

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE
SOSYAL BECERİ KAZANDIRMADA SOSYAL ÖYKÜ
VE MÜZİKLİ SOSYAL ÖYKÜ UYGULAMALARININ
ETKİLİLİK VE VERİMLİLİKLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Banu GEBOLOĞLU
DOKTORA TEZİ

Danışmanlar

Doç. Dr. Hüseyin Serdar ÇAKIRER

Yrd. Doç. Dr. Yahya ÇIKILI

KONYA-2016



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin

Adı Soyadı	Banu GEBOLOĞLU
Numarası	118309023009
Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi / Müzik Eğitimi
Programı	Doktora
Tezin Adı	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sosyal Beceri Kazandırmada Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Uygulamalarının Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası

(İmza)



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin

Adı Soyadı Banu GEBOLOĞLU

Numarası 118309023009

Ana Bilim / Bilim Dalı Güzel Sanatlar Eğitimi / Müzik Eğitimi

Programı Doktora

Tez Danışmanı Doç. Dr. Hüseyin Serdar ÇAKIRER
Yrd. Doç. Dr. Yahya ÇIKILI

Tezin Adı Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sosyal Beceri Kazandırmada Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Uygulamalarının Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sosyal Beceri Kazandırmada Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Uygulamalarının Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışma 08./04/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Doç. Dr. Hüseyin Serdar ÇAKIRER

Danışman

Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE

Üye

Doç. Dr. Zafer KURTASLAN

Üye

Yrd. Doç. Dr. Hakan OKAY

Üye

Doç. Aycan ÖZÇİMEN

Üye

ÖNSÖZ

Araştırmam boyunca manevi desteğini sürekli hissettiğim, bilgi ve tecrübelerinden her ihtiyaç duyduğumda yararlandığım danışmanlarım Sayın Doç. Dr. Hüseyin Serdar ÇAKIRER'e ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Yahya ÇIKILI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırma konusunun seçiminde bana fikirleriyle yol gösteren ve beni cesaretlendiren hocam Doç. Dr. Zafer KURTASLAN'a, tez süreci boyunca kafamın karıştığı, nasıl bir yol izlemem gerektiğini bilemediğim noktalarda maillerime büyük bir titizlikle cevap verme nezaketini gösteren değerli hocam Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR'a, Yrd. Doç Dr. Seray Olçay GÜL'e ve Doç. Dr. Sezgin VURAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yine sıcak, samimi tavrını benden esirgemeyerek güven veren ve destekleyen hocam Yrd. Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR'a teşekkürü bir borç bilirim. Hem amirim, hem de çalışma arkadaşım olarak, akademik kariyerimde doğru ve sağlam adımlar atmam yönünde bana ışık tutan, her zaman destekleyen ve zorlandığım durumlarda fikirlerine gönül rahatlığıyla başvurabildiğim kıymetli hocam Doç. Dr. Fikri SOYSAL'a gönülden teşekkürler.

Çalışmamın en zorlandığım ve ümitsizliğe kapıldığım başlangıç aşamasında beni yönlendiren, destekleyen ve katılımcıları bulmamda bana yardımcı olan Tokat Rehberlik Araştırma Merkezi'nin değerli hocalarına; tüm özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi öğretmenleri ile yöneticilerine ve uygulama sürecinde her türlü zorluklarımı gidererek bana rahat bir çalışma ortamı sağlayan Tokat Yavuz Selim Özel Eğitim Okulu yönetici ve öğretmenlerine teşekkür ederim. Tezimin uygulama sürecinde çocuklarıyla çalışmama izin veren ve beni samimi tavırlarıyla destekleyen ailelere teşekkür ederim. Tezimin güvenilirlik çalışmalarında yardımlarını benden esirgemeyen, zaman zaman özel eğitim öğretmeni kimliğiyle ve zaman zaman da dostum olarak ne yapacağımı bilemediğim hallerde büyük bir sabırla yanımda olduğunu hissettiren değerli hocam Volkan ŞAHİN'e; yine kapısını aşındırdığım ve sorularıyla fazlasıyla yorduğum, ancak büyük bir sabırla beni yönlendirerek yol almamda çok büyük emeği olan kıymetli hocam Ar. Gör. Sertan TALAS'a tez süreci boyunca yanımda olduğu için çok teşekkür ederim.

Sosyal öykülerin müziklendirme ve seslendirme aşamasında fikirlerinden yararlandığım hocam Dr. Ercan BAŞ'a ve değerli kardeşim Muhammet ÇORUHLU'ya teşekkür ederim. Hayatımın bu önemli aşamasında benden manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve beni sonuna kadar destekleyen sevgili ailem ve kıymetli arkadaşım Mustafa BODUR'a sonsuz teşekkürler.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Banu GEBOLOĞLU
	Numarası	118309023009
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi / Müzik Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Hüseyin Serdar ÇAKIRER Yrd. Doç. Dr. Yahya ÇIKILI
Tezin Adı		Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sosyal Beceri Kazandırmada Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Uygulamalarının Etkililik ve Verimliliklerin Karşılaştırılması

ÖZET

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE
SOSYAL BECERİ KAZANDIRMADA SOSYAL ÖYKÜ VE
MÜZİKLİ SOSYAL ÖYKÜ UYGULAMALARININ ETKİLİLİK
VE VERİMLİLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililiklerinin farklılaşp farklılaşmadığını; hangi uygulama ile yapılan öğretimin daha verimli olduğunu araştırmaktır. Katılımcılara “izin isteme” ve “yardım isteme” becerilerini kazandırmayı amaçlayan araştırmada uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanabilmesi için, sosyal beceri kontrol listesi, önkoşul becerileri kontrol aracı, sosyal öykü öğretim

oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formu, müzikli sosyal öykü öğretim oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formu, yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği veri toplama formu, yoklama oturumları veri toplama formu ve sosyal geçerlik soru formu kullanılmıştır. Sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü yöntemleri ile öğretimin yapılabilmesi için araştırmacı tarafından öğretim planları hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Araştırmanın bulguları otizm spektrum bozukluğu tanıı bulunan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü öğretim yöntemlerinin etkili olduğunu; bu bireylerin bu öğretim uygulamalarıyla sosyal becerileri kazanabileceğini, kazandıkları becerileri sürdürebileceğini ve ihtiyaç duydukları farklı nesnelere genelledebileceğini göstermiştir. Verimlilik bulgularına göre, müzikli sosyal öykü ile öğretim uygulamaları süre olarak daha uzun sürmüş, ancak çalışmada bir katılımcıya sosyal beceri kazandırma amaçlı uygulanan müzikli sosyal öykü öğretim yöntemi sosyal öykü öğretim yönteminden daha verimli olurken; araştırmanın diğer iki katılımcısında her iki yöntem eşit düzeyde verimli olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Sosyal Beceri, Sosyal Öyküyle Öğretim, Müzikli Sosyal Öyküyle Öğretim.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Banu GEBOLOĞLU
	Numarası	118309023009
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi / Müzik Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Hüseyin Serdar ÇAKIRER Yrd. Doç. Dr. Yahya ÇIKILI
Tezin Adı		Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sosyal Beceri Kazandırmada Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Uygulamalarının Etkililik ve Verimliliklerin Karşılaştırılması

SUMMARY

THE COMPARISON OF THE EFFICIENCY AND EFFECTIVENESS OF SOCIAL HISTORY AND MUSICAL SOCIAL STORY ON SOCIAL SKILL DEVELOPMENT OF AUTISM SPECTRUM DISORDERED INDIVIDUAL

The aim of the study is to understand whether the effectiveness of the social story and musical social story applications on autism spectrum disordered individuals differentiates or not in teaching social skill and to search in which application teaching becomes more efficient. The study in which the adaptive alternate application model has been used aimed to provide “ask permission” and “ask for help” skills for participants. In order to collect the data, social skill control list, prerequisite skills control instrument, data collection form of

application reliability in social story teaching sessions, data collection form of application reliability in musical social story teaching sessions, data form of application reliability in examination sessions, data collection form of examination sessions and social validity questionnaire have been used. Teaching plans have been prepared and applied by researcher to accomplish teaching with social story methods and musical social story methods.

The findings of the study have shown that social story and musical social story teaching methods are effective in teaching social skills to the individuals who have autism spectrum disorder and these individuals can gain social skills with the help of these applications, they can keep what they have gained and generalize what they have learnt to different objects they need. According to the efficiency findings, the teaching applications with musical social story have been more efficient than social story applications.

Key words: Autism Spectrum Disorder, Social Skill, Social Story, Teaching, Teaching Social Story with Music.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ	xvi
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Sayıtlar.....	7
II. BÖLÜM	8
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Sosyal Öykü Araştırmaları.....	8
2.2. Müzikli Sosyal Öykü Araştırmaları.....	16
2.3. Özel Eğitimde ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Müzik ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	20
III. BÖLÜM	26
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	26
3.1. Sosyal Yeterlik ve Sosyal Beceriler.....	26
3.2. Sosyal Beceri Yetersizlikleri.....	29
3.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	30
3.4. Sosyal Becerilerin Öğretimi.....	31
3.5. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özellikleri.....	32
3.5.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanı Kriterleri	34
3.5.2. Dil ve İletişimsel Özellikler	36
3.5.3. Bilişsel Özellikler	36
3.5.4. Sosyal Özellikler.....	37

3.5.5. Davranışsal Özellikler.....	37
3.5.6. Duyusal Özellikler	37
3.5.7. Motor Gelişim Özellikleri.....	38
3.6. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Bulunan Bireylerde Eğitim, Eğitim Yaklaşımları ve Kullanılan Terapi Yöntemleri.....	38
3.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Bulunan Bireylerde Müzik ve Müziğin Eğitimsel Yönü	39
3.8. Sosyal Öyküler.....	41
3.8.1. Sosyal Öykü Müdahalesi ve Gerçekleştirme Aşamaları	43
3.8.2. Sosyal Öykü Yazma İlkeleri	43
3.8.3. Sosyal Öykünün Uygulanması.....	46
3.8.4. Sosyal Öykünün Silikleştirilmesi.....	46
IV. BÖLÜM.....	47
YÖNTEM	47
4.1. Katılımcılar ve Seçimi	47
4.1.1. Katılımcılarda Bulunması Gereken Önkoşul Becerileri.....	50
4.2. Ortam	51
4.3. Araç-Gereçler.....	51
4.4. Araştırma Modeli.....	52
4.4.1. Karşılaştırmalı Tek-Denekli Araştırma Modelleri	52
4.4.1.1. Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli ve Araştırmada Uygulanma Şekli.....	53
4.5. Bağımlı Değişkenler	55
4.6. Bağımsız Değişkenler	55
4.7. Deney Süreci.....	56
4.7.1. Yoklama Oturumları	57
4.7.1.1. Kontrollü Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları.....	58
4.7.1.2. Günlük Yoklama Oturumları	58
4.7.2. Öğretim Oturumları	59
4.7.2.1. Sosyal Öykü Öğretim Oturumları	60
4.7.2.2. Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Oturumları	62
4.7.3. Silikleştirme	64
4.7.4. İzleme Oturumları.....	65
4.7.5. Genelleme Oturumları	65
4.8. Verilerin Toplanması	66
4.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması	66
4.8.2. Verimlilik Verilerinin Toplanması.....	66
4.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	67
4.8.4. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması	67
4.8.4.1. Gözlemcilerarası Güvenirlilik Verilerinin Toplanması	68
4.8.4.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması	69
4.9. Verilerin Analizi	70
V. BÖLÜM	72
BULGULAR VE YORUM.....	72

5.1. Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Yöntemi Uygulamalarının Etkililiklerinin Karşılaştırılması.....	72
5.1.1. Cem'e Uygulanan Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Yöntemi Uygulamalarının Etkililiklerinin Karşılaştırılması.....	72
5.1.3. Ömer'e Uygulanan Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Yöntemi Uygulamalarının Etkililiklerinin Karşılaştırılması.....	75
5.1.3. Eren'e Uygulanan Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Yöntemi Uygulamalarının Etkililiklerinin Karşılaştırılması.....	75
5.2. Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Yöntemi Uygulamalarının Verimliliklerinin Karşılaştırılması.....	76
5.3. Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Yöntemi Uygulamalarına İlişkin Genelleme Verileri.....	78
5.4. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	79
VI. BÖLÜM.....	81
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	81
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	81
6.2. Öneriler.....	88
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	88
6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	89
KAYNAKÇA.....	90
EKLER.....	105
Özgeçmiş.....	138

KISALTMALAR

OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
YGB	:Yaygın Gelişimsel Bozukluk
SÖ	: Sosyal Öykü
MSÖ	: Müzikli Sosyal Öykü
DSM-V	: Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı
BEP	: Bireysel Eğitim Planı
ASD	: Autism Spectrum Disorders

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	49
Tablo 2: Uygulama Planı.....	60
Tablo 3: Gözlemcilerarası Güvenirlilik Bulguları.....	68
Tablo 4: Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Yöntemi Uygulamalarına İlişkin Verimlilik Verileri.....	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1:** Sosyal Öykü öğretim oturumları işleyiş şeması.....62
- Şekil 2:** Müzikli Sosyal Öykü öğretim oturumları işleyiş şeması.....64

GRAFİKLER LİSTESİ

- Grafik 1:** Cem'in Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarında İzin İsteme ve Yardım İsteme Becerilerine İlişkin Doğru Tepki Yüzdesine İlişkin Grafik.....73
- Grafik 2:** Ömer'in Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarında İzin İsteme ve Yardım İsteme Becerilerine İlişkin Doğru Tepki Yüzdesine İlişkin Grafik.....75
- Grafik 3:** Eren'in Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarında İzin İsteme ve Yardım İsteme Becerilerine İlişkin Doğru Tepki Yüzdesine İlişkin Grafik.....76
- Grafik 4:** Katılımcıların Genelleme Verilerine İlişkin Grafik.....78

EKLER LİSTESİ

EK-1: Sözleşme.....	106
EK-2: Önkoşul Becerileri Kontrol Aracı.....	107
EK-3: Sosyal Beceri Kontrol Listesi.....	108
EK-4: İzin İsteme Becerisi İçin Yazılan Sosyal Öykü.....	109
EK-5: Yardım İsteme Becerisi İçin Yazılan Sosyal Öykü.....	110
EK-6: İzin İsteme Becerisi İçin Yazılan Müzikli Sosyal Öykü.....	111
EK-7: Yardım İsteme Becerisi İçin Yazılan Müzikli Sosyal Öykü.....	112
EK-8: İzin İsteme Becerisi İçin Yazılan Sosyal Öykü Resimleri.....	113
EK-9: Yardım İsteme Becerisi İçin Yazılan Sosyal Öykü Resimleri.....	119
EK-10: İzin İsteme Becerisine İlişkin Senaryolar-Yoklama Oturumları.....	125
EK-11: Yardım İsteme Becerisine İlişkin Senaryolar-Yoklama Oturumları.....	126
EK-12: Sosyal Öykü Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	127
EK-13: Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	128
EK-14: Yoklama Oturumlarına (Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme) İlişkin Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	129
EK-15: Yoklama Oturumları (Başlama Düzeyi, Günlük, İzleme ve Genelleme) Veri Toplama Formu.....	130
EK-16: Sosyal Geçerlik Soru Formu.....	131
EK-17: Müzikli Sosyal Öykü Uzman Görüşü Formu.....	132
EK-18: Sosyal Öykü Uzman Görüşü Formu.....	133
EK-19: Resmi İzinler.....	134
EK-20: Özgeçmiş.....	138

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve sayıtlılar ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan ve yaşamı boyunca farklı sosyal ortamlarda bulunan birey, yine aynı ortamlarda bulunan farklı bireylerle farklı ilişkiler kurarak yaşamını sürdürür. Bireyin toplum içinde bağımsız ve sosyal bir varlık olabilmesi, içinde bulunduğu ortamlarda kabul görmesi ve kaliteli bir yaşam sürdürebilmesinin bazı temel koşulları vardır. Bu koşulların sağlanabilmesi için bireyin tüm gelişim alanlarında yer alan davranışları öğrenmesi ve bağlama uygun biçimde bu davranışları yerine getirmesi gerekir. Sosyal gelişim bu gelişim alanlarından biridir (Vuran, 2013: 15). Bireyin içinde bulunduğu bir ortama uyum sağlayabilmesi için diğer bireylerle olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi gerekir ve kurulacak uygun etkileşimler bireyin toplum içinde nitelikli ve bağımsız bir yaşam sürmesini sağlar. Bireyin, çevresi ile uygun şekilde etkileşim kurabilmesi için gerekli olan sosyal becerilere sahip olması ve bulunduğu ortamlarda bu becerileri kullanabilmesi sosyal yeterliliğe sahip olduğunu gösterir. Sosyal yeterlik, bireyin içinde yaşadığı toplum tarafından belirlenen kriterlere uygun bir şekilde davrandığına ilişkin yargılarını temel alan değerlendirici bir terimdir ve sosyal yeterliliğin temelini sosyal beceriler oluşturur (Sucuoğlu ve Çifci, 2001: 7).

Trower'e (1982) göre, sosyal beceri bir hedefe yönelik, becerikli davranışın ortaya konması sürecidir. Sosyal beceriler belli davranışları ifade ederken, sosyal beceri süreci ifade etmektedir. Yani bireyler sosyal becerilerini davranışa aktarırlar ve bu aktarma sosyal beceri sürecini oluşturur (Aktaran: Bacanlı, 2012: 25).

Sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramları genellikle aynı anlamda kullanılmalarına rağmen birbirlerinden farklıdırlar. McFall'a (1982) göre, bireyin toplumsal sorumluluklarını yerine getirme amacıyla sergilediği davranışlar sosyal beceriler oluştururken, bireyin yakın çevresi tarafından, bu davranışlarının bir norm

grubu ya da önceden belirlenen bir ölçüte göre karşılaştırılması sonucu elde edilen yargılar ise sosyal yeterliği oluşturmaktadır (Aktaran: Sucuoğlu ve Çifci, 2012: 19). Sosyal yeterlik, sosyal becerileri de içine alan, daha genel bir yapıdır ve bireyin gelecekteki yaşamını etkileyecek önemli değişkenlerden birisidir. Bireylerin toplumda uyum içinde yaşayabilmeleri için bazı sosyal becerilere sahip olmaları gerekmekte; ayrıca sosyal becerilerin akademik beceriler için de önkoşul beceriler olduğu başka araştırmacılarca da ifade edilmektedir (Yıldırım Doğru vd., 2013: 220-221).

Normal bireyler sahip oldukları zihinsel becerileri kullanarak ve çevrelerindeki kişileri model alarak gerekli becerileri kazanmakta ve kazandıkları sosyal becerileri farklı ortamlarda kullanarak toplumda bağımsız bir şekilde yaşayabilmektedirler (Dağseven-Emecen, 2011: 1403). Ancak özel gereksinimli bireyler kendilerine gerekli olacak sosyal becerileri kazanmak için farklı öğretim hizmetlerine ihtiyaç duyarlar. Bu öğretim yöntemi, özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen, bireysel olarak planlanan ve sistematik bir şekilde uygulanan özel eğitim hizmetidir (Eripek vd., 2003: 8). Özel eğitimin amacı özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duydukları becerileri kazandırmak ve problem davranışları en aza indirmektir. Ayrıca özel eğitim bu bireylerin engel ve özelliklerine uygun ortamlarda, ihtiyaçlarını karşılamak için özel yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile sürdürülür (Batu, 2000: 1-2).

Özel eğitime gereksinim duyan bireyler arasında yer alan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Yaygın Gelişimsel Bozukluk (YGB) yelpazesinde yer alır (Baykoç, 2010: 234). OSB tanısı bulunan bireylerin özel eğitime ihtiyaç duymalarının nedeni, diğer engel grubundaki bireyler gibi gelişim alanlarında sorunlar yaşamalarıdır (Kürkçüoğlu, 2009: 3).

OSB toplumsal etkileşimde ve iletişimde yetersizlikler ile davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerle ve toplumsal etkileşim, iletişimde kullanılan dil ya da sembolik oyun becerilerinin en az birinde 3 yaşından önce gecikmelerin ya da olağandışı bir işlevselliğin olması ile ayırt edilen gelişimsel bir bozukluktur (Diken, 2012: 412).

Amerikalı çocuk psikiyatrisi Leo Kanner (1943)'a göre OSB'li bireyler;

- Çok iyi bir belleğe sahip olan,
- Sınırlı oranda, kendiliğinden başlattığı davranışları olan,
- Aynılığın korunması isteği olan,
- Aynı şekilde tekrarlanan bir seri hareket dizisi (stereotip),
- Kendine yöneltilen sözel ifadeleri sıklıkla aynı şekilde tekrarlayan, şahıs zamirlerini ters kullanan, ekolalisi ve dil gelişimi gecikmiş olan,
- İnsanlarla zor ilişki kuran,
- Cansız nesne veya resimleri tercih eden bireylerdir (Aktaran: Darıca vd., 2011: 17).

Sosyal yönden zayıf olan OSB tanısı bulunan bireylerin başkaları ile etkileşimlerini geliştirmek, arkadaş edinmesini ve sosyal aktivitelere katılmasını sağlamak için sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Sosyal öyküler (SÖ) bu bireylere sosyal becerileri kazandırmak için kullanılan güncel öğretim yaklaşımlarından birisidir. SÖ ile öğretim OSB tanısı bulunan çocuklarda görsel öğrenme gücünü ortaya çıkardıkları ve bireyin problem davranışlarına ya da yeni davranış kazandırmaya yönelik yazıldıkları için etkili yöntemlerdir.

OSB tanısı bulunan bireylere sosyal becerileri kazandırabilmek ve problem davranışlarını sağaltabilmek amacıyla, Gray tarafından SÖ'ler geliştirilmiş ve amacı, sosyal durumları tanımlamak, anlamak ve böylece bu bireylere uygun sosyal tepkiler verme becerisi kazandırmaktır. SÖ'ler ebeveynler ve öğretmenler tarafından çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak kısa bir metin olarak yazılırlar ve 'ne, kim, ne zaman gibi' sorulara cevap ararlar (Balçık ve Çiftçi-Tekinarslan, 2012: 168). Son on yıldır yapılan araştırmalar, sosyal hikayelerin çılglık atma, saldırganlık ve ağlama gibi çeşitli sorunlu davranışların sağaltılmasında başarılı sonuçlara ulaştığını göstermektedir (Scattone vd., 2006: 211).

OSB tanısı bulunan bireyler üzerinde SÖ'ler gibi müzik uygulamalarının da olumlu etkilerinden bahsedilmektedir (Eren, 2012; Berrakçay, 2008; Gökmen, 2010; Kissinger ve Worley, 2008; Lim, 2007; Azbell ve Laking, 2006; Orr ve Myles, 1998;

Duffy, 2012; Healy, 2013, Iliff, 2011). Bu bireylerin problem davranışlarının azaltılması ya da tamamen ortadan kaldırılmasında ve onlara sunulan eğitimlerde müziğin kullanılması ile eğitim süreci daha etkili ve verimli olabilmektedir. Müziğin, OSB'li bireylerin eğitimine destek amaçlı kullanıldığı çalışmalara ilgili araştırmalar kısmında detaylı olarak yer verilmiştir.

Bir eğitim yöntemi olarak kullanılabilen müzik ile birey için eğitim hem kolay, hem eğlenceli hem de akılda kalıcı bir hale getirilebilmektedir. (Uçan, 2005: 13). Müziğin, özellikle çocukların eğitiminde ve gelişiminde bir yöntem, yaklaşım olarak kullanıldığı bilimsel çalışmalara yurt içinde ve yurt dışında sıklıkla rastlanılmaktadır (Güler, 2008: 12; Dinçer, 1992: 8). Müzik yoluyla iletişim sağlanarak oluşturulan eğitimin, sıkıcı olmaktan uzaklaşıp daha kolay hale geldiği belirtilmektedir (Eren, 2012: 4). Bu bilgilerden yola çıkılarak, OSB tanısı bulunan bireylere müzik aracılığı ile pek çok kavramın ve becerinin kazandırılacağı sonucuna ulaşılabilir.

Zengin uyarıcı bir ortamın bireylerin eğitiminde önemli rol oynadığı ve farklı bilgilerin farklı yollarla ve kanallarla çocuğa ulaştırılmasının onların öğrenme süreçlerini olumlu etkilediği bilinmektedir. Bu yüzden müzik yoluyla eğitim anlayışı izlenerek bireylerin kazanması gereken tüm olumlu nitelikleri ve davranış biçimlerini onlara müzik etkinlikleri ile sunmak, onlara sağlanabilecek etkili bir eğitim yoludur. Ayrıca bu etkinlikler tekrara fırsat vererek, öğrenilen bilginin, kavramın, sözcüğün birey tarafından belleğe alınmasına olanak sağlayabilir ve ek olarak zihinsel gelişim süreçleri arasında yer alan renk, sayı, biçim, zaman ve mekan gibi kavramların öğretiminde de etkili bir araç olarak görülebilir (Güler, 2008: 71).

Bu doğrultuda, OSB tanısı bulunan bireylerin eğitiminde, müzik ve bilimselliği ispatlanmış diğer öğretim yöntemlerinin bir arada kullanılmasının iyi bir bütün oluşturacağı düşüncesi ile yapılan çalışmalarla, müziğin OSB tanısı bulunan bireyler üzerinde etkililiği kanıtlanmıştır ve müzikli etkinliklerin yine etkili bir yöntem olan SÖ ile sentezlenerek OSB tanısı bulunan bireylere, sosyal becerileri kazandırma amaçlı sunulması ile etkili sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. SÖ ve müzikli sosyal öykülerin (MSÖ), yapılacak olan araştırmalarda ve uygulamalarda birlikte kullanılmasının bu düşünceler doğrultusunda uygun olacağı düşünülebilir.

Müziğin, müzik dışı amaçları başarmak için kullanıldığı bir diğer alan olan müzik terapisi, öğrencilerin bilişsel, davranışsal, fiziksel, duygusal, sosyal ve iletişimsel alanlarda gelişimine yönelik olabilir (Adamek, 2005: 103). Müzik terapisinde, otizm tedavi edilmez, ancak otizmin fizyolojik huzursuzluklarının bazı yönleri sınırlandırılabilir, ya da tamamen değiştirilebilir. Fonksiyonel açıdan daha adaptif olan ve sosyal, eğitimsel beklentilere daha iyi uyan davranışlar, geliştirilebilir (Berger, 2002: 153). Kaplan ve Steele, müzik terapi seanslarında, interaktif şarkı söyleme şekillerinin, OSB tanısı bulunan bireylerin sosyal iletişimsel davranışlarının eğitiminde, sıkça kullanıldığını bildirmiştir (Aktaran: Chou, 2005: 35).

Bu çalışmanın konusu olan SÖ ve MSÖ ile öğretimin, OSB'li bireylerde etkililiklerinin araştırıldığı araştırmalar, alanyazında mevcuttur ve bu araştırmalar sonucunda her iki yöntemin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Healy, 2003; Schwartzberg ve Silverman, 2013; Pasiali, 2004; Travis, 2006; Fees vd., 2014) Fakat, her iki yöntemin bir arada kullanılarak, etkililik ve verimliliklerinin incelenerek karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, özel eğitimde, bilimselliği kanıtlanmış bir yöntem olan SÖ'lerin, OSB tanısı bulunan bireylere sosyal beceri kazandırmadaki etkililik ve verimliliklerinin araştırıldığı ve karşılaştırıldığı bu çalışmanın, müzik eğitimi ve özel eğitim alanları için yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkılarak, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sosyal Beceri Kazandırmada Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Uygulamalarının Etkililik ve Verimlilikleri Nasıldır?" ifadesi, araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; OSB tanısı bulunan bireylere sosyal beceri kazandırmada SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarını, etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. OSB gösteren bireylere sosyal becerileri kazandırmada kullanılacak olan SÖ ve MSÖ öğretim yöntemlerinin etkililikleri farklılaşmakta mıdır?

2. OSB tanısı bulunan bireylere SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamaları ile kazandırılan hedef sosyal beceriler, öğretim sona erdikten 1, 2 ve 4 hafta sonra da korunmakta mıdır?

3. OSB tanısı bulunan bireylere sosyal beceri kazandırmada SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamaları arasında (a) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı, (b) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen deneme sayısı, (c) ölçüt karşılanıncaya kadar geçen toplam öğretim süresi ve (d) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen hata yüzdesi açısından farklılık var mıdır?

4. Ebeveynlerin, OSB tanısı olan bireylere sosyal beceri kazandırmada kullanılan SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamaları ve bu uygulamalar ile bireylere kazandırılan sosyal beceriler hakkındaki görüşleri (sosyal geçerlilik) nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

OSB tanısı olan bireylere, daha etkili ve verimli öğretim yöntemlerinin belirlenerek öğretim yapılması önemlidir. SÖ ve MSÖ öğretim uygulamaları ile OSB tanılı bireylere kazandırılacak sosyal beceriler, dolayısı ile bu bireylerin diğer bireylerle olumlu etkileşimler başlatma ve sürdürme becerilerini de arttıracaktır. Bu araştırmanın bu nedenle önemli olduğu düşünülmektedir. OSB tanısı alan bireylerin pek çoğunun müziğe dayalı uygulamalara, daha olumlu tepki verdikleri bilinmektedir (Eren, 2012; Berrakçay, 2008; Gökmen, 2010; Kissinger ve Worley, 2008; Lim, 2007; Azbell ve Laking, 2006; Orr ve Myles, 1998; Duffy, 2012; Healy, 2013, Iliff, 2011). Bu nedenle MSÖ öğretim uygulamalarının, bu bireylerde daha kısa sürede edinim, kalıcılık ve genelleme sağlaması, ebeveynler tarafından da kolayca uygulanabilmesi ve müziklerin sürekli dinletilebilmesinden ötürü etkili olacağı düşünülmektedir. MSÖ'lerin sosyal beceri öğretiminde kullanımının, OSB tanısı bulunan bireylerin eğitim ve tedavisinde hem teorik, hem de pratik açıdan önemli olacağı düşünülmektedir. Eğitim ve tedavide farklı bir yaklaşım olarak müziğin kullanımının, öğretim sürecini olumlu yönde etkilediği pek çok araştırma ile ispatlanmıştır. Bu nedenle bir öğretim aracı olarak MSÖ'lerin kullanılmasının, eğlenceli bir öğrenme ortamında OSB tanısı bulunan bireyi motive edeceği, öğretimin verimliliğini artıracığı

ve bu bireylerin sosyal becerilerini geliştirmesi açısından önemli olacağı dşnlmektedir.

Bu çalışmanın bir diğer nemi, OSB tanısı bulunan bireylere sosyal beceri kazandırmanın önemini ve gerekliliğini belirterek bu becerileri kazandırmada S ve MS ğretim yöntemi uygulamalarının kullanılmasının önemini, kullanılabilirliğini ve bu konuyla ilgili çalışmaların sayısının artırılması gerektiğini vurgulamış olmasındır. Kazandırılması planlanan hedef becerilerin belirlenmesinde katılımcıların ebeveynlerinin ve ğretmenlerinin görüşlerinin alınmış olması, kazandırılmak istenen becerilerin daha fonksiyonel olmasını sağlamaktadır.

Alanyazında yapılan incelemeler sonucunda, Türkiye’de sosyal beceri ğretiminde S ve MS ğretim yöntemi uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bu ilk araştırmanın, özel eğitim ve müzik alanında çalışan eğitimcilere, araştırmacılara, OSB tanısı bulunan bireylerin ailelerine, bu tanıyı alan bireylere katkı sağlayacağı ve faydalı olacağı dşnlmektedir. Ayrıca ulusal ve uluslararası ilgili alanyazına ve ileride yapılacak olan araştırmalara örnek olacağı ve katkı sağlayacağı dşnlmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma tek-denekli araştırmalarla sınırlıdır.
2. Araştırma OSB tanısı almış  ocuk ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, “izin isteme” ve “yardım isteme” sosyal becerilerinin, katılımcılara ğretimi ile sınırlıdır.

1.5. Sayılılar

1. Bu araştırmada, sosyal geçerlik soru formunu yanıtlayan ebeveynlerin verdikleri cevaplar, çocukları için geçerek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Çalışmaya katılan katılımcılara hastane ve Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından konulan OSB tanısının doğru olduğu varsayılmaktadır

II. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, SÖ ve MSÖ araştırmaları ile, özel eğitimde ve OSB olan bireylerde müzik ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Sosyal Öykü Araştırmaları

Alanyazın taramasında SÖ (social story), otizm (autism) ve sosyal beceriler (social skills) gibi anahtar kelimeler kullanılmış ve yapılan alan taramasında sosyal beceri öğretiminde, 1998-2015 yılları arasında SÖ'lerin uygulamalı olarak kullanıldığı çalışmalara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu araştırmalar tarihsel olarak geçmişten günümüze olacak şekilde sıralanarak aşağıda verilmiştir.

Kuttler ve diğerleri (1998) tarafından yapılan bu araştırmanın amacı; sıklıkla öfke nöbetleri geçiren bir katılımcı olan ve otizm, Fragile X sendromu teşhisi konulan 12 yaşında bir erkek çocuğunun öfke nöbetlerinin belirtilerini azaltmak için sosyal hikayelerin etkilerini belirlemektir. ABAB modeli kullanılarak iki sosyal SÖ, çalışma zamanı ve öğle yemeği vaktinden hemen önce sınıf personeli tarafından katılımcıya okunmuştur. Veriler, sosyal hikayeler varken öfke davranışının belirtilerinde bir düşüşü ve müdahale geri çekildiğinde hedef davranışta bir artışı ortaya koymuştur.

Norris ve Dattilo (1999), yaptıkları çalışmada otizm tanısı bulunan, bilişsel işlev düzeyleri orta düzeyde olan, diğerleri ile sözel olarak iletişim kurabilen sekiz yaşında bir kız çocuğu ile çalışmışlar ve katılımcının sosyal davranışları üzerinde SÖ'lerin etkilerini incelemişlerdir. SÖ'lerin okunmasını içeren müdahale oturumlarını takiben çocuk öğle yemeğinde arkadaşlarıyla bazı uygunsuz sosyal becerileri sergilemeye devam etmiş ve uygun sosyal beceri kullanımında değişiklik belirlenmemiştir. Bağımlı değişkenin tekrarlı ölçümleri (sosyal etkileşimin uygun olduğu, uygun olmadığı ve hiç olmadığı) beş gün boyunca gerçekleştirilmiştir. Uygun olmayan sosyal etkileşim eğilimi ortaya çıktığında, SÖ müdahalesi gerçekleştirilmiştir. Veriler, müdahalenin gerçekleştirildiği 12 gün boyunca toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda SÖ'lerin

otizmlilerin davranışlarını değiştirmede etkin bir araç olduğu, fakat bu iddiaları doğrulayacak verilerin yeterli olmadığı görülmüştür.

Bir SÖ müdahalesinin otizm tanısı konmuş 8-13 yaş arasındaki çocuklar üzerindeki etkilerini araştıran bu çalışma Feinberg (2001) tarafından yapılmıştır. Çalışmada SÖ'lerin "selamlama davranışları", "bir oyuna davet etme", "diğer kişiye ne oynamak istediğini sorma" ve "karşısındakinin oyun seçimini kabul etme" becerilerini geliştirip geliştirmediği incelenmiştir. Otizm tanısı konmuş 34 çocuk, iki öykü grubundan birine (SÖ veya normal öykü) seçkisiz olarak atanmış ve bir gün içerisinde öyküye beş kez maruz kalmışlardır. İlk öyküden önce ve her öykü uygulamasından sonra çocuk-yetişkin etkileşimi esnasında gözlem verileri toplanmıştır. Bulgular SÖ müdahalesinde bulunan grup ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Müdahale edilen çocuklar istikrarlı bir şekilde gelişim gösterirken, normal öykü uygulanan çocuklarda gelişim görülmemiştir. Bu bulgular ilk gün normal öykü, ikinci gün SÖ uygulanan kontrol grubuyla tekrarlanmıştır.

Bir diğer SÖ araştırması, Lorimer ve arkadaşları (2002) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı ev ortamında beş yaşında otizmlilerde öfkeli davranışların tetikleyicilerini azaltmada uygulanan SÖ müdahalesinin etkinliğini belirlemektir. Veriler, SÖ verildiğinde rahatsız edici sözler ve öfke davranışlarında bir azalma olduğunu ve öyküler olmadığında ise, bu davranışlarda bir artış olduğunu göstermiştir.

Scattone ve arkadaşları (2002), otizmlilerde yıkıcı davranışlarının azalmasında SÖ'ler konulu çalışmalarında, doğru bir biçimde kurgulanmış SÖ'lerin etkililiğini incelemişlerdir. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı çalışmada, otizmlilerde üç çocuk ile çalışılmıştır. Her katılımcı için ayrı ayrı hedef davranışlar belirlenmiş ve yine her katılımcı için farklı SÖ'ler yazılmıştır. Araştırmanın sonucunda SÖ'lerin, katılımcıların tümünün davranışlarında belirgin bir etkisinin olduğu gözlenmiştir.

Graetz (2003), otizmlilerde SÖ kullanımının uygunsuz davranış gösteren katılımcıların davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı bu çalışmada, orta düzey otizmlilerde beş ergenle çalışmıştır. Katılımcılar üzerinde SÖ müdahalesinin

etkilerini değerlendirmek için, çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar ikinci sınıfa gitmektedirler ve temel olarak işlevsel ve yaşam becerilerine odaklı bir müfredata tabidirler. Üç katılımcı işlevsel konuşmaya sahiptir; fakat iki katılımcı iletişimin temel aracı olarak nadiren kelime ve jest kullanmaktadır. Ek olarak, çalışma SÖ'lerin geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin öğretmen tutumlarını da incelemiştir. "Ayağa kalkmayı reddetmek", "tiz ses kullanımı", "ağıza el/nesne almak", "ne kelimesini uygunsuz bir şekilde tekrar etmek" ve "ellerini bükme" gibi uygunsuz davranışlara ilişkin başlangıç verileri toplanmıştır. Her bir öğrenci için beş ile yedi sayfa arasında, metin ile renkli fotoğraf içeren bireyselleştirilmiş SÖ'ler hazırlanmıştır. Müdahale aşamasında veriler toplanmış ve ardından genelleme ve kalıcılık aşaması gelmiştir. Yıllardır uygunsuz davranış sergileyen beşinci katılımcıda, herhangi bir gelişim görülmemiştir. Sınıf personeli ile yapılan görüşmelerde SÖ kullanımıyla ilgili olumlu izlenimler edinilmiş; fakat aynı zamanda uygulama için gereken zaman konusunda endişeler de tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, SÖ'lerin otizmlili çocuklar için etkin bir müdahale tekniği olabileceği yönündeki önceki çalışmalarını desteklemektedir.

Wheeler (2005), yaptığı bu çalışmada düşük bilişsel yeteneklere sahip, ağır otizmlili katılımcılar üzerinde SÖ'lerin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. 8 ve 9 yaşlarındaki iki katılımcıya, okulda bağımsız çalışmaları nasıl tamamlayacaklarını öğretmek için SÖ'ler oluşturulmuştur. AB modelinin kullanıldığı bu çalışmada, her bir katılımcıyı motive etmek için SÖ'ler özel ilgilere göre hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucunda olumlu bulgulara ulaşılmış ve her bir katılımcının okuldaki gününde başarılı bir değişim gözlenmiştir. Veriler, bir katılımcı için saldırgan davranışlarda orta düzeyde bir azalmayı ve diğer katılımcı için bir görevin tamamlanmasında arzulanan davranışlarda, önemli bir artışı ortaya koymuştur.

Delano ve Snell (2006), yaptıkları çalışmada SÖ'lerin otizmlili 3 ilkokul öğrencisinin "uygun sosyal etkileşim süresi", "dikkate alma", "yorumda bulunma", "ricada bulunma" ve "zorunlu olmayan tepkiler verme" becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamış ve denekler arası çoklu yoklama modelini kullanmışlardır. Bireyselleştirilmiş SÖ'leri okumayı, anlamayı ölçen soruları cevaplamayı ve 10 dakikalık oyun seanslarına katılımı içeren müdahaleyi takiben, bu üç öğrencinin hem

çalışma yaptığı arkadaşları ile hem de yeni bir arkadaşları ile sosyal etkileşim süresinde artış olduğu görülmüştür. Müdahale başladıktan sonra 10 dakikalık oyun seansında, gösterilen hedef sosyal becerilerin sayısı artmıştır. İki öğrenci, bunu sınıf ortamına genellemiştir. Bu bulgular, ek sosyal beceri müdahaleleri olmadan SÖ kullanımının, sosyal etkileşim süresini ve belirli sosyal becerilerin sıklığını artırmada etkili olabileceğini göstermiştir

Scattone ve arkadaşları (2006), bu çalışmada otizmlili üç çocuğun engeli olan ve olmayan akranları ile uygun sosyal etkileşimlerini artırmak için SÖ'lerin tek başına kullanıldığında oluşan etkiyi incelemek amacıyla, denekler arası çoklu başlama desenini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, katılımcıların ikisinin uygun sosyal etkileşimlerinde bir artış meydana gelmiştir. Bu bulgular, SÖ'lerin otizme sahip bazı çocuklar için etkili olabileceğini göstermiştir.

Crozier ve Tincani (2007), bu çalışmada otizmlili okulöncesi çağındaki üç çocuğun olumlu sosyal davranışları üzerinde, SÖ'lerin etkilerini incelemiştir. İki katılımcı için SÖ'ler uygun davranışı artırmış ve uygun olmayan davranışı azaltmıştır. Üçüncü katılımcı için sözel desteğin eklenmesi gerekli olmuştur. Öykülerin sınıf rutinine dahil edilip edilmediğini belirlemek için, kalıcılık incelemeleri yapılmıştır.

Sansosti ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı, bilgisayarla sunulan SÖ'lerin ve video modellerin yüksek işlevli otizm/Asperger sendromlu üç çocuğun sosyal iletişim becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada denekler arası çoklu başlama deseni kullanılarak bilgisayarla sunulan SÖ'ler ve video modeller uygulanmıştır. Yapılandırılmamış okul etkinlikleri esnasında (örn. mola) haftada iki kez katılımcıların tanımlanan hedef davranışları doğrudan gözlemlenmiştir. Genel olarak veriler, birleştirilmiş müdahalenin katılımcılar için sosyal iletişim oranlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Ek olarak, bütün katılımcılar, iki hafta sonraki izlemede kalıcılık sergilemiştir. Ancak, genelleme becerileri, sadece bir katılımcıda gözlemlenmiştir. Bu araştırma, bilgisayar aracılığıyla sunulan birleştirilmiş müdahalenin, otizmlili/Asperger sendromlu çocuklarda sosyal beceri zorluklarını iyileştirmek için, yararlı bir yöntem olabileceğini göstermiştir.

Scattone (2008), araştırmasında Asperger bozukluğu olan bir erkek çocuğunun iletişim becerilerini iyileştirmek amacıyla SÖ'lerle video modellemeyi birleştirmiştir. MÜdahale iki bölümden oluşmuştur: (a) hedeflenen iletişim becerilerini modelleyen iki yetişkini içeren, video-kasete alınmiş SÖ'lerin gözlemi ve (b) 5 dakikalık sosyal etkileşimler. Davranışlar arası çoklu başlama deseni, müdahaleyi değerlendirmek için kullanılmış ve hedeflenen üç iletişim becerisinden ikisinde bir artış görölmüştür. Ek olarak, genellenmiş davranış değişiklikleri de gözlenmiştir. Bu bulgular, Asperger bozukluğu olan küçük çocuklara karmaşık sosyal etkileşimlerin öğretiminde video müdahalesine, SÖ'lerin de eklenmesini desteklemektedir.

Schneider ve Goldstein (2010) tarafından yapılan alışma, Gray'in açıklamaları doğrultusunda yazılmış SÖ'lerin, otizmliler üç çocuğunun normal bir sınıf ortamında görev esnasındaki davranışları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Denekler arası çoklu başlama modeli kullanılarak, görev esnasındaki davranışlarda orta düzeydeki gelişmeler, işitsel-görsel SÖ müdahalesi uygulaması ile ilişkilendirilmiştir. İzleme analizlerinde, bir katılımcı için daha fazla gelişim mümkün olmadığında, SÖ'lerin etkilerini arttırmak için SÖ görsel izelge bileşeni ile değiştirilmiştir. Görev esnasındaki davranışlarda daha fazla gelişim görölmesi, görsel çizelgeler gibi stratejilerin SÖ'lerin etkilerini arttırmak için etkili bir yol olduğunu belirtmektedir. Parker ve diğerlerinin örtüşmeyen veri yüzdesi kullanılarak hesaplanan etki değeri, bir katılımcıya uygulanan görsel izelge müdahalesi de analize eklendiğinde, SÖ'lerle tek başına ilişkilendirilen büyük bir etki ortaya çıkarmıştır. SÖ'ler otizmliler çocuklarda görev esnasındaki davranışlarda gelişmelere yol açsa da, görsel çizelgeler gibi ek bileşenler, performansı en üst düzeye çıkarmak için yararlı olabilir.

Balçık (2010), otizmliler bireylere sosyal beceri öğretiminde SÖ'lerin etkisini incelediği yüksek lisans tezinde, SÖ'ler aracılığıyla okulöncesi kaynaştırma programında yer alan otizm özelliklerine sahip bir öğrenciye "kendini tanıtma", "yardım ya da bilgi isteme", "devam eden etkinliğe katılma" becerilerini kazandırmayı amaçlamıştır. Tek-denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmada, öğretilmesi hedeflenen sosyal beceriler için, ayrı ayrı SÖ'ler hazırlanmış; bu öykülerin görselleştirilmesinde de her bir öykü için resimler hazırlanmıştır. Öğrenciyle iki ayrı ortamda haftanın beş günü

çalışılmış; ilk çalışma ortamı olan özel eğitim okulu bireysel çalışma odasında, SÖ'ler öğrenciye okunmuş ve öykü için hazırlanan sorular, öğrenciye sorulup cevaplar alınmıştır. SÖ'ler üzerinde çalışıldıktan sonra, ikinci çalışma ortamı olan anaokulundaki kaynaştırılmış olduğu sınıfta, SÖ'ler aracılığı ile öğretilmesi hedeflenmiş olan sosyal becerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği gözlenmiştir. Hedeflenen sosyal becerinin öğretiminde ölçüt karşılandıktan sonra, öykülerin geri çekilmesi oturumları yapılmış ve geri çekme oturumlarının ardından, iki hafta ara verilip izleme verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, SÖ'ler aracılığıyla yapılan sosyal beceri öğretiminin etkili olduğu, izleme verilerinde öğretilen becerilerin kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Olçay-Gül (2012) yaptığı doktora tez çalışmasında, geliştirilen Aile Eğitimi Programı'nın ergenlik dönemindeki OSB tanısı bulunan çocuğa sahip aile üyelerinin SÖ'leri uygulama bilgi ve becerisi kazanmaları ve programı tamamlayan aile üyeleri tarafından sunulan SÖ'lerin, ergen bireylerin hedef sosyal becerileri öğrenmeleri, uygulama sona erdikten bir ve dört hafta sonra korumaları, farklı kişi ve ortamlara genellemeleri üzerindeki etkilerini incelenmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, OSB tanısı bulunan, yaşları 12-16 arasında değişen üç ergen ile bu ergenlerden birinin ablası ve diğer iki ergenin anneleriyle gerçekleştirilmiştir. Aile üyelerine SÖ'leri nasıl yazacakları ve öğretecekleri öğretilmiştir. Aile üyeleri tarafından sunulan SÖ'lerin ergen katılımcıların ilgili sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla, tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli çiftler (ergen-aile üyesi) arası çoklu yoklama modeli, aile üyelerinin sosyal geçerliğe ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesinde, üzerinde çalışılan konunun tanımlanmasını amaç edinen, betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, aile üyelerinin SÖ'leri %100 doğru olarak yazma ve yüksek düzeyde güvenilir olarak uygulama bilgi ve becerisi edindiğini, edindiği bu becerileri koruduklarını ve farklı becerilerin öğretimine ilişkin öykü yazımına genellediklerini göstermiştir. SÖ yazma ve uygulama becerisini edinen aile üyeleri tarafından sunulan öğretim sonrasında ise ergen bireylerin hedef sosyal becerileri edindikleri, edindikleri sosyal becerileri araştırma sona erdikten bir ve dört hafta sonra korumaya devam ettikleri, farklı ortamlara ve kişilere genelledikleri görülmüştür. Aile üyelerinden öznel değerlendirme

yaklaşımıyla toplanan sosyal geçerlik verileri, aile üyelerinin hedef becerilere, SÖ'lere ve araştırmanın sonuçlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu, sosyal karşılaştırma yaklaşımıyla toplanan sosyal geçerlik verileri ise ergen bireylerin hedef becerilere ilişkin performansının normal gelişim gösteren ergen bireylerin performansı ile benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Grigore ve Rusu (2014) yaptıkları çalışmada yedi ve sekiz yaşlarında OSB tanılı üç katılımcıya, SÖ yöntemi ile "arkadaşını selamlama" becerisini kazandırmayı amaçladıkları çalışmalarını katılımcıların okullarında gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Araştırma sonucunda SÖ'lerin hedef beceriyi kazandırmada etkili olduğu görülmüştür.

Acar (2015), OSB olan çocuğa sahip annelerin SÖ'leri hazırlama ve uygulama bilgi ve becerisi ile video modelle öğretim uygulama bilgi ve becerisini kazanmaları; her iki aile eğitim programını tamamlayan anneler tarafından sunulan SÖ'lerin ve video modelle öğretim uygulamasının çocuklarının hedeflenen sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya yaşları 7-11 arasında değişen ve OSB tanılı üç erkek katılımcı çocuk ile onların anneleri katılmıştır. Bulgular, annelerin öğrendikleri her iki öğretim uygulamasını yüksek düzeyde güvenilir olarak uygulayabildiğini, bu becerileri sürdürdüklerini ve farklı becerilerin öğretimine ilişkin öykü yazımına genelleme bildiklerini göstermiştir. SÖ ve video modelle öğretim uygulamalarının hedeflenen becerilerin öğrenilmesinde neredeyse eşit düzeyde etkili olduğunu, katılımcıların edindikleri becerileri öğretim sona erdikten sonra koruduklarını ve genelleme bildiklerini göstermektedir. Verimlilik açısından ise her üç katılımcı çocukta da ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen deneme sayısı, hata sayısı, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen öğretim süreleri açısından video modelle öğretim uygulaması SÖ uygulamasına göre daha verimli görülmüştür. Anneler SÖ ve video modelle öğretim uygulamalarının her ikisi için de olumlu görüş bildirmişlerdir.

Turhan (2015), doktora tez çalışmasında, OSB gösteren çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin ve video modelle öğretimin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırılmayı amaçlanmıştır. Çalışma 6-8 yaş aralığında OSB tanılı

dört çocukla yürütülmüştür. Araştırmada çocuklara kazandırılan hedef davranışlar “bağımsız oyun başlatma ve sürdürme”, “anneyle birlikte oyun oynama” ve “kendisine verilen etkinlikleri tek başına tamamlama” becerileridir. Araştırmada tek-denekli araştırma desenlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın etkililik bulguları dört katılımcının da hedeflenen sosyal becerileri hem sosyal öykü hem de video model uygulamalarıyla öğrenebildiklerini göstermiştir. Bir katılımcı dışında diğer katılımcılar video model uygulamasıyla daha kısa sürede hedeflenen becerileri kazanmışlardır. Bir katılımcı ise aynı sürede hem SÖ hem de video model uygulamasında ölçüte ulaşmıştır. Katılımcıların hepsinin çalışma sona erdikten sonra da kazandıkları becerileri sürdürdükleri görülmüştür.

Akgün Giray (2015), yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen adaylarınca hazırlanan ve sunulan SÖ’lerin okulöncesi dönemde bulunan OSB olan çocukların hedef sosyal becerileri edinmeleri, uygulama sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra korumaları ve hedef sosyal becerileri farklı kişi ve ortamlara genellemeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma OSB olan üç çocuk ve üç öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma tek-denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli çiftler arası (öğretmen adayı-OSB olan çocuk) çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilmiştir. OSB olan çocukların ise hedef sosyal becerileri %100 düzeyinde edindiklerini, araştırmanın sona ermesini izleyen bir, üç ve beşinci haftalarda edindikleri sosyal becerileri koruduklarını ve bu becerileri farklı ortam ve kişilere genellebildiklerini göstermiştir. Sosyal geçerlik verileri, çalışmanın araştırmaya katılan öğretmen adayları ve OSB olan çocukların anne-babaları tarafından olumlu olarak değerlendirildiğini göstermiştir.

Süzer (2015) yüksek lisans çalışmasında, otizmlili bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde SÖ yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmaya 10 ve 17 yaş aralığında otizm tanısı olan iki kız bir erkek denek katılmıştır. Öğretimi yapılacak cinsel istismar türleri aileler ile birlikte belirlenmiş olup ilk olarak uygunsuz dokunma taciz türünün öğretimi gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları deneklerin evlerinde ve okullarında yürütülmüş olup, genelleme oturumları için çeşitli sosyal ortamlar kullanılmıştır. Araştırma bulguları araştırmaya katılan üç

katılımcının da SÖ uygulamasıyla tacizden korunma becerilerini öğrendiğini ve farklı ortam, kişi ve taciz türlerine genelleme yapabildiklerini göstermiştir. Ayrıca katılımcıların öğretim sona erdikten 3 ve 5 hafta sonra düzenlenen genellemenin izlemesi oturumlarında, öğrenilen becerilerin kalıcılığını sağlandıkları görülmüştür.

Yukarıda açıklanan alanyazın araştırmaları incelendiğinde, SÖ'lerin OSB olan çocuklara sosyal beceriler başta olmak üzere, çeşitli beceri ve davranışların kazandırılmasında ve problem davranışların azaltılması ve ortadan kaldırılmasında etkili bir şekilde kullanılabilceği görülmektedir. Çoğu araştırmada SÖ uygulamaları, uygulamayı yürüten uzmanlar tarafından yürütülürken, uzmanların planladığı sürecin, katılımcıların öğretmenleri, aile üyeleri ya da aile üyesi ve uzman işbirliği ile yürütüldüğü araştırmalara da rastlanmaktadır. Ancak SÖ'lerin aileler tarafından hazırlanıp, sunumu aileler tarafından yapıldığı sadece bir araştırma olduğu görülmektedir.

2.2. Müzikli Sosyal Öykü Araştırmaları

Alanyazın taramasında MSÖ (musical social story), otizm (autism) ve sosyal beceriler (social skills) gibi anahtar kelimeler kullanılmış ve yapılan alan taramasında sosyal beceri öğretiminde, 2002-2014 yılları arasında MSÖ'lerin uygulamalı olarak kullanıldığı çalışmalara ulaşılmıştır.

Brownell (2002), SÖ bilgisinin müziksel sunumunun otizmlili öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmada, ilkökul bir ve ikinci sınıfa devam eden dört öğrenci ile çalışmıştır. Her bir öğrenci için mevcut davranışsal hedefe yönelik bir SÖ oluşturulmuştur. Devamında, SÖ metnini şarkı sözü olarak kullanan bir orijinal müzik bestelenmiştir. Bu çalışmanın bağımsız değişkeni üç koşuldan birisidir: başlama (A), öyküyü okuma (B), öyküyü söyleme (müzikli) (C). SÖ'nün okumalı ve müzikli versiyonları, dönüşümlü olarak öğrenciye ABAC/ACAB deseni kullanılarak sunulmuştur. Çalışmanın bağımlı değişkeni, her bir bağımsız değişken koşulunda hedef davranışın meydana gelme sıklığıdır. SÖ sunumunu takip eden bir saatlik periyotta veriler toplanmıştır. Bütün örnek olaylardaki bulgular hem okuma koşulunun (B), hem de söyleme koşulunun (C) ve hiçbir temasın olmadığı

kontrol koşulundan (A) anlamlı bir şekilde daha etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular müziğe uyarlanmış SÖ kullanımının, bu evrende davranış değişikliği için etkili ve uygulanabilir bir seçenek olduğunu göstermektedir.

Pasiali (2004), MSÖ'lerin otizmlı çocukların problem davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonunda müzikli SÖ'lerin otizmlı çocukların problem davranışları üzerinde önemli bir tedavi etkisine sahip olduğu görülmüştür.

SÖ ile ilgili bir diğer araştırmayı Travis (2006) yapmıştır. Çalışmanın amacı, orijinal müzikle birlikte SÖ'lerin ASD'li okulöncesi çocuklarının hedef davranışları üzerindeki etkilerini incelemektir. SÖ'lerin ve müziğin ASD'li ilkökul ve okulöncesi çocukların bilgiye odaklanma ve geri getirmeleri açısından etkin birer öğretim materyali oldukları ayrı ayrı gösterilmiştir. Müzikle birleştirilen SÖ'ler mantıklı bir eşleşme gerçekleştirmektedir. Çalışmada ASD tanısı konan üç çocuk yer almıştır. Orijinal müzik kullanılarak MSÖ'ler yazılmış, uygulanmış ve ön-test son-test ile karşılaştırılmıştır. T-testleri iki hedef davranışta, anlamlı değişiklikler ortaya çıkarmış ve üç katılımcının iki hedef davranışı arasında anlamlılık göstermiştir. Verilerin grafikleri, üç katılımcının hepsi için MSÖ müdahalesi esnasında artan olumlu davranışa ve azalan olumsuz davranışa ilişkin bir eğilim ortaya koymuştur. Buna göre MSÖ'lerin başarılı olduğu kanıtlanmıştır.

Iloff (2011), otizmlı iki ilkökul çağındaki çocukta MSÖ'lerin kullanmasının çocuğun sınıf davranışları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Sonuçlar MSÖ'lerin etkili olmadığını, ancak sözlü SÖ'lerin etkili olduğunu göstermiştir.

Duffy (2012) tarafından hazırlanan ve öğrencilerin geçmiş bilgileri ile, etkili MSÖ'lerin özel eğitimciler tarafından nasıl yazılacağına dair bir kaynak sağlama amacı taşıyan doktora tezinde OSB tanısı konmuş okul öncesi çocuklarla SÖ ve müzik terapi çalışıldığında sonucun etkili olduğu kanıtlanmıştır. Bu nedenle kanıta dayalı sosyal hikayeler ve müzik terapi hakkında mevcut literatürün yeniden incelenmesi esas alınmış ve diğer profesyonellerin katkılarıyla bir hizmet içi eğitim geliştirilmiş, hizmet

içi eğitim için sosyal hikayeler ve broşürler hazırlanmıştır. Bu eğitimlerde yazarın 3 MSÖ'sü incelenmiş ve katılımcılar PowerPoint kullanarak kendi MSÖ'lerini yaratmışlardır. Bu MSÖ'ler daha sonra farklı özel eğitimciler arasında paylaşılmıştır.

Healy (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı, MSÖ ve iPad ile sunulan SÖ müdahalesinin, ASD'li çocuklarda sosyal beceri edinimi üzerindeki etkilerini belirlemek ve bu iki yöntemi, geleneksel SÖ müdahalesi ile karşılaştırmaktır. Çalışma, otizmlili çocuklarda SÖ müdahalesini incelemek için tasarlanmıştır. SÖ'lerin üç farklı sunumunu karşılaştırmak, çalışmanın özel odak noktasıdır. Bu çalışma, SÖ'lerle müzik ve teknolojiyi entegre etmenin yararlarını incelemek için tasarlanmıştır. Aynı SÖ her katılımcıya üç yöntem kullanılarak sunulmuştur: müziksel, iPad aracılığıyla ve geleneksel şekilde. Çalışmanın katılımcıları, otizm tanılı ve evlerinde uygulamalı davranış analizi terapisi alan dört çocuktan oluşmuştur. Çalışmanın bulguları, SÖ müdahalesinin bütün katılımcılar için orta düzey ile yüksek düzey arasında etkili olduğunu göstermiştir. Bir istisna ile her bir katılımcı, iPad ile sunulan SÖ'ye, MSÖ'ye ve geleneksel SÖ'ye benzer tepkiler vermiştir.

Schwartzberg ve Silverman (2013)'in yaptıkları seçkisiz kontrollü çalışmalarının amacı, müzik temelli SÖ'lerin, otizmlili çocukların sosyal becerileri anlama ve genellemeleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmacılar üç farklı bir haftalık yaz kampı esnasında verileri toplamıştır. Katılımcılar (N=30) seçkisiz olarak kümeleme yöntemi ile ya üç müziksiz kontrol grubundan birine (SÖ kendilerine okunmuştur) ya da üç deneysel müzik terapi grubundan birine (SÖ kendilerine şarkı şeklinde söylenmiştir) atanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre Araştırmacılar, sosyal bilgilerin öğrenilmesine yol açan anlama, genelleme ve görev esnasındaki davranışları kolaylaştırmak için, SÖ'lerle müziğin eşleştirilebileceğini belirtmişlerdir.

Fees vd. (2014), tarafından yapılan araştırmada otizmlili okulöncesi çocukları için SÖ şarkısının etkililiğine yönelik öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, şarkının hem istisnai hem de normal gelişim gösteren çocukların davranışını değiştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Yukarıda belirtilen MSÖ çalışmalarının, çoğunlukla OSB'li bireylerin davranışları üzerindeki etkisi üzerine yapıldığı görülmektedir. Çalışmalar, bireye sosyal beceri kazandırma, problem davranışlarını azaltılma ya da tamamen ortadan kaldırılma ile ilgilidir ve çoğunlukla MSÖ yönteminin bu bireylerde etkili olduğu görülmektedir. Araştırmalarda, MSÖ uygulamalarının tek başına etkililiğinin yanı sıra, SÖ ve MSÖ uygulamalarının hangisinin daha etkili olduğu üzerinde de durulmuştur. Yapılan araştırmalarda, SÖ'ler araştırmacı tarafından müziklendirilirken, kimi araştırmalarda da öyküler var olan bir müzik ile birleştirilmiştir. İlgili araştırmalarda, öykülerin araştırmacı tarafından müziklendirilmesi ve bireyin sevdiği bir müziğe uyarlanmasının etkililiği ile ilgili karşılaştırmalı bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu iki yöntemin etkililiği ve verimliliği ile ilgili çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bazı çalışmalarda, öykülerin sunumunda İpad kullanılırken, bazılarında PowerPoint kullanılmış; bazılarında ise öykü sadece okunmuş ve her üç yöntemin de etkili olduğu görülmüştür. İpad ve PowerPoint ile öykü sunumunun, ileride yapılacak çalışmalarda kullanılmasının, bu alana ve bireylere önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. MSÖ'lerin önemi ve etkililiği ile ilgili, OSB'li bireylerin ebeveynlerine ve öğretmenlerine yöntemle ilgili gerekli bilgilendirmelerin yapılması ve bu yöntemlerin kullanımı ile ilgili bilgilerin, ebeveynlere ve öğretmenlere, uzmanlar tarafından aktarılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Yöntemin, OSB'li bireylere eğlenceli bir ortamda sosyal becerileri kazandırdığı, problem davranışları azalttığı ya da ortadan kaldırdığı ve böylece toplum içinde uyumlu bireyler olarak varlıklarını sürdürmeleri hususunda olumlu etkiler sağladığı görülmektedir.

Türkiye'de MSÖ etkililiği ve verimliliği ile ilgili var olan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yukarıdaki çalışmalara ek olarak, MSÖ uygulamalarının Türkiye'deki eğitim programlarında kullanılması ile ilgili çalışmaların, eğitime önemli ölçüde katkı sağlayacağı ve faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.3. Özel Eğitimde ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Müzik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde özel eğitimde ve OSB olan bireylerde müzik konusunu inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Applebaum ve arkadaşları (1979) tarafından yapılan çalışmada, müzik becerisi olan üç normal, üç otizmlı çocuğun ton, ses duyma ve ezgi taklit etme becerisi bakımından birbirlerinden farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tüm katılımcılar bunun için hazırlanmış bir müzikal teste tabi tutulmuştur. Genel olarak, testin sonuçları otizmlı çocukların bu müzikal beceriler bakımından normal çocuklar kadar iyi veya onlardan daha iyi fonksiyon gösterdiğini ortaya koymuştur.

Thaut (1988), otizmlı çocuklarda müziksel tepki üzerinde çalışmıştır. Thaut, bu araştırmada, otizmlı çocuklar tarafından spontan şekilde üretilmiş tonal dizileri analiz etmeyi ve onları normal çocuklar ve zihinsel engelli bireyler tarafından üretilen tonal diziler ile karşılaştırmayı amaçlamış ve araştırma için beşi otizmlı, altısı engelli ve on biri normal olan toplam 22 katılımcı seçmiştir. Katılımcılardan sadece bir tanesi sınırlı bir konuşma diline sahip; diğerleri ise hiç konuşmamaktadır. Bu araştırma, otistik çocukların olağandışı müziksel yetenekleri ve müziksel tepkileri olduğunu göstermiştir. Ulaşılan veriler otistik çocukların ürettiği tonal dizilerin, araştırmacı tarafından oluşturulan ölçeklerde orijinallik, ritim ve sınırlılık parametreleri açısından yüksek değer taşıdığını gösterir.

Orr ve arkadaşları (1998), yaptıkları çalışmada, otistik bir bireyde ritmik çalışmaların, problem davranışları olan ve öfke nöbetleri geçiren 11 yaşındaki otizmlı bir kız çocuğu üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışma bir rehabilitasyon merkezinin özel eğitim bölümünde bir sınıfta yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, katılımcının problem davranışlarında azalma olduğu gözlenmiştir.

Katagiri (2007), çalışmasında arka plan müziğinin ve şarkı metinlerinin otizmlı çocuklara duygusal anlayış öğretme üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Her bir katılımcıya, duygularını ifade etmesi ve karşıdakinin davranışlarından duygularını

anlaması için “mutluluk”, “üzüntü”, “kıızgınlık” ve “korku” duyguları öğretilmiştir. Dört durumdan oluşan uygulamanın ilkinde seçilen duygu amaçlı olarak öğretilmemiş; ikincisinde seçilen duygu sadece sözel talimat ile öğretilmiş, üçüncüsünde seçilen duygu sözel talimat ile ve duyguyu temsil eden arka plan müziği ile öğretilmiş ve sonuncuda seçilen duygu, duyguya yönelik bestelenmiş şarkılarla öğretilmiştir. Katılımcılara bir ön-test ve bir de son-test uygulanmıştır. Tüm sonuçlar, katılımcıların dört seçilmiş duyguyu anlamada önemli düzeyde geliştiklerini ortaya koymuştur. Durum uygulamalarının hepsi, katılımcıların duygusal durumu anlamasında önemli gelişmelere sebep olmuş, fakat en büyük gelişmeye arka plan müziği sebep olmuştur. Bu bulgular ışığında, arka plan müziği ve şarkı yazılarının, otizmlilerde duygusal anlamayı arttırmada etkili olabileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Otizm ve müzik ile ilgili bir diğer araştırma Lim (2007) tarafından müzik yoluyla yapılan gelişimsel konuşma ve dil eğitiminin otizm gelişimsel bozukluğu olan çocukların konuşma üretimine etkisi başlıklı doktora tezidir. Araştırmada 3 ile 5 yaşları arasında 50 otizmlilerle çalışılmıştır. Ön-test, oturma eğitimi ve son-test şeklinde yapılan çalışmada ön ve son-testte katılımcıların semantik, fonolojik, pragmatik ve prozodik açıdan 36 hedef kelimeyi içeren sözel üretimleri ölçülmüştür. 18 katılımcı, içinde 36 hedef kelimenin olduğu şarkı ve resimleri içeren bir video izlemiş ve müzik eğitimini tamamlamıştır. Kontrol grubundaki diğer 18 katılımcı ise konuşma eğitimlerinde hedef kelimeleri içeren hikaye ve resimlerden oluşan bir video izlemiş, diğer 14 katılımcı ise herhangi bir eğitime tabi tutulmamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, müzik ve dil eğitimi alan çocuklarda hiçbir eğitim almayanlara göre anlamlı bir fark görülmüştür. Müzik eğitimi alanların, konuşma eğitimi alan diğer gruba göre daha yüksek oranda konuşma üretimi gerçekleştirdiği bulunmasına rağmen, bu fark anlamlı bir düzeyde değildir. Tüm bu sonuçlar ışığında, müziğin kullanımının otistik çocuklarda dil gelişimini arttırmakta etkili olduğu görülmüştür.

Bir diğer çalışma Kissinger ve Worley (2008) tarafından yapılmış ve otistik çocuklarla arpa, iletişim kanalı olarak kullanımını araştırmıştır. Araştırmaya katılan 10 yaşında iki erkek çocuktan ilki konuşamayan, müziğe özel bir ilgisi olmayan ve dokunmaya karşı aşırı hassasiyeti olan bir çocukken, diğeri müziğe karşı aşırı ilgili,

sosyal ve bir iki kelime mırıldanabilmektedir. Bu iki çocukla birlikte çalışan öğretmen ve araştırmacı, 6 günlük bir gözlem sürecinde, her oturum sonrasında oturumla ilgili notlar tutmuşlardır. Daha sonra alınan notlar karşılaştırılmış, sonuç olarak her iki çocuk için de konser arpının, iletişim kanalı olarak kullanımında olumlu tepkiler olduğu gözlemlenmiştir.

Berrakçay (2008) tarafından otistik çocukların müzikle ilişkilendirilmesi kapsamında yapılan ritim çalışmalarının, çocuklardaki problem olarak görülen davranışların kontrolünü ne yönde etkilediğini anlamak amacıyla, bir özel eğitim merkezinde dört otistik çocukla haftada bir kez olacak şekilde, on oturumluk bir uygulama çalışması yapılmıştır. Otistik çocuklarla gerçekleştirilen ritim çalışmasında, ritim tekrarı ölçeğinde yer alan ritim kalıpları uygulanmıştır. Çocuğun yapabileceği düzeyine göre Evet, Sözel Yardım, Fiziksel Yardım ve Hayır seçenekleri işaretlenerek uygulamaların kontrolü sağlanmıştır. Çalışmanın uygulama kısmı dışında, çocuğun sosyal davranış değişimlerinin gözlemlenmesi, araştırmacının koşullar nedeniyle sürekli çocuğun yanında bulunamaması, çocukla birlikte yaşayamaması nedeniyle aileden yardım alınması, bir yöntem ve bir çözüm olarak görülmüş ve aile çalışmaya dahil edilmiştir. Çocuğun problemleri davranışlarını izlemek için, problemleri haftalık izleme formu hazırlanmıştır. Çalışma sonunda, ritim tekrarı çalışmalarının, çocukların yine tekrara dayalı olarak ortaya çıkan problem davranışlarının yerine geçebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2010) tarafından yapılan otistik çocuklarda, müzik atölyesi çerçevesinde ortaya çıkan sözsüz iletişim işaretlerinin incelenmesi konulu yüksek lisans tezi, müzik atölyesi çerçevesinde, üç otistik ergenin vaka incelemelerinden oluşmuştur. Bu vakalar, atölye sırasında filme çekilmiş, elde edilen videolarda, sözel olmayan ve konuşma dışı her türlü iletişimsel işaret bulguları analiz edilmiştir. Bu bulgulardan elde edilen verilere göre, otistiklerde müzik, sözel olmayan ve konuşma dışı işaretlerin ortaya çıkışını destekleyerek, onlara yeni bir kendilerini ifade etme yolu açmıştır.

Gökmen (2010), otizm tanısı almış bir çocuğun müziğe ve müzik çalışmalarına verdiği tepkilerin betimlenmesini amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında, betimsel

tek-denekli etkileşimsel durum çalışması desenini kullanmıştır. Katılımcı, 6 yaşında otizm tanısı almış bir çocuktur. Araştırmanın verileri yapılandırılmamış görüşmeler, video kamera kayıtları ve araştırmacı tarafından hazırlanan gözlemci kayıt çizelgesi ile toplanmıştır. Araştırma sürecinde yapılandırılmış sınıfta araştırmacı, katılımcı ile 30 oturum gerçekleştirmiş ve bu oturumlar sonucunda belirlenen kategorilerden “iletişimi başlatma ve sürdürme” kategorisi hariç diğer tüm kategorilerde, katılımcının, belirtilen davranışlarının sıklıklarının arttığı gözlenmiştir. Sonuç olarak; bulgularda, yapılandırılmış ortamda, içerik olarak herhangi bir düzenleme yapılmaksızın gerçekleştirilen çalışmalarda, katılımcının müziğe ve müzikli aktivitelere karşı olumlu tepkiler gösterdiği, araştırmacı ile istekli olarak iletişime geçtiği tespit edilmiştir.

Kırşehirli (2011), yüksek lisans tez çalışmasında, zihin engelli bireylere öz bakım becerilerinin öğretilmesinde şarkı yoluyla yapılan öğretimin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma zihin engelli tanısı almış 3 çocukla yürütülmüştür. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, deneklerin el yıkama becerisini öğrenme düzeyleri, bağımsız değişkeni ise müzik (şarkı öğretimi) yoluyla yapılan öğretim yöntemidir. Araştırma sonucunda zihin engelli çocuklara öz bakım becerilerinin öğretilmesinde şarkı yoluyla yapılan öğretimin etkili olduğu, deneklerin arka planda şarkı olmadan ellerini bağımsız olarak yıkayabildikleri sonucuna varılmıştır.

Lanovaz, Sladeczek ve Rapp (2011), yaptıkları çalışmada, 2 otizmlili çocukla çalışmış ve bu çocuklarda, müziğin vokal stereotipi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların vokal stereotipinin gerçekleşmesinde azalma ve gerileme görülmüştür.

Eren (2012), doktora tez çalışmasında Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin, otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiğini araştırmıştır. Tek-denekli araştırma modellerinden, denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmanın genelleme (ortamlar arası, kişiler arası ve araç-gereçler arası) etkisi ön-test son-test

şeklinde incelenmiş, öğrenmenin kalıcılığı ise, uygulama sona erdikten sonraki 1., 2. ve 4. haftalarda uygulanan izleme oturumları ile kontrol edilmiştir. Araştırma, İstanbul'da Özel Nova Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde YGB'ler başlığı altında yer alan otizm tanısı konulmuş ve adı geçen kurumda bireysel eğitime devam eden, 4,5 ve 5,5 yaşlarında iki erkek ve 3 yaşında bir kız çocuğu ile yürütülmüştür. Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiğini değerlendirmek üzere toplu yoklama, günlük yoklama, uygulama (öğretim), izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiş ve tüm oturumlar birebir öğretim şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkisinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. İzleme oturumlarında kalıcılığın korunduğu ve öğrenilen kavramın farklı ortama, farklı kişilere ve farklı araç-gereçlere genellendiği görülmüştür. Araştırmanın amaçlarının, bu amaçları karşılamak üzere kullanılan öğretim uygulamalarının ve elde edilen bulguların önemini belirleyebilmek üzere çalışmanın sosyal geçerlik boyutu da incelenmiştir.

Zelyurt (2015), yüksek lisans tez çalışmasında, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hayat bilgisi dersinin şarkı ile ve doğrudan öğretim yöntemiyle öğretiminin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırmıştır. Araştırmada, tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış 10-13 yaşları aralığında biri kız, ikisi erkek üç öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada hayat bilgisi konularından uzman görüşleri doğrultusunda birbirinden bağımsız ve eşit zorluk düzeyinde olan, "Beslenme saatindeki temizliğim ve kurallarım" ile "Çevremdeki meslekler" konuları belirlenmiştir. Bu konulardan "Beslenme saatindeki temizliğim ve kurallarım" konusu doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak, "Çevremdeki meslekler" konusu ise şarkı ile öğretim kullanılarak öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda şarkı ile öğretimin, doğrudan öğretim yöntemine göre daha etkili ve verimli olduğu bulunmuştur.

Ertekin (2015), yaptığı araştırmada, zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara günlük yaşam becerilerinin ğretiminde video model olma ğretimi ve şarkıyla video model olma öğretiminin etkililik ve verimliliklerini incelemiştir. Araştırmada, tekdenekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırma orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış 14-21 yaş aralığında dört ğrenci ile yrtlmştır. Araştırmada uzman görüşleri doğrultusunda günlük yaşam becerileri arasından birbirinden bağımsız ve eşit zorluk düzeyinde olan "kazak katlama ve ayakkabı boyama" becerileri seşitmiştir. Araştırma sonunda, şarkıyla video modelin, video model olma ğretim yöntemine göre daha etkili ve verimli olduğu grlmştır.

Yukarıda aıtıklanan araştırmalar, müziğin ve müzik etkinliklerinin, OSB olan çocuklara sosyal beceri, günlük yaşam becerileri, zbakım becerileri ve duygusal anlama becerisi kazandırmada, problem davranışlar ile öfke nöbetlerini ortadan kaldırma ve azaltmada, hayat bilgisi dersi ğretimi gibi konularda etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda, OSB ve zihinsel engeli olan bireylerin, müziğe karşı yetenekleri olduğu ve müzik ıtışmalarına olumlu tepkiler gösterdiği, araştırmacı ile istekli olarak iletişime geıttiği ve müzik ıtışmalarına bağımsız ve istekli olarak katıldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, özel eğitimde ve OSB tanısı olan bireylerde, müzik ve müzik etkinlikleri ile ilgili az sayıda araştırma yapıldığı gözlenmiştir. Bu alanda, yukarıda belirtilen ıtışmaların, özellikle eğitim açısından sayısının artırılması gerektiği ve daha önce yapılan ıtışmaların sonuçlarını kuvvetlendirmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu uygulamalar ile ilgili, ebeveynlerin ve özel eğitim-müzik ğretmenlerinin bilinçlendirilmesi ıtışmalarının yapılması gerektiği düşünülmektedir.

III. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, sosyal yeterlik, sosyal beceriler, OSB ve SÖ'ler ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Sosyal Yeterlik ve Sosyal Beceriler

Sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramları genellikle aynı anlamda kullanılmalarına rağmen birbirlerinden farklıdırlar. Sosyal becerisi olan kişinin sosyal açıdan daha yeterli olduğu düşünülür (Avcıoğlu, 2001: 12). Bireyin yaşamında kısa ve uzun dönemde önemli etkilere sahip olan sosyal becerilerin; bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama uyum sağlayabilmesi, ortamda bulunan bireylerle olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi, sürdürebilmesi ve sosyal davranışlar açısından yeterli olabilmesi için öğrenilmesi gerekir (Vuran, 2013: 15). Bu nedenle sosyal becerilerin bireyler tarafından küçük yaşlarda ediniminin, onların gelişim ve iletişimlerini olumlu yönde etkileyecektir.

McFall'a (1982) göre, sosyal beceriler, toplumsal sorumluluklarını yerine getirmek için bireylerin sergilediği davranışlardır. Sosyal yeterlilik ise bireyin yakın çevresinde bulunan kişiler tarafından, bu davranışlarının önceden belirlenen bir ölçüte göre karşılaştırılması sonucu elde edilen yargılardan oluşmaktadır (Aktaran: Avcıoğlu, 2009: 8).

Reschly ve Gresham'a (1981) göre, sosyal yeterlilik iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; sosyal beceriler ve uyumsal davranışlardır. Uyumsal davranış, çocukların ve gençlerin bağımsız işlev becerilerini, fiziksel gelişimini, akademik yeterliğini ve dil gelişimini içermektedir. Üç alt boyuttan oluşan sosyal becerilerde bu boyutlar, kişiler arası davranışları (otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve oyun davranışları), kendiyle ilişkili davranışları (duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme) ve görevle ilişkili davranışları (uyarılarla dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri izleme, bağımsız olarak çalışma) kapsamaktadır (Aktaran: Avcıoğlu, 2001: 13).

Gresham'a (1987) göre, sosyal yeterliliğin üçüncü bir alt boyutu olarak, hem sosyal yeterliğin bir parçası hem de yeterli sosyal davranışların bir sonucu olan, akran kabulü yer almaktadır. Bu alt boyut, sosyal yeterlik altında uyumsal davranış ve sosyal becerilerden ayrı bir boyuttur. Aynı zamanda, bu iki parçanın yeterli düzeyde olmasının sonucu olarak görülmektedir (Aktaran: Avcıoğlu, 2009: 8-9).

Knapczyk ve Rodes (1996), bireylerin ortalama bir sosyal yeterlik düzeyine erişebilmeleri için, geniş bir davranış örüntüsüne sahip olmaları gerektiğini söylemişlerdir. Buna göre, aşağıdaki davranışlara sahip olan bireyler, sosyal yeterliliğe sahiptirler.

- *Selamlama,
- *Sınıf arkadaşıyla konuşma,
- *Davranışlara olumlu ve olumsuz tepkiler verme,
- *Çevresindeki insanlardan övgü ve eleştiri kabul etme,
- *Kızdırmaya, takılmaya ya da küçültücü eleştirilere cevap verme,
- *Okul arkadaşlarının saldırgan davranışlarıyla başa çıkma (Aktaran: Avcıoğlu, 2001: 14).

Sosyal yeterlilik, bireyin çevresindeki bireylerle başarılı sosyal etkileşim ve kişiler arası ilişkiler kurmasıdır ve çocuklar ile gençlerin sağlıklı gelişiminde çok önemlidir (Vuran, 2013: 18). Westwood'a (1993) göre, (a) göz kontağı kurma, (b) jest ve mimikleri kullanma, (c) bireylerle sosyal mesafesini ayarlama (karşısındaki bireye ne kadar uzaklıkta duracağını ayarlama, karşısındaki bireyle fiziksel temasın zamanını ve düzeyini ayarlama vb.), (d) sesini ve özelliklerini kullanma, (e) konuşma becerileri, (f) selamlaşma becerileri, (g) oyun becerileri, (h) kişisel bakım becerileri ve (ı) kendini kontrol becerileri başarılı bir sosyal etkileşim için gerekli olan sözel ve sözel olmayan davranışlardır (Aktaran: Vuran, 2013: 18).

Coleman'a (1992) göre, sosyal yeterliliğin üç alt boyutundan biri olan sosyal beceriler, kişinin kişisel haklarını savunabilmesini, kendisine ters gelen istekleri geri çevirebilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini kolaylaştırabilmektedir (Aktaran: Avcıoğlu, 2001: 15-16). Ayrıca sosyal becerilerin,

akademik beceriler için, ön koşul beceriler olduğu görüşüne de dikkat çekilmektedir açıklanmıştır (Yıldırım Doğru vd., 2013: 221).

Morgan (1980), sosyal becerilerin, diğer insanlarla etkileşimde pozitif ilişkileri başlatmak ve sürdürmenin yanı sıra, amaçları doğrultusunda başarılı olma yeteneğini de kapsadığı görüşünü bildirmiştir (Aktaran: Çubukçu ve Gültekin, 2006: 159). Buradan yola çıkarak, sosyal becerilerin küçük yaştan itibaren çocuklara kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bu sayede, sosyal becerileri kazanan bireyler, toplum içinde daha uyumlu, huzurlu, sağlıklı sosyal ilişkilere sahip bir şekilde ve başarılı olarak yaşamlarına devam ederler.

Sosyal becerilerin beş temel özelliği alanyazında şu şekilde belirtilmiştir:

1. Sosyal beceriler, öğrenilmiş davranışlardır.
2. Duruma özgüdür ve ortamlara göre farklılaşır.
3. Amaca yöneliktir ve birey tarafından belirlenen bir amaç için kullanılır.
4. Gözlenebilen becerilerden ve gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal elemanlardan oluşmaktadır.
5. Bireyin içinde yaşadığı toplumun, sosyal kurallarına bağlıdır (Vuran, 2013: 22).

Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin (1983), sosyal beceriler ile ilgili yapılan on altı tanımı incelemiş ve edindikleri bilgiler sonucunda yedi ortak nokta belirlemişlerdir. Buna göre; temelde öğrenme yoluyla kazanılan sosyal beceriler, sözel ve sözel olmayan davranışları içermekte, etkili ve uygun etkileşim başlatma ve etkileşime tepki vermeyi sağlamaktadırlar. Bireyin çevreyle etkileşimi sonucu oluşan becerilerin etkililiği sosyal ödüllerle artmakta, bireyin yaşı, cinsiyeti, statüsü ile çevrenin özelliklerinden etkilenecek şekilde şekillenmekte, bu becerilerin eksiklikleri belirlenebilmekte ve eğitimle geliştirilebilmektedir (Aktaran: Çifci ve Sucuoğlu, 2012: 22).

Sosyal beceriler işlevlerine göre beşe ayrılırlar:

1. Etkileşimi, arttırabilir.
2. Hoş olmayan durumlarla başa çıkmada, yardım edebilir.
3. Bazı sosyal beceriler, çatışmayı çözmeyi amaçlar.

4. Diğer sosyal beceriler, başlamış olan sosyal etkileşimlerin sürdürülmesine yardım eder (Bacanlı, 2012: 56).

İletişim becerilerini artıran sosyal beceriler; kendini tanıtmaya, yardım isteme vb., arkadaşlık becerilerini içeren kişisel arası davranışlar; paylaşma, teşekkür etme, izin isteme, yardım etme vb., akran memnuniyeti sağlayan beceriler; yönergeleri yerine getirme dinleme vb., okul başarısını artıran beceriler ve davranışlar; kızgınlığını kontrol etme, kendini kontrol etme, dinleme ve sıra alma olarak tanımlanabilir (Alptekin ve Özyürek, 2013: 33-34).

Sosyal beceriler; ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupta bir işi yürütme, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler, stres durumlarıyla başa çıkmaya yönelik beceriler, plan yapma ve problem çözme olarak belirlenmiştir (Akkök, 2006: 22-23).

Calderella ve Merrell, sosyal becerileri şu şekilde belirlemişlerdir:

1. Akranlarla ilişki becerileri,
2. Kendini kontrol etme becerileri,
3. Akademik beceriler,
4. Uyma becerileri,
5. Atılganlık becerileri (Caldarella ve Merrel, 1997: 264).

3.2. Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Davranışları içinde sosyal becerileri barındırmayan bireyler, sosyal beceri yetersizliğine sahip bireylerdir. Gresham'a (1988) göre, sosyal beceri yetersizlikleri; beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği ve beceriyi ortaya koyma yetersizlikleridir.

*Beceri Yetersizliği: Eğer birey, beceriyi daha önce hiç kullanmamışsa ya da hiç kullanmıyorsa, bireyin beceriyi kazanmadığı, yani beceri yetersizliğinin olduğu söylenebilir.

*Performans Yetersizliği: Performans yetersizliği olan bireyde, beceri bireyin repertuarında vardır, ancak birey bu beceriyi yeterli sıklıkta ve uygun zamanlarda

kullanmayabilir. Yani birey, beceriyi bir ortamda sergilemiyor, ancak diğer bir ortamda kullanıyorsa ya da bireyin daha önceden o beceriyi sergilediği gözlenmişse, buna, performans yetersizliği denilir (Aktaran: Çifci, Sucuoğlu, 2012: 23).

*Kendini Kontrol Yetersizliği: Kaygı gibi yoğun duygusal tepkiler nedeniyle birey sosyal ortamlardan kaçabilir, yine kızgınlık ve saldırganlık gibi duygusal tepkiler, bireyin akranları tarafından dışlanmasına neden olabilir ve tüm bunların sonucunda, çevreden uzaklaşmak zorunda kalan birey, becerileri öğrenemeyebilir.

Gresham'a (1988) göre, sosyal beceri yetersizliği için bireyin davranış repertuarında o becerinin hiç bulunmaması gerekmektedir. Yani bireyin, sosyal ortamlarda sosyal beceriyi gerçekleştirebilmesi için gerekli bilgiye sahip olmaması ya da hangi davranışı hangi durumda ve nasıl gerçekleştireceğini bilmiyor olmasıdır (Aktaran: Vuran, 2013: 26).

*Beceriye Ortaya Koymada Yetersizlik: Bireyin repertuarında kazanılmış sosyal beceriler vardır ancak birey bu becerileri duygusal tepkilerdeki artış nedeniyle sergilemede, güçlük çekmektedir. Böyle durumlarda, yetersizlikten söz edilebilir. Eğer bir bireyde beceri yetersizliği varsa, birey beceriyi, öğrenememiş demektir. Bu durumda beceri, sosyal beceri öğretim programında model olma, davranışı prova etme ve yol gösterme tekniklerinden yararlanılarak öğretilir (Çifci ve Sucuoğlu, 24: 2012).

Yine Gresham ve diğerleri (2001), sosyal beceri yetersizliği modelini, üç gruba ayırmıştır: (a) Edinim, (b) Performans ve (c) Akıcılık yetersizliği (Aktaran: Vuran, 2013: 26). Sosyal beceri öğretiminde ilk olarak yapılması gereken şey, çocuğun bireysel performansını belirlemek ve buna göre, öğretime nereden başlanacağını ve çocuğun önceliklerini belirlemektir (Avcıoğlu ve Akçamete, 2005: 63).

3.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Karmaşık bir konu olan sosyal becerilerin değerlendirilmesinde farklı teknikler kullanılmaktadır. Buna göre sosyal beceriler; doğrudan gözlem, görüşmeler, sosyometrik teknikler, kendi kendini değerlendirme, doğal ortamlarda yapılan davranışsal gözlemler ve davranış dereceleme ölçekleri gibi farklı tekniklerle değerlendirilmektedir (Avcıoğlu, 2009: 19).

*Davranışların doğrudan gözlenmesi: Gözlem tekniği bireyin en çok hangi sosyal becerilere ihtiyaç duyduğunu, hangi becerilerde yetersiz olduğunu belirleyebilmek için ve bu anlamda etkili bir yöntem olduğundan sıklıkla kullanılmaktadır (Çifci ve Sucuoğlu, 2012: 25).

*Görüşme: Bireylerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde, en eski, aynı zamanda en yaygın yöntemdir. Görüşmeler direk bireyin kendisi ile ya da bireyi iyi tanıyan kişilerle de yapılabilir (Vuran, 2013: 81).

*Sosyometrik Teknikler: Birey doğal ortamı olan sınıf ortamında akranları tarafından elde edilen bilgilere göre değerlendirilir ve bu teknikle, bireyin akranları tarafından kabul edilip edilmemesi, liderlik özellikleri, saldırgan davranışları gibi bazı davranışları ile ilgili bilgiler toplanır (Çifci ve Sucuoğlu, 2012: 26).

*Kendi Kendini Değerlendirme: Birey kendi sosyal becerilerini değerlendirir. Bireyin amaçlarının ve algılarının belirlenmesi için kullanılan standart ölçme araçlarının bizzat bireyin kendisi tarafından doldurulması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2009: 19).

*Gözlem: Bireyin sosyal becerilerdeki yetersizliği incelenirken, mümkün olduğunca doğal ortama yakın ortamlar oluşturulmalıdır. Bu teknik, bireyin içinde bulunduğu ortamlarda en çok gereksinim duyduğu becerileri belirlemek için, sıklıkla kullanılmaktadır (Avcıoğlu, 2009: 20).

*Davranış Dereceleme Ölçekleri: Bireylerin algılayış biçimiyle, başka bireylerin nitelik ve davranışları hakkındaki gözlem sonuçlarını ya da kanıtlarını, farklı dereceler içinde saptanmasını sağlar (Avcıoğlu, 2009: 20).

3.4. Sosyal Becerilerin Öğretimi

Çocukluk çağındaki bireyler, sosyal becerileri farkında olmadan ve sistemli olmayan bir öğrenme şekliyle çevreyi gözlemleyerek öğrenirler. Fakat bu durum, her zaman her çocuk için, geçerli olmayabilir. Tüm çocuklar, çevrelerini gözlemleyerek sosyal becerileri kazanamazlar. Bu nedenle, bu bireylerin sosyal becerileri yardım alarak öğrenmesi gerekir ve bu bireylere, öğrendiği becerileri kullanması konusunda gereken yardımlar sağlanmalı; öğretilmesi planlanan beceriler bireyin öncelikli gereksinimleriyle örtüşmelidir.

Her birey için, özellikle de öğrenmede zorluk yaşayan bireyler için, sosyal becerilerin öğrenilmesi ve devamlılığının sağlanması önemlidir. Akademik beceriler ve akran iletişimi ile doğrudan ilişkisi olduğu düşünülen sosyal beceri öğretimi, bireylere erken yaşlarda kazandırılmalıdır. Bireylere, sosyal beceri kazandırmada, bireyin yaşı ve ihtiyaç duyduğu öncelikli sosyal beceriler göz önünde bulundurulmalı, hangi öğretim yöntemine başvurulacağı önceden belirlenmeli ve bu doğrultuda öğretim programları hazırlanmalıdır. Yetersizliği olan bireylere sosyal becerileri öğretmede kullanılan güncel öğretim yaklaşımları aşağıda belirtildiği gibidir:

- *Rol oynama yöntemi,
- *Gösteri (demonstrasyon) yöntemi,
- *Model olma (modelling) yöntemi,
- *Coaching (antrenörlük) yöntemi,
- *Doğrudan öğretim yöntemi,
- *Bilişsel süreç yaklaşımı,
- *Bilişsel sosyal öğrenme yöntemi,
- *Akran destekli öğrenme,
- *Drama,
- *İşbirlikçi öğrenme yöntemi (Avcıoğlu, 2009: 3).

3.5. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özellikleri

Otizm Yunanca'da "autos" kelimesinden alınmıştır ve "kendi" anlamına gelmektedir (Borazancı Persson, 2000: 19). Bir engellilik durumu olan OSB, iletişim ve sosyal etkileşimde yetersizlikler, takıntılı tekrarlayıcı davranışlar, ilgi alanında sınırlılıklar şeklinde kendini gösteren, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden gelişimsel bir bozukluktur (Korkmaz, 2000: 21-22; Vanlı, 2003: 9; Kulaksızoğlu, 2003: 81-82; Sadock, 2012: 65; Diken, 2012: 417; Benal Penny, 2005: 119). OSB terimi YGB terimiyle eşanlamlı olarak kullanılır (Tekin-İftar, 2014: 41).

Bleuler, 1900'lü yıllarda sosyalleşmede yetersiz olan ve sadece kişisel ilgilerine odaklanan bireylerin varlığından söz etmiş ve bu bireyleri tanımlarken, OSB için kullanılan benzer tanımları kullanmıştır (Aktaran: Olçay-Gül, 2012: 1). Amerikan Psikiyatri Derneği'nin hazırladığı, Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistik El Kitabı IV (DSM-IV)'te YGB, beş alt gruba ayrılmaktadır. Bunlar, (a) Otizm, (b) Asperger Sendromu, (c) Çocukluk Desintegratif Bozukluğu, (d) Rett Sendromu ve (e) Atipik Otizm şeklinde sıralanır (Kırcaali-İftar, 2005: 7-8). Ancak, 2013 yılı içinde kabul edilip yayımlanan ve DSM-IV'ün yerini alan DSM-V'e göre, OSB ile ilgili önemli değişiklikler yapılmıştır. DSM-V'e göre çocukluk dezentegetif bozukluğu ve Rett Sendromu, OSB alt kategorilerinin dışında kalmıştır. YGB gruplamasında, en çok görülen ve en temel alt grup otizmdir (Özbey, 2005: 17).

Farklı bir gelişme bozukluğu olan otizm, ilk olarak psikiyatrist Kanner (1943) tarafından tanımlanmıştır (Zimmerman, 2008: 5; Güneş, 2005: 15; Özbey, 2005: 24). Kanner (1943), erken çocukluk otizmi olarak belirttiği bu bozukluğu, fiziksel olarak nispeten normal fakat sosyal yalnızlığı ve iletişim bozukluğu olan, tekrarlayan ve takıntılı davranışlar sergileyen bir çocuk grubu olarak tanımlamıştır (Aktaran: Kırcaali-İftar, 2014: 19). Kanner ile aynı dönemde Hans Asperger de (1944), benzer özellik gösteren çocukları fark etmiş ve benzer çalışmalar yapmıştır (Korkmaz 2000: 15; Özbey, 2005: 24). Kanner'in, "Erken Çocukluk Otizmi"; Asperger'in ise "Asperger Sendromu" olarak tanımladığı bu iki sendromun, farklı ülkelerde ve o yıllarda tanımlanan aynı gelişimsel sendrom olduğu daha sonra netlik kazanmıştır (Eren 2012: 11).

Otizm teriminin yerini, zamanla birlikte OSB terimi almıştır. OSB karmaşık ve ileri düzeyde bir yetersizlik, otizm ise bu şemsiye altında bulunan bir alt kategoridir. ABD 'de OSB'nin varlığı, zamanla birlikte artmaktadır ve 2014 yılı başında yayımlanan verilere göre, OSB her 68 bireyden birini etkilemektedir. OSB'nin erkeklerde kızlara oranla iki kat daha fazla görüldüğü ve OSB tanısı bulunan bireylerin sıklıkla davranış sorunlarının olduğu düşünülmektedir. Bu bireylerin % 40'ında farklı düzeylerde zeka geriliğine, yarıdan çoğunda uyku sorunlarına % 25 ila % 40'ında epilepsi hastalığına, yaklaşık dörtte birinde ise çeşitli mide-bağırsak sorunlarına

rastlanmakta; yaklaşık % 40'ı ise sözel iletişim becerilerini kullanamamaktadır (Tekin-İftar, 2014: 25-26).

OSB'nin tarihsel gelişimi incelendiğinde, 1960'lı yıllara kadar ilgisiz, soğuk ve entelektüel özellikler gösteren annelerin neden olduğu düşünülürken, 1960'lı yıllarda bu bozukluğun, biyolojik nedenli olabileceği ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1990'lü yıllarda OSB ile ilgili tanılama ve sınıflama çalışmaları başlatılmıştır. 1990 ve 2000'li yıllarda OSB'ye ilişkin tıbbi ve eğitsel nitelikli çalışmalar artarak devam etmiştir (Olçay-Gül, 2012: 2). Günümüzde ise OSB ile ilgili akademik, eğitsel ve tıbbi araştırmalar hız kazanarak devam etmektedir.

3.5.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanı Kriterleri

Erken teşhisin çok önemli olduğu düşünülen OSB tanısı bulunan bireylerin tanılanmasında hem eğitsel hem de tıbbi tanılama yöntemleri kullanılmaktadır. Tıbbi tanılama, konuya ilişkin bilgi ve deneyimi olan klinisyenler tarafından yapılmalıdır. Alan uzmanı klinisyenler, DSM-V ve ICD-10 (International Classification of Diseases-Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması) gibi tanı araçları ile çeşitli ölçek, dereceleme ölçekleri ve kontrol listelerinin sonuçlarına göre klinik gözlemler yapıp, OSB tanısını koymalıdır (Tekin-İftar, 2014: 54). Tıbbi tanılamadan sonra yapılması gereken eğitsel tanılama ise, Rehberlik Araştırma Merkezlerinin (RAM) uzman çalışanları tarafından yapılmaktadır. Bu tanılama, bireyin hangi kurumda ve nasıl eğitim görmesinin belirlenmesi, sinir sistemi henüz değişikliğe yatkınken eğitime başlanması ve bireyin ve ebeveynlerinin bu bozukluk ile mücadelesinin daha kolay olmasının sağlanması açısından çok önemlidir.

OSB tanısı bulunan bireylerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler aşağıda sıralanmıştır:

- (a) Gelişimsel ve tıbbi öykünün alınması,
- (b) Tıbbi tarama/değerlendirme,
- (c) Ebeveyn/çocuğa bakan kişi ile görüşmeler,
- (d) Ebeveyn/öğretmen dereceleme ölçekleri,
- (e) Bireyin doğrudan gözlemlenmesi,

- (f) Bilişsel değerlendirme,
- (g) Akademik değerlendirme,
- (h) Uyumsal davranışların değerlendirilmesi,
- (i) İletişim ve dil becerilerinin değerlendirilmesidir (Tekin-İftar, 2014: 55).

2013 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan DSM-V Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabına göre, otizm açılımı kapsamında bozukluk aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

A. Toplumsal iletişim ve toplumsal etkileşimde, süregiden eksiklikler:

1. Olağandışı toplumsal yaklaşım ve karşılıklı konuşamama, ilgilerini, duygularını ya da duygulanımını paylaşamama, toplumsal etkileşimi başlatamama ya da toplumsal etkileşime girememe.
2. Sözel ve sözel olmayan iletişim yetersizliği, göz iletişimi ve beden dilinde olağandışılıklar ya da el kol devinimlerini anlama ve kullanma eksiklikleri, yüz ifadesinin ve sözel olmayan iletişimin hiç olmaması.
3. Değişik toplumsal ortamlara göre davranışlarını ayarlama güçlükleri, imgesel oyunu paylaşma ya da arkadaş edinme güçlükleri, yaşlılarına ilgi göstermeme.

B. Aşağıdakilerden en az ikisi ile kendini gösteren, sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri, ilgiler ya da etkinlikler:

1. Basmakalıp ya da yineleyici devinsel eylemler, oyuncakları ya da oynar nesnelere sıraya dizme, yankılama (ekolali), kendine özgü deyişler.
2. Aynılık konusunda direnme, geçişlerde güçlük yaşama, küçük değişiklikler karşısında aşırı sıkıntı duyma, katı düşünce örüntüleri, törensel selamlama davranışları.
3. Yoğunluğu ve odağı olağandışı olan, ileri derecede kısıtlı değişkenlik göstermeyen ilgi alanları (örn. alışılmadık nesnelere aşırı bağlanma, ileri derecede sınırlı ya da saplantılı ilgi alanları).
4. Duyusal girdilere karşı çok yüksek ya da düşük düzeyde tepki göstermeme ya da çevrenin duyusal yanlarına, olağandışı bir ilgi gösterme.

C. Belirtiler, erken gelişim evresinde başlamış olmalıdır.

D. Belirtiler, toplumsal, işle ilgili alanlarda ya da önemli diğer işlevsellik alanlarında, klinik açıdan belirgin bir bozulmaya neden olur.

E. Bu bozukluklar, anlıksal gelişimsel bozukluk ya da genel gelişimsel gecikme ile daha iyi açıklanamaz. Anlıksal gelişimsel bozukluk ve otizm açılımı kapsamında bozukluk ve anlıksal gelişimsel bozukluk eş tanı tanısı koymak için, toplumsal iletişim, genel gelişim düzeyine göre, beklenenin altında olmalıdır (Köroğlu, 2014: 25-27).

3.5.2. Dil ve İletişimsel Özellikler

OSB tanısı bulunan bireylerde dil gelişiminde eksiklikler ve dili kullanmada güçlükler yer almaktadır. Bu bireyler, kelime dağarcıkları zengin olsa bile anlamlı cümle kurmada güçlükler yaşarlar (Sadock 2012: 68–69; Özbey, 2005: 40; Tufan, 2006: 124). Bu bireylerin, dil ve konuşma becerilerinde özellikle de ifade edici dil becerilerindeki gelişim bozuklukları, iletişim becerilerinde de sorunlara yol açmaktadır. OSB tanısı bulunan bireylerin konuşma ile ilgili problemleri, aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

- * Konuşulanları anlamada güçlük,
- * Ekolali,
- * Göz kontağı kurma,
- * Gramerde bozukluklar (zamirlerin yer değiştirilerek kullanılması, edatların uygun yer ve zamanda kullanılmaması),
- * Telaffuz bozukluğu (Darıca vd., 2011: 51; Özbey, 2005: 42).

3.5.3. Bilişsel Özellikler

OSB tanısı bulunan bireylerde, zihinsel becerileri normal olanlar yüksek fonksiyonlu; zihinsel yetersizliği olanlar ise, düşük fonksiyonlu olarak adlandırılmıştır. Bu bireyler ile ilgili yapılan araştırmalarda, %40'ında 40-50 IQ, %30'unda 50-70 IQ ve %30'unda 70 ve daha fazla IQ skoru olduğu belirtilmiştir (Fazlıoğlu ve Eşme Yurdakul, 2009: 36). Son yapılan araştırmalar, bu bozukluğun temel sebebinin, zihinsel gelişim alanında olduğunu belirtmektedir (Darıca vd., 2011: 61). Bu bireylerin, olaylarla ilgili sebep sonuç ilişkisi kurmaları, sınırlıdır. Sağlıklı bir birey, bir olayı farklı açılardan görüp değerlendirebilirken, OSB tanısı bulunan

bireyler, bu olayları analiz etmede zorlanırlar ve bu yetileri çok azdır (Özbey, 2005: 52).

3.5.4. Sosyal Özellikler

OSB tanısı bulunan bireyler, sosyal olarak ciddi yetersizliklere sahiptir. Bu yetersizlikler, onların başkaları ile iletişim kurma, etkileşime girme ve onlara uygun şekilde davranma becerilerini, büyük ölçüde etkilemektedir. Sosyal becerilerinin gelişimi gecikmiştir. Bu bireylerin pek çoğu, uzun süreli göz teması kuramaz, karşılıklı iletişimde kısıtlı ya da yetersizdirler ve başkalarının duygularını anlama becerisinden yoksundurlar (Rotatory, 2008: 27; Wing, 2012: 34-35; Vural Kayaalp, 2000: 8; Güneş, 2005: 17). Öğrenme motivasyonu olmadığı için, sosyal becerileri edinemeyen bu bireyler, edindiği beceriyi nerede ve ne zaman kullanacağını bilemez. Ayrıca beceriyi gerçekleştirme isteği, bulunmaz. Bu bireylerdeki sosyal yetersizlikler, bireyin iletişim ve akademik becerilerini de etkiler (Özbey, 2005: 49).

3.5.5. Davranışsal Özellikler

OSB tanısı bulunan bireylerin davranışsal olarak, genellikle takıntılı davranışları vardır. Aşırı hareketlilik, tekrarlayıcı hareketler, tikler, uyku ve yeme sorunları, eşya, kişi ya da eylemlere yönelik takıntılar bu davranışlardandır. Saldırganlık, kendine zarar verme, uygunsuz korkular, öfke nöbetleri, sinirlilik hali, inatçılık gibi davranışlar ise, bu bireylerde sıklıkla karşılaşılan davranış problemleridir.

3.5.6. Duyusal Özellikler

OSB tanısı bulunan bireylerin işitsel uyarılara karşı verdikleri tepkiler, iletişim becerileriyle aynı doğrultudadır. İletişimi iyi olan bireyler, seslere karşı anlamlı tepkiler verirler. İletişimi iyi olmayan bireyler ise ya tepkisiz kalır ya da anlamsız tepkiler verirler (Özbey, 2005: 31). Bu bireyler çoğu zaman duymuyormuş gibi davranırlar ve bazen elektrik süpürgesi veya köpek havlaması gibi sıradan olan seslere aşırı tepki verebilirler. Görsel uyarılara, yani hareket eden, dönen ya da parlak olan bazı nesnelere karşı çok uzun süre bakabildikleri, bazılarının ise ışıktan rahatsız

oldukları görülebilmektedir. Acı-sıcak-soğuğa, aşırı duyarlı ya da tamamen duyarsız olabilirler. Dokunmaya karşı olumlu ya da aşırı olumsuz tepkiler gösterebilirler (Darıca vd., 2011: 36-37).

3.5.7. Motor Gelişim Özellikleri

Fiziksel olarak normal görünümlü olan OSB tanısı bulunan bireyler, motor becerilerinin gelişiminde, akranlarına göre farklılıklar gösterirler. Fiziksel yapıları, pek çok beceriyi normal zamanında gerçekleştirebilecekmiş gibi görünse de, bazı becerilerin gelişimi geç olabilmektedir (Fazlıoğlu ve Eşme Yurdakul, 2009: 39). “Otistik çocukların duruşlarında, ellerini kullanmada, zaman zaman normalden farklı bir görünüm sergiledikleri (parmak uçlarında yürüme, belli hareketleri tekrar etme, tek ayağı üzerinde ileri geri sallanma, kendi etrafında dönme vb.) görülmektedir. Bununla birlikte hiperaktif (çok hareketli) veya hipoaktif (az hareketli) olmaları da, diğer motor davranış özellikleri olarak kabul edilmektedir” (MEB 2013: 3). Ayrıca bu bireylerde, konuşma çok fazla gerçekleşmediği için, ağız kasları yeterince gelişmemiştir (Özbey, 2005: 29).

3.6. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Bulunan Bireylerde Eğitim, Eğitim

Yaklaşımları ve Kullanılan Terapi Yöntemleri

Eğitim genel anlamda, “istendik davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir ve istendik davranışların, bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmesi gerekmektedir. Öğrenme ise, bireyin, kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişimdir. Diğer bir deyişle eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla, gerçekleştirilmektedir (Senemoğlu, 2013: 92). OSB tanısı bulunan bireyler, temelde benzer özellikler gösterirler, fakat bu bireylerde ortak olarak görülen standartlaşmış özellikler yoktur ve bu bireylerin her birinin birbirine benzemeyen farklı yönleri (farklı gereksinim, yeterlilik, farklı gelişim) vardır. Bu nedenle bu bireylerin, eğitimi için kullanılan bir yöntem diğeri için etkili olmayabilir. Bireysel Eğitim Programları (BEP), bu eksiklikleri ortadan kaldırmak için hazırlanmakta olan ve özel gereksinimli bireyin gelişimi veya ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarında

(özbakım, akademik, sosyal, iletişim vb.) eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere, uygun eğitim ortamlarından (okul, özel eğitim okulu, özel sınıf, mesleki eğitim merkezleri vb.) ve destek hizmetlerden (kaynak oda, sınıf içi yardım, ek terapiler, fiziksel rehabilitasyon vb.) yararlanmasını öngören, yazılı dokümandır (MEB, 2015).

Okula gidebilecek durumda olan bireyler için, özel eğitim veren kurumlar mevcuttur. Engel durumunda olumlu yönde gelişme gösterenler ya da hafif düzeyde engeli olanlar, normal okullarda, akranlarıyla beraber eğitim görebilmektedirler. Hafif düzeyde engeli olan bireyler, BEP uygulamalarının yanı sıra, kaynaştırma eğitiminden de faydalanabilmektedirler (Bacanlı, 2014: 176).

Otizme özgü başlıca eğitim yaklaşımları ve terapi yöntemleri şunlardır: Uygulamalı Davranış Analizi, Teacch, İşlevsel Analiz, Yanlırsız Öğretim, Fırsat Öğretimi, Ayrık Denemelerle Öğretim, Temel Tepki Öğretimi, Video Kaydı ile Model Olma, Pecs, Etkinlik Çizelgeleri, SÖ'ler, İşitsel ve Duyusal Bütünleştirme Terapisi, Müzik Terapisi ve Drama (Kayaoğlu ve Görür; 2008: 84).

3.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Bulunan Bireylerde Müzik ve Müziğin Eğitimsel Yönü

Müzik, insanın zihinsel ve ruhi gelişimi, kültürel olgunluğu ve uygarca yaşamı için büyük önem taşımaktadır (Alkaya-Yener, 2011: 120). Okuma, sayma ve taklit becerilerini geliştirmede, etkili ve başarılı olduğu bilinen müzik, aynı zamanda saldırganlığı, hiperaktiviteyi, basmakalıp ve uyumsuz davranışları da azaltabilir (Bunt, 1994: 41). Müzik etkinlikleri ile çocuğun fiziksel, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimiyle ilgili birçok özelliği kazanmasına yardımcı olunabilir (Güler, 2008: 67; Sun ve Seyrek, 1993: 31).

Öğrencinin gelişimini ve büyümesini kolaylaştıran müzik öğretimi ile müzik eğitiminin genel amaçları, birbirini tamamlayıcıdır. Kaliforniya Üniversitesi beyin araştırmacıları, üç yaşa kadar olan erken dönemdeki erken müzik eğitiminin, çocuğun zihinsel becerisini geliştirebildiğini belirtmiştir (Gordon, 2004: 170).

Kendi başına bir amaç olmayan müzik, amaca gitmek için kullanılabilen bir yoldur. Bu nedenle müzik her birey için, özellikle istisnai durumda olan bireyler için önemlidir. Müziğe karşı sıra dışı hassasiyetleri olan, istisnai durumdaki otizmlilerde kullanılacak müziğin özellikleri ve etkileri, aşağıda belirtildiği gibidir.

- (a) Otizm tanısı konmuş bireyler, genellikle müziğe yüksek bir ilgi ve tepki gösterir; bu da müziği onlarla çalışırken mükemmel bir terapi aracı haline getirir.
- (b) Müzik, çok temel bir insan tepkisidir ve yetenek/yeteneksizliğin bütün derecelerini kapsar.
- (c) Müzik, motive edici ve eğlencelidir.
- (d) Müzik, aynı anda, birden fazla gelişimsel sorunu hedefleyebilir.
- (e) Müzik, başarı ve uzmanlık için, başarı odaklı olanaklar sağlar.
- (f) Müzik, dikkati toplar ve korunmasını sağlar; oldukça motive edicidir ve istedik tepkiler, bir doğal pekiştirici olarak kullanılabilir.
- (g) Müzik, beynin her iki yarısında da işlem gördüğü için, bilişsel işlevleri tetikleyebilir ve bazı konuşma/dil becerilerinin iyileştirilmesinde kullanılabilir (Travis, 2006: 10).

Brunk (1999), müziğin terapötik dokuz yönünü şöyle tanımlamaktadır: a) müzik dikkati çeker ve dikkati artırır b) zamanı yapılandırır c) başarı odaklıdır d) sosyal becerilerin uygulanması için güvenli ve huzurlu bir ortam sağlar e) tekrar ve hatırlama egzersizlerini daha zevkli hale getirir f) çocuğun, çevresinde başarı sağlamasına yardım eder g) bir rutini yerleştirmek ve işi rutine bağlamak amacıyla kullanılabilir h) aynı zamanda her bireye göre uyum sağlayabilir i) birçok ortamda uygulanabilir. (Aktaran: Gadberry 2005: 4).

Otizmlilerde, bazıları iletişim amaçlı konuşamazken, şarkı söyleyebilme becerisine sahiptir. Bazı bireyler, yüzlerce şarkıyı ritmi ile ezberler ve söyler. Bazıları da müzik aletlerini, bir müzisyen gibi çalma becerisine sahiptir (Özbey, 2005: 212). Otizmlilerde, ritm ve melodi aracılığıyla sunulan sözler daha kolay anlaşılabilir ve bu sayede, bireyle iletişim kurulmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca çalışmalarda kullanılan müzik ve dans etkinlikleri ile otizmlilerde duygusal bağ kurulabilmekte, sözel ve bedensel dilin kullanımını artırarak, davranış sorunları

azaltılabilmektedir (Kayaoğlu ve Görür, 2008: 99). Yine müzikli şarkılar otizmlili bireylere bir eğitim ortamında sunulduğunda, beceri ve kavramları öğretmede faydalı olabilmektedir (Chou, 2005: 35).

3.8. Sosyal Öyküler

SÖ OSB tanısı bulunan bireylere sosyal beceri kazandırmada kullanılan bir müdahale yöntemidir (Scattone, 2002: 535; Sansotti vd., 2004: 195; Barry ve Burlew, 2004: 45). Bu bireylerin uygun olmayan davranışlarını azaltmada ve ortadan kaldırmada yararlı olan SÖ'ler, hem genel hem de özel eğitim ortamlarında daha işlevsel hale gelebilmektedir. (Crozier ve Sileo, 2015: 26). Sosyal öyküler ilk olarak 1991 yılında Carol Gray tarafından geliştirilmiştir (Lorimer vd., 2002: 53; Rowe, 1999: 12; Thiemann ve Goldstein, 2001: 432). Ortaya çıkışlarından beri SÖ'ler, otizmlili ve Asperger sendromlu çocuklarda, diğer bireylerle sosyal olarak uygun bir şekilde etkileşim kurmaları için bilmeleri gereken ipuçları ve davranışları öğretmek amacıyla uygulanmaktadır (Barry ve Burlew, 2004: 45). SÖ'ler, etkililiği ispatlanmış bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer almaktadır (Tekin-İftar ve Olçay-Gül, 2012: 2). Ayrıca çocukla etkileşimde bulunan ya da yaşayan herkes tarafından yazılabilen SÖ'ler, bilgisayar destekli teknolojilerle, video modellerle ya da müzik eşliğinde sunulabilen; yalnızca genel ya da özel eğitim sınıflarında değil, ev ortamında da kullanılabilen, OSB tanısı bulunan bireylerde etkili olduğu ortaya konmuş bilimsel dayanaklı uygulamalardan biridir (Olçay-Gül, 2013: 9; Kuttler vd., 1998: 181; Norris ve Dattilo, 1999: 185, Rowe, 1999: 14).

OSB tanısı bulunan bireyler, diğer bireylerin özellikle davranış, niyet ve inançlarını tanımlamada zorluk yaşarlar ve bu durum bu bireylerin çevreleriyle sosyal iletişim kurmalarında sıkıntı yaşamalarına sebep olur. Bu bireyler için geleneksel öğretim etkisiz olabilirken, başarılı sosyal etkileşimde SÖ'lerin, bir araç olarak kullanılması, daha etkili olabilir. Bu noktada sosyal beceri öğretiminde yazılı metin olarak kullanılan SÖ'ler,; bireyin sosyal bir durumun belirgin yönlerini anlamasına yardımcı olabilen ve sosyal bakış açılarını öğretmeye yarayan hikayelerdir (Delano; 2003: 3; Barry Burlew, 2004: 45; Delano ve Snell; 2006: 29; O'Hara, 2010: 8). SÖ'ler,

aynı zamanda, öz bakım becerileri ve bireyin korkularını yenmesi gibi bir takım farklı amaçlar için de kullanılır (Delano, 2003: 3). Görüldüğü gibi, çeşitli amaçlara hizmet eden SÖ'ler, OSB tanısı bulunan bireylerin, normal eğitim sınıflarında yer almalarına da yardımcı olabilir.

SÖ'lerin yararları ve etkililikleri, aşağıda belirtildiği gibidir:

1. SÖ'ler, OSB tanısı bulunan bireylerin görsel öğrenme gücünden faydalanmaktadır (Crozier ve Tincani, 2005: 150; Howley ve Arnold, 2006: 21).
2. Bu öğretim tekniğinin OSB tanısı bulunan bireyler için küçük bir kitap formatında resim ve sembollerin kullanımıyla, sözel öğretimin ve sosyal etkileşimlerin kafa karıştırıcı etkisini minimize ettiği düşünülmektedir (Hagiwara ve Myles, 1999: 82).
3. SÖ'ler bu bireylere, bir beceriyi öğrenene kadar kolay bir şekilde tekrar edebilecekleri, somut bir öğretim materyali sunar (Crozier ve Tincani, 2005: 150).
4. Öğretmenler ve ebeveynler, SÖ'leri etkili ve kullanıcı dostu olarak görürler (Crozier ve Tincani, 2005: 150).
5. SÖ'ler, bilişsel gelişim, sosyal beceriler, duygusal kapasite ve öz düzenlemeye vurgu yapar (O'Hara, 2010: 2).
6. Hem bireyler hem de gruplar için geliştirilebilen SÖ'ler, olumlu davranışları etkili bir şekilde teşvik eder ve böylece birçok birey için öğrenmeyi artırabilir (Spencer vd., 2008: 61).
7. SÖ'lerin, bireylerin dil anlama yeteneklerine uygun olması, önemlidir (Delano, 2003: 3).
8. SÖ müdahalesi, öncü olma ilkesine uygundur, çünkü bireylerin verilen etkinliği tamamlaması veya başarılı bir etkileşim kurmasına yardımcı olmak için verilen görev ya da durumdan hemen önce kullanılmak üzere tasarlanmıştır (Lorimer vd., 2002: 54).
9. Bireye ilişkin, dikkatli incelemeler üzerine temellenir. Öykü oluşturulmadan önce, birey gözlenir, bireyle konuşulur ve bireyi en iyi tanıyan kişilerden, bilgi alınır (Smith, 2001: 338).
10. Gerçekçidir, bireye kimin, neyi, nasıl ve neden yaptığını ilişkin bilgi vererek, bir durumu açıklar (Smith, 2001: 338).

OSB tanısı bulunan bireyler üzerinde, yukarıda belirtildiği gibi, yararlarla ve etkilere sahip olan SÖ'lerin kullanımı, gün geçtikçe daha da yaygınlaşmaktadır.

SÖ'lerin sınırlılıkları, aşağıdaki gibidir:

1. Genellikle sınırda zeka ya da hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olan bireyler (IQ 69 ve üzeri) gibi, yüksek işlevli bireylerde etkilidir.
2. SÖ çalışılacak bireylerde, iyi düzeyde okunanı anlama ya da iyi düzeyde okuma becerisi olmalıdır (Olçay-Gül, 2013: 10).

3.8.1. Sosyal Öykü Müdahalesi ve Gerçekleştirme Aşamaları

1. SÖ müdahalesi için, bir hedef davranış veya problem durumu tanımlanır.
2. Veri toplama için, hedef davranışlar belirlenir.
3. Hedeflenen sosyal davranışa ilişkin, başlama verisi toplanır.
4. Tanımlayıcı, yönlendirici, bakış açısı ve kontrol cümleleri kullanılarak, kısa bir SÖ yazılır.
5. Her bir sayfaya, bir ile üç cümle yerleştirilir.
6. Fotoğraf, el ile çizilmiş resimler ya da resimsel ikonlar kullanılır.
7. Uygulama, bireyin doğal ortamında yapılır (okul, ev vb.).
8. SÖ, bireye okunur ve istendik davranış modellenir.
9. Uygulama verisi, toplanır.
10. Bulgular ve ilgili SÖ işlemleri, gözden geçirilir.
11. Kalıcılık ve genelleme gözlemleri yapılır (O'hara, 2010: 5).

3.8.2. Sosyal Öykü Yazma İlkeleri

OSB tanısı bulunan bireye zor gelen, belirli bir sosyal durumu betimlemek için yazılan SÖ'ler, sosyal durumla, kimin, neyi, neden yaptığıyla ilgili görsel bilgi sağlamaktadır (Smith, 2001: 339). Ayrıca, OSB tanısı bulunan bireyler, sorgulama becerilerinde zorluk yaşarlar. Bu nedenle, bir sosyal durumu ilk kez tanımlayan SÖ'ler, sorulmayan ya da eksik sorulan soruların yanıtlarını da içermelidir. Bu bireyler, soruların diğerlerinden bilgi almak için kullanıldığını anlamayabilir ve bu yüzden, bilgiye olan erişimleri sınırlıdır. Bu nedenle, ebeveynler ve profesyonellerin yazacakları SÖ'lerin "kim, ne, ne zaman, nerede ve neden" sorularının yanıtlarını içermesi gerekir (Gray ve Garand, 1993: 2). OSB tanısı bulunan bireyler ile ilgilenen

yetişkinlerin, öykünün taslak biçimine yorum yapmalarını ve katkıda bulunmalarını sağlamak, yararlı olacaktır (Rowe, 1999: 12). Bir SÖ’de, başlığı tanımlayan bir giriş, durumla ilgili ayrıntıların yer aldığı bir gelişme ve hedef davranışın tanımlandığı, bir sonuç bölümü olmalıdır (Olçay-Gül, 2013: 13). OSB tanısı bulunan bireye uygun olarak yazılacak olan SÖ’ler, ortalama iki-beş cümle içerir (Tekin-İftar, 2014: 399). Bu cümleler, bir sosyal durumla ilgili olgusal bilgileri açıklar (Thiemann ve Goldstein, 2001: 426). Bir SÖ, olumlu cümleler ile olumlu tepki ve davranışa vurgu yapılarak yazılmalı ve olay ya da durumu, bireyin bakış açısından tanımlamalıdır. Eğer SÖ küçük bir çocuk ya da telaffuz sorunu olan bireyler için yazılıyorsa, üçüncü bir kişinin ağzından ya da bakış açısından yazılabilir (Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012: 6). SÖ’lerin, dört farklı cümle yapısı içermesi gerekir. Bu cümleler (a) betimleyici (tanımlayıcı), (b) yönlendirici, (c) bakış açısını yansıtan (yansıtıcı) ve (d) doğrulayıcı cümle (Tekin-İftar, 2014: 401). Cümleler yazıldıktan sonra, SÖ’ye uygun bir başlık konur. Bu başlık, öykünün özünü ve içeriğini açıkça ortaya koymalıdır. Bazen, herhangi bir davranışa yapılan atıflar (Örn. “Merhaba demenin önemi”); bazen de öykünün yanıt vermek üzere yazıldığı bir soru (Örn. “Sabah kalkınca ne yaparız”) öykünün başlığı olabilir ve öykü için belirlenen başlığın, öyküdeki en önemli bilgiyi anımsatıcı ve açıklayıcı olması gerekir (Olçay-Gül, 2012: 13).

(a). Tanımlayıcı (betimleyici) cümle: SÖ’ler, genellikle sosyal durumun temelini oluşturmak için, tanımlayıcı ifadelerle başlar ve bu cümleler bir ortamı, adım adım bir etkinliği ya da insanları tanımlayabilir (Gray ve Garand, 1993: 3; Delano, 2003: 3; Norris ve Dattilo, 1999: 181; Tekin-İftar, 2014: 401; Özdemir, 2007: 52). (örn. okula genellikle otobüsle gelirim”). Cümleler olabildiğince doğru olmalıdır ve “her zaman” yerine “genellikle” veya “bazen” gibi terimler içermelidir (Rowe, 1999: 12).

(b). Yönlendirici cümle: Bireyi, duruma uygun bir tepki vermesi için yönlendiren cümlelerdir (Delano, 2003: 3). OSB tanısı bulunan bireyler sıklıkla dili olduğu gibi yorumladıkları için, esnek ifadelerden kaçınılmalıdır ve “yapabilirim” veya “yapacağım” yerine “yapmaya çalışacağım” gibi ifadeler tercih edilmelidir (Rowe, 1999: 12). (örn. “öğretmenimi bekleyeceğim”). Bu cümle türü, bireye ne yapması gerektiğini ifade eder (Tekin-İftar, 2014: 401).

(c). Bakış açısını yansıtan (yansıtıcı) cümle: Bir öyküdeki duruma karşı diğerlerinin yanıt veya tepkilerini tanımlar. Bir önceki örnekte “öğretmenimi bekleyeceğim”

yönlendirici ifadesinin arkasından, “öğretmenim bütün çocukları sırada görünce mutlu olacak” bakış açısı ifadesini getirmek, öğrenciye, öğretmenin beklenen davranış karşılığında, nasıl yanıt vereceğini göstermektedir (Gray ve Grand, 1993: 4). Bu cümle türü, olayda yer alan kişilerin duygu, düşünce ve inançlarını ifade eder (Tekin-İftar, 2014: 401).

(d). Doğrulayıcı cümle: Öykünün genel amacını destekleyerek, öyküde anlatılmak istenenleri vurgular (Tekin-İftar, 2014: 401; Özdemir, 2007: 53). (örn. “öğretmeni dinlemek iyi bir davranıştır”). Çevresel ifadeleri geliştirir ve verilen kültürde ortak olarak paylaşılan fikir ve değerleri sıklıkla yansıtır. Bu cümlelerin ana rolü, önemli bir noktaya değinmek, bir kurala ya da kanuna atıfta bulunmak ve güvence vermektir (Gray, 2010: Iviii).

Bu cümlelere ek olarak, 1990’larda işbirlikçi ve kontrol cümlelerinden oluşacak şekilde, iki cümle çeşidi daha eklenmiştir (Olçay-Gül, 2013: 10). İşbirlikçi cümleler, söz konusu amaca ulaşmada anne, baba, kardeşlerin, akranların ve uzmanların, bireye nasıl yardım edebileceklerini anlatan cümlelerdir (Olçay-Gül, 2012: 11; Karaaslan ve Kutlu, 2010: 6-7). (örn. “koridora gitmeden önce bayan Smith bana yürümemi hatırlatır”). Kontrol cümleleri ise; bilgiye ulaşmak ya da bilgiyi tekrar çağırarak için kullanılacak kişisel stratejileri tanımlayan, bireyin sosyal duruma uygun olan davranışını açıklayan cümlelerdir (Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012: 4). (örn. “yemeğim bittikten sonra ellerimi yıkamayı hatırlamaya çalışacağım”).

Gray ve arkadaşları, yönergeleri vurgulayan ve çok az sosyal ve çevresel ipucu bilgisi içeren öykü yazımından kaçınmak için, iki ile beş arası tanımlayıcı, bakış açısı ve/veya her bir yönlendirici cümle için bir kontrol cümlesi kullanılmasını önermiştir. Gray, bazen yönlendirici cümle yazmanın gerekli olmadığını, çünkü sadece tanımlayıcı, bakış açısı ve kontrol cümleleri verildiğinde, öğrencinin bir duruma sosyal olarak uygun karşılık verebileceğini belirtmiştir (Norris ve Dattilo, 1999: 181). Ayrıca yönlendirici cümlelerin kullanımı, her zaman gerekli değildir (Rowe, 1999: 12).

3.8.3. Sosyal Öykünün Uygulanması

SÖ'lerin uygulama aşamasında, uygulamanın gerçekleşeceği ortamda mümkün olduğunca, az dikkat dağıtıcı şey olmalıdır. Öykü, uygulamanın başlarında her gün ve eğer mümkünse hedeflenen durumdan hemen önce okunmalıdır (Rowe, 1999: 12). Öyküler, bireylerin kendilerini sakin bir ruh halinde hissedecekleri bir ortamda sunulmalıdır.

SÖ'ler; bağımsız bir şekilde veya bakıcı tarafından okunabilir; ses ekipmanı, bilgisayar temelli bir program aracılığıyla; ya da video-kaset aracılığıyla sunulabilir. SÖ uygulamasında göz önünde bulundurulması gereken en önemli şey, SÖ uygulamasına başlandığından itibaren, gelişim gösteren sosyal çıktıların sergilenmesi için, öğrenci gelişiminin izlenmesidir (Sansosti vd., 2004: 196.).

Yazılan öykü, çocuğa sakin bir ortamda açıklama yapılarak sunulabilir. Öykü, ilk olarak çocuğa gösterilir ve “Senin için bir öykü hazırladım. Şimdi sana bu öyküyü okuyacağım ya da beraber okuyacağız sonra sana öykü ile ilgili sorular soracağım” ifadeleri kullanılarak sunulabilir. (Olçay-Gül, 2013: 14).

3.8.4. Sosyal Öykünün Silikleştirilmesi

Bireyden beklenen davranış, birey tarafından sosyal öykü okunmadan gerçekleştirilinceye kadar sosyal öykü silikleştirilerek sunulmaya devam edilir (Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012: 8). SÖ'yü silikleştirmek ve bireyin bağımsızlığını artırmak için, kullanılacak iki strateji vardır. Birincisi, öykü içindeki yönlendirici cümlelerin, öyküden çıkarılmasıdır ki bu durum yeniliklere açık olmayan, bazı OSB olan bireyleri huzursuz edebilir. Diğer de, öyküde değişiklik yapmadan, öykünün sunumu ile değerlendirme arasında geçen süreyi değiştirmektir. Yani öykünün hergün yerine, haftada üç ya da dört kez okunması ile silikleştirme gerçekleştirilebilir (Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012: 8).

IV. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı, OSB tanısı bulunan bireylere sosyal beceri kazandırmada SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarını, etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırmaktır. Bu çalışmada, tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ile yürütülmüştür. Bu araştırma, Tokat İli'ndeki Yavuz Selim Özel Eğitim Okuluna devam eden, OSB tanısı bulunan üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Bu bölümde, araştırmaya katılan katılımcılar, ortam, araç-gereçler, araştırma modeli, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Katılımcılar ve Seçimi

Araştırmada çalışılacak katılımcıların seçimi için araştırmacı tarafından Tokat İli'ndeki OSB tanısı bulunan bireylere ulaşılmış; çalışma için uygun olabileceği düşünülen katılımcıların özel eğitim öğretmenleri ve aileleri ile görüşülmüştür. Katılımcı seçiminde sağlıklı bir değerlendirmenin yapılabilmesi için bazı araçlar kullanılmıştır. Bu araçlar; Akkök (2006) tarafından hazırlanan ve sosyal becerileri belirlemede kullanılan “Sosyal Beceri Kontrol Listesi” (EK-3) ve Önkoşul Becerileri Kontrol Aracı” (EK-2)’dir. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde, kazandırılması planlanan hedef davranışların belirlenmesi için katılımcıların aileleri ve özel eğitim öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış, katılımcılar doğrudan gözlemlenmiştir. Kazandırılması planlanan hedef becerilerin katılımcıların öncelikli olarak ihtiyaç duyduğu becerilerle örtüşmesine dikkat edilmiştir. Hedef sosyal becerilerin belirlenmesine ilişkin çalışmalar tamamlandıktan sonra katılımcıların önkoşul becerilerini değerlendirmek için hazırlanan “Önkoşul Becerileri Kontrol Aracı” aday katılımcılara uygulanmıştır. Tüm bu uygulamalar sonunda kazandırılması planlanan hedef sosyal becerileri kendisinde barındırmayan ve belirlenen önkoşul becerilerine sahip olan bireyler, çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma, Tokat İli'ndeki Yavuz Selim Özel Eğitim Okuluna devam eden, OSB tanısı bulunan üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara önceden hazırlanan “Önkoşul Becerileri Kontrol Aracı” uygulanmış ve bu uygulama sonucunda, yönergeleri takip edebilme, görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltebilme, okunan bir metni anlama, yöneltilen sözlü sorulara cevap verebilme ön koşul yeterliğine sahip; öğretilmesi hedeflenen hedef becerilere sahip olmayan ve okullarına düzenli olarak devam eden üç katılımcı belirlenmiştir.

Katılımcıların ebeveynleri ile yapılan ön görüşmelerde ebeveynlere çalışmanın amacı, nasıl ve ne zaman uygulanacağı hakkında detaylı bilgiler verilmiş, ebeveynlerden çocuklarının katılımı için gerekli izinler alınmış, çalışmaya katılmak için istekli olan ailelerle araştırmacı arasında bir sözleşme imzalanmıştır (EK-1). Araştırmada etik kurallar gereği katılımcıların isimleri gizli tutulmuş ve katılımcılar farklı isimlerle adlandırılmıştır.

Birinci Katılımcı olan Cem 17 yaşındadır ve 8. sınıf öğrencisidir. Haftanın beş günü tam gün bir özel eğitim ortaokuluna, haftanın 1 günü de bir rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Cem'e Tokat Devlet Hastanesi tarafından OSB tanısı konulmuştur. Cem okuduğunu anlayabilmekte zorlanırken, kendisine okunan bir metni anlayabilmekte ve öykü ile ilgili yöneltilen sorulara yanıt verebilmektedir. Okuma yazma bilmemekte, problem çözme becerisini yerine getirememektedir. Basit düzeyde dört işlem problemleri yapamamakta ve çok az göz teması kurmaktadır. İsmi söylendiğinde tepki göstererek kendisine sorulan sorulara cevap verebilmekte, yönergeleri yerine getirebilmektedir. Teşekkür etme, özür dileme, selamlaşma, vedalaşma, iletişim başlatma, etkinlik başlatma, etkinliğe katılma, temel duyguları ayırt etme, paylaşma becerilerinde yeterli; neden sonuç ilişkisi kurma, izin ve yardım isteme becerilerinde ise yetersizdir.

İkinci katılımcı Ömer 10 yaşındadır ve 3. sınıf öğrencisidir. Haftanın beş günü tam gün bir özel eğitim ilkokuluna, haftanın 2 günü de bir rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Tokat Devlet Hastanesi tarafından Ömer'e Otizm+Hafif Düzeyde MR tanısı konulmuştur. Ömer okuduğunu anlayabilmekte zorlanırken, kendisine

okunan bir metni anlayabilmekte ve öykü ile ilgili yöneltilen sorulara yanıt verebilmektedir. Okuma yazma bilmeyen Ömer, basit düzeyde dört işlem problemleri yapamamakta, problem çözme becerisini yerine getirememektedir. Göz kontağı kurabilmekte, ismi söylendiğinde tepki göstererek kendisine sorulan sorulara cevap verebilmekte, yönergeleri yerine getirebilmektedir. Teşekkür etme, özür dileme, selamlaşma, vedalaşma, iletişim başlatma, etkinlik başlatma becerilerinde yeterli iken neden sonuç ilişkisi kurma, temel duyguları ayırt etme, izin ve yardım isteme becerilerinde ise yetersizdir.

Üçüncü katılımcı olan Eren ise 9 yaşındadır ve 3. sınıf öğrencisidir. Haftanın beş günü tam gün bir özel eğitim ilkokuluna, haftanın 2 günü de bir rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Eren'e Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi tarafından Atipik otizm tanısı konulmuştur. Eren okuduğunu anlayabilmekte zorlanırken, kendisine okunan bir metni anlayabilmekte ve öykü ile ilgili yöneltilen sorulara yanıt verebilmektedir. Okuma yazma bilmeyen Ömer, basit düzeyde dört işlem problemleri yapamamaktadır ve problem çözme becerisini yerine getirememektedir. Göz kontağı kurabilmekte, ismi söylendiğinde tepki göstererek kendisine sorulan sorulara cevap verebilmekte, yönergeleri yerine getirebilmektedir. Teşekkür etme, özür dileme, selamlaşma, vedalaşma, iletişim başlatma, etkinlik başlatma becerilerinde yeterli olan katılımcı, neden sonuç ilişkisi kurma, temel duyguları ayırt etme, izin ve yardım isteme becerilerinde ise yetersizdir. Katılımcılara ait demografik özellikler aşağıda Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Merkeze Devam Süresi	Tanısı
Cem	E	17	8 yıl	YGB
Ömer	E	10	5 yıl	Otizm+Orta MR
Eren	E	9	5 yıl	Atipik Otizm

4.1.1. Katılımcılarda Bulunması Gereken Önkoşul Becerileri

Araştırma için belirlenen ve araştırmaya katılan katılımcılarda bulunması gereken önkoşul becerileri şöyledir:

- a. Yönergeleri takip edebilme
- b. Görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltebilme,
- c. Okunan bir metni anlama
- d. Yöneltilen sözlü sorulara cevap verebilme
- e. Öğretilmesi hedeflenen hedef becerilere sahip olmama

Bu önkoşul becerilerine sahip olan ve OSB tanısı bulunan katılımcıları belirlemek üzere araştırmacı tarafından Tokat ilindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri yetkilileri ile görüşülmüştür. OSB tanısı bulunan ve belirlenen önkoşul becerilerini taşıyan bireyler hakkında bilgi alınmıştır. Araştırma için uygun olduğu düşünülen bireylerin devam ettikleri okullarındaki özel eğitim öğretmenleriyle ve aileleriyle görüşmeler yapılmış, bireyler araştırmacı tarafından okul ortamlarında gözlemlenmiş, bu bireylere özel eğitim öğretmenlerinin de yardımıyla önkoşul becerileri kontrol aracı uygulanmış ve gerekli koşulları taşıyan, belirlenen hedef becerilerin her ikisini de kendisinde barındırmayan 3 katılımcı belirlenmiştir. Ayrıca hedef sosyal becerilerin katılımcıda olup olmadığını saptayabilmek için araştırmacı tarafından katılımcıya çeşitli fırsatlar sunulmuştur ve bu değerlendirmelerden sonra net olarak bu üç katılımcının belirlenen sosyal becerilerden yoksun olduğu gözlemlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda katılımcılara kazandırılmak üzere, eşit zorluk düzeyinde ve birbirinden bağımsız olan iki sosyal beceri (izin isteme ve yardım isteme) belirlenmiştir.

Araştırmada öğretilmesi hedeflenen bu sosyal beceriler katılımcılar ve onların ebeveynleri için önemli olacağı düşünülen becerilerden seçilmiştir. Katılımcıların aile bireyleri ve öğretmenleri ile görüşülmüş ve bu beceriler ile ilgili herhangi bir öğretimin gerçekleştirilmemesi hususunda anlaşmaya varılmıştır.

4.2. Ortam

Araştırmada düzenlenecek oturumlar katılımcıların devam ettiği Yavuz Selim Özel Eğitim Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde düzenlenen öğretim oturumları katılımcıların okullarında, onların rahat edebileceği, dikkatlerini dağıtacak uyaranların ortadan kaldırıldığı, öğretim oturumlarının sorunsuz bir şekilde yürütülebileceği okul toplantı odasında düzenlenmiştir. Yoklama oturumları ise çalışmada öğretilmesi planlanan hedef davranışların sergilenmesi beklenen doğal ortam ve koşullarda (sınıf ortamında) gerçekleştirilmiştir. Her iki öğretim yöntemi ile yapılan uygulama aynı ortamda gerçekleştirilmiştir. SÖ ve MSÖ öğretim oturumlarında araştırmacı ve katılımcılar göz mesafesinde yan yana oturarak öyküleri dinleme çalışması yapmışlardır. Ortamda çocukların fiziksel yapılarına uygun bir masa ve iki sandalye kullanılmıştır. İzleme oturumları katılımcıların okullarında ve devam ettikleri rehabilitasyon merkezlerinde; genelleme oturumları katılımcıların okul ortamında ve katılımcıların ihtiyaçları olan farklı nesnelere gerçekleştirilmiştir.

4.3. Araç-Gereçler

OSB tanısı bulunan katılımcılara yardım isteme ve izin isteme becerilerini kazandırmak amacıyla sunulacak SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarının etkililiği ve verimliliğinin karşılaştırılacağı bu araştırmada, katılımcıların ihtiyaçlarına göre belirlenen izin isteme ve yardım isteme becerileri ile ilgili iki SÖ araştırmacı tarafından Gray'in (2000) belirttiği kurallar çerçevesinde yazılmıştır. Daha sonra bu SÖ'lerin her ikisi de müziklendirilmiştir ve ardında üç uzman görüşü alınmıştır. İzin isteme ve yardım isteme becerisine ilişkin müzikli öykülerin tonu Do majör, ritmi ise 2/4' lüktür. Araştırmacı tarafından müziklendirilen öyküler yine araştırmacı tarafından seslendirilerek kaydedilmiş, "mp4 video haline dönüştürülmüş ve öğretim aşamasında bir lap top ve 2 hoparlör (MSÖ için) yardımı ile çalışma ortamına aktarılmıştır. Aynı zamanda öykülerin her bir cümlesi resimlendirilmiş ve öykü seslendirilirken slayt halinde lap top ekranından katılımcının görebileceği şekilde yansıtılmıştır. Çalışmanın tamamında öğretim, yoklama ve gözlemcilerarası güvenilirlik verilerinin toplanması için video kamera kaydı kullanılmıştır.

Katılımcı performanslarına ilişkin kayıtlar için her bir hedef davranışa uygun, öğretim, yoklama, genelleme ve izleme veri toplama formları kullanılmıştır.

4.4. Araştırma Modeli

OSB tanısı bulunan bireylere sosyal becerileri kazandırmada SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarının etkililik ve verimliliğinin karşılaştırılacağı bu araştırmada; karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Tek-denekli deneysel desenlerden karşılaştırmalı modeller ilerleyen bölümde açıklanmış, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin araştırmada nasıl kullanıldığına ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

4.4.1. Karşılaştırmalı Tek-Denekli Araştırma Modelleri

Tek-denekli araştırmalar, bağımsız değişken kontrolünün tamamen araştırmacıda olmasından dolayı deneysel araştırmalar arasında yer almaktadır. Araştırmanın katılımcıları yansız atama ile belirlenemediği için kimi zaman yarı deneysel araştırma modelleri arasında da ele alınmaktadır (Tekin-İftar, 2012: 16). Yarı deneysel araştırmalarda, gruplarda yer alan deneklerin bağımlı değişkenleri etkileme olasılığı olan cinsiyet, zeka, performans ve geçmiş yaşantılar gibi değişkenler açısından denk olduğunu garantilemek amacıyla bazı incelemeler yapılır (Kırcaali-İftar, 2012: 3). Grupla yapılan deneysel araştırmalarda en az iki araştırma grubuyla çalışılırken, tek-denekli araştırmalarda bir ya da birkaç denekle çalışılmaktadır ve her denekte, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkileri ayrı ayrı sınanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 1997: 6). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri, iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin birbirinden bağımsız olarak etkililiklerine ilişkin geçerli ve güvenilir bulguların olduğu uygulamaların, standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak karşılaştırılmasıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013: 129). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri arasında Çoklu Uygulamalar (ABC Modeli), Paralel Uygulamalar, Dönüşümlü Uygulamalar ve Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modelleri yer almaktadır.

4.4.1.1. Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli ve Araştırmada Uygulanma Şekli

Bu model iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin, iki ya da daha fazla geriye dönüşü olmayan bağımlı değişken üzerindeki etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırmalardır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, 134).

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli başlama verisi toplamayı gerekli kılmaz, işlevsel olarak birbirinden bağımsız ancak eşit zorluk düzeyinde davranışlar seçilmesini gerektirir, geriye dönüşü olmayan davranışlarla çalışılır ve bağımsız değişkenlerin hızla dönüştürülerek uygulanması sağlanır (Tekin, 2000: 7).

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin uygulanması sırasında şu noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir:

- (a) Bağımsız değişkenlerin her biri için eşit zorluk düzeyinde işlevsel olarak benzer ancak, birbirinden bağımsız olan bağımlı değişkenler yer almalıdır.
- (b) Bağımsız değişkenlerin uygulamaları hızla dönüştürülmelidir.
- (c) Bağımsız değişkenler dışında kalan tüm değişkenlerin dengeli dağılımı sağlanmalıdır.
- (d) Taşıma etkisini kontrol edebilmek için bağımsız değişkenlerin uygulanması arasında en az bir saat süre olması gerektiği unutulmamalıdır (Kurt, 2006: 33).

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde deneysel kontrol, bir bağımsız değişkenin ilişkili olduğu bağımlı değişken eğiliminde ya da düzeyinde gerçekleşen değişikliğin, diğer bağımsız değişkenle ilişkili olan bağımlı değişken eğiliminde ya da düzeyinde gerçekleşecek değişiklikten hızlı gerçekleşiyor olması ile sağlanır (Tekin-İftar vd., 2011: 367). Bu modelde deneysel kontrolün kurulup kurulmadığını belirleyebilmek için karşılaştırma aşamasında toplanan verilerin düzey ve eğilimlerinde meydana gelen değişiklikler karşılaştırılır (Tekin-İftar, 2012: 340).

İki ya da daha fazla bağımsız değişkenin, iki ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılmasına ve bir uygulamanın

yöntemsel özelliklerini karşılaştırmaya olanak sağlaması uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin yararlarındandır. Bu model, sürecin uygulama ile sonlanmasını gerekli kılar ve bu nedenle etik açıdan sakınca taşımaz. Bir uygulamanın diğerine kıyasla daha etkili olduğu bulunursa, uygulamanın etkili olan uygulama ile son bulmasını önerir (Tekin, 2000: 9).

Bu araştırmada bağımsız değişkenlerin yani SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarının, hızlı dönüşümleri sağlanmıştır. Bu dönüşüm ise gün içinde her iki öğretim uygulamasının farklı saatlerde gerçekleştirilmesi ile sağlanmış, iki öğretim uygulamasının en az bir saat arayla uygulanmasına dikkat edilmiştir.

Bu modelde bağımsız değişkenler hızlı dönüştürüldüğünden iç geçerliğin güçlü olmasını sağlamak için yüksek uygulama güvenilirliği gerekir. İç geçerliği tehdit eden unsurlardan biri olan katılımcı kaybının önlenmesi için araştırmada yedek bir katılımcı daha bulundurulmuştur. Bağımsız değişkenlerin uygulama esnasında aralarında geçen sürenin artırılmasıyla çoklu uygulamalar etkisinden uzaklaşmıştır. Araştırmayı olumsuz etkileyebilecek dış etmenler, katılımcıların ebeveynleri ve öğretmenleri ile görüşülerek, uygulama öncesinde ve uygulama esnasında kazandırılması hedeflenen sosyal beceriler ile ilgili herhangi bir öğretimde bulunmamaları konusunda gerekli bilgilendirmeler yapılarak kontrol altına alınmıştır. Ayrıca araştırmanın devam ettiği süre içinde uygulama güvenilirliği ve gözlemcilerarası güvenilirlik verileri de toplanarak araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır. Araştırmanın kısa sürede tamamlanması sağlanarak olgunlaşma etkisinden de etkilenilmemiştir.

Araştırmaya başlarken, önce hangi katılımcıda hangi becerinin, hangi öğretim yöntemiyle çalışılacağı kura çekilerek yansız atama yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcıların her iki hedef davranışının da sınındığı başlama düzeyi yoklama evresi en az üç kararlı veri noktası elde edilinceye kadar her katılımcı için düzenlenmiştir. Katılımcıların izin isteme ve yardım isteme becerilerindeki başlama düzeyi verileri, üç ayrı başlama düzeyi oturumunda tekrarlanan ölçümlerle toplanmıştır. Dördüncü başlama düzeyi oturumunda ise genellemeye yönelik başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra tüm katılımcılarla uygulama evresine geçilmiştir.

Birinci ve üçüncü katılımcıya izin isteme becerisi SÖ ile kazandırılırken; aynı gün içerisinde yardım isteme becerisi MSÖ ile kazandırılmıştır. Yine aynı gün içerisinde ikinci katılımcıya, izin isteme becerisi MSÖ ile kazandırılırken yardım isteme becerisi SÖ ile kazandırılmıştır. Uygulama evresinde her iki beceri için ölçüt karşılanıncaya değin öğretim oturumları sürdürülmüş, öğretim oturumlarının ardından genelleme oturumlarına geçilmiştir. Başlama düzeyi ve öğretim sonu genelleme oturumları şeklinde gerçekleştirilen genelleme oturumlarında ise katılımcıların kendilerine kazandırılan hedef sosyal becerileri katılımcıların ihtiyaçları olan farklı nesnelere genelleyip genellemediği ölçülmüştür. Öğretim oturumu genelleme oturumunun ardından bir, iki ve dört hafta sonra kazandırılan becerilerin korunup korunmadığını belirlemek amacıyla izleme oturumları düzenlenmiştir.

4.5. Bağımlı Değişkenler

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, katılımcıların SÖ ya da MSÖ öğretim yöntemi ile kazandırılması planlanan izin isteme ve yardım isteme becerilerini edinim düzeyidir.

Bu becerilerin hedef davranış olarak belirlenmesinin nedeni katılımcının gereksinim duyduğu ve katılımcı için önemli olduğu düşünülen davranışlar olmasıdır. Kazandırılacak hedef davranışları belirlemek için katılımcıların aileleri ve öğretmenleri ile görüşülmüş, davranışları doğrudan gözlemlenmiş ve bu bilgiler ışığında katılımcılara kazandırılması planlanan hedef sosyal becerilerin var olup olmadığı katılımcı ile çeşitli denemeler yapılarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılacak her bir katılımcı için birbirinden bağımsız ve eşit zorluk düzeyinde olan iki hedef davranış belirlenmiş ve bu hedef davranışlar SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamaları ile katılımcılara kazandırılmıştır.

4.6. Bağımsız Değişkenler

Araştırmanın bağımsız değişkeni, SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarıdır. İzin isteme ve yardım isteme becerileri ile ilgili yazılan SÖ'ler, cümle türleri aynı

olacak şekilde eşit sayıdadır. Öyküler yazıldıktan sonra üç uzman görüşüne başvurulmuş ve uzmanların bildirdikleri görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak öykülere son şekli verilmiştir. Öykülerin müziklendirilmesi aşamasında öyküler Do majör tonunda müziklendirilmiştir. Müziklendirilmiş bu iki öykü daha sonra araştırmacı tarafından seslendirilerek kaydedilmiştir.

Çalışmada OSB tanısı bulunan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde SÖ ile MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarının etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırılması amaçlanmış ve bu öğretim yöntemlerinin OSB tanısı bulunan bireylere sosyal beceri kazandırmadaki etkisi incelenmiştir. Belirlenen hedef davranışların; işlevsel olarak birbirine benzer, birbirinden bağımsız ve zorluk düzeylerinin aynı olmasına dikkat edilmiştir. Bağımsız değişkenin uygulandığı öğretim oturumları, katılımcıların devam ettiği öğretim kurumlarında önceden belirlenmiş ortamlarda katılımcılarla bire bir olacak şekilde haftada 5 gün ve her bir katılımcı için günde iki oturum olacak şekilde düzenlenmiştir.

4.7. Deney Süreci

Deney sürecine geçmeden önce uygulamacının uygulama sürecine hazır olması için bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Yine uygulamacı tarafından gerçekleştirilen pilot uygulamada OSB tanısı bulunan 16 yaşında Ahmet isminde bir katılımcı ile çalışılmıştır. Deney süreci için hazırlanan öyküler ile öğretim ve yoklama oturumları düzenlenmiştir ve ardından deney sürecine geçilmiştir.

Araştırmanın bu aşamasında SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi ile OSB tanısı bulunan bireylere sosyal beceri kazandırmaya ilişkin uygulama sürecine yer verilmiştir. Deney süreci, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmuştur. Deney sürecinin tüm aşamaları uygulamacı tarafından yürütülmüş ve tüm oturumlar video kamera ile kaydedilmiştir. Uygulama hafta içi her gün, her iki öğretim yöntemi ile de gerçekleştirilmiş, günde iki öğretim ve iki yoklama oturumu olacak şekilde yapılmış ve her bir yoklama oturumunda bir deneme gerçekleştirilmiştir. Yanıt aralığı süresi beş saniye olarak belirlenmiştir. Tüm oturumlar bire-bir öğretim yapılacak şekilde düzenlenmiştir. Uygulamacı, yoklama oturumlarında kullanılacak

senaryolara ilişkin araç-gerecin uygulamaya başlamadan önce hazırlanmasını sağlamıştır. Araştırmacı deney sürecine geçmeden önce katılımcıların eğitim gördükleri okullarına düzenli olarak gitmiş ve okul idarecilerinin de iznini alarak katılımcıların derslerine katılmış ve öğretmenlerinin de yönlendirmesi ile onlarla iletişime geçmiştir.

Çalışmada düzenlenecek öğretim oturumları hariç tüm oturumlar (başlama düzeyi, yoklama, izleme ve genelleme) hedef davranışların sergilenmesi beklenen doğal ortamlarda yürütülmüştür. Öğretim oturumları ise katılımcıların okullarında, çalışma için düzenlenmiş toplantı odasında gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları sadece model olma ipucu verilerek yürütülmüştür. Öyküler bir kez okunduktan ya da dinletildikten sonra öyküyle ilgili, araştırmacı tarafından hazırlanan sorular sorulmuş, katılımcı belirlenen yanıt aralığı süresi içinde sorulan sorulara doğru cevap verirse sosyal pekiştireç kullanılarak pekiştirilmiş, yanlış cevapta ise araştırmacı tarafından tekrar ilgili kısma dönülerek tekrar okunmuş ya da dinletilmiş, ardından aynı bölümle ilgili soru sorulmuştur ve yanıt aralığı beklenmiştir. Katılımcının doğru cevabı vermesi halinde pekiştireç kullanılarak doğru cevap pekiştirilmiş; yanlış cevap karşısında uygulamacı tarafından katılımcıya “bak zorlandığın zaman arkadaşlarından yardım istersin” ya da “arkadaşlarından eşyalarını almak için izin istemen gerekir” denilerek model olunmuştur.

İzleme oturumları, hedef davranışlar için ölçüt karşılandıktan bir, iki ve dört hafta sonra olmak üzere toplam üç izleme oturumu ve yoklama oturumlarının aynı şekilde; genelleme oturumları ise başlama düzeyi ve öğretim sonu genelleme oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir.

4.7.1. Yoklama Oturumları

Araştırmada başlama düzeyi yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumları olmak üzere dört tür yoklama oturumu düzenlenmiştir. Kontrollü başlama düzeyi evresi düzenleme esasına göre tasarlanana yoklama oturumlarında, uygulama evresi ile başlama düzeyi evresindeki karşılaştırma durumunun dışında olan diğer değişkenlerin hepsinin sabit tutulması planlanır. (Tekin-

İftar, 2012: 31–32). Hedef davranışın gerçekleşmesinin beklendiği ortam ve yaratılacak fırsatlar (senaryolar) araştırmacı tarafından (EK-10,11)'de belirtildiği gibidir. Doğru tepki yüzdesi ölçütü %100 olması gereken yoklama oturumlarında katılımcıya tek fırsat sunulmuştur.

4.7.1.1. Kontrollü Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları

Araştırma modelini daha güçlü kılmak için öğretim oturumlarına geçmeden önce, her bir katılımcı için üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Kontrollü başlama düzeyi yoklama oturumları ile öğretime başlamadan önce, katılımcılara ait başlama düzeyi verileri elde edilmiştir. Kontrollü başlama düzeyi yoklama oturumları uygulamaya başlamadan önce her bir katılımcı için en az üç kararlı veri noktası elde edilene kadar, günde bir kez olacak şekilde üst üste üç günde toplanmıştır. Kontrollü başlama düzeyi yoklama oturumlarında katılımcıların doğru ve yanlış tepkileri (tepkide bulunmama yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir) “Yoklama (Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme) Oturumları Veri Toplama Formu” olan (EK-15)’ e kaydedilmiştir.

Başlama düzeyi yoklama oturumlarında veri toplamak amacıyla beceriye ilişkin beceri yönergesi sunulmuştur. Katılımcının tepkileri yoklama oturumları veri toplama formuna işaretlenmiştir. Bütün katılımcılarda 3 yoklama oturumunun gerçekleştirildiği ve her bir oturumda bir denemeye yer verildiği yoklama oturumlarında katılımcıların tepkide bulunması için 5 sn. beklenmiş, katılımcılardan üç oturum üst üste kararlı veri elde edilmesi durumunda başlama düzeyi oturumlarına son verilmiştir.

4.7.1.2. Günlük Yoklama Oturumları

Günlük yoklama oturumları, SÖ ve MSÖ ile öğretim oturumlarında öğretimi yapılacak olan sosyal beceriye ilişkin katılımcıların performans düzeylerini belirlemek amacıyla düzenlenmiş ve kontrollü başlama düzeyi yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir. Günlük yoklama oturumları SÖ ve MSÖ öğretim oturumlarının hemen ardından, günde bir kez gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında kazandırılacak olan sosyal becerilere ilişkin gerçekleştirilecek deneme

sayısı 1 olarak belirlenmiştir. Her denemede katılımcıya kazandırılacak olan becerileri sergilemesi için fırsatlar yaratılmıştır. Yoklama oturumları sırasında katılımcının 5 sn. içinde ölçütü karşılaması halinde bu davranış sözel olarak pekiştirilmiş (örn., “Aferin!, Bravo!”), yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama ise, görmezden gelinmiş, bu tepkilerin ardından herhangi bir uyarın verilmemiştir.

Katılımcıların günlük yoklama oturumlarındaki doğru ve yanlış tepkileri “Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu” olan (EK-15) e kaydedilmiştir. Günlük yoklama oturumları, her bir öğretim oturumu ardından gerçekleşen yoklama oturumları, katılımcılar art arda üç oturum boyunca %100 doğru tepki verinceye kadar devam etmiş ve uygulama verileri toplanmıştır.

4.7.2. Öğretim Oturumları

Öğretim oturumları SÖ ve MSÖ öğretim yönteminin uygulandığı öğretim oturumları şeklinde yapılmıştır. Gün içerisinde her iki öğretim yöntemi, her bir katılımcıda bir kez uygulanacak şekilde düzenlenmiştir. SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi ile düzenlenecek olan öğretim oturumlarının uygulama sırası ve katılımcıların her birine hangi becerinin hangi öğretim yöntemi ile kazandırılacağı araştırmacı tarafından yansız atama yoluyla belirlenmiştir ve aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir. Her iki öğretim uygulamasında da katılımcılar öğretimi yapılan becerilerde %100 doğru performans sergileyinceye kadar öğretim sürdürülmüştür. Öğretim oturumlarında katılımcıların doğru tepkileri ‘aferin’, ‘doğru yaptın’ gibi sosyal pekiştireçler kullanılarak pekiştirilmiştir. Yanlış tepkiler ise, görmezden gelinmiş, bu tepkilerin ardından herhangi bir uyarın verilmemiştir. Öğretim oturumları hafta içi beş gün olacak şekilde, katılımcıların öğrenim gördükleri okullarında ortam düzenlemesi yapılan toplantı odasında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Uygulama Planı

Cem	SÖ İzin İsteme		MSÖ Yardım İsteme		
Ömer		SÖ Yardım İsteme		MSÖ İzin İsteme	
Eren			SÖ İzin İsteme		MSÖ Yardım İsteme

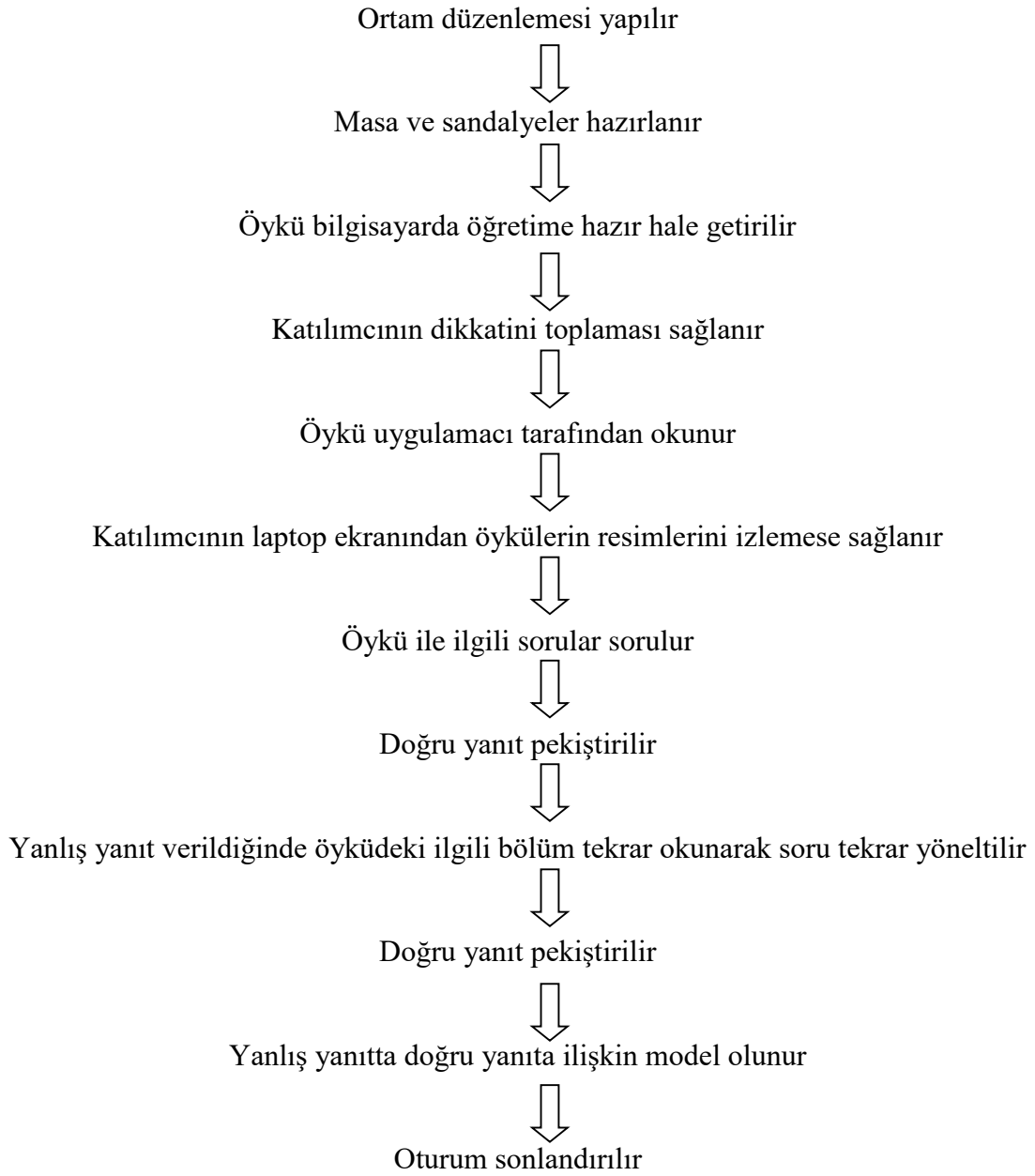
4.7.2.1. Sosyal Öykü Öğretim Oturumları

Başlama düzeyi verilerinde kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumları katılımcı ve araştırmacının kendini rahat ve güvende hissedeceği oturumun sağlıklı olarak gerçekleşebileceği bir ortamda uygulanmıştır. Öğretime başlamadan önce ön hazırlık olarak katılımcının boyuna uygun bir masa ve sandalye hazırlanmış, laptop katılımcının sandalyesinin tam karşısına yerleştirilmiştir. Uygulamacı katılımcı ile göz teması kurabilecek şekilde yan yana oturmuştur. Çalışma ortamına tüm öğretim oturumlarını kaydetmek için video kamera yerleştirilmiştir. Ortam tüm dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmıştır. Ardından uygulamacı, katılımcıya çalışma ile ilgili kısa bir bilgi vererek uyması gereken kuralları anlatmış, ardından “şimdi çalışmaya başlayabiliriz” diyerek öğretim sürecine geçilmiştir.

Uygulamacı tarafından katılımcıya “Senin için bir öykü hazırladım. Şimdi sana bu öyküyü okuyacağım ve daha sonra sana öyküyle ilgili sorular soracağım. Tamam mı? Hazır mısın?” soruları yöneltilmiş ve katılımcının hazır olduğunu belirtmesi üzerine katılımcıya sözel pekiştireç sunulmuş ve ardından uygulama sürecine geçilmiştir. SÖ’ler uygulamacı tarafından katılımcılara sesli olarak okunmuştur. Öyküler katılımcılara okunurken her cümle için ayrı ayrı hazırlanmış resimler laptop ekranından slayt halinde katılımcılara gösterilmiştir. Öykü okunduktan sonra

katılımcıya uygulamacı tarafından öykü ile ilgili, araştırmacı tarafından hazırlanan sorular sorulmuş (Örn; kim, nerede, ne zaman gibi) ve katılımcının yöneltilen sorulara yanıt aralığı 5 saniye olacak şekilde, doğru yanıt vermesi beklenmiştir. Katılımcının tüm sorulara doğru yanıt verdiği durumlarda bu davranış sözel olarak pekiştirilmiş ve sonraki aşamada katılımcının hedef davranışı sergilemesi beklenen bir diğer ortama yani yoklama oturumunun gerçekleşeceği ve doğal olması gereken sınıf ortamına geçmesi sağlanmıştır. Katılımcının soruya doğru yanıt veremediği durumlarda öyküde sorunun yanıtı olan bölüm tekrar okunmuş ve katılımcıya o bölümle ilgili soru tekrar sorularak 5 saniye içinde doğru yanıtı vermesi beklenmiştir. Katılımcı soruya yanlış yanıt verdiğinde ya da soruyu yanıtışız bıraktığında araştırmacı tarafından doğru yanıtla ilişkin model olunmuştur. Ardından, oturum sonlandırılmış ve katılımcının hedef davranışı sergilemesi beklenen bir diğer ortama geçmesi sağlanmıştır. SÖ öğretim oturumlarının işleyişi aşağıda belirtildiği gibidir.

Şekil 1. Sosyal Öykü Öğretim Oturumları İşleyiş Şeması



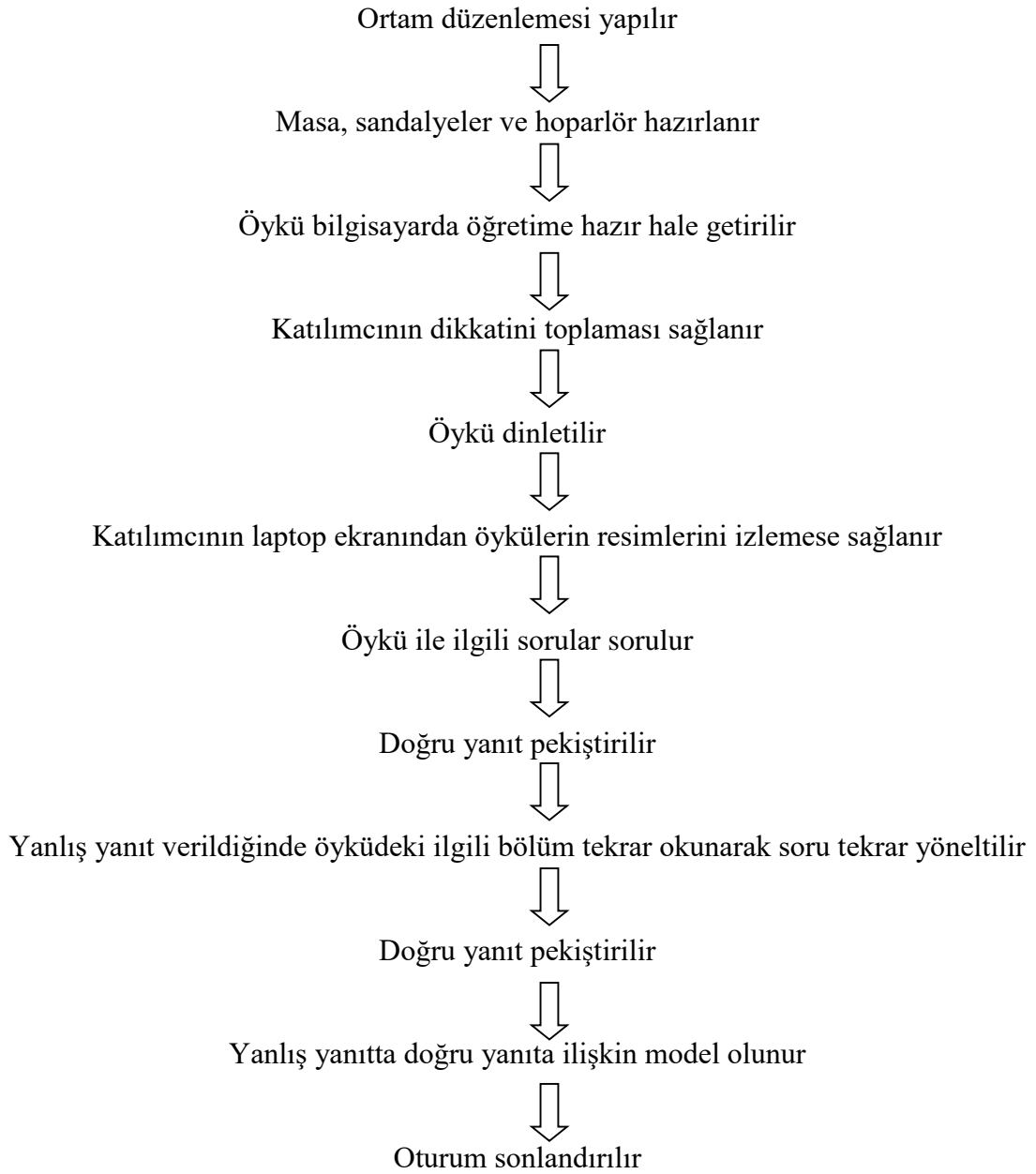
4.7.2.2. Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Oturumları

Başlama düzeyi verilerinde kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumları katılımcı ve araştırmacının kendini rahat ve güvende hissedeceği oturumun sağlıklı olarak gerçekleşebileceği bir ortamda uygulanmıştır. Öğretime başlamadan önce ön hazırlık olarak katılımcının boyuna

uygun bir masa ve sandalye hazırlanmış, laptop katılımcının sandalyesinin tam karşısına yerleştirilmiştir. Uygulamacı katılımcı ile göz teması kurabilecek şekilde yan yana oturmuştur. Çalışma ortamına tüm öğretim oturumlarını kaydetmek için video kamera yerleştirilmiştir. Ortam tüm dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmıştır. Ardından uygulamacı, katılımcıya çalışma ile ilgili kısa bir bilgi vererek uyması gereken kuralları anlatmış, ardından “şimdi çalışmaya başlayabiliriz” diyerek öğretim sürecine geçilmiştir.

Uygulamacı tarafından katılımcıya “Senin için bir öykü hazırladım. Şimdi sana bu öyküyü dinleteceğim ve daha sonra sana öyküyle ilgili sorular soracağım. Tamam mı? hazır mısın?” soruları yöneltilmiş ve katılımcının hazır olduğunu belirtmesi üzerine katılımcıya sözel pekiştireç sunulmuş ve ardından uygulama sürecine geçilmiştir. MSÖ’ler uygulamacı tarafından katılımcılara dinletilmiştir. Öyküler katılımcılara dinletilirken her cümle için ayrı ayrı hazırlanmış resimler laptop ekranından slayt halinde katılımcılara gösterilmiştir. Öykü dinletildikten sonra katılımcıya uygulamacı tarafından öykü ile ilgili sorular sorulmuş ve katılımcının yöneltilen sorulara yanıt aralığı 5 saniye olacak şekilde, doğru yanıt vermesi beklenmiştir. Katılımcının tüm sorulara doğru yanıt verdiği durumlarda bu davranış sözel olarak pekiştirilmiş ve sonraki aşamada katılımcının hedef davranışı sergilemesi beklenen bir diğer ortama yani yoklama oturumunun gerçekleşeceği ve doğal olması gereken sınıf ortamına geçmesi sağlanmıştır. Katılımcının soruya doğru yanıt veremediği durumlarda öyküde sorunun yanıtı olan bölüm tekrar dinletilmiş ve katılımcıya soru tekrar sorularak 5 saniye içinde doğru yanıt vermesi beklenmiştir. Katılımcı soruya yanlış yanıt verdiği ya da yanıtı bıraktağında araştırmacı tarafından doğru yanıtla ilişkin model olunmuştur. Ardından, oturum sonlandırılmış ve katılımcının hedef davranışı sergilemesi beklenen bir diğer ortama geçmesi sağlanmıştır. MSÖ öğretim oturumlarının işleyişi aşağıda belirtildiği gibidir.

Şekil 2. Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Oturumları İşleyiş Şeması



4.7.3. Silikleştirme

Bu aşama, öyküler ile ilgili ipuçlarının geri çekilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcının her iki beceriye ilişkin günlük yoklama oturumlarında ölçütü üst üste üç kez karşılaşmasının ardından silikleştirme işlemine geçilmiştir. Zamana bağlı silikleştirmenin gerçekleştirildiği bu aşamada öykünün sunumu arasında geçen süre

değiştirilmiştir. Silikleştirmeden önce her öğretim oturumunun ardından yoklama oturumu düzenlenirken silikleştirme aşamasında aşağıdaki gibi olmuştur:

1. gün: Birinci öğretim oturumu
2. gün: Birinci öğretim oturumunun yoklaması+ikinci öğretim oturumu
3. gün: İkinci öğretim oturumunun yoklaması+üçüncü öğretim oturumu
4. gün: Üçüncü öğretim oturumunun yoklaması

Katılımcının silikleştirme aşamasının uygulandığı süreçte katılımcının ölçütü üst üste üç kez karşılaması ile birlikte silikleştirme uygulaması da sonlandırılmıştır.

4.7.4. İzleme Oturumları

Öğretim oturumlarında hedef davranışlara ilişkin karşılanan ölçütün, uygulama süreci bittikten sonra da devam edip etmediğini belirlemek için son yoklama oturumundan bir, iki ve dört hafta sonra toplam üç izleme oturumu düzenlenmiş ve her izleme evresinde bir denemeden oluşan bir yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları günlük yoklama oturumları ile aynı olacak şekilde düzenlenmiştir. İzleme oturumları verileri “Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu” olan (EK-15)’ e kaydedilmiştir.

4.7.5. Genelleme Oturumları

Genelleme oturumları, katılımcıların kendilerine kazandırılan hedef becerileri genelleyip genellemediğini görmek amacı ile, ön-test son-test şeklinde yapılmıştır. Başlama düzeyi ve öğretim sonu genelleme oturumları şeklinde gerçekleştirilen ve katılımcıların ihtiyaçları olan farklı nesnelere genellemesi şeklinde gerçekleştirilen genelleme oturumları günlük yoklama oturumlarıyla aynı olacak şekilde fakat katılımcıların ihtiyaçları olan farklı nesnelere kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Başlama düzeyi ve öğretim sonu genelleme oturumları şeklinde gerçekleştirilen genelleme oturumlarında başlama düzeyi genelleme oturumlarında uygulananlarla öğretim sonu genelleme oturumlarında uygulananlar birbirinin aynısıdır. Başlama düzeyi genelleme oturumları uygulama oturumları başlamadan önce, başlama düzeyi evresindeki yoklama oturumlarından hemen sonra; öğretim sonu genelleme oturumları

ise uygulama oturumları bittikten hemen sonra yapılmıştır ve günlük yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir.

Genelleme oturumlarından elde edilen veriler “Yoklama Oturumları (Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, İzleme, Genelleme) Veri Toplama Formu” olan (EK-15)’e kaydedilmiştir.

4.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik, verimlilik, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verileri (uygulama güvenilirliği, gözlemcilerarası güvenilirlik) olmak üzere dört ayrı veri toplanmıştır. Etkililik, verimlilik ve sosyal geçerlik verileri araştırmacı tarafından diğerleri ise gözlemciler tarafından toplanmıştır.

4.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmanın etkililik verileri katılımcıların yoklama oturumlarındaki doğru ve yanlış tepkilerinin değerlendirilmesi ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme, genelleme oturumları veri toplama formlarına kaydedilmiş daha sonra grafiğe işlenmiş ve analiz edilmiştir. Oturum sayısı yatay eksen üzerinde, araştırmanın bağımlı değişkenlerini katılımcının ne düzeyde gerçekleştirdiğine ilişkin veriler ise dikey eksen üzerinde belirtilmiştir. Etkililik bulguları bulgular kısmında detaylı olarak belirtilmiştir.

4.8.2. Verimlilik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmada verimlilik verileri SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarından elde edilmiştir. Her iki öğretimin, (a) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı, (b) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen deneme sayısı, (c) ölçüt karşılanıncaya kadar oluşan yanlış tepki sayısı, (d) ölçüt karşılanıncaya kadar geçen toplam süresi açısından verimlilikleri incelenmiştir. Verimlilik verileri için kamera kayıtları izlenmiş, toplanan veriler veri kayıt formlarına işlenmiş ve daha sonra bu veriler analiz edilmiştir. Verimlilik verilerinin değerlendirilmesine bulgular bölümünde yer verilmiştir.

4.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada izin isteme ve yardım isteme hedef becerilerinin katılımcılara kazandırılmasında kullanılan SÖ ve MSÖ öğretim yöntemlerinin katılımcıların ebeveynleri tarafından değerlendirilmesi için sosyal geçerlik soru formu hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanmasındaki amaç yapılan bu çalışmanın katılımcıların ebeveynleri ve kendileri açısından önemini belirleyebilmek olmuştur.

Sosyal geçerlik öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma olarak iki şekilde ölçülebilmektedir. Bu araştırmada sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yöntemi ile toplanmıştır. Öznel değerlendirme, uygulanan programın amacının uygunluğuna, programın amacını gerçekleştirmek için kullanılan yöntemlerin ve elde edilecek olan bulguların önemine ilişkin çalışmaya doğrudan katılan kişilerin ya da bu kişilerin hayatında önem taşıyan kişilerin fikrinin alınması olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013: 91).

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Sosyal Geçerlik Soru Formu” (EK-16) araştırmaya katılan katılımcıların ebeveynlerine uygulanmıştır. Bu soru formu ile, SÖ ve MSÖ öğretim yöntemlerinin OSB tanısı bulunan bireylere sosyal becerileri kazandırmasına ilişkin katılımcı ebeveynlerinin görüşleri alınmıştır. Soru formları katılımcıların ailelerine doldurmaları için verilmeden önce aileler bu formla ilgili bilgilendirilmiş ve gerekli görülen sorular açıklanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve 10 sorudan oluşan sosyal geçerlik soru formunda, 5 kapalı uçlu ve 5 açık uçlu soru yer almaktadır.

4.8.4. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Bunlar gözlemcilerarası güvenirlik ile SÖ ve MSÖ öğretim uygulamalarının araştırmacının planladığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacı ile toplanan uygulama güvenirligi verileridir. Araştırmada, düzenlenen oturumların tümü video kamera ile kayda alınmış ve bu oturumların en az %30’undan gözlemcilerarası güvenirlik ve uygulama güvenirligi verileri toplanmıştır. Araştırmanın güvenirlik verilerinin toplanacağı

oturumlar random yoluyla seçilmiş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olan bir uzman tarafından değerlendirilmiş ve yine aynı uzman tarafından veri toplama kayıt formuna kaydedilmiştir.

4.8.4.1. Gözlemcilerarası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Gözlemcilerarası güvenirlik verileri öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından, OSB tanısı bulunan katılımcıların belirlenen hedef davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemek için toplanmıştır. Tüm oturumların video görüntüleri numaralandırılmış ve bu görüntülerin %30'u random yolu ile seçilmiş ve daha sonra bu görüntüler özel eğitim alanında iki uzman tarafından incelenerek değerlendirilmiş ve gözlemcilerarası güvenirlik veri toplama formuna kaydedilmiştir. Gözlemcilerarası güvenirlik katsayısının hesaplanmasında, “Görüş birliği/ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı)x 100” formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2012: 115). Gözlemcilerarası güvenirlik verileri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3. Gözlemcilerarası Güvenirlik Bulguları

Katılımcı	Uygulama	Öğretim	Günlük Yoklama	İzleme	Genelleme
Cem	SÖ	%100	%100	%100	%100
	MSÖ	%100	%100	%100	%100
Ömer	SÖ	%100	%100	%100	%100
	MSÖ	%98	%100	%100	%100
Eren	SÖ	%97	%100	%100	%100
	MSÖ	%94	%100	%100	%100

Hedef davranışlara ilişkin gözlemcilerarası güvenirlik verilerinin sunulduğu bu tabloda Cem için öğretim, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında her iki öğretim yöntemi için %100 düzeyinde gözlemcilerarası güvenirlik verisi elde edilmiştir. Ömer için öğretim, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında SÖ öğretim yöntemi için %100 düzeyinde, MSÖ öğretim yöntemi için ise öğretim oturumlarında da %98, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında ise %100 düzeyinde gözlemcilerarası güvenirlik verisi elde edilmiştir. Eren için ise öğretim oturumlarında SÖ öğretim yöntemi için %97, günlük yoklama, izleme ve genelleme

oturumlarında ise %100 düzeyinde, MSÖ öğretim yöntemi için ise öğretim oturumlarında %94, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında ise %100 düzeyinde gözlemcilerarası güvenilirlik verisi elde edilmiştir.

4.8.4.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması

Uygulama güvenirligi verileri, araştırmacının uygulama sürecindeki SÖ ve MSÖ öğretim oturumlarını güvenilir bir biçimde uygulayıp uygulamadığını belirlemek için toplanmış, elde edilen verilerin kaydedilmesi için ise araştırmacı tarafından “SÖ Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirligi Veri Toplama Formu” olan (EK-12), “MSÖ Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirligi Veri Toplama Formu” olan (EK-13) ve “Yoklama (Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme) Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirligi Veri Toplama Formu” (EK-14) hazırlanmıştır. Uygulama güvenirligi verileri, öğretim ve yoklama (günlük, izleme ve genelleme) oturumlarından toplanmış ve analiz edilmiştir.

Tüm oturumlara ilişkin video kayıtları numaralandırılmış ve hangi video kayıtlarının inceleneceğine yansız atama yoluyla karar verilmiştir. Öğretim oturumları uygulama güvenirligi verilerinin analizi için her katılımcının öğretim oturumları video kayıtlarının %30’u, yoklama oturumlarının uygulama güvenirligi veri analizi için ise yoklama oturumları video kayıtlarının %30’u seçilmiş ve özel eğitim uzmanları tarafından analiz edilmiştir.

SÖ ve MSÖ öğretim oturumları esnasında uygulamayı gerçekleştiren araştırmacıdan beklenen davranışlar aşağıda yazıldığı gibidir.

- (a) Araç- gereçleri hazırlama,
- (b) Katılımcıya açıklama yapma,
- (c) Katılımcının motivasyonunu sağlama,
- (d) Uygun ortamın hazırlanması,
- (e) İpucunun sunulması,
- (f) Öykülerin planlandığı gibi sunulması,
- (g) Öyküyle ilgili sorular sorma,
- (h) Yanıt aralığını bekleme,

- (i) Doğru yanıtları pekiştirme,
- (i) Yanlış yanıtlar ile ilgili kısmın tekrar okunması,
- (j) Tekrarlanan kısımla ilgili sorunun sorulması,
- (k) Yanlış yanıt karşısında doğru yanıtla ilişkin, araştırmacı tarafından model olma.

Araştırmanın yoklama oturumlarında araştırmacıdan beklenen davranışlar aşağıda yazıldığı gibidir.

- (a) Katılımcının planlanan ortama geçmesini sağlama,
- (b) Ortamı düzenleme,
- (c) Katılımcıya uygun fırsat sunma,
- (d) Yanıt aralığını bekleme,
- (e) Katılımcı tepkilerini kaydetme,
- (f) Katılımcının fırsata verdiği doğru yanıtları pekiştirme.

Uygulama güvenilirliği katsayısının hesaplanmasında [Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100] formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2012: 126). Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanmasında uygulamayı gerçekleştiren araştırmacının, tüm oturumları %100 güvenilirlik düzeyinde yani tüm davranışları planlandığı gibi gerçekleştirdiği görülmüştür. Bu bilgi ve veriler doğrultusunda bu araştırmanın uygulama güvenilirlik verileri güvenilir olarak kabul edilmiştir.

4.9. Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından katılımcılara sunulan SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarının katılımcılara hedef davranışları kazandırmada etkili olup olmadığına ilişkin veriler çizgisel grafik şeklinde çizilmiş, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Grafikte öncelikle, öğretim sürecine başlamadan önce düzenlenen ve katılımcılara kazandırılması amaçlanan hedef becerilerin, kendilerinde bulunmadığını gösteren başlama düzeyi yoklama evresi verileri işlenmiş; daha sonra uygulamanın katılımcılar üzerindeki etkisini belirlemek için öğretim, uygulamanın etkisinin devam edip etmediğini belirleyebilmek içinse izleme evrelerine yer verilmiş ve bu evrelerde aynı şekilde grafiğe işlenmiştir. Grafikte yatay eksene araştırmada düzenlenen oturum

sayıları, dişey eksene ise katılımcıların doğru tepki yüzdeleri işlenmiştir. Ayrıca hedef davranışlarda değişikliğin gözlenebilmesi ve uygulamaların etkililiğinin ortaya konması amacıyla uygulama sürecinde eğilim ve düzey analiz yöntemleri de verilerin analizinde kullanılmıştır. SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarının verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediği ise her bir katılımcı için

- (a) ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı,
- (b) ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısı,
- (c) ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen yanlış tepki sayısı,
- (d) toplam öğretim süresine ilişkin verilerin karşılaştırılmasıyla belirlenmiştir.

Araştırmanın genelleme oturumlarından elde edilen veriler başlama düzeyi ve öğretim sonu genelleme oturumları modeliyle sütun grafik üzerinde gösterilerek analiz edilmiştir.

V. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarının etkililiklerinin karşılaştırılması, SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarının verimliliklerinin karşılaştırılması, SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarına ilişkin genelleme verileri ve sosyal geçerlik bulguları ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

5.1. Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Yöntemi Uygulamalarının Etkililiklerinin Karşılaştırılması

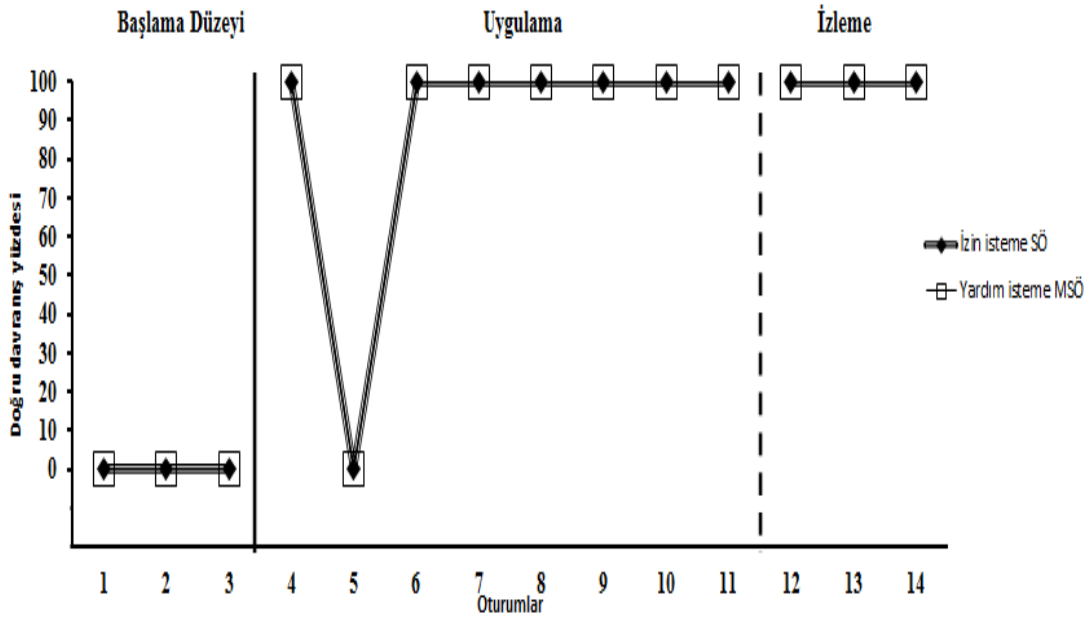
OSB tanısı bulunan bireylere sosyal beceri kazandırmada sosyal SÖ ve müzikli MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarını, etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırmayı amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarının, izin isteme ve yardım isteme hedef davranışları üzerindeki etkililik ve verimliliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin grafikleri Cem, Ömer ve Eren için sırasıyla Grafik 1, 2 ve 3'te yer almaktadır. Bu grafiklerde başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarının verileri, katılımcıların öğretimi yapılan sosyal becerilere ilişkin verdikleri doğru davranış yüzdeleri olarak yer almaktadır. Katılımcılara SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi ile kazandırılan sosyal becerilere ilişkin performans düzeyleriyle ilgili açıklamalara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

5.1.1. Cem'e Uygulanan Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Yöntemi Uygulamalarının Etkililiklerinin Karşılaştırılması

Cem'in başlama düzeyi evresinde, her iki öğretim yöntemi uygulaması ile doğru tepki sergilemediği görülmüştür. İzleme oturumları ise katılımcıların üç kez üst üste ölçütü karşılamasından bir, iki ve dört hafta sonra gerçekleştirilmiş, Cem'in öğrendiği her iki beceriyi de %100 doğruluk düzeyinde koruduğu ve ölçütü karşıladığı görülmüştür (Bkz. Grafik 1).

Uygulama oturumlarının ilkinde, SÖ ve MSÖ ile yapılan öğretimde her iki hedef davranış için Cem'in ölçütü karşılayarak %100 düzeyinde doğru tepki gösterdiği görülmüştür. Uygulamanın 2. oturumunda katılımcının her iki beceriyi de sergilemediği ancak, ilerleyen 3., 4. ve 5. oturumlarda üst üste üç kez ölçütün karşılanmasından sonra uygulamanın 6., 7. ve 8. öğretim oturumlarında silikleştirme aşamasına geçilmiştir. Bu oturumlar sonunda katılımcının SÖ ve MSÖ ile yapılan öğretimde izin ve yardım isteme hedef davranışına ilişkin ölçütü karşıladığı görülmüştür. Sonraki izleme oturumu aşamasında (9., 10. ve 11. oturum) katılımcıdan her iki beceri için üst üste üç kararlı veri elde edilmiş ve ardından çalışmaya son verilmiştir. Bulgulara göre, Cem 8 oturum süren SÖ ve MSÖ öğretim uygulaması sonucunda izin ve yardım isteme becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur.

Grafik 1. Cem'in Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarında İzin İsteme ve Yardım İsteme Becerilerine İlişkin Doğru Tepki Yüzdesi.

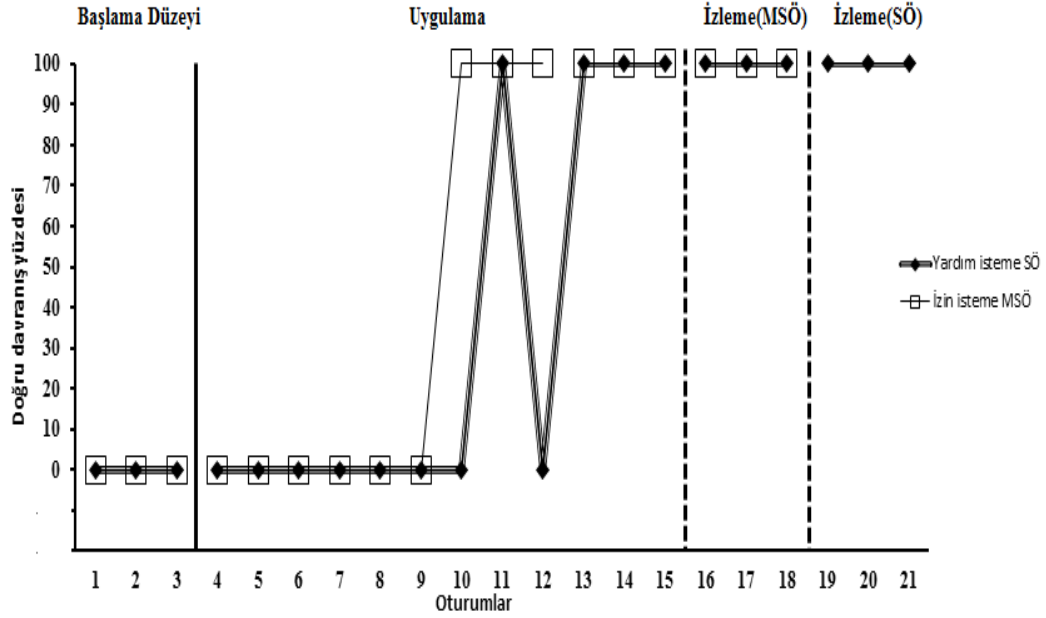


5.1.2. Ömer'e Uygulanan Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Yöntemi Uygulamalarının Etkililiklerinin Karşılaştırılması

Ömer'in başlama düzeyi evresinde, her iki öğretim yöntemi uygulaması ile doğru tepki sergilemediği görülmüştür. İzleme oturumları ise katılımcıların ölçütü karşılamasından bir, iki ve dört hafta sonra gerçekleştirilmiş, Ömer'in öğrendiği her iki beceriyi de %100 doğruluk düzeyinde koruduğu ve ölçütü karşıladığı görülmüştür (Bkz. Grafik 2).

Ömer'in uygulama oturumlarından ilk 6'sında MSÖ ile yapılan öğretimde izin isteme hedef davranışı için, SÖ ile yapılan öğretimde ise yardım isteme hedef davranışı için ilk 7 oturumda ölçütü karşılamadığı görülmüştür. MSÖ ile yapılan öğretimde uygulamanın 7., 8. ve 9. oturumlarında üst üste üç kez ölçütün karşılanmasından sonra uygulamanın 10., 11. ve 12. oturumlarında silikleştirme aşamasına geçilmiştir. Bu oturumlar sonunda katılımcının MSÖ ile yapılan öğretimde izin isteme hedef davranışına ilişkin ölçütü karşıladığı görülmüştür. Uygulamanın 8. oturumunda katılımcı SÖ ile yapılan öğretimde yardım isteme becerisine ilişkin ölçütü karşılarken 9. oturumda ölçütü karşılayamamıştır. Yine aynı beceriye ilişkin, 10., 11. ve 12. oturumlarda üst üste üç kez ölçütün karşılanmasından sonra 13., 14. ve 15. Öğretim oturumlarında silikleştirme aşamasına geçilmiştir. Bu oturumlar sonunda katılımcının SÖ ile yapılan öğretimde yardım isteme hedef davranışına ilişkin ölçütü karşıladığı görülmüştür. Sonraki izleme oturumu aşamasında izin isteme (13., 14. ve 15. oturum) ve yardım isteme (16., 17. ve 18. oturum) hedef davranışları için yine üst üste üç kararlı veri elde edilmiş ve ardından çalışmaya son verilmiştir. Bulgulara göre, Ömer 15 oturum süren SÖ ve 12 oturum süren MSÖ öğretim uygulaması sonucunda izin ve yardım isteme becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur.

Grafik 2. Ömer'in Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarında İzin İsteme ve Yardım İsteme Becerilerine İlişkin Doğru Tepki Yüzdesi.



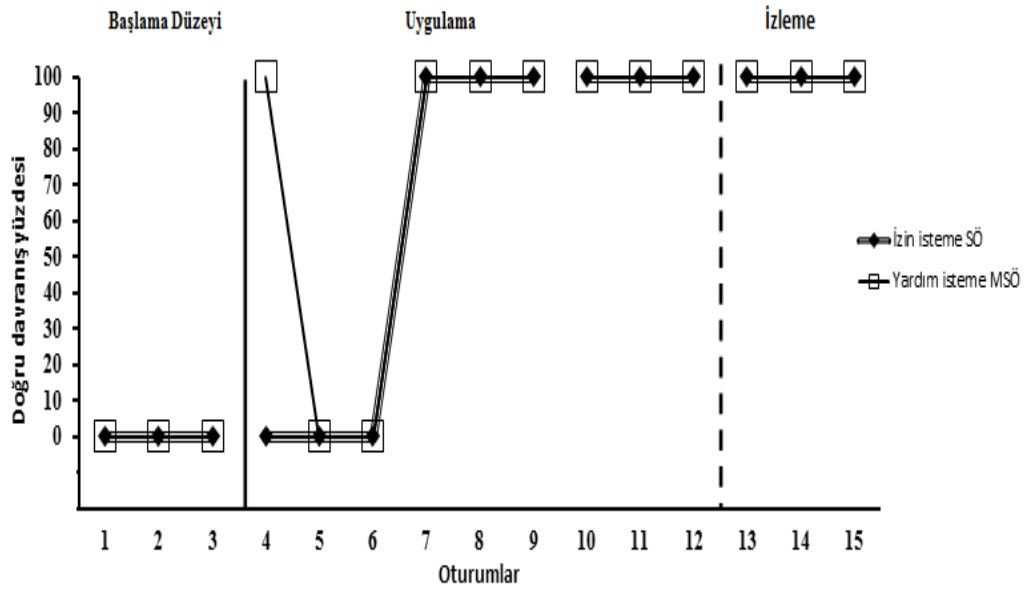
5.1.3. Eren'e Uygulanan Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Yöntemi Uygulamalarının Etkililiklerinin Karşılaştırılması

Eren'in başlama düzeyi evresinde, her iki öğretim yöntemi uygulaması ile doğru tepkiyi sergilemediği görülmüştür. İzleme oturumları ise katılımcıların ölçütü karşılamasından bir, iki ve dört hafta sonra gerçekleştirilmiş, Eren'in öğrendiği her iki beceriyi de %100 doğruluk düzeyinde koruduğu ve ölçütü karşıladığı görülmüştür (Bkz. Grafik 3).

Uygulama oturumlarının ilk üçünde, SÖ ile yapılan öğretimde izin isteme hedef davranışı için Eren'in ölçütü karşılamadığı; MSÖ ile yapılan öğretimde ise ilk oturumda yardım isteme hedef davranışı için ölçütü karşıladığı fakat 2. ve 3. oturumlarda ölçütü karşılamadığı görülmüştür. Uygulamanın 4., 5. ve 6. Oturumlarında üst üste üç kez ölçütün karşılanmasından sonra uygulamanın 7., 8. ve 9. öğretim oturumlarında silikleştirme aşamasına geçilmiştir. Bu oturumlar sonunda katılımcının SÖ ve MSÖ ile öğretimi gerçekleştirilen izin ve yardım isteme becerilerine ilişkin ölçütü karşıladığı görülmüştür. Sonraki izleme oturumu

aşamasında (10., 11. ve 12. oturum) katılımcıdan her iki beceri için üst üste üç kararlı veri elde edilmiş ve ardından çalışmaya son verilmiştir. Bulgulara göre, Eren 9 oturum süren SÖ ve MSÖ öğretim uygulaması sonucunda izin ve yardım isteme becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur.

Grafik 3. Eren'in Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarında İzin İsteme ve Yardım İsteme Becerilerine İlişkin Doğru Tepki Yüzdesi.



5.2. Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Yöntemi Uygulamalarının Verimliliklerinin Karşılaştırılması

İki öğretim uygulamasının verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere (a) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı, (b) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen deneme sayısı, (c) ölçüt karşılanıncaya kadar oluşan yanlış tepki sayısı, (d) ölçüt karşılanıncaya kadar geçen toplam öğretim süresine ilişkin veri toplanmıştır. Tüm katılımcılar için bu değişkenlere ilişkin veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Yöntemi Uygulamalarına İlişkin Verimlilik Verileri

Öğrenci	Uygulama/Beceri	Oturum Sayısı	Deneme Sayısı	Yanlış Tepki Sayı-Yüzdesi	Süre dk:sn
Cem	SÖ/İzin	1	1	0-%0	21dk. 2 sn.
	MSÖ/Yardım	1	1	0-%0	20dk. 57sn.
Ömer	SÖ/Yardım	8	8	7-%87,5	26dk. 33sn.
	MSÖ/İzin	7	7	6-%85,7	26dk. 18sn.
Eren	SÖ/İzin	4	4	3-%75	20dk. 48sn.
	MSÖ/Yardım	1	1	0-%0	22dk. 37sn.

Tablo 4’de yer alan verilere göre, Cem bir oturum SÖ öğretim uygulaması sonucunda izin isteme becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur. Cem ölçüt düzeyinde tepki sergileyinceye kadar izin isteme becerisinin öğretimi için 1 deneme gerçekleştirilmiş; öğretim oturumları toplam 21 dk. 2 sn. sürmüştür. Cem izin isteme becerisinde ölçütü karşılanıncaya kadar hiç yanlış tepki sergilememiştir. Cem’e MSÖ öğretim yöntemi uygulaması ile yardım isteme becerisinin öğretimi için 1 öğretim oturumunda 1 deneme gerçekleştirilmiş; öğretim oturumları toplam 20 dk. 57 sn. sürmüştür. Cem bu beceride ölçüt düzeyinde tepkide bulununcaya kadar hiç yanlış tepki sergilememiştir.

Ömer 8 oturum SÖ ile öğretim uygulaması sonucunda yardım isteme becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur. Ömer ölçüt düzeyinde tepki sergileyinceye kadar yardım isteme becerisinin öğretimi için 8 deneme gerçekleştirilmiş; öğretim oturumları toplam 26 dk. 33 sn. sürmüştür. Ömer yardım isteme becerisinde ölçütü karşılanıncaya kadar 7-(%87,5) yanlış tepki sergilemiştir. Ömer’e MSÖ öğretim uygulaması ile izin isteme becerisinin öğretimi için 6 öğretim

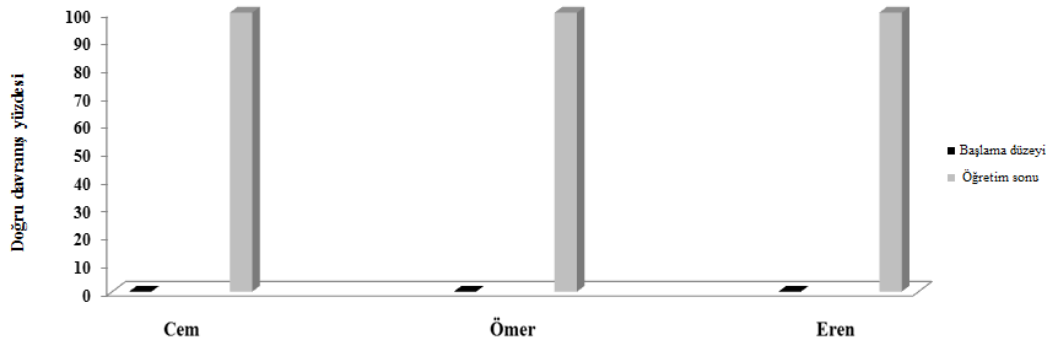
oturumunda 6 deneme gerçekleştirilmiş; öğretim oturumları toplam 26 dk. 18 sn. sürmüştür. Ömer bu beceride ölçüt düzeyinde tepkide bulununcaya kadar 6-(%85,7) yanlış tepki sergilemiştir.

Eren 4 oturum SÖ öğretim uygulaması sonucunda izin isteme becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur. Eren ölçüt düzeyinde tepki sergileyinceye kadar izin isteme becerisinin öğretimi için 4 deneme gerçekleştirilmiş; öğretim oturumları toplam 20 dk. 48 sn. sürmüştür. Eren izin isteme becerisinde ölçütü karşılanıncaya kadar 3-(%75) yanlış tepki sergilemiştir. Eren'e MSÖ öğretim uygulaması ile yardım isteme becerisinin öğretimi için 1 öğretim oturumunda 1 deneme gerçekleştirilmiş; öğretim oturumları toplam 22 dk. 37 sn. sürmüştür. Eren bu beceride ölçüt düzeyinde tepkide bulununcaya kadar hiç yanlış tepki sergilememiştir.

5.3. Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Öğretim Yöntemi Uygulamalarına İlişkin Genelleme Verileri

Katılımcıların kendilerine kazandırılan becerileri genelleyip genellemediğini görmek amacı ile yapılan genelleme oturumları başlama düzeyi ve öğretim sonu genelleme oturumları şeklinde uygulanmış ve katılımcıların ihtiyacı olan farklı nesnelere genellemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme verileri Grafik 4'te yer almaktadır.

Grafik 4. Katılımcıların Genelleme Verilerine İlişkin Grafik



Grafik 4’de görüldüğü gibi her üç katılımcıda başlama düzeyi genellemesinde katılımcıların ihtiyacı olan farklı nesnelere genellemesine ait veriler %0 iken, öğretim sonu genellemesinde %100 düzeyinde bulunmuştur. Buna göre, SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamaları ile katılımcılara kazandırılan izin ve yardım isteme becerilerinin birinci katılımcı Cem’de, ikinci katılımcı Ömer’de ve üçüncü katılımcı Eren’de farklı nesnelere genellenebildiği görülmüştür.

5.4. Sosyal Geçerlik Bulguları

İzin isteme ve yardım isteme hedef becerilerinin katılımcılara kazandırılmasında kullanılan SÖ ve MSÖ öğretim yöntemlerini katılımcıların ebeveynlerinin değerlendirmesi için sosyal geçerlik soru formu hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanmasındaki amaç yapılan bu çalışmanın katılımcıların ebeveynleri ve kendileri açısından önemini belirleyebilmek olmuştur. Sosyal geçerlik verilerinin öznel değerlendirme yöntemi ile toplandığı araştırmada 5’i kapalı uçlu ve 5’i açık uçlu olarak düzenlenmiş toplam 10 soruya yer verilmiştir. Sosyal geçerlik soru formuna, araştırmaya katılan katılımcıların velilerinin verdiği yanıtların betimsel analizi aşağıda belirtildiği gibidir:

Sosyal Geçerlik Soru Formu’ndaki “Çocuğunuzun sosyal beceri öğretim programına katılımından memnun musunuz?” sorusuna üç katılımcının ebeveynleri “Evet” yanıtını vermiştir. Formda yer alan “Bu çalışma ile çocuğunuza öğretilen sosyal becerilerin onun için önemli olduğunu düşünüyor musunuz” sorusuna tüm veliler yine “Evet” yanıtını vermiştir. Formda bir diğer kapalı uçlu “Çocuğunuza uygulanan öğretim programını diğer insanlara önerir misiniz?” sorusuna tüm veliler “Evet” yanıtını vermiştir. Dördüncü soru olan “Bundan sonra öğretilecek sosyal becerilerin yine aynı yöntemle öğretilmesini ister misiniz?” sorusuna ise veliler yine “Evet” yanıtını vermiştir. Kapalı uçlu soruların sonuncusu olan “ Diğer becerilerin, çocuğunuzla gerçekleştirilecek eğitimde SÖ yöntemi ile öğretilmesi yerine MSÖ ile öğretilmesini ister misiniz?” sorusuna yine tüm veliler “Evet” yanıtını vermiştir.

Formda açık uçlu ilk soru olan altıncı soru “Çalışmanın en beğendiğiniz yönünü birkaç cümle ile açıklayınız?” şeklindedir ve birinci veli bu soruya, genel anlamda

çalışmanın tümünden memnunuz yanıtını vermiştir. İkinci veli çalışma sonunda çocuğunun izin istemesi ve yapamadığı bir şey olduğunda yardım istemesini çalışmanın en beğendiği yönü olarak belirtmiştir. Üçüncü veli ise bu çalışmanın çocuğunun sosyal becerilerini geliştirdiğini ve topluma kazandırılmasında etkili olduğu görüşünü bildirmiştir.

Yedinci açık uçlu soru “Çalışmanın beğenmediğiniz yönleri varsa birkaç cümle ile açıklar mısınız?” şeklindedir ve bu soruya yanıt olarak tüm veliler genel anlamda çalışmadan memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Velilerin cevaplama istenen bir diğer açık uçlu olan “Bu çalışma ile birlikte çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikler nelerdir?” sorusuna birinci veli pek dikkat etmediğini, ikinci veli çocuğunun artık izin ve yardım isteme becerilerini sergileyebildiğini, üçüncü veli ise hırçın davranışlarında azalmalar olduğunu ve hiperaktifliğinin sona erdiğini söylemiştir.

“Bu çalışma esnasında siz neler hissettiniz?” sorusuna birinci veli çalışmaya güvendiğini ve çalışmanın çocuklarında yarattığı etkiye sevindiklerini söylemiştir. İkinci veli çocuğunun bir şeyler öğrenmesinden memnun olduğunu, üçüncü veli ise çalışma esnasında çocuğuyla ilgilenilmesinin kendisini memnun ettiğini belirtmiştir.

Sosyal Geçerlik Soru Formu’nda yer alan son açık uçlu soru “Öğretim sonucunda çocuğunuzda meydana gelen davranış değişikliği onun ihtiyaç duyduğu farklı nesnelere varlığında da meydana geliyor mu?” şeklindedir ve bu soruya tüm veliler öğretim sonucunda çocuğunda meydana gelen davranış değişikliğinin genellikle farklı ortam, farklı kişi ve katılımcıların ihtiyacı olan farklı nesnelere genellendiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan tüm velilerin formdaki sorulara verdiği yanıtlar incelendiğinde, araştırmanın sosyal geçerliğinin olduğu görülmüştür.

VI. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, sonuç, tartışma, uygulamaya yönelik öneriler ve ileri araştırmalara yönelik öneriler ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

6.1. Sonuç ve Tartışma

OSB tanısı bulunan bireylere hedeflenen sosyal becerileri kazandırmada, SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarını, etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırmada, SÖ ve MSÖ öğretim yöntemleri, uygulama süreleri, yanlış tepki yüzdeleri ve oturum sayıları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonlandırılmasının ardından katılımcıların ebeveynleri ile görüşmeler yapılarak sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırma, etkililik ve verimlilik açısından incelendiğinde, MSÖ öğretim yöntemi uygulama süresinin biraz daha uzun olduğu; ancak daha az oturum sayısı ile ölçütün karşılandığı görülmüştür. Araştırma bulguları, katılımcıların yapılan öğretim uygulamalarıyla hedef sosyal becerileri kazanabileceğini, kazandıkları becerileri sürdürebileceğini ve ihtiyaç duydukları farklı nesnelere genelleyebileceğini göstermiştir.

Araştırmanın bulguları OSB tanısı bulunan bireylere hedef sosyal becerilerin öğretiminde SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarının etkili ve bu etkililiğin de neredeyse birbirine eşit düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan iki katılımcıda (Cem ve Eren) her iki öğretim uygulamasının eşit derecede etkili olduğu söylenebilir. Ancak Ömer isimli katılımcıda MSÖ öğretim uygulamasının, SÖ öğretim uygulamasından daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri açısından karşılaştırıldığı bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu nedenle sosyal beceri öğretiminde farklı öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılacağı araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın, bu açıdan, ileride yapılacak araştırmalara örnek olacağı

düşünülmektedir. Sosyal beceri öğretiminde, SÖ öğretim yönteminin tek başına etkililiğinin incelendiği araştırmalarda, SÖ uygulamalarının etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın bulguları, sosyal becerileri kazandırmada SÖ öğretim uygulamalarının etkililiklerinin araştırıldığı çalışmalarda elde edilen bulgularla, tutarlılık göstermektedir. (Kuttler vd., 1998; Feinberg, 2001; Norris ve Dattilo, 1999; Lorimer vd., 2002; Graetz, 2003; Kuoch ve Mirenda, 2003; Wheeler, 2005; Delano ve Snell, 2006; Crozier, Tincani, 2007). Yapılan bu çalışmanın, SÖ öğretim uygulamasının etkilerinin incelendiği diğer araştırmaların bulgularına benzer sonuçları olması nedeni ile, alanyazına katkı sağladığı düşünülebilir.

MSÖ öğretim yönteminin tek başına etkililiğinin incelendiği araştırmalarda, MSÖ uygulamalarının etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın bulguları, MSÖ öğretim uygulamalarının etkililiklerinin araştırıldığı çalışmalarda elde edilen bulgularla, tutarlılık göstermektedir. (Silverman; Pasiali, 2004; Brownel, 2002; Travis, 2006; Iliff, 2011; Fees vd., 2013; Fees vd., 2014).

Yukarıda açıklanan araştırmalarda SÖ öğretim yöntemi uygulamasının etkili olduğu görülmüştür. Fakat bu araştırmalarda verimlilik bulguları toplanmamıştır. Bu araştırmada ayrıca, verimlilik bulguları da incelendiği ve karşılaştırıldığı için, daha önce Acar (2015) tarafından yapılmış ve verimlilik karşılaştırması yapılmış olan çalışmayı destekler nitelikte, alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın başlangıç aşamasında hazırlıklar yapılırken her iki öğretim uygulamasının da laptop ile sunulmasının doğru olacağı düşünülmüş ve hazırlıklar bu düşünce doğrultusunda devam etmiştir. Bu araştırmada karşılaştırmalı bir yöntem kullanılması bakımından uygulamanın eşit şartlarda olması ve böylece birbirlerini etkilememesi gerektiği düşünülmüş, bu düşünce doğrultusunda her iki uygulamada laptop kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Uygulamacının tüm katılımcılarla yaptığı bu çalışmada tüm öğretim oturumlarının uygulamacı tarafından %100 güvenilirlik düzeyinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları, katılımcıların ebeveynleri ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiş ve bu bulgulara göre,

ebeveynlerin araştırmanın amacına, SÖ-MSÖ öğretim yöntemlerine ve araştırmanın sonucuna ilişkin olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür.

Uygulama oturumları sona erdikten sonra, ilerleyen 1., 2. ve 4. haftalarda izleme verileri toplanmış ve katılımcıların kazandıkları becerileri uygulama bittikten sonra da sürdürdükleri görülmüştür. Etkililiğin incelendiği ve aynı zamanda izleme verilerinin toplandığı bazı SÖ araştırmalarında da katılımcıların uygulama sonrasında kazandıkları becerileri sürdürdükleri görülmüştür (Andrews, 2004; Balçık, 2010; Kuoch ve Mirenda, 2003; 2005; Crozier ve Tincani, 2007; Graetz, 2003; Hochdorfer, 2010; Kim, Blair ve Lim, 2014; Litras, Moore ve Anderson, 2010; Olcay-Gül, 2012; Özdemir, 2008; Quirnbach, 2009; Reynhout ve Carter, 2007; Romano, 2002). Bu çalışmalar dışında, Thiemann ve Goldstein (2001), çalışmalarında izleme verileri toplamıştır ancak, araştırmaya katılan katılımcıların, edindikleri becerileri koruyamadıkları görülmüştür. Yapılan diğer SÖ çalışmalarının izleme bulgularıyla benzer özellik gösteren bu araştırmanın izleme bulgularının, alanyazındaki diğer bulguları desteklediği görülmüştür.

Alanyazın taramasında, etkililiğin incelendiği ve aynı zamanda izleme verilerinin toplandığı iki MSÖ araştırmasına rastlanmıştır ve katılımcıların uygulama sonrasında kazandıkları becerileri sürdürdükleri görülmüştür (Schwartzberg ve Silverman, 2013; Pasiali, 2004). Pasiali (2004), İzleme oturumlarını izleme oturumu şeklinde yapmamış; deney bittikten üç hafta sonra ebeveynler telefonla aranarak çocukların durumu sorulmuştur. Ancak ebeveynler hedeflenen davranışın, deney başlamadan önceki düzeye göre daha düşük olarak devam ettiğini belirtmiştir. Bu çalışmaların dışında yapılan diğer MSÖ araştırmalarında ise izleme oturumu düzenlenmemiştir (Brownel, 2002; Travis, 2006; Iliff, 2011; Fees vd., 2013). Yapılan araştırmada izleme verilerinin toplanması ve olumlu sonuçlar alınmış olması, diğer iki araştırmanın izleme verilerini destekler niteliktedir ve alanyazına bu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, katılımcıların kazandıkları becerileri ihtiyaç duydukları farklı nesnelere genelleyebildikleri öğretim sonu genelleme oturumları uygulamalarıyla görülmüş; bu durum sosyal geçerlik görüşmeleri sırasında katılımcıların ebeveynleri tarafından da

belirtilmiştir. SÖ öğretim yönteminin etkililiğinin incelendiği araştırmaların bazılarında genelleme verileri toplanmıştır (Delano ve Snell, 2006; Hagiwara ve Myles, 1999; Olçay-Gül, 2012; Sansosti ve Powell-Smith, 2008; Scattone, 2008; Thiemann ve Goldstein, 2001). Yapılan bu araştırmanın genelleme bulguları ve belirtilen çalışmaların genelleme bulguları arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Genelleme verilerinin toplandığı, ancak etkili bulunmadığı iki çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bunlar; Thiemann ve Goldstein (2001) tarafından yapılmış SÖ çalışmalarıdır.

Alanyazında MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarının incelendiği araştırmaların sadece bir tanesinde genelleme verilerinin toplandığı ve anlamlı veriler elde edildiği görülmüştür (Schwartzberg ve Silverman, 2013). Bu çalışmaların dışında yapılan diğer MSÖ araştırmalarında ise genelleme oturumu düzenlenmemiştir (Pasioli,2004; Brownel, 2002; Travis, 2006; Iliff, 2011; Fees vd., 2013). Yapılan araştırmada genelleme verilerinin toplanması ve olumlu sonuçlar alınmış olması, diğer bir araştırmanın genelleme verilerini destekler niteliktedir ve genelleme verisi toplandığı için, belirtilen çalışmalardan farklıdır. bu araştırmanın, ileride yapılacak araştırmalara bu açıdan örnek olacağı düşünülmektedir.

Sosyal geçerlik verileri, öznel değerlendirme ile, katılımcıların ebeveynlerinin görüşlerine başvurularak toplanmıştır. Katılımcıların ebeveynleri ile yapılan görüşmelerde, kullanılan öğretim yöntemi uygulamalarına ilişkin olumlu görüşler alınmıştır. Alanyazında SÖ öğretim yöntemi uygulamalarının incelendiği araştırmalarda sosyal geçerlik verilerinin toplandığı görülmüştür (Crozier ve Tincani, 2005; Özdemir, 2008; Olçay-Gül, 2012; Scattone ve diğerleri, 2006; Scattone 2008).

Alanyazında MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarının incelendiği araştırmaların bir tanesinde sosyal geçerlik verilerinin toplandığı görülmüştür. Bunun dışındaki MSÖ öğretim yöntemi uygulaması konusunu içeren çalışmalarda sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır (Pasioli,2004; Brownel, 2002; Travis, 2006; Schwartzberg ve Silverman, 2013; Fees vd., 2013). Sosyal geçerlik verisinin toplandığı çalışmada, düzenlenen anketin değerlendirilmesi sonucunda, SÖ öğretim yönteminin sosyal geçerliğinin %50, MSÖ öğretim yönteminin sosyal geçerliğinin ise % 25 olduğu

görülmüştür (Iliff, 2011). Bu çalışmada görüşülen bireyler, katılımcılara uygulanan öğretim yöntemlerinin etkili ve kalıcı olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Yapılan bu çalışmanın, yukarıda belirtilen çalışmanın bulgularını tam anlamı ile desteklemediği görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda sosyal geçerlik verileri ile ilgili daha fazla çalışma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada SÖ ve MSÖ öğretim uygulamaları verimlilik açısından karşılaştırıldığında, her iki uygulamanın verimlilikleri arasında farklılık olduğu görülmektedir. Oturum sayısı açısından; Cem’de SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamasının oturum sayısı (1 oturum) aynıdır. Ömer’de SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamasının oturum sayısı arasında çok az bir fark vardır ve MSÖ uygulaması (7 oturum), 1 oturum daha verimlidir. Eren’de ise SÖ öğretim yöntemi uygulaması 4 oturum sürerken MSÖ uygulaması 1 oturum sürmüştür. Bu durumda, Eren için MSÖ öğretim uygulaması daha verimli olmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, MSÖ öğretim uygulamasının, oturum sayısı açısından, SÖ öğretim uygulaması oturum sayısına göre daha verimli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın verimlilik bulguları ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen deneme sayısı açısından karşılaştırıldığında Cem dışındaki diğer iki katılımcıda MSÖ öğretim yöntemi uygulamasında farklılık olduğu görülmüştür. (Ömer SÖ: 8, MSÖ: 7; Eren SÖ: 4, MSÖ: 1) Bu sonuçlar doğrultusunda MSÖ öğretim yöntemi uygulaması SÖ öğretim yöntemi uygulamasına göre daha verimlidir. Araştırmada verimlilik bulguları, yanlış tepki sayısı açısından incelendiğinde katılımcılardan Cem’de SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulaması arasında yanlış tepki olmazken, diğer iki katılımcının yanlış tepki sayısı arasında çok az bir fark olduğu görülmüştür. (Ömer SÖ: 7, MSÖ: 6; Eren SÖ: 3, MSÖ: 0) Bu sonuçlar doğrultusunda, yanlış tepki sayısı açısından MSÖ öğretim yöntemi uygulaması SÖ öğretim yöntemi uygulamasına göre daha verimlidir.

Araştırmanın verimlilik bulguları, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam süre açısından karşılaştırıldığında, MSÖ öğretim yöntemi uygulamasının Cem ve Eren’de daha kısa, Ömer’de ise daha uzun sürede gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu

verilere göre, MSÖ öğretim yöntemi uygulamalarının, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam süre açısından daha verimli olduğu görülmüştür.

SÖ uygulamalarının hazırlık aşaması zaman alabilmekte fakat uygulama süreci oldukça kısa sürmektedir. SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi araç-gereç açısından karşılaştırıldığında MSÖ ile öğretimin araç-gereç hazırlık sürecinin SÖ ile öğretimin hazırlık sürecinden daha çok vakit aldığı görülmüştür. Ancak yine de SÖ ve MSÖ öğretim yöntemlerinin OSB tanısı alan bireylerin ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından rahatlıkla hazırlanabileceği ve uygulanabileceği düşünülebilir. Araştırmanın, OSB tanısı alan bireylere sosyal beceri kazandırmada bu yöntemlerin kullanılabilirliğine ilişkin, bireylerin öğretmenleri ve ailelerini bilgilendirdiği düşünülmektedir. Aileler için büyük bir kolaylık sağlayacağı düşünülen bu öğretim yönteminde, öyküler tekrar tekrar kullanılarak öğretimler yinelenmektedir. Araştırmanın uygulama kısmında, mekan olarak, katılımcıların doğal ortamları tercih edilmiş ve bu doğrultuda öğrenim gördükleri okulda, sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın etkili ve verimli olmasında, uygulamanın gerçekleştirildiği doğal ortamın etkisi olduğu düşünülebilir.

Araştırmada kullanılan model gereği, belirlenen hedef becerilerin eşit zorluk düzeyinde ve birbirinden bağımsız beceriler olması ve belirlemede mantık analizi ya da deneysel analiz yapılması gerektiği belirtilmektedir (Tekin-İftar, 2012: 333). Bu araştırmada mantık analizi yapılmış ve hedef sosyal beceriler, katılımcıların ebeveynleri ile yapılan görüşmeler sonucunda belirlenmiştir. Bu süreçte hedef sosyal beceriler, katılımcının gereksinimleri ve kendisi ile ailesi için işlevsel olan beceriler dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın bu açıdan özgün bir nitelik taşıdığı düşünülmektedir.

Alanyazında SÖ ve MSÖ öğretim uygulamalarının OSB tanısı alan bireylere sosyal beceri kazandırmada etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamış, ancak SÖ ve MSÖ ile öğretim yöntemi uygulamalarının birlikte kullanımına ve etkililiğine ilişkin çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda sadece etkililik incelenmiş, verimlilik konusuna değinilmemiş ve iki farklı uygulama ile ilgili herhangi bir karşılaştırma da yapılmamıştır.

Bu araştırma, literatürdeki diğer MSÖ araştırmalarıyla bazı benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Bu araştırma, diğer araştırmalardan etkililik ve verimlilik karşılaştırması bakımından farklılık göstermektedir. Yapılan diğer araştırmalarda MSÖ uygulamasının sadece etkililiğine bakılırken, etkililik ve verimlilik karşılaştırması yapılmamıştır. Etkililik açısından, bu çalışmada diğer çalışmalarda olduğu gibi SÖ ve MSÖ uygulaması her üç katılımcıda da etkili olmuştur. Ancak bu çalışmada MSÖ uygulaması, diğer bazı araştırmalarda (Brownel, 2002; Fees, 2014; olduğu gibi bir katılımcıda daha etkili olmuştur. Bu araştırmada, diğer bazı araştırmalardaki (Pasiali, 2004; Schwartzberg ve Silverman, 2013) gibi izleme verileri toplanmış ve uygulama bittikten 1., 2. ve 4. hafta sonrasında becerinin katılımcılar tarafından korunduğu görülmüştür. Yine bu araştırmada genelleme verileri toplanmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Genelleme verisinin toplandığı bir diğer araştırma da Schwartzberg ve Silverman, 2013 tarafından yapılmıştır. Araştırmada sosyal geçerlik verileri de toplanmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Iliff 2011, tarafından yapılan araştırmada da bu veriler toplanmış ancak, MSÖ geçerlik verileri % 25 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, katılımcılara kazandırılmak istenen sosyal beceriler, katılımcıların kendileri ve ebeveynleri açısından işlevseldir. Bu çalışmaya benzer olarak, sosyal beceri kazandırma amaçlı yapılan diğer çalışmalar, Heally 2013 ve Schwartzberg ve Silverman, 2013 tarafından yapılmıştır.

SÖ ve MSÖ öğretim uygulamalarının birlikte kullanımları yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi etkili sonuçlar vermiştir. Ancak bu çalışmalarda verimlilik ile ilgili araştırmalar yapılmamıştır. Bu nedenle verimlilik araştırması da yapılan bu çalışmanın, alandaki diğer araştırmalardan farklı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca müziğin araç olarak kullanıldığı bu çalışmada, müziğin öğretim yöntemleri içerisine dahil edilmesinin, öğretim sürecini olumlu yönde etkileyeceği sonucu görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmanın, bu anlamda alanyazına katkısı olacağı ve ileride yapılacak çalışmalara da bu anlamda örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

SÖ ile ilgili bu çalışmada, OSB tanısı alan bireylerin SÖ ve MSÖ öğretim uygulamalarıyla sosyal becerileri kazanabildikleri, kazandıkları becerileri sürdürebildikleri, ihtiyaç duydukları farklı nesnelere genelleme bildiklerini görülmüştür.

Ayrıca, katılımcıların ebeveynleri tarafından bu iki öğretim yönteminin etkili olduğu görüşü belirtilmiştir.

Sosyal becerilerin öğretiminde SÖ öğretim yöntemi, tercih edilen ve kanıt temelli uygulamalar arasında gösterilen bir öğretim yöntemidir. Ancak, Sani Bozkurt ve Vuran (2014) yaptıkları bir meta analiz çalışmasında SÖ ile yapılan çalışmaları sosyal geçerlik, kalıcılık ve genellemeleri açısından değerlendirmiştir ve toplamda 28 çalışma incelemiştir. Bu çalışmaların 17 si SÖ ve ek uygulamalarla alakalı, 11'i ise sadece SÖ ile alakalı çalışmalardır ve sosyal becerilerin SÖ yöntemiyle öğretilmesi ile ilgili de 32 makale bu çalışmada incelenmiştir. Araştırmacılar, bu araştırmanın sonucunda, SÖ ile öğretimin %63.43 düzeyinde etkili olduğu bilgisine ulaşmışlardır. Bu veri OSB tanısı alan bireylere, sosyal becerilerin öğretiminde SÖ'lerin etkililiğinin kanıtlanması için daha fazla sayıda çalışmanın yapılması gerektiğini göstermektedir. Yapılan bu araştırmanın da Sani Bozkurt ve Vuran (2014)'ın çalışmalarındaki bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Turhan, 2014: 100-101).

6.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak, bu konuda yapılacak ileri uygulamalara ve araştırmalara yönelik bazı öneriler aşağıda belirtilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, eğitimcilere, program hazırlayanlara ve kurum yöneticilerine OSB tanısı bulunan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde SÖ ve MSÖ öğretim uygulamalarının da kullanılabileceği önerilebilir.
2. Bu alanda çalışan uzmanlar ile ailelere SÖ ve MSÖ'lerin hazırlanması ve uygulanması hususunda bilgiler verilerek gerekli öğretimler yapılabilir. Ancak hangi öğretim yöntemi uygulanmasının tercih edileceğine karar vermeden önce katılımcının, uygulamacının ve öğretilen becerinin özelliklerinin dikkate alınması gerektiği önerilebilir.
3. SÖ ve MSÖ öğretim yönteminin OSB tanısı alan bireylerde kullanımıyla ilgili, konunun uzmanları tarafından öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.

4. Araştırmacılar tarafından, SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi uygulamaları ile ilgili çalışmalar artırılabilir.
5. MEB tarafından hazırlanan programlarda, program hazırlayan uzmanlara, OSB tanısı alan bireylere sosyal beceri öğretiminde, SÖ ve MSÖ yönteminin kullanılması da önerilebilir.

6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi ile öğretimin, farklı ortamlarda (örn., kaynaştırma ortamında, katılımcıların evinde) ve farklı uygulamacılar tarafından (örn., anne-baba, öğretmen), uygulanmasının etkililikleri ve verimlilikleri, araştırmacılar tarafından araştırılabilir.
2. Araştırmacılar tarafından, SÖ ve MSÖ ile farklı sosyal becerilerin öğretiminin yürütülebileceği çalışmaların etkililikleri ve verimlilikleri araştırılabilir.
3. Araştırmacılar tarafından, SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi ile farklı özellikteki katılımcılara (örn., farklı engel grubundan olan bireylerle) sosyal beceri kazandırmak için yürütülebilecek çalışmaların etkililikleri ve verimlilikleri araştırılabilir.
4. Araştırmacılar tarafından, SÖ ve MSÖ'lerin, bilgisayar ortamı dışında telefonda ya da tablet üzerinden de uygulanmasının etkililiği ve verimliliği araştırılabilir.
5. Araştırmacılar tarafından, SÖ ve MSÖ'lerin sadece sosyal becerilerin öğretimi üzerindeki etkisine değil farklı becerilerin öğretimindeki etkisi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
6. Araştırmacılar tarafından, SÖ ve MSÖ ile sosyal beceri öğretim yöntemi farklı sosyal beceri öğretim yöntemleri ile karşılaştırılabilir.
7. Araştırmacılar tarafından, SÖ ve MSÖ öğretim yöntemi, özel gereksinimli bireyler dışında, normal gelişim gösteren bireylere de sosyal beceri kazandırma amaçlı uygulanabilir.

KAYNAKÇA

Acar, Çimen (2015). Otizmlı Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Anneler Tarafından Hazırlanarak Sunulan Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretim Uygulamalarının Karşılaştırılması, Doktora Tezi, ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Akçamete, Gönül ve Avcıoğlu, Hasan (2005). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (7-12 Yaş) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (2), 62-77.

Akgün-Giray, Dilay (2015). Öğretmen Adaylarınca Hazırlanan ve Sunulan Sosyal Öykülerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerileri Edinmeleri Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akkök, Füsün (2006). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (4. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

Alkaya-Yener, Yeşim (2011). Müziğin Çocuklar ve Yaşlılar Üzerindeki Etkileri. PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 119-124.

Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (2014). DSM-5 Tanı Ölçütleri Kitabı. (Çeviren: Ertuğrul, Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Alptekin, Serpil ve Özyürek, Mehmet (2013). Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genellemesi ve Sosyal Kabulüne Etkisi. The Journal of Academic Social Science Studies, 6 (8), 31-58.

Applebaum, Edward, Egel, Andrew L., Koegel, Robert L., and Imhoff, Barbara (1979). Measuring musical abilities of autistic children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 9 (3), 279-285.

Avcıoğlu, Hasan (2001). İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi, Doktora Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avcıoğlu, Hasan (2009). Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Azbell, Erin and Laking, Teresa (2006). The short-term effects of music therapy on anxiety in autistic children. UW-L Journal of Undergraduate Research IX.

Bacanlı, Hasan (2012). Sosyal Beceri Eğitimi (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bacanlı, Hasan (2014). Eğitim Psikolojisi (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Balçık, Behre (2010). Otizmlili Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykülerin Etkisinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ABANT İZZET BAYSAL Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Balçık, Behre ve Çifçi-Tekinarslan İlknur (2012). Otizmlili Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykülerin Etkisinin İncelenmesi. ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Dergisi, 45 (1), 165-190.

Barry, Leasha M. and Burlew, Suzanne B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19 (1), 45-51.

Batu, E. Sema (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Eskişehir: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Yayınları, no: 1242.

Benal-Penny, Nevin (2005). İstiyorum İhtiyacım Var Çünkü Farklıyım (1. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Berger, Dorita S. (2003). *Music Therapy Sensory İntegration and the Autistic Child (Second impression)*. London and New York: Jessica Kingsley Publishers.

Borazancı-Persson, Selvi (2000). *AQ Otistik Zeka ve Seviyeleri (1. Baskı)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Brownell, Mike D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism. Four case studies. *Journal of Music Therapy*, 39 (2), 117-144.

Bunt, Leslie (1994). *Music therapy An art beyond words (1th Edition)*. London: Routledge.

Caldarella, Paul and Merrell, Kenneth W. (1997). Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *School Psychology Review*, 26 (2), 264-278.

Chou, Yi-Fen (2005). The effect of Music Therapy and Peer-Mediated İnterventions on Social-Communicative Responses of Children with Autism Spectrum Disorders, Degree of Master, UNIVERSITY of KANSAS Music Education, Kansas.

Crozier, Shannon and Sileo, Nancy M. (2005). Encouraging positive behavior with social stories: An intervention for children with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 37(6), 26-31.

Crozier, Shannon and Tincani, Matthew J. (2005). Using a Modified Social Story to Decrease Disruptive Behavior of a Child With Autism. *20 (3)*, 150-157.

Crozier, Shannon and Tincani, Matt (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1803-1814.

Dağseven-Emecen, Deniz (2011). Zihin Engellilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim ve Bilişsel Süreç Yaklaşımlarının Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler. Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (3), 1043-1419.

Darıca, Nilüfer, Abidoğlu, Ülkü ve Gümüşcü, şebnem (2011). Otizm ve Otistik Çocuklar (5. Baskı). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Delano, Monica and Snell, Martha E. (2006). The Effects of Social Stories on the Social Engagement of Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 8 (1), 29-42.

Delano, Monica E. (2003). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. Yayınlanmamış Doktora Tezi, VIRGINIA UNIVERSITY, Virginia.

Demir, şeyda (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretimi (Editör: Elif Tekin-İftar). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri. Ankara: Vize Yayıncılık, 367-420.

Diken, İbrahim H. (2012). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dinçer, İnci (1992). Çocuk Gelişimi İle İlgilenenler İçin Müzik El Kitabı. İstanbul: Yapa Yayınları.

Duffy, Victoria A. (2012). Musical Social Stories and the Preschool Child With Autism Spectrum Disorder, Dissertation of Doctora, ALLIANT INTERNATIONAL UNIVERSITY Educational Psychology, California.

Erbaş, Dilek (2012). Güvenirlik. (Editör: Elif Tekin-İftar). Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar. Ankara: Türk Psikologlar Deneği Yayınları, 109-132.

Eren, Bilgehan (2012). Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması Yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği, Doktora Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ergenekon, Yasemin (2013). Sosyal Yeterlikle İlişkili Kavramlar ve Sosyal Yeterliğin Bileşenleri. (Editör: Sezgin Vuran). Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi. Ankara: Vize Yayıncılık, 15-33.

Ergenekon, Yasemin (2013). Sosyal Yeterlikle İlgili Kavramlar ve Sosyal Yeterliğin Bileşenleri (Editör: Sezgin Vuran). Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi. Ankara: Vize Yayıncılık, 15-37.

Ertekin, Tuğba (2015). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Video ile Model Olma ve Şarkıyla Desteklenmiş Video Modelin Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Fazlıoğlu, Yeşim ve Eşme-Yurdakul, Meral (2009). Otizm. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Fees, Bronwyn S.; Kaff, Marilyn; Holmberg, Teri; Teagarden, James and Delreal, Dalila (2014). Children's responses to a social story song in three inclusive preschool classrooms: A pilot study. *Music Therapy Perspectives*, 32 (1), 71-77.

Feinberg, Monica J. (2001). Using social stories to teach specific social skills to individuals diagnosed with autism, Unpublished doctoral dissertation. California School of Professional Psychology, San Diego.

Gadberry, Anita (2005). A Phenomenological Study of the Co-treatment of Music Therapy and Play Therapy with a Boy Diagnosed with Autism, Yüksek Lisans Tezi, TEXAS WOMAN'S UNIVERSITY College of Arts and Sciences, Texas.

Girli, Alev ve Atasoy, Selin (2010) Otizm Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerine Uygulanan Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğinin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 9 (3), 990-1006, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3/v9s3m14.pdf>. (download date: 12.05.2015).

Gordon, L. Shaw, (2004). *Keeping Mozart in Mind* (Second Edition). California: Academic Press.

Graetz, Janet E. (2003). Promoting social behaviors for adolescents with autism using social stories, Unpublished dissertation, GEORGE MASON UNIVERSITY, Virginia.

Gray, Carol A. and Grand, Joy D. (1993). Social Stories: Improving Responses of Students with Autism with Accurate Social Information. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 8 (1), 1-10.

Gray, Carol (2010). The New Social Story Book. (10th Edition). Texas: Future Horizons.

Grigore, Andreea A., Rusu, Alina S. (2014). Interaction with a Therapy Dog Enhances the Effects of Social Story Method in Autistic Children. Journal of Human Animal Studies, 22 (3), 241-261.

Gökmen, Uğur (2010). Otizm tanısı almış bir çocuğun müziğe ve müzik çalışmalarına verdiği tepkilerin betimlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güler, Nilgün (2008). Müzikle Çocuk Eğitimi (1. Baskı). İstanbul: Hepsi çocuk Yayınları.

Gültekin, Mehmet ve Çubukçu, Zühal (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 37, 155-174.

Güneş, Ahmet (2005). Otizm ve Otistik Çocukların Eğitimi. İzmir: İlya İzmir Yayınevi.

Hagiwara, Taku and Myles, Brenda S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching Skills to children with Autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14 (2), 82-95.

Healy, Danielle (2013). Using Music and Technology Social Story Intervention With Children With ASD, Degree of Master, SOUTHEAST MISSOURI STATE UNIVERSITY Arts In the Department of Communication, Missouri.

Howley, Marie and Arnold, Eileen (2006). *Revealing the Hidden Social Code (Third impression)*.UK: Jessica Kingsley Publishers.

Iliff, Janet Marry (2011). *The Effects of Verbal and Musical Social Stories on Classroom Behavior in Children with Autism*, Graduate Degree, KANSAS UNIVERSITY, Special Education and the Graduate Faculty, Kansas.

Karaaslan, Özcan ve Kutlu, Metehan (2010). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Sosyal Öykü Kullanımı: Alanyazın Taraması*. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19 (2), 1- 17.

Katagiri, June (2007). *The effect of background music and song texts on the emotional understanding of children with autism*. *Journal of Music Therapy*, 46 (1), 15-31.

Kayaalp, İnci Vural (2000). *Otizm ve İletişim Problemi (1. Baskı)*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kayaoğlu, Hülya ve Görür, Özlem (2008). *Otistik Çocuklar Nasıl Öğrenir? (1. Baskı)*. Ankara: Epos Yayınları.

Kelly, Jeffrey A. (1982). *Social Skills Training A Practical Guide For Interventions*. New York: Springer Publishing Company.

Kırcaali-İftar, Gönül ve Tekin, Elif (1997). *Tek-Denekli Araştırma Yöntemleri (1. Baskı)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kırcaali-İftar, Gönül (2014). *Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış*. (Editör: Elif Tekin-İftar). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık, 17-44.

Kırcaali-İftar, Gönül (2012). *Tek-Denekli Araştırmaların Tarihçesi* (Editör: Elif Tekin-İftar). *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Deneği Yayınları, 1-14.

Kırşehirli, Merve (2011), Zihin Engelli Çocuklara Özbakım Becerilerinin Şarkı Yoluyla Öğretilmesi. Yüksek Lisans Tezi, ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kissinger, Lori and Worley, David W. (2008). Using the harp as a communication channel with children with autism. *International Journal of Special Education*, 23 (3), 156-159.

Korkmaz, Barış (2000). Yağmur Çocuklar-Otizm Nedir? (2. Baskı). İstanbul: Doğan Kitapçılık.

Korkmaz, Barış (2003). Otizm. (Editör: Adnan Kulaksızoğlu). Farklı Gelişen Çocuklar. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 81-110.

Kuoch, Hoa and Mirenda, Pat (2003). Social Story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18 (4), 219-227.

Kurt, Onur (2006). Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Zincirleme Serbest Zaman Becerilerinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Gömülü Öğretimle Sunulmasının Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması, Doktora Tezi, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kurt, Onur (2012). Sosyal Geçerlik. (Editör: Elif Tekin-İftar). Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar. Ankara: Türk Psikologlar Deneği Yayınları, 329-349.

Kürkçüoğlu, Burcu Ülke (2009). Otistik Özellik Gösteren Çocuklara Bire-Bir Öğretimde Etkinlikler İçi ve Arası Seçim Fırsatları Sunmanın Etkilerinin Karşılaştırılması, Eskişehir: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Engelliler Araştırma Enstitüsü Yayınları. No:5.

Lanovaz, Marc J. and Sladeczek, I.E., Rapp, J.T. (2011). Effect of music on vocal stereotypy in children with autism. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 44 (3), 647-651.

Lim, Hayoung Audrey. (2007). The effect of developmental speech-language training through music on speech production in children with autism spectrum disorders, Yayınlanmamış Doktora Tezi, MİAMI UNİVERSİTY, Florida.

Lorimer, Peggy A., Simpson, Richard L., Myles, Brenda Smith and Ganz, Jennifer B. (2002). The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4 (1), 53-60.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) I. ve II. Kademe Eğitim Programı (Otistik Çocuklar İçin), 2013. MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı Afyonkarahisar-Sandıklı-Sandıklı Özçınar Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. Kademe- BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı), 2015.

Mukuria, Gathogo M. and Obiakor, Festus E. (2008). Curriculum İnnovation to Educate Students with Autism in General Education. (Edited by: Anthony F. Rotatori, Festus E. Obiakor and Sandra Burkhardt). *Advances in Special Education*. UK. : Emerald Group Publishing, 25-40.

Norris, Christine and Dattilo, John (1999). Evaluating Effects of a Social Story İntervention on a Young Girl with Autism. *Focus on a Autism and Other Developmental Disabilities*, 14 (3), 180-186.

O'Hara, Marguerite (2010). Using Social Stories to Teach Social Skills. PİTTSBURGH UNİVERSİTY.

Olçay-Gül, Seray ve Tekin-İftar, Elif (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Olan Bireyler için Sosyal Öykülerin Kullanımı. ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13 (2), 1-20.

Olçay-Gül, Seray (2013). Ailelerce Sunulan Sosyal Öykülerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlerin Sosyal Becerilerine Etkileri (1. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.

Olçay-Gül, Seray (2012). Ailelerce Sunulan Sosyal Öykülerin Otistik Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlerin Sosyal Becerilerine Etkileri, Doktora Tezi, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Orr, Tracy Jo, Myles, Brenda Smith and Carlson, Judith K. (1998). The Impact of Rhythmic Entrainment on a Person With Autism. *Focus on Autism and Developmental Disabilities*, 13 (3), 163-166.

Özbey, Çetin (2005). Otizm ve Otistik Çocukların Eğitimi. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Özdemir, Selda (2007). Sosyal Öyküler: Otistik Çocuklara Yönelik Bir Sağaltım. ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8 (2), 49-62.

Özdemir, Selda (2008). The effectiveness of Social Stories on decreasing disruptive behaviors of children with autism: Three case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (9), 1689-1696.

Özsoy, Yahya, Özyürek, Mehmet ve Eripek, Süleyman (2003). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar (12. Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.

Pasiali, Varvara (2004). The use of prescriptive therapeutic songs in a home-based environment to promote social skills acquisition by children with autism: Three case studies. *Music Therapy Perspectives*, 22 (1), 11-22.

Quilty, Kimberly Moudry (2007). Teaching Paraprofessionals How to Write and Implement Social Stories for Students With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*, 28 (3), 182–189.

Rossman, Ian T. and DiCicco-Bloom, Emanuel (2008). ENGRAILED2 and Cerebellar Development in the Pathogenesis of Autism Spectrum Disorders. (Edited by: Andrew W. Zimmerman). Autism. USA: Humana Press, 3-41.

Rowe, Carol (1999). Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *Special Education Forward Trends*, 26 (1), 12-14.

Sadock, Benjamin James and Sadock, Virginia Alcott (2012). Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Kısaltılmış Temel Kitabı. (Çeviren: Nurullah, Bolat). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Sansosti, Frank J., Powell-Smith, Kelly A., and Kincaid, Donald (2004). A Research Synthesis of Social Story Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19 (4), 194-204.

Sansosti, Frank J. and Powell-Smith, Kelly A. (2008). Using Computer-Presented Social Stories and Video Models to Increase the Social Communication Skills of Children With High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10 (3), 162-178.

Schneider, Naomi, Goldstein, Howard (2010). Using social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12 (3), 149-160.

Scattone, Dorothy, Wilczynski, Susan M., Edwards, Ron P. and Rabian, Brian (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (6), 535–543.

Scattone, Dorothy, Tingstrom, Daniel H., Wilczynski Susan M. (2006). Increasing Appropriate Social Interactions of Children With Autism Spectrum Disorders Using Social Stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21 (4), 211-222.

Scattone, Dorothy (2008). Enhancing the conversation skills of a boy with Asperger's Disorder through social stories™ and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (2), 395-400.

Schwartzberg, Edward Todd and Silverman, Michael J. (2013). Effects of music-based social stories on comprehension and generalization of social skills in children with autism spectrum disorders: A randomized effectiveness study. *The Arts in Psychotherapy*, 40 (3), 331-337.

Senemoğlu, Nuray (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Sola, Canan (2013). *Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi* (Editör: Sezgin Vuran). *Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık, 65-90.

Spencer, Vicky G., Simpson, Cynthia G., and Lynch, Sharon, A. (2008). Using Social Stories to Increase Positive Behaviors for Children With Autism Spectrum Disorders. *Intervention in School and Clinic*, 44 (1), 58-61.

Sucuoğlu, Bülbin ve Çifci, İlknur (2001). *Yapamıyor mu Yapmıyor mu?* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sucuoğlu, Bülbin ve Çifci, İlknur (2012). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi* (8. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, Bülbin ve Özokçu, Osman. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57.

Sucuoğlu, Bülbin (2014). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Değerlendirilmesi*. *Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış*. (Editör: Elif Tekin-İftar). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık, 45-79.

Sun, Muammer ve Seyrek, Hilmi (1993). Okul Öncesi Eğitiminde Müzik. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.

Süzer, Tanyel (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Cinsel İstismardan Korunma Becerilerinin Öğretiminde Sosyal Öykü Yönteminin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Tekin-İftar, Elif ve Kırcaali-İftar, Gönül (2013). Yanlızsız Öğretim Yöntemleri (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, Elif, Kurt, Onur ve Çetin, Özlem (2011). Yüksek ve düşük düzeyde uygulama güvenirliğiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin öğrenme üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11 (1), 363-381.

Tekin, Elif (2000). Karşılaştırmalı Tek-Denekli Araştırma Modelleri. Özel Eğitim Dergisi, 2 (4),1-12.

Tekin-İftar, Elif (2012). Tek-Denekli Araştırmalar ve Temel Kavramlar. (Editör: Elif Tekin-İftar). Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar. Ankara: Türk Psikologlar Deneği Yayınları, 15-39.

Tekin-İftar, Elif (2012). Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli. (Editör: Elif Tekin-İftar). Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar. Ankara: Türk Psikologlar Deneği Yayınları, 329-350.

Tekin-İftar, Elif ve Olçay-Gül, Seray (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Olan Bireyler için Sosyal Öykülerin Kullanımı. ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13 (2), 1-20.

Thaut, Michael H. (1988). Measuring Musical Responsiveness in Autistic Children: A Comparative Analysis of Improvised Musical Tone Sequences of Autistic, Normal, and Mentally Retarded Individuals. Journal of Autism and Developmental Disorders, 18 (4), 561-571.

Thiemann, Kathy S. and Goldstein, Howard (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34 (4), 425-446.

Travis, Denise Anne (2006). The effect of musical social stories (TM) on target behaviors of preschool children with autism spectrum disorders: Three case studies, Doctoral Dissertation, MICHIGAN STATE UNIVERSITY, Michigan.

Tufan, İsmail (2006). Otistik Çocuk Dahi mi, Engelli mi? (2. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Turhan, Ceyda (2015). Otizm Bozukluğu Gösteren Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Sosyal Öykü Video Model Uygulamalarının Etkililik ve Verimlilikleri, Doktora Tezi, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Uçan, Ali (2005). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum (3. Baskı). Ankara: Evrensel Müzik Evi.

Vanlı, Lale (2003). Otizm Nedir? Tanı Ölçütleri, Ayırıcı Tanı ve Tedavi (1. Baskı). Nobel Tıp Kitabevleri.

Wheeler, Katie Lynn (2005). The power of social stories: A strategy for students with autism spectrum disorder, Master Thesis, CALIFORNIA STATE UNIVERSITY, California.

Wing, Lorna (2012). Otizm El Rehberi (3th Edition). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yıldırım-Doğru, S. Sunay, Kayılı, Gökhan, Alabay, Erhan, Kuşçu, Özden ve Sarıkaya, Ayşegül (2013). Ailesinde Engelli Birey Bulunan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerileri ve Problem Davranışlarının İncelenmesi. AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 14 (2), 219-236.

Yılmaz, Ebru (2010). Otistik Çocuklarda Müzik Atölyesi Çerçevesinde Ortaya Çıkan Sözel Olmayan İletişim İşaretlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zelyurt, Sevda (2015). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Hayat Bilgisi Dersinin Şarkı ile ve Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulmasının Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

EKLER

EK-1. Sözleşme**Tarih**

Sevgili Anne-Baba,

“Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sosyal Beceri Kazandırmada Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü Uygulamalarının Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışmanın amacı; otizm tanısı almış çocuklarda, sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılmasıdır.

.....ile Banu Geboloğlu arasında yapılan bu sözleşmeye göre Banu Geboloğlu'nun müzikli sosyal öyküleri kullanarak çocuğuma izin isteme ve yardım isteme becerilerini kazandırmasını kabul ediyorum.

Çalışmada çocuğumun isminin hiçbir yerde geçmeyeceğini ve herhangi bir psikolojik veya fiziksel risk taşımadığını ve çalışma süresince istediğim zaman çocuğumun katılımını engelleyebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Hüseyin Serdar Çakırer ve Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Yahya Çıkılı danışmanlıklarında yürütülecektir.

Araştırmacı

Banu GEBOLOĞLU

İletişim bilgileri

banu.gebologlu@gop.edu.tr

05308832686

Veli

EK-2. Önkoşul Becerileri Kontrol Aracı

DAVRANIŞLAR	ÖLÇÜT 3/4	KAYIT
İçinde bir eylem gerektiren yönergeyi yerine getirir		
Kendisine okunan metni anlar ve metin ile ilgili sorulara sözel cevap verir		
Bir görseli 5 dakika süreyle izleyebilir		
Konuşmayı 5 dakika süreyle dinleyebilir		

1. Öğretmen ve öğrenci karşılıklı oturur. Öğrencinin önünde küçük top, boncuk, kalem, silgi bulunur. Araştırmacı öğrenciye beni dikkatli dinle, söylediğimi yap der ve topu al, boncuğu al, yönergelerini verir. Öğrenci alırsa + işareti konur. Aynı davranış, otur, kalk, aç, sepete at şeklinde de olabilir.

2. Araştırmacı öğrenci ile karşılıklı oturur. Araştırmacı öğrenciye şimdi sana bir masal (öğrenci seviyesine uygun) okuyacağım, beni dikkatli dinle, sonra sana masal ile ilgili soru soracağım, sen cevap vereceksin açıklamasını yapar. Sonra araştırmacı masalı okur, okuduktan sonra masalın adı neydi? Masaldaki kahramanın adı neydi? Masal nerede geçiyor? Gibi sorular yöneltir. Öğrenci doğru cevap verirse + işareti koyar.

3. Araştırmacı öğrenci ile TV olan salona gider, araştırmacı öğrenciye sizinle şimdi izleyeceğiz açıklamasını yapar. Sonra TV yi açar ve öğrenciyi izler. Öğrenci 5 dk. süreyle TV' yi izlediğinde + işareti koyar.

4. Araştırmacı öğrenci ile karşılıklı oturur. Araştırmacı öğrenciye şimdi sana anlatacağım, bitinceye kadar beni dikkatli dinle açıklamasını yapar. Araştırmacı anlatır ve öğrenciyi izler. Öğrenci konuşma bitinceye kadar dinlerse + işareti koyar.

EK-3. Sosyal Beceri Kontrol Listesi

I. İLK KAZANDIRILACAK BECERİLER	EVET	HAYIR
Dinleme		
Konuşmayı başlatma		
Konuşmayı sürdürme		
Soru sorma		
Teşekkür etme		
Kendini tanıtmaya		
Başkalarını tanıtmaya		
İltifat etme		
Yardım isteme		
Bir gruba katılma		
Yönerge verme		
Yönergelere uyma		
Özür dileme		
İkna etme		
II. GRUPLA BİR İŞİ YÜRÜTME		
Grupta iş bölümüne uyma		
Grupta sorumluluğunu yerine getirme		
Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma		
III. DUYGULARA YÖNELİK BECERİLER		
Kendi duygularını anlama		
Duygularını ifade etme		
Başkalarının duygularını anlama		
Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma		
Sevgiyi, iyi duyguları ifade etme		
Korku ile başa çıkma		
Kendini ödüllendirme		
IV. SALDIRGAN DAVRANIŞLAR İLE BAŞA ÇIKMAYA YÖNELİK BECERİLER		
İzin isteme		
Paylaşma		
Başkalarına yardım etme		
Uzlaşma		
Kızgınlığı kontrol etme		
Hakkını koruma, savunma		
Alay etmeyle başa çıkma		
Kavgadan uzak durma		
V. STRES DURUMLARIYLA BAŞA ÇIKMA		
Başarısız olunan bir durumla başa çıkma		
Grup baskısıyla başa çıkma		
Utandırılan bir durumla başa çıkma		
Yalnız bırakılma ile başa çıkma		
VI. PLAN YAPMA ve PROBLEM ÇÖZME		
Ne yapacağına karar verme		
Problemin (sorunun) nedenlerini araştırma		
Amaç oluşturma		
Bilgi toplama		
Karar verme		
Bir işe yoğunlaşma		

EK-4. İzin İsteme Becerisi İçin Yazılan Sosyal Öykü**İZİN İSTEMEK GÜZELDİR**

Okulumu ve sınıfımdaki arkadaşlarımı çok severim. (Betimleyici cümle)

Bazen sınıfta ders yaparken gerekli olan eşyalarım yanımda olmayabilir. (Betimleyici cümle)

Derste arkadaşlarımın eşyalarına ihtiyacım olabilir. (Betimleyici cümle)

Derste arkadaşlarımın eşyalarını almak için izin istemem gerekir. (Yönlendirici cümle)

İhtiyacım olduğunda arkadaşlarımdan eşyalarını almak için izin istersem onlar çok mutlu olur. (Bakış açısını yansıtan cümle)

Arkadaşlarımın eşyalarını almak için izin istemek güzel bir davranıştır. (Doğrulamayı cümle)

EK-5. Yardım İsteme Becerisi İçin Yazılan Sosyal Öykü**ZORLANDIĞIN İŞLERDE YARDIM İSTE**

Bazen okulda öğretmenimin benden yapmamı istediği şeyleri yapmakta zorlanırım.
(Betimleyici cümle)

Bazen de kendi istediğim şeyleri yapmakta zorlanırım. (Betimleyici cümle)

Böyle durumlarda başkalarının yardımına ihtiyacım olabilir. (Betimleyici cümle)

Zorlandığım durumlarda arkadaşlarımdan yardım istemem gerekir. (Yönlendirici cümle)

Arkadaşlarım bana yardım ettiğinde çok mutlu olurlar. (Bakış açısını yansıtan cümle)

Zorlandığım zaman arkadaşlarımdan yardım istemek doğru bir davranıştır.
(Doğrulayıcı cümle).

EK-6. İzin İsteme Becerisi İçin Yazılan Müzikli Sosyal Öykü

İZİN İSTEMEK GÜZELDİR

C C C G⁷ C

O ku lu mu ve sı nı fın da ki ar ka daş la rı mı çok se ve rim

9 C G C C F

Ba zen sı nı f ta ders ya par ken ge rek li o lan

15 C A⁷ Dm G C

eş ya la rım ya nım da ol ma ya bi lir

19 C C G G⁷ C

Ders te ar ka daş la rı mın eş ya la rı na ih ti ya cum o la bi lir

24 C C G C G⁷ G⁷ C

Ders te ar ka daş la rı mın eş ya la rı nı almak i çin i zin is te mem ge re kir

30 C C G C G

İh ti ya cum ol du ğun da ar ka daş la rım dan eş ya la rı nı al mak i çin

35 Dm G⁷ C

i zin is ter sem on lar çok mut lu o lur

39 G⁷ C Dm Fm⁶ G⁷ C

Ar ka daş la rı mın eş ya la rı nı al mak i çin i zin is te mek gü zel bir dav ra mış tır
rit.

EK-7. Yardım İsteme Becerisi İçin Yazılan Müzikli Sosyal Öykü

ZORLANDIĞIN İŞLERDE YARDIM İSTE

C A⁷ Dm

Ba zen o kul da öğ ret me ni min ben den yap ma mı

7 G⁷ C C G⁷ C

is te di ği şey le ri yap mak ta zor la nı rım

13 C C A⁷ Dm G⁷ C

Ba zen de ken di is te di ğim şey le ri yap mak ta zor la nı rım

21 C A⁷ Dm G⁷ C

Böy le du rum lar da baş ka la rı nın yar dı mı na ih ti ya cım o la bi lir

31 C C A⁷ Dm G⁷ C

Zor lan di ğim du rum lar da ar ka daş la rım dan yar dum is te mem ge re kir

39 C A⁷ Dm C

Ar ka daş la rım ba na yar dum et ti ğin de çok mut lu o lur

47 C C Em

Zor lan di ğim za man ar ka daş la rım dan

51 F Fm⁶ rit. C

yar dum is te mek doğ ru bir dav ra nış tr

EK-8. İzin İsteme Becerisi İçin Yazılan Sosyal Öykü Resimleri

Okulumu ve sınıftaki arkadaşlarımı çok severim.



Bazen sınıfta ders yaparken gerekli olan eşyalarım yanımda olmayabilir.



Derste arkadaşlarımlın eşyalarına ihtiyacım olabilir.



Derste arkadaşlarının eşyalarını almak için izin istemem gerekir.



İhtiyacım olduğunda arkadaşlarımdan eşyalarını almak için izin istersem onlar çok mutlu olur.



Arkadaşlarımın eşyalarını almak için izin istemek güzel bir davranıştır.



EK-9. Yardım İsteme Becerisi İçin Yazılan Sosyal Öykü Resimleri

Bazen okulda öğretmenimin benden yapmamı istediği şeyleri yapmakta zorlanırım.



Bazen de kendi istediğim Şeyleri
yapmakta zorlanırım.



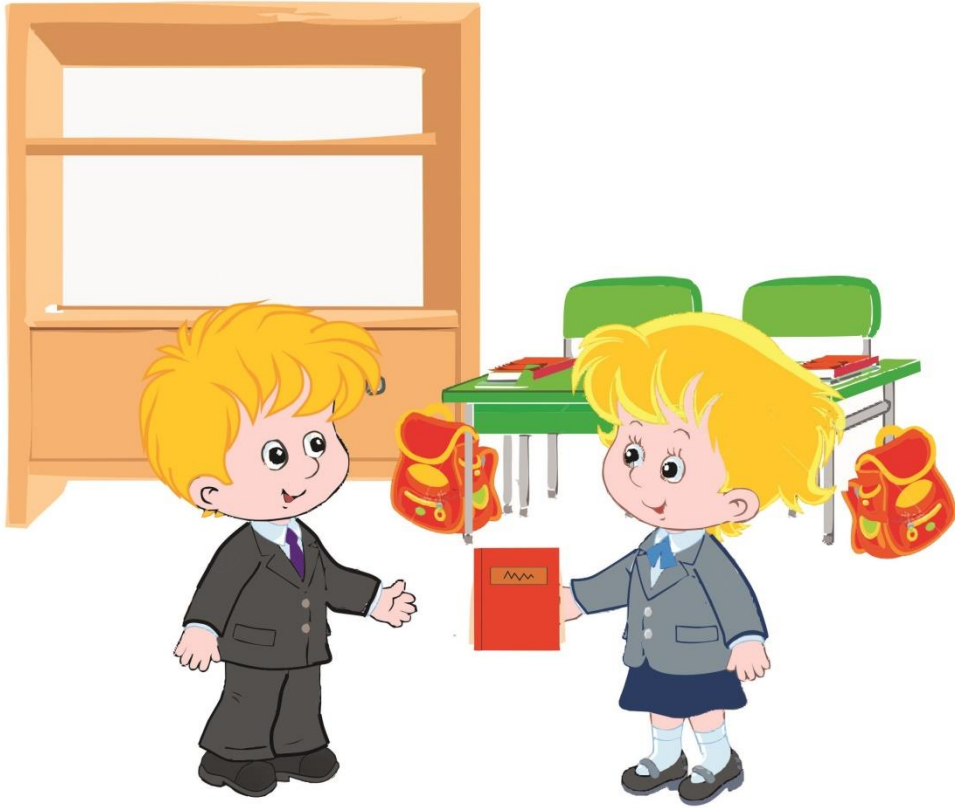
Böyle durumlarda başkalarının yardımına
ihtiyacım olabilir.



Zorlandığım durumlarda arkadaşlarımdan yardım istemem gerekir.



Arkadaşlarım bana yardım ettiğinde
çok mutlu olurlar.



Zorlandığım zaman arkadaşlarımdan yardım istemek
doğru bir davranıştır.



EK-10. İzin İsteme Becerisine İlişkin Senaryolar-Yoklama Oturumları

Amaç: Katılımcının boyama, yırtma-yapıştırma ve ipe boncuk dizme eylemlerini gerçekleştirirken kendisinde olmayan, arkadaşında ya da öğretmeninde olan araç-gereci izin isteyerek alması ve etkinliği gerçekleştirmesi.

Ortam: Sınıf ortamı.

Araç-gereç: Boyama kağıdı, pastel boya, yırtma-yapıştırma kağıtları, yapıştırıcı, ip ve boncuklar.

Senaryo 1. (akran): Öğretmen katılımcıdan kendisine verilen boyama kağıdını boyamasını ister. Bunun için gerekli olan boyama kalemleri katılımcıya verilmez, hemen yanındaki arkadaşının masasının üzerine konur ve katılımcının, arkadaşından izin isteyerek boyama kalemlerini alması beklenir. Katılımcı doğru tepkiyi sergilediğinde, sergilenen davranış pekiştirilir.

Senaryo 2. (öğretmen): Öğretmen katılımcıdan kendisine verilen resime kağıtları yapıştırmasını ister. Bunun için gerekli olan yapıştırıcı katılımcıya verilmez, hemen karşısındaki öğretmenin elinde ya da masasının üzerinde durur ve katılımcının, öğretmeninden izin isteyerek yapıştırıcıyı alması beklenir. Katılımcı doğru tepkiyi sergilediğinde, sergilenen davranış pekiştirilir.

Genelleme (Başlama düzeyi ve öğretim sonu genelleme oturumları) senaryosu (öğretmen): Öğretmen katılımcıdan kendisine verilen ipe boncukları dizmesini ister. Bunun için gerekli olan boncuklar katılımcıya verilmez, hemen karşısındaki öğretmenin elinde ya da masasının üzerinde durur ve katılımcının, öğretmeninden izin isteyerek boncukları alması beklenir. Katılımcı doğru tepkiyi sergilediğinde, sergilenen davranış pekiştirilir.

EK-11. Yardım İsteme Becerisine İlişkin Senaryolar-Yoklama Oturumları

Amaç: Katılımcının, çantasını bulunduğu yerden alamadığı, soda şişesini ve kilitli dolabı açamadığı durumlarda arkadaşından ya da öğretmeninden yardım istemesi.

Ortam: Sınıf ortamı.

Araç-gereç: Katılımcının boyunun yetişemeyeceği bir dolap, katılımcının defteri, çantası, soda, soda açacağı, dolap kilidi.

Senaryo 1. (akran): Öğretmen katılımcıdan kendisine verilen soda açacağıyla soda şişesini açmasını ister Katılımcının, soda şişesini açamadığı durumda arkadaşından yardım istemesi beklenir. Katılımcı doğru tepkiyi sergilediğinde, sergilenen davranış pekiştirilir.

Senaryo 2. (öğretmen): Öğretmen katılımcının boyunun yetişemeyeceği bir dolabın üzerine konulan çantasından defterini çıkarmasını ister. Katılımcının, çantasına ulaşamadığı durumda öğretmeninden yardım istemesi beklenir. Katılımcı doğru tepkiyi sergilediğinde, sergilenen davranış pekiştirilir.

Genelleme (Başlama düzeyi ve öğretim sonu genelleme oturumları) senaryosu (öğretmen): Öğretmen katılımcıdan kilitli dolabın içinden bir eşyayı getirmesini ister. Kilitli dolabı açamayan katılımcının öğretmeninden yardım istemesi beklenir. Katılımcı doğru tepkiyi sergilediğinde, sergilenen davranış pekiştirilir.

EK-16. Sosyal Geçerlik Soru Formu

Bu veri toplama formunda çocuğunuzla yapılan sosyal öykü çalışmasına ilişkin görüşlerinizi belirlemek üzere 10 madde bulunmaktadır. Maddeleri dikkatlice okuyunuz ve o maddeye ilişkin görüşünüze uygun olan seçeneği X koyarak işaretleyiniz.

Öğr. Gör. Banu GEBOLOĞLU

1. Çocuğunuzun sosyal beceri öğretim programına katılımından memnun musunuz?
 Evet Kararsızım Hayır
2. Bu çalışma ile çocuğunuza öğretilen sosyal becerilerin onun için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?
 Evet Kararsızım Hayır
3. Çocuğunuza uygulanan öğretim programını diğer insanlara önerir misiniz?
 Evet Kararsızım Hayır
4. Bundan sonra öğretilecek sosyal becerilerin yine aynı yöntemle öğretilmesini ister misiniz?
 Evet Kararsızım Hayır
5. Diğer becerilerin, çocuğunuzla gerçekleştirilecek eğitimde sosyal öykü yöntemi ile öğretilmesi yerine müzikli sosyal öykü ile öğretilmesini ister misiniz?
 Evet Kararsızım Hayır
6. Çalışmanın en beğendiğiniz yönünü birkaç cümle ile açıklar mısınız?
7. Çalışmanın beğenmediğiniz yönleri varsa birkaç cümle ile açıklar mısınız?
8. Bu çalışma ile birlikte çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikler nelerdir?
9. Bu çalışma esnasında siz neler hissettiniz?
10. Öğretim sonucunda çocuğunuzda meydana gelen davranış değişikliği, onun ihtiyaç duydukları farklı nesnelere varlığında da meydana geliyor mu?

EK-17. Müzikli Sosyal Öykü Uzman Görüşü Soru Formu

Şarkı adı: İzin istemek

a) Sözlerin Değerlendirilmesi

1. Sözler tema ile uyumlu mu?
2. Sözler çocuğun algı düzeyine uygun mu?
3. Sözlerin ritmik / prozodik uyumu kabul edilebilir düzeyde mi?
4. Sözlerin melodik / prozodik uyumu kabul edilebilir düzeyde mi?
5. Sözler eğitim müziği içeriğine uygun mu?

	Tamamen (5 puan)	Büyük Ölçüde (4 puan)	Kısmen (3 puan)	Az (2 puan)	Hiç (1 puan)
1.soru					
2. soru					
3. soru					
4.soru					
5.soru					

b) Ezginin Değerlendirilmesi

1. Ses aralığı çocuk için uygun mu?
2. Tercih edilen ton/makam ezgi için uygun mu?
3. Ezginin ölçü sayısı uygun mu?
4. Ezgi bütünlüğü kabul edilebilir düzeyde mi?
5. Ezgi eğitim müziğinde kullanılabilir nitelikte mi?

	Tamamen (5 puan)	Büyük Ölçüde (4 puan)	Kısmen (3 puan)	Az (2 puan)	Hiç (1 puan)
1.soru					
2. soru					
3. soru					
4.soru					
5.soru					

EK-18. Sosyal Öykü Uzman Görüşü Soru Formu

Öykülerin Başlıkları: “İzin İstemek Güzeldir” ve “Zorlandığın İşlerde Yardım İste”

Öykülerin Yazarı: Banu Geboloğlu

Bu öyküler Aşağıda yaşları ve tanıları belirtilen katılımcılar için yazılmıştır.

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| 1. Katılımcı yaş: 9 | Tanı: Atipik Otizm |
| 2. Katılımcı yaş: 10 | Tanı: Orta MR+Otizm |
| 3. Katılımcı yaş: 17 | Tanı: YGB |

Öyküyü sesli olarak dikkatlice okuyunuz ve uygun seçeneği işaretleyiniz.

EVET HAYIR

1. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri var mı?
2. Öykü bireyin bakış açısından ve ağzından yazılmış mı?
3. Öykü olumlu cümleler içeriyor mu?
4. Cümle oranları uygun mu?
5. Cümle türlerine yer verilmiş mi?
6. Öykü akıcı ve yeterince açık mı?
7. Öyküde bireyin sinirlenmesine ya da kendini kötü hissetmesine neden olacak kelimeler ya da cümleler kullanılmış mı?
8. Öykünün anlaşılması için görsel destekler kullanılmış mı?
9. Öykünün bir başlığı var mı?

EK-19. Resmi İzinler



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı: 71052239/ *1300/1391*
Konu :Banu GEBOLOĞLU Anket İzni Hk.

07.10.2025

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Banu GEBOLOĞLU 'Müzikli Sosyal Öykülerin Otuzmlı Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmadaki Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması' adlı tezi için ekli listede adı geçen okullarda araştırma yapmak istemektedir. Gerekli iznin alınması hususunda;

Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet İPÇİOĞLU
Enstitü Müdürü

Ekler:

- 1 Adet Araştırma İzin Dilekçe Formu
- 1 Adet Tez Önerisi (17 sayfa)
- 1 Adet Sözleşme (4 sayfa)
- 1 Adet Test
- 1 Adet Araştırmanın Yapılacağı Okulların Listesi
- 1 Adet Araştırma Değerlendirme Formu
- 1 Adet Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname
- 1 Adet Fiziki Zararları Karşılama Taahhüdü

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA
Telefon: (0 332) 324 7660 Faks : (0 332) 324 5510
Elektronik Ağ: www.konya.edu.tr E-Posta: ebil@konya.edu.tr



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250.302/— 469
Konu : Banu GEBOLOĞLU'nun
Anket İzni Hk.

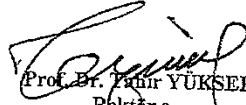


NECMETTİN ERBAKAN
KONYA ÜNİVERSİTESİ
Öğr. İşl. D. Bşk.
14/04/2015 Sayı: 4593
giden 2015.04.14.4593

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
TOKAT

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Banu GEBOLOĞLU'nun "Müzikli Sosyal Öykülerin Otizmlili Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmadaki Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması" adlı araştırma kapsamında Müdürlüğünüze bağlı okullarda anket yapma isteği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Konu ile ilgili görüşlerinizin Rektörlüğümüze bildirilmesini rica ederim.


Prof. Dr. Fatih YÜKSEK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tez Önerisi ve Ekleri (27 sayfa)



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.5160629
Konu: Araştırma İzni Verilmesi

20.05.2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
b) 09/10/2014 tarihli ve 27001677/600/4437181 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun/05/2015 tarihli tutanakları.

Ekli listede adı soyadı, görev yeri, görevi ve anket konusu belirtilen Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Murat GÖKDERE, doktora öğrencisi Çiğdem AKKANAT ve yüksek lisans öğrencisi Ersin KILIÇBÜYÜK ile Necmettin Erbakan Üniversitesi doktora öğrencisi Banu GEBOLOĞLU'nun il/ilçe merkezindeki ilgili okullarına yönelik hazırlanmış oldukları bilimsel amaçlı anket çalışmasını uygulamak istemektedir.

Söz konusu bilimsel amaçlı çalışmanın il/ilçe merkezindeki ilgili okul/kurum müdürlüklerinde ilgili kişilere uygulama yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamunuzca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20.05.2015

Mehmet Suphi KÜSBECİ
Vali a.
Vali Yardımcısı



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.5208481
Konu: Araştırma izni

20.05.2015

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
KONYA.

İlgi : 14/04/2015 tarih ve 4593 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde gönderilen Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Banu GEBOLOĞLU'na ait araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Onayı ve liste ekte gönderilmiştir.

Bilginizi ve gereğini arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Valilik Onayı ve Liste (2 Sayfa)

GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme60@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Adnan YÜCE
Tel:(0356) 214 10 17-358
Faks: (0356) 214 11 86

EK-20.

T. C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Banu GEBOLOĞLU	İmza:	
Doğum Yeri:	ELAZIĞ		
Doğum Tarihi:	13.05.1978		
Medeni Durumu:	BEKÂR		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Atatürk İlkokulu		Karaman	1989
Ortaöğretim	Atatürk Ortaokulu		Tokat	1992
Lise	Gaziosmanpaşa Lisesi		Tokat	1995
Lisans	Ege Üniversitesi DTMK	Temel Bilimler	İzmir	2004
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü	Müzik Anasanat Dalı	Kayseri	2010
Becerileri:				
İlgi Alanları:				
İş Deneyimi:	2005-2009 Gaziosmanpaşa Ün. Okutman 2009-2015 Gaziosmanpaşa Ün. Öğr. Gör.			
Aldığı Odülleri:				
Hakkında bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Fırat KUTLUK, Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Prof. Dr. N. Oya LEVENDOĞLU ÖNER, Doç. Dr. Fikri SOYSAL, Yrd. Doç. Dr. Mehriban GAMBEROVA			
Tel:	05308832686			
Adres	Cemalettin Mah. Sulusokak Cad. Deveciler Hanı (Devlet Konservatuarı) No:33/ TOKAT			