

**Resimli Etkinlik Çizelgeleri Ile Sunulan Öğretim
Sürecinin Otistik Özellikler Gösteren Çocukların
Serbest Zaman Becerilerini Öğrenmeleri
Üzerindeki Etkililiği**

**Selmin ÇUHADAR
Doktora Tezi
Temmuz 2008**

**RESİMLİ ETKİNLİK ÇİZELGELERİ İLE SUNULAN ÖĞRETİM SÜRECİNİN
OTİSTİK ÖZELLİKLER GÖSTEREN ÇOCUKLARIN SERBEST ZAMAN
BECERİLERİNİ ÖĞRENMELEİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Selmin ÇUHADAR

**DOKTORA TEZİ
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danisman: Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN**

**Eskisehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz, 2008**

DOKTORA TEZ ÖZÜ

RESİMLİ ETKİNLİK ÇİZELGELERİ İLE SUNULAN ÖĞRETİM SÜRECİNİN OTİSTİK ÖZELLİKLER GÖSTEREN ÇOCUKLARIN SERBEST ZAMAN BECERİLERİNİ ÖĞRENMELEİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Selmin ÇUHADAR
Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2008

Danisman: Doç. Dr. İbrahim H.DİKEN

Bu araştırmanın amacı, resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecinin otistik özellikler gösteren çocukların serbest zaman becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Bu amaçla, otistik özellikler gösteren çocukların, çizelge izleme becerisi ve etkinliği yerine getirme davranışlarını kazanmalarının yanı sıra çocukların çizelge izleme becerisinin ve etkinliği yerine getirme davranışlarını kazanmalarının etkinlikle ilgili olma davranışları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Arastirmada ayrıca çizelge izleme becerisinin, etkinliği yerine getirme ve etkinlikle ilgili olma davranışlarının farklı ortam, zaman ve kişilere (öğretmenleri) ne düzeyde genellendiği ve çizelgelerini izleme becerisi, etkinlikle ilgili olma ve etkinliği yerine getirme davranışları ile ilgili öğretmen ve ebeveyn görüşleri de belirlenmiştir.

Arastirmaya Eskisehir ilinde bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden, otistik özellikler gösteren, 4-6 yaşlarında üç erkek öğrenci katılmıştır. Arastirmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Arastirma bulguları; resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretimin, okulöncesi dönem otistik özellikler gösteren çocukların resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisini ve etkinliği yerine getirme davranışlarını kazanmalarında etkili olduğu hem çizelge izleme becerisinin hem de etkinliği yerine getirme becerisinin uygulama sona erdikten

sonra da korundugunu göstermistir. Ayrica, resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim ile öğrencilerin kazandıkları bu beceri ve davranışları farklı ortam, zaman ve kişilere genellendiği de belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırma bulguları; etkililiği yerine getirme davranışlarının ve çizelge izleme becerisinin öğretiminin otistik özellikler gösteren çocukların etkinlikle ilgili olma davranışlarının daha yüksek düzeyde gerçekleşmesine yol açtığını da göstermiştir. Arastirmada öğretmen ve annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, resimli etkinlik çizelgesi uygulamasına yönelik öğretmen ve annelerin görüşlerinin olumlu yönde olduğunu göstermiştir.

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF THE INSTRUCTION REALIZED THROUGH ACTIVITY SCHEDULES ON LEISURE SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISM

Selmin ÇUHADAR

Special Education Major

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, July, 2008

Advisor: Assoc. Prof. Ibrahim H. DIKEN

The purpose of the current study is to examine the effectiveness of the instruction realized through activity schedules on leisure skills of children with autism. For this purpose, the study evaluates the influences of the instruction realized through activity schedules on schedule-follow and activity realization skills of pre-school children with autism; along with investigating the influence of schedule observation and realization instruction on children's engagement in activities. In addition, the study examines the degree to which schedule-follow skills are generalized to different settings, times and individuals (i.e. teachers); and determines teacher and parent perceptions regarding schedule follow skills, engagement in activities, and realization of activities.

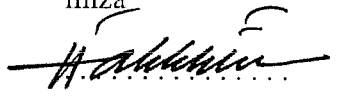
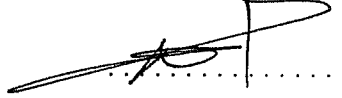
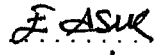
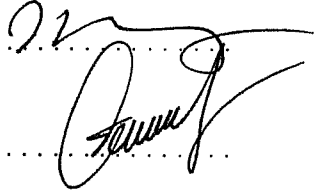

Three male pre-school children with autism aged between 4 and 6 enrolled in a special education and rehabilitation center in Eskisehir participated in the study. One of the single subject designs, multiple probe design with probe conditions across subjects was implemented in the study.


Findings revealed that the instruction realized through activity schedules acquired pre-school children with autism to follow activity schedules and to realize activities through these schedules. Both schedule follow and activity realization skills have been maintained even after the implementation process was finalized. In addition, it was revealed that the instruction provided through activity schedules helped children generalize their skills to different setting, times and individuals. It was also found that

the instruction addressing the realization of activities and schedule follow skills increased children's on task in activities. Findings obtained from the interviews with mothers and teachers revealed that they had positive feelings towards instruction which is provided through activity schedules.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Selmin ÇUHADAR'ın "Resimli Etkinlik Çizelgeleri ile Sunulan Öğretim Sürecinin Otistik Özellikler Gösteren Çocukların Serbest Zaman Becerilerini Öğrenmeleri Üzerindeki Etkililiği" başlıklı tezi 09/07/2008 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

| | Adı-Soyadı | İmza |
|---------------------|--------------------------|---|
| Üye (Tez Danışmanı) | :Doç.Dr.H.İbrahim DİKEN |  |
| Üye | :Prof.Dr.Süleyman ERİPEK |  |
| Üye | :Doç.Dr.Esra CEYHAN |  |
| Üye | :Doç.Dr.Tevhide KARGIN |  |
| Üye | :Doç.Dr.Atilla CAVKAYTAR |  |


Yard.Doç.Dr.Belgin AYDIN
Müdür Yardımcısı

ÖNSÖZ

Bu araştırma, otistik özellikler gösteren çocukların eğitiminde etkili öğretim alanyazınına katkı sağlayabilmek amacıyla planlanmıştır. Araştırma sürecinde yer alan her asamada birçok kişinin desteği ve değerli katkıları olmuştur. Öncelikle araştırma sürecinin planlanması aşamasından, sona erdirilmesine kadar büyük bir anlayış ve sabırla yanımda olan ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim, güven duyduğum ve huzurlu bir ortamda birlikte çalışmaktan büyük keyif aldığım tez danışmanım Doç.Dr. İbrahim H. Diken'e sonsuz teşekkürler.

Araştırmanın temellerinin oluşturulmasına zemin hazırlayan, araştırma konusunun belirlenmesine ve planlanmasına yardımcı olan Prof. Dr. Gönül Kircaali-Iftar'a sağladığı tüm katkılar için çok teşekkür ederim.

Araştırmanın planlanması aşamasında zihnimdeki birçok soruya yanıt bulmama yardımcı eden ve bilgilerimin doğruluğu konusunda beni cesaretlendiren Doç.Dr. Binyamin Birkan'a ve Tohum Otizm Vakfı personeline çok teşekkür ederim.

Öncelikle bu mesleğe başlamam konusunda beni teşvik eden ve destekleyen değerli hocam Prof.Dr. Süleyman Eripek'e araştırmamın planlanması ve raporlaştırılması hususlarında yaptığı değerli katkıları için içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırmamın basından bu yana her zaman beni rahatlatan, değerli görüş ve önerileri ile önemli katkılar sağlayan Doç.Dr. Esra Ceyhan'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın kurumlarında yapılması için izin veren, uygun çalışma ortamı sağlayan, araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen ve kendimi onlardan biri gibi hissetmemi sağlayan Özel Ekin Basak Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi personeline sonsuz teşekkürler.

Araştırmaya büyük bir özveri ile katılan annelere ve uygulama sürecinde zevkle çalışmamı sağlayan öğrencilerime sonsuz teşekkürler.

Her birini tanidigim için çok mutlu oldugum ve hep dost kalacagimizi düsündüüm arkadaşlarım Özlem Diken, Funda Bozkurt, Nuray Öncül ve Aysun Çolak'a arastirmam sırasında verdikleri tüm destekler için sonsuz tesekkürler.

Desteklerini her zaman yanımda hissettim, varliklarıyla bana huzur veren, daima güvenen ve bana çocuk, kardes, abla ve teyze olma sansini taniyan babam Ali Devren, annem Neriman Devren ve kardeslerim Sevtap Devren'e, Memduha Tas ve ailesine bu süreçte verdikleri destekler için sonsuz tesekkürler.

Ailelerine katılmaktan mutluluk duyduğum, sevgilerini ve desteklerini her zaman yanımda hissettim annem Songül Çuhadar, babam Ismet Çuhadar ve kardesim Serap Çeviker ve ailesine bu süreçte sagladıkları destek için sonsuz tesekkürler.

Varlığı ile hayatimin anlamini degistiren ve en çok onun annesi olmaktan mutluluk, huzur ve gurur duyduğum Alper Çuhadar'a oglum olduğu için sonsuz tesekkürler...

Varlığı ile bana sevgi, güven ve en önemlisi bir aile veren ve hayatimin her anında olduğu gibi bu süreçte de beni yalnız bırakmayan sevgili esim, hayat yolundaki arkadaşım Cem Çuhadar'a esim olduğu için sonsuz tesekkürler...

Önümüzdeki yola...

Selmin Çuhadar Temmuz,2008

ÖZGEÇMİS

Selmin ÇUHADAR

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı

Eğitim

| | | |
|---------------|------|---|
| Yüksek Lisans | 2002 | Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı |
| Lisans | 1997 | Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı |
| Lise | 1991 | Edirne Lisesi, Edirne |

İs

| | |
|-----------|---|
| 2002– | Arastırma Görevlisi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı |
| 1998–2002 | Arastırma Görevlisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı |
| 1998–1999 | Arastırma Görevlisi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü |

Yayınlar

Bildiriler

Çuhadar S., (2008) "Otistik Çocukların Eğitiminde Yardımcı Teknolojilerin Kullanımı", *8th International Educational Technology Conference*, Eskisehir.

Çuhadar S. & M. Kiyici (2007) "Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Durumları", *7th International Educational Technology Conference*, Lefkosa, KKTC.

Çuhadar, S. ve Diken, I.H. (2007) “Resimli Etkinlik Çizelgelerinin Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Serbest Zaman Becerilerinin Kazandırılmasındaki Etkileri”, *17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Çesme-İZMİR.

Çuhadar S. ve F. Bozkurt, (2005) "Review of a Journal: Teacher Education Quarterly", *Third International Balkan Scientific Congress*, Macedonia,

Çuhadar, S., (2005) "Otizmde Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" paneli "Otistik Çocukların Eğitimlerinde Etkinlik Çizelgeleri", *15. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Ankara.

Kişisel Bilgiler

Dogum yeri ve yili: Uzunköprü, Edirne- 1973
Cinsiyet: Kadın
Yabancı dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| DOKTORA TEZ ÖZÜ..... | i |
| ABSTRACT..... | iii |
| JÜRİ VE ENSTITÜ ONAYI | v |
| ÖNSÖZ..... | vi |
| ÖZGEÇMİS | viii |
| TABLO LİSTESİ..... | xiii |
| SEKİL LİSTESİ..... | xiv |
| GİRİS | 1 |
| 1.1. Otizm ve Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Yönelik Eğitim Uygulamaları. 1 | |
| 1.2. Görsel Destek Sistemleri..... | 5 |
| 1.3. Etkinlik Çizelgeleri | 6 |
| 1.4. Araştırma Gereksinimi | 9 |
| 1.5. Amaç | 11 |
| 1.6. Araştırmanın Önemi..... | 12 |
| İLGİLİ ALANYAZIN TARAMASI | 13 |
| 2.1. Etkinlik Çizelgeleri | 13 |
| 2.2. Etkinlik Çizelgelerinin Öğretimi İçin Gerekli Önkosul Beceriler | 13 |
| 2.3. İlk Resimli Etkinlik Çizelgesinin Hazırlanması | 15 |
| 2.4. Çizelge İzleme Becerisinin Öğretimi | 19 |
| 2.5. Çizelge İzleme Becerisinin Değerlendirilmesi | 21 |
| 2.6. Sorunlarla Basa Çıkma | 22 |
| 2.7. Etkinlik Çizelgelerinin Zihinsel Yetersizliği Olan ve Otistik Özellikler Gösteren Bireyler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Araştırmalar..... | 23 |
| YÖNTEM..... | 36 |
| 3.1. Denekler ve Deneklerde Aranılan Önkosul Özellikler | 36 |
| 3.2. Ortam | 41 |
| 3.3. Araç-Gereçler..... | 41 |
| 3.4. Araştırma Modeli | 42 |
| 3.5. Bağımsız Değişken | 45 |
| 3.6. Bağımlı Değişkenler | 45 |

| | |
|--|-----------|
| 3.6.1. Bagimli Degiskenlerin Uygulandigi Beceriler..... | 47 |
| 3.7. Pilot Çalisma..... | 50 |
| 3.8. Deney Süreci..... | 54 |
| 3.8.3. Izleme Oturumlari..... | 59 |
| 3.8.4. Genelleme Oturumlari..... | 59 |
| 3.9. Verilerin Toplanmasi..... | 59 |
| 3.9.1. Veri Toplama Araçlari..... | 59 |
| 3.9.2. Etkililik Verilerinin Toplanmasi..... | 62 |
| 3.9.3. Güvenirlik Verilerinin Toplanmasi..... | 63 |
| 3.9.4. Genelleme Verilerinin Toplanmasi..... | 70 |
| 3.9.5. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanmasi..... | 70 |
| 3.10. Verilerin Analizi..... | 71 |
| 3.10.1. Etkililik Verilerinin Analizi..... | 71 |
| 3.10.2. Genelleme Verilerinin Analizi..... | 71 |
| 3.10.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi..... | 71 |
| BULGULAR..... | 73 |
| 4.1. Çizelge Izleme Becerisini Kazanma ve Sürdürme Düzeyine Iliskin Bulgular | 73 |
| 4.1.1. Birinci Denek Harun'un Çizelge Izleme Becerisini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine Iliskin Bulgular..... | 73 |
| 4.1.2. İkinci Denek Nedim'in Çizelge Izleme Becerisini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine Iliskin Bulgular..... | 75 |
| 4.1.3. Üçüncü Denek Berk'in Çizelge Izleme Becerisini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine Iliskin Bulgular..... | 76 |
| 4.2. Etkinligi Yerine Getirme Becerisini Kazanma ve Sürdürme Düzeyine Iliskin Bulgular..... | 77 |
| 4.2.1. Birinci Denek Harun'un Etkinligi Yerine Getirme Davranisini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine Iliskin Bulgular..... | 77 |
| 4.2.2. İkinci Denek Nedim'in Etkinligi Yerine Getirme Davranisini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine Iliskin Bulgular..... | 79 |
| 4.2.3. Üçüncü Denek Berk'in Etkinligi Yerine Getirme Davranisini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine Iliskin Bulgular..... | 80 |

| | |
|---|-----|
| 4.3. Çizelge İzleme Becerisinin Öğretiminin ve Etkinliği Yerine Getirme Davranışlarının Kazanılmasının Deneklerin Etkinlikle İlgili Olma Davranışları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular | 82 |
| 4.3.1. Çizelge İzleme Becerisinin Öğretiminin ve Etkinliği Yerine Getirme Davranışlarının Kazanılmasının Birinci Denek Harun'un Etkinlikle İlgili Olma Davranışı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular | 82 |
| 4.3.2. Çizelge İzleme Becerisinin Öğretiminin ve Etkinliği Yerine Getirme Davranışlarının Kazanılmasının İkinci Denek Nedim'in Etkinlikle İlgili Olma Davranışı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular | 83 |
| 4.3.3. Çizelge İzleme Becerisinin Öğretiminin ve Etkinliği Yerine Getirme Davranışlarının Kazanılmasının Üçüncü Denek Berk'in Etkinlikle İlgili Olma Davranışı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular | 83 |
| 4.4. Genellemeye İlişkin Bulgular | 84 |
| 4.5. Sosyal Geçerlik Bulguları..... | 87 |
| 4.5.1. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar | 87 |
| 4.5.2. Anneler İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar | 92 |
| TARTISMA VE ÖNERİLER | 98 |
| 5.1. Tartışma | 98 |
| 5.2. Öneriler | 109 |
| 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler..... | 109 |
| 5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler..... | 109 |
| EKLER..... | 111 |
| KAYNAKÇA..... | 154 |

TABLO LİSTESİ

| | <u>Sayfa</u> |
|--|---------------------|
| Tablo 2.1. İlk etkinlik çizelgesi için gerekli olan materyaller | 16 |
| Tablo 2.2. Çizelge izleme becerisinin öğretim asamaları | 21 |
| Tablo 2.3. Etkinlik çizelgeleri ile yürütülen araştırmalar | 32 |
| Tablo 3.1. Deneklerin resimli etkinlik çizelgelerinde yer alan etkinlikler | 42 |
| Tablo 3.2. Serbest zaman becerileri ile ilgili beceri analizleri | 49 |
| Tablo 3.3. Veri toplama araçları | 61 |
| Tablo 3.4. Serbest zaman becerileri için etkinlikle ilgili olma ve olmama davranışlarının tanımı | 64 |
| Tablo 3.5. Çizelge izleme becerisi öğretim süreci uygulama güvenilirliği sonuçları | 69 |

SEKIL LISTESİ

| | <u>Sayfa</u> |
|--|---------------------|
| Sekil 4.1. Deneklerin çizelge izleme, etkinliği yerine getirme ve etkinlikle ilgili olma düzeylerine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri | 74 |
| Sekil 4.2. Deneklerin çizelge izleme, etkinliği yerine getirme ve etkinlikle ilgili olma düzeylerine ilişkin genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri | 86 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Otistik özellikler gösteren çocukların eğitimine ilişkin çok çeşitli uygulamalar vardır ve bu uygulamalar farklı şekillerde gruplanabilmektedir (Kircaali-Iftar, 2007). Söz konusu uygulamalar incelendiklerinde, kullandıkları eğitim/sagaltım yöntemleri bakımından birbirlerinden farklılıkları görülmektedir (Kircaali-Iftar, 2003). Bu farklılıklarla birlikte, uygulamaların kullandıkları eğitim/sagaltım yöntemleri arasında, görsel destek sistemlerinin (örn., sosyal öyküler, görsel çizelgeler ve bitirme kutuları vb.), önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Lord ve McGee, 2001; Scheurenman ve Webber, 2002). Otistik özellikler gösteren çocukların eğitimlerinde kullanılan eğitim ve/veya sagaltım yöntemlerinin bilimsel dayanaklı uygulamalar olması yönünde de pek çok görüş bulunmaktadır (Kircaali-Iftar, 2003; Odom, Brown, Frey, Karasu, Smith-Canter ve Starin, 2003; Simpson, 2005). Bilimsel dayanaklı uygulama kavramı, ortaya koymayı hedeflediği sonuçları, gerçekten sağladığına ilişkin yeterli düzeyde bilimsel araştırma bulgusuna sahip uygulama anlamında kullanılmaktadır (Kircaali-Iftar, 2007). Otistik özellikler gösteren çocukların eğitimlerinde kullanılan uygulamalardan biri olan ve hem görsel destek sistemleri hem de bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer alan etkinlik çizelgeleri (activity schedules) “bireyin etkinlik zincirini yerine getirmesi için ipucu/uyaran olan kelimeler ya da resimler seti” olarak tanımlanmaktadır (McClannahan ve Krantz, 1999). Bu çalışma da, resimli etkinlik çizelgesi kullanımının otistik özellikler gösteren çocukların resimli etkinlik çizelgeleri içinde yer alan serbest zaman becerilerinin öğrenmeleri üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla planlanmıştır.

1.1. Otizm ve Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Yönelik Eğitim Uygulamaları

Otizm, yaşamın ilk üç yılında görülen karmaşık bir gelişimsel yetersizlik türüdür (Autism Society of America-ASA, 2006). Otizmin de içinde yer aldığı “Otizm Spektrum Bozukluğu” farklı bilimsel kaynaklarda çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır (Kircaali-Iftar, 2003). Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tani ve İstatistik El Kitabı

(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV-TR - DSM-IV-TR, 2000), otizm spektrum bozuklugunu bes alt gruba ayirmaktadir: (1) otistik bozukluk, (2) rett bozuklugu, (3) çocuklugun dezintegratif bozuklugu, (4) asperger bozuklugu ve (5) baska türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (Atipik otizmi de kapsar). Otistik bozukluk, otizm spektrum bozuklugu siniflandirmasindaki en temel alt gruptur ve (a) toplumsal etkilesimde (b) toplumsal iletisimde kullanılan dil ya da sembolik ve imgesel oyunda gecikmelerin ve/veya olagan disi bir islevselligin olması ile (c) çeşitli takintilarla kendini göstermektedir (DSM-IV-TR, 2000). Bu yetersizliklere bagli olarak otistik özellikler gösteren çocuklarda, çevresindeki diger kisilerle sosyal etkilesime girmede isteksizlik, göz kontagi kurmada sinirlilik, dil ve iletisim sorunlarinin yani sira özellikle oyun gibi sembolik ve hayali etkinliklerde de belirgin yetersizlikler görülebilmektedir (Kircaali-Iftar, 2003).

Otistik özellikler gösteren çocukların çevrelerinde gördükleri nesnelere karsi ilgi göstermeleri ve bu nesnelere ile oyun oynamalarida normal gelişim gösteren çocukların benzer davranislarindan belirgin farklılıklar göstermektedir (Coyne, Nyberg, ve Vandenburg, 1999; Sucuoglu, 2003). Ayrıca otistik özellikler gösteren çocuklar oyunlari öğrenmede, oyuncaklari amaçlarına uygun kullanmada ve kendi baslarına oyun baslatmada da zorlanmaktadırlar (Kircaali-Iftar 2003; Sucuoglu, 2003). Alanyazinda birçok uzman çocukların oyun ve serbest zaman etkinliklerine katiliminin önemini vurgularken, aynı zamanda serbest zaman becerilerinin çocukların psikolojik, bilissel, fiziksel, sosyal ve dil gelişimleri üzerindeki önemli katkilarini da gündeme getirmiştir (Crowder, 1988; Leyser ve Cole, 2004; Lovaas, 2003; Morrison, Sainato, Benchaan ve Endo, 2002; Sucuoglu, 2003).

Leyser ve Cole (2004), Driver tarafından 1992 yılında yayınlanmış olan çalışmada yer alan serbest zaman becerilerinin insan yaşamındaki önemi ve kişiye sağladığı yararları altı temel başlık altında siniflandirmiştir. Bu siniflama, (1) fizyolojik, (2) psikofizyolojik, (3) psikolojik, (4) sosyokültürel, (5) çevresel ve (6) ekonomik önem başlıkları altında gruplandırılmıştır. Yapılan bu siniflamayı dikkate alarak, ilgili alanyazinda serbest zaman becerilerinin gerçekleştirilmesinin ve öğretiminin, bireyler ve içinde yaşadıkları toplum açısından önemi su etmenlere bağlanabilmektedir:

- (a) *Fizyolojik Önem:* Serbest zaman etkinliklerinin gerçekleştirilmesi, tüm bireylerde olduğu gibi gelişimsel yetersizlik gösteren bireylerin de kendilerini daha bedensel açıdan daha iyi hissetmelerine neden olarak beden sağlığı ve fiziksel zindelik açısından yarar sağlamaktadır (örn., hastalıkların görülme sıklığının azalması) (Anette ve Mit, 1997; Coyne ve dig., 1999; Driver, 1992; Scheurman ve Webber, 2002).
- (b) *Psikofizyolojik Önem:* Serbest zaman etkinliklerinin gerçekleştirilmesi yaşanan kaygı, gerilim ve stresin azalmasını sağlamaktadır (Coyne ve dig., 1999; Driver, 1992; Scheurman ve Webber, 2002).
- (c) *Psikolojik Önem:* Serbest zaman becerilerinin öğretilmesi gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerine, yeni beceriler ve ilgiler kazanmalarına, zamanlarını daha doyumlu geçirmelerine; dolayısıyla da benlik saygılarının ve yaşam kalitelerinin artmasının yanı sıra çocukların kendilerini daha özgür ve bağımsız hissetmelerine yol açmaktadır (Coyne ve dig., 1999; Driver, 1992; Scheurman ve Webber, 2002).
- (d) *Sosyokültürel Önem:* Serbest zaman becerilerinin öğretilmesi, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların yeni sosyal becerileri geliştirmelerine; dolayısıyla, (1) normal yaşlıları ile daha fazla sosyal etkileşime girmelerine, (2) uygun olmayan sosyal davranışların ve kendini uyarıcı davranışların azalmasına, (3) aile içi ilişkilerin ve aile bağlarının gelişmesine, (4) içinde yaşadığı toplumun diğer üyeleri ile etkileşimlerinin ve toplumsal katılımlarının artmasına yardımcı olmaktadır (Browder ve Bambara, 2000; Dattilo ve Hoge, 1999; Driver, 1992; Lovaas, 2003).
- (e) *Çevresel Önem:* Serbest zaman becerilerinin gerçekleştirilmesi, çevrenin, tarihin ve kültürel alanların korunmasıyla ilgili gerekli sağduyunun ve davranışların kazanılması (örn., oyun alanlarının, parkların temiz tutulması gibi), sergilenmesi ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklara bu becerilerin

öğretimi için uygun ortamların sağlanmasına zemin oluşturmaktadır (Driver, 1992).

- (f) *Ekonomik Önem:* Serbest zaman becerilerinin gerçekleştirilmesi, toplumun diğer üyeleri gibi gelişimsel yetersizliği olan bireylerin de serbest zaman becerileri ile ilgili geniş iş olanaklarından (örn., sinema, kafeterya, internet evleri vb.) yararlanarak, üretken ve topluma yarar sağlayan bireyler olarak yetistirilmelerine olanak sağlamaktadır (Driver, 1992).

Sıralanan bu önemli etmenlere karşın serbest zaman becerilerinin yasamsal öneminin olmaması, bireyleri daha çok psikolojik/fizyolojik olarak etkilemesi ve zor bir alan olarak görülmesi gibi nedenlerle programlarda öncelikle yer alması gereken beceriler arasında yer almakta ve ikinci planda kalabilmektedir (Brereton, 2005; Driver,1992; Kurt, 2006; Massey ve Wheeler, 2000). Oysaki otistik özellikler gösteren çocukların yaşlarına uygun serbest zaman becerilerini öğrenmeleri son derece önemli görünmektedir. Serbest zaman becerilerinin öğretilmediği durumlarda otistik özellikler gösteren çocuklar, serbest zamanlarını hiç bir şey yapmadan oturarak, uygun olmayan ya da tekrarlayan davranışlar sergileyerek geçirmektedirler (Scheuremann ve Webber, 2002; Symon, 2001). Bu nedenle alanda yapılan çalışmalarda otistik özellikler gösteren bireylerin yaşam kalitelerini artırıp, beden ve ruh sağlıklarını dengede tutabilmek için serbest zaman becerilerinin bu çocuklar için hazırlanan eğitim programlarında yer alması gerektiği vurgulanmaktadır (Anette ve Mit, 1997; Dattilo ve Hoge, 1999; Leyser ve Cole, 2004; Kurt ve Tekin-Iftar, 2008; Tekin, Kircaali-Iftar, Birkan, Uysal, Yildirim ve Kurt, 2001).

Otistik özellikler gösteren çocukların eğitimlerinde kullanılan eğitim ve/veya sağaltım yöntemlerinin bilimsel dayanaklı uygulamalar olması yönünde pek çok görüş bulunmaktadır (Kircaali-Iftar, 2003; Odom, Brown, Frey, Karasu, Smith-Canter ve Starin, 2003; Simpson, 2005). Bilimsel dayanaklı uygulamalar, bilimsel dayanakları en fazla olan yöntemlerin, tekniklerin, uygulamacı yeterliklerinin ve hedef kitlenin görüşlerinin birleştiği uygulamalardır. Otizmde bilimsel dayanaklı uygulama kategorileri dört başlık altında toplanabilmektedir. Bunlar; (a) problem davranışlarla

basa çıkma, (b) iletişim becerisi kazandırma, (c) gelişimsel akademik beceri öğretme ve (d) bağımsızlık kazandırmadır (Kircaali-Iftar, 2005). Her bir kategori içerisinde bilimsel dayanaklı uygulama olarak kabul gören yöntem/teknikler yer almaktadır. Örneğin, problem davranışlarla basa çıkma yöntemleri arasında, uygulamalı davranış analizi, gelişimsel ya da akademik becerilerin öğretilmesi kategorisinde ayrı denemelerle öğretim, yanlış öğretim ve video ile model olma; bağımsızlık kazandırma kategorisinde ise söyle-yap uyumu ve etkinlik çizelgeleri bilimsel dayanaklı uygulamalar olarak sayılabilmektedir (Kircaali-Iftar, 2005). Bunun yanı sıra otizm ile ilgili alan yazın incelendiğinde otistik özellikler gösteren çocuklara yönelik etkili eğitim veren farklı örnek programlara rastlanmaktadır. Bu programlar arasında; Otizm ve İlişkili İletişim Bozukluklarının Eğitimi ve Sagaltimi adını taşıyan program (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children-TEACCH) ve Resim Değiş-Tokusuna Dayalı İletişim Sistemi (The Picture Exchange Communication System-PECS) gibi uygulamalar yer almaktadır (Lord ve McGee, 2001; Scheurenman ve Webber, 2002). Bu programlar, alan uzmanı kişiler tarafından uzun yıllar süren çalışmalar sonunda geliştirilmiştir. Bu programlar incelendiğinde, programların kullandıkları eğitim/sagaltım yöntemleri bakımından birbirlerinden farklılıkları görülmektedir (Kircaali-Iftar, 2003; Lord ve McGee, 2001; Scheurenman ve Webber, 2002). Bu farklılıkların yanı sıra, programların kullandıkları eğitim/sagaltım yöntemleri arasında, görsel destek sistemlerinin de (örn., sosyal öyküler, görsel çizelgeler, resimli etkinlik çizelgeleri ve bitirme kutuları vb.) önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

1.2. Görsel Destek Sistemleri

Otistik özellikler gösteren çocukların eğitimlerinde kullanılacak tek bir yol ya da program önerilememektedir. Ancak daha öncede değinildiği gibi birçok araştırmacı ortak bir noktada buluşarak, otistik özellikler gösteren çocukların eğitimlerinde görsel destek sistemlerinin kullanılmasını önermektedir (Broun, 2004; Dettmer, Simpson, Myles-Smith ve Gantz, 2000; Kimball, Kinney, Taylor ve Stromer, 2003; Rao ve Gagie, 2006). Rao ve Gagie (2006), Janzen tarafından 1996 yılında yayınlamış olan çalışmada otistik özellikler gösteren çocuklara görsel destek sistemleriyle öğretim sunmanın

önemini, görsel destek sistemlerinin; (a) herkesin iletişim sisteminin bir parçası olması (b) otistik özellikler gösteren çocukların dikkatlerini toplamalarına yardım etmesi ve dikkat çekici olması (c) otistik özellikler gösteren çocukların mesaj odaklanmalarını sağlaması ve yaşanan kaygıyı azaltması (d) soyut kavramları daha somut hale getirmesi (e) otistik özellikler gösteren çocukların düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olması başlıkları altında sıralamışlardır. Ayrıca ilgili alanyazında otistik özellikler gösteren çocuklarda, geleneksel sözel ipuçlarına kıyasla, görsel ipuçlarının daha etkili olduğunun belirtilmesi ve çocukların etkinlikler arası geçişlerde yaşadığı sorunların azaltılması sürecinde de görsel destek sistemlerinin etkili olduğu belirtilmiştir (Maguire, 2005; McClannahan ve Krantz,1999).

Görsel destek sistemleri, otistik özellikler gösteren çocukların toplumsal ve günlük yaşam becerileri (örn., kişisel bakım, ev-toplum yaşamı, serbest zaman becerileri vb.) içindeki etkinlikleri gerçekleştirmelerine, sıralamalarına, etkinlikler arasında seçim yapabilmelerine yardımcı olmaktadır (McClannahan ve Krantz,1999; Rao ve Gagie, 2006; Dettmer, ve dig.,2000). Ayrıca görsel destek sistemleri farklı ortamlarda (örn., ev, okul, iş gibi), farklı kişiler tarafından (örn., öğretmen, yardımcı öğretmen, bakıcı ve anne/babalar), otistik özellikler gösteren çocuklara sosyal, akademik, oyun ve iletişim becerilerinin öğretiminde de başarılı bir biçimde kullanılmaktadır (Dettmer ve dig., 2000; McClannahan ve Krantz,1999; Rao ve Gagie, 2006). Tüm bunlara ek olarak görsel destek sistemlerinin uygulamaya çok fazla maddi yük getirmemesi ve basit materyallerle hazırlanması da görsel destek sistemleri ile ilgili alan yazında yer alan bilgiler arasındadır (Dettmer ve dig., 2000; McClannahan ve Krantz,1999; Rao ve Gagie, 2006). Otistik özellikler gösteren çocukların eğitimlerinde kullanılan görsel destek sistemleri arasında; TEACCH, PECS, sosyal öyküler, görsel düzenleyiciler (visual organizör), bitirme kutuları (finished boxes) görsel çizelgeler ve etkinlik çizelgeleri yer almaktadır (Dettmer ve dig., 2000; Rao ve Gagie, 2006; Schuerman ve Webber, 2002).

1.3. Etkinlik Çizelgeleri

Otistik özellikler gösteren çocuklar, yaşadıkları sorunlar nedeniyle kendi yaşam sorumluluklarını almada ve gereksinimlerini karşılamada güçlük çekmektedirler. Çoğu

zaman baska bir bireyin destegine gereksinim duyabilmekte ve kendisiyle ilgili konularda baskalarinin yaptigi seçimlerle yasamlarina devam edebilmektedirler. Bu durum otistik özellikler gösteren çocuklarin bagimsiz yasamalarini engellemenin yani sira yasam kalitelerini de olumsuz yönde etkilemektedir (McClannahan ve Krantz, 1999). Ayrica bu durum zaman zaman davranis problemlerinin ve öfke nöbetlerinin ortaya çikmasina da neden olabilmektedir. Ayni zamanda otistik özellikler gösteren çocuklar edindikleri becerileri, bir ön uyarani ya da ipucu olmaksizin kendiliklerinden baslatma, sürdürme ya da sonuçlandırmada da belirgin yetersizlikler göstermektedirler. Tüm bu yetersizlikleri gidermeye yönelik olarak, ABD’de Princeton Çocuk Gelismisi Enstitüsünde (Princeton Child Development Institute- PCDI) Lynn McClannahan ve Patricia Krantz tarafından gelistirilmis bir uygulama olan etkinlik çizelgeleri, 1986 yilinda baslayan ve 10 yili askin bir süre ile devam eden araştırmalar sonucunda gelistirilmistir (Kircaali-Iftar, 2007; McClannahan ve Krantz, 1999).

McClannahan ve Krantz (1999), etkinlik çizelgelerini, “bireyin etkinlik zincirini yerine getirmesi için ipucu/uyarani olan kelimeler ya da resimler seti” olarak tanımlamislardir. Etkinlik çizelgeleri; resimli ya da yazili olarak iki farkli biçimde hazirlanabilmektedir. Bireyin özelliklerine bagli olarak hazirlanan etkinlik çizelgeleri çok detayli (becerinin her bir basamaginin parçalara ayrılması biçiminde) olabilecegi gibi, çok genel de (etkinlik ya da beceriye baslamasi için çocuga ipucu olarak, bir sembol ya da resim sunma biçiminde) olabilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Etkinlik çizelgelerinin amaci, çocuklarin toplumsal ve günlük yasam becerilerini kazanmalarini saglamanin yani sira, öğretmenlerinin ve anne-babalarının yardimi ve dogrudan ipucu, hatırlatmaları olmaksizin etkinlikleri ve becerileri gerçekleştirmelerini saglamaktır. Ayni zamanda etkinlik çizelgeleri çocuklarin; (a) etkinlikler arasında bagimsiz geçis yapabilmelerini, (b) seçim yapabilmelerini, (c) etkinlikleri siraya dizabilmelerini, (d) bu siraya uymalarını ve (e) toplumsal ve günlük yasam becerilerini kazanmalarini da saglamaktadır. Etkinlik çizelgelerini takip etmeyi öğrenme, otistik özellikler gösteren çocuklarin çizelgede yer alan becerileri, yetiskin yardimi ve ipucu olmadan yapabilmelerini saglamanin yani sira, otistik özellikler gösteren çocuklarin sorun yasadigi alanlardan biri olan, etkinlikler arasi geçislerde yasanan güçlükleri ve ortaya çikan sorunlari da (örn; öfke nöbetleri) azaltmaktadır.

Etkinlik çizelgelerinin kullanımı ile ilgili alanyazın incelendiğinde, farklı özür gruplarından (otistik özellikler gösteren çocuklar, zihinsel yetersizlik, vb) olan bireylere çeşitli becerilerin kazandırılmasında etkinlik çizelgeleri ile yürütülen araştırmalara rastlanmaktadır (Anderson, Sherman, Sheldon ve McAdam, 1997; Brayn ve Gast, 2000; Dauphin, Kinney ve Stromer, 2004; Dettmer ve dig., 2000; Dooley, Wilczenski ve Torem 2001; Krantz, MacDuff ve McClannahan, 1993; MacDuff, Krantz ve McClannahan, 1993; Massey ve Wheeler, 2000; McClannahan ve Krantz, 1995; Morrison, Sainato, Benchaaban ve Endo, 2002; Stromer, Kimball, Kinney ve Taylor, 2006; Watanabe ve Sturmey, 2003). Bu araştırmalar arasında yer alan ve Krantz ve dig. (1993), tarafından yapılan bir araştırmada; otistik özellikler gösteren ve yaşları altı ve sekiz arasında değişen üç çocuğa ev yaşamı/ev içi (home-living) becerilerinin öğretiminde, problem davranışların azalmasında ve sosyal etkileşim becerilerinin artırılmasında aileler tarafından kullanılan resimli etkinlik çizelgelerin etkililiği araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların problem davranışların azaltılmasında, hedeflenen becerilerinin öğretiminde ve sosyal etkileşim becerilerinin artırılmasında, resimli etkinlik çizelgeleri kullanılarak aileler tarafından verilen eğitimin etkili olduğunu göstermiştir. Hall ve dig., (1995), tarafından yürütülen bir başka araştırma ise; kaynaştırma sınıflarındaki üç yardımcı öğretmen ve onların öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin, bağımliliklerinin ve öğretmenlerin kullandıkları ipuçlarının azaltılmasında resimli etkinlik çizelgelerinin etkili olduğu yönündedir. Brayn ve Gast (2000), tarafından yapılan bir başka araştırmada da resimli etkinlik çizelgelerinin yüksek işlevli otistik özellikler gösteren çocuklarda (7-8 yaş), çizelge ve etkinlikle ilgili olma davranışlarının öğretimi ve öğrenilen davranışların yeni ortamlara genellenip genellenmediği araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımının çalışmaya katılan tüm çocuklar için faydalı, kullanılabilir olduğu ve çocukların resimli çizelge kitaplarını kullanmayı öğrendikten sonra daha bağımsız oldukları yönündedir. Morrison ve dig. (2002), okulöncesi kaynaştırma sınıflarında otistik özellikler gösteren dört çocuğun, oyun uyumu ve etkinlikle uygun biçimde ilgili olma davranışları üzerinde, söyle-yap uyumu ve etkinlik çizelgelerinin etkilerini araştırmışlardır. Araştırma bulguları, tüm katılımcıların uygun oyun davranışları ve etkinlikle ilgili olma davranışlarındaki artışın, söyle-yap uyumu ve fotoğraflı etkinlik çizelgelerinin birlikte

kullaniminin otistik özellikler gösteren çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu yönündedir. Watanabe ve Sturmey (2003), tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise, yetişkin eğitimi programına devam eden ve yaşları 22-40 arasında değişen üç yetişkin yüksek işlevli ve otistik özellikler gösteren bireye, etkinlik çizelgeleri içinde seçim yapmanın öğretilmesi ile, bu bireylerin etkinliğe aktif katılımları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Başlama düzeyi ile karşılaştırıldığında araştırma bulguları etkinlik çizelgeleri içine gömülmüş olan seçim yapma uygulamasının tüm katılımcıların etkinlikle uygun biçimde ilgili olma zamanlarında artış meydana getirdiğini göstermiştir. Dettmer ve diğ., (2000), bes ve yedi yaşlarında otistik özellikler gösteren iki çocukla birden fazla görsel destek sisteminin kullanıldığı bir araştırma yürütmüşlerdir. Başlangıç aşamasında araştırmaya katılan öğrencilerin etkinlikler arası geçiş becerilerinde sorun yaşadığı ancak, resimli etkinlik çizelgelerinin ve farklı görsel destek sistemlerinin bir arada kullanılması ile birlikte her iki öğrencinin de etkinlikler arası geçişlerde yaşadığı problemlerin belirgin bir biçimde azaldığından söz edilmiştir. Dauphin ve diğ., (2004), üç yaşında otistik özellikler gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bir çocuğa sosyodramatik oyun öğretiminde, bilgisayar ortamında hazırlanmış olan resimli etkinlik çizelgelerinin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma bulguları bilgisayar ortamında hazırlanmış olan etkinlik çizelgelerinin sosyodramatik oyun öğretiminde etkili olduğu yönündedir.

1.4. Araştırma Gereksinimi

Etkinlik çizelgeleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, otistik özellikler gösteren çocuklara farklı ortamlarda, farklı kişiler tarafından etkinlik çizelgelerinin kullanımının öğretilbildiği ve bu öğretim sonunda çocukların pek çok beceriyi öğrenebildikleri görülmektedir. Aynı zamanda bu araştırmalar, otistik özellikler gösteren çocukların etkinlik çizelgelerini kullanmayı öğrenmelerinin, çocukların çeşitli becerileri (ev içi/ev yasadışı, sosyodramatik oyun) kazanmalarını sağlamanın yanı sıra, davranış problemlerinin, ipucu bağımlılıklarının ve etkinlikler arası geçişlerde yaşadıkları sorunların azaltılmasında da etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca etkinlik çizelgelerinin farklı bilimsel dayanaklı uygulamalarla (seçim yapma, söyle yap uyumu) etkili bir şekilde bir arada kullanılabileceği de söz konusu araştırmaların bulgularıyla

desteklenmiştir. Diğer yandan etkinlik çizelgeleri ile ilgili bu araştırmalarda ve otistik özellikler gösteren çocukların eğitimlerinde görsel destek sistemlerinin kullanılması ile ilgili araştırmalarda, görsel destek sistemlerinin bu çocukların eğitimlerinde kullanılmasının etkililiğini gösteren araştırmaların varlığından söz edilmesinin yanı sıra, ilgili araştırmalarda bu konudaki araştırma gereksiniminin halen devam ettiği ifade edilmektedir (Dettmer ve diğ., 2000; Brayn ve Gast 2000; Rao ve Gagie, 2006). Otistik özellikler gösteren çocukların farklı gelişim alanları üzerinde oldukça önemli katkıları olduğundan söz edilen serbest zaman becerileri, aynı zamanda öğretimi zor ve ikinci planda kalabilen beceriler olarak da değerlendirilmektedir. Otistik özellikler gösteren çocuklar ve serbest zaman becerileri ile ilgili araştırmalar gözden geçirildiğinde, otistik özellikler gösteren çocuklara, serbest zaman ve oyun becerilerinin öğretiminin yapıldığı araştırmalar (örn., MacDuff, Krantz ve McClannahan 1993; Massey ve Wheeler, 2000; Morrison ve diğ., 2002; Dauphin ve diğ., 2004) arasında etkinlik çizelgelerinin kullanıldığı araştırmalara da rastlanmaktadır. Serbest zaman becerilerinin öğretimi ile ilgili Türkiye’deki yayınlanmış araştırma sayısı ise sadece iki araştırmayla sınırlıdır. Bu araştırmalardan sadece Kurt ve Tekin-Iftar, 2008 tarafından yapılmış olan araştırmanın katılımcılarını yaşları 6-8 arasında değişen ve otistik özellikler gösteren çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada otistik özellikler gösteren çocuklara, zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim ile eşzamanlı ipuçuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Tekin ve diğ. (2001) tarafından yapılmış olan araştırmada ise yaşları 6-13 arasında değişen ve gelişimsel yetersizlik gösteren yedi öğrenciye, basket atma, labut devirme gibi serbest zaman becerileri öğretilmiştir. Etkinlik çizelgeleri ve serbest zaman becerileri ile ilgili tüm bu bilgiler dikkate alındığında otistik özellikler gösteren çocuklara resimli etkinlik çizelgeleri kullanılarak serbest zaman becerilerinin öğretiminin yapıldığı bu araştırmaya gerek duyulmuştur.

Resimli etkinlik çizelgeleri ile yürütülen araştırmaların büyük bir çoğunluğunda göze çarpan bir başka konu ise, araştırmaların çoğunda çizelge izleme becerisinin yanı sıra etkinlikle ilgili olma (on-task) davranışı ile ilgili de veri toplanmış olmasıdır. Ancak etkinlik çizelgelerinin kullanımının öğretilmesi amaçları arasında da yer alan ve etkinlik çizelgelerinin “toplumsal ve günlük yaşam becerilerini kazanmalarını sağlama” amacını

desteklemeye yönelik olarak, yapılan araştırmaların çok azında (Dauphin ve diğ., 2004, Krantz ve diğ., 1993; MacDuff ve diğ.,1993; Massey ve Wheeler, 2000) çizelgede yer alan becerilerin öğrenilmesi ile (etkinliği yerine getirme davranışı) ilgili veri toplanmış ya da becerilerin kazanımı ile bilgilere yer verilmiştir. Aynı zaman da bu araştırmalar sosyal geçerlik ve genellemeye ilişkin veri toplama durumları açısından değerlendirildiklerinde ise; sosyal geçerliliğe (Brayn ve Gast, 2000; Hall ve diğ., 1995; Massey ve Wheeler, 2000; Morison ve diğ.,2002; Spriggs, Gast ve Ayres, 2007) ve genellemeye (Brayn ve Gast, 2000; MacDuff ve diğ.,1993; Massey ve Wheeler, 2000;Morison ve diğ.,2002; Spriggs ve diğ., 2007) ilişkin veri toplanmış olan, yayınlanmış araştırmalarında sınırlı sayıda olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, bu araştırmanın planlanıp uygulanmasına temel oluşturan araştırma gereksinimleri; (1) otistik özellikler gösteren çocukların eğitiminde görsel destek sistemlerinin kullanımı ile ilgili araştırma gereksinimi, (2) otistik özellikler gösteren çocukların eğitiminde serbest zaman becerilerinin öğretimi ile ilgili ülkemizdeki araştırma gereksinimi, (3) yapılan araştırmaların çok azında etkinliği yerine getirme davranışı ile ilgili veri toplanması ve (4) yine yapılan araştırmalarda sosyal geçerlik ve genellemeye ilişkin verilerinin toplandığı yayınlanmış araştırma sayısının sınırlı olması başlıkları altında toplanabilmektedir.

1.5. Amaç

Bu araştırmanın amacı, resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecinin otistik özellikler gösteren çocukların serbest zaman becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim süreci, otistik özellikler gösteren çocukların çizelge izleme becerisini kazanmalarında ve sürdürmelerinde etkili midir?
2. Resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim süreci, otistik özellikler gösteren çocukların etkinliği yerine getirme davranışını kazanmalarında (çizelgelerinde yer alan serbest zaman becerileri) ve sürdürmelerinde etkili midir?

3. Resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecinde, çizelge izleme becerisinin ve etkinliği yerine getirme davranışlarının (çizelgelerinde yer alan serbest zaman becerileri) kazanılmasının, otistik özellikler gösteren çocukların etkinlikle ilgili olma davranışları üzerindeki etkileri nelerdir?
4. Resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim süreci, otistik özellikler gösteren çocukların çizelge izleme becerisini, etkinliği yerine getirme ve etkinlikle ilgili olma davranışlarını farklı kişi (öğretmen), ortam ve zamana genellemelerinde etkili midir?
5. Resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretimin otistik özellikler gösteren çocukların serbest zaman becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşleri nelerdir?

1.6. Arastırmanın Önemi

Bu araştırmanın Türkiye’de etkinlik çizelgelerinin sistematik biçimde kullanıldığı ilk tez çalışması olması ve uygulamanın aynı zamanda bilimsel dayanaklı uygulamalar içinde yer alması nedeniyle Türkiye’de otistik özellikler gösteren çocukların eğitimlerinde etkili öğretim alan yazınına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonunda elde edilecek olan bulguların otistik özellikler gösteren çocukların eğitimi alanında çalışan kişilere ve bu çocukların anne-babalarına resimli etkinlik çizelgelerinin ve serbest zaman becerilerinin öğretimi ile ilgili kaynaklık edebileceği ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Aynı zamanda bu araştırmanın, otistik özellikler gösteren çocukların eğitimlerinde, görsel destek sistemlerinin ve resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımı konusunda uygulamalı araştırmaların planlanması ve yapılması açısından da önem taşıdığı ve araştırmanın ileride yapılacak olan araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM II

ILGILI ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde, etkinlik çizelgeleri ve etkinlik çizelgelerinin öğretimine ilişkin önkosul becerilere, ilk etkinlik çizelgesinin hazırlanmasına, çizelge izleme becerisinin öğretimine, değerlendirilmesine ve etkinlik çizelgelerinin zihinsel yetersizliği olan ve otistik özellikler gösteren bireyler üzerindeki etkilerine ilişkin deneysel araştırma özetlerine yer verilmiştir.

2.1. Etkinlik Çizelgeleri

Otistik özellikler gösteren bireylerin yaşadığı en önemli sorunlardan biri, edindikleri becerileri, ön uyaran ya da ipucu olmaksızın kendiliklerinden baslatma sürdürmedeki yetersizlikleridir. Etkinlik çizelgeleri otistik özellikler gösteren bireylerin yaşadığı bu yetersizlikleri gidermeye yönelik olarak geliştirilmiştir (Kircaali-Iftar, 2007). Fotoğraflı ya da yazılı olarak hazırlanabilen etkinlik çizelgelerinde yer alan fotoğraflar ya da sözcükler çeşitli biçimlerde (örn., klasör içinde ya da kontrol listesi üzerinde) sunulabilmektedir. Fotoğraflar ya da sözcükler bireyi beceriyi yapmaya, etkinliğe katılmaya ya da pekiştireç kazandırmaya yönlendirmektedir. Etkinlik çizelgeleri bireylerin bir etkinlikten diğerine bağımsız olarak geçmesini, etkinlik tercihi yapmasını kolaylaştırmanın yanı sıra bireylerin yapacağı etkinlikleri siraya dizmesini ve toplumsal etkileşimde bulunmasını da kolaylaştırmaktadır (McClannahan ve Krantz, 1999). Alanyazında etkinlik çizelgelerinin tek başına ve diğer bilimsel dayanaklı uygulamalarla birlikte kullanımının etkililiğine ilişkin çok sayıda araştırma bulgusu yer almaktadır (McClannahan ve Krantz, 1999; Morison ve diğ.,2002).

2.2. Etkinlik Çizelgelerinin Öğretimi İçin Gerekli Önkosul Beceriler

Etkinlik çizelgelerinin kullanımını öğrenebilmek için çocukların bazı önkosul ve kolaylaştırıcı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bunlar (1) *Resim ile zemini ayırt etme*: Otistik özellikler gösteren çocukların fotoğraflı etkinlik çizelgelerini

izleyebilmeleri için sahip olmaları gereken becerilerden biridir. Çocukların, bir zemin üzerine yerleştirilmiş olan resim ya da fotoğrafa dikkatlerini vermeleri istendiğinde zemine değil resme dikkat yöneltme becerisine sahip olmasıdır. (2) *Aynı/benzer nesnelere esleme*: Çocukların kendilerine gösterilen bir nesnenin esini farklı nesnelere (üç farklı nesne) arasından gösterme becerisine sahip olmasıdır. (3) *Resim-nesne esleme*: Çocukların, resmi gösterilen nesneyi gerçek nesnelere arasından gösterme becerisine sahip olmasıdır. (4) *Elle yapılan yönlendirmeleri (fiziksel yardımı) kabul etme*: Çocukların kendilerine yapılacak olan fiziksel yönlendirmelere izin vermesi olarak tanımlanabilmektedir. Çocuklara etkinlik çizelgesini izlemeyi öğretmede başarıya ulaşmak için, çocukların, ellerine, kollarına ve omuzlarına dokunulmasına izin vermeleri gerekmektedir. Etkinlik çizelgelerinin öğretiminde kullanılan süreç (elle yönlendirme ve asamalı yardım) göz önünde bulundurulduğunda fiziksel yardımı kabul etmenin önemi açık bir biçimde görülmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999). Etkinlik çizelgelerinin öğretim sürecine başlangıçta ortaya çıkabilecek hataları önlemek amacıyla elle yönlendirme ve tam fiziksel yardım kullanılarak başlanmaktadır. Daha sonraki aşamalarda öğretimde ilerleme sağlandıkça yönlendirmeler asamalı olarak (asamalı yardım) azaltılmaktadır (McClannahan ve Krantz, 1999). Elle yönlendirme süreci en genel anlamıyla; çocuğa başlangıç yönergesinin verilmesinin ardından çocuğun arkasına geçilerek etkinlik çizelgesine doğru yönlendirilmesidir. Bu aşamada çocuğun arkasında durma ve çocuğun canını acıtmadan (sıkıca tutmadan) yönlendirme yapılması önemlidir. Aksi halde yapılan müdahale düzeltici geri bildirim olarak değerlendirilmekte ve uygun bir yönlendirmenin yapılmadığı kabul edilmektedir.

Etkinlik çizelgelerinin öğretim sürecinde kullanılan asamalı yardımla öğretimin, otizm, çeşitli düzeylerde zihinsel yetersizlik, çok özürlülük gibi değişik özür ve yaş gruplarında yer alan çocuk ve yetişkinlere, çeşitli davranışlar ve beceriler kazandırılmasında etkili olduğu belirtilmektedir (MacDuff ve diğ.,1993; Tekin-Iftar ve Kircaali-Iftar, 2004). Tepki ipuçlarının kullanıldığı öğretim yöntemlerinden biri olan asamalı yardımla öğretim, uygulamacının öğretime kontrol edici ipucu sunarak başlaması, zamanla bireyin gösterdiği performansa bağlı olarak kontrol edici ipucunun sunulup sunulmamasına ve ipucu türü ve miktarında değişiklik yapıp yapmamaya ilişkin anlık kararlar alınmasıdır (Tekin-Iftar ve Kircaali-Iftar, 2004).

Asamali yardım ile öğretimde hedef uyaran ve kontrol edici ipucu birlikte sunulmakta ve zaman içinde sistematik bir kural ya da ölçüt olmaksızın ipucu geri çekilmektedir. Asamali yardım ile öğretim sürecinde önemli olan nokta, uygulamacının bireye sunacağı ipucu sayısı, türü, şiddeti, yoğunluğu vb. konularda anlık kararlar alarak, birey ipucuna gereksinim duymadığı ya da daha ilimli bir ipucuna gereksinim duyduğu zamanlarda ipucunu silikleştirmek ve birey gereksinim duyduğunda daha önce silikleştirilen ipucuna tekrar geri dönerek öğretim sunulmasıdır (Tekin-Iftar ve Kircaali-Iftar, 2004).

2.3. İlk Resimli Etkinlik Çizelgesinin Hazırlanması

Etkinlik çizelgesinin hazırlanması, çizelgenin nasıl kullanılacağına öğretimi ve yönlendirmelerin azaltılması titiz bir planlama ve uygulama gerektirmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999). İlk etkinlik çizelgesinin hazırlanması sürecinde izlenecek olan aşamalar; (1) materyaller, (2) etkinlik seçimi yapma, (3) fotoğraf çekme, (4) ödülleri belirleme ve hazırlama, (5) çevreyi düzenleme şeklindedir.

(1) *Materyaller:* Etkinlik çizelgesinin hazırlanması sırasında kullanılacak olan materyalleri üç başlık altında sınıflayabiliriz. Bunlar; (1) çizelge, (2) sembol pekiştirme sistemi ve (3) ev çevresidir (McClannahan ve Krantz, 1999). İlk etkinlik çizelgesi için gerekli olan materyaller Tablo 2.1.'de gösterilmektedir.

(2) *Etkinlik Seçimi Yapma:* İlk etkinlik çizelgesinde yer alan etkinliklerin seçimi yapılırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlar;

- a) Çizelgede yer alan becerilerden bazılarının, çocuğun asına olduğu ya da yapabildiği etkinlikler arasından seçilmesi. Bu durum, çizelge izleme becerisinin daha kolay kazanılmasına zemin hazırlamaktadır.

Tablo 2.1. İlk Etkinlik Çizelgesi İçin Gerekli Olan Materyaller

| Çizelge | Sembol Pekistireç Sistemi* | Ev Çevresi |
|---|----------------------------|-------------|
| Fotograf makinası | Pano | Kitaplık |
| Üç telli dosya ya da albüm | Bozuk para | Raf |
| Amerikan bandı | Amerikan bandı halkalari | Sıra/Masa |
| Seffaf dosya | | Kutu /Sepet |
| Aynı renkte kagitlar (tercihen beyaz) Resim ya da fotoğraflar | | |
| Materyalleri koymak için kap | | |
| Zemin olusturmak için renkli karton (tercihen siyah) | | |

Mclannahan ve Krantz (1999), s. 29'dan uyarlanmıştır.

* Sembol pekistireç sistemi baslangıçta uygulanmayabilir.

- b) Daha az sayıda etkinliğin yer aldığı kısa bir baslangıç çizelgesinin hazırlanması.
- c) İlk çizelgede bes ya da altıdan daha fazla etkinliğin yer almaması.
- d) Çizelge içerisinde en az bir tane sosyal etkileşim becerisine (baloncuk yapma, sevdiği bir kişiye örn: arkadaş, öğretmeni vb. merhaba deme, gidiklanmayı isteme örn: “gidiklanmayı seviyorum”) yer verilmesi.

Sosyal etkileşim becerilerinin öğretilmesinde, öncelikle öğrenciye çizelgesinde yer alan sosyal etkileşim becerisini ifade eden resmi (örn: köpükten balon üflemeyi ifade eden resmi) çizelgesinden alıp uygulamaya vermesi/götürmesi öğretilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999). Sosyal etkileşim becerisinin öğretimi, öğrencinin sahip olduğu ifade edici dil becerisine bağlı olarak iki farklı biçimde yapılabilmektedir. Henüz konuşmayı öğrenmemiş ya da ifade edici dil becerisine sahip olmayan bir öğrenciye yapılabilecek sosyal etkileşim becerisi öğretim uygulaması, beceriyi ifade eden resmi öğretmene götürme/verme aşamasından sonra, öğrencinin resmi götürdüğü/verdiği kişinin (öğretmen, anne, baba) basit bir dil kullanarak “balonlar” ya da “balonlar eğlenceli” demesi ve ardından, balon üfleme etkinliğinin öğrenci ile birlikte gerçekleştirilmesi biçiminde yapılabilmektedir. Konuşmayı öğrenmiş ya da

ifade edici dil becerisine sahip olan bir öğrenci için ise, öğretim, öğrencinin resmi verdiği kişiye “baloncuklar”, “balonlar” ya da “balon üflemeyi seviyorum” vb. diyerek resmi vermesi biçiminde yapılabilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999). Bu asamada öğrencinin sahip olduğu ifade edici dil düzeyi doğrultusunda öğrencinin söyleyeceği ifadeye karar verilebilmektedir. Bu asamadan sonra öğrencinin resmi verdiği/götürdüğü kişinin basit bir dil kullanarak öğrencinin kullandığı ifadeye yanıt olacak biçimde örn: “ben de balonları seviyorum” ya da “balonlar eğlenceli” demesinin ardından balon üfleme etkinliğinin öğrenci ile birlikte gerçekleştirilmesi biçiminde yapılabilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999).

e) İlk resimli etkinlik çizelgesinin çocuğun içinde bulunduğu yasa uygunluk gösteriyor olması, çocuğun yasasına uygun olan etkinliklerde bağımsızlık kazanacak olması açısından oldukça önemlidir. Bu çocuğun kendi çizelgesini bağımsız olarak izleyebilmesine ve aynı zamanda gün içinde gerçekleştirmesi gereken etkinliklerde daha becerikli ve yetenekli görünmesine yardımcı olacaktır (McClannahan ve Krantz, 1999). Örneğin, bir okul öncesi dönem öğrencisi için seçilen etkinlikler, şekil kutusu, havaya atılmayı isteme, gidiklanma ya da yap-boz gibi beceriler arasından seçilebilecekken, 10 yaşından büyük bir çocuk için seçilen etkinlikler, paltosunu askıya asma, tuvalet kullanma, ellerini yıkama, beslenme çantasını boşaltma (örneğin sulugunu mutfak tezgâhının üzerine koyma, yiyecek kaplarını bulasik makinesine yerleştirme vb.) ve okuldan sonra kendi yemegini hazırlama gibi beceriler olabilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Bunlara ek olarak, seçilen etkinliklerin açık bir sonunun olması, çocuğun her bir etkinliğin tamamlandığını bilmesi açısından önemli görülmektedir. Aynı zamanda ilk çizelgenin özellikle çocuğun hoşlandığı bir oyun etkinliği ya da yiyeceklerle sonlandırılması da çizelge izleme becerisinin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Çocuk için pekiştirici özelliği gösteren bu oyun ya da tercih edilen yiyecek çocuğun çizelgeyi kullanma zamanlarına saklanmalı, diğer zamanlarda kullanılmamalıdır (McClannahan ve Krantz, 1999).

İlk çizelgede yer alacak olan etkinlikler belirlendikten sonra, çizelgede yer alan etkinliklerin çocuk için kolaylıkla saklanması ve kaldırılmasının nasıl yapılacağına

karar verilmelidir. Materyalleri kaldirmek için plastik saklama kaplari, sepetler, ya da ayakkabi kutusu gibi kaplar kullanilabilmektedir. Bu kaplari kullanilmasinin amaci, materyallerin içindeki küçük parçaların kaybolmasini en az düzeye indirmek ve materyallerin yerlerine geri götürülmesini öğrenmede çocuklara yardımcı olmaktır (McClannahan ve Krantz, 1999).

(3) *Fotograf Çekme*: Çizelgede yer alacak olan resimlerin/fotograflarin bir fotografçi tarafından çekilmesi gerekmektedir. Ancak, fotograf çekiminde bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Fotograflarda sadece hedef materyallerin ya da etkinliklerin gösterilmesi, materyallerin düz bir zemin üzerinde fotograflanması ve hedef nesnelerin fotograf karesini dolduracak biçimde fotograflanması dikkat edilmesi gereken noktalar arasında yer almaktadır. Aynı zamanda fotograflar odak dışına çıkarılmamalı ve çizelgelerde fazla aydınlık ya da karanlık olmayan fotograflar kullanılmalıdır (McClannahan ve Krantz, 1999).

(4) *Ödülleri Belirleme ve Hazırlama*: Bu süreçte öncelikle çocuğun nelerden hoşlandığı yiyecekler ya da sembol pekiştirici sisteminde kullanılabilecek nesnelere belirlenmelidir. İlk etkinlik çizelgesinin öğretiminde başlangıçta sembol pekiştirici sistemi kullanılmayabilir. Ancak, uygulamacı sembol pekiştirici sistemi kullanmak istiyor ve bu sistem öğrenci tarafından bilinmiyorsa sembol pekiştirici sistemin çocuğa öğretilmesi gerekmektedir. Sembol pekiştirme sisteminde sembol olarak para kullanmanın pek çok yararı (örneğin, çocukların paranın değerini öğrenmesini sağlama ve para hesaba yapma gibi) bulunmaktadır. Ancak, küçük bir çocukla çalışılacaksa bozuk paraların tehlike yaratabileceği düşünülerek marka ya da yap-boz parçaları gibi daha büyük semboller kullanılmalıdır. Sembol pekiştirici sistemini çocuğa öğretmek için, öncelikle çocuğun aslında olduğu bir etkinlik ve daha önce kullanılan ödüllerden biri seçilerek başlanmalıdır (McClannahan ve Krantz, 1999). Örneğin, resimli hikâye kitabına bakma çalışması sırasında sembol pekiştirici sistemini öğretmek için, öğrencinin verdiği doğru tepkinin hemen ardından elle yönlendirme yapılarak çalışmada ödül olarak kullanılan sembol vermeli ve daha sonra bu sembol çocuk için pekiştirici özelliği gösteren bir ödülle değiştirilmelidir. Bu değiş-tokuş sırasında çocuğa “.....(para, marka vb) ver, ben de sana bunu vereyim” denilerek değiş-tokuş işlemi gerçekleştirilmelidir. Öğrencinin bu

sisteme alismasiyla birlikte ödül sembol oranı giderek artırilmali ve bu artis makul bir oranda durdurulmalidir (McClannahan ve Krantz, 1999).

(5) *Çevreyi Düzenleme:* Etkinlik çizelgesi öğretimine baslanmadan önce çevrede yapılacak baslica düzenlemeler; çalismanin yapilacagi ortamın (sinif, banyo, oturma odasi, mutfak vb.) belirlenmesi ve materyallerin kolay ulasilabilecek bir yerde hazır bulundurulmasidir. Ayrica materyallere ve etkinlik çizelgesine kolayca erisilebilmesi için materyallerin ve etkinlik çizelgesinin daima aynı yerde durmasi saglanmalidir. Aynı zamanda öğretim sirasinda kullanılacak olan ödüller, çalisma alaninin içinde ve kolayca ulasilacak bir yerde bulundurulmalidir.

2.4. Çizelge İzleme Becerisinin Öğretimi

Çizelge izleme becerisinin öğretimi; öğretim için hazirlik ve öğretime baslama asamalarini içermektedir. Çizelge izleme becerisinin öğretiminde izlenecek asamalar Tablo 2.2.'de gösterilmektedir. Öğretim için hazirlik asamasinda öncelikle, çizelgenin ve materyallerin hazirlanmasi daha sonra öğretim sirasinda kullanılacak pekistireçlerin hazirlanmasi ve çalismanin yapilacagi ortamın hazirlanmasi asamalari yer almaktadır. Öğretime baslama asamasinda ise; öncelikle baslama için yönerge (örn., oyun oynama zamani) verilmeli ve bir sonraki asamada tam fiziksel yardım kullanilarak elle yönlendirme yapilmalidir. Öğretim asamasinda yapılan yönlendirmeler; çocugun hata yapmasini önleyecek siklikta ve yogunlukta olmalidir. Çizelge izleme becerisinin öğretimi sirasinda çocukla konusulmamali, çocukla çizelge, gereçler ve etkinlikler arasina girilmemelidir. Baslangiç asamasinda öğrenci dogru yaptigi her asama için pekistirilmeli ve öğretim sirasinda ortaya çikan sorunlar çözümlenmelidir. Öğretim sirasinda kullanılan ipuçlarının silikleştirilmesi (a) elle yönlendirme ve tam fiziksel yardım, (b) uzamsal silikleştirme, (c) gölge olma ve (d) fiziksel yakınlığın azaltılması asamalarına yer verilerek gerçekleştirilmektedir (McClannahan ve Krantz,1999).

(a) *Elle yönlendirme ve tam fiziksel yardım:* En genel anlamıyla, fiziksel yardıma tam el üstünde olacak biçimde baslanmasi ve birkaç oturum sonra çocugun yardım ihtiyacinin azalması ve çocugun hareketlerinin gözlenmesi ile yanlis tepkide

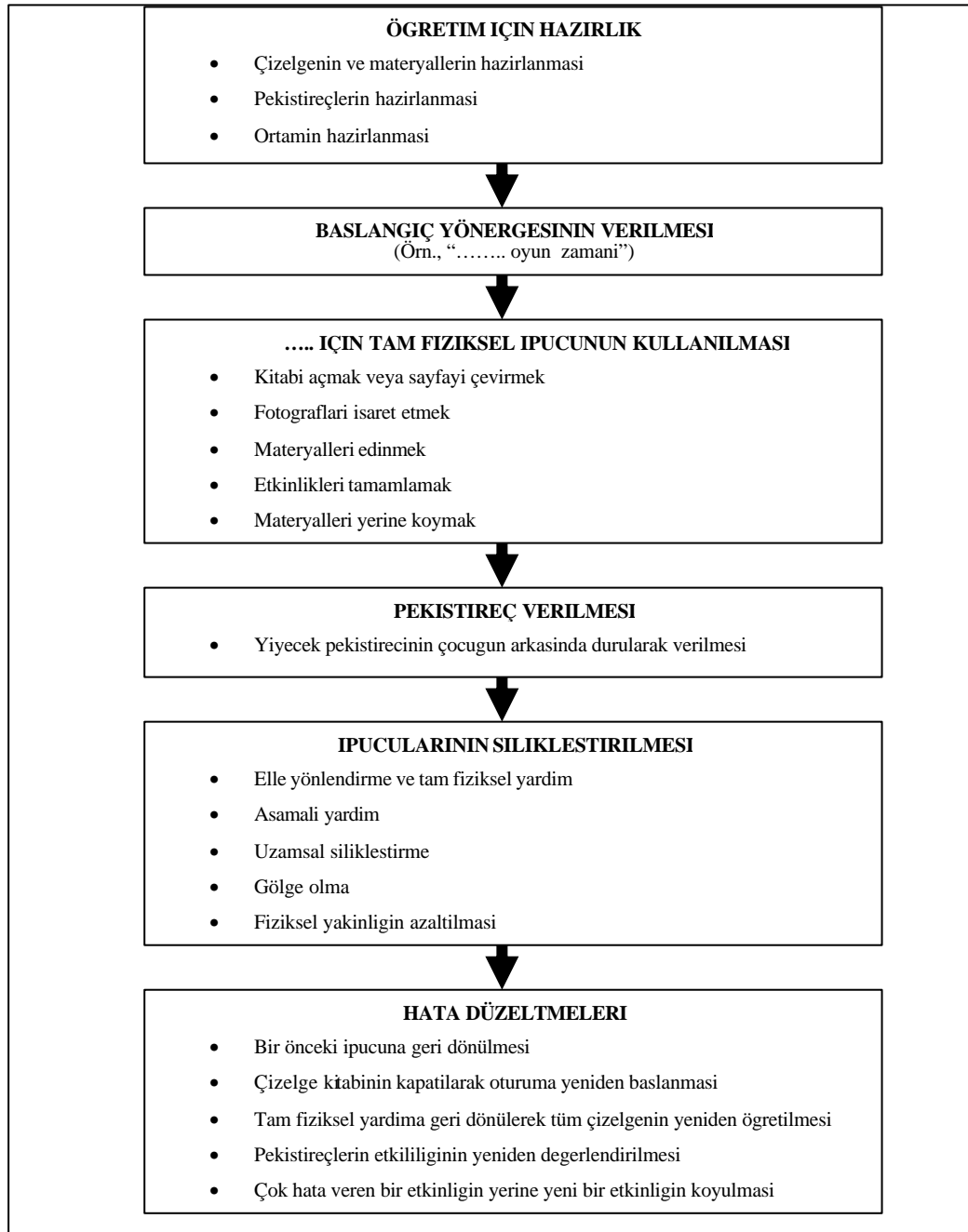
bulunma ihtimali karsısında yönlendirme yapılması ve kullanılan ipucu düzeyinin zamanla azaltılması sürecidir.

(b) *Uzamsal (Geri Çekme) Silikleştirme:* Fiziksel ipucunun bölgesel değişikliği anlamına gelmektedir ve fiziksel yardımın sırasıyla çocuğun; el, bilek, önkol, üstkol, dirsek ve omuzdan tutularak uygulanması sürecidir. Bu asamada öğretmen çocuğun davranışlarını çok dikkatlice gözlemeli ve bu süreci ustaca uygulamalıdır. Silikleştirme süreci uygulanırken aşamalar arasındaki geçişler çok yavaş ya da çok çabuk olmamalıdır. Bu durum çocuğun öğrenmesine engel olma ve hataların ortaya çıkmasına neden olma ile sonuçlanabilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999).

(c) *Gölge Olma:* Gölge olma, çocuğa dokunmadan el ile çocuğun hareketlerinin izlenmesi aşamasıdır. Gölge olma aşamasına geçebilmek için silikleştirme aşamasında çocuğun beceriyi omzuna dokunulduğunda yapar hale gelmesi gerekmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999).

(d) *Fiziksel Yakınlığın Azaltılması:* Fiziksel yakınlığın azaltılması öğrenenden uzaklaşma anlamına gelmektedir. Bu aşama çocuğun etkinlik çizelgesindeki becerileri gölge olma ile yapar hale gelmesi aşamasından sonra uygulanmaya başlanmaktadır. Fiziksel yakınlığın azaltılması aşamasının amacı, çizelge izlemede becerisinde öğrenciye akıcılık kazandırmak ve hataların ortaya çıkmasını engellemektir. Bu aşama, belli mesafelerle (örn., çocuğa dokunmadan yanında durma bir adım gerisinde durma ve son olarak odanın dışında olmaya kadar devam eden aşamalar) çocuktan uzaklaşmayı içermektedir.

Tablo 2.2. Çizelge İzleme Becerisinin Öğretim Asamaları



(McClannahan ve Krantz, 1999 sayfa 39’ dan uyarlanmıştır)

2.5. Çizelge İzleme Becerisinin Değerlendirilmesi

Çizelge izleme becerisinin değerlendirilmesi aşamasında, çizelgede yer alan her bir etkinlikle ilgili olarak bes aşamaya ilişkin veri toplanmaktadır; (1) çizelge kitabını açıp sayfayı çevirme, (2) fotoğrafı işaret etme/bakma/gösterme/verme/götürme, (3) araç-gereci alma, (4) etkinliği tamamlama ve (5) resimli etkinlik çizelgesinde yer alan bir

sonraki etkinliğe uygun biçimde geçme (araç-gereci yerine koyma ve çizelgeye geri dönme). Öğretim sırasındaki her oturumda çizelgede yer alan her bir etkinlik bu aşamalar açısından değerlendirilmektedir. Yardımsız yapılan doğru tepkiler için veri toplam formuna “+” , yardımla yapılan tepkiler için “-” koyularak, doğru yüzdesi hesaplanmakta ve elde edilen veriler grafiğe işlenmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Öğretim süreci sırasında ilk çizelgenin tam olarak öğrenilmiş kabul edilebilmesi için art arda gelen oturumlarda en az % 80 doğru tepkide bulunma ve fiziksel yakınlığı azaltması aşamasında 2,5-3 m. uzaklığa erişilmiş olması durumunda çocuğun, ilk etkinlik çizelgesini tam olarak öğrenmiş olduğu kabul edilmektedir (Brayn ve Gast, 2000; McClannahan ve Krantz,1999; Massey ve Wheeler 2000). Çizelge izleme becerisinde çocuğun çizelgeyi yardımsız olarak izlemesi aşamasından sonra fotoğraflar ve etkinliklerin sıralaması yeniden düzenlenerek, çizelgeye çeşitli etkinlikler eklenerek, materyaller ve pekiştirici sistemi ile ilgili yeni düzenlemeler yapılarak çocuğun çizelge izleme becerisindeki bağımsızlığının artması sağlanabilmektedir (McClannahan ve Krantz,1999).

2.6. Sorunlarla Basa Çıkma

Çizelge izleme becerisinin öğretimi sırasında ortaya çıkabilecek sorunlarla basa çıkabilmek için çizelge izleme becerisinin öğretimi sırasında ortaya çıkan ilk hatalı uygulama sonrasında müdahale edilmelidir. Ayrıca gerekli ve uygun değişiklikleri yapabilmek için düzenli olarak veri toplanmalıdır. Bu aşamada hatalı uygulamalar sonrasında; (1) bir önceki ipucuna geri dönme, (2) ipucu geçişlerini yeniden düzenleme, (3) fiziksel yardım ile çizelgenin yeniden öğretimini yapma ve (4) pekiştirme sistemini yeniden düzenleme (örn;. sembol pekiştirici sistemi kullanılıyorsa sembol alma ancak, ilk doğru davranıştan sonra sembol tekrar geri verilmelidir) uygulamalarına yer verilerek hata düzeltilmesi yapılabilmektedir (McClannahan ve Krantz,1999).

2.7. Etkinlik Çizelgelerinin Zihinsel Yetersizliği Olan ve Otistik Özellikler Gösteren Bireyler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Araştırmalar

Etkinlik çizelgelerinin kullanımı ile ilgili alan yazın incelendiğinde, resimli etkinlik çizelgeleriyle ilgili yayınlanmış olan araştırmaların ağırlıklı olarak otistik özellikler gösteren bireylerin katılımcı olarak yer aldığı araştırmalar olduğu görülmüştür. Yapılan alan yazın taraması sırasında resimli etkinlik çizelgelerinin kullanıldığı yayınlanmamış lisansüstü tez çalışmalarına da rastlanmıştır. Ayrıca alanyazında farklı özür gruplarından çocuklara (örn; zihinsel yetersizlik) çeşitli becerilerin kazandırılmasında resimli etkinlik çizelgelerinin kullanıldığı sınırlı sayıda yayınlanmış araştırmaya ve bu alanda yapılmış yayınlanmamış lisansüstü tez çalışmalarına da rastlanmıştır.

Resimli etkinlik çizelgeleri ile ilgili araştırmalarda, zihinsel yetersizliği olan ve otistik özellikler gösteren çocuklara çizelge izleme becerisinin öğretiminin yanı sıra; etkinlikle ilgili olma davranışlarının kazandırılmasında, farklı alanlardaki becerilerin öğretiminde (örn., serbest zaman ve oyun becerileri, ev içi ve günlük yaşam becerilerinin öğretiminde), etkinlik performanslarının artırılmasında, ipucu bağımlılıklarının ve etkinlikler arası geçişlerde yaşanan sorunların azaltılmasında, problem davranışların ve bağımlılıklarının azaltılması süreçlerinde resimli etkinlik çizelgelerinin etkileri incelenmektedir. Bu bölümde öncelikle katılımcıları zihinsel yetersizliği olan bireylerde resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımı ile ilgili araştırmalara (dört araştırma), daha sonrada otistik özellikler gösteren bireylerin katılımcı olarak yer aldığı araştırmalara (12 araştırma) yer verilmiştir. Her iki bölümde de araştırmalar kronolojik siraya göre özetlenmiştir.

Anderson ve diğ.,(1997), grup evinde yaşayan orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin kendini yönetme becerilerinin geliştirilmesinde, bağımlılıklarının ve uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımının etkilerini değerlendirmişlerdir. Araştırma, yaşları 21-37 arasında değişen biri erkek, ikisi kadın olan üç yetişkin zihinsel yetersizliği olan bireyle yürütülmüştür. Araştırmada katılımcılarla dört farklı alan (kisisel bakım, ev işleri, serbest zaman ve sosyal beceri) içerisinde yer alan becerilerin öğretimi üzerinde çalışılmıştır. Araştırma

sonunda elde edilen bulgular baslama düzeyi ile karsilastirildiginda orta ve agir düzeyde zihinsel yetersizligi olan bireylerin kendini yönetme becerilerinin gelistirilmesinde ve uygun olmayan davranislarinin azaltilmasinda resimli etkinlik çizelgelerinin kullaniminin etkili oldugu görülmüştür.

Ackley (2002), düşük islevli zihinsel yetersizligi olan yetiskin bireylerin serbest zaman etkinlikleri sirasindaki performanslarinin arttirilmasinda, bagimliliklerinin azaltilmasinda, öğrenilen becerilerin genellenmesinde ve sürekliliginde resimli etiklik çizelgesini kullanma becerisinin öğretiminin etkilerini degerlendirmistir. Arastirma birden fazla yetersizligi (görme, isitme ve spastisite vb.) olan ve yaslari 39-46 arasinda degisen üç yetiskin zihinsel yetersizligi olan bireyle yürütülmüştür. Arastirmada resimli etkinlik çizelgelerinde yer alan aktiviteler için katilimcilara seçim yapma firsati sunulmustur. Arastirma sonunda elde edilen bulgularda düşük islevli zihinsel yetersizligi olan yetiskin bireylerin serbest zaman etkinlikleri sirasindaki performanslarinin arttirilmasinda ve bagimliliklerinin azaltilmasinda resimli etkinlik çizelgelerinin kullaniminin etkili oldugunu göstermistir.

Scheur, (2002), ise yetiskin egitimi programina devam eden ve yaslari 27-49 arasinda degisen bireylerde (serebral palsy ve zihinsel yetersizligi olan bireyler) günlük etkinliklere bagimsiz katilimin artirilmasini saglamak amaciyla etkinlik çizelgelerinin kullaniminin etkilerini degerlendirmistir. Arastirma tek denekli arastirma yöntemlerinden denekler arasi çoklu baslama modeli kullanilarak yürütülmüştür. Arastirmada yer alan tüm katilimcilar etkinlik çizelgelerinin öğretiminden sonra en az % 95 düzeyinde performans göstermis ve uygulamaci katilimcilerden yaklasik olarak 7-7,5 metre uzaklasabilmistir. Arastirma sonucunda elde edilen bulgular, baslama düzeyi ile kiyaslandiginda etkinlik çizelgesinin bagimsiz olarak tamamlanmasinda sistematik bir artis oldugu gözlenmistir.

Spriggs ve dig., (2007), orta düzeyde zihinsel yetersizligi olan çocuklarda etkinlikle ilgili olma ve çizelgeyle ilgili olma becerilerinin arttirilmasinda resimli etkinlik çizelgesi kullaniminin etkilerini degerlendirmistir. Arastirmaya yaslari 12 ve 13 arasinda degisen ve tam zamanli özel sinifa (self-contained classroom) devam eden

dört öğrenci katılmıştır, araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modeli (A-BC-B-A-B) kullanılarak yürütülmüştür. Arastirmada resimli etkinlik çizelgesinin kullanımının öğretimi asamali yardım, ipucunun giderek azaltılması ve sözel ipucu kullanılarak yapılmıştır. Arastirma sonunda resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımının, çizelgeyle ilgili olma ve etkinlikle ilgili olma davranislarinin arttirilmasında, yeni ortama, etkinlige ve zamana genellenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak resimli etkinlik çizelgelerinin zihinsel yetersizligi olan bireyler üzerindeki etkilerine iliskin yapılmis olan çalismalardan elde edilen bulgular, resimli etkinlik çizelgesi kullanımının katilimcilarin hedeflenen becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Otistik özellikler gösteren bireyler ile yapılan çalismalar arasında yer alan ve MacDuff ve dig., (1993), tarafından yapılan arastirmanin amacı; otistik özellikler gösteren dört çocuga resimli etkinlik çizelgelerini kullanarak çeşitli etkinlikleri (ev ödevi tamamlama ve serbest zaman becerileri) öğretmek ve öğretilen etkinlikle uygun biçimde ilgili olma davranislarini kazandirmada ve kazanilan becerilerin kalıcılığının ve genellenmesinin sağlanmasındaki etkililigini arastirmaktır. Arastirmaya katılan deneklerin yasları 9-14 arasında degismektedir. Ayrıca arastirmaya katılan deneklerin hepsinin fotoğraflar yoluyla eğitim alma konusunda deneyimleri vardır. Arastirma tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu baslama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Arastirma sonunda elde edilen bulgular resimli etkinlik çizelgeleri ile yapılan öğretimin, resimli etkinlik çizelgelerini izleme becerisinin kazanılmasında, etkinlikle ilgili olma becerilerinin arttirilmasında, çizelge izleme becerisinin yeni becerilere genellenmesinde ve kalıcılığında etkili olduğunu göstermektedir.

Krantz ve dig., (1993), yasları 6-8 arasında degisen otistik özellikler gösteren üç çocuga resimli etkinlik çizelgeleriyle aileleri tarafından verilen eğitimin ev yasami/ev içi (home-living) becerilerinin öğretimindeki etkililigini arastirmislardır. Arastirma tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu baslama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Arastirmaya katılan öğrenciler resimli etkinlik çizelgelerini izleme konusunda deneyim sahibi olan öğrencilerdir. Arastirma sonunda elde edilen bulgular

resimli etkinlik çizelgeleriyle verilen eğitimin ev içi becerilerinin öğretiminde, problem davranışların azalmasında ve sosyal etkilesimin artırılmasında etkili olduğu destekler niteliktedir.

Hall ve diğ., (1995), kaynastırma sınıflarındaki yardımcı öğretmenler ve öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin desteklenmesinde ve bağımlılıklarının azaltılmasında resimli etkinlik çizelgelerinin etkilerini değerlendirmişlerdir. Arastırma öğrencilerin etkinliklere bağımsız aktif katılımlarını arttırmak ve yardımcı öğretmenlerin kullandıkları ipuçlarını azaltmak amaçlanmıştır. Çalışmaya üç yardımcı öğretmen-çocuk çifti katılmıştır. Çalışmada öncelikle her yardımcı öğretmen ile bir toplantı düzenlenerek öğrencilerin yapabildikleri ancak bağımsız olarak tamamlayamadıkları etkinlikler belirlenmiş ve fotoğraflı etkinlik çizelgesinin kullanımı tartışılmıştır. Her yardımcı öğretmen farklı bir etkinlik belirlemiştir. Öğrenciler için, bağımsız etkinlik zamanı, tuvalet becerileri ve bağımsız olarak yazı yazmaya geçiş etkinlikleri belirlenmiş ve seçilen bu etkinliklerin her biri sınıf öğretmeni tarafından da onaylanmıştır. Araştırma bulguları, öğretim sonunda yardımcı öğretmenlerin tümünde sözel ve jestsel ipuçlarının kullanımında azalma olduğu ve resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımı ile birlikte tüm öğrencilerin bağımsız aktif katılım düzeylerinin arttığını göstermiştir. Çalışma sonunda düzenlenen bir anket ile yardımcı öğretmenlerin çalışma ile ilgili görüşleri alınmıştır. Yardımcı öğretmenlerin görüşleri, resimli etkinlik çizelgeleri ile hazırlanan programın çocuklar için yararlı olduğu yönündedir.

Brayn ve Gast, (2000) resimli etkinlik çizelgelerinin yüksek işlevli otistik özellikler gösteren çocuklara çizelge ile ilgili olma ve etkinlikle ilgili olma davranışlarının öğretimi ve öğrenilen davranışların yeni ortamlara genellenip genellenmediğini araştırmışlardır. Çalışmaya yaşları 7-8 arasında değişen otistik özellikler gösteren dört çocuk katılmıştır. Çalışma sınıf içinde bulunan okuma yazma merkezinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modeli ile yürütülmüştür. Resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımının öğrencilere öğretilmesinde aşamalı yardım süreci dört katılımcı arasında yinelenmiş ve etkili olmuştur. Arastırma verimlilik ile ilgili sonuçlar da toplanmış ve verimlilik sonuçlarında aşamalı yardım sürecinden toplanan veriler temel alınmıştır. Ayrıca araştırmada her bir öğrenci için

genelleme verileri de toplanmıştır. Genelleme verilerinde çizelge ile ilgili olma ve etkinlikle ilgili olma davranışları için yeni etkinlik çizelgeleri kullanılmıştır. Arastırma toplanan sosyal geçerlilik verileri; resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımının çalışmaya katılan tüm çocuklar için faydalı, kullanılabilir olduğu ve çocukların resimli çizelge kitaplarını kullanmayı öğrendikten sonra daha bağımsız oldukları yönündedir.

Dettmer ve diğ., (2000) otistik özellikler gösteren çocukların geçiş becerilerini kolaylaştırmak amacıyla görsel destek sistemlerinin etkilerini araştırmışlardır. Çalışmaya beş ve yedi yaşlarında otizm tanısı almış ve etkinlikler arası geçişte problem yaşayan iki öğrenci katılmıştır. Arastırma her iki katılımcı için de farklı ortamlarda yürütülmüş ve farklı sayıda ve özellikte görsel destek materyali kullanılmıştır. Arastırma kullanılan görsel destek materyalleri günlük etkinlik çizelgesi, fotoğraf albümü, görsel çizelge, bitirme kutusu ve zamanlayıcıdır. Arastırma tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modeli kullanılmıştır. Bulgular her iki katılımcı için de etkinlikler arası geçiş zamanının başlama düzeyine göre oldukça azaldığını göstermektedir. Arastırma elde edilen verilere ve ilgili alanyazına dayalı olarak, eğitimcilerin ve birincil bakıcıların, otistik çocukların eğitimlerinde etkili ve yararlı olabilecek görsel destek sistemlerini rahatlıkla kullanabileceği araştırma raporunda yer verilen bilgiler arasında yer almaktadır.

Massey ve Wheeler'in (2000), dört yaşında otistik özellikler gösteren bir öğrenci ile kaynaştırma ortamında yürüttükleri bir araştırmanın amacı, etkinlikle ilgili olma davranışının kazandırılmasında, öğretmen ipuçlarının, davranış problemlerinin azaltılmasında, kendi kendini yönetme biçimi olarak (çalışma zamanı, serbest zaman ve öğle yemeği zamanlarında) fotoğraflı etkinlik çizelgesinin yeterliliğini ölçmek ve bunların etkinlikler (çalışma, boş zaman ve öğle yemeği) arasında genellemesini sağlamadaki etkilerini değerlendirmektir. Arastırma yer alan denegin problem davranışları; sözel ya da fiziksel saldırı, zarar verici davranışlar, öfke nöbetleri, yönergelere uymama ve tekrarlanan davranışlar olarak tanımlanmıştır. Arastırma bulguları etkinlikle uygun biçimde ilgili olma davranışının kazandırılması, öğretmen ipuçlarının ve davranış problemlerinin azaltılması ve kendi kendini yönetme biçimi

olarak (çalışma zamani, serbest zaman ve ögle yemegi zamanlarında) resimli etkinlik çizelgesinin kullanımının etkili olduğu yönündedir.

Etkinlik çizelgeleri ile ilgili bir baska araştırma Morrison, ve diğ., (2002) tarafından okul öncesi kaynastırma sınıflarında otistik özellikler gösteren dört çocuğun oyun uyumu ve etkinlikle uygun biçimde ilgili olma davranışları üzerinde söyle yap uyumu ve etkinlik çizelgelerinin etkilerinin araştırılması amacıyla yapılan araştırma dır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu baslama modeli ile yürütülmüştür. Çalışma genel olarak üç bölümden olmuştur. Birinci bölümde etkinlik çizelgelerinin öğretimi, ikinci bölümde söyle yap uyumu, üçüncü bölümde ise çocuğun seçtiği oyun alanlarında oynayıp oynamadığına bakılmıştır. Araştırma bulguları tüm katılımcıların uygun oyun davranışları ve etkinlikle ilgili olma davranışlarındaki artisın fotograflı etkinlik çizelgelerinin ve söyle yap uyumu öğretiminin birlikte kullanımının etkilerini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada sosyal geçerlilik verisi toplanmış ve sonuçlar katılımcıların yetenek ve kabul edilebilirlik düzeylerinde artis olduğu yönünde olmuştur.

Kimball, Kinney, Taylor ve Stromer, (2003) tarafından yapılan bir baska çalışmada üç ve altı yaşlarındaki otistik özellikler gösteren iki çocuğa bilgisayar ortamında hazırlanmış olan resimli etkinlik çizelgelerinin, çocukların çizelge izleme becerisinin öğrenmelerinde ve farklı düzeyde teknoloji (düşük düzeyde teknoloji gerektiren uygulamalar ve ileri düzeyde teknoloji gerektiren uygulamalar) gerektiren uygulamaların birlikte kullanımının etkilerini değerlendirebilmek amacıyla planlanmıştır. Çizelgelerin bilgisayar ortamında hazırlanması sürecinde öncelikle etkinlik çizelgesinde yer alacak olan etkinliklerin fotografları ya da kısa süreli (15 sn) video görüntüleri çekilmıştır. Çizelgelerde yer alan etkinlik ve etkinlikle/oyunla ilgili ipucunun yer aldığı iki farklı resim kullanılmıştır. Araştırmada bilgisayar ortamında hazırlanmış olan etkinlik çizelgelerinin öğretiminde de asamalı yardım, ipucunun giderek azaltılması süreçlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları bilgisayar ortamında hazırlanmış olan resimli etkinlik çizelgelerinin, çocukların çizelge izleme becerisinin öğrenmelerinde, kendini uyarıcı davranışlarının ve etkinlikler arası geçişlerde yasadıkları sorunların azaltılmasında etkili olduğu yönündedir.

Watanabe ve Sturmey, (2003) tarafından yürütülen bir araştırmada ise yetişkin eğitimi programına devam eden yaşları ve 22 ve 40 arasında değişen üç yetişkin yüksek işlevli erkek otistik özellikler gösteren bireye etkinlik çizelgeleri içinde seçim yapmanın öğretilmesinin bireylerin etkinliğe aktif katılımları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada yer alan katılımcılar sıklıkla uygun olmayan davranışlar göstermekte ve aynı zamanda da yapılan etkinliklere katılmamaktadırlar. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın başlama düzeyinde katılımcılara seçim yaptırılmamıştır. Seçim yapma düzeyinde ise, uygulamacı katılımcılara “bu gün çizelgede ne yapmaktan hoşlanırsın?” diye sormuş ve katılımcılara içerisinde dokuz etkinliğin yer aldığı bir liste ve üç boş sütunun yer aldığı çizelge kâğıdı verilerek seçim yapmaları ve çizelgelerine yazmaları istenmiştir. Araştırma bulguları başlama düzeyi ile karşılaştırıldığında etkinlik çizelgeleri içine gömülmüş olan seçim yapmanın tüm katılımcılar için etkinlikle uygun biçimde ilgili olma zamanlarında artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular artışın süreklilik aşamasında da benzer şekilde devam ettiği yönündedir.

Dauphin ve diğ., (2004), üç yaşında otistik özellikler gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bir çocuğa sosyodramatik oyun öğretiminde, bilgisayar ortamında hazırlanmış olan etkinlik çizelgelerinin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma üç aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamada deneye bilgisayar ortamında hazırlanmış olan etkinlik çizelgelerinin öğretimi, ikinci aşamada dizüstü bilgisayarında hazırlanmış olan farklı oyun becerilerinin öğretimi, üçüncü aşamada ise farklı becerilerin yer aldığı bilgisayar ortamında hazırlanmış olan etkinlik çizelgesi öğretimi yapılmıştır. Araştırma bulguları bilgisayar ortamında hazırlanmış olan etkinlik çizelgelerinin sosyodramatik oyun öğretiminde etkili olduğunu yönündedir.

Sanchez (2004), tarafından yapılan bir başka çalışma ise ilköğretim düzeyinde bir özel sınıfa devam eden ve yaşları altı-yedi arasında değişen üç erkek öğrencide (iki öğrenci otistik özellikler göstermektedir) uygun olmayan davranışların azaltılmasında ve geçişler sırasındaki bağımsızlığın artırılmasında resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımının etkilerini değerlendirmektedir. Araştırmada tek denekli araştırma

yöntemlerinden degisen ölçütler modeli kullanilmistir. Arastirmada katilimci olarak yer alan öğrenciler resimli etkinlik çizelgelerinin kullanimi ile ilgili deneyim sahibidirler. Bu nedenle arastirmada öğrencilerin kendilerine ait olan çizelgelerine olan bagimliliklerinin azaltilmasi ve çizelgelerde yapılan degisikliklerde rapor edilmistir. Arastirma bulgulari uygun olmayan davranislarin azaltilmasinda ve geçisler sirasindaki bagimsizligin arttirilmasinda resimli etkinlik çizelgelerinin kullaniminin etkili oldugunu yönündedir.

Carmichael, (2005) tarafından yapılan bir baska çalisma alti ve 10 yaslarindaki otistik özellikler gösteren iki çocuga bilgisayar ortaminda hazirlanmis olan resimli etkinlik çizelgelerinin, çocuklarin ev davranis terapistinin yönlendirmesi olmaksizin etkinlikler arasinda geçis yapabilmelerinde ve oyun etkinliklerine katilimlarinin arttirilmasindaki etkilerini degerlendirebilmek amaciyla planlanmistir. Çizelgelerin bilgisayar ortaminda hazirlanmasi sürecinde öncelikle etkinlik çizelgesinde yer alacak olan etkinliklerin fotoğraflari çekilerek bilgisayar ortamina (powerpoint) aktarilmistir. Çizelgelerde yer alan etkinlik ve oyunla ilgili ipucunun yer aldigi resimler ve ses kayitlari kullanilmistir. Her bir etkinlik için bes slayt hazirlanmistir. Slaytlar etkinlik, oyuncak ya da oyuncakla katilimcinin yapacagi aktiviteyi gösterecek biçimde hazirlanmistir. Arastirma katilimcilarin kendi evelerindeki odalarinda yürütülmüştür. Bilgisayar ortaminda hazirlanmis olan etkinlik çizelgelerinin öğretiminde asamali yardim, ipucunun giderek azaltilmasi süreçlerinden yararlanilmistir. Arastirma bulgulari bilgisayar ortaminda hazirlanmis olan resimli etkinlik çizelgelerinin, çocuklarin oyun becerilerinin arttirilmasinda, ev davranis terapistinin yönlendirmesi olmaksizin etkinlikler arasinda geçis yapabilmelerinde ve bunun sonucu olarak davranis terapistine ödenen maliyetten kurtulmada etkili olabilecegi yönündedir.

Sonuç olarak bu arastirmalardan elde edilen bulgular göstermistir ki, otistik özellikler gösteren bireylerin egitim ortamlarinda resimli etkinlik çizelgeleri etkili bir biçimde kullanilabilmektedir. Resimli etkinlik çizelgeleri ile ilgili arastirmalarda, otistik özellikler gösteren çocuklar geleneksel biçimde ve bilgisayar ortaminda hazirlanmis olan resimli etkinlik çizelgeleriyle çizelge izleme becerisini ve farkli alanlardaki (örn., serbest zaman ve oyun becerileri, ev içi ve günlük yasam) becerileri

kazanabilmektedirler. Ayrıca çocukların etkinlik performanslarının arttırılmasında, ipucu bağımlılıklarının, etkinlikler arası geçişlerde yaşanan sorunların, problem davranışların ve bağımlılıklarının azaltılmasında da resimli etkinlik çizelgeleri etkili bir biçimde kullanılmaktadır. Ayrıca bu araştırmaların bazılarında etkinlik çizelgeleri ve farklı bilimsel dayanaklı uygulamaların bir arada kullanıldığı da görülmektedir. Tablo 2.3.'de etkinlik çizelgeleriyle yürütülen araştırmaların çeşitli özelliklerine ilişkin özet bilgiler gözden geçirildiğinde, resimli etkinlik çizelgeleri kullanılarak yürütülen araştırmaların farklı araştırmacı ya da araştırmacı grupları tarafından, daha çok katılımcıları otistik özellikler gösteren bireyler ile yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmalar, araştırmalarda yer verilen araştırma modelleri açısından değerlendirildiklerinde ise, araştırmaların ağırlıklı olarak tek denekli araştırma modelleri kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 2.3. Etkinlik Çizelgeleriyle Yürütülen Arastirmalar

| Kaynak | Davranis | Özür Grubu | Yas | Arastirma Modeli | Genelleme/ kalicilik | Sosyal Geçerlik |
|-------------------------|--|-------------------------------|-------|------------------|----------------------|-----------------|
| MacDuff ve dig., 1993 | Ev ödevi tamamlama ve serbest zaman becerileri | Otizm | 9-14 | ÇBM | Evet Evet | Hayir |
| Krantz ve dig., 1993 | Ev yasami/ev içi becerilerinin öğretimi | Otizm | 6-8 | ÇBM | Hayir Hayir | Hayir |
| Hall ve dig., 1995 | Bagimsiz katilim ve öğretmen ipuçlarının azaltılması | Otizm ve zihinsel yetersizlik | 7-8 | ÇBM | Hayir Hayir | Evet |
| Anderson ve dig.,(1997) | Kendini yönetme bec. Uygun olmayan davranislar | Zihinsel Yetersizlik | 21-37 | DUM | Hayir Hayir | Hayir |
| Brayn ve Gast., 2000 | Çizelge ve ekinlikle ilgili olma | Otizm | 7-8 | ABAB | Evet Hayir | Evet |

Tablo 2.3. Etkinlik Çizelgeleriyle Yürütülen Araştırmalar (devam)

| Kaynak | Davranis | Özür Grubu | Yas | Arastirma Modeli | Genelleme/ kalıcılık | Sosyal Geçerlik |
|------------------------|--|---------------------------------------|----------|------------------|----------------------|-----------------|
| Massey ve Wehler, 2000 | Çizelge ve ekinlikle ilgili olma . Öğretmen ip. ve problem davranislarin azaltılması. | Otizm | 4 | ÇBM | Evet Evet | Evet |
| Morrison ve dig., 2002 | Oyun uyumu ve etkinlikle uygun biçimde ilgili olma | Otizm | 42-70 ay | ÇBM | Evet Hayir | Evet |
| Detmer ve dig., 2002 | Geçis Becerileri | Otizm | 5-7 | ABAB | Hayir Hayir | Hayir |
| Ackley, (2002) | Serbest zaman becerileri Bagimliliklarin azaltılması | Zihinsel Yetersizlik | 39-46 | ÇBM | Evet Evet | Evet |
| Scheur, (2002) | Günlük etkinliklere bagimsiz katilim | Zihinsel Yetersizlik ve Srebral Palsi | 27-49 | ÇBM | Hayir Evet | Hayir |

Tablo 2.3. Etkinlik Çizelgeleriyle Yürütülen Arastirmalar (devam)

| Kaynak | Davranis | Özür Grubu | Yas | Arastirma Modeli | Genelleme/ kalicilik | Sosyal Geçerlik |
|----------------------------|---|-------------------------------|-------|------------------|----------------------|-----------------|
| Kimball ve dig., 2003 | Çizelge izleme becerisini öğrenme Farkli düzeydeki yardımcı teknolojilerinin birlikte kullanımının etkileri | Otizm | 3-6 | ÇUM | Hayir Hayir | Hayir |
| Watanable ve Sturmay, 2003 | Etkinlige aktif katilim | Otizm | 22-40 | ÇBM | Hayir Evet | Hayir |
| Sanchez, 2004 | Uygun olmayan davranislarin azaltilmasi Etkinlikler arasi geçislerdeki bagimsizligin arttirilmasi. | Otizm ve zihinsel yetersizlik | 6-7 | DÖM | Hayir Hayir | Hayir |
| Dauphin ve dig., 2004 | Sosyodramatik oyun öğretimi | Otizm | 3 | ÇUM | Evet Hayir | Hayir |

Tablo 2.3. Etkinlik Çizelgeleriyle Yürütülen Arastirmalar (devam)

| Kaynak | Davranis | Özür Grubu | Yas | Arastirma Modeli | Genelleme/ kalicilik | Sosyal Geçerlik |
|-----------------------|---|----------------------|-------|-------------------|----------------------|-----------------|
| Carmichael, 2005 | Oyun etkinliklerine katilim Etkinlikler arasi bagimsiz geçis yapabilme | Otizm | 6-10 | ÇUM | Hayir Evet | Hayir |
| Spriggs ve dig., 2007 | Çizelge ve ekinlikle ilgili olma | Zihinsel Yetersizlik | 12-13 | ABAB (ABC-BAB) | Evet Hayir | Evet |

ABAB: ABAB Modeli

ÇBM: Çoklu Baslama Modeli

ÇUM: Çoklu Uygulamalar Modeli

DÖM: Degisen Öçütler Modeli

DUM: Dönüsümlü Uygulamalar Modeli

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Denekler ve Deneklerde Aranan Önkosul Özellikler

Araştırmaya yaşları 4-6 arasında olan ve otistik özellikler gösteren üç öğrenci katılmıştır. Deneklerin belirlenebilmesi amacıyla otistik özellikler gösteren çocuklara ve ailelerine hizmet veren bir özel eğitim kurumuna gidilerek kurum yetkilileri ve öğretmenler ile görüşülmüş ve uygun özellikteki öğrenciler belirlenmiştir. Uygun özelliklerde olan öğrencilerin çalışmaya katılımı için ebeveynleri ile bir toplantı yapılarak etkinlik çizelgeleri, çizelge öğretimi ve araştırmayla ilgili bilgiler verilmiştir. Aynı zamanda bu toplantıda ebeveynlere, araştırma için gerekli olan bazı bilgileri elde edebilmek amacıyla hazırlanan listeler (pekistireç, serbest zaman, sosyal etkileşim becerisi belirleme listeleri) ve öğrencilerin çocukların sahip olmaları gereken önkosul beceriler ile ilgili kısa bilgiler de verilmiştir. Daha sonra çocuklarının çalışmada yer almasını isteyen beş ebeveyninden ön kosul ve kolaylaştırıcı becerilerin değerlendirilebilmesi amacıyla izin alınmıştır.

Deneklerde aranan ön kosul özellikler arasında deneklerin bir üniversite ya da devlet hastanesinin çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalından otizm tanısına ilişkin onaylanmış rapora sahip olmaları, öğretimi yapılacak olan konu ile ilgili daha önce veya araştırma sırasında herhangi bir eğitim almamış olmaları ve 4-6 yaş arasında olmaları yer almıştır. Ayrıca deneklerde resimli etkinlik çizelgesi uygulaması ile ilgili bazı ön kosul ve kolaylaştırıcı beceriler de aranmıştır. Bunlar; (a) resim ile zemini ayırt etme, (b) aynı/benzer nesnelere esleme, (c) resim-nesne esleme ve (d) fiziksel yardımı (elle

yapılan yönlendirmeleri) kabul etme olarak belirlenmiştir (McClannahan ve Krantz, 1999). Her bir ön koşul ve kolaylaştırıcı becerinin değerlendirilmesi amacıyla, McClannahan ve Krantz'ın (1999) "Otistik Özellikler Gösteren Çocuklar İçin Etkinlik Çizelgeleri" (Activity Schedules for Children with Autism) başlıklı kitabından uyarlanarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan değerlendirme araçları kullanılmıştır. Aşağıda bu önkoşul ve kolaylaştırıcı becerilerin nasıl sinandığı ile ilgili kısa açıklamalara yer verilmektedir.

a)Resim ile Zemini Ayırt Etme: Resim ile zemini ayırt etme, deneklerin bir zemin üzerine yerleştirilmiş olan resim ya da fotoğrafa dikkatlerini vermeleri istendiğinde zemine değil resme dikkat yöneltme becerisine sahip olmasıdır. Bu beceri, deneklerin daha önceden tanıdığı nesnelerin resimlerinin yer aldığı bir değerlendirme seti ile (kitapçık ve veri toplama formu) sinanmıştır (Ek 2.1).

b)Aynı/Benzer Nesnelere Eşleme: Deneklerin kendilerine gösterilen bir nesnenin esini farklı nesnelere (üç farklı) arasından gösterme becerisine sahip olmasıdır. Araştırmada deneklerin aynı/benzer nesnelere eşleyip eşleyemediği on farklı oyuncak ya da evde kullanılan nesnelere oluşan bir değerlendirme seti ve veri kayıt formu hazırlanarak değerlendirilmiştir (Ek 2.2).

c)Resim-Nesne Eşleme Becerisi: Deneklerin, resmi gösterilen nesneyi gerçek nesnelere arasından gösterme becerisine sahip olmasıdır. Deneklerin bu becerisi, daha önceden tanıdığı nesnelere resimlerinin yer aldığı bir kitapçık ve kitapçıkta yer alan resimlerin gerçek nesnelere yer aldığı değerlendirme seti ve veri kayıt formu hazırlanarak değerlendirilmiştir (Ek 2.3).

d)Fiziksel Yardımı (Elle Yapılan Yönlendirmeleri) Kabul Etme: Deneklerin kendilerine yapılacak olan fiziksel yönlendirmelere izin vermeleridir. Bu ön koşul beceri deneklerin her birinde okula gelme ve gidişlerde ayakkabı giyme ve çıkarma, okulun merdivenlerinden inip çıkarken çocuğun elini tutma, merhaba ve hoşça kal derken omuzlarından ve kollarından tutma, boyama yaparken elini tutma, eve dönüş zamanlarında saçını ve giysilerinin düzeltilmesi sırasında deneklerin kendilerine

dokunulmasına verdikleri tepkiler ile sinanmıştır (Ek 2.4.). Önkosul becerilerin değerlendirilmesi sürecinde, düzenlenen oturumlar katılımcıların deneysel uygulama etkinliklerine alışmalarını sağlamak amacıyla uygulamanın yapılacağı ortamda ve video kamera kaydı yapılarak gerçekleştirilmiştir. Ön kosul becerilerin değerlendirilmesi sürecinde kararlı veriler elde edebilmek amacıyla her öğrenciyle üç değerlendirme oturumu yapılmıştır.

Ön kosul becerilerin değerlendirilmesi sürecinde aynı zamanda araştırmada kullanılacak olan yiyecek pekiştiricilerine karar verebilmek amacıyla pekiştirici tercih değerlendirmesi de yapılmıştır. Pekitirici tercih değerlendirilmesi araştırma sürecinde yer verilen uygulamanın bir gereği olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince yapılan uygulama sırasında üç durum dışında (başlama yönergesinin verilmesi, çizelgede yer alan serbest zaman becerilerinin tamamlanması ve sosyal etkileşim) öğrenci ile konuşulmaması gerekmektedir. Bu durum öğretim süreci sırasında söz konusu durumlar dışında sözel pekiştirici kullanımına olanak vermemektedir. Bu nedenle de uygulama süresince kullanılacak olan yiyecek pekiştiricilerinin etkili ve ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmesi oldukça önemli görülmektedir. Bu amaçla ön kosul becerilerin değerlendirilmesi öncesinde öğrencilerin anne-babalarından ve öğretmenlerinden araştırmacı tarafından hazırlanan “Pekitirici Belirleme Listesini” (Ek 1.2) doldurmaları istenmiş ve her bir öğrenci için belirlenen yiyecek pekiştiricileri (en az üç tercih) ön kosul becerilerin değerlendirilmesi sırasında araştırmacı tarafından kullanılarak, her bir katılımcının en çok tercih ettiği iki pekiştirici belirlenmiştir. Belirlenen bu pekiştiricilerden ilki çizelge tamamlandıktan sonra öğrenciye verileceği biçimde fotoğflanarak, öğrencinin resimli etkinlik çizelgesinin sonunda yer almıştır. Belirlenen diğer pekiştirici ise öğretim oturumları sırasında kullanılmıştır.

Ön kosul becerilerin belirlenebilmesi amacıyla yapılan değerlendirme sonucunda ön kosul ve kolaylaştırıcı becerileri karşılayan ve araştırmada yer almayı kabul eden üç ebeveyn “Ebeveyn İzin Formu” (Ek 1.1) kullanılarak yazılı izin alınmıştır. Aşağıda denekler ile ilgili bilgilere yer verilmektedir. Araştırma raporunda denekler için kullanılan isimler deneklerin gerçek isimleri değildir.

Harun, 6 yasinda otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Harun adına hazırlanmış olan Kasım 2006 tarihli tıbbi raporda, tanisinin yaygın gelişimsel bozukluk olduğu belirtilmiştir. Harun, bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden yaklaşık olarak iki yıldır haftalık olarak değişen sürelerde (iki ya da üç gün) bireysel eğitim almaktadır. Harun bir ayagındaki (belirgin biçimde içe basma) problem dışında büyük ve küçük kas becerilerinde akranlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Öğrenci ayagında olan bu problem nedeniyle yere eğilme, oturma ve oturduğu yerden kalma becerileri sırasında desteğe gereksinim duymaktadır. Harun kendisine verilen iki-üç kelimelik basit yönergeleri “resmi göster, oyun oynamak ister misin?, vb.” anlayıp yerine getirebilmekte, ancak, kendisini sözel olarak ifade edememektedir. Annesinden, bir önceki özel eğitim öğretmeninden ve halen devam ettiği özel eğitim öğretmeninden alınan bilgilere göre Harun, istedikleri olmadığında saç çekme ve ağlama gibi davranış sorunları göstermektedir. Aynı zamanda öğrenci anlamsız sesler çıkarma, nesnelere birbirine vurma ve parmak uçları ve elleriyle yazı tahtasına vurma gibi kendini uyarıcı davranışlar da göstermektedir. Katılımcı öğrencilerin belirlenmesi ve ön koşul becerilerin değerlendirilmesi aşamalarında öğrencinin öğretmenlerinden ve annesinden alınan bilgiler ve yapılan gözlemler sırasında Harun’un kendi başına bir oyuncak olarak uygun biçimde oynama becerisine sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Önkosulların değerlendirilmesi sürecinde Harun, resim ile zemini ayırt etme becerisinde % 96, aynı/benzer nesnelere eşleme becerisinde % 90, resim-nesne eşleme becerisinde % 86, fiziksel yardımı (elle yapılan yönlendirmeleri) kabul etme becerisinde ise % 100 düzeyinde performans göstermiştir.

Nedim, 5 yasinda otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Nedim adına hazırlanmış olan Nisan 2008 tarihli tıbbi raporda, tanisinin otizm ve zihinsel yetersizlik olduğu belirtilmiştir. Nedim, bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden iki yılı aşkın bir süredir haftalık olarak değişen sürelerde (iki ya da üç gün) bireysel eğitim almaktadır. Nedim büyük ve küçük kas becerilerinde akranlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Nedim kendisine verilen iki-üç kelimelik yönergeleri “resmi göster, oyun oynamak ister misin?, vb.” anlayıp yerine getirebilmekte, ancak, kendisini sözel olarak ifade edememektedir. Annesinden, bir önceki özel eğitim öğretmeninden ve halen devam ettiği özel eğitim öğretmeninden alınan bilgilere göre Nedim istedikleri

olmadığında kendisini yere atma, ellerini (tırnaklama ve sıkma) ve basını kullanarak (öne ve geriye kafa atma biçiminde) karsısındaki kişiye vurma ve bazen de etrafında bulunan eşyaları, araçları fırlatma ve ağlama gibi davranış sorunları göstermektedir. Katılımcı öğrencilerin belirlenmesi ve ön koşul becerilerin değerlendirilmesi aşamalarında öğrencinin öğretmenlerinden ve annesinden alınan bilgiler ve yapılan gözlemler sırasında Nedim'in kendi basına bir oyuncakı olarak uygun biçimde oynama becerisine sahip olmadığı gözlenmiştir. Önkosulların değerlendirilmesi sürecinde Nedim, resim ile zemini ayırt etme becerisinde % 100, aynı/benzer nesnelere esleme becerisinde % 96, resim-nesne esleme becerisinde % 90, fiziksel yardımı (elle yapılan yönlendirmeleri) kabul etme becerisinde ise % 100 düzeyinde performans göstermiştir.

Berk, 4 yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Berk adına hazırlanmış olan Kasım 2007 tarihli tıbbi raporda, tanısının yaygın gelişimsel bozukluk olduğu belirtilmiştir. Berk, bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden yaklaşık olarak bir yıldır haftalık olarak değişen sürelerde (iki ya da üç gün) bireysel eğitim almaktadır. Berk büyük ve küçük kas becerilerinde akranlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Berk kendisine verilen iki-üç kelimelik yönergeleri “resmi göster, oyun oynamak ister misin?, vb.” anlayıp yerine getirebilmekte ancak sınırlı sayıda tek kelimelik sözcüğü işlevsel olarak “pembe, anne iyi, evet vb.” kullanabilmektedir. Bazı tek kelimelik sözcükleri ise öğretmen ya da ebeveynlerinden sonra tekrar etmeye çalışmakta, (örn; yeşil, göz vb.) ancak çoğu sözcüğü anlaşılır biçimde telaffuz edememektedir. İsteklerini anlatmak için genellikle yapmak istediği etkinliğe ilişkin belli sesler (örn: parka gitme için “lilililili” sesi) çıkarmaktadır. Öğrenci nesnelere göz hizasına getirerek bakma ve döndürme, masada elleri ve parmak uçlarıyla daireler çizme gibi kendini uyarıcı davranışlarda göstermektedir. Katılımcı öğrencilerin belirlenmesi ve ön koşul becerilerin değerlendirilmesi aşamalarında öğrencinin öğretmenlerinden ve annesinden alınan bilgiler ve yapılan gözlemler sırasında Berk'in de kendi basına bir oyuncakı olarak uygun biçimde oynama becerisine sahip olmadığı gözlenmiştir. Önkosulların değerlendirilmesi sürecinde Berk, resim ile zemini ayırt etme becerisinde % 100, aynı/benzer nesnelere esleme becerisinde % 96, resim-nesne esleme becerisinde % 96, fiziksel yardımı (elle yapılan yönlendirmeleri) kabul etme becerisinde ise % 100 düzeyinde performans göstermiştir.

3.2. Ortam

Çalışma, deneklerin devam ettikleri kurumda çalışma için uygun olan bireysel eğitim odalarından birinde yürütülmüştür. Odada iki tane çalışma masası (büyük ve küçük boy), araç-gereçlerin bulunduğu bir dolap (üst raflarında çalışma kitaplarının yer aldığı) ve yazı tahtası bulunmaktadır. Uygulamanın yürütüldüğü odanın zemini hali ile kaplanmıştır.

Genelleme verileri deneklerin devam ettiği özel eğitim kurumunun taşınması nedeniyle farklı bir binada ve öğrencilerin bireysel eğitim aldıkları odalarda ya da kurumdaki uygun olan başka bir sınıfta, uygulamanın yürütüldüğü zamandan farklı bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Genelleme çalışmasının yapıldığı odalarda araç gereçlerin bulunduğu dolaplar, farklı büyüklüklerde çalışma masaları ve sandalyeler bulunmaktadır. Odanın zemini plastik kaplama malzemesi ile kaplıdır.

3.3. Araç-Gereçler

Arastirmada yer alacak olan her bir denek için, denegin yasi, gelisim düzeyi, sahip oldugu beceriler ve gereksinimleri dikkate alınarak hazirlanmis olan resimli etkinlik çizelgeleri ve çizelgede yer alan serbest zaman becerilerin materyalleri, pekistireçler, veri toplama formlari ve görüntü kayitlarinin yapilabilmesi amaciyla video kamera kullanilmistir.

Arastirmada 23x20 cm boyutlarında resimli etkinlik çizelgesi ve çizelgede yer alan her bir serbest zaman becerisi için aynı boyutlarda hazirlanmis olan beceri kitapları kullanilmistir. Deneklerin resimli etkinlik çizelgelerinde yer alan etkinlikler Tablo 3.1’de gösterilmektedir. Resimli etkinlik çizelgelerinde her bir öğrenci için belirlenmiş olan serbest zaman becerileri ve sosyal etkilesim becerileri yer alirken, beceri kitaplarında çizelgede yer alan serbest zaman becerilerinin resimli beceri analizleri yer almıştır.

Tablo 3.1. Deneklerin Resimli Etkinlik Çizelgelerinde Yer Alan Etkinlikler

| | Etkinlikler | Çalışma Saatleri |
|--------------|--|---------------------------------|
| Harun | <ul style="list-style-type: none"> • Legodan model yapma (Araba) • Patates adami yapma • Parmak ile sarkisini söyleme • Labut devirme • Patates adamla oynama • Sevdigi bir yiyecek (karamio yeme) | 11:00- 11:20* |
| Nedim | <ul style="list-style-type: none"> • Legodan model yapma (Araba) • Patates adami yapma • Yiyecek (jelibon, cips) isteme • Labut devirme • Arabayla oynama • Sevdigi bir yiyecek (damla çikolata yeme) | 11:00- 11:20 |
| Berk | <ul style="list-style-type: none"> • Legodan model yapma (tren) • Patates adami yapma • Müzik dinleme (Ali babanın çiftligi) • Labut devirme • Patates adamla kosmaca oynama • Sevdigi bir yiyecek (cips) | 10:30-10: 50 ** 15: 00-15:20 |

* Arastirma süresince bir kez ailenin istegi üzerine farkli bir saatte (15:00-15:20) uygulama yapilmistir.

** Arastirma süresince haftada bir gün farkli bir saatte (10:00-10:20) uygulama yapilmistir.

Çizelgede ve beceri kitaplarında 10x15 cm boyutlarında fotoğraflar kullanılmıstır. Çalışmada ayrıca çizelgede yer alan serbest zaman becerilerinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan materyaller ve materyallerin bulunduğu plastik kaplar kullanılmıstır.

3.4. Arastirma Modeli

Bu arastirmada tek denekli arastirma modellerinden, denekler arasi yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıstır. Arastirmada yoklama evreli çoklu yoklama modelinin uygulanması sürecine tüm deneklerde es zamanli olarak baslama düzeyi verisi toplanarak baslanmıstır. Birinci denekte baslama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra, baslama düzeyi verisi sonlandırılarak, birinci denekle uygulamaya baslanmıstır. Birinci denekle uygulama evresi sürerken, ikinci ve üçüncü deneklerde veri toplanmamıstır. Birinci denekte ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra, tüm deneklerde es zamanli olarak birinci yoklama evresi düzenlenmiş ve birinci yoklama evresinde ikinci denekte kararlı veri elde edildikten sonra bu yoklama evresi

sonlandırılarak ikinci denekte öğretime başlanmıştır. Bu sürece tüm durumlarda ölçüt karsılanıncaya değin devam edilmiştir.

Arastirmada deneysel kontrol, yalnızca uygulamanın yapılmaya başlandığı denegin veri düzey ya da eğiliminde değişiklik olması; henüz uygulamanın başlamadığı deneklerin veri düzey ya da eğilimlerinde değişiklik olmaması; diğer deneklerde uygulama gerçekleştirildikçe verilerin eğilim ya da düzeyinde benzer değişikliğin ard zamanlı olarak tüm durumlarda gerçekleşmesiyle kurulmuştur.

Tek denekli arastirmalarda arastırmanın sonucunu etkileyen iki önemli konu iç ve dış geçerliktir. İç geçerlik, bağımlı değişkende gerçekleşen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığının gösterilmesidir. Tek denekli arastirmalarda arastırmanın iç geçerliğini etkileyen etmenler arasında, denekler arası çoklu yoklama modeli açısından tehdit unsuru oluşturabilecek olası etmenler; dış etmenler, ölçme, denek yitimi, verilerin değişiklik göstermesi, yapay ortam etkisi, uygulama güvenilirliği ve olgunlaşmadır (Tekin-Iftar ve Kircaali-Iftar, 2004). Arastirmaya başlamadan önce arastırmayı etkileyebileceği düşünülen olası iç geçerlik etmenlerinin nasıl kontrol altına alınacağına karar verilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Tekin-Iftar ve Kircaali-Iftar, 2004). Buna göre, bu arastırmanın iç geçerliliğini etkileyebileceği düşünülen olası etmenlerin nasıl kontrol altına alınmaya çalışıldığı aşağıda açıklanmaktadır.

1. *Dis etmenler:* Çalışma öncesinde ya da sırasında oluşan ve arastırmanın sonuçlarını etkileme olasılığı olduğu düşünülen dış değişkenlerdir (Tekin-Iftar ve Kircaali-Iftar, 2004). Bu arastirmada ortaya çıkma ihtimali olan dış etmenleri kontrol altına alabilmek amacı ile arastirmaya katılacak deneklerin evlerinde ve devam ettikleri kurumlarda öğretimi yapılacak olan serbest zaman becerileri ile ilgili çalışma ve tekrar yapılmaması konusunda ilgili kişiler (anne, baba, kardeş, öğretmen vb.) bilgilendirilmiştir.
2. *Ölçme:* Bağımlı değişkene ilişkin veri toplama yönteminde değişikliğe gidilmesi veya gözlemci ya da uygulamacının zamanla çeşitli nedenlere bağlı olarak bağımlı değişken tanımından uzaklaşmasıdır (Tekin-Iftar ve Kircaali-Iftar, 2004). Bu

arastirmada uygulama sürecinin arastirmacinin kendisi tarafından yürütülmesi planlandigindan ölçme etkisini kontrol altına alabilmek amaci ile öğretim ve toplu yoklama oturumlarının % 30'unda gözlemciler arasi güvenilirlik verisi toplanmistir.

3. *Denek yitimi:* Uygulama sirasinda hastalik, tasinma, anne/babanin karar degistirmesi vb. nedenler ile denek kaybinin ortaya çikmasi durumudur (Tekin-Iftar ve Kircaali-Iftar, 2004). Çalismada denek yitimini kontrol altına alabilmek amaci ile arastirma yönteminin gerektirdiginden daha fazla sayida (üçü arastirmada katilimci olarak yer alan toplam bes öğrenci) denekle çalismaya baslanmistir. Arastirmanın uygulama evresi sona erdikten sonra diger iki öğrenci için de resimli etkinlik çizelgesi hazirlanarak öğretim yapilmistir.
4. *Verilerin degiskenlik göstermesi:* Bagimli degisken verilerinin kararlilik göstermemesi durumudur (Tekin-Iftar ve Kircaali-Iftar, 2004). Bu arastirmada verilerin degiskenlik göstermesi durumunda öncelikle degiskenliginin nedenleri arastirilmesi ve uygun çözümlerin üretilmesi planlanmistir.
5. *Yapay ortam etkisi:* Yapilan deneysel uygulamanin denegin günlük yasaminda yer alan ev, okul vb. ortamlar disinda yürütülmesi ya da bireyin gözlenmesi gibi durumlarda ortaya çikmaktadir (Tekin-Iftar ve Kircaali-Iftar, 2004). Bu etkiyi kontrol altına alabilmek amaci ile çalismanın deneklerin devam etmekte olduklari eğitim kurumlarinda ve uygulama baslamadan önce hazirlanmis olan ortamlarda yürütülmüştür.
6. *Uygulama güvenirligi:* Arastirmanın ve her bir oturumun planlandigi biçimde yürütülmesi ve sunulmasidir. Uygulama planlandigi biçimde yürütülmezse, uygulama sonucu elde edilen bulgularin uygulamadan kaynaklandigini öne sürmek mümkün olmayacaktır (Tekin-Iftar ve Kircaali-Iftar, 2004). Arastirmada uygulama güvenirligini kontrol altına alabilmek amaci ile tüm toplu yoklama ve öğretim oturumlarının % 30'unda uygulama güvenirligi analizi yapilmistir.

7. *Olgunlasma*: Arastirma sirasinda belli bir sürenin geçmesiyle birlikte denekte görülen biyolojik, duygusal ya da zihinsel olgunlasmanın bagimli degiskeni etkilemesidir (Tekin-Iftar ve Kircaali-Iftar, 2004). Bu arastirmada yer alması düşünölen deneklerin küçük yas grubu (4–6 yas) çocukları olması nedeni ile arastirma süresini kisaltabilmek adına hafta içi dört gün denekler ile çalışılmıştır.

3.5. Bagimsiz Degisken

Arastirmanın bagimsiz degiskeni resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecidir. Resimli etkinlik çizelgesi öğretim süreci; başlangıçta hataları önlemek amacıyla kullanılan elle yönlendirme ve tam fiziksel yardımın uygulanması ile başlayan, zaman içerisinde elle yönlendirmenin ve öğretim sürecinde kullanılan ipuçlarının (fiziksel yardımın) asamalı olarak azaltılması (uzamsal geri çekme/silikleştirme, gölge olma ve fiziksel yakınlığın azaltılması) biçiminde gerçekleştirilmektedir.

3.6. Bagimli Degiskenler

Arastirmanın ilgili becerilere ilişkin bagimli degiskenleri; çizelge izleme becerisi, etkinlikle ilgili olma ve etkinliği yerine getirme davranışlarını öğrenme durumlarıdır. Arastirmada çizelge izleme becerisi, etkinlikle ilgili olma ve etkinliği yerine getirme davranışları aşağıdaki şekilde tanımlanmış ve bu işe vuruk tanımlar temel alınarak değerlendirilmiştir. İşe vuruk tanımlar oluşturulurken alan yazında yer alan kaynaklar taranmış ve kaynaklarda yer alan tanımlar dikkate alınmıştır (Brayn ve Gast, 2000; Dauphin, Kinney ve Stromer, 2004; Dettmer ve dig., 2000; Krantz, MacDuff ve McClannahan, 1993; MacDuff, Krantz ve McClannahan, 1993; Massey ve Wheeler, 2000; McClannahan ve Krantz, 1995; Morrison, Sainato, Benchaaban ve Endo, 2002).

Arastirmada çizelge izleme becerisi aşağıdaki şekilde tanımlanmış ve bu işe vuruk tanım temel alınarak değerlendirilmiştir:

- a. *Çizelge izleme becerisi*; (1) resimli etkinlik çizelgesine uygun biçimde dikkatini yöneltme (resimli etkinlik çizelgesine bakma/çizelgeye yönelme vb.) (2) resimli

etkinlik çizelgesindeki ilk sayfayı çevirme, (3) ilk sayfadaki resmi isaret etme/gösterme/götürme/verme, (4) 5 sn içinde çizelgede yer alan ilk beceriye baslama ve beceriyi tamamlama (materyalleri alma ve beceriyi tamamlama), (5) resimli etkinlik çizelgesinde yer alan bir sonraki etkinliğe uygun biçimde geçme (araç-gereci, beceri kitabını yerine koyma ve çizelgeye geri dönme)

Etkinlikle ilgili olma ve etkinliği yerine getirme davranışları da aşağıdaki şekilde tanımlanmış ve bu işe vuruk tanımlar temel alınarak değerlendirilmiştir: Etkinlikle ilgili olma çizelgede yer alan etkinlikler temel alınarak ayrı ayrı tanımlanmıştır. Genel olarak etkinlikle ilgili olma tanımı:

b. Etkinlikle ilgili olma; (1) dikkati uygun biçimde etkinliğe yöneltme (öğrencinin öğretmene/uygulamacıya oyuna ya da oyun materyallerine bakması, dinlemesi ve etkinlikle ilgili ifadelerde bulunması (örn. sapkayı başına giyme, kendi gözünü, burnunu vb. gösterme) ayrıca öğrencinin öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermesi ya da jestlerle onaylaması (2) serbest zaman becerileri ile ilgili çizelgede yer alan etkinliği yapmak için materyalleri uygun biçimde kullanma, amaca yönelik etkileşim içinde olma ve (3) etkinliğin gerektirdiği uygun davranışları sergileme

c. Etkinliği yerine getirme; öğrencilerin resimli etkinlik çizelgeleri içerisine yerleştirilmiş olan serbest zaman becerilerini (öğrencilerin sahip olmadığı beceriler) resimli beceri kitaplarında yer alan beceri basamaklarını takip ederek tamamlamaları. Öğrencilerin resimli etkinlik çizelgelerinde yer alan serbest zaman becerilerine ilişkin tanımlar aşağıda yer almaktadır.

1. Legolardan model yapma (Tren/araba): Lego parçalarını beceri kitabında yer alan aşamaları takip ederek uygun biçimde birleştirme.
2. Patates adam: Patates adamın parçalarını beceri kitabında yer alan aşamaları takip ederek uygun yerlere takma.

3. Labut Devirme: Büyük boy renkli labutlari beceri kitabinda yer alan asamalari takip ederek devirme.

Öğrenciler etkinligi yerine getirirken, uygun olmayan davranislar gösterdiginde (örn; öfke nöbetleri, etkinligi reddetme, oyuncaklar ve oyun materyallerinin kullaniminda uzun süre devam eden, ard arda yapılan tekrarlar) bu durumlar etkinlikle ilgili olma davranisi olarak kayit edilmemistir.

3.6.1. Bagimli Degiskenlerin Uygulandigi Beceriler

Arastirmada bagimli degiskenler çizelge izleme becerisi ve çizelgede yer alan serbest zaman becerileri ile sinanmistir. Arastirmada yer alan serbest zaman becerileri legolardan model yapma, patates adami yapma ve labut devirme becerileridir. Islevsel olarak benzer; ancak, birbirinden bagimsiz hedef davranislar seçilerek öğretim süreçlerinin birbirini etkileme olasiligi azaltilmaya çalışilmistir. Beceriler belirlenirken becerilerin okul öncesi dönem çocuklarının gelismisel düzeylerine uygunluk göstermesine dikkat edilmistir. Ayrica bu beceriler belirlenirken, Krantz, McClananahan ve MacDuff (1999) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının resimli etkinlik çizelgelerinde yer alabilecek beceriler arasinda önerilen ve Coyne, Nyberg ve Vandenburg (1999) tarafından, okul öncesi dönem çocuklari ile çalışilabilecek serbest zaman beceri listesinde yer alan becerilerden ve arastirmacinin tüm bu kaynaklari dikkate alarak hazirladigi “Serbest Zaman Becerileri Belirleme Listesi”sinden (Ek 1.3.) yararlanilmistir. Bu liste katilimci olmasi düşünölen öğrencilerin öğretmeni (arastirmanin basinda katilimci öğrencilerin tümü kurumda benzer özelliklerdeki öğrencilerle çalışan bir öğretmenin öğrencileridir) ve ebeveynleri tarafından doldurulmustur. Arastirmada katilimci öğrencilerin aileleri bir öğrencinin ailesi (Berk) disinda tercih belirtmemistir. Diger aileler öğretmen tarafından yapılan tercihin kendileri için uygun oldugunu ifade etmislerdir. Bu nedenle katilimci öğrencilerin öğretmeni tarafından belirlenen beceriler (bu beceriler öğretmenin öğrencilere kazandirmak istedigii becerilerdir) arasinda yer alan üç farklı serbest zaman becerisi belirlenmistir. Belirlenen becerilerin resimli etkinlik çizelgesi ile öğretimi için arastirmaci becerileri kendisi gerçekleştirerek çizelgede yer alan becerilerin her biri için

beceri analizi hazırlamıştır. Daha sonra, hazırlanan beceri analizlerinin uygunluğu konusunda özel eğitim alanında çalışan iki öğretim elemanının görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda gerekli görülen değişiklikler yapılarak son şekli verilen beceri analizleri temel alınarak her denegin bireysel özellikleri dikkate alınarak (Nedim ve Berk için daha az sayıda beceri basamagina yer verilmiştir) resimli etkinlik çizelgelerinin yer aldığı beceri kitapları hazırlanmıştır. Serbest zaman becerileriyle ilgili beceri analizleri Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Hazırlanmış olan resimli etkinlik çizelgelerinde serbest zaman becerilerinin yani sıra her öğrenci için hazırlanan çizelgede iki farklı sosyal etkileşim becerisi de yer almıştır. Çizelgede yer alan olan sosyal etkileşim becerilerinden biri öğrencinin çizelgesindeki serbest zaman becerileri arasında yer alan bir oyuncakla oynama olarak belirlenmiştir. Öğrenci bu sosyal etkileşim becerisini uygulamacı ile birlikte gerçekleştirmiştir. Katılımcıların diğer sosyal etkileşim becerisindeki tercihlerini belirleyebilmek için tercih değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme öncesinde katılımcıların anne-babalarından ve öğretmenlerinden araştırmacı tarafından hazırlanan “Sosyal Etkileşim Becerisi Belirleme Listesini” (Ek 1.4) doldurmaları istenmiş ve her bir katılımcı için belirlenen sosyal etkileşim becerileri (en az üç tercih) ön koşul becerilerin değerlendirilmesi sırasında araştırmacı tarafından ara etkinlik olarak kullanılarak her bir katılımcının en çok tercih ettiği sosyal etkileşim becerisi belirlenmiştir. Belirlenen her iki sosyal etkileşim becerisini tanımlayan fotoğraflar çekilerek (örn: parmak ile sarkisi için parmakların sarkiyi söylerken almış olduğu biçimde fotoğraflanması) öğrenciler için hazırlanan resimli etkinlik çizelgelerine yerleştirilmiştir.

Tablo 3.2. Serbest Zaman Becerileri Ile Ilgili Beceri Analizleri

| Legolardan Model Yapma Beceri Analizi (Tren ve Araba) | Patates Adami Yapma Beceri Analizi | Labut Devirme Beceri Analizi |
|--|---|---|
| 1. Oyuncak kutusundaki uçlu sari legoyu eline alır. | 1. Patates adamin gövdesini kutudan alır. | 1. Labutlardan birini kutudan alır ve oyun alanına yerleştirir. |
| 2. Oyuncak kutusundaki mavi tekerleklerden birini diğer eline alır. | 2. Patates adamin ayaklarini kutudan alır ve gövdesine takar. | 2. Diğer bes labutla ilk beceri basamagini tekrar eder. |
| 3. Sari legonun uçlarından birine takar. | 3. Patates adamin gözünü kutudan alır ve gövdesindeki yere takar | 3. Topu kutudan alır. |
| 4. Oyuncak kutusundaki mavi tekerleklerden bir tane daha alır. | 4. Patates adamin burnunu kutudan alır ve gövdesindeki yere takar | 4. Öğrenci mukavva kalın çizginin/uygulamacinin yanına gelir. |
| 5. Sari legonun diğer ucuna takar. | 5. Patates adamin ağızini kutudan alır ve gövdesindeki yere takar | 5. Öğrenci mukavva kalın çizginin/uygulamacinin yanına gelir oturur/ayakta durur. |
| 6. Oyuncak kutusundan arabanın tamponunu alır ve sari legonun ön kısmına takar.* | 6. Patates adamin bir kulagini kutudan alır ve gövdesindeki yere takar. | 6. Öğrenci topu labutlara doğru yuvarlar. |
| 7. Oyuncak kutusundaki diğer uçlu sari legoyu eline alır. | 7. Patates adamin diğer kulagini kutudan alır ve gövdesindeki yere takar. | |
| 8. İki, üç, dört ve beşinci basamakları sıra ile tekrar eder. | 8. Patates adamin bir kolunu kutudan alır ve gövdesindeki yere takar | |
| 9. Oyuncak kutusundan yeşil legoyu alır. | 9. Patates adamin diğer kolunu kutudan alır ve gövdesindeki yere takar. | |
| 10. Masanın üzerindeki tekerlekli parçalardan birini diğer eline alır. | 10. Patates adamin şapkasını alır ve gövdesindeki yere takar | |
| 11. Yeşil legoyu tekerlekli parçaya takar. | | |
| 12. Yeşil legonun diğer ucuna tekerlekli diğer legoyu takar. | | |
| 13. Oyuncak kutusundan arabanın üstünü alır.* | | |
| 14. Arabanın üstünü yeşil legonun üstüne yerleştirir.* | | |
| 15. Oyuncak kutusundan trenin lokomotifini alır ve sari legonun ucuna takar.** | | |

* Legolardan araba yapma beceri analiziyle ilgili beceri basamakları ** Legolardan tren yapma beceri analiziyle ilgili beceri basamakları

3.7. Pilot Çalışma

Deney sürecinde ortaya çıkabilecek olası aksaklıkları önceden belirleyebilmek, gerekli uyarlamaları gerçekleştirebilmek ve uygulamacının resimli etkinlik çizelgelerinin hazırlanması ve öğretimi ile ilgili deneyim sahibi olmasını sağlamak amacı ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada araştırma için gerekli olan ön koşul becerilere sahip 5 yaşında otistik özellikler gösteren bir öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen öğrenci, Mehmet, bulunduğu ildeki devlet hastanesinin çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalından otizm tanısına ilişkin onaylanmış rapora sahip bir öğrencidir. Pilot çalışmanın yürütüldüğü dönemde Mehmet, yaklaşık olarak iki yıldır eğitim almakta ve halen otistik özellikler gösteren çocuklara ve ailelerine hizmet veren bir özel eğitim okuluna devam etmektedir. Almış olduğu eğitim süresince agarlıklı olarak bireysel eğitim almış olmakla birlikte üç aylık bir grup eğitimi ve kısa süreli ve sorunlu geçmiş bir okulöncesi eğitim geçmişi bulunmaktadır. Mehmet kendisine verilen iki-üç kelimelik yönergeleri “resmi göster, oyun oynamak ister misin? vb.” anlayıp yerine getirebilmekte ancak sınırlı sayıda tek kelimelik sözcüğü işlevsel olarak “araba, aç, otur vb.” kullanabilmektedir. Bazı tek kelimelik sözcükleri ise öğretmen ya da ebeveynlerinden sonra tekrar etmeye çalışmakta, (örn; bay bay, anne, dondurma, vb.) ancak çoğu sözcüğü anlaşılır biçimde telaffuz edememektedir.

Pilot uygulama öğrencinin devam ettiği kurumda çalışma için uygun olan bir odada bire-bir öğretim düzenlemesi ile hafta içi dört gün; günde bir öğretim oturumu düzenlenerek yürütülmüştür. Çalışma 12:00-12:30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir (uygulama süresince ailenin isteği üzerine dört gün farklı saatlerde çalışma yapılmıştır). Her öğretim oturumunda bir denemeye yer verilmiştir. Sınıfta masa, sandalye, dolap, yazı tahtası ve okul öncesi eğitim ile ilgili çalışma kitapları bulunmaktadır. Çalışmada 31x23 boyutlarında resimli etkinlik çizelgesi kullanılmış ve resimli etkinlik çizelgesinde üç farklı serbest zaman becerisinin (legolardan araba yapma, araba sürme, patates adamı yapma) resimli beceri analizi yer almıştır. Çizelge 10x13 cm boyutlarında fotoğraflardan oluşmuştur. Ayrıca çalışmada çizelgede yer alan serbest zaman becerilerinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan materyaller ve materyallerin bulunduğu plastik kaplar kullanılmıştır. Uygulama süresince gerçekleştirilen tüm

oturumların video kaydı yapılmıştır. Araştırmacı aynı zamanda da uygulamacı olarak çalışmayı yürütmüştür.

Bu çalışmada da öğrencinin araştırma için belirlenen önkosul ve kolaylaştırıcı becerilere sahip olması beklenmiş ve araştırmada yer verilen süreç izlenerek ön kosul ve kolaylaştırıcı beceriler değerlendirilmiştir.

Çalışmada ayrıca resimli etkinlik çizelgesiyle öğretilmek üzere belirlenen serbest zaman becerilerine (legolardan araba yapma, araba sürme, patates adamı yapma) öğrencinin hangi düzeyde sahip olduğunu belirleyebilmek amacıyla her üç beceri içinde tek fırsat yöntemi kullanılarak bir değerlendirme yapılmıştır. Pilot çalışmada tek denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. AB modelinin uygulanması sürecinde öncelikle başlama düzeyi verisi toplanmış ve başlama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya başlanmıştır. Ölçüt karşılanıncaya kadar öğretim oturumları sürdürülmüştür. Öğretim bittikten üç hafta sonra öğretimi yapılan becerilerin korunup korunmadığını belirlemek amacıyla izleme oturumu düzenlenmiştir.

Pilot çalışmanın bağımsız değişkeni resimli etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretim süreci, bağımlı değişkenleri ise; çizelge izleme becerisini ve etkinliği yerine getirme davranışını öğrenme durumlarıdır.

Çizelge izleme becerisi; (1) resimli etkinlik çizelgesine uygun biçimde dikkatini yöneltme, (2) resimli etkinlik çizelgesine bakma, (3) resimli etkinlik çizelgesindeki ilk sayfayı çevirme, (4) ilk sayfadaki resmi işaret etme/gösterme/götürme/verme, (5) 5 sn içinde çizelgede yer alan ilk beceriye başlama ve beceriyi tamamlama, (6) resimli etkinlik çizelgesinde yer alan bir sonraki etkinliğe uygun biçimde geçme (araç-gereci, beceri kitabını yerine koyma ve çizelgeye geri dönme)

Etkinliği yerine getirme; katılımcı öğrencilerin resimli etkinlik çizelgeleri içerisine yerleştirilmiş olan serbest zaman becerilerini (bu beceriler öğrencinin sahip olmadığı beceriler arasından seçilmiştir) resimli beceri kitaplarında yer alan beceri basamaklarını takip ederek tamamlamaları.

Arastirmada yer alan serbest zaman becerileri legolardan model yapma (araba), oyuncak araba sürme ve patates adamla oynama becerileridir. Deney süreci baslama düzeyi, günlük yoklama, öğretim, izleme oturumlarından olusturmuştur. Baslama düzeyi, günlük yoklama ve izleme oturumlarında öğretmen deneye yakın bir biçimde ve yanında bulunurken, öğretim oturumlarında asamali yardım sürecini uygun biçimde sunulabilmek amaci ile denegin arkasinda durmuştur. Çalışma öncesinde arastirmaci öğretimi planlanan ya da baslama düzeyi oturumlarında sinanacak olan beceriler ile ilgili araç-gereçleri denegin kolayca ulaşabilecegi yerlerde hazır bulundurmuştur. Öğretim oturumlari, deneye üzerinde çalisan becerinin ve resimli etkinlik çizelgesinin kullanımının asamali yardimla öğretilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Resimli etkinlik çizelgesinin kullanimi ve çizelgede yer alan becerilerin beceri analizlerindeki basamaklara uygun olarak gerçekleştirilmesi bir deneme olarak kabul edilmiştir. Arastirmada öğretime başlamadan önce baslama düzeyi verisi alınmıştır. Baslama düzeyi evresi en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar sürdürülmüştür. Baslama düzeyi oturumlarında veri toplamak amaci ile tek fırsat yöntemi kullanılmıştır.

Öğrencinin resimli etkinlik çizelgelerinin kullanimi öğrenip öğrenmediğini belirleyebilmek amaci ile her öğretim oturumundan önce günlük yoklama oturumlari düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumlari, birinci öğretim oturumu hariç, her öğretim oturumundan önce gerçekleştirilmiştir. Öğretim asamasında öncelikle deneye öğretime baslama için beceri yönergesi sunulmuştur (“Mehmet oyun zamanı”). Bu asamada öğretime baslama için öğrenciye verilecek olan beceri yönergesi sadece bir kez verilmiş ve baslama için yönerge verildikten sonra öğrencinin arkasına geçilerek elle yönlendirme yapılmış ve ardından tam fiziksel yardım uygulanmıştır. Bu asamada tam fiziksel yardım (a) resimli etkinlik çizelgesi kitabini açmak ve sayfayı çevirmek, (b) ilk fotoğrafı isaret etmek, (c) materyalleri edinmek, (d) etkinlikleri tamamlamak, (e) materyalleri kaldirmek ve (f) aynı sürecin uygulanması için etkinlik çizelgesine geri dönme asamalarında uygulanmıştır. Daha sonra öğretim sürecinde kullanılan ipuçlari, uzamsal silikleştirme (ipucunun bölgesel degisikligi anlamına gelmektedir), gölge olma, fiziksel yakınlığın azaltılması asamalari izlenerek öğretim sürecinde yer alan asamaların tümünde silikleştirilmiştir. Öğretim süreci sırasında öğrenci tüm doğru davranislari için yiyecek pekistireci kullanılarak sürekli pekistirme tarifesi ile pekistirilmiştir. Öğretim

süreci sırasında ortaya çıkabilecek hatalı tepkiler için hata düzeltmesi uygulanmıştır. Hata düzeltmesi bir önceki beceri basamağına ve tam fiziksel yardım asamasına geri dönülerek yapılmıştır.

Çizelge izleme becerisinin değerlendirilmesi asamasında, çizelgede yer alan her bir etkinlikle ilgili olarak bes asamaya ilişkin veri toplanmıştır; (1) çizelge kitabını açıp sayfayı çevirme, (2) fotoğrafı işaret etme/gösterme, (3) araç-gereci alma, (4) etkinliği tamamlama ve (5) resimli etkinlik çizelgesinde yer alan bir sonraki etkinliğe uygun biçimde (araç-gereci yerine koyma ve çizelgeye geri dönme) başlama. Öğretim sırasındaki her oturumda çizelgede yer alan her bir etkinlik bu aşamalar açısından değerlendirilmiştir. Yardımsız yapılan doğru tepkiler için veri toplam formuna “+” , yardımla yapılan tepkiler için “-” koyularak, doğru yüzdesi hesaplanmış ve elde edilen veriler grafiğe işlenmiştir. Öğretim süreci sırasında ilk çizelgenin tam olarak öğrenilmiş kabul edilebilmesi için art arda gelen iki oturumda en az % 80 düzeyinde doğru tepkide bulunma ve fiziksel yakınlığın azaltılması asamasında 2,5-3 m. uzaklığa erişilmiş olması durumunda, ilk etkinlik çizelgesinin tam olarak öğrenilmiş olduğu kabul edilmiştir.

Arastırmanın başlama düzeyi evresinde her iki durumda da (çizelge izleme ve etkinliği yerine getirme) Mehmet’in doğru tepki sergileyemediği görülmüştür. Uygulama başladıktan bir süre sonra uygulama evresinde her iki durumun eğilim ve düzeyinde de ilerlemeler olduğu ve Mehmet’in çizelge izleme becerisinde ölçütü karşılayarak % 80 düzeyinde etkinliği yerine getirme becerisinde ise çizelgede yer alan tüm davranışlarda % 100 düzeyinde doğru tepki gösterdiği görülmüştür. Deneyin çalışmada belirlenen ölçütü karşılamasından, üç hafta sonra uygulamanın kalıcılığına ilişkin yapılan değerlendirmede Mehmet’in her iki durumda da ölçütü koruduğu görülmüştür.

Pilot çalışma yer alan öğrenci araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Pilot çalışma ve araştırmacının araştırma konusu ile ilgili katılmış olduğu çalıştay sonrasında deney sürecinde kullanılan resimli etkinlik çizelgesi klasörünün boyutlarında, çizelge izleme becerisinin öğretimi sırasında kullanılan araç-gereçlerin kaldırılması asamasında ve pilot çalışmada etkililik verilerinin toplanması aşaması ile ilgili düzenlenen günlük yoklama oturumları ile ilgili farklı düzenlemelere yer verilmiştir. Bu düzenlemeler:

(1) *Araç-gereçlerin kaldırılması ile ilgili yapılan düzenleme:* Pilot çalışma sırasında kullanılan oyun materyallerinin kaldırılması aşamasında öğrenciden parçaları birleştirerek yaptığı oyuncakları (araba ve patates adam) sökerek kaldırılması beklenmiştir. Ancak pilot çalışmanın ilerleyen aşamalarında bu durum öğrencinin oyuncuğu tamamlamadan sökme davranışının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu nedenle deney sürecinde oyun materyallerinin kaldırılması aşaması oyuncuğun tamamlanmış biçimiyle kaldırılması planlanmış ve uygulanmıştır.

(2) *Resimli etkinlik çizelgesi klasörünün boyutlarında yapılan düzenleme:* Pilot çalışmada daha büyük boyutlarda (31x23 cm) olan resimli etkinlik çizelgesi deney sürecinde daha küçük boyutlarda (23x20 cm) hazırlanarak öğrenciler için daha kolay kullanılabilir ve taşınabilir hale getirilmiştir.

(3) *Günlük yoklama oturumları ile ilgili yapılan düzenleme:* Pilot çalışma sırasında veri toplamak amacıyla günlük yoklama oturumları düzenlenmiştir. Ancak deney sürecinin uygulanmasına başlamadan önce araştırmacının katılmış olduğu çalıştay sırasında getirilen öneriler ve daha önce yapılmış olan bir araştırmadan (Massey ve Wheeler, 2000) elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmen uygulama sürecinde öğrencinin tepkide bulunmasına fırsat vermek amacıyla 5 sn. beklemiştir. Öğrenci tepkide bulunmadığında ya da uygun tepki vermedığında öğrencinin arkasına geçilerek elle yönlendirme/asamalı yardım süreci uygulanmıştır.

3.8. Deney Süreci

Deney süreci toplu yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmuştur. Deney sürecinin tüm aşamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Tüm oturumlar deneklerin devam ettiği kurumda belirlenmiş olan ortamda bire-bir öğretim düzenlemesi ile gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumlarında, öğretim sürecinde izlenen sıra ile öğrencilerle çalışılmıştır. Yoklama ve izleme oturumlarında öğretmen deneye yakın bir biçimde onun yanında bulunurken, öğretim oturumlarında asamalı yardım sürecinin uygun biçimde sunulabilmesi amacı ile denegin arkasında durmuştur. Çalışma öncesinde araştırmacı öğretimi planlanan ya da yoklama oturumlarında sinanacak olan

beceriler ile ilgili araç-gereçleri denegin kolayca ulaşabileceği yerlerde hazır bulundurmıştır. Öğretim oturumları, deneye üzerinde çalışılan becerinin ve resimli etkinlik çizelgesinin kullanımının aşamalı yardımıyla öğretilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Resimli etkinlik çizelgesinin kullanımı ve çizelgede yer alan becerilerin beceri analizlerindeki basamaklara uygun olarak gerçekleştirilmesi bir deneme olarak kabul edilmiştir.

3.8.1. Toplu Yoklama Oturumları

Arastırmada öğretime başlamadan önce ilk toplu yoklama oturumu düzenlenerek başlama düzeyi verisi alınmıştır. Başlama düzeyi evresi en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar sürdürülmüştür. Her oturum bir denemeden oluşacak biçimde, her bir toplu yoklama evresinde en az üç oturum düzenlenmiştir. Bu işlemler sırasında öğrencinin doğru ve yanlış tepkileri yoklama ve izleme oturumları veri toplama formundaki öğrenci tepkileri sütununa doğru tepkiler için “+” yanlış tepkiler için “-” işareti koyularak kayıt edilmiştir.

Yoklama oturumları uygulanırken öncelikle denegin dikkatinin sağlanabilmesi için deneye özel dikkati sağlayıcı ipucu (örn., “.....oyun oynamak ister misin?”) sunulmuştur. Denek çalışmaya hazır olduğunu işaretle ya da sözel olarak ifade ettiğinde ya da olumsuz bir tepki göstermediğinde öğretmen tarafından pekiştirilerek beceri yönergesi sunulmuştur (örn., “Harikasin! “ Harun. oyun zamanı”). Bir sonraki aşamada öğretmen denegin tepkide bulunması için 5 sn. süre ile beklemiştir. Bu süre içinde denek çizelge izleme becerisinde gerekli olan basamakları uygulamaya başlaması ve en az bir basamağı doğru tamamlaması durumunda pekiştirilmiştir (örn., “harikasin sen”).

Yoklama oturumları sırasında öğrencilerin resimli etkinlik çizelgelerinde yer alan serbest zaman becerilerini gerçekleştirme düzeylerini (etkinliği yerine getirme davranışını) belirleyebilmek amacı her bir etkinlik için gerekli olan araç-gereçler öğrencinin önüne konmuş ilgili beceri yönergesi “örn: patates adamı yap” verilmiştir. Bir sonraki aşamada öğretmen denegin tepkide bulunması için 5 sn. süre ile beklemiştir. Bu süre içinde denek beceriyi gerçekleştirmek için gerekli olan basamakları

uygulamaya başlaması ve en az bir basamağı doğru tamamlaması durumunda pekiştirilmiştir (örn., “harikasin sen”).

Deneklerin etkinlikle ilgili olma davranışlarındaki düzeylerini belirleyebilmek amacıyla, çizelge izleme ve etkinliği yerine getirme davranışlarının değerlendirilmesi sırasında çekilen video kayıtları, etkinlikle ilgili olma davranışında ise vuruk tanımında ve serbest zaman becerileri ile ilgili yapılan ayrıntılı etkinlikle ilgili olma tanımıda yer alan aşamalar dikkate alınarak izlenmiştir ve anlık zaman örnekleme kaydı kullanılarak kayıt edilmiştir. Arastırma olduğu gibi yoklama oturumları sırasında da anlık zaman örnekleme kaydı çizelge izleme becerisi ve etkinliği yerine getirme davranışlarındaki gözlem süresi on saniyelik zaman aralıklarına bölünerek her bir dilim sonunda etkinliği yerine getirme davranışında tanımlandığı biçimde davranışın gözlenmesi ile kayıt edilmiştir. Gözlemler etkinlik süresince on saniyede bir bilgisayardan gelen uyarıcı ses (bip sesi) yardımıyla ilgili forma kayıt edilmiştir. Yoklama oturumları sırasında ortaya çıkan yanlış tepkiler görmezden gelinmiştir. Yoklama oturumları sırasında doğru ve yanlış tepkiler olmak üzere iki tür tepki beklenmiştir. Yoklama oturumlarında denegin tepkide bulunmaması yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir. Oturumlar sırasındaki doğru ve yanlış tepki tanımları şöyledir: (a) Doğru tepkiler, başlangıç yönergesinin sunulmasının ardından denegin 5 sn içinde çizelge izlemenin aşamalarını doğru olarak sergilemeye başlamasıdır. (b) Yanlış tepkiler ise, başlangıç yönergesinin sunulmasının ardından denegin 5 sn içinde çizelge izlemenin aşamalarını doğru olarak sergilemeye başlamaması, 5 sn içinde girişimde bulunması; ancak, aşamalardan birini yanlış ya da eksik yapması.

Yoklama oturumları sırasında öğrenci tüm doğru davranışları için yiyecek pekiştirici kullanılarak sürekli pekiştirme tarifesi ile pekiştirilmiştir. Ayrıca çizelgede yer alan her bir serbest zaman becerisinin resimli beceri kitabında yer alan beceri analizi basamaklarına uygun olarak tamamlanmasından sonra “aferrin sana legolardan çok güzel araba yaptın, patates adami çok güzel yaptın” gibi sözel pekiştiriciler kullanılarak pekiştirilmiştir. Yoklama oturumları sırasındaki yanlış tepkiler görmezden gelinmiştir. Öğrencinin çalışmaya dikkatini yönelterek ve işbirliği göstererek katılımı her oturum sonunda öğrencinin kendi tercihi olan ve resimli etkinlik çizelgesinde yer alan bir

yiyecek pekiştirici ile pekiştirilmiştir. Yoklama oturumları araştırma yöntemi başlığı altında belirtilen süreç ve düzen içerisinde gerçekleştirilmiştir.

3.8.2. Öğretim Oturumları

Çizelge izleme becerisinin öğretimi, öğretim için hazırlık ve öğretime başlama aşamalarını içermektedir. Öğretim için hazırlık aşamasında; ilk olarak öğretim materyalleri hazırlanmış ve resimli etkinlik çizelgesi çalışma alanının en soluna yerleştirilmiştir. Çizelgede yer alan her bir etkinlik için gerekli olan materyaller daha önceden karar verilmiş olan bir yere etkinlik sırasına (kullanım sırasına) uygun bir biçimde soldan sağa doğru yerleştirilmiştir. Öğretim sırasında kullanılacak olan masa araç gereçlere yakın bir yere yerleştirilmiştir. Aynı zamanda öğretim oturumları sırasında kullanılan yiyecek pekiştiricileri de uygulamacının kolayca ulaşabileceği bir yerde uygun bir kutuda/yerde (boncuk kabi, uygulamacının cebi, plastik tabak) hazır bulundurulmuştur. Öğretim sırasında her denek kendi tercihi olan yiyecek pekiştiriciyle pekiştirilmiştir.

Öğretime başlama aşamasında ise öncelikle, uygulamacı dikkat sağlayıcı ipucunu kullanarak öğrencinin dikkatini çekmiştir (örn: “Harun oyun oynamak ister misin?”). Öğrencinin dikkati sağlandıktan sonra öğrenci sözel olarak pekiştirilmiş (örn: “evet! aferin sana”) ve daha sonra öğrenciye öğretime başlama için beceri yönergesi sunulmuştur (örn., “Harun oyun oynama zamanı”). Bu aşamada öğretime başlama için verilen beceri yönergesinin sadece bir kez verilmiş olması gerekmektedir. Daha sonra öğretmen öğrencinin tepkide bulunmasına fırsat vermek için 5 sn. süre ile beklemiştir. Öğrenci tepkide bulunmadığında ya da uygun tepki vermedığında öğrencinin arkasına geçilerek elle yönlendirme uygulanmıştır. Bu aşamada elle yönlendirme ve tam fiziksel yardım (a) resimli etkinlik çizelgesi kitabını açmak ve sayfayı çevirmek, (b) ilk fotoğrafı işaret etmek/götürmek, (c) materyalleri edinmek, (d) etkinlikleri tamamlamak, (e) materyalleri kaldırmak ve (f) aynı sürecin uygulanması için etkinlik çizelgesine geri dönme aşamalarında uygulanmıştır. Daha sonra öğretim sürecinde kullanılan ipuçları, uzamsal silikleştirme (ipucunun bölgesel değişikliği anlamına gelmektedir) gölge olma, fiziksel yakınlığın azaltılması aşamaları izlenerek öğretim sürecinde yer alan aşamaların

tümünde silikleştirilmiştir. İpucunun ne zaman silikleştirileceği, hangi düzeyde ipucu kullanılacağı gibi kararlar anlık olarak uygulamacı tarafından verilmiştir.

Çizelgede yer alan olan sosyal etkileşim becerilerinin öğretimi sürecinde etkinlik çizelgesinin öğretiminde yer alan aşamalar kullanılmıştır. Bu aşamada öncelikle öğrenciye çizelgesinde yer alan sosyal etkileşim becerisini ifade eden resmi (örn: parmak ile sarkisini ifade bir resim) çizelgesinden alıp uygulamacıya vermesi/götürmesi öğretilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ifade edici dil becerilerindeki sınırlılıkları nedeni ile sosyal etkileşim becerisinin öğretimindeki bir sonraki adım öğrencinin resmi götürdüğü/verdiği kişinin (uygulamacının) basit bir dil kullanarak “parmak ile sarkisi” ya da “parmak ile sarkisi çok eğlenceli” demesinin ardından parmak ile sarkisinin hareketleriyle birlikte söylenmesi biçiminde gerçekleştirilmiştir.

Öğretim süreci sırasında öğrenciler tüm doğru davranışları için yiyecek pekiştirici kullanılarak sürekli pekiştirme tarifesi ile pekiştirilmiştir. Öğretim oturumlarına (çizelge izleme becerisinde ve etkinliği yerine getirme davranışlarında) ard arda üç oturum % 80 düzeyinde ölçüt karşılanıncaya ve öğrenciden en az 2,5 m uzaklaşıncaya kadar devam edilmiştir. Öğretim oturumları sırasında çizelgede yer alan her bir serbest zaman becerisinin beceri analizinde yer alan basamaklara uygun olarak gerçekleştirilmesinden sonra, “afirin sana legolardan çok güzel araba yaptın, patates adamla çok güzel oynadın vb.” gibi sözel pekiştiriciler kullanılarak her bir becerinin sonunda pekiştirilmiştir. Deneyin çalışmaya dikkatini yönlterek ve işbirliği göstererek katılımı her oturum sonunda öğrencinin kendi tercihi olan ve çizelgesinde de yer alan bir yiyecek pekiştirici ile pekiştirilmiştir. Öğretim süreci sırasında ortaya çıkabilecek hatalı tepkiler için hata düzeltilmesi uygulanmıştır. Araştırmada iki farklı biçimde hata düzeltilmesi yapılmıştır bunlardan ilki bir önceki beceri basamağına ve tam fiziksel yardım aşamasına geri dönülerek diğeri ise; çizelge kitabının kapatılarak oturuma yeniden başlanması biçiminde yapılmıştır. Resimli etkinlik çizelgelerinin öğretimi deneklerin devam ettikleri kurumda öğretim için uygun olan bir sınıfta bire-bir öğretim formatı ile hafta içi dört gün; günde bir öğretim oturumu düzenlenerek uygulanmıştır.

3.8.3. İzleme Oturumları

Deneklerin uygulama sona erdikten sonra öğrendiklerini ne düzeyde koruduklarını belirleyebilmek amacı ile birinci ve üçüncü haftalarda izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında yoklama oturumlarında izlenen süreç kullanılmıştır. İzleme oturumları sırasında öğrenci tüm doğru davranışları için yiyecek pekiştireci kullanılarak sürekli pekiştirme tarifesi ile pekiştirilmiştir. Ayrıca çizelgede yer alan her bir serbest zaman becerisinin resimli beceri kitabında yer alan beceri analizi basamaklarına uygun olarak tamamlanmasından sonra “aferin sana legolardan çok güzel araba yaptın, patates adımı çok güzel yaptın” gibi sözel pekiştireçler kullanılarak pekiştirilmiştir. İzleme oturumlarında yoklama oturumlarında izlenen süreç kullanılmıştır.

3.8.4. Genelleme Oturumları

Arastırmanın genelleme oturumları kişi, zaman ve ortamda değişiklik yapılarak gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları ön test ve son test biçiminde gerçekleştirilmiştir. Ön test genelleme oturumu, başlama düzeyinden önce, son test genelleme oturumu ise öğretim oturumlarında tüm denekler ölçütü karşıladıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında da yoklama oturumlarındaki süreç izlenmiştir. Genelleme oturumları öğretim yapılan ortamdaki farklı bir yerde ve zamanda öğrencilerin kendi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir.

3.9. Verilerin Toplanması

Arastırmada, etkililik, güvenilirlik, sosyal geçerlik ve genelleme verisi olmak üzere dört tür veri toplanmıştır.

3.9.1. Veri Toplama Araçları

Arastırma sürecinde kullanılan veri toplama formları ve verilerin toplanması için gerekli olan materyaller Tablo 3.3’de gösterilmektedir.

- a. *Etkililik Veri Toplama Formlari:* Denek performansına ilişkin kayıt tutabilmek amacıyla: (1) Çizelgesi izleme becerisi veri toplama formu (Ek.3.1.1) (2) Etkinlikle ilgili olma davranisi veri toplama formu (Ek.3.2.2) yoklama, izleme, genelleme ve öğretim oturumlarında kullanılmıstır) (3) Etkinligi yerine getirme davranisi veri toplama formlari (Ek.3.3.1). Bu formlarin tamamı yoklama, izleme, genelleme ve öğretim oturumlarında kullanılmıstır.
- b. *Güvenirlilik Veri Toplama Formlari:* Çizelge izleme (Ek.3.1.1), etkinlikle ilgili olma (Ek.3.2.2) ve etkinligi yerine getirme (Ek.3.3.1) davranislarinin değerlendirilmesi amacıyla; etkililik verilerinin güvenirligine ve uygulama güvenirligine (Ek.5.3) ilişkin verilerinin toplanması amacıyla hazırlanan, “Etkililik verisi güvenirlilik veri toplama formlari” ve “Uygulama güvenirligi veri toplama formlari” kullanılmıstır.
- c. *Genelleme Veri Toplama Formlari:* Genellemeye ilişkin kayıt tutabilmek amacıyla: (1) Çizelgesi izleme becerisi veri toplama formu (Ek.3.1.1) (2) Etkinlikle ilgili olma davranisi veri toplama formu (Ek.3.2.2) (3) Etkinligi yerine getirme davranisi veri toplama formlari (Ek.3.3.1). kullanılmıstır.
- d. *Sosyal Geçerlik Değerlendirme Soru Formlari:* Arastirmada elde edilen sonuçların denekler açısından önemini belirlemek amacıyla, ebeveynlerinin (Ek. 4.2) ve çocukların devam ettikleri kurumlardaki öğretmenlerin (Ek. 4.1) görüslerinin değerlendirilebilmesi amacıyla arastirmacı tarafından hazırlanmış olan veri toplama araçlarıdır.

Tablo 3.3. Veri Toplama Araçları

| Veriler | Hedef Kitle | Değerlendirme | Sıklık ve Zaman |
|---|-------------------------|--|---|
| a) Etkililik Verileri | | | |
| (1) Çizelge izleme becerisi veri toplama formu (Ek.3.1.1) | Hedef Öğrenciler | Video Kayıtları ve Uygulamacı Gözlemleri | Arastırma süresince (başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumları) |
| (2) Etkinlikle ilgili olma davranisi veri toplama formu (Ek.3.2.2) | | | |
| (3) Etkinligi yerine getirme davranisi veri toplama formu (Ek.3.3.1) | | | |
| b) Güvenirlik Verileri | | | |
| (1) Etkililik verisi güvenirlik veri toplama formları (Ek.3.1.1) ; (Ek.3.2.2) ve (Ek.3.3.1) | Hedef Öğrenciler | Video Kayıtları ve Bağımsız Gözlemci Görüşleri | Arastırma süresince toplanan verilerin en az % 30'unda |
| (2) Uygulama güvenirligi veri toplama formu (Ek.5.3) | | | |
| c) Genelleme Verileri | | | |
| (1) Çizelge izleme becerisi veri toplama formu (Ek.3.1.1) | Hedef Öğrenciler | Video Kayıtları ve Bağımsız Gözlemci Görüşleri | Arastırmanın başında ve sonunda bir defa |
| (2) Etkinlikle ilgili olma davranisi veri toplama formu (Ek.3.2.2) | | | |
| (3) Etkinligi yerine getirme davranisi veri toplama formu (Ek.3.3.1) | | | |
| d) Sosyal Geçerlik Verileri | | | |
| (1) Sosyal Geçerlik değerlendirme soru formları (Ek.4.1) ve (Ek.4.2) | Tüm Anne ve Öğretmenler | Anne ve Öğretmen Görüşleri | Arastırma sonunda bir defa |

3.9.2. Etkililik Verilerinin Toplanması

Arastirmada etkililik verilerinin toplanmasi asamasinda, çizelge izleme becerisinde deneklerin dogru ve yanlis tepkileri kayit edilmiş ve dogru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Etkinligi yerine getirme davranisinda da çizelge izleme becerisinde olduğu gibi etkinlik çizelgelerinde yer alan serbest zaman becerilerinin her biri ile ilgili yapılmış olan beceri analizleri dikkate alınarak deneklerin dogru ve yanlis tepkileri kayit edilmiş ve dogru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Çizelge izleme ve etkinligi yerine getirme davranislarinda verilerinin toplanmasi amaciyla yanit araligi olarak 5 sn belirlenmiştir. Etkinlikle ilgili olma davranisinda veri toplamak amaciyla anlik zaman örnekleme kaydi kullanılmıştır.

Çizelge izleme becerisinin degerlendirilmesi asamasinda, çizelgede yer alan her bir etkinlikle ilgili bes asamaya iliskin veri toplanmıştır; (1) çizelge kitabini açip sayfayı çevirme, (2) fotografa bakma/isaret etme/götürme/verme, (3) araç-gereci alma, (4) etkinligi tamamlama ve (5) resimli etkinlik çizelgesinde yer alan bir sonraki etkinlige uygun biçimde geçme (araç-gereci yerine koyma ve çizelgeye geri dönme). Öğretim sirasindaki her oturumda çizelgede yer alan her bir serbest zaman becerileri bu asamalar açısından degerlendirilmiştir. Ancak materyal içermeyen sosyal etkilesim becerileri örn: parmak ile sarkisini söylemeyi isteme gibi beceriler söz konusu olduğunda çizelge izleme becerisinin degerlendirilmesi asamaları arasında yer alan üçüncü madde degerlendiremeyecegi için bu tür sosyal etkilesim becerilerinde üçüncü madde de UZ (uygulanamaz) ifadesine yer verilmiştir. Yardimsiz yapılan dogru tepkiler için veri toplama formuna “+” , yardimla yapılan tepkiler için “-” koyularak, dogru yüzdesi hesaplanmış ve elde edilen veriler grafiğe işlenmiştir.

Etkinlikle ilgili olma davranisinda ise vuruk taniminda yer alan asamalara (1) dikkati uygun biçimde etkinlige yöneltme, (2) serbest zaman becerileri ile ilgili çizelgede yer alan etkinligi yapmak için materyalleri uygun biçimde kullanma, amaca yönelik etkilesim içinde olma ve (3) etkinligin gerektirdigi uygun davranislarini sergilemeye iliskin anlik zaman örnekleme kaydi kullanılarak veri toplanmıştır. Arastirmada anlik zaman örnekleme kaydi etkinligi yerine getirme davranisinda gözlem süresi 10 sn zaman araliklarına bölünerek her bir dilim sonunda etkinligi yerine getirme davranisinda tanımlandigi biçimde davranisin gözlenmesi ile kayit edilmiştir. Gözlemler etkinlik

süresince 10 sn bir bilgisayardan gelen uyarıcı ses (bip sesi) yardımıyla ilgili forma kayıt edilmiştir. Resimli etkinlik çizelgelerinde yer alan serbest zaman becerileri ile ilgili etkinlikle ilgili olma ve olmama davranışlarının ayrıntılı tanımı Tablo 3.4.'de yer almaktadır.

Etkinliği yerine getirme davranışında resimli etkinlik çizelgesinde yer alan serbest zaman becerilerin her biri için beceri analizinde yer alan beceri basamaklarının yerine getirilmesi aşamasını değerlendirebilmek için beceri analizi kaydı kullanılmıştır. Arastırma beceri analizi kaydı etkinlik çizelgelerinde yer alan serbest zaman becerilerinin her biri ile ilgili yapılmış olan beceri kitaplarında yer alan beceri analizleri dikkate alınarak, deneklerin doğru ve yanlış tepkileri kayıt edilerek toplanmış ve doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Örneğin resimli etkinlik çizelgesinde yer alan legolardan araba yapma becerisi için beceri analizinde yer alan ve beceri basamaklarından biri olan “mavi tekerlegi sarı legonun uçlarından birine takar” beceri basamağının etkinliği yerine getirme olarak kayıt edilebilmesi için, öğrencinin bir elinde duran sarı uçlu lego parçasını diğer elinde duran mavi tekerlegi takması beklenmiştir. Öğretim sırasındaki her oturumda çizelgede yer alan her bir etkinlik benzer şekilde değerlendirilmiştir. Yardımsız yapılan doğru tepkiler için veri toplama formuna “+” , yardımla yapılan tepkiler için “-” koyularak, doğru yüzdesi hesaplanmış ve elde edilen veriler grafiğe işlenmiştir.

3.9.3. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

Arastırma süresince düzenlenen tüm oturumların en az % 30'unda etkililik verilerinin güvenilirliğine ve uygulama güvenilirliğine ilişkin veriler toplanmıştır. Arastırmanın güvenilirlik verilerini toplayan kodlayıcılara uygulama öncesinde uygulama süreci, bağımlı değişkenler ve veri toplama formları konusunda bilgi verilmiş ve örnek bir öğretim oturumu yapılmıştır. Arastırmanın etkililik verilerinin güvenilirliği araştırmacı ve özel eğitim alanında lisansüstü eğitim yapmış olan bir kodlayıcı tarafından toplanırken; uygulama güvenilirliği verileri de etkililik verilerine ilişkin güvenilirlik verilerini toplayan kodlayıcı ve farklı bir alanda lisansüstü eğitim yapmış olan bir kodlayıcı tarafından toplanmıştır.

Tablo 3.4. Serbest Zaman Becerileri İçin Etkinlikle İlgili Olma ve Olmama Davranışlarının Tanımı

| Etkinlikle İlgili Olma | Etkinlikle İlgili Olmama |
|---|---|
| 1. Resimli etkinlik çizelgesinde yer alan serbest zaman becerisinin materyallerine bakma/ilgilenme (<i>çocugun etkinliğe/oyuna /oyun materyallerine bakması</i>) | 1. Resimli etkinlik çizelgesinde yer alan serbest zaman becerisinin materyallerine bakmama/ilgilenmeme (<i>çocugun etkinliğe/oyuna /oyun materyallerine bakmaması/ilgilenmemesi fırlatıp atması veya reddetmesi</i>) |
| 2. Öğretmen elle yönlendirme ve asamali yardım süreçlerini uygularken fiziksel yardimi kabul etme | 2. Öğretmen elle yönlendirme ve asamali yardım süreçlerini uygularken fiziksel yardimi kabul etmeme, ağlama veya problem davranis gösterme |
| 3. Etkinlikle ilgili davranislarda bulunma (sapkayi basina giyme, kendi gözünü, burnunu vb. gösterme, arabayi/treni sürme gibi). | 3. Etkinlikle ilgili ifadelerde bulunmama (sapkayi basina giyme, kendi gözünü, burnunu vb. gösterme, arabayi/treni sürme gibi). |
| 4. Etkinlik süresince beceri kitabina/önüne konan araçlara bakarak etkinligi yapma | 4. Etkinlik süresince beceri kitabina/önüne konan araçlara bakmadan etkinliğe yapma veya etrafına bakarak etkinligi yapmaya çalisma |
| 5. Beceri analizinde yer alan etkinligi tamamlama | 5. Beceri analizinde yer alan etkinligi tamamlamayı reddetme, etkinligi yapmasını engelleyecek düzeyde kendini uyarıcı davranislar yapma, ağlama vb. davranislar sergileme. |
| 6. Öğretmen pekistireci verirken öğretmeni bekleme | 6. Öğretmen pekistireci verirken öğretmeni beklemememe kendini uyarıcı davranislar yapma, ağlama vb. davranislar sergileme. |
| 7. Etkinlik sonunda ve sosyal etkilesim becerileri sirasinda öğretmenin verdiği yönergelere (arabayi/treni sürelim, toplayalım, kaldıralım) uyma* | 7. Etkinlik sonunda ve sosyal etkilesim becerileri sirasinda öğretmenin verdiği yönergelere uymama kendini uyarıcı davranislar yapma, ağlama, camdan bakma vb. davranislar sergileme * |
| 8. Kendini uyarıcı davranislar sergilese bile etkinligi yapma | |

* Resimli etkinlik çizelgelerinin öğretimi sirasinda uygulamacı sadece etkinlikler tamamlandıktan sonra ve sosyal etkilesim becerilerinin gerçekleştirildiği sırada öğrenciler ile etkinlikle ilgili konusur.

3.9.3.1. Etkililik Verilerinin Güvenirligi

Arastirma sirasinda duzenlenen tum oturumlarda toplanan veriler arastirmaci tarafindan kodlanmistir. Kodlanan verilerin guvenirligini sinamak amaciyla duzenlenen tum oturumlarin % 30'u bir baska kodlayici tarafindan "Etkililik Verisi Guvenirlik Formlari" kullanilarak bagimsiz bir sekilde kodlanmis ve böylece kodlayicilar arasi guvenirlik yöntemiyle etkililik verilerinin guvenirligi sinanmistir. Arastirmada kodlayicilar arasi guvenirlik verileri, oturumlarinin % 30'unda "görüs birliği/(görüs ayriligi+görüs birliği)X100" formülü kullanilarak hesaplanmistir (Tekin-Iftar ve Kircaali-Iftar, 2004).

Harun için belirlenen kodlayicilar arasi guvenirlik verileri tüm toplu yoklama oturumlari için çizelge izleme becerisinde % 93 ile % 100 arasinda degisiklik göstererek ortalama % 97 olarak belirlenmistir. Toplu yoklama oturumlarında etkinlikle ilgili olma için belirlenen guvenirlik yüzdesi araligi % 91 ile % 95 arasinda degisiklik göstererek ortalama % 93 olarak kayit edilmistir. Etkinligi yerine getirme davranislari arasinda yer alan legolardan model yapma, patates adamin parçalarını takma becerileri için toplu yoklama oturumlarındaki guvenirlik yüzdesi %100 olarak belirlenirken, labut devirme için belirlenen guvenirlik yüzdesi araligi % 90 ile % 100 ile arasinda degisiklik göstererek ortalama % 95 olarak belirlenmistir.

Toplu yoklama oturumlarında Nedim için belirlenen kodlayicilar arasi guvenirlik verileri çizelge izleme becerisinde % 83 ile % 96 arasinda degisiklik göstererek ortalama % 95 olarak belirlenmistir. Toplu yoklama oturumlarında etkinlikle ilgili olma için belirlenen guvenirlik yüzdesi araligi % 81 ile % 97 arasinda degisiklik göstererek ortalama % 91 olarak kayit edilmistir. Etkinligi yerine getirme davranislari arasinda yer alan legolardan model yapma becerisinde belirlenen guvenirlik yüzdesi araligi % 97 ile % 100 arasinda degisiklik göstererek ortalama % 99, patates adamin parçalarını takma becerisi için % 100 olarak belirlenirken, labut devirme için toplu yoklama oturumlarındaki guvenirlik yüzdesi araligi % 95 ile % 100 arasinda degisiklik göstererek ortalama % 98 olarak belirlenmistir.

Berk için belirlenen kodlayıcılar arası güvenilirlik verileri toplu yoklama oturumları için çizelge izleme becerisinde % 91 ile % 100 arasında değişiklik göstererek ortalama % 98 olarak belirlenmiştir. Toplu yoklama oturumlarında etkinlikle ilgili olma için belirlenen güvenilirlik yüzdesi aralığı % 95 ile % 100 arasında değişiklik göstererek ortalama % 97 olarak kayıt edilmiştir. Etkinliği yerine getirme davranışları arasında yer alan legolardan model yapma, labut devirme becerileri için toplu yoklama oturumlarındaki güvenilirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenirken, patates adının parçalarını takma becerisi için belirlenen güvenilirlik yüzdesi aralığı ise % 90 ile % 100 arasında değişiklik göstererek ortalama % 96 olarak belirlenmiştir.

Harun için öğretim oturumları sırasında çizelge izleme becerisi için belirlenen ortalama güvenilirlik yüzdesi aralığı % 79 ile % 93 arasında değişiklik göstererek ortalama % 84 olarak belirlenmiştir. Etkinlikle ilgili olma davranışı için belirlenen güvenilirlik yüzdesi aralığı % 73 ile % 98 arasında değişiklik göstererek ortalama % 88 olarak belirlenmiştir. Harun için etkinliği yerine getirme davranışları arasında yer alan labut devirme becerisi için belirlenen güvenilirlik yüzdesi aralığı % 80 ile % 100 arasında değişiklik göstererek ortalama % 95 olarak belirlenirken, legodan model yapma için % 100 ve patates adının parçalarını takma için belirlenen güvenilirlik yüzdesi aralığı % 80 ile % 100 arasında değişiklik göstererek ortalama % 93 olarak belirlenmiştir.

Öğretim oturumları sırasında Nedim için çizelge izleme becerisinde belirlenen ortalama güvenilirlik yüzdesi aralığı % 86 ile % 96 arasında değişiklik göstererek ortalama % 94 olarak belirlenmiştir. Etkinlikle ilgili olma davranışı için belirlenen güvenilirlik yüzdesi aralığı % 86 ile % 95 arasında değişiklik göstererek ortalama % 90 olarak belirlenmiştir. Nedim için etkinliği yerine getirme davranışları arasında yer alan legodan model yapma becerisi için belirlenen güvenilirlik yüzdesi aralığı % 82 ile % 100 arasında değişiklik göstererek ortalama % 93 olarak belirlenirken, patates adının parçalarını takma için belirlenen güvenilirlik yüzdesi aralığı ise % 70 ile % 100 arasında değişiklik göstererek ortalama % 85 olarak belirlenmiştir. Labut devirme için belirlenen güvenilirlik yüzdesi % 90 ile % 100 arasında değişiklik göstererek ortalama % 98 olarak belirlenmiştir.

Berk için öğretim oturumlari sırasında çizelge izleme becerisi için belirlenen ortalama güvenilirlik yüzdesi araligi % 89 ile % 100 arasında degisiklik göstererek ortalama % 96 olarak belirlenmistir. Etkinlikle ilgili olma davranisi için belirlenen güvenilirlik yüzdesi araligi % 97 ile % 100 arasında degisiklik göstererek ortalama % 99 olarak belirlenmistir. Harun için etkinligi yerine getirme davranislari arasında yer alan legodan model yapma için belirlenen güvenilirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenirken, patates adamin parçalarını takma için belirlenen güvenilirlik yüzdesi araligi % 90 ile % 100 arasında degisiklik göstererek ortalama % 98 olarak belirlenmistir. Labut devirme için belirlenen güvenilirlik yüzdesi araligi ise % 80 ile % 100 arasında degisiklik göstererek ortalama % 95 olarak belirlenmistir.

Öğretim tamamlandıktan sonra düzenlenen izleme oturumlarında Harun için belirlenen güvenilirlik yüzdeleri etkinligi yerine getirme davranislarinin tümünde % 100 olarak belirlenmistir. İzleme oturumlarında çizelge izleme becerisinde belirlenen güvenilirlik yüzdesi araligi ise % 86 ile % 100 arasında degisiklik göstererek ortalama % 93 olarak belirlenmistir. Etkinlikle ilgili olma için belirlenen güvenilirlik yüzdesi araligi ise % 88 ile % 97 arasında degisiklik göstererek ortalama % 93 olarak belirlenmistir.

İzleme oturumlarında Nedim için belirlenen güvenilirlik yüzdeleri etkinligi yerine getirme davranislarinin tümünde % 100 olarak belirlenmistir. İzleme oturumlarında çizelge izleme becerisinde belirlenen güvenilirlik yüzdesi araligi ise % 93 ile % 96 arasında degisiklik göstererek ortalama % 95 olarak belirlenmistir. Etkinlikle ilgili olma için belirlenen güvenilirlik yüzdesi araligi ise % 89 ile % 96 arasında degisiklik göstererek ortalama % 93 olarak belirlenmistir.

Berk içinde izleme oturumlarında belirlenen güvenilirlik yüzdeleri etkinligi yerine getirme davranislarinin tümünde % 100 olarak belirlenmistir. İzleme oturumlarında çizelge izleme becerisinde belirlenen güvenilirlik yüzdesi araligi ise % 88 ile % 94 arasında degisiklik göstererek ortalama % 91 olarak belirlenmistir. Etkinlikle ilgili olma için belirlenen güvenilirlik yüzdesi araligi ise % 96 ile % 98 arasında degisiklik göstererek ortalama % 97 olarak belirlenmistir.

Genelleme oturumlarında Hakan için çizelge izleme becerisi için belirlenen güvenilirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Etkinlikle ilgili olma için belirlenen güvenilirlik yüzdesi aralığı ise % 100 ile % 94 arasında değişiklik göstererek ortalama % 97 olarak belirlenmiştir. Etkinliği yerine getirme davranışlarında patates adam, labut devirme ve legodan model yapma için % 100 olarak belirlenmiştir.

Genelleme oturumlarında Nedim için belirlenen güvenilirlik yüzdeleri çizelge izleme becerisi için belirlenen güvenilirlik yüzdesi aralığı % 94 ile % 100 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 97 olarak belirlenmiştir. Etkinlikle ilgili olma için belirlenen güvenilirlik yüzdesi aralığı ise % 89 ile % 98 arasında değişiklik göstererek ortalama % 94 olarak belirlenmiştir. Etkinliği yerine getirme davranışlarında patates adam, labut devirme ve legodan model yapma için % 100 olarak belirlenmiştir.

Berk için genelleme oturumlarında belirlenen güvenilirlik yüzdeleri çizelge izleme becerisi için belirlenen güvenilirlik yüzdesi aralığı % 100 olarak belirlenmiştir. Etkinlikle ilgili olma için belirlenen güvenilirlik yüzdesi aralığı ise % 94 ile % 98 arasında değişiklik göstererek ortalama % 96 olarak belirlenmiştir. Etkinliği yerine getirme davranışlarında patates adam, labut devirme ve legodan model yapma için güvenilirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir.

3.9.3.2. Uygulama Güvenirligi

Uygulamacının gerçekleştirdiği uygulamanın hazırlanan uygulama planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemek amacı ile uygulamaya ilişkin veri toplanmış ve böylece uygulamanın güvenilirliği sinanmıştır. Ayrıca ilgili literatür uygulama güvenilirliğinde uygulamaya ilişkin veri toplamanın yani sıra, araştırmada uygulamayı yürüten kişinin araştırma konusu hakkındaki bilgi ve deneyimine de dikkat çekmektedir. Bu çalışmada uygulamanın araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüş olması, uygulamacının araştırmanın planlanması aşamasında araştırma konusuyla ilgili iki haftalık bir gözlem yapmış olması ve bu gözlemin otistik özellikler gösteren çocukların eğitimi alanında Amerika'da hizmet veren bir eğitim kurumunda (Princeton Child Development Institute) geliştirilen "Etkinlik Çizelgeleri" uygulamasını Türkiye'de ilk

olarak uygulayan bir kurumda gerçekleştirilmiş olması ve araştırmacının otistik özellikler gösteren çocuklara öğretim sunma ile ilgili deneyim sahibi olmasının yanı sıra, otizm tanısı almış bir öğrenci ile resimli etkinlik çizelgeleri ile serbest zaman becerilerinin öğretimine yönelik olarak yapmış olduğu pilot çalışma yapılmış olması ve aynı zamanda araştırmacının araştırma konusu ile ilgili bir çalışmaya katılarak tez konusu ile ilgili bilgi ve deneyimlerini geliştirmiş olması da uygulama güvenilirliği açısından önemli görünmektedir.

Düzenlenen tüm oturumların % 30'unda bağımsız iki kodlayıcı "Uygulamaya Güvenirligi Veri Toplama Formu'nu" kullanarak uygulamaya ilişkin güvenirlilik verilerini kodlamıştır. Araştırmada uygulama güvenilirliği verileri, oturumlarının % 30'unda "gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışıX100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-Iftar ve Kircaali-Iftar, 2004). Uygulama güvenilirliği verileri çizelge izleme becerisinin ve çizelge içinde yer alan serbest zaman becerilerinin öğretimi sırasında izlenen basamaklara ilişkin olarak tüm deneklerde toplanmıştır.

Tablo 3.5. Çizelge izleme becerisi öğretim süreci uygulama güvenilirliği sonuçları

| Uygulamacı Davranışları | Harun | Nedim | Berk |
|--|------------------|------------------|-------|
| 1. Araç-gerecin düzenlenmesi | % 96 (95 -97) | % 100 | % 100 |
| 2. Pekistireçlerin hazırlanması | % 97 (97-97) | % 100 | % 100 |
| 3. Dikkat sağlayıcı ipucu sunma | % 100 | % 100 | % 100 |
| 4. Başlangıç yönergesinin verilmesi | % 100 | % 98 (98-98) | % 100 |
| 5. Tepkide bulunma süresince bekleme (5sn) | % 99 (98-100) | % 97 (97-97) | % 100 |
| 6. Elle yönlendirme yapılması | % 100 | % 97 (97-97) | % 100 |
| 7. Pekistirme | % 100 | % 96 (95 -97) | % 100 |
| 8. İpucu silikleştirme sürecinin uygulanması | % 100 | % 100 | % 100 |

3.9.4. Genelleme Verilerinin Toplanması

Çizelge izleme becerisi, etkinlikle ilgili olma ve etkinliği yerine getirme davranışlarının farklı kişi (öğretmen), ortam ve zamana genellenip genellenmediğine ilişkin ön test-son test modeli kullanılarak veri toplanmıştır. Genelleme oturumları uygulanırken çizelge izleme becerisi ön test oturumunda öğretmenler araştırmanın uygulama süreci ile benzer bir biçimde öncelikle denegin dikkatinin sağlanabilmesi için deneye özel dikkati sağlayıcı ipucu (örn., “.....oyun oynamak ister misin?”) sunmuştur. Denek çalışmaya hazır olduğunu işaretleyip ya da sözel olarak ifade ettiğinde ya da olumsuz bir tepki göstermediğinde öğretmen tarafından pekiştirilmiş ve beceri yönergesi sunulmuştur (örn., “Harikasin! “ Harun. oyun zamanı”). Bir sonraki aşamada öğretmen denegin tepkide bulunması için 5 sn. süre ile beklemiştir. Bu süre içinde denek çizelge izleme becerisinde gerekli olan basamakları uygulamaya başlaması ve en az bir basamağı doğru tamamlaması durumunda pekiştirilmiştir (örn., “harikasin sen bana ne güzel baktın”).

Genelleme ön test oturumları sırasında etkinlikle ilgili olma ve etkinliği yerine getirme davranışları için deneklerin öğretmenleri ile ayrı oturumlar düzenlenmemiş bu davranışlarda uygulamacı tarafından toplanan başlama düzeyi verileri ön test genelleme oturumu verileri olarak kabul edilmiştir.

3.9.5. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmada, okulöncesi dönemdeki otistik özellik gösteren çocuklara serbest zaman becerilerinin yer aldığı resimli etkinlik çizelgelerini izleme becerisi ve etkinliği yerine getirme davranışlarının öğretimi sürecinde elde edilen sonuçların denekler açısından önemini belirleyebilmek amacıyla, deneklerin anneleri ve devam ettikleri kurumdaki öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sona erdikten sonra araştırmanın başlama düzeyindeki ve en son öğretim oturumundaki görüntüler annelere ve öğretmenlere ayrı ayrı izletilmiş, daha sonra elde edilen bulguların uygunluğunu değerlendirmek üzere annelerin ve çocukların öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla anneler ve öğretmenler için farklı

sorulardan olusan yari yapilandirilmis görüsme soru formlari hazirlanmistir (Ek 4.1. ve Ek 4.2.). Görüsmelerde soru formlarinin kullanilmasinin yani sira görüsmelerin ses kaydi da alinmistir.

3.10. Verilerin Analizi

Bu bölümde, etkililik, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin analizine yer verilmistir.

3.10.1. Etkililik Verilerinin Analizi

Arastirma sonunda elde edilen etkililik verileri, grafiksel analiz yoluyla analiz edilmistir. Arastirma bulgulari analiz edildigi grafikte yatay eksen oturum sayisini, disey eksen ise, bagimli degiskelere iliskin dogru tepki yüzdesini ifade etmektedir.

3.10.2. Genelleme Verilerinin Analizi

Arastirma sonunda elde edilen genelleme verileri, ön test-son test modeliyle sütun grafigi üzerinde gösterilerek analiz edilmistir. Arastirma bulgulari analiz edildigi grafikte yatay eksen bagimli degiskenlere iliskin genelleme verilerini, disey eksen ise, bagimli degiskelere iliskin genelleme oturumlarında elde edilen dogru tepki yüzdelerini ifade etmektedir.

3.10.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Yari yapilandirilmis görüsmeler ile öğretmenler ve annelerden elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel analiz teknigi ile çözümlenmistir. Betimsel analiz arastirmanin amaçlari kapsaminda kuramsal yapinin bilindigi durumlarda gerçekleştirilir. Verilerin çözümlenmesinde temasal yapı arastirma sorulari temelinde olusturabilir. Betimsel analizin temel adimlari Yildirim ve Simsek (2005) tarafından analiz için çerçeve olusturma, tematik çerçeveye göre verilerin islenmesi, bulgularin tanimlanmasi ve yorumlanmasi seklinde açıklanmaktadır.

Arastirma kapsaminda öğretmenler ve aileler ile gerçekleştirilen görüşmelere ait görüşme sorulari arastirmaci tarafından hazirlandiktan sonra uzman görüşüne sunulmustur. Uzman görüşleri dogrultusunda görüşme formlarina son halleri verilmiştir. Görüşme formlari hazirlandiktan sonra öğretmenler ve anneler ile görüşmeleri gerçekleştirmek amacıyla randevu alınmıştır. Görüşülecek kisilerin belirttiği gün ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme görüşülen kisilerin izinleriyle ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Görüşmelerin ardından veriler arastirmaci tarafından öncelikle bilgisayar ortamına aktarilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan tüm veriler ses kayıtlari ile birlikte bir uzmana verilmiş ve verilerin bilgisayar ortamına dogru bir biçimde aktarıldığı onaylanmıştır. Arastirmaci veri analizinde kullanacağı indekslere verileri aktarmış ve temalari oluşturmıştır. Dökümü yapılan ham veriler ile birlikte elde edilen temalardan oluşan bir kodlama anahtari baska bir arastirmaciya verilerek kodlayicilar arasi güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Son asamada ise elde edilen temalar çerçevesinde bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

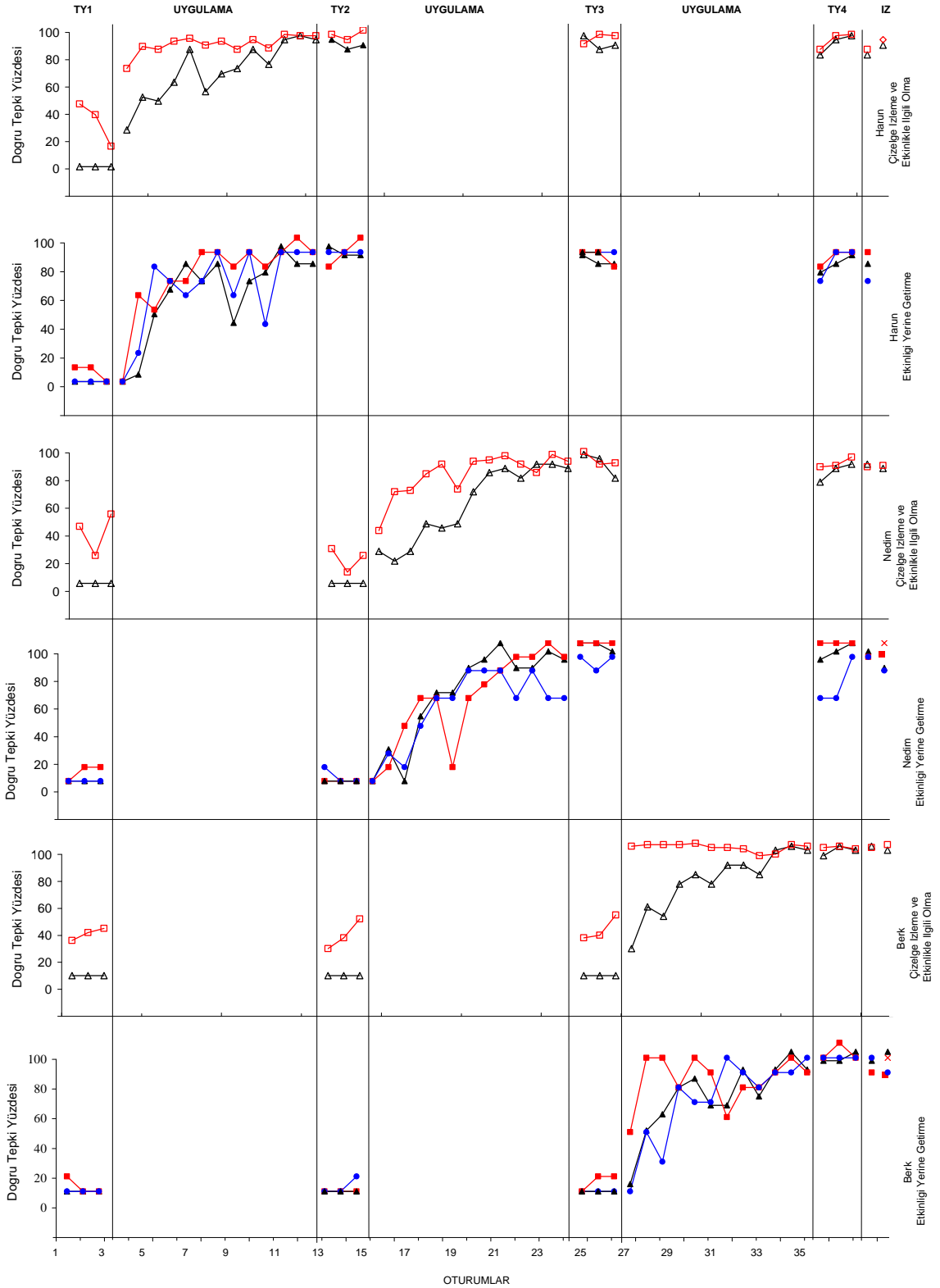
Bu bölümde, deneklerin çizelge izleme becerisini kazanma ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgulara ve deneklerin çizelge izleme becerisini öğrenmeleri sürecinde, çizelge içinde yer alan serbest zaman becerileri ile ilgili etkinlikleri yerine getirme davranışlarını kazanmalarına ve sürdürmelerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bölümde aynı zamanda çizelge izleme becerisinin ve etkinliği yerine getirme davranışlarının öğretiminin deneklerin etkinlikle ilgili olma davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin bulgulara ve deneklerin çizelge izleme becerisini farklı kişi (öğretmenleri), ortam ve zamana genellemelerine ve sosyal geçerliliğe ilişkin bulgulara da yer verilmiştir. Deney sürecinde evre değiştirme kararı çizelge izleme becerisi ve etkinliği yerine getirme davranışlarında ölçütün (% 80) karşılanmasına göre alınmıştır.

4.1. Çizelge İzleme Becerisini Kazanma ve Sürdürme Düzeyine İlişkin Bulgular

Arastirmaya katılan deneklerden her birinin çizelge izleme becerisini kazanma ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 4.1’de gösterilmiştir. Şekilde her denek için iki farklı grafik olmak üzere toplam altı grafik yer almaktadır. Bu grafiklerden 1., 3., ve 6., grafik her denegın çizelge izleme becerisini kazanma, sürdürme ve etkinlikle ilgili olma davranışlarındaki düzeylerini göstermektedir

4.1.1. Birinci Denek Harun’un Çizelge İzleme Becerisini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Harun’un çizelge izleme becerisini kazanma düzeyine ilişkin olarak yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 4.1’de gösterilmektedir. Şekilde yer alan birinci grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde (birinci toplu yoklama) Harun çizelge izleme becerisini % 0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Düzenlenen üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri elde edildiği için çizelge izleme becerisinin



- ? Çizelge izleme ? Legodan model yapma ? Labut devirme
 ? Etkinlikle ilgili olma ! Patates adam

Şekil 4.1. Deneklerin çizelge izleme, etkinliği yerine getirme ve etkinlikle ilgili olma düzeylerine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

öğretimine geçilmiştir. Uygulama evresinde çizelge izleme becerisindeki, doğru tepki yüzdesi % 27 ile % 96 arasında değişiklik gösterip ortalama % 78 olarak belirlenmiştir. Harun uygulama evresinde düzenlenen 11.,12., ve 13. oturumlarda % 93 ile % 96 arasında doğru tepkide bulunmuş ve çizelge izleme becerisinde ortalama % 94 düzeyinde performans göstererek belirlenen ölçütü karşılamıştır. Bu oturumlardaki doğru tepki yüzdesi ise değişiklik göstermiştir. Çizelge izleme becerisi öğretim oturumlarından sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde Harun'un çizelge izleme becerisinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi % 93 ile % 86 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 89 olarak belirlenmiştir. Daha sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumunda doğru tepki yüzdesi % 86 ile % 93 arasında değişiklik göstererek ortalama % 90 olarak belirlenmiştir. Son olarak düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumunda belirlenen doğru tepki yüzdesi ise % 82 ile % 96 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 90 olarak belirlenmiştir.

Harun, çizelge izleme becerisinin öğretimine ilişkin öğretim sona erdikten bir hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumunda % 82; uygulamadan üç hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda ise % 89 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

4.1.2. İkinci Denek Nedim'in Çizelge İzleme Becerisini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Nedim'in çizelge izleme becerisini kazanma düzeyine ilişkin olarak yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 4.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan üçüncü grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde (birinci toplu yoklama) ve ikinci toplu yoklama evresinde Nedim çizelge izleme becerisini % 0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Uygulama evresinde çizelge izleme becerisindeki, doğru tepki yüzdesi % 16 ile % 86 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 57 olarak geçerleşmiştir. Nedim, uygulama evresinde düzenlenen 11.,12., ve 13. oturumlarda % 83 ile % 86 arasında doğru tepki göstermiş ve ortalama % 85 düzeyinde doğru tepkide bulunarak çizelge izleme becerisinde belirlenen ölçütü karşılamıştır. Nedim'in çizelge izleme becerisi öğretim oturumlarından sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumunda göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi ise % 76 ile % 93 arasında değişiklik

göstermiş ve ortalama % 86 olarak belirlenmiştir. Son olarak düzenlenen toplu yoklama oturumunda ise Nedim % 73 ile % 86 arasında doğru tepki göstermiş ve ortalama % 80 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Nedim, çizelge izleme becerisinin öğretimine ilişkin öğretim sona erdikten bir hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumunda % 86, üç hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda % 83 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

4.1.3. Üçüncü Denek Berk'in Çizelge İzleme Becerisini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Berk'in çizelge izleme becerisini kazanma düzeyine ilişkin olarak yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 4.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan besinci grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde, ikinci toplu ve üçüncü toplu yoklama evresinde Berk çizelge izleme becerisini % 0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Uygulama evresinde çizelge izleme becerisindeki, doğru tepki yüzdesi % 20 ile % 96 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 70 olarak geçleşmiştir. Ayrıca Berk uygulama evresinde düzenlenen 10.,11., ve 12. oturumlarda % 93 ile % 96 arasında doğru tepki göstermiş ve ortalama % 94 düzeyinde doğru tepkide bulunarak çizelge izleme becerisinde belirlenen ölçütü karşılamıştır. Son olarak düzenlenen toplu yoklama oturumunda belirlenen doğru yüzdesi ise % 89 ile % 96 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 92 olarak belirlenmiştir.

Berk, çizelge izleme becerisinin öğretimine ilişkin öğretim sona erdikten bir hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumunda % 96, üç hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda % 93 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

4.2. Etkinligi Yerine Getirme Becerisini Kazanma ve Sürdürme Düzeyine İlişkin Bulgular

Arastirmaya katılan deneklerden her birinin resimli etkinlik çizelgeleri içinde yer alan serbest zaman becerilerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular Sekil 4.1’de gösterilmiş ve izleyen bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Sekilde yer alan 2.,4., ve 6., grafik her denegin etkinligi yerine getirme davranislarini kazanma ve sürdürme düzeylerini göstermektedir.

4.2.1. Birinci Denek Harun’un Etkinligi Yerine Getirme Davranisini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Harun’un etkinligi yerine getirme davranisina ilişkin olarak yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdigi dogru tepki yüzdeleri Sekil 4.1’de gösterilmektedir. Sekilde yer alan ikinci grafikte görüldüğü gibi, baslama düzeyi evresinde (birinci toplu yoklama) Harun etkinligi yerine getirme davranislarini arasında yer alan legolardan araba yapma ve labut devirme serbest zaman becerilerini % 0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Patates adamin parçalarını takma becerisi ile ilgili baslama düzeyinde göstermiş olduğu dogru tepki yüzdesi ise % 0 ile % 10 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 6 olarak belirlenmiştir. Çizelge izleme becerisinin öğretimi sırasında resimli etkinlik çizelgesi içinde yer alan serbest zaman becerilerinin öğretimine ilişkin uygulama evresinde legolardan araba yapama becerisinde elde edilen ortalama dogru tepki yüzdeleri % 0 ile % 94 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 61 olarak belirlenmiştir. Patates adamin parçalarını takma becerisinde belirlenen dogru tepki yüzdeleri % 0 ile % 100 arasında değişiklik göstererek ortalama % 74 olarak belirlenmiştir. Labut devirme becerisinde göstermiş olduğu dogru tepki yüzdesi ise % 0 ile % 90 arasında değişiklik göstererek ortalama % 65 olarak belirlenmiştir. Uygulama sırasında Harun legolardan araba yapama becerisinde 11., 12., ve 13. oturumlarda göstermiş olduğu dogru tepki yüzdesi % 82 ile % 94 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 86 düzeyinde gerçekleşerek belirlenen ölçütü karşılamıştır. Patates adamin parçalarını takma becerisinde 6., 7., ve 8. oturumlarda göstermiş olduğu dogru tepki yüzdesi % 80 ile % 90 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 87 olarak belirlenip

istenilen ölçütü karsilamistir. Labut devirme becerisinde ise 11., 12., ve 13. oturumlarda % 90 düzeyinde dogru tepki göstererek belirlenen ölçütü karsilamistir. Çizelge izleme becerisi öğretim oturumlarından sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde Harun legolardan araba yapama becerisindeki dogru tepki yüzdesi, % 88 ile % 94 arasında degisiklik göstermis ve ortalama % 90 olarak belirlenmistir. Patates adamin parçalarını takma becerisindeki dogru tepki yüzdesi % 80 ile % 100 arasında degisiklik göstermis ve ortalama % 90 olarak belirlenmistir. Labut devirme becerisinde göstermis olduğu dogru tepki yüzdesi ise % 90 olarak belirlenmistir. Daha sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumunda dogru tepki yüzdesi, legolardan araba yapama becerisinde % 82 ile % 88 arasında degisiklik göstermis ve ortalama % 84 olarak belirlenmistir. Patates adamin parçalarını takma becerisinde ise göstermis olduğu dogru tepki yüzdesi % 80 ile % 90 arasında degisiklik göstermis ve ortalama % 87 olarak belirlenmistir. Üçüncü toplu yoklama oturumunda labut devirme becerisindeki dogru tepki yüzdesi ise % 90 olarak belirlenmistir. Son olarak düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumunda legolardan araba yapama için belirlenen dogru tepki yüzdesi araligi % 76 ile % 88 arasında degisiklik göstermis ve ortalama % 82 olarak belirlenmistir. Patates adamin parçalarını takma için belirlenen dogru tepki yüzdesi araligi % 80 ile % 90 arasında degisiklik göstererek ortalama % 87 olarak belirlenmistir. Labut devirme becerisi için belirlenen dogru davranis yüzdesi araligi ise % 70 ile % 90 arasında degisiklik göstermis ve ortalama % 83 olarak belirlenmistir.

Harun'un, etkinligi yerine getirme davranislarina iliskin öğretim sona erdikten bir hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumundaki dogru tepki yüzdeleri legolardan araba yapma becerisinde % 82; patates adamin parçalarını takma becerisinde % 90 ve labut devirme becerisinde % 70 olarak belirlenmistir. Uygulamadan üç hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda ise doru tepki yüzdeleri legolardan araba yapama becerisinde % 88; patates adamin parçalarını takma becerisinde % 90 ve labut devirme becerisinde % 90 olarak belirlenmistir.

4.2.2. İkinci Denek Nedim'in Etkinliği Yerine Getirme Davranisini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Nedim'in etkinliği yerine getirme davranışına ilişkin olarak yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 4.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan dördüncü grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde (birinci toplu yoklama) Nedim etkinliği yerine getirme davranışları arasında yer alan legolardan araba yapma ve labut devirme serbest zaman becerilerini % 0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Patates adamin parçalarını takma becerisi ile ilgili başlama düzeyinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi % 0 ile % 10 arasında değişiklik göstererek ortalama % 6 olarak belirlenmiştir. İkinci toplu yoklama evresinde de Nedim etkinliği yerine getirme davranışları arasında yer alan legolardan araba yapma ve labut devirme becerilerini % 0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Patates adamin parçalarını takma becerisinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi % 0 ile % 10 arasında değişiklik göstererek ortalama % 3 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Çizelge izleme becerisinin öğretimi sırasında resimli etkinlik çizelgesi içinde yer alan serbest zaman becerilerinin öğretimine ilişkin uygulama evresinde legolardan araba yapma becerisinde elde edilen ortalama doğru tepki yüzdeleri % 0 ile % 100 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 63 olarak belirlenmiştir. Patates adamin parçalarını takma becerisinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi aralığı % 0 ile % 100 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 58 olarak belirlenmiştir. Labut devirme becerisinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi ise % 0 ile % 80 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 53 düzeyinde gerçekleşmiştir. Uygulama sırasında Nedim legolardan araba yapma becerisinde 7., 8., ve 9. oturumlarda göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi % 82 ile % 100 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 90 düzeyinde gerçekleşerek belirlenen ölçütü karşılamıştır. Patates adamin parçalarını takma becerisinde 9., 10., ve 11. oturumlarda göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi ise % 80 ile % 90 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 86 düzeyinde gerçekleşerek belirlenen ölçütü karşılamıştır. Labut devirme becerisinde 7., 8., ve 9. oturumlarda % 80 düzeyinde doğru tepki göstererek ölçütü karşılamıştır. Çizelge izleme becerisi öğretim oturumlarından sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde Nedim'in legolardan araba yapma becerisinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi % 94 ile % 100 arasında değişiklik

göstermiş ve ortalama % 98 olarak belirlenmiştir. Patates adamin parçalarını takma becerisinde % 100; labut devirme becerisinde ise göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi % 80 ile % 90 arasında değişiklik göstererek ortalama % 87 düzeyinde gerçekleşmiştir. Son olarak düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumunda legolardan araba yapama için belirlenen doğru tepki yüzdesi aralığı % 88 ile % 100 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 94 olarak belirlenmiştir. Patates adamin parçalarını takma için % 100 ve labut devirme becerisi için belirlenen doğru tepki yüzdesi aralığı ise % 60 ile % 90 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 70 olarak belirlenmiştir.

Nedim'in, etkinliği yerine getirme davranışlarına ilişkin öğretim sona erdikten bir hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumundaki doğru tepki yüzdeleri legolardan araba yapama becerisinde % 94; patates adamin parçalarını takma becerisinde % 90 ve labut devirme becerisinde % 90 olarak belirlenmiştir. Uygulamadan üç hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda ise doğru tepki yüzdeleri legolardan araba yapama becerisinde % 82; patates adamin parçalarını takma becerisinde % 100 ve labut devirme becerisinde % 80 olarak belirlenmiştir.

4.2.3. Üçüncü Denek Berk'in Etkinliği Yerine Getirme Davranışını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Berk'in etkinliği yerine getirme davranışına ilişkin olarak yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 4.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan altıncı grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde (birinci toplu yoklama) ve ikinci toplu yoklama oturumunda Berk etkinliği yerine getirme davranışları arasında yer alan legolardan tren yapma ve labut devirme serbest zaman becerilerini % 0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Patates adamin parçalarını takma becerisi ile ilgili başlama düzeyinde ve ikinci toplu yoklama oturumunda göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi ise % 0 ile % 10 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 3 olarak belirlenmiştir. Üçüncü toplu yoklama evresinde Berk etkinliği yerine getirme davranışları arasında yer alan legolardan tren yapma ve labut devirme serbest zaman becerilerini % 0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Patates adamin parçalarını takma becerisinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi aralığı ise % 0 ile % 10 arasında değişiklik göstererek ortalama % 6 olarak

belirlenmiştir. Çizelge izleme becerisinin öğretimi sırasında resimli etkinlik çizelgesi içinde yer alan serbest zaman becerilerinin öğretimine ilişkin uygulama evresinde elde edilen ortalama doğru tepki yüzdesi aralığı legolardan araba yapma becerisinde % 5 ve % 94 arasında değişiklik gösterip ortalama % 64 olarak belirlenmiştir. Patates adamin parçalarını takma becerisinde belirlenen doğru tepki yüzdesi aralığı % 40 ile % 90 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 75 olarak belirlenmiştir. Labut devirme becerisinde belirlenen doğru tepki yüzdesi % 0 ile % 90 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 62 olarak belirlenmiştir. Uygulama sırasında Berk resimli etkinlik çizelgesinde yer alan serbest zaman becerilerinin tamamında 10. 11. ve 12. oturumlarda istenilen düzeyde doğru tepki göstererek belirlenen ölçütü karşılamıştır. Berk'in legodan tren yapma becerisinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi aralığı % 82 ile % 94 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 86 olarak belirlenmiştir. Patates adamin parçalarını takma ve labut devirme becerisinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi aralığı ise her iki beceride de % 80 ile % 90 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 83 olarak belirlenmiştir. Çizelge izleme becerisi öğretim oturumlarından sonra düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresinde Berk legolardan tren yapma becerisinde % 88 ile % 94 arasında doğru tepki göstermiş ve ortalama % 90 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Patates adamin parçalarını takma becerisinde doğru tepki yüzdesi % 90 ile % 100 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 93 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Labut devirme becerisinde ise % 90 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Berkin, etkinliği yerine getirme davranışlarına ilişkin öğretim sona erdikten bir hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumundaki doğru tepki yüzdeleri; legolardan tren yapma becerisinde % 88; patates adamin parçalarını takma becerisinde % 80 ve labut devirme becerisinde % 90 olarak belirlenmiştir. Uygulamadan üç hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda ise doğru tepki yüzdeleri legolardan tren yapma becerisinde % 94; patates adamin parçalarını takma becerisinde % 90 ve labut devirme becerisinde % 80 olarak belirlenmiştir.

4.3. Çizelge İzleme Becerisinin Öğretiminin ve Etkinliği Yerine Getirme Davranışlarının Kazanılmasının Deneklerin Etkinlikle İlgili Olma Davranışları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Çizelge izleme becerisinin öğretiminin ve etkinliği yerine getirme davranışlarının kazanılmasının deneklerin etkinlikle ilgili olma davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular Şekil 4.1’de gösterilmiş ve izleyen bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.3.1. Çizelge İzleme Becerisinin Öğretiminin ve Etkinliği Yerine Getirme Davranışlarının Kazanılmasının Birinci Denek Harun’un Etkinlikle İlgili Olma Davranışı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Harun’un etkinlikle ilgili olma davranışının oluşturma yüzdelerine ilişkin bulgular Şekil 4.1’de gösterilmektedir. Şekilde yer alan birinci grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde (birinci toplu yoklama) Harun etkinlikle ilgili olma davranışının oluşturma yüzdesi % 15 ile % 46 arasında değişiklik gösterip ortalama % 33 olarak gerçekleşmiştir. Uygulama evresinde Harun’un etkinlikle ilgili olma becerisindeki oluşturma yüzdesi % 72 ile % 97 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 89 olarak belirlenmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde etkinlikle ilgili davranışının oluşturma yüzdesindeki artış devam etmiş ve % 93 ile % 100 arasında değişiklik göstererek ortalama % 96 olarak belirlenmiştir. Daha sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumunda oluşturma yüzdesi % 90 ile % 97 arasında değişiklik göstererek ortalama % 94 olarak belirlenmiştir. Son olarak düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumunda belirlenen oluşturma yüzdesi ise % 86 ile % 97 arasında değişiklik göstererek ortalama % 93 olarak belirlenmiştir.

Öğretim sona erdikten bir hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumunda Harun’un etkinlikle ilgili olma davranışının oluşturma yüzdesi % 86 olarak belirlenmiştir. Uygulamadan üç hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda belirlenen oluşturma yüzdesi ise % 93 olarak gerçekleşmiştir.

4.3.2. Çizelge İzleme Becerisinin Öğretiminin ve Etkinliği Yerine Getirme Davranışlarının Kazanılmasının İkinci Denek Nedim'in Etkinlikle İlgili Olma Davranışı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Nedim'in etkinlikle ilgili olma davranışının oluşturma yüzdelerine ilişkin bulgular Şekil 4.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan üçüncü grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde (birinci toplu yoklama) Nedim'in etkinlikle ilgili olma davranışının oluşturma yüzdesi % 20 ile % 50 arasında değişiklik gösterip ortalama % 37 olarak belirlenmiştir. İkinci toplu yoklama evresinde etkinlikle ilgili davranışının oluşturma yüzdesi ise % 8 ile % 25 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 18 olarak belirlenmiştir. Daha sonra gerçekleştirilen uygulama evresinde etkinlikle ilgili olma davranışındaki oluşturma yüzdesi % 38 ile % 93 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 78 olarak belirlenmiştir. Nedim'in uygulama sona erdikten sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumunda etkinlikle ilgili olma davranışında göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi % 86 ile % 95 arasında değişiklik göstermiş ve ortalama % 89 olarak belirlenmiştir. Son olarak düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumunda ise etkinlikle ilgili olma davranışındaki oluşturma yüzdesi % 84 ile % 91 arasında değişiklik göstererek ortalama % 87 olarak belirlenmiştir.

Nedim'in, öğretim sona erdikten bir hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumunda etkinlikle ilgili olma davranışının oluşturma yüzdesi % 84 olarak belirlenirken, uygulamadan üç hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumundaki oluşturma yüzdesi % 85 olarak belirlenmiştir.

4.3.3. Çizelge İzleme Becerisinin Öğretiminin ve Etkinliği Yerine Getirme Davranışlarının Kazanılmasının Üçüncü Denek Berk'in Etkinlikle İlgili Olma Davranışı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Berk'in etkinlikle ilgili olma davranışının oluşturma yüzdelerine ilişkin bulgular Şekil 4.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan beşinci grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde (birinci toplu yoklama) Berk'in etkinlikle ilgili olma davranışının oluşturma yüzdesi % 26 ile % 35 arasında değişiklik gösterip ortalama % 31 olarak gerçekleşirken, ikinci toplu yoklama evresinde davranışının oluşturma yüzdesi % 20 ile %

42 arasında değisiklik göstererek ortalama % 30 düzeyinde gerçekleşmiştir. Düzenlene üçüncü toplu yoklama evresinde etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesi ise % 28 ile % 45 arasında değisiklik göstererek ortalama % 34 olarak belirlenmiştir. Daha sonra gerçekleştirilen uygulama evresinde etkinlikle ilgili olma davranışındaki oluşum yüzdesi belirgin bir artış göstermiş ve % 89 ile % 98 arasında değisiklik göstererek ortalama % 95 olarak belirlenmiştir. Berk'in uygulama sona erdikten sonra düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumunda etkinlikle ilgili olma davranışındaki oluşum yüzdesi ise % 96 ile % 94 arasında değisiklik göstermiş ve ortalama % 95 olarak belirlenmiştir.

Berk'in, öğretim sona erdikten bir hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumunda etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesi % 95 olarak belirlenirken, uygulamadan üç hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumundaki oluşum yüzdesi % 97 olarak belirlenmiştir.

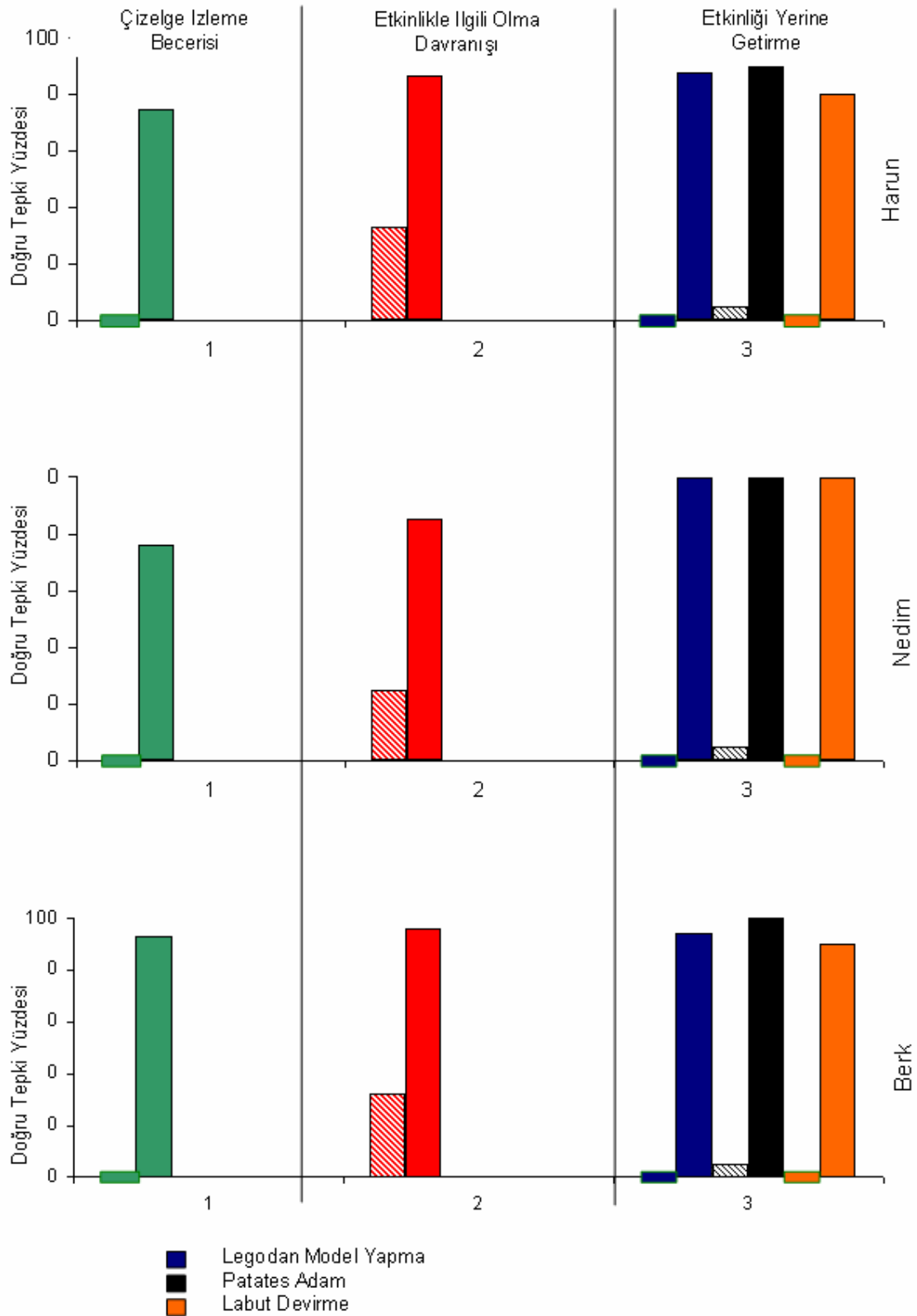
4.4. Genellemeye İlişkin Bulgular

Genelleme oturumlarında hedef öğrencilerin çizelge izleme becerisinin, etkinliği yerine getirme ve etkinlikle ilgili olma davranışlarının farklı kişi ortam ve zamana genellenmesine yönelik veri toplanmıştır. Bu oturumlar araştırmaya katılan deneklerin kendi öğretmenleriyle, uygulamanın yürütüldüğü farklı bir ortamda ve zamanda gerçekleştirilmiş ve deneklerin çizelge izleme becerisini genelleyip genellemedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan tüm denekler genelleme ön test oturumlarında çizelge izleme becerisini farklı kişi, ortam ve zamana genellemede % 0 düzeyinde tepkide bulunurken, deneklerin son test oturumunda göstermiş oldukları doğru tepki yüzdeleri çizelge izleme becerisinin de Harun için % 75; Nedim için % 76 ve Berk için ise % 93 olarak belirlenmiştir.

Hedef öğrencilerin etkinliği yerine getirme ve etkinlikle ilgili olma davranışlarında göstermiş oldukları doğru tepki yüzdeleri etkinliği yerine getirme davranışında tüm denekler için, legolardan araba yapma ve labut devirme becerilerinde % 0; patates adamın parçalarını takma becerisinde de % 0 ile % 10 arasında değisiklik göstererek ortalama % 5 olarak belirlenmiştir. Son test genelleme oturumunda etkinliği yerine

getirme davranisina iliskin elde edilen veriler, Harun için, legodan araba yapma becerisinde % 88; patates adami yapma becerisinde % 90 ve labut devirme becerisinde % 80 olarak belirlenmistir. Genelleme oturumlarında etkinligi yerine getirme davranisinda Nedim tüm becerilerde % 100 düzeyinde performans göstermistir. Etkinligi yerine getirme becerisinde Berk'in göstermis oldugu dogru tepki yüzdeleri ise; legodan araba yapma becerisinde % 94; patates adami yapma becerisinde % 100 ve labut devirme becerisinde de % 90 olarak belirlenmistir. Etkinlikle ilgili olma davranisinda belirlenen dogru tepki yüzdeleri; Harun etkinlikle ilgili olma davranisinin olusum yüzdesi % 15 ile % 46 arasında degisiklik gösterip ortalama % 33; Nedim'in etkinlikle ilgili olma davranisinin olusum yüzdesi % 8 ile % 50 arasında degisiklik gösterip ortalama % 25 olarak belirlenmistir. Berk'in etkinlikle ilgili olma davranisinin olusum yüzdesi ise % 20 ile % 42 arasında degisiklik gösterip ortalama % 32 olarak belirlenmistir.

Son test genelleme oturumlarında etkinlikle ilgili olma davranisinda belirlenen dogru tepki yüzdeleri ise Harun için; % 87 Nedim için, % 85 ve Berk içinde % 96 olarak belirlenmistir. Elde edilen bu sonuçlar, resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisinin, etkinligi yerine getirme ve etkinlikle ilgili olma davranislarinin ve farkli kisi, ortam ve zamana büyük ölçüde genellendigini gösterir niteliktedir. Deneklerin genelleme oturumlarına iliskin performansları Sekil 4.2'de gösterilmektedir.



Sekil 4.2. Deneklerin çizelge izleme, etkinliği yerine getirme ve etkinlikle ilgili olma düzeylerine ilişkin genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

4.5. Sosyal Geçerlik Bulguları

Arastirmada öğretmen ve annelerle yapılan görüşmeler sonunda elde edilen veriler, arastirmanin sosyal geçerlik ile ilgili bulgularini olusturan temalar altinda toplanarak verilmiş ve ayrıca öğretmen ve annelerin sözlerinden yapılmış olan doğrudan alıntılar ile bu temalar desteklenmiştir.

4.5.1. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar

Arastirmaya katılan öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, resimli etkinlik çizelgesinin otistik özellikler çocukların eğitimlerinde kullanılması, çizelgenin hazırlanması, resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisinde, etkinliği yerine getirme ve etkinlikle ilgili olma davranışlarındaki farklılıklar, resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımı ve çalışmanın olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili görüşler başlıkları altında değerlendirilmiş ve öğretmenlerin görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılar ile öğretmenlerin sosyal geçerlik ile ilgili görüşleri yansıtılmıştır.

4.5.1.1. Resimli Etkinlik Çizelgesinin Hazırlanmasıyla İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan iki öğretmene, resimli etkinlik çizelgelerinin hazırlanması süreci ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Bu soruyla ilgili olarak, görüşmelere katılan öğretmenlerin ikisi de görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda arastirmaya katılan öğrencilerden Harun'un öğretmeni resimli etkinlik çizelgelerinin hazırlanması ile ilgili görüşlerini ifade ederken "*çizelgenin kolaylıkla hazırlanabileceğini düşünüyorum*" diyerek konu ile ilgili düşüncesini dile getirmiştir. Berk ve Nedim'in öğretmeni ise bu konudaki görüşlerini, "*ee fotoğrafların çekilmesi onların notlara yerleştirilmesi çok uzun sürebilecek bir şey değil yani herkesin kolayca yapabileceği ve rahatça ulaşabileceği bir çizelge kolay yani uygulanabilir çok zaman almayacak bir şey maddi açıdan da sıkıntı vermeyecek bir şey diye düşünüyorum.*" sözleri ile ifade etmiştir.

4.5.1.2. Resimli Etkinlik Çizelgesi İzleme Becerisindeki Farklılıklarda İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan iki öğretmene, öğrencilerin resimli etkinlik çizelge izleme becerisi ile ilgili olarak çalışmanın basındaki görüntüler ile çalışmanın sonundaki görüntüler arasında ne gibi farklılıklar olduğu sorulmuştur. Bu soruyla ilgili olarak görüşmelere katılan öğretmenlerin ikisi de görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda çizelge izleme becerisindeki görüşler bağımsızlık teması altında toplanmıştır.

Bagimsizlik: Görüş bildiren iki öğretmende resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisinin öğrencilerinin bağımsızlığı açısından katkı sağladığını dile getirmişleridir. “*Ee kendi kendine bir oyun ee zamanini belirli aktiviteleri kullanarak gerçekleştirebileceğini gördüm.*”; “*... bir ee bir oyun zamanini atıyorum 20 dakikalık bir oyun etkinliğini kendi kendine gerçekleştirebilecek duruma geldiğini. Oyunları ee oyunların arasındaki geçişleri kendi kendine sağlayabileceğini gördüm geri dönmesi adına.*”; “*çocuğun yine aynı şekilde ipucuna baskasına bağlı olmadan kendi kendine ee etkinliği gerçekleştirebilmesi adına çok önemli diye düşünüyorum.*” cümleleri ile ifade ederken; Nedim’in ve Berk’in öğretmeni bu konuda ki görüşlerini, “*her şeyi yapıyorlar*”; *bir çizelgeyi takip etmeleri ondan bağımsız olarak yani eskisinden bağımsız olarak, bağımlı olmadan o çizelge üzerinden hareket etmeleri ona uymaları otistik çocuklar için güzel bir şey*” cümleleri ile ifade etmiştir.

4.5.1.3. Etkinliği Yerine Getirme Davranısındaki Farklılıklarda İlgili Görüşler

Öğretmenlere, öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışı (çizelgede yer alan oyunları öğrenmesi) ile ilgili olarak çalışmanın basındaki görüntüler ile çalışmanın sonundaki görüntüler arasında ne gibi farklılıklar olduğu sorulmuştur. Bu soruyla ilgili olarak görüşmelere katılan öğretmenlerin tamamı görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda görüşler, etkinliği yerine getirme davranışında performans gelişimi teması altında toplanmıştır.

Performans Gelişimi: Görüş bildiren iki öğretmen de resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisinin çocuklarının serbest zaman becerileri ile ilgili (çizelgede yer alan oyunlar) performanslarının arttığını ve öğrencilerin daha önce sahip olmadıkları oyun becerilerini yapabilir hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Harun’un öğretmeni, “*Yine ilk başta hiç bilmediği faaliyetlerle belli ipuçları sonrasında o geri dönüşleri filan da ip uçları sayesinde yapabiliyordu fakat giderek kendi kendine bağımsız olarak yapmaya başladı*” sözleri ile ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden Berk’in ve Nedim’in öğretmeni de konu ile ilgili görüşlerini, “*patates adamla lego dan araba yapma da yani başta bunların hiçbirini bilmiyorlardı ama sonradan bunları yani çok güzel yapmayı öğrendiler.*” sözleri ile ifade etmiştir.

4.5.1.4. Etkinlikle İlgili Olma Davranısındaki Farklılıklarla İlgili Görüşler

Görüşmelerde etkinlikle ilgili olma davranışına ilişkin olarak çalışmanın basındaki görüntüler ile çalışmanın sonundaki görüntüler arasında ne gibi farklılıklar olduğu sorulmuştur. Bu soruyla ilgili olarak görüşmelere katılan öğretmenlerin ikisi de görüş bildirmişti. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda etkinlikle ilgili olma davranışındaki farklılıklar, dikkatin artırılması, istenmeyen davranışların azaltılması temaları altında toplanmıştır.

Dikkatin Artırılması: Görüş bildiren iki öğretmende resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisinin çocuklarının etkinlikle ilgili olma davranışları ile ilgili performanslarının ve oyuna, oyun materyallerine olan dikkatlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Harun’un öğretmeni konu ile ilgili görüşlerini, “*bu etkinlik çizelgesine bakmaya başladıktan sonra tamamen ilgisinin ona yoğunlaştığını gördüm*” sözleri ile ifade etmiştir. Nedim’in ve Berk’in öğretmeni de görüşlerini, “*Nedim zaten çok fazla dağınıklık sendromu gösteren bir çocuk ilk başta bunları da zaten sınıfta çok yani masaları dağıtma iste kendini yere atma gibi davranışlar sergilemiş ama ee sonradan çok bi yardıma ihtiyaç duymadan çok güzel şeyler geri çeviriyordu ordaki her şeyi yapıyordu*” cümleleri ile ifade etmiştir.

Istenmeyen davranislarin azaltılması: Görüş bildiren öğretmenler ayrıca resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisinin çocuklarının problem davranislarinin ve kendini uyarıcı davranislarinin azalmasında da etkili olduğunu ifade etmişleridir. Örneğin Harun’un öğretmeni konu ile ilgili görüşlerini, “*ee davranislar ee kendini uyarıcı davranislari vardi ve davranislar sergiliyordu fakat, bu davranislardan vazgeçtigini gördüm.*” cümleleri ifade etmiştir. Nedim’in ve Berk’in öğretmeni ise görüşlerini, “*ilk basta bunlari da zaten sinifta çok yani masalari dagitma iste kendini yere atma gibi davranislar sergilemis ama ee sonradan...*”; “*Ee simdi basta söylüyüm mesela Nedim topu aldiginda direk havaya atma ya da iste topu direk karsiya firlatma gibi davranislar sergilemis ama etkinligin sonlarına dogru yani son görüntülerde çok güzel*”; “*Farki onda da (Berk için) çok fazla kendini yenileyen davranislar var sistemli ve çizelgeyi çok güzel takip etmişler. Yani özellikle bastaki ve sondaki görüntüler arasında inanılmaz farklar var.*” cümleleri ile ifade etmiştir.

4.5.1.5. Resimli Etkinlik Çizelgelerinin Kullanimiyla İlgili Görüşler

Kendileri ile görüşme yapılan öğretmenlere, resimli etkinlik çizelgesi uygulamasinin otistik özellikler gösteren çocuklarının eğitimlerinde kullanılması ve uygulamayı kendi öğrencilerinde kullanmayı isteyip istemedikleri ile ilgili neler düşündükleri sorulmuştur. Bu görüşler iki farklı (birinci ve ikinci sorular), soru ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin ikisi de bu konudaki görüşlerini uygulamayı kullanmayı istediklerini, bunun yanı sıra hangi becerilerde, nasıl kullanmayı istediklerini ve konu ile ilgili görüş, soru ve sorunlarını dile getirerek izleyen ifadeler ile ortaya koymuşlardır. Harun’un öğretmeni; “*Ben de isterim. Ee daha çok sosyal etkileşim benim ilgimi çekti ve hoşuma gitti. Oo iste resmi getirmesi öğretmene ve bundan zevk alması ben de buna yönelik çalışmalar yapmak isterim daha çok sosyal etkileşim yanında oyun da olabilir tabii.*” Nedim ve Berk’in öğretmeni ise; “*Kesinlikle kullanmak isterim. Kullanmak istediğim öğrenciler çok su anda görüntüleri izledikten sonra daha da iyi fark ettim zaten. Yani nereden başlamalıyım hangi becerilerden başlamalıyım. Bunu mesela aileler de kullanmak istiyorsa aileleri de nasıl yönlendirebilirim ve nereden başlayabilirim bu konuda yardım istiyorum.*” sözleri ile ifade etmiştir. Berk ve Nedim’in öğretmeni ayrıca resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisinin öğretiminde kullanılan yöntem ile ilgili görüşlerini de,

“Pek kullanılmıyor ama bence güzel bir şey çocuklara çok fazla sözel yönerge vermiyoruz. sadece yani gerekli olduğu durumlarda dokunarak. Onları ee yönlendiriyoruz sadece onun hakkında da iyi şeyler düşünüyorum. Sözel ipuçları çekmek zor oluyor ama fiziksel de yani daha yavaş yavaş ya da daha birdenbire yani dokunmaya geçebiliyoruz.” cümleleri ile dile getirmiştir.

4.5.1.6. Çalışmanın Olumlu Yönleriyle İlgili Görüşler

Görüşmelerin yapıldığı öğretmenlere çalışmanın olumlu buldukları yönleri sorulmuş ve öğretmenlerin ikisi de bu soruyu yanıtlamışlardır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda çalışmanın olumlu yönleri ile ilgili görüşler, öğrencilerin bağımliliklerin azaldığı, serbest zaman ve oyun becerileri ile ilgili performanslarının arttığı yönünde olmuştur. Bu görüşler Harun’un öğretmeni tarafından, *“Ee basta söylediğim gibi çocuğun yetiskine bağlı olmadan kendi kendine bir oyun etkinliğini gerçekleştirebilmesi ve kendi istediği şekilde dile getirebilmesi çok güzel yani bunun ilerlemiş aşamalarını da düşündüğüm zaman...”* sözleri ile ifade edilmiştir. Berk ve Nedim’in öğretmeni de konu ile ilgili görüşlerini, *“Olumlu iste çocuklar kendi başlarına çok güzel vakit geçirebilecekleri üç tane etkinlik öğrenmişler boş zamanlarında bunu yapabilecekleri yani çizelgeye bağlı kalarak yapsalar da sonuçta bunu çok güzel yapabilecek duruma gelmişler. Boş vakitlerinde evde oynayabilecekler sınıfta yani ben öğretmen olarak bu etkinlikleri çalıştırıp bunu devam ettirebilirim. Yani oyun becerileri zaten bu çocuklarda zor öğretilen şeyler, üzerinde durulmayan şeyler. Bu üç etkinliği yani oyuna dökerek oynamaları bence çok güzel olmuştur.”* sözleri ile ifade etmiştir.

4.5.1.7. Çalışmanın Olumsuz Yönleriyle İlgili Görüşler

Görüşmelerin yapıldığı öğretmenlere çalışmanın olumsuz buldukları yönleri sorulmuş ve öğretmenlerin ikisi de hosa gitmeyen olumsuz bir yönü olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerden biri (Nedim ve Berk’in öğretmeni) başlangıçta olumsuz olarak düşündüğü bazı noktalar olduğunu ancak görüntüleri izledikten ve genelleme oturumundan sonra düşüncelerinin değiştiğini ifade etmiştir. Bu soruya Harun’un öğretmenin verdiği yanıt, *“Çalışmada olumsuz bulduğum bir yön yok şu anda aklıma*

gelen. cümleleri ile ifade etmiştir. Nedim'in ve Berk'in öğretmeni ise “ Görüntüleri izlemeden önce de olumsuz bulduğum yönler suyd ki, iste çok fazla etkinlik çizelgesine bagimli kalacaklar iste nereye kadar bu etkinlik çizelgesine bagimli kalacaklar diye düşünmüştüm ama Berk'in ve Nedim'inkini gördükten sonra çizelgeye çok fazla bagimli kalmadan da artık kendi basına yapabilecek duruma gelmişler.” ; “Sayfayı çeviriyo labutlari görüyo ve labutlari devirmesi gerektiğini biliyo yani o konuda da bagimsizlasabileceklerini düşündüğüm için olumsuz çok bisey düşünmüyorum. Gayet güzel bir çalışma olduğunu düşünüyorum ve çocuklara gerçekten faydalı olduğunu düşünüyorum ayrıca kendim de uygulamak istiyorum yardımlarinizla.” cümleleri ile ifade etmişlerdir.

4.5.2. Anneler Ile Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar

Arastirmaya katılan öğrencilerin anneleri ile yapılan görüşmeler resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisinde, etkinliği yerine getirme ve etkinlikle ilgili olma davranışlarındaki farklılıklar, resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımı ve çalışmanın olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili görüşler başlıkları altında değerlendirilmiş annelerin görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılar yapılarak, annelerin sosyal geçerlik ile ilgili görüşleri yansıtılmıştır.

4.5.2.1. Resimli Etkinlik Çizelgesi İzleme Becerisindeki Farklılıklarla İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan annelere, öğrencilerin resimli etkinlik çizelge izleme becerisi ile ilgili olarak çalışmanın basındaki görüntüler ile çalışmanın sonundaki görüntüler arasında ne gibi farklılıklar olduğu sorulmuştur. Bu soruyla ilgili olarak görüşmelere katılan annelerin ikisi (Nedim Ve Berk'in annesi) görüş bildirmişlerdir. Annelerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda çizelge izleme becerisindeki görüşler bagimsizlik teması altında toplanmıştır.

Bagimsizlik: Görüş bildiren iki annede resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisinin çocuklarının bagimsizliği açısından katkı sağladığını dile getirmiştir. “ *Takip etmiyor olsaydı, herhalde büyük bir ihtimal bocalardı. O çizelge sayesinde neyi nasıl*

kullanacagini neyi nasıl takacagini çok güzel bir şekilde uyguluyor. Uyguladığını gördüm.”; “Bağımsız bir şekilde yasantisini o anda ben izlerken normal bir Berk gördüm. Yani açıkçası. Çok güzeldi”; *“Hatta bir yerde kitabı ters çeviriyor. Sonra tekrar düzeltip kaldığı yerden devam ediyor.”* sözleri ile ifade etmiştir. Nedim’in annesi ise, *Çok iyi gördüm Nedim’i o konuda. Çok güzel... Yani kendi orda kitaba bakıp kendisi alıp getirmesi çok hoşuma gitti. Çok güzel. Kendi istediğini kendisi bilmiş, öğrenmiş. “Yapıyor hepsini. Bunlar güzel”* sözleri ile konu ile ilgili görüşlerini bildirmiştir.

4.5.2.2. Etkinliği Yerine Getirme Davranısındaki Farklılıklarla İlgili Görüşler

Annelere, öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışı (çizelgede yer alan oyunları öğrenmesi) ile ilgili olarak çalışmanın başındaki görüntüler ile çalışmanın sonundaki görüntüler arasında ne gibi farklılıklar olduğu sorulmuştur. Bu soruyla ilgili olarak görüşmelere katılan annelerin tamamı görüş bildirmişlerdir. Annelerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda etkinliği yerine getirme davranışında, performans gelişimi teması altında toplanmıştır.

Performans Gelişimi: Görüş bildiren üç annede resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisinin çocuklarının serbest zaman becerileri ile ilgili (çizelgede yer alan oyunlar) performanslarının arttığını ve daha önce sahip olmadıkları oyun becerilerini yapabilir hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Harun’un annesi, *“Yani oyuncakları yapmasını... Baya bi yapıyor oyuncakları, yani onu fark ettim.”* sözleri ile ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden Berk’in annesi konu ile ilgili görüşlerini, *“İlk etapta sizin yardımınız sayesinde bir şeyleri başarıyor. Daha sonra son zamanlarda bağımsız bir şekilde oyuncakları çok güzel bir şekilde takıyor. Siz de gördünüz ben çok duyulduğum izlerken...; “Evet. Özellikle onları (bilmediği oyunları) seçtik. Çok güzel. Yani gözlemledigim kadarıyla CD de izledigim kadarıyla, çok çok güzel. O topu tutup yapip... edebilmesi, patates kafanın kulaklarını, ayaklarını, her şeyini takması,*

çok çok güzel” cümleleri ile ifade etmiştir. Nedim’in annesinin etkinliği yerine getirme davranışındaki performans gelişimi ile ilgili görüşlerini; *“Simdi o araba... Legodan araba vardı evde ama arabayı yapmıyordu, O patates adam zaten yoktu bizde onu gerçekten çok güzel öğrenmiş. Çok da iyi beceriyor. Labut da yoktu. Onu da öğrenmiş.”* *“Bence çok güzel öğrenmiş onları mesela kısa bir zamanda...”*; *“Getiriyor, yapıyor, takıyor. Bir sürü bir şeyler yapıyor kendi kendine. Onu öğrendi yani. Bir aylık bir süreçte bu bile başarı yani.”* sözleri ile ifade etmiştir.

4.5.2.3 Etkinlikle İlgili Olma Davranışındaki Farklılıklarda İlgili Görüşler

Görüşmelerde etkinlikle ilgili olma davranışına ilişkin olarak çalışmanın basındaki görüntüler ile çalışmanın sonundaki görüntüler arasında ne gibi farklılıklar olduğu sorulmuştur. Bu soruyla ilgili olarak görüşmelere katılan annelerin tamamı görüş bildirmişlerdir. Annelerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda etkinlikle ilgili olma davranışındaki farklılıklar, dikkatin artırılması, istenmeyen davranışların azaltılması temaları altında toplanmıştır.

Dikkatin Artırılması: Görüş bildiren üç annede resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisinin çocuklarının etkinlikle ilgili olma davranışları ile ilgili performanslarının arttığını oyuna, oyun materyallerine olan dikkatlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerden Harun’un annesi konu ile ilgili görüşlerini, *“Dinlemesi baya iyi, yapması da iyi”* *“İyi resimlere bakması iyi oldu.”* *“Basladığı... baslarken kötüydü. Sonradan yani baya bir fark ver çocukta.”* *“Öğrenmesi iyi. Önceden öğrenmiyordu”* *“Ya basta dinlemesi yoktu. Sonradan dinlemeye alıstı. Dinlemesi iyi yani”* sözleri ile ifade etmiştir. Nedim’in annesinin etkinlikle ilgili olma davranışındaki performans gelişimi ile ilgili görüşleri ise; *“Bastakiyle sondakinin aralarında uçurumlar kadar fark var.”* *“Önüme bakıyor. Gösteriyor, gidip alıp geliyor...”* sözleri ile ifade ederken, aynı davranış ifade etmek için Berk’in annesi *“Çok çok güzel. Bütün dikkatini yoğunluğunu onun üzerine vermesi süper.”* cümlelerini kullanmıştır..

Istenmeyen davranislarin azaltılması: Görüş bildiren anneler resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisinin aynı zamanda çocuklarının problem davranislarinin ve kendini uyarıcı davranislarinin azalmasında da etkili olduğunu ifade etmişleridir. Örneğin Harun’un annesi konu ile ilgili görüşlerini, “*Zaten o zaman iyiydi. Sonradan sesler azalmısti*” “*Simdi çalismaya devam ederken sesler azaldi. Biraktigimizda araliklarla çikmaya basladi.*” cümleleri ile ifade etmiştir. Nedim’in annesinin görüşleri ise; “*Basta nasildi... Yerlere atiyordu kendisini. Ama bu son seyrettigim CD çok güzel.*” “*En azından oglumu gayet neseli ve iyi gördüm. Hiç bagirma yok. Kendini yerlere atmıyor.*” sözleri ile ifade ederken, problem davranislarin ve kendini uyarıcı davranislar ile ilgili görüşlerini Berk’in annesi, “*Davranislari hakkında, çok güzel. Son görüntülerde tabi ki bu davranislari yoktu yani. Hiçbiri yoktu.*” cümleleri ile ifade etmiştir.

4.5.2.4. Resimli Etkinlik Çizelgelerinin Kullanimiyla İlgili Görüşler

Kendileri ile görüşme yapılan annelere, resimli etkinlik çizelgesi uygulamasinin çocuklarının eğitimlerinde kullanılması ile ilgili neler düşündükleri sorulmuştur. Bu soruyu annelerin üçü de yanıtlamış ve bu konudaki görüşler etkinlik çizelgelerin okulda/kurumda ve evde kullanımı başlıkları altında iki farklı soru ile görüş belirlenerek değerlendirilmiştir.

Resimli Etkinlik Çizelgelerinin Okulda/Kurumda Kullanılması: Öğrencilerden Harun’un annesinin etkinlik çizelgelerinin okulda kullanılması ile ilgili görüşleri “*Ya şimdi bastan yaptigi zaman sonradan yapılmasi iyi oluyor. Yani unutmasi olmaz.*” “*Unutmamasi için yani öğretmenler de biraz gösterse daha iyi olur.*” cümleleri ile ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili Nedim’in annesi görüşlerini “*Ya ogluma faydali olacak bir seyse kullanilsin yani niye kullanilmasin. Nedim su anda öğrenme çağında. Ne kapabilirse bizim için de o önemli yani.*” sözleri ile ifade etmiştir. Son olarak Berk’in annesi ise “*Bence çok güzel bir yöntem. Herkes de denemeli. Okullarda da böyle bir seye artık başlanmalı bence.*” “*Tabiki herkes tarafından öğrenildiği zaman kullanilmasini tabii ki isterim. Çocukların normal yasantılarında da bunu kullandıktan sonra da birçok şeyin düzeleceğine inanıyorum. Kendileri açısından. Hem öğretmenler hem anneler veliler hem de öğrenciler açısından gerçekten güzel şeyler olacağına*

inaniyorum.” cümleleri ile etkinlik çizelgelerinin okulda kullanımı ile ilgili görüşleri görüşlerini ifade etmiştir.

Resimli Etkinlik Çizelgelerinin Evde Kullanılması: Etkinlik çizelgelerinin evde kullanılması ile ilgili Harun’un annesinin görüşlerini “*Ya ben kullanmak isterim.*” “*Kullanmak isterim yani*” cümleleri ile ortaya koyarken, Nedim’in annesi “*Biraz zor olur ilk baslarda ama yapabilirim gibime geliyor. Alistirmakta fayda var.*” cümleleri ile dile getirmiştir. Öğrencilerden Berk’in annesi ise, “*Tabiki. Tabi ki kullanacagim da. Su anda daha hiç denemedigim için tabi ki yapabilir miyim diye endisesi var. Ama sizden daha detayli öğrendikten sonra yapabilirim. Bence çok güzel. Rahatlıkla yapilabilecek bir sey.*”; “*Ilk önce giyinme, parkta oyun oynama. Su anda baska aklima gelmiyor ama, ilk etapta bunlarda denemeyi düşünüyorum açıkçası.*” cümleleri ile ifade etmiştir.

4.5.2.5. Çalışmanın Olumlu Yönleriyle İlgili Görüşler

Görüşmelerin yapıldığı annelere çalışmanın olumlu buldukları yönleri sorulmuş ve annelerin tümü bu soruyu yanıtlamışlardır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda oyun becerilerinin gelişimine sağlanan katkılar ve sorumluluklarını yerine getirme temaları altında toplanmıştır.

Oyun Becerilerinin Gelişimine Sağlanan Katkılar: Öğrencilerin anneleri çalışmanın olumlu buldukları yönü ile ilgili görüşlerini çocuklarının oyun becerilerine sağladığı katkılar açısından izleyen ifadeler ile dile getirmişleridir. Öğrencilerden Harun’un annesi “*Ya bastan bilmiyordu. Oyunlari düzeltmesi oyun oynaması...*” Sonradan öğrendi evde yani buradakileri hep yaptı.” cümleleri ile ifade ederken, Nedim’in annesi “*Kendi kendine bir seyler oyun kurmayı öğrendi. ...evde de söyle bir seyler tutup atmaya başladı... Labutu taklit ediyor olabilir. Yani ben CD de gördükten sonra ona karar verdim. Dedim bunu yapıyor herhalde.*” cümleleri ile görüşlerini paylaşmıştır. Katılımcılardan Berk’in annesi de “*Ilk basta oyuncaklari, patates kafanin kulagini eline alip döndürmesi, ondan sonra, lobutların nasıl devrileceğini ya da nasıl dizileceğini hiçbir şekilde bilmiyordu. Fakat sizin desteğinizle, sizin yardımınızla bunlari*

öğrendikten sonraki asamalarda gördüm ki bagimsiz olarak... “O topu tutup yapip dizebilmesi, patates kafanın kulaklarini, ayaklarini, her seyini takmasi, çok çok güzel.” cümleleri ile ifade etmistir.

Sorumluluklarini yerine getirme: Anneler çalismanin olumlu bulduklari yönü ile ilgili görüşlerini evde kendileri ile ilgili sorumluluklari (örn., oyuncaklarin toplanmasi) yerine getirmelerine sagladigi katkilari izleyen ifadeler ile dile getirmisleridir. Öğrencilerden Nedim’in annesi, *“Çalismaya baslamadan önce Nedim’de evde düzen yoktu mesela. Öyle oyuncaklari toplama falan... Simdi oyuncaklari bir düzene girdi. Kendi istedigini alip oyuncakla isi bittikten sonra götürüp yerine koyuyor.”* *“Oynadigi seyi yerine koyuyor.”* sözleri ifade ederken Berk’in annesi görüşlerini, *“Evet ben normal yasantimizda Berk’in sürekli “Hadi Berk sunu da al” “bunu da kaldir” sürekli ben söyleyerek ya da yönlendirerek topluyordu. Bu görüntüleri izledigimde ilk sey hissettim. Sadece kitapçigi takip ederek kendi basina alip oyuncaklari toplaması, kutuya yerlestirmesi, kutuyu alip yerine koyması çok güzel. Yani ben çok sasirdim.”* sözleri ile ifade etmistir. Harun’un annesi de konu ile ilgili görüşlerini *“yani yaptiklari gösterdiginiz yani hepsini göstermeye basladi evde yaptı evde yani evde bayagi bir farki var”* sözleri ile ifade etmistir.

4.5.2.6. Çalismanin Olumsuz Yönleriyle Ilgili Görüşler

Görüşmelerin yapıldigi annelere çalismanin olumsuz bulduklari yönleri sorulmus ve annelerin tümü hosa gitmeyen olumsuz bir yönü olmadigini ifade etmislerdir. Bu soruya Harun’un annesinin verdiği yanıt, *“Yani hiç bir sey kötü olamaz. Gayet iyi ilgilendi.”* *“Yani olursa getiririm. Faydasi var çünkü. Baya bir, bir ay geldik faydasi oldu. Sik geldigimizde faydasi olacak.”* cümleleri ile, Nedim’in annesi ise *“Yok yok. Yani böyle becerileriniz varsa öğretmenizi rica ederim yani. Oglumu yari yolda birakmayin.”* cümleleri ile ifade etmistir. Berk’in annesi de bu konudaki görüşlerini, *“Olumsuz buldugum hiçbir yer yok. Yani gözlemledigim kadariyla, izledigim kadariyla olumsuz buldugum hiçbir sey yok. Yani böyle olumlu seyler izledikten sonra neden istemeyeyim ki. Kendim bile yapmayı düşünüyorum yani.”* cümleleri ile ifade etmistir.

BÖLÜM V

TARTISMA VE ÖNERILER

5.1. Tartisma

Bu arastirmanin amaci, resimli etkinlik çizelgesi kullaniminin, okulöncesi dönemdeki otistik özellikler gösteren çocukların, serbest zaman becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkilerini degerlendirmektir. Bu amaçla çalışmada; resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretimin, çocukların, çizelge izleme becerisi, etkiligi yerine getirme davranislarini kazanmalari ve çizelge izleme becerisinin ve etkiligi yerine getirme davranislarinin öğretiminin çocukların etkinlikle ilgili olma davranislarini üzerindeki etkilerinin degerlendirilmesi amaçlanmistir. Arastirmada ayrıca resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisi, etkinlikle ilgili olma ve etkiligi yerine getirme davranislarini ile ilgili öğretmen ve ebeveyn görüşleri de belirlenmeye çalışilmistir.

Arastirma bulgulari; resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretimin, okulöncesi dönemdeki otistik özellikler gösteren çocukların resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisini kazanmalarinda ve etkiligi yerine getirme davranislarini öğrenmelerinde etkili oldugu ve hem çizelge izleme becerisinin hem de etkiligi yerine getirme davranislarinin uygulama sona erdikten sonrada korundugunu göstermistir. Ayni zamanda arastirma bulgulari; çizelge izleme becerisinin ve etkiligi yerine getirme davranislarinin öğretiminin otistik özellikler gösteren çocukların etkinlikle ilgili olma davranislarinin daha yüksek düzeyde gerçekleşmesine yol açtigini da göstermistir. Arastirmada öğretmen ve annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise, resimli etkinlik çizelgesi uygulamasina yönelik öğretmen ve annelerin görüşlerinin olumlu yönde oldugunu gösterir niteliktedir.

Arastirmanin ilk bulgusu; resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretimin otistik özellikler gösteren çocukların çizelge izleme becerisini kazanmalarinda etkili oldugunu ve çizelge izleme becerisinin öğretimi sona erdikten sonra da korundugunu ve farkli kisi, ortam ve zamana büyük oranda genellendigini göstermistir. Bu bulgular genel

olarak resimli etkinlik çizelgelerinin öğretiminin yapıldığı araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Ackley, 2002; Brayn ve Gast, 2000; Dauphin ve dig., 2004; Hall ve dig., 1995; Kimball ve dig., 2003; MacDuff ve dig.,1993; Scheur, 2002). Daha önce yapılmış olan araştırmalarda ve alanyazında yer alan bilgiler arasında, çizelge izleme becerisinin öğrenilmesi sürecinde ilk resimli etkinlik çizelgesinde yer alan becerilerin öğrencilerin yapabildiği ve asına olduğu beceriler arasından seçilmesinin, çizelge izleme becerisinin öğrenilmesini kolaylaştıracağı belirtilmektedir (Brayn ve Gast, 2000; Hall ve dig., 1995; McClannahan ve Krantz 1999; Watanabe ve Saturnmay, 2000). Örneğin, Brayn ve Gast, (2000); Hall ve dig., (1995) ve Watanabe ve Saturnmay, (2000) tarafından yapılmış olan araştırmalarda öğrencilerin çizelgelerinde yer alan beceriler, öğrencilerin kısmen yapabildiği ya da asına olduğu beceriler arasından seçilmiştir. Bu araştırmalardan farklı olarak yapılan bu araştırmada resimli etkinlik çizelgelerinin öğretimi sırasında öğrencilerin çizelgelerinde yer alan beceriler öğrencilerin daha önce sahip olmadıkları ve asına olmadıkları beceriler arasından seçilmiştir. Öğrencilerin çizelgelerinde yer alan becerilerin onlar için yeni beceriler olmasına rağmen, öğrenciler resimli çizelgelerinde yer alan etkinlikleri belirlenen ölçütün üzerinde performans göstererek yerine getirmişler ve becerilerin tamamına yakını öğrenmişlerdir. Araştırmada çizelge izleme becerisinde öğrencilerin % 80 düzeyinde doğru performans sergilemesi ve uygulamacının öğrenciden 2,5-3m kadar uzaklaşmış olması durumunda çizelge izleme becerisi öğrenilmiş olarak kabul edilmiştir. Bu ölçüt belirlenirken daha önce yapılmış olan araştırmalardan ve alan yazında yer alan bilgilerden yararlanılmıştır.

Brayn ve Gast (2000); Massey ve Wheeler (2000) tarafından yapılan araştırmalarda ve etkinlik çizelgeleri uygulamasını geliştiren Lynn McClannahan ve Patricia Krantz'ın "Otistik Özellikler Gösteren Çocuklar İçin Etkinlik Çizelgeleri" (Activity Schedules for Children With Autism) başlıklı kitabında öğrencilerin % 80 düzeyinde doğru performans göstermesi ve uygulayan kişinin öğrenciden 2,5-3m uzaklaşmış olması durumunda çizelge izleme becerisinin öğrenilmiş olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir. Daha öncede ifade edildiği gibi bu araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı çizelge izleme becerisinde belirlenen ölçütün üzerinde performans göstererek ölçütü karşılamışlardır. Çizelge izleme becerisinde Harun için belirlenen ölçüt % 94;

Nedim için % 85 ve Berk için ise % 94 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ilgili alan yazında resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisinin öğretiminin yapıldığı araştırmalarda, çizelge izleme becerisi ile ilgili sistematığın öğrenciler tarafından çabuk ve kolayca öğrenildiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır (Brayn ve Gast, 2000; MacDuff ve diğ., 1993; Springs ve diğ., 2007). Daha önce yapılmış olan araştırmalardan elde edilen bu bilgiler, araştırmının çizelge izleme becerisinin öğrenilmesi sürecinde elde edilen bulgular ile de tutarlılık göstermektedir. Araştırmada Harun ve Nedim için ölçüt karsılanıncaya kadar gerçekleştirilen oturum sayısı 13 olarak belirlenirken; Berk için gerçekleştirilen oturum sayısı 12 olarak belirlenmiştir. Bu durum aynı zamanda araştırmada ölçüte ulaşmak için gerçekleştirilen oturum sayıları açısından öğrenciler arasında belirgin bir farklılık bulunmadığını da göstermektedir. Çizelge izleme becerisinin öğrenilmesi ile ilgili olarak daha önce yapılmış olan araştırma bulgularıyla (örn., Brayn ve Gast, 2000; Morrison ve diğ., 2002) tutarlılık gösteren bir başka sonuçta, çizelge izleme becerisinin kazanılmasının öğrencilerin bağımsız performanslarının (etkinliği yerine getirme ve etkinlikle ilgili olma davranışlarında) artırılması üzerindeki olumlu etkilerinin belirlenmesi olmuştur. Araştırma sırasında öğrencilerin etkinliği yerine getirme ve etkinlikle ilgili olma davranışlarında meydana gelen artış dikkate alındığında bu araştırmının da otistik özellikler çocukların serbest zaman becerileri sırasındaki bağımsız performanslarına katkı sağladığı düşünülebilir. Bu sonuç aynı zamanda araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik sonuçları ile de desteklenmektedir.

Etkinlik çizelgeleri ile yürütülen araştırmaların çoğunda çizelge izleme becerisinin yanı sıra etkinlikle ilgili olma (on-task) becerisi ile ilgili de veri toplanmıştır. Ancak yapılan araştırmaların çok azında (örn., Dauphin ve diğ., 2004, Krantz ve diğ., 1993; MacDuff ve diğ., 1993; Massey ve Wheeler, 2000) çizelgede yer alan becerilerin öğrenilmesiyle (etkinliği yerine getirme) ilgili veri toplanmış ya da becerilerin kazanımı ile bilgilere yer verilmiştir. Bu araştırmada resimli etkinlik çizelgelerinin öğretiminin etkinliği yerine getirme davranışı üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesi amacıyla, öğrencilerin resimli etkinlik çizelgeleri daha önce sahip olmadıkları serbest zaman becerileri arasından seçilerek oluşturulmuştur. Otistik özellikler gösteren çocuklar ve serbest zaman becerileri ile ilgili yapılan alan yazın taramasından elde edilen bilgiler, serbest zaman

becerilerinin otistik özellikler gösteren çocuklar için oldukça önemli bir alan olmasına rağmen, serbest zaman becerilerinin bu çocukların eğitimlerinde çeşitli nedenlerle (örn., otistik özellikler gösteren çocukların eğitimlerinde zor bir alan olarak görülmesi) ikinci planda kaldığıdır (Brereton, 2005; Driver, 1992; Kurt, 2006; Massey ve Wheeler, 2000). Tüm bunlar dikkate alındığında resimli etkinlik çizelgesi izleme ve etkinliği yerine getirme becerilerinin öğretiminin yapıldığı bu çalışmada öğrencilerin ilk resimli etkinlik çizelgelerinde yer alan ve daha önce sahip olmadıkları serbest zaman becerilerini öğrenmelerinde (etkinliği yerine getirme), çizelge izleme becerisi öğretim sürecinin önemli katkıları olduğu görülmüştür. Çalışmada etkinliği yerine getirme davranışında Harun legolardan araba yapma becerisinde ortalama % 86; patates adamin parçalarını takma becerisinde ortalama % 87 ve labut devirme becerisinde % 90 düzeyinde doğru tepki göstermiştir. Etkinliği yerine getirme davranışında Nedim'in göstermiş olduğu doğru tepki yüzdeleri ise, legolardan araba yapma becerisinde ortalama % 90; patates adamin parçalarını takma becerisinde ortalama % 86 ve labut devirme becerisinde % 80 olarak belirlenmiştir. Çalışmada etkinliği yerine getirme davranışına ilişkin Berk'in doğru davranış yüzdeleri ise legodan tren yapma becerisinde ortalama % 86; patates adamin parçalarını takma ve labut devirme becerisinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi ortalama % 83 olarak belirlenmiştir. Ayrıca etkinliği yerine getirme davranışında meydana gelen bu artış öğretim sona erdikten sonra da devam etmiştir. Çalışmada etkinlik çizelgelerinin öğretimi ile ilgili amaçlar arasında yer alan “toplumsal ve günlük yaşam becerilerinin kazanılmasını sağlama” amacına uygun olarak etkinliği yerine getirme davranışı ile ilgili elde edilen bu sonuçlar, Dauphin ve diğ., (2004); Krantz ve diğ., (1993); MacDuff ve diğ., (1993); Massey ve Wheeler, (2000); Morrison ve diğ., (2002) tarafından yapılmış olan ve çizelgede yer alan serbest zaman becerilerin öğrenilmesi (etkinliği yerine getirme) ya da becerilerin kazanımı ilgili bilgilere yer veren araştırma bulgularıyla da tutarlık göstermektedir.

Çalışmada elde edilen bulgulardan bir diğeri de, çizelge izleme becerisi ve etkinliği yerine getireme davranışlarının öğretimi sırasında öğrencilerin etkinlikle ilgili olma davranışlarının oluşum yüzdesinde uygulama evresinde meydana gelen artışın, öğretim sona erdikten sonra gerçekleştirilen toplu yoklama ve izleme oturumlarında da

korunmuş olmasidir. Etkinlikle ilgili olma davranisinda meydana gelen bu artis, genelleme oturumlari sirasinda farkli kisi, ortam ve zamana da büyük ölçüde genellenmistir. Arastirmadan elde edilen bu bulgular, resimli etkinlik çizelgelerinin kullanildigi ve etkinlikle ilgili olma davranislari ile ilgili verilerin toplandigi diger arastirmalari bulgularıyla da tutarlilik göstermektedir. Örneğin, Spriggs ve dig., (2007), orta düzeyde zihinsel yetersizligi olan çocuklarda etkinlikle ilgili olma ve çizelgeyle ilgili olma becerilerinin arttirilmasinda resimli etkinlik çizelgesi kullaniminin etkilerini degerlendirdikleri arastirmalarinda, elde edilen bulgular, resimli etkinlik çizelgelerinin kullaniminin, etkinlikle ilgili olma davranislarinin arttirilmasinda, yeni ortam, etkinlik ve zamana genellenmesinde etkili oldugu yönündedir. MacDuff ve dig., (1993), tarafından otistik özellikler gösteren çocuklarla yapılan bir baska arastirmada da etkinlikle uygun biçimde ilgili olma davranislarinin degerlendirildiği ve arastirma sonunda elde edilen bulgularin, resimli etkinlik çizelgeleri ile yapılan öğretimin, resimli etkinlik çizelgelerini izleme becerisinin kazanilmasinda, etkinlikle ilgili olma davranislarinin arttirilmasinda ve kazanilan davranislarin yeni becerilere genellenmesinde ve kaliciliginda etkili oldugunu göstermistir. Brayn ve Gast, (2000) ve Massey ve Wheeler (2000) tarafından yapılan arastirmalarda da benzer biçimde resimli etkinlik çizelgelerinin otistik özellikler gösteren çocuklarin etkinlikle ilgili olma davranislari üzerindeki etkileri arastirilmistir. Her iki arastirmaninda etkinlikle ilgili olma davranisi ile ilgili sonuçlari resimli etkinlik çizelgelerinin kullaniminin öğrencilere öğretilmesi sürecinde, öğrencilerin etkinlikle ve çizelge materyalleri ile uygun biçimde ilgili olma davranislarinda belirgin biçimde artis meydana geldiği yönünde olmuştur. Etkinlik çizelgelerinin farkli (söyle yap uyumu ve seçim yapma) bilimsel dayanakli uygulamalar ile birlikte kullanildiği iki arastirmada da (Morrison, ve dig., 2002; Watanabe ve Sturmey, 2003) etkinlikle ilgili olma davranislarinda diger arastirma bulgularıyla benzer biçimde bir artis olduğu gözlenmistir. Bu arastirmalardan elde edilen bulgular ile yapılan arastirmanin etkinlikle ilgili olma davranisi ile ilgili sonuçlari da tutarlilik göstermektedir.

Arastirmada çizelge izleme becerisinin farkli kisi (öğretmen), ortam ve zamana genellenmesine iliskin toplanan veriler, öğrencilerin kazanmis olduklari çizelge izleme becerisini uygulamacı ve öğretmen ile birlikte gerçekleştirdikleri bir öğretim oturumu

sonrasında düzenlenen genelleme oturumlarında büyük ölçüde genelledikleri görülmüştür. Son test genelleme oturumları öncesinde, öğretmenlerin uygulama ile ilgili izledikleri video kaydı görüntülerine ek olarak çizelge izleme becerisinin öğretiminin yapıldığı bir öğretim oturumunda bulunmayı istemeleri nedeni ile uygulamacı ve öğretmenin birlikte gerçekleştirdikleri öğretim oturumları yapılmıştır. Bu amaçla bir öğrenci (Berk) dışında diğer öğrenciler ve öğretmenleri ile çizelge izleme becerisinin öğretiminin yapıldığı ek bir öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar sırasında öğretmenler oturumun video kaydını yapmışlar ve bu sırada uygulama ile ilgili gözlem yapma sansi yakalamışlardır. Etkinlik çizelgesi uygulamasının öğretmenler için yeni ve deneyim sahibi olmadıkları bir uygulama olduğu düşünüldüğünde, yapılan bu örnek oturumların, genelleme oturumlarının öğrenciler için uygun bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlamada etkili olduğu düşünülebilir. Arastırma genelleme oturumları sırasında yapılan uygulamaya benzer uygulamalara resimli etkinlik çizelgelerinin öğretiminin yapıldığı üç farklı çalışmada da yer verildiği görülmüştür. Bu araştırmalar MacDuff ve diğ., (1993); Brayn ve Gast (2000) ve Massey ve Wheeler, (2000) tarafından yapılmış olan araştırmalardır. Araştırmalarda genelleme oturumlarında öğrencilerin az sayıda öğretim (minimal taining) oturumu ile öğrenmiş oldukları becerileri yeni ortamlara ve etkinliklere genelleyebildikleri araştırma sonuçları içinde yer verilen bilgiler arasındadır. Genelleme oturumları sırasında öğrencilerin çizelge izleme becerisinde göstermiş oldukları doğru davranış yüzdesi Harun için % 75; Nedim için % 76 ve Berk için ise % 93 olarak belirlenirken; etkinliği yerine getirme davranışına ilişkin elde edilen veriler ise, Harun için, legodan araba yapma becerisinde % 88; patates adımı yapma becerisinde % 90 ve labut devirme becerisinde % 80 olarak belirlenmiştir. Genelleme oturumlarında etkinliği yerine getirme davranışında Nedim tüm becerilerde % 100 düzeyinde performans göstermiştir. Etkinliği yerine getirme becerisinde Berk'in göstermiş olduğu doğru tepki yüzdeleri ise; legodan araba yapma becerisinde % 94; patates adımı yapma becerisinde % 100 ve labut devirme becerisinde de % 90 olarak belirlenmiştir. Son test genelleme oturumlarında etkinlikle ilgili olma davranışında belirlenen doğru tepki yüzdeleri ise Harun için, % 87 Nedim için, % 85 ve Berk içinde % 96 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisinin farklı ortam ve becerilere genellendiğini ortaya koyan ve Ackley, (2002); Brayn ve Gast, (2000); MacDuff ve diğ.,(1993); Massey ve Wheeler, (2000);

Morison ve dig.,(2002); Spriggs ve dig., (2007) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir.

Resimli etkinlik çizelgelerinin kullanıldığı araştırmalar sosyal geçerliğe ilişkin veri toplama biçimleri açısından değerlendirildiğinde, araştırmaların çoğunda sosyal geçerlik verilerinin sosyal geçerliğe ilişkin oluşturulmuş olan ölçekler, likert tipi ölçekler ve kontrol listeleri kullanılarak toplandığı görülmüştür. Sadece bir araştırmada (Massey ve Wheeler, 2000) sosyal geçerlik verilerinin bazı nitel unsurlar içerdiğinden ve bunun araştırmayı önemli kılan unsurlardan biri olduğundan söz edilmistir. Bu araştırmada da öğretmen ve anneler ile araştırmacının sosyal geçerliliğine yönelik yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşmeler biçiminde yapılmış ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmistir. Araştırmacının sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla öğretmenler ve annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, resimli etkinlik çizelgesi öğretimine yönelik öğretmen ve annelerin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Anneler ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımının otistik özellikler gösteren çocukların daha bağımsız olmalarını, etkinliğe ve oyun materyallerine daha fazla dikkat göstermelerini sağladığı yönünde olmuştur. Ayrıca annelerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında etkinlik çizelgelerinin kullanımının öğrencilerin kendini uyarıcı ve problem davranışlarının azaltılmasını sağlamada da etkili olduğu ifade edilmistir. Ayrıca öğretmenler etkinlik çizelgelerinin hazırlanması kolay, fazla maliyet ve zaman gerektirmeyen bir uygulama olduğundan ve uygulamayı öğrenmek ve uygulamak için desteğe gereksinimleri olduğundan da söz etmişlerdir. Bu bulgular resimli etkinlik çizelgelerinin kullanıldığı ve sosyal geçerlik verilerinin toplandığı diğer araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir (Brayn ve Gast, 2000; Hall ve dig., 1995; Massey ve Wheeler, 2000; Morison ve dig.,2002). Örneğin, Hall ve dig., (1995), kaynastırma sınıflarındaki yardımcı öğretmenler ve öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin desteklenmesinde ve bağımlılıklarının azaltılmasında resimli etkinlik çizelgelerinin etkilerini değerlendirmişlerdir. Çalışma sonunda düzenlenen bir anket ile yardımcı öğretmenlerin çalışma ile ilgili görüşleri alınmıştır. Yardımcı öğretmenlerin görüşleri, programın çocuklar için yararlı olduğu ve ayrıca da resimli etkinlik çizelgelerinin oldukça faydalı olduğu yönünde olmuştur. Brayn ve Gast, (2000), tarafından resimli

etkinlik çizelgelerinin yüksek islevli otistik özellikler gösteren çocuklara, çizelge ile ilgili olma ve etkinlikle ilgili olma davranışlarının öğretimi ve öğrenilen davranışların yeni ortamlara genellenip genellenmediğinin araştırıldığı çalışmada toplanan sosyal geçerlilik verileri; resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımın çalışmaya katılan tüm çocuklar için faydalı, kullanılabilir olduğu ve çocukların resimli çizelge kitaplarını kullanmayı öğrendikten sonra daha bağımsız oldukları yönünde olmuştur. Morrison, ve diğ., (2002) okul öncesi dönem kaynatırma sınıflarında otistik özellikler gösteren dört çocuğun oyun uyumu ve etkinlikle uygun biçimde ilgili olma davranışları üzerinde söyle yap uyumu ve etkinlik çizelgelerinin etkilerinin araştırılması amacıyla yaptıkları çalışmada toplanan sosyal geçerlilik verileri ile ilgili sonuçlar, katılımcıların yetenek ve kabul edilebilirlik düzeylerinde artış olduğu yönünde olmuştur. Massey ve Wheeler, (2000) tarafından yapılmış olan çalışmada da bu çalışmayla benzer biçimde öğrencinin eğitiminden sorumlu olan kişiler (sınıf öğretmenleri ve davranış terapisti) ve annesi ile görüşülmüştür. Çalışmada elde edilen sosyal geçerlik verileri, öğrencinin öğretmenlerinin ve annesinin resimli etkinlik çizelgelerinin öğretiminden memnuniyet duydukları ve bu sayede öğrencinin çevresindeki kişilerle daha fazla sosyal etkileşime girdiği ve daha bağımsız olduğu yönünde olmuştur.

Bu çalışma ve daha önceki çalışmalar göz önünde bulundurularak çalışmadan belli sonuçlar çıkarılabilir. Otistik özellikler gösteren çocukların çevrelerinde gördükleri nesnelere karşı ilgi göstermeleri ve bu nesnelere ile oyun oynamaları da normal gelişim gösteren çocukların benzer davranışlarından belirgin farklılıklar göstermektedir (Coyne, ve diğ, 1999; Sucuoğlu, 2003). Alanyazında birçok uzman çocukların oyun ve serbest zaman etkinliklerine katılımının önemini vurgularken, serbest zaman becerilerinin çocukların farklı gelişim alanlarındaki (örn., psikolojik, bilişsel, fiziksel, sosyal ve dil gelişimleri) becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağladığını da gündeme getirmiştir (Crowder, 1988; Demchak, 1994; Johnson, Bullock, Ashton-Shaeffer, 1997; Leyser ve Cole, 2004; Lovaas, 2003; Morrison, Sainato, Benchaan ve Endo, 2002; Sucuoğlu, 2003). Serbest zaman becerilerinin öğretilmediği durumlarda otistik özellikler gösteren çocuklar, serbest zamanlarını hiç bir şey yapmadan oturarak, uygun olmayan ya da tekrarlayan davranışlar sergileyerek geçirmektedirler (Scheuremann ve Webber, 2002; Symon, 2001). Dolayısıyla otistik özellikler gösteren bireylerin yaşam

kalitelerini arttırmak ve aynı zamanda da kişinin beden ve ruh sağlığını dengede tutabilmek için önemli görülen ve eğitim programlarında yer alması gereken alanlardan bir tanesinin de serbest zaman becerileri olması gerektiği düşünülmektedir (Anette ve Mit, 1997; Dattilo ve Hoge, 1999; Leyser ve Cole, 2004; Tekin ve diğ., 2001; Kurt, 2006). Bu araştırma ile otistik özellikler gösteren çocukların eğitiminde serbest zaman becerilerine yer verilerek yapılmış olması ve öğrencilerin çizelgelerinde yer alan lego dan model yapma, patates adamin parçalarını takma ve labut devirme becerilerini öğrenmiş olmaları araştırmaya katılan çocukların yaşlarına uygun serbest zaman becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı düşünülebilir. Ayrıca bu araştırmanın otistik özellikler gösteren çocuklara serbest zaman becerilerinin öğretimi ile ilgili Türkiye'deki alan yazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Otistik özellikler gösteren çocuklarda, geleneksel sözel ipuçlarına kıyasla, görsel ipuçlarının daha etkili olduğu ve çocukların toplumsal ve günlük yaşam becerileri (örn., kişisel bakım, ev-toplum yaşamı, serbest zaman becerileri vb.) içindeki etkinlikleri gerçekleştirmelerine, sıralamalarına, etkinlikler arasında bağımsız geçiş yapabilmelerine ve seçim yapabilmelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir (Dettmer, ve diğ.,2000; Maguire, 2005; McClannahan ve Krantz,1999 Rao ve Gagie, 2006). Ayrıca görsel destek sistemlerinin farklı ortamlarda (örn., ev, okul, iş gibi), farklı kişiler tarafından (örn., öğretmen, yardımcı öğretmen, bakıcı ve anne/babalar), otistik özellikler gösteren çocuklara farklı alanlardaki becerilerinin öğretiminde de başarılı bir biçimde kullanıldığı alan yazında yer alan bilgiler arasındadır (Dettmer ve diğ., 2000; McClannahan ve Krantz,1999; Rao ve Gagie, 2006). Tüm bunlara ek olarak görsel destek sistemlerinin uygulamaya çok fazla maddi yük getirmemesi ve hazırlanması basit materyaller olması da görsel destek sistemleri ile ilgili bilgiler arasındadır (Dettmer ve diğ., 2000; McClannahan ve Krantz,1999; Rao ve Gagie, 2006). Otistik özellikler gösteren çocukların eğitimlerinde görsel destek sistemlerinin kullanılmasının otistik özellikler gösteren çocuklara çeşitli becerilerin kazandırılmasındaki etkililiğini gösteren araştırmalar yapılmasına rağmen bu konudaki araştırma gereksiniminin halen devam ettiği düşünüldüğünde hem görsel destek sistemleri hem de bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer alan resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımının öğretiminin

yapıldığı bu araştırmanın ilgili alanyazın için önemli olabileceği düşünülmektedir (Dettmer ve diğ., 2000; Brayn ve Gast 2000; Rao ve Gagie, 2006).

Etkinlik çizelgeleri ile ilgili yapılmış olan araştırmaların bir kaçında (örn., Krantz ve diğ., 1993; Massey ve Wheeler, 2000) ve ilgili kaynaklarda (McClannahan ve Krantz, 1999) etkinlik çizelgelerinin otistik özellikler gösteren çocukların sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığından söz edilmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin resimli etkinlik çizelgeleri içerisinde iki farklı sosyal etkileşim becerisi yerleştirilmiş ve çizelge izleme becerisinin öğretimi ile ilgili aşamaların değerlendirilmesi sürecinde, çizelge içinde yer alan sosyal etkileşim becerilerine (parmak ile sarkisini söylemeyi isteme; patates adamla kosmaca oynama; sevdiği bir yiyeceği isteme vb.) ilişkin de veri toplanmıştır. Araştırma süresince öğrenciler çizelgelerinde yer alan sosyal etkileşim becerilerini de planlandığı biçimde gerçekleştirmişler serbest zaman becerileri ve sosyal etkileşim becerilerinden oluşan resimli etkinlik çizelgelerini kullanmayı öğrenmişlerdir. Ancak etkinlik çizelgelerinin öğretiminde sosyal etkileşim becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde daha ayrıntılı formlar kullanılarak da bu becerileri değerlendirilebilmektedir (Birkan, 2007). Bu araştırmada sosyal etkileşim becerileri sadece etkinlik çizelgelerinin değerlendirilmesi sürecinde değerlendirilmiş olsa da araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, otistik özellikler gösteren çocukların yetersizlikleri arasında yer alan “çevresindeki diğer kişilerle sosyal etkileşime girmede isteksizlik” ile ilgili sorunların giderilmesinde resimli etkinlik çizelgelerin umut vadeden bir uygulama olduğunu düşündürebilir.

Bu araştırmadan ve daha önce yapılmış olan araştırmalardan çıkarılabilecek bir başka sonuç ise; resimli etkinlik çizelgelerinin hazırlanmasının kolay, ucuz, taşınabilir olması ve araştırmalarda sosyal geçerlik verilerinin toplandığı alan uzmanı kişiler (okulöncesi dönem ve ilköğretim düzeyinde genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri, öğretmen yardımcıları ve davranış terapistleri) tarafından sosyal geçerliğinin olduğunun düşünülmesi, otistik özellikler gösteren çocukların ve diğer gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitimlerinde resimli etkinlik çizelgelerinin kullanılabilirliği açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda, hem özel eğitim öğretmenlerine hem de kaynaştırma sınıflarında otistik özellikler gösteren ve diğer gelişimsel yetersizliği olan

ögrenciler ile çalısan genel eğitim öğretmenlerine, resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımı ile ilgili bilgilerin verilmesi ve örnek uygulamaların yapılması da önem kazanmaktadır. Aynı zamanda bu görüşler yapılan araştırmanın sosyal geçerlik bulgularıyla da desteklenmektedir.

Bu araştırmada ve daha önce yapılmış olan araştırmalarda, resimli etkinlik çizelgelerinin öğretiminin öğrencilerin etkinlikle ilgili olma davranışları üzerindeki olumlu katkılarından söz edilmiştir (Kimball ve diğ.,2003; Krantz ve diğ., 1993; Massey ve Wheeler 2000; Sanchez 2004). Bu araştırmalarda aynı zamanda etkinlikle ilgili olma davranışlarında meydana gelen bu artışın, öğrencilerin kendini uyarıcı ve problem davranışlarının azaltılmasında da oldukça etkili olduğundan söz edilmiştir. Bu araştırmada da doğrudan kayıt tutulmamasına rağmen, etkinlikle ilgili olma davranışında meydana gelen artış öğrencilerin kendini uyarıcı davranışlarının ve problem davranışlarının azalmasına neden olmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, kendini uyarıcı ve problem davranışlarının azaltılmasıyla ilgili doğrudan kayıt tutulmamış olan Watanabe ve Saturnay'ın (2003) araştırmasıyla da tutarlılık göstermektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, araştırmanın sosyal geçerlik bulgular ile de desteklenmektedir.

Bu araştırmada sınırlılık olarak sayılabilecek bazı noktalar söz konusudur. Öncelikle bu araştırmada ön test genelleme verilerinin toplanması sırasında, etkinlikle ilgili olma ve etkinliği yerine getirme davranışlarında başlama düzeyinde araştırmacı tarafından toplanan veriler dikkate alınmıştır. Bu durum etkinlikle ilgili olma ve etkinliği yerine getirme davranışlarında ön test genelleme verilerinin öğretmenler ile başlama düzeyindeki aşamalar takip edilerek toplanması durumunda; *“ön test genelleme oturumları sonuçlarında ne gibi farklılıklar ortaya çıkabilirdi?”* sorusunu akla getirmektedir. Bu durumun araştırmanın genelleme verileri için bir sınırlılık oluşturabileceği düşünülebilir. Bunun yanı sıra araştırmada etkinlik çizelgelerinin sosyal geçerliğine ilişkin veriler, öğrencilerin annelerinden ve öğretmenlerinden alınan görüşler ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmada resimli etkinlik çizelgelerinin öğretimi, öğrencilerin çizelgelerinde yer alan serbest zaman becerileri ile sınırlıdır.

5.2. Öneriler

Arastirma süreci ve elde edilen sonuçlar dogrultusunda uygulamaya ve ileride yapılacak olan arastirmalara yönelik sunulabilecek olan öneriler asagida yer almaktadır.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Etkinlik çizelgeleri uygulaması ile ilgili temel ve uygulamaya ilişkin bilgilerin yer aldığı “Activity Schedules For Children With Autism” başlıklı kitabın Türkçe’ye kazandırılması ve uygulamanın ailelere ve öğretmenlere öğretimine ilişkin çalıştay ve seminerlerin yaygınlaştırılması önerilebilir.
2. Otistik özellikler gösteren ve diğer gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde resimli etkinlik çizelgelerinin özel eğitim sınıf öğretmenleri tarafından kullanılması önerilebilir.
3. Resimli etkinlik çizelgelerinin kaynastırma sınıflarında otistik özellikler gösteren ve diğer gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde genel eğitim öğretmenleri tarafından kullanılması önerilebilir.
4. Resimli etkinlik çizelgelerinin aileler tarafından kullanımı önerilebilir.

5.2.2. İleri Arastirmalara Yönelik Öneriler

1. Benzer arastirmalar farklı ortamlarda (kaynastırma sınıfları, katılımcıların evleri, okulöncesi kaynastırma eğitimi sınıfları vb.), farklı kişilerle (anne-babalar, çocuğun bakımından sorumlu olan kişiler, yardımcı öğretmenler vb) farklı özellikteki (daha büyük yaş grubundaki öğrenciler, diğer gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler vb) katılımcılarla yürütülebilir.

2. Resimli etkinlik çizelgeleri uygulamasinin kendini uyarcı davranislar, davranis sorunlari, etkinlikler arasi geçislerde yasanan sorunlar gibi baska bagimli degiskenler üzerindeki etkileri incelenebilir.
3. Resimli etkinlik çizelgeleri uygulamasinin akademik beceriler (okuma yazma, matematik, fen) üzerindeki etkilerini inceleyen arastirmalar planlanabilir.
4. Resimli etkinlik çizelgeleri uygulamasinin kaynastirma ortamlarında eğitim alan ve otistik özellikler gösteren çocukların akranları ile olan sosyal etkileşimleri üzerindeki etkilerini inceleyen arastirmalar planlanabilir.
5. İlk resimli etkinlik çizelgesinin öğretimi yapıldıktan sonra resimli etkinlik çizelgesinde bağımsızlığın artırılmasına ilişkin düzenlemelerin (yeni beceriler ekleme, çizelgenin yeniden düzenlenmesi vb.) yapıldığı süreçleri içeren arastirmalar planlanabilir.
6. Resimli etkinlik çizelgesi uygulamasinin baska bilimsel dayanaklı uygulamalar (seçim yapma, video ile model olma, söyle yap uyumu vb) ile birlikte kullanıldığı arastirmalar planlanabilir.
7. Resimli etkinlik çizelgelerinin bilgisayar ortamında hazırlanması ve öğretilmesi ile ilgili arastirmalar planlanabilir.
8. Bilgisayar ortamında ve geleneksel olarak hazırlanmış olan resimli etkinlik çizelgelerini etkililik ve verimlilik açısından karşılaştıran arastirmalar planlanabilir.
9. Birden fazla görsel destek sisteminin (etkinlik çizelgeleri, bitirme kutuları, video ile model olma, görsel çizelgeler vb.) bir arada kullanıldığı arastirmalar planlanabilir.

EKLER

Ek 1

Ek 1.1. Ebeveyn İzin Formu

Bu araştırmanın amacı, resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecinin otistik özellikler gösteren çocuklara serbest zaman becerilerinin kazandırılmasındaki etkilerini değerlendirmektir. “Resimli Etkinlik Çizelgeleri İle Sunulan Öğretim Sürecinin Otistik Özellikler Gösteren Çocukların Serbest Zaman Becerilerini Öğrenmeleri Üzerindeki Etkililiği” konulu doktora tezinde resimli etkinlik çizelgesi ile serbest zaman becerilerini çocuğuma öğretmesi için Selmin ÇUHADAR’a izin veriyorum.

Arastırma süresince Selmin ÇUHADAR’ın kendisine sordugum tüm sorulara yanıt vereceğini ve araştırmada veri toplamak amacı ile kayıt edilen video görüntülerinin, araştırmayı yöneten Doç. Dr. İbrahim H.DIKEN, tez izleme ve tez bitirme bitirme sınavlarına katılacak öğretim üyeleri haricinde yazılı iznim olmaksızın hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacağını, araştırma sonuçlarının kongre, sempozyum gibi ulusal ve uluslararası bilimsel etkinliklerde sunulması veya makale olarak yayınlanması olasılığının olduğunu bu tür bir durumda video görüntülerinin ve çocuğumun kimliği gizli tutulacağını anlamış bulunmaktayım.

Ayrıca araştırmaya katılımin gönüllülük esasına dayandığını çocuğumun çalışmaya katılımını istediğim zaman neden ileri sürmeden durdurabileceğimi ve çalışmanın süresinin çocuğumun gerekli olan becerileri öğrenmedeki performansına göre değişebileceğini, çalışmanın hafta içi dört gün devam edeceğini ve çalışmanın çocuğum için psikolojik ya da fiziksel bir risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım.

Aras. Gör. Selmin ÇUHADAR

Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Yunus Emre Kampüsü
ESKİSEHIR Telefon: 0 222 3350580 / 3545

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve belirtilen araştırmaya çocuğumun gönüllü olarak katılmasını kabul ediyorum.

Ad-Soyad:

Tarih:

İmza:.....

Ek 1.2. Pekistireç Belirleme Listesi

Değerli Öğretmen/Ebeveyn,

Sizden, aşağıdaki listede yazılı olan yiyecek ve içecek isimlerini okuyarak öğrencinizin/çocugunuzun **en çok sevdiği** yiyecek/içecek isimlerinden **en az üç tanesini** isaretlemenizi istiyorum. Isaretlemelerinizi yaparken öğrencinizin/çocugunuzun, en çok sevdiği yiyecek/içecekten başlayarak 1, 2, 3 şeklinde numaralandırınız. Tercih sırasını ve eğer önemli ise isaretlediğiniz yiyecek/içeceğin markasını ve/veya türünü aşağıda yer alan örnekte gördünüz biçimde yazmanızı rica ediyorum.

Örnek:

| Yiyecekler | Tercih Sırası | Yiyeceğin Markası/Türü |
|------------|---------------|------------------------|
| Çikolata | (3) | Eti Sütlü Çikolata |
| Bisküvi | (1) | Ülker Kremali Bisküvi |
| Cips | (2) | Misir Cipsi |

Yapacağınız isaretlemeler sonucunda çocugunuzun/öğrencinizin en çok sevdiği yiyecekler/içecekler belirlenerek öğrencinizle/çocugunuzla yapacağımız çalışma sırasında ödül olarak kullanılacaktır.

Zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Selmin ÇUHADAR

| Yiyecekler | Tercih Sırası | Yiyeceğin Markası/Türü |
|---------------|---------------|------------------------|
| Çikolata | () | |
| Bisküvi | () | |
| Cips | () | |
| Kraker | () | |
| Puding | () | |
| Kek | () | |
| Gofret | () | |
| Seker | () | |
| Yogurt | () | |
| Diger: | | |
| | () | |
| | () | |

| İçecekler | Tercih Sırası | İçeceğin Markası /Türü |
|---------------|---------------|------------------------|
| Meyve Suyu | () | |
| Kola | () | |
| Gazoz | () | |
| Limonata | () | |
| Ayran | () | |
| Soda | () | |
| Süt | () | |
| Diger: | | |
| | () | |
| | () | |

Ek 1. 3. Serbest Zaman (Oyun) Becerilerini Belirleme Listesi

Değerli Öğretmen/Ebeveyn,

Sizden, aşağıdaki listede yazılı olan oyun isimlerini okuyarak öğrencinizin/çocuğunuzun oynamayı öğrenmesini istediğiniz oyun isimlerinden **en az üç tanesini** işaretlemenizi istiyorum. İşaretlemelerinizi yaparken öğrencinizin/çocuğunuzun, en çok öğrenmesini istediğiniz oyundan başlayarak 1, 2, 3 şeklinde numaralandırınız. Tercih sırasını aşağıda yer alan örnekte gördünüz biçimde yazmanızı rica ediyorum.

Örnek:

| Oyunlar | Tercih Sırası |
|---------|---------------|
| Araba | (3) |
| Lego | (1) |
| Yap-boz | (2) |

Yapacağınız işaretlemeler sonucunda çocuğunuzun/öğrencinizin öğrenmesini istediğiniz oyunlar belirlenerek öğrencinizle/çocuğunuzla yapacağımız çalışma sırasında bu oyunlara yer verilmeye çalışılacaktır.

Zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Selmin ÇUHADAR

| Oyunlar | Tercih Sırası |
|----------------------|---------------|
| Araba | () |
| Lego | () |
| Yap-boz | () |
| Bebek | () |
| Sekil kutusu | () |
| Balık yakalama | () |
| Patates kafa | () |
| Hedefe top atma | () |
| Labut devirme | () |
| Balon ziplatma | () |
| Gol atma | () |
| <i>Diger:</i> | |
| ----- | () |
| ----- | () |
| ----- | |
| ----- | |

Ek 1.4. Sosyal Etkileşim Becerisi Belirleme Listesi

Değerli Öğretmen/Ebeveyn,

Sizden, aşağıdaki listede yazılı olan sosyal etkileşim becerisi isimlerini okuyarak öğrencinizin/çocuğunuzun seveceğini ya da tercih edeceğini düşündüğünüz sosyal etkileşim becerisi isimlerinden **en az üç tanesini** işaretlemenizi istiyorum. İşaretlemelerinizi yaparken öğrencinizin/çocuğunuzun, en çok sevdiği etkinlikten başlayarak 1, 2, 3 şeklinde numaralandırınız. Tercih sırasını aşağıda yer alan örnekte gördünüz biçimde yazmanızı rica ediyorum.

Örnek:

| Sosyal Etkileşim Becerileri | Tercih Sırası |
|-----------------------------|---------------|
| Köpük Baloncuklar Yapma | (2) |
| Gidiklanmayı isteme | (1) |
| Havaya atılmayı isteme | (3) |

Yapacağınız işaretlemeler sonucunda çocuğunuzun/öğrencinizin tercih edeceğini düşündüğünüz sosyal etkileşim becerisi belirlenerek öğrencinizle/çocuğunuzla yapacağımız çalışma sırasında bu sosyal etkileşim becerilerinden birisine yer verilmeye çalışılacaktır.

Zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Selmin ÇUHADAR

| Sosyal Etkileşim Becerileri | Tercih Sırası |
|-----------------------------|---------------|
| Köpük Baloncuklar Yapma | () |
| Gidiklanmayı isteme | () |
| Havaya atılmayı isteme | () |
| ile oynamayı isteme | () |
| şarkisini dinleme | () |
| şarkisi ile dans etme | () |
| meyve suyu isteme | () |
| (yiyecek) isteme | () |
| | () |
| <i>Diger:</i> | |
| ----- | () |
| ----- | () |
| ----- | () |
| ----- | () |
| ----- | () |

Ek 2

Önkosul ve Kolaylastirici Becerilerin Degerlendirilmesi

Ek 2.1. Resimle Zemini Ayirt Etme

Kimlik Bilgileri

- 1) Öğrencinin Adı:
- 2) Değerlendirilecek Beceri: Resimle Zemini Ayirt Etme
- 3) Tarih:
- 4) Değerlendirmeyi Yapan Kisi: Selmin ÇUHADAR

Materyaller

- 5) Resim ile zemini ayirt etme becerisinin değerlendirme ve öğretim sürecinde gerekli olan materyaller:
 - a) Öğrencinin daha önceden tanıdığı nesnelerin resimleri/fotografı (10 adet)
 - b) Beyaz A4 kağıdı (10 adet)
 - c) Klasör
 - d) Seffaf dosya (10 adet)
 - e) Yapıştırıcı

Değerlendirme Aracının Hazırlanması

6) Değerlendirme Kitapçığının Hazırlanması:

Değerlendirme kitapçığını hazırlayabilmek için öğrencinin daha önceden tanıdığı nesnelerin resimleri/fotografı (10 adet) beyaz A4 kağıtları üzerine her resim/fotoğraf kağıdın farklı bir yerine gelecek biçimde yapıştırılır ya da bilgisayar ortamında hazırlanarak beyaz A4 kağıtları üzerine renkli baskı da yapılabilir. Daha sonra hazırlanmış olan bu sayfaların her biri seffaf dosyaların içine konarak klasöre yerleştirilir.

Değerlendirme Süreci ve Ölçüt

7) Değerlendirme Süreci:

Öğrenci ile bir masada yan yana oturulur ve öğretmen öğrenciye “şimdi seninle resimlere/fotografı bakacağız hazır misin?” diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çeker. Daha sonra kitapçığın ilk sayfasını açarak “.....

resmi/fotografi göster ” diyerek bes saniye bekler. Eger öğrenci bes saniye içinde resme/fotografa dokunursa hazırlanmış olan kayıt formuna “+” isareti konur. Eger öğrenci belirlenen süre içerisinde resme/fotografa dokunmazsa “-” isareti konur. Değerlendirme sırasında öğrencinin gerçekleştirdiği ilk dokunus cevap olarak kabul edilir yani verilen süre içinde öğrenci önce zemine sonra resme dokunursa öğrencinin ilk cevabi olan zemine dokunma cevap olarak kabul edilir ve öğrenciye eksi “-” isareti verilir.

8) Ölçüt: % 80

Öğretim Süreci

9) Yapılan değerlendirme sonrasında öğrencinin ilgili ön koşul ve kolaylaştırıcı beceriye sahip olmadığı belirlenirse, bu becerinin öğrenciye kazandırılması için hafta içi her gün (bes gün), gün içerisinde iki öğretim oturumu düzenlenerek bu beceri öğrenciye kazandırılmaya çalışılacaktır. Düzenlenecek olan öğretim oturumlarının her birinde on denemeye yer verilecektir. Bir başka ifade ile hazırlanmış olan değerlendirme kitapçığındaki her sayfa için yapılan çalışma (öğretmenin “Ayşe resmi/fotografi göster” demesi öğrencinin bes saniye içinde soruya verdiği tepki) bir deneme olarak kabul edilecektir. Daha sonra değerlendirme süreci ile benzer biçimde öğrenci ile bir masada yan yana oturulacak ve öğretmen öğrenciye “şimdi seninle resimlere/fotograflara bakacağız hazır misin?” diyerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilecektir. Ardından kitapçığın ilk sayfasını açılarak “Ayşe resmi/fotografi göster ” yönergesi ile aynı anda tam fiziksel yardım uygulanarak öğrencinin elinin resim/fotoğraf üzerine konması sağlanacaktır. Öğrenci yardım alamadan yaptığı tüm doğru cevaplamalar için nesne ya da yiyecek pekiştirici kullanılarak sürekli pekiştirme tarifesi ile (oyuncak/kraker) pekiştirilecekken, yardımla yaptığı doğru cevaplamalardan sonra sözel olarak (“doğru yaptın, resmi buldun vb.”) ile ödüllendirilecektir.

RESİM İLE ZEMİNİ AYIRT ETME BECERİSİ VERİ TOPLAMA FORMU**Öğrencinin Adı:****Tarih:****Değerlendirmeyi Yapan Kisi:**

| Fırsatlar | Beceri | Gün/Zaman | Gün/Zaman | Gün/Zaman |
|---------------------|--|------------------|------------------|------------------|
| | Resim ile zemini Ayirt etme | | | |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| Doğru sayısı | | | | |
| Yüzde (%) | | | | |

* McClananahan ve Krantz, 1999 sayfa 14'ten uyarlanmıştır

Ek 2.2. Aynı/benzer Nesneleri Etleme

Kimlik Bilgileri

- 1) Öğrencinin Adı:
- 2) Değerlendirilecek Beceri: Aynı/benzer nesnelere esleme
- 3) Tarih:
- 4) Değerlendirmeyi Yapan Kişi: Selmin ÇUHADAR

Materyaller

- 5) Aynı/benzer nesnelere esleme becerisinin değerlendirme ve öğretim sürecinde gerekli olan materyaller:
 - a) Öğrencinin daha önceden tanıdığı nesnelere (10 nesne çifti)
 - b) Nesnelere koymak için kap/kutu (1 adet)

Değerlendirme Aracının Hazırlanması

6) Değerlendirme Setinin Hazırlanması:

Değerlendirme setini hazırlayabilmek için öğrencinin daha önceden tanıdığı 10 adet nesne ve bu nesnelere aynılarının/benzerlerinin yer aldığı araç seti oluşturulmuştur.

Değerlendirme Süreci ve Ölçüt

7) Değerlendirme Süreci:

Öğrenci ile bir masada yan yana oturulur ve öğretmen öğrenciye “şimdi seninle aynılarını bulacağız hazır misin?” diyerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir. Ardından değerlendirme setinde yer alan ilk nesne grubunu (üç nesnedenden oluşan) masaya yerleştirilecek ve nesnelere birini eline alarak masanın üzerine koyar ve “..... göster” der. Öğrenci nesneyi gösterdikten sonra öğrenciden önünde duran nesnelere arasından kendisine gösterilen nesneyi bulması istenir ve “..... aynılarını bul” yönergesi verilerek beş saniye beklenir. Eğer öğrenci beş saniye içinde aynı nesneyi kaldırır, uzanır ya da dokunursa hazırlanmış olan kayıt formuna “+” işareti konur. Eğer öğrenci belirlenen süre içerisinde yanlış nesneye dokunur ya da önce yanlış sonra doğru nesneye dokunursa ve beş

saniyeden sonra tepki verirse hazırlanmış olan kayıt formuna “-” işareti konulacaktır.

8) Ölçüt: % 80

Öğretim Süreci

9) Yapılan değerlendirme sonrasında öğrencinin ilgili ön koşul ve kolaylaştırıcı beceriye sahip olmadığı belirlenirse, bu becerinin öğrenciye kazandırılması için hafta içi her gün (bes gün), gün içerisinde iki öğretim oturumu düzenlenerek bu beceri öğrenciye kazandırılmaya çalışılacaktır. Düzenlenecek olan öğretim oturumlarının her birinde on denemeye yer verilecektir. Bir başka ifade ile hazırlanmış olan değerlendirme setindeki her nesne çifti için yapılan çalışma (öğretmenin masanın üzerine koyduğu nesneyi “..... göster” demesi ve öğrenci nesneyi gösterdikten sonra önünde duran nesnelere arasından gösterdiği nesneyi bulması “..... aynısını bul” demesi öğrencinin bes saniye içinde soruya verdiği tepki) bir deneme olarak kabul edilecektir. Daha sonra değerlendirme süreci ile benzer biçimde öğrenci ile bir masada yan yana oturulacak ve öğretmen öğrenciye “şimdi seninle aynılarını bulacağız hazır misin?” diyerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilecektir. Ardından değerlendirme setinde yer alan ilk nesne grubunu (bes nesneden oluşan) masaya yerleştirilecek ve öğretmen kendi nesnelere arasından bir nesneyi eline alarak masaya koyacak ve “..... göster” yönergesi ile aynı anda tam fiziksel yardım uygulanarak öğrencinin nesneyi göstermesi sağlanacaktır. Daha sonra öğrenciden önünde duran nesnelere arasından kendisine gösterilen nesneyi bulması istenecek ve “..... aynısını bul” yönergesi ile aynı anda tam fiziksel yardım uygulanarak öğrencinin nesneyi bulması sağlanacaktır. Öğrenci yardım alamadan yaptığı tüm doğru cevaplamalar için nesne ya da yiyecek pekiştirici kullanılarak sürekli pekiştirme tarifesi ile (oyuncak/kraşer) pekiştirilecekken, yardımla yaptığı doğru cevaplamalardan sonra sözel olarak (“doğru yaptın, aynısını buldun vb.”) ile ödüllendirilecektir.

AYNI/BENZER NESNELERİ ESLEME BECERİSİ**VERİ TOPLAMA FORMU****Öğrencinin Adı:****Tarih:****Değerlendirmeyi Yapan Kisi:**

| Fırsatlar | Beceri | Gün/Zaman | Gün/Zaman | Gün/Zaman |
|---------------------|------------------------------|------------------|------------------|------------------|
| | Aynı/benzer nesneleri esleme | | | |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| Doğru sayısı | | | | |
| Yüzde (%) | | | | |

* McClananahan ve Krantz, 1999 sayfa 16'dan uyarlanmıştır

Ek 2.3. Resim-Nesne Esleme Becerisi

Kimlik Bilgileri

- 1) Öğrencinin Adı:
- 2) Değerlendirilecek Beceri: Resim-Nesne Esleme Becerisi
- 3) Tarih:
- 4) Değerlendirmeyi Yapan Kişi: Selmin ÇUHADAR

Materyaller

5) Resim-nesne esleme becerisinin değerlendirme ve öğretim sürecinde gerekli olan materyaller:

- a) Öğrencinin daha önceden tanıdığı nesnelere ve bu nesnelere resimleri/fotoğrafları (10 adet)
- b) Beyaz A4 kağıdı (10 adet)
- c) Klasör
- d) Şeffaf dosya (10 adet)
- e) Yapıştırıcı
- f) Nesnelere koymak için kap/kutu (1 adet)

Değerlendirme Aracının Hazırlanması

6) Değerlendirme Kitapçığı ve Setinin Hazırlanması:

Değerlendirme kitapçığını hazırlayabilmek için öğrencinin daha önceden tanıdığı nesnelere resimleri/fotoğrafları (örn. makas resmi) beyaz A4 kağıtları üzerine yapıştırılır ya da dijital fotoğraf makinesi kullanılarak çekilmiş olan fotoğraflar bilgisayara aktararak beyaz A4 kağıdı üzerine renkli baskı yapılarak da değerlendirme kitapçığının sayfaları hazırlanabilir. Daha sonra hazırlanmış olan bu sayfaların her biri şeffaf dosyaların içine koyularak klasöre yerleştirilir. Değerlendirme setini hazırlayabilmek için değerlendirme kitapçığında resimleri yer alan nesnelere yer aldığı (örn. makas) araç seti oluşturulmuştur.

Değerlendirme Süreci ve Ölçüt

7) Değerlendirme Süreci:

Öğrenci ile bir masada yan yana oturur ve öğretmen hazırlamış olduğu kitabı ve nesnelere (üçlü gruplar halinde) öğrencinin önüne koyar ve öğrenciye “şimdi

seninle resimlere/fotograflara bakıp aynılarını bulacağız hazır misin?” diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çeker. Daha sonra kitapçığın ilk sayfasını açarak “..... resmi/fotografi göster ” diyerek bes saniye bekler. Öğrenci nesneyi gösterdikten sonra öğrenciden önünde duran nesnelere arasından kendisine gösterilen nesneyi bulması ister ve “..... aynısını bul” yönergesi verilerek bes saniye bekler. Eğer öğrenci bes saniye içinde resmi gösterilen nesneyi kaldırır, uzanır ya da dokunursa hazırlanmış olan kayıt formuna “+” işareti konur. Eğer öğrenci belirlenen süre içerisinde yanlış nesneye dokunur ya da önce yanlış sonra doğru nesneye dokunursa ve bes saniyeden sonra tepki verirse hazırlanmış olan kayıt formuna “-” işareti konulur.

8) Ölçüt: % 80

Öğretim Süreci

9) Yapılan değerlendirme sonrasında öğrencinin ilgili ön koşul ve kolaylaştırıcı beceriye sahip olmadığı belirlenirse, bu becerinin öğrenciye kazandırılması için hafta içi her gün (bes gün), gün içerisinde iki öğretim oturumu düzenlenerek bu beceri öğrenciye kazandırılmaya çalışılacaktır. Düzenlenecek olan öğretim oturumlarının her birinde on denemeye yer verilecektir. Bir başka ifade ile hazırlanmış olan kitapçık ve değerlendirme setindeki her nesne resmi ve nesne için yapılan çalışma (öğretmenin masanın üzerine koyduğu kitapçıktan nesne resmini “..... göster” demesi ve öğrenci nesne resmini gösterdikten sonra önünde duran nesnelere arasından gösterdiği nesneyi bulması “..... aynısını bul” öğrencinin bes saniye içinde soruya verdiği tepki) bir deneme olarak kabul edilecektir. Daha sonra değerlendirme süreci ile benzer biçimde öğrenci ile bir masada yan yana oturulacak ve öğretmen öğrenciye “şimdi seninle aynılarını bulacağız hazır misin?” diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çekecektir. Ardından kitapçığın ilk sayfasını açılarak “..... resmi/fotografi göster ” yönergesi ile aynı anda tam fiziksel yardım uygulanarak öğrencinin elinin resim/fotoğraf üzerine konması sağlanacaktır. Daha sonra öğrenciden önünde duran nesnelere arasından kendisine gösterilen nesneyi bulması istenecek ve “..... aynısını bul” yönergesi ile aynı anda tam fiziksel yardım

uygulanarak öğrencinin nesneyi bulması sağlanacaktır. Öğrenci yardım alamadan yaptığı tüm doğru cevaplamalar için nesne ya da yiyecek pekiştirici kullanılarak sürekli pekiştirme tarifesi ile (oyuncak/kraker)pekiştirilecekken, yardımla yaptığı doğru cevaplamalardan sonra sözel olarak (“ doğru yaptın, resmi buldun vb.”) ile ödüllendirilecektir.

RESİM-NESNE ESLEME BECERİSİ VERİ TOPLAMA FORMU**Öğrencinin Adı:****Tarih:****Değerlendirmeyi Yapan Kişi:**

| Fırsatlar | Beceri | Gün/Zaman | Gün/Zaman | Gün/Zaman |
|---------------------|--------------------------------|------------------|------------------|------------------|
| | Resim-Nesne Esleme Becerisi | | | |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| Doğru sayısı | | | | |
| Yüzde (%) | | | | |

* McClananahan ve Krantz, 1999 sayfa 18'den uyarlanmıştır.

Ek 2.4. Fiziksel Yardimi Kabul Etme

Kimlik Bilgileri

- 1) **Öğrencinin Adı:**
- 2) **Değerlendirilecek Beceri:** Fiziksel Yardimi Kabul Etme
- 3) **Tarih:**
- 4) **Değerlendirmeyi Yapan Kişi:** Selmin ÇUHADAR

Ortam ve zaman

- 5) Fiziksel yardimi (Elle Yapılan Yönlendirmeleri) kabul etme becerisinin değerlendirilmesi ve öğretim süreci için ortam düzenlemeleri.
 - a) Merhaba ve hoşçakal derken omuzlarından ve kollarından tutma,
 - b) Okula gelis ve gidislerde ayakkabi giyme ve çıkarma,
 - c) Okulun merdivenlerinden inip çıkarken çocukun elini tutma,
 - d) Boyama yaparken fizksel yardımda bulunma
 - e) Eve dönüş zamanlarında saçını ve giysilerini düzeltme sırasında deneklerin kendilerine dokunulmasına verdiği tepkiler ile sinanmıştır.

Değerlendirme Süreci ve Ölçüt

7) Değerlendirme Süreci:

Öğrencinin okul zamanlarındaki rutin etkinliklerine uygun olarak seçilmiş olan zamanlarda öğretmenin kendisine dokunmasına vereceği tepkiler ile değerlendirilecektir. Öğrenci, öğretmen tarafından yapılan fiziksel yardımdan rahatsızlık duyması (elini, ayagını çekme, itme vb.) ve uygun olmayan davranışlar (karsi koyma, ağlama, vurma vb.) göstermesi durumunda ise hazırlanmış olan kayıt formuna “-” isareti konularak değerlendirilecektir. Öğrencinin rahatsızlık belirtmemesi ve rahat görünmesi kayıt formuna “+” isareti konularak değerlendirilecektir.

8) Ölçüt: % 80

Öğretim Süreci

9) Yapılan değerlendirme sonrasında öğrencinin ilgili ön koşul ve kolaylaştırıcı beceriye sahip olmadığı belirlenirse, bu becerinin öğrenciye kazandırılması için hafta içi her gün (bes gün) gün içerisinde iki öğretim oturumu düzenlenerek bu beceri öğrenciye kazandırılmaya çalışılacaktır. Düzenlenecek olan öğretim oturumlarının her birinde bes denemeye yer verilecektir. Çocunun özelliklerine uygun olarak planlanmış olan etkinlikler öğrencide uygun olmayan davranışlara (karsi koyma, aglama, vurma vb.) neden olmamaya özen gösterilerek fiziksel yardimi kabul etmesi saglanmaya çalışılacaktır.

FIZIKSEL YARDIMI KABUL ETME BECERISI VERI TOPLAMA FORMU**Öğrencinin Adı:****Tarih:****Değerlendirmeyi Yapan Kişi:**

| Fırsatlar | Ortam | Gün/Zaman | Gün/Zaman | Gün/Zaman |
|---------------------|--|------------------|------------------|------------------|
| | Fiziksel Yardımı (Elle yapılan Yönlendirmeleri) Kabul Etme | | | |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| Doğru sayısı | | | | |
| Yüzde (%) | | | | |

Ek 3**Etkililik Veri Toplama ve Güvenirlik Formlari**

Ek 3.1. Çizelge İzleme Becerisi Veri Toplama ve Güvenirlik Formu Yönergesi

Çizelge İzleme Becerisi Veri Toplama Formu (Ek 3.1.1) çizelge izleme becerisinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu formla çizelge izleme becerisinde bes aşamaya ilişkin veri toplanacaktır. Çizelge izleme becerisinin değerlendirilmesinde yer alan basamaklar: 1)çizelge kitabını açıp sayfayı çevirme, 2) fotoğrafa bakma/ışaret etme/gösterme resmi öğretmene götürme/verme (3) araç-gereci alma, (4) etkinliği tamamlama ve (5) resimli etkinlik çizelgesinde yer alan bir sonraki etkinliğe uygun biçimde geçme (araç-gereci yerine koyma ve çizelgeye geri dönme ya da materyal kullanımı gerektirmeyen sosyal etkileşim becerileri için sadece çizelgeye geri dönme). Öğretim sırasındaki her oturumda çizelgede yer alan her bir etkinlik bu aşamalar açısından değerlendirilecektir. Çizelgelerde yer alan sosyal etkileşim becerilerinden bazıları materyal kullanımını gerektirmeyen etkinlikler arasından seçilmiştir örn: “parmak ile sarkisini söyleme gibi” Bu tür beceriler söz konusu olduğunda değerlendirme aşamasında yer alan üçüncü maddeyle ilgili değerlendirme yapılamayacağı için bu türden sosyal etkileşim becerilerinde ilgili bölümde UZ (uygulanamaz) ifadesine yer verilecektir.

Yardimsiz yapılan doğru tepkiler için veri toplama formuna “+” , yardımla yapılan tepkiler için “-” koyularak, doğru yüzdesi hesaplanacak ve elde edilen veriler grafiğe işlenecektir. Gözlemciler arası güvenirlilik verileri, oturumlarının % 30’unda, “görüş birliği/(görüş ayrılığı+görüş birliği)X100” formülü kullanılarak hesaplanacaktır.

Ek 3.1.1. Çizelge İzleme Becerisi Veri Toplama ve Güvenirlik Formu Örneği

| Oğrencinin adı-soyadı: | | | Tarih: / / 200... | | |
|--|-----------------|--|-------------------------------|--------------------|-----------------------------|
| Uygulamacının adı-soyadı: | | | | | |
| Gözlemcinin adı-soyadı: | | | Oturum: | | |
| Etkinlik | Sayfayı çevirir | Fotografa bakar /İsaret eder/öğr verir | Materyali alır | Etkinliği tamamlar | Bir sonraki etkinliğe geçer |
| Legodan model yapma (araba) | | | | | |
| Patates Adam | | | | | |
| Parmak ile sarkisi çok eğlenceli | | | | | |
| Labut devirme | | | | | |
| Patates adamla oynamak çok eğlenceli | | | | | |
| Yiyecek (Çikolata yeme) | | | | | |
| | | | | | |
| Tamamlanan | | | | | |
| Dogru olarak tamamlanan asama sayisi: | | | | | |
| Toplam asama sayisi: | | | | | |
| Dogru olarak tamamlanan asama yüzdesi: | | | | | |

* McClanahan ve Krantz, 1999 sayfa 53'ten uyarlanmıştır.

Ek.3.2. Etkinlikle İlgili Olma Davranisi Veri Toplama ve Güvenirlik Formu

Yönergesi

Bu asamada etkinlikle ilgili olma davranisiyla ilgili yapılan genel tanimda yer alan asamalar ile ilgili veri toplamak amaciyla anlik zaman örnekleme kaydi kullanilarak veri toplanacaktır. Etkinlikle İlgili Olma Davranisi Basamaklarinin Tanimi formunda yer alan (Ek 3.2.1) basamaklar ve çizelgelerde yer alan serbest zaman becerilerine iliskin olarak yapılan ayrintili tanimlar dikkate alinarak, çizelgelerde yer alan her bir serbest zaman becerisiyle ilgili veri toplanacaktır.

Etkinlikle İlgili Olma Davranisi Anlik Zaman Örnekleme Veri Toplama ve Güvenirlik Formu (Ek 3.2.2) etkinlikle ilgili olma davranisinin degerlendirilmesi amaciyla hazirlanmistir. Arastirmada anlik zaman örnekleme kaydi etkinligi yerine getirme davranisinda 20 dakikalik gözlem süresi on saniyelik zaman araliklarina bölünerek her bir dilim sonunda etkinlikle ilgili olma davranisinda tanimlandigi biçimde davranisin gözlenmesi ile kayıt edilecektir. Gözlemler 20 dakikalik bir süre içinde on saniyede bir bilgisayardan gelen uyarici ses (bip sesi) yardimi ile hazirlanmis olan forma kayıt edilecektir.

Etkinlikle İlgili Olma Davranisi Basamaklarinin Tanimi (Ek 3.2.1) formda tanimlandigi biçimde yapılan etkinlikle ilgili olma davranisi için veri toplama formuna “+” uygun biçimde olamayan tepkiler için “-” koyularak, dogru yüzdesi hesaplanacak ve elde edilen veriler grafige islenecektir.

Ayni zamanda denekler etkinligi yerine getirirken, etkinlikle ilgili olma tanimina uygun olmayan davranislar gösterdiginde (örneğin; öfke nöbetleri, etkinligi reddetme, oyuncaklar ve öğrencinin gerçeklestirmesi gereken etkinligi yapmasina engel olacak biçimde oyun materyallerinin kullaniminda uzun süre devam eden, ard arda yapılan tekrarlar) bu durumlar etkinlikle ilgili olma davranisi olarak kayıt edilmeyecektir.

Ek 3.2.1. Etkinlikle İlgili Olma Davranisi Basamaklarının Tanımı

| | |
|---|--|
| <p>Uygulamacıya bakar/dinler ya da Oyun materyaline/bakar</p> | <p>? Çocugun öğretmene/uygulamacıya ya da oyun materyallerine doğrudan bakması, etkinlikle ilgili ifadelerde bulunması (patates adamın sapkasını alıp basına koyma, burnunu eline aldığı anda kendi burnunu gösterme vb.)</p> |
| <p>Materyali uygun kullanır/amaca yönelik etkileşim içinde olur</p> | <p>? Serbest zaman becerileri ile ilgili çizelgede yer alan etkinliği yapmak için gerekli olan materyalleri uygun biçimde kullanma, amaca yönelik etkileşim içinde olma</p> |
| <p>Beceri kitabında yer alan beceri basamaklarını tamamlar</p> | <p>? Resimli etkinlik çizelgesinde yer alan her bir serbest zaman becerisi için etkinliğin gerektirdiği uygun davranışları sergilemesi ve beceri kitabında yer alan beceri basamakları yerine getirerek beceriyi tamamlama</p> |

Ek.3.2.2 Etkinlikle İlgili Olma Davranisi Anlık Zaman Örneklem Veri Toplama ve Güvenirlik Formu Örneği

| Uygulamacı Adi-Soyadı: | | | | Tarih:/...../200... | | | |
|------------------------|--------|------------------------|--------------------------|---------------------------|--------|------------------------|--------------------------|
| Gözlemci Adi-Soyadı: | | | | Oturum: | | | |
| Etkinlik | Gözlem | Etkinlikle İlgili Olma | Etkinlikle İlgili Olmama | Etkinlik | Gözlem | Etkinlikle İlgili Olma | Etkinlikle İlgili Olmama |
| | 1 | | | | 36 | | |
| | 2 | | | | 37 | | |
| | 3 | | | | 38 | | |
| | 4 | | | | 39 | | |
| | 5 | | | | 40 | | |
| | 6 | | | | 41 | | |
| | 7 | | | | 42 | | |
| | 8 | | | | 43 | | |
| | 9 | | | | 44 | | |
| | 10 | | | | 45 | | |
| | 11 | | | | 46 | | |
| | 12 | | | | 47 | | |
| | 13 | | | | 48 | | |
| | 14 | | | | 49 | | |
| | 15 | | | | 50 | | |
| | 16 | | | | 51 | | |
| | 17 | | | | 52 | | |
| | 18 | | | | 53 | | |
| | 19 | | | | 54 | | |
| | 20 | | | | 55 | | |
| | 21 | | | | 56 | | |
| | 22 | | | | 57 | | |
| | 23 | | | | 58 | | |
| | 24 | | | | 59 | | |
| | 25 | | | | 60 | | |
| | 26 | | | | 61 | | |
| | 27 | | | | 62 | | |
| | 28 | | | | 63 | | |
| | 29 | | | | 64 | | |
| | 30 | | | | 65 | | |
| | 31 | | | | 66 | | |
| | 32 | | | | 67 | | |
| | 33 | | | | 68 | | |
| | 34 | | | | 69 | | |
| | 35 | | | | 70 | | |

Ek 3.3. Etkinligi Yerine Getirme Davranisi Veri Toplama ve Güvenirlik Formu Yönergesi

Etkinligi Yerine Getirme Davranisi Beceri Analizi Kaydi Veri Toplama ve Güvenirlik Formu (Ek.3.3.1) resimli etkinlik çizelgeleri içerisinde yerlestirilmis olan üç farklı serbest zaman becerisinin çizelge izleme becerisinin öğretimi sürecinde öğrenilmesiyle ilgili verileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Beceri analizi kaydi etkinlik çizelgelerinde yer alan serbest zaman becerilerinin her biri ile ilgili yapılmis olan beceri analizlerinde yer alan asamalara ilişkin olarak deneklerin verdikleri doğru ve yanlış tepkileri kayıt edilerek yapılacaktır. Örneğin, resimli etkinlik çizelgesinde yer alan legodan araba yapma becerisi için beceri analizinde yer alan ve beceri basamaklarından biri olan “mavi tekerlegi sarı legonun uçlarından birine takar” beceri basamağının etkinligi yerine getirme olarak kayıt edilebilmesi için, öğrencinin bir elinde duran sarı uçlu lego parçasına diğer elinde duran mavi tekerlegi takması beklenmektedir. Yardımsız yapılan doğru tepkiler için veri toplama formuna “+” , yardımla yapılan tepkiler için “-” koyularak, doğru yüzdesi hesaplanacak ve elde edilen veriler grafiğe işlenecektir.

Gözlemciler arası güvenirlilik verileri, oturumlarının % 30’unda, “görüş birliği/(görüş ayrılığı+görüş birliği)X100” formülü kullanılarak hesaplanacaktır.

Ek.3.3.1 Etkinligi Yerine Getirme Davranisi Beceri Analizi Kaydi Veri Toplama ve Güvenirlik Formu Örneği

| | |
|---|----------------------------|
| Uygulamaci Adi-Soyadi: | Tarih: /...../200... |
| Gözlemci Adi-Soyadi: | Oturum: |
| Patates Adam Yapma Beceri Analizi | Öğrenci Tepkileri |
| | + / - |
| 1. Patates adamin gövdesini kutudan alir. | |
| 2. Patates adamin ayaklarini kutudan alir ve gövdesine takar. | |
| 3. Patates adamin gözünü kutudan alir ve gövdesindeki yere takar | |
| 4. Patates adamin burnunu kutudan alir ve gövdesindeki yere takar | |
| 5. Patates adamin ağzini kutudan alir ve gövdesindeki yere takar | |
| 6. Patates adamin bir kulagini kutudan alir ve gövdesindeki yere takar. | |
| 7. Patates adamin diğer kulagini kutudan alir ve gövdesindeki yere takar. | |
| 8. Patates adamin bir kolunu kutudan alir ve gövdesindeki yere takar | |
| 9. Patates adamin diğer kolunu kutudan alir ve gövdesindeki yere takar. | |
| 10. Patates adamin sapkasini alir ve gövdesindeki yere takar | |
| Doğru tepki sayisi: | |
| Doğru tepki yüzdesi: | |

* Bu form resimli etkinlik çizelgelerinde yer alan serbest zaman becerilerinin her biri için beceri analizleri dikkate alınarak hazirlanmistir.

Ek 4
Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerinin Belirlenebilmesi İçin
Sosyal Geçerlik Soru Formları

Ek 4.1. Sosyal Geçerlik Öğretmen Görüşme Soruları

..... Hanım/Bey

1. Etkinlik çizelgesi öğretim uygulamasının otistik özellikler gösteren çocukların eğitiminde kullanılması hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Resimli etkinlik çizelgelerinin hazırlanması süreci ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
3. Çizelge izleme becerisinin öğretiminde kullanılan yöntem hakkında neler düşünüyorsunuz?
4. Öğrencinizle yaptığımız çalışmanın görüntülerini izlediniz.Çalışmanın basındaki görüntüler ile sonundaki görüntüler arasında ne gibi farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz?
 - Çalışma sırasında kullandığımız çizelgeyi takip etmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Çizelgede yer alan serbest zaman becerilerini (legodan araba/tren yapma, patates adam ve labut devirme) öğrenmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Çalışma sırasında kullandığımız resimli kitabı (çizelgeyi) izleme ve çizelgede yer alan becerileri gerçekleştirirken göstermiş olduğu davranışlar hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Sizde bu yöntemi öğrencilerinizle kullanmak ister misiniz?
6. Bu çalışmada olumlu bulduğunuz yönler nelerdir?
7. Bu çalışmada olumsuz bulduğunuz yönler nelerdir?

Ek 4.2. Sosyal Geçerlik Aile Görüşme Soruları

..... Hanım/Bey

1. Çocukunuzla yaptığımız çalışmanın görüntülerini izlediniz. Çalışmanın basındaki görüntüler ile sonundaki görüntüler arasında ne gibi farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz?
 - Çalışma sırasında kullandığımız resimli kitabı takip etmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Çizelgede yer alan oyunları öğrenmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Çalışma sırasında kullandığımız resimli kitabı (çizelgeyi) izleme ve çizelgede yer alan becerileri gerçekleştirirken göstermiş olduğu davranışlar hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Bu yöntemin çocuğunuzun okuldaki veya kurumdaki eğitiminde kullanılması hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. Sizde bu yöntemi evde çocuğunuzla kullanmak ister misiniz?
4. Bu çalışmada olumlu bulduğunuz yönler nelerdir?
5. Bu çalışmada olumsuz bulduğunuz yönler nelerdir?

Ek 5
Uygulama Güvenirligi Formu

Ek 5.1. Uygulama Güvenirligi Formu Yönergesi

Bu form uygulamacinin gerçeklestirdigi uygulamanin hazirlanan uygulama planina ne ölçüde uygunluk gösterdigini belirlemek amaciyla gelistirilmistir. Resimli etkinlik çizelgesini izleme becerisinin öğretimi için belirlenen uygulama basamaklari: (1) araç-gerecin düzenlenmesi, (2) pekiştirmeçlerin hazirlanmasi, (3) dikkat saglayici ipucunu sunma (4) baslangiç yönergesinin verilmesi, (5) tepkide bulunma süresince beklenmesi (6) çizelge izleme becerisinin asamalari için elle yönlendirmenin kullanilmasi, (7) ipucu silikleştirme sürecinin uygulanmasi (8) denegin dogru tepkilerinin plandigi biçimde pekiştirilmesi, (9) çizelgede yer alan etkinlikler için asamaların tekrarlanması

Dogru ve yerinde yapılan uygulama basamaklari için veri toplama formuna “+”, uygun olmayan eksik, hatali ya da hiç yapılmayan uygulama basamaklari için “-” koyularak, toplanacaktır. Arastirmada uygulama güvenirligi verileri, oturumlarının % 30’unda “gözlenen uygulamacı davranisi/planlanan uygulamacı davranisiX100” formülü kullanılarak hesaplanacaktır.

Ek 5.2. Uygulama Güvenirligi Basamaklarinin Tanimi

| | |
|---|--|
| Araç-gerecin düzenlenmesi | ? Resimli etkinlik çizelgesi çalışma alaninin en soluna yerlestirilmesi. ? Çizelgede yer alan her bir etkinlik için gerekli olan materyaller daha önceden karar verilmiş olan bir yere etkinlik sirasina (kullanım sirasina) uygun bir biçimde soldan sağa doğru yerlestirilmesi. ? Öğretim sirasinda kullanılacak olan masanın araç gereçlere yakın bir yere yerlestirilmesi. |
| Pekistireçlerin hazirlanmasi | ? Öğretim oturumlari sirasinda kullanılacak olan yiyecek pekistireçlerinin uygulamacinin kolayca ulaşabilecegi bir yerde ya da uygun bir kutuda (boncuk kabi, bel çantasi ya da uygulamacinin cebinde vb.) hazır bulundurulmasi. |
| Dikkat saglayici ipucu sunma | ? Her bir öğretim oturumu öncesinde öğrenciye dikkat saglayici ipucunun verilmesi (örn, “oyun oynamak ister misin?”) ve öğrencinin dikkati saglandıktan sonra sözel olarak pekistirilmesi |
| Baslangiç yönergesinin verilmesi | ? Öğrencinin dikkati saglandıktan hedef uyarının verilmesi (“örn, Harun oyun zamanı”) ? Baslama için yönergenin uygulamanın basında sadece bir kez verilmesi |
| Tepkide bulunma süresince bekleme (5sn) | ? Öğretim sirasinda öğrencilerin tepkide bulunmalarına fırsat vermek amacıyla 5sn süre ile beklenmesi ve öğrenci tepkide bulunmadığında ihtiyaci olan fiziksel ipucunun sunulması/elle yönlendirme yapılması. |
| Elle yönlendirmenin Kullanilmasi | ? Öğretim sirasinda gereken durumlarda (çizelgeye, araçlara, etkinlige) elle yönlendirmenin kullanilmasi. |
| Ipucu silikleştirme sürecinin uygulanmasi | ? Öğretim sirasinda kullanılan fiziksel ipuçlarının silikleştirilmesi elle yönlendirme ve tam fiziksel yardım aşamasından sonra, (a) uzamsal silikleştirme, (b) gölge olma ve (c) fiziksel yakınlığın azaltılması süreci kullanılarak gerçekleştirilmesi. |
| Pekistirme | ? Öğretim sirasinda öğrencilerin her doğru davranıştan sonra kendi tercihleri olan yiyecek pekistireçleri ile pekistirilmesi. |

Ek 5.3. Uygulama Güvenirligi Veri Toplama Formu

| | | | | | | |
|-----------------------------------|--|----------------------------|----|----|----|----|
| Uygulamaci Adi-Soyadi: | | Tarih: /...../200... | | | | |
| Gözlemci Adi-Soyadi: | | Oturum: | | | | |
| Planlanan Uygulamaci Davranislari | | Uygulamaci Tepkileri | | | | |
| | | + / - | | | | |
| | | 1* | 2* | 3* | 4* | 5* |
| 1. | Araç-gerecin düzenlenmesi*** | | | | | |
| 2. | Pekistireçlerin hazirlanmasi | | | | | |
| 3. | Dikkat saglayici ipucu sunma | | | | | |
| 4. | Baslangiç yönergesinin verilmesi* * | | | | | |
| 5. | Tepkide bulunma süresince bekleme (5sn) | | | | | |
| 6. | Elle yönlendirme yapilmasi | | | | | |
| 7. | Pekistirme | | | | | |
| 8. | Ipucu siliklestirme sürecinin uygulanmasi | | | | | |
| 9. | Çizelgede yer alan etkinlikler için asamaların tekrarlanmasi | | | | | |
| Dogru tepki sayisi: | | | | | | |
| Dogru tepki yüzdesi: | | | | | | |

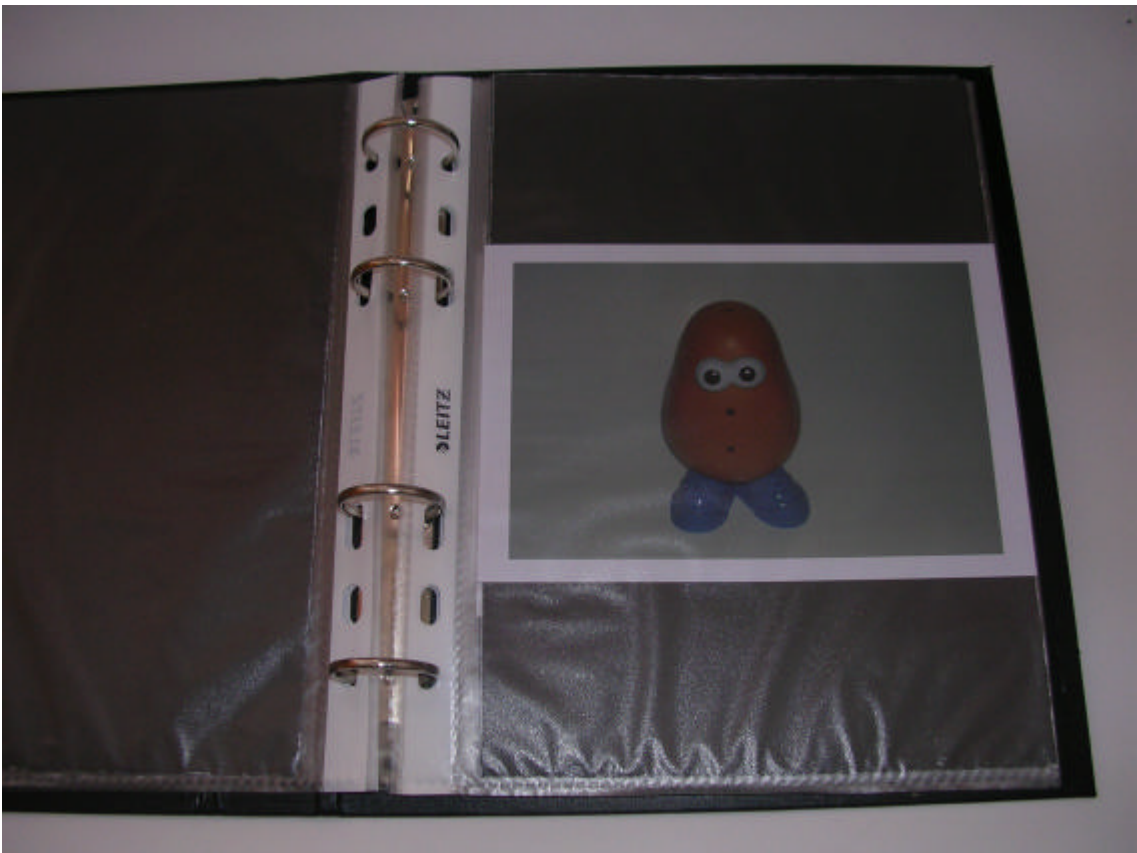
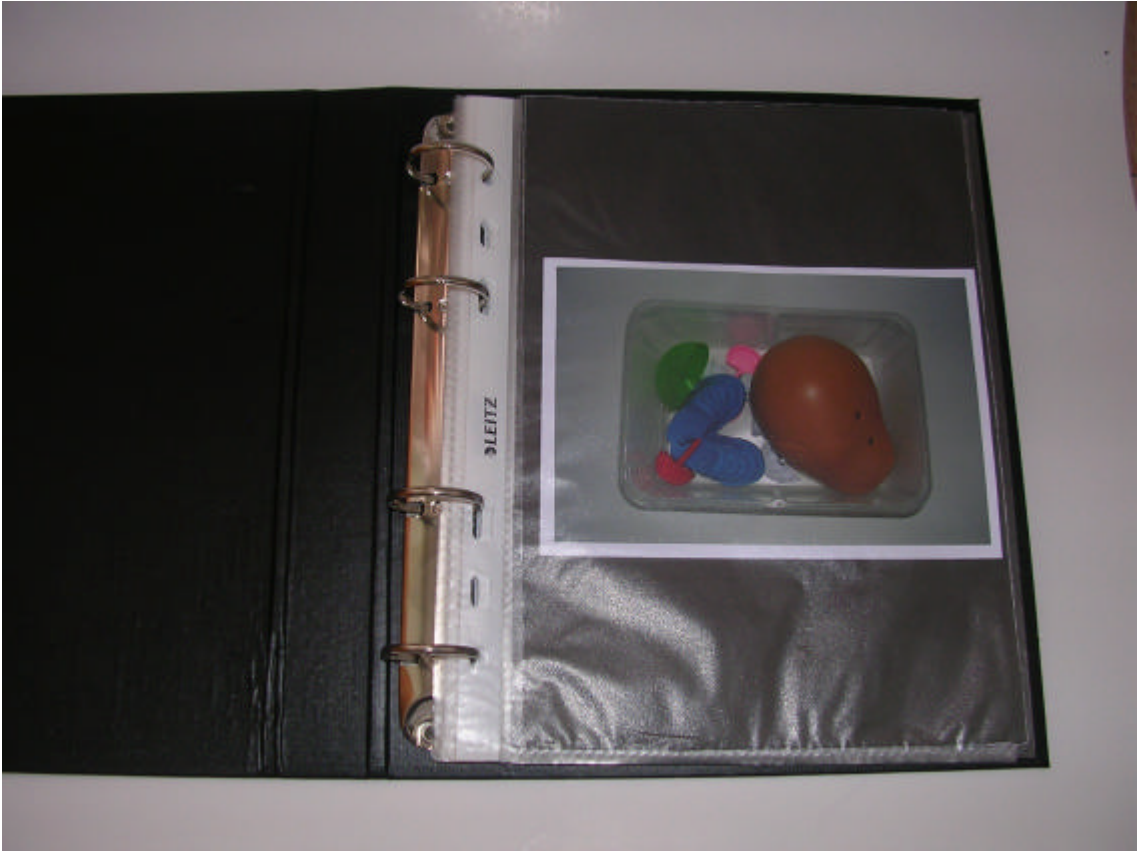
* Resimli etkinlik çizelgesinde yer alan beceriler * * Baslama için yönergenin uygulamanın başında sadece bir kez verilmesi*** Araç- gerecin çalışmanın başında düzenlenmesi

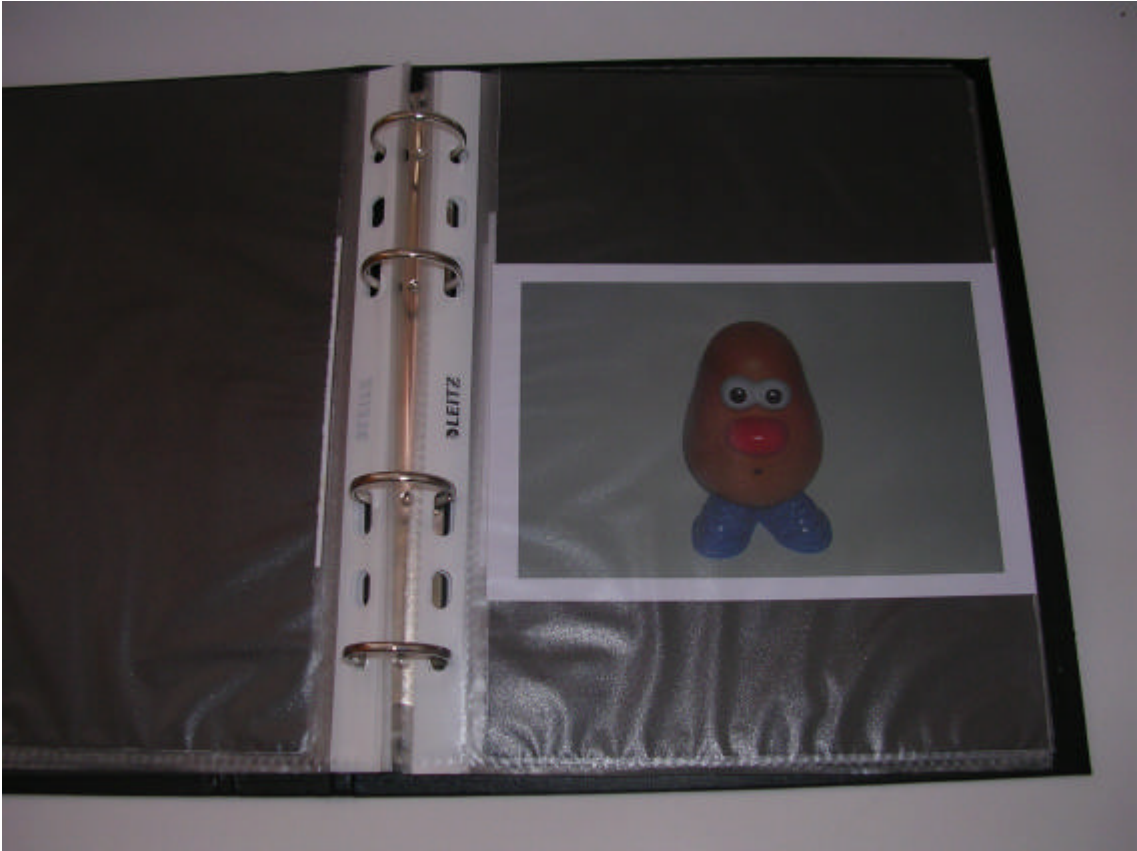
Ek 6
Resimli Etkinlik Çizelgesi Örneği





Ek 7
Beceri Kitabı Örneği





Ek 8
Sosyal Geçerlik Grsme Veri Analiz Indeksi

| SORU | AD SOYAD | STR | VERI | BETIMLEME | YORUM |
|------|-----------------|--|---|--|-------|
| 3 | Harun'un Annesi | 1 2 3 | Hi hi, pekala. Siz bu resimli kitabı evde, farklı şeyler öğretmen için yada oyunları öğretmek için çocuğunuzla kullanmak ister misiniz? Ya ben kullanmak isterim. Zaten evde de resimlere bakıyor. Kullanmak isterim yani. | Ya ben kullanmak isterim. (3.3) | |
| 3 | Nedim'in Annesi | 4 5 6 7 8 | Hi hi. Eee siz de bu yöntemi evde çocuğunuzla kullanmak ister misiniz? Evde kullanmaya kalksanız nasıl yardımcı olunmasını istersiniz size? Böyle bir şeyi daha önce evde denemedik ki bilmiyorum nasıl olur. Peki yapabilir misiniz? Gözünüze nasıl görünüyor? Biraz zor olur ilk baslarda ama yapabiliyorum gibime geliyor. Alistirmakta fayda var. | Biraz zor olur ilk baslarda ama yapabiliyorum gibime geliyor. Alistirmakta fayda var. (3.8) | |
| 3 | Berk'in Annesi | 10 11 12 13 14 15 16 17 18 | Peki siz evde bu yöntemi çocuğunuza kullanmak ister misiniz? Tabiki. Tabi ki kullanacağım da. Peki nasıl bir plan yapmayı düşünüyorsunuz evde kullanmak için? Nasıl bir plan düşünüyorum. İlk önce giyinme, parkta oyun oynama. Su anda başka aklıma gelmiyor ama, ilk etapta bunlarda denemeyi düşünüyorum açıkçası. Peki sizin için süreçle ilgili de ben size bilgiler verdim hatırlarsınız. Kitapları gördük, onlara baktık, etkinlik çizelgesine ve beceri kitaplarına. Sizce hazırlanması süreci ile ilgili neler düşünüyorsunuz.? Su anda daha hiç denemediğim için tabi ki yapabilir miyim diye endisesi var. Ama sizden daha detaylı öğrendikten sonra yapabiliyorum. Bence çok güzel. Rahatlıkla yapılabilecek bir şey. | Tabiki. Tabi ki kullanacağım da. (3.11) Nasıl bir plan düşünüyorum. İlk önce giyinme, parkta oyun oynama. Su anda başka aklıma gelmiyor ama, ilk etapta bunlarda denemeyi düşünüyorum açıkçası. (3.13-3.14) Su anda daha hiç denemediğim için tabi ki yapabilir miyim diye endisesi var. Ama sizden daha detaylı öğrendikten sonra yapabiliyorum. Bence çok güzel. Rahatlıkla yapılabilecek bir şey. (3.17-3.18) | |

KAYNAKÇA

- Ackley, G. B.E. (2002) *Teaching lower functioning developmentally disabled adults to utilize picture schedules with leisure activities*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Florida State University College of Arts And Sciences, ABD
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2001) *Psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması el kitabı, Yeniden Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı (DSM-IV-TR)*, Çeviren Köroğlu E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2001.
- Anderson M.C., Sherman J.A., Sheldon, J.B. ve McAdam D., (1997). Picture Activity Schedules of Adults With Mental Retardation in a Group Home, *Research in Developmental Disabilities*, 18(4), 231-250.
- Anette, W., ve Mit, A. (1997). Promoting reaction and leisure activities for individuals with disabilities: A collaborative effort. *Journal of Instructional Psychology*, 24, 76-80.
- Autism Society of America (ASA)., (2006). *Defining Autism*. http://www.autism-society.org/site/PageServer?pagename=about_what_is_home. (Erişim tarihi: 10.10.2006)
- Brayn, L.C., and Gast, D. L., (2000). Teaching On-Task and On-Schedule Behaviors To High-Functioning Children with Autism Via Picture Activity Schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (6), 553–567.
- Brereton, A.V., (2005). *Pre-Schoolers with Autism: An Education and Skills Training Programme for Parents - a Manual for Parents*. London GBR: Jessica Kingsley Publishers.
- Brown, T. L. (2004). Teaching Students With Autistic Spectrum Disorders To Read: A Visual Approach. *Teaching Exceptional Children*, 36(4), 36-40

- Browder, D. M., ve Bambara, L. M. (2000). Home and community. M.E. Snell & F. Brown (Edt.). *Insruction of severe disabilities*. Upper Saddle River NJ:Prentice Hall.
- Birkan, (2007). Otizmlı Çocukların Eğitiminde Etkinlik Çizelgeleri: Bağımsızlık, Seçim Yapma ve İletişim Becerisi Kazandırma. *Yayınlanmamış Çalıştay Notları*. 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Çesme-Izmir
- Carmichael, T. (2005) *Teaching Two Children with Autism to Follow a Computer-Mediated Activity Schedule Utilizing Microsoft Powerpoint Presentation Software* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, The Universty of North Texas, ABD
- Coyne, P., Nyberg, C., & Vandenburg, M. L. (1999). *Developing leisure time skills for persons with autism*. Arlington: Future Horizons Inc.
- Crowder, W.W. (1998). Helping Young People Learn To Make Wise Use Of Leisure Time. *The social studies*, 79, 288-291.
- Dauphin, M., Kinney E.M. ve Stromer R., (2004). Using Video- Enhanced Activity Schedules and Matrix Training To Teach Sociodramatic Play To a Child With Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 238–250
- Dattilo, J., ve Hoge, G. (1999). Effects of a Leisure Education Program on Youth with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Reterdation and Developmental Disabilities*, 34, 20-34.
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles-Smith B., ve Ganz J.B., (2000). The Use of Visual Supports To Facilitate Transitions of Students With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15 (3), 163-169,
- Dooley, P. Wilczynsky F. L. ve Torem, C. (2001). Using an Activity Schedule Smooth School Transitions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(1), 57-61.

Hall, L.J., McClannahan L.E. ve Krantz P.J., (1995). Promoting Independence Integrated Classrooms by Teaching Aides to Use Activity Schedules and Decreased Prompts. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30, 208-217

Kircaali-Iftar, G. (2007). *Otizm Spektrum Bozuklugu*. Istanbul: Daktylos Yayinlari.

_____ (2005). Ileri Derecede ve Çok Engellilerin Egitimi: Otizmde Bilimsel Dayanakli Uygulamalar. *Yayinlanmamis Ders Notlari* Anadolu Üniversitesi, Eskisehir.

_____ (2003). *Otizimli Çocuklara Iletisim Becerilerinin Kazandirilmesi* (1.baski). Istanbul: YA-PA Yayin Pazarlama San. ve Tic. A.S.

Kircaali-Iftar, G. ve Tekin, E., (1997). *Tek Denekli Arastirma Yöntemleri*.(1.baski). Ankara: Türk Psikologlar Dernegi Yayinlari No:10.

Kimball, J., Kinney, E., Taylor, B. A., ve Stromer, R. (2003). Lights, Camera, Action! Using engaging computer-cued activity schedules. *Teaching Exceptional Children*, 36 (1), 40-45.

Krantz, P. J., MacDuff M.T. ve McClannahan L.E., (1993). Programming Participation in Family Activities For Children With Autism: Parent' Use Of Photographs Activity Schedules. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 26, 137-138.

Kurt, O. ve Tekin-Iftar, E. (2008). A Comparison of Constant Time Delay and Simultaneous Prompting Within Embedded Instruction on Teaching Leisure Skills to Children With Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 53-64

- Kurt, O. (2006). Otizimli çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve es zamanli ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karsilastirilmesi. *Yayinlanmamis Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eskisehir.
- Leyser, Y., Cole, K.B., (2004). Leisure Preferences and Leisure Communication with Peers of Elementary Students with and without Disabilities: Educational implications. *Education, 124(4)*, 595-604.
- Loaavas O. I., (2003). *Teaching individuals with developmental delays:basic intervention techniques*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Lord, C., ve McGee, J.P. (Ed) (2002). *Educating children with autism*. Washington, DC: Ntional Acedemy Pres.
- MacDuff G. S., Krantz, P. J ve McClannahan L.E., (1993). Teaching Children With Autism To Use Photographic Activity_Schedules Maintanence And Generelazition Comlex Response Chains. *Journal Of Applied Behavior Analysis, 26*, 89–97,.
- Massey, N.G., Wheeler, J.J., (2000). Acquisiton and Generalization of Activity Schedules and Their Effects on Task Engagemetin a Young Child With Autism in an Inclusive Pre-School Clasroom. *Education Training in Mental Reterdation and Developmental Disabilities, 35 (3)*, 326-335,
- Maguire, A. (2005). Visual Strategies Leverage Autism’s Strenght To Improve Lives. *The Exceptional Parent, 35(4)*, 34-35.
- McClannahan L.E. and Krantz P.J. (1999). *Activity schedules for children with autism*. Bethesda, MD: Woodbine Hoose.

- Morrison, R.S., Sainato, D. M., Benchaaban, D.ve Endo, S., (2002). Inreasing Play Skills of Chilren with Autism Using Activity Schedules and Correspondence Training. *Journal of Early Intervention*, 25(1), 58-72.
- Odom., S. L., Brown, W.H., Frey, T., Karasu, N., Canter-Smith, L.L., ve Strain, P.S., (2003). Evidence-Based Practised for Young Children with Autism: Contributions for Single-Subject Design Research. *Focus on Autism And Other Development Disabilities*, 18(3), 166-175.
- Rao, S. M., Gagie, B. (2006). Leraning Through Seeing and Doing Visual Supports for Children with Autism. *Teaching Exceptional Children*,38, 26-33
- Sanchez, A. (2004) *The Use of Activity Schedules to Promote Independence and Reduce Challenging Behavior* Yayinlanmamis yüksek lisans tezi, California State Universty Fullerton, ABD.
- Scheuremann, B., and Webber, J. (2002). *Autism: Teaching Does Make a Difference*. Toronto, Ontario, Canada: Wadsworth/Thomson Learning Inc.
- Scheur, L. B. (2002) *Transfer Training in the use of Activity-Schedules by Adults with Cerebral Palsy and Mental Retardation to Promote Independent Engagement in Daily Activities* Yayinlanmamis doktora tezi, The City Universty of New York, ABD
- Simpson, R.L. (2005). Evidance Based Practices and Students with Autism Specturum Disorders. *Focus on Autism And Other Development Disabilities*, 20(3), 140-149.
- Spriggs, A.D., Gast, D.L., ve Ayres, K.M. (2007). Using Picture Activity Schedule Book to Increase on-Schedule and on-Task Behaviors. *Education and Training in Mental Reterdation and Developmental Disabilities*,42(2), 209-223

- Stromer, R., Kimball, J.W., Kinney, E.M., Taylor, B.A. (2006). Activity Schedules, Computer Technology, and Teaching Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism And Other Development Disabilities*, 21(1), 14-24.
- Symon, J.B., (2001). Parent Education for Autism: Issues in Providing Services at a Distance. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(3), 160–174,
- Sucuoglu, B. (2003). Otistik Çocuklar. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.) *Çocukta Hareket ve Oyun Gelisiminin Öğretimi* (3.baski) Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayinlari.
- Tekin-Iftar, E.ve Kircaali-Iftar, G., (2004). *Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri* (2. baski). Ankara: Nobel Yayın Dagitim LTD.STI.
- Tekin, E. Kircaali-Iftar, G.Birkan, B., Uysal, A., Yildirim, S., ve Kurt, O., (2001). Using Constant Time Delay to Teach Leisure Skills to Children With Developmental Disabilities. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 27, 337-362.
- _____ (2000). *Zihin özürlü çocuklara kardesleri araciligi ile sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve es zamanli ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karsilastirilmesi*. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayinlari.
- Watanabe, M. ve Sturmey, P. (2003). The Effect of Choice-Making Opportunities During Activity Schedules On Task Engagement Of Adults With Autism. *Developmental Disorders*,33(5), 535-538.
- Yildirim, A. ve Simsek, H. (2006) *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastirma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.