



**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİ
ÖĞRETİMİNDE FIRSAT ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ: GÜRCİSTAN
ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tinatini GOBADZE

Eskişehir 2022

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİ
ÖĞRETİMİNDE FIRSAT ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ: GÜRCİSTAN
ÖRNEĞİ**

Tinatini GOBADZE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zihin Engelliler Eğitimi Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNDE FIRSAT ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ: GÜRCİSTAN ÖRNEĞİ

Tinatini GOBADZE

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2022

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL

Bu araştırmada, Gürcistan'da yaşayan otizm tanısı konmuş üç çocuğa akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri sırasında sosyal becerilerinin (teşekkür etme, izin isteme ve yardım isteme) öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiğine bakılmıştır. Araştırmada aynı zamanda fırsat öğretiminin çocukların sosyal becerilerini genelleme ve sürdürmeye etkisi de belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Gürcistan'ın Batum şehrinde devlet okuluna devam etmekte olan ve yaşları 10-12 arasında değişen, otizm tanısı almış üç erkek çocuk oluşturmuştur. Araştırmada bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini en az bir katılımcıda incelemeyi ve bu süreci iki farklı katılımcıyla yinelemeyi amaçlayan ve kalıcılığı değerlendirmeye olanak sağlayan tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiğinin incelendiği bu araştırma, başlama düzeyi, toplu yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmuştur. Araştırmada elde edilen veriler grafiksel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları fırsat öğretiminin OSB olan çocuklara sosyal becerileri öğrenmelerinde ve öğrendikleri becerileri sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Fırsat öğretimi, Otizm, Uygulamalı davranış analizi, Sosyal beceriler

ABSTRACT

THE EFFICACY OF INCIDENTAL TEACHING IN TEACHING SOCIAL SKILLS TO CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: THE GEORGIA SAMPLE

Tinatini GOBADZE

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2022

Advisor: Assist. Prof. Nuray ÖNCÜL

In this study, the effectiveness of incidental teaching in teaching social skills (thanking, asking for permission and asking for help) during academic, art, and leisure activities to three children diagnosed with autism living in Georgia, was examined. The research also determined the effect of incidental teaching on generalizing and maintaining children's social skills. The participants of the study were three boys aged 10-12, who were diagnosed with autism and attending the State School in Batumi, a city in Georgia. In the study, a multiple probe design with probe phase across participants, which is one of the single-case designs that aims to examine the effect of the independent variable on the dependent variable in at least one participant and to replicate this process in two different subjects and allows to evaluate maintenance. This research, which examines the effectiveness of incidental teaching in teaching social skills to children with autism, consisted of baseline, full probe, intervention, maintenance, and generalization sessions. The data obtained in the study were analyzed by graphical analysis technique. The findings of the study showed that incidental teaching was effective in teaching the social skills to children with autism and maintaining the skills they learned.

Keywords: Incidental teaching, Autism, Applied behavior analysis, Social skills

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez dönemi boyunca akademik olarak gelişimimi destekleyen, süreç boyunca çalışma disiplini anlamında bana birçok şeyi öğreten, yeri geldiğinde en güzel şekilde motivasyonumu sağlayan, verdiği her bir düzeltmede söylediği her şeyde bakış açımı değiştiren, her zaman doğru yolu gösteren, beni cesaretlendiren ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Nuray Öncül'e saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Zamanını, enerjisini, yardımını her ihtiyaç duyduğumda bana sunduğu, bilgisini ve emeğini bu tezin şekillenmesinde her zaman sonuna kadar sunduğu için sonsuz teşekkürler.

Tez savunma jürimde yer alan ve değerli görüşleriyle tezime katkıda bulunan Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'a ve Doç. Dr. Funda Aksoy'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez dönemin boyunca benden hiçbir şekilde yardım ve desteklerini esirgemeyen, görüşlerine ve fikirlerine ihtiyacım olduğunda her zaman yanımda olan arkadaşım Gizem Tümmur'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Uygulama sürecimi gerçekleştirdiğim okul Müdürü Dato Chkaidze'e, uygulamada destek veren özel öğretmenler Milena Ceckhladze'e, Maia Diasamidze'e, Tornike Didmanidze'e, katılımcılara ve annelerine teşekkürlerimi sunuyorum. Onlar olmasalardı bu çalışma olmazdı. Öğrencilerimin ailelerine çocuklarını istekli, istikrarlı olarak çalışmaya getirdikleri için, hevesleri ve yardımları için, bu araştırmanın gerçekleştiği okulun çalışanlarına da kapılarını bana güvenle ve samimiyetle açtıkları için teşekkürü borç bilirim.

Son olarak bana ömrümü, sevgisini, emeğini veren güzel annem Nano'a ve babam Tarieli'e, nenem Tina'a, halam Nazi'e, nişanlım Rauli'e, kuzenim Sophio'a, kız kardeşlerim Shorena'a ve Tamari'e bana inandıkları ve beni koşulsuz destekledikleri için sadece şimdi değil, her gün teşekkür ediyorum.

Tinatini GOBADZE

Eskişehir 2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Tinatini GOBADZE

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFAS.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB).....	1
1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri	3
1.3. Sosyal Yeterlik.....	5
1.4. Sosyal Beceri.....	6
1.5. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Sosyal Beceriler.....	7
1.6. Sosyal Becerilerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	8
1.6.1. Yetişkin merkezli sosyal beceri öğretimi yöntemleri	9
1.6.2. Akran merkezli sosyal beceri öğretimi.....	9
1.6.3. Sosyal öykülerle sosyal beceri öğretimi.....	10
1.6.4. Video model ile sosyal beceri öğretimi.....	11
1.6.5. Doğal Öğretim Yöntemleri.....	12
1.7. Fırsat Öğretimi.....	14
1.7.1. Fırsat Öğretimi ile öğretim sunulmadan önce yapılması gerekenler	15
1.7.2. Fırsat Öğretiminin aşamaları.....	16
1.8. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Fırsat Öğretimi ile İlgili.....	18
Yapılan Çalışmalar	18
1.9. Araştırmanın Gereksinimi	28
1.10. Araştırmanın Amacı	30
1.11. Araştırmanın Önemi.....	31
2. YÖNTEM	33

2.1. Araştırma Modeli.....	33
2.2. Bağımlı Değişken.....	34
2.3. Bağımsız Değişken	34
2.4. Katılımcılar.....	34
2.4.1. Araştırmaya katılan öğrenciler.....	35
2.4.2. Öğretmenler.....	37
2.5. Araştırmacı ve Gözlemci.....	38
2.5.2. Gözlemci.....	38
2.6. Ortam ve Zaman	39
2.7. Araç-Gereçler	39
2.8. Deney süreci.....	40
2.8.1. Başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumları.....	40
2.8.2. Öğretim oturumları.....	41
2.8.3. Genelleme oturumları.....	44
2.8.4. İzleme oturumları.....	44
2.9. Verilerin Toplanması.....	45
2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması.....	45
2.9.2. Güvenirlik verilerinin toplanması.....	45
2.9.2.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması.....	46
2.9.2.2. Uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması.....	46
2.10. Verilerin Analizi.....	48
2.10.1. Etkililik verilerinin analizi.....	48
2.10.2. Güvenirlik verilerinin analizi.....	49
2.10.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi.....	51
2.10.4. İzleme verilerinin analizi.....	51
2.10.5. Genelleme verilerinin analizi.....	51
3. BULGULAR.....	52
3.1. Etkililik Bulguları	53
3.1.1. Birinci katılımcıya (Sasha) teşekkür etme becerisinin Fırsat Öğretimi ile öğretimine ilişkin bulgular.....	53
3.1.2. İkinci katılımcıya (Gogi) izin isteme becerisinin Fırsat Öğretimi ile öğretimine ilişkin bulgular	53

3.1.3. Üçüncü katılımcıya (Nika) yardım isteme becerisinin Fırsat Öğretimi ile öğretimine ilişkin bulgular.....	54
3.2. İzleme Bulguları.....	54
3.3. Genelleme Bulguları.....	55
3.4. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	56
4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	60
4.1. Tartışma.....	60
4.2. Öneriler.....	63
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	64
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	64
KAYNAKÇA.....	65
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. OSB'ye İlişkin Tanısal Terminolojide Ortaya Çıkan Değişimler DSM ve ICD	2
Tablo 1.2. Fırsat Öğretimi Örnekleri	15
Tablo 1.3. Charlop-Christy (2008)'nin Fırsat Öğretim ile Kazandırılabilir Davranışlarla İlgili Verdiği Örnekler	16
Tablo 1.4. Fırsat Öğretimi ile İlgili Oturumların Örnek Veri Toplama Formu	19
Tablo 2.1. Katılımcıların Genel Özellikleri	37
Tablo 2.2. Araştırmada Kullanılan Araç gereçler	40
Tablo 2.3. Sasha'nın, Gogi'nin ve Nika'nın Sosyal Becerisi Başlama Düzeyi, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları	49
Tablo 2.4. Sasha'nın, Gogi'nin ve Nika'nın Sosyal Becerisi Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları	51
Tablo 2.5. Sasha'nın, Gogi'nin ve Nika'nın İzin İsteme Becerisi Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları	52

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Fırsat Öğretimle Uygulama Akışı	45
Şekil 3.1. Katılımcıların Sosyal Becerilerine İlişkin Başlama Düzeyi, Uygulama, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlar	52
Şekil 3.2. Katılımcıların Sosyal Becerisine İlişkin Genelleme Tepkiler	55

KISALTMALAR LİSTESİ

ABA	: Uygulamalı Davranış Analizi
ADI-R	: Autism Diagnostic Interview – Revised
ADOS	: Autism Diagnostic Observation Schedule
APA	: Amerikan Psikiyatri Birliği
CDC	: Amerika Birleşik Devletleri Hastalık Kontrol ve Koruma Merkezi
Dk	: Dakika
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ICD	: International Classification of Diseases
M-CHAT-R/F	: Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği
MITS	: Multiple Incidental Teaching Sessions
NCT	: Doğal Uyum Eğitimi
NDC	: Neuro Development Center
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
örn.	: Örneğin
PECS	: Resim Değişim İletişim Sistemi
Sn	: Saniye
TG	: Tipik Gelişim
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
vb.	: Ve benzeri

1. GİRİŞ

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), erken yaşta ortaya çıkan, sosyal iletişim, sosyal etkileşim ve toplumsal ilişki geliştirmede sınırlılıklar, tekrarlayan ve yineleyici davranışlar sergileme ile sınırlı ilgi alanı olarak karakterize olan karmaşık bir nöro-gelişimsel bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013; Eigsti, Marchena, Schuh ve Kelley, 2011). Bu sınırlılıklar çocukların, ailelerinin kendilerine sunduğu dikkat ipuçlarını izlemesini güçleştirmekte, dolayısıyla aileleri ile olan etkileşimlerini de olumsuz etkilemektedir (Brigham vd., 2010). Dil ve sosyal etkileşim güçlükleri ile sosyal, davranış ve duygu özellikleri ise OSB olan çocukların çevreyi keşfetme ve yeni becerileri edinme süreçlerini etkilemesiyle birlikte bilişsel süreçlerine de ket vurmaktadır (Diken ve Bakkaloğlu, 2016).

Gürcistan dahil tüm dünyada OSB olan çocukların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Gürcistan'daki OSB olan bireylerin sayısı toplam nüfusun %1,5'idir (Oqrosashvili, 2018). Amerika Birleşik Devletleri Hastalık Kontrol ve Koruma Merkezi'nin (CDC) verilerine göre okul çağındaki çocuklarda OSB oranı iki yılda %15 oranında artış göstermiştir. Amerika Birleşik Devletleri Hastalık Kontrol ve Koruma Merkezleri tarafından finanse edilen ve sekiz yaşındaki 300 bin çocuğa OSB taraması uygulayan bir takip sistemi olan "Otizm ve Gelişim Yetersizliklerini İzleme Ağı (Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network)" tarafından iki yılda bir yayınlanan rapora göre 2021 yılında 44 çocuktan birine OSB tanısı konulmaktadır.

Gürcistan'da 2013 yılı ile birlikte devlet okullarında "Kaynaştırma Destek Programları" sürdürülmektedir. Bu programlarda özel gereksinimi olan bireyler için kaynaştırma sınıfları oluşturulmuş ve planlanan programı geliştirmeye çalışmaktadırlar. 2018'de Gürcistan'da sekiz devlet okulunda kaynaştırma sınıfı açılmıştır. Kaynaştırma sınıflarında psikologlar, özel eğitimciler OSB olan çocuklarla hem bireysel öğretim düzenlemesi hem de grup öğretimi düzenlemesi şeklinde çalışmaktadırlar. Bu çalışmaların en önemli amaçlarından biri, OSB olan çocukların sosyal becerileri edinmelerini destekleyerek eğitim sürecine aktif şekilde katılımlarını sağlamaktır (Sputnik, 2017).

OSB olan çocuklarda tanılama ve sınıflama dünyada yaygın olarak Dünya Sağlık Örgütü tarafından yayımlanan International Classification of Diseases-9 (ICD-9) ve Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yayımlanan Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5]) belirtilen ölçütlere göre yapılmaktadır (Beker, 2013). Tablo 1.1'de OSB'nin DSM ve IDC tanımlarının zamanla değişimini göstermesi amaçlanmıştır.

Tablo 1.1. OSB'ye İlişkin Tanısal Terminolojide Ortaya Çıkan Değişimler DSM ve ICD (Xavier vd., 2015).

Tanı Kitabı ve Yılı	Tanı Adı	
ICD-9 (1975)	Çocuk Merkezli Psikoz	• Çocukluk otizmi • Dezintegratif psikoz (Heller Sendromu) • Diğer (A tipik çocuk psikozu) • Tanılanamayan (Başka türlü adlandırılmayan çocukluk psikozu ya da çocukluk şizofrenisi)
DSM-III (1980)	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	• Çocukluk otizmi (30 aydan önce) • Çocukluktan başlayan yaygın gelişimsel bozukluk (30 ay- 12 yaş) • Atipik yaygın gelişimsel bozukluk
DSM-III-R (1987)	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	• Otistik bozukluk (bebeklikten çocukluğa kadar) • Başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk
ICD-10 (1993)	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	• Çocukluk otizmi • Atipik otizm • Rett sendromu • Diğer çocukluk dezintegratif bozukluğu • Zihinsel gerilikten ve stereotipik hareketlerden kaynaklı aşırı hareketlilik bozukluğu • Asperger sendromu • Diğer yaygın gelişimsel bozukluk
DSM-IV (1994) ve DSM-IV-TR (2000)	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	• Otistik bozukluk • Asperger sendromu • Rett sendromu • Çocukluk dezintegratif bozukluğu • Başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk
DSM-5 (2013)	Otizm Spektrum Bozukluğu	• Otizm spektrum bozukluğu • Sosyal (Pragmatik) İletişim Bozukluğu

Gürcistan'da OSB tanı süreci, çocuğun multidisipliner bir ekip tarafından değerlendirilmesini içermektedir. Çocuğun değerlendirilme sürecinde; psikiyatrist, psikolog, davranış terapisti ve konuşma terapisti yer almaktadır (Gelashvili vd., 2018).

Değerlendirmede Otizm Tanısal Altın Standart Testleri (The Autism Diagnostic Observation Schedule [ADOS] ve The Autism Interview-Revised [ADI-R]) kullanılmaktadır. Tanının ardından ekip, uygulamalı davranış analizi (Applied behavior analysis [ABA]) müdahalesi ve gerektiğinde ilave terapiler (örn., duyuşal, konuşma, fiziksel, sanat terapisi, vs.) içeren bir müdahale süreci planlamaktadır. Doktor tarafından 6-12 ay içerisinde çocuğun durumunun izlenmesi gerekirken ilerlemeleri ve sorunları değerlendirmek amacıyla yeniden ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) testi yapılmaktadır (Neuro Development Center, 2019).

OSB'nun tanılanması DSM ve ICD ölçütleri kullanılmaktadır. DSM, sağlık çalışanları tarafından zihinsel bozuklukların tanısında kullanılan el kitabıdır. OSB tanılması yapılırken zihinsel yetersizlik ve dil gelişim bozukluğunun eşlik etme durumu ile genetik bozuklukların olup olmadığının da belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir. DSM-5 değerlendirilmesinde DSM-IV tanı ölçütlerinden farklı olarak otizm spektrum bozukluğu olarak tek bir başlık altında ele alınmakta ve toplam yedi ölçütten oluşmaktadır. DSM-5'teki değişikliklerin çoğu, DSM-IV tarafından belirtileri iyi tanımlanmayan grupların davranışlarını daha iyi karakterize etmek amacıyla yapılmıştır (Aydın ve Özgen, 2018). Tanılamanın dışında OSB olan çocukların özelliklerine değinmekte fayda vardır; çünkü çalışmanın odak noktası, OSN olan çocukların sosyal yetersizlikleridir.

1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri

OSB olan çocuklar birbirlerinden oldukça farklı özellikler sergileseler de birtakım özellikleri ortaktır. Bu bölümde de OSB olan çocukların sosyal, dil ve iletişim, bilişsel, motor, davranış ve oyun özelliklerine yer verilmektedir.

Dil gelişimi açısından OSB olan çocukların konuşmada gecikme, konuşmayı başlatma ve sürdürmede sınırlılık yaşama, kendilerine özgü bir dil geliştirme ve dili bağlam dışında kullanma gibi özelliklerine vurgu yapılmaktadır (Kırcaali-İftar, 2007; Kırcaali-İftar, 2013). Hiçbir zaman sözlü iletişim kuramayan çocuklar da vardır (Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005). Bunun yanında bazı araştırmacılar, OSB olan çocukların daha önceden öğrenilmiş olan sözcükleri kaybettiklerini de ifade etmişlerdir (Lord, Shulman ve Di Lavore, 2004). Konuşarak iletişim kuran çocuklarda ise cümle formuna ulaşamama ve zamirleri uygun kullanamama durumları söz konusudur (Lee, Hobson ve Chiat, 1994). İletişim alanındaki sınırlılıklar OSB olan bireylerde görülen öfke nöbetleri ve kendine zarar verme gibi davranışlarla da ilişkili görülmektedir (Kırcaali-İftar, 2013).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama, muhakeme etme, akıl yürütme, problem durumlarına yönelik çözüm yolları bulma ve çevresini keşfetme gibi bilişsel özelliklerine ilişkin sınırlılıklardan da bahsedilebilir (Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003). Dolayısıyla akademik becerilere ilişkin yetersizliklerin ortaya çıkması da bu özelliklerin akademik becerileri etkilemesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Bernad-Ripoll, 2007; Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; Kırcaali- İftar, 2003).

Motor gelişim; bireyin, çevrenin ve görevin unsurlarının etkileşimi ile birlikte hareketteki süregelen ve yaşla bağlantılı değişim süreci olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle motor gelişim; hareket becerilerinin gelişimidir (Uluyol, 2015). Bu nedenle OSB olan çocukların motor becerileri yerine getirme davranışını gerçekleştirirken bu becerileri işlevsel kullanmaya ve uygun bir duruş sergilemeye ilişkin destek gereksinimleri ortaya çıkmaktadır (APA, 2013; Landa, 2007). Motor bir beceriyi gerçekleştirmenin birçok boyutu vardır. Motor beceri bireyin bilişsel ve fiziksel unsurlarının etkileşimiyle meydana gelmektedir. Hareket beceri temelleri olarak adlandırılan bu unsurların herhangi birinin işlevini yerine getirememesi durumunda motor becerinin ortaya çıkmasında problem yaşanmaktadır (Uluyol, 2015).

Tanımda yer alan özelliklerden biri, OSB olan çocukların davranış özellikleridir ki bu davranışlar sınırlı ve yineleyici davranışlardır (APA, 2013). OSB olan çocuklar nesnelerle beklendiği gibi etkileşim kurmamakta, nesnelere karşı takıntılı davranmakta, el çırpma ve sallanma gibi davranışlar sergilemektedirler. Bunun yanında düzen takıntılarının varlığı, değişiklik durumlarında aşırı tepki göstermelerine neden olmaktadır. (APA, 2013; Kırcaali-İftar, 2003; Simpson ve Myles, 1998). OSB olan çocuklar dış dünyayı farklı algılamaları nedeniyle iç dünyalarında farklı bir denge söz konusudur. Bu durum da onların dış dünya ile başa çıkmasını engelleyebilmektedir (Diken ve Diken 2008; Kayaalp vd., 2007).

OSB olan çocukların oyun davranışlarında yaşanan sınırlılıklar ise, çevrelerinde yer alan nesne ve eşyalara aşırı ilgi göstermeleri ve bu nesneleri işlevi dışında kullanmalarıdır (APA, 2013; Lerner, Lowenthal ve Wgan, 2003; Paterson ve Arco, 2007; Sucuoğlu, 2009) Ayrıca çocuklar oyun ve kurallarını öğrenmede, oyuncakları amaçlarına göre oynamada ve özellikle sembolik oyun oynamada sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Kırcaali-iftar, 2003). Bu özellikler doğrultusunda OSB olan çocukların özellikle sosyal

becerilerine ilişkin sınırlılıkları dikkate alarak sosyal yeterlik ve sosyal becerilere ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer alacaktır.

OSB olan çocuklarda göze çarpan en önemli sınırlılıklardan biri, sosyal becerilerdir. OSB olan çocuklar doğdukları andan itibaren göz teması kurmama, adına ve sese tepkide bulunmama, ilgi ve duygularını paylaşamama, sözel ya da sözel olmayan iletişim davranışları sergilememe gibi sınırlılıklar yaşarlar (APA, 2013; Landa, 2007). Bununla birlikte ortak dikkat ve başkasının bakış açısını görme konusunda zorluk yaşarlar (Kırcaali-İftar, 2007; Kırcaali-İftar, 2013; Ozonoff ve Miller, 1995). Özellikle grup etkinliklerinde paylaşma, yardım etme, yardım isteme ve teşekkür etme gibi davranışları sergilemiyor olmaları etkinlikler sırasında OSB olan çocukları zor durumda bırakabilmektedir (Osterling ve Dawson, 1994; Werner vd., 2000).

1.3. Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik sosyal becerilerin öğretimi söz konusu olduğunda akla ilk gelen kavramdır ve zaman zaman da sosyal beceri kavramı ile karışmaktadır: ancak sosyal yeterlik, bireyin sahip olduğu sosyal becerileri uygun zamanda ve bağlamda sergilemesidir (Gresham vd., 2001). Sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramları aynı anlamda kullanılmalarına karşın birbirlerinden farklıdırlar (Gresham ve Reschely, 1987). Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır (Vuran, 2008). Bu tanım; a) kişiler arası etkileşim için bireyin gösterdiği eylemleri ya da davranışları, b) belirli bir sosyal durum ya da bağlamın gerektirdiği davranışları yerine getirmeyi ve c) sosyal beceri ile olumlu sosyal sonuçlar ve başarılı sosyal etkileşimi içermektedir (Vuran, 2008). Sosyal becerileri Sturmey ve Fitzer (2007) başkalarıyla yapılan sözlü ve sözsüz etkileşimleri etkili bir şekilde başlatmak, sürdürmek, sonlandırmak için gerekli tepkileri de içeren karşılıklı etkileşim sırasında oluşan tepkiler olarak tanımlamışlardır.

Özellikle OSB olan çocukların akranları tarafından kabul görmemesinin en önemli nedeni, onların uygun sosyal becerileri sergilemiyor olmalarıdır. Bu durumda sosyal kabulün olmaması, problem davranışlar, suç eğilimi gibi sorunlar çıkmasına yol açar (Anthony vd., 2005; Green vd., 2008; Shaffer, 2005; Spegman ve Houck, 2005; Zirpoli ve Melloy, 1997). Yaşına uygun sosyal becerileri olmayan çocukların akran ilişkilerinde güçlük yaşama ya da akranlar tarafından kabul görmeme olasılığı bulunmaktadır (Leaf vd., 2010). Sosyal becerileri yetersiz olan çocuklarda akademik başarısızlık, uygun

olmayan davranışlar ve ciddi psikiyatrik rahatsızlıklar meydana gelmesi söz konusu olabilir. Önleyici bir strateji olarak, çocukluk süresince sosyal yeterlikle ilgili becerileri geliştirmek için erken eğitim ve yetişkinlikteki sosyal yeterlik için uzun dönemi kapsayan bir eğitim gerekmektedir (Keenan and Nikopoulos, 2006).

OSB olan çocukların iletişim becerilerinde, duygulara yönelik becerilerde ve kendini yönetme becerilerinde yetersizlik göstermesi ve uygun sosyal tepkilerde bulunamaması, kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin TGG akranları tarafından dışlanmasına, toplumsal ortamlarda diğer bireyler tarafından reddedilmelerine ve alay edilmelerine, iş ortamında ise başarısız olmalarına ve yalnız kalmalarına neden olabilmektedir (Wehmeyer ve Schwartz, 1997). Bu süreç, bireylerin bu tür toplumsal ortamlardan kendilerini geri çekmeleri, başarısız yaşantılar nedeniyle saldırgan ve olumsuz davranışlar sergilemeleriyle sonuçlanmaktadır (Wehmeyer ve Schwartz, 1997).

1.4. Sosyal Beceri

Sosyal yeterliğin bir ögesi olan sosyal beceriler, bireyin bağımsız yaşamını, sosyal kabulünü, uyumunu ve yaşam kalitesini etkileyen davranışlardır (Drisscoll ve Carter, 2004). Temel sosyal becerilerdir; selamlaşma, dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, lütfen ve teşekkür etme sözcüklerini kullanma, kendi tanıtmak, başkalarını tanıtmak. Sosyal becerilere ilişkin birçok tanım yapılmış ve bu tanımların ortak özelliklerine dikkat çekilmiştir (Michelson vd., 1983) Bu ortak özellikler sosyal becerilerin temelinde; öğrenme yoluyla kazanılması, sözel ve sözel olmayan davranışları içermesi, etkili ve uygun iletişim başlatmaya ve etkileşime tepki vermeye yol açması şeklindedir (Hersen ve Bellack, 1976). İnsanın sosyal bir varlık olması nedeniyle diğer tüm davranışlar gibi sosyal becerileri de öğrenmesi gerekmektedir. Bu beceriler, iletişim, oyun, akademik becerilerle yakından ilişkilidir; ancak, bu ilişki zaman zaman gözden kaçmış ve önemi fark edilmemiştir (Sturmey ve Fitzner, 2007). Oysa, sosyal becerilerin öğretimi yaşam boyu devam etmektedir (Drisscoll ve Carter, 2004).

Sosyal beceriler bireyin yaşamının ilk yıllarından itibaren çevresini gözlemesi, model alması ve taklit etmesi yolu ile öğrenilir (Bandura ve Walters, 1963). Sosyal becerilerin kazanılmasıyla ilgili önemli noktalardan biri, bu becerilerin erken çocukluk döneminde edinilmesi gerektiğidir (Drisscoll ve Carter, 2004). TGG çocuklar bu süreci doğal bir çerçevede çevrelerini ve akranlarını gözleyerek kendiliğinden kazanmakta; ancak, OSB olan çocuklar yaşadıkları sınırlıklar nedeniyle bu becerilerin kazanılmasında

desteğe gereksinim duymaktadırlar (Driscoll ve Carter, 2004). OSB'nin ağırlık düzeyinin de çocukların sosyal etkileşimdeki yetersizlik derecesini belirleyen bir ölçüt olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Hersen ve Bellack, 1976), OSB olan çocuklar ve sosyal beceriler ilişkisini kurma gereksinimi kaçınılmaz olmaktadır.

Dolayısıyla, OSB olan çocuklara öğretilebilecek sosyal beceriler, çok geniş bir yelpazede yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda öğretilmesi planlanan sosyal becerileri şu biçimde sıralamak mümkündür (Akkök, 1999; Luiselli vd., 2008):

- Sohbet becerileri: Farklı konularda yorum yapma, fikir alışverişinde bulunma, iltifat etme, selamlaşma, sohbet başlatma ve sürdürme, başka kişilerin iletişime girmelerine tepki verme, karşısındaki kişinin ismini kullanma vb.
- Yardımlaşma becerileri: Başkalarına yardım etme, kurallara uyma, grup çalışmalarına katılım gösterme vb.
- Sözel olmayan beceriler: Duyguları tanımlama, gülümseme, duygusal girişimleri kabul etme ve uygun tepki verme vb.
- Temel beceriler: Göz kontağı kurma, taklit etme, ortak dikkati başlatma ya da ortak dikkate yanıt verme, yardım isteme, nezaket sözcüklerini kullanma vb.
- Oyun becerileri: Bir nesne/oyuncak ile işlevine uygun oynama, sembolik oyun oynama, paylaşma, sırasını bekleme vb.

1.5. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Sosyal Beceriler

OSB olan çocuklar TGG çocuklara kıyasla sosyal becerilerde belirgin biçimde farklılıklar göstermektedirler (Weiss ve Harris, 2001). OSB olan çocuklar özellikle sözel olmayan iletişim, taklit, ortak dikkat ve sosyal karşılıklık konusunda sınırlılıklar yaşamaktadırlar. OSB olan çocukların yaşadıkları bu sınırlılıklar izleyen bölümde kısaca açıklanmaktadır.

Sözel olmayan iletişim: Sözel olmayan iletişim, “sözcük” içermeyecek şekilde görsel olarak mesaj gönderme sürecidir. Yaşamın ilk yılında göz hareketleri, ses çıkarma ve söz öncesi jestlerle ortaya çıkmaktadır. Sosyal etkileşim başlatan bireyin, göz iletişimi kuramaması ve yüz ifadelerine dikkat etmemesi bu kişinin iletişim sürdürmesinde güçlükler yaşamasına neden olabilir (Sucuoğlu ve Çifci 2003).

Taklit: Taklit becerileri, OSB olan çocukların edinmede zorluk çektiği beceri alanlarından biridir. OSB olan çocuklar taklit becerilerindeki sınırlılıklardan dolayı diğerlerinin konuşmalarına ve oyunlarına fazla ilgi göstermemektedirler (Sucuoğlu ve Çiftci, 2003). Taklit becerilerinin, dil becerilerinin, oyun becerilerinin, ortak dikkatin gelişiminde ve sosyal becerilerin gelişiminde olumlu bir etkisi vardır (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Rogers vd., 2001).

Ortak dikkat: Ortak dikkat, parmak ile bir olayı işaret etme, nesneyi gösterme veya diğer kişi arasında dikkati odaklayabilme becerisidir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2009). Ortak dikkatinin iki farklı şekli vardır; ortak dikkati başlatma ve ortak dikkate yanıt verme. OSB'li çocukların, ortak dikkate yanıt vermede ve ortak dikkati başlatmada sınırlılıklar sergiledikleri görülmektedir. OSB'li çocukların, ortak dikkati başlatmada gösterdikleri sınırlılıklar ile ortak dikkate yanıt vermede gösterdikleri sınırlılıklar karşılaştırıldığında, ortak dikkati başlatmada daha yoğun sınırlılıklar sergiledikleri yaygın olarak rapor edilmektedir. OSB olan çocukların bu sınırlılıkları özellikle alıcı dil becerilerinin gelişimini olumsuz şekilde etkilemektedir (Murray vd., 2008).

Sosyal karşılıklık: Kişinin duygularını başkalarıyla paylaşması, sosyal oyunlara aktif olarak katılması, etkinlikleri başkalarıyla birlikte yapmaktan hoşlanması, sosyal karşılıklık olarak ifade edilmektedir (Baron-Cohen, 2001). OSB olan çocuklar başkalarını ve başkalarının inançlarını anlamakta zorluklar yaşamaktadırlar. Bu durum ise OSB olan çocukların sosyal becerilerde güçlükler çekmesine neden olmaktadır (Luiselli vd., 2008). Bu güçlükleri ve sınırlılıkları gidermek adına sosyal beceri öğretimi önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda izleyen bölümde sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemlerden söz edilmektedir.

1.6. Sosyal Becerilerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

OSB olan çocuklara sosyal becerileri kazandırmak amacıyla kullanılabilecek birtakım öğretim yöntemleri vardır. Her öğretimde olduğu gibi sosyal beceri öğretiminde de hangi yaklaşımı temel alan ilkelerin benimseneceğine ve hangi sosyal beceri öğretim yönteminin kullanılacağına, sosyal beceri öğretimi yapılacak çocuk ya da çocukların özelliklerine, gelişim düzeylerine, öğretimi yapılacak beceriye ve öğretim sunacak araştırmacının yeterlilik, deneyim ve özelliklerine bağlı olarak karar verilmektedir (Avcıoğlu, 2001). Sosyal beceri öğretiminde uygun yöntemin seçimi, yukarıda sıralanan

noktaların yanı sıra OSB olan çocukların bireysel olarak hangi ipuçlarına tepki vermeye daha eğilimli olduğu temel alınarak da yapılmalıdır (Sturmey ve Fitzer, 2007).

1.6.1. Yetişkin merkezli sosyal beceri öğretimi yöntemleri

Yetişkin merkezli sosyal beceri öğretim yöntemlerinde OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretimi için kullanılan bir dizi öncül ve sonuç söz konusudur. Yaygın olarak bu tür yöntemlerde bir öğretmen, terapist veya çocuğa hedeflenen tepki ve davranışları sergilemesi için fırsat verecek ortamı düzenler ve ardından çocuğun kendinden sergilemesi beklenen tepkileri sergilemesi durumunda bu tepkileri pekiştirerek öğrenmeyi destekler (Tuncer ve Altunay, 2004). Sosyal becerilerin edinimi için birtakım önkoşul beceriler gereklidir. Öğretim genellikle, göreceli olarak yapılandırılmış ortamlarda ya da akranlarla karşılıklı oyun gibi doğal etkinlikler sırasında yürütülür (Zanolli, Daggett ve Adams, 1996). Yetişkin merkezli öğretim yöntemleri arasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç öğretimi yer alır. Öğretim oturumlarından sonra da genelleme ve izlemeye ilişkin oturumlar planlanmaktadır. Burada amaç, öğretimi yapılan sosyal becerinin doğal ortamlarda da ortaya çıkmasını sağlamaktır (Tuncer ve Altunay).

1.6.2. Akran merkezli sosyal beceri öğretimi

Akran merkezli yöntemlerde TGG akranlara, OSB olan çocuklarla sosyal etkileşime geçebilmeleri için ipucu ve pekiştirme yöntemleri öğretilir. Bu yöntem, sosyal beceri öğretimi için kullanılan en yaygın yöntemlerden biridir (McConnel, 2002). Akran merkezli yürütülen sosyal beceri öğretimiyle uzun dönemli kalıcılık ve genelleme olasılığı arttırılarak akranların etkileşimde ayırtedici uyaran haline gelmeleri sağlanabilir (Sazak Pınar, 2008). Akran merkezli yürütülen uygulamalarda TGG çocukların öğretime katılımıyla çocuklar arasında devam eden sosyal etkileşimleri kesintiye uğratabilecek ya da aksatabilecek ipuçlarına olan gereksinim azalabilir (Bandura, 1977; DiSalvo ve Oswald, 2002; Odom vd., 1992; Reichow ve Volkmar, 2010). Fakat unutulmamalıdır ki akran merkezli öğretim uygulamalarında yetişkin tarafından verilen eğitim olanağının sağlanması etkililik ve uygulamada kolaylığı arttıran bir etkidir (Sturmey ve Fitzer, 2007).

Akran merkezli öğretim yöntemlerinden biri, akran öğretimidir. Akran öğretimi öğrencilerin derste aktif ve derse hazır olmasını gerektiren bir öğretim sürecidir. Akran

öğretiminde öğretmenler ders kitaplarında yer alan bilgilerin ayrıntısına ve detayına girmeden bilgileri doğrudan öğrencilerinde aktarır. Öğretmenler, kısa sunumlar yardımıyla sadece konuların temel kavram ve olgularını öğrencilerine sunar. Öğrenciler de eşleriyle birlikte bir grup oluşturarak anlatılan/sunulan kavramları tartışmaya başlar. Akran öğretiminin en önemli özelliği, öğrencilerin grup içinde temel kavramları tartışarak kavramları pekiştirmesidir. Öğrencilerin birbirleri ile bir konuda tartışabilmesi ve bir fikir üretebilmesi için öğrencilerin de konulara ilişkin temel bir bilgisi ve bir ön hazırlık yapması gerekir. Öğrenciler bu bilgiyi ancak derse gelmeden önce yaptığı ön hazırlıkla beraber öğretmenin derste anlattığı kısa sunumları sentezleyerek gerçekleştirebilir (Mazur ve Hillborn, 1997).

1.6.3. Sosyal öykülerle sosyal beceri öğretimi

OSB olan çocuklara sosyal beceri kazandırmak amacıyla kullanılan öğretim yöntemlerinden biri de sosyal öykülerdir. Sosyal öyküler belli bir durumu anlatan ve o durumda yapması istenen/beklenen davranışa bireyi yönlendiren kısa ve bireyselleştirilmiş öykülerdir (Sansosti, Powel-Smith ve Kincaid, 2004). Çocuğu öğretilmesi hedeflenen sosyal beceriyi sergilemesi için gelecek olan ortama veya etkinliğe hazırlamak amacıyla sosyal öyküler hedef etkinlikten önce çocuğa okunur. Sosyal öykülerin hazırlanması beş aşamada gerçekleşir: 1) Amaç betimleme, 2) Bilgi toplama, 3) Metni oluşturma, 4) Başlık hakkında konuşma, 5) Sosyal öyküyü kullanarak belirlenen amaç doğrultusunda öğretim yapma (Gray, 2000).

1. Amaç betimleme- Sosyal öykü yazarı öykünün yazılış amacını belirlerken önceliğini sosyal bilgiyi çocuğa anlamlı bir yolla iletmeye vermelidir.
2. Bilgi toplama- Bir kere amaç belirlendikten sonra, ikinci adım öyküye konu olacak problem durum hakkında bilgi toplamaktır. Durumun nerede, ne zaman ve kimler ile ortaya çıktığı, durumda tam olarak ne olduğu ve niçin olduğu diğer bir deyimle davranışın çocuğun hayatındaki işlevi elde edilmesi gereken önemli bilgiler arasındadır.
3. Metni oluşturma- Gerekli bilgi toplandıktan sonra yazar, sosyal öyküyü bireyin öğrenme stili, ihtiyaçları, becerileri ve ilgi alanlarını dikkate alarak yazar. Öykü yazım sürecinde yazar öyküyü Gray'in ifade ettiği cümle türlerini ve tavsiye edilen cümle kullanım oranını dikkate alarak oluşturur.

4. Başlık ile çocuğa öğretme- Her sosyal öykünün bir başlığı vardır. Sosyal öyküye başlık koymak ve başlığı her öykü okunma oturumunda çocuğa okumak öykünün genel mesajını çocuğa doğrudan aktarmada etkili bir yaklaşımdır. Bu nedenle, sosyal öykünün başlığı öykünün genel amacını çok iyi ifade etmelidir. Bu amaçla, bazen başlık öyküde cevabı verilen bir soru cümlesi şeklinde olabilmektedir. Ancak başlık konulurken unutulmaması gereken kural, eğer öyküde bir problem davranış ele alınıyorsa problem davranışın başlıkta kullanılmamasının gerekliliğidir. Bu yöntem ekonomik ve uygulaması kolay bir seçenektir (Luiselli vd., 2008).

1.6.4. Video model ile sosyal beceri öğretimi

Video modelle öğretim, sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan kanıta-dayalı uygulamalardan biridir. Uygulamaların temelinde, çocukların bilgi ve becerilerinin davranışa ilişkin öğretim yapılmadan ya da çocuğun davranışın sonucunu yaşayarak öğrenmesi gerekmeden diğer çocukların bu davranışları sergilemelerini gözleyerek öğrendikleri görüşüne dayanan gözleyerek öğrenme kuramı bulunmaktadır (Akmanoglu, 2008; Keenan ve Nikopoulos, 2006). Video model; 1) video model, 2) video geri bildirimi ve 3) video ipucu olmak üzere üç şekilde gerçekleştirilebilir (Mechling, 2004). Video model, bireyin, bir becerinin tüm alt basamaklarının bir akran, yetişkin ya da kendisi tarafından sergilendiği video kayıtlarını izlemesi ve ardından bu davranışları tekrar etmesi sürecidir (Charlop-Christy vd., 2000). Video modelde hedef davranış yetişkin bir model, aynı yaş ve cinsiyetteki bir akran model ya da kişinin kendisi tarafından gerçekleştirilebilir (McCoy ve Hermansen, 2007). Video geri bildiriminde üzerinde düzeltme yapılmamış bir video kaydından birey kendi performansını izler, hatalarını ve doğrularının farkına varır ve araştırmacıyla beraber hataları ve doğruları hakkında konuşup gelecekteki performansı için uyarlamalar yapar (Maione ve Mirenda, 2006; Mechling, 2004). Bireye beceri basamağını anında ya da daha sonraki bir zamanda yerine getirme fırsatı sağlanır (Halisküçük ve Çifci Tekinarslan 2007; Mechling 2004; Payne ve Antonow, 1982). Video ipucu yöntemi özel gereksinimli bireylerin öğretiminde kullanılan bilimsel dayanaklı araştırmacılardan biridir (Çay ve Bozak, 2020). Bireylerin izlediği becerileri anında yapma fırsatı vermesi, öğrenilen becerilerin edinim, kalıcılık ve genellemesini sağlaması ve öğretimin daha az hatayla gerçekleşmesinde önemli yöntemlerden biridir. Araştırmacılar öğrencilerin istedik davranışları yerine

getirebilmeleri için çeşitli ipuçları ve bu ipuçlarını silikleştirme stratejileri kullanmaktadır (Çay ve Bozak, 2020). İpucu öğrencinin doğru tepkide bulunma olasılığını artırmak ya da kesinleştirmek üzere hedef uyarana ek olarak sunulan bir uyarın olarak tanımlanmaktadır.

1.6.5. Doğal Öğretim Yöntemleri

Doğal öğretim yöntemleri, sosyal becerilerin günlük yaşam içinde sergilendiği biçimde ve bu ortamlarda bulunan doğal etkinlikler ile rutinler içinde öğretilmesidir (Kurt, 2006). Yetişkin yönlendirmeli ve fazla yapılandırılmış geleneksel öğretim düzenlemelerinde beceriler, sergilenmeleri beklenen ortamdaki yalıtılmış ve doğal olarak sergilendiği biçimden uzak bir şekilde öğretilmektedir (Kurt, 2006). Bu yöntemler öğrenmenin edinim aşamasında çoğunlukla etkili olurken; genelleme aşamasında istenilen etkiyi yaratmamaktadır (Bricker, Pretti-Fontczak ve Mc Comas, 1998). Doğal öğretim yöntemleri ise öğretimin öğrencinin girişimi ile başlatıldığı, doğal ortamlarda gerçekleştirildiği, kısa süreli ve dağınık aralıklı olarak yapıldığı ve doğal oluşan davranış sonrası uyarılar tarafından şekillendirildiği öğretim yöntemleridir (Warren and Kaiser, 1986). Alanyazında doğal öğretim yöntemleri genel olarak a) model olma b) talep etme-model olma, c) doğal bekleme süreli öğretim, d) geçiş-merkezli öğretim ve e) fırsat öğretimi olmak üzere beş başlık altında sınıflanmaktadır (Kurt, 2006).

Model olmada yetişkin, soru sorarak ya da istekte bulunarak çocuğun iletişimsel bir tepkide bulunmasını sağlamayı amaçlar (Kaiser, 1993; Rakap ve Rakap, 2014; Toğram ve Erbaş, 2010). Çocuk beklenen tepkiyi vermediğinde yetişkin çocuğa model olur. Örneğin, öğle yemeği sırasında yetişkin çocuğa “Öğle yemeğinde ne yemek istersin?” diye sorduğunda çocuk uygun bir tepki verirse (örn., “Çorba”), sözel geri bildirim ile birlikte yemeğe erişimi sağlanır. Eğer çocuk tepki vermezse, öğretmen “Çorba ya da pilav?” diyerek model sunabilir. Çocuk, “Pilav” derse, yetişkin yanıtı tekrar edip pilavı çocuğa sunabileceği gibi “Pilav istiyorum” de diyerek daha gelişmiş/ileri düzeyde bir tepkiye model olabilir. Bu durumda çocuk “Pilav istiyorum” derse yetişkin “Öğle yemeğinde pilav yemek istiyorsun” diyerek çocuğa yemeği sunar (Rakap, 2017).

Talep etme-model olma, dil becerilerinin bire-bir öğretim düzenlemesinden, sınıf ortamına genellemesini sağlamak amacıyla geliştirilmiş bir yöntemdir (Hart ve Risley, 1974; Rogers-Warren ve Warren, 1980). Talep etme-model olma, öğretmenin çocuktan tepki istemesine ve/veya model olmasına dayanır. Burada tepki istemenin amacı,

mümkün olan en az ipucuyla çocuğun doğru tepki vermesine yardımcı olmaktır (Hart ve Risley, 1974). Örneğin, Arda, kavanozdaki bilyelere doğru yönelir ve bilyeleri almak ister. Öğretmen kavanozu alır ve kapağını açar. Öğretmen, Arda'ya kavanozla birlikte bir kase verir ve "Kavanozdaki bilyeleri sayarak bu kaseye at." der. Arda, kavanozdaki bilyelerle oynayarak bilyeleri sayar.

Doğal bekleme süreli öğretim, doğal ipuçlarına tepki verme olanağı sunmak için tasarlanmıştır ve amacı, çocuğun rolünü yanıt verenden (iletişim sürdürenden), iletişim başlatana dönüştürmektir (Erbaş, 2005). Doğal bekleme süreli öğretim özellikle, OSB olan çocuklara ifade edici dil becerilerinin kazandırılmasında sıklıkla başvurulmuş yöntemlerden biridir (Kırcaali-İftar, 2003). Artık Arda gerçekleştirilen denemelerle yürütülür. İlk denemelerde çocuğa bir hedef uyaran ve hemen ardından davranışa ilişkin ipucu sunulur ve çocuğun ipucunu dikkate alarak davranışı taklit etmesi beklenir. Çocuk, öğretmenin sunduğu ipucunu taklit etmeye başladıktan sonra, hedef uyarının sunulmasıyla ipucunun sunulması arasında geçen süre giderek artırılır. Öğretim sürecinde bekleme süresi yarım saniyeden beş saniyeye kadar değişen birimlerle artırılabilir. Bekleme süreli öğretimde, çocuk bağlama uygun olan iletişim tepkisinin ne olduğunu öğrenmekte ve daha ipucu sunulmadan uygun tepkiyi göstermektedir. Daha sonra da çocuk doğal ortamlarda ortaya çıkan ipuçlarında herhangi bir bekleme söz konusu olmadan tepki vermeyi öğrenmektedir (Erbaş, 2005).

Geçiş merkezli öğretim, etkinlikler arasında yer alan geçiş sürelerinde yeni becerilerin öğretimidir (Kırcaali-İftar, 2003). Var olan becerilerin akıcılığı da kazandırılabilir. Öğretim fırsatı çocuk ya da öğretmen tarafından kontrol edilir. Öğretmen tarafından kontrol edildiğinde öğretmen geçiş zamanlarında öğretim denemeleri sunar. Çocuk tarafından kontrol edildiğindeyse, çocuk soru sorduğunda ya da öğretmene yaklaştığında öğretmen öğretim yapar (Sainato vd., 1987). Dil ve konuşma becerilerinin yanı sıra tüm alanlardan beceri öğretimi hedeflenebilir. Öğretim için, öncelikle geçiş zamanları, hedef davranışlar, hedef uyarılar, ipucu ve veri toplama yöntemleri belirlenmelidir. Geçiş başladığında öğretmen hedef uyarı sunar ve çocuğun tepki vermesi için yanıt aralığı kadar bekler. Çocuk doğru tepkide bulunursa, öğretmen çocuğun geçişte davranışı sergilemesini sağlar. Çocuk doğru tepkide bulunmazsa, öğretmen kontrol edici ipucunu sunar ve yanıt aralığı kadar bekler. Çocuk ipucudan sonra doğru tepki verirse, öğretmen çocuğun devam etmesine izin verir (Sainato ve Lyon, 1989; Sainato vd., 1987).

Doğal öğretim yöntemlerinden bir diğeri fırsat öğretimidir. Bu çalışmanın bağımsız değişkeni Fırsat Öğretimi olduğundan, Fırsat Öğretiminin ayrıntılarına, aşamalarına, uygulama basamaklarına ve örneklerine izleyen bölümde yer verilmektedir.

1.7. Fırsat Öğretimi

Doğal öğretim yöntemlerinden olan Fırsat Öğretimi, doğal ortamlarda sunulan bir sistematik öğretim yöntemidir. Fırsat Öğretimi, OSB ve diğer gelişimsel bozuklukları olan çocukların dili anlamlarına ve çevrelerindeki kişilerle iletişim kurmalarına yardımcı olmak üzere geliştirilmiş etkili bir öğretim stratejisidir. OSB olan çocuklara çok farklı türde becerilerin öğretilmesi amacıyla da kullanılmaktadır. Bu beceriler arasında; erken dil ve iletişim becerileri, karşılıklı taklit becerileri, konuşma ve ifade becerileri ile oyun becerileri gibi beceriler yer almaktadır (Selimoğlu ve Özdemir, 2018). Örneğin, McGee ve diğerleri (1983), OSB olan çocuklara günlük yaşam becerilerini (örn., yemek pişirme) öğretmeyi hedeflerken, aynı zamanda alıcı dil becerilerini öğretmek için de uyarlanmış Fırsat Öğretimi kullanmışlardır.

Fırsat Öğretimi, 1960'lı yıllarda Hart ve Risley tarafından geliştirilen uygulamalı davranış analizine dayalı uygulama biçimidir. Son yıllarda hem öğretmenler tarafından kullanılan hem de araştırmacılar tarafından araştırmalara konu edilen etkili bir doğal öğretim yöntemidir (Genç, 2017).

Fırsat Öğretimi, masa başında ve yetişkin liderliğinde gerçekleştirilen, yapılandırılmış ve yetişkin yönlendirmeli bir öğretim uygulaması değildir. Çocuğun ilgileri ve liderliği izlenerek doğal olarak gerçekleşen etkinlikler ve rutinler sırasında ya da yapılandırılmamış oyun ortamında gerçekleştirilen bir öğretim sürecidir (Fitzer ve Sturmey, 2009; Kurt, 2006). Bu öğretim uygulamasının temel özellikleri; etkileşimin çocuk tarafından başlatılması, çocuğun iletişim girişiminin doğal sonucu olarak ortaya çıkan uyaranlar ve çocuğun davranışlarının pekiştirilmesidir (Kurt, 2006). Tablo 1.2'de Fırsat Öğretiminin kullanımına ilişkin iki örnek yer almaktadır. Ayrıca izleyen bölümde Fırsat Öğretime ilişkin bir planlama yapmadan önce üzerinde durulması gereken önemli noktalara yer verilmektedir.

Tablo 1.2. *Fırsat Öğretime ilişkin örnekler*

Örnek: Oyun Saati	Örnek: Yemek Saati
Öğretmen oyun saatinde topları çocuğun ulaşamayacağı bir yere koyar ve çocuğun eyleme geçmesine bekler. Çocuk “Top” dediğinde, öğretmen “Hangi topu istiyorsun?” der. Çocuk “Küçük top” dediğinde ise öğretmen çocuğa küçük topu verip oynamasına izin vererek doğru tepkiyi doğal pekiştirmeyle pekiştirir.	Anne çocuğun sevdiği içeceği az miktarda verir. Çocuk az miktarda verilen meyve suyunu hemen içip anneye bardağı uzatır. Anne “Biraz daha meyve suyu ister misin?” deyip hemen ardından “Meyve suyu” ya da “Verir misin?” gibi çocuğun gelişim düzeyine uygun bir tepki vermesini bekler. Çocuk doğru tepki verdiğinde anne meyve suyunu vererek çocuğun tepkisini doğal pekiştirmeyle pekiştirir.

1.7.1. Fırsat Öğretimi ile öğretim sunulmadan önce yapılması gerekenler

Fırsat Öğretimi sunulmadan önce birtakım hazırlıkların yapılması oldukça önemlidir. Bunların başında, hedef davranış ve hedef davranışın önkoşul becerilerini belirlemek gelmektedir (Kurt, 2006). Hedef davranışlar, çocuğun sahip olmadığı fakat öğrenmeye hazır olduğu, günlük yaşamında işlevsel biçimde kullanabileceği davranışlar olarak belirlenmelidir. Öğretim için birkaç hedef davranış seçilebileceği gibi, çocukların var olan performanslarına göre, her çocuğa uygun ve yalnızca bir hedef davranış belirlenebilir (Özyürek, 1983; Güven ve Vuran, 2015).

Tablo 1.3. *Charlop-Christy ve diğerlerinin (2008) Fırsat Öğretimi ile kazandırılacak davranışlara ilişkin sunduğu örnekler*

Sözel Olmayan Davranışlar	Sözel Davranışlar	Kişisel Davranışlar	Karmaşık Sosyal Beceriler
Göz kontağı kurma	Soru sorma	Yemek yapma	Sıra alma
Bay-bay yapma	Selam verme	Alışveriş yapma	Paylaşma
Ortak dikkat başlatma	Karşılıklı konuşma	Toplumsal kaynakları kullanma	Oyun oynama
İsmine tepki verme	Talep etme	Öz bakım	Teşekkür etme

Çocuğun var olan performansına uygun hedef davranış belirlendikten sonra, o davranışı kazandırmak için gerekli önkoşul davranışlar belirlenmelidir. Çocuğun sahip olduğu ön koşul becerileri gelişimsel açıdan daha alt seviyede olan iletişimsel davranışları saptanmalıdır (Kırcaali-İftar, 2003). Önkoşul davranış olabilecek davranışlar için a) sözcük taklit etme, b) nesneleri parmakla gösterme, c) nesnelere uzanıp “ih ih” gibi bilindik sesler çıkarma, d) üç-dört sözcüklü cümleleri tekrarlama, e) “Ekmek” ya da

“Ver” gibi tek sözcük ile istek bildirme, f) “Süt ver” gibi iki-üç sözcüklü cümleler ile istek bildirme örnek olarak sayılabilir. Burada amaç, öğretim sürecinde çocuğa öğretilmesi planlanan hedef davranış için çocuğun gerekli önkoşul becerilerine sahip olup olmadığını belirlemektir. Örneğin; henüz nesnelere uzanmayan ve nesneleri parmakla işaret etmeyen bir çocuk için iletişim başlatma gibi bir hedef davranış belirlemek uygun olmayacaktır (Fenske, Krantz ve McClannahan, 2001; Genç, 2017; Hart ve Risley, 1975).

Fırsat Öğretimine başlamadan önce yapılacak diğer bir hazırlık da öğretim ortamının düzenlenmesidir. Çocuk gün içinde kişi ya da etkinliklere ilgi gösterirse ve bu durumu öğretmen fark ederse Fırsat Öğretimini kullanarak çocuğun var olan becerilerini geliştirmekle birlikte yeni beceriler de öğretebilir; ancak, bu öğretimi gerçekleştirebilmek için ortamın düzenlenmesi gerekmektedir. Bu düzenleme yoluyla çocuğun ilgisini çekecek nesneler, etkinlikler ve durumlar kullanılarak öğretim fırsatları yaratılır (Fenske, Krantz ve McClannahan, 2001; Genç, 2017; Hart ve Risley, 1975). Çocuğun belirlenen önkoşul davranışları ve hedef davranışları ortaya koyabilmesi için yapılabilecek çevresel düzenlemelere örnek olarak (Birkan, 2009; Kurt, 2006); a) çocuğa tercihlerini ifade etmesi için değişik nesneler ya da etkinlikler arasından seçenek sunma, b) çocuğun istediği nesne, yiyecek ya da durumu elde etmesi için bir zorluk oluşturma, c) çocuğun gerçekleştirmek istediği etkinliği bitirmesi için gerekli araçları eksik bir şekilde vererek eksik parçaları talep etmek üzere iletişim kurmasını sağlama, d) çocuğun zevk alarak yapmakta olduğu etkinliği kesintiye uğratarak etkinliğin devamı için bir istekte bulunmasını sağlama, e) çocuğun elde etmek isteyebileceği nesneleri görebileceği fakat ulaşamayacağı yerlere koyup iletişim kurmasını bekleme ve f) çocuğun sevdiği nesne ya da içecekten az miktarda verip daha fazla istemesi için bekleme verilebilir.

1.7.2. Fırsat Öğretiminin aşamaları

Fırsat Öğretimini uygulamak için beş temel aşamadan söz edilebilir (Fenske, Krantz ve McClannahan, 2000; Selimoğlu ve Özdemir, 2018; Kırcaali-İftar, 2007). Bu aşamalardan ilki, *hedef davranışı belirleme ve tanımını yapmadır*. İlk aşamada çocuğun halihazırda sahip olmadığı; ancak, öğrenmeye hazır olduğu, işine yarayacak bir beceri seçilmelidir (Selimoğlu ve Özdemir, 2018). Örneğin, OSB olan çocuklar için öncelikli olarak öğretilmesi gereken beceriler arasında sözel olmayan taklit ve sözel taklit olabilir. Hedef davranış belirlendikten sonra tanımın yapılması gerekmekte, başka bir ifadeyle, hedef davranış gözlenebilir, ölçülebilir ve açık terimlerle ifade edilmelidir (Fenske,

Krantz ve McClannahan, 2000). Fırsat Öğretiminin ikinci aşaması olan *ön koşul davranışları belirlemede*, çocuğun sahip olduğu becerilere dikkat edilir ve hedef davranıştan daha alt düzeyde ve hedef davranışı sergilemek için gerekli olan/bilinmesi gereken davranışlar belirlenir (Kırcaali-İftar, 2007). Örneğin; hedef davranış iletişim başlatma olarak seçilirse, çocuğun önkoşul becerilerinden; nesnelere uzanma, nesneleri parmakla işaret etme, nesnelere uzanıp belli sesler çıkarma ve sözcükleri taklit etme gibi önkoşul becerileri yerine getirmesi beklenir. Üçüncü aşama, *öğrenme fırsatlarını (öğretim ortam ve araçlarını) belirlemedir*. Hedef davranış seçilip tanımlandıktan ve çocuğun ön koşul becerilere sahip olup olmadığı sınıandıktan sonra doğal ortamlarda öğretim fırsatları yaratılır. Hedef davranışların öğrenilmesi için zemin hazırlanarak ortam ve araçlar düzenlenir. Bu aşamada, çocuğun ilgisini çekecek ve ulaşmak isteyeceği nesnelerin seçilip kullanılmasına dikkat edilir (Kırcaali-İftar, 2007). Dördüncü aşamasında öğretim için planan *denemelere yer vermedir*. Deneme başlatılır, eğer denemelerin sonunda çocuk hedeflenen davranışı gerçekleştirirse istediği nesnelere ve/veya etkinliklere ulaşmasına izin verilir. Bu şekilde doğal pekiştirme gerçekleşmiş olur. Eğer hedef davranış gerçekleşmezse öğretim denemelerine devam edilir (Selimoğlu ve Özdemir 2018). Fırsat Öğretiminin son aşaması ise, *öğretimle ilgili yeni kararlar almaktır*. Öğretim etkinlikleri sonucunda çocuk hedef davranışı sergilemezse, öğretim basamakları tekrar gözden geçilir ve yeni bir planlama yapılır. Hedef davranış kazanılırsa, yeni hedef davranış belirlenip tüm süreç yeniden düzenlenir ve öğretim için hazırlık yapılır (Selimoğlu ve Özdemir, 2018).

Fırsat Öğretiminde veri toplama, yapılandırılmış ortama göre daha zordur ve bunun temel nedeni, ortam düzenlemesindeki farklılıktır. Yapılandırılmış öğretim oturumlarında öğretmen ve çocuk karşılıklı oturur, araç-gereçler öğretmene yakındır ve veri toplama formu kolaylıkla doldurulabilir. Fırsat Öğretim oturumlarında ise öğretmen öğrenme fırsatlarını planlar ve neyi nasıl yapacağını bilir; ancak, öğrenme anlarının ne zaman gerçekleşeceğini tam net şekilde bilmez. O yüzden Fırsat Öğretimi oturumlarını kaydetmek için her zaman hazırlıklı olmak gerekir (Fenske, Krantz ve McClannahan, 2001; Kırcaali-iftar, 2007; Güven ve Vuran 2015). Nesnel bir değerlendirme yapabilmek için; gözlem yapmak, veri toplamak, grafik çizmek ve verileri analiz ederek uygulamanın etkililiğini ortaya koymak gerekmektedir (Charlop-Christy, 2008).

Tablo 1.4. *Fırsat Öğretimine ilişkin örnek veri toplama formu (Güven ve Vuran, 2015)*

Tarih	02.04.2015	05.06.2015	01.09.2015
Ortam	Mutfak	Oyun Odası	Sınıf
Araç-Gereç	Kaşık	Top	Boya
Sorulan Soru	Çorba verilir ama	“Hangisini	“Çileğin içini boya”
Yönerge	kaşık verilmez.	istiyorsun?” diye	denir.
Çevresel Düzenleme		sorulur.	
Çocuğun Yanıtı	Elini uzatır.	“Yeşil topu” der.	“Boya istiyorsun” denir.
Beklenen Süre	5 saniye	7 saniye	4 saniye
Bağımsız Tepki	Hayır	Hayır	Evet
Hangi Tür İpucu	Model ipucu olarak “Ver” denir.	Sözel ipucu olarak “Yeşil topu istiyorum” denir.	Sözel ipucu olarak “Boya istiyorum” denir.

1.8. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Fırsat Öğretimi ile İlgili

Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde alanyazında, iletişim ve sosyal becerilerin öğretimi için Fırsat Öğretiminin tercih edildiği 16 araştırmaya yer verilmiştir. Araştırmalar sıralanırken tarihsel bir süreç gözetilirken; aynı zamanda çalışmalarda katılımcıların OSB olan çocuk ya da bireyler olması dikkate alınmıştır.

McGee ve diğerleri (1983) çalışmalarında, yaşları 12-15 arasında değişen, iki OSB olan yetişkin alıcı dil becerilerini artırmak için uyarlanmış Fırsat Öğretimi kullanılmıştır. Araştırmada Aile Hekimliği Model evinde yaşayan, alıcı ve ifade edici dilinde önemli derecede gecikmiş OSB olan çocuklar katılmıştır. Bu araştırmada Fırsat Öğretimini kullanarak, gelişimsel gecikmiş OSB olan çocuklarda dil becerilerinin dışında, diğer ev yaşam becerilerin öğretimin hızlandırılabileceği görülmüştür. Grup evine girmeden önce, iletişimlerinin işaret dilinden oluşmakla birlikte az miktarda sözel çıktıya sahip oldukları belirtilmiştir. Genellikle okul öğle yemeği hazırlığında kullanılan dört nesne seti için alıcı dil becerileri öğretilmiştir. Öğretmen-ebeveyn ve çocuk yemek odası masasının köşelerine oturtulmuş ve öğle yemeği hazırlanırken kullanılan aynı dört set uyarıcı nesne, rastgele düzenlenmiş olarak yemek odası masasında sergilenmiştir. Doğal ortamlarda eğitim, OSB olan çocuklara verilebilecek eğitim miktarını önemli ölçüde arttırır, çünkü dil becerileri, yemek hazırlama, boş zaman etkinlikleri veya kişisel bakım becerileri gibi

diğer uyumsal becerilerle aynı anda öğretilir. Bu çabanın özellikle grup ev ortamlarında faydalı olduğunun gözlemlendiği ifade edilmiştir. Bu araştırmada, gelişimsel olarak gecikmiş OSB olan çocukların dil becerilerinin, diğer ev yaşam becerilerini şekillendirme sürecinde sağlanan Fırsat Öğretim ile hızlandırılabilceği bulgusunun dikkat çekici olduğu belirtilmektedir.

Mcgee, Krantz ve McClannahan (1985) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yaşları 6-11 arasında değişen OSB olan çocuğa Fırsat Öğretiminin ve geleneksel öğretimin karşılaştırılması yapılmıştır. OSB olan çocuğa, tercih edilen oyuncakların yerini tanımlamak için edatların (üzerinde, içinde, önünde, altında, yanda ve arka) anlamlı kullanımı öğretilmiştir. Öğretim oturumları sınıf ortamında gerçekleştirilmiş genelleme oturumları ise serbest oyun sırasında değerlendirilmiştir. Öğretim oturumlarında kronometre kullanılmış ve kronometreler, öğretmenin verdiği yönerge sonunda başlamıştır. Jimnastik, 'Bu oyuncaklarla oynamanın zamanı geldi', geleneksel yöntem için ipucu 'Şimdi bazı soruları yanıtlamanın zamanı geldi' biçiminde oturumları ise ev ortamında ailelerin gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Son denemesinde çocuk tarafından kazanılan öge öğretmenden ayrıldığında kronometreler durdurulmuş ve bağımsız bir gözlemci her bir yöntem için doğru deneme sayısını sağlarken öğretmenlerin doğruluk ölçütü olarak öğretim denemelerinin sayısı kaydedilmiştir. Sonuçlar Fırsat Öğretiminin gecikmiş dile sahip OSB olan öğrencilere daha fazla üretkenlik kullanılması desteklediğini göstermiştir. Bulgular aynı zamanda Fırsat Öğretiminin ağır derecede dil gecikmesi olan OSB' li çocukların konuşmasının daha spontane kullanım sağladığını da ortaya koymaktadır. Sonuçların, Fırsat Öğretiminin daha fazla genelleme ve daha doğal kullanımı teşvik ettiğini gösterdiği ifade edilmektedir.

Miranda-Linne ve Melin (1992) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya yaşları 10-12 arasında değişen iki OSB olan çocuk dahil edilmiştir. Her iki çocukda da dil, sosyal davranış, akademik beceriler ve oyun davranışlara ilişkin sınırlılıklar gözlenmiştir. Çalışma sırasında her iki çocuk da görme, el yazısı, sayı sayma ve sözlü kabul ve ifade dili becerileri konusunda bireyselleştirilmiş eğitim sunulurken aynı zamanda da Fırsat Öğretimi ve ayırık denemeler öğretim yöntemlerini kullanılarak iki OSB olan çocuğa, tercih edilen oyuncakları ve yiyecek maddelerini tanımlamak için iki sıfatın anlamlı kullanımını öğretilmiştir. Öğretim oturumları sınıf ortamında ve genelleme. Doğal öğretim süreçlerinin, OSB çocuklarla birlikte TG gösteren çocuklar için gelecekteki dil geliştirme programlarına dahil edilmesi önerilir. Çalışma sonunda ayırık denemeli

öğretiminin daha verimli olduğu ve daha hızlı edinim sağlandığı görülmüştür. Bununla birlikte Fırsat Öğretiminin ise daha fazla genelleme ile sonuçlanmıştır. Sonuçlandığı ifade edilmektedir.

Mcgee, Marrier ve Daly (1999) çalışmalarında Tam 28 OSB olan ve OSB olmayan çocuğa yer vermiştir. Fırsat Öğretime ilkişkin alanyazın dikkate alınarak küçük yaştaki OSB olan çocuklar için pratik uygulamaları gerçekleştirmek amacıyla, bir çocuk bakım merkezinin ve çocuk evlerinin doğal ortamlarında kullanılmak üzere kapsamlı bir erken müdahale modelinin içinde Fırsat Öğretime geniş bir biçimde yer verilmiştir. Bu çalışmada kullanıldığı bir Walden Toddler eğitim müfredatının çerçevesi üç temel sorusu içermektedir.

- Küçük çocukların neyi öğrenmesi gerekir?
- Küçük çocuklara çeşitli beceriler öğretmek için hangi çevresel düzenlemeler gereklidir
- Bakıcıların küçük çocuklarda öğrenmeyi teşvik etmek için ne yapması gerekir? ki bu sorular fırsat öğretiminin çerçevesini oluşturur.

Fırsat Öğretimi müfredatı: sözlü dili, yetişkinlere sosyal duyarlılık, akranlara sosyal hoşgörü/taklit, günlük yaşamda bağımsızlık, doğal faaliyetlerde gömülü hedefler, doğal bağlamlarda tamamlayıcı birebir eğitim, çocuk tarafından seçilmiş eğitim materyalleri, aktif sosyal öğretim çerçevesinde bekle-sor-söyle-göster-yap biçiminde uygulanmıştır. Sonuçta OSB olan bireylerin sözlü dili büyük oranda kullandıkları ortaya konmuştur.

Charlop-Chrisry ve Carpenter (2000) yaşları 6-9 arasında değişen üç OSB olan erkek çocuk ile çalışmıştır. Uyarlanmış Fırsat Öğretimi kullanılarak OSB çocuklarda kendiliğinden konuşmayı artırmak amaçlanmıştır. Çalışmada geleneksel fırsat öğretimi, uyarlanmış fırsat ve ayırık denemeli öğretime ilişkin oturumlar düzenlenmiştir. Çalışmada uyarlamalı dönüşümlü uygulama modeli kullanılmıştır. Bir oturum fırsat öğretimi uygulamasının ardından iki oturum da ayırık denemeli öğretim oturumları planlanmıştır. Bulgular bir katılımcının geleneksel Fırsat Öğretimi ile ifade edici dil becerilerini, iki katılımcı ayırık denemeli öğretim oturumları ile ifade edici dil becerilerini edindiğini ve uyarlanmış Fırsat Öğretimi aracılığı ile üç katılımcının ifade edici dil becerilerini öğrendiğini işaret etmektedir. Genelleme ölçütleri ise sadece uyarlanmış Fırsat Öğretimi ile kazanılmıştır.

Mcgee ve Daly (2007) çalışmalarında, 4-5 yaşlar arasında değişen üç OSB olan çocuklar TG olan çocuklarla anlamlı biçimde etkileşime girdiğinde başarılı bir süreci

ortaya koymuştur. Bununla birlikte, konuşma dilindeki sınırlılıklar OSB olan çocukların sınıf arkadaşlarıyla iletişime girmesini sınırlamıştır. Bu çalışmada yaşlarına uygun sosyal ifadelerin (Bunu ne olduğunu biliyor musun? Tamam mı?) Fırsat Öğretimi aracılığı ile öğretimi planlanmıştır. Çalışmada katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Bulgular katılımcıların sosyal ifadeleri farklı bağalm ve ortamlara tarnsfer ettiklerini göstermektedir.

Cebeci (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı, OSB olan okul öncesi öğrencilere işlevsel iletişim becerilerinin öğretiminde Fırsat Öğretiminin yardımcı personel aracılığıyla kullanılmasının etkililiği test edilmiştir. Bunun yanı sıra bu çalışmada öğrencilerin öğrendikleri işlevsel iletişim becerilerini farklı ortam, kişi ve materyallere genelleyip genellemedikleri öğretilen becerileri öğretim tamamlandıktan sonra da sergileyip sergilemedikleri ve yapılan çalışmaya yönelik öğretmen ve ailelerin görüş ve önerilerine de yer verilmiştir. Araştırma İstanbul ilinde olan okul oncesi OSB’li dört öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada katılan öğrencinin her birine üç farklı yardımcı personel aracılığıyla üçer tane fiilden oluşan işlevsel sözcük grupları (1. al, ve, ver, aç, 2. çek, gel, tut, 3. çıkar, bırak, getir) öğretilmiştir. Öğrenci istediği materyale ya da pekiştirece ulaşmak amacıyla sözel olmayan yollarla iletişime geçtiği anda 1. düzey ipucunu (‘Ne istiyorsun?’) bağımsız gerçekleştirebilmesi için öğrenciye 5 sn. bekleme süresi verilmiştir. Doğru cevaplar sözel olarak ‘Aferin, ne kadar güzel al dedin!’ şeklinde pekiştirilmiş ve öğrencinin istediği materyal ya da pekiştireç öğrenciye hemen verilmiştir. Yöntem olarak tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Katılımcıları seçmek için pilot çalışması yapılmıştır. Seçim sırasında çalışmada aranan ön koşul becerileri ve öğrencilerin en çok hoşlarına giden pekiştireçleri listeleyen bir kontrol listesi öğrencilerin öğretmenlerine sonucuna göre seçilmiştir. İzleme oturumları 1., 2. ve 4. haftalarda araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Genelleme oturumları ise kişiler ve materyaller arası yapılmıştır. Sonuç olarak, Fırnsa Öğretimi sürecine yönelik öğretmen ve annelerin görüşlerinin olumlu yönde olduğunu göstermiştir.

Horasan ve Birkan (2015) tarafından yapılan çalışmada, yaşları 4-6 arasında değişen üç OSB tanısı almış çocuk katılmıştır. Fırsat Öğretimi yönteminin OSB olan çocukların akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelerini sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde etkililiği araştırılmıştır. Eğitimci, deneğin yapacağı etkinliği tamamlamasını sağlayacak parçaları eksik şekilde masaya

koymuş ya da etkinlik kutusundan materyalini kendisinin almasını sağlamıştır. Deneğin etkinliğe vereceği ilk tepkisi için 10 sn beklenmiştir. Eğitimci deneğin uygun bir dil kullanması için ‘Bir sorun mu var? vb.’ cümleler söyler ve eğitimci deneğin tepkisi vermesi için 5 sn beklemiştir. Son aşamada deneğin verdiği tepkisinin destekleme olunmaktadır. Deneğin " nerede ?" tepkisini doğru kabul etmiştir (Aaa kalemlerin buradaymış veya bulmana yardım edeceğim diyerek kalemleri katılımcıya verir ve veri kayıt formuna "+ " şeklinde işaretler. Deneğin sağa sola bakmasını, nesnenin ismini söylemesini, eksik olan nesneyi başka yerden bulmasını veya etkinlik başında bekleme tepkisini veri kayıt formuna "- " şeklinde işaretlemiş ve eğitimci nesneyi sunarak etkinliği deneğin tamamlamasını beklemiştir (Kalemler buradaymış, aaa bak kalemlerin burada işte gibi tepkilerle nesneleri deneğe verir). Araştırmada ayrıca Fırsat Öğretiminin çocukların kazandıkları becerileri genelleme ve sürdürme becerilerine olan etkisiyle birlikte gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliğine de bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Fırsat Öğretimi yönteminin OSB’li çocukların kaybolan nesnelerinin sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde ve öğretilen becerilerin sürdürülmesinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Neely ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada, yaşları 4-8 arasında değişen OSB olan çocuklar ile birlikte bu çalışmayı yürütmüşlerdir. OSB olan çocuklar için girişimci olarak aileleri ve eğitimcileri hazırlamanın potansiyel olarak etkili bir araç olarak Fırsat Öğretimi ortaya çıkmıştır. Çevrimici modül, kendi kendini değerlendirme ve video konferans yoluyla iletilen performans geri bildiriminden oluşan bir uzaktan uygulama eğitim (online konuşma terapisi) paketi kullanılarak Fırsat Öğretimi için üç öğretmene öğretilmiştir. Uzaktan uygulama eğitim programı, girişimci toplama ve Fırsat Öğretiminin bakımı üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla katılımcı genelinde, tek vaka çoklu taban çizgisinden yararlanılmıştır. Eğitim uzmanı ve çocuk davranışlarındaki değişiklikler 2 ve 4 haftalık takip edilen oturumlarda izlenmiştir. Bu sonuçlar bir araya getirilerek, uzaktan uygulamanın, küçük çocukların OSB ile müdahalelerine Fırsat Öğretime yönelik bir eğitim verme yöntemi olduğunu göstermektedir. Kısa süre önce OSB’ye sahip bireylere tedavi ve değerlendirme için uzaktan uygulama kullanmaya odaklanılması, teknolojinin ailelere ve girişimci kişilere kanıt tabanlı uygulamalar konusunda eğitim vermede etkililiğini göstermiştir. Sonuçlar, uzaktan uygulama eğitim programından sonra müdahale görevlisinin uygulama doğruluğunun iyileştiğini ve çocuklarının talebı arttığını göstermektedir. Altı uzaktan

uygulama oturumlarında, tüm müdahaleler %90 aslına uygunluk seviyesinin üzerinde olduğu gözlemlenmiş olup, art arda dört oturumun önceden ayarlanmış performans kriterlerine ulaşmıştır. Bu çalışmanın temel amacı, müdahale eden kişilerin Fırsat Öğretim prosedürlerini satın alımına ilişkin bir uzaktan uygulama eğitim paketinin etkinliğini değerlendirmektir. Uzaktan uygulama programı, fırsat öğretmenin uygulamasından ve sunulan iletişim fırsatlarının artırılmasında daha yüksek bir doğrulukla ilişkilendirilmiştir. Özellikle, müdahaleler, sadece online modülün tamamlanmasının ardından temele bağlı öğretim uygulamalarını temel düzeylerin üzerinde getirmektedir.

Cohrs (2017) tarafından yapılan çalışmaya yaşları 3-7 yaş arasında değişen beş OSB tanısı alan çocuk katılmıştır. Bu çalışmada klinik olarak referans verilen çocukların uyumluğunu artırmak için DUE'nin (Doğal Uyum Eğitimi), etkinliğini değerlendirmektedir. Doğal uyum eğitiminin çocuk uyumluluğu üzerindeki etkilerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Beş katılımcının tamamında, uyumda güçlü ve ani artışlar gözlenmiştir. Doğal uyum eğitimi ve gelecekteki uygulamaların avantajları tartışılmaktadır. Genel olarak, bu çalışmanın sonuçları çocuk uyumluluğunu artırmak için doğal uyum eğitimi kullanımı desteklenmektedir. Katılımcılara, bir bakıcı tarafından basit yönergeler sunulduğunda, başlangıçta uyumluluk yetersizliği göstermektedir. Ancak, tercih edilen bir faaliyete geçme fırsatları aynı komutlara uymaya bağlı olarak yapılırken, işaretli ileştirmeler kaydedilmektedir. Bunu dışında katılan beş çocuğun her birinin klinik olarak uyumsuzluk ve rahatsız edici davranış tedavisi için başvurduğunu da belirtmekte fayda vardır. Bu çalışmanın sonuçları, literatürü dört önemli noktada genişletmektedir. İlk olarak, doğal uyum eğitiminin her bir katılımcı için uyumluluğu artırmak amacıyla uygulandığında etkili bir müdahale olduğu kanıtlanmıştır. Her öğretim oturumunda verilen yönerge sayısında artışa rağmen, çocukların yönergelere uyum açısından bakıldığında, genel olarak verimliliklerini koruduğunu göstermiştir. Ayrıca, oturum için veri analizi, ilk doğal uyum eğitimi oturumlarının erken denemeleri sırasında çocukların uyumluluğunun arttığı görülmektedir.

Robinson (2018) çalışmasında 10 yaşındaki olan iki OSB olan çocuk yer almıştır. OSB olan çocuklar yeni ortamlar ve yeni öğelerle ilgili öğrenilmiş becerileri geliştirmekte zorluk çekebilirler. Bu çalışmanın amacı, insan davranışlarının, hem de talep etme davranışının kazanılmasına ilişkin Fırsat Öğretim sürecini değerlendirmektedir. Temel veriler, onay formlarını geri gönderen katılımcılardan toplanmıştır ve üç öğrencinin en

son değerlendirme verilerine dayanarak ve iletişmi kendi kendine başlatılmaması veya yanlış anlaşılması ve farklı bir dil kullanma becerisinden dolayı eğitim ihtiyaçı olduğu belirlenmiştir. Bir öğrenci, tutarsız katılımı nedeniyle çalışma sreceine iki katılımcı ile devam edilmiştir. Birinci katılımcı dört yaşındayken OSB teşhisi almış, alıcı ve ifade edici becerilerde önemli gecikmelerinn olduğu gözlenmiştir. eşitliliğin sınırlı olmasına rağmen, geç gelişen konuşma, çoğu zaman anlaşılmayan şarkılardan oluşan uzun dizelerle karakterize olmuştur. İkinci katılımcı yedi yaşındayken OSB teşhisi konulmuştur. Ayrıca gelişimsel gerilik olarak konuşma dil bozukluğu olarak ifade edilmiş ve iletişim yolu ses veya çığlık kullandığı gözlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, eğtmenlerin Fırsat ğretimi sürecinde zengin bir ortam oluşturularak öğrencinin iletişim başlatması beklenmiş ve Fırsat ğretimi etkili biçimde kullanılmıştır. Çevrenin özellikle, daha önce belirlenen tercih edilen öğelerin yanı sıra benzer özelliklere sahip (rn: tat, doku, his, ses) ve doğal ortamı temsil etmesi önemli noktalardan birisidir.

İnce (2019) yaşları 3-4 yaşları arasında değişen  OSB olan ocuk ile bir çalışma yürütmüştür. Çocuklarda Fırsat ğretimi aracılığı ile sözel yardım talep etme becerisinin edinimi, genellemesi ve kalıcılığı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu etkileri incelemek amacıyla Fırsat ğretimi, seçmeli etkinlik çizelgesinden gelen ve çevresel düzenlemeler sonucu oluşan doğal durumlarda uygulanmıştır. Ayrıca uygulama sırasında iki farklı durumda oluşan ğretim fırsatlarının sayısı da ölçülmüştür. Katılımcının yardıma gereksinim duyduğunda vereceği ilk tepki için 30 saniye beklenmiştir. Katılımcının ‘Bana yardım eder misin? Ya da ‘.....’ya yardım eder misin?’ tepkisini doğru kabul edilmiştir. Katılımcı doğru tepki gösterdiğinde yeni basamağa geçilmiştir. Katılımcının sağ sola bakması veya etkinliğin başında beklemesi yanlış kabul edilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli ocklu yoklama modeli kullanılmıştır. Uygulama sırasında oluşabilecek olası sorunları görebilmek ve bunu çözüm oluşturacak önlemleri almak hedefiyle pilot uygulama kullanılmıştır. Genelleme oturumlar, OSB’li çocuklarda öğrendikleri becerileri farklı ortamlar, kişilere aktarmada yaşadı problemler sebebiyle genelleme oturumlar araç-gereçler ve ortamlarda değişiklik yapılarak yapılmaktadır. İzleme oturumlar ise, 3., 5. ve 7. haftada düzenlenmiştir. Bulgularına göre, bu çalışmanın etkili olduğunu görülmüştür. Araştırmada Fırsat ğretiminin, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sözel yardım talep etme becerisinin edinimi, genellemesi ve kalıcılığı üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Okatan (2019) yaşları 7-8 arasında değişen üç OSB sosyal beceri öğretiminde Fırsat Öğretimi yönteminin etkililiğini sınamıştır. Özellikle selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme becerileri Fırsat Öğretimi yöntemiyle öğretilmiş ve OSB olan öğrencilerin öğrendikleri sosyal becerileri sürdürmeleri, başka ortam ve kişilerin varlığında da beceriyi sergilemeleri amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak OSB olan öğrencilerin sınıf ortamında sosyal becerileri kullanmaları durumunda TG gösteren akranları tarafından sosyal kabul düzeylerindeki değişim incelenmiştir. Öğretime başlamadan önce hedef öğrencilerin selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme sosyal becerilerini sergilemeleri için gerekli olan motivasyonu sağlamak adına öğrencilerin öğretmenleri ve anneleri ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sırasında öğrencilerin sevdiği ve sevmediği yiyecekler oynamaktan hoşlandığı ve hoşlanmadığı oyunlar hakkında bilgi alınmıştır. Araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden ‘denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli’ kullanılmıştır. Araştırmada etkililik sonuçları doğrultusunda Fırsat Öğretimi yönteminin her üç öğrencide de selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme becerilerinin öğretilmesinde ve becerilerin öğretiminden bir, iki ve dört hafta sonra sürdürmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Sosyal kabul düzeylerindeki sonuçlara baktığımızda ise, OSB olan öğrencilerin sosyal becerileri edindikten sonra TG gösteren akranları tarafından sosyal kabul düzeylerinde yükselme olduğu vurgulanmıştır. Sosyal geçerlik sonuçları ise, anneler ve öğretmenler OSB olan öğrencilerin bu çalışmaya katılmalarından memnun olduklarını, Fırsat Öğretimi yöntemiyle öğrencilerin selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme becerilerini öğrendiklerini ve günlük yaşamda kullandıklarını belirtmişlerdir.

Neely ve diğerleri (2020) tarafından planlanan çalışmaya yaşları 24-33 arasında değişen beş yetişkin ve OSB olan iki çocuk katılmıştır. Bu çalışmanın amacı, Fırsat Öğretimine ilişkin çalışma yapmak isteyen girişimcilere yol gösterebilmek için uzaktan koçluğun kullanımını öğretebilmektedir. Eğitim paketi, yazılı ve sözlü yönergeler ve video konferans/video geri bildirimden oluşmaktadır. Araştırmada bir yetişkin Amerika Birleşik Devletleri’nden, diğer katılımcılar ise Japonya’dadır. Kıtalararası uzaktan koçluk aracılığı ile yetersiz hizmet alan ülkelere Fırsat Öğretiminin yayılması için bir seçenek olabilmesi düşüncesinden çalışmanın amacı, uzaktan koçluk ile uzmanların çocuklara Fırsat Öğretimini kullanmayı öğretmektir. Koçluk aracılığı ile çocuklara isteklerini ifade etmelerine ilişkin oturumlar planlanmış ve altı oturum sonrasında ölçütlere ulaşılmıştır.

Hem koçlar hem de katılıcı çocuklar için 2 v4 hafta sonrası için izleme oturumları planlanarak davranışların kalıcılığı test edilmiştir.

1.8.1. Gürcistanda Özel Eğitim

1994 yılındaki Salmanik Deklarasyonu ve 2006 Engelli Hakları Sözleşmesi, Gürcistan'da kapsayıcı özel eğitim sürecinin başlangıcı olmuş ve özel eğitim öncelikli alanlardan biri haline gelmiştir. Sadece tutumlar değil, toplumun engellilere yönelik tutumu da adım adım değişmekle birlikte eğitimle ilgili kanun ve yönetmeliklerle düzenlemeye gidilmiştir. 2006 yılından itibaren özel eğitim sadece okullarda, 2013 yılından ise meslek yüksekokullarında uygulama kapsamına alınmaya başlanmıştır (Çinçarauli T. Javakhishvili N. 2013).

Gürcistan'da özel eğitim alanında ilk çalışma "Gürcistan'da Özel Eğitim Göstergesi" 2013 yılında Ilia State Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, özel eğitim alanına olumlu tutum sergilenmiş ancak özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci velilerinin küçük bir bölümü öğrenme ortamının bir bütün olarak düzenlemesi gerektiğini ve çocukları için uygun koşulların yaratılması gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Gürcistanda özel eğitim uygulanmadan önce, okullar özel olular ve okullar biçiminde sınıflandırılmıştır. Örneğin bugün 203 No'lu Okul, işitme engelli öğrenciler için tasarlanmış özel bir okulun adını artık taşımamaktadır. Bu okulda 185 öğrenci kayıtlı olmakla birlikte ve her öğrenci için ayrı bir bireyselleştirmiş eğitim program (BEP) oluşturulmaktadır.

Şu an özel gereksinimi olan çocuklar devlet okullarına devam etmektedirler ve gereksinimlerine göre (BEP) hazırlanıp kaynaştırma öğrencileri olarak TG öğrencilerle birlikte eğitim almaktadırlar. Okulda özel gereksinimi olan öğrenci (ÖGO) özel eğitimci de sürece dahil edilmektedir.

Gürcistanda fırsat öğretime ilişkin herhangi bir uygulama bulunmamaktadır, ancak özel eğitime ilişkin az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Ulaşılan araştırmaların kısa bir biçimde özetlerine yer verilmiştir.

Matiashevili (2017) tarafından gerçekleştirilmiş araştırma Tiflis'te yapılmıştır. Anketin amacı, okul öncesi kurumlarındaki özel gereksinimleri olan çocukların temel ihtiyaçlarını ve zorluklarını belirlemektir ve okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenler özel gereksinimli çocuklara hizmet vermeye hazır olma düzeylerini

belirlemektir. Bu çalışmaya okul öncesi eğitim kurumların müdürleri, öğretmenleri, ebeveynler ve çocukların ebeveynleri katılmıştır. Araştırma sonucunda engelli çocuklar ve çocuklar anaokullarında fiziksel engeller olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yeterliliğine ilişkin de çocuklara hizmet vermek için yetersiz oldukları ve ayrıca anaokullarında çocuklara hizmet verebilmesi ek değişikliklere ve bunun için de devlet desteğine ihtiyaç olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır.

Tofuria (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı, engelli öğrenci ve TG gösteren çocuğa sahip ailelerin özel eğitime ilişkin tutum ve isteklerini incelemek ve bu konuda günümüzde yaşanan sorunları tespit etmektir. Araştırma Tiflis Devlet Okulu N32'de yapılmış ve bu okulda tam 1806 öğrenci eğitim almaktadır, 11 tanesi özel eğitime ihtiyaç duymaktadır. Araştırmaya okul öncesi özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğun ve TG gösteren öğrencilerin ebeveynleri katılmıştır. Çalışma sonucunda, ebeveynlerin özel eğitime ilişkin bilgi düzeyleri ve ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumlarının ve hazır bulunuşluklarının önceki yıllara göre değişip değişmediği bulgusuna ulaşılmaya çalışılmıştır.

Gvimradze, Kobaxidze ve Omanashvili (2019) yapılan araştırma Tiflis'teki devlet okullardan birisinde yürütülmüş ve okulun sekizinci sınıfa devam eden özel gereksinimli öğrencilerin okuma sorunlarıdır. Çalışma sürecinde okuma sorunları ile başa çıkmalarını sağlayacak bir yöntem ve müdahaleler geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre uygun şekilde seçilen müdahaleler ve yöntemler özel gereksinimi olan öğrencilerde okuma kalitesinin arttığını ortaya koymuştur.

Datashvili (2019) tarafından yapılan araştırmaya katılanlar Tiflis Devlet Okullarının özel öğretmenleridir. Araştırmanın amacı, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin öğrenme sürecinde kaynak odanın rolünü vurgulamaktır. Sonuçlarına göre,

- Okullarda özel öğretmen sayısının yetersiz olduğunu;
- Kaynak odası çoğunlukla yalnızca akademik becerilerin geliştirilmesi için kullanılması gerektiğini
- Okullardaki kaynak odaları, çalışma malzemeleri, teknik malzeme ve alan eksiklikleri olduğu ortaya konmuştur.

Tolordava (2019) tarafından yapılan çalışmada Tiflisdeki devlet okullarında özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren Gürcüce dil ve edebiyat öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada özel gereksinimi olan öğrenciler öğretim sürecinde öğretmenlerin

çoğunlukla bireyselleştirmiş programı kullanamadıkları ortaya konmuştur. Anket sonuçlarında , çoğunlukla öğretmenlerin bağımsız olarak BEP in yazılamadığı, . Bundan dolayı BEP inin hazırlanması sürecinde özel eğitimcileri ve okulun BEP ekibinin önerilerini dikkate almadığı için programın pratikte uygulanması tartışmalıdır. Öğretmenler hedef belirleme sürecine çok fazla önem vermemekte ve gereksinime ilişkin etkinlikleri uygulamaya koymamaktadırlar. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını sağlamak için öğrenci merkezli stratejileri yoktur. Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını sağlamak için öğrenci merkezli stratejilere sahip değildir.

1.9. Araştırmanın Gereksinimi

Sosyal becerilerin edinilmesindeki en kritik dönem erken çocukluk dönemidir. Erken çocukluk döneminde edinilmesi gereken ön sosyal becerilerin gelişimindeki gecikme, bireyin yetişkinlikte de sosyal beceriler açısından çeşitli sınırlılıklar yaşamasına neden olabilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013; Driscoll ve Carter, 2004).

Fırsat Öğretiminin geleneksel yaklaşımlara uygun bir alternatif veya ek sağlayabileceğini öne süren pratik avantajlar vardır. İlk olarak, çocuk tarafından başlatılan öğretim denemeleri ile çocuğa yönelik etkileşimlere (LeBlanc vd., 2006) vurgu yapılır. Fırsat Öğretimi süreci, çocukların doğal olarak oluşan motivasyonundan yararlanarak, denemelerin çocuk tarafından başlatılmasına izin vererek ve böylece yalnızca çocuklar yüksek motivasyonlu olduklarında öğretme yaparak uyum olasılığını artırmayı amaçlamaktadır. Böyle bir esnekliğin olması, çocuğun evinde, okulunda, oyun alanında veya diğer doğal olarak oluşan ortamda yürütülmesine izin verir. Bunun yanında da farklı ortamlarda okulda, evde ya da topluma açık merkezlerde anne-babalar, akranlar, kardeşler ve öğretmenler tarafından kolayca uygulanabilecek bir yöntemdir (Charlop-Christy, 2008). Bunun yanı sıra Fırsat Öğretimi yavaş edinimli bir yöntem olmasının yanı sıra genellemesi ve kalıcılığı yüksektir (Kırcaali-İftar, 2003). Ancak OSB olan çocukların ve gelişimsel yetersizliği olan bireylerin çeşitli dil becerilerinin ilerlemesinde etkili bir yöntem olduğu kanıtlanmıştır. Bu alan daha fazla ifade edici dili, sosyal becerileri ve iletişim becerilerini içermektedir (McGee ve Daly, 2007; McGee vd., 1992).

OSB olan çocukların çoğunlukla öğrendiklerini başka kişi, araç gereç ve ortamlara transfer etmeye ilişkin ileri düzeyde sınırlılıkları vardır. Örneğin çocuklar sınıftan çıkarken sıraya geçmeyi öğrenebilir, ancak çocuk kantinde bir ürün almak için sıraya girmesi gerektiğini bilmediği için sıraya giremedikleri gibi akranları tarafından sağlanan

ipuçlarını da alamayabilirler. Uygulamalı davranış analizine dayalı yaklaşımların çoğu yapılandırılmış ortamları ancak Fırsat Öğretimi gibi doğal öğretim yaklaşımları doğal ortamları içine alır. Doğal olması nedeniyle de çocuğun sevdiği etkinlikleri içine alarak çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını da birleştirirken genelleme ve öğrendiklerini transfer etmelerine olanak sağlar (Leaf ve diğ., 2010). Bu nedenle genelleme ve sosyal kabulü artırmanın yolu Fırsat Öğretimi ile yapılabilecek araştırma ihtiyacının hala var olduğu anlamına gelmektedir.

Daha önce yürütülen çalışmalarda sosyal beceri öğretimi için kullanılan uygulamalar genel olarak yetişkin merkezli yürütülmekte, ancak son zamanlarda yürütülen araştırmalarda sosyal beceri öğretiminin çocuk merkezli yöntemlere doğru bir gidiş gözlenmektedir. Bu yöntemlerde yer alan ipuçları yetişkinin katılımının daha az olmasını gerektirmektedir ve bu tip ipuçların silikleştirilmesi, tepki ipuçlarının silikleştirilmesine göre daha kolay gerçekleştirilebilmektedir (Tuncer ve Altunay, 2006; Sturmey ve Fitzner, 2007).

Sosyal beceri yerine getirme konusunda yeterlilik gösteren bu öğrenciler, aileleri ve öğretmenleri tarafından gerek okulda gerek toplumsal hayatta başarılı ve uyumlu bireyler olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu ve Çiftci, 2003). Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerin gelişmesiyle beraber akranları tarafından sosyal kabulleri de artacaktır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Buna ek olarak özel gereksinimli bireylere sosyal becerilerin kazandırılması sırasında TG gösteren öğrencilerin de sürece dahil edilmesi TG gösteren bireylerin çevrelerindeki farklılıklara karşı hoşgörülü ve sempatik olma, karşılaştıkları olaylar karşısında duyarlılık olma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Sucuoğlu, 2009). Aileler açısından baktığımızda ise, çocuklarının sosyal beceri ve iletişimdeki sınırlılıkları ailelerde strese sebep olmaktadır. Özellikle OSB olan çocukların ailelerinin çocukları ile sözel ve duygusal olarak iletişim kurma gayretlerine karşın, çocuklar ailelerinin girişimlerine olumlu tepki verememektedirler. Bu durum aileleri hem kaygılandırmakta hem de iletişim kurma ve etkileşim başlatma becerilerine sahip olamadıkları için stres düzeylerini artırmaktadır (Yücesoy-Özkan ve Sönmez-Kartal, 2011). Bu bağlamda Fırsat Öğretimi yöntemi ile OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretimi yapılmasının ailelerin stres ve endişe düzeylerinin düşmesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde özel gereksinimli bireylere sosyal becerilerin öğretimi konusunda kullanılan yöntemler ve kaynaştırma ortamlarında

OSB olan bireylerin sosyal kabulüne yönelik araştırmalar olmakla birlikte, bu konulara ilişkin yeni yeni araştırmalar yapılması gerekliliği helen devam etmektedir.

Tüm bunların haricinde Gürcistan alanyazını göz önüne alındığında Fırsat Öğretim kullanarak herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, OSB olan çocuklara sosyal becerileri öğretiminde mevcut araştırmaların bulgularını desteklemeye yönelik çalışmalar gereksinim vardır. Söz konusu bu gereksinimlerden yola çıkarak Gürcistan'da OSB olan çocuklara Fırsat Öğretim kullanılarak sosyal becerileri öğretiminin etkililiğinin belirlenmesine yönelik bu araştırma planlanmıştır.

Sonuç olarak Fırsat Öğretimi sosyal becerilerin öğrenilmesine, sosyal katılımı sürdürmesine ve karşılıklı ilişkileri sürdürerek motive edici değişkenlerden en iyi biçimde yararlanmanın yoludur. Bunu göz önünde bulundurarak ailelerinin ve uzmanların iş birliği yaparak problemleri davranışları yönetmenin bir yolu da fırsat öğretimidir. Diğer bir ifade ile Fırsat Öğretimi bakıcılara veya ailelerine iletişim becerilerini geliştirmek ve OSB olan çocuklara olumlu davranışlar öğretmek yaşamı kolaylaştırır. Bu süreçte sadece okul ortamı ev ortamında da pekiştirilmesi sağlanır (Koegel, K. Singh, & L. Koegel, 2010). COVID 19 küresel salgının ortaya çıkmasından bu yana OSB olan çocukların ailelerinin ve uzmanların çocuğun hem evde hem de okulda çocukların gelişimine ilişkin alternatif bir yol bulma zorunluluğu doğmuştur. Hem evde hem de okulda uygulanabilecek ve iletişim becerileri gibi sosyal becerilerin öğretimine önemli katkılar için Fırsat Öğretimi iyi bir seçenek olacaktır.

1.10. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Batum'da yaşayan OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde fırsat Öğretiminin etkililiğini incelemektir. Batum'da devlet okullarında eğitim alan OSB olan çocukların, sosyal beceri alanlarındaki eksikleri incelenmiştir. Sosyal becerileri olmayan OSB olan çocuklarda, Fırsat Öğretimi kullanarak eğitim sunulmuştur. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Fırsat Öğretimi, OSB olan çocuklarda sosyal becerilerin öğretiminde etkili midir?
- Fırsat Öğretimi, OSB olan çocuklarda sosyal becerilerini öğrendikten sonra bu becerilerini farklı ortam, kişi ve nesnelere genelledebilmelerinde etkili midir?

- Fırsat Öğretimi, OSB olan çocuklarda sosyal becerilerini öğrendikten 1., 2. ve 4. hafta sonra bu becerilerini sürdürmede etkili midir?
- Araştırmanın katılımcıları olan çocukların, çocuklarla çalışan öğretmenlerin ve ailelerin sosyal beceri öğretiminde yöntem olarak kullanılan Fırsat Öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.11. Araştırmanın Önemi

Sosyal yeterliliğe sahip bireyleri yetiştirmek çok önemlidir. Bu sebeple, anne-babalara ve eğitimcilere büyük sorumluluk düşmektedir. Peki, sosyal yeterliliğe sahip bireyler yetiştirmek neden gereklidir sorunun yanıtı bireylerin, arkadaşları ve toplum tarafından sosyal olarak yalnız bırakılmaması ve yine toplum tarafından reddedilmemesi için gereklidir (Ergenekon, 2012). Sosyal yeterlilik, bireylerin kaliteli bir yaşam sürdürebilmeleri için önemli bir kavramdır. Alan yazında sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramlarının zaman zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Buna rağmen, bu iki kavramın birbirleriyle ilişkili olduğu, aynı zamanda da birbirlerinden bağımsız olduğunu görülmektedir (Merrel ve Gimpell, 1998). OSB olan bireylerin, bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri, toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri ve toplum tarafından daha hızlı kabul görebilmeleri için bu bireylere iletişim becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2013).

OSB olan çocukların iletişim ve sosyal becerilere ilişkin sınırlılıklarından yola çıkılarak bu davranışlar TG gösteren 18 aylık çocuklarda gözlenmektedir; ancak OSB olan çocuklarda bu alanlara ilişkin çarpıcı bir gecikme söz konusudur (Johnson, 2006). Bu davranışlarda gözlenen sınırlılıklar zayıf akademik performans, sosyal red, başarısızlık yaşama gibi olumsuz deneyim yaşamalarına neden olur (Eaves and Ho 2008). Bu nedenle de sosyal becerilerin edinilmesindeki en kritik dönem erken çocukluk dönemidir. Erken çocukluk döneminde edinilmesi gereken ön sosyal becerilerin gelişimindeki gecikme, bireyin yetişkinlikte de sosyal beceriler açısından çeşitli sınırlılıklar yaşamasına neden olabilmektedir (Kızır ve Yıkılmış, 2016). Bu sınırlılıkların yaşanmaması Fırsat Öğretiminin erken dönemde kullanılmaya başlanması ile mümkün olacaktır. Böylece Fırsat Öğretimi OSB olan çocuklara geleceğine yönelik planlama yapmalarının da belirleyicisi olacaktır.

OSB olan bireylerin bağımsız olarak yaşamaya devam edebilmeleri, sosyal kabul görmeleri için bu bireylerin iletişim ve sosyal becerilerin öğretilmesi kaçınılmazdır. OSB

olan çocukların öğrendiklerini genellemede karşılaştıkları sınırlılığın bir bölümü de sosyal becerilere ilişkin sınırlılıklarla paraleldir. Bu nedenle yüksek kalıcılık ve genelleme ile sonuçlanan Fırsat Öğretimi kullanımı OSB olan çocuklara, anne babalara, uzman ve öğretmenlere önerilebilir. Çünkü bu yöntem farklı ortamlarda okulda, evde ya da topluma açık merkezlerde anne-babalar, akranlar, kardeşler ve öğretmenler tarafından kolayca uygulanabilecek bir yöntemdir (Charlop-Christy, 2008).

Yapılan kaynak taramaları sonucunda, Gürcistan'da OSB olan çocuklarda Fırsat Öğretimi kullanarak sosyal becerileri öğretimi ile ilgili herhangi bir araştırma bulunmamıştır. Bu sebeple, araştırmanın Gürcistan'da OSB olan çocuklarda sosyal becerilerin öğretiminde Fırsat Öğretiminin etkisinin deneneceği ilk çalışma olması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda elde edilecek olan bulguların, OSB olan çocuklarla çalışan bireylere ve çocukların anne-babalarına, Fırsat Öğretimi kullanarak sosyal becerilerin öğretimi ile ilgili kaynaklık edeceği ve yol gösterici olacağı kanısını taşımaktadır. Aynı zamanda bu çalışmanın Gürcistan'da Fırsat Öğretimi ile ilgili ilk çalışma olması, Gürcistan'daki ve dünyadaki literatür kaynaklarının genişletilmesine katkı sağlaması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, bağımlı ve bağımsız değişken, katılımcılar (katılımcılar, araştırmacı ve gözlemciler), ortam, araç-gereç, veri toplama araçlar, uygulama süreci (başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları), verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

OSB olan bireylerde sosyal becerilerin öğretiminde Fırsat Öğretiminin etkililiğini belirlemek üzere tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu yoklama modelleri, bir uygulamanın ya da müdahalenin etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan çoklu başlama düzeyi modellerinin bir uyarlamasıdır. Çoklu yoklama modeli ile çoklu başlama düzeyi birbirine çok benzemekle birlikte arasındaki temel fark; çoklu yoklama modelinde sürekli başlama düzeyi verisi toplanmamasıdır (Tekin-İftar, 2018). Yoklama evreli çoklu yoklama modellerinde öncelikle üç bağımlı değişken belirlenir. Her üç durumda da eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplamaya başlanır. Birinci durumun başlama düzeyi evresinden kararlı veri elde edildikten sonra tüm durumlarda başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci durumda uygulamaya geçilir. Birinci durumda uygulamada ölçüte elde edildikten sonra tüm durumlarda yoklama evresi düzenlenir. İkinci durumun yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra tüm durumlarda yoklama evresi sonlandırılır ve ikinci durumda uygulamaya geçilir. İkinci durumda uygulamada ölçüde ulaşıldıktan sonra tüm durumlarda eş zamanlı olarak yoklama evresi düzenlenir. Üçüncü durumun yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü durumda uygulamaya geçilir. Üçüncü durumda uygulamada ölçüte ulaşıldıktan sonra tüm durumlarda sonuncu yoklama evresi düzenlenir (Tekin-İftar, 2018).

Çoklu yoklama modellerinde katılımcılar ve katılımcılar arasında çok sayıda yineleme yapılması nedeniyle iç geçerliğin yüksek olduğunu ifade etmek doğrudur (Tekin-İftar, 2018). Bu çalışmada da başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumları ile sürekli veri, toplanması nedeniyle iç geçerlik kontrol altında tutulmuştur. Uygulama verileri hergün toplanarak zamanın da etkisi kontrol altında tutularak olgunlaşma faktörü de ve süre uzadıkça karışılacakları dış etmenler de kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Ayrıca uygulamanın gerçekleştiği katılımcı da veri düzeyinde bir artma

eğilimini olması ancak uygulamaya başlanmayan katılımcıda herhangi bir değişiklik olmaması deneysel kontrolün sağlandığı anlamına gelmektedir.

2.2. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, gün içerisindeki akademik etkinlikler, sanat etkinlikleri ve serbest zaman etkinlikleri sırasında ortaya çıkan ve iki katılımcı için okulda, bir katılımcıdaysa evde edinimi gerçekleştirilen sosyal becerilerdir. Araştırmada katılımcılara, izin isteme, yardım isteme ve teşekkür etme. Katılımcılarla bu üç sosyal becerinin birlikte çalışılmasının sebebi, Fırsat Öğretiminin günlük rutin içerisinde oluşan fırsatları öğretime çevirmeye olanak sağlamasından kaynaklanmaktadır. Her bir sosyal beceri, izleyen bölümde işevuruk olarak tanımlanmıştır.

İzin isteme, katılımcının evde, okulda, kantinde veya sınıfta bir şey yapmak için (örn., başka kişinin eşyasını alma, dışarıya çıkma, sınıfa girme, vb.) tanıdığı birinden ortama ve zamana (bağlama) uygun olarak “Alabilir miyim?”, “Girebilir miyim?” ya da “Çıkabilir miyim?” gibi ifadeler kullanarak izin istemesidir. *Yardım isteme*, katılımcının okulda, evde veya kantinde yardıma ihtiyacı olduğunda öğretmeninden, arkadaşlarından ya da ebeveyninden ortama ve zamana (bağlama) uygun olarak “Yardım eder misin?”, “Yardım edebilir misin?” ya da “Yardım” gibi ifadeler kullanarak yardım istemesidir. *Teşekkür etme* ise, katılımcının okulda, sınıfta, evde veya kantinde biri ona yardım ettiğinde ya da eşya verdiğinde “Teşekkür ederim”, “Teşekkürler” gibi ifadeler kullanarak teşekkür etmesidir.

2.3. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, OSB olan üç katılımcıya izin isteme, yardım isteme ve teşekkür etme becerilerinin öğretiminde kullanılan Fırsat Öğretimidir. Fırsat Öğretimi iletişim becerilerinin geliştirmesi amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Fırsat Öğretiminin nasıl kullanıldığı deney sürecinde ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.4. Katılımcılar

Araştırmada OSB olan çocuklar, sınıf öğretmenleri, OSB olan çocukların anneleri, araştırmacı ve gözlemci katılımcı olarak yer almıştır.

2.4.1. Araştırmaya katılan öğrenciler

Araştırmaya katılan öğrencileri belirlemeden önce öğrencilerle çalışma yapabilmek için Batum’da 13. Okulun (მეცამეტე საჯარო სკოლა) Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmış ve çalışmada belirtilen önkoşul özelliklere uygun olarak katılımcılar çalışmaya alınmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları, Gürcistan’ın Batum şehrinde olan 20. Devlet Okulu’nda kaynaştırma sınıflarda eğitim gören OSB tanısı almış aynı ön koşul özelliklere sahip üç özel gereksinimli öğrencidir.

2.4.1.1. OSB olan öğrencileri belirleme süreci

Araştırmaya katılan öğrencileri belirleme sürecinde öncelikle öğrencilerin belirlenmiş önkoşul becerilere sahip olup olmadığına karar vermek için aileler ve sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında öğrencilerin daha önce herhangi bir çalışmaya katılıp katılmadıkları öğretmenler tarafından bildirilmiştir. Araştırmada yer alacak olan çocukların öğretmenleri ile görüşülmüş, araştırma için karşılaması beklenen önkoşullar hakkında bilgilendirilmişler ve bu doğrultuda öğrenciler belirlenmiştir. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından hedef öğrencilerin anneleri ile görüşülmüş ve çalışmanın hangi becerileri kapsadığı, ne kadar süreceği, nerede yapılacağı, uygulamanın nasıl süreceği gibi noktalara ilişkin bilgi verilmiştir. Çocuklar, daha önce öğretilecek sosyal becerilerden eğitim ile ilgili herhangi bir sistematik eğitim planlamasının içinde yer almamışlardır. Daha sonrasında ise çocukların aileleri ile görüşülmüş ve sürece ilişkin aileler bilgilendirilmiş ve katılım için yazılı onay alınmıştır (EK-2).

2.4.1.2. Hedef öğrencilerde aranan ön koşul özellikler

Bu çalışmaya katılabilmek için hedef öğrencilerin ön koşul beceriler aşağıda verilmiştir:

- Sözel yönergeleri yerine getirme- Çocukların en az iki eylem bildiren sözel yönergeleri yerine getirip getirmediğini değerlendirebilmek için en az iki eylem bildiren 10 farklı sözel yönerge sunulmuş ve sözel yönergeleri yerine getirip getirmediikleri gözlenmiştir.
- Nesnelere uzanma- Çocuğun ulaşamayacağı ancak görebileceği uzaklığa ilgisini çeken nesneler konulmuş ve bu nesnelere çocukların uzanma davranışı gösterip göstermediği sınanmıştır.

- Nesneleri parmakla göstermek- Çocuğun görebileceği yere konulan nesneleri çocuğun yönelip parmağı ile işaret edip göstermesi beklenmektedir. Parmağı ile işaret etmesi gözlenmiştir,
- Sözcükleri taklit etmek- çocuğun ilgisini çeken nesneye doğru yöneldiğinde bu girişime evet araba mı istiyorsun diye sorulduğunda araba sözcüğüne benzer sözcük ya da sesleri çıkarabilmesi gözlenmiştir,
- Aynı zamanda önkoşul özellikler arasında, bir devlet hastanesinin çocuk ruh sağlığı hastalıkları anabilim dalından OSB tanısına ilişkin rapora sahip olmaları ve de öğretim yapılacak beceriler ile ilgili daha önce veya araştırma sırasında herhangi bir eğitim almamış olmaları yer almıştır,
- Sosyal becerilere ilişkin daha önce eğitim almamış olması.
- 10-12 yaş arasında olmaları yer almıştır.

Belirlenen önkoşul becerilere sahip olup olmadığını belirlemek için sınıf öğretmenleri ve öğrencilerin destek eğitim sınıfında eğitim aldıkları öğretmenler ile görüşülmüştür ve toplanan veriler kaydedilmiştir.

2.4.1.3. OSB olan öğrencilerin özellikleri

Çocukların ön koşulları karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiş ve değerlendirme sonucunda öğretmenler tarafından aday gösterilen dört çocukta üçünün çalışmaya katılması uygun görülmüştür. Çocukların özellikleri Tablo 2.1’de özetlenmiş, izleyen bölümde de ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Nika, 10 yaş, 8 aylık bir erkek öğrencidir. Nika’nın 2014’te alınan sağlık raporunda, tanısının OSB olduğu belirtilmiştir. 6 yaşında devlet okulunda eğitim almaya başlamış, ve iki yıl sonra başka bir devlet okuluna geçiş yapmıştır. Bu iki yıl boyunca da bir rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Devlet Okulu’na her gün 9.00-13.00 saatleri arasında devam etmektedir. Büyük ve küçük kas becerilerinde yaşitlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Okuma ve yazmada çok zorluklar yaşamaktadır. İki-üç sözcüklü cümleleri tekrar edebilmekte; ancak sözcüklerin doğru biçimde söylenmesinde sınırlılıklar yaşamaktadır. İsteddiği olmadığı zamanlarda mırıldanma, bazen istediği nesneye ya da etkinliğe ulaşamadığında tekrar tekrar istediği şeyin adını söyleme gibi davranışlar sergilemektedir.

Gogi, 12 yaş, 4 aylık bir erkek öğrencidir. Gogi’nin 2014’te aldığı sağlık raporunda, tanısının OSB olduğu belirtilmiştir. Gogi 8 yaşından beri Batum’daki özel bir okula

devam ederken sonrasında Batum'daki devlet okuluna geçmiştir ve orada hafta içi her gün 9.00-13.00 saatleri arasında eğitimine devam etmektedir. 3 yaşından itibaren psikologdan, 6 yaşından sonra ise bir terapistten ders almaktadır. Büyük ve küçük kas becerilerinde yaşlılarıyla benzer özellikler göstermektedir. Okuma ve yazmada zorluklar çekmektedir. Etkinlikler sırasında kendini tekrarlayan davranışlar sergilemesi nedeniyle etkinlikleri zamanında bitirmekte zorlanmaktadır. İki-üç sözcüklü yönergeleri takip edebilmekte; üç-dört sözcüklü cümleleri tekrar edebilmektedir. Gogi insanlarla iletişim başlatabilmekte ve sürdürebilmektedir.

Sasha, 12 yaş, 8 aylık bir erkek öğrencidir. Sasha'nın 2013'te aldığı sağlık raporunda, tanısının OSB olduğu belirtilmiştir. Sasha 9 yaşında iken Batum'daki bir devlet okulundan başka bir devlet okuluna geçmiştir. Okula hafta içi her gün 9.00-13.00 saatleri arasında devam etmektedir. Büyük ve küçük kas becerilerinde yaşlılarıyla benzer özellikler göstermektedir. Üç-dört sözcüklü sözel örnekleri tekrar edebilmektedir. Bir arada üç dilde (Rusça, İngilizce ve Gürcüce) sözcükler söyleyebilmektedir. Dikkat süresi uzun olduğu için masa başı etkinliklere problem davranış sergilemeden 30 dk süreyle devam edebilmektedir.

Tablo 2.1. OSB olan çocukların genel özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Tanısı	Eğitim Süresi
Nika	Erkek	10 yaş 8 ay	OSB	6 yıl
Gogi	Erkek	12 yaş 4 ay	OSB	5 yıl
Sasha	Erkek	12 yaş 8 ay	OSB	6 yıl

2.4.2. Öğretmenler

Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplandığı öğretmenler Batum'da bir devlet okulunda görev yapmaktadır. Öğretmenler 6-15 yaş grubunda eğitim alan OSB olan çocuklar için okulla birlikte ev için de öğretmenlik görevini üstlenmektedir. Öğretmenler Fırsat Öğretimi ile ilgili teorik ve uygulamalı eğitim almıştır. Araştırmacı uygulama evresine geçmeden önce öğretmenlerle bireysel olarak 20 dk'lık iki toplantı yapmıştır. Bu toplantılarda öğretmenlere araştırmanın amacı, araştırmada kullanılan yöntem, deney süreci ve veri toplama süreci ile ilgili bilgiler verilmiştir. Uygulama evresinin her bir basamağında dikkat edilmesi gereken kurallar öğretmenlere aktarılmıştır.

2.4.3. Anneler

Katılımcılardan kod adlar verilmiş olan araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplandığı anneler Lia (Nikan'ın annesi), Nana (Gogin'in annesi) ve Sopho (Shana'ın annesi) Batum'da yaşamaktadır. Lia 27 yaşında, bir markette satıcı olarak görev yapmaktadır. Küçük yaşlarda evlenmiş bir çocuk sahibi olmuş, ancak evliliği uzun sürmemiştir. Orta öğretime ilişkin bir diplomaya sahiptir. Fırsat Öğretimine ilişkin eğitim geçmişi yoktur. 48 yaşında ve ev hanımı olan Nana iki çocuk sahibidir. Orta öğretimini tamamlamıştır. Fırsat Öğretimine ilişkin teorik ve uygulamalı eğitim geçmişi yoktur. 53 yaşında bir ev hanımı olan Sopho rustur ve bir çocuk sahibidir. Lisans diplomasına sahiptir. Fırsat Öğretimine ilişkin teorik ve uygulamalı eğitim almamıştır.

2.5. Araştırmacı ve Gözlemci

2.5.1. Araştırmacı

Çalışmayı yürüten araştırmacı, Gürcistan'da İlkokul Öğretmenliği Lisans Programı'ndan 2016'da mezun olmuştur. Aynı yıl Türkiye'de Eskişehir'de Anadolu Üniversitesi kapsamında TÖMER Türkçe Dil Kursu'na başlamış ve bir yıl süreyle devam etmiştir. Türkçe dil kursunun ardından Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda yüksek lisans eğitimine başlamış ve bu süreçte bilimsel hazırlık programından yararlanmıştır. Aynı zamanda bu süreçte Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde gölge öğretmen olarak görev yapmıştır. Araştırmacı, gölge öğretmenliği sırasında amaç belirleme, deney sürecini planlama, veri analiz etme, uygulama planlama ve araştırma raporlaştırma aşamasında görev almıştır.

2.5.2. Gözlemci

Çalışmada gözlemcilerarası güvenirlik verilerini toplayan kişi, Batum'da Şota Rustaveli Üniversitesi'nde klinik psikoloji eğitimi almış ve 2018'de mezun olmuştur. 2018'den bu yana farklı okullarda ve rehabilitasyon merkezlerinde psikolog olarak çalışmıştır. Gözlemci aynı zamanda uygulama yürütülmüş okulda da psikolog olarak görev yapmıştır.

2.6. Ortam ve Zaman

Sasha ile başlama düzeyi ve öğretim oturumları daha önce eğitim aldığı kendi sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Sınıf içerisinde beş masa, bir bilgisayar ve bilgisayar masası, yedi sandalye, araç-gereçlerin bulunduğu bir dolap ve bir yazı tahtası bulunmaktadır. Sınıf 25 metrekaredir. Çalışmanın yapıldığı sınıfın yerleri parke ile kaplıdır. Çalışma, hafta içi her gün 9.00-13.00 saatleri arasında yürütülmüştür.

Gogi ile başlama düzeyi ve öğretim oturumları daha önce eğitim aldığı kendi sınıfında yürütülmüştür. Sınıfta beş masa, bir bilgisayar ve bir bilgisayar masası, yedi sandalye, araç-gereçlerin bulunduğu bir dolap ve bir yazı tahtası bulunmaktadır. Sınıf 25 metrekaredir. Çalışmanın yapıldığı sınıfın yerleri parke ile kaplıdır. Gogi'nin genelleme ve izleme oturumları pandemi nedeniyle kendi evinde düzenlemiştir. İzleme oturumları düzenlenen odada bir masa, üç sandalye, iki koltuk, bir dolap, bir kitaplık ve bir piyano bulunmaktadır. Odanın yerleri halı ile kaplıdır. Oda 30 metrekaredir. Genelleme evin içerisinde başka bir odada düzenlenmiştir. Bu oda içerisinde bir çalışma masası, iki sandalye, bir dolap, bir yatak ve bir çekmece bulunmaktadır. Oda 16 metrekaredir. Odanın yerleri halı ile kaplıdır. Çalışma hafta içi her gün 9.00-13.00 saatleri arasında devam etmektedir.

Nika ile başlama düzeyi ve öğretim oturumları kendi evinde misafir odasında gerçekleştirilmiştir. Oda içerisinde bir büyük masa, beş sandalye, iki koltuk, bir kitaplık, bir bilgisayar masası ve bir televizyon bulunmaktadır. Oda 20 metrekaredir. Çalışmanın yapıldığı odanın yerleri parke ile kaplıdır. Nika'nın genelleme oturumları evin içerisinde başka bir odada düzenlenmiştir. Oda içerisinde iki koltuk, bir kitaplık, bir masa ve iki sandalye bulunmaktadır. Oda 15 metrekaredir. Odanın yerleri parke ile kaplıdır. Çalışma hafta içi her gün 9.00-13.00 saatleri arasında devam etmektedir.

2.7. Araç-Gereçler

Araştırmada yer alacak olan her bir katılımcının yaşı, gelişim düzeyi, ilgileri, sahip olduğu beceriler ve okul programında yer alan hedefler dikkate alınarak hazırlanmış olan sanat etkinlikleri, akademik etkinlikler ve serbest zaman etkinlikleri çerçevesinde araç gereçler hazırlanmıştır. Ayrıca araştırmada verileri toplamak için veri toplama formları ve görüntü kayıtlarının yapılabilmesi amacıyla kayıt yapabilen fotoğraf makinesi ve telefon kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan araç-gereçlere Tablo 2.2 de yer verilmiştir.

2.8. Deney süreci

OSB olan çocuklara akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri sırasında yardım isteme, izin isteme ve teşekkür etme becerilerinin öğretiminde Fırsat Öğretiminin etkililiğinin sınındığı bu araştırmada deneyi süreci; başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmuştur. Tüm oturumlar katılımcıların devam ettiği okulda ve/veya katılımcıların evinde bire-bir öğretim düzenlemesi ile haftanın beş günü gerçekleştirilmiştir. İzleyen bölümde her bir oturum ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Tablo 2.2. Araştırmada kullanılan araç gereçler

Öğrenciler	Etkinlikler	Öğretim	Genelleme	İzleme
Sasha	Sanat	Boya Renkli kalem Kağıt Oyun hamurları	Boya Renkli kalem Kağıt Oyun hamurları	Boya Renkli kalem Kağıt Oyun hamurları
	Akademik	Kalem Kitap Defter Ağaç harfleri ve sayıları	Kalem Kitap Defter Ağaç harfleri ve sayıları	Kalem Kitap Defter Ağaç harfleri ve sayıları
	Serbest zaman	Yap boz Yap çıkar	Yap boz Yap çıkar	Yap boz Yap çıkar
Gogi	Sanat	Boya Renkli kalem Kağıt	Boya Renkli kalem Kağıt	Boya Renkli kalem Kağıt
	Akademik	Kitap Defter Renkli kalem	Kitap Defter Renkli kalem	Kitap Defter Renkli kalem
	Serbest zaman	Oyuncak hayvanlar Yap boz Tak çıkar	Oyuncak hayvanlar Yap boz Tak çıkar	Oyuncak hayvanlar Yap boz Tak çıkar
Nika	Sanat	Boya Renkli kalem Kağıt	Boya Renkli kalem Kağıt	Boya Renkli kalem Kağıt
	Akademik	Ağaç harfleri ve sayıları Kalem Defter	Ağaç harfleri ve sayıları Kalem Defter	Ağaç harfleri ve sayıları Kalem Defter
	Serbest zaman	Oyun hamuru Lego Araba oyuncacı	Oyun hamuru Lego Araba oyuncacı	Oyun hamuru Lego Araba oyuncacı

2.8.1. Başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumları

Bu araştırmada öğretime başlamadan önce katılımcıların hedef davranış ile ilgili performanslarını belirlemek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri her katılımcı için ayrı ayrı en az beş oturum üst üste kararlı veri edilinceye

kadar sürdürülmüştür. Her oturumda akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri yapılmıştır. Oturumlar her etkinlik için beşer kez olmak üzere toplam on beş denemeden oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Her işlem sırasında katılımcıların doğru ve yanlış tepkileri yoklama, genelleme ve izleme oturumları veri toplama formundaki öğrenci tepkileri sütununa doğru tepkiler için “+” yanlış tepkiler için “-” işareti konularak kaydedilmiştir.

Toplu yoklama oturumları başlama düzeyi oturumları gibi toplanmıştır. Birinci toplu yoklama oturumları, ilk katılımcıda teşekkür etme becerisinin öğretimi sonlandırıldıktan sonra ve ikinci katılımcıda öğretime başlamadan önce düzenlenmiştir. İkinci toplu yoklama oturumu ikinci katılımcıda izin isteme becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra ve üçüncü katılımcıda öğretime başlamadan önce düzenlenmiştir. Üçüncü toplu yoklama oturumu ise üçüncü katılımcıda yardım isteme becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumları her katılımcı için eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama sürecinde izlenen üç basamaklı bir süreç izlenmiştir. Birinci basamak, çevre düzenlenmesi basamağıdır. Bu basamakta araştırmacı, katılımcının yapacağı etkinliği tamamlanmasını sağlayacak parçaları eksik şekilde masaya koymuş ya da ulaşılamaz hale getirmiştir. İkinci basamak, katılımcı tepkisinin beklendiği/gözleendiği basamaktır. Bu basamakta araştırmacı katılımcının etkinliğe vereceği ilk tepkisi (örn., Çocuğun sağa sola bakması, nesneye ulaşabilmek için yardım edilmesini beklemesi, vb.) için 3-5 saniye beklemiştir. Üçüncü basamak ise katılımcının verdiği tepkiyi pekiştirmedir. Bu basamakta araştırmacı katılımcının “Yardım eder misin?” şeklindeki yardım isteme tepkisini doğru kabul etmiş (örn., “Yardım ederim tabi ki” diyerek ulaşılamaz hale getirilen kalemi alıp katılımcıya verme) ve veri toplama formuna “+” şeklinde işaretlemiştir. Katılımcının sağa sola bakmasını, ulaşılamaz hale getirdiği nesneyi almak için yardım istememesini veri toplama formuna “-” şeklinde işaretlemiş ve araştırmacı nesneyi vererek katılımcının etkinliği tamamlamasını beklemiştir (örn., “kalem buradaymış, aaa bak kalemin burada. İşte onu almaya yardım ederim” diyerek nesneyi verir).

2.8.2. Öğretim oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında birinci katılımcıda kararlı veri elde edildikten sonra sosyal becerilerin öğretimi için Fırsat Öğretimi uygulanmaya başlanmıştır. Bu süreçte

katılımcılar için benzer şekilde sosyal beceriler ve Fırsat Öğretimi arasında işlevsel ilişki kurulmuştur. Her bir sosyal becerinin öğretim oturumlarının genel süreci ile ilgili bilgi aşağıda açıklanmaktadır. Fırsat Öğretiminin öğretim oturumlarına ilişkin akış çizelgesi de Şekil 2.1.'de gösterilmektedir.

2.8.2.1. Teşekkür etme becerisi öğretim oturumları

(Birinci katılımcı Sasha) Teşekkür etme becerisi için araştırmacı tarafından sanat, akademik ve serbest zaman etkinliklerinde çevre düzenlemesi yapılmıştır. Araştırmacı sanat etkinliği sırasında oyun hamurunu katılımcının önüne az miktarda koymuş ve devamında çocuğun “Oyun hamuru verir misin?” demesini beklemiştir. Çocuk oyun hamurunu istedikten sonra araştırmacı çocuğa bir miktar daha oyun hamuru vermiştir. Katılımcı tepkisiz kaldığında araştırmacı, “Birileri bize yardım ettiğinde, bir şey paylaştığında ya da bir şey verdiğinde teşekkür ediyoruz” diyerek açıklama yapmış ve “Teşekkür ederim” diyerek model ipucu sunmuştur. Araştırmacı model ipucunu sunduktan sonra çocuğun teşekkür etme becerisini gerçekleştirmesi için 3-5 saniye beklemiştir. Doğru ya da yanlış tepkiden sonra araştırmacı çocuğun etkinliği bitirmesini beklemiştir. Etkinlik bittikten sonra yeni denemeye geçilmiştir. Bu süreç her üç etkinlikte de (sanat, akademik ve serbest zaman) aynı şekilde uygulanmıştır. Akademik etkinlikte İngilizce harfleri yazma sırasında çocuğun istediği renkli kalem verildiğinde, serbest zaman etkinliğindeyse çocuğun istediği yap-bozun eksik parçası verildiğinde teşekkür etmesi beklenmiştir.

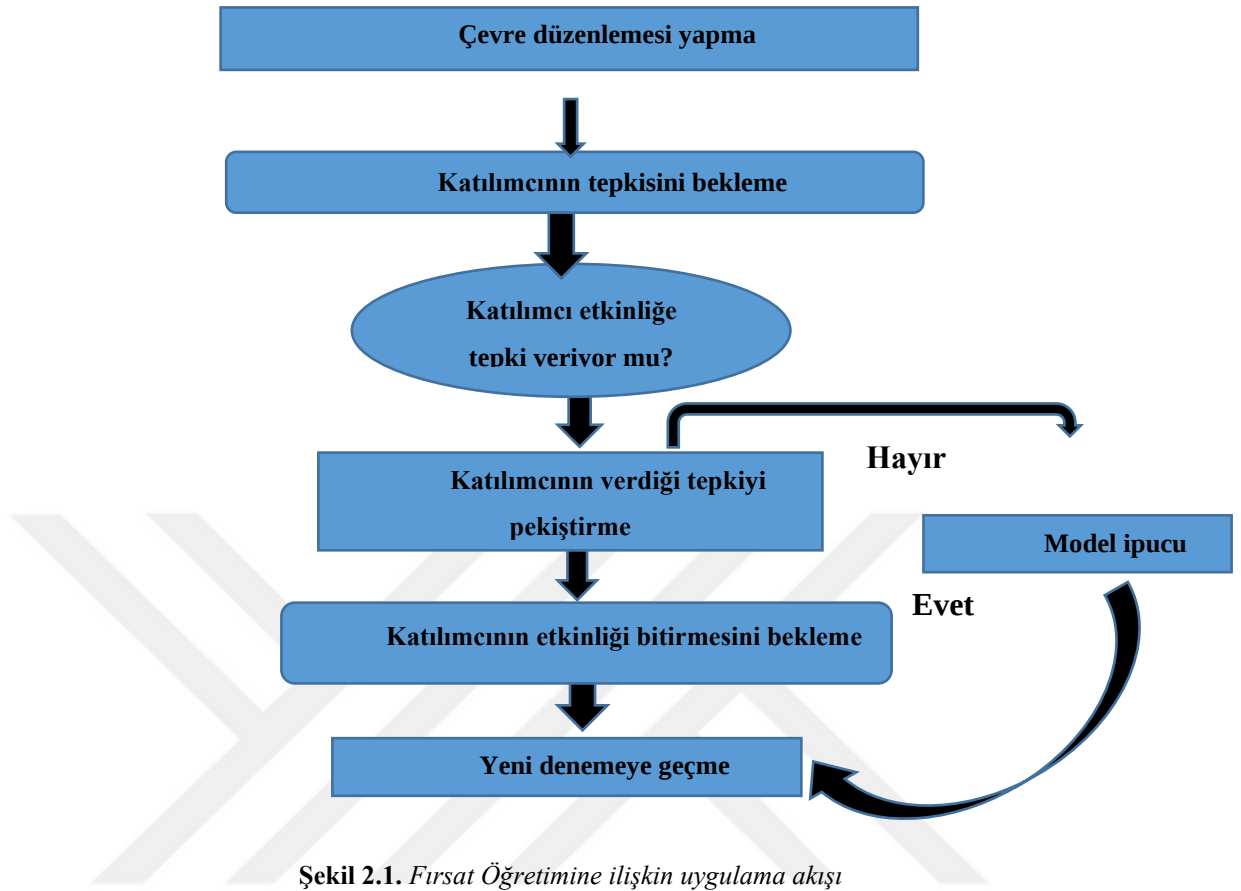
2.8.2.2. İzin alma becerisi öğretim oturumları

(İkinci katılımcı Gogi) İzin alma becerisi için araştırmacı tarafından sanat, akademik ve serbest zaman etkinliklerinde çevre düzenlemesi yapılmıştır. Araştırmacı sanat etkinliği sırasında oyun hamurunu hedef öğrencinin onunde az miktarda koymuş ve devamında öğrenciden “Oyun hamuru alabilir miyim?” demesini beklemiştir. Çocuk oyun hamuru almak için izin isterdiğinde, araştırmacı çocuğa bir miktar daha oyun hamuru vermiştir. Çocuk tepkisiz kaldığında ya da izinsiz olarak oyun hamurunu aldığı anda araştırmacı “Birşeye ihtiyacımız olduğunda, bize ait olmayan eşyaları almadan önce izin almamız gerekiyor” diyerek açıklama yapmış ve “Alabilir miyim?” diyerek model ipucu sunmuştur. Araştırmacı model ipucu sunduktan sonra çocuğun izin alma becerisini gerçekleştirmesi için 3-5 saniye beklemiştir. Doğru ya da yanlış tepki

verildikten sonra araştırmacı çocuğun etkinliği bitirmesini beklemiştir. Etkinlik bittikten sonra yeni denemeye geçilmiştir. Bu süreç her üç etkinlikte de (sanat, akademik ve serbest zaman) aynı şekilde uygulanmıştır. Akademik etkinlikte deftere yazma sırasında çocuğun istediği farklı renk kalem, serbest zaman etkinliğindeyse oyuncak hayvan için izin alması beklenmiştir.

2.8.2.3. Yardım isteme becerisi ğretim oturumları

(nc katılımcı Nika) Yardım isteme becerisi için araştırmacı tarafından sanat, akademik ve serbest zaman etkinliklerinde evre düzenlemesi yapılmıştır. Araştırmacı sanat etkinliği sırasında boyaları kapalı kavanoz içine koymuş ve kavanozu çocuğun önünde kapalı şekilde bırakmıştır. Daha sonra araştırmacı çocuğun kavanozu açmak için “Yardım eder misin?” demesini beklemiştir. Çocuk yardım isterse, araştırmacı çocuğa yardım etmiştir. Çocuk tepkisiz kaldığında araştırmacı “Bir şey yapamadığımızda başkalarından yardım isteyebiliriz” diyerek açıklama yapmış ve “Yardım eder misin?” diyerek model ipucu sunmuştur. Araştırmacı model ipucunu sunduktan sonra çocuğun yardım isteme becerisini gerçekleştirmesi için 3-5 saniye beklemiştir. Doğru ya da yanlış tepki verildikten sonra araştırmacı etkinliğin bitmesini beklemiştir. Etkinlik bittikten sonra yeni denemeye geçmiştir. Bu süreç her üç etkinlikte de (sanat, akademik ve serbest zaman) aynı şekilde uygulanmıştır. Akademik etkinlikte araştırmacı ağaç harfleri çocuğun önüne eksik bir şekilde koymuştur. Akademik etkinlikte çocuğun harfleri dizebilme sürecinde bazı harflerin bulamadığında onları bulmak için, serbest zaman etkinliğindeyse yap-bozun eksik parçalarını bulabilmek için yardım istemesi beklenmiştir.



2.8.3. Genelleme oturumları

Araştırmada katılımcıların öğrendikleri farklı kişilerin varlığında ve farklı ortamlarda gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini belirlemek üzere genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları öntest ve sontest oturumları biçiminde, başlama düzeyi oturumları gibi gerçekleştirilmiştir. Öntest oturumları öğretim oturumlarından önce, sontest oturumları ise öğretim oturumlarından sonra düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarında araştırmacıdan farklı olarak okuldaki öğretmenlerden biri görev almış, farklı ortam olarak ise uygulama yaptığı okul içerisinde farklı sınıf seçilmiştir.

2.8.4. İzleme oturumları

Araştırmada katılımcıların öğrendikleri öğretim sona erdikten sonra erdikten sonra ne düzeyde koruduklarını belirlemek amacıyla izleme oturumları öğretim sona erdikten 14 gün sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları başlama düzeyi oturumları gibi yürütülmüştür.

2.9. Verilerin Toplanması

Bu bölümde etkililik, güvenirlik (gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri), izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada veriler kontrollü olay kaydı yöntemiyle toplanmıştır. Kontrollü olay kaydında çocuğa önceden belirlenen sayıda tepki fırsatı sunulur ve hedef davranışın tanımında yer alan her doğru tepki için çocuğa “+”, yanlış tepkiler için “-” verilir.

2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması

Etkililik verilerinin toplanması sürecinde, başlama düzeyi, öğretim toplu yoklama yoklama, izleme ve genelleme oturumlarındaki veriler toplanmıştır. Araştırmada izin alma, teşekkür etme ve yardım isteme davranışlarına ilişkin veriler, Araştırmacı tarafından veri toplama formu (EK 6) kullanılarak toplanılmıştır. Araştırmada veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

- Başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarına ait video kayıtları denemeler gerçekleşene kadar izlenmiştir.
- Başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının her birinde dokuz deneme gerçekleştirilmiştir.
- Her oturum öncesinde çevre düzenlenmesi yapılmış, deneme başlatılmış, katılımcının tepkisi beklenmiş, hedef davranış talep edilmiş ve öğrencinin doğru tepkisi pekiştirilmiştir.
- Katılımcının tepki vermesi için 3-5 saniye beklenmiş ve bu süre içinde katılımcının verdiği doğru tepkiler (+), yanlış tepkiler (-) olarak kaydedilmiştir.
- Gözlem süresi sonunda katılımcının doğru tepkide bulunduğu basamak sayısı grafiğe işlenmiş ve tüm oturumlarda veri toplama süreci aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.

2.9.2. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırmada, gözlemciler arası güvenirlik, uygulama güvenirliği verisi ve sosyal geçerlilik verisi toplanmıştır.

2.9.2.1. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Gözlemciler arası güvenilirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eşzamanlı (aynı oturumları) olarak hedef davranışın olup olmadığına ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır (Tekin-İftar, 2018). Araştırmada, katılımcıların hedef uyaranlara verdiği tepkiler, tüm oturumların %30'u için yansız atama yoluyla belirlenen oturumlar izlenerek gözlemciler arası güvenilirlik toplanmıştır. Güvenirlik verileri araştırmacının yanı sıra bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik “(Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

2.9.2.2. Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması

Uygulama güvenilirliği, bağımsız değişken güvenilirliği olarak da bilinmektedir. Uygulama güvenilirliğinde, uygulamayla ilgili tüm değişkenlerin/basamakların uygulama planında hedeflendiği/yazıldığı gibi uygulanıp uygulanmadığı değerlendirilmektedir (Tekin-İftar, 2018). Uygulama güvenilirliği verileri gözlemci tarafından toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri “Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü ile hesaplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri toplanırken her katılımcı için ayrı ayrı hazırlanan uygulama güvenilirliği veri formları (EK 6, EK 7, EK 8, EK 9, EK 10, EK 11) kullanılmıştır. Bu araştırmada uygulama güvenilirliği verileri aşağıda sıralanan davranışlara ilişkin değerlendirilmiştir.

Başlama düzeyi, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumları için:

- Çevre düzenlemesi yapma: Katılımcının yapacağı etkinliği, parçaları eksik şekilde masaya koyar ya da çocuğun etkinlik kutusundan etkinliği almasını sağlar (örn., Sanat etkinliği için kullanılacak araç-gereçlerden boya kalemi eksiktir). Eğer araştırmacı bu düzenlemeyi yaptıysa veri toplama formunda “Evet”, yapmadıysa “Hayır” işaretlenir.
- Katılımcının tepkisini bekleme: Katılımcının vereceği ilk tepki için 3-5 saniye bekler. Eğer araştırmacı tepki için beklediysen veri toplama formunda “Evet”, yapmadıysa “Hayır” işaretlenir.
- Katılımcının verdiği tepkiyi pekiştirme: Katılımcının “Boya kalemi bulamıyorum, yardım eder misin?” gibi bir tepkisini doğru kabul eder ve eksik nesneyi katılımcıya verir. Katılımcının sağa sola bakması ya da yardım istememesi gibi davranışlarını yanlış kabul eder ve eksik nesneyi

katılımcıya vererek etkinliği tamamlamasını bekler. Eğer araştırmacı katılımcının eksik nesneyi elde etmesine izin verdiyse veri formunda ‘formunda “Evet”, vermediyse “Hayır” işaretlenir.

Öğretim oturumu için:

- Çevre düzenlemesi yapma: Katılımcının yapacağı etkinliği, parçaları eksik şekilde masaya koyar ya da çocuğun etkinlik kutusundan etkinliği almasını sağlar (örn., Sanat etkinliği için kullanılacak araç-gereçlerden boya kalemi eksiktir). Eğer araştırmacı bu düzenlemeyi yaptıysa veri toplama formunda “Evet”, yapmadıysa “Hayır” işaretlenir.
- Katılımcının tepkisini bekleme: Katılımcının vereceği ilk tepki için 3-5 saniye bekler. Eğer araştırmacı tepki için beklediysse veri toplama formunda “Evet”, yapmadıysa “Hayır” işaretlenir.
- İpucu sunma: Katılımcının sağa sola bakmasını, nesnenin ismini söylemesini, eksik olan nesneyi başka yerden bulmasını veya etkinliğin başında bekleme tepkisini yanlış kabul eder ve sözel tepki için model ipucu verir. Eğer araştırmacı tepki için ipucu sunduysa veri toplama formunda “Evet”, sunmadıysa “Hayır” işaretlenir.
- Yanıt aralığını bekleme: Araştırmacı katılımcının tepki vermesi için 3-5 saniye bekler. Eğer araştırmacı bu süreyi beklediysse veri toplama formunda “Evet”, beklemediyse “Hayır” işaretlenir.
- Katılımcının tepkisini pekiştirme: Katılımcının “..... yardım eder misin?” benzerindeki tepkisini doğru kabul eder ve katılımcıya yardım ederek katılımcının doğru tepkisini pekiştirip etkinliğe devam etmesini sağlar. Eğer araştırmacı yardım ederek katılımcının doğru tepkisinin pekiştirmişse veri formunda formunda “Evet”, pekiştirmediyse “Hayır” işaretlenir.

2.9.2.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Bu çalışmanın sosyal anlamda önemini ve etkilerini değerlendirebilmek amacıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerliği belirlerken dikkate alınması gereken üç temel unsur; çalışmanın amaçlarının anlamlı ve önemli olması, çalışmada kullanılan yöntemlerin uygun olması ve çalışmada elde edilen bulguların anlamlı olmasıdır (Tekin-İftar, 2018). Araştırmada sosyal geçerliği değerlendirmek amacıyla, izin alma, teşekkür etme ve yardım isteme becerilerinin OSB olan çocuklara kazandırılmasında kullanılan

Fırsat Öğretiminin katılımcıların kendilerinin, ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi için sosyal geçerlik soru formları hazırlanmıştır. Bu formların hazırlanmasındaki amaç, yapılan çalışmanın katılımcıların kendileri, aileleri ve öğretmenleri açısından önemini, uygunluğunu ve kabul edilebilirliğini belirlemektir. Sosyal geçerlik soru formu doldurmaları için katılımcıların annelerine ve çocukların okulda destek eğitim aldıkları öğretmenlerine verilmiştir. Formdan elde edilen veriler bulgular kısmında her bir soruya annelerin ve destek eğitim öğretmenlerinin ne cevap verdiği belirtilerek yorumlanmıştır. Anneler ve destek eğitim öğretmenleri için oluşturulmuş ve her biri 12 sorudan oluşan bu soru formları EK 3 ve EK 4’te gösterilmiştir.

2.9.2.4. İzleme ve genelleme verilerinin toplanması

Katılımcıların kazandıkları davranışları öğretim sona erdikten sonra da halen koruyup korumadıklarını belirlemek amacıyla öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra izleme verileri toplanmıştır. Katılımcıların kazandıkları davranışları farklı ortam ve farklı kişilere genelleyip genellemediklerini belirlemek için genelleme verileri toplanmıştır. Hem izleme hem de genelleme verileri başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir.

2.10. Verilerin Analizi

Bu bölümde, başlama düzeyi, toplu yoklama ve öğretim verilerinin analizi, güvenirlik verilerinin analizi, sosyal geçerlik verilerini analizi ile genelleme ve izleme verilerinin analizine yer verilmiştir.

2.10.1. Etkililik verilerinin analizi

Etkililik verilerinin analizinde OSB olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında Fırsat Öğretiminin etkili olup olmadığını ortaya koymaya yönelik etkililik verileri grafiksel olarak analiz edilmiştir. Etkililik analizi için araştırma sonunda başlama düzeyi, öğretim ve toplu yoklama oturumlarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Grafikte yatay eksenle çalışmada gerçekleştirilen oturum sayıları, dikey eksenle ise katılımcıların verdiği doğru tepki yüzdeleri gösterilmiştir. Ayrıca, araştırmacı tarafından verilerin kararlılık analizi de yapılmıştır.

2.10.2. Güvenirlik verilerinin analizi

Bu bölümde gözlemciler arası güvenirlik verileri ile uygulama güvenirligi verilerinin analizine yer verilmiştir.

2.10.2.1. Gözlemciler arası güvenirlik verileri

Araştırmadan elde edilen gözlemciler arası verilerinin analizi aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

2.10.2.2. Uygulama güvenirligi verileri

Bu araştırmada yer alan evrelerin güvenilir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyebilmek için, uygulama güvenirligi verileri toplanmıştır.

Araştırmanın başlama düzeyi, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında eğitimcinin;

Tablo 2.3. Sasha'nın (Teşekkür etme), Gogi'nın (İzin alma) ve Nika'nın (Yardım isteme) sosyal becerisi başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları

Katılımcılar	Oturumları	Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları
Sasha	Başlama Düzeyi Oturumları	%100
	Öğretim Oturumları	%100
	Toplu Yoklama Oturumları	%100
	İzleme Oturumları	%100
	Genelleme Oturumları	%100
Gogi	Başlama Düzeyi Oturumları	%100
	Öğretim Oturumları	%100
	Toplu Yoklama Oturumları	%100
	İzleme Oturumları	%100
	Genelleme Oturumları	%99
Nika	Öğretim Oturumları	%99
	Toplu Yoklama Oturumları	%100
	İzleme Oturumları	%100
	Genelleme Oturumları	%100

- Çevre düzenlemesi yapma,
- Deneğin tepkisini bekleme,
- Yanıt aralığını bekleme davranışların ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

Araştırmada öğretim oturumlarında eğitimcinin;

- Çevre düzenlemesi yapma,
- Deneğin tepkisini bekleme,
- Yanıt aralığını bekleme,
- İpucu sunma davranışlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

Tablo 2.4. *Sasha'nın (Teşekkür etme) Gogi'nın (İzin alma) ve Nika'nın (Yardım isteme) sosyal becerisi başlama düzeyi, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları*

Katılımcılar	Oturumlar	Başlama Düzeyi	Toplu Yoklama	Genelleme	Sürdürme
Sasha	Çevre düzenlemesi yapma	%100	%100	%100	%100
	Deneğin Tepkisini Bekleme	%100	%100	%100	%100
	Yanıt Aralığını Bekleme	%100	%100	%100	%100
Gogi	Çevre düzenlemesi yapma	%100	%100	%100	%100
	Deneğin Tepkisini Bekleme	%100	%100	%100	%100
	Yanıt Aralığını Bekleme	%100	%100	%100	%100
Nika	Çevre düzenlemesi yapma	%100	%100	%98	%100
	Deneğin Tepkisini Bekleme	%100	%100	%100	%100
	Yanıt Aralığını Bekleme	%98	%100	%100	%100

Tablo 2.5. *Sasha'nın (Teşekkür etme) Gogi'nın (İzin alma) ve Nika'nın (Yardım isteme) Sosyal becerisi öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları*

Katılımcılar	Oturumlar	Öğretim
Sasha	Çevre düzenlemesi yapma	%100
	Deneğin Tepkisini Bekleme	%100
	Yanıt Aralığını Bekleme	%98
Gogi	İpucu Sunma	%100
	Çevre düzenlemesi yapma	%100
	Deneğin Tepkisini Bekleme	%100
	Yanıt Aralığını Bekleme	%100
	İpucu Sunma	%98
Nika	Çevre düzenlemesi yapma	%100
	Deneğin Tepkisini Bekleme	%100
	Yanıt Aralığını Bekleme	%100
	İpucu Sunma	%99

2.10.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmada elde edilen sosyal geçerlik verileri bitimsel analiz yoluyla nicel olarak analiz edilmiştir. Analiz için öncelikle öğretmen ve aile adaylarından toplanan yazılı sosyal geçerlik soru formları araştırmacı tarafından tek tek okunarak tüm formlara ilişkin genel bir görüş elde edilmiştir.

2.10.4. İzleme verilerinin analizi

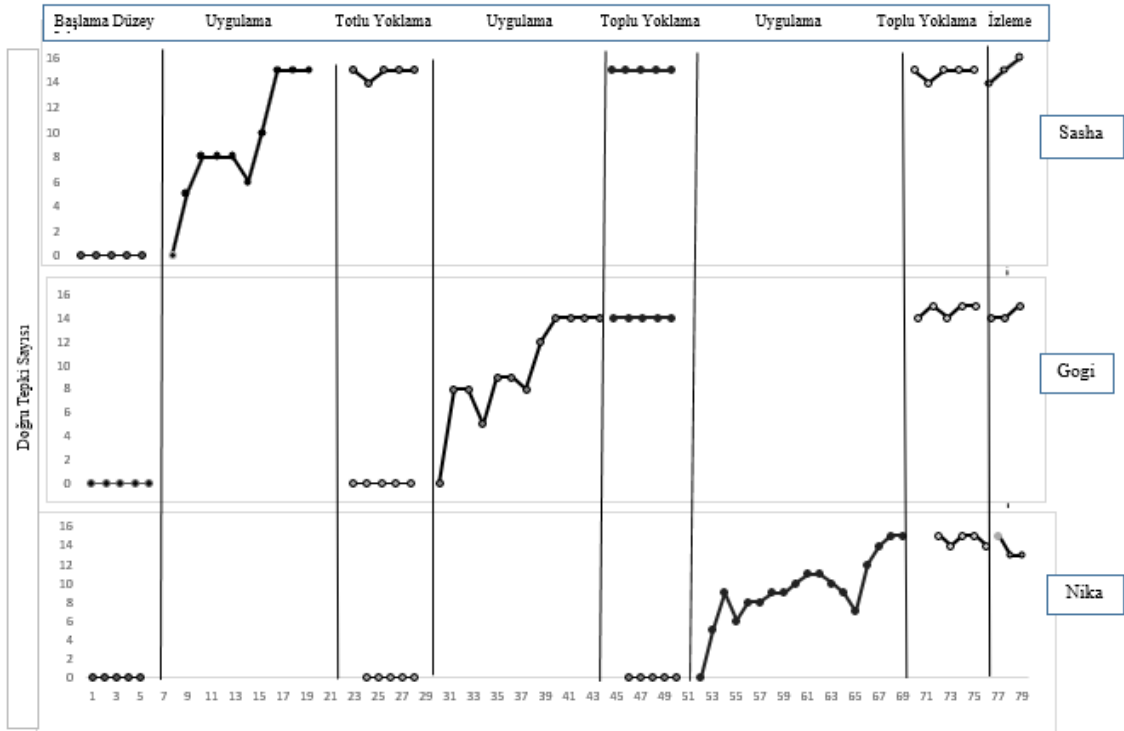
Araştırmada elde edilen izleme verileri, başlama düzeyi, toplu yoklama ve öğretim oturumları verilerinin gösterildiği grafikte gösterilmiştir.

2.10.5. Genelleme verilerinin analizi

Araştırmada genelleme oturumlarında elde edilen veriler ise, ön test- son test yöntemiyle sütun grafik üzerinde gösterilerek analiz yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, katılımcıların Fırsat Öğretimi ile sosyal beceri (izin alma, teşekkür etme, yardım isteme) öğretimine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular Şekil 3.1’de gösterilmiştir. Grafikte yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise oturumlarda katılımcının gösterdiği doğru tepki sayılarını göstermektedir. Bu grafikte elde edilen veriler, başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve izleme oturumlarının verilerine yer vermektedir. Bu bölümde aynı zamanda çocukların Fırsat Öğretimi ile kazandıkları izin alma, teşekkür etme ve yardım isteme becerisini farklı kişilere (öğretmenlere) ve farklı ortama genellemelerine ve sosyal geçerliliğe ilişkin bulgulara da yer verilmiştir. Genelleme verilerine ilişkin bulgular Şekil 3.2’de gösterilmiştir. Yoklama verileri, katılımcıların toplu yoklama oturumlarında sergilediği tepkilerden, uygulama verileri katılımcıların öğretim oturumlarında sergilediği tepkilerden, izleme oturumları ise, katılımcıların öğretim bittikten bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında sergilediği tepkilerden oluşmaktadır.



Şekil 3.1. Katılımcıların sosyal becerilerine ilişkin başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumlarındaki doğru tepki sayıları

3.1. Etkililik Bulguları

Katılımcıların her birinin sosyal beceriyi (izin alma, teşekkür etme ve yardım isteme) edinme düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

3.1.1. Birinci katılımcıya (Sasha) teşekkür etme becerisinin Fırsat Öğretimi ile öğretimine ilişkin bulgular

Şekil 3.1’de yer alan grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde Sasha’nın teşekkür etme becerisini 0/15 düzeyinde gerçekleştirdiği ve dolayısıyla bu davranışa sahip olmadığı görülmektedir. Başlama düzeyi oturumlarında beş oturum üst üste kararlı veri elde edildikten hemen sonra teşekkür etme becerisinin öğretimine ilişkin uygulamaya geçilmiştir. Sasha, uygulama evresinin ilk oturumunda hiç doğru tepki vermese de (0/15 düzeyinde), ikinci ve dördüncü oturumlar arasında ortalama 10/15 düzeyinde doğru tepki vererek teşekkür etmeye başlamıştır. Sasha, beşinci ve yedinci oturumdan itibaren ölçütü karşılamış ve üç oturum üst üste 14/15 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Öğretim tamamlandıktan sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumunda Sasha’dan art arda alınan yoklamalara göre 15/15, 14/15, 15/15, 15/15 ve 15/15 düzeyinde doğru tepki verdiği gözlenmiştir. Sasha ile ölçüt karşılanıncaya kadar 10 öğretim oturumunda 90 deneme gerçekleştirilmiştir. Bu bulgulara göre Sasha’nın teşekkür etme becerisini Fırsat Öğretimi ile öğrendiğini ifade etmek mümkündür.

3.1.2. İkinci katılımcıya (Gogi) izin isteme becerisinin Fırsat Öğretimi ile öğretimine ilişkin bulgular

3.1.2. İkinci katılımcıya (Gogi) izin isteme becerisinin Fırsat Öğretimi ile öğretimineŞekil 1’de yer alan grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde Gogi’nin izin isteme becerisini 0/15 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmektedir. Başlama düzeyi oturumlarında beş oturum üst üste kararlı veri elde edildikten hemen sonra izin isteme becerisinin öğretimine ilişkin uygulamaya geçilmiştir. Gogi, uygulama evresinin ilk iki oturumunda (0/15) hiç doğru tepki vermemiş; ancak üçüncü ve altıncı oturumlar arasında ortalama 12/15 düzeyinde doğru tepki vermeye başlayarak izin isteme becerisini sergilemeye başlamıştır. Altıncı ve dokuzuncu oturumdan itibaren de hedef ölçütü

(14/15) karşılamıştır. Son dört oturum tutarlı bir şekilde ölçütü karşıladığı için öğretime son verilmiş ve toplu yoklama oturumlarına geçilmiştir. Öğretim tamamladıktan sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumunda Gogi'den art arda alınan yoklamalara göre 14/15, 15/15, 14/15, 15/15 ve 15/15 düzeyinde doğru tepki verdiği gözlenmiştir. Uygulama boyunca Gogi ile 12 öğretim oturumunda 108 deneme gerçekleştirilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında Gogi'nin izin isteme becerisini Fırsat Öğretimiyle öğrendiği gözlenmiştir.

3.1.3. Üçüncü katılımcıya (Nika) yardım isteme becerisinin Fırsat Öğretimi ile öğretimine ilişkin bulgular

Şekil 3.1'de yer alan grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde Nika'nın yardım isteme becerisini hiç gerçekleştirmediği (0/15 düzeyinde) görülmektedir. Başlama düzeyi oturumlarında beş oturum üst üste kararlı veri elde edildikten hemen sonra yardım isteme becerisinin öğretimine ilişkin uygulamaya geçilmiştir. Uygulama evresinin ilk altı oturumunda Nika gerekli durumlarda yardım isteme becerisine ilişkin hiç doğru tepki vermemiştir (0/15). Altıncı ve dokuzuncu oturumlar arasında ortalama 11/15 düzeyinde doğru tepki vermeye başlayarak yardım istemeye başlamıştır. Dokuzuncu ve on ikinci oturumlar arasında ortalama 13/15 düzeyinde doğru tepki vererek yardım isteme düzeyini arttırmıştır. On ikinci ve on beşinci oturumlar arasında ortalama 14/15 düzeyinde doğru tepki vererek yardım isteme oranını korumaya devam etmiştir. On altıncı oturumdan itibaren tutarlı bir şekilde ölçütü (15/15) karşıladığı için öğretime son verilmiş ve toplu yoklama oturumlarına geçilmiştir. Öğretimin hemen ardından düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumunda Nika'dan art arda alınan yoklamalara göre 13/15, 12/15, 15/15, 15/15 ve 14/15 düzeyinde doğru tepki verdiği gözlenmiştir. Nika ile ölçüt karşılanıncaya kadar 18 öğretim oturumunda 162 deneme gerçekleştirilmiştir. Bu bulgulara göre, Nika'nın yardım isteme becerisini Fırsat Öğretimiyle öğrendiği gözlenmiştir.

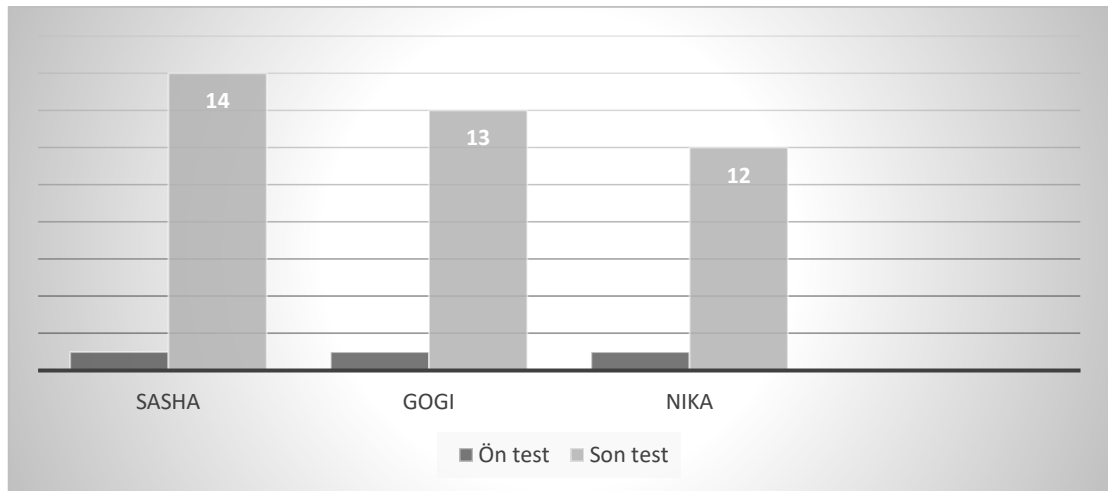
3.2. İzleme Bulguları

Sürdürmeye ilişkin veriler, Fırsat Öğretimiyle sosyal becerisinin öğretimi tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında toplanmıştır. Sasha, birinci izleme oturumunda 14/15, ikinci izleme oturumunda 15/15 ve üçüncü izleme oturumunda ise 15/15 oranında doğru tepkide bulunarak teşekkür etme becerisini sürdürmüştür. Gogi, birinci izleme oturumunda 14/15, ikinci izleme oturumunda 14/15

ve üçüncü izleme oturumunda ise 15/15 oranında doğru tepkide bulunarak izin isteme becerisini sürdürmüştür. Nika, birinci izleme oturumunda 15/15, ikinci izleme oturumunda 13/15 ve üçüncü izleme oturumunda ise 13/15 oranında doğru tepkide bulunarak yardım isteme becerisini sürdürmüştür.

3.3. Genelleme Bulguları

Araştırmada, genelleme oturumları, ortamlar arası (farklı bir sınıf, farklı bir oda) ve kişiler arası (başka bir öğretmen) gerçekleştirilmiştir. Genelleme verileri, ön-test-son-test şeklinde öğretime başlamadan önce ve öğretim bittikten sonra toplanmıştır. Katılımcıların genelleme oturumlarında sergilemiş oldukları performansları Şekil 3.2’de verilmiştir. Sasha’nın ön-test oturumunda Fırsat Öğretimi yoluyla teşekkür etme becerisini, farklı ortam ve farklı kişilere hiç genellemediği gözlemlenirken; son-test oturumlarına bu becerisini 14/15 düzeyinde genellediği görülmüştür. Gogi’nin ön-test oturumunda fırsat öğretimi yoluyla izin isteme becerisini, farklı ortam ve farklı kişiler arası genellemediği gözlemlenirken; son-test oturumlarına ise bu becerisiyi 13/15 düzeyinde genellediği bulunmuştur. Nika’nın ön test oturumunda Fırsat Öğretimi yoluyla yardım isteme becerisini, farklı ortam ve farklı kişilere hiç genellemediği; ancak, son test oturumlarında bu beceriyi 12/15 düzeyinde genellediği görülmüştür.



Şekil 3.2. Katılımcıların sosyal beceriyi farklı ortam ve farklı kişilere genellemelerine ilişkin tepki sayısı

3.4. Sosyal Geçerlik Bulguları

Sosyal geçerlilik verilerinin toplanması için ailelere verilmek üzere bir katılımcının başlama düzeyi verilerinden bir oturumun ve becerinin kazanıldığını gösteren oturumlardan bir tanesinin görüntülerinin içinde bulunduğu bir cd hazırlanmıştır.

Araştırmanın sosyal geçerliliğini belirlemek ailelerin görüşlerini belirlemek amacıyla, on iki sorudan oluşan ‘Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu 3’ (EK 3) hazırlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak için on iki sorudan oluşan ‘Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu 4’ (EK 4) hazırlanmıştır. Araştırmada katılan katılımcıların görüşlerini almak için de dört sorudan oluşan ‘Sosyal Geçerlik Denek Formu 5’ (EK 5) hazırlanmıştır.

Ailelere sorulan ‘Öğretim videolarını izlediğiniz sosyal becerisinin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?’ sorusuna birinci ve ikinci katılımcıların aileleri çocuklarının bu beceriyi kazanmalarının günlük yaşamlarına kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Üçüncü deneğin ailesi çocuğunun bu beceriyi kazanmasının günlük yaşamlarına kolaylık sağlamadığını belirtmiştir.

Aile sorulan ‘Çocuğunuzun sosyal becerisinin öğretilmesiyle ilgili bir araştırmaya katılmasından memnun musunuz?’ sorusuna her bir deneğinden ‘evet’ diye cevap verilmiştir.

Aile sorulan ‘Çocuğunuzun sosyal becerisini kazandığını düşünüyor musunuz?’ sorusuna birinci ve ikinci katılımcıların aileleri çocuklarının sosyal beceriyi kazandığını belirtilmiştir. Üçüncü deneğin ailesi çocuğunun bu beceriyi kolaylık sağlamadığını belirtmiştir.

Aile sorulan ‘Çocuğunuzun kazanmış olduğu bu beceriyi günlük yaşamında kullandığını gözlemlediniz mi?’ sorusuna her bir deneğin ailesinden ‘evet’ yanıtı alınmıştır.

Aile sorulan ‘Kazanmış olduğu sosyal becerinin öğretiminde kullanılan Fırsat Öğretimi yönteminin başka bir becerinin öğretilmesinde kolaylık sağladığını düşünüyor musunuz?’ sorusuna birinci ve ikinci katılımcıların aileleri çocuklarının sosyal becerisinin öğretiminde kullanılan Fırsat Öğretimi yönteminin becerinin öğretilmesinde kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Üçüncü deneğin ailesi çocuğunun bu beceriye ilişkin bir kolaylık sağlamadığını belirtmiştir.

Aile sorulan ‘Kazanmış olduğu sosyal beceriyi öğrenmesinin çocuğunuza ne gibi katkıları olduğunu düşünüyor musunuz?’ sorusuna her bir deneğin aileden kazanmış sosyal becerisinden dolayı farklı ortamlarda kolayca uyum sağladığını bulunmaktadır.

Aile sorulan ‘Çocuğunuzun bunu benzer bir araştırmaya katılmasını düşünüyor musunuz?’ sorusuna her bir deneğin aileden ‘evet’ diye cevap verilmiştir.

Aile sorulan ‘Sosyal beceriler öğretimini OSB olan çocuklar için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?’ sorusuna her bir deneğin aileyi çocuklarının bu beceriyi kazanmalarının kendileri için önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Aile sorulan ‘Bu çalışmanın beğendiniz yönlerini kısaca yazabilir misiniz?’ sorusuna her bir deneğin aile ‘çalışmalarında çocuk iletişim girişimi başlattığında ve hedef davranışı sergilediğinde doğal olarak pekiştirilip öğretim doğal olduğunu beğendimiz yönleridir’ diye cevap verilmiştir.

Aile sorulan ‘Bu çalışmanın beğenmediniz yönlerini kısaca yazabilir misiniz?’ sorusuna her bir deneğin aileyi tarafından bu çalışmanın beğenmediğiniz yönleri görmemişlerdir.

Aile sorulan ‘Bu çalışmada kullanılan yöntem Fırsat Öğretimi OSB olan çocuklarla çalıştığınız süreçte aktif bir şekilde kullanmaya düşünüyor musunuz?’ sorusuna her bir deneğin aileyi Fırsat Öğretimi çocuklara aktif bir şekilde kullanmaya düşünülmüştür.

Aile sorulan ‘OSB olan çocuklara sosyal beceriler dışında başka becerileri kazandırmak için Fırsat Öğretim yöntemini kullanmayı düşünüyor musunuz?’ sorusuna her bir deneğin aileyi sosyal beceriler dışında başka becerileri kazandırmak için Fırsat Öğretim kullanmasından düşünülmüştür.

Öğretmenlere sorulan ‘Öğretim videolarını izlediğiniz sosyal becerisinin öğrenciniz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?’ sorusuna her bir deneğin öğretmeni sosyal becerileri öğrenciler için önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlere sorulan ‘Öğrencinizin sosyal becerisinin öğretilmesiyle ilgili bir araştırmaya katılmasından memnun musunuz?’ sorusuna her bir deneğin öğretmeni öğrencilerinin sosyal becerisinin öğretilmesiyle ilgili bir araştırmaya katılmasından memnun olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlere sorulan ‘Öğrencinizin sosyal beceriyi kazandığını düşünüyor musunuz?’ sorusuna her bir deneğin öğretmen ‘evet’ diye cevap verilmiştir.

Öğretmenlere sorulan ‘Öğrencinizin kazanmış olduğu bu beceriyi okul içerisinde kullandığını gözlemlediniz mi?’ sorusuna her bir deneğin öğretmeni öğrencilerin kazanmış olduğu beceriyi okul içerisinde kullandığını belirtmişleridir.

Öğretmenlere sorulan ‘Kazanmış olduğu sosyal becerinin öğretiminde kullanılan Fırsat Öğretimi yönteminin becerinin öğretilmesinde kolaylık sağladığını düşünüyor musunuz?’ sorusuna her bir deneğin öğretmeni öğrencilerin sosyal becerinin öğretiminde kullanılan Fırsat Öğretimi yönteminin becerinin öğretilmesinde kolaylık sağladığını düşünülmüştür.

Öğretmenlere sorulan ‘Kazanmış olduğu sosyal beceriyi öğrenmesinin öğrenciye ne gibi katkıları olduğunu düşünüyor musunuz?’ sorusuna her bir deneğin öğretmenden kazanmış sosyal becerisinden dolayı farklı ortamlarda kolayca uyum sağladığını bulunmaktadır.

Öğretmenlere sorulan ‘Öğrencinizin bunu benzer bir araştırmaya katılmasını ister misiniz?’ sorusuna her bir deneğin öğretmeni ‘evet’ diye cevap verilmiştir.

Öğretmenlere sorulan ‘Sosyal beceriler öğretimini OSB olan çocuklar için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?’ sorusuna her bir deneğin öğretmeni OSB olan çocuklar için sosyal beceriler öğretimini önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlere sorulan ‘Bu çalışmanın beğendiniz yönlerini kısaca yazabilir misiniz?’ sorusuna her bir deneğin öğretmeni ‘çalışmalarında çocuk iletişim girişimi başlattığında ve hedef davranışı sergilediğinde doğal olarak pekiştirilip öğretim doğal olduğunu beğendimiz yönleridir’ diye cevap verilmiştir.

Öğretmenlere sorulan ‘Bu çalışmanın beğenmediniz yönlerini kısaca yazabilir misiniz?’ sorusuna her bir deneğin öğretmeni tarafından bu çalışmanın beğenmediğiniz yönleri görmemişlerdir.

Öğretmenlere sorulan ‘Bu çalışmada kullanılan yöntem Fırsat Öğretimi OSB olan çocuklarla çalıştığınız süreçte aktif bir şekilde kullanmayı düşünüyor musunuz?’ sorusuna her bir deneğin öğretmeni Fırsat Öğretimi çocuklara aktif bir şekilde kullanmaya düşünülmüştür.

Öğretmenlere sorulan ‘OSB olan çocuklara sosyal beceriler dışında başka becerileri kazandırmak için Fırsat Öğretim yöntemini kullanmayı düşünüyor musunuz?’ sorusuna her bir deneğin öğretmeni sosyal beceriler dışında başka becerileri kazandırmak için Fırsat Öğretim kullanmasından düşünülmüştür.

Katılımcılara sorulan ‘Bu çalışmada katılmak için mutlu musun?’ sorusuna her bir deneği evet mutluyum diye cevap verilmiştir.

Katılımcılara sorulan ‘Çalışma süresinde yaptığımız etkinliklerden hangisi daha çok seviyorsun?’ sorusuna birinci deneğe en çok oyun hamurları ile harfleri yapmak seviyorum diye cevaplanmıştır. İkinci ve üçüncü deneği en çok boyamak seviyorum diye ifade edilmiştir.

Katılımcılara sorulan ‘Bunu benzer çalışmalarda daha katılmak ister misin?’ sorusuna her bir deneği evet diye cevap verilmiştir.

Katılımcılara sorulan ‘Bu çalışmada beğenmediğin bir şey oldu mu?’ sorusuna her bir deneği çalışmada beğenmediğim bir şeyi olmadı diye belirtmişlerdir.



4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada yer alan amaçlara ilişkin elde edilen bulgular yorumlanmakta, araştırmada dikkat çeken noktalar tartışılmakta, alanyazına sağladığı katkılar da gözetilerek sınırlılıkları ortaya konmakta, ulaşılan veriler ışığında uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

4.1. Tartışma

Bu araştırmada, Fırsat Öğretiminin OSB olan çocuklara sosyal becerilerinin öğretiminde etkili olup olmadığı, bu becerilerin öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra korunup korunmadığı, ayrıca bu becerilerin farklı ortam ve farklı kişilere genellenebilirliğinin sağlanıp sağlanamadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amacın yanı sıra Fırsat Öğretimi aracılığı ile sosyal beceri öğretimine ilişkin OSB olan çocukların kendilerinin, ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşleri de alınarak sosyal geçerliğe ilişkin veri toplanmıştır. Araştırma bulguları, OSB olan çocukların Fırsat Öğretimi aracılığı ile sosyal becerileri (izin alma, teşekkür etme ve yardım isteme) edindiğini, uygulama süreci tamamlandıktan sonra çocukların becerileri sergilemeye devam ettiklerini ve en önemlisi de farklı kişilerin varlığında ve ortamlarda becerilerini sürdürdüğünü göstermektedir. Ayrıca bulgular çocukların kendilerinden, ailelerinden ve sınıf öğretmenlerinden toplanılan sosyal geçerlik verilerinin de olumlu olduğu yönündedir.

Araştırmanın ilk bulgusunda, OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde Fırsat Öğretiminin etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgu alanyazında söz konusu olan çalışmalarla paralellik göstermektedir. McGee ve Daly (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcılara sosyal ifadelerin kullanımı Fırsat Öğretimi aracılığı ile öğretilmiştir. Başka bir araştırmada ise (Rittenhouse, 2014) lütfen deme ve oyuncak isteme gibi davranışların edinilerek genellenebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Fırsat Öğretiminin etkililiğini inceleyen McGee, Morrier ve Daly (1999) da yürüttükleri çalışmada ve Fırsat Öğretiminin sosyal etkileşim becerilerinin edinilmesinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın bulguları ile doğrudan örtüşen başka bir çalışma da Okatan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Bu çalışmadaki Fırsat Öğretiminin sosyal becerilerin öğretiminde etkili olduğu sonucu ile mevcut çalışma benzerdir; ancak, katılımcı grubunun kaynaştırmaya devam eden öğrenciler olması nedeniyle Okatan' ın çalışması farklılık göstermektedir. Sonuç itibariyle bu araştırma,

sosyal becerilerin öğretiminde Fırsat Öğretimin etkililiğinin sınındığı önceki çalışmaların sonuçlarıyla benzer noktalarda birleşmiştir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, Fırsat Öğretimi aracılığıyla edinilen sosyal becerilerin uygulama sona erdikten sonra da kullanılmaya devam ettiğini, aynı zamanda farklı ortam ve farklı kişilerin varlığında da ortaya çıktığını göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgularla alanyazında yer alan önceki çalışmaların bulguları paralellik göstermektedir (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Horasan ve Birkan, 2015; İnce 2019; McGee ve Daly, 2007; McGee vd., 1983; Neely vd., 2016; Okatan, 2019; Rittenhouse, 2014) Araştırmada her bir katılımcıda genelleme oturumlarının bulguları, Fırsat Öğretiminin akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri sırasında yapılması, sosyal geçerlik için ailelerin ve sınıf öğretmenlerin görüşlerinin sonuçları da Okatan (2019) ve Charlop-Christy ve Carpenter (2000) çalışma ile tutarlık göstermektedir. Araştırmada katılımcıların bağımsızlaşma sürecinden sonra izleme oturumları planlanmış ve bu oturumlar sonucunda veriler katılımcıların sosyal beceriyi haftalar sonra da sergilediklerini göstermiştir. Bu bulgular da genellemeye ilişkin bulgular gibi diğer araştırmalarla örtüşmektedir (Horasan ve Birkan, 2015; İnce, 2019; McGee ve Daly, 2007; McGee vd., 1983; Neely vd., 2016; Okatan, 2019; Rittenhouse, 2014). Bu bulgular doğrultusunda OSB olan çocukların sosyal becerileri sürdürmelerinde ve genellemelerinde Fırsat Öğretiminin etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle de çocukların doğal ortamlarını yakalayarak ve oluşan fırsatları değerlendirerek öğretim yapılmasının genellemeye ilişkin kayda değer bir etkisinin olması OSB olan çocukların eğitiminde önemli bir bulgudur.

Araştırmanın üçüncü bulgusu Fırsat Öğretimi sürecine yönelik katılımcılar ile katılımcıların ailelerinden ve öğretmenlerinden elde edilen sosyal geçerlik bulgusudur. Alanyazında Fırsat Öğretime ilişkin sosyal geçerlik verilerinin toplanması ölçekler ve kontrol listeleri aracılığı ile olmuştur (Cebeci, 2015). Bu çalışmada ise, katılımcılara yöneltilmek üzere oluşturulmuş kısa cevaplı dört soru yer almaktadır. Soruların yanıtları gözden geçirildiğinde, çocuklar bu süreçte olmaktan mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir veri kaynağı ise aileler ve öğretmenlerdir ve günlük yaşamda kullandıklarını ve katılımcıların ikisinin annesi başka becerilerin öğretiminde de kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular alanyazında göze çarpan çalışmalarla örtüşmektedir (Horasan ve Birkan, 2015; İnce, 2019; Okatan, 2019).

Fırsat Öğretimi iş birliğini artırmak ve en önemlisi de çocuğun ilgi alanlarını kullanarak doğal olarak oluşan bir ortamda yapılandırılmış bir süreç içinde uygulamalı davranış analizinin ilkelerini kullanan bir yöntemdir (Charlop-Chrisry., ve H. Carpenter, 2000). Süreçte çocuğun ilgi alanları ve oyuncakları kullanıldığı için çocuk tepki verdiğinde pekiştireçler de doğal olarak çocuğun oyuncakları ya da hakkında konuşulan ilgi alanıdır. Hsie ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada davranış öğretiminde sınırlı deneyime sahip bakıcılar, kendilerine yapılan öğretimden sonra Fırsat Öğretimini başarı ile uygulayabilmişlerdir. Bu durum da Fırsat Öğretiminin çocuğun yaşamındaki kişiler tarafından rahatlıkla kullanılabileceğini göstermektedir.

Vurgulanması gerekendiğer bir nokta, katılımcıların her birinin teşekkür etme, izin isteme ve yardım isteme sosyal becerilerini edinme de farklılık göstermeleridir. Öğretim tamamladıktan sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumunda Gogi'den art arda alınan yoklamalara göre 14/15, 15/15, 14/15, 15/15 ve 15/15 düzeyinde doğru tepki alınmıştır. Gogi 12 öğretim oturumunda yapılan 108 deneme sonucunda teşekkür etme becerisini öğrenmiştir. Öğretimin hemen ardından düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumunda Nika'dan art arda alınan yoklamalara göre 15/15, 14/15, 15/15, 15/15 ve 14/15 düzeyinde doğru tepki alınmıştır. Nika ile yardım isteme becerisinde ölçüt karşılanıncaya kadar 18 öğretim oturumunda 162 deneme gerçekleştirilmiştir. Öğretim tamamlandıktan sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumunda Sasha'dan ise art arda alınan yoklamalara göre 15/15, 15/15 ve 15/15 düzeyinde doğru tepki alınmıştır. Sasha ile ölçüt karşılanıncaya kadar 10 öğretim oturumunda 90 deneme gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede öğretimi yapılan sosyal becerilerin edinim süresinin her bir katılımcı için farklılık gösterdiğini söylemek olasıdır. Birinci ve ikinci katılımcının konuşma becerileri benzerlik göstermektedir. Üçüncü katılımcının (Nika) diğer katılımcılara göre dil konuşma alanında yaşadığı problemlerin sosyal becerileri öğrenmede zorluk yaşamasına neden olduğu bundan dolayı sosyal becerileri edinme süresi açısından diğer katılımcılara göre daha fazla sayıda öğretim oturumlarına gereksinim duyduğu söylenebilir. Bunu dışında üçüncü katılımcıya uygulama sürecinde doktorun tarafından yazıldığı ilacın alınmamış olması nedeniyle problem davranışlar ortaya çıkmış ve katılımcı bu olaylara bağlı olarak beceri kazanma sürecinde gerileme göstermiş ancak uygulamaya devam edilmesiyle de becerilerde bağımsızlığa ulaştığı görülmüştür.

Araştırmanın gereksiniminde de altı çizilen bir nokta olarak COVID 19 sürecinde hem ailelerin hem de hem de alanda çalışan uzmanlar için Fırsat Öğretiminin bir kurtarıcı

olmasıdır. Alanyazında da OSB olan çocuklara Fırsat Öğretimi yöntemi kanıta dayalı uygulamalar olarak adlandırmak adına yeterli sayıda çalışma olsa da bu çalışmanın hem özel bir durumda gerçekleşmesi hem gerçekleştirilen yer olarak (Gürcistan) ta ilk çalışma olması çalışmayı güçlü kılmaktadır.

Bunun yanında diğer önemli bir nokta da Fırsat Öğretimi yönteminin Uygulamalı Davranış analizine dayalı olarak yöntemlerin aksine masa başında gerçekleşme zorunluluğunun olmamasıdır ve beklenen yanıtlara odaklanmak yerine çocuğun gün boyunca dil ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için fırsatlar yaratır. Bu durum da yöntemi ve süreci özel kılmaktadır. Ayrıca hedef beceriler sonunda doğal pekiştireçlere ulaşılmıştır.

Bu çalışmada önemli diğer bir nokta da kabul edilebilirliğe ilişkin toplanan sosyal geçerlik verisinin hem dolaylı tüketicileri hem de doğrudan tüketicilerden toplanmış olmasıdır. Araştırmanın dolaylı tüketicileri olan aileler ve öğretmenlerden doğrudan tüketici olarak ta çalışmanın katılımcılarından sosyal geçerlik verisi toplandığı için bu bulgunun önceki araştırma bulgularını genişleterek desteklediği ve alanyazına katkı sağlama açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Son bir nokta ise, daha önce de ifade edildiği gibi Fırsat Öğretimi doğası gereği edinimin yavaş ancak genellemenin oldukça olumlu sonuçlandığı özel bir yöntemdir. Bu çalışmada da bu özellik ön plana çıkmış ve edinimi yavaş olan davranışlar yüksek genellem ile sonuçlanmıştır. Elbette bu konuya ilişkin çalışma sayısı ne kadar artarsa artsın genelleme olasılığı yüksek olan bir yöntemle çalışıyor olmak çalışmaya da güç katmaktadır. Genellemede bu kadar başarılı olması yöntemin çocuk merkezli ve de doğal ortamlara yayılan bir süreç olması ile açıklanabilir.

Bu araştırmanın güçlü yanlarının yanı sıra önemli bir sınırlılığını da ortaya koymakta fayda vardır. Çalışmanın başında katılımcıların özellikleri ve önkoşul becerileri benzer bir tablo gösterse de COVID 19 sürecinde bir katılımcının hasta olması ve bu süreçte var olan yetilerinin süreci etkilemesi söz konusu olmuştur. Bu nedenle de söz konusu katılımcı ile diğer katılımcılara kıyasla daha fazla öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir.

4.2. Öneriler

Araştırmada edilen sonuçlardan yola çıkılarak uygulamaya ve ileride yapılacak olan araştırmalarla yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Fırsat Öğretimi kaynaştırma sınıflarındaki OSB olan çocukların eğitiminde kullanımı kolay ve etkili bir yöntem olabilir.
- OSB olan çocukların ailelerine Fırsat Öğretimiyle ilgili eğitim verilerek, günün içerisinde farklı ortamlarda bu yöntemi kullanmaları sağlanabilir.
- Fırsat Öğretiminde OSB olan çocukların motivasyonları yüksek olduğundan dolayı eğitimciler ve aileler tarafından kaynaştırmada ve toplumsal alanlarda kullanılabilir.
- Fırsat Öğretimi uygulamalarının aileler tarafından ev ortamlarında kullanımı eğlenceli ve etkili olabilir.
- OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerle bu öğretimin kolay uygulanabilir olması sebebiyle hizmet içi eğitimlerle yaygınlaştırılarak kullanımı sağlanabilir.
- Bu yöntemin kaynaştırma ortamlarında yaygınlaşması sağlanabilir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- OSB olan öğrencilere Fırsat Öğretimin yöntemi ile farklı sosyal becerilerin öğretimi yapılabilir.
- Fırsat Öğretimi yöntemi ile farklı tanı grubunda olan öğrencilerle sosyal beceri öğretimi çalışması yapılabilir.
- Sosyal beceri öğretiminde kullanılan başka bir yöntem ile Fırsat Öğretimi yönteminin etkililik karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Fırsat Öğretimin yöntemi ile sosyal beceri öğretimi katılımcıların erin evleri gibi farklı ortamlarda anne-babalara ya da kardeşler gibi farklı araştırmacılarla ve yürütülebilir.
- Fırsat Öğretimi yöntemi ile farklı beceri öğretimi farklı özellikte katılımcılarla de yürütülebilir.
- Planlanan çalışmalarda yaşanan akışında çıkabilecek bazı kriz durumlarına ilişkin belirlenen ön koşullarının bu süreçten etkilenmeyecek katılımcılara yer verilmesi uygun olabilir.

KAYNAKÇA

- Akkök, F. (1994). Özürlü bir çocuğa sahip anne babaların benlik kavramlarına ilişkin bir ön çalışma. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(4), 10-22.
- Akmanoğlu, N. (2008). Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı (Çev.: E Köroğlu) Hekimler Yayın Birliği, Ankara
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 14(2), 133-154.
- Avcıoğlu, H. (2001). İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, D., ve Özgen, Z. E. (2018). Çocuklarda otizm spektrum bozukluğu ve erken tanılamada hemşirenin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 93-101.
- Bandura, A. (1977) Social learning theory. *Englewood Cliffs*, NJ: Prentice-Hall, 1977.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34(1), 74-183.
- Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with Social Stories™ to help a child with Asperger syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 100-106.

- Birkan, B. (2009). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. G. Akçamete (Ed.) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., and McComas, N. (1998). An activity-based approach to early intervention (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes.
- Cebeci, S. (2015). Okul öncesi düzeydeki otizmli öğrencilere iletişim becerilerinin fırsat öğretimi süreci ile yardımcı personel tarafından öğretiminin etkililiği (Yayımlanmamış Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu*.
- Charlop-Christy, M. H., and Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 98-112.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(6), 537-552.
- Charlop-Christy, M., and Daneshvar, S. (2003) Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 5(1), 12-21.
- Charlop-Christy, M. H., Malmberg, D. B., Rocha, M. L., and Schreibman, L. (2008). Treating autistic spectrum disorder. In R. J. Morris & T. R. Kratochwill (Eds.), *The practice of child therapy* (pp. 299–335). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Çay, E., ve Bozak, B. (2020). Bilimsel dayanaklı uygulamalardan video ipucu yönteminin özel eğitimde kullanımına yönelik bir betimsel analiz çalışması. *Balıkesir University Journal of Social Sciences Institute*, 23(43).
- Datashvili, A. (2019). Resurs otaxi da misi roli specialuri saganmanatleblis sachiroebis mqone moswavleta swavlis processshi. Nashromi shesrulebulia ganatlebis mecnierebis magistris xarixxis mosapoveblad. İvane javaxishvilis saxelobis universiteti, Tfilisi, 2019.

- Diken, I. H., ve Diken, O. (2008). Turkish mothers' verbal interaction practices and self-efficacy beliefs regarding their children with expressive language delay. *International Journal of Special Education*, 23(3), 110-117.
- Diken, İ. H. ve Bakkaloğlu, H. (2016). Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DiSalvo, C. A., and Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 17(4), 198-207.
- Driscoll, C., and 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.
- Eaves, L. C., and Ho, H. H. (2008). Young adult outcome of autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(4), 739-747.
- Eigsti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., and Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681-691.
- Erbaş, D. (2005). Davranış değiştirme planı hazırlanması ve uygulanması. *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi içinde*, 161-179. G. Kırcaali-İftar (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Ergenekon, Y. (2012). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için, öğretmen adayları ve öğretmenler için. Ed. Sezgin Vuran. Vize Yayıncılık, Ankara.
- Fenske, E. C., Krantz, P. J., and McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A not-discrete-trial teaching procedure.
- Gelashvili, M., Gabunia, M., Kereselidze, S., Shekriladze, İ. and Winwarauli, T. (2018). Autizmis Speqtris Ashlilobis Gamovlena, Diagnostika Da Martva. Tbilisi.

- Gray, C. (2000). *Writing social stories with Carol Gray: Accompanying workbook to video*. Future Horizons.
- Gresham, F.M., Sugai, G., and Horner, R.H. (2001). Interpreting Outcomes Of Social Training For Students With High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331-344.
- Güven, D., & Vuran, S. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde grup müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(01), 29-51.
- Gvimradze, T., Kobaxidze, M., and Omanashvili, N. (2019). Swavlis metodebis gavlena specialuri saganmanatleblo sachiroebis mqone moswavleebis akademiur migwevebze kitxvashi. Sanagiistro nashromi warmodgenilia ilias universitetis mier. Tfilisi, 2019.
- Halisküçük, E. S., ve Çifci Tekinarslan, İ. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 113-127
- Hart, B., and Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool 1. *Journal of applied behavior analysis*, 8(4), 411-420.
- Horasan, M. M., ve Birkan, B. (2015). The Effects of Incidental Teaching on Teaching Children with Autism Spectrum Disorders to Demand Their Lost Objects Verbally. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 361-383
- Hersen, M., & Bellack, A. S. (1976). Social skills training for chronic psychiatric patients: Rationale, research findings, and future directions. *Comprehensive Psychiatry*, 17(4), 559-580.
- Ingersoll, B., and Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(4), 487-505.

- Ingersoll, B., and Dvortcsak, A. (2009). Teaching social communication to children with autism: A practitioner's guide to parent training and a manual for parents. Guilford Press.
- İnce, G. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sözel Yardım Talep Etme Becerisinin Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, A. K. (2006). *Physical and psychological aggression and the use of parenting styles: A comparison of African-American and Caucasian families*. University of Maryland, College Park.
- Kaiser, A. P. (1993). Parent-implemented language intervention: An environmental system perspective. *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention*, 2, 63-84.
- Kayaalp, L., Dervent, A., Saltik, S., Uluduz, D., Kayaalp, I. V., Demirbilek, V. and Ghaziuddin, M. (2007). EEG abnormalities in West syndrome: correlation with the emergence of autistic features. *Brain and Development*, 29(6), 336-345
- Keenan, M., & Nikopoulos, C. (2006). *Video modelling and behaviour analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. Jessica Kingsley Publishers.
- Kırcaali-İftar, G. (2003). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış, E. Tekin-İftar (Ed). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri (Ss. 17-46). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). Otizm spektrum bozukluğu. *İstanbul: Daktylos Yayınları*.
- Kırcaali-İftar, G. ve Odluyurt, S. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere İletişim Becerilerinin Kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri İçinde (S.328-368). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kizir, M., ve Yıkılmış, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının gözden geçirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 247-272.

- Koegel, L. K., Singh, A. K., and Koegel, R. L. (2010). Improving motivation for academics in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(9), 1057-1066.
- Kurt, O. (2008). Doğal öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Ed.), Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi içinde (ss. 162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(1), 16-25.
- Leaf, J. B., Dotson, W. H., Oppeneheim, M. L., Sheldon, J. B., and Sherman, J. A. (2010). The effectiveness of a group teaching interaction procedure for teaching social skills to young children with a pervasive developmental disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(2), 186-198.
- Lee, A., Hobson, R. P., and Chiat, S. (1994). I, you, me, and autism: An experimental study. *Journal of autism and developmental disorders*, 24(2), 155-176.
- Lerner, J. W., Lowenthal, B., and Egan, R. (2003). *Preschool children with special needs: Children at risk and children with disabilities*. Pearson College Division.
- Lord, C., Shulman, C., and DiLavore, P. (2004). Regression and word loss in autistic spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 936-955.
- Luiselli, J. K., Russo, D. C., Christian, W. P., & Wilczynski, S. M. (Eds.). (2008). *Effective practices for children with autism: educational and behavior support interventions that work*. Oxford University Press.
- Maione, L., & Mirenda, P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(2), 106-118.
- Matiashvili, N. (2017). Specialuri saganmanatleblo sachiroebis mqone bavshvebi skolamdeli agzrdis dawesebulebebsi- dziritadi sachiroebebi da gamowvevebi. Socialuri mushaoba, samagistro nashromis mosapoveblad. Tfilisi, 2017.

- Mazur, E., & Hilborn, R. C. (1997). Peer instruction: A user's manual. *Physics Today*, 50(4), 68.
- McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., & McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental-teaching procedure for autistic youth: Acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(3), 329-338.
- McGee, G. G., Krantz, P. J., and McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of applied behavior analysis*, 18(1), 17-31.
- McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B., and Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of applied behavior analysis*, 25(1), 117-126.
- McGee, G. G., Morrier, M. J., and Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the association for persons with severe handicaps*, 24(3), 133-146.
- McGee, G. G. and Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research And Practice For Persons With Severe Disabilities*, 32(2), 112-123.
- McCoy, K., and Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and treatment of children*, 183-213.
- Mechling, L. C. (2004). Effects of multimedia, computer-based instruction on grocery shopping fluency. *Journal of Special Education Technology*, 19(1), 23-34.
- Miranda-Linné, F., and Melin, L. (1992). Acquisition, generalization, and spontaneous use of color adjectives: A comparison of incidental teaching and traditional discrete-trial procedures for children with autism. *Research in developmental disabilities*, 13(3), 191-210.
- Murray, D. S., Creaghead, N. A., Manning-Courtney, P., Shear, P. K., Bean, J., Prendeville, J. A. (2008). The relationship between joint attention and language in

- children with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 23(1), 5-14.
- Neely, L., Gerow, S., Rispoli, M., Lang, R., & Pullen, N. (2016). Treatment of echolalia in individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(1), 82-91.
- Neely, L., Hong, E. R., Kawamini, S., Umana, I., and Kurz, I. (2020). Intercontinental telehealth to train Japanese interventionists in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education*, 29(2), 433-448.
- Odom, S. L., Chandler, L. K., Ostrosky, M., McConnell, S. R., & Reaney, S. (1992). Fading teacher prompts from peer-initiation interventions for young children with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 307-317.
- Okatan, O. (2019). *Kaynaştırma eğitime devam eden otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oqrosashvili, T. (2018). Autizmis Mqone Moswavleta Ganvitarebis Khelshewyofa, Gzamkvlevi Mshobeltatvis. Tbilisi. 10-31.
- Özyürek, M. (1983). Zihinsel yetersiz çocuklara giyinme becerilerinin kazandırılması. *Uyanış*, 9, 29–33.
- Paterson, C. R., and Arco, L. (2007). Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behavior modification*, 31(5), 660-681.
- Payne, E., and Antonow, J. (1982). Development and applications of user produced interactive videotape instructional aterials. *Journal of Special Education Technology*, 5 (4), 33–36.
- Reichow, B., and Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(2), 149-166.

- Rittenhouse, H. (2014). *Evaluating the effects of training in incidental teaching in instructors of students with autism* (Doctoral dissertation, Fordham University).
- Robinson, K. (2018). Using Incidental Teaching to Teach Mands to Children with Autism Spectrum Disorder. Department of Learning Sciences and Human Development Morgantown, West Virginia 2018.
- Rogers-Warren, A., & Warren, S. F. (1980). Mands for verbalization: Facilitating the display of newly trained language in children. *Behavior Modification*, 4(3), 361-382.
- Sainato, D. M., Strain, P. S., Lefebvre, D., and Rapp, N. (1987). Facilitating transition times with handicapped preschool children: A comparison between peer-mediated and antecedent prompt procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20(3), 285-291.
- Pınar, E. S. (2008). Genel eğitim sınıflarında engelli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal becerilerinin desteklenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 171-187.
- Sainato, D. M., and Lyon, S. R. (1989). Promoting successful mainstreaming transitions for handicapped preschool children. *Journal of Early Intervention*, 13(4), 305-314.
- Selimoğlu, Ö. G., ve Özdemir, S. (2018). Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı'nın (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 514-555.
- Simpson, R. L., and Myles, B. S. (1998). Aggression among children and youth who have Asperger's syndrome: A different population requiring different strategies. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 42(4), 149-153.

- Spegman, A. M., and Houck, G. M. (2005). Assessing the feeding/eating interaction as a context for the development of social competence in toddlers. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 28(4), 213-236.
- Sputnik (2017). A new model of teaching for autistic children has been developed in Georgia. <https://sptnkne.ws/qaRT> (14.11.2019).
- Sturmey, P., and Fitzer, A. (2007). Autism spectrum disorders: Applied behavior analysis, evidence, and practice. Austin, TX: Pro-Ed.
- Sucuoğlu, B. ve Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmuyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sucuoğlu, B., ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65.
- Sucuoğlu, B. (2009). *Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and Communication in Autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior* (pp. 335–364). John Wiley & Sons Inc
- Tekin-İftar, E. (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tofuria, N. (2020). Mshoblebis mzaoba inkluziuri ganatlebis mimart. Samagistro nashromi warmodgenilia agmosavlet universitetis biznes da injineriis fakultetis ganatlebis mecnierabis magistris akademiuri xarixsis mosapoveblad. Tfilisi, 2020.
- Tuncer, T., ve Altunay, B. (2006). Doğrudan öğretim modelinde kavram öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Uluyol, M. (2016). *Çocukların otizm spektrum bozukluğu derecesi ile duyu-biliş-motor özellikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (18).
- Vuran, S. (2008). Empowering Leisure Skills in Adults with Autism: An Experimental Investigation through the Most to Least Prompting Procedure. *International Journal of Special Education*, 23(1), 174-181.
- Warren, S. F. and Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(4), 291-299.
- Wehmeyer, M. and Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255.
- Weiss, M. J. and Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior modification*, 25(5), 785-802.
- Werner, E., Dawson, G., Osterling, J. and Dinno, N. (2000). Brief report: Recognition of autism spectrum disorder before one year of age: A retrospective study based on home videotapes. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(2), 157.
- Yücesoy-Özkan, Ş., ve Sönmez-Kartal, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi. Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 795-821.
- Zanolli, K., Daggett, J. and Adams, T. (1996). Teaching preschool age autistic children to make spontaneous initiations to peers using priming. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 407-422.
- Zirpoli, T.J. and Melloy, K.J. (1997). Behavior management: Applications for teachers and parents. (2. Edition). New Jersey: Prentice-Hall, inc.

Zoidze, S. (2021). Swavlis unarisa da gonebrivi ganvitarebis dargvevis mqone moswavleebis swavlebis strategiebi. Nashromi shesrulebulia ganatlebis magistris xarisxis mosapoveblad. Xichauri, 2021.



EKLER

Ek-1. Etik Kurul Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 31.12.2019	Protokol No: 104648	Tarih: 29.01.2020
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİKİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	OSB Olan Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Fırsat Öğretiminin EtkİLİĞİ: Gürcistan Örneğİ
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL
TEZ YAZARI:	Tinatini GORADZE
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu



VELİ İZİN FORMU

Bu çalışma “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiği: Gürcistan Örneği” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup araştırmacı tarafından uygulanacak olan Fırsat Öğretim yöntemi ile Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi amacını taşımaktadır. Çalışma Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda yüksek lisans eğitimi alan Tinatini GOBADZE tarafından Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL’ün danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışma araştırmacı tarafından sunulan Fırsat Öğretim yönteminin OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi üzerindeki etkisine ışık tutacaktır.

- Bu çalışmaya çocuğunuzun katılımı sizin gönüllülüğünüz esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda tek denekli bir bilimsel araştırma yapılarak çocuğunuzdan veriler toplanacaktır.
- Bu araştırma kapsamında çocuğunuzun ismi ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekli olması halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Araştırma süresince çocuğunuzdan toplanan veriler gizlilik ilkesi ile korunacak ve araştırma bitiminde araştırmacı tarafından arşivlenerek üç yılın sonunda imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde çocuğunuza ve size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep de bulunulmayacaktır. Yine de araştırma süreci sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz.

- Çalışmadan ayrılmanız durumunda çocuğunuzdan toplanan veriler çalışmadan çıkarılarak imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünden Tinatini GOBADZE' ye [REDACTED] yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Tinatini GOBADZE

Adres:

Cep Tel:

Bu çalışmaya çocuğumun katılmasını tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimizi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek-3. Ailelerin Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

Sosyal Geçerlik Formu

Adı-Soyadı:

Tarih:

Sayın velimiz,

Aşağıda verdiğim form, daha önce gerçekleştirilmiş bir araştırmaya katılan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara Fırsat Öğretim kullanarak sosyal beceriler öğretimin etkililiğın ilişki öğrenme süreci ve sonuçları ile ilgili görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda 12 tane soru yer almaktadır. Cevaplarınız bu çalışmanın doğru şekilde değerlendirmek için yardımcı olacaktır. Bu nedenle lütfen aşağıdaki soruları dikkat alınarak cevaplayınız.

İlginiz için çok teşekkür ederim.

Tinatini GOBADZE

1. Öğretim videolarını izlediğiniz sosyal becerisinin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

☐ Evet ☐ Hayır

2. Çocuğunuzun sosyal becerisinin öğretilmesiyle ilgili bir araştırmaya katılmasından memnun musunuz? Neden?

☐ Evet ☐ Hayır

3. Çocuğunuzun sosyal becerisini kazandığını düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

4. Çocuğunuzun kazanmış olduğu bu beceriyi günlük yaşamında kullandığını gözlemlediniz mi? Cevabınız “Evet” ise bir örnek verir misiniz?

☐ Evet ☐ Hayır

5. Kazanmış olduğu sosyal becerinin öğretiminde kullanılan Fırsat Öğretimi yönteminin becerinin öğretilmesinde kolaylık sağladığını düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

6. Kazanmış olduğu sosyal beceriyi öğrenmesinin çocuğunuza ne gibi katkıları olduğunu düşünüyor musunuz?

7. Çocuğunuzun bunu benzer bir araştırmaya katılmasını düşünüyor musunuz? Neden?

8. Sosyal beceriler öğretimini OSB olan çocuklar için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

--

9. Bu çalışmanın beğendiniz yönlerini kısaca yazabilir misiniz?

10. Bu çalışmanın beğenmediniz yönlerini kısaca yazabilir misiniz?

11. Bu çalışmada kullanılan yöntem Fırsat Öğretimi OSB olan çocuklarla çalıştığınız süreçte aktif bir şekilde kullanmaya düşünüyor musunuz? Neden?

12. OSB olan çocuklara sosyal beceriler dışında başka becerileri kazandırmak için Fırsat Öğretim yöntemini kullanmayı düşünüyor musunuz? Neden?



Sosyal Geçerlik Formu

Adı-Soyadı:

Tarih:

Sayın öğretmenimiz,

Aşağıda verdiğim form, daha önce gerçekleştirilmiş bir araştırmaya katılan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara Fırsat Öğretim kullanarak sosyal beceri öğretiminin etkililiğine ilişki öğrenme süreci ve sonuçları ile ilgili görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda 12 tane soru yer almaktadır. Cevaplarınız bu çalışmanın doğru biçimde değerlendirilmesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle lütfen aşağıdaki soruları dikkatli bir şekilde cevaplayınız.

İlginiz için çok teşekkür ederim.
Tinatini GOBADZE

1. Öğretim videolarını izlediğiniz sosyal becerisinin öğrenciniz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

☐ Evet ☐ Hayır

2. Öğrencinizin sosyal becerisinin öğretilmesiyle ilgili bir araştırmaya katılmasından memnun musunuz? Neden?

☐ Evet ☐ Hayır

3. Öğrencinizin sosyal beceriyi kazandığını düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

4. Öğrencinizin kazanmış olduğu bu beceriyi okul içerisinde kullandığını gözlemlediniz mi? Cevabınız “Evet” ise bir örnek verir misiniz?

☐ Evet ☐ Hayır

5. Kazanmış olduğu sosyal becerinin öğretiminde kullanılan Fırsat Öğretimi yönteminin becerinin öğretilmesinde kolaylık sağladığını düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

6. Kazanmış olduğu sosyal beceriyi öğrenmesinin öğrenciye ne gibi katkıları olduğunu düşünüyor musunuz?

7. Öğrencinizin bunu benzer bir araştırmaya katılmasını ister misiniz? Neden?

8. Sosyal beceriler öğretimini OSB olan çocuklar için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

9. Bu çalışmanın beğendiniz yönlerini kısaca yazabilir misiniz?

10. Bu çalışmanın beğenmediniz yönlerini kısaca yazabilir misiniz?

11. Bu çalışmada kullanılan yöntem Fırsat Öğretimi OSB olan çocuklarla çalıştığınız süreçte aktif bir şekilde kullanmayı düşünüyor musunuz? Neden?

12. OSB olan çocuklara sosyal beceriler dışında başka becerileri kazandırmak için Fırsat Öğretim yöntemini kullanmayı düşünüyor musunuz? Neden?



Ek-5. Deneklerin Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

Sosyal Geçerlik Denek Formu

Sevgili.....

Şimdi ben sana, benimle yaptığın çalışmaya ilişkin birkaç soru soracağım. Soruları dikkatlice dinlemeni ve yanıtlamanı istiyorum. Çalışmaya katıldığın ve sorularımı yanıtlayacağın için şimdiden teşekkür ediyorum.

Tinatini GOBADZE

1. Bu çalışmada olmaktan mutlu musun?

2. Çalışma süresinde yaptığımız etkinliklerden hangisi daha çok sevdim?

3. Bunu benzer çalışmalara bir kez daha katılmak ister misin?

4. Bu çalışmada beğenmediğin bir şey oldu mu?

Ek-6. Fırsat Öğretimi Veri Tablosu-Sasha (1)

Fırsat Öğretim Veri Tablosu

Deneğin Ad-Soyadı: **Sasha**

Kayıt Tutanın Adı-Soyadı:

Tarih:

Etkinlik Saat	Çevre Düzenlemesi Yapıldı mı?	Deneğin Tepkisi Beklendi Mi?	Yanıt Aralığı Bekledi Mi?	İpucu Sunuldu Mu?
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır

- Yukarıdaki tablo ile öğretim, toplu yoklama, izleme oturumları verileri ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

Ek-7. Fırsat Öğretim Veri Tablosu-Gogi (1)

Fırsat Öğretim Veri Tablosu

Deneğin Ad-Soyadı: **Gogi**

Kayıt Tutanın Adı-Soyadı:

Tarih:

Etkinlik Saat	Çevre Düzenlemesi Yapıldı mı?	Deneğin Tepkisi Beklendi Mi?	Yanıt Aralığı Bekledi Mi?	İpucu Sunuldu Mu?
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır

- Yukarıdaki tablo ile öğretim, toplu yoklama, izleme oturumları verileri ve uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır.

Ek-8. Fırsat Öğretim Veri Tablosu-Nika (1)

Fırsat Öğretim Veri Tablosu

Deneğin Ad-Soyadı: **Nika**

Kayıt Tutanın Adı-Soyadı:

Tarih:

Etkinlik Saat	Çevre Düzenlemesi Yapıldı Mı?	Deneğin Tepkisi Beklendi Mi?	Yanıt Aralığı Bekledi Mi?	İpucu Sunuldu Mu?
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır

- Yukarıdaki tablo ile öğretim, toplu yoklama, izleme oturumları verileri ve uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır.

Ek-9. Fırsat Öğretim Veri Tablosu-Sasha (2)

Fırsat Öğretim Veri Tablosu

Deneğin Ad-Soyadı: **Sasha**

Kayıt Tutanın Adı-Soyadı:

Tarih:

Etkinlik Saat	Çevre Düzenlemesi Yapıldı Mı?	Deneğin Tepkisi Beklendi Mi?	Yanıt Aralığı Bekledi Mi?	İpucu Sunuldu Mu?
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır

- Yukarıdaki tablo ile genelleme oturumları verileri ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

Ek-10. Fırsat Öğretim Veri Tablosu-Gogi (2)

Fırsat Öğretim Veri Tablosu

Deneğin Ad-Soyadı: **Gogi**

Kayıt Tutanın Adı-Soyadı:

Tarih:

Etkinlik Saat	Çevre Düzenlemesi Yapıldı mı?	Deneğin Tepkisi Beklendi Mi?	Yanıt Aralığı Bekledi Mi?	İpucu Sunuldu Mu?
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır

- Yukarıdaki tablo ile genelleme oturumları verileri ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

Ek- 11. Fırsat Öğretim Veri Tablosu-Nika (2)

Fırsat Öğretim Veri Tablosu

Deneğin Ad-Soyadı: **Nika**

Kayıt Tutanın Adı-Soyadı:

Tarih:

Etkinlik Saat	Çevre Düzenlemesi Yapıldı Mı?	Deneğin Tepkisi Beklendi Mi?	Yanıt Aralığı Bekledi Mi?	İpucu Sunuldu Mu?
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır

- Yukarıdaki tablo ile genelleme oturumları verileri ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

Ek-12. Uygulama Oturumlarının Yapıldığı Sınıf



Ek-13. Genelleme Oturumlarının Yapıldığı Sınıf



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Tinatini Gobadze

Yabancı Dil : Türkçe

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2018-2022, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana bilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
- 2012-2016, Gürcistan Aziz Tbel Abuseridze Üniversitesi, İlköğretim Tezli Lisans programı

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Gobadze, T., ve Düzkantar, A. (2019). Özel eğitimde matematik öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. Üstün zekalılar eğitimi ve yaratıcılık dergisi, Ağustos, 6 (2), 147-165 <http://jgede.org>