

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA MESLEKLERİN
ÖĞRETİMİNDE KÜÇÜK GRUPTA SUNULAN SABİT BEKLEME SÜRELİ
ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Serap DOĞAN

Eskişehir, 2016

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA MESLEKLERİN
ÖĞRETİMİNDE KÜÇÜK GRUPTA SUNULAN SABİT BEKLEME SÜRELİ
ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ**

Serap DOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Danışman: Doç. Dr. Arzu ÖZEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran, 2016

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Serap DOĞAN'ın "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Mesleklerin Öğretiminde Küçük Grupta Sunulan Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği" başlıklı tezi 27.06.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Arzu ÖZEN	
Üye	: Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON	
Üye	: Doç.Dr. Serhat ODLUYURT	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Özlem KAYA	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Nevin GÜNER YILDIZ	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

OTİZMLİ SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA MESLEKLERİN ÖĞRETİMİNDE KÜÇÜK GRUPTA SUNULAN SABİT BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Serap DOĞAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran, 2016

Danışman: Doç. Dr. Arzu ÖZEN

Bu araştırmanın amacı, OSB olan çocuklara mesleklerin öğretiminde küçük grupta sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini incelemektir. Araştırma, yaşları 5-6 arasında değişen OSB olan biri kıza ikisi erkek üç çocuk ve onların normal gelişim gösteren altı akranı ile yürütülmüştür. Araştırmada bütün çocuklara hedeflenen mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını (Kim, nerede, ne iş yapar, (İlgili eylemi) kim yapar, (Mesleğin gerçekleştiği ortamda kim çalışır?) sözel olarak yanıtlama becerisi öğretilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, çalışmaya katılan tüm katılımcıların hedeflenen meslekleri öğrendiklerini, farklı ortam ve araç-gerece genellediklerini, bu becerileri 1, 2 ve 4 hafta sonra da koruduklarını göstermektedir. OSB olan katılımcıların akranları için hedeflenen becerilerin bazılarını edindikleri görülmektedir. Araştırmanın sosyal karşılaştırma yoluyla toplanan sosyal geçerlik bulgularında, OSB' li katılımcıların normal gelişim gösteren akranları ile aynı düzeyde performans sergilediğini göstermektedir. Katılımcıların ailelerinden ve öğretmenlerinden alınan sosyal geçerlik verileri ise çalışmanın olumlu olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, Küçük grup düzenlemesi, Gözleyerek öğrenme, Sabit bekleme süreli öğretim yöntemi.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF CONSTANT TIME DELAY PROCEDURE IN TEACHING DISCRIMINATION SKILLS TO CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN SMALL GROUP TEACHING INSTRUCTION

Serap DOĞAN

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June, 2016

Advisor: Assoc. Prof. Arzu ÖZEN

The aim of this study was to investigate the effectiveness of constant time delay procedure in teaching different groups of question with Autism Spectrum Disorders in small group teaching instruction. The research was conducted with one girl and two boys with ASD, whose age ranging 5-6 and six normally developed peers. In the study, all of children who had taken part in the research, ‘who?’, ‘where?’, ‘ what does he do?’, ‘who is (related actions) do?’, ‘ (where the profession is made) who does work?’ verbally answering questions was taught. In this study, multiple probe design with probe trials, which is one of the single subject designs, was used. Results of the study show that all of the participants learned target skills, generalized these skills to different settings and materials, and maintained 1, 2 and 4 weeks after the study finished. Observational learning data has varying about the participants however all of the participant have learned some of their peers target skills. Social validity findings of the study, the data were collected through social comparison shows that the same level of the performance with their peers with normal developmental children. Social validity data collected from parents and teachers Show that the study is positive.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Small group instruction, Observational learning, Constant time delay procedure.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın başından beri beni destekleyen, tüm sorularımı gece gündüz demeden büyük bir sabır ve özveri ile dinleyen ve yanıtlayan, en stresli anlarımda konuşmaları ile beni rahatlatan, sadece bilgi birikiminden değil iyi niyeti, güler yüzü ve insanlığı ile kendisinden çok şey öğrendiğim değerli danışmanım ve hocam Doç. Dr. Arzu ÖZEN' e teşekkürü borç bilirim.

Araştırmamın uygulama aşamasının gerçekleşmesini sağlayan çok değerli ailelere, bana her konuda destek olan okul öncesi öğretmenlere ve her türlü imkânı sunan uygulama yaptığım okulların yetkililerine, benimle çalışan 'minik' öğrencilere ne kadar teşekkür etsem azdır.

Araştırmamın kuramsal boyutunda bana verdikleri kaynaklar ile çalışmamı zenginleştirmemi sağlayan değerli hocalarım; Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'a, Yard. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'a ve Yard. Doç. Dr. Özlem KAYA'ya teşekkür ederim.

Araştırmanın katılımcılarını ve onların ailelerini benimle buluşturan arkadaşım Şerife ŞAHİN'e, pilot uygulama sürecinde desteğini benden esirgemeyen Uzman Ali KAYMAK ve değerli eşi Çağtaç KAYMAK'a, arkadaşım Esra ORUM ÇATTIK'a teşekkür ederim.

Araştırmamda, aklıma takılan konularda beni aydınlatan, sürekli fikir alışverişinde bulunduğum, katkıları ile beni rahatlatan değerli arkadaşım ve meslektaşım Feyat KAYA'ya, araştırmanın güvenilirlik verilerini toplayan değerli arkadaşlarım ve meslektaşlarım Hamdi GÖNÜLDAŞ'a ve ZÜLAL ÇAKMAK'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde yanılarımda olamasam da beni her daim destekleyen, varlıklarıyla bana güç ve mutluluk veren, her konuda anlayış gösteren çok sevdiğim kardeşlerime, kuzenlerime ve hayatımın neşe kaynakları olan biricik yeğenlerime teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Sadece araştırma sürecinde değil hayatımın her alanında bana inanan ve güvenen, aldığım her kararda ilk destekçim olan, varlıklarıyla hayatıma mutluluk ve başarı katan, üzerimde büyük emekleri olan sevgili annem ve babama teşekkür ederim.

Serap DOĞAN

Haziran, 2016

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Serap DOĞAN

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu	1
1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Özellikleri	2
1.3. Sosyal Öğrenme Teorisi.....	3
1.4. Gözleyerek Öğrenme	5
1.5. Küçük Grupla Öğretim.....	7
1.5.1. Küçük grubu oluşturan bileşenler.....	7
1.5.2. Grup düzenlemeleri.....	9
1.5.2.1. Küçük grup düzenlemelerinde bir oturum gerçekleştirmek için kriter.....	10
1.6. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Gözleyerek Öğrenme	11
1.7. Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi.....	12

1.8. İlgili Araştırmalar	13
1.8.1. Küçük grup düzenlemesiyle gerçekleştirilen araştırmalar	13
1.8.2. Küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim ile yapılmış araştırmalar	23
1.9. Araştırmanın Gereksinimi	30
1.10. Araştırmanın Amacı	31
1.11. Araştırmanın Önemi	32
2.YÖNTEM	35
2.1. Katılımcılar	35
2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların ve normal gelişim gösteren akranların belirlenme süreci	35
2.1.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların ve normal gelişim gösteren akranların özellikleri	36
2.1.1.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda ve normal gelişim gösteren akranlarda bulunması gereken önkoşul özellikler 	40
2.1.2. Araştırmacı	42
2.1.3. Gözlemciler	42
2.2. Ortam	42
2.3. Araç-Gereçler	45
2.4. Araştırma Modeli	46
2.4.1. İç ve dış geçerliği etkileyen etmenlerin kontrol altına alınması	47
2.5. Bağımlı Değişken	47

2.6. Bağımsız Değişken.....	53
2.7. Olası Katılımcı Tepkileri	53
2.7.1. Başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumları olası katılımcı tepkileri.....	53
2.7.2. Öğretim oturumları olası katılımcı tepkileri.....	53
2.8. Uygulama Süreci.....	54
2.8.1. Pilot uygulama süreci.....	54
2.8.2. Ön eleme oturumları.....	55
2.8.3. Başlama düzeyi oturumları.....	56
2.8.4. Aralıklı yoklama oturumları.....	56
2.8.5. Gözleyerek öğrenme oturumları.....	57
2.8.6. Öğretim oturumları.....	57
2.8.7. Genelleme oturumları.....	59
2.8.8. İzleme oturumları.....	60
2.9. Verilerin Toplanması.....	60
2.9.1. Etkililik verileri.....	60
2.9.2. Güvenirlilik verileri.....	60
2.9.3. Gözleyerek öğrenme verileri	61
2.9.3.1. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların uygulama sürecinde akranları ile olan sosyal etkileşim davranışlarına ilişkin verilerin toplanması.....	61
2.9.4. Sosyal Geçerlik Verileri	62
2.10. Verilerin Analizi.....	63
2.10.1. Etkililik verilerinin analizi.....	63

2.10.2. Güvenirlilik verilerinin analizi	63
2.10.3. Gözleyerek Öğrenme verilerinin analizi.....	64
2.10.3.1. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların akranlar ile olan sosyal etkileşim davranışlarının gözleyerek öğrenme verileri.....	64
2.10.4. Sosyal geçerlik verilerinin analizi.....	65
3. BULGULAR.....	66
3.1. Otizmli Çocukların Mesleklere İlişkin Beş Farklı Soru Kalıbını Sözel Olarak Yanıtlama Becerisinin Öğretiminde Küçük Grup Düzenlemesiyle Sunulan Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiğine İlişkin Elde Edilen Bulgular 	67
3.1.1. Otizmli çocukların mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisini edinme ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular	68
3.1.1.1. Murat'ın mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisini edinme ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular.....	68
3.1.1.2. Gamze'nin mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisini edinme ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular	68
3.1.1.3. Akın'ın mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisini edinme ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular	69
3.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Gözleyerek Öğrenme Bulguları 	70
3.2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların akranlar ile aralarında gelişen sosyal etkileşim davranışlarının gözleyerek öğrenme bulguları..	73

3.3. Murat, Gamze ve Akın' ın Mesleklere İlişkin Beş Farklı Soru Kalıbını Sözel Olarak Yanıtlama Becerisine İlişkin Genelleme Bulguları.....	75
3.4. Murat, Gamze ve Akın' ın Mesleklere İlişkin Beş Farklı Soru Kalıbını Sözel Olarak Yanıtlama Becerisinin Öğretiminde Küçük Grup Düzenlemesiyle Sunulan SBSÖ Yönteminin Güvenirlik Bulguları.....	76
3.4.1. Mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup düzenlemesiyle sunulan SBSÖ yönteminde gözlemciler arası güvenirlik bulguları	76
3.4.2. Mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup düzenlemesiyle sunulan SBSÖ yönteminde uygulama güvenirliliği bulguları.....	76
3.5. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	77
3.5.1. Sosyal karşılaştırma oturumları.....	77
3.5.2. Anne-babalardan toplanan sosyal geçerlik bulguları.....	79
3.5.3. Okul öncesi öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlik bulguları.....	79
4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	82
4.1. Sınırlılıklar.....	88
4.2. Öneriler.....	88
4.2.1.Uygulamaya yönelik öneriler.....	89
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	89
KAYNAKÇA.....	90
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Küçük Grup Düzenlemesiyle Yapılan Çalışmalar	19
Tablo 1.2. Küçük Grup Düzenlemesiyle Yapılan Karşılaştırma Çalışmaları.....	22
Tablo 1.3. Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi Kullanılarak Küçük Grup Düzenlemesiyle Yapılmış Çalışmalar.....	28
Tablo 2.1. Denekler ve Özellikleri	40
Tablo 2.2. OSB'li Katılımcılar İçin Belirlenen Bağımlı Değişkenler	49
Tablo 2.3. OSB'li Katılımcıların Gözleyerek Öğrenmelerini Gerçekleştirdiği Meslekler ve Tepki Tanımları.....	51
Tablo 3.1. Mesleklere İlişkin Beş Farklı Soru Kalıbını Sözel Olarak Yanıtlama Becerisinin Öğretiminde Küçük Grup Düzenlemesiyle Sunulan SBSÖ Yönteminde Gözlemciler Arası Güvenirlilik Bulguları.....	78
Tablo 3.2. Mesleklere İlişkin Beş Farklı Soru Kalıbını Sözel Olarak Yanıtlama Becerisinin Öğretiminde Küçük Grup Düzenlemesiyle Sunulan SBSÖ SBSÖ Yönteminde Uygulama Güvenirliği Bulguları.....	79

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Küçük Grup Düzenlemesi Öğretim Ortamı.....	45
Şekil 3.1. Murat, Gamze ve Akın' ın Mesleklere İlişkin Beş Farklı Soru Kalıbını Sözel Olarak Yanıtlama Becerisinde Başlama Düzeyi (BD), Uygulama ve İzleme Oturumlarına İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri.....	68
Şekil 3.2. Gözleyerek Öğrenme Öntest ve Sontest Oturumları.....	72
Şekil 3.3. Murat, Gamze ve Akın' ın Mesleklere İlişkin Beş Farklı Soru Kalıbını Sözel Olarak Yanıtlama Becerisinde Genelleme öntest ve sontest Oturumlarında Doğru Tepki Yüzdeleri.....	76
Şekil 3.4. Sosyal Karşılaştırma Oturumları	79

KISALTMALAR DİZİNİ

APA	: American Psychological Association
DSM-5	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition
GY	: Gelişimsel Yetersizlik
NAC	: National Autism Center
NG	: Normal Gelişim Gösteren
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) sınırlı, tekrarlanan davranışlar, karşılıklı sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yetersizlik ile ayırıcı niteliği ortaya koyulan, belirtileri üç yaştan önce görülen (APA, 2013, s. 31; Fountain vd., 2015, s. 963; Güleç-Aslan vd., 2009, s. 2; DiCicco-Bloom vd., 2006, s. 6897; Volkmar ve Pauls, 2003, s. 1133; <https://www.autismspeaks.org>) nörogelişimsel bir bozukluktur (National Autism Center, [NAC] 2015; McCoy, 2011; Bernier ve Gerds, 2010, s. 1).

Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (DSM-5) otizm tanı ölçütlerini beş başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar ve alt kategorileri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

A. Aşağıdaki durumlarla ortaya çıkan, birden fazla bağlamda kendini gösteren, toplumsal iletişim ve etkileşimde tutarlı biçimde devam eden eksiklikler:

1. Karşılıklı iletişim kurmada, ilgileri ve duyguları paylaşmada, etkileşim başlatma ve etkileşime girmede görülen eksiklikler.
2. Sosyal etkileşim için gerekli olan sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde yetersizlik, göz iletişimi ve beden dilinde normalin dışında el-kol hareketlerini kullanma ve anlama eksiklikleri, yüz ifadesi ve sözel olmayan iletişimin yok denecek kadar az olması ve toplumsal etkileşim için kullanılan sözel olmayan iletişim davranışlarında yer alan eksiklikler.
3. Değişen sosyal durumlara uygun davranışları sergilemede yetersizlikler, arkadaşlık kurma, hayali oyunları paylaşma, akranlar ile ilgilenme, onlar ile ilişki kurma, ilişkileri anlama, sürdürme ve geliştirmede görülen eksiklikler.

B. Aşağıdaki durumlardan en az ikisi ile görülen, sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri, ilgi ya da etkinlikler:

1. Nesnelere kullanma ya da dilde görülen stereotipi ya da tekrarlayıcı motor hareketler sergileme.
2. Aynılık konusunda ısrarcı olma, rutinlere katı bir şekilde bağlılık gösterme.
3. Yoğunluğu ve odağı normalin dışında olan son derece sınırlı ve sabit ilgiler.

4. Duyusal girdilere çok üst veya çok alt seviyede karşılık verme, çevrenin duyusal özelliklerine alışılmışın dışında ilgi.

C. *Belirtilerin erken gelişimsel dönem içinde olması gerekmektedir.*

D. *Belirtiler, toplumsal, iş ve diğer önemli alanların mevcut işleyişinde klinik açıdan önemli bir bozulmaya neden olur.*

E. *Yukarıda bahsedilen bozukluklar anlıksal gelişimsel bozukluklar ya da genel gelişim geriliği ile daha iyi açıklanamaz. Anlıksal gelişimsel bozukluklar ve OSB sıklıkla birlikte gerçekleşir; Anlıksal gelişimsel bozukluklar ve OSB tanısının aynı anda konulması için sosyal iletişimin genel gelişim seviyesinin altında olması gerekmektedir.*

OSB'nin kendi içinde değişen özellikleri bu yetersizliğin bireylerde farklı biçimlerde seyrettiğini göstermektedir. İzleyen bölümde bu özellikler yer almaktadır.

1.2. OSB Olan Bireylerin Özellikleri

OSB olan bireyler sahip oldukları yetersizliğin doğası gereği pek çok özellik taşımaktadırlar. Alanyazına bakıldığında, her bireyde farklı biçimde ortaya çıksa da OSB olan bireylerin genel olarak taşıdıkları özellikler şu şekilde belirtilmektedir. Çevresindeki yetişkinlerle ve akranlarıyla ilişki kurmakta zorlandıkları, takıntılı davranışlar sergiledikleri, iletişim biçimi olarak konuşmayı tercih etmedikleri, konuşmadıkları veya anlaşılacak biçimde konuştukları, karşılıklı ortak dikkatin gelişmesinde yetersizlik, göz göze gelindiğinde anlamlı bir iletişimin yeterli süre ve kalitede kurulamaması, taklit, jest, dil ve konuşma gelişiminde yetersizlik ortaya çıkan özelliklerdir (Korkmaz, 2010, s. 38). OSB olan bireylerin bu yetersizliklerle birlikte günlük yaşamlarını devam ettirmede sıkıntı yaşadıkları görülmektedir (Kırcaali-İftar, 2015, s. 4; Şahin, 2012, s. 291). Bu yetersizlik türünün farklı gelişim alanlarını da etkilediği görülmektedir (Colozzi, Ward ve Crotty, 2008, s. 226).

OSB olan bireylerde belirtilen özelliklerin ortaya çıkması, kuşkusuz sadece onları ve içinde bulunduğu sosyal çevreyi değil, ilerleyen dönemlerde de içinde bulunacakları eğitim ortamı, sosyal çevre ve kişileri de etkilemesi bakımından son derece önemlidir. OSB'nin doğası gereği ortaya çıkan bu sıkıntılar düşük akademik performans, uygun olmayan davranışlara ve işlevsel olan yaşam becerilerinde eksikliklere yol açmaktadır (Gillham vd., 2000, s. 269). Dolayısıyla bu durumların ortaya çıkması, sosyal ve eğitimsel olanakları sınırlandırdığı gibi eğitimcilerin bu çocuklar için etkili pekiştiriciler bulmasını

da zorlaştırabilecektir (Leaf vd., 2012, s. 473). Pekiştirme, doğası gereği, sergilenen davranış hakkında bilgi sağlar, davranışı motive eder ve davranışı düzenler. Ayrıca, birey pekiştirme ve öğrenme aracılığıyla kendi davranışlarını ve bu davranışlarının sonunda oluşacak sonuçları tahmin ederek davranışlarını geliştirir (Barclay, 1982, s. 587).

OSB olan çocukların eğitiminde yukarıda sıralanan yetersizlikleri önlemek, azaltmak ve buna paralel olarak sınırlı ilgilerini genişletmek için öncelikli olarak doğal uyaranlara olan tercihlerini artırmayı hedefleyen süreçlere gereksinim vardır. Bu süreçlerin gerçekleşmesi ise yetersizliği olan ve olmayan bireyler ile mümkündür (Greer ve Singer-Dudek, 2008, s. 15-16). Başka bir deyişle, eğitim ortamlarındaki pek çok normal gelişim gösteren çocuk akranlarını gözleyerek birçok beceriyi öğrenmektedir. Böylece çocuğun akranının öğrendiği beceriyi öğrenmesi için tekrar bir öğretime gerek kalmamaktadır. Bu durum, eğitimcilerle başka becerilerin öğretimi konusunda daha fazla zaman ayırma fırsatı vermektedir. Bu noktada OSB olan çocukların kendilerini bağımsız yaşama hazırlayacak pek çok beceriyi gözleyerek öğrenmede sorun yaşamaları, onların akranlarına sunulan eğitim fırsatlarından eşit olarak yararlanamamalarına neden olmaktadır (Plavnick ve Hume, 2013, s. 1; Taylor ve DeQuinzio, 2012, s. 2; Ledford vd., 2008, s. 87). Gözleyerek öğrenmenin OSB olan bireyler için önemi, bu bireylerde gerçekleşme durumu, gerçekleşmesi muhtemel olan ortamlar ve eğitim ortamlarında sağlayacağı fırsatlara geçmeden önce bu öğrenme biçiminin temelini oluşturan sosyal öğrenme teorisine ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

1.3. Sosyal Öğrenme Teorisi

Sosyal öğrenme teorisi, bir model ile diğer bireyin davranışları arasındaki benzerlik ile ilgilidir. Tanımda söz edilen ‘davranış’ kavramı; bilişsel, psikolojik ve motor tepki sınıflarından biri olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1969, s. 217-218). Sosyal öğrenme teorisine göre birey, karşılıklı etkileşim koşullarında davranışın kendisini ve davranışı etkilediği düşünülen bilişsel ve çevresel etmenleri inceler ve araştırır. Bir başka deyişle davranış, bilişsel ve çevresel etmenleri etkiler ve onlardan etkilenir. Bu noktada sosyal öğrenme teorisi, bireylerin öğrendiği ve ardından sergilemeye başladığı davranışın karmaşık ve çok farklı mekanizmalara bağlı olduğunu belirtmektedir (Waldersee ve Luthans, 2001, s. 396-397).

Sosyal öğrenme teorisi, öğrenme sürecinin gerçekleşmesinde çevresel öncülleri ve sonuçları, aynı zamanda da bireylerin diğer bireyleri gözleyerek gerçekleştirdikleri eylemleri önemli bulmaktadır. Bu noktada öğrenmenin, diğer bireyleri model alarak ya da taklit ederek gerçekleştiği vurgulanmaktadır. Bireylerin çevresindeki bireyleri gözleyerek gerçekleştirdikleri eylemlerin, zihinsel bir resminin ve sonuçlarının oluşturulduğu düşünülmektedir. Gözlenen eylemlerin, bireyler tarafından sergilenmesi bir başka deyişle öğrenmenin gerçekleşmesi taklit ve model olma ile mümkün olmaktadır. Sosyal öğrenme teorisi, gözleyen bireylerin özel bir uyarın-tepki ilişkisinden ziyade kendilerine model olunan eylemlerin sembolik temsillerinin öğrenme sürecini etkilediğini ileri sürmektedir (Bandura, 1971, s. 2).

Gözleyen bireylerde öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan süreçlerden biri taklit diğeri ise model olmaktır. Taklit, bireyin gözlediği eylemi tekrar edebilme kapasitesidir (Vanvuchelen, Roeyers ve Weerd, 2011, s. 90). Model olma ise birbiriyle ilişkili dört alt süreçten oluşmaktadır. Bu süreçler; dikkat, hafıza (akılda tutma), motor taklit, pekiştirme ve motivasyon olarak ifade edilmektedir. Aşağıda her bir süreç kısaca açıklanmaktadır.

Dikkat süreci: Öğrenmenin bileşenlerinden birisi dikkattir. Birey, modeldeki davranışların özelliklerine dikkat etmezse ve bu davranışları tanımazsa gözleyerek öğrenemez. Daha açık ifade edilirse bireylerin model alacakları birey/bireyleri görmeleri, onların mutlaka belli davranışları öğrenecekleri anlamına gelmez. Bunun için bireylerin, model kişinin gerçekleştirdiği sayısız özellikteki davranıştan en ilişkili olanı seçmesi veya farkına vardıkları özellikleri doğru algılamaları gerekmektedir (Bandura, 1971, s. 6).

Hafıza (akılda tutma) süreci: Model tarafından gerçekleştirilen davranışlar, bireyin geçmiş yaşantısında, belleğinde yoksa birey bu davranışlardan etkilenemez. Bu nedenle model olmanın ikinci bileşenini oluşturan bu süreçte, model tarafından anında ya da daha önceki zamanlarda sergilenen davranışların, gözleyen bireyin uzun dönemli ve ya kısa dönemli bellekte yer alan etkinlikleri içermesi gerekmektedir (Bandura, 1971, s. 7).

Motor Taklit süreci: Motor taklit süreci bilişsel ve sosyal işlevlere hizmet eden karmaşık ve gelişimsel bir durumdur. Bu süreç, bireyin çevresindeki modelin gerçekleştirdiği basit, karmaşık veya iletişim amaçlı davranışları sergilemesidir (Stone, Ousle ve Littleford, 1997, s. 475). Ayrıca bu süreçte, bireyin modelin sergilediği davranışın her aşamasını

görmesi önemlidir. Çünkü birey ancak bu sayede gözlediği davranışları taklit edebilir (Bandura, 1971, s. 8).

Pekiştirme ve motivasyon süreci: Birey bir davranışı edinebilir, sürdürülebilir, model alınan davranışı becerili bir biçimde sergileme kapasitesine sahip olabilir, ancak olumlu bir pekiştirme ve onay olmazsa öğrenmenin performansa dönüştürülmesi daha az gerçekleşebilir. Bu durumda, bireylerin davranışları çevresindeki bireyler tarafından olumlu tepkiler ile pekiştirilmelidir. Olumlu bir güdüleme sağlandığında, bireyin gözlemlediği bu davranışları bulunduğu ortamda gerçekleştirme olasılığı artmış olacaktır (Bandura, 1971, s. 8).

Sosyal öğrenme teorisinde yukarıda belirtilen aşamaların dikkatli ve sistematik bir biçimde gerçekleşmesi sonucunda bireylerde gözleyerek öğrenmenin gerçekleşmesi beklenmektedir. Bu nedenle gözleyerek öğrenme sürecinde öğretim ortamlarının, seçilen becerilerin, model olan ve gözleyen bireylerin belirlenmesinde yukarıdaki aşamalar dikkate alınarak gerekli uyarlamalar yapılmalıdır. Belirtilen uyarlamaların yapılmasıyla gözleyerek öğrenmenin ortaya çıkması bu teorisin en önemli sonuçlarından birisidir. Bu temel gerekçeyle izleyen bölümde gözleyerek öğrenme süreci açıklanmaktadır.

1.4. Gözleyerek Öğrenme

Yetersizliğe sahip olan/olmayan bireylerin bağımsız tepkiler ve doğru tepki zincirini oluşturan becerileri edinmeleri, bu becerileri sergileyen akranlarını gözlemeleri ile gerçekleşmektedir (Rehfeldt, Latimore ve Stromer, 2003, s. 334; Shelton vd., 1991, s. 123). Uyarıcı-eylem-sonuç ilişkisi olarak da ele alınan bu sürecin sonunda, bireylerin hedeflenen amacı öğrenmesi beklenmektedir (Kobza ve Bellebaum, 2015, s. 76). Öğrenme, bireylerin geçmiş yaşantısında edindiği deneyimlerinin yeni durumlara aktarılması yoluyla yeni bilgi sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Kolb, 1984, s. 38). Deneyimleri yeni bilgiye aktarmak ise ya bireylerin kendi yaşantıları (doğrudan deneyim) ya da çevresindeki diğer kişilerin davranışlarını gözleyerek gerçekleşmektedir (Bandura, 1971, s. 2). Gözleyerek öğrenme ise bireylerin davranışı doğru biçimde sergileyen ve ardından pekiştirilen diğer kişileri izlemesi ile o davranışı öğrendikleri varsayımı olarak açıklanmaktadır (Bandura, 1971, s. 2-5; Nadler, Thompson, Van Boven, 2003, s. 532). Bu durum gözleyerek öğrenme olarak adlandırılmaktadır. Bandura'ya göre iki tür gözleyerek öğrenme vardır. Bunlar, taklit ve dolaylı öğrenmedir.

Taklit, modelin davranışlarının yeniden sergilenmesidir. Dolaylı öğrenme ise modelin sergilediği davranışın pekiştirilmesi ya da cezalandırılmasına göre gözleyen kişinin davranışlarındaki artış ya da azalıştır (Bandura, 1971, s. 2-5). Taklit ile dolaylı öğrenme arasındaki en temel fark, gözleyen bireyin gözlediği modelin davranışlarının sonuçlarını görmesi ile ilgilidir. Bir başka deyişle, bireyin sergilediği davranışların sonucundaki ceza ya da pekiştirmeyi izleyip izlememesi ile ilgilidir. Gözleyen bireyin, gözlediği davranışı hemen sergileme zorunluluğu yoktur. Başka bir ifadeyle, gözleyen birey davranışı nerede ve ne zaman sergileyeceğine kendisi karar verir (Taylor ve DeQuinzio, 2012, s. 2). Bandura bireylerin gözlediği davranışları hemen gerçekleştirmeyip, daha sonra gerçekleştirme sürecini bilişsel aracılık ile açıklamaktadır. (Taylor ve DeQuinzio, 2012, s. 2).

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında eğitim ortamlarında bireylere pek çok gelişim alanında hedeflenen becerilerinin öğretiminde gözleyerek öğrenme önemli bir seçenek olarak görülmektedir ve halen araştırılmaktadır (Jahr ve Eldevik, 2002, s. 145). Ayrıca, son dönemde yapılan araştırmaların konuları incelendiğinde, bireylerin diğer bireyleri gözleyerek öğrenme sürecini nasıl gerçekleştirdikleri üzerine yoğunlaşılması bu duruma olan dikkatleri daha da arttırmaktadır (Hodges ve Coppola, 2015, s. 609; Jahr ve Eldevik, 2002, s. 145). Bu durum, gözleyerek öğrenmenin ortaya çıkabilmesi için hangi ortamlara gereksinim duyulduğu ve hangi durumlarda gözleyerek öğrenmenin gerçekleştiği gibi soruların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Gözleyerek öğrenmenin gerçekleşmesi ve aynı zamanda hedeflenmeyen bilgilerin edinimi için araştırmacıların küçük grup düzenlemesi üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir (Harrell vd., 1992, s. 3).

Alanyazında konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, üç farklı durum görülmektedir. Şöyle ki: gözleyerek öğrenmenin; çiftler (ikili gruplama) ve küçük grup öğretim düzenlemesi şeklinde yoğunlaştığı ancak yapılan tek bir çalışmada da öğretmenin gözlemlenmesi ile bu sürecin gerçekleştirildiği görülmektedir (Campbell ve Mechling, 2009, s. 47). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, hemen hemen bütün çocukların akranlarına öğretilen becerileri edindiklerini göstermektedir (Ledford vd., 2012, s. 413). Bu bulgular gözleyerek öğrenmenin gerçekleştiği ya da gerçekleşmesi muhtemel olan bu üç öğretim düzenlemeleri arasından daha çok küçük grup öğretimi üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir (Colozzi, Ward ve Crotty, 2008, s. 228).

1.5. Küçük Grupla Öğretim

Küçük grupla öğretim, hedeflenen beceri ya da davranışın öğretiminin iki ya da daha fazla sayıda öğrenciyle birlikte eş zamanlı olarak sunulduğu öğretim düzenlemelerinden birisidir (Ferris, 2015, s. 225). Küçük grup öğretimi, gruba katılan bireylerin kendi öğrenmelerine ek olarak diğer akranlarından eğitim ve öğretim ile ilgili bilgileri de öğrenmesini sağlar. Bu bakımdan önemli ve yararlıdır. (Farmer vd., 1991, s. 190). Küçük grup öğretimi ile düzenlenen eğitim ortamının belli özellikleri taşınması gerekmektedir. Bu özellikler yapılacak öğretimin etkili ve verimli gerçekleşmesi bakımından son derece önemlidir. Alanyazında bu özellikler, grubu oluşturan bileşenler, grup düzenlemeleri ve grupta bir oturum gerçekleştirmek için kriter olarak yer almaktadır. Her bir özellik aşağıda detaylı bir biçimde açıklanmaktadır.

1.5.1. Küçük grubu oluşturan bileşenler

Küçük grup öğretimi planlanmadan önce alınması gereken kararlardan ilki grubu oluşturan bileşenler ile ilgilidir. Bir başka deyişle bir öğreticinin grubun hangi bileşenlerden oluşacağı, kaç öğrenciye öğretim yapılacağı, hangi amaçların öğretileceği ve kaç tane grup üyesinin etkileşime gireceği gibi noktalarda kararlar alınması gerekmektedir (Collins vd., 1992, s.17).

Grup Büyüklüğü: Küçük grup öğretiminde alınması gereken ilk karar grup büyüklüğüdür. Yapılan araştırmalar sayının maksimum yedi olması gerektiğini belirtirken bazı araştırmalar ise iki ile dört öğrenci olması gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada bir öğreticinin mevcut grup büyüklüğü için karar verebilmesi için belli değişkenleri dikkate alınması gerekmektedir. Bunlar, yetersizliği olan bireylerin özellikleri, grup ortamındaki deneyimleri, gruba katılmak için uygun becerilere sahip olup olmadıkları (uygun sosyal beceriler, oturma davranışı, dikkat vb.), öğretimi hedeflenen becerinin özelliği, öğretim için planlanan öğretim oturumu süresi gibi etmenleri göz önünde bulundurması gerekmektedir (Collins vd., 1992, s.18)

Homojen/Heterojen Gruplama: Öğretici, sınıfta yer alan öğrenci popülasyonuna ve öğretilecek beceriye bağlı olarak oluşturacağı grubun homojen ya da heterojen olması gerektiğine karar vermelidir. Homojen grup, gruba katılacak öğrencilerin aynı tür yetersizliğe sahip olması ve/veya gruba girecek öğrencilerin aralarındaki yaş farkının iki takvim yaşından daha büyük olmaması olarak adlandırılmaktadır. Heterojen grup ise,

grubun içeriğinin farklı düzeylerde işlev gösteren ve/veya iki kronolojik yaş aralığından daha büyük yaş farkı olan bireylerden oluşması olarak adlandırılmaktadır (Collins vd., 1991, s. 19).

Beceri seçimi: Grup içindeki öğrenciler aynı beceriyi aynı uyarana ya da farklı uyarana sunularak öğrenebilirler. Öğrenciler farklı bir biçimde farklı beceriyi aynı uyarana ya da farklı uyarana sunulduğunda da öğrenebilirler. Alanyazına bakıldığında küçük grup öğretiminde becerilerin, (a) aynı beceri aynı uyarana, (b) aynı beceri farklı uyarana, (c) farklı beceri aynı uyarana, (d) farklı beceri farklı uyarana gibi dört farklı biçimde öğretildiği görülmektedir. Beceri öğretimi için kullanılabilen bu durumlara bakıldığında izleyen biçimde açıklanabilir;

(a) Aynı beceri aynı uyarana için gruptaki çocuklara resimli kartlardan hayvan isimleri öğretildiğini ve öğretilen tüm hayvanların aynı olduğunu düşünelim. Bu aşamada öğreticinin gruptaki çocuklara aynı hayvanlar için “Resimde gördüğünüz hayvanın adı nedir?” beceri yönergesi ile öğretimini gerçekleştirdiği oturumlar bu duruma örnek olarak verilebilir.

(b) Aynı beceri farklı uyarana için gruptaki çocuklara matematik dersi için belirlenen becerinin, söylenen rakam kadar nesne çizme olduğunu düşünelim. Bu durumda öğreticinin gruptaki çocuklara, üç rakamı için “Üç tane top çiz, üç tane çizgi çiz, üç tane üçgen çiz.” gibi yönergeler kullanarak gerçekleştirdiği oturumlar bu duruma örnek olarak verilebilir.

(c) Farklı beceri aynı uyaranda, gruptaki çocuklara taklit becerilerinin öğretimi için, öğreticinin “Böyle yap!” yönergesi vererek, farklı becerileri taklit etmesini istediğini düşünelim. Bunun için çocuklara, eli ile burnuna dokunma, karnına avcunun içi ile dokunma, elini başına koyma, nesneyi bir kaptan diğerine geçirme gibi farklı becerileri kullanarak gerçekleştirdiği oturumlar bu duruma örnek olarak verilebilir.

(d) Farklı beceri farklı uyarana için gruptaki çocuklara farklı becerilere ait öğretim yapıldığını düşünelim. Örneğin bir çocuğa meslek isimlerini öğretirken resimli karttan “Bu hangi meslek söyle?” yönergesi verilirken, diğer bir çocuğa meyveleri göstermesi için kartlara bakarak “Hangisi bir meyvedir, göster?” yönergeleri verilerek gerçekleştirilen oturumlar bu duruma örnek olarak verilebilir. Son olarak, becerilerin ne

şekilde öğretilip öğretilmeyeceğini belirlerken grubun gereksinimleri dikkate alınmalıdır. (Collins vd., 1991, s. 19).

Gruba giriş kriteri (Önkoşul beceriler): Öğretici gruba girecek olan bireyleri belirlerken, öncelikli olarak gruba katılacak olan bireylerin gerekli önkoşul becerilere sahip olup olmadığına bakmalıdır. Çünkü başarılı bir küçük grup düzenlemesi için grup üyelerinin gerekli önkoşul becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu önkoşul becerilerden bazıları, öğretmenin yönelttiği uyarılar için göz kontağı kurma, uygun sosyal davranışlar, hazır bulunuşluk ve öğretilecek beceri için minimum düzeyde performans sergileme gibi davranışlardır. Önkoşul becerilerinin uygun bir şekilde belirlenmesi, diğer grup üyelerinin başarısını da etkileyeceğinden son derece kritik ve önemlidir. Bu durumları göz önünde bulundurarak öğretmen, gruba katılacak bireyler için öğretim öncesinde önkoşul becerileri değerlendirmeli ve gerektiğinde öğretimini yapmalıdır (Collins vd., 1991, s. 19).

1.5.2. Grup düzenlemeleri

Küçük grup eğitiminde grup düzenlemelerine bakıldığında, dört farklı biçimde gerçekleştirilebildiği görülmektedir. Bunlar; (a) grup içinde ardışık olarak yapılan grup düzenlemesi, (b) grup arasında ardışık olarak yapılan grup düzenlemesi, (c) ikili olarak yapılan grup düzenlemesi ve (d) ek olarak 1:1 yapılan grup düzenlemesi şeklindedir. Bu düzenlemeler kısaca aşağıda açıklanmaktadır.

(a) Grup içinde ardışık olarak yapılan grup düzenlemesi: Öğreticinin grup üyeleri arasında herhangi bir etkileşim sağlamadan ve bu durum için herhangi bir yapılandırma yapmadan, doğrudan her bir grup üyesi ile bireysel olarak öğretim gerçekleştirmesidir.

(b) Grup arasında ardışık olarak yapılan grup düzenlemesi: Bu düzenlemede öğretici, öğretim sırasında grup üyeleri arasında özel bir yapılandırma veya pekiştirme yaparak grup üyeleri arasında etkileşimin oluşumunu sağlar.

(c) İkili olarak yapılan grup düzenlemesi: Öğretici öğretime 1:1 olarak başlar ve sistematik olarak grup büyüklüğünü artırır.

(d) Ek olarak 1:1 yapılan grup düzenlemesi: Öğretici yukarıdaki üç düzenlemeden biri ile öğretimi yapar ve ardından öğretilen beceride daha fazla pratik sağlamak için öğretimi 1:1 şeklinde yapmaya devam eder.

Yukarıda açıklanan farklı grup düzenlemelerinin kendi içinde yararları bulunmaktadır. Bu yararlar izleyen biçimde ifade edilebilir (Collins vd., 1991, s. 20). Grup içinde ardışık olarak yapılan grup düzenlemesi, herhangi bir yapılandırma gerektirmediği için öğretmenler, öğretmen yardımcıları veya grup eğitimi hakkında deneyim sahibi olmayan birisi tarafından kolaylıkla uygulanabilmesi açısından yararlıdır. Grup arasında ardışık olarak yapılan grup düzenlemesi, akran etkileşimini arttırdığı için heterojen grup popülasyonu ile çalışan öğretmenler açısından yararlı ve kullanışlıdır. İkili olarak yapılan grup düzenlemesi, grup içerisinde gerekli önkoşul becerilere sahip olmayan ya da grup öğretimi ile uyumlu olmayan bireyler ile çalışan öğretmenler açısından yararlıdır. Ek olarak 1:1 yapılan grup düzenlemesi, öğreticiye grup içinde öğrenmede sınırlılıklar yaşayan ya da istenilen düzeyde öğrenemeyen bireyler için ek olarak 1:1 öğretim düzenlemesi imkanı vermektedir. Bu düzenleme öğreticinin birey için hedeflediği amaçların kazanımını desteklediği için öğreticiye bir rahatlık sunmaktadır (Collins vd., 1991, s. 20).

1.5.2.1. Küçük grup düzenlemesinde bir oturum gerçekleştirmek için kriter

Bir oturum gerçekleştirmek için kriter, öğreticinin grup düzeni ile ilgili bütün kararlarını aldıktan sonra gerçekleştireceği öğretim oturumlarına grup üyelerinin nasıl katılacağını belirlemesidir. Gruptaki öğrenciler ile öğretimin nasıl yapılacağı öğreticiye bağlıdır. Örneğin öğretmen, grup eğitimine başlamadan, gruba katılacak bütün öğrencilerin hazır olmasını istediğinde, bazı öğrencilerin okulda olmaması nedeniyle, gruptaki öğrencilerin tamamı katılım sağlayamayacaktır. Bu durum ise grup eğitiminin öğretim yapılmadan geçmesine neden olacaktır. Ayrıca, grup üyelerinin bir kısmı olmadan ilerlemek, bazı grup üyelerinin diğerlerinden daha fazla öğrenmesine ortam hazırlayabilir ve olmayan grup üyesinin de gruba tekrar aktif olarak katılımını engelleyebilir. Bu durumda öğretmen, grupta olmayan grup üyesine, gruba tekrar döndüğünde 1:1 destek düzenlemesi yapabilir. İkinci bir seçenek olarak, grupta eksik öğrenci olduğunda öğretmen gün planlamasına gidebilir. Örneğin grupta olan öğrenciler ile materyal incelemesi yapabilir ve bütün grup üyelerinin olduğu zaman yeni uyarılar sunabilir. Öğrencilere farklı uyarı/beceri öğretildiğinde, grupta performans düzeyi diğer grup üyelerine göre daha düşük öğrenciler için aynı beceri aynı uyarı biçiminde öğretim yapıldıktan sonra farklı beceri farklı uyarı için grup düzenlemesi kabul edilebilir. Bu

noktada öğretici küçük grup düzenlemesi için, bütün grup üyelerinin öğretimsel zamanını en verimli biçimde geçirmesi için gerekli düzenlemeleri yapmalıdır (Collins vd., 1990, s. 20).

Yukarıdaki her bir başlıkta ayrıntılı olarak anlatılan küçük grup öğretiminin genel olarak yararlarına bakıldığında, öncelikle gözleyerek öğrenmeye fırsat vermesi ve bu açıdan küçük grup öğretimine katılan bireylerin hem kendilerine öğretilen becerileri maksimum düzeyde öğrenmesi hem de akranlarına öğretilen hedef becerileri (akranları becerileri tam olarak öğrenmemiş olsa bile) öğrenmeleri açısından yararlıdır (Ledford vd., 2008, s. 86; Farmer vd., 1991, s. 190). Sınıflardaki öğrenci sayısı göz önünde bulundurulduğunda, birden fazla öğrenciye öğretim sunulması, 1:1 öğretime oranla daha az maliyet ile gerçekleşmesi ve özellikle kaynaştırma sınıflarına daha benzer bir öğretim ortamı sunulması bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir (Ledford vd., 2012, s. 414; Kamps, Walker ve Maher, 1992, s. 278).

Küçük grup öğretim düzenlemelerinde bireylerin öğrenmelerinin maksimum sonuç ile gerçekleşmesi beklenmektedir. Bir başka deyişle bireylerin kendilerine öğretilen becerilerin tümünü öğrenirken, aynı zamanda akranlarına öğretilen tüm becerileri de öğrenmesi beklenmektedir. Farklı özellikteki bireylerin gözleyerek öğrenme durumlarının farklılık göstermesi ve bu çalışmada OSB olan çocuklar ile çalışılması nedeniyle OSB olan çocuklarda gözleyerek öğrenme izleyen paragrafta açıklanmaktadır.

1.6. OSB Olan Çocuklarda Gözleyerek Öğrenme

Gözleyerek öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan öğretim düzenlemelerinden birinin küçük grup düzenlemesi olduğu bilinmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar küçük grup düzenlemesinin etkili ve verimli olduğunu göstermektedir. Yetersizliği olan bazı bireyler için bu sonuçlar benzerlik göstermektedir. Sonuçların benzerliklerinin aksine OSB olan çocuklar ile yürütülen küçük grup düzenlemelerinde bu sonuçlar farklılaşabilmektedir. Başka bir ifadeyle, OSB olan çocuklarda küçük grup düzenlemesiyle sunulan bir öğretim gözleyerek öğrenme ile sonuçlanmayabilir. Bu durumun temel nedeni, gözleyerek öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerde bulunması gereken özelliklerden biri olan ve gözleyerek öğrenmenin başka bir biçimi olarak görülen taklit becerisindeki yetersizliktir (Ledford vd., 2008, s. 87; Williams, Whiten ve Singh, 2004, s. 293). Bu bulgu OSB olan bireylerin en temel özelliklerinden

biri olan sınırlı, yineleyici ilgi ve davranışlarda taklit becerilerindeki yetersizliği destekler niteliktedir (Rogers vd., 2003, s. 764). OSB olan bireylerde taklit becerilerinin artırılması için başkalarını gözleyerek oluşturulan grup düzenlemeleri son derece önemli ve kritiktir (Plavnick ve Hume, 2013, s. 1).

OSB olan bireyler taklit becerisini edindikten sonra başka bireylerin sergiledikleri özel davranışların olumlu ya da olumsuz sonuçları arasındaki farkı ayırt etmeyi öğrenmiş olacaklar ve sosyal ortamda uyulması gereken kuralları gözleyerek uygulayabileceklerdir (Taylor ve DeQuinzio, 2012, s. 4). Ayrıca, gözleyerek öğrenme repertuarını genişleterek benzer çevresel koşullarda da aynı davranışı sergileyebileceklerdir (Plavnick ve Hume, 2013, s. 2). Kuşkusuz gözleyerek öğrenmenin gelişmesi için taklit becerilerinin öğretilmesi tek başına yeterli değildir. Bunun için etkililiği kanıtlanmış olan bilimsel dayanaklı uygulamalar ile öğretim yapılması önerilmektedir.

Yetersizliği olan bireylerde yeni becerilerin öğrenilmesi için kanıt temelli uygulamalar arasında yer alan yanlışsız öğretim yöntemleri etkili ve verimli yöntemlerdendir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 142; Whalen ve Schuster, 1996, s. 188; Munson Doyle vd., 1992, s. 234; Keel ve Gast, 1992, s. 357). Bu yöntemler, tepki ipuçları ve uyaran ipuçları olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Bu araştırmada tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemlerden biri olan sabit bekleme süreli öğretim yöntemi kullanılmıştır. İzleyen bölümde bu yöntem kısaca açıklanmaktadır.

1.7. Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi

Yanlışsız öğretim yöntemleri içerisinde yer alan bu öğretim yöntemi, okul öncesi dönemden yetişkinliğe kadar olan bireylerde uyaran transferini sağlayan ve etkili sonuçlar elde edilen yöntemlerdendir (Mattingly ve Bott, 1990, s. 438; McDonnel, 1987, s. 228). Bu yöntemin küçük grup öğretim düzenlemelerinde de etkili olduğu verimlilik ve etkililik çalışmalarında da bu durumun desteklendiği görülmektedir (Lane vd., 2015; Aldemir ve Gürsel, 2014; Appelman vd., 2014; Campbell ve Mechling, 2009; Ledford vd., 2008; Valk, 2003; Whalen ve Schuster, 1996, s. 189; Munson Doyle vd., 1992, s. 234; Keel ve Gast, 1992, s. 357).

Bu öğretim yöntemi sıfır saniye bekleme süreli denemeler ve sabit bekleme süreli denemeler olmak üzere iki öğretim denemesinden oluşmaktadır. Sıfır saniye süreli denemelerde hedef uyaran ve kontrol edici ipucu birlikte sunulur. Bir başka deyişle hedef

uyaran ile kontrol edici ipucu arasında herhangi bir süre bulunmamaktadır. Alanyazında sıfır saniyeli öğretime ilişkin belli sayıda uygulama yapılması gerektiği ancak bu uygulamaların kaç tane olması hakkında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Bekleme süreli denemelerde ise hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında belli bir sürenin geçmesi beklenir ve bütün oturumlarda belirlenen süre ile uygulama yapılır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012; Holcombe, Wolery ve Snyder, 1994, s. 50; Harrell vd., 1992, s. 3; Keel ve Gast, 1992, s. 357). Belirlenen sürede bireyin bağımsız tepkide bulunması bir başka deyişle ipucunun silikleştirilmesi amaçlanmaktadır (Akmanoğlu vd., 2015, s. 724; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 155). Sabit bekleme süreli öğretimde beş tür öğrenci tepkisi bulunmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 156). Bu öğrenci tepkileri, ipucundan önce doğru tepki, ipucundan sonra doğru tepki, ipucundan önce yanlış tepki, ipucundan sonra yanlış tepki ve tepkide bulunmamadır.

Alanyazına bakıldığında bu yöntemin çeşitli beceriler ve farklı yetersizlik grubundaki bireyler ile çalışıldığı görülmektedir (Hardin, 2016; Akmanoğlu, Kurt ve Kapan, 2015; Çiğil, 2012; Odluyurt, 2011; Tekin-İftar, Kurt ve Çetin, 2011; Rogers, Hemmeter ve Wolery, 2010; Bozkurt ve Gürsel, 2005; Yıldırım ve Tekin-İftar, 2002). Yanlışsız öğretim yöntemlerinin farklı öğretim düzenlemeleriyle kullanımı sıklıkla karşılaşılan uygulamalardan biridir. Yapılan uygulamalardan biri de küçük grup öğretim düzenlemesi ve küçük grup düzenlemesiyle birlikte gözleyerek öğrenmenin sınıdığı araştırmalardır. İlerleyen bölümde küçük grup düzenlemeleriyle yürütülen araştırmalar yer almaktadır.

1.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde küçük grup düzenlemesi ile gerçekleştirilen çalışmalar iki başlık altında ele alınmıştır. Öncelikle okul öncesi dönemdeki çocuklarla farklı öğretim yöntemleri kullanılarak yapılmış küçük grup öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilen araştırmalar, ardından bu araştırmanın konusuyla ilgili olan okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılmış sabit bekleme süreli öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen küçük grup öğretim düzenlemesiyle yapılan araştırmalar yer almaktadır.

1.8.1. Küçük grup düzenlemesiyle gerçekleştirilen araştırmalar

Alanyazına bakıldığında, okul öncesi dönemdeki çocuklarla küçük grup düzenlemesiyle gerçekleştirilen sekiz tane etkililik ve bir tane de karşılaştırma

araştırmasının yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmalar günümüzden geçmişe kronolojik bir sıra ile aşağıda yer almaktadır.

Au vd., (2016) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, OSB olan çocuklara uygun olan ve olmayan uygulama ile küçük grup düzenlemesinde sosyal beceri öğretmişlerdir. Araştırmanın sosyal becerileri, akran ile oyun başlatma, akranın gösterdiği oyuncak/nesne hakkında konuşma ve akranın dikkatini çekme olarak belirtilmiştir. Araştırmanın katılımcıları yaşları üç ile altı arasında değişen OSB olan iki erkek çocuktur. Öğretim oturumları, küçük grup düzenlemesiyle uygun olan ve uygun olmayan uygulama yapılarak yürütülmüştür. Bu uygulamada, katılımcılara her bir sosyal beceriye ilişkin uygun olan ve olmayan davranışlardan oluşan hedef sosyal beceriler araştırmacılar tarafından canlandırılarak uygulanmıştır. Ardından katılımcılara hangisinin uygun olan ve olmayan uygulama olduğu sorulmuştur. Öğretim sırasında uygun olan ve olmayan uygulama örnekleri rastgele sunulmuştur. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, katılımcıların akranının gösterdiği oyuncuğa ilişkin konuşma becerisinde ölçütü karşıladığı ancak diğer iki beceride ölçütü karşılamadığı görülmektedir.

Urlacher vd. (2016) yürüttükleri araştırmalarında, küçük grup düzenlemesi içinde yorumlama ve akademik becerilerin öğretimini çalışmışlardır. Araştırmada akademik beceri sözcük okuma olarak belirlenirken yorumlama becerisi ise katılımcıların kendilerine verilen sembol pekiştirecin ederi olan etiketi akranlarına göstermesi ve akranlarına verilen etiketin rengi, şekli, ismi hakkındaki yorumlarıdır. Çalışmadaki etiketler okul öncesi temalardan oluşan görsellerden seçilmiştir. Araştırma, okul öncesi dönemde yaşları üç ile dört arasında değişen iki GY olan çocuk ile onların normal gelişim gösteren dört akranından oluşmuştur. Küçük grup düzenlemesi iki grup şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her bir grupta bir GY olan çocuk ve onun iki normal gelişim gösteren akranı yer almıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden, davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile planlanmış ve altı katılımcıya replike edilmiştir. Araştırmada yer alan yorumlama becerisi ise tek denekli araştırmalardan A-B modeli ile planlanmıştır. Araştırmada akademik becerilerin öğretimi artan bekleme süreli öğretim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, katılımcıların kendileri için

hedeflenen becerileri edindiklerini, akranları için hedeflenen akademik becerilerin bazılarını edindiklerini ve yorumlama becerisinin de bir katılımcı dışında edinimlerinin artarak devam ettiği görülmektedir.

Ledford ve Wolery (2015) yaptıkları araştırmalarında, okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren ve GY olan çocuklarda akademik ve sosyal davranışların gözleyerek öğrenmesini incelemiştir. Çalışmadaki akademik beceriler yazılan sözcükleri okuma, sosyal beceriler ise paylaşma davranışıdır. Paylaşma davranışı, kazanılan sembol pekiştiricilerden ikisini akranına verme olarak belirlenmiştir. Araştırma, yaşları üç ile dört arasında değişen, gelişimsel yetersizliği olan üç çocuk ve onların normal gelişim gösteren altı akranından oluşmaktadır. Üç farklı küçük grup düzenlemesiyle yürütülen çalışmada, her grupta bir GY olan çocuk ve onun iki normal gelişim gösteren akranı yer almaktadır. Araştırmada artan bekleme süreli öğretim kullanılmıştır ve ipucunu geciktirme aralığı 4 saniyeye kadar çıkarılmıştır. Araştırma iki farklı tek denekli araştırma modeli ile planlanmıştır. Akademik beceriler için davranışlar arası çoklu yoklama modeli ve paylaşım davranışları için ise katılımcılar arası çoklu başlama modelidir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, normal gelişim gösteren ve GY olan çocukların kendileri için hedeflenen bütün becerileri edindiklerini, GY olan çocukların, akranlarına öğretilen hedef becerilerin bir kısmını gözleyerek öğrendiklerini ve GY olan çocukların normal gelişim gösteren akranların yaptığı gibi paylaşım davranışlarını sınıf içi etkinliklerde benzer durumlara genellebileceklerini göstermektedir.

Ledford ve Wehby (2015) gerçekleştirdikleri araştırmalarında küçük grup düzenlemesi içinde OSB olan çocuklar ile akademik olarak risk altında olan çocukların sosyal ve akademik becerileri edinmelerini incelemiştir. Araştırmadaki akademik beceriler sözcük okuma ve geometrik şekilleri söyleme, sosyal beceriler ise paylaşma, iletişim başlatma ve arkadaşları ile güzel konuşma olarak belirlenmiştir. Araştırma, biri OSB olan ikisi normal gelişim gösteren çocuklardan oluşan beş farklı küçük grup düzenlemesiyle yapılmıştır. Gruplardaki çocukların yaşları farklılaşmaktadır. İlk dört grup beş-altı yaş çocuklarından, beşinci grup ise altı ile yedi yaş çocuklardan oluşmuştur. Katılımcıların tamamı farklı saatlerde de olsa genel eğitim sınıfından eğitim almaktadırlar. Araştırmada artan bekleme süreli öğretim yöntemi ile ilk oturumlarda sıfır

saniye ile öğretime başlanmış ve bekleme süresi 4 saniyeye kadar arttırılarak öğretim sürdürülmüştür. Araştırmada iki farklı tek denekli araştırma modeli ile planlanmıştır. Sosyal becerilere ilişkin veriler gruplar arası çoklu başlama modeli ile akademik becerilere ilişkin veriler ise davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile planlanmıştır. Araştırmanın ortamlar ve araç-gereçler arası genelleme verisi üç farklı oyun ortamında toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, araştırmaya katılan 14 katılımcıdan 13'ünün hedef becerileri edindiğini, bir akranın ise daha yavaş öğrendiği ve kendi grubu için belirlenen becerilerden iki setteki hedef becerileri edindiğini, sosyal becerilerde ise tüm katılımcıların kendileri için hedeflenen sosyal becerileri edindikleri görülmüştür. Genelleme verilerine bakıldığında, gruplar arasında genelleme düzeyine ilişkin sonuçların değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Araştırma bulguları, OSB olan çocuklarda 1:1 öğretime karşın küçük grup öğretiminin alternatif olarak kolay uygulanabilen ve tercih edilen bir uygulama olabileceğini göstermektedir.

Ledford ve Wolery (2013) yürüttükleri araştırmalarında, okul öncesi dönemdeki çocuklara akranların model olmasıyla küçük grup düzenlemesinde akademik ve sosyal becerilerin gözleyerek öğrenmesini incelemiştir. Araştırmanın akademik becerileri her bir katılımcı için ayrı olarak hedeflenmiştir. Bu beceriler, geometrik şekillerin isimlerini söyleme, harfleri okuma, sayıların ve renklerin isimlerini söyleme ve söylenen sözcükteki harfleri okumadır. Sosyal beceriler her iki grup için de paylaşma ve teşekkür etmedir. Araştırmanın katılımcıları yaşları dört ile altı arasında değişen GY olan okul öncesi dönemdeki üç çocuk ile yaşları üç ile altı arasında değişen 10 normal gelişim gösteren çocuktur. Araştırmanın küçük grup düzenlemesi her bir katılımcıda farklı oluşturulmuştur. Birinci ve ikinci katılımcıda, toplam dört normal gelişim gösteren akran yer almıştır. Üçüncü katılımcıda ise normal gelişim gösteren üç akran ile küçük grup düzenlemesi oluşturulmuştur. Araştırmada artan bekleme süreli öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile planlanmış ve üç GY olan çocuğa ve 10 normal gelişim gösteren akrana replike edilmiştir. Araştırmanın bulguları, bütün katılımcıların hedeflenen akademik becerileri edindiklerini, ancak GY olan çocukların hedeflenmeyen akademik becerilerin bazılarını edindiklerini, paylaşma davranışını ise bütün katılımcıların öğretim oturumları boyunca yüksek oranda sergiledikleri ancak teşekkür etme davranışını daha az sergiledikleri görülmüştür.

Noltemeyer vd., (2013) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, risk altında olan ve anaokuluna devam eden yaşları beş ile yedi arasında değişen altı çocuğa küçük grup düzenlemesiyle sözcük çözümlene ve okuma becerilerinin ediniminde flaş kart kullanımının etkisini incelemişlerdir. Flaş kartlar, hedeflenen her sözcüğün yazımını içeren kartlardır. Öğretimde ses yöntemi ve kontrol durumu olmak üzere iki farklı uygulama kullanılmıştır. Ses yönteminde, hedef sözcüklerdeki sesler öncelikle araştırmacı tarafından sırayla sesletilmiş, ardından öğrenciler tarafından da sesletimi sağlanmış ve son olarak hedef kelimedeki tüm sesler karışık olarak sunulmuştur. Yapılan bu denemelerin ardından kelime okunmasına geçilmiştir. Sonraki denemelerde ise yapılan bu uygulamayı katılımcıların yapması beklenmiştir. Kontrol durumu uygulamasında ise hedeflenen sesler temel alınarak katılımcılara daha önce öğretilmeyen altı sözcüğün değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, ses yönteminin, sesleri okuma becerisinde kontrol durumu uygulamasına göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Altunel (2007) yürüttüğü araştırmasında, OSB olan çocuklara soru cevaplama becerisini öğretmiştir. Araştırmadaki sorular farklı soru gruplarından oluşmaktadır. Bu sorular, “Ne olur?”, “Nerede?” ve “Ne zaman?” sorularıdır. Araştırmada bu sorulara uygun cevap verme becerisi çalışılmıştır. Araştırma yaşları beş ile yedi arasında değişen üç OSB olan çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın öğretim oturumları eşzamanlı ipucu öğretim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile planlanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, her katılımcının kendisi için hedeflenen becerileri edindiğini, çifti olan çocuk için hedeflenen becerilerin ise bazılarını edindiği görülmüştür.

Taubman vd., (2001) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, GY olan okul öncesi dönemdeki çocuklara gruba dayalı olarak uygulanan ayırık denemeler ile öğretim etkinliğini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları yaşları üç ile beş arasında değişen GY olan çocuklardır. Öğretim oturumları küçük grup düzenlemesi ile sunulmuştur. Hedef beceriler; şarkıya uygun hareket etme, nesne sayma ve sesli/sessiz vokalizasyon olarak belirtilmiştir. Her bir katılımcı için beceriler rastgele sunulmuştur. Araştırmanın öğretim oturumlarında ayırık denemeler ile öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma davranışlar

arası çoklu başlama modeli ile planlanmıştır. Araştırma bulguları, ayırık denemeler ile öğretimin grup düzenlemesinde etkili olduğunu, katılımcıların kendileri için hedeflenen becerileri edindiklerini göstermiştir.

Alanyazında karşılaştırma araştırmalarına bakıldığında, sadece bir araştırma bulunmaktadır. Dere-Çiftçi ve Fulya-Temel (2010) araştırmalarında, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere renk isimlerini söyleme becerisini öğretiminde 1:1 ve küçük grup öğretimini karşılaştırmışlardır. Araştırma yaşları dört ile 12 arasında değişen zihinsel yetersizliği olan altı katılımcı ile yürütülmüştür. Öğretim oturumları eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında, eşzamanlı ipucu ile öğretimin renk isimlerini söyleme becerisinde etkili olduğunu ve küçük grup düzenlemesi ve 1:1 öğretimin arasında hedef beceri ediniminde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmektedir.

Yukarıda özetlenen araştırmalara bakıldığında, okul öncesi dönemdeki çocuklar ile yapılmış küçük grup düzenlemesiyle gerçekleştirilen sekiz araştırmadan, üçünün OSB olan, dört araştırmanın GY olan ve bir tanesinin de risk altında olan çocuklar ile yapılmış olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda sosyal ve akademik becerilerin hedeflendiği görülmektedir. Yukarıda özetlenen araştırmalar ile farklı yaş grubundaki katılımcılar ile yapılan araştırmalar Tablo 1.1. ve Tablo 1.2.'de gösterilmektedir.

Tablo 1.1. Küçük Grup Düzenlemesiyle Yapılan Araştırmalar

Kaynak/yıl	Katılımcı Sayı	Katılımcı Yaşı	Katılımcı Özellikleri	Hedef beceri	Araştırma modeli	Genelleme/İzleme	Sosyal Geçerlik
Au vd. , (2016)	2	3-6 yaş	OSB	Akran ile oyun başlatma, akran ile nesne hakkında konuşma, akranın dikkatini çekme	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Hayır
Urlacher vd., (2015)	6	3-4 yaş	Normal gelişim ve GY	Sözcük okuma ve yorumlama	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Hayır
Ledford ve Wolery (2015)	9	3-4 yaş	Normal gelişim ve GY	Sözcük okuma ve paylaşma	Davranışlar arası çoklu yoklama ve denekler arası çoklu başlama modeli	Evet/Evet	Hayır
Ledford ve Wehby (2015)	14	5-7 yaş	OSB ve risk altında olan çocuklar	Sözcük okuma, paylaşma ve iletişim başlatma	Gruplar arası çoklu başlama modeli ve beceriler arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Hayır
Young-Pelton ve Bushman (2015)	4	9-10 yaş	Duygu davranış bozukluğu ve zihin yetersizliği	Okuma, problem davranışların azaltılması	Denekler arası çoklu başlama modeli	Hayır/Evet	Hayır
Aykut vd., (2014)	3	11-13 yaş	Zihin yetersizliği	Portakal soyma, şekil oluşturma, teyel yapma	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Evet

Tablo 1.1. (Devam) *Küçük Grup Düzenlemesiyle Yapılan Araştırmalar*

Katılımcı Sayı	Kaynak/yıl	Katılımcı Yaş	Katılımcı Özellikleri	Hedef beceri	Araştırma modeli	Genelleme/İzleme	Sosyal Geçerlik
Ledford ve Wolery (2013)	13	3-6 yaş	GY ve normal gelişim	Geometrik şekillerin isimlerini söyleme, sayıları söyleme, harfleri okuma	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Hayır
Noltemeyer vd., (2013)	6	5-7 yaş	Risk altında olan	Sözcük çözümü ve okuma	Dönüşümlü uygulamalar modeli	Evet/Evet	Hayır
Özen, Batu ve Birkan (2012)	3	9 yaş	OSB	Sosyo dramatik oyun becerileri (kantin, öğretmen ve doktor)	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Hayır/Evet	Evet
Tekin-İftar ve Birkan (2010)	3	8-9 yaş	OSB	Yiyecek ve içecek hazırlama	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Hayır
Altunel (2007)	3	5-7 yaş	OSB	Soru cevaplama becerisi	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Evet
Tincani ve Croizer (2007)	2	6-7 yaş	Davranış sorunu olan	Akademik beceriler, uygun olmayan davranışların azaltılması	Dönüşümlü uygulamalar modeli	Evet/Hayır	Hayır

Tablo 1.1. (Devam) *Küçük Grup Düzenlemesiyle Yapılan Araştırmalar*

Katılımcı Sayı	Kaynak/yıl	Katılımcı Yaş	Katılımcı Özellikleri	Hedef beceri	Araştırma modeli	Genelleme/İzleme	Sosyal Geçerlik
Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt (2006)	5	11-14 yaş	GY	Türkiye'deki şehirlerin, denizlerin ve komşu ülkelerin gösterilmesi, coğrafi durumların sembolünün söylenmesi	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Hayır
Ann Parker ve Schuster (2002)	4	15-19	Normal gelişim ve zihin yetersizliği	Markette bulunan reyonların isimlerini söyleme, mesleklerin yaptıkları işi söyleme, ön ekleri okuma, bazı elementlerin isimlerini söyleme	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Hayır
Taubman vd., (2001)	8	3-5 yaş	GY	Şarkıya uygun hareket etme, sayı öncesi kavram öğretimi, sesli/sessiz vokalizasyon	Davranışlar arası çoklu başlama modeli	Hayır/Hayır	Hayır
Fickel, Schuster ve Collins (1998)	4	13-15 yaş	Hafif ve orta düzeyde zihin yetersizliği	Haritada gösterilen eyalet isimlerini söyleme, eldesiz toplama yapma, nesne isimlerini söyleme, bayrakların hangi ülkeye ait olduğunu söyleme	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Evet
Cromer Singleton, Schuster ve Ault (1995)	2	7-11 yaş	Orta düzeyde zihin yetersizliği ve Down sendromu	Toplumsal işaretlerin isimlerini söyleme	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Hayır

Tablo 1.2. *Küçük Grup Düzenlemesiyle Yapılan Karşılaştırma Araştırmaları*

Kaynak/yıl	Katılımcı Sayı	Katılımcı Yaş	Katılımcı Özellikleri	Hedef beceri	Araştırma modeli	Genelleme/İzleme	Sosyal Geçerlik
Dere-Çifçi ve Fulya-Temel (2010)	6	4-12 yaş	Zihin yetersizliği	Renk isimlerini söyleme	Denekler arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Hayır

1.8.2. Küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim ile yapılmış araştırmalar

Alanyazında, okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılmış, küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim yöntemi kullanılarak gerçekteşirilen sekiz tane etkililik araştırmasının yapıldığı görölmektedir. Bu araştırmalar günümüzden geçmişe kronolojik bir sırayla sunulmuştur.

Lane vd., (2015) yaptıkları araştırmalarında, sosyal ve iletişim yetersizliği olan okul öncesi dönemdeki çocuklara, sosyal fırsatların da dâhil olduğu küçük grup düzenlemesinde işlevsel sözcükleri okuma, paylaşma ve akranları hakkında sosyal bilgiyi ifade etme becerilerini öğretmişlerdir. Araştırmanın işlevsel sözcükleri çocukların düzeyine göre farklılaşmaktadır. Paylaşma davranışı, bir nesneyi akranı ile paylaşma olarak belirlenmiştir. Sosyal bilgi ise akranının favori filmi, oyuncacığı, en sevdiği şarkı, tatlı, yer ve hayvanın ne olduğu gibi kişisel bilgileri içermiştir. Araştırma GY olan ve yaşları dört ile beş arasında değişen beş erkek bir kız öğrenci ile yürütölmüştür. Araştırmada küçük grup düzenlemesi ikili çiftler olarak üç farklı grup düzenlemesiyle oluşturulmuştur. Araştırma işlevsel sözcük okuma ve akranlar hakkında kişisel bilgilerin sorulduğu sosyal bilgi oturumları sabit bekleme süreli öğretim (4 saniye) yöntemi ile yürütölmüştür. Araştırmanın paylaşma becerisi ise gömölü öğretim yöntemi ile gerçekteşirilmifitir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası yoklama evrelili çoklu yoklama modeli kullanılmış ve çiftli üç gruptan oluşan küçük grup düzenlemesine replike edilmiştir. Araştırma bulguları, araştırmaya katılan katılımcıların kendilerine öğretilen tüm hedef becerileri edinirken, akranlarına öğretilen becerilerin bazılarını edindiklerini ve sosyal bilgi öğretiminde ise akranları hakkındaki bilgilerin bazılarını kazandıklarını göstermektedir. Araştırmada paylaşma becerisine ilişkin bulgulara bakıldığında, katılımcıların öğretim oturumları boyunca nesne paylaşımında buldukları görölmektedir.

Aldemir ve Gürsel (2014) yaptıkları araştırmalarında, GY olan çocuklara okul öncesi dönem akademik becerileri öğretmişlerdir. Akademik beceriler; kavram, matematiksel işaretlerin, rakamların ve müzik aletlerinin isimlerinin öğretilmesi olarak açıklanmıştır. Araştırma, GY olan ve yaşları dört ile altı arasında değişen dört katılımcı

ile yürütülmüştür. Araştırmada küçük grup düzenlemesi ikili gruplar şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmada öğretim oturumları sabit bekleme süreli öğretim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası yoklama evrelili çoklu yoklama modeli ile planlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim yönteminin okul öncesi dönem akademik becerilerin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcıların, çiftlerine öğretilen becerileri de yüksek doğrulukta öğrendikleri görülmektedir.

Appelman vd., (2014) yürüttükleri araştırmalarında, yaşları beş ile altı arasında değişen hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan dört öğrenciye, küçük grup düzenlemesiyle İngilizce ve İspanyolca işlevsel sözcükleri okuma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim ve öğretimsel geribildirim etkisini incelemişlerdir. Araştırma sabit bekleme süreli öğretim yöntemi (3 saniye) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Katılımcılara hedef İngilizce sözcük okuma becerisine ilişkin ipucundan önce/ipucundan sonra doğru tepkilerinin ardından öğretimsel geribildirim yoluyla, İngilizce kelimelerin İspanyolca karşılığı sorulmuştur. Araştırmada ayrıca gözleyerek öğrenme verileri de toplanmıştır. Araştırma bulguları, bütün katılımcıların hedeflenen İngilizce kelimeleri ve onların İspanyolca karşılığı olan kelimeleri öğrendiklerini, İngilizce ve İspanyolca kelimelere ilişkin düşük oranda gözleyerek öğrenme gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Campbell ve Mechling (2009) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, küçük grup düzenlemesinde harflerin sesletimi becerisinin öğretimini akıllı tahta teknolojisiyle sunulan bilgisayar destekli öğretimin sabit bekleme süreli öğretim (3 saniye) yöntemiyle birlikte kullanımının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları beş ile altı arasında değişen ve öğrenme güçlüğü olan üç çocuk katılmıştır. Hedef harfler her çocuk için alfabadan belirlenmiştir. Öğretim oturumlarında, sabit bekleme süreli öğretim akıllı tahta teknolojisi ile sunulmuş ve öğretimsel geribildirim olarak da sesletilen harflerin isimleri söylenmiş ve ayrıca gözleyerek öğrenme verilerine de bakılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmış ve katılımcılara replike edilmiştir. Araştırmanın bulguları, bilgisayar destekli öğretim programının harflerin sesletiminde etkili olduğunu, katılımcıların akranlarına öğretilmesi

hedeflenen harf sesletimi becerilerinden bazılarını edindiklerini ve öğretimsel geribildirim yoluyla da bazı harflerin isimlerini öğrendiklerini göstermektedir.

Ledford vd., (2008) yaptıkları araştırmalarında OSB olan çocuklarda küçük grup düzenlenmesinde işlevsel sözcük okuma becerilerinin öğretiminde gözleyerek ve rastlantısal öğrenmeyi incelemişlerdir. Araştırma yaşları beş ile sekiz arasında değişen altı OSB olan çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma iki çocuktan oluşan üç farklı küçük grup düzenlemesiyle yapılmıştır. Araştırmanın rastlantısal öğrenme oturumları hedeflenen sözcükler ile ilişkili olan görselleri tanımak olarak belirlenmiştir. Araştırmanın öğretim oturumları sabit bekleme süreli öğretim yöntemi (3 saniye) ile yapılmıştır. Araştırma davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile planlanmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların hedeflenen becerileri edindiklerini, küçük grup düzenlenmesinde gözleyerek öğrenme ve rastlantısal öğrenme ile işlevsel sözcükleri okuduklarını ve ilişkili görselleri tanıdıklarını göstermiştir.

Valk (2003) gerçekeştirdiği doktora tez araştırmasında, GY olan okul öncesi dönemdeki çocuklara, küçük grup düzenlemesi içinde gömülü öğretim yöntemiyle birlikte kullanılan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini taklit becerilerin edinimi üzerinde incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları, yaşları üç ile beş arasında değişen GY olan üç çocuk ve onların normal gelişim gösteren üç akranıdır. Araştırmada küçük grup düzenlemesi, GY olan çocuk ve onun normal gelişim gösteren akranından olmuştur. Ayrıca çalışmanın gözleyerek öğrenme sürecinde katılımcılara taklit becerilerinde model olması için yetişkin bir birey çalışmaya katılmıştır. Araştırmada oyun etkinliklerinde yetişkin bir modelin sergilediği taklit becerilerini GY olan çocuğun taklit etmesi beklenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, GY çocukların planlanan oyun etkinliklerinde normal gelişim gösteren akranlarıyla oyun oynarken normal gelişim gösteren akranı ile meşgulken yetişkin modelin sergilediği davranışları taklit ettiğini göstermiştir. Genelleme oturumlarında ise GY olan çocukların öğretim oturumlarına göre daha düşük düzeyde taklit becerileri sergiledikleri görülmüştür.

Schoen ve Ogden (1995) yürüttükleri araştırmalarında, yaşları altı ile yedi arasında değişen biri hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip diğer ikisi risk altında olan çocuklara, farklı dikkat sağlayıcı ipuçları kullanarak sabit bekleme süreli öğretim ile

gerçekleştirilen küçük grup düzenlemesinde sözcük okumayı öğretmişlerdir. Araştırmada sözcükleri okuma becerisi dışında, dikkat sağlayıcı ipucu iki farklı şekilde sunulmuştur. Bunlar, hem grubun dikkatini hedef beceriye yöneltmek hem de hedef çocuğun hedef becerisine odaklanmasını sağlamak için genel ve özel dikkat sağlayıcı ipucu kullanılmıştır. İpuçlarının veriliş sırası önceden belirlenmiş ve belli bir sistematik içerisinde uygulanmıştır. Genel dikkat sağlayıcı ipucu ile birinci sözcük okuma setinde ölçüt karşılandığında, ikinci sette öğretim özel dikkat sağlayıcı ipucu ile devam etmiştir. Öğretim oturumları sabit bekleme süreli öğretim (3 saniye) ile yürütülmüştür. Araştırma tek denekli yöntemlerinden, davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile çoklu uygulamalar modeli birleştirilerek planlanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, sabit bekleme süreli öğretimin heterojen ve kaynaştırma ortamı sunan grupta, sözcük okuma becerisini kazandırmada etkili olduğunu, genel ve özel dikkat sağlayıcı ipucu ile önemli oranda gözleyerek öğrenmenin gerçekleştiğini göstermiştir. Araştırmada çok az bir fark da olsa özel dikkat sağlayıcı ipucunun hedeflenen ve hedeflenmeyen becerilerin edinimi aşamasında gözle görülür bir yarar sağladığı görülmektedir.

Alig-Cybrisky, Wolery ve Gast (1990) yürüttükleri araştırmalarında, okul öncesi dönemdeki çocuklara küçük grup düzenlemesi içinde sözcük okuma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin kullanımını incelemişlerdir. Araştırma yaşları dört ile beş arasında değişen ve hafif ile orta düzeyde zihin yetersizliğine sahip dört çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları, sabit bekleme süreli öğretim (3 saniye) kullanılarak küçük grup düzenlemesiyle gerçekleştirilmiş ve öğretimsel geribildirim olarak sözcüğün harflerini söyleme, sözcük-resim/resim-sözcük eşleme, sözcüğü hecelere ayırma uyarıları sunulmuştur. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile planlanmıştır. Araştırmanın bulguları, sabit bekleme süreli öğretim yönteminin grup formatında güvenilir bir uygulama olduğu, öğretimsel uyarılar ve gözleyerek öğrenme yoluyla bazı becerilerin kazanıldığını, bireysel olarak sunulan özel dikkat sağlayıcı uyarının daha çok öğrenme ile sonuçlandığını göstermiştir.

Yukarıda özetlenen sabit bekleme süreli öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen küçük grup öğretim düzenlemesiyle yapılan araştırmalara bakıldığında okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilen sekiz araştırmaya ulaşılmıştır.

Araştırmaların üç tanesinin zihin yetersizliği olan, bir tanesinin öğrenme güçlüğü olan, üç tanesinin GY olan ve bir tanesinin de OSB olan çocuklar ile gerçekteştiği görölmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde sabit bekleme süreli öğretim yönteminin küçük grup öğretim düzenlemesinde, akademik beceriler, özbakım becerileri ve dil becerileri, taklit becerileri gibi farklı beceri alanlarda etkili olduğu görölmektedir. Yukarıdaki araştırmalar dışında alanyazında okul öncesi dönem dışında farklı yaştaki katılımcı grupları ile yürütölen araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalar ve yukarıda özetlenen araştırmalar Tablo 1.4.'te yer almaktadır.

Tablo 1.4. Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi Kullanılarak Küçük Grup Düzenlemesiyle Yapılmış Araştırmalar

Kaynak/yıl	Katılımcı Sayı	Katılımcı Yaş	Katılımcı Özellikleri	Hedef beceri	Araştırma modeli	Genelleme/İzleme	Sosyal Geçerlik
Lane vd., (2015)	6	4-5 yaş	Sosyal ve iletişim yetersizliği	Sözcük okuma, paylaşma ve akran hakkında sosyal bilgi	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Hayır
Aldemir ve Gürsel (2014)	4	4-6 yaş	GY	Renk, şekil, isimlerinin öğretimi, müzik aletlerinin isimlerinin öğretimi, matematik işaretlelerinin öğretimi	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Evet
Appelman vd., (2014)	4	5-6 yaş	Hafif düzeyde zihin yetersizlik	İngilizce sözcük okuma	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Evet
Campbell ve Mechling (2009)	3	5-6 yaş	Öğrenme güçlüğü	Harf sesletimi	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Hayır/Evet	Hayır
Ledford vd., (2008)	6	5-8 yaş	OSB	İşlevsel sözcük okuma	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Hayır	Evet
Ross ve Stevens (2003)	3	9-10 yaş	Çoklu yetersizlik ve öğrenme güçlüğü	Sözcük yazma	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Evet	Hayır
Valk (2003)	6	3-5 yaş	GY ve normal gelişim	Taklit becerileri	Davranışlar arası çoklu başlama modeli	Evet/Evet	Evet

Tablo 1.4. (Devam) *Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi Kullanılarak Küçük Grup Düzenlemesiyle Yapılmış Araştırmalar*

Kaynak/yıl	Katılımcı Sayı	Katılımcı Yaş	Katılımcı Özellikleri	Hedef beceri	Araştırma modeli	Genelleme/İzleme	Sosyal Geçerlik
Alig- Cybriwsky, Wolery ve Gast (1990)	4	4-5 yaş	Zihin yetersizliği	Sözcük okuma	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Evet/Hayır	Hayır
Munson Doyle vd., (1990)	4	16-18 yaş	Hafif ve orta düzeyde zihin yetersizliği	Bakanlık isimlerini ve ilaç isimlerini söyleme	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Hayır/Hayır	Hayır
Winterling (1990)	3	7-8 yaş	Zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü	Sözcükleri okuma ve yazma	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Hayır/Hayır	Hayır

1.9. Araştırmanın Gereksinimi

Normal gelişim gösteren akranların öğrenme durumunun başkalarını gözleyerek gerçekleştiği bilinmektedir (Greer, Dudek-Singer ve Gautreaux, 2006, s. 487). Aynı öğrenme biçimi OSB olan olan çocuklar için de geçerlidir. Ancak OSB olan çocuklarda gözleyerek öğrenme, bu yetersizliğin karakteristik özelliğinden dolayı daha zor ve yavaş olabilmektedir. Daha ağır ilerleyen çocuklar için bu durumu kolaylaştıran öğretim düzenlemelerine gereksinin duyulmaktadır. Bu öğretim düzenlemelerinden biri de küçük grup düzenlemesidir.

Küçük grup düzenlemesinin sosyal etkileşime fırsat vermesi, gözleyerek öğrenme yoluyla daha fazla öğretim ile sonuçlanması ve kaynaştırma ortamına daha yakın bir düzenleme olması nedeniyle son yıllarda eğitim ortamlarında kullanımı önerilen öğretim düzenlemeleri içerisinde yer aldığı görülmektedir. Küçük grup öğretiminde çeşitli becerilerin çalışıldığı ve yapılan araştırmaların da etkili ve verimli bir şekilde sonuçlandığı görülmektedir. Ancak bu araştırmaların daha çok uluslararası alanyazında yoğunlaştığı görülmektedir (Au vd., 2016; Lane vd., 2015; Ledford ve Wehby, 2015; Ledford ve Wolery, 2015; Young-Pelton ve Bushman, 2015; Urlacher vd., 2015; Campbell ve Mechling, 2009; Ledford vd., 2008; Ross ve Stevens, 2003; Ann Parker ve Schuster, 2002; Taubman vd., 2001; Fickel, Schuster ve Collins, 1998; Munson Doyle vd., 1990; Winterling, 1990). Uluslararası alanyazında küçük grup düzenlemeleri ile çeşitli araştırmalar yapıldığı görülürken ulusal alanyazında sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu dikkati çekmektedir (Aldemir ve Gürsel, 2014; Aykut vd., 2014; Özen, Batu ve Birkan, 2012; Dere-Çifçi ve Fulya-Temel, 2010; Tekin-İftar ve Birkan, 2010; Altunel, 2007; Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006). Bu anlamda ulusal alanyazında küçük grup düzenlemesiyle yapılacak araştırmalara halen gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu durum, araştırmanın gereksinimini de ortaya koymaktadır.

Bütünleştirme çalışmaları, kaynaştırma uygulamalarının son yıllarda GY olan çocuklar için daha fazla tercih edilen eğitim düzenlemelerinden biri olmasının yolunu açmıştır (Özen vd., 2013, s. 263). Ülkemizde de 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı KHK ile özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmiştir. 2005 yılında kabul edilen Özürlüler Kanunu'na dayalı olarak 2009 tarihinde yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 29. Maddesinde "Özel Eğitime ihtiyacı olan

bireylerin okul öncesi eğitimlerini, öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında sürdürmeleri esastır.”hükümü ile yasa maddesinin uygulamaya geçirilmesi hedeflenmiştir. Bu temel gerekçe ile OSB olan çocuklar çok sayıda çocuktan oluşan genel eğitim ortamlarına katılmadan önce, az sayıda normal gelişim gösteren akranla oluşan küçük grup düzenlemelerine katılımının bir ön hazırlık niteliği göstereceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu tür düzenlemelerinin yapılmasının gerekliliği uluslararası alanyazında da ifade edilmektedir. Bu gereksinimin temel gerekçeleri ise (a) OSB olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla davranış/becerileri edinim düzeyleri ve süresi arasındaki farkın belirlenmesi, (b) öğretim düzenlemeleri sırasında normal gelişim gösteren çocuklarla OSB olan çocuklar arasında gelişen sosyal etkileşim davranışlarının niteliğinin belirlenmesi ve (c) OSB olan çocukların yaşadıkları sınırlılıkların belirlenmesi olarak özetlenebilir. Bu araştırma da bu gereksinimler dikkate alınarak planlanmıştır.

Alanyazında küçük grup düzenlemesiyle yapılan araştırmaların katılımcı özellikleri incelendiğinde, OSB olan çocuklar ile yapılmış beş araştırmanın olduğu görülmektedir. OSB'nin Amerika Birleşik Devletleri'nde görülme sıklığı 1985 yılında 2500'de bir, 1995 yılında 500'de bir, 2001 yılında 250'de bir, 2007 yılında 150'de bir, 2009 yılında 10'da bir, 2012 yılında 88'de bir ve 2014'te 68'de bir olarak raporlaştırılmıştır (Kırcaali-İftar, 2015, s. 11). Verilerde görüldüğü gibi OSB her geçen yıl daha fazla görülmekte ve okullarda da OSB olan öğrenciler ile çalışma olasılığımız giderek artmaktadır. Bu nedenle OSB olan çocuklar ile yapılacak araştırmalara halen ve giderek artan bir biçimde gereksinim duyulduğu bilinen bir gerçektir.

1.10. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, OSB olan çocuklara mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını (Kim, nerede, ne iş yapar, (İlgili eylemi) kim yapar?), (Mesleğin gerçekleştiği ortamda) kim çalışır?) sözel olarak yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya ilişkin aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır:

1. Küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim OSB olan çocukların mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisini öğrenmelerinde etkili midir?

2. OSB olan çocuklar öğrendikleri bu beceriyi öğretim sona erdikten 1, 2 ve 4 hafta sonra da sürdürülebilirler mi?
3. OSB olan çocuklar öğrendikleri bu beceriyi farklı ortam ve araçlara genelleyebilirler mi?
4. Bu becerinin öğretimi gerçekleştirilirken, OSB olan çocukların kendileri için hedeflenmeyen, ancak diğer grup üyeleri için hedeflenen becerileri öğrenebilirler mi?
5. Bu becerinin öğretimi gerçekleştirilirken, OSB olan çocuklar normal gelişim gösteren akranlardan ne tür sosyal etkileşim davranışları öğrenmişlerdir?
6. OSB olan çocuklara bu becerinin öğretimine ilişkin ailelerinin, öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
7. OSB olan çocuklar hedeflenen beceriler açısından normal gelişim gösteren akranları ile aynı düzeyde performans sergileyebilecekler midir?

1.11. Araştırmanın Önemi

Normal gelişim gösteren bireyler için öğrenme son derece önemlidir ve gelişim dönemlerine uygun olarak herhangi bir uyaran varlığında kendiliğinden gerçekleşebilir. OSB olan çocuklar için bu durum çok daha karmaşıktır. Çünkü normal gelişim gösteren çocuklar öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli önkoşul becerilere sahiptirler. Bu nedenle doğrudan ya da dolaylı olarak bu eylemi gerçekleştirebilmektedirler. OSB olan çocuklar ise pek çok davranışın ve becerinin öğretiminde sistematik öğretim düzenlemelerine gereksinim duyarlar. Bu düzenlemelerden birisi de küçük grup öğretim düzenlemeleridir. Alanyazına bakıldığında, küçük grup düzenlemesiyle, bireylerin özbakım, günlük yaşam, akademik, müzik, dil becerileri, sosyal beceriler gibi alanlarda çeşitli becerileri edindikleri (Urlacher vd., 2015; Lane vd.,2015; Ledford ve Wehby, 2015; Ledford ve Wolery, 2015; Young-Pelton ve Bushman, 2015; Aldemir ve Gürsel, 2014; Appelman vd., 2014; Aykut vd., 2014; Ledford ve Wolery, 2013; Noltemeyer vd., 2013; Tekin-İftar ve Birkan, 2010; Campbell ve Mechling, 2009; Ledford vd., 2008; Altunel, 2007; Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006; Ross ve Stevens, 2003; Valk, 2003; Schoen ve Ogden, 1995; Alig-Cybrivsky, Wolery ve Gast, 1990; Munson Doyle vd., 1990; Winterling, 1990) görülmektedir. OSB olan çocuklara pek çok becerinin edinimini sağlayan bu öğretim düzenlemesinin en önemli yararlarından biriside normal sınıf

düzenlemesine yakın olması sebebiyle bir anlamda çocuğu kaynaştırma ortamlarına hazırlamaktadır (Taubman vd., 2001, s. 206).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için öncelikle GY olan çocuğa ve genel eğitim öğretmenine destek sunulması bilinen bir gerçektir. Ancak pek çok genel eğitim öğretmeni bu konuda hem kuramsal bilgi hem de uygulama deneyimi açısından ne yapacağını bilememekte ve örnek uygulamalara gereksinim duymaktadır. Bu araştırmanın küçük grup düzenlemesi uygulamasının genel eğitim ortamında, normal gelişim gösteren akranlarla planlanması ve sistematik bir uygulama örneğini sunması açısından örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Kaynaştırma ortamına yakın olan küçük grup düzenlemesi ise kuşkusuz gelişimsel yetersizliği olan ve onların normal gelişim gösteren akranlarının oluşturduğu heterojen grup düzenlemeleridir (Schoen ve Ogden, 1995, s. 504). Küçük grup düzenlemesinin, kaynaştırma sınıfında OSB olan çocuklara, onlar ile çalışacak öğretmenlere ve normal gelişim gösteren akranlara zaman, sınıf yönetimi, iletişim, etkileşim gibi açılardan yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazına bakıldığında, okul öncesi dönemdeki OSB olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte katıldığı küçük grup düzenlemesiyle yapılmış Türkiye’de herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca uluslararası alanyazında da sabit bekleme süreli öğretim yöntemi kullanılarak OSB olan çocuklar ve normal gelişim gösteren akranlardan oluşan küçük grup düzenlemesiyle yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu anlamda, araştırmada kullanılan öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırma küçük grup düzenlemesiyle Türkiye’de yapılan ilk araştırma özelliğini gösterebilir. Bu anlamda araştırma bulgularının, özel eğitim ve genel eğitim alanında çalışan öğretmenlere, yetersizlik gruplarıyla çalışan uzmanlara, ailelere ve akranlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

OSB olan çocukların çevresindeki bireylerle sosyal iletişim kurmada sınırlılıklar yaşadıkları, bu durumdan hem OSB olan çocukların hem de ailelerinin olumsuz etkilendikleri bilinmektedir. Ayrıca, normal gelişim gösteren akranlarda OSB olan çocukların bu özelliklerinden dolayı kaynaştırma ortamlarında onlardan uzak kalmayı tercih etmektedirler. Araştırmada normal gelişim gösteren akranların yer alması OSB olan çocukların, akranlarıyla sosyal ilişkilerini geliştirmesine katkı sağlayacağı ve

akranların OSB olan çocuklara olan bakış açısını olumlu anlamda etkileyeceği düşünülmektedir.

Kaynaştırma ortamlarında, sınıflarda bulunan öğrencilerin sayıları nedeniyle, OSB olan çocuklara 1:1 öğretim sunmanın mümkün olmadığı durumlar ile sıklıkla karşılaşmaktadır (Ledford vd., 2008, s. 86; Farmer vd., 1991, s. 190). Küçük grup düzenlemeleri genel eğitim sınıflarında yaşanacak bu sorunları gidermek adına uygulanabilir ve verimlidir. Ayrıca, OSB olan çocukların 1:1 öğretime gereksinim duymadan gözleyerek öğrenmesine temel oluşturacağı için öğretmenin, öğretim sürecinin daha verimli geçmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Kamps, Walker ve Maher, 1992, s. 278). Bu açıdan yapılan araştırmanın, genel eğitim ortamlarında nitelikli ve verimli eğitim fırsatını sağlamak adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, 0-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi dönemi çocuklarda hız ve nitelik anlamında gelişimin en yoğun olduğu dönemdir (Uyanık ve Kandır, 2010, s. 118). Bu dönem çocuğun bilişsel, dil, motor ve bedensel gelişiminde son derece önemlidir (Aktın, 2014, s. 140). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan okul öncesi eğitim programı incelendiğinde, yapılan çalışmanın konusu olan meslek bilgisinin bu Program'ın 83. kazanımında yer aldığı görülmektedir. Bu kazanımda, okul öncesi dönemdeki çocukların mesleklerin ne işe yaradığını bilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yapılan çalışmanın hem bu kazanımı içermesi hem de daha farklı sorular ile genişletilmiş bilgiyi içermesi bakımından okul öncesi dönemde yer alan çocuklara bilişsel ve yaşadıkları çevreyi tanıma yönünden katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonundaki sürece ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde katılımcılar, hedef beceriler, ortam, araç-gereç, araştırma modeli, bağımlı değişken, bağımsız değişken, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, pilot uygulamaya ve asıl uygulamaya katılan çocuklar, araştırmacı ve gözlemcilerden oluşmaktadır. Pilot uygulamaya, biri OSB tanısı almış, ikisi normal gelişim gösteren okul öncesi dönemdeki üç çocuk katılmıştır. Asıl uygulama ise OSB tanısı almış okul öncesi dönemdeki üç çocuk ile onların normal gelişim gösteren altı akranından, araştırmacı ve gözlemcilerden oluşmaktadır. Araştırmadaki OSB olan iki katılımcı Eskişehir’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokuluna, diğeri ise Eskişehir’de özel bir anaokuluna devam etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan okullarda eğitim gören katılımcılar için Eskişehir Valiliği’nden yazılı bir izin alınmıştır (EK-1).

2.1.1. OSB olan çocukların ve normal gelişim gösteren akranların belirlenme süreci

Araştırmaya katılan katılımcıların belirlenmesi sürecinde belli hazırlıklar yapılmıştır. Öncelikle çalışmanın OSB olan katılımcılarının özel eğitim öğretmenlerinden bilgi alınmıştır. Bu bilgiler OSB olan katılımcıların akademik olan ve olmayan becerilerde performans düzeyi, daha önce herhangi bir çalışmaya katılıp katılmadıkları, hâlihazırda yapılan grup çalışmalarında aynı çalışmanın yapılıp yapılmadığı gibi sorulara verilen yanıtları içermektedir. Özel eğitim öğretmenlerinden gelen yanıtlar doğrultusunda çalışma için uygunluğuna karar verilen OSB olan çocukların aileleri ile görüşülmüştür. Yapılan görüşmelerde, ailelere yapılan çalışmanın hangi hedef becerileri kapsadığı, çalışmanın süresi, gerçekleştirileceği ortam ve çalışmanın katılımcılarının kimler olacağı konusunda bilgi verilmiştir. Ailelerden gelen olumlu cevaplar doğrultusunda, OSB olan çocukların devam ettikleri anaokullarının iletişim bilgileri alınarak, öncelikle telefon ile randevu alınmış ardından belirtilen gün ve saatte okullara gidilmiştir. Okullarda öncelikle okul yetkilisi olan müdireler ile görüşülmüş ve onlara çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Okul müdirelerinden olumlu görüşlerin belirtilmesinin ve çalışma için uygun öğretim

ortamının bulunduğunun, herhangi bir sorun teşkil etmeyeceğinin belirtilmesinin ardından, OSB olan çocukların kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinden randevu alınmıştır. Araştırmacı OSB olan çocukların okul öncesi öğretmenleri ile görüşürken öncelikle küçük grup düzenlemesi ile ilgili bilgi vermiş ardından yapılan çalışmanın katılımcılar için uygun olup olmadığı, çocukların performans düzeyinin ne olduğu, daha önce bu tarz çalışmalar yapıp yapılmadığı hakkında bilgi alınmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerine, çalışma için akran olacak iki normal gelişim gösteren sınıf arkadaşına ihtiyaç duyulacağını belirtmiştir. Araştırmacı okul öncesi öğretmenlerine, normal gelişim gösteren akranlarda bulunması gereken özellikler (okula devam durumu, davranış problemi olmaması, akranları ile olumlu etkileşimde bulunması, OSB olan katılımcının etkileşime girdiği arkadaşlarından olması) belirtilmiştir. Araştırmacı, okul öncesi öğretmenlerinden, normal gelişim gösteren akranların aileleri ile öncelikle görüşerek, araştırmacı için bir görüşme talebinde bulunmasını istemiştir. Okul öncesi öğretmenlerin aileler ile görüşmesinin olumlu sonuçlanması ile araştırmacı ailelerle yüz yüze ve telefonda görüşerek çalışma hakkında bilgi vermiştir. Bazı anne-babalar çalıştığı için yüz yüze görüşülememiştir. Bu esnada araştırmacı katılımcıların okul öncesi öğretmenlerine ve ailelere yapılan çalışma ile benzer olan herhangi bir çalışma yapmamaları konusunda uyarıda bulunmuştur. Katılımcı seçiminin belirlenme süreci bu şekilde tamamlanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce her katılımcının ailesinden yazılı ve sözlü bir izin alınmıştır (EK-2).

2.1.1.1. OSB olan çocukların ve normal gelişim gösteren akranların özellikleri

Araştırmada, üçü pilot uygulamada ve dokuzu uygulama sürecinde olmak üzere toplam 12 katılımcı bulunmuştur. Katılımcıların özellikleri açıklanırken önce OSB olan katılımcıların ardından normal gelişim gösteren akranların özellikleri açıklanmıştır.

Pilot uygulamada yer alan katılımcılar, OSB olan bir erkek ile onun normal gelişim gösteren iki akranıdır. Akranlardan biri kız diğeri erkek çocuktur.

Emre, 60 aylıktır. Emre, sabahları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ve Eskişehir'de bulunan bir devlet anaokuluna devam etmektedir. Öğleden sonraları ise günde üç saat olmak üzere, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nde grup eğitimine devam etmektedir. Emre'nin genel performans düzeyine bakıldığında; dört veya daha fazla sözcükten oluşan yönergeleri yerine

getirebilmekte, en az dört sözcüklü cümleler kurabilmektedir. Etkileşim sırasında göz kontağı kurabilmekte ve dikkatini konuşan kişiye yöneltmektedir. Okul öncesi dönemdeki akademik becerilere (rakamları tanıma, sayı sayma, yazı öncesi çizgi çalışmaları, renk, geometrik şekil, nesne kavramları) sahiptir. Sınıf kurallarını sorulduğunda söyleyebilmekte ve bu kurallara uymaktadır. Masa başı etkinliklerde etkinlik için verilen sürenin sonuna kadar katılmaktadır. Akranları ile iletişim başlatmakta ve sürdürmekte, bağlama uygun konuşabilmektedir. Ayrıca bağımsız olarak yemek yeme, giysilerini çıkarma-giyme ve tuvaletini yapmaktadır. Emre ile yapılan pilot uygulama tek bir meslek kartı çalışılmıştır.

Cem, 66 aylıktır. Cem normal gelişim gösteren bir çocuktur. Herhangi bir sağlık, gelişim sorunu bulunmamaktadır. Sabahları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ve Eskişehir'de bulunan bir devlet anaokulunda eğitimine tam gün devam etmektedir. Cem pilot uygulama boyunca, öğleden sonraları Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'ne gelmiştir.

Duygu, 54 aylıktır. Duygu normal gelişim gösteren bir çocuktur. Herhangi bir sağlık, gelişim sorunu bulunmamaktadır. Sabahları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ve Eskişehir'de bulunan bir devlet anaokulunda eğitimine tam gün devam etmektedir. Duygu pilot uygulama boyunca, öğleden sonraları Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'ne gelmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinde ise üç OSB olan ve altısı normal gelişim gösteren dokuz çocuk katılmıştır. Katılımcıların özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Murat, 54 aylıktır. Ailesinden alınan bilgiye göre % 40 oranında Yaygın Gelişimsel Bozukluk altında Atipik otizm tanısı almıştır. Murat'ın GOBDÖ-2-TV değerlendirmesinde otizm bozukluk indeksi 75 bulunmuştur. Murat, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nde grup eğitimine iki yıldır devam etmektedir. Grup eğitimi hafta içi beş gün, günde üç saattir. Murat, grup eğitimine sabahları devam etmektedir. Öğleden sonraları ise Eskişehir'de bir devlet anaokulunda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almaktadır. Murat'ın daha öncesinde sistematik öğretim geçmişi bulunmaktadır. Genel performansına ilişkin ailesi ve öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır.

- Üç veya daha fazla basamaklı sözel yönergeleri yerine getirebilmektedir.
- Beş ya da daha fazla kelimelelik cümle kurmaktadır.
- Rakamları, sayıları, harfleri tanıyıp okumaktadır.
- Geometrik şekilleri, kavramları, renkleri tanıma ve isimlerini söylemektedir.
- Masa başı etkinliklere 10-15 dakika katılmaktadır.
- Etkileşim sırasında göz kontağı kurabilmekte ve dikkatini akkana/kışıye yöneltmektedir.
- Sınıf kuralları sorulduğunda söylemektedir.

Murat'ın bazı becerileri bağımsız olarak yapamamaktadır. Bu beceriler;

- Yardımla yemek yemek ve tuvaletini yapmaktadır,
- Akkanı ya da akkanlarının oynadığı oyunlara kendiliğinden katılmamakta ve katıldığında bu etkinliği belli bir süreliğine devam ettirmektedir,
- Tutarlı bir şekilde sınıf kurallarına uymamakta ve sınıf rutinlerine tutarlı bir şekilde katılmamaktadır.

Gamze 66 aylıktır. Devlet Hastanesi raporuna göre otizm tanısı almıştır. Gamze' nin GOBDÖ-2-TV değerlendirmesinde otizm bozukluk indeksi 55 bulunmuştur. Gamze sabahları Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nde grup eğitimine iki yıldır devam etmektedir. Ayrıca öğleden sonraları ise Eskişehir'de bir devlet anaokulunda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almaktadır. Gamze'nin daha öncesinde sistematik öğretim geçmişi bulunmaktadır. Genel performansına ilişkin ailesi ve öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır.

- Üç veya daha fazla basamaklı sözel yönergeleri yerine getirebilmektedir.
- Beş ya da daha fazla kelimelelik cümle kurmaktadır.
- Rakamları, sayıları tanımaktadır.
- Geometrik şekilleri, kavramları, renkleri tanıma ve isimlerini söylemektedir.
- Masa başı etkinliklere 15-20 dakika katılmaktadır.
- Etkileşim sırasında göz kontağı kurabilmektedir ve dikkatini akkana/kışıye yöneltmektedir.

Gamze'nin bazı becerileri bağımsız olarak yapamamaktadır. Bu beceriler;

- Sınıf içinde kurallı oyunlara katılmamaktadır,

- Akranları ile sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde sınırlı davranışlar sergilemektedir,
- Verilen etkinliği tamamlamamaktadır.

Akın, 64 aylıktır. Ailesinden alınan bilgiye göre Yaygın Gelişimsel Bozukluk tanısı olan Akın' ın GOBDÖ-2-TV değerlendirmesinde otizm bozukluk indeksi 55 bulunmuştur. Akın sabahları Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nde grup eğitimine iki yıldır devam etmektedir. Öğleden sonraları Eskişehir'de özel bir anaokulunda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim görmektedir. Akın'ın daha öncesinde sistematik öğretim geçmişi bulunmaktadır. Akın'ın ailesinden ve öğretmenlerinden alınan bilgiye göre genel eğitim performansı aşağıdaki gibidir:

- Üç veya daha fazla basamaklı sözel yönergeleri yerine getirebilmektedir.
- Beş ya da daha fazla kelimelik cümle kurmaktadır.
- Rakamları, sayıları, harfleri tanıyıp okumaktadır.
- Geometrik şekilleri, kavramları, renkleri tanıma ve isimlerini söylemektedir.
- Masa başı etkinliklere belli bir süre katılmaktadır (10-15 dakika).
- Etkileşim sırasında göz kontağı kurabilmektedir ve dikkatini akına/kişiyeye yöneltmektedir.
- Sınıf kuralları sorulduğunda söylemektedir.

Belirtilen özelliklerin yanı sıra Akın'ın bazı becerilerde yetersizlikleri görülmektedir. Bunlar:

- Sınıf içinde akranları ile sınırlı etkileşim ve iletişime sahiptir,
- Sınıf düzeyinde iletişim başlatma ve sürdürmede yetersizlik göstermektedir,
- İnce motor kas becerilerinde örneğin düğme ilikleme, mandal tutma, kalem tutma, makas tutma gibi becerilerde yetersizlik göstermektedir.

Aşağıda OSB olan katılımcıların buldukları küçük grup düzenlemesinde yer alan normal gelişim gösteren akranları kısaca tanıtılmıştır.

1. Murat'ın küçük grup düzenlemesinde yer alan normal gelişim gösteren akranları:

Kıvanç ve Yağz 63 aylıktır. Her ikisinin de herhangi bir sağlık, akademik sorunu bulunmamaktadır.

2. Gamze'nin küçük grup düzenlemesinde yer alan normal gelişim gösteren akranları:

Berk 68 aylık, Onur ise 66 aylıktır. Her ikisinin de herhangi bir akademik, sağlık sorunu bulunmamaktadır.

3. Akın'ın küçük grup düzenlemesinde yer alan normal gelişim gösteren akranları:

Eda ve Derin 60 aylıktır. Her ikisinin herhangi bir sağlık, akademik, gelişim problemi bulunmamaktadır.

Yapılan çalışma hakkında bilgilendirmeler yapılarak okul öncesi öğretmeninden ve okul müdresinden yazılı bir izin alınmıştır (EK-3).

Katılımcılarda bulunan özellikler ve bilgiler Tablo 2.1'de sunulmaktadır.

Tablo 2.1. Denekler ve Özellikleri

	Murat	Kıvanç	Yağız	Gamze	Berk	Onur	Akın	Eda	Derin
Küçük Grup	Küçük Grup 1	Küçük Grup 1	Küçük Grup 1	Küçük Grup 2	Küçük Grup 2	Küçük Grup 2	Küçük Grup 3	Küçük Grup 3	Küçük Grup 3
Yaş	54 ay	63 ay	63 ay	66 ay	68 ay	66 ay	64 ay	60 ay	60 ay
Tam	OSB	NG	NG	OSB	NG	NG	OSB	NG	NG

2.1.1.1.1. OSB olan çocuklarda ve normal gelişim gösteren akranlarda bulunması gereken önkoşul özellikler

OSB olan çocukların ve normal gelişim gösteren akranların çalışmaya katılmadan önce belli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Önkoşul beceriler katılımcıların devam ettikleri anaokullarında gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, bu beceriler ve becerilerin nasıl sırandıklarıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

OSB olan çocuklarda bulunması gereken önkoşul özellikler;

a. OSB tanısı olması:

Katılımcıların OSB tanısının olması gerekmektedir. Bunun için çalışmaya katılan deneklerin ailelerinden ve öğretmenlerinden raporlarına dair bilgiler istenmiştir. Araştırmacı raporun bir devlet hastanesinden alınmış olmasına dikkat etmiştir.

b. Sorulan sorulara en az iki kelimeyle cevap verme:

Araştırmaya katılan OSB olan katılımcıların kendisine yöneltilen sorulara yanıt vermesidir. Bunun için araştırmacı OSB olan katılımcılara, “Okula kiminle geldin?”,

“Hangi oyunu oynamak istersin?”, “Arkadaşların ile hangi oyunu oynuyorsun?” gibi sorular yöneltilmiş ve katılımcıların yanıtları da not edilmiştir.

c. Görsel ve işitsel uyaranlara minimum 5 dakika dikkatini yönltebilme:

Araştırmadaki OSB olan katılımcıların bu önkoşul özelliği, araştırmacı tarafından gösterilen resimli müzik kitabı ile çalışmalarıyla sınanmıştır. Araştırmacı katılımcıya, “Şimdi kitabı açalım ve neler varmış, bakalım!” diyerek kitabı ona vermiştir. Bu esnada araştırmacı katılımcının yanına oturmuş ve saat tutarak dikkat süresini incelemiştir.

d. Verilen sözel yönergeleri takip edebilme:

OSB olan katılımcıların en az üç kelimededen oluşan sözel yönergeleri yerine getirebilmesidir. Bu önkoşul beceri için araştırmacı, her bir katılımcıya “Arabayı al ve dolaba koy!”, “Elini kurula!”, “Masadaki boyayı ver!” gibi yönergeler vermiş ve onların da bu yönergelere uygun tepkiler verip vermediğine bakılmıştır.

e. Sıra alma becerisine sahip olması:

Bu önkoşul beceri için araştırmacı, çalışmaya katılan OSB olan katılımcılar ile sınıf içinde oyun köşesinde yer alan ‘Renkli daire’ materyalinde sıralı olarak oyun oynamıştır. Bu esnada araştırmacı katılımcıların sıra alma becerisine sahip olup olmadıklarına bakmıştır. Ayrıca katılımcıların buldukları anaokullarında, öğretmenleri yemek için “Sıra olun!” yönergesi verdiğinde, her OSB olan katılımcının sıraya girme davranışı gözlenmiştir.

f. Masa başında en az 10 dakika oturma:

OSB olan katılımcıların bu davranışı için araştırmacı, masa başında her bir katılımcıya boyama kâğıtları ile boya kalemleri vermiş ve boyama yapmaları istenmiştir. Katılımcıların tepkileri araştırmacı tarafından not edilmiştir.

Normal gelişim gösteren akranlarda bulunması gereken önkoşul özellikler;

a. GY tanısının bulunmaması:

Normal gelişim gösteren akranlardan herhangi birinin, devlet hastanesi ya da başka bir kurum tarafından tanı almamış olması gerekmektedir. Bunun için araştırmacı gerek sınıf öğretmenleri gerekse okul idaresi tarafından çocuklara dair bilgi almıştır.

b. Okul öncesi yaş döneminde bulunması:

Normal gelişim gösteren çocukların, OSB olan çocuklar ile aynı yaş döneminde bulunması gerekmektedir. Bunun için araştırmacı çocukların doğum tarihlerine öğretmenlerinde mevcut olan dosyaları aracılığıyla ulaşmıştır.

c. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında OSB olan çocuklar ile aynı sınıfta bulunma:

OSB olan çocuklar ile aynı sınıfta olan akranlarının çalışmaya katılımı için okul öncesi öğretmenlerine gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri çalışmaya katılacak normal gelişim gösteren akranların aileleri ile gerekli iletişimi kurarak, araştırmacının bu ailelerle görüşmesi için gerekli koşulları sağlamıştır. Ailelere, çalışma hakkında bilgi (uygulama saatleri, ortam, video kamera kaydı vb.) verilmiştir.

2.1.2. Araştırmacı

Araştırmanın uygulama süreci, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilimdalı'nda araştırma görevlisidir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı'ndan lisans derecesine sahip, aynı üniversitenin Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilimdalı'nda yüksek lisans öğrencisidir. Araştırmacı iki yıl Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bireysel ve grup eğitimleri çalışmaları yürütmüştür. Araştırmacı, araştırmada kullanılan öğretim yöntemi konusunda daha önce uygulamalar yapmıştır.

2.1.3. Gözlemciler

Araştırmanın uygulama ve gözlemciler arası güvenilirlik olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verileri farklı iki kişi tarafından toplanmıştır. Güvenirlik verilerini toplayan kişiler, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilimdalı'nda yüksek lisans eğitimine devam eden iki araştırma görevlisidir. Her iki araştırma görevlisi de yanlışsız öğretim yöntemleri konusunda deneyim sahibi olan ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ile uygulama deneyimi olan kişilerdir.

2.2. Ortam

Araştırmanın uygulama süreci katılımcıların devam ettikleri anaokullarında yürütülmüştür. Her bir katılımcının devam ettiği üç farklı okul olduğu için üç farklı ortam söz konusudur. Bu ortamlara dair bilgiler şu şekildedir;

Birinci küçük grup düzenlemesinin gerçekleştiği ortam ve özellikleri:

Birinci küçük grup düzenlemesinin gerçekleştiği ortam, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ve Eskişehir'de bulunan bir anaokulundadır. Murat, Kıvanç ve Yağz ile genelleme oturumları dışında yapılan oturumların gerçekleştiği ortam aynı zamanda 4-5 yaş dönemdeki okul öncesi çocukların eğitim gördüğü 80 metre kare civarında bir anasıdır. Sınıf okulun ikinci katındadır. Sınıfta kapının sağ tarafından başlayarak sırasıyla; blok, müzik, oyun, akademik, sanat, evcilik, fen ve doğa olmak üzere toplam sekiz köşe bulunmaktadır. Her köşede, ilgili köşeye ait araç-gereçler vardır. Köşelerin bitiminde, öğrencilere ait kırtasiye malzemelerinin ve sınıf araç-gereçlerinin bulunduğu iki raflı dolaplar, 24 adet küçük, plastik öğrenci sandalyesi bulunmaktadır. Sınıfta çocukların boyun uygun olarak askılıklar dolapların yanındadır. Sınıfın orta alanında ise dikdörtgen şeklinde sekiz masa bulunmaktadır. Ayrıca akademik ile fen ve doğa köşesinin önünde de iki masa bulunmaktadır. Sınıf zemini ise tahta parke ile kaplıdır.

Araştırmacı uygulama yaparken, kare şeklindeki büyük masayı sınıfın ortasına getirmiştir. Masanın sağında veya solunda herhangi bir sınıf araç-gereci bulunmamıştır. Araştırmacı masanın bir tarafında oturmuş ve karşısına da üç katılımcı oturmuştur. Video kamerayı ise katılımcıları görecektir şekilde kendi arkasına almıştır. Video kameranın görüş açısı tamamen katılımcıları alacak şekilde ayarlanmıştır.

Uygulamanın genelleme oturumları başka bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları anaokulunun birinci katında olan 3-4 yaş dönemi okul öncesi çocukların eğitim gördüğü başka bir anasınıfında gerçekleştirilmiştir. Bu sınıfta yaklaşık 80 metre kare civarındadır. Sınıf tamamen oyun ve etkinlik köşesi şeklinde tasarlanmıştır. Oyun köşelerinin bitiminde ise askılık bulunmaktadır. Sınıfın orta bölümünde grup eğitimine uygun olan sekiz tane dikdörtgen şeklinde ve üç tane de yarım daire şeklinde masa bulunmaktadır. Sandalyeler ise çocukların fiziksel gelişimlerine uygun olarak tasarlanmıştır. Sınıf zemini tahta ile kaplıdır.

Genelleme oturumları sırasında araştırmacı ile Murat yarım daire şeklindeki masada karşılıklı oturmuştur. Video kamerayı ise katılımcı ve kendisini sol profilden görebilecek şekilde video kameranın görüş alanı; araştırmacıyı, katılımcıyı ve dizüstü bilgisayardaki meslekler ile ilgili slaytları alacak şekilde yerleştirmiştir.

İkinci küçük grup düzenlemesinin gerçekleştiği ortam ve özellikleri:

İkinci küçük grup düzenlemesinin gerçekleştiği ortam, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ve Eskişehir'de bulunan bir anaokulundadır. Gamze, Berk ve Onur için genelleme dışında tüm oturumlar anaokulunun arşiv ve depo odası olarak kullanılan bölümünde gerçekleşmiştir. Arşiv odası 3m x 5m boyutlarındadır. Arşiv odasında kapının sağ tarafında duvara monteli dolap bulunmaktadır. Kapının sol tarafında ise okul öncesi materyallerin koyulduğu raflar bulunmaktadır. Ayrıca iki sıra halinde plastik sandalyeler bulunmaktadır. Oturumlar, küçük kare şeklindeki masada gerçekleştirilmiştir. Oturumların video ile kaydedilmesi şöyle gerçekleşmiştir: Araştırmacı masanın bir tarafına oturmuş, karşı tarafına ise üç katılımcı oturmuştur. Video kamera ise, araştırmacının arka tarafına katılımcıları görecek şekilde yerleştirilmiş ve video kameranın görüş alanında tamamen katılımcılar bulunmuştur.

Genelleme oturumları öğretmenler odası olarak kullanılan 3m x 6m boyutlarında bir odada gerçekleştirilmiştir. Odanın sağ ve sol tarafında duvara monte edilmiş beyaz plastik dolaplar ve ortasında bir adet masa bulunmaktadır. Masa bireysel olarak kullanılan kare şeklinde bir masadır. Genelleme oturumlarında bu masaya Gamze ve araştırmacı karşılıklı oturmuştur. Dizüstü bilgisayar masanın üstünde kapalı olarak konulmuştur. Video kamera, katılımcı ve araştırmacıyı profilden alacak şekilde; katılımcı, araştırmacı ve dizüstü bilgisayarda meslekler ile ilgili slaytları görecek şekilde yerleştirilmiştir.

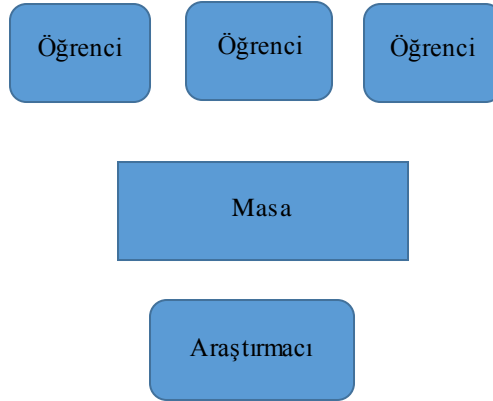
Üçüncü küçük grup düzenlemesinin gerçekleştiği ortam ve özellikleri:

Üçüncü küçük grup düzenlemesinin gerçekleştiği ortam, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı olan ve Eskişehir'de bulunan özel bir anaokulundadır. Akın, Derin ve Eda'nın bütün uygulama süreci sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Sınıfın boyutları 4m x 6m'dir. Sınıfta kapının sağ tarafında çocukların ayakkabı ve kıyafetlerinin bulunduğu duvara bitişik olarak yerleştirilmiş raflı bir dolap, dolabın karşısında çocukların oturmaları için duvara bitişik şekilde oturma köşesi bulunmaktadır. Oturma köşesinin karşı tarafında duvara yakın olarak yerleştirilmiş, dikdörtgen şeklinde dört masa bulunmaktadır. Masaların önünde küçük plastik sandalyeler, sandalyelerin sol tarafında sınıf araç-gereçlerinin bulunduğu dolaplar, zeminde ise halı bulunmaktadır. Oturumların video ile kaydedilmesi şöyle gerçekleşmiştir: Araştırmacı masanın bir tarafına oturmuş, karşı tarafına ise üç katılımcı oturmuştur. Video kamera ise,

araştırmacının sol tarafına çocukları görecek Şekilde yerleştirilmiştir. Oturumlarda araştırmacı ve çocuklar karşılıklı oturmuşlardır.

Genelleme oturumları okulun ikinci katındaki sınıfta yapılmıştır. Bu sınıf 2-3 yaş grubundaki çocukların devam ettiği bir sınıftır. Boyutları 4m x 6m'dir. Sınıfa girişte kapının sağ tarafında duvara monteli oturma köşesi, yanında ise oyuncak dolabı bulunmaktadır. Oyuncak dolabının yanında küçük plastik sandalyeler ve çekmeceli giysi dolabı vardır. Duvarlar kâğıtla kaplanmış ve yapılan çalışmalar asılmıştır. Sınıfta duvara bitişik olarak yerleştirilmiş dikdörtgen Şeklinde iki masa yer almaktadır. Bu oturumlarda, masaya Akın ve araştırmacı karşılıklı oturmuştur. Dizüstü bilgisayar masanın üstünde kapalı olarak bulunmuştur. Video kamera, katılımcı ve araştırmacıyı profilden alacak Şekilde video kamera katılımcı, araştırmacı ve dizüstü bilgisayardaki mesleklere ilişkin görselleri görecek Şekilde yerleştirilmiştir. Küçük grup düzenlemede uygulama ortamı Şekil 2.1.'de gösterilmiştir.

Şekil 2.1. *Küçük Grup Düzenlemesi ğretim Ortamı*



2.3. Araç-Gereçler

Araştırmanın tüm sürecinde kullanılan araç-gereçler aşağıda yer almaktadır.

Hazırlanan formlar;

Anne-baba (EK-2), ğretmen izin formları (EK-3), n eleme, başlama düzeyi, genelleme, izleme, gözleyerek öğrenme, aralıklı yoklama (EK-7), sabit bekleme süreli ğretim oturumları veri kayıt formları (EK-8), gözlemciler arası güvenirlik (EK-9), uygulama güvenirliği veri kayıt formları (EK-10), anne-baba (EK-11), ğretmen sosyal geçerlik soru formları (EK-12) ve sosyal karşılaştırma oturumları veri kayıt formlarıdır (EK-7).

Kullanılan materyaller;

1. Başlama düzeyi ve sosyal karşılaştırma oturumlarında, hedef mesleklere ilişkin 15x15 cm ebatlarında 20 tane (mesleğe özgü üniforma/kıyafeti giyen insan) meslek kartı.
2. Genelleme oturumlarında; dizüstü bilgisayarda kayıtlı olan ve çizgi görsellerden oluşan power pointte hazırlanan dokuz tane mesleğe ilişkin (mesleğe özgü üniforma/kıyafeti giyen çizgi insan görseli) slayt görseli.
3. Gözleyerek öğrenme oturumlarında; hedeflenmeyen mesleklere ilişkin 15x15 cm ebatlarında 11 tane meslek kartı.
4. Öğretim oturumlarında; hedef mesleklere ilişkin kullanılan 15x15 cm ebatlarında 60 tane meslek kartı. Bu oturumlardaki meslek kartları; başlama düzeyi oturumlarına ek olarak iki farklı içerikte örneğin mesleğin iş tanımına uygun eylemin gösterildiği kart, mesleğin hangi ortamda yapıldığını gösteren ortam resmi kartları hazırlanmıştır.
5. Sosyal geçerlik verilerinin toplanabilmesi için, yapılan bütün uygulamaların video kayıtlarının olduğu dvd kullanılmıştır.
6. Uygulamanın tüm oturumları Sony kamera ve tripod ile kayıt altına alınmıştır.

2.4. Araştırma Modeli

OSB olan çocuklara mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini araştırmak için tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Bu modelde, bağımlı değişkenler belirlendikten sonra her üç durumla ilgili başlama düzeyi verisi toplanır. Başlama düzeyinde kararlı veri elde edilen ilk katılımcı ile uygulamaya başlanır. Diğer katılımcılarla da daha önce alınan karar doğrultusunda ara ara veri toplanır. İlk katılımcıda ölçüt karşılanır karşılanmaz ikinci katılımcı ile kararlı veri elde edinceye değin sürekli başlama düzeyi verisi toplanır. Kararlı veri elde edildikten sonra bu katılımcı ile uygulamaya geçilir. Uygulama devam ederken önceki katılımcıda olduğu gibi, diğer katılımcılar ile ara ara veri toplanır. Uygulama yapılan katılımcı ölçütü karşılar karşılamaz üçüncü katılımcı ile kararlı veri elde edinceye değin başlama düzeyi verisi toplanır. Kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilir. Ölçüt karşılanıncaya kadar uygulamaya devam edilir (Tekin-İftar, 212, s. 219).

2.4.1. İç ve dış geçerliği etkileyen etmenlerin kontrol altına alınması

Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelini tehdit eden bazı unsurlar söz konusudur. Yapılan araştırmada, unsurların kontrol altına alınması şöyle gerçekleşmiştir:

İç geçerliği tehdit eden pek çok etmen vardır. Bunlardan bazıları dış etmenler, olgunlaşma ve ölçmedir. Bu etmenlerden öncelikle iç geçerliğin kontrol altına alınması, çalışmada hem her katılımcının kendi içinde hem de katılımcılar arasında yinelemeler yapılmasıyla kontrol altına alınmıştır. Dış etmenlerin kontrol altına alınması çalışmanın ard-zamanlılık ilkesine göre gerçekleştirilmesiyle sağlanmıştır. Olgunlaşma etmeninin kontrol altına alınması, uygulama süresinin uzun tutulmaması ve uygulama öncesinde yapılan takvime göre çalışmaların hızlı sürede gerçekleştirilmesi ile kontrol altına alınmıştır. Ölçme etmeninin kontrol altına alınması, yapılan uygulamaların en az % 30'unda toplanan gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanmasıyla sağlanmıştır.

Araştırmada iç geçerliği tehdit eden etmenlerden diğeri ise katılımcı kaybıdır. Araştırmacı katılımcı kaybını önlemek için çalışma öncesi OSB olan katılımcıların aileleri ile görüşmüş, çalışmanın amacı, süresi, ortamı hakkında detaylı bilgi vermiştir. Ayrıca normal gelişim gösteren çocukların aileleri ile de aynı görüşmeler yapılmıştır. Araştırma'da normal gelişim gösteren akranların çalışmadan çekilme ihtimaline karşı katılımcı kaybı yaşamamak için her anaokulunda birer normal gelişim gösteren akran olmak üzere toplam üç tane normal gelişim gösteren akranın ailesi ile çalışma için ayrıca görüşülmüştür. Son olarak araştırmada iç geçerliği tehdit eden bir etmen olan dış etmenler ise tüm çalışma boyunca uygulanan ard-zamanlılık ilkesi ile kontrol altına alınmıştır. Araştırmanın dış geçerliği ise modelin yinelemeye olanak sağlaması ve katılımcılar ile yineleme yapılmasıyla kontrol altına alınmıştır.

2.5. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, OSB olan çocuklara mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisidir. Bu amaçla OSB olan çocuklara mesleklere ilişkin “Bu kim?”, “Ne iş yapar?”, “Nerede çalışır?”, “(İlgili eylemi) kim yapar?”, ve “(Mesleğin gerçekleştiği ortamda) kim çalışır?” olmak üzere beş farklı soru kalıbı sorulmuştur. Bağımlı değişkenin belirlenmesi sürecinde, araştırmacı OSB olan katılımcıların aileleri, okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri ile

görüşmüştür. Araştırmacı, okul öncesi dönemdeki kazanımları inceleyerek bağımlı değişkeni belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca normal gelişim gösteren akranlarında okul öncesi öğretmenleri ile görüşerek her katılımcı için bağımlı değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Belirlenen bağımlı değişkenlerden her katılımcı için üçer tane farklı meslek belirlenmiştir. Her mesleğe ilişkin beş farklı soru kalıbı hazırlanmıştır. Ardından, araştırmacı tarafından soru kalıplarının yanıtlarını içeren tepki tanımları oluşturulmuştur. Tepkilerin oluşturulması, aynı yaş grubunda olan ve okul öncesi eğitime devam eden normal gelişim gösteren bir çocuğun verdiği cevaplar, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ve OSB olan çocukların aileleri ile yapılan görüşmelerde katılımcılar hakkında verilen bilgiler ile son halini almıştır. OSB olan katılımcıların hedef mesleklerine ve gözleyerek öğrenmenin gerçekleştiği mesleklere ilişkin bilgiler Tablo 2.2 ve Tablo 2.3.'te verilmektedir.

Tablo 2.2. OSB olan Katılımcılar İçin Belirlenen Bağımlı Değişkenler

Denekler	Meslek Seti	Hedef Beceri	Beceri yönergesi
Murat	Ambulans şoförü Güvenlik görevlisi Avukat	Mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama	Bu kim? Ne iş yapar? Nerede çalışır? İlgili eylemi (Ambulansı sürer?, İnsanların çantasını ve üzerini arar?, İnsanları savunur?) kim yapar? Mesleğin gerçekleştiği ortamda (Ambulansta, Alışveriş merkezinde, Adliyede) kim çalışır?
Gamze	Çöpçü Doktor Trafik polisi	Mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama	Bu kim? Ne iş yapar? Nerede çalışır? İlgili eylemi (Sokakları temizler?, Hastaları iyileştirir? , Trafiği düzenler?) kim yapar? Mesleğin gerçekleştiği ortamda (Sokakta, Hastanede, Karayolunda) kim çalışır?
Akın	Pilot Garson Berber	Mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama	Bu kim? Ne iş yapar? Nerede çalışır? İlgili eylemi (Uçağı kullanır?, İnsanların siparişlerini masaya getirir?, Saçları keser?) kim yapar?

			Mesleğin gerçekleştiği ortamda (Havaalanında, Restoranda, Berber dükkânında) kim çalışır?
Akın	Pilot Garson Berber	Mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama	Bu kim? Ne iş yapar? Nerede çalışır? İlgili eylemi (Uçağı kullanır?, İnsanların siparişlerini masaya getirir?, Saçları keser?) kim yapar? Mesleğin gerçekleştiği ortamda (Havaalanında, Restoranda, Berber dükkânında) kim çalışır?

Tablo 2.3. OSB olan Katılımcıların Gözleyerek Öğrenmelerini Gerçekleştirdiği Meslekler ve Tepki Tanımları

Denekler	Gözleyerek Öğrenmenin Gerçekleştiği Meslekler	Hedef Beceri	Beceri Yönergesi
Murat	İnşaatçı Kameraman Kasap Kaptan Kasiyer Kitapçı	Mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama	Bu kim? Ne iş yapar? Nerede çalışır İlgili eylemi (İnşaat yapar?, Kamerayla çekim yapar?, İnsanlara et satar?, Gemiyi kullanır? İnsanların eşyalarını kasadan geçirir?, İnsanlara kitap satar?) kim yapar? Mesleğin gerçekleştiği ortamda (İnşaatta, stüdyoda, Kasap dükkanında, Gemide, Markette, Kitabevinde) kim çalışır?
Gamze	Bakkal Öğretmen İnşaatçı Pilot Kaptan Fırıncı	Mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama	Bu kim? Ne iş yapar? Nerede çalışır? İlgili eylemi (İnsanlara yiyecek ve içecek satar?, Öğrencilere ders anlatır?, İnşaat yapar?, Uçağı kullanır?, Gemiyi kullanır?, İnsanlara ekmek yapar ve satar?) kim yapar? Mesleğin gerçekleştiği ortamda (Bakkal dükkanında, Okulda, İnşaatta, Havaalanında, Gemide, Fırında) kim çalışır?
Akm	Güvenlik Görevlisi Kasiyer Kütüphaneci Kasap	Mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama	Bu kim? Ne iş yapar? Nerede çalışır?

	Kameraman Kitapçı		İlgili eylemi (İnsanların çantalarını ve üzerini arar?, İnsanların eşyalarını kasadan geçirir?, Kitapları ödünç verir?, İnsanlara et satar?, Kamerayla çekim yapar?) kim yapar? Mesleğin gerçekleştiği ortamda (Alışveriş merkezinde, Markette, Kütüphanede, Kasap dükkânında, Stüdyoda, Kitabevinde) kim çalışır?
--	----------------------	--	---

2.6. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim yöntemidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulmuştur. Her grup düzenlemesinde bir OSB olan katılımcı ile onun normal gelişim gösteren iki akranı yer almıştır. Araştırmada görsel ve sözel ipucu birlikte kullanılmıştır. Bağımsız değişken için ipucunu geciktirme aralığı 4 saniye olarak belirlenmiştir. Küçük grup düzenlemesinde her katılımcıya üç farklı meslek öğretimi ve öğretim oturumları hafta içi beş gün günde iki oturum olarak yapılmıştır.

2.7. Olası Katılımcı Tepkileri

2.7.1. Başlama düzeyi, ön eleme, yoklama, genelleme, izleme ve gözleyerek öğrenme oturumları olası katılımcı tepkileri

Başlama düzeyi, ön eleme, aralıklı yoklama, genelleme, izleme ve gözleyerek öğrenme oturumlarında üç tür katılımcı tepkisi bulunmaktadır. Bu tepkiler, doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama. Bu tepkiler araştırmacı tarafından her beceriye ilişkin ilgili veri kayıt formuna işaretlenerek kaydedilmiştir (EK-7). Doğru tepki dışındaki tepkiler yanlış tepki olarak kaydedilmiştir. Meslek setinde her bir soru arası 3 saniye olarak belirlenmiş ve uygulanmıştır.

Katılımcılardan gelecek olası tepkiler şöyledir;

- a) **Doğru tepki:** Beceri yönergesinin sunulmasının ardından 4 saniye içinde katılımcının doğru tepkide bulunmasıdır. Katılımcı doğru tepki verdiğinde araştırmacı tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir.
- b) **Yanlış tepki:** Beceri yönergesinin sunulmasının ardından 4 saniye içinde katılımcının yanlış tepkide bulunmasıdır. Katılımcı yanlış tepki verdiğinde araştırmacı görmezden gelerek bir sonraki soruya geçmiştir.
- c) **Tepkide bulunmama:** Beceri yönergesinin sunulmasının ardından 4 saniye içinde katılımcının herhangi bir tepkide bulunmamasıdır. Katılımcı tepkisiz kaldığında, araştırmacı herhangi bir tepkide bulunmadan bir sonraki soruya geçmiştir.

2.7.2. Öğretim oturumları olası katılımcı tepkileri

Araştırmanın öğretim oturumları sabit bekleme süreli öğretim yöntemi (4 saniye) kullanılarak küçük grup düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın öğretim

oturumları ilgili katılımcı tepkilerinin ardından öğretim oturumları veri kayıt formuna kaydedilmiştir (EK-8). Öğretim oturumlarında ipucundan önceki tepkiler, doğru tepki olarak kaydedilmiştir. İpucundan sonraki tepkileri ve tepkide bulunmaması yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Sabit bekleme süreli öğretim yönteminde beş tür katılımcı tepkisi bulunmaktadır. Bu tepkiler;

a) **İpucundan önce doğru tepki:** Katılımcıya beceri yönergesi sunulduktan sonra, kontrol edici ipucundan önce 4 saniye içinde doğru tepki vermesidir.

b) **İpucundan önce yanlış tepki:** Katılımcıya beceri yönergesi sunulup, kontrol edici ipucu sunulmadan önce 4 saniye içinde yanlış tepki vermesidir.

c) **İpucundan sonra doğru tepki:** Katılımcıya beceri yönergesi sunulup, kontrol edici ipucunun sunulmasının ardından 4 saniye içinde doğru tepki vermesidir.

d) **İpucundan sonra yanlış tepki:** Katılımcıya beceri yönergesi sunulup, kontrol edici ipucunun sunulmasının ardından 4 saniye içinde yanlış tepki vermesidir.

e) **Tepkide bulunmama:** Katılımcıya beceri yönergesi sunulup, kontrol edici ipucunun sunulmasının ardından 4 saniye içinde herhangi bir tepkide bulunmamasıdır.

2.8. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci; pilot uygulama, ön eleme, başlama düzeyi, aralıklı yoklama, gözleyerek öğrenme, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Araştırmanın tüm uygulamaları yaklaşık 3.5 ay sürmüştür. İzleyen paragrafta uygulama sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

2.8.1. Pilot uygulama

Araştırmanın pilot uygulaması, yapılacak uygulamalardaki eksiklikleri gidermek ve önerilerle son halini şekillendirmek için yapılmıştır. Pilot uygulama iki hafta sürmüştür. Hafta içi beş gün günde bir oturum yapılmıştır. Bu uygulamada toplam üç katılımcı yer almıştır. Katılımcılar, OSB olan okul öncesi dönemdeki bir erkek çocuk ile onunla aynı yaş ve sınıf düzeyinde olan biri kız, diğeri erkek normal gelişim gösteren iki akran ile yapılmıştır. Pilot uygulama asıl uygulamanın oturum düzenine uygun olarak masada karşılıklı oturma düzeninde gerçekleştirilmiştir. Kamera öğrencileri görececek şekilde araştırmacının arkasına alınmıştır. Uygulamada her bir katılımcıya birer meslek öğretilmiştir. Pilot uygulama, katılımcılar için belirlenen ölçüt olan ipucundan önceki %

100 doğru tepki karşılancaya kadar devam etmiştir. Pilot uygulama sonunda, asıl uygulamaya ilişkin soru köklerinde bulunan meslek isimleri çıkarılmış, beceri yönergelerine ilişkin düzeltmeler yapılmış, meslek kartlarının her bir katılımcının görebileceği şekilde tutulmasına ve çalışmaya dikkati çekmek için sunulan yönergelerin (Bugün sizinle meslekler ile ilgili çalışacağız) daha açıklayıcı biçimde verilmesine karar verilerek gerekli uyarlamalar yapılmıştır. Ayrıca pilot uygulama sırasında akranların oturumlar boyunca kendi aralarında birbirlerinin bazı sosyal etkileşim davranışlarını model alarak gözleyerek öğrendikleri görülmüştür. Bu nedenle bu duruma da dikkat edilmesi kararı alınmıştır. Pilot uygulama sırasında OSB olan çocuklar ile normal gelişim gösteren akranların kendi aralarındaki sosyal etkileşimi şöyle olmuştur: Normal gelişim gösteren akran araştırmacı tarafından sorulan “Hazır mısın?” sorusuna “Doğuştan hazırım!” cevabını vermiş. Bir sonraki oturumda hem diğer normal gelişim gösteren çocuk hem de OSB olan çocuk aynı soruya “Doğuştan hazırım!” cevabını vermiştir. Başka bir oturumda ise normal gelişim gösteren çocuk “Ben arkama yaslanıp dinleyeceğim.” demiş, sonraki oturumlarda ise önce diğer normal gelişim gösteren çocuk “Ben de arkama yaslanıp dinleyeceğim.” demiş, OSB olan çocuk ise sözel olarak aynı tepkiyi vermeyip arkasına yaslanıp dinlemiştir. Pilot uygulamada görülen bu etkileşimlerin asıl uygulamada da gözlenebilmesi için, anaokullarına aralıklı olarak grup ile oynanan bir oyunun götürülmesi kararı alınmıştır. Pilot uygulama sonunda gerekli uyarlamalar yapılarak asıl uygulama süreci başlamıştır.

2.8.2. Ön eleme oturumları

Ön eleme oturumları aile, öğretmenler ve okul idaresinden izin alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Ön eleme oturumlarına başlamadan önce valilikten alınan yazılı izin belgesi okul idarecisine gösterilmiş ve onlar tarafından bir nüshası alınmıştır. Ön eleme oturumlarında katılımcıların hangi mesleği bilip bilmediği konusunda kesin ve net bilgi sağlamak amacıyla yapılmıştır. Ön eleme oturumları her katılımcının kendi okulunda gerçekleştirilmiş ve bütün katılımcılar için bireysel olarak yapılmıştır. Ön eleme oturumları bazı okulların saatleri ve günleri uygun olmadığı için aynı gün iki oturum, bazı okullarda da farklı günlerde iki oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Oturumlar arası 15 dakika olarak belirlenmiş ve uygulanmıştır. Ön eleme oturumlarında, araştırmacı tüm meslek kartlarını okullara götürmüş ve kartlar sıralı olarak sorulmuştur. Her katılımcı için

belirlenen üç farklı meslek kartından sorular sorulmuş ve katılımcılardan gelen tepkiler doğrultusunda öğretilmesi hedeflenen meslek kartları belirlenmiştir. Ön eleme oturumlarında katılımcılardan gelen tepkiler ilgili veri kayıt formuna işaretlenmiştir (EK-7). Bu oturumlar iki oturum birer deneme olarak yapılmıştır. Ön eleme oturumlarında ölçüt, sorulan mesleğe ilişkin iki oturumda da %100 yanlış tepki vermesi olarak belirlenmiş ve bu ölçütü karşılayan mesleklerin öğretimi yapılmıştır. Ön eleme oturumlarında iki katılımcı (Murat ve Akın) okuma bildikleri için veri kayıt formuna bakmaya çalışmış ve ilgili işaretlerin anlamını bilmeleri araştırmacı tarafından anlaşıldığı için işaretleme türü araştırmacı tarafından değiştirilmiştir.

2.8.3. Başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında her katılımcı için başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumları üç katılımcı içinde (Tatil gününe denk gelmediği ve katılımcıların devamsızlıkları olmadığı sürece) birer gün arayla toplanmış ve kararlı veri elde edilinceye kadar devam etmiştir. Başlama düzeyi oturumları 1:1 öğretim düzenlemesiyle her katılımcının kendi okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda, her bir katılımcıya üç meslek ve bu meslekler ile ilişkili beş farklı soru kalıbı yöneltilmiştir. Araştırmacı ile katılımcı karşılıklı oturmuş ve araştırmacı katılımcıya “Merhaba (Katılımcının adı) nasılsın? Bugün seninle ders çalışacağız. Ben sana meslekler ile ilgili bazı sorular soracağım ve senden cevap vermeni isteyeceğim. Anlaştık mı?” şeklinde çalışma hakkında bilgi veren bir giriş yapmıştır. Ardından çalışmaya olan dikkati sağlamak ve arttırmak için “Çalışmaya başlayalım mı? Hazır mısın?” sorusunu yöneltilip katılımcıdan gelen “Hihi, evet, kafa sallama” yanıtlarını “Harika!”, “Çok güzel!” diyerek pekiştirip çalışmaya başlamıştır. Araştırmacı öncelikle elindeki meslek kartını katılımcının göz hizasına yakın olarak tutup ilgili sorularını yöneltilmiştir. Bu esnada katılımcıdan gelen yanıtlar herhangi bir şekilde pekiştirilmemiş ve katılımcının tepkisine herhangi bir ipucu verilmemiştir. Katılımcının yanıtları ilgili veri kayıt formuna kaydedilmiştir (EK-7). Çalışmada her soru arası 3 saniye olarak uygulanmıştır. Çalışma sonunda deneğin çalışmaya katılım davranışı “Benimle çalıştığın için teşekkür ederim!”, diyerek pekiştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edince sonlandırılmıştır.

2.8.4. Aralıklı yoklama oturumları

Araştırmada kullanılan modelin katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli olması nedeniyle aralıklı yoklama oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlar araştırma öncesinde, araştırmacının planlaması doğrultusunda beş oturumda bir yapılmıştır. Aralıklı yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumları gibi gerçekleştirilmiştir ve veri kayıt formuna kaydedilmiştir (EK-7). Aralıklı yoklama oturumları, doğru tepki sayısının toplam tepki sayısına bölünüp yüz ile çarpılmasıyla elde edilen sonucun yansıtılması ile grafiğe yerleştirilmiştir.

2.8.5. Gözleyerek öğrenme oturumları

Bu çalışmada gözleyerek öğrenme verileri başlama düzeyi oturumları ile aynı süreç izlenerek toplanmış ve OSB olan çocukların kendileri için hedeflenmeyen, ancak normal gelişim gösteren akranları için hedeflenen becerileri bilip bilmediklerine bakılmıştır. Bu becerilere ilişkin veriler ilgili veri kayıt formu ile kaydedilmiştir (EK-7). Gözleyerek öğrenme verileri öntest ve sontest oturumlarına kaydedilmiştir.

2.8.6. Öğretim oturumları

Başlama düzeyi verileri toplanırken kararlı veri elde edilen ilk katılımcıda uygulamaya başlanmıştır. İlk katılımcıda uygulama yapılırken daha önce alınan karar doğrultusunda beş oturumda bir aralıklı yoklama denemeleri yapılmıştır. Birinci katılımcıda ölçüt karşılanır karşılanmaz, ikinci katılımcıda kararlı veri elde edene kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyinde az üç oturum kararlı veri elde edildikten sonra ikinci katılımcı ile uygulamaya başlanmıştır. Bu süreç üçüncü katılımcının öğretim oturumları bitene kadar devam etmiştir.

Öğretim oturumları küçük grup düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar her okulun giriş ve yemek saatleri aynı olmadığı için hafta içi beş gün, günde iki oturum yapılarak farklı saatlerde gerçekleştirilmiştir. Oturumlar genel olarak 12: 30 ya da 13: 00 gibi başlayıp 25 dakika sürmüştür. Öğretim oturumlarında mesleklere ilişkin soruları cevaplama becerisinin yanında, OSB olan çocukların, normal gelişim gösteren akranları ile olan etkileşimini görmek adına anaokuluna iki oturumda bir Jenga oyunu götürülerek oynanmıştır. Ayrıca küçük grup düzenlemesinde gelmeyen bir katılımcı olduğunda da bu oyun ile oynanmıştır.

Uygulama sırasında araştırmacı ile üç katılımcı karşılıklı olarak oturmuştur. Araştırmacı her bir katılımcının beceri paketindeki meslekleri rastgele bir sırayla

sormuştur. Öğretim oturumları sabit bekleme süreli öğretim yöntemi (4 saniye) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öğretim oturumlarını ‘0’saniyeli ve ‘4’saniye beklemeli öğretim yöntemi kullanarak yapmıştır. Öğretim oturumlarının verileri Gamze ve Akın’da öğretim esnasında kayıt edilmiştir. Murat’ın sürekli forma bakması, formu okumaya çalışması, forma odaklanıp yönergelere cevap vermemesi, “Ne yazdın?” demesi nedeniyle veriler forma öğretim esnasında değil de öğretim bittikten sonra kameradan izlenerek kayıt edilmiştir (EK-8). Öğretim oturumlarının genel süreci hakkında ayrıntılı bilgi aşağıda yer almaktadır.

a) 0 sn’li öğretim oturumları:

Küçük grup düzenlemesiyle sunulan bu oturumlar öğretimin sadece ilk oturumlarında gerçekleştirilmiştir. Alanyazında kaç tane 0 sn’li uygulama yapılacağına ilişkin kesin ve net bilgi yer almamaktadır. Katılımcıların özellikleri göz önüne alındığında uygulamanın ilk oturumlarının 0 sn.’li uygulanması kararı alınmıştır. Araştırmacı her katılımcı için hedef meslek kartlarını çocukların oturma düzenine göre ilgili çocuğun karşısına gelecek şekilde masanın altına ters çevirerek tutmuştur. Çocuklara “Merhaba nasılsınız çocuklar? Bugün sizinle ders çalışacağız. Ben size meslekler ile ilgili bazı sorular soracağım ve sizlerden yanıt vermenizi isteyeceğim. Anlaştık mı?” diyerek dikkatlerini çalışmaya çekmiştir. Onlardan gelen “Anlaştık!”, “Tamam!” gibi tepkileri “Harikasınız!” diyerek pekiştirmiştir. Ardından “Çalışmaya başlayacağız, ama önce kimi seçeceğim acaba?” diyerek bir katılımcıyı seçmiş ve diğer katılımcılara “Kimi seçtim?” diyerek diğer iki katılımcının da sözel olarak seçilen katılımcının ismini söylemelerini istemiştir. Katılımcıların yanıtlarının ardından “Ben (Seçilen katılımcının adı) çalışırken, diğer (İki katılımcının adı söylenerek) “Beni sessizce, dikkatli bir şekilde dinliyor musunuz?” sorusunu yöneltmiş ve onlardan gelen “Evet!”, “Kafa sallama, hıhı”tepkileri “Çok güzel” diyerek pekiştirilmiştir. Ardından hedef katılımcıya tekrar “(Katılımcının adı söylenerek), çalışmaya başlayalım mı?”, “Hazır mısın?” denilmiş ve katılımcıdan gelen “Evet!”, “Kafa sallama, hıhı” gibi tepkiler “Çok güzel” denilerek sözel olarak pekiştirilmiştir.

Araştırmacı hedef mesleğe ilişkin görsel kartı (Mesleğe özgü üniforma/kıyafeti giyen insan) bütün katılımcıların göreceği şekilde tutup ilk soru kalıbı olan “Bu kim?” yönergelerini sunmuş hemen ardından kontrol edici ipucu olan meslek kartını tutarak sözel

ve görsel ipucu kullanıp, doğru yanıt (Çöpçü, doktor, trafik polisi vb.) söylemiştir. Ardından aynı mesleğe ilişkin görsel kartı (Mesleğe özgü üniforma/kıyafeti giyen insan) elinde tutarak ikinci soru kalıbı olan “Ne iş yapar?” yönergesini sunmuş ve hemen ardından sözel ve görsel ipucu (Mesleğin iş tanımına uygun eylemin gösterildiği kart) sunulup ilgili eylem (Sokakları temizler, hastaları iyileştirir vb.) söylenmiştir. Sonraki soruda araştırmacı aynı mesleğe ilişkin görsel kartı (Mesleğe özgü üniforma/kıyafeti giyen insan) elinde tutarak üçüncü soru kalıbı olan “Nerede çalışır?” yönergesini sunup hemen ardından sözel ve görsel ipucu (Mesleğin hangi ortamda yapıldığını gösteren ortam resmi) sunulup ilgili yerin adı (Sokakta, hastanede vb.) söylenmiştir. Dördüncü soru kalıbı olan “(İlgili eylemi) kim yapar?” ve beşinci soru kalıbı olan “(Mesleğin gerçekleştiği ortamda) kim çalışır?” yönergelerine herhangi bir meslek kartı sunmadan direkt beceri yönergesi sunulmuş, hemen ardından sözel ve görsel ipucu (Mesleğe özgü üniforma/kıyafeti giyen insan) sunulmuş ve doğru yanıt (Kitapçı, çöpçü, güvenlik görevlisi vb.) söylenmiştir. Her soru kalıbı sorulduğunda, katılımcının yönergenin bitmesini beklemediği durumlarda, araştırmacı sözel olarak “Bekle” diyerek beklemesi gerektiğini hatırlatmış ve beceri yönergesini tekrar sunmuştur. Katılımcının sözel olarak tekrar ettiği her basamak “Çok güzel, harikasin, bravo!” denilerek pekiştirilmiştir. Bu süreçte OSB olan çocuk başka bir yere baktığında, başka sorular sormaya çalıştığında araştırmacı ona beklemesi gerektiği ve şimdi arkadaşı ile çalıştığını söylemiş ve diğer katılımcı ile öğretime kaldığı yerden devam etmiştir. Bu süreç tüm katılımcılar için aynı şekilde uygulanmıştır.

b) 4 sn. beklemeli öğretim oturumları

Küçük grup düzenlemesiyle sunulan bu oturumlar 0 sn.’li denemeler ile aynı şekilde gerçekleşmiştir. Sadece beceri yönergesi ile kontrol edici ipucu arasında 4 saniye bekleme süresi yer almıştır. Öğretim oturumları grafiğe, doğru tepki sayısının toplam tepki sayısına bölünüp yüz ile çarpılmasıyla elde edilen sonucun yansıtılması ile gerçekleştirilmiştir.

2.8.7. Genelleme oturumları

Genelleme oturumları, OSB olan katılımcıların edindikleri beceriyi farklı ortam ve araç-gerece genellemediklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Genelleme oturumları öntest ve sontest şeklinde yapılmıştır. Genelleme oturumları başlama düzeyi oturumları

ile aynı şekilde yapılmıştır. Genelleme öntest ve sontest oturumları için hedef mesleklere ilişkin çizgi görsel kullanılmış ve dizüstü bilgisayar üzerinde powerpointte hazırlanarak slayt şeklinde gösterilmiştir. Araştırmacı dizüstü bilgisayarı kendisi açmış ve katılımcılardan sadece gösterilen meslek görseline bakmasını istemiştir. Sorulan sorulara ilişkin katılımcılardan gelen tepkiler veri kayıt formuna işaretlenmiştir (EK-7) Uygulamanın bitmesinin ardından araştırmacı dizüstü bilgisayarı kapatmıştır.

2.8.8. İzleme oturumları

İzleme oturumları OSB olan katılımcılarda öğretim sona erdikten 1, 2 ve 4 hafta sonra toplanmıştır. İzleme oturumlarında başlama düzeyi oturumları gibi gerçekleştirilmiş ve herhangi bir pekiştirme ve ipucu sunulmamıştır. Bu oturumlardaki katılımcı tepkileri veri kayıt formuna kaydedilmiştir (EK-7).

2.9. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada dört tür veri toplanmıştır. Bu veriler, etkililik verileri, güvenilirlik verileri, gözleyerek öğrenme verileri ve sosyal geçerlik verileridir. Bu verilerin açıklamasına ve toplanmasına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.9.1. Etkililik verileri

Araştırmanın etkililik verileri, OSB olan çocuklara mesleklere ilişkin farklı soru kalıplarını sözel olarak yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini belirlemek için her bir meslek grubuna ilişkin sorulan soruların yer aldığı başlama düzeyi, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarının kayıt edildiği veri kayıt formları ile toplanmıştır. Bağımlı değişkene ilişkin veriler, tek bacaklı beceri kayıt formuna kayıt edilmiştir. Bu kayıt formlarına yapılan işaretlemeler ile tepkiler tanımlanmıştır. Tepkilerin tanımlanmasında, ipucundan önceki doğru tepkiler forma doğru tepki olarak işaretlenmiş diğer tepkiler ise yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Etkililik verileri, $(\text{doğru tepki sayısı} / \text{toplam tepki sayısı}) \times 100$ formülü ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar grafiklere yansıtılarak analiz edilmiştir.

2.9.2. Güvenirlik verileri

Araştırmada iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bunlar bağımlı ve bağımsız değişkene ilişkin güvenilirlik verileridir.

Bağımlı değişken için gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu veriler, araştırmanın katılımcılar kısmında yer alan gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemciye çalışma hakkında bilgilendiren bir form hazırlanmıştır ve gözlemci ile birlikte okunmuştur (EK-4). Gözlemciler arası güvenilirlik verileri tüm oturumların en az %30'unda toplanmıştır. Güvenirlik analizi için belirlenen oturumlar yansız olarak atanmıştır. Yansız olarak atanan oturumlara ilişkin her iki gözlemcinin güvenilirlik verileri (gözlemciler arası görüş birliği) / (gözlemciler arası görüş birliği+ gözlemciler arası görüş ayrılığı) x 100 formülü ile hesaplanmıştır (Tekin- İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 94).

Bağımsız değişken için güvenilirlik verilerinin toplanması, araştırmanın tüm oturumlarının en az %30'unda yansız olarak atanan oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Yansız olarak atanan oturumlarda uygulama güvenilirliği analizi, uygulama güvenilirliği veri kayıt formu dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir (EK-10). Uygulama güvenilirliği analizi katılımcılar kısmında yer alan gözlemci tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlemciye çalışma hakkında bilgilendiren bir form hazırlanmıştır ve gözlemci ile birlikte okunmuştur (EK-4). Uygulama güvenilirliği analizi, (gözlenen araştırmacı davranışı) / (planlanan araştırmacı davranışı) x100 formülü ile hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 94).

2.9.3. Gözleyerek öğrenme verileri

Araştırmada OSB olan çocukların, kendileri için hedeflenmeyen ancak akranları için hedeflenen becerileri edinip edinmediklerini belirlemek amacıyla gözleyerek öğrenme verileri toplanmıştır. Bu veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Gözleyerek öğrenme öntest oturumları öğretim oturumlarından hemen önce, gözleyerek öğrenme sontest oturumları ise öğretim oturumlarından hemen sonra yapılmıştır. Elde edilen veriler ilgili kayıt formuna kaydedilmiştir (EK-7).

2.9.3.1. OSB olan çocukların uygulama sürecinde akranlar ile olan sosyal etkileşim davranışlarına ilişkin verilerin toplanması

Araştırmada akademik becerilerin gözleyerek öğrenme verilerinin yanı sıra küçük grup düzenlemesinde akranlar ile olan sosyal etkileşim davranışları da gözlenmiştir. Sosyal etkileşim davranışlarında, araştırmacının katılımcılara sorduğu sorulara farklı yanıtların gözleyerek öğrenilmesine, OSB olan çocukların akranlar ile oyun esnasında

belli bir süreliğine etkileşime girmesine, akrandan oyun esnasında bir şey isteme, verme, teşekkür etme becerilerine bakılması kararı alınmıştır. Bu amaçla araştırmacı, katılımcıların kendi aralarında ve araştırmacı ile olan etkileşimlerini gözlemleyebilmek için iki oturumda bir Jenga oyunu götürmüştür. Oyun yaklaşık 20 dakika sürmüştür. OSB katılımcıların bu oyunu oynarken diğer akranları ile olan etkileşimlerine bakılmış ve OSB olan katılımcıların, akranlarını gözlemleyerek gerçekleştirdikleri sözel ve sözel olmayan davranışlar araştırmacı tarafından gözlemlenerek not edilmiştir.

2.9.4. Sosyal geçerlik verileri

Sosyal geçerlik, tüketicileri olumlu anlamda etkileyen davranış değişikliği için yapılan çabaların derecesidir (Carr vd., 1999, s. 223). Davranıştaki değişikliğin yararı ve sosyal kabul edilebilirliği ile ilgilidir (Kennedy, 1992, s. 147). Bu çalışmada sosyal geçerlik verisi iki şekilde toplanmıştır. Bunlar sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirmedir. Sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik verileri, OSB olan çocuklar ile onlarla aynı yaşta olan ve çalışmaya katılan çocuklar dışındaki normal gelişim gösteren akranların performans düzeyleri karşılaştırılarak gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda üç normal gelişim gösteren çocuğa OSB olan çocukların hedef meslekleri sorularak verilen tepkilere göre performans düzeyleri karşılaştırılmıştır. Sosyal geçerlik verileri başlama düzeyi oturumları gibi gerçekleştirilmiştir. Her çocuğa yalnızca bir meslek kartı gösterilmiş (Mesleği gerçekleştiren kişi resmi) ve beş farklı soru kalıbı sorularak sosyal geçerlik veri kayıt formuna kaydedilmiştir (EK-7). Bu veriler günde bir oturum iki deneme olarak toplanmıştır.

Öznel değerlendirme için ailelere ve öğretmenlere sosyal geçerlik soru formları hazırlanmıştır. Aileler için hazırlanan sosyal geçerlik formu sekiz tane kapalı uçlu (Evet-Hayır yanıtı) ve üç tane açık uçlu olmak üzere toplam 11 sorudan oluşmuştur (EK-11). Öğretmenler için hazırlanan sosyal geçerlik soru formu ise altısı kapalı uçlu (Evet-Hayır yanıtı) ve dört tanesi açık uçlu olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmuştur (EK-12). Öznel değerlendirme için, hem OSB olan katılımcıların hem de normal gelişim gösteren akranların ailelerine çalışmanın tüm uygulamalarını içeren bir dvd verilmiş ve ardından her aile araştırmacı tarafından aranarak forma dair anlamadıkları bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Okul öncesi öğretmenlere ise başlama düzeyi, öğretim oturumu, gözleyerek öğrenme oturumlarının olduğu videolar dizüstü bilgisayar aracılığıyla izlettirilmiştir.

Araştırmacı da okul öncesi öğretmenler ile birlikte videoyu izlemiş ve onlara anlamadıkları, sormak istedikleri soruların olup olmadığı belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerden gelen sorular uygulama videosunda gösterilerek açıklanmıştır. Soruların yanıtlanmasının ardından araştırmacı sosyal geçerlik formlarını öğretmenlere okumuş ve anlamadıkları bir nokta varsa sorularını yanıtlamıştır. Ardından okul öncesi öğretmenlerden formu doldurmaları istenmiştir. Öğretmenler formu doldururken araştırmacı onları etkilememek adına sınıf dışına çıkmıştır. Öğretmenlerin doldurduğu formların bir kısmı aynı gün bir kısmı ise bir sonraki gün alınmıştır.

2.10. Verilerin Analizi

2.10.1. Etkililik verilerinin analizi

OSB olan çocuklara mesleklere ilişkin beş farklı farklı soru kalıbını (Kim, nerede, ne iş yapar, (İlgili eylemi) kim yapar?), (Mesleğin gerçekleştiği ortamda) kim çalışır?) sözel olarak yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini belirlemek için etkililik verilerinin analizi yapılmıştır. Bu analizde katılımcıların her oturumda verdiği tepkiler beceri kayıt formuna kaydedilmiştir. Verilerin kaydedilmesinin ardından doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu hesaplama, $(\text{Doğru tepki sayısı} / \text{toplam tepki sayısı}) \times 100$ formülü kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2012; s. 102) ve grafiksel analiz yapılarak görselleştirilmiştir. Grafikte düşey eksen her bir oturumda gerçekleşen doğru davranış yüzdelerini yatay eksen ise yapılan oturumların sayılarını göstermektedir. Araştırmanın genelleme verilerinin analizi ise öntest ve sontest karşılaştırması ile sütun grafiği ile analiz edilmiştir.

2.10.2. Güvenirlilik verilerinin analizi

Güvenirlilik verileri gözlemciler arası güvenirlilik verileri ve uygulama güvenirliliği analizi olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu analizler aşağıda yer almaktadır. Gözlemciler arası güvenirlilik verileri araştırmanın tüm oturumlarının en az %30'unda toplanmıştır. Bu veriler, araştırmacı tarafından video kameraya kayıt edilen oturumların yansız olarak atanan oturumlardan toplanmıştır. Gözlemciye güvenirlilik verilerinin analizinden önce çalışma hakkında bilgi verilmiştir (EK-4). Gözlemci ile birlikte okunan bu formda anlaşılmayan bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Gözlemciye uygulamaya dair herhangi bir sorusu olup olmadığı sorulmuştur. Gözlemcinin uygulama hakkında

açıklanan noktaları anladığını belirtmesinin ardından yansız olarak atanan oturumların video kamera kayıtları verilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, (gözlemciler arası görüş birliği)/ (gözlemciler arası görüş birliği+gözlemciler arası görüş ayrılığı) x 100 formülü ile hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 94).

Uygulama güvenilirliği verilerinin analizinde, gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizinde olduğu gibi tüm oturumların en az % 30'unda yansız olarak atanan oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Gözlemciye güvenilirlik verilerinin analizinden önce çalışma hakkında bilgi verilmiştir (EK-4). Gözlemci ile birlikte okunan bu formda anlaşılmayan bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Gözlemciye uygulamaya dair herhangi bir sorusu olup olmadığı sorulmuştur. Gözlemcinin uygulama hakkında açıklanan noktaları anladığını belirtmesinin ardından yansız olarak atanan oturumların video kamera kayıtları verilmiştir. Uygulama güvenilirliği analizi, (gözlenen araştırmacı davranışı)/ (planlanan araştırmacı davranışı) x 100 ile fomülüyle hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 94). Uygulama güvenilirliğine ait veriler ilgili veri kayıt formuna kaydedilerek hesaplanmıştır (EK-10).

2.10.3. Gözleyerek öğrenme verilerinin analizi

OSB olan çocukların, küçük grup düzenlemesinde normal gelişim gösteren akranları için hedeflenen becerileri ne düzeyde edindikleri öğrenmek adına gözleyerek öğrenme verileri toplanmıştır. Gözleyerek öğrenme verileri, OSB olan çocukların başlama düzeyi ve yoklama oturumlarında verdikleri tepkilerin forma işaretlenmesi ile toplanmıştır (EK-7). Katılımcıların tepkilerinin ardından başlama düzeyi ve yoklama oturumu için (Doğru tepki sayısı/toplam tepki sayısı) x 100 formülü kullanılarak hesaplama yapılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012; s. 102). Gözleyerek öğrenme verileri öntest ve sontest şeklinde gösterilmiştir.

2.10.3.1. OSB olan çocukların akranlar ile olan sosyal etkileşim davranışlarının gözleyerek öğrenme verileri

OSB olan çocukların küçük grup düzenlemesinde normal gelişim gösteren akranları ile olan sosyal etkileşimlerini gözlemek, onların bağlama uygun konuşmalarını gözleyip edinip edinmediklerini belirlemek ve akranlara teşekkür etme, rica etme, bir şey isteme davranışlarını gözlemek için hem öğretim oturumlarında hem de iki öğretim sonrasında oynanan Jenga oyunu getirilmiştir. OSB olan bireylerin

belirtilen davranışları edinme durumları, her oturum sonunda tutulan günlüklerden ve video ile kaydedilen oturumlar izlenerek, öğretmenlerinden ve ailelerinden görüş alınarak analiz edilmiştir.

2.10.4. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Her iki sosyal geçerlik yaklaşımı için ailelerden ve öğretmenlerden gerekli izinler alındıktan sonra sosyal karşılaştırma için normal gelişim gösteren akranlar ile yoklama oturumu yapılmıştır. Sosyal karşılaştırma oturumlarında elde edilen veriler öntest ve sontest grafiği ile analiz edilmiştir. Öznel değerlendirmede, OSB olan çocukların ve normal gelişim gösteren akranların ailelerinden ve okul öncesi öğretmenlerinden çalışmaya ilişkin görüş ve önerileri alınarak betimsel olarak analiz edilmiştir.

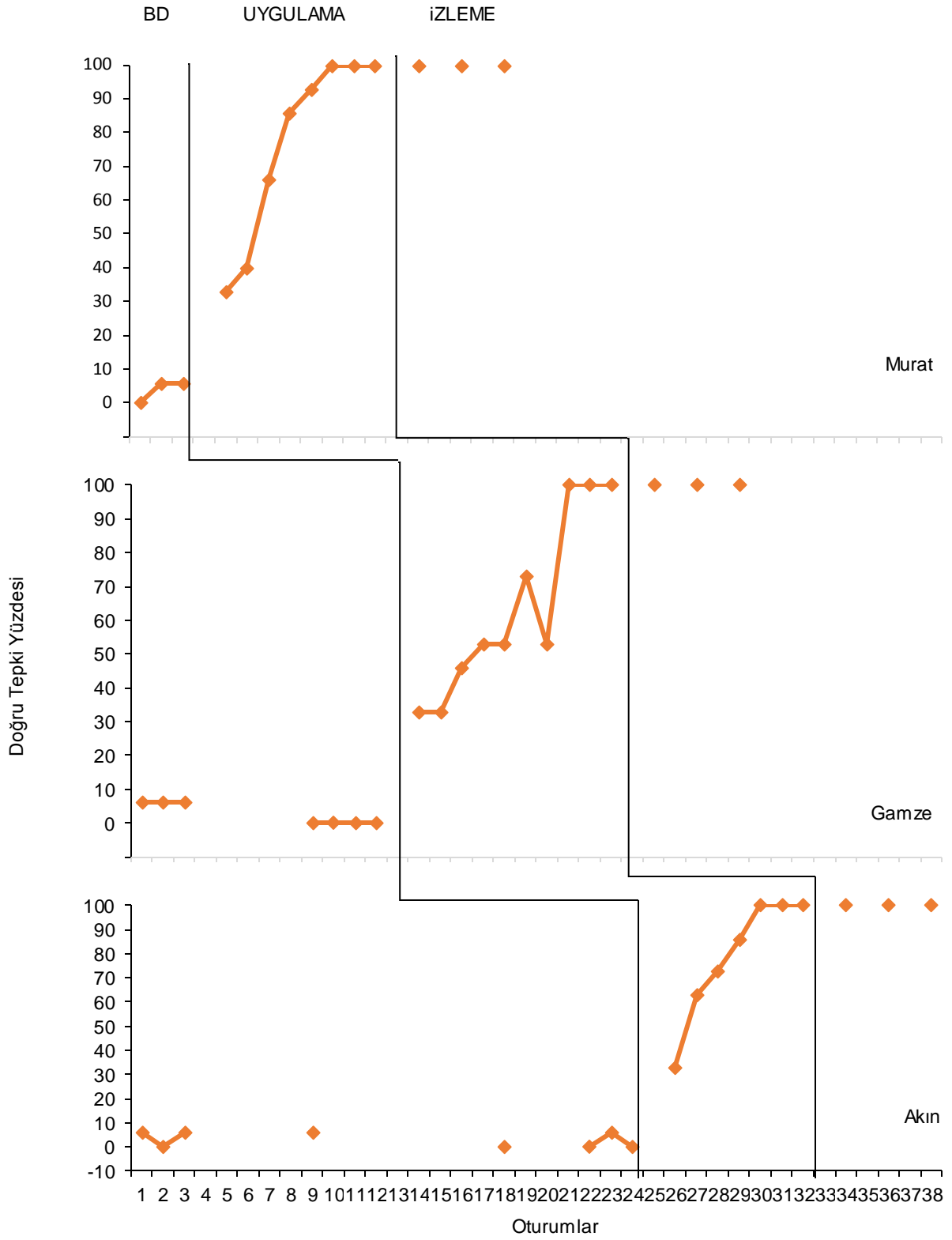
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde OSB olan çocuklara mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını (Kim, nerede, ne iş yapar, (İlgili eylemi) kim yapar?), (Mesleğin gerçekleştiği ortamda) kim çalışır?) sözel olarak yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla etkililik, genelleme, izleme, gözleyerek öğrenme ve sosyal geçerlik bulguları yer almaktadır.

3.1. OSB Olan Çocuklara Mesleklere İlişkin Beş Farklı Soru Kalıbını Sözel Olarak Yanıtlama Becerisinin Öğretiminde Küçük Grup Öğretim Düzenlemesiyle Sunulan Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmada mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğine ilişkin bulgular Şekil 3.1.'de grafiksel analiz yoluyla gösterilmiştir. Grafikte yatay eksen oturumları, dikey eksen ise her bir oturuma ilişkin doğru tepki yüzdesini göstermektedir. Grafikte başlama düzeyi, uygulama ve izleme olmak üzere üç tür veri yer almaktadır. Başlama düzeyi evresi, öğretime başlamadan önce katılımcıların performansını gösteren evredir. Uygulama evresi küçük grup düzenlemesi sunularak sabit bekleme süreli öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen evreyi, izleme evresi ise öğretim sona erdikten sonraki 1, 2 ve 4 hafta sonraki katılımcı performansının ölçüldüğü evreyi göstermektedir. Her evre için katılımcıların doğru tepki yüzdeleri hesaplanarak grafikte dikey ekseninde yer almaktadır.



Şekil 3.1. Murat, Gamze ve Akın'ın mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisinde başlama düzeyi (BD), uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri

3.1.1. OSB olan çocukların mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisini edinme ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular

Grafiksel analiz yoluyla görselleştirilen veriler incelendiğinde, bağımsız değişken uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra katılımcıların doğru tepki yüzdeleri açısından önemli farklılığın olduğu görülmektedir.

3.1.1.1. Murat'ın mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisini edinme ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular

Murat'ın, mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisindeki performansı, başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdeleri Şekil 3.1.'de gösterilmiştir. Murat'ın başlama düzeyinde gerçekleştirilen oturumlarda elde edilen doğru tepki yüzdelerine bakıldığında, ilk oturumda %0, ikinci ve üçüncü oturumda ise %6 doğru tepki verdiği görülmektedir.

Uygulama oturumları, küçük grup düzenlemesi sunularak sabit bekleme süreli öğretim yöntemi ile dokuz oturumda gerçekleştirilmiştir. Murat için her bir oturumun ortalamalarına bakıldığında, birinci oturumda %33, ikinci oturumda %40, üçüncü oturumda %66, dördüncü oturumda %86, beşinci oturumda %93, altıncı, yedinci ve sekizinci oturumda ise %100 doğrulukta tepki verdiği görülmektedir. Sekiz öğretim oturumu ortalama 10 dakika sürmüştür.

İzleme oturumlarına bakıldığında, uygulama bittikten 1, 2 ve 4 hafta sonra Murat'ın edindiği beceriyi üç oturumda da %100 doğrulukta koruduğu görülmektedir. Elde edilen veriler, Murat'ın edindiği beceriyi belli bir süre sonra da koruduğunu göstermektedir.

3.1.1.2. Gamze'nin mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisini edinme ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular

Gamze'nin, mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisindeki performansı, başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdeleri Şekil 3.1.'de gösterilmiştir.

Gamze'nin başlama düzeyi ilk üç oturumda %6 doğru tepki verdiği görülmektedir. Aralıklı yoklama bir oturum olarak yapılmıştır. Aralıklı yoklama oturumunda doğru tepki yüzdesi %0'dır. Aralıklı yoklama oturumundan sonra, öğretim oturumuna başlamadan önce tekrar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Kararlı veri elde

edinceye değin üç oturum gerçekleştirilmiştir. Bu başlama düzeyi oturumunda doğru tepki yüzdesi üç oturum için %0'dır.

Gamze'nin küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim oturumları 10 oturum sürmüştür. Öğretim oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri, birinci ve ikinci oturum için %33, üçüncü oturum için %46, dördüncü ve beşinci oturum için %53, altıncı oturum için %73, yedinci oturum için %53 ve son üç oturum için %100'dür. Öğretim oturumları ortalama 8 dakika sürmüştür.

İzleme oturumları, edinimi sağlanan becerinin korunup korunmadığını belirlemek için uygulama bittikten 1, 2 ve 4 hafta sonra yapılmıştır. Gamze'nin izleme oturumlarında üç oturum %100 doğru tepki yüzdesi görülmektedir. Elde edilen veriler, Gamze'nin edindiği beceriyi belli bir süre sonra da koruduğunu göstermektedir.

3.1.1.3. Akın'ın mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisini edinme ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular

Akın'ın mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisindeki performansı, başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdeleri Şekil 3.1.'de gösterilmiştir.

Akın'ın başlama düzeyi oturumlarında ilk oturum %6, ikinci oturum %0, üçüncü oturumda ise %6 doğru tepki yüzdesi olduğu görülmektedir. Akın için aralıklı yoklama denemelerine bakıldığında, iki tane yoklama denemesi yapıldığı ve bu denemelerdeki doğru tepki yüzdesinin %6 ve %0 olduğu görülmektedir. Aralıklı yoklama denemelerinden sonraki başlama düzeyi oturumlarında doğru tepki yüzdeleri birinci oturum için %0, ikinci oturum için %6, üçüncü oturum için ise %0'dır.

Akın'ın öğretim oturumları yedi oturumda tamamlanmıştır. Öğretim oturumları küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim ile gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar için doğru tepki yüzdeleri, birinci oturum %33, ikinci oturum %63, üçüncü oturum %73, dördüncü oturum %86, beşinci, altıncı ve yedinci oturumlarda ise %100 olarak bulunmuştur. Öğretim oturumları ortalama 8 dakika sürmüştür.

İzleme oturumları, öğretimin bitmesinden 1, 2 ve 4 hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda üç oturum için de doğru tepki yüzdesi %100'dür. İzleme oturumlarında elde edilen bulgular, Akın'ın edindiği beceriyi belli bir süre sonra da koruduğunu göstermektedir.

3.2. OSB olan Çocukların Gözleyerek Öğrenme Bulguları

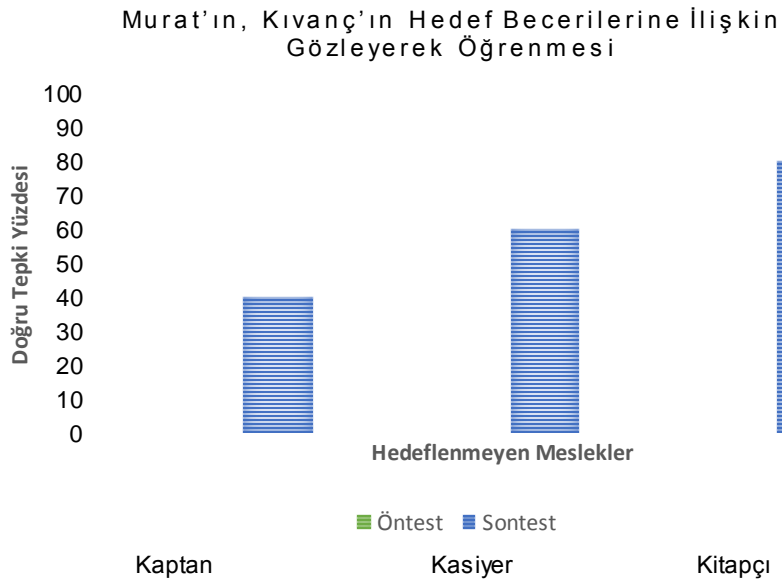
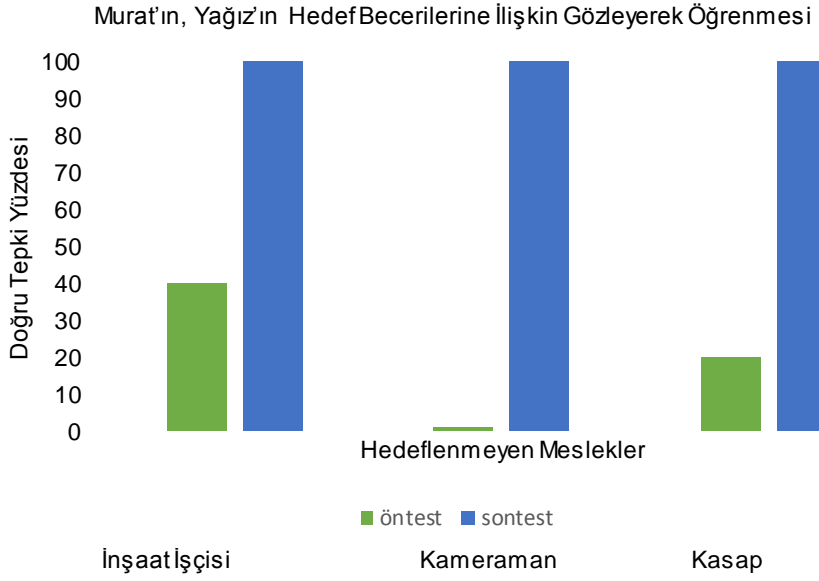
Bu araştırmada her bir küçük grup düzenlemesinde OSB olan katılımcının diğer iki normal normal gelişim gösteren akranı için hedeflenen meslekleri gözleyerek öğrenmesine de bakılmıştır. Gözleyerek öğrenme verileri öntest ve sontest şeklinde gösterilmiştir. Murat, Gamze ve Akın için gözleyerek öğrenme bulguları Tablo 3'te gösterilmektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, her OSB olan katılımcının farklı düzeyde gözleyerek öğrenmeyi sağladığı görülmektedir.

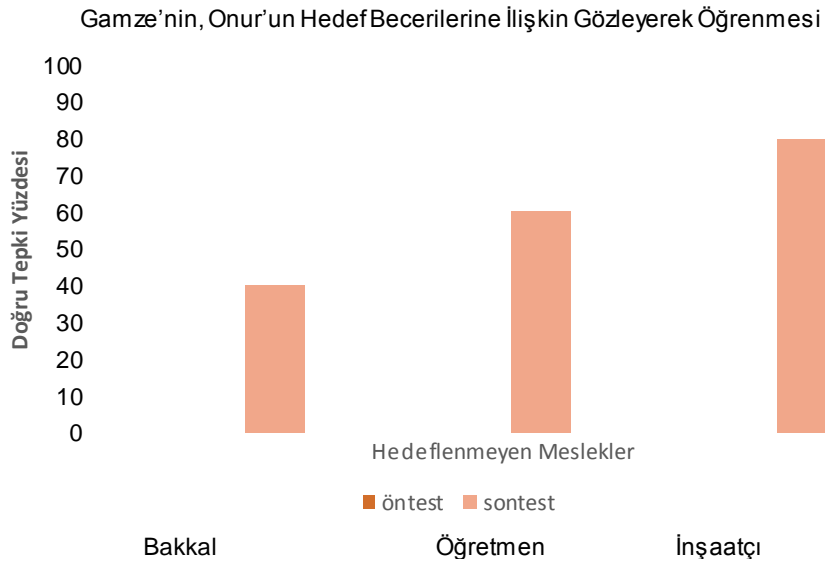
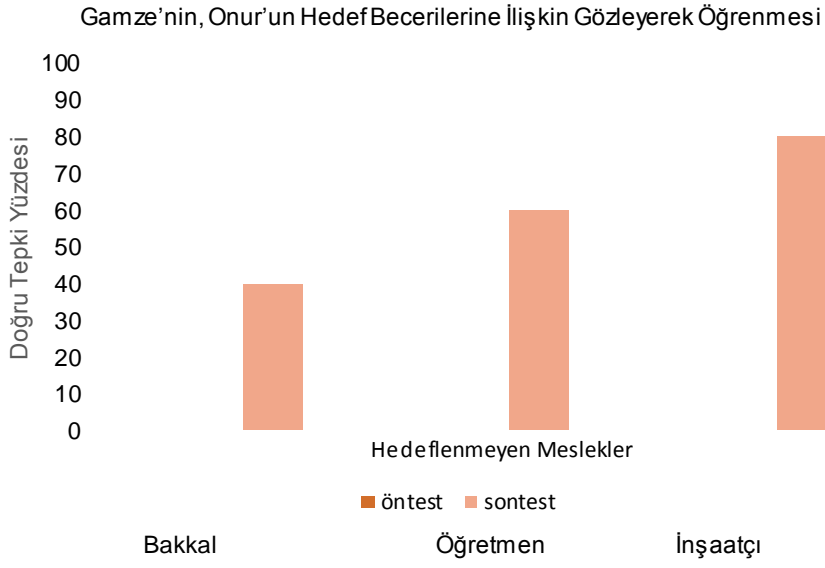
Murat'ın küçük grup düzenlemesinde yer alan Yağz ve Kıvanç'ın becerilerine ilişkin gözleyerek öğrenme düzeyi her meslek için farklılaşmaktadır. Başka bir ifadeyle doğru tepki yüzdesi her meslek için değişmektedir. Murat'ın, Yağz'ın hedef becerileri olan, inşaat işçisi, kameraman ve kasap meslekleri için gözleyerek öğrenme öntest oturumları doğru tepki yüzdesi sırasıyla, %40, %0 ve %20'dir. Bu becerilere ilişkin gözleyerek öğrenme sontest oturumları doğru tepki yüzdesi her üç meslek becerisi içinde %100'dür. Murat'ın, Kıvanç'ın hedef becerileri olan, kaptan, kasiyer ve kitapçı için gözleyerek öğrenme öntest oturumunda doğru tepki yüzdesi sırasıyla, %0, %0 ve %40'tır. Bu becerilere ilişkin gözleyerek öğrenme sontest oturumunda doğru tepki yüzdesi sırasıyla, %80, %80 ve %100'dür.

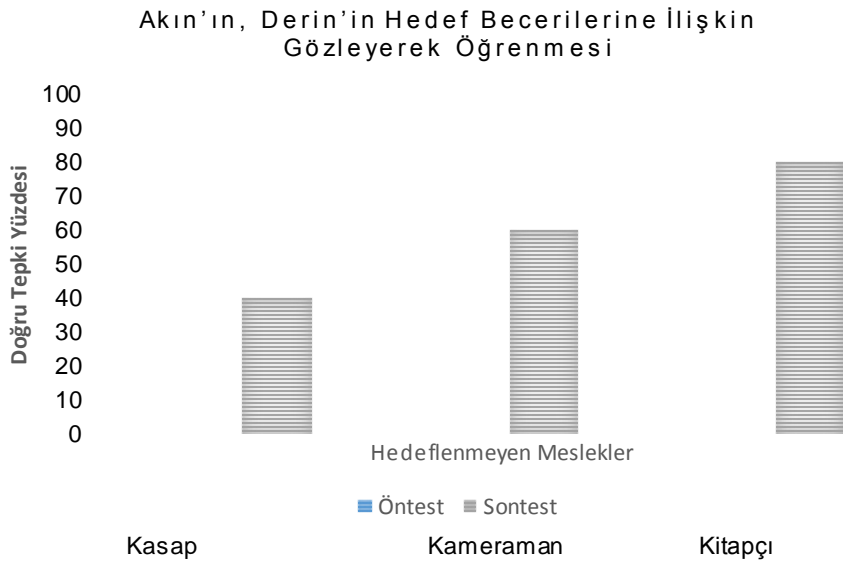
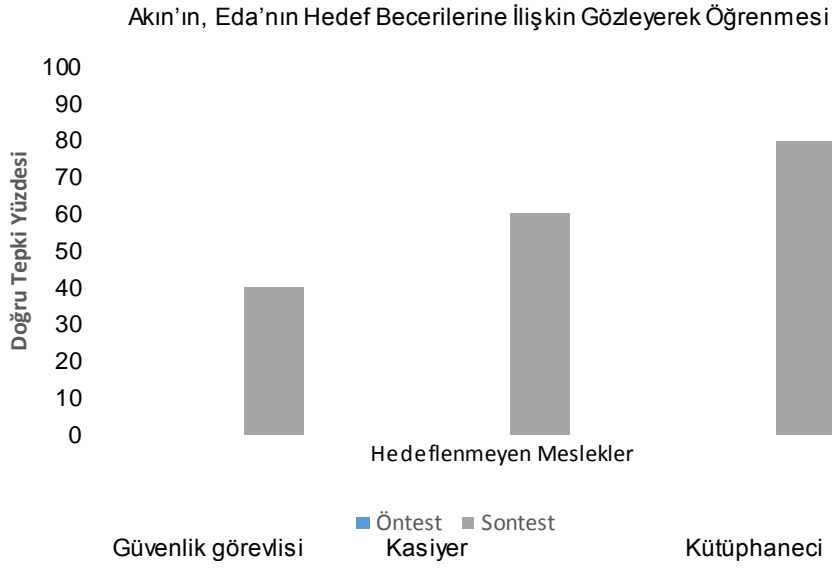
Gamze'nin küçük grup düzenlemesinde yer alan Onur ve Berk'in becerilerine ilişkin gözleyerek öğrenme düzeyi her meslek için farklılık göstermekte, başka bir deyişle doğru tepki yüzdesi değişmektedir. Gamze'nin, Onur'un hedef becerileri olan bakkal, öğretmen ve inşaat işçisi meslekleri için gözleyerek öğrenme öntest oturumları doğru tepki yüzdesi her üç meslek içinde %0'dır. Bu mesleklere ilişkin gözleyerek öğrenme sontest oturumları doğru tepki yüzdesi ise sırasıyla, %80, %80 ve %60'tır. Gamze'nin, Berk'in hedef becerileri olan pilot, kaptan ve fırıncı meslekleri için gözleyerek öğrenme öntest oturumu doğru tepki yüzdesi üç meslek için de %0'dır. Aynı mesleklere ilişkin gözleyerek öğrenme sontest oturumu doğru tepki yüzdesi sırayla, %40, %60 ve %100'dür.

Akın'ın küçük grup düzenlemesinde yer alan Eda ve Derin'in becerilerine ilişkin gözleyerek öğrenme verileri her meslek için değişiklik göstermekte, başka bir deyişle mesleklere ilişkin doğru tepki yüzdesi farklılaşmaktadır. Akın'ın, Eda'nın hedef becerileri olan güvenlik görevlisi, kasiyer ve kütüphaneci meslekleri için gözleyerek

öğrenme öntest oturumu doğru tepki yüzdesi üç meslek için de %0'dır. Aynı mesleklere ilişkin gözleyerek öğrenme sontest oturumu doğru tepki yüzdesi ise sırasıyla, %40, %60 ve %80'dir. Akın'ın Derin'in hedef becerileri olan kasap, kameraman ve kitapçı meslekleri için gözleyerek öğrenme öntest oturumu doğru tepki yüzdesi sırasıyla, %40, %0 ve %40'tır. Aynı mesleklere ilişkin gözleyerek öğrenme sontest oturumu doğru tepki yüzdesi ise üç meslek için de %100'dür.







Şekil 3.2. Gözleyerek Öğrenme Öntest ve Sontest Oturumları

3.2.1. OSB olan çocukların akranlar ile aralarında gelişen sosyal etkileşim davranışlarının gözleyerek öğrenme bulguları

Murat, Gamze ve Akın'ın küçük grup düzenlemesinde ve oyun esnasında gözleyerek öğrenme durumlarına bakıldığında her katılımcının farklı etkileşimlere girerek farklı sosyal becerileri edindikleri görülmektedir. Bu sosyal beceriler şöyledir:

Murat, öğretim öncesi yapılan oturumlarda “Çalışmaya başlayalım mı? Hazır mısın?” sorusuna düşük bir ses ile evet cevabı verirken, ikinci öğretim oturumunda akranlarının, “Çalışmaya başlayalım mı?, Hazır mısın?” sorusuna “Doğuştan hazırım!” cevabını vermesini gözlemledikten sonra, son izleme oturumuna kadar “Doğuştan hazırım!” cevabını vermiştir. Ayrıca öğretim öncesi oturumlarda araştırmacının “Benimle çalıştığın için teşekkür ederim.”sözüne ya tepkisiz kalmış ya da “Teşekkür ederim” cevabını vermiştir. Ancak akranlarının “Benimle çalıştığın için teşekkür ederim.” cümlesine “Bişey değil” demesinin ardından Murat'ta “Bişey değil” cevabını vermiştir. Jenga oyununda ise fazla zar ile daha fazla oyun hakkı elde edildiği kuralını bildiği için akranlarına “Bana bir tane zar verir misin?” sorusunu sormuş ve onlardan gelen olumlu cevaplara da “Teşekkür ederim.” yanıtını vermiştir. Ayrıca kendisinden zar isteyen arkadaşlarına da bazen “Vermek istemiyorum.” cevabını vermiştir.

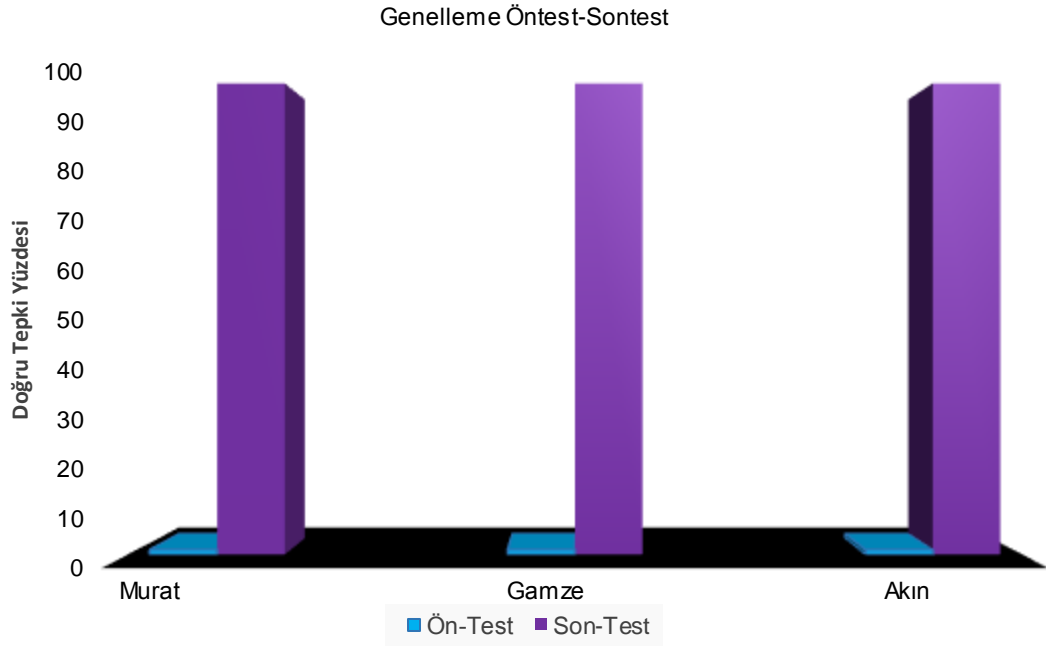
Gamze, öğretim öncesi yapılan oturumlarda “Çalışmaya başlayalım mı? Hazır mısın?” sorusuna bağırarak “Evet” cevabı verirken, öğretim sırasında “Çalışmaya başlayalım mı?, hazır mısın?” sorusuna akranlarının normal ses tonu “Hazırım”, “Evet” cevaplarını gözlemledikten sonra, izleme oturumuna kadar akranlarıyla benzer ses tonu ile “Evet” cevabını vermeye başlamıştır. Ayrıca, oynanan Jenga oyununda ise akranlarından zar isterken ilk oyunda “Arkadaşım bana zar verir misin?” derken, akranlarının kendisinden ismini söyleyerek “Gamze, bana bir tane zar verir misin?” şeklinde istediğini gözlemleyince daha sonraki oyunlarda onunda diğer akranlarına isimleriyle hitap edip bir tane kavramını kullandığı görülmüştür. Gamze'nin annesi ile görüşüldüğünde, Gamze'nin evde araştırmacı gibi eline kâğıtlar ve kalem alıp kendisine ya da eşine, “Hazır mısın?”, “O zaman başlıyoruz!” deyip, “Bu kim?”, “Kim hasta, trafikte” gibi gözlemlediği yönergeleri evde de uyguladığını belirtmiştir.

Akın'ın, öğretimden önceki oturumlarda sorulan sorulara düşük ses tonu ile cevap verirken, öğretimden sonra ise akranları ile aynı ses seviyesinde cevap verdiği görülmüştür. Ayrıca öğretimden önce, “Çalışmaya başlayalım mı? Hazır mısın?” sorusuna “Evet” cevabını verirken öğretimde akranlarının “Yes!” cevabını duyup o da

izleme oturumlarına kadar “Yes!” cevabını vermiştir. Akın’ın okul saatlerinin kısıtlı olması nedeniyle Jenga oyunu götürülememiştir. Bu nedenle oyun içindeki etkileşimlerine bakılamamıştır.

3.3. Murat, Gamze ve Akın’ın Mesleklere İlişkin Beş Farklı Soru Kalıbını Sözel Olarak Yanıtlama Becerisine İlişkin Genelleme Bulguları

Çalışmanın genelleme oturumları, farklı ortam ve araç-gereçler arasında yapılmıştır. Oturumlar öntest ve sontest şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlara ilişkin doğru tepki yüzdeleri Şekil 3.2.’de gösterilmektedir. Grafiğe bakıldığında, öğretime başlamadan önce gerçekleştirilen öntest oturumunda Murat, Gamze ve Akın’ın %0 doğru tepki sergiledikleri, öğretim sona erdikten sonra gerçekleştirilen sontest oturumunda her üç katılımcının da %100 doğrulukta tepki verdikleri görülmüştür.



Şekil 3.3. Murat, Gamze ve Akın’ın mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisinde genelleme öntest ve sontest oturumlarında doğru tepki yüzdeleri

3.4. Mesleklere İlişkin Beş Farklı Soru Kalıbını Sözel Olarak Yanıtlama Becerisinin Öğretiminde Küçük Grup Düzenlemesiyle Sunulan SBSÖ Yönteminin Güvenirlilik Bulguları

Mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim yönteminde gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Güvenirlik verileri tüm oturumların en az %30'unda toplanmıştır.

3.4.1. Mesleklere İlişkin Beş Farklı Soru Kalıbını Sözel Olarak Yanıtlama Becerisinin Öğretiminde Küçük Grup Düzenlemesiyle Sunulan SBSÖ Yönteminde Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları başlama düzeyi, öğretim, aralıklı yoklama, gözleyerek öğrenme, genelleme ve izleme oturumları ile bunların ortalamasının yer aldığı bulgular Tablo 3.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. *Mesleklere İlişkin Beş Farklı Soru Kalıbını Sözel Olarak Yanıtlama Becerisinin Öğretiminde Küçük Grup Düzenlemesiyle Sunulan SBSÖ Yönteminde Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları*

Denek	Başlama Düzeyi	Öğretim	Aralıklı Yoklama	Gözleyerek Öğrenme	Genelleme	İzleme	Genel Ortalama
Murat	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Ganze	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Akın	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100

Tablo 3.1.'de gözlemciler arası güvenilirlik verileri bulgularına bakıldığında tüm oturumların en az %30'unda yansız olarak atanan başlama düzeyi, öğretim, aralıklı yoklama, gözleyerek öğrenme, genelleme ve izleme oturumlarının tümünde gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100 olarak görülmüştür. Elde edilen katsayıların ranjı %100'dür.

3.4.2. Mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup düzenlemesiyle sunulan SBSÖ yönteminde uygulama güvenilirliği bulguları

Uygulama güvenilirliği bulguları tüm oturumların en az %30'unda yansız olarak atanan oturumlardan toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verilerini toplayan gözlemci, araç-gereci hazırlama, öğrencinin dikkatini çalışmaya çekme, beceri yönergesini sunma,

öğrenciye doğru tepki verme ve işbirliğini pekiştirme noktalarına dikkat etmiştir. Uygulama güvenilirliğine ait güvenilirlik bulguları Tablo 3.2.'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. *Mesleklere İlişkin Beş Farklı Soru Kalıbını Sözel Olarak Yanıtlama Becerisinin Öğretiminde Küçük Grup Düzenlemesiyle Sunulan SBSÖ Yönteminde Uygulama Güvenirliği Bulguları*

Denek	Başlama Düzeyi	Öğretim	Aralıklı Yoklama	Gözleyerek Öğrenme	Genelleme	İzleme	Genel Ortalama
Murat	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100
Gamze	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100
Akın	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100

Tablo 3.2.'de yer alan uygulama güvenilirliği bulgularına bakıldığında tüm oturumların en az %30'unda yansız olarak atanan başlama düzeyi, öğretim, aralıklı yoklama, gözleyerek öğrenme, genelleme ve izleme oturumlarının tümünde uygulama güvenilirliği katsayısı %100 olarak görülmüştür. Elde edilen katsayıların ranjı %100'dür.

3.5. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada sosyal geçerlik iki şekilde toplanmıştır. Bunlar sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirmedir. Sosyal Geçerliğe ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

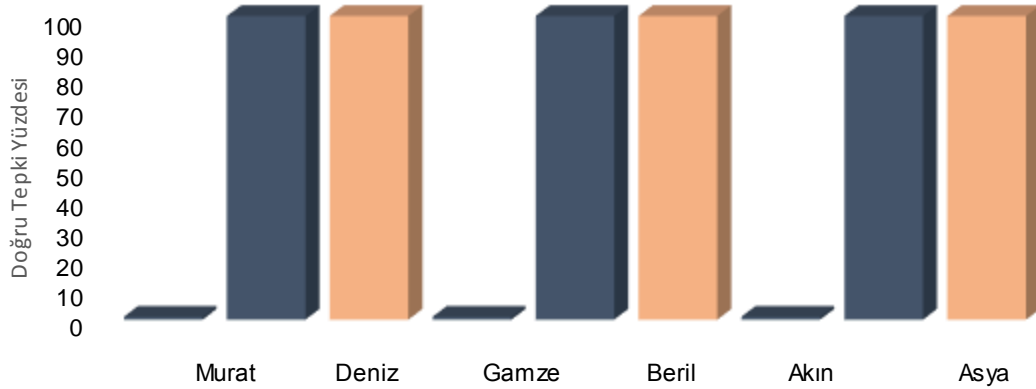
3.5.1. Sosyal karşılaştırma oturumları

Sosyal karşılaştırma oturumları üç OSB olan katılımcı için eşleştirilen üç normal gelişim gösteren akrandan toplanmıştır. Sosyal karşılaştırma oturumları Tablo 3.5.'te gösterilmektedir. Bu oturumlarda araştırmacı, normal gelişim gösteren üç akrana (Deniz, Beril ve Asya) OSB olan üç katılımcının hedef becerilerini sormuştur. Sosyal karşılaştırma için, Murat ile Deniz, Gamze ile Beril ve Akın ile Asya eşleştirilmiştir. Bir başka deyişle OSB olan katılımcı için hedeflenen meslekler karşılaştırma grubunda yer alan normal gelişim gösteren akranına sorulmuştur. Sosyal karşılaştırma oturumlarında, normal gelişim gösteren akranların hedeflenen mesleklere ilişkin tepkilerinin çalışmadaki tepki tanımlarının birebir aynısı olmasa da benzer yanıtların verildiği tepkiler doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Doğru kabul edilen bu tepki tanımlarına örnek olarak, normal gelişim gösteren bir akrana, araştırmacı tarafından avukat mesleği sorulduğunda Deniz: "Bu avukat, böyle insanlar ile konuşuyor, yani böyle insanlara yardım ediyor." cevabını

vermiştir. Beril ise trafik polisi için “Ne iş yapar?” sorusuna “*Trafiğe, arabalara yardım ediyor yani kaza yapmalarını engelliyor*”, “Nerede çalışır?” sorusuna ise “*Yolda*” cevabını vermiştir. Güvenlik görevlisi mesleği için Deniz: “*Biz alışverişe giderken, bir yere girdiğimizde kapıda eşyalarımızı geçiriyor bir yerden, sonra böyle çantalara bakıyor.*”. Garson mesleği için Asya: “*Humm, mesela biz dışarıda yemek yemeğe gittiğimizde bir şey istediğimizde yani yemek istediğimizde onu getiriyor*”, “Nerede çalışır?” sorusuna ise “*Dışarıda yemek yediğimiz yerlerde*” cevabını vermiştir. Bu tepkilerin çalışmanın başında belirlenen tepki tanımları ile aynı anlama çıkması, benzer cevaplar olması ve çalışmada yanlış tepki olarak kabul edilen katılımcı tepkileri ile benzerlik göstermemesi nedeniyle doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

Sosyal karşılaştırma oturumlarında, normal gelişim gösteren akranların hedef becerilere ilişkin doğru tepki yüzdelerinin %100 olduğu görülmektedir. Bu durum, OSB olan katılımcıların öğretim sonundaki performans düzeyi ile benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla yapılan çalışmada OSB olan katılımcıların uygulamanın sonunda normal gelişim gösteren akranları ile aynı performans düzeyinde doğru tepki verdiği görülmektedir.

Sosyal Karşılaştırma



Şekil 3.4. Sosyal Karşılaştırma Oturumları

3.5.2. Anne-babalardan toplanan sosyal geçerlik bulguları

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından çalışmanın sosyal geçerliğini belirlemek adına Anne-Baba Sosyal Geçerlik Veri Formu hazırlanmıştır. Araştırmada dört katılımcının annesi, bir katılımcının ise babası olmak üzere toplam beş kişiden veri toplanmıştır. Sosyal Geçerlik bulgularına bakıldığında dört annenin ve bir babanın yapılan çalışmaya dair genel olarak memnun ve olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Sosyal geçerlik formları incelendiğinde kapalı uçlu sorularda, dört annenin ve bir babanın çalışmadan memnun oldukları, çocuklarına katkı sağladığını düşündükleri, öğretilen beceriyi çocukları için önemli gördükleri görülmüştür. Sosyal geçerlik verisinin toplandığı dört anne ve bir baba, çalışmada etik noktalarda hiçbir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Çocuğunuz benzer çalışmalara katılmasını ister misiniz sorusuna üç anne “Evet” yanıtını verirken, Berk’in annesi “Uygun olabilirse, evet”, Onur’un annesi ise “Hayır” yanıtını vermiştir. Çalışma boyunca çocuklarında bir değişiklik olup olmadığına ilişkin sorulan açık uçlu soruya, Gamze’nin annesi, “Bekleme süresinin uzadığını fark ettim. Arkadaşlarını bekliyor artık. Arkadaşlarını sıra alarak bekliyor.” yanıtını verirken, Berk’in annesi, “Görüntü öncesi ve sonrası farklar var.” ... net cevap verip, soru kadar cevap verilmesi, ayrıntıya girmemesinden asıl cevapları bildiğini düşünüyorum.” derken, Onur’un annesi ise çocuğunda herhangi bir değişiklik gözlemediğini belirtmiştir. Dört anne ve bir babaya çalışmaya ilişkin olumlu görüşlerinin neler olduğu sorusuna Berk’in annesi “Pozitif ve teşvik edici şekilde öğretim sağlaması çocuklarda seviye ne olursa olsun mutlaka başarıyla sonuçlanması.”, Onur’un annesi ise “... birbirimizden farklı bireyleriz. Tüm bireyleri tanıma ve yardımcı olma adına fırsat sunduğu ve farklı bakış açısı kazandırdığını düşünüyorum.”. Çalışmaya ilişkin olumsuz görüşleriniz nelerdir sorusuna ise üç anne ve bir baba, çalışmaya ilişkin herhangi bir olumsuz görüşlerinin olmadığını belirtmiş, Onur’un annesi ise “Soru içeriği arttırılabildi” yanıtını vermiştir.

3.5.3. Okul öncesi öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlik bulguları

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından çalışmanın sosyal geçerliğini belirlemek adına okul öncesi öğretmenlere sosyal geçerlik veri formu hazırlanmış ve her uygulama okulundan üç okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam dokuz okul öncesi öğretmenine verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin hepsi kapalı uçlu sorularda, uygulamaya dair olumlu görüş

belirtmiş, çalışmanın etkili olduğunu, seçilen becerilerin önemli olduğunu, çalışmada etik ilkelere bağlı kalındığını ifade etmiştir.

Açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar ise aşağıda açıklanmaktadır. Sosyal Geçerlik Formunda yer alan “Çalışmayı daha sonra sınıfta uygulayabileceğinizi düşünür müsünüz?” sorusuna sekiz öğretmen “Evet” yanıtını verirken, bir öğretmen “Hayır” cevabını vermiştir. Gerekçelerini ise “*Sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması uygulamayı zorlaştıracaktır.*” şeklinde ifade etmiştir. Çalışmaya ilişkin olumlu görüşleriniz nelerdir sorusuna bir öğretmen “*Çalışmada farklı soru kalıplarının kullanılmasının öğrenmenin kalıcılığını ve düşünme becerisini arttırdığını düşünüyorum. Farklı öğretim alanlarında da kullanılırsa birçok alanda kalıcı öğrenme sağlanacaktır.*” şeklinde ifade ederken, bir öğretmen “*Yapılan çalışma sayesinde öğrencinin bildiği bilgileri etkileşim ortamında kalıcı öğrendiğini görebiliyoruz.*” demiştir. Başka bir öğretmen “*Meslek gruplarını tamamiyle tanıması açısından önemli olduğunu düşünüyorum.*” cevabını vermiştir. Akın’ın öğretmeni ise “*Diğer akranlarıyla aynı ortamda aynı anda cevap vermeyi, meslek gruplarının görevlerinin, yaşamımızdaki önemini öğrendiler.*” diyerek görüşünü ifade etmiştir. Gamze’nin öğretmeni “*Öğrenmenin yanı sıra davranışlarında da olumlu gelişmeler olduğu görülmektedir.*” demiştir. Başka bir öğretmen, “*... Özellikle ileriki okul dönemlerinde özel eğitime ihtiyacı olan çocukların akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır.*” yanıtını vermiştir. Çalışmaya ilişkin olumsuz görüşleriniz nelerdir sorusuna dokuz öğretmen olumsuz herhangi bir durum olmadığını ifade etmiştir. Çalışmanın öğrencilere olumlu/olumsuz etkileri varsa nelerdir sorusuna öğretmenlerden gelen cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

Gamze’nin öğretmeni “*Öğrencimizde dikkatini toplama ve yoğunlaştırmada olumlu gelişmeler olmuş. Normal gelişim gösteren öğrencilerimiz de arkadaşlarına daha olumlu davranışlar sergilemiştir.*” yanıtını verirken, Akın’ın öğretmeni “*Çocuklar eğitimin sonunda bilmedikleri kavramları, meslek gruplarını öğrendiler.*” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Başka bir öğretmen ise, “*Çocukların meslekler hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmalarına olanak sağladı. Değişiklik sorularla meslekleri tanımalarını sağladı. Yüzeysel öğretilen meslekler ve görevleri akıllarında kalıcı oldu.*” yanıtını vermiştir. Farklı bir öğretmen “*Küçük grup düzenlemesi olduğu için öğrencilerin dikkatlerini*

toplayıp, yönlendirmeleri daha kolay olmuş. Öğrenciler birbirleriyle daha rahat iletişim kurmuşlar.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bir öğretmen “... Küçük grup düzenlemesinde öğrenme sürecinde zamandan tasarruf sağlanmış olur.” yanıtını vermiştir

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Yapılan çalışmada OSB olan çocuklara mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği araştırılmıştır. OSB olan katılımcıların edindikleri becerileri çalışma bittikten 1, 2 ve 4 hafta sonra da koruyup korumadıklarına bakılmıştır. OSB olan katılımcıların kendileri için hedeflenen becerileri farklı ortam ve araç-gerece genelleme durumlarına ve OSB olan katılımcıların kendileri için hedeflenen beceriler dışında, aynı küçük grup düzenlemesinde yer alan normal gelişim gösteren akranları için hedeflenen becerilere ilişkin gözleyerek öğrenme durumlarına da bakılmıştır. Ayrıca son olarak yapılan çalışmada kullanılan yöntemler, seçilen beceriler, öğretim süreci ve sonucuna ilişkin anne-babaların ve okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve normal gelişim gösteren akranlardan oluşan norm grubuyla karşılaştırma yapılması yoluyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. İlerleyen paragraflarda belirtilen başlıklar yukarıda yer alan sıralamayla ele alınıp tartışılmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusu incelendiğinde, OSB olan katılımcılara mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkili olduğu görülmektedir. Küçük grup düzenlemesinde sabit bekleme süreli öğretim kullanılarak yapılan çalışmalara bakıldığında bu durumu destekler nitelikte benzer sonuçların bulunduğu görülmektedir (Lane vd., 2015; Aldemir ve Gürsel, 2014; Appelman vd., 2014; Campbell ve Mechling, 2009; Ledford vd., 2008; Ross ve Stevens, 2003; Schoen ve Ogden, 1995; Alig-Cybriwsky, Wolery ve Gast, 1990; Doyle vd., 1990; Winterling, 1990). Alanyazına bakıldığında, farklı yetersizlik grubunda olan çocuklarla, farklı yöntemler kullanılarak yapılan küçük grup düzenlemesiyle ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak sabit bekleme süreli öğretim yöntemi kullanılarak heterojen grup (OSB olan ve normal gelişim gösteren çocuk) düzenlemesiyle yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu anlamda yapılan çalışmanın hem küçük grup düzenlemesiyle yapılan çalışmalara hem de sabit bekleme süreli öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalara katkı sağlayacağı ve alanyazında var olan bulguları genişleteceği düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci bulgusuna bakıldığında, OSB olan katılımcıların edindikleri becerileri 1, 2 ve 4 hafta sonra da korudukları görülmüştür. Bu anlamda araştırmanın izleme verileri konuyla ilgili yapılmış diğer araştırmaların izleme verileri ile de benzerlik göstermektedir (Lane vd., 2015; Aldemir ve Gürsel, 2014; Appelman vd., 2014; Campbell ve Mechling, 2009; Ross ve Stevens, 2003).

Araştırmanın üçüncü bulgusu, OSB olan katılımcıların edindikleri hedef becerileri farklı ortam ve araç-gerece genelleyebildikleri görülmüştür. Araştırmanın genelleme verilerinden elde edilen bulgular alanyazında küçük grup düzenlemesiyle yapılmış çalışmaların genelleme verileri ile tutarlılık göstermektedir (Au vd. , 2016; Urlacher vd., 2015; Ledford ve Wolery , 2015; Ledford ve Wehby , 2015; Ledford ve Wolery, 2013; Noltemeyer vd., 2013; Özen, Batu ve Birkan, 2012; Tekin-İftar ve Birkan 2010; Altunel , 2007; Tincani ve Croizer, 2007; Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt 2006; Parker ve Schuster, 2002; Fickel, Schuster ve Collins, 1998; Singleton, Schuster ve Ault ,1995; Lane vd., 2015; Aldemir ve Gürsel, 2014; Appelman vd., 2014; Ledford vd., 2008; Ross ve Stevens, 2003; Schoen ve Ogden, 1995; Alig-Cybriwsky, Wolery ve Gast, 1990).

Araştırmanın dördüncü bulgusu olan gözleyerek öğrenme ile ilgili verilere bakıldığında, OSB olan katılımcıların kendileri için hedeflenmeyen ancak akranları için hedeflenen becerilerin bazılarını edindiklerini göstermektedir. Bu durum OSB olan katılımcıların gözleyerek öğrenme verilerinin toplandığı öntest ve sontest oturumlarındaki performans düzeylerine de yansımıştır. Katılımcıların gözleyerek öğrenme öntest oturumlarında düşük olan performans düzeyinin sontest oturumlarında arttığı bir başka deyişle gözleyerek öğrenilen becerilerin sayılarının ve doğru tepki yüzdesinin arttığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgunun, küçük grup düzenlemesiyle gerçekleştirilmiş olan ve gözleyerek öğrenmenin ölçüldüğü diğer çalışmalar ile benzerlik gösterdiği ve alanyazındaki çalışmaları destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Au vd., 2016; Urlacher vd., 2015; Ledford ve Wolery, 2015; Ledford ve Wehby, 2015; Ledford ve Wolery, 2013; Noltemeyer vd., 2013; Özen, Batu ve Birkan, 2012; Tekin-İftar ve Birkan 2010; Campbell ve Mechling, 2009; Altunel, 2007; Tincani ve Croizer, 2007; Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006; Parker ve Schuster, 2002; Fickel, Schuster ve Collins, 1998; Singleton, Schuster ve Ault ,1995; Lane vd., 2015; Aldemir ve Gürsel, 2014; Appelman vd., 2014; Ledford vd., 2008; Ross ve Stevens, 2003; Schoen ve Ogden, 1995; Alig-

Cybriwsky, Wolery ve Gast, 1990; Wolery ve Gast, 1990; Doyle vd., 1990; Winterling, 1990).

Araştırmanın beşinci bulgusu olan sosyal karşılaştırma yoluyla toplanan sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında, sonuçların olumlu olduğu görülmektedir. Sosyal karşılaştırma oturumlarından elde edilen bulgular, OSB olan katılımcıların öğretim sonunda normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı doğruluk düzeyinde performans sergilediğini göstermektedir. Bu durum, yapılan çalışmanın sosyal açıdan geçerliği olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, ülkemizde küçük grup düzenlemesiyle yapılmış ve sosyal geçerlilik verilerinin sosyal karşılaştırma ile toplandığı tek bir araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Aldemir ve Gürsel, 2014). Küçük grup düzenlemesiyle yapılmış olan ve sosyal geçerlik verisi sosyal karşılaştırma yoluyla toplanan sadece bir çalışma olması nedeniyle bu çalışmanın bu yönüyle ileride yapılacak olan çalışmaların sosyal geçerlik verilerine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Araştırmanın altıncı bulgusuna bakıldığında, anne-babalardan ve okul öncesi öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlik verilerinin olumlu olduğu görülmektedir. Özel değerlendirme ile toplanan sosyal geçerlik verilerinde anne-babalar ve okul öncesi öğretmenlerden toplanan veriler çalışmanın sosyal açıdan geçerli olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, sosyal geçerliğin özel değerlendirme yoluyla toplandığı küçük grup düzenlemesiyle yapılmış diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Tekin-İftar ve Birkan 2010; Ledford, vd., 2008; Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006; Stonecipher vd., 1999; Schoen ve Ogden, 1995; Appelaman, vd., 2014;). Araştırmada elde edilen bulgular kuşkusuz araştırmanın belli noktalar açısından tartışılması ve öneminin vurgulanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırmayla ilgili bazı noktalar izleyen paragraflarda tartışılmaktadır.

Bu araştırmada öncelikle gözleyerek öğrenme verileri her katılımcı için değişen doğrulukta gerçekleşmiştir. Gözleyerek öğrenme verilerindeki bu farklılığın OSB olan katılımcıların bireysel farklılıkları, akranları için hedeflenen meslek setlerinin farklı olması, gözlemin yapıldığı ortamın fiziksel özellikleri (Masa büyüklüğü, ortamın genişliği, gürültü/gürültü kaynaklarına yakınlığı) ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Araştırmada tartışılması gereken noktalardan ilki, araştırmanın katılımcılarından Gamze'nin altıncı öğretim oturumunda %73 olan doğru tepkisinin yedinci oturumda

%53'e düşmesidir. Bu duruma birkaç etmenin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bunlar; yedinci öğretim oturumuna başlamadan önce araştırmacı Gamze'nin sınıfına girdiğinde, sınıf ortamında annesinden bahsetmesi, annesini özlediğini belirtmesi, ayrıca oturum boyunca sık sık esnemesi ve uygulama ortamında bulunan pencerenin bozuk olması nedeniyle sınıfın havalandırılmaması gibi sıralanabilir. Araştırmada tartışılması gereken diğer önemli bir nokta ise öğretim oturumlarının süreleri ile ilgilidir. Küçük grup düzenlemesiyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarında, her bir katılımcıya üç farklı mesleğin öğretimi hedeflenmiştir. Hedeflenen her mesleğe ilişkin üç farklı görsel kart bulunmaktadır. Bu nedenle her bir katılımcı için hedef becerilerinin öğretimi sırasında dokuz farklı meslek kartı kullanılmıştır. Ancak araştırma üç kişiden oluşan küçük grup düzenlemesiyle gerçekleştirildiği için araştırmanın öğretim oturumlarında toplamda 27 görsel kart kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından uygulama sırasında bu görsel kartlar hızlı ve pratik şekilde kullanılsa da, kart sayısının fazla olması öğretim oturumlarının süresini bir hayli uzatmıştır. Ayrıca kartların, meslek paketindeki ilk beceri bittikten sonra değişen sıralama ile tekrar düzenlenmesi de bu süreye eklenebilir. Bu durum araştırmanın verimliliğini olumsuz olarak etkilemiştir.

Bu araştırmada ortamdan kaynaklanan belli sınırlılıklar da yaşanmıştır. Bu durumun temel nedeni ise her bir katılımcı için öğretim ortamlarının farklılaşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin Murat'ın genelleme verilerinin toplandığı ortam dışında, öğretim oturumları kendi sınıfında yapılmıştır. Ayrıca Murat'ın sınıfının okulun ikinci katında olması nedeniyle gürültüden uzak bir konumda öğretim gerçekleştirilmiştir. Murat'ın, diğer katılımcılarla karşılaştırıldığında öğretim ortamının değişmemesi onun sınıfında kendini daha rahat hissetmesini sağlamıştır. Gamze'nin tüm uygulama oturumları, anaokulu'nun depo ve ardiye olarak kullanılan bölümünde, çeşitli araç, nesne ve malzemelerin olduğu bir ortamda yapılmıştır. Bu ortam, giriş kapısının yanında olması nedeniyle gürültü kaynağına da yakın bir konumdadır. Genelleme oturumları ise öğrenciler ile velilerin giriş yaptığı ve öğretmenlerin dinlendiği bölümde gerçekleştirilmiştir. Akın'ın uygulama ortamı diğer katılımcılara göre çok daha değişkenlik göstermiştir. Akın'ın başlama düzeyi kendi sınıf ortamında yapılırken, aralıklı yoklama oturumları başka bir sınıfta, öğretim oturumları da bu iki sınıftan farklı bir sınıfta yapılmıştır. Akın'ın öğretim oturumlarının yapıldığı sınıfın mutfağa bitişik olması nedeniyle oturumlar sırasında gürültüden etkilenilmiştir. Ayrıca çalışma sırasında sınıf

ortamına, çalışma dışındaki kişilerin girmesi Akın'ın dikkatini dağıtan bir etken olarak düşünülmektedir. Bu durum, onun uygulama sırasında farklı davranışlar sergilemesine, tepki hızının yavaşlamasına ve dikkatini toplamada da sorunlar yaşamasına neden olmuştur. Tüm bu etmenler nedeniyle Akın'ın öğretim oturumlarının süresi diğer katılımcılara göre daha uzun sürmüştür.

Tartışılması gereken diğer bir nokta ise, uygulama saatlerinin sabit olarak belirlenememesidir. Bu durum her bir okulun araştırma için belirlediği saatlerin ve okul programına göre yapılan etkinliklerin birbirinden farklı olmasından kaynaklanmıştır. Örneğin, Akın ile öğleden önce başlayan uygulama saati, öğleden sonraki bir saate alınmıştır. Gamze için ise yemek saatlerinin değişmesinden kaynaklı olarak planlanan öğretim oturumları daha geç bir saate alınmıştır. Murat'ın ise diğer iki katılımcıya göre çalışma saatlerinde sadece bir gün değişiklik olmuştur. Yapılan bu değişikliklerin katılımcıların performanslarını etkilediği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra çalışmada tartışılması gereken önemli noktalardan biri uygulama süreleri ile ilgilidir. Her bir katılımcıyla küçük grup düzenlemesiyle yapılan birinci oturum ile son oturum arasında, öğretim süresinin azaldığı görülmüştür. Örneğin, Murat'ın birinci öğretim oturumunun 10 dakika 51 saniyede bittiği, son öğretim oturumunda ise bu sürenin 8 dakika 12 saniyeye düştüğü görülmüştür. Gamze'nin birinci öğretim oturumunun 10 dakika 25 saniyede bittiği, son öğretim oturumunun ise 6 dakika 50 saniyeye düştüğü görülmüştür. Akın'ın birinci öğretim oturumuna bakıldığında 10 dakika 38 saniyede bittiği, son öğretim oturumunda ise 7 dakika 40 saniyeye düştüğü görülmüştür. Bu durumun katılımcıların hedeflenen becerilere ilişkin edinimi sağladıkları, daha kısa sürede tepki verdikleri ve yapılan öğretime alışmalarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada OSB olan çocukların yanı sıra normal gelişim gösteren akranlara ilişkin birkaç önemli noktanın tartışılması uygun olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki: normal gelişim gösteren akranlar daha önce sabit bekleme süreli öğretim yönteminin kullandığı sistematik bir çalışmaya katılmamışlardır. Onların çalışmayla ilgili öğretim geçmişi olmaması sebebiyle çalışma öncesinde onlara bir oturum bu yöntem kullanılarak öğretim yapılmıştır. Bu durumun, normal gelişim gösteren akranların araştırmacı ile etkileşime girmesi, öğretime aşina olması bakımından faydalı olduğu ancak araştırmacının uygulamaya başlama süresini geciktirdiği düşünülmektedir. Normal

gelişim gösteren akranlarla yaşanan diğer bir sınırlılık ise sağlık durumları, şehir dışında olmaları ve özel durumları nedeniyle çalışmaya belli zamanlarda katılamamış olmalarıdır. Bu durumun hem uygulamayı aksatan hem de araştırmannın öğretim oturumlarının planlanan sürede öğretim yapılmasını engellediği düşünülmektedir.

Tartışılması gereken son nokta ise sosyal geçerlik verileri ile ilgilidir. Murat'ın öğretmeni özel durumu nedeniyle okulu yaklaşık bir ay erken bırakmak zorunda kalmıştır. Bu nedenle bu sürede çocuklar okula devam etmemişlerdir. Çocukların okula gelmemesi nedeniyle aileler ile sağlıklı bir iletişim kurulamamıştır. Bu nedenle Murat'ın okulundaki öğretmene ve normal gelişim gösteren akranlarının ailelerine sosyal geçerlik soru formu verilememiştir. Akın için de benzer bir durum söz konusu olmuştur. Akın'ın okulundaki normal gelişim gösteren akranlarının ailelerine formlar ulaştırılamamıştır. Diğer bir nokta ise, sosyal karşılaştırma oturumlarında normal gelişim gösteren akranların videoya alınamamış olmasıdır. Bu durum ailelerden gelen istek doğrultusunda oluşmuştur.

Yapılan araştırmada yukarıda sıralanan sınırlıklarının yanı sıra pek çok noktada alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. İlki, yapılan çalışma hem OSB olan hem de normal gelişim gösteren akranlardan oluşan heterojen küçük grup düzenlemesiyle ülkemizde yapılan ilk çalışmadır. Ülkemizde bu yöntemle yapılmış ilk çalışma olması bakımından ilgili alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer güçlü bir yanı ise normal gelişim gösteren akranların OSB olan çocuklar ile birlikte sistematik bir öğretim düzenlemesine katılmalarıdır. Bu uygulama normal gelişim gösteren çocukların akranları ile olumlu ilişkiler kurmalarında örnek teşkil edebilir. Alanyazında yapılan akran öğretimi çalışmalarında pek çok normal gelişim gösteren çocuk OSB olan akranına bu tür düzenlemeler içerisinde öğretim sunmaktadır. Yapılan bu çalışma, bir anlamda akranlara bir uygulamanın nasıl yapılacağı konusunda gözlem yapma fırsatı sunmuştur. Aynı şekilde okul öncesi öğretmenleri için de aynı durumdan bahsedilebilir. Çünkü, pek çok okul öncesi öğretmeni özel eğitimde kullanılan bu tür düzenlemeler hakkında bilgi ve uygulama deneyimine sahip değildir. Bu durum bir anlamda okul öncesi öğretmenlerin OSB olan çocuklara yönelik bakış açısını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca bu araştırmada iki tür sosyal geçerlik verisi

(sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme) toplanmıştır. Bu nedenle alanyazındaki sosyal geçerlik verilerine katkı sağlayacağı ve zenginleştireceği düşünülmektedir.

Son olarak, araştırmada seçilen okul öncesi dönem kazanımlarından olan meslek becerilerinde, her mesleğe ilişkin genişletilmiş bilgi sunması ve ilişkiel yanıtlar ile sunulan bilgilerin desteklenmesi bakımından alanyazına ve okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan eğitim-öğretim programına katkı sunabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın belirtilen olumlu özelliklerinin yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar aşağıda belirtilmektedir.

4.1. Sınırlılıklar

Yapılan araştırmanın,

1. Yapılan çalışmanın altı normal gelişim gösteren çocuk dışında, OSB olan üç çocuk ile gerçekleştirilmiş olması,
2. Çalışmanın sadece meslek setindeki üç meslek ile yapılmış olması,
3. Genelleme oturumlarının araç-gereç ve ortamlar arasında yapılması, kişiler arası genelleme yapılamaması,
4. Genelleme oturumlarının doğal ortamda yapılamaması,
5. Çalışmanın sosyal karşılaştırma oturumlarının yalnızca üç çocuk ile yapılması, sınırlılıkları olarak düşünülebilir.

4.2. Öneriler

Araştırmada uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik olmak üzere iki öneri bulunmaktadır. Bunlar ilerleyen paragraflarda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Araştırmada mesleklere ilişkin bilgilerin sunulduğu kartlar bilgisayar ortamında, tablette, sınıf içinde akıllı tahta aracılığıyla sunulabilir.
2. Mesleklere ilişkin beceriler, bu çalışmada olduğu gibi genişletilmiş bilgiyi içerecek şekilde okul öncesi eğitim müfredatına eklenebilir.
3. Okul öncesi öğretmenlerine özel eğitim alanında farklı öğretim düzenlemeleriyle ilgili eğitimler verilebilir.

4. Okul öncesi öğretmenleri farklı yanlışsız öğretim yöntemleriyle aynı becerilerin öğretimini yapabilirler.

5. Okul öncesi öğretmenlerine küçük grup düzenlemeleriyle ilgili seminerler verilebilir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu çalışma farklı beceriler (özbakım, günlük yaşam), yöntemler, uygulamacılar (Okul öncesi öğretmeni, çocuk gelişimi mezunu) ve farklı yetersizlik grubundaki (Down sendromu, zihin yetersizliği, öğrenme güçlüğü, fiziksel yetersizlik) katılımcılar ile planlanabilir.

2. Bu araştırma okul öncesi düzeyde OSB olan çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı yaş grubundaki (İlkokul, lise) OSB olan çocuklar ile yapılabilir.

3. Bu araştırma heterojen grup düzenlemesiyle yapılmıştır. Benzer çalışmalar homojen grup düzenlemesiyle planlanabilir.

4. Yapılan araştırma masa başında gerçekleşmiştir. Bunun yerine oyun, senaryo gibi farklı etkinlikler ile aynı çalışma planlanabilir.

5. Çalışmada küçük grup düzenlemesinde sunulan öğretim formatı değiştirilebilir (farklı beceri, aynı uyaran gibi).

6. Yapılan araştırmada küçük grup düzenlemesinde bireysel ölçüt kullanılmıştır. Farklı çalışmalarda bireysel ölçüt yerine grup ölçütü ile değerlendirme yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akmanoğlu, N., Kurt, O., Kapan, A. (2015). Comparison of simultaneous prompting and constant time delay procedures in teaching children with autism the responses to questions about personel information. *Education sciences: Theory & Practice*, 15 (3), 723- 737.
- Aldemir, Ö. ve Gürsel, O. (2014). The Effectiveness of constant time delay procedure in teaching pre-school academic skills to children with developmental disabilities in a small group teaching arrangement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (2), 733-740.
- Alig-Cybrıwsky, C., Wolery, M., Gast, D.L. (1990). Use of constant time delay procedure in teaching preschoolers in a group format. *Journal of Early Intervention*, 14 (2), 99-116.
- Altunel, M. (2007). *Otistik özellik gösteren öğrencilere soru cevaplama becerilerinin öğretiminde küçük grup düzenlemesi ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- American Psychiatric Association (Ed.). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V*. Arlington: American Psychiatric Pub.
- Ann Parker, M. ve Schuster, J.W. (2002). Effectiveness of simultaneous prompting on the acquisition of observational and instructive feedback stimuli when teaching a heterogeneous group of high school students. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 39 (1), 89-104.
- Appelman, M., Vail, C.O., Lieberman-Betz, R.G. (2014). The effects of constant time delay and instructive feedback on the acquisition of english and spanish sight words. *Journal of early intervention*, 36 (2), 131-148.
- Atkin, C.K. (1976). Children's social learning from television advertising: Research evidence on observational modeling of product consumption. *Advance in Consumer Research*, 3, 513-519.
- Au, A., Mountjoy, T., Leaf, J.B., Leaf, R., Taubman, M., McEachin, J., Tsiju, K. (2016). Teaching social behaviour to individuals diagnosed with autism spectrum disorder

- using the cool versus not cool procedure in a small group instructional format. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 41 (2), 115-124.
- Aykut, Ç., Dağseven Emecen, D., Dayı, E., Karasu, N. (2014). Zihin engelli öğrencilere küçük grup öğretimi sırasında video ipucu kullanılarak zincirleme becerilerinin kazandırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (3), 1075-1087.
- Aykut, Ç. (2012). Effectiveness and efficiency of constant-time delay and most-to-least prompt procedures in teaching Daily living skills to children with intellectual disabilities. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 12 (1), 366-373.
- Barclay, L. (1982). Social learning theory: A framework for discrimination research. *Academy of Management Review*, 7 (4), 587- 594.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. D. Goslin (Ed.), *From handbook of socialization theory and research* içinde (s. 217- 218). Chicago: Rand McNally.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bellebaum, C., ve Colosio, M. (2014). From feedback-to response- based performance monitoring in active and observational learning. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 26 (9), 2111- 2127.
- Bernier, R. ve Gerdtts, J. (2010). *Autism Spectrum Disorders: A Reference Handbook*. Santa Barbara: ABC- Clio.
- Blute, M. (1981). Learning, social learning, and sociocultural evolution: A comment of Langton. *American Journal of Sociology*, 86 (6), 1401- 1406.
- Bozkurt, F. ve Gürsel, O. (2005). Effectiveness of constant time delay on teaching snack and drink preparation skills to children with mental retardation. *Education and training in developmental disabilities*, 40 (4), 390-400.
- Carr, J., E., Austin, J., L., Britton, L., N., Kellum, K., K., ve Bailey, J., S. (1999). An assessment of social validity trends in applied behaviour analysis. *Behavioral interventions*, 14, 223-231.

- Campbell, M.L. ve Mechling, L.C. (2009). Small Group Computer- Assited Instruction with smart board technology: An investigation of observational and incidental learning of nontarget information. *Remedial and Special Education*, 30 (1), 47-57.
- Collins, B., C., Gast, D., L., Ault, M., J., Woler, M. (1991). Small group instruction: A guidelines for teachers of students with moderate to severe handicaps. *Education and training in mental retardation*, 26 (1), 18-32.
- Colozzi, G., A., Ward, W., L ., Crotty, K., E. (2008). Comparision of simultaneous prompting procedure in 1:1 and small group instruction to teach play skills to preschool students with pervasive developmental disorder and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43 (2), 226-248.
- Cromer Singleton, K., Schuster, J.W., Jones Ault, M. (1995). Simultaneous prompting in a small group instructional arrangement. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30 (3), 218- 230.
- Dere Çiftçi, H. ve Temel, Z.F. (2010). A comparison of individual and small-group instruction with sinultaneous prompting for teaching the concept of color to children with a mental disability. *Social Behavior and Personality*, 38 (4), 479-494.
- DiCicco-Bloom, E., Lord, C., Zwaigenbaum, L., Courchesne, E., Dager, S., R., Schmitz, C., Schultz, R., T., Crawley, J., Young, L., J. (2006). The developmental neurobiology of autism spectrum disorders. *The Journal of Neuroscience*, 26 (26), 6897- 6906.
- Farmer, J.A., Gast, D.L., Wolery, M., ve Winterling, V. (1991). Small group instruction with severe handicaps: A study of observational learning. *Education and training in mental retardation*, 26 (2), 190-201.
- Ferris, H. (2015). The use of small group tutorials as an educational strategy in medical education. *International Journal of Higher Education*, 4 (2), 225-228.

- Fickel, K.M., Schuster, J.W. ve Collins, B.C. (1998). Teaching different tasks using different stimuli in a heterogeneous small group. *Journal of Behavioral Education*, 8 (2), 219-244.
- Fountain, C., Zhang, Y., Kissin, M. D., Schieve, A.L., Jamieson, J.D., Rice, C., Bearman, P. (2015). Association between assisted reproductive technology conception and autism in California, 1997- 2007. *American Journal of Public Health*, 105(5), 963- 971.
- Greer, R.D., Dudek-Singer, J., Gautreaux, G. (2006). Observational learning. *International Journal of Psychology*, 41 (6), 486-499.
- Greer, R.D., Singer-Dudek, J. (2008). The Emergence of conditioned reinforcement from observation. *Journal of Experimental Analysis of Behaviour*, 89 (1), 15-29.
- Gillham, J.E., Carter, A.S., Volkmar, F.R. ve Sparrow, S.S. (2000). Toward a developmental operational definition in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(4), 269-278.
- Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (1), 1-25.
- Gürsel, O., Tekin-İftar, E. ve Bozkurt, F. (2006). Effectiveness of simultaneous prompting in small group: The opportunity of acquiring non-target skills through observational learning and instructive feedback. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41 (3), 225-243.
- Hardin, T.R. (2016). *The Effects of constant time delay in teaching recognition of Braille words*. Yüksek Lisans Tezi. Lexington: Kentucky University.
- Harrell, P.L., Wolery, M., Jones Ault, M., Demers, S.T., Smith, P.W. (1992). *Effects of independent and interdependent group contingencies on acquisition, incidental learning, and observational learning*. USA: Educational Resources Information Center (ERIC).

- Hodges, N.J. ve Coppola, T. (2015). What we think we learn from watching others: the moderating role of ability on perceptions of learning from observation. *Psychological Research*, 79, 609-620.
- Holcombe, A., Wolery, M., Snyder, E. (1994). Effects of two levels of procedural fidelity with constant time delay on children's learning. *Journal of Behavioral Education*, 4 (1), 49-73.
- Jahr, E. ve Eldevik, S. (2002). Teaching cooperative play to typical children utilizing a behaviour modeling approach: a systematic replication. *Behaviour Interventions*, 17, 145-157.
- Jones Falkenstine, K., Collins, B.C., Schuster, J.W., Kleinert, H. (2009). Presenting chained and discrete tasks as non-targeted information when teaching discrete academic skills through small group instruction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44 (1), 127-142.
- Kamps, D., Walker, D., Rotherz, D., Maher, J. (1992). Academic and environmental effects of small group arrangements in classrooms for students with autism and other developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 22 (2), 277- 293.
- Keel, M.C. ve Gast, D.L. (1992). Small-Group instruction for students with learning disabilities: Observational and incidental learning. *Exceptional Children*, 58, 357-369.
- Kennedy, C.H. (1992). Trends in the measurement of social validity. *The Behaviour Analyst*, 15, 147-156.
- Kırcaali-İftar, G. (2015). *Otizm Spektrum Bozukluğu*. (2. Baskı). İstanbul: Daktylos.
- Klein, B.S. (1987). *Learning: Principles and applications*. USA: McGraw-Hill.
- Kobza, S. ve Bellebaum, C. (2015). Processing of action-but not stimulus related prediction errors differs between active and observational feedback learning. *Neuropsychologia*, 66, 75-87.

- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source learning and developmental*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- Korkmaz, B. (2010). Otizm: klinik ve nörobiyolojik özellikleri, erken tanı, tedavi ve bazı güncel gelişmeler. *Türk Pediatri Araştırmaları*, 45, 37-44.
- Lane, J.D., Gast, D.L., Shepley, C., Ledford, J.R. (2015). Including social opportunities during small group instruction of pre-school children social-communication delays. *Journal of early intervention*, 37 (1), 3-22.
- Leaf, J.B., Oppenheim-Leaf, M.L., Leaf, R., Courtemanche, A.B., Taubman, M., Mceachin, J., Sheldon, J.B., Sherman, J.A. (2012). Observational Effects on the preferences of the children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45 (3), 473-483.
- Ledford, J.R., Gast, D.L., Luscre, D., Ayres, K.M. (2008). Observational and incidental learning by children with autism during small group instruction. *Journal of autism and developmental disorders*, 38, 86-103.
- Ledford, J.R., Lane, J., D., Elam, K., D., Wolery, M. (2012). Using response-prompting procedures during small-group direct instruction: Outcomes and procedural variations. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117 (5), 413-434.
- Ledford, J.R. ve Wolery, M. (2013). Peer modeling of academic and social behaviors during small-group direct instruction. *Exceptional Children*, 79 (4), 439- 458.
- Ledford, J.R. ve Wehby, J.H. (2015). Teaching children with autism in small groups with students who are at-risk for academic problems: Effect on academic and social behaviour. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1624-1635.
- Ledford, J.R. ve Wolery, M. (2015). Observational learning of academic and social behaviours during small-group direct instruction. *Exceptional Children*, 81(3), 272-291.
- Ledford, J.R. ve Wolery, M. (2013). Peer modeling of academic and social behaviours during small-group direct instruction. *Council for Exceptional Children*, 4, 439-458.

- Macdonald, J. ve Ahearn, W., H. (2015). Teaching observational learning to children with autism. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 48, 800- 816.
- Mattingly, J.C. ve Bott, D.A. (1990). Teaching multiplication facts to students with learning problems. *Exceptional Children*, 56 (5), 438-449.
- McCoy, K.M. (2011). *Autism from the teacher's perspective*. Denver: Love Publishing Company
- McDonnell, J. (1987). The effects of time delay and increasing prompt hierarchy strategies on the acquisition of purchasing skills by students with severe handicaps. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 12 (3), 227-236.
- Munson Doyle, P., Gast, D.L., Wolery, M., Jones Ault, M., Farmer, J.A. (1990). Use of constant time delay in small group instruction: A study of observational and incidental learning. *The Journal of Special Education*, 23 (4), 369-385.
- Munson Doyle, P., Gast, D. L., Wolery, M., Jones Ault, M., Meyer, S. (1992). Teaching discrete skills to students with moderate mental retardation in small-group instructional arrangements. *Exceptionality*, 3, 233-253.
- Munson Doyle, P., Schuster, J.W., Meyer, S. (1996). Embedding extra stimuli in the task direction: Effects on learning of students with moderate mental retardation. *The Journal of Special Educaton*, 29 (4), 381-399.
- Nadler, J., Thompson, L., Van Boven, L. (2003). Learning negotiation skills: Four models of knowledge creation and transfer. *Management Science*, 49 (4), 529-540.
- NAC (2015). *National autism center findings and conclusions: National standards Project, Phase 2*. Massachusetts: ABD.
- Noltemeyer, A.L., Joseph, L.M., Kunesh, C.E. (2013). Effects of supplemental small group phonics instruction on kindergartner'word recognition performance. *Reading Improvement*, 50 (3), 121-131.
- Odluyurt, S. (2011). The Effects of constant time delay embedded into teaching activitites for teaching the names of clothes for preschool children with

- developmental disabilities. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1457-1460.
- Özen, A., Batu, S. ve Birkan, B. (2012). Teaching play skills to children with autism through video modeling: small group arrangement and observational learning. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47 (1), 84-96.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Genç, D. (2013). Opinions of special education teacher about activity-based intervention. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 262-274.
- Plavnick, J.B., Hume, K.A. (2013). Observational learning individuals with autism: A review of teaching strategies. *Autism*, 0 (0), 1-9.
- Rehfeldt, R.A., Latimore, D., Stromer, R. (2003). Observational learning and the formation of classes of reading skills by individuals with autism and other developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 333-358.
- Robillar, D.T., Spring, L.M. ve Pasquale, S.J. (2011). Identifying characteristics of effective small group learning valued by medical students and facilitators. *Senior Scholars Program*'da sunulan poster, Massachusetts: University of Massachusetts Medical School.
- Rogers, L., Hemmeter, M.L. ve Wolery, M. (2010). Using a constant time delay procedure to teach foundational swimming skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30 (2), 102-111.
- Rogers, S.J., Hepburn, S.L., Stackhouse, T., Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (5), 763-781.
- Ross, A.H., Stevens, K.B. (2003). Teaching spelling of social studies content vocabulary prior to using the vocabulary in inclusive learning environments: An examination of constant time delay, observational learning and instructive feedback. *Journal of behavioral education*, 12 (4), 287-309.

- Schoen, S.F. ve Ogden, S. (1995). Impact of time delay, observational learning, and attentional cuing upon Word recognition during integrated small-group instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25 (5), 503-519.
- Schuster, J.W., Stevens, K.B., Doak, P.K. (1990). Using constant time delay to teach word definitions, 24 (3), 306- 318.
- Schuster, J.W., Griffen, A.K. (1991). Using constant time delay to teach recipe following skills, *Education and Training in Mental Retardation*, 26 (4), 411- 419.
- Shelton, B.S., Gast, D.L., Wolery, M., Winterling, V. (1991). The role of small group instruction in facilitating observational and incidental learning. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 22, 123-133.
- Stone, W.L., Ousley, O.Y., ve Littleford, C.D. (1997). Motor imitation in young children with Autism: What's the object?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(6), 475-485.
- Stonecipher, E.L., Schuster, J.W., Collins, B.C., Grisham-Brown, J. (1999). Teaching gift wrapping skills in a quadruple instruction arrangement using constant time delay. *Journal of developmental and physical disabilities*, 11 (2), 139-158.
- Şahin, S. (2012). Yaygın Gelişimsel Bozukluk (YGB) Otistik Spektrum Bozuklukları (OSB) Olan Çocuklar ve Eğitimleri. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (s. 291-293). Ankara: Eğiten Kitap.
- Taubman, M., Brierley, S., Wishner, J., Baker, D., McEachin, J., Leaf, R.B. (2001). The effectiveness of group discrete trial instructional approach for preschoolers with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 205-219.
- Taylor, B.A. ve Dequinzio, J.A. (2012). Observational Learning and children with autism. *Behaviour Modification*, 1-20.
- Tekin-İftar, E. ve Birkan, B. (2010). Small group instruction for students with autism. *The Journal of Special Education*, 44 (1), 50-63.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*. (1. Basım). Ankara: Vize.

- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s.219-250). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E., Kurt, O. ve Çetin, Ö. (2011). A Comparison of constant time delay instruction with high and low treatment integrity. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 375-381.
- Tincani, M. ve Croizer, S. (2008). Comparing brief and extended wait-time during small group instruction for children with challenging behaviour. *Journal of Behavioral Education*, 17, 79-92.
- Urlacher, S., Wolery, M., Ledford, J.L.(2016). Peer modeling of commenting during small group direct instruction for academic behaviours. *Journal of Early Intervention*, 38 (1), 24-40.
- Valk, J.E. (2003). *Teaching imitation skills to preschool children with severe disabilities: The effects of embedding constant time delay within small group activity*. Doktora Tezi. Columbus: The Ohio State University.
- Vanvuchelen, M., Roeyers, H. ve Weerd, D. W. (2011). Do imitation problems reflect a core characteristic in autism? Evidence from a literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 89-95.
- Volkmar, F.R., Pauls, D. (2003). Autism. *Lancet*, 362, 1133- 1141.
- Waldersee, R. ve Luthans, F. (2001). Social learning analysis of behavioral management. C. Johnson., W. Redmon., T. Mawhinney (Eds), *Handbook of Organizational Performance: Behavioral Analysis and Management* içinde (s. 391-397). Binghamton: Haworth Press.
- Werts, M.G., Wolery, M., ve Holcombe, A. (1991). Learning efficiently: Acquisition of Related Non-Target Behaviours. Proje no: 407 755. Allegheny- Singer Research Institute.
- Werts, M.G., Wolery, M., Holcombe, A., Gast, D.L. (1995). Instructive feedback: Review of parameters and effects. *Journal of Behavioral Education*, 5 (1), 55-75.

- Whalen, C. ve Schuster, J.W. (1996). The use of unrelated instructive feedback when teaching in a small group instructional arrangement. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31 (3), 188-202.
- Williams, J.H.G., Whiten, A., Singh, T. (2004). A systematic review of action imitation in autistic spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (3), 285-299.
- Winterling, V. (1990). The Effects of Constant Time Delay, Practice in writing or spelling, and reinforcement on sight Word recognition in a small group. *The journal of special education*, 24 (1), 101-116.
- Wolery, M., Ault, M.J., Gast, D.L., Munson Doyle, P., Griffen, A.N. (1991). Teaching chained task in dyads: acquisition of target and observational behaviors. *The journal of special education*, 25 (2), 198-220.
- Wolery, M., Jones Ault, M., Munson Doyle, P. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities*. New York: Longman.
- Yıldırım, S. ve Tekin-İftar, E. (2002). Akranların sunduğu sabit bekleme süreli öğretim gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde etkili midir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 67-84.
- Young-Pelton, C.A. ve Bushman, S.L. (2015). Using video self-modelling to increase active learning responses durin small-group reading instruction for primary school pupils with social emotional and mental health diddiculties. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 20 (3), 277-288.
- <https://www.autismspeaks.org/what-autism> (Erişim tarihi: 14.01.2016).

EKLER

- EK-1 Eskişehir Valiliği'nden Alınan Yazılı İzin
- EK-2 Anne-Baba İzin Formu
- EK-3 Öğretmen İzin Formu
- EK-4 Gözlemci Bilgilendirme Formu
- EK-5 Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Gözleyerek Öğrenme,
İzleme Oturumları Araç-Gereç Görselleri
- EK-6 Genelleme Oturumları Araç-Gereç Görselleri
- EK-7 Başlama Düzeyi, Ön Eleme, Yoklama, Gözleyerek Öğrenme,
Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu
- EK-8 Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu
- EK-9 Gözlemciler Arası Güvenirlilik Veri Kayıt Formu
- EK-10 Başlama Düzeyi, Yoklama, Gözleyerek Öğrenme, Genelleme
ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu
- EK-10 Sabit Bekleme Süreli Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği
Veri Kayıt Formu
- EK-11 Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu
- EK-12 Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu
- EK-13 Teşekkür Belgesi

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Serap DOĞAN
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Cemal Ererdi Anaokulu, Eczacı Faruk Erden Anaokulu
Araştırmanın Konusu	Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklara Farklı Soru Kalıplarını Cevaplama Becerisinin Öğretiminde Küçük Grup Öğretim Düzenlemesiyle Sunulan Sabit Bekleme Süreli Öğretim Etkililiği
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Sosyal Karşılaştırma yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu; Gözlemci Bilgilendirme Formu; Başlama, Toplu yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu; Sabit Bekleme Süreli Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu; Gözleyerek Öğrenme Başlama Düzeyi ve Toplu Yoklama Veri Kayıt Formu; Başlama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu; Sabit Bekleme Süreli Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu.
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

25/02/2016

Komisyon Başkanı

Abdullah BULAK

Milli Eğitim Şube Müdürü

Üye

Dr. Seda ERCAN AKKAYA

Baş Öğretmen

Üye

Ömer GARAN

Öğretmen

Üye

E. Savaş KUTLU

Öğretmen

EK-2

Anne-Baba İzin Formu

Anne- Baba İzin Formu

Danışmanlığını Anadolu Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Arzu Özen'in yaptığı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini sürdüren Arş. Gör. Serap Doğan tarafından yürütülecek olan "*OSB olan çocuklara mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği*" adlı yüksek lisans tez çalışmasına çocuğumun katılmasını aşağıdaki koşullar altında gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Araştırmacı Serap Doğan'ın sabit bekleme süreli öğretim yöntemini kullanarak gerçekleştirdiği küçük grup öğretim düzenlemesinde mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını (Kim, nerede, ne iş yapar, (İlgili eylemi) kim yapar? ve (Mesleğin gerçekleştiği ortamda) kim çalışır?) sözel olarak yanıtlama becerisini öğretmesine izin veriyorum.

Bu yüksek lisans tez çalışmamın amacı, OSB olan çocuklara mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini araştırmaktır. Bu nedenle çocuğumla hafta içi belli günlerde, periyodik olarak çalışmalar yürütüleceğini anladım. Çalışma kapsamında çekilen görüntü kayıtlarının sadece alanda uzman olan kişiler tarafından izleneceğini, verilerin ve görüntülerin kopyalanarak çoğaltılması yoluyla asla üçüncü kişiler ile paylaşılmayacağını biliyorum. Araştırma verilerinin ve görüntü kayıtlarının bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde iyi bir örnek olduğu için sunulabileceğini biliyorum.

Çalışmada gizlilik ilkesinin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir şekilde rapor edilmeyeceğini, çalışma görüntülerinin sosyal medya gibi elektronik ortamlarda paylaşılmayacağını, ayrıca çalışmanın çocuğum için herhangi bir fiziksel ve/veya psikolojik risk taşımadığını, çalışma devam ederken çocuğumun çalışmaya katılımını engelleyebileceğimi veya çalışmadan çekebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Serap Doğan'ın çalışma süresince kendisine çalışma hakkında istediğim soruyu sorabileceğimi, görüntüleri izleyebileceğimi, ocuğumun gelişimi hakkında bilgi edinebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Anne/Baba Adı-Soyadı:

Anne/Baba İmzası :

Tarih :/..../

Araştırmacı: Arş. Gör. Serap Doğan

İletişim Bilgileri:

Telefon: 0 544 494 16 76

E- posta: serapdogan@anadolu.edu.tr

Çalışma Adresi:

Anadolu Üniversitesi Yunusemre Kampusü

Eğitim Fakültesi zel Eğitim Bölümü E Blok

Oda no: 113

EK-3

Öğretmen İzin Formu

Aşağıda belirtilen koşullar altında öğrencimin Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Arzu ÖZEN danışlığında Serap DOĞAN'ın yürüteceği lisansüstü tez çalışmasına katılmasını kabul ediyorum.

1. Bu çalışmanın mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını olan "kim, nerede, ne iş yapar, (İlgili eylemi) kim yapar ve (Mesleğin gerçekleştiği ortamda) kim çalışır?" sözel olarak yanıtlama becerisinin sabit bekleme süreli öğretim yöntemi kullanılarak küçük grup öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirileceğini biliyorum.
2. Çalışmanın Milli Eğitim Bakanlığı ve okul yönetimi onayı ile gerçekleşeceğini biliyorum.
3. Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve öğrencimin kişisel bilgilerinin hiçbir yerde yayımlanmayacağını biliyorum.
4. Çalışmanın fiziksel ve psikolojik bir risk taşımayacağını, böyle bir risk olduğunu gördüğüm, hissettiğim anda öğrencimin çalışmadan çıkarabileceğini biliyorum.
5. Çalışmanın hafta içi belli günlerde periyodik olarak okul ortamında ve sınıfta gerçekleşeceğini biliyorum.
6. Bu çalışma boyunca öğrencilerime mesleklere ilişkin "kim, nerede, ne iş yapar, (İlgili eylemi) kim yapar ve (Mesleğin gerçekleştiği ortamda) kim çalışır?" soru kalıplarına sözel olarak yanıt verme becerisine ilişkin herhangi bir ek çalışma yapmamam/yaptırmamam gerektiğini biliyorum.
7. Çalışma süresince aklıma takılan tüm sorulara SERAP DOĞAN tarafından cevap verileceğini biliyorum.

Öğretmenin Adı- Soyadı:

Öğretmenin İmzası:

Tarih: .../.../.....

Araştirmacı: Arş. Gör. Serap Doğan

İletişim Bilgileri:

Telefon: 0 544 494 16 76

E- posta: serapdogan@anadolu.edu.tr

Çalışma Adresi:

Anadolu Üniversitesi Yunusemre Kampüsü

Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü E Blok

Oda no: 113

EK-4

Gözlemci Bilgilendirme Formu

Değerli Gözlemci,

Bu form araştırmanın güvenilirlik verilerini toplayacak olan siz değerli gözlemciler için hazırlanmıştır. Araştırmaya ilişkin tüm süreçlerin açıklandığı bu form, sizlerin daha iyi güvenilirlik verileri toplayabilmesi ve yapılacak çalışmanın daha anlaşılır olması için hazırlanmıştır. Aşağıda yapılan açıklamalar doğrultusunda, sizden istediğim gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenirligi verilerinin hesaplanmasında, size verilen form doğrultusunda uygun olan işaretlemeleri yapmanızdır.

Çalışmaya verdiğiniz önemli katkılarınız için teşekkür ederim.

1. Bu çalışmanın amacı;

Bu araştırmanın amacı, OSB olan çocuklara mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını (Kim, nerede, ne iş yapar, (İlgili eylemi) kim yapar?), (Mesleğin gerçekleştiği ortamda) kim çalışır?) sözel olarak yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya ilişkin aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır:

1. Küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim, OSB olan çocukların mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisini öğrenmelerinde etkili midir?
2. OSB olan çocuklar kazandıkları bu beceriyi öğretim sona erdikten 1, 2 ve 4 hafta sonra da sürdürülebilirler mi?
3. OSB olan çocuklar kazandıkları bu beceriyi farklı ortam ve araçlara genellebilirler mi?
4. Bu becerinin öğretimi gerçekleştirilirken, OSB olan çocuklar kendileri için hedeflenmeyen, ancak diğer grup üyeleri için hedeflenen becerileri öğrenebilirler mi?
5. Bu becerinin öğretimi gerçekleştirilirken, OSB olan çocuklar normal gelişim gösteren akranlarından ne tür sosyal etkileşim davranışları öğrenmişlerdir?
6. OSB olan çocuklara bu becerinin öğretimine ilişkin ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

6. OSB olan çocuklar hedeflenen beceriler açısından normal gelişim gösteren akranları ile aynı düzeyde performans sergileyebilecekler midir?

2. Başlama düzeyi, Genelleme, İzleme ve Gözleyerek Öğrenme Oturumları Nasıl Gerçekleşmektedir?

Bu oturumlar bire bir yapılmıştır. Oturumlarda, araştırmacı herhangi bir pekiştirme ya da ipucunda bulunmamıştır. Oturumlar, katılımcı ile araştırmacının masa başında karşılıklı oturmasıyla gerçekleşmiştir. Bu oturumlarda araştırmacı her deneğe bir meslek kartı (mesleğe özgü üniforma/kıyafeti giyen insan) kartını gösterip “Bu kim?” sorusunu sormuş ardından 4 saniye bekleyerek, ikinci soru olan “Ne iş yapar?” sorusunu sormuş ardından 4 saniye bekleyerek, “Nerede çalışır?” sorusunu sormuş bekleme süresi olan 4 saniyeyi beklemiş sonra da (İlgili eylemi) kim yapar?” ve bekleme süresinin sonunda son soru olan “(Mesleğin gerçekleştiği ortamda) kim çalışır?” sorusunu yöneltmiştir. Gözleyerek öğrenme oturumları da yukarıda süreç ile aynı gelişmiştir, bu oturumların tek farkı hedeflenmeyen mesleklere ilişkin soruların sorulmasıdır.

Oturumlarda üç tür katılımcı tepkisi beklenmiştir. Bunlar; doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmadır. Doğru tepki; katılımcıların beceri yönergesi sunulduktan sonra, 4 saniye içinde doğru tepkide bulunmasıdır. Yanlış tepki; katılımcıların beceri yönergesi sunulduktan sonra, 4 saniye içinde yanlış tepkide bulunmasıdır. Tepkide bulunmama ise; katılımcıların beceri yönergesi sunulduktan sonra, 4 saniye içinde hiçbir tepkide bulunmamasıdır.

3. Öğretim Oturumları Nasıl Gerçekleşmektedir?

Araştırmada öğretim oturumları, küçük grup düzenlemesiyle sunulmuştur. Bir başka deyişle her öğretim oturumları videolarında, bir OSB olan çocuk ve onun iki normal gelişim gösteren akranı vardır. Öğretim oturumlarında araştırmacı katılımcılara dikkat sağlayıcı ipucu sunduktan sonra onlardan gelen “Kafa sallama, hıhı, evet” cevaplarını pekiştirip, çalışmaya başlamıştır. Araştırmacı, her katılımcı için, başlama düzeyindeki oturumlarda olduğu gibi beş farklı soru kalıbını sormuş, bekleme süresi olan 4 saniyede kontrol edici ipucundan önce doğru tepki geldiğinde sözel olarak (“Bravo, harikası, çak!”) pekiştirmiş, ipucundan sonraki tepkileri (“Güzel, evet”) diyerek daha coşkulu pekiştirmiştir. Sorular sorulduktan sonra, bekleme süresi olan 4 saniyede yanlış tepki geldiğinde araştırmacı, görsel (Soru kalıbına uygun meslek kartı) ve sözel ipucunu kullanarak doğru cevabı vermiştir. Araştırmacının doğru cevabı katılımcı tarafından sözel

olarak tekrar edildiğinde, sözel olarak pekiştirilmiş (“Güzel!”), katılımcı doğru cevabı tekrar etmediğinde, araştırmacı tarafından doğru cevap görsel ve sözel ipucu ile tekrar söylenmiştir. Katılımcı tepkisiz kaldığında, sözel ve görsel ipucu sunulup bir sonraki soruya geçilmiştir.

4. Araç-Gereci Hazırlama nedir?

Araç- gereci hazırlama, araştırmacı tarafından yürütülen başlama düzeyi, aralıklı yoklama, öğretim, izleme ve gözleyerek öğrenme oturumlarında, araştırmacının çalışma için soracağı meslek kartlarının, veri kayıt formlarının, kalemin hazır bulunması demektir. Genelleme oturumlarında ise dizüstü bilgisayardaki PowerPoint slaytlarında hedef mesleklere ilişkin görsellerin, veri kayıt formlarının, kalemin hazır bulunmasıdır.

5. Araştırmadaki Katılımcıların Dikkatini Çalışmaya Çekmek için Kullanılan İpuçları Nelerdir?

Araştırmada katılımcıların dikkatini çalışmaya çekmek için tüm oturumlarda, araştırmacı tarafından katılımcılara: “Çalışmaya başlayalım mı?”, “Hazır mısınız?”, “O zaman başlıyoruz.”cümleleri kurularak dikkat sağlayıcı ipucu kullanılmıştır.

6. Beceri Yönergesi Sunma Nedir?

Beceri yönergesi tüm oturumlarda beş farklı soru kalıbı şeklinde sorulmuştur. Bunlar; “Bu kim?” “Ne iş yapar?”, “Nerede çalışır?”, “(İlgili eylemi) kim yapar?”ve “(Mesleğin gerçekleştiği ortamda) kim çalışır?”sorularıdır.

7. Uygun Süreyi Bekleme Nedir?

Tüm oturumlarda uygun bekleme süresi 4 saniyedir.

8. Kontrol Edici İpucunu Sunma Nedir?

Araştırmada, kontrol edici ipucu sadece öğretim oturumlarında kullanılmıştır. Bu ipucu, sözel ve görsel ipucudur. Görsel ipucu doğru tepkiyi sağlayan meslek kartı, sözel ipucu ise beceri yönergesinin cevabıdır. Araştırmada sözel ve görsel ipucu aynı anda kullanılmıştır. Kontrol edici ipucu bekleme süresi olan 4 saniyenin hemen sonunda sunulmuştur. Kontrol edici ipucunda, araştırmacı tarafından doğru yanıtı sağlayıcı meslek kartı gösterilerek aynı anda da ilgili kartın sözel olarak açıklaması yapılmıştır.

9. Öğrenciye Doğru Tepki Verme Nedir?

Öğrenciye doğru tepki verme, araştırmacı tarafından sunulan ipucundan sonra sözel olarak tekrar eden katılımcıların pekiştirilmesi, kontrol edici ipucu sunulmadan verilen doğru tepkilerin ayrımlı şekilde (daha coşkulu olarak) pekiştirilmesidir.

10. İşbirliğini Pekiştirme Nedir?

İşbirliğini pekiştirme, uygulamaya katılan katılımcılara araştırmacı tarafından sözel olarak “Benimle çok güzel çalıştın, teşekkür ederim.” demesidir.

EK-5

Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Gözleyerek Öğrenme, İzleme Oturumları

Araç-Gereç Görselleri







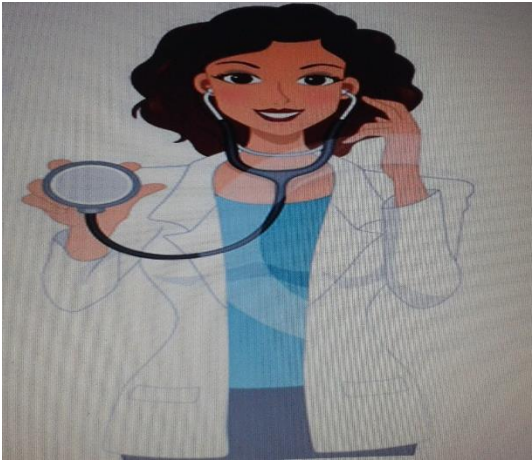
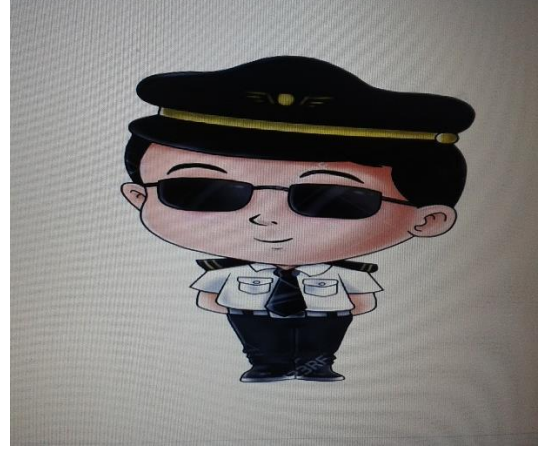






EK-6

Genelleme Oturumları Araç-Gereç Görselleri





EK-7

Başlama Düzeyi, Ön Eleme, Yoklama, Gözleyerek Öğrenme, Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu

Öğrencinin adı- soyadı:	Başlama ve Bitiş saati:
Araştırmacı: Serap Doğan	Toplam süre:
Tarih:	Oturum:
Beceri:	

Hedef Uyarılar	Oturumlar								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Bu kim?									
2. Ne iş yapar?									
3.Nerede çalışır?									
4.(İlgili eylemi) kim yapar?									
5.(Mesleğin gerçekleştiği ortamda) kim çalışır?									
Toplam '+'/- 'sayısı:									

: Doğru Tepki

:Yanlış Tepki

:Tepkide bulunmama

EK-8**Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu**

Oğrencinin adı- soyadı:	Başlama ve Bitiş saati:
Araştırmacı: Serap Doğan	Toplam süre:
Tarih:	Oturum:
Beceri:	

Hedef Uyarılar	Oturumlar								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Bu kim?									
2. Ne iş yapar?									
3.Nerede çalışır?									
4.(İlgili eylemi) kim yapar?									
5.(Mesleğin gerçekleştiği ortamda) kim çalışır?									
Toplam '+'/'- 'sayısı:									
İpucundan Önce Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:									
İpucundan Sonra Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:									
İpucundan Önce Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:									
İpucundan Sonra Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:									
Tepkide Bulunmama Sayısı/Yüzdesi:									

İpucundan Önce Doğru Tepki: İpucundan Sonra Doğru Tepki: İpucundan Sonra Doğru Tepki: İpucundan Sonra Yanlış Tepki: Tepkide Bulunmama:

EK-9

Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu

**Başlama Düzeyi, Aralıklı Yoklama, Öğretim, Genelleme, Gözleyerek Öğrenme,
İzleme Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu**

Gözlemci:

Oturum Adı:

Tarih:

Oturumlar																				
1.																				
2.																				
3.																				
4.																				
5.																				
6.																				
7.																				
8.																				
9.																				
10.																				
11.																				
12.																				
13.																				
Doğru Tepki																				
Yanlış Tepki																				
Tepkide Bulunmama																				
Doğru Tepki Yüzdesi																				

İpucundan Önce Doğru Tepki:



İpucundan Önce Yanlış Tepki:



İpucundan Sonra Doğru Tepki:



İpucundan Sonra Yanlış Tepki:



Tepkide Bulunmama: 0

EK-10

Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Başlama Düzeyi, Aralıklı Yoklama, Genelleme, Gözleyerek Öğrenme ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Gözlemci:

Hedef Meslek:

Gözlem Tarihi:

Oturum Adı:

Oturum Sayısı	Araç-Gereci Hazırlama	Öğrencinin Dikkatini Çalışmaya Çekme	Beceri Yönergesi Sunma	Uygun Süreyi bekleme	İşbirliğini Pekiştirme
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
Toplam “+”, “-” sayısı					
%					

Sabit Bekleme Süreli Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Gözlemci:

Hedef Meslek:

Gözlem Tarihi:

Oturum Adı:

Oturum Sayısı	Araç-Gereci Hazırlama	Öğrencinin Dikkatini Çalışmaya Çekme	Beceri Yönergesi Sunma	Uygun Süreyi bekleme (4 sn.)	Kontrol Edici İpucunu Sunma	Öğrenciye Doğru Tepki Verme	İşbirliğini Pekiştirme
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
Toplam “+”, “-” sayısı							
%							

EK-11

Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu

Sayın Veli,

Bu çalışmada sizin de bildiğiniz gibi ocuğunuz “OSB olan çocuklara mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlayma becerisinin ğretiminde küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği” adlı yüksek lisans tez çalışmasına katılmıştır. Çalışmanın etkililiğini ortaya koymak adına görüşleriniz bizim için son derece önemlidir. Belirteceğiniz görüşler hem bilimsel çalışmalara ışık tutması hem de eğitim ortamlarına katkı sağlaması açısından oldukça değerlidir. Bu nedenle sizlere sekiz tane ‘Evet-Hayır’yanıtlı ve üç tane ‘Açık uçlu’olmak üzere toplam 11 soruluk bir form hazırladık. Sorulara vermiş olduğunuz iten yanıtların önemini bir kere daha vurgulamak isterim. Görüşleriniz ve cevaplarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Serap DOĞAN

1. Bu çalışmada öğretilen meslek gruplarına ilişkin farklı soruları yanıtlayma becerisinin öğretiminin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır

2.Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasından memnun kaldınız mı?

() Evet () Hayır

3. Bu çalışmanın çocuğunuza katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır

4.Çalışmada kullanılan yöntemin çocuğunuz için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır

5. Çalışmada kullanılan sabit bekleme süreli ğretim yöntemini öğrenip sizlerde kullanmayı ister misiniz?

() Evet () Hayır

6. Çocuğunuzun bu çalışma dışında benzer başka çalışmalara da katılmasını ister misiniz?

() Evet () Hayır

7. Gerçekleştirilen çalışmada, sizlere daha önce tarafınca verilen anne-baba izin formundaki noktalara sadık kaldığınızı düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır

8. Çalışma boyunca çocuğunuzda gözlemlediğiniz değişiklikler var mı?

() Evet () Hayır

9. Sekizinci soruya yanıtınız 'Evet' ise bu değişiklikleri birkaç cümle ile açıklayınız?

.....
.....
.....
.....
.....

10. Bu çalışmada olumlu gördüğünüz noktalar (varsa) nelerdir?

.....
.....
.....
.....
.....

11. Bu çalışmada olumsuz gördüğünüz noktalar (varsa) nelerdir?

.....
.....
.....
.....
.....

EK-12

Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu

Sayın

Bu çalışmada sizin de bildiğiniz gibi OSB olan çocuklar ve onların normal gelişim gösteren akranları ile “OSB olan çocuklara mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisinin öğretiminde küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği” adlı yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Çalışma kapsamında yapılan düzenlemeler, öğretilen beceriler ve kullanılan yöntemlere ilişkin görüşlerinizin bilinmesi ileriki dönemlerde yapılacak araştırmalara yol göstermesi, etkili bir öğretim düzenlenmesinin sunulması bakımından görüşleriniz bizim için son derece önemli ve değerli bulunmaktadır. Bu gerekçe ile sizin için altısı ‘Evet- Hayır’ ve dördü ‘Açık uçlu’ olmak üzere toplam 10 tane sorunun bulunduğu bir form hazırladık.

Çalışmaya yaptığımız katkılardan ve samimi cevaplarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Serap DOĞAN

1. Bu çalışmada öğretilen okul öncesi dönemdeki meslek gruplarına ilişkin farklı soru kalıplarını yanıtlama becerisinin öğretiminin öğrenci için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır

2. Bu çalışmada, öğrencinin meslek gruplarına ilişkin farklı soru kalıplarını yanıtlama becerisini öğrendiğini düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır

3. Bu çalışmanın, öğrencinin ileriki dönemdeki okul ortamına, arkadaş ortamına katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır

4. Bu çalışmayı daha sonra sınıfınızda uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır

5. Dördüncü soruya yanıtınız 'Hayır' ise gerekçeleri nelerdir?

.....
.....
.....
.....

6. Yapılan çalışmadan memnun kaldınız mı?

() Evet () Hayır

7. Çalışmanın etik ilkelere uygun olarak yürütüldüğünü düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır

8. Bu çalışmaya ilişkin olumlu görüşleriniz nelerdir?

.....
.....
.....
.....
.....

9. Bu çalışmaya ilişkin olumsuz görüşleriniz nelerdir?

.....
.....
.....
.....
.....

10. Çalışmanın öğrencilere katkıları (olumlu/olumsuz) nelerdir?

.....
.....
.....
.....
.....

EK-13

TEŞEKKÜR BELGESİ

