

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA
SEMBOLİK OYUNLARIN KÜÇÜK GRUPLA ÖĞRETİMİNDE
CANLI MODELLE VE VİDEO MODELLE ÖĞRETİMİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Doktora Tezi

Hazırlayan
Nuray ÖNCÜL

Danışman
Doç.Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

BOLU, ŞUBAT-2015

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Nuray ÖNCÜL tarafından hazırlanan “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sembolik Oyunların Küçük Grupla Öğretiminde Canlı Modelle ve Video Modelle Öğretimin Karşılaştırılması” başlıklı çalışma jüri tarafından Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. 26.02.2015

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. İlkur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Üye : Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Üye : Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Üye : Doç. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora tezi olarak sunduğum, “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sembolik Oyunların Küçük Grupla Öğretiminde Canlı Modelle ve Video Modelle Öğretimin Karşılaştırılması” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim./..../20...

Nuray ÖNCÜL

Ailem'e...

TEŞEKKÜR

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modellerle öğretim ve video modellerle öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması başlıklı çalışmamda çok fazla sayıda insanın katkısı oldu. Her birinin ismini tek tek yazarak teşekkür etmek ise bu sürecin mutlu sonu idi.

Neredeyse bitmeyeceğine inandığım bir yolun sonuna geldiğimde çok sayıda kıymetli insan bana eşlik etti. İlk olarak yolun başında beni karşılayan hocam, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış'a bana bu yolu sunduğu için teşekkür ederim.

Bu tez çalışmasını her aşamada dikkatle okuyan, değerli öğütleri ve düşünceleriyle en iyi şekilde yönlendirerek tezin biçimlenmesinde büyük katkıları olan, çalışmanın ilerleyişiyle ilgili kaygılandığım anlarda yapıcı eleştirileriyle beni cesaretlendiren tez danışmanım Doç. Dr. İlknur Çifci Tekinarslan'a teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan öğrencilere ve çalışmaya katılmalarına izin veren öğrencilerin ailelerine, araştırmada yer alan canlı modellerle öğretimde ve video modellerle öğretimde video görüntüsünde yer alan modellere, süreçte uzman görüşü almak için iletişim kurduğum uzmanlara, ayrıca araştırmanın sosyal geçerliği hakkında görüş belirten öğretmen adaylarına teşekkür ederim.

Doktora süresince desteğini hissettiren hocam Prof. Dr. Atilla Cavkaytar'a teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde olan ve her zaman olumlu ifadelerle yanımda desteğini hissettiğim Yrd. Doç. Dr. Elif Sazak Pınar' a, doktora yaptığım dönemde benden desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Sezgin Vuran'a teşekkür ederim.

Araştırma sırasında deneklerin bulunduğu okulun müdürü olan Mükerrerem Yurtçu, deneklerin öğretmenleri Ayten Uludemir Akbaş, Öznur Işık Ballı ve Meral

Öztürk' e desteklerinden dolayı ve işimi çok kolaylaştırdıkları için teşekkür ediyorum. İşimi kolaylaştıran isimlerden birisi olan Özlem Dalgın Eyiip' e de teşekkür ederim.

Doktora başlarken birlikte yürüdüğümüz bu yolda desteği için Çimen Acar'a teşekkür ederim. Tezimin her bir bölümünü okuyan, zor anlarımda abla gibi hep yanımda olan dostum Aysun Çolak'a, tezimde yapılması gereken güvenilirlik çalışmalarında ve de manevi olarak hep yanımda olan dostum Funda Bozkurt Aksoy'a ve manevi desteğini benden hiç esirgemeyen, mızızlanmalarımı dinleyen dostum Özlem Kaya'ya teşekkür ederim.

Yoğun çalışmaları arasında tezimi okumaya zaman ayıran, satır satır emek veren ve ufuk açıcı fikirlerini benden esirgemeyen her daim varlıklarını yanımda hissettiğim can dostum ve kardeşim Şerife Yücesoy Özkan'a ve eşi Ömer Faruk Özkan'a unutulmaz destekleri için teşekkür ederim.

Yaşam sevinciyle sıkıntılı anlarımda yüzümü güldüren, bu zorlu süreci mutlu geçirmemi sağlayan hayatımın her anında bana destek olan, bütün sıkıntılara sonsuz sabır göstererek katlanan, kıymetli annem, babam kardeşlerim Yıldray Öncül ve Nigar Öncül' e her daim yanımda oldukları için teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatıma anlam katan iki kuzucuk Duru ve Eylül varlığınız için teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
ÖZET	xvii
ABSTRACT.....	xix

I. BÖLÜM

1. Giriş.....	1
1.1. Giriş.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Tanımlar	6

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür.....	10
2.1. OSB Olan Çocuklar ve Özellikleri	10
2.2. Oyun	12
2.3. Oyunun Evreleri	13
2.3.1. Sosyal oyun evreleri	14
2.3.2. Bilişsel oyun evreleri	16
2.3.3. Sembolik oyun	17

2.4. OSB Olan Çocuklar ve Oyun.....	18
2.5. Modelle Öğretim	20
2.5.1. Canlı modelle öğretim.....	21
2.5.2. Video modelle öğretim.....	23
2.5.3. Kendi kendine video modelle öğretim	28
2.6. Modelle Öğretim Türlerinin Karşılaştırılması	29
2.7. Modelle Öğretim Türlerinin Karşılaştırıldığı Araştırmalar.....	31
2.7.1. Canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimi karşılaştıran araştırmalar	31
2.7.2. Video modelle öğretim ile kendi kendine video modelle öğretimi karşılaştıran araştırmalar	34
2.7.3. Canlı modelle öğretim, video modelle öğretim ve kendi kendine video modelle öğretimi karşılaştıran araştırmalar	36
2.8. Öğretim Düzenlemeleri	38
2.8.1. Küçük grup öğretimi	38

III. BÖLÜM

3. Yöntem	42
3.1. Katılımcılar	42
3.1.1. Denekler	42
3.1.2. Modeller	46
3.1.3. Öğretmen adayları.....	47
3.1.4. Uzmanlar	49
3.1.5. Uygulamacı	50
3.2. Ortam	50
3.3. Araç Gereçler	51
3.3.1. Senaryolar	51
3.3.2. Video görüntüleri	53
3.3.3. Oyunlarda kullanılan araçlar	54
3.3.4. Veri toplamada kullanılan araç gereçler	55
3.4. Araştırma Modeli	54
3.5. Bağımlı Değişkenler	56

3.5.1. Olası tepki tanımları	56
3.5.1.1. Doğal yoklama, izleme, genelleme ve gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumlarındaki olası denek tepkileri	56
3.5.1.2. Öğretim oturumlarındaki olası denek tepkileri	58
3.6. Bağımsız Değişkenler	58
3.7. Deney süreci	59
3.7.1. Başlama düzeyi oturumları	60
3.7.2. Öğretim oturumları	60
3.7.3. Doğal yoklama oturumları	64
3.7.4. Genelleme oturumları	64
3.7.5. İzleme oturumları	64
3.7.6. Gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumları	65
3.8. Verilerin Toplanması	65
3.8.1. Etkililik verilerinin toplanması	65
3.8.2. Verimlilik verilerinin toplanması	66
3.8.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması	66
3.8.4. Güvenirlilik verilerinin toplanması	68
3.9. Verilerin Analizi	70
3.9.1. Etkililik verilerinin analizi	71
3.9.2. Verimlilik verilerinin analizi	71
3.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi	72
3.9.4. Güvenirlilik verilerinin analizi	72

IV. BÖLÜM

4. Bulgular	75
4.1. Etkililik Bulguları	76
4.1.1. Kaan'a sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin etkililiklerinin karşılaştırılması	76
4.1.2. Salih'e sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin etkililiklerinin karşılaştırılması	77

4.1.3. Selim'e sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin etkililiklerinin karşılaştırılması	78
4.1.4. Sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimin genellenmesi	79
4.2. Verimlilik Bulguları.....	81
4.3. Gözleyerek Öğrenme Bulguları	82
4.4. Sosyal Geçerlik Bulguları	86
4.4.1. Deneklerden toplanan sosyal geçerlik bulguları	86
4.4.2. Öğretmen adaylarından toplanan sosyal geçerlik bulguları.....	87

V. BÖLÜM

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....97

5.1. Tartışma	97
5.2. Sonuç ve öneriler	107
5.2.1. Sonuç	108
5.2.2. Öneriler	108
5.2.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	108
5.2.2.2. İleri araştırmalara ilişkin öneriler	109

KAYNAKÇA 112

EKLER123

Ek 1. Eskişehir Valiliği'nden alınan yazılı izin	123
Ek 2. Ailelerden alınan yazılı izin belgesi	124
Ek 3. Canlı Modelle Öğretimde Yer Alan Modellerin Performanslarını Belirlemeye İlişkin Kontrol Listesi	125
Ek 4. Video Modelle Öğretimde Yer Alan Modellerin Performanslarını Belirlemeye İlişkin Kontrol Listesi.....	126
Ek 5. Uzmanlara gönderilen senaryolara ilişkin değerlendirme ölçütleri	127
Ek 6. Garsonluk Oyununa İlişkin Senaryo	128

Ek 7. Berberlik Oyununa İlişkin Senaryo	129
Ek 8. Garsonluk Oyununa İlişkin Başlama Düzeyi, Doğal Yoklama, Genelleme, İzleme ve Gözleyerek Öğrenmeyi Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu.....	130
Ek 9. Berberlik Oyununa İlişkin Başlama Düzeyi, Doğal Yoklama, Genelleme, İzleme ve Gözleyerek Öğrenmeyi Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu.....	131
Ek 10. Sosyal Geçerlik Soru Formu (Denek Formu)	132
Ek 11. Sosyal Geçerlik Soru Formu (Öğretmen Adayı Formu)	133
Ek 12. Başlama Düzeyi, Doğal Yoklama, Genelleme, İzleme ve Gözleyerek Öğrenmeyi Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu	136
Ek 13. Canlı Modelle Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	137
Ek 14. Video Modelle Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu	138
Ek 15. Özgeçmiş	139

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Deneklerin Özellikleri	44
Tablo 3.2. Araştırmada Görev Alan Modellerin Özellikleri	47
Tablo 3.3. Sosyal Geçerlik Verisi Toplanan Öğretmen Adaylarının Özellikleri	48
Tablo 3.4. Senaryolardaki Rollerin Deneklere Göre Dağılımı ve Her Bir Role İlişkin Davranış ve Replik Sayıları	53
Tablo 3.5. Oyunlarda Kullanılan Araç Gereçler	54
Tablo 3.6. Garsonluk ve Berberlik Oyunu İçin Her Role İlişkin Davranışların ve Repliklerin Yer Aldığı Beceri Analizi	57
Tablo 3.7. Deneklerin Garsonluk ve Berberlik Oyunlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları	72
Tablo 3.8. Başlama Düzeyi, Doğal Yoklama, Genelleme, İzleme ve Gözleyerek Öğrenmeyi Yoklama Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları	73
Tablo 3.9. Canlı Modelle Öğretim ve Video Modelle Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları	74
Tablo 4.1. Küçük Grup Öğretimi Biçiminde Sunulan Canlı Modelle Öğretim ile Video Modelle Öğretime İlişkin Verimlilik Verileri	81
Tablo 4.2. Canlı Modelle Öğretimin Garsonluk Oyunun Öğretimindeki Etkililiğine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları	88
Tablo 4.3. Video Modelle Öğretimin Berberlik Oyunun Öğretimindeki Etkililiğine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları	89
Tablo 4.4. Canlı Modelle Öğretim ile Video Modelle Öğretimden Hangisinin Daha Etkili Olduğuna İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları	90
Tablo 4.5. Sembolik Oyun Öğretiminin OSB Olan Çocuklar İçin Önemine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları	92
Tablo 4.6. Canlı Modelle Öğretim ile Video Modelle Öğretimden Hangisinin Tercih Edildiğine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları	93

Tablo 4.7. OSB Olan Çocuklara Yönelik Düzenlenen Küçük Grup Öğretimine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları	94
Tablo 4.8. Bireysel Öğretim Düzenlemesine Kıyasla Küçük Grup Öğretim Düzenlemesinin Avantajlarına İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları.....	94
Tablo 4.9. Bireysel Öğretim Düzenlemesine Kıyasla Küçük Grup Öğretim Düzenlemesinin Dezavantajlarına İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları	95
Tablo 4.10. Çalışmanın Beğenilen Yönlerine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları	96
Tablo 4.11. Çalışmanın Beğenilmeyen Yönlerine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları.....	97

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Sosyal oyun evreleri	14
Şekil 2.2. Bilişsel oyun evreleri	16
Şekil 2.3. Modelle öğretim türleri	21
Şekil 3.1. Canlı modelle öğretim uygulama akışı.....	62
Şekil 3.2. Video modelle öğretim uygulama akışı.....	63
Şekil 4.1. Kaan'ın başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde berberlik ve garsonluk oyunlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....	76
Şekil 4.2. Salih'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde berberlik ve garsonluk oyunlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....	77
Şekil 4.3. Selim'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde berberlik ve garsonluk oyunlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....	78
Şekil 4.4. Kaan'ın genelleme öntest ve genelleme sontest oturumlarında garsonluk ve berberlik oyunlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri	79
Şekil 4.5. Salih'in genelleme öntest ve genelleme sontest oturumlarında garsonluk ve berberlik oyunlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri	80
Şekil 4.6. Selim'in genelleme öntest ve genelleme sontest oturumlarında garsonluk ve berberlik oyunlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....	80
Şekil 4.7. Kaan'ın gözleyerek öğrenme öntest, 1. yoklama, 2. yoklama, 3. yoklama ve sontest oturumlarında garsonluk oyunundaki rollere ilişkin doğru tepki yüzdeleri	82
Şekil 4.8. Kaan'ın gözleyerek öğrenme öntest, 1. yoklama, 2. yoklama, 3. yoklama ve sontest oturumlarında berberlik oyunundaki rollere ilişkin doğru tepki yüzdeleri	83
Şekil 4.9. Salih'in gözleyerek öğrenme öntest, 1. yoklama, 2. yoklama, 3. yoklama ve sontest oturumlarında garsonluk oyunundaki rollere ilişkin doğru tepki yüzdeleri	83

- Şekil 4.10.** Salih'in gözleyerek öğrenme öntest, 1. yoklama, 2. yoklama, 3. yoklama ve sontest oturumlarında berberlik oyunundaki rollere ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....84
- Şekil 4.11.** Selim'in gözleyerek öğrenme öntest, 1. yoklama, 2. yoklama, 3. yoklama ve sontest oturumlarında garsonluk oyunundaki rollere ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....85
- Şekil 4.12.** Selim'in gözleyerek öğrenme öntest, 1. yoklama, 2. yoklama, 3. yoklama ve sontest oturumlarında berberlik oyunundaki rollere ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....85

KISALTMALAR DİZİNİ

DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NGG	: Normal Gelişim Gösteren
OAVY	: Ortancayı Aşan Veri Yüzdesi
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
APA	: American Psychiatric Association

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA SEMBOLİK OYUNLARIN KÜÇÜK GRUPLA ÖĞRETİMİNDE CANLI MODELLE VE VIDEO MODELLE ÖĞRETİMİN KARŞILAŞTIRILMASI

Nuray ÖNCÜL

Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Şubat-2015 xx+144 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılmasıdır.

Araştırma, Eskişehir İli Tepebaşı İlçesi'nde bulunan ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların devam ettiği Yardım Sevenler Derneği Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nde yürütülmüştür. Çalışmaya katılan deneklerden biri yaygın gelişimsel bozukluk, ikisi ise otizm tanısı almışlardır. Deneklerin yaşları 11'dir ve araştırmada yer alan deneklerin tümü erkektir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim olmak üzere iki bağımsız değişkeni vardır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise, garsonluk ile berberlik oyunlarından oluşan sembolik oyunlardır.

Araştırma bulguları, küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin OSB olan çocuklara sembolik oyunların kazandırılmasında, kazanılan sembolik oyunların öğretim sona erdikten sonra da

korunmasında, farklı araç gereçlere ve kişilere genellenmesinde etkili olduğunu; edinim aşamasında video modelle öğretimin canlı modelle öğretime kıyasla, kalıcılık aşamasında ise canlı modelle öğretimin video modelle öğretime kıyasla daha etkili olduğunu; genelleme aşamasında ise canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim arasında fark olmadığını göstermektedir. Bulgular ayrıca, canlı modelle öğretim ile video modelle öğretim arasında iki denekte video modelle öğretim lehine, bir denekte ise canlı modelle öğretim lehine verimlilik açısından farklılık olduğunu; araştırmada canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim sırasında gözleyerek öğrenmenin gerçekleştiğini ve araştırmaya ilişkin hem deneklerin hem de öğretmen adaylarının görüşlerinin olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Canlı modelle öğretim, video modelle öğretim, sembolik oyun

ABSTRACT**COMPARISON OF LIVE MODELING AND VIDEO MODELING ON
TEACHING SYMBOLIC PLAYS TO CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDER IN SMALL GROUPS****Nuray ÖNCÜL****Department of Teaching Students with Mental Retardation****Doctorate Thesis****Advisor: Associate Professor İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN****February-2015 xx+144 Pages**

The purpose of this study is to compare the live modeling and video modeling in terms of effectiveness and efficiency on teaching symbolic plays to children with autism spectrum disorder in small groups.

The study was carried out with children with autism spectrum disorder who were attending the Benevolent Citizens Foundation Special Education Center at the district of Tepebasi in Eskişehir. One of the participants in the study was diagnosed with pervasive developmental disorder and two of them were diagnosed with autism. The participants were all male at the age of eleven. In the study, adaptive alternating treatments design was used. The independent variables of the study were live video modeling and video modeling presented by small group instruction; the dependent variables of the study were the symbolic plays of acting as a waiter and acting as a barber.

The research findings demonstrated that both live modeling and video modeling presented by small group instruction were effective in teaching, maintaining and generalization of symbolic plays to children with autism spectrum disorder. Video

modeling was more effective than live modeling in acquisition phase; live modeling was more effective than video modeling in maintenance phase; and there was no difference between live modeling and video modeling in the generalization phase. The findings also revealed that video modeling was more efficient than live modeling for two participants, and live modeling was more efficient than video modeling for one participant. Moreover observational learning was occurred in both live modeling and video modeling; and that not only the participants but also the preservice teachers had positive views about the research process.

Keywords: Live modeling, video modeling, symbolic play

I. BÖLÜM

1. Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), ileri düzeyde ve karmaşık nörolojik bir yetersizliktir. Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı'na (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5]) göre OSB; sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlikler ile sınırlı ve yineleyici davranış örüntüleri, ilgiler ve etkinlikler ile kendini gösteren, belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve günlük yaşamda sorunlara yol açan, genel gelişim gecikmesi ile açıklanamayan bir bozukluktur (APA, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde OSB olan birey; sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006).

OSB olan çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklardan (NGG) farklı özellikler göstermekte ve farklı davranışlar sergilemektedirler. OSB olan çocukların sosyal etkileşim yetersizlikleri gösterdikleri, dil gelişiminde gecikmeler yaşadıkları, bilişsel gelişimde sınırlılıklar sergiledikleri, motor gelişimlerinde farklılıklar ve gecikmeler yaşadıkları, sıra dışı davranış özelliklerine sahip oldukları ve uygun biçimde oyun oynamada zorluklar yaşadıkları bilinmektedir (Bernad-Ripoll, 2007; Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; Kırcaali-İftar, 2013; Landa, 2007; Simpson ve Myles, 1998; Sucuoğlu, 2013). OSB olan çocuklar sıralanan bu özellikleri gereği kaliteli yaşama sahip olmak ve serbest zamanlarını daha keyifli geçirebilmek için desteğe gereksinim duymaktadırlar (Tekin, Birkan, Uysal, Yıldırım ve Kurt, 2001).

NGG çocuklar serbest zamanlarını geçirmek üzere gerekli olan davranışları ve becerileri kendi başlarına doğal ortamlarda öğrenebilirlerken, OSB olan çocuklar bu becerileri kendiliklerinden edinip sergileyemezler. Alanyazında yapılan araştırmalarda OSB olan çocukların okul öncesi dönemdeki oyun etkinliklerinin niteliği (uygunluk, çeşitlilik, yaratıcılık, karmaşıklık) ve niceliğinin (süre, sıklık) aynı yaş grubundaki normal gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliği olan akranlarından farklı olduğunu desteklemektedir (Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007). Normal gelişim gösteren çocukların okulöncesi dönemdeki oyun etkinlikleri sırasıyla nesnelere manipülatif/keşfedici oyundan, nesnelere –mış gibi anlamlar yüklemeye doğru giderken (Boudreau ve D'Entrement, 2010), OSB olan çocukların oyun davranışları genel olarak tekrarlayıcı, amaç dışında oynama, yalnız oyun oynama, somut ve hayali olaylardan uzaktır (Paterson ve Arco, 2007).

Uzmanlar çocukların serbest zaman ve oyun etkinliklerine katılımının önemini vurgularken, oyunun aynı zamanda çocukların fiziksel, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dil gelişimleri üzerindeki önemli katkılarını da gündeme getirmişlerdir (Morrison, Sainato, Benchaaban ve Endo, 2002). Tüm bu katkılar oyun oynamanın, öğretim programlarında öncelikle yer alması gereken davranışlar arasında olmasını gerektirirken, oyunun çocuklar için yaşamsal öneminin olmaması ve OSB olan çocuklara oyun oynamayı öğretmenin güç görülmesinden dolayı oyun öğretimi hazırlanan eğitim programlarında ikinci planda kalabilmektedir (Massey ve Wheeler, 2000). Oysaki her çocuk gibi OSB olan çocuklar da oyun oynamaya gereksinim duyabilmektedirler.

Oyun öğrenmeyi eğlenceli hale getiren, çocuklara bir arada keşfetmek ve yeni bir şeyler denemek için cesaret veren bir süreçtir (Singer, Golinkof ve Hirsh-Pasek, 2013; Tüfekçioğlu, 2013). Oyunlar; (a) oyunla meşgul olmama, (b) oyunu izleme, (c) yalnız oyun, (d) paralel oyun, (e) birlikte oyun ve (f) işbirlikçi oyun şeklinde sosyal gelişim temel alınarak sınıflanabileceği gibi (Bernstorff, 2012; Rubin, Maioni, ve Hornung, 1976; Xu, 2010); (a) işlevsel oyun, (b) yapı-inşa oyunu, (c) kurallı oyun ve (d) sembolik oyun şeklinde bilişsel gelişim temel alınarak da sınıflanabilir (Rubin, Maioni ve Hornung, 1976). OSB olan çocuklar her türlü oyunu oynamada sorunlar yaşarlar; ancak sembolik oyunları oynamadaki sınırlılıkları büyük ölçüde öne

çıkılmaktadır (Boutot, Gauenther, Croizer, 2005). OSB olan çocukların sembolik oyunda neden yetersiz olduklarını açıklamaya yönelik görüşlerden birisi de, OSB olan çocukların sembolik oyunda yaşadığı zorlukların olası nedenlerini a) karşılıklı ilişki ihtiyacının farkında olmama, b) başkalarının eylemlerinin açıklamasının farkında olmama ve c) hayal gücünü kullanmada sınırlılıklar gözlenmektedir (Hess, 2006). Bu nedenle, OSB olan çocuklara sembolik oyunların sistematik biçimde öğretilmesi önem kazanmaktadır.

OSB olan çocukların sembolik oyun davranışlarına ilişkin yapılan çalışmalar OSB olan çocuklarda sembolik oyun oynamaya yönelik bir potansiyel olduğunu; ancak bu kapasitenin geliştirilmesinde müdahalelere ihtiyaç olduğunu ön plana çıkarmıştır. Alanyazında OSB olan çocukların sembolik oyun davranışlarını artırmaya veya geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda OSB olan çocukların öğretilmiş sembolik oyun davranışlarında artış olmakla beraber bazı uygulamaların OSB olan çocukların sembolik oyunlarının çeşitliliğini, karmaşıklılığını, özgünlüğünü artırmada ve öğrenilen oyun becerilerini genelledebilmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Boudreau ve D' Entremont, 2010; D'Ateno, Mangiapanello ve Taylor, 2003; İngersoll ve Schreibman, 2006; Kasari, Freeman ve Paparella, 2006; Reagon, Higbee ve Endicott, 2006).

OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde kullanılan yöntemler arasında; ayırık denemelerle öğretim (Crocket, Fleming, Doepke ve Stevens, 2007), doğal öğretim yöntemleri (Garfinkle ve Schwartz, 2002; Stahmer, İngersol ve Carter, 2003), etkinlik çizelgeleriyle öğretim (Dettmer, Simpson, Myles Smith ve Ganz, 2000; Rao ve Gagie, 2006), karşılıklı taklit öğretimi (Stahmer, İngersol ve Carter, 2003), kendini yönetme (Stahmer ve Schreibman,1992) modelle öğretim (Charlop-Chrsity, Lee ve Freeman, 2000; Reagon, Higbee ve Endicott, 2006) yer almaktadır. Modelle öğretim bireyin, hedef davranışı sergileyen başka bir bireyi ve bireyin elde ettiği sonuçları gözlemesi ve gözlediği bu davranışı taklit ederek benzer sonuçlar elde etmesidir (Bandura, Ross ve Ross, 1961; Schloss ve Smith, 1994; Zirpoli ve Melloy, 1997). Modelle öğretimin; (a) canlı modelle öğretim, (b) video modelle öğretim ve (c) kendi kendine video modelle öğretim olmak üzere üç farklı biçimde kullanımı söz konusudur

(Graetz, Mastropieri ve Scruggs, 2006). Alanyazında canlı modelle öğretim, video modelle öğretim ve kendi kendine video modelle öğretimin OSB olan çocuklara çeşitli davranışların kazandırılmasında etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar olduğu gözlenmektedir. Özellikle son yıllarda, OSB olan çocuklara çeşitli davranışların kazandırılmasında video modelle öğretim ve kendi kendine video modelle öğretim kullanılarak gerçekleştirilen araştırma sayısında hızlı bir artış söz konusudur. Bu konuda yapılan araştırmalarda bir artış olsa da modelle öğretim türlerinden hangisinin daha etkili, daha verimli ve daha kullanıcı dostu olduğu yönünde karmaşık veriler bulunmakta ve bu yönde araştırma gereksinimi devam etmektedir.

Alanyazında modelle öğretim türlerinin etkili olduğunu ortaya koyan araştırmaların yanı sıra OSB olan çocuklara çeşitli beceri ya da davranışların kazandırılmasında modelle öğretim türlerini birbirleriyle karşılaştırmak üzere gerçekleştirilen araştırmalar bulunmaktadır; ancak bu araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. OSB olan çocuklara çeşitli becerilerin kazandırılmasında canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimin karşılaştırıldığı dört araştırmaya (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000; Ergenekon, Tekin-İftar, Kapan ve Akmanoglu, 2014; Gena, Couloura ve Kymissis, 2005; Odluyurt, 2013) video modelle öğretim ile kendi kendine video modelle öğretimin karşılaştırıldığı iki araştırmaya (Marcus ve Wilder, 2009; Sherer, Pierce, Paredes, Kısacky, Ingersoll ve Schreibman, 2001), canlı modelle öğretim, video modelle öğretim ve kendi kendine video modelle öğretimin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmış (Benner, 2011); ancak canlı modelle öğretim ile kendi kendine video modelle öğretimin karşılaştırıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu konuda yapılan araştırmalarda bir artış olsa da modelle öğretim türlerinden hangisinin daha etkili, daha verimli ve daha kullanıcı dostu olduğu yönünde karmaşık veriler bulunmakta ve bu yönde araştırma gereksinimi devam etmektedir (Ergenekon, Tekin-İftar, Kapan ve Akmanoglu, 2014; Paterson ve Arco 2007). Dolayısıyla farklı modellemelerle yapılan öğretimlerin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı çeşitli araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ise, video modelle öğretim aracılığıyla sembolik oyun öğretiminin küçük grup öğretimi düzenlemesi

biçiminde planlandığı bir araştırmaya (Özen, Batu ve Birkan, 2012), video modellerle öğretim ve canlı modellerle öğretim kullanılarak oyun öğretimine ilişkin iki araştırmaya rastlanmıştır (Ergenekon, Tekin-Iftar, Kapan ve Akmanoglu, 2013; Odluyurt, 2013). OSB olan çocuklara sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modellerle öğretim ve video modellerle öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın planlanmasında önemli bir çıkış noktası olmuştur. Bu araştırma Özen, Batu ve Birkan'ın (2012) çalışmasından canlı modellerle karşılaştırma açısından, Ergenekon, Tekin-Iftar, Kapan ve Akmanoglu (2013) ve Odluyurt'un (2013) çalışmalarından küçük grup öğretimi yapması ve söz konusu olan üç araştırmada öğretilen oyun becerileri açısından da farklılık göstermektedir.

Alanyazındaki araştırmalar gözden geçirildiğinde araştırmaların büyük bir kısmında bire-bir öğretim düzenlemesinin kullanıldığı; OSB olan çocuklara farklı davranışların kazandırılmasında sınırlı sayıda araştırmada küçük grup öğretimi düzenlemesine yer verildiği dikkat çekmektedir (Carnahan, Musti-Rao ve Bailey, 2009; Colozzi, Ward ve Crotty 2008; Kamps, Walker, Maher ve Rotholz, 1992; Ledford, Gast, Luscre ve Ayres, 2008; Ozen, Batu ve Birkan, 2012; Palmen, Diddens ve Arts, 2008; Tekin-Iftar ve Birkan, 2010). Oysa OSB olan çocukların özellikle sosyal ve dil özellikleri dikkate alındığında, bu çocukların grupla etkileşime girmesini sağlayan öğretim düzenlemelerine gerek olduğu söylenebilir. Ayrıca bire-bir öğretim düzenlemesi oldukça maliyetli ve zaman alıcı bir düzenlemedir; ancak uygulama ortamlarında daha verimli ve uygulamacı dostu öğretim düzenlemelerine gerek vardır (Hill ve Gutwin, 2004; Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

Oyun becerilerinin öğretimi OSB olan çocukların sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir ve OSB olan çocuklara kazandırılması gereken öncelikli beceriler arasında yer almalıdır. Buna karşın alanyazındaki araştırmalar OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi açısından incelendiğinde; OSB olan çocuklara oyun becerilerinin özellikle de OSB olan çocukların en çok zorlandıkları sembolik oyun becerilerinin öğretiminin yapıldığı araştırmalara halen gereksinim olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın özgün bir diğer noktası da modelle öğretim yanı sıra ipucu ve pekiştirmenin kullanılmamasıdır. Bu nokta özellikle modelle öğretim türlerinin etkililiğinin araştırıldığı araştırmalarda vurgulanmakta, modelle öğretimin yanı sıra ipucu ve pekiştirme gibi ek düzenlemelerin kullanıp kullanılmaması tartışılmaktadır. Çünkü etkililik bulgularının modelle öğretimden mi yoksa modelle öğretimin yanı sıra kullanılan ipucu ve pekiştirmeden mi kaynaklandığına karar vermek zor olabilmektedir. Bu nedenle, ipucu ve pekiştirme kullanılmaksızın yalnızca modelle öğretimin kullanıldığı araştırmalara gerek duyulmaktadır. Bu araştırmanın da bu gereksinime yanıt verebileceği düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, OSB olan çocuklara sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaca ulaşmak üzere şu sorulara yanıt aranmıştır.

- a) OSB olan çocuklara sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin edinim, izleme ve genelleme aşamasında etkililikleri farklılaşmakta mıdır?
- b) OSB olan çocuklara sembolik oyun becerilerinin öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen; deneme sayısı, oturum sayısı, hata sayısı ve toplam öğretim süresi açısından farklılaşmakta mıdır?
- c) OSB olan çocuklara sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim sırasında gözleyerek öğrenme gerçekleşmekte midir?
- d) Araştırmada belirlenen amaçların, kullanılan yöntemin ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin doğrudan tüketicilerden (deneklerin kendileri) öznel değerlendirme yolu ile toplanan sosyal geçerlik verisi nasıldır?

- e) Araştırmada belirlenen amaçların, kullanılan yöntemin ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin yakın toplum üyelerinden (öğretmen adayları) öznel değerlendirme yolu ile toplanan sosyal geçerlik verileri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

OSB olan çocukların iletişim ve sosyal etkileşimde yaşadıkları sınırlılıklar bu temel beceri alanları üzerine kurulan oyun becerilerinde de yetersizlikler yaşamalarına neden olmaktadır. Sembolik oyun öğretimine ilişkin yapılacak uygulamalar hem dil ve sosyal etkileşimi geliştireceği hem de oyunun öğretici rolünü artırması açısından oldukça önemlidir (Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1998; Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007). Bu nedenle OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretilmesi önemlidir. Bu çalışmada da oyun türleri içinde en çok zorlandıkları sembolik oyun becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. OSB olan çocuklara oyun becerisinin kazandırıldığı sınırlı sayıdaki araştırmalar içinde yer alması açısından bu çalışma önemlidir.

Modelle öğretimin birçok becerinin kazandırılmasında etkili olduğu ve kolaylıkla kullanıldığı, aynı zamanda anne-babalar, öğretmenler ve uzmanlar tarafından kabul edilebilir bir uygulama olduğu bilinmektedir. Bunun yanı sıra, modelle öğretim türlerinden hangisinin daha etkili ve verimli olduğunu belirlemek üzere gerçekleştirilecek bu araştırmanın anne-babaların, öğretmenlerin ya da uzmanların öğretim sırasında kullanacakları yöntemlere ilişkin tercihlerinde yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Modelle öğretim türlerin küçük grup düzenlemesi biçiminde sunulmasına ilişkin bir özelliğinin olması kaynaştırma uygulaması ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların devam ettiği okullarda da kullanımı kullanımını sağlaması açısından önemlidir. Bu çalışmada küçük grup düzenlemesinin sembolik oyunların öğretiminde nasıl düzenlenebileceğine ilişkin ayrıntılı bilgi vermesi ve küçük grup öğretimi sırasında gözleyerek öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini sınıma fırsatı vermesi açısından araştırmanın yapılması önemli bulunmuştur.

Modelle öğretim türlerinin kullanıldığı araştırmalarda modelle öğretimin yanı sıra genellikle ipucu, dönüt ve pekiştirme gibi ek düzenlemelerin kullanılması etkililik bulgularının modelle öğretimden mi yoksa modelle öğretimin yanı sıra kullanılan ipucu, dönüt ve pekiştirmeden mi kaynaklandığına karar verebilmek nedeniyle ipucu, dönüt ve pekiştirme kullanılmaksızın yalnızca modelle öğretimin kullanıldığı bu araştırmanın alanyazın açısından özgünlük oluşturduğu ve alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı, ayrıca ileride planlanabilecek araştırmalara da rehber olacağı düşünülmekte, bu nedenle de önemli bulunmaktadır.

Alanyazında OSB olan çocuklara sembolik oyun becerilerinin öğretiminde küçük grup öğretimiyle sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin karşılaştırıldığı yayımlanmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda araştırmanın alanyazın açısından özgünlük oluşturduğu ve alanyazında var olan boşluğu kapatabileceği, mevcut uygulamaları genişletebileceği ve ileride planlanabilecek çalışmalara rehberlik edebileceği düşüncesinden dolayı çalışma önemli görülmektedir.

1.4. Tanımlar

Canlı Modelle Öğretim: Bireyin canlı bir model tarafından gerçekleştirilen davranışı ya da davranışı sergilemek üzere yapılan rolü izlemesi ve ardından davranışı gerçekleştirmesidir.

Küçük Grup Öğretimi: Belli bir öğretimsel içeriğin iki ya da daha fazla çocuğa aynı anda sunulmasını kapsayan yapılandırılmış bir öğretim düzenlemesidir.

Modelle Öğretim: Bireyin, hedef davranışı sergileyen başka bir bireyi ve bireyin elde ettiği sonuçları gözlemesi ve gözlediği bu davranışı taklit ederek benzer sonuçlar elde etmesidir.

Otizm Spektrum Bozukluğu: Sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlikler ile sınırlı ve yineleyici davranış örüntüleri, ilgiler ve etkinlikler ile kendini gösteren,

belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve günlük yaşamda sorunlara yol açan, genel gelişim gecikmesi ile açıklanamayan bir bozukluktur.

Oyun: Fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi ve dil gelişimini desteklemek amacıyla gerçekleştirilen, kendine özgü kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süren, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturan ve katılanları tümüyle etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinliktir.

Sembolik Oyun: Gerçek nesne, kişi ya da durumların başka nesne, kişi ya da durumlarla temsil edildiği, temsili düşünmenin temelini oluşturan, çocuklara kendi sosyal dünyalarında gelişen olayları anlamaları ve uygulamaları için fırsat sağlayan oyun türüdür.

Video Modelle Öğretim: Bireyin, bir model tarafından sergilenen hedef davranışın gerçekleştirilmesine ilişkin video görüntüsünü izlemesi ve ardından bu davranışı gerçekleştirmesidir.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. OSB Olan Çocuklar ve Özellikleri

OSB olan çocukların özelliklerinin genellikle birbirinden farklı olduğu, farklı özellikler ve davranışları gösterdikleri bilinmektedir. OSB olan çocukların özelliklerini; (a) sosyal özellikler, (b) dil ve iletişim özellikleri, (c) bilişsel özellikler, (d) motor özellikler, (e) davranışsal özellikler ve (f) oyun özellikleri şeklinde sıralamak mümkündür. İzleyen bölümde OSB olan çocukların özelliklerine yer verilmiştir.

Sosyal yetersizlikler, OSB olan çocuklarda görülen en önemli yetersizlik ve sınırlılıklardan birisidir. OSB olan çocuklar, bebeklik dönemlerinden itibaren göz kontağı kurma, sese ve ismine tepkide bulunma, ilgilerini duygularını paylaşamama, sosyal etkileşim başlatamama, yüz ifadesinin ve sözel olmayan iletişimin olmaması ya da sosyal gülümseme gibi becerilerde sınırlılık gösterebilirler (Landa, 2007; APA, 2014). Başkasının işaret ettiği yere bakma ya da başkasının dikkatini belli bir yere çekme olarak tanımlanan ortak dikkat yetersizlikleri sergileyebilir ve başkasının bakış açısını anlamakta zorlanabilirler (Kırcaali-İftar, 2007; Kırcaali-İftar, 2003; Ozonoff ve Miller, 1995).

OSB olan çocukların en önemli özelliklerinden birisi dil gelişiminde gecikme olmasıdır. Bu gecikme ile birlikte, karşılıklı konuşma başlatma, sürdürme ve sonlandırmada güçlük, başka insanların kendilerine söylediklerini yinelemek, duyduklarını ya da okuduklarını bağlam dışında yinelemek, kendisinin uydurduğu sözcük ya da cümleleri yinelemek ve aşırı resmi ya da didaktik konuşmalar gözlenir

(Kırcaali-İftar, 2007; Kırcaali-İftar, 2013). Dil gelişiminde yaşanan bu sorunlar OSB olan çocukların günlük yaşamlarını önemli ölçüde olumsuz etkilemektedir.

OSB olan çocukların bilişsel özellikleri incelendiğinde de çeşitli sınırlılıklarla karşılaşılmaktadır. OSB olan çocukların genellikle, başkalarının görüş, düşünce ve duygularını anlama; kendi düşünce, ifade ve davranışlarının başkalarının duygu ve düşüncelerini nasıl etkileyeceğinin farkına varma; çevreyi keşfetmeye ilişkin girişimde bulunma ve problem çözme becerilerinde yetersizlik ya da sınırlılıklar gösterdikleri görülmektedir (Bernad-Ripoll, 2007; Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; Kırcaali-İftar, 2003). Bilişsel özelliklerde ortaya çıkan bu sınırlılıklar özellikle akademik alanlardaki sorunları da beraberinde getirmektedir.

OSB olan çocukların sorun yaşadıkları alanlardan birisi de motor becerilerdir. OSB olan çocukların motor becerilerinde genellikle yetersizlikler gözlenmekte (Yılmaz, Yanardağ, Birkan ve Bumin, 2004), motor gelişimlerinde, normal gelişim gösteren çocuklara (NGG) kıyasla farklılıklar ve gecikmeler yaşanabilmektedir. OSB olan çocuklar yineleyici devinsel (motor) eylemler gözlenmektedir. Dolayısıyla OSB olan çocuklar motor becerileri işlevsel kullanma ve uygun duruş sergileme açısından desteğe gereksinim duymaktadırlar (Landa, 2007; APA, 2014).

OSB olan çocuklara tanı koymak üzere kullanılan önemli ölçütlerden birisi bu çocukların sınırlı ve yineleyici davranış örüntüleri, ilgiler ya da etkinliklerle kendini gösteren farklı davranışsal özellikleridir (APA, 2014). OSB olan çocukların davranışsal özellikleri incelendiğinde, nesnelere sıra dışı şekillerde etkileşime girdikleri, nesnelere aşırı bağlanma, nesne takıntılarının olduğu ve el çırpma, sallanma, dönme gibi yinelemeli davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bu çocukların ayrıca bir ya da birkaç konu ile aşırı derecede ilgilenme ve sürekli bu konularda uğraşlarda bulunma şeklinde görülen ilgi takıntıları; belli işleri belli şekillerde yapma konusunda ısrarcı olma ve düzen değişikliklerine karşı aşırı tepki gösterme şeklinde görülen düzen takıntıları bulunmaktadır (APA, 2014; Kırcaali-İftar, 2003; Simpson ve Myles, 1998).

OSB olan çocukların oyun özellikleri, çevrelerinde gördükleri nesnelere karşı aşırı ilgi göstermeleri ve bu nesnelere ile işlevi dışında oyun oynamaları açısından NGG çocuklardan belirgin farklılıklar göstermektedir (APA, 2014; Lerner, Lowenthal ve Wgan, 2003; Paterson ve Arco, 2007; Sucuoğlu, 2003). OSB olan çocuklar oyunları öğrenmede, oyuncakları amaçlarına uygun kullanmada ve bir oyuncak olarak oyun oynamaya başlamada zorlanmaktadır. Bu çocuklar ayrıca senaryoya dayalı sembolik oyunları oynamada önemli sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Kırcaali-İftar 2003).

2.2. Oyun

Oyun; fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi ve dil gelişimini desteklemek amacıyla gerçekleştirilen, kendine özgü kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süren, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturan ve katılanları tümüyle etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Tüfekçioğlu, 2013; Wolberg ve Schuler, 2006).

Çocukların dünyası hareket ve etkinlikten oluşur. Çocuklar değişen dünya ile iletişim kurmaya ihtiyaç duyarlar ve bu değişen dünyada kendileri ve başkalarıyla iletişim kurmalarının en doğal yolu ise oyundur. Oyunlar çocuk gelişiminin merkezi olarak görülürler ve oyun, çocuğun erken gelişiminin doğal bir parçası olduğu için giderek daha karmaşık sosyal ve iletişim davranışlarının artmasına yol açar (Boutot, Guethender ve Crozier, 2005; Tüfekçioğlu, 2013). Bu yönüyle oyun gerçek yaşam ile çocuk arasında bir köprü görevi görmektedir.

Çocuklar oyun oynayarak gerçek yaşamı denerler, kendilerini ve neden-sonuç ilişkisini keşfederler, hareket özgürlüğü kazanırlar ve yaşamdan zevk alırlar. Çocuklar oyun yoluyla; kurallara uyma, karar verme, sıra alma, başkalarına saygı duyma, dürüst olma, işbirlikçi hareket etme ve yaratıcılık gibi yeteneklere sahip olurlar (Sucuoğlu, 2013; Tüfekçioğlu, 2013). Çocukların oyun sırasında oynadıkları oyuncaklar çocukların kelimeleri, oyunun kendisi ise çocuğun dili gibidir (Landreth, Ray ve Bratton, 2009).

Oyun, öğrenmeyi eğlenceli hale getiren, çocuklara bir arada keşfetmek ve yeni bir şeyler denemek için cesaret veren bir süreçtir (Singer, Golinkof ve Hirsh-Pasek, 2013; Tüfekçioğlu, 2013). Oyunun, çocukların gelişimine sağladığı pek çok katkıdan söz edilebilir. Singer, Golinkof ve Hirsh-Pasek (2013), oyunun çocukların gelişimine sağladığı katkıları şu şekilde sıralamıştır. Buna göre oyun, çocukların:

- a) Yaratıcı düşüncelerine, problem çözmelerine ve hayal güçlerini kullanmalarına yardımcı olur; yeni bilgi ve beceriler edinmelerini ve edindikleri bilgi ve becerileri anlamlı biçimde kullanmalarına katkı sağlar.
- b) İşbirliği yapmalarını, çatışmalara çözüm bulmalarını, paylaşmayı öğrenmelerini ve kendilerine güven geliştirmesini sağlarken, bir yandan da liderlik becerilerinin gelişmesine rehberlik eder.
- c) Kaba ve ince motor becerilerle ilgili yeni deneyimler kazanmalarına, fiziksel zorlukları aşmalarına ve öz-bakım becerilerini geliştirmelerine yardım eder.
- d) İletişim becerilerinin ilerlemesine ve okuma-yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

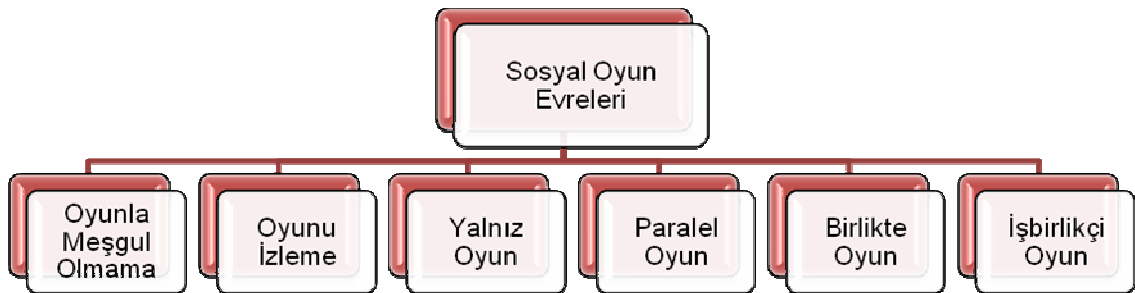
2.3. Oyunun Evreleri

Çocukların doğumu ile birlikte oyun davranışları incelendiğinde; basit davranışlardan karmaşık davranışlara doğru bir gelişimin gerçekleştiği ve oyunun çeşitli evrelerden oluştuğu dikkat çekmektedir (MEB, 2009). Alanyazında oyun evrelerine ilişkin farklı bakış açılarıyla yapılmış sınıflamalar bulunmaktadır (Rubin, Maioni, & Hornung, 1976). Bu sınıflamalar arasında en yaygın kabul gören sınıflamalar; Parten (1932) tarafından sosyal gelişim alanı temel alınarak yapılan sosyal oyun evreleri ve Smilansky (1968) tarafından bilişsel gelişim alanı temel alınarak yapılan bilişsel oyun evreleri sınıflamalarıdır (Rubin, Maioni, ve Hornung, 1976).

2.3.1. Sosyal oyun evreleri

Parten'in (1932) serbest oyun etkinlikleri sırasında çocukların sosyal davranışlarını gözlemleyerek geliştirdiği sosyal oyun evrelerine göre oyun, ilkel sosyal davranışlardan ileri sosyal davranışlara doğru bir gelişim gösterir (Şekil 2.1.). Bu sınıflamaya göre oyun evreleri; (a) oyunla meşgul olmama, (b) oyunu izleme, (c) yalnız oyun, (d) paralel oyun, (e) birlikte oyun ve (f) işbirlikçi oyun şeklinde sıralanmaktadır (Bernstorf, 2012; Rubin, Maioni, ve Hornung, 1976; Xu, 2010).

- a) Oyunla meşgul olmama (unoccupied behavior) çocukların, oyun oynamadan bir kenarda durması, rastgele hareketler yapması ya da o an gelişen ve dikkat çeken olaylara ilgilerini yöneltmesidir. Bu evrede çocuklar, etraflarına bakınabilir, gezinebilir ve hatta gürültü yapabilirler.
- b) Oyunu izleme (onlooker behavior), çocukların oyun oynayan arkadaşlarını izlemesi, izledikleri arkadaşlarına sorular sormaları ya da arkadaşlarının sorularını yanıtlamaları; ancak hiçbir şekilde oyuna girmemeleridir. Oyunla meşgul olmamadan en önemli farkı, rastgele gelişen ve dikkat çeken bir olayın değil, belli bir grubun ve olayın izlenmesidir.



Şekil 2.1. Sosyal oyun evreleri

- c) Yalnız oyun (solitary play), çocukların arkadaşlarının oyunlarından etkilenmeksizin tek başına ve bağımsız biçimde oynamaları ve

arkadaşlarıyla yakınlaşmak ya da etkileşim kurmak üzere bir çaba göstermemeleridir. Oyunu izlemeden en önemli farkı, çocukların bir grup içinde oyun oynamasalar bile aktif biçimde oyunla meşgul olmalarıdır. Bu evrede çocuklar tek başına kule yapabilirler, yap-boz parçalarını takabilirler ya da boncuk dizebilirler.

- d) Paralel oyun (parallel play), çocukların arkadaşlarının oyun oynadığı ortamda ve arkadaşlarının oynadığı oyuncaklarla onlardan bağımsız biçimde oynamalarıdır. Çocuklar, arkadaşlarının oynadığı oyuncakları alabilirler, arkadaşlarının çıkardığı sesleri ya da hareketleri taklit edebilirler; ancak kendi dünyalarında. Bu evrede çocuklar arkadaşlarıyla birlikte değil, arkadaşlarının yanında oyun oynarlar.
- e) Birlikte oyun (associative play), çocukların arkadaşlarıyla bir grup şeklinde ve birbirleriyle etkileşim içinde olacak biçimde; ancak arkadaşlarından ayrı oyun oynamalarıdır. Paralel oyundan en önemli farkı, çocukların kendi oyunlarına devam etmelerine rağmen grup üyeleri ile bir konu hakkında konuşmaları, görüşlerini paylaşmaları ya da oyuncak alış verişinde bulunmalarıdır. Bu evrede çocuklar arkadaşlarının yaptığı bir trene vagon ekleyebilirler ya da arkadaşlarının ihtiyacı olan bir Lego parçasını ona verebilirler.
- f) İşbirlikçi oyun (cooperative play), çocukların belli bir amaca ulaşmak üzere arkadaşlarıyla etkileşimli biçimde, oyuncakları ya da malzemeleri paylaşarak oynamalarıdır. Birlikte oyundan en önemli farkı, çocukların organize olmaları, amaca ulaşmak üzere ortak hareket etmeleri ve kurdukları etkileşimin sosyal olmalarıdır. Bu evrede çocuklar oyunun gerektirdiği rollerden birini talep edebilirler, kendisine verilen rolü yerine getirebilirler ya da arkadaşlarını eleştirebilirler.

2.3.2. Bilişsel oyun evreleri

Smilansky'nin (1968), Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını temel alarak geliştirdiği bilişsel oyun evrelerine göre oyun, bilişsel gelişim doğrultusunda bir hiyerarşi izler (Şekil 2.2.). Bu sınıflamaya göre oyun evreleri; (a) işlevsel oyun, (b) yapı-inşa oyunu, (c) kurallı oyun ve (d) sembolik oyun şeklinde sıralanmaktadır (Rubin, Maioni ve Hornung, 1976).

a) İşlevsel oyun (functional play), karmaşık oyun türlerine zemin hazırlayan basit bir oyun türüdür. İşlevsel oyunda çocuklar, çevreyi araştırırlar, basit kas hareketlerini içeren tekrarlı hareketler yaparlar, bir nesneyi uygun biçimde kullanırlar ve daha sonraları nesneyi iki ya da daha fazla nesne ile ilişkilendirmeye çalışırlar. Bu evrede çocuklar, biberonla bebeğe süt içirebilirler, tarakla bebeğin saçını tarayabilirler ve bebeği giydirebilirler (Rubin, Maioni ve Hornung, 1976).

b) Yapı-inşa oyunu (constructive play), çocukların bir şeyler yaratmak üzere çevredeki nesnelere kullandıkları ve çevreyi düzenledikleri oyun türüdür. Yapı-inşa oyununda çocuklar, nesnelere üst üste ya da yan yana sıralama, parçaları birleştirme, yıkma ya da bozma gibi etkinlikler gerçekleştirirler. Yapı-inşa oyunlarında çocuklar ahşap blokları kullanarak bina ve şehir inşa ederler, kumdan kaleler yaparlar ya da tebeşirle kaldırımlara resimler çizerler (Drew, Christie, Jonson, Meckley ve Nell, 2008; Rubin, Maioni ve Hornung, 1976).



Şekil 2.2. Bilişsel oyun evreleri

- c) Sembolik oyun/taklit simgesel oyun (symbolic play), gerçek dünyaya ilişkin nesne, kişi ya da durumların yerine başka nesne, kişi ya da durumların konularak temsil edildiği oyun türüdür (Acarlar, 2001). Sembolik oyunda çocuklar, nesnelerin kullanımına ilişkin taklitler yapabilirler, her gün içinde buldukları gündelik yaşam hareketlerini sergileyebilirler ya da yaşam içindeki bireyleri temsil etmeye çalışabilirler (MEB, 2009).
- d) Kurallı oyun (games/games with rules), en az iki kişinin etkileşim içinde bulunmasını gerektiren ve toplumun kültürünü içinde barındırıp yansıtan oyun türüdür. Kurallı oyunlar; geleneksel oyunları, organize oyunları, dama ve satranç gibi kuralları olan masa oyunları ile yine belirli kuralları olan sportif oyunları kapsar. Kurallı oyunda çocuklar, rekabet etme, yenme ve yenilme, kazanını tebrik etme, adil olma gibi sosyal davranışları kazanırlar (Nicolopoulou, 1993; Tüfekçioğlu, 2013)

Bu araştırmada, OSB olan çocuklara sembolik oyun becerilerinin öğretimi amaçlandığından izleyen bölümde sembolik oyuna ilişkin daha ayrıntılı bir açıklama yer almıştır.

2.3.3. Sembolik oyun

Sembolik oyun, gerçek nesne, kişi ya da durumların başka nesne, kişi ya da durumlarla temsil edildiği (Acarlar, 2001), temsili düşünmenin temelini oluşturan, çocuklara kendi sosyal dünyalarında gelişen olayları anlamaları ve uygulamaları için fırsat sağlayan oyun türüdür (MEB 2009; Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007). Bu evrede çocuklar, hayal güçlerinin elverdiği oranda sembolik oyundaki etkinlikleri, gerçek dünyada yer aldığı şekilde canlandırmaya çalışırlar. Sembolik oyun alanyazında taklit simgesel oyun, hayali oyun, rol oyunları, -miş gibi oyunları, dramatik oyun ya da sosyo-dramatik oyun olarak da adlandırılmaktadır (Acarlar, 2001; Aydın; 2012; Ülke-Kürkçüoğlu, 2012; Tüfekçioğlu, 2013).

Sembolik oyunun ilk evresi bir buçuk-iki yaş civarında sözsüz biçimde başlar ve dil ve sosyal gelişime destek olacak biçimde sürer (Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1998;. Sembolik oyun, alanyazında çeşitli şekillerde incelenmektedir (Acarlar, 2001; Rutherford ve diğerleri, 2007; Williams, Reddy ve Costall, 2001). Buna göre birincisi, gerçek bir nesnenin ya da bir nesnenin minyatürünün işlevine uygun biçimde kullanılması şeklinde ortaya çıkan işlevsel sembolik oyundur. İşlevsel sembolik oyunda çocuklar, kaşığı ağzına götürür ya da oyuncak bir alışveriş arabasını iterler. İkincisi, bir nesnenin yerine başka bir nesnenin kullanılması biçimindeki hayali oyundur. Hayali oyunda çocuklar, tahta bir bloğu bebek karyolası olarak ya da bir salatalığı telefon olarak kullanırlar. Olmayan bir nesnenin varmış gibi kullanıldığı ya da olmayan bir eylemin varmış gibi gerçekleştirildiği sosyo-dramatik oyundur. Sosyo-dramatik oyunda çocuklar, misafirlğe gidiyormuş gibi ya da sınıfta öğretmenmiş gibi davranırlar (Acarlar, 2001; Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1998; Rutherford ve diğerleri, 2006; Williams, Reddy ve Costall, 2001).

OSB olan çocukların sembolik oyun becerilerini kazanmalarında önemli ölçüde sınırlılıkları vardır (Boutot, Gaunther veCroizer, 2005). OSB olan çocuklar NGG çocuklara kıyasla sembolik oyunları kendiliklerinden oynamazlar ya da daha az sıklıkta oynarlar (Ülke-Kürkçüoğlu, 2012). İzleyen bölümde, OSB olan çocuklar ve oyun becerilerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.4. OSB Olan Çocuklar ve Oyun

OSB olan çocuklar sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde zorluklar yaşamakta (Gena ve Couloura, 2005), yaşadıkları bu zorluklar, başka çocuklarla karşılıklı oyun oynamak için ortaya çıkabilecek fırsatları azaltmakta ve dolayısıyla, onların sosyal olarak geri çekilmelerine neden olmaktadır (Wolberg ve Schuler, 2006). OSB olan çocukların oyun etkinlikleri NGG çocukların oyun etkinliklerinden oldukça farklıdır (Rutherford ve diğerleri, 2007). Oyuncakları şekil ya da renklerine göre sürekli ve tekrarlı bir şekilde dizmek, oyuncaklara aşırı ya da gereksiz eklentiler yapmak gibi çeşitliliği sınırlı olan, görünüşte sosyal bağlama uygun olmayan ya da alışılmadık

davranışlar sergilerler (Gena Couloura ve Kymissis, 2005; Paterson ve Arco, 2007). OSB olan çocuklar kendilerine, diğer çocuklarla birlikte oyun oynama fırsatı sağlandığında problem davranışlar sergilemekte, NGG çocuklarla aynı ortamda olmalarına rağmen onlarla iletişime geçmek için hiçbir girişimde bulunmamaktadırlar (Boutot, Guenther ve Crozier, 2005; Terpstra ve Tamura, 2007).

OSB olan çocuklar, sosyal oyun becerilerinin gerektirdiği ipuçlarını anlamadaki ve karşılıklı rol oyunları oynamadaki yetersizliklerine bağlı olarak NGG çocuklardan uzak durma eğilimindedirler. Bu çocuklar işlevsel ve sembolik oyun oynamada zorlanmakta ya da başarısız olmakta (Bass ve Mulick, 2007; Jarrold, 2003; ; MacDonald, Sacamore, Mansfield, Wiltz ve Ahearn, 2009), kendiliğinden oyun başlatamamakta, akranları ile etkileşime girememekte ya da arkadaşlarının farkında değilmiş gibi görünmektedirler (Kırcaali-İftar, 2013; Sucuoğlu, 2013). Tüm bunlar, OSB olan çocuklar için oyun becerilerinin sosyal ve gelişimsel açıdan ne kadar gerekli ve önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

NGG çocuklar oyuna katılma, oyun sırasında sosyal etkileşime geçme, oyuncaklarla bağımsız biçimde oynama ve oyuncak paylaşma gibi uygun oyun davranışlarını kendiliğinden öğrenirler (Paterson ve Arco, 2007). Oysa bu beceriler, OSB olan çocuklara sistematik bir şekilde öğretilmelidir. Alanyazın incelendiğinde, OSB olan çocuklara oyun becerilerini öğretmek üzere geniş bir yelpazede çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde kullanılan yöntemler arasında; ayırık denemelerle öğretim (Crocket, Fleming, Doepke ve Stevens, 2007), doğal öğretim yöntemleri (Garfinkle ve Schwartz, 2002; Stahmer, Ingersol ve Carter, 2003), etkinlik çizelgeleriyle öğretim (Dettmer, Simpson, Myles Smith ve Ganz, 2000; ; Rao ve Gagie, 2006), karşılıklı taklit öğretimi (Stahmer, Ingersol ve Carter, 2003), kendini yönetme (Stahmer ve Schreibman, 1992) modelle öğretim (Charlop-Chriity, 2000; Reagon, Higbee ve Endicott, 2006; Tekin-iftar, 2006) yer almaktadır. İzleyen bölümde modelle öğretim ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

2.5. Modelle Öğretim

Öğrenmenin, başka bireylerin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek gerçekleştiğini savunan Bandura (Rutledge, 2004), öğrenmede modelin önemli olduğunu vurgulamakta ve pek çok davranışın gözleyerek öğrenme yoluyla öğrenildiğini öne sürmektedir (Bandura, Ross ve Ross, 1961; Senemoğlu, 2010). Bandura tarafından sosyal bilişsel öğrenme kuramı olarak adlandırılan (Senemoğlu, 2010; Woolfolk, 2007) bu kurama göre bireyler, başka bireylerin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek pek çok beceriyi, hatta karmaşık becerileri bile hızlı ve kolay biçimde öğrenebilmektedirler (Herken ve Özkan, 1998).

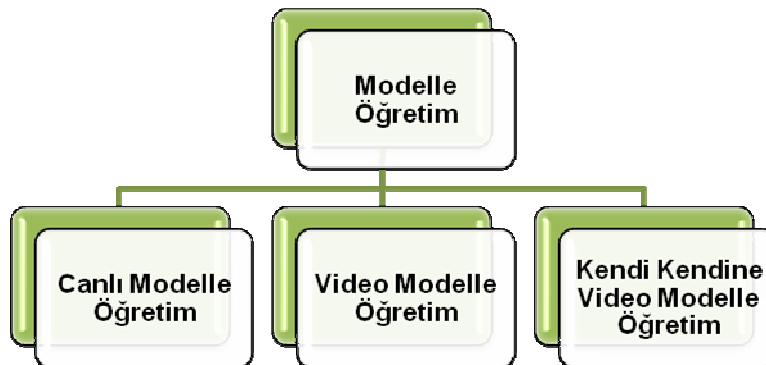
Sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayalı olan öğretim yöntemlerinin başında modelle öğretim gelmektedir (Yücesoy Özkan, 2012). Modelle öğretim (modeling) bireyin, hedef davranışı sergileyen başka bir bireyi ve bireyin elde ettiği sonuçları gözlemesi ve gözlediği bu davranışı taklit ederek benzer sonuçlar elde etmesidir (Bandura, Ross ve Ross, 1961; Schloss ve Smith, 1994; Zirpoli ve Melloy, 1997). Gerek NGG, gerekse OSB olan çocuklara çeşitli davranışların kazandırılmasında oldukça etkili bir yöntemdir (Bandura, Ross ve Ross, 1961; Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000).

Bandura'ya göre öğrenme, bireylerin, başka bireylerin davranışlarını basit olarak taklit etmeleri değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemeleriyle kazanılan bilgidir (Senemoğlu, 2010). Bandura'ya göre öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin; (a) modele ve modelin sergilediği davranışa dikkatini yöneltmesi, (b) davranışı hatırlaması, (c) davranışı benzer biçimde yerine getirmesi ve (d) davranışı yerine getirmek üzere güdülenmesi gerekir (Woolfolk, 2007). Sıralanan bu süreçlerin yanı sıra modelle öğretimde öğrenmeyi etkileyen bazı faktörler vardır (Nikopoulos ve Keenan, 2006). Bunlar; (a) modelin davranışının sonucunun gözlenmesi, (b) modelin verdiği duygusal tepkilerin gözlenmesi, (c) modelin özellikleri, (d) model ile gözleyen arasındaki benzerlikler, (e) modelin sergilediği davranış ile gözleyen davranışlarının benzerliği, (f) gözleyen ilgisinin pekiştirilmesi, (g) modelin sergilediği davranışın basitliği, (h) benzer davranışa ilişkin eski pekiştirmeler ve (i) bağlamın çeşitliliğidir.

Modelle öğretimin farklı türlerinin kullanımının söz konusu olduğunu söylemek mümkündür. Graetz, Mastropieri ve Scruggs (2006), bir sınıflama yaparak modelle öğretimi; (a) canlı modelle öğretim, (b) video modelle öğretim ve (c) kendi kendine video modelle öğretim olmak üzere üç başlık altında toplamışlardır (Şekil 2.3). Şekil 2.3’de gösterilen modelle öğretim türleri izleyen bölümde ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

2.5.1. Canlı modelle öğretim

Canlı modelle öğretim (in-vivo modeling), bireyin canlı bir model tarafından gerçekleştirilen davranışı ya da davranışı sergilemek üzere yapılan rolü izlemesi ve ardından davranışı gerçekleştirmesidir (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000; Graetz, Mastropieri ve Scruggs, 2006). Canlı modelle öğretimde, modelin sergileyeceği davranışa ilişkin bir senaryo hazırlanır. Model, senaryosu hazırlanan bu davranışı sergilerken, davranışı öğrenmesi istenen bireyin dikkati modele yöneltilir (Senemoğlu, 2010; Woolfolk, 2007), bireyin model tarafından sergilenen davranışı ve bu davranışın sonuçlarını izlemesi ve ardından davranışı gerçekleştirmesi sağlanır. Canlı modelle öğretimde kullanılacak model; öğretmen, uzman, anne ya da baba gibi bir yetişkin olabileceği gibi kardeş ya da arkadaş gibi bir akran da olabilir (Egel, Richman ve Koegel, 1981; Gena, Couloura ve Kymissis, 2005; Gena, Krantz, McClannahan ve Poulson, 1996; Graetz, Mastropieri ve Scruggs, 2006).



Şekil 2.3. Modelle öğretim türleri

Toplumsal yaşamda pek çok davranışın başkalarını gözleyerek öğrenildiği düşünüldüğünde, canlı modelle öğretimin tüm çocuklar, özellikle de OSB olan çocuklar için oldukça önemli olduğu ifade edilebilir (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000). Alanyazında OSB olan çocuklara farklı davranışların ve becerilerin kazandırılmasında canlı modelle öğretimin etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Egel, Richman ve Koegel, 1981; Stahmer, Ingersoll ve Carter, 2003). İzleyen bölümde, OSB olan çocuklara oyun öğretiminde canlı modelle öğretimin etkililiğinin incelendiği araştırmalara yer verilmiştir.

Tryon ve Keane (1986), OSB olan üç erkek çocuğa, alışkın olmadıkları oyuncakları kullanarak taklide dayalı oyun davranışlarının kazandırılmasında canlı modelle öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada, canlı model olarak akranlar kullanılmıştır. Araştırma sonunda çocukların, kazandıkları taklide dayalı oyun davranışlarını farklı oyuncaklara ve farklı modellere genelleyip genellemedikleri ve bu davranışları öğretim sona erdikten bir ve üç hafta sonra halen koruyup korumadıkları değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, canlı modelle öğretimin OSB olan çocukların taklide dayalı oyun davranışlarının sıklığının artmasında ve kendini uyarıcı problem davranışlarının sıklığının azalmasında etkili olduğunu, kazanılan davranışların farklı oyuncaklara ve modellere genellendiğini ve kazanılan davranışların öğretim sona erdikten sonra da korunduğunu gösterir niteliktedir.

Jahr, Eldevik ve Eikeseth (2000), yaşları dört ve 12 yaşları arasındaki OSB olan bir kız, beş erkek toplam altı çocuğa oyun ortağı ile işbirlikçi oyun oynama davranışının öğretiminde canlı modelle öğretimin iki farklı biçimde uygulanmasının etkililiğini karşılaştırmışlardır. Araştırmada hem canlı model olarak hem de oyun ortağı olarak çocukların yaşadıkları kurumun ya da devam ettikleri okulun personeli olan yetişkinler kullanılmıştır. Canlı modelle öğretimin birinci uygulamasında model olma, sözel açıklama yapma ve taklit etmeye yer verilmiştir. Birinci uygulama sırasında öncelikle iki model işbirlikçi oyun için yazılan senaryolara ilişkin model olmuşlar, sonra çocuklar oynanan senaryoyu sözel olarak açıklamışlar ve daha sonra çocuklar bizzat rol alarak oyun ortağı ile bu senaryoyu oynamışlardır. Canlı modelle öğretimin ikinci uygulamasında ise yalnızca model olma ve taklit etmeye yer verilmiştir. İkinci

uygulama sırasında önce iki model işbirlikçi oyun için yazılan senaryolara ilişkin model olmuşlar ve daha sonra çocuklar bizzat rol alarak oyun ortağı ile bu senaryoyu oynamışlardır. Canlı modelle öğretimin birinci uygulamasına çocuklardan dördü, ikinci uygulamasına ise çocuklardan yalnızca ikisi katılmıştır. Araştırma sonunda çocukların, kazandıkları işbirlikçi oyun davranışlarını farklı oyun ortaklarına, farklı ortamlara ve farklı zamanlara genelleyip genellemedikleri ve bu davranışları öğretim sona erdikten altı ve 16 ay sonra halen koruyup korumadıkları değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları oyun ortağı ile işbirlikçi oyun oynama davranışının; model olma, sözel açıklama yapma ve taklit etmeden oluşan canlı modelle öğretimin kullanıldığı çocuklarda kolaylıkla kazanılırken, yalnızca model olma ve taklit etmeden oluşan canlı modelle öğretimin kullanıldığı çocuklarda sürece sözel açıklama yapma ekleninceye kadar kazanılmadığını göstermektedir. Ayrıca araştırma bulguları ayrıca, kazanılan davranışların farklı oyun ortaklarına, farklı ortamlara ve farklı zamanlara genellendiğini ve kazanılan davranışların öğretim sona erdikten sonra da korunduğunu ortaya koymaktadır.

2.5.2. Video modelle öğretim

Video modelle öğretim (video modeling), bireyin, bir model tarafından sergilenen hedef davranışın gerçekleştirmesine ilişkin video görüntüsünü izlemesi ve ardından bu davranışı gerçekleştirmesidir (Bellini ve Akullian, 2007; Haring, Kennedy, Adams ve Pitts-Conway, 1987; Rehfeldt, Dahman, Young, Cherry ve Davis, 2003). Video modelle öğretimde, hedef davranışı gerçekleştiren model kamera yoluyla kaydedilir ve böylece hedef davranışın gerçekleştirilmesine ilişkin bir video kaydı elde edilir. Davranışı öğrenmesi istenen bireye bu video kaydı izletilir ve kaydın izlenmesinden sonra bireyden davranışı sergilemesi istenir (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000; Nikopoulos ve Keenan, 2003). Video modelle öğretimde kullanılacak model; öğretmen, uzman, anne ya da baba gibi bir yetişkin, kardeş ya da arkadaş gibi bir akran masal ya da film kahramanı, bir animasyon karakter olabilir (Corbett, 2003; Nikopoulos ve Keenan, 2006).

OSB olan çocukların görsel destekler yoluyla daha kolay öğrendikleri düşünüldüğünde, video modelle öğretimin OSB olan çocuklar için çok önemli olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazında OSB olan çocuklara farklı davranışların ve becerilerin kazandırılmasında video modelle öğretimin etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Allen, Wallace, Greene, Bowen ve Burke, 2010; Allen, Wallace, Renes ve Bowen, 2010; Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; Taylor, Levin ve Jasper, 1999). İzleyen bölümde, OSB olan çocuklara oyun öğretiminde tek başına video modelle öğretimin etkililiğinin incelendiği araştırmalara yer verilmiştir.

Taylor, Levin ve Jasper (1999), altı ve dokuz yaşlarında, OSB olan iki erkek çocuğun evde kardeşleriyle oynarken kullandıkları oyunla ilgili sözel ifadelerinin artırılmasında video modelle öğretimin etkililiğini incelemiştir. Bu çalışmada iki araştırma yapılmış, çocuklardan birisi birinci araştırmaya, diğeri ise ikinci araştırmaya katılmıştır. Birinci araştırmada çocuğun senaryoya dayalı sözel ifadeleri kullanma düzeyi, ikinci araştırmada ise çocuğun hem senaryoya dayalı sözel ifadeleri hem de senaryoya dayalı olmaksızın kendi kendine doğal olarak geliştirdiği sözel ifadeleri kullanma düzeyi belirlenmiştir. Araştırmada hem model olarak hem de oyun ortağı olarak çocukların kardeşleri kullanılmış ve araştırma çocukların evlerinde yürütülmüştür. Birinci araştırmada video kayıtları hazırlanırken, hem katılımcı çocuğun kullanması beklenen sözel ifadeler hem de model olan kardeşin kullanacağı sözel ifadeler araştırmacı tarafından okunmuş ve kardeşin bu sözel ifadeleri tekrar etmesi istenmiştir. İkinci araştırmada ise yalnızca katılımcı çocuğun kullanması beklenen sözel ifadeler okunmuş, model olan kardeşin ise kendi geliştirdiği sözel ifadeleri kullanması sağlanmıştır. Video modelle öğretimde çocuklar ilgili video görüntülerini izledikten sonra çocuklara video görüntülerinde izledikleri uyarımlarla aynı ya da bu uyarımlara benzer uyarımlar sağlanmış ve çocukların oyun sırasında kullandıkları sözel ifadeleri kaydedilmiştir. Araştırma bulguları üç farklı oyun etkinliğinde de, OSB olan birinci çocuğun senaryoya dayalı sözel ifadeleri kullanma düzeyinin artmasında ve OSB olan ikinci çocuğun hem senaryoya dayalı sözel ifadeleri hem de senaryoya dayalı olmaksızın kendi kendine doğal olarak geliştirdiği sözel ifadeleri kullanma düzeyinin artmasında video modelle öğretimin etkili olduğunu göstermektedir.

D'Ateno, Mangiapanello ve Taylor (2003), üç buçuk yaşında, OSB olan bir kız çocuğa sembolik oyun oynama davranışının kazandırılmasında video modelle öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada yemek yapma, alışveriş yapma ve çay saati servisi yapmaya ilişkin üç sembolik oyun belirlenmiş, model olarak ise bir yetişkin kullanılmıştır. Öğretimde kullanılacak video görüntüleri için her üç oyun setine ilişkin senaryolar hazırlanmış ve model olan yetişkin ilgili oyun setini kullanarak senaryoya uygun biçimde sözel ve motor oyun tepkileri sergilemiştir. Video modelle öğretimde, hazırlanan video görüntüsü oyuncaklardan arındırılmış bir odada çocuğa izletilmiş ve çocuk video görüntüsünü izledikten bir saat sonra görüntüyle ilgili oyun seti sunularak çocuğa oyun oynaması için fırsat verilmiştir. Oyun oynarken çocuğun sergilediği sözel ve motor oyun tepkileri kaydedilmiştir. Araştırma sırasında çocuğa herhangi bir davranış sonrası uyaran sunulmamış, video modelle öğretim tek başına kullanılmıştır. Araştırma bulguları, herhangi bir davranış sonrası uyaran sunulmaksızın kullanılan video modelle öğretimin OSB olan çocuğun sembolik oyun oynama sırasında sergilediği sözel ve motor oyun tepkilerinde hızlı bir artışı sağladığını ortaya koymaktadır.

MacDonald, Clark, Garrigan ve Vangala (2005), dört ve yedi yaşlarında, OSB olan iki erkek çocuğa sembolik oyun oynama davranışının kazandırılmasında video modelle öğretimin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmada şehir merkezi, gemi ve ev ortamlarına ilişkin oyun setleriyle ilgili üç sembolik oyun belirlenmiş, model olarak ise bir yetişkin kullanılmıştır. Öğretimde kullanılacak video görüntüsü için her üç oyun setine ilişkin senaryolar hazırlanmış ve model olan yetişkin ilgili oyun setini kullanarak senaryoya uygun biçimde sözel ifadeler kullanmış ve oyun davranışları sergilemiştir. Video modelle öğretimde, hazırlanan video görüntüsü iki kez ard arda çocuğa izletilmiş ve çocuk video görüntüsünü izledikten hemen sonra çocuğa oyun oynaması için fırsat verilmiştir. Oyun oynarken çocuğun senaryoya dayalı sözel ifadeleri, senaryoya dayalı oyun davranışları ve senaryoya dayalı olmaksızın kendi kendine doğal olarak geliştirdiği oyun davranışları kaydedilmiştir. Araştırma sırasında çocuğa herhangi bir ipucu ya da pekiştireç sunulmamış, video modelle öğretim tek başına kullanılmıştır. Araştırma bulguları, video modelle öğretimin OSB olan çocukların sembolik oyun oynama sırasında kullandıkları sözel ifadelerde ve sergiledikleri oyun davranışlarında

hızlı bir artışa neden olduğunu ve çocukların öğretim sona erdikten sonra da bu değişikliği koruduklarını; ancak çocukların senaryoya dayalı olmaksızın kendi kendilerine doğal olarak geliştirdikleri oyun davranışlarında önemli bir değişikliğe neden olmadığını göstermektedir.

Reagon, Higbee ve Endicott (2006) dört yaşında, OSB olan bir erkek çocuğa sembolik oyun oynama davranışının kazandırılmasında video modelle öğretimin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada itfaiyeci, kovboy, doktor ve öğretmen mesleklerine ilişkin sembolik oyunlar belirlenmiş, model olarak kardeşler ve NGG akranlar kullanılmıştır. Öğretimde kullanılacak video görüntüleri için her oyuna ilişkin senaryolar hazırlanmış ve modeller oyunla ilgili senaryoda yer alan sözel ifadeleri ve eylemleri sergilemişlerdir. Video modelle öğretimde, hazırlanan video görüntüsü çalışmaya katılan çocuk ve kardeşi tarafından birlikte izlenmiş, ardından oyun için gerekli oyuncaklar ve malzemeler verilerek kardeşlerin oyun oynaması için fırsat sağlanmıştır. Oyun oynarken çocuğun sergilediği oyunla ilgili sözel ifadeler ve eylemler kaydedilmiştir. Araştırma sırasında çocuğa herhangi bir yönerge, ipucu ya da pekiştireç sunulmamış, video modelle öğretim tek başına kullanılmıştır. Araştırma bulguları, video modelle öğretimin OSB olan çocuğun sembolik oyun oynama sırasında sergilediği sözel ifadelerde ve sergilediği oyun davranışlarında artışa neden olduğunu, çocuğun öğretim sona erdikten sonra da bu değişikliği koruduğunu ve farklı ortamlara ve farklı kişilere genellediğini göstermektedir.

Paterson ve Arco (2007) yaşları altı ve dokuz arasında, OSB olan dört erkek çocuğa oyuncakla oynamanın öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmada çocukların oynaması için birbiriyle ilişkili üç tane ve biriyle ilişkisiz üç tane olmak üzere altı farklı oyuncak belirlenmiş ve model olarak bir yetişkin kullanılmıştır. Öğretimde kullanılacak video görüntülerinde model, belirlenen oyuncaklarla oynamış ve oyuncaklarla oynarken uygun sözel ve motor oyun davranışları sergilemiştir. Video modelle öğretimde, hazırlanan video görüntüsü çocuk tarafından iki kez izlenmiş, ardından oyun için gerekli oyuncaklar verilerek çocuğun oyun oynaması için fırsat sağlanmıştır. Oyun oynarken çocuğun sergilediği uygun sözel ve motor oyun davranışları ile tekrarlayıcı sözel ve motor davranışlar kaydedilmiştir.

Araştırma bulguları, video modelle öğretimin OSB olan çocukların uygun sözel ve motor oyun davranışlarında artışa; tekrarlayıcı sözel ve motor davranışlarında ise azalmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bulgular, çocukların birbiriyle ilişkili oyuncaklar arasında genelleme yapabilirken, birbiriyle ilişkili olmayan oyuncaklar arasında genelleme yapamadıklarını göstermektedir.

MacDonald ve diğerleri (2009) beş ve yedi yaşlarında, OSB olan iki erkek çocuğa NGG akranlarıyla karşılıklı sembolik oyun oynama davranışının öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada havaalanı, hayvanat bahçesi ve mangal ortamlarına ilişkin sembolik oyunlar belirlenmiş, model olarak yetişkinler kullanılmıştır. Araştırmada oyun ortağı olarak NGG iki erkek çocuk yer almıştır. Öğretimde kullanılacak video görüntüleri için her oyuna ilişkin senaryolar hazırlanmış ve modeller oyunla ilgili senaryoda yer alan sözel ifadeleri kullanmışlar ve eylemleri gerçekleştirmişlerdir. Video modelle öğretimde, hazırlanan video görüntüsü çalışmaya katılan çocuk ve NGG akranı tarafından birlikte izlenmiş, ardından oyun için gerekli oyuncaklar verilerek çocukların karşılıklı oyun oynaması için fırsat sağlanmıştır. Oyun oynarken NGG akran oyunu başlatmadığı zamanlarda araştırmacı liderlik ederek NGG akranın oyunu başlatmasını sağlamıştır. Oyun oynarken çocuğun sergilediği senaryoya dayalı sözel ifadeleri, senaryoya dayalı oyun eylemleri, senaryoya dayalı olmayan sözel ifadeleri, senaryoya dayalı olmayan, işbirlikçi oyun davranışları ve karşılıklı sözel etkileşim zincirleri kaydedilmiştir. Araştırma sırasında çocuğa herhangi bir ipucu ya da pekiştireç sunulmamış, video modelle öğretim tek başına kullanılmıştır. Araştırma bulguları, video modelle öğretimin hem OSB olan çocukların hem de NGG çocukların karşılıklı sembolik oyun oynama sırasında sergiledikleri senaryoya dayalı sözel ifadeleri ve senaryoya dayalı oyun eylemlerini hızlı bir şekilde kazandıklarını ve bu kazanımı öğretim sona erdikten bir ay sonra da koruduklarını göstermektedir. Bulgular ayrıca, çocukların senaryoya dayalı olmayan sözel ifadelerinde, işbirlikçi oyun davranışlarında ve karşılıklı sözel etkileşim zincirlerinde bir artış meydana geldiğini ortaya koymaktadır.

Boudreau ve D'Entremont (2010) dört yaşında, OSB olan iki erkek çocuğa oyuncaklarla sembolik oyun oynama davranışının öğretiminde video modelle öğretimin

etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada veteriner ve inşaat oyun setleriyle tek başına oynanan iki sembolik oyun belirlenmiş, model olarak bir yetişkin görev almıştır. Öğretimde kullanılacak video görüntüleri için her oyuna ilişkin senaryolar hazırlanmış ve bu yetişkin oyunla ilgili senaryolarda yer alan sözel ifadeleri kullanarak ve eylemleri yerine getirerek model olmuştur. Video modelle öğretimde, hazırlanan video görüntüsü çalışmaya katılan çocuk tarafından izlenmiş ve hemen ardından oyun için gerekli oyuncak seti çocuğa verilerek çocuğun oyun oynaması için fırsat sağlanmıştır. Oyun oynarken çocuğun sergilediği senaryoya dayalı sözel ifadeler, senaryoya dayalı eylemler, senaryoya dayalı olmayan sözel ifadeler ve senaryoya dayalı olmayan eylemler kaydedilmiştir. Araştırma bulguları, video modelle öğretimin sonunda OSB olan çocukların tek başına sembolik oyun oynama sırasında sergiledikleri senaryoya dayalı sözel ifadeleri ve eylemlerini edindiklerini, bu edinimi öğretim sona erdikten dört hafta sonra koruduklarını, farklı oyuncaklara ve farklı ortamlara genellediklerini göstermektedir. Ancak bulgular, video modelle öğretimin çocukların senaryoya dayalı olmayan sözel ifadelerinde ve oyun eylemlerinde bir azalmaya neden olduğunu gösterir niteliktedir.

2.5.3. Kendi kendine video modelle öğretim

Kendi kendine video modelle öğretim (video self-modeling), bireyin kendisinin hedef davranışı gerçekleştirmesine ilişkin video görüntüsünü izlemesi ve ardından bu davranışı sergilemesidir (Buggey, 2005; Buggey, 2009; Dowrick, 1999). Kendi kendine video modelle öğretimde bireyin, öğrenmesi istenen hedef davranışı yönergelerle ya da ipuçları ile gerçekleştirmesi sağlanır ve birey hedef davranışı gerçekleştirirken kaydedilir. Daha sonra, birey tarafından yapılan hatalar ve bireye sunulan yönergeler ya da ipuçları silinip basamaklar birleştirilerek montaj yoluyla yeni bir kayıt elde edilir. Birey, elde edilen bu yeni kayıttan kendisinin hedef davranışı gerçekleştirmesini izler ve ardından bu davranışı gerçekleştirir (Buggey, Toombs, Gardener ve Cervetti, 1999; Dowrick, 1999; Wert ve Neishworth, 2003).

Kendi kendine video modelle öğretim OSB olan çocuklar için güçlü bir öğrenme yoludur. Alanyazında OSB olan çocuklara farklı davranışların ve becerilerin kazandırılmasında kendi kendine video modelle öğretimin etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Bellini ve Akullian,2007; Buggey, 2005; Wert ve Neisworth, 2003). İzleyen bölümde, OSB olan çocuklara oyun öğretiminde tek başına kendi kendine video modelle öğretimin etkililiğinin incelendiği bir araştırmaya yer verilmiştir.

Bellini ve Akullian (2007), dört ve beş yaşlarında, OSB olan iki erkek çocuğa akranları ile işbirlikçi oyun oynama davranışının öğretiminde kendi kendine video modelle öğretimin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmada işbirlikçi oyun oynama davranışı; başlatma ve tepkide bulunma olmak üzere iki biçimde kaydedilmiştir. Başlatma, yardım isteme, bilgi isteme, oyuna katılmak isteme, iltifat etme, selamlaşma, fiziksel yakınlık kurma ve oyuncak paylaşma; tepkide bulunma ise, yardım etme, bilgi verme, oyuna davet etme, iltifatı kabul etme, selamlaşma, fiziksel yakınlığa karşılık verme ve paylaşılan oyuncacı kabul etme olarak kabul edilmiştir. Öğretimde kullanılmak üzere öncelikle çocukların serbest zamanda sergiledikleri davranışlar kaydedilmiş, sonra çocukların kendilerinden beklenen sözel ifadeleri kullanmaları için sık sık ipucu verilerek çocukların sözel ifadeleri kaydedilmiş ve daha sonra davranışlarla sözel ifadeler montaj yoluyla bileştirilerek üç farklı video görüntüsü elde edilmiştir. Kendi kendine video modelle öğretimde, hazırlanan video görüntüsü ayrı bir odada çocuğa izletilmiş ve ardından çocuk, serbest oyun etkinliği sırasında arkadaşlarıyla oynamak üzere sınıfına gönderilmiştir. Araştırma bulguları, kendi kendine video modelle öğretimin OSB olan çocukların işbirlikçi oyun oynama davranışlarını kazanmalarında ve bu kazanımı öğretim sona erdikten sonra da korumalarında etkili olduğunu göstermektedir.

2.6. Modelle Öğretim Türlerinin Karşılaştırılması

Her çocuğun eğitiminde modelle öğretim kilit bir unsurdur çünkü öğrenmelerin önemli bir bölümü gözleyerek öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Modelle öğretimin

her bir türü, NGG çocuklara olduğu gibi OSB olan çocuklara da pek çok becerinin öğretiminde etkili biçimde kullanılmaktadır (Bellini, Akullian ve Hopf, 2007; Jahr, Eldevik ve Eikeseth, 2000; Paterson ve Arco, 2007); ancak her bir yöntemin kendine özgü bazı yararları ve sınırlılıkları vardır.

Canlı modellerle öğretim, model ile çocuğun etkileşim kurmasına ve çocuğun hem modelin hem de model tarafından gerçekleştirilen beceri ya da davranışın tüm ayrıntılarını görmesine fırsat sağlamakta, uygulamacının ek bir teçhizat ya da donanım kullanmasını gerektirmediğinden uygulamacının işini de kolaylaştırmaktadır. Buna karşın, oldukça fazla uygulamacı zamanı ve emeği gerektirdiğinden uygulamacı için yorucu olmakta ve modelin her seferinde öğretim ortamında bulunmasını, beceri ya da davranışın ard arda birkaç gerçekleştirilmesini ve sergilenen beceri ya da davranışın her seferinde tutarlı biçimde gerçekleştirilmesini sağlamak güç olabilmektedir. Ayrıca genellemeyi artırmak üzere modelin ya da bağlamın çeşitlendirilmesi çok fazla planlama ve düzenleme yapmayı gerektirmektedir (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000; Graetz, Mastropieri ve Scruggs, 2006).

Video modellerle öğretim gerekli teçhizat ve donanıma sahip olduğunda zaman ve maliyet açısından oldukça verimli bir yöntemdir. Bir beceri ya da davranışa ilişkin pek çok örneğin kullanılmasına izin veriyor olması nedeniyle kazanılan davranışların farklı koşullara kolaylıkla genellenebilmesine katkıda bulunmaktadır. Bir modelin tekrar tekrar defalarca izlenmesini, oluşturulan video görüntüsünün anne, baba ya da kardeş gibi farklı uygulamacılar tarafından defalarca kullanılmasını sağlamaktadır. Buna rağmen, ticari olarak temin edilen video görüntüleri kültürü yansıtıcı olmamakta, gerekli teçhizat ve donanım olmadığında oldukça maliyetli ve zaman alıcı olmakta, video görüntülerini hazırlamak üzere uygulamacının ek bilgi ve beceriye sahip olmasını gerektirmekte ve her tür davranışın öğretiminde rahatlıkla kullanılmayabilmektedir (Bellini ve Akullian, 2007; Haring, Kennedy, Adams ve Pitts-Conway, 1987; Rehfeldt, Dahman, Young, Cherry ve Davis, 2003)

Kendi kendine video modellerle öğretim, özellikle kendilerine benzer özellikteki modellerin sergilediği beceri ve davranışları daha çabuk öğrenen OSB olan çocuklar

için oldukça etkili bir yöntemdir. Çocuğun öğrenmesi istenen beceri ya da davranışı ipuçlarını kullanarak yerine getirmesi sağlanarak elde edilen video görüntüsünü defalarca ve ard arda izlenebilmekte ve bu video görüntüsü farklı uygulamacılar tarafından kolaylıkla kullanılabilir. Ancak çocuğun repertuarında olmayan bir beceri ya da davranışın ipuçları verilerek gerçekleştirilmesini sağlamak ve bu yolla elde edilen bu video görüntüsünü montaj yoluyla düzenlemek hem zor olmakta hem de uygulamacının ek bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Ayrıca OSB olan çocukların bir kısmı kendi görüntüsünü izlemekten ve kendi sesinin duymaktan hoşlanmadığından öğretilmek istenen beceri ya da davranışta bir ilerleme olmamakta ya da problem davranışlar ortaya çıkmaktadır (Charlop, Dennis, Carpenter ve Greenberg, 2010; Wert ve Neisworth, 2003;).

2.7. Modelle Öğretim Türlerinin Karşılaştırıldığı Araştırmalar

Modelle öğretim, OSB olan çocuklara pek çok beceri ve davranışın kazandırılmasında etkili biçimde kullanılmaktadır. Önceki bölümde, OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde canlı modelle öğretimin, video modelle öğretimin ve kendi kendine video modelle öğretimin etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalara yer verilmiştir; ancak alanyazında modelle öğretim türlerini etkililik ve verimlilik açısından birbirleriyle karşılaştıran araştırmalar da bulunmaktadır. OSB olan çocuklara çeşitli davranışların kazandırılmasında modelle öğretim türlerini birbirleriyle karşılaştıran araştırmaları; (a) canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimi karşılaştıran araştırmalar, (b) canlı modelle öğretim ile kendi kendine video modelle öğretimi karşılaştıran araştırmalar, (c) video modelle öğretim ile kendi kendine video modelle öğretimi karşılaştıran araştırmalar ve (d) canlı modelle öğretim, video modelle öğretim ve kendi kendine video modelle öğretimi karşılaştıran araştırmalar olmak üzere dört başlık altında incelemek mümkündür. Canlı modelle öğretim ile kendi kendine video modelle öğretimi karşılaştıran herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmadığından, izleyen bölümde sırasıyla diğer araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimi karşılaştıran araştırmalar

OSB olan çocuklara öğretim yaparken canlı modelle öğretimin kullanıldığı sınırlı sayıda araştırma olmasına karşın özellikle son yıllarda video modelle öğretimin kullanıldığı araştırma sayısı giderek artmaktadır; ancak alanyazında canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimi karşılaştıran sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000; Ergenekon, Tekin-İftar, Kapan ve Akmanoglu, basımda; Gena, Couloura ve Kymissis, 2005; Odluyurt, 2013). Bu araştırmalar aşağıda sırasıyla özetlenmiştir.

Charlop-Christy, Le ve Freeman (2000) yedi ve 11 yaşları arasında, OSB olan beş erkek çocuğa, iletişim ve oyun becerilerinin öğretiminde canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimin etkililiklerini karşılaştırmışlardır. Çocuklara öğretilen beceriler arasında; duygularını ifade etme, selamlaşma, karşılıklı konuşma, soruları yanıtlama, bağımsız oyun oynama, işbirlikçi oyun oynama ve sosyal oyun oynama becerileri yer almıştır. Öğretilmek üzere her bir çocuk için birbirine benzer iki beceri belirlenmiş, öğretilmesi hedeflenen becerilerden birisinin canlı modelle öğretim kullanılarak, diğersinin ise canlı modelle öğretim kullanılarak kazandırılması amaçlanmıştır. Hem canlı modelle öğretimde hem de video modelle öğretimde model olarak yetişkin kullanılmıştır. Araştırma sırasında canlı modelle öğretimde, yetişkin belirlenen davranışa ilişkin model olmuş ve hemen ardından çocuktan davranışı yerine getirmesini beklemiştir. Davranış tamamlandığında uygulamacı tarafından pekiştirilmiştir. Video modelle öğretimde ise, çocuk ve uygulamacı video görüntüsünü yan yana izlemişler ve hemen ardından çocuktan beceriyi yapması beklenmiştir. Çocuk davranışı tamamlandığında uygulamacı tarafından pekiştirilmiştir. Araştırma bulguları, OSB olan çocuklara iletişim ve oyun becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin canlı modelle öğretime göre daha hızlı bir edinim sağladığını ve çocukların video modelle öğretim kullanılarak edindikleri becerileri farklı kişilere, ortamlara ve uyaranlara genelleyebildiklerini ortaya koymaktadır.

Gena, Couloura ve Kymissis (2005), üç ve beş yaşları arasında, OSB olan iki erkek ve bir kız çocuğa sembolik oyunlar sırasında bağlama uygun tepki vermenin

öğretiminde canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimin etkililiklerini karşılaştırmışlardır. Sembolik oyunlar sırasında bağlama uygun tepkiler; empati yapma, onay verme ve onay vermeme şeklinde belirlenmiş ve her bir tepki için senaryolar oluşturulmuştur. Senaryolardan oluşturulan bir set canlı modelle öğretimde, bir set ise video modelle öğretimde kullanılmıştır. Canlı modelle öğretimde model olarak yetişkin; video modelle öğretimde ise akran kullanılmış ve çocukların doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilmiştir. Canlı modelle öğretimde, uygulamacı ve çocuk karşılıklı olarak yere oturmuş, oyuncaklar çocuğun ulaşamayacağı yerlere konulmuş ve hedef davranış için model olmuştur. Gerekliğinde jestsel ve sözel ipuçları ile pekiştireçler kullanmıştır. Yoklama oturumlarında çocuğun hedef davranışı sergileyip sergilemediği kaydedilmiştir. Video modelle öğretimde, çocuğa hedef davranış için akranların model olduğu görüntüler izletilmiş, gerektiğinde uygulamacı tarafından ipuçları ve pekiştireçler sunulmuştur. Yoklama oturumlarında çocuğun hedef davranışı sergileyip sergilemediği kaydedilmiştir. Araştırma bulguları, OSB olan çocuklara sembolik oyunlar sırasında bağlama uygun tepki vermenin öğretiminde canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimin etkili olduğunu, çocukların edindikleri becerileri farklı durumlara genellebildiklerini ve öğretim sona erdikten bir ve üç sonrasında halen korunduğunu gösterir niteliktedir.

Odluyurt (2013), yedi ve 13 yaşları arasında, OSB olan üç erkek çocuğa, kurallı oyun öğretiminde canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmıştır. Öğretilmek üzere her bir çocuk için birbirine benzer iki kurallı oyun belirlenmiş, öğretilmesi hedeflenen oyunlardan birisinin canlı modelle öğretim kullanılarak, diğerinin ise video modelle öğretim kullanılarak kazandırılması amaçlanmıştır. Hem canlı modelle öğretimde hem de video modelle öğretimde model olarak akran kullanılmıştır. Araştırmaya OSB olan çocukların yanı sıra NGG 18 çocuk katılmıştır. Öncelikle NGG çocuklara canlı modelle öğretimin ve video modelle öğretimin nasıl uygulanacağı ve pekiştireçlerin nasıl kullanılacağı öğretilmiştir. Araştırma sırasında canlı modelle öğretimde, NGG çocuk, OSB olan çocuğun dikkatini çekmiş, ardından belirlenen davranışı yerine getirerek OSB olan çocuğa model olmuş ve çocuktan davranışı sergilemesini istemiştir. OSB olan çocuk davranış için gerekli tüm basamakları yerine getirdiğinde NGG çocuk tarafından pekiştirilmiştir. Video

modelle öğretim sürecinde, NGG çocuk, OSB olan çocuğun dikkatini çekmiş ve ardından NGG ve OSB olan çocuk birlikte NGG çocukların oynadıkları oyunların yer aldığı video görüntüsünü izlemişlerdir. Görüntünün hemen ardından, NGG çocuk, OSB olan çocuktan oyunun basamaklarını gerçekleştirmesini istemiştir. Davranış tamamlandığında OSB olan çocuk, NGG çocuk tarafından pekiştirilmiştir. Araştırma bulguları, OSB olan çocuklara kurallı oyun öğretiminde canlı modelle öğretim ile video modelle öğretim arasında etkililik ve verimlilik açısından önemli bir farklılaşma olmadığı; çocukların her iki yöntemle de öğrendikleri becerileri farklı ortamlara genelledikleri ve öğretim sona erdikten sonra da korudukları yönündedir.

Ergenekon, Tekin-İftar, Kapan ve Akmanoğlu (2014), beş ve 10 yaşları arasında, OSB olan üç erkek çocuğa öz-bakım ve oyun becerilerinin öğretiminde canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmışlardır. Öğretilmek üzere her bir çocuk için birbirine benzer iki beceri belirlenmiş, öğretilmesi hedeflenen becerilerden birisinin canlı modelle öğretim kullanılarak, diğerinin ise canlı modelle öğretim kullanılarak kazandırılması amaçlanmıştır. Hem canlı modelle öğretimde hem de video modelle öğretimde model olarak yetişkin kullanılmıştır. Canlı modelle öğretimde, çocuk ve uygulamacı yan yana durmuşlar, uygulamacı davranışın nasıl yapıldığını çocuğa göstermiş ve hemen arkasından çocuktan yapmasını istemiştir. Çocuk davranışı tamamladığında uygulamacı tarafından pekiştirilmiştir. Video modelle öğretimde, çocuk ve uygulamacı video görüntüsünü yan yana izlemişler ve hemen ardından çocuktan beceriyi yapması beklenmiştir. Çocuk davranışı tamamladığında uygulamacı tarafından pekiştirilmiştir. Araştırma bulguları, çocukların birinde canlı modelle öğretimin kullanıldığı hedef davranışta ölçüt karşılanırken, video modelle öğretimin kullanıldığı hedef davranışta ölçütün karşılanmadığını; diğer iki çocukta ise hem canlı modelle öğretimin hem de video modelle öğretimin kullanıldığı hedef davranışlarda ölçütün karşılandığını göstermektedir. İki çocukta canlı modelle öğretim ile video modelle öğretim arasında verimlilik açısından herhangi bir fark bulunmazken, çocuklardan birinde canlı modelle öğretimin daha verimli olduğu bulunmuştur.

2.7.2. Video modelle öğretim ile kendi kendine video modelle öğretimi karşılaştıran araştırmalar

Hangi tür modelle öğretimin daha etkili ve verimli olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar son yıllarda bir artış gösterse de video modelle öğretim ile kendi kendine video modelle öğretimi karşılaştıran sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Marcus ve Wilder, 2009; Sherer, Pierce, Paredes, Kisacky, Ingersoll ve Schreibman, 2001; Yücesoy Özkan, 2013). Bu araştırmalardan yalnızca ikisi, OSB olan çocuklara farklı beceri ve davranışların öğretiminde video modelle öğretim ile kendi kendine video modelle öğretimi karşılaştırdığından bu araştırmalar izleyen bölümde özetlenmeye çalışılmıştır.

Sherer ve diğerleri (2001), dört ve 11 yaşları arasında, beş erkek çocuğa sorulan soruları yanıtlamanın öğretiminde video modelle öğretim ile kendi kendine video modelle öğretimin etkililiğini karşılaştırmışlardır. Öğretimde kullanılmak üzere iki farklı video görüntüsü hazırlanmıştır. Video modelle öğretimde kullanılacak görüntüde model olarak NGG bir çocuk ve modele soruları soran bir yetişkin yer almıştır. Video görüntüsünde, yetişkin modele soruyu sormuş ve model soruyu yanıtlayarak doğru tepki için model olmuştur. Kendi kendine video modelle öğretimde kullanılacak görüntüde model olarak çocuğun kendisi ve çocuğa soruları soran bir yetişkin yer almıştır. Video görüntüsünde yetişkin çocuğa soruyu sormuş, ardından çocuğa ipucu verilmiş ve çocuğun doğru tepkide bulunması sağlanmıştır. Daha sonra çocuğa sunulan ipuçları bu video görüntüsünden montaj yoluyla silinerek video görüntüsünün son hali elde edilmiştir. Video görüntülerinin oluşturulması sırasında herhangi bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek üzere bir yoklama oturumu düzenlenmiştir. Hazırlanan video görüntüleri ailelere verilmiş ve ailelerden bu video görüntülerini araştırma boyunca çocuklarına sabah, öğle ve akşam olmak üzere üç kez izletmeleri istenmiştir. Uygulamacı her gün çocukların evine giderek hedef davranışları öğrenip öğrenmediklerini belirlemek üzere yoklama oturumları yapmıştır. Araştırma bulguları, OSB olan çocuklara sorulan soruları yanıtlamanın öğretiminde video modelle öğretim ile kendi kendine video modelle öğretim arasında etkililik açısından bir fark olmadığını göstermektedir. Bulgular ayrıca, bir çocukta video

modelle öğretimin, başka bir çocukta ise kendi kendine video modelle öğretimin daha hızlı bir edinime yol açtığını; ancak diğer üç çocukta edinimin hızı açısından video modelle öğretim ile kendi kendine video modelle öğretim arasında bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Marcus ve Wilder (2009), dört ve dokuz yaşlarında, OSB olan iki erkek ve bir kız çocuğa Arap ve Yunan harflerinin öğretiminde video modelle öğretim ile kendi kendine video modelle öğretimin etkililiğini karşılaştırmışlardır. Öğretimde kullanılmak üzere iki farklı video görüntüsü hazırlanmıştır. Video modelle öğretimde kullanılacak görüntüde NGG bir çocuk, akran model olarak kullanılmıştır. Video görüntüsünde uygulamacı öğretilmek istenen harfi sormuş, ardından akran model harfin adını söyleyerek doğru tepki için model olmuştur. Kendi kendine video modelle öğretimde kullanılacak görüntüde ise çocuğun kendisi model olarak kullanılmıştır. Uygulamacı öğretilmek istenen harfi sormuş, ardından çocuğa ipucu verilmiş ve çocuğun doğru tepkide bulunması sağlanmıştır. Daha sonra çocuğa sunulan ipuçları bu video görüntüsünden montaj yoluyla silinerek video görüntüsünün son hali elde edilmiştir. Video görüntülerinin oluşturulması sırasında herhangi bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek üzere bir yoklama oturumu düzenlenmiştir. Hazırlanan video görüntüleri ailelere verilmiş ve ailelerden bu video görüntülerini çocuklarına sabah, öğle ve akşam olmak üzere üç kez izletmeleri istenmiştir. Birkaç günün ardından video görüntüleri yalnızca bir kez yoklama oturumun hemen öncesinde uygulamacı tarafından izletilmiştir. Araştırma bulguları, yalnızca bir çocuğun video modelle öğretim için belirlenen harflerde ölçütü karşıladığını; ancak üç çocuğun da kendi kendine video modelle öğretim için belirlenen harflerde ölçütü karşıladıklarını göstermektedir. Bulgular ayrıca, hem video modelle öğretimde hem de kendi kendine video modelle öğretimde ölçütü karşılayan çocuğun, video modelle öğretime kıyasla kendi kendine video modelle öğretimde daha kısa sürede ölçüte ulaştığını ortaya koymaktadır.

2.7.3. Canlı modelle öğretim, video modelle öğretim ve kendi kendine video modelle öğretimi karşılaştıran araştırmalar

Modelle öğretim türlerinin etkililiği ve verimliliğine ilişkin karmaşık bulgular olmasına karşın, canlı modelle öğretim, video modelle öğretim ve kendi kendine video modelle öğretimi karşılaştıran yayımlanmış bir araştırmaya rastlanmamış; ancak yayımlanmamış bir lisansüstü teze ulaşılmıştır (Benner, 2011). Aşağıda bu araştırma hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Benner (2011), altı ve 11 yaşları arasında, OSB olan 10 erkek ve iki kız çocuğa, yapı-inşa oyunlarında modeli taklit etme ve modeli tamamlamanın öğretiminde canlı modelle öğretim, video modelle öğretim ve kendi kendine video modelle öğretimin etkililiğini karşılaştırmıştır. Araştırmada öğretmek üzere her bir modelle öğretim türü için altı farklı blok modeli olmak üzere her çocuk için toplam 18 blok modeli belirlenmiştir. Canlı modelle öğretimde ve video modelle öğretimde model olarak yetişkin, kendi kendine video modelle öğretimde ise model olarak çocuğun kendisi kullanılmıştır. Kendi kendine video modelle öğretimde, çocuğa ipuçları verilerek çocuğun belirlenen blok modeli oluşturması sağlanmış ve daha sonra çocuğa sunulan ipuçları video görüntüsünden montaj yoluyla silinerek video görüntüsü elde edilmiştir. Canlı modelle öğretimde, uygulamacı belirlenen blok modelini önce kendisi oluşturmuş ve hemen ardından çocuktan bu modeli yapmasını istemiştir. Çocuk yetişkin modeli gözleyerek blok modeli yapmaya çalışmıştır. Video modelle öğretimde, belirlenen blok modeli oluşturan yetişkinin yer aldığı video görüntüsü uygulamacı ve çocuk tarafından izlenmiş ve ardından çocuğun izlediği bu blok modeli oluşturması beklenmiştir. Kendi kendine video modelle öğretimde, çocuk belirlenen blok modeli oluştururken kendisinin yer aldığı video görüntüsünü uygulamacı ile izlemiş ve ardından izlediği bu blok modeli oluşturmaya çalışmıştır. Araştırmada çocuğun davranışları taklit ederek blok modeli tamamlaması kaydedilmiştir. Araştırma sırasında çocuğa herhangi bir dönüt ya da pekiştireç sunulmamıştır. Araştırma bulguları, OSB olan çocukların blok modeli taklit ederek tamamlama performanslarının canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim kullanıldığında daha yüksek düzeyde olduğunu; ancak kendi kendine video modelle öğretim kullanıldığında performansın düşük olduğunu göstermektedir. Bulgular ayrıca,

OSB olan çocukların blok modeli taklit ederek tamamlama performanslarının video modelle öğretimde diğer modelle öğretim türlerine göre daha hızlı geliştiğini ortaya koymaktadır.

Şu ana kadar, OSB olan çocuklara farklı beceri ve davranışların kazandırılmasında canlı modelle öğretim, video modelle öğretim ve kendi kendine video modelle öğretimin etkililiğini araştıran ya da modelle öğretim türlerini etkililik ve verimlilik açısından karşılaştıran araştırmalarda bire-bir öğretim düzenlemesi kullanıldığı dikkat çekicidir. Bu araştırmada OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde küçük grup öğretimi planlandığından izleyen bölümde öğretim düzenlemeleri, küçük grup öğretimi ve küçük grup öğretimi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalardan söz edilmiştir.

2.8. Öğretim Düzenlemeleri

Öğretim düzenlemeleri, farklı özelliğe sahip ya da grupta yer alacak olan çocukların gereksinimlerinin dikkate alındığı ve yetersiz kaldıkları alanlarda gereksinimlerini karşılamak amacıyla gerçekleştirilen, birebir öğretim, küçük grup öğretimi ve büyük grup öğretimi biçiminde planlanan düzenlemelerdir. (Collins, Gast, Ault ve Wolery, 1991; Tekin-İftar, 2008). Birebir öğretim (one-to-one instruction), çocuğun yetersiz kaldığı durumlarda öğretmen ya da uygulamacı tarafından verilen yoğun destekle gerçekleştirilen öğretim düzenlemesidir (Tekin-İftar, 2008). Küçük grup öğretimi (small group instruction), aynı ya da farklı yetersizlik, yetenek ve özelliklere sahip olan aynı ya da farklı amaçların belirlendiği ve en az iki çocuğun yer aldığı öğretim düzenlemesidir (Collins ve diğerleri, 1991; Gursel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006). Büyük grup öğretimi (large group/whole class instruction) ise, bütün çocukların gereksinimleri dikkate alınarak planlanan ve daha çok kaynaştırma uygulamalarında yararlanan öğretim düzenlemesidir (Tekin-İftar, 2008). Bu araştırmada, küçük grup öğretimi planlandığından küçük grup öğretimine daha ayrıntılı yer verilmiştir.

2.8.1. Küçük grup öğretimi

Küçük grup öğretimi, belli bir öğretimsel içeriğin iki ya da daha fazla çocuğa aynı anda sunulmasını kapsayan yapılandırılmış bir öğretim düzenlemesidir (Farmer, Gast, Wolery ve Winterling, 1991). Birebir öğretim daha fazla sayıda personel gerektirmesine ve daha maliyetli olmasına rağmen özel eğitimde küçük grup öğretimi birebir öğretime göre daha az kullanılmaktadır (Hill ve Gütvin, 2004). Oysa küçük grup öğretiminin birebir öğretime göre bazı üstünlükleri vardır. Birincisi, çocukları toplumsal ortamlar ya da genel eğitim sınıfları gibi farklı ortamlara hazırlar. İkincisi, öğretmen aynı anda birden fazla çocuğa öğretim sunduğu için öğretim zamanının verimli kullanılmasını sağlar (Wolery, Ault ve Doyle, 1992). Üçüncüsü, grup içindeki çocukların birbirleri ile etkileşime girmelerine ve işbirliği yapmalarına ya da birbirlerine yardım etmelerine ve destek olmalarına katkıda bulunur. Dördüncüsü, grup içindeki diğer çocuklara öğretilen beceri ve davranışların gözleyerek öğrenme yoluyla öğrenilmesini sağlar (Collins ve diğerleri, 1992; Doyle, Gast, Wolery, Ault ve Farmer, 1990; Farmer, Gast, Wolery ve Winterling, 1991; Wolery, Ault ve Doyle, 1992). Beşincisi, daha az personel ve öğretim zamanı gerektirir (Collins ve diğerleri, 1992; Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006; Tekin-İftar ve Birkan, 2010). Altıncısı, çocukların kendini yönetme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Hill ve Gutvin, 2004; Lusardi, Levangie ve Fein, 2002; Shelton, Gast, Wolery ve Winterling, 1991).

Küçük grup öğretimi ile gerçekleştirilecek öğretim planlanırken grubun oluşturulmasına ilişkin alınması gereken bazı kararlar vardır. Bu kararlar arasında; (a) grubun büyüklüğü, (b) grubun yapısı, (c) beceri ya da davranışın seçimi, (d) gruba giriş ölçütü, (e) grup düzenlemesi ve (f) oturumu gerçekleştirme ölçütü yer alır (Collins ve diğerleri, 1991). Küçük grup içinde yer alacak çocukların yetersizlik düzeyleri, önceki grup deneyimleri, grup öğretimi için gerekli önkoşul davranışları, öğretilecek beceri ya da davranışın özellikleri ve oturumun uzunluğu dikkate alınarak grubun büyüklüğüne karar verilmelidir. Grupta yer alacak çocuk sayısı genellikle iki ve dört arasında değişiklik gösterse de yapılan araştırmalarda en fazla yedi çocuğun yer aldığı gözlenmektedir (Collins ve diğerleri, 1991; Wolery, Ault ve Doyle, 1992). Grubun

yapısı, birbirine benzer özellikte olan çocukların bir arada olduğu homojen grup (Collins ve diğerleri, 1991; Werts, Caldwell ve Wolery, 2003) ya da farklı özellikte olan çocukların bir arada olduğu heterojen grup şeklinde olabilir. Doğal ortamlara daha uygun olması nedeniyle, kaynaştırma uygulamasının gerçekleştiği ortamlarda özellikle heterojen gruplardan oluşan küçük grup düzenlemesinden daha fazla yararlanılabilir (Fickel, Schuster ve Collins, 1998). Küçük grup öğretimi için grup oluşturulurken beceri ya da davranışın seçiminde farklı seçenekler söz konusudur. Beceri ya da davranışın seçiminde; (a) aynı uyaran ve aynı davranış, (b) aynı uyaran ve farklı davranış, (c) farklı uyaran ve aynı davranış ve (d) farklı uyaran ve farklı davranış olmak üzere dört farklı seçenekten birisi dikkate alınabilir (Collins ve diğerleri, 1991; Fickel, Schuster ve Collins, 1998). Gruba giriş ölçütü, küçük grupta yer alacak çocukların gruba girmek için gerekli önkoşul davranışları karşılayıp karşılamadıklarını belirlemektir. Bu aşamada çocukların; uygun sosyal davranışlara sahip olup olmadıkları, göz kontağı kurup kurmadıkları, davranışın gereklerini yerine getirip getirmediği ve davranış için gerekli en az düzeyde performansa sahip olup olmadıkları belirlenir. Küçük grup öğretiminde kullanılacak grup düzenlemeleri; (a) grup üyeleri arasında etkileşimin olmadığı grup, (b) grup üyeleri arasında etkileşimin olduğu grup, (c) büyüklüğü sistematik olarak artan grup ve (d) bire-bir destekleme biçimindedir (Collins ve diğerleri, 1991; Wolery, Ault ve Doyle, 1992). Grubun oluşturulmasına ilişkin alınması gereken kararlardan sonuncusu, oturumu gerçekleştirme ölçütünün belirlenmesidir. Bu ölçütün belirlenmesinde kaç öğrencinin varlığında öğretim oturumunun gerçekleştirileceğine karar verilir ve bu karar dikkate alınarak öğretim gerçekleştirilir (Collins ve diğerleri, 1991).

Alanyazın incelendiğinde, OSB olan çocukların öğretim sürecinin genellikle birebir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştiği ve küçük grup öğretiminin birebir öğretime göre daha az tercih edildiği gözlenmektedir. Oysa küçük grup öğretiminin OSB olan çocuklar da dâhil olmak üzere yetersizliği olan tüm çocukların öğretim sürecinde kullanılmak üzere geliştirildiği bilinmektedir (Fickel, Schuster ve Collins, 1998;). Ayrıca, OSB olan çocuklara farklı davranışların ve becerilerin kazandırılmasında küçük grup öğretiminin etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Colozzi, Ward ve Crotty 2008; Kamps, Walker, Maher ve Rotholz,

1992; Ledford, Gast, Luscre ve Ayres, 2008; Özen, Batu ve Birkan, 2012; Palmen, Diddens ve Arts, 2008; Tekin-İftar ve Birkan, 2010). Bu araştırmada, OSB olan çocuklara küçük grup düzenlemesi kullanılarak oyun becerilerinin öğretimi planlandığından izleyen bölümde, OSB olan çocuklara küçük grup düzenlemesi kullanılarak oyun becerilerinin öğretimini içeren araştırmalara yer verilmiştir.

Colozzi, Ward ve Crotty (2008) üç ve dört yaşlarında, OSB ve zihin yetersizliği olan olan üç erkek ve bir kız çocuğa, okul öncesine devam eden çocuklara sembolik oyun öğretiminde, eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin kullanıldığı bire bir ve küçük grup öğretimi düzenlemesinin karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmada sembolik oyun oynama davranışı; oyunda sözcük kullanma (örn, bebek deme), motor davranışlar sergileme (oyunda oyuncakla oynama), iki sözcük kullanma (bebek kelimesiyle birlikte fiil kullanılması) kaydedilmiş ve ifade tamamlandıktan sonra öğretmen tarafından geri bildirim sunulmuştur. Oyunda yer alan kelime, motor davranış, ifadelerden sonra sunulan geri bildirim birebir ve küçük grup öğretim düzenlemesiyle gerçekleşmiştir. Araştırma bulguları, eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle birlikte küçük grup öğretim düzenlemesinin oyun davranışlarının öğrenilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Özen, Batu ve Birkan (2012) dokuz yaşlarında, OSB olan üç erkek çocuğa sembolik oyun becerilerinin kazandırılmasında küçük grup ve gözleyerek öğrenmenin de içinde olduğu, video modelle öğretimini etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada hasta, doktor ve hemşirenin yer aldığı birinci senaryo, kasiyer, müşteri ve kantinde çalışan bir personelin olduğu ikinci senaryo ve öğretmen, öğrenci, müfettişin yer aldığı üçüncü senaryo oluşturularak sembolik oyunlar belirlenmiş, model olarak ise akran kullanılmıştır. Video modelle öğretimde, bir çalışma masası, iki sandalye, bir bilgisayar, telefon ve fizyoterapi materyallerin bulunduğu odada hazırlanan video çocuğa izletilmiş ve çocuk video görüntüsünü izledikten görüntüyle ilgili oyun seti sunularak çocuğa oyun oynaması için fırsat verilmiştir. Oyun oynarken çocuğun sergilediği sözel ve motor oyun tepkileri kaydedilmiştir. Araştırma sırasında çocuğa sözel ipucu sunulmuş ve çocuğun videoyu izlemesi sözel olarak pekiştirilmiştir. Araştırma bulguları,

kullanılan video modelle öğretimin OSB olan çocukların sembolik oyun becerilerini öğrendiğini ortaya koymaktadır.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; katılımcılar, ortam, araç gereçler, araştırma modeli, bağımlı değişken, bağımsız değişken, deney süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları; OSB olan üç çocuk, canlı model olarak görev alan üç öğretmen adayı, video model olarak görev alan üç araştırma görevlisi, araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüş bildiren 64 öğretmen adayı ve uygulamacıdan oluşmaktadır. İzleyen bölümde araştırmanın katılımcıları hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.1.1. Denekler

Bu araştırmaya denek olarak, OSB olan üç erkek çocuk katılmıştır. Deneklerin üçü de, Eskişehir İli Tepebaşı İlçesi'nde bulunan ve OSB olan çocukların devam ettiği Yardım Sevenler Derneği Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nden seçilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için öncelikle Eskişehir Valiliği'nden yazılı izin alınmıştır (Ek 1). Yazılı izin alındıktan sonra okul yönetimine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve okul yönetiminden deneklerin ailelerine ait iletişim bilgileri alınmıştır. Daha sonra deneklerin aileleri ile iletişim kurulmuş, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmanın gerçekleştirilmesi için ailelerden yazılı izin belgesi alınmıştır (Ek 2).

Araştırmaya katılabilmeleri için deneklerden bazı önkoşullara sahip olmaları beklenmiştir. Deneklerden beklenen önkoşullar ve deneklerin bu önkoşullara sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere gerçekleştirilen etkinlikler şöyledir:

- *OSB dışında gelişimsel yetersizlik tanısı almamış olmak*

Denekler için yapılan tanılama sonucunda, deneklerin yalnızca OSB tanısı almış olmaları ve bu tanıya eşlik eden başka bir tanının olmamasıdır. Deneklerin bu önkoşula sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere, deneklerin bireysel dosyaları incelenmiş, deneklerin aileleri ve sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu incelemeler ve görüşmeler sonucunda deneklerin tümünün OSB dışında ek bir yetersizlik tanısı almadıkları belirlenmiştir.

- *En az 5 dakika süreyle etkinliğe katılmak*

Deneklerin bir etkinlik sırasında dikkatlerini dağıtmadan ve etkinliği kesintiye uğratmadan en az beş dakika süreyle bir etkinliğe katılmalarıdır. Deneklerin bu önkoşula sahip olup olmadıklarını belirlemek için denekler sınıfta ve okulun farklı ortamlarında (spor salonu, resim odası vb.) yapılan çalışmalar sırasında gözlenmiş ve öğretmenleri ile görüşülüp bu konuda bilgi alınmıştır. Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda tüm deneklerin bu önkoşula sahip oldukları ortaya konmuştur.

- *En az 5 dakika süreyle video görüntüsü izlemek*

Deneklerin dikkatlerini başka bir yere yönlendirmeden en az beş dakika süreyle bir video görüntüsünü izlemeleridir. Deneklerin bu önkoşula sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere, deneklere televizyon, cep telefonu ve bilgisayar kullanılarak 5 dakika boyunca çeşitli çizgi filmler ve animasyonlar izletilmiş ve tüm deneklerin bu önkoşulu yerine getirdikleri tespit edilmiştir.

- *Sözel yönergeleri yerine getirmek*

Deneklerin “Bak, otur, dinle, izle, tuşa bas ve bilgisayarı aç...” gibi yönergelere uygun tepki vermeleridir. Deneklerin bu önkoşula sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere, denekler sınıfta ve okulun farklı ortamlarında (spor salonu, resim odası vb.) yapılan çalışmalar sırasında gözlenmiş, öğretmenleri ile görüşülüp bu konuda

bilgi alınmış ve deneklere en az 10 farklı yönerge verilerek yerine getirip getirmediikleri gözlenmiştir. Yönergeleri yerine getirip getirmediikleri sınanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda tüm deneklerin bu önkoşula sahip oldukları belirlenmiştir.

- *Motor ve sözel davranışları taklit etmek*

Deneklerin model olunan bir davranışı izleyip davranışın hemen ardından bu davranışı model ile aynı ya da benzer biçimde yerine getirmeleridir. Deneklerin bu önkoşula sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere, denekler spor salonunda, müzik odasında ve resim odasında gözlenmişler ve öğretmenin gerçekleştirdiği davranışı taklit edip etmeme açısından değerlendirilmişlerdir. Yapılan gözlemler sonucunda tüm deneklerin bu önkoşula sahip oldukları ortaya konmuştur.

- *Grup etkinliklerinde sıra almak*

Deneklerin grup etkinlikleri sırasında, grubun diğer üyeleri etkinliği gerçekleştirirken onlara müdahale etmeden sessizce sıralarını beklemeleri ve sıraları geldiğinde etkinliği gerçekleştirmeleridir. Deneklerin bu önkoşula sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere, sınıf içindeki grup etkinlikleri sırasında ve spor salonunda oynanan çeşitli oyunlarda sıra alıp almadıkları gözlenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda tüm deneklerin bu önkoşula sahip oldukları belirlenmiştir.

- *Okula düzenli devam etmek*

Deneklerin bir öğretim dönemi boyunca en az %90 düzeyinde okula devam etmeleridir. Deneklerin bu önkoşula sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere, hem okul yöneticileri ile hem de deneklerin öğretmenleri ile görüşülmüş ve tüm deneklerin hastalık durumları dışında okula devam etmelerinde sorun olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. İzleyen bölümde araştırmaya katılan deneklere ilişkin ayrıntılı bilgiye yer verilmiş ve deneklerin özellikleri Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Deneklerin Özellikleri

Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Tamısı	Eğitim Süresi
Kaan	Erkek	11 yaş 7 ay	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	5 yıl
Salih	Erkek	11 yaş 7 ay	Otizm	5 yıl
Selim	Erkek	11 yaş 8 ay	Otizm	5 yıl

Kaan, yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış 11 yaşında bir erkek öğrencidir. Kaan; tuvalet, giyinme, yemek yeme gibi temel özbakım becerilerini; yürüme, koşma ve zıplama gibi büyük kas becerilerini; kesme, yırtma ve yapıştırma gibi küçük kas becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmektedir. Söylenen yönergeleri yerine getirme, sıra alma, iletişim başlatma ve sürdürme gibi alıcı ve ifade edici dil becerilerini yerine getirmektedir. Grup etkinliklerine katılma, paylaşma, yardım etme ve işbirliği yapma gibi sosyal becerileri sergilemektedir. En az üç sözcükten oluşan taklit becerilerini yerine getirebilmekte ve yalnız oyun ve paralel oyun oynayabilmekte; ancak sembolik becerilerinde ise güçlükler yaşamaktadır. Bir metni okuma, okuduğu metinle ilgili soruları cevaplama, söyleneni yazma, 100'e kadar 1'er, 2'şer 5'er ve 10'ar ileri ritmik sayma, 100'den geriye 1'er ritmik sayma, dört basamaklı sayılarla eldeli toplama işlemi yapma, iki basamaklı sayılarda onluk bozarak çıkarma işlemi yapma, toplama ve çıkarma işlemi yapmayı gerektiren basit problemleri çözme becerilerine sahiptir.

Salih, otizm tanısı almış 11 yaşında bir erkek öğrencidir. Salih; tuvalet, giyinme, yemek yeme gibi temel özbakım becerilerini; yürüme, koşma ve zıplama gibi büyük kas becerilerini; kesme, yırtma ve yapıştırma gibi küçük kas becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmektedir. Söylenen yönergeleri yerine getirme, sıra alma, iletişim başlatma ve sürdürme gibi alıcı ve ifade edici dil becerilerini yerine getirmektedir. Grup etkinliklerine katılma, paylaşma, yardım etme ve işbirliği yapma gibi sosyal becerileri sergilemektedir. En az üç sözcükten oluşan taklit becerilerini yerine getirebilmekte ve yalnız oyun ve paralel oyun oynayabilmekte; ancak sembolik becerilerinde ise güçlükler yaşamaktadır. Bir metni heceleyerek ve uzun süre duraklayarak okuma, vurgulanan ve tek tek söylenen heceleri yazma ve 50'ye kadar 1'er ritmik sayma becerilerine sahiptir.

Selim, otizm tanısı almış 11 yaşında bir erkek öğrencidir. Selim; tuvalet, giyinme, yemek yeme gibi temel özbakım becerilerini; yürüme, koşma ve zıplama gibi büyük kas becerilerini; kesme, yırtma ve yapıştırma gibi küçük kas becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmektedir. Söylenen yönergeleri yerine getirme, sıra alma, iletişim başlatma ve sürdürme gibi alıcı ve ifade edici dil becerilerini yerine getirmektedir. Grup etkinliklerine katılma, paylaşma, yardım etme ve işbirliği yapma

gibi sosyal becerileri sergilemektedir. En az üç sözcükten oluşan taklit becerilerini yerine getirebilmekte ve yalnız oyun ve paralel oyun oynayabilmekte; ancak sembolik becerilerinde ise güçlükler yaşamaktadır 100'e kadar 1'er, 2'şer 5'er ve 10'ar ileri ritmik sayma, 100'den geriye 1'er ritmik sayma, iki basamaklı sayılarla eldeli toplama işlemi yapma, iki basamaklı sayılarda onluk bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemi yapma becerilerine sahiptir.

3.1.2. Modeller

Araştırmanın canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim süreçlerinde hedef davranışları gerçekleştirmek üzere modeller görev almıştır. Araştırmaya katılan deneklerin erkek olması ve seçilen hedef davranışların özellikleri nedeniyle hem canlı modelle öğretim hem de video modelle öğretim sürecinde görev alacak modellerin de erkek olmasına dikkat edilmiştir. İzleyen bölümde araştırmada görev alan modellere ilişkin bilgiye yer verilmiş ve modellerin özellikleri Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Canlı modelle öğretimde yer alan modeller, deneklerin tanıdıkları yetişkinler arasından seçilmiştir. Seçilen modeller, Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı'nda son sınıf öğrencisi olan ve aynı zamanda deneklerin devam ettikleri okulda Öğretmenlik Uygulaması dersini alan üç erkek yetişkindir. Araştırmanın canlı modelle öğretim oturumlarına başlamadan önce garsonluk oyununa uygun biçimde hazırlanmış senaryo modellere verilmiş ve modellerden her birine rolleri dağıtılmıştır. Modeller birkaç gün bu senaryo üzerinde rollerine çalışmışlar ve sonrasında araştırmacının kontrolünde garsonluk oyununu prova etmişlerdir. Provalarda, her rol için hazırlanmış kontrol listeleri kullanılarak modellerin rollerini senaryoya uygun ve her seferinde aynı biçimde gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir (Ek 3). Provalar, modeller en az üç deneme ard arda %100 performans sergileyinceye değin devam etmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmada Görev Alan Modellerin Özellikleri

Garsonluk Oyununda Görev Alan Canlı Modeller				
Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Görevi	Rolü
Selçuk	Erkek	24	Lisans Öğrencisi	İşletme Müdürü
Anıl	Erkek	23	Lisans Öğrencisi	Garson
Aras	Erkek	23	Lisans Öğrencisi	Müşteri
Berberlik Oyununda Görev Alan Video Modeller				
Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Görevi	Rolü
Eren	Erkek	29	Araştırma Görevlisi	Berber
Arda	Erkek	28	Araştırma Görevlisi	Çırak
Mert	Erkek	28	Araştırma Görevlisi	Müşteri

Video modellerle öğretimde yer alan modeller, deneklerin tanımadıkları yetişkinler arasından seçilmiştir. Seçilen modeller, Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'nda öğrenci olan ve aynı zamanda Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapan üç erkek yetişkindir. Araştırmanın video modellerle öğretim oturumlarına başlamadan önce berberlik oyununa uygun biçimde hazırlanmış senaryo modellere verilmiş ve modellerden her birine rolleri dağıtılmıştır. Modeller birkaç gün bu senaryo üzerinde rollerine çalışmışlar ve sonrasında araştırmacının kontrolünde berberlik oyununu prova etmişlerdir. Provalarda, her rol için hazırlanmış kontrol listeleri kullanılarak modellerin rollerini senaryoya uygun ve her seferinde aynı biçimde gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir (Ek 4). Provalar, modeller en az üç deneme ard arda %100 performans sergileyinceye değin devam etmiştir. Provalar sona erdikten sonra Anadolu Üniversitesi bünyesindeki Prof. Dr. Yahya Özsoy Gelişimsel Yetersizlik Uygulama ve Araştırma Birimi'nde berberlik oyunu için hazırlanan bir ortamda modeller performanslarını sergilerken video kaydı yapılarak video görüntüsü oluşturulmuştur.

3.1.3. Öğretmen adayları

Araştırmada, araştırma amaçlarının önemine, araştırmada kullanılan yöntemlerin uygunluğuna ve araştırma sonunda elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yoluyla Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı'nda son sınıf öğrencisi olan 64 öğretmen adayından toplanmıştır. Sosyal geçerlik verisi toplanan öğretmen adaylarından 34'ü kız, 30'u erkektir ve yaşları 20-24 arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarından beşi 20 yaşında, 23'ü 21 yaşında, 25'i

22 yaşında, 10'u 23 yaşında ve biri 24 yaşındadır. Sosyal geçerlik verisi toplanan öğretmen adaylarının özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.3.'te gösterilmiştir.

3.1.4. Uzmanlar

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde toplam 18 uzmandan destek alınmıştır. Bu uzmanlar uzmanlık alanları doğrultusunda; deneklere öğretilecek oyunların senaryolarının hazırlanması, hazırlanan senaryolara ilişkin görüş bildirilmesi, sosyal geçerlik veri toplamak üzere oluşturulan sorulara ilişkin görüş bildirilmesi ve güvenilirlik verilerinin toplanması konularında araştırmaya katkı sağlamışlardır. Araştırmada destek alınan uzmanlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Deneklere öğretilecek oyunların senaryolarının hazırlanmasında araştırmacı ile birlikte Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı'ndan doktora derecesine sahip bir uzman görev almıştır. Senaryoların hazırlanmasında görev alan uzman; çocuklar tarafından en çok tercih edilen oyunların belirlenmesi, oyunlarda yer alacak rollerin seçilmesi ve belirlenen oyunlar doğrultusunda senaryoların yazılması konularında araştırmaya destek vermiştir.

Deneklere öğretilecek oyunların senaryoları hazırlandıktan sonra hazırlanan olası senaryolara ilişkin beş farklı üniversiteden ve bir üniversite dışı kurumdan olmak üzere 10 farklı uzmandan görüş alınmıştır. Bu uzmanlardan üçü Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı'ndan doktora derecesine sahip olup aynı zamanda araştırmacının tez izleme komitesinde yer almaktadırlar. Görüş alınan dokuz uzmandan dördü üç farklı üniversitede görev yapmaktadırlar ve Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı'ndan doktora derecesine sahiplerdir. Uzmanlardan biri hem Okulöncesi Öğretmenliği hem de Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan lisans derecesine ve Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı'ndan doktora derecesine sahiptir. Uzmanlardan biri Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı'ndan doktora derecesine sahip iken, sonuncusu Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı'ndan yüksek lisans derecesine sahip olup aynı zamanda bir kuruluştaki yaratıcı drama lideri olarak görev yapmaktadır.

Araştırmada sosyal geçerlik verilerini toplamak üzere hazırlanan soruların içerik ve görünüş geçerliğini belirlemek üzere dört farklı üniversiteden olmak üzere altı farklı uzmandan görüş alınmıştır. Bu uzmanlardan beşi Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı'ndan doktora derecesine, biri ise Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı'ndan yüksek lisans derecesine sahiplerdir.

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik, uygulama güvenilirliği ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında iki uzman görev almıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri ile bağımsız değişkenlerine ilişkin uygulama güvenilirliği verileri Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Bilim Dalı'ndan yüksek lisans derecesine sahip bir uzman tarafından toplanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik verilerine ilişkin güvenilirlik verileri ise Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı'ndan doktora derecesine sahip bir uzman tarafından toplanmıştır.

3.1.5. Uygulamacı

Araştırmanın deney süreci Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Programı doktora öğrencisi olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nden lisans, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan yüksek lisans derecelerine sahiptir ve dört buçuk yıl özel eğitim öğretmenliği yapmıştır. Uygulamacı, halen Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Uygulamacı, yetersizliği olan öğrencilere video ve bilgisayar teknolojileri kullanarak sistematik öğretim sunma deneyimine sahiptir.

3.2. Ortam

Araştırma, Eskişehir İli Tepebaşı İlçesi'nde bulunan ve OSB olan çocukların devam ettiği Yardım Sevenler Derneği Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nde

yürütülmüştür. Araştırmanın tüm oturumları (başlama düzeyi, öğretim, doğal yoklama, genelleme, izleme ve gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumları) okulda bulunan ve “uygulama evi” olarak adlandırılan 10 m² büyüklüğünde bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Sınıfta, duvar kenarlarına yaslanmış bir biçimde duran bir adet üçlü ve bir adet ikili koltuk, bir adet yemek masası, bir adet tek kişilik yatak ve bir adet iki kapılı dolap bulunmaktadır. Oynanan oyunun özelliğine göre sınıfın farklı yerlerine deneklerin boyuna uygun olan bir adet masa, bir adet çekmeceli komodin ve üç adet sandalye yerleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında deneklerin canlı modelle öğretimi üçlü ve ikili koltukta oturarak, video modelle öğretimi ise masanın karşısına konan sandalyelerde oturarak izlemeleri sağlanmıştır. Video modelle öğretimde video görüntülerinin izlendiği bilgisayar ve hoparlör masanın üzerine yerleştirilmiştir. Doğal yoklama, genelleme, izleme ve gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumlarında ise ortam oynanan oyunun senaryosuna uygun biçimde hazırlanmış, denekler de senaryolar gereği bulunmaları gereken yerlerde bulunmuşlardır.

3.3. Araç Gereçler

Araştırma süresince çeşitli araç gereçler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu araç gereçleri; senaryolar, video görüntüsü, oyunlarda kullanılan araç gereçler ve veri toplamada kullanılan araç gereçler olarak sınıflandırmak mümkündür. İzleyen bölümde bu araç gereçler sırasıyla açıklanacaktır.

3.3.1. Senaryolar

Araştırmada, deneklere öğretimi yapılacak iki oyuna ilişkin senaryolar hazırlanmıştır. Senaryolar, uzmanlar başlığı altında açıklanan okulöncesi eğitimi alanında bir uzman ile araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Senaryoların hazırlanması sürecinde öncelikle çeşitli sembolik oyunlar belirlenmiştir. Oyunların; tüm çocukların sıklıkla tercih ettikleri ve çok keyif alarak oynadıkları, kendilerini rahatlıkla ve en iyi biçimde ifade ettikleri, içeriği ile günlük yaşamda sıklıkla karşılaştıkları; OSB olan

çocuklar için ise, kısa ve anlaşılır ifadelerden oluşan, yalın bir içeriği olan ve problem davranış sergileme olasılığını azaltan oyunlar olmasına özen gösterilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda 10 farklı sembolik oyun belirlenmiş; ancak bazı oyunlarda birbirine eşit ya da benzer sayıda davranış gerektiren en az üç rol oluşturulamadığı için oyunlardan bazıları elenmiş ve polislik, doktorluk, garsonluk ve berberlik olmak üzere dört oyun seçilmiştir.

Öğretilmesi hedeflenen dört oyun belirlendikten sonra oyunlarda yer alacak temel rollere karar verilmiştir. Belirlenen roller ve gerçek yaşamda karşılaşılabilecek olaylar göz önünde bulundurularak oyunlar için uygun bağlamlar tasarlanmıştır. Örneğin, berberlik oyunu için berber, çırak ve müşteri rolleri belirlenmiş ve müşterinin berbere gidip saç kestirmesine ilişkin bir bağlam oluşturulmuştur. Daha sonra her bir role ilişkin eşit ya da benzer sayıda davranış ya da cümle olmasına özen gösterilerek oyun senaryoları yazılmıştır. İki oyunun senaryosunda bir problem durumu oluşturulurken, iki oyunun senaryosunda herhangi bir problem durumu oluşturulmamıştır. Senaryolar yazıldıktan sonra tüm senaryolar OSB olan çocukların özellikleri dikkate alınarak gözden geçirilmiş ve gerek davranışlarda gerekse repliklerde sadeleştirme yoluna gidilmiştir.

Senaryolar tamamlandıktan sonra öncelikle araştırmacının tez izleme komitesinde yer alan üç uzmandan, sonrasında ise uzmanlar başlığı altında açıklanan diğer altı uzmandan senaryolara ilişkin görüş alınmıştır (Ek 5). Görüş alınması sırasında uzmanlardan senaryoları; senaryoların uzunluğu ve uzunluk açısından birbirine eşitliği, senaryoların zorluğu ve zorluk açısından birbirine eşitliği, senaryoların birbirinden bağımsızlığı, senaryolarda yer alan rollerin birbirine eşitliği, senaryoların 6 yaş ve üstü OSB olan çocuklar için uygunluğu, senaryolardaki kurguları ve replikleri uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca uzmanlara öğretim için problem durumu içeren ve içermeyen oyunlardan hangilerini tercih ettikleri sorulmuş ve uzmanlardan öğretim açısından oyunları önceliklerine göre sıralamaları istenmiştir.

Senaryolar uzmanlar tarafından incelendikten sonra, uzmanlardan gelen görüş ve öneriler sonunda garsonluk ve berberlik oyunlarının öğretimine karar verilmiştir. Bu

karar sonrasında uzmanlardan gelen önerilere dayalı olarak senaryolarda düzeltme, kısaltma ve sadeleştirme işlemleri yapılarak senaryolara son şekli verilmiştir. Her iki oyuna ilişkin senaryolar garsonluk ve berberlik için sırasıyla Ek 6 ve Ek 7’de gösterilmiştir. Senaryolardaki rollerin deneklere göre dağılımına ve her bir role ilişkin davranış ve/veya replik sayılarına Tablo 3.4.’te yer verilmiştir.

3.3.2. Video görüntüsü

Araştırmanın video modelle öğretim oturumlarında kullanılmak üzere berberlik oyununa ilişkin video görüntüsü hazırlanmıştır. Video görüntüsü hazırlanacak olan oyun yansız atama yolu ile belirlenmiştir. Video görüntüsünü hazırlamak için öncelikle berberlik oyununa uygun biçimde hazırlanmış senaryo modellere verilmiş ve modellerden her birine rolleri dağıtılmıştır. Modeller birkaç gün bu senaryo üzerinde rollerine çalışmışlar ve sonrasında araştırmacının kontrolünde berberlik oyununu prova etmişlerdir. Provalarda, her rol için hazırlanmış kontrol listeleri kullanılarak modellerin rollerini senaryoya uygun ve her seferinde aynı biçimde gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir. Provalar, modeller en az üç deneme ard arda %100 performans sergileyinceye değin devam etmiştir. Provalar sona erdikten sonra üniversite bünyesindeki Prof. Dr. Yahya Özsoy Gelişimsel Yetersizlik Uygulama ve Araştırma Birimi’nde berberlik oyunu için hazırlanan bir ortamda modeller performanslarını sergilerken video kaydı yapılmıştır. Yapılan video kaydı Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı’ndan doktora derecesine sahip bir uzman ve araştırmacı tarafından birlikte izlenmiş ve video kaydı senaryoya ait davranışların doğruluğu, çekim açılarının uygunluğu, görüntü ve ses kalitesinin düzeyi gibi açılardan değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılacak video kaydı elde edilinceye kadar bu süreç devam etmiş ve toplam altı denemenin sonunda en yüksek nitelikli video görüntüsü elde edilmiştir. Elde edilen dijital video görüntüsü araştırmada kullanılacak bilgisayara aktararak öğretim oturumları için hazır hale getirilmiştir.

Tablo 3.4. Senaryolardaki Rollerin Deneklere Göre Dağılımı ve Her Bir Role İlişkin Davranış ve Replik Sayıları

Senaryo Denek	Rol	Garsonluk Oyunu			Toplam Sayı	Rol	Berberlik Oyunu		Toplam Sayı
		Davranış Sayısı	Replik Sayısı	Davranış Sayısı			Replik Sayısı		
Kaan	İşletme Müdürü	8	6	14	Müşteri	8	6	14	
Salih	Garson	10	4	14	Berber	8	6	14	
Selim	Müşteri	12	6	18	Çırak	12	6	18	

3.3.3. Oyunlarda kullanılan araç gereçler

Bu araştırmada oyunların öğretimi sırasında araştırmacı tarafından ve oyunların oynanması sırasında denekler tarafından kullanılan bazı araç gereçler vardır. Bu araç gereçleri berberlik oyununda kullanılan araç gereçler ve garsonluk oyununda kullanılan araç gereçler olarak ayırmak mümkündür. Tablo 3.5.'te oyunlarda kullanılan araç gereçler yer almaktadır. Araştırmanın genelleme oturumlarında ise öğretimde kullanılan araç gereçlerden farklı renkte, farklı büyüklükte ve farklı materyallerden yapılmış araç gereçler kullanılmıştır.

3.3.4. Veri toplamada kullanılan araç gereçler

Araştırma süresince veri toplamak ve toplanan verileri saklamak üzere çeşitli araç gereçler kullanılmıştır. Araştırmada verileri toplamayı kolaylaştırmak üzere tüm oturumlar video kamera kullanılarak kaydedilmiş ve elde edilen tüm kayıtlar saklamak üzere harici bir hard diske aktarılmıştır. Araştırmada verileri toplamak üzere doğal yoklama, genelleme, izleme ve gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumları veri toplama formları; gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği veri toplama formları ve sosyal geçerlik veri toplama formu ve kalem kullanılmıştır. Tüm oturumlarda gerçekleşen süreleri belirlemek üzere ise dijital bir süreölçerden yararlanılmıştır.

Tablo 3.5. Oyunlarda Kullanılan Araç Gereçler

Garsonluk Oyunu	Berberlik Oyunu
<ul style="list-style-type: none"> • Masa (deneklerin boyuna uygun) • Sandalye (deneklerin boyuna uygun) • Komodin (yazar kasanın konması için) • Dergi (çocuk dergisi) • Menü (Gerçek restoran menüsü) • Tepsi • Tabak (plastik oyun seti parçası) • Çatal (plastik oyun seti parçası) • Bıçak (plastik oyun seti parçası) • Bardak (plastik oyun seti parçası) • Peçete • Tuzluk • Pizza (oyun hamurundan yapılmış) • Yazar kasa (oyuncak) • Para (5 TL ve 20 TL) • Bahşiş kutusu (ahşap kapaklı kutu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dizüstü bilgisayar (Sony Vavio) • Hoparlör • Masa (deneklerin boyuna uygun) • Sandalye (deneklerin boyuna uygun) • Komodin (yazar kasanın konması için) • Alüminyum tepsi (berber lavabosu için) • Duş başlığı (kablosuz) • Duvar aynası • El aynası • Fırça ve faraş (yer süpürmek için) • Önlük (berber önlüğü) • Tarak (oyuncak) • Makas (oyuncak) • Şampuan kutusu (oyuncak) • Saç kremi kutusu (oyuncak) • Havlu (10 x 20cm) • Yazar kasa (oyuncak) • Para (5 TL ve 10 TL) • Yazar kasa fişi (gerçek)

3.4. Araştırma Modeli

Araştırmada, OSB olan çocuklara sembolik oyun becerilerinin öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde gerçekleştirilen canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmak üzere tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır (Holcombe, Wolery ve Gast, 1994; Sindelar, Rosenberg ve Wilson, 1985; Tekin-İftar, 2012). Araştırmada uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin gereklerini yerine getirmek üzere; (a) bağımlı değişkenler eşit zorluk düzeyinde ve işlevsel olarak birbirine benzer; ancak birbirinden bağımsız olacak biçimde seçilmiş, (b) hangi bağımlı değişkenin hangi bağımsız değişken ile eşleşeceğini belirlemek üzere yansız atama yapılmış, (c) bağımsız değişkenlerin dönüşümü gün içinde tüm bağımsız değişkenler uygulanacak biçimde hızlıca gerçekleştirilmiş, (d) bağımsız değişkenlerin uygulanma sırası yansız atama yoluyla her seferinde değiştirilerek gerçekleştirilmiş, (e) tüm bağımsız değişkenlerle eşit sayıda uygulama gerçekleştirilmiş ve (f) bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasındaki işlevsel ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla bağımsız değişkenler dışında herhangi bir ek uygulama gerçekleştirilmemiştir. Deneysel kontrol, bir bağımsız

değişkenin ilişkili olduğu bağımlı değişken eğiliminde ya da düzeyinde gerçekleşen değişikliğin, diğer bağımsız değişkenle ilişkili olan bağımlı değişken eğiliminde ya da düzeyinde gerçekleşecek değişiklikten hızlı gerçekleşiyor olması ile sağlanmıştır (Holcombe, Wolery ve Gast, 1994). Araştırmanın iç geçerliğini tehdit edebileceği düşünülen bazı etmenler vardır. Araştırmanın iç geçerliğini tehdit edebileceği düşünülen bu etmenler ve bu etmenlerin nasıl kontrol altına alındığı aşağıda açıklanmıştır.

- *Dış etmenler*

Çalışmaya katılan deneklerin aileleri ile görüşülerek çocuklarına sembolik oyun (garsonluk ve berberlik) oynama davranışı ile ilgili ek bir öğretim ya da alıştırma yapmamaları istenmiştir.

- *Olgunlaşma*

Araştırmada, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Bu model, deneysel sürecin tüm katılımcılara aynı anda uygulanmasını gerektirdiğinden olgunlaşma tehdidine açık değildir; ancak yine de araştırmanın kısa sürede tamamlanması için uygulama süreci hafta içi üç gün ve günde ikişer oturum gerçekleştirilmiştir.

- *Ölçme*

Araştırmada gerçekleştirilen tüm oturumların %100'ünde gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır.

- *Deneysel etki*

Araştırmanın başlamasından önce araştırmacı araştırmaya katılacak deneklerin kendisine alışmaları için deneklerle araştırma kapsamında olmayan keyifli etkinlikler gerçekleştirmiştir.

- *Uygulama güvenilirliği*

Araştırmada gerçekleştirilen tüm oturumların en az %30'unda uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

- *Denek Yitimi*

Araştırmaya katılan deneklerin motivasyonları sürekli yüksek tutulmaya çalışılarak, deneklerin araştırmaya düzenli devam etmeleri teşvik edilmiştir.

3.5. Bağımlı Değişkenler

Bu araştırmanın iki bağımlı değişkeni vardır. Bu bağımlı değişkenler deneklerin gereksinimleri ve özellikleri dikkate alınarak belirlenmiş olan, karşılıklı etkileşim gerektiren ve garsonluk ile berberlik oyunlarından oluşan sembolik oyun becerileridir. Bu araştırmada garsonluk ve berberlik oyunları; ortamın berber salonu ya da restoran biçiminde düzenlendiği, gerçek nesnelere temsil eden oyuncakların ya da oyuncakların bulunmadığı durumlarda gerçek nesnelere kullanıldığı, berber, müşteri ve çırak ya da işletme müdürü, müşteri ve garson rollerinin taklit edilerek temsil edildiği sembolik oyunlardır. Garsonluk ve berberlik oyunları için her role ilişkin davranışların ve repliklerin yer aldığı beceri analizleri Tablo 3.6.'da gösterilmiştir.

3.5.1. Olası tepki tanımları

Araştırma süresince deneklerin sergileyecekleri olası tepkiler; doğal yoklama, izleme, genelleme ve gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumları ile öğretim oturumlarında farklılık göstermektedir.

Tablo 3.6. Garsonluk ve Berberlik Oyunu İçin Her Role İlişkin Davranışların ve Repliklerin Yer Aldığı Beceri Analizi

Garsonluk Oyunu		Berberlik Oyunu	
Rol	Davranış ya da Replik	Rol	Davranış ya da Replik
Müdür	Kapının yakınında durur.	Çırac	Yerleri süpürür.
Garson	Tezgâhın arkasında durur.	Berber	Sandalyede oturur.
Müşteri	Restorana girer.	Müşteri	Berberden içeri girer.
Müdür	“Hoş geldiniz. Nasılsınız?” der.	Berber	Ayağa kalkar.
Müşteri	“İyiyim. Siz nasılsınız?” der.	Berber	“Hoş geldiniz.” der.
Müdür	“Teşekkür ederim.” der.	Müşteri	“Hoş bulduk.” der.
Müdür	“Buraya oturabilirsiniz” der.	Müşteri	Koltuğa oturur.
Müşteri	Müdürün gösterdiği yere oturur.	Çırac	Elindeki süpürgeyi bırakır.
Müdür	Kasanın arkasına gider.	Çırac	“Bir şey içer misiniz?” der.
Müdür	Oturup dergi okur.	Müşteri	“Hayır. Teşekkür ederim.” der.
Garson	Tezgâhtan menüü alır.	Berber	“Saçlarınıza ne yapılacak?” der.
Garson	Müşterinin yanına gelir.	Müşteri	“Arkadan biraz kısaltın.” der.
Garson	“Merhaba.” der.	Çırac	Çekmeceден kesim önlüğünü, tarağı ve makası alır.
Müşteri	“Merhaba.” der.	Çırac	“Usta malzemeleri getirdim.” der.
Garson	Müşteriye menü verir.	Çırac	Tarağı ve makası masaya koyar.
Müşteri	Mönüyü alır.	Çırac	Önlüğü müşterinin boynuna bağlar.
Müşteri	Mönüye bakar.	Berber	Müşterinin saçını keser.
Garson	“Ne istersiniz?” der.	Çırac	Berberi izler.
Müşteri	“Pizza istiyorum.” der.	Berber	Tarağı ve makası masaya koyar.
Müşteri	“İçecek de Ayran.” der.	Çırac	Müşterinin önlüğünü çözer.
Garson	Masanın yanından ayrırlıp tezgâhın arkasına gider.	Berber	“Oğlum beyefendinin saçını yıka.” der.
Müşteri	Yemeğin gelmesini bekler.	Berber	Koltuğun yanında bekler.
Garson	Tezgâhtan aldığı ayranı müşterinin önüne koyar.	Çırac	“Tamam, usta, yıkıyorum.” der.
Garson	Tezgâhtan aldığı pizzayı müşterinin önüne koyar.	Müşteri	Lavaboya doğru kafasını eğer.
Garson	“Afiyet olsun.” der.	Çırac	Müşterinin saçını yıkar.
Garson	Tezgâhın arkasına gider.	Müşteri	Kafasını kaldırır.
Müşteri	Pizzasını yer.	Çırac	Aldığı havluyla müşterinin saçını kurular.
Müşteri	Ayranını içer.	Çırac	Aynayı getirir.
Garson	Müşteri yemeğini bitirince pizzayı ve ayranı alır.	Çırac	Saçına bakması için aynayı müşterinin saçına tutar.
Garson	“Başka bir isteğiniz var mı?” der.	Berber	Kasanın arkasına gider.
Garson	Pizza ve ayranı tezgâhın üstüne koyar.	Müşteri	“Elinize sağlık.” der.
Müdür	Müşteriye doğru yönelir.	Çırac	“Sıhhatler olsun.” der.
Müdür	“Çay ya da kahve alırsınız?” der.	Müşteri	Çırağa 5 lira bahşış verir.
Müşteri	“Teşekkürler. Almayayım.” der.	Çırac	Parayı alır.
Müşteri	Masadan kalkar.	Çırac	“Sağ olun.” der.
Müdür	Kasanın arkasına gider.	Müşteri	Kasanın önüne gider.
Müşteri	Kasanın önüne gelir.	Müşteri	“Borcum ne kadar?” diye sorar.
Müşteri	“Ne kadar ödeyeceğim?” der.	Berber	“10 lira” der.
Müdür	“15 lira” der.	Müşteri	Cebinden 10 lira çıkarıp verir.
Müdür	“Afiyet olsun” der.	Berber	10 lirayı alır.
Müşteri	Cüzdanından 20 lira çıkarıp verir.	Berber	Fişi uzatır.
Müdür	20 lirayı alır.	Berber	“Fişiniz.” der.
Müdür	Müşteriye 5 lira geri verir.	Müşteri	“Hoşça kalın.” der.
Müşteri	Aldığı 5 lirayı bahşış kutusuna atar.	Berber	“Güle güle.” der.
Müdür	“Yine bekleriz.” der.	Çırac	“Güle güle.” der.
Müşteri	Restorandan çıkar	Müşteri	Kapıdan çıkar.

3.5.1.1. Doğal yoklama, izleme, genelleme ve gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumlarındaki olası denek tepkileri

Deneklerden; doğal yoklama, izleme, genelleme ve gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumlarında, doğru tepki ve yanlış tepki olmak üzere iki tür tepki göstermeleri beklenmiştir. Doğru tepki; deneğin, hedef uyarının sunulmasının ya da bir önceki basamağın tamamlanmasının ardından beş saniye içinde sergilemesi beklenen basamağı doğru biçimde gerçekleştirmeye başlaması ve basamağı tamamlamasıdır. Yanlış tepki ise; deneğin, hedef uyarının sunulmasının ya da bir önceki basamağın tamamlanmasının ardından beş saniye içinde herhangi bir tepkide bulunmaması, sergilemesi beklenen basamağı yanlış biçimde gerçekleştirmeye başlaması ya da basamağı tamamlamamasıdır.

3.5.1.2. Öğretim oturumlarındaki olası denek tepkileri

Araştırmanın hem canlı modelle öğretim hem de video modelle öğretim oturumlarında deneklerden benzer tepkiler sergilemeleri beklenmiştir. Canlı modelle öğretim oturumlarında deneklerden; canlı modellerin tümünü aynı anda görebilecek biçimde sınıfta bulunan üçlü koltukta yan yana oturmaları, canlı modellerin sergiledikleri oyuna dikkatlerini yöneltmeleri ve canlı modellerin sergiledikleri oyunu bitinceye kadar izlemeleri beklenmiştir. Video modelle öğretim oturumlarında ise deneklerden; diz üstü bilgisayarın bulunduğu masanın karşısına konulmuş sandalyelerde yan yana oturmaları, video modelde yer alan görüntüyü izlemek üzere dikkatlerini yöneltmeleri ve video görüntüsü bitinceye kadar görüntüyü izlemeleri beklenmiştir.

3.6. Bağımsız Değişkenler

Araştırmanın canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim olmak üzere iki bağımsız değişkeni vardır. Bu çalışmada canlı modelle öğretim; deneklerin modeller tarafından gerçekleştirilen davranışları ve kullanılan replikleri izlemeleri ve ardından

kendi rollerine ilişkin davranışları gerçekleştirmeleri ve replikleri kullanmalarınıdır. Araştırmada video modelle öğretim ise; deneklerin modeller tarafından gerçekleştirilen davranışların ve kullanılan repliklerin yer aldığı video görüntüsünü izlemeleri ve ardından kendi rollerine ilişkin davranışları gerçekleştirmeleri ve replikleri kullanmalarınıdır. Hem canlı modelle öğretim hem de video modelle öğretim sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi, öğretim oturumları başlığı altında açıklanacaktır.

3.7. Deney Süreci

OSB olan çocuklara sembolik oyun becerilerinin öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde gerçekleştirilen canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bu araştırmanın deney süreci; (a) başlama düzeyi oturumları, (b) öğretim oturumları, (c) doğal yoklama oturumları (d) genelleme oturumları (e) izleme oturumları ve (f) gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumlarından oluşmaktadır. Deney sürecinde tüm oturumlar küçük grup öğretimi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Hem canlı modelle öğretim hem de video modelle öğretim oturumları sabah ve öğleden sonra olmak üzere günde ikişer oturum olacak biçimde haftanın üç günü yürütülmüştür. Her öğretim oturumunda birer deneme gerçekleştirilmiştir. Yanıt aralığı beş saniye olarak belirlenmiştir. Deneysel kontrolü sağlamak yani bağımlı değişkendeki değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığını ortaya koymak üzere, deney sürecindeki oturumların tümünde deneklere herhangi bir ipucu, dönüt ya da pekiştirici sunulmamıştır. Oturumlar küçük grup öğretimi biçiminde düzenlendiğinden dolayı uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için tüm deneklerin ya da modellerin ortamda hazır olmaları beklenmiş, dolayısıyla deneklerden ya da modellerden herhangi birinin devamsızlık yapması durumunda uygulama yapılmamıştır. Öğretim oturumlarında ölçüt, oyunda yer alan hem replik hem de davranışların olduğu basamaklarının tamamlanması biçiminde en az üç oturum ard arda %85 ve üstü performans sergileme olarak belirlenmiştir. Hem canlı modelle öğretim hem de video modelle öğretim tüm deneklerde ölçüt karşılanıncaya değin devam etmiştir. Bir denekte ölçüt karşılanırsa dahi küçük grup öğretimi benimsendiğinden, öğretim oturumları sonlandırılmayıp deneklerin tamamında ölçüt

karşılanıncaya değin devam etmiştir. İzleyen bölümde deney süreci ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

3.7.1. Başlama düzeyi oturumları

Öğretime başlamadan önce deneklerin hem garsonluk hem de berberlik oyunlarına ilişkin performanslarını belirlemek üzere başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumları küçük grup düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiş ve bu oturumlarda her bir oyun için tek bir deneme yapılmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında; (a) oyun için gerekli ortamın düzenlemesi yapılmış, (b) oyun için gerekli malzemeler ve oyuncaklar hazırlanmış, (c) deneklere oyundaki rolleri dağıtılmış, (d) gruba yönelik dikkati sağlayıcı ipucu sunulmuş, (e) hedef uyaran (beceri yönergesi) sunulmuş, (f) yanıt aralığı beklenmiş ve (g) deneklerin uygun tepkide bulunup bulunmadıkları gözlenerek oturum sürdürülmüş ya da sonlandırılmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında deneklere doğru ya da yanlış tepkileri için hiçbir ipucu, dönüt ya da pekiştireç sunulmamıştır. Başlama düzeyi oturumları, en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar devam etmiştir. Bu oturumlar video kaydı yoluyla kaydedilmiş ve deneklerin tepkilerine ilişkin veriler kayıtlar izlenerek toplanmıştır. Kayıt süreci veri toplama başlığı altında açıklanmıştır.

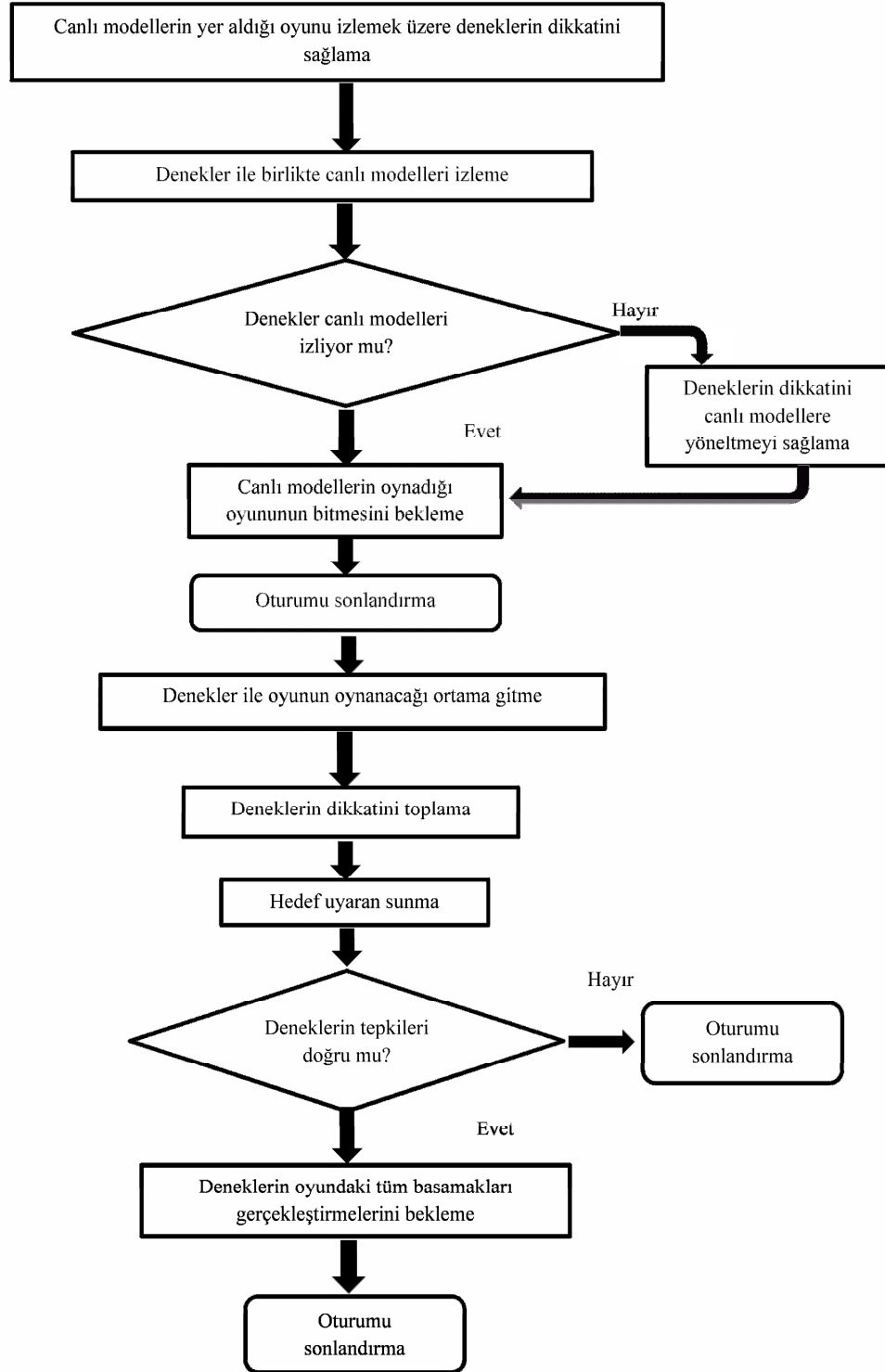
3.7.2. Öğretim oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde ettikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumları canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim olmak üzere iki şekilde yürütülmüştür. Garsonluk oyununun öğretimi canlı modelle öğretim kullanılarak, berberlik oyununun öğretimi ise video modelle öğretim kullanılarak yapılmıştır. Hangi oyunun hangi yöntemle öğretileceğine ilişkin karar ise yansız atma yolu ile karar verilmiştir. Hem canlı modelle öğretim hem de video modelle öğretim gün içinde; ancak farklı zamanlarda yürütülmüştür. Canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin uygulanma sırası yansız atama yoluyla gerçekleştirilmiştir.

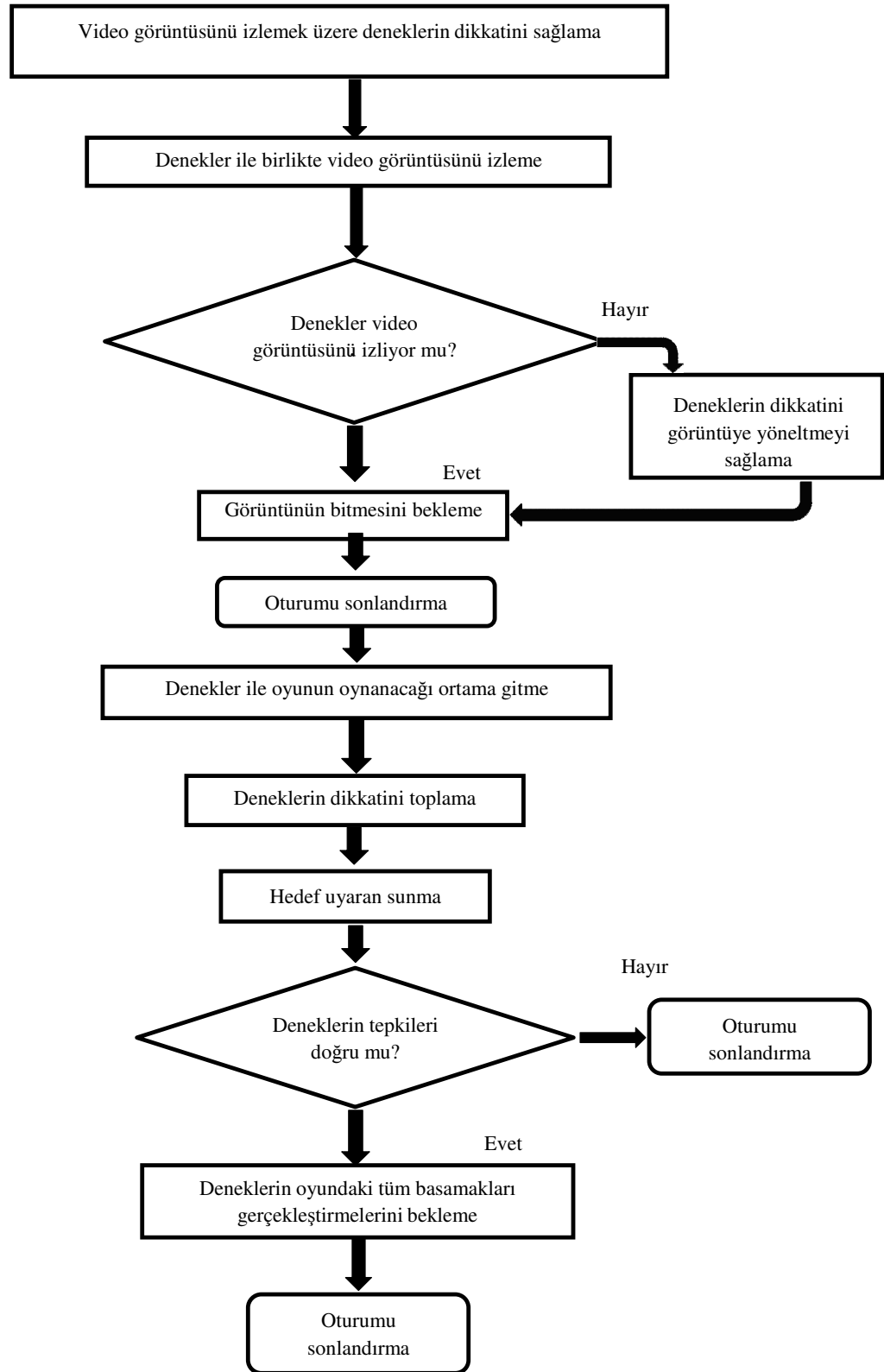
Canlı modelle öğretimde, denekler canlı modellerin tümünü aynı anda görebilecek biçimde sınıfta bulunan üçlü koltukta yan yana oturmuşlar, modeller ise deneklerin karşısında olacak biçimde oyundaki yerlerini almışlardır. Araştırmacı deneklerin dikkatini çalışmaya çekmiş ve deneklere, yapılacakları dikkatle izlemeleri için yönerge vermiştir (Örn., Çocuklar, çalışmaya hazır olduğunuzu görüyorum. Şimdi yapılacakları dikkatlice izleyin). Deneklerin, modellerin oynayacakları oyunu izlemeye hazır oldukları gözlendikten sonra modellere oyuna başlamaları için hedef uyaran sunulmuştur (Örn., Arkadaşlar, garsonluk oynayın.). Modeller garsonluk oyununu oynarken deneklerin modelleri izlemeleri sağlanmıştır. Oyun oynanırken deneklerin dikkatini başka yöne yönlentmeleri durumunda modelleri izlemeleri için deneklere ipucu sunulmuştur (Örn., Selim, öğretmenlerine bak. Şu anda oyunu izliyorsun.). Deneklerin garsonluk oyunu tamamlanincaya kadar modelleri izlemeleri sağlanmıştır. Modeller garsonluk oyununu tamamladıktan sonra doğal yoklama oturumları gerçekleştirilmiş ve doğal yoklama oturumlarında deneklerin garsonluk oyununu bağımsız biçimde oynamaları için fırsat verilmiştir. Canlı modelle öğretim ve canlı modelle öğretimin ardından gerçekleştirilen doğal yoklama oturumlarına ilişkin uygulama akışı Şekil 3.1.'de gösterilmiştir.

Video modelle öğretimde denekler masanın karşısına konulmuş sandalyelerde yan yana oturmuşlar, video görüntüsünün izleneceği diz üstü bilgisayar deneklerin karşısındaki masada olacak biçimde yerleştirilmiştir. Araştırmacı deneklerin dikkatini çalışmaya çekmiş ve deneklere, video görüntüsünü dikkatle izlemeleri için yönerge vermiştir (Örn., Çocuklar, çalışmaya hazır olduğunuzu görüyorum. Şimdi video görüntüsünü dikkatlice izleyin). Deneklerin, video görüntüsünü izlemeye hazır oldukları gözlendikten sonra araştırmacı ya da deneklerden birisi video görüntüsünü başlatmıştır (Örn., Şimdi görüntüyü açalım.). Video görüntüsünde berberlik oyunu oynanırken deneklerin video görüntüsünü izlemeleri sağlanmıştır. Video görüntüsü devam ederken deneklerin dikkatini başka yöne yönlentmeleri durumunda görüntüyü izlemeleri için deneklere ipucu sunulmuştur (Örn., Selim, video görüntüsüne bak. Şu anda oyunu izliyorsun.). Deneklerin berberlik oyunu tamamlanincaya kadar video görüntüsünü izlemeleri sağlanmıştır. Video görüntüsü bittikten sonra doğal yoklama oturumları gerçekleştirilmiş ve doğal yoklama oturumlarında deneklerin berberlik oyununu

bağımsız biçimde oynamaları için fırsat verilmiştir. Video modelle öğretim ve video modelle öğretimin ardından gerçekleştirilen doğal yoklama oturumlarına ilişkin uygulama akışı Şekil 3.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Canlı modelle öğretim uygulama akışı



Şekil 3.2. Video modelle öğretim uygulama akışı

3.7.3. Doğal yoklama oturumları

Doğal yoklama oturumları, deney sürecinde her iki öğretim uygulamasıyla öğretimi yapılan garsonluk ve berberlik oyunlarına ilişkin deneklerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Doğal yoklama oturumları her öğretim oturumundan hemen sonra gerçekleştirilmiştir. Doğal yoklama oturumlarında başlama düzeyi oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir. Bu oturumlarda elde edilen verilerin kaydı öğretim verisi olarak kullanılmıştır.

3.7.4. Genelleme oturumları

Araştırmada deneklerin öğrendikleri oyunları farklı kişilerin varlığında ve farklı araç-gereçlerle gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini belirlemek üzere genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları öntest ve sontest oturumları biçiminde, başlama düzeyi oturumları gibi gerçekleştirilmiştir. Öntest oturumları öğretim oturumlarından önce, sontest oturumları ise öğretim oturumlarından sonra düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarında araştırmacıdan farklı olarak okuldaki öğretmenlerden biri görev almış, ayrıca öğretimde kullanılan araç gereçlerden farklı renkte, farklı büyüklükte ve farklı materyallerden yapılmış araç gereçler kullanılmıştır. Örneğin; öğretim ve doğal yoklama oturumlarına hamurdan yapılmış olan pizza, genelleme oturumlarında maket biçiminde kullanılmıştır.

3.7.5. İzleme oturumları

Araştırmada deneklerin öğrendikleri oyunları öğretim sona erdikten sonra ne düzeyde koruduklarını belirlemek amacıyla izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları öğretim sona erdikten 10 gün sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları başlama düzeyi oturumları gibi yürütülmüştür.

3.7.6. Gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumları

Araştırmada, gözleyerek öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini, gerçekleşti ise ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek üzere gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumları düzenlenmiştir. Gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumlarında, her bir deneğe sırayla kendi rolü dışındaki diğer iki rol verilmiş ve deneklerin kendi rolleri dışındaki diğer rolleri gözleyerek öğrenip öğrenmedikleri sınanmıştır. Gözleyerek öğrenme oturumları; öntest oturumları, yoklama oturumları (1. yoklama, 2. yoklama ve 3. yoklama oturumları) ve sontest oturumları biçiminde başlama düzeyi oturumları gibi gerçekleştirilmiştir. Öntest oturumları öğretim oturumlarından önce, yoklama oturumları deneklerin tümü kendi rollerinde %80 ve üstünde performans sergilemeye başladıktan sonra, sontest oturumları ise öğretim oturumlarında ölçüt karşılandıktan sonra yapılmıştır.

3.8. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada etkililik verileri, verimlilik verileri, sosyal geçerlik verileri ve güvenilirlik verileri olmak üzere dört tür veri toplanmıştır. Güvenirlik verileri dışındaki tüm veriler ilgili veri toplama formları kullanılarak araştırmacı tarafından toplanmıştır. İzleyen bölümde araştırmanın veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği açıklanacaktır.

3.8.1. Etkililik verilerinin toplanması

Araştırmada canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim arasında etkililik açısından bir fark olup olmadığını belirlemek üzere etkililik verileri toplanmıştır. Etkililik verileri, öğretim oturumlarının hemen ardından gerçekleştirilen doğal yoklama oturumlarında, genelleme öntest ve sontest oturumlarında ve öğretim sona erdikten 10 gün sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Etkililik verilerinin toplanmasında, garsonluk ve berberlik oyunlarının senaryolarına

dayanılarak hazırlanan ve bağımlı değişken başlığı altında yer alan beceri analizleri dikkate alınarak beceri analizi kaydı yapılmıştır. Verilerin toplanmasında Başlama Düzeyi, Doğal Yoklama, Genelleme, İzleme ve Gözleyerek Öğrenmeyi Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu kullanılmıştır (Ek 8 ve Ek 9). Veriler toplanırken deneklerin rollerine ilişkin sergiledikleri doğru tepkiler (+), yanlış tepkiler (-) sembolleri kullanılarak kaydedilmiş ve deneklerin doğru tepkilerine ilişkin yüzde hesaplanarak veriler grafiğe aktarılmıştır.

3.8.2. Verimlilik verilerinin toplanması

Araştırmada canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim arasında verimlilik açısından bir fark olup olmadığını belirlemek üzere verimlilik verileri toplanmıştır. Verimlilik verileri; (a) ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısı, (b) ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı, (c) ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen hata sayısı ve (d) ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam öğretim süresine ilişkin toplanmıştır. Araştırmada oturumlar küçük grup düzenlemesi biçiminde gerçekleştirildiği için bir denekte ölçüt karşılanırsa da öğretim oturumları sonlandırılmamış, deneklerin tamamında ölçüt karşılanıncaya değin öğretim devam etmiştir. Bu nedenle, bazı deneklerde ölçüt karşılandıktan sonra da öğretime devam edilmesine karşın verimliliği belirlemek üzere yalnızca ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısı, oturum sayısı, hata sayısı ve toplam öğretim süresi dikkate alınmıştır.

3.8.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Bu araştırmada, belirlenen amaçların, kullanılan yöntemin ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yolu ile toplanmıştır. Öznel değerlendirme verileri; doğrudan tüketiciler olan deneklerin kendileri ile yakın toplum üyeleri olan ve OSB olan çocuklara yönelik dersler almış olan öğretmen adaylarından olmak üzere iki farklı gruptan toplanmıştır (Schwartz ve

Baer, 1991). Hem deneklerden hem de öğretmen adaylarından öznel değerlendirme verilerini toplamak üzere iki farklı sosyal geçerlik soru formu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru formlarının içerik ve görünüş geçerliğini belirlemek üzere dört farklı üniversiteden olmak üzere altı farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler ve öneriler doğrultusunda soru formlarına son şekilleri verilmiştir.

Araştırmanın tüm oturumları tamamlandıktan sonra deneklere araştırmaya ilişkin bir görüşme yapılarak kendilerine çeşitli sorular sorulacağı söylenmiş ve deneklerin bu görüşme için gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Deneklerin tümü görüşmeye katılmak üzere gönüllü olduklarını ifade etmişlerdir. Deneklerle yapılan görüşmelerde deneklerin araştırmanın amacına ve yöntemine ilişkin görüşleri dört adet yapılandırılmış görüşme sorusu kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Deneklerle yapılan görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler video kaydı yoluyla kaydedilmiştir. Deneklerle gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan sosyal geçerlik soru formu yer almaktadır (Ek 10).

Araştırmada deneklerin kendilerinin yanı sıra OSB olan çocuklara yönelik çeşitli dersler almış ve Öğretmenlik Uygulaması I dersini tamamlamış olan öğretmen adaylarından da araştırmada belirlenen amaçların önemine, kullanılan yöntemin uygunluğuna ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Öğretmen adaylarından sosyal geçerlik verilerini toplamak üzere öncelikle Öğretmenlik Uygulaması I dersini yürüten öğretim elemanları ile iletişim kurulmuş, öğretim elemanlarına öğretmen adaylarından araştırmaya ilişkin sosyal geçerlik verisi toplanacağına ilişkin açıklama yapılmış ve öğretim elemanlarının öğretmen adayları ile yaptıkları haftalık toplantılara katılım için planlamalar yapılmıştır. Planlamaların ardından her bir öğretim elemanının haftalık olarak gerçekleştirdiği toplantılara gidilmiş, toplantı öncesinde tüm öğretmen adaylarına araştırma kısaca özetlenmiş ve hazırlanan sosyal geçerlik soru formları dağıtılmıştır. Sosyal geçerlik soru formlarının nasıl doldurulacağı açıklandıktan sonra öğretmen adaylarına canlı modelle öğretime ve video modelle öğretime ilişkin başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları ve doğal yoklama oturumlarına ait görüntüler izletilmiş ve katılım için gönüllü olan öğretmen adaylarından sosyal geçerlik soru formunda yer alan soruları yanıtlamaları istenmiştir.

75 öğretmen adayından 64'ü soru formlarını doldurmak üzere gönüllü olduklarını ifade etmişlerdir. Soru formlarını dolduran öğretmen adaylarından yalnızca yaş ve cinsiyet bilgilerini yazmaları, bunların dışında herhangi bir kimlik bilgisi vermemeleri istenmiş ve doldurulan soru formları araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek üzere kullanılan sosyal geçerlik soru formu Ek 11'de yer almaktadır.

3.8.4. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen tüm oturumların %100'ünde gözlemciler arası güvenirlik verisi ile %30'unda uygulama güvenirliliği verisi ve öğretmen adaylarından elde edilen sosyal geçerlik verilerinin %30'una ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Tüm güvenirlik verileri katılımcılar başlığı altında özellikleri ayrıntılı olarak açıklanan iki farklı uzman tarafından toplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenirlik verilerini toplamak üzere araştırma süresince yapılan video kayıtları kullanılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri garsonluk ve berberlik oyunlarına ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulmuş beceri analizi kayıt formlarına kaydedilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması her bir oyun için ayrı ayrı olacak biçimde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının öğretimi planladığı biçimde sunup sunmadığının belirlenmesi amacıyla tüm oturumlara ilişkin uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği verilerini toplamak üzere araştırma süresince yapılan video kayıtları kullanılmıştır. Uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması her bir oyun için ayrı ayrı olacak biçimde gerçekleştirilmiştir.

Başlama düzeyi, doğal yoklama, genelleme, izleme ve gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliliği verileri Başlama Düzeyi, Doğal Yoklama, Genelleme, İzleme ve Gözleyerek Öğrenmeyi Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu (Ek 12) kullanılarak toplanmıştır.

Uygulama güvenilirliği verileri başlama düzeyi, doğal yoklama, genelleme, izleme ve gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumlarında uygulamacının; (a) oyun için gerekli ortamı düzenleme, (b) oyun için gerekli malzemeleri ve oyuncakları hazırlama, (c) deneklere oyundaki rolleri dağıtma, (d) gruba yönelik dikkati sağlayıcı ipucu sunma, (e) hedef uyarını sunma, (f) yanıt aralığını bekleme ve (g) deneklerin uygun tepkide bulunup bulunmadıklarını gözleyerek oturumu sürdürme ya da sonlandırma davranışlarına ilişkin toplanmıştır.

Canlı modelle öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri Canlı Modelle Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek 13) kullanılarak toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri canlı modelle öğretim oturumlarında uygulamacının; (a) oyun için gerekli ortamı düzenleme, (b) oyun için gerekli malzemeleri ve oyuncakları hazırlama, (c) denekleri oyunu izleyebilecekleri biçimde konumlandırma, (d) gruba yönelik dikkati sağlayıcı ipucu sunma, (e) modellere oyuna başlamaları için hedef uyarın sunma, (f) deneklere modelleri izlemeleri için hedef uyarın sunma, (g) gerektiğinde denekleri modelleri izlemek üzere yönlendirme ve (h) oturumu sonlandırma davranışlarına ilişkin toplanmıştır.

Video modelle öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri Video Modelle Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek 14) kullanılarak toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri video modelle öğretim oturumlarında uygulamacının; (a) video görüntüsü izlemek için gerekli ortamı düzenleme, (b) video görüntüsü izlemek için gerekli malzemeleri hazırlama, (c) denekleri video görüntüsünü izleyebilecekleri biçimde konumlandırma, (d) gruba yönelik dikkati sağlayıcı ipucu sunma, (e) video görüntüsünü başlatma ya da deneklerin video görüntüsünü başlatmaları için hedef uyarın sunma, (f) deneklere video görüntüsünü izlemeleri için hedef uyarın sunma, (g) gerektiğinde denekleri video görüntüsünü izlemek üzere yönlendirme ve (h) oturumu sonlandırma davranışlarına ilişkin toplanmıştır.

Sosyal geçerlik verilerine ilişkin güvenilirlik verilerini toplamak üzere değerlendiriciler arası güvenilirlik gerçekleştirilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirlik

verilerini toplamak üzere öğretmen adaylarından elde edilen kalıcı ürün kaydı biçimindeki soru formları kullanılmıştır. Soru formlarına verilen yazılı yanıtlar araştırmacıdan bağımsız olarak bir uzman tarafından okunup incelenmiş ve bu inceleme sonunda temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek oluşturulan temalar ve alt temalar üzerinde uzlaşma çalışması yapmışlardır.

3.9. Verilerin Analizi

Bu araştırmada etkililik verileri, verimlilik verileri, sosyal geçerlik verileri ve güvenilirlik verileri olmak üzere dört tür veri analiz edilmiştir. İzleyen bölümde araştırmada veri analizinin nasıl gerçekleştirildiği açıklanacaktır.

3.9.1. Etkililik verilerinin analizi

Araştırmada elde edilen verilerin etkililiği görsel analiz ve etki büyüklüğü hesaplaması olmak üzere iki biçimde analiz edilmiştir. Görsel analizde, öncelikle her bir bağımlı değişken için formülü kullanılarak deneklerin doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012). Her bir denekte her bir bağımlı değişken için elde edilen doğru tepki yüzdeleri çizgi grafiklerine aktarılmıştır. Grafikte yatay eksen oturum sayılarını, dikey eksen ise deneklerin sergiledikleri doğru tepki yüzdelerini göstermektedir. Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerin etkililikleri grafik üzerindeki eğilim, düzey ve kararlılıklara bakılarak görsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada etki büyüklüğü hesaplaması formülü ile hesaplanmıştır (Ma, 2006; 2009). Ortancayı aşan veri yüzdesini (OAVY) hesaplamak üzere öncelikle başlama düzeyi evresindeki veri noktalarının ortancası (medyan) bulunmuş ve başlama düzeyi evresindeki ortancadan uygulama evresine doğru yatay eksene paralel bir çizgi çizilmiştir. Uygulama evresinde çizginin üstünde kalan veri noktalarının sayısı belirlenmiş ve bu veri noktalarının sayısı, uygulama evresindeki toplam veri noktası sayısına bölünerek OAVY değeri elde edilmiştir (Ma, 2006; Yücesoy Özkan, 2012)

3.9.2. Verimlilik verilerinin analizi

Araştırmada canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim arasında verimlilik açısından bir fark olup olmadığını belirlemek üzere; (a) ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısı, (b) ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı, (c) ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen hata sayısı ve (d) ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam öğretim süresine ilişkin toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

3.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmada elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel analiz yoluyla nicel olarak analiz edilmiştir. Analiz için öncelikle öğretmen adaylarından toplanan yazılı sosyal geçerlik soru formları araştırmacı tarafından tek tek okunarak tüm formlara ilişkin genel bir görüş elde edilmiştir. Daha sonra her bir soru maddesinin altında yer alabilecek temalar belirlenmiş ve bu temalar doğrultusunda bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Bu kodlama anahtarı dikkate alınarak her bir soru formu araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve öğretmen adayları tarafından sorulara verilen yanıtlar uygun biçimde kodlama anahtarına işaretlenmiştir. Daha sonra, yapılan bu kodlamalara ilişkin değerlendiriciler arası güvenilirlik analizi yapılmıştır (Bkz. Güvenirlik verilerinin analizi). Değerlendiriciler arası güvenilirlik analizi tamamlandıktan sonra her bir tema ve alt tema için frekanslar ve yüzdeler belirlenerek tablo üzerinde gösterilmiştir.

3.9.4. Güvenirlik verilerinin analizi

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik verileri; formülü kullanılarak analiz edilmiştir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları Tablo 3.7’de gösterilmektedir.

Tablo 3.7. Deneklerin Garsonluk ve Berberlik Oyunlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Denek	Bağımlı Değişken	Başlama Düzeyi Oturumları	Doğal Yoklama Oturumları	Genelleme Oturumları	İzleme Oturumları	Gözleyerek Öğrenmeyi Yoklama Oturumları
Kaan	Garsonluk Oyunu	%100	%100	%100	%100	%100
	Berberlik Oyunu	%100	%96	%100	%100	%100
Salih	Garsonluk Oyunu	%100	%96	%100	%100	%100
	Berberlik Oyunu	%100	%91	%100	%100	%100
Selim	Garsonluk Oyunu	%100	%100	%100	%100	%100
	Berberlik Oyunu	%100	%98	%100	%100	%100

Araştırmanın uygulama güvenirliliği verileri; formülü kullanılarak analiz edilmiştir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Araştırmanın başlama düzeyi, doğal yoklama, genelleme, izleme ve gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumlarına ilişkin elde edilen uygulama güvenirliliği bulguları Tablo 3.8’de, canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim oturumlarına ilişkin elde edilen uygulama güvenirliliği bulguları ise Tablo 3.9’da gösterilmektedir.

Araştırmada sosyal geçerlik verilerinin güvenirlilik analizini yapmak üzere araştırmacının ve uzmanın kodlama anahtarına yaptıkları işaretlemeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda araştırmacının ve uzmanın ortak biçimde yaptıkları işaretlemeler görüş birliği, farklı biçimde yaptıkları işaretlemeler görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Sosyal geçerlik verileri; formülü kullanılarak analiz edilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenirlilik analizinde 2. ve 8. soru hariç tüm sorularda %100 güvenirlilik sağlanırken, 2. soruda %88, 8. soruda ise %75 düzeyinde güvenirlilik sağlanmıştır.

Tablo 3.8. Başlama Düzeyi, Doğal Yoklama, Genelleme, İzleme ve Gözleyerek Öğrenmeyi Yoklama Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Araştırmacı Davranışları	Denekler	Başlama Düzeyi Oturumları		Doğal Yoklama Oturumları		Genelleme Oturumları		İzleme Oturumları		Gözleyerek Öğrenmeyi Yoklama Oturumları	
		G.O.	B.O.	G.O.	B.O.	G.O.	B.O.	G.O.	B.O.	G.O.	B.O.
Ortam düzenleme	Kaan	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
	Salih	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
	Selim	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Malzemeleri oyuncakları hazırlama	Kaan	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
	Salih	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
	Selim	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Rolleri dağıtma	Kaan	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
	Salih	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
	Selim	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Dikkati sağlayıcı ipucu sunma	Kaan	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
	Salih	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
	Selim	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Hedef uyarını sunma	Kaan	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
	Salih	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
	Selim	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Yanıt aralığını bekleme	Kaan	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
	Salih	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
	Selim	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Oturumu sonlandırma	Kaan	%100	%100	%100	%95	%100	%95	%100	%100	%100	%100
	Salih	%100	%100	%100	%95	%100	%95	%100	%100	%100	%100
	Selim	%100	%100	%100	%95	%100	%95	%100	%100	%100	%100

Tablo 3.9. Canlı Modelle Öğretim ve Video Modelle Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Canlı Modelle Öğretim			Video Modelle Öğretim		
Araştırmacı Davranışları	Denekler	Öğretim Oturumları	Araştırmacı Davranışları	Denekler	Öğretim Oturumları
Ortamı düzenleme	Kaan	%100	Ortamı düzenleme	Kaan	%100
	Salih	%100		Salih	%100
	Selim	%100		Selim	%100
Malzemeleri ya da oyuncakları hazırlama	Kaan	%100	Malzemeleri hazırlama	Kaan	%100
	Salih	%100		Salih	%100
	Selim	%100		Selim	%100
Denekleri konumlandırma	Kaan	%100	Denekleri konumlandırma	Kaan	%100
	Salih	%100		Salih	%100
	Selim	%100		Selim	%100
Dikkati sağlayıcı ipucu sunma	Kaan	%100	Dikkati sağlayıcı ipucu sunma	Kaan	%100
	Salih	%100		Salih	%100
	Selim	%100		Selim	%100
Oyuna başlamaları için modellere hedef uyarın sunma	Kaan	%100	Video görüntüsünü başlatma	Kaan	%100
	Salih	%100		Salih	%100
	Selim	%100		Selim	%100
Deneklere modelleri izlemeleri için hedef uyarın sunma	Kaan	%100	Deneklere video görüntüsünü izlemeleri için hedef uyarın sunma	Kaan	%100
	Salih	%100		Salih	%100
	Selim	%100		Selim	%100
Denekleri gerektiğinde modellere yönlendirme	Kaan	%100	Denekleri gerektiğinde video görüntüsüne yönlendirme	Kaan	%100
	Salih	%100		Salih	%100
	Selim	%100		Selim	%100
Oturumu sonlandırma	Kaan	%100	Oturumu sonlandırma	Kaan	%92
	Salih	%100		Salih	%92
	Selim	%100		Selim	%92

IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde, OSB olan çocuklara sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimin etkililiklerine ve verimliliklerine, deneklerin gözleyerek öğrenmelerine ve sosyal geçerliğe ilişkin bulgular yer almaktadır.

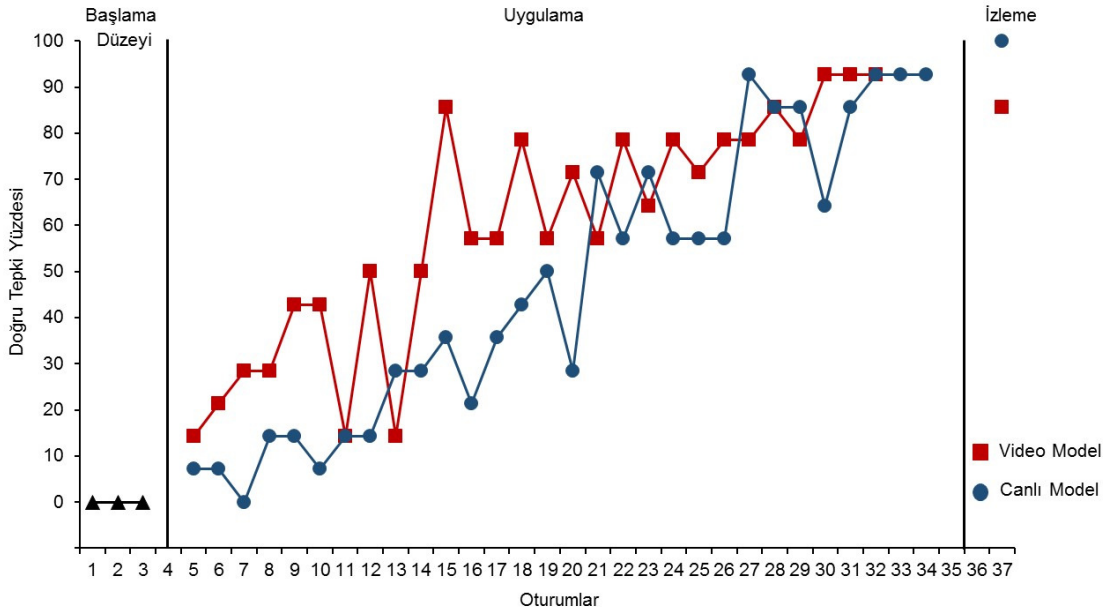
4.1. Etkililik Bulguları

Araştırmada yer alan deneklerin sembolik oyunları küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim kullanılarak öğrenmelerine ilişkin bulgular Kaan, Salih ve Selim için sırasıyla Şekil 4.1, 4.2, 4.3'te, genellemeye ilişkin bulgular ise Şekil 4.4, 4.5. ve 4.6'da yer almaktadır. Her bir denek için etkililik verileri çizgi grafiği kullanılarak, genelleme verileri ise sütun grafiği kullanılarak gösterilmiştir. Çizgi grafiğinde başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin veriler yer alırken, sütun grafiğinde genelleme öntest ve genelleme sontest oturumlarına ilişkin veriler yer almıştır. Başlama düzeyi evresindeki veriler öğretim oturumları başlamadan önce gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında toplanan verilerden, uygulama evresindeki veriler her öğretim oturumundan sonra gerçekleştirilen doğal yoklama oturumlarında toplanan verilerden, izleme evresindeki veriler ise öğretim sona erdikten 10 gün sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarındaki verilerden oluşmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ile bağımsız değişkenleri arasındaki işlevsel ilişkinin büyüklüğüne ilişkin OAVY hesaplama sonuçları ise her bir denek ve her bir bağımsız değişken için ayrı ayrı açıklanmıştır.

4.1.1. Kaan'a sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimin etkililiklerinin karşılaştırılması

Kaan'ın sembolik oyunlara ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 4.1'de gösterilmektedir. Şekil 4.1'de de görüldüğü gibi Kaan'ın başlama düzeyi evresinde hem garsonluk hem de berberlik oyununa ilişkin performans düzeyi %0'dır. Kaan'ın uygulama evresinde her iki oyunda da ilerleme sergilediği ve ölçütü karşılayarak %85 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu; izleme evresinde ise garsonluk oyununu %100, berberlik oyununu %85,7, düzeyinde koruduğu görülmektedir.

Kaan; canlı modelle öğretimin sunulduğu 30 öğretim oturumu sonunda garsonluk oyununda, video modelle öğretimin sunulduğu 28 öğretim oturumu sonunda berberlik oyununda üç oturum ard arda %85 ve üzerinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. İşlevsel ilişkinin büyüklüğünü belirlemek üzere gerçekleştirilen OAVY hesaplaması sonucu canlı model için %80, video model için %100 bulunmuştur.

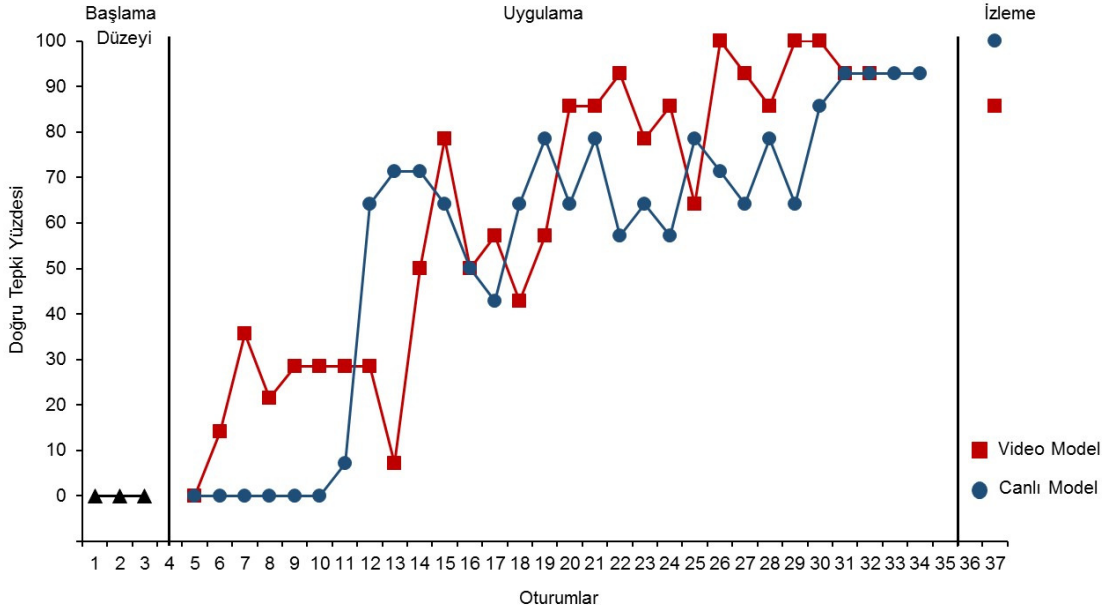


Şekil 4.1. Kaan'ın başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde berberlik ve garsonluk oyunlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri

4.1.2. Salih'e sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimin etkililiklerinin karşılaştırılması

Salih'in sembolik oyunlara ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 4.2'de gösterilmektedir. Şekil 4.2'de de görüldüğü gibi Salih'in başlama düzeyi evresinde hem garsonluk hem de berberlik oyununa ilişkin performans düzeyi %0'dır. Salih'in uygulama evresinde her iki oyunda da ilerleme sergilediği ve ölçütü karşılayarak %85 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu; izleme evresinde ise garsonluk oyununu %100, berberlik oyununu %85,7 düzeyinde koruduğu görülmektedir.

Salih; canlı modelle öğretimin sunulduğu 28 öğretim oturumu sonunda garsonluk oyununda, video modelle öğretimin sunulduğu 24 öğretim oturumu sonunda berberlik oyununda üç oturum ard arda %85 ve üzerinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır; ancak ölçüt için grup performansı dikkate alındığından tüm katılımcılar ölçütü karşılayıncaya değin öğretime devam edilmiştir. İşlevsel ilişkinin büyüklüğünü belirlemek üzere gerçekleştirilen OAVY hesaplaması sonucu canlı model için %79, video model için %96 bulunmuştur.

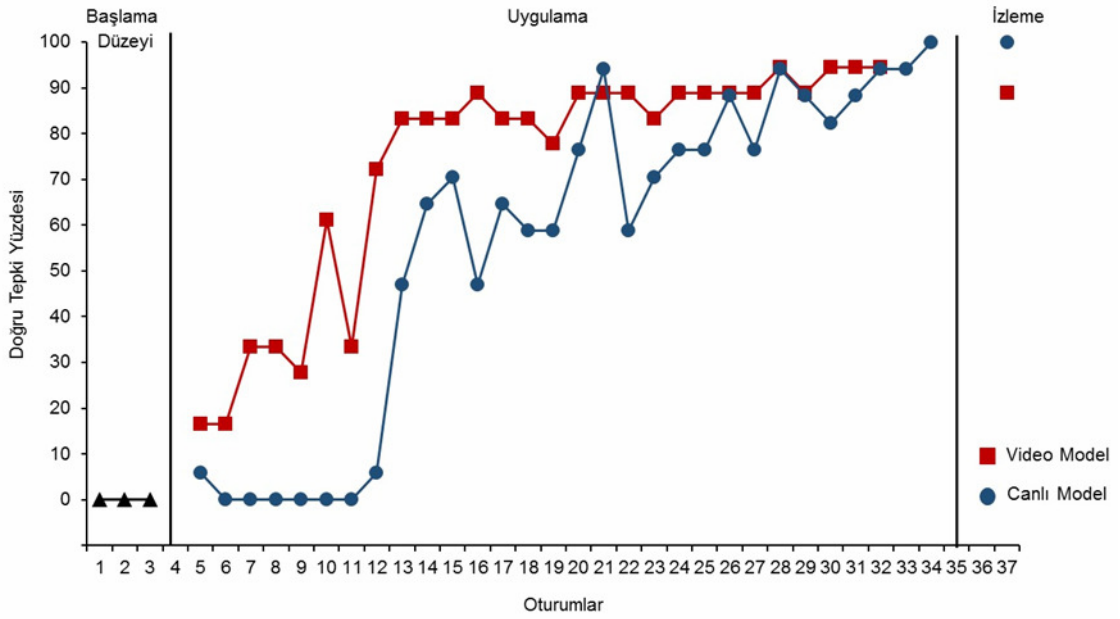


Şekil 4.2. Salih'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde berberlik ve garsonluk oyunlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri

4.1.3. Selim'e sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimin etkililiklerinin karşılaştırılması

Selim'in sembolik oyunlara ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 4.3'te gösterilmektedir. Şekil 4.3'te de görüldüğü gibi Selim'in başlama düzeyi evresinde hem garsonluk hem de berberlik oyununa ilişkin performans düzeyi %0'dır. Selim'in uygulama evresinde her iki oyunda da ilerleme sergilediği ve ölçütü karşılayarak %85 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu; izleme evresinde ise garsonluk oyununu %100, berberlik oyununu %88,8 düzeyinde koruduğu görülmektedir.

Selim; canlı modelle öğretimin sunulduğu 29 öğretim oturumu sonunda garsonluk oyununda, video modelle öğretimin sunulduğu 18 öğretim oturumu sonunda berberlik oyununda üç oturum ard arda %85 ve üzerinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. İşlevsel ilişkinin büyüklüğünü belirlemek üzere gerçekleştirilen OAVY hesaplaması sonucu canlı model için %80, video model için %100 bulunmuştur.

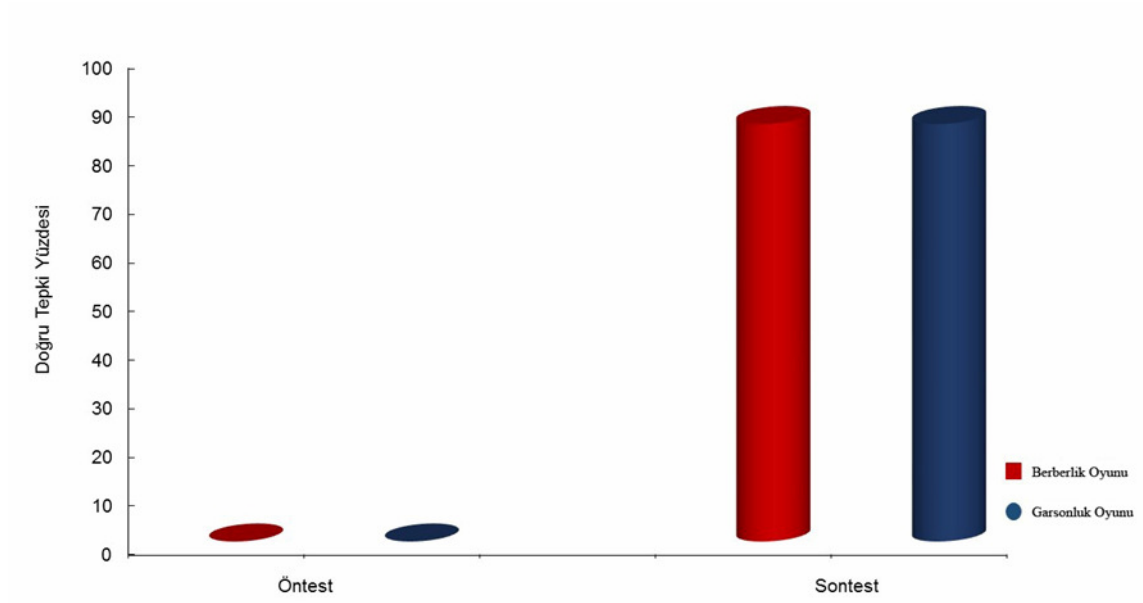


Şekil 4.3. Selim'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde berberlik ve garsonluk oyunlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri

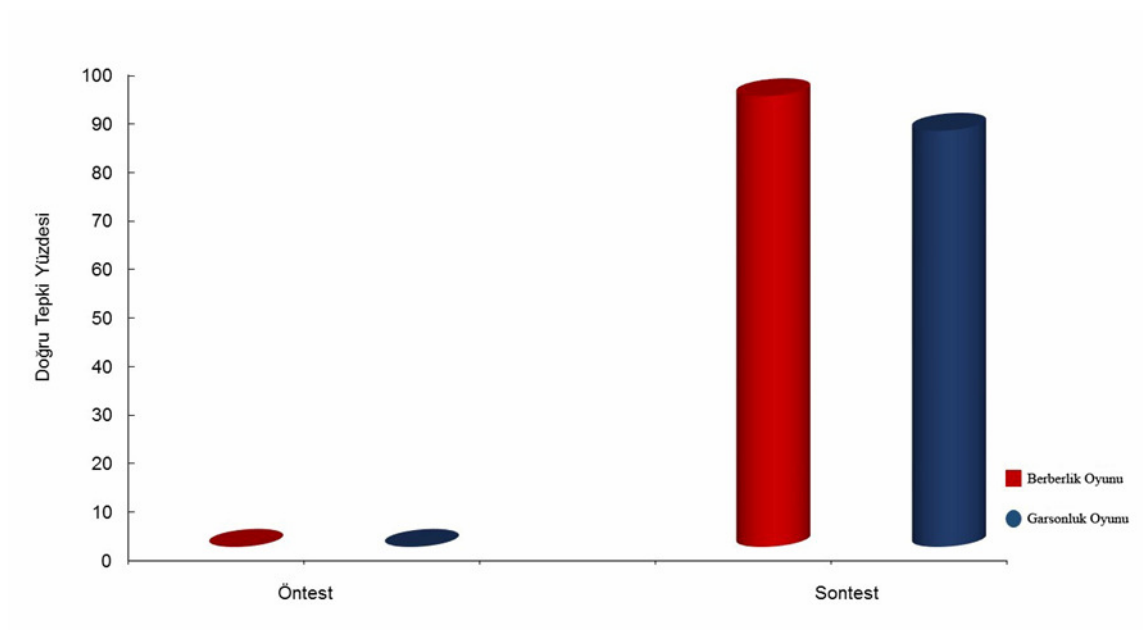
4.1.4. Sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimin genellenmesi

Kaan, Salih ve Selim'in berberlik ve garsonluk oyunları için genelleme öntest ve genelleme sontest oturumlarında sergiledikleri doğru tepkilere ilişkin bulgular Şekil 4.4, 4.5, ve 4.6'da gösterilmektedir. Şekil 4.4'te görüldüğü gibi Kaan genelleme öntest oturumunda hem garsonluk hem berberlik oyununa ilişkin doğru tepki sergilemezken; genelleme son-test oturumunda her iki oyuna ilişkin de %85,7 doğru tepki göstererek oyunları farklı kişilere ve araç-gereçlere genellemiştir.

Şekil 4.5'te görüldüğü gibi Salih genelleme öntest oturumunda hem garsonluk hem berberlik oyununa ilişkin doğru tepki sergilemezken; genelleme son-test oturumunda garsonluk oyununa ilişkin %85,7, berberlik oyununa ilişkin %92,8 doğru tepki göstererek oyunları farklı kişilere ve araç-gereçlere genellemiştir.



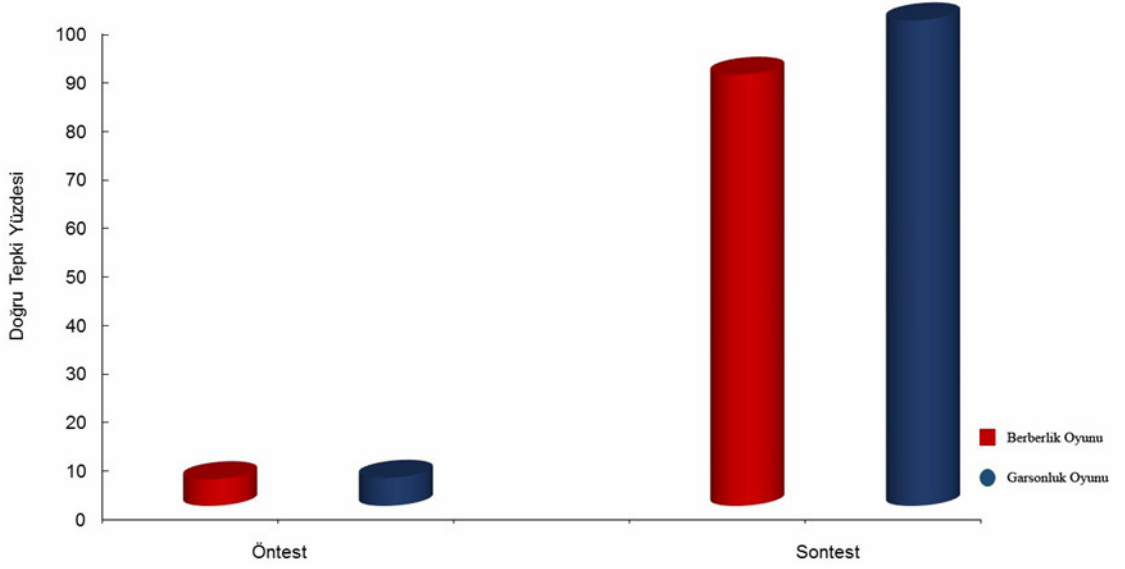
Şekil 4.4. Kaan'ın genelleme öntest ve genelleme sontest oturumlarında garsonluk ve berberlik oyunlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri



Şekil 4.5. Salih'in genelleme öntest ve genelleme sontest oturumlarında garsonluk ve berberlik oyunlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri

Şekil 4.6'da görüldüğü gibi Selim genelleme öntest oturumunda garsonluk oyununa ilişkin %5,8, berberlik oyununa ilişkin %5,5 doğru tepki sergilerken; genelleme son-test oturumunda garsonluk oyununa ilişkin %100, berberlik oyununa

ilişkin %88,8 doğru tepki göstererek oyunları farklı kişilere ve araç-gereçlere genellemiştir.



Şekil 4.6. Selim'in genelleme öntest ve genelleme sontest oturumlarında garsonluk ve berberlik oyunlarına ilişkin doğru tepki yüzdeler

4.2. Verimlilik Bulguları

Sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimi verimlilik açısından karşılaştırılmak üzere ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen; deneme sayısı, oturum sayısı, hata sayısı ve toplam öğretim süresi belirlenmiştir. Tablo 4.1'de tüm denekler için her iki oyunda da ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen; deneme sayısı, oturum sayısı, hata sayısı ve toplam öğretim süresine ilişkin veriler yer almaktadır.

Araştırmada canlı modelle öğretim kullanılarak gerçekleştirilen garsonluk oyunun öğretiminde ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısı ve oturum sayısı Kaan için 30, Salih için 28 ve Selim için 29; ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen hata sayısı Kaan için 133, Salih için 179 ve Selim için 203; ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam öğretim süresi Kaan için 1 sa. 57 dk. 36 sn.,

Salih için 1 sa. 49 dk. 00 sn. ve Selim için 1 sa. 52 dk. 00 sn.'dir. Araştırmada video modellerle öğretim kullanılarak gerçekleştirilen berberlik oyunun öğretiminde ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısı ve oturum sayısı Kaan için 28, Salih için 24 ve Selim için 18; ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen hata sayısı Kaan için 155, Salih için 133 ve Selim için 115; ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam öğretim süresi Kaan için 2 sa. 32 dk. 39 sn., Salih için 2 sa. 12 dk. 17 sn. ve Selim için 1 sa. 43 dk. 33 sn.'dir.

Tablo 4.1. Küçük Grup Öğretimi Biçiminde Sunulan Canlı Modellerle Öğretim ile Video Modellerle Öğretime İlişkin Verimlilik Verileri

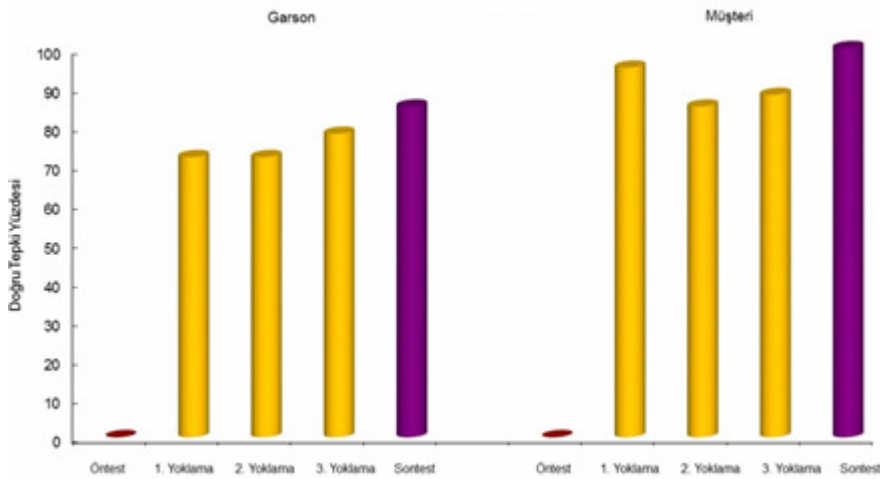
Denek	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Deneme Sayısı	Oturum Sayısı	Hata Sayısı	Toplam Süre Öğretim/Yoklama sa:dk:sn
Kaan	Canlı Model	Garsonluk Oyunu	30	30	133	56:26/61:10=1:57:36
	Video Model	Berberlik Oyunu	28	28	155	91:21/61:18=2:32:39
Salih	Canlı Model	Garsonluk Oyunu	28	28	179	51:00/58:00=1:49:00
	Video Model	Berberlik Oyunu	24	24	133	64:49/67:28=2:12:17
Selim	Canlı Model	Garsonluk Oyunu	29	29	203	53:00/59:00=1:52:00
	Video Model	Berberlik Oyunu	18	18	115	50:28/53:05=1:43:33

4.3. Gözleyerek Öğrenme Bulguları

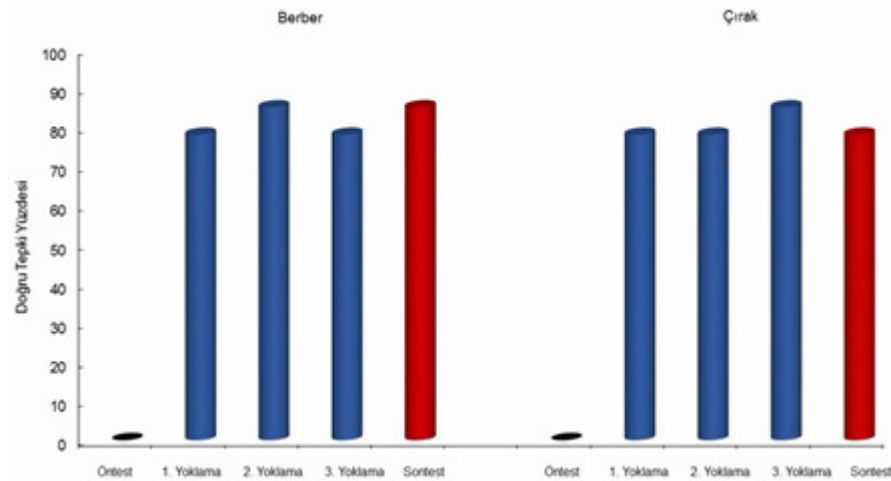
Araştırmada sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modellerle öğretim ile video modellerle öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin yanı sıra, gözleyerek öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği de belirlenmeye çalışılmıştır. Gözleyerek öğrenmeye ilişkin bulgular Şekil 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11 ve 4.12'de yer almaktadır. Her bir denek için kendi rolü olmayan diğer iki rolü gözleyerek öğrenme verileri garsonluk ve berberlik oyunları için ayrı ayrı olacak biçimde sütun grafiği üzerinde gösterilmiştir. Sütun grafiğinde gözleyerek öğrenme; öntest, 1. yoklama, 2. yoklama, 3. yoklama ve sontest oturumlarına ilişkin veriler yer almıştır.

Kaan'ın garsonluk oyunundaki garson ve müşteri rollerine ilişkin gözleyerek öğrenme performansı Şekil 4.7'de gösterilmektedir. Şekil 4.7'de de görüldüğü gibi

Kaan'ın hem garson hem de müşteri rolüne ilişkin öntest oturumunda sergilediği performans düzeyi %0'dır. Kaan garson rolüne ilişkin gözleyerek öğrenme; 1. yoklama oturumunda %72, 2. yoklama oturumunda %72, 3. yoklama oturumunda %78 ve sontest oturumunda %85 düzeyinde; müşteri rolüne ilişkin ise gözleyerek öğrenme; 1. yoklama oturumunda %95, 2. yoklama oturumunda %85, 3. yoklama oturumunda %88 ve sontest oturumunda %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

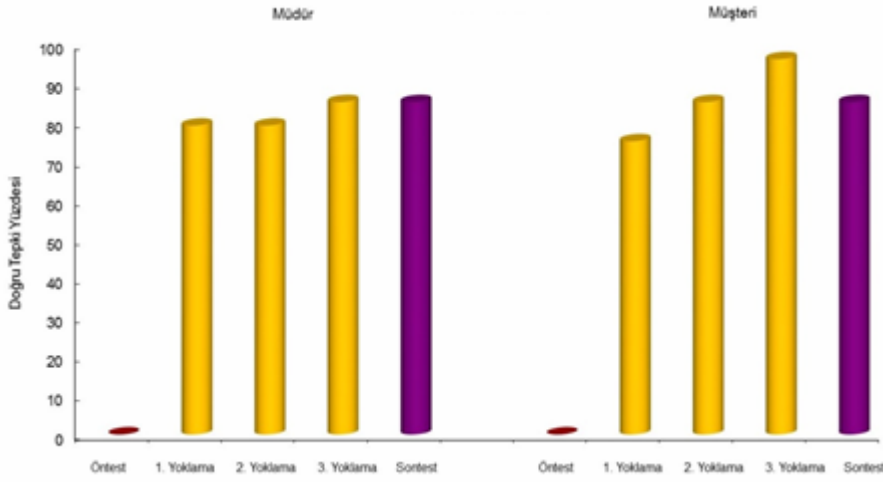


Şekil 4.7. Kaan'ın gözleyerek öğrenme öntest, 1. yoklama, 2. yoklama, 3. yoklama ve sontest oturumlarında garsonluk oyunundaki rollere ilişkin doğru tepki yüzdeleri



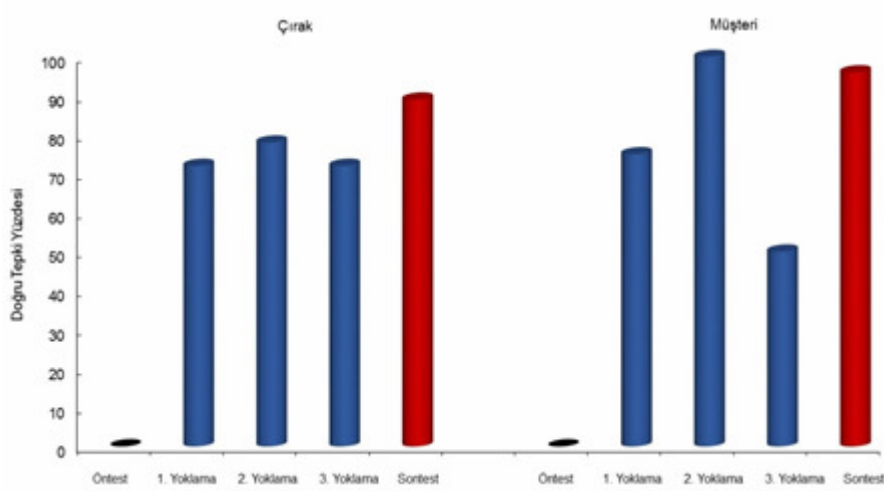
Şekil 4.8. Kaan'ın gözleyerek öğrenme öntest, 1. yoklama, 2. yoklama, 3. yoklama ve sontest oturumlarında berberlik oyunundaki rollere ilişkin doğru tepki yüzdeleri

Kaan'ın berberlik oyunundaki berber ve çırak rollerine ilişkin gözleyerek öğrenme performansı Şekil 4.8'de gösterilmektedir. Şekil 4.8'de de görüldüğü gibi Kaan'ın hem berber rolüne hem de çırak rolüne ilişkin öntest oturumunda sergilediği performans düzeyi %0'dır. Kaan berber rolüne ilişkin gözleyerek öğrenme; 1. yoklama oturumunda %78, 2. yoklama oturumunda %85, 3. yoklama oturumunda %78 ve sontest oturumunda %85 düzeyinde; çırak rolüne ilişkin ise gözleyerek öğrenme; 1. yoklama oturumunda %78, 2. yoklama oturumunda %78, 3. yoklama oturumunda %85 ve sontest oturumunda %78 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.



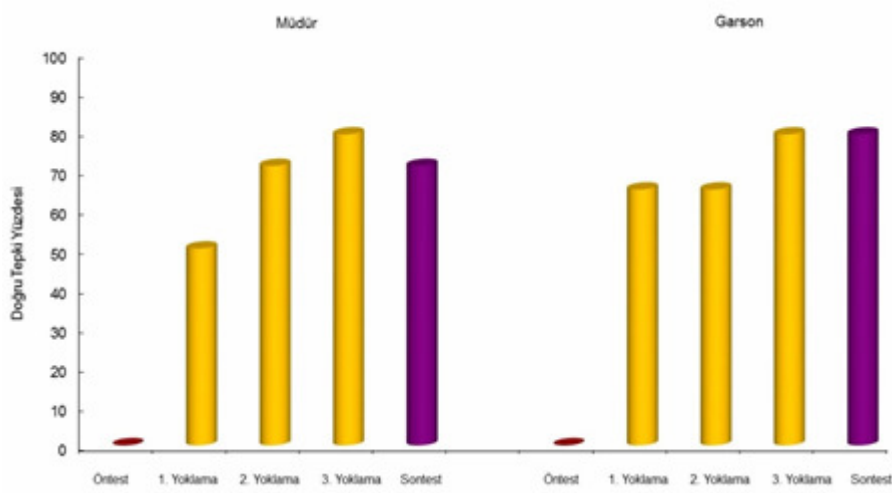
Şekil 4.9. Salih'in gözleyerek öğrenme öntest, 1. yoklama, 2. yoklama, 3. yoklama ve sontest oturumlarında garsonluk oyunundaki rollere ilişkin doğru tepki yüzdeleri

Salih'in garsonluk oyunundaki müdür ve müşteri rollerine ilişkin gözleyerek öğrenme performansı Şekil 4.9'da gösterilmektedir. Şekil 4.9'da da görüldüğü gibi Salih'in hem müdür hem de müşteri rolüne ilişkin öntest oturumunda sergilediği performans düzeyi %0'dır. Salih müdür rolüne ilişkin gözleyerek öğrenme; 1. yoklama oturumunda %79, 2. yoklama oturumunda %79, 3. yoklama oturumunda %85 ve sontest oturumunda %85 düzeyinde; müşteri rolüne ilişkin ise gözleyerek öğrenme; 1. yoklama oturumunda %75, 2. yoklama oturumunda %85, 3. yoklama oturumunda %96 ve sontest oturumunda %85 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.



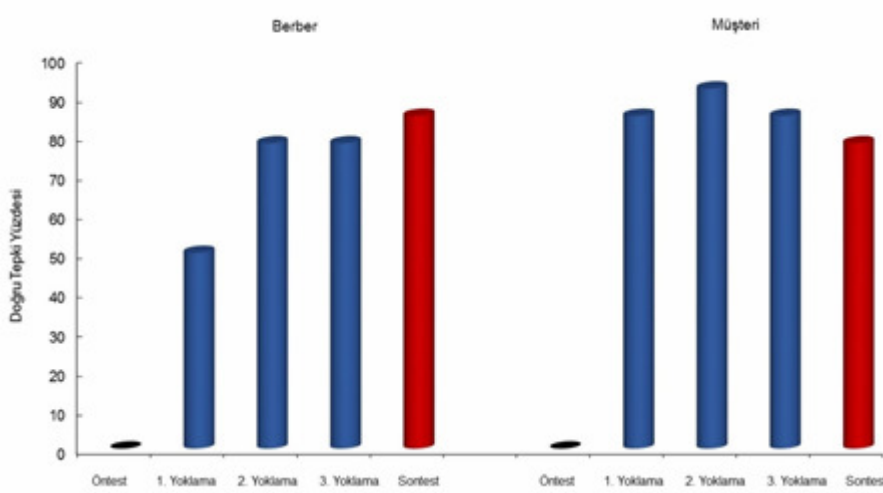
Şekil 4.10. Salih'in gözleyerek öğrenme öntest, 1. yoklama, 2. yoklama, 3. yoklama ve sontest oturumlarında berberlik oyunundaki rollere ilişkin doğru tepki yüzdeleri

Salih'in berberlik oyunundaki çırac ve müşteri rollerine ilişkin gözleyerek öğrenme performansı Şekil 4.10'da gösterilmektedir. Şekil 4.10'da da görüldüğü gibi Salih'in hem çırac hem de müşteri rolüne ilişkin öntest oturumunda sergilediği performans düzeyi %0'dır. Salih çırac rolüne ilişkin gözleyerek öğrenme; 1. yoklama oturumunda %72, 2. yoklama oturumunda %78, 3. yoklama oturumunda %72 ve sontest oturumunda %89 düzeyinde; müşteri rolüne ilişkin ise gözleyerek öğrenme; 1. yoklama oturumunda %75, 2. yoklama oturumunda %100, 3. yoklama oturumunda %50 ve sontest oturumunda %96 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.



Şekil 4.11. Selim'in gözleyerek öğrenme öntest, 1. yoklama, 2. yoklama, 3. yoklama ve sontest oturumlarında garsonluk oyunundaki rollere ilişkin doğru tepki yüzdeleri

Selim'in garsonluk oyunundaki müdür ve garson rollerine ilişkin gözleyerek öğrenme performansı Şekil 4.11'de gösterilmektedir. Şekil 4.11'de de görüldüğü gibi Selim'in hem müdür hem de garson rolüne ilişkin öntest oturumunda sergilediği performans düzeyi %0'dır. Selim berber rolüne ilişkin gözleyerek öğrenme; 1. yoklama oturumunda %50, 2. yoklama oturumunda %71, 3. yoklama oturumunda %79 ve sontest oturumunda %71 düzeyinde; müşteri rolüne ilişkin ise gözleyerek öğrenme; 1. yoklama oturumunda %65, 2. yoklama oturumunda %65, 3. yoklama oturumunda %79 ve sontest oturumunda %79 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.



Şekil 4.12. Selim'in gözleyerek öğrenme öntest, 1. yoklama, 2. yoklama, 3. yoklama ve sontest oturumlarında berberlik oyunundaki rollere ilişkin doğru tepki yüzdeleri

Selim'in berberlik oyunundaki berber ve müşteri rollerine ilişkin gözleyerek öğrenme performansı Şekil 4.12'de gösterilmektedir. Şekil 4.12'de de görüldüğü gibi Selim'in hem berber hem de müşteri rolüne ilişkin öntest oturumunda sergilediği performans düzeyi %0'dır. Selim berber rolüne ilişkin gözleyerek öğrenme; 1. yoklama oturumunda %50, 2. yoklama oturumunda %78, 3. yoklama oturumunda %78 ve sontest oturumunda %85 düzeyinde; müşteri rolüne ilişkin ise gözleyerek öğrenme; 1. yoklama oturumunda %85, 2. yoklama oturumunda %92, 3. yoklama oturumunda %85 ve sontest oturumunda %78 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

4.4. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada belirlenen amaçların, kullanılan yöntemin ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yolu ile toplanmıştır. Öznel değerlendirme deneklerin kendilerinden ve OSB olan çocuklara yönelik dersler almış olan öğretmen adaylarından görüş alınarak gerçekleştirilmiştir. İzleyen bölümde sırasıyla deneklerden toplanan sosyal geçerlik bulguları ve öğretmen adaylarından toplanan sosyal geçerlik bulguları açıklanacaktır.

4.4.1. Deneklerden toplanan sosyal geçerlik bulguları

Deneklerden sosyal geçerlik verileri toplamak üzere deneklerle bireysel olarak görüşmeler yapılmış ve deneklerle yapılan görüşmelerde deneklerin araştırmanın amacına ve yöntemine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Deneklerle yapılan görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler video kaydı yoluyla kaydedilmiştir. Görüşmeler sırasında deneklere dört adet yapılandırılmış görüşme sorusu yöneltilmiştir. Birinci soruda deneklere “Bu çalışmaya katılmaktan mutlu musun?” sorusu sorulmuş ve deneklerin tümünden evet yanıtı alınmıştır. İkinci soruda deneklere, araştırmada kullanılan öğretim yöntemlerinin tercihine ilişkin olarak “Öğrendiğin oyunları bilgisayardan (video görüntüsünden) izlemek mi daha keyifli yoksa canlı modellerden izlemek mi daha keyifli?” sorusu yöneltilmiş ve deneklerin tümü bu soruyu bilgisayardan (video görüntüsünden) izlemeyi daha keyifli bulduklarını ifade ederek yanıtlamışlardır. Üçüncü soruda araştırmada öğretimi yapılan oyunların tercihine ilişkin olarak “Garsonluk ve berberlik oyunları arasından hangi oyunu oynamayı daha çok seviyorsun?” sorusu sorulmuş ve bu soruda deneklerden ikisi berberlik oyununu, biri ise garsonluk oyununu oynamayı daha çok sevdiklerini dile getirmişlerdir. Dördüncü soruda deneklere “Bir daha böyle bir çalışmada yer almak ister misin?” sorusu yöneltilmiş ve deneklerin tümü bir daha böyle bir çalışma gerçekleştirildiğinde çalışmada yer almak istediklerini ifade ederek yanıtlamışlardır.

4.4.2. Öğretmen adaylarından toplanan sosyal geçerlik bulguları

Araştırmada deneklerin kendilerinin yanı sıra OSB olan çocuklara yönelik çeşitli dersler almış ve Öğretmenlik Uygulaması I dersini tamamlamış olan öğretmen adaylarından da araştırmada belirlenen amaçların önemine, kullanılan yöntemin uygunluğuna ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerini toplamak üzere öğretmen adaylarına canlı modelle öğretime ve video modelle öğretime ilişkin başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları ve doğal yoklama oturumlarına ait görüntüler izletilmiş ve öğretmen adaylarından sosyal geçerlik soru formunda yer alan 10 adet soruyu yazılı olarak

yanıtlamaları istenmiştir. 64 öğretmen adayı sosyal geçerlik soru formundaki soruları yanıtlayarak araştırmada belirlenen amaçların önemine, kullanılan yöntemin uygunluğuna ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarından toplanan sosyal geçerlik bulguları izleyen bölümde ayrıntılı biçimde açıklanacaktır.

Öğretmen adaylarına ilk olarak “Küçük grup öğretimi biçiminde düzenlenmiş canlı modelle öğretimin görüntüde izlediğiniz çocukların garsonluk oynamayı öğrenmelerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu sorulmuş ve öğretmen adaylarından bu soruyu yanıtlayarak nedenini açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlara ait frekanslar ve yüzdeler Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Canlı Modelle Öğretimin Garsonluk Oyunun Öğretimindeki Etkililiğine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Soru 1: Küçük grup öğretimi biçiminde düzenlenmiş canlı modelle öğretimin görüntüde izlediğiniz çocukların garsonluk oyununu oynamayı öğrenmelerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?	f	%
<i>Etkilidir</i>	57	89,20
Modellerin yaptıklarını aynen gerçekleştirme, taklit etme	17	26,70
Oyunu beklenen biçimde oynama	12	18,70
Görselliğe hitap etme	8	12,50
Daha iyi algılanma	7	11,00
Dikkati çekme	5	7,80
Somut öğrenme sağlama	4	6,25
Kalıcılığı artırma	3	4,65
Daha kolay genelleme sağlama	1	1,60
<i>Etkili değildir</i>	5	7,80
Canlı modeli izlemede zorluk yaşama	2	3,00
Ağır çocuklarda etkili olmama	1	1,60
İki öğrencide etkili olmasına karşın bir öğrencide etkili olmama	1	1,60
İzlerken dikkatte dağılma	1	1,60
<i>Yanıt yok</i>	2	3,00

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi 64 öğretmen adayından 57’si (%89,20) canlı modelle öğretimin garsonluk oyununu etkili olduğunu ifade ederken, beşi (%7,80) etkili olmadığını belirtmiş, ikisi (%3,10) ise bu soruyu yanıtlamamışlardır. Canlı modelle öğretimin etkili olmasının nedenine ilişkin öğretmen adaylarından; 17’si (% 26,70) deneklerin canlı modelleri taklit etmelerini, 12’si (% 18,70) deneklerin oyunu oynamaları gerektiği biçimde oynadıklarını, sekizi (% 12,50) görselliğe hitap ettiğini,

yedisi (% 11) kolay algılandığını, beşi (% 7,80) dikkati çektiğini, dördü(%6,25) somut öğrenme sağladığını, üçü (% 4,65) kalıcılığı arttırdığını ve biri (%1,60) kolay genelleme sağladığını açıklamışlardır. Canlı modelle öğretimin etkili olmadığını düşünen öğretmen adaylarından ikisi (% 3,10) modelleri izlemenin zor olduğunu, biri (%1,60) ağır çocuklarda etkili olmayacağını, biri (%1,60) deneklerden birinde etkili olmadığını, biri (%1,60) ise dikkatte dağılma olduğunu söyleyerek canlı modelle öğretimin etkili olmama nedenini açıklamışlardır.

Öğretmen adaylarına ikinci soru olarak “Küçük grup öğretimi biçiminde düzenlenmiş video modelle öğretimin görüntüde izlediğiniz çocukların berberlik oynamayı öğrenmelerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu sorulmuş ve öğretmen adaylarından nedenini de açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Video Modelle Öğretimin Berberlik Oyunun Öğretimindeki Etkililiğine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Soru 2: Küçük grup öğretimi biçiminde düzenlenmiş video modelle öğretimin görüntüde izlediğiniz çocukların berberlik oyunu oynamayı öğrenmelerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?	f	%
<i>Etkilidir</i>	58	90,60
Oyunu beklenen biçimde oynama	39	60,90
İlgi ve dikkati yüksek düzeyde tutma	12	18,70
Birden fazla duyuya hitap etme	6	9,40
Diğer	1	1,60
<i>Etkili değildir</i>	5	7,80
Canlı modelden daha az etkili olma	2	3,10
Uzun süreli dikkat gerektirme	2	3,10
Basamakları unutma ya da kaçırma olasılığı bulunma	1	1,60
<i>Yanıt yok</i>	1	1,60

Tablo 4.3’te de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 58’i (%90,60), video modelle öğretimin berberlik oyununu oynamada etkili olduğunu ifade ederken, beşi (%7,80) etkili olmadığını belirtmiş, biri (%1,60) ise bu soruyu yanıtlamamıştır. Video modelle öğretimin etkili olmasının nedenine ilişkin öğretmen adaylarından 39’u (%60,90) oyunun gerektiği biçimde oynandığını, 12’si (%18,70) ilgi ve dikkatin yüksek düzeyde tutulduğunu, altısı (%9,40) birden fazla duyuya hitap ettiğini söyleyerek açıklama yapmışlardır. Video modelle öğretimin etkili olmadığını düşünen öğretmen

adaylarından ikisi (%3,10) canlı modelle öğretimden daha az etkili olduğunu, ikisi (%3,10) uzun süreli dikkat gerektirdiğini ve biri (%1,60) basamakları unutma ya da kaçırmaya olası olduğu olduğunu belirterek video modelle öğretimin etkili olmama nedenini açıklamışlardır.

Öğretmen adaylarına üçüncü soru olarak “İzlediğiniz görüntülere dayalı olarak küçük grup öğretimi biçiminde düzenlenmiş canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimden hangisinin görüntüde izlediğiniz çocuklar için daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?” sorusu sorulmuş ve öğretmen adaylarından bu soruyu yanıtlarak nedenini açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlara ait frekanslar ve yüzdeler Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Canlı Modelle Öğretim İle Video Modelle Öğretimden Hangisinin Daha Etkili Olduğuna İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Soru 3: İzlediğiniz görüntülere dayalı olarak küçük grup öğretimi biçiminde düzenlenmiş canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimden hangisinin görüntüde izlediğiniz çocuklar için daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?	f	%
<i>Canlı modelle öğretim daha etkilidir</i>	38	59,40
Daha iyi performans sergileme	17	26,60
Modeli canlı biçimde görme	14	21,90
Daha somut öğrenme sağlama	5	7,80
Dikkati daha çok çekme	2	3,10
<i>Canlı modelle öğretim ile video modelle öğretim eşit derecede etkilidir</i>	16	25,00
Yoklama oturumlarında birbirine benzer performans sergileme	10	15,60
Her iki oyunu da öğrenme	6	9,40
<i>Video modelle öğretim daha etkilidir</i>	10	15,60
Dikkati daha çok çekme	4	6,30
Daha az basamak atlayarak performans sergileme	2	3,10
Performanslarındaki eksiklikleri görme	2	3,10
Uygulamacı tarafından kontrol edilebilme	2	3,10

Tablo 4.4’te de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 38’i (%59,40) canlı modelle öğretimin daha etkili olduğunu, 16’sı (%25) video modelle öğretimin ve canlı modelle öğretimin eşit derecede etkili olduğunu, 10’u (%15,60) ise video modelle öğretimin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Canlı modelle öğretimin daha etkili olduğunu düşünen öğretmen adaylarından 17’si (%26,60) deneklerin canlı modelle öğretimin kullanıldığı garsonluk oyununu daha iyi oynadıklarını, 14’ü (%21,90) deneklerin modelleri canlı biçimde gördüklerini, beşi (%7,80) canlı modelle öğretimin deneklere daha somut bir öğrenme sağladığını, ikisi (%3,10) ise canlı modelin daha çok

dikkat çektiğini dile getirerek görüşlerinin nedenlerini açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının 10'u (%15,60) deneklerin yoklama oturumlarında her iki oyuna ilişkin de benzer performans sergilediklerini, altısı (%9,40) ise deneklerin her iki oyunu da öğrendiklerini söyleyerek canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimin eşit derece etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Video modelle öğretimin daha etkili olduğunu düşünen öğretmen adaylarından dördü (%6,30) video modelin daha çok dikkat çektiğini, ikisi (%3,10) deneklerin video modelle öğretimin kullanıldığı berberlik oyununda daha az basamak atlayarak performans sergilediklerini, ikisi (%3,10) deneklerin performanslarındaki eksiklerini görebildiklerini ve ikisi (%3,10) video modelin uygulamacı tarafından kontrol edilebildiğini dile getirerek görüşlerinin nedenlerini açıklamışlardır.

Öğretmen adaylarına dördüncü soru olarak “Sembolik oyun oynama becerilerinin öğretiminin OSB olan çocuklar için önemli bir yeri olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu sorulmuş ve öğretmen adaylarından bu soruyu yanıtlarak nedenini açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlara ait frekanslar ve yüzdeler Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5’te de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 60’ı (%93,70) sembolik oyunun OSB olan çocuklar için önemli olduğunu, üçü (%4,70) önemli olmadığını ifade etmişler, biri (%1,60) ise bu soruya yanıt vermemiştir. Sembolik oyunun önemli olduğunu düşünen öğretmen adaylarından 19’u (%29,80) sembolik oyunun günlük yaşama uyumu kolaylaştırdığını, dokuzu (%14) sosyalleşmeyi sağladığını, dokuzu (%14) farklı davranışlar kazandırdığını, beşi (%7,80) hayal gücünü geliştirdiğini, beşi (%7,80) gelişime katkıda bulunduğunu, dördü (%6,25) kendini ifade etmeyi sağladığını, ikisi (%3,10) genellemeyi ve kalıcılığı kolaylaştırdığını, ikisi (%3,10) oyun oynamayı kolaylaştırdığını ve birisi ise (%1,60) görsellik sunmayı sağladığını ifade ederek görüşlerinin nedenlerini açıklamışlardır. Öğretmen adaylarından dördü (%6,25) ise sembolik oyunu önemli bulduklarını ifade etmelerine karşın nedenlere ilişkin herhangi bir açıklama yapmamışlardır. Sembolik oyunun önemli olmadığını düşünen öğretmen adaylarından ikisi (%3,10) edinim ve genellemenin zor olduğunu ve deneklerin keyif almadıklarını söyleyerek görüşlerinin nedenlerini açıklamaya çalışmışlardır.

Tablo 4.5. Sembolik Oyun Öğretiminin OSB Olan Çocuklar İçin Önemine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Soru 4: Sembolik oyun öğretiminin OSB olan çocuklar için önemli bir yeri olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?	f	%
Sembolik oyun önemlidir	60	93,70
Günlük yaşama uyumu kolaylaştırma	19	29,80
Sosyalleşmeyi sağlama	9	14,00
Farklı davranışlar kazandırma/öğrenmeyi sağlama	9	14,00
Hayal gücünü geliştirme	5	7,80
Gelişime katkıda bulunma	5	7,80
Kendini ifade etme	4	6,25
Yanıt yok (nedenine ilişkin)	4	6,25
Kalıcılığı ve genellemeyi kolaylaştırma	2	3,10
Oyun oynamayı kazandırma	2	3,10
Görsellik sunma	1	1,60
Sembolik oyun önemli değildir	3	4,70
Edinimde ve genellemede zorlanma	2	3,10
Keyifli olmama	1	1,60
Yanıt yok	1	1,60

Öğretmen adaylarına beşinci soru olarak, “OSB olan çocuklara sembolik oyun oynama becerilerinin öğretimi için kullanılan video modelle öğretim ve canlı modelle öğretim yöntemlerinden hangisini tercih edersiniz? Neden?” sorusu sorulmuş ve öğretmen adaylarından bu soruyu yanıtlayarak nedenini açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlara ait frekanslar ve yüzdeler Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6’da da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 35’i canlı modelle öğretimi, 23’ü (%35,90) video modelle öğretimi, dördü (%6,25) ise her iki yöntemi de tercih edeceklerini ifade etmişler; ancak öğretmen adaylarından ikisi (%3,10) bu soruyu yanıtsız bırakmışlardır. Öğretmen adaylarından 10’u (%15,65) daha kalıcı olduğu, üçü (%4,70) daha ekonomik olduğu, dördü (%6,25) daha kolay kullanılabilir olduğu, ikisi (%3,10) daha etkili olduğu ve ikisi (%3,10) daha az hataya neden olduğu için video modelle öğretimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Her iki yöntemi de tercih eden öğretmen adayları tercihlerinin nedenlerine ilişkin herhangi bir açıklama yapmamışlardır.

Tablo 4.6. Canlı Modelle Öğretim ile Video Modelle Öğretimden Hangisinin Tercih Edildiğine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Soru 5: OSB olan çocuklara sembolik oyunların öğretimi için kullanılan video modellerle öğretim ve canlı modellerle öğretim yöntemlerinden hangisini tercih edersiniz? Neden?	f	%
<i>Canlı modellerle öğretimi tercih ederim</i>	35	54,75
Daha kalıcı	10	15,65
Daha gerçekçi	7	11,00
Daha anlaşılır	5	7,80
Daha etkili	5	7,80
Daha dikkat çekici	5	7,80
Daha ekonomik	3	4,70
<i>Video modellerle öğretimi tercih ederim</i>	23	35,90
Daha dikkat çekici	10	15,65
Daha ekonomik	5	7,80
Daha kolay kullanılabilir	4	6,25
Daha etkili	2	3,10
Hata oranı daha az	2	3,10
<i>Her ikisini de tercih ederim</i>	4	6,25
Nedeni yok	4	6,25
<i>Yanıt yok</i>	2	3,10

Öğretmen adaylarına altıncı soru olarak, “OSB olan çocuklar için öğretim düzenlemelerinden birisi olan küçük grup düzenlemesiyle sunulan öğretime ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretmen adaylarından bu soruyu açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlara ait frekanslar ve yüzdeler Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 57’si (%89,10) küçük grup öğretim düzenlemesini uygun bulduklarını, altısı (%9,30) ise uygun bulmadıklarını ifade etmişler; ancak öğretmen adaylarından biri (%1,60) bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Öğretmen adaylarından 47’si (%73,40) etkili başarılı olduğu için, yedisi (%11) sosyalleşmeyi artırdığı için ve üçü (%4,70) ortamın iyi düzenlenmesini gerektirdiği için OSB olan çocuklar için küçük grup öğretim düzenlemesini uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından dördü (%6,25) etkili olmadığı, ikisi (%3,10) ise OSB olan her çocuk için uygun olmadığı gerekçeleri ile OSB olan çocuklar için küçük grup öğretim düzenlemesini uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarına yedinci soru olarak, “OSB olan çocukların eğitiminde bireysel öğretim düzenlemesine kıyasla küçük grup öğretim düzenlemesinin

avantajlarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretmen adaylarından bu soruyu açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlara ait frekanslar ve yüzdeler Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. OSB Olan Çocuklara Yönelik Düzenlenen Küçük Grup Öğretimine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Soru 6: OSB olan çocuklar için öğretim düzenlemelerinden birisi olan küçük grup düzenlemesiyle sunulan öğretime ilişkin düşünceleriniz nelerdir?	f	%
<i>Uygun bir düzenlemedir.</i>	57	89,10
Etkili ve başarılı olma	47	73,40
Sosyalleşmeyi artırma	7	11,00
Ortamı iyi düzenlenme	3	4,70
<i>Uygun olmayan bir düzenlemedir.</i>	6	9,30
Etkili olmama	4	6,20
OSB olan her çocuk için uygun olmama	2	3,10
<i>Yanıt yok</i>	1	1,60

Tablo 4.8. Bireysel Öğretim Düzenlemesine Kıyasla Küçük Grup Öğretim Düzenlemesinin Avantajlarına İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Soru 7: OSB olan çocukların eğitiminde bireysel öğretim düzenlemesine kıyasla küçük grup öğretim düzenlemesinin avantajlarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?	f	%
<i>Avantajlıdır</i>	59	92,20
Sosyalleşmeyi ve akran etkileşimini artırma	53	82,80
Gözleyerek öğrenmeyi sağlama	5	7,80
Sosyal ve duygusal gelişime katkıda bulunma	1	1,60
<i>Her iki öğretim düzenlemesi de avantajlıdır</i>	2	3,10
Her iki öğretim düzenlemesine de gereksinim duyma	2	3,10
<i>Avantajlı değildir</i>	1	1,60
Birebir öğretimden daha az etkili olma	1	1,60
<i>Yanıt yok</i>	2	3,10

Tablo 4.8’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 59’u (%92,90) küçük grup öğretim düzenlemesinin avantajlı olduğunu, ikisi (%3,10) hem bireysel hem küçük grup öğretim düzenlemesini avantajlı olduğunu, biri (%1,60) ise küçük grup öğretim düzenlemesini avantajlı olmadığını ifade etmişler; ancak öğretmen adaylarından ikisi (%3) bu soruyu yanıtlamamıştır. Öğretmen adaylarından 53’ü (%82,80) sosyalleşmeyi ve akran etkileşimini artırdığı, beşi (%7,80) gözleyerek öğrenmeyi sağladığı ve biri (%1,60) sosyal ve duygusal gelişime katkıda bulunduğu için küçük grup öğretim düzenlemesinin avantajlı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarından ikisi (%3) her iki öğretim düzenlemesine de gereksinim duyulduğu için hem bireysel hem

küçük grup öğretim düzenlemesinin avantajlı olduğunu açıklarken, öğretmen adaylarından biri (%1,60) birebir öğretim düzenlemesinin küçük grup öğretim düzenlemesinden daha etkili olması nedeniyle küçük grup öğretim düzenlemesinin avantajlı olmadığını söylemiştir.

Öğretmen adaylarına sekizinci soru olarak, “OSB olan çocukların eğitiminde bireysel öğretim düzenlemesine kıyasla küçük grup öğretim düzenlemesinin dezavantajlarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretmen adaylarından bu soruyu açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlara ait frekanslar ve yüzdeler Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Bireysel Öğretim Düzenlemesine Kıyasla Küçük Grup Öğretim Düzenlemesinin Dezavantajlarına İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Soru 8: OSB olan çocukların eğitiminde bireysel öğretim düzenlemesine kıyasla küçük grup öğretim düzenlemesinin dezavantajlarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?	f	%
Dezavantajlı olduğunu düşünüyorum	55	85,90
Olumsuz davranışları model alma	14	21,80
Kontrolü zor olma	11	17,10
Çocukların performanslarında farklılık olma	7	11,00
Nedeni yok	6	9,40
Etkili olmama	6	9,40
Dikkat dağılmasına neden olma	4	6,25
Ekonomik olmama	4	6,25
Ağır düzeydeki çocuklar için uygun olmama	3	4,70
Dezavantajlı olmadığını düşünüyorum	8	12,50
Nedeni yok	6	9,40
Küçük grup öğretimi daha etkili	2	3,10
Yanıt yok	1	1,60

Tablo 4.9’da da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 55’i (%85,90) küçük grup öğretim düzenlemesinin dezavantajlı olduğunu, sekizi (%12,50) küçük grup öğretim düzenlemesinin dezavantajlı olmadığını ifade etmişler; ancak öğretmen adaylarından biri (1,60) bu soruyu yanıtlamamıştır. Öğretmen adaylarından 14’ü (%21,80) olumsuz davranışları model olmaya neden olması, 11’i (%17,10) kontrolünün zor olması, yedisi (%11) çocukların performansları arasında farklılık olması, altısı (%9,40) etkili olmaması, dördü (%6,25) dikkat dağılmasına neden olması, dördü (%6,25) ekonomik olmaması ve üçü (%4,70) ağır düzeyde çocuklar için uygun olmaması nedenleri ile küçük grup öğretim düzenlemesinin dezavantajlı olduğunu dile getirmişler; altısı

(%9,40) ise dezavantajlı olduğunu düşünmesine karşın bu konuda herhangi bir neden belirtmemişlerdir. Öğretmen adaylarından altısı (%9,40) küçük grup öğretim düzenlemesinin dezavantajlı olmadığını düşünmesine karşın herhangi bir neden belirtmezken, ikisi (%3,10) bireysel öğretim düzenlemesine göre daha etkili olması nedeniyle küçük grup öğretiminin dezavantajlı olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarına dokuzuncu soru olarak, “Bu çalışmanın beğendiğiniz yönlerini birkaç cümle ile sıralayabilir misiniz?” sorusu sorulmuş ve öğretmen adaylarından bu soruyu açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlara ait frekanslar ve yüzdeler Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Çalışmanın Beğenilen Yönlerine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Soru 9: Bu çalışmanın beğendiğiniz yönlerini birkaç cümle ile sıralayabilir misiniz?	f	%
<i>Çocuklar açısından beğenilen yönler var</i>	36	56,20
Çocukların eğlenerek oynaması	11	17,10
Çocukların birbirleriyle etkileşime girmesi	10	15,60
Öğrenmenin gerçekleşmesi	7	11,00
Küçük grup öğretim düzenlemesinin kullanılması	6	9,40
Problem davranış ortaya çıkmaması	2	3,10
<i>Yöntemler açısından beğenilen yönler var</i>	20	31,20
Farklı öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması	10	15,60
Yöntemlerin etkili olması	10	15,60
<i>Planlama açısından beğenilen yönler var</i>	16	25,00
Oyun seçiminin ve analizinin uygun olması	12	18,80
Araç gereçlerin uygun olması	2	3,10
Modellerin ve video görüntülerinin uygun olması	2	3,10

Tablo 4.10’da da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 36’sı (%56,20) çalışmada çocuklar açısından, 20’si (%31,20) yöntem açısından ve 16’sı (%25) planlama açısından beğendikleri yönler olduğunu söylemişlerdir. Öğretmen adaylarından 11’i (%17,10) çocukların eğlenerek olması, 10’u (%15,60) çocukların birbirleriyle etkileşime girmesi, yedisi (%11) öğrenmenin gerçekleşmesi, altısı (%9,40) küçük grup öğretim düzenlemesi kullanılması ve ikisi(%3,10) problem davranış ortaya çıkmaması nedenleri ile çalışmayı çocuklar açısından beğendiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarından 10’u (%15,60) çalışmada farklı yöntemlerin karşılaştırılmış olması ve 10’u (%15,60) çalışmada kullanılan yöntemlerin etkili olması nedeniyle çalışmayı yöntemler açısından beğendiklerini belirtirlerken; 12’si (%18,80) oyun seçiminin ve analizinin uygun olması, ikisi (%3) araç gereçlerin uygun olması, ikisi

(%3,10) modellerin ve video görüntülerinin uygun olması nedeniyle çalışmayı planlama açısından beğendiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarına son soru olarak, “Bu çalışmanın beğenmediğiniz yönlerini birkaç cümle ile sıralayabilir misiniz?” sorusu sorulmuş ve öğretmen adaylarından bu soruyu açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlara ait frekanslar ve yüzdeler Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Çalışmanın Beğenilmeyen Yönlerine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Soru 10: Bu çalışmanın beğenmediğiniz yönlerini birkaç cümle ile sıralayabilir misiniz?	f	%
<i>Beğenilmeyen yönü yok</i>	41	64,00
<i>Planlama açısından beğenilmeyen yönler var</i>	12	18,70
Ortamin fazla gerçekçi olmaması	6	9,40
Video kayıtlarının yüksek nitelikli olmaması	2	3,10
İşlevsel becerilerin seçilmemiş olması	2	3,10
Yalnızca iki oyunun öğretiminin yapılmış olması	2	3,10
<i>Çocuklar açısından beğenilmeyen yönler var</i>	11	17,10
Çocukların performans düzeylerinin iyi olması	9	14,00
Öğrenmenin tüm çocuklarda aynı düzeyde olmaması	2	3,10

Tablo 4.11’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 41’i (%64) çalışmada beğenmedikleri yön olmadığını, 12’si (%18,70) planlama açısından ve 11’i (%17,10) çocuklar açısından beğenmedikleri yönler olduğunu söylemişlerdir. Öğretmen adaylarından altısı (%9,40) ortamın fazla gerçekçi olmaması, ikisi (%3,10) video kayıtlarının yüksek nitelikli olması, ikisi (%3,10) işlevsel becerilerin seçilmemiş olması ve ikisi (%3,10) yalnızca iki oyunun öğretilmiş olması nedeniyle çalışmayı planlama açısından beğenmediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarından dokuzu (%14) çocukların performans düzeylerinin iyi olması ve ikisi (%3,10) öğrenmenin tüm çocuklarda aynı düzeyde olmaması nedeniyle çalışmayı çocuklar açısından beğenmediklerini ifade etmişlerdir.

V. BÖLÜM

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, OSB olan çocuklara sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla araştırmada, OSB olan çocuklara sembolik oyunların öğretiminde, canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin edinim, izleme ve genelleme aşamasında etkililiklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ve iki öğretim uygulaması arasında verimlilik açısından farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada, OSB olan çocuklara sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim sırasında gözleyerek öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği sınıanmış; araştırmaya katılan deneklerin ve yakın toplum üyeleri olan öğretmen adaylarının araştırmada belirlenen amaçların, kullanılan yöntemin ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin görüşleri incelenmiştir...

Araştırma bulguları, küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin OSB olan çocuklara sembolik oyunların kazandırılmasında, kazanılan sembolik oyunların öğretim sona erdikten sonra da korunmasında, farklı araç gereçlere ve kişilere genellenmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulguları sembolik oyunların edinim aşamasında küçük grup öğretimi biçiminde sunulan video modelle öğretimin, canlı modelle öğretime kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular ayrıca, canlı modelle öğretim ile video modelle öğretim arasında iki denekte video modelle öğretim lehine, bir denekte ise canlı modelle öğretim lehine verimlilik açısından farklılık olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulgularında kalıcılık aşamasında ise canlı modelle

öğretimin video modelle öğretime kıyasla daha etkili olduğu; genelleme aşamasında ise canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim arasında fark olmadığı görülmüştür.

Araştırma bulguları, OSB olan çocuklara sembolik oyunların kazandırılmasında küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin her ikisinin de etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, OSB olan çocuklara oyun oynamanın öğretilmesinde hem canlı modelle öğretimin hem de video modelle öğretimin etkili olduğunu ortaya koyan önceki araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Söz konusu çalışmalarda canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim bir arada kullanılmıştır (Boudreau ve D'Entremont, 2010; D'Ateno, Mangiapanello ve Taylor 2003; Jahr, Eldevik ve Eikeseth, 2000; MacDonald, Clark, Garrigan ve Vangala, 2005; MacDonald ve diğerleri, 2009; Ozen, Batu ve Birkan, 2012; Paterson ve Arco, 2007; Reagon, Higbee ve Endicott, 2006; Tryon ve Keane, 1986). Yapılan bu çalışmada canlı modelle öğretim ile video modelle öğretim etkililikleri açısından karşılaştırıldıklarında elde edilen bulgular, çok büyük farkla olmasa da tüm denekler için video modelle öğretimin canlı modelle öğretime kıyasla daha etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Bu bulgu, her iki öğretim uygulamasının etkililiklerini karşılaştırmak üzere gerçekleştirilen OAVY hesaplamaları ile de desteklenmektedir. OAVY hesaplamaları sonucu elde edilen değerler, Ma (2006) tarafından önerilen ölçütler dikkate alınarak yorumlandığında, tüm denekler için canlı modelle öğretim orta düzeyde; video modelle öğretimin yüksek düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Bu bulgu, OSB olan çocuklara oyun oynamanın öğretiminde video modelle öğretimin canlı modelle öğretime göre daha hızlı bir edinim sağladığını ortaya koyan bir araştırma ile benzerlik gösterirken (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000); canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimin eşit derecede etkili olduğunu ortaya koyan diğer araştırma bulgularından farklılaşmaktadır (Ergenekon ve diğerleri, 2014; Gena, Couloura ve Kymissis, 2005; Odluyurt, 2013). Araştırmada özellikle iki denekte (Salih ve Selim) video modelle öğretimin kullanıldığı berbelik oyununun düzeyinde ilk üç öğretim oturumunda önemli bir değişiklik olurken, canlı modelle öğretimin kullanıldığı garsonluk oyununun düzeyinde ancak 7-8 öğretim oturumunun sonunda değişiklik olmuştur. Bu durum, çalışmadaki genel gözlemlere dayalı olarak deneklerin canlı modelle öğretimde sergilenen performanslar ile video modelle öğretim görüntüsünü

farklı biçimde izlemeleri ile açıklanabilir. Yapılan gözlemlerde deneklerin video modellerle öğretim sırasında dikkatlerini video görüntüsünün tümüne yönelttikleri; ancak canlı modellerle öğretim sırasında dikkatlerini yalnızca kendi rollerine ilişkin performans sergileyen modele yönelttikleri dikkat çekmiştir. Canlı modellerle öğretim, pek çok davranışın kazandırılmasında etkili olduğu ve çocuklara doğrudan ve somut bir model sağladığı için oldukça avantajlı bir öğretim uygulamasıdır; ancak her öğretim oturumunda hedef davranışı gerçekleştirmek üzere gerekli olan ortamı düzenlemek, modelin ya da modellerin ortamda hazır bulunmalarını sağlamak ve modelin ya da modellerin kazandırılması hedeflenen davranışı her seferinde aynı biçimde sergilemelerini kesinleştirmek zor olduğu için canlı modellerle öğretimin kullanımı zorlaşmaktadır (Jahr, Eldevik ve Eikeseth, 2000; Tryon ve Keane, 1986). Video modellerle öğretim ise, yüksek nitelikli video görüntülerinin hazırlanması zor olduğu ve öğretim sırasında teknolojik donanım gerektirdiği için uygulamacılar açısından zor olsa da, video görüntüsü oluşturulduktan sonra defalarca izlemeye olanak sağlaması, çocukların video görüntülerini izlemekten keyif almaları ve kullanımının kolay olması açısından uygulamacılar tarafından tercih edilmektedir (Ayres ve Langone, 2005; Ergenekon ve diğerleri, 2014; Graetz, Mastropieri ve Scruggs, 2006). Bu çalışmada, her iki öğretim uygulamasına ilişkin yukarıda sıralanan avantajlar ve dezavantajların yanı sıra ekonomik olması, hazırlık için daha az zaman gerektirmesi ve kullanımının kolay olması, tekrar tekrar izlenebilmesi ve izlerken durdurulabilmesi gibi özellikleri nedeniyle canlı modellerle öğretime kıyasla video modellerle öğretimin daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada deneysel kontrolü sağlamak yani bağımlı değişkendeki değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığını ortaya koymak üzere araştırma süresince canlı modellerle öğretim ve video modellerle öğretime ek olarak ipucu, dönüt ve pekiştirme kullanılmamıştır. Modellerle öğretimin kullanıldığı araştırmalarda sıklıkla tartışılan konulardan birisi modellerle öğretime ek olarak ipucu, dönüt ve pekiştirme gibi düzenlemeler kullanıldığında (Ergenekon ve diğerleri, 2014; Odluyurt, 2013; Ozen, Batu ve Birkan, 2012) etkililik bulgularının modellerle öğretimden mi yoksa modellerle öğretime ek olarak kullanılan ipucu, dönüt ve pekiştirmeden mi kaynaklandığının kesin biçimde ayırt edilememesidir (Allen ve diğerleri, 2010; Bellini

ve Akullian, 2007). Dolayısıyla, daha önce gerçekleştirilen bazı araştırmalarda (Allen ve diğerleri, 2010; Charlop ve diğerleri, 2010; D'Ateno, Mangiapanello ve Taylor, 2003) olduğu gibi bu araştırmada da canlı modelle öğretim ve video modelle öğretime ek olarak ipucu, dönüt ya da pekiştirme kullanılmamasının araştırmanın iç geçerliğini arttırdığı ve bu araştırmayı güçlü kılarak mevcut alanyazına katkı sağladığı düşünölmektedir. Ancak bu durum araştırmanın iç geçerliğine katkıda bulunmasına karşın zaman zaman deneklerin ve araştırmacının zor anlar yaşamalarına neden olmuştur. Denekler, özellikle doğal yoklama oturumlarında sergiledikleri performanslara ilişkin araştırmacından dönüt ya da pekiştirme beklemişler ve sıklıkla bu konudaki beklentilerini dile getirmişlerdir. Araştırmacı ise deneklerin bu beklentilerini her dile getirdiklerinde deneklerin dikkatini başka yöne çekerek genel bir açıklama yapmak zorunda kalmış, bu durum zaman zaman araştırmacının kendini çaresiz hissetmesine neden olmuştur.

Araştırmanın etkililik bulgularından yola çıkılarak, OSB olan çocukların sembolik oyunları video modelle ve canlı modelle öğretim sunularak öğrenebildikleri ifade edilebilir. Bu bulguları desteklemek üzere öğretmen adaylarından toplanan sosyal geçerlik verilerinin olumlu yönde olduğu göze çarpmış ve öğretmen adayları OSB olan çocukların sosyal gelişiminde, yeni farklı davranış öğretiminde, hayal gücünü geliştirmesinde ve oyun oynamayı öğrenmesinde sembolik oyunun büyük ölçüde katkı sağladığını ifade etmeleri de ortaya çıkan bulguları destekler nitelikte olduğu görölmüşür.

Bu araştırmada hem video model hem de canlı model uygulaması birebir öğretim düzenlemesi ile değil OSB tanısı almış öğrencilerin bir araya gelmesinden oluşan küçük grup öğretili düzenlemesiyle yapılmışür. OSB olan çocuklarla küçük grup düzenlemesiyle yapılan öğretimlerin etkililiğini ortaya koyan çalışma sonuçlarıyla yapılan bu çalışmanın sonuçlarının örtüştüğu görölmüşür (Fickel, Schuster ve Collins, 1998; Griffen, Wolery ve Schuster, 1992; Keel ve Gast, 1992; Stinson, Gast, Wolery ve Collins, 1991). Sözü edilen bu çalışmalarda özbakım, okuma yazmaya ilişkin davranışlar gibi akademik davranışlar çalışılmışür. Özen, Batu ve Birkan (2012) gerçekleştirdikleri çalışmada da küçük grup düzenlemesi ile sunulan sembolik öğretim

etkili olduğu gözlenmiştir. Küçük grup öğretimine ilişkin düzenlemenin yapılmasını ön gören çalışmalar yapılmasına rağmen bu çalışmaların çok sayıda olmadığı bilinmektedir. Küçük grup öğretimi ile gerçekleşen düzenlemenin birebir öğretim düzenlemesine kıyasla avantajları hem denekler hem de uygulamacılar açısından tartışılabilir. Denekler açısından; deneklerin farklı ortamlarda yer almasını, grupta yer alan akranları ile iletişime girmelerini ve işbirliği yapmalarını ve grup içinde birbirlerinin davranışlarını gözleyerek öğrenmelerini sağlaması nedeni ile birebir bir öğretim düzenlemesine kıyasla üstün yönleri vardır. Uygulamacı ve araştırmacılar açısından ise, denekler için belirlenen hedef davranışları ayrı ayrı öğretmeye gerek kalmaması araştırmacı açısından oldukça önemli bir avantajdır. Bu çalışmada kullanılan küçük grup öğretimi biçiminde düzenlemede sözü edilen bu avantajlar göz önünde bulundurulmuş ve öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu küçük grup öğretimi biçiminde yapılan düzenlemeyi başarılı ve sistematik bir uygulama olarak ifadeleri bu düzenlemenin üstün yanlarını ve araştırmayı güçlü kılmıştır. Söz konusu olan üstün yanlarının yanı sıra uygulamacı ya da araştırmacı küçük grup öğretimi biçiminde gerçekleşen düzenlemede grubu bir araya getirme ve grubun kontrolüne ilişkin sınırlılıklar yaşasa da küçük grup öğretimi ile yapılan düzenleme öğretim sürecini verimli kılması açısından önemlidir.

Araştırma bulguları, OSB olan çocuklara sembolik oyunların kazandırılmasında küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin sembolik oyunların kazanılmasının yanı sıra, kazanılan oyunların öğretim sona erdikten 10 gün sonra korunmasında ve farklı araç gereçlere ve kişilere genellenmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, OSB olan çocuklara çeşitli oyunların kazandırılmasında canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimin kalıcılık ve genelleme açısından etkili olduğunu gösteren önceki araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Boudreau ve D'Entremont, 2010; Jahr, Eldevik ve Eikeseth, 2000; MacDonald ve diğerleri, 2009; Paterson ve Arco, 2007; Reagon, Higbee ve Endicott, 2006; Tryon ve Keane, 1986). Araştırmanın bulguları, edinim aşamasında video modelle öğretimin canlı modelle öğretime kıyasla daha etkili olduğunu gösterse de kalıcılık ve genelleme aşamalarında bu durum farklılaşmaktadır. Bulgular, tüm denekler için kalıcılık aşamasında canlı modelle öğretimin video modelle öğretime

kıyasla daha etkili olduğunu genelleme aşamasında ise canlı modelle öğretim ile video modelle öğretim arasında fark olmadığını göstermektedir. Bu araştırmada kalıcılığa ilişkin elde edilen bulgular OSB olan çocuklara oyun oynamanın öğretiminde video modelle öğretim ile canlı modelle öğretimin kalıcılık açısından farklılaşmadığını gösteren araştırmaların bulgularından (Ergenekon ve diğerleri, 2014; Gena, Couloura ve Kymissis, 2005; Odluyurt, 2013) farklılık gösterse de, genellemeye ilişkin elde edilen bulgular söz konusu araştırmaların bulguları ile tutarlıdır. Her ne kadar bulgular, tüm denekler için kalıcılık aşamasında canlı modelle öğretimin video modelle öğretime kıyasla daha etkili olduğunu gösterse de, izleme evresinde yalnızca bir kez veri toplanmış olması bu bulgunun yeterince desteklenmesini engellemektedir. Araştırmada kazanılan oyunların öğretim sona erdikten sonra da korunup korunmadığını belirlemek üzere izleme oturumları planlanmış, izleme oturumlarının öğretim sona erdikten 10, 60 ve 90 gün sonra gerçekleştirilmesi kararı alınmasına rağmen, araştırmada öğretim sona erdikten 10 gün sonra gerçekleştirilecek olan izleme oturumu eğitim öğretim döneminin bitmesine yakın gerçekleştirilmiş; ancak bir sonraki izleme tarihinde deneklerden birinin okul değiştirmiş olması ve kişisel nedenlerden dolayı okul saatleri dışında çalışmaya katılamaması sebebiyle bir kez izleme oturumu yapılabilmştir.

Canlı modelle öğretim ile video modelle öğretim verimlilik açısından karşılaştırıldığında, elde edilen bulgular değişkenlik göstermektedir. Verimliliğe ilişkin elde edilen bu bulgu, iki öğretim uygulaması arasında verimlilik açısından değişkenliğin bulunduğu önceki araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Ergenekon ve diğerleri, 2014; Odluyurt, 2013). Bulgulara göre ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı ve deneme sayısı açısından video modelle öğretimin üç denekte de daha verimli olduğu dikkati çekmektedir. Video modelle öğretim canlı modelle öğretime kıyasla daha verimli görünmektedir; ancak iki denekte oturum sayısı ve deneme sayısı arasındaki fark azken, bir denekte (Selim) bu farkın oldukça fazla olduğu göze çarpmaktadır. Elde edilen bulgular ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen; hata sayısı açısından iki denekte (Salih ve Selim) video modelle öğretimin, bir denekte ise canlı modelle öğretimin (Kaan) daha verimli olduğunu göstermekte iken; toplam öğretim süresi açısından iki denekte (Kaan ve Salih) canlı modelle öğretimin daha verimli olduğunu, bir denekte (Selim) ise iki öğretim uygulamasının eşit derecede verimli

olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Charlop-Christy, Le ve Freeman (2000) tarafından gerçekleştirilen ve toplam öğretim süresi açısından video modelle öğretimin daha verimli bulunduğu araştırmanın bulgularından farklılaşmaktadır. Araştırmada küçük grup öğretimi kullanılmış olması nedeniyle bazı deneklerde ölçüt karşılanmasına rağmen öğretime devam edilmiştir. Araştırmada deneklere, senaryosu üç farklı rolden oluşan sembolik oyunların kazandırılması hedeflenmiş, öğretim küçük grup öğretimi biçiminde gerçekleştirilmiş ve öğretimin sonlandırılması için üç denekte de ölçütün karşılanması gerekmiştir. Araştırmada verimlilik bulguları sunulurken her bir denek için kendi rolünde ölçüte ulaştığı zamandaki sayılar ve süreler verilmiş olmasına karşın bir denekte ölçüt karşılanırsa da öğretime devam edildiğinden, aslında o denek için daha fazla sayıda ve sürede öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu durum canlı modelle öğretim açısından denekler arasında önemli bir fark oluşturmazken, video modelle öğretim açısından Selim’de ciddi bir farkla sonuçlanmıştır. Ortaya çıkan bu tablo deneklere ait grafikler üzerinde de açıkça görülmektedir. Grafiklerde elde edilen veriler doğal yoklama oturumlarında toplanmıştır. Araştırmada uyarıcı kontrolünün kurulup kurulmadığını, başka bir deyişle deneklerin öğretilmesi hedeflenen oyunları kazanıp kazanmadıklarını belirlemek üzere her öğretim oturumunun ardından doğal yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Doğal yoklama oturumları canlı modelle öğretimin kullanıldığı garsonluk oyunu için ortalama 2 dk.’da tamamlanırken, video modelle öğretimin kullanıldığı berberlik oyunu için ortalama 3,5 dk.’da tamamlanmıştır. Öğretim oturumlarının süresine doğal yoklama oturumlarının süresi eklendiğinde hem canlı modelle öğretimin hem de video modelle öğretimin toplam öğretim süreleri en az iki katına çıkarak önemli ölçüde artmıştır.

Bireyler her zaman öğrenecekleri bilgi, beceri ya da davranış üzerinde doğrudan çalışma ya da deneyim elde etme olmadan, diğer bireylere bu davranışlar öğretilirken ya da diğer bireyler bu davranışları sergilerken gözleyerek de öğrenebilirler.. Bu araştırmada, her bir denekten garsonluk ve berberlik olmak üzere iki farklı oyunda kendileri için belirlenmiş olan birer role ilişkin replik ve davranışları kazanarak yerine getirmeleri beklenmiş; ancak deneklerin akranlarının rolleri olan diğer iki rolü de gözleyerek öğrenme aracılığıyla öğrenip öğrenmedikleri sınanmıştır. Gözleyerek öğrenmeye ilişkin yapılan sınamada deneklerin tümünün her iki oyunda da

diğer iki rolü %70 ve üzerinde performans sergileyerek gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Buna göre, araştırmada deneklerden her iki oyuna ilişkin birer rol olmak üzere iki rolü sergilemeleri beklenirken, denekler her oyunda ikişer farklı rol daha olmak üzere toplam altı rolü de yerine getirmişlerdir. OSB olan çocukların taklitle yönelik etkinlikleri gerçekleştirmede ve öğretim süreci içinde var olan modeli izlemeye yönelik sınırlıkları vardır. Araştırma bulguları, hem garsonluk oyununun öğretildiği canlı modellerle öğretimde hem de berberlik oyununun öğretildiği video modellerle öğretimde tüm deneklerin kendi rolleri dışındaki diğer iki rolü de oyun içindeki akranlarını gözleyerek öğrendiklerini, bir başka deyişle gözleyerek öğrenmenin gerçekleştiğini gösterir niteliktedir. Bu bulgu, Ozen, Batu ve Birkan (2012) tarafından OSB olan çocuklara sembolik oyunların öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan video modellerle öğretim sırasında gözleyerek öğrenmenin gerçekleştiğini ortaya koyan araştırmanın bulguları ile paralellik gösteren bu araştırma alanyazına da büyük katkı sağlamıştır; ancak araştırmada deneklerin oynadıkları oyun içinde yer alan diğer iki rolü akranlarını gözleyerek öğrendikleri varsayılsa da bu öğrenmenin, deneklerin öğretim oturumlarında video modellerle öğretim ve canlı modellerle öğretim sonucu mu, yoksa yoklama oturumlarında akranlarını gözlemeleri sonucu mu gerçekleştiği tam olarak ayırt edilememektedir. Araştırmada elde edilen gözleyerek öğrenme bulguları bu durum dikkate alınarak yorumlanmalıdır.

Araştırmada sosyal geçerlik verileri farklı kaynaklardan toplanmıştır. Bir araştırmanın sosyal geçerliğinin değerlendirilmiş olması o çalışmanın başarısının önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Schwartz ve Baer, 1991; Vuran ve Sönmez, 2008). Bu araştırmada hem belirlenen amaçların önemine, hem kullanılan yöntemin uygunluğuna, hem de elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere deneklerden ve öğretmen adaylarından sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Alanyazında, araştırmanın dolaylı kullanıcılarının yanı sıra doğrudan kullanıcılarından da sosyal geçerlik verisi toplamanın önemli olduğu vurgulanmaktadır (Schwartz ve Baer, 1991). Dolayısıyla, sosyal geçerlik verilerinin, araştırmanın hem doğrudan kullanıcılarından hem de dolaylı kullanıcılarından toplanmış olması nedeniyle araştırmanın alanyazına katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Araştırma bulguları, araştırmaya katılan deneklerin ve öğretmen adaylarının araştırmaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Kendileriyle görüşülen deneklerin tümü çalışmaya katılmaktan memnun olduklarını ve ileride yeniden böyle bir çalışmaya katılabileceklerini söylemişler, kullanılan öğretim uygulamalarından video modelle öğretimi daha fazla tercih ettiklerini ifade etmişler, deneklerden ikisi berberlik, biri ise garsonluk oyununu daha keyifli bulduklarını dile getirmişlerdir. Berberlik oyununu daha keyifli bulan deneklerin her ikisi de berberlikte kullanılan araçlara ve de gerçekleştirilen davranışlara ilgilerinin garsonluk oyununa kıyasla biraz daha üst düzeyde olmasına yordanabilir; çünkü her öğretim oturumu için bir araya gelindiğinde deneklerden ikisi berberlik oyununu ne zaman oynayacağız diye sormuş ya da sıradaki oyun garsonluk oyunu ise berberlik oyununu oynayalım ifadesini dile getirmiş olmaları berberlik oyununu daha çok tercih ettiklerini açıklayabilir; ancak deneklerden birisi berberlik oyununu video modelle öğretimle daha hızlı öğrenmesine rağmen. garsonluk oyununun basamaklarını tamamlamada daha hızlı olduğu için bu durum onu motive etmiş ve garsonluk oyununu daha çok sevdiğini söylemiştir.

Araştırmaya ilişkin görüşleri belirlenen öğretmen adayları ise; OSB olan çocuklar için sembolik oyun öğretimini önemli bulduklarını, küçük grup öğretiminin OSB olan çocuklar için uygun ve avantajlı olduğunu, sembolik oyunların öğretiminde hem canlı modelle öğretimin hem de video modelle öğretimin etkili görüldüğünü, kullanım açısından çoğunlukla canlı modelle öğretimi tercih ettiklerini ve çalışmayı büyük ölçüde beğendiklerini ifade etmişlerdir. Hem deneklerin hem de öğretmen adaylarının görüşlerini yansıtan bu bulgu, deneklerin ailelerinden ve akranlarından sosyal geçerlik verilerinin toplandığı önceki araştırmaların bulguları ile benzerdir (Ergenekon ve diğerleri, 2014; Odluyurt, 2013). Araştırmada elde edilen sosyal geçerlik bulgularına dayalı olarak araştırmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın bulguları içinde tartışılan güçlü yanlarının yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırmaya ilişkin önemli bir sınırlılık, video modelle öğretim ile canlı modelle öğretimde kullanılan modellerin farklılaşmasıdır. Araştırmada, alanyazındaki bilgiler dikkate alınarak hem video modelle öğretimde hem de canlı

modelle öğretimde kullanılan modellerin deneklerin cinsiyetleri ile aynı cinsiyette (erkek) olmalarına ve modellerin fiziksel özellikler açısından birbirlerine benzemelerine özellikle dikkat edilmiştir. Planlama açısından yaşanan güçlükler nedeniyle, canlı modelle öğretimde kullanılan modeller ile video modelle öğretimde kullanılan modeller farklılık göstermiştir. Ayrıca canlı modelle öğretimde kullanılan modellerin deneklerin tanıdığı kişilerden olmasına karşın, video modelle öğretimde kullanılan modellerin deneklerin tanımadığı kişilerden olması araştırmanın önemli bir sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, araştırmadaki oyunlarda kullanılan araç gereçlerin büyük bir kısmının oyuncaklardan ya da farklı işlevlere hizmet eden nesnelere oluşması, küçük bir bölümünün de gerçek nesnelere oluşmasıdır. Sembolik oyunlarda gerçek nesnelere kendi işlevleri dışında kullanılması söz konusudur; ancak bu araştırmada birkaç nesne kendi işlevinde kullanılmıştır. Az da olsa araştırmada nesnelere kendi işlevlerinde kullanılmış olmaları sembolik oyunun doğasına çok uygun olmadığından bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. (gerçek ayna, fırça, gerçek para ancak diğerleri oyuncak makas, tarak, şampuan, pizza vb.)

Araştırmada canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimi karşılaştırmak üzere uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Bu modelde her bir deneğe iki farklı bağımlı değişken kazandırılması hedeflenir ve bu bağımlı değişkenlerin eşit zorluk düzeyinde olması beklenir. Bu araştırmada, kazandırılması hedeflenen bağımlı değişkenlerin basamak sayıları ve gerektirdikleri davranışlar mantıksal analiz yapılarak eşitlenmeye çalışılmış ve bağımlı değişkenlerin eşit zorluk düzeyinde oldukları varsayılmıştır. Araştırmada bağımlı değişkenlerin eşit olup olmadıklarını belirlemek üzere deneysel analiz yapılmayıp yalnızca mantıksal analizin kullanılmış olması araştırmanın başka bir sınırlılığı olarak kabul edilebilir.

Araştırmanın son sınırlılığı ise, araştırmada kalıcılık verilerinin yalnızca bir oturum olmasıdır. Araştırmada kazanılan oyunların öğretim sona erdikten sonra da korunup korunmadığını belirlemek üzere izleme oturumları planlanmış, izleme oturumlarının öğretim sona erdikten 10, 60 ve 90 gün sonra gerçekleştirilmesi kararı

alınmıştır. Araştırmada öğretim sona erdikten 10 gün sonra gerçekleştirilecek olan izleme oturumu eğitim öğretim döneminin bitmesine yakın gerçekleştirilmiş; ancak bir sonraki izleme tarihinde deneklerden birinin okul değiştirmiş olması ve kişisel nedenlerden dolayı okul saatleri dışında çalışmaya katılamaması sebebiyle planlanan izleme oturumları tamamlanamamıştır. Bu durum, hem canlı modelle öğretimin hem de video modelle öğretimin kalıcılığının değerlendirilmesine ilişkin bir sınırlılık oluşturmaktadır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

5.2.1. Sonuç

Araştırma bulguları, küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin OSB olan çocuklara sembolik oyunların kazandırılmasında, kazanılan sembolik oyunların öğretim sona erdikten sonra da korunmasında, farklı araç gereçlere ve kişilere genellenmesinde etkili olduğunu; edinim aşamasında video modelle öğretimin canlı modelle öğretime kıyasla, kalıcılık aşamasında ise canlı modelle öğretimin video modelle öğretime kıyasla daha etkili olduğunu; genelleme aşamasında ise canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim arasında fark olmadığını göstermektedir. Bulgular ayrıca, canlı modelle öğretim ile video modelle öğretim arasında iki denekte video modelle öğretim lehine, bir denekte ise canlı modelle öğretim lehine verimlilik açısından farklılık olduğunu; araştırmada canlı modelle öğretim ve video modelle öğretim sırasında gözleyerek öğrenmenin gerçekleştiğini ve araştırmaya ilişkin hem deneklerin hem de öğretmen adaylarının görüşlerinin olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak; OSB olan çocukların oyun özelliklerine ilişkin özellikle sembolik oyun oynamada sınırlılıkları olduğu bilinmesine rağmen, araştırmada deneklere davranış ve replik sayıları birbirine yakın senaryoya dayalı iki oyun öğretilmesi planlanmış, oyunların öğretimi küçük grup öğretimi düzenlemesi biçiminde

yapılmış ve öğretim sürecinde video modeller ve canlı modellerle öğretim sunularak oyunlar öğretilmiştir. Söz konusu süreçte yer alan her bir düzenleme aracılığı ile OSB olan çocukların sembolik oyunu oynamayı öğrenebilmeleri araştırmanın amacına hizmet etmektedir.

5.2.2. Öneriler

Araştırma bulguları dikkate alınarak, hem uygulamaya hem de ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir.

5.2.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Araştırmanın bulgularında sembolik oyun öğretiminde video modellerle öğretimin üç deneğin üçünde de canlı modellerle öğretim uygulamasından daha etkili görülmüştür. Dolayısıyla, OSB olan çocuklarla sembolik oyun becerilerinin öğretiminde öğretmenlere ve anne babalara video modellerle öğretim sürecini kullanmaları önerilmektedir.
2. Bu araştırmada OSB olan çocukların sembolik oyunları öğrenebildikleri görülmüş, dolayısıyla anne babalara ve öğretmenlere farklı sembolik oyunların (doktorluk, öğretmenlik oyunları gibi) öğretimini farklı ortamlarda (evde, parkta) tercih edecekleri modelleme türlerinden birisi ile öğretmeleri önerilebilir.

5.2.2.2. İleri araştırmalara ilişkin öneriler

1. Video model öğretim ve canlı modellerle öğretim sonrasında öğrenmenin olup olmadığını değerlendirebilmek denek performansının sürekli olarak izlenebilmesi amacıyla öğretim oturumlarından hemen sonra günlük yoklama oturumları düzenlenmiştir. Doğal yoklama oturumlarının düzenlenmesi

uygulamacı için zaman ve maliyet açısından ek yük getirmekte ve öğretim sürecini zorlaştırması nedeniyle ileriki araştırmalarda ek yükü azaltmak ve öğretim sürecini kolaylaştırmak amacıyla günlük doğal yoklama oturumları yerine aralıklı doğal yoklama oturumları düzenlenebilir.

2. Çalışmada canlı modelle öğretimde ve video modelle öğretimde model olan kişiler yetişkinlerdir. İleri araştırmalarda akranların model olması durumunda bu iki uygulamanın karşılaştırılması planlanabilir. Ayrıca hem video modelle öğretimde hem de canlı modelle öğretimde yer alan modellerin aynı kişilerden oluşması önerilebilir.
3. Araştırmada kullanılan araç gereçlerin ya tümünün oyuncak ya da tümünün işlevi dışında gerçek nesnenin kullanılması önemlidir. İleriye dönük yapılacak araştırmalarda sembolik oyunun bir gereği olarak araştırmada yer alacak olan araç gereçlerin tümünün gerçek nesne kullanılacaksa gerçek nesnelerin işlevi dışında kullanılması ya da tümünün oyuncak olarak kullanılması önerilebilir.
4. Araştırmada kullanılan modelin bir gerekliliği olarak her bir deneğe iki farklı bağımlı değişken kazandırılması hedeflenirken ve bu bağımlı değişkenlerin eşit zorluk düzeyinde olmasına dikkat edilir. Araştırmada bağımlı değişkenlerin eşit olup olmadıklarını belirlemek üzere deneysel analiz yapılamamasından yola çıkılarak bağımlı değişkenleri eşitlemek açısından mantıksal analiz yapılmıştır. İleri araştırmalara yönelik mantıksal analizin yanı sıra deneysel analiz yapılması diğer bir öneridir.
5. Bu araştırmada yer alan sınırlılıklardan birisi de izleme verisinin planladığı zamanda yapılamamış olmasıdır. Araştırmada yer alan modelin bir gerekliliği olmamasına rağmen izleme verisi toplanması araştırmayı güçlü kılması açısından önemlidir. Bu nedenle izleme oturumlarının belirlenen sayıda ve birden fazla gerçekleştirilmesi önerilebilir.
6. Araştırmada video modelle öğretimde kullanılan araç dizüstü bilgisayardır. İleri araştırmalarda dizüstü bilgisayar yerine tablet kullanılarak araştırma gerçekleştirilebilir.
7. İleri araştırmalar açısından bulgular ele alındığında ise, öncelikle farklı düzeyde OSB olan çocuklara video modelle öğretim ve canlı modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılmasının planlandığı araştırmaların tasarlanması önerilebilir.

8. İleri araştırmalara önerilebilecek bir diğer öneri ise, farklı davranışların öğretiminde bu iki öğretim uygulamasının karşılaştırılmasıdır (Günlük yaşam becerileri, serbest zaman etkinlikleri, sosyal beceriler vb)

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2001). Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3, 25-33.
- Allen, K. D., Wallace, D. P., Greene, D. J., Bowen, S. L., & Burke, R. V. (2010). Community-based vocational instruction using videotaped modeling for young adults with autism spectrum disorders performing in air-inflated mascots. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 186-192.
- Allen, K. D., Wallace, D. P., Renes, D., & Bowen, S. L. (2010). Use of video modeling to teach vocational skills to adolescents and young adults with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children*, 33, 339-349.
- Amerikan Psikiyatri Birliği-APA. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal elkitabı (DSM-5)*, (Çev: Ertuğrul Köroğlu.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aydın, A. (2012). Turkish adaptation of test of pretend play. *Educational Sciences: Theory and Practices*, 12, 916-925.
- Ayres, K.M., & Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Educating and Training in Developmental Disabilities*, 40(2), 183-196.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive model. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Bass, J., & Mulick, J. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools*, 44, 727-735.

- Bellini, S. & Akullian, J. ve Hopf, A. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self- modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Council Exceptional Children*, 73, 264-287.
- Benner, L. (2011). Comparing the effects of three modeling conditions on the performance of simple tasks by elementary aged children with autism spectrum disorders. in the Counseling and Educational Psychology Department of the School of Education, Indiana University.
- Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with Asperger Syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 100-106.
- Bernstorf, E. (2012). Parten's level of Kodaly Teaching. *Kodaly Envoy*, 39, 7-11.
- Boutot, E. A., Guenther, T., & Crozier, S. (2005). Let's play: Teaching play skills to young children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 285-292.
- Boudreau, E., & D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: the effects of video modeling, *Journal of Developmental Physical Disabilities*, 22, 415-431.
- Buggey, T. (2005). Video self-modeling applications with children with autism spectrum disorder in a small private school. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 52-63.
- Buggey, T. (2009). *Seing is believing: Video self-modeling for people with autism and other developmental disabilities*. Bethesda, Maryland: Woodbine House Inc.
- Buggey, T., Toombs, K., Gardener, P., & Cervetti, M. (1999). Training responding behaviors in students with autism: Using videotaped self-modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 205-214.

- Carnahan, C., Musti-Rao, S., & Bailey, J. (2009). Increasing academic engagement and literacy learning for students with autism. *Education and Treatment of Children, 1*, 37-61.
- Charlop-Christy, M. H. & Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*, 12-22.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 537-552.
- Charlop, M. H., Denis, B., Carpenter, M. H., & Greenberg, H. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children autism through video modeling. *Education and Treatment of Children, 33*, 371-393.
- Collins, B. C., Gast, D. L., Ault, M. J., & Wolery, M. (1991). Small group instruction: Guidelines for teachers of students with moderate to severe handicaps. *Education and Training Mental Retardation, 26*, 18-31.
- Colozzi, G. A., Ward, L., & Crotty, K. E. (2008). Comparison of simultaneous prompting procedure in 1:1 and small group instruction to teach play skills to preschool students with pervasive developmental disorder and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*, 226-248.
- Corbett, A. B. (2003). Video modeling: A window into the world autism. *The Behavior Analyst Today, 4*, 367-377.
- Crocket, C., Fleming, R. K., Doepke, K. J., & Stevens, J. S. (2007). Parent training: Acquisition and generalization of discrete trials teaching skills with parents of children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 28*, 23-36.
- D'Ateno, P., Mangiapanello, K., & Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*, 5-11.

- Dauphin, M., Kinney, E. M., Stromer, R., & Koegel, R. L. (2004). Using video enhanced activity schedules and matrix training to teach sociodramatic play to a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*, 238-250.
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles-Smith B., & Ganz J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*, 163-169.
- Dowrick, P. W. (1999). A review of self modeling and related interventions. *Applied and Preventative Psychology, 8*, 23-39.
- Doyle, P. M., Gast, D. L., Wolery, M., Ault, M. J., & Farmer, J., A. (1990). Use of constant time delay in small group instruction: A study of observational and incidental learning. *The Journal of Special Education, 23*, 369-385.
- Drew, W. F., Christie, J., Johnson, J. E., Meckley, A. M., & Nell, M. L. (2008). Constructive play: A value-added strategy for meeting early learning standards. *Young Children, 63*, 38-44.
- Egel, A. L., Richman, G. S., & Koegel, R. L. (1981). Normal peer models and autistic children's learning. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14*, 3-12.
- Ergenekon, Y., Tekin-İftar, E., Kapan, A., & Akmanoglu, N. (2014). Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49*, 200-213.
- Farmer, J. A., Gast, D. L., Wolery, M., & Winterling, V. (1991). Small group instruction for students with severe handicaps: A study of observational learning. *Education and Training in Mental Retardation, 26*, 190-201.
- Fickel, K. M., Schuster, J. W., & Collins, B. C. (1998). Teaching different tasks using different stimuli in heterogeneous small group. *Journal of Behavioral Education, 8*, 219-244.

- Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*, 26-38.
- Gast, D. L., Wolery, M., Morris, L. L, Doyle, P. M., & Meyer, S. (1990). Teaching sight word reading in a group instructional arrangement using constant time delay. *Exceptionality, 1*, 81-96.
- Gena, A., Couloura, S., & Kymissis, E. (2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in-vivo or video modeling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*, 545-556.
- Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*, 291-304.
- Gonzales-Lopez, A., & Kamps, D. M. (1997). Social skills training to increase social interactions between children with autism and their typical peers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 12*, 2-14.
- Graetz, J. E., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2006). Using video self-modeling to decrease inappropriate behavior. *Teaching Exceptional Children, 38*, 43-48.
- Gürsel, O., Tekin-İftar, E., & Bozkurt, F. (2006). Effectiveness of simultaneous prompting in small group: The opportunity of acquiring non-target skills through observational learning and instructive feedback. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*, 225-243.
- Haring, T. G., Kennedy, C. H., Adams, M. J., & Pitts-Conway, V. (1987). Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 89-96.
- Herken, H. & Özkan, İ. (1998). Sigara ve sosyal öğrenme. *Genel Tıp Dergisi, 8*, 45-47.

- Hess, L. (2006). I would like to play but I don't know how: Case study of pretend play in autism. *Child Language Teaching And Therapy*, 22 (1) 97-116.
- Hill, J., & Gutwin, C. (2004). The MAUI toolkit: Groupware widgets for group awareness. *Computer Supported Cooperative Work*, 13, 539-571.
- Hitchok, C. H., Prater, M. A., & Dowrick, P. W. (2004). Reading comprehension and fluency examining the effects of tutoring and video self modeling on first grade students with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 27, 89-103.
- Holcombe, A., Wolery, M., & Gast, D. L. (1994). Comparative single subject research: Description of designs and discussion of problems. *Topics in Early Childhood and Special Education*, 16, 168-190.
- İngersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 487-505.
- Kamps, D., Walker, D., Maher, J., & Rotholz, D. (1992). Academic and environmental effects of small group arrangements in classrooms for students with autism and other developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 277-293.
- Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellikleri gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama Sanayi ve Tic. A. Ş.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2013). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Jahr, E., Eldevik, S., & Eikeseth, S. (2000). Teaching children with autism to initiate and sustain cooperative play. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 151-69.

- Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism, 7*, 379-390.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13*, 16-25.
- Landreth, G., Ray, D., & Bratton, S. (2009). Play therapy in elementary schools. *Psychology in the Schools, 46*, 281-289.
- Ledford, J. R., Gast, D. L., Luscre, D., & Ayres, K. M. (2008). Observational and incidental learning by children with autism during small group instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 86-103.
- Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*, 487-497.
- Lusardi, M. M., Levangie, P. K., & Fein, B. D. (2002). A problem-based learning approach to facilitate evidence-based practice in entry-level health professional education. *Journal of Prosthetics and Orthotics, 14*, 40-50.
- Ma, H. H. (2006). An alternative method for quantitative synthesis of single-subject researches: Percentage of data points exceeding the median. *Behavior Modification, 30*, 598-617.
- Ma, H. H. (2009). The effectiveness of intervention on the behavior of individuals with autism: A meta-analysis using percentage of data points exceeding the median of baseline Phase (PEM). *Behavior Modification, 3*, 339-359.
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., & Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions, 20*, 225-238.
- MacDonald, R., Sacramone, S., Mansfield, R., Wiltz, K., & Ahearn, W. H. (2009). Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*, 43-55.

- Marcus, A., & Wilder, D. A. (2009). A comparison of peer video modeling and self video modeling to teach textual responses in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 335–341.
- Massey, N. G. & Wheeler, J. J. (2000). Acquisition and generalization of activity schedules and their effects on task engagement in a young child with autism in an inclusive pre-school classroom. *Education Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 326-335.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 31.05.2006 tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Oyun Etkinlikleri-2*, Ankara.
- Morrison, R. S., Sainato, D. M., Benchaaban, D., & Endo, S. (2002). Increasing play skills of children with autism using activity schedules and correspondence training. *Journal of Early Intervention*, 25, 58-72.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36, 1-23.
- Nikopoulos, C. K. & Keenan, M. (2006). *Video modeling and behaviour analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Odluyurt S. (2013). Kaynaştırmaya devam eden otistik özellikler gösteren çocuklara kurallı oyun öğretiminde akranları tarafından doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretiminin etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 536-540.
- Ozonoff, S. & Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Developmental Disorders*, 25, 415-433.

- Özen, A., Batu, E. S., & Birkan, B. (2012). Teaching skills play to children with autism through video modeling: Small group arrangement and observational learning. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*, 84-96.
- Palmen, A., Didden, R., & Arts, M. (2008). Improving question asking in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Autism, 12*, 83-98.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*, 243-269. (Aktaran: Rubin, Maioni, & Hornung, 1976).
- Paterson, C. R., & Arco, L. (2007). Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behavior Modification, 31*, 660-681.
- Rao, S. M. & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children, 38*, 26-33.
- Reagon, K. A., Higbee, T. S., & Endicott, K. (2006). Teaching pretend play skills to a student with autism using video modeling with a sibling as model and play partner. *Education and Treatment of Children, 29*, 517-528.
- Rehfeldt, R. A., Dahman, D., Young, A., Cherry, H., & Davis, P. (2003). Teaching a simple meal preparation skill to adults with moderate and severe mental retardation using video modeling. *Behavioral Intervention, 18*, 209-218.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L., & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle-and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development, 47*, 414-419.
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 1024-1039.
- Rutledge, K. (2004). *Social learning theory*. 02.01.2004 tarihinde. http://teachnet.edb.utexas.edu/~lynda_abbott/Social.html adresinden edinilen bilgi.

- Schloss, P. J., & Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schwartz, I. S., & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 189-204.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Shelton, B. S., Gast, D. L., Wolery, M., & Winterling, V. (1991). The role of small group instruction in facilitating observational and incidental learning. *Language, Speech, and Hearing Services in the School*, 22, 123-133.
- Sherer, M., Pierce, K., Paredes, S., Kisacky, K., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology. *Behavior Modification*, 25, 140-159.
- Simpson, R. L., & Myles, B. S. (1998). Aggression among children and youth who have Asperger's Syndrome: A different population requiring different strategies. *Preventing School Failure*, 42, 149-153.
- Sindelar, P. T., Rosenberg, M. S., & Wilson, R. J. (1985). An adapted alternating treatments design for instructional research. *Education and Treatment of Children*, 8, 67-76.
- Singer, D. G., Golinkof, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2013). *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press. [<http://udel.edu/~roberta/play/book.html> adresinden 24 Nisan 2013 tarihinde edinilen bilgi].
- Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1992). Teaching children with autism appropriate play in unsupervised environments using a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 447-459.
- Stahmer, A. C., Ingersoll, B., & Carter, C. (2003). Behavioral approaches to promoting play. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 7, 401-413.

- Sucuoğlu, B. (2013). Okulöncesi eğitimde oyun ve önemi. U. Tüfekçioğlu. (Ed.). *Çocukta oyun gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Taylor, B. A., Levin, L., & Jasper, S. (1999). Increasing play-related statements in children with autism toward their siblings: Effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 11*, 253-264.
- Tekin-İftar, E. (2012). Davranış kayıt teknikleri. E. Tekin-İftar (Ed.). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tekin, E., Kırcaali-İftar, G., Birkan, B., Uysal, A., Yıldırım, S., & Kurt, O. (2001). Using constant time delay to teach leisure skills to children with developmental disabilities. *Mexican Journal of Behavior Analysis, 27*, 337-362.
- Tekin-İftar, E. & Birkan, B. (2008). Small group instruction for students with autism: General case training and observational learning. *The Journal of Special Education, 40*, 50-63.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terpstra, J. & Tamura, R. (2007). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education, 35*, 405-411.
- Tetrault, S. A., & Lerman, D. C.(2010). Teaching social skills to children with autism using point-of-view video modeling. *Education and Treatment of Children, 33*, 395-419.
- Toktamış, B. (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5*, 127-139.
- Tryon, A. S., & Keane, S. P. (1986). Promoting imitative play through generalized observational learning in autistic-like children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 14*, 537-549.

- Tüfekçioğlu, U. (2013). Engelli çocuklarda oyun gelişimi: Otistik çocuklar. U. Tüfekçioğlu. (Ed.). *Çocukta oyun gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretilmesi. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Vuran, S. ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütölen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9, 55-65.
- Wert, B. Y., & Neisworth, J. T. (2003). Effects of video self-modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 30-34.
- Werts, M. G., Caldwell, N. K., Wolery, M. (2003). Instructive feedback: Effects of a presentation variable. *Journal of Behavioral Education*, 37, 124-133.
- Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 67-77.
- Wolberg, J. K., & Schuler, A. L (2006). Promoting social reciprocity and symbolic representation in children with autism spectrum disorders. T. Charman & W. Stone (Eds.). *Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Identification, Diagnosis, and Intervention*. New York: The Guilford Press. New York London.
- Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate and severe handicaps: Use of response prompting strategies*. White Plains, NY: Longman.

- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology*. (10th edition). Boston: Pearson Education, Inc.
- Xu, Y. (2010). Children's social play sequence: Parten's classic theory revisited. *Early Child Development and Care*, 180, 489-498.
- Yılmaz, I., Yanardağ, M., Birkan, B., & Bumin, G. (2004). Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism. *Pediatrics International*, 46, 624-626.
- Yücesoy Özkan, S. (2013). Comparison of peer and self-video modeling in teaching first aid skills to children with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48, 88-102.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2012). Sosyal yeterliğin geliştirilmesine temel oluşturan öğrenme kuramları. S. Vuran (Ed.). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2012). *Tek denekli araştırmalarda meta-analiz*. Eskişehir: Yayımlanmamış ders notları.
- Zirpoli, T. J., & Melloy, K. J. (1997). *Behavior management: Applications for teachers and parents*. (2nd edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

EKLER

- EK-1.** Eskişehir Valiliği'nden Alınan Yazılı İzin
- EK-2.** Anne-Baba İzin Formu
- EK-3.** Canlı Modelle Öğretimde Yer Alan Modellerin Performanslarını Belirlemeye İlişkin Kontrol Listesi
- EK-4.** Video Modelle Öğretimde Yer Alan Modellerin Performanslarını Belirlemeye İlişkin Kontrol Listesi
- EK-5.** Uzmanlara Gönderilen Senaryolara İlişkin Değerlendirme Ölçütleri
- EK-6.** Garsonluk Oyununa İlişkin Senaryo
- EK-7.** Berberlik Oyununa İlişkin Senaryo
- EK-8.** Garsonluk Oyununa İlişkin Başlama Düzeyi, Doğal Yoklama, Genelleme, İzleme ve Gözleyerek Öğrenmeyi Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu
- EK-9.** Berberlik Oyununa İlişkin Başlama Düzeyi, Doğal Yoklama, Genelleme, İzleme ve Gözleyerek Öğrenmeyi Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu
- EK-10.** Sosyal Geçerlik Soru Formu (Denek Formu)
- EK-11.** Sosyal Geçerlik Soru Formu (Öğretmen Adayı Formu)
- EK-12.** Başlama Düzeyi, Doğal Yoklama, Genelleme, İzleme ve Gözleyerek Öğrenmeyi Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu
- EK-13.** Canlı Modelle Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu
- EK-14.** Video Modelle Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu
- EK-15.** ÖZGEÇMİŞ

EK-1. Eskişehir Valiliği'nden Alınan Yazılı İzin



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/271919

20/01/2014

Konu: Araştırma İzni.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

BOLU

İlgi :a) 23.12.2013 tarih ve 1159 sayılı yazınız.
b) 17.01.2014 tarih ve 249506 sayılı Müdürlük Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihinsel Engelliler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi NURAY ÖNCÜL'ün Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocuklara Sembolik Oyun becerilerinin Öğretiminde Küçük Grup Öğretimi Biçiminde Sunulan Canlı Model ve Video Model Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması " konulu çalışmasına ait ilgi (b) Müdürlük Onayı ve müdürlüğümüzce tasdik edilen çalışmanın bir örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Arif DEDE
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1: Müdürlük Onayı.
- 2: Anket Çalışması ve Ekleri (6 sayfa)



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c460-53b1-366d-a33f-94e6 kodu ile yapılabilir.

Büyükdere Mh. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>
e-posta : sinavlar26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M.DOĞAN
Tel : (0 222) 239 72 00 - 407
Faks: (0 222) 239 39 22

EK-2. Anne-Baba İzin Formu

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyun becerilerinin öğretiminde küçük grup öğretimi biçiminde sunulan canlı modelle öğretim ve video modelle öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılmasıdır.

Bu çalışmada, çalışmanın amacı kapsamında çocuğuma sembolik oyun becerilerinin öğretilmesine izin veriyorum. Nuray Öncül'ün;

- a) Çalışma takvimine göre belirlenmiş zaman dilimlerinde çocuğumla çalışma yürüteceğini;
- b) Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun kimlik bilgilerinin hiçbir yerde kullanılmayacağını,
- c) İstediğimde neden ileri sürmeden çocuğumu çalışmadan çekebileceğimi,
- d) Araştırma süresince, Nuray Öncül'ün kendisine sorulan sorulara yanıt vereceğini,
- e) Araştırmada verilerin toplanması ve analizinde kullanılmak üzere çocuğumun video görüntülerinin kullanılacağını anlamış bulunmaktayım.

Tarih

Anne-Baba İmzası

EK-3. Canlı Modelle Öğretimde Yer Alan Modellerin Performanslarını Belirlemeye İlişkin Kontrol Listesi

Hedef Davranışlar	Modellerin Görüntüsü		Açıklama
	Uygun	Uygun Değil	
1. Müdür kapının yakınında durur.			
2. Garson tezgâhın arkasında durur.			
3. Müşteri restorana girer.			
4. Müdür “Hoş geldiniz. Nasılsınız?” der.			
5. Müşteri “İyiyim. Siz nasılsınız?” der.			
6. Müdür “Teşekkür ederim.” der.			
7. Müdür “Buraya oturabilirsiniz” der.			
8. Müşteri müdürün gösterdiği yere oturur.			
9. Müdür kasanın arkasına gider.			
10. Müdür oturup dergi okur.			
11. Garson tezgâhtan mönüyü alır.			
12. Garson müşterinin yanına gelir.			
13. Garson “Merhaba.” der.			
14. Müşteri “Merhaba.” der.			
15. Garson müşteriye mönü verir.			
16. Müşteri mönüyü alır.			
17. Müşteri mönüye bakar.			
18. Garson “Ne istersiniz?” der.			
19. Müşteri “Pizza istiyorum.” der.			
20. Müşteri “İçecek de ayran.” der.			
21. Garson masanın yanından ayrılıp tezgâhın arkasına gider.			
22. Müşteri yemeğin gelmesini bekler.			
23. Garson tezgâhtan aldığı ayranı müşterinin önüne koyar.			
24. Garson tezgâhtan aldığı pizzayı müşterinin önüne koyar.			
25. Garson “Afiyet olsun.” der.			
26. Garson tezgâhın arkasına gider.			
27. Müşteri pizzasını yer.			
28. Müşteri ayranını içer.			
29. Müşteri yemeğini bitirince garson pizzayı ve ayranı alır.			
30. Garson “Başka bir isteğiniz var mı?” der.			
31. Garson pizza ve ayranı tezgâhın üstüne koyar.			
32. Garson müşteriye doğru yönelir.			
33. Müdür “Çay ya da kahve alırsınız?” der.			
34. Müşteri “Teşekkürler. Almayayım.” der.			
35. Müşteri masadan kalkar.			
36. Müdür kasanın arkasına gider.			
37. Müşteri kasanın önüne gelir.			
38. Müşteri “Ne kadar ödeyeceğim?” der.			
39. Müdür “15 lira” der.			
40. Müdür “Afiyet olsun” der.			
41. Müşteri cüzdanından 20 lira çıkarıp verir.			
42. Müdür 20 lirayı alır.			
43. Müdür müşteriye 5 lira geri verir.			
44. Müşteri aldığı 5 lirayı bahşiş kutusuna atar.			
45. Müdür “Yine bekleriz.” der.			
46. Müşteri restorandan çıkar.			

EK-4. Video Modelle Öğretimde Yer Alan Modellerin Performanslarını Belirlemeye İlişkin Kontrol Listesi

Hedef Davranışlar	Modellerin Görüntüsü		Açıklama
	Uygun	Uygun Değil	
1. Çırak yerleri süpürür.			
2. Berber sandalyede oturur.			
3. Müşteri berberden içeri girer.			
4. Berber ayağa kalkar.			
5. Berber "Hoş geldiniz." der.			
6. Müşteri "Hoş bulduk." der.			
7. Müşteri koltuğa oturur.			
8. Çırak elindeki süpürgeyi bırakır.			
9. Çırak "Bir şey içer misiniz?" der.			
10. Müşteri "Hayır. Teşekkür ederim." der.			
12. Berber "Saçlarınıza ne yapılacak?" der.			
13. Müşteri "Arkadan biraz kısaltın." der.			
14. Çırak çekmeceден kesim önlüğünü, tarağı ve makası alır.			
15. Çırak "Usta malzemeleri getirdim." der.			
16. Çırak tarağı ve makası masaya koyar.			
17. Çırak önlüğü müşterinin boynuna bağlar.			
18. Berber müşterinin saçını keser.			
19. Çırak berberi izler.			
20. Berber tarağı ve makası masaya koyar.			
21. Berber müşterinin önlüğünü çözer.			
22. Berber "Oğlum beyefendinin saçını yıka." der.			
23. Berber koltuğun yanında bekler.			
24. Çırak "Tamam, usta, yıkıyorum." der.			
25. Müşteri lavaboya doğru kafasını eğer.			
26. Çırak müşterinin saçını yıkar.			
27. Müşteri kafasını kaldırır.			
28. Çırak aldığı havluyla müşterinin saçını kurular.			
29. Çırak aynayı getirir.			
30. Çırak saçına bakması için aynayı müşterinin saçına tutar.			
31. Berber kasanın arkasına gider.			
32. Müşteri "Elinize sağlık." der.			
33. Çırak "Sihhatler olsun." der.			
34. Çırağa 5 lira bahşiş verir.			
35. Çırak parayı alır.			
36. Çırak "Sağ olun." der.			
37. Müşteri kasanın önüne gider.			
38. Müşteri "Borcum ne kadar?" diye sorar.			
39. Berber "10 lira" der.			
40. Müşteri cebinden 10 lira çıkarıp verir.			
41. Berber 10 lirayı alır.			
42. Berber fişi uzatır.			
43. Berber "Fişiniz." der.			
44. Müşteri "Hoşça kalın." der.			
45. Berber "Güle güle." der.			
46. Çırak "Güle güle." der.			

EK-5. Uzmanlara Gönderilen Senaryolara İlişkin Değerlendirme Ölçütleri

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara öğretilmesi planlanan sembolik oyunlara ilişkin senaryolar yer almaktadır. Bu senaryolar, çocukların günlük yaşamda en fazla karşılaşılabilecekleri meslekler göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır. Senaryolar, Okul Öncesi Eğitimi ve Zihin Engelliler Eğitimi alanındaki uzman iki öğretim elemanı tarafından birlikte hazırlanmıştır. Ekte ikisi bir sorun içeren, diğer ikisi ise herhangi bir sorun içermeyen toplam dört adet senaryo yer almaktadır. Senaryoların çok uzun olmamasına, senaryoların üç çocuğun grup biçimde oynayabilecekleri şekilde kurgulanmasına ve senaryolarda yer alan figürlerin mümkün olduğunca eşit ağırlıkta rollerinin olmasına dikkat edilmiştir. Sizden ricam ekte yer alan senaryoları hem aşağıdaki maddeler açısından inceleyerek, hem de bu maddelerden bağımsız olarak görüşlerinizi tarafıma bildirmenizdir. Sizin görüşleriniz bu çalışmanın niteliğinin artması açısından oldukça önemlidir. Kıymetli zamanınızı bana ayırdığınız için şimdiden teşekkür eder, ilginiz ve desteğiniz için şükranlarımı sunarım.

Nuray Öncül

Senaryoların Değerlendirilmesine İlişkin Maddeler

1. Senaryoların uzunluğu
2. Senaryoların uzunluk açısından birbirine eşitliği
3. Senaryoların zorluğu
4. Senaryoların zorluk açısından birbirine eşitliği
5. Senaryoların birbirinden bağımsızlığı
6. Senaryolarda yer alan figürlerin rollerinin birbirine eşitliği
7. Senaryoların altı yaş ve üstü otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için uygunluğu
8. Senaryolardaki kurguların uygunluğu
9. Senaryolardaki sözel ifadelerin uygunluğu
10. Öğretim için sorun içeren ve sorun içermeyen senaryolardan hangilerinin tercih edilebileceği

EK-6. Garsonluk Oyununa İlişkin Senaryo

- Müdür : Kapının yakınında durur.
 Garson : Tezgâhın arkasında durur.
 Müşteri : Restorana girer.
 Müdür : “Hoş geldiniz. Nasılsınız?” der.
 Müşteri : “İyiyim. Siz nasılsınız?” der.
 Müdür : “Teşekkür ederim.” der.
 Müdür : Buraya oturabilirsiniz.
 Müşteri : Müdürün gösterdiği yere oturur.
 Müdür : Kasanın arkasına gider.
 Müdür : Oturup dergi okur.
 Garson : Tezgâhtan menüyü alır.
 Garson : Müşterinin yanına gelir.
 Garson : “Merhaba.” der.
 Müşteri : “Merhaba.” der.
 Garson : Müşteriye mönü verir.
 Müşteri : Mönüyü alır.
 Müşteri : Mönüye bakar.
 Garson : “Ne istersiniz?” der.
 Müşteri : “Pizza istiyorum.” der.
 Müşteri : “İçecek de ayran.” der.
 Garson : Masanın yanından ayrılıp tezgâhın arkasına gider.
 Müşteri : Yemeğin gelmesini bekler.
 Garson : Tezgâhtan aldığı ayranı müşterinin önüne koyar.
 Garson : Tezgâhtan aldığı pizzayı müşterinin önüne koyar.
 Garson : “Afiyet olsun.” der.
 Garson : Tezgâhın arkasına gider.
 Müşteri : Pizzasını yer.
 Müşteri : Ayranını içer.
 Garson : Müşteri yemeğini bitirince garson pizzayı ve ayranı alır.
 Garson : “Başka bir isteğiniz var mı?” der.
 Garson : Pizzayı ve ayranı tezgâhın üstüne koyar.
 Müdür : Müşteriye doğru yönelir.
 Müdür : “Çay ya da kahve alır mısınız?” der.
 Müşteri : “Teşekkürler. Almayayım.” der.
 Müşteri : Masadan kalkar.
 Müdür : Kasanın arkasına gider.
 Müşteri : Kasanın önüne gelir.
 Müşteri : “Ne kadar ödeyeceğim?” der.
 Müdür : “15 lira” der.
 Müşteri : Cüzdanından 20 lira çıkarıp verir.
 Müdür : 20 lirayı alır.
 Müdür : Kasaya 20 lirayı koyar.
 Müdür : Kasadan 5 lira alır.
 Müdür : Müşteriye 5 lira geri verir.
 Müşteri : Aldığı 5 lirayı bahşiş kutusuna atar.
 Müdür : “Yine bekleriz.” der.
 Müşteri : Restorandan çıkar.

EK-7. Berberlik Oyununa İlişkin Senaryo

Çırac	: Yerleri süpürür.
Berber	: Sandalyede oturur.
Müşteri	: Berberden içeri girer.
Berber	: Ayağa kalkar.
Berber	: “Hoş geldiniz.” der.
Müşteri	: “Hoş bulduk.” der.
Müşteri	: Koltuğa oturur.
Çırac	: Elindeki süpürgeyi bırakır.
Çırac	: “Bir şey içer misiniz?” der.
Müşteri	: “Hayır. Teşekkür ederim.” der.
Berber	: “Saçlarınıza ne yapılacaktır?” der.
Müşteri	: “Arkadan biraz kısaltın.” der.
Çırac	: Çekmecedan kesim önlüğünü, tarağı ve makası alır.
Çırac	: “Usta malzemeleri getirdim.” der.
Çırac	: Tarağı ve makası masaya koyar.
Çırac	: Önlüğü müşterinin boynuna bağlar.
Berber	: Müşterinin saçını keser.
Çırac	: Berberi izler.
Berber	: Tarağı ve makası masaya koyar.
Çırac	: Müşterinin önlüğünü çözer.
Berber	: “Oğlum beyefendinin saçını yıka.” der.
Berber	: Koltuğun yanında bekler.
Çırac	: “Tamam usta, yıkıyorum.” der.
Müşteri	: Lavaboya doğru kafasını eğer.
Çırac	: Saçı yıkar.
Müşteri	: Kafasını kaldırır.
Çırac	: Aldığı havluyla saçını kurular.
Çırac	: Aynayı getirir.
Çırac	: Saçına bakması için aynayı müşterinin saçına tutar.
Berber	: Kasanın arkasına gider.
Müşteri	: “Elinize sağlık.” der.
Çırac	: “Sihhatler olsun.” der.
Müşteri	: Çırağa 5 lira bahşiş verir.
Çırac	: Parayı alır.
Çırac	: “Sağ olun.” der.
Müşteri	: Kasanın önüne gider.
Müşteri	: “Borcum ne kadar?” diye sorar.
Berber	: “10 lira” der.
Müşteri	: Cebinden 10 lira çıkarıp verir.
Berber	: 10 lirayı alır.
Berber	: Fişi uzatır.
Berber	: “Fişiniz.” der.
Müşteri	: “Hoşçakalın.” der.
Berber	: “Güle güle.” der.
Çırac	: “Güle güle.” der.
Müşteri	: Kapıdan çıkar.

EK-8. Garsonluk Oyununa İlişkin Başlama Düzeyi, Doğal Yoklama, Genelleme, İzleme ve Gözleyerek Öğrenmeyi Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu

Çocuğun Adı-Soyadı:	Garsonluk Oyununun Basamakları				
	Oturumlar				
	1	2	3	4	5
1. Müdür kapının yakınında durur.					
2. Garson tezgâhın arkasında durur.					
3. Müşteri restorana girer.					
4. Müdür "Hoş geldiniz. Nasılsınız?" der.					
5. Müşteri "İyiyim. Siz nasılsınız?" der.					
6. Müdür "Teşekkür ederim." der.					
7. Müdür "Buraya oturabilirsiniz" der.					
8. Müşteri müdürün gösterdiği yere oturur.					
9. Müdür kasanın arkasına gider.					
10. Müdür oturup dergi okur.					
11. Garson tezgâhtan mөнüyü alır.					
12. Garson müşterinin yanına gelir.					
13. Garson "Merhaba." der.					
14. Müşteri "Merhaba." der.					
15. Garson müşteriye mөнü verir.					
16. Müşteri mөнüyü alır.					
17. Müşteri mөнüye bakar.					
18. Garson "Ne istersiniz?" der.					
19. Müşteri "Pizza istiyorum." der.					
20. Müşteri "İçecek de ayran." der.					
21. Garson masanın yanından ayrılıp tezgâhın arkasına gider.					
22. Müşteri yemeğın gelmesini bekler.					
23. Garson tezgâhtan aldığı ayranı müşterinin önüne koyar.					
24. Garson tezgâhtan aldığı pizzayı müşterinin önüne koyar.					
25. Garson "Afiyet olsun." der.					
26. Garson tezgâhın arkasına gider.					
27. Müşteri pizzasını yer.					
28. Müşteri ayranını içer.					
29. Müşteri yemeğini bitirince garson pizzayı ve ayranı alır.					
30. Garson "Başka bir isteğınız var mı?" der.					
31. Garson pizza ve ayranı tezgâhın üstüne koyar.					
32. Garson müşteriye doğru yönelir.					
33. Müdür "Çay ya da kahve alır mısınız?" der.					
34. Müşteri "Teşekkürler. Almayayım." der.					
35. Müşteri masadan kalkar.					
36. Müdür kasanın arkasına gider.					
37. Müşteri kasanın önüne gelir.					
38. Müşteri "Ne kadar ödeyeceğım?" der.					
39. Müdür "15 lira." der.					
40. Müdür "Afiyet olsun." der.					
41. Müşteri cüzdanından 20 lira çıkarıp verir.					
42. Müdür 20 lirayı alır.					
43. Müdür müşteriye 5 lira geri verir.					
44. Müşteri aldığı 5 lirayı bahşış kutusuna atar.					
45. Müdür "Yine bekleriz." der.					
46. Müşteri restorandan çıkar.					
Doğru tepki sayısı					
Doğru tepki yüzdesi					
Yanlış tepki sayısı					
Yanlış tepki yüzdesi					

EK-9. Berberlik Oyununa İlişkin Başlama Düzeyi, Doğal Yoklama, Genelleme, İzleme ve Gözleyerek Öğrenmeyi Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu

Çocuğun Adı-Soyadı:	Oturumlar				
	1	2	3	4	5
Berberlik Oyununun Basamakları					
1. Çırak yerleri süpürür.					
2. Berber Sandalyede oturur.					
3. Müşteri berberden içeri girer.					
4. Berber ayağa kalkar.					
5. Berber "Hoş geldiniz." der.					
6. Müşteri "Hoş bulduk." der.					
7. Müşteri koltuğa oturur.					
8. Çırak elindeki süpürgeyi bırakır.					
9. Çırak "Bir şey içer misiniz?" der.					
10. Müşteri "Hayır. Teşekkür ederim." der.					
12. Berber "Saçlarınıza ne yapılacak?" der.					
13. Müşteri "Arkadan biraz kısaltın." der.					
14. Çırak çekmecedan kesim önlüğünü, tarağı ve makası alır.					
15. Çırak "Usta malzemeleri getirdim." der.					
16. Çırak tarağı ve makası masaya koyar.					
17. Çırak önlüğü müşterinin boynuna bağlar.					
18. Berber müşterinin saçını keser.					
19. Çırak berberi izler.					
20. Berber tarağı ve makası masaya koyar.					
21. Berber Müşterinin önlüğünü çözer.					
22. Berber "Oğlum beyefendinin saçını yıka." der.					
23. Berber koltuğun yanında bekler.					
24. Çırak "Tamam, usta, yıkıyorum." der.					
25. Müşteri lavaboya doğru kafasını eğer.					
26. Çırak müşterinin saçını yıkar.					
27. Müşteri kafasını kaldırır.					
28. Çırak aldığı havluyla müşterinin saçını kurular.					
29. Çırak aynayı getirir.					
30. Çırak saçına bakması için aynayı müşterinin saçına tutar.					
31. Berber kasanın arkasına gider.					
32. Müşteri "Elinize sağlık." der.					
33. Çırak "Sihhatler olsun." der.					
34. Çırağa 5 lira bahşış verir.					
35. Çırak parayı alır.					
36. Çırak "Sağ olun." der.					
37. Müşteri kasanın önüne gider.					
38. Müşteri "Borcum ne kadar?" diye sorar.					
39. Berber "10 lira" der.					
40. Müşteri cebinden 10 lira çıkarıp verir.					
41. Berber 10 lirayı alır.					
42. Berber fişi uzatır.					
43. Berber "Fişiniz." der.					
44. Müşteri "Hoşça kalın." der.					
45. Berber "Güle güle." der.					
46. Çırak "Güle güle." der.					
Doğru tepki sayısı					
Doğru tepki yüzdesi					
Yanlış tepki sayısı					
Yanlış tepki yüzdesi					

EK-10. Sosyal Geçerlik Soru Formu (Denek Formu)

Sevgili

Ŗimdi sana, benimle yaptığın çalışmalara ilişkin bazı sorular soracağım. Bu soruları yanıtlamak için gönüllü olduğunu ifade ettin. Soruları dikkatlice dinlemeni ve yanıtlanmanı istiyorum. Hem çalışmaya katıldığın hem de sorularımı yanıtlayacağın için Ŗimdiden çok teşekkür ediyorum.

Nuray ÖNCÜL

1. Bu çalışmaya katılmaktan memnun/mutlu musun?
2. ğrendiğin oyunları bilgisayardan (video görüntüsünden) izlemek mi daha keyifli yoksa canlı modellerden izlemek mi daha keyifli?
3. Garsonluk ve berberlik oyunları arasından hangi oyunu oynamayı daha çok seviyorsun?
4. Bir daha böyle bir çalışmada yer almak ister misin?

EK-11. Sosyal Geçerlik Soru Formu (Öğretmen Adayı Formu)

Sayın Öğretmen Adayı,

Aşağıda doldurmanızı istediğim form, video görüntüsünden izlediğiniz ve daha önce gerçekleştirilmiş bir araştırmaya katılan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyunların (garsonluk ve berberlik) öğretiminde canlı modelle öğretimin ve video modelle öğretimin kullanıldığı ve küçük grup biçiminde düzenlenmiş öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesine ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yöneliktir. Formda 10 adet soru yer almaktadır. Formdaki soruları titizlikle yanıtlamanız yapılacak çalışmanın doğru ve amacına yönelik olmasına yardımcı olacaktır. Katkılarınız ve yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Nuray ÖNCÜL

1. Küçük grup öğretimi biçiminde düzenlenmiş canlı modelle öğretimin görüntüde izlediğiniz çocukların garsonluk oyununu oynamayı öğrenmelerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Evet, çünkü;

Hayır, çünkü;

2. Küçük grup öğretimi biçiminde düzenlenmiş video modelle öğretimin görüntüde izlediğiniz çocukların berberlik oyununu oynamayı öğrenmelerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Evet, çünkü;

Hayır, çünkü;

3. İzlediğiniz görüntülere dayalı olarak küçük grup öğretimi biçiminde düzenlenmiş canlı modelle öğretim ile video modelle öğretimden hangisinin görüntüde izlediğiniz çocuklar için daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

Canlı modelle öğretim; çünkü

Video modelle öğretim; çünkü

Eşit; çünkü

4. Sembolik oyun öğretiminin OSB olan çocuklar için önemli bir yeri olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Evet, çünkü:

Hayır, çünkü;

5. OSB olan çocuklara sembolik oyunların öğretimi için kullanılan video modelle öğretim ve canlı modelle öğretim yöntemlerinden hangisini tercih edersiniz? Neden?

6. OSB olan çocuklar için öğretim düzenlemelerinden birisi olan küçük grup düzenlemesiyle sunulan öğretime ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

7. OSB olan çocukların eğitiminde bireysel öğretim düzenlemesine kıyasla küçük grup öğretim düzenlemesinin avantajlarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

8. OSB olan çocukların eğitiminde bireysel öğretim düzenlemesine kıyasla küçük grup öğretim düzenlemesinin dezavantajlarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

9. Bu çalışmanın beğendiğiniz yönlerini birkaç cümle ile sıralayabilir misiniz?

10. Bu çalışmanın beğenmediğiniz yönlerini birkaç cümle ile sıralayabilir misiniz?

EK-12. Başlama Düzeyi, Doğal Yoklama, Genelleme, İzleme ve Gözleyerek Öğrenmeyi Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Çocuğun Adı Soyadı :		Gözlemci :					
Beceri Basamakları	Ortamı Düzenleme	Oyuncakları Hazırlama	Rolleri Dağıtma	Dikkat Sağlayıcı İpucu Sunma	Hedef Uyararı Sunma	Yanıt Aralığını Bekleme	Oturumu Sonlandırma
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							
21.							
22.							
23.							
24.							
25.							
26.							
27.							
28.							
29.							
30.							
31.							
32.							
33.							
34.							
35.							
36.							
37.							
38.							
39.							
40.							
Top. “+”, “-”							

EK-13. Canlı Modelle Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Çocuğun Adı Soyadı :		Gözlemci :						
Beceri Basamakları	Ortamı Düzenleme	Oyuncakları Hazırlama	Denekleri Konumlandırma	Dikkat Sağlayıcı İpucu Sunma	Modellere Hedef Uyarı Sunma	Deneklere Hedef Uyarı Sunma	Gerektiğinde Denekleri Yönlendirme	Oturumu Sonlandırma
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
17.								
18.								
19.								
20.								
21.								
22.								
23.								
24.								
25.								
26.								
27.								
28.								
29.								
30.								
31.								
32.								
33.								
34.								
35.								
36.								
37.								
38.								
39.								
40.								
Top. “+”,“-”								

EK-14. Video Modelle Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Çocuğun Adı Soyadı :		Gözlemci :						
Beceri Basamakları	Ortamı Düzenleme	Malzemeleri Hazırlama	Denekleri Konumlandırma	Dikkat Sağlayıcı İpucu Sunma	Video Görüntüsünü Başlatma	Deneklere Hedef Uyarı Sunma	Gerektiğinde Denekleri Yönlendirme	Oturumu Sonlandırma
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
17.								
18.								
19.								
20.								
21.								
22.								
23.								
24.								
25.								
26.								
27.								
28.								
29.								
30.								
31.								
32.								
33.								
34.								
35.								
36.								
37.								
38.								
39.								
40.								
Top. “+”, “-”								

EK-15. ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Nuray Öncül
Sürekli Adresi	Şirintepe Mahallesi, Uzundere Sok. No:6 Eskişehir
İletişim	noncul@anadolu.edu.tr
Doğum Yeri ve Yılı	Afyon-1977
Yabancı Dili	İngilizce
İlköğretim	Hocalar İlköğretim Okulu,1987
Ortaöğretim	Doğançayır Ortaokulu,1990
Lise	Mustafa Kemal Lisesi,1993
Lisans	Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, 2000
Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, 2003
Çalışma Hayatı	Zihin Engelliler Öğretmeni, Özel Canel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi 2000-2003 Öğretim Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, 2003-