



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı
Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi

Yüksek Lisans Tezi

**ÖZEL EĞİTİME DEVAM EDEN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ÖĞRENCİLERİN KENDİNİ YÖNETME VE KARAR VERMEDE RESİM
KARTLARI VE SENARYO TEMELLİ OYUNLAR KULLANMANIN
ETKİLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ**

Mehmet Salih KILIÇ
ORCID: 0009-0000-5513-0871

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ
ORCID: 0000-0002-4989-2893

Konya – 2026

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim sürecim boyunca bilgi ve tecrübeleriyle bana rehberlik eden, çalışmamın her aşamasında yol gösteren, sabrını ve desteğini benden esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin rehberliği ve desteği bu çalışmanın tamamlanmasında büyük rol oynamıştır.

Bu süreçte kıymetli destekleri ve akademik vizyonlarıyla katkı sağlayan Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca engin bilgi birikimi ve tecrübeleriyle bölümümüze ve çalışmalarımıza ışık tutan Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Sayın Prof. Dr. Hakan SARI'ya şükranlarımı sunuyorum.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi, bu süreçte de yanımda olan, bana güç veren ve sevgisiyle beni destekleyen aileme, zorlu anlarda bile yalnız bırakmayan, motivasyonumu yüksek tutan ve dostluklarıyla onur duyduğum candan arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ediyorum.

Bu çalışmanın OSB'li bireylerin eğitimine yönelik yürütülecek çalışmalara ilham vermesini temenni ediyorum.

Mehmet Salih KILIÇ

Ocak 2026

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar DİZİNİ	vi
GRAFİKLER DİZİNİ	vii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	viii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	5
2. ALAN YAZIN	6
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)	6
2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğunun Tanılanması	9
2.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Temel Beceriler	10
2.2. Beceri Öğretimi	11
2.2.1. Beceri Öğretiminde Amaç.....	12
2.2.2. Davranışsal Beceri Öğretiminin Uygulamalı Davranış Analizindeki Yeri ve Önemi	13
2.2.3. Davranışsal Beceri Öğretiminin Bileşenleri.....	14
2.2.5. Sosyal Beceri Öğretimi	16
2.2.6. Sosyal Yeterlik	17
2.2.7. Sosyal Etki.....	18
2.2.8. Sosyal Becerilerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	19
2.3. Kendini Yönetme Becerisi	20
2.3.1. Kendini Yönetme Becerisinin Tanımı ve Bileşenleri.....	20
2.3.2. OSB Olan Bireylerde Kendini Yönetmenin Önemi	21
2.3.3. Kendini Yönetme Müdahalelerinin Öğretim Basamakları.....	22

2.3.4. Kendini Yönetme Müdahalelerinin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	22
2.4. Karar Verme Becerisi.....	23
2.4.1. Karar Verme, Tercih ve Öz-Belirleme Kavramları.....	23
2.4.2. OSB Olan Bireylerde Karar Verme.....	23
2.4.3. Karar Verme Becerisinin Öğretimi.....	24
2.5. Resimli Kartlar.....	24
2.5.1. Resimli Kartların Tanımı ve Tarihçesi.....	24
2.5.2. Resimli Kartların Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Kullanımı.....	25
2.5.3. Resimli Kartların Etkililiği ve Uygulama Alanları.....	26
2.6. Sosyal Öyküler.....	27
2.6.1. Sosyal Öykülerin Tanımı ve Kuramsal Temelleri.....	27
2.6.2. Sosyal Öykülerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Kullanımı.....	28
2.6.3. Sosyal Öykülerin Etkililiği ve Kullanım Alanları.....	28
2.7. Senaryo Temelli Oyunlar.....	29
2.7.1. Senaryo Temelli Oyunların Tanımı ve Kuramsal Temelleri.....	29
2.7.2. Senaryo Temelli Oyunların Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Kullanımı.....	30
2.7.3. Senaryo Temelli Oyunların Etkililiği ve Uygulama Alanları.....	31
2.8. ilgili Araştırmalar.....	32
2.8.1. Türkiye’de yapılmış çalışmalar.....	32
2.8.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar.....	36
3. YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Katılımcılar.....	41
3.3. Ortam.....	46
3.4. Araç Gereçler.....	47
3.5. Veri Toplama Araçları.....	48
3.6. Uygulamacı.....	50
3.7. Gözlemci.....	50
3.8. Sosyal Geçerlik.....	51
3.9. Verilerin Toplanması.....	52
3.10. Verilerin Analizi.....	53
3.11. Pilot Uygulama.....	53
3.12. Uygulama Süreci.....	54
3.13. Uygulama Süreci Adımları.....	56
4. BULGULAR.....	59
4.1. Kendini Yönetme ve Karar Verme Becerilerinin Edinimi ve Kalıcılığına İlişkin Bulgular.....	59
4.2. Araştırmanın Sosyal Geçerliliğine İlişkin Bulgular (Veli Görüşmeleri).....	88
4.2.1. Öz bakım ve Günlük Yaşamda Kendini Yönetmeye İlişkin Bulgular.....	89
4.2.2. Karar Verme ve Tercih Bildirmeye İlişkin Bulgular.....	90

4.2.3. Resim Kartları ve Senaryo Temelli Oyunların Etkisine İlişkin Bulgular.....	90
4.2.4. Problem Davranışlar ve Duygu Düzenlemeye İlişkin Bulgular	91
4.2.5. Sosyal Uyum ve İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular.....	91
4.2.6. Sürece İlişkin Öneriler ve Memnuniyet Düzeyine Yönelik Bulgular	92
4.2.7. Genel Betimsel Sonuç	92
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
KAYNAKLAR.....	102
EKLER	109



TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Katılımcılar için uygulama öncesi ve sonrası süreç

Tablo 3.2. Katılımcıların demografik özellikleri

Tablo 3.3. Katılımcıların uygulama öncesi ölçütleri karşılama durumu

Tablo 3.4. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

Tablo 3.5 Uygulama planı

Tablo 4.1. Veli görüşmelerine göre kendini yönetme ve karar verme becerilerine ilişkin temalar ve bulgular

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 4.1. Günlük karar verme becerilerine ilişkin bulgular

Grafik 4.2. Kendini yönetme becerilerine ilişkin bulgular

Grafik 4.3. Öz bakım becerilerine ilişkin bulgular

Grafik 4.4. Resimli kartlarla iletişim becerilerine ilişkin bulgular

Grafik 4.5. Resimli kartlarla günlük yaşam becerilerine ilişkin bulgular

Grafik 4.6. Resimli kartlarla sosyal iletişim becerilerine ilişkin bulgular

Grafik 4.7. Sosyal uyum becerilerine ilişkin bulgular

Grafik 4.8. Senaryo 1: Oyun seçimi becerilerine ilişkin bulgular

Grafik 4.9. Senaryo 2: Yemek seçimi becerilerine ilişkin bulgular

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Özel Eğitime Devam Eden Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Kendini Yönetme ve Karar Vermede Resim Kartları ve Senaryo Temelli Oyunlar Kullanmanın Etkililiğinin Belirlenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **148** sayfalık kısmına ilişkin, 30/01/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%7** 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.

30/01/2026

Mehmet Salih KILIÇ

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ

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.

30/01/2026

Mehmet Salih KILIÇ

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

Bu araştırmada kullanılan kısaltmalar, aēıklamalarıyla aēaēıda sunulmuştur:

BEP: Bireyselleştirilmiş Eēitim Programı

OSB: Otizm Spektrum Bozukluēu

DBÖ: Davranışsal Beceri Öēretimi

Bkz.: Bakınız

BD: Başlama Düzeyi

U: Uygulama

TY: Toplu Yoklama

İ: İzleme

G: Genelleme

ÖZET

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

ÖZEL EĞİTİME DEVAM EDEN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERİN KENDİNİ YÖNETME VE KARAR VERMEDE RESİM KARTLARI VE SENARYO TEMELLİ OYUNLAR KULLANMANIN ETKİLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ

Mehmet Salih KILIÇ

Bu araştırma, özel eğitime devam eden otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı öğrencilerin kendini yönetme ve karar verme becerilerini geliştirmede resim kartları ve senaryo temelli oyunların etkililiğini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. OSB tanılı öğrenciler sosyal iletişim, problem çözme ve günlük yaşam becerilerinde çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Bu zorluklar bağımsız yaşam becerilerinin kazanımını ve sürdürülmesini güçleştirebilmektedir. Bu nedenle, resimli kartlarla zenginleştirilen oyun temelli yaklaşımların öğrencilerin bağımsızlaşma sürecini ve sosyal uyumunu destekleyecek güçlü bir müdahale aracı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Uygulama Konya ilinde bir özel eğitim sınıfına devam eden ve yaşları 13-14 arasında değişen üç OSB tanılı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında resim kartları ve senaryo temelli oyunlar kullanılarak kendini yönetme ve karar verme becerileri sistematik şekilde öğretilmiştir. Senaryolar öğrencilerin günlük rutinleriyle ilişkilendirilmiş ve somutlaştırılmıştır. Süreç, yönerge verme, görsel ipucu sağlama, model olma ve pekiştirme gibi öğretim ilkeleriyle desteklenmiştir. Nicel veriler, Kendini Yönetme Becerisi Ölçüm Aracı ve Karar Verme Becerisi Ölçüm Aracı kullanılarak başlama düzeyi, öğretim süreci, izleme ve genelleme evrelerinde toplanmıştır. Kendini Yönetme Becerisi Ölçüm Aracı, 0, 1 ve 2 düzeylerinden oluşan dereceli puanlama anahtarıyla puanlanmış; hedef davranışlarda %70 ve üzeri başarı ölçütü esas alınmıştır. Karar Verme Becerisi Ölçüm Aracı'nda da performans puan aralığında değerlendirilmiştir. Tüm oturumlar video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Nicel veriler grafiksel analiz yöntemiyle değerlendirilmiş, performanstaki değişimler görsel olarak incelenmiştir. Nitel boyutta ise uygulamanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla Sosyal Geçerlilik Formu aracılığıyla veli görüşmeleri yapılmış, veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Böylece uygulamanın sosyal geçerliği ile velilerin sürece ilişkin gözlemleri ortaya konmuştur.

Bulgular resim kartları ve senaryo temelli oyunların OSB tanılı öğrencilerin kendini yönetme ve karar verme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Katılımcıların öz bakım, problem çözme ve bağımsız hareket etme davranışlarında belirgin gelişmeler gözlenmiştir. Kazanımların izleme evrelerinde sürdürülebildiği ve farklı ortamlara genellenebildiği belirlenmiştir. Veli görüşmeleri de bu bulguları desteklemiştir. Veliler, görsel ve oyun temelli etkinliklerin çocukların motivasyonunu artırdığını ve öğrenmeyi daha anlaşılır hale getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca becerilerin günlük yaşama aktarımının kolaylaştığını ifade etmişlerdir. Sosyal geçerlik kapsamında veliler, uygulamayı ev ortamına uyarlayabildiklerini ve resimli kartların hatırlatıcı bir işlev gördüğünü vurgulamıştır. Bu çalışma, resimli kartların ve oyun temelli yaklaşımların OSB tanılı öğrencilerin günlük yaşam becerilerini desteklemede uygulanabilir bir seçenek olduğunu göstermektedir. Çalışma, uzmanlara ve ailelere yönelik kanıta dayalı uygulama önerileri sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: karar verme becerileri, kendini yönetme, otizm spektrum bozukluğu, resim kartları, senaryo temelli oyunlar.

ABSTRACT

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

DETERMINING THE EFFECTIVENESS OF USING PICTURE CARDS AND SCENARIO-BASED GAMES ON THE SELF-MANAGEMENT AND DECISION-MAKING SKILLS OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER ATTENDING SPECIAL EDUCATION

Mehmet Salih KILIÇ

This study aimed to determine the effectiveness of using picture cards and scenario-based games in improving self-management and decision-making skills of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) who attend special education. Students with ASD may experience various difficulties in social communication, problem solving, and daily living skills, which can hinder the acquisition and maintenance of independent living skills. Therefore, game-based approaches enriched with visual supports are considered a powerful intervention tool to support students' independence and social adaptation.

A single-subject research design, specifically a multiple-probe design across participants, was used in the study. The intervention was implemented with three students diagnosed with ASD, aged 13–14, attending a special education classroom in Konya, Türkiye. During instructional sessions, self-management and decision-making skills were systematically taught using picture cards and scenario-based games. The scenarios were linked to the students' daily routines and were concretized. The process was supported by instructional principles such as delivering instructions, providing visual prompts, modeling, and reinforcement. Quantitative data were collected during the baseline, intervention, maintenance, and generalization phases using the Self-Management Skills Measurement Tool and the Decision-Making Skills Measurement Tool. The Self-Management Skills Measurement Tool was scored using a rating rubric consisting of 0, 1, and 2 levels, and an achievement criterion of 70% or higher was adopted for the target behaviors. Performance on the Decision-Making Skills Measurement Tool was also evaluated based on a performance score range. All sessions were video-recorded. Quantitative data were analyzed through graphical analysis, and changes in performance were examined visually. For the qualitative component, parent interviews were conducted using the Social Validity Family Interview Form to determine the social validity of the intervention, and the data were analyzed using descriptive analysis. Thus, the social validity of the intervention and parents' observations regarding the process were revealed.

The findings indicated that picture cards and scenario-based games were effective in improving self-management and decision-making skills of students with ASD. Notable improvements were observed in participants' self-care, problem-solving, and independent movement behaviors. The gains were maintained during the maintenance phases and generalized to different settings. Parent interviews also supported these findings. Parents reported that visual and game-based activities increased their children's motivation and made learning clearer and more understandable. They also stated that transferring the skills to daily life became easier. Within the scope of social validity, parents emphasized that they were able to adapt the intervention to the home environment and that the visuals functioned as reminders. Overall, this study suggests that visual supports and game-based approaches are a feasible option for supporting daily living skills of students with ASD and provides evidence-based recommendations for professionals and families.

Keywords: decision making skills, self management, autism spectrum disorder, picture cards, scenario based games

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

DSM-5'e göre Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve sosyal etkileşim alanlarında kalıcı yetersizliklerin görüldüğü; buna sınırlı ve tekrarlayıcı davranış, ilgi ya da etkinlik örüntülerinin eşlik ettiği nörogelişimsel bir bozukluktur. Belirtiler erken gelişim döneminde başlar ve klinik açıdan anlamlı işlev kaybına yol açar (APA, 2013). Tanı ölçütleri ve sınıflandırma yaklaşımları zaman içinde değişmiş; DSM-5 ile daha önce ayrı başlıklar altında ele alınan klinik tablolar OSB çatısı altında birleştirilmiş ve destek gereksinimine göre şiddet düzeyleri tanımlanmıştır (Yaylacı, 2015)

Son yıllarda OSB'nin bildirilme sıklığında artış eğilimi olduğu belirtilmektedir. Ülkemizde tanı ve eğitim başvurularındaki artış OSB konusundaki toplumsal farkındalığı da artırmaktadır. Zeidan ve diğerleri (2022) dünya genelinde yaklaşık her 100 çocuktan birinin OSB tanısı aldığını raporlamıştır. Benzer şekilde Salari ve diğerleri (2022) bu artışın tanı ölçütleri, araştırma yöntemlerindeki farklılıklar ve artan farkındalık gibi etkenlerle ilişkili olabileceğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede alan yazın, OSB'li bireylerin eğitim ortamlarına katılımının artırılması ve bağımsız yaşam becerilerinin desteklenmesi gereğine dikkat çekmektedir (Salari vd., 2022; Zeidan vd., 2022).

OSB tanısı almış bireylerde, tanıya özgü temel belirtilere ek olarak öz bakım, ev içi sorumluluklar ve toplumsal katılımı içeren günlük yaşam becerilerinde de akranlarına göre sınırlılıklar gözlenebilmektedir. Bu alanlardaki performans düşüklüğü bireylerin günlük yaşamda daha yoğun desteğe ihtiyaç duyması, eğitim olanaklarından daha az yararlanması ve bağımsız yaşamın kısıtlanması gibi ciddi sonuçlar doğurabilmektedir. Bu sebeple OSB'li bireylere sunulan eğitim hizmetlerinde sadece akademik hedeflere odaklanmak yeterli değildir. Bunun yerine bağımsız yaşamı doğrudan destekleyecek becerilerin dikkate alınıp değerlendirilmesi ve öğretilmesi önem taşımaktadır (Uljarević vd., 2023).

Kendini yönetme stratejileri, OSB'li bireylerin günlük yaşam becerilerini edinmesi ve sürdürmesinde etkili bir müdahale yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalar, bu stratejilerin kazanımların kalıcılığına ve farklı ortamlara genellenmesine katkı sağlayabildiğini göstermektedir (Aydın vd., 2025). Bu doğrultuda OSB'li bireylerde günlük yaşam becerilerinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkililiğini incelemenin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

DSM-5'e göre Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), nörogelişimsel bir bozukluktur. Temelinde, farklı ortamlarda süregelen sosyal iletişim ve etkileşim yetersizlikleri yatar. Buna, sınırlı ve tekrarlayıcı davranış, ilgi veya etkinlik örüntüleri eşlik eder. Erken gelişim döneminde başlayan bu belirtiler, işlevsellikte klinik açıdan anlamlı bozulmaya yol açar ve yalnızca zihinsel yetersizlik ya da genel gelişimsel gecikme ile açıklanamaz (APA, 2013).

OSB tanısı almış bireylerin yaşam kalitelerinin artırılmasında bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesi kritik bir öneme sahiptir. OSB'li bireylerin eğitimindeki temel amaç, onların başkalarına bağımlı olmadan, mümkün olduğunca en az kısıtlayıcı ortamlarda yaşamlarını sürdürebilmeleridir. Bu bağımsızlığı sağlayabilmek için öz bakım, sosyal uyum ve günlük yaşam becerilerine önem verilmektedir. Bununla birlikte OSB'li bireyler, davranışlarını planlama ve düzenleme süreçlerinde güçlük yaşayabildiklerinden karar verme ve davranışlarını yönetme alanlarında ek desteğe ihtiyaç duyabilmektedir (Vella vd., 2018).

Karar verme, bireyin günlük yaşamında karşılaştığı seçenekler arasından istek ve ihtiyaçlarına en uygun olanı belirlemesini içeren çok boyutlu bir süreçtir. Vella ve diğerleri (2018), OSB'li bireylerin karar vermede, seçenekleri değiştirmede ve sonuçlarını tahmin etmede kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, bireyin daha sık ebeveyn veya öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duymasına neden olmaktadır. Dolayısıyla, kendi kararlarını veremeyen bir bireyin tam anlamıyla bağımsız olması zorlaşmaktadır. Bu durum bir problem durumu olarak karşımıza çıkmaktadır.

OSB'li bireylerin bağımsızlığını destekleyen temel alanlardan biri kendini yönetme becerisidir. Kendini yönetme; bireyin kendi davranışlarını izlemesi, kaydetmesi ve değerlendirmesi gibi süreçleri kapsar. Bu yaklaşım, bireyin davranış düzenleme süreçlerinde daha etkin rol almasını sağlayarak dışsal ipuçlarına ve müdahalelere bağımlılığı azaltabilir (Lee vd., 2007). Ayrıca kendini yönetme stratejilerinin öğretiminin akademik ve sosyal çıktıları destekleyebildiği ve uygun davranışların kalıcılığına katkı sağlayabildiği belirtilmektedir (Carr vd., 2014).

Kendini yönetme ve karar verme gibi üst düzey becerilerin öğretiminde görsel ve somut materyallerin kullanımı işlevsel bir seçenek olarak değerlendirilmektedir. Resimli kartların soyut bilgiyi somutlaştırarak bilgiyi işleme sürecini kolaylaştırdığı ve kazanımların farklı durumlara genellenmesine katkı sağlayabildiği bildirilmektedir (Ulu Aydın, 2023). Öte yandan

Yazgan (2022) oyunun sosyal etkileşimi artırdığını, Bilgin ve Akkaynak (2021) ise oyun ve drama programı sonrasında çocukların sosyal beceri düzeylerinde anlamlı artışlar bulunduğunu bildirmiştir. Resimli kartlar ile senaryo temelli oyunların birlikte kullanımı, OSB’li öğrencilerin kendini yönetme ve karar verme gibi soyut becerilerini somutlaştırarak öğretimi kolaylaştırması ve öğrenme motivasyonunu artırması bakımından önemli bir uygulama seçeneği sunmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, özel eğitime devam eden otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin kendini yönetme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinde resim kartları ve senaryo temelli oyunların etkililiğini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Resim kartları ve senaryo temelli oyunlarla sunulan öğretim, OSB tanısı olan öğrencilerin kendini yönetme ve karar verme becerilerini kazanmalarında etkili midir?
2. Resim kartları ve senaryo temelli oyunlarla yapılan öğretim, öğrencilerin kazandıkları kendini yönetme ve karar verme becerilerini farklı ortam ve kişilere genellemelerinde etkili midir?
3. Uygulanan öğretim programının sosyal geçerliliğine ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma, OSB tanısı almış bireylerin eğitim süreçlerinde sadece ne öğretileceği sorusuna değil, aynı zamanda nasıl daha etkili öğretileceği sorusuna da kanıta dayalı ve uygulanabilir bir cevap sunması açısından önem taşımaktadır. Kendini yönetme becerisi, bireyin davranışlarını daha bağımsız biçimde düzenlemesini destekleyerek akademik ve sosyal alanlarda işlevsel sonuçlar doğurabilmektedir. Gönen ve Uslucan (2024), bu becerinin özellikle serbest zaman kullanımında bireyi aktif kıldığını, özgürleştirdiğini ve becerileri genelleyebilmesini sağladığını vurgulamıştır. Dolayısıyla bu çalışma, öğrencilerin dışsal yönlendirmelere olan bağımlılığını azaltarak yaşam kalitelerini yükseltmeyi ve bağımsızlıklarını artırmayı hedeflemesi bakımından önemlidir.

Araştırmada kullanılan senaryo temelli oyunlar, Çiçek Aydoğdu (2024) tarafından da belirtildiği üzere problem çözme ve karar verme becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu yöntemin soyut kavramları oyunlaştırarak somutlaştırması öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca çalışma, yüksek

maliyetli teknolojiler yerine basit ve ulaşılabilir resim kartları ile etkili bir öğretim yapılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle araştırma, özellikle teknolojik imkanların kısıtlı olduğu eğitim ortamları için öğretmenlere ve ailelere ekonomik, sürdürülebilir ve kolayca uygulanabilir bir model sunmaktadır.

Türkiye'de OSB alanında yapılan lisansüstü tezler incelendiğinde (Ceylan, 2021), kendini yönetme ve karar verme becerilerinin resimli kartlarla öğretimine odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma, söz konusu boşluğun doldurulmasına katkıda bulunmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Uygulama sürecinde araştırmacının kontrolü dışında gelişebilecek dışsal değişkenlerin (hastalık, yorgunluk gibi) ve bireysel farklılıkların (yaş, cinsiyet gibi), katılımcıların performansını, araştırma sonucunu anlamlı düzeyde etkilemediği kabul edilmiştir.
2. Veri toplama sürecinde kullanılan ölçüm araçlarının, hedeflenen kendini yönetme ve karar verme becerilerini ölçmek için kapsam ve nitelik açısından yeterli olduğu kabul edilmiştir.
3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması sürecinde ebeveynlerin yöneltilen sorulara verdikleri yanıtların samimi olduğu ve gerçeği yansıttığı kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın yürütülmesi esnasında aşağıdaki sınırlılıklar dikkate alınmıştır:

1. Araştırma, Konya ilinde orta-ağır düzey özel eğitim sınıfına devam eden üç OSB tanıli öğrenci ile sınırlıdır.
2. Çalışmada kullanılan öğretim materyalleri, araştırmacı tarafından geliştirilen 7 × 14 cm boyutlarındaki resimli kart setleri ve kurgulanan senaryo materyalleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, OSB tanısı olan bireylerin tüm gelişim alanlarını kapsamamakta; yalnızca bağımlı değişkenler olarak belirlenen kendini yönetme ve karar verme becerilerine odaklanmaktadır.
4. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu desen bireysel davranış değişimlerini ayrıntılı incelemeye

olanak tanımakla birlikte, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır.

1.6. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkan; sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde kalıcı yetersizlikler ile sınırlı ve tekrarlayıcı davranış örüntüleri, ilgi alanları ve etkinliklerle karakterize edilen, yaşam boyu devam eden nörogelişimsel bir bozukluktur (Sevgi İçyüz, 2019).

Kendini Yönetme: Bireyin hedef davranışını kendi kendine düzenlemesi; kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme gibi stratejileri kullanarak dışsal ipuçlarına bağımlılığı azaltmasıdır (Lee vd., 2007). Kendini izleme ise bireyin davranışlarını sistematik biçimde gözlemlemesi ve kaydetmesi sürecini içerir (Avşaroğlu vd., 2008).

Karar Verme: Bireyin karşılaştığı bir durum veya sorun karşısında mevcut seçenekleri inceleyerek kendi istek, ihtiyaç ve koşullarına en uygun olanı belirlemesi ve bu doğrultuda bilinçli bir tercih yaparak eyleme geçmesi sürecidir (Çiçek Aydoğdu, 2024).

Resimli Kartlar: OSB tanısı almış bireylerin soyut kavramları somutlaştırmalarına yardımcı olan, iletişimi başlatma, beceri öğretimini destekleme ve bağımsızlığı artırma amacıyla kullanılan görsel ipucu materyalleridir (Ulu Aydın, 2023).

Senaryo Temelli Oyunlar: Çocukların gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri sosyal durumları güvenli ve yapılandırılmış bir ortamda deneyimlemelerine olanak tanıyan, kuralları önceden belirlenmiş, görsel desteklerle zenginleştirilmiş ve rol oynama tekniklerini içeren eğitsel etkinliklerdir (Yazgan, 2022).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan otizm spektrum bozukluğu (OSB), beceri öğretimi, sosyal beceriler, kendini yönetme, karar verme, resimli kartlar, sosyal öyküler ve senaryo temelli oyunlara ilişkin kuramsal çerçeve ile bu alanda yapılmış araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

DSM-5'e göre Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), nörogelişimsel bir bozukluktur. Temelinde, farklı ortamlarda süregelen sosyal iletişim ve etkileşim yetersizlikleri yatar. Buna, sınırlı ve tekrarlayıcı davranış, ilgi veya etkinlik örüntüleri (en az iki belirti) eşlik eder. Erken gelişim döneminde başlayan bu belirtiler, kişide klinik olarak anlamlı bir işlev kaybına neden olur. Bu durum sadece zihinsel yetersizlik veya genel gelişimsel gecikme ile açıklanamaz (APA, 2013).

DSM-5 ile daha önce DSM-V-TR'de Yaygın Gelişimsel Bozukluklar başlığı altında ayrı tanı kategorileri olarak yer alan Otistik Bozukluk, Asperger sendromu ve YGB BTA gibi tablolar, otizm spektrum bozukluğu adı altında tek bir şemsiye tanıda birleştirilmiştir (APA, 2013). Bu değişiklik, kategorik ayrımlardan ziyade bireyin gereksinim duyduğu desteğin yoğunluğunu dikkate alan bir değerlendirme yaklaşımını güçlendirmiştir (Turhan ve Vuran, 2015).

OSB'nin görülme oranlarında dünya çapında bir yükseliş yaşanmaktadır. Zeidan ve diğerleri (2022) tarafından yapılan kapsamlı değerlendirme OSB tanısının arttığını göstermektedir. Bu artışın kökenlerine ilişkin olarak Salari ve diğerleri (2022), durumun yalnızca tanı sistemlerindeki gelişmelerden veya toplumsal bilinçlenmeden kaynaklanamayacağını; çevresel ve genetik unsurların karşılıklı etkisinin de belirleyici olduğunu belirtmektedir. Bu artış, OSB'yi tıbbi bir durumdan küresel bir eğitim sorununa dönüştürmüştür. Santomauro ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen Küresel Hastalık Yükü çalışması, OSB'li bireylerin gelişimsel desteğe olan ihtiyacının sürekli arttığını göstermektedir. Bu nedenle OSB'li bireylerin toplumsal katılımı için yalnızca akademik değil, karar verme ve kendini yönetme gibi bağımsız yaşam becerilerinin öğretimi de gerekli hale gelmiştir.

OSB'nin belirtileri genellikle yaşamın ilk üç yılı içinde belirgin hale gelmekte ve bireyin gelişimsel seyrini ömür boyu etkilemektedir. Hamurcu Çelik (2022) bu erken dönemde özellikle motor taklit becerilerindeki eksikliklerin, ortak dikkat kurmada yaşanan güçlüklerin ve sosyal gülümsemenin yetersizliğinin OSB'nin güçlü belirtileri arasında yer aldığını belirtmektedir. Tanılamaya esas olan bu belirtiler, temelde sosyal iletişim yetersizlikleri ve tekrarlayıcı davranış kalıpları olmak üzere iki ana kategoride toplanmaktadır:

Birinci alan olan sosyal iletişim ve etkileşim yetersizlikleri, çocuğun dış dünyayla bağ kurmasını zorlaştıran en temel engeldir. Korkmazer Özdemir (2023) OSB tanısı almış bireylerin sözel olmayan iletişim kanallarını kullanmada ciddi zorluklar yaşadığını; özellikle göz teması kurmaktan kaçınma, jest ve mimikleri anlamlandırmada güçlük çekme gibi durumların yaygın olduğunu vurgulamaktadır. İletişimsel kopukluk beden diliyle sınırlı kalmayıp akran ilişkilerine de yansımaktadır. Sevgi İçyüz (2019) bu bireylerin kendi gelişim düzeylerine uygun arkadaşlık ilişkileri geliştiremediklerini ve sosyal, duygusal yönden uygun tepki gösteremediklerini ifade etmektedir. Bu yetersizlikler, çocuğun sosyal ortamlardan dışlanmasına ve iletişim başlatma girişimlerinin körelmesine yol açmaktadır.

İkinci alan, sınırlı ve tekrarlayıcı davranış kalıplarını kapsamaktadır. Bu alandaki belirtiler basmakalıp motor hareketler, nesnelere yalnızca bir yönüne odaklanma ve rutinlere aşırı bağlılık şeklinde kendini gösterir. Rada (2024) el çırpma, sallanma, kendi etrafında dönme veya parmak ucunda yürüme gibi yineleyici davranışların OSB'li çocukların günlük yaşamında sıkça gözlemlendiğini ve bu davranışların bazen duyuşal uyaran sağlama amacı taşıdığını belirtmektedir.

OSB'nin belirtileri oyun davranışları ve duyuşal tepkilerde de görülmektedir. Yazgan (2022) bu çocukların oyunlarının çoğunlukla tekrarlayıcı ve basit olduğunu; yaşlılarındaki mış gibi yapma oyunlarının ise çok az geliştiğini belirtmektedir. Bununla birlikte duyuşal uyaranlara verilen tepkiler de tanı kriterleri arasındadır. Bazı çocuklar gürültüye aşırı tepki verme, belirli kumaşlara dokunamama gibi hassasiyet gösterirken diğerleri acı veya sıcağa tepkisiz kalabilmektedir.

Otizm spektrum bozukluğunun tanılanmasında dünya genelinde temel referans kaynağı, APA tarafından yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'dır. 2013 yılında yayımlanan DSM-5 ile tanılamada ayrı alt kategoriler yerine bireyin ihtiyaç duyduğu desteğin yoğunluğuna göre derecelendirilen bir sisteme geçilmiştir. Bu yeni yaklaşım, otizmin

tek tip bir bozukluk olmadığını; belirtilerin şiddetine ve bireyin gereksinim duyduğu desteğin yoğunluğuna göre değişen bir yelpaze olduğunu vurgulamaktadır (APA, 2013).

Yaylacı (2015) DSM-5'in tanı kriterlerini sadeleştirerek iki ana çekirdek alanda topladığını belirtmektedir. Bir bireyin OSB tanısı alabilmesi için belirtilerin erken gelişim evresinde ortaya çıkmış olması ve bu belirtilerin bireyin sosyal ve akademik açıdan anlamlı bir bozulmaya neden olması gerekmektedir. Tanılamaya esas teşkil eden iki temel boyut ve bu boyutların içerdiği alt özellikler aşağıda detaylandırılmıştır:

1. Sosyal İletişim ve Sosyal Etkileşimde Kalıcı Yetersizlikler

Bireyin farklı ortamlarda süregelen sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliklerini şu üç alanda göstermesi gerekmektedir:

1. **Sosyal-duygusal karşılıklılıkta yetersizlik:** Sosyal yaklaşımda gariplik; karşılıklı konuşmayı başlatma veya sürdürmede güçlük, ilgilerini, duygularını veya duygulanımı paylaşamama, sosyal etkileşime tepki vermede eksiklik.
2. **Sözel olmayan iletişim davranışlarında yetersizlik:** Sözel ve sözel olmayan iletişimi bir araya getirmede zorluk; göz teması kurma ve beden dilini anlamada anormallikler; jest ve mimiklerin iletişimsel amaçla kullanımında belirgin sınırlılıklar.
3. **İlişkileri geliştirme, sürdürme ve anlamada güçlük:** Arkadaş edinme; davranışlarını farklı sosyal ortamlara göre ayarlama, yaşlılarıyla hayali oyun oynama becerilerinde zorluklar; akranlardan uzak durma isteği.

2. Sınırlı, Tekrarlayıcı Davranış Örüntüleri veya Etkinlikler

Bireyin davranışsal esnekliğinin kısıtlı olduğunu gösteren bu kategoride tanı konulabilmesi için, aşağıdaki dört belirtiden en az ikisinin gözlemlenmesi şarttır:

1. **Tekrarlayıcı Motor Hareketler ve Nesne Kullanımı:** Nesnelere döndürme, sıraya dizme, ekolali (anlamsız ses, kelime tekrarı) veya el çırpma, sallanma gibi motor hareketler sergileme.
2. **Rutine Aşırı Bağlılık ve Direnç:** Günlük düzenin en ufak bir şekilde değişmesine karşı aşırı tepki gösterme, gelenekselleşmiş sözel veya sözel olmayan davranışlar, geçişlerde zorlanma ve esnek olmayan düşünce yapısı.

3. **Sınırlı ve Yoğun İlgi Alanları:** Sabitlenmiş ilgi alanlarına sahip olma, sadece belli türleri ezberleme.
4. **Duyusal Az veya Çok Duyarlılık:** Ses, ışık, doku veya koku gibi duyuşsal uyarılara karşı aşırı tepki verme ya da acı, sıcak gibi uyarılara karşı duyarsız kalma; nesnelere duyuşsal özelliklerine aşırı ilgi duyma.

DSM-5, yalnızca tanı koymakla sınırlı kalmayıp, bireyin gereksinim duyduğu desteğin yoğunluğunu belirlemek amacıyla üç farklı şiddet düzeyi tanımlamaktadır (APA, 2013):

Seviye 1 (Destek Gerektirir): Destek sunulmadığında sosyal iletişimde aksaklıklar yaşanır, planlama becerilerindeki sorunlar bağımsızlığı etkiler.

Seviye 2 (Önemli Ölçüde Destek Gerektirir): Sözel ve sözel olmayan iletişimde belirgin açıklar vardır; davranışsal katılık ve yineleyici davranışlar, çeşitli ortamlarda işlevselliği bozar.

Seviye 3 (Çok Önemli Ölçüde Destek Gerektirir): Sosyal iletişim becerilerinde çok ciddi bozukluklar, değişime karşı aşırı direnç ve günlük yaşamı ciddi şekilde kısıtlayan davranışsal katılıklar söz konusudur.

Bu sınıflandırma sistemi, OSB'li bireylerin kendini yönetme becerisi öğretiminin bireysel destek ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğunun Tanılanması

OSB'nin tanılama süreci, bir görüşmeyle tamamlanan bir işlemde çok tıbbi ve eğitsel değerlendirmelerin birbirini tamamladığı çok disiplinli bir süreci ifade etmektedir. Sürecin ilk ayağını tıbbi değerlendirme oluşturmaktadır. Bu aşama genellikle hastane ortamında çocuk psikiyatristleri ve ilgili uzman hekimler tarafından yürütülmektedir. Çocuğa klinik gözlem yapılmakta ve DSM-5 gibi uluslararası tanı ölçütleri temel alınarak değerlendirme gerçekleştirilmektedir (APA, 2013). Yiğitoğlu (2021), kısıtlı gözlem süreleri ve ebeveynlerin kabullenme zorluğu nedeniyle tanı sürecinin aileler için oldukça güçleştiğini ifade etmektedir.

Tıbbi tanının kesinleşmesinin ardından çocuğun eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve yasal haklarından yararlanabilmesi için eğitsel tanılama süreci başlamaktadır. Türkiye'de Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) bünyesinde yürütülen bu süreçte bireyin yalnızca etiketlenmesi değil, gelişimsel özelliklerinin ve eğitimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi

hedeflenmektedir. Eğitsel tanılama, çocuğun performansına en uygun ortama yerleştirilmesini sağlar. Ancak bu süreç de aileler için belirsizliklerle doludur. İrem (2024), ebeveynlerin bu dönemde yaşadığı yoğun stres ve gelecek kaygısının çocukların eğitsel müdahalelere erişimini ve aile katılımını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır.

Tanılama ve değerlendirme sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi risk grubundaki çocukların erken dönemde fark edilmesine bağlıdır. Erken tanı, beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemde yoğun eğitsel müdahalelerin başlatılmasına olanak tanıdığı için kritik önem taşır. Hamurcu Çelik (2022), bu amaçla kullanılan Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (M-CHAT) ve Otistik Özellikleri Erken Tarama Soru Listesi gibi standartlaştırılmış araçların uzmanlara yol gösterici nitelikte olduğunu ifade etmektedir. Bu tarama araçları kesin tanı koymaktan ziyade ayrıntılı değerlendirmeye ihtiyaç duyan çocukları ayırt etmeyi amaçlar

Sürecin son boyutu ise tanı alan çocuğun eğitsel planlamasının yapılmasıdır. Çocuğa yalnızca otizm tanısı koymak ona ne öğretileceğini söylemez. Bu nedenle kaba değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulur. Aksoy (2013) tanı sonrası süreçte Eğitsel Planlama İçin Otizm Tarama Aracı (ASIEP-3) gibi kapsamlı setlerin kullanılmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu tür araçlar sayesinde çocuğun güçlü olduğu alanlar ve desteklenmesi gereken zayıf yönler somut verilerle ortaya konulur. Elde edilen veriler, çocuğa özgü Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) hazırlanmasına ve öğretim hedeflerinin gerçekçi bir şekilde belirlenmesine zemin hazırlar.

2.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Temel Beceriler

OSB tanısı almış bireylerin yaşam kalitelerini belirleyen en temel faktörlerden biri, başkalarına bağımlı olmadan günlük hayatlarını sürdürebilme kapasiteleridir. Literatürde öz bakım veya günlük yaşam becerileri olarak adlandırılan yemek yeme, giyinme, kişisel temizlik ve tuvalet alışkanlığı gibi yetiler bireyin özerkliğinin temel taşlarını oluşturur. Varol (2014) bu becerilerin kazanılmasının yalnızca fiziksel ihtiyaçların karşılanması anlamına gelmediğini; asıl önemli olanın bireyin ebeveynlerine veya bakıcılarına olan bağımlılığının azaltılması olduğunu vurgulamaktadır. Kendi işini görebilen bir çocuk kendini daha yeterli hissetmekte ve gelişimi olumlu yönde etkilenmektedir.

Temel becerilerdeki yetersizlikler yalnızca ev içindeki yaşamı değil, çocuğun sosyal kabulünü de etkilemektedir. Okul veya sosyal ortamlarda kişisel hijyenini sağlayamayan,

yemeğini bağımsız yiyemeyen veya tuvalet kontrolünü sağlayamayan bir çocuk akranları tarafından dışlanma riskiyle karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla öz bakım becerileri OSB’li bireylerin toplumsal uyumu için önemlidir. Bu becerilerin erken dönemde kazandırılması, çocuğun eğitim ortamlarında daha az kısıtlayıcı bir süreç geçirmesine ve sosyal etkileşim fırsatlarını daha verimli değerlendirmesine olanak tanımaktadır (Karaca vd., 2021). Ancak soyut düşünme ve sözel yönergeleri anlamlandırma konusundaki sınırlılıkları nedeniyle OSB’li bireylere bu becerilerin öğretimi geleneksel yöntemlerle zorlaşabilmektedir. Bu noktada bilginin somutlaştırıldığı görsel destekler ve yapılandırılmış öğretim süreçleri devreye girmektedir. Alagöz (2019) çalışmasında zihinsel yetersizliği olan çocuklarda özellikle tuvalet eğitimi gibi karmaşık ve zincirleme becerilerin öğretiminde resimli kartlarla sunulan eş zamanlı ipucu öğretiminin etkili olduğunu ve izleme oturumlarında genellemenin büyük ölçüde sağlandığını rapor etmiştir. Görsel desteklerin adımları görünür kılması, öğrencinin ne yapacağını daha kolay takip etmesine ve sürecin daha yönetilebilir hâle gelmesine katkı sağlayabilir (Koçak ve Sarı, 2021).

Tüm bu öğretim süreçlerinin başarıya ulaşmasındaki en kritik eşik ise çocuğun ve çevresinin hazır bulunuşluk düzeyidir. Bir beceriyi öğretmeye başlamadan önce çocuğun o beceri için gerekli kas kontrolüne, dikkat süresine ve bilişsel olgunluğa sahip olup olmadığının analizi yapılmalıdır. Çelik (2019) yalnızca çocuğun fiziksel gelişiminin değil, öğretim ortamının düzenlenmesinin ve ailenin kararlılığının da başarıyı doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Hazır olmadan başlanan bir tuvalet eğitimi veya kaşık tutma çalışması çocukta yetersizlik duygusuna yol açabileceği gibi ailede de tükenmişliğe neden olabilir. Bu nedenle temel beceri öğretimi çocuk, aile ve eğitimci üçgeninde ele alınması gereken bütüncül bir süreçtir. Karaca ve diğerleri (2021) OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin günlük yaşamda özellikle problem davranışlar ile iletişim güçlükleri nedeniyle zorlandıklarını ve çocuklarına beceri öğretiminde güçlük yaşadıklarını belirtmiştir.

2.2. Beceri Öğretimi

Eğitimin temel felsefesi, bireyi başkalarına bağımlı olmaktan kurtararak toplumla bütünleşmesini sağlamaktır. Bu hedefe ulaşmanın yolu ise etkili beceri öğretimi süreçlerinden geçmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar günlük yaşama dair pek çok davranışı doğal süreç içinde gözlem ve taklit yoluyla edinirken OSB tanısı almış bireyler bu edinim için yapılandırılmış, planlı ve sistematik bir öğretim desteğine gereksinim duyarlar. Ceylan (2021) alandaki lisansüstü çalışmaları incelediği araştırmasında tezlerin büyük çoğunluğunun beceri

öğretimine odaklandığını belirtmektedir. Bu bulgu, akademik ilginin ve sahadaki ihtiyacın bireylere somut beceriler kazandırma noktasında birleştiğini göstermektedir.

Öğretim sürecinin teknik altyapısına bakıldığında beceri analizi kavramı kilit bir rol oynamaktadır. Karmaşık ve zincirleme becerilerin bütüncül olarak algılanması OSB'li bireylerin bilişsel süreçlerinde zorluk oluşturabilmektedir. Bu noktada Özyürek (1983), öğretilecek becerinin öğrencinin performans düzeyine uygun küçük alt basamaklara ayrılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu, eğitimciye öğretimi nereden başlatacağı konusunda bir yol haritası sunarken öğrenci için de öğrenilmesi zor bir görevi başarılabilir küçük parçalara bölerek motivasyonu artırır. Analiz edilen becerilerin bireye aktarılmasında ise yanlışsız öğretim ilkesi ve ipucu stratejileri devreye girmektedir. OSB'li çocuklarda hatalı öğrenmeleri düzeltmenin yeni bir davranış öğretmekten daha zor olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öğretim sürecinde bireyin doğru tepki vermesini sağlayabilecek düzeyde fiziksel, sözel veya resimli kartlar ipuçları sunulur. Sistemik öğretim, bu ipuçlarının çocuğun başarısına paralel olarak kademeli şekilde azaltılmasını gerektirir. Amaç, başlangıçta yoğun destekle sergilenen davranışın zamanla içselleşmesini sağlamaktır.

Bir öğretim sürecinin etkililiği kazandırılan davranışın yalnızca sınıf ortamında değil, gerçek yaşamda sergilenip sergilenmediğiyle de ilgilidir. Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar (1997), beceri öğretimi planlanırken genelleme çalışmalarının sürecin en sonuna bırakılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Onlara göre öğretim farklı kişiler, farklı ortamlar ve farklı materyallerle çeşitlendirilmelidir. Aksi takdirde yalnızca öğretmeniyle ve belirli materyallerle beceriyi sergileyen; ancak ev ortamında bunu yapamayan bir öğrenci ortaya çıkar. Bu durum, işlevsellik ilkesiyle bağdaşmamaktadır.

2.2.1. Beceri Öğretiminde Amaç

Beceri öğretiminin amacı, özel gereksinimli bireyi başkalarına bağımlı kılan zincirleri kırarak onun toplum içinde mümkün olduğunca özerk bir yaşam sürmesini sağlamaktır. Bu süreç, yalnızca çocuğa ayakkabısını bağlamayı veya dişini fırçalamayı öğretmek gibi mekanik bir eylemden ibaret değildir. Bireyin toplumsal yaşama katılımının önündeki engelleri kaldırmayı hedefler. Gönen ve Uslucan (2024) beceri öğretiminin yalnızca temel ihtiyaçlarla sınırlı kalmaması gerektiğini, bireyin boş zamanlarını değerlendirmesinin yaşam doyumunu artırdığını ve yıkıcı davranışları önlemede bir kalkan görevi gördüğünü belirtmektedir.

Öğretim sürecinin psikolojik boyutu incelendiğinde beceri kazanımının bireyin benlik algısını yeniden inşa ettiği görülmektedir. Bir çocuğun kendi suyunu doldurabilmesi veya istediği oyuncuğu seçebilmesi dışarıdan bakıldığında basit bir davranış gibi görünse de çocuk için ben yapabilirim duygusunun temelini oluşturur. Öz bakım becerilerinin kazanılmasının bireyin fiziksel bağımlılığını azalttığı ve özgüvenini artırdığı vurgulanmaktadır. Kendi yaşamı üzerinde kontrol sahibi olduğunu hisseden bireyde öğrenilmiş çaresizlik duygusu yerini başarıya motivasyonuna bırakır. Bu bağlamda beceri öğretimi, bireyin kendini yönetmesinin en somut araçlarından biridir (Varol, 2014).

Sürecin bir diğer kritik amacı da ailedeki dengeyi sağlamaktır. OSB'li bir çocuğa sahip ebeveynler için yaşam sürekli bir bakım ve gözetim sorumluluğu anlamına gelmektedir. Çocuğun kazanacağı her yeni beceri, ebeveynin omuzlarındaki bakım yükünün bir parça azalması demektir. Çelik (2019) çocukların temel yaşam becerilerinde bağımsızlaşmalarının ebeveynlerin stres ve tükenmişlik düzeylerini düşürdüğünü belirtmiştir. Yani beceri öğretimi, dolaylı yoldan ailenin ruh sağlığını korumayı ve ev içi huzuru artırmayı amaçlayan bir etkiye sahiptir. Ebeveynlerin çocuklarına beceri öğretiminde kendilerini ne kadar yeterli gördükleri evde sürdürülebilir uygulamalar ve genelleme çalışmaları açısından önemli bir boyut olarak değerlendirilmektedir (Karaca ve Sarı, 2024).

Beceri öğretiminin toplumsal kabulü artırma amacı göz ardı edilmemelidir. Toplum genellikle sosyal kurallara uyan ve kişisel bakımını sürdürebilen bireyleri daha kolay kabullenme eğilimindedir. Bireyin yemek yerken, giyinirken veya toplu taşıma kullanırken sergilediği bağımsız davranışlar toplumun engelli birey algısını olumlu yönde değiştirmektedir. Bağımsızlaşan birey yalnızca yardım alan konumundan çıkarak toplumun üreten ve paylaşan bir üyesi haline gelir. Bu nedenle beceri öğretimi, bireyi sosyal kopuktan kurtarıp toplumsal bütünleşmeye taşıyan bir köprü görevi görmektedir.

2.2.2. Davranışsal Beceri Öğretiminin Uygulamalı Davranış Analizindeki Yeri ve Önemi

Özel eğitimde kanıta dayalı uygulamalar içinde Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) önemli bir yere sahiptir. Davranışçı psikolojinin ilkelerine dayanan UDA, insan davranışlarını sistematik biçimde tanımlamayı, ölçmeyi ve çevresel değişkenlerle ilişkilendirerek sosyal açıdan önemli davranışlarda anlamlı değişim oluşturmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar (1997), UDA'nın yalnızca problem davranışları azaltmada değil, bireye yeni beceriler kazandırma sürecinde de eğitimcilere somut, ölçülebilir ve veri temelli bir yol haritası sunduğunu belirtmektedir. Bu disiplinin başarısının ardında davranışı izole bir eylem

olarak değil, çevresel faktörlerle etkileşim halindeki bir süreç olarak ele alması yatar. UDA, davranışın öncesindeki uyarı ve davranışın hemen ardından gelen sonuçları analiz ederek öğrenme sürecini yapılandırır. Rada (2024) bu işlevsel analizin öğretim sürecini tekdüzelikten kurtardığını, davranış ile çevre arasındaki bağlantıyı netleştirerek öğretimin çocuğun bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesine olanak tanıdığını vurgulamaktadır. Bu ortam, dünyayı anlamlandırmakta zorlanan OSB'li bireyler için güvenli bir öğrenme zemini oluşturur.

UDA çatısı altında geliştirilen öğretim yöntemleri arasında özellikle karmaşık becerilerin öğretiminde öne çıkan programlardan biri Davranışsal Beceri Öğretimi (DBÖ)'dür. DBÖ, UDA'nın etkili teknikleri olan yönerge verme, model olma, prova yapma ve geri bildirim süreçlerini tek bir çatı altında birleştiren bir yaklaşımdır. Miltenberger (2008) DBÖ'yü diğer yöntemlerden ayıran en temel özelliğın aktif katılım olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle DBÖ hem öğretim uygulayıcılarının performansını artırmak hem de öğrenenlerin hedef beceriyi doğru biçimde sergilemesini desteklemek amacıyla kullanılabilir. Bu yönüyle DBÖ

DBÖ'nün UDA içindeki önemi, teorik bilginin pratiğe dökülmesini sağlamasıdır. Geleneksel öğretim yöntemleri genellikle bilgi aktarımına odaklanırken DBÖ performans sergilemeye odaklanır. Bu durum, özellikle karar verme, hayır diyebilme veya kendini yönetme gibi soyut ve sosyal yönü güçlü becerilerin öğretiminde önemlidir. UDA ilkelerine bağlı kalarak beceriyi küçük adımlarla ve yoğun pekiştiricilerle sunan DBÖ, öğrenilen davranışın kalıcılığını ve farklı ortamlara genellenebilirliğini sağlar (Miltenberger, 2008).

2.2.3. Davranışsal Beceri Öğretiminin Bileşenleri

Davranışsal Beceri Öğretimi (DBÖ), bireyin yeni bir beceriyi yalnızca tanımasını değil, o beceride ustalaşmasını hedefleyen ve birbirini takip eden dört temel aşamadan (bilgilendirme, model olma, prova, geri bildirim) oluşan sistematik bir döngüdür. Sürecin ilk basamağı olan bilgilendirme aşamasında hedef davranışın ne olduğu, neden önemli olduğu ve hangi koşullarda sergilenmesi gerektiği öğrenciye net bir dille anlatılır. Bu aşama, öğrencinin zihinsel olarak sürece hazırlanmasını ve içeriğın somutlaştırılmasını sağlar. Ancak OSB olan bireylerde yalnızca sözlü bilgilendirme çoğu zaman yeterli olmadığından bu aşama diğer bileşenlerle desteklenmelidir.

Sözel anlatımın somut bir performansa dönüştüğü ikinci aşama model olma sürecidir. Bu aşamada uygulayıcı, hedeflenen beceriyi öğrencinin karşısında tüm adımlarıyla doğru şekilde sergiler. Sarokoff ve Sturmeý (2004), modellemenin öğrenci için yalnızca görsel bir

rehber olmadığını, aynı zamanda öğrencinin performans kaygısını azalttığını ve soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Özellikle bu araştırmada kullanılan senaryo temelli oyunlar, eğitimcinin veya akranın beceriyi doğal bağlamında modellemesi için uygun bir zemin oluşturmaktadır. Böylece taklit becerileri sınırlı olabilen öğrenciler için öğrenme süreci daha erişilebilir hale gelmektedir.

Öğrenmenin izlemeden aktif deneyime geçtiği üçüncü ve en kritik aşama uygulamadır. Modelden edinilen bilginin davranışa döküldüğü bu evrede öğrenciye hedef davranışı sergilemesi için fırsatlar sunulur. Uygulama aşaması, eğitime öğrencinin beceriyi ne kadar kavradığını gözlemlene şansı verirken öğrenciye de beceriyi güvenli bir ortamda deneme ve pekiştirme imkanı tanır. DBÖ'nün başarısı, öğrencinin bu aşamada beceriyi defalarca tekrar ederek akıcılık kazanmasına bağlıdır. Yalnızca izleyerek veya dinleyerek öğrenilen bilgiler pratiğe dökülmediği sürece kalıcı davranış değişikliğine dönüşmemektedir.

Sürecin kalite kontrol mekanizması ise dördüncü bileşen olan geri bildirimdir. Öğrencinin uygulama sırasındaki performansı uygulayıcı tarafından anında değerlendirilir. Doğru tepkiler coşkulu bir şekilde pekiştirilirken hatalı tepkiler için düzeltici dönütler sağlanır. Geri bildirim davranıştan hemen sonra ve performansa dayalı olarak verilmesinin öğrencinin hatalarını fark etmesini sağladığı belirtilmektedir. Bu yaklaşımda geri bildirim, davranışın hangi kısmının doğru, hangi kısmının düzeltilmesi gerektiğini açıklayan betimleyici bir süreçtir (Fetherston ve Sturme, 2014).

2.2.4. Davranışsal Beceri Öğretimi Yönteminin Farklı Gruplar ve Becerilerle Kullanımı

Davranışsal Beceri Öğretimi (DBÖ), esnek ve uyarlanabilir yapısı sayesinde özel eğitimden klinik psikolojiye kadar oldukça geniş bir alanda farklı yaş gruplarıyla başarıyla uygulanmaktadır. Yöntemin temel gücü, öğretimi yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı tutmayıp bireyin davranışı performansa dayalı olarak sergilemesine odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Literatür incelendiğinde bu yöntemin; öz bakım, günlük yaşam, sosyal yetkinlikler, mesleki beceriler ve güvenlik önlemleri gibi farklı gelişim alanlarında etkililiğinin olduğu görülmektedir. Özellikle OSB gibi karmaşık gereksinimleri olan gruplarda soyut kuralların somut davranışlara dönüştürülmesinde DBÖ önemli bir rol oynamaktadır (Sarokoff ve Sturme, 2004).

Yöntemin okul ortamındaki etkililiği üzerine yapılan araştırmalar kaynaştırma uygulamaları açısından umut verici sonuçlar ortaya koymaktadır. Kocabıyık (2016) genel

eğitim sınıflarında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında kendini yönetme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin derse katılım düzeylerini artırdığını saptamıştır. Bu bulgu, DBÖ temelli stratejilerin yalnızca özel eğitim sınıflarında değil, genel eğitim ortamlarında da öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarını destekleyen işlevsel bir araç olduğunu göstermektedir.

Akademik becerilerin ötesinde OSB’li bireylerin sosyal uyumunu zorlaştıran problem davranışların sağaltımında da DBÖ sıkça kullanılmaktadır. Carr ve diğerleri (2014) tarafından yapılan kapsamlı meta-analiz çalışması, davranışsal müdahalelerin OSB’li öğrencilerde yalnızca yeni beceri kazanımını desteklemekle kalmayıp problem davranışların azaltılmasında da etkili olduğunu göstermiştir. Yöntem, bireye ne yapmaması gerektiğini söylemek yerine alternatif davranışı öğreterek problem davranışın işlevini karşılayan olumlu bir beceri kazandırmayı hedeflemektedir.

Yöntemin önemli kullanım alanlarından biri de deneme yanılma yoluyla öğrenilmesi zor olan güvenlik becerileridir. Marchand-Martella ve diğerleri (1996), okul öncesi dönem çocuklarına kaçırılmayı önleme becerilerinin kazandırılmasında DBÖ’nün temel bileşenleri olan model olma ve uygulama yapma tekniklerinin kullanılmasının öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağladığını ortaya koymuştur. Bu tür çalışmalarda simülasyon tekniğinin kullanılması, çocuğun gerçek hayatta karşılaşılabileceği risklere karşı güvenli bir ortamda hazırlanmasını sağlamaktadır.

DBÖ’nün etki alanı yalnızca çocuklarla sınırlı kalmayıp çocuğun yakın çevresindeki yetişkinlerin eğitimini de kapsamaktadır. Haffey ve Levant (1984), ebeveynlere yönelik beceri eğitimi programlarının ailelerin çocuklarıyla olan etkileşim kalitesini artırdığını ve ebeveynlik stresini azalttığını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin veya uzmanların yöntemi kolayca öğrenip uygulayabilmesi, eğitimin okul dışına taşınmasına ve sürekliliğine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda bu tez çalışmasının odak noktası olan karar verme becerisi de hem güvenlik hem de sosyal yetkinlik boyutları içeren, DBÖ ile kazandırılabilir üst düzey bir bilişsel beceri olarak değerlendirilmektedir.

2.2.5. Sosyal Beceri Öğretimi

Sosyal beceri; paylaşma, sıra bekleme, izin isteme, duygularını ifade etme gibi spesifik davranışları kapsamaktadır. Toprak (2024) OSB tanısı olan çocuklara uygun olan ve olmayan davranışların öğretilmesinde doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğunu belirtmektedir.

Sosyal beceriler sözel ve sözel olmayan bileşenlerden oluşmaktadır. Korkmazer Özdemir (2023) göz teması, jest ve mimik kullanımı gibi sözel olmayan becerilerin iletişimin temelini oluşturduğunu ve OSB tanısı olan bireylerde öncelikli olarak desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu araştırmada kullanılan resimli kartlar, sözel olmayan iletişimi destekleyerek sosyal becerilerin sergilenmesini kolaylaştırmaktadır.

Sosyal beceriler durumsal değişkenlik göstermektedir. Bir ortamda uygun olan bir davranış başka bir ortamda uygun olmayabilir. Vella ve diğerleri (2018) OSB tanısı olan bireylerin sosyal bağlamı okuma ve buna uygun karar verme konusunda desteklenmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Sosyal beceriler, bireyin çevresiyle etkili iletişim kurmasını ve sosyal ortamlara uyum sağlamasını sağlayan davranışlardır. Biçimli (2022) yüksek işlevli OSB'li bireylerde sosyal beceri öğretimine yönelik yaptığı meta-analiz çalışmasında bilişsel süreç yaklaşımı ve model alma gibi yöntemlerin yüksek etki düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir.

Sosyal beceri yetersizlikleri OSB'li bireylerin akranları tarafından dışlanmasına neden olabilmektedir. Akçamuş (2016), OSB'li çocukların sosyal iletişim becerilerindeki sınırlılıkların onların dil gelişimlerini de olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Bu nedenle sosyal beceri öğretimi bireyin toplumsal varoluşu için zorunlu bir ihtiyaçtır. Sargent (1998), sosyal becerilerin karmaşık yapısının sistematik öğretim stratejileriyle basitleştirilmesi gerektiğini ve her bir sosyal durumun ayrı bir öğretim hedefi olarak ele alınmasının önemini belirtmiştir.

Sosyal becerilerin edinilmesi bireyin toplumla bütünleşmesi ve bağımsız yaşam sürebilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Arslantaş (2015), sosyal becerilerin bireyin çevresiyle etkileşimini başlatan ve sürdüren temel araçlar olduğunu ifade etmiştir. OSB ve zihinsel yetersizlik tanısı olan bireyler sosyal ipuçlarını doğal yollarla öğrenmekte güçlük çektikleri için bu becerilerin sistematik ve yapılandırılmış öğretim yaklaşımlarıyla sunulması gerekmektedir. Bu kapsamda araştırmada kullanılan senaryo temelli oyunlar yapılandırılmış sosyal etkileşim ortamı sağlayarak öğrenme sürecini desteklemektedir.

2.2.6. Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik, sosyal becerileri de kapsayan, ancak ondan daha geniş bir çerçeveye sahip olan ve bireyin toplumsal uyumunu belirleyen şemsiye bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Sargent (1998), sosyal yeterliğin sosyal beceri, sosyal biliş ve sosyal duygulanım olmak üzere üç temel sacayağı üzerine kurulduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda kavram, bireyin yalnızca bir beceriye mekanik olarak sahip olmasını değil; o beceriyi içinde

bulunduğu ortamın kültürel normlarına, beklentilerine ve zamanlamasına uygun şekilde performansa dönüştürebilme kapasitesini ifade etmektedir. Çakal (2024) sosyal beceri öğretiminde farklı yöntemlerin etkililiğini incelediği çalışmasında, becerinin kazanılmasının ötesinde bu becerilerin farklı ortamlarda işlevsel olarak kullanılmasının sosyal yeterliğin temel göstergesi olduğunu vurgulamaktadır.

Sosyal yeterlik kavramının OSB'li bireyler açısından değeri sosyal kabul boyutunda ön plana gelmektedir. Arslantaş (2015) sosyal yeterliğin yalnızca beceriyi edinmekle sınırlı olmadığını aynı zamanda sergilenen davranışın akranlar ve yetişkinler tarafından sosyal açıdan kabul edilebilir bulunması gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin bir öğrencinin karar verme becerisini kazanması kadar bu kararı sosyal normlara uygun bir üslupla ifade etmesi de önem taşır. Dolayısıyla bu tez çalışması, öğrencilere yalnızca karar verme eylemini değil, aldıkları kararları sosyal bağlama uygun biçimde hayata geçirmeyi öğretmek onların sosyal yeterliklerini bütüncül olarak desteklemeyi hedeflemektedir.

Sosyal yeterlik, kültürel bağlamdan ve eğitimcilerin bakış açısından bağımsız düşünülemez. Say (2024) okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin OSB tanımlı öğrencilerin sosyal beceri ve yeterliklerini geliştirmede çeşitli zorluklar yaşadıklarını; bu süreçte özellikle somut ve yapılandırılmış materyallere ihtiyaç duyduklarını saptamıştır. Öğretmenlerin bu ihtiyacı, sosyal yeterliğin soyut bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır. Bu noktada araştırmada kullanılan senaryo temelli oyunlar ve görsel materyaller, soyut sosyal kuralları somutlaştırarak hem uygulayıcıların işini kolaylaştırmakta hem de bireyin sosyal yeterlik kapasitesini artırmada bir köprü vazifesi görmektedir. Benzer biçimde Uyanık ve Sarı (2021), OSB'li öğrencilerle çalışan öğretmenlerin davranış yönetimi, sınıfın fiziksel düzenlenmesi ve uygun öğretim stratejilerinin seçimi gibi alanlarda sorunlar yaşadıklarını; bu nedenle hizmet içi eğitim ve uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını rapor etmişlerdir.

2.2.7. Sosyal Etki

Sosyal etki, bireyin sahip olduğu sosyal beceriler aracılığıyla çevresindeki diğer bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını olumlu yönde etkileme gücü olarak tanımlanabilir. Bu etkinin ilk halkası aile içinde başlar. Özbey (2019), çocukların sosyal beceri düzeylerindeki artışın özellikle anne çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini doğrudan yükselttiğini belirtmiştir. Aile içinde başlayan bu olumlu döngü, çocuğun sosyal alanını genişleterek akran kabulünü ve grup içindeki yerini de pekiştirmektedir.

Sosyal etkide birey çevresine olumlu sosyal sinyaller gönderdikçe çevresinden de olumlu tepkiler almaktadır. Sani Bozkurt ve Vuran (2016), sosyal beceri öğretimi alan çocukların akranlarıyla daha fazla etkileşime girdiklerini ve grup etkinliklerinde daha aktif rol aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum bireyin sosyal olarak dışlanmasından kurtulmasını sağlar.

Sosyal etki kavramı, bireyin dışarıdan nasıl algılandığıyla da ilişkilidir. Sargent (1998), sosyal etkinin alt basamakları arasında neşe, güven, iyi duruş ve mizah duygusu gibi unsurların yer aldığını belirtmiştir. OSB tanısı olan bireylere kazandırılacak karar verme ve kendini yönetme becerileri, onların sosyal ortamlarda daha yetkin ve özgüvenli görünmelerini sağlayarak sosyal etkilerini artıracaktır.

2.2.8. Sosyal Becerilerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Alan yazın incelendiğinde sosyal beceri öğretimi için tek bir yöntemden ziyade amaca ve bağlama göre çeşitlenen zengin bir yöntem havuzu olduğu görülmektedir. Yöntem seçiminde öğretilecek becerinin karmaşıklığı, öğrencinin gelişimsel profili ve öğretim ortamının fiziksel koşulları belirleyici olmaktadır. Bu yöntemler arasında en sık başvurulardan biri Doğrudan Öğretim yöntemidir. Yapılandırılmış bir ortamda becerinin küçük basamaklara ayrılarak sunulmasını içeren bu yaklaşım, özellikle yeni bir becerinin edinim aşamasında etkilidir. Nitekim Çakal (2024) fırsat öğretimi ile doğrudan öğretimi karşılaştırdığı çalışmasında, doğrudan öğretimin başlangıç aşamasında öğrencilere daha hızlı ve net bir kazanım sağladığını ortaya koymuştur. Buna karşın öğretilen becerinin doğallığını korumayı hedefleyen fırsat öğretimi çocuğun günlük rutinleri içinde anlık gelişen sosyal etkileşim anlarını eğitsel bir fırsata dönüştürerek öğrenmeyi doğal bağlama yaymayı amaçlar.

Öğretim sürecinde teknolojinin ve görselliğin gücünden yararlanan stratejiler de giderek önem kazanmaktadır. Bu kapsamda video modelleme, bireyin hedef davranışı sergileyen bir modeli video kaydı üzerinden izleyerek öğrenmesini temel alır. Turhan ve Vuran (2015) bu yöntemin görsel uyaranlara ilgisi yüksek olan OSB'li bireylerde dikkat süresini uzattığını ve karmaşık sosyal ipuçlarını somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Benzer şekilde sosyal öyküler, karmaşık sosyal durumların çocuğun bilişsel seviyesine uygun, kısa ve görsel destekli senaryolarla anlatılmasını içerir. Bu araçlar çocuğa nerede, ne zaman ve nasıl davranması gerektiğine dair zihinsel bir şema sunar.

Ulu Aydın (2023), görsel destekli stratejilerin sosyal beceri öğretimine entegre edilmesinin çocukların derse katılım motivasyonunu artırdığını ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda mevcut tez araştırmasında tercih edilen senaryo temelli oyunlar, doğrudan öğretimin yapılandırılmış çerçevesini, fırsat öğretiminin doğallığını ve görsel desteklerin somutluğunu birleştiren güçlü bir yaklaşım sunmaktadır.

2.3. Kendini Yönetme Becerisi

Kendini yönetme, bireyin kendi davranışlarını ve performansını planlaması, izlemesi ve değerlendirmesidir. Gerekliğinde davranışını düzenlemesini de içerir. Bu yaklaşım, davranış kontrolünü öğretmen, ebeveyn desteğinden alıp bireyin kendisine yönelmesini amaçlar (Sam ve AFIRM Team, 2016). Bu yaklaşımda bireyin hedef davranışı tanıması, davranışına ilişkin veri toplaması, ölçüte ulaştığında kendini pekiştirmesi ve süreçte giderek daha bağımsız hale gelmesi amaçlanır. Kendini yönetme, OSB tanısı olan bireylerde bağımsızlığı artırmaya yönelik etkili bir yol sunması nedeniyle alan yazında sıklıkla ele alınan müdahalelerden biridir (Gönen ve Çıkkılı, 2024).

Kendini yönetme, günlük yaşam becerileri, etkinlikler arası geçişlerin düzenlenmesi ve sosyal ortamlarda öz düzenleyici davranışların geliştirilmesi gibi alanlarda bireyin bağımsızlığını güçlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Tez kapsamında hedeflenen bağımsızlık temelli beceriler doğrultusunda kendini yönetme kavramının anlaşılabilirliğini artırması düşünülmektedir.

2.3.1. Kendini Yönetme Becerisinin Tanımı ve Bileşenleri

Alan yazında kendini yönetme, bireyin kendi davranışını başlatma ve sürdürme sürecinde aktif rol almasını sağlayan bir dizi stratejiyi içerir. Bu stratejiler, kendine amaç belirleme, kendine ön uyarı verme, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme gibi bileşenlerden oluşabilmektedir. Kendini izleme, bireyin hedef davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini belirli aralıklarla kontrol etmesidir. Kendini kaydetme ise bu kontrolleri sistematik biçimde kayıt altına almasıdır. Kendini değerlendirme, elde edilen kayıtların önceden belirlenen ölçütlerle karşılaştırılmasıdır. Kendini pekiştirme ise ölçüte ulaşıldığında bireyin kendisine uygun bir pekiştirici sağlaması sürecidir (Sam ve AFIRM Team, 2016).

Kendini yönetme uygulamalarında stratejiler tek başına kullanılabildiği gibi, öğrencinin gereksinimlerine göre strateji paketleri şeklinde de düzenlenebilir. Örneğin kendini izleme ve

kendini kaydetme çoğunlukla birlikte yürütülürken; kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme, performansı sürdürme ve kalıcılığı güçlendirme amacıyla sürece dahil edilmektedir. Türkiye’de OSB tanısı olan öğrencilerle yürütülen bir çalışmada, kendine ön uyarı verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme bileşenlerinden oluşan bir strateji paketinin öğrencilerin etkinliğe ilgi duyma ve etkinliği tamamlama performansını artırdığı belirtilmektedir (Gönen ve Çıkılı, 2024).

Kendini yönetme sürecinde kullanılan kayıt araçlarının görsel olarak düzenlenmesi, OSB tanılı öğrencilerin güçlü görsel işleme özelliklerinden yararlanmayı mümkün kılar. Bu özellik, öğrencinin ne yapacağını ve ne kadar yaptığını somut biçimde görmesini kolaylaştırır (Sam ve AFIRM Team, 2016).

2.3.2. OSB Olan Bireylerde Kendini Yönetmenin Önemi

OSB tanılı bireyler, yönergeye uyma, görevi sürdürme, etkinliği başlatma, geçiş ve bağımsız çalışmada yetişkin ipuçlarına daha fazla gereksinim duyabilmektedir. Bu durum, zamanla dışsal ipuçlarına bağımlılığı artırarak becerilerin doğal ortamlarda sergilenmesini sınırlayabilir. Kendini yönetme uygulamalarının temel amacı, davranışın sorumluluğunu bireye devrederek bağımsızlığı artırması ve bireyin kendi performansına ilişkin farkındalığını geliştirmesidir (Sam ve AFIRM Team, 2016).

Gönen ve Çıkılı (2024) tarafından OSB tanısı olan öğrencilerle yürütülen çalışmada, kendini yönetme öğretiminin yalnızca kendini yönetme stratejilerinin kullanımını artırmakla kalmadığı, aynı zamanda etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama gibi performans göstergelerinde de artış sağladığı, bu kazanımların kalıcı olduğu ve farklı kişi, ortamlara genellendiği raporlanmıştır. Bu bulgular, kendini yönetme uygulamalarının OSB tanılı öğrencilerde işlevsel sonuçlar üretebildiğine işaret etmektedir.

Kendini yönetme, günlük yaşam becerilerinin öğretiminde de önemlidir. Günlük yaşam becerilerinin öğretiminde kullanılan kendini yönetme müdahalelerini sentezleyen bir meta-analizde, kendini yönetme temelli müdahalelerin genel olarak yüksek etki büyüklükleri ürettiği, genelleme ve kalıcılık verilerinde de güçlü etkilerin raporlandığı belirtilmektedir (Aydın vd., 2025). Bu tür bulgular, kendini yönetme yaklaşımının yalnızca öğretim oturumlarında değil, doğal ortamlarda, evde bağımsızlığı artırmaya katkı sunduğunu göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

2.3.3. Kendini Yönetme Müdahalelerinin Öğretim Basamakları

Kendini yönetme müdahalelerini planlamada ilk adım, öğretilecek hedef davranışı açık ve ölçülebilir biçimde tanımlamaktır. Daha sonra öğrencinin özelliklerine uygun bir strateji seçilir. Bunu destekleyecek bir kayıt aracı belirlenir. Öğretime başlamadan önce, kayıt aracında hangi davranışların doğru kabul edileceği, başarı ölçütü ve öğrencinin kaydı hangi sıklıkla yapacağı netleştirilmelidir (Sam ve AFIRM Team, 2016).

Öğretim sürecinde model olma, ipucu sunma ve ipuçlarını planlı biçimde silikleştirme önemli bir yer tutar. Başlangıçta yetişkin desteğiyle yürütülen izleme ve kayıt süreci, aşamalı olarak öğrenciye devredilmelidir. Bu kademeli devretme, müdahalenin temel amacı olan bağımsızlığı destekler. Ayrıca ölçüte ulaşıldığında kullanılacak pekiştiricilerin öğretimden önce belirlenmesi gerekir. Öğrencinin bu pekiştiricilere erişimiyle kendini pekiştirme bağının kurulması, uygulamanın daha tutarlı ilerlemesine katkı sağlar (Sam ve AFIRM Team, 2016).

Kendini yönetme uygulamaları çoğu zaman öğrencinin gereksinimlerine göre uyarlanır. Bazı öğrenciler için daha somut ve görsel kayıt araçları daha işlevsel olabilir. Bazıları için ise seçenek sayısı azaltılmış, daha basit formlar tercih edilebilir. Öğretim planında genelleme ve kalıcılık düzenlemelerine yer verilmesi önemlidir. Böylece kazanımlar yalnızca öğretim yapılan ortamla sınırlı kalmaz (Aydın vd., 2025).

2.3.4. Kendini Yönetme Müdahalelerinin Etkililiğine İlişkin Bulgular

OSB alan yazınında kendini yönetme müdahaleleri, süreklilik, günlük yaşam becerileri, etkinliklere katılım ve etkinlikleri tamamlama gibi alanlarda olduğu gibi ayrıca uygun olmayan davranışların azaltılmasında da ele alınmıştır. Aydın ve diğerleri (2025) yaptıkları meta analizle, günlük yaşam becerilerinin öğretiminde kullanılan kendini yönetme müdahalelerinin yüksek ve tutarlı etkilere ulaşabildiğini belirtmişlerdir. Birçok araştırmada genelleme ve kalıcılık bulgularının olumlu yönde raporlandığı belirtilmiştir. Bu sonuçlar, kendini yönetmenin yalnızca öğretim anındaki performansı değil, daha uzun vadede bağımsızlıkla ilişkili çıktıları da destekleyebileceğine işaret etmektedir.

Uygulama odaklı çalışmalar bu genel tabloyla uyumludur. Gönen ve Çıkkılı (2024) araştırmasında, kendini yönetme stratejilerinin öğretimi OSB tanımlı öğrencilerin etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama düzeylerini artırmıştır. Ayrıca kazanımların kalıcılık oturumlarında korunduğu ve farklı kişi, ortamlara genellendiği gösterilmiştir. Bu nedenle

kendini yönetme, OSB tanımlı öğrencilerde bağımsızlık ve öz denetimi güçlendiren, genelleme ve kalıcılıkla uyumlu bir müdahale yaklaşımı olarak değerlendirilebilir.

2.4. Karar Verme Becerisi

Karar verme ve tercih bildirme, bireyin seçenekler arasından kendi ilgi ve gereksinimlerine en uygun olanı seçmesi ve bu seçimi çeşitli yollarla ifade etmesidir. Bu beceri alanı, bireyin günlük yaşamda bağımsız hareket etmesini ve yaşamına ilişkin sorumluluk almasını destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır (Gönen ve Çıkılı, 2024). Öğretim ortamlarında öğrenciye seçime dayalı fırsatlar sunulması katılımı artırabilir ve bazı durumlarda problem davranışların azalmasına katkı sağlayabilir (Tiger vd., 2010).

2.4.1. Karar Verme, Tercih ve Öz Belirleme Kavramları

Tercih, bireyin iki ya da daha fazla uyaran, etkinlik arasından birini diğerlerine göre daha fazla istemesi olarak tanımlanabilir. Seçim yapma ise bu tercihin davranışsal düzeyde ortaya konmasıdır. Karar verme, çoğu zaman seçeneklerin olası sonuçlarını değerlendirmeyi, kısa ve uzun vadeli hedefleri dikkate almayı ve seçimi sürdürmeyi içeren daha kapsamlı bir süreci ifade eder. Uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı araştırmalarda seçim yapma becerisi; (a) etkinlik/materyal seçimi, (b) görev sırası seçimi, (c) pekiştireç seçimi ve (d) yanıt biçimi seçimi gibi farklı düzeylerde ele alınabilmektedir (Reutebuch vd., 2015).

Öz belirleme perspektifinden bakıldığında karar verme ve tercih bildirme, bireyin kendi yaşamına ilişkin kontrol algısını güçlendiren ve bağımsızlığı destekleyen temel yaşam becerileri arasında yer alır. Kendi yaşam sorumluluğunu üstlenen bireyler seçim oluşturma ve yaşamlarıyla ilgili kararlar alabilme gibi yeterliklerle tanımlanmaktadır. Bu nedenle eğitim programlarında karar verme ve seçim yapma becerilerine yer verilmesi önemlidir (Gönen ve Çıkılı, 2024).

2.4.2. OSB Olan Bireylerde Karar Verme

OSB tanımlı bireylerde iletişim güçlükleri, rutinlere bağlılık, tercihleri ifade etme, seçenekleri karşılaştırma ve yeni seçenekler arasından seçim yapma süreçlerini zorlaştırabilmektedir. Ayrıca öğretim ortamlarında karar vermenin sınırlı kalması, bireyin seçim yapmasını ve sürdürmesini zorlaştırabilir. Bu nedenle OSB tanımlı bireylerde karar verme becerilerinin öğretimi, planlı ve yapılandırılmış biçimde ele alınmalıdır (Reutebuch vd., 2015).

Karar verme becerisini desteklemek için öğrencinin seçimlerinin dikkate alınması önem taşır. Gönen ve Çıkılı (2024), bireyin yaşamına ilişkin sorumluluk alabilmesi için karar verme

ve seçim yapma becerilerinin kendini yönetme ile ele alınmasını önermektedir. Bütüncül yaklaşım, öğrencinin yalnızca seçim yapmasını değil, seçimin gerektirdiği sorumlulukları da kazanmasına katkı sağlar.

2.4.3. Karar Verme Becerisinin Öğretimi

Karar verme becerisinin öğretimine başlamadan önce, öğrencinin hangi uyarıları, etkinlikleri ve sonuçları daha çok tercih ettiğinin belirlenmesi gerekir. Bu belirleme, doğal gözlemle ya da yapılandırılmış tercih yoklamalarıyla yapılabilir. Sonra aşamalı olarak öğretilir. İlk olarak öğrenciye iki seçenek sunulur ve birini seçmesi desteklenir. Daha sonra seçenek sayısı kademeli biçimde artırılır. Öğrencinin seçimini işaret etme, sözel ifade etme veya resim kartı kullanma gibi uygun iletişim tepkileriyle belirtmesi hedeflenir (Reutebuch vd., 2015).

Öğretim sürecinde ipucu sunma ve ipuçlarını sistematik biçimde silikleştirme önemlidir. Doğru seçim tepkileri pekiştirilmeli ve öğrencinin tercihleri öğretim planına yansıtılmalıdır. Seçeneklerin öğrencinin gelişim düzeyine uygun biçimde somutlaştırılması, özellikle OSB tanımlı öğrenciler için anlaşılabilirliği artırabilir. Ayrıca öğrencinin seçim hakkına saygı gösterilmesi gerekir. Seçilen etkinliğe erişim tutarlı biçimde sağlandığında, seçim davranışı daha işlevsel hale gelir (Reutebuch vd., 2015).

2.5. Resimli Kartlar

Resimli kartlar, OSB'li bireylerin görsel algılara olan ilgilerinden yararlanarak tasarlanmaktadır. Bu kartlar somutlaştırmayı sağlamakta olup kalıcılığı artırır. Aşağıda resimli kartlar ile ilgili bilgiler açıklanacak olup OSB ile ilgili olan ilişkilerine değinilmiştir.

2.5.1. Resimli Kartların Tanımı ve Tarihçesi

OSB olan bireyler incelendiğinde görsel işleme süreçlerinin işitsel algıya kıyasla belirgin şekilde daha güçlü ve baskın olduğu görülmektedir. Araştırmalar, bu bireylerin sözel yönergeleri ve soyut kavramları anlamlandırmada ciddi sınırlılıklar yaşadığını belirtmektedir. Resimli kartlar gibi görsel desteklerin geçici olan sözel bilgiyi somut ve kalıcı hale getirerek öğrenme sürecini olumlu etkilediğini göstermektedir. Sözel dil doğası gereği geçicidir ve işlendiği anda kaybolur; oysa resimli kartlar, bireye bilgiyi kendi hızında işlemesi, tekrar incelemesi ve anlamlandırması için ihtiyaç duyduğu zamanı tanıyan sabit bir odak sunar. Bu kalıcılık, karar verme gibi çok basamaklı ve bellek yükü gerektiren bilişsel süreçlerde öğrencinin zihinsel yükünü hafifleten kritik bir faktördür (Koçak ve Sarı, 2021).

Tanımsal açıdan resimli kartlar, OSB'li bireylerin çevresel ipuçlarını anlamalarını, iletişim kurmalarını ve beceri sergilemelerini kolaylaştırmak amacıyla tasarlanmış sistematik görsel araçlardır. Bir görselin öğretim materyali niteliği taşıması, rastgele seçilmiş bir resim olmasından öte belirli tasarım ilkelerine uymasına bağlıdır (Antão vd., 2018). Antão ve diğerleri (2018), özel gereksinimli bireyler için hazırlanan görsellerin tasarım boyutunu inceledikleri çalışmalarında sadeliğin, renk kontrastının ve şekil zemin ilişkisinin öğrenme üzerindeki belirleyici rolüne dikkat çekmişlerdir. Karmaşık arka planlardan arındırılmış, odaklanılan eylemin veya nesnenin net bir şekilde izole edildiği kartlar, OSB'li bireylerin dikkatini dağıtmadan ilgili uyarana odaklanmalarını sağlar. Dolayısıyla resimli kartlar, yalnızca birer resim değil bilişsel süreçleri desteklemek üzere eğitim teknolojisi ilkeleriyle yapılandırılmış stratejik araçlardır (Aydın vd., 2023).

Resimli kartların tarihsel yolculuğuna bakıldığında kullanım alanının zamanla nasıl evrildiği dikkat çekicidir. Başlangıçta yalnızca nesnelere adlandırma, talep etme veya temel ihtiyaçları belirtme gibi basit iletişim işlevleri için kullanılan bu araçlar, günümüzde karmaşık davranış yönetimi ve sosyal beceri öğretiminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Lerna ve diğerleri (2014), Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (PECS) üzerine gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada resimli kartlarla başlatılan yapılandırılmış iletişimin zamanla çocuklarda kendiliğinden gelişen sözel ifadeler ve sosyal etkileşimlere zemin hazırladığını saptamışlardır. Bu tarihsel gelişim, resimli kartların pasif bir hatırlatıcı olmaktan çıkıp bireyin sosyal çevresiyle etkileşimini başlatan, sürdüren ve kararlarını ifade etmesini sağlayan dinamik bir köprü rolü gördüğünü göstermektedir.

2.5.2. Resimli Kartların Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Kullanımı

Alan yazın incelendiğinde OSB'li bireylerin işitsel bilgiyi işlemekte güçlük yaşarken görsel bilgiyi daha kolay anlamlandırdıkları sıklıkla vurgulanmaktadır. Koçak ve Sarı (2021) sözel ifadelerin somutlaştırılmasında kullanılan anlamsal kavram haritalarının (görsel şemalar) bu bireylerde kavram öğretimi sürecini önemli ölçüde hızlandırdığını ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda resimli kartlar; iletişim amaçlı sistemlerde, günlük etkinliklerin planlanmasında kullanılan etkinlik çizelgelerinde ve sınıf içi davranış kurallarının hatırlatılmasında yaygın biçimde kullanılan görsel araçlar haline gelmiştir.

Resimli kartların kullanım alanlarından biri de öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretimidir. Alagöz (2019), zihinsel yetersizliği olan çocuklarda tuvalet kullanma becerisinin öğretiminde resimli kartlarla sunulan eş zamanlı ipucu öğretiminin etkili olduğunu; öğretim

sonrasında izleme oturumlarında kalıcılık ve genellenmenin yüksek düzeyde sürdürüldüğünü rapor etmiştir. Bu sonuçlar, resimli kartların yalnızca akademik becerilerin değil günlük yaşamda kritik öneme sahip yaşamsal becerilerin kazanımında da yapılandırıcı ve destekleyici bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Resimli kartlar oyun becerilerinin yapılandırılmasında da etkin biçimde kullanılmaktadır. Rada ve Gürbüz (2024) OSB tanısı olan çocukların oyun becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıkları etkinlik çizelgelerinde çocukların oyun materyalleriyle daha uzun süre ve amacına uygun şekilde ilgilendiklerini saptamışlardır. Resimli kartlar, serbest zaman ya da oyun anlarında çocuğa “Şimdi ne yapacağım?” sorusunun yanıtını somut biçimde sunmakta; böylece ne yapacağını bilememe durumuna eşlik eden kaygıyı azaltmakta ve çocuğun daha bağımsız hareket etmesini desteklemektedir.

2.5.3. Resimli Kartların Etkililiği ve Uygulama Alanları

Yapılan çalışmalar, resimli kartların OSB tanısı olan bireylerde çok boyutlu bir eğitim materyali olarak kullanılabilmesini desteklemektedir. Ulu Aydın (2023), çocuğun özel ilgi alanlarını öğretim sürecine dahil eden güç kartı stratejisinin sosyal beceri ediniminde motive edici ve etkili bir araç olduğunu saptamıştır. Güç kartları, çocuğun özel ilgi alanını kullanarak ona uygun davranışı görsel ve yazılı olarak sunmaktadır. Benzer biçimde Wendt ve Boesch (2010), resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemlerinin (PECS) iletişim girişimlerini ve iletişimsel çıktıları artırdığını rapor ederek resimli kart temelli sistemlerin iletişim alanındaki etkililiğini desteklemişlerdir. Köse (2023) ise OSB olan çocuklara işitsel görsel koşullu ayırt etme öğretiminde resimli kartlarla artırılmış gerçeklik (AG) kullanımını karşılaştırdığı çalışmada AG koşulunda tüm katılımcıların hedef beceriyi edindiğini, resimli kart koşulunda ise bazı katılımcıların beceriyi edinemediğini bildirmiştir. Bulgular, AG içeriklerle hazırlanmış öğretim setlerinin bazı çocuklarda öğrenmeyi hızlandırabileceğine işaret etmektedir.

Resimli kartların etkililiği yalnızca beceri kazanımıyla sınırlı kalmayıp kazanılan becerilerin farklı ortamlara genellenmesini de kapsamaktadır. Gönen ve Uslucan (2024), OSB tanısı olan bireylerde serbest zaman becerilerinin öğretiminde kendini yönetme stratejileriyle birlikte kullanılan görsel materyallerin bireylerin boş zamanlarını bağımsız olarak değerlendirmelerine olanak tanıdığını ifade etmişlerdir. resimli kartlar, bireyin okulda öğrendiği bir beceriyi ev ortamına veya sosyal hayata taşınması için taşınabilir ve pratik bir rehber niteliği taşımaktadır.

Resimli kartların işlevselliği, sunulan görsel içeriğin türüyle doğrudan ilişkilidir. Eşme (2021), kavram öğretiminde kavram kartlarıyla animasyonların etkililiğini karşılaştırdığı çalışmasında her iki yöntemin de öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu; ancak resimli kartların somut ve kalıcı bir uyaran sunması nedeniyle sınıf içi öğretim uygulamalarında hala vazgeçilmez bir araç olduğunu ifade etmiştir. Teknolojik altyapının sınırlı olduğu eğitim ortamlarında resimli kartlar; düşük maliyetli olmaları, kolay hazırlanabilmeleri ve tekrar tekrar kullanılabilmesi sayesinde sürdürülebilir bir eğitim materyali olarak öne çıkmaktadır. Bu özellikleri, resimli kartların akademik, sosyal ve günlük yaşam becerilerinin öğretiminde uzun vadeli ve pratik bir seçenek olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

2.6. Sosyal Öyküler

Aşağıdaki bölümlerde sosyal öykülerin tanımı, kuramsal temelleri ve OSB tanısı olan bireylerde kullanım şekilleri ele alınacaktır. Sosyal öykülerin etkililiğini gösteren araştırma bulguları, uygulama alanları ve diğer öğretim yöntemleriyle birleştirilme stratejileri incelenecektir.

2.6.1. Sosyal Öykülerin Tanımı ve Kuramsal Temelleri

Sosyal öyküler, OSB tanısı olan bireylerin karmaşık sosyal durumları anlamlandırmalarına yardımcı olmak amacıyla geliştirilen kısa ve bireyselleştirilmiş anlatılardır (Gray, 2010). Yöntemin kuramsal zemini, OSB’de sık görülen zihin kuramı güçlükleri ile bilgiyi işleme süreçlerindeki farklılıklara dayanmaktadır.

Sosyal öykülerin yazımında kullanılan cümle türleri, yöntemin kuramsal temelini oluşturan önemli unsurlardandır. Akgün Giray ve Ergenekon (2022), etkili bir sosyal öykünün betimleyici, yansıtıcı ve yönlendirici cümlelerden oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Betimleyici cümleler durumu anlatan ifadeler içerirken yansıtıcı cümleler başkalarının hislerini açıklamakta, yönlendirici cümleler ise beklenen davranışı ifade etmektedir. Bu cümle yapısı, OSB tanısı olan bireylerin olayları farklı perspektiflerden görmelerini sağlayarak zihin kuramı becerilerini desteklemektedir. Öyküler, bireye yalnızca hangi davranışı sergilemesi gerektiğini söylemekle kalmaz; aynı zamanda bu davranışın nedenlerini de mantıksal bir çerçevede sunar.

Yöntemin bir diğer güçlü kuramsal dayanağı bilgiyi işleme kuramıdır. Akgün Giray ve Ergenekon (2015), gerçek yaşamdaki sosyal ipuçlarının anlık ve geçici doğasının OSB’li bireylerin bilgileri eş zamanlı olarak işlemesini zorlaştırdığını belirtmektedir. Sosyal öyküler, dinamik sosyal verileri sabit, görsel ve tekrar incelenebilir bir formata dönüştürmektedir. Bu

sayede birey, sosyal etkileşimin gerekliliklerini kendi hızında öğrenme ve içselleştirme fırsatı bulmaktadır (Koçak, 2011). Sosyal öykülerin bilgiyi somutlaştırma işlevi, bu araştırmada kullanılan senaryo temelli oyun yaklaşımının da temel hareket noktasını oluşturmaktadır.

2.6.2. Sosyal Öykülerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Kullanımı

Sosyal öyküler, bireyin öznel bakış açısını yansıtan dili ve kişiselleştirilmiş kurgusuyla öğretim ortamlarında esnek bir kullanım alanına sahiptir. Akgün Giray ve Ergenekon (2022), çocuğun bireysel ihtiyaçlarına göre hazırlanan sosyal öykülerin sosyal beceri kazanımında olumlu bir etki yaptığını saptamışlardır. Materyalin görsel boyutu üzerinde duran Korkmazer Özdemir ve Tuncer (2023) ise standart görseller yerine çocuğun kendi fotoğraflarının veya aşına olduğu ortamların kullanıldığı öykülerin çocuğun ilgisini çekmede daha etkili olabileceğini öne sürmüşlerdir.

Sosyal öyküler, diğer kanıta dayalı uygulamalarla birlikte kullanılabilir. Turhan ve Vuran (2015), sosyal öykülerin OSB tanısı olan çocukların sosyal becerileri öğrenme hızını ve motivasyonunu artırdığını ifade etmişlerdir. Farklı duyu kanallarına aynı anda hitap eden öğretim materyallerinin öğrenmeyi güçlendirici etkisi bilinmektedir. Bu çerçevede mevcut araştırmada yer alan resimli kartlar ve senaryo temelli oyunlar, sosyal öykü yaklaşımının çok boyutlu bir uygulaması niteliğindedir.

Sosyal öykülerin içeriği, öğretilmek istenen beceriye göre özelleştirilebilir. Toprak (2024), uygun olan ve olmayan davranışların öğretiminde senaryolaştırılmış içeriklerin çocukların sosyal kuralları ayırt etmelerini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Örneğin karar verme becerisi için yazılan bir sosyal öykü, çocuğa karar vermesi gereken anı, seçenekleri ve seçiminin olası sonuçlarını adım adım göstererek karmaşık bir bilişsel süreci basit ve anlaşılır hale getirir.

2.6.3. Sosyal Öykülerin Etkililiği ve Kullanım Alanları

Alan yazındaki güncel araştırmalar sosyal öykülerin OSB’li bireylerin eğitim süreçlerinde çok boyutlu ve olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Wright ve McCathren (2012), bu yöntemin olumlu sosyal davranışların edinimini desteklerken problem davranışların giderilmesinde de etkili olduğunu rapor etmişlerdir. Yöntemin eğitsel verimliliği, farklı materyallerle zenginleştirildiğinde artış göstermektedir. Como ve diğerleri (2020) konuyla ilgili yaptıkları incelemede sosyal öykülerin resimli kartlarla birleştirilerek sunulmasının öğretimsel çıktıları belirgin düzeyde artırdığını belirtmiştir. Ayrıca teknoloji

destekli sosyal öykülerin çocukların katılım motivasyonunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Sani Bozkurt ve Vuran, 2016).

Eğitsel ortamlarda teknolojinin giderek kullanılmaya başlanması sosyal öykülerin yapısında çeşitlenmeye yol açmıştır. Stathopoulou ve diğerleri (2020), mobil uygulamalar aracılığıyla hazırlanan dijital sosyal öykülerin sundukları etkileşimli özellikler sayesinde çocukların dikkatini çekmede geleneksel yöntemlere göre avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte Dargut Güler (2019), öğretimsel başarıyı belirleyen asıl unsurun kullanılan aracın türü değil, içeriğin çocuğun gelişimsel özelliklerine ve gereksinimlerine uygun biçimde bireyselleştirilmesi olduğunu vurgulamaktadır.

Bu yaklaşımın etki alanı yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmayıp bireyin toplumsal yaşama uyumunu da kapsamaktadır. Wright ve McCathren (2012), çocukların yeni ortamlara geçiş süreçlerinde sosyal öykülerin ön hazırlık işlevi görerek anksiyete düzeyini düşürdüğünü kanıtlamışlardır. Bu bulgu, mevcut araştırmada hedeflenen karar verme senaryolarının bireyleri gerçek hayatta karşılaştıkları seçim durumlarına hazırlayan güvenli bir ön hazırlık niteliği taşıdığını desteklemektedir.

2.7. Senaryo Temelli Oyunlar

Aşağıdaki bölümlerde senaryo temelli oyunların tanımı, kuramsal temelleri ve OSB tanısı olan bireylerde kullanım şekilleri ele alınacaktır. Senaryo temellerin etkililiğini gösteren araştırma bulguları, uygulama alanları ve diğer öğretim yöntemleriyle ilişkisi incelenmiştir.

2.7.1. Senaryo Temelli Oyunların Tanımı ve Kuramsal Temelleri

Senaryo temelli oyunlar, alışveriş yapma, sağlık kuruluşuna gitme veya bir akranla oyun başlatma gibi günlük yaşam rutinlerinin programlı bir çerçeve içinde yapılandırılarak sunulduğu eğitsel simülasyonlar olarak tanımlanmaktadır. Bu oyunlar çocuğa farklı sosyal rolleri güvenli bir alanda deneyimleme fırsatı sunar. Yaklaşım, kuramsal temellerini büyük ölçüde Vygotsky'nin oyunun çocuğun bilişsel gelişimini destekleyen güçlü bir araç olduğu görüşünden ve Sosyal Öğrenme Kuramından almaktadır (Çiçek Aydoğdu, 2024).

Senaryo temelli öğrenme, öğrencilerin gerçek yaşam becerilerini yansıtan karmaşık ve çok boyutlu durumları sınıfın güvenli atmosferinde deneyimlemelerine imkan tanıyan bir süreçtir. Çiçek Aydoğdu (2024), bu yöntemin öğrencilerin yalnızca bilgiye sahip olmalarını değil, edindikleri bilgiyi aktif olarak işleyerek karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağladığını vurgulamıştır. Senaryolar, öğrenciyi bilgiyi yalnızca izleyen

konumdan çıkarıp olaylara müdahale edebilen aktif bir karar verici konumuna taşımaktadır. Bu süreçte öğrenci zihinsel bir prova gerçekleştirir.

Kuramsal açıdan senaryo temelli öğretim, öğrenenin etkin katılımını ve bağlam içinde öğrenmesini destekleyen yaklaşımlarla ilişkilendirilmektedir. Bilgin (2015), senaryo temelli öğretimle birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini rapor etmiştir. Öğrenci senaryolara uygun belirli bir rolü üstlendiğinde o rolün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirebilmek için kendi davranışlarını kontrol etmeye çalışır. Bu süreç, araştırmanın temel konusu olan kendini yönetme becerisinin oyun ortamında daha doğal biçimde gelişmesini desteklemektedir.

Bu yaklaşım, bilişsel çıraklık modeline de dayanmaktadır. Bu modelde öğretmen senaryoyu başlatarak model olur ve öğrenci giderek artan bir sorumlulukla etkinliğe dahil olur. Oyunun kurgusal yapısı, hata yapmanın maliyetini düşürür. Gerçek hayatta bir arkadaşından izin almadan oyuncu alan ya da oyuna dâhil olan çocuk olumsuz tepki görebilirken senaryo oyununda bu hatayı yaptığında yeniden deneme şansına sahip olur. Bu güvenli senaryo alanı, kaygı düzeyini düşürerek öğrenmeyi kalıcı hale getirir.

2.7.2. Senaryo Temelli Oyunların Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Kullanımı

OSB tanısı almış bireyler genellikle sembolik oyun (mış gibi yapma) becerilerinde sınırlılık yaşarlar. Yazgan (2022), bu bireylerin oyun becerilerinin genellikle nesne odaklı olduğunu; ancak yapılandırılmış oyun ortamlarında sosyal katılımın arttığını belirtmiştir. Senaryolar oyuna bir amaç ve yapı kazandırarak bireyin belirsizlikle başa çıkmasını ve süreci daha öngörülebilir hale getirmesini destekleyebilir. Oyun temelli uygulamalara ilişkin araştırmalar da oyun bağlamının sosyal iletişim ve pragmatik dil çıktıları açısından güçlü bir öğrenme ortamı sunabildiğini göstermektedir (Parsons vd., 2019).

Bireylerin sosyal etkileşimi başlatma ve sürdürme konusundaki sınırlılıkları oyun tabanlı müdahalelerle güçlü biçimde desteklenebilmektedir. Parsons ve diğerleri (2019), oyun odaklı stratejilerin OSB'li çocukların pragmatik dil becerilerini ve akranlarıyla olan ilişkilerini geliştirmede etkili olduğunu saptamışlardır. Senaryolar bireye sosyal durumlar sırasında ne söyleyeceği ve nasıl davranacağı konusunda hazır bir kalıp ifade sunar. Bu yapılandırılmış içerik, bireyin sosyal belirsizlikten kaynaklanan kaygısını azaltır ve iletişime geçme isteğini artırır.

Oyunun OSB eğitimindeki stratejik önemi üzerine nitel bir inceleme yapan Saral (2023), eğitsel süreçlerin en etkili yolunun oyun temelli yaklaşımlardan geçtiğini belirterek oyunun bu çocuklar için en doğal ve güçlü motivasyon kaynağı olduğunu vurgulamıştır. Geleneksel masa başı öğretimlerinde dikkatini toplamakta zorlanan çocuklar senaryo temelli bir oyunun parçası olduklarında sürece daha yüksek katılım göstermektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada kullanılan senaryolar, karar verme ve kendini yönetme gibi öğretimsel hedefleri oyunun doğal akışına gizleyerek çocuğun farkında olmadan ve baskı hissetmeden bu becerileri sergilemesini sağlamaktadır.

Senaryo temelli oyunlar, davranış yönetimi açısından da kritik bir role sahiptir. Toprak (2024), uygun olan ve olmayan davranışların öğretiminde senaryolaştırılmış kurguların bu bireylerin sosyal normları ayırt etmelerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Sani Bozkurt ve Vuran (2016) ise etkileşimli ortam tasarımlarının bireylerin dikkat sürelerini uzattığını ve problem davranışları azalttığını bulmuşlardır. Bu yaklaşım, OSB tanılı bireye kızgınlık anında ne yapması gerektiği veya sıra kendisine gelmediğinde nasıl beklemesi gerektiği gibi zorlu durumları oyun içinde çözme fırsatı vererek gerçek hayattaki problem davranışların önüne geçmektedir.

2.7.3. Senaryo Temelli Oyunların Etkililiği ve Uygulama Alanları

Oyun temelli müdahalelerin OSB'li bireylerin sosyal ve iletişimsel yetkinliklerini desteklediğine dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır. Bilgin ve Akkaynak (2021), oyun ve drama temelli etkinliklerin çocukların sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığını ve akran etkileşimi başlatma sürelerini olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Benzer bir bulgu olarak Bayam (2017), yapılandırılmış oyun seanslarının yalnızca oyun becerilerini değil, aynı zamanda alıcı ve ifade edici dil becerilerini de eş zamanlı olarak geliştirdiğini belirtmiştir. Bu çalışmalar, senaryo temelli oyunların çocuğa doğal ve motive edici bir öğrenme ortamı sunarak sosyal kuralların ve dilin kullanımının öğretilmesinde güçlü bir araç olduğunu göstermektedir.

Bu öğrenme yaklaşımı, bilişsel süreçlerin ve düşünme becerilerinin gelişiminde de kritik bir role sahiptir. Çiçek Aydoğdu (2024), bu yöntemin öğrencilerin karşılaştıkları karmaşık durumları analiz etmelerine, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıdığını vurgulamıştır. Senaryolar, gerçek yaşamın bir simülasyonunu sunarak öğrencilere güvenli bir hata yapma alanı sağlar. Parsons ve diğerleri (2019), bu güvenli ortamın OSB tanılı bireylerin sosyal kaygı yaşamadan farklı davranış seçeneklerini denemelerine ve en uygun olanına karar vermelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Senaryo temelli oyunların davranış yönetimi ve bağımsızlık üzerindeki etkisi önemlidir. Rada ve Gürbüz (2024), etkinlik çizelgeleri gibi görsel desteklerle yapılandırılmış oyun öğretiminin çocukların oyun materyalleriyle bağımsız ilgilenme sürelerini artırdığını ve tekrarlayan davranışların sıklığını azalttığını saptamışlardır. Toprak (2024) ise senaryolaştırılmış kurguların çocukların sosyal normlara uygun olan ve olmayan davranışları ayırt etmelerini kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Bu çerçevede senaryo temelli oyunlar resim kartlarıyla birlikte kullanıldığında OSB’li bireylerin hem davranışlarını daha iyi yönetmelerine hem de sosyal çevreye uyum sağlamalarına katkı sunan bütüncül bir müdahale paketi niteliği kazanmaktadır. Bu bütüncül yapı, özellikle karar verme ve kendini yönetme becerilerinin oyun akışı içinde öğretimi için önemli bir fırsat sunmaktadır.

2.8. ilgili Araştırmalar

Bu bölümde senaryo temelli oyunlar ile resimli kartların OSB tanımlı bireylerde öz bakım, sosyal beceri, iletişim, kendini yönetme ve günlük karar verme gibi alanlarda kullanımını ele alan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar özetlenmiştir. Alanyazında özellikle tek denekli araştırma desenleriyle yürütülen çalışmaların yoğunlaştığı, öğretim oturumlarının izleme ve genelleme verileriyle desteklendiği görülmektedir (Ceylan, 2021).

2.8.1. Türkiye’de yapılmış çalışmalar

Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar, OSB’de beceri öğretimini somutlaştırma gereksinimini vurgulamakta ve görsel temelli uygulamalara yer vermektedir. Araştırmalar, sosyal öykülerin çocuklara sosyal durumları anlama ve uygun tepki verme konusunda sistemli bir destek sağladığını ortaya koymaktadır (Akgün Giray ve Ergenekon, 2022). Akgün Giray ve Ergenekon (2022), hem öğretmen adaylarının sosyal öykü yazma ve sunma becerilerini hem de bu öykülerin otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan okul öncesi çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 3 öğretmen adayı ve 44–76 aylık 3 OSB’li çocuk katılmıştır. Her aday bir çocukla rastgele eşleştirilmiştir. Çalışmada adaylara Gray’in (2010) ilkelerine dayalı bir eğitim verilmiş, ardından adaylar hazırladıkları öykülerle çocuklara oyuncak paylaşma, selamlama ve sıraya girme becerilerini öğretmişlerdir. Tek denekli desenlerden yoklama evreli çiftler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının öyküleri başarıyla hazırlayıp sunduğu; çocukların ise hedeflenen becerileri kazandığı, sürdürdüğü ve farklı ortamlara genellebileceği görülmüştür.

Alagöz (2019) tarafından Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı kapsamında yürütülen yüksek lisans tezinde, resimli

kartlarla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin tuvalet kullanma becerisini öğretmedeki etkililiği incelenmiştir. Araştırma, Rize ilinde faaliyet gösteren bir özel rehabilitasyon merkezine devam eden ve RAM raporuyla orta düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış çocuklarla yürütülmüştür. Rastgele seçilen üç çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada tek denekli desenlerden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Örneklem OSB olmamakla birlikte öz bakım gibi zincirleme becerilerde resimli kart, yanlışsız öğretim ve genelleme mantığını göstermesi bakımından bu tezdeki görsel destek yaklaşımını dolaylı biçimde temellendirmektedir. Çalışmada bağımsız değişken, hedef uyararla birlikte sunulan resimli kart destekli eş zamanlı ipucu öğretimi olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişken ise 14 alt basamaktan oluşan tuvalet kullanma becerisidir. Bulgular, 5 öğretim oturumu sonunda tüm katılımcıların tam öğrenme ölçütünü karşıladığını; 1 ve 2 hafta sonraki izleme oturumlarında ise kazanımların korunduğunu ve genellendiğini göstermiştir (Alagöz, 2019).

Saral (2023), Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayımlanan nitel çalışmasında OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının oyun becerilerine, oyun becerilerinin öğretimine ve ebeveynlerin bu alandaki beceri gereksinimlerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Durum çalışması deseninde yürütülen araştırmada 3–7 yaş aralığında çocuğu olan 12 anne ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda ebeveynlerin oyun sırasında genellikle yönlendirici bir rol üstlendikleri, çocukların ise özellikle oyun becerilerinde desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynler, çocuklarıyla oyun oynama ve oyun öğretimi konusunda eğitime gereksinim duyduklarını vurgulamışlardır. Bu çalışma, oyun temelli müdahalelerin planlanmasında aile eğitiminin kritik bir bileşen olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Bayam (2017), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Bilim Dalı'nda hazırlanan yüksek lisans tezinde 2–6 yaş aralığındaki otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı çocuklara uygulanan oyun seanslarının sosyal beceri ve dil gelişiminde oluşturduğu değişimi incelemiştir. Çalışma, Ataşehir İstanbul'da hizmet veren ve 116 çocuğun devam ettiği bir özel gelişim merkezinde yürütülmüştür. Bu merkezden 2–6 yaş aralığında 35 OSB'li çocuk örnekleme alınmıştır. Araştırma deseni tezde ön test son test kontrol gruplu model olarak belirtilmiştir. Örneklemde 20 çocuk oyun seansı alırken 15 çocuk oyun seansı almayan ve duyu bütünleme seanslarına katılan grup olarak yer almıştır. Uygulama süreci 6 ay boyunca haftada iki gün birer saatlik oturumlar biçiminde planlanmıştır. Çocukların haftada bir bireysel oturuma ve ayrıca iki çocuk ve iki terapistle yürütülen ortak oturumlara katıldığı belirtilmiştir. Bireysel oturumlarda sembolik oyunlara, ortak oturumlarda ise akran iletişimini ve sıralı

yönerge izlemeyi destekleyen kurallı oyunlara yer verilmiştir. Bu çerçevede bağımsız değişken, oyun seanslarına katılım iken bağımlı değişkenler AGTE (Ankara Gelişim Tarama Envanteri) puanları üzerinden izlenen gelişim alanlarıdır. AGTE'nin 0-6 yaş aralığı için geliştirildiği ve çocukların değerlendirilmesinde annelerden edinilen bilgilere dayalı bir tarama testi olduğu ifade edilmiştir. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ile toplanan veriler, oyun seansı alan grubun özellikle sosyal beceri boyutunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla ilerleme kaydettiğini belirtmektedir.

Türkiye'deki alan yazın incelendiğinde kendini yönetme stratejilerinin öğretiminde bilhassa bireyin kendi davranışlarını izleyebilmesi ve süreci bağımsızca düzenleyebilmesi üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu kapsamda Avşaroğlu, Arslantaş, Koçak ve Çıkkılı (2008) tarafından sunulan kongre bildirisinde otizmli çocuklara kendini izleme becerisinin kazandırılması konusu derleme düzeyinde biçimde ele alınmıştır. Söz konusu çalışmada kendini izleme kavramı, bireyin hedeflediği davranışları sistemli bir şekilde gözlemlemesi ve kayıt altına alması süreci olarak tanımlanmıştır. Bildiri içeriğinde kendini izleme becerisinin kendini gözleme ve davranışı kaydetme şeklindeki iki temel boyutu açıklanırken planlama yapma, kontrol listelerinden yararlanma ve öz değerlendirme gibi uygulamalı stratejiler aracılığıyla bu yaklaşımların bireysel bağımsızlığı nasıl destekleyebileceği tartışılmıştır. Çalışma deneysel bir araştırma olmayıp katılımcı grubu veya bağımlı ve bağımsız değişken gibi veriler içermemektedir. Bununla birlikte bu eser, Türkiye'de OSB alanında kendini izleme stratejilerinin erken dönemlerden itibaren ele alındığını ve tartışıldığını belgelemesi açısından önemlidir.

Güncel araştırmalar, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme gibi kendini yönetme bileşenlerinin doğrudan öğretim paketleri aracılığıyla kazandırılmasının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Gönen ve Uslucan (2024), 11-12 yaş aralığındaki otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı üç çocukla yürüttükleri çalışmada kendini yönetme öğretiminin etkilerini incelemişlerdir. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmada hem kendini yönetme stratejilerinin edinimi ve sürdürülmesi hem de serbest zaman etkinliği olarak belirlenen bulmaca çözme performansı ele alınmıştır. Çalışmada bağımsız değişken kendini yönetme öğretimi olarak belirlenirken bağımlı değişkenler (a) kendini izleme değerlendirme pekiştirme basamaklarını doğru uygulama düzeyi ve bulmaca çözme performansı şeklinde tanımlanmıştır. Elde edilen bulgular, katılımcıların uygulama sonrasında hedeflenen kazanımları edindiğini; 2., 4. ve 6. haftalarda gerçekleştirilen izleme oturumlarında bu becerileri sürdürdüğünü ve farklı kişi ve ortamlar arasında

genelleyebildiğini göstermiştir. Sosyal geçerlik verileri, anne ve öğretmenlerin uygulamayı olumlu bulduğunu işaret ederken materyaller arası genelleme için ek bir düzenleme yapılmamış olması çalışmanın sınırlılığı olarak tartışılmıştır.

Eşme (2021), Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürüttüğü yüksek lisans tezinde OSB tanımlı bireylerin kavram öğretiminde yaygın olarak kullanılan klasik (2D) kavram kartlarının sınırlılıklarını aşmak ve verimliliğini artırmak amacıyla bu materyallerin animasyonlu ve sesli formlarını ele almıştır. Araştırmanın temel amacı, klasik kartların görsel yapısı korunarak dijital ortama aktarılan animasyonlu sesli sürümlerin kavram öğretimine sağlayacağı katkıyı alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu kapsamda OSB tanımlı bireylerle aktif çalışan 30 özel eğitim uzmanına öncelikle klasik kavram kartı sunulmuştur. İçeriğin animasyonlu versiyonu izletilerek karşılaştırma yapımları istenmiştir. Veri toplama sürecinde uzmanlar her iki materyali kıyaslayan 20 soruluk anketi yanıtlamıştır. Elde edilen veriler yanıt yüzdeleri ve nitel yorumlar üzerinden analiz edilmiştir. Doğrudan çocuk performansını ölçmek yerine materyalin eğitsel niteliğine ilişkin uzman değerlendirmelerine odaklanan bu çalışmanın bulguları, uzmanların animasyonlu sesli kavram kartlarını klasik kartlara kıyasla daha işlevsel bulduğunu ve özellikle öğrenilen bilginin kalıcılığını artırma noktasında bu materyalin güçlü olduğunu göstermektedir.

Köse (2023), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamladığı doktora tezinde OSB tanımlı çocuklara işitsel görsel koşullu ayırt etme (İGKA) becerisinin öğretiminde kullanılan materyallerin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada geleneksel resimli kartlarla artırılmış gerçeklik (AG) teknolojisinin etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma, yaşları 3 ile 6 arasında değişen üç erkek çocukla ev ortamında yürütülmüştür. Araştırma deseni olarak katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli içine yerleştirilmiş uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli tercih edilmiştir. Bu desen kapsamında her iki koşulda da öğretim prosedürü sabit tutulurken karşılaştırma uyarımı olarak bir koşulda standart resimli kart seti, diğer koşulda ise AG seti kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çarpıcı bir farkı ortaya koymaktadır. Artırılmış gerçeklik koşulunda tüm katılımcılar hedef beceriyi edinmiş, farklı setlere genelleyebilmiş ve 2 ila 5 hafta sonra sürdürebilmiştir. Buna karşın resimli kart koşulunda yalnızca bir katılımcı edinim, genelleme ve kalıcılık sağlayabilmiştir. Sonuçlar, özellikle geleneksel materyallerle öğrenmede zorluk yaşayan çocuklar için AG tabanlı öğretimin çok daha işlevsel ve güçlü bir alternatif olduğunu göstermektedir.

Türkiye’deki çalışmalar, resimli kartlar, öz bakım, sosyal beceri ve serbest zaman gibi işlevsel alanlarda güçlü bulgular ortaya koymaktadır. Buna karşın günlük karar verme gibi üst düzey ve sosyal yönü güçlü becerilerin resim kartlarıyla desteklenen senaryo temelli oyunlar aracılığıyla ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu tez çalışması, söz konusu boşluğu karar verme ve kendini yönetme becerileri odağında ele almayı amaçlamaktadır.

2.8.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar

Yurt dışı alan yazınında OSB’de resimli kartlar, sosyal öyküler, kendini yönetme, kanıt tabanına sahiptir. Kendini yönetme müdahalelerini tek denekli araştırmalar üzerinden meta-analizle inceleyen Carr ve diğerleri (2014), WWC ölçütleriyle değerlendirilen çalışmalar üzerinden PND etki büyüklükleri hesaplamış ve kendini yönetmenin OSB’li öğrencilerde akademik hedefler ve sosyal beceriler üzerinde genel olarak güçlü etkilere sahip olduğunu raporlamışlardır. Bu bulgular, kendini yönetme stratejilerinin doğal ortamlarda uygulanabilirliği ve birçok çalışmada izleme ve genelleme verileriyle desteklenmesi bakımından bu tezdeki müdahale mantığını güçlendirmektedir. OSB tanımlı öğrencilerle yürütülen kendini yönetme müdahalelerini ele alan tek denekli araştırmaları sistematik olarak incelemiştir. Kasım 2012’ye kadar yapılan taramada 29 çalışmayı belirlemiş ve ölçütleri karşılayan 23 tek denekli çalışmayı meta-analize dahil etmiştir. Çalışmaların metodolojik kalitesi What Works Clearinghouse (WWC) ölçütleriyle değerlendirilmiştir. Etki büyüklükleri örtüşmeyen veri yüzdesi (PND) ile hesaplanmıştır. Bulgular, kendini yönetme müdahalelerinin OSB’li öğrencilerde akademik davranışlar (PND \approx %93,3) ve sosyal beceriler (PND \approx %79,8) üzerinde genel olarak güçlü etkilere sahip olduğunu, farklı yaş ve işlev düzeylerinde doğal eğitim ortamlarında uygulanabildiğini ve kazanımların birçok çalışmada genellenip sürdürülebildiğini göstermektedir. Bu nedenle yazarlar, kendini yönetmenin OSB’li öğrenciler için kanıta dayalı bir uygulama olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir.

Kendini yönetmenin kanıta dayalı bir uygulama olarak sınıflandırılmasına ilişkin bir diğer kaynak, NPDC/AFIRM tarafından hazırlanan uygulama paketidir. Sam ve AFIRM Team (2016), kendini yönetmeyi, davranış takibi ve ödüllendirmeye dayalı sistematik bir öz-düzenleme yaklaşımı olarak görür. Bu paket, kendini yönetmenin NPDC’nin kanıta dayalı uygulama ölçütlerine göre en az 10 tek denekli çalışmayla desteklendiğini ve okul öncesinden lise dönemine kadar farklı yaş gruplarında sosyal, iletişimsel, davranışsal ve akademik çıktılar üzerinde kullanılabildiğini vurgulamaktadır (Sam ve AFIRM Team, 2016).

Günlük yaşam becerileri bağlamında ise Aydın vd. (2025), altı veri tabanında yürüttükleri tarama sonucunda 14 makale ve bir doktora tezini dahil ettikleri sistematik derleme ve meta-analizde, kendini yönetme müdahalelerinin günlük yaşam becerilerinin öğretiminde çok büyük düzeyde etkilere ulaştığını bildirmiştir. Aynı çalışmada performans ölçütüne dayalı etki büyüklüğü (PCES) hesaplamalarında ise orta düzey etkiler raporlanmıştır. Genelleme ve kalıcılık verilerinde Tau-U analizlerinin çok büyük, PCES analizlerinin ise orta yüksek düzeyde sonuçlar ürettiği belirtilmiştir (Aydın vd., 2025). Bu bulgular, kendini yönetme yaklaşımının yalnızca sınıf içi akademik görevlerde değil bağımsız yaşamı destekleyen günlük rutinlerde de işlevsel bir öğretim bileşeni olabileceğine işaret etmektedir.

Karar verme alanında, seçim fırsatı sunmanın akademik çıktılar üzerindeki etkilerini inceleyen yapılandırılmış derlemeler dikkat çekmektedir. Reutebuch ve diğerleri (2015), müdahale bileşeni olarak seçim yapma fırsatı içeren tek denekli araştırmaları sistematik biçimde incelemiş ve ölçütleri karşılayan sekiz çalışmada, toplam 21 katılımcı seçim bileşeninin iş tamamlama ve görevde kalma gibi akademik davranışları artırabildiğini, bazı çalışmalarda problem davranışların azalabildiğini ve öğrencilerin olumlu duygulanım göstergelerinin güçlenebildiğini raporlamıştır. Seçimin motivasyonel değerine ilişkin deneysel bir örnek olarak Tiger ve diğerleri (2010), OSB'li üç çocukla yürüttükleri çalışmada seçimli ve seçimsiz pekiştirme koşullarını iki farklı tek operant düzenekle karşılaştırmıştır. İlerleyen oranlı düzenlemelerde iki katılımcı için seçimin görev tepkilerini artıran daha güçlü bir koşul olarak ortaya çıkabildiğini, buna karşın sabit oranlı düzenlemelerde aynı düzeyde farklılaşmanın görülmeyebildiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar, bazı öğrenciler için seçim yapma fırsatının kendi başına güçlendirici bir değer taşıyabileceğini ve karar verme öğretiminde seçim düzenlemelerinin bireyselleştirilmesinin önemini göstermektedir (Tiger vd., 2010).

Sosyal öyküler, yurt dışı literatürde sosyal durumları açıklama ve uygun davranış repertuarı oluşturma amacıyla yaygın biçimde kullanılmaktadır. Gray (2010), sosyal öykülerin yapılandırılmasına ilişkin temel ilkeleri ortaya koyarken sosyal öykü müdahalelerine ilişkin derleme çalışmalar, yöntemin farklı hedef becerilerde nasıl uyarlandığını, etkililiğini ve sonuçları etkileyen koşulları tartışmaktadır (Camilleri vd., 2022).

Oyun temelli ve akran aracılı müdahaleler de uluslararası araştırmalarda önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin pragmatik dil becerilerini desteklemeye yönelik oyun temelli ve akran aracılı bir müdahaleyi randomize kontrollü deneysel desenle inceleyen çalışmalar, oyun

bağlamının iletişimsel çıktılar açısından güçlü bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir (Parsons vd., 2019).

Parsons ve diğerleri (2019), OSB tanımlı 6–11 yaş aralığındaki çocuklarda pragmatik dil performansını artırmayı hedefleyen oyun temelli, akran aracılı bir müdahaleyi randomize kontrollü desenle değerlendirmiştir. Çalışmada 71 çocuk, müdahale önce ve bekleme listesi önce gruplarına uygulanmıştır. Çocuklar tipik gelişen bir akranla birlikte 10 hafta boyunca haftada bir klinik oyun oturumuna katılmış, ebeveynler ise evde uygulama bileşenlerini desteklemiştir. Pragmatik dil becerileri; oturum öncesinde, sonrasında ve 3 ay izlemde Pragmatics Observational Measure ve Social Emotional Evaluation ile ölçülmüştür. Bulgular, müdahale alan grupta POM 2 kazanımlarının daha yüksek olduğunu ($p = 0,031$; $d = 0,57$) ve etkilerin 3 aylık izlemde korunduğunu (çeşitli alt boyutlarda $d \approx 0,49-0,64$) göstermiştir. İzlemde klinik ve ev ortamındaki POM 2 puanlarının benzer olması, kazanımların eve genellenmesine ilişkin ek bir bulgu sunmuştur.

Teknoloji destekli öğretim uygulamalarında tablet tabanlı sistemlerin ve artırıcı ve destekleyici iletişim araçlarının (AAC) ön plana çıktığı görülmektedir. Örneğin, PECS yaklaşımını tablet ortamına uyarlayan iCAN sisteminin bakım verenlerin resimli kart hazırlama ve yönetme yükünü azaltırken çocukların öğrenmeye katılımını ve etkileşimini destekleyebildiği bildirilmektedir (Chien vd., 2015). Ayrıca OSB’de kullanılan AAC araçlarını sistematik olarak inceleyen çalışmalar, araç seçimi ve uygulama süreci açısından pratik öneriler sunmaktadır (Antão vd., 2018).

Öğretimi planlama ve uygulayıcı yeterliği bakımından davranışçı uygulamaların standartlaştırılması ve sürdürülebilirliği için uygulayıcı eğitim programlarının önemli olduğu ifade edilmektedir. Davranışsal Beceri Öğretimi (DBÖ) gibi paket eğitimler, uygulayıcılara hedef yöntemi doğru adımlarla uygulama becerisi kazandırarak uygulama bütünlüğünü artırabilmektedir. Fetherston ve Sturmey (2014), DBÖ’nün uygulayıcıların ayırık denemelerle öğretim, tesadüfi öğretim ve etkinlik çizelgeleri gibi farklı öğretim prosedürlerini uygulama performansını artırdığını, uygulayıcı performansındaki artışın öğrenenlerde doğru tepki düzeylerini yükselttiğini kazanımların yeni programlara genellenebildiğini rapor etmişlerdir. Çalışmada sosyal geçerlik bulgularının da yüksek olması, DBÖ’nün yalnızca etkili değil, aynı zamanda uygulamacılar tarafından kabul edilebilir ve uygulanabilir bir eğitim yaklaşımı olduğunu desteklemektedir.

Yurt dışı çalışmalar, resimli kartların yapılandırılmış ğretim süreçlerinin ve oyun temelli bağlımların, OSB'li bireylerde motivasyonu artırma ve beceri genellemedeki önemini vurgular. Yapılan bu çalışmalar, resim kartları ve senaryo temelli oyunların kendini yönetme ve karar verme gibi becerilerde kullanılmasını gereklendirmektedir. Literatür yapılan çalışmayı güçlendirmektedir.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, özel eğitime devam eden Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin kendini yönetme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinde resim kartları ve senaryo temelli oyunların etkililiğinin incelendiği araştırmanın metodolojik yapısı detaylandırılmıştır. Bölümün devamında, araştırmanın desenine, katılımcıların belirlenme ölçütlerine ve demografik özelliklerine, uygulamanın yürütüldüğü ortam ve kullanılan materyallere, veri toplama sürecine ve elde edilen verilerin analizinde izlenen sistematik basamaklara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı almış öğrencilere resim kartları ve senaryo temelli oyunlar aracılığıyla sunulan öğretim programının, öğrencilerin kendini yönetme ve karar verme becerileri üzerindeki etkililiğini, kalıcılığını ve genellenebilirliğini incelemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda, neden sonuç ilişkisini grup ortalamaları yerine bireysel performans verileri üzerinden derinlemesine analiz etme olanağı sunan tek denekli araştırma yöntemlerinden Deneklerarası Çoklu Yoklama Modeli tercih edilmiştir. Tek denekli araştırmalar, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini, bireyin kendi kendisinin kontrol grubu olduğu bir süreçte değerlendiren yarı deneysel yöntemlerdir. Ceylan (2021), OSB alanında yürütülen lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında, bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerinin anlık değişimlerini izleme ve müdahalenin etkililiğini kanıtlama noktasında sağladığı avantajlar nedeniyle bu desenin araştırmacılar tarafından sıklıkla ve güvenle kullanıldığını belirtmektedir.

Araştırmada kullanılan deneklerarası çoklu yoklama modeli, öğretim uygulamasının tüm katılımcılarda aynı anda değil, sistematik bir zaman farkıyla başlatılması ilkesine dayanır. Süreç, tüm katılımcılardan eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisinin toplanmasıyla başlar. Birinci katılımcıda veriler kararlılık gösterdiğinde, yalnızca bu katılımcı için resim kartları ve senaryo temelli oyunlarla öğretim başlatılırken diğer katılımcılar başlama düzeyi evresinde bekletilir. Birinci katılımcı belirlenen başarı ölçütünü (örneğin ardışık üç oturumda %70 doğruluk) karşıladığında, ikinci katılımcı için öğretim süreci devreye sokulur; aynı sistematik döngü üçüncü katılımcı için de tekrarlanır. Bu aşamalı başlatma mantığı, müdahale uygulanmadığı sürece diğer katılımcılarda performansın değişmemesini beklediği için;

zamanla ortaya çıkabilecek olaylar, olgunlaşma, ölçme araçlarından kaynaklı değişimlerin etkisini azaltarak iç geçerliği güçlendirir. Aynı etkinin her bir katılımcıda farklı zamanlarda öğretim başladıktan sonra ortaya çıkması ve benzer biçimde tekrarlanması ise deneysel kontrolün temel göstergesidir. Öğretim paketi ile hedeflenen davranış değişimi arasında işlevsel ilişki kurmayı destekler. Koçak ve Sarı (2021), bu aşamalı geçişin öğretim sürecinin kontrolünü artırdığını ve her bir deneğin verisinin diğerleri için bir kontrol mekanizması işlevi gördüğünü vurgulamaktadır. Ayrıca iç geçerliğin korunması açısından, süreç boyunca uygulama güvenilirliği ve mümkünse gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin raporlanması böylece değişimin gerçekten öğretimden kaynaklandığının yöntemsel olarak desteklenmesi önemlidir. Genellenebilirlik açısından bu desen, etkinin farklı katılımcılarda tekrar gösterilmesine olanak tanıyarak bulguların benzer özellikteki bireylere aktarılabilirliğini güçlendirir. Genellemenin daha sağlam temellendirilmesi için izleme ve genelleme oturumlarıyla becerinin farklı kişi, ortam, materyal koşullarında sürdürülüp sürdürülmediğinin ayrıca gösterilmesi beklenir.

Bu modelin bilimsel açıdan en güçlü yanı, iç geçerliği sağlama ve davranış değişikliğinin tesadüfi olmadığını kanıtlama kapasitesidir. Eğer hedef davranışlardaki artış sadece öğretimin sunulduğu denekte ve tam olarak öğretimin başladığı noktada gerçekleşiyorsa bu sırada henüz öğretim almayan diğer deneklerin performansı düşük veya sabit seviyede kalıyorsa, bu durum bir ilişkinin varlığını gösterir. Diğer bir ifadeyle, öğrencinin performansındaki değişimin zamanın geçmesi, olgunlaşma veya çevre etkisi gibi dışsal faktörlerden değil doğrudan uygulanan resim kartları ve senaryo temelli oyun yönteminden kaynaklandığı şüpheye yer bırakmayacak şekilde ortaya konmuş olur (Tekin-İftar, 2012).

Modelin, özellikle kendini yönetme ve karar verme gibi bilişsel süreçleri içeren becerilerin öğretiminde tercih edilmesi veri toplama sürecinin etkililiğindedir. Arslantaş (2015), kendini izleme ve yönetme stratejilerinin öğretiminde bireyin performansının sürekli olarak değerlendirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Bu araştırmada kullanılan çoklu yoklama modelinde ise sırası gelmeyen deneklerden her oturumda değil sadece belirli aralıklarla yoklama oturumlarında veri toplanır. Bu strateji, öğrencilerin henüz öğretimini almadıkları karar verme senaryolarına karşı duyarsızlaşmalarını önlerken, araştırmacıya da daha ekonomik ve pratik bir uygulama süreci sağlar.

3.2. Katılımcılar

Araştırma Konya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunun bünyesinde bulunan özel eğitim sınıfına devam eden ve Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı almış üç

öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken, olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme ve bu yöntemin alt türü olan ölçüt örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Tekin İftar (2012), tek denekli araştırmalarda belirli bir niteliğe sahip belirli bir beceri eksikliği olan durumların derinlemesine incelenebilmesi için bu yöntemin en işlevsel yol olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, rastgele seçim yerine, araştırmanın bağımsız değişkeni olan resim kartları ve senaryo temelli oyunlar ile öğretime en uygun ön koşul becerilere sahip öğrenciler çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Katılımcıların belirlenmesi sürecinde, öğretim uygulamasının sağlıklı yürütülebilmesi ve araştırmanın iç geçerliğinin sağlanabilmesi adına belirli ön koşul davranışlar ölçüt olarak kabul edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin;

- (1) sağlık kurulu raporu ile OSB tanısı almış olmaları,
- (2) 13-14 yaş aralığında olmaları,
- (3) en az 10 dakika süreyle bir etkinliğe dikkatini yöneltebilmeleri,
- (4) tek basamaklı basit sözel yönergeleri (al, ver, gel vb.) yerine getirebilmeleri,
- (5) resim, nesne eşleme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, araştırmada

hedeflenen kendini yönetme ve karar verme becerilerine sahip olmamaları veya bu becerileri bağımsız olarak sergileyememeleri temel seçim kriteri olmuştur. Arslantaş (2015), kendini yönetme becerilerinin öğretiminde öğrencinin ön koşul becerilere sahip olmasının, stratejiyi bağımsız kullanabilmesi açısından kritik önem taşıdığını vurgulamıştır.

Katılımcıların seçiminde aileler ile görüşülmüş ve onayları alınmıştır. Belirlenen aday öğrencilerin hedef becerilerdeki karar verme ve kendini yönetme performans düzeylerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen; Kendini Yönetme Becerisi Ölçüm Aracı, Beceri Alanları ve Gözlem Tablosu, Senaryo Temelli Oyun Uygulama Formları, Resimli Kartlarla Davranış Öğretimi Ölçüt Bağımlı Ölçüm Aracı, Sosyal Geçerlik Formu kullanılmıştır. Yapılan ön değerlendirmeler sonucunda, hedef becerileri %40'ın altında bir düzeyde sergileyen, ancak oyun oynamaya istekli ve görsel materyallere ilgi duyan üç öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3) araştırmanın asıl katılımcıları olarak belirlenmiştir. Ceylan (2021) tarafından yapılan incelemede, katılımcıların seçiminde öğretim yöntemine karşı olumlu tutum sergilemeleri, öğretimin etkililiğini artıran önemli bir faktördür.

Araştırmanın etik kuralları gereği, katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla raporlaştırma sürecinde gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2 ve Ö3 kodları kullanılmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikler ve ön koşul beceri düzeyleri Tablo 3.2’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Katılımcıların belirlenmesinde okul yönetimi ile iş birliği yapılmıştır. Aday öğrenciler, sınıfın mevcut eğitim planı ve günlük rutinleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Aile görüşmeleriyle öğrencilerin sağlık durumları, devamsızlık durumları ve iletişim profilleri gözden geçirilmiş; uygulama sürecini kesintiye uğratabilecek etmenlere (uzun süreli hastalık, sık devamsızlık gibi) karşı oturum planları esnek biçimde düzenlenmiştir.

Araştırma süresince katılımcıların rutin eğitim programları devam etmiştir. Hedeflenen kendini yönetme ve karar verme becerilerini doğrudan öğretmeyi amaçlayan ek uygulamaların eş zamanlı yürütülmemesi için aile, idare ile koordinasyon sağlanmıştır. Bu düzenleme, performanstaki değişimin uygulanan öğretim paketine atfedilebilmesini desteklemek amacıyla planlanmıştır.

Katılımcılarla yürütülen uygulama öncesi değerlendirme ve hazırlık adımları ile öğretim tamamlandıktan sonra yürütülen izleme, genelleme ve sosyal geçerlik işlemleri Tablo 3.1’de belirtilmiştir.

Tablo 3.1

Katılımcılar için uygulama öncesi ve sonrası süreç

İşlem	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Etik izin ve bilgilendirilmiş onam	Okul yönetiminden izin alınması, ailelere sürecin amacı ve yöntemi hakkında bilgilendirme yapılması, yazılı onamların alınması.	Aile ve öğretmenlere süreç hakkında geri bildirim verilmesi. Verilerin ve kayıtların gizlilik ilkelerine uygun saklanması.
Ön koşul ve uygunluk değerlendirmesi	Tanı ve yaş bilgilerinin doğrulanması. Dikkat, yönerge izleme ve resim nesne eşleme gibi ön koşulların gözden geçirilmesi. Hedef becerilerde ön değerlendirme yapılması.	Öğretim sonrasında hedef becerilerde ulaşılan düzeyin değerlendirilmesi. Gerekli görüldüğünde ek uyarılma önerilerinin paylaşılması.
Başlama düzeyi ve veri toplama	Çoklu yoklama kapsamında başlama düzeyi oturumlarının yürütülmesi. Yapılandırılmış veri kayıt formları ve video kayıt düzeninin oluşturulması.	Ölçüt bağımlı son yoklama verilerinin alınması. İzleme oturumlarının yürütülmesi. Farklı ortam koşullarında genelleme oturumlarının yapılması.
Sosyal geçerlik	Sosyal geçerlik formunun tanıtılması. Görüşme zamanlarının planlanması.	Sosyal geçerlik verilerinin toplanması. Uygulanabilirlik ve memnuniyetin değerlendirilmesi.

İşlem	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Süreç yönetimi ve katılımcı güvenliği	Oturuşların öğrencilerin dikkat süreleri ve yorgunluk durumları dikkate alınarak planlanması, pekiştirici tercihinin belirlenmesi.	Öğretim tamamlandıktan sonra pekiştiricilerin kademeli azaltılması. Becerilerin günlük yaşama aktarımına yönelik kısa önerilerin paylaşılması.

Tablo, tek denekli desen kapsamında katılımcılarla yürütülen uygulama öncesi ve sonrası temel işlemleri özetlemektedir. Öğretim oturumları bu iki evre arasında planlanmıştır.

Tablo 3.2

Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler	Katılımcı 1 (Ö1)	Katılımcı 2 (Ö2)	Katılımcı 3 (Ö3)
Cinsiyet	Erkek	Erkek	Erkek
Tanı	Orta/ağır düzey otizm	Orta/ağır düzey otizm	Orta/ağır düzey otizm
İletişim Becerileri	Tek kelime bazen iki kelime kullanma	Kelime kullanamıyor. Konuşamıyor.	Kelime kullanamıyor. Konuşamıyor.
Sınıf Düzeyi	6. sınıf	6. sınıf	6. sınıf
İlaç Kullanımı	Var	Yok	Yok
Yaşı	13	13	14

Not. Ö1 = Öğrenci 1; Ö2 = Öğrenci 2; Ö3 = Öğrenci 3.

Tablo 3.2, araştırmaya katılan üç OSB tanılı öğrencinin demografik ve temel tanımlayıcı özelliklerini özetlemektedir. Buna göre katılımcıların tamamı erkek olup 6. sınıfa devam etmektedir ve tanıları orta ağır düzey otizm olarak belirtilmiştir. Yaş dağılımı 13–14 aralığındadır (Ö1 ve Ö2: 13 yaş; Ö3: 14 yaş). İletişim becerileri açısından katılımcılar arasında belirgin farklılık bulunmaktadır: Ö1'in zaman zaman tek kelime ve nadiren iki kelimelik ifade kullanabildiği, Ö2 ve Ö3'ün ise sözel iletişim kuramadığı, kelime kullanamadığı görülmektedir. İlaç kullanımı değişkeninde yalnızca Ö1'in ilaç kullandığı, Ö2 ve Ö3'ün ilaç kullanmadığı dikkat çekmektedir. Bu bulgular, katılımcıların bazı temel değişkenlerde (cinsiyet, sınıf düzeyi, tanı) benzer; iletişim düzeyi ve ilaç kullanımı gibi bireysel özelliklerde ise farklı profillere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3*Katılımcıların uygulama öncesi ölçütleri karşılama durumu*

Ölçüt- Özellikleri (Uygulama öncesi)	Ö1	Ö2	Ö3
Sağlık kurulu raporu ile OSB tanısı	Evet	Evet	Evet
Yaş (13-14)	13	13	14
Sınıf düzeyi	6. sınıf	6. sınıf	6. sınıf
Cinsiyet	Erkek	Erkek	Erkek
İletişim profili	Zaman zaman tek kelime kullanıyor. Nadiren iki kelimelik ifade	Sözel iletişimi yok. Kelime kullanamıyor	Sözel iletişim yok. Kelime kullanamıyor
İlaç kullanımı	Var	Yok	Yok
En az 10 dk dikkatini etkinliğe yöneltme	Karşılıyor	Karşılıyor	Karşılıyor
Basit tek basamaklı yönergeleri yerine getirme	Karşılıyor	Karşılıyor	Karşılıyor
Resim nesne eşleme becerisi	Karşılıyor	Karşılıyor	Karşılıyor
Hedef kendini yönetme, karar verme becerilerini bağımsız sergileyememe	<%40 bağımsız değil	<%40 bağımsız değil	<%40 bağımsız değil
Görsel materyale ilgi ve oyun oynamaya istek	Var	Var	Var

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere, üç katılımcı da araştırmanın belirlenen katılım ölçütlerini karşılamaktadır. Katılımcıların tamamı sağlık kurulu raporu ile OSB tanısı almış, 13-14 yaş aralığında, 6. sınıfa devam eden erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ön değerlendirmelerde hedeflenen kendini yönetme ve karar verme becerilerini bağımsız olarak sergileyemedikleri (performansın %40'ın altında olduğu) belirlenmiştir. Resim kartları ve senaryo temelli oyunlarla yürütülen öğretim için gerekli ön koşul becerilere sahip oldukları kabul edilmiştir.

Ö1 kodlu öğrenci, 13 yaşında ve 6. sınıfa devam eden erkek öğrencidir. Tanısı orta/ağır düzey OSB'dir. İletişim becerileri açısından zaman zaman tek kelime ve nadiren iki kelimelik ifadeler kullanabilmekte, ilaç kullanmaktadır. Çalışmaya dahil edilme ölçütleri gereği en az 10 dakika dikkatini etkinliğe yöneltebilme, tek basamaklı sözel yönergeleri izleyebilme ve resim-nesne eşleme gibi ön koşulları karşılamaktadır.

Ö2 kodlu öğrenci, 13 yaşında ve 6. sınıfa devam eden erkek öğrencidir. Tanısı orta/ağır düzey OSB'dir. Sözel iletişim kuramamakta, kelime kullanamamaktadır ve ilaç kullanımı bulunmamaktadır. Çalışmaya dahil edilme ölçütleri gereği dikkat süresi, yönerge izleme ve resim nesne eşleme gibi ön koşulları karşılamaktadır.

Ö3 kodlu öğrenci, 14 yaşında ve 6. sınıfa devam eden erkek öğrencidir. Tanısı orta/ağır düzey OSB'dir. Sözel iletişim kuramamakta, kelime kullanamamaktadır ve ilaç kullanımı bulunmamaktadır. Çalışmaya dahil edilme ölçütleri gereği dikkat süresi, yönerge izleme ve resim nesne eşleme gibi ön koşulları karşılamaktadır.

3.3. Ortam

Araştırmanın uygulama süreci, Konya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunun bünyesinde bulunan özel eğitim sınıfının bünyesinde, öğrencilerin halihazırda eğitim aldıkları doğal bir ortam olan sınıfta ve genelleme çalışmalarının yürütüldüğü okul yemekhanesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma ortamının seçimi ve düzenlenmesinde, OSB'li bireylerin duyuşal hassasiyetleri, dikkat süreleri ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak gerekli fiziksel düzenlemeler yapılmıştır.

Öğretim oturumlarının yürütüldüğü sınıf, dışarıdan gelebilecek ses ve gürültüden yalıtılmış, sessiz ve sakin bir atmosfer sunacak şekilde hazırlanmıştır. Sınıf ortamı, öğrencinin dikkatini öğretim materyallerinden (resim kartları ve oyun senaryoları) başka bir yöne kaydırabilecek aşırı görsel uyaranlardan, parlak renkli panolardan ve gereksiz eşyalardan arındırılmıştır. Sınıfın ısı ve ışık düzeyi, öğrencinin fiziksel konforunu sağlayacak ve odaklanmasını kolaylaştıracak şekilde tutulmuştur.

Uygulamacı, araştırma sürecinde katılımcı öğrencilerle iletişimi bizzat başlatan, bu iletişimi uygulama boyunca sürdüren ve uygulamanın planlanan şekilde yürütülmesinden sorumlu olan kişidir. Bu kapsamda uygulamacı, uygulama öncesinde öğrencilerle tanışma ve uyum sürecini yönetmiş; oturumların başlaması, yönergelerin sunulması, materyallerin kullanımı, gerekli durumlarda desteklerin sağlanması oturumların sonlandırılması gibi tüm adımları araştırmanın belirlenen prosedürüne uygun biçimde yürütmüştür. Aynı zamanda uygulama sırasında öğrencilerin performansları, tepkileri ve hedef davranışlara ilişkin veriler doğrudan gözlem yoluyla yine uygulamacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Bu nedenle çalışmada uygulama ve gözlem görevleri aynı kişi tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu tercih, uygulamanın her oturumda aynı standartta ve tutarlılıkta yürütülmesini, öğrencilerle güven ilişkisi kurulmasını ve sürecin kontrol altında tutulmasını sağlamaya yönelik bir düzenleme olarak ele alınmıştır. Uygulama ve gözlemin aynı kişi tarafından yürütülmesi nedeniyle oluşabilecek yanlılık riskini azaltmak amacıyla gözlem kayıtları yapılandırılmış veri kayıt formları kullanılarak alınmıştır. Oturum sonlarında kayıtlar kontrol edilmiştir.

Öğretim düzenlemesi kapsamında, araştırmacı ve katılımcı öğrencinin yüz yüze etkileşim kurabilmesine olanak tanıyan, öğrencinin yaş ve fiziksel gelişim özelliklerine uygun bir çalışma masası ve iki adet sandalye kullanılmıştır. Masa üzerinde sadece o oturumda kullanılacak olan resim kartları ve senaryo materyalleri bulundurulmuş diğer materyaller öğrencinin ulaşamayacağı ve göremeyeceği bir alanda saklanarak edilerek dikkat dağılması engellenmiştir. Öğretim materyalleri, öğrencinin görüş açısına en uygun mesafede ve kolayca uzanabileceği şekilde konumlandırılmıştır.

Araştırmanın genelleme evresi, oturumları ve bazı senaryo temelli oyun uygulamaları için okulun yemekhane bölümü tercih edilmiştir. Bu ortam, öğrencilerin karar verme ve kendini yönetme becerilerini gerçek yaşam koşullarında (sıra bekleme, yemek seçimi vb.) sergileyip sergileyemediklerini gözlemlemek amacıyla kullanılmıştır. Yemekhane oturumları, sosyal etkileşim fırsatlarının devam ettiği saat dilimlerinde gerçekleştirilmiştir.

Tüm oturumlar, okulun resmi eğitim saatleri içerisinde ve öğrencilerin günlük rutinleri bozulmadan planlanmıştır. Öğrencilerin zihinsel uyanıklıklarının ve performanslarının en yüksek olduğu saatleri tercih edilerek, yorgunluk veya isteksizlik gibi olumsuz değişkenlerin etkisi en aza indirilmeye çalışılmıştır.

3.4. Araç Gereçler

Öğretim sürecinde, öğrencilerin soyut becerileri somutlaştırmalarını sağlamak ve öğrenme motivasyonlarını artırmak amacıyla aşağıdaki materyaller kullanılmıştır:

Resimli Kartlar, araştırmanın bağımsız değişkeni olan karar verme ve kendini yönetme süreçlerini görselleştirmek amacıyla araştırmacı tarafından özel olarak tasarlanmış resim kartları kullanılmıştır. Kartlar, öğrencilerin görsel algı özelliklerine uygun olarak 7x14 cm boyutlarında hazırlanmış, uzun süreli kullanıma dayanıklı olması ve hijyenin sağlanabilmesi için laminasyon (PVC) kaplanmıştır. Kartların tasarımında, öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek gereksiz ayrıntılardan arındırılmış, sade arka plan üzerine net ve gerçeğe en yakın görsellerin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Görsellerin seçimi ve hazırlanmasında telifsiz kaynaklardan yararlanılmıştır (Aydın vd., 2023). Bu kartlar, seçenek sunma, işlem basamaklarını hatırlatma ve duygusal durum bildirme amaçlarıyla kullanılmıştır. (Bkz. Ek-6).

Uygulama güvenilirliği verilerinin sağlıklı, tarafsız ve tekrarlanabilir bir şekilde toplanabilmesi amacıyla tüm oturumlar kayıt altına alınmıştır. Video kayıt işlemi için yüksek çözünürlüklü görüntü kalitesine sahip Samsung A73 model bir akıllı telefon kullanılmıştır.

Kayıt cihazı, tüm öğretim alanını (öğrenci, masa üzerindeki materyaller ve öğrencinin tepkileri) net bir açıyla görebilecek, ancak öğrencinin dikkatini çekmeyecek ve öğretim sürecini bölmeyecek kör bir noktaya sabitlenerek yerleştirilmiştir.

Senaryo Materyalleri, senaryo temelli oyunların canlandırılması sırasında, kurgusal ortamın inandırıcılığını artırmak ve öğrencilerin beceriyi gerçek hayata genelledebilmelerini kolaylaştırmak amacıyla gerçek ya da gerçeğe yakın nesnelere kullanılmıştır. Örneğin; kule yapma, yemek yeme, öz bakım senaryosu için somut materyallerden yararlanılmıştır. Bu somut materyaller, OSB'li öğrencilerin oyunun bağlamını daha hızlı kavramalarına ve role daha aktif katılım göstermelerine katkı sağlamıştır.

Pekiştireçler, öğretim sürecinde öğrencilerin doğru tepkilerini artırmak ve motivasyonlarını yüksek tutmak amacıyla nesne, etkinlik ve sosyal pekiştireçler bir arada kullanılmıştır. Pekiştireçlerin belirlenmesi sürecinde, uygulama öncesinde ailelerle Pekiştireç Belirleme Görüşmeleri yapılmış ve her öğrencinin bireysel ilgilerine uygun bir liste oluşturulmuştur. Öğretim ilerledikçe somut pekiştireçler silikleştirilerek sosyal pekiştireçlerin kullanımına ağırlık verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek, öğretimin etkililiğini değerlendirmek ve uygulamanın sosyal geçerliliğini sınamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen üç farklı ölçüm aracı kullanılmıştır:

Kendini Yönetme Becerisi Ölçüm Aracı, öğrencilerin günlük yaşam, iletişim ve sosyal uyum alanlarında kendilerini yönetme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçüm aracı, dereceli puanlama anahtarı (rubrik) mantığıyla hazırlanmış olup; öğrencinin beceriyi sergileme düzeyi 0: Yapamıyor, 1: Kısmen yardımla yapıyor ve 2: Bağımsız olarak yapıyor şeklinde puanlanmaktadır. Öğrencinin başarılı sayılabilmesi için belirlenen hedef davranışlarda %70 ve üzeri başarı ölçütünü karşılaması gerekmektedir. (Bkz. Ek-1).

Karar Verme Becerisi Ölçüm Aracı, öğrencilerin karşılaştıkları durumlar karşısında ihtiyaçlarını belirleme, seçenekler arasından tercih yapma ve kararını uygulama süreçlerini ölçmek için oluşturulmuştur. Bu araçta da performans, 0-2 puan aralığında değerlendirilmektedir. Elde edilen veriler, öğretim sürecinin şekillendirilmesinde ve öğrencinin ilerlemesinin grafiksel olarak izlenmesinde kullanılmıştır. (Bkz. Ek-2).

Sosyal Geçerlilik Formu, araştırmanın sosyal geçerliliğini, yani uygulanan yöntemin ve elde edilen sonuçların ebeveynler ve öğretmenler tarafından ne kadar işlevsel ve anlamlı bulunduğunu belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formda, Öğrencinin evde, sınıfta kendini yönetme becerilerinde bir değişim gözlemlediniz mi? Resim kartlarının kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz? ve Çocuğunuzun karar verme becerileri günlük yaşama yansdı mı? gibi açık uçlu sorulara yer verilmiştir. (Bkz. Ek-4). Bu çalışmada sosyal geçerlilik verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış olmakla birlikte, ebeveynlerin çocuklarına beceri öğretiminde kendilerini ne kadar yeterli gördükleri gibi değişkenlerin de evdeki uygulamaların sürdürülebilirliği açısından önemli olabileceği düşünülmektedir (Karaca ve Sarı, 2024).

Bu çalışmada kullanılan ölçüm araçları ve öğretim materyalleri hazırlanma sürecinde, kapsam geçerliliğini sağlamak ve uygulama basamaklarının açık, anlaşılır ve uygulanabilir olmasını güvence altına almak amacıyla özel eğitim alanında deneyimli uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzman değerlendirmeleri, ölçüm araçlarının hedeflenen becerileri ölçmeye uygunluğu, maddelerin gözlenebilirliği ve açıklığı, 0-1-2 puanlama yönergelerinin anlaşılabilirliği, hedeflenen öğrenci grubu ve öğretim ortamına uygunluk, sosyal geçerlilik görüşme sorularının yönlendirici olmaması ve etik ilkelere uyumu ile öğretim materyallerinin (resimli kartlar ve senaryo temelli oyunlar) kullanım pratikliği gibi boyutlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Formlar, yönergeler ve materyaller son haline getirildikten sonra araştırma uygulamalarında kullanılmıştır (Bkz. Ek-10).

Tablo 3.4

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

Veri toplama aracı (Ek)	Amaç, ölçülen değişken	Veri türü ve puanlama	Uygulama evresi ve notlar
Kendini Yönetme Becerisi Ölçüm Aracı (EK-1)	Öğrencinin öz bakım, günlük karar verme, kendini yönetme ve sosyal uyum alanlarındaki performansını belirlemek.	Doğrudan gözlem. Her madde 0-1-2 puanlanır (0=yapamıyor; 1=kısmen; 2 = bağımsız).	Başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında.
Senaryo Temelli Oyun Uygulama Formları (EK-2)	Senaryo temelli oyunların uygulanmasını standartlaştırmak. Öğretim sürecinde hedef tepkilerin gözlenmesine, kayıt altına alınmasına rehberlik etmek.	Uygulama yönergesi ve oturum planı. Senaryoya göre materyal listesi ve basamaklar.	Öğretim oturumlarında.
Resimli Kartlarla Davranış Öğretimi Ölçüt Bağımlı Ölçüm Aracı (EK-3)	Resimli kartlarla öğretimi yapılan becerilerde (iletişim, günlük yaşam, sosyal iletişim)	Ölçüt bağımlı performans kaydı. Beceri basamakları 0-1-2	Başlama düzeyi yoklamaları ve öğretim süreci

	doğru tepki düzeyini değerlendirmek.	puanlanır. Gözlem notu eklenir.	boyunca yoklama, izleme ölçümlerinde.
Aile ve Öğretmen Görüşme Formu (EK-4)	Uygulamanın sosyal geçerliğini belirlemek. Değişimlerin günlük yaşama yansımalarına ilişkin görüşleri almak.	Yarı yapılandırılmış görüşme, nitel veri.	Uygulama tamamlandıktan sonra.
Video kayıt cihazı (yardımcı kayıt aracı)	Oturumların yeniden izlenerek puanlamanın doğrulanması, uygulama ve gözlemci güvenilirliği hesaplamalarını desteklemek.	Video kayıt. Kayıtlar daha sonra puanlama ve güvenilirlik analizi için kullanılır.	Gerekli görülen oturumlarda.

Not. EK numaraları tez eklerine verilen formları göstermektedir

Tablo 3.4, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının amacını, nasıl puanlandığını, kayıt altına alındığını ve hangi evrede kullanıldığını sistematik biçimde göstererek yöntemin izlenebilirliğini güçlendirmektedir. Tek denekli desenlerde temel beklenti, hedef davranıştaki değişimin doğrudan ve tekrarlanabilir biçimde gözlenmesi olduğundan; EK-1 (Kendini Yönetme Becerisi Ölçüm Aracı) ve EK-3 (Ölçüt Bağımlı Ölçüm Aracı) gibi doğrudan gözleme dayalı ve 0–1–2 puanlanan araçların başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme evrelerinde kullanılması ölçümlerin sürekliliğini sağlar. EK-2 (Senaryo Temelli Oyun Uygulama Formları) ise öğretim oturumlarının aynı mantıkla yürütülmesini destekleyerek uygulama güvenilirliğine katkı sunar. Nitel boyutta EK-4 (Aile ve Öğretmen Görüşme Formu) ile sosyal geçerlik verisinin toplanması, nicel grafikleri saha gözlemi ile tamamlayıp bulguların işlevselliğini ve günlük yaşama yansımalarını görünür kılar. Son olarak video kayıt cihazının yardımcı kayıt aracı olarak kullanılması hem puanlamanın sonradan doğrulanmasına hem de gözlemci, uygulama güvenilirliği hesaplamalarına dayanak oluşturarak yöntemsel sağlamlığı artırır.

3.6. Uygulamacı

Uygulamacı, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Özel Eğitim Öğretmeni olarak çalışmakta olup ayrıca Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktadır. Uygulamacı araştırma iznini almıştır. Uygulamacı tüm oturumları bireysel olarak gerçekleştirmiş ve oturumlarda kullanılan senaryolara ilişkin araç gereç ve materyalleri hazırlamıştır.

3.7. Gözlemci

Bu araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması amacıyla, uygulamacı dışında bağımsız bir gözlemci görev almıştır.

Gözlemci, özel eğitim alanında deneyimli, OSB tanımlı öğrencilerle çalışma geçmişine sahip bulunan ve tek denekli araştırmalarda kullanılan doğrudan gözlem ve kayıt süreçlerine aşina bir uzmandır. Gözlemciye araştırmanın amacı, oturum türleri (başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme) ile EK-1 (Kendini Yönetme Becerisi Ölçüm Aracı) ve EK-3 (Ölçüt Bağımlı Ölçüm Aracı) için kullanılan 0–1–2 puanlama ölçütleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Pilot uygulama sırasında bağımsız gözlemci ile veri kaydı alınarak ölçüt tanımlarının tutarlı biçimde yorumlanması sağlanmış ve gözlemcinin veri toplama formlarına aşinalık kazanması desteklenmiştir. Uygulama sürecinde gerekli görülen oturumların video kayıtları gözlemci tarafından izlenmiş; öğrenci tepkileri ilgili veri kayıt formlarına işlenerek gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği hesaplamalarına dayanak oluşturmuştur.

3.8. Sosyal Geçerlik

Araştırmanın sosyal geçerliliğini ortaya koymak ve nicel verileri derinleştirmek amacıyla toplanan nitel veriler (aile görüşmeleri) ise betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen ham veriler, araştırma soruları doğrultusunda çeşitli temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Ceylan (2021), OSB araştırmalarında sadece sayısal başarının değil, paydaşların görüşlerinin de yöntemin işlevselliğini kanıtlamada kritik olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, velilerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak, sayısal grafiklerin arkasındaki çocuğun sosyal yapısı, bilinmeyen özellikleri de tespit edilmiştir.

Bu kapsamda sosyal geçerlik değerlendirmesi, hedeflenen becerilerin veliler tarafından ne ölçüde önemli ve işlevsel bulunduğu, öğretim sürecinin uygulanabilirliği ve kabul edilebilirliği ile öğretim sonucunda ortaya çıkan davranış değişikliğinin öğrencinin günlük yaşamına yansıyor yansımadağı boyutlarında ele alınmıştır. Veli görüşmeleri, uygulama süreci tamamlandıktan sonra, izleme ve genelleme evrelerinde gözlenen değişimlerin kalıcılığı hakkında da fikir verecek biçimde planlanmıştır. Katılımcı velilerinin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyal Geçerlik Formu (Ek-4) katılımcıların ebeveynlerine yüz yüze uygulanmıştır. Görüşme soruları, velilerin yalnızca memnuniyet düzeyini değil; çocuğun ev içi rutinlerinde, sosyal ortamlardaki davranış örüntülerinde ve bağımsızlık düzeyinde fark ettikleri somut değişimleri ortaya çıkarmayı hedefleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Böylece sosyal geçerlik verileri, yalnızca çalışmanın sonunda alınan kısa değerlendirmeler olmaktan çıkarılarak süreci ve sonucu birlikte yorumlamaya imkan tanıyan bir veri kaynağı haline getirilmiştir.

Betimsel analiz sürecinde, görüşme verileri öncelikle yazılı hale getirilmiş; ardından araştırmanın amaçları doğrultusunda ortak anlam örüntüleri belirlenerek temalar altında toplanmıştır. Temalar oluşturulurken velilerin öğretimin günlük yaşama aktarımı, çocuğun katılımı, uygulamanın pratikliği, karşılaşılan güçlükler ve öneriler gibi boyutlara ilişkin ifadeleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu tematik yapı sayesinde, grafiksel analizle ortaya konan nicel performans artışlarının, velilerin gerçek yaşam gözlemleriyle hangi noktalarda örtüştüğü ya da hangi koşullarda sınırlı kaldığı daha net biçimde tartışılabilir hale gelmiştir. Bu açıklamalar çerçevesinde sosyal geçerlik bulguları, nicel verileri destekleyerek uygulamanın yalnızca araştırma koşullarında değil, gerçek yaşam bağlamında da anlamlı ve kullanılabilir çıktılar ürettiğine ilişkin daha bütüncül bir değerlendirme yapılmasına katkı sağlamıştır.

Sosyal geçerlik verileri, uygulama süreci tamamlandıktan sonra velilerle Sosyal Geçerlilik Formu (Ek-4) aracılığıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşmeler sırasında ailelerden alınan yanıtlar yazılı hale getirilmiş ve veriler betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Bu kapsamda öncelikle araştırmanın amaçları ve görüşme soruları doğrultusunda bir analiz çerçevesi oluşturulmuştur. Görüşme dökümleri tekrar tekrar okunarak anlamlı ifadeler belirlenmiş ve benzer içerikteki ifadeler kodlanmıştır. Ardından kodlar, ortak anlam örüntülerine göre bir araya getirilerek temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve veriler bu tematik yapı altında düzenlenmiştir. Bulgular her tema için velilerin ortaklaştığı ve farklılaştığı yönler betimsel biçimde özetlenerek sunulmuştur. Katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla veliler V1, V2, V3 şeklinde kodlanmıştır.

3.9. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması süreci, başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme evreleri olmak üzere birbirini takip eden aşamalarda gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci başlamadan önce, her bir katılımcı için hazır bulunuşlukları kontrol edilmiştir. Tüm oturumlar, veri kaybını önlemek ve güvenilirlik çalışmalarına olanak tanımak amacıyla video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu süreçte, öğretim ortamındaki dışsal değişkenlerin kontrol altına alınmasına ve öğrencinin performansının sadece uygulanan yönteme bağlı kalmasına büyük özen gösterilmiştir.

Sürecin ilk basamağını oluşturan başlama düzeyi oturumlarında, katılımcıların hedef becerilerdeki (karar verme ve kendini yönetme) mevcut performans düzeyleri, herhangi bir

öğretim veya ipucu sunulmadan doğal halleriyle gözlemlenmiştir. Tekin-İftar (2012), tek denekli araştırmalarda başlama düzeyi verilerinin kararlı bir eğilim (ardışık üç oturumda benzer puanlar) göstermesinin, müdahalenin etkisini net bir şekilde görebilmek için zorunlu olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, her bir katılımcıdan kararlı veri elde edilinceye kadar en az üç oturum boyunca veri toplanmış ve yalnızca istikrarlı bir grafik elde edildiğinde bir sonraki aşamaya geçilmiştir.

3.10. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, araştırmanın doğasına uygun olarak nicel ve nitel analiz yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Öğrencilerin performans puanlarından oluşan nicel verilerin analizinde, tek denekli araştırmaların standart analiz tekniği olan grafiksel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Her bir katılımcının başlama, uygulama, izleme genelleme evrelerinde elde ettiği doğru tepki yüzdeleri, çizgi grafiğine aktarılmıştır. Oluşturulan grafikler üzerinden verilerin düzeyi, puanların ortalama seviyesi, eğilimi ve kararlılığı görsel olarak yorumlanmıştır. Uzman görüşü alınmıştır. Tekin-İftar (2012) tarafından, başlama düzeyi ile uygulama evresi arasında, uygulama lehine ani bir seviye değişikliği veya artan bir eğilim görülmesi, resim kartları ve senaryo temelli oyunların etkililiğinin en güçlü kanıtı olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın sosyal geçerliliğini ortaya koymak ve nicel verileri derinleştirmek amacıyla toplanan nitel veriler (aile görüşmeleri) ise betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen ham veriler, araştırma soruları doğrultusunda çeşitli temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Ceylan (2021), OSB araştırmalarında sadece sayısal başarının değil, paydaşların görüşlerinin de yöntemin işlevselliğini kanıtlamada kritik olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, velilerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak sayısal grafiklerin arkasındaki çocuğun sosyal yapısı, bilinmeyen özellikleri de tespit edilmiştir.

3.11. Pilot Uygulama

Araştırmanın uygulama sürecine geçilmeden önce, resim kartları ve senaryo temelli oyunlarla yürütülecek öğretimin uygulanabilirliğini sınamak ve süreçte kullanılacak veri toplama araçlarının işlevselliğini değerlendirmek amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama çalışmanın asıl katılımcıları dışında yer alan ve katılımcılarla benzer özellikler gösteren bir OSB tanımlı öğrenci ile aynı okul ortamında yürütülmüştür. Böylece öğretim oturumlarının işleyişi değerlendirilebilirken, deneysel sürecin iç geçerliğinin korunmasına da özen gösterilmiştir.

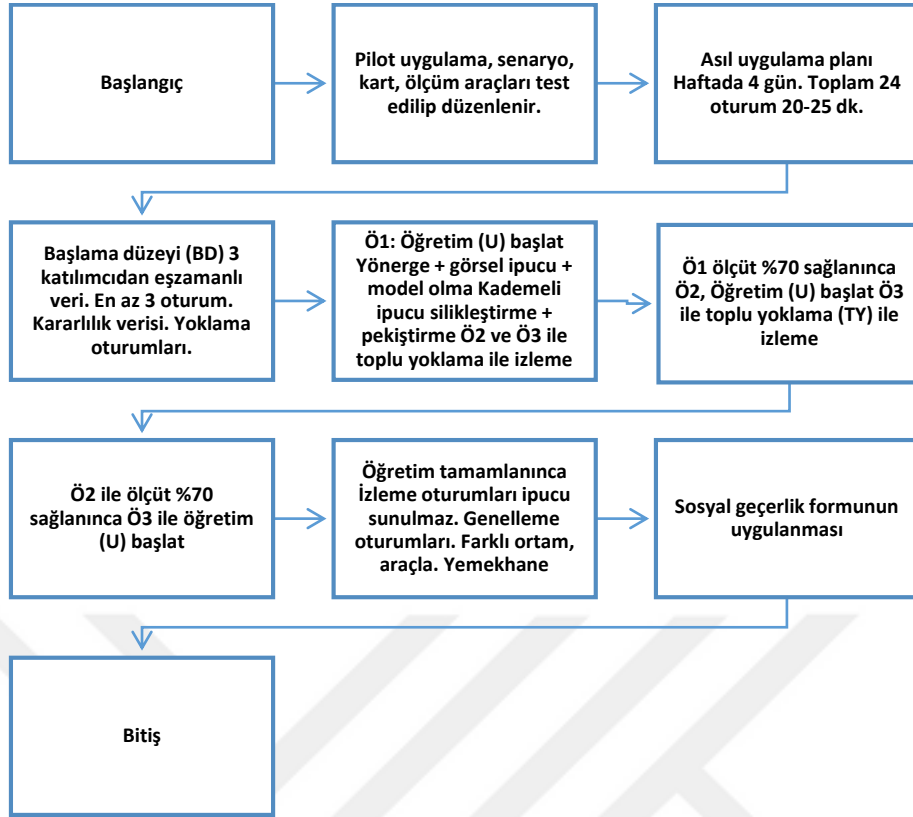
Pilot uygulama sürecinde, öğretim oturumlarında kullanılacak senaryoların dil düzeyi ve uzunluğu, resim kartlarının görsel niteliği, yönergelerin açıklığı, ipuçlarının türü ve sunuluş sırası ile pekiştireç kullanımının işleyişi gözlemlenmiştir. Ayrıca kendini yönetme ve karar verme becerilerine ilişkin ölçüm araçlarının (0–2 puanlama sistemi) uygulama sırasında tutarlı biçimde kullanılabilirliği, veri kayıt süresinin oturum akışıyla uyumu ve kayıt formlarının oturum sonunda eksiksiz doldurulabilirliği kontrol edilmiştir.

Pilot oturumları sırasında bağımsız gözlemci ile veri kaydı yapılarak gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamasına ilişkin süreç de denenmiştir. Bu aşama, hem gözlemcinin veri toplama formlarına aşinalık kazanmasına hem de ölçüt tanımlarının tüm oturumlarda aynı şekilde yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

Pilot uygulama sonrasında, öğrencinin tepkileri ve araştırmacı notları doğrultusunda senaryolarda yer alan bazı ifadeler sadeleştirilmiş, kart görsellerinde öğrencilerin günlük yaşamlarıyla daha ilişkilendirilebilir ve kolay ayırt edilebilir uyaranlar tercih edilmiştir. Oturum süresi öğrencinin dikkat düzeyine uygun biçimde yeniden planlanmış, veri kayıt formlarında anlaşılabilirliği artırmak amacıyla yönerge ve ölçüt tanımları netleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen veriler araştırmanın analizine dahil edilmemiş, yalnızca uygulama sürecinin düzenlenmesine ve nihai öğretim planının oluşturulmasına hizmet etmiştir.

3.12. Uygulama Süreci

Pilot uygulama sonrasında araştırmanın asıl uygulama süreci, belirlenen öğretim planı ve oturum takvimi doğrultusunda yürütülmüştür. Uygulama, her bir katılımcı ile haftada dört gün olacak şekilde planlanmış ve toplam 24 oturumda tamamlanmıştır. Oturumlar öğrencilerin resmi ders saatleri içinde, mümkün olduğunca aynı saat aralığında gerçekleştirilmiştir. Her oturum öğrencinin dikkat süresi ve yorgunluk düzeyi dikkate alınarak ortalama 20–25 dakika sürmüştür. Bir uygulama gününde katılımcıların oturumları birbirinden bağımsız zaman dilimlerinde ve birebir öğretim düzenlemesiyle uygulanmıştır.



Uygulama oturumlarının sıralanmasında denekler arası çoklu yoklama modelinin temel ilkesi olan aşamalı geçiş yaklaşımı esas alınmıştır. Süreç, üç katılımcıdan eş zamanlı olarak başlama düzeyi (BD) verilerinin toplanmasıyla başlamış; başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde yalnızca birinci katılımcıda öğretim oturumları (U) başlatılmıştır. Diğer katılımcılar ise öğretime geçilene kadar belirli aralıklarla yoklama oturumlarıyla (toplu yoklama; TY) izlenmeye devam edilmiştir. Birinci katılımcı için belirlenen başarı ölçütü karşılandığında ikinci katılımcıda öğretim süreci başlatılmış; benzer biçimde ikinci katılımcı ölçütü karşıladığında üçüncü katılımcı için öğretim oturumlarına geçilmiştir. Bu aşamalı yapı, bağımsız değişkenin (resim kartları ve senaryo temelli oyunlar) etkisini göstermeye ve deneysel kontrolü desteklemeye hizmet etmiştir (Koçak ve Sarı, 2021).

Her oturum, standart bir akış izlenerek yürütülmüştür. Oturumların başlangıcında sınıf ortamı ve materyaller hazırlanmış, öğrencinin motivasyonunu artırmak amacıyla kısa bir hatırlatma yapılmış ve pekiştirme tercihleri gözden geçirilmiştir. Yoklama oturumlarında öğrenciye ilgili senaryo sunularak hedef davranışı ipucu olmaksızın sergilemesi için fırsat verilmiş, doğru yanlış tepkiler veri kayıt formuna işlenmiştir. Öğretim oturumlarında ise yönerge sunma, görsel ipucu sağlama, model olma, kademeli ipucu silikleştirme ve pekiştirme

ilkeleri bir arada kullanılarak hedef beceriler sistematik biçimde öğretilmiştir. Oturum sonunda öğrencinin performansı kısa biçimde özetlenmiş ve süreç sonlandırılmıştır.

Öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından, kazanılan becerinin kalıcılığını değerlendirmek amacıyla izleme (İ) oturumları, farklı, araç gereç ve ortam koşullarında kullanılabilirliğini değerlendirmek amacıyla ise genelleme (G) oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu evrelerde öğretimsel ipuçları sunulmadan yalnızca senaryo ortamı sağlanmış, öğrencinin bağımsız tepkileri aynı veri kayıt araçlarıyla izlenmiştir. Böylece öğretim sürecinde elde edilen kazanımların zaman içinde korunup korunmadığı ve doğal ortamlara aktarılıp aktarılamadığı değerlendirilmiştir.

3.13. Uygulama Süreci Adımları

Bu çalışma, tek denekli araştırma yöntemlerinden deneklerarası çoklu yoklama modeli ile yürütülmüştür. Resim kartları ve senaryo temelli oyunların OSB tanımlı öğrencilerin kendini yönetme ve karar verme becerileri üzerindeki etkisi, BD-U-TY-İ-G (başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, izleme, genelleme) oturumlarıyla izlenmiştir. Çalışmanın uygulama adımları şu sırayla gerçekleştirilmiştir:

- (1) Araştırma izni alınmış ve uygulamacı tüm oturumları bireysel olarak yürütmüştür.
- (2) Katılımcılar, OSB tanımına sahip olma, 13–14 yaş aralığında olma ve belirlenen ön koşulları karşılama ölçütlerine göre seçilmiştir.
- (3) Ön değerlendirmelerde katılımcıların hedef kendini yönetme, karar verme becerilerini öğretim öncesinde bağımsız sergileyemedikleri (%40'ın altında) belirtilmiştir.
- (4) Öğretimde kullanılacak resimli kartlar ve senaryo materyalleri hazırlanmış, uygulama öncesinde pekiştireç belirleme görüşmeleri yapılarak her öğrenci için bireysel pekiştireç tercihleri düzenlenmiştir.
- (5) Asıl uygulamaya geçmeden önce pilot uygulama yapılarak senaryoların dil düzeyi, uzunluğu, kartların görsel niteliği, yönergelerin açıklığı, ipucu türü ile veri kayıt sürecinin işleyişi kontrol edilmiştir.
- (6) Pilot sonrası gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

(7) Asıl uygulama süreci her bir katılımcı ile haftada dört gün olacak şekilde planlanmış ve toplam 24 oturumda tamamlanmıştır. Oturumlar ders saatleri içinde, mümkün olduğunca aynı saat aralığında ve ortalama 20–25 dakika sürmüştür.

(8) Öğretim ortamı birebir öğretime uygun biçimde düzenlenmiş, masada yalnızca o oturumda kullanılacak materyaller bırakılarak dikkat dağıtıcı uyaranlar azaltılmıştır.

(9) Her oturum başında ortam ve materyaller hazırlanmış, kısa bir hatırlatma yapılarak öğrencinin motivasyonu ve pekiştirici tercihleri gözden geçirilmiştir.

(10) Başlama düzeyi (BD) verileri üç katılımcıdan eş zamanlı toplanmıştır.

(11) BD verileri kararlılık gösterdiğinde yalnızca 1. katılımcıda öğretim (U) başlatılmış, diğer katılımcılar öğretime geçilene kadar toplu yoklama (TY) oturumlarıyla izlenmiştir.

(12) Yoklama oturumlarında senaryo sunularak hedef davranışın ipucu olmaksızın sergilenmesi için fırsat verilmiş ve doğru, yanlış tepkiler forma işlenmiştir.

(13) Öğretim oturumlarında yönerge sunma, görsel ipucu sağlama, model olma, kademeli ipucu silikleştirme ve pekiştirme ilkeleriyle hedef beceriler sistematik biçimde öğretilmiştir.

(14) Başarı ölçütü olarak hedef davranışlarda %70 ve üzeri performansın karşılanması esas alınmıştır.

(15) 1. katılımcı ölçütü karşıladığında 2. katılımcı için, 2. katılımcı ölçütü karşıladığında 3. katılımcı için öğretim başlatılarak aşamalı geçiş sürdürülmüştür.

(16) Öğretim sonrasında izleme (İ) ve genelleme (G) oturumları yürütülmüş, genelleme için okulun yemekhane gibi daha doğal ortamları da kullanılmıştır.

(17) Tüm süreçte öğrencilerin tepkileri, 0–1–2 puanlama ölçütleriyle EK’lerde yer alan veri kayıt formlarına kaydedilmiştir.

(18) Gerekli oturumlarda video kayıt alınarak puanlamanın doğrulanması ve güvenilirlik hesaplamalarına dayanak oluşturulmuştur.

Uygulama sürecinin geçerlik ve güvenilirliğini desteklemek amacıyla oturumların her birinde aynı standart akışın izlenmesi için yapılandırılmış veri kayıt formları ve senaryo temelli

uygulama planları kullanılmıştır. Uygulama ve gözlemin aynı kişi tarafından yürütülmesinden doğabilecek yanlılığı azaltmak için kayıtlar sistematik biçimde tutulup oturum sonunda kontrol edilmiştir. Ayrıca gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerini toplamak üzere uygulamacı dışında bağımsız bir gözlemci görevlendirilmiştir. Gözlemci, oturum türleri ve 0-1-2 puanlama ölçütleri konusunda bilgilendirilmiş ve pilot süreçte birlikte veri kaydı yapılarak ölçüt tanımlarının tutarlı yorumlanması sağlanmıştır. Uygulama güvenilirliği, BD-U-İ-G oturumlarında planlanan uygulamacı davranışlarının gözlenen davranışlara oranlanmasıyla hesaplanmıştır. Gerekli oturumların video kaydı alınarak hem puanlamanın sonradan doğrulanması hem de güvenilirlik hesaplamalarına dayanak oluşturulması amaçlanmıştır. Bunun yanında, çalışmada kullanılan ölçüm araçları, görüşme formları ve öğretim materyalleri ile uygulama süreci uzman görüşüne sunulmuş ve değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. (bkz. Ek 10). Bu tezde, belirlenen çoklu yoklama desenine uygun biçimde BD-U-TY-İ-G oturumları planlı bir takvimle yürütülmüş, veriler yapılandırılmış araçlarla sistematik biçimde toplanmış, uygulama gözlem güvenilirliği ve sosyal geçerlik verileriyle birlikte bulguların yöntemsel sağlamlığı desteklenmiştir.

Tablo 3.5

Uygulama Planı

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
Öğrenci 1	X	X	X	X	
Öğrenci 2		X	X	X	X
Öğrenci 3	X		X	X	X

Not. X işareti ilgili günde uygulama yapıldığını göstermektedir.

Tablo 3.5 uygulamanın haftalık düzeyde nasıl yapılandırıldığını ve her bir katılımcının haftada 4 oturum alacak şekilde planlandığını ve yürütüldüğünü göstermektedir. Bu dağılım, bir yandan her öğrenci için oturumların hafta içine dengeli yayılmasını ve öğrenmenin sürekliliğini desteklerken, diğer yandan uygulamacının aynı gün içinde oturum sayısını yönetilebilir düzeyde tutmasına olanak sağlar.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

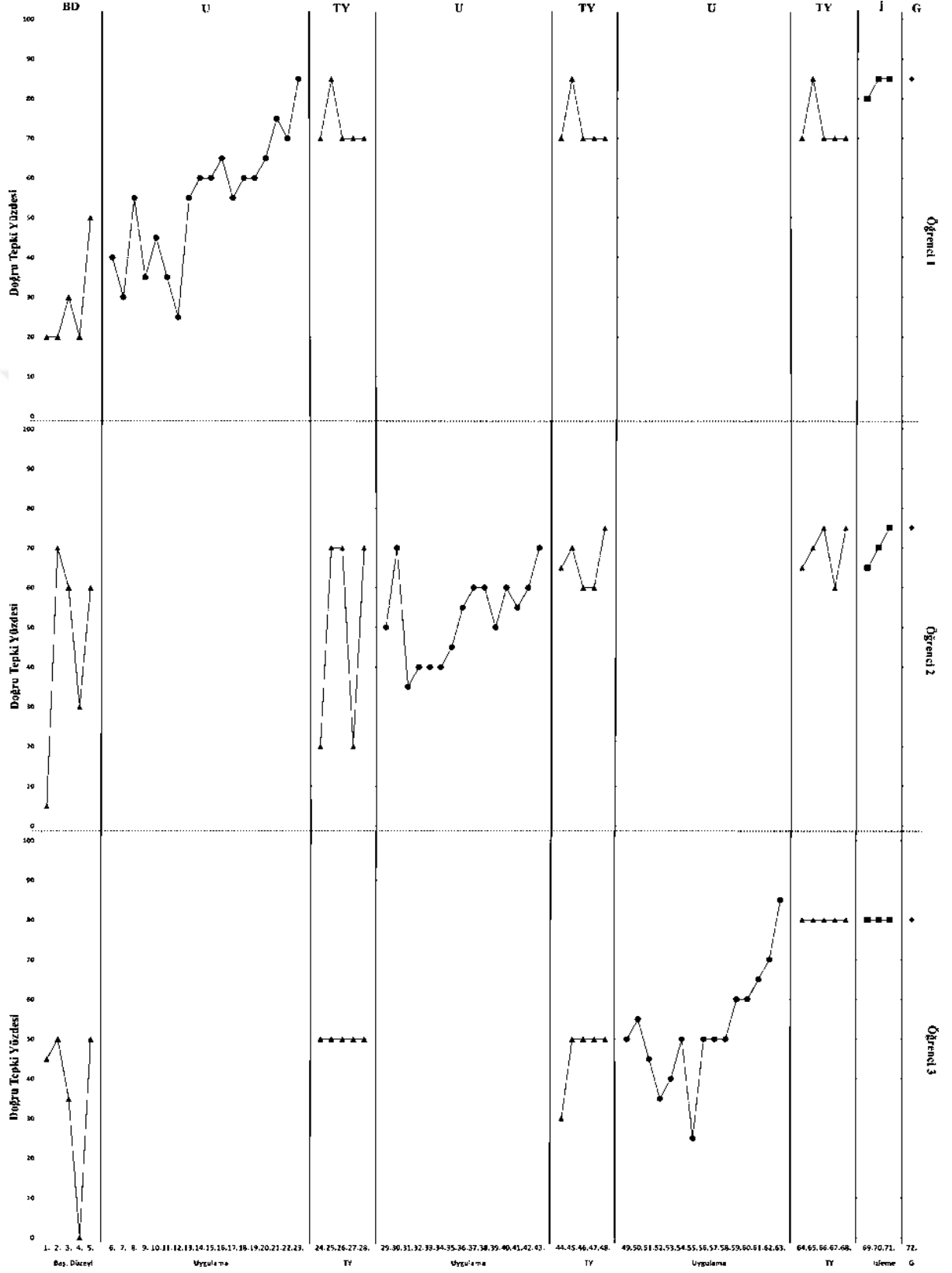
Bu bölümde, araştırmanın genel amacı doğrultusunda Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilere resim kartları ve senaryo temelli oyunlar kullanılarak sunulan öğretimin, onların kendini yönetme ve karar verme becerileri üzerindeki etkililiğine, öğretim sona erdikten sonraki kalıcılığına ve genellenebilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular; nicel verilerin grafiksel analizi ve nitel verilerin (veli görüşmeleri) betimsel analizi olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

4.1. Kendini Yönetme ve Karar Verme Becerilerinin Edinimi ve Kalıcılığına İlişkin

Bulgular

Araştırmada kullanılan denekler arası çoklu yoklama modeli gereği, her bir katılımcı için başlama düzeyi, uygulama evresi, izleme evresi ve genelleme verileri grafiksel olarak analiz edilmiştir.

Grafik 4.1
Günlük Karar Verme Becerilerine İlişkin Bulgular



Grafik 4.1’de üç öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3) günlük karar verme becerilerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri, Başlama Düzeyi (BD), Uygulama (U), Toplu Yoklama (TY), İzleme (İ) ve Genelleme (G) oturumları boyunca gösterilmektedir. Grafik genel olarak incelendiğinde, öğretim öncesinde performansın düşük, orta düzeyde ve dalgalı olduğu; uygulama süreciyle birlikte ise üç öğrencide de performansın yükseldiği ve daha tutarlı hale geldiği görülmektedir.

Başlama düzeyi verileri, öğrencilerin günlük karar verme becerilerini öğretim öncesinde istikrarlı biçimde sergileyemediklerini göstermektedir. Ö1 başlama düzeyinde %20–%50 aralığında değişen değerler göstermiştir. Bu durum, becerinin bazı oturumlarda kısmen ortaya çıktığını ancak genel olarak düşük düzeyde kaldığını düşündürmektedir. Ö2 başlama düzeyinde %5 ile %70 arasında geniş bir aralıkta dalgalanmıştır. Bazı oturumlarda yüksek değerler görülse de bu yükselişin düzenli bir artış eğilimine dönüşmediği ve performansın kararsız olduğu dikkat çekmektedir. Ö3 başlama düzeyinde %0–%50 aralığında değişen bir performans sergilemiştir. Özellikle bir oturumda %0’a düşmesi, becerinin öğretim öncesinde oldukça sınırlı ve tutarsız olduğunu göstermektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, günlük karar verme becerisinin öğretim öncesi dönemde düşük, orta düzeyde ve değişken olduğu dolayısıyla sistematik bir öğretim sürecine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Grafikte uygulama başlamadan önce farklı zamanlarda alınan toplu yoklama ölçümleri, öğretim öncesinde performansın kendiliğinden ve düzenli biçimde artmadığını desteklemektedir. Özellikle uygulamaya henüz başlanmayan öğrencilerde TY verilerinin, başlama düzeyine benzer biçimde orta, dalgalı bir çizgide kaldığı görülmektedir. Bu durum, gözlenen gelişin zamanla kendiliğinden artıştan çok, öğretim süreciyle ilişkili olabileceğine işaret eder.

Uygulama oturumlarıyla birlikte her üç öğrencide de performansın yükseldiği ve özellikle ilerleyen oturumlarda daha tutarlı bir yapı kazandığı görülmektedir. Ö1’de uygulama sürecinin başlangıcında dalgalanmalar görülse de genel eğilim yukarı yönlüdür. Oturumlar ilerledikçe doğru tepki yüzdesi önce %50–%65 bandına, daha sonra %70 ve üzerine çıkmış; uygulamanın sonlarına doğru %85’e ulaşmıştır. Bu artış, öğretim sürecinin Ö1’in günlük karar verme becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ö2’de uygulama öncesi toplu yoklama oturumlarında %20–%70 aralığında dalgalanan performansın, uygulama sürecinde daha düzenli bir artış eğilimi gösterdiği görülmektedir. Uygulama sırasında zaman zaman düşüşler yaşansa da oturumların ilerlemesiyle performans %55–%70 düzeylerine yükselmiş; uygulama sonunda %70 düzeyine ulaşmıştır. Burada dikkat çeken nokta, öğretimle birlikte

yalnızca düzeyin artması değil, performansın aynı zamanda daha tutarlı hale gelmesidir. Ö3'te uygulamaya başlamadan önce yapılan toplu yoklamalarda performansın uzun süre %50 civarında seyrettiği, uygulama süreciyle birlikte ise önce dalgalı bir görünüm olsa da oturumlar ilerledikçe belirgin bir yükselme olduğu görülmektedir. Uygulama sonunda performans %85'e kadar yükselmiştir. Bu bulgu, Ö3 için de öğretim sürecinin hedef beceriyi geliştirdiğini göstermektedir.

Öğretim sonrası toplu yoklama oturumları, kazanımın yalnızca uygulama anıyla sınırlı kalmadığını ve farklı zaman noktalarında da sürdürülebildiğini göstermektedir. Ö1'de öğretim sonrası ölçümlerin çoğunlukla %70-%85 bandında, Ö2'de ise %60-%75 bandında seyrettiği görülmektedir. Bu durum, öğretim tamamlandıktan sonra da becerinin korunabildiğini düşündürmektedir.

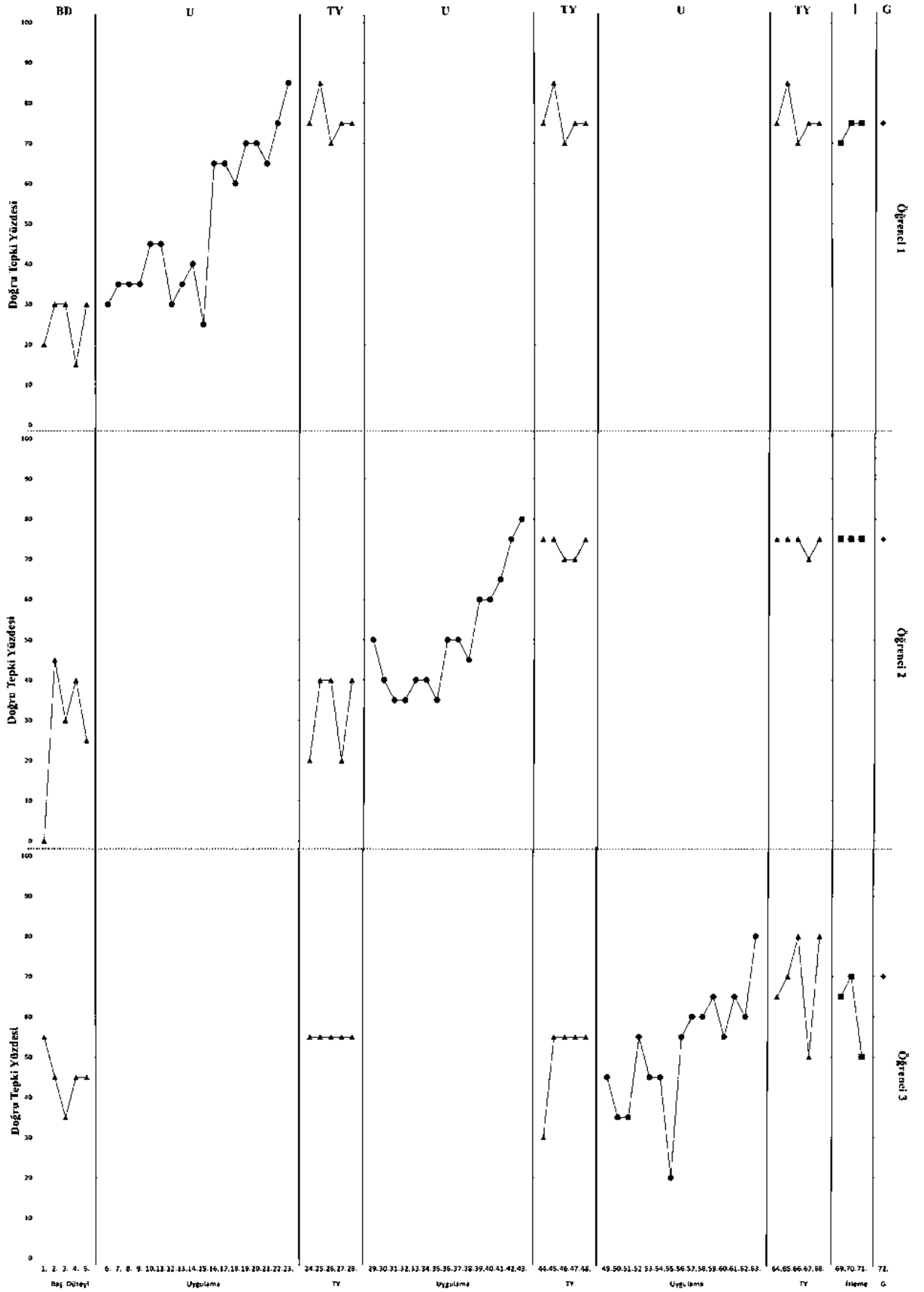
Ö3'te öğretim sonrası toplu yoklama verilerinin %80 düzeyinde sabitlenmesi hem yüksek performansa ulaşıldığını hem de performansın kararlı hale geldiğini göstermesi bakımından önemlidir.

İzleme oturumları, öğrenilen becerinin zaman geçtikten sonra da devam edip etmediğine ilişkin bilgi verir. Grafikte izleme oturumlarında: Ö1'in performansının %80-%85, Ö2'nin performansının %65-%75, Ö3'ün performansının ise %80 düzeyinde korunduğu görülmektedir.

Genelleme oturumunda da benzer biçimde yüksek düzeylerin sürdürüldüğü gözlenmektedir. Bu bulgular, günlük karar verme becerisinin öğretim sonrasında kalıcı olduğunu ve farklı durum ortamlara aktarılabildiğini desteklemektedir.

Günlük karar verme becerilerinde üç öğrencinin de öğretim öncesinde düşük, orta ve dalgalı bir performans sergilediği; uygulama sürecinin başlamasıyla birlikte performansın belirgin biçimde arttığı, öğretim sonrasında ise toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında yüksek düzeyde korunarak sürdürüldüğü görülmüştür. Bu bulgular, uygulanan öğretim sürecinin günlük karar verme becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Grafik 4.2 Kendini Yönetme Becerilerine İlişkin Bulgular



Grafik 4.2.'de üç öğrencinin (Öğrenci 1, Öğrenci 2, Öğrenci 3) kendini yönetme becerilerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri; Başlama Düzeyi (BD), Uygulama (U), Toplu Yoklama (TY), İzleme (İ) ve Genelleme (G) oturumları boyunca gösterilmektedir. Grafik genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğretim öncesinde kendini yönetme becerilerini düşük, orta düzeyde ve tutarsız biçimde sergiledikleri; öğretim süreciyle birlikte ise her üç öğrencide de performans düzeyinin belirgin biçimde arttığı ve oturumlar ilerledikçe daha kararlı hale geldiği görülmektedir.

Başlama düzeyi verileri, öğrencilerin kendini yönetme becerilerinde öğretim öncesinde beklenen düzeye ulaşamadıklarını göstermektedir. Öğrenci 1 başlama düzeyinde çoğunlukla %15-%30 aralığında seyreden bir performans göstermiştir. Bu durum, becerinin öğretim öncesinde düşük düzeyde olduğunu ve oturumlar arasında dalgalandığını düşündürmektedir. Öğrenci 2 başlama düzeyinde %0-%45 aralığında değişen değerler sergilemiştir. Özellikle bir oturumda %0'a düşmesi, becerinin öğretim öncesinde ciddi biçimde sınırlı olduğunu göstermektedir. Öğrenci 3 başlama düzeyinde %35-%55 aralığında değişen, diğer iki öğrenciye göre görece daha yüksek ancak yine de kararsız bir performans sergilemiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, kendini yönetme becerisinin üç öğrencide de öğretim öncesinde tam olarak yerleşmediği ve sistematik öğretim desteğine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Grafikte, öğretime henüz başlanmayan öğrenciler için farklı zamanlarda alınan toplu yoklama verileri, performansın zamanla kendiliğinden artmadığını desteklemektedir. Özellikle Öğrenci 2'nin öğretim öncesi toplu yoklama oturumlarında performansın %20-%40 bandında kaldığı; Öğrenci 3'te ise öğretim öncesi yoklamalarda performansın çoğunlukla %55 düzeyinde seyrettiği görülmektedir. Bu görünüm, belirgin artışın öğretim başlamadan önce ortaya çıkmadığını, değişimin daha çok öğretimle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Uygulama süreciyle birlikte her üç öğrencide de kendini yönetme becerilerinde yukarı yönlü bir değişim gözlenmiştir. Öğrenci 1'de uygulama sürecinin ilk oturumlarında performans %25-%45 bandında dalgalansa da süreç içinde belirgin bir sıçrama yaşanmış, performansın %65 ve üzerine çıktığı ve uygulamanın sonunda %85'e ulaştığı görülmüştür. Bu durum, öğretimin etkisiyle becerinin hem arttığını hem de daha tutarlı hale geldiğini göstermektedir. Öğrenci 2'de uygulama başladığında performans önce orta düzeyde seyretmiş ardından oturumlar ilerledikçe kademeli bir artış eğilimi göstermiş ve uygulama sonunda %80 düzeyine

ulaşmıştır. Bu bulgu, öğretim sürecinin Öğrenci 2’de kendini yönetme becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Öğrenci 3’te uygulama sırasında bazı oturumlarda düşüşler görülse de (bir oturumda belirgin düşüş), genel eğilim yukarı yönlüdür. Oturumlar ilerledikçe performans %60’lı seviyelere çıkmış ve uygulamanın sonuna doğru %80’e kadar yükselmiştir. Bu durum, dalgalanmalar olsa da öğretimle birlikte becerinin geliştiğini göstermektedir.

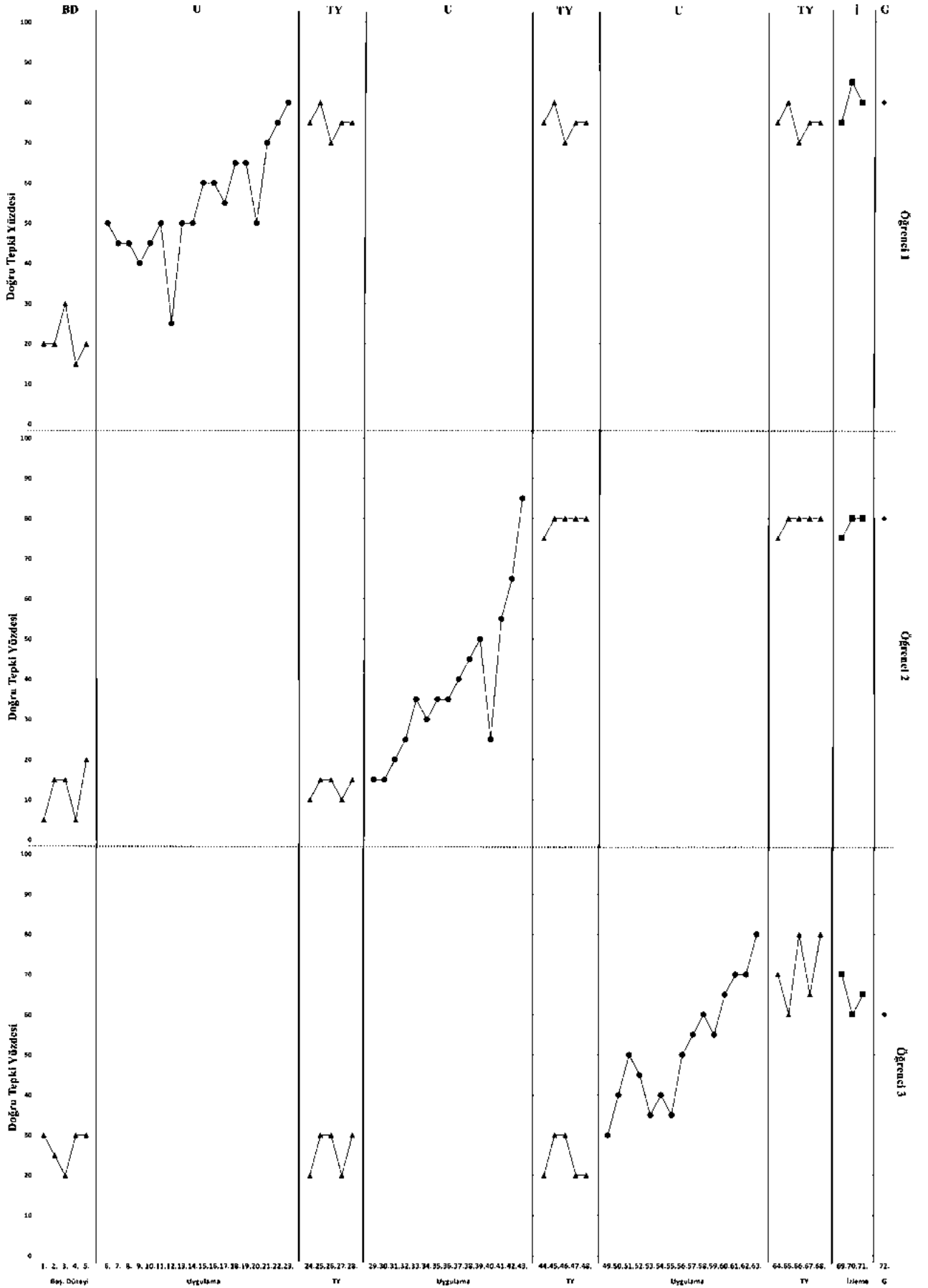
Öğretim tamamlandıktan sonra yapılan toplu yoklama oturumlarında, öğrencilerin performanslarının genel olarak yüksek düzeyde korunduğu görülmektedir. Öğrenci 1 için öğretim sonrası yoklamalarda performansın ağırlıklı %70–%85 bandında sürdüğü, Öğrenci 2 için yoklamalarda performansın çoğunlukla %70–%75 bandında korunduğu, Öğrenci 3 için ise yoklamalarda genel düzey yüksek olmakla birlikte bazı oturumlarda düşüş yaşandığı görülmektedir. Bu bulgular, öğretim sonrasında kazanımın büyük ölçüde devam ettiğini ancak Öğrenci 3’te becerinin daha stabil hale gelmesi için ek pekiştirme, tekrar fırsatlarının yararlı olabileceğini düşündürmektedir.

İzleme oturumları, kazanımın zaman içinde korunup korunmadığını göstermektedir. Grafikte izleme oturumlarında: Öğrenci 1’in performansı %70–%75 bandında, Öğrenci 2’nin performansı %75 düzeyinde, Öğrenci 3’ün performansı ise %50–%70 aralığında dalgalanarak sürmüştür.

Genelleme oturumunda ise üç öğrencinin de performansının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, kendini yönetme becerisinin öğretim sonrasında yalnızca kısa süreli bir artış göstermediğini izleme ve genelleme ölçümlerinde de büyük ölçüde sürdürülebildiğini desteklemektedir.

Öğrencilerin kendini yönetme becerilerinde başlama düzeyinde düşük, orta ve değişken bir performans sergiledikleri; uygulama süreciyle birlikte her üç öğrencide de belirgin bir artış gerçekleştiği; öğretim sonrasında da kazanımın toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında genel olarak korunduğu görülmüştür. Bu bulgular, uygulanan öğretim sürecinin kendini yönetme becerisinin kazanımı ve sürdürülmesi açısından etkili olduğunu göstermektedir.

Grafik 4.3. Öz Bakım Becerilerine İlişkin Bulgular



Grafik 4.3.'te üç öğrencinin (Öğrenci 1, Öğrenci 2, Öğrenci 3) öz bakım becerilerine ilişkin doğru tepki yüzdesi değerleri; Başlama Düzeyi (BD), Uygulama (U), Toplu Yoklama (TY), İzleme (İ) ve Genelleme (G) oturumları boyunca gösterilmektedir. Grafik genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin öğretim öncesinde öz bakım becerilerini düşük ve parçalı bir grafikte sergiledikleri, uygulama süreciyle birlikte ise her üç öğrencide de performansın belirgin biçimde arttığı ve yüksek düzeylerde korunduğu görülmektedir.

Başlama düzeyi verileri, öğrencilerin öz bakım becerilerinde öğretim öncesinde hedeflenen düzeye ulaşamadıklarını göstermektedir. Öğrenci 1 başlama düzeyinde %15–%30 aralığında değişen düşük bir performans sergilemiştir. Öğrenci 2 başlama düzeyinde %5–%20 aralığında oldukça düşük bir performans göstermiştir. Öğrenci 3 başlama düzeyinde %20–%30 aralığında düşük düzeyde ve sınırlı bir performans sergilemiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öz bakım becerilerinin öğretim öncesinde üç öğrencide de yeterli düzeyde gelişmediği ve sistematik öğretime ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Toplu yoklama oturumları, öğretime henüz başlanmayan öğrencilerin performansının zaman içinde kendiliğinden artıp artmadığını anlamada önemlidir. Grafikte, öğretim öncesi toplu yoklama verilerinde: Öğrenci 2'nin değerlerinin %10–%15 bandında düşük düzeyde kaldığı, Öğrenci 3'ün ise %20–%30 bandında seyrettiği görülmektedir. Bu görünüm, öğretim başlamadan önce öğrencilerin performansında düzenli bir yükseliş olmadığını belirgin değişimin daha çok öğretimle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Uygulama oturumlarıyla birlikte üç öğrencinin de öz bakım becerilerinde yukarı yönlü bir değişim olduğu görülmektedir. Öğrenci 1'de uygulama sürecinde performans genel olarak artmıştır. Uygulamanın ilk oturumlarında daha orta düzey değerler görülse de süreç ilerledikçe doğru tepki yüzdesi yükselmiş ve uygulama sonunda %80 düzeyine ulaşmıştır. Öğrenci 2'de uygulama süreci, düşük düzeyden başlayıp kademeli ve basamaklı şekilde yükselen bir eğilim göstermiştir. Uygulama oturumları ilerledikçe performans artmış ve süreç sonunda %85 düzeyine ulaşmıştır. Öğrenci 3'te uygulama sürecinde dalgalanmalar olmakla birlikte genel eğilim yükselmiştir. Uygulama ilerledikçe doğru tepki yüzdesi artmış ve süreç sonunda %80 düzeyine ulaşmıştır. Genel olarak uygulama verileri, öz bakım becerisinin üç öğrenci için de öğretimle birlikte belirgin biçimde geliştiğini göstermektedir.

Öğretim sonrasında yapılan toplu yoklama oturumları, kazanımın yalnızca uygulama sırasında değil, daha sonraki zamanlarda da sürdürülüp sürdürülmediğini göstermektedir.

Öğrenci 1 için öğretim sonrası yoklama oturumlarında değerler çoğunlukla %70–%80 bandında korunmuştur. Öğrenci 2 için öğretim sonrası yoklama verileri %75–%80 düzeyinde seyretmiş ve yüksek performansın korunduğu görülmüştür. Öğrenci 3 için öğretim sonrası yoklama verilerinde performans genel olarak yükselmiş ancak değerlerin %60–%80 aralığında dalgalandığı görülmüştür. Bu bulgular, özellikle Ö1 ve Ö2’de kazanımın öğretim sonrasında yüksek düzeyde sürdürüldüğünü, Ö3’te ise kazanımın devam etmekle birlikte daha dalgalı bir görünüm sergilediğini göstermektedir.

İzleme oturumları, kazanımın zaman geçtikten sonra korunup korunmadığını; genelleme oturumu ise becerinin farklı durum ortama aktarılıp aktarılamadığını göstermektedir. Öğrenci 1 izleme oturumlarında %75–%85 aralığında performans sergilemiş, genellemede %80 düzeyini korumuştur. Öğrenci 2 izleme oturumlarında %75–%80 aralığında performans göstermiş; genellemede %80 düzeyini sürdürmüştür. Öğrenci 3 izleme oturumlarında %60–%70 aralığında performans sergilemiş, genellemede %60 düzeyinde kalmıştır. Bu veriler, öz bakım becerisinin Ö1 ve Ö2’de kalıcılık ve genelleme açısından güçlü olduğunu; Ö3’te ise öğrenmenin sürdüğünü ancak kalıcılık genelleme düzeyinin diğer iki öğrenciye göre daha düşük seyrettiğini düşündürmektedir.

Öz bakım becerilerinde üç öğrencinin de öğretim öncesinde düşük ve sınırlı performans sergilediği; uygulama sürecinin başlamasıyla birlikte performansın belirgin biçimde arttığı; öğretim sonrasında ise özellikle Ö1 ve Ö2’de bu kazanımın toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında yüksek düzeyde korunduğu görülmüştür. Ö3’te de öğretimle birlikte anlamlı bir artış olmakla birlikte izleme ve genelleme oturumlarında performansın daha düşük düzeyde seyretmesi, bu öğrenci için becerinin farklı ortam ve zamanlarda kullanımını artırmaya yönelik ek fırsatların pekiştirmenin yararlı olabileceğini göstermektedir.

Grafik 4.4.'te üç öğrencinin (Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3) doğru tepki yüzdesi değerleri; Başlama Düzeyi (BD), Uygulama (U), Toplu Yoklama (TY), İzleme (İ) ve Genelleme (G) oturumları boyunca sunulmaktadır. Grafik genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin öğretim öncesinde (BD ve öğretim öncesi TY'lerde) performanslarının düşük, orta düzeyde ve zaman zaman değişken olduğu; uygulama süreci başladıktan sonra ise üç öğrencide de performansın belirgin biçimde yükseldiği görülmektedir. Bu görünüm, öğretimin hedef becerinin kazanılmasında etkili olduğuna ve kazanımın izleme genellemede büyük ölçüde korunduğuna işaret etmektedir.

Başlama düzeyinde öğrencilerin performansları birbirinden farklılık göstermekle birlikte genel olarak hedef becerinin öğretim öncesinde tam olarak kazanılmadığını göstermektedir. Öğrenci 1 başlama düzeyinde tüm oturumlarda yaklaşık %20 düzeyinde ve oldukça stabil bir performans sergilemiştir. Bu, becerinin öğretim öncesinde düşük düzeyde olduğunu ve kendiliğinden artmadığını düşündürmektedir. Öğrenci 2 başlama düzeyinde %0-%60 aralığında dalgalı bir performans göstermiştir. Bazı oturumlarda orta düzeyde değerler görülsede bu durum düzenli bir gelişim biçimine dönüşmemiştir. Öğrenci 3 başlama düzeyinde yaklaşık %40 düzeyinde ve stabil bir performans sergilemiştir. Bu, becerinin kısmen yapıldığını ancak hedef düzeye ulaşmadığını göstermektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, üç öğrencinin de öğretim öncesinde hedef beceriyi yeterli düzeyde sergileyemedikleri ve öğretim gereksinimi bulunduğu görülmektedir.

Toplu yoklama oturumları, öğretime henüz başlanmayan öğrencilerde performansın zamanla kendiliğinden artıp artmadığını göstermesi açısından önemlidir. Grafikte özellikle Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için öğretim başlamadan önce alınan TY verilerinde performansın belirgin ve sürekli bir artış göstermediği görülmektedir. Öğrenci 2'nin öğretim öncesi TY değerleri çoğunlukla %40-%60 bandında değişmekte, ancak sistematik bir yükseliş göstermemektedir. Öğrenci 3'ün öğretim öncesi TY değerleri büyük ölçüde %40 düzeyinde sürmekte (bazı oturumlarda %20 görülebilmekte) ve yine belirgin bir artış eğilimi göstermemektedir. Bu durum, daha sonra gözlenen yükselişlerin yalnızca zamanın geçmesiyle ortaya çıkmadığını değişimin öğretimle ilişkili olabileceğini desteklemektedir.

Uygulama oturumları başladığında üç öğrencide de performans düzeyinde artış görülmektedir. Uygulama sürecindeki artışlar hem düzey yükselmesi (yüzdelerin daha yüksek bir banda geçmesi) hem de yukarı yönlü eğilim (oturumlar ilerledikçe artma) şeklinde gözlenmektedir. Öğrenci 1'de uygulama başladığında performans %20'den başlayarak

kademeli biçimde yükselmiş, süreç içinde zaman zaman küçük düşüşler olsa da genel eğilim yukarı yönlüdür. Uygulamanın sonlarına doğru performansın %70–%80 düzeyine ulaştığı görülmektedir. Bu görünüm, öğretimin Öğrenci 1’de hedef beceriyi geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrenci 2’de uygulama sürecinin başlarında performans %40–%60 bandında dalgalanmakla birlikte, süreç ilerledikçe yükseliş daha belirgin hale gelmiştir. Uygulama sırasında bir oturumda düşük bir değer görülse de bu düşüşün kalıcı olmadığı, sonraki oturumlarda performansın tekrar yükselerek uygulama sonunda %80 düzeyine ulaştığı görülmektedir. Genel olarak Öğrenci 2’de öğretimle birlikte artışın belirginleştiği ve performansın daha yüksek düzeyde toplandığı söylenebilir.

Öğrenci 3’te uygulama başlangıcında bazı dalgalanmalar ve bir oturumda belirgin bir düşüş görülse de süreç ilerledikçe artış eğilimi güçlenmiş ve performans oturumlar boyunca yükselerek uygulama sonunda %90 düzeyine kadar çıkmıştır. Bu durum, Öğrenci 3’te öğretimin güçlü bir gelişim sağladığını göstermektedir.

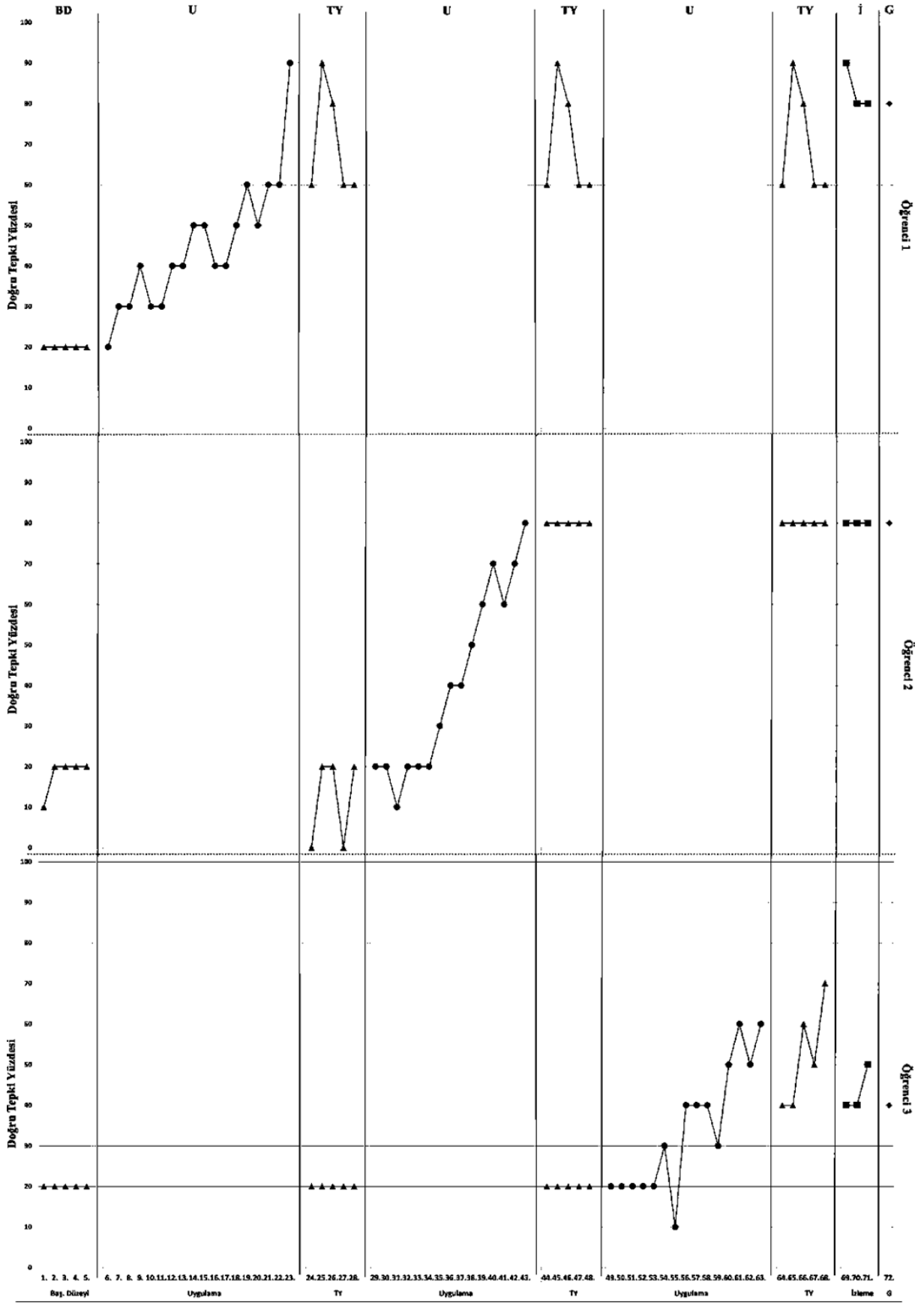
Öğretim sonrasında yapılan ölçümler, kazanımın korunması ve farklı durumlara aktarılması açısından önemlidir. Grafikte öğretim sonrası TY, izleme ve genelleme oturumlarında genel olarak yüksek düzeyde performansın sürdüğü görülmektedir. Öğrenci 1 öğretim sonrası TY oturumlarında çoğunlukla %70–%80 bandında performans göstermiş; izleme oturumlarında da %70–%80 aralığında değerler korunmuştur. Genelleme oturumunda performansın %80 düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrenci 2 öğretim sonrası TY oturumlarında performansın genellikle %70 ve üzerinde olduğu, bazı oturumlarda %100’e kadar çıktığı görülmektedir. İzleme oturumlarında performans %70–%80 bandında korunmuş; genelleme oturumunda ise %80 düzeyi görülmüştür. Öğrenci 3 öğretim sonrası TY oturumlarında performansın ağırlıklı %80–%90 bandında sürdüğü, izleme oturumlarında da benzer biçimde %80–%90 düzeyinde korunduğu görülmektedir. Genelleme oturumunda performans %80 düzeyindedir. Bu bulgular, öğretimle kazanılan becerinin yalnızca uygulama oturumlarında ortaya çıkmadığını öğretim sonrasında da büyük ölçüde korunduğunu ve genelleme ölçümünde de sürdürülebildiğini göstermektedir.

Grafik 4.4.’te, üç öğrencinin de öğretim öncesinde hedef beceriyi düşük, orta düzeyde ve değişken biçimde sergilediğini; uygulama süreciyle birlikte performansın yükseldiğini ve daha yüksek düzeylerde toplandığını göstermektedir. Ayrıca öğretim sonrası toplu yoklama, izleme

ve genelleme oturumlarında performansın genel olarak yüksek düzeyde korunması, öğrenmenin kalıcı olduğuna ve becerinin farklı zaman, durumlarda kullanılabildiğine ilişkin olumlu kanıtlar sunmaktadır.



Grafik 4.5. Resimli Kartlarla Günlük Yaşam Becerilerine İlişkin Bulgular



Grafik 4.5'te üç öğrencinin (Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3) resimli kartlarla yürütülen günlük yaşam becerileri öğretimi sürecindeki doğru tepki yüzdeleri; Başlama Düzeyi (BD), Uygulama (U), Toplu Yoklama (TY), İzleme (İ) ve Genelleme (G) oturumları boyunca gösterilmektedir. Grafik genel olarak incelendiğinde, öğretim öncesi dönemde öğrencilerin performanslarının düşük düzeyde seyrettiği, uygulama süreci başladıktan sonra ise her üç öğrencide de doğru tepki yüzdesinin arttığı görülmektedir. Ayrıca öğretim sonrası toplu yoklama, izleme ve genelleme verileri, becerinin büyük ölçüde sürdürüldüğünü göstermektedir.

Başlama düzeyi oturumlarında öğrencilerin doğru tepki yüzdeleri genel olarak düşük düzeydedir. Öğrenci 1 başlama düzeyinde tüm oturumlarda yaklaşık %20 düzeyinde ve oldukça stabil bir performans sergilemiştir. Öğrenci 2 başlama düzeyinde yaklaşık %10-%20 aralığında düşük performans göstermiştir. Öğrenci 3 başlama düzeyinde yaklaşık %20 düzeyinde stabil bir performans sergilemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin resimli kartlarla yapılan öğretim başlamadan önce hedeflenen günlük yaşam becerilerini yeterli düzeyde ve bağımsız biçimde sergileyemediklerini göstermektedir.

Uygulama oturumlarıyla birlikte üç öğrencide de doğru tepki yüzdelerinde belirgin bir artış görülmektedir. Öğrenci 1'de uygulamanın başlamasıyla performans %20 düzeyinden kademeli olarak yükselmiş, süreç içerisinde küçük dalgalanmalar olsa da genel eğilim artış yönünde olmuştur. Uygulamanın ilerleyen oturumlarında performansın %60 düzeylerine, uygulama sonunda ise %90 düzeyine ulaştığı görülmektedir. Bu durum, resimli kartlarla yürütülen öğretimin Öğrenci 1'in günlük yaşam becerilerini geliştirmede etkili olduğuna işaret etmektedir. Öğrenci 2'de uygulama öncesinde düşük düzeyde seyreden performans, uygulama başladıktan sonra basamaklı bir artış göstermiştir. Uygulama sürecinin başlarında düşük orta düzeyde değerler görülse de oturumlar ilerledikçe performans yükselmiş ve uygulama sonunda %80 düzeyine ulaşmıştır. Bu artış, Öğrenci 2'nin hedef beceriyi öğretim süreciyle birlikte daha doğru ve daha tutarlı biçimde sergilediğini göstermektedir. Öğrenci 3'te uygulama başlangıcında doğru tepki yüzdesinin bir süre %20 düzeyinde kaldığı, ancak ilerleyen oturumlarda performansın yükselmeye başladığı görülmektedir. Süreç içinde kısa süreli düşüşler yaşansa da genel eğilim artış yönündedir ve uygulama sonunda performans %60 düzeylerine ulaşmıştır. Bu bulgu, Öğrenci 3'te de öğretimin etkisiyle gelişim olduğunu; ancak artışın diğer iki öğrenciye göre daha sınırlı kaldığını düşündürmektedir.

Toplu yoklama oturumları, kazanımın yalnızca öğretim oturumlarına özgü kalmayıp farklı zaman noktalarında da ortaya çıkıp çıkmadığını göstermesi açısından önemlidir. Grafik 4.5'te

öğretim sonrası toplu yoklama verileri incelendiğinde: Öğrenci 1 için toplu yoklama oturumlarında performansın %60–%90 aralığında seyrettiği görülmektedir. Bu durum, Öğrenci 1'in yüksek performansı farklı zamanlarda da sürdürebildiğini göstermektedir. Öğrenci 2 için toplu yoklama oturumlarında değerlerin %80 düzeyinde ve oldukça kararlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu görünüm, kazanımın tutarlı biçimde korunduğunu göstermektedir. Öğrenci 3 için toplu yoklama oturumlarında performansın %40–%70 aralığında dalgalandığı görülmektedir. Bu bulgu, Öğrenci 3'te öğretimle birlikte artış olmakla birlikte performansın henüz tam olarak yerleşmediğini düşündürmektedir.

İzleme oturumları, öğrenilen becerinin zaman geçtikten sonra korunup korunmadığını; genelleme oturumu ise becerinin farklı kişi, ortam, durumlarda kullanılabilirliğini göstermektedir. Öğrenci 1 izleme oturumlarında %80–%90 düzeylerinde performans sergilemiş, genelleme oturumunda performans %80 düzeyinde görülmüştür. Bu sonuç, Öğrenci 1'de kazanımın kalıcı olduğunu ve becerinin genellenebildiğini göstermektedir. Öğrenci 2 izleme oturumlarında %80 düzeyinde performans göstermiş; genelleme oturumunda da %80 düzeyinde kalmıştır. Bu bulgu, Öğrenci 2'de hem kalıcılığın hem de genellenmenin güçlü olduğunu desteklemektedir. Öğrenci 3 izleme oturumlarında %40–%50 düzeyinde performans göstermiş, genelleme oturumunda performansın %40 düzeyinde kaldığı görülmüştür. Bu durum, Öğrenci 3'te öğretimle artış sağlanmasına rağmen, becerinin zaman içinde sürdürülmesi ve farklı koşullara aktarılması için ek destek, pekiştirme fırsatlarına ihtiyaç olabileceğini düşündürmektedir.

Genel olarak Grafik 4.5, resimli kartlarla yürütülen öğretim sürecinin günlük yaşam becerilerinde üç öğrencide de performans artışı sağladığını göstermektedir. Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'de öğretim sonrası doğru tepki yüzdeleri yüksek düzeylere ulaşmış ve izleme genelleme oturumlarında da büyük ölçüde korunmuştur. Öğrenci 3'te de öğretimle birlikte artış görülmekle birlikte, izleme ve genelleme düzeylerinin diğer iki öğrenciye göre daha düşük olması, bu öğrenci için becerinin kalıcılık ve genelleme boyutlarında desteklenmesine ihtiyaç olabileceğine işaret etmektedir.

Grafik 4.6’da üç öğrencinin (Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3) sosyal iletişim becerilerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri, Başlama Düzeyi (BD), Uygulama (U), Toplu Yoklama (TY), İzleme (İ) ve Genelleme (G) oturumları boyunca sunulmuştur. Grafiğin genel görünümü; öğretim öncesinde (BD ve öğretim öncesi yoklamalarda) performansın düşük, orta düzeyde seyrettiğini, resimli kartlarla öğretim süreci (U) başladıktan sonra ise öğrencilerin doğru tepki yüzdelerinde belirgin bir artış oluştuğunu göstermektedir. Ayrıca öğretim sonrası toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında performansın genel olarak yüksek düzeylerde sürdürüldüğü görülmektedir.

Başlama düzeyi verileri, öğrencilerin öğretim başlamadan önce sosyal iletişim becerilerini istenen düzeyde sergileyemediklerini göstermektedir. Öğrenci 1 başlama düzeyinde yaklaşık %20 düzeyinde ve kararlı bir performans sergilemiştir. Bu durum, öğretim öncesinde becerinin düşük düzeyde olduğunu ve kendiliğinden yükselmediğini göstermektedir. Öğrenci 2 başlama düzeyinde %0-%50 aralığında dalgalı bir performans göstermiştir. Bazı oturumlarda daha yüksek değerler görülse de bu durum düzenli ve kalıcı bir artışa dönüşmemiştir. Öğrenci 3 başlama düzeyinde yaklaşık %20 düzeyinde ve stabil bir performans sergilemiştir. Bu da becerinin öğretim öncesinde sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Toplu yoklama oturumları, öğretime henüz başlanmayan öğrencilerin performansının zaman içinde kendiliğinden artıp artmadığını gösterir. Grafik 4.6’da öğretime alınmayan öğrencilerde öğretim öncesi yoklamalarda performansın genel olarak düşük düzeylerde kaldığı görülmektedir. Örneğin Öğrenci 3’te öğretim öncesi yoklamalarda değerlerin çoğunlukla %20 düzeyinde seyrettiği, yalnızca bir oturumda kısa süreli bir yükseliş olduğu dikkat çekmektedir. Bu görünüm, daha sonra ortaya çıkan yükselişin zamanla kendiliğinden değil, öğretimle ilişkili olabileceğini desteklemektedir.

Uygulama süreci başladığında üç öğrencide de doğru tepki yüzdesinde belirgin bir artış görülmektedir. Öğrenciler uygulamaya farklı zamanlarda alınmış; her öğrenci uygulamaya alındığında performans artışı daha net hale gelmiştir. Öğrenci 1: Uygulama başladıktan sonra performans %20 düzeyinden kademeli biçimde yükselmiş, süreç içinde küçük dalgalanmalar olsa da genel eğilim artış yönünde olmuştur. Uygulamanın sonunda doğru tepki yüzdesinin %80 düzeyine ulaştığı görülmektedir. Öğrenci 2: Uygulama sürecinde performans başlangıçta orta düzeylerde seyretmekle birlikte, ilerleyen oturumlarda yukarı yönlü bir trend göstermiştir. Zaman zaman düşüşler olsa da süreç sonunda doğru tepki yüzdesi %80 düzeyine yükselmiştir. Öğrenci 3: Uygulamanın başlangıcında düşük düzeyler görülse de öğretim süreci ilerledikçe

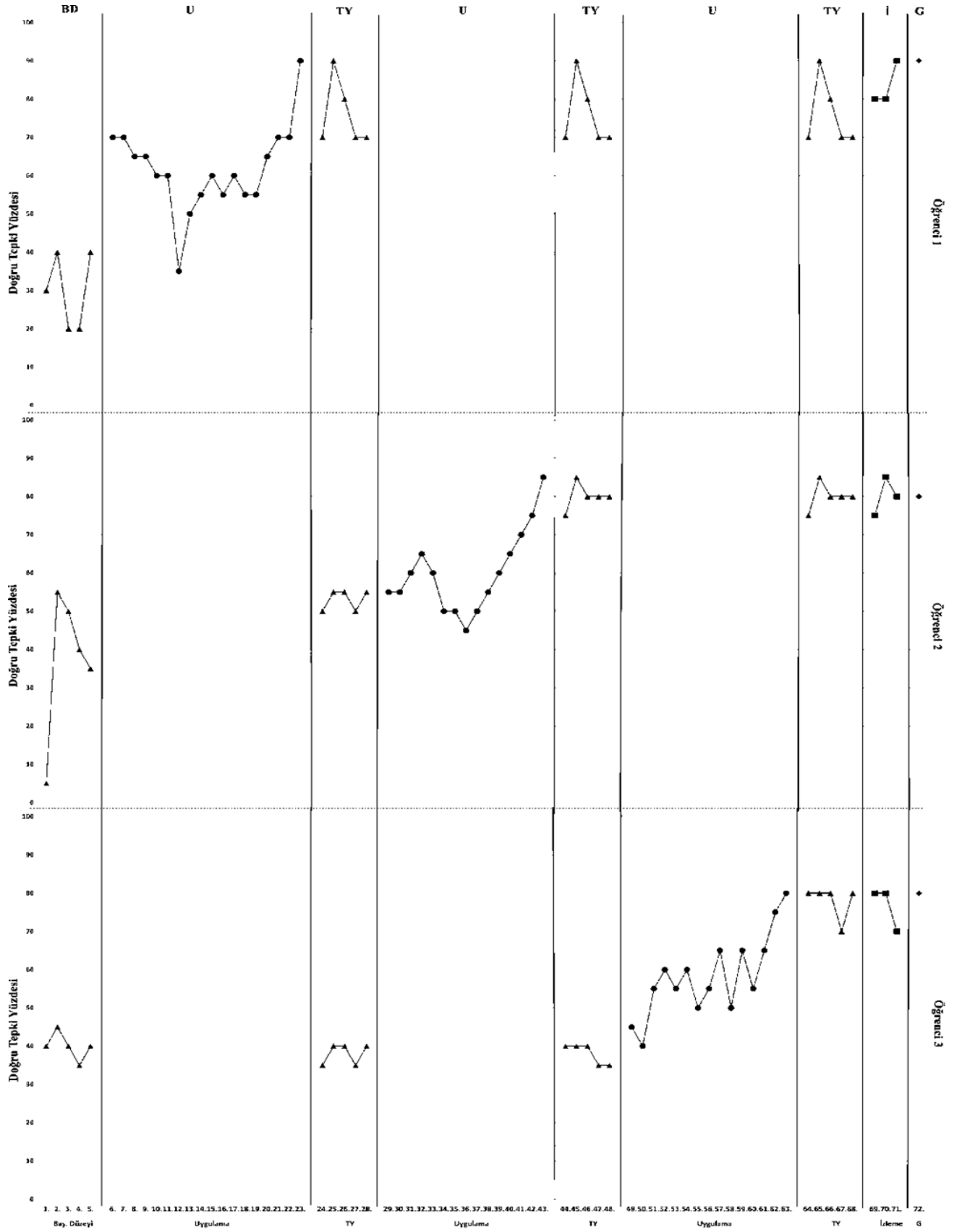
doğru tepki yüzdesinde belirgin bir artış oluşmuş ve uygulama sonunda performans %80 düzeyine ulaşmıştır. Bu sonuçlar, resimli kartlarla yürütülen ğretim sürecinin sosyal iletişim becerilerinin kazanımında etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretim sonrasındaki toplu yoklama oturumlarında öğrencilerin performanslarının genel olarak yüksek düzeylerde korunduğu görülmektedir. Öğrenci 1 ğretim sonrası yoklamalarda çoğunlukla %60–%80 aralığında, ğrenci 2 ğretim sonrası yoklamalarda çoğunlukla %60–%80 aralığında, ğrenci 3 ğretim sonrası yoklamalarda ise genellikle %70–%80 bandında performans sergilemiştir. Bu bulgular, kazanımın ğretim bittikten sonra da farklı zamanlarda sürdürülebildiğini göstermektedir.

İzleme oturumları, becerinin zaman içinde korunup korunmadığını; genelleme oturumu ise becerinin farklı koşullara aktarımını göstermektedir. Öğrenci 1 izleme oturumlarında performansını %60–%80 aralığında sürdürmüş, genelleme oturumunda performans %80 düzeyinde grlmştir. Öğrenci 2 izleme oturumlarında genellikle %70–%80 bandında performans göstermiş, genelleme oturumunda performans %70 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrenci 3 izleme oturumlarında performansını %70–%80 aralığında sürdürmüş, genelleme oturumunda performans %70 düzeyinde grlmştir. Bu bulgular, öğrencilerin önemli bir kısmında kazanımın yalnızca ğretim sırasında değil, ğretim sonrasında da büyük ölçüde kalıcı olduğunu ve genellenebilir nitelik taşıdığını göstermektedir.

Grafik 4.6, sosyal iletişim becerilerinde öğrencilerin ğretim öncesinde düşük, orta ve değişken performans sergilediğini; resimli kartlarla yapılan ğretim süreci başladıktan sonra ise doğru tepki yüzdelerinin belirgin biçimde arttığını ortaya koymaktadır. Ayrıca ğretim sonrasında yapılan toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında performansın genel olarak yüksek düzeylerde sürmesi, öğretimin etkisinin sürekliliğini desteklemektedir.

Grafik 4.7. Sosyal Uyum Becerilerine İlişkin Bulgular



Grafik 4.7’de üç öğrencinin (Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3) sosyal uyum becerilerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri, Başlama Düzeyi (BD), Uygulama (U), Toplu Yoklama (TY), İzleme (İ) ve Genelleme (G) oturumları boyunca sunulmuştur. Grafik genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin öğretim öncesi dönemde sosyal uyum becerilerinde düşük orta düzeyde ve yer yer değişken bir performans sergiledikleri; uygulama süreci başladığında ise her üç öğrencide de performansın belirgin biçimde yükseldiği görülmektedir. Öğretim sonrasında alınan toplu yoklama, izleme ve genelleme verileri de kazanımın büyük ölçüde korunduğunu göstermektedir.

Başlama düzeyi verileri, sosyal uyum becerilerinin öğretim öncesinde öğrencilerde istenen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Öğrenci 1 başlama düzeyinde yaklaşık %20–%40 aralığında seyreden, düşük ve dalgalı bir performans göstermiştir. Öğrenci 2 başlama düzeyinde çok değişken bir performans sergilemiştir. Bu durum, becerinin öğretim öncesinde kararlı olmadığını göstermektedir. Öğrenci 3 başlama düzeyinde çoğunlukla %35–%45 aralığında, orta düzeye yakın ancak yine de sınırlı bir performans göstermiştir. Genel olarak BD bulguları, öğrencilerin sosyal uyum becerilerini öğretim öncesinde düzenli ve yeterli düzeyde sergileyemediklerini göstermektedir.

Grafikte uygulamaya geçilmeden önce farklı zamanlarda alınan toplu yoklama oturumları, özellikle uygulamaya henüz başlanmayan öğrencilerde performansın zamanla kendiliğinden ve düzenli biçimde artmadığını göstermektedir. Öğrenci 2’nin uygulama öncesi yoklama değerlerinin çoğunlukla %50–%55 bandında; Öğrenci 3’ün ise uygulama öncesi yoklama değerlerinin genellikle %35–%40 bandında kaldığı görülmektedir. Bu görünüm, daha sonra ortaya çıkan yükselişlerin zaman etkisinden çok, öğretimle ilişkili olabileceğini desteklemektedir.

Uygulama oturumları başladığında üç öğrencide de sosyal uyum becerilerinde düzey artışı ve genel olarak yukarı yönlü eğilim gözlenmektedir. Öğrenci 1’de uygulama başladığında doğru tepki yüzdesinde hızlı bir artış görülmektedir. Performans kısa sürede %60–%70 bandına çıkmıştır. Süreç içinde bir oturumda belirgin düşüş görülse de ilerleyen oturumlarda performans tekrar yükselmiş ve uygulama sonunda yaklaşık %90 düzeyine ulaşmıştır. Bu durum, öğretimin Öğrenci 1’in sosyal uyum becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenci 2’de uygulama süreci başlangıcında performans %55–%65 bandında dalgalanmış; orta bölümde kısa süreli düşüşler görülse de oturumlar ilerledikçe kademeli bir artış oluşmuş ve uygulama sonunda performans %85 düzeyine kadar yükselmiştir. Öğrenci 3’te uygulama

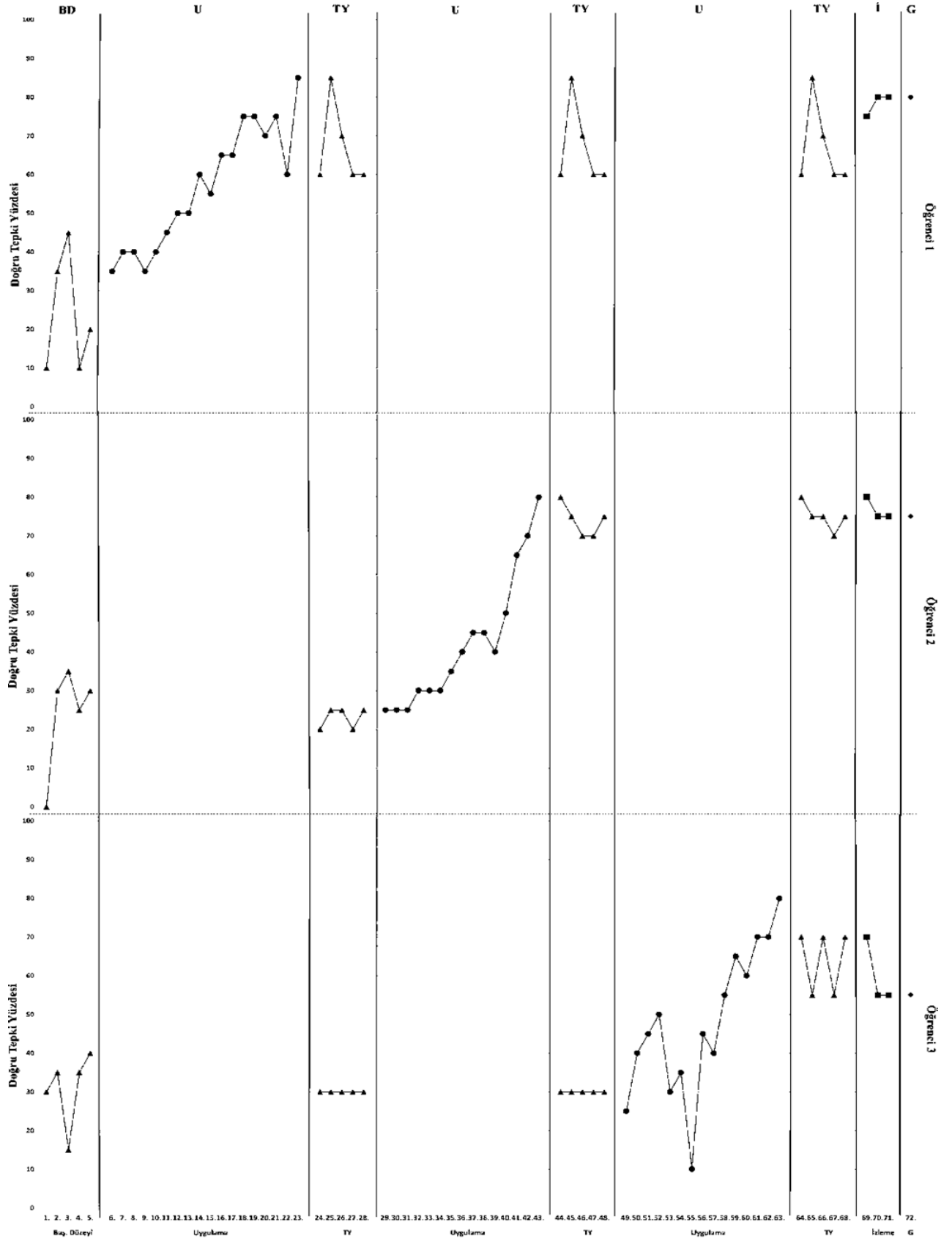
başlangıcında performans orta düzeyde seyretmiş, süreç içinde dalgalanmalar olsa da genel eğilim artış yönünde devam etmiş ve uygulama sonunda yaklaşık %80 düzeyine ulaşmıştır. Bu bulgular, uygulama sürecinin başlamasıyla birlikte her üç öğrencide de sosyal uyum becerilerinde gözle görülür bir gelişme olduğunu göstermektedir.

Öğretim sonrasında yapılan toplu yoklama oturumlarında öğrencilerin performanslarının genel olarak yüksek düzeylerde sürdüğü görülmektedir. Öğrenci 1’de öğretim sonrası yoklamalar çoğunlukla %70–%90 bandındadır. Öğrenci 2’de öğretim sonrası yoklamalarda değerler genellikle %75–%85 bandında toplanmaktadır. Öğrenci 3’te öğretim sonrası yoklamalar ağırlıklı olarak %70–%80 bandında seyretmekte, bazı oturumlarda küçük dalgalanmalar görülmektedir. Bu verilere göre, kazanımın öğretim bittikten sonra da farklı zaman noktalarında devam ettiğini göstermektedir.

İzleme oturumları, öğrenilen becerinin zaman geçtikten sonra korunup korunmadığını, genelleme oturumu ise becerinin farklı koşullara aktarılabilirliğini göstermektedir. Öğrenci 1 izleme oturumlarında performansını %80–%90 aralığında sürdürmüş; genelleme oturumunda da yüksek düzeyde performans göstermiştir. Öğrenci 2 izleme oturumlarında %75–%85 bandında performans sergilemiş, genelleme oturumunda performansın yaklaşık %80 düzeyinde sürdüğü görülmüştür. Öğrenci 3 izleme oturumlarında performansını genel olarak %70–%80 düzeylerinde korumuş, genelleme oturumunda da yaklaşık %80 düzeyinde performans göstermiştir. Bu bulgular, öğretimle kazanılan sosyal uyum becerilerinin yalnızca öğretim anında kalmadığını, izleme ve genelleme oturumlarında da büyük ölçüde sürdürüldüğünü göstermektedir.

Grafik 4.7, öğrencilerin sosyal uyum becerilerinde öğretim öncesinde düşük, orta ve yer yer değişken performans sergilediklerini; uygulama süreciyle birlikte performansın belirgin biçimde yükseldiğini ve daha yüksek düzeylerde toplandığını ortaya koymaktadır. Öğretim sonrası toplu yoklama, izleme ve genelleme verilerinde performansın genel olarak korunması, öğretimin etkisinin kalıcı olduğunu ve becerinin farklı koşullarda da kullanılabildiğini desteklemektedir.

Grafik 4.8. Senaryo 1: Oyun Seçimi Becerilerine İlişkin Bulgular



Grafik 4.8’de üç öğrencinin (Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3) Senaryo 1 kapsamında oyun seçimi becerisine ilişkin doğru tepki yüzdeleri, Başlama Düzeyi (BD), Uygulama (U), Toplu Yoklama (TY), İzleme (İ) ve Genelleme (G) oturumları boyunca gösterilmektedir. Grafik genel olarak incelendiğinde, öğretim öncesinde öğrencilerin performanslarının düşük orta düzeyde ve bazı oturumlarda değişken olduğu uygulama süreciyle birlikte ise doğru tepki yüzdelerinin yükseldiği ve daha yüksek düzeylerde seyrettiği görülmektedir. Ayrıca öğretim sonrasında yapılan toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumları, kazanımın büyük ölçüde sürdürüldüğüne ilişkin bulgular sunmaktadır.

Başlama düzeyinde öğrencilerin oyun seçimi becerisini istenen düzeyde sergileyemedikleri görülmektedir. Öğrenci 1 başlama düzeyinde yaklaşık %10–%45 aralığında değişen, düşük ve dalgalı bir performans göstermiştir. Öğrenci 2 başlama düzeyinde yaklaşık %0–%35 aralığında seyreden düşük bir performans sergilemiştir. Öğrenci 3 başlama düzeyinde yaklaşık %15–%40 aralığında değişen, düşük/orta düzeyde ve dalgalı bir performans göstermiştir. Bu bulgular, öğretim öncesinde oyun seçimi becerisinin üç öğrencide de tam olarak kazanılmadığını ve öğretim desteğine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Grafikte, öğretime henüz başlanmayan öğrencilerde belirli aralıklarla alınan toplu yoklama verileri, performansın öğretim başlamadan önce kendiliğinden düzenli bir artış göstermediğini desteklemektedir. Özellikle Öğrenci 2 ve Öğrenci 3’te öğretim öncesi TY değerlerinin düşük, orta düzeylerde kaldığı görülmekte, bu durum, daha sonra gözlenen artışların zaman etkisinden çok öğretim süreciyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Uygulama oturumlarıyla birlikte üç öğrencide de doğru tepki yüzdesinde belirgin artış görülmektedir. Öğrenci 1’de uygulama sürecinin başlamasıyla performans yaklaşık %35 düzeylerinden başlayarak kademeli biçimde artmış; süreç ilerledikçe %50–%65 bandına yükselmiş ve uygulamanın sonlarına doğru %70–%85 aralığına ulaşmıştır. Bu görünüm, Öğrenci 1’de oyun seçimi becerisinin öğretimle birlikte belirgin biçimde geliştiğini göstermektedir. Öğrenci 2’de uygulama süreci, düşük düzeylerden başlayıp basamaklı ve düzenli bir artış gösteren bir profile sahiptir. Uygulama boyunca performansın %25 düzeylerinden başlayıp kademeli şekilde yükseldiği, uygulama sonunda ise %80 düzeyine ulaştığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretimin Öğrenci 2’nin oyun seçimi becerisini geliştirmede etkili olduğunu desteklemektedir. Öğrenci 3’te uygulama sürecinin başlarında bazı dalgalanmalar görülmekle birlikte genel eğilim artış yönündedir. Uygulama boyunca performansın %25–%50 bandından %60–%80 düzeylerine doğru yükseldiği ve uygulama

sonunda %80 düzeyine ulaştığı görülmektedir. Bu durum, Öğrenci 3'te de öğretimle birlikte anlamlı bir gelişim olduğunu göstermektedir.

Öğretim tamamlandıktan sonra yapılan toplu yoklama oturumları, kazanımın yalnızca uygulama süreciyle sınırlı kalmadığını göstermesi açısından önemlidir. Grafik 4.8'e göre: Öğrenci 1 öğretim sonrası yoklamalarda genellikle %60–%85 bandında bir performans sergilemiş; Öğrenci 2 öğretim sonrası yoklamalarda performansını ağırlıklı olarak %70–%80 bandında korumuş; Öğrenci 3 ise öğretim sonrası yoklamalarda %55–%70 aralığında dalgalanan bir performans göstermiştir. Bu veriler, üç öğrencide de kazanımın öğretim sonrasında devam ettiğini, ancak Öğrenci 3'te performansın diğerlerine göre daha değişken seyrettiğini düşündürmektedir.

İzleme oturumları, becerinin zaman geçtikten sonra korunup korunmadığını; genelleme oturumu ise becerinin farklı koşullarda kullanılıp kullanılmadığını göstermektedir. Öğrenci 1 izleme oturumlarında yaklaşık %75–%80 düzeylerinde performans göstermiş; genelleme oturumunda da yüksek düzeyini sürdürmüştür. Öğrenci 2 izleme oturumlarında yaklaşık %75–%80 bandında performans sergilemiş; genellemede performansın yaklaşık %75 düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrenci 3 izleme oturumlarında performansının %55–%70 aralığında seyrettiği; genelleme oturumunda ise yaklaşık %55 düzeyinde kaldığı görülmektedir. Bu bulgular, Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'de oyun seçimi becerisinin daha güçlü biçimde korunduğunu ve genellenebildiğini; Öğrenci 3'te ise becerinin öğretimle gelişmekle birlikte kalıcılık ve genelleme düzeyinin daha sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Grafik 4.8, oyun seçimi becerisinde üç öğrencinin de öğretim öncesinde düşük, orta düzeyde performans sergilediğini; uygulama süreciyle birlikte performansın belirgin biçimde arttığını göstermektedir. Öğretim sonrası toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında özellikle Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'nin yüksek düzeyde performansı sürdürmesi, öğretimin etkisinin kalıcı ve genellenebilir olduğuna işaret etmektedir. Öğrenci 3'te ise öğretimle birlikte belirgin bir artış olmakla birlikte izleme ve genelleme oturumlarında performansın daha düşük düzeyde kalması, bu öğrenci için becerinin farklı zaman ve ortamlarda kullanımını artırmaya yönelik ek pekiştirme ve tekrar fırsatlarının yararlı olabileceğini düşündürmektedir.

Grafik 4.9’da üç öğrencinin (Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3) Senaryo 2 kapsamında yemek seçimi becerisine ilişkin doğru tepki yüzdeleri, Başlama Düzeyi (BD), Uygulama (U), Toplu Yoklama (TY), İzleme (İ) ve Genelleme (G) oturumları boyunca gösterilmektedir. Grafik genel olarak incelendiğinde, öğretim öncesinde öğrencilerin performanslarının düşük/orta düzeyde ve bazı oturumlarda değişken olduğu, uygulama başladıktan sonra ise tüm öğrencilerde doğru tepki yüzdelerinin yükseldiği görülmektedir. Öğretim sonrasında yapılan yoklama, izleme ve genelleme oturumları da kazanımın büyük ölçüde sürdürüldüğünü göstermektedir.

Başlama düzeyi verileri öğrencilerin yemek seçimi becerisini öğretim öncesinde istenen düzeyde sergileyemediklerini göstermektedir. Öğrenci 1 başlama düzeyinde yaklaşık %15–%30 aralığında, düşük ve dalgalı bir performans sergilemiştir. Öğrenci 2 başlama düzeyinde yaklaşık %10–%35 aralığında, düşük ve değişken bir performans göstermiştir. Öğrenci 3 başlama düzeyinde yaklaşık %20 düzeyinde stabil bir performans sergilemiş, bu da becerinin öğretim öncesinde sınırlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, öğrencilerin yemek seçimi becerisinde öğretim öncesinde yeterli ve tutarlı bir performansa sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Uygulamaya geçilmeden önce belirli aralıklarla alınan toplu yoklama verileri, özellikle uygulamaya henüz başlanmayan öğrencilerde performansın zaman içinde kendiliğinden düzenli bir artış göstermediğini desteklemektedir. Öğrenci 2 için öğretim öncesi TY’lerde performansın genellikle %15–%20 düzeylerinde kaldığı, Öğrenci 3 için ise öğretim öncesi TY’lerde performansın çoğunlukla %35–%40 bandında seyrettiği görülmektedir. Bu görünüm, daha sonra ortaya çıkan artışların zamanla kendiliğinden değişimden çok öğretim süreciyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Uygulama oturumlarıyla birlikte üç öğrencide de doğru tepki yüzdelerinde artış gözlenmiştir. Öğrenci 1’de uygulama başladığında performans yaklaşık %30 düzeylerinden başlayarak kademeli biçimde yükselmiş; süreç içinde kısa süreli düşüşler görülse de genel eğilim artış yönünde olmuştur. Uygulamanın sonlarına doğru doğru tepki yüzdesi %70’in üzerine çıkmış ve uygulama sonunda yaklaşık %85 düzeyine ulaşmıştır. Bu durum, Öğrenci 1’de öğretimin güçlü bir gelişim sağladığını göstermektedir. Öğrenci 2’de uygulama başlangıcında performans dalgalı bir görünüm sergilemiş; ancak oturumlar ilerledikçe kademeli ve daha tutarlı bir yükseliş oluşmuştur. Uygulama sonunda performansın yaklaşık %60 düzeyine ulaştığı görülmektedir. Bu bulgu, Öğrenci 2’de öğretimle birlikte anlamlı bir gelişim

olmakla birlikte, ulaşılan düzeyin Öğrenci 1'e göre daha sınırlı kaldığını göstermektedir. Öğrenci 3'te uygulama sürecinde belirgin dalgalanmalar dikkat çekmektedir. Buna rağmen genel eğilim yükselmiş; uygulamanın sonlarına doğru performans artarak yaklaşık %85 düzeyine ulaşmıştır. Bu sonuç, Öğrenci 3'te öğretimin etkisiyle ilerleme sağlandığını ancak süreç içinde değişkenliğin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretim tamamlandıktan sonra yapılan toplu yoklama oturumları, kazanımın yalnızca uygulama anına özgü kalmayıp sonraki zamanlarda da sürdürülebildiğini göstermektedir. Öğrenci 1'de öğretim sonrası TY'lerde performansın çoğunlukla %70–%85 bandında korunduğu, Öğrenci 2'de öğretim sonrası TY'lerde performansın genellikle %60–%65 bandında seyrettiği, Öğrenci 3'te ise öğretim sonrası TY'lerde performansın %55–%70 aralığında dalgalanarak sürdürüldüğü görülmektedir.

İzleme oturumları becerinin zaman içinde korunmasını, genelleme ise farklı koşullarda kullanılabilirliğini göstermektedir. Öğrenci 1 izleme oturumlarında performansını yaklaşık %75–%85 bandında sürdürmüş; genelleme oturumunda da yüksek düzeyde performans göstermiştir. Öğrenci 2 izleme oturumlarında performansını %60–%65 bandında korumuş; genelleme oturumunda da benzer biçimde yaklaşık %65 düzeyinde performans sergilemiştir. Öğrenci 3 izleme oturumlarında performansını %55–%65 aralığında sürdürmüş; genelleme oturumunda da yaklaşık %65 düzeyinde performans göstermiştir. Öğrenci 3'te izleme verilerindeki düşüş, bu öğrenci için becerinin daha kararlı hale gelmesi adına ek pekiştirme/tekrar fırsatlarının yararlı olabileceğini düşündürmektedir.

Grafik 4.9, Senaryo 2 kapsamında yemek seçimi becerisinde öğrencilerin öğretim öncesinde düşük, orta düzeyde performans sergilediklerini, uygulama süreciyle birlikte performansın arttığını göstermektedir. Öğretim sonrası toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında özellikle Öğrenci 1'de yüksek düzeyde, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'te ise orta-yüksek düzeyde performansın sürdürülmesi, öğretim etkisinin genel olarak kalıcı olduğunu ve becerinin genellenebilirliğine ilişkin olumlu bulgular sunduğunu göstermektedir.

Ö3'ün bazı yoklama oturumlarında doğru tepki düzeyinde görülen dalgalanmaların, uygulamadan ziyade o günkü uykusuzluğa bağlı bir durum olduğu düşünülmektedir. Nitekim uykusuzluk yaşayan günlerde Ö3'ün dikkatini sürdürme, yönergeye uyma ve etkinliği başlatma gibi süreçlerde daha fazla zorlanmıştır. Tepkilerini geciktirdiği ve zaman zaman kaçınma, isteksizlik davranışlarının arttığını gözlenmiştir. Bu tür durumlar, özellikle kendini yönetme ve

karar verme gibi bilişsel yükü daha yüksek becerilerde, öğrencinin performansını kısa süreli olarak aşağı çekebilmektedir. Dolayısıyla ilgili oturumlarda ortaya çıkan performans düşüşü, öğretimin etkililiğinden çok öğrencinin o anki fizyolojik hazırbulunuşluk düzeyi ile ilişkilendirilebilir.

Buna karşılık, Ö3'ün yeterli dinlenmiş olduğu günlerde oturum performansının yeniden yükselmesi ve öğretim süreci genelinde kazanımların korunması, söz konusu düşüşlerin geçici ve durumsal bir etkenden kaynaklandığını desteklemektedir. Bu nedenle Ö3'te gözlenen anlık gerilemeler, müdahale etkisinin ortadan kalkması olarak değil; uykusuzluğun dikkat, motivasyon ve duygu düzenleme üzerinde oluşturabileceği kısa süreli olumsuz yansıma olarak değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde benzer dışsal değişkenlerin (uyku düzensizliği, yorgunluk vb.) performansı etkileyebileceği dikkate alınarak, ileriki oturumlarda öğrencinin uyku durumunun kısa bir kontrolle izlenmesi ve gerekli durumlarda oturum süresinin kısaltılması, mola eklenmesi ya da oturum daha uygun bir zamana alınması önerilebilir. Bu yaklaşım, elde edilen verilerin yorumlanmasını güçlendirirken öğrencinin öğretimden en yüksek verimi almasına da katkı sağlayacaktır.

4.2. Araştırmanın Sosyal Geçerliliğine İlişkin Bulgular (Veli Görüşmeleri)

Bu bölümde, araştırmanın nitel boyutu kapsamında üç öğrenci velisiyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde görüşme soruları doğrultusunda bir çerçeve oluşturulmuş; veriler bu çerçeveye göre düzenlenerek tema ve alt temalar şeklinde sunulmuştur. Sunumda katılımcı gizliliği için veliler V1 (Ö-1'in velisi), V2 (Ö-2'nin velisi), V3 (Ö-3'ün velisi) biçiminde kodlanmıştır. Bulgular aktarılırken velilerin ifadelerinden kısa alıntılarla desteklenmiş, ortak örüntüler ile farklılaşan yönler betimsel bir dille açıklanmıştır.

Tablo 4.1. Veli görüşmelerine göre kendini yönetme ve karar verme becerilerine ilişkin temalar ve bulgular

Tema	Alt tema/kodlar	Veli ifadelerinin betimsel özeti	Görüşülen veliler
1. Öz bakım ve günlük yaşamda kendini yönetme	El yıkama, tuvalet, giyinme, ev içi küçük sorumluluklar	Öz bakım basamaklarında artış (el yıkama, tuvalet) bazı becerilerde kısmi bağımsızlık. Giyinme gibi alanlarda destek ihtiyacı	V1, V2, V3
2. Karar verme ve tercih bildirme	Hayır diyebilme, seçim yapma, istemediği etkinlikte direnç	Tercih bildirme artışı (özellikle hayır diyebilme), ancak istemediği işlerde direnç gösterme ve uyum güçlüğü	V1, V2, V3

3. Resim kartları ve senaryo temelli oyunların etkisi	Görsel ipuçlarına odaklanma, etkinliğe katılım, genelleme yapması	Resimli kartların ev, okul sürekliliğiyle daha işlevsel olduğu. Materyale katılım ve rutinlere uyumda artış	V1, V2, V3
4. Problem davranışlar ve duygu düzenleme	Öfke, bağırma, kendine zarar, inatlaşma, duyuusal hassasiyet.	Problem davranışlarda azalma görülmesi. Bazı öğrencilerde zaman zaman devam eden zorlanmalar	V2, V3
5. Sosyal uyum ve iletişim	Göz teması, vedalaşma, tek sözcük. Kalabalığa uyum	Sözsüz iletişimde gelişmesi (baş sallama, el sallama). Sözel iletişim sınırlılığı, sosyal ortamlara uyumda kademeli artış.	V1, V2, V3
6. Sürece ilişkin öneriler	Ev, okul iş birliği, mola, dengeleyici stratejiler	Aynı resimli kartların evde de kullanılması, zorlandığında kısa molalar verilmesi.	V2 (özellikle), V1-V3

Tablo 4.1’de özetlenen temalar, velilerin doğrudan gözlemlerine dayalıdır ve her tema ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

4.2.1. Öz bakım ve Günlük Yaşamda Kendini Yönetmeye İlişkin Bulgular

Veliler, uygulama süreciyle birlikte öğrencilerin öz bakım ve günlük yaşam rutinlerinde belirgin ilerlemeler gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. V1, öğrencisinin daha önce yapamadığı el, yüz yıkama gibi becerileri artık elinden geldiğince yapabildiğini, özellikle el yıkama davranışında belirgin bir artış olduğunu belirtmiştir. Ayrıca tuvalet ihtiyacını önceden hatırlatma gerektirirken artık kendiliğinden ifade etmeye başladığını söylemiştir.

V2 de benzer biçimde, öğrencisinin evde günlük işlerde gelişme gösterdiğini; el yıkama, çöp atma, kıyafet değiştirme gibi alanlarda daha bağımsız hale geldiğini vurgulamıştır. Bunun yanında öğrencinin oturma süresinin uzadığını; ancak istemediği bir etkinlikte uyum göstermekte zorlanabildiğini belirtmiştir.

V3’ün ifadeleri de öz bakım becerilerinde ilerlemeyi destekler niteliktedir. V3, öğrencinin tuvaleti rahat kullanabildiğini ve ellerini yıkayabildiğini; bazı ev içi sorumluluklarda (oyuncak toplama, odayı toplama gibi) yönergeyle birlikte olumlu performans gösterebildiğini aktarmıştır.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, velilerin ortak gözlemlerinin; öğrencilerin günlük yaşam rutinlerine ilişkin basamaklarda kademeli bağımsızlık kazandıkları yönünde

olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bazı alanlarda destek ihtiyacının sürdüğü anlaşılmaktadır.

4.2.2. Karar Verme ve Tercih Bildirmeye İlişkin Bulgular

Veli görüşmeleri, öğrencilerin karar verme becerilerinin önemli bir göstergesi olan tercih bildirme ve istemediği duruma hayır diyebilme davranışlarında artış olabildiğini göstermektedir. V1, öğrencisinin başlangıçta bir şeyi isteme, karar verme konusunda zorlandığını; süreçle birlikte kartları daha rahat kullanmaya başladığını ve istemediği durumlarda net biçimde reddedebildiğini belirtmiştir. V1'in hayır diyor ifadesi, tercih bildirme davranışının güçlendiğine işaret etmektedir.

V2 de öğrencinin günlük yaşam içinde bazı becerileri daha bağımsız yaptığını belirtmekle birlikte, istemediği işleri yapma konusunda halen direnç gösterebildiğini; çok zorlandığında direncin arttığını ifade etmiştir. Bu bulgu, karar verme, tercih bildirme davranışının kimi durumlarda uyum güçlüğü ile görülebildiğini belirtmektedir.

V3'te karar verme becerisi daha çok sözsüz işaret etme üzerinden betimlenmiştir. V3, öğrencinin ne yemek istediğini sorduğunda cevap vermediğini, iletişimini işaret ve seslerle sürdürdüğünü ifade etmiştir. Bu durum, karar verme davranışının var olmasına karşın, sözel ifade sınırlılığı nedeniyle tercihlerin daha çok işaret, gösterme biçiminde ortaya çıktığını göstermektedir.

Genel olarak velilerin anlatımları; bazı öğrencilerde hayır diyebilme ve seçme davranışının ortaya çıktığını bazı öğrencilerde ise karar verme davranışının daha çok işaret etme ve seçim yaptırma yoluyla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.2.3. Resim Kartları ve Senaryo Temelli Oyunların Etkisine İlişkin Bulgular

Veliler, resim kartları ve senaryo temelli oyunların öğrencilerin davranışlarına etkisini çoğunlukla rutinelere uyum, yönerge takibi, etkinliğe katılım ve görsellere dikkat başlıkları üzerinden değerlendirmiştir. V1, başlangıçta kartlara tepkinin düşük olduğunu, zamanla kartları tanıdığını ve artık daha rahat kullandığını belirtmiştir. Bu anlatım, görsel ipuçlarının öğrencinin günlük yaşam içinde ne istediğini ifade etmesini kolaylaştırdığına işaret etmektedir.

V2, resimli kartların hem okulda hem evde kullanıldığını ve özellikle el yıkama, çöp atma gibi rutinlerde çok işe yaradığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencinin resimlere dikkatinin arttığını ve materyallerle çalışmalara daha çok katıldığını belirtmiştir. Bu bulgu, resimli

kartların yalnızca bir hatırlatıcı değil, aynı zamanda katılımı artırıcı bir düzenleyici işlev görebildiğini göstermektedir.

V3 ise uygulamanın etkisini evde de fark ettiğini; öğrencinin gösterilen resimli kartlardakileri yapmaya başladığını ve önceye göre daha sakin ve isteyerek oyun oynadığını belirtmiştir. V3'ün ifadeleri, okul temelli uygulamanın ev ortamına da yansıdığına ve velinin bunu gözlemleyebildiğine işaret etmektedir.

Bu temada dikkat çeken ortak nokta, velilerin resimli kartların etkililiğini özellikle zamanla tanıma ve alışma süreciyle ilişkilendirmesidir. Yani kartların ilk etapta sınırlı tepki oluşturabildiği; ancak süreklilik sağlandığında kullanımın kolaylaştığı ve günlük yaşama daha fazla yansıdığı görülmektedir.

4.2.4. Problem Davranışlar ve Duygu Düzenlemeye İlişkin Bulgular

Velilerin anlatımlarında, uygulama süreci sonrasında problem davranışlarda azalma ve duygu düzenlemede görece iyileşme örüntüsü dikkat çekmektedir. V2, öğrencinin önceden sergilediği kendine zarar verici davranışlardan elini ısırma davranışının artık görülmediğini; tırnak yeme davranışının azaldığını belirtmiştir. Bunun yanında duygusal hassasiyetin azaldığını ve dikkat süresinin uzadığını ifade etmiştir.

V3'te de benzer biçimde bağırma davranışında azalma ifade edilmiş; öğrencinin bekleme becerisinde gelişme olduğu belirtilmiştir. Ancak bazı zorlayıcı durumlarda (misafir gelmesi, farklı ortama girme, parkta çocuklardan kaçma) huzursuzluk yaşandığı ve yoğun sinirlenmede elini ısırma davranışının devam edebildiği aktarılmıştır.

Bu bulgular, problem davranışların tamamen ortadan kalkmasa da bazı öğrencilerde şiddet düzeyinde azalma gösterebildiğini; bununla birlikte yeni ortama uyum ve sosyal çevre değişkenliği gibi durumlarda düzenleme güçlüklerinin sürdüğünü ortaya koymaktadır.

4.2.5. Sosyal Uyum ve İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Velilerin ifadeleri, iletişim alanında özellikle sözsüz iletişim göstergelerinde (baş sallama, el sallama, göz teması, kişiye yönelme) ilerleme olduğunu göstermektedir. V1, öğrencisinin tuvalet ihtiyacını belirtmesi (Çiş var demesi) söyleyebildiğini ve vedalaşırken (by by demesi) ifade edebildiğini; ayrıca baş sallayarak olumsuzluğa karşı ya da istemediği (hayır demesi) bir şeye tepki vermeyi kazandığını vurgulamıştır. Bununla birlikte, öğrencinin cümle kuramadığı ve çoğunlukla tek kelimeyle iletişim kurduğu ifade edilmiştir.

V2, öğrencinin kalabalık ortamlarda önceki döneme göre daha rahat olduğunu; aşırı tepkilerin azaldığını ve etkinliklere katılım sayesinde insanlarla daha çok etkileşime girebildiğini belirtmiştir. Bu durum, sosyal uyumun artışının, resimli kartlarla birlikte yapılandırılmış katılım fırsatlarıyla ilişkili biçimde değerlendirildiğini göstermektedir.

V3 ise öğrencinin artık daha çok göz teması kurmaya başladığını; bir şey istediğinde yüzüne baktığını, işaret ederek iletişim başlattığını ve ailesiyle daha çok vakit geçirmek istediğini ifade etmiştir. Buna karşın sosyal ortamlarda (örneğin parkta) çocuklardan kaçma ve yeni ortamlarda huzursuzluk gibi sınırlılıklar da dile getirilmiştir.

Bu temada öne çıkan genel örüntü, velilerin sözel iletişimin sınırlılıklarına rağmen öğrencilerin iletişim başlatma, ihtiyaç bildirme ve sosyal selamlaşma gibi işlevsel davranışlarında artış gözlemlemesidir. Bununla birlikte sosyal etkileşimin süresi (kısa sürmesi) ve yeni ortam uyumu gibi alanlar, destek gerektiren boyutlar olarak görülmektedir.

4.2.6. Sürece İlişkin Öneriler ve Memnuniyet Düzeyine Yönelik Bulgular

Veliler, uygulamanın ev ortamında da etkisinin görüldüğünü ve sürecin sürdürülmesi gerektiğini vurgulamıştır. V1, programın öğrencisinde işe yaradığını, evde de etkisini gördüklerini; öğrencinin daha aktifleştğini ve evde bazı işlere yardımcı olmaya başladığını belirtmiştir. V2, özellikle ev, okul sürekliliği üzerinde durmuş; aynı resimli kartların evde de kullanılmasının çok faydalı olduğunu ve bu uyumun devam ettirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrencinin sınırlendiği durumlarda küçük molalar vermenin işe yaradığını belirtmiştir. V3 de süreçten memnuniyet bildirmiş, uygulanan yöntem ve kartların iyi geldiğini; değişimin devam etmesini istediklerini dile getirmiştir.

Bu tema doğrultusunda velilerin ortak önerisi, uygulamada kullanılan resimli kartların evde de kullanılabilmesi, öğrencinin zorlandığı durumlarda kısa düzenleyici molalar verilmesi ve becerilerin günlük yaşamın farklı alanlarında sürdürülmesidir.

4.2.7. Genel Betimsel Sonuç

Bu araştırmanın nitel boyutu kapsamında, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin velileriyle gerçekleştirilen görüşmeler, uygulanan Resimli Kartlar ve Senaryo Temelli Oyun yönteminin çocuklar üzerindeki etkilerini çok boyutlu olarak ortaya koymuştur. Üç farklı öğrenci velisinden (V1, V2 ve V3) elde edilen veriler bir bütün olarak incelendiğinde, uygulanan programın sadece çocukların okul ortamındaki becerilerini değil, aynı zamanda ev yaşantılarını, aile içi iletişimlerini ve sosyal uyumlarını da derinden etkilediği görülmüştür.

Aşağıda, görüşmelerden elde edilen bulgular; çocukların öz bakım becerilerindeki bağımsızlaşma süreci, iletişim ve sosyal etkileşimdeki dönüşüm, davranış problemlerinin seyri ve ailenin sürece bakışı başlıkları altında ayrıntılı ve sade bir dille değerlendirilmiştir.

Araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri, öğrencilerin günlük yaşamda kendi kendilerine yetebilme kapasitelerindeki artıştır. Görüşmelere katılan tüm veliler, çocuklarının daha önce ebeveyn desteği olmadan yapamadıkları birçok temel beceriyi, öğretim süreci sonrasında kendi başlarına yapmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle hijyen ve öz bakım gibi temel ihtiyaçların karşılanması noktasında çocukların gösterdiği ilerleme, ailelerin günlük yükünü hafifletmiş ve çocukların özgüvenini artırmıştır.

Örneğin V1 kodlu veli, çocuğunun süreç öncesinde el ve yüz yıkama gibi basit görünen ancak bir çocuk için karmaşık basamaklar içeren eylemleri tek başına yapamadığını belirtmiştir. Ancak resimli kartlarla desteklenen öğretim süreci sayesinde öğrenci, bu becerileri büyük ölçüde bağımsız olarak sergilemeye başlamıştır. Daha da önemlisi, bu öğrencinin tuvalet ihtiyacını fark edip çiş var diyerek ailesine haber vermesi, onun bedensel farkındalığının arttığını gösteren kritik bir gelişmedir. Benzer bir ilerleme V3 kodlu velinin çocuğunda da gözlemlenmiştir. V3, çocuğunun tuvalet ve el yıkama alışkanlıklarında artık tamamen bağımsızlaştığını, bunun yanı sıra odasını toplama gibi sorumlulukları da yönerge verildiğinde yerine getirebildiğini vurgulamıştır.

V2 kodlu velinin aktardıkları ise bağımsızlaşma sürecinin sadece öz bakımla sınırlı kalmadığını, çocuğun ev içi sorumluluk alma isteğinin de geliştiğini göstermektedir. Bu öğrenci, el yıkama ve çöp atma gibi becerilerin ötesine geçerek, evdeki çiçekleri kendi isteğiyle sulamaya başlamıştır. Bir OSB'li çocuğun, kendisine söylenmeden, çevresindeki bir canlıya bakım verme girişimi (çiçek sulama), onun çevresel farkındalığının ve inisiyatif alma becerisinin geliştiğini kanıtlar niteliktedir. Tüm bu örnekler, resimli kartların çocuklara ne yapacağım ve nasıl yapacağım sorularının cevabını somut olarak sunduğunu, böylece çocukların ebeveynlerine olan bağımlılıklarının azaldığını ortaya koymaktadır.

Otizm spektrum bozukluğunda en sık yaşanan zorluklardan biri olan iletişim problemleri ve buna bağlı karar verme güçlükleri, bu çalışmada uygulanan yöntemle birlikte yeni bir boyut kazanmıştır. Velilerin ifadeleri, çocukların sözel dilleri sınırlı olsa bile, iletişimsel niyetlerinde ve isteklerini belirtme biçimlerinde olumlu değişimler olduğunu

göstermektedir. Çocuklar, pasif birer alıcı olmaktan çıkıp, tercihlerini ortaya koyan aktif bireylere dönüşme yolunda adımlar atmışlardır.

V1 kodlu veli, çocuğunun henüz cümle kuramasa da tek kelimelik ifadelerle (çiş, by by gibi) iletişim başlattığını belirtmiştir. Ancak buradaki asıl önemli bulgu, çocuğun hayır diyebilme becerisini kazanmasıdır. Bir çocuğun istemediği bir yemeğe veya etkinliğe başını sallayarak ya da sözel olarak itiraz etmesi, onun kendi sınırlarını çizebildiğini ve bir karar verme mekanizması geliştirdiğini gösterir. V1, çocuğunun eskiden ne istediğini anlatamadığı için hırçınlaştığını, şimdi ise kartlar veya jestler sayesinde tercihlerini belirttiği için daha sakin olduğunu ifade etmiştir.

V3 kodlu velinin çocuğu konuşma becerisine sahip olmamasına rağmen, iletişimde göz temasını ve işaret etmeyi etkin bir araç olarak kullanmaya başlamıştır. Veli, çocuğunun eskiden içine kapalı olduğunu, şimdi ise bir şey istediğinde annesinin gözlerinin içine baktığını, onu elinden tutup istediği şeye götürdüğünü anlatmıştır. Bu durum, çocuğun benim bir isteğim var ve bunu sana anlatabilirim, bilincine ulaştığını göstermektedir. V2 kodlu veli de benzer şekilde, görsel materyallerin çocuğun dikkatinin dağılmasını engellediğini ve odaklanmayı artırarak iletişimi kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Resimli kartlar ve senaryo temelli oyunlar, çocuklara kelimelerin yetersiz kaldığı yerlerde bir yol açıcı olmuştur. Çocuklar, bu araçlar sayesinde isteklerini, ihtiyaçlarını ve itirazlarını dile getirebilmiş, bu da onların birey olarak kabul görme ve anlaşılma ihtiyaçlarını karşılamıştır.

Ailelerin günlük hayatını en çok zorlayan durumlardan biri olan problem davranışlar (öfke nöbetleri, kendine zarar verme, inatlaşma), bu çalışmanın bulgularına göre belirgin bir azalma eğilimi göstermiştir. Çocukların kendilerini ifade edebilmeleri ve görsel ipuçları sayesinde bir sonraki adımı öngörebilmeleri, kaygı düzeylerini düşürmüş ve davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olmuştur. V2 kodlu velinin paylaşımları bu konuda oldukça çarpıcıdır. Veli, çocuğunun eskiden elini ısırma ve tırnak yeme gibi kendine zarar verici davranışları olduğunu, ancak süreç sonunda bu davranışların tamamen bittiğini veya çok azaldığını belirtmiştir. Ayrıca çocuğun yüksek seslere karşı olan aşırı hassasiyetinin azalması, onun duyuşsal olarak daha dengeli bir hale geldiğini göstermektedir. Oyun temelli etkinliklerin sağladığı rahatlama, çocuğun stresle baş etme becerisini güçlendirmiş görünmektedir.

V3 kodlu veli, çocuğunun sabırsızlık ve bekleme konusundaki zorluklarının aşıldığını ifade etmiştir. Eskiden istediği bir şey hemen olmadığında bağırarak ve kriz geçiren öğrenci, artık

bekleme kavramını öğrenmiş ve öfke nöbetlerinin sıklığı ciddi oranda azalmıştır. V1 kodlu veli ise çocuğunun inatlaşma huyunun devam ettiğini belirtmekle birlikte, oyunlar sayesinde çocuğun daha mutlu ve sakin bir ruh haline büründüğünü, hırçınlığının azaldığını dile getirmiştir. Ancak bulgular, davranış problemlerinin tamamen ortadan kalkmadığını da dürüstlikle ortaya koymaktadır. Özellikle rutin dışına çıkılması, misafir gelmesi veya yeni bir ortama girilmesi gibi durumlarda çocukların hala zorlandığı (V1 ve V3), yemek seçiciliği gibi takıntıların devam ettiği (V2) görülmüştür. Bu durum, davranış değişikliğinin zaman alan bir süreç olduğunu ve kazanılan becerilerin farklı ortamlara genellenmesi için desteğin sürdürülmesi gerektiğini hatırlatmaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, çocukların sosyal izolasyondan sıyrılarak çevreleriyle etkileşime girme isteklerindeki artıştır. Senaryo Temelli Oyun yöntemi, çocuklar için öğrenmeyi sıkıcı bir görev olmaktan çıkarıp, eğlenceli bir sosyal etkinliğe dönüştürmüştür. V3 kodlu veli, çocuğunun eskiden yalnız başına oynamayı tercih ettiğini, anneyi veya babayı oyununa dahil etmediğini, ancak şimdi ebeveynlerini yanına çağırarak birlikte vakit geçirmek istediğini anlatmıştır. Bu, çocuğun birlikte yapma ve paylaşma hazzını keşfettiğini göstermektedir. V1 kodlu veli, çocuğunun parkta veya diğer çocukların olduğu ortamlarda bulunmaktan artık rahatsız olmadığını, aksine mutlu olduğunu, ayrılırken by by diyerek sosyal bir ritüeli yerine getirdiğini belirtmiştir. V2 kodlu veli ise, çocuğunun kalabalık ortamlarda eskiden verdiği aşırı tepkilerin azaldığını, insanlarla daha rahat etkileşime girdiğini ve renklere, oyun materyallerine olan ilgisinin arttığını ifade etmiştir.

Velilerin, evde de aynı kartları kullanmak çok işe yaradı (V2) şeklindeki geri bildirimleri önemlidir. Bu nedenle, elde edilen bu olumlu tablonun korunması ve geliştirilmesi için resimli kartların ev ortamında da kullanılmaya devam edilmesi, çocukların zorlandığı anlarda oyunla sakinleştirilmesi ve sabırlı bir tutumla sürecin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Veli görüşmeleri; uygulamanın özellikle yapılandırılmış günlük rutinlerde ve görsel ipuçlarıyla desteklenen seçim ve tercih durumlarında daha belirgin sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma kapsamında üç veli ile yapılan görüşmelerden elde edilen bu nitel bulgular, resimli kartlar ve senaryo temelli oyun yönteminin OSB tanımlı öğrenciler üzerinde çok yönlü ve iyileştirici bir etkisi olduğunu kanıtlamaktadır. Resimli kartların, soyut dünyayı çocuklar için somut ve anlaşılır hale getirerek bilişsel bir köprü kurmuş, oyunlar ise çocukların motivasyonunu artırarak öğrenmeyi kalıcı hale getirmiştir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, özel eğitime devam eden Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin kendini yönetme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinde resim kartları ve senaryo temelli oyunların etkililiğini inceleyen araştırmadan elde edilen bulgular, ilgili alan yazın ışığında tartışılmış, ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve hem uygulamaya hem de gelecekteki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular; resim kartları ve senaryo temelli oyunların, OSB tanılı öğrencilerin kendini yönetme ve karar verme becerilerini kazanmalarında, bu becerileri öğretim bittikten sonra da korumalarında ve farklı ortamlara genelledebilmelerinde etkili olduğu bulgular ışığında ortaya konmuştur. Bu sonuç, resimli kartların ve oyun temelli müdahalelerin otizmlili bireylerin eğitimindeki kritik rolünü vurgulayan geniş bir literatürle paralellik göstermektedir. Özellikle soyut ve bilişsel süreçleri içeren karar verme gibi becerilerin, resimli kartlar aracılığıyla somutlaştırılması, öğrencilerin bilgi işleme süreçlerini kolaylaştırmış görünmektedir. Ulu Aydın (2023), görsel destek stratejilerinin OSB'li çocukların sosyal beceri ediniminde motive edici ve kalıcı öğrenmeyi sağlayıcı bir araç olduğunu belirtmektedir. Çalışmamızda da resim kartları, öğrencilerin karmaşık sosyal durumları analiz etmelerine ve doğru tepkiyi seçmelerine görsel bir katkı sağlamıştır. Literatürü desteklediği görülmüştür.

Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri, senaryo temelli oyunların öğrencilerin derse katılımı ve motivasyonu üzerindeki pozitif etkisidir. Geleneksel masa başı öğretimlerin aksine, oyunun doğallığı içinde sunulan beceriler, öğrenciler tarafından bir görev değil, eğlenceli bir süreç olarak algılanmıştır. Saral (2023), ebeveynlerin oyunu öğretme öğrenme, etkileşim ve sosyalleşme aracı olarak tanımladıklarını, çocuk merkezli oyun bağlamlarında çocukların daha sık oyun başlatabildiğini ve etkileşimin niteliğinin artabildiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Yazgan (2022) ve Rada (2024), yapılandırılmış oyun etkinliklerinin çocukların nesne odaklı oyunlardan sembolik ve sosyal oyunlara geçişini desteklediğini saptamıştır. Bizim çalışmamızda da öğrencilerin senaryolardaki rolleri benimsemeleri, karar verme sürecindeki kaygılarını azaltmış ve öğrenmeyi hızlandırmıştır.

Kendini yönetme becerisi bağlamında elde edilen veriler, bu becerinin dışsal ipuçlarından içsel denetime geçişte resimli kartların önemini ortaya koymaktadır. Arslantaş (2015) ve Gönen (2023), OSB'li ve zihin yetersizliği olan bireylerde kendini yönetme stratejilerinin, bireylerin akademik ve sosyal davranışlarını bağımsız olarak düzenlemelerine olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Çalışmamızda başlangıçta resimli kartlara bağımlı olan öğrenciler, sürecin ilerlemesiyle birlikte kartlara bakma ihtiyacı duymadan, zihinlerinde oluşturdukları şemalarla davranışlarını kontrol etmeye başlamışlardır. Bu durum, Avşaroğlu ve diğerleri (2008) tarafından işaret edilen bireyin kendi davranışlarını izlemesi ve değerlendirmesi sürecinin başarıyla gerçekleştiğini kanıtlar niteliktedir.

Karar verme becerisi açısından bakıldığında, bulgularımız senaryo temelli öğrenmenin problem çözme süreçlerini desteklediği yönündeki görüşleri doğrulamaktadır. Çiçek Aydoğdu (2024), senaryo temelli yaklaşımın öğrencilerin karşılaştıkları karmaşık durumları analiz etmelerine ve alternatifler arasından en uygununu seçmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. OSB'li bireylerin genellikle rutin dışı durumlarda veya birden fazla seçeneğin olduğu anlarda yoğun stres yaşadıkları ve karar vermekte zorlandıkları bilinmektedir (Vella vd., 2018). Araştırmamızda kullanılan senaryolar, öğrencilere güvenli bir hata yapma alanı sunmuştur. Gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri seçim durumlarının provasını oyun içinde yapmak, öğrencilerin öz güvenini artırmış ve doğru kararı verme olasılıklarını yükseltmiştir.

Araştırmanın sosyal geçerlilik bulguları, ebeveynlerin ve öğretmenlerin yöntemi son derece işlevsel ve uygulanabilir bulduklarını göstermiştir. Ebeveynler, okulda kullanılan resim kartlarının evdeki rutinlerde (öz bakım, yemek seçimi vb.) de işe yaradığını ve çocuklarının bağımsızlaşmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, İrem (2024) ve Efstratopoulou ve diğerleri (2021) tarafından vurgulanan, ebeveyn katılımının ve ev, okul tutarlılığının eğitimin başarısındaki kilit rolüyle örtüşmektedir. Ailelerin sürece dahil edilmesi ve materyallerin ev ortamına taşınması, becerilerin sadece okul duvarları arasında kalmayıp yaşamın geneline yayılmasını sağlamıştır. Ayrıca resimli kartların, ebeveynlerin çocuklarıyla yaşadıkları iletişim çatışmalarını azalttığı ve ebeveyn stresini düşürdüğü de gözlemlenmiştir. Bu değerlendirme, ebeveynlerin günlük yaşamda özellikle problem davranışlar ve iletişim güçlükleri nedeniyle zorlandıklarını ortaya koyan nitel bulgularla (Karaca vd., 2021) ve öğretmenlerin OSB alanında yöntem, materyal ve eğitim desteğine duydukları ihtiyacı vurgulayan araştırmalarla tutarlıdır (Uyanık ve Sarı, 2021).

Genel bir değerlendirme yapacak olursak, öğretim yönteminin etkililiği, teknoloji destekli diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında da anlamlı sonuçlar sunmaktadır. Her ne kadar günümüzde tablet ve dijital uygulamalar yaygınlaşsa da (Stathopoulou vd., 2020), Köse (2023) artırılmış gerçeklik (AG) içeriklerle hazırlanmış öğretim setlerinin bazı çocuklarda resimli kartlara göre daha verimli olabileceğini ve sosyal geçerlik algısının daha yüksek olabileceğini bildirmektedir. Buna karşın, çalışmamız pahalı teknolojilere gereksinim duymadan, iyi yapılandırılmış basit görsel materyaller ve yaratıcı oyun kurgularıyla da yüksek düzeyde öğrenme çıktısı elde edilebileceğini göstermiştir. Bu yönüyle araştırma, kısıtlı imkanlara sahip eğitim ortamları için ekonomik ve sürdürülebilir bir model önerisi sunmaktadır.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada, özel eğitime devam eden Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilere kendini yönetme ve karar verme becerilerinin öğretiminde, resim kartları ile desteklenmiş senaryo temelli oyun yönteminin etkililiği incelenmiştir. Araştırma sürecinin sonunda elde edilen nicel ve nitel verilerin sentezi, uygulanan programın hedeflenen amaçlara ulaştığını göstermektedir:

1) İlk ve en temel sonuç olarak, resim kartları ve senaryo temelli oyunlar, katılımcı öğrencilerin kendini yönetme becerilerini başlama düzeyine kıyasla anlamlı ve kalıcı bir şekilde artırmıştır. Öğrenciler, öfke veya kaygı anlarında görsel ipuçlarını kullanarak kendilerini sakinleştirme stratejilerini uygulamışlardır.

2) İkinci önemli sonuç, öğrencilerin karar verme becerilerindeki gelişimle ilgilidir. Uygulama öncesinde seçenekler karşısında pasif kalan veya başkalarından onay bekleyen öğrenciler, senaryo oyunları sayesinde kendi tercihlerini bağımsız olarak ifade etme yetkinliği kazanmışlardır. Hayır diyebilme veya bunu istiyorum şeklinde tercih belirtebilme davranışlarının artması, öğrencilerin bireysel özerkliklerini kazanma yolunda attıkları en büyük adım olarak değerlendirilmiştir. Bu durum, öğretimin sadece akademik bir beceri kazandırmakla kalmayıp, çocuğun kişilik gelişimini de desteklediğini ortaya koymaktadır.

3) Üçüncü olarak, öğretim sona erdikten sonra yapılan izleme oturumlarında elde edilen veriler, kazanılan becerilerin kalıcılığının sağlandığını göstermiştir. Öğrenciler, öğretim ortamı veya pekiştiriciler geri çekildiğinde dahi, öğrendikleri kendini yönetme ve karar verme stratejilerini sergilemeye devam etmişlerdir. Bu sonuç, oyun temelli öğretimin ezbere dayalı

değil, içselleştirilmiş bir öğrenme sağladığının göstergesidir. Oyunun doğal motivasyonu, bilginin belleğe aktarılmasını kolaylaştırmış ve unutulmasını azaltmıştır.

4) Dördüncü sonuç, genelleme boyutuna ilişkindir. Araştırmanın en zorlu hedeflerinden biri olan öğretimi yapılan becerilerin farklı ortamlara transferi, katılımcılar arasında farklılık göstermekle birlikte genel olarak desteklenmiştir. Genelleme oturumları okul ortamında (yemekhane gibi) yürütülmüş ayrıca sosyal geçerlik kapsamında alınan veli görüşleri, becerilerin ev rutinlerine de yansımaya başladığını göstermektedir. Özellikle ailelerden gelen geri bildirimler, çocukların evdeki günlük yaşam rutinlerinde daha işbirlikçi ve kararlı davrandıklarını ifade etmektedir. Resim kartlarının taşınabilir olması, öğretimin farklı ortamlarda sürdürülmesini ve evde hatırlatıcı olarak kullanılmasını kolaylaştırmış olabilir. Bununla birlikte bazı katılımcılarda genelleme düzeyi daha sınırlı kalabildiğinden, genellenmenin güçlenmesi için ek uygulama ve pekiştirme fırsatlarının planlanması önerilmektedir.

5) Beşinci olarak, araştırmanın sosyal geçerliliği yüksek bulunmuştur. Hem öğretmenler hem de ebeveynler, uygulanan yöntemin çocukların hayatında gözle görülür, pozitif bir değişim yarattığını ifade etmişlerdir. Çocukların problem davranışlarında azalma görülmesi, sosyal iletişim girişimlerinde artış olması ve kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri, yöntemin sadece eğitsel değil, aynı zamanda sosyal bir değer taşıdığını da göstermektedir. Ailelerin memnuniyeti, uygulamanın sürdürülebilirliği açısından kritik bir başarı göstergesidir.

Bu araştırmada öğretim oturumları sırasında öğretim ortamındaki dışsal değişkenlerin kontrol altına alınmasına ve öğrencinin performansının yalnızca uygulanan yönteme bağlı kalmasına özen gösterilmiştir. Ancak araştırma sürecinde edinilen uygulama deneyimi, OSB tanımlı öğrencilerle yürütülen öğretim çalışmalarında performansın anlık olarak dalgalanmasına yol açabilen yorgunluk, uyku düzenindeki bozulmalar, dikkat dağınıklığı gibi durumların oturum verilerinin yorumlanmasında etki ettiğini düşündürmektedir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda, her oturum öncesinde öğrencinin hazır bulunuşluğunu destekleyecek kısa bir kontrol listesiyle (uyku, yorgunluk, sağlık durumu, dikkat düzeyi gibi) süreç verilerinin sistematik olarak kayıt altına alınması, gerektiğinde oturum zamanlamasının öğrencinin en verimli olduğu saatlere göre planlanması önerilebilir. Böyle bir düzenleme, uygulamadaki değişimlerin müdahaleden mi yoksa dışsal değişkenlerden mi kaynaklanabileceğini belirtir. Ayırt etmeyi kolaylaştırarak yorumların gücünü artıracaktır.

Resim kartları ve oyunlaştırılmış (senaryo temelli) bir öğretim süreci, OSB'li bireylerin soyut becerileri edinmelerinde güçlü bir sinerji oluşturmuştur. Bu çalışma, alan yazına ne öğretileceğinden ziyade nasıl daha etkili öğretileceğine dair pratik, ekonomik, erişilebilir ve kanıta dayalı bir model sunmaktadır. Elde edilen sonuçlar, görsel destekli oyun öğretiminin, OSB'li bireylerin bağımsız yaşam becerilerini desteklemede standart müfredatın bir parçası haline getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda, alanda çalışan eğitimcilere, ailelere ve ileride bu konuda çalışacak araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler şu şekilde özetlenebilir:

1) İlk olarak uygulamaya yönelik öneriler kapsamında; özel eğitim öğretmenlerinin ve uygulayıcıların, kendini yönetme ve karar verme gibi soyut ve üst bilişsel becerilerin öğretiminde sadece sözel anlatımla yetinmemeleri, süreci mutlaka görsel materyallerle somutlaştırmaları önerilmektedir. Soyut kavramlar, otizmli bireyler için anlaşılması güç olabilir; ancak resim kartları bu kavramları görünür ve anlaşılır kılarak öğrenmeyi garanti altına almaktadır.

2) İkinci uygulama önerisi olarak; oyunun ve canlandırmanın eğitim programlarına daha aktif entegre edilmesi gerekliliği vurgulanmalıdır. Öğretmenler, akademik becerilerin yanı sıra sosyal ve günlük yaşam becerilerini öğretirken, öğrencilerin ilgisini çeken, onları pasif alıcı konumundan aktif katılımcı konumuna taşıyan senaryo temelli oyunları kullanmalıdır. Sınıf ortamında oluşturulacak kurgusal alanlar, öğrencilerin gerçek hayata hazırlanmaları için risksiz ve güvenli prova alanları sağlayacaktır. Bu tür etkinlikler, öğrencinin motivasyonunu artırarak problem davranışların azalmasına da dolaylı yoldan katkı sunacaktır.

3) Üçüncü olarak, aile katılımının önemi ev ve okul iş birliğinin sürekliliği konusundaki önerilerdir. Okulda kullanılan resim kartlarının ve görsel sistemlerin birer örneğinin ailelerle paylaşılması ve evde de aynı sistemin kullanılması, becerinin kalıcılığını ve genellenmesini maksimize edecektir. Ailelere, çocuklarının karar verme becerilerini desteklemeleri için günlük hayatta daha fazla seçenek sunmaları ve çocuk adına karar vermekten kaçınmaları yönünde rehberlik edilmelidir. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarına beceri öğretirken zorlanabildikleri

(Karaca vd., 2021) dikkate alındığında, ailelere sağlanacak görsel materyal desteği ve yapılandırılmış rehberlik hem becerilerin ev ortamına genellenmesine hem de ebeveynlerin eğitsel becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarının güçlenmesine katkı sunabilir (Karaca ve Sarı, 2024).

4) Araştırmalara yönelik öneriler kapsamında ise; bu çalışmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurularak daha geniş katılımcı gruplarıyla ve farklı yaş aralıklarıyla benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışma 13-14 yaş grubuyla sınırlıdır; ancak yöntemin okul öncesi dönemdeki veya yetişkinlik dönemindeki OSB'li bireyler üzerindeki etkisinin incelenmesi, literatüre önemli katkılar sağlayacaktır. Ayrıca sadece OSB tanıılı bireylerle değil, zihinsel yetersizliği olan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu yaşayan gruplarla da karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir.

5) Beşinci öneri olarak; gelişen teknolojinin sunduğu imkanların araştırmalara dahil edilmesidir. Bu çalışmada kullanılan fiziksel resim kartları ile tablet, bilgisayar üzerinden sunulan dijital resimli kartların veya artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir. Hangi öğrenci profili için geleneksel kartların, hangisi için dijital araçların daha uygun olduğunu belirlemek, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının (BEP) daha isabetli hazırlanmasına ışık tutacaktır.

Bu çalışmada ele alınan kendini yönetme ve karar verme becerilerinin uzun vadeli etkilerinin incelendiği boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir. Öğretim bittikten aylar, hatta yıllar sonra bireylerin kazandıkları bu becerileri bağımsız yaşamlarında, iş hayatlarında veya sosyal ilişkilerinde ne ölçüde kullanabildiklerini takip eden araştırmalar, özel eğitimin temel hedefi olan bağımsız birey vizyonuna ulaşıp ulaşılmadığını göstermesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca grup eğitimi formatında, akran modelinin de sürece dahil edildiği senaryo çalışmalarının sosyal etkileşim üzerindeki etkisi de yeni bir araştırma konusu olabilir.

KAYNAKLAR

- Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dil ve konuşma özellikleri. S. Vuran (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 165-194). Ankara: Eğiten Kitap.
- Akgün Giray, E., ve Ergenekon, Y. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal öyküyle sunulan sosyal beceri öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 153-177.
- Akgün-Giray, D., ve Ergenekon, Y. (2022). *Effect of social stories designed and presented by pre-service teachers on social skills acquisition of children with autism*. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 23(1), 109–132. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.779961>
- Aksoy, V. (2013). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar. V. Aksoy (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (s. 223-245). Ankara: Pegem Akademi.
- Alagöz, N. (2019). *Eş zamanlı ipucu yöntemi ile resimli kartlar kullanılarak tuvalet kullanma becerisi öğretiminin etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. (Tez No: 574835).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Antão, J. Y. F. de Lima, Oliveira, A. S. B., Barbosa, R. T. de A., Crocetta, T. B., Guarnieri, R., Arab, C., Massetti, T., Antunes, T. P. C., Silva, A. P. da, Bezerra, Í. M. P., Monteiro, C. B. de M., & Abreu, L. C. de. (2018). Instruments for augmentative and alternative communication for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Clinics*, 73, e497.
- Arslantaş, S. (2015). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan konsültasyon destekli eğitimin etkililiği* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Avşaroğlu, S., Arslantaş, S., Koçak, F., ve Çıkılı, Y. (2008, 13–15 Kasım). *Otistik çocuklarda kendini izleme becerisinin kazandırılması* [Sözlü bildiri]. 18. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Konya, Türkiye.
- Aydın, M. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitiminde kullanılan görsel desteklerin tasarım boyutu* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Aydın, O., Sulu, M. D., ve Ari-Arat, C. (2025). A meta-analysis of self-management interventions in teaching daily living skills to autistic individuals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55, 2377–2392.
- Bayam, A. (2017). *2-6 yaş arasındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygulanan oyun seansının sosyal beceri ve dil gelişiminde yol açtığı değişimin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. (Tez No: 468422).

- Biçimli, Z. (2022). *Yüksek işlevli otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik uygulanan sosyal beceri öğretim müdahalelerinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. (Tez No: 738366).
- Bilgin, G., ve Akkaynak, M. (2021). 48-72 aylık eğitim alan otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin oyun ve drama ilişkisiyle belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 2021(2), 53-69.
- Bilgin, H. (2015). *Senaryo temelli öğretimle birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarına, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. (Tez No: 412191).
- Camilleri, L. J., Maras, K., ve Brosnan, M. (2022). Autism spectrum disorder and Social Story research: A scoping study of published, peer-reviewed literature reviews. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 21–38.
- Carr, M. E., Moore, D. W., ve Anderson, A. (2014). Self-management interventions on students with autism: A meta-analysis of single-subject research. *Exceptional Children*, 81(1), 28-44.
- Ceylan, H. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu ile ilgili tek-denekli araştırma yöntemleriyle desenlenen lisansüstü tezlerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Lefke Avrupa Üniversitesi].
- Chien, M.-E., Jheng, C. M., Lin, N. M., Tang, H.-H., Tael, P., Tseng, W.-S., & Chen, M. Y. (2015). iCAN: A tablet-based pedagogical system for improving communication skills of children with autism. *International Journal of Human-Computer Studies*, 73, 79–90. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.06.001>
- Como, A., Ben-David, S., ve Raiker, J. (2020). A review of social stories interventions for children with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7, 1-13.
- Çakal, P. Ç. (2024). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretimi ve doğrudan öğretim yöntemlerinin etkililiğinin ve verimliliğinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Çelik, A. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere tuvalet becerisinin öğretiminde hata düzeltilmesi yapılarak sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Çiçek Aydoğdu, Z. (2024). *İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersinde kullanılan senaryo temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi].
- Dargut Güler, T. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara tablet bilgisayar aracılığıyla sunulan sosyal öykülerin sosyal beceri öğretimindeki etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. (Tez No: 357723).

- Efstratopoulou, M., Delligiannidou, S., ve Sofologi, M. (2021). Exploring parents' experience on distance learning for students with ASD. *European Journal of Special Education Research*, 7(1).
- Eşme, Z. (2021). *Kavram kartı ve animasyonunun otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin öğrenmesi üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü].
- Fetherston, A. M., ve Sturmey, P. (2014). *The effects of behavioral skills training on instructor and learner behavior across responses and skill sets. Research in Developmental Disabilities*, 35(2), 541–562. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.11.006>
- Gönen, A. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere serbest zaman becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkililiği* [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. (Tez No: 783251).
- Gönen, A., ve Çıkkılı, Y. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere kendini yönetme öğretiminin kendini yönetme, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerine etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(3), 209–225. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.1265574>
- Gönen, A., ve Uslucan, G. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere serbest zaman becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkililiği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 565-615.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. Future Horizons.
- Haffey, N. A., ve Levant, R. F. (1984). The early development of parent training. *Journal of Marital and Family Therapy*, 10(3), 311-312.
- Hamurcu Çelik, E. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu bulunan öğrencinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- İrem, Y. (2024). Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların problem davranışları ve problem davranışların etkilerine ilişkin ebeveyn görüşleri [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 918136).
- Karaca, M. A., Kılıç, K., ve Sarı, H. (2021). Ebeveynlerin otizmlili çocuklarıyla ilgili günlük yaşam sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(2), 1–26.
- Karaca, M. A., ve Sarı, H. (2024). The educational skills self-competence scale for parents of children with autism spectrum disorder: A validity and reliability study. *Anatolian Journal of Health Research*, 5(1), 57–64. <https://doi.org/10.61534/anatoljhr.1428323>
- Kocabıyık, T. (2016). *Genel eğitim sınıflarında öğrenim gören zihin engelli öğrencilere kendini yönetme stratejilerinin öğretimi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. (Tez No: 451144).

- 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].
- Koçak, F., ve Sarı, H. (2021). The effectiveness of the semantic concept map method in concept teaching to students with autism spectrum disorders. *Journal of Education and Learning*, 10(4), 170-181.
- Korkmazer Özdemir, E. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve bireylerin kendi fotoğraflarının kullanıldığı sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi].
- Köse, H. (2023). *OSB olan çocuklara işitsel-görsel koşullu ayırt etme öğretiminde resimli kartlar ile artırılmış gerçeklik kullanımının karşılaştırılması* [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].
- Lee, S. H., Simpson, R. L., ve Shogren, K. A. (2007). Effects and implications of self-management for students with autism: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(1), 2-13.
- Lerna, A., Esposito, D., Conson, M., Russo, L., ve Massagli, A. (2014). Long-term effects of PECS on social-communicative skills of children with autism spectrum disorders: A follow-up study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 478-485.
- Marchand-Martella, N. E., Martella, R. C., Christensen, A. M., Agran, M., ve Young, K. R. (1996). Assessing the duration of the generalized effects of a peer-delivered abduction prevention program. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(4), 565-568.
- Miltenberger, R. G. (2008). *Behavior modification: Principles and procedures* (4th ed.). Wadsworth.
- Özbey, F., ve Diken, İ. H. (2019). Erken çocukluk dönemindeki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerileri ile annelerinin etkileşimsel davranışları arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 475-502.
- Özyürek, M. (1983). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Parsons, L., Cordier, R., Lee, H. C., Falkmer, T., ve Vaz, S. (2019). A randomized controlled trial of a play-based, peer-mediated pragmatic language intervention for children with autism. *Frontiers in Psychology*, 10, 1960. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01960>
- Rada, H. (2024). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklarda etkinlik çizelgesi ile oyun öğretiminin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi].
- Reutebuch, C. K., El Zein, F., ve Roberts, G. J. (2015). A systematic review of the effects of choice on academic outcomes for students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 20, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.08.002>

- Salari, N., Rasoulpoor, S., Rasoulpoor, S., Shohaimi, S., Jafarpour, S., Abdoli, N., Khaledi, B., ve Mohammadi, M. (2022). The global prevalence of autism spectrum disorder: A comprehensive systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 48(1), 112.
- Sam, A., ve AFIRM Team. (2016). Self-management. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Self-management>
- Sani Bozkurt, S., ve Vuran, S. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 251-279.
- Santomauro, D. F., Herrera Estrada, E., Shadid, J., Zheng, P., Ashbaugh, C., Pigott, D. M., ... ve GBD 2021 Nervous System Disorders Collaborators. (2024). Global, regional, and national burden of disorders affecting the nervous system, 1990–2021: A systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2021. *The Lancet Neurology*, 23(4), 344–381.
- Saral, D. (2023). “Öğretimin yolu oyundan geçer”: Otizm spektrum bozukluğunda oyun becerilerine yönelik nitel bir inceleme. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 385-419. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.1251140>
- Sargent, L. R. (1998). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delays*. Council for Exceptional Children.
- Sarokoff, R. A., ve Sturmey, P. (2004). The effects of behavioral skills training on staff implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(4), 535–538.
- Say, B. (2024). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal becerilerin öğretimine ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Sevgi İçyüz, B. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Stathopoulou, A., Karabatzaki, Z., Tsiros, D., Katsantoni, S., ve Drigas, A. (2020). Mobile assessment and training of social skills for children with autism spectrum disorder. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(18), 95-104.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (1997). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tiger, J. H., Toussaint, K. A., ve Roath, C. T. (2010). An evaluation of the value of choice-making opportunities in single-operant arrangements: Simple fixed- and progressive-

- ratio schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(3), 519–524. <https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-519>
- Toprak, İ. (2024). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sorumluluk kazandırmada uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretimin etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 697691).
- Turhan, C., ve Vuran, S. (2015). The effectiveness and efficiency of social stories and video modelling on teaching social skills to children with autism spectrum disorder. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 294–315.
- Uljarević, M., Spackman, E. K., Cai, R. Y., Paszek, K. J., Hardan, A. Y., ve Frazier, T. W. (2023). Daily living skills scale: Development and preliminary validation of a new, open-source assessment of daily living skills. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1108471.
- Ulu Aydın, H. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri kazandırılmasında güç kartı stratejisinin etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Uyanık, A., ve Sarı, H. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(2), 1–22.
- Varol, L. (2014). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara öz bakım becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Vella, L., Ring, H. A., Aitken, M. R. F., Watson, P. C., Presland, A., ve Clare, I. C. H. (2018). *Understanding self-reported difficulties in decision-making by people with autism spectrum disorders*. *Autism*, 22(5), 549–559. <https://doi.org/10.1177/1362361316687988>
- Wendt, O., ve Boesch, M. C. (2010). Systematic review documents PECS effectiveness for exchange-based outcome variables, but effects on speech, social or challenging behavior remain unclear [Abstract]. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 4(2), 55-61. <https://doi.org/10.1080/17489531003771753>
- Wright, L. A., ve McCathren, R. B. (2012). Utilizing social stories to increase prosocial behavior and reduce problem behavior in young children with autism. *Child Development Research*, 2012, Article ID 357291, 13 pages. <https://doi.org/10.1155/2012/357291>
- Yaylacı, F. (2015). Otizm spektrum bozukluğunda tanısal sorunlar: DSM-IV-TR'den DSM-5'e. *Türkiye Klinikleri Journal of Child Psychiatry–Special Topics*, 1(2), 1–10.
- Yazgan, E. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi].
- Yiğitoğlu, N. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerin tanı alma sürecinde yaşadıkları deneyimler* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].

Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., ve Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790.



EKLER

- Ek 1:** Kendini Yönetme Becerisi Ölçüm Aracı
- Ek 2:** Senaryo Temelli Oyun Uygulama Formları
- Ek 3:** Resimli Kartlarla Davranış Öğretimi Ölçüt Bağımlı Ölçüm Aracı
- Ek 4:** Sosyal Geçerlik Formu
- Ek 5:** Etik Kurul Belgesi
- Ek 6:** Sınıf İçi Etkinlik Gözlem Formu
- Ek 7:** Veli İzin Belgesi
- Ek 8:** Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formu
- Ek 9:** Yoklama Oturumları (Başlama Düzeyi, Günlük, İzleme ve Genelleme) Veri Toplama Formu
- Ek 10:** Uzman Görüşü Formu
- Ek 11:** Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu (Başlama, Uygulama, İzleme ve Genelleme)
- Ek 12:** İzleme Oturumlarına İlişkin Veri Toplama Formu
- Ek 13:** Kullanılan Öğretim Materyalleri

EK-1: Kendini Yönetme Becerisi Ölçüm Aracı

A. Genel Bilgiler

- Öğrencinin Adı Soyadı:
 - Doğum Tarihi:
 - Cinsiyeti:
 - Tanı:
 - Gözlem Tarihi:
 - Gözlem Yapan Kişi:
 - Gözlem Ortamı:
 - Gözlem Süresi:
-

B. Ölçüm Yönergesi

Bu ölçüm aracı, öğrencinin resimli kartlar ve senaryo temelli oyunlar aracılığıyla günlük yaşam, iletişim, sosyal uyum, kendini yönetme ve karar verme becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Her beceri için gözlem sırasında aşağıdaki puanlama kullanılacaktır:

- **2:** Beceriye bağımsız olarak yapıyor
- **1:** Kısmen yardımla yapıyor
- **0:** Yapamıyor/tepki vermiyor

Her beceri için gözlem sırasında kısa bir açıklama eklenecektir.

C. Beceri Alanları ve Gözlem Tablosu

1. Öz Bakım Becerileri

	Beceri	Açıklama (Gözlem Notu) İpucu düzeyi: (sözel, işaret, model, fiziksel) Bekleme süresi: 5 saniye	Puan (0-1-2)	Açıklama
1	Elleri yıkama	Sıvı sabun alıp, musluğu açıp ellerini yıkar mı? Davranışı Yapma Aşamaları: A-Musluğu açar. B-Sıvı sabun alır, en az 10 sn ovar. C-Elini durular. D-Musluğu kapatır.		
2	Elleri kurulama	Davranışı Yapma Aşamaları: A- El yıkama sonrası kağıt havluyu alır. B- iki elini bileklere kadar kurular. C-Kağıt havluyu çöpe atar.		
3	Burnunu silme	Davranışı Yapma Aşamaları: A-Peçeteyi alır. B-Peçeteyle burnunu siler. C-Peçeteyi çöpe atar.		
4	Tuvalet ihtiyacını ifade etme	Tuvalere gitme ihtiyacını sözel ya da görsel işaretlerle uygun şekilde belirtir mi?		
5	Tuvalet sonrası temizlik	Davranışı Yapma Aşamaları: A-Musluğu açar. B-Ellerini yıkar. C-Kağıt havluyla ellerini kurular.		

		D-Kağıt havluyu çöpe atar.		
6	Yüzünü yıkama	Yüzünü yıkamak için gerekli adımları uygular mı? Davranışı Yapma Aşamaları: A-Musluğu açar. B-Yüzünü ıslatır, yıkar. C-Yüzünü kağıt havluyla kurular. D-Kağıt havluyu çöpe atar.		
7	Çorap giyme	Çorap Giyer mi? Davranışı Yapma Aşamaları: A-Çorabı doğru yönüyle giyer. B-Çorabı topuğuyla hizalar.		
8	Kıyafet değiştirme	Belirtilen üst alt kıyafeti çıkarır ve doğru kıyafeti giyer mi? Davranışı Yapma Aşamaları: A-Belirtilen üst alt kıyafeti çıkarır. B-Belirtilen doğru kıyafeti giyer.		
9	Ayakkabı giyme	Ayakkabısını giyer mi? Davranışı Yapma Aşamaları: A-Ayakkabıyı doğru ayağa giyer. B-Ayakkabı cırt cırtı kapatır.		
10	Kartla öz bakım sıralama	El yıkama adımlarını resimli kartlarla sıralar mı?		

2. Günlük Karar Verme Becerileri

	Beceri	Açıklama (Gözlem Notu)	Puan (0/1/2)	Açıklama _____
1	Giyisi seçimi	Sunulan iki giysiden birini seçer mi? (İşaret eder, söyler)		
2	Yemek tercihinin ifade etme	Pilav mı makarna mı? gibi soruya yanıt verir mi? (Görsel olarak ya da işaretlerle belirtir.)		
3	Oyun, etkinlik seçimi	Verilen iki oyun, etkinlikten birini tercih eder mi? a- Resim boyama b- Legolarla kule yapma		
4	İçecek tercihi	Su mu meyve suyu mu? gibi soruya yanıt verir mi? (İşaretle ya da görsel destekle)		
5	Dinlenme zamanı tercihi	Öğrenci, dinlenme, oyun seçeneklerinden birini seçer mi? (sözle ya da işaretlerle)		
6	Mekan tercihi	Bahçeye mi sınıfa mı gitmek istersin sorusuna yanıt tepki verir mi? (sözle ya da işaretlerle)		
7	Kartla tercih belirtme	İki resim kartından birini seçerek tercih eder mi?		
8	Karar sonrası memnuniyet	Seçtiği tercihten memnuniyetini ifade eder mi? (Gülümseme, baş sallama, jest mimiklerle tepki verme)		
9	Müzik Tercihi	Müzik açık mı kapalı mı? Görsellerinden birini seçer mi?		
10	Ulaşım/yer değiştirme tercihi	Asansör mü merdiven mi? görsellerinden birini seçer mi? (İşaret, kart)		

3. Kendini Yönetme Becerileri

	Beceri	Açıklama (Gözlem Notu)	Puan (0/1/2)	Açıklama
1	Yardım isteme	Zorlandığında yardım ister mi? (Sözel-işaret-görsel)		
2	Basit uyarılara tepki verme	Adı söylendiğinde veya dokunulduğunda tepki verir mi? (Baş çevirme, bakma) (Sözel-işaret-görsel)		
3	Hayır diyebilme	İstemediği bir şeyi hayır diyerek belirtir mi? (Sözel-işaret-görsel)		
4	Duyularını ifade etme	Mutlu, üzgün, kızgın gibi duyguları ifade eder mi? (Sözel-işaret-görsel)		
5	Kurallara uyma	Etkinlik oyununda belirlenen kurallara uyar ve yönergeleri takip eder mi? (Sözel-işaret-görsel)		
6	Eşyalarını toplama	Etkinlik sonrası eşyalarını toplar mı? (Sözel-işaret-görsel)		
7	Zamanında başlama, bırakma	Etkinliğe zamanında başlar, bırakır mı? (Sözel-işaret-görsel)		
8	Tek adım yönerge	Gel, ver, otur gibi tek adımlı yönergeleri yerine getirir mi? (Sözel-işaret-görsel)		
9	Kartla duygu ifadesi	Duygu kartlarını uygun durumda kullanır mı? (Sözel-işaret-görsel)		
10	İhtiyaçlarını ifade etme	Tuvalet, su, dinlenme gibi temel ihtiyaçlarını uygun biçimde ifade eder mi? (Sözel-işaret-görsel)		

4. Sosyal Uyum Becerileri

	Beceri	Açıklama (Gözlem Notu)	Puan (0/1/2) 2=bağımsız 1=ipucuyla, kısmen 0=tepki yok, uygun değil	Açıklama _____
1	Selamlaşma	Merhaba diyerek veya el sallayarak selam verir mi?		
2	Adına tepki verme	Adı söylendiğinde başını çevirir, bakar veya herhangi bir şekilde tepki verir mi?		
3	Basit yönergeleri takip etme	Tek basamaklı yönergeleri (otur, gel, al vb.) bağımsız olarak uygular mı?		
4	Sıra Bekleme	Oyun, etkinlik sırasında sırasını bekler mi?		
5	Vedalaşma	Hoşça kal diyerek ya da el sallayarak veda eder mi?		
6	Göz teması kurma	Konuşma, etkileşim sırasında göz teması kurar mı?		
7	Basit taklit becerisi	Yetişkinin basit hareketlerini taklit eder mi? (El çırpma, alkış, vurma vb.) (Sözel-işaret-görsel)		
8	Paylaşma	Oyuncak, materyali başka biriyle paylaşır mı?		
9	Yardım isteme, kabul etme	İhtiyaç duyduğunda yardım ister veya sunulan yardımı kabul eder mi?		
10	Ortak etkinliğe katılma	Grup şarkısı, oyun gibi ortak etkinliklere kısa süre de olsa katılır mı? (Ritme eşlik etme, hareket takibi, basit jest)		

EK-2: Senaryo Temelli Oyun Uygulama Formları

Senaryo 1: Oyun Seçimi

A. Uygulama Yönergesi

Amaç: Öğrencinin iki oyun arasından seçim yapması ve oyun sürecinde sosyal uyum göstermesi.

Hazırlık: İki oyun (Lego, İp geçirme) ve kartları hazırlanır.

Süreç: Kartlar sunulur seçim yapılır, oyun oynanır ve sonunda duygu ifadesi alınır.

	Gözlenen Beceriler	Açıklama (Gözlem Notu)	Puan (0/1/2)	Açıklama
1	Oyun kartını doğru seçme	İstediği oyunun kartını seçti		
2	Kararını sözel ifade etme	Bunu oynamak istiyorum dedi		
3	Sıra bekleme	Kendi sırasını bekledi		
4	Kurallara uyma	Oyun kurallarına uydu		
5	Yardım isteme	Zorlandığında yardım istedi		
6	Duygu ifadesi	Oyun sonunda duygusunu belirtti		
7	Bağımsız Oynama	Oyunu bağımsız bir şekilde oynadı		
8	Sosyal İletişim	Diğer çocuklarla etkileşimde bulundu		
9	Duygusal Yönetim	Oyun sırasında hislerini kontrol edebildi.		
10	Problem Çözme	Oyun sırasında karşılaştığı problemleri çözmeye çalıştı.		

Senaryo 2: Yemek Seçimi

Amaç: İki yemek arasından tercih yapma ve kararına uygun davranma.

Hazırlık: Yemek kartları (Pilav, Makarna) ve duygu kartları.

Süreç: Kartlar sunulur, seçim istenir, seçilen yemek yenir, temsili uygulanır, duygu sorulur.

	Gözlenen Beceriler	Açıklama (Gözlem Notu)	Puan (0/1/2)	Açıklama
1	Yemek kartlarını ayırt etme	Kartlar arasından doğru yemekleri tanıdı mı?		
2	Tercihini kartla belirtme	Pilav veya makarna kartını seçti mi?		
3	Tercihini sözel olarak belirtme	Pilav isterim veya Makarna isterim dedi mi?		
4	Karar sonrası bekleme, sabır	Seçiminden sonra sabırla bekledi mi?		
5	Kararına uygun davranma	Yemek kartıyla seçtiği yemeği alıp yedi mi?		
6	Seçiminde tutarlılık	Seçtiği yemekte tutarlılık gösterdi mi?		
7	Bağımsız Hareket Etme	Kartı alırken bağımsız hareket etti mi?		
8	Duygu ifadesi	Yemeği aldıktan sonra memnuniyetini belirtti mi? (Duygu kartı, sözel)		
9	Alternatifler Arasında Karar Verme	İki yemek arasında seçim yaparken düşünme sürecini gösterdi mi?		
10	Yemek sürecine katılım	Yemek sırasında diğer bireylerle etkileşimde bulundu mu?		

EK-3: Resimli Kartlarla Davranış Öğretimi Ölçüt Bağımlı Ölçüm Aracı

A. Genel Bilgiler

- Öğrencinin Adı Soyadı:
- Doğum Tarihi:
- Cinsiyeti:
- Tanı:
- Uygulama Tarihi:
- Uygulayıcı:
- Uygulama Ortamı:
- Uygulama Süresi:

B. Beceri Alanları

1. Resimli Kartla İletişim Becerisi

Beceri Basamağı	Açıklama (Gözlem Notu)	Puan (0/1/2)	Açıklama
Sunulan karttaki nesneyi, kişiyi doğru adlandırma	Bu nedir? sorusuna uygun kartı seçip gösteriyor mu?		
İhtiyacını kartla ifade etme	Su ister misin? Sorusu için su kartını gösteriyor mu?		
Karta bakma, dokunma	Gösterilen karta bakar veya dokunur mu?		
Karta göz teması kurma	Yetişkin kartı gösterdiğinde karta bakar mı? (1-2 saniye)		
Kartı yetiştirme, gösterme	Seçtiği kartı yetiştirme doğru uzatır, gösterir mi?		

2. Resimli Kartla Günlük Yaşam Becerisi

Beceri Basamağı	Açıklama (Gözlem Notu)	Puan (0/1/2)	Açıklama/not
Kartla el yıkama adımlarını sırayla gösterme	Ellerini yıkamak için önce ne yapmalısın?		
Kartla el yıkama adımlarını eşleştirme ve sıralama	Kartları doğru sıraya koyabiliyor mu?		
Kartla tuvalet ihtiyacını ifade etme	Tuvalet kartını öğretmene gösterip tuvalete yöneliyor mu?		
Kartla yemek seçimi yapma	Yemek kartlarından birini seçip gösteriyor mu?		
Kartla su içme adımlarını sıralama	Su içmek için kartları sıraya koy?		

3. Resimli Kartla Sosyal İletişim Becerisi

Beceri Basamağı	Açıklama (Gözlem Notu)	Puan (0/1/2)	Açıklama/not
Selamlaşma kartını uygun şekilde kullanma	Merhaba kartını uygun kişiye gösteriyor mu?		
Sakin alana gitme isteği	Rahatsız olduğunda sakin köşeye, kapıya yönelir mi?		
Su, içecek kartını kullanma	Susadığında su, içecek kartını uygun kişiye gösteriyor mu?		
Duygu kartını seçme	İki duygu kartı mutlu, üzgün arasından birini ipucuyla seçer mi?		
Temizle, çöp kutusu kartını kullanma	Sınıfta yerde atık madde, çöp olduğunda çöp temizle kartını gösterip uygun davranışı yapar mı?		

EK-4: Sosyal Geçerlik Formu

EK-4.1 Katılımcı Bilgileri

- Görüşmeci Adı Soyadı:
- Unvanı (Aile):
- Öğrenci Adı:
- Görüşme Tarihi:

EK-4.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Öğrencinin evde, sınıfta kendini yönetme ve karar verme becerileri hakkında gözlemleriniz nelerdir?
 - Hangi alanlarda bağımsız, hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duyuyor?
2. Resim kartları ve senaryo temelli oyunların öğrencinin davranışlarına etkisi oldu mu?
 - Hangi davranışlarda gözle görülür değişiklikler oldu?
3. Gözlemediğiniz olumlu değişiklikler veya karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
 - Özellikle hangi durumlarda zorlanıyor?
4. Öğrencinin sosyal uyum ve iletişim becerilerinde değişim gözlemlediniz mi?
5. Uygulama sürecine dair eklemek istediğiniz öneri veya yorumlarınız var mı?

EK-5: Etik Kurul Belgesi



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

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :27/12/202 4 Toplantı Sayısı:24 Karar No :2024/973
Araştırmanın Başlığı	Özel Eğitime Devam Eden Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Kendini Yönetme ve Karar Vermede Resim Kartları ve Senaryo Temelli Oyunlar Kullanmanın Etkililiğinin Belirlenmesi
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ
Yardımcı Araştırmacı	Mehmet Salih KILIÇ
Etik Kurul Kararı	22414 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI
GİBİDİR
27/12/2024

Etik Kurul Başkanı

EK-6: SINIF İÇİ ETKİNLİK GÖZLEM FORMU

Bu form, Özel Eğitime Devam Eden Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Öğrencilerin Kendini Yönetme ve Karar Vermeye Resim Kartları ve Senaryo Temelli Oyunlar Kullanmanın Etkililiğinin Belirlenmesi adlı tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Form, öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılımını, kendini yönetme ve karar verme davranışlarını gözlemek amacıyla kullanılır.

A. Öğrenci Bilgileri

Öğrenci Kodu/Adı:

Tarih:/...../20....

Sınıf/Ortam:

Etkinlik Adı:

Gözlemci:

B. Gözlem Maddeleri (Uygun seçeneği işaretleyiniz)

Davranış	Evet	Hayır	Bazen
Etkinliğe başlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etkinliği sürdürür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yönergeyi takip eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dikkatini etkinliğe yöneltir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İhtiyaç duyduğunda yardım ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seçenekler arasından tercih yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resim kartlarını kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verilen senaryoya uyar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kurallara uyar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etkinliği yarım bırakır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problem davranış gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Gözlemci Notları

.....

EK-7: VELİ İZİN BELGESİ

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Otizm Spektrum Bozukluğu Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet Salih Kılıç tarafından yürütülen, Özel Eğitime Devam Eden Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Öğrencilerin Kendini Yönetme ve Karar Vermede Resim Kartları ve Senaryo Temelli Oyunlar Kullanmanın Etkililiğinin Belirlenmesi başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında; velisi bulunduğum oğlum/kızım'ın araştırma sürecinde yürütülecek uygulamalara katılmasına ve bu uygulamalar sonucunda elde edilen verilerin bilimsel amaçlarla tez çalışmasında kullanılmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Bu araştırmanın amacı, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin kendini yönetme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinde resim kartları ve senaryo temelli oyunların etkililiğini incelemektir.

Çalışmanın çocuğum açısından herhangi bir fiziksel ya da psikolojik risk taşımadığını, araştırma süresince istediğim zaman herhangi bir gerekçe göstermeksizin çocuğumun çalışmadan çekilmesini talep edebileceğimi anladım. Araştırma kapsamında elde edilen tüm bilgilerin gizli tutulacağını, çocuğumun kimlik bilgilerinin hiçbir şekilde raporlarda, yayınlarda veya sunumlarda yer almayacağını biliyorum.

Yukarıda belirtilen hususları okuyup anladığımı ve kendi rızamla bu çalışmaya onay verdiğimi kabul ve beyan ederim.

Tarih:/...../20....

Öğrenci Velisinin;

Adı Soyadı:

İmzası:

EK-9: Yoklama Oturumları (Başlama Düzeyi, Günlük, İzleme ve Genelleme) Veri Toplama Formu

Öğrencinin/kod ismi, Adı Soyadı:

Bu form Özel Eğitime Devam Eden Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Öğrencilerin Kendini Yönetme ve Karar Vermede Resim Kartları ve Senaryo Temelli Oyunlar Kullanmanın Etkililiğinin Belirlenmesi isimli tez çalışması için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Oturumlar: 1. Gün 2. Gün 3. Gün 4. Gün

TOPLAM Denemeler: 1. Gün: 2. Gün: 3. Gün: 4. Gün:

Oturumlar	1. Gün	2. Gün	3. Gün	4. Gün
Oturum 1				
Oturum 2				
Oturum 3				
Oturum 4				
Oturum 5				
Oturum 6				
Oturum 7				
Oturum 8				
Oturum 9				
Oturum 10				
Oturum 11				
Oturum 12				
Oturum 13				
Oturum 14				
Oturum 15				
Oturum 16				
Oturum 17				
Oturum 18				
Oturum 19				
Oturum 20				
Oturum 21				
Oturum 22				
Oturum 23				
Oturum 24				

EK-10: UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Bu form, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerle yürütülen tez çalışmasında kullanılan veri toplama araçları ve öğretim materyallerinin kapsam geçerliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Değerlendirmeniz beklenen dokümanlar ekler:

- EK-1: Kendini Yönetme Becerisi Ölçüm Aracı (0-1-2 puanlama, doğrudan gözlem).
- EK-2: Karar Verme Becerisi Ölçüm Aracı ve Senaryo Temelli Oyun Uygulama Formları (0-1-2 puanlama, oturum planı).
- EK-3: Resimli Kartlarla Davranış Öğretimi Ölçüt Bağımlı Ölçüm Aracı (0-1-2 puanlama, performans kaydı).
- EK-4: Aile ve Öğretmen Görüşme Formu (yarı yapılandırılmış görüşme soruları).
- EK-6: Kullanılan öğretim materyalleri (resimli kartlar, senaryo içerikleri).

A. Uzman Bilgileri

Uzmanın Adı Soyadı	
Unvanı	
Kurum / Birim	
Uzmanlık Alanı	
Mesleki Deneyim (yıl)	
E-posta / Telefon	

B. Değerlendirme Yönergesi

Lütfen her bir bölümde yer alan kriterleri, ilgili araç açısından değerlendiriniz. Her satır için 1-4 arasında bir puan işaretleyip (X), gerekli gördüğünüz düzeltme önerilerinizi Açıklama, öneri sütununa yazınız.

Değerlendirme ölçeği: (Her satır için uygun puanı işaretleyiniz.)

4	Tam Uygun / Değişiklik önerilmez
3	Kısmen Uygun / Küçük düzeltme önerilir
2	Düzeltilme Gerekli / Önemli değişiklikler gerekir
1	Uygun Değil / Çıkarılmalı veya yeniden yazılmalı

EK-10.1 Kendini Yönetme Becerisi Ölçüm Aracı Uzman Değerlendirmesi

Kriter	1	2	3	4	Açıklama, Öneri
Araç, OSB olan öğrencilerin kendini yönetme becerilerini değerlendirme amacıyla uyumludur.					
Araçta yer alan beceri alanları kapsamı yeterlidir.					
Her bir madde, beceri basamağı gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde tanımlanmıştır.					
Puanlama yönergesi (0-1-2) açık, anlaşılır ve uygulayıcılar arası tutarlılığı destekler.					
İpucu düzeyleri ve bekleme süresi gibi uygulama ayrıntıları net ve tutarlıdır.					
Formun sayfa düzeni ve tablo yapısı kullanımını kolaylaştırmaktadır.					
Araç, tek denekli çalışmalarda veri kaydı ve grafikleme için uygundur.					
Genel olarak araç, hedeflenen öğrenci yaş, özelliklerine ve okul ortamına uygundur.					

EK-1 ile ilgili ayrıca önerileriniz:

.....

.....

.....

.....

EK-10.2 Karar Verme Becerisi Ölçüm Aracı, Senaryo Temelli Oyun Uygulama Formları Uzman Değerlendirmesi

Kriter		2	3	4	Açıklama/ Öneri
Karar verme becerisinin bileşenleri yeterince temsil edilmektedir.					
Senaryolar gerçek yaşamla ilişkili ve öğrencinin yaş, gelişim düzeyine uygundur.					
Senaryo akışı ve oturma planı açık ve uygulanabilir.					
Gözlenen beceriler ve ölçütler, senaryonun hedefiyle tutarlıdır.					
Puanlama (0-1-2) ve gözlem notu alanları veriyi açık şekilde kaydetmeye uygundur.					
Senaryolarda kullanılan resimli kartlar, ipuçları anlaşılır ve dikkat dağıtmayacak biçimdedir.					
Senaryoların öğretimsel ve etik açıdan uygunluğu sağlanmıştır.					
Genelleme ve kalıcılığı destekleyecek şekilde senaryolar oluşturulmuştur.					

EK-2 ile ilgili ek önerileriniz:

.....

.....

.....

.....

EK-10.3 Resimli Kartlarla Davranış Öğretimi Ölçüt Bağımlı Ölçüm Aracı Uzman Değerlendirmesi

Kriter	1	2	3	4	Açıklama, Öneri
Araç, resimli kartlarla öğretimi yapılan hedef becerilerin performansını ölçmeye uygundur.					
Beceri basamakları açık ve gözlenebilir biçimde yazılmıştır.					
Puanlama yönergesi (0-1-2) anlaşılır ve uygulayıcılar arası tutarlılığı destekler.					
Ölçütler başlama düzeyi, yoklama, izleme, genelleme aşamalarında kullanıma uygundur.					
Kartlar ve yönergeler, öğrencinin dikkatini destekleyecek netliktedir.					
Formun kullanımı uygulama sırasında pratik ve okunaklıdır.					
Hedeflenen öğrenci grubu ve öğretim ortamı uygulama için yeterlidir.					
Genel olarak araç, tez amaçlarıyla (kendini yönetme ve karar verme) uyumludur.					

EK-3 ile ilgili ek önerileriniz:

.....

.....

.....

.....

EK-10.4 Aile ve Öğretmen Görüşme Formu Uzman Değerlendirmesi

Kriter	1	2	3	4	Açıklama/ Öneri
Sorular, uygulamanın sosyal geçerliğini ölçecek niteliktedir.					
Sorular açık, anlaşılır ve katılımcıyı yönlendirmeyecek şekilde düzenlenmiştir.					
Sorular, hedef becerilerdeki değişimi ev, sınıf bağlamında sorgulamaktadır.					
Soru sayısı ve uzunluğu, görüşme süresi açısından uygundur.					
Görüşme formu, etik ilkeler (gizlilik, mahremiyet, gönüllülük) ile uyumludur.					
Formun talimatları, katılımcı bilgi bölümü yeterlidir.					
Cevaplar veri analizine elverişli şekilde toplanmaya yardımcı olacak şekildedir.					
Genel olarak form, çalışma amacına uygun ve uygulanabilir.					

EK-4 ile ilgili ek önerileriniz:

.....

.....

.....

.....

EK-10.5 Öğretim Materyalleri ve Uygulama Süreci Uzman Değerlendirmesi

Kriter	1	2	3	4	Açıklama, Öneri
Resimli kartlar hedef becerilere hizmet edecek şekilde tasarlanmıştır.					
Görseller, kültürel olarak uygun ve öğrenciler için anlaşılır niteliktedir.					
Kartların boyut, renk, kontrast ve okunabilirlik özellikleri kullanım için uygundur.					
Materyaller, öğrencinin dikkatini desteklemekte ve gereksiz ayrıntı, uyarıcı fazlalığı içermez.					
Senaryo temelli oyunlarda kullanılan materyal listesi eksiksiz ve erişilebilirdir.					
Uygulama sürecinde kullanılan ipucu ve pekiştirici planı açıklanmıştır ve etik açıdan uygundur.					
Materyaller farklı ortamlarda kullanılmaya uygundur.					
Genel olarak materyaller ve uygulama hedeflere uygundur.					

Tüm Ölçüm Araçları için Genel Değerlendirme ve Sonuç

Aşağıdaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyiniz:

Kullanılabilir (değişiklik gerekmiyor).

Düzeltmelerden sonra kullanılabilir.

Kullanılması uygun değildir.

Genel görüş ve önerileriniz:

.....

.....

.....

.....

EK-12: İzleme Oturumlarına İlişkin Veri Toplama Formu

Bu form, Özel Eğitime Devam Eden Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Öğrencilerin Kendini Yönetme ve Karar Vermede Resim Kartları ve Senaryo Temelli Oyunlar Kullanmanın Etkililiğinin Belirlenmesi isimli tez çalışması kapsamında yürütülen izleme oturumlarında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra 1., 2. ve 4. haftalarda izleme oturumları düzenlenir. Bu oturumlarda öğretimsel ipucu sunulmaz. Senaryo, etkinlik koşulları sağlanır ve öğrencinin bağımsız tepkileri kaydedilir. Puanlama 0-1-2 sistemine göre yapılır.

A. GENEL BİLGİLER

Öğrenci Kodu/Adı Soyadı:		Sınıf/Yaş:	
Tanı:		İzleme Haftası (1/2/4):	
1. Hafta Tarih:		2. Hafta Tarih:	
4. Hafta Tarih:		Oturum Süresi:	
Uygulamacı:		Gözlemci:	

Uygulama Ortamı:

Video Kaydı: Var () Yok ()

B. İZLEME OTURUMU PERFORMANS ÖZETİ

Beceri Alanı / Senaryo	1. Hafta Puan / %	2. Hafta Puan / %	4. Hafta Puan / %	Notlar
Günlük Karar Verme Becerileri (EK-1)	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	Puan: _____/20 %: _____	
Kendini Yönetme Becerileri (EK-1)	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	
Öz Bakım Becerileri (EK-1)	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	
Resimli Kartlarla İletişim Becerileri (EK-3)	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	
Resimli Kartlarla Günlük Yaşam Becerileri (EK-3)	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	
Resimli Kartlarla Sosyal İletişim Becerileri (EK-3)	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	
Sosyal Uyum Becerileri (EK-1)	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	
Senaryo 1: Oyun Seçimi Becerileri (EK-2)	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	
Senaryo 2: Yemek Seçimi Becerileri (EK-2)	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	
Diğer (Belirtiniz):	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	Puan: _____ %: _____	

Puanlama ve Yüzde Hesaplama

- 0 = Tepki yok / yanlış tepki
- 1 = İpucu ile / kısmi doğru tepki
- 2 = Bağımsız / doğru tepki
- Yüzde hesaplama: (Toplam Puan / Maksimum Puan) x 100

EK-13: Kullanılan Öğretim Materyalleri