki öğrencilerin “Sen Eda’nın yerinde olsaydın ne yapardın?” sorusuna karşılık güç kartı stratejisi ile

kazandıkları akran zorbalığına yönelik sosyal beceri basamaklarını (zorbanın yanına giderdim ve gözlerine bakardım, zorbaya yaptığına son vermesini ve bu yaptığını umursamadığımı söyledim, ortamdan uzaklaştırdım, bu durumu öğretmenime anlattırdım) doğru yanıt olarak vermesi beklenerek öğrenci yanıtları veri toplama formuna kaydedilmiştir (Ek-11).

3.13. Verilerin Analizi

Araştırma sonunda elde edilen toplu yoklama verileri, öğretim oturumları verileri, izleme ve genelleme oturumlarına ait veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Deneklerin uygulama öncesi başlama düzeyinde elde edilen veriler ile uygulama sonrası gerçekleştirilen yoklama oturumlarındaki veriler sütun grafiği ile gösterilerek analiz edilmiştir. Araştırma bulguları analiz edildiği grafikte yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise, bağımlı değişkene ilişkin öğrencilerin kazanmış olduğu sosyal becerilerin oranlarını göstermektedir. Veriler analiz edilirken toplu yoklama oturumlarında, öğretim oturumlarında ve izleme oturumlarında her öykü ve senaryonun ardından 4 soru olmak üzere 3 farklı öykü ve senaryo için bir oturumda toplam 12 soru sorulmuştur. Öğrencilere yöneltilen 12 soru yüzdelik olarak hesaplanarak her bir doğru cevabın değeri $100/12=8,33$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin o gün içerisinde vermiş oldukları doğru cevap sayısı belirlenerek grafikte yer alan değerlere ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada eğilim analizi, düzey değişikliği analizi ve etki büyüklüğü analizi yapılmıştır. İlerleyen başlıklarda bu analizlerle ilgili detaylı bilgilere yer verilmektedir. Genelleme oturumlarında ise öğrencilere “Sen olsaydın ne yapardın?” şeklinde birer soru sorulmuştur. Öğrenci doğru cevabı (zorbanın yanına giderdim ve gözlerine bakardım, zorbaya yaptığına son vermesini ve bu yaptığını umursamadığımı söyledim, ortamdan uzaklaştırdım, bu durumu öğretmenime anlattırdım) veriyse %100, tepkisiz kaldıysa veya yanlış cevap veriyse %0 olarak gösterilmiştir. Annelerden ve öğrencilerden elde edilen sosyal geçerlik verileri tematik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen oturumlarda elde edilen veriler ve aileler için oluşturulan sosyal geçerlik değerlendirme formunda yer alan cevaplar araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır.

3.13.1. Etkililik Verilerinin Analizi

Uygulamalı araştırmalarda veriler deneysel ölçüt ve klinik ölçüt olmak üzere iki biçimde değerlendirilmektedir. Deneysel ölçüt değerlendirmesinde

uygulamanın etkili olup olmadığı değerlendirilir ve bu değerlendirme grafikleştirilmiş olan verinin görsel yolla analizi ile gerçekleştirilmektedir. Klinik ölçüt ise uygulama elde edilen etkinin katılımcılar ya da çevresindekiler açısından öneminin değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Deneysel ölçütü yüksek olan her uygulama birey ya da çevresi için önemli bir etki yaratmaması söz konusu olabilirken uygulama araştırmalarında her iki değerlendirme sonucunda da olumlu etkinin elde edilmesi hedeflenmektedir (Balıkçı vd., 2022; Gast vd., 2014; Rakap vd., 2020; Sağlam-Ak, 2021; Tekin-İftar, 2018).

Tek denekli araştırma modellerinde genellikle her bir durum için (katılımcı/davranış/ortam) elde edilen veriler çizgi grafik üzerinde gösterilerek analiz edilir. Böylelikle araştırmacı, elde edilen verileri çizgi grafik üzerinde görsel olarak analiz ederek uygulamada herhangi bir düzenleme yapılıp yapılmayacağı veya yapılan uygulamanın etkili olup olmadığı gibi konularda karar alabilmektedir. Grafiksek analizde grafiğin “y” ekseninde bağımsız değişkenin değeri, “x” yatay ekseninde ise oturum sayıları ifade edilmektedir. Araştırmada elde edilen etkililik verilerine hazırlanan grafik üzerinde başlama evresi, uygulama evresi, yoklama evresi, izleme ve genelleme evreleri olarak yer verilmiş ve bu evreler içerisinde veri noktalarının oluşturduğu eğrilere bakılarak grafikler bulgular bölümünde yorumlanmıştır.

Tek denekli araştırma modelleri ile tasarlanan araştırmaların veri analizinde kullanılan en temel araç, araştırmada elde edilen verilerin işlenmesiyle elde edilen grafiksel analizdir. Ancak tek denekli araştırmaların veri analizinde istatistiksel ve nitel analize yer verildiği görülmektedir. Tek denekli deneysel araştırmalarda grafiksel analiz yapmanın araştırmacılar ve uygulamacılar açısından yararlı olduğu, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkinin belirlenmesinde birincil araç olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra grafiksel analizi, eğilim analizi, düzey analizi, kararlılık analizi ve etki büyüklüğü hesaplamaları kullanarak desteklemek gerektiği belirtilmektedir (Balıkçı vd., 2022; Sağlam-Ak, 2021; Rakap vd., 2020; Tekin-İftar, 2018).

OSB olan çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiğinin belirlenmesinin çalışıldığı bu araştırmada, alanyazında vurgulanmış olması ve araştırmada elde edilen bulguların desteklenmesi amacıyla eğilim analizi, düzey değişikliği analizi ve etki büyüklüğü hesaplamasına yer verilmiştir.

3.13.1.1. Eğilim Analizi

Eğilim veri yolunun yönünü belirlemek için yapılan analiz olmakla birlikte bir evredeki verilerde gözlenen sistematik ve kararlı artış ya da azalma olarak tanımlanmaktadır. Bir evrede yer alan verilerin eğilimi artma, azalma yönünde olabilirken, düz, değişken ya da kararlı da olabilmektedir. Bir evredeki verilerin eğiliminin belirlenmesinde genellikle eş-yarı yöntem, diğer adıyla ortadan bölme yöntemi kullanılmaktadır. Eş-yarı yönteminde verilerin eğilimini belirlemek için ilerleme çizgisi çizilmektedir. İlerleme çizgisi katılımcının geçmiş davranışlarındaki değişikliğin yönüne ilişkin bilgi vermekte ve katılımcının gelecek davranışlarındaki değişikliğin yönüne ilişkin tahminde bulunmaya olanak sağlamaktadır. Eş-yarı yöntemi kullanılarak ilerleme çizgisi çizilirken öncelikle bir evredeki veri noktaları sayısı belirlenerek, orta veri noktasından “y” eksenine paralel bir çizgi çizilmektedir. Evredeki veri noktası sayısı tek sayı ise orta veri noktası üzerinden, veri noktası sayısı çift sayı ise ortada kalan iki veri noktası arasındaki veri yolu üzerinden çizgi çizilmektedir. Sonra çizilen çizginin sağında ve solunda kalan her iki yarının da orta noktalarından tekrar çizgi çizilmektedir. Daha sonra evredeki her iki yarının da ortancaları bulunarak “x” eksenine paralel olacak şekilde birer çizgi çizilmektedir. Son olarak da her iki yarıda y eksenine ve x eksenine paralel olarak çizilen çizgilerin kesişme noktaları birleştirilerek bir çizgi daha çizilmektedir (Balıkçı vd., 2022; Rakap vd., 2020; Sağlam-Ak, 2021; Tekin-İftar, 2018).

3.13.1.2. Düzey Değişikliği Analizi

Tek denekli deneysel araştırmalarda amaç, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koymaktır (Tekin-İftar, 2018). Bu amaç doğrultusunda bakıldığında düzey değişikliği analizinin de bu amaca hizmet ettiği görülmektedir. Düzey değişikliği analizi, ardışık evreler, yani başlama evresi ile uygulama evresi ya da toplu yoklama evresiyle uygulama evresi gibi birbirini ardına gerçekleştirilen evrelerin verilerinin düzeyi arasında karşılaştırma yapılarak gerçekleştirilmektedir. Bu analizle evreler arasında düzey büyüklüğü ve kararlılığı açısından karşılaştırma yapılmaktadır. Düzey değişikliği analizi iki farklı şekilde yapılmaktadır. Biri mutlak düzey değişikliği analizi bir diğeri ise göreceli düzey değişikliği analizidir (Balıkçı vd., 2022; Rakap vd., 2020; Sağlam-Ak, 2021; Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada mutlak düzey değişikliği analizi yapılmıştır. Mutlak düzey değişikliği analizinde ilk olarak karşılaştırma yapılacak iki ardışık evre

arasından ilk evrenin son veri noktası değeri ve takip eden evrenin ilk veri noktası değeri belirlenir. Daha sonra küçük olan değer büyük olan değerden çıkarılır. Ortaya çıkan değer hedef davranış için daha önce belirlenmiş olan ölçüt yönünde artış ya da azalma göstermesi açısından değerlendirilmektedir. Ortaya çıkan değer hedef davranıştaki değişimin büyüklüğünü ortaya koymaktadır. Hedef davranıştaki değişimin büyük olması, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde acil etki oluşturduğu, bu durumun da bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde istendik yönde değişiklik yapma konusunda etkili olabileceği ifade edilmektedir (Gast vd., 2014; Tekinİftar, 2018). Acil etkinin, bir evredeki son üç veri noktası ile bir sonraki evrenin ilk üç veri noktası arasındaki değişimi ifade ettiği de vurgulanmaktadır (Kratochwill vd., 2010). Bu araştırmada mutlak düzey değişikliği analizi yapılırken uygulama evresinden önceki evrenin son üç veri noktası ortalaması ile uygulama evresinin ilk üç veri noktası ortalaması alınarak aralarındaki farka bakılmıştır.

3.13.1.3. Etki Büyüklüğünün Hesaplanması

Deneyisel çalışmalarındaki en önemli konulardan biri araştırmada uygulanan müdahalenin etkililiğinin saptanmasıdır (Balıkçı vd., 2022; Gast vd., 2014). Tek denekli deneysel araştırmalarda yapılan görsel analizin yanı sıra müdahalenin etkililiğini belirlemedeki ilk adımlardan biri de etki büyüklüğü hesaplamasının yapılmasıdır (Faith vd., 2009). Etki büyüklüğü, tek denekli deneysel araştırmaların amacı da olan bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin nicel verilerle ortaya konduğu hesaplama şeklidir. Tek-denekli deneysel araştırma yöntemlerinde, uygulanan müdahalenin etkisini belirlemek üzere görsel analizin yanı sıra, etki büyüklüğü istatistiklerinin de kullanılıyor olmasının bazı üstünlükleri bulunmaktadır. Birincisi, etki büyüklüğü, müdahalenin etkisinin nesnel olarak değerlendirilmesine olanak tanır. İkincisi, müdahalenin etkisinin görsel analiz ile belirlenemeyecek kadar küçük olduğu durumlarda hassas bir ölçüm sağlar. Üçüncüsü, etki büyüklüğü, farklı çalışmaları karşı karşılaştırarak, araştırmacıların, aynı ya da benzer bağımlı değişkenler üzerinde uygulanan farklı müdahale yöntemlerinden göreceli olarak daha etkili olan yöntemleri belirlemelerine yardımcı olur (Balıkçı, 2022; Rakap vd., 2020; Vannest vd., 2013). Tek denekli deneysel araştırmalarda kesin olarak kabul edilmiş bir etki büyüklüğü hesaplama yönteminin hala mevcut olmadığı ve bu hesaplama için farklı yöntemlerin kullanılabileceği

ifade edilmektedir (Faith vd., 2009; Rakap vd., 2020; Vannest vd., 2013). Tek denekli deneysel araştırmalarda kullanılan etki büyüklüğü hesaplama yöntemleri farklı şekillerde adlandırılırsalar da temel olarak, parametrik yöntemler, standartlaştırılmış ortalama farkına dayalı yöntemler ve örtüşmeyen veriye dayalı yöntemler olarak üç grupta toplanmaktadırlar (Balıkçı, 2022; Rakap vd., 2020). Alan yazında tek denekli deneysel araştırmalar için etki büyüklüğü hesaplamasında farklı hesaplama yöntemleri önerilmesine rağmen örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin araştırmacılar tarafından daha fazla kabul gördüğü ifade edilmektedir (Rakap vd., 2020). Bu çalışmada da etki büyüklüğü hesaplaması yapılırken, alan yazında daha fazla kabul görmesi göz önünde bulundurularak, örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerden birinin kullanılmasına karar verilmiştir. Etki büyüklüğü hesaplamasında kullanılan örtüşmeyen veriye dayalı yöntemler de çeşitlilik göstermektedir. Hem örtüşmeyen veriye dayalı yöntemler içerisinde en ayırt edici ve en gelişmiş olan (Parker vd., 2011) olarak ifade edilmesi hem de son yıllarda Türk araştırmacılar tarafından yapılan tek denekli deneysel araştırmalarda (Altun ve Yücesoy-Özkan, 2018; Genç-Tosun ve Kurt, 2017; Rakap, 2017; Rakap ve Balıkçı, 2017; Yücesoy-Özkan vd., 2018) kullanılması nedeniyle bu araştırmada etki büyüklüğü hesaplaması Tau-U yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.13.1.4. Tau-U Hesaplama Yöntemi

Parker ve diğerleri (2011) tarafından, diğer etki büyüklüğü hesaplamasında kullanılan örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin sınırlılıklarına alternatif olarak geliştirilmiş bir hesaplama yöntemidir. Tau-U yönteminin başlama ve uygulama evrelerindeki tüm veri noktalarını birbirleriyle karşılaştırılması, evrelerdeki eğilim değişimini dikkate alması ve evrelerde çok az sayıda veri noktası olması durumunda bile etkili sonuçlar vermesi, onu diğer hesaplama yöntemlerine göre daha güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi hususunda ön plana çıkarmaktadır (Aydın, 2017; Balıkçı vd., 2022; Rakap vd., 2020; Sağlam-Ak, 2021; Vannest vd., 2013).

Tau-U yöntemi, başlama evresi ile uygulama evresindeki verileri birbirleriyle karşılaştırarak etki büyüklüğü hesaplaması yapmaktadır. Çoklu başlama modellerinde ise her başlama evresi uygulama evresiyle ayrı ayrı karşılaştırılarak hesaplama yapılmaktadır. Her karşılaştırmada elde edilen Tau-U değerlerinin ortalaması alınarak genel Tau-U değeri ortaya çıkarılmaktadır (Balıkçı, 2022; Rakap vd., 2020). Tau-U hesaplamaları elde yapılabilmekte fakat her bir

başlama düzeyi verisi ayrı ayrı her bir uygulama evresi verileri ile karşılaştırıldığında çok fazla veri ortaya çıkmakta bu da yapılan hesapta hata yapma olasılığını yükseltmektedir (Balıkçı, 2022; Rakap vd., 2020). Bu nedenle, Tau-U değeri, <http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u> adresindeki web tabanlı hesap makinesi üzerinden araştırma verileri girilerek yapılabilmektedir (Balıkçı, 2022; Rakap vd., 2020). Tau-U değerleri içeriğe veya kullanım yerine göre değişmekle birlikte genelde 0 ile 1 arasında bir orana sahiptir. 0.20'den düşük değerlerin küçük etkiye, 0.20-0.60 arasındaki değerlerin orta etkiye, 0.60-0.80 arasındaki değerlerin büyük etkiye ve 0.80'den yüksek değerlerin de çok büyük etkiye sahip oldukları ifade edilmektedir (Vannest ve Ninci, 2015). Bu araştırmada 0 ile 1 arasında olan Tau-U değerleri 100 ile çarpılmış ve yüzdelik değere çevrilerek sunulmuştur. Ayrıca uygulama öncesindeki her başlama ve toplu yoklama evreleri ile uygulama evrelerindeki veriler ayrı ayrı karşılaştırılmış ve elde edilen değerlerin ortalaması alınarak genel değer hesaplanmıştır.

3.14. Tek Denekli Araştırma Modellerinde Kalite Göstergelerine İlişkin Analiz

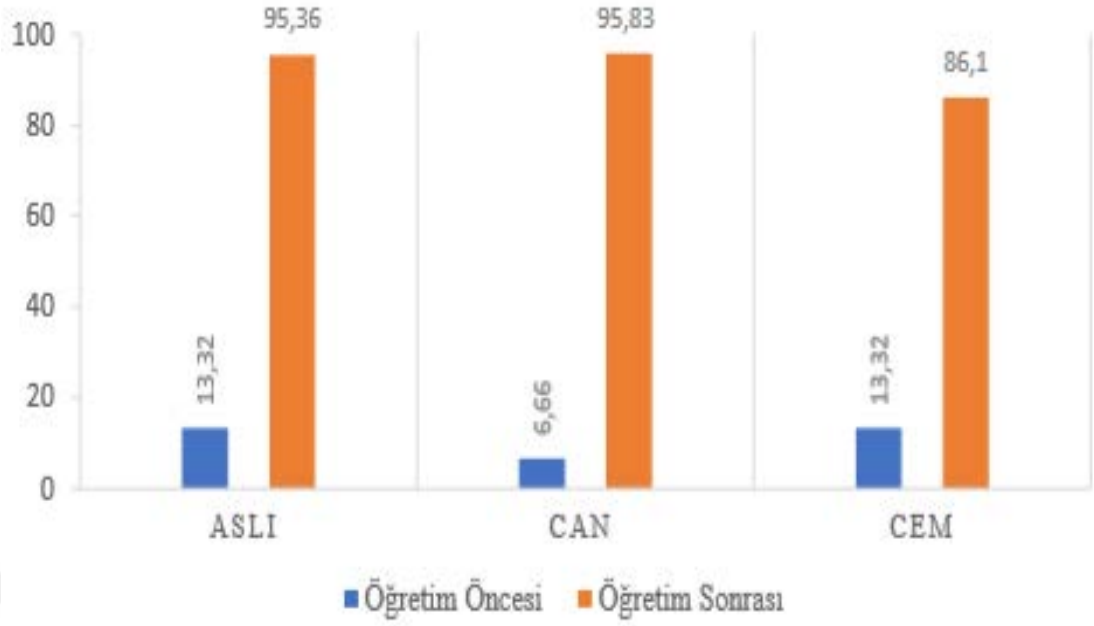
Özel eğitim alanında bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi açısından kullanılan araştırmalara bakıldığında grup deneysel araştırmaların yanında tek denekli araştırmaların da kullanıldığı görülmektedir (Horner vd., 2005; Kratochwill vd., 2013). Bir takım kalite ölçütlerini sağlayan tek denekli araştırmalar belirli koşullarda bilimsel dayanak sağlama noktasında yeterli kabul edilmektedir (Horner vd., 2005; Kratochwill vd., 2010; NAC, 2020; Odom vd., 2010). OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılacak uygulamaların ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesi ve bunların bilimsel dayanaklı hale gelebilmesi için kalite düzeyi yüksek tek denekli araştırmalar ile bu uygulamaların etkililiği ortaya konmalıdır. Alanyazında tek denekli araştırma modelleri ile yürütülen çalışmaların bazı desen standartlarına sahip olması önerilmektedir. Bu araştırma Horner ve diğerleri (2005) tarafından önerilen, 21 maddeden oluşan kalite göstergelerine yönelik analiz edilmiştir (Eldeniz-Çetin vd., 2020; Ledford vd., 2022).

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın uygulanmasından sonra elde edilen verilerin analizleri ve bulguları yer almaktadır. Araştırmanın cevaplanması hedeflenmiş dört temel sorusu olan OSB olan çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılmasında üç kartı stratejisinin etkili olup olmadığı, kazandıkları akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini daha sonra farklı zorbalık durumlarına genelleyip genellemedikleri, kazandıkları sosyal beceriyi öğretim bittikten sonra birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda korunup korunmadığı, g güç kartı stratejisi uygulamasının sosyal geçerliğine ilişkin ailelerin ve araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri nelerdir? Sorularına dair veriler aşağıda açıklanmıştır.

4.1. Güç Kartı Stratejisi ile OSB Olan Çocuklara Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri Kazandırılması İçin Gerçekleştirilen Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın genel amacı olan güç kartı stratejisinin, OSB olan çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerilerin kazandırılmasındaki etkililiğinin araştırılması için her bir denek için öğretim programı oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde başlama düzeyi, öğretim, genelleme, toplu yoklama ve izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcının araştırmaya ilişkin bulgular Şekil 4.1’de ve Şekil 4.2’ de gösterilmiştir. Şekil 4.2’deki grafikte yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise oturumlarda deneklerin sorulan sorulara verdikleri doğru cevap sayısının yüzdeliklerini göstermektedir. Bu grafikte elde edilen veriler, toplu yoklama oturumları, uygulama oturumları, genelleme oturumları ve izleme oturumları olmak üzere dört evrede incelenmiştir. Araştırmada bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi her bir denek için ayrı olarak analiz edilmiştir.

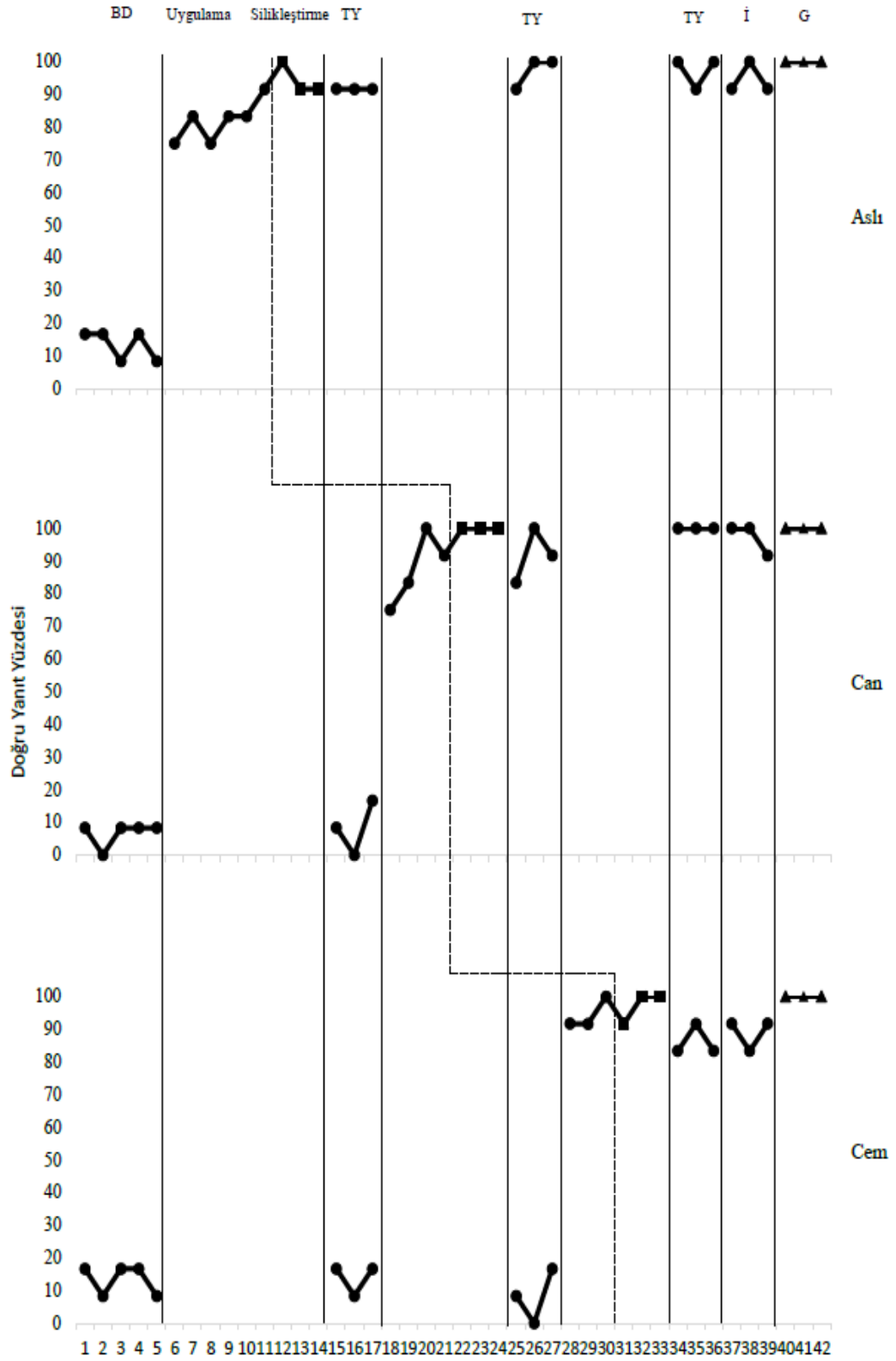


Şekil 4.1. Deneklerin Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Kazandıkları Akranlarının Zorba Davranışlarıyla Baş Etme Becerisine Yönelik Doğru Tepki Oranlarını Gösteren Grafik.

Güç kartı stratejisinin OSB olan çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olup olmadığının araştırıldığı bu çalışmada, Şekil 4.1’de belirtildiği üzere öğretim sonrasında her üç deneğinde akranlarının zorba davranışlarıyla baş etme becerisini kazandıkları görülmüştür. Bu grafik oluşturulurken öğretim öncesinde gerçekleştirilen başlama düzeyi yoklama oturumlarında elde edilen verilerin aritmetik ortalaması ve öğretim sonrasında gerçekleştirilen toplu yoklama oturumlarında elde edilen verilerin aritmetik ortalaması alınarak öğretim öncesi ve sonrası oranlar hesaplanmıştır. Bu grafiğe bakıldığında araştırmanın birinci deneği olan Aslı, başlama düzeyi evresinde gerçekleştirilen toplu yoklama oturumlarında sırasıyla 16,66-16,66-8,33-16,66,-8,33 oranlarda (ortalama %13,32 oranında) doğru tepki vermiştir. Daha sonra gerçekleştirilen dokuz öğretim oturumu sonrasında (75-83,33-75-83,33-83,33-91,66-100-91,66-91,66) yapılan toplu yoklama oturumlarında sırasıyla sırasıyla 91,66-91,66-91,66-91,66-100-100-100-91,66-100-91,66 oranlarda (ortalama %95,36 oranında) doğru tepki vermiştir. İkinci denek olan Can, başlama düzeyi evresinde gerçekleştirilen toplu yoklama oturumlarında sırasıyla 8,33-0-8,33-8,33-8,33 oranlarda (ortalama %95,83 oranında) doğru tepki vermiştir. Daha sonra gerçekleştirilen yedi öğretim oturumu sonrasında (75-83,33-100-91,66-100-100-

100) yapılan toplu yoklama oturumlarında sırasıyla 83,33, 100, 91,66 100, 100, 100 oranlarda (ortalama %95,83 oranında) doğru tepki vermiştir. Üçüncü denek olan Cem ise, başlama düzeyi evresinde gerçekleştirilen toplu yoklama oturumlarında sırasıyla 16,66-0-8,33-8,33-8,33 oranlarda (ortalama %13,32 oranında) doğru tepki vermiştir. Daha sonra gerçekleştirilen altı öğretim oturumu sonrasında (91,66-91,66-100-91,66-100-100) yapılan toplu yoklama oturumlarında 83,33-91,66-83,33 oranlarda (ortalama %86,1 oranında) doğru tepki vermiştir.





Şekil 4.2. Güç Kartı Stratejisi ile Kazanılan Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceriye İlişkin Doğru Yanıt Yüzdeliğini Gösteren Grafik.

Şekil 4.2'deki grafiğe bakıldığında; Aslı'nın başlama düzeyinde gerçekleştirilen yoklama oturumlarında formda yer alan sorulara verdiği doğru tepki yüzdelerinin birinci oturumda; %16,66 ikinci oturumda %16,66 üçüncü oturumda %8,33 dördüncü oturumda %16,66 ve beşinci oturumda ise %8,33 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde beş kararlı veri noktasının elde edilmesiyle öğretim oturumlarına geçiş yapılmıştır. Uygulama evresinde Aslı ile toplam dokuz oturum gerçekleştirilmiştir. Uygulama ard arda üç kararlı veri elde edilmesiyle Aslı ile silikleştirme oturumlarına başlanmıştır. Silikleştirme oturumlarında öğretimin uyarlanması ve sunulan güç kartı unsurlarının içerik ve biçim açısından değişmesi nedeniyle silikleştirme oturumlarına geçiş grafikte kesik çizgi ile gösterilmiştir. Silikleştirme oturumlarına bakıldığında ard arda üç kararlı veri sağlandığında uygulama sonlandırılmıştır. Öğretim sonlandırıldıktan sonra gerçekleştirilen birinci toplu yoklama oturumlarında Aslı ard arda üç oturum %91,66 oranında doğru tepki vermiştir. Birinci toplu yoklama oturumunun gerçekleştirilmesinden yedi gün sonra ikinci toplu yoklama oturumları yapılmıştır. Aslı ikinci toplu yoklama oturumlarında ard arda %91,66, %100 ve %100 oranında doğru tepkiler vermiştir. İkinci toplu yoklama oturumlarından altı gün sonra üçüncü toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Aslı üçüncü toplu yoklama oturumlarında %100, %91,66 ve %100 oranında doğru cevaplar vermiştir. Aslı'nın uygulama evresinden itibaren yapılan tüm toplu yoklama oturumlarında göstermiş olduğu performansına bakıldığında kazandığı akran zorbalığına yönelik sosyal becerisini koruduğu gözlenmiştir.

Can ile öğretim oturumlarına başlamadan önce, Can'ın başlama düzeyi evresinde gerçekleştirilen yoklama oturumlarında formda yer alan sorulara verdiği doğru tepki yüzdelerinin birinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci oturumlarda %8,33 ikinci oturumda ise %0 oranında olduğu hesaplanmıştır. Birinci deneğin öğretim oturumlarından sonra gerçekleştirilen, birinci toplu yoklama oturumlarında, Can'ın sırasıyla %8,33, %0 ve %16,66 oranında doğru tepkiler vermiştir ve üst üste üç kararlı veri sağlanmıştır. Ardından Can ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. Uygulama evresinde Can ile toplam yedi oturum gerçekleştirilmiştir. On dokuzuncu, yirminci ve yirmi birinci oturumlarda ard arda; %100, %91,66 ve %100 oranlarını sağlayarak kararlı veri elde edilmiştir. Daha sonra silikleştirme oturumlarına başlanarak üç oturum üst üste %100 oranındaki doğru tepkiler veri olarak grafiğe işlenmiştir. Öğretim oturumunun

tamamlanmasından sonra gerçekleştirilen ikinci toplu yoklama oturumunda, Can'ın kazandığı akran zorbalığına yönelik sosyal becerisini koruduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen üç oturumda sırasıyla %83,33, %100, %91,66 oranında doğru tepkiler verdiği görülmüştür. Son olarak üçüncü toplu yoklama oturumlarında da Can'ın kazandığı sosyal becerileri koruduğu görülmüştür. Can üç oturum üst üste %100 oranında doğru tepki vermiştir.

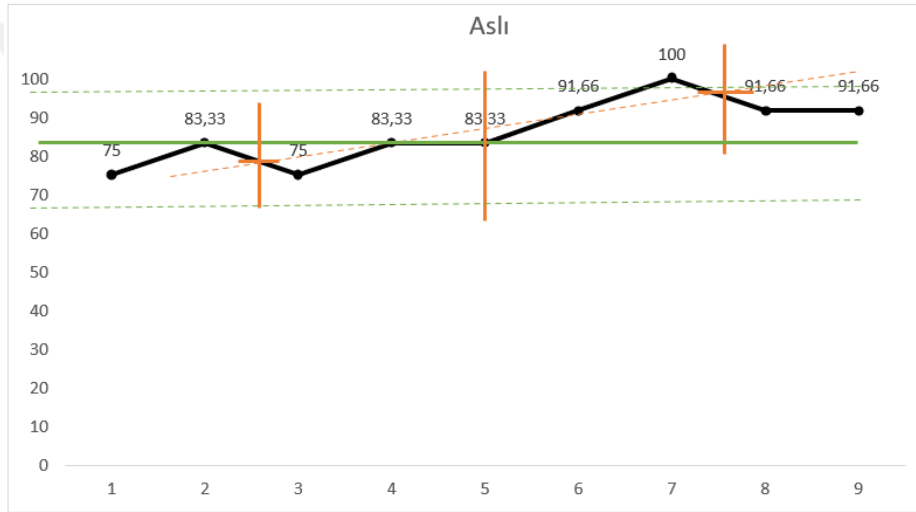
Araştırmanın üçüncü deneği olan Cem ile öğretim oturumlarına başlamadan önce, Cem'in başlama düzeyi evresinde gerçekleştirilen yoklama oturumlarında formda yer alan sorulara verdiği doğru tepki yüzdeliklerinin birinci, üçüncü, dördüncü oturumlarda 16,6 ikinci ve beşinci oturumlarda %8,33 oranında olduğu hesaplanmıştır. Cem ile öğretim oturumlarına başlamadan önce, birinci deneğin öğretim oturumlarından sonra gerçekleştirilen birinci toplu yoklama oturumlarında, Cem'in on beşinci ve on yedinci oturumda %16,66 on altıncı oturumda ise %8,33 oranında doğru tepkiler verdiği ve ard arda üç kararlı veri noktasının elde edildiği görülmüştür. İkinci deneğin öğretim oturumlarından sonra gerçekleştirilen ikinci toplu yoklama oturumlarında da Cem'in sırasıyla %8,33, %0 ve %16,66 oranında doğru tepkileri grafiğe işlenmiştir. Gerçekleştirilen birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarındaki veriler ile Cem'in araştırmanın başında gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarındaki veriler karşılaştırıldığında benzer oranlar olduğu görülmüştür. Daha sonra Cem ile öğretim oturumlarına geçilerek toplam altı öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Cem'in doğru tepki oranlarının ilk öğretim oturumunda %100, ikinci öğretim oturumunda %91,66 ve üçüncü öğretim oturumunda yine %100' e yükseldiği görülmüştür. Cem'in öğretime geçilir geçilmez yüksek oranda doğru tepkiler verdiği görülmektedir. Bunun nedeninin Cem'in özel ilgi duyduğu ve aynı zamanda sürekli yanında taşıdığı oyuncacı olan "Huggy Wuggy" oyuncasına olan bağlılığı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Cem'in öğretim esnasında özel ilgi duyduğu oyuncacı olan ilgili davranışlarının diğer deneklerin ilgi düzeylerinden daha yoğun olduğu da gözlenmiştir. Oyuncak hakkında sürekli konuşmak isteme, sürekli oyuncaca bakmak ve dokunmak isteme, oyuncacın görseline baktığında sakinleşme ve hoşnut olma gibi davranışlar gözlemlenen davranışlar arasında yer almaktadır. Öğretim oturumlarında üst üste üç kararlı veri elde edilmesiyle silikleştirme oturumlarına başlanmıştır. Silikleştirme oturumlarında ilkinde %91,66 diğer ikisinde %100 oranında doğru tepkiler vermiştir. Daha sonra Cem ile gerçekleştirilen üçüncü toplu yoklama

oturumlarında, sırasıyla %83,33 %91,66 ve %83,33 oranlarında doğru tepki yüzdelikleri grafiğe işlenmiştir.

4.1.1. Grafiksel Verilerin Analiz Bulguları

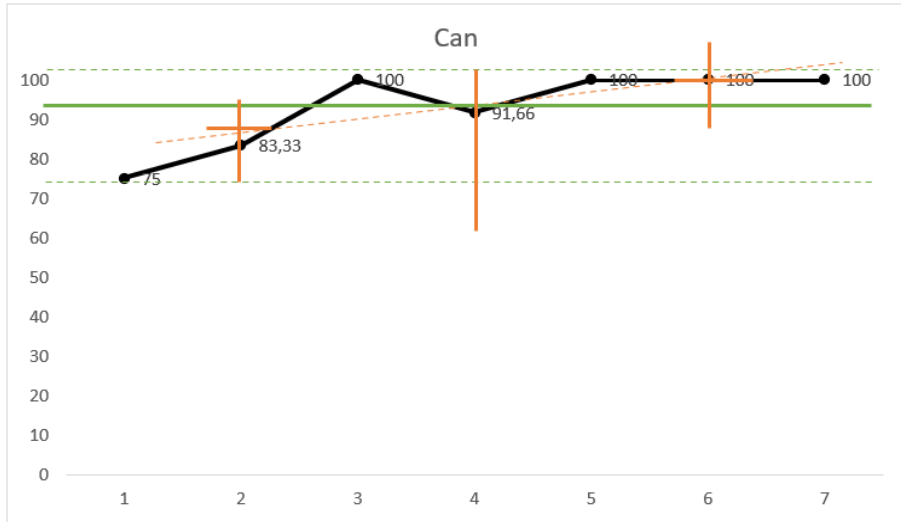
Bu araştırmada tüm deneklerin uygulama evrelerinde eş-yarı yöntemiyle ilerle çizgisi çizilerek ve eğilim kararlılığı zarfı oluşturularak eğilim analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda tüm deneklerin uygulama evresindeki ilerleme çizgisinin belirlenen hedef ölçüte yönelik artma yönünde olduğu ve verilerin %80 ve üzeri oranda kararlı olduğu saptanmıştır.

4.1.1.1.Eğilim Analizi Bulguları



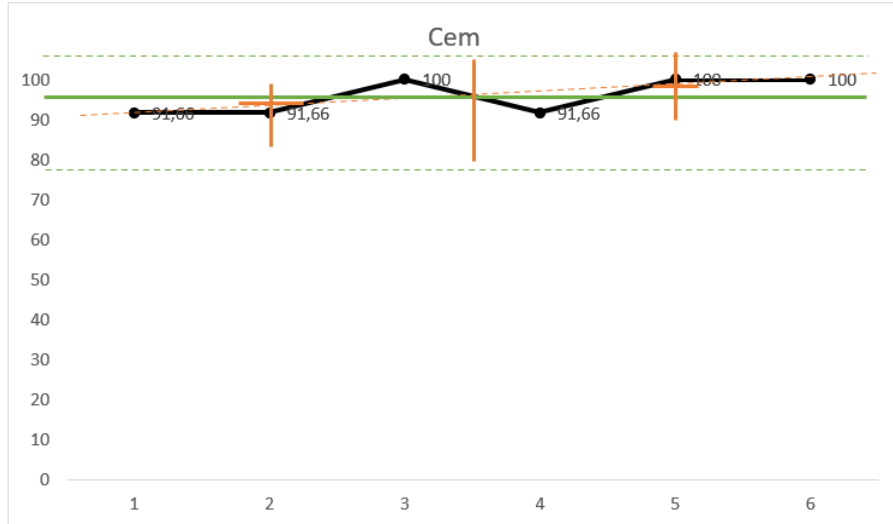
Şekil 4.3. Aslı'nın Eğilim Analizine İlişkin Grafik

Uygulama evresindeki verilerin ortanca değeri belirlenerek ortanca değerın %20 ($\%20 \ 83,33 \times 20 / 100 = 16,66$) fazlası ve eksiki tespit edilmiştir. Tespit edilen kabul edilebilir veri aralığında (%66,67-%99,99) yer alan veri noktası sayısı ile toplam veri sayısı oranlanarak yüzdelik olarak hesaplanmıştır ($8/9 \times 100 = \%88,88$). Bu evredeki verilerin eğilimi %11,12 değişkenlik gösterdiği %88,88 düzeyinde kararlılık gösterdiği belirlenmiştir.



Şekil 4.3. Can'ın Eğilim Analizine İlişkin Grafik

Uygulama evresindeki verilerin ortanca değeri belirlenerek ortanca değerin %20 ($\%20 \ 92,85 \times 20 / 100 = 18,57$) fazlası ve eksikliği tespit edilmiştir. Tespit edilen kabul edilebilir veri aralığında ($\%74,28\text{-}\%111,42$) yer alan veri noktası sayısı ile toplam veri sayısı oranlanarak yüzdelik olarak hesaplanmıştır ($7/7 \times 100 = \%100$). Bu evredeki verilerin eğilimi %0 değişkenlik gösterdiği %100 düzeyinde kararlılık gösterdiği belirlenmiştir.

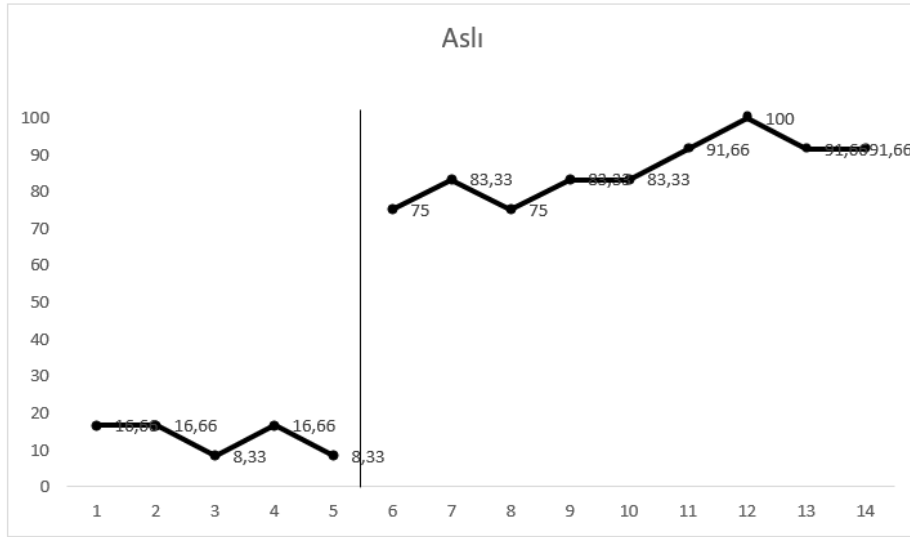


Şekil 4.4.Cem'in Eğilim Analizine İlişkin Grafik

Uygulama evresindeki verilerin ortanca değeri belirlenerek ortanca değerin %20 ($\%20 \ 98,83 \times 20 / 100 = 19,6$) fazlası ve eksikliği tespit edilmiştir. Tespit edilen

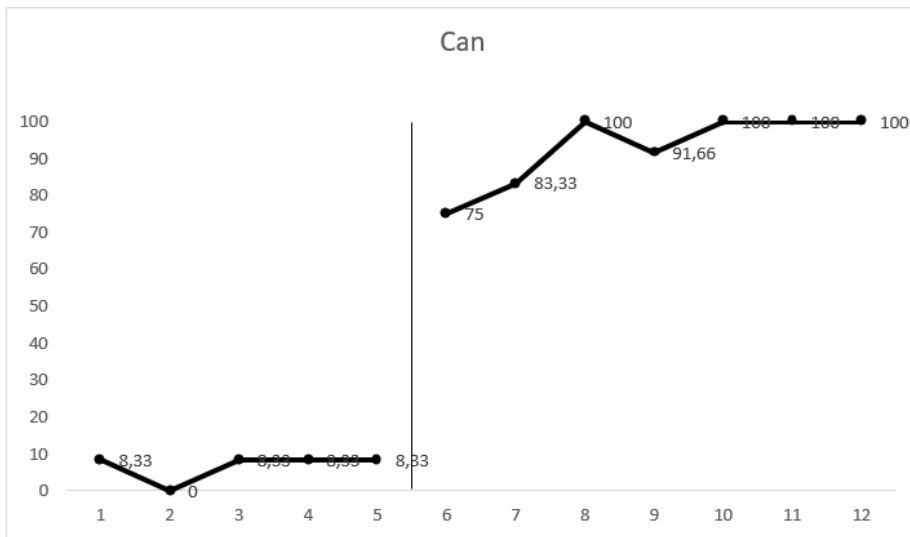
kabul edilebilir veri aralığında (%79,23-%118,43) yer alan veri noktası sayısı ile toplam veri sayısı oranlanarak yüzdelik olarak hesaplanmıştır ($6/6 \times 100 = \%100$). Bu evredeki verilerin eğilimi %0 değişkenlik gösterdiği %100 düzeyinde kararlılık gösterdiği belirlenmiştir.

4.1.1.2. Düzey Değişikliği Analizi Bulguları



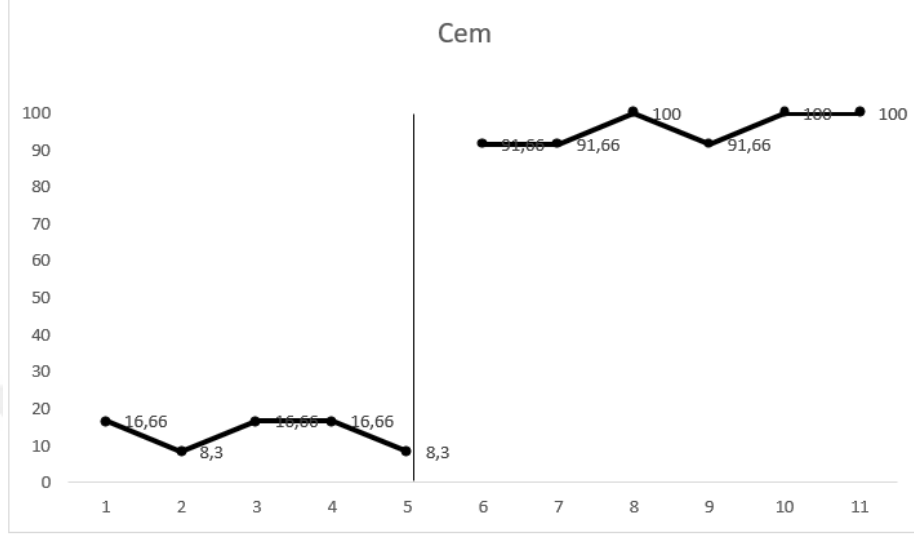
Şekil 4.5. Aslı'nın Düzey Değişikliği Analizine İlişkin Grafik

İlk evredeki son üç veri noktasının ortalaması (%11,08) ve ikinci evredeki ilk üç verinin ortalaması (%77,77) hesaplanarak mutlak düzey değişikliği büyüklüğü %66,69 tespit edilmiştir.



Şekil 4.6. Can'ın Düzey Değişikliği Analizine İlişkin Grafik

İlk evredeki son üç veri noktasının ortalaması (%8,33) ve ikinci evredeki ilk üç verinin ortalaması (%86,11) hesaplanarak mutlak düzey değişikliği büyüklüğü %77,78 tespit edilmiştir.



Şekil 4.7. Cem'in Düzey Değişikliği Analizine İlişkin Grafik

İlk evredeki son üç veri noktasının ortalaması (%13,33) ve ikinci evredeki ilk üç verinin ortalaması (94,44) hesaplanarak mutlak düzey değişikliği büyüklüğü %81,11 tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan deneklere ilişkin grafikler incelendiğinde mutlak düzey değişikliği analiz değerlerinin, Aslı için %66,69, Can için %77,78, Cem için %81,11 olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda tüm deneklerin öğretim oturumlarında hedeflenen ölçüt yönünde ilerleme sergilediği ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkende acil etki yarattığı söylenebilir.

4.1.1.3.Etki Büyüklüğünün Hesaplanmasına İlişkin Bulgular (Ta-U Hesaplama Yöntemi)

Araştırmaya katılan deneklere ilişkin başlama ve uygulama düzeyi verileri <http://singlecaseresearch.org/calculators/tau-u> web tabanlı hesap makinesine girilip gerekli hesaplamalar yaptırıldığında Ta-U değerlerinin, deneklerden Aslı için Ta-U değeri “1” hesaplanarak yüzdelik olarak oran %100 (CI %85 [0.7020<>1], p< 0.0027), Can için Ta-U değeri “0,9767” hesaplanarak yüzdelik olarak oran %97,67 (CI %90 [0.6620<>1], p< 0.0034), Cem için Ta-U değeri “0,9767” hesaplanarak yüzdelik olarak oran %97,22 (CI %95 [0.6005<>1], p< 0.0051) olduğu tespit

edilmiştir. Araştırmada elde edilen “0” ve “1” arasında yer alan Ta-U değerlerine bakıldığında 0,80’den yüksek değerlerin çok büyük etkiye sahip olmasından kaynaklı olarak araştırmanın bağımlı değişkeni ile bağımsız değişkeni arasındaki işlevsel ilişkinin çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. Tek Denekli Araştırma Modellerinde Kalite Göstergelerine İlişkin Bulgular

Denekler farklı araştırmalarda benzer özellikte denek seçilebilecek şekilde ayrıntılı tanımlanmıştır. Deneklerin seçilme sürecine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir. Deney ortamı detaylı olarak betimlenmiştir.

4.2.1 Bağımlı Değişken (Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Becerisi)

Araştırmada bağımlı değişken işlevsel olarak kesin sınırları ile ölçülebilir olarak tanımlanmıştır. Ölçme kesin sınırları ile yinelenebilir olarak tekrarlı ölçümler şeklinde yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verisi en az %80 ölçütünde olmak üzere raporlanmıştır.

4.2.2. Bağımsız Değişken (Güç Kartı Stratejisi)

Araştırmada bağımsız değişken kesin sınırları ile yinelenebilir olarak tanımlanmış ve sistematik olarak uygulanmıştır. Uygulama güvenilirliği tanımlanmıştır. Bağımlı değişkenin tekrarlanan ölçümlerinin alındığı başlama evrelerini içermektedir. Başlama düzeyi kararlı ve durağan olarak kesin sınırları ile yinelenebilir olarak tanımlanmıştır.

4.2.3. Geçerlik

Araştırmada deneysel etkinin yinelenen üç gösterimi vardır. Desen iç geçerliğe ilişkin tehditleri kontrol etmiştir. Sonuçlar deneysel kontrolün sağlandığına ilişkin bir kanıt sunmuştur. Bağımsız değişkenin etkisi bağımlı değişken üzerinde yinelenmiş, dış geçerlik sağlanmıştır. Bağımlı değişken sosyal olarak önemli bir beceriden (akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerisi) oluşmuştur. Uygulamaya bağlı olarak bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin büyüklüğü sosyal açıdan önemlidir. Bağımsız değişken uygun, düşük maliyetli ve pratik bir uygulamadır. Bağımsız değişken etik ilkeler gereği bireyin ilişkide olduğu kişilerin varlığında ve doğal bir sosyal ortamda uygulanamamıştır. Tablo 4.1’e bakıldığında araştırmanın tek denekli araştırma modelleri kullanılarak yürütülen bir araştırmanın desen standartlarını karşılaması için Horner ve diğerleri

(2005) tarafından belirtilen kalite göstergelerinin yirmi tanesini sağladığı görülmektedir.

4.2.3.1.İç Geçerlik

İç geçerlik bir araştırmada bağımlı değişkende görülen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığının ortaya koyulmasıdır (Tekin-İftar, 2018). İç geçerliği etkileyen birtakım etmenler bulunmaktadır. Araştırmada iç geçerliği etkileyen dış etmenler, olgunlaşma, sınanma, ölçme, katılımcı seçimi yanlılığı, katılımcı kaybı, döngüsel değişkenlik, çoklu uygulamalar etkisi ve verilerin kararsızlığı gibi etmenler kontrol altında tutularak deneysel kontrol sağlanmıştır.

4.2.3.2.Dış Geçerlik

Dış geçerlik araştırma bulgularının genellenmesiyle ilişkili olarak yineleme yoluyla deneysel etkinin başka gruplarda ve başka araştırmacılar tarafından da benzer şekilde ortaya konulmasıdır (Gast, 2010; Kazdin, 1982; Akt. Tekin-İftar, 2018). Araştırmada dış geçerliği etkileyen uygulama sürecinde bağımlı değişkende önceki uygulamaların devam etmesi, uygulama ortamı için yapay koşulların oluşturulmuş olması, sınanma etkisi, seçme ve uygulama etkileşimi ve uygulamanın uygulama güvenilirliği gibi etmenler kontrol altında tutulmuştur.

Tablo 4.1. Horner ve diğerkleri (2005) tarafından önerilen kalite göstergelerine göre araştırmanın ayrıntılı incelenmesi

Göstergeler	Evet	Hayır
<i>Katılımcılar</i>		
1. Katılımcılar farklı araştırmalarda benzer özellikte katılımcı seçilebilecek şekilde ayrıntılı tanımlanmış mı?	E	
2. Katılımcıların seçilme süreci yeterli tanımlanmış mı?	E	
3. Ortam yeterli tanımlanmış mı?	E	
<i>Bağımlı değişken</i>		
4. İşlevsel olarak kesin sınırları ile tanımlanmış mı?	E	
5. Ölçülebilir olarak tanımlanmış mı?	E	
6. Ölçme kesin sınırları ile yinelenabilir olarak yapılmış mı?	E	
7. Tekrarlı ölçümler yapılmış mı?	E	
8. Gözlemciler arası güvenirlik verisi raporlanmış mı?	E	
<i>Bağımsız değişken</i>		
9. Kesin sınırları ile yinelenabilir olarak tanımlanmış mı?	E	
10. Sistematiik olarak uygulanmış mı?	E	
11. Uygulama güvenirliği tanımlanmış mı?	E	
12. Bağımlı değişkenin tekrarlanan ölçümlerinin alındığı başlama evrelerini içeriyor mu? Başlama düzeyi kararlı ve durağan mı?	E	
13. Kesin sınırları ile yinelenebilir olarak tanımlanmış mı?	E	
<i>Geçerlik h</i>		
14. Deneyisel etkinin üç kanıtı/gösterimi var mı?	E	
15. Desen iç geçerliğe ilişkin tehditleri kontrol etmiş mi?	E	
16. Sonuçlar deneyisel kontrolün sağlandığına ilişkin bir örnek/kanıt sunmuş mu?	E	
17. Etki yinelenmiş, dış geçerlik sağlanmış mı?	E	

18. Bağımlı değişken sosyal olarak önemli mi?	E	
19. Uygulamaya bağlı olarak bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin büyüklüğü sosyal olarak önemli mi?	E	
20. Bağımsız değişken uygun ucuz ve pratik mi?	E	
21. Bağımsız değişken bireyin ilişkide olduğu kişilerin varlığında ve doğal bir sosyal ortamda uygulanmış mı?	E	
Toplam karşılanan gösterge	21	

4.3. OSB Olan Çocukların Güç Kartı Stratejisi ile Kazandıkları Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri İzleme Düzeyine İlişkin Bulgular

Deneklerin akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerilerin kazandırılmasına ilişkin güç kartı stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen öğretim oturumlarının bitmesinden birinci, üçüncü ve beşinci hafta sonra izleme oturumları düzenlenerek veriler grafiğe işlenmiştir. Öğretim sonlandırıldıktan sonraki birinci haftada gerçekleştirilen birinci izleme oturumlarında Aslı, %91,66; Can, %100; Cem, %91,66 oranında doğru yanıtlar vermiştir. Öğretim sonlandırıldıktan sonraki üçüncü haftada gerçekleştirilen ikinci izleme oturumlarında ise katılımcı Aslı, %100; Can, %100; Cem, %83,33 oranında doğru yanıtlar vermiştir. Öğretim sonlandırıldıktan sonraki beşinci haftada gerçekleştirilen ikinci izleme oturumlarında ise katılımcı Aslı, %91,66; Can, %91,66; Cem, %91,66 oranında doğru yanıtlar vermiştir. Araştırmanın her üç denegi de izleme oturumlarındaki doğru cevap oranına bakıldığında güç kartı stratejisi ile kazanmış oldukları akran zorbalığına yönelik sosyal becerisini; birinci, üçüncü ve beşinci haftada korudukları gözlenmiştir.

4.4. Güç Kartı Stratejisinin OSB Olan Çocukların Kazandıkları Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmada, genelleme oturumlarına ilişkin veriler, öğretim bittikten sonra toplanmıştır. Genelleme oturumları, farklı zorbalık durumlarına (dalga geçilme, eşyasına zarar verilmesi, görmezden gelinme) yönelik gerçekleştirilmiştir. Deneklerin üçü de kazandıkları akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini farklı zorbalık durumlarına (alay edilme, eşyasına zarar verilmesi, görmezden gelinme) genelleylebilmişlerdir. Grafiğe bakıldığında araştırmanın bağımsız değişkeni olan güç kartı stratejisinin deneklerin kazanmış oldukları sosyal becerinin genellenmesinde etkili olduğu görülmektedir.

Aslı ile gerçekleştirilen genelleme oturumunda doğru cevap oranına bakıldığında oranın %100 olduğu görülmüştür. Kazanmış olduğu akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini farklı zorbalık durumlarına yönelik genelleylebildiği gözlenmiştir. Can ile gerçekleştirilen genelleme oturumunda doğru cevap oranına bakıldığında oranın %100 olduğu görülmüştür. Kazanmış olduğu

akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini farklı zorbalık durumlarına yönelik genelleyebildiği gözlenmiştir. Cem ile gerçekleştirilen genelleme oturumunda doğru cevap oranına bakıldığında oranın %100 olduğu görülmüştür. Kazanmış olduğu akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini farklı zorbalık durumlarına yönelik genelleyebildiği gözlenmiştir.

4.5. Güç Kartı Stratejisi ile OSB olan Çocuklara Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri Kazandırılmasına İlişkin Ailelerin Görüşleri

Bu araştırmada, sosyal geçerliğe ilişkin veri toplamak amacıyla aile görüşleri alınmıştır. Aile görüşlerini belirlemek için ‘Ailelerin Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu’ oluşturulmuştur. Ailelere yönelik hazırlanan formda yer alan sekiz soruya ilişkin aileler tarafından verilen cevaplar analiz edilerek sekiz ana tema oluşturulmuştur. Ailelerin sosyal geçerlik verilerine bu tema başlıkları altında yer verilmiştir. Araştırma etiği gereği üç annenin gerçek isimleri kullanılmamış, isimleri farklı isimlerle ifade edilmiştir.

Tablo 4.2. Aile görüşlerinin analizi sonucu elde edilen temalar

Ana Temalar
1. Güç kartı stratejisi ile OSB olan çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılmasına ilişkin aile görüşleri
2. Güç kartı stratejisi ile yapılan uygulamanın etkililiğine ilişkin aile görüşleri
3. Güç kartı stratejisinin başka alanlarda kullanımına ilişkin aile görüşleri
4. OSB olan çocukların güç kartı stratejisi ile kazanmış oldukları becerinin sosyal yaşamına katkısına ilişkin aile görüşleri
5. OSB olan çocukların güç kartı stratejisi ile kazanmış oldukları sosyal becerinin aile açısından önemine ilişkin aile görüşleri
6. Güç kartı stratejisinin ev ortamında uygulanmasına ilişkin aile görüşleri
7. OSB olan çocuklarda güç kartı stratejisi uygulaması ile özel ilgi alanları veya favori kahramanlarına yönelik ilgilerinde farklılık oluşmasına ilişkin aile görüşleri
8. OSB olan çocukların güç kartı stratejisi uygulama sonrası kazandıkları sosyal beceriyi okul ortamında veya ev ortamında sergilemelerine ilişkin aile görüşleri

4.5.1. Güç Kartı Stratejisi ile OSB Olan Çocuklara Akran Zorbalığı İle Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri Kazandırılmasına İlişkin Aile Görüşleri

Sosyal geçerlik formunda yer alan birinci soruda, **“Çocuğunuzu değerlendirdiğinizde güç kartı stratejisi uygulaması çocuğunuzun sosyal beceri gelişiminde nasıl bir değişiklik oluşturdu?”** sorusu sorulmuştur. Aslı’nın annesi Ayşe Hanım, *“Aile içerisinde bizlere ve akranlarına karşı bu uygulamada öğrendiklerini uyguluyor. Mesela abisi Aslı’yı sıkarak sevmek istediğinde “Beni bırak, bırak dediğimde bırak” gibi ifadeler kullanıyor. Buna ek olarak yardım istemeye başladı. Biri onu rahatsız ettiğinde benden yardım istiyor.”* ifadeleriyle gelişmelerin sosyal beceri alanında izlediği gelişmeleri belirtmiştir. Can’ın annesi Suna Hanım, *“Okulda arkadaşları arasında kendini geri plana alıyordu. Fakat şu an arkadaşları ile iletişimi arttı. Daha özgüvenli davranıyor. Arkadaşları ile sohbet başlatıyor ve sohbeti sürdürüyor. Bu uygulama sonrasında Can daha özgüvenli davranmaya başladı. Örneğin bir konuşma esnasında daha detaylı daha net şekilde dile getirebildiği çoğu konuşmayı tamamlayabiliyor. Kendine olan güveni arttı. Kardeşiyle oyunlarında daha aktif rol alıyor. Oyun içerisinde kuralları belirterek kendini ifade edebiliyor.”* demiş, Can’ın arkadaşları ile daha çok oynadığını gözlemlediğini belirtmiştir. Cem’in annesi Elif Hanım, *“Okulda ya da çevresinde arkadaşları ile oynarken daha iyi kendini ifade edebiliyor. İletişim kurarak varlığını ortamda belli ediyor. Gerektiğinde kendini koruyabiliyor.”* demiş, Cem’in kurallara daha çok uymaya başladığını gözlemlediğini belirtmiştir.

4.5.2. Güç Kartı Stratejisi ile Yapılan Uygulamanın Etkililiğine İlişkin Aile Görüşleri

Sosyal geçerlik formunda yer alan ikinci soruda, **“Çocuğunuza yaptığımız bu uygulamayı etkili buluyor musunuz?”** sorusu sorulmuştur. Aslı’nın annesi Ayşe Hanım, *“Kesinlikle çok etkili buluyorum. Güç kartı stratejisi ile çocukların özel ile alanlarının ve favori kahramanlarının kullanılmasının çocuklar üzerinde olumlu etkilerinin olmasından dolayı bu stratejinin etkili bir uygulama olduğunu düşünüyorum.”* diyerek uygulamadan sonra Aslı’nın kendini daha iyi ifade edebilir hale geldiğini belirtmiştir. Can’ın annesi Suna Hanım, *“Evet. Güç kartı stratejisi ile yapılan bu uygulamayı etkili buluyorum. Can’ın davranışlarında da bu etkiyi gözlemleyebiliyorum. Özellikle bu uygulama esnasında Can’ın çok sevdiği oyun karakteri olan Robloxların kullanılması oğlumu çok motive etti. Etkili bir uygulama*

oldu.” İfadeleriyle görüşlerini bildirmiştir. Cem’in annesi Elif Hanım, “Evet, kesinlikle etkili buluyorum. Cem Huggy Wuggy oyuncakını çok seviyor. Evde sürekli onunla uyuyor. Onu yıkıyor, kurutuyor. Derslere gelirken bile yanında taşıyor. Bu uygulamada Cem’in Huggy Wuggy’i görmesi onu çok istekli hale getirdi ve öğrenmesini kolaylaştırdı. Şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.5.3. Güç Kartı Stratejisinin Başka Alanlarda Kullanımına İlişkin Aile Görüşleri

Sosyal geçerlik formunda yer alan üçüncü soruda, “**Güç kartı stratejisinin başka hangi alanlarda etkili olabileceğini düşünüyorsunuz?**” sorusu sorulmuştur. Aslı’nın annesi Ayşe Hanım, “Güç kartı stratejisi yemek yeme problemleri yaşayan özel gereksinimli çocukların yemek yeme problemleri üzerine kullanılırsa etkili olacağını düşünüyorum. “Ayrıca bu uygulama öncesinde Aslı odasında tek uyumuyordu. Fakat şimdi odasında uzun saatler tek başına kalabiliyor. Uykusunun son 2-3 saatinde yanıma geliyor. Uyumadan önce artık kitap okumak istiyor. Ayrıca okuma ve yazma derslerinde son derece isteksizdi fakat bu strateji uygulandıktan sonra baya istekli hale geldi. Okuma yazma çalışmalarına da faydasının olduğunu gözlemledim.” ifadeleriyle Aslı’nın yemek yeme problemleri için ergoterapisti ile bu stratejiyi kullanım durumunu konuşacağına ilişkin ve okuma-yazma çalışmalarında olumlu gelişmeler görüldüğünü belirtmiştir. Can’ın annesi Suna Hanım, “Günlük hayatını sekteye uğratan her şeyde katkısı olacağını düşünüyorum. Mesela Can’ın yapmakta direnç gösterdiği ev ödevlerini yaparken, boyama etkinliklerini yaparken bu stratejinin etkili olabileceğini düşünüyorum” şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Cem’in annesi Elif Hanım, “Ders yaparken daha dikkatli ve özenli yapması için kullanılabilir. Cem’in güçlük çektiği birçok alanda güç kartı stratejisi ile sevdiği kahramanların kullanılmasının çok etkili olabileceğini düşünüyorum örneğin problem davranışlarının azaltılmasında kullanılabilir.” Şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.5.4. OSB Olan Çocukların Güç Kartı Stratejisi ile Kazanmış Oldukları Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Becerisinin Sosyal Yaşamına Katkısına İlişkin Aile Görüşleri

Sosyal geçerlik formunda yer alan dördüncü soruda, “**Çocuğunuzun kazanmış olduğu becerilerin sosyal yaşamına nasıl katkıları olacağını düşünüyorsunuz?**” sorusu sorulmuştur. Aslı’nın annesi Ayşe Hanım, “Bir anne

olarak en büyük endişem çocuğumun toplum içerisinde kendini koruyabilmesi ve savunabilmesi. Kendisine yönelik bir taciz ya da zorbalık durumunda güç kartı stratejisi ile öğrendiklerini uygulayabilir.” demiş, aynı zamanda Aslı’nın bu strateji ile öğrendiklerini sosyal hayatta zor durumda kaldığı her an kullanabileceğini de ifade etmiştir. Can’ın annesi Suna Hanım, “Can hep kararsızdı. Evet ya da hayır diyebildiği tam bir olay yoktu. Şimdi daha heyecanlı ve kararlı. “Yapalım-gidelim-güvenebilirsin bana” gibi ifadeler kullanıyor. Anlatamadığı ifade edemediği çoğu şeyi zaman ve oluş şeklini söyleyebiliyor.” demiş, ayrıca bu çalışmadan sonra Can’ın daha sosyalleştğini dile getirmiştir. Cem’in annesi Elif Hanım, “Bir anne olarak her zaman, her saniye Cem’in yanında olamam. Onun sosyalleşmesi ve karşısına çıkacak engellerle baş etmesi gerekli. Bu uygulama sayesinde kendini daha iyi ifade edip zorluklarla mücadele etmeyi öğrendi. Bu uygulamadan sonra arkadaşları ile daha iyi vakit geçirebileceğini her ortama girdiğinde uyum sağlayabileceğini düşünüyorum” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.5.5. OSB Olan Çocukların Güç Kartı Stratejisi ile Kazanmış Oldukları Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Becerisinin Aile Açısından Önemine ilişkin Aile Görüşleri

Sosyal geçerlik formunda yer alan beşinci soruda, “Çocuğunuzun bu becerileri öğrenmesi sizin açınızdan önemli mi?” sorusu sorulmuştur. Aslı’nın annesi Ayşe Hanım, “Çok çok önemli. Aslıya bu tanı konulduğunda acaba konuşabilir mi ile başladık, 2 yaşında tanı konuldu. Daha sonra konuşmaya başladı. Bu sefer de acaba tuvalet eğitimini öğrenebilir mi diye endişe ettik. Daha sonra kişisel bakımını yapabilir mi, sonra ise okuma yazma öğrenebilir mi kaygısını yaşadık. Şimdide benim en büyük sıkıntım kendini koruyabilecek becerileri kazanabilmesi. Bu eğitimle kendini ifade etmeyi ve korumayı öğrenebildiğini görmek bir anne olarak beni çok rahatlattı. Eğitim sayesinde bir şeyleri aşabileceğimizi gördüğüm için çok mutlu oldum.” Şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Can’ın annesi Suna Hanım, “Tabi ki önemli. Bir köşeye çekilip saatlerce sessiz duruyordu. Bu beni çok endişelendiriyordu. Can’ın bu becerileri öğrenmesi benim için de çok önemli. Çünkü okulda, parkta, evde hayatın içerisinde birçok ortamda farklı kişilerle iletişim halinde ve kendini zorbalığa karşı haksızlığa karşı koruyabilmesi gerekli. Şeklindeki görüşlerini ifade etmiştir. Cem’in annesi Elif Hanım, “Çok önemli. Özellikle iletişim kurması açısından ve rahatsız olduğunda kendini geri çekebilmesi açısından çok faydalı bir uygulama oldu. Cem akran

zorbalığına çok kez maruz kaldı ve bunu bizzat gözlemledim. Bu durumdan dolayı hep endişe duyuyordum. Bu uygulama ile Cem'in uygun sosyal becerileri kazanması beni çok sevindirdi.” Şeklinde ifade etmiştir.

4.5.6. Güç Kartı Stratejisinin Ev Ortamında Uygulanmasına İlişkin Aile Görüşleri

Sosyal geçerlik formunda yer alan altıncı soruda, **“Güç kartı stratejisinin ev ortamında hangi becerilerin kazandırılmasında kullanılmasını istersiniz? Örnek verebilir misiniz?”** sorusu sorulmuştur. Aslı'nın annesi Ayşe Hanım, *“Ev ödevlerini zamanında yapmasında, mesela odasını toplaması, kıyafetlerini katlaması gibi günlük ev işlerini yerine getirmesinde kullanılabilir.”* Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Can'ın annesi Suna Hanım, *“Kendi başına yemek yemesinde ve ayrıca kendi saçını tarama, odasını toplaması gibi alanlarda kullanılabilir. Ayrıca güç kartı stratejisinin çocukların özbakım becerilerinin öğretiminde kullanılmasının etkili olabileceğini düşünüyorum.”* Şeklinde ifade etmiştir. Cem'in annesi Elif Hanım, *“Ödev yaparken, eşyalarını toplarken ve okul çantasını hazırlarken kullanılabilir. Güç kartı stratejisinin çocuklara akademik derslerin öğretiminde de etkili olabileceğini düşünüyorum. Çünkü çocuklara motivasyon kaynağı oluyor.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

4.5.7. OSB Olan Çocuklarda Güç Kartı Stratejisi Uygulaması ile Özel İlgi Alanları veya Favori Kahramanlarına Yönelik İlgilerinde Farklılık Oluşmasına İlişkin Aile Görüşleri

Sosyal geçerlik formunda yer alan yedinci soruda, **“Çocuğunuzun özel ilgi duyduğu alanlar veya kahramanlar hakkında konuşma süresi veya birlikte vakit geçirme süresi (film karakteri ise izleme süresi, bir oyuncak ise oynama süresi vb.) bu uygulama öncesi ve uygulama sonrasında herhangi bir farklılık gösterdi mi?”** sorusu sorulmuştur. Aslı'nın annesi Ayşe Hanım, *“Piyanoyu çok seviyor. Zaten sürekli elinin altında. Güç kartı stratejisi uygulamasından sonra piyanoya ilgisi daha da arttı. Sevdiği şarkıları internetten açıp onları notalandırmaya başladı.”* demiş, son iki haftadır bu ilgi artışını gözlemlediğini belirtmiştir. Can'ın annesi Suna Hanım, *“Önceden belirli karakterleri sürekli izlerdi. Şimdi daha çok dışarıda vakit geçirmek istiyor. Ama yine sevdiği oyunları oynuyor, çizgi filmleri izliyor”* şeklindeki görüşlerini ifade ederek bir farklılık gözlemlemediğini dile getirmiştir. Cem'in annesi Elif Hanım, *“Hayır. Her zaman elinden bırakmadığı (Huggy Wuggy) oyuncağını hala yanında taşıyor ve onunla*

uyuyor.” demiş uygulama sonrasında Huggy Wuggy karakterine olan ilgisinde herhangi bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

4.5.8. OSB Olan Çocukların Güç Kartı Stratejisi Uygulama Sonrası Kazandıkları Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Becerisini Okul Ortamında veya Ev Ortamında Sergilemelerine İlişkin Aile Görüşleri

Sosyal geçerlik formunda yer alan sekizinci soruda, **“Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?”** sorusu sorulmuştur. Aslı’nın annesi Ayşe Hanım, *“Aslı okulun ilk günü akşam eve geldiğinde ‘‘Sen hastasın, bizimle oynayamazsın’’ dedi. Okulda ona biri böyle bir şey mi dedi acaba diye endişe ettim. Sonrasında da güç kartı stratejisi ile öğrendiği adımları saymaya başladı. Piyano çalan kızın oyuna alınmadığında izlediği adımları kendi kendine tekrar etti. Bu adımları duyduğumda bu becerileri öğrendiği için mutlu oldum. İçim biraz rahatladı. Okulda belki de o gün öyle bir şey yaşadı ve bu durumu belki de bu şekilde dile getirdi.”* demiş, bu çalışmanın hem kendisine hem de Aslı’ya çok şey kattığını belirterek bu tarz çalışmaların devamını dilediğini belirtmiştir. Ayrıca anne uygulama süreci boyunca her şeyden çok memnun kaldığını ve bu çalışmaya Aslı’nın seçildiği için çok teşekkür ettiğini de söyleyerek bu çalışmaya katıldığı için memnuniyetini dile getirmiştir. Can’ın annesi Suna Hanım, *“Can okulda çok pasif bir çocuktur. Akranları arasında silik bir karakter gibiydi. Bazen bana okuldan beni arayıp Can’ın ağladığını ve eve gelmek istediğini bildiriyorlardı. Bu duurm beni çok mutsuz ediyordu. Bazen de can okula gitmek istemediğini söylüyordu. Uygulama sonrasında ise bu tür durumlar hiç yaşanmadı. Can okula gitmeye ve derslerine katılmaya karşı daha istekli hale geldi. Oğlum şuan daha mutlu ve özgüvenli. Böyle bir çalışmada Can’ın yer almasından dolayı çok memnunuz.”* Şeklinde düşüncelerini belirterek ileride yapılacak olan çalışmalarda Can’ın katılmasına gönüllü olduğunu ve çok teşekkür ettiğini dile getirmiştir Cem’in annesi Elif Hanım, *“Geçen gün okul bahçesinde oyun oynarlarken kazayla bir arkadaşını düşürdü. Düşen arkadaşının yanına giderek ona dokunmaya başladı. Arkadaşına ‘‘Bir şey yok.”’ diyerek onu sakinleştirmeye çalıştı. Arkadaşını yanlışlıkla yere düşürdüğü için üzgün görünüyordu. Bir hafta önce de evde şarj aletinin kablolarını kopardığını gördüm. O an sinirlendiğim için ‘‘Bu kaçınıcı oldu sen aptal mısın?’’ diyerek kızdım. Bana ‘‘Ben aptal değilim.”’ diyerek karşılık verdi. Önceden bu şekilde kendini savunmazdı. Fakat bu uygulamadan sonra bu tarz karşılıklar vermeye başladı. Evde ben bir şeylere kızdığımda bana ‘‘Buna hakkın*

yok” gibi ifadeler kullanıyor. Cuma günü okul çıkışında Cem ağlayarak yanıma geldi. Bana arkadaşının karnına top ile vurup kaçtığını söyledi. Çok sinirlenmişti. Bana ona söyle bana vurmasın, annesini ara söyle gibi ifadeler kullandı. Yaşadığı durumu anlatmaya çalıştı. Bu uygulamadan önce bu tarz şeyleri benimle paylaşmazdı. Okulda bazen arkadaşları onu böyle sinirlendiriyor. Artık bana ve öğretmenine bu tarz durumları anlatıyor.” demiş, bu araştırmaya katıldığı için çok memnun olduğunu belirterek teşekkür etmiştir.

4.6. Güç Kartı Stratejisi ile OSB olan Çocuklara Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmada, sosyal geçerliğe ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmaya katılan öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu amaca yönelik hazırlanan öğretmenlerin görüşlerine yönelik sosyal geçerlik formunda yer alan altı soru öğretmenlere sorulmuş ve her bir soruya ilişkin alınan yanıtlar analiz edilerek iki tema oluşturulmuştur. Öğretmenlerden alınan sosyal geçerlik verilerine bu tema başlıkları altında yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin görüşlerinin analizi sonucu elde edilen temalar

Ana Temalar
1. OSB Olan Öğrencilere Akran Zorbalığı ile Baş Etmelerine Yönelik Sosyal Beceri Kazandırılmasında Güç Kartı Stratejisinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri
2. Güç Kartı Stratejisinin Farklı Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarda ve Farklı Becerilerin Kazandırılmasında Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

4.6.1. OSB Olan Öğrencilere Akran Zorbalığı ile Baş Etmelerine Yönelik Sosyal Beceri Kazandırılmasında Güç Kartı Stratejisinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sosyal geçerlik formunda yer alan birinci ve ikinci soruda “Öğrencinizi değerlendirdiğinizde güç kartı stratejisi uygulaması öğrencinizin sosyal beceri gelişiminde nasıl ve ne şekilde bir değişiklik oluşturdu?” ve “Öğrencinize yaptığımız bu uygulamayı etkili buluyor musunuz?” soruları sorulmuştur.

Aslı'nın öğretmeni Mehmet Öğretmen, *“Aslı bu uygulamadan sonra kendini daha iyi ifade edebilir hale geldi. Yaşadığı bir sorunu hem arkadaşlarına hem de ailesine ve bana anlatabiliyor.”* Şeklindeki ifadeleriyle Aslıda olan gelişmeleri belirtmiştir. Can'ın öğretmeni Irmak öğretmen, *“Can'ın, edindiği akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerisinin oldukça önemli bir beceri olduğunu düşünmekteyim. Bu uygulamadan sonra Can'ın başına böyle bir durum gelirse öğrendiği beceri basamaklarını sergileyeceğini düşünüyorum. Uygulama öncesine göre daha özgüvenli davranıyor. Akranları ile olan etkileşiminde de olumlu gelişmeler mevcut. Önceden daha pasif davranışlar sergilerken şimdi kendi istek ve düşüncelerini belirtmeye başladı. Bunlar Can için oldukça faydalı gelişmeler. Güç kartı stratejisinin bu açıdan Can için etkili olduğunu düşünüyorum.”* Diyerek uygulamanın Can için etkililiğini vurgulamıştır. Cem'in öğretmeni Gülsüm Öğretmen, *“Maalesef ki Cem'in özel durumunun farkında olan bazı öğrenciler Cem'i rahatsız edebiliyor. Okulda eğitim gören birkaç göçmen çocuk Cem'i sürekli rahatsız ediyor. Cem bu uygulamadan sonra bu durumu benimle paylaşır hale geldi. Bu durumu annesi ile de paylaştığını öğrendim. Ayrıca kendisini rahatsız hissettiği her durumda kendini ifade edebilme yetisi gelişti. Bu nedenle güç kartı stratejisinin etkili bir uygulama olduğunu düşünüyorum.”* Şeklindeki görüşlerle Cem'in akran zorbalığına maruz kaldığında bunu kendisine anlattığını ifade etmiştir.

Sosyal geçerlik formunda yer alan üçüncü soruda **“Öğrencinizin kazanmış olduğu becerinin sosyal yaşamına nasıl katkıları olacağını düşünüyorsunuz?”** sorusu sorulmuştur. Aslı'nın öğretmeni Mehmet Öğretmen, *“Aslı'nın güç kartı stratejisi ile kazandığı akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri ile yaşadığı herhangi bir sorunda ya da zorbalık durumunda kendini ifade ederek veya bunu bir yetişkin ile paylaşarak sorunun büyümesi engellenebilir.”* Şeklindeki düşüncelerini aktarmıştır. Can'ın öğretmeni Irmak öğretmen, *“Can'ın güç kartı stratejisi ile edindiği sosyal beceriyi sosyal yaşamında bir zorbalıkla karşılaşırsa kullanacağını düşünüyorum. Ayrıca kaynaştırma ortamında akranları ile olan etkileşiminin daha uyumlu olacağını düşünmekteyim.”* Diyerek Can'ın kazandığı sosyal beceri ile akran etkileşiminin daha sağlıklı olabileceğini bildirmiştir. Cem'in öğretmeni Gülsüm Öğretmen, *“Cem'in kazanmış olduğu akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerisinin ile Cem'in arkadaşları ve yakın çevresiyle iletişiminde olumlu etkileri olacağını düşünüyorum. Cem bu beceri ile*

davranışlarını ve öfkesini nasıl kontrol edeceğini öğrendi. Önceden daha öfkeli ve sinirli bir çocuktur. Ona sataşanlara fiziksel şiddet ile karşılık verirdi. Şimdi bu tarz davranışlar sergilemiyor. Ayrıca bu beceri ile çevresindeki akranlarının da Cem'e nasıl davranacağı konusunda da olumlu etkileri olacaktır.” İfadeleriyle Cem'in öfkesini kontrol edebilir ve daha sakin hale geldiğine yönelik görüşlerini belirtmiştir.

Sosyal geçerlik formunda yer alan dördüncü soruda **“Öğrencinizin bu beceriyi öğrenmesi sizin onunla ilgili ilerideki çalışmalarınıza ne gibi katkıları olabileceğini düşünüyorsunuz?”** sorusu sorulmuştur. Aslı'nın öğretmeni Mehmet Öğretmen, *“Aslı'nın bu uygulama ile kendini ifade gücü arttığı için dinleme ve anlama becerileri gelişecektir. Bu durum onun akranları ile olan etkileşimini ve sınıf içi akademik performansını ve sosyal etkinliklere katılımını olumlu yönde etkileyecektir.”* Şeklindeki görüşlerini belirtmiştir. Can'ın öğretmeni Irmak öğretmeni, *“Kazanılan bu becerinin Can'ın farklı sosyal becerilerine olumlu etki edeceğini düşünmekteyim. Örneğin, daha karmaşık zor bir durumda Can bu öğrendiği bu becerileri geliştirebilir ve uygulayabilir.”* Şeklindeki görüşlerini bildirmiştir. Cem'in öğretmeni Gülsüm Öğretmen, *“Cem'in öğrendiği bu beceri ile sınıf içi tüm çalışmalarda daha uyumlu bir öğrenci olarak yer alacağını düşünüyorum. Böylelikle sınıf içerisinde gerçekleştireceğimiz tüm ders ve etkinliklerde Cem daha uyumlu davranışlar sergileyebilir”* diyerek öğrencinin öğrendiği sosyal becerinin sınıf içi uyum çalışmalarına olan katkılarına yönelik düşüncelerini belirtmiştir.

4.6.2. Güç Kartı Stratejisinin Farklı Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarda ve Farklı Becerilerin Kazandırılmasında Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sosyal geçerlik formunda yer alan beşinci soruda **“Güç kartı stratejisini başka hangi öğrencilerinizin eğitiminde ve hangi beceri alanlarında kullanmak istersiniz? Örnek verebilir misiniz?”** sorusu sorulmuştur. Aslı'nın öğretmeni Mehmet Öğretmen, *“Kendini ifade etmede zorlanan sosyal açıdan yetersizlik yaşayan tüm çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında uygulanabilir.”* İfadeleriyle görüşünü bildirmiştir. Can'ın öğretmeni Irmak öğretmeni, *Güç kartı stratejisini OSB olan veya farklı yetersizliği olan her çocuk için kullanabilirim. Özellikle OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında da bu uygulamanın etkili olabileceğini düşünüyorum. Ayrıca oyun*

becerilerinde de kullanılabilir.” Şeklindeki düşüncelerini belirtmiştir. Cem’in öğretmeni Gülsüm Öğretmen, “*Güç kartı stratejisinin özellikle öfke kontrolü olmayan çocuklarda duygu ve davranışlarının düzenlenmesinde kullanılabileceğini düşünüyorum.*” Diyerek güç kartı stratejisinin duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklar için kullanılabileceğine ilişkin düşüncelerini bildirmiştir.

4.7. Güç Kartı Stratejisi ile OSB olan Çocuklara Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri Kazandırılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmada, sosyal geçerliğe ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmaya katılan öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu amaca yönelik hazırlanan öğrencilerin görüşlerine yönelik sosyal geçerlik formu yer alan altı soru araştırmaya katılan öğrencilere sorulmuş ve her bir soruya ilişkin alınan yanıtlar analiz edilerek iki tema oluşturulmuştur. Öğrencilerden alınan sosyal geçerlik verilerine bu tema başlıkları altında yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrenci görüşlerinin analizi sonucu elde edilen temalar

Ana Temalar
1. Öğrencilerin güç kartı stratejisini kullanmalarına ilişkin görüşleri
2. Öğrencilerin güç kartı stratejisi uygulamasına yönelik duygu ve düşünceleri

4.7.1. Öğrencilerin Güç Kartı Stratejisini Kullanmalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar şu şekildedir:

Birinci soruda “**Animasyonları izlediğinde güç kartından yardım almak istedin mi?**” sorusu sorulmuştur. Üç öğrencide “Evet” diyerek evet yazan kutucuğu boyamıştır.

İkinci soruda “**Güç kartını okuduğunda piyano çalan kızın problemle (oyuna alınmadığında, ittirildiğinde veya gıdıklandığında) nasıl baş ettiğini anladın mı?**” sorusu olmuştur. Üç öğrencide “Evet” diyerek evet yazan kutucuğu boyamıştır.

Üçüncü soruda **“Biri seni oyuna almadığında, ittirdiğinde veya gıdıkladığında piyano çalan kızın takip ettiği adımları takip edebilir misin?”** sorusu sorulmuştur. Üç öğrencide “Evet” diyerek evet yazan kutucuğu boyamıştır.

4.7.2. Öğrencilerin Güç Kartı Stratejisi Uygulamasına Yönelik Duygu ve Düşünceleri

Dördüncü soruda **“Güç kartını okumayı sevdin mi? Güç kartları sana ne yapacağını hatırlamana yardımcı oluyor mu?”** sorusu sorulmuştur. Üç öğrencide “Evet” diyerek evet yazan kutucuğu boyamıştır.

Beşinci soruda **“Güç kartına sahip olduktan sonra piyanolara yönelik ilginde bir artış oldu mu? (Örneğin; piyano çalan kızı/Robloxları/Huggy Wuggy okumak istedin mi? Ya da piyano dersine/Roblox oyununa/Huggy Wuggy oynadığına daha çok zaman ayırmak istedin mi?)”** sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden Aslı ve Cem “Evet” diyerek evet yazan kutucuğu boyamıştır. Can ise bu soruda “Karasızım” kutucuğunu boyamıştır.

Altıncı soruda **“Güç kartına sahip olmak sana iyi hissettiriyor mu?”** sorusu sorulmuştur. Üç öğrencide “Evet” diyerek evet yazan kutucuğu boyamıştır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, OSB olan çocuklara akran zorbalığı (dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma) ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkili olup olmadığı, OSB olan çocukların, güç kartı stratejisi ile kazanmış oldukları akran zorbalığı (dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma) ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini çalışma bittikten sonra birinci, üçüncü ve beşinci haftanın sonunda koruyup korumadıkları ve OSB olan çocukların güç kartı stratejisi ile kazanmış oldukları akran zorbalığı (dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma) ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini daha sonra farklı zorbalık durumlarına (alay edilme, eşyasına zarar verilme ve görmezden gelinme) genelleyip genellemedikleri incelenmiştir. Ayrıca güç kartı stratejisinin sosyal geçerliğine ilişkin ailelerin, öğretmenlerin ve araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri belirlenmiştir.

Bu araştırmanın bulguları; (a) güç kartı stratejisinin, OSB olan çocuklara akran zorbalığı (dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma) ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılmasında etkili olduğu, (b) OSB olan çocukların kazandıkları akran zorbalığı (dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma) ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini öğretim sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonrada koruduklarını, (c) OSB olan çocukların kazanmış olduğu akran zorbalığı (dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma) ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini farklı zorbalık durumlarına genelleyebildiklerini (d) ailelerin, öğretmenlerin ve araştırmaya katılan öğrencilerin güç kartı stratejisinin sosyal beceri kazandırılmasına yönelik etkisine ilişkin olumlu görüşlerinin olduğunu gösterir niteliktedir.

Araştırma bulguları OSB olan çocuklara akran zorbalığı (dışlanma, ittirilme ve gıdıklanma) ile baş etmeye yönelik sosyal becerilerin kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda bu bulgu akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerilerin kazandırılmasında güç kartı stratejisinin kullanılabileceğini düşündürmektedir. Nitekim alanyazın çalışmaları da bu bulguyu destekler niteliktedir (Ashar vd., 2022; Campbell ve Tincani, 2011; Davis vd., 2010; Daubert vd., 2015; Güleç-Aslan, 2022; Keeling vd., 2003; Spencer vd., 2008; McGee, 2017; Prince, 2018; Tan, 2021). Örneğin, Keeling ve diğerleri (2003) tarafından yapılan çalışmanın bulgularında güç kartı stratejisinin OSB olan çocuklarda, oyunu kaybettiğinde sergilenen uygun olmayan davranışlarda azalma ve uygun davranışlarda artma tespit edilmesi ile ve güç kartı stratejisinin OSB olan

çocuklara sosyal beceriler kazandırılmasında etkililiğini ortaya koymuşlardır. AB modeli ile tasarlanmış olan bir diğer çalışmada OSB olan çocuğa akran etkileşimini kolaylaştıran sosyal becerilerin kazandırılmasına ilişkin güç kartı stratejisinin etkililik bulguları da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Spencer vd., 2008).

Araştırmanın etkililik bulgularına bakıldığında; uygulama oturumlarında hızlı bir artış görülmüştür. Bu bulgu, OSB olan bireylerde özel ilgi duydukları alanların veya favori kahramanların kullanımının ve güç kartı stratejisinde kullanılan senaryolarda bu kahramanların ifadeleriyle hedef becerinin aktarılması ve görsel desteklerin kullanılması ile ilişkilendirilebilir. Bir başka deyişle bu unsurların katılımcıların hedef becerileri kısa sürede edinmelerini sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim bu durum OSB olan bireylerin ilgi alanlarının kullanıldığı diğer araştırma bulguları ile de tutarlık göstermektedir. OSB olan çocuklar için sembolik ödüllere verilen beyin temelli tepkilerin azaldığı gözlenirken, özel ilgi alanlarına verilen beyin tepkilerinin bozulmadığı tespit edilen bir araştırma ve OSB olan çocukların beyin tepkilerinin incelendiği benzer bir çalışmada OSB olan çocukların özel ilgi alanlarına yönelik güçlü ve gelişmiş bir beyin temelli tepkiye sahip oldukları bulgusuyla özel ilgi alanlarının OSB olan bireylerin öğrenmesini desteklediğini gösteren önemli kanıtların varlığının tespit edilmesi bu durum ile birbirine desteklemektedir. Winter-Messiers ve diğerleri (2007), tarafından OSB olan bireylerin özel ilgi alanlarının yaşamlarında oynadığı rol hakkında yapılan bir çalışmada, katılımcıların özel ilgi alanlarıyla meşgul olduklarında dünyanın daha anlamlı olduğunu ve daha fazla güven ve pozitiflik hissettiklerini bildiren bulguları yine bu çalışmada tespit edilen özel ilgi alanlarının ve favori kahramanların OSB bireyler için motive edici bir unsur olması bulgusu ile tutarlık göstermektedir (Cascio vd., 2014; Dichter vd., 2012; Winter-Messiers vd., 2007). *“Marco'nun sessiz filmlere özel ilgisi vardır. Sessiz filmler izlediğinde ya da bu filmlerin çekilmesinden bahsettiğinde, bu ilgiden hızla bahsederek canlanır ve adeta çılgına döner. Ayrıca, onu bu konudan yönlendirmek son derece zordur ve bunu yapmaya çalışmak çoğu zaman krizlere yol açar. Marco süper kahramanlarla çok ilgilenir, onlardan sık sık bahseder. Ancak sessiz filmlere karşın, bu konuşma konusunu değiştirmeye kolayca teşvik edilebilir”*. Marco için sessiz filmler, okul ödevlerine dahil edilmemesi gereken birincil özel ilgi alanı iken süper kahramanlara olan ikincil özel ilgisi, evde ve okulda kullanılmaya elverişlidir.

Örnekte olduğu gibi OSB olan bireylerin özel ilgi alanlarının bireyin gelişiminde, zorluklarla baş etmesinde ve iyi olma hali üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir. OSB olan bireylerin OSB'den kaynaklı dezavantajlı durumları olduğu gibi rutin işlerde uzun süre çalışabilme, kurallara bağlı kalma, belirli alanlarda özel yetenekler, işine uzun süre konsantre olabilme, görsel bilgileri işleyebilme, işlerine karşı özel ilgi ve motivasyonu yüksek olma gibi güçlü yönleri bulunmaktadır. Bu nedenle OSB'li bireylerin güçlü ve psikolojik dayanıklılık özelliklerine ve OSB'nin olumlu yönlerine odaklanan çalışmaların yapılması bu bireylerin gelişimi açısından önemlidir (Anderson vd., 2021; Gaziel-Guttman vd., 2022; Gagnon ve Myles, 2016; Ghanouni ve Qirke, 2022; Güleç-Aslan, 2020a, 2020b; Teti vd., 2016). Bunlara ek olarak yapılan çalışmalarda deneklerin güç kartı stratejisinin her yaş grubundan tipik gelişim gösteren ve OSB dışında farklı özel gereksinimi olan bireylerde uygulanabilmesi bakımından avantajlı bir yöntem olduğunu, güç kartı stratejisinde yer alan ilgi alanlarının ve favori kahramanlarının bu stratejinin hızlı öğrenilmesinde etkili olabileceğine dair bulguların yer aldığı görülmektedir (Campell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Keeling vd., 2003). Güç kartı stratejisinin de içerisinde yer aldığı görsel destekli stratejiler ile ilgili alanyazına bakıldığında , OSB olan çocuklarda, fonksiyonel iletişim öğretimi, problem davranışların azaltılması, uygun davranışlar ve beceriler kazandırılması, kazanılan davranışları ve becerilerin kalıcılığının sağlanması gibi uygulamalarda yaygın olarak kullanılmakta olduğu, görsel destekli stratejilerin, OSB olan çocukların bağımsızlığını destekleyerek çocuğun kendine yardım etmesini sağlamaya yardım olduğu, görsel yönleri güçlü OSB olan çocuklarda görsel stratejilerden yararlanılabileceği ve bu durumun, OSB olan çocuğun çevresinde olup biteni büyük oranda tahmin etmesini sağladığı ayrıca görsel strateji kullanımıyla OSB olan çocukların çocuğun günlük olayları tam olarak anlayamamasından kaynaklanan olumsuz davranışların azaltıldığı ve çocukların sosyal hayata adaptasyonunun sağlandığına ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte olan bu bulgular göz önüne alındığında OSB olan çocukların güç kartı stratejisi gibi görsel destekli stratejilerle hedef davranış ve becerileri daha kolay ve hızlı bir şekilde öğrenebildiği, görsel destekli stratejilerin öğrenilen davranışların veya becerilerin kalıcı olmasında aktif rol aldığını söylemek mümkündür (Arslan vd., 2014; Dettmer vd., 2000; Kraijer, 2000; MacDuff vd., 1993).

Araştırmada öğretim bittikten sonra birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen bulgular ile güç kartı stratejisinin kalıcılığını ortaya konmaktadır. Bu bulgu güç kartı stratejisi ile yapılan önceki çalışmaların bulgularıyla tutarlık göstermektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Keeling vd., 2003; Spencer vd., 2008). Campbell ve Tincani (2011) tarafından yapılan araştırmada çalışma bittikten sekiz hafta sonra güç kartı stratejisinin kalıcılığı incelenmiştir. Keeling ve diğerleri (2003) tarafından yürütülen çalışmada eğitim bittikten dokuzuncu ve on altıncı günde kalıcılık oturumları düzenlenmiştir. Spencer ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada ise eğitim bittikten beş gün sonra kalıcılık oturumları yapılmıştır. Yapılan araştırmaların bulguları ile bu araştırmanın kalıcılık bulguları karşılaştırıldığında bu araştırmada kalıcılık bulgularının belirli aralıklarla (birinci hafta, üçüncü hafta ve beşinci hafta) sistematik bir biçimde uygulanarak güç kartı stratejisinin OSB olan çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu durum bu araştırmanın kalıcılık bulgularının alanyazındaki diğer çalışmaların kalıcılık bulgularına kıyasla daha tutarlı ve geçerli olabileceğini düşündürmüştür.

Araştırmanın bağımlı değişkeninin farklı zorbalık durumlarına genellenmesi için yapılan genelleme oturumlarındaki akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerilerin alay edilme, eşyasına zarar verilmesi ve görmezden gelinme gibi zorbalık durumlarına genellenebildiğine ilişkin bulgular önceki çalışmaların genelleme bulguları ile paralellik göstermektedir. Davis ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada genelleme bulguları farklı kişilere yönelik iken Keeling ve diğerleri (2003) tarafından yapılan çalışmada ise genelleme bulguları OSB olan çocuğun farklı oyunları kaybettiğinde uygun sosyal becerileri sergilemesine ilişkin ortaya konmuştur (Davis vd., 2010; Keeling vd., 2003). Bu doğrultuda güç kartı stratejisinin OSB olan bireylere kazandırılan çeşitli becerilerin kalıcılığında ve genellenmesinde kullanılabilecek uygun bir strateji olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda, güç kartı stratejisinin sosyal geçerliliğine ilişkin aile, öğretmen ve öğrenci görüşleri yer almaktadır. Görüşler incelendiğinde hem öğrencilerin hem annelerin ve öğretmenlerin güç kartı stratejisini etkili buldukları, başka alanlarda kullanılmasını istedikleri, güç kartına sahip olmanın öğrencilere iyi hissettirdiğini ve güç kartı uygulamasından keyif aldıklarına yönelik

görüşler belirtilmiştir. Alanyazındaki diğer çalışmalarda toplanan sosyal geçerlik verileri de katılımcıların güç kartı stratejisini sevdiklerini ve gelecek yaşantılarında kullanmak istediklerini göstermektedir (Angell vd., 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Davis vd., 2010; Güleç-Aslan, 2022; Tan, 2021). Bu bulgudan yola çıkarak güç kartı stratejisinin bu strateji uygulayan kişiler tarafından kolay uygulanabilir, etkili ve tercih edilen bir uygulama olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra güç kartı stratejisinin kullanışlı, pratik, kolay uygulanabilir ve düşük maliyetli bir uygulama olduğunu da söylemek mümkündür. Araştırmacı bu çalışma için her bir senaryo ve güç kartı için 2 lira harcamıştır ve araştırma üç ay sürmüştür. Bu bulgular güç kartı stratejisinin etkililiği ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda da güç kartı stratejisinin maliyetinin düşük olduğu, zaman ve uygulama açısından pratik ve etkili olduğuna ilişkin ifadelerle tutarlık göstermektedir (Angell vd., 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Güleç-Aslan, 2022; Tan, 2021). Ayrıca, annelerin güç kartı stratejisinin farklı yaşlarda tüm özel gereksinimi olan bireylerde uygulanmasının ve farklı becerilerin kazandırılmasında etkili olabileceğine yönelik ifadeleri görülmektedir. Alanyazında da bu bulguyu destekleyici olarak güç kartı stratejisinin her yaş grubundan tipik veya atipik gelişen tüm bireylerde uygulanabileceği vurgulanmaktadır (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Keeling vd., 2003; Güleç-Aslan, 2022; Tan, 2021). Bu doğrultuda güç kartı stratejisinin geniş bir hedef kitlede ve birçok gelişim alanında kullanılabilen bir yöntem olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin güç kartı stratejisinin OSB olan öğrencilere akran zorbalığı ile baş etme becerisi kazandırılmasında etkili olduğu ve bu uygulama ile öğrencileri gerek davranışsal açıdan gerekse de akranları ile olan etkileşimleri açısından olumlu gelişmelerin olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerden elde edilen bu sosyal geçerlik verisi bulguları güç kartı stratejisinin eğitimler görüşleri açısından incelendiği çalışma bulguları ile tutarlıdır (Güleç-Aslan, 2022; Tan, 2021). Araştırmada güç kartı stratejisine ilişkin öğrencilerden elde edilen sosyal geçerlik verilerine bakıldığında öğrencilerin güç kartlarından yardım aldıklarını, güç kartlarındaki favori kahramanların adını takip edebileceklerini, güç kartı stratejisi uygulamasını sevdiklerini, güç kartlarının onlara ne yapmaları gerektiği konusunda yardımcı olduğunu ve güç kartlarına sahip olmanın onlara iyi hissettirdiğine dair sorulara “Evet” şeklinde yanıtlar verdikleri görülmektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyene çalışmalarda da öğrenci görüşlerinde güç kartı stratejisinin sevilen bir uygulama olduğu, güç kartlarına

bakmayı sevdikleri, güç kartlarından yardım aldıklarına ilişkin görüşler yer almaktadır (Campel ve Tincani, 2011; Prince, 2018). Yapılan araştırmalar kapsamında öğrenci görüşlerine bakıldığında güç kartı stratejisinin öğrenciler tarafından sevilen, tercih edilen ve iyi hissettiren bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın uygulama güvenilirliği ile ilgili bulguları ise araştırmacının güç kartı stratejisi ile ilgili tüm uygulama basamaklarını doğru olarak takip ettiğini ve uygulama oturumlarının %100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu kapsamda güç kartı stratejisine ilişkin alanyazındaki çalışmaların bulgularına bakıldığında çalışmaların güvenilirliklerinin %80-%100 arasında olduğuna rastlanmaktadır (Angell vd., 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Daubert vd., 2015; Davis vd., 2010). Bu bulgulardan yola çıkarak güç kartı stratejisinin uygulama güvenilirliği yüksek bir yöntem olduğu söylenebilir.

Tüm bu bulgulara ek olarak bu araştırmada güç kartı stratejisinin silikleştirilmesine ilişkin oturumlara yer verilmiştir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında Daubert ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen araştırmada, silikleştirme süreci iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, yalnızca güç kartında katılımcı için belirlenen kahramana ilişkin görsele ve tek kelimelik toplam üç adıma yer verilmiştir. Silikleştirmenin ikinci aşamasında, katılımcının uygun davranışı sergilemesi için izleme oturumlarında güç kartının ortadan kaldırıldığı görülmüştür. Campbell ve Tincani (2011) tarafından çalışmada ve Prince (2018) tarafından yapılan çalışmada ise uygulama sürecinde başlangıçta senaryo ve güç kartı birlikte uygulanırken ilerleyen oturumlarda sadece güç kartı kullanılarak silikleştirme oturumları yapıldığı gözlenmektedir. Bu araştırmada güç kartı stratejisinin uygulama sürecinde ve biçimsel/içeriksel düzenlemeleriyle iki farklı şekilde silikleştirme oturumları düzenlenmiştir. Araştırma bu yönü ile alanyazındaki diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Ayrıca uygulama sürecinde güç kartı stratejisi ile OSB olan çocukların özel ilgi alanlarının öğretim sürecinde kullanılması, araştırmaya katılan denekler üzerinde herhangi bir davranış problemine yol açmamıştır. Denekler oturum bittikten sonra güç kartlarını yanında götürmek isteme gibi davranışlar sergilememişlerdir. Güç kartlarına erişim sadece öğretim oturumlarında ve deney ortamında gerçekleşmiştir.

Bu araştırmanın olumlu bulgularının yanı sıra sınırlılığı da bulunmaktadır. Araştırmanın sınırlılığı bağımsız değişkenin denekler üzerindeki etkisinin zorbalığa maruz kalındığında direk gözlenememesidir. Fakat araştırma içerisinde denekleri zorbalık gibi duygusal ve sosyal açıdan olumsuz etkileyecek ve onları bu olumsuz duruma maruz bırakacak bir uygulama sürecinin etik açıdan da uygun olmayacağı düşünülmüştür (Lazarus, 1993; NSCDC, 2005, 2014). Öte yandan zorbalık gibi olumsuz eylemlerin özellikle çocuklar tarafından yetişkinlerin olmadığı ortamlarda sergilenmesi akran zorbalığının davranışsal açıdan gözlenmesini zorlaştırmaktadır (Altomare vd., 2017; Attwood, 2004). Bu bağlamda araştırmada animasyonlar ile süreç yürütülmüştür.

Araştırmanın uygulama sürecinde elde edilen bulgular zorbalığın animasyonlar üzerinden gösterilmesi ile öğrencilerin animasyon karakterleri ile kendilerini özdeşleştirdiklerini düşündürmüştür. Flanagan ve diğerleri (2013) tarafından elde edilen *“Çocuklar hem bilişsel hem de duygusal düzeyde kurgusal karakterlerle ve zorbalık durumlarıyla özdeşleşebilir ve doğrudan kendi deneyimleri hakkında konuşmaktan daha kolay içgörü kazanabilirler”* bulgusu ile aslında çocukların kurgusal karakterlerle kendilerini özdeşleştirmiş olabilecekleri sonucuna varılabilir. Altomare ve diğerleri (2017) tarafından yapılan bir araştırmada OSB olan öğrencilerin zorbalıkla nasıl başa çıktıklarını tespit etmeye yönelik üç tür zorbalığa (okula yeni gelen kızı dışlama, boyu ile dalga geçilme, yanlış haber yayma siber zorbalık) ilişkin animasyonlar kullanılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında öğrencilerin animasyonlarla kendilerini karakter olarak hayal edebildikleri ve uygun baş etme yollarını animasyonlar üzerinden belirttikleri görülmektedir. Araştırma bulgularında yer alan *“KB olsaydım zorbadan uzakta oturmaya çalışırdım”* şeklindeki öğrenci görüşü öğrencilerin kendilerini animasyon karakterleri ile özdeşleştirdiğini göstermektedir. Yapılan araştırmalar bağlamında, mevcut çalışmanın daha gerçekçi bir ortam yerine animasyonlar ve kurgusal karakterlerle gerçekleştirilmiş olması bir sınırlılık olarak düşünülmekle birlikte, öğrencilerin zorbalık ile baş etmelerinde kendileri üzerinden animasyon karakterleriyle hayal kurmaları daha kolay olabileceği ve kendilerini animasyon karakterleri ile özdeşleştirdikleri söylenebilir. Ayrıca sosyal öğrenme kuramına bakıldığında kişilerin diğerlerinin ve diğerlerinin davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek dolaylı yoldan edindikleri tecrübeler ile öğrendiklerini söylediği görülmektedir. Bu doğrultuda kişiler kendi tecrübelerine

göre öğrenme sağlarken de dışarıdan alacakları pekiştireçlere, ödül ve cezalara göre o davranışı şekillendirmekte ve hangi ortamda nasıl davranmaları gerektiğine dair fikir sahibi olmaktadır. Ayrıca kişiler çevreden gelen dönütlere göre başarılı olacak davranışa yönelik düşünce ve tezler gerçekleştirmekte ve bir sonraki davranışında bu tezlerden faydalanmaktadır. Kişiler sosyal çevreden edindikleri öğrenmelerle iç görü ve öngörü kazanmakta başkalarının tecrübeleri ile öğrenen birey kendi başına gelmeden önlem almayı öğrenmektedir. Kişilerin deneme yanılma yöntemi ile öğrenmesinin her durumda mümkün olmayacağını öne süren bu kuramda model alma yöntemi ile öğrenme ön plan çıkmaktadır. Ayrıca sosyal öğrenme kuramına göre öğrenmenin davranışta kalıcı bir değişiklik meydana getirmesinin gerçekleşebileceği ya da gerçekleşmeyebileceğine dikkat çekilirken insanların gözlemleyerek öğrenmelerine dolayısıyla öğrenmenin performansa (davranışa) yansımalarının zorunlu olmadığı vurgulanmaktadır. (Bandura, 1971; Bandura, 1977; Bayrakçı, 2007). Sosyal bilişsel öğrenme kuramına ilişkin tüm bu bilgiler araştırmadaki deneklerin animasyon karakterleri yerine kendilerini koyabileceklerini ve deneklerin karakterlerin yaşadığı zorbalık durumlarına ilişkin tecrübe edindiklerini düşünmeyi mümkün kılmaktadır. Bu araştırmada ele alınan OSB olan öğrencilerin akran zorbalığı ile karşılaştıklarında yapacaklarını söyledikleri sosyal beceri basamakları ile gerçekte akran zorbalığı ile karşılaştıklarında ne tür sosyal beceriler sergileyecekleri konusu ileri araştırmalar bağlamında ele alınabileceği ve bu araştırmanın ileri araştırmalara zemin oluşturacağı düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan OSB olan çocuklar, güç kartı stratejisi uygulamasıyla en az %80 ölçütünü karşılayarak akran zorbalığı (dışlanma, ittirilme, gıdıklanma) ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini yüksek oranda öğrenmişlerdir. Öğretim bittikten birinci, üçüncü ve beşinci hafta sonrası edindikleri beceriyi her üç öğrenci de en az %80 ölçütünü karşılayarak korumuşlardır. Öğretim sonrası öğrencilerin öğrenmiş oldukları akran zorbalığı (dışlanma, ittirilme, gıdıklanma) ile baş etmeye yönelik sosyal becerisini farklı zorbalık durumlarına (alay edilme, eşyasına zarar verilmesi, görmezde gelinme) %100 ölçütüne ulaşarak genelleyebilmişlerdir. Araştırmadan ailelerden ve öğretmenlerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları ile güç kartı stratejisinin OSB olan çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılmasında etkili olduğu, öğrenciler tarafından güç kartı stratejisinin sevilen bir yöntem olduğu ve OSB olan çocuklara farklı beceriler kazandırılmasında kullanılmasının etkili olabileceği sonucuna varılmıştır.

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular, öykü temelli uygulamalardan biri olan güç kartı stratejisinin uygulanmasına yönelik oluşturulan programın etkili olduğu göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak uygulamaya yönelik olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

- Güç kartı stratejisi bilimsel dayanaklı ve etkili bir uygulama olduğu için özel eğitim alanında çalışan öğretmen ve uzmanlar tarafından eğitim ortamlarında düşük maliyetle ve pratik bir uygulama olarak kullanılabilir.
- Bu araştırmada ailelerin güç kartı stratejisinin etkili bir yöntem olduğuna dair sosyal geçerlik bulgularının olmasından yola çıkarak, aileler tarafından ev ortamlarında da kullanılabilir.
- Güç kartı stratejisi OSB olan veya farklı gelişimsel yetersizlikleri olan ya da normal gelişen tüm çocuklara sosyal becerilerin ediniminde ve genellenmesinde kullanılabilir.
- Güç Kartları, kaynaştırma ortamlarında kaynaştırma öğrencilerine yeni beceriler kazandırılmasına veya uygun olmayan davranışların azaltılmasına yönelik sınıf öğretmenleri tarafından kullanılabilir.

6.2.İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak ileride gerçekleştirilecek olan araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Bu araştırmada olduğu gibi OSB olan çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılırken öğrenilen becerinin gerçek ortamda sergilenerek güç kartı stratejisinin etkililiğinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- OSB olan çocukların maruz kaldıkları akran zorbalıkları ile baş etme yollarını belirlemeye yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.
- Benzer araştırmalar farklı türde yetersizliğe olan sosyal becerilerde yetersizlik gösteren denekler ile gerçekleştirilebilir.
- Güç kartı stratejisinin denek sayısının daha fazla olduğu ve farklı gelişimsel yetersizliği olan gruplar üzerindeki etkisinin araştırıldığı deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Güç kartı stratejisinin sosyal beceri alanından farklı olarak özbakım, iletişim becerileri, bilişsel beceriler, duygu kontrolü gibi alanlardaki etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- Güç kartı stratejisinin etkililiği tablet, akıllı telefon gibi yardımcı teknolojiler yoluyla sunularak incelenebilir.
- Özel gereksinimi olan ya da normal gelişen tüm çocukların uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında güç kartları uygulamasının etkililiğinin sınanabilir.
- OSB'ye eşlik eden yeme bozukluğu olan çocuklarda güç kartı stratejisinin yeme bozukluğu üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar tasarlanabilir.
- Araştırmalarda güç kartı stratejisinin (7-9) yaş grubu çocuklarına sosyal becerilerin öğretiminde etkili olduğu ortaya konmuştur, ileriki araştırmalarda daha küçük ve daha büyük yaş grubundaki çocuklar üzerindeki etkisi sınanabilir.
- Güç kartı stratejisinin etkililiğinin çalışma bittikten sonra daha uzun aylarda da korunup korunmadığını inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

7. KAYNAKLAR

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

- Acar, Ç. (2015). *Otizimli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. (Tez No. 394742). (Yayınlanmış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Acar, Ç., Yıkılmış, A. ve Tekin-İftar, E. (2016). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education* 1–12. <https://doi.org/10.1177/0022466916649164>
- American Psychiatric Association [APA], (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.). US: American Psychiatric Publishing.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, (2021). Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports, 12th Edition. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. <https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition>
- Anderson, C., Butt, C. & Sarsony, C. Young adults on the autism spectrum and early employment-related experiences: aspirations and obstacles. *J Autism Dev Disord* 51, 88–105 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04513-4>
- Altomare, A. A., McCrimmon, A. W., Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., Beran, T. N., & Smith-Demers, A. D. (2017). When push comes to shove: how are students with autism spectrum disorder coping with bullying? *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3-4), 209-227. <https://doi.org/10.1177/0829573516683068>
- Angell, M. E., Nicholson, J. K., Watts, E. H., & Blum, C. (2011). Using a multicomponent adapted power card strategy to decrease latency during interactivity transitions for three children with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 206-217. <https://doi.org/10.1177/1088357611421169>
- Arıcan, G. Ç., (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve karikatür sohbetleriyle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. (Tez No. 545681). (Yayınlanmış doktora tezi). YÖK Tez Merkezi.
- Arora, C., M., J. (1996). Defining bullying: Towards a clearer general understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International*, 17(4), 317–329. <https://doi.org/10.1177/0143034396174002>
- Arslan, S., Yazgan, Y., & Güler, A. S. (2014). “Research units on pediatric psychopharmacology and psychosocial interventions rupp autism network” tarafından otizmi olan çocukların ailelerine yönelik olarak geliştirilen aile eğitimi programı. *Güncel Pediatri*, 12(2), 95-102. <https://doi.org/10.4274/jcp.32042>
- Artukmaç, Y., Çakır, P., (2021). *Teo'nun zorbalık kitabı*. Bilgi Yayınevi.
- Ashar, M. N., Wagino, & Beny, A. O. N. (2022). Power cards digital: An advanced strategy in enhancing communication skills of students with autism. *Innovation on Education and Social Sciences*, 141-148. <https://doi.org/10.1201/9781003265061-19>
- Attwood, T. (2004). Strategies to reduce the bullying of young children with asperger syndrome. *Australasian Journal of Early Childhood*, 29(3), 15-23. <https://doi.org/10.1177/183693910402900304>
- Aydın, O. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere matematik becerilerinin öğretimi: tek-denekli araştırmalarda betimsel ve meta analiz* (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi).

- Balcık, B., & Tekinarslan, I. Ç. (2012). An investigation of the effect of social stories in teaching of social skills to children with autism. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 165-190. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001240
- Balıkcı, Ş., Kalkan, S., Rakap, S., & Akemoğlu, Y. (2022). Tek denekli araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplamada kullanılan örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 291-306. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362393>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown. General Learning Press.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Bapoğlu-Dümenci., (2020). Özel gereksinimli çocuklarda sosyal beceri gelişimi ve eğitimi. Aslan, D (Ed.). *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi*. (s. 313-335). Pegem Akademi.
- Baron, M. G., Groden, J., Groden, G. & Lipsitt, L. M. (2006). *Stress and coping in autism*. Oxford University Press.
- Bashe, P. R., & Kirby, B. L. (2010). The OASIS guide to asperger syndrome: Advice, support, insight, and inspiration. Completely revised and updated. *Random House Digital Inc. Original access January, 23, 2013*.
- Başak-Erk, A. (2022). *Akran zorbalığı önleme ve farkındalık etkinlikleri*. (s.8-200). Ekinoks Yayınları.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (14), 198-210. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11210/133874>
- Bernstein, J. Y., & Watson, M. W. (1997). Children who are targets of bullying: A victim pattern. *Journal of interpersonal violence*, 12(4), 483-498. <https://doi.org/10.1177/088626097012004001>
- Bitsika, V., & Sharpley, C. F. (2014). Understanding, experiences, and reactions to bullying experiences in boys with an autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(6), 747-761. <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9393->
- Boyd, B. A., Conroy, M. A., Mancil, G. R., Nakao, T., & Alter, P. J. (2007). Effects of circumscribed interests on the social behaviors of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1550-1561. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0286-8>
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865>
- Campbell, A., & increase direction Tincani, M. (2011). The power card strategy: strength-based intervention to following of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 240-249. <https://doi.org/10.1177/1098300711400608>
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence. *Child Development*, 79, 1185-1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11-23.
- Carver, C. S. (1989). How should multifaceted personality constructs be tested? Issues illustrated by self-monitoring, attributional style, and hardness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(4), 577-585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.4.577>

- Cascio, C. J., Foss-Feig, J. H., Heacock, J., Schauder, K. B., Loring, W. A., Rogers, B. P., Pryweller, J. R., Newsom, C. R., Cockhren, J., Cao, A., & Bolton, S. (2014). Affective neural response to restricted interests in autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(2), 162-171. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12147>
- Causey, D. L., & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 21(1), 47-59. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2101_8
- Centers for Disease Control and Prevention, (2022). Autism and developmental disabilities monitoring network. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm.html>
- Cüceloğlu, D. (2021). İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları. *İnsan gelişimi*. (s.329-370). Remzi Kitabevi.
- Crewdson, M. A., Richardson, R. D., Fowler, K., Skinner, C. H., Wright, S., & Cihak, D. (2022). Supplementing social skills training with tootling to simultaneously enhance first-grade students' performance of two social skills. *School Psychology Review*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2043127>
- Çifci, İ. (2001). "Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi". (Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çifci-Tekinarslan (2018). Özel gereksinimli bireylerde sosyal becerilerin değerlendirilmesi. Sazak, E. (Ed.). *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi*. (s.61-88). Pegem Akademi.
- Çolak, A. (2021). Sosyal yeterlik ve sosyal beceri. Acar, Ç., ve Sani-Bozkurt, S. (Editörler). *Otizm spektrum bozukluğu ve sosyal beceri öğretimi* (s. 23-47). Eğiten Kitap.
- Çetin, M. E., Evgin, Ç. A. Y., & Bozak, B. (2020). Çoklu yetersizliği olan bireylerle yapılmış tek denekli araştırmaların incelenmesi: Sistematiik derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 357-381. <https://doi.org/10.21565/ozegitimdergisi.521556>
- Daubert, A., Hornstein, S., & Tincani, M. (2015). Effects of a modified power card strategy on turn taking and social commenting of children with autism spectrum disorder playing board games. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(1), 93-110. <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9403-3>
- Davis, K. M., Boon, R. T., Cihak, D. F., & Fore, C. (2010). Power cards to improve conversational skills in adolescents with asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(1), 12-22. <https://doi.org/10.1177/1088357609354299>
- DeLoache, J. S., Simcock, G., & Macari, S. (2007). Planes, trains, automobiles--and tea sets: Extremely intense interests in very young children. *Developmental Psychology*, 43(6), 1579-1586. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1579>
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). the use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(3), 163-169. <https://doi.org/10.1177/108835760001500307>
- Driscoll, C., & Carter, M. (2004). Spatial density as a setting event for the social interaction of preschool children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(1), 7-37. <https://doi.org/10.1080/1034912042000182184>
- Dunsmuir, S., Dewey, J., & Birch, S. (2022). Akran zorbalığı: ebeveynler, eğitimciler ve profesyoneller için rehber. 197-238. Kuraldışı Yayıncılık.
- Edwards, K. A., McKenney, E. L., Niekra, N., Hupp, S. D., & Everett, G. E. (2021). Personalization of social narratives for students with autism spectrum disorder: Brief experimental

- analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 89, 101877. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101877>
- Ergenekon, Y., Cavkaytar, A., Çolak, A. ve Acar, Ç., (2019). Kaynaştırmada başarı için birlikte yürüelim: Yardımcı destek personel eğitimi el kitabı.), *Çocuklarda sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi*, 81-96.
- Eroglu, M., & Kilic, B. G. (2020). Peer bullying among children with autism spectrum disorder in formal education settings: Data from Turkey. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 75, 101572. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101572>
- Falla, D., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Romera, E. M. (2022). Why do victims become perpetrators of peer bullying? moral disengagement in the cycle of violence. *Youth & Society*, 54(3), 397–418. <https://doi.org/10.1177/0044118X20973702>
- Fields, L., & Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical psychology review*, 17(8), 937-976. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00033-0)
- Flanagan, KS, Hoek, KKV, Shelton, A., Kelly, SL, Morrison, CM, & Young, AM (2013). Coping with bullying: what answers does children's literature provide? *School Psychology International*, 34 (6), 691-706. <https://doi.org/10.1177/0143034313479691>
- Gagnon, E. (2001). *Power cards: using special interests to motivate children and youth with asperger syndrome and autism*. Shawnee Mission, Autism Asperger Publishing.
- Gagnon, E. ve Myles, B. S. (2016). *The power card strategy 2: using special interests to motivate children and youth with autism spectrum disorder*. Shawnee Mission, Kansas: AAPC Publishing.
- Gast, D. L., Lloyd, B. P., & Ledford, J. R. (2014). Multiple baseline and multiple probe designs. In *Single case research methodology* (pp. 251-296). Routledge. <https://doi.org/10.1111/cdev.13889>
- Gates, J. A., Gerber, A. H., Miller, C. E., & Lerner, M. D. (2022). Quantifying social skill deficits and strengths profiles in autistic youth. *Child Development*.
- Gaziel-Guttman, M., Anaki, D. & Mashal, N. Social anxiety and shame among young adults with autism spectrum disorder compared to typical adults. *J Autism Dev Disord* (2022). <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05526-x>
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/108835769300800101>
- Gray, (2004). *Gray's guide to bullying parts i-iii. the morning news*. Vol. 16 (pp. 1-60). Jenison Public Schools.
- Gresham, F. M. (1986). *Social skills training with handicapped children: A Review*. 38.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). *The relationship between adaptive behavior and social skills*. 21(1), 15.
- Gül, S. O. (2015). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine Etkileri* 183.
- Gülboy, E. & Yücesoy-Özkan. (2017). Otizmi olan çocukların geçişler sırasında sergileyebilecekleri problem davranışları önlemek üzere kullanılan geçiş stratejileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 46.
- Güleç-Aslan, Y. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan eğitimcilerin uygulamalı davranış analizine yönelik algıları. *Hacettepe University Journal of Education*, 1-13. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027228>

- Güleç-Aslan, Y. (2018). *Otizm Spektrum Bozukluğu. Özel Eğitim*. A. Cavkaytar (Ed.). (s. 149-165). Vize Yayınevi.
- Güleç-Aslan, Y. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğunda Erken Müdahale. Erken Çocuklukta Özel Eğitim*. S. S. Yıldırım Doğru (Editör). (s. 169-182). Ankara: Vize Akademik.
- Güleç Aslan, Y. (2020a). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocukların kaynaştırılmasına ilişkin uygulamalı davranış analizinden yansımaları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 10 (1), 166-186. <https://doi.org/10.19126/suje.587131>
- Güleç-Aslan, Y. (2020b). *Otizm spektrum bozukluğu: Eğitim ve öğretim süreci*. Diken, İ. H., ve Bakkaloğlu H. (Editörler). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (s.264-274). Pegem Akademi.
- Güleç-Aslan, Y. (2020c). *Güç kartı stratejisi: Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik öykü temelli bir uygulama*. Vize Akademik.
- Güleç-Aslan, Y. (2021). Otizm spektrum bozukluğu alanında öykü temelli bir uygulama: Güç kartı stratejisi. *International Journal of Barrier Free Life and Society*, 4(1), 62-73. <https://doi.org/10.29329/baflas.2020.266.5>
- Güleç-Aslan, Y. (2022). Voice of educators: what is the perspective of educators about power card strategy? *Journal of Education*, 002205742210764. <https://doi.org/10.1177/00220574221076457>
- Güven & Diken. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 19-38. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000190
- Harris, M., J. (2009). Bullying, rejection & peer victimization; A social cognitive neuroscience perspective. Springer Publishing Company.
- Hong, ER, Neely, L. ve Lund, EM (2015). Addressing bullying of students with autism: suggestions for families and educators. *Intervention in School and Clinic*, 50 (3), 157-162. <https://doi.org/10.1177/1053451214542047>
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14(1), 3-18. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(83\)80084-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(83)80084-7)
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- Humphrey, N., & Hebron, J. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: A 'state of the field' review. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 845-862. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.981602>
- Hutchins, T. L., & Prelock, P. A. (2013). Parents' perceptions of their children's social behavior: the social validity of social stories™ and comic strip conversations. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(3), 156-168. <https://doi.org/10.1177/1098300712457418>
- Kaya, Z., & Kaval, A. (2022). The effect of a social skills-based psychoeducation programme on primary school students' social skill. Levels. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 47(210).
- Keeling, K., Smith Myles, B., Gagnon, E., & Simpson, R. L. (2003). Using the power card strategy to teach sportsmanship skills to a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(2), 105-111. <https://doi.org/10.1177/108835760301800204>
- Kırcaali-İftar, Kurt ve Kürkçüoğlu. (2014) *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı*. Anı Yayıncılık.

- Kochenderfer-Ladd, B. J., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38, 267-278. [doi:10.1037//00121649.38.2.267](https://doi.org/10.1037//00121649.38.2.267)
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Korkmaz, G. H. (2021). *Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğrenme sürecinin incelenmesi* (Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi).
- Knutsen, J., & Crossman, M., Perrin, J., & Shui, A., & Kuhlthau, K. (2019). Sex differences in restricted repetitive behaviors and interests in children with autism spectrum disorder: An autism treatment network study. *Autism*, 23(4), 858-868. [http://doi:10.1177/1362361318786490](https://doi.org/10.1177/1362361318786490)
- Kraijs, D. (2000). Review of adaptive behavior studies in mentally retarded persons with autism/pervasive developmental disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(1), 39-47.
- Kuligowski, J. M. (2010). *Power card strategy in social skills groups for children with ASD*. Hofstra University.
- Leaf, J. B., Ferguson, J. L., Cihon, J. H., Milne, C. M., Leaf, R., & McEachin, J. (2020). A critical review of social narratives. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 32(2), 241-256. <https://doi.org/10.1007/s10882-019-09692-2>
- Ledford, J. R., Lambert, J. M., Pustejovsky, J. E., Zimmerman, K. N., Hollins, N., & Barton, E. E. (2022). Single-Case-Design Research in Special Education: Next-Generation Guidelines and Considerations. *Exceptional Children*, 00144029221137656. <https://doi.org/10.1177/00144029221137656>
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of applied Behavior analysis*, 26(1), 89-97. <https://doi.org/10.1177/108835760001500307>
- McGee, M. K. (2017). *Effects of power cards on conversational skills for high schoolers with autism spectrum disorder*. <https://doi.org/10.13023/ETD.2017.483>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf, 17/12/2022'erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>, 17/12/2022'erişildi.
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., & Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994-2006: Findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 54(S2), 225-234. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5414-8>
- Motavalli Mukaddes, N. (2017). *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip*. Nobel Tıp Kitabevleri.
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2001). Understanding the hidden curriculum: An essential social skill for children and youth with asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 279-286. <https://doi.org/10.1177/105345120103600504>
- NAC (National Autism Center) (2009). National standards report, <http://www.nationalautismcenter.org/Pdf/Nacstandards>, adresinden erişilmiştir.
- NAC (National Autism Center) (2015). National standards report, <http://www.nationalautismcenter.org/pdf/nacstandards>, adresinden erişilmiştir.

- NCAEP (National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice) (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism, <https://ncaep.fpg.unc.edu/>, adresinden erişilmiştir.
- NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder). (2014). Evidence-based practices for children, youth and young adults with autism spectrum disorder, <https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014>, adresinden erişilmiştir.
- NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder). (2018). Matrix of evidence-based practices by outcome and age, <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>, adresinden erişilmiştir
- Olçay, S., Saral, D., & Akkuş, Ş. K. (2020). *Power card method: Use in autism spectrum disorder and comprehensive review of the literature*. 31.
- Olçay-Gül, S. (2020). *Sosyal beceri ve sosyal yeterlik*. Çifci-Tekinarslan, İ., ve Öncül, N. (Editörler). *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi içinde* (s. 3-29). Vize Akademik.
- Olçay, S., & Tekin-İftar. (2016). *Family generated and delivered social story intervention*. 13.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(4), 425-436. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1>
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148. <https://doi.org/10.1177/001440290507100201>
- Olweus, D., (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys.*: Hemisphere.
- Olweus, D., (1994). *Bullying at school, in aggressive behavior.*, Springer. p. 97-130.
- Olweus, D., (1996). *Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention program*. *Annals of the new York Academy of Sciences.*, 794(1): p. 265-276.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.006>
- Peker, A., & Gültekin, M. (2014). Zorbalıkla başa çıkma stratejileri ve cinsiyetin sosyal beceri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 139-156. <https://doi.org/10.17556/jef.25574>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2): p. 531-562
- Pişkin, M. (2006). *Akran zorbalığı olgusunun ilköğretim öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi*. I. Şiddet ve okul: Okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler sempozyumu, p. 28-31.
- Prince, Julia. (2018). *Implementation of the power card strategy to increase appropriate social commenting of children with autism spectrum disorder during game play*. <https://doi.org/10.34944/DSPACE/2169>
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Kalkan, S. (2020). Tek-denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 40-60.

- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300. <https://doi.org/10.1177/0143034304046902>
- Roberts, J. & Webster, A. (2022). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism, *International Journal of Inclusive Education*, 26:7, 701-718, DOI: 10.1080/13603116.2020.1712622
- Rose, E. (2020). Using the power card strategy to increase social skills: A systematic review. temple university. <http://dx.doi.org/10.34944/dspace/4716>
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.7.813>
- Sağlam Ak, A. (2021). *Özel gereksinimli küçük çocuklara okulöncesi geçiş becerilerinin kazandırılması: tek-denekli araştırmalarda betimsel ve meta-analiz* (Yüksek Lisans Tezi, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Semerci, B., (2020). *Zorba arkadaş istemem* (6. baskı). Sigma Yayıncılık.
- Seni, A.G. (2018). Elements of a theory of social competence: Socio-cognitive and behavioral contributions in typical development. Doctoral Thesis or Dissertation Universite de Montreal, Department de psychologie Faculte d'Arst et Sciences. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23491>
- Schroeder, J. H., Cappadocia, M. C., Bebko, J. M., Pepler, D. J., & Weiss, J. A. (2014). Shedding light on a pervasive problem: a review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1520-1534. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-2011-8>
- Spencer, V. G., Simpson, C. G., Day, M., & Buster, E. (2008). *Using the power card strategy to teach social skills to a child with autism*. 10.
- Sucuoğlu, B. ve Çifci, İ. (2010). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri eğitimi* (7. baskı). Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2018). *Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Storch, E. A., Brassard, M. R., & Masia-Warner, C. L. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal*, 33(1), 1-19.
- Tan, B. (2021). *Davranışsal beceri eğitimi ile güç kartı stratejisi öğretimi sürecinin ve sonuçlarının incelenmesi*. (Tez No. 673482). (Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Tekin-İftar, E. (2018). *Özel eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: Tarihçe, tanım ve öneriler*.
- Tekin-İftar, E. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Anı Yayıncılık.
- Terzioğlu, N. K. (2022). Özel eğitimde akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir çalışma. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(2022-V4-11), 64-90. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0123>
- Tse, J., Strulovitch, J., Tagalakis, V., Meng, L., & Fombonne, E. (2007). Social Skills training for adolescents with asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1960-1968. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0343-3>

- Tuerk, C., Anderson, V., Bernier, A., & Beauchamp, M.H. (2020) Social competence in early childhood: An empirical validation of social model. *Journal of Neuropsychology & The British Psychological Society*, 1-23. <https://doi.org/10.1111/jnp.12230>
- Twyman, K., Taylor L, A., Saylor, C. & Macias, M. (2010). Adding insult to injury: bullying experiences of youth with attention deficit hyperactivity disorder, *Children's Health Care*, 39:1, 59-72, <https://doi.org/10.1080/02739610903455152>
- Uljarević, M., Alvares, G. A., Steele, M., Edwards, J., Frazier, T. W., Hardan, A. Y., & Whitehouse, A. J. (2022). Toward better characterization of restricted and unusual interests in youth with autism. *Autism*, 26(5), 1296-1304. <https://doi.org/10.1177/13623613211056720>
- Vannest, K. J., Davis, J. L., & Parker, R. I. (2013). *Single case research in schools: Practical guidelines for school-based professionals*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203081426>
- Vannest, K. J., & Ninci, J. (2015). Evaluating intervention effects in single-case research designs. *Journal of Counseling & Development*, 93(4), 403-411. <https://doi.org/10.1002/jcad.12038>
- Walters, G. D. (2021). School-Age bullying victimization and perpetration: A meta-analysis of prospective studies and research. *trauma, violence, & abuse*, 22(5), 1129–1139. <https://doi.org/10.1177/1524838020906513>
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63(2), 183-193. <https://doi.org/10.1177/001440299706300203>
- Winter-Messiers, M. A. (2007). From tarantulas to toilet brushes: Understanding the special interest areas of children and youth with asperger syndrome. *Remedial and Special Education*, 28(3), 140-152. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030301>
- Winter-Messiers, M. A., Herr, C. M., Wood, C. E., Brooks, A. P., Gates, M. A. M., Houston, T. L., & Tingstad, K. I. (2007). How far can brian ride the daylight 4449 express? A strength-based model of asperger syndrome based on special interest areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 67-79. <https://doi.org/10.1177/10883576070220020701>
- Wisnowski, A. A. (2010). *The effectiveness of the Power Card Strategy for a student with autism: Decreasing inappropriate behavior and increasing social competence* (Doctoral dissertation, Caldwell College).
- World Health Organization. (2019). Autism spectrum disorder. In *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>

8. EKLER

EK 1. Sosyal Beceri Kontrol Listesi

Sosyal Beceri Kontrol Listesi	Beceri var, uygun kullanılıyor. (+)	Beceri yok, uygun kullanılmıyor. (-)
1. Selamlaşma		
2. Sorulan sorulara cevap verme		
3. Kurallara uyma		
4. Sırasını bekleme		
5. Yardım ya da bilgi isteme		
6. Eşyalarını paylaşma		
7. Etrafı rahatsız etmeden sınıfa girme		
8. Yardım etme		
9. İş birliği ile çalışma		
10. Görevini yaparken sırasında oturma		
11. Sözel yönergeler uyma		
12. Yazılı yönergeler uyma		
13. Sınıfta boş zamanı uygun kullanma		
14. Dinlenme		
15. Öğretmenin dikkatini çekme		
16. Sırasında uygun oturma		
17. Dikkatini toplama		
18. İşini/ ödevini zamanında bitirme		
19. Etkinliği bitirme		
20. Devam eden bir etkinliğe katılma		
21. Yeni bir etkinlik başlatma		
22. Diğerlerine olumlu geri bildirim verme		
23. Okulda suçlama ile baş etme		
24. Yabancı bir kişiyle tanıştırıldığı zaman uygun şekilde davranma		
25. Lütfen ve teşekkür ederim sözcüklerini kullanma		
26. Uygun olmayan dokunmadan kaçınma		

27. Ödünç alma		
28. Kendini tanııtma		
29. Bir kişiyle diğeriini tanıştırma		
30. Özür dileme		
31. Alay edilme/isim takılmasına uygun tepki verme		
32. Yaptığı işle ilgili geri bildirim isteme		



EK 2. Özel İlgi Duyulan Alanları ve Favori Kahramanı Belirleme Formları

EK 2.1. Özel İlgi Duyulan Alanları ve Favori Kahramanı Belirleme Formları

İsim Soyad/Yakınlığı:

Tarih :

Öğrencinin İsim ve Soyadı:

- 1) Çocuğunuzun diğer oyuncaklardan daha çok sevdiği bir oyuncacı veya oynadığı bir eşya var mı?
- 2) Çocuğunuzun koleksiyon yapmaktan hoşlandığı bir şey var mı? (Örneğin; şişe kapakları biriktirmek vb.)
- 3) Çocuğunuzun hakkında sürekli konuştuğu ilgi duyduğu bir konu, kişi, nesne, karakter, durum gibi ilgilendiği alanlar var mı? (Örneğin; film karakteri, oyun karakteri, nesne vb.)
- 4) Çocuğunuzun defalarca izlediği veya sık sık örnek gösterdiği favori bir dizi veya çizgi film var mı? (Örneğin; Scooby-Doo, Sünger Bob vb.)
- 5) Çocuğunuzun özel ilgi alanı olarak neler önerirsiniz; bu özel ilgi alanları, çocuğunuzun güç kartı uygulamasına katılmasına yardımcı olur mu?

EK 2.2. Özel İlgi Duyulan Alanları ve Favori Kahramanı Belirleme Öğretmen Formu

İsim Soyad/ Yakınlığı:

Tarih:

Öğrencinin İsim ve Soyadı:

1) Öğrencinizin diğer oyuncaklardan daha çok sevdiği bir oyuncak veya oynadığı bir eşya var mı?

2) Öğrencinizin koleksiyon yapmaktan hoşlandığı bir şey var mı? (Örneğin; şişe kapakları biriktirmek vb.)

3) Öğrencinizin hakkında sürekli konuştuğu ilgi duyduğu bir konu, durum, spor dalı gibi ilgilendiği alanlar var mı? (Örneğin; spor dalları, oyun karakterleri, meslekler vb)

4) Öğrencinizin defalarca izlediği veya sık sık örnek gösterdiği favori bir dizi veya çizgi film veya favori kahramanı var mı? (Örneğin; Scooby-Doo, Sünger Bob, Tom ve Jerry vb.)

5) Öğrencinizin özel ilgi alanı veya favori kahramanları olarak neler önerirsiniz? Sizce bu ilgi alanları veya kahramanlar öğrenciniz için motive edici bir unsur olabilir mi?

EK 2.3. Özel İlgi Duyulan Alanları ve Favori Kahramanı Belirleme Öğrenci Formu

Öğrencinin İsim ve Soyadı:

Tarih:

- 1) Aşağıdaki resimlerde yer alan oyuncaklardan, oyunlardan, çizgi filmlerden, kahramanlardan ya da ilgi duyduğun alana ait görsellerden en çok sevdiğinin altındaki gülen yüzü boyayabilir misin?





TEŞEKKÜRLER



EK 3. Problem Davranışları Belirleme Formları

EK 3.1. Problem Davranışları Belirleme Aile Formu

Öğrenci Adı Soyadı:

Tarih:

Bilgi Veren:

Görüşmeyi Yapan:

1. Çocuğunuzun bir yiyecek, etkinlik veya nesne elde etmek için ya da çevresindekilerin dikkatini çekmek amacıyla sergilemiş olduğu herhangi bir uygun olmayan davranışı var mı? (Örneğin; yiyecek, oyuncak, kitap, herhangi bir nesne için ya da sizin dikkatinizi çekmek için bağırarak, çığlık atmak, öfke nöbeti, yönergelere uymamak vb. davranışlar).

2. Çocuğunuzun hoşlanmadığı, herhangi bir şeyden kaçmak ve kurtulmak için sergilediği uygun olmayan davranışları var mı? (Örneğin; rahat olmayan bir giysi, ortamdaki ses/gürültü, kendisinden yapılması istenen bir etkinlik gibi durumlardan kaçmak için ısırabilir, tükürebilir, vurabilir ya da ağlayabilir.)

3. Çocuğunuzun görsel, işitsel, kinestetik ya da tada ilişkin duyu elde etmek için sergilemiş olduğu uygun olmayan davranışı var mıdır? (Örneğin; hoşuna giden sabun kokusunu sürekli koklamak isteyebilir, dokunmaktan hoşlandığı için sürekli olarak halılara ellerini sürebilir ya da bir sünger sürekli yanaklarına sürmek isteyebilir, gözlerinin önünde sürekli kâğıt parçalarını sallayarak ya da sürekli renkli bir nesneye, bir ışığa bakarak görsel uyaran elde etmek isteyebilir veya sallanma, zıplama, kendi etrafında dönme gibi davranışlarla kendilerine uyaran yaratabilirler).

4. Çocuğunuzun var olan ağrı/acıyı azaltmak için sergilediği uygun olmayan davranışı var mı? (Örneğin, sivrisinek ısırığı için kaşınan yeri sürekli kaşımak isteyebilir, iletişim becerileri zayıf olan bir çocuk başı ağrıdığı için başını sürekli duvara vurabilir).

EK 3.2. Problem Davranışları Belirleme Öğretmen Formu

Öğrenci Adı Soyadı:

Tarih:

Bilgi Veren:

Görüşmeyi Yapan:

1. Öğrencinizin bir yiyecek, etkinlik veya nesne elde etmek için ya da çevresindekilerin dikkatini çekmek amacıyla sergilemiş olduğu herhangi bir uygun olmayan davranışı var mı? (Örneğin; yiyecek, oyuncak, kitap, herhangi bir nesne için ya da sizin dikkatinizi çekmek için bağırarak, çılgılık atmak, öfke nöbeti, yönergelere uymamak vb. davranışlar).

2. Öğrencinizin hoşlanmadığı, herhangi bir şeyden kaçmak ve kurtulmak için sergilediği uygun olmayan davranışları var mı? (Örneğin; rahat olmayan bir giysi, ortamdaki ses/gürültü, kendisinden yapılması istenen bir etkinlik gibi durumlardan kaçmak için ısırabilir, tükürebilir, vurabilir ya da ağlayabilir.)

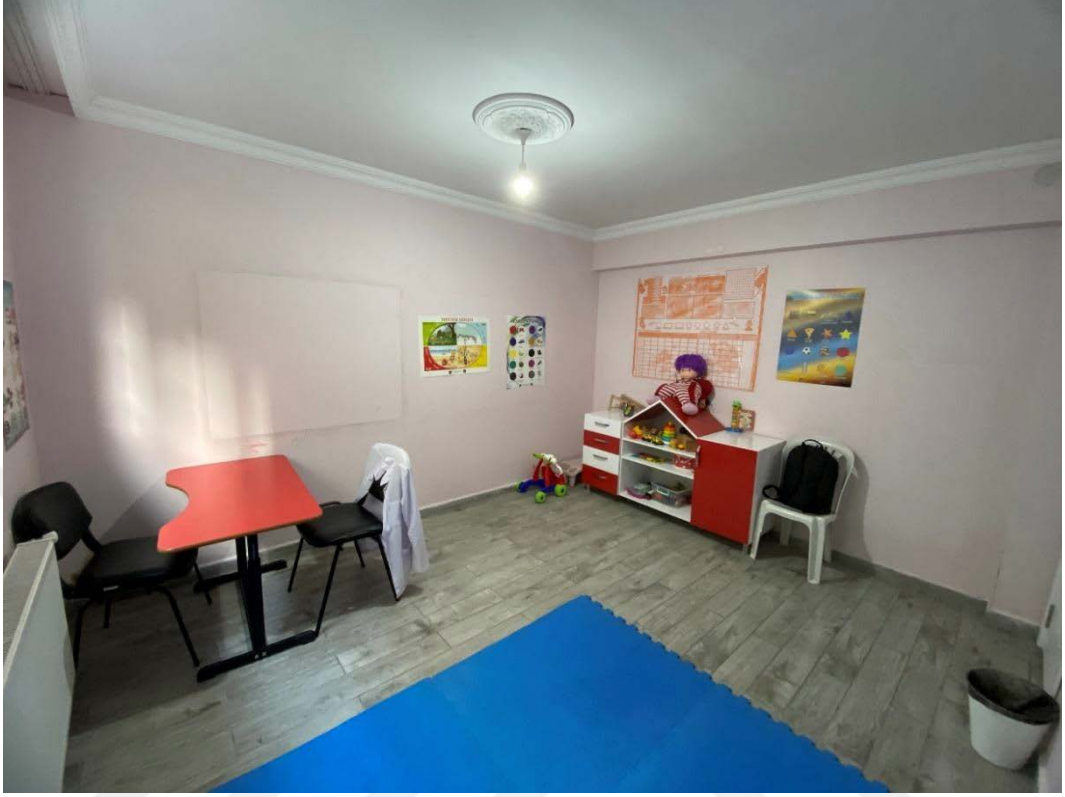
3. Öğrencinizin görsel, işitsel, kinestetik ya da tada ilişkin duyu elde etmek için sergilemiş olduğu uygun olmayan davranışı var mıdır? (Örneğin; hoşuna giden sabun kokusunu sürekli koklamak isteyebilir, dokunmaktan hoşlandığı için sürekli olarak halılara ellerini sürebilir ya da bir sünger sürekli yanaklarına sürmek isteyebilir, gözlerinin önünde sürekli kağıt parçalarını sallayarak ya da sürekli renkli bir nesneye, bir ışığa bakarak görsel uyaran elde etmek isteyebilir veya sallanma, zıplama, kendi etrafında dönme gibi davranışlarla kendilerine uyaran yaratabilirler).

4. Öğrencinizin var olan ağrı/acıyı azaltmak için sergilediği uygun olmayan davranışı var mı? (Örneğin, sivrisinek ısırığı için kaşınan yeri sürekli kaşımak isteyebilir, iletişim becerileri zayıf olan bir çocuk başı ağrıdığı için başını sürekli duvara vurabilir).

EK 4. Huggy Wuggy Oyunağı

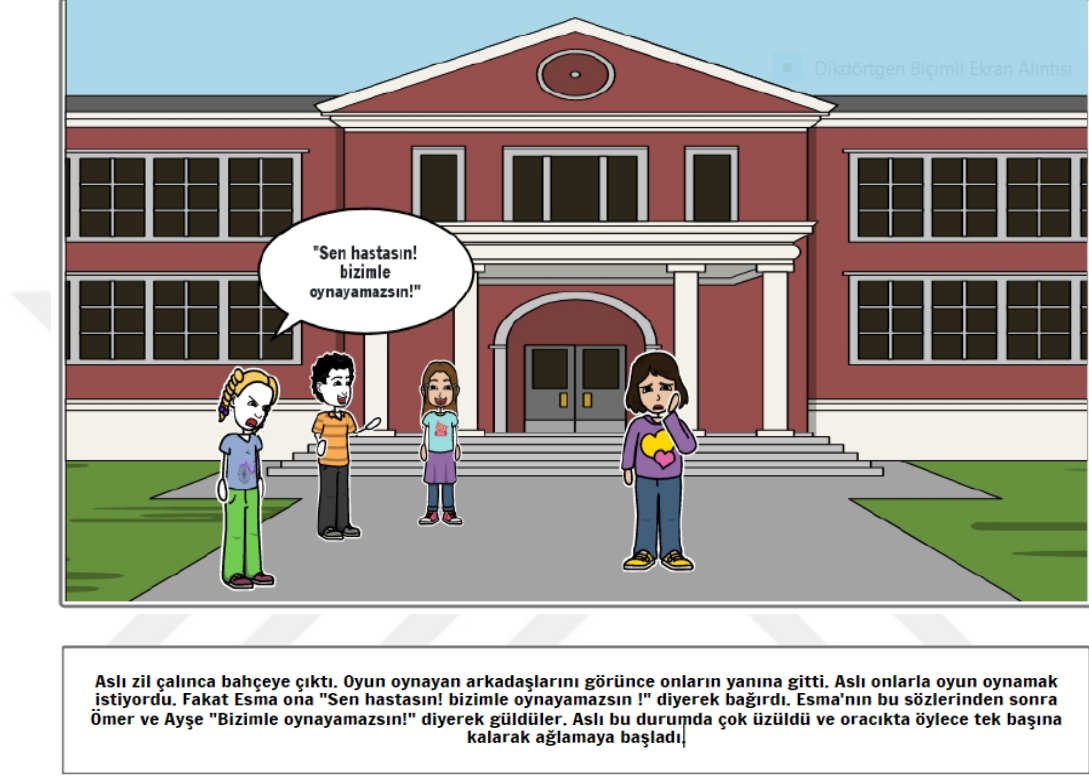


EK 5. Uygulamanın Gerçekleştirildiği Sınıf



EK 6. Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlarında Kullanılan Öyküler

EK 6.1. Öykü 1



(<https://www.storyboardthat.com/> adresinden oluşturulmuştur.)

EK 6.2. Öykü 2



Can zil çalınca bahçeye çıkmak istedi. Koridorda yürürken başka sınıftaki çocuklar koşmaya başladı. Aralarından bir tanesi Can'ı itti ve yere düşürdü. Koridordaki diğer çocuklar Can'a bakıp gülmeye başladılar. Can bu duruma çok üzüldü ve ne yapacağını bilemedi. Kendisini düşüren çocuktan özür dileyerek ağlamaya başladı.

(<https://www.storyboardthat.com/> adresinden oluşturulmuştur.)

EK 6.3. Öykü 3



Cem teneffüste sınıfta durmak istedi. Ahmet Cem'in yanına gelip onu gıdıklamaya ve gülmeye başladı. Cem çok rahatsız oldu ve ne yapacağını bilemedi. Cem bu duruma çok sinirlendiği için Ahmet'e vurdu.

(<https://www.storyboardthat.com/> adresinden oluşturulmuştur.)

EK 7. Güç Kartı Stratejisi Materyal Hazırlama Değerlendirme Formu

Adı Soyadı:

Gözlemci:

Tarih:

OTURUM	SENARYO	Başlık koyuldu mu?	Kahramanın ağzından hedef beceri betimlendi mi?	Kahramanın Ağzından uygun davranış sergilemenin önemini yazıldı mı?	Kahramanın ağzından bireyden beklenen sergileyeceğin uygun davranışların 4-5 cümlede betimlendi mi?	Bir önceki aşamadaki davranışlar maddelendi mi?	Cesaretlendirici /pekiştirici cümle (ler) yazıldı mı?	Görsel Kullanıldı mı?	GÜÇ KARTI	Kartvizit büyüklüğü nde bir kart hazırlandı mı?	Senaryonun 3-5 basamaktan oluşan özeti yazıldı mı?	Gör- sel kulla- nıldı mı?

EK 8. Öğretim Sürecinde Kullanılan Senaryolar

EK 8.1. Dışlanma ile İlgili 1. Senaryo (Piyano Çalan Kız)

PİYANO ÇALAN KIZ OYUNA ALINMADIĞINDA NE YAPACAĞINI ÖĞRENİYOR

Piyano çalan kız arkadaşları onu oyuna almadığında ne yapacağını biliyor. Piyano çalan kız teneffüste bahçede arkadaşları ile oyun oynamak istediğinde bazı arkadaşları onu oyuna almayarak "Sen hastasın, bizimle oynayamazsın!" diyor. Piyano çalan kız, arkadaşları onu "Sen hastasın, bizimle oynayamazsın!" diyerek oyuna almadığında ne yapacağını biliyor. Piyano çalan kız, arkadaşları onu oyuna almadığında, onu oyuna almayan çocuğun gözlerine bakıyor daha sonra ona buna son vermesini ve bu söylediklerini umursamadığını söylüyor. Eğer bu işe yaramazsa ortamdaki uzaklaşıyor ve öğretmenine bu durumu anlatıyor. Piyano çalan kız, arkadaşları onu oyuna almadığında ne yapması gerektiğini öğrendiği için kendini mutlu hissediyor. Böylelikle Piyano çalan kız ve arkadaşları birlikte eğlenceli vakit geçirip oyun oynayabiliyorlar.

Piyano çalan kız kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor;

1. Seni oyuna almayan çocuğun yanına git ve gözlerine bak.
2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu söylediklerini umursamıyorum." De.

Eğer seni hala oyuna almamaya devam ederse tıpkı Piyano çalan kız gibi sende;

3. Ortamdan uzaklaş.
4. Bu durumu öğretmenine anlat.

Şimdi sende Piyano çalan kız gibi bu adımları takip et ve arkadaşlarınla oyunlar oyna! Bunları yaptığında Piyano çalan kız gibi mutlu olacaksın ve o sana "Aferin" diyecek.



EK 8.2. Dışlanma ile İlgili 2. Senaryo (Roblox Oyuncuları)

ROBLOX OYUNCUSU OYUNA ALINMADIĞINDA NE YAPACAĞINI ÖĞRENİYOR

Roblox oyuncusu arkadaşları onu oyuna almadığında ne yapacağını biliyor. Roblox oyuncusu teneffüste bahçede arkadaşları ile oyun oynamak istediğinde bazı arkadaşları onu oyuna almayarak "Sen hastasın, bizimle oynayamazsın!" diyor. Roblox oyuncusu, arkadaşları onu "Sen hastasın, bizimle oynayamazsın!" diyerek oyuna almadığında ne yapacağını biliyor. Roblox oyuncusu, arkadaşları onu oyuna almadığında, onu oyuna almayan çocuğun gözlerine bakıyor daha sonra ona buna son vermesini ve bu söylediklerini umursamadığını söylüyor. Eğer bu işe yaramazsa ortamdaki uzaklaşıyor ve öğretmenine bu durumu anlatıyor. Roblox oyuncusu, arkadaşları onu oyuna almadığında ne yapması gerektiğini öğrendiği için kendini mutlu hissediyor. Böylelikle Roblox oyuncusu ve arkadaşları birlikte eğlenceli vakit geçirip oyun oynayabiliyorlar.

Roblox oyuncusu kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor;

1. Seni oyuna almayan çocuğun yanına git ve gözlerine bak.
2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu söylediklerini umursamıyorum." De.

Eğer seni hala oyuna almamaya devam ederse tıpkı Roblox oyuncusu gibi sende;

3. Ortamdan uzaklaş.
4. Bu durumu öğretmene anlat.

Şimdi sende Roblox oyuncusu gibi bu adımları takip et ve arkadaşlarınla oyunlar oyna! Bunları yaptığında Roblox oyuncusu gibi mutlu olacaksın ve o sana "Aferin" diyecek.



EK 8.3. Dışlanma ile İlgili 3. Senaryo (Huggy Wuggy)

HUGGY WUGGY OYUNA ALINMADIĞINDA NE YAPACAĞINI ÖĞRENİYOR

Huggy Wuggy arkadaşları onu oyuna almadığında ne yapacağını biliyor. Huggy Wuggy teneffüste bahçede arkadaşları ile oyun oynamak istediğinde bazı arkadaşları onu oyuna almayarak "Sen hastasın, bizimle oynayamazsın!" diyor. Huggy Wuggy, arkadaşları onu "Sen hastasın, bizimle oynayamazsın!" diyerek oyuna almadığında ne yapacağını biliyor. Huggy Wuggy, arkadaşları onu oyuna almadığında, onu oyuna almayan çocuğun gözlerine bakıyor daha sonra ona buna son vermesini ve bu söylediklerini umursamadığını söylüyor. Eğer bu işe yaramazsa ortamdaki uzaklaşıyor ve öğretmenine bu durumu anlatıyor. Huggy Wuggy, arkadaşları onu oyuna almadığında ne yapması gerektiğini öğrendiği için kendini mutlu hissediyor. Böylelikle Huggy Wuggy ve arkadaşları birlikte eğlenceli vakit geçirip oyun oynayabiliyorlar.

Huggy Wuggy kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor;

1. Seni oyuna almayan çocuğun yanına git ve gözlerine bak.
2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu söylediklerini umursamıyorum." De.

Eğer seni hala oyuna almamaya devam ederse tıpkı Huggy Wuggy gibi sende;

3. Ortamdan uzaklaş.
4. Bu durumu öğretmenine anlat.

Şimdi sende Huggy Wuggy gibi bu adımları takip et ve arkadaşlarınla oyunlar oyna! Bunları yaptığında Huggy Wuggy gibi mutlu olacaksın ve o sana "Aferin" diyecek.



EK 8.4. İttirilme ile İlgili 1. Senaryo (Piyano Çalan Kız)

PİYANO ÇALAN KIZ İTTİRİLDİĞİNDE NE YAPACAĞINI ÖĞRENİYOR

Piyano çalan kız arkadaşı onu ittirdiğinde ne yapması gerektiğini biliyor. Piyano çalan kız teneffüse çıktığında koridorda yürürken bazı arkadaşları onu ittiriyor ve yere düşürüyor. Piyano çalan kız arkadaşları böyle yaptığında; kibar ve kararlı bir şekilde sinirlendiğini belli etmeden onu ittiren çocuğun gözlerine bakıyor daha sonra ona buna son vermesini ve bu yaptığını umursamadığını söylüyor. Eğer bu işe yaramazsa ortamdaki uzaklaşıyor ve öğretmenine bu durumu anlatıyor. Böylece Piyano çalan kız, arkadaşları onu koridorda ittirip düşürdüğünde ne yapacağını öğrenmiş oluyor. Piyano çalan kız ittirildiğinde ne yapması gerektiğini öğrendiği için kendini mutlu hissediyor. Ayrıca Piyano çalan kız ittiren çocuklar bir daha onu ittirmiyorlar ve teneffüste bahçeye çıkarak birlikte oyun oynuyorlar.

Piyano çalan kız, kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor;

1. Seni ittiren çocuğun yanına git ve gözlerine bak.
2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu yaptığını umursamıyorum." De.

Eğer seni hala ittirmeye devam ederse tıpkı Piyano çalan kız gibi sende;

3. Ortamdan uzaklaş.
4. Bu durumu öğretmenine anlat.

Şimdi sende Piyano çalan kız gibi bu adımları takip et ve arkadaşlarınla güzel vakit geçir! Bunları yaptığında Piyano çalan kız gibi mutlu olacaksın ve o sana "Aferin" diyecek.



EK 8.5. İttirilme ile İlgili 2. Senaryo (Roblox Oyuncuları)

ROBLOX OYUNCUSU İTTİRİLDİĞİNDE NE YAPACAĞINI ÖĞRENİYOR

Roblox oyuncusu arkadaşı onu ittirdiğinde ne yapması gerektiğini biliyor. Roblox oyuncusu teneffüse çıktığında koridorda yürürken bazı arkadaşları onu ittiriyor ve yere düşürüyor. Roblox oyuncusu arkadaşları böyle yaptığında; kibar ve kararlı bir şekilde sinirlendiğini belli etmeden onu ittiren çocuğun gözlerine bakıyor daha sonra ona buna son vermesini ve bu yaptığını umursamadığını söylüyor. Eğer bu işe yaramazsa ortamdaki uzaklaşıyor ve öğretmenine bu durumu anlatıyor. Böylece Roblox oyuncusu, arkadaşları onu koridorda ittirip düşürdüğünde ne yapacağını öğrenmiş oluyor. Roblox oyuncusu ittirildiğinde ne yapması gerektiğini öğrendiği için kendini mutlu hissediyor. Ayrıca Roblox oyuncusunu ittiren çocuklar bir daha onu ittiriyorlar ve teneffüste bahçeye çıkarak birlikte oyun oynuyorlar.

Roblox oyuncusu kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor;

1. Seni ittiren çocuğun yanına git ve gözlerine bak.
2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu yaptığını umursamıyorum." De.

Eğer seni hala ittirmeye devam ederse tıpkı Roblox oyuncusu gibi sende;

3. Ortamdan uzaklaş.
4. Bu durumu öğretmenine anlat.

Şimdi sende Roblox oyuncusu gibi gibi bu adımları takip et ve arkadaşlarınla güzel vakit geçir! Bunları yaptığında Roblox oyuncusu gibi mutlu olacaksın ve o sana "Aferin" diyecek.



EK 8.6. İttirilme ile İlgili 3. Senaryo (Huggy Wuggy)

HUGGY WUGGY İTTİRİLDİĞİNDE NE YAPACAĞINI ÖĞRENİYOR

Huggy Wuggy arkadaşı onu ittirdiğinde ne yapması gerektiğini biliyor. Huggy Wuggy teneffüse çıktığında koridorda yürürken bazı arkadaşları onu ittiriyor ve yere düşürüyor. Huggy Wuggy arkadaşları böyle yaptığında; kibar ve kararlı bir şekilde sinirlendiğini belli etmeden onu ittiren çocuğun gözlerine bakıyor daha sonra ona buna son vermesini ve bu yaptığını umursamadığını söylüyor. Eğer bu işe yaramazsa ortamdaki uzaklaşıyor ve öğretmenine bu durumu anlatıyor. Böylece Huggy Wuggy, arkadaşları onu koridorda ittirip düşürdüğünde ne yapacağını öğrenmiş oluyor. Huggy Wuggy ittirildiğinde ne yapması gerektiğini öğrendiği için kendini mutlu hissediyor. Ayrıca Huggy Wuggy'i ittiren çocuklar bir daha onu itirmiyorlar ve teneffüste bahçeye çıkarak birlikte oyun oynuyorlar.

Huggy Wuggy kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor;

1. Seni ittiren çocuğun yanına git ve gözlerine bak.
2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu yaptığını umursamıyorum." De.

Eğer seni hala itirmeye devam ederse tıpkı Huggy Wuggy gibi sende;

3. Ortamdan uzaklaş.
4. Bu durumu öğretmenine anlat.

Şimdi sende Huggy Wuggy gibi bu adımları takip et ve arkadaşlarınla güzel vakit geçir! Bunları yaptığında Huggy Wuggy gibi mutlu olacaksın ve o sana "Aferin" diyecek.



EK 8.7. Gıdıklanma ile İlgili 1. Senaryo (Piyano Çalan Kız)

PİYANO ÇALAN KIZ GIDIKLANMAKTAN RAHATSIZ OLDUĞUNDA NE YAPACAĞINI ÖĞRENİYOR

Piyano çalan kız arkadaşı tarafından zorla gıdıklandığında ne yapması gerektiğini biliyor. Piyano çalan kız teneffüste sınıfta durmak istediğinde arkadaşı onu gıdıklayarak rahatsız ediyor ve onu sinirlendirmeye çalışıyor. Piyano çalan kız arkadaşı böyle yaptığında; kibar ve kararlı bir şekilde sinirlendiğini belli etmeden onu gıdıklayan çocuğun gözlerine bakıyor daha sonra ona buna son vermesini ve bu yaptığı davranışı umursamadığını söylüyor. Eğer bu işe yaramazsa ortamdan uzaklaşıyor ve öğretmene bu durumu anlatıyor. Böylece piyano çalan kız arkadaşı onu gıdıklayıp rahatsız ettiğinde ne yapması gerektiğini öğrenmiş oluyor. Piyano çalan kız gıdıklanmaktan rahatsız olduğunda ne yapması gerektiğini öğrendiği için kendini mutlu hissediyor. Ayrıca piyano çalan kız gıdıklayan çocuk bir daha onu gıdıklamıyor ve birlikte sohbet edebiliyorlar.

Piyano çalan kız kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor;

1. Seni gıdıklayan çocuğun yanına git ve gözlerine bak.
2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu yaptığını umursamıyorum." De.

Eğer seni gıdıklamaya devam ederse tıpkı piyano çalan kız gibi sende;

3. Ortamdan uzaklaş.
4. Bu durumu öğretmene anlat.

Şimdi sende piyano çalan kız gibi bu adımları takip et ve arkadaşlarınla iyi vakit geçir! Bunları yaptığında piyano çalan kız gibi mutlu olacaksın ve o sana "Aferin" diyecek.



EK 8.8. Gıdıklanma ile İlgili 2. Senaryo (Roblox Oyuncuları)

ROBLOX OYUNCUSU GIDIKLANMAKTAN RAHATSIZ OLDUĞUNDA NE YAPACAĞINI ÖĞRENİYOR

Roblox oyuncusu arkadaşı tarafından zorla gıdıklandığında ne yapması gerektiğini biliyor. Roblox oyuncusu teneffüste sınıfta durmak istediğinde arkadaşı onu gıdıklayarak rahatsız ediyor ve onu sinirlendirmeye çalışıyor. Roblox oyuncusu arkadaşı böyle yaptığına; kibar ve kararlı bir şekilde sinirlendiğini belli etmeden onu gıdıklayan çocuğun gözlerine bakıyor daha sonra ona buna son vermesini ve bu yaptığı davranışı umursamadığını söylüyor. Eğer bu işe yaramazsa ortamdaki uzaklaşıyor ve öğretmenine bu durumu anlatıyor. Böylece Roblox oyuncusu arkadaşı onu gıdıklayıp rahatsız ettiğinde ne yapacağını öğrenmiş oluyor. Roblox oyuncusu gıdıklanmaktan rahatsız olduğunda ne yapması gerektiğini öğrendiği için kendini mutlu hissediyor. Ayrıca Roblox oyuncusunu gıdıklayan çocuk bir daha onu gıdıklamıyor ve birlikte sohbet edebiliyorlar.

Roblox oyuncusu kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor;

1. Seni gıdıklayan çocuğun yanına git ve gözlerine bak.
2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu yaptığını umursamıyorum." De.

Eğer seni gıdıklamaya devam ederse tıpkı Roblox oyuncusu gibi sende;

3. Ortamdan uzaklaş.
4. Bu durumu öğretmenine anlat.

Şimdi sende Roblox oyuncusu gibi bu adımları takip et ve arkadaşlarınla iyi vakit geçir! Bunları yaptığında Roblox oyuncusu gibi mutlu olacaksın ve o sana "Aferin" diyecek.



EK 8.9. Gıdıklanma ile İlgili 3. Senaryo (Huggy Wuggy)

HUGGY WUGGY GIDIKLANMAKTAN RAHATSIZ OLDUĞUNDA NE YAPACAĞINI ÖĞRENİYOR

Huggy Wuggy arkadaşı tarafından zorla gıdıklandığında ne yapması gerektiğini biliyor. Huggy Wuggy teneffüste sınıfta durmak istediğinde arkadaşı onu gıdıklayarak rahatsız ediyor ve onu sinirlendirmeye çalışıyor. Huggy Wuggy arkadaşı böyle yaptığında; kibar ve kararlı bir şekilde sinirlendiğini belli etmeden onu gıdıklayan çocuğun gözlerine bakıyor daha sonra ona buna son vermesini ve bu yaptığı davranışı umursamadığını söylüyor. Eğer bu işe yaramazsa ortamdan uzaklaşıyor ve öğretmenine bu durumu anlatıyor. Böylece Huggy Wuggy arkadaşı onu gıdıklayıp rahatsız ettiğinde ne yapacağını öğrenmiş oluyor. Huggy Wuggy gıdıklanmaktan rahatsız olduğunda ne yapması gerektiğini öğrendiği için kendini mutlu hissediyor. Ayrıca Huggy Wuggy'i gıdıklayan çocuk bir daha onu gıdıklamıyor ve birlikte sohbet edebiliyorlar.

Huggy Wuggy kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor;

1. Seni gıdıklayan çocuğun yanına git ve gözlerine bak.
2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu yaptığını umursamıyorum." De.

Eğer seni gıdıklamaya devam ederse tıpkı Huggy Wuggy gibi sende;

3. Ortamdan uzaklaş.
4. Bu durumu öğretmenine anlat.

Şimdi sende Huggy Wuggy gibi bu adımları takip et ve arkadaşlarınla iyi vakit geçir! Bunları yaptığında Huggy Wuggy gibi mutlu olacaksın ve o sana "Aferin" diyecek.



EK 9. Öğretim Sürecinde Kullanılan Güç Kartları

EK 9.1. Dışlanma ile İlgili 1. Güç Kartı (Piyano Çalan Kız)

	Piyano çalan kız kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor; 1. Seni oyuna almayan çocuğun yanına git ve gözlerine bak. 2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu söylediklerini umursamıyorum." De. Eğer seni hala oyuna almamaya devam ederse tıpkı piyano çalan kız gibi sende; 3. Ortamdan uzaklaş. 4. Bu durumu öğretmenine anlat. AFERİN! 😊
---	--

EK 9.2. Dışlanma ile İlgili 2. Güç Kartı (Roblox Oyuncuları)

	Roblox oyuncusu kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor; 1. Seni oyuna almayan çocuğun yanına git ve gözlerine bak. 2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu söylediklerini umursamıyorum." De. Eğer seni hala oyuna almamaya devam ederse tıpkı Roblox oyuncusu gibi sende; 3. Ortamdan uzaklaş. 4. Bu durumu öğretmenine anlat. AFERİN! 😊
---	--

EK 9.3. Dışlanma ile İlgili 3. Güç Kartı (Huggy Wuggy)

	Huggy Wuggy kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor; 1. Seni oyuna almayan çocuğun yanına git ve gözlerine bak. 2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu söylediklerini umursamıyorum." De. Eğer seni hala oyuna almamaya devam ederse tıpkı Huggy Wuggy gibi sende; 3. Ortamdan uzaklaş. 4. Bu durumu öğretmenine anlat. AFERİN, HARİKA İŞ ÇIKARDIN! 😊
---	--

EK 9.4. İttirilme ile İlgili 1. Güç Kartı (Piyano Çalan Kız)



Piyano çalan kız kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor;

1. Seni ittiren çocuğun yanına git ve gözlerine bak.
2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu yaptığını umursamıyorum." De.

Eğer seni hala ittirmeye devam ederse tıpkı piyano çalan kız gibi sende;

3. Ortamdan uzaklaş.
4. Bu durumu öğretmenine anlat.

AFERİN! 😊

EK 9.5. İttirilme ile İlgili 2. Güç Kartı (Roblox Oyuncuları)

	Roblox oyuncusu kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor; 1. Seni ittiren çocuğun yanına git ve gözlerine bak. 2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu yaptığını umursamıyorum." De. Eğer seni hala ittirmeye devam ederse tıpkı Roblox oyuncusu gibi sende; 3. Ortamdan uzaklaş. 4. Bu durumu öğretmenine anlat. AFERİN! 😊
---	--

EK 9.6. İttirilme ile İlgili 3. Güç Kartı (Huggy Wuggy)



Huggy Wuggy kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor;

1. Seni ittiren çocuğun yanına git ve gözlerine bak.
2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu yaptığını umursamıyorum." De.

Eğer seni hala itirmeye devam ederse tıpkı Huggy Wuggy gibi sende;

3. Ortamdan uzaklaş.
4. Bu durumu öğretmenine anlat.

AFERİN, HARİKA İŞ ÇIKARDIN! 😊

EK 9.7. Gıdıklanma ile İlgili 1. Güç Kartı (Piyano Çalan Kız)

	Piyano çalan kız kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor; 1. Seni gıdıklayan çocuğun yanına git ve gözlerine bak. 2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu yaptığını umursamıyorum." De. Eğer seni gıdıklamaya devam ederse tıpkı piyano çalan kız gibi sende; 3. Ortamdan uzaklaş. 4. Bu durumu öğretmenine anlat. AFERİN! 😊
---	--

EK 9.8. Gıdıklanma ile İlgili 2. Güç Kartı (Roblox Oyuncuları)

	Roblox oyuncusu kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor; 1. Seni gıdıklayan çocuğun yanına git ve gözlerine bak. 2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu yaptığını umursamıyorum." De. Eğer seni gıdıklamaya devam ederse tıpkı Roblox oyuncusu gibi sende; 3. Ortamdan uzaklaş. 4. Bu durumu öğretmenine anlat. AFERİN! 😊
---	--

EK 9.9. Gıdıklanma ile İlgili 3. Güç Kartı (Huggy Wuggy)

	Huggy Wuggy kibar ve kararlı bir şekilde senden şunları yapmanı istiyor; 1. Seni gıdıklayan çocuğun yanına git ve gözlerine bak. 2. Sinirlendiğini belli etmeden "Buna son ver, bu yaptığını umursamıyorum." De. Eğer seni gıdıklamaya devam ederse tıpkı Huggy Wuggy gibi sende; 3. Ortamdan uzaklaş. 4. Bu durumu öğretmenine anlat. AFERİN, HARİKA İŞ ÇIKARDIN! 😊
---	--

EK 10. Pekiştireç Belirleme Formu

ÖĞRENCİNİN	
ADI SOYADI:	
YAŞI:	
HERHANGİ BİR HASTALIĞI YA DA UYGULANAN HERHANGİ BİR DİYET VAR MI? BELİRTİNİZ:	EVET: HAYIR:

SEVDİĞİ YİYECEKLER	SEVDİĞİ OYUNLAR VEYA ETKİNLİKLER	SEVDİĞİ OYUNCAKLAR

EK 10.1. Öğretim Sürecinde Kullanılan Nesne Pekiştiricileri



EK 11. Veri Toplama Formları

EK 11.1. Akran Zorbalığı (Dışlanma) ile Baş Etme Becerisi Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu

Adı Soyadı:

Tarih:

Uygulamacı:

Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda öğrenci beklenen yanıtları verirse DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtları vermez ya da tepki vermezse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Sorular	Beklenen cevaplar	Değerlendirme				
		BD	TY1	TY2	TY3	İzle- me
1. Aslı teneffüste bahçeye çıktığında ne oldu?	1. “Aslı oyun oynamak için arkadaşlarının yanına gitti. Esma “Sen hastasın, bizimle oynayamazsın” diye Aslı’ya bağırdı. Aslı üzüldü ve öylece kalarak ağlamaya başladı.” Der.					
2. Sen Aslı’nın yerinde	2. “Kibar ve kararlı bir şekilde sinirlendiğimi					

olsan ne yaparsın?	belli etmeden beni oyuna almayan çocuğun gözlerine bakarım. Buna son vermesini ve söylediği bu sözleri umursamadığımı söyleyerek ortamdan uzaklaştırım eğer beni hala beni dışlamaya devam ederse bu durumu öğretmenime anlatırım” Der.					
3. Bunu yaptığında ne olur?	3. “Beni oyuna aldıkları için mutlu olurum ve onlarla eğlenceli vakit geçirip oyun oynayabilirim.” Der.					
4. Böyle yaptığında seni oyunlarına almayan	4. “Beni oyuna almadığında sinirlenmediğimi gördüğünde ve buna son vermesi gerektiğini söylediğim için					

çocuklar ne yapar?	beni oyunlarına alırlar.” Der.					
-----------------------	-----------------------------------	--	--	--	--	--



**EK 11.2. Akran Zorbalığı (İttirilme) ile Baş Etme Becerisi Toplu
Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu**

Adı Soyadı:

Tarih:

Uygulamacı:

Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda öğrenci beklenen yanıtları verirse DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtları vermez ya da tepki vermezse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Sorular	Beklenen cevaplar	Değerlendirme				
		BD	TY1	TY2	TY3	İzle- me
1. Can koridorda yürürken ne oldu?	1. “Can bahçeye çıkmak için koridorda yürüyordu. Başka sınıftaki bir çocuk Can’ı ittirir ve yere düşürdü. Can’a “Önüne baksana!” diye bağırdı ve gülmeye başladı. Can ağlamaya başladı.” Der.					
2. Sen Can’ın yerinde olsan ne yaparsın?	2. “Kibar ve kararlı bir şekilde sinirlendiğimi belli etmeden beni ittiren çocuğun gözlerine bakarım. Buna son					

	vermesini ve bu yaptığını umursamadığını söyleyerek ortamdan uzaklaştırım eğer beni hala beni itirmeye devam ederse bu durumu öğretmenime anlatırım” Der.					
3. Bunu yaptığında ne olur?	3. “Beni ittirmedeği için mutlu olurum ve arkadaşlarımla birlikte bahçeye çıkabilirim.” Der.					
4. Böyle yaptığında seni ittiren çocuklar ne yapar?	4. “Beni ittirdiğinde sinirlenmediğimi gördüğünde ve buna son vermesi gerektiğini söylediğim için beni bir daha ittirmezler” Der.					

**EK 11.3. Akran Zorbalığı (Gıdıklanma) ile Baş Etme Becerisi Toplu
Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu**

Adı Soyadı:

Tarih:

Uygulamacı:

Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda öğrenci beklenen yanıtları verirse DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtları vermez ya da tepki vermezse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Sorular	Beklenen cevaplar	Değerlendirme				
		BD	TY1	TY2	TY3	İzle- me
1. Cem teneffüste sınıftayken ne oldu?	1. “Cem teneffüste sınıfta duruyordu. Sınıftaki arkadaşı Ahmet Cem’i gıdıklamaya başladı. Cem çok sinirlendi ve Ahmet’e vurdu.” Der.					
2. Sen Cem’in yerinde olsan ne yaparsın?	2. “Kibar ve kararlı bir şekilde sinirlendiğimi belli etmeden beni gıdıklayan çocuğun gözlerine bakarım. Buna son vermesini ve bu yaptığını umursamadığımı söyleyerek ortamdan uzaklaştırm eğer beni hala beni gıdıklamaya					

	devam ederse bu durumu öğretmenime anlatırım” Der.					
3.Bunu yaptığında ne olur?	3.“Beni gıdıklamadığı için mutlu olurum ve arkadaşlarımla sohbet edebilirim.” Der.					
4.Böyle yaptığında seni gıdıklayan çocuk ne yapar?	4.“Beni gıdıkladığında sinirlenmediğimi gördüğünde ve buna son vermesi gerektiğini söylediğim için beni bir daha gıdıklaamaz” Der.					

EK 11.4. Öğretimi Değerlendirme Sürecinde Kullanılacak Veri Kayıt Formu (Dışlanma)

Çocuğun Adı/Soyadı:

Tarih:

Uygulamacının Adı/Soyadı:

Süre:

Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda öğrenci beklenen yanıtları verirse DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtları vermez ya da tepki vermezse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

<https://youtu.be/AcqaN2k-AE0>

Hedef Beceri: Akran Zorbalığı (Dışlanma) ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri (zorbanın yanına gitmesi ve gözlerine bakması, zorbaya yaptığına son vermesini söylemesi, ortamdan uzaklaşması, bu durumu öğretmene anlatması).		Günler	Evreler	
			Uygulama	Silikleş-tirme
1. Aslı arkadaşı onu oyuna almadığında ilk olarak ne yapmalı?	1. Onu oyuna almayan çocuğun yanına gitmeli ve gözlerine bakmalı.	1.		
		2.		
		3.		
		4.		
		5.		
		6.		
		7.		
		8.		
		9.		
		10.		
2. Aslı onu oyuna almayan arkadaşına ne demeli?	2. Sinirlendiğini belli etmeden “Buna son ver, bu yaptığını	1.		
		2.		
		3.		
		4.		
		5.		

	umursamıyoru m.” Demeli	6.		
		7.		
		8.		
		9.		
		10.		
3. Aslı arkadaşı onu hala oyuna almıyorsa ne yapmalı?	3. Ortamdan uzaklaşmalı.	1.		
		2.		
		3.		
		4.		
		5.		
		6.		
		7.		
		8.		
		9.		
		10.		
4. Aslı arkadaşının onu oyuna almadığını kime anlatmalı?	4. Bu durumu (beni gıdıkladı, kızdırdı, güldü vb.) öğretmenine anlatmalı.	1.		
		2.		
		3.		
		4.		
		5.		
		6.		
		7.		
		8.		
		9.		
		10.		



EK 11.5. Öğretimi Değerlendirme Sürecinde Kullanılacak Veri Kayıt Formu (İttirilme)

Çocuğun Adı/Soyadı:

Tarih:

Uygulamacının Adı/Soyadı:

Süre:

Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda öğrenci beklenen yanıtları verirse DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtları vermez ya da tepki vermezse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

<https://youtu.be/FxVK9mLsfQ4>

Hedef Beceri: Akran Zorbalığı (ittirilme) ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri (zorbanın yanına gitmesi ve gözlerine bakması, zorbaya yaptığına son vermesini söylemesi, ortamdan uzaklaşması, bu durumu öğretmenine anlatması).		Günler	Evreler	
			Uygulama	Silikleştirme
1. Can arkadaşı onu ittirdiğinde ilk olarak ne yapmalı?	1. Onu ittiren çocuğun yanına gitmeli ve gözlerine bakmalı.	1.		
		2.		
		3.		
		4.		
		5.		
		6.		
		7.		
		8.		
		9.		
		10.		
2. Can onu ittiren arkadaşına ne demeli?	2. Sinirlendiğini belli etmeden “Buna son ver, bu yaptığını	1.		
		2.		
		3.		
		4.		
		5.		

	umursamıyorum. ” Demeli	6.		
		7.		
		8.		
		9.		
		10.		
3. Can arkadaşı onu hala ittirmeye devam ediyorsa olarak ne yapmalı?	3. Ortamdan uzaklaşmalı.	1.		
		2.		
		3.		
		4.		
		5.		
		6.		
		7.		
		8.		
		9.		
		10.		
4. Can arkadaşının onu ittirdiğini kime anlatmalı?	4. Bu durumu (beni gıdıkladı, kızdırdı, güldü vb.) öğretmenine anlatmalı.	1.		
		2.		
		3.		
		4.		
		5.		
		6.		
		7.		
		8.		
		9.		
		10.		



EK 11.6. Öğretimi Değerlendirme Sürecinde Kullanılacak Veri Kayıt Formu (Gıdıklanma)

Çocuğun Adı/Soyadı:

Tarih:

Uygulamacının Adı/Soyadı:

Süre:

Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda öğrenci beklenen yanıtları verirse DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtları vermez ya da tepki vermezse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

<https://www.youtube.com/watch?v=Isejft7mcM>

Hedef Beceri: Akran Zorbalığı (gıdıklanma) ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri (zorbanın yanına gitmesi ve gözlerine bakması, zorbaya yaptığına son vermesini söylemesi, ortamdan uzaklaşması, bu durumu öğretmenine anlatması).		Günler	Evreler	
			Uygulama	Silikleştirme
1. Cem arkadaşı onu gıdıkladığında ilk olarak ne yapmalı?	1. Onu gıdıklayan çocuğun yanına gitmeli ve gözlerine bakmalı.	1.		
		2.		
		3.		
		4.		
		5.		
		6.		
		7.		
		8.		
		9.		
		10.		
2. Cem onu gıdıklayan	2. Sinirlendiğini belli etmeden “Buna son	1.		
		2.		
		3.		

arkadaşına ne demeli?	ver, bu yaptığını umursamıyoru m.” Demeli	4.		
		5.		
		6.		
		7.		
		8.		
		9.		
		10.		
3. Cem arkadaşı onu hala gıdıklıyorsa ne yapmalı?	3. Ortamdan uzaklaşma lı.	1.		
		2.		
		3.		
		4.		
		5.		
		6.		
		7.		
		8.		
		9.		
		10.		
4. Cem arkadaşının onu gıdıkladığını ı kime anlatmalı?	4. Bu durumu (beni gıdıkladı, kızdırdı, güldü vb.) öğretmeni ne anlatmalı.	1.		
		2.		
		3.		
		4.		
		5.		
		6.		
		7.		
		8.		
		9.		
		10.		



**EK 11.7. Akran Zorbalığı (Alay edilme) ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal
Beceri Genelleme Düzeyi Veri Toplama Formu**

Adı Soyadı:

Tarih:

Uygulamacı:

Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda öğrenci beklenen yanıtları verirse DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtları vermez ya da tepki vermezse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Sorular	Beklenen cevaplar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
1. Sen Eda'nın yerinde olsan ne yaparsın?	1. "Kibar ve kararlı bir şekilde sinirlendiğimi belli etmeden kilom ile ilgili kötü sözler söyleyen çocuğun gözlerine bakarım. Buna son vermesini ve yaptığını umursamadığımı söyleyerek ortamdan uzaklaşırım eğer hala kötü sözler söylemeye devam ederse bu durumu öğretmenime anlatırım" Der.		

**EK 11.8. Akran Zorbalığı (Eşyasına zarar verilmesi) ile Baş Etmeye
Yönelik Sosyal Beceri Genelleme Düzeyi Veri Toplama Formu**

Adı Soyadı:

Tarih:

Uygulamacı:

Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda öğrenci beklenen yanıtları verirse DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtları vermez ya da tepki vermezse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Sorular	Beklenen cevaplar	Değerlendirme	
		Doğru Yanlış	
1. Sen Selim'in yerinde olsan ne yaparsın?	1. “Kibar ve kararlı bir şekilde sinirlendiğimi belli etmeden çantamı yere atan çocuğun gözlerine bakarım. Buna son vermesini ve yaptığı bu davranışı umursamadığımı söyleyerek ortamdan uzaklaştırm eğer hala çantama basmaya devam ederse bu durumu öğretmenime anlatırım” Der.		

**EK 11.9. Akran Zorbalığı (Görmezden gelinme) ile Baş Etmeye Yönelik
Sosyal Beceri Genelleme Düzeyi Veri Toplama Formu**

Adı Soyadı:

Tarih:

Uygulamacı:

Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda öğrenci beklenen yanıtları verirse DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtları vermez ya da tepki vermezse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Sorular	Beklenen cevaplar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
1. Sen Gökhan'ın yerinde olsan ne yaparsın?	1. “Kibar ve kararlı bir şekilde sinirlendiğimi belli etmeden bana ortamda yokmuşum gibi davranan çocuğun gözlerine bakarım. Buna son vermesini ve bu yaptığını umursamadığımı söyleyerek ortamdan uzaklaşırım eğer beni hala yok saymaya devam ederse bu durumu öğretmenime anlatırım” Der.		

EK 12. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

EK 12.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

Oturumlar	Sorular	Gözlemci Görüşü
Uygulama Oturumu 2		
Uygulama Oturumu 3		
Uygulama Oturumu 6		
Silikleştirme Oturumu 3		
Görüş Birliği: Görüş Ayrılığı: Gözlemciler Arası Güvenirlik:		

EK 12.2. Uygulama Güvenirliği Formu

EK 12.2.1. Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirlik Formu

Adı Soyadı:
Tarih:

Gözlemci:

OTURUM	Güç kartı stratejisi materyallerini hazırlama ya da hazırlamış olduğu materyali ortama getirme	Eğitim için uygun ortama geçme	Güç kartı stratejisi için dikkat çekici ipucunu sunma	Güç kartı stratejisini ve materyalleri tanııtma	Güç Kartı Stratejisi materyalinde yer alan adımların ve hedef becerinin sergileneceği ortamda iseniz ortamda kalın, değilseniz uygun ortama geçin.	Güç Kartı Stratejisi için hedeflenen beceriye yönelik uygun yönergeyi verme	Güç kartını uygulama ortamındaki bir masanın üzerine ya da bireyin kartı incelemek için erişebileceği bir yere koymak.	Bireyin davranışına uygun tepkide bulunma.
2. Uygulama								
3. Uygulama								
6. Uygulama								
3.Silikleştirm e (uygulama)								

EK 12.2.2. Toplu Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirlilik Formu

Uygulamacı:
Gözlemci:
Tarih:
Gözlem Yapılan Oturum:

Uygulama Basamakları	Evet	Hayır
1. Uygulamacı öğretime başlarken öğrencilere dikkat çekici ipucunu kullandı mı?		
2. Uygulamacı öğrencilere öyküleri okumayı isteyip istemediklerini sordu mu?		
3. Uygulamacı değerlendirme sorularını sorduğunda öğrenci tepkisi için beş saniye bekledi mi?		
TOPLAM		

EK 13. Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formları

EK 13.1. Ailelerin Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

Adı- Soyadı:

Tarih:

Sayın Anne/Baba,

Bu formda, çocuğunuza güç kartı stratejisi ile akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılması ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Lütfen soruları okuyunuz ve cevaplayınız. Eklemek istediğiniz bilgiler var ise paylaşabilirsiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

- 1- **Çocuğunuzu değerlendirdiğinizde güç kartı stratejisi uygulaması çocuğunuzun sosyal beceri gelişiminde nasıl bir değişiklik oluşturdu?**
- 2- **Çocuğunuza yaptığımız bu uygulamayı etkili buluyor musunuz?**
- 3- **Güç kartı stratejisinin başka hangi alanlarda etkili olabileceğini düşünüyorsunuz?**
- 4- **Çocuğunuzun kazanmış olduğu becerilerin sosyal yaşamına nasıl katkıları olacağını düşünüyorsunuz?**
- 5- **Çocuğunuzun bu becerileri öğrenmesi sizin açınızdan önemli mi?**
- 6- **Güç kartı stratejisinin ev ortamında hangi becerilerin kazandırılmasında kullanılmasını istersiniz? Örnek verebilir misiniz?**
- 7- **Çocuğunuzun ilgi duyduğu alanlar veya kahramanlar hakkında konuşma süresi veya birlikte vakit geçirme süresi (film karakteri ise izleme süresi, bir oyuncak ise oynama süresi vb.) bu uygulama öncesi ve uygulama sonrasında herhangi bir farklılık gösterdi mi**
- 8- **Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?**

EK 13.2. Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

Adı- Soyadı:

Tarih:

Sayın Meslektaşım,

Bu formda, öğrencinize güç kartı stratejisi ile akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılması ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye ilişkin sorular bulunmaktadır. Lütfen soruları okuyunuz ve cevaplayınız. Eklemek istediğiniz bilgiler var ise paylaşabilirsiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

- 1- Öğrencinizi değerlendirdiğinizde güç kartı stratejisi uygulaması öğrencinizin sosyal beceri gelişiminde nasıl ve ne şekilde bir değişiklik oluşturdu?
- 2- Öğrencinize yaptığımız bu uygulamayı etkili buluyor musunuz? Başka hangi alanlarda etkili olabileceğini düşünüyorsunuz? Biraz açabilir misiniz?
- 3- Öğrencinizin kazanmış olduğu becerilerin sosyal yaşamına nasıl katkıları olacağını düşünüyorsunuz?
- 4- Öğrencinizin bu becerileri öğrenmesi sizin onunla ilgili ilerideki çalışmalarınıza ne gibi katkıları olabileceğini düşünüyorsunuz?
- 5- Güç kartı stratejisini başka hangi öğrencilerinizin eğitiminde ve hangi beceri alanlarında kullanmak istersiniz? Örnek verebilir misiniz?
- 6- Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK 13.3. Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

İsim/Soy İsim:

Tarih:

Aşağıda yer alan soruları okuduktan sonra uygun cevabı boyayınız.

1. Animasyonları izlediğinde güç kartından yardım almak istedin mi?



Evet

Kararsızım

Hayır

2. Güç kartını okuduğunda piyano çalan kızın/Roblox/Huggy Wuggy problemle (oyuna alınmadığında, ittirildiğinde veya gıdıklandığında) nasıl baş ettiğini anladın mı?



Evet

Kararsızım

Hayır

3. Biri seni oyuna almadığında, ittirildiğinde veya gıdıkladığında piyano çalan kızın/Roblox/Huggy Wuggy takip ettiği adımları takip edebilir misin?



Evet

Kararsızım

Hayır

4. Güç kartını okumayı sevdi mi? Güç kartları sana ne yapacağını hatırlamana yardımcı oluyor mu?



Evet Kararsızım Hayır

5. Güç kartına sahip olduktan sonra piyanolara/Roblox/Huggy Wuggy yönelik ilginde bir artış oldu mu? (Örneğin; piyano çalan kızı/Roblox/Huggy Wuggy okumak istedin mi? Ya da piyano dersine/Roblox/Huggy Wuggy daha çok zaman ayırmak istedin mi?)



Evet Kararsızım Hayır

6. Güç kartına sahip olmak sana iyi hissettiriyor mu?



Evet Kararsızım Hayır

Toplam 😊 yanıt sayısı:

Yüzde:

EK 14. Öğretim Planı

Kullanılan Yöntem: Güç Kartı Stratejisi

Hedef Beceri: Akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal beceri kazandırılması.

Becerinin Tanımı: Deneklerin akran zorbalığına uğradığında (dışlanma, ittirilme, gıdıklanma) uygun tepki ile karşılık verebilmesi.

1. Zorbalık yapan çocuğun yanına gidip gözlerine bakması.
2. Yaptığı davranışa son vermesini ve bunu umursamadığını söylemesi.
3. Ortamdan uzaklaşması.
4. Öğretmenine bu durumu anlatması.

Becerinin Ölçümü: Senaryo ve güç kartları okunduktan sonra hedef becerilere yönelik hazırlanan animasyonların izleneceği uygun ortama geçilir. Güç kartı bireyin ulaşabileceği bir yere konur. Öğretmen animasyonu izlettirir. Öğretmen animasyon bitince veri toplama formundaki soruları çocuğa yöneltir. Öğrenci doğru cevaplar verirse forma + yanlış cevap verirse veya tepki vermezse forma – işaretlenir. Doğru tepkilerin oranı hesaplanarak grafiğe işlenir.

Araç-Gereç ve Ortam: Senaryo ve güç kartları bireye sessiz bir sınıfta okunur. Dikkat dağıtıcı ses, görsel vb. unsurların olmamasına dikkat edilerek deneklerin dikkatini senaryo ve güç kartlarına vermesi sağlanır. Hedef beceriye yönelik hazırlanan videoları izleyebilmek için uygun ortamlara geçilir. Animasyonları izlemek için araştırmacı tarafından tablet kullanılır.

Hedef Davranışın Öğretimi: Materyaller hazırlanıp ortama getirilir. Sessiz ve başkaları tarafından rahatsız edilmeyecek bir sınıfa geçilir. Dikkat çekici ipucu sunulur ve bireye hazır olduğunu jest, mimik veya sözel olarak ifade ettiğinde sözel olarak pekiştirilir. Senaryo ve güç kartı bireye tanıtılır. Öğrenci okuma biliyorsa senaryoyu okur. Okuma bilmiyorsa veya okumak istemezse öğretmen senaryoyu okur. Öğrencinin öyküyü anlayıp anlamadığı değerlendirilir. Daha sonra hedef

beceriye yönelik hazırlanan animasyonlar öğrenciye izlettirilir. Animasyonlarla ilgili öğrencinin olay örgüsünü anlayıp anlamadığını belirleyebilmek için birkaç soru sorulur. Örneğin, Burada ne oldu? Vb. Öğretimi yapılan beceriye yönelik olarak öğrencinin uygun hedef beceriyi öğrenip öğrenmediğine ilişkin değerlendirme yapmak için güç kartı öğrencinin erişebileceği bir yere konur. Veri toplama formundaki sorular sorulur. Öğrenci doğru cevap verirse forma + yanlış cevap verirse veya tepki vermezse forma – işaretlenir.

Akran Zorbalığı (Dışlanma) ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri

Öğrenci ile hedeflenen ilk beceri olan dışlanma ile baş etme becerisi ile ilgili hazırlanan senaryo ve güç kartı öğrenciye tanıtılır. Senaryo okunur. Senaryoda öğrencinin ilgi duyduğu piyano çalan kız dışlanma ile karşı karşıya kalır. Ancak bu durumla dört aşamada baş eder. Piyano çalan kızın ağzından bu dört basamak hem senaryoda hem de güç kartında öğrenciye ifade edilir. Denekten de böyle durumla karşılaştığında bu basamakları yerine getirmesi istenir. Öğrencinin senaryoyu anlayıp anlamadığı değerlendirilir. Daha sonra öğrenci ile dışlanma ile ilgili hazırlanan animasyon izlenir. Animasyonda Aslı teneffüste okul bahçesinde arkadaşlarının yanına gider. Onlarla oyun oynamak ister fakat Ema adlı çocuk “Sen bizimle oynayamazsın, hastasın!” der. Diğer çocuklarda bu duruma güler. Aslı tek başına oracıkta kalır. Bahçedeki öğretmen bu durumu fark etmez. 35 sn’lik animasyon bittiğinde öğretmen öğrenciye formdaki soruları sorar. Güç kartına bakması için ipucu verir. Öğrenci güç kartındaki basamakları söylerse öğretmen forma + olarak işaret koyar. Doğru cevap vermezse veya tepkisiz kalırsa forma – işaretleme yapılır.

Akran Zorbalığı (İttirilme) ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri

Öğrenci ile hedeflenen ikinci beceri olan ittirilme davranışı ile baş etme becerisi ile ilgili hazırlanan senaryo ve güç kartı öğrenciye tanıtılır. Senaryo okunur. Senaryoda öğrencinin ilgi duyduğu piyano çalan kız ittirilme davranışı ile karşı karşıya kalır. Ancak bu durumla dört aşamada baş eder. Piyano çalan kızın ağzından bu dört basamak hem senaryoda hem de güç kartında öğrenciye ifade edilir. Denekten de böyle durumla karşılaştığında bu basamakları yerine getirmesi istenir. Öğrencinin senaryoyu anlayıp anlamadığı değerlendirilir. Daha sonra öğrenci ile

ittirilme ile ilgili hazırlanan animasyon izlenir. Animasyonda Can teneffüste okul koridorunda yürürken başka sınıftaki çocuklar Can'ı ittirir ve yere düşürür. Can ne yapacağını bilemez üzgün bir şekilde öylece bekler. Koridordaki öğretmen bu durumu fark etmez. 27 sn'lik animasyon bittiğinde öğretmen öğrenciye formdaki soruları sorar. Güç kartına bakması için ipucu verir. Öğrenci güç kartındaki basamakları söylerse öğretmen forma + olarak işaret koyar. Doğru cevap vermezse veya tepkisiz kalırsa forma – işaretleme yapılır.

Akran Zorbalığı (Gıdıklanma) ile Baş Etmeye Yönelik Sosyal Beceri

Öğrenci ile hedeflenen üçüncü beceri olan gıdıklanma davranışı ile baş etme becerisi ile ilgili hazırlanan senaryo ve güç kartı öğrenciye tanıtılır. Senaryo okunur. Senaryoda öğrencinin ilgi duyduğu piyano çalan kız gıdıklanma davranışı ile karşı karşıya kalır. Ancak bu durumla dört aşamada baş eder. Piyano çalan kızın ağzından bu dört basamak hem senaryoda hem de güç kartında öğrenciye ifade edilir. Denekten de böyle durumla karşılaştığında bu basamakları yerine getirmesi istenir. Öğrencinin senaryoyu anlayıp anlamadığı değerlendirilir. Daha sonra öğrenci ile gıdıklanma ile ilgili hazırlanan animasyon izlenir. Animasyonda Cem teneffüste sınıfta durmak ister. Fakat Ahmet adlı çocuk Cem'i gıdıklayarak rahatsız eder. Cem çok rahatsız olur ama uygun tepki veremez ve öylece bekler. Sınıftaki öğretmen bu durumu fark etmez. 26 sn'lik animasyon bittiğinde öğretmen öğrenciye formdaki soruları sorar. Güç kartına bakması için ipucu verir. Öğrenci güç kartındaki basamakları söylerse öğretmen forma + olarak işaret koyar. Doğru cevap vermezse veya tepkisiz kalırsa forma – işaretleme yapılır.

EK 15. Genelleme Oturumlarında Kullanılan Öyküler

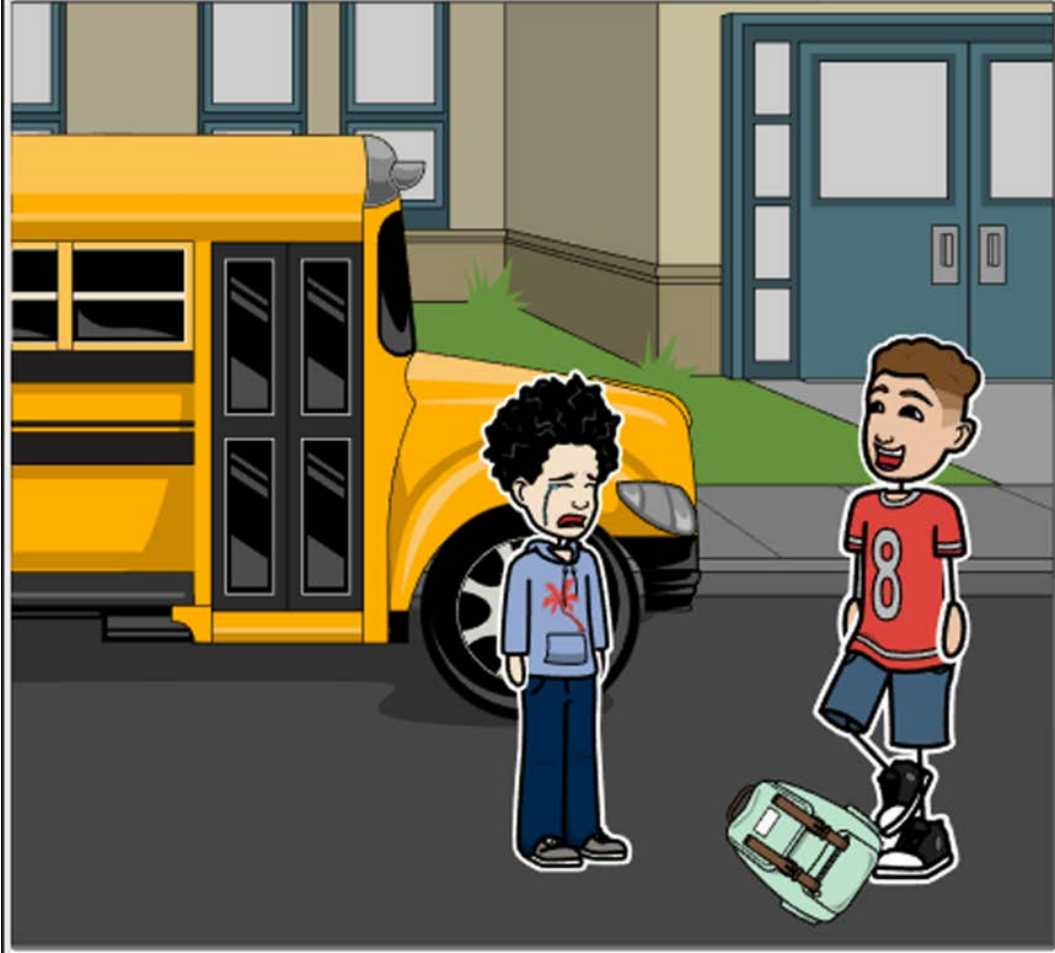
EK 15.1. Öykü 4



Eda bir gün bisiklet sürmek için dışarı çıktı. Bahçede arkadaşlarını görünce onların yanına giderek birlikte bisiklet sürmek istedi. Fakat arkadaşları Eda 'ya kötü sözler söylemeye başladılar. Eda'ya "Sen şişkosun bize yetişemezsin ki "diyerek kilosunu ile ilgili kötü sözler söylediler. Eda çok üzüldü. Ama arkadaşları hala kötü sözler söylemeye devam ettiler. Eda çok üzüldü ve ağlamaya başlayarak olduğu yerde kalakaldı.

(<https://www.storyboardthat.com/> adresinden oluşturulmuştur.)

EK 15.2. Öykü 5



Selim bir gün okuldan çıktı ve servise binmek için servisin yanına gitti. Servise binen başka bir çocuk Selim'i görünce onun çantasını alıp yere attı ve bu duruma güldü. Selim çok üzüldü ve ağlamaya başladı. Fakat çocuk onun yerdeki çantasına basmaya ve gülmeye devam etti. Selim ağlayarak oracıkta tek başına bekledi.

(<https://www.storyboardthat.com/> adresinden oluşturulmuştur.)

EK 15.3. Öykü 6



Gökhan oyun oynamak için parka gitti. Oyun oynayan arkadaşlarını görünce yanlarına geldi ve arkadaşlarına "Birlikte top oynayalım mı?" diye sordu. Fakat arkadaşı diğer çocuklara bakıp "Bakın bir sinek vızıldıyor sanki" diyerek gülmeye başladı. Gökhan çok üzüldü. Arkadaşları ona gülerek top oynamaya devam ettiler. Gökhan üzülenek ne yapacağını bilemedi ve ağlayarak tek başına kaldı.

(<https://www.storyboardthat.com/> adresinden oluşturulmuştur.)

EK 16. Veli İzin Formu

Tarih :

Sevgili Anne-Baba,

“Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırılmasında Güç Kartı Stratejisinin Etkililiği” başlıklı bu çalışmanın amacı; otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal beceri kazanmasında güç kartı stratejisinin etkililiğinin sınanmasıdır.

Çalışmayı gerçekleştirecek olan Hatice ULU AYDIN’IN çocuğuma güç kartı stratejisi kullanarak sosyal becerilerin öğretimini gerçekleştirmesini kabul ediyorum. Düzenlenen eğitimlerin video kamera ile kaydedileceğini, bu kayıtların bilimsel ve eğitsel amaçlı durumlar dışında kullanılmayacağını ayrıca Hatice ULU AYDIN’IN çalışma süresince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım.

Çalışma içerisinde çocuğumun isminin herhangi bir yerde geçmeyeceğini, çalışmanın çocuğumun üzerinde herhangi bir psikolojik veya fiziksel riske yol açmayacağını ve çalışma süresince istediğim zaman çocuğumun katılımını engelleyebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Eğitimi Bölümü Özel Eğitim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. İlkur ÇİFCİ TEKİNARSLAN danışmanlığında ve İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Eğitimi Bölümü Özel Eğitim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN’IN eş danışmanlığında yürütülecektir.

İmza

EK 17. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39307281-605.01-57575316
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Hatice ULU AYDIN)

13/09/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü'nün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 26.08.2022 tarih ve 2200117569 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hatice ULU AYDIN'ın, "**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Güç Kartı Stratejisinin Etkinliği**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere, müdürlüğümüze bağlı Özel Özden Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde uygulama yapma talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Araştırma ve Değerlendirme İzin Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, **denetimi ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, eğitim öğretim aksatılmadan, gönüllülük esasına göre, ilgi (a) Genelge doğrultusunda 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında** uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Cemil SARICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Abdullah ŞEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Tabaklar Mahallesi Necip Fazıl Kısakörek-1 Bulvarı No:99 Merkez Bolu
Telefon No : 0 (374) 280 14 42
E-Posta: stratejigelistirme14@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: S.ÖZKÖK - Memur
Unvan : Memur
Faks:3742801450
İnternet Adresi: <http://bolu.meb.gov.tr>



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 52cb-f9cc-3daf-adab-c781 kodu ile teyit edilebilir.

EK 18. Etik İzin Belgesi



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Hatice ULU AYDIN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Özel Eğitim

Sayın Hatice ULU AYDIN,

"Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Güç Kartı Stratejisinin Etkililiği" adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2021/454) kurulumuzun 29.11.2021 tarihli ve 2021/11 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhar Demirci (Üye)