

**T. C**  
**Marmara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Özel Eğitim Ana Bilim Dalı**  
**Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**OTİZMLİ ÇOCUKLARA KAYBOLAN NESNELERİNİ**  
**SÖZEL TALEP ETME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE**  
**FIRSAT ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ**

**Meram MISIR HORASAN**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**İstanbul, 2011**

**T. C**  
**Marmara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Özel Eğitim Ana Bilim Dalı**  
**Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**OTİZMLİ ÇOCUKLARA KAYBOLAN NESNELERİNİ  
SÖZEL TALEP ETME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE  
FIRSAT ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ**

**Meram MISIR HORASAN**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**


- 1. Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nur AKÇİN**
- 2. Danışman: Doç. Dr. Binyamin BİRKAN**

**İstanbul, 2011**

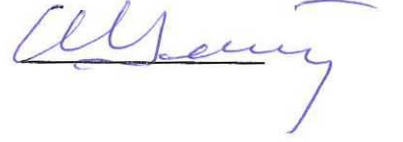
## ONAY

Meram MISIR tarafından hazırlanan "Otizmli Çocuklara Kaybolan Nesnelerini Sözel Talep Etme Becerilerinin Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiği" konulu bu çalışma, .13 . . 110 . . 2011 . . tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

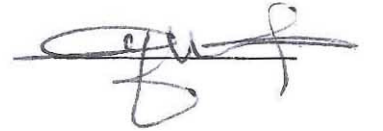
**Tez Danışmanı**      **Yrd. Doç Dr. Nur AKÇİN**



**Jüri Üyesi**              **Prof. Dr. Yıldız GÜVEN**



**Jüri Üyesi**              **Yrd. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK**



## ÖZGEÇMİŞ

- 1998- 2002 Uşak Şehit Abdulkadir Kılavuz Anadolu Öğretmen Lisesi
- 2002 - 2006 19 Mayıs Üniversitesi mezun olma
- 2006 - 2009 İstanbul Zihinsel Engelliler Vakfı "Öğretmenlik"
- 2008 - Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisans programına giriş
- 2009 - NOVA Özel Eğitim ve Danışmanlık Merkezi "Öğretmenlik"

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

- Görev Yaptığı Kurum NOVA Özel Eğitim ve Danışmanlık Merkezi
- E-Posta merammisir@gmail.com
- İş Telefon 0 212 217 86 18

## ÖNSÖZ

Bu araştırma, otizmlı çocukların kaybolan nesnelarını sözel talep etme becerisinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiğini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Araştırma sürecinde yer alan her aşamada birçok kişinin desteğı ve değerli katkıları olmuştur.

Araştırmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar ki bütün aşamalarında beni yönlendiren, yardımlarını benden esirgemeyen, istediğim bir alanda araştırma yapmam konusunda beni destekleyen, yoğun programına rağmen bana her zaman vakit ayıran, anlayışla ve sabırla her zaman yanımda olan sevgi ve saygı duyduğum hocam Doç. Dr. Binyamin BİRKAN' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Güleryüzü ve samimiyetiyle beni hep rahatlatan, her zaman bana güvendiğini hissettiren, yaşadığım her sıkıntıda içtenlikle beni dinleyen ve bana destek olmak için elinden geleni yapan ayrıca öğrencisi olmaktan mutlu olduğum sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Nur AKÇİN' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın uygulama okulu olan Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu, kurucu başkan yardımcısı Aylin SEZGİN'e; otizm ve bilimsel çalışmalara sağladıkları katkılar için okul koordinatörü Demet UNCU'ya ve Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu öğretmenleri Gökhan USLUCAN'a, Seren MOĞOL'a, Semiha ERCAN'a, Gözde ERDOĞAN'a, Elmas Seyhan' a, Ali Kaymak' a ve bütün personeline bana gösterdikleri güler yüz, katkı ve destekleri için teşekkür ederim.

Araştırmanın deneklerini oluşturan Tohum Otizm Vakfı Okulu'nun üç sevimli öğrencisine ve her zaman bana yardımcı olmaya çalışan değerli ailelerine teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince bana rahat bir çalışma ortamı sağlayan, beni her zaman destekleyen ve tecrübelerini her zaman benimle paylaşan sevgi ve saygı duyduğum hocam Sezgin KARTAL'a ve her zaman güleryüzü ve pozitif enerjisiyle beni destekleyen Fery ELHADEF'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez süresince bana destek ve yardımcı olan sevgili arkadaşlarım Didem KARŞIYAKALI'ya, Ebru SAKIZ'a, Hatice AKGÜL'e, Oya ÖZDEMİR'e, Adnan ARI'ya, Zekiye TUNÇ'a, Nalan Nergis GÜRAKIN'a ve Bilgehan EREN'e teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman yanımda olduklarını ve bana güvendiklerini hissettiren benim için çok değerli olan sevgili Murat Amcam'a ve Nurten Teyzem'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beni bu günlere getiren, hayatı öğreten, bana her zaman destek veren ve varlıklarından güç aldığım canım annem, babam, kardeşlerim Ümran ve Devran'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi tez sürecinde de yardıma ihtiyacım olan her an yanımda olan, bana destek olan, moral veren ve anlayışımı esirgemeyen sevgili eşim Koray HORASAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Meram MISIR HORASAN

Ekim 2011

## ÖZET

Bu araştırmada, otizm tanısı konmuş üç çocuğa akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelere sözel talep etme becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiğine bakılmıştır. Araştırmada aynı zamanda fırsat öğretiminin çocukların sözel talep etme becerilerini genelleme ve sürdürmeye etkisi de belirlenmiştir.

Araştırmanın deneklerini İstanbul şişli İlçe'sin de bulunan Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu' na devam etmekte olan ve yaşları 4 - 6 arasında değişen, otizm tanısı almış üç erkek çocuk oluşturmuştur.

Araştırmada bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini en az bir denekte incelemeyi ve bu süreci iki farklı denekte tekrar sınımayı amaçlayan ve kalıcılığı değerlendirmeye olanak sağlayan tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Otizimli çocuklara kaybolan nesnelere sözel talep etme becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiğinin incelendiği bu araştırma, başlama düzeyi, toplu yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler grafiksel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Grafiklerde "yatay eksen" oturum sayısını, "düşey eksen" ise doğru tepki sayılarını göstermiştir.

Araştırmanın sonucunda fırsat öğretiminin otizmli çocukların kaybolan nesnelere talep etme becerisinin öğretiminde ve öğrendikleri becerileri sürdürmede etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak deneklerden biri öğrendiği becerileri farklı ortam, araç-gereçlere ve kişilere genelleleyebilirken diğer iki denek bu beceri de hedeflenen ölçütü yakalayamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Fırsat Öğretimi, Otizm, Uygulamalı Davranış Analizi, Konuşma Becerileri

## ABSTRACT

The general purpose of the present study was to determine the efficiency of incidental teaching on teaching three children diagnosed with autism to demand their lost objects verbally. These objects are lost during academic, art and leisure activities. This study also was to determine the effectiveness of incidental teaching on generalization and maintenance of verbal demanding skills.

The participants were three boys with autism, between 4-6 years of ages, who were attending to Tohum Foundation Special Education School.

A multiple probe design across subjects, was used to determine the effects of independent variable on dependent variable on at least one subject and replicated same process on two different subjects. Maintenance was assessed with three probe sessions after the intervention sessions.

This study, which tests the efficiency of incidental teaching on teaching children with autism how to demand their lost objects verbally, consists of baseline, collective examination sessions, follow up sessions and generalization sessions.

Data collected in the study were analyzed by graphical analysis technique. Horizontal axis shows the number of sessions, vertical axis shows the proportion of correct reactions.

The result of the study shows that incidental teaching method is effective on teaching verbal demanding skills to children with autism for finding their lost objects. However, one of the subject was not able to reach the aimed level at this skill whereas the other subject was able to generalize the learned skills on different areas, materials and people.

**Key Words:** Autism, Incidental Teaching, Applied Behavior Analysis, Speaking Skills.

## İÇİNDEKİLER

ONAY .....	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem .....	1
1.2. Amaç .....	3
1.3. Önem.....	3
1.4. Sınırlılık .....	4
1.5. Tanımlar .....	4
<b>BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN .....</b>	<b>5</b>
2.1. Otizmin Tanımı .....	5
2.1.1. Otizmin Belirtileri.....	6
2.2. Uygulamalı Davranış Analizi.....	7
2.3. Otizimli Bireylere Uygulamalı Davranış Analiziyle Öğretim .....	9
2.3.1. Fotoğraflı ve Yazılı Etkinlik Çizelgeleri .....	9
2.3.2. İpucu Sunma ve İpucunu Geri Çekme.....	10
2.3.3. Videodan Model Olma .....	11
2.3.4. Olumlu Davranışsal Destek .....	11
2.4. Otizimli Bireylerin Dil ve İletişim Özellikleri.....	12
2.5. Uygulamalı Davranış Analiziyle Dil ve İletişim Becerilerini Öğretim	
Yöntemleri .....	14
2.5.1. Replikli Öğretim .....	14

2.5.2. Ayrık Denemeli Öğretim .....	15
2.5.3. Bekleme Süreli Öğretim .....	17
2.5.4. Temel Tepki Öğretimi .....	18
2.6. Fırsat Öğretimi .....	19
2.7. İlgili Araştırmalar .....	22
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>25</b>
3.1. Katılımcılar .....	25
3.1.1. Deneklerde Aranılan Önkoşul Beceriler .....	25
3.2. Uygulamacılar .....	27
3.2.1. Araştırmacı .....	27
3.2.2. Eğitimciler .....	27
3.3. Ortam .....	28
3.4. Araç- Gereç .....	29
3.5. Araştırma Modeli .....	30
3.6. Bağımlı Değişken.....	31
3.7. Bağımsız Değişken .....	31
3.8. Deney Süreci .....	31
3.8.1. Başlama Düzeyi Verileri .....	32
3.8.2. Toplu Yoklama Oturumları .....	32
3.8.3. Öğretim Oturumları .....	33
3.8.4. Genelleme Oturumları .....	34
3.8.5. İzleme Oturumları.....	34
3.9. Verilerin Toplanması .....	34
3.9.1. Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, Öğretim, Genelleme ve İzleme Oturumlarına İlişkin Verilerin Toplanması .....	35
3.9.2. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması .....	35
3.9.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlilik Verilerinin Toplanması .....	35
3.9.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması .....	36
3.9.2.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması .....	38
3.10. Verilerin Analizi .....	38

3.10.1. Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, Öğretim Oturumlarına İlişkin Verilerin Analizi .....	38
3.10.2. İzleme Verilerinin Analizi .....	38
3.10.3. Genelleme Verilerinin Analizi.....	38
3.10.4. Güvenirlik Verilerinin Analizi.....	39
3.10.4.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri .....	39
3.10.4.2. Uygulama Güvenirlik Verileri .....	40
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR .....</b>	<b>43</b>
4.1. Öğretim Düzeyine İlişkin Bulgular.....	45
4.1.1. Birinci Deneğe(Hasan) Kaybolan Nesnesini Sözel Talep Etme Becerisinin Fırsat Öğretimi ile Öğretimine İlişkin Bulgular .....	45
4.1.2. İkinci Deneğe (Gökhan)Kaybolan Nesnesini Sözel Talep Etme Becerisinin Fırsat Öğretimi ile Öğretimine İlişkin Bulgular .....	45
4.1.3. Üçüncü Deneğe (Ali) Kaybolan Nesnesini Sözel Olarak Talep Etme Becerisinin Fırsat Öğretimi ile Öğretimine İlişkin Bulgular.....	46
4.2. İzleme Düzeyine İlişkin Bulgular .....	47
4.3. Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular.....	48
4.4. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Bulgular .....	49
<b>BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>51</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	51
5.2. Öneriler .....	56
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	56
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	56
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>58</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>65</b>
Ek 1: Anne - Baba İzin Formu .....	66
Ek 2: Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu .....	67
Ek 3: Ailelerin Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu .....	68

Ek 4: Tohum Otizm Vakfı Başvuru Yazısı.....	69
Ek 5: Fırsat Öğretimi Veri Tablosu.....	70
Ek 6: Fırsat Öğretimi Veri Tablosu.....	71
Ek 7: Fırsat Öğretimi Veri Tablosu.....	72
Ek 8: Fırsat Öğretimi Veri Tablosu.....	73
Ek 9: Fırsat Öğretimi Veri Tablosu.....	74
Ek 10: Fırsat Öğretimi Veri Tablosu.....	75
Ek 11: Hasan'ın Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı .....	76
Ek 12. Gökhan'ın Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı .....	78
Ek 13. Ali'nin Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı .....	80

## TABLÖLAR LİSTESİ

Table 3.1.	Katılımcıların Çalışma Günleri, Etkinlikleri ve Araç Gereçleri.....	29
Table 3.2.	Hasan'ın Kaybolan Nesneyi Sözel Olarak Talep Etme Becerisi Başlama Düzeyi, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları .....	39
Table 3.3.	Gökhan'ın Kaybolan Nesneyi Sözel Olarak Talep Etme Becerisi Başlama Düzeyi, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları .....	39
Table 3.4.	Ali'nin Kaybolan Nesneyi Sözel Olarak Talep Etme Becerisi Başlama Düzeyi, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları .....	39
Table 3.5.	Hasan'ın Kaybolan Nesneyi Sözel Talep Etme Becerisi Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları .....	40
Table 3.6.	Gökhan'ın Kaybolan Nesneyi Sözel Talep Etme Becerisi Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları .....	40
Table 3.7.	Ali 'nin Kaybolan Nesneyi Sözel Talep Etme Becerisi Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları .....	41
Table 3.8.	Hasan'ın Kaybolan Nesneyi Sözel Talep Etme Becerisi Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları .....	41
Table 3.9.	Gökhan'ın Kaybolan Nesneyi Sözel Talep Etme Becerisi Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları .....	41
Table 3.10.	Ali'nin Kaybolan Nesneyi Sözel Talep Etme Becerisi Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları .....	42

## ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 4.1. Deneklerin kaybolan nesneyi sözel talep etme becerilerine ilişkin başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumları..... 44
- Şekil 4.2. Katılımcıların kaybolan nesneyi sözel olarak talep etmebecerisine ilişkin genelleme tepkileri..... 48

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem

Dil, bize sosyal iletişim kurmada, bilgi almada, çalışma ve iş hayatında yardımcı olur (Hall, 2002).

Dil ve konuşma becerileri çocuktan çocuğa farklılık göstermektedir. Bu farklılık hiç konuşmamakla beraber yaşına uygun sözcük dağarcığı olmasına karşın dili işlevsel olarak kullanmamaya kadar geniş bir yelpaze içinde değişebilmektedir (Datlow-Smith, Belcher ve Juhrs, 1995, Akt: Altunel, 2007).

Otizm, çoğunlukla yaşamın ilk üç yılında fark edilen, her kültürde, dünyanın her yerinde görülen ve erkeklerde kızlara oranla daha yaygın olan ciddi bir gelişim bozukluğudur (Birkan, 2009).

Otizmin en çok karşılaşılan belirtilerinden biri, konuşmanın olmayışı ve var olan konuşmanın da iletişime yönelik olmayışıdır (Özbey, 2005). İletişimdeki bozukluk otizmlili çocuklarda belirgin ve kalıcıdır. Bu yetersizlik otizmlili çocukların sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini etkilemektedir (Sucuoğlu ve ark., 1998, Akt: Ulutaşdemir, 2007). Otizmlili çocuklarda, normal dil gelişimini izlerken meydana gelen yetersizlik, bu problemin ilk belirtisi olmaktadır. Yaşamın birinci yılında belirgin olarak gözlenen sözel olmayan iletişimde; gülümseme, el sallama, kucağa alma, kucağa alınmak istendiğinde kolunu kaldırma gibi temel bazı hareket ve jestlerin kullanılması, konuşmanın başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Normal gelişim gösteren bebekler bu becerileri gerçekleştirirken, otizmlili bebeklerin; ancak gıdıklandıkları, sallandıkları ya da havaya hoplatıldıkları zaman güldükleri gözlenmiştir (Darıca, Abidoğlu ve Gümüüşü, 2000). Otizmlili bireylerin çevreyle iletişimi çoğunlukla istekleri doğrultusundadır (Aydın, 2003). Ancak bir şeye gereksinimleri olduğunda karşılarındakine elinden tutarak istediği şeye doğru yönlendirebilirler.

Otizimli çocukların eğitim ortamlarına uyum sağlayabilmesi için sosyal etkileşim becerileri önemlidir ve bir takım sosyal iletişim becerilerine ulaşmadan bağımsız yaşamak mümkün değildir. Bu durumda otizimli çocuklar için nihai amaç bağımsız yaşamak ise eğitime çok erken bir yaşta başlamak önemlidir (Loncola, 2004, Akt: Altunel, 2007). Normal gelişim gösteren çocuklar dili çok az yardımla öğrenirken, otizimli çocuklar sistematik ve kapsamlı şekilde öğrenmeye ihtiyaç duyarlar (Hall, 2002).

Sosyal yaşamda iletişimde bulunmanın en belirgin yollarından biri soru sormak ve sorulara cevap vermektir. Dil gelişimine yardımcı olmak için genellikle ' N.....?' (ne, neden, niçin, nasıl, nerede, ne zaman) soruları kullanılmaktadır.

Otizimli çocukların dil ve iletişim becerilerini edinmelerini kolaylaştırabilmek için pek çok öğretim programı geliştirilmiştir. Bunlardan biri olan fırsat öğretimi, Hart ve Risley tarafından ilk kez 1968 ' de 'çocuğun bir konu hakkında etkileşime girmesini bekleyip sonra da daha fazla konuşmasını sağlamak amacıyla, tepkide bulunarak daha ayrıntılı konuşma kazandırma süreci' olarak tanımlanmıştır. Fırsat öğretimi, dilin kendiliğinden olan kullanımını arttırmak için kullanılan bir tekniktir (Ryan, Hemmes, Sturmey, Jacobs ve Grommet, 2007).

Fırsat öğretimi dil gelişiminde sorun yaşayan çocukların kendilerini ifade etmeleri ve diğerlerine yanıt verebilmeleri için araç oluşturacak sosyal etkileşimlerinde rol almalarını sağlamaktadır. Fırsat öğretimi yönteminin kullanıldığı eğitim programları iletişim becerilerini dilin doğal yapısına uygun şekilde öğretmeyi amaçlamakta ve çocuğun sosyal ortamlarda etkileşim sonucu dil becerilerini kazanabileceğini savunmaktadır. Fırsat öğretimi, destek ve genellemeye teşvik etmenin gücünün en üst seviyeye çıkartılmasıyla birlikte dil ve sosyal yanıtlarında artırılması için geliştirilmiştir (Hart ve Risley, 1968, 1974).

Bu çalışma, fırsat öğretimi ile kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisini kazanmaya etkisini gösteren deneysel araştırmalara ülkemizde ulaşılamamış olması ve fırsat öğretiminin, doğal ortamlarda yapılan düzenlemelerle kazanılan becerinin başka ortamlara ve durumlara genellenmesini değerlendirmek için bu araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

## 1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı; fırsat öğretiminin otizmlı çocuklara kaybolan nesnelere sözel talep etme becerilerinin öğretilmesine ilişkin etkilerinin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Fırsat öğretimi otizmlı çocuklara akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelere sözel talep etme becerilerinin öğretilmesinde etkili midir?
- 2- Fırsat öğretimi otizmlı çocuklara akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelere sözel talep etme becerilerini öğrendikten sonra bu becerilerini farklı ortam, kişi ve nesnelere genelledebilmelerinde etkili midir?
- 3- Fırsat öğretimi otizmlı çocuklara akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelere sözel talep etme becerilerini öğrendikten 1, 3 ve 6 hafta sonra bu becerilerini sürdürmede etkili midir?

## 1.3. Önem

Yapılan kaynak taramaları sonucunda ülkemizde fırsat öğretimi ile otizmlı çocuklara kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisinin öğretilmesinin yapıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın Türkiye'de otizmlı çocukların kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisinin öğretilmesinde fırsat öğretiminin etkisinin denendiği ilk çalışma olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonunda elde edilecek olan bulguların otizmlı çocukların eğitimi alanında çalışan kişilere ve bu çocukların anne - babalarına kaybolan eşyaları sözel olarak istemenin öğretimi ile ilgili kaynaklık edeceği ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırma, Türkiye' de fırsat öğretimi konusunda yapılan ilk çalışma olması ülkemizdeki ve dünyadaki alan yazının genişletilmesine katkı sağlaması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Sınırlılık

Bu araştırma 2009- 2011 yıllarında, Özel Tohum Vakfı'na devam eden otizmli üç erkek öğrenciyle ve akademik etkinliklerde, sanat etkinliklerinde ve serbest zaman etkinliklerinde kaybolan nesnelere sözel talep etme becerileri ile sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

**Otizm:** Yaşamın ilk üç yılı içerisinde ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden bir özürllülük durumudur (Korkmaz, 2000).

**Fırsat Öğretimi:** çocuğun bir konu hakkında sohbet başlatmasını bekleyerek ve sonra da daha fazla konuşmasını talep edecek şekilde tepkide bulunarak daha ayrıntılı konuşma kazandırma süreci olarak tanımlanmıştır (Hart ve Risley, 1982).

**Uygulamalı Davranış Analizi:** Davranışın öncesi veya sonrasındaki çevresel olaylar arasındaki işlevsel ilişkinin sistematik ve deneysel olarak ortaya konmasını sağlamakla birlikte davranış değişikliklerinin oluşturulması için çeşitli davranışsal ilkelerin kullanılmasıdır (Chance, 2006).

## BÖLÜM II İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde otizmin tanımına, uygulamalı davranış analizine, uygulamalı davranış analizi öğretim yöntemlerine, dil ve iletişim becerilerinin özelliklerine, uygulamalı davranış analizine dayalı dil becerilerinin öğretiminde kullanılan yöntemlere, fırsat öğretime ve fırsat öğretime ilişkin daha önce yapılmış olan deneysel araştırma örneklerine yer verilmiştir.

### 2.1. Otizmin Tanımı

Otizm spektrum bozukluğu, nörolojik nedenlerden kaynaklanan ileri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik çeşididir. Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatiksel El Kitabı IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV-DSM IV)'te otizm spektrum bozukluğu beş ayrı alt kategoride incelenmektedir: Otizm, Asperger Sendromu, Atipik Otizm, Çocukluk Dezentegratik Bozukluğu ve Rett Sendromu (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2001).

Otizmin tarihsel sürecine bakıldığında ilk olarak 1700' lü yıllarda Fransa'da Jan Itard, İngiltere'de John Hassam ile görülmektedir. Bu bilim adamları otizmi incelemişler ve otizimli kişileri herhangi bir tanı koymadan farklı bireyler olarak isimlendirmişlerdir (Fazlıoğlu ve Yurdakul, 2005). İlk defa 1906 yılında İsviçreli bir psikiyatrist olan Eugene Bleuler tarafından otizm sıfatı, hastalarının psikotik kavrayış yeteneğini belirtmek için kullanılmıştır (Ritvo, 1978 Akt: Şahin-Zeteroğlu, 2006). Otizm Yunanca' da "autos" kelimesinden alınmıştır. "Kendi" anlamına gelmektedir. Günümüzde dünya ile ilişkiyi kesmek anlamında kullanılmaktadır (Persson, 2000).

Otizimle ilgili ilk makale, ABD'de Johns Hopkins Üniversitesi'nde çalışan Leo Kanner tarafından 1943 yılında yayımlanmıştır. Bu makalede Kanner kendi hastası olan on bir çocuğun özelliklerini ayrıntılı olarak anlatmıştır (Kanner, 1943).

Hans Asperger' de Kanner' dan bağımsız olarak 1944'te otizmi, yaklaşık 10.000 çocuktan 4'ünde doğumda ya da doğumdan sonraki ilk 30 ayda görülen, davranışlarla ilgili bir sendrom şeklinde tanımlamıştır. 1961 yılında, Dr. Mildred Creak

başkanlığında bir kurul, çocukluk otizminin belirtilerini daha açık şekilde ortaya koymak amacıyla "Dokuz nokta" diye niteledikleri bir teşhis ölçütü geliştirmişlerdir. "Dokuz nokta " teşhis ölçeğindeki özellikler daha sonra O' Gorman (1967) tarafından tekrar geliştirilmiştir (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2002).

### **2.1.1. Otizmin Belirtileri**

Otizm, üç alanda yaşanan sorunlarla kendini gösterir. Bu alanlar ve bu alanların her birinde gözlenebilecek belirtiler aşağıda yer almaktadır.

#### *Sosyal İlişkilerde Güçlük*

Başkalarıyla göz kontağı kurmakta zorlanmak, arkadaşlık ilişkileri geliştirememek, pek çok şeyi başkalarıyla birlikte değil de kendi başına yapmayı yeğlemek, çevredeki kişilerin yaptıklarıyla ilgilenmemek; onlar kendisiyle ilgilendiğinde ise kayıtsız kalmak, yalnız kalmayı tercih etmek, başka çocuklarla ilişki kurmakta zorluk yaşamak, bir sebep olmadan strese girmek, üzüntü duymak, temastan kucağa alınmaktan ya da sevimliden hoşlanmamak olarak örnekleyebiliriz.

#### *İletişim Zorlukları*

Dil ve konuşma gelişiminde akranlarının gerisinde olmak ya da hiç konuşmamak, başkalarıyla sohbet başlatmada ve sürdürmede zorlanmak, bazı sözleri tekrar tekrar ve ilişkisiz zamanlarda söylemek, çevresinde bulunan aynı yaşlardaki çocukların oynadığı oyunlara ilgi göstermemek, sürekli aynı oyunları oynamak, ihtiyaçlarını belirtmekte zorlanmak, konuşmak yerine hareketlerle ihtiyaçlarını belirtmeye çalışmak iletişim de yaşanan zorluklardır.

#### *İlgi ve Davranış Takıntıları*

Bazı sıra dışı konulara karşı aşırı ilgi duymak; örneğin, asansörlerin nasıl çalıştığı, her şeyin aynı olmasını istemek, rutin yaşama bağlılık, değişikliklere aşırı tepki vermek, günlük yaşamdaki düzen değişikliklerine katlanamamak; örneğin, eşyaların yerinin değişmesi., sıra dışı beden hareketleri yapmak; örneğin, sallanmak ya da çırpınmak, objeleri kendi etrafında çevirmek, objelere gereksiz yere bağlanmak, bazı nesnelere sıra dışı hareketler yapmak; örneğin, nesnelere döndürmek ya da sıraya

dizmek ilgi ve davranış takıntlarına örnek verilebilir (<http://www.tohumotizm.org.tr> /Erişim, 10.03.2011).

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından 2000 yılında yayınlanmış DSM-IV-TR' e göre, otizm spektrum bozukluğu içinde yer alan otizm tanısı için, çocuğun yukarıda sıralanan 12 belirtiden en az altısına sahip olmasını ve bu belirtilerden en az ikisinin sosyal etkileşim sorunları kategorisinden, en az birer tanesinin ise diğer iki kategoriden (iletişim sorunları ve sınırlı / yinelenen ilgi ve davranışlar) gelmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, bu belirtilerden en az birinin 36 aydan önce ortaya çıkması da aranmaktadır.

## **2.2. Uygulamalı Davranış Analizi**

Alan yazında otizm tanısı konulan çocuk sayısının giderek arttığı belirtilmektedir. Bu artış, otizmlilere sağlanan hizmetlerin çeşitliliği ve etkili sunma konusundaki arayış, bilimsel dayanaklı uygulamaları belirlemeyi ve tanımlamayı gerekli kılmıştır (Odom, 2003).

Ayrıca bu çocuklar, ergenlik çağındaki gençler ve genç yetişkinler, önemli becerilerin geliştirilmesine destek olduğu kanıtlanan uygulamalardan yararlanabilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Artan otizm tanısıyla birlikte uygulama seçeneklerinde de büyük artış görüldüğü ancak uygulamaların hepsinin aynı oranda etkili olduğu söylenememektedir (NAC, 2009).

Uygulamalı davranış analizi, davranış ilkelerinden elde edilen yöntemleri, sosyal açıdan önemli davranışları anlamlı bir düzeye kadar geliştirmek için sistematik bir şekilde uygulayan ve davranışın gelişiminden sorumlu yöntemlerin etkililiğini deneysel çalışmalarla kanıtlayan bir bilim dalıdır (Birkan, 2011).

UDA açısından otizm, biyolojik temelleri olan, ancak, fiziksel ve sosyal çevreyle, titiz bir şekilde düzenlenmiş yapıcı etkileşimler yoluyla değiştirilmesi mümkün davranış yetersizlikleri ve aşırılıkları sendromudur. UDA, bireye birçok durumda kullanabileceği beceriler kazandırırken; aynı zamanda bireye sosyal açıdan kabul edilebilmesi zor olan öfke, tekrarlayıcı ve zarar verici davranışlara etkili alternatifler

oluşturacak becerileri uygulaması ve geliştirmesi için çoklu planlanmış fırsatlar sağlayarak bu yetersizlikleri ve aşırılıkları düzeltmeye çalışır (Birkan, 2011).

UDA'nın temelleri davranışçı yaklaşıma dayanmaktadır. Davranışçı yaklaşım kuramları gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlar ile çevresel uyaranlar arasındaki ilişkileri açıklamaktadır. Davranışçı yaklaşımda klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve sosyal öğrenme kuramları yer almaktadır (Schloss ve Smith, 1994, Woolfolk, 2005). UDA, sosyal olarak önemli, gözlenebilir ve objektif olarak tanımlanabilir insan davranışlarını anlamaya, değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik olarak edimsel koşullanma ve sosyal öğrenme kuramlarının ilkelerini sistematik olarak uygulamayı içeren bilimsel bir disiplin olarak da tanımlanmaktadır (Baer, Wolf ve Risley, 1968). Bir başka deyişle, UDA, davranış ve davranış öncesi ve/veya sonrasındaki çevresel olaylar arasındaki işlevsel ilişkinin sistematik ve deneysel olarak ortaya konmasına; ayrıca, davranış değişikliklerinin oluşması için bu olayların değiştirilmesine yönelik çeşitli davranışsal ilkelerin kullanılmasıdır (Chance, 2006; akt: Akgül, 2010).

İstenen tepkilerin gerçekleşmesini sağlayan etkili ipuçları uyarandır. Örnek olarak otizmlili çocuklarda sıklıkla gözlenen dil yetersizlikleri verilecek olursa, "Buraya gel" ya da "Yerine otur" gibi sözel yönergelerin ardından ilk başta hedef tepkiler gerçekleşmeyebilir. Yani bu uyaranlar, bu tür davranışlar için ayırıcı değildir.

Ancak hafif bir fiziksel yönlendirme birçok çocuğun harekete geçmesinde etkilidir. Bu yüzden bu tip fiziksel bir yardım eğitimin başında ipucu olarak bir süreliğine sözel uyaranlara eklenir ve başarılı öğrenme fırsatlarının ardından aşamalı olarak geri çekilir.

Öğretim oturumlarının süresi ve gidişatı, uygulama fırsatları ve pekiştiricilerin sunulması tam olarak bireye ve beceriye göre belirlenir. Bireyin başarısını en üst düzeye ulaştırmak için becerilerin farklı ortamlarda uygulaması yapılır ve pekiştirilir. Kaliteli bir UDA modelinde asıl hedef, otizmlili bireylere normal ortamlarda nasıl öğrenileceğini, birey ve çevresindekiler için olumlu sonuçlar doğuracak olan durumlarda nasıl hareket edileceğini öğretmektir (Birkan, 2011).

Tüm eğitim hizmetlerinin odağında birey ve onun davranışları bulunmaktadır. Bireyin davranışlarını, gereksinimleri ve bu gereksinimleri karşılamak üzere ona

sunulan hizmetler şekillendirir. UDA, sosyal önemi olan davranışları geliştirmek için davranışın temel ilkelerinin sistematik olarak uygulandığı ve davranış değişikliğinden sorumlu değişkenleri tanımlamak için deneysel yöntemlerin kullanıldığı bilimdir (Akgül, 2010).

### **2.3. Otizmlilere Uygulamalı Davranış Analiziyle Öğretim**

Otizmlilere bireylerin eğitimlerinde UDA'nın ileri sürdüğü davranış değiştirme ilkelerine dayanan farklı birçok öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Güçlü bilimsel dayanağı olan bu öğretim yöntemlerinden bazıları şunlardır;

Ayrık denemelerle öğretim

Fotoğraflı / yazılı etkinlik çizelgeleri

İpucu sunma ve geri çekme

Videodan model olma

Olumlu davranışsal destek

Replikli öğretim

Fırsat öğretimi' dir (Corsello, 2005; Ricciardi & Luiselli, 2005; Heflin ve Alaimo, 2007).

Bu yöntemlerin belli başlıları aşağıda anlatılmıştır.

#### **2.3.1. Fotoğraflı ve Yazılı Etkinlik Çizelgeleri**

Otizmlilere çocuklar, yaşadıkları sorunlar nedeniyle kendi yaşam sorumluluklarını almada ve gereksinimlerini karşılamada güçlük çekmektedirler.

Çoğu zaman başka bir bireyin desteğine gereksinim duyabilmekte ve kendisiyle ilgili konularda başkalarının yaptığı seçimlerle yaşamlarına devam etmektedirler. Bu durum otizmlilere çocukların bağımsız yaşamlarını engellemenin yanı sıra yaşam kalitesini de olumsuz yönde etkilemektedir (McClannahan ve Krantz, 1999). Ayrıca bu durum zaman zaman davranış problemlerinin ve öfke nöbetlerinin ortaya çıkmasına da neden olabilmektedir. Aynı zamanda otizmlilere çocuklar edindikleri

becerileri, bir ön uyaran ya da ipucu olmaksızın kendiliklerinden başlatma, sürdürme ya da sonuçlandırmada da belirgin yetersizlikler göstermektedirler.

Tüm bu yetersizlikleri gidermeye yönelik olarak, ABD ' de Princeton Çocuk Gelişimi Enstitüsü' n de (PCDI) Lynn McClannahan ve Patricia Krantz tarafından geliştirilmiş bir uygulama olan etkinlik çizelgeleri, 1986 yılında başlayan ve 10 yılı aşkın bir süre ile devam eden araştırmalar sonucunda geliştirilmiştir.

Fotoğraflı ve yazılı etkinlik çizelgesi bireyi bir dizi etkinliği yerine getirmeye yönlendiren fotoğraf ya da sözcük setidir (McClannahan ve Krantz, 2010).

Bilimsel dayanağa sahip uygulamalar arasında yer alan çizelgeler çocuğa bir sonraki adımda ne yapacaklarını söyleyen bir beceri listesi geliştirilmesini kapsar. Çocuk genellikle beceri listesinin basamaklarının tamamlanması ya da etkinliğin tamamlanmasında pekiştirilir (NAC, 2009).

### **2.3.2. İpucu Sunma ve İpucunu Geri Çekme**

İpucu sunma ve ipucunu geri çekmeyle öğretim otizmlili öğrencilere her türlü beceri öğretiminde çok yarar sağlamaktadır.

İpuçları ya da yardımcı davranış öncesi uyaranlar, birçok farklı şekillerde olabilirler. Fiziksel ipucu, jest ve mimik ipuçları, model olma, sözel ipuçları diğer işitsel uyaran çeşitleri, renkler, çeşitli resimler, yazılı ipuçları ve dokunsal uyaranlar bunlardan bazılarıdır. Elle yönlendirme gibi ipuçları eğitime yeni başlayan otizmlili öğrencilerde yeni tepkiler oluşturmada kullanılmaktadır (Birkan, 2009).

Eğitim süresini en iyi şekilde değerlendirmek için ipucu yöntemlerini kullanmak gerekmektedir. Ancak ipuçları dikkatli kullanılmadıklarında öğrencilerin ipucu bağımlısı olma riski oluşmaktadır. Yani öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışlar öğretimde kullanılan uyaranlardan ilgili çevresel uyaranların kontrolüne girmeyebilir. Bu yüzden UDA konusundaki araştırmaların büyük bir kısmı otizmlili öğrencilerde doğal, bağımsız performansı destekleyen ve ipucu bağımlılığını en aza indirgeyen ya da engelleyen öğretim teknikleri üzerine odaklanmıştır (Birkan, 2009).

### 2.3.3. Videodan Model Olma

Videoyla model olmayla yapılan beceri öğretimi, öğretilmesi amaçlanan becerinin tüm basamaklarının video kasetten izlettirilmesi, daha sonra öğrencinin izlediği beceri basamaklarını uygulama sağlanarak yapılan öğretimdir (Rehfeldt, Dahman, Young, Cherry ve Davis, 2003. Akt: Çiftçi, 2007).

Teknolojik ilerlemelerin de etkisiyle, gözleyerek öğrenme sürecinin önemli unsurlarından biri haline gelen video, çeşitli becerilerin öğretimin de kullanılmaktadır (Ayres ve Langone, 2005).

Videodan model olma, video aracılı öğretim içerisinde yer almaktadır. Video aracılı öğretim; video ile geri dönüt sağlama (video feedback), video öz modelleme (video self modelling), kişinin kendisine ait görüntüsü (subjective point of view), interaktif video öğretimi (interactive video instruction), bilgisayar destekli video öğretimi (computer-based video instruction) ve videoyla model olma (video modeling) olmak üzere kendi içerisinde uygulama biçimine göre farklılaşabilmektedir (Bray ve Kehle, 1996; Buggey, Toombs, Gardener ve Cevretti, 1999; Dowrick, 1999; Shipley-Benamou, Lutzker ve Taubman, 2002; Wissick, 1996. Akt: Çiftçi, 2007).

### 2.3.4. Olumlu Davranışsal Destek

Olumlu davranışsal destek (PBS: Positive Behavioral Support), geleneksel davranış yönetimi sistemlerine bir alternatif olarak geliştirilmiştir. Uygulamanın amacı, davranış sorunlarının işlevlerini belirleyerek aynı işlevlere yönelik uygun davranışlar kazandırmaktır. Davranış sorunlarının temel işlevlerinin başkalarının ilgisini elde etmek, nesne ya da etkinlik fırsatı elde etmek, istenmeyen etkinliklerden kaçmak ya da duyuşal haz elde etmek olduğu kabul edilmektedir.

Yapılan araştırmalar otizmli çocuklarda sık rastlanan öfke nöbetlerinin genellikle ilk üç işleve hizmet ettiğini; kendini uyarıcı davranışların ise esas olarak duyuşal haz elde etme işlevine sahip olduğunu göstermektedir. Bu işlevlere yönelik uygun davranışların kazandırılmasında, başta ödüllendirme olmak üzere davranış artırmaya yönelik teknikler (örneğin, şekil verme ve zincirleme) kullanılmaktadır. Uygulamanın etkililiğine ilişkin çeşitli deneysel araştırma bulguları söz konusudur ([http:// www.tohumotizm.org.tr/](http://www.tohumotizm.org.tr/) Erişim, 6.04.2011).

## 2.4. Otizmlilerin Dil ve İletişim Özellikleri

Dil bir iletişim sistemidir. İhtiyaçlarımızı, duygularımızı ve düşüncelerimizi başkalarına anlatmaya yarar. İnsan dili kullanma potansiyeli ile doğar. Fakat bunun gerçekleşmesi için insanlarla yakın ilişki içerisinde olunmalıdır. Biz dili başkalarıyla iletişim kurmak için olduğu kadar düşünmek ve öğrenmek içinde kullanırız (Turan, 2003).

Otizmliler çocuk ve ergenlerin 1/3 ile 1/2'si konuşma dilini işlevsel olarak kullanamamaktadır (National Research Council 2001).

Kanner'in klasik otizm tanımına göre, dilin kazanımı gecikir. Bazı otizmliler çocukluk hayatları boyunca sessiz kalabilirler. Bazıları dili kazanırlar, fakat bu normal zamanından oldukça geç olur. Konuşma gelişse de iletişim amaçlı kullanılamayabilir; Otizmlilerin belirgin özelliğidir. Kelime dağarcıklarında yeteri kadar uygun kelimeleri olduğu halde bunları duruma uygun olarak ve anlamlı bir şekilde dialog içerisinde kullanmazlar.

Otizmliler çocukların çevresi ile iletişimleri genellikle gereksinimleri doğrultusundadır. Kendilerine seslenildiğinde bakmayabilirler. Ancak bir şeye gereksinimleri olduğu zaman karşılarındaki kişinin elini tutarak istediği şeye doğru yönlendirebilirler (Siegel, 1996).

Otizmliler bireylerin yaklaşık % 50' si ifade edici dil becerilerinden yoksundur (Diken, 2010). Otizmliler, konuşulanları anlamada yaşadığı zorluktan dolayı kendilerini ifade etmede sıkıntı çekerler. Karşılıklı akıcı konuşma yerine çoğunlukla söylenenleri tekrar etme eğilimi içerisindedirler. Kullandıkları sınırlı iletişimin içeriğine bakıldığında gramer bozuklukları göze çarpar. Zamirleri ve edatları doğru ve yerinde kullanamazlar. Çoğu kelimeyi telaffuz etmede sıkıntı çekerler (Koegel ve Koegel, 2006).

Belirli bir döneme kadar konuşan otizmliler çocukların belirli bir dönemden sonra konuşmadıkları görülür. Bu çocuklarda konuşma gelişse de, dilin fonksiyonel olarak kullanımı çok azdır ya da yoktur. Sesleri ve hareketleri taklit etme yetenekleri zayıftır. Nesnelerin ayırt edilmesi ile ilgili güçlükler yaşayabilmektedirler (Fazlıoğlu, 2007).

Uzun ve kurallı cümle kuramama dili paylaşım amaçlı kullanamama, belli bir konu üzerinde fazla duramama, sohbet amaçlı konuşmayı başlatamama ve sürdürmememe, konuşmada tonlama ve duygunun olmayışı otizmlili çocukların konuşmalarının belirgin özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bu çocukların düşüncelerini, duygularını ifade etme ve dışa yansıtmada bazı problemler olabilir (MEB, 2002).

Anında yapılan ekolali yaygındır. Çocuk ona söylenilen veya o anda söylendiğini duyduğu tüm celerin tümünü veya bir bölümünü duyduktan hemen sonra tekrar eder. Kişi zamirlerini ve pozisyon ifadelerini öğrenme ve kullanmada özel bir güçlükleri vardır ve bunları genellemezler. Konuşmalarında soru şekillerini kullanmakta güçlük çekerler (Turan, 2003).

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

Otizmlili çocukların eğitiminde dil gelişiminin önemi büyüktür. Dil gelişiminin gelişimi, otizmlili çocuklarda olumsuz davranışları da göreceli olarak azaltmaktadır (Korkmaz, 2003).

Kolay bir iletişim, sağlıklı sosyal ve duygusal gelişim için gereklidir. Çocuğun çevresindeki konuşulanları anlama güçlüğü fark edilemez ise bu güçlük davranış problemlerine, olumsuz kişiliğe ve bütün ailenin yaşayışını bozacak sorunlara yol açabilir. Diğer taraftan çocuğun isteklerini ifade edemeyişinden dolayı yaşadığı duygusal kırıklıklar, davranış problemlerini başlatacağı gibi, okuldaki öğrenme sürecini de olumsuz etkileyecektir (Turan, 2003).

Otizmlili çocukların yaşamlarında gerekli olan becerileri öğrenebilmeleri, topluma uygun davranışları sergileyebilmeleri ve sosyalleşebilmeleri için onlara iletişim kurabilmeyi sistematik olarak öğretmek gereklidir (Aydın, 2002).

## 2.5. Uygulamalı Davranış Analiziyle Dil ve İletişim Becerilerini Öğretim Yöntemleri

İletişim hayatın başlangıcından bu yana var olmuş, insanlığın evrimi ile dinamikleşmiş bir süreçtir. Yaşayan bütün canlılar kendilerine özgü bir iletişim biçimi ile ileti alış- verişinde bulunmuştur. Bu alışverişte yalnızca insan, olağanüstü büyüleyici bir araç kullanmıştır. Ses, sese dayalı çağrı sistemleri pek çok hayvan türünde var; ama sestən söze geçiş ve sözle anlatma evrimseldir. İnsanı diğer canlılardan üstün kılan işte bu biricik davranış, ‘ konuşma yoluyla dili kullanabilme’ ya da kısaca ‘ konuşma dili’ dir (Topbaş, 2005).

İletişim sürecinde dilin bazı araçlar yoluyla somutlaştırılması gerekir. Bu araçlara ise, iletişim biçimi denir. İletişim, bireyin bir topluluk içinde çevresiyle etkileşimini belirleyen bir amaç doğrultusunda ortaya çıkar. Tüm toplumlarda ve tüm çağlarda geçerli olan iletişim biçimi konuşmadır. Bireyler günlük yaşantılarında birbirleriyle olan alışverişlerinde pek çok değişik amaçla dili kullanırlar: İlişki kurma, koruma, bilgi edinme, bilgi aktarma, istek belirtme, amaçlara ulaşma gibi ( Topbaş, 2005).

Otizimli bireylere iletişim kazandırma yöntemlerini uygulamalı davranış analizine dayalı olanlar ve uygulamalı davranış analizine dayalı olmayanlar olarak ikiye ayırabiliriz. Uygulamalı davranış analizine dayalı dil ve iletişim öğretim yöntemleri sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

### 2.5.1. Replikli Öğretim

Replik, otizmli bireylerin karşılıklı konuşmaya başlamalarını veya konuşmalarını sürdürmelerini sağlayan, kaydı yapılmış (sesli) veya yazılı sözcük, ibare ya da cümledir (Birkan, 2010).

Sesli 'hop' sözcüğü, yeni yürümeye başlayan için bir replik olabilir; 'Ben arabaları seviyorum' ve 'İtfaiye arabası kırmızı' gibi sesli cümleler ise dil düzeyi daha gelişmiş okulöncesi çağdaki bir çocuk için replik olabilir (McClannahan ve Krantz, 2010).

Replikli öğretim; daha ciddi ve / veya daha hafif düzeyde yetersizliği olan, okuyan veya okumayan öğrenciler için yararlıdır. Bir çocuk; sesli replikleri taklit etmeyi veya yazılı replikleri okumayı öğrendiğinde replikler, ilk önce en son sözcük yok

edilerek silikleştirilmeye başlar. Daha sonra bir önceki sözcük silikleştirilir. Sonunda tüm sözcükler silikleşinceye kadar bu işlem devam eder. Silikleştirme işlemiyle sesli "Ben arabaları seviyorum" repliği önce "Ben arabaları", sonra "Ben" ve sonunda silinmiş boş bir ses kayıt cihazı haline dönüşür (McClannahan ve Krantz, 2010).

Replikli öğretimde, yazılı ya da sesli replikleri (ifadeleri) otizmliler çocukların okuması, dinlemesi ya da tekrarlama sağlanarak otizmliler bireylere sosyal ortamlara uygun sözel iletişim becerileri ve karşılıklı konuşma becerileri kazandırılmaktadır. Örneğin, bir çocuğun repliği öğle yemeği sırasında yanında oturan arkadaşına sabah neler yaptığını ilişkin sorulacak bir sorudan; bir başka çocuğun ise birinin yanından ayrılırken 'görüşürüz' demekten oluşabilir. Yazılı ya da sesli olarak sunulan replik modelleri zamanla ortadan kaldırılır (<http://www.tohumotizm.org.tr> / Erişim, 01.04.2011).

Replikli öğretimin önemli amaçlarından biri, sözel ipuçları verilmeksizin otizmliler bireylerin, karşılıklı konuşmayı başlatmalarını sağlamaktır çünkü sözel ipuçları (Örneğin; Söyle, 'Bay bay' , 'Babaya söyle, 'tavuk yedim', 'Söyle, 'ben boyadım'), karşılıklı konuşma için iyi dil modelleri değildir. Ayrıca, bu tip ipuçları ipucu bağımlılığı yapabilir. Böylelikle çocuklar ve yetişkinler; kendiliğinden bir sosyal konuşma girişiminde bulunmak yerine, başkalarının yönerge vermesini ve soru sormasını beklerler. Fotoğraflı ve yazılı etkinlik çizelgeleri, bu tip sorunların üstesinden gelecek bir yol gösterir. Replikli öğretim, en çok fotoğraflı ve yazılı etkinlik çizelgeleriyle birlikte kullanıldığında etkilidir; bunun nedeni, etkinlik çizelgelerinin çocukların başkalarıyla etkileşimde bulunmalarını hatırlatacak şekilde oluşturulabilmesidir (McClannahan ve Krantz, 2010).

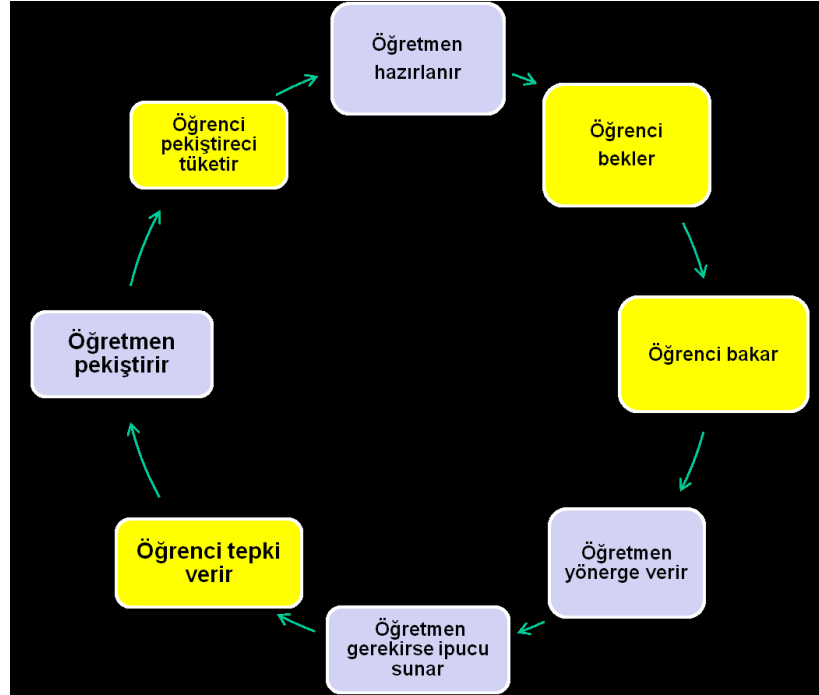
### **2.5.2. Ayrık Denemeli Öğretim**

Ayrık denemeli öğretim, UDA' nın ilkelerini temel alan bir öğretim yöntemidir (Anderson, Taras ve Cannon, 1996; Lovaas, 1981; Scheuermann ve Webber, 2009). Ayrık denemeli öğretim, davranışın öncülü - davranış – davranış sonucunda oluşan denemelerin ardı ardına gerçekleştirilmesiyle oluşan geleneksel bir yöntemdir.

Otizmliler bireylere ayrık denemeli öğretim yöntemi ile sözel ve motor taklit becerileri (Lovass, 2003), akademik becerilere hazırlık ve akademik beceriler (Matson ve

diğerleri, 1996), iletişim ve dil becerileri (Quill, 2000), sosyal iletişim becerileri (Taylor ve Jasper, 2001) sohbet ve duygusal ifadelere yanıt verme (Gena, Krantz, McClannahan ve Poulson, 1996) becerileri gibi pek çok beceri öğretilir.

Ayrık denemeli öğretim süreci:



Öğretim genellikle, masa başında yürütülen beş aşamalı denemelerden oluşur:

1. Uyarın Sunma: Eğitimci kısa ve açık bir yönerge sunar ya da soru sorar. ' Böyle yap' ya da ' Bu nedir?'
2. İpucu sunma: Uyarınla aynı anda ya da hemen ardından, eğitimci çocuğun doğru tepkide bulunması için (gerektiği takdirde) yardım eder.
3. Tepki alma: Doğru tepki, yanlış tepki veya tepkisiz kalma durumudur.
4. Sonuç: Eğer çocuk doğru bir tepki verirse, eğitimci doğru tepkiyi hemen övgü, sarılma, küçük bir parça yiyecek, oyuncak ya da diğer etkinliklerle pekiştirir.
5. Denemler arası süre: Sonuç aşamasından sonra bir deneme (U-T-U) yapılmış olur. Diğer bir denemeye geçmeden önce eğitimci kısa bir süre (1-5 saniye) bekler.

Bu yöntemin avantajları, öğretim fırsatının artması (örneğin, 1 dakikada 12 denemeye kadar), bireyselleştirmeye uygun olması (bire bir çalışma), öğretimin

belirgin olması (kısa yönergeler, açık ipuçları), performanslarında yükselme sağlaması, özel eğitim hizmeti ihtiyacında azalma sağlamasıdır. ([http://tohumocemegitim.edublogs.org/files/2011/03/ayrik\\_denemelerle\\_ogretim-oy9h6y.pdf](http://tohumocemegitim.edublogs.org/files/2011/03/ayrik_denemelerle_ogretim-oy9h6y.pdf) Erişim: 25.07.2011).

Dilin işlevsel kullanımının öğretilmemesi ve kazanılan konuşma ve dil becerilerinin gerçek ortamlara genellenebilirliğinin düşük olması bu yöntemin sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

Schillingburg, Kelley, Roane, Kisamore ve Brown tarafından 2009 yılında yapılan çalışmada asperger sendromlu iki çocuğa sorulara evet ve hayır yanıtlarını verme becerisi çalışıldı. Katılımcılar tarafından edinimin kolay olmasına rağmen becerinin genellenmesi sürecinde aksaklıklar görülmüştür.

### **2.5.3. Bekleme Süreli Öğretim**

Bekleme süreleri öğretim, yanlışsız öğretim yöntemleri başlığı altında yer alan uygulamalı davranış analizine dayalı öğretim yöntemlerinden biridir. Bu yöntem otizmlili bireylere ifade edici dil becerilerinin kazandırılmasında sıklıkla başvurulan yöntemlerden biridir.

Bekleme süreli öğretim iki tür denemeden oluşan bir öğretim uygulamasıdır. Sabit bekleme süreli öğretim uygulaması sırasında 0 sn. bekleme süreli oturumlar denen oturumlarda hedef uyaran ve kontrol edici ipucu birlikte, eşzamanlı olarak sunulur. Önceden planlanan sayıda 0 sn. denemeli oturum gerçekleştirildikten sonra sabit bekleme süreli oturumlar denen oturumlarda, hedef uyarının ardından belirli bir süre geçmesi beklenerek kontrol edici ipucu sunulur (örn, 4sn). Kontrol edici ipucu sunulmadan önce beklenen süreye ipucunun geciktirme aralığı denir (Browder ve Snell, 2000) . Sabit bekleme süreli öğretim uygulaması sırasında beş tür öğrenci tepkisinin ortaya çıktığı belirtilmektedir: (a) ipucundan önce doğru tepkiler: Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulmadan önce doğru tepkide bulunmasıdır. (b) ipucundan sonra doğru tepkide bulunmasıdır. (c) ipucundan önce yanlış tepkiler: Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulmadan önce yanlış tepkide bulunmasıdır. (d) ipucundan sonra yanlış tepkiler: Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulduktan sonra

yanlış tepkide bulunmasıdır. (e) tepkide bulunmama: Öğrencinin kontrol edici ipucunun sunulmasına rağmen hiç tepkide bulunmamasıdır (Tekin, 2000).

Sabit bekleme süreli öğretimin otizm, öğrenme güçlüğü, zihinsel özür, çok özürlülük, görme ve işitme özrü gibi değişik özür ve yaş gruplarında yer alan çocuk ve yetişkinlere öğretim yapmakta etkili olduğu belirtilmektedir (Daughtery, Grisham-Brown ve Hemmeter, 2001, Akt: Kurt, 2006).

İlk denemelerde çocuğa bir hedef uyaran ve hemen ardından hedef davranışa ilişkin ipucu sunulur. Çocuktan da taklit ederek hedef davranışı yerine getirmesi beklenir. Çocuk uygulamacının sunduğu ipucunu taklit etmeye başladıktan sonra, hedef uyarının sunulmasıyla ipucunun sunulması arasında geçen süre giderek arttırılır. Bekleme süresini arttırılma işlemi, çocuk kendiliğinden o nesneye ilişkin istek bildirir hale gelinceye kadar sürdürülür (Kırcalı- İftar, 2005).

#### **2.5.4. Temel Tepki Öğretimi**

Temel tepki öğretimi, UDA' nın prensiplerini temel alan uygulamalı davranış eğitimidir. Bu öğretim yöntemi Koegel, Schreibman, Dunlap, Horner ve diğer araştırmacıların çalışmalarından ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, pek çok gelişimin gerçekleşmesinde rol oynayabilecek temel becerileri belirleyerek ve bu temel becerileri öğretmek, doğrudan öğretilmemiş başka davranışlarda da artış sağlamayı hedeflemiştir. Otizmlili bireylerde, başkalarından gelen iletişim girişimlerine tepkisiz kalma, karşılıklı konuşmada konu değişimlerini fark etmeme gibi iletişim becerisi yetersizliklerine çok sık rastlanmaktadır. Belirlenen becerilerin kazandırılmasıyla, bu sorunların tümünün çözümüne katkıda bulunmak hedeflenmektedir.

Koegel ve arkadaşlarının belirlediği iki temel beceri, güdülenme ve çoklu uyaran özelliklerine dikkati yöneltmedir. Otizmlili bireylerde öğrenmeye ve sosyal ortamlara girmeye karşı önemli güdülenme eksiklikleri görülür. Ayrıca otizmlili bireyler, ortamdaki bazı uyaran özelliklerine tepki verirken: bazılarını tümüyle göz ardı edebilirler. Bu davranış biçimine, uyarılarda aşırı seçicilik yapmak denmektedir. Güdülenme ve çoklu uyarılara dikkati yöneltme becerileriyle bağlantılı davranışlar olarak ise: iletişim girişiminde bulunma, etkinlik seçme, pekiştireç seçme ve kendi kendini yöneltme davranışları belirlenmiştir. Bu davranışların kazandırılmasıyla

çocuğun güdülenmesinin artacağı ve çoklu uyaranlara tepki verir duruma geleceği; böylece yüzlerce denemeye yer vermeksizin uygun davranışların ve iletişim becerilerinin arttırılabileceği düşünülmüştür.

Pierce ve Schreibman (1995) otizmlı çocuklardaki karmaşık sosyal davranışların artmasında akran uygulamalı temel tepki öğretiminin etkisini incelemişlerdir. Konuşmayı başlatma, oyun başlatma hedeflenmiş ve çocukların başlatım seviyeleri artmıştır. Ayrıca, tepki genellemeleri sağlanmıştır.

Pierce ve Schreibman (1997) otizmlı çocukların sosyal davranışlarını arttırmak için temel tepki öğretiminde akranlar kullanmışlardır. Öğretici akranlarla iletişimi başlatmada artış olduğu görülmüştür. Otistik çocuklar akranlarıyla konuşma becerilerini genelleyebilmişlerdir.

Stahmer (1995) otizmlı çocuklara sembolik oyun becerisinin öğretiminde temel tepki öğretimi kullanmıştır. Sembolik oyun öğretimine katılan 7 otizmlı çocuğun hepsi öğretimden sonra karmaşık oyun ve sembolik oyun becerilerinde artış göstermişlerdir.

Brookman-Fraze (2004) otizmlı çocukların aileleri için aile eğitim programları oluşturmuş, çocukların eğitim planlamasına ve eğitimine aktif olarak katılmaları sağlanmıştır. Çocuklar daha yüksek seviyede tepkiler vermişler ve etkileşim becerilerinde olumlu gelişmeler gözlenmiştir.

Koegel ve Frea (1993), temel tepki öğretiminin otizmlı iki çocukta yüz ifadeleri, göz kontağı, jestler, ses yüksekliği ve konu sürdürme değişkenleri üzerindeki dolaylı etkileri incelenmiştir. Bu uygulama, öğretimi hedeflenen uygun davranışlarda % 100'e varan ilerlemelere, doğrudan öğretilmeyen davranışlarda da (yüz ifadeleri, göz kontağı, jestler, ses yüksekliği ve konu sürdürme) önemli gelişmelere yol açtığı gözlenmiştir.

## **2.6. Fırsat Öğretimi**

Fırsat öğretimi (incidental teaching) uygulamalı davranış analizine dayalı doğal öğretim yöntemlerinden biridir.

Hart ve Risley tarafından ilk kez 1968'de tanımlanan fırsat öğretimi, bireylerin dil kullanımını ve bu becerileri genelleyebilmeleri açısından ayırt etmeyi öğretme yöntemlerine oranla daha etkili bulunmaktadır. Fırsat öğretimini, çocuğun bir konu hakkında etkileşime girmesini bekleyip sonra da daha fazla konuşmasını sağlamak amacıyla, tepkide bulunarak daha ayrıntılı konuşma kazandırma süreci' olarak tanımlamışlardır.

Fırsat öğretimi, yaygın olarak, iletişim becerilerinin kazandırılması ya da geliştirilmesi amacıyla kullanılır (Birkan, 2009).

Bu öğretim yöntemi, çocuk ile çevresindeki kişilerle arasındaki etkileşime dayalı bir yöntemdir. Fırsat öğretimi uygulamaları için çocuğun iletişim girişiminde bulunmasına zemin hazırlayacak bir çevresel düzenleme yapılır (Kıcaali- İftar, 2007).

Öğretimi çocuğun girişimi başlattığı, hiç uyarın verilmediği ve ayrıca hedef davranış gerçekleştiğinde doğal pekiştirme yapıldığı için fırsat öğretimi, doğal öğretim yöntemleri arasında yer alır.

İlk zamanlarda fırsat öğretiminin otizmlili çocuklarda uygulanması, çocukların ileri düzeydeki dil ve sosyal beceri yetersizliklerinden dolayı sınırlı kalmıştır, ancak McGee ve arkadaşları (1983), otizmlili iki çocuğa günlük okul yemeğinin hazırlanmasında kullanılan nesnelere tanımlamayı öğretirken geliştirilmiş fırsat öğretiminin etkililiğini ispatlamışlardır. Fırsat öğretimini uygulamaya başlamadan önce iyi bir hazırlık yapılmalıdır. Bu hazırlık (a) hedef davranış belirleme, (b) çocuğun ilgisini çeken etkinlik ve araçları belirleme ve (c) araçları çocuğun ilgisini çekecek şekilde düzenleme gibi aşamalardan oluşur (Birkan, 2009).

Fırsat öğretimi, hedef davranış belirleme, önkoşul davranışlar belirleme, öğretim oturumu belirleme, denemelere yer verme ve öğretime ilişkin yeni kararlar alma gibi öğelerden oluşur.

a) Hedef Davranış: Hedef davranış olarak bir iletişimsel davranış belirlenir. Hedef davranışın, çocuğun hali hazırda sahip olmadığı, ancak öğrenmeye hazır olduğu, günlük yaşamında kullanabileceği ve işine yarayacak bir iletişimsel davranış olmasına dikkat edilir.

b) Önkoşul Davranışlar: Herhangi bir iletişim başlatmak için çocuğun halihazırda sahip olduğu ve gelişimsel açıdan hedef davranıştan daha alt düzeyde olan iletişimsel davranışlar belirlenir. Örneğin:

- Nesnelere uzanmak.
- Nesneleri parmakla işaret etmek.
- Nesnelere uzanıp belli sesler çıkarmak."ih ih".
- Yetişkinin elinden tutup nesnelere doğru götürmek.
- Sözcükleri taklit etmek.
- Üç, dört sözcüklü cümleleri tekrarlamak.
- Eylem adı söyleyerek istek bildirmek, " ver".
- Nesne adı söyleyerek istek bildirmek, " su".
- İki, üç sözcüklü istek bildirmek. "su ver".

c) Ortam ve Araçlar: Çocuk için belirlenen önkoşul davranışların yapılmasına ve hedef davranışların öğrenilmesine zemin hazırlayacak ortam ve araçlar düzenlenir. Bu amaçla, çocuğun ilgisini çekeceği ve ulaşmak isteyeceği umulan nesnelere ve etkinlikler seçilir:

- Nesnelere çocuğun görebileceği ama ulaşamayacağı yerlere (örneğin, yüksek raflara ya da şeffaf kutulara) konup çocuğun bu nesnelere alma girişiminde bulunması beklenebilir.
- Bazı nesnelere (örneğin, yiyecek) çocuğa az miktarda verilir, çocuğun bu nesnelere daha fazla isteme girişiminde bulunması beklenebilir.
- Bazı Nesnelere parçaları eksik olarak verilir, çocuğun eksik parçaları isteme girişiminde bulunması beklenebilir.
- Çocuğun ortamda bir zorlukla karşılaşır bu zorluğu yenmek için girişimde bulunması beklenebilir.
- Bir etkinlik başlatılır, keyifli bir anda ara verilir, etkinliğin devamı için çocuğun girişimde bulunması beklenebilir.

Fırsat öğretiminin son aşamasında, çocuğun bu nesnelere ve etkinliklere ulaşmasına izin verilir; böylece, doğal pekiştirme gerçekleştirilmiş olur.

Yapılan deneysel araştırmalar fırsat öğretiminin özellikle küçük yaşlardaki çocuklarda etkili olduğunu ve kazanılan iletişim becerilerinin genellenme olasılığının yüksek olduğunu göstermektedir (McGee, Almeida, Sulzerazaroff ve Feldman, 1992; Akt: McGee ve Daly, 2007).

## 2.7. İlgili Araştırmalar

Literatüre baktığımızda, otizmliler çocukların dil gelişimi ile ilgili fırsat öğretiminin etkililiğini temel alan araştırmalara örnek vermek gerekirse,

McGee, Morrier ve Day 'in (1999) yaptıkları araştırmada otizmliler çocukların dil gelişiminde fırsat öğretiminin etkililiği incelenmiş ve fırsat öğretiminin kullanıldığı eğitim programının uygulanmasının ardından anlamlı sözcük kullanımının arttığını ifade etmişlerdir.

Schepis, Reid, Fitzgerald, Faw, Den Pol ve Welty (1982), ağır zihinsel geriliği olan beş genç ve dört otizmliler genç ile çalışılmıştır. Katılımcıların bir kısmı hiç ses çıkarmamakta ya da kısa sesler çıkarmaktadırlar. Program düzenlenmiş fırsat öğretim stratejilerine dayalı ve kurumsal bir ortamda gözetim altında doğrudan bakım personeli tarafından hayata geçirilmiştir. Çalışmaya katılan gençlerle işaret dilinin öğretimine çalışılmıştır.

McGee, Krantz, Masson ve McClannahan (1983), geliştirilmiş fırsat öğretimi uygulamaları, çok uzun süreli ıslah evinde kalmış olan otizmliler gençlerde anlaşılabilir dil becerilerinin artırılması için kullanılmıştır. Çalışmaya iki otizmliler genç katılmıştır. Çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda gençlerin yeni kazandıkları dil becerilerini aynı zamanda farklı yerlere ve gün içindeki başka aktivitelere de genelledebildikleri görülmüştür.

McGee, Krantze ve McClannahan (1985), fırsat öğretimi ve geleneksel eğitim uygulamalarının karşılaştırılması için dil gecikmesi olan üç çocuğa tercih ettikleri yemek ya da oyuncakların yerlerini tanımlamaları için edatların anlamlı kullanımı öğretilmiştir. Çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Edatların fırsat öğretimi

ile daha fazla genelleme yapılmasına olanak sağladığını ve daha doğal olarak kullanıldığını açıkça göstermektedir.

McGee, Krantze ve McClannahan (1986), iki otizmlili çocuğa görsel kelimeleri okumayı oyun aktiviteleri içinde fırsat öğretimi ile öğrettiler. Bulgular gösterir ki fırsat öğretimi görsel kelimeleri okumada yararlı olmuş, çocukların tercih ettikleri aktiviteleri genellemeleri sağlanmıştır.

Oswald, Lignugaris/ Kraft ve West (1990), onaltı yaşındaki hafif zihinsel engelli bir erkek çocukla fırsat öğretimi ile sosyal becerilerin öğretimine çalışılmıştır. Uygulamalar kaynaştırma sınıfında yapılmıştır. Davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. "Lütfen" ve "teşekkür ederim" sosyal kalıplarına çalışılmıştır. Bu kalıpların başka bir kaynaştırma sınıfında ve sanat sınıfında genellemesi sağlanmıştır.

Mirenda, Linne ve Melin'in (1992) yaptıkları araştırmada otizmlili çocukların renk sıfatını kullanmada ayırık denemelerle öğretim ve fırsat öğretimi karşılaştırılmış, ayırık deneme öğretiminin uygulandığı otizmlili çocuğun renk sıfatını daha çabuk öğrendiğini ancak fırsat öğretiminin uygulandığı otistik çocuğun kendiliğinden renk sıfatını kullanmasının daha fazla olduğu ifade edilmiştir.

Farmer-Dougan (1994) akranla verilen fırsat öğretimi uygulamasının, zihinsel geriliğe ve otizme sahip olan yetişkinlerde uygun isteklerin öğretilmesinin etkililiğini araştırmışlardır. Çalışmaya altı yetişkin erkek katılmıştır. Katılımcıların yaşları 19 ile 38 arasında değişmektedir. Çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Bulgulara baktığımızda uygun isteklerde ve sözlü ifadelerde artışlar görülmüştür.

Charlop- Christy ve Carpenter (2000), yaptıkları çalışmada geleneksel fırsat öğretimini değiştirerek yeni bir doğal ebeveyn konuşma programı (MITS) olarak düzenlemişlerdir. Geleneksel fırsat öğretimi, MITS ile ayırık denemelerle öğretimin karşılaştırıldığı bu çalışmaya üç erkek otizmlili öğrenci katılmıştır. Katılımcıların yaşları 6 ile 9 yaş arasındadır. Yöntem olarak çoklu başlama düzeyi kullanılmıştır. MITS uygulamasının diğer iki uygulamaya göre genelleme ve edinimde etki olduğunu göstermektedir.

Kroegel ve Nelson (2006) dokuz yaşında otizmlili ve down sendromlu bir erkek çocuğuna dili kullanma ve sözel davranışlarını arttırmak için tasarlanmış bir çalışma

yapılmışlardır. Tek denekli araştırma modeli kullanılmıştır. Hafta da 15 saat ev tabanlı uygulamalı davranış analizi programı uygulanmıştır. Doğrudan öğretim, doğal çevre öğretimi ve fırsat öğretimini birleştiren bu çalışma otizmlili ve down sendromlu olan bir çocuğun sözel davranışlarının artırılmasında ve sürdürülmesinde etki olduğunu göstermiştir.

Cowan ve Allen (2007), otizmlili çocuklar çoğu kez zor kazandıkları becerileri yeni durumlara aktarmakta zorluk yaşarlar. Doğal öğretim yöntemleri genelleme becerileri ile ilgili problemleri geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bu yöntemler doğal durumları ve birçok öğretimi kullanarak genellemeyi desteklemektedir. Cowan ve Allen, bu makalelerinde fırsat öğretimi, temel tepki öğretimi ve replik silikleştirme gibi üç doğal öğretim programını incelemiştir. Bu araştırma doğal yöntemlerin iletişim becerilerini, sosyal yeterlilikleri ve oyun becerilerinin gelişmesini desteklemeye katkısının olduğunu aynı zamanda geleneksel yöntemlerinde bazı durumlarda birlikte kullanılmasının daha etkili olacağını göstermektedir.

McGee ve Daly (2007) yaptıkları çalışmada, fırsat öğretimi ile okul öncesi çağıdaki 3 otizmlili çocuğun, yaşlarına uygun olarak sosyal ifadeleri kullanabilmeleri hakkında bir yaklaşım geliştirilmiştir. Bu çalışma da otizmlili bir çocuğa yaşa uygun sosyal ifadeleri günlük durumlarda yorum ve sorgular içinde kullanabilmenin öğretilmesinin fırsat öğretimiyle sağlanabileceğini göstermiştir.

Otizmlili çocukların dil gelişiminde fırsat öğretiminin etkili olduğunu gösteren çalışmalarda fırsat öğretiminin, otizmlili çocukların dil gelişimine destek olmakta ve doğal ortamlarda ama sistemli basamaklar izlenerek geliştirilebileceğini vurgulaması açısından önemlidir(McGee, Morrier, 2007).

## BÖLÜM III YÖNTEM

Bu bölümde, katılımcılar, denekler ve deneklerde aranan önkoşul özellikler, uygulamacılar, ortam, araç gereçler, araştırma modeli, araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkeni, deney süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularında bilgi verilmiştir.

### 3.1. Katılımcılar

Araştırmaya otizm tanısı almış yaşları 4 ile 6 arasında değişen 3 erkek öğrenci katılmıştır. Denekler, Özel Tohum Vakfı Özel Eğitim Okuluna hafta içi günlerde 09:00 ile 15:00 saatleri arasında devam etmektedirler. Denekler daha önce kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisi ile ilgili herhangi bir eğitim almamışlardır.

#### 3.1.1. Deneklerde Aranan Önkoşul Beceriler

Deneklerin belirlenebilmesi için otizmli çocuklara eğitim veren Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu kurum yetkilileri ve eğitimcilerle görüşülerek belirlenen önkoşullara sahip çocuklar seçilmiş ve uygulama için izinler alınmıştır.

Önkoşulları yerine getiren öğrencilerin ebeveynlerine araştırmanın içeriği ve amacıyla ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra da araştırmaya katılacak olan deneklerin ailelerinden 'Ebeveyn İzin Formu' (EK.1.1) kullanılarak yazılı izin alınmıştır.

Önkoşul özellikler arasında;

- (a) Bir üniversite veya bir devlet hastanesinin çocuk ruh sağlığı hastalıkları anabilim dalından otizm tanısına ilişkin rapora sahip olmaları,
- (b) Öğretimi yapılacak olan çalışma ile ilgili daha önce veya araştırma sırasında herhangi bir eğitim almamış olmaları ve
- (c) 4- 6 yaş arasında olmaları yer almıştır.

Aynı zamanda deneklerin kaybolan eşyalarını sözel talep etme becerisinin uygulaması içinde şu ön koşul beceriler aranmıştır.

- (a) Katılımcılarda en az tek sözcük kullanarak nesne veya etkinlik isteyebilme,
- (b) Model olunduğunda 3-4 sözcüklü cümleyi tekrar edebilme,
- (c) BEP' lerin de akademik beceriler, sanat becerileri ve serbest zaman becerileriyle ilgili yıllık hedeflere sahip olmaları da aranmıştır.

Aşağıda deneklerle ilgili demografik özellikleri ayrıntılı şekilde verilmiştir. Katılımcılar için kullanılan isimler gerçek isimleri değildir.

Hasan, 5 yaş,9 aylık otizm tanısı almış bir erkek öğrencidir. Hasan'ın 2009 yılında aldığı sağlık raporunda, tanısının otizm olduğu belirtilmiştir. Hasan, Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu' na beş aydır, hafta içi her gün 9.00 - 15.00 saatleri arasında devam etmektedir. Saat 15.00' ten sonra da özel bir kreşe devam etmektedir. Öğretmenlerinden alınan bilgilere göre Hasan özbakım becerilerini bağımsız yapabilmekte, büyük kas becerilerinde ve küçük kas becerilerinde yaşlılarıyla benzer özellikler göstermektedir. Okuma bilmekte, etkinlik çizelgesini takip edebilmekte ve kendine verilen iki, üç sözcüklü yönergeleri takip edebilmekte, üç - dört sözcüklü sözel örnekleri tekrar edebilmektedir. İsteddiği olmadığı zamanlarda ağlama, bazen istediği nesneyi ya da etkinliğe ulaşamadığında tekrar tekrar istediği şeyin adını söyleme gibi davranış sorunları göstermektedir. Ayrıca Hasan'ın ekolalisi de vardır.

Gökhan, 5 yaş, 3 aylık otizm tanısı almış bir erkek öğrencidir. Gökhan'ın 2009 yılında alınan sağlık raporunda, tanısının otizm olduğu belirtilmiştir. Gökhan, Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu'na beş aydır, hafta içi her gün 9.00 - 15.00 saatleri arasında devam etmektedir, Saat 15.00' ten sonra da özel bir kreşe devam etmektedir. Öğretmenlerinden alınan bilgilere göre Gökhan etkinlik çizelgesini takip edebilmektedir. Büyük ve küçük kas becerilerinde yaşlılarıyla benzer özellikler göstermektedir. Üç, dört sözcüklü sözel örnekleri tekrar edebilmektedir. İki, üç sözcüklü yönegeyi takip edebilmektedir. Etkinlikleri yaparken genel olarak yavaş hareket etmektedir. Sesini kısık tonda kullanmaktadır. İsteddiği nesneye ve etkinliğe ulaşamadığında ağlama gibi davranış sorunları göstermektedir.

Ali, 5 yaş, 6 aylık otizm tanısı almış bir erkek öğrencidir. Ali'nin 2009 yılında alınan sağlık raporunda, tanısının otizm olduğu belirtilmiştir. Ali Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu' na beş aydır, hafta içi her gün 9.00 - 15.00 saatleri arasında devam etmektedir. Öğretmenlerinden alınan bilgilere göre Ali etkinlik çizelgesini takip edebilmektedir. Büyük ve küçük kas becerilerinde yaşlılarıyla benzer özellikler göstermektedir. Üç, dört sözcüklü sözel örnekleri tekrar edebilmektedir. İki, üç sözcüklü yönergeyi takip edebilmektedir. Ders esnasında ağlama, kendini yere yatma ve elleriyle tırmıklama ve sıkma gibi davranış sorunları görünmektedir. İsteddiği nesneye ve etkinliğe ulaşamadığında saatlerce ağlama veya tepkisiz kalma davranış sorunlarını göstermektedir.

### **3.2. Uygulamacılar**

Bu çalışmada, bir araştırmacı ve kaybolan nesneyi sözel talep etme becerisinin öğretimini yapan 4 eğitimci olmak üzere çalışmada 5 kişi görev almıştır.

#### **3.2.1. Araştırmacı**

Çalışmayı yürüten araştırmacı, 19 Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı'ndan 2006 yılında mezun olmuş ve 2008 yılında Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans programına başlamıştır. Beş yıldır özel bir danışmanlık merkezinde de öğretmen olarak görev yapmaktadır. Yüksek lisans derslerinden Otizmliler Çocukların Eğitiminde Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar dersinde Doç. Dr. Binyamin Birkan'dan fırsat öğretiminin otizmliler çocukların eğitiminde nasıl kullanıldığıyla ilgili eğitim almıştır. Araştırmacı, bu çalışmada araştırmanın amaçlarını belirleme, deney sürecini planlama, verileri analiz etme uygulamayı planlama, araştırmayı raporlaştırma aşamasında görev almıştır.

#### **3.2.2. Eğitimciler**

Eğitimciler Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu' nda çalışmaktadırlar. 2-8 yaş grubunda eğitim alan otizmliler çocuklar için okul ve ev eğitimcisi olarak görev yapmaktadırlar. Her üç eğitimcide Tohum Vakfı Okulu'nda fırsat öğretimi ile teorik ve uygulamalı

eğitim almışlardır. Bu eğitimlerin sonunda uygulamalı olarak değerlendirilmişler ve başarılı bulunmuşlardır. Araştırmacı uygulama evresine geçmeden önce dört eğitimci ile 30 dk`lık iki toplantı yapmıştır. Bu toplantılarda eğitimcilere araştırmanın amacı, araştırma da kullanılan yöntem, deney süreci ve veri toplama süreci ile ilgili bilgiler verilmiştir. Uygulama evresinin her bir basamağında dikkat edilmesi gereken kurallar eğitimcilere aktarılmıştır. Eğitimciler bu çalışmada araştırmacı tarafından otizmli çocuklar için akademik, sanat, serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelere sözel talep etme becerilerinin ğretimi amacıyla, hazırlanan bireyselleştirilmiş ğretim programını ayrı ayrı uygulamışlardır.

### 3.3. Ortam

Çalışma Hasan ve Gökhan ile kendi sınıf ortamlarında çalışılmıştır. Sınıf içerisinde dört tane masa, bir tane bilgisayar, bir tane bilgisayar masası, dokuz tane sandalye, dört tane araç-gereçlerin konulduğu dolap ve bir tane yazı tahtası bulunmaktadır. Çalışmanın yapıldığı odanın yerleri halı ile kaplıdır. Sınıf 20.83 metrekaredir.

Ali' ye başlama düzeyi ve ğretim oturumlarının ilk on dört oturumunda eğitim aldığı kendi sınıfında uygulama yapılmıştır. Sınıf içerisinde dört tane masa, bir tane bilgisayar, bir tane bilgisayar masası, dokuz tane sandalye, dört tane araç-gereçlerin konulduğu dolap ve bir tane yazı tahtası bulunmaktadır. Çalışmanın yapıldığı odanın yerleri halı ile kaplıdır. Sınıf 15.64 metrekaredir. Ali' nin okul programında yapılan değişikliklerden kaynaklı on dördüncü oturumdan sonra vakıf içerisinde yer alan başka bir binada bulunan bir derslik uygulama için düzenlenmiştir. Gün içerisinde akademik, sanat ve serbest zaman becerileri etkinlikleri bu sınıfta yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı sınıfın içerisinde ise bir tane masa, üç tane bilgisayar ve bilgisayar masası, iki tane araç gereçlerin koyulduğu dolap ve beş tane sandalye bulunmaktadır. Çalışmanın yapıldığı odanın yerleri parke ile kaplıdır. Sınıf 10 metrekare büyüklüktedir.

Genellenenin yapıldığı sınıf içerisinde çocuklar daha önce hiç eğitim almamışlardır. Bu sınıf okul içerisinde yer alan 15.64 metrekarelik başka bir sınıftır. Sınıfta dolaplar, raflar, çeşitli materyaller, ödül panosu, çalışma masaları ve sandalyeler bulunmaktadır. Sınıfların zemini halı ile kaplıdır.

### 3.4. Araç- Gereç

Araştırmada yer alacak olan her bir denek için, katılımcının yaşı, gelişim düzeyi, sahip olduğu beceriler ve okul programında yer alan hedefler dikkate alınarak hazırlanmış olan akademik etkinlikler, serbest zaman etkinlikleri ve sanat etkinlikleri materyalleri Tablo 3.1'de gösterilmiştir. Ayrıca araştırmada oturumların verilerini toplamak için, veri toplama formları ve görüntü kayıtlarının yapılabilmesi amacıyla kayıt yapabilen dijital fotoğraf makinesi kullanılmıştır.

**Table 3.1.**  
**Katılımcıların Çalışma Günleri, Etkinlikleri ve Araç Gereçleri**

Gün	Öğrenciler	Etkinlikler	Öğretim	Genelleme	İzleme
Pazartesi		Akademik	Kalem	Tofita şeker	Kalem
			Boya	Ben 10 dergisi	Boya
Salı			Defter	Sıralamakartları	Defter
Çarşamba	Hasan	Sanat	Makas	Atkı	Makas
			Kağıt	Yapıştırıcı	Kağıt
Perşembe			Etkinlik kutusu	El işi kağıdı	Etkinlik kutusu
Cuma		Serbest Zaman	Balon magneti	Araba magneti	Balon magneti
			Kelebek magneti	Ayı magneti	Kelebekmagnet
			Balık magneti	Tavşan magneti	Balık magneti
Pazartesi		Akademik	Kalem	Kitap	Kalem
			Boya	Pul	Boya
Salı			Defter	Sıralama kartları	Defter
Çarşamba	Gökhan	Sanat	Makas	Çizelge	Makas
			Kağıt	Oyun hamuru	Kağıt
Perşembe			Etkinlik kutusu	Lego	Etkinlik kutusu
Cuma		Serbest Zaman	Ağız magneti	Havuz magneti	Ağız magneti
			Burun magneti	Ördek magneti	Burun magneti
			Kulak magneti	Yaprak magneti	Kulak magneti
Pazartesi		Akademik	Kalem	Silgi	Kalem
			Boya	Lego	Boya
Salı			Defter	Balık	Defter
Çarşamba	Ali	Sanat	Mıknatis	Çizelge	Mıknatis
			Kağıt	Oyun hamuru	Kağıt
Perşembe			Etkinlik kutusu	Yapıştırıcı	Etkinlik kutusu
Cuma		Serbest Zaman	Davul	Yapboz	Davul
			Sepet	Köpek oyuncağı	Sepet
			Sopa	Kurbağa oyuncağı	Sopa

### 3.5. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden, denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Çoklu yoklama modelleri; bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlar (Tawney ve Gost, 1984). Çoklu yoklama modelleri, üç grupta toplanmıştır. Bunlar; (a) davranışlar arası çoklu yoklama modeli, (b) denekler arası çoklu yoklama modeli ve (c) ortamlar arası çoklu yoklama modelidir (Tawney ve Gost, 1984). Özel eğitimde kullanılan tek denekli araştırma modellerinden olan çoklu yoklama modellerinde iki önkoşul özelliğın bulunması gereklidir; (a) söz konusu durumların (davranışlar, denekler ya da ortamlar) birbirinden bağımsız olması gerekir, (b) seçilen durumların işlevsel olarak birbirine benzemesi gerekir.

Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde ilk önce tüm deneklerle eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır ve ilk denekle öğretime başlanır. Birinci deneğın öğretimi tamamlandıktan sonra tüm deneklerle birinci toplu yoklama oturumu gerçekleştirilir. Bu toplu yoklama oturumunda ikinci denekle kararlı veri elde edildikten sonra yoklama oturumu sonlandırılır ve ikinci denekle öğretime geçilir. İkinci deneğın öğretimi tamamlandıktan sonra ikinci toplu yoklama oturumuna geçilir. Bu yoklama oturumunda üçüncü denek ile kararlı veri elde edilinde üçüncü deneğın öğretimine geçilir. Üçüncü deneğın öğretimi de tamamlandıktan sonra son toplu yoklama oturumu yapılır.

Bu araştırmada da Hasan, Gökhan ve Ali ile de öğretime başlamadan ilk önce eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmıştır, Bu veriler en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince sonlandırılmıştır. Birinci denek olan Hasan ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Üç oturum üst üste ölçütü karşılayan veri elde edildiğinde öğretim sonlandırılmıştır. Hasan, Gökhan ve Ali ile eşzamanlı olarak ikinci toplu yoklama verisi toplanmıştır. Bu toplu yoklama oturumunda ikinci denek olan Gökhan da kararlı veri elde edildikten sonra bu yoklama evresi sonlandırılarak Gökhan la öğretim oturumlarına başlanmıştır. Gökhan ın öğretim oturumlarından üst üste ölçütü karşılayan veri elde edildiğinde öğretim oturumu sonlandırılarak ikinci toplu yoklama oturumu verisi toplanmıştır. Üç denek ile eş zamanlı veri toplanmış ve

üçüncü katılımcı Ali de kararlı veri elde edilince oturumlar sonlandırılmıştır. Ali ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Ali' nin öğretim oturumlarından üst üste ölçütü kararlı veri elde edildiğinde öğretim oturumu sonlandırılarak son toplu yoklama oturumuna geçilmiştir.

### **3.6. Bağımlı Değişken**

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni; kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisidir. Deneklerin kaybolan nesneyi sözel talep etme becerisi için '..... nerede?' (örneğin, ' kalem nerede?') diye eğitimcisine sorması olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni, üç denek içinde, gün içindeki okul programını tamamlayabilmesi için gerekli olan akademik etkinlikleri, sanat etkinlikleri ve serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan dokuz araç – gerecini ' ..... nerede?' (örneğin, kalem nerede?) diye talep etmesi şeklinde açıklanmıştır.

### **3.7. Bağımsız Değişken**

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni; kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisinin eğitimciler tarafından fırsat öğretimi yöntemiyle uygulanmasıdır. Bağımsız değişken, deneklerin kendi sınıflarında bire-bir öğretim düzenlemesi ile hafta içi her gün, günde 2 öğretim oturumu düzenlenerek uygulanmıştır.

### **3.8. Deney Süreci**

Fırsat öğretiminin otizmli çocuklara akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelere sözel talep etme becerilerini arttırmaya etkisinin incelendiği bu çalışmada deney süreci; başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama, genelleme, izleme oturumlarından oluşmuştur. Tüm oturumlar deneklerin devam ettiği kurumda sınıf ortamında bire-bir öğretim düzenlemesi ile gerçekleştirilmiştir. Haftanın beş günü veri toplanmıştır. Toplu yoklama oturumlarında, öğretim sürecinde izlenen sıra ile deneklerle çalışılmıştır.

### 3.8.1. Başlama Düzeyi Verileri

Araştırmada öğretime başlamadan önce deneklerin hedef davranış ile ilgili performanslarını belirlemek için başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi evresi her üç denekte ayrı ayrı en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar sürdürülmüştür.

Her oturumda akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri yapılmıştır. Oturumlar her etkinlik için üçer kez olmak üzere dokuz denemeden oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Bu işlemler sırasında deneklerin doğru ve yanlış tepkileri yoklama, genelleme ve izleme oturumları veri toplama formundaki öğrenci tepkileri sütununa doğru tepkiler için "+" yanlış tepkiler için "-" işareti konularak kayıt edilmiştir.

### 3.8.2. Toplu Yoklama Oturumları

Birinci toplu yoklama oturumları, akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisinin öğretiminin ilk denekte öğretim sonlandırıldıktan sonra ve diğer deneklerle öğretime başlamadan önce düzenlenmiştir. İkinci toplu yoklama oturumu ise ikinci deneğin öğretimi tamamlandıktan sonra düzenlenmiştir. Üçüncü toplu yoklama oturumu ise üçüncü deneğin öğretimi tamamlandıktan sonra düzenlenmiştir. Her katılımcı ile eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama süreci dört basamaktan oluşmuştur. Bu basamaklar örnekleriyle birlikte aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Basamak 1- Çevre Düzenlemesi: Eğitimci, deneğin yapacağı etkinliği tamamlamasını sağlayacak parçaları eksik şekilde masaya koyar ya da etkinlik kutusundan kendisinin almasını sağlar.

Basamak 2- Deneğin Tepkisi: Deneğin etkinliğe vereceği ilk tepkisi için 10 sn bekler. (öğrenci sağa sola bakar, nesnenin adını söyler ya da bekler.)

Basamak 3- Dil Talep Etme: Eğitimci deneğin uygun bir dil kullanması için " Bir sorun mu var? vb." cümleler söyler ve eğitimci çocuğun tepki vermesi için 5 sn bekler.

Basamak 4- Deneğin Verdiği Tepkiyi Destekleme: Deneğin " ..... nerede ?" tepkisini doğru kabul eder (aaa kalemlerin buraymış veya bulmana yardım edeceğim diyerek kalemleri katılımcıya verir ve veri kayıt formuna "+ " şeklinde işaretler. Deneğin sağa sola bakmasını, nesnenin ismini söylemesini, eksik olan nesneyi başka yerden bulmasını veya etkinlik başında bekleme tepkisini veri kayıt formuna "- " şeklinde işaretler ve eğitimci nesneyi vererek etkinliği deneğin tamamlamasını bekler (kalemler buradaymış, aaa bak kalemlerin burada işte gibi tepkilerle nesnelere deneğe verir).

### 3.8.3. Öğretim Oturumları

Tüm deneklerden alınan başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri toplandıktan sonra ilk denekle öğretime başlanmıştır. Öğretim oturumlarında aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir.

Basamak 1- Çevre Düzenlemesi: Eğitimci, deneğin yapacağı etkinliği, etkinliği tamamlamasını sağlayacak parçaları eksik şekilde masaya koyar ya da etkinlik kutusundan etkinliğini almasını sağlar. (Örneğin: akademik etkinliği için kullandığı araç gereçlerden kalem eksiktir.)

Basamak 2- Deneğin Tepkisi: Deneğin etkinliğe vereceği ilk tepkisi için 5 sn bekler. (öğrenci sağa sola bakar, nesnenin adını söyler ya da bekler.)

Basamak 3- Dil Talep Etme: Eğitimci deneğin uygun düzeyde bir dil kullanması için "Bir sorun mu var? vb." cümleler söyler ve eğitimci deneğin tepki vermesi için 5 sn bekler.

Basamak 4- Deneğin Verdiği Tepkiyi Destekleme: Deneğin "..... nerede?" (örneğin, kalem nerede?) tepkisini doğru kabul eder (aaa kalemlerin buraymış veya bulmana yardım edeceğim diyerek ve kalemleri deneğe verir. Deneğin sağa sola bakmasını, nesnenin ismini söylemesini, eksik olan nesneyi başka yerden bulmasını veya etkinliğin başında bekleme tepkisini yanlış kabul eder ve " söyle (, ..... )nerde?" diyerek sözel tepki için model olur ve deneğin modeli tekrar etmesini ('..... )nerde?) sağlar. Denek kendisi için model olunan sözel ifadeyi aynen tekrar ederse eğitimci ' kalemler buradaymış, aaaa bak kalemler, vb, ' gibi tepkilerde bulunarak kalemleri deneğe verir ve etkinliğe devam etmesini sağlar ( EK 11, EK 12, EK 13).

### 3.8.4. Genelleme Oturumları

Otizimli bireylerin öğrendikleri becerileri farklı ortamlara, kişilere ve araç-gereçlere aktarmada yaşadıkları sorunlar nedeniyle araştırmanın genelleme oturumları kişi, araç gereç ve ortamda değişiklik yapılarak gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları ön test ve son test biçiminde gerçekleştirilmiştir. Ön-test genelleme oturumu, başlama düzeyinden hemen sonra, son-test genelleme oturumu ise öğretim oturumlarında denekler ölçütü karşıladıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında da yoklama oturumlarındaki süreç izlenmiştir.

Genelleme oturumları Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretim yapılan araç-gereçten farklı, vakıf içindeki farklı bir sınıfta ve farklı bir eğitimci ile gerçekleştirilmiştir.

### 3.8.5. İzleme Oturumları

İzleme oturumları son toplu yoklama oturumu sonrasındaki 1., 3. ve 6. haftalarda katılımcıların kazanılan davranışı yerine getirip getirmediğini görmek amacıyla yapılmıştır. İzleme oturumlarında yoklama oturumlarında izlenen süreç kullanılmıştır.

## 3.9. Verilerin Toplanması

Bu araştırma da veriler kontrollü olay kaydı yöntemiyle toplanmıştır. Kontrollü olay kaydında çocuğa önceden belirlenen sayıda tepki fırsatı sunulur ve hedef davranışın tanımında yer alan her doğru tepki için deneye '+' , yanlış ve ipuçlu tepkiler için '-' verilir. Ayrıca deneye önceden belirlenen süre içinde tepkide bulunmadığında '-' verilir. Bu araştırmada tüm veri toplama aşamalarında deneklere her oturumda toplam 9 tepki fırsatı sunulmuştur.

Araştırmada, araştırmanın amacına yönelik, (a) başlama düzeyi (b) yoklama oturumlarına ilişkin verilerin toplanması, (c) öğretim oturumlarına ilişkin verilerin toplanması (ç) genelleme oturumlarına ilişkin verilerin toplanması (d) izleme oturumlarına ilişkin verilerin toplanması (e) güvenilirlik verileri (gözlemciler arası güvenilirlik/uygulama güvenilirliği), (f) sosyal geçerlik verileri olmak üzere 7 tür veri toplanmıştır.

### **3.9.1. Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, Öğretim, Genelleme ve İzleme Oturumlarına İlişkin Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından, herbir denek için ayrı ayrı "fırsat öğretimi veri tablosu" adında Princeton Child Development Institute (PCDI) müfredat programından yararlanarak hazırlanan formlar kullanılarak toplanmıştır (Bkz. EK 5, EK 6, EK 7, EK 8, EK 9, EK 10).

Araştırmada veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir; (a) araştırmanın hedef davranışı, "akademik etkinlikler, sanat etkinlikleri ve serbest zaman etkinliklerinin öğretimi sırasında kaybolan nesneyi sözel olarak talep etme" becerileri olarak belirlenmiştir, (b) bu hedef davranışın kazanılmasını sağlamak için önceden öğretim yöntemine uygun şekilde basamaklar belirlenmiştir. (c) gözlem süresi bütün oturumlarda (toplu yoklama, izleme, genelleme, öğretim oturumları) denemeler gerçekleşene kadar izlenmiştir, (d) başlama düzeyi, toplu yoklama, öğretim, izleme ve genelleme, oturumlarında her bir oturumda dokuz deneme gerçekleştirilmiştir, (e) çalışmada her oturumda katılımcının dikkatini vermesi sağlanmış, çevre düzenlemesi yapılmış, katılımcının tepkisi beklenmiş, uygun dil kullanması talep edilmiş ve öğrencinin tepkisi desteklenmiştir. (f) katılımcının tepki vermesi için 5 sn beklenmiştir. (g) katılımcının verdiği doğru tepkiler (+), yanlış tepkiler (-) tablosuna kaydedilmiştir, (h) gözlem süresi sonunda katılımcının doğru tepkide bulunduğu basamak sayısı grafiğe işlenmiştir, (ı) oturumların tamamında veri toplama tekniği aynı şekilde kullanılmıştır.

### **3.9.2. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması**

Araştırmada, gözlemciler arası güvenilirlik, uygulama güvenilirliği verisi, sosyal geçerlilik verisi toplanmıştır.

#### **3.9.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlilik Verilerinin Toplanması**

Gözlemcilerarası güvenilirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eşzamanlı olarak hedef davranışın olup olmadığına ilişkin değerlendirmenin karşılaştırılmasıdır (Tawney ve Gast, 1984).

Araştırmada, deneklerin hedef uyaranlara verdiği tepkiler tüm oturumlar için %30 yazılı atama yoluyla belirlenen oturumlar izlenerek gözlemciler arası güvenilirlik toplanmıştır.

Araştırmada, gözlemciler arası güvenilirlik; "görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) × 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

### 3.9.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması

Uygulama güvenirligi için toplanan veriler, " gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı × 100 " formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Baer, Wolf ve Risley, 1968). Uygulama güvenirligi verileri toplanırken her denek için ayrı ayrı hazırlanan öğretim veri formu ( EK.5, EK.6, EK.7) ile genelleme veri kayıt formu( EK. 8, EK. 9, EK.10) kullanılmıştır. Bu araştırma da uygulama güvenilirlik verileri şu şekilde değerlendirilmiştir:

Başlama Düzeyi, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumları için;

(a) Eğitiminin çevre düzenlemesi yapması: Deneğin yapacağı etkinliği, etkinliği tamamlamasını sağlayacak parçaları eksik şekilde masaya koyar ya da etkinlik kutusundan etkinliğini almasını sağlar. (Örneğin: akademik etkinliği için kullandığı araç gereçlerden kalem eksiktir.). Eğer eğitimci bu düzenlemeyi yaptıysa veri formunda "evet" , yapmadıysa " hayır" işaretlenir.

(b) Eğitiminin deneğin tepkisini beklemesi: Deneğin etkinliğe vereceği ilk tepkisi için 10 sn bekler (öğrenci sağa sola bakar, nesnenin adını söyler ya da bekler.). Eğer eğitimci ilk tepki için beklediysen veri formunda " evet" , yapmadıysa " hayır" işaretlenir.

(c) Eğitiminin denekten dil talep etmesi: Eğitimci deneğin uygun düzeyde bir dil kullanması için "Bir sorun mu var? vb." cümleler söyler. Eğer eğitimci dil talep ederse veri formuna " evet", dil talep etmezse " hayır" işaretlenir.

(d) Eğitiminin yanıt aralığını beklemesi: Eğitimci deneğin tepki vermesi için 5 sn bekler. Eğer beklerse veri formuna " evet",beklemezse " hayır" işaretlenir.

(e) Eğitiminin deneğin verdiği tepkiyi desteklemesi: Deneğin " ..... nerede ?" tepkisini doğru kabul eder (aaa kalemlerin buraymış veya bulmana yardım edeceğim

diyerek kalemleri katılımcıya verir). Deneğin sağa sola bakmasını, nesnenin ismini söylemesini, eksik olan nesneyi başka yerden bulmasını veya etkinlik başında bekleme tepkisini yanlış kabul eder ve eğitimci nesneyi vererek etkinliği deneğin tamamlamasını bekler (kalemler buradaymış, aaa bak kalemlerin burada işte gibi tepkilerle nesnelere deneğe verir). Eğer eğitimci nesneyi elde etmesine izin veriyse veri formunda “ evet” , vermediyse “ hayır“ işaretlenir.

Öğretim oturumu için;

(a) Eğitimcinin çevre düzenlemesi yapması: Deneğin etkinliğe vereceği ilk tepkisi için 10 sn bekler (öğrenci sağa sola bakar, nesnenin adını söyler ya da bekler.). Eğer eğitimci ilk tepki için beklediye veri formunda “ evet” , yapmadıysa “ hayır“ işaretlenir.

(b) Eğitimcinin deneğin tepkisini beklemesi: Deneğin etkinliğe vereceği ilk tepkisi için 10 sn bekler (öğrenci sağa sola bakar, nesnenin adını söyler ya da bekler.). Eğer eğitimci ilk tepki için beklediye veri formunda “ evet” , yapmadıysa “ hayır“ işaretlenir.

(c) Eğitimcinin denekten dil talep etmesi: Eğitimci deneğin uygun düzeyde bir dil kullanması için "Bir sorun mu var? vb." cümleler söyler. Eğer dil talep ederse veri formuna “ evet”,dil talep etmezse “ hayır” işaretlenir.

(d) Eğitimcinin yanıt aralığını beklemesi: Eğitimci deneğin tepki vermesi için 5 sn bekler. Eğer beklerse veri formuna “ evet”,beklemezse “ hayır” işaretlenir.

(e) Eğitimcinin ipucu sunması: Deneğin sağa sola bakmasını, nesnenin ismini söylemesini, eksik olan nesneyi başka yerden bulmasını veya etkinliğin başında bekleme tepkisini yanlış kabul eder ve " söyle (, ..... )nerde?" diyerek sözel tepki için model olur ve deneğin modeli tekrar etmesini ('..... nerede?) sağlar. Eğer eğitimci “ ..... nerede?” diye model olmadıysa veri formunda “ hayır” , model olduysa “ evet“ işaretlenir.

(f) Eğitimcinin deneğin verdiği tepkiyi desteklemesi: Deneğin "..... nerede?" (örneğin, kalem nerede?) tepkisini doğru kabul eder (aaa kalemlerin buraymış veya bulmana yardım edeceğim diyerek) ve kalemleri deneğe verir ve etkinliğe devam

etmesini sağlar. Eğer eğitimci nesneyi elde etmesine izin verdiyse veri formunda “ evet”, vermediyse“ hayır“ işaretlenir.

### **3.9.2.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması**

Sosyal geçerlik, öğretim ya da davranış değiştirme programının amacının uygunluğunun, bu amacın gerçekleştirilmesi doğrultusunda kullanılan yöntemlerin uygunluğunun ve çalışmalar sonucunda elde edilen bulguların uygunluğunun değerlendirilmesidir (Tekin ve Kırcaali- İftar, 1997,). Bu araştırmada, sosyal geçerliğe ilişkin veri toplamak amacıyla, deneklerin sınıf öğretmeninin görüşleri ve ailelerinin görüşleri alınmıştır. Bu verileri elde etmek için "Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu " ( EK 2ve EK 3.) hazırlanmıştır.

## **3.10. Verilerin Analizi**

Bu bölümde, başlama düzeyi, toplu yoklama, öğretim, izleme ve genelleme verilerinin analizi ile güvenilirlik verilerinin analizine yer verilmiştir.

### **3.10.1. Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, Öğretim Oturumlarına İlişkin Verilerin Analizi**

Araştırma sonunda elde edilen başlama düzeyinden, toplu yoklama ve öğretim oturumlarından elde edilen verileri, grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma bulguları analiz edildiği grafikte yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise, bağımlı değişkenlere ilişkin doğru tepki yüzdesini ifade etmektedir.

### **3.10.2. İzleme Verilerinin Analizi**

Araştırmada elde edilen izleme verileri, başlama düzeyi, toplu yoklama ve öğretim oturumları verilerinin gösterildiği grafikte gösterilmiştir (Bkz Şekil 4.1).

### **3.10.3. Genelleme Verilerinin Analizi**

Araştırmanın genelleme oturumlarında elde edilen veriler ise, ön test – son test yöntemi ile sütun grafik üzerinde gösterilerek analiz edilmiştir (Bkz. Şekil 4.2).

### 3.10.4. Güvenirlik Verilerinin Analizi

Bu bölümde gözlemciler arası güvenirlilik verileri ile uygulama güvenirliliği verilerine yer verilmiştir.

#### 3.10.4.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Araştırmadan elde edilen gözlemciler arası verilerinin analizi aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

**Table 3.2.**

**Hasan'ın Kaybolan Nesneyi Sözel Olarak Talep Etme Becerisi Başlama Düzeyi, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları**

Oturumlar	Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları
Başlama Düzeyi Oturumları	%100
Öğretim Oturumları	%97
İzleme Oturumları	%100
Genelleme Oturumları	%100

**Table 3.3.**

**Gökhan'ın Kaybolan Nesneyi Sözel Olarak Talep Etme Becerisi Başlama Düzeyi, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları**

Oturumlar	Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları
Başlama Düzeyi Oturumları	%100
Öğretim Oturumları	%100
İzleme Oturumları	%100
Genelleme Oturumları	%100

**Table 3.4.**

**Ali'nin Kaybolan Nesneyi Sözel Olarak Talep Etme Becerisi Başlama Düzeyi, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları**

Oturumlar	Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları
Başlama Düzeyi Oturumları	%100
Öğretim Oturumları	%96
İzleme Oturumları	%100
Genelleme Oturumları	%100

### 3.10.4.2. Uygulama Güvenirlik Verileri

Uygulama güvenirligi, deneysel uygulamaların plana ne düzeyde sadık kalınarak yürütüldüğünü değerlendirmek amacıyla yapılan güvenirlilik hesaplamasıdır. Bu araştırmada yer alan evrelerin güvenilir şekilde yürütülüp yürütülmediğini belirleyebilmek için, uygulama güvenirligi verileri toplanmıştır. Her bir evrede izlenecek aşamalar belirlenmiş ve her biri için veri kayıt toplama formunun içinde ayrı bir uygulama güvenirligi bölümü hazırlanmıştır.

Araştırmanın başlama düzeyi, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında eğitimcinin (a) çevre düzenlemesi yapma (b) deneğin tepkisini bekleme (c) dil talep etme (d) yanıt aralığını bekleme, (e) deneğin verdiği tepkiyi destekleme davranışlarına ilişkin uygulama güvenirligi verisi toplanmıştır.

Araştırmanın öğretim oturumlarında eğitimcinin (a) çevre düzenlemesi yapma (b) deneğin tepkisini bekleme (c) dil talep etme (d) yanıt aralığını bekleme, (e) ipucu sunma (f) deneğin verdiği tepkiyi destekleme davranışlarına ilişkin uygulama güvenirligi verisi toplanmıştır.

**Table 3.5.**  
**Hasan'ın Kaybolan Nesneyi Sözel Talep Etme Becerisi Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirligi Bulguları**

Oturumlar	Başlama Düzeyi	Toplu Yoklama	Genelleme	Sürdürme
Çevre Düzenlemesi Yapma	%100	%100	%100	%100
Deneğin Tepkisini Bekleme	%100	%100	%100	%100
Dil Talep Etme	%100	%100	%100	%100
Yanıt Aralığı Bekleme	%100	%100	%100	%100
Deneğin Verdiği Tepkiyi Desteklemese	%100	%100	%100	%100

**Table 3.6.**  
**Gökhan'ın Kaybolan Nesneyi Sözel Talep Etme Becerisi Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirligi Bulguları**

Oturumlar	Başlama Düzeyi	Toplu Yoklama	Genelleme	Sürdürme
Çevre Düzenlemesi Yapma	%100	%100	%100	%100
Deneğin Tepkisini Bekleme	%100	%100	%100	%100
Dil Talep Etme	%100	%100	%100	%100
Yanıt Aralığı Bekleme	%100	%100	%100	%100
Deneğin Verdiği Tepkiyi Desteklemese	%100	%100	%100	%100

**Table 3.7.**

**Ali 'nin Kaybolan Nesneyi Sözel Talep Etme Becerisi Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları**

Oturumlar	Başlama Düzeyi	Toplu Yoklama	Genelleme	Sürdürme
Çevre Düzenlemesi Yapma	%100	%100	%100	%100
Deneğin Tepkisini Bekleme	%100	%100	%100	%100
Dil Talep Etme	%100	%100	%100	%100
Yanıt Aralığı Bekleme	%100	%100	%100	%100
Deneğin Verdiği Tepkiyi Desteklemese	%100	%100	%100	%100

**Table 3.8.**

**Hasan'ın Kaybolan Nesneyi Sözel Talep Etme Becerisi Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları**

Oturumlar	Öğretim
Çevre Düzenlemesi Yapma	%100
Deneğin Tepkisini Bekleme	%100
Dil Talep Etme	%100
Yanıt Aralığı Bekleme	%100
İpucu Sunma	%100
Deneğin Verdiği Tepkiyi Desteklemese	%100

**Table 3.9.**

**Gökhan'ın Kaybolan Nesneyi Sözel Talep Etme Becerisi Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları**

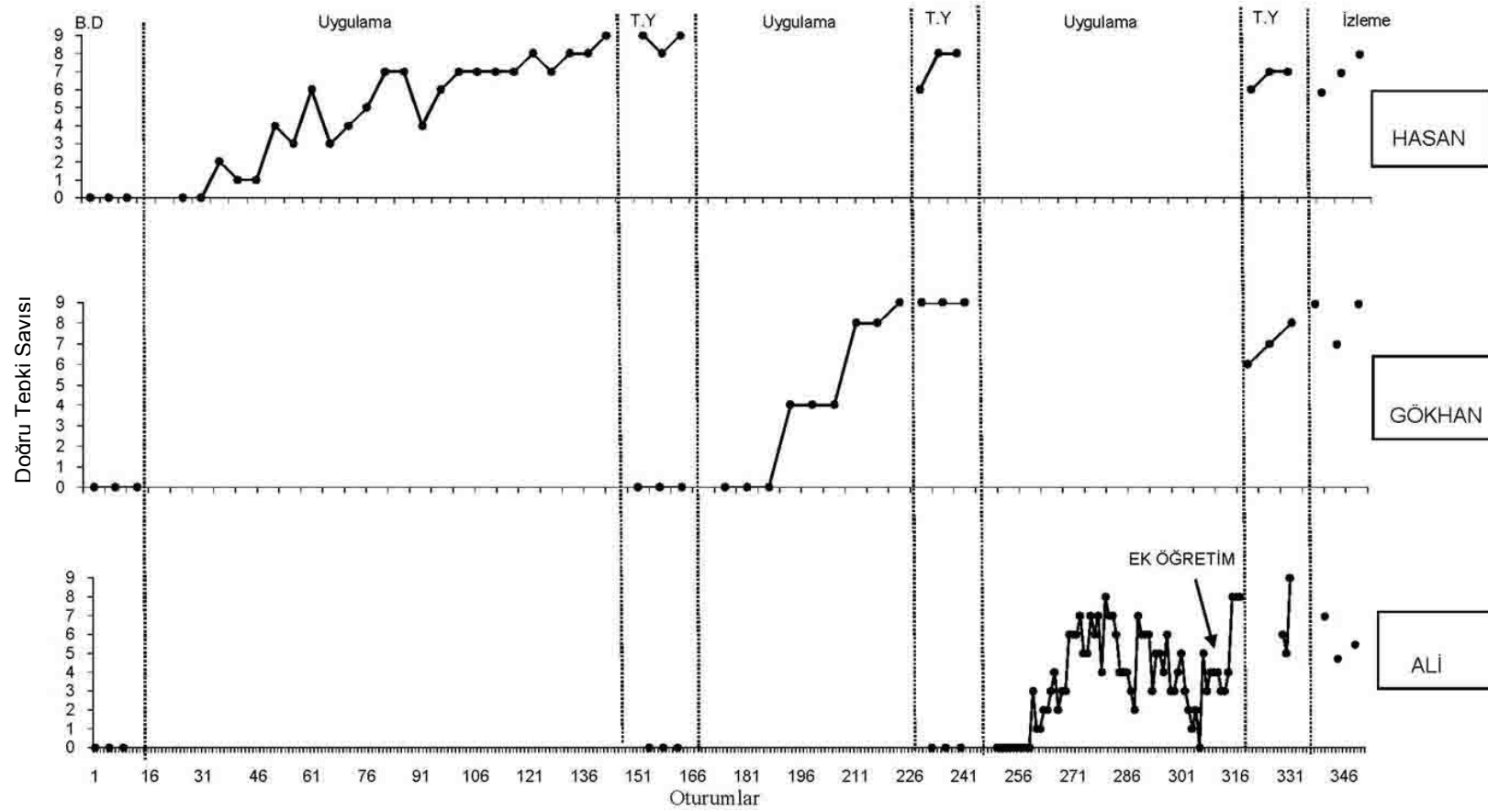
Oturumlar	Öğretim
Çevre Düzenlemesi Yapma	%100
Deneğin Tepkisini Bekleme	%100
Dil Talep Etme	%100
Yanıt Aralığı Bekleme	%100
İpucu Sunma	%100
Deneğin Verdiği Tepkiyi Desteklemese	%100

**Table 3.10.**  
**Ali'nin Kaybolan Nesneyi Sözel Talep Etme Becerisi Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları**

<b>Oturumlar</b>	<b>Öğretim</b>
Çevre Düzenlemesi Yapma	%100
Deneğin Tepkisini Bekleme	%100
Dil Talep Etme	%100
Yanıt Aralığı Bekleme	%100
İpucu Sunma	%100
Deneğin Verdiği Tepkiyi Desteklemese	%100

## **BÖLÜM IV BULGULAR**

Bu bölümde, deneklerin fırsat öğretimi ile kaybolan nesnelere sözel olarak talep etme becerisinin öğretilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular Şekil 4.1'de gösterilmiştir. Grafikte yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise oturumlarda katılımcının gösterdiği doğru tepki sayılarını göstermektedir. Bu grafikte elde edilen veriler, başlama düzeyi, yoklama oturumları, uygulama oturumları ve izleme oturumları olmak üzere üç evrede incelenmiştir. Bu bölümde aynı zamanda fırsat öğretimi yöntemi ile kaybolan nesnelere sözel olarak talep etme becerisini farklı kişilere (öğretmenleri), materyallere ve ortama genellemelerine ve sosyal geçerliliğe ilişkin bulgulara da yer verilmiştir. Genelleme verilerine ilişkin bulgular Şekil 4.2'de gösterilmiştir. Deney sürecinde evre değiştirme ölçütü 8/9 un karşılanmasına göre belirlenmiştir. Yoklama verileri, katılımcıların toplu yoklama oturumlarında sergilediği tepkilerden; uygulama verileri, katılımcıların günlük yoklama oturumlarında sergilediği tepkilerden; izleme oturumları ise, katılımcıların öğretim bittikten 1, 3 ve 6 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında sergilediği tepkilerden oluşmaktadır.



Şekil 4.1. Deneklerin kaybolan nesneyi sözel talep etme becerilerine ilişkin başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumları

#### **4.1. Öğretim Düzeyine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan deneklerden her birinin kaybolan nesneyi sözel talep etme becerisini öğrenme düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

##### **4.1.1. Birinci Deneğe (Hasan) Kaybolan Nesnesini Sözel Talep Etme Becerisinin Fırsat Öğretimi ile Öğretimine İlişkin Bulgular**

Şekil 1'de yer alan grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde Hasan'ın kaybolan nesneyi sözel olarak talep etme becerisini 0/9 düzeyinde hiç gerçekleştiremediği görülmektedir. Başlama düzeyi oturumlarında üç oturum üst üste kararlı veri edildikten hemen sonra kaybolan nesneyi sözel olarak talep etme becerisinin öğretimine ilişkin uygulamaya geçilmiştir.

Hasan, uygulama evresinin ilk iki oturumunda (0/9 düzeyinde) hiç doğru tepki vermeyerek kaybolan nesnelere sözel olarak talep etmemiştir. Üçüncü ve onuncu oturumlar arasında ortalama 3/9 düzeyinde doğru tepki vermeye başlayarak kaybolan nesnelere sözel talep etmeye başlamıştır. Hasan, on birinci ve yirmi birinci oturumlarda ortalama 6/9 düzeyinde doğru tepki vererek hedef davranışında artış göstermeye devam etmiştir. Yirmi birinci oturumdan itibaren ise hedef ölçüt olan 8/9' u yakalamayı başarmıştır. Son üç oturum tutarlı bir şekilde hedef ölçütü yakaladığı için öğretime son verilmiş ve toplu yoklama oturumlarına geçilmiştir.

Öğretimin ardından düzenlenen toplu yoklama oturumlarında ise Hasan, üç oturum üst üste hedef ölçütü (9/9, 8/9 ve 9/9 ) yakalayarak kaybolan nesnelere sözel talep edebilmiştir. Uygulama boyunca Hasan ile 24 öğretim oturumunda 216 deneme gerçekleştirilmiştir. Hasan kaybolan nesnelere sözel talep etmeyi fırsat öğretimiyle öğrenmiştir.

##### **4.1.2. İkinci Deneğe (Gökhan) Kaybolan Nesnesini Sözel Talep Etme Becerisinin Fırsat Öğretimi ile Öğretimine İlişkin Bulgular**

Şekil 4.1'de yer alan grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde Gökhan'ın kaybolan nesneyi sözel olarak talep etme becerisini 0/9 düzeyinde hiç gerçekleştiremediği görülmektedir. İlk denek ile ölçüt karşılandıktan sonra yapılan

ilk toplu yoklama oturumunun ardından ikinci denek ile kararlı veri elde edildiği için kaybolan nesneyi sözel olarak talep etme becerisinin öğretimine geçilmiştir.

Uygulama evresinin ilk üç oturumunda Gökhan kaybolan nesnelere talep etme davranışını hiç göstermemiştir. Gökhan, üçüncü ve altıncı oturumlar arasında ortalama 4/9 düzeyinde doğru tepki vererek kaybolan nesnelere sözel talep etme davranışında artış göstermeye başlamıştır. Yedinci oturumdan itibaren ise hedef ölçüt olan 8/9' u üç oturum üst üste tutarlı şekilde gösterdiği için öğretime son verilmiş ve toplu yoklama oturumlarına geçilmiştir.

Öğretimin hemen ardından düzenlenen toplu yoklama oturumlarında ise Gökhan, üç oturum üst üste hedef ölçütü (9/9, 9/9 ve 9/9 ) yakalayarak kaybolan nesnelere sözel talep edebilmiştir. Uygulama boyunca Gökhan ile 9 öğretim oturumunda 81 deneme gerçekleştirilmiştir. Gökhan kaybolan nesnelere sözel talep etmeyi fırsat öğretilmesiyle öğrenmiştir.

#### **4.1.3. Üçüncü Deneğe (Ali) Kaybolan Nesnesini Sözel Olarak Talep Etme Becerisinin Fırsat Öğretimi ile Öğretimine İlişkin Bulgular**

Şekil 4.1' de yer alan grafikte görüldüğü gibi, diğer iki denekte olduğu gibi Ali' de başlama düzeyi evresinde kaybolan nesneyi sözel olarak talep etme becerisini (0/9 düzeyinde) hiç gerçekleştirmediği görülmüştür. İkinci denek ile ölçüt karşılandıktan sonra yapılan ikinci toplu yoklama oturumunun ardından Ali ile kararlı veri elde edildiği için kaybolan nesneyi sözel talep etme becerisinin öğretimine geçilmiştir.

Uygulama evresinin ilk on oturumunda Ali (0/9 düzeyinde) hiç doğru tepki vermeyerek kaybolan nesnelere talep etmemekle birlikte on birinci ile yirminci oturumlar arasında ortalama 3/9 düzeyinde doğru tepki vererek kaybolan nesneyi sözel olarak talep etmeye başlamıştır. Ali yirmi birinci ile otuzuncu oturumlar arasında ortalama 6/9 düzeyinde doğru tepki vererek kaybolan nesneyi sözel talep etme düzeyini arttırmıştır. Otuz birinci ile kırkıncı oturumlar arasında ortalama 5/9 düzeyinde doğru tepki vererek kaybolan nesneyi sözel talep oranını korumaya devam etmiştir. Ali'nin kırk birinci ile ellinci oturumları arasında ortalama 4/9 düzeyinde doğru tepki vererek kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisinde düşüş yaşanmaya başlanmıştır. Elli birinci ile altmışıncı oturumlar arasında ise

ortalama 3/9 düzeyinde doğru tepki oranında ciddi bir düşüş görülmüştür. Ali'nin doğru tepki verme grafiğindeki tutarsızlık nedeniyle altmışıncı oturumdan sonra öğretim öncesinde ayırık denemelerle öğretim yöntemi kullanılarak, öğretimde kullanılan nesnelere tanıma becerisi ve kaybolan nesneyi sözel talep etme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmayla birlikte altmış birinci ile altmış beşinci oturumlar arasında ortalama 4/9 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Ali, altmış altıncı oturumdan itibaren hedef ölçütü yakalamış ve üç oturum üst üste 8/9 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Öğretim tamamlandıktan sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumunda Ali' den art arda alınan yoklamalara göre 6/9, 5/9 ve 9/9 düzeyinde doğru tepki verdiği gözlenmiştir. Ali ile ölçüt karşılanıncaya kadar 68 öğretim oturumunda 612 deneme gerçekleştirilmiştir. .

Bu bulgulara bakıldığında Ali' nin kaybolan nesnelere sözel olarak talep etme becerisini fırsat öğretimiyle öğrendiği gözlenmiştir.

## **4.2. İzleme Düzeyine İlişkin Bulgular**

Sürdürmeye ilişkin verileri, fırsat öğretimiyle kaybolan nesneyi sözel olarak talep etme becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra 1., 3., ve 6. haftalarda düzenlenen izleme oturumlarıyla toplanmıştır. Aşağıda bu becerilere ilişkin izleme oturumlarından elde edilen veriler sırasıyla sunulmuştur.

Hasan, birinci izleme oturumunda 6/9, ikinci izleme oturumunda 7/9 ve üçüncü izleme oturumunda ise 8/9 oranında doğru tepkide bulunarak kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisini sürdürmüştür.

Gökhan, birinci izleme oturumunda 9/9, ikinci izleme oturumunda 7/9 ve üçüncü oturumda ise 9/9 oranında doğru tepkide bulunarak kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisini sürdürmüştür.

Ayrıca Ali' de birinci izleme oturumunda 7/9, ikinci izleme oturumunda 4/9 ve üçüncü izleme oturumunda 5/9 oranında doğru tepkide bulunarak kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisini sürdürmüştür.

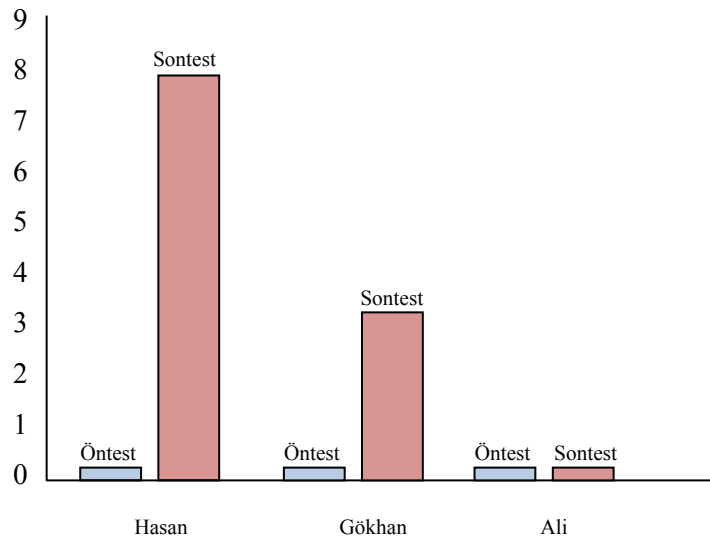
### 4.3. Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmada, genelleme oturumları, ortamlar arası (farklı bir sınıf), kişiler arası (başka bir öğretmen) ve materyaller arası (farklı nesnelere) gerçekleştirilmiştir. Genelleme verileri, ön-test – son-test yöntemi ile öğretime başlamadan önce ve öğretim bittikten sonra toplanmıştır. Deneklerin genelleme oturumlarında sergilemiş oldukları performansları Şekil 2'de gösterilmiştir.

Hasan'ın ön test oturumunda fırsat öğretimi yoluyla kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisini ortamlar, kişiler ve materyaller arası 0/9 düzeyinde hiç genellemediği gözlemlenirken; son test oturumlarına ise bu becerisini 8/9 düzeyinde genellediği görülmüştür.

Gökhan'ın ön test oturumunda fırsat öğretimi yoluyla kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisini ortamlar, kişiler ve materyaller arası 0/9 düzeyinde hiç genellemediği gözlemlenirken; son test oturumlarına ise bu becerisini 3/9 düzeyinde genellediği görülmüştür.

Ali'nin fırsat öğretimi yoluyla kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisini ortamlar, kişiler ve materyaller arası hem ön test hem de son test oturumlarında 0/9 düzeyinde hiç genellemediği görülmüştür.



Şekil 4.2. Katılımcıların kaybolan nesneyi sözel olarak talep etme becerisine ilişkin genelleme tepkileri

#### 4.4. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Bulgular

Sosyal geçerlilik verilerinin toplanması için ailelere verilmek üzere her bir deneğin başlama düzeyi verilerinden bir oturumun ve becerinin kazanıldığını gösteren oturumlardan bir tanesinin görüntülerinin içinde bulunduğu bir CD hazırlanmıştır.

Ayrıca araştırmanın sosyal geçerliliğini belirlemek ailelerin görüşlerini belirlemek amacıyla, dört sorudan oluşan "Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu 1" ( EK 3) hazırlanmıştır.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak için de beş sorudan oluşan "Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu 2" ( EK 2) hazırlanmıştır.

Araştırmanın sosyal geçerliliği ile ilgili ulaşılan bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Ailelere sorulan “ Çocuğunuz kazanmış olduğu bu beceriyi günlük yaşamında kullanmakta mıdır?” sorusuna birinci ve ikinci deneğin aileleri, deneklerin kazanmış olduğu beceriyi günlük yaşamlarında da kullandıklarını belirtmişlerdir. Ev içerisinde de kaybolan eşyalarını sözel talep ettiklerini belirtmişlerdir. Üçüncü deneğin ailesi deneğin kazanmış olduğu beceriyi günlük yaşamında çok az kullandığını belirtmiştir.

Ailelere sorulan “ Çocuğunuzun bu beceriyi öğrenmesi sizin günlük yaşamınıza kolaylık sağladı mı?” sorusuna birinci ve ikinci deneklerin aileleri çocuklarının bu beceriyi kazanmalarının günlük yaşamlarına kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Üçüncü deneğin ailesi çocuğunun bu beceriyi kazanmasının günlük yaşamlarına kolaylık sağlamadığını belirtmiştir.

Ailelere sorulan “ Becerinin öğretiminde kullanılan fırsat öğretmi yönteminin becerinin öğrenilmesinde kolaylık sağladığını düşünüyor musunuz?” sorusuna her bir deneğin ailesi bu becerinin öğretiminde kullanılan fırsat öğretmi yönteminin becerinin öğretilmesinde kolaylık sağladığını düşünmektedir. Her bir deneğin ailesi araştırma süresince belirlenmiş olan kuralları, araç gereçleri ve ortam düzenlenmesini uygun bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere sorulan “Öğrencinizin kaybolan eşyalarını sözel talep etme becerisinde farklılık oluştu mu?” sorusuna her bir deneğin öğretmeni kaybolan

eşyaları sözel talep etme becerisinde öğrencilerinde farklılık oluştuğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlere sorulan “ Becerinin öğretiminde kullanılan fırsat öğretimi yöntemini uygun buluyor musunuz? ” sorusuna her bir deneğin öğretmeni becerinin öğretiminde kullanılan yöntemin uygun olduğunu belirtmişleridir.

Öğretmenlere sorulan “ Öğrencinizin bu beceriyi öğrenmesinin doğal yaşamına katkısı olacağını düşünüyor musunuz? “ sorusuna her bir deneğin öğretmeni bu becerinin kazanılmasının öğrencilerinin doğal yaşamlarına katkısı olacağını düşünmektedir.

Öğretmenlere sorulan “ Öğrencinizin bu beceriyi öğrenmesi sizin için önemli mi ?” sorusuna her bir deneğin öğretmeni öğrencilerinin bu beceriyi kazanmalarının kendileri için önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlere sorulan “ Bu yöntemi başka öğrencilerinizde kullanmak ister misiniz?” sorusuna her bir deneğin öğretmeni bu yöntemi başka öğrencilerinde de kullanmak istediklerini belirtmişleridir.

## BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, fırsat öğretiminin otizmli çocuklara kaybolan nesnelere sözel talep etme becerilerinin öğretiminde etkili olup olmadığı, bu becerilerin öğretim sona erdikten 1, 3 ve 6 hafta sonra korunup korunmadığı, ayrıca bu becerilerin farklı araç gereçler, farklı ortam ve farklı kişilere genellenebilirliğinin sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir.

Bütün bunların yanında, fırsat öğretimiyle kaybolan nesnelere sözel talep edilmesi becerisine ilişkin okul öğretmenlerinin ve ailelerinin görüşleri (sosyal geçerlik) belirlenmiştir.

Araştırmanın öğretimine ilişkin bulguları, her üç denekte de kendileri için belirlenen becerileri hedef ölçütü karşılar şekildedir. Üç denekte akademik, sanat ve serbest zaman becerilerinde belirlenen hedef ölçüte ulaşmışlardır. Hasan, uygulama evresinde belirlenen ölçütü (üç oturum üst üste 8 / 9 ve üzeri) 22 ve 24. oturumlar arasında ortalama 8.3; Gökhan ise 7 ve 9. oturumlar arasında ortalama 8.3 ve Ali ise 66. ve 68. oturumlar arasında ortalama 8.0 düzeyinde başarı göstererek kaybolan nesneyi sözel talep etme becerisini kazanmıştır.

Üçüncü denek Ali' nin doğru tepki verme grafiğindeki tutarsızlık nedeniyle 60. oturumdan sonra bir ek eğitim yapılmıştır. Araştırmanın başında çalışılan nesnelere ayırt etme ile ilgili sorun yaşamayan Ali bir süre sonra bu nesnelere ayırt etmede ve sözel modele tepki vermede sorunlar yaşamaya başlamıştır. Bu eğitimde Ali' ye öğretimde kullanılan nesnelere (davul, sopa, sepet, kalem, boya, defter, mıknaş, kağıt ve etkinlik kutusu) tanıma becerisi ve kendisine model olunan cümleyi tekrar etme becerisi çalışılmıştır. Bu sorunları gidermek amacıyla öğrenmenin hızlı gerçekleştiği öğretim yöntemlerinden ayırık denemelerle öğretim yöntemi kullanılmıştır. Ali ile 7 oturum boyunca bu öğretim gerçekleştirilmiştir. Ayırık denemelerle öğretim denemelerinden hemen sonra fırsat öğretimine geri

dönülmüştür. Fırsat öğretimine geri dönüldüğünde Ali hızlıca hedef beceriyi kazanmıştır.

Cowan ve Allen(2007), yılında yaptıkları araştırmada, fırsat öğretiminin iletişim becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu fakat geleneksel yöntemlerinde bazı durumlarda birlikte kullanılmasının öğretimde daha etkili olacağını belirtmişlerdir. Üçüncü denekle de yapılan ek öğretim çalışması bu araştırma ile tutarlılık göstermektedir.

Yapılan araştırmanın fırsat öğretiminin otizmlili çocuklara kaybolan nesnelere sözel talep etme becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular fırsat öğretimi kullanılarak yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. (McGee, Morrier ve Day' in (1999), McGee, Krantz, Mason ve McClannahan (1983), McGee, Krantz ve McClannahan (1985), McGee, Krantz, McClannahan (1986), Oswald, Lignugaris/Kraft ve West (1990), Farmer- Dougan (1994), Charlop- Christy ve Carpenter (2000), Kroegel ve Nelson (2006), Cowan ve Allen (2007), Mc Gee ve Daly (2007).

Araştırmanın genelleme bulgularına bakıldığında ise ilk denek ön test oturumunda hedef ölçütü karşılayamazken öğretim sonunda yapılan son test oturumunda ise hedef ölçüt olan 8/9 oranında doğru tepki vermiştir. Fırsat öğretiminin ilk denek için otizmlili çocuklara kaybolan nesnelere sözel talep etme becerilerinin kazanımında etkili olduğunu, farklı ortam, kişi ve araç gereçlere de genellenebildiğini göstermiştir. Bu bulgular fırsat öğretimi kullanılarak yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Mc Gee, Krantze ve Mc Clannahan 198;Mc Gee, Krantze ve Mc Clannahan 1986; Mc Gee, Krantz, Masson ve Mc Clannahan 1983).

İkinci denek ön test oturumunda hedef ölçütü karşılayamamıştır. Öğretim sonunda yapılan son test oturumunda ise hedef ölçüt olan 8/9' u yakalayamamasına rağmen 3/9 doğru tepkisiyle ön test oturumuna kıyasla doğru tepki sayısını arttırmıştır. Bu bulgular fırsat öğretimi kullanılarak yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Farmer-Dougan(1994), Schepis, Reid, Fitzgerald, Faw, Den Pol ve Welty(1982) ).

Üçüncü denek ise ön test oturumunda ve öğretim tamamlandıktan sonra yapılan son test oturumunda hedef ölçütü karşılayamamıştır. Üçüncü denek kazandığı beceriyi farklı ortam, farklı kişi ve farklı araç gereçlere genellemekte zorluk yaşamıştır.

Öğretim bittikten sonra 1, 3 ve 6 sonra yapılan izleme oturumlarından elde edilen izleme verileri bize ilk deneğin üç izleme oturumunda sürdürme becerisine ilişkin ortalamasının 7/9 olduğunu göstermektedir. Başlama düzeyi verilerine göre beceriyi sürdürme davranışında artış görülmektedir. İkinci deneğin üç izleme oturumunun ortalamasının 8/9 olduğunu veriler bize göstermektedir. İkinci deneğin öğrendiği beceriyi 1, 3 ve 6 haftalarda sürdürmeye devam ettiği görülmektedir. Sürdürme verilerine bakıldığında üçüncü deneğin üç izleme oturumunun ortalamasının 5/9 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi verilerine göre öğretim bittikten sonra yapılan izleme oturumlarında üçüncü deneğin kazandığı beceriyi sürdürme düzeyinde artış olmuştur.

Bu bulgular fırsat öğretimi kullanılarak yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. (Kroegel ve Nelson , 2006).

Sosyal geçerliliğin belirlenmesi amacıyla okul öğretmenlerinin ve ailelerinin fırsat öğretimi kullanılarak kaybolan nesnelere sözel talep etme becerilerinin öğretime ilişkin görüşleri sorulduğunda öğretmenler ve aileler görüşlerinin olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Aileler ve öğretmenler bu becerinin kazanılmasıyla deneklerin problem davranışlarında azalma olacağını belirtmişlerdir. McGee ve Daly (2007) yaptıkları çalışmada otizmlili çocukların öğrendikleri sosyal ifadelerin günlük yaşama aktarımının gerçekleşmesinin fırsat öğretimiyle sağlandığını belirtmişlerdir. Birinci denek Hasan ile ikinci denek Gökhan'ın aileleri ve öğretmenlerinden alınan sosyal geçerlilik verilerinde deneklerin bu beceriyi günlük yaşamlarına taşıdıkları görülmektedir.

Wolery, Bailey ve Sugai (1988), uygulamalı davranış analizinin, her bireyin kendine özgü bir öğrenme biçimi ve öğrenme geçmişi olması nedeniyle, her öğretim ya da davranış yönetim tekniğinin her bireyde başarı ile sonuçlanamayabileceği varsayımıyla geliştirildiğini ifade etmektedirler. Bir başka deyişle, uygulamalı davranış analizi, bireysel farklılıkları dikkate alınarak

kullanılmak üzere geliştirilmiş bir yaklaşımdır ( Kırcaali- İftar ve Tekin- İftar, 2004). Uygulamalı davranış analizi konusunda geniş çalışmalara sahip olan Baer, Wolf ve Risley (1968), uygulamalı davranış analizinin yedi özelliğini ortaya koymuşlardır. Bunlar (a) uygulamalılık, ( b) davranışsallık, (c) analitiklik, (d) teknolojiklik, (e) kavramsal sistematiklik, (f) etkililik, ( g) genellenebilirliktir.

Bu araştırmada kullanılan öğretim programını uygulamalı davranış analizinin yedi özelliğine göre incelediğimizde aşağıdaki sonuçları çıkarabiliriz;

**Uygulanabilirlik:**

Uygulamalı davranış analizine dayalı bir öğretim programında ele alınan hedef davranışlar toplumsal açıdan önemli olmalı, çocuğun toplum içinde kullanabileceği davranışlar arasından seçilmelidir. Ailer ve eğitimcilerden alınan geribildirimler bu çalışmada ele alınan hedef davranışların toplumsal açıdan önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

**Davranışsallık:**

Araştırmada hedef davranış belirlenmeli ve bu hedef davranışta değişiklik planlanmalı, davranış mutlaka ölçülebilir olmalı ve araştırma sürecince davranışta bir değişiklik olmalıdır. Bu araştırmada kaybolan nesnelere sözel talep etme hedef davranışı belirlenmiştir. Ayrıca belirlenen bu davranışta en az 8/9 ölçütünde değişiklik oluşması istenmiştir. Seçilen hedef davranış kontrollü olay kaydı ile ölçülebilmesi ve her üç denekte en az üç oturum üst üste 8/9 oranında hedef ölçütü yakalayarak hedef davranışlarında değişiklik gerçekleştirerek uygulamalı davranış analizinin davranışsallık özelliğini korumuştur.

**Analitik Olma:**

Uygulamalı davranış analizinde analitiklik, çevresel olayların davranışın gerçekleşmesi ya da gerçekleşmemesinde sorumlu olduğunu inandırıcı biçimde ortaya koymaktır. Uygulamalı davranış analizinde, uygulamacı mutlaka işlevsel ilişkiyi aramalıdır. Uygulamalı davranış analizinde, işlevsel ilişki sıklıkla tek denekli araştırma modelleri ile incelenir. Araştırmada denekler arası yoklama

evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak neden-sonuç ilişkisini inandırıcı biçimde ortaya koymuştur.

#### Teknolojik Olma:

Teknolojilik uygulamacının yürüttüğü uygulamayı çok açık biçimde betimlemesi; böylece, bir başkası tarafından kolayca anlaşılabilir aynı biçimde uygulanması anlamına gelmektedir. Araştırma öncesinde her bir denek için hazırlanan bireyselleştirilmiş öğretim programı ( EK. 11, EK. 12, EK. 13) ile uygulamanın çok açık biçimde uygulanması sağlamış ve başka bir uygulamacının da çok rahat uygulayabilmesini sağlamıştır.

#### Kavramsal olarak sistematiklik:

Kavramsal olarak sistematiklik özelliğinde uygulamaların davranışsal ilke ve tekniklerle ilişkili olması gerekmektedir. Bu nedenle uygulamacılar sistematik biçimde kavramsal bütünlük sağlamalıdır. Böylece başka araştırmacılar ve uygulamacılar, kavramsal bütünlüğü elde edilmiş olan uygulamalara kolayca ulaşabilmelidirler. Bu araştırma da bu özellik dikkate alınmıştır.

#### Etkililik:

Uygulamalı davranış analizinin bir diğer özelliği de etkililiktir. Etkililik, değiştirilmesi ya da kazandırılması hedeflenen davranışta değişiklik yaratan güç olarak tanımlanır. Kaybolan nesnelere sözel talep etme becerisinin öğretiminde kullanılan fırsat öğretiminin her deneğin hedef ölçüt olan 8/9 oranını yakalamasıyla etkili olduğunu göstermiştir.

#### Genellenebilirlik:

Genellenebilirlik, elde edilen davranışın değişikliğinin araştırma dışındaki ortamlarda, kişilerle ya da araç- gereçlerle süregelmesi olarak tanımlanır. Bu araştırma da ortamlar arası, kişiler ve araç-gereçler arası genelleme yapılmıştır. İlk denek için genellenebilirlik sağlanabilmesine karşın ikinci denekte ön test oturumuna göre artış olmasıyla birlikte istenilen düzeyde değildir. Üçüncü denekte ise genellenebilirlik sağlanamamıştır.

## 5.2. Öneriler

Araştırmadan edilen sonuçlardan yola çıkılarak uygulamaya ve ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır.

### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Fırsat öğretimi uygulamaları bilimsel dayanaklı ve etkili bir uygulama olduğu için özel eğitim alanında çalışan öğretmen ve uzmanlar tarafından eğitim ortamlarında kullanılabilir.
2. Fırsat öğretimi düzenlemelerinin kaynaştırma sınıflarındaki otizmli çocukların eğitiminde kullanımı kolay bir yöntem olabilir.
3. Fırsat öğretimi uygulamalarının aileler tarafından ev ortamlarında kullanımı pratik ve eğlenceli olabilir.
4. Fırsat öğretiminde öğretim oturumları çok kısa sürdüğü için seanslı eğitim alan çocuklar için çok etkili ve kullanımı pratik olabilir.
5. Alan içinden ya da dışından olan ve otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerle bu öğretimin kolay uygulanabilir olması sebebiyle hizmet içi eğitimlerle yaygınlaştırılarak kullanımı sağlanabilir.

### 5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Benzer araştırmalar, deneklerin evleri gibi farklı ortamlarda, anne-babalar ya da kardeşler gibi farklı uygulamacılarla ve farklı özellikte deneklerle yürütülebilir.
2. Fırsat öğretiminin ilk seslerin kullanımı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
3. Fırsat öğretiminin zarfların kullanımı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
4. Fırsat öğretiminin yardım isteme becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

5. Fırsat öğretiminin renk, şekil, sayı tanıma vb. kazanma üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
6. Etkinlik çizelgelerinin kullanımı içerisinde fırsat öğretimi düzenlemeleri yapılabilir.
7. Fırsat öğretiminin kaynaştırma ortamlarındaki otizmli çocuklara akranları ile olan sosyal etkileşimleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akgül, H. (2010). *Otizimli Çocuklara Fotoğraflı Etkinlik Çizelgesi Takip Etme Becerisi Kazandırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunel, M. (2007). *Otistik Özellik Gösteren Öğrencilere Soru Cevaplama Becerilerinin Öğretiminde Küçük Grup Düzenlemesi İle Sunulan Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkiliği*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2001). *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı*, Yeniden Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı (DSM-IV-TR), Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000'den, çeviren Köroğlu, E. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Aydın, A. (2003). *Otizm de İlk Adım*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ayres, K.M. ve Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 183-196.
- Baer, D.M., Wolf, M.M., ve Risley, T.R. (1968). *Some Current Dimensions of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97.
- Baer, D.M., Wolf, M.M., ve Risley, T.R. (1987). *Some Still-Current Dimensions of Applied Behavior Analysis*. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 20, 313-27
- Birkan, B. (2009). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Editör: Akçamete, G. A., Ankara: Kök Yayıncılık.

- Brookman- Frazee, L. (2004). Using Parent/Clinician Partnerships in Parent Education Programs For Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 195- 213.
- Chance, P. (2006). *First Course in Applied Behavior Analysis*. Long Grove, I.L: Waveland.
- Charlop-Christy, H.M. ve Carpenter, H.M. (2000). Modified Incidental Teaching Sessions: A Procedures For Parents To Increase Spontaneous Speech In Their Children With Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 2, 98-112.
- Cowan, J. R ve Allen, D. K. (2007). Using Naturalistic Procedures To Enhance Learning In Individuals With Autism: A Focus On Generalized Teaching Within The School Setting. *Psychology In The Schools*, 44, (7).
- Çuhadar, S. (2008) . *Resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecinin otistik özellikler gösteren çocukların serbest zaman becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü., ve Gümüşçü, Ş. (2000). *Otizm ve Otistik Çocuklar*. (2. Baskı) İstanbul: Özgür Yayınları.
- Dıb, N. & Sturmey, P. (2007). Reducing Studentstereotypy By İmproving Teachers' İmplementation of Discrete-Trial Teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 339–343.
- Diken, İ. (2010). *Erken Çocukluk Döneminde Doğal Ortamlarda Öğretim*. Ankara: Maya Akademi.
- Erbaş, D. (2005). Olumlu Davranışsal Destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1) 1-18

- Farmer-Dougan, V. (1994). Increasing Requests By Adults With Developmental Disabilities Using Incidental Teaching By Peers. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 533-544.
- Fazlıoğlu, Y., Eşme-Yurdakul, M., (2007). *Otizmde Görsel İletişim Teknolojilerinin Kullanılması*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gena, A., Krantz, P. J., Mcclannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1996). Training And Generalization of Affective Behavior Displayed By Youth With Autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 291-304.
- Halisküçük, İ., Çiftçi-Tekinarşlan, İ. (2007). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Makarna Pişirme Becerisinin Öğretiminde Videoyla Model Olmanın Etkililiği. *A.İ.B.Ü., Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2) , 112-128.
- Hall, L.J., (2002). *Autism Spectrum Disorders*, Pearson.
- Hart, B., ve Risley, T. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 109-120.
- Hart, B., ve Risley, T. R. (1974). Using preschool materials to modify the language of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 243-256.
- Kanner, L. (1943). *Autistic Disturbances Of Affective Contact*. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kırcaali- İftar, G ve Tekin- İftar, E. (2004). *Özel Eğitimde Yanlırsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırcaali- İftar, G. (2005). *Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması*. Ya-Pa .
- Kırcaali- İftar, G. (2007). *Otizm Spektrum Bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.

- Kırcaali- İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Koegel, R. L., ve Frea, W.D. (1993). Treatment of Social Behavior in Autism Trough the Modification of Pivotal Social Skills, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 369- 377.
- Korkmaz, B. (2000). *Yağmur Çocuklar: Otizm Nedir?* (2. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap Yayınevi.
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve Beyin*. İstanbul: Yüce.
- Kroegel, K. A. ve Nelson, W. M. (2006). A Language Programme to Increase the Verbal Production of a Child Dually Diagnosed With Down Syndrome and Autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 101- 108.
- Kurt, O. (2006). *Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Zincirleme Serbest Zaman Becerilerin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Gömülü Öğretimle Sunulmasının Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- McClahannahan, L.E., ve Krantz, P.J. (2010). *Otizimli Çocuklara Konuşma Becerilerinin Öğretimi*. (Birkan, B. Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Eserin aslının basım tarihi 2005)
- McClannahan L.E. ve Krantz, P.J. (1999). *Activity Schedules For Children With Autism*. Bethesda, MD: Woodbine Hoouse.
- McGee, G., Krantz , P.J. , LYNN, A., McClahannahan, L.E. (1986). An Extension Of Incidental Teaching Procedures To Reading Instruction For Autistic Children. *Journal of Applied Behavior Analysis*. Sayı.19. No.2. 147-157.
- McGee, G., Krantz, P.J ve McClannahan, L.E. (1985). The Facilitative Effects Of Incidental Teaching On Preposition Use By Autistic Children. *Journal of Applied Behavior Analysis*. Sayı.15. No.1. 17-31.

- McGee, G., ve Daly, T. (2007). Incidental Teaching of Age-Appropriate Social Phrases to Children With Autism. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 12 (2), 112-123. Emory Üniversitesi.
- McGee, G.G., Krantz, P.J., Mason, D. ve McClannahan, L.E. (1983). A modified incidental-teaching procedure for autistic youth: acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16 (.3), 329-338.
- Milli Eğitim Bakanlığı, *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. (2002). "Otistik Çocukların Eğitiminde Aile El Kitabı", Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Miranda-Linne, F. ve Melin, L. (1992). Acquisition, Generalization Spontaneous Use Of Color Adjectives: A Comparison Of Incidental Teaching And Traditional Discrete- Trial Procedures For Children With Autism. *Research In Developmental Disabilities*, 13 (3) .191-210.
- Mirenda, D., Light, J.C., & Schlosser, R.W. (1998). The Impact Of Augmentative and Alternative Communication Intervention On The Speech Production of Individuals With Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions.*, 53 (3).
- National Research Council (2001). *Educating Children with Autism*. Washington D: National Academy Press,
- National Standards Report. (2009). *The National Standards Project- Addressing The Need Evidence – Based Practice Guidelines For Autism Spectrum Disorders The National Autism Centers*. Randolph, MA.
- Odom, S.L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Smith- Canter, L.L., ve Strain, P. S. (2003). Evidence- based practices for young children with autism: Contribution for single- subject design research. *Focus on Autism and Other Disabilities*, 18, 166- 175.
- Oswald, Lowell K., Lignugaris, Benjamin W. ( 1990). The Effects of Incidental

Teaching on The Generalized Use of Socials Amenities at School by A Mildly Handicapped Adolescent . *Education & Treatment of Children*,13(2)

Özbey, Ç. (2005). *Otizm ve Otistik Çocukların Eğitimi*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Persson, B.S. (2000). *Otizmli Zeka ve Seviyeleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Pierce, K., Schreibman, L. (1995). Increasing Complex Social Behaviors in Children with Autism: Effects of Peer Implementel Pivotal Response Training, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 285- 295.

Pierce, K.L., Schreibman L. (1997). Multiple Peer Use of Pivotal Response Training to Increase Social Behaviors of Classmates with Autism: Results from Trained and Untrained Peers, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30 (1), 157- 160.

Schepis, M.M., Reid, H.D., Fitzgerald, R. J., Faw, D. G., Pol, D.V.A. ve Welty, A.P.(1982). A Programme For Increasing Manual Signing By Autistic And Profoundly Retarded Youth Within The Daily Environment. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 15 (3), 363-379.

Scheuermann, B., Webber, J. (2009).Autism: Teaching Does Make A Diffrence, Pearson.

Schillingburg, M. A. , Kelley, M.E., Roone, H.S., Kisamore, A. ve Brown , M.R. (2009). Evaluation and Training of Yes-No Responding Across Verbal Operants. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 42 (2), 209- 223.

Schloss, J.P., & Smith, A.M. (1994). *Applied Behavior Analysis in The Clasroom*. Boston.

Siegel, B. (1996). *The Word of the Autistic Child: Understanding and Treating Autistic Spectrum Disorders*. Oxford UP. Evans Road.

Stahmer, A. C. (1995). Teaching Symbolic Play Skills to Children With Autism Privotal Response Training, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 123-141.

Şahin Zeteroğlu, E. (2006). *Yirmibeş-Yetmişiki Aylar Arasındaki Otizmlili Çocukların Gelişimlerinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Estitüsü.*

Tawney, W.J., Gost, L.D. (1984). *Single Subject Research In Special Education.* Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

Turan, A., (2003). *Sevgi Dili Konuşan Çocuklar*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Topbaş, S. ( 2005). Dil ve Kavram Gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli Çocuklarda İletişim Ve Oyunun Önemi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5).

Wolery, M., Bailey, D.B., ve Sugai, G.M. ( 1988). *Effective Teaching Principles and Procedures of Applied Behavior Analysis with Exceptional Students.* Boston: Allyn and Bacon.

Woolfook, A. (2005). *Educational Psychology*, Boston: Pearson.

<http://www.tohumotizm.org.tr> /Erişim, 10.03.2011

<http://www.lovaas.com/approach-differentiate.php>/ Erişim, 11.04.2011

[http://tohumocemegitim.edublogs.org/files/2011/03/ayrik\\_denemelerle\\_ogretim-oy9h6y.pdf](http://tohumocemegitim.edublogs.org/files/2011/03/ayrik_denemelerle_ogretim-oy9h6y.pdf) / Erişim: 25.07.2011).

**EKLER**

## Ek 1: Anne - Baba İzin Formu

### Anne- Baba İzin Formu

Bu çalışmanın amacı, otizmli çocuklarda kaybolan eşyalarını sözel olarak talep etme becerisini arttırmanın fırsat öğretimi yöntemi ile sunulmasının etkili olup olmadığını araştırmaktır. Meram Mısır' ın kaybolan eşyalarını sözel olarak talep etme becerisini arttırmasını fırsat öğretimi yöntemi ile çocuğuma uygulaması için izin veriyorum.

Meram Mısır' ın çocuğum ile periyodik çalışmalar yürüteceğini anlamış bulunmaktayım. Bu çalışma otizmli çocuklara fırsat öğretimi yöntemi ile kaybolan eşyalarını sözel olarak talep etmenin öğrenilmesini amaçlamaktadır. Yapılan bu çalışmanın amaçları, çocuğumun yıllık programındaki amaçlarından seçilerek oluşturulmuştur. Yapılan çalışmanın uygulamaları her çocuğun okul programındaki öğretmeni tarafından yapılacaktır. Çalışma süresince istediğim zaman çocuğumun katılımını engelleyebilir ya da tamamen katılımı kesebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Çalışma süresince çocuğumun fırsat öğretimi yöntemi kullanılarak düzenlenen eğitimi video kamera ile kaydedileceğini ve bu kayıtların bilimsel ve eğitsel amaçlı durumlar dışında kullanılmayacağını anlamış bulunmaktayım.

Meram Mısır'ın çalışma süresince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Nur Akçin'in ve Doç. Dr. Binyamin Birkan danışmanlıklarında yürütülecektir.

Anne / Baba Adı-Soyadı

Tarih

İmza

## Ek 2: Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

### ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK ÖLÇEĞİ FORMU

Sayın Öğretmenim,

Bu formda, öğrencinizin katıldığı kaybolan nesnelere sözel olarak talep etme becerisi ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Lütfen soruları dikkatli bir şekilde okuyunuz ve cevaplayınız.

Teşekkürler

- 1- Öğrencinizin kaybolan eşyalarını sözel olarak talep etme becerisinde farklılık oluştu mu?  
Evet ( )  
Hayır ( )
- 2- Bu becerinin öğretiminde kullanılan fırsat öğretimi yöntemini uygun buluyor musunuz?  
Evet ( ) Hayır ( ) (cevabınız hayır ise nedenini açıklayınız)
- 3- Öğrencinizin bu beceriyi öğrenmesinin doğal yaşamına katkısı olacağını düşünüyor musunuz?  
Evet( ) ( evet ise ne gibi katkı sağlayacağını yazınız.) Hayır ( )
- 4- Öğrencinizin bu beceriyi öğrenmesi sizin açınızdan önemli mi?  
Evet( ) Hayır( )
- 5- Sizde bu yöntemi başka öğrencilerinizle kullanmak ister misiniz?  
Evet ( ) Hayır ( )

**Ek 3: Ailelerin Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu****Sosyal Geçerlik Ölçeği Formu****Adı-Soyadı:****Tarih:**

Sayın veli,

Bu formda çocuğunuzun kaybolan nesnelerini sözel olarak talep etme becerisini öğrenme süreci ve sonuçları ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Lütfen, aşağıdaki soruları içtenlikle yanıtlamaya çalışınız.

İlginiz için teşekkür ederim.

1- Çocuğunuz kazanmış olduğu beceriyi günlük yaşamında kullanmakta mıdır?

Evet( ) ( örnek veriniz.)

Hayır ( )

2-Çocuğunuzun bu beceriyi öğrenmesi sizin günlük yaşantınıza kolaylık sağladı mı?

Evet( ) ( örnek veriniz.)

Hayır( )

3-Bu becerinin öğretiminde kullanılan fırsat öğretimi yönteminin becerinin öğrenilmesinde kolaylık sağladığını düşünüyor musunuz?

Evet( )

Hayır( )

4-Çocuğunuzun bu beceriyi öğrenmesi benzer becerileri öğrenmesine katkı sağladı mı?

Evet( ) ( örnek veriniz)

Hayır( )

**Ek 4: Tohum Otizm Vakfı Başvuru Yazısı**

29.12.2009

Tohum Otizm Vakfı Müdürlüğü'ne ,

Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Anabilim Dalı' n da Yüksek Lisans Eğitimime devam etmekteyim. İçinde bulunduğumuz dönemde yüksek lisans tez çalışmam için uygulama aşamasındayım. 'Otizmlı Çocuklara Fırsat Öğretimi Yönteminin Kaybolan Eşyalarını Sözel Olarak Talep Etme Becerisini Attırmaya Etkisi' başlıklı bir çalışma yapmaktayım.

Kurumunuzdan veri toplama desteği amacıyla hazırlanmış olan bu başvurunun tarafınızca değerlendirilmesini saygılarımla arz ederim.

Meram MISIR

Marmara Üniversitesi  
Özel Eğitim Bölümü  
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

## Ek 5: Fırsat Öğretimi Veri Tablosu

### FIRSAT ÖĞRETİMİ VERİ TABLOSU

Deneğin ad-soyadı: Ali

Kayıt tutanın adı- soyadı:

Tarih:

ETKİNLİK SAAT	Çevre Düzenlemesi Yapıldı mı?	Deneğin Tepkisi Beklendi mi?	Deneğin iletişim başlattığı nesne adı ve hedef tepkiyi verdi mi?	Dil talep etti mi?	Yanıt aralığı bekledi mi?	İpucu Sunuldu mu?	Deneğin tepkisi desteklendi mi?
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Kalem	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Boya	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Defter	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Mıknatıs	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Kağıt	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Etkinlik Kutusu	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Davul	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Sopa	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Sepet	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır

- Yukarıdaki tablo ile öğretim, toplu yoklama, izleme oturumları verileri ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

## Ek 6: Fırsat Öğretimi Veri Tablosu

### FIRSAT ÖĞRETİMİ VERİ TABLOSU

Deneğin ad-soyadı: Gökhan

Kayıt tutanın adı- soyadı:

Tarih:

ETKİNLİK SAAT	Çevre Düzenlemesi Yapıldı mı?	Deneğin Tepkisi Beklendi mi?	Deneğin iletişim başlattığı nesne adı ve hedef tepkiyi verdi mi?	Dil talep etti mi?	Yanıt aralığı bekledi mi?	İpucu Sunuldu mu?	Deneğin tepkisi desteklendi mi?
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Kalem	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Boya	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Defter	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Makas	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Kağıt	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Etkinlik Kutusu	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Kulak	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Burun	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Ağız	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır

- Yukarıdaki tablo ile öğretim, toplu yoklama, izleme oturumları verileri ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

## Ek 7: Fırsat Öğretimi Veri Tablosu

### FIRSAT ÖĞRETİMİ VERİ TABLOSU

Deneğin ad-soyadı: Hasan

Kayıt tutanın adı- soyadı:

Tarih:

ETKİNLİK SAAT	Çevre Düzenlemesi Yapıldı mı?	Deneğin Tepkisi Beklendi mi?	Deneğin iletişim başlattığı nesne adı ve hedef tepkiyi verdi mi?	Dil talep etti mi?	Yanıt aralığı bekledi mi?	İpucu Sunuldu mu?	Deneğin tepkisi desteklendi mi?
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Kalem	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Boya	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Defter	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Makas	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Kağıt	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Etkinlik Kutusu	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Balon	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Kelebek	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Balık	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır

- Yukarıdaki tablo ile öğretim, toplu yoklama, izleme oturumları verileri ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

## Ek 8: Fırsat Öğretimi Veri Tablosu

### FIRSAT ÖĞRETİMİ VERİ TABLOSU

Deneğin ad-soyadı: Gökhan

Kayıt tutanın adı- soyadı:

Tarih:

ETKİNLİK SAAT	Çevre Düzenlemesi Yapıldı mı?	Deneğin Tepkisi Beklendi mi?	Deneğin iletişim başlattığı nesne adı ve hedef tepkiyi verdi mi?	Dil talep etti mi?	Yanıt aralığı bekledi mi?	İpucu Sunuldu mu?	Deneğin tepkisi desteklendi mi?
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Kitap	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Sıralama kartları	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Pul	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Çizelge	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Lego	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Oyun Hamuru	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Havuç	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Ördek	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Yaprak	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır

- Yukarıdaki tablo ile genelleme oturumları verileri ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

## Ek 9: Fırsat Öğretimi Veri Tablosu

### FIRSAT ÖĞRETİMİ VERİ TABLOSU

Deneğin ad-soyadı: Hasan

Kayıt tutanın adı- soyadı:

Tarih:

ETKİNLİK SAAT	Çevre Düzenlemesi Yapıldı mı?	Deneğin Tepkisi Beklendi mi?	Deneğin iletişim başlattığı nesne adı ve hedef tepkiyi verdi mi?	Dil talep etti mi?	Yanıt aralığı bekledi mi?	İpucu Sunuldu mu?	Deneğin tepkisi desteklendi mi?
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Tofita	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Ben 10	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Sıralama kartları	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Yapıştırıcı	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Atkı	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	El işi Kağıdı Daire	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Araba	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Ayı	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Tavşan	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır

- Yukarıdaki tablo ile genelleme oturumları verileri ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

## Ek 10: Fırsat Öğretimi Veri Tablosu

### FIRSAT ÖĞRETİMİ VERİ TABLOSU

Deneğin ad-soyadı: Ali

Kayıt tutanın adı- soyadı:

Tarih:

ETKİNLİK SAAT	Çevre Düzenlemesi Yapıldı mı?	Deneğin Tepkisi Beklendi mi?	Deneğin iletişim başlattığı nesne adı ve hedef tepkiyi verdi mi?	Dil talep etti mi?	Yanıt aralığı bekledi mi?	İpucu Sunuldu mu?	Deneğin tepkisi desteklendi mi?
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Silgi		Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Lego		Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Akademik	Evet Hayır	Evet Hayır	Balık		Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Çizelge		Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Oyun hamuru		Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Sanat	Evet Hayır	Evet Hayır	Yapıştırıcı		Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Yapboz		Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Köpek		Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır
Serbest zaman	Evet Hayır	Evet Hayır	Kurbağa		Evet Hayır	Evet Hayır	Evet Hayır

- Yukarıdaki tablo ile genelleme oturumları verileri ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

## Ek 11: Hasan'ın Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

**Hedef Davranış:** Sözel talep etme becerileri

**Davranışın Tanımı:** Hasan, akademik etkinlikleri sırasında kaybolan, kalem, boya ve defterini; sanat etkinlikleri sırasında kaybolan makas, kağıt ve etkinlik kutusunu; serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan balon, kelebek ve balık magnetini '(Örn, kalem) nerede?' diye sorarak nesneyi 5 saniye içinde 8/9' unda ister.

**Davranışın Ölçümü:** Kontollü olay kaydı kullanılarak veriler toplanacaktır. '(Örn, kalemim) nerede?' diye sorduğunda veri kayıt formuna artı işareti konur. Eğer kaybolan nesnelere sözel talep etmediğinde, sadece nesnenin adını söylediğinde, nesneyi aramaya çalıştığında veya tepkisiz kaldığında veri kayıt formuna eksi işareti konur. İpuçlu tepkilerde de (örn, söyle kalem nerede?) veri kayıt formuna eksi konur. Genelleme, izleme ve toplu yoklama oturumlarında da benzer şekilde toplanacaktır.

**Araç-gereç ve ortam:** Öğretim oturumlarında akademik etkinlikleri sırasında kaybolan, kalem, boya ve defterini; sanat etkinlikleri sırasında kaybolan makas, kağıt ve etkinlik kutusunu; serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan ağız, burun ve kulak magnetini; genelleme oturumlarında akademik etkinlikleri sırasında 'tofitta şeker, Ben 10 dergisi ve sıralama kartları'; sanat etkinlikleri ' atkı, yapıştırıcı ve el işi kağıdı'; serbest zaman etkinliklerinde 'araba, ayı ve tavşan magnetleri' kullanılmıştır. Sürdürme oturumlarında ise öğretim oturumlarında da kullanılan araç- gereçler kullanılmıştır.

**Hedef Davranışın Öğretimi:** Eğitimci deneğin yapacağı etkinliği, etkinliği tamamlamasını sağlayacak parçaları eksik şekilde masaya koyar ya da etkinlik kutusundan almasını sağlar (Örn, yazma etkinliğinde kullandığı kalemi etkinlik kutusunun içinden çıkarır). Daha sonra deneğin etkinliğe vereceği ilk tepkisi için 5 sn bekler (Örn, denek sağa sola bakar, nesnenin adını söyler, bekler). Deneğin tepkisinden sonra eğitimci uygun dil kullanması için deneğe (Örn, ' bir sorun mu var?') soru sorar ve deneğin tepki vermesi için bekler. Denek eğer (Örn, ' kalem nerede?') doğru tepki verirse eğitimci verdiği tepkiyi destekler (Örn, aaa

kalemlerin burdaymış vb. ). Denek eğer doğru tepki vermediyse eğitimci ipucu sunar (Örn, söyle, kalem nerede?). Eğitimci deneğin modeli tekrar etmesini sağlar. Denek kendisi için model olunan sözel yönergeyi tekrar ederse eğitimci (Örn, aaa kalemlerin burdaymış, aaa bak kalemler, vb.) onun tepkisini destekleyerek etkinliğe devam etmesini sağlar.

Başlama düzeyi, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında ise eğitimci deneğin yapacağı etkinliği, etkinliği tamamlamasını sağlayacak parçaları eksik şekilde masaya koyar ya da etkinlik kutusundan almasını sağlar (Örn., olay kartlarını sıralama ve anlatma etkinliğinde kullandığı sıralama kartlarını etkinlik kutusunun içinden çıkarır). Daha sonra deneğin etkinliğe vereceği ilk tepkisi için 5 sn bekler (Örn, denek sağa sola bakar, nesnenin adını söyler, bekler). Deneğin tepkisinden sonra eğitimci uygun dil kullanması için deneğe (Örn, ' Bir sorun mu var?') soru sorar ve deneğin tepki vermesi için bekler. Denek eğer (Örn, ' kalem nerede?') doğru tepki verirse eğitimci verdiği tepkiyi destekler (Örn, aaa kalemlerin burdaymış vb. ).Denek eğer doğru tepki vermediyse eğitimci (Örn, sıralama kartları burdaymış, aa bak sıralama kartları) kaybettiği nesneyi vererek deneğin etkinliğini tamamlamasını bekler.

## Ek 12. Gökhan'ın Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

**Hedef Davranış:** Sözel talep etme becerileri

**Davranışın Tanımı:** Gökhan, akademik etkinlikleri sırasında kaybolan, kalem, boya ve defterini; sanat etkinlikleri sırasında kaybolan makas, kağıt ve etkinlik kutusunu; serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan ağız, burun ve kulak magnetini '(Örn, kalem) nerede?' diye sorarak nesneyi 5 saniye içinde 8/9' unda ister.

**Davranışın Ölçümü:** Kontollü olay kaydı kullanılarak veriler toplanacaktır. '(Örn, kalemim) nerede?' diye sorduğunda veri kayıt formuna artı işareti konur. Eğer kaybolan nesnelere sözel talep etmediğinde, sadece nesnenin adını söylediğinde, nesneyi aramaya çalıştığında veya tepkisiz kaldığında veri kayıt formuna eksi işareti konur. İpuçlu tepkilerde de (örn, söyle kalem nerede?) veri kayıt formuna eksi konur. Genelleme, izleme ve toplu yoklama oturumlarında da benzer şekilde toplanacaktır.

**Araç-gereç ve ortam:** Öğretim oturumlarında, akademik etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelere 'kalem, boya ve defter'; sanat etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelere 'makas, kağıt ve etkinlik kutusu'; serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelere ' ağız, burun, kulak magnetleri'; genelleme oturumlarında, akademik etkinlikleri sırasında kaybolan ' kitap, pil, sıralama kartları'; sanat etkinlikleri sırasında kaybolan ' çizelge, oyun hamuru, lego'; serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelere ' havuç, ördek ve yaprak magneti'; sürdürme oturumlarında ise öğretim oturumlarında da kullanılan araç gereçler kullanılmıştır

**Hedef Davranışın Öğretimi:** Eğitimci deneğin yapacağı etkinliği, etkinliği tamamlamasını sağlayacak parçaları eksik şekilde masaya koyar ya da etkinlik kutusundan almasını sağlar (Örn, yazma etkinliğinde kullandığı kalemi etkinlik kutusunun içinden çıkarır). Daha sonra deneğin etkinliğe vereceği ilk tepkisi için 5 sn bekler (Örn, denek sağa sola bakar, nesnenin adını söyler, bekler). Deneğin tepkisinden sonra eğitimci uygun dil kullanması için deneğe (Örn, ' bir sorun mu var?') soru sorar ve deneğin tepki vermesi için bekler. Denek eğer (Örn, ' kalem

nerede?') doğru tepki verirse eğitimci verdiği tepkiyi destekler (Örn, aaa kalemlerin burdaymış vb. ). Denek eğer doğru tepki vermediyse eğitimci ipucu sunar (Örn, söyle, kalem nerede?). Eğitimci deneğin modeli tekrar etmesini sağlar. Denek kendisi için model olunan sözel yönergeyi tekrar ederse eğitimci (Örn, aaa kalemlerin burdaymış, aaa bak kalemler, vb.) onun tepkisini desteleyerek etkinliğe devam etmesini sağlar.

Toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında ise eğitimci deneğin yapacağı etkinliği, etkinliği tamamlamasını sağlayacak parçaları eksik şekilde masaya koyar ya da etkinlik kutusundan almasını sağlar (Örn, olay kartlarını sıralama ve anlatma etkinliğinde kullandığı sıralamakartlarını etkinlik kutusunun içinden çıkarır). Daha sonra deneğin etkinliğe vereceği ilk tepkisi için 5 sn bekler (Örn, denek sağa sola bakar, nesnenin adını söyler, bekler). Deneğin tepkisinden sonra eğitimci uygun dil kullanması için deneğe (Örn, ' bir sorun mu var?') soru sorar ve deneğin tepki vermesi için bekler. Denek eğer (Örn, ' sıralama kartları nerede?') doğru tepki verirse eğitimci verdiği tepkiyi destekler (Örn, aaa kalemlerin burdaymış vb. ). Denek eğer doğru tepki vermediyse eğitimci (Örn, sıralama kartları burdaymış, aa bak sıralama kartları) kaybettiği nesneyi vererek deneğin etkinliğini tamamlamasını bekler.

### Ek 13. Ali'nin Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

**Hedef Davranış:** Sözel talep etme becerileri

**Davranışın Tanımı:** Ali, akademik etkinlikleri sırasında kaybolan, kalem, boya ve defterini; sanat etkinlikleri sırasında kaybolan mıknatıs, kağıt ve etkinlik kutusunu; serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan davul, sepet ve sopa '(Örn, kalem) nerede?' diye sorarak nesneyi 5 saniye içinde 8/9' unda ister.

**Davranışın Ölçümü:** Kontollü olay kaydı kullanılarak veriler toplanacaktır. '(Örn, kalemim) nerede?' diye sorduğunda veri kayıt formuna artı işareti konur. Eğer kaybolan nesnelere sözel talep etmediğinde, sadece nesnenin adını söylediğinde, nesneyi aramaya çalıştığında veya tepkisiz kaldığında veri kayıt formuna eksi işareti konur. İpuçlu tepkilerde de (örn, söyle kalem nerede?) veri kayıt formuna eksi konur. Genelleme, izleme ve toplu yoklama oturumlarında da benzer şekilde toplanacaktır.

**Araç-gereç ve ortam:** Öğretim oturumlarında, akademik etkinlikleri sırasında kaybolan, nesnelere 'kalem, boya ve defter'; sanat etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelere 'mıknatıs, kağıt ve etkinlik kutusu'; serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelere 'davul, sepet ve sopa'; genelleme oturumlarında, akademik etkinlikleri sırasında kaybolan 'tofit şeker, Ben 10 dergisi ve sıralama kartları'; sanat etkinlikleri sırasında kaybolan ' çizelge, oyun hamuru, yapıştırıcı'; serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelere ' yapboz, köpek ve kurbağa oyuncakları'; sürdürme oturumlarında ise öğretim oturumlarında da kullanılan araç gereçler kullanılmıştır.

**Hedef Davranışın Öğretimi:** Eğitimci deneğin yapacağı etkinliği, etkinliği tamamlamasını sağlayacak parçaları eksik şekilde masaya koyar ya da etkinlik kutusundan almasını sağlar(Örn, yazma etkinliğinde kullandığı kalemi etkinlik kutusunun içinden çıkarır). Daha sonra deneğin etkinliğe vereceği ilk tepkisi için 5 sn bekler (Örn, denek sağa sola bakar, nesnenin adını söyler, bekler). Deneğin tepkisinden sonra eğitimci uygun dil kullanması için deneğe (Örn, ' bir sorun mu var?') soru sorar ve deneğin tepki vermesi için bekler. Denek eğer (Örn, ' kalem nerede?') doğru tepki verirse eğitimci verdiği tepkiyi destekler (Örn, aaa

kalemlerin burdaymış vb. ). Denek eğer doğru tepki vermediyse eğitimci ipucu sunar (Örn, söyle, kalem nerede?). Eğitimci deneğin modeli tekrar etmesini sağlar. Denek kendisi için model olunan sözel yönergeyi tekrar ederse eğitimci (Örn, aaa kalemlerin burdaymış, aaa bak kalemler, vb.) onun tepkisini desteleyerek etkinliğe devam etmesini sağlar.

Toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında ise eğitimci deneğin yapacağı etkinliği, etkinliği tamamlamasını sağlayacak parçaları eksik şekilde masaya koyar ya da etkinlik kutusundan almasını sağlar (Örn, silgiyi etkinlik kutusunun içinden çıkarır). Daha sonra deneğin etkinliğe vereceği ilk tepkisi için 5 sn bekler (Örn, denek sağa sola bakar, nesnenin adını söyler, bekler). Deneğin tepkisinden sonra eğitimci uygun dil kullanması için deneğe (Örn, ' bir sorun mu var?') soru sorar ve deneğin tepki vermesi için bekler. Denek eğer (Örn, ' silgi nerede?') doğru tepki verirse eğitimci verdiği tepkiyi destekler (Örn, aaa silgi burdaymış vb. ). Denek eğer doğru tepki vermediyse eğitimci (Örn, silgi burdaymış, aa bak silgi) kaybettiği nesneyi vererek deneğin etkinliği tamamlamasını bekler.