

Examining the Effectiveness of Social Skills Training Program Based On Cognitive Process Approach among Inclusion Students with Autism

Alev Girli¹ Selin Atasoy²

ABSTRACT. The aim of this study was to examine the effectiveness of social skills training program based on cognitive process approach on “coping with humiliation” and “avoiding inappropriate touching” skills among inclusion students with autism. Participants were 9 students; 8 boys and 1 girl, with autism who are attending inclusion programs of primary schools, during the academic year of 2006-2007. The age of participants range between 10 to 13. In this study AB design was used. Each student received 2 sessions per week and total of 22 sessions till the end of the program. In order to analyze findings line charts analysis method was applied. Results reveal that social skills training program based on cognitive process approach on “coping with humiliation” and “avoid inappropriate touching” skills in students with autism was effective.

Key Words: Autism, Asperger Syndrome, Inclusion, Social Skills, Cognitive Process Approach

SUMMARY

Purpose and Significance: The peer interaction is an important process of children’s social development during childhood. But there is a general agreement that children with asperger syndrome have difficulties in social integration with their peers. Weak social skills and lack of peer interaction are the main characteristics of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD). Other characteristics include a failure of using eye gaze, facial expressions, body posture and gesture to regulate the social integration adequately (Attwood, 2000). The objective of this study was to present the effectiveness of Social Skills Training Program based on cognitive approach in acquisition of “coping with humiliation” and “avoiding inappropriate touching” by students with autism spectrum disorder.

Methods: The study was conducted with 9 students; 8 boys and 1 girl, with autism who are attending inclusion programs of primary schools in İzmir, during the academic year of 2006-2007. The age of participants range between 10 to 13. All students also attended individual and group sessions in the same Special Education Center. In the study AB design, one of the single subject designs was used. The independent variable of the study was a social skills training program which is based on “cognitive process approach” and the dependent variables of the study are “coping with humiliation” and “avoiding inappropriate touching” skills. The initial level of each child was assessed by Social Skills Checklist (Çiftçi, 2003) by inclusion class teachers and researchers. “Coping with humiliation” and “avoiding inappropriate touching” skills were chosen to be worked on. To accomplish the training of these two social skills, 16 stories and 16 pictures (8 stories and 8 pictures for each skill) are used. Following the steps of the cognitive approach, skills training been implemented during individual sessions at the special education center twice a week. For both skills, a total of 22 sessions were applied. The students’ initial level performances as well as the training sessions were recorded.

Results: After the training program of 10 weeks it can be seen that, students’ percentage on “coping with humiliation” skills increased from 0.0 % (min) to 98 % (max). After the program, students skill of “avoiding inappropriate touching” increased from 13, 3 % (min) to 100 % (max). These findings reveal that training program is effective for all 9 subjects. This effect can be seen with the increase of correct answer percentage in training trials for both skills.

Discussion and Conclusions: According to our results, three of nine subjects (3th, 6 th and 9th) showed the greatest performance and could reach the 100 % at the end of training sessions. The 4 th subject displayed the slowest improvement comparing to others with 70 % performance as a result of the training, however considering his initial level which was 0 %, his gain from the training sessions can not be ignored. Students whose performance levels do not meets the specified criteria (100 %) are suggested to continuo tasking the training whereas students whose performance levels meet the specified criteria should conduct generalized studies. Results reveal that social skills training program based on cognitive process approach on “coping with humiliation” and “avoiding inappropriate touching” skills in students with autism is effective. These results indicated that cognitive process approach which are also used by Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, (1991); Çiftçi & Sucuoğlu in (2003); Matson and et all. (2007); Park &Gaylord-Ross (1989); was effective for children to gain the social skills.

¹ Yrd. Doç. Dr. , Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Buca, İzmirlev.girli@deu.edu.tr

² Psk. Dr., Işık Özel Eğitim Merkezi, selin_atasoy@hotmail.com, İzmir

Otizm Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerine Uygulanan Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğinin İncelenmesi

Alev Girli³

Selin Atasoy⁴

ÖZ. Bu çalışmada, yüksek fonksiyonlu otizm ve Asperger sendromlu kaynaştırma öğrencilerine “alay edilmeye başa çıkma” ve “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma” becerilerini kazandırmak amacıyla bilişsel süreç yaklaşımı temel alınarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkilisi araştırılmıştır. Araştırma grubu 2006-2007 yılında kaynaştırma eğitimine devam eden 10 ila 13 yaşlarında, 8 erkek ve 1 kız, toplam 9 otizm tanısı almış ilköğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. Hedeflenen sosyal becerilerin öğretiminde toplam 16 öykü ve bu öykülere ilişkin 16 resimli kart kullanılmıştır. Her öğrenci ile haftada 2’ şer oturum olmak üzere, toplam 22 çalışma yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik kullanılmıştır. Sonuçlar, otizimli öğrencilere “alay edilmeye başa çıkma” ve “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma” becerilerinin öğretiminde bilişsel süreç yaklaşımı kullanılarak yapılan eğitimin etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar sözcükler. Otizm, Asperger Sendromu, Kaynaştırma, Sosyal Beceri, Bilişsel Süreç Yaklaşımı

GİRİŞ

Sosyal beceriler, kişinin kendisi dışındaki kişilerle karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan becerilerdir (Bacanlı 1999). Sosyal becerilerin, çocukların içinde yaşadıkları sınıf, okul ve topluma uyum sağlamaları için en temel beceriler olduğu (Warger ve Rutherford, 1996), bunun yanı sıra pek çok davranış problemini engellediği ve ilköğretimde başarı için en kritik beceriler olduğu da belirtilmektedir (Lane, 2004). Ancak özel gereksinimli çocuklar, yetersizliklerinin tür ve düzeyine bağlı olarak yetişkinleri, akranlarını, kardeşlerini gözlemleyerek sosyal becerileri kazanma veya bazı becerileri uygun biçimde ortaya koyma konusunda problem yaşayabilmektedir. Çalışmalar, sosyal becerileri nitelik ve nicelik olarak farklı olan kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından daha fazla reddedildiklerini ve daha az popüler bulduklarını, çoğu zaman yalnız kaldıklarını göstermektedir (Connor, 2000; Farmer, Pearl & Acker, 1996; Girli, Atasoy, Varır, Karpat ve Uylaş 2007, Girli ve Atasoy, 2008; Kabasakal, Girli, Sencar, Çelik ve Vardarlı, 2008; Myles, 2003).

Otizm Spektrum Bozukluğu ve Sosyal Beceriler

Son yıllarda “otizm spektrum bozukluğu” (Autism Spectrum Disorder ASD) olarak adlandırılan Yaygın Gelişimsel Bozukluklar (American Psychiatric Association (APA) DSM-IV, 1994) grubu içinde bir alt grup olan otizm, sosyal etkileşimde, sözel ve sözel olmayan iletişimde bozukluklarla, tekrarlayan davranışlar ve ilgi alanlarının sınırlılığı ile karakterize edilen gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu (ASD) içinde diğer bir alt grup olan Asperger Sendromlular ise, normal dil gelişimine sahip olan ancak sosyal etkileşim alanı ile tekrarlayan, törenselle davranışlarda otistiklerle aynı özellikleri gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır (APA DSM-IV-TR, 2000).

Otizm tanılı çocukların sayısında son yıllarda artış gözlemlenmektedir. Bu grup içinde “zihinsel becerilerde sınır veya sınır üstü” olan yüksek fonksiyonlu otistik (High Functioning Autism) (Mesibov ve Shea, 2003) olarak adlandırılan çocuklar ve Asperger sendromlular (AS) iyi bir eğitim süreciyle normal okullarda ilköğretime devam edebilme olanağına kavuşmaktadır (Gillberg, 1998).

Yüksek fonksiyonlu otistikler ve Asperger sendromluların karakteristik özellikleri içinde temel sorun sosyal etkileşim yetersizliğidir (APA, 2000). Bu çocukların, yaşlılarla ilişki kurmaktan hoşlanmama veya iletişim kurma yetersizliği gibi otizmden kaynaklanan sosyal etkileşim özellikleri akran ilişkilerinde yetersizliğe neden olmaktadır. Diğer yandan, yaşlılarıyla iletişim kurduklarında onların yaptıklarıyla ilgilenmeme, hoşlandıklarını paylaşmama, sosyal mesafeyi ayarlayamama, yeterince göz teması kuramama, yüz ifadelerini, jestleri ve vücut duruşunu uygun kullanamama gibi özellikleri de yaşlılarıyla olan ilişkilerinde başarısızlık göstermelerine neden olmaktadır (Attwood, 2000). Bu nedenle, kaynaştırma sürecinde eğitimin her kademesinde sosyal oyun, grup iletişimi ve birlikte çalışma gibi sosyal beceriler problem olarak görülmektedir (Baker, 2003).

³ Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Buca, İzmir.lev.girli@deu.edu.tr

⁴ Psk. Dr., Işık Özel Eğitim Merkezi, selin_atasoy@hotmail.com, İzmir

Asperger sendromlu çocukların ise, bilgiççe konuşmaları, zengin kelime bilgisi ve gramatik olarak mükemmel cevaplar verebilmeleri gibi özellikleri çoğu zaman sosyal beceri yetersizliklerini örtmektedir. Buna karşın özellikle sözel olmayan iletişimde, iletişime karşılık vermede, diğerlerinin niyetlerini öngörebilmede, sosyal problemleri çözmede, fikrin özünü anlamada, kendi düşünce ve duygularını tanıma gibi sosyal alana ilişkin yetersizliklerinin yaşlılarıyla sosyal ilişkilerinin bozulmasına neden olduğu belirtilmektedir (Myles, 2003). Kaynaştırma eğitimine devam eden yüksek fonksiyonlu veya Asperger sendromlu öğrencilerin bu yetersizlikleri nedeniyle, arkadaşları tarafından dışlanma, yalnız kalma riskleri olduğu belirtilmektedir (Bauminger, Shulman ve Agam, 2003).

ASD'li Çocuklar ve Sosyal Beceri Eğitimi

Farklı disiplinler ve eğitim konusunda farklı teorik yaklaşımlara sahip olan uzmanlar “Otizm Spekturum Bozukluğu” grubunda yer alan çocukların bozukluklarının merkezinde sosyal beceri yetersizliğinin olduğu ve bu nedenle eğitimde ilk hedefin bu alan olması gerektiği” konusunda fikir birliğine sahiptirler (Matson, Matson ve Rivet, 2007). Bu gruptaki çocuklarla yapılan sosyal beceri çalışmalarında öncelikle göz kontağı, sosyal iletişim için temel ifadeler olan, merhaba, teşekkür ederim, gibi ifadeleri kullanma, nasılsın gibi sorulara cevap verme, yaşlılarıyla birlikte oynama, oyunda sıra alma gibi temel beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Baker, 2003; Leaf ve ark., 2009; Matson ve ark. 2007).

İlköğretimde kaynaştırma eğitimine katılacak bir öğrencinin ise temel sosyal becerileri kazandıktan sonra sahip olması gereken ileri düzeyde birçok sosyal beceri bulunmaktadır. Bu sosyal beceriler dört ana grupta toplanabilir; İletişim becerileri: kendini tanıtma, yeni biriyle tanışmak için uygun sorular sorabilme, sohbeti başlatma, bir sohbeete katılma, sohbet konusundan sapmama, uygun pozisyonda dinleme, konuşmayı çok uzatmama, konuyu uygun şekilde değiştirme, ses tonunu yüz ifadesini ve beden duruşunu konuşma konusuna uygun kullanma gibi becerileri kapsamaktadır (Attwood, 2000; Baker, 2003; Myles, 2003).

Sosyal Etkileşim Becerileri (arkadaşlık): uygun şekilde dokunma, telefon etme, telefona cevap verme, arkadaşına uygun şekilde yardım etme, yardım isteme, birlikte zaman geçirme, ilişkinin türüne uygun mesafede ve uygun davranma, başkalarının düşüncelerine saygılı olma, kural değişikliklerinden rahatsız olmama gibi becerilerdir (Baker, 2003).

Sosyal Etkileşim Becerileri (oyun oynama): oyuna katılma, oyuncak paylaşma, kurallı oyunları oynayabilme, oyunda sıra olma, kazanma ve yenilmeyle baş edebilme gibi becerilerdir (Baker, 2003; Myles, 2003).

Duyguları Tanıma ve Yönetme Becerileri: duygularının farkında olma, üzgün birini teselli etme, öfkesini kontrol etme ve uygun yoldan ifade etme, eleştiriyi kabul etme, alay edilmeye başa çıkma, mutluluğunu paylaşma, hata yapmayla başa çıkma, yeni şeyler denemekten rahatsız olmama gibi becerilerden oluşmaktadır. (Baker, 2003; Howlin, Baron-Cohen ve Hadwin, 2003).

ASD'li Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

AS ve YFO çocuklarla yapılacak sosyal beceri çalışmalarında özellikle çocukların dil düzeyinin hangi öğretme yöntemini seçeceğimize karar vermek için önemli olduğu, çocuğun dikkat düzeyinin ise öğretimin bire-bir mi, grupla mı yapılmasının uygun olduğuna karar vermede dil düzeyi kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır (Myles, 2003). Beceriler bire bir veya grup olarak sınıfta öğretilmeye çalışılmakta yada bazı beceriler evde anne-babayla oyun zamanlarında da öğretilmektedir (Baker, 2003). Başkalarının duygularını anlayabilme (empatik olma) becerisinin bireysel çalışmalardan sonra grup çalışması ile de çalışılabileceği belirtilmektedir (Attwood, 2000).

ASD'li çocuklarla yapılmış sosyal beceri çalışmalarında, operant ve sosyal öğrenme teorisinin temel alındığı birçok tekniğin kullanıldığı görülmektedir (White ve Keoning, 2007). Çalışmalar içinde en yaygın kullanılan yaklaşımlardan birinin yapılandırılmış öğretim (Mc Ginnis ve Goldstein, 1997) olduğu belirtilmektedir (Baker, 2003). Yapılandırılmış yaklaşımın tam tersi olan gelişimsel yaklaşım Greenspan ve Weider (1998) tarafından kullanılmaktadır. Howlin ve Yates, (1999), Hadwin ve ark. (1995), Ozonoff ve Miller, (1995) gibi sorunun temelinde “zihin kuramı” olduğunu düşünen uzmanların ise bu alanı geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptıkları görülmektedir (akt. Howlin ve ark. 2003). Bu yaklaşımlardan birini temel alan çalışmalar olduğu gibi birden fazla yaklaşıma dayalı birden fazla tekniği bir arada kullanan çalışmalarda bulunmaktadır. Örneğin, Weiss ve Harris, (2002), senaryolar, sosyal-beceri grupları, kendini kontrol etme, sınıf müdahaleleri; Rogers, (2000), video ile model olma, sosyal oyunlar, akran öğretimi, akran arabuluculuğu, arkadaşlık çemberi (circle of friends), sosyal beceri grupları gibi birçok tekniği birarada kullanmışlardır. Senaryolar ve sosyal hikayeler (Reynhout ve Carter, 2006), akran arabuluculuğu (Disalvo ve Oswald 2002), gibi tek bir teknik kullanan çalışmalarda bulunmaktadır (akt. Matson, Matson ve Rivet (2007). Barry ve ark. (2003) ise, ASD'li çocuklara sosyal beceri öğretiminin doğal grup ortamında diğer çocuklarla iletişim içinde daha etkili olduğunu belirtmektedir (akt. White & Keoning, 2006).

Matson, Matson ve Rivet (2007), 12 yaş altı otizmlili kaynaştırma öğrencileriyle yapılmış 79 çalışmada kullanılan teknikleri inceledikleri çalışmada, model alma ve pekiştirme (reinforcement), yaklaşımının 33, akran öğretiminin 20, senaryolar ve sosyal hikayelerin 10, kuvvetlendirici program ve aktivitelerin sekiz, çok yönlü ve

çeşitli tekniklerin bir arada kullanıldığı sekiz çalışma belirlemiştir. White ve Keoning, (2006) ise 1985-2006 tarihleri arasında okula giden çocuklar ve ergenlerde grup temelli sosyal beceri çalışmalarını incelemiştir. Bu çalışmalarda, hedeflenen sosyal becerileri öğretmek amacıyla davranışçı veya sosyal öğrenme yaklaşımı tekniklerini kullanarak hazırlanan programların etkili olduğunu belirlemiştir. Otizmliler çocukların bilişsel ve öğrenme özelliklerinin tipik gelişim gösteren çocuklardan niteliksel olarak farklı olduğunu savunan Power ve Jordan, (1997) öğrenilen bu sosyal becerilerin ezber ve mekanik bir şekilde yapıldığını ifade etmektedir. Bu nedenle otizmliler çocuklara beceri öğretmenin yeterli olmadığı, farklı sosyal durumlara uygun şekilde davranışlarını uyarlayabilmenin geliştirilmesi, diğer bir deyişle zihin kuramını kazanmaya yönelik çalışmaların yapılması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Howlin ve ark. 2003).

Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerle yapılmış sosyal beceri çalışmaları incelendiğinde, işbirlikli öğrenme (Avcioğlu, 2001), yaratıcı drama (Akfırat, 2004; Eldeniz-Çetin ve Avcı, 2005; İpek, 1998), doğrudan öğretim (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2001) yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada kullanılan bilişsel süreç yaklaşımının zihinsel yetersizliği olan çocuklarla Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çalışmalarda etkili bireylere etkili olduğunu gösteren çalışmalar vardır (akt. Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003). Bu yaklaşımda tek tek sosyal becerilerin öğretilmesi yerine, bütün becerilerin kullanılması için geçerli olan genel aşamalar öğretilerek, bireye farklı sosyal durumlara ilgili sorun çözme becerisi ve öz denetimi öğretmek amaçlanmaktadır (Çetin ve ark., 2003). Kaynaştırma öğrencileri ile yapılmış oldukça sınırlı sayıda olan bu çalışmaların zihinsel yetersizliği veya işitme engeli olan öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir.

Otizm tanılı çocuklarla ise son birkaç yıldır sosyal beceri çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar tarandığında Atasoy ve Ulaş’ın (2006) duyguları anlama ve ifade etme becerisini öğretmek amacıyla yaptıkları bir olgu çalışmasına, Girli ve Sabırsız’ın (2008), üç otizmliler öğrenciye duyguları öğretmek amacıyla yaptıkları tek denekli bir araştırmaya ve Özdemir’in (2008) sosyal hikayeleri kullanarak yaptığı bir çalışmaya ulaşılmıştır. Çolak tarafından (2007), bir otizmliler kaynaştırma öğrencisiyle birkaç öğretim yönteminin birarada kullanıldığı bir program ile sosyal beceri öğretimi çalışması gerçekleştirildiği belirlenmiştir. ASD grubundaki çocuklara sosyal beceri öğretiminde bilişsel süreç yaklaşımının kullanıldığı herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır.

Ülkemizde de batıda olduğu gibi kaynaştırma eğitime dahil olan yüksek fonksiyonlu ve Asperger sendromlu öğrencilerin sayısı hızla artmaktadır. Sınırlı sayıda olmasına rağmen yapılan çalışmaların sonuçları otizmliler öğrencilerin sosyal becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle arkadaşları tarafından dışlanma, yalnız kalma gibi sorunlarla karşılaşabildiklerini göstermektedir (Girli ve ark. 2007; Girli ve Atasoy, 2008). Bu nedenle otizm ve Asperger sendromu tanılı kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin araştırılmasına, öncelikli olanlarının belirlenmesine ve sosyal becerilerini geliştirmek için eğitim programları geliştirilmesine gereksinim olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak uygulanacak sosyal beceri öğretim programlarının etkililiğinin araştırılmasının bu öğrenciler için etkili programlar geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, bilişsel süreç yaklaşımı temel alınarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, yüksek fonksiyonlu otizm ve Asperger Sendromlu kaynaştırma öğrencilerine “alay edilmeye başa çıkma” ve “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma” becerilerini kazandırmada etkili olup olmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda iki denence test edilmiştir.

1. Bilişsel süreç yaklaşımı temel alınarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programı AS ve YFO öğrencilerin alay edilmeye başa çıkma becerisini kazanmasında etkili midir?

2. Bilişsel süreç yaklaşımı temel olarak hazırlanan beceri öğretim programı, AS ve YFO öğrencilerin, uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerisini kazanmasında etkili midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni “bilişsel süreç yaklaşımı” temel alınarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programı, bağımlı değişkeni ise, “alay edilmeye başa çıkma” ve “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma” becerileridir.

Araştırmanın Çalışma Grubu ve Grubu Oluşturma Süreci

Araştırma, İzmir ilinde 2006-2007 öğrenim yılında ilköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi gören, sekizi erkek ve biri kız, otizm tanılı toplam dokuz öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerin hepsi kaynaştırma okulundaki eğitimlerine destek olarak aynı özel eğitim merkezinde bireysel ve grup eğitimi almaktadır.

Katılımcıların seçiminde bazı özellikler aranmıştır. Bu özelliklerden, birincisi çocukların tanıların üniversite hastaneleri çocuk psikiyatrisi kliniklerinde konulmuş olması ve bu tanının Yüksek Fonksiyonlu Otizm veya Asperger Sendromu olmasıdır. İkincisi çocukların hepsinin ilköğretime devam eden kaynaştırma öğrencileri olmasıdır. Üçüncü özellik, takvim yaşının dokuz yaş ve üzeri olması, dördüncü özellik ise, Peabody Resimli Kelime Testinde (Öner, 2006) altı yaş üzeri dil gelişimine sahip olduklarının belirlenmiş olmasıdır. Çalışmanın yapılacağı merkezde ilk üç ölçüte uyan 33 çocuk olduğu belirlenmiştir. Peabody testi sonuçlarında dil gelişim düzeyi 6 yaş üzeri olan 21 çocuğun aileleri ile görüşülmüştür. Çalışma günlerinde okula gelebilecek olanlar içinden ailesi izin veren dokuz çocuk çalışmaya alınmıştır. Çocukların özellikleri tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunun özellikleri

Öğrenciler	Tanı	Yaş	Cinsiyet	Sınıf düzeyi	Peabody Testi Dil düzeyi (yaş-ay)
1	YFO	10	E	4	8 yaş 3ay
2	YFO	10	K	4	8 yaş
3	AS	11	E	5	10 yaş
4	YFO	11	E	5	8 yaş
5	YFO	13	E	6	8 yaş 3ay
6	YFO	13	E	6	10 yaş
7	AS	11	E	5	10 yaş 1 ay
8	AS	10	E	4	9 yaş 9 ay
9	YFO	11	E	5	8yaş 2 ay

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın çalışma grubunun dil düzeyini belirlemek için Peabody Resimli Kelime Testi (1972), hedef sosyal becerileri belirlemek için Çiftçi ve Sucuoğlu (2003) Sosyal Beceri Kontrol Listesi kullanılmıştır. Başlama düzeyi ve öğretim oturumları verilerini toplamak için Çiftçi ve Sucuoğlu'nun (2003) "Sosyal Beceri Eğitimi" kitabında yer alan kayıt formlarından yararlanılarak hazırlanan formlar kullanılmıştır (Ek, 1 ve 2). Çalışma grubunu oluşturan çocuklarla ilgili demografik bilgiler eğitim merkezi kayıtlarında alınmıştır.

a) *Peabody Resimli Kelime Testi*: 1959' da Dunn ve Dunn tarafından 2-12 yaşları arasındaki çocukların sözel beceri yaşlarını saptamak amacıyla geliştirilmiş olup Ankara Rehberlik Araştırma Merkezinde Katz ve arkadaşları tarafından 1972'de uyarlanmıştır. Denekten söylenen fiiller ve isimlerden oluşan tek tek kelimelerin resimlerini dört resim içinden göstermesi istenmekte ve her doğru cevaptan bir puan alınmaktadır. Testin paralel form güvenilirliği .64 ile .84 arasında değişmektedir. Testin ölçüt –bağımlı geçerliği korelasyon değerleri, Stanford-Binet Zeka Testi ile .82-.86, Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği ile .41-.74 olarak belirlenmiştir (Öner 2006). Test, katılımcılara bireysel olarak uygulanmış, her uygulama 20-30 dakika sürmüştür.

b) *Sosyal Beceri Kontrol Listesi*: Çiftçi ve Sucuoğlu (2003) tarafından geliştirilmiş olup, 32 sosyal beceriyi içermektedir. Öğretmen veya aileler tarafından çocukların sahip oldukları sosyal becerileri belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Sahip olunan beceriler için +, sahip olunmayan beceriler ise – işaret konulmaktadır. Uygulama 5 dk sürmektedir.

Sosyal Beceri Eğitim Programının ve Eğitim Materyalinin Geliştirilmesi

Bu çalışmada Çiftçi ve Sucuoğlu'nun (2003) "Sosyal Beceri Eğitimi" kitabında yer alan öykü ve resimlerden hedeflenen becerilerle ilgili olan toplam 16 öykü ve bu öykülere ilişkin 16 resimli kart kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Hazırlık çalışmaları

Çocuklara öğretilecek sosyal becerilere karar vermek amacıyla Çiftçi ve Sucuoğlu (2003) tarafından geliştirilmiş olan "Sosyal Beceri Kontrol Listesi" çocukların ilköğretim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Her iki eğitimci grubunun da yetersiz gördüğü beceriler içinden aileleri ve kaynaştırma okulundaki öğretmenleri en çok rahatsız eden iki beceri olan "alay edilmekle başa çıkma" ve " uygun olmayan dokunmaktan kaçınma" hedef olarak seçilmiştir.

Hazırlık çalışmalarından ikincisi özel eğitim okulunda uygulamaları yapacak eğitimcilerin bu programı öğretmek amacıyla eğitilmesidir. Bu amaçla üç eğitimcinin Çiftçi ve Sucuoğlu'nun (2003) "sosyal beceri eğitimi" kitabını okumaları sağlanmış ve sosyal beceri öğretiminde bilişsel süreç yaklaşımı, otumlardaki aşamalar, kayıt tutma gibi konularda araştırmacılar tarafından altı saatlik eğitim çalışması yapılmıştır. Seçilen hedeflerle ilgili çalışmaya katılmayacak birer öğrenci ile uygulama eğitimi yapılmış ve eğitimcilere geribildirimde bulunulmuştur.

Başlama Düzeyi ve Öğretim Oturumları Verilerini Toplama

Uygulama sürecinde, bilişsel süreç yaklaşımındaki aşamalar takip edilerek (Ek 3) öğretim eğitimler tarafından yapılmıştır. Çalışmaya katılan her öğrenci ile, iki becerinin öğretimi için, haftada 50 dakikalık 2 oturum olmak üzere 11 haftada toplam 22 oturum yapılmıştır. Ulaşılan performans bu kayıtlar kullanılarak hesaplanmıştır.

Başlama Düzeyi Verileri

Başlama düzeyi verilerinin belirli bir kararlılığa sahip olması gerekmektedir. Kararlı bir veri oluştuğunda, uygulayıcı seçtiği öğretim yöntemini uygulamakta ve bu uygulamanın etkililiğini ölçebilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). İki sosyal beceri için başlama düzeyi verileri, ilk hafta iki ayrı günde her bir beceri için bir oturumda üst üste üç-dört uygulama yapılarak toplanmıştır. Veriler o katılımcı için başlama düzeyi verileri olarak grafiğe işlenmiştir. Her iki beceride de ilk hafta kararlılık elde edildikten sonra ikinci hafta öğretim oturumlarına geçilmiştir.

Öğretim Oturumları Verileri

Öğretim oturumları her beceri için 10 hafta iki ayrı gün yapılmış ve toplam 20 oturumda tamamlanmıştır. Her iki beceri için ayrı ayrı için öğretim verileri toplanmış ve ayrı kayıt formlarına kaydedilmiştir. Öğretim oturumlarının kararlılığı art arda üç oturumda elde edilen verilerin % 100 ölçütünü karşılaması olarak benimsenmiştir.

Ortam

Sosyal beceri öğretim programı İzmir ilinde çocukların özel eğitim aldıkları merkezde bireysel eğitim odalarında araştırmacıların eğittiği üç eğitimci tarafından uygulanmıştır. Araştırmacılar uygulamaları eğitim odalarında bulunan video kameradan müdür odasında izlemiştir.

Verilerin Analizi

Sosyal beceri eğitimi çalışmaları sonucunda elde edilen veriler grafiksel olarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik kullanılmıştır.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

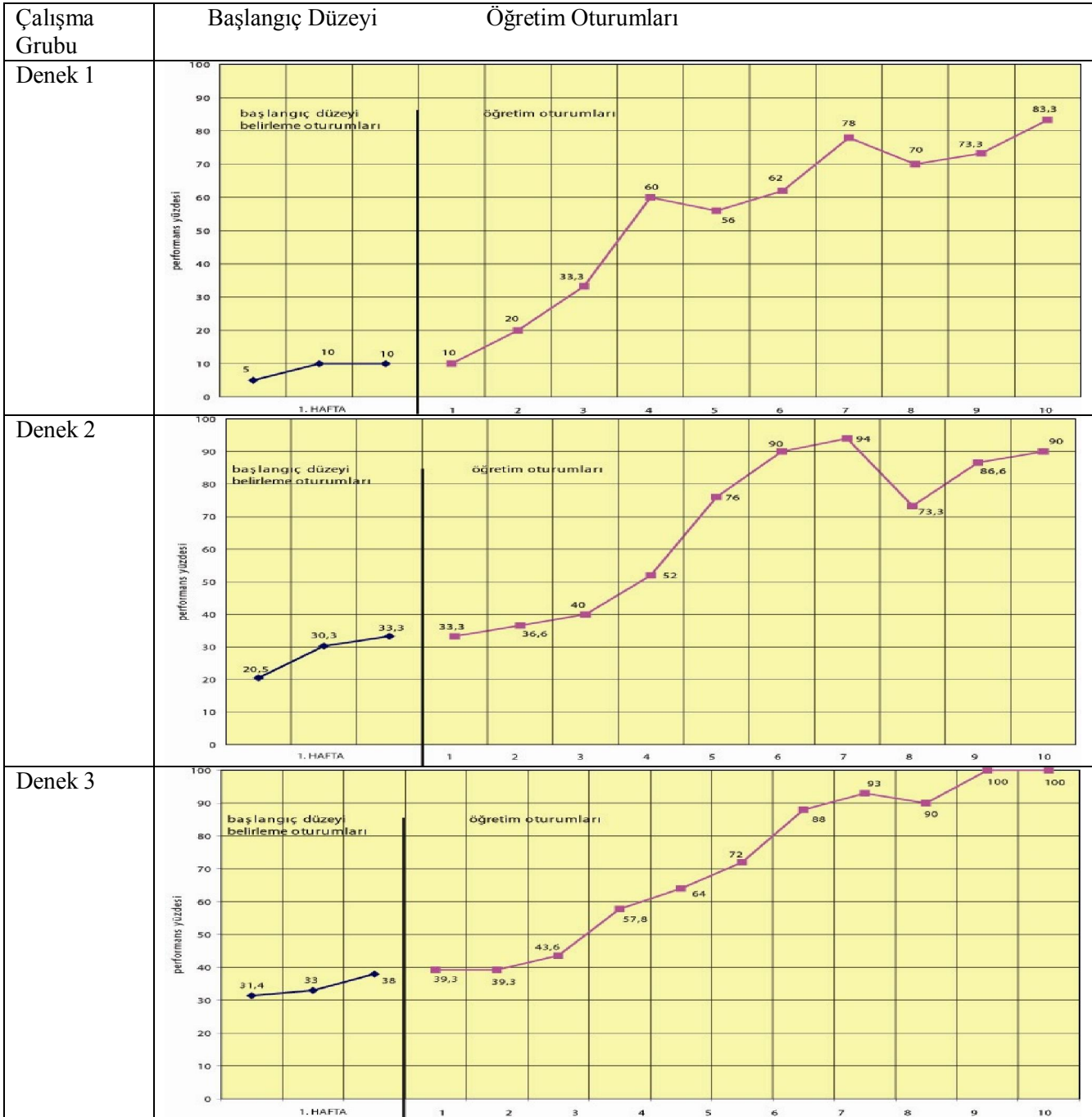
İkinci araştırmacı dokuz çocuğa öğretilen her iki becerinin de başlangıç düzeyi uygulamalarını ve öğretim oturumlarından üçer tanesini (% 33) video kameradan idare odasında izleyerek başlama düzeyi ve öğretim oturumları veri toplama formuna kaydetmiştir. Gözlemciler arası güvenirliliği sağlamak amacıyla ikinci araştırmacı ve eğitimcilerin kayıtlarından elde edilen veriler "görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı x 100" formülüyle hesaplanarak her beceri için gözlemciler arası güvenirlilik bulunmuştur. (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). İkinci araştırmacı ile birinci eğitimci, alay edilmeye başa çıkma becerisi güvenirlilik ortalaması % 98, uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerisi güvenirlilik ortalaması % 100 olarak; ikinci eğitimci ile alay edilmeye başa çıkma becerisinde % 96, uygun olmayan kaçınmada % 95 olarak; üçüncü eğitimci ile alay edilmeye başa çıkma becerisinde % 100 ve uygun olmayan dokunmakta kaçınma becerisinde % 100 güvenirlilik ortalaması elde edilmiştir. Güvenirlilik ortalamaları birden fazla oturumda toplanan katsayıların toplamının güvenirlilik katsayılarının hesaplandığı oturum sayısına bölünmesiyle (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) hesaplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

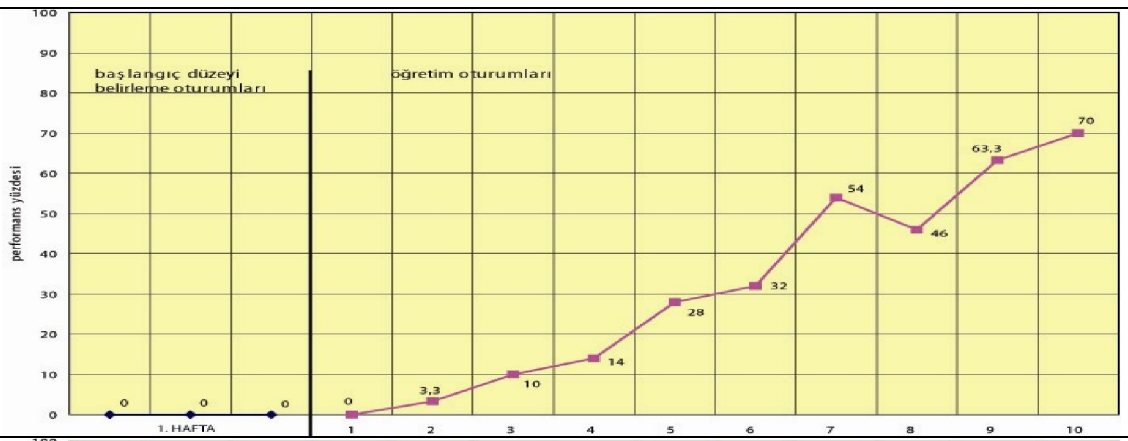
Dış etkenleri kontrol etmek amacı ile öğrencilerin kaynaştırma öğretmenleri, aileleri ile görüşülerek araştırma hedeflenen becerileri çalışmaları istenmiştir. Özel eğitim okulunda araştırma oturumları dışındaki eğitim saatlerinde sosyal beceri çalışması yapılmaması sağlanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerliliğini sağlamak amacıyla aileler ve kaynaştırma öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Hem aileler hem sınıf öğretmenleri öğrencilerin programdan yararlandığını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

BULGULAR

Bu bölümde Asperger sendromu ve yüksek fonksiyonlu öğrencilere “alay edilmeye başa çıkma” ve “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma” becerisini öğretmek amacıyla bilişsel süreç yaklaşımı temel alınarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğine ilişkin verilerin grafik çözümleri verilmiştir. İlk olarak dokuz öğrencinin “alay edilmeye başa çıkma” becerisi ile ilgili başlama ve kazanım düzeylerine ilişkin veriler sunulmuştur (Şekil 1).



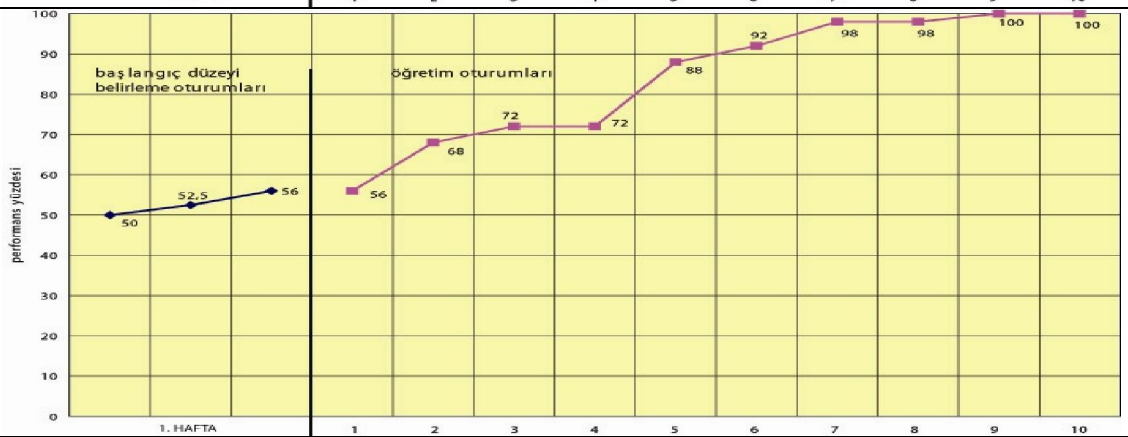
Denek 4



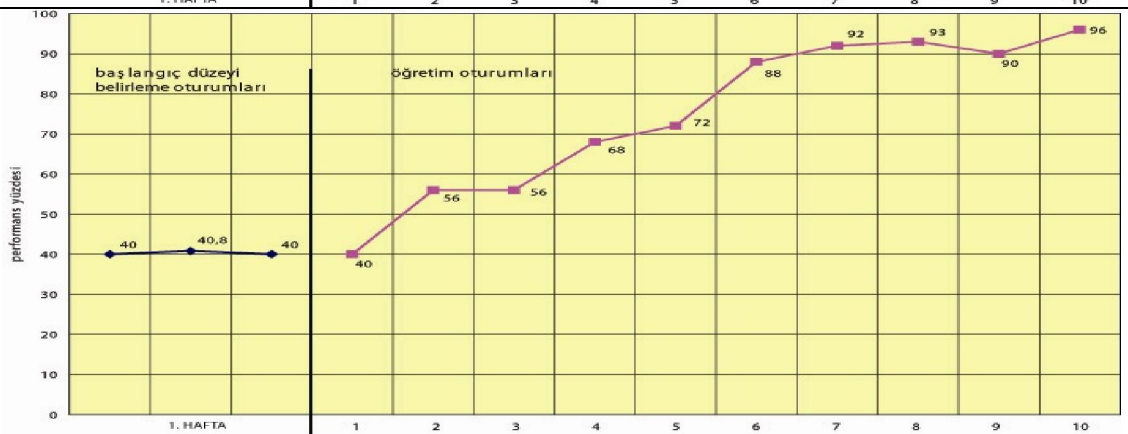
Denek 5

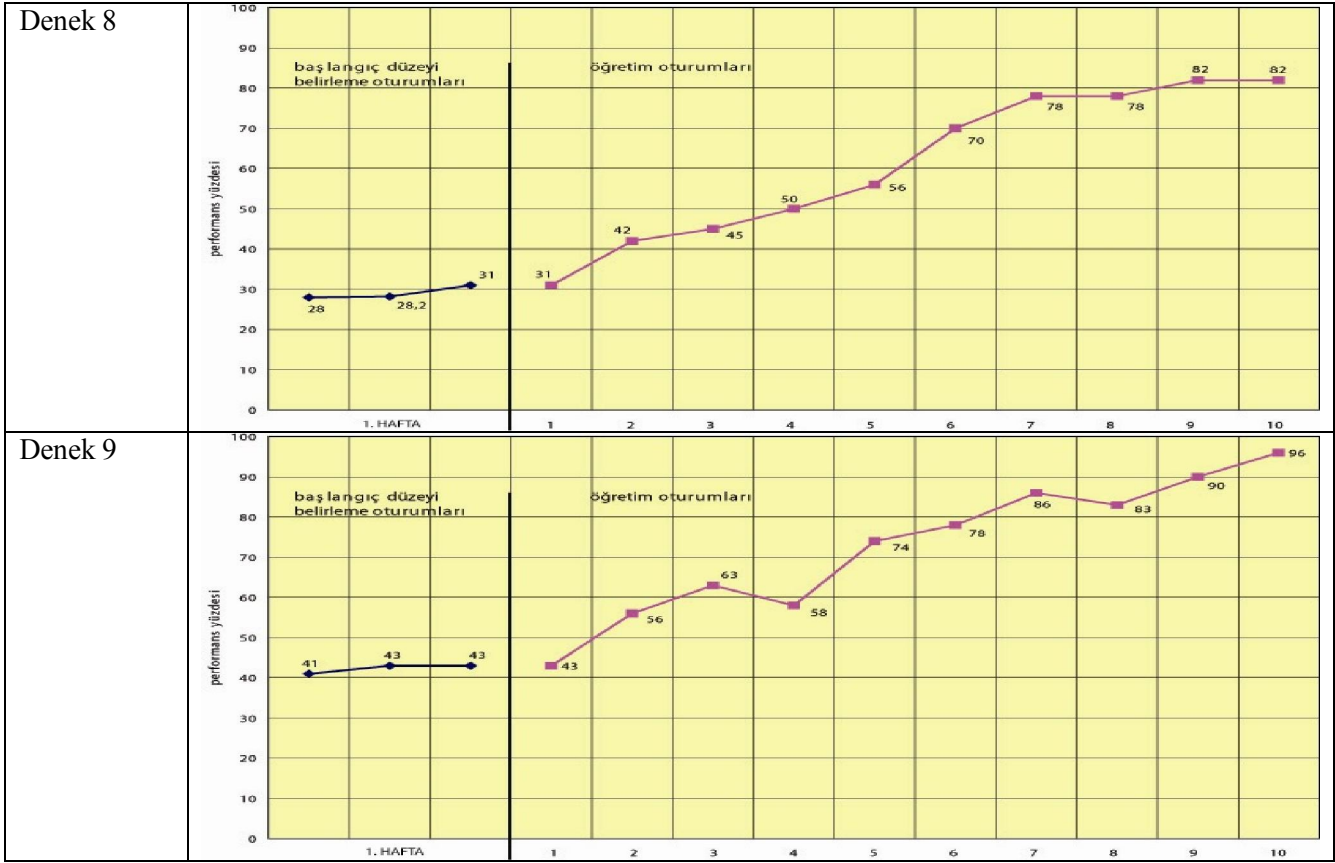


Denek 6



Denek 7

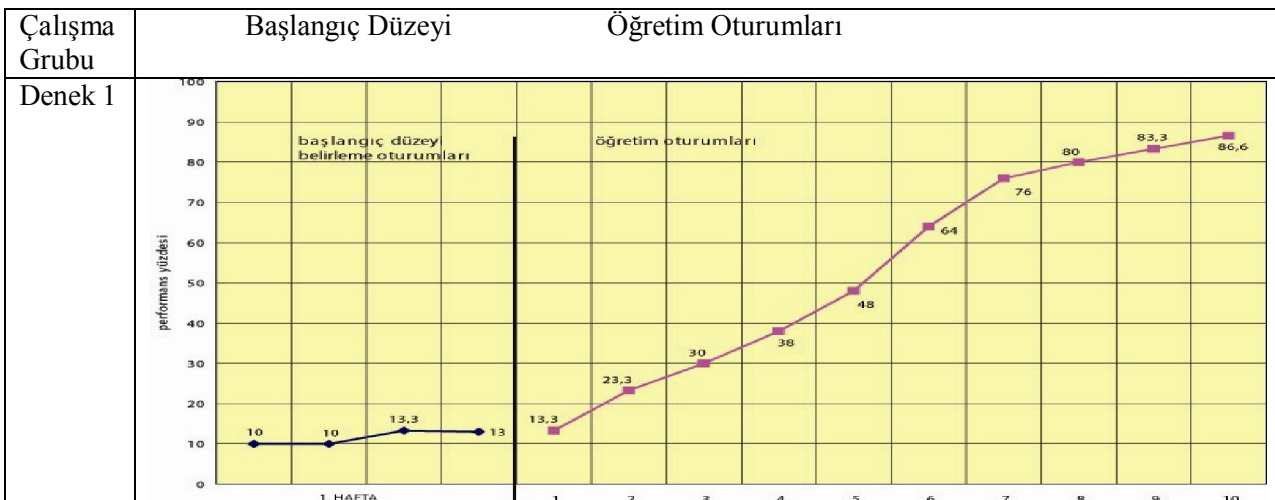


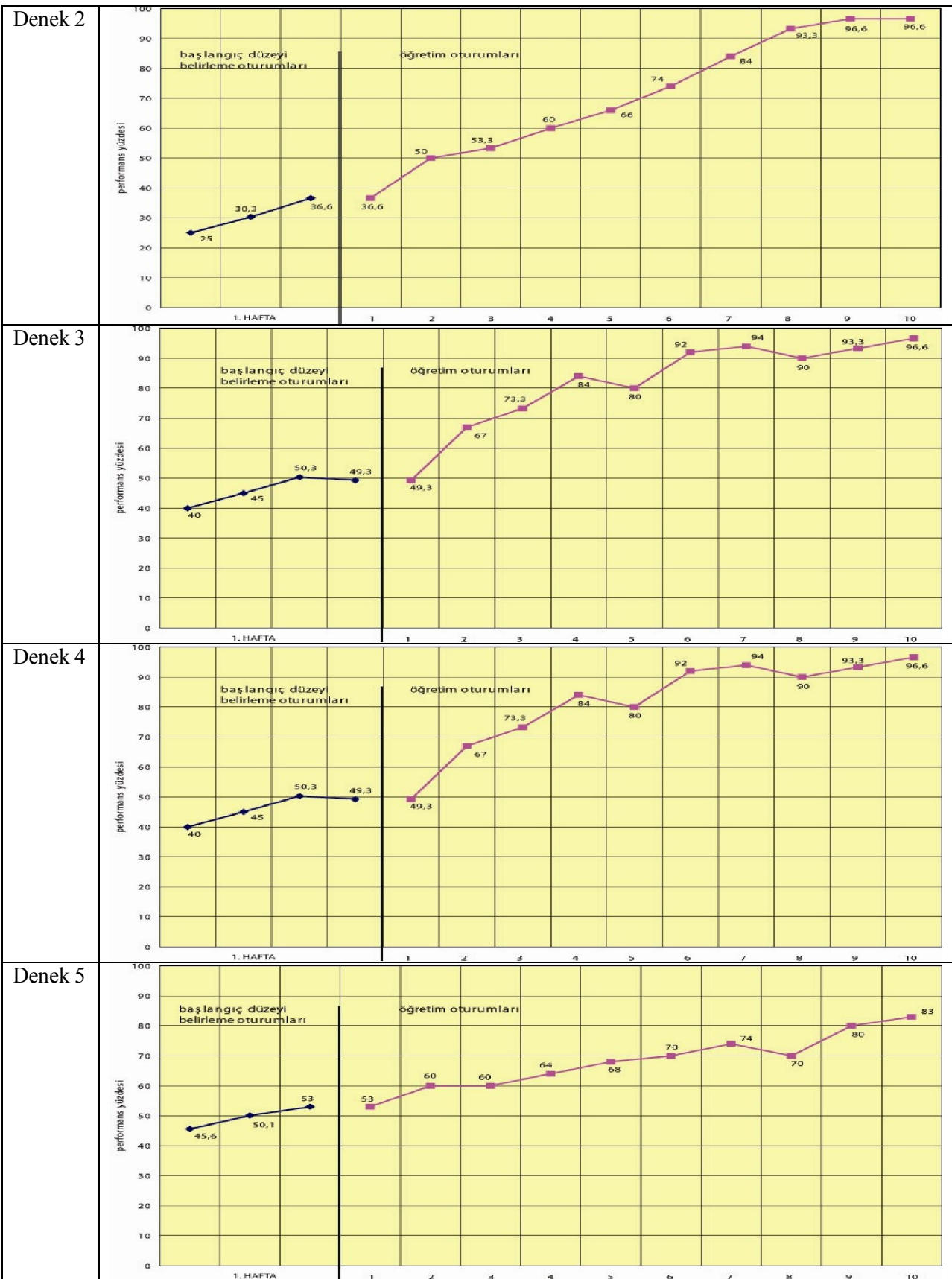


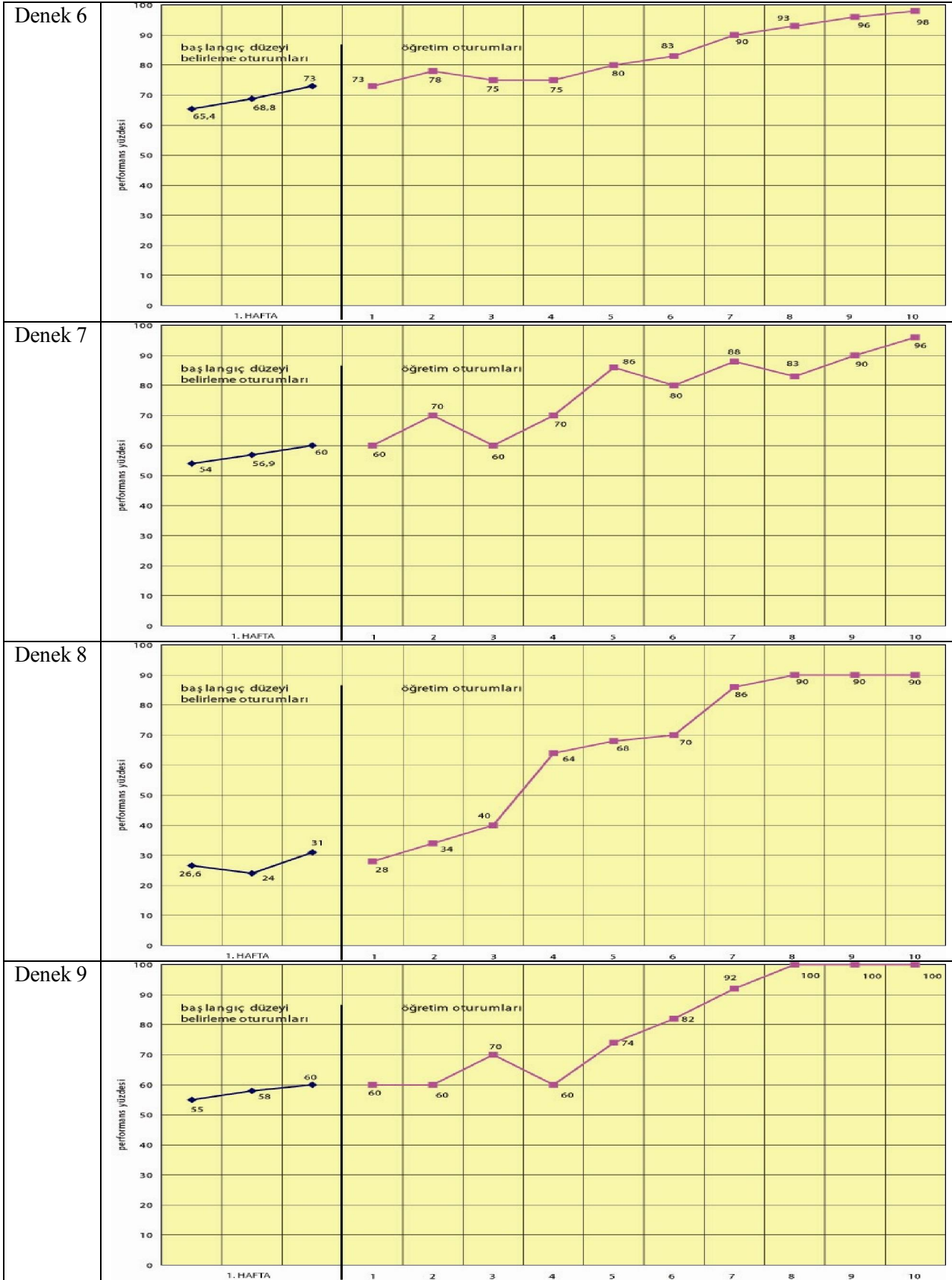
Şekil 1: Öğrencilerin alay edilmeye başa çıkma” becerisi başlangıç ve öğretim oturumları verileri

Uygulanan 10 haftalık eğitim sonunda öğrencilerin “alay edilmeye başa çıkma” becerisi başlangıç düzeyi yüzdelерinin, (Denek 1 de) %10 dan % 83.3. düzeyine; (Denek 2 de) %33.3 den % 90 düzeyine; (Denek 3te) %39.3 den % 96.6. düzeyine (Denek 4de) % 0.00 dan, % 70 düzeyine (Denek 5 te) %40’ dan % 80 düzeyine, (Denek 6 da) %56 dan % 98 düzeyine (Denek 7 de) % 40 dan % 90 düzeyine, (Denek 8 de) %31’den %82’ düzeyine, (Denek 9 da) % 43’den % 96’ düzeyine yükseldiği görülmektedir. Öğretim oturumlarının kararlılığı art arda üç oturumda elde edilen verilerin % 100 ölçütünü karşılaması olarak benimsenmiştir. Ancak belirlenen süre sonunda her öğrencinin öğretim oturumlarında verdikleri doğru yanıtların yüzdeleri (% 70-98) oranına ulaşabilmiştir. Öğrencilerin hedeflenen ölçütü tam olarak karşılayacak düzeye ulaşamamalarına rağmen, gösterdikleri gelişme programının dokuz denekte de hedeflenen becerinin kazanımında etkili olduğunun işareti olarak yorumlanabilir. Bu sonuç aynı zamanda belirlenen sürenin yeterli olmadığını ve çalışmanın ölçüt karşılanıncaya kadar sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir.

Şekil 2 de dokuz öğrencin araştırmanın ikinci denencesi olan “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma” becerisine ilişkin başlama ve kazanım düzeyleri verileri sunulmuştur.







Şekil 2. Öğrencilerin “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma” becerisi başlangıç ve öğretim oturumları verileri

Uygulanan 10 haftalık eğitim sonunda öğrencilerin “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma” becerisi başlama düzeyi yüzdeleri (Denek 1 de) %13.3’ den % 86.6 düzeyine; (Denek 2 de); %36.6’dan % 96.6 düzeyine; (Denek 3 te) %49.3 den % 100’ düzeyine; (Denek 4 de), %26.6 dan %93.3 düzeyine, (Denek 5de),%53’ den % 83 düzeyine; (Denek 6 da) %73’ den % 100 düzeyine; (Denek 7 de) % 60 den % 98 düzeyine; (Denek 8 de) %28’ den % 90

düzeyine (Denek 9 da) %60' dan % 100 düzeyine ulaşmıştır. Öğretim oturumlarının kararlılığı art arda üç oturumda elde edilen verilerin % 100 ölçütünü karşılaması olarak benimsenmiştir, ancak bu ölçüte 3,6 ve 9 nolu deneklerde ulaşılabilmektedir. Diğer deneklerin ulaştığı oran (% 83 – 98) uygulanan öğretim programının dokuz denekte de hedeflenen davranışın artırılmasında oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, belirlenen süre yeterli gelmediği için, deneklerin üçü belirlenen ölçüt düzeyi olan % 100 ölçütüne ulaşabilmektedir. Bu öğrencilerin öğretim oturumlarına devam edilerek, ard arda üç oturumda kararlılığın sağlanıp sağlanmadığının takip edilmesi ve diğer altı denekle ise öğretim oturumlarının ölçüt karşılanıncaya kadar sürdürülmesi gerektiği görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonuçları Asperger sendromu ve yüksek fonksiyonlu otizmlili kaynaştırma öğrencilerine “alay edilmeye başa çıkma” ve “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma” becerilerini öğretmek amacıyla bilişsel süreç yaklaşımı temel olarak hazırlanan sosyal beceri programının hedeflenen davranışları geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Çiftçi ve Sucuoğlu'nun (2003) zihinsel engelli öğrencilere bazı sosyal becerilerin öğretiminde etkili olduğunu belirledikleri çalışmasıyla uyumludur. Bu sonuçlara dayanarak bu programın otizm tanılı bireylerde de kullanılabilirliği söylenebilir. Bunun yanı sıra, sonuçlar bilişsel süreç yaklaşımı kullanılarak hazırlanan sosyal beceri çalışmalarının etkili olduğunu gösteren başka çalışma bulgularıyla da paralellik göstermektedir (Collet-Klingenberg, L. ve Chadsey-Rusch, 1991; Q'reilly ve Chadsey-Rush, 1992; Q'reilly ve Glyn, 1995).

Bilişsel süreç yaklaşımının bilişsel becerilere ve dile dayalı olması, çalışmanın ilköğretimde kaynaştırma eğitimine devam eden ve dil gelişimi düzeyi altı yaşın üstünde olan çocuklarla yapılmasını gerektirmiştir. Öğrencilerin bu özelliklere sahip olmasının uygulanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğini arttıran faktörlerden biri olarak düşünülebilir. Otizmlili bireylerin işitsel girdilerden çok görsel girdilerle daha iyi öğrendiği birçok çalışmayla gösterilmiştir (Mesibov ve Shea, 2003). Farklı teknik ve yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar içinde görsel stratejilerin kullanıldığı çalışmalarda sosyal beceri kazanımlarının hızlandığını gösteren çalışmalar vardır (Myles, 2003; Pierce ve Schriebman, 1994; Rodgers, 2000). Bu çalışmada uygulanan programda hedeflenen sosyal becerilerle ilgili öykülerin yanı sıra resimlerin de kullanılması programın etkili olmasında önemli olan diğer bir faktör olarak değerlendirilebilir. Programın etkili olmasında üçüncü bir faktör olarak öğretilen becerilerin bu öğrencilerin gereksinimlerini karşılaması olduğu düşünülebilir. Bu amaçla beceriler öğretmenlerin ve ailelerin görüşleri alınarak belirlenmiş ve öğrencilere okul ortamında olumlu sonuçlar getirecek beceriler öğretilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada da yurtdışında ve Türkiye'de ASD li çocuklarla çeşitli yaklaşımlar kullanılarak yapılmış ve etkili olmuş olan sosyal beceri çalışmalarında belirtildiği gibi, hedeflenen becerilerin kazanılmasında sorun yaşanmamıştır (Atasoy ve Uylaş, 2006; Çolak, 2007; Girli ve Sabırsız, 2008; Özdemir, 2008; Matson ve ark., 2007; Myles, 2003; Pierce ve Schriebman, 1994; Rodgers, 2000; Solomon ve ark. 2004, akt. White ve Keoning, 2007). Ancak, alan yazın incelendiğinde, sosyal beceri öğretimi çalışmalarının çoğunda öğrenilen bu becerilerin genellenip genellenemediğinin değerlendirilemediği belirtilmektedir (Leaf ve ark., 2008). Bu çalışmada da öğretim için planlanan süre yeterli gelmediği için izleme verileri alınmamış ve çocukların becerileri genelleyip genellemedikleri gözlemlenememiştir. İzleme verilerinin alınmamış olması, bu araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Kullanılan AB modeli, başlama düzeyi ve uygulama evreleri verilerini karşılaştırarak, uygulamamın etkili olup olmadığına ilişkin yorum yapma” olanağı tanımaya rağmen bağımlı değişkendirdeki değişikliğin, ortamda varolan diğer değişkenlere bağlı olabileceği kuşkusunu nedeniyle geçerliliği sınırlı modellerden biridir (akt. Kıracalı-İftar ve Tekin, 1997). Araştırmanın bu sınırlılığını gidermek amacıyla dış etmenler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, ailelerin ve kaynaştırma öğretmenlerinin araştırma sürecinde hedef sosyal becerileri çalışmamaları sağlanmıştır.

Asperger sendromu tanılı öğrenciler her iki becerinin öğretimi için belirlenen 10 haftalık sürede zihinsel becerileri ve dil düzeyi daha yetersiz olan yüksek fonksiyonlu otizmlili öğrencilere göre daha fazla gelişme göstermişlerdir (bkz şekil 1-2). Araştırma süresinin bitiminde ailelere ve eğitimcilere becerileri % 100 düzeyine ulaşmamış öğrenciler için, eğitimcilerin çalışmaları sürdürmesi önerilmiştir. Becerileri %100 kazanan öğrenciler için genelleme çalışmalarının özel eğitim merkezinde farklı öykü ve resimlerle yapılması, daha sonra aile ve kaynaştırma öğretmeni ile işbirliği yapılarak toplum temelli çalışılması önerilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları dikkate alındığında şu tür öneriler geliştirilebilir; ilköğretim okullarında kaynaştırma eğitimine dahil edilen Asperger sendromu ve otizm tanılı öğrencilere yönelik sosyal beceri eğitimi programlarının yaygınlaştırılması öğrencilerin sosyal uyumlarını arttırmada katkı sağlayabilir. Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için verilen eğitimlerin olumlu sonuçlarının kalıcı olması için tekrar oturumları ve izleme çalışmalarının yapılması yararlı olacaktır. Sosyal beceri eğitim programlarının etkililiğinin artırılması diğer bir deyişle öğrencilerin sosyal beceri eğitimi sonundaki kazanımlarının kalıcı hale gelmesinin sağlanması için özel

eğitimciler, okul öğretmenleri ve aileler arasında iletişim ve işbirliğinin sağlanmasının önemli olduğu görülmektedir.

Matson ve ark., (2007) son yıllarda sosyal beceri çalışmalarında önemli ölçüde artış olmasına rağmen, büyük çoğunluğunun tek denekli araştırmalar olduğu belirlemekte ve daha çok grup çalışması yapılmasına gereksinim olduğunu vurgulamaktadır. Ülkemizde de otizmlili kaynaştırma öğrencileriyle yeni başlayan sosyal beceri çalışmalarının hem bireysel hem de grup çalışması olarak yaygınlaşması, yapılan çalışmalarda kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiğinin araştırılmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Amerikan Psikiyatri Birliği (1994). *DSM IV Mental bozuklukların tanı ölçütleri el kitabı* (Çev. Ed. E. Köroğlu), Ankara: Hekimler Yayın Birliği, (Orijinal eserin yayın tarihi 1994), Ankara.
- Amerikan Psikiyatri Birliği APA (2000). *DSM IV-TR Mental bozuklukların tanı ölçütleri el kitabı* (Çev. Ed. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal eserin yayın tarihi 1994), Ankara.
- Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome, *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 4(1), 85-100.
- Atasoy, S. & Uylaş, E. (2006). Otistik bir olgunun duyguları anlama ve ifade etme becerisinin kazandırılmasına yönelik düzenlenen kısa süreli bir eğitim programının incelenmesi, <http://www.isikozelegitim.com/index> adresinden 24 Aralık 2008 tarihinde alınmıştır.
- Akfirat, F. (2004). Yaratıcı dramının işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(1) 9-22.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H.(1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bauminger, N., Schulman, C. and Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 33(5) October.
- Baker, J. E. (2003). *Social skills training for children and adolescents with Asperger Syndrome and Social Communication Problems*. Shawnee mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Connor, M. (2000). Asperger syndrome (Autistic Spectrum Disorder) and the self-reports of comprehensive school students. *Educational Psychology in Practice*, 16 (3), 285-295.
- Collet-Klingenberg, L. & Chadsey-Rusch, J. (1991). Using a cognitive process approach to teach social skills. *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 258-270
- Çetin, F., Bilbay, A. A. and Kaymak, D. E. (2001). *Çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Çiftçi, İ. & Sucuoğlu B., (2003). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çolak, A. (2008). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir. 19.08.2008 tarihinde <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Eldeniz, Çetin, M. & Avcıoğlu, H. (2005). Zihin engelli öğrenciler için drama yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. 15.Ulusal özel eğitim kongresi. Sözel bildiri. Ankara
- Farmer, W. T., Pearl, R. and Acker, R. M. V. (1996). Expanding the social skills deficit framework: A developmental synthesis perspective, classroom social Networks and implications for the social growth of students with disabilities. *Journal of Special Education*, 30(3), 232-256.
- Gillberg, C. (1998). Prevalence Paper presented to the National Autistic Society Conference Autism; theory into action. London, 20-21 November.
- Girli, A., Atasoy, S., Varır, D., Karpat, V. and Uylaş, E. (2007). The Perspectives Of Primary School Students with Asperger's Syndrome And High Functioning Autism About Inclusion Process, *8th International Congress Autism-Europe, Oslo, Norway*.
- Girli, A. & Atasoy, S. (2008). The view of autistic and mental retarded inclusion students about their peers and school experiences. 2.International conference on special education "sharing knowledge & experience around the world.(ICOSE) Marmaris-Muğla-Turkey.
- Girli, A. & Sabırsız, S. (2008). Teaching children with Asperger syndrome and high functioning autism; "meaning of feeling". 2.International conference on special education "sharing knowledge & experience around the world (ICOSE) Marmaris-Muğla-Turkey.
- Howlin, P. & Yates, P. (1999). The Potential Effectiveness of Social Skills Groups for Adults with Autism. *Autism, The International Journal of Research and Practice* 3(3), 299-307.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. and Hadwin, J. (2003). *Teaching children with autism to mind-read: a practical guide*, Chichester, John Wiley & Sons.
- İpek, A. (1998). *Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sucuoğlu, B. & Çiftçi, İ. (2001). *Yapıyor mu? yapmıyor mu?. Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri eğitimi*. Ankara: A. Ü. Basımevi.
- Kırcaali-İftar, G. & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Kabasakal, Z. Girli, A., Sencar, B., Çelik, N. and Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı . *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23 , 169-177.
- Lane L. K. (2004). Teacher expectation of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classroom. *Journal of Special Education* (online). Available: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0HDF/is_2_3/ai_n6143644.
- Leaf, J. B., Taubman, M., Bloomfield, S., Palos-Rafuse, L., Leaf, R., Mc Eachin, J. and Oppenheim, M. L. (2009). Increasing social skills and pro-social behavior for three children diagnosed with autism through the use of a reaching package. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 3, 275-289. Journal homepage: <http://ees.elsevier.com/RASD/default.asp>.
- Matson, J. L., Matson, M. L. and Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders. An overview. *Behavior Modification*. 31, 5, 682-707.
- Mesibov, G. & Shea, V. (2003). *Teacch*. Yayınlanmamış workshop metni. Gelişimsel Nöropsikiyatri Toplantıları I. Uluslararası Otizm Sempozyumu, İstanbul.
- Morton, J. F. & Campell, J. M. (2008). Information source affects peers' initial attitudes toward autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 29: 189-201. Journal homepage: <http://ees.elsevier.com/RASD/default.asp>.
- Myles, B. (2003). *Overview of Asperger syndrome*. In Jed E. Baker (Eds.) *Social skills training* (pp. 9-17) KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Özdemir, S. (2008 March 29). The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behaviors of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, (18373187).
- Park, H. S. & Gaylord-Ross, R. (1989). A problem solving approach to social skills training in employment settings with mentally retarded youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(4), 373-380.
- Pierce, K. C. & Schriebman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 471-481.
- Powell, S. & Jordan, R. (1997). *Autism and learning- A guide to good practice*. London: Fulton.
- Rodgers, J. (2000). Visual perception and asperger syndrome: Central coherence deficit or hierarchization deficit? *The International Journal of Research and Practice*, 4, 321-329.
- Q'Reilly, M. F. & Glynn, D. (1995). Using a process social skills training approach with adolescents with mild intellectual disabilities in a high school setting. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30, 187-198.
- Q'reilly, M. F. & Chadsey-Rush, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal of Mental Retardation*, 96 (4), 405-418
- Öner N (2006). *Türkiye 'de kullanılan psikolojik testlerden örnekler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Warger, C. L. & Rutherford, R. (1996). *Social skills instruction: A collaborative approach*. Washington: Foundation for Exceptional Innovations.
- White, S. W., Keonig, K. and Scahill, L. (2007). Social Skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of the Intervention Research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 37:1858-1868.

Ek:1

Başlama Düzeyi Veri Kayıt Formu

Öğrencinin Adı ve Soyadı: D1															
Hedeflenen sosyal beceri: Uygun Olmayan Dokunmaktan Kaçınma															
Gözlemci:															
Tarih	1. Hafta (1 gün)														
Başlama düzeyi	1. Uygulama					2. Uygulama					3. Uygulama				
Öyküler	1. öykü	2. öykü	3. öykü	4. öykü	5. öykü	1. öykü	2. öykü	3. öykü	4. öykü	5. öykü	1. öykü	2. öykü	3. öykü	4. öykü	5. öykü
Yanıtlar															
1.															
2.															
3.															
4.															
5.															
6.															
Toplam +/toplam madde sayısı															
% +															
Ortalama %															

Ek:2

Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu

Öğrencinin Adı ve Soyadı: D1																																																							
Hedeflenen sosyal beceri: Uygun Olmayan Dokunmaktan Kaçınma																																																							
Gözlemci:																																																							
Tarih	1. Hafta (1 gün)																																																						
Başlama düzeyi	1. Hafta					2. Hafta					3. Hafta					4. Hafta					5. Hafta					6. Hafta					7. Hafta					8. Hafta					9. Hafta					10. Hafta									
Öyküler	1. öykü	2. öykü	3. öykü	4. öykü	5. öykü	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Yanıtlar																																																							
1.																																																							
2.																																																							
3.																																																							
4.																																																							
5.																																																							
6.																																																							
Toplam +/toplam madde sayısı																																																							
% +																																																							
Ortalama %																																																							

Ek: 3

Bilişsel Süreç Basamakları Öğretim Uygulaması Örneği

Yönerge; (resim gösterilerek) “resimde gördüğün öğrenci senin gibi okula gidiyor, şimdi resme dikkatli bak ve öyküyü dinle” denilerek öykü okunmuştur.

Öğretim sürecinde öğretmenin model olması:

Öğretmen, anlatılan becerideki davranışa model olmuştur.

a- Sosyal kodlama: Öyküde ne olduğunu anlamak.

Öğretmen “resimde ne oldu?” sorusunu kendine sorarak ve yüksek sesle yanıt vermiştir.

b- Sosyal Karar Verme: Bu aşamada, “Ben olsaydım ne yapardım?” sorusuyla benzer durumda ne yapabileceğimize karar verebilmesi gerekmektedir. Öğrencinin kendisi o durumda ne yapardı ? sorusunu, düşünüp seçenekler söylemesi sağlanmıştır.

c- Sosyal Performans: Bu durumda neler yapabileceğimize karar vermek.

Neler yapabilirim?, Hangisini yapmalıyım? sorularıyla alternatif davranışlar ve sonuçları üzerinde durulur. Seçeneğinin sonuçlarının neler olacağı ve diğer seçeneklerin sonuçları tartışılmıştır.

d- Sosyal Değerlendirme: Bu aşamada amaç, yapmaya karar verdiğimiz davranışı yapınca “sonuçta ne olacağını” ve “karşısındaki kişinin ne hissedeceğini” bilmektir. Karar verdiği davranış sonunda ne olacağı ve karşısındaki kişinin duygularının neler olabileceği konuşulmuştur.