

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OTİZMİ OLAN ÇOCUKLARA
DUYGULARI AYIRT ETME BECERİSİ KAZANDIRMADA
REPLİK SİLİKLEŞTİRME İLE YAPILAN
ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
ÖZGE ELİÇİN

Danışman:
Yard. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU

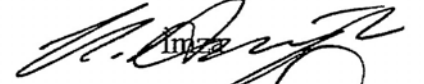
BOLU
Ocak, 2011

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Özge ELİÇİN'e ait Otizmi Olan Çocuklara Duyguları Ayırt Etme Becerisi Kazandırmada Replik Silikleştirme ile Yapılan Öğretimin Etkililiği adlı çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.(13.01.2011)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

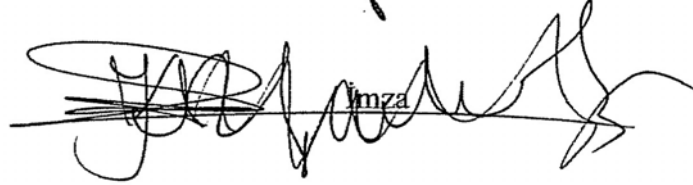
Üye (Tez Danışmanı): Yard. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU

İmza

Üye: Yard. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ

İmza

Üye: Yard. Doç. Dr. Kaya YILDIZ

İmza

Sosyal Bilimler Enstitü Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER

Enstitü Müdürü

ABSTRACT**EFFECTIVINESS OF TEACHING VIA SCRIPTS AND SCRIPT FADING
METHOD IN MAKING CHILDREN WITH AUTISM ACQUIRE
DISCRIMINATION SKILL OF EMOTIONS****Özge ELİÇİN****MA Programme****Department of Special Education****Thesis Supervisor: Asistant Professor Hasan AVCIOĞLU****January-2011**

The purpose of this study is to determine the effectiveness of teaching via scripts and script fading method for students with autism to acquire discrimination skill of emotions.

5 students with autism participate in the research. While one of the students participates in the research as a subject of substitution , the other student is exposed to a pilot study. This study is carried out with 3 students with autism. An Activity Schedule, consisting of 12 illustrated cards are prepared to explain the attitudes of emotions. Teaching method of scripts and script fading is applied at teaching sessions. The model of multiple probe design between subjects, takes place in research models of single subject design, is used in the study. This study consists of application, probe, teaching, generalization and phases.

At the end of the study, it is found out that teaching via scripts and script fading method is effective on the acquisition of the discrimination skills of emotions for children with autism.

Key words: Autism, Emotions discrimination, Scripts and script fading procedure.

ÖZET

OTİZMİ OLAN ÇOCUKLARA DUYGULARI AYIRT ETME BECERİSİ KAZANDIRMADA REPLİK SİLİKLEŞTİRME İLE YAPILAN ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Özge ELİÇİN

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU

Ocak-2011

Bu araştırmanın amacı otizmi olan çocuklara duyguları ayırt etme becerisi kazandırmada replik silikleştirme ile yapılan öğretimin etkililiğini belirlemektir.

Araştırmada otizmi olan 5 çocuk yer almıştır. Çocuklardan biri denek yitimi göz önünde bulundurularak yedek denek olarak araştırmaya katılırken diğer bir çocuk ile de pilot uygulama yapılmıştır. Araştırma, otizmi olan 3 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada kullanılmak üzere duygu durumlarını anlatan 12 adet resimli karttan oluşan etkinlik çizelgesi hazırlanmıştır. Öğretim oturumunda replik silikleştirme ile öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Uygulama, yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarından oluşmuştur.

Araştırmanın bağımlı değişkeni deneklerin duyguları ayırt etme becerisini öğrenme düzeyleri, bağımsız değişkeni ise replik silikleştirme ile yapılan öğretimdir. Bağımlı değişkene ait deneklerden sunulan resimli kartları anlatması ve “Bu kız / çocuk/ insanlar ne hissetmiş” sorusuna uygun duygu ifadesi ile % 100 ölçütünde doğru tepki vermesi beklenmiştir.

Araştırma sonucunda otizmi olan çocuklara duyguları ayırt etme becerisi kazandırmada replik silikleştirme ile yapılan öğretimin etkili olduğu, deneklerin replikler ortadan kaldırıldıktan sonra repliksiz olarak duygu durumlarını birbirinden ayırt edebildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Otizm, Duyguları Ayırt Etme, Replik Silikleştirme ile ğretim.

Etik İlkeler Uyulduğuna İlişkin Metin

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “Otizmi Olan Çocuklara Duyguları Ayırt Etme Becerisi Kazandırmada Replik Silikleştirme İle Yapılan Öğretimin Etkililiği” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 13/01/2011.

İmza

Özge ELİÇİN

Bilgeme...

TEŞEKKÜR

Bu araştırmayı hayata geçirme aşamasında ve uygulama aşamasında desteğini esirgemeyen birçok insan olmuştur.

Engin tecrübeleriyle her aşamada beni yönlendiren ve bilimsel düşünme yolunda bana birçok şeyi hesaba katmam gerektiğini hatırlatan değerli danışman hocam Yard. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU'na, bana sunduğu imkânlarla yol gösteren sayın hocam Yard. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Otizm alanında, yüksek lisans ders dönemimde bizimle yeni yaklaşımlarla birlikte bilgilerini paylaşan sayın hocam Yard. Doç. Dr. İlknur ÇİFTÇİ-TEKİNARSLAN'a, bana inan, güvenen ve beni destekleyen sevgili hocam Sevda CEBECİ'ye, üzerimde emeği geçen sayın hocalarım Yard. Doç. Dr. Nurhan CORA İNCE ve Yard. Doç. Dr. Emine ERATAY'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Çalışmam için kaynak desteği veren ve benden fikirlerini esirgemeyen sayın hocam Doç. Dr. Binyamin BİRKAN'a ve uygulama aşamasında benden desteklerini esirgemeyen değerli öğretmen arkadaşlarım Hatice LEBLEBİCİ'ye, Ali KAYMAK'a, Nazlı ŞEKEROĞLU'na ve Ayşe Deniz ERGÜDEN'E teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmayı yürüttüğüm süreçte bana destek olan sevgili aileme ve eşim Kerem ELİÇİN'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET	iv
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLOLAR DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	8

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Kuramsal Temeller.....	9
2.1.1. Otizm spektrum bozukluğu	9
2.1.2. Otizmi olan bireylerin özellikleri	10
2.1.2.1. Otizmi olan bireylerin duyuşal özellikleri	10
2.1.2.2. Otizmi olan bireylerin motor gelişim özellikleri	11

2.1.2.3. Otizmi olan bireylerin dil ve iletişim özellikleri	12
2.1.2.4. Otizmi olan bireylerin bilişsel gelişim özellikleri	12
2.1.2.5. Otizmi olan bireylerin davranış özellikleri	13
2.1.2.6. Otizmi olan bireylerin sosyal gelişim özellikleri.....	14
2.1.3. Otizmi olan bireylere sosyal beceri öğretimde kullanılan yöntemler.....	15
2.2. İlgili Araştırmalar	21
2.2.1. Replik silikleştirme öğretim yönteminin otizmi olan bireyler üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmalar.....	22
2.2.2. Otizmi olan bireylerle duyguların çalışıldığı araştırmalar	24

BÖLÜM III

YÖNTEM	27
3.1. Araştırma Modeli	27
3.2. Bağımlı Değişken.....	30
3.3 Bağımsız Değişken.....	30
3.4.Katılımcılar	30
3.4.1.Denekler	30
3.4.2. Uygulamacı.....	32
3.4.3. Gözlemci.....	33
3.5. Ortam.....	33
3.6. Araç-Gereçler.....	33
3.7. Uygulama Süreci.....	35
3.7.1. Pilot Uygulama.....	35
3.7.2. Uygulama	36
3.7.2.1.Toplu Yoklama Oturumları	36

3.7.2.2. Genelleme Yoklama Oturumları	38
3.7.2.3. Öğretim Oturumları	38
3.7.2.4. İzleme Oturumları	41
3.8. Verilerin Toplanması	42
3.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması.....	42
3.8.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması	42
3.8.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri	43
3.8.2.2. Uygulama Güvenirliği	43
3.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	44
3.9. Verilerin Analizi.....	45
3.9.1. Etkilik Verilerinin Analizi	45
3.9.2. Genelleme Verilerinin Analizi	45
3.9.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi	46

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	47
4.1. Duyguları Ayırt Etme Becerisini Kazanma ve Sürdürme Düzeyine İlişkin Bulgular.....	47
4.1.1. Birinci öğrenci Alp'in duyguları ayırt etme becerisini kazanma ve sürdürme düzeyine ilişkin bulgular	47
4.1.2. İkinci öğrenci Bora'nın duyguları ayırt etme becerisini kazanma ve sürdürme düzeyine ilişkin bulgular	48
4.1.3. Üçüncü öğrenci Cenk'in duyguları ayırt etme becerisini kazanma ve sürdürme düzeyine ilişkin bulgular	50
4.2. Duyguları Ayırt Etme Becerisini Farklı Materyal ve Ortama Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular.....	50

4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları	53
4.3.1 Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular.....	53
4.3.2. Annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular	53

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	55
5.1. Tartışma.....	55
5.2. Öneriler	59
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	59
5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	60

KAYNAKÇA	61
-----------------------	----

EKLER	65
Ek 1. Aile İzin Formu ve Pekiştireç Belirleme Tablosu	66-67
Ek 2. Etkililik Veri Toplama ve Güvenirlik Formları.....	68-70
Ek 3. Uygulama Güvenirliği	71
Ek 4. Sosyal Geçerlik Öğretmen ve Aile Görüşme Soruları.....	72-73
Ek 5. Duyguları Ayırt Etme Becerisi Öğretim Planı.....	74
Ek 6. Replik Silikleştirme Öğretim Seti.....	79
Ek 7. Öğretim Materyalleri	80
Ek 8. Özgeçmiş	90

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3-1. Deneklerin demografik özellikleri	31
Tablo 3-2. Duygu durumuna ait resimli kartlar	34
Tablo 3-3. Duyguları ayırt etme becerisi uygulama güvenirliği sonuçları	44

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4-1. Deneklerin duyguları ayırt etme becerisini kazanma düzeylerine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.	49
Şekil 4-2. Deneklerin duyguları ayırt etme becerisini kazanma düzeylerine ilişkin genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.	52

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya ilişkin problem, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Eğitimin bireyselleştirilebilmesi için her çocuğun birbirinden farklı olduğunu ve gereksinimlerine göre, farklı öğrenim yöntemlerine ihtiyaç duyduklarını kabul etmek gerekmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklara nazaran özel eğitime gereksinim duyan çocukların sosyal, fiziksel, duyuşsal ve iletişimle ilgili alanlarda, bireyselleştirilmiş düzenlemelere ihtiyaçları vardır (Güven, 2003). Otizmi olan çocuklar da bu düzenlemelere gereksinim duyan grupların içinde yer almaktadır (Sucuoğlu, 2009).

Otizm, ilk olarak 1943 yılında Amerikalı çocuk psikiyatrisi Leo Kanner tarafından “Erken Çocukluk Otizmi” adı altında gecikmiş dil gelişimi, rutine olan bağlılık, sosyal ilişkilerde zayıf, nesnelere bağlı, tekrarlayıcı hareketlere sahip özellikler olarak tanımlanmaktadır. Daha sonra 1944 yılında Asperger, otizmi, yaklaşık 10.000 çocuktan 4’ünde görülen, doğumda ya da doğumdan sonraki ilk 30 ayda görülen, davranışla ilgili bir bozukluk olarak tanımlar (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2005). Otizmi olan bireylerin teşhisi kısmında daha önceki yıllarda ortaya atılan tanımların hepsi birlikte düşünülmektedir; fakat son zamanlarda otizme gösterilen ilginin ve bu alanda yapılan çalışmaların artmasıyla birlikte farklı davranış özelliklerinin de düşünülmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bununla ilgili yakın zamanda Amerikan Psikiyatri Derneği tarafından DSM-IV’te otizmin tanısı, “Çocuklarda üç yaştan önce ortaya çıkan, sosyal etkileşim,

sözel ve sözel olmayan iletişim ve çocuğun eğitimsel performansını olumsuz yönde etkileyen gelişimsel bir bozukluk” olarak belirlenmektedir. Bilişsel, dil, sosyal ve motor becerileri kazanmadaki güçlüklerin gözlemlendiği otizm, yaygın gelişimsel bozukluklar grubunda yer almaktadır (Sucuoğlu, 2009).

Otizmi olan bireylerin en temel yetersizliği sosyal etkileşim alanında (göz kontağı kurmamak, sınırlı jest, mimik kullanmak, başkalarına fazla yakın ya da uzak durmak, konuşurken alışılmadık ses kalitesi ve vurgu özellikleri göstermek) görülür (R. L. Koegel, 2006 ve L. K. Koegel, 2006). Bunun yanında otizmi olan çocuklar yaşa uygun akran ilişkileri geliştirememekle birlikte başkalarıyla zevk, başarı ya da ilgi paylaşımında sınırlı davranışlar sergiler. Otizmi olan bireyler sosyal-duygusal davranışlarda önemli derecede sınırlılık yaşarlar. Başkalarının ilgisi karşısında tepkisiz kalmak, başkalarının yaptıklarına karşı ilgisizlik ve başkalarının duygularını anlamada yetersizlik, (üzülen, ağlayan, sevinen, kızan v.b kişiler karşısında duyarsız davranmak) otizmlili bireylerin sosyal-duygusal alanda gösterdikleri sınırlı davranışlardır (Birkan, 2009). Otizmi olan bireylerin sözel ve sözel olmayan iletişimde de yetersizlikleri vardır. İletişimin sosyal amaçlı kullanımına ilişkin önemini kavramada, dilin diğer insanlara bilgi aktarmaya yarayan bir araç olduğunun farkına varmada sorun yaşamakla birlikte konuşurken kısa, düz cümleler kurmayı tercih ederler. Otizmi olan bireylerin imgeleme ve yaratıcılık gücünde de sınırlılıklar görülür. Bir nesne veya oyuncak ile diğer çocuk ve yetişkinlerle sembolik oyun oynayamazlar (Girli, 2004). Bunun dışında otizmi olan bireyler tekrarlanan hareketleri (kendi etrafında dönme, ellerini çırpma ya da sallama) vardır. Aynı zamanda belli bir amacı olmaksızın bazı nesnelere karşı yoğun bir bağlılık duyarlar. Birçok alanda sınırlı davranışlar sergileyen otizmi olan bireyler, bunun beraberinde getirdiği iletişim eksikliğine bağlı olarak bağırma, kaçma, ağlama v.b problem davranışlar sergilerler (Girli, 2004).

Otizmi olan bireylerin bilişsel ve sosyal becerilerdeki yetersizlikleri en çok diğer kişilerin duygu, düşünce ve isteklerinin farkında olma ve anlamada görülür (Sucuoğlu, 2009). Bu bağlamda Frith ve arkadaşları (1985), bilişsel ve sosyal becerilerdeki yetersizlikleri zihin kuramındaki yetersizlikle açıklamaktadırlar. Zihin kuramı, bir başkasının duygu, düşünce, istek ve eğilimlerini anlama becerisi olarak

tanımlanmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklar kendi doğal ortamlarında her hangi bir müdahaleye gereksinim duymadan kendi duygu, düşünce ve isteklerinin bir başkasına göre farklı olduğunu öğrenebilmekte ve karşısındaki kişinin davranışlarını anlayabilmektedirler. Otizmi olan çocuklar ise karşısındaki kişilerin duygu, düşünce ve isteklerini, onların yüz ifadelerini ya da davranışlarını anlamada sorun yaşarlar. Otizmi olan çocukların en temel yetersizliği olarak karşımıza çıkan bu durum sosyal körlük (Peeters, 1995, aktaran : Sucuoğlu, 2009) ya da zihin körlüğü (Baron ve Cohen, 1985, aktaran: Sucuoğlu, 2009) olarak da tanımlanmaktadır.

Uzun zamandır yapılan bilimsel araştırmalara rağmen otizmin kaynağının tam olarak belirlenememesi, bu alanda otizmi olan bireylere sunulan eğitimin nasıl olması gerektiği sorularının önem kazanmasına yol açmaktadır (Holmes, 1998). Bu konuda otizmi olan bireylere sağlanan eğitim programının, öncelikle sosyal ve iletişim becerilerine öncelik verilerek hazırlanması gerekmektedir (Sucuoğlu, 2009).

Otizmde bilimsel dayanlı uygulama kategorileri dört başlık altında toplanabilmektedir. Bunlar (a) problem davranışlarla başa çıkma, (b) iletişim becerisi kazandırma, (c) gelişimsel akademik beceri öğretme ve (d) bağımsızlık kazandırmadır (Kırcaali-İftar, 2005, aktaran: Çuhadar, 2008:5). Otizmi olan bireylere sağlanan eğitim yaklaşımları incelendiğinde Amerikalı psikiyatris Ivar Lovaas'ın geliştirdiği “Küçük Otistik Çocuklar Programı” erken eğitimin önemini ortaya koymaktadır (Lovaas, 1987; Smith, Eikeseth, Klevstrand, ve Lovas, 1997; Smith ve Lovaas, 1998, aktaran: Heward, 2009:257). Lovaas dışında otizmi olan bireylerin eğitimi için farklı eğitim yaklaşımları da önerilmektedir. Bunlardan biri, Hart ve Risley tarafından (1968) geliştirilen Fırsat Öğretimidir. Fırsat öğretimi otizmi olan bireylere iletişim becerileri kazandırmada oldukça etkili bir yöntemdir. İpucu sunma ve ipucunu geri çekme ile öğretim, Birkan (2009)’a göre otizmi olan bireylere her türlü beceri öğretimi için kullanılabilecek bir öğretim yöntemidir. Smith (1993) tarafından önerilen ayrık denemelerle öğretim yöntemi ise daha çok akademik becerilerin öğretimi için uygundur. Charlop ve Milstein’nin (1989) yaptığı bir araştırmaya göre videodan model olma yöntemi otizmi olan bireylerin davranış problemlerini azaltmada etkilidir. Bu yöntem ile otizmi olan bireylerin birçok sosyal ve özbakım becerilerini öğrenebilmeleri de mümkündür. Sosyal

beceriler için Carol Gray (1991) tarafından geliştirilen bir diğer öğretim yöntemi ise sosyal öykülerdir. Bunun dışında Princeton Çocuk Gelişimi Enstitüsü tarafından geliştirilen etkinlik çizelgeleri otizmi olan bireylerin bağımsızlık becerilerini kazanmalarında etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Birkan, 2009; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Alanyazında, otizmi olan bireyler için hazırlanan alternatif eğitim programları da yer almaktadır. Bunlardan biri Lovaas'ın geliştirdiği program kadar yoğun olan LEAP, “Okul Öncesi Çocuklar ve Ebeveynleri için Alternatif Program / Öğrenme Deneyimleri” isimli programdır. Program özellikle dil, sosyal beceriler ve uyumsal davranışlar, bunun yanında anne baba eğitimi ve geçiş programlarını kapsamaktadır. Bunun dışında Amerika Birleşik Devletlerinde yaygın olarak uygulanan, Schopler ve Mesibov (1971) tarafından geliştirilen TEACCH (Otizmlili ve Diğer İletişim Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Eğitim ve Sağaltım Programı), davranışçı yaklaşımın ilkelerini benimseyen ancak ağırlıklı olarak eğitimsel yaklaşımı temel alan bir programdır (Olley, Robbins, Morelli-Robbins, 1993; Sucuoğlu,2009). İletişim becerilerini arttırmak amacı ile uygulanan PECS (Resimli Değiş-Tokuşa Dayalı İletişim Sistemi) programı da alternatif programlar arasında yer almaktadır (Bondy ve Frost, 2001).

Otizmi olan bireylerin sosyal becerilerini ve etkileşimlerini arttırmak için geliştirilen bir diğer yaklaşım ise replik silikleştirme ile yapılan öğretim yöntemidir (Hall, 2009; McClannan ve Krantz, 2005). Krantz ve McClannan'ın (1998), Sarokoff, Taylor ve Poulson'un (2001) yaptığı araştırmalar replik silikleştirme ile öğretim yönteminin, sosyal beceri ve etkileşimi arttırdığını ortaya koymaktadır. Replik silikleştirme ile yapılan öğretimin en çok etkinlik çizelgeleriyle birlikte kullanıldığında etkili olduğu ortaya çıkmıştır (McClannan ve Krantz, 2005).

Replik silikleştirme ile öğretim yönteminde sesli ya da yazılı replikler kullanılabilir. Nesnelere ya da nesne resimlerine iliştilen yazılı ya da sesli repliklerin sistematik olarak silikleştirilmesi ile öğretim süreci gerçekleştirilir. Ortamdan tamamen kaldırılan replikler olmaksızın bireyin etkileşime girmesini hedef alan bir öğretim yöntemidir (McClannan ve Krantz, 2005).

Replik silikleştirme ile yapılan öğretim yönteminin kullanıldığı araştırmalara bakıldığında deneklerin sosyal ve iletişim becerilerinde ilerleme kaydettikleri görülmüştür (Birkan, Gönen ve Uslucan, 2008; Krantz ve McClannan, 1998; Sarokoff, Taylor ve Poulson, 2001). Türkiye’de bilimsel dayanaklı araştırmalar incelendiğinde Birkan, B., Gönen, A. ve Uslucan G. (2008) tarafından replik silikleştirme öğretim yöntemini kullanarak gerçekleştirilen bir araştırmaya rastlanmıştır. Otizmi olan bireylere sosyal etkileşim becerileri kazandırmada replik silikleştirme öğretim yönteminin etkililiğinin incelendiği araştırmaya iki denek dâhil edilmiştir. Araştırmada belirlenen fotoğraflara iliştilmiş manyetik dil kartları kullanılmıştır. Sistemati olarak silikleştirilen repliklerle gerçekleştirilen araştırma, deneklerin sosyal etkileşim ve iletişim kurama becerilerinde ilerleme kaydettiğini ortaya çıkarmıştır.

Otizmi olan bireylerin duygu durumları arasındaki bağlantıyı kurabilmeleri önemli bir kavramdır. Hayatlarının ilk yıllarından itibaren giderek karmaşıklaşan bu durum otizmi olan bireyler için karmaşık bir hal almaktadır (Hertzig, Snow ve Sherman, 1989). Otizmi olan bireyler, özellikle birden fazla insan arasında gerçekleşen sosyal etkileşimlerde duygulanım ifade etmekte güçlük çekmektedirler (Dawson, Hill, Spencer, Galpert ve Watson, 1990).

Alanyazın incelendiğinde replik silikleştirme öğretim yöntemi ile yürütülen araştırmaların otizmi olan çocuklar için etkili bir yöntem olduğu görülmektedir (McClannan ve Krantz, 2005). Buna rağmen Türkiye’de replik silikleştirme öğretim yönteminin etkililiğinin incelendiği sadece bir çalışma bulunmaktadır (Birkan, Gönen ve Uslucan, 2008).

Otizmi olan bireylerin sosyal alanda yaşadıkları problemler dikkate alınarak replik silikleştirme yöntemi ile otizimli bireylere duyguları ayırt etme becerisini kazandırmayı hedefleyen bu araştırmada: (a) replik silikleştirme öğretim yöntemi otizmi olan çocukların duyguları ayırt etme becerisi kazanmalarında ve sürdürmelerinde etkili midir? (b) replik silikleştirme öğretim yöntemi otizmi olan çocukların duyguları ayırt etme becerisini farklı materyal ve ortama genellemelerinde etkili midir? sorularına yanıt aranmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, replik silikleştirme yöntemine dayalı olarak hazırlanan öğretim programı ile sunulan öğretim sürecinin otizmi olan çocukların duyguları ayırt etme becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

a) Replik silikleştirme yöntemine dayalı olarak hazırlanan öğretim programı ile sunulan öğretim süreci, otizmi olan çocukların duyguları ayırt etme becerisi kazanmalarında ve sürdürmelerinde etkili midir?

b) Replik silikleştirme yöntemine dayalı olarak hazırlanan öğretim programı ile sunulan öğretim süreci, otizmi olan çocukların duyguları ayırt etme becerisini farklı materyal ve ortama genellemelerinde etkili midir?

1.3. Önem

Bu araştırma, Türkiye’de replik silikleştirme öğretim yönteminin kullanıldığı ilk tez çalışması olması ve bu öğretim sürecinin bilimsel dayanaklı uygulamalar içersinde yer alması dolayısıyla önemli görülmektedir. Dolayısıyla ülkemizde otizmi olan çocukların eğitimlerine ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın, otizmi olan çocukların eğitimlerinde replik silikleştirme öğretim yönteminin kullanımı konusunda uygulamalı araştırmaların planlanması ve uygulanmasında önem taşıyacağı, aynı zamanda ileriki araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Otizmi olan bireylerin ortak yoksunluğu sosyal beceriler alanında toplanmıştır ve onların sosyal gelişimlerini açıklayan çok az çalışma bulunmaktadır (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2005). Otizmi olan bireyler günlük yaşantıları sırasında başkalarının duygularını anlamada, üzülen, ağlayan, kızan, seven kişiler karşısında duyarsız davranırlar (Birkan, 2009). Otizmi olan bireylerin sosyal gelişimlerinin

sağlanması sonucunda yaşamlarının geri kalan kısmında birbirleriyle olan etkileşimlerini arttırabilecekleri ve toplum içinde rollerini yeterince yerine getirebilen bireyler olarak yaşayabilecekleri düşünülmektedir (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2005). Bu durum otizmi olan bireylerin sosyal becerilerinin gelişimi için duyguları ayırt etme becerisi kazanmalarını önemli kılmaktadır.

Bu araştırmanın, özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlere ve otizmi olan çocukların ailelerine, otizmi olan öğrencileri ya da çocukları ile sosyal etkileşimlerini arttırmaları için örnek teşkile edeceği düşünülmektedir.

Duyguları ayırt etme becerisinin, onların kendilerini doğru ifade etme olanağı sağlaması yanında karşısındaki kişiyi doğru anlaması yönünden de önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu araştırma ile otizmi olan bireylerin hem çevrelerindeki kişiler ve aileleri ile hem de eğitimcileri ve akranları ile doğru etkileşime girebilecekleri ön görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

a) Otizmi olan üç çocuk ile;

b) Tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli ile;

c) Duyguları ayırt etme becerisi öğretiminde, mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş duyguları ile;

d) Duyguları ayırt etme becerisinin sosyal geçerliğine ilişkin veriler, deneklerin öğretmenlerinden ve annelerinden alınan görüşler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu: Otizm, yaşamın ilk üç yılında fark edilen, sosyal etkileşimde yetersizlik, dil, iletişim ve sembolik gelişimde normalden farklı olma, ilgilerinin ve ilgilenilen etkinliklerin sınırlı sayıda olması gibi özelliklerle ortaya çıkan yaygın bir gelişimsel bozukluktur (DSM-IV-TR, 2000).

Replik Silikleştirme Öğretim Yöntemi: Replik silikleştirme ile öğretim yöntemi otizmi olan çocuklara, sohbet başlatma ve sürdürme, etkileşime girme becerilerinin öğretiminde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, sesli ve yazılı repliklerin öğretim aşamasına dâhil edilmesi şeklinde uygulanmaktadır. Sosyal becerilerin öğretiminde ve okuma yazma gibi akademik becerilerin öğretiminde kullanılmaktadır. Öğretime dâhil edilen replikler, sesli ya da yazılı, giderek silikleştirilerek uygulanır ve öğretim sonunda ortadan kaldırılır (McClannan ve Krantz, 2005).

Etkinlik Çizelgeleri: Etkinlik çizelgeleri, çocuğu bir etkinliğe yönlendiren fotoğraf ya da sözcük setidir. Çocuklar etkinlik çizelgesini açmayı, ilk sayfayı çevirmeyi, fotoğrafı işaret etmeyi ve etkinliği tamamlamayı öğrenirler (McClannan ve Krantz, 2005).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Otizm Spektrum Bozukluğu, otizmi olan çocukların özellikleri, otizmi olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemler ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Temeller

Bu bölümde, otizm spektrum bozukluğu, otizmi olan çocukların özellikleri ve otizmi olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

2.1.1. Otizm spektrum bozukluğu

Otizm tanısı ilk kez 1943 yılında Leo Kanner tarafından tanımlanmıştır. 11 çocuğu dâhil ettiği araştırmasında diğer yetersizliği olan ve olmayan çocukların farklı niteliksel özellikleri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kanner ortaya koyduğu bu farklı niteliksel özellikleri, gecikmiş dil ve konuşma özellikleri, dili iletişimsel amaç olarak kullanmada yetersizlik, normal fiziksel büyüme ve gelişim özellikleri, aynılığa aşırı bağlılık ve kendini uyarıcı tekrarlayan davranışlar olarak açıklamıştır (Kanner, 1943, aktaran: Heward, 2009: 257).

Otizm, yaygın gelişimsel bozukluk yelpazesi içerisinde yer alan (1) toplumsal etkileşimde ve iletişimde yetersizlikler ile davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerle ve (2) toplumsal etkileşim, toplumsal iletişimde kullanılan dil ya da sembolik/imgesel oyun becerilerinin en az birinde 3 yaşından önce

gecikmelerin ya da olağandışı bir işlevselliğin olması ile karakterize edilmiş gelişimsel bir bozukluktur (Diken, 2010).

Amerikan Psikiyatri Birliği, Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı, Yeniden Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı'da (DSM-IV-TR, 2000), Otizmi, Yaygın Gelişimsel Bozukluğun alt kategorilerinden biri olarak sınıflandırmaktadır. DSM-IV-TR (2000)' e göre YGB, (1) Otistik Bozukluk, (2) Rett Bozukluğu, (3) Çocukluğun Dezintegratif Bozukluğu, (4) Asperger Bozukluğu, (5) Başka Türlü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Atipik Otizmi) adı altında beş grupta toplanmıştır (Diken, 2010).

Otizm Spektrum Bozukluğuna yol açan etmenler tam olarak saptanamamıştır. Günümüzde otizmi anlamaya çalışan uzmanlar genetik faktörler üzerinde durmaktadırlar (Diken, 2010). Genetik faktörler üzerine yapılan araştırmalar tam olarak otizme neden olan faktörleri ortaya çıkaramamışlardır (Autism Reseach Institute, 1998; Mueller & Courchesne, 2000; NIH, 2007, aktaran: Heward, 2009:269). Günümüzdeki uzmanların, otizmin genetik faktörlerin yanında beyin gelişimindeki ve beynin sinirsel-kimya yapılarındaki anormalliklerden kaynaklandığına ilişkin genel kabul gören görüşleri bulunmaktadır (Akshoomoff, 2000; Hyman & Towbin, 2007, aktaran: Heward, 2009:268).

2.1.2. Otizmi olan bireylerin özellikleri

İlgili bölümde otizmi olan bireylerin duyuşal özellikleri, motor gelişim özellikleri, dil ve iletişim özellikleri, bilişsel gelişim özellikleri, davranış özellikleri ve sosyal gelişim özellikleri açıklanmıştır.

2.1.2.1. Otizmi olan bireylerin duyuşal özellikleri

Otizmi olan bireyler işitsel uyarılara karşı değişik tepkiler verirler. Özellikle erken çocukluk dönemlerinde bazı seslere hiç tepki vermemeleri anne babalara

çocuklarında işitme problemi olduğunu düşündürür. İşitsel testler sonucu otizmi olan bireylerin çevrelerindeki uyaranlara karşı açık olmamalarından dolayı tepkisiz kaldıkları ortaya çıkmıştır (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2005).

Otizmi olan bireyler göz kontağı kurmada sıkıntı çekerler. Bununla birlikte çevrelerindeki hareket eden, dönen ya da parlak nesnelere çok uzun süre bakabilirler. Kimi otizmi olan bireyler ışığa uzun süre bakabilirken kimileri ışıktan çok rahatsız olabilir (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2005).

Otizmi olan bireylerin acıya, soğuğa karşı verdikleri tepkiler de normalden farklı olabilir. Bazı otizmi olan bireyler ellerini soğuk suya soktuklarında ağlama, bağırma gibi davranış sergileyebilirler (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2005).

Normal gelişim gösteren çocuklar bebeklik dönemlerinde kucağa alınmaktan ve dokunulmaktan hoşlanmalarına rağmen otizmi olan bireyler genellikle her yaş dönemlerinde dokunulmaktan pek hoşlanmazlar, ileriki yaşlarında çevrelerindeki insanlarla fiziksel temasa girmekten çekinirler (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2005).

2.1.2.2. Otizmi olan bireylerin motor gelişim özellikleri

Normal gelişim gösteren çocuklara fiziksel olarak benzer özellikler gösteren otizmi olan çocukların motor gelişimleri normal çocuklarıkinden farklıdır. Makasla kesme, ipe boncuk dizme gibi küçük kas motor becerileri çevre ile etkileşime geçmede yetersiz kaldıkları için zayıftır. Bununla birlikte zıplama, bisiklete binme gibi büyük kas motor becerileri otizmi olan bireylerin taklit etme becerisinin yetersiz olduğundan ya da hiç olmamasından kaynaklı olarak gelişmemiştir (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2005).

Otizmi olan bireylerin bazıları yürümede geç kalırken bazıları koşmada ve tırmanmada oldukça çevik olabilir. Motor gelişimin olgunlaşmamasına bağlı olarak parmak ucunda yürüme, ileri geri sallanma, elleri çırpma veya zıplama gibi davranış özellikleri de görülür (Turan, 2002, aktaran: Zeteroğlu, 2006: 27).

2.1.2.3. Otizmi olan bireylerin dil ve iletişim özellikleri

Otizmi olan bireylerin dil gelişiminde gecikme gerçekleşmesi ile birlikte dili iletişim amaçlı kullanmada ve başkaları ile etkileşime girmede sıkıntı yaşadıkları görülür. Yaklaşık %50'si ifade edici dil becerilerinden yoksundur. İfade edici dil becerilerine sahip olanlar ise çok sınırlı beceriler gösterir, sıklıkla ekolali özelliği sergilerler (Diken, 2010).

Otizmi olan bireyler, konuşulanları anlamada yaşadığı zorluktan dolayı kendilerini ifade etmede sıkıntı çekerler. Karşılıklı akıcı konuşma yerine çoğunlukla söylenenleri tekrar etme eğilimi içersindedirler. Kullandıkları sınırlı iletişimin içeriğine bakıldığında gramer bozuklukları göze çarpar. Zamirleri ve edatları doğru ve yerinde kullanamazlar. Çoğu kelimeyi telaffuz etmede de sıkıntı çekerler (R. L. Koegel, 2006 ve L. K. Koegel, 2006).

Otizmi olan bireylerin bazılarında belirgin olarak ses tonlarını kullanamadıkları görülür. Monoton bir konuşmaya sahip olan bazı otizimli bireyler zaman zaman ses tonlarını da ayarlama da sorun yaşamaktadırlar. Karşılarındaki kişilerin vurgulu konuşmalarını anlamada sorun yaşamazlar bile kendi ses tonlarının ve yaptıkları vurgunun önemini kavramada sıkıntıları vardır (Sucuoğlu, 2009).

Otizmi olan bireylerin dil ve iletişim özelliklerine ait bir diğer problem de mecazi anlamlar içeren ifadeleri anlamadaki zorluklardır. Dile dayalı şakaları anlama, kelimelerin birbirinin yerine kullanılması, kelimelerin eş anlamlılarının ya da zıt anlamlılarının kullanılması onların anlamlandırabilmeleri için oldukça güçtür (Heward, 2009).

2.1.2.4. Otizmi olan bireylerin bilişsel gelişim özellikleri

Otizmi olan bireylerde farklı bilişsel ve zihinsel yetersizlikler görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'ne ilişkin verilere dayalı olarak, Fombonne (1999)' a göre, otizmi olan bireylerin yaklaşık %20'si normal zekâ düzeyine, %30'u hafif ve orta

düzeyde zihinsel yetersizliğe ve yaklaşık %42'si ise ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahiptirler (Turnbull vd, 2002, aktaran: Diken, 2010: 420).

Çağdaş yaklaşımlardan biri olan “Zihin Kuramı”na göre otizmi olan bireyler başkalarının görüş ve düşüncelerinin ne olduğunu anlamada sıkıntı çekerler (Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007, aktaran: Diken, 2010: 421). Gillberg (1993), Hardwin, Baron-Cohen, Howlin & Hill (1997), Myles ve Southwick (1999)’a göre de otizmi olan bireyler, başkalarının inanışlarını ve duygularını anlamada, kendi düşüncelerini ifade etmede, kendi davranışlarının başkalarının duygu ve düşüncelerini nasıl etkileyeceğini anlamada ve sohbete katılmada problem yaşarlar (Friend, 2006, aktaran: Diken, 2010:421).

Otizmi olan bireyler, birçok bilgiyi ezberleyebilmelerine karşın belirgin bir ipucu olmaksızın bu bilgileri hatırlamaya ilişkin güçlük yaşarlar (Sucuoğlu, 2009).

2.1.2.5. Otizmi olan bireylerin davranış özellikleri

Otizmi olan bireylerde gözlenen en belirgin davranış özellikleri onların sosyal alanda yetersiz kalmalarıyla doğrudan ilişkili olarak yaşlılarıyla uygun iletişime geçememeleri, sürekli bulundukları ortamdan kendilerini soyutlamak istemeleri, çevrelerinde bulunan insanlara karşı ilgisiz davranmaları gibi davranışlardır. Bulundukları ortamı çok iyi değerlendiremediklerinden ve kendilerini uygun ifade edemediklerinden dolayı zaman zaman ağlama ya da gülme davranışı gösterebilirler. Bu durum içinde bulundukları olay örgüsü ile çoğu zaman bağdaşmaz. Otizmi olan bireyler rutinleri severler ve bu rutini bozan şeylere karşı tepki gösterirler. Kendilerini hep aynı düzende rahat hissettikleri için bu düzenin bozulması onların güvenlerini kaybetmesine yok açar ve bu çoğu zaman öfke nöbetleri ya da ağlama ile sonuçlanır. Otizmi olan bireyler normalde ilginç olmayan birçok nesneye karşı bağımlılık gösterebilirler. Örneğin mandal, cif, selpak gibi nesneler onların vazgeçilmezi olabilir (Snowlin ve Frith, 1986, Schreibman ve Charlop-Christy, 1998).

2.1.2.6. Otizmi olan bireylerin sosyal gelişim özellikleri

Quill (2000), otizmi olan bireylerde gözlenen ve sözel olmayan iletişim becerilerini de kapsayan sosyal yetersizlikleri, sosyal etkileşim için gerekli olan göz kontağının az olması, iletişimde yüz ifadeleri ile jest ve mimikleri kullanmama, ilgilerini/başarılarını ya da çeşitli etkinlikleri diğerleri ile paylaşma isteğinin (ilgilendiği nesneleri diğerlerine gösterme, getirme ya da işaret etme isteği) olmaması, ortak dikkatteki sınırlılık (bireyin kendisi ve karşısındakinin bir konu, olay ya da kişi üzerinde ortak dikkatlerinin olması), taklit becerilerindeki sınırlılıklar ile oyun becerilerindeki yetersizlikler olarak sıralamıştır (Charlop ve Walsh, 1986).

Sözel ve sözel olmayan iletişim, otizmlili bireylerin diğer bireylerle sosyal etkileşime girebilmesi, birçok aktiviteye dâhil olabilmesi için oldukça önemlidir. Stone & Lemanck (1990), otizmi olan çocukların oyun oynama becerileri üzerine yaptıkları bir araştırmada, otizmi olan çocuklar, benzer gelişim gösteren diğer yetersizliği olan çocuklarla karşılaştırıldığında otizmi olan çocukların birbirleriyle etkileşiminin daha düşük olduğu, 2 ve 10 dakika arasında işbirliği gerektiren oyuna dâhil olmada, basit grup oyunlarına katılmada, oyun oynayan bir gruba katılmada, basit oyun kurallarına uymada güçlük çektikleri gibi sonuçlar elde etmişlerdir (Kuhaneck, Spitzer ve Miller, 2010).

Otizmi olan bireylerin sosyal becerilerde yetersiz olmaları, yaşitlarıyla etkileşim başlatmama, etkileşim sürdürememe, diğerlerine sınırlı tepki verme, işbirliği ile oyun oynayamama, zamanı hiçbir şey yapmadan ya da sadece yinelenen davranışlarla geçirme, arkadaşlık kuramama gibi sosyal özellikler göstermeleri ile açıklanmaktadır (Sucuoğlu, 2009).

Otizmi olan bireylerin sosyal becerilerdeki yetersizlikleri en çok diğer kişilerin duygu, düşünce ve isteklerinin farkında olma ve anlamada görülür. Normal gelişim gösteren küçük çocuklar çevrelerindeki diğer kişilerin duygu, düşünce, istek ve eğilimlerinin, kendi duygu, istek ve düşüncelerinden farklı olduğunu anladıkları zaman, sosyal etkileşim kurmaları kolaylaşır; başkalarının sosyal davranışlarına ilişkin beklenti

geliştirebilir ve bu davranışı anlayabilirler. Oysa otizmi olan çocuklar diğerlerinin duygu ve düşüncelerini, onların yüz ifadelerini ya da davranışlarını anlayamazlar (Sucuoğlu, 2009). Üzülen, ağlayan, kızan, sevinen kişiler karşısında duyarsız davranırlar, örneğin üzülen birini teselli etme davranışı gösteremezler (Birkan, 2009).

Otizmi olan bireylerin sosyal becerilerde gösterdikleri yetersizliklerin sağaltılması onların sosyal uyumu üzerinde etkili olmaktadır. Küçük yaştaki otizmi olan çocuklar için yapılandırılmış ortamların tercih edilmesi gerekirken daha büyük yaştaki bireyler için onların bazı becerileri bağımsız olarak gerçekleştirmelerine olanak sağlanmalı ve uyum problemlerini azaltma hedeflenmelidir. Otizmi olan bireylerin etkileşimi başlatması ve sürdürmesi göz önüne alınırsa bu alanda onların ilgilerini çekecek, hoşuna gidecek uyarlamalar yapılmalıdır. Bunu uygularken sık sık fırsat öğretimine de yer verilmelidir (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2005).

Günümüzde otizmi olan bireylerin akademik, özbakım ve sosyal becerilerini geliştirmek için hazırlanan etkinlik çizelgeleri ve replik silikleştirme ile öğretim yöntemi otizmi olan bireylere bağımsızlık kazandırma, sosyal etkileşimi ve iletişimi artırma yönünden etkilidir (McClannahan ve Krantz, 1999). Davranış analistleri tarafından yapılan ve yayınlanan araştırmalar, otizmi olan bireylerin sosyal etkileşimi artırmada özellikle replik silikleştirme ile öğretim yönteminin etkili olduğunu göstermektedir (Krantz ve McClannahan, 1993; Ross, 2002; Sarokoff, Taylor ve Poulson, 2001, aktaran: Hall, 2009: 187).

2.1.3. Otizmi olan bireylere sosyal beceri öğretimde kullanılan yöntemler

Otizmi olan bireyleri, normal gelişim gösteren yaşlıları ile kaynaştırmak amacı ile geliştirilen LEAP (Learning Experiences: An Alternative Program for Preschoolers) olarak bilenen “Okul Öncesi Çocuklar ve Ebeveynleri için Alternatif Program / Öğrenim Deneyimleri” isimli program, dil, sosyal beceriler ve uyumsal davranışlar ile anne baba eğitimi ve geçiş programlarını içermektedir (Sucuoğlu, 2009). Bu program ile otizmi olan bireylerin sosyal becerileri ile sosyal işlevlerine odaklanılmış, onları normal

gelişim gösteren çocukların devam ettikleri normal eğitim sınıflarına gönderebilmek amaçlanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucu programın etkili olduğu görülmüş, bu etkilerin çocukların ve ebeveynlerin gereksinimlerini karşılamasına, otizmi olan ve olmayan bireylerin gereksinimlerinin sağlanmasına, eğitilmiş öğretmenlere ve iyi bir organizasyona bağlı olduğu tespit edilmiştir (Cleland ve Swartz, 1982).

Otizmi olan çocukların sosyal gelişimlerini sağlamak amacı ile iletişim becerilerine odaklanan TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped), “Otizm ve diğer iletişim bozukluğu olan çocuklar için eğitim ve sağaltım” programı eğitimsel yaklaşımı temel alan bir programdır. Sınıfta öğretim, ebeveynlerin eğitimci olarak eğitimi ve ilgili servisleri içeren programın ana amacı ebeveynlerin çocukları ile ev ortamında etkili bir şekilde çalışmalarını sağlamaktır. Otizmi olan çocukların gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanan programda onların var olan potansiyellerini ortaya çıkarmak için alternatif iletişim yöntemlerinin öğretimi hedef alınmıştır (Olley, Robbins ve Morelli-Robbins, 1993).

Otizmi olan bireylerin sosyal etkileşimlerini arttırmak amacı ile onların iletişim yönünü geliştirmek için hazırlanan PECS (The Picture Exchange Communication System), “Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi” 1994 yılında psikolog Andrew Bondy ile konuşma terapisti Lori Frost tarafından ortaya çıkarılmıştır (P.E.C., 2007). PECS, otizmlili bireylerin iletişim başlatması ve kendini ifade etmesine yardımcı olan ve bu süreçte resimli kartların kullanıldığı etkililiği bilimsel araştırmalar ile desteklenmiş uygulamalar arasında yer almaktadır (Diken, 2010 ve Kırcaali-İftar, 2003).

Otizmi olan bireylerin dil kullanımı ve bu becerileri genelledebilmeleri için 1968 yılında Hart ve Risley tarafından Fırsat Öğretimi geliştirilmiştir. Fırsat öğretimini, çocuğun bir konu hakkında etkileşime girmesini bekleyip sonra daha fazla konuşmasını sağlamak amacıyla, tepkide bulunarak daha ayrıntılı konuşma kazandırma süreci olarak tanımlamışlardır (McGee, Krantz, Mason ve McClannahan, 1983, aktaran, Birkan, 2009: 519). Fırsat öğretimi; a) çocuğun ilgisini çekecek araçların bulunduğu bir ortam hazırlama, b) ilgisini çeken herhangi bir nesneye yönelmesini bekleme, c) daha üst

düzeyde ya da konuşmaya yakın bir dil talep etmek ve d) yöneldiği nesneyi elde etmesine izin verme aşamalarını içerir (Birkan, 2009).

Otizmi olan bireylere sınıflarında bağımsızlık kazandırmak ve onların sosyal ortamlarında çeşitli durumlarla başa çıkabilmelerini sağlamak amacı ile görsel destek sistemlerinin kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır (Heward, 2009; Cohen ve Sloan, 2007; Rao ve Gagie, 2006). Görsel destek sistemleri içersinde videodan öğretim, etkinlik çizelgeleri, sosyal hikâyeler, görsel çizelgeler sayılabilir (Heward, 2009, Birkan, 2009, Gray, 2000).

Videodan öğretim, otizmi olan bireylerin dikkat becerilerinin geliştirilmesi, hedef becerinin gerçekleşmesi gereken yerde gösteriminin sağlanması, davranış problemlerinin azaltılması, genellemeye yönelik problemlerin ortadan kaldırılması ve karmaşık sosyal durumlarının çözülmesi için etkili bir öğretim yöntemidir (Birkan, 2009).

Otizmi olan bireylerin bağımsızlık kazanması, seçim yapması ve sosyalleşmesi için geliştirilen etkinlik çizelgeleri, bireyi bir dizi etkinliği yerine getirmeye yönlendiren fotoğraf ya da sözcük setidir. Bir etkinlik çizelgesi farklı biçimlerde hazırlanabilir; ancak her sayfasında bireyi beceriyi yapmaya, etkinliğe katılmaya ya da ödül kazandırmaya yönlendiren fotoğraf ya da sözcüklerin bulunduğu üç halkalı dosyaların kullanılması uygundur (McClannahan ve Krantz, 2005). Otizmi olan bireylerin etkinlik çizelgelerini kullanarak bağımsızlık kazandıkları ve sosyal etkileşimlerinin arttığını gösteren bir çok araştırma mevcuttur (Bevill, Gast, MaGuire ve Vail, 2001; Bryan ve Gast, 2000; Goodman ve Williams, 2007; Massey ve Wheeler, 2000; McClannahan ve Krantz, 1999; Morrison vd, 2002; Spriggs, Gast ve Ayres, 2007, aktaran: Heward, 2009:277). Etkinlik çizelgelerinin işitsel-görsel kapasitenin artırılması için bilgisayar ortamda sunulmasına dayalı olarak sunulan görsel çizelgeler de bir dizi etkinliği bilgisayardan takip etmeyi gerektirmektedir (Heward, 2009).

Otizmi olan bireylerin sosyal etkileşim becerilerini arttırmak için Carol Gray (1991) tarafından Sosyal Öyküler, onların en çok yetersizlikleri bulunduğu sosyal

gelişim alanında kullanılan etkili bir öğretim yöntemidir (Gray, 2000). Gray' göre (2003) sosyal öykülerin, tamamen yazıldığı kişiye özgü, yazıldığı kişinin dil ve anlama düzeyine göre yazılması, cümlelerin dört farklı cümle türü kullanılarak hazırlanması (betimleyici, yönerge verici, bakış açısını açıklayan, doğrulayıcı cümleler) ve bu dört farklı cümle türünün belirli bir oran gözetilerek öykünün bütünü içerisinde kullanılması önem taşımaktadır (Heward, 2009, Karaarslan ve Kutlu, 2010 ve Özdemir, 2007.). Sosyal öykülerin otizmi olan bireyler için etkili bir öğretim yöntemi olduğunu kanıtlayan bir çok araştırma bulunmaktadır (Adams, Gouvousis, Vanlue ve Waldron, 2004; Edwards ve Rabian, 2002; Kuoch ve Mirenda, 2003; Lorimer, Simpson, Myles ve Ganz, 2002; Scattone, Wilczynski,; Soenksen ve Alper, 2006, aktaran: Heward, 2009:280).

Otizmi olan bireylerin akranları ve çevrelerindeki bireylerle sosyal etkileşimini arttırmak amacı ile McClannahan ve Krantz (1993) replik silikleştirme ile öğretim yöntemini geliştirmişlerdir (Hall, 2009). Replik silikleştirme ile öğretimin en önemli amacı, sözel ipuçları verilmeksizin otizmi olan bireylerin, karşılıklı konuşmayı başlatmalarını sağlamaktır. Bu yöntem ile birlikte otizmi olan bireylere, sosyal bir ortamda başkalarının yönerge vermesine ya da soru sormasına ihtiyaç duymadan konuşma başlatıp sürdürme olanağı sağlanır. Replik silikleştirme ile öğretim yöntemi en çok etkinlik çizelgeleri ile birlikte kullanılırsa etkili olmaktadır, bunun nedeni etkinlik çizelgelerinin çocukların başkalarıyla etkileşimde bulunmalarını hatırlatacak şekilde oluşturulmasıdır. Otizmi olan bireyler, replik silikleştirme öğretim yöntemiyle, etkinlik çizelgelerinin kullanımını öğrenirken aynı zamanda repliklerin kullanımını da öğrenirler. Bu öğretim yönteminde kullanılan replikler, otizmi olan bireylerin karşılıklı konuşmaya başlamalarını veya konuşmayı sürdürmelerini sağlayan, kayıt edilmiş (sesli) veya yazılı olarak sunulmuş cümlelerdir. Öğretim sürecinde, otizmi olan bireyler, sesli replikleri taklit etmeyi ya da yazılı replikleri okumayı öğrendiğinde replikler önce en son sözcük ortadan kaldırılarak silikleştirilmeye başlanır. Daha sonra bir önceki sözcük ve sonunda tüm sözcükler silikleştirilinceye kadar işlem devam eder. Silikleştirme süreci sesli replikler için, şu basamaklarla örneklendirilebilir; “Ben arabaları seviyorum” repliği önce “Ben arabaları”, sonra “Ben” ve son olarak boş bir dil kartı haline dönüşür. Yazılı olarak kullanılan replikler ise “Ben tıraş olmayı öğreniyorum”,

“Ben tıraş olmayı” ve son olarak “Ben” şeklinde silikleştirilir. Bu basamakların sonunda sesli ya da yazılı replikler, ses kartı ya da yazılı repliklerin bulunduğu kartı ortadan kaldırılarak gerçekleştirilir. Silikleştirme sürecinin tüm basamaklarında bireyin repliği söylemeye devam edip etmediği ya da henüz silikleştirilmemiş sözcükleri kullanarak yeni cümleler oluşturup oluşturmadığı gözlemlenir (McClannahan ve Krantz, 2005).

Replik silikleştirme öğretim yönteminde izlenmesi gereken ilk adım, bireyin tercihlerinin göz önünde bulundurulmasıdır. İlgisini çeken nesne, etkinlik, yiyecek ya da oyuncakların konu edildiği yazılı ya da sesli repliklerin kullanılması yararlı olacaktır. Etkileşim gerçekleştikten hemen sonra sunulacak oyuncakların, yiyeceklerin veya etkinliklerin belirlenmesi de son derece önemlidir. Repliklerin, bireyin dil düzeyine göre seçilmesi bu öğretim sürecini kolaylaştıran bir etkidir. Örneğin henüz konuşmayan bir otizmi olan bireye üç, dört kelimelik replikler kullanmak ya da okuma yazma bilmeyen otizmi olan bir bireye yazılı replikler kullanmak uygun değildir (McClannahan ve Krantz, 2005).

Sesli repliklerin kaydedilme aşamasında birtakım dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Öncelikle manyetik ses kartına sözcükler kaydedilirken arka planda gürültünün olmaması ve kelimelerin net olarak telaffuz edilmesi, aynı zamanda kaydeden kişinin hep aynı kişi olması gerekir. Bunun yanında sesli replikler kaydedilirken normal bir hızda konuşmak, konuşmanın doğal tonlamasından kopmamak önem taşır (McClannahan ve Krantz, 2005).

Replik silikleştirme öğretim yöntemi bir etkinlik çizelgesi hazırlanarak gerçekleştirilirse daha etkili olur. Bu süreçte etkili ipucu sunmak ve etkili konuşma partneri olmak önemlidir, bu yüzden bu öğretim yönteminde ipucu sunan bir yetişkine ve bir konuşma partnerine ihtiyaç duyulur. İpucu sunan yetişkin, çocuğun arkasında durur ve elle yönlendirme kullanır veya çocuğun etkinlik çizelgesini açmasına, sayfayı çevirmesine veya bir kartı ve ilişkili fotoğrafı etkinlik çizelgesindeki yerinden almasına, kart okuyucuya yönelmesine ve sesli repliği okutmak için kartı kart okuyucudan geçirmesine yardımcı olmak amacıyla çocuğun elinden tutarak ipucu sunar. Elle omuzu tutarak sunulan ipuçları çocuğun konuşma partnerine doğru yönlendirmede kullanılır.

İpucu sunan yetişkin aynı zamanda pekiştireç de sunar. Bu pekiştireçler çocuğun sevdiği bir yiyeceği ağzına verme ya da kabına koyma, sembol verme şeklinde gerçekleştirilir. Başlangıçta doğru tepkiler, ipucu verilmişse bile ödüllendirilir, sonrasında, yalnızca ipucu sunulmamış doğru tepkiler ödüllendirilir. İpucu sunan yetişkinin etkinlikle ya da konuşma partneri arasına girmemeye ve olabildiğince görünmez olmaya dikkat etmelidir, bunun nedeni bireyin bağımsız performansının engellenmemesidir. İpucunu sunan yetişkin bir diğer görevi ise bireyin beceriyi gerçekleştirdikçe aşamalı yardım tekniği kullanarak elle yönlendirmeyi geri çekmesidir. Daha sonra sırasıyla uzamsal geri çekme, gölge olma ve yakınlığı azaltma teknikleri kullanılmalıdır. Aşamalı yardım tekniğinde, yetişkin, bireyin doğru ya da yanlış bir tepkide bulunup bulunmayacağına karar verir ve yönlendirme yaparken hata yapmasını engeller ya da bireyin doğru tepkilerine izin vererek etkinliği daha az yardımla bağımsız olarak yapmasını destekler. Uzamsal geri çekme aşamasında yetişkin, bireyin ellerine dokunarak yaptığı yardımı zamanla kola, koldan dirseğe ya da kolun üst kısmına, daha sonra omuzlarına olmak üzere yardımını geri çeker. Gölge olma aşamasında, yetişkin, bireye dokunmadan onun hareketlerini takip eder. Yetişkinin gölge olma aşamasından sonra mesafe arttırma aşamasına geçmesi gerekir. Mesafe arttırma aşamasında, bireyin hata yapmadığı aşamaya gelinmiştir. Bu durumda, yetişkin etkinlik alanının diğer tarafında bulunabilecek ya da kapı girişinin dışına doğru duracak şekilde mesafe arttırabilir. Bütün bu aşamaların gerçekleştirilmesinde sorun çıkan basamakta bir önceki basamağa geri dönülür (McClannahan ve Krantz, 2005).

Konuşma partneri ise ipucu sunmaz, soru sormaz veya yönerge vermez, bunun yerine bireyle ilgili görünür, bireyin girişimlerini coşkuyla karşılar ve onun hakkında konuştuğu oyuncaktan, yiyecekten veya etkinlikten zevk almasına yardımcı olur. Aynı zamanda konuşma partneri bireye bakarak ve gülümseyerek etkileşime davet etmelidir. Konuşma partnerinin dikkat etmesi gereken hususlar, bireyin dil düzeyine uygun konuşmak, bireyin etkileşime girme çabasını coşkuyla karşılamak, mümkün olduğunca doğal konuşmak, sesin yüksekliğini ve tonlamasını iyi ayarlamak, sosyal etkileşim için kuvvetli ödüller sunmak gibi hususlardır (McClannahan ve Krantz, 2005).

Replik silikleştirme öğretim yönteminde, otizmi olan birey sesli repliği okutur, konuşma partnerine yönelir, ona bakar ama repliği söylemezse, ses kartı etkinlik çizelgesine yeniden yerleştirilir ve davranış prova ettirilir. Birey ipucu almadan doğru tepki verdiğinde, ödüllerin sıklığı yavaş yavaş azaltılır. Öğretim sürecinde birey zorlanıyorsa, beceri basamakları basitleştirilir, kart okuyucu ile konuşma partneri arasındaki mesafe azaltılır veya kart okuyucunun sesi yükseltilebilir (McClannahan ve Krantz, 2005).

Replik silikleştirme öğretim yönteminde kart okuyucunun yanı sıra sesli replikler için baskonuşlar da kullanılır. Baskonuşlar, kart okuyuculara göre daha kolay taşınabilir ancak hızlı yıpranırlar, pilleri çabuk biter ya da kayıt kalitesi düşer. Baskonuşlar kart okuyucularla aynı uzunlukta replikleri kaydedebilirler fakat ses kartları kadar doğal ses veremezler. Küçük boyutları sayesinde lamba düğmelerine, kavanozlara, kapı çerçevelerine, bilgisayar ekranlarına, kitaplıklara ya da nesnelerin üzerine yerleştirilebilirler. Replikler silikleştirildiğinde ve baskonuşlar ortadan kaldırıldığında, nesnelerin kendisi etkileşim için ipucu olabilir. Böylelikle otizmli bireylerin konuşmaları, normal gelişim gösteren bireyler gibi çevrelerinin özelliklerinden kaynaklanır (McClannahan ve Krantz, 2005).

2.2. İlgili Araştırmalar

Replik Silikleştirme öğretim yönteminin kullanıldığı ve duyguların çalışıldığı araştırmaların yer aldığı alanyazın incelendiğinde yayınlanmış araştırmaların otizm tanısı almış katılımcılar ile yürütüldüğü görülmüştür. Alanyazında hem ülkemizde hem yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalara rastlanmıştır. Bu bölümde araştırmalar kronolojik sıraya göre özetlenmiştir.

2.2.1. Replik silikleştirme öğretim sürecinin otizmi olan bireyler üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmalar

Otizimli bireylerin akran kabulü / replik silikleştirme öğretim sürecinin etkililiği isimli araştırmayı Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1993) gerçekleştirmiştir. Araştırmaya yaşları 9 olan bir erkek ile 12 olan iki erkek çocuk ve yaşı 12 olan bir kız çocuk olmak üzere toplam dört otizimli çocuk katılmıştır. Başlama düzeyi verileri dikkate alındığında nadiren akranlarıyla etkileşime giren otizimli bireylerin replikler sunulduktan ve silikleştirildikten sonra akranlarıyla olan etkileşimlerinde artık görülmüştür. Denekler bu beceriyi farklı zamanlarda da gerçekleştirmişlerdir.

Replik silikleştirme öğretim yönteminin kullanıldığı diğer araştırmalar incelendiğinde yine Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1998) okumaya yeni başlayan otizmi olan bireylerin sosyal etkileşim becerilerinde replik silikleştirme öğretim yönteminin etkilerini inceledikleri bir araştırmaya rastlanmıştır. Araştırma, ikisinin yaşları 4, diğerinin 5 olmak üzere otizm tanısı almış üç erkek çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın öğretim aşamasında resimli etkinlik çizelgesi kullanılmıştır. Araştırmada 10 ifade ve soru en az ipucu kullanılarak (tek bir soru cümlesi) silikleştirilmiştir. 2 aylık süreçte, denekler akran etkileşimi durumunda, farklı ortamlarda, farklı zamanlarda ve farklı aktivitelerde edindikleri beceriyi genelleylebilmişlerdir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise, araştırmaya katılan deneklerin, araştırma sona erdikten sonra repliksiz etkileşimlerinde artış görülmüş, sahip oldukları kelime repertuarlarını yaratıcı ve farklı birleşimlerle kullanabilmişlerdir.

Stevenson, C. L., Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E (2000) okuma bilmeyen otizmi olan çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmek için replik silikleştirme öğretim sürecini kullandıkları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya otizm tanısı almış dört erkek çocuk ile etkileşime girecekleri yetişkinlerden oluşan bir grup katılmıştır. Birçok otizimli çocuğun sorulara nasıl cevap verilebileceğini öğrenmelerine rağmen bazılarının bu konuda zorlandıklarından yola çıkarak sosyal etkileşim becerisi için sesli replikler tercih edilmiştir. Replikler uygulama sürecinde sistematik olarak

silikleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda deneklerin repliksiz etkileşimlerinde artış meydana gelmiştir.

Otizmi olan bireylerin iletişime geçme becerileri üzerinde replik silikleştirme öğretim yönteminin etkilerinin incelendiği araştırma Sarokoff, R. A., Taylor, B. A. ve Poulson, C. L. (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 8 ve 9 yaşlarında otizm tanısı almış iki öğrenci katılmıştır. Araştırmada yazılı replikler iki set şeklinde hazırlanmış, birinci set video oyunları, ikinci set ise atıştırılabilir yemek için kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında her iki denek için de yazılı repliklerin sunulması ve silikleştirilmesi deneklerin iletişim becerilerinde artış meydana getirmiş, denekler bu beceriyi genelleylebilmişlerdir.

MacDuff, J., Ledo, R., McClannahan, L. E. ve Krantz P. J. (2007) küçük yaştaki otizmi olan çocukların ortak dikkat becerilerini geliştirmek için replik silikleştirme öğretim sürecini kullandıkları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya üç erkek çocuk dâhil edilmiştir. Araştırma için tek kelimeden oluşan replikler kullanılmıştır. Araştırmada baskonuşlar oyuncaklara ve fotoğraflara yerleştirilmiş, deneklerin baskonuşa basması, resimleri ve oyuncakları işaret etmesi, bunun ardından konuşma partnerine yönelmesi ve repliği söylemesi beklenmiştir. Denekler bu aşamaları sorunsuz gerçekleştirmeye başladıklarında önce replikler sonra baskonuş silikleştirilmiştir. Deneklerin üçü de bu çalışma sonunda ortak dikkat becerilerini eğitimsel olmayan düzenlemelerde ayrıca farklı materyallerle genelleylebilmişlerdir.

Ülkemizde Birkan, B., Gönen, A. ve Uslucan, G. (2008), otizmi olan bireylerin sosyal etkileşim becerileri üzerinde replik silikleştirme öğretim yönteminin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 9 ve 11 olan otizm tanısı almış iki erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmanın öğretim aşaması manyetik dil kartlarına kaydedilen sesli repliklerle ve deneklere seçim panosundan kart seçme şansı verilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, replikler silikleştirildikten sonra denekler repliksiz olarak etkileşime geçmişlerdir.

Reagon, K. A. ve Higbee, T. S. (2009) otizmi olan çocukların oyun tabanlı sözel etkileşim becerilerini geliştirmek için replik silikleştirme öğretim sürecine ailelerin katılımını sağlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya ev hanımı üç anne katılmıştır. Sesli repliklerin kullanıldığı araştırmada çocukların oyun saatinde, önceden belirlenen oyuncaklarla anneleriyle etkileşime girmesini arttırmak hedef alınmıştır. Araştırma sonunda otizmi olan çocukların aileleri, replik silikleştirme öğretim yöntemini başarılı olarak ev ortamında gerçekleştirebilmiş aynı zamanda çocukların oyun zamanında etkili ve yaratıcı sözel repliklerin kullanıldığı görülmüştür.

2.2.2. Otizmi olan bireylerle duyguların çalışıldığı araştırmalar

Hobson, R.P., Ouston, J. ve Lee, A. (1988), otizmi olan ve olmayan, zihinsel yetersizliği olan ile genç yetişkinlerin katıldığı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Gruplandırılmalar sözel yetenek ve yaş dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırmada duygusal durumların sesli olarak ifade edildiği ve edilmediği olmak üzere iki ayrı yüz fotoğrafları kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, otizmi olan bireylerin duyguların sözel olarak ifade edilen fotoğraflarda, ifade edilmeyenlere göre daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda araştırma sonuçlarında, otizmi olan bireylerin duygusal ifadeleri tanıma konusunda yetersizliği olduğunu ve bunun için özel düzenlemeler kullanılmasının gerektiği vurgulanmaktadır.

Yaşları 7 ila 36 arasında değişen 41 yüksek işlevli otizm tanısı almış bireylerin, fotoğraflar üzerinden duyguları tanıma becerilerinin incelemesi için kontrol grubuyla karşılaştırıldığı araştırmayı Bormann-Kischkel, C., Vilsmeier, M. ve Baud, B. (1995) gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulguları göz önüne alındığında otizmi olan bireylerin kontrol grubuna göre duyguları tanıma becerilerinde anlamlı derecede yetersizliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında bu araştırma ile otizmi olan bireylerin farklı düzenlemelerle bu beceriyi kazanmaya eğilimli olabilecekleri, araştırmada kullanılan yüz ifadelerinin yetersiz olabileceği belirtilmiştir.

Loveland, K. A., Tunalı-Kotoski, B., Chen, Y. R., Ortegon, J., Pearson, D. A., Brelsford, K. A. vd. (1997), yüksek işlevli otizmi olan bireylerle düşük işlevli otizmi

olan bireylerin duyguları tanıma becerilerinde sözel ve sözel olmayan ifadelerin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya düşük işlevli 2 kız, 15 erkek öğrenci ile yüksek işlevli 14 kız, 4 erkek katılmıştır. Araştırmada otizmi olan bireylerin birbirilerinden farklı özellikler göstermeleri ile birlikte, sosyal becerileri, duyguları anlamlandırmaları ile ilişkili olabileceği vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan her iki grubun zekâ yaşları benzerlik göstermektedir. Araştırmada konuşmaların yer aldığı ve duyguların tanıtıldığı videolar kullanılmıştır. Videoların bir kısmı sözel, bir kısmı ise sözel olmayan ifadelerle duyguları anlatmaktadır. Videolar, duyguların canlandırılması, yüz ifadelerinin ve ses tonunun herhangi bir duygu için ipucu oluşturmayacak şekilde hazırlanan düz anlatım, doğrudan belirgin bir şekilde duyguları hedef alan anlatım, üstü kapalı şekilde duyguların gösterildiği fakat dile getirilmediği anlatım olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Araştırmanın bulguları her iki grupta yer alan deneklerin duyguların canlandırılmasında düz anlatımdan daha çok duyguları tanıyabildikleri, aynı zamanda yine her iki grupta yer alan deneklerin doğrudan belirgin bir şekilde duyguları hedef alan anlatımda üstü kapalı anlatıma göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Otizmi olan bireylerin, yüz ifadelerini duygusal olarak anlamlandırmalarını değerlendiren bir çalışmayı Celani, G., Battacchi, M. W. ve Arcidiacono L. (1999) gerçekleştirmiştir. Araştırmanın katılımcıları: yaşları 12;7 olan otizmlili bireylerden oluşan deney grubu, yaşları 12;3 olan down sendromlu ve yaşları 6;3 olan normal gelişim gösteren çocuklardan oluşan kontrol grubu olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Araştırmada eşleme ve sıralama kullanılmıştır. Eşleme bölümünde siyah-beyaz resimlerden oluşan iki set, sıralama bölümünde renkli resimlerden oluşan iki set hazırlanmıştır. Araştırmanın bulgularına baktığımızda otizmi olan bireylerin yüz ifadelerinden duyguları anlamlandırma becerisinde belirli zorluklar yaşadıkları ortaya konmuştur. Araştırmaya katılan üç grup değerlendirildiğinde deney grubunun görsel-boyutsal kapasitesinin kontrol gruplarına göre daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

Gepner, B., Derulle, C. ve Grynfeldt, S. (2001) otizmi olan bireylerin yüz ifadelerini anlamlandırma sürecinde işaretlerin ve duyguların etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 69 ila 38 aylık arasında değişen 13 otizmi olan çocuk ile yaşları 40 ila 53 aylık arasında değişen 13 normal gelişim özellikleri taşıyan

çocuklar katılmıştır. Bu iki grup, durgun, hareketli ve işaretlenmiş özellikleri taşıyan üç çeşit video görüntülerinin duygusal ve duygusal olmayan yüz ifadelerinden meydana gelen fotoğraflarla eşleştirme becerileri yönünden karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulguları, yapılan uygulama sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre daha kötü olduklarını gösteren önemli bir fark olmadığını göstermiştir. Araştırmada, daha önce yapılan araştırmalarda durgun yüz ifadeleri ile çalışıldığı için otizmlili bireylerin daha başarısız olduğu, fakat yapılan bu çalışma ile hareketli videoların kullanılmasının otizmlili olan bireylerin yüz ifadelerini anlamlandırmada daha başarılı olmalarına olanak sağladığı dile getirilmiştir.

Ülkemizde bu alanda yapılan çalışmalar oldukça azdır. Yapılan çalışmalardan biri Atasoy, S. Ve Uylaş E. (2005) tarafından gerçekleştirilen otizmlili olan bir bireye duyguları anlama ve ifade etme becerisi kazandırmaya yönelik kısa süreli bir eğitim programını incelenmesidir. Araştırmaya 5 yaş 7 aylık otizm tanısı almış bir erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada incelenen program, yüz ifadelerinin bulunduğu fotoğraflardan duyguları tanıma, şematik çizimlerden duyguları tanıma, durum temelli duyguları tanıma, istek temelli duyguları tanıma ve inanç temelli duyguları tanıma aşamalarının yer aldığı beş grupta toplanmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında denekten eşleme, ayırt etme, sözel olarak ifade etme, sorulduğunda gösterme gibi davranışlar beklenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, yapılan uygulama sonucunda otizmlili olan birey duygu durumlarını %100 düzeyinde birbirinden ayırt edebilmiş ve duygu durumlarına bağlı nedenleri açıklayabilmiştir.

Yüksek işlevli otizm tanısı almış 13 yaşında erkek bir çocuk ile duygu algılama ve ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan görüşmelerin genel sunumundan oluşan bir çalışmayı Saymaz, E.B. (2008) gerçekleştirmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında yapılandırılmış oyun testi, duygusal yüz ifadeleri ile duygu adlarını eşleştirme, Macera Ormanı adlı oyunu oynama, öykü tamamlama gibi basamaklar kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, otizmlili tek bir bireyle genelleme yapılmasının çok doğru olmamakla birlikte, yapılan çalışma sonucunda deneğin karşılaştığı durumlarda verilebilecek en uygun tepkileri verdiğini ayrıca hırçınlığının azaldığını, dikkat süresinin arttığını göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişken, katılımcılar, ortam, araç-gereçler, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Otizmi olan çocuklara duyguları ayırt etme becerisi kazandırmada replik silikleştirme ile yapılan öğretimin etkililiğini inceleyen bu araştırma, yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeline göre desenlenmiştir.

Bu araştırmada öğretim öncesi tüm deneklerden eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi alınmıştır ve kararlı veri elde edildiğinde birinci katılımcıda replik silikleştirme öğretim süreci ile duyguları ayırt etme becerisinin öğretime başlanmıştır. Birinci denekte %100 ölçütü karşılandığında tüm deneklerde ikinci toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Kararlı veri elde edildikten sonra ikinci katılımcıda öğretime başlanmış ve ölçüt karşılanınca tüm katılımcılarda eş zamanlı olarak üçüncü yoklama oturumu düzenlenmiştir. Kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü katılımcıda öğretime geçilmiştir. Ölçüt karşılandıktan sonra tüm katılımcılarda son toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir.

Çoklu yoklama modeli kullanılırken dikkat edilmesi gereken iki ön koşul özelliği vardır. Bunlar; (1) davranış, ortam ve katılımcılar birbirinden bağımsız olmalıdır (2) davranış, ortam ve katılımcılar işlevsel olarak birbirine benzer özellikler göstermelidir (Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada bu iki önkoşul özelliği şu şekilde

karşılanmıştır; (1) Tüm katılımcılara farklı zamanlarda öğretim yapılmıştır (2) Katılımcılar birbirinden bağımsız ve benzer özelliklerde seçilmiştir.

Bu modelde deneysel kontrol, replik silikleştirme öğretimi ile uygulamanın başladığı ilk deneğin veri düzey ya da eğilimlerinde değişiklik olmaması; ikinci ve üçüncü deneklerde uygulama yapıldıkça verilerin eğilim ya da düzeylerinde benzer değişikliklerin art zamanlı tüm durumlarda gerçekleşmesiyle kurulmuştur.

Tek denekli araştırma modellerinde iç geçerlik için tehdit oluşturabilecek bazı etmenler söz konusudur. İç geçerliğin sağlanabilmesi için uygulamada ortaya çıkan değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olması gerekmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bağımsız değişken dışındaki diğer etmenlerin kontrol edilebilir şekilde düzenlenmesi gerekir. Denekler arası çoklu yoklama modeli açısından tehdit unsuru oluşturabilecek etmenler; (1)dış etmenler, (2) ölçme, (3)denek yitimi, (4) verilerin değişiklik göstermesi, (5) yapay ortam etkisi, (6) uygulama güvenirliği, (7) olgunlaşmadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu amaçla, bu çalışmada tehdit unsuru oluşturabilecek etmenler, uygulamacı tarafından şu şekilde kontrol altına alınmıştır;

Dış Etmenler: Uygulama öncesi ve uygulama sırasında oluşan ve araştırmanın sonuçlarını etkileme olasılığı olduğu düşünülen dış etmenlerdir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Uygulamaya dâhil edilen deneklerle, ev ortamında ve eğitim aldıkları kurumlarda öğretimi yapılacak olacak duyguları ayırt etme becerisi ile ilgili bir çalışma yapılmaması gerektiği konusunda anne, baba, öğretmen bilgilendirilmiştir.

Ölçme: İki şekilde tehdit unsuru oluşturabilir, (a) bağımlı değişkene ilişkin veri toplama yöntemlerinin değişikliğe uğraması, (b) Gözlemci ya da uygulamacıların zamanla çeşitli nedenlerle bağımlı değişken tanımından uzaklaşmaları (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu çalışmada tüm denekler için, öğretim, yoklama, genelleme ve izleme oturumları video kayıta alınmıştır, dolayısıyla ölçme etmenlerinden kaynaklanabilecek herhangi bir tehdidin önüne geçilebileceği planlanmıştır. Aynı

zamanda tüm bu oturumların en az %20'sinde gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

Denek Yitimi: Araştırmanın uygulama süresince çeşitli nedenlerden dolayı (taşınma, hastalık v.b) denek yitimidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu araştırma için denek yitimi göz önünde bulundurularak dört denekle çalışmaya başlanmıştır.

Verilerin Değişiklik Göstermesi: Bağımlı değişken verilerinin kararlılık göstermemesi durumudur (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Araştırmanın verilerinin değişiklik göstermesi durumuna tedbir olarak gerektiğinde öğretim süresi uzatılarak kararlı veri elde etme hedeflenmiştir. Bunun yanında uygulama süreci dışında deneklerin okulda bulunduğu diğer saatlerde deneklerin öğretmenleri ile işbirliği içersine girilerek deneğin araştırma için problem oluşturabilecek durumlarının belirlenmesi ve ortadan kaldırılması planlanmıştır.

Yapay Ortam Etkisi: Araştırmanın uygulama sürecinin deneğin günlük yaşamının geçtiği ortamların dışında yapılması ya da gözlenmesidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu tehdidin ortadan kalkması için araştırmanın uygulama süreci önceden hazırlanmış ortamlarda, deneklerin eğitim aldıkları kurumda yürütülmüştür.

Uygulama Güvenirliği: Uygulama sonucunda elde edilen bulguların, uygulamadan kaynaklandığını öne sürmek için araştırmada yer alan her bir oturumun planlandığı şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Araştırmada uygulama güvenirliğini kontrol altına alabilmek için tüm toplu yoklama ve öğretim oturumlarının %20'inde uygulama güvenirliği analizi yapılmıştır.

Olgunlaşma: Araştırmanın uygulama sürecinde belli bir sürenin geçmesiyle birlikte denekte görülen biyolojik, duygusal ya da zihinsel olgunlaşmanın bağımlı değişkeni etkilemesidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Araştırmaya katılacak olan deneklerin yaş grubu 10-14 yaş arasında olduğundan dolayı araştırma süresinde çalışmayı olumsuz etkileyebilecek bir etmen olmadığı düşünülmektedir.

3.2. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, deneklerin duyguları ayırt etme becerisini öğrenme düzeyleridir. Araştırmada duyguları ayırt etme becerisi aşağıdaki şekilde tanımlanmış ve bu işe vuruk tanım temel alınarak değerlendirilmiştir:

Duyguları ayırt etme becerisi; (1) sunulan resimli kartlardaki durumu konuşma partnerine anlatmak, (2) “bu çocuk, bu kadın ya da bu insanlar ne hissetmiş” sorusuna uygun duygu ifadesi (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) kullanarak % 100 ölçütünde yanıt vermek.

3.3 Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni replik silikleştirme ile yapılan öğretimdir. Replik silikleştirme ile yapılan öğretim yöntemi yazılı ya da sesli repliklerin kullanıldığı ve daha çok sosyal etkileşimi arttırmak amacıyla kullanılan bir öğretim yöntemidir. Bu araştırmada, duyguları ayırt etme becerisinin öğretimi için replik silikleştirme ile öğretim kullanılmıştır. Araştırmada deneklerin duygu durumlarına ait replikleri doğru tonlama ile yapabilmeleri için sesli replikler tercih edilmiştir.

3.4.Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları; denekler, uygulamacı ve gözlemcilerden oluşmaktadır.

3.4.1.Denekler

Araştırmaya katılan denekler, İstanbul İli Avrupa Yakası’nda, otizmi olan çocuklara eğitim veren okula devam eden 116 çocuk arasından seçilmiştir. Deneklerde öncelikle;

- (1) Alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahip olma,
- (2) Soyut kelimeleri algılama becerisine sahip olma
- (3) Küçük kas becerisine sahip olma
- (4) Etkinlik çizelgesi takip becerisine sahip olma
- (5) Dikkatini 10 dakika etkinliğine yöneltebilme
- (6) Elle yapılan yönlendirmeleri kabul etme ön koşul beceriler aranmıştır.

Okulda, bu önkoşul becerilere sahip 8 öğrenciden 5'i uygulama saatleri dikkate alınarak seçilmiştir. Deneklerin seçimi aşamasında eğitimcileriyle ön görüşmeler yapılmış ve bir ders saati içerisinde denekler ayrı ayrı gözlemlenerek araştırmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir. Bu deneklerle çalışmaya başlanmadan önce, deneklerin ailelerine çalışma hakkında bilgi sunulmuş ve ailelerden yazılı izin alınmıştır (Ek-1). Ayrıca deneklerin eğitimcileri ve ailesine öğretimi yapılan beceri ile ilgili uygulama yapılmaması konusunda bilgi verilmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce bir denek ile pilot uygulama yapılmış ve gözlemciler arası güvenirlik verileri yüksek çıkmıştır. Pilot uygulama esnasında araştırmanın uygulama aşamasına ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Denek yitimi göz önünde bulundurularak bir denek yedek olarak seçilmiştir. Araştırmada deneklere kod isim verilmiştir.

Tablo 3-1. Deneklerin demografik özellikleri

Denekler	Cinsiyet	Yaş	Okula Devam	Tanı
			Süresi	
Alp	E	10	1	Otizm
Bora	E	12	2	Otizm
Cenk	E	14	4	Otizm

Araştırmaya katılan deneklerden Alp, 10 yaşında, otizm tanısı almış bir erkek öğrencidir. Alp'in herhangi bir ek yetersizliği yoktur. Devam ettiği kurumda 1 yıldır haftada 4,5 saat bireysel eğitim almaktadır. Alp'in alıcı dil düzeyi iyi, ifade edici dil düzeyi geliştirilmeye açıktır. Alp, istediği bir şeyi elde edemediğinde dişlerini sıkılmaktadır. Bu gibi durumlarda çoğunlukla elini, başparmağını ısırılmaktadır. Okuma yazma bilmektedir. Aynı zamanda kaynaştırma öğrencisi olarak kurum dışında da eğitim almaktadır. Okulda uygulanan sistem dâhilinde etkinlik çizelgesi kullanma becerisine sahiptir.

Bora, 12 yaşında otizm tanısı almış bir erkek öğrencidir. Devam ettiği kurumda haftada 7,5 saat eğitim alan Bora'nın otizm dışında ek yetersizliği bulunmamaktadır. Bora'nın alıcı dil düzeyi iyi olmasına karşın ifade edici dil düzeyi geliştirilmeye açıktır. Problem davranış olarak Bora, sebepsiz yere gülmekte, bazen de durup dururken ağlamaktadır. Kendisine ya da çevresine verdiği herhangi zarar verici bir davranışı yoktur. Devam ettiği kurumun dışında kaynaştırma öğrencisi olarak başka bir okula devam eden Bora, okuma yazma bilmektedir. Etkinlik çizelgesi kullanma becerisine sahiptir.

Cenk, otizm tanısı almış 14 yaşında bir erkek öğrencidir. Cenk'in otizm dışında herhangi bir ek yetersizliği yoktur. Devam ettiği okulda 4 yıldır haftada 6,5 saat bireysel eğitim almaktadır. Cenk'in, ifade edici dil düzeyi geliştirilmeye açık, alıcı dil düzeyi iyidir. Okuma yazma bilmektedir. Aynı zamanda kaynaştırma öğrencisi olarak kurum dışında da eğitim almaktadır. Okulda, etkinlik çizelgesi kullanma becerisine sahiptir.

3.4.2. Uygulamacı

Araştırmanın uygulamacısı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi, aynı zamanda uygulamanın yürütüldüğü kurumda eğitmen olarak çalışmaktadır. Okulda uygulanan replik silikleştirme ile öğretim yöntemlerini uygulama bilgi ve becerisine sahiptir.

3.4.3. Gözlemci

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkene ilişkin güvenirlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri zihin engelliler öğretmenliği mezunu ve alanda yüksek lisans yapmış iki özel eğitim öğretmeni tarafından toplanmıştır.

3.5. Ortam

Araştırmanın yoklama, öğretim ve izleme oturumları öğrencilerin kendi sınıfında gerçekleştirilmiş genelleme oturumu ise başka sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretim yapılan sınıfta bir masa, 2 sandalye, etkinlik klasör dolabı ve bir bilgisayar bulunmaktadır. Veri kayıtlarını tutmak için odaya kamera yerleştirilmiştir.

3.6. Araç-Gereçler

Araştırmada verileri kaydetmek amacı ile video kamera, verileri kaydetmek için hazırlanan veri toplama formları, kalem, silgi, duygu kartlarından oluşan etkinlik çizelgesi, bas konuş, dil kartları ve dil makinesi kullanılmıştır. Deneklerin doğru tepkilerini pekiştirmek amacı ile önceden belirlenmiş pekiştireçler hazır bulundurulmuştur. Uygun pekiştireçleri belirlemek amacı ile deneklerin eğitimcileri ile görüşülmüş aynı zamanda pekiştireç belirleme formu hazırlanmış ve ailelerden doldurulması istenmiştir (Ek-1). Hazırlanan pekiştirme formunda çocuğun sevebileceği yiyecek-içecek (çikolata bisküvi, gofret, cips v.b), nesneler (top, araba, oyuncak ayı v.b), etkinliklere (televizyon seyretme, salıncakta sallanma, parkta oynama v.b) ve övgü sözcükleri ile dokunuşlara yer verilmiş, ailelerin doldurmaları için çok sever, biraz sever, hiç sevmez başlıkları oluşturulmuştur.

Denekler, en sevdiği pekiştireçlere, dönüştürülebilir sembol pekiştirme sistemiyle ulaşmışlardır. Bu çalışma için bir sembol tahtası (8 cm x 15 cm) hazırlanmıştır. Sembol tahtasının üzerine, en sol kısmına, uzun kenarından Amerikan bandı ile bir şerit çekilmiştir. Bu şeride 10 adet bozuk para (5 kuruştan 1 liraya kadar) yapıştırılmıştır. Deneğin doğru tepki vermesi durumunda kazandığını görmesi amacıyla sembol tahta üzerine 10 adet yumuşak Amerikan bandı yuvarlak şekilde kesilerek yukardan aşağıya ikiye bölünmüş olarak yapıştırılmıştır. Böylece denek her doğru cevap verdiğinde bozuk paralar teker teker yuvarlak banda alınmıştır. 10 adet bozuk parayı yuvarlak bantların üzerinde toplayan her denek kendisi için belirlenen pekiştirece sahip olmuştur.

Çalışmada, dört duygu durumuna ait 3'er adet kart bulunmaktadır;

Tablo 3-2. Duygu durumuna ait resimli kartlar

Duygu İfadeleri	Adet
Mutlu	3
Üzgün	3
Kızgın	3
Korkmuş	3

Öğretim oturumu için 12 kart 12 sayfalı bir etkinlik klasörüne yerleştirilmiştir. Etkinlik klasöründeki her sayfada 1 adet resimli kart, bir adet manyetik dil kartı, 1 adet baskonuş ve 4 adet şekilsel yüz ifadesi bulunmaktadır.

Etkinlik klasöründe yer alan 12 adet resimli kartın her birinde bir durum resmedilmiştir ve bu resimlerde yer alan kişilerin yüzleri Paint programıyla silinmiştir. Örneğin, odasını dağıtan bir çocuk ve kapıdan içeriye giren bir annenin yer aldığı resimde her ikisinin de yüz ifadeleri silinmiştir. Öğretimi yapılan duygular, araştırmacı tarafından, bireylerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecek durumlar düşünülerek hazırlanmıştır. Bireyin kendisini ifade edebilmesi, aynı zamanda belli durumlar

karşısında insanların neler hissedebileceklerini anlayabilmeleri için en sık karşılan mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş ifadeleri seçilmiştir.

Öğretim setinde yer alan resimli kartlarda yer alan durumlar şu şekildedir; (1) evde, yatağında yatan hasta bir kız, (2) odasını dağıtan bir çocuk ve kapıdan içeri giren bir anne, (3) evde birlikte oyun oynayan bir aile, (4) denizde, dalgaların ortasında kalan bir teknede insanlar, (5) banyoda havlusuna sarılmış, üşüyen bir çocuk, (6) koroda birlikte şarkı söyleyen çocuklar, (7) elma toplarken düşen bir kız, (8) alışveriş yapan bir baba ve her iki kolundan çekiştiren iki çocuk, (9) evde bir kızı korkutan bir canavar, (10) hız trenine binen bir grup çocuk, (11) gece yarısı evde yalnız kalan bir çocuk, (12) bahçede dans eden ve oyun oynayan bir aile vardır.

Araştırmanın genelleme yoklama oturumları için fotoğraflardan oluşan bir set hazırlanmıştır. Genelleme oturumlarında kullanılan fotoğraflarda bulunan durumlar şu şekildedir; (1) yazı yazan bir kız ve elindeki kalemi çeken bir diğer kız, (2) sınıf ortamında arkadaşının saçını çeken bir kız, (3) arkadaşının bebeğini elinden almaya çalışan bir kız, (4) arkadaşını kapının arkasından birden çıkarak korkutmaya çalışan bir kız, (5) merdivenlerden ayağı burkularak düşmek üzere olan bir kız, (6) spor yaparken dizini incitmiş bir kız, (7) şarkı söyleyen bir kız, (8) makasla elişi kâğıdı kesen bir kız, (9) arkadaşına çiçek armağan eden bir kız, (10) sınıfta yalnız kalmış ve pencereden dışarıyı seyreden bir kız, (11) merdivenlerde oturmuş ve yalnızlıktan sıkılmış bir kız, (12) oyuncu kırılmış bir kız yer almaktadır.

3.7. Uygulama Süreci

Bu bölümde sırasıyla pilot uygulama ve uygulama sürecine yer verilmiştir.

3.7.1. Pilot Uygulama

Araştırmanın uygulama aşamasına geçilmeden önce ön koşul becerilere sahip bir öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama yürütülen öğrenci otizm tanısı

almış, uygulamanın yapıldığı kuruma 4 yıl boyunca haftada 3 gün devam eden 12 yaşında erkek bir öğrencidir. Pilot uygulamada, araştırmanın başlama düzeyinde kullanılan resimli kartlarla iki öğretim oturumu ve iki yoklama oturumu iki güne paylaştırılarak öğrenci ile çalışılmış ve araştırmanın uygulama sürecine ilişkin bilgi sahibi olunmuştur.

Pilot uygulama sayesinde resimli kartların boyutlarında ve renklendirilmesinde, etkinlik klasöründe nerede yer alacaklarına ilişkin düzenlemeler yapılmıştır.

3.7.2. Uygulama

Bu bölümde yoklama oturumları (toplu yoklama ve genelleme yoklama oturumları), öğretim oturumları ve izleme oturumları açıklanmıştır.

3.7.2.1. Toplu Yoklama Oturumları

Araştırmada toplu yoklama oturumları dört seferde tamamlanmıştır. Birinci toplu yoklama oturumu deneklerin performansını belirlemek üzere başlama düzeyi verisi elde etmek amacıyla yapılmıştır. Deneklerden eş zamanlı ve birebir öğretim düzenlemesi ile veri alınmıştır. Başlama düzeyi verileri her bir katılımcıya dört duygu durumunu gösteren toplam on iki kart sorularak toplanmıştır.

Başlama düzeyi verilerini elde etmek amacıyla yapılan birinci toplu yoklama oturumunda en az üç oturum kararlı veri elde edildikten sonra birinci denekte öğretim oturumuna geçilmiştir. Birinci denek ölçütü karşılar düzeyde performans sergiledikten ve denekten kararlı veri elde edildikten sonra tüm deneklerde eş zamanlı olarak ikinci toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. İkinci toplu yoklama oturumunda kararlı veri elde edildikten sonra ikinci denekte öğretim oturumuna geçilmiştir. İkinci denek ölçütü karşılar düzeyde performans sergiledikten ve denekten kararlı veri elde edildikten sonra tüm deneklerle eş zamanlı olarak üçüncü toplu yoklama oturum düzenlenmiştir. Üçüncü

toplu yoklama oturumunda kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü denekte öğretim oturumuna geçilmiştir. Üçüncü denek ölçütü karşılar düzeyde performans sergiledikten ve denekten kararlı veri elde edildikten sonra tüm deneklerle eş zamanlı olarak son toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir.

Eş zamanlı ipucuyla öğretimde, hedef uyarının ardından kontrol edici ipucu sunulurken bireyin belli bir süre içinde tepkide bulunması beklenir. Bu süreye yanıt aralığı süresi denmektedir (Parrot vd., 2000). Toplu yoklama oturumlarının hepsinde deneklerin 4 sn. içinde davranışı yerine getirmesi doğru tepki olarak kayıt edilmiştir. Bu oturumlarda deneklere gösterilen on iki resimli kartı doğru olarak anlatmaları ve gösterilen kişinin nasıl hissetmiş olabileceğine dair verdiği doğru yanıt sembol pekiştireç ile pekiştirilmiştir. Deneklerin resimli kartı yanlış anlatmaları ve duygu durumunu yanlış tahmin etmesi yanlış tepki olarak tanımlanmış ve veri formuna eksi olarak işaretlenmiştir. Deneklerin yanlış yanıtları görmezden gelinerek bir sonraki resimli karta geçilmiştir.

Toplu yoklama oturumları şu şekilde gerçekleşmiştir;

(1) Uygulamacı toplu yoklama oturumunda kullanılacak resimli kartları, veri kayıt formunu, sembol pekiştireç tahtasını, yoklama oturumunu kayıt etmek üzere video kamerayı hazır hale getirmiştir,

(2) Uygulamacı deneklere çalışma ile ilgili bilgi vermiştir (Şimdi seninle duygu tanıma çalışacağız, kuruşlarını kazanırsan (örneğin jelibon) kazanacaksın),

(3) Uygulamacı deneklerin dikkatini çalışmaya çekmiştir (hazırsan başlayalım, hazır mısın? v.b.)

(4) Deneklerin çalışmaya hazır olduklarına ilişkin vermiş oldukları yanıtlar sembol pekiştireç ile pekiştirilmiştir.

(5) Deneklere hedef uyarı sunulmuştur (Bana bu resmi anlat, bu kız/çocuk ne hissetmiş söyle)

(6) Deneklerin vermiş oldukları doğru yanıtlar sembol pekiştireçle pekiştirilmiş yanlış yanıtlar görmezden gelinerek bir sonraki karta geçilmiştir.

(7) Çalışmada izler olmayan pekiştirme sistemi de (davranışla ilişkili olmayan yani bir davranışın peşine davranışı izler davranışla ilişkili olmayan) kullanılmıştır (bana çok güzel bakıyorsun, ne kadar sessiz oturuyorsun v.b.)

3.7.2.2. Genelleme Yoklama Oturumları

Araştırmanın genelleme yoklama oturumları materyaller ve ortamlar arası gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada dört duygu durumuna ilişkin gerçek fotoğraflar kullanılmış ve katılımcıların kendi sınıf ortamlarından farklı bir ortamda (farklı bir sınıf) gerçekleştirilmiştir.

Genelleme yoklama oturumları her bir deneğin öğretim oturumu bittikten sonra gerçekleştirilen toplu yoklama oturumundan bir hafta sonra gerçekleştirilmiş ve toplu yoklama oturumları gibi uygulanmıştır. Deneklerin verdikleri doğru tepkiler, toplu yoklama oturumlarındaki gibi sembol pekiştireç ile pekiştirilmiş ve yanlış cevap vermeleri ya da yanıtsız kalmaları durumunda görmezden gelinerek bir sonraki karta geçilmiştir.

3.7.2.3. Öğretim Oturumları

Araştırmanın öğretim oturumları replik silikleştirme öğretim yöntemi kullanılarak uygulanmıştır. Dört duygu ifadesine ait (mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş) resimli kartları anlatan manyetik dil kartları, bir etkinlik klasörüne yerleştirilmiştir. Öğretim oturumlarına geçilmeden önce her bir denekten eş zamanlı başlama düzeyi verisi alındıktan sonra birinci denek ile öğretim oturumuna geçilmiştir. Her öğretim oturumunda on iki adet resimli kart iki kez çalışılmıştır. İlkinde öğretimle birlikte veri tutulmuş sonrakinde öğretimin kalıcılığı için çalışma tekrarlanmıştır. Öğretim oturumları haftada iki gün uygulama yapılacak şekilde düzenlenmiştir. Her bir denek için aynı öğretim seti kullanılmıştır.

Öğretim oturumlarına başlanmadan önce uygulamacı etkinlik klasörünü, manyetik kart okuyucuyu, pekiştireci ve kuruş tahtasını hazır bulundurmuş ve deneğe çalışma hakkında bilgi vermiştir. Deneğin dikkatini çalışmaya çekmek için uygulamacı tarafından sözel ipuçları sunulmuştur (hazırsan başlayalım, ben hazırım v.b).

Öğretim oturumlarında denek sırasıyla şu aşamaları izlemiştir;

- (1) Etkinlik klasörünü açmıştır,
- (2) Resimli karta ait dil kartını, manyetik kart okuyucudan geçirmiştir,
- (3) Uygulamacıya dönmüş ve manyetik kart okuyucudan dinlediği resimli kartı anlatmıştır,
- (4) Uygulamacı resimli kart ile ilgili sohbeti tek cümle ile sürdürmüştür
- (5) Baskonuş cihazına basmış ve resimli kart ile ilgili duygu durumunu dinlemiştir,
- (6) Resimli kartın altında yer alan dört adet şekilsel yüz ifadelerinden uygun olanı seçmiş ve resmin yanına yapıştırmıştır
- (7) Resimde yer alan kişi ya da kişilerin duygu durumunu sözel olarak ifade etmiştir (O, mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş),
- (8) Bir sonraki resimli karta geçmiştir.

Araştırmada deneğin tepkisiz kalması ya da yanlış cevap vermesi görmezden gelinmiş, bağımsız verdiği doğru yanıtlar dönüştürülebilir sembol pekiştireç sistemi ile pekiştirilmiştir. Sembol pekiştireç olarak 10 adet demir paradan oluşan sembol tahtası kullanılmıştır. Denek her bir parayı kazandığında, sembol tahtasında soldan sağa biriktirmeye başlamıştır. Denek, paraların tamamını kazandığında önceden belirlenen en sevdiği pekiştireci kazanmıştır.

Öğretim oturumunda denekle çalışılırken şu hususlar dikkate alınmıştır;

- (1) Denek resimli kart ile ilgili sohbet başlattığında ona yönerge verilmemiştir. Denekten karşılıklı sohbet etme becerisini kullanılması beklenmiştir,

(2) Deneğin resimli kart ile ilgili söylediği repliğe uygulamacı daha ilginç yorumlar getirerek yanıt vermiştir. Örneğin; deneğin “Çocuklar bahçede oynuyorlar” repliğine uygulamacı “ Ne kadar da eğleniyorlar” şeklinde yanıt vermiştir. Uygulamacı bunu yaparken, deneğe, sıradan sohbet tonu yerine daha coşkulu bir tonla yanıt vermiş aynı zamanda ilgi çekici mimikler kullanmıştır. Uygulamacı bunu gerçekleştirirken doğal olmaya özen göstermiştir. Burada, deneğe resimli karttaki duruma uygun bir duygu durumu kazandırmak hedeflenmiştir,

(3) Deneğin dil seviyesine uygun şekilde yanıt verilmiştir. İyi bir sohbet elde edilebilmesi için uygulamacı deneğin dil düzeyinin biraz üstünde ve ilgi çekici konuşmuştur,

(4) Araştırmada denek ile gerçekleştirilen her bir uygulama, deneğin dil seviyesine göre planlanmıştır. Resimli kartlar için oluşturulan manyetik dil kartlarına gereğinden kısa ya da gereğinden uzun repliklerin kaydedilmemesine dikkat edilmiştir. Örneğin bahçede oyun oynayan çocukların bulunduğu resme ait dil kartında deneklerin dil seviyesine uygun uzunlukta olan “Çocuklar bahçede oyun oynuyorlar” repliği kaydedilmiştir. Eğer deneğin dil seviyesi bunu anlamaya müsait olmasaydı “Bahçede oynuyorlar” repliği daha uygun olacaktı,

(5) Uygulamacı ses ve vurgu tonlamasını uygun şekilde kullanmıştır. Otizmi olan çocukların etkileşime girdiklerinde en büyük sorunlarından biri de vurguyu doğru şekilde kullanamamalarıdır, bu sebeple uygulamacı konuşurken vurgu tonlamasını iyi ayarlayarak deneğe model teşkil etmiştir.

Araştırmanın öğretim oturumlarında ipuçları sunulurken şu maddeler dikkate alınmıştır;

(1) Deneğin etkinliğine başlarken uygulamacı ile göz kontağı kurabileceği bir seviyede durması sağlanmıştır,

(2) Öğretim oturumuna ilişkin tüm materyaller deneğin ve uygulamacının kolay ulaşabileceği şekilde düzenlenmiştir,

(3) Deneğin hatalarını engellemek için elle yönlendirme yapılmıştır,

(4) Sembol pekiştireçler deneğin etkinliğine etki etmeden fakat onun görebileceği şekilde verilmiştir,

- (5) Deneğin sözel olmayan yanlış tepkileri için davranış prova ettirilmiştir,
- (6) Denekle çalışırken materyalle denek arasına girilmemiştir.

Öğretim oturumlarında ipucu geri çekilirken aşamalı yardım tekniği kullanılmıştır. Uygulamacı her öğretim aşamasında hızlı davranarak katılımcının tepkilerini önceden tahmin etmiş ve yanlış yapmasına fırsat vermeyecek şekilde yapmış olduğu yardımı aşamalı olarak geri çekmiştir.

Öğretim oturumlarında replik silikleştirme, son kelimedden başlanarak silikleştirilmiştir. Dört kelimedden oluşan repliklerin önce dördüncü kelimesi sonra sırasıyla üçüncü, ikinci ve birinci kelimesi silikleştirilerek çalışılmıştır. Bütün replikler silikleştiğinde boş manyetik dil kartı, içinde replik yer almadan kullanılmıştır. Daha sonra manyetik dil kartı da ortamdan kaldırılmıştır.

Araştırmada Alp için 5., Bora ve Cenk için 4. oturumda replikler silikleştirmeye başlanmış, deneklerin başarısı dikkate alınarak silikleştirme süreci bir sonraki oturumda devam etmiştir. Deneklerin tüm replikler silikleştikten sonra, ortamda manyetik dil kartı bulunmadan % 100 ölçütü karışalar düzeyde performans sergilemeleri ile öğretim oturumlarına son verilmiştir.

Öğretim oturumlarında deneklerin performans düzeyleri ve yaş aralıkları dikkate alınarak iki uygulamacı yerine konuşma partneri olma ve ipucunu sunma görevi tek bir uygulamacı tarafından yürütülmüştür.

3.7.2.4. İzleme Oturumları

İzleme oturumları, öğretim bittikten sonra 21., 28. ve 35. günde yoklama oturumlarına benzer şekilde düzenlenmiştir. Deneklerin verdikleri yardımsız doğru tepkiler izleme oturumu veri formuna “+”, yardımla verdikleri tepkiler “-“ olarak işaretlenmiştir.

3.8. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada etkililik, güvenirlik ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere toplam üç tür veri toplanmıştır.

3.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmada etkililik verilerinin toplanması aşamasında, duyguları ayırt etme becerisinde deneklerin doğru ve yanlış tepkileri kayıt edilmiş ve doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır.

Duyguları ayırt etme becerisinin değerlendirilmesi aşamasında etkinlik klasöründe yer alan resimli kartlarla ilgili üç aşamaya ilişkin veri toplanmıştır; (1) resimdeki durumu replikli/repliksiz anlatması, (2) uygun duygu ifadesini seçmesi, (3) uygun duygu ifadesini replikli / repliksiz söylemesi. Yardımsız yapılan doğru tepkiler için veri toplama formuna “+” , yardımla yapılan tepkiler için “-“ koyularak, doğru yüzdesi hesaplanmış ve elde edilen veriler grafiğe işlenmiştir.

3.8.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği olmak üzere toplam iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verisi; toplu yoklama, öğretim oturumları ve genelleme oturumlarından elde edilmiştir. Bunun için yansız atama tablosu kullanılarak seçilen oturumlar izlenmiştir. Uygulama sürecinde yer alan tüm oturumların %20'sinde gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır.

3.8.2.1.Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verileri iki gözlemci tarafından birbirinden bağımsız olarak toplanmıştır. Gözlemci, video kayıtları izleyerek verileri, kayıt formlarına kaydetmiş ve gözlemciler arası güvenirlik hesabı $[(\text{görüş birliği}) / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada öğretim setinin öğretim oturumlarının % 20'sinde ve tüm toplu yoklama, genelleme yoklama ve izleme oturumlarının % 20'sinde gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik hesaplamalarında, gözlemciler arası güvenirlik katsayısının % 80 olması yeterlidir. % 90 ve üstü ideal güvenirlik katsayısı olarak kabul edilmektedir (Tawney ve Gast, 1984).

Duyguları ayırt etme becerisinin öğretiminde Alp için belirlenen gözlemciler arası güvenirlik verileri tüm toplu yoklama oturumları için %97 ile %100 olup ortalama %99 olarak belirlenmiştir. Bora için belirlenen gözlemciler arası güvenirlik verileri tüm toplu yoklama oturumları için % 100 ile %100 olup ortalama %100 olarak, Cenk için belirlenen gözlemciler arası güvenirlik verileri tüm toplu yoklama oturumları için %96 ile %100 olup ortalama %98 olarak belirlenmiştir.

3.8.2.2.Uygulama Güvenirliği

Araştırmanın uygulama sürecini değerlendirmek için uygulama güvenirliği verileri toplanmış ve uygulama güvenirliği (gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı) $\times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırma sürecinde yer alan tüm oturumların %20'si dikkate alınarak, veriler tüm deneklerde toplanmıştır.

Gözlemci, yansız atama tablosu kullanılarak seçilmiş olan oturumların video kayıtlarını dikkatlice izleyecek ve uygulamacının uygulama analizindeki basamakları uygun şekilde gerçekleştirdiğinde (+), gerçekleştirmediğinde (-) olarak uygulama güvenirliği veri kayıt formuna işaretlemiştir.

Tablo 3-3. Duyguları ayırt etme becerisi uygulama güvenilirliği sonuçları

Uygulamacı			
Davranışları	Alp	Bora	Cenk
1.Araç-gerecin düzenlenmesi	% 100	% 100	% 100
2. Pekistireçlerin hazırlanması	%100	%100	%100
3. Dikkat sağlayıcı ipucu sunma	%100	%100	%100
4. Başlangıç yönergesinin verilmesi	%100	%100	%100
5. Tepkide bulunma süresinin beklenmesi	%100	%100	%100
6. Elle yönlendirme yapılması	%100	%100	%100
7. Pekiştirme	%100	%100	%100
8. İpucu silikleştirme sürecinin uygulanması	%100	%100	%100
9. Etkinlik klasöründeki Aşamaların tekrarlanması	%100	%100	%100

3.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Replik silikleştirme yöntemi ile duyguları ayırt etme becerisinin öğretimi sürecinde elde edilen sonuçların otizmli çocuklar açısından önemini belirleyebilmek için deneklerin anneleri ve eğitim aldıkları kurumdaki öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Uygulama süreci sona erdikten sonra araştırmanın başlama düzeyindeki ve son öğretim oturumundaki video görüntüleri annelere ve öğretmenlere izletilmiştir. Video görüntüleri seyreden annelerin ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Sosyal

geçerlik verilerini toplamak amacıyla anneler ve öğretmenler için farklı sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır (Ek-4).

3.9. Verilerin Analizi

Bu bölümde etkililik, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin analizi yer almaktadır.

3.9.1. Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırmada otizmi olan çocuklara duyguları ayırt etme becerisi kazandırmada replik silikleştirme ile yapılan öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla etkililik verisi toplanmıştır. Deneklerin replik silikleştirme ile yapılan öğretime verdikleri tepkiler kayıt edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler grafiksel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Hazırlanan grafikte “x” yatay ekseninde gerçekleştirilen oturum sayıları, “y” dikey ekseninde bağımlı değişkenin nicel olarak ifadesi yer almaktadır.

3.9.2. Genelleme Verilerinin Analizi

Uygulama sonunda elde edilen genelleme verileri, ön test-son test modeliyle sütun grafiği üzerinde gösterilerek analiz edilmiştir. Analiz edilen grafikte “x” yatay ekseninde bağımlı değişkene ait genelleme verileri, “y” dikey ekseninde bağımlı değişkenlere ait genelleme oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdeleri gösterilmiştir.

3.9.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Araştırmada uygulamacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme yapılmıştır. Görüşme formu, formun amacına yönelik tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için gerçekleştirilmiş bir yöntemdir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008:123). Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen sonuçlar betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniğinde veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:224). Araştırmada görüşme formu ile elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde deneklerin duyguları ayırt etme becerisini kazanma ve sürdürme düzeyine ilişkin bulgulara, duyguları ayırt etme becerisini farklı materyal ve ortama genelleme düzeyine ilişkin bulgulara ve sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir. Uygulama sürecinde evre değiştirme kararı deneklerin duyguları ayırt etme becerisinde ölçütün %100 karşılamasına göre alınmıştır.

4.1. Duyguları Ayırt Etme Becerisini Kazanma ve Sürdürme Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerden her birinin duyguları ayırt etme becerisini kazanma ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular Şekil.4-1’de gösterilmiştir. Her bir denek için 1 adet olmak üzere, şekilde toplam 3 adet grafik yer almaktadır.

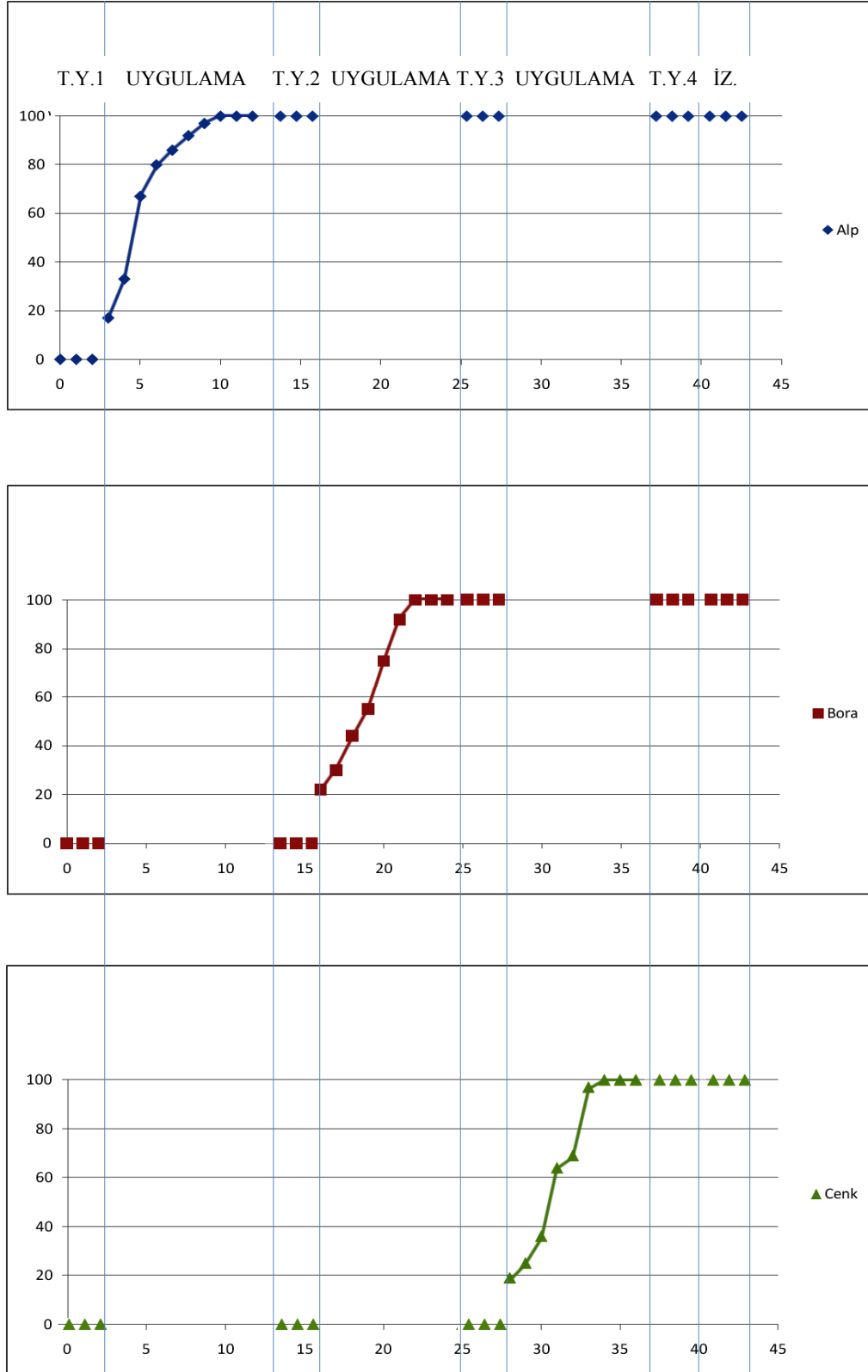
4.1.1. Birinci öğrenci Alp’in duyguları ayırt etme becerisini kazanma ve sürdürme düzeyine ilişkin bulgular

Alp’in duyguları ayırt etme becerisini kazanma düzeyine bağlı olarak yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil.4-1’de yer alan grafikte gösterilmektedir. Şekilde yer alan grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde (birinci toplu yoklama) Alp duyguları ayırt etme becerisini % 0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Yapılan üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri edilmiş ve duyguları ayırt etme becerisinin öğretime geçilmiştir. Araştırmanın öğretim aşamasında Alp’in duyguları ayırt etme becerisindeki doğru tepki yüzdesi % 17 ile %

100 arasında değişiklik gösterip ortalama % 59 olarak belirlenmiştir. Alp'in öğretim oturumunda gerçekleştirilen 8., 9. Ve 10. Oturumlarının üçünde de %100 doğru tepkide bulunmuş ve duyguları ayırt etme becerisi için ölçütü karşılamıştır. Duyguları ayırt etme becerisi öğretim oturumlarından sonra düzenlenen ikinci, üçüncü ve dördüncü toplu yoklama oturumlarında, Alp %100 doğru tepki göstermiştir. Araştırmanın izleme verilerine ait bulgularına baktığımızda Alp, duyguları ayırt etme becerisi öğretim oturumları bittikten sonra 21., 28. ve 35. günde %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

4.1.2. İkinci öğrenci Bora'nın duyguları ayırt etme becerisini kazanma ve sürdürme düzeyine ilişkin bulgular

Bora'nın duyguları ayırt etme becerisini kazanma düzeyine bağlı olarak yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil.4-1'de yer alan grafikte gösterilmektedir. Şekilde yer alan grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde (birinci toplu yoklama) Bora, duyguları ayırt etme becerisini % 0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Yapılan üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri edilmiş ve duyguları ayırt etme becerisinin öğretimine geçilmiştir. Araştırmanın öğretim aşamasında Bora'nın duyguları ayırt etme becerisindeki doğru tepki yüzdesi % 22 ile % 100 arasında değişiklik gösterip ortalama % 61 olarak belirlenmiştir. Bora'nın öğretim oturumunda gerçekleştirilen 7., 8. Ve 9. oturumlarının üçünde de %100 doğru tepkide bulunmuş ve duyguları ayırt etme becerisi için ölçütü karşılamıştır. Duyguları ayırt etme becerisi öğretim oturumlarından sonra düzenlenen ikinci, üçüncü ve dördüncü toplu yoklama oturumlarında, Bora %100 doğru tepki göstermiştir. Araştırmanın izleme verilerine ait bulgularına baktığımızda Bora, duyguları ayırt etme becerisi öğretim oturumları bittikten sonra 21., 28. ve 35. günde %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.



Şekil 4-1. Deneklerin duyguları ayırt etme becerisini kazanma düzeylerine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.

4.1.3. Üçüncü öğrenci Cenk'in duyguları ayırt etme becerisini kazanma ve sürdürme düzeyine ilişkin bulgular

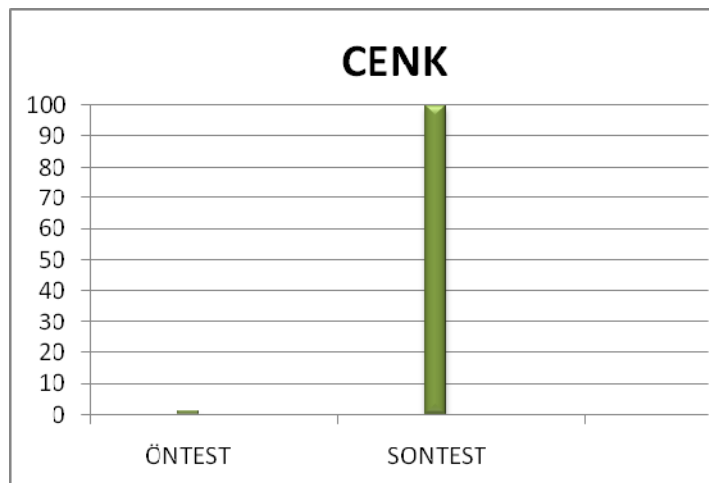
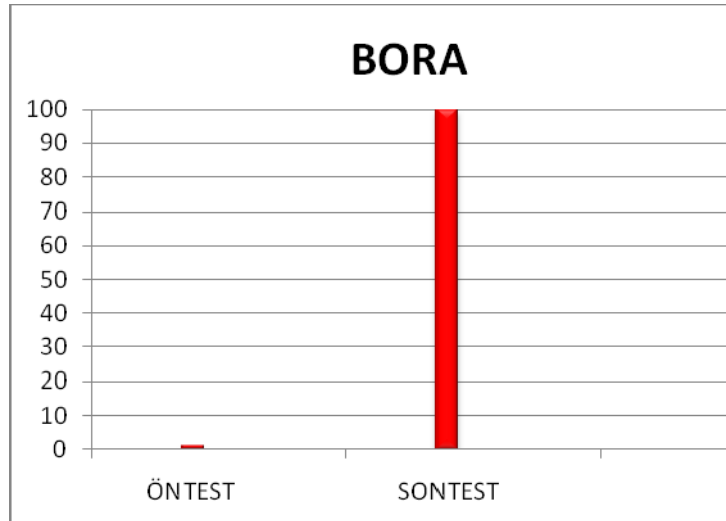
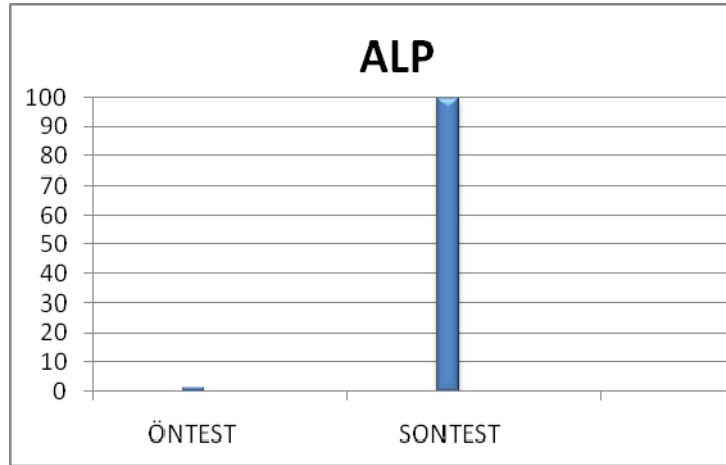
Cenk'in duyguları ayırt etme becerisini kazanma düzeyine bağlı olarak yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil.4-1'de yer alan grafikte gösterilmektedir. Şekilde yer alan grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde (birinci toplu yoklama) Cenk, duyguları ayırt etme becerisini % 0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Yapılan üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri edilmiş ve duyguları ayırt etme becerisinin öğretimine geçilmiştir. Araştırmanın öğretim aşamasında Cenk'in duyguları ayırt etme becerisindeki doğru tepki yüzdesi % 19 ile % 100 arasında değişiklik gösterip ortalama % 60 olarak belirlenmiştir. Cenk'in öğretim oturumunda gerçekleştirilen 7., 8. Ve 9. oturumlarının üçünde de %100 doğru tepkide bulunmuş ve duyguları ayırt etme becerisi için ölçütü karşılamıştır. Duyguları ayırt etme becerisi öğretim oturumlarından sonra düzenlenen ikinci, üçüncü ve dördüncü toplu yoklama oturumlarında, Cenk %100 doğru tepki göstermiştir. Araştırmanın izleme verilerine ait bulgularına baktığımızda Bora, duyguları ayırt etme becerisi öğretim oturumları bittikten sonra 21., 28. ve 35. günde %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

4.2. Duyguları Ayırt Etme Becerisini Farklı Materyal ve Ortama Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular

Deneklerin duyguları ayırt etme becerisini farklı materyal ve ortama genelleme düzeyine bağlı olarak genelleme oturumlarında gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil.4-2'de yer alan grafikte gösterilmektedir.

Araştırmanın ön test genelleme bulguları, her bir öğrencinin öğretim oturumu başlamadan önce, son test genelleme bulguları ise öğretim oturumu bittikten sonra gerçekleştirilen toplu yoklama oturumlarından bir hafta sonra düzenlenen genelleme yoklama oturumlarında toplanmıştır. Araştırmada materyaller arası ve ortamlar arası genelleme çalışması yapılmıştır. Materyaller arası genelleme oturumlarında duygu durumunun anlatıldığı ve her bir duygu durumuna ait (üzgün, mutlu, kızgın, korkmuş)

3'er fotoğrafin bulunduğu 12 adet fotoğraf kullanılmıştır. Ortamlar arası genelleme ise öğrencilerin kendi sınıflarının dışında başka bir sınıfta ve masada gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler genelleme ön test oturumlarında duyguları ayırt etme becerisini farkı materyal ve ortama genellemede % 0 düzeyinde tepkide bulunurken, son test oturumunda %100 düzeyinde tepkide bulunmuşlardır.



Şekil 4-2. Deneklerin duyguları ayırt etme becerisini kazanma düzeylerine ilişkin genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.

4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları annelerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden oluşmaktadır.

4.3.1 Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular

Öğretmenlere replik silikleştirme öğretim yöntemi ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan deneklerin öğretmenleri bu yöntemi kurum içersinde diğer beceriler için de kullandıklarını dolayısıyla etkili bir öğretim olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra replik silikleştirme yönteminin uygulama kolaylığını da dile getirmişlerdir.

Araştırmanın denekler üzerinde meydana getirdiği değişiklikler hakkında öğretmenlerin görüşü alınmıştır. Bunun üzerine Bora'nın öğretmeni *“Bora’da çok olumlu değişiklikler meydana geldi. Bir gün ders esnasında benim sinirlendiğimi gördüğünde “Öğretmen kızgın” dedi ve bunu dile getirmesi beni çok mutlu etti”* demiştir. Alp'in öğretmeni ise *“ Bu çalışmadan sonra ona üzgün ol bakayım, kızgın ol bakayım dediğimde yüz mimiklerini doğru bir şekilde gerçekleştirdi ve buna inanamadım, bu çalışma onun için gerçekten çok yararlı oldu”* demiştir. Cenk'in öğretmeni bu konuda *“Cenk’le bir beceri öğretimi çalışırken arkadaşı Cenk’in elinden kalemını aldı ve ona ne hissettiğini sordum, “kızgıyım” dediğinde gülümsedim, belki doğru bir tepki vermedim ama yapılan bu tez çalışmasının sonucu beni mutlu etmişti”* demiştir.

4.3.2. Annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular

Annelere araştırma ile ilgili görüşleri sorulmuş ve her bir anneden ayrı ayrı yanıt alınmıştır. Araştırma ile ilgili Bora'nın annesi *“Oğlumun bu tez süresince bazı durumlarda yorum yapması beni çok heyecanlandırdı. Bir akşam televizyonda bir dizide*

karşısındaki kişiye bağırarak bir adamı gördü Bora ve televizyona koşup ekranda adamın üzerine koydu parmağını, “kızmış” dedi. Çok mutlu olduk” demiştir. Alp’in annesi Alp’teki değişimlerin gözle görülebilir olmasından bahsetmiş bunun yanında replik silikleştirme ile öğretim sürecinin ev ortamında uygulanabilmesi için bilgi gereksinimi eksikliğinden bahsetmiştir. Etkili bir öğretim süreci olduğunu görebildiğini ve Alp’in bu çalışmayı başka beceriler için de ev ortamında kullanması için elinden geleni yapacağını belirtmiştir. Kendisine replik silikleştirme süreci ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Cenk’in annesi de diğer annelerle benzer görüş bildirmiştir. Cenk’in belli durumlarda duygu ifadesi belirttiğini söylemiştir. Her bir anne uygulama süreci sonunda deneklerin bu beceriyi kazanmalarından çok memnun olduklarını belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞME VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı replik silikleştirme öğretim yönteminin otizmlı çocukların duyguları ayırt etme becerisi kazanmaları üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Bu amaçla replik silikleştirme ile sunulan öğretim yönteminin deneklerin duyguları ayırt etme becerisi üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, duyguları ayırt etme becerisinin öğretimi bittikten sonraki 21., 28. ve 35. günlerde bu becerinin kalıcılığının korunup korunmadığı ve öğretim bittikten sonra düzenlenen toplu yoklama oturumundan bir hafta sonra başka ortam ve materyallere genellenip genellenmediği incelenmiştir. Bunun yanında araştırmada deneklerin bu beceriyi kazanmaları ile ilgili öğretmen ve annelerin görüşleri de belirlenmeye çalışılmıştır.

Otizmi olan çocuklar birbirlerinden her ne kadar farklılık gösterebilirler de onların sosyal becerilerinin gelişimi, duyguları anlamlandırmaları ile mümkün olacaktır (Loveland, Tunali-Kotoski, Chen vd, 1997). Yapılan araştırmalarda otizmi olan bireylerin ilişki kurma, iletişime geçme, duygusal ifadeleri tanıma, yüz ifadelerinden duyguları anlamlandırma alanlarında önemli derecede yetersiz oldukları ve buna bağlı olarak onlar için farklı düzenlemelerin yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır (Bormann-Kischkel, Vilsmeier ve Baude, 1995; Hobson, Ouston ve Lee, 1988;). Aynı zamanda yapılan çalışmalar otizmlı bireylerin duyguları ayırt etme becerilerini kazanabileceklerini ya da görünenle gerçeklik arasındaki ayrımı yapabileceklerini göstermektedir (Atasoy ve Uylaş; 2005; Bormann-Kischkel, Vilsmeier ve Baude, 1995;

Celani, Battacchi ve Arcidiacono, 1999; Gepner, Deruelle ve Grynfeldt, 2001; Hobson, Ouston ve Lee, 1988; Loveland, Tunalı-Kotoski, Chen vd, 1997; Saymaz, 2008). Dolayısıyla yapılan bu araştırmada replik silikleştirme öğretim yöntemi ile otizmi olan çocuklara diğer yöntemlerden farklı bir öğretim sunulmuş aynı zamanda onların duyguları ayırt etmede yaşadıkları önemli yetersizlik giderilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada duyguları ayırt etme becerisi için diğer araştırmalardan farklı bir düzenleme yapılmış ve öğretim süreci replik silikleştirme öğretim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın başarılı olmasındaki etken, ipucu sunan bir yetişkin yerine sesli repliklerin ipucu olmasıdır. Böylece denekler ipucu için bir yetişkine bağımlı olmaktan çıkmışlardır (McClannahan ve Krantz, 1993; McClannahan ve Krantz, 1998; Stevenson, McClannahan ve Krantz, 2000).

Araştırmanın ilk bulgusu incelendiğinde, replik silikleştirme ile öğretim yönteminin otizmlili çocukların duyguları ayırt etme becerisi kazanmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular replik silikleştirme öğretim yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal etkileşim becerileri (Birkan, Gönen ve Uslucan, 2008; Krantz ve McClannahan, 1998; Stevenso, Krantz, ve McClannahan, 2000), akran kabulü (Krantz ve McClannahan, 1993), iletişim becerileri (Sarokoff, Taylor ve Poulson, 2001), ortak dikkat becerileri (MacDuff, Ledo, McClannahan ve Krantz, 2007), oyun tabanlı sözel etkileşim (Reagon ve Higbee, 2009) üzerinde replik silikleştirme öğretim yönteminin etkililiğini belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada Bora Cenk için ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleştirilen oturum sayısı 9, Alp için 10 olarak belirlenmiştir. Repliklerin silikleştirilmeye başlandığı oturumlar göz önüne alındığında Bora ve Cenk için replikler 4. oturumda silikleştirilmeye başlanırken Alp için 5. oturumda başlanmıştır. Bu durum aynı zamanda araştırmada ölçüte ulaşmak için gerçekleştirilen oturum sayıları ve replik silikleştirmenin başladığı oturum sayıları açısından denekler arasında belirgin bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Replik silikleştirme öğretim sürecinin kullanılması ile ilgili olarak daha önce yapılmış olan araştırma bulgularıyla (Birkan, Gönen ve Uslucan, 2008; Krantz ve McClannahan, 1998; Sarokoff, Taylor ve Poulson, 2001) tutarlılık gösteren bir başka sonuç da, replik silikleştirme öğretim yönteminin,

deneklerin replikler ortadan kalktığında da etkileşimi sürdürüyor olmaları, duyguları ayırt etme becerisini bağımsız ortamlarda da gösteriyor olmaları üzerinde olumlu etkilerinin belirlenmesi olmuştur. Bu sonuç araştırmada elde edilen sosyal geçerlik sonuçları ile de desteklenmektedir.

Alanyazında yer alan bilgiler, replik silikleştirme öğretim yönteminin etkinlik çizelgeleri ile birlikte kullanıldığında etkili olduğunu göstermektedir (Krantz ve McClannahan, 2005). Yapılan araştırmada da duyguları ayırt etme becerisi için replik silikleştirme ile öğretim yöntemi, 12 adet duygu durumlarının yer aldığı, manyetik dil kartı, baskonuş ve şekilsel yüz ifadelerinin yerleştirildiği bir etkinlik çizelgesi kullanılarak yürütülmüştür. Otizmlili bireylerle yapılan araştırmalar incelendiğinde Bormann-Kischkel, Vilsmeier ve Baude, (1995) ve Loveland, Tunali-Kotoski, Chen vd, (1997) sorulduğunda gösterme, Atasoy ve Uylaş (2005); Celani, Battacchi ve Arcidiacono, (1999) ve Gepner, Deruelle, Grynfeldt, (2001), ve Saymaz, (2008), eşleme, sıralama, ayırt etme, sözel olarak ifade etme, karşılaştırma, sorulduğunda gösterme gibi davranışların yer aldığı, otizmi olan bireylerin görsel ya da işitsel algısına yönelik uygulamaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Yapılan bu araştırma ise deneklerin şekilsel yüz ifadelerini duygu durum kartları ile eşleştirmesi, duygu durumlarını birbirinden ayırt etmesi, öğretim aşamasında sesli olarak duygu durumunu dinlemesi, manyetik dil kartı sayesinde resimli kartı sözel olarak ifade etmesi gibi aşamaların yer aldığı görsel-işitsel bir uygulama olmuştur.

Alanyazında duygularla yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırma için seçilen duyguların, otizmi olan bireylerin günlük hayatlarında en sık karşılaştıkları duygular olduğu görülmüştür (Atasoy ve Uylaş, 2005; Bormann-Kischkel, Vilsmeier ve Baude, 1995; Celani, Battacchi ve Arcidiacono, 1999; Loveland, Tunali-Kotoski, Chen vd, 1997; Saymaz, 2008). Bu araştırma için belirlenen duygular da otizmi olan bireylerin günlük hayatlarında en sık karşılaştıkları duygu durumları dikkate alınarak seçilmiştir ve araştırmanın bulguları seçilen dört duygu ifadesinin, deneklerin günlük hayatını oldukça kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu sonuç araştırmanın sosyal geçerlik bulguları ile de desteklenmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan biri de, duyguları ayırt etme becerisinin öğretimi sırasında deneklerin verdiği doğru tepki yüzde artışının, öğretim sona erdikten sonra gerçekleştirilen toplu yoklama ve izleme oturumlarında da korunmuş olmasıdır. Duyguları ayırt etme becerisinde meydana gelen bu artış, genelleme oturumları sırasında farklı materyal ve ortama genellenebilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular duyguların kullanıldığı diğer araştırmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Saymaz (2008), tarafından otizmi olan bireylerin duygu algılama ve ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan araştırma bulgularında, otizmi olan bireylerin karşılaştıkları durumlarda en uygun tepkileri verdikleri görülmüştür. Atasoy ve Uylaş (2005), tarafından, otizmi olan bireylere duyguları anlama ve ifade etme becerisi kazandırmaya yönelik yapılan araştırmada, otizmi olan bireylerin duygu durumlarını % 100 düzeyinde ayırt edebildikleri, bunun yanında duygu durumlarına bağlı nedenleri açıklayabildikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda araştırma, replik silikleştirme öğretim yönteminin bulguları, bu öğretim yönteminin kullanıldığı diğer araştırmalar ile de tutarlılık göstermektedir. Örneğin Krantz ve McClannahan (1998) tarafından otizmi olan bireylerin replik silikleştirme öğretim yöntemi ile sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri araştırma bulgularında, deneklerin repliksiz etkileşimlerinde artış görüldüğü aynı zamanda yaratıcı ve farklı birleşimlerle etkileşime girdikleri ortaya çıkmıştır. Sarokoff, Taylor ve Poulson (2001), tarafından otizmi olan bireylerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları araştırma bulguları, deneklerin iletişim becerilerinde artış görüldüğü ve beceriyi genelleyebildikleri yönündedir. Otizmi olan bireylerin sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik Birkan, B., Gönen, A. ve Uslucan, G. (2008) tarafından yapılan araştırma bulgularında ise deneklerin replikler silikleştirildikten sonra da repliksiz etkileşime girdikleri ortaya konmuştur.

Yapılan bu araştırma ve önceki araştırmalar göz önünde bulundurularak araştırmadan belli sonuçlar çıkarılabilir. Otizmi olan bireylerin sosyal beceriler alanındaki yersizliği karşılarındaki kişilerin ne hissettiğini algılamada ve kendi hissetlerini ifade etmekte bir diğer değişle sosyal-duygusal alanda yaşadıkları problemle ilişkilidir (Birkan, 2009; Loveland, Tunalı-Kotoski, Chen vd, 1997; Sucuoğlu, 2009). Alanyazında yapılan araştırmalar, otizmi olan bireylerin yetersizlikleri olduğu sosyal-

duygusal alan ile ilgili yapılacak araştırmaların farklı düzenlemeler ile yapılması gerektiğini ortaya koymuştur (Bormann-Kischkel, Vilsmeier ve Baude, 1995; Hobson, Ouston ve Lee, 1988;). Replik silikleştirme  ğretim yöntemi ile düzenlenen ve otizmi olan bireylere duyguları ayırt etme becerisi kazanımını hedefleyen bu araştırmanın bulguları incelendiğinde bu araştırmanın çalışmada yer alan deneklere katkı sağladığı düşünülebilir. Aynı zamanda araştırmanın sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde duyguları ayırt etme becerisinin, ülkemizde otizmi olan bireylerin eğitimcilerine ve ailelilerine de katkı sağlayacağı düşülmektedir.

Araştırma gereksinimin halen devam ettiği düşünüldüğünde bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer alan replik silikleştirme  ğretim yöntemi ile duyguları ayırt etme becerisinin  ğretimi gerçekleştirilen bu araştırmanın alanyazın için önemli olabileceği düşünülmektedir.

5.2.  neriler

Bu araştırma sonunda uygulamaya ve ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik sunulabilecek öneriler aşağıda yer almaktadır.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

a) Otizmi olan bireylere sosyal becerilerin  ğretiminde replik silikleştirme  ğretim yönteminin kullanılması önerilebilir.

b)  zel Eğitim alanında görev alan öğretmenlerin otizmi olan bireylere akademik beceriler kazandırırken replik silikleştirme  ğretim yöntemi kullanmaları önerilebilir.

c)  zel Eğitim alanında görev alan öğretmenlerin, duyguları ayırt etme becerisini farklı yöntemlerle çalışmaları önerilebilir.

5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

a) zel Eēitime gereksinimli bireylerle yapılacak araştırmalar farklı ortamlarda, otizm tanısı almış farklı yaş grubu ile çalışılabilir.

b) zel Eēitime gereksinimli bireylerle yapılacak araştırmalar, ifadeci dil düzeyi gelişmemiş ve sosyal-duygusal alanda yetersiz olan farklı yetersizlik grubu içersinde olan bireylerle yürütülebilir.

c) Otizmi olan bireylere akademik becerilerin ēretiminde replik silikleştirme ēretim yöntemi kullanılabilir.

d) Duyguları ayırt etme becerisi Fırsat ēretimi gibi başka bilimsel dayanaklı uygulamalar ile birlikte çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2001). *Psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması el kitabı*. (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal çalışma basım tarihi 2000)
- Atasoy, U. ve Uylaş, E. (28.09.2005), Otistik bir olgunun duyguları anlama ve ifade etme becerisinin kazandırılmasına yönelik düzenlenen kısa süreli bir eğitim programının incelenmesi. *1. Uluslar arası İzmir Özel Eğitim ve Otizm Sempozyumu*, İzmir: Işık Özel Eğitim Merkezi.
- Birkan, B., Gönen, A. ve Uslucan, G. *The effect of teaching with scripts on social interaction skills of children with autism*. 15 Haziran 2010, <http://www.tohumotizm.org.tr/IcSayfa.asp?PageID=172&SubPageID=170>
- Birkan, B. (2009). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. G. Akçamete, (Ed.), *Genel öğretim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (503-520). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bondy, A.S. & Frost, L.A. (2001). The pecs. *Behavior*, 25 (5), 725-744.
- Bormann-Kischkel, C., Vilsmeier, M. & Baud, B. (1995). The development of emotional concepts in autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36 (7), 1243-1259.
- Celani, G., Battacchi, M. W. & Arcidiacono L. (1999). The understanding of the emotional meaning of facial expressions in people with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (1), 57-66.
- Charlop, M. H. & Walsh, M. E. (1986). Increasing autistic children's spontaneous verbalizations of affection: An assessment of time delay and peer modeling procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 307-314.
- Cleland, C. C. & Swartz, J. D. (1982). *Exceptionalities through the life span*. New York: Mcmillian Publishing Company.
- Çuhadar, S. (2008). *Resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecinin otistik özellikler gösteren çocukların serbest zaman becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkileri*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. ve Gümüşçü, Ş. (2005). *Otizm ve otistik çocuklar* (4.Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Dawson G., Hill, D., Spencer A. ve diğ., "Affective exchanges between young autistic children and their mothers" , *Journal of Abnorm Child Psychol.* 18 (3), 335-345, 1990.

- Diken, İ. (2010). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ. Diken, (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (411-444). Ankara: Pegem Akademi.
- Gepner, B., Derulle, C., & Grynfeldt, S. (2001). Motion and emotion: a novel approach to the study of face processing by young autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (1), 37-45.
- Girli, A. (2004). *Otistik çocuklar ve aileleri* (1. Baskı). İzmir: Işık Özel Eğitim Yayınları.
- Güven, Y. (2003). Özel eğitime giriş. A. Kulaksızoğlu, (Ed.), *Farklı gelişen çocuklar içinde* (57-59). İstanbul: Epilson Yayıncılık.
- Gray, C. A. (2000). *Writing social stories with Carol Gray accompanying workbook to video*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Hall, L. J. (2009). *Autism spectrum disorders*. New Jersey: Pearson Education.
- Hertzing, M. E., Snow, M. E. & Sherman, M. (1989). Affect and cognition in autism. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28, 195-199.
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional children* (9th ed.). U.S.A: Pearson Education.
- Hobson, R.P., Ouston, J. & Lee, A. (1988). Emotion recognition in autism: coordinating faces and voices. *Psychological Medicine*, 18, 911-923.
- Holmes, D. L. (Ed.) (1998). *Autism through the lifespan*. U.S.A: Woodbine House.
- Karaarslan, Ö. ve Kutlu, M. (2010). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde sosyal öykü kullanımı: alanyazın taraması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 1-17.
- Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellikler gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması* (1. Baskı). İstanbul: Yapa Yayınları.
- Koegel, R. L. & Koegel L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism* (1st ed.). London: Paul H. Brookers Publishing.
- Krantz, P. J. & McClannahan, L.E. (1993). Teaching children with autism to imitate to pers: effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 121-132.
- Krantz, P. J. & McClannahan L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: a script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, (2), 191-202.

- Kuhaneck, H. M., Spitzer, S. L. & Miller, E. (2010). *Activity analysis, creativity and playfulness in pediatric occupational therapy*. U.S.A: Jones and Bartlett Publishers.
- Loveland, K. A., Tunali-Kotoski, B., Chen, Y. R., Ortegon, J., Pearson, D. A., Brelsford, K. A., et al. (1997). Emotion recognition in autism: verbal and nonverbal information. *Development and Psychopathology*, 9, 579-593.
- MacDuff, J.L., Ledo, R., McClannahan, L.E. & Krantz, P.J. (2007). Using script and script-fading procedures to promote bids for joint attention by young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 281-290.
- McClannahan, L. E. & Krantz, P. J. (2005). *Teaching conversation to children with autism: script and script fading* (1st ed.). U.S.A: Woodbine House.
- Olley, J.G., Robbins, F.R. & Morelli-Robbins, M. (1993). Current practices in early intervention. In E. Schopler, M.E. Van Bourgondien & M.M. Bristol, (Eds.). *Preschool Issues in Autism* (1st ed.) (225-241). New York: Plenum Press.
- Özdemir, S. (2007). Sosyal öyküler: otistik çocuklara yönelik bir sağıaltım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (2), 49-62.
- Parrot, K. A., Schuster, J. W., Collins, B. C. & Gassaway, L. J. (2000). Simultaneous prompting and instructive feedback when teaching task. *Journal of Behavioral Education*, 10 (1), 3-19.
- Pyramid Educational Consultants, *What is the exchange communication system (Pecs)?* 8 August 2010, <http://www.pecs.org.uk/General/What.htm>
- Reagon, K.A. & Higbee, T.S. (2009). Parent-implemented script fading to promote play-based verbal initiations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42 (3), 659-664.
- Sarokoff, R. A., Taylor, B. A. & Poulson C. L. (2001). Teaching children with autism to engage in conversational exchanges: script fading with embedded textual stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 34 (1), 81-84.
- Saymaz, E. B. (2008). Otizmde duygu algılama ve ifade etme: bir olgu sunumu. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (1), 32-36.
- Schreibman, L. E. & Charlop-Christy, M. H. (1998). Autistic disorder. In T. H. Ollendick & M. Hersen (Eds.). *Handbook of Child Psychopathology*. New York: Plenum Press.
- Stevenson, C. L., Krantz, P. J. & McClannahan, L.E. (2000). Social interaction skills for children with autism: a script-fading procedure for nonreaders. *Behavioral Interventions*, 15 (1), 1-20.

- Sucuoğlu, B. (2009). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar. A. Ataman, (Ed.), *Özel eğitime giriş* içinde (391-312). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tawney, W. J. & Gast, L. D. (1984). *Single subject research in special education*. Colombus: Merril Publishing Company.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeteroğlu, E. Ş. (2006). *Yirmibeş-yetmişiki aylar arasındaki otistik çocukların gelişimlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek 1. Aile İzin Formu ve Pekiştireç Belirleme Tablosu

Ek 2. Etkililik Veri Toplama ve Güvenirlik Formları

Ek 3. Uygulama Güvenirliği

Ek 4. Sosyal Geçerlik Öğretmen ve Aile Görüşme Soruları

Ek 5. Duyguları Ayırt Etme Becerisi Öğretim Planı

Ek 6. Replik Silikleştirme Öğretim Seti

Ek 7. Öğretim Materyalleri

Ek 8. Özgeçmiş

Ek.1-1 Aile izin formu

Tarih:

..... adlı öğrenciye tarihi itibarıyla Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü yüksek lisans öğrencisi, Tohum Otizm Vakfı eğitmeni Özge ELİÇİN ve tez danışmanı Yrd. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU tarafından hazırlanan Otizmi Olan Çocuklara Duyguları Ayırt Etme Becerisi Kazandırmada Replik Silikleştirme İle Öğretimin Etkililiği adlı yüksek lisans tezi çalışması hakkında bilgi aldım. Çalışmanın Tohum Otizm Özel Eğitim Okulunda öğretiminin yapılmasına, her oturumun video ile kaydedilmesine, görüntülerin bilimsel çalışma amacıyla kullanılmasına izin veriyorum.

Tohum Otizm Vakfı Eğitmeni

Özge ELİÇİN

Adres:

İSTANBUL Telefon: 0 212 231 98 26

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve belirtilen araştırmaya çocuğumun katılmasını kabul ediyorum.

Ad-Soyad.....

İmza:.....

Ek 1-2. Pekiştirici Belirleme Tablosu

EN ÇOK SEVDİĞİ YİYECEK ve İÇECEKLER	Çok Sever	Biraz Sever	Hiç Sevmez
Bisküvi			
Gofret			
Cips			
Draje			
Jeli bon			
Çikolata			
Meyve			
Kola			
Meyve suyu			
Süt			
Şeker			
Diğer			
EN ÇOK SEVDİĞİ NESNELER			
Top			
Araba			
Yap-boz			
Bebek			
Müzik Kutusu			
Oyuncak			
Diğer			
EN ÇOK SEVDİĞİ ETKİNLİKLER			
Televizyon İzleme			
Resim Yapma			
Top oynama			
Evcilik Oyunu			
Salıncakta Sallanma			
Bilgisayar Oyunu Oynama			
Parka Gitme			
Diğer			
ÖVGÜ SÖZCÜKLERİ ve DOKUNUŞLAR			
Aferin			
Bravo			
Harika			
Mükemmel			
Çok İyi			
Çok güzel yapmışsın			
Başını okşama			
Diğer			
EKLEMEK İSTEDİKLERİNİZ			

Ek 2-2. Duyguları Ayırt Etme Becerisi Genelleme Oturumu Veri Toplama ve Güvenirlik Formu Örneği

Aşağıda yer alan veri formuna deneğe sorulan “Bana bu fotoğrafı anlat” sorusu için resimdeki durumu anlatır bölümüne, “Bu kız, bu çocuk ya da bu insanlar ne hissetmiş” sorusu için uygun duygu ifadesini söyler bölümüne işaretleme yapılır. Deneğin her 12 fotoğraf için doğru anlatımı “+” , yanıtı kalması ya da yanlış anlatması durumunda “-“ işaretlenir. Yine deneğin uygun duygu ifadesi söylemesi durumunda “+” , yanıtı kalması ya da yanlış duygu ifadesi söylemesi durumunda “-“ işaretlenir.

Öğrenci:

.../.../...

Uygulamacı:

Gözlemci:

	Fotoğraftaki Durumu Anlatır	Uygun Duygu İfadesini Söyler
1.Fotoğraf		
2.Fotoğraf		
3.Fotoğraf		
4.Fotoğraf		
5.Fotoğraf		
6.Fotoğraf		
7.Fotoğraf		
8.Fotoğraf		
9.Fotoğraf		
10.Fotoğraf		
11.Fotoğraf		
12.Fotoğraf		

Ek 2-3. Duyguları Ayırt Etme Becerisi Toplu Yoklama ve İzleme Oturumu Veri Toplama ve Güvenirlik Formu Örneği

Aşağıda yer alan veri formuna deneğe sorulan “Bana bu resmi anlat” sorusu için resimdeki durumu anlatır bölümüne, “Bu kız, bu çocuk ya da bu insanlar ne hissetmiş” sorusu için uygun duygu ifadesini söyler bölümüne işaretleme yapılır. Deneğin her 12 kart için doğru anlatımı “+” , yanıtı kalması ya da yanlış anlatması durumunda “-” işaretlenir. Yine deneğin uygun duygu ifadesi söylemesi durumunda “+” , yanıtı kalması ya da yanlış duygu ifadesi söylemesi durumunda “-” işaretlenir.

Öğrenci:

.../.../...

Uygulamacı:

Gözlemci:

	Resimdeki Durumu Anlatır (Repliksiz)	Uygun Duygu İfadesini Söyler (Repliksiz)
1.Kart		
2.Kart		
3.Kart		
4.Kart		
5.Kart		
6.Kart		
7.Kart		
8.Kart		
9.Kart		
10.Kart		
11.Kart		
12.Kart		

Ek 3. Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Öğrenci:

Oturum:

.../.../...

Hedef Uyarın	Araç- Gereçlerin Düzenlenmesi	Pekiştireçlerin Hazırlanması	Dikkat Sağlayıcı İpucu Sunma	Başlangıç Yönergesinin Verilmesi	Tepkide Bulunma Süresinin Beklenmesi	Elle Yönlendirme Yapılması	Pekiştirme	İpucu Siliikleştirme Sürecinin Uygulanması	Etkinlik Klasöründeki Aşamaların Tekrarlanması
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									

Gözlemci:

Ek. 4-1. Sosyal Geçerlik Öğretmen Görüşme Soruları

1. Replik Silikleştirme öğretim sürecinin duyguları ayırt etme becerisi üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Duyguları ayırt etme becerisi öğretimi için hazırlanan replik silikleştirme sürecinde repliklerin hazırlanması, silikleştirmelerin belirlenmesi gibi uygulamaların kullanım kolaylığı için neler düşünüyorsunuz?
3. İzlediğiniz video görüntülerin sonucunda öğrencilerinizde gördüğünüz değişimler hakkında görüşleriniz nelerdir?
4. Bu araştırmada olumlu olarak değerlendirebileceğiniz yönler nelerdir?
5. Bu araştırmada olumsuz olarak değerlendirebileceğiniz yönler nelerdir?

Ek 4-2. Sosyal Geçerlik Aile Görüşme Soruları

1. İzlediğiniz video görüntülerinden sonra bu çalışma sonunda çocuğunuzda gördüğünüz değişimler hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Replik silikleştirme öğretim sürecini ev ortamında kullanmak ister misiniz?
3. Bu araştırmada olumlu olarak değerlendirebileceğiniz yönler nelerdir?
4. Bu araştırmada olumsuz olarak değerlendirebileceğiniz yönler nelerdir?

Ek 5. Otizmi Olan Çocuklara Duyguları Ayırt Etme Becerisi Kazandırmada Replik Silikleştirme İle Yapılan Öğretim Planı

Amaç: Öğrenci, resimli kartlar gösterilip “Bana bu resmi anlat” denildiğinde resimdeki durumu anlatır ve duruma uygun duygu ifadesini (üzgün, mutlu, kızgın, korkmuş) %100 ölçütünde söyler.

Öğretim Amaçları:

1. Öğrenci, resimli kartlardan her birini %100 ölçütünde anlatır.
2. Öğrenci, resimli kartlara ait duygu ifadesini %100 ölçütünde anlatır.
3. Öğrenci, duruma uygun duygu ifadesini (üzgün, mutlu, kızgın, korkmuş) % 100 ölçütünde seçer.
4. Öğrenci, duruma uygun duygu ifadesini (üzgün, mutlu, kızgın, korkmuş) % 100 ölçütünde söyler.

Öğretimde Kullanılacak Materyaller:

Etkinlik Çizelgesi: Her bir duygu ifadesi için 3'er adet hazırlanmış 12 adet resimli kart random yöntemiyle bir klasörün içerisine yerleştirilmiştir. Her bir resimli kart için hazırlanmış sayfalarda dört duygu ifadesi sayfanın alt kısmında yer almaktadır. Etkinlik klasöründe, bas konuş cihazı ve dil kartı da bulunmaktadır. Öğrencinin uygulamayı gerçekleştirebilmesi için dil kartı, resimli kart, bas konuş cihazı ve dört duygu ifadesini temsilen hazırlanmış şekilsel yüz ifadesi uygun bir şekilde klasöre yerleştirilmiştir.

Resimli Kartlar: Öğretimi planlanan 4 duygu ifadesinin her biri için (üzgün, mutlu, korkmuş, kızgın) 3'er adet resimli kart hazırlanmış olup toplam 12 adettir. Resimli kartlarda yer alan insanların yüzü bilgisayar ortamında silinmiştir. Başlama düzeyi, öğretim oturumu ve yoklama oturumlarının her biri için ayrı 12 adet resimli kart seti hazırlanmıştır.

Dil Kartı: Resimli kartta yer alan durumun anlatıldığı dil kartı manyetik bir karttır. Manyetik dil kartı okuyucusu ile uygulamacının sesi bu kartlara kaydedilmektedir. Her bir resim için bir adet dil kartı klasörde resimli kartın altına yerleştirilmiştir. Dil kartları üzerinde değişiklik yapılabilmektedir. Uygulamanın amacına uygun olarak kaydedilen sesler giderek silikleştirilecektir.

Manyetik Kart Okuyucu: Uygulama yapılan okulda bulunan manyetik kart okuyucu elektrik ve pil ile çalışabilmektedir. Üzerinde dil kartının geçebileceği bir alan bulunmaktadır. Öğrenci dil kartını makineden geçirdiğinde makinin üzerinde yer alan hoparlörden dil kartına kaydedilen sesi işitmektedir. Makinenin üzerinde sadece uygulamacının kullanabildiği öğretmen butonu yer almaktadır, bu butonla uygulamacı dil kartı üzerine ses kaydedebilmekte aynı zamanda kaydedilen sesi silebilmektedir.

Bas konuŖ: Üzerinde sadece uygulamacının ses kayıt yapabileceği bir bölüm bulunan bas konuŖ cihazı resimli kartın hemen yanına yerleştirilmiştir. Resimli karta sesli ipucu olması amacıyla yerleştirilen bas konuŖ cihazında resimli karttaki duruma uygun duygu ifadesi seslendirilmiştir; örneğın “O, mutlu”. Öğretim aşamalarına uygun olarak bas konuŖ cihazı da ortamdan alınacaktır.

Ŗematik Yüz İfadeleri: Resimli kartta yer alan durumu dil kartı aracılığı ile manyetik kart okuyucudan dinleyen öğrenci, klasörde yer alan 4 adet Ŗematik yüz ifadesinden uygun olanı seçmelidir. Ŗematik yüz ifadeleri 3cm / 3cm boyutlarında ve her bir sayfada 4 adet bulunmaktadır.

Sembol PekiŖtireç Tahtası: Öğrencilerin yaş seviyesine uygun olarak bir sembol pekiŖtireç tahtası hazırlanmıştır. Bu tahtanın üzerinde kuruŖlar yer almaktadır. Öğrenci kuruŖlarının tamamını kazandığında ödölüne ulaşabilmektedir. KuruŖlar Amerikan bandı ile tahtaya yerleştirilmiştir. Tahtanın sağ bölümünde bulunan tüm kuruŖları, öğrenci uygun davranışı gösterdikçe sol tarafa taşıyarak kazanmaktadır. KuruŖların altında sert, pekiŖtireç tahtasının üzerinde yumuŖak Amerikan bandı kullanılmıştır.

Öğretim Setinde Yer Alan Duygu Durumuna Ait Resimli Kart Sayısı

Mutlu	3 adet
Üzgün	3 adet
Korkmuş	3 adet
Kızgın	3 adet

Öğretim oturumunda kullanılan veri kayıt formu kullanım yönergesi:

Veri formunda toplam 12 adet resimli kart için değerlendirilmesi gereken üç sütun, toplamda 36 davranış yer almaktadır. Her bir kart için resimdeki durumu replikli ya da repliksiz anlatması, uygun duygu ifadesini seçmesi ve uygun duygu ifadesini replikli ya da repliksiz söylemesi “+” olarak işaretlenir. Resimdeki durumu replikli ya da repliksiz anlatmaması (dil kartını okutup, repliği tekrar etmemesi ya da replikler silikleştikten sonra kartı anlatmaması), uygun duygu ifadesini seçmemesi, uygun duygu ifadesini replikli ya da repliksiz (baskonuşa basıp repliği tekrar etmemesi ya da baskonuş ortadan kaldırıldığında uygun duygu ifadesini söylememesi) durumunda “-“ olarak işaretlenir.

Öğrencinin replikli doğru tepkilerinin artması durumunda silikleştirilme sürecine geçilir ve replikler son kelimedden başlanarak silikleştirilir. Son kelime silikleşene kadar öğrencinin verdiği doğru tepkiler replikli bölüme işaretlenir. Veri formunda silikleştirme bölümüne kaçınıcı silikleştirme olduğu yazılır. Replikler tamamen silikleştiğinde öğrencinin repliksiz doğru tepkileri repliksiz bölüme işaretlenir. Öğrenci repliksiz etkileşime girmiyor, repliğe ihtiyaç duyuyorsa bir önceki replik öğrenciye tekrar sunulur ve öğrencinin doğru tepkisi veri formunda replikli bölüme işaretlenir. Öğretim oturumu, öğrencinin repliksiz olarak tüm davranışları doğru olarak yerine getirdiğinde sonlandırılır.

Öğretim Süreci:

Araştırmanın öğretim oturumu replik silikleştirme ile öğretim yöntemi kullanılarak yürütülür. Öğretim oturumlarında öğretime başlamadan önce öğrenciye “Etkinliğine başla” yönergesi verilir ve hemen ardından tam fiziksel yardımla öğretime başlanır. Uygulanan tam fiziksel yardım, aşamalı yardım tekniğiyle geri çekilir. Uygulamacı, öğretim oturumunda öğrencinin arkasında yer alır. Öğretim oturumunda öğrencinin bağımsız olarak gerçekleştirdiği her bir aşama için “+” işareti, tam fiziksel yardımla gerçekleştirdiği aşama için “-” işareti kullanılarak veri formuna işlenir.

Öğretim oturumu için hazırlanan etkinlik klasörü, öğrencinin kullanabileceği şekilde masaya yerleştirilir. Sembol pekiştirme tahtası etkinlik klasörünün hemen yanında bulunur. Öğrencinin bağımsız gerçekleştirdiği her aşama için öğrenci bozuk paralarla pekiştirilir.

Öğretime başlamadan önce öğrenciye “Bugün seninle duygu tanıma çalışacağız, etkinliğini güzel yaptığında kuruşlarının hepsini kazanacaksın ve ödülünü alacaksın” diyerek öğrenci hedeften haberdar edilir. Ödüller, öğrencinin ailesine ve kendisine sorularak belirlenmiştir. Öğrencinin dikkati “Hazırsan etkinliğimize başlayalım” denilerek çekilir. Öğretim, uygulamacının tam fiziksel yardımla klasörün kapağını açmasıyla başlar. Öğretim şu şekilde devam eder; öğrenciye resimli kart işaret ettirilir ve öğrencinin resimli karta bakması sağlanır. Dil kartı klasörden alınır ve klasörün yanında bulunan manyetik kart okuyucudan geçirilir. Öğrenci makineden duyduğu sesi uygulamacıya dönerek söyler. Dil kartında resimli karttaki durum anlatılmaktadır. Uygulamacı, öğrencinin dil seviyesine uygun yanıt verir ve öğrenci dil kartını klasördeki yerine koyar. Bir sonraki adım olarak resimli kartın yanında bulunan bas konuş cihazına basılır ve resimli karttaki duruma uygun duygu dinlenir. Örneğin “O, üzgün”. Öğrenci bunu dinledikten sonra klasörün en altında yer alan 4 adet şematik yüz ifadelerinden resimli karttaki duruma uygun duygu ifadesini seçer ve resimli kartın yanında bulunan yere yapıştırır. İfadeyi yapıştırdıktan sonra öğrenci uygulamacıya döner ve “O, üzgün” der. Öğretim aşamasının bu kısmında öğrencinin uygun duyguyu

söylemesi için sözel ipucu kullanılır. Birinci kart için gerçekleştirilen bu öğretimden sonra sayfa çevrilir ve ikinci kart için aynı sıra izlenerek öğretime devam edilir. Bu aşamalar 12 kart için uygulanır.

Öğretimin sonunda öğrenci sözel olarak pekiştirilir. Öğrenci, ödülleri yalnızca kuruluşlarını kazandığında elde eder.

Değerlendirme:

Öğretim sürecinde öğretilmeye çalışılan hedef beceriler, öğretim oturumundan sonra, bir sonraki öğretim oturumu başlamadan önce değerlendirilir.

Ek 6. Replik Silikleştirme Öğretim Seti



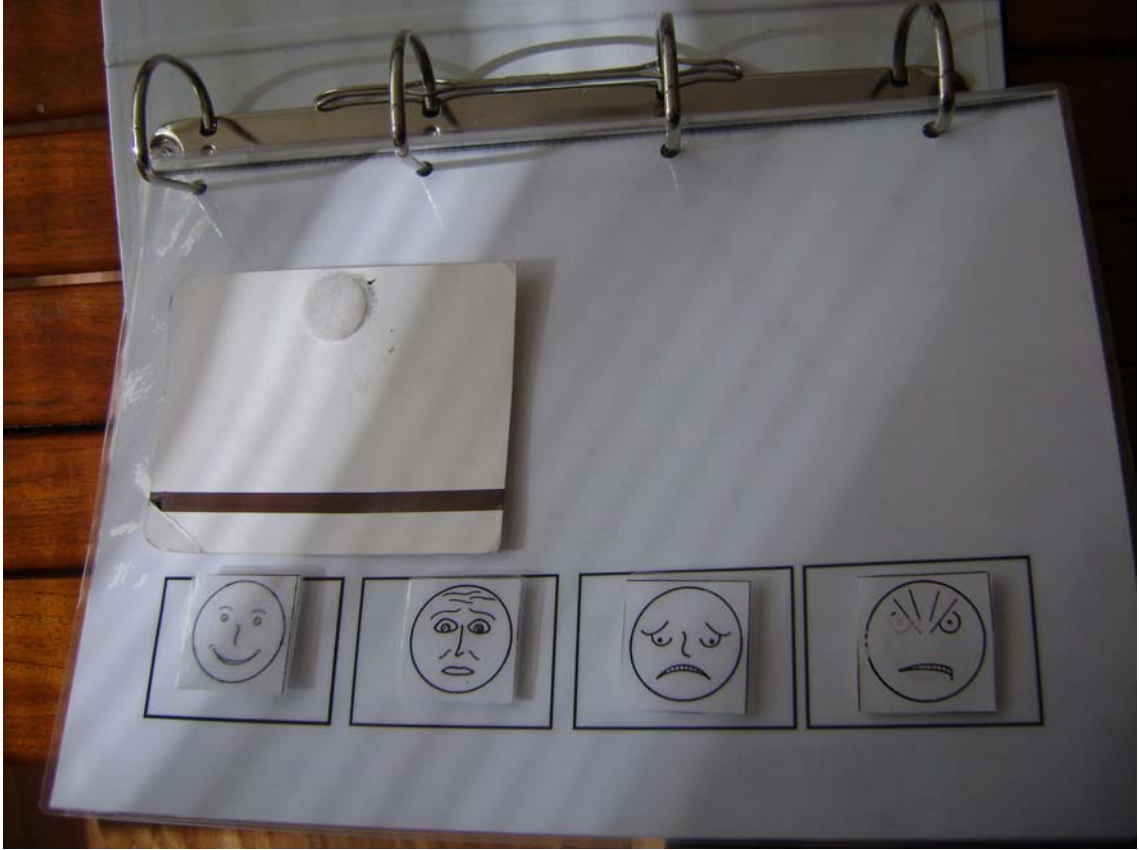
Ek 7. Öğretim Materyalleri



Manyetik Kart Okuyucu



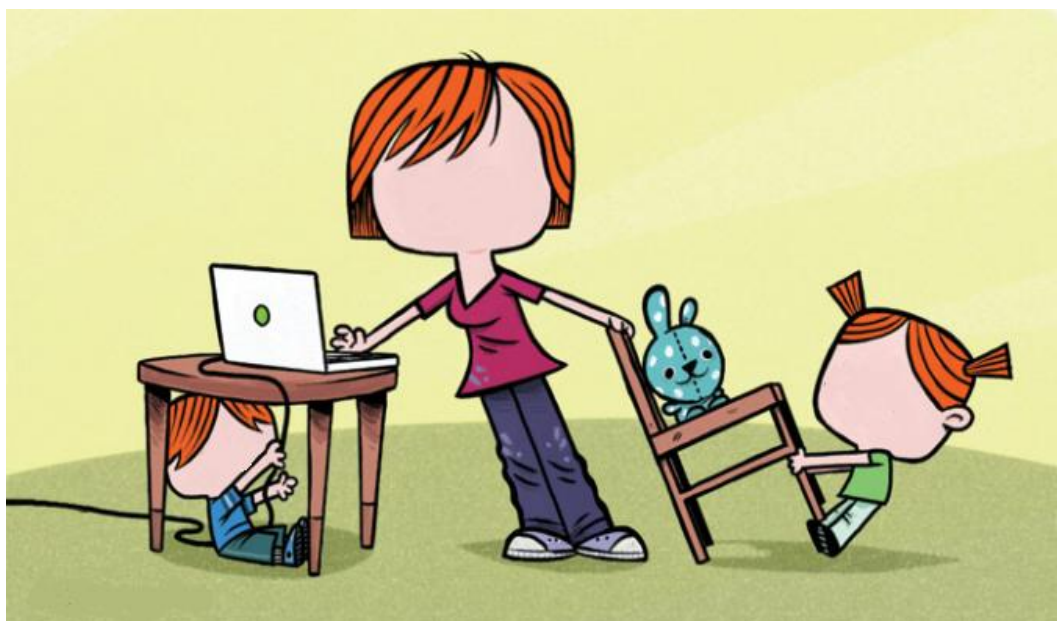
Baskonuş cihazı ve resimli kart



Dil kartı ve şekilsel yüz ifadeleri



Sembol pekiştiren tahtası

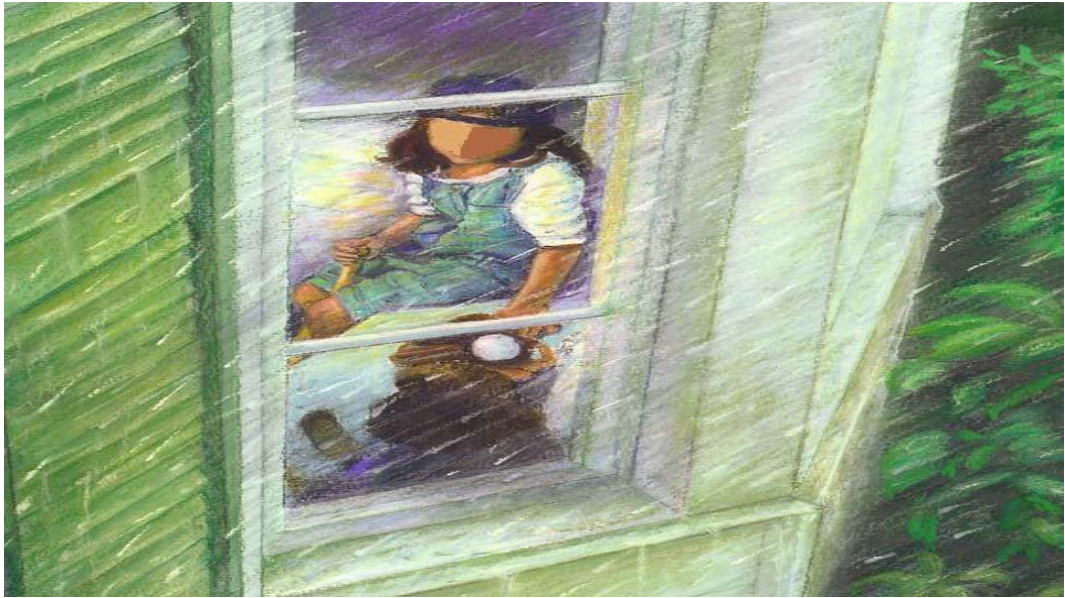












Ek 8. Özgeçmiş

Adı Soyadı	Özge ELİÇİN
Sürekli Adresi	Bahçelievler mah. Yahya Kemal sok. Yiğitoğlu Apt. No:4 K:3/5 Samsun
Doğum Yeri ve Yılı	Gölcük / 1983
Yabancı Dili	İngilizce
İlköğretim	Donanma İlköğretim Okulu
Lise	Mithat Paşa Lisesi
Lisans	Doğu Akdeniz Üniversitesi
Çalışma Hayatı	2009-2010 Tohum Otizm Vakfı / Eğitimci
e-mail	ozge.elicin@hotmail.com