



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı

Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi

Yüksek Lisans Tezi

**OTİZMLİ ÇOCUKLARDA İLETİŞİM BAŞLATMA BECERİLERİNİN
ÖĞRETİMİNDE GÜÇ KARTI STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ**

Birgül BAYDAR

ORCID: 0009-0004-8959-4788

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK

ORCID: 0000-0002-0490-3616

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Bana bu tez çalıőmamda rehberlik eden, deneyimlerini bana aktaran, sorularımı cevaplayan, sabırlarımı benden eksik etmeyip cesaretlendiren, yol gösteren, emek veren birçok insana teşekkür etmeyi borç bilirim.

Tez danışmanım Dr. gr. Üyesi Fatih KOÇAK hocama yüksek lisans eğitimimin en baőından beri bilgi ve tecrübelerini aktarıp, sorularımı yanıtladığı ve yol gösterdiği için, yolumuza her zaman ıőık tutan Prof. Dr. Hakan SARI hocama, engin bilgileriyle bu süreçte bana yardımcı olan Doç. Dr. Özlem TOPER ve Dr. gr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŐ hocalarıma destekleri için teşekkür ve saygılarımı iletiyorum.

Tüm eğitim ve meslek hayatım boyunca desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman destekleyici yol gösterici olan baőta annem olmak üzere aileme sonsuz teşekkür ediyorum.

Birgl BAYDAR

Aralık 2025

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ŞEKİLLER ve TABLOLAR	vii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	8
2. ALAN YAZIN.....	9
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu	9
2.2. Otizmlili Çocuklarda İletişim Becerileri	11
2.3. OSB’de Kullanılan Kanıt Temelli Uygulamalar	12
2.4. Öykü Temelli Uygulamalar.....	15
2.5. Güç Kartı Stratejisi.....	15
2.5.1. Güç kartı stratejisinin tanımı	15
2.5.2. Güç kartı stratejisinin içeriği	16
2.5.3. Güç kartı stratejisinin unsurları	17
2.5.4. Güç kartı stratejisi unsurları hazırlama basamakları	17
2.5.5. Güç kartı stratejisinin uygulanması	18
2.5.6. Güç kartı stratejisinin değerlendirilmesi	19
2.6. Güç Kartı Stratejisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar	20
3. YÖNTEM.....	25
3.1. Araştırmanın Modeli	25
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	26
3.3. Veri Toplama Araçları.....	28
3.4. Ortam.....	29
3.5. Araç ve Gereçler.....	30
3.6. Araştırma Etiği	30
3.7. Uygulama Süreci	30
3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi	36

4. BULGULAR	42
4.1. OSB’li Bireylere İletişim Başlatma Becerilerinin Öğretiminde, Devam Ettirilmesinde ve Genellenmesinde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiğine Dair Bulgular ..	42
4.2. Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular.....	44
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	49
KAYNAKLAR.....	56
EKLER.....	64



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Otizmlı Çocuklarda İletişim Başlatma Becerilerinin Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiği başlıklı tez çalışmamın toplam 92 sayfalık kısmına ilişkin, 28/12/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%13** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

29/12/2025

Birgül BAYDAR

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

29/12/2025

Birgöl BAYDAR

ŞEKİLLER ve TABLOLAR

Şekil 1. Güç kartı stratejisi hazırlama değerlendirme ve güç kartı hazırlama basamakları diyagramı.....	18
Şekil 2. Uygulama süreci diyagramı	331
Grafik 1. İletişim başlatma becerisine ilişkin başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genellemeye ilişkin bulgular grafiği.....	42
Tablo 1. Güç kartı stratejisi ile ilgili çalışmalar	20
Tablo 2. Katılımcıların genel özellikleri	27
Tablo 3. Gözlemciler arası güvenirlik verileri	39
Tablo 4. Öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği bulguları	39
Tablo 5. Toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği bulguları.....	39
Tablo 6. Sosyal geçerlik aile yanıtları.....	46
Tablo 7. Sosyal geçerlik öğretmen yanıtları	47

Kısaltmalar

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

APA: American Psychiatric Association

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

NAC: National Autism Center

NPDC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders

TGG: Tipik Gelişim Gösteren

UDA: Uygulamalı Davranış Analizi

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

Bkz: Bakınız

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Otizm ve Spektrum Bozuklu Eğitimi
Yüksek Lisans Tezi

OTİZMLİ ÇOCUKLARDA İLETİŞİM BAŞLATMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE GÜÇ KARTI STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ

Birgül BAYDAR

Bu araştırmada, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış çocuklara iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiği incelenmiştir. İletişim başlatma, bireylerin sosyal etkileşimde bulunabilmeleri ve akran ilişkilerini sürdürülebilmeleri açısından kritik bir beceridir. OSB olan bireylerde iletişim başlatma davranışlarının sınırlı olması, onların sosyal kabulünü ve günlük yaşam uyumunu zorlaştırmaktadır. Alan yazında öykü temelli uygulamaların sosyal becerilerin öğretiminde etkili olduğuna dair bulgular bulunmakla birlikte, güç kartı stratejisinin özellikle iletişim başlatma becerilerine yönelik etkililiğini ortaya koyan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda çalışma, güç kartı stratejisinin iletişim başlatma becerilerinin öğretimindeki işlevselliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma, katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile yürütülmüştür. Bu modelin tercih edilmesinde, güç kartı stratejisinin farklı katılımcılar üzerindeki etkisini eşzamanlı biçimde değerlendirme olanağı sağlaması ve iletişim başlatma becerisinin geriye dönüşü olmayan bir davranış niteliği taşıması belirleyici olmuştur. Araştırmaya 18-20 yaş aralığında üç OSB'li öğrenci katılmış, her bir öğrenciden beş gün üst üste başlama düzeyi verileri toplanmış ve kararlı veriye ulaşıldıktan sonra uygulama süreci başlatılmıştır. Uygulama sürecinde her bir katılımcıya haftada beş gün, bire bir öğretim oturumları düzenlenmiştir. Katılımcıların iletişim başlatma becerileri, öğretim oturumlarında sistematik olarak gözlemlenmiş ve uygulamanın etkililiği aşamalı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, güç kartı stratejisinin iletişim başlatma becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir. Katılımcıların başlama düzeyi verilerinde düşük düzeyde olan iletişim başlatma davranışları, uygulama sürecinde anlamlı biçimde artış göstermiş ve hedeflenen %80'in üzerinde kararlı düzeye ulaşmıştır. İzleme oturumlarında da bu becerilerin sürdürüldüğü, ayrıca farklı sosyal bağlamlarda (örneğin; sınıf ortamı, okul servisi, aile içi etkileşimler) genellenebildiği gözlemlenmiştir. Bu sonuç, güç kartı stratejisinin yalnızca kısa vadeli bir öğretim aracı değil, aynı zamanda kalıcılığı ve genellenebilirliği yüksek bir müdahale yöntemi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma güç kartı stratejisinin OSB'li öğrencilerden iletişim başlatma becerilerinin kazandırılmasında etkili, sürdürülebilir ve sosyal geçerliği yüksek bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, özel eğitim alanında güç kartı stratejisinin iletişim becerilerine yönelik kullanılabileceğine dair güçlü kanıtlar sunmakta; öğretmenler, aileler ve uygulayıcılar için pratik ve işlevsel bir araç olarak değerlendirilmesini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Güç kartı stratejisi, iletişim başlatma becerisi, otizm spektrum bozukluğu

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Autism and Spectrum Disorder Education
Master Thesis

THE EFFECTIVENESS OF POWER CARD STRATEGY IN TEACHING COMMUNICATION INITIATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM

Birgöl BAYDAR

In this study, the effectiveness of the Power Card strategy in teaching initiation of communication skills to children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) was examined. Initiating communication is a critical skill for individuals to engage in social interactions and maintain peer relationships. Limited communication initiation behaviors in individuals with ASD make social acceptance and adaptation to daily life more difficult. Although the literature includes findings indicating that story-based interventions are effective in teaching social skills, studies specifically examining the effectiveness of the Power Card strategy in teaching communication initiation skills remain limited. In this context, the present study aimed to reveal the functionality of the Power Card strategy in teaching communication initiation skills.

The study was conducted using a multiple-probe design across participants. This design was selected because it allows for the simultaneous evaluation of the effects of the Power Card strategy across different participants and because communication initiation is considered a non-reversible behavior. Three students aged 18-20 with autism spectrum disorder participated in the study. Baseline data were collected from each participant for five consecutive days, and the intervention phase was initiated once stable data were obtained. During the intervention process, one-to-one instructional sessions were conducted with each participant five days per week. Participants' communication initiation skills were systematically observed during instructional sessions, and the effectiveness of the intervention was evaluated progressively.

The findings of the study indicated that the Power Card strategy was effective in teaching communication initiation skills. Communication initiation behaviors, which were observed at low levels during the baseline phase, increased significantly during the intervention and reached a stable performance level of 80% or higher. Follow-up sessions demonstrated that these skills were maintained over time and generalized to different social contexts (e.g., classroom settings, school transportation, and family interactions). These results suggest that the Power Card strategy is not only a short-term instructional tool but also an intervention with high levels of maintenance and generalization. Overall, this study demonstrated that the Power Card strategy is an effective, sustainable, and socially valid method for teaching communication initiation skills to students with ASD. The findings provide strong evidence for the use of the Power Card strategy in teaching communication skills in special education and suggest that it can be considered a practical and functional tool for teachers, families, and practitioners.

Keywords: Power card strategy, communication initiation skills, autism spectrum disorder

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), çocuklarda yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan karmaşık bir nörogelişimsel farklılık olarak tanımlanır; temel olarak sosyal iletişim ve etkileşimde süregelen güçlükler ile sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar, ilgi alanları ve etkinlik modelleri ile karakterizedir. OSB'li çocuklar hem sözel hem de sözel olmayan sosyal iletişim davranışlarında çeşitli yetersizlikler gösterebilir, bunlar arasında karşılıklı duygusal paylaşımda azalma, bağlamına uygun jest ve mimiklerin kullanımında güçlük ve akran ilişkilerinin kurulması ile sürdürülmesinde engeller yer almaktadır. Bu bozukluk spektrumunun bir parçası olarak tekrarlanan motor davranışlar, değişime karşı belirgin direnç ve dar ilgi alanlarının baskınlığı gözlenebilir; bu özellikler bireyin günlük yaşam becerileri, bağımsızlık düzeyi ve sosyal uyumu üzerinde önemli etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu klinik özellikler, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders'in (DSM-5) OSB tanı kriterlerinde de kapsamlı biçimde yer almakta ve bozukluğun heterojen doğasını vurgulamaktadır (Hodges, 2020; APA, 2013).

İletişim, bireyin çevresiyle anlamlı ilişkiler kurmasını ve toplumsal yaşama katılımını mümkün kılan temel bir gelişim alanıdır. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde ise özellikle iletişimi başlatma, sürdürme ve karşılıklı etkileşimi devam ettirme becerilerinde belirgin sınırlılıklar gözlenmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu sınırlılıklar, otizmlili bireylerin sosyal etkileşimlere etkin biçimde katılımını güçleştirmekte ve buna bağlı olarak yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, otizmlili bireylerin iletişim becerilerinin sistematik biçimde desteklenmesi, özel eğitim ve rehabilitasyon programlarının temel ve öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır (Kırcaali-İftar vd., 2024).

İletişim becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli eğitim yaklaşımları bulunmaktadır. Bu bağlamda, güç kartı stratejisi, otizmlili bireylerin iletişim başlatma becerilerini öğretmeye yönelik uygulanabilir bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Güç kartları, bireylerin ilgilerini çeken ve tercih ettikleri unsurları içeren görsel destekler sunarak iletişimi kolaylaştırır. Bu strateji, otizmlili bireylerin isteklerini ifade etmelerine, sosyal etkileşim başlatmalarına ve çevreleriyle daha etkin iletişim kurmalarına yardımcı olur. İletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik alan yazında farklı öğretim yaklaşımları ve müdahale stratejileri yer almaktadır. Bu yaklaşımlar arasında Güç Kartı (Power Card) stratejisi, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde özellikle iletişim başlatma ve sosyal etkileşim becerilerinin

desteklenmesinde işlevsel bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Gagnon, 2001). Güç kartları, bireyin yoğun ilgi duyduğu karakterler, temalar ya da nesnelere aracılığıyla yapılandırılmış görsel ipuçları sunarak iletişim sürecini somutlaştırmakta ve anlaşılır hâle getirmektedir. Bu görsel destekler sayesinde otizmliler, isteklerini daha bağımsız biçimde ifade edebilmekte, sosyal etkileşimi başlatma konusunda cesaret kazanmakta ve çevreleriyle daha etkin bir iletişim kurabilmektedir (Keeling vd., 2003). Dolayısıyla güç kartı stratejisi hem eğitimsel hem de rehabilitasyon bağlamında iletişim becerilerinin öğretiminde uygulanabilir ve kanıta dayalı bir müdahale aracı olarak değerlendirilmektedir.

Bu tez çalışmasında, otizmliler için iletişim başlatma becerilerini kazanmalarında güç kartı stratejisinin etkililiği incelenmektedir. Araştırma kapsamında, güç kartlarının uygulama süreçleri, öğretim sırasında izlenen yöntemler ve elde edilen kazanımlar sistematik olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca bireylerin iletişim performanslarındaki değişimler, farklı oturum türleri (başlama düzeyi, uygulama, yoklama, izleme ve genelleme) boyunca takip edilerek, öğretim stratejisinin kalıcılığı ve genellenebilirliği de analiz edilmiştir. Elde edilen bulguların, özel eğitim alanında çalışan öğretmenler, terapistler ve aileler için yol gösterici olması; otizmliler için sosyal iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Bu çalışma, güç kartı stratejisinin uygulama adımlarını sistemli bir biçimde sunarak, alan yazına katkıda bulunmayı ve gelecek araştırmalar için temel oluşturmayı hedeflemektedir.

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan, özellikle iletişim ve sosyal becerilerde kendini daha çok belli eden bireyin sınırlı ve tekrarlayan davranışlar sergilenmesine neden olan nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). Yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkıp iletişim becerileri, sosyal beceriler ve eğitsel becerilerde ciddi derecede gerilik olarak kendini gösterir (İftar Kırcaali vd., 2012; Şahin, 2012). Dil ve konuşma gelişimi, zihinsel ve motor becerileri gelişimlerinin yanı sıra toplumsal etkileşimlerden de önemli ölçüde etkilenmektedir. Otizmliler için yaşadıkları sorunların birçoğu iletişim kurmakta zorlanmalarından kaynaklıdır. OSB'li bireylerin tipik gelişim gösteren (TGG) akranlarıyla dil gelişimi farklılığı dilin yapısal boyutundan değil kullanımıyla alakalıdır. TGG çocuklarda amaçlı iletişim ifade edici dilin

gelişmesinden önce jest, mimik, nesne takibi, bakışlarla kendini gösterirken otizmli çocuklarda bu beceriler gözlenemez (Ökcün Akçamuş, 2016; Chawarska vd., 2007; Sucuoğlu, 2003;).

Günümüzde toplumlar hızla değişmekte bireyler de bu değişime uyum sağlamaktadır. Bireyler günümüz toplumuna uyum sağlayabilmek adına birden çok beceriyi yerine getirirler. Sosyal bir varlık olan insan birçok farklı çevrede farklı kişilerle iletişim kurmaktadır. İçinde buldukları ortama ve etkileşime girdikleri insanlara göre iletişimin boyutu ve şekli değişebilir. Bireyin yaşadığı çevreyle etkileşim halinde bulunmak için iletişiminin kuvvetli olması gerekir böylelikle toplumda bağımsız olarak yaşamına devam edebilir. Bireyin sosyalleşebilmesi için edindiği becerileri davranışa dönüştürebilmesi gerekir. (Acar vd., 2017; Humphrey ve Hebron, 2015). Evrende başka hiçbir canlıda olmayan bir özellikle insanlar iletişim kurarlar ve iletişim becerileri sayesinde birlikte yaşamayı hareket etmeyi öğrenirler. Duygu ve düşünceleri açıklamaya ve aktarmaya yarayan dil, sosyalleşmek ve bireyler arası iletişimi sağlamak için kullanılır (Bloom ve Lahey, 1978). İletişim becerilerinin kazandırılması bilgi edinme, seçenekler arasında karar verme, bağımsız yaşayabilme açısından bireyin hayatını kolaylaştırmaktadır. İletişim becerisi doğru teknik ve etkili öğretim ile kazandırılabilir (Webber ve Scheuermann, 2008).

Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler çevreyle olan sınırlı etkileşimleri nedeniyle sosyal becerileri yerine getirmekte zorluk yaşayabilirler. DSM 5'te OSB'li olan kişilerin sosyal etkileşim ve dil gelişimi alanında deneyimledikleri güçlükler; sosyal duygusal karşılıklılıkta güçlükler, sözel olmayan iletişim becerilerinde sınırlılıklar ve sosyal ilişkiler oluşturmada, bu ilişkileri devam ettirmede ve anlamada zorluklar olarak sıralanmıştır. Genellikle iletişim başlatma ve sürdürmede problemler yaşar ve çevreyle yaşanan bu kısıtlı etkileşim sonunda diğer becerilerinde de gerilemeler görülebilir. Sosyal beceri alanında görülen yetersizlikler yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkmaya başlar fakat bireyin okula başlaması ve akran iletişimine girmesiyle beraber problem durum olarak görülmeye başlar. Bu problem durumları da en belirgin olarak akran kabulü ve akademik başarıda görülür (Güven ve Sipahi, 2014; Olçay-Gül, 2012; Çubukçu ve Gültekin, 2006; Debra, 1991). Bir çocuğun sosyalleşme becerisini edinebilmesi için konuşma ve dil becerilerine sahip olması önemli bir etken olarak görünmektedir. OSB'li çocukların belirgin özelliklerinden biri de dili kullanamama, sosyalleşme ve iletişim eksikliğidir (Sarı ve Gökdağ, 2019). Bireyin kendini idare edebilen bir varlık olması aynı zamanda toplumsal kabul görmesi için bazı temel koşulları yerine getirmesi gerekir. Bu temel koşullar bebeklikle beraber öğrenilmeye başlar ve yaşam boyunca toplumsal

öğrenme devam eder. Fakat toplumsal kabul için bu temel koşulları öğrenmenin yanı sıra bunları uygun ortamlarda ve uygun kişiler karşı sergileyebilmek gerekir (Balçık ve Tekinarslan, 2012; Akfırat ve Önalın, 2006). Sucuoğlu ve Çiftçi (2005) sosyal becerileri bireyin içinde yaşadıkları toplumda kendilerine yer edinebilmeleri, kabul görmeleri için içinde yaşadıkları toplumun kendilerinden beklentilerini etkili bir şekilde gerçekleştirebiliyor olması gerektiğini söylüyorken, Çubukçu ve Gültekin (2006) ise sosyal becerileri bireyin hem kendinin hem de toplumdaki diğer bireylerin duygu ve düşünceleri anlayarak karşılıklı etkileşimi sağlayacak toplum tarafından kabul gören davranışlar olarak nitelendirirler.

OSB tanısı almış kişilerin sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında yaşadıkları zorluklar onların etrafları ile etkileşimini sınırlamakta bununla beraber ihtiyaçlarını, isteklerini ya da tercihlerini ifade edebilmelerine engel olmaktadır. Bu durum, OSB tanısı almış kişilerin hayatlarında bazı sorunlar ile karşılaşmalarına ve uygun olmayan davranışlar sergilemelerine yol açmaktadır (Odluyurt ve Çattık, 2019; Karasu, 2009). OSB tanılı bireylerin gelişimsel özelliklerinin sonucu olarak yaşanan bu tür olumsuzlukların giderilmesine yönelik uygulamalara önemli ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) çeşitli kuruluşlar tarafından OSB tanılı bireylerin gelişim alanlarını destekleyen bilimsel dayanaklı uygulamaların derlenmesine ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Kizir ve Yıkılmış, 2016). Otizmlı çocuklara beceri öğretiminde kullanılan kanıt temelli uygulamalar arasında sıklıkla karşımıza çıkan uygulamalardan biri öykü temelli uygulamalardır. Bireylerin öğrenme süreçlerinde davranışları ve çevre etkileşimleri arasındaki ilişki, gözlem yoluyla öğrenme, dikkat ve istek düzeyi gibi bilişsel ve kişisel özelliklerin etkisini öne çıkaran sosyal bilişsel kurama ve uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı öykü temelli uygulamalar ve bu kuramlarda belirtilen görsel öğelerin kullanımı, motivasyon, pekiştirme gibi öğelerden oluşmaktadır (Olçay- Gül, 2012; Gray ve Garand, 1993). Öykü temelli uygulamaların sosyal öykü, güç kartı stratejisi, sosyal karikatür gibi çeşitleri vardır (Olçay-Gül, 2012). Otizmlı çocuklarda yapılan öğretim etkinliklerinin görsel öğelerle desteklenmesi diğer birçok engel alanından daha fazla bir önem arz etmektedir. Otizmlı bireylerin en çok zorluk yaşadıkları konuların başında iletişim problemlerinin olduğu göz önüne alınırsa görsel öğelerin iletişimi artırması beklenen bir sonuçtur (Koçak, 2011).

Öykü temelli uygulamalardan olan güç kartı stratejisi öğretilmek istenen hedef kazanıma uygun olarak yazılmış bir öykü ve bu öyküye uygun yazılmış uygulama basamakları doğrultusunda sunulmasını içerir (Olçay-Gül, 2012). Güç kartı stratejisini, Gagnon (2001)

OSB'li bireylerin kişiler arası iletişimlerini artırmak, kendilerinin ve çevresindeki insanların duygu ve düşüncelerini anlamaları ve iletişim becerileri iyileştirmek amaçlı oluşturulmuş bir öykü temelli uygulama olarak tanımlamıştır. Güç kartı stratejisinde bireyin geliştirilmesi gereken yönleriyle beraber ilgi duyduğu sevdiği kahramanları da bilmek gerekmektedir. Çünkü güç kartlarını hazırlarken bu kahramanların görselleri de kullanılabilir. Bu da güç kartı stratejisini diğer öykü temelli uygulamalardan ayıran bir özelliktir (Olçay vd., 2020; Güleç Aslan, 2020a; Daubert ve Hornstein, 2014; Davis vd., 2010;). Güç kartları, kartvizit büyüklüğünde hazırlanabilir. Hazırlama süreci iki basamaktan oluşur: Bunlardan ilki, üç- dört cümleden oluşan ve senaryonun basamaklarını anlatan öyküyü yazmaktır, ikinci basamak ise bu öyküyü karta aktarmak ve çocuğun ya da ilgi duyduğu kahramanın resmini yerleştirmektir. Senaryo, çocuğun günlük yaşadığı durumlar ya da yeni öğretilmek istenen bir durum üzerine hazırlanır (Güleç Aslan, 2021; Tan, 2021; Olçay vd., 2020; Angell, 2011; Davis v.d., 2010).

Keeling ve diğerleri (2003) bir ilkokulun kaynaştırma eğitimi alan OSB olan on yaşındaki bir çocuğun sosyal becerilerinin iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada OSB olan çocuğun arkadaşlarıyla oyun oynarken yenildiği zaman sergilediği uygun olmayan davranışlarının (bağırma ve mızızlanma) azaltılarak uygun davranışları sergilemesinde güç kartı stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda OSB olan çocuğun uygun olmayan davranışlarının azaldığı hedeflenen davranışlarının arttığı gözlenmiştir (Spencer vd., 2008).

Güç kartı stratejisinin şimdiye kadar çalışıldığı becerilerdeki başarısı ve ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında, OSB'li çocuklarla yapılan araştırmalarda iletişim başlatma becerilerinin çok az çalışılmış olması; ayrıca bu beceri güç kartlarıyla alan yazında sınırlı sayıda çalışma olması göz önüne alınarak, iletişim başlatma becerilerinin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğinin araştırılmasına karar verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı OSB'li çocuklara iletişim başlatma becerilerin öğretiminde Güç Kartları kullanımının etkililiğini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda bulunan sorulara cevap aranmıştır:

1. OSB'li çocuklarda iletişim başlatma becerilerini edinmede güç kartlarıyla öğretim etkili midir?

2. OSB'li çocuklarda güç kartlarıyla öğretim yoluyla kazandırılan iletişim başlatma becerileri, öğretim sona erdikten sonra izleme oturumlarında sürdürülmekte midir?

3. OSB'li çocuklarda iletişim başlatma becerilerinin genellenmesinde güç kartlarıyla öğretim etkili midir?

4. Güç kartlarıyla öğretime ilişkin olarak elde edilen kazanımların sosyal geçerliği, öğretime katılan öğrencilerin öğretmeni, servis hostesleri ve aile görüşleri açısından nasıl değerlendirilmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan hayatın getirdiği zorunluluk nedeniyle doğumundan ölümüne kadar çevresiyle etkileşim halindedir. Tarihler boyunca bir arada yaşayan insanlar için doğru ilişkiler kurmaları hayatları için son derece önemlidir. İnsanlar arasındaki bu ilişkilerin sağlıklı olması toplum devamı ve huzuru için de gereklidir. Günümüzde toplumlar hızla gelişmekte, birbirleriyle sürekli etkileşime girmektedir. Günümüz toplumunda sağlıklı bir etkileşim kurabilmek için birden çok beceriyi gerçekleştirebilmek gerekmektedir. Bireyler arası etkileşimin kalitesi toplumun refah düzeyini de etkilemektedir. Çağın gelişimiyle bireylerin etkileşim şekli farklılaşsa da temelde iletişim becerileri yer almaktadır. Toplumsal kabul görebilmek için sosyal becerilerde yeterli bir birey olmak gerekmektedir ve iletişim becerileri sosyal beceriler için bir ön koşul teşkil eder (Ulu-Aydın, 2023; Samancı ve Uçan, 2017; Han ve Kemple, 2006).

Sosyal ve iletişim becerileri alanlarında yetersizlik yaşayan OSB olan çocuklar, toplumdan soyutlanma ve akranlar tarafından dışlanma ile karşılaşabilmektedir. Sosyal becerileri kazandırmak ve geliştirmek, sosyal amaç içeren etkinlikleri yaparak oluşabilir. Örneğin, akran etkileşimini artırmaya yönelik uygulamalar; bireylerin kendi ihtiyaç ve isteklerinin farkına vararak bunları uygun biçimde ifade etmelerine ve edindikleri bilgileri başkalarına aktarabilmelerine katkı sağlar. Bu nedenle OSB tanılı bireylere sosyal becerilerin öğretimi son derece önemlidir (Turhan, 2015).

OSB olan çocuklarda dil ve iletişim bozuklukları, konuşmada gecikme ya da konuşmanın hiç oluşmaması, kelime ve tümceler kuran çocukların dili sosyal etkileşim amacına yönelik etkili kullanmada problemler yaşamalarına kadar büyük bir dağılımda görülebilir (Ökcün-Akçamuş, 2016). İletişim becerileri, sosyal becerilerin geliştirilmesinde ve etkili bir şekilde kullanılmasında önemli bir rol oynar. İletişim becerileri; etkili iletişim kurma, çatışma yönetimi, ilişki başlatma ve sürdürme, ikna etme, etkileme ve kendini uygun biçimde ifade etme gibi sosyal becerilerin temelini oluşturan kritik yeterlikler arasında yer almaktadır (Gresham

vd., 2001). Sosyal becerilerin işlevsel biçimde sergilenebilmesi, bireyin sahip olduğu iletişim becerilerini ne ölçüde etkin kullandığıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle iletişim becerilerinin geliştirilmesi, bireyin sosyal ortamlarda daha uyumlu ilişkiler kurabilmesi ve sosyal kabul görebilmesi açısından önemli bir ön koşul olarak değerlendirilmektedir (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2005). Sözel iletişim, alıcı dil ve ifade edici dilin gelişimiyle gerçekleşmekte; bu iki bileşenin eşgüdümlü kullanımı sosyal etkileşimin niteliğini belirlemektedir (Paul, 2007). Alıcı ve ifade edici dil becerilerinde yaşanan sınırlılıklar, bireyin sosyal ipuçlarını anlamasını ve uygun tepkiler vermesini zorlaştırarak sosyal etkileşim süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle iletişim başlatma becerileri gelişmemiş çocuklar, etkileşimlerini çoğu zaman tek yönlü biçimde sürdürmekte; bu durum akran ilişkilerinde sınırlılıklara ve sosyal kabulün azalmasına yol açabilmektedir (Guralnick, 2010). Bu bağlamda, iletişim başlatma becerileri, sosyal etkileşimin sürekliliği ve toplumsal kabul açısından temel sosyal beceriler arasında yer almaktadır. Bu araştırma iletişim becerilerinin Güç Kartları ile etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenilip öğrenilememesi durumunu ortaya koyması ve ileride bu konuda çalışacak eğitimcilere yol göstermesi açısından önemlidir.

Güç kartı stratejisinin ekonomik olması, görsel desteklere dayanması, basit ve anlaşılır bir dil kullanması ve uygulama açısından yüksek düzeyde pratiklik sunması, bu yöntemin yalnızca uzmanlar tarafından değil; öğretmenler, ebeveynler ve bireyin kendisi tarafından da bağımsız biçimde kullanılabilmesine olanak tanımaktadır (Daubert ve Hornstein, 2014; Gagnon, 2001). Bu özellikler, güç kartı stratejisinin doğal öğretim ortamlarında sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesini mümkün kılmakta ve edinilen becerilerin günlük yaşama aktarılma olasılığını artırmaktadır. Ancak alan yazında güç kartı stratejisinin daha çok problem davranışların azaltılması ve belirli sosyal becerilerin öğretimi bağlamında ele alındığı; iletişim başlatma gibi sosyal etkileşimin temelini oluşturan beceriler üzerindeki etkililiğinin sınırlı sayıda araştırmayla incelendiği görülmektedir (Olçay-Gül, 2012; Davis vd, 2010). Bu durum, güç kartı stratejisinin iletişim başlatma becerilerinin öğretimindeki etkililiğinin araştırılmasını hem alan yazındaki bir boşluğu doldurması hem de uygulamaya dönük çıkarımlar sunması bakımından önemli kılmaktadır.

1.4. Sayılılar

Bu çalışmada, katılımcıların tıbbi ve eğitsel değerlendirme süreçleri sonucunda kendilerine konulmuş olan otizm spektrum bozukluğu tanılarının geçerli ve doğru olduğu kabul edilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin, daha önce güç kartı stratejisi kullanılarak

yürütülen herhangi bir öğretim ya da müdahale programına katılmadıkları varsayılmıştır. Bununla birlikte, iletişim becerilerinin öğretiminde güç kartı stratejisinin kullanılmasının, öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve yapılandırılmış hâle getirerek öğretimin etkililiğini artıracığı; kazanılan becerilerin kalıcılığını ve farklı ortamlara genellenebilirliğini destekleyeceği varsayımından hareket edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 18-20 yaş aralığında OSB tanılı 3 öğrenci ile,
2. İletişim başlatma becerisinin kazandırılmasına yönelik hazırlanmış senaryolar ile,
3. İletişim başlatma becerisinin kazandırılmasına yönelik kullanılan güç kartları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu kısımda, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturacak temel kavramların doğru bir biçimde anlaşılabilmesi ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu kavramların net olarak tanımlanması, araştırmanın kuramsal arka planını güçlendirmekte aynı zamanda bulguların yorumlanmasında bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır.

Otizm Spektrum Bozukluğu: Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan; bireyin sosyal etkileşim, sosyal iletişim ve davranış alanlarında belirgin yetersizliklerle karakterize edilen, sınırlı ve yineleyici davranış örüntülerinin görüldüğü gelişimsel bir bozukluktur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

İletişim Başlatma Becerisi: Etkili ve verimli bir şekilde iletişim kurmak için temel beceridir. Bireyin ihtiyaç duyduğu ya da istediği durumlarda ortama konuya uygun bir şekilde konuşma başlatmasıdır (Gal vd., 2016).

Güç Kartı Stratejisi: OSB'li bireylerin sosyal hayatta karşılaştıkları durumları anlayabilmeleri ve bu durumlara uygun tepki verebilmeleri için ilgi alanları ya da ilgi duydukları karakter veya kendi resimleriyle desteklenerek hazırlanan öykü temelli bir uygulamadır (Olçay vd., 2020; Daubert ve Hornstein, 2014; Angell, 2011).

Tek Denekli Araştırma: Davranış değiştirme ya da öğretimlerinde kullanılan her katılımcının kendi kontrolünü oluşturduğu standart koşullar içinde yinelenen ölçümler yapılarak uygulamanın etkililiğini ortaya koyan çalışmalardır (Tekin İftar, 2018).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde otizm spektrum bozukluğu ele alınmakta; bozukluğun tarihsel gelişimi, tanı ölçütleri, etiyolojik yaklaşımlar ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin gelişimsel özellikleri ayrıntılı biçimde incelenmektedir. Bu çerçevede, otizm spektrum bozukluğunda kullanılan kanıt temelli uygulamalara ilişkin alan yazına yer verilmekte ve iletişim başlatma becerilerine odaklanan ulusal ve uluslararası araştırmalar tartışılmaktadır. Ayrıca kanıt temelli uygulamalardan biri olan güç kartı stratejisi kuramsal ve uygulamalı boyutlarıyla ele alınmakta; stratejinin uygulanmasına ilişkin ön koşul beceriler, güç kartlarının hazırlanması, uygulama süreçleri ile izleme ve değerlendirme aşamaları açıklanmaktadır. Güç kartı stratejisi kullanılarak yürütülen araştırmalar, yöntemin etkililiğini ortaya koyan bulgular doğrultusunda bütüncül bir perspektifle değerlendirilmiştir.

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm Spektrum Bozukluğu, dünyada ve ülkemizde son yıllarda adı sıklıkla duyulan nörogelişimsel bir bozukluktur. DSM-5'e göre Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı, bireyin sosyal iletişim ve sosyal etkileşim alanlarında birden fazla bağlamda gözlenen kalıcı yetersizlikler ile sınırlı ve yineleyici davranışlar, ilgi alanları ya da etkinlik örüntülerinin varlığına dayanmaktadır. Sosyal iletişim alanındaki yetersizlikler; sosyal-duygusal karşılıklılıkta sınırlılık, sözel ve sözel olmayan iletişim davranışlarını sosyal etkileşim amacıyla kullanmada güçlük ve ilişkileri başlatma, sürdürme ve anlama becerilerinde yetersizlikleri kapsamaktadır. Buna ek olarak, OSB tanısı için bireyde tekrarlayıcı motor hareketler, nesnelere alışılmadık biçimde kullanımı veya yineleyici konuşma örüntüleri; rutinlere aşırı bağlılık, değişime karşı belirgin direnç; sınırlı ve yoğun ilgi alanları ile duyu uyaranlara karşı aşırı ya da az tepki verme gibi sınırlı ve yineleyici davranış örüntülerinden en az ikisinin görülmesi gerekmektedir. Bu belirtilerin erken gelişim döneminde ortaya çıkması, bireyin günlük yaşam işlevselliğini ve toplumsal uyumunu anlamlı düzeyde etkilemesi ve başka bir gelişimsel yetersizlikle daha iyi açıklanamaması DSM-5'e göre tanı için gerekli koşullar arasında yer almaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireyin sosyal etkileşim, iletişim ve davranış alanlarında belirgin yetersizlikler göstermesiyle tanımlanan ve özel eğitime gereksinim duymasına yol açan gelişimsel bir yetersizliktir. Yönetmelikte OSB; sosyal iletişim ve etkileşimde sınırlılıklar, tekrarlayıcı ve stereotip davranış örüntüleri, ilgi alanlarının

sınırlılığı ve değişime karşı direnç gibi özelliklerle tanımlanmakta; bu özelliklerin bireyin eğitim performansını ve günlük yaşam becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin bireysel özellikleri dikkate alınarak yürütülmesi, eğitim hizmetlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) aracılığıyla planlanması ve erken çocukluk döneminden itibaren desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Yönetmelik, OSB’li bireylerin gelişim alanlarında en üst düzeyde bağımsızlık kazanmalarını hedefleyen, bilimsel dayanaklı ve bireysel gereksinimlere uygun özel eğitim hizmetlerinin sunulmasını temel ilke olarak benimsemektedir (MEB, 2018).

Yaşam boyu görülen, bireylerde sözel ve sözel olmayan dil ve iletişim özelliklerini, diğer insanların duygularını anlama ve uygun tepki verme gibi sosyal etkileşim becerilerinde aksaklıklar, tekrarlayan davranışlar ve sınırlı ilgi alanlarına sahip olma ile karşımıza çıkan OSB semptomların ve karakterize durumların her bireyde farklılık göstermesi altta yatan nedenlerin aynı mı yoksa farklı mı olduğunu tam olarak bilinmemesi tanılamada tartışmalara yol açmaktadır (Koçak, 2020; Demir, 2016). OSB’li bireylerde üç temel özellik görülmektedir. Bu bireyler, toplumsal ilişki kurmada ve bireysel olarak ilişki başlatmada güçlük yaşamaktadır. Ayrıca takıntılı ve tekrarlayıcı davranışlar sergilemekte ve günlük yaşamın herhangi bir alanında düzenin bozulmasına aşırı tepki gösterebilmektedirler. Son olarak dili etkili bir iletişim aracı olarak kullanmakta yetersizlik göstermektedirler (Koçak, 2011). OSB’ye neden olabileceği düşünölen birden çok risk faktörü vardır. Bu nedenle risk faktörlerinin hangisi ne derece etki ettiği tam bilinmediğinden OSB’nin nedeni bilinmemektedir (İftar Kırcaali vd., 2012). İlgili literatürde OSB’ye neden olabileceği düşünölen genetik faktörler, çevresel faktörler ve nörolojik faktörler aşağıda açıklanmıştır. Genetik faktörlere bakıldığında aile bireyleri ve ikiz kardeşler üzerinde de durulmuştur. Tek yumurta ikizlerinde OSB’den etkilenen varsa ikizi %90 oranında, çift yumurta ikizlerinde ise ikizi %10 oranında etkilendiği görölmüştür bunu yanı sıra annede psikolojik rahatsızlıklar varsa bunun da OSB nedenleri içinde olma ihtimali yüksektir. Erkek çocuklarda kızlara göre dört kat fazla görölürken kızların bilişsel etkilenme oranları daha yüksektir (Glennon ve Miller-Kuhaneck, 2004; Gillberg ve Coleman, 2000).

OSB’li bireyler temel motor becerilerde gecikme, sınırlılık, kas gelişiminde dengesizlik ve hareket yeteneğinde gerilik gösterebilirler. Bu yetersizlerin nedenin duyuşsal işleyiş bozukluğu ya da kas zayıflığı olabilir (Landa, 2007; Doyle ve Iland, 2004). OSB’li bireyler

olaylarda sebep sonuç ilişkisi kurmakta sınırlılık yaşamaktadır. Akranları olayların farklı açılardan muhakeme edebilirken OSB'li bireyler bunu yapmakta zorlanırlar (Özbey, 2005). Bu bireyler ilk tanılamadan itibaren aldıkları bu sosyal duyuşsal yetersizlik sonraki süreçlerde tüm gelişim alanlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bozukluk duyuş girdilerini (görsel, işitsel, dokunsal, koklama) işlemede sorun olarak karşımıza çıkar (Mason vd., 2014; Wing, 1981). OSB'li bireylerin; yüksek ve ani seslerle karşılaştıklarında kulaklarını kapattıkları, az sayıdaki yiyecekleri tükettikleri; adlarına ve acıya karşı düşük tepki verdikleri veya hiç tepki vermedikleri; el çırpma, ileri geri sallanma ve anlamsız ses çıkarma gibi duyuşsal arayış içinde oldukları tespit edilmiştir (Lane vd., 2010).

Bu bireylerin bazılarında ekolali olarak adlandırılan karşıdakinin söylediğini anında tekrar etme görülmektedir. Otizmliler iletişim başlatma sürdürme ya da soru sorma da güçlük yaşarlar. Konuşmalarında odak nokta olmayabilir alakasız farklı konularda konuşabilirler (Darıca vd., 2021; Landa, 2007). OSB'li bireylerin ses tonu ve şiddetini ayarlayamadıkları, tek düze monoton bir konuşma sergiledikleri, konuşmaya geç yaşlarda başladıkları, karşılıklı konuşmalarda konuşulanları anlamada zorluk çektikleri, telaffuzda ve biçimde bozukluklar sergiledikleri görülmüştür (Darıca vd., 2021; APA, 2013) İletişim yeteneği bireylerde kendiliğinden gelişen bir beceridir bu nedenle nasıl geliştiği ve ne kadar karmaşık bir yapıda olduğunu kişiler fark edemez. Otizmliler birçoğu bu yeteneği kendiliğinden geliştiremez bu noktada desteklenmesi iletişim becerisinin öğretilmesi gerekir. Otizmliler iletişim becerilerini en iyi doğal ortamda geliştirebilmektedirler. İletişim becerilerinin otizmlilere öğretiminde olumlu sonuç alabilmek için düzenli bir program geliştirilmelidir (Koçak, 2011).

Tek bir metot kullanmanın otizmliler eğitiminde başarılı olmadığı, öğrencilerin gereksinimlerinin zaman içinde değişmesiyle öğretmenlerin de yaklaşımlarını değiştirmesi gerektiği ifade edilmektedir (Koçak, 2011). 2000'li yıllara gelindiğinde neden sonuç araştırma bulgularıyla desteklenen "kanıt temelli uygulamalar" yürütülmeye başlanmıştır (İftar Kırcaali vd., 2012). İzleyen bölümde OSB'de kullanılan kanıt temelli uygulamalara yer verilmiştir.

2.2. Otizmliler Çocuklarda İletişim Becerileri

İletişim, etkileşim kurmak isteyen taraflar arasında sözel ve sözel olmayan bilgi duyuş düşünce alışverişidir. Otizm spektrum bozukluğunun tanımlanmasında dil ve iletişim becerileri önemli ölçütler arasında yer almaktadır. Otizmliler dil konuşma iletişim alanlarında birbirlerinden farklılık gösteren heterojen bir grup yapısı oluştururlar. Bazı bireyler hiç

konusmazken bazılarında gecikmiş konuşma görülür bazıları ise dili akıcı bir şekilde kullanmasına rağmen işlevine uygun kullanamamaktadır. Tipik gelişim gösteren çocuklarda dil becerileri erken çocukluk döneminde gelişmeye başlarken, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda dil gelişimi aynı dönemde ortaya çıkabilmekle birlikte, gelişim hızı, biçimi ve işlevselliği bakımından önemli bireysel farklılıklar gösterebilmektedir (APA, 2013; İftar Kırcaali vd., 2012; Guralnick, 1990). Konuşma esnasında karşısındaki kişiyle arasındaki mesafeyi ayarlamakta zorluk yaşayabilirler (Diken, 2019). Bazıları 4-5 yaşında konuşabilirler fakat konuşmaları ya çok yüksek ya da çok kısık olabilmektedir (Korkmaz, 2010).

Tipik gelişim gösteren çocuklar doğdukları ilk aylardan itibaren diğer kişilerle ihtiyaçlarının karşılanması için iletişime geçerler. Bebeklik döneminde karşısındaki kişiye gülümsemesi bir iletişim unsuru olarak değerlendirilir. 8-9. aydan itibaren çocuklar daha bilinçli iletişim kurmaya başlarlar. OSB'li çocuklar ise erken çocukluk döneminde bakımlarını gideren kişilerle bile daha az iletişim kurar ve sosyal iletişim ögesi olan gülümseme davranışını sergilemezler. TGG çocuklar 14. aydan itibaren çevresindeki kişi ve nesnelere işaret ederek etrafındakilerle etkileşim sağlamaya başlar. OSB'li çocuklar işaret etme becerisinde sınırlılık yaşarlar grup etkinliklerine dahil olmak istemezler. OSB'li çocukların iletişim alanındaki bu sınırlılıkları sosyal kabulü olumsuz etkiler (Ferguson vd., 2020; Paparella ve Freeman, 2015; Zwaigenbaum vd., 2013; Wong ve Kasari, 2012; Kuhl, 2004). Otizmlili bireylerde konuşma sırasında doğru sözcüğü bulma ya da yerine koymada yaşanan zorluklardan dolayı aynı sözcüğü tekrarlama, duraksama, alçak sesle konuşma, ses ya da kelime yutma, düzeltmeye çalışma gibi çabalamalar görülebilir (Bozkuş-Genç, 2017).

OSB'li çocuklara alıcı dil becerileri ifade edici dil becerilerini göre daha fazla geliştirmiştir. Alıcı dil becerilerinde ise birden fazla komut içeren yönergelerde ve soyut kavramlar da zorluk yaşadıkları görülmüştür. İfade edici dil becerilerinin yetersizliğinden dolayı duygu düşüncelerini isteklerini karşı tarafa aktaramadıkları için problem davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Kömken ve Vural, 2023).

2.3. OSB'de Kullanılan Kanıt Temelli Uygulamalar

Tıp psikoloji ve eğitim alanlarında tarih boyunca kanıt temelli uygulamaların belirlenmesi amacıyla çalışmalar yapılmış özellikle tıp alanı kanıt temelli uygulamaların belirlenmesinde öncü rol oynamıştır (Cook ve Cook, 2011; Odom vd., 2005). Alan yazında kanıt temelli uygulamalar, kanıta dayalı uygulamalar ya da bilimsel dayanaklı uygulamalar olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim alanına baktığımızda kanıt temelli uygulamaların belirlenmesine yönelik çalışmalar en fazla özel eğitim alanında yapılmıştır. Özellikle OSB ile çalışan araştırmacılar kanıt temelli uygulamaların belirlenmesi ve uygulanmasına öncülük etmişlerdir (Cook ve Cook, 2011; Odom vd., 2010; Slavin, 2002). Kanıt temelli uygulama günümüzde (1) yüksek yöntem kalitesine sahip olup olmama (2) etkililiğin ölçülmesine olanak sağlayan araştırma desenlerinin seçilip seçilmediği (3) araştırma çalışmalarının yeterli sayıda olup olmadığı (4) uygulama etkililiğini geçerli ve güvenilir olarak etki büyüklüğünün hesaplanmasına yer verilmesi ölçütleri açısından araştırma temelli uygulamalar için geliştirilen sistematik bir yaklaşımı ifade eder (Cook ve Cook, 2011).

Slavin (2002), kanıt temelli uygulamalar için eğitim alanındaki en geniş kapsamda tanımlamalardan birini yapmıştır ve bu tanımlamasında “araştırmadan uygulamaya olan boşluğu doldurmak ve öğrenci çıktılarını geliştirmek için etkililiği bilimsel araştırmalarla desteklenen öğretim teknikleri” ifade etmiştir. Cook vd., (2009) kanıt temelli uygulamaları belirlemek için yapılan uygulamalara yönelik çalışmaların belirli ölçütlere göre değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Etki büyüklüğü hesaplamaları için bir çalışmanın (1) araştırma deseni (2) yöntemsel kalitesi (3) yüksek kaliteli çalışma sayısı (4) sonuçların anlamlı ve kayda değer büyüklükte olması bakımından değerlendirilmesi kanıt temelli olup olmadığına yönelik kriterlerdendir.

Amerika Birleşik Devletleri’nde Otizm için Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder – NPDC) ve Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center – NAC), Otizm Spektrum Bozukluğu alanında kanıt temelli uygulamaların belirlenmesine yönelik önemli çalışmalar yürütmüştür. 2014 yılında Otizm için Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi tarafından OSB alanındaki kanıt temelli uygulamaları belirlemeye yönelik kapsamlı bir çalışma gerçekleştirilmiş ve 1990–2011 yılları arasında alanda yürütölen araştırmalar değerlendirilmiştir. Bu çalışma sonucunda, OSB olan bireyler için daha önce 24 olarak belirlenen kanıt temelli uygulama sayısı 27’ye yükseltilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) alanında gerçekleştirilen araştırmalar, etkili eğitim ve müdahale sürecinin bireylerin gereksinimlerine dayalı, sistematik ve bilimsel olarak desteklenmiş uygulamalarla yürütölmeli gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda son yıllarda, OSB’li bireyler için kanıt temelli uygulamalar ön plana çıkmıştır. Kanıt temelli uygulamalar; etkililiği deneysel araştırmalarla gösterilmiş, farklı araştırmacılar tarafından yinelenmiş ve uygulama sürecine ilişkin açık tanımlamalar içeren öğretim ve müdahale

yaklaşımları olarak tanımlanmaktadır. Alan yazında bu uygulamaların sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar bulunmakla birlikte, güncel raporlar kanıt temelli uygulamaların davranışsal, iletişim temelli, sosyal etkileşim odaklı, öğretimsel ve doğal ortam temelli müdahaleler başlıkları altında ele alındığını göstermektedir (Diken ve Günden, 2023).

Bu uygulamalar arasında öykü temelli müdahaleler, özellikle sosyal iletişim, sosyal etkileşim ve problem davranışların azaltılmasına yönelik çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Öykü temelli uygulamalar; bireylere sosyal durumları, beklentileri ve uygun davranışları yapılandırılmış ve anlaşılır bir biçimde sunmayı amaçlayan, görsel ve yazılı materyallerden yararlanan öğretim yaklaşımlarını kapsamaktadır. Bu bağlamda sosyal öyküler, görsel destekler ve güç kartı stratejisi, öykü temelli uygulamalar içerisinde yer alan ve OSB'li bireylerin sosyal iletişim becerilerini desteklemede etkili olduğu belirtilen yöntemler arasında bulunmaktadır (Wong vd., 2015; Gray, 2010; Spencer vd., 2008).

Güç kartı stratejisi, bireyin özel ilgi alanlarından yararlanılarak hazırlanan kısa ve yapılandırılmış öyküler aracılığıyla hedef davranışın öğretimini amaçlayan bir müdahale yaklaşımıdır. Bu stratejide, bireyin ilgi duyduğu karakterler veya temalar kullanılarak uygun sosyal davranışların somutlaştırılması ve bireyin bu davranışları günlük yaşamında kullanmasının desteklenmesi hedeflenmektedir. Güç kartları, görsel destekler ve öykü temelli anlatımlar yoluyla bireyin dikkatini artırmakta, sosyal durumları anlamlandırmasını kolaylaştırmakta ve iletişim başlatma gibi hedef becerilerin edinimini desteklemektedir. Bu özellikleriyle güç kartı stratejisi, sosyal öyküler ve görsel destekler gibi kanıt temelli uygulamalarla örtüşen yapısı sayesinde, OSB'li bireylerde sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin öğretiminde kullanılabilen etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Wong vd., 2015; Spencer vd., 2008; Gagnon, 2001).

Alan yazında yer alan güncel çalışmalar, öykü temelli uygulamaların ve görsel desteklerin, OSB'li bireylerin sosyal iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymakta; bu uygulamaların bireyin gelişimsel özellikleri ve ilgi alanları doğrultusunda uyarlanmasının öğretim sürecinin etkililiğini artırdığını göstermektedir (Diken ve Günden, 2023). Bu doğrultuda, mevcut çalışmada OSB'li bireylerde iletişim başlatma becerisinin öğretiminde öykü temelli uygulamalardan güç kartı stratejisinin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. İzleyen bölümde öykü temelli uygulamalardan bahsedilmiştir.

2.4. Öykü Temelli Uygulamalar

Öykü Temelli Uygulamalar Ulusal Otizm Merkezinin hazırlamış olduğu raporlarda kanıt temelli uygulama olarak kabul görmüş Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi ve Otizm Kanıt ve Uygulama Ulusal Veri Kütüphanesi de öykü temelli uygulamalara raporlarında kanıt temelli uygulama olarak yer vermiştir (NAC, 2015; Wong vd., 2014).

Öykü temelli uygulamalar OSB'li çocuklara günlük yaşam içinde zorlandıkları durumlarla baş etmeyi ve yeni davranışlar öğretmeyi hedefleyen yöntemdir. Öykü temelli uygulamalar hazırlanırken en basit ifadeyle hedef davranış belirlenir, davranışın meydana getirileceği olası olaylar ve davranış sergilendikten sonra olası yaşanacaklar yazılır (NAC, 2015). Alan yazında öykü temelli uygulamalar araştırıldığında en çok kullanılan yöntem olarak sosyal öykülerle (Social Stories) beraber, karikatür sohbetleri (Comic Strip Conversations), sosyal otopsi (social autopsy) ve güç kartı stratejisi (power card strategy) uygulamaları görülmektedir (Arıcan Çetrez, 2019; Balçık ve Tekinarslan, 2012; İftar Kırcaali vd., 2012; Olçay-Gül, 2012;)

Alan yazında öykü temelli uygulamaların etkililiğini araştıran çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda öykü temelli uygulamaların bireyselleştirilerek hazırlanabiliyor olması, kısa sürede hazırlanıp uygulamanın kolay olması, uygulanan bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarabiliyor olması, düşük maliyetli olup bir kez hazırlandıktan sonra uzmanlar ya da aileler tarafından kullanılabilir olması uygulamanın olumlu özellikleri olarak bulunmuştur (Güleç Aslan, 2021; Tan, 2021; Olçay vd., 2020; Balçık ve Tekinarslan, 2012; Olçay-Gül, 2012; Campbell ve Tincani, 2011).

2.5. Güç Kartı Stratejisi

Bu bölümde güç kartı stratejisi hakkında bilgi verilip, güç kartı stratejisinin içeriği, unsurları, hazırlama basamakları, uygulanması, değerlendirilmesi ve bu konuda yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Güç kartı stratejisinin tanımı

Güç Kartı stratejisi OSB'li bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri, zorlandıkları davranışları sosyal çevrelerine uygun bir şekilde sergileyebilmeleri, olaylar karşısında kendilerinin ve etrafindakilerin duygu düşüncelerini anlayabilmeleri için sevip ilgi duydukları kahramanların rol modellerinin ya da kendilerinin görselleriyle desteklenen öykü

temelli bir uygulamadır. Bu strateji OSB'li bireyler için toplumun her alanında kullanılabilir (Daubert vd., 2015; Gagnon, 2001; Angell, 2011; Campbell ve Tincani, 2011;).

Bu strateji uygulanmadan önce davranış öncesi çevresel düzenlemeler yapılır. Bu stratejiyle problem davranışların azaltılması hedeflenirken uygun olan yeni davranışları kazandırmak da amaçlanır. Güç kartlarının önemli bir özelliği de bireyin sevip ilgi duyduğu bir kahraman ya model kişi görseli kullanılması motivasyon artırıcı ve pekiştirici olması olumlu etkidir. Güç kartlarında ilgi duyulan kahraman ya da model kişi görseli kullanmak istedik davranışı artırmada ya da olumsuz davranışı azaltmada pekiştirici görevi sağlamaktadır. Çocuk güç kartında hedeflenen davranışı sergilediği zaman doğal pekiştirici de kazanmış olur (Daubert ve Hornstein, 2014; Campbell ve Tincani, 2011; Keeling vd., 2003; Gagnon, 2001;). Güç kartı stratejisi uygulanırken okuma becerisi olan çocuklar kendileri okuyabilir ya da uygulayıcı ile okuyabilirler, okuma becerisi olup okumak istemeyen çocuklara uygulayıcı okuyabilir. Okuma becerisi olmayan çocuklara uygulayıcı okuyabilir. Güç kartı stratejisinin uygulanmasında okuma becerisi bir ön koşul beceri değildir (Daubert vd., 2015; Campbell ve Tincani, 2011; Keeling vd., 2003).

Güç kartı stratejisinin işe yarayabilmesi için görüşme, gözlem BEP hedefleri gibi çeşitli yollarla çocuğun bireysel özellikleri değerlendirilmeli ve uygun görülürse strateji uygulanmaya başlanmalıdır. Örneğin anaokuluna yeni başlayan bir OSB'li öğrenciye güç kartı stratejisi ile sınıf kurallarını öğretmek isteyen öğretmeni öğrencinin ailesi ve özel eğitim öğretmeniyle görüşerek BEP hedeflerini ve öğrencinin kişisel özelliklerini öğrendikten sonra güç kartlarını hazırlamalı ve uygulamalıdır (Güleç Aslan, 2020a). Otizmlili bireylerle görsel öğeler kullanılarak yapılan çalışmalar diğer engel gruplarına göre daha çok önem göstermektedir (Koçak, 2011). Güç kartı stratejisi görsel öğeleri kullanan ve bunların bireyin ilgi alanlarına göre detaylandırabilecek bir stratejidir.

2.5.2. Güç kartı stratejisinin içeriği

Güç kartı stratejisi hedef davranış kazandırmada kullanılan öykü temelli uygulamalardan bir diğeri olan sosyal öyküyle oldukça benzer özellikler taşır. Güç kartı stratejisini sosyal öykülerden ayıran özellik sosyal öykülerde hedef davranış basamakları direk yazılır güç kartında ise hedef davranış çocuğun ilgi duyduğu kahramanın ağzından yazılır. Güç kartı stratejisini sosyal öykülerden ayıran bir diğer özellik ise sosyal öykülerde olan cümle yazma kurallarının güç kartlarında olmamasıdır (Daubert vd., 2015; Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon, 2001;). Bu nedenlerle güç kartı stratejisi hazırlanması ve kullanımı yönünden

pratiktir. Ayrıca kartların kartvizit büyüklüğünde olması öğrencinin yanında taşımalarını kolaylaştırıp hedef davranışı öğrenme sürecini hızlandırır.

2.5.3. Güç kartı stratejisinin unsurları

Güç kartı stratejisinde senaryo ve güç kartı olarak iki unsur vardır (Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon, 2001;). Bu unsurlar aşağıda açıklanmıştır.

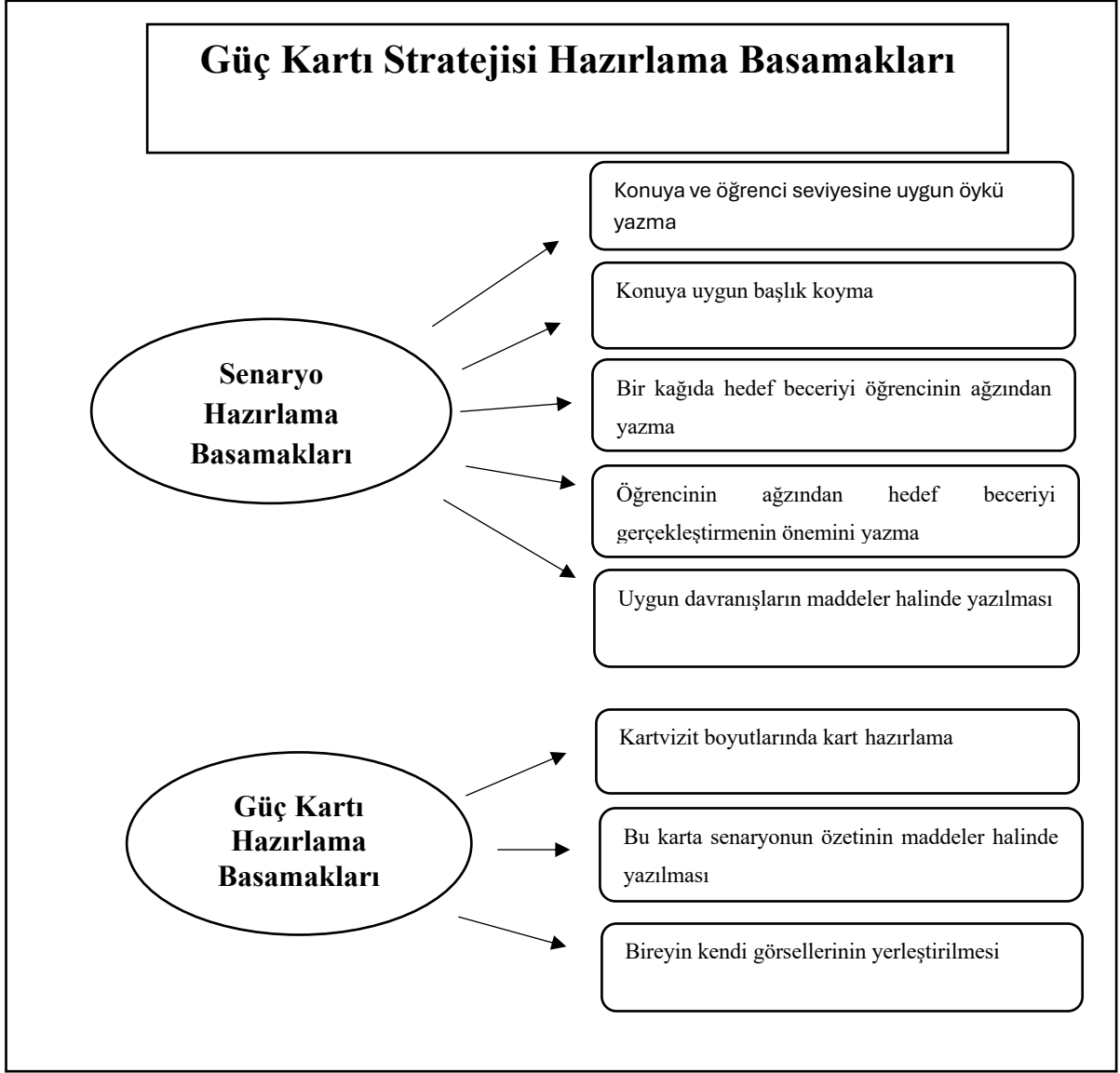
Bu unsurlardan ilki *senaryodur*; senaryoda bireye öğretilmek istenen hedef davranış ya da azaltılması istenen davranışla ilgili öykü yazılır. Yazılan öykü bireyin ilgi duyduğu ya da model aldığı bir kahramanın ağzından sorunu nasıl çözeceği ya da hedef davranışı nasıl sergileyeceğini anlatan cümlelerle yazıya dökülür. Senaryoda kahraman tarafından problem yaşanan davranış belirtilir uygun davranışı neden sergilemesi gerektiği anlatılır, uygun davranış basamakları açıklanarak uygun davranış anlatılır (Campbell ve Tincani, 2011; Davis vd., 2010; Gagnon, 2001).

Bu unsurlardan ikincisi *güç kartıdır*; bu aşamada öncelikle senaryo 3 ya da 5 cümle şeklinde yazılır. Kartvizit büyüklüğünde karta önce bu senaryo yanına da ilgi duyulan karakterin görseli konulur. Bazı çalışmalarda ilgi duyulan karakter görselinin kartın arka yüzüne de konulabileceği belirtilmiştir (Angell, 2011; Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon, 2001).

2.5.4. Güç kartı stratejisi unsurları hazırlama basamakları

Güç kartı stratejisini hazırlamak için bazı basamaklar vardır. Öncelikle senaryo yazılır. Senaryo yazılırken (a) öyküye bir başlık konur, (b) bir kart ya da kağıda bireyin favori kahramanın ağzından hedef beceri ya da problem davranış betimlenir, (c) bireyin sevdiği kahramanın ağzından uygun davranışı sergilemenin önemi belirtilir, (d) kahramanın ağzından uygun davranışlar kısaca açıklanıp maddeler halinde yazılır (e) kahramanın bu uygun davranışı sergilemesinin sonucunda nasıl başarılı olduğunu içeren ve bireyi cesaretlendirici birkaç cümle eklenir, (f) kahramanın görsel(ler)i eklenir. İkinci unsur olarak kartvizit hazırlanır burada hazırlanan senaryo 3-5 cümleyle özetlenir ve ilgi duyulan kahramanın görseli konulur (Güleç-Aslan, 2023; Keeling vd., 2003; Gagnon, 2001).

Şekil 1’de güç kartı stratejisi hazırlama- değerlendirme ve güç kartı hazırlama basamakları diyagramı hazırlanmıştır. Bu diyagramda senaryo hazırlama basamakları ve güç kartı hazırlama basamakları infografik olarak belirtilmiştir.



Şekil 1. Güç kartı stratejisi hazırlama değerlendirme ve güç kartı hazırlama basamakları diyagramı

2.5.5. Güç kartı stratejisinin uygulanması

Güç kartı stratejisinin uygulanması aşamasına gelindiği zaman da birtakım basamakları takip etmek gerekir. Öncelikle uygulayıcı güç kartlarını hazırlar ya da daha önceden hazırlamış olduğu güç kartlarıyla öğrencinin yanına gelir. Uygulamaya başlamak için sessiz bir ortama geçilir. Uygulayıcı öğrencinin dikkati çekme çalışmaları yapar olumlu dönüt aldığı zaman yanında getirdiği güç kartı ve senaryoyu öğrenciye tanıtır ve incelemesine fırsat verir. Daha sonra senaryo ve güç kartı okunur. Bu kısımda öğrencinin senaryoyu anlayıp anlamadığını kontrol için sorular sorulabilir (örnek: Pembe Panter senden ne istiyor?). Daha sonra senaryoda kazandırılmak istenen hedef davranışın uygulanacağı doğal ortama gidilir (örnek: Derste etkinlik süresince yerinden kalkmaz hedef davranış için sınıfa geçilir). Güç kartı öğrencinin

kolay ulaşabileceği bir yere konulur ve istediğinde alabileceği söylenbilir (Güleç Aslan, 2020a).

2.5.6. G kartı stratejisinin değerlendirilmesi

G kartı stratejisinin hedef davranışı kazandırmada etkili olup olmadığını anlamak için değerlendirme yapılır. Bunun için uygun bir değerlendirme şekli belirlenir ve veriler toplanır birey üzerindeki etkileri belirlenir (Campbell ve Tincani, 2011; Keeling vd., 2003) Değerlendirme (a) becerinin ğretim sürecine yönelik veri toplama ve (b) beceriye ilişkin veri toplama olarak iki basamakta gerçekleşir. G kartı stratejisi uygulamasındaki gibi bir ortamda ve bireye hedeflenen beceriyi sergileyebilme fırsatı sunulur. Bireyin uygun tepkiyi sergileyip sergileyemediği veri kayıt formunda kayıt altına alınır (Güleç Aslan, 2023; 2021; 2020; 2020a; 2020b; Campbell ve Tincani, 2011).

2.6. Güç Kartı Stratejisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde Güç Kartı Stratejisi ile ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalar katılımcı sayısı, araştırma modeli, bağımlı değişken ve bulgular olarak ele alınıp çalışma yılına göre sıralanmış ve Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Güç kartı stratejisi ile ilgili çalışmalar

Çalışmalar	Katılımcı	Araştırma Modeli	Bağımlı Değişken	Bulgular
Keeling ve diğerleri. (2003)	1	Tek Denekli Araştırma Modeli / Çoklu Başlama Modeli	Çılgılık atma, mızızlanma	Öğrencinin oyun kaybettiğinde sergilenen uygun olmayan davranışlarda azalma, uygun davranışlarda artma olmuştur.
Spencer ve diğerleri. (2008)	1	AB Model	Akran etkileşimi	Selamlaşma ve oyun ortamında arkadaşları ile oynama becerilerinde artış olmuştur
Davis ve diğerleri. (2010)	1	Tek Denekli Araştırma Modeli / Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Modeli	Sohbet Becerileri	Sohbet becerilerinde artış, becerileri farklı kişilere genelleme, sosyal geçerlik verilerine göre pratik ve maliyeti düşük bir strateji.
Kuligowski (2010)	4	Tek Denekli Araştırma Modeli / AB deseni	Sohbet Becerileri	Sohbet sırasında karşıdakiler karşı hoşgörüsüz davranışlarda ve konu dışı konuşmada azalma, sohbete katılma becerilerinde artış olmuştur.
Wisnowski (2010)	1	Tek Denekli Araştırma Modeli	Problem Davranışların Azaltılması	Çılgılık atma, kol sallama ve sınıftan kaçma problem davranışlarında azalma olmuştur.
Angell ve diğerleri.(2011)	3	ABAB geri çekme Modeli	Geçiş becerileri	Geçiş becerilerinde artış, sosyal geçerlik verilerince olumlu etkileri görülmüştür.
Campbell ve Tincani (2011)	3	Tek Denekli Araştırma Modeli/ Çoklu Başlama Modeli	Yönergelere uyma	Yönergelere uyma becerilerinde artış, kazanılan davranışların kalıcılığı görülmüştür.
Daubert ve diğerleri. (2015)	1	Tek Denekli Araştırma Modeli / Çoklu Yoklama Modeli	Sıra alma Becerisi	Hedef becerilerden sıra alma becerisinde artış ve yeni kazanılan becerilerin kalıcılı olduğu görülmüştür.
McGee (2017)	2	Tek Denekli Araştırma Modeli/ Ortamlar Arası Çoklu Yoklama Modeli	İletişim becerileri	Deneklerin farklı ortamlarda konuşma davranışlarında artış.
Prince (2018)	3	Tek Denekli Araştırma Modeli	Sosyal Beceriler	Arkadaşları ile konuşurken göz temasında artış, arkadaşlarıyla oyun oynarken oyunun gidişatı hakkında arkadaşları ile konuşmalarda artış ve oyun bittiğinde olumlu söylemlerde bulunmada artış.

Olçay ve diğerleri. (2020)	Araştırmaya 6 çalışma dahil edilmiştir	Betimsel Analiz	Güç kartı stratejisinin etkililiğini araştıran araştırmaların farklı değişkenler açısından incelenmesi.	Güç kartı uygulamasının yaş, cinsiyet ve zekâ düzeyi puanı farkı gözetmeksizin OSB olan bireylere uygun davranışların kazandırılmasında ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür.
Güleç-Aslan (2021)		Kuramsal Model	Güç kartı stratejisini kuramsal ve betimsel bilgileri, uygulanması ve önerileri içermesi.	OSB tanılı bireylerle çalışan eğitimci/uygulayıcılara güç kartı stratejisinin kullanımında alan yazına dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.
Tan (2021)	3	Nitel Araştırma Modeli/ Durum Çalışması	Yardımcı öğretmenlere güç kartı stratejisi öğretimi sürecinin incelenmesi.	Yardımcı öğretmenlerin güç kartı stratejisi materyallerini hazırlanması ve uygulanması becerisini kazandıkları, genelleyebildikleri görülmüştür.
Güleç-Aslan (2022)	4	Nitel Araştırma Modeli	Güç kartı stratejisi ile ilgili eğitimci görüşlerinin incelenmesi.	Uygulayıcılar/eğitimciler güç kartı stratejisinin avantajları olarak etkili, kabul edilebilir, öğrenmesi kolay, ucuz ve kanıta dayalı bir strateji olduğunu ifade etmişlerdir.
Ashar ve diğerleri. (2022)	1	Tek Denekli Araştırma Modeli	İletişim Becerileri	İletişim becerilerinde artış görülmüştür.
Ulu-Aydın (2023)	3	Tek Denekli Araştırma Modeli / Katılımcılar Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli	Akran zorbalığı ile baş etme becerisi	Güç kartı stratejisinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik sosyal becerilerinde artış olmuştur.
Prince ve diğerleri, (2023)	3	ABC Modeli ile Birleştirilmiş Katılımcılar Arası Eş Zamanlı Çoklu Yoklama Modeli	Akranlar ile oyun oynarken bağlama uygun bağımsız, sosyal olarak uygun olumlu yorumlar yapma becerisi	Güç kartı stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen uygulama sonucunda katılımcıların oyun sırasında uygun sosyal yorum yapma becerilerinde artış olmuştur.
Şahin (2023)	3	Katılımcılar Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli	Emniyet kemeri takma davranışı	Güç kartı stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama sonunda katılımcılar emniyet kemeri takma davranışını edinmiştir
Kırşan (2024)	3	K.arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Talep etme davranışı	Güç kartı stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama sonunda tüm katılımcılar talep etme davranışını edinmiştir

İncelenen çalışmaların odaklandığı konu başlıkları çeşitlilik göstermekte olup sosyal beceriler ön planda yer almaktadır. Bu kapsamda selamlaşma, sıra alma, oyun oynama, göz teması kurma, olumlu sosyal yorum yapma gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik müdahaleler dikkati çekmektedir. Bunlara ek olarak, iletişim becerilerinin artırılması, geçiş davranışlarının düzenlenmesi, yönergeye uyma gibi davranışların desteklenmesi ve problem davranışların azaltılması (örneğin çılgık atma, sınıftan kaçma vb.) gibi farklı hedef davranışlara da yer verildiği görülmektedir (Wisnowski, 2010; Keeling vd., 2003). Ayrıca, emniyet kemeri takma ve talep etme gibi günlük yaşam becerilerinin öğretimine yönelik uygulamalara da rastlanmaktadır (Kırşan, 2024; Şahin, 2023).

Çalışmalardan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, uygulanan müdahale programlarının hedef davranışlarda anlamlı artış sağladığı, problem davranışların ise azaldığı görülmektedir. Keeling ve diğerleri (2003), oyun kaybı sonrasında ortaya çıkan çılgık atma ve mızımızlanma davranışlarında azalma, uygun davranışlarda ise artış gözlenmiştir. Spencer ve diğerleri (2008), akran etkileşimini hedeflemiş ve selamlaşma ile oyun ortamında akranlarla oynama becerilerinde belirgin artışlar elde etmiştir. Davis ve diğerleri (2010), sohbet becerilerini incelemiş; sohbet başlatma ve sürdürme becerilerinde artışın yanı sıra bu becerilerin farklı bireylere genellenebildiğini ve uygulamanın sosyal açıdan geçerli, pratik ve düşük maliyetli olduğunu ortaya koymuştur. Kuligowski (2010) tarafından yürütülen çalışmada sohbet sırasında sergilenen hoşgörüsüz davranışlarda ve konu dışı konuşmalarda azalma görülürken, sohbeta katılma becerilerinde artış sağlanmıştır. Wisnowski (2010), problem davranışların azaltılmasına odaklanan çalışmasında çılgık atma, kol sallama ve sınıftan kaçma davranışlarında belirgin azalma rapor etmiştir. Angell ve diğerleri (2011), geçiş becerilerini ele almış; katılımcıların geçişlere uyum becerilerinde artış olduğunu ve sosyal geçerlik verilerinin olumlu olduğunu bildirmiştir. Campbell ve Tincani (2011) ise yönergelere uyma becerilerini hedefledikleri çalışmalarında, bu becerilerde artışın yanı sıra kazanımların kalıcılığının da sağlandığını göstermiştir.

Özellikle güç kartı stratejisi üzerine yapılan araştırmalar, bu stratejinin yaş, cinsiyet ya da bilişsel düzeyden bağımsız olarak OSB'li bireylerde etkili sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Olçay vd., 2020). Katılımcıların güç kartı stratejisi ile uygun davranışları daha kolay öğrendikleri, sosyal etkileşimde daha istekli oldukları ve

olumlu davranışları sürdürdükleri görülmüştür. Keeling ve diğerleri (2003), uygun olmayan davranışlarda azalma ve uygun davranışlarda artış olduğunu; Spencer ve diğerleri (2008) ise akranlarla selamlaşma ve oyun oynama gibi sosyal etkileşim becerilerinde gelişme sağlandığını bildirmiştir. Davis ve diğerleri (2010), güç kartı temelli müdahalelerin sohbet becerilerinde artış sağladığını ve bu becerilerin farklı bireylere genellenebildiğini belirtirken, Wisnowski (2010) problem davranışların belirgin biçimde azaldığını ortaya koymuştur. Kuligowski (2010), sohbet sırasında uygun olmayan davranışların azaldığını ve sohbe katılımının arttığını; Campbell ve Tincani (2011) ise yönergelere uyma becerilerinde artış ve kazanımların kalıcılığını rapor etmiştir. Angell ve diğerleri (2011), geçiş becerilerinde artış sağlandığını ve uygulamanın sosyal geçerlik açısından olumlu değerlendirildiğini göstermiştir. Daubert ve diğerleri (2015), güç kartı ve öykü temelli stratejilerin uygun davranışları artırmada etkili olduğunu; McGee (2017), özel ilgi alanlarına dayalı müdahalelerin sosyal etkileşim isteğini artırdığını belirtmiştir. Prince (2018), yapılandırılmış ve görsel destekli müdahalelerin sosyal becerilerin kazanımını kolaylaştırdığını ortaya koyarken, Tan (2021), bu tür stratejilerin davranışların sürdürülmesinde etkili olduğunu bildirmiştir. Ashar ve diğerleri (2022), öykü temelli müdahalelerin problem davranışların azaltılmasına katkı sağladığını; Güleç-Aslan (2022) ise bu uygulamaların sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde güçlü bir araç olduğunu vurgulamıştır. Şahin (2023), güç kartı stratejisinin uygulanabilirliği ve sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu; Prince ve diğerleri (2023), sosyal becerilerin genellenmesine katkı sağladığını; Ulu-Aydın (2023), sürdürülebilir kazanımlar elde edildiğini; Kırşan (2024) ise bireyselleştirilmiş ve görsel destekli müdahalelerin hedef davranışlarda anlamlı artış sağladığını rapor etmiştir.

Alan yazında incelenen çalışmalar güç kartı stratejisinin ve benzeri bireyselleştirilmiş müdahale tekniklerinin OSB tanımlı bireylerde sosyal ve iletişimsel gelişimi desteklemede etkili, uygulanabilir ve sürdürülebilir yöntemler olduğunu göstermektedir. Spencer ve diğerleri (2008), öykü temelli ve görsel destekli müdahalelerin sosyal etkileşim becerilerini artırdığını ve olumlu davranışların öğretiminde etkili olduğunu bildirmiştir. Davis ve diğerleri (2010), güç kartı temelli müdahalelerin sohbet becerilerinde artış sağladığını ve kazanılan becerilerin farklı bireylere genellenebildiğini ortaya koyarken, Wisnowski (2010) bu tür bireyselleştirilmiş stratejilerin problem davranışların azaltılmasında etkili olduğunu göstermiştir. McGee (2017), özel ilgi alanlarına dayalı müdahalelerin bireylerin

dikkatini artırarak sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin öğretimini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Prince (2018), yapılandırılmış ve bireyselleştirilmiş öykü temelli müdahalelerin sosyal becerilerin kazanımı ve sürdürülmesinde olumlu sonuçlar verdiğini rapor etmiştir. Ashar ve diğerleri (2022), güç kartı ve benzeri öykü temelli uygulamaların kanıt temelli müdahaleler kapsamında değerlendirildiğini ve sosyal iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını vurgulamıştır. Literatürde yer alan bu bulgular, güç kartı stratejisinin yalnızca etkililiğini değil, aynı zamanda uygulama sürecinin pratikliği ve sürdürülebilirliği açısından da uygulayıcılara önemli bir bilimsel dayanak ve rehberlik sunduğunu göstermektedir.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, otizmlili çocuklara iletişim başlatma becerilerinin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğini incelemeyi amaçlayan araştırmanın yöntemine ilişkin ayrıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın bilimsel çerçevesini ortaya koymak amacıyla sırasıyla araştırma modeli, katılımcı özellikleri, veri toplama araçları, veri toplama süreci, uygulama aşamaları ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiğini incelemek amacıyla tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu model, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğinin birden fazla katılımcı üzerinde sistematik biçimde değerlendirilmesine olanak tanıyan bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018a). Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, bağımsız değişkenin etkisinin, uygulamanın farklı zamanlarda başlatılması yoluyla ortaya konulmasını ve böylece deneysel kontrolün sağlanmasını amaçlamaktadır. Bu model, katılımcılar arasında bireysel farklılıkları dikkate alarak bağımsız değişkenin etkililiğinin sistematik biçimde incelenmesine olanak tanıyan güçlü bir deneysel desen olarak tanımlanmaktadır (Horner vd, 2005). Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde bir bağımlı değişkenin üç farklı katılımcı üzerindeki etkililiği incelenir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli yoklama evresi ve uygulama evresi olmak üzere iki evreden oluşur. Yoklama evresinde, en az üç katılımcıda hedef davranış belirli aralıklarla ve eşzamanlı olarak gözlenir ve ölçülür. Kararlı veri elde edildikten sonra bağımlı değişkende uygulama sonrasında ortaya çıkması beklenen değişime ilişkin çıkarım yapılarak uygulama evresine geçilir. Birinci katılımcıda uygulama başlatılırken, diğer katılımcılardan aralıklı yoklama verisi toplanmaya devam edilir (Tekin-İftar, 2018a). Bu doğrultuda, çalışmada hangi araştırma deseninin neden tercih edildiğinin açıklanması önem taşımaktadır.

Bu çalışmada yoklama evreli çoklu yoklama modelinin seçilmesinin nedeni, OSB'li öğrencilere iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında kullanılan güç kartı stratejisinin etkililiğini her bir katılımcı için ayrı ayrı ve güvenilir biçimde ortaya koyabilmektir. Bu araştırma modeli, hedef davranışın kalıcılığını ve genellenebilirliğini göstermeye elverişli olduğu gibi, uygulamanın farklı bireylerde birbirinden bağımsız bir biçimde etkili olup

olmadığını gözlemlemeye de imkân sunmaktadır. Nitekim iletişim başlatma becerisi gibi sosyal bağlamda önemli bir davranışın öğretiminde, yalnızca tek bir bireyde değil, benzer özelliklere sahip birden fazla bireyde sistematik olarak değişimin gözlenmesi, elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmaktadır.

Deneyisel kontrol

Bu çalışmada deneysel kontrol, güç kartı stratejisinin katılımcılara farklı zamanlarda başlatılması ve müdahale etkisinin başlama düzeyi (yoklama) verileriyle karşılaştırılmalı olarak izlenmesi yoluyla sağlanmıştır. Çoklu yoklama modeli, bir davranış değiştirme ya da öğretim programının etkililiğini birden fazla durum üzerinde değerlendirmeyi amaçlayan tek desenli araştırma desenlerinden biridir (Hammond ve Gast, 2010). Bu modelde deneysel kontrolün kurulabilmesi için, ele alınan durumların (davranışlar, katılımcılar ya da ortamlar) birbirinden bağımsız olması ve seçilen durumların işlevsel açıdan benzer özellikler taşıması gerekmektedir. Ayrıca, çoklu yoklama modelinde uygulamanın geriye çekilmesi gerekmediğinden geriye dönüşlü olan ya da dönüşsüz davranışların öğretiminde; davranışların artırılması ya da azaltılmasına yönelik müdahalelerin etkililiğini değerlendirmede kullanılabilir (Tekin-İftar, 2018a).

Bağımlı değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni (hedef davranışı) iletişim başlatma becerisidir. İletişim başlatma becerisi; bu araştırma kapsamında bireyin selamlaşma ve vedalaşma davranışlarını sergilemesi ile kendi isteklerini ya da şikayetlerini, herhangi bir yönlendirme ya da soru beklemeden sözel olarak kendiliğinden ifade edebilmesini kapsamaktadır. Araştırma sonunda, katılımcıların günlük yaşamda özellikle ilgi ve ihtiyaçlarını ifade etme ile basit selamlaşma durumlarında iletişim başlatma becerilerini kazanmış olmaları beklenmektedir.

Bağımsız değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, öykü temelli uygulamalar arasında yer alan güç kartı stratejisidir. Araştırmada, hazırlanan güç kartlarının bağımlı değişken olan iletişim başlatma üzerindeki etkililiği incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu bölümde araştırmanın katılımcılarını belirlerken aranan ön koşul beceriler ve katılımcıların özelliklerinden bahsedilmiştir.

Katılımcılarda aranan ön koşul becerileri: en az 10 saniye süreyle göz teması kurabilme, okula düzenli devam edebilme, en az iki dakika süreyle bir etkinliğe katılabilmek, okuma ya da dinleme becerisine sahip olma, başkası tarafından başlatılan iletişime sözel tepki verebilme, sosyal becerilere yönelik istekli olma, sözel taklit becerisine sahip olma ile ilgili katılımcıların genel özellikleri aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur. İzleyen bölümde ise ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların genel özellikleri

KATILIMCI	TANI DURUMU	YAŞI	CİNSİYETİ	OKUMA BECERİSİ	YÖNERGELERE UYMA
Katılımcı 1	Otizm Spektrum Bozukluğu	18	Erkek	Yok	Var
Katılımcı 2	Otizm Spektrum Bozukluğu	18	Erkek	Yok	Var
Katılımcı 3	Otizm Spektrum Bozukluğu	19	Erkek	Var	Var

Katılımcı 1: Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan özel eğitim meslek okulu 11. sınıfa devam eden 18 yaşında erkek öğrencidir. Dinleme, yönergelere uyma, konuşma becerisi vardır. Özel eğitim öğretmeni, meslek öğretmeni, annesi ile iletişim kurar. Diğer kişilerle iletişim başlatmaz ya da başlatılan iletişimi devam ettirmez. Örneğin okulda ikram olarak dondurma dağıtılırken dağıtım alanına yaklaşır elini almak için uzatır fakat verilmezse “Ben de istiyorum” demez gider ama “Sen de dondurma ister misin?” diye sorulunca “Evet dondurma isterim” diye cevap verebilir.

Katılımcı 2: Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan özel eğitim meslek okulu 11. sınıfa devam eden 18 yaşında erkek öğrencidir. Dinleme, tek aşamalı yönergelere uyma, konuşma becerisi vardır. Annesi, babası, haftalık ders sayısı çok olan öğretmenleri ve birkaç arkadaşıyla iletişim kurar kendisi iletişim başlatmaz, iletişimi devam ettirmez. İletişim başlatarak çözebileceği durumlarda konuşmak yerine aşırı tepkiler verebilir. Örneğin gün sonunda ders defterini idareye kendisi görmek istiyorsa bunu arkadaşının yapmasına duyduğu rahatsızlığı dile getirmez bunun yerine olduğu yerde zıplayıp bağırabilir.

Katılımcı 3: Otizm spektrum bozukluğu tanısı bulunan, özel eğitim meslek okulunun 12. sınıfına devam eden 19 yaşında erkek öğrencinin dinleme, yönerge takip etme, okuma ve konuşma becerilerine sahip olduğu; yöneltilen sorulara sözel yanıt verebildiği belirlenmiştir. Öğrencinin konuşma örüntüsünün yer yer tekdüze ve mekanik özellikler gösterdiği, ancak

iletişimi kendiliğinden başlatma becerisinin sınırlı olduğu gözlenmiştir. Yoğun zorlanma yaşadığı durumlarda ise iletişimi çoğunlukla annesi ve özel eğitim öğretmeni ile başlattığı ifade edilmiştir.

Uygulamacı

Çalışmayı yürüten araştırmacı, 2014 yılında Özel Eğitim Bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Mezuniyetinin ardından Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak sırasıyla özel eğitim uygulama okulunda, özel eğitim sınıfında ve özel eğitim meslek okulunda görev yapmıştır. Hâlen özel eğitim meslek okulunda görev yapmakta ve Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Bu araştırmada, iletişim başlatma becerilerinin öğretim süreci ve sonuçlarını değerlendirmek amacıyla birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; İletişim Başlatma Becerisi Kontrol Listesi (Ek-5), Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu (Ek-7), Genelleme Oturumları İçin Hazırlanan Soru Listesi (Ek-8) ve Sosyal Geçerlik Formlarından (özel eğitim öğretmeni, aile ve servis hostesleri görüş belirleme formları) oluşmaktadır (Ek-9, Ek-10, Ek-11).

3.3.1. İletişim başlatma becerisi kontrol listesi

Araştırmada, katılımcıların iletişim başlatma becerilerindeki performanslarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından İletişim Başlatma Becerisi Kontrol Listesi hazırlanmıştır (Ek-5). Kontrol listesi, günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumlara yönelik toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Maddeler; öğrencinin servise binince “günaydın” demesi, servise geç kalması durumunda nedenini ifade etmesi, derste yapamadığı soru olunca yardım istemesi gibi günlük yaşam içinde iletişim başlatmayı gerektiren durumları içermektedir. İletişim Başlatma Becerisi Kontrol Listesi, başlama düzeyi (uygulama öncesi), toplu yoklama oturumları (uygulama sonu) ve izleme oturumlarında kullanılmıştır. Öğrencilerin her bir maddeye verdikleri tepkiler “yaptı / yapmadı” şeklinde değerlendirilerek iletişim başlatma becerilerindeki değişim izlenmiştir.

3.3.2. Öğretim oturumları veri toplama formu

Güç kartı stratejisi kullanılarak yürütülen öğretim sürecinde öğrencilerin performanslarını kayıt altına almak amacıyla “Güç Kartı Öğretim Oturumları Veri Toplama

Formu” kullanılmıştır (Ek-7). Bu formda, her öğretim oturumunda çalışılan güç kartları ve öğrencilerin bu kartlara verdikleri tepkiler yer almaktadır. Uygulama sürecinde her öğrenciyle günlük beş kart iki tur şeklinde çalışılmıştır. Böylece her oturumda toplam 10 güç kartı kullanılmıştır. Öğrencilerin güç kartlarına verdikleri uygun tepkiler araştırmacı tarafından işaretlenerek kaydedilmiştir.

3.3.3. Genelleme oturumları veri toplama formu

Öğrencilerin kazandıkları iletişim başlatma becerilerini farklı ortam ve kişilerde sergileyip sergilemediklerini belirlemek amacıyla genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından öğrencinin günlük yaşantısı içinde senaryolar oluşturup öğrencinin doğru tepkiyi vermesi beklendi. Bu senaryolar; öğrencinin farklı bir atölyeye giderek ürün alması, sınıf defterini sorumlu müdür yardımcısından alması gibi farklı ortam ve kişilerle etkileşim gerektiren günlük yaşam durumlarını içermektedir. Öğrencilerin bu durumlarda iletişim başlatma davranışlarını sergileyip sergilemedikleri değerlendirilmiştir.

3.3.4. Sosyal geçerlik formları

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla farklı paydaşların görüşlerini almak üzere sosyal geçerlik formları kullanılmıştır. Bu kapsamda; üç açık uçlu sorudan oluşan servis hostesi görüşlerini belirleme formu, dört açık uçlu sorudan oluşan aile görüşlerini belirleme formu ve beş açık uçlu sorudan oluşan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini belirleme formu aracılığıyla güç kartı stratejisinin uygulanabilirliği, etkililiği ve öğrencilerin günlük yaşam becerilerine katkısına ilişkin görüşler toplanmıştır.

3.4. Ortam

Bu araştırma, Konya ilinde bulunan bir özel eğitim meslek okulunda yürütülmüştür. Uygulamalar, öğrencilerin kendi sınıflarında, birebir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılan sınıflarda öğrenci masası, öğretmen masası, akıllı tahta, sınıf panosu ve evrak dolabı bulunmaktadır. Sınıf ortamı, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek uyaranlar açısından sadeleştirilmiş olup, öğretim sürecini olumsuz etkileyebilecek herhangi bir dikkat dağıtıcı unsur bulunmamaktadır. Bu nedenle uygulama öncesinde ek bir ortam düzenlemesine ihtiyaç duyulmamıştır. Uygulamalar haftanın beş günü, günde bir oturum olacak şekilde planlanmış ve yürütülmüştür. Her bir oturum yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Öğretim süreci boyunca uygulamalar birebir olarak

gerçekleştirilmiş, uygulama sırasında sınıf ortamında yalnızca uygulamacı (araştırmacı) ve öğrenci bulunmuştur.

3.5. Araç ve Gereçler

Araştırmada öğrencilerin iletişim başlatmalarını gerektirecek olası durumlar kullanılarak A5 boyutunda öyküleştirilmiştir. Toplam 10 adet senaryo hazırlanıp yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında kullanılmıştır. Hazırlanan senaryolar öğrencilerin kendi resimleri kullanılarak güç kartı haline getirilmiştir. Öyküler A5 boyutunda olup güç kartları ise 20cm x 10cm boyutlarında hazırlanıp öğrencilerin kendi resimleri kullanılmıştır. Hem senaryolar hem güç kartları laminasyon makinesi ile lamine kaplanmıştır.

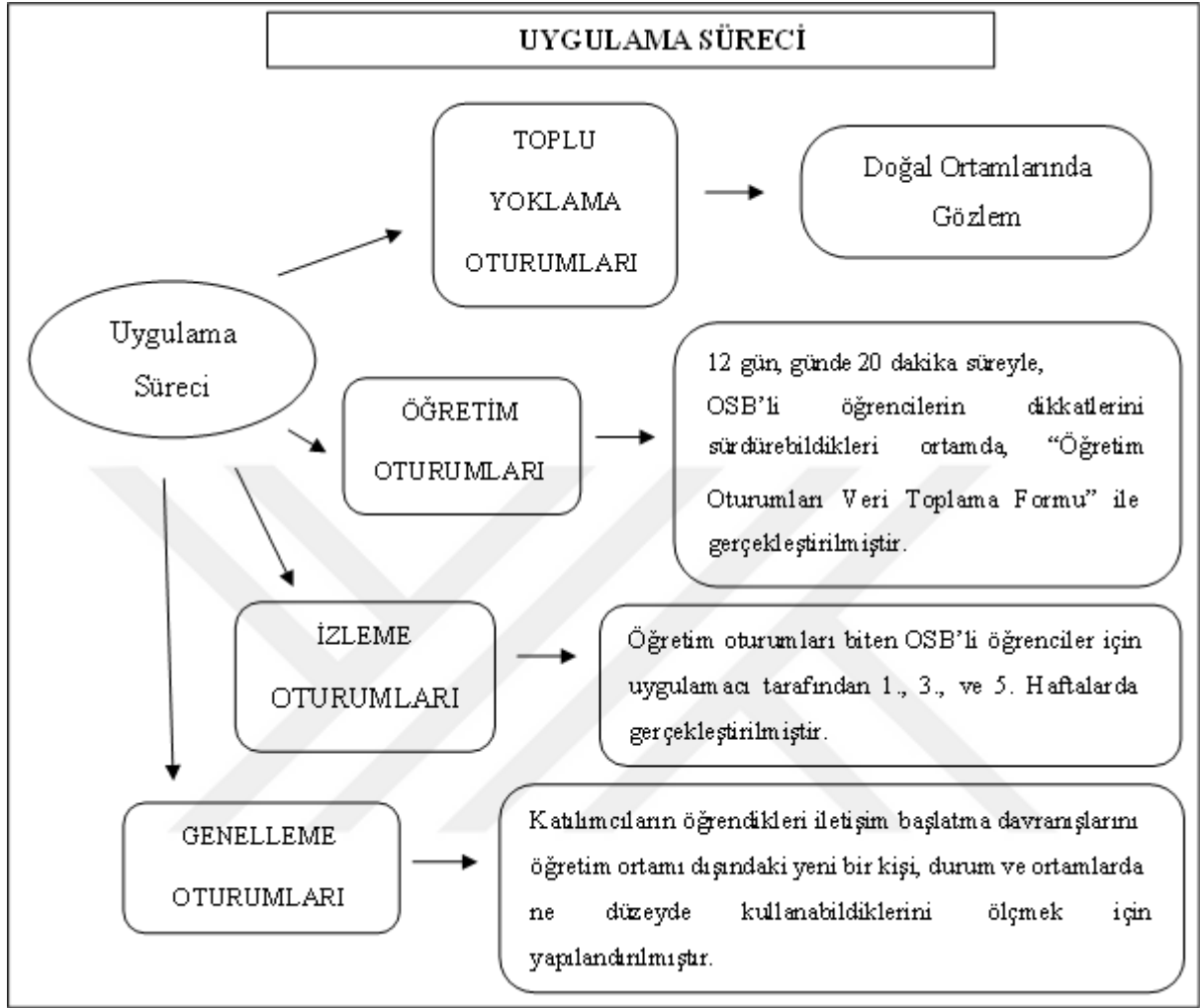
3.6. Araştırma Etiği

Bu araştırma, bilimsel araştırmalarda uyulması gereken etik ilkelere bağlı kalınarak yürütülmüştür. Çalışmanın planlanması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması süreçlerinin tamamında araştırma etiğine uygun hareket edilmiştir. Araştırmada katılımcıların gönüllülüğü, bilgilendirilmiş onam, gizlilik, güvenilirlik ve çocukların yüksek yararı ilkeleri gözetilmiştir. Araştırmada kullanılan güç kartı stratejisi, eğitsel bir yöntem olup, çocukların iletişim becerilerini desteklemeye yönelik yapılandırılmış etkinliklerden oluşmaktadır. Bu nedenle, uygulamanın çocuklar üzerinde herhangi bir fiziksel ya da psikolojik zarar oluşturma ihtimali bulunmamaktadır. Aksine, araştırma süreci OSB’li çocukların sosyal iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçladığından, çalışmanın çocukların yararına olduğu kabul edilmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü kurumdan gerekli izinler alınmış ve ilgili etik kurul onayı doğrultusunda çalışma gerçekleştirilmiştir (Bkz. Ek-1, Ek-2, Ek-3). Tüm süreçlerde araştırmacının nesnellığı korunmuş, verilerin analizinde önyargı ve yönlendirmeden kaçınılmıştır. Bulgular, elde edilen sonuçların ötesinde genellemelere gidilmeden, bilimsel dürüstlük ilkesi çerçevesinde raporlanmıştır.

3.7. Uygulama Süreci

Bu bölümde, araştırmanın uygulama aşamasına ilişkin süreç adım adım ve detaylı biçimde açıklanmıştır. Katılımcıların mevcut performanslarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen toplu yoklama oturumlarından başlanarak, güç kartı stratejisiyle yürütülen öğretim oturumlarının nasıl planlandığı ve uygulandığı, uygulama sürecinde kullanılan araçlar, gözlem yöntemleri ve değerlendirme kriterleri ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Ayrıca öğretim süreci tamamlandıktan sonra, becerilerin sürdürülebilirliğini ve farklı ortamlara aktarılabilirliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen izleme ve genelleme oturumlarına dair

İlgiler de kapsamlı olarak ele alınmıştır. Araştırmada izlenen uygulama süreci ve evreler arası geçişler, uygulama sürecini özetleyen diyagram aracılığıyla Şekil 2’de sunulmuştur:



Şekil 2. Uygulama süreci diyagramı

Toplu yoklama oturumları

Araştırmada, katılımcıların mevcut iletişim başlatma becerilerinin düzeyini belirleyebilmek amacıyla, üç katılımcıya ilişkin başlama düzeyi verileri bir hafta süresince eş zamanlı olarak toplanmıştır. Bu veriler, öğrencilerin günlük yaşam döngüsünü ve doğal davranış örüntülerini bozmadan, uygulamacı tarafından okul ortamında ve uygulamacı tarafından süreçle ilgili önceden bilgilendirilen servis hostesleri tarafından servis ortamında gözlemlenerek elde edilmiştir. Böylece verilerin doğal ortamlardan ve katılımcıların alışık oldukları kişiler aracılığıyla toplanması sağlanarak iç geçerlik artırılmaya çalışılmıştır. Gözlemler sırasında, araştırmacı tarafından önceden geliştirilen ve hedef becerilere yönelik davranışları değerlendirmek amacıyla yapılandırılmış bir kontrol listesi kullanılmıştır. Bu kontrol listesinde, öğrencilerin iletişim başlatmasını gerektiren 10 farklı sosyal durum yer

almış; örneğin, sabah okula geldiğinde öğretmenine ya da arkadaşına selam verme, serviste arkadaşlarına yönelme gibi günlük yaşamda sıkça karşılaşılan ve iletişim başlatma davranışını tetikleyebilecek senaryolar listeye dahil edilmiştir. Gözlem sırasında, öğrencinin hedef davranışı sergilemesi durumunda ilgili maddenin yanına (+), sergilememesi durumunda ise (-) işareti konularak veri kaydı gerçekleştirilmiştir. Bu süreç boyunca öğrencilerle herhangi bir şekilde doğrudan etkileşime girilmemiş; gözlem sırasında jest, mimik, sözel ipucu, pekiştireç ya da dönüt gibi öğretimsel müdahaleler kesinlikle kullanılmamıştır. Bu yaklaşım, katılımcıların doğal tepkilerini ölçmeyi ve içgüdüsel olarak sergiledikleri iletişim başlatma davranışlarını yansıtmayı amaçlamıştır. Veriler, beş oturum boyunca sistematik biçimde toplanmış; her bir katılımcı için iletişim başlatma becerilerinde tutarlı bir düzeyin gözlenmesi yani kararlı veri örüntüsünün elde edilmesiyle birlikte toplu yoklama oturumları sonlandırılmıştır. Bu aşamadan sonra birinci katılımcı ile öğretim oturumlarına geçilerek öğretim oturumları başlatılmıştır.

Öğretim oturumları

Öğretim oturumları, öğrencilerin okula düzenli olarak devam ettikleri haftalarda, haftanın beş günü ve günde bir oturum olacak şekilde planlanmıştır. Her bir öğretim oturumu yaklaşık 20 dakika sürmüştür; uygulamalar, öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri, dikkatlerini sürdürebildikleri ve dikkat dağıtıcı uyaranların en aza indirildiği sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Öğretim süreci başlamadan önce her katılımcı için ayrıntılı ders planları hazırlanmıştır.

Araştırmada öğretim süreci sırasıyla birinci katılımcı, ikinci katılımcı ve üçüncü katılımcı ile yürütülmüştür. Yoklama evreli çoklu yoklama modeli gereği, birinci katılımcı ile öğretim oturumları önceden belirlenen hedef ölçüt olan %80 başarı düzeyine ulaşılan kadar sürdürülmüştür. Birinci katılımcının hedef ölçütü karşılamasının ardından izleme oturumlarına geçilmiş ve bu aşamada ikinci katılımcı ile öğretim oturumları başlatılmıştır. İkinci katılımcı ile öğretim süreci devam ederken, üçüncü katılımcıdan yoklama verileri toplanmaya devam edilmiş; aynı zamanda birinci katılımcının izleme oturumları yürütülmüştür. Öğretim oturumlarının %30'u video kaydı altına alınmıştır. Her oturumun ardından video kayıtları araştırmacı tarafından izlenmiş ve elde edilen veriler “Öğretim Oturumları Veri Toplama Formuna kaydedilmiştir (Ek-6).

Öğrenciler sınıfa geldiklerinde araştırmacı tarafından günlük dilde kısa bir iletişim başlatılmıştır. Bu süreçte araştırmacı, öğrencileri “Hoş geldin, nasılsın?” gibi ifadelerle

karşılama ve öğrencinin derse hazır olma düzeyini gözlemlemiştir. Ardından, dikkat dağıtıcı uyaranların önceden kaldırıldığı sınıf ortamında araştırmacı ve öğrenci karşılıklı olarak masa başında oturmuş; ortamda yalnızca güç kartı senaryoları ve ilgili öğretim materyalleri bulundurulmuştur. Oturumun başında araştırmacı, öğrenciyeye öğretim sürecine ilişkin kısa bir bilgilendirme yapmış ve oturum sonunda sunulacak pekiştireci açıkça belirtmiştir. Bu aşamada örneğin, “Merhaba, bugün seninle kısa hikâyeler okuyacağız. Bu hikâyelerin kahramanı sensin. Çalışmamızın sonunda belirlediğimiz pekiştireci kazanacaksın. Hazırsan başlayalım mı?” ifadeleri kullanılmıştır. Öğrencinin çalışmaya hazır olduğunu sözel olarak ya da jest ve mimikleriyle ifade etmesinin ardından öğretim süreci başlatılmıştır.

Her öğretim oturumunda, iletişim başlatma becerilerine yönelik farklı başlıklarda hazırlanmış ve önceden senaryolaştırılarak güç kartı hâline getirilmiş beş kart kullanılmıştır. Bu kartlar iki tur hâlinde çalışılmış ve her oturumda toplam 10 deneme gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak öğretim oturumları veri kayıt formunda bir oturum için 10 işaretleme yapılmıştır. Öğretim sürecinde, okuma becerisi olan öğrencilerden hikâye metnini kendilerinin okumaları istenmiş; okuma becerisi olmayan öğrenciler için ise metin araştırmacı tarafından okunmuştur. Örneğin araştırmacı, “Bu hikâyemizin başlığı Günaydın. Bakalım burada neler anlatılıyor?” diyerek öyküye giriş yapmıştır. Hikâye tamamlandıktan sonra, öğrencinin öyküyü anlayıp anlamadığını belirlemek ve iletişim başlatma becerisinin günlük yaşamdaki kullanımını desteklemek amacıyla günlük yaşamla ilişkilendirilmiş sorular yöneltilmiştir. Bu sorular arasında; “Sen sabahları annene günaydın diyor musun?”, “Servise binince arkadaşlarına günaydın diyor musun?”, “Öğretmenin sabah ilk derse girince size ne diyor?” ve “Bu hikâyede kahraman olan sen, okula gelince kime günaydın dedin?” gibi ifadeler yer almıştır.

Öğrenciden hedef davranışı yansıtan uygun yanıtlar alındıktan sonra, ilgili güç kartı masa üzerine konulmuş ve öğrencinin dikkatini karta yöneltmek amacıyla, “Şimdi bu güç kartlarını seninle inceleyelim. Bak bu kartta senin fotoğrafın da var. Bakalım sen burada bize neler söylemişsin?” gibi ifadeler kullanılmıştır. Kartta yer alan ifadeler öğrenciden okuması ya da dinlemesi istenmiş; ardından “Harikasin, çok güzel okudun.” ya da “Çok güzel dinledin.” gibi sözel pekiştireçlerle öğrencinin motivasyonu artırılmıştır. Takip eden aşamada, güç kartında yer alan içerikler temel alınarak öğrencinin iletişimi sürdürme ve kişisel bağ kurma becerilerini desteklemek amacıyla ek sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda “Annen sana ne zaman günaydın der?” ve “Sen okula gelince sabahları arkadaşlarına ne demelisin?” gibi sorular kullanılmıştır. Öğrenci öğretim sürecini başarıyla tamamladığında, araştırmacı tarafından

önceden belirlenen pekiştireç sunulmuş ve oturum “Aferin, çok güzel çalıştın. Sana teşekkür ediyorum. Bu güzel çalışman için bu pekiştireci kazandın. Çalışmamız bitti, şimdi arkadaşlarınla ders yapmak üzere sınıfa gidebilirsin.” ifadeleriyle sonlandırılmıştır.

Günlük Yoklama Oturumları

Araştırmada kullanılan yoklama evreli çoklu yoklama modeli doğrultusunda, öğretim oturumları başlamadan önce ve öğretim süreci boyunca günlük yoklama oturumları düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumlarının amacı, katılımcıların hedeflenen iletişim başlatma becerilerini öğretim ipuçları sunulmadan, mevcut performans düzeylerinde sergileyip sergilemediklerini belirlemektir.

Günlük yoklama oturumları, öğretim oturumlarının gerçekleştirildiği günlerde, öğretimden önce ya da öğretimden bağımsız olarak uygulanmıştır. Bu oturumlarda öğretim sürecinde kullanılan güç kartlarına paralel uyarılar sunulmuş; ancak öğrencilere herhangi bir öğretimsel ipucu verilmemiştir. Örneğin, başlığı “Günaydın” olan ve iletişim başlatma becerisini hedefleyen bir güç kartı yoklama oturumunda öğrenciye sunulmuş, araştırmacı yalnızca “Bu karta bir bakalım.” ya da “Burada ne görüyorsun?” gibi nötr bir yönerge vermiştir. Öğrencinin, herhangi bir model olma, sözel ipucu ya da yönlendirme olmaksızın karşısındaki kişiye yönelik uygun bir iletişim başlatma tepkisi (ör. selam verme, günaydın deme, sözel ya da sözel olmayan iletişim girişimi) sergileyip sergilemediği gözlemlenmiştir. Bu süreçte araştırmacı, öğrencinin hedef davranışı bağımsız olarak gerçekleştirip gerçekleştirmediğini değerlendirmiştir.

İzleme oturumları

İzleme oturumları, öğretim oturumları tamamlanan katılımcıların hedeflenen iletişim başlatma becerilerini öğretim süreci sona erdikten sonra ne düzeyde sürdürdüklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda, toplu yoklama oturumlarında kullanılan kontrol listeleri ve veri toplama araçları aynen kullanılmış; böylece öğretim, yoklama ve izleme evreleri arasında ölçme tutarlılığı sağlanmıştır. Öğretim oturumları sona eren her bir katılımcı için izleme oturumları uygulamacı tarafından birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda planlanmış ve uygulanmıştır. İzleme oturumları, öğretim ortamına benzer koşullarda, dikkat dağıtıcı uyarıların en aza indirildiği sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, öğretim oturumlarında kullanılan güç kartlarına paralel uyarılar sunulmuş; ancak katılımcılara herhangi bir öğretimsel ipucu, geri bildirim ya da düzeltici yönlendirme verilmemiştir.

İzleme oturumlarında, örneğin başlığı “Günaydın” olan ve iletişim başlatma becerisini hedefleyen güç kartı öğrenciye sunulmuş; uygulamacı yalnızca nötr bir yönerge vererek (ör. “Bu karta bir bakalım.” ya da “Burada ne görüyorsun?”) süreci başlatmıştır. Katılımcının, karşısındaki kişiyle bağımsız olarak uygun bir iletişim başlatma tepkisi (ör. selam verme, günaydın deme, sözel ya da sözel olmayan iletişim girişimi) sergileyip sergilemediği gözlemlenmiştir. Bu oturumlarda, öğretim sürecinde sunulan ipuçları ve pekiştireçler kullanılmamış; yalnızca katılımcının hedef davranışı bağımsız olarak sürdürme durumu değerlendirilmiştir. İzleme oturumları sırasında elde edilen veriler, ilgili kontrol listeleri aracılığıyla kayıt altına alınmış ve katılımcıların öğretim sonrasında hedeflenen iletişim başlatma becerilerini sürdürme düzeyleri izlenmiştir. Bu uygulamalar, yoklama evreli çoklu yoklama modelinin izleme evresine ilişkin temel ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür.

Genelleme oturumları

Bu araştırmada uygulanan genelleme oturumları, katılımcıların öğretim sürecinde kazandıkları iletişim başlatma becerilerini öğretim ortamı dışında, farklı kişi, ortam ve durumlarda ne düzeyde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Genelleme oturumları, öğretim oturumları tamamlandıktan sonra ve izleme oturumları sürecine paralel biçimde gerçekleştirilmiştir. Genelleme değerlendirmesi kapsamında her bir katılımcı için, günlük yaşamda karşılaşılabilecek olası durumları yansıtan ve on maddeden oluşan yapılandırılmış genelleme senaryoları hazırlanmıştır. Bu senaryolar, yoklama oturumlarında izlenen gözlem ve veri toplama süreci temel alınarak uygulanmıştır. Genelleme oturumlarında herhangi bir öğretimsel ipucu, model olma ya da pekiştireç sunulmamış; katılımcıların hedef davranışı bağımsız olarak sergilemeleri beklenmiştir.

Genelleme oturumları öncesinde, öğrencilerin iletişim kuracakları kişiler (atölye öğretmeni, sorumlu müdür yardımcısı ve özel eğitim öğretmeni vb.) bilgilendirilmiş; bu kişilerden, öğrenciden önce iletişim başlatmamaları ve doğal akışı bozmamaları istenmiştir. Böylece katılımcıların iletişim başlatma davranışlarını kendiliğinden sergileyip sergilemedikleri gözlemlenmiştir. Genelleme senaryoları, farklı kişi, ortam ve durumları kapsayacak biçimde yapılandırılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak, öğrencinin öğretim ortamı dışındaki bir atölyede, farklı bir öğretmenle etkileşime girmesi hedeflenmiştir. Bu senaryoda katılımcının, atölye öğretmeninden (ör. makas veya benzeri bir materyal) izin isteyerek talepte bulunması beklenmiş; böylece öğrencinin farklı bir sınıf ortamında ve farklı bir yetişkinle iletişim başlatma becerisi değerlendirilmiştir.

Bir diğerk genelleme durumu, okul yönetim ortamında gerçekleştirilmiştir. Katılımcının, sorumlu müdür yardımcısından sınıf defterini istemesi ve defteri sınıfa getirmesi beklenmiştir. Bu senaryo aracılığıyla, öğrencinin öğretim sürecine doğrudan dâhil olmayan bir yetişkinle, resmi bir okul ortamında uygun biçimde iletişim başlatıp başlatamadığı gözlemlenmiştir. Başka bir durum, genellemenin doğal bir karşılaşma bağlamında değerlendirilmesi amacıyla, özel eğitim öğretmeni ilk ders saatinden önce sınıfa geçmiştir. Öğrencinin sınıfa girişinde öğretmene kendiliğinden “günaydın” deyip demeyeceği gözlemlenmiştir. Bu on farklı olası senaryo ile genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir.

3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin bilimsel açıdan anlamlı, güvenilir ve uygulanabilir sonuçlar vermesi amacıyla etkililik, geçerlik ve güvenilirlik olarak üç temel türde veri toplanmıştır:

Etkililik verilerinin toplanması

Uygulanan öğretim stratejisinin hedeflenen davranış üzerinde ne derece etkili olduğunu ortaya koymak amacıyla toplanmış ve iletişim başlatma becerisindeki değişimler üzerinden değerlendirilmiştir. Bunun için, başlama düzeyi, öğretim süreci, izleme ve genelleme oturumlarında elde edilen veriler aracılığıyla güç kartı stratejisinin iletişim başlatma becerisi üzerindeki etkisi izlenmiştir.

Araştırma amacına yönelik olarak, iletişim başlatma becerilerinin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğine ilişkin etkililik verileri toplanmıştır. Uygulama oturumlarından önce toplu yoklama oturumları gerçekleştirilerek katılımcıların iletişim başlatma becerilerine ilişkin var olan performans düzeyleri belirlenmiştir. Yoklama oturumlarında araştırmacı tarafından hazırlanan üç güç kartı senaryosu kullanılmıştır. Güç kartı senaryoları öğrenciye okunmuş ya da öğrenci tarafından okunması sağlanmış, ardından “Bu durumda sen ne söyledin?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencinin verdiği tepkiler veri kayıt formuna işlenmiştir.

Bu araştırmada doğru iletişim başlatma tepkisi, senaryoda beklenen iletişim başlatma ifadesinin öğrenci tarafından sözel olarak ve uygun biçimde ifade edilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Örneğin, senaryoda öğrenciden “günaydın” demesi bekleniyorsa, öğrencinin “günaydın” ifadesini sözel olarak kullanması doğru tepki olarak değerlendirilmiştir. İletişim başlatma becerisinin doğası gereği, doğru tepkilerin tamamı sözel tepkiler olarak ele alınmıştır.

İletişim başlatma becerisine ilişkin etkililik verileri, öğretim süreci boyunca ve öğretim sonrasında veri kayıt formları aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin her bir oturumda

sergiledikleri doğru iletişim başlatma tepkilerinin sayısı belirlenmiş ve performansları yüzdelerlik (%) değerler hâlinde hesaplanmıştır. Yüzdelerlik hesaplamada, doğru tepki sayısının toplam fırsat sayısına bölünerek yüz ile çarpılması $[(\text{Doğru tepki sayısı} / \text{toplam fırsat}) \times 100]$ formülü kullanılmıştır. Toplanan etkililik verilerinin analizinde tek denekli araştırma yöntemlerine uygun olarak grafiksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin başlama düzeyi ve öğretim süreci sonrasındaki performansları grafikler aracılığıyla görsel olarak karşılaştırılmıştır. Grafiksel analiz sürecinde; verilerin düzeyi, eğilimi ve değişkenliği dikkate alınarak güç kartı stratejisinin iletişim başlatma becerileri üzerindeki etkililiği değerlendirilmiştir.

Güç kartı stratejisinin etkililiğine karar verilirken, öğrencilerin üç ardışık oturumda %80 ve üzeri performans göstermeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca başlama düzeyi ile öğretim sonu performansları arasında açık ve tutarlı bir artış gözlenmesi, uygulamanın etkililiğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Referans alınan bu ölçütlere göre, %50'nin altındaki değerler etkisiz müdahaleye, %50 ile %69 arası değerler sorgulanabilir düzeyde etkili müdahaleye, %70 ile %89 arası değerler etkili müdahaleye, %90 ve üzeri değerler ise çok etkili müdahaleyi belirtmektedir (Rakap vd., 2018).

Geçerlik verilerinin toplanması

Uygulamanın sosyal açıdan kabul edilebilirliğini, yani sosyal geçerliğini saptamak için toplanmıştır. Bu bağlamda, uygulamadan etkilenen tarafların (aileler, öğretmenler ve servis hostesi gibi) görüşleri alınarak öğretimin gerçek yaşamda ne derece anlamlı ve işlevsel olduğu ortaya konulmuştur. Sosyal geçerlik bulguları, yapılan öğretimin yalnızca akademik değil, günlük yaşantıda da karşılık bulduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırma bulgularının iç tutarlılığını ve tekrarlanabilirliğini desteklemek amacıyla elde edilmiştir. Bu amaçla hem uygulama güvenilirliği hem de gözlemciler arası güvenilirlik düzeyleri hesaplanmış ve veri toplama sürecinin nesnelliği saptanmıştır. Uygulama güvenilirliği, öğretim oturumlarının önceden belirlenmiş basamaklara bağlı kalınarak yapılıp yapılmadığı; gözlemciler arası güvenilirlik ise iki farklı gözlemcinin verileri arasındaki uyumu ortaya koymuştur.

Tek-denekli araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan araştırmalarda gözlemciler arası güvenilirlik (bağımlı değişken güvenilirliği) ve uygulama güvenilirliği (bağımsız değişken güvenilirliği) olmak üzere iki farklı güvenilirlik verisi toplanmaktadır (Kazdin, 1982).

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması; gözlemciler arası güvenilirlik hedef davranışa ilişkin veri toplamak ve bu verileri karşılaştırmak amacıyla bağımsız iki gözlemcinin eş zamanlı olarak aynı oturumları incelemesi olarak ifade edilir (Yücesoy, 2017). Bu araştırmada, hedef davranışa ilişkin gerçekleştirilen tüm oturumların tarafsız olarak belirlenen %30'una ait kayıtlar bağımsız gözlemciler tarafından izlenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu kullanılarak hedef davranış olan iletişim başlatma becerisine ilişkin olarak toplanmıştır (Ek-12).

Elde edilen veriler, gözlemciler arası güvenilirlik analizinde yaygın olarak kullanılan Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül “Gözlemciler arası güvenilirlik = $[\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$ ” kullanılarak hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik katsayısının %80 ve üzerinde olduğu durumlarda, gözlemciler arasında yeterli düzeyde görüş birliği sağlandığı kabul edilmektedir (Erbaş, 2018). Gözlemciler arası güvenilirlik verileri Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Katılımcılar	Başlama düzeyi	Uygulama	Yoklama	İzleme	Genelleme
Katılımcı 1	%100	%100	%100	%100	%100
Katılımcı 2	%100	%100	%100	%100	%100
Katılımcı 3	%100	%100	%100	%100	%100

Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması; araştırmacının uygulama boyunca uygulama planına ne kadar uyduğunu ve araştırmanın bağımsız değişkenini ne derece doğru uyguladığını belirlemek amacıyla hesaplanır (Erbaş, 2018). Bu araştırmada başlama düzeyi, uygulama evresi, yoklama, izleme ve genelleme oturumları sırasında uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Araştırmada uygulama güvenilirliği için toplanan veriler (Gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı $\times 100$) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları Tablo 4'te, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları ise Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 4. Öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları

Oturumlar	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	Uygulama Güvenirliği (%)
1. Oturum	+	+	+	+	+	+	+	%100
2. Oturum	+	+	+	+	+	+	+	%100
3. Oturum	+	+	+	+	+	+	+	%100
4. Oturum	+	+	+	+	+	+	+	%100
5. Oturum	+	+	+	+	+	+	+	%100
6. Oturum	+	+	+	+	+	+	+	%100
7. Oturum	+	+	+	+	+	+	+	%100
8. Oturum	+	+	+	+	+	+	+	%100
9. Oturum	+	+	+	+	+	+	+	%100
10. Oturum	+	+	+	+	+	+	+	%100
11. Oturum	+	+	+	+	+	+	+	%100
12. Oturum	+	+	+	+	+	+	+	%100

Tablo 4'te öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları sunulmuştur. Güç kartı stratejisine dayalı öğretim sürecinde tüm oturumlarda uygulama basamaklarının eksiksiz biçimde yerine getirildiği görülmektedir. Bu basamaklar; güç kartı stratejisine uygun senaryo ve kartların hazırlanması (B1), kullanılacak materyallerin öğretim ortamına getirilmesi (B2), öğretim ortamının düzenlenmesi (B3), güç kartı stratejisinin ve materyallerin öğrenciye tanıtılması (B4), hedef beceriye yönelik uygun yönergenin verilmesi (B5), güç kartının öğrencinin erişebileceği bir konuma yerleştirilmesi (B6) ve öğrencinin davranışına uygun geri bildirim sunulması (B7) olarak belirlenmiştir.

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, 1. oturumdan 12. oturuma kadar gerçekleştirilen tüm öğretim oturumlarında söz konusu basamakların tamamının uygulanmış olduğu ve her bir oturum için uygulama güvenilirliğinin %100 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu bulgular, öğretim sürecinin planlandığı biçimde, tutarlı ve sistematik olarak yürütüldüğünü; elde edilen sonuçlarda uygulama hatası olmadığını ve araştırmanın iç geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları

Oturum Türü	Katılımcı	Madde 1	Madde 2	Madde 3	Uygulama Güvenirliği (%)
Toplu Yoklama	1	+	+	+	100
Toplu Yoklama	2	+	+	+	100
Toplu Yoklama	3	+	+	+	100
İzleme	1	+	+	+	100
İzleme	2	+	+	+	100
İzleme	3	+	+	+	100
Genelleme	1	+	+	+	100
Genelleme	2	+	+	+	100
Genelleme	3	+	+	+	100

Tablo 5'te toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları sunulmuştur. Uygulama güvenilirliği değerlendirmesinde; öğretime başlarken dikkat çekici ipuçlarının kullanılması (Madde 1), öğrencilere öyküleri okuyup okumadıklarının ya da dinleyip dinlemediklerinin sorulması (Madde 2) ve değerlendirme soruları sorulduktan sonra öğrencinin cevap vermesi için beş saniye beklenmesi (Madde 3) basamakları dikkate alınmıştır.

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının her birinde, her katılımcı için söz konusu basamakların tamamının eksiksiz biçimde uygulandığı görülmektedir. Tüm oturum türlerinde ve tüm katılımcılarda uygulama güvenilirliğinin %100 olarak hesaplanmış olması, öğretim ve değerlendirme sürecinin planlandığı biçimde, tutarlı ve sistematik olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Bu sonuçlar, araştırmada elde edilen bulgularda uygulama hatası olmadığını ve uygulamanın güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Sosyal geçerlik, bir araştırmada kullanılan amaç, yöntem ve elde edilen sonuçların, çalışmayla doğrudan ilişkili bireyler tarafından ne derece anlamlı, kabul edilebilir ve yararlı bulunduğunu ortaya koyan önemli bir ölçüttür. Bu kapsamda sosyal geçerlik, uygulamaya katılan bireylerin ve onların doğal çevresinde yer alan kişilerin görüşlerinin sistematik biçimde alınması yoluyla değerlendirilmektedir (Vuran ve Sönmez, 2008).

Bu araştırmada sosyal geçerlik verileri, araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinden, öğrencilerle günlük etkileşim içinde bulunan hosteslerden ve öğrencilerin eğitim süreçlerini yürüten özel eğitim öğretmenlerinden elde edilmiştir. Bu amaçla her bir katılımcı grubu için ayrı ayrı hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. “Aileler Görüş Belirleme Formu (Ek-9)” ailelere, “Hostesler Görüş Belirleme Formu (Ek-11)” hosteslere ve “Öğretmenler Görüş Belirleme Formu (Ek-10)” özel eğitim öğretmenlerine uygulanmıştır. Görüşmeler, öğretim ve izleme oturumlarının tamamlanmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlarda, yüz yüze olarak yapılmış ve görüşme sürecinde katılımcılara formlarda yer alan açık uçlu sorular yöneltmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar, görüşme formlarına yazılı olarak kaydedilmiştir. Sosyal geçerlik bulguları, araştırmanın amaçları doğrultusunda ailelerin, öğretmenlerin ve hosteslerin uygulamaya ilişkin görüşlerini yansıtacak şekilde raporlanmıştır.

Bu araştırmada, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin iletişim başlatma becerilerinin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğini incelemek amacıyla yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sürecinde başlama düzeyi, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumları sistematik biçimde planlanmış ve uygulanmıştır. Etkililik, izleme, genelleme, uygulama güvenilirliği ve sosyal geçerlik verileri, ilgili alan yazın doğrultusunda hazırlanmış veri toplama araçları kullanılarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Uygulama sürecinin güvenilirliği, uygulama güvenilirliği ve gözlem verileri aracılığıyla desteklenmiş; elde edilen bulguların geçerliği ise sosyal geçerlik verileriyle güçlendirilmiştir. Bu kapsamda kullanılan yöntemsel düzenlemelerin, araştırmanın amacına uygun, tutarlı ve bilimsel ölçütleri karşılayan bir yapı sunduğu düşünölmektedir. İzleyen bölümde, bu yöntemsel süreçler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya ilişkin bulgular katılımcı (Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3) bazında raporlanmıştır.

Katılımcı 1'in başlama düzeyi verileri için beş oturum gerçekleştirilmiştir, her oturum on denemeden oluşmuştur. Uygun tepkileri sırasıyla 0/10, 2/10, 1/10, 1/10 ve 0/10 olmuştur. Böylece toplam 50 deneme içerisinde 4 uygun tepki elde edilmiştir. Katılımcı 1 için on iki öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir her oturum on denemeden oluşmuştur. Katılımcı 1'in öğretim oturumları performansı 1/10, 2/10, 3/10, 3/10, 4/10, 5/10, 5/10, 6/10, 6/10, 9/10, 9/10, 9/10 olarak kaydedilmiştir. Son üç oturumda %80 üzeri başarıyla kararlı veriye ulaşılmasıyla öğretim oturumları sonlandırılmıştır (Bkz. Grafik 1).

Katılımcı 1'in Öğretim sürecinde elde edilen kararlılıktan sonra beşer denemeden oluşan üç toplu yoklama oturumu yapılmıştır. Her toplu yoklama oturumu on denemeden oluşmuştur. Katılımcı bu süreçte sırasıyla 9/10, 10/10, 10/10, 10/10, 10/10 uygun tepki vermiştir. İkinci ve üçüncü toplu yoklama verileri ise 10/10, 10/10, 10/10, 10/10, 10/10 şeklinde kaydedilmiştir (Bkz. Grafik 1).

Katılımcı 1'in uygulama sürecinden sonra, izleme 1. 3. ve 5. haftalarda toplam üç oturum ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı 1'in doğru tepkileri 10/10, 10/10 ve 10/10 şeklindedir. Genelleme oturumu katılımcı 1'in doğru tepki sayısı 10/10 şeklindedir (Bkz. Grafik 1).

Katılımcı 2'nin başlama düzeyi verileri için her oturum on demeden oluşan toplam beş oturum gerçekleştirilmiştir, uygun tepkileri sırasıyla 2/10, 1/10, 1/10, 1/10 ve 0/10 olmuştur. Böylece toplam 50 deneme içerisinde 5 uygun tepki elde edilmiştir. Katılımcı 2 için on iki öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir her oturum on denemeden oluşmuştur. Katılımcı 2'nin öğretim oturumları performansı 1/10, 2/10, 4/10, 4/10, 5/10, 5/10, 6/10, 5/10, 6/10, 8/10, 9/10, 8/10 olarak kaydedilmiştir. Son üç oturumda %80 üzeri başarıyla kararlı veriye ulaşılmasıyla öğretim oturumları sonlandırılmıştır (Bkz. Grafik 1).

Katılımcı 2'nin uygulama süreci elde edilen kararlılıktan sonra beşer denemeden oluşan iki toplu yoklama oturumu yapılmıştır, her oturum on denemeden oluşmuştur. Katılımcı 2 bu süreçte sırasıyla 8/10, 9/10, 9/10, 9/10, 10/10 uygun tepki vermiştir. İkinci toplu yoklama verileri ise 10/10, 10/10, 10/10, 10/10, 10/10 şeklinde kaydedilmiştir. İzleme süreci, öğretim bittikten sonraki 1. 3. ve 5. haftalarda birer oturum olarak toplam üç oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı 2'nin doğru tepkileri 10/10, 10/10 ve 10/10 şeklindedir.

Genelleme oturumunu Katılımcı 2'nin genelleme oturumu doğru tepki sayısı 10/10 şeklindedir (Bkz. Grafik 1).

Katılımcı 3'ün başlama düzeyi verileri için beş oturum gerçekleştirilmiştir, her oturum on denemeden oluşmuştur. Uygun tepkileri sırasıyla 2/10, 0/10, 1/10, 0/10 ve 1/10 olmuştur. Böylece toplam 50 deneme içerisinde 4 uygun tepki vermiştir. Katılımcı 3 için on iki öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir her oturum on denemeden oluşmuştur. Katılımcı 3'ün öğretim oturumları performansı 1/10, 3/10, 4/10, 4/10, 5/10, 6/10, 6/10, 7/10, 7/10, 9/10, 9/10, 10/10 olarak kaydedilmiştir. Son üç oturumda %80 üzeri başarıyla kararlı veriyle ulaşılmasıyla öğretim oturumları sonlandırılmıştır (Bkz. Grafik 1).

Katılımcı 3'ün uygulama sürecinde elde edilen kararlılıktan sonra beş oturumdan oluşan toplu yoklama oturumları her oturum on deneme olarak yapılmıştır. Katılımcı bu süreçte sırasıyla 10/10, 9/10, 10/10, 10/10, 10/10 uygun tepki vermiştir. İzleme süreci, öğretim bittikten sonraki 1. 3. ve 5. haftalarda birer oturum şeklinde toplam üç oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcının doğru tepkileri 10/10, 10/10 ve 10/10 şeklindedir. Genellemede ise; Katılımcı 3'ün doğru tepki sayısı 10/10 şeklindedir (Bkz. Grafik 1).

İletişim başlatma becerilerinin uygulama, izleme ve genelleme süreçlerinde güç kartı stratejisinin etkililiğine ilişkin, çalışmaya katılan üç katılımcıda da başlama düzeyi dönemde iletişim başlatma davranışının oldukça sınırlı düzeyde olduğu görülmüştür. Başlama düzeyinde Katılımcı 1 ve Katılımcı 3 yalnızca dört, Katılımcı 2 ise beş uygun tepki vermiştir. Uygulama süreci sonucunda her üç katılımcının da iletişim başlatma becerisinde belirgin bir artış gözlenmiştir. Uygulama sürecinin ardından Katılımcı 1, %90, Katılımcı 2, %100 ve Katılımcı 3 ise, %98 oranında başarı göstermiştir. Uygulama sonrası izleme oturumlarında ise, tüm katılımcılar tüm fırsatlara uygun tepki vererek %100 başarı sağlamıştır. Bu bulgular, yapılandırılmış senaryolar ve güç kartları aracılığıyla sunulan sistematik öğretimin, öğrencilerin iletişim başlatma becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca elde edilen izleme verileri, öğretimle kazanılan becerinin zaman içerisinde sürdürülebilir olduğunu da desteklemektedir.

4.2. Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin anneleri, özel eğitim öğretmenleri ve hostesleriyle yapılan görüşmelerden veriler elde edilmiştir. Bu veriler araştırmanın sosyal geçerlik bulgularını oluşturmuştur.

Ailelerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular

Sosyal geçerlik verileri, üç veli ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Formda yer alan dört açık uçlu soruya verilen yanıtlar Sosyal geçerlik ile ilgili aile yanıtları Tablo 6’ da sunulmuştur:

Tablo 6. Sosyal geçerlik aile yanıtları

Soru No	Soru İçeriği	Aile 1 Yanıtı	Aile 2 Yanıtı	Aile 3 Yanıtı
1	Öğretim yaşına ve özel durumuna uygun mu?	Bizim dışımızda kimseyle iletişim kurmadığı için ihtiyacı vardı, kesinlikle uygun.	Buna ihtiyacı vardı.	Çok içine Kapanık bir çocuk, hissettiklerini anlatmasını istiyorum.
2	İletişim becerileri çocuğunuz için önemli mi?	Derdini, ihtiyacını anlatması için çok önemli.	Hayata katılması için önemli.	Evet.
3	Farklı ortamlarda sohbet başlatma gözlemi yaptınız mı?	Evet.	Özellikle rahatsız olduğu durumları daha çok anlatmaya başladı.	Evet.
4	Güç Kartları öğretimi etkili oldu mu? Neden?	Daha önce iletişim kurmadığı kişilerle ve yerlerde iletişim kurmaya başladı.	Daha çok iletişim kurdu.	Rahatsız olduğu durumları artık konuşarak söylüyor, önce söylemiyordu.

Birinci soruda ailelere, çocuğa iletişim becerilerinin öğretiminin özel durumu ve yaşı açısından uygun olup olmadığı sorulmuştur. Tüm veliler öğretimin uygun olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, çocuklarının çevreleriyle sınırlı iletişim kurduğunu ve duygularını ifade etmede zorlandığını vurgulamış; bu nedenle iletişim becerilerinin öğretilmesinin gerekli ve yerinde olduğunu belirtmiştir.

İkinci soruda iletişim becerilerinin çocuk için önemli olup olmadığı sorgulanmıştır. Tüm aileler bu becerilerin önemli olduğunu ifade etmiştir. Yanıtlar incelendiğinde, çocukların ihtiyaçlarını ifade edebilmeleri, sosyal yaşama daha fazla katılabilmeleri ve duygularını paylaşabilmeleri açısından iletişim becerilerinin kritik olduğu vurgulanmıştır.

Üçüncü soruda Güç Kartları ile yapılan öğretimin ardından çocukların farklı ortamlarda ve kişilerle sohbet başlatma davranışı gösterip göstermedikleri sorulmuştur. Üç aile de bu konuda olumlu değişiklikler gözlemlediklerini belirtmiştir. Aileler özellikle çocuklarının daha önce ifade edemediği rahatsızlıklarını dile getirmeye başladıklarını ve sosyal ortamlarda daha fazla girişimde bulduklarını ifade etmiştir.

Dördüncü soruda Güç Kartları ile yapılan öğretimin çocuğun iletişim becerileri üzerindeki etkisi sorgulanmıştır. Tüm veliler öğretimin etkili olduğunu belirtmiştir. Veliler, çocuklarının önceden iletişim kurmadıkları bireylerle iletişim kurmaya başladığını, rahatsızlıklarını açıkça dile getirdiğini ve genel olarak daha fazla iletişim girişiminde bulunduğunu gözlemlediklerini ifade etmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, aileler tarafından uygulamanın çocuklarının gelişimi açısından yararlı, gerekli ve etkili bulunduğu söylenebilir.

Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular

Sosyal geçerlik kapsamında iki öğretmenle (katılımcılardan ikisi aynı sınıfta olduğu için iki öğretmen) yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda beş açık uçlu soru yer almakta ve öğretmenlerin Güç Kartları ile yapılan iletişim öğretimine ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Sosyal geçerlik öğretmen yanıtları

Soru No	Soru İçeriği	Öğretmen 1 Yanıtı	Öğretmen 2 Yanıtı
1	Öğretim öğrencinin düzeyine ve gereksinimlerine uygun mu?	Evet	Evet
2	İletişim becerileri özel gereksinimli öğrenciler için önemli mi?	Evet, bağımsız yaşam için temel	Evet, daha özgür bir hayat için %100 gerekli
3	Güç Kartları sonrası iletişim başlatma davranışlarında artış oldu mu?	Evet, farklı kişilerle iletişimde artış gözlemlendi	Gözlemlerim, kendini daha iyi ifade etti
4	Güç Kartları sınıf ortamında uygulanabilir mi?	Kalabalık sınıflarda zor olabilir, iyi planlanmalı	Bireysel eğitimde daha kolay ve kalıcı
5	Süreci etkili buluyor musunuz? Neden?	Süreç doğru yönetilirse etkili olur	Bireysel kullanılırsa başarı sağlar

Birinci soruda, öğretmenlere güç kartları ile yapılan öğretimin öğrencilerin gelişim düzeyine ve özel gereksinimlerine uygun olup olmadığı sorulmuştur. Her iki öğretmen de sürecin uygun olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, öğretimin bireysel ihtiyaçlara yönelik olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

İkinci soruda, iletişim becerilerinin özel gereksinimli öğrenciler açısından önemine dair görüşler alınmıştır. Öğretmenler, iletişim becerilerinin bağımsız yaşam ve topluma katılım açısından temel olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin özgürleşmesi ve yaşam kalitelerinin artması için bu becerilerin kritik olduğu ifade edilmiştir.

Üçüncü soruda, öğretim sürecinden sonra öğrencilerin iletişim başlatma davranışlarında artış olup olmadığı sorgulanmıştır. Her iki öğretmen de bu davranışlarda artış gözlemlediklerini belirtmiş, özellikle farklı kişilerle iletişim kurma konusunda gelişmeler olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri vurgulanmıştır.

Dördüncü soruda, Güç Kartları stratejisinin sınıf ortamındaki uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden biri kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olabileceğini, ancak iyi planlandığında uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir. Diğer öğretmen ise bireysel eğitim ortamında uygulamanın daha kolay ve kalıcı olabileceğini belirtmiştir. Bu görüşler, stratejinin uygulanabilirliğinin bağlama bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Beşinci ve son soruda, genel olarak öğretim sürecinin etkililiği hakkında görüşler alınmıştır. Her iki öğretmen de sürecin etkili olabileceğini, ancak bireysel kullanım ve doğru yönetim gibi koşullara bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bu ifadeler, stratejinin potansiyel etkililiğini desteklemekte ancak planlama ve uygulama kalitesinin önemine işaret etmektedir. Sosyal geçerlik öğretmen yanıtların Tablo 7’de gösterilmiştir. Öğretmen görüşleri, Güç Kartları ile yapılan iletişim öğretiminin özel gereksinimli öğrenciler açısından anlamlı, gerekli ve etkili bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Etkili sonuçlar için bireysel yaklaşımlar ve dikkatli planlama önerilmektedir.

Servis hostesleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular

Sosyal geçerlik kapsamında, uygulamaya katılan üç öğrenciye ilişkin olarak servis hostesiyle yapılandırılmış bir değerlendirme formu aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Formda yer alan üç soruya verilen yanıtlar öğrencilerin günlük yaşamlarındaki yansımaları belirlenmiştir.

Birinci soruda, öğrencilerin servis hostesi ya da arkadaşlarıyla daha fazla konuşup konuşmadıkları sorulmuştur. Servis hostesi, önceki duruma kıyasla öğrencilerin daha fazla konuşmaya başladıklarını ifade etmiştir. Bu yanıt, öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde belirgin bir artış gözlemlendiğini göstermektedir.

İkinci soruda, öğrencilerin servise binerken ya da arkadaşlarını gördüklerinde selam verip vermedikleri sorgulanmıştır. Servis hostesi, üç öğrencinin de her gün servise binerken “Günaydın” diyerek selamlaştığını belirtmiştir. Bu durum, iletişim başlatma davranışlarının günlük rutine yerleştiğini ve genellenebildiğini göstermektedir.

Üçüncü soruda, yapılan çalışmanın öğrencilerin iletişim kurma becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiştir. Servis hostesi bu soruya da olumlu yanıt vermiştir. Yanıt, uygulamanın doğal ortamlarda gözle görülür etkiler yarattığını desteklemektedir. Servis hostesinin gözlemleri, Güç Kartları ile yürütülen öğretim sürecinin öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırdığını, selamlaşma gibi iletişim başlatma davranışlarını kazandırdığını ve uygulamanın günlük yaşama yansıdığını göstermektedir. Bu veriler, uygulamanın sosyal geçerliğini destekleyen nitelikte değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, güç kartı stratejisinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin iletişim başlatma becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu, kazanılan becerilerin izleme oturumlarında sürdürüldüğünü ve genelleme oturumlarında farklı kişi, ortam ve durumlara aktarılabildiğini göstermektedir. Katılımcılar arasında performans düzeyleri ve ölçüte ulaşma süreleri açısından bazı bireysel farklılıklar gözlenmiştir. Bu bölümde sunulan bulgular, neden ve sonuç ilişkisi kurulmadan betimsel olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı olan bireylere iletişim başlatma becerilerinin öğretiminde güç kartı stratejisinin etkililiğini inceleyen araştırmadan elde edilen bulgular ışığında tartışmalara, sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Bulgular, alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş, yöntemin güçlü yönleri ve sınırlılıkları ele alınmış, uygulama süreçlerinin bireylerin sosyal iletişim becerilerine katkıları üzerinde durulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda hem uygulayıcılara hem de ileride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmuş olarak konunun farklı boyutlarına dikkat çekilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırma öncesinde katılımcıların iletişim başlatma davranışlarını kendiliğinden başlatmakta yetersiz oldukları görülmüş; bu durum, OSB'li bireylerin sosyal etkileşim kurmakta yaşadığı güçlükleri bir kez daha ortaya koymuştur (APA, 2013). Ancak sistematik, yapılandırılmış öğretim süreçleriyle desteklenen güç kartları stratejisi sayesinde öğrencilerin iletişim başlatma davranışlarında belirgin artış sağlanmış, bu davranışların öğretim sonrası dönemlerde de sürdüğü görülmüştür. Bu bulgular, OSB'li çocuklarda farklı becerilerin (sosyal beceriler, iletişim becerileri, günlük yaşam becerileri) öğretiminde güç kartı stratejisi kullanılarak farklı ülke ve kültürlerde daha önce yapılmış araştırmalarda da (Kırşan, 2024; Prince vd., 2023; Şahin, 2023; Ulu-Aydın, 2023; Ashar vd., 2022; Güleç-Aslan, 2022; Tan, 2021; Güleç-Aslan, 2021; Olçay vd., 2020; Prince, 2018; McGee, 2017; Daubert vd., 2015; Campbell ve Tincani, 2011; Angell vd., 2011; Wisnowski, 2010; Kuligowski, 2010; Davis vd., 2010; Spencer vd., 2008; Keeling vd., 2003) belirtildiği gibi, görsel ipuçlarının beceri öğretiminde güçlü bir araç olabileceğini desteklemektedir.

Araştırmada güç kartı stratejisinin OSB'li öğrencilerin iletişim başlatma becerilerini edinmeleri, öğretim sonrasında sürdürmeleri ve farklı kişi/ortam/durumlarda genellemeleri üzerindeki etkisi ile uygulamaya ilişkin sosyal geçerlik bulguları ele alınmıştır. Bulguların genel örüntüsü, katılımcıların başlama düzeyinde sınırlı olan iletişim başlatma davranışlarının öğretimle birlikte belirgin biçimde arttığını; izleme oturumlarında yüksek düzeyde korunduğunu ve genelleme oturumlarında doğal ortama taşınabildiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, OSB'li bireylerde sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde görsel, öykü temelli ve ilgi alanını motive edici şekilde kullanan müdahalelerin etkili olabileceğini gösteren

alanyazınla uyumludur (Güleç Aslan, 2020a; Olçay vd., 2020; Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon, 2001).

1) İletişim başlatma becerilerinin ediniminde güç kartlarıyla öğretim etkili midir?

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında, üç katılımcının da öğretim öncesinde iletişim başlatmayı kendiliğinden çok sınırlı düzeyde sergilediği; öğretim süreciyle birlikte performanslarının kademeli olarak yükseldiği görülmüştür. Bu bulgu, güç kartı stratejisinin temel bileşenleriyle açıklanabilir: (a) öğrencinin özel ilgisini merkeze alarak motivasyonu artırması, (b) hedef davranışı kısa, anlaşılır bir öykü yapısı içinde modellemesi ve (c) görsel ipuçlarıyla beklentiyi somutlaştırması. Güç kartı yaklaşımının OSB’li bireylerde sosyal anlayışı ve uygun sosyal tepkiyi desteklemede etkili bulunması, farklı yaş grupları ve hedef davranışlarda rapor edilmiştir (Campbell ve Tincani, 2011; Daubert ve Hornstein, 2014; Davis, vd., 2010; Keeling vd., 2003). Bu çalışmada da edinim bulgularının benzer bir etki göstermesi, stratejinin iletişim başlatma gibi sosyal iletişimin temel unsurlarından birine uyarlanabildiğini düşündürmektedir.

İletişim başlatma davranışlarındaki dalgalı seyrin nedenleri; sosyal ipuçlarını izleme güçlüğü, etkileşimi başlatmaya dönük doğal fırsatları yakalamada sınırlılık ve sosyal dil fırsatlarının yetersizliği gibi değişkenlerle ilişkilendirilmektedir (Ferguson vd., 2020; Kırcaali-İftar, 2018; Landa, 2007). Güç kartı stratejisi, bu güçlükleri azaltacak biçimde “ne zaman-ne söyleyeceğim-ne yapacağım” çerçevesini açıkladığı için edinimi kolaylaştırmış olabilir (Gagnon, 2001; Güleç Aslan, 2020b). Ayrıca, öğretimde senaryoların yapılandırılmış biçimde sunulması, öğrencilerin etkileşimi başlatma davranışını tekrarlı denemelerle güvenli biçimde uygulamasına olanak tanıyarak öğrenmeyi desteklemiş görünmektedir.

Bununla birlikte katılımcıların ölçüte ulaşma hızları ve öğretim oturumlarında bireysel farklılıklar ortaya çıkmıştır. OSB’de dil gelişimi profili, duyuşal özellikler, sosyal motivasyon ve sınıf/ortam özellikleri gibi faktörler, müdahaleye verilen tepkiyi farklılaştırabilmektedir (Lane vd., 2010; Paul, 2007). Bu nedenle güç kartlarıyla öğretimin etkili görünmesine karşın, uygulamanın bireyselleştirilmesi (özel ilgi seçimi, öykü dili, görsel düzeyi, ipucu düzenlemeleri) sonuçların niteliğini belirleyen kritik bir unsur olarak değerlendirilebilir (Güleç Aslan, 2020a; Olçay vd., 2020).

2) Kazanılan beceriler öğretimden sonra izleme oturumlarında sürdürülmekte midir?

İkinci araştırma sorusu kapsamında, öğretim sonrasında yapılan izleme oturumlarında katılımcıların tamamında performansın yüksek düzeyde sürdüğü görülmüştür. Bu bulgu, güç kartı stratejisinin yalnızca “anlık performans artışı” üretmediğini; davranışın öğretim bittikten sonra da devam edebildiğini göstermesi açısından önemlidir. İzleme bulgularının güçlü oluşu, güç kartı içeriğinin işlevsel ve öğrencinin günlük yaşamına temas eden bir sosyal iletişim ihtiyacına yanıt vermesiyle ilişkili olabilir. İşlevsel hedefler, öğrencinin beceriyi doğal pekiştiricilerle (anlaşılma, ihtiyaç karşılama, sosyal tepki alma) sürdürmesini kolaylaştırır (Kırcaali-İftar, 2018; Tekin-İftar, 2012).

Tek denekli araştırmalarda sürdürmenin güvenilir biçimde yorumlanabilmesi, ölçüm güvenilirliği ve oturumların planlı yürütülmesiyle yakından ilişkilidir (Erbaş, 2018; Yücesoy Özkan, 2017). Bu araştırmada izleme verilerinin tutarlı örüntü sergilemesi, öğretimle kazanılan becerinin kalıcılığına yönelik kanıtı güçlendirmektedir. Alanyazında güç kartı çalışmalarının bir kısmında izleme verilerinin kısa süreli ya da sınırlı rapor edilmesi nedeniyle kalıcılık hakkında temkinli yorumlar yapılırken, daha sistematik izleme verisi sunan çalışmalar stratejinin kalıcı etkilerini göstermektedir (Ulu-Aydın, 2023; Daubert vd., 2015; Davis vd., 2010). Bu araştırmanın izleme bulguları alanyazındaki kanıtlarla uyumludur.

3) İletişim başlatma becerilerinin genellenmesinde güç kartlarıyla öğretim etkili midir?

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında, genelleme oturumlarında katılımcıların hedef beceriyi farklı kişi/ortam/durumlarda sergileyebildiği görülmüştür. Genelleme, OSB alanında müdahalelerin en zorlayıcı hedeflerinden biridir; becerinin öğretim ortamında edinilmesine karşın doğal yaşama taşınamaması sık rapor edilen bir sorundur (Stokes ve Baer, 1977). Güç kartı stratejisinin genellemeyi destekleyebilmesi, hedef davranışın sosyal kurallarla birlikte anlatılması ve görsel-öyküsel yapının öğrencinin farklı bağlamlarda da “hatırlatıcı” işlev görmesiyle açıklanabilir (Güleç Aslan, 2020b; Campbell ve Tincani, 2011).

Genelleme bulgusunun dikkat çekici bir yönü, sosyal geçerlik verilerinde servis bağlamında selamlaşma gibi iletişim başlatma örneklerinin vurgulanmasıdır. Bu, yalnızca araştırmacı tarafından yapılandırılmış genelleme oturumlarında değil, günlük rutinlerde de becerinin ortaya çıkmaya başladığını düşündürmektedir. OSB’de sosyal dil fırsatlarının sınıf dışı doğal ortamlarda (koridor, bahçe, servis, teneffüs) artması, iletişim ve akran etkileşimini destekleyebilir (Mason vd., 2014). Güç kartı stratejisinin bu tür doğal fırsatlara “hazırlayıcı” bir zemin sunması, genelleme açısından güçlü bir avantaj olarak değerlendirilebilir.

Bununla birlikte genelleme bulgularını yorumlarken, genellemenin kapsamı (kaç farklı ortam, kaç farklı kişi, ne kadar süre) ve genelleme ölçütlerinin çeşitliliği belirleyicidir (Stokes ve Baer, 1977). Bu çalışmada genellemenin olumlu görünmesi önemli bir bulgu olmakla birlikte, ileriki çalışmalarda genellemenin farklı ortamlarda ve daha uzun zaman aralıklarında sınanması, stratejinin gerçek yaşam etkilerini daha güçlü biçimde ortaya koyacaktır (Ulu-Aydın, 2023; Olçay vd., 2020).

4) Güç kartlarıyla öğretime ilişkin kazanımların sosyal geçerliği nasıl değerlendirilmektedir?

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında sosyal geçerlik bulguları; aile, öğretmen ve servis hostesi görüşlerinin ortaklaştığı üç boyutta toplanmaktadır: (a) hedefin gerekliliği ve uygunluğu, (b) gözlenen fayda ve günlük yaşama yansımaları, (c) uygulanabilirlik ve koşullar. Aileler, çocuklarının duygu/ihtiyaçlarını ifade etmede zorlandığını ve bu nedenle iletişim başlatma becerisinin gerekli olduğunu vurgulamış; öğretimi uygun ve yararlı değerlendirmiştir. Öğretmenler, iletişim becerilerinin bağımsız yaşam ve toplumsal katılım için temel olduğuna işaret etmiş; güç kartı uygulamasını anlamlı bulmakla birlikte kalabalık sınıf gibi koşulların planlama gerektirebileceğini ifade etmiştir. Servis hostesinin gözlemleri ise kazanımların doğal rutinelere yansıdığına (selam verme, konuşma artışı) dair güçlü kanıtlar sunmuştur.

Sosyal geçerlik, tek denekli araştırmalarda yalnızca “etki var mı?” sorusunu değil, “bu etki paydaşlar için anlamlı mı, değerli mi, uygulanabilir mi?” sorularını yanıtlar (Vuran ve Sönmez, 2008). Bu çalışmada paydaş görüşlerinin büyük ölçüde olumlu olması, hedef becerinin sosyal önemi ve müdahalenin kabul edilebilirliği açısından önemli bir güç noktasıdır. Alanyazında güç kartı stratejisinin öğretmen ve uygulayıcılar tarafından uygulanabilir bulunduğunu, ancak materyal hazırlama ve bireyselleştirme gerektirdiği için planlama ihtiyacı doğurduğunu belirten bulgular vardır (Güleç Aslan, 2023; Olçay vd., 2020). Bu araştırmadaki öğretmen görüşleri de stratejinin potansiyelini kabul etmekle birlikte, uygulama kalitesinin ve bağlamın belirleyici olduğunu vurgulayarak bu çerçeveyi desteklemektedir.

OSB alanında kanıt temelli uygulamaların belirlenmesine yönelik ölçütler; yöntemin farklı araştırmalarda tekrar edilebilir biçimde etkili bulunması, araştırma desenlerinin güçlü olması ve uygulamanın sosyal açıdan anlamlı çıktılar sunması gibi ölçütleri içerir (Wong vd., 2015; Cook, vd., 2009; Odom vd., 2005). Güç kartı stratejisi, farklı çalışmalarda sosyal beceriler, konuşma başlatma/ sürdürme, sosyal anlayış gibi alanlarda olumlu sonuçlarla rapor edilmiştir (Daubert vd., 2015; Campbell ve Tincani, 2011; Davis vd., 2010; Keeling vd., 2003). Türkiye’deki çalışmaların ve derlemelerin de güç kartının OSB alanında umut verici bir öykü

temelli uygulama olduğunu ortaya koyması, bu çalışmanın bulgularını daha geniş bir kanıt olarak sunmaktadır (Ulu-Aydın, 2023; Güleç Aslan, 2020a; Olçay vd., 2020). Dolayısıyla, bu araştırmadaki edinim–sürdürme–genelleme örüntüsü, güç kartlarının OSB’de sosyal iletişim hedefleri için kullanılabilirliğini destekleyen bir ek kanıt olarak değerlendirilebilir.

Bulgular, güç kartı stratejisinin iletişim başlatma gibi işlevsel bir hedefte, kısa ve anlaşılır görsel-öykü yapısı ile öğrencinin özel ilgisini birleştirdiğinde etkili olabildiğini göstermektedir. Uygulamada özellikle şu noktalar öne çıkmaktadır. *Bireyselleştirme*: Özel ilginin doğru seçilmesi, öykü dilinin öğrencinin dil düzeyine uyarlanması ve görsellerin anlaşılabilir olması (Güleç Aslan, 2020b; Gagnon, 2001). *Doğal fırsat planı*: Sınıf dışı rutinlerde (servis, teneffüs, koridor) iletişim başlatmaya yönelik fırsatların planlanması; genellemeyi destekler (Mason vd., 2014; Stokes ve Baer, 1977). *Uygulama kalitesi*: Kalabalık sınıf gibi ortamlarda stratejinin daha etkili olabilmesi için oturum planı, ipucu düzenlemeleri ve veri toplama düzeninin netleştirilmesi (Erbaş, 2018; Yücesoy Özkan, 2017).

Bu araştırmada bulgular güçlü bir edinim–izleme–genelleme örüntüsü göstermiş olsa da, tek denekli çalışmalarda sonuçların genellenebilirliği; katılımcı sayısı, ortam çeşitliliği ve genelleme/izleme süresinin kapsamıyla yakından ilişkilidir (Tekin-İftar, 2018; Hammond ve Gast, 2010). Gelecek çalışmalarda (a) daha farklı yaş ve dil profillerindeki OSB’li öğrencilerle, (b) genelleme ortamı sayısı artırılarak, (c) daha uzun izleme aralıklarıyla ve (d) farklı uygulayıcıların (öğretmen, aile) uygulama yaptığı fırsatlarla güç kartı stratejisinin etkililiğinin sınanması yararlı olacaktır (Ulu-Aydın, 2023; Olçay vd., 2020). Ayrıca tek denekli çalışmalarda etki büyüklüğü göstergelerinin rapor edilmesi, bulguların karşılaştırılabilirliğini artırabilir (Rakap vd., 2018).

5.2. Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgular, güç kartı stratejisinin OSB tanısı almış bireylerde iletişim başlatma becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada yer alan katılımcılar, güç kartları yardımıyla yapılandırılmış öğretim sürecine tabi tutulmuş ve bu süreçte, bireyin ilgisine ve güçlü yönlerine dayalı olarak hazırlanan kartlar aracılığıyla iletişim başlatma davranışı hedeflenmiştir. Güç kartlarında yer alan olumlu ifadeler ve bireyin kendi fotoğraflarına yer verilmesi, çocukların ilgisini çekmiş ve dikkatlerini öğretime yönlendirmiştir. Katılımcılar, güç kartlarındaki yönlendirmelerle iletişim başlatma davranışını daha istekli ve daha fazla sayıda gerçekleştirmiştir. Öğretim süreci boyunca elde edilen veriler, güç kartı

stratejisinin bu tür sosyal becerilerin kazandırılmasında sistematik ve etkili bir yöntem olduğunu desteklemiştir.

Araştırma sonuçları, güç kartı stratejisiyle öğretilen iletişim başlatma becerilerinin bireyler tarafından sürdürülebildiğini göstermiştir. Öğretim süreci tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında, katılımcıların öğrendikleri iletişim başlatma davranışlarını zaman geçse de sergilemeye devam ettikleri görülmüştür. Bu durum, bireylerin öğrendikleri becerileri sadece öğretim süresince değil, sonrasında da günlük yaşamlarında kullanmaya devam ettiklerini ortaya koymuştur. Öğretim sürecinde kullanılan yöntemin bireyde davranışın içselleştirilmesini sağladığını ve davranışın günlük yaşama eklendiğini göstermektedir. Öğretim sona erdikten sonra herhangi bir pekiştirici sunulmadan da becerilerin sürdürülebilmesi, yöntemin etkili ve uzun vadeli bir davranış değişikliği sağladığını göstermektedir.

Güç kartı stratejisiyle öğretimi yapılan iletişim başlatma becerilerinin farklı ortamlara ve bireylere genellenebildiği de araştırmada elde edilen önemli bulgulardan biridir. Katılımcıların iletişim başlatma becerilerini yalnızca öğretimin yapıldığı ortamda değil, ev, okul, park gibi doğal ortamlarda da kullanabildikleri gözlenmiştir. Aileler ve öğretmenler tarafından aktarılan bilgiler doğrultusunda, çocukların iletişimi yalnızca öğretim sürecindeki yetişkinlerle değil, farklı bireylerle de başlatabildikleri anlaşılmıştır. Bu durum, öğretim sürecinde kazandırılan becerinin duruma ve kişiye bağlı kalmadan kullanılabildiğini göstermekte; aynı zamanda sosyal becerilerin bireyin günlük yaşamına aktarılmasını sağlamaktadır. Genelleme, öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biridir ve bu çalışmanın sonuçları, güç kartı stratejisinin bu açıdan da etkili olduğunu kanıtlamaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler güç kartı stratejisinin sosyal geçerlik açısından da yüksek düzeyde olumlu karşılandığını göstermektedir. Uygulamanın içinde yer alan aileler, öğretmenler ve diğer paydaşlar, yöntemi hem kolay uygulanabilir hem de çocuklar açısından motive edici olarak değerlendirmiştir. Özellikle güç kartlarının bireyselleştirilmiş içeriklere sahip olması, çocukların sürece katılımını artırmış ve uygulamanın daha keyifli hale gelmesini sağlamıştır. Aileler, çocuklarının iletişim başlatma konusunda daha aktif hale geldiğini ve günlük yaşamda daha fazla etkileşime girdiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise sınıf ortamında çocukların sosyal girişimlerinin arttığını ve arkadaşlarıyla daha fazla etkileşime girdiklerini ifade etmişlerdir. Bu değerlendirmeler, uygulamanın yalnızca bilimsel

olarak değil, pratikte de etkili, kabul edilebilir ve sürdürülebilir bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

5.3. Öneriler

Her bilimsel araştırmada olduğu gibi bu çalışmanın da belirli sınırlılıkları bulunmaktadır ve sonuçların farklı boyutlarda yeniden sınanması gerekmektedir. Bu doğrultuda, elde edilen verilerin daha geniş bir çerçevede değerlendirilebilmesi, uygulamaların çeşitlendirilmesi ve yöntemin farklı ortamlara uyarlanabilmesi için hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yönelik bazı önerilerde bulunmak önem arz etmektedir. Bunlar:

1. İleri araştırmalarda farklı yaş gruplarında, farklı tanı gruplarında ve çeşitli sosyal beceriler üzerinde güç kartı stratejisinin etkililiğinin incelenmesi önerilmektedir.
2. Grup öğretim ortamlarında stratejinin uygulanabilirliği, öğretmen destek düzeyleri ve sınıf içi düzenlemeler dikkate alınarak daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.
3. Bu araştırmada elde edilen bulgular, güç kartı stratejisinin OSB'li öğrencilerde iletişim başlatma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu göstermiştir. Ancak Katılımcı sayısının sınırlı olması nedeniyle, yöntemin daha geniş örneklerle ve farklı yaş gruplarında yeniden uygulanması önerilmektedir.
4. Güç kartı stratejisi bu çalışmada bireysel öğretim oturumlarında uygulanmıştır. Gelecek araştırmalarda yöntemin *grup çalışmalarında*, özellikle kaynaştırma sınıflarında veya akran etkileşimlerinin yoğun olduğu sosyal ortamlarda uygulanması, stratejinin sosyal kabul ve akran ilişkilerine katkısını değerlendirilmesi önerilmektedir.
5. Ailelerin çocuklarının iletişim becerilerini ev ortamında destekleyebilmeleri için güç kartı stratejisinin kullanımına yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması yararlı olacağı önerilmektedir.
6. Güç kartı stratejisinin teknolojiyle desteklenmiş versiyonlarının (örneğin tablet uygulamaları, dijital kartlar) geliştirilmesi, yöntemin çağdaş öğrenme ortamlarına uyumunu kolaylaştırabileceği ve etkililiğini artırabileceği önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, Ç. (2015). *Otizimli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. (Tez No: 394742) Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi
- Acar, C., Tekin-İftar, E., & Yıkmış, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 50(4), 215–226. <https://doi.org/10.1177/0022466916649164>
- Akfırat Ö, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1). <https://doi.org/10.21612/yader.2006.004>
- Aksoy, V., ve Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, Nereye gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 47–67. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0108>
- Altomare, A. A., McCrimmon, A. W., Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., Beran, T. N., & Smith-Demers, A. D. (2017). When push comes to shove: How are students with autism spectrum disorder coping with bullying? *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3–4), 209–227. <https://doi.org/10.1177/0829573516683068>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Angell, M. E., Nicholson, J. K., Watts, E. H., & Blum, C. (2011). Using a multicomponent adapted power card strategy to decrease latency during interactivity transitions for three children with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 206–217. <https://doi.org/10.1177/1088357611421169>
- Arıcan Çetrez, G. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve karikatür sohbetleriyle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi]. (Tez No: 545681). Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Balçık, B., ve Tekinarslan, Ç. İ. (2012). An investigation of the effect of social stories in teaching of social skills to children with autism. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 165–190. https://doi.org/10.1501/EGIFAK_0000001240
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. John Wiley & Sons.
- Bozkuş-Genç, G. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın kazandırılmasında temel tepki öğretiminin etkileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 221–246.
- Campbell, A., & Tincani, M. (2011). The power card strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 240–249. <https://doi.org/10.1177/1098300711400608>

- Chawarska, K., Paul, R., Klin, A., Hannigen, S., Dichtel, L. E., & Volkmar, F. (2007). Parental recognition of developmental problems in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(1), 62–72. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0330-8>
- Cook, B. G., ve Cook, S. C. (2011). Division for Research Council for Exceptional Children: Thinking and communicating clearly about evidence-based practices in special education. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 69–75. <https://doi.org/10.1177/1053451208321452>
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children*, 75(3), 365–383. <https://doi.org/10.1177/001440290907500306>
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155–174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/25369/267789>
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü., & Gümüşcü, Ş. (2021). Otizm ve otistik çocuklar. Özgür Yayın Dağıtım.
- Daubert, K., & Hornstein, S. (2014). Using Power Cards to improve social understanding and behavior in children with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic*, 49(4), 227–231. <https://doi.org/10.1177/1053451213509488>
- Daubert, A., Hornstein, S., & Tincani, M. (2015). Effects of a modified power card strategy on turn taking and social commenting of children with autism spectrum disorder playing board games. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(1), 93–110. <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9403-3>
- Davis, K. M., Boon, R. T., Cihak, D. F., & Fore, C. (2010). Power cards to improve conversational skills in adolescents with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(1), 12–22. <https://doi.org/10.1177/1088357609354299>
- Demir, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocuklarda beslenme davranışı, ebeveyn besleme tarzı ve antropometrik ölçümler (Tıpta uzmanlık tezi, İnönü Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 509054)
- Davis, T. N., Dacus, S., Strickland, E., Machalicek, W., & Coviello, L. (2010). Using Power Cards to improve social skills in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1291–1298. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0989-9>
- Kamps, D. M., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J. C., Gershon, B., Wade, L., & Folk, L. (1991). Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 281–288. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-281>
- Demir, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocuklarda beslenme davranışı, ebeveyn besleme tarzı ve antropometrik ölçümler (Tıpta Uzmanlık Tezi, İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Ana Bilim Dalı). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Tez No. 509054.

- Diken, İ. H. (2011). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. In İ. H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (pp. 411–446). Pegem Akademi.
- Diken, İ. H. (2019). Erken çocukluk döneminde dil becerilerini genişletme. Eğiten Kitap.
- Doyle, B., & Iland, E. (2004). Autism spectrum disorders from A to Z. Future Horizons.
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlilik. In D. Erbaş & Ş. Yücesoy Özkan (Eds.), Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar (pp. 109–126). Anı Yayıncılık.
- Ferguson, E. F., Nahmias, A. S., Crabbe, S., Liu, T., Mandell, D. S., & Parish-Morris, J. (2020). Social language opportunities for preschoolers with autism: Insights from audio recordings in urban classrooms. *Autism*, 24(5), 1232–1245. <https://doi.org/10.1177/1362361319894835>
- Friend, M. (2006). Special education: Contemporary perspectives for school professionals. Pearson.
- Gagnon, E. (2001). Power cards: Using special interests to motivate children and youth with Asperger syndrome and autism. Autism Asperger Publishing Company.
- Gal, E., Lamash, L., Bauminger-Zviely, N., Zancanaro, M., & Weiss, P. L. (2016). Using multitouch collaboration technology to enhance social interaction of children with high-functioning autism. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 36(1), 46–58. <https://doi.org/10.3109/01942638.2015.1040572>
- Gillberg, C., & Coleman, C. (2000). *The biology of the autistic syndromes*. Mac Keith Press.
- Glennon, T. J., & Miller-Kuhaneck, H. (2004). Autism: A comprehensive occupational therapy approach. In T. J. Glennon & H. Miller-Kuhaneck (Eds.), *Autism: A comprehensive occupational therapy approach* (2nd ed., pp. 1–11). American Occupational Therapy Association.
- Glennon, T. J., & Miller-Kuhaneck, H. (2004). School-based occupational therapy: Services for children with special needs. American Occupational Therapy Association.
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/108835769300800101>
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331–344. <https://doi.org/10.1177/001440290106700303>
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Infants & Young Children*, 23(2), 73–83. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181d22e14>
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/105381519001400101>

- Güleç-Aslan, Y. (2020a). Güç kartı stratejisi: Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik öykü temelli bir uygulama. *Vize Akademik*.
- Güleç-Aslan, Y. (2020b). Otizm spektrum bozukluğu alanında öykü temelli bir uygulama: Güç kartı stratejisi. *International Journal of Barrier Free Life and Society*, 4(1), 62–73. <https://doi.org/10.29329/baflas.2020.266.5>
- Güleç, Y. (2020). Reflections from applied behavior analysis on inclusion of preschool children with autism spectrum disorder. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 166–186. <https://doi.org/10.19126/suje.587131>
- Güleç-Aslan, Y. (2023). Voice of educators: What is the perspective of educators about power card strategy? *Journal of Education*, 203(4), 939–946. <https://doi.org/10.1177/00220574221076457>
- Güven, D., ve Sipahi, S. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 19–38. https://doi.org/10.1501/OZLEGT_0000000190
- Hammond, D., & Gast, D. L. (2010). Descriptive analysis of single subject research designs: 1983–2007. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2), 187–202.
- Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241–246. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2>
- Hodges, H. (2020). Autism spectrum disorder: Definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl 1), S55–S65. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>
- Hugh, M. L., Johnson, L. A. D., & Cook, C. (2022). Preschool teachers' selection of social communication interventions for children with autism: *An application of the theory of planned behavior*. *Autism*, 26(1), 188–200. <https://doi.org/10.1177/13623613211024795>
- Humphrey, N., & Hebron, J. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: a 'state of the field' review. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 845–862. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.981602>
- İftar, E. T. (Ed.). (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri. *Vize Yayıncılık*.
- Karasu, N. (2009). Otizmden etkilenmiş bireylerde sosyal ve iletişim becerilerini artıran yöntemlerin delile dayalı yöntem olarak belirlenmesi: Bir meta-analiz örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 713–739. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26108/275078>
- Keeling, K., Smith Myles, B., Gagnon, E., & Simpson, R. L. (2003). Using the power card strategy to teach sportsmanship skills to a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(2), 105–111. <https://doi.org/10.1177/108835760301800204>

- Kemper, T. L., & Bauman, M. (1998). Neuropathology of infantile autism. *Journal of Neuropathology and Experimental Neurology*, 57(7), 645–652. <https://doi.org/10.1097/00005072-199807000-00001>
- Kırcaali-İftar, G. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde iletişim ve sosyal becerilerin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 1–25.
- Kızır, M., & Yıkılmış, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının gözden geçirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 247–272. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.V5I2.5000164182>
- Koçak, F. (2011). Otistik çocuklara hayat bilgisi dersi ailemiz teması içinde geçen kavramların öğretiminde semantik (anlamsal) kavram haritalarının kullanımının etkililiği [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 280689)
- Koçak, F. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya dönük olarak hazırlanan eğitim programının etkililiği [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 659569)
- Koegel, R. L., Dyer, K., & Bell, L. K. (1987). The influence of child-preferred activities on autistic children's social behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20(3), 243–252. <https://doi.org/10.1901/jaba.1987.20-243>
- Korkmaz, B. (2010). Otizm: Klinik ve nörobiyolojik özellikleri, erken tanı, tedavi ve bazı güncel gelişmeler. *Türk Pediatri Arşivi*, 45(12), 37–44.
- Kömken, E. C., & Vural, A. Ö. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dilsel becerileri. *Journal of Literature and Humanities*, 71, 27–32. <https://doi.org/10.5152/AUJFL.2023.23105>
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831–843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>
- Kuhn, R., & Cahn, C. H. (2004). Eugen Bleuler's concepts of psychopathology. *History of Psychiatry*, 15(3), 361–366. <https://doi.org/10.1177/0957154X04044603>
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 16–25. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20134>
- Lane, A. E., Young, R. L., Baker, A. E. Z., & Angley, M. T. (2010). Sensory processing subtypes in autism: Association with adaptive behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 112–122. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0840-2>
- Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., & Miller, T. (2014). Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 334–344. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.014>

- Mathews, T. L., Vatland, C., Lugo, A. M., Koenig, E. A., & Gilroy, S. P. (2018). Training peer models to promote social skills: Considerations for practice. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(3), 160–170. <https://doi.org/10.1177/1088357617735814>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği (07.07.2018 tarihli, 30471 sayılı Resmî Gazete). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Myles, B. S., & Gagnon, E. (2007). *Autism spectrum disorders: A handbook for parents and professionals*. Autism Asperger Publishing.
- National Autism Center (NAC). (2015). National standards project, phase 2: Evidence-based practices for children, adolescents, and young adults with autism spectrum disorder. Author.
- Odluyurt, S., ve Çattık, E. (2019). Otizm spektrum bozukluğunda akran aracılı uygulamalar: Alanyazın taraması. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 1041–1062. <https://doi.org/10.17679/INUEFD.454241>
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137–148. <https://doi.org/10.1177/001440290507100201>
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-Based Practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275–282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>
- Ökcün Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(2), 163–192. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246293>
- Olçay, S., Saral, D., ve Kübra, Ş. (2020). Güç kartı uygulaması: Otizm spektrum bozukluğunda kullanımı ve araştırmaların kapsamlı betimsel analizi. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 938–968. <https://doi.org/10.14812/CUFEJ.805779>
- Olçay-Gül, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireyler için sosyal öykülerin kullanımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 1–20.
- Özbey, Ç. (2005). *Otizm ve otistik çocukların eğitimi*. İnkilap Yayınevi.
- Paparella, T., & Freeman, S. (2015). Methods to improve joint attention in young children with autism: A review. *Pediatric Health, Medicine and Therapeutics*, 6, 65–78. <https://doi.org/10.2147/PHMT.S41921>
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention* (3rd ed.). Mosby Elsevier.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Kalkan, S. (2018). Tek denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: Örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Türk*

- Reginster, J. Y., Adami, S., Lakatos, P., Greenwald, M., Stepan, J. J., Silverman, S. L., Christiansen, C., Rowell, L., Mairon, N., Bonvoisin, B., Drezner, M. K., Emkey, R., Felsenberg, D., Cooper, C., Delmas, P. D., & Miller, P. D. (2006). Efficacy and tolerability of once-monthly oral ibandronate in postmenopausal osteoporosis: 2 year results from the mobile study. *Annals of the Rheumatic Diseases*, 65(5), 654–661. <https://doi.org/10.1136/ARD.2005.044958>
- Şahin, S. (2012). Yaygın gelişimsel bozukluklar (YGB): Otizm spektrum bozukluğu (OSB). In E. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* (pp. 195–215). Maya Akademi.
- Samancı, O., ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281–288. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/35347/425790>
- Sarı, H., & Gökdağ, H. (2019). Özel gereksinimli bireylerde dil gelişimi. *Vize Akademik*.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>
- Spencer, V. G., Simpson, C. G., & Lynch, S. A. (2008). Using social stories to increase positive behaviors for children with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 58–61. <https://doi.org/10.1177/1053451208318876>
- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 349–367. <https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-349>
- Sucuoğlu, B. (2003). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar. In A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (pp. 400–410). Gündüz Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., ve Çiftçi, İ. (2005). *Sosyal beceri öğretimi / Bilişsel süreç yaklaşımıyla*. Kök Yayıncılık.
- Tan, B. (2021). Davranışsal beceri eğitimi ile güç kartı stratejisi öğretimi sürecinin ve sonuçlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi).
- Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda iletişim becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 1–16.
- Tekin-İftar, E. (Ed.). (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Anı Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2018a). Çoklu yoklama modelleri. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (pp. 217–224). Anı Yayıncılık.
- Tomris, G. (2023). Kanıt temelli uygulamalar. In B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu, & M. Ç. Akçumuş-Ökcün (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* (pp. 473–503). Vize Akademik.

- Turhan, C. (2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. (Tez No. 385586) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Ulu-Aydın, H. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiği [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. (Tez No. 782668) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uluyol, M. (2015). Çocukların otizm spektrum bozukluğu derecesi ile duyu-biliş-motor özellikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi [Yüksek Lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. (Tez No. 407797) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vuran, S., & Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 55–67. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000114
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). Educating students with autism: A quick start manual. PRO-ED.
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(10), 2152–2161. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1467-2>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2017). Hedef davranışları kaydetme ve güvenilirlik. In D. Erbaş & Ş. Yücesoy Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* (pp. 79–114). Pegem Akademi.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., & Garon, N. (2013). Early identification of autism spectrum disorders. *Behavioural Brain Research*, 251, 133–146. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2013.04.004>

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Kararı.....	88
Ek 2. Araştırma İzin Belgesi.....	89
Ek 3. Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Onam Formu.....	90
Ek 4. Veli Onam Formu	91
Ek 5. İletişim Başlatma Becerisi Kontrol Listesi	92
Ek 6. Güç kartı Stratejisi Hazırlama Değerlendirme ve Güç Kartı Hazırlama Formu	93
Ek 7. Güç Kartı Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu.....	94
Ek 8. Güç Kartı Stratejisi Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu.....	95
Ek 9. Aile Görüşlerini Belirleme Formu	96
Ek 10. Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu	97
Ek 11. Hostes Görüşlerini Belirleme Formu	98
Ek 12. Gözlemciler Arası Güvenirlilik Veri Kayıt Formu	99
Ek 13. Güç Kartı Stratejisi Senaryosu ve Güç Kartı Örneği	100





NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :31/05/2024 Toplantı Sayısı: 11 Karar No :2024/446
Araştırmanın Başlığı	Otizmlı Çocuklarda İletişim Başlatma Becerilerinin Öğretiminde Güç Kartı Stratejisinin Etkililiği.
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK
Yardımcı Araştırmacı	Birgül BAYDAR Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	19722 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR.

Ek 2. Araştırma İzin Belgesi



Meram Melike Hatun Özel Eğitim Meslek Okulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.021849

Uygulama Yapılacak MEB Teskilatının Kurum Kodu: 752926

T.C. Kimlik No: 37

Adı Soyadı: BİRGÜL BAYDAR

Araştırmanın Adı: OTİZMLİ ÇOCUKLARDA İLETİŞİM BAŞLATMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE GÜÇ KARTI STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teskilatı: Meram Melike Hatun Özel Eğitim Meslek Okulu

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Eğitim Meslek Okulu (Zihinsel Engelliler

Uygulama Yapılacak İl: KONYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: İLETİŞİM BAŞLATMA BECERİSİ KONTROL LİSTESİ, Güç Kartı Öğretim Süreci Sosyal Geçerlik Aile Görüşlerini Belirleme Formu, Güç Kartı Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 28.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 28.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KONYA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

AYRINTILI BİLGİLENDİRME VE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın katılımcım bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Birgül BAYDAR tarafından yürütülmektedir. Bu form seni araştırma hakkında bilgilendirmek için hazırlanmıştır.

Çalışmanın Amacı Nedir?

Bu çalışmanın amacı diğer insanlarla konuşmak istediğimizde söze ilk bizim başlamamızı, konuşmayı başlatmamızı ve bizi üzen yoran kıran bir durum olduğunda bunu çekinmeden ifade edebilmeme becerimizi geliştirmektir.

Bana Nasıl Yardımcı Olmanı İsteyeceğim?

Seninle önce kısa öyküler okuyup sorular cevaplayacağız. Sana vereceğim küçük kartları dikkatli incelemeni ve kartlarda yazdığı şekilde davranmanı isteyeceğim. Bunları yaparsan bana yardımcı olursun ve bu beni çok mutlu eder.

Yukarıdaki bilgileri okudum/dinledim çalışmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum.

(Yukarıda yer alan gönüllü olarak katılıyorum kutucuğunu lütfen işaretleyiniz)

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Aşağıda bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz araştırmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı sizin onayınıza bağlıdır. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Araştırmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında çocuğunuz sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Çocuğunuz araştırmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuzun hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	Birgül BAYDAR
Araştırmacının İletişim Bilgileri	0 505 867 ** **
Araştırmanın Adı	OTİZMLİ ÇOCUKLARDA İLETİŞİM BAŞLATMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE GÜÇ KARTI STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ
Araştırmanın Amacı	<p>Bu araştırmanın amacı OSB’li bireylere iletişim becerilerin öğretiminde Güç Kartları kullanımının iletişim becerilerinin öğretimindeki etkililiği ve verimliliğini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu 3 soruya cevap aranacaktır.</p> <ol style="list-style-type: none">1.OSB’li bireylerde iletişim başlatma becerilerini edinmede güç kartlarıyla öğretim etkili midir?2.OSB’li bireylerde iletişim başlatma becerilerinin devam ettirilmesinde güç kartlarıyla öğretim etkili midir?3.OSB’li bireylerde iletişim başlatma becerilerinin genellenmesinde güç kartlarıyla öğretim etkili midir?

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrenci 'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. .../.../.....

İmza:

Velinin Adı-Soyadı:

(*Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz.)

İLETİŞİM BAŞLATMA BECERİSİ KONTROL LİSTESİ

Kontrol listesi öğrencilerin yaşları ve engel durumları dikkate alınarak öğrencilerin özel eğitim öğretmenleri ve hostesleri ile görüşülerek oluşturulmuştur. Kontrol listesindeki maddelerin artı olarak işaretlenebilmesi için öğrencinin cesaretlendirici bir durum ya da söylem olmadan iletişimi kendinin başlatması gerekmektedir. Her madde için 4 işaretleme yapılacak ¼ ve üzeri beceri var kabul edilecektir.

1. Servise binince "Günaydın" der.				
2. Servis/servise geç kalırsa neden geç kaldığını sorar/söyler.				
3. Serviste/sınıfta kendi yerine bir başkası oturmuşsa ya da eşya koymuşsa kalkmasını/kaldırmasını söyler.				
4. Okula gelince arkadaşlarını/öğretmenlerine günaydın der.				
5. Derste yapamadığı bir soru olunca yardım ister.				
6. Atölyede çalışmasını yapmakta zorınca ya da çalışması bitince bunu öğretmenine ifade eder.				
7. Tuvalet ihtiyacı olunca söyler.				
8. Rahatsız olduğu bir durum olunca (yüksek ses, koku, ortam sıcaklığı vs.) bunu ifade eder				
9. Arkadaşlarıyla oyun oynamak/ paylaşım yapmak istediğinde ifade eder.				
10. Duygu değişikliklerinin (üzüntü, korku, kaygı, neşe vs.) nedenini ifade eder.				

GÜÇ KARTI STRATEJİSİ HAZIRLAMA DEĞERLENDİRME FORMU

SENARYO HAZIRLAMA BASAMAKLARI	
Konuya ve öğrenci seviyesine uygun öykü hazırlandı.	
Konuya uygun başlık koyuldu.	
Bir kâğıda hedef beceriyi bireyin ağzından yazıldı.	
Bireyin ağzından hedef beceriyi gerçekleştirmenin önemi yazıldı.	
Uygun davranışlar maddeler halinde yazıldı.	
GÜÇ KARTLARININ HAZIRLANMA BASAMAKLARI	
Kartvizit boyutlarında kart hazırlandı.	
Bu karta senaryonun özeti maddeler halinde yazıldı.	
Bireyin kendi görsellerinin yerleştirildi.	

Ek 6. Güç Kartı Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu

Güç Kartı Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrenci adı:

Uygulayıcı adı:

Araçlar	Oturumlar	Tarih		Tarih		Tarih		Tarih		Tarih	
		1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2	5.1	5.2
1.güç kartı	Kartı alır										
	Kartı okur										
	Kartı anlatır										
	Kartla ilgili sorulara cevap verir										
2.güç kartı	Kartı alır										
	Kartı okur										
	Kartı anlatır										
	Kartla ilgili sorulara cevap verir										
3.güç kartı	Kartı alır										
	Kartı okur										
	Kartı anlatır										
	Kartla ilgili sorulara cevap verir										
4.güç kartı	Kartı alır										
	Kartı okur										
	Kartı anlatır										
	Kartla ilgili sorulara cevap verir										

GENELLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Öğrenci adı:

Uygulayıcı Adı:

Öğrencinin kendiliğinden iletişim başlatıp başlatmayacağını ölçmek için günlük yaşamından senaryolar oluşturulur ve öğrencinin doğru tepkiyi vermesi beklenir. Aşağıda bu duruma uygun on madde belirlenmiştir. Öğrencinin iletişim kuracağı kişiler önceden bilgilendirilip öğrenciden önce iletişim başlatmamaları istenecektir. Doğru tepkiler (kendiliğinden iletişim başlatma) (+), yanlış tepki ya da tepkisiz kalması (-) olarak işaretlenecektir.

OLASI SENARYO	
1. Diğer atölyeden herhangi bir ürünü atölye hocasından izin isteyerek alması beklenir.	
2. Sınıf defterini sorumlu müdür yardımcısından isteyip sınıfa getirmesi beklenir.	
3. Özel eğitim öğretmeni ilk ders saatinde öğrenciden önce sınıfa gider; öğrenci sınıfa geldiğinde öğretmene "Günaydın" diyerek iletişim başlatıp başlatmadığı gözlemlenir.	
4. Teneffüste top oynamak isteyen öğrencinin akranından topu istemek için kendiliğinden iletişim başlatması beklenir.	
5. Sınıfta kalemi olmayan öğrencinin öğretmeninden veya akranından kalem istemesi beklenir.	
6. Yemekhanede yemek almak isteyen öğrencinin görevliye yemeğini istemek için kendiliğinden iletişim başlatması beklenir.	
7. Etkinlik sırasında eli kirlenen ve elini yıkamak isteyen öğrencinin öğretmeninden durumunu ifade ederek izin istemesi için kendiliğinden iletişim başlatması beklenir.	
8. Sınıfta kapı kapalıyken dışarı çıkmak isteyen öğrencinin öğretmene durumunu ifade ederek iletişim başlatması beklenir.	
9. Etkinlik sırasında materyali eksik olan öğrencinin öğretmenden yardım istemesi beklenir.	
10. Gün içinde okula gelen bir yetişkini (rehber öğretmen, idareci vb.) gördüğünde öğrencinin selam vererek kendiliğinden iletişim başlatıp başlatmadığı gözlemlenir.	

Güç Kartı Öğretim Süreci Sosyal Geçerlik Aile Görüşlerini Belirleme Formu

Sayın anne/baba

Bu form çocuğunuza verilen Güç kartlarıyla iletişim becerileri öğretimini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu forma vereceğiniz cevaplar bu uygulamanın etkililiğinin ölçülmesine fayda sağlayacak ayrıca bundan sonra bu konuda araştırma yapacak eğitimciler için yol gösterici olacaktır. Bu nedenle aşağıdaki soruları samimi bir şekilde cevaplamanızı rica ediyoruz.

Katılımınız ve soruları cevaplayarak vereceğiniz destek için teşekkür ederiz.

Birgül BAYDAR

Özel Eğitim Öğretmeni

Sorular

1.Çocuğunuza iletişim becerilerinin öğretilmesinin özel durumuna ve yaşına uygun uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Evet () Hayır ()

.....
.....

2.İletişim becerilerinin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet () Hayır ()

.....
.....

3.çocuğunuzla Güç Kartları ile öğretim yapıldıktan sonra farklı ortamlarda ve farklı kişilerle sohbet başlattığınızı gözlemlediniz mi?

Evet () Hayır ()

.....
.....

4.Güç kartları ile öğretimin çocuğunuzun iletişim becerilerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Evet () Hayır ()

.....
.....

Güç Kartı Öğretim Süreci Sosyal Geçerlik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu

Sayın öğretmen,

Bu form, öğrencinize uygulanan Güç Kartları aracılığıyla yürütülen iletişim becerileri öğretiminin etkililiğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Formda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar, bu yöntemin eğitim ortamlarında kullanılabilirliğine ilişkin önemli bilgiler sunacak ve bu konuda yapılacak gelecekteki uygulamalara ve araştırmalara katkı sağlayacaktır.

Katkınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Birgül BAYDAR

Özel Eğitim Öğretmeni

1. Güç Kartları ile yapılan iletişim öğretiminin öğrencinizin gelişim düzeyine ve özel gereksinimlerine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Evet () Hayır ()

.....

2. İletişim becerilerinin özel gereksinimli öğrenciler için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet () Hayır ()

.....

3. Öğrencinizin Güç Kartları ile öğretim sürecinden sonra iletişim başlatma davranışlarında bir artış gözlemlediniz mi? Bu davranışlar farklı ortamlarda ve farklı kişilerle gerçekleşti mi?

Evet () Hayır ()

.....

4. Güç Kartları stratejisinin sınıf ortamında uygulanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz? Öğretmen açısından kolay/anlaşılır/uygulanabilir buluyor musunuz?

Evet () Hayır ()

.....

5. Genel olarak, Güç Kartları ile yürütülen öğretim sürecini etkili buluyor musunuz? Neden?

Evet () Hayır ()

.....

Güç Kartı Öğretim Süreci Sosyal Geçerlik Hostes Görüşlerini Belirleme Formu

Sayın Görevli,

Bu form, öğrencilerle yolculuk sırasında gözlemlediğiniz iletişim davranışlarına dair görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz yanıtlar, yapılan çalışmanın etkisini değerlendirmemize yardımcı olacaktır. Desteğiniz için teşekkür ederiz.

Birgül Baydar

Özel Eğitim Öğretmeni

1. Çocuğun sizinle veya arkadaşlarıyla daha fazla konuşmaya başladığını fark ettiniz mi?

Evet () Hayır ()

Açıklamak isterseniz:

2. Servise binerken ya da arkadaşlarını gördüğünde selam verdiğini (örneğin "Günaydın") fark ettiniz mi?

Evet () Hayır ()

Açıklamak isterseniz:

3. Bu çalışmanın çocuğun iletişim kurma becerisine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

Evet () Hayır ()

Açıklamak isterseniz:

Ek 11. Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu

Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu

Katılımcı Adı Soyadı:

Gözlemcinin Adı Soyadı:

Gözlenen Hedef Davranış: "İletişim Başlatma Becerisi"

Tarihler/ Oturumlar	Gözlemci 1	Gözlemci 2
1. Oturum		
2. Oturum		
3. Oturum		
4. Oturum		
5. Oturum		
6. Oturum		
7. Oturum		
8. Oturum		

Anahtar: Doğru Tepki: (+) Yanlış Tepki: (-) Tepkide Bulunmama: (TB)

Değerlendirme formunun kullanımı: Bu formda İletişim başlatma becerilerine yönelik hazırlanan senaryo ve güç kartlarının öğrenciye okutulması ya da uygulamacı tarafından okunması sonrasında öğrenci sorulara tepki verirse (+) tepkisiz kalırsa (-) yazılarak öğrenci tepkileri kayıt altına alınır. Gözlemciler öğrenciye ait uygulama oturumlarının kayıtlarını izledikten sonra hedef davranışa yönelik tepkilerini kaydeder. Kayıtlar Gözlemciler Arası Güvenirlik aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanır.

"Gözlemciler arası güvenirlik = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ " formülü kullanılarak hesaplanır.

SICAK

Hedef Beceri: İletişim Başlatma Becerisi

Öğrenciler okullarını çok seviyor okulda olmaktan mutlu oluyor fakat sıcak havaları sevmiyorlar. Sınıfı sıcak olduğu zaman üzerindeki kıyafetlerini çıkarmıyor. Öğretmeninden pencereyi açmasını istiyor.

- ▾ Sen de sıcaktan rahatsız olduğunda şunları yapabilirsin.
 1. Sıcak olduğunda soyunma.
 2. Sıcak olduğunda ağlama.
 3. Öğretmenine " Öğretmenim sınıf çok sıcak oldu camı açabilir miyiz?" diye sor.

GÜÇ KARTI

<p>Öğrenci fotoğraf </p>	<p>Sınıf sıcaklığı seni rahatsız ederse şunları yapmalısın,</p> <ol style="list-style-type: none">1. Sıcak olduğunda ağlama.2. Sıcak olduğunda soyunma.3. Sıcaktan rahatsız olduğunda "Öğretmenim sınıf çok sıcak camı açabilir miyiz?" diye sor.
-----------------------------------	---

OYUN

Hedef Beceri: İletişim Başlatma Becerisi

Öğrenciler arkadaşlarıyla top oynamayı çok seviyorlar. Bahçede arkadaşlarının top oynadığını görünce yanlarına gidiyorlar. Arkadaşlarının oyunlarını bozmuyor, toplarını alıp kaçırmıyor. " Bende sizinle oynayabilir miyim?" diye arkadaşlarına soruyorlar.

Arkadaşlarıyla oyun oynamak istediğinde sen de şunları yapabilirsin.

1. Arkadaşlarıyla oyun oynamak istiyorsan yanlarına git.
2. Oyunlarını bozma.
3. Toplarını alıp kaçma.
4. Arkadaşlarına sizinle oynayabilir miyim diye sor.

GÜÇ KARTI

Öğrenci fotoğrafi	Arkadaşlarıyla oynamak istediğinde şunları yapmalısın, 1.Arkadaşlarının yanına git. 2. Arkadaşlarının oyunlarını bozma 3. Arkadaşlarına " ben de sizinle oynayabilir miyim?" diye sor.
----------------------	---

ONAY

Hedef Beceri: İletişim Başlatma Becerisi

Arkadaşların atölye derslerinde yaptıkları ürünlerin güzel olup olmadığını öğrenmek için öğretmenin önüne ürününü atmıyor. " Öğretmenim ürünüm güzel olmuş mu?" diye soruyor.

Sen de yaptığım ürünlerin güzel olup olmadığını öğrenmek için şunları yapabilirsin:

1. Atölye derslerinde ürünlerini yap.
2. Ürünü bitince öğretmenin önüne atma.
3. Ürünü güzel olup olmadığını " Öğretmenim ürünüm güzel olmuş mu?" diye öğretmenine sor.

GÜÇ KARTI

Öğrenci
fotoğrafi

Atölye derslerinde çalışırken şunları yapmalısın,

1. Ürünlerini yapmaya istekli ol.
2. Ürünler bitince öğretmenin önüne atma.
3. Ürünün bitince " Öğretmenim çalışmam bitti. Güzel olmuş mu?" de

GÜNAYDIN


Hedef Beceri: İletişim Başlatma Becerisi

öğrenciler hafta içi her sabah servisle okula gidiyor. Servise bindiğinde arkadaşlarına, hostes ablasına ve şoföre "günaydın" diyor. Serviste olan arkadaşları, hostes ablası ve şoför kendilerine günaydın denmesinden çok mutlu oluyorlar ve "günaydın" diye karşılık veriyorlar.

Sen de servise bindiğinde arkadaşların gibi davranıp şunları yapabilirsin.

1. Günaydın Ahmet abi de.
2. Günaydın Ayşe abla de.
3. Günaydın arkadaşlar de.

GÜÇ KARTI

 <p>Öğrenci fotoğrafi</p>	<p>Sabahları servise bindiğinde şunları yapmalısın,</p> <ol style="list-style-type: none">1.Şoföre "Günaydın Mesut abi" de.2. Hostese "Günaydın Kezban3. servisteki öğrencilere "Günaydın arkadaşlar" de
--	--

DUYGULAR

Hedef Beceri: İletişim Başlatma Becerisi

Bazı öğrenciler yaşadıkları bazı olayların onları üzdüğünü, yorgun hissettirdiğini söylüyor. Kendilerini üzen olayları ya da kişileri öğretmenlerine ya da ailelerine anlattıklarında rahatladıklarını birlikte çözüm bulduklarını söylüyorlar.

Sen de seni üzen rahatsız eden bir durum olduğunda şunları yapabilirsin.

1. Ailen ya da öğretmeninle konuşmaktan korkma.
2. Seni üzen olay ya da kişileri öğretmenine ya da ailene anlat.

GÜÇ KARTI

Öğrenci
fotoğrafı

Seni üzen bir olay ya da kişi olduğunda şunları yapabilirsin,

1. Ailen ya da öğretmeninle konuşmakta korkma.
2. Seni üzen olay ya da kişiyi öğretmenine ya da ailene söyle.
3. "Öğretmenim ben üzgünüm sizinle konuşmak istiyorum" diyebilirsin

DERS

Hedef Beceri: İletişim Başlatma Becerisi

..... okula gelmeyi çok seviyor, derslerini yapmanın kendi gelişimi için çok faydalı olduğunu biliyor. Ders sırasında çalışma kağıtlarını yaparken bazen bilmediği sorular oluyor. Bilmediği soruları görünce uzun süre beklemiyor ya da ders yapmaktan vazgeçmiyor. " Öğretmenim bu soruyu bilemedim. Yardımcı olur musunuz?" diyerek öğretmeninden yardım istiyor.

Derslerde bilemediğin sorular olursa sen de şunları yapabilirsin.

1. Çalışmalarını yapmaya istekli ol.
2. Bilmediğin sorular olunca çalışma kağıtlarını yapmaktan vazgeçme.
3. Öğretmeninden yardım iste.

GÜÇ KARTI

Öğrenci fotoğrafi	Derslerde bilemediğin sorular olursa şunları yapmalısın
	1.Ders yapmaktan vazgeçme.
	2.Öğretmeninden yardım iste.
	3. "Öğretmenim bu soruyu yapmama yardımcı olur musun?" de