T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMI İLE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ

Volkan KULİKOĞLU
Yüksek Lisans Tezi
Bilgisayar Mühendisliği Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özlem UÇAR

2010
EDİRNE

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMI İLE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ

Volkan KULİKOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ
BİLGİSAYAR MÜHENDİSLİĞİ ANABİLİM DALI

Bu tez … / … / 2010 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından kabul edilmiştir.

……

Yrd. Doç. Dr. Özlem UÇAR
Tez Danışmanı

……	……
Doç. Dr. Yılmaz KILIÇASLAN	Doç. Dr. Tahir ALTINBALIK
Üye	Üye

Yüksek Lisans Tezi
Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
Bilgisayar Mühendisliği Bölümü

ÖZET

Bu tezde sosyal beceri eğitimine gereksinim duyan çocuklar için hazırlanan bir sosyal beceri öğretim programı açıklanmaya çalışılmıştır. Sosyal beceri öğretiminin bu çocuklar için önemi ve öğretimde benimsenen bilişsel süreç yaklaşımı ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Öncelikle sosyal yeterlilik ve sosyal beceri tanımları, sosyal beceri öğretimini etkileyen faktörler açıklanarak sosyal beceri öğretim yöntemleri anlatılmıştır. Ayrıca otistik çocuklarda gözlenen sosyal beceri yetersizliklerinin nedenleri açıklanarak konu ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir. Diğer bölümlerde ise yapılan sosyal beceri eğitim programın kullanımına yönelik bilgiler verilmiş, benzer çalışmaların bulguları temel alınarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal Beceri Öğretimi, Bilişsel Süreç Yaklaşımı, Eğitim Teknolojileri, Otizm, Problem Çözme Öğretimi, Bilgisayar Destekli Öğretim, Anlatı Becerileri, Otistik Çocuklar için Sosyal Beceri Öğretimi*

Masters Thesis
Trakya University Graduate School of
Natural and Applied Sciences
Department of Computer Engineering

ABSTRACT

In this thesis prepared for children who need of a social skills curriculum is explained. For these children the importance of teaching social skills and education adopted cognitive process approach are explained in detail. First of all, definitions of social competence and social skills, the factors affecting the teaching of social skills and social skills training methods have been described. Also explained the reasons for lack of social skills to observed in autistic children and the results of relevant studies are given. In other sections, informations are given for the use of the social skills training program, based on the findings of similar studies have been interpreted.

Keywords: *Teaching Social Skills, Cognitive Process Approach, Educational Technologies, Autism, Teaching Problem Solving, Computer-Assisted Instruction, Narrative Skills, Social Skills for Students with Autism*

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde bana yol gösteren, bu alanda çalışmam için beni teşvik eden ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Özlem UÇAR'a, beraber çalışmalar yürüttüğümüz Doç. Dr. Yılmaz KILIÇASLAN'a ve Edip Serdar GÜNER'e çok teşekkür ederim.

Sadece öğrenim hayatım boyunca değil, her zaman ve her koşulda bana destek olan aileme, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, çalışma hayatımda yardımlarını esirgemeyen Bilgisayar Mühendisliği bölüm hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Volkan KULİKOĞLU
Edirne, Haziran 2010

İÇİNDEKİLER

ÖZET i
ABSTRACT ii
TEŞEKKÜR iii
İÇİNDEKİLER iv
ŞEKİL LİSTESİ vii
TABLO LİSTESİ viii
BÖLÜM - 1. 1
GİRİŞ 1
BÖLÜM - 2. 3
SOSYAL YETERLİLİK, SOSYAL BECERİLER 3
2.1. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceri Tanımları 7
2.2. Sosyal Beceri Yetersizlikleri 13
2.2.1. Beceri Yetersizliği 13
2.2.2. Performans Yetersizliği 13
2.2.3. Kendini Kontrol Yetersizliği 14
2.2.4. Beceriyi Ortaya Koymada Yetersizlik 14
2.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi 15
2.3.1. Davanışların Doğrudan Gözlenmesi 16
2.3.2. Davranış Derecelendirme Ölçekleri 16
2.3.3. Sosyometri 17
2.3.4. Kendi Kendini Değerlendirme Teknikleri 17
2.4. Doğrudan Öğretim Süreci 21
2.5. Bilişsel Süreç Yaklaşımı 25
BÖLÜM - 3. 33
BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMINA DAYALI SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ 33
3.1. Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Soyal Beceri Öğretim Programının Hazırlanması 33
3.1.1. Öğretilecek Soyal Becerilerin Seçimi 35
3.1.1.1. Sosyal Beceri Kontrol Listesi 35

3.1.1.2. Öğretmenlerin Değerlendirmesi 37
3.1.2. Çalışma Grubunun Belirlenmesi 38
3.1.3. Öğretim Ortamı 38
3.1.4. Öykülerin Hazırlanması 38
3.1.5. Resimlerin Hazırlanması 39
3.1.6. Verilerin Toplanması 39
3.2. Sosyal Beceri Öğretim Programının Uygulanması 40
3.2.1. Başlama Düzeyini / Öğretim Öncesi Performans Düzeyini Belirleme 40
3.2.2. Öğretim Aşaması 40
BÖLÜM - 4. 41
SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNİ DESTEKLEYEN YAZILIMLAR 41
4.1. My Own BookShelf – SoftTouch 41
4.2. My Community 42
4.3. Blooming Kids 42
4.4. Teach Town Basic 42
4.5. Flash! Pro2, CompuThera – Early Learning Sitesi 43
4.6. Pix Writer v3.0 43
4.7. My School Day by Social Skill Builder 45
BÖLÜM - 5. 46
BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMINI DESTEKLEYEN SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM PROGRAMI 46
5.1. Uygulama Geliştirme Araçları 46
5.2. Uygulama Algoritması 46
5.3. Uygulama Ana Başlıkları 47
5.3.1. Öğrencinin Genel ve Seviye Bilgileri 49
5.3.2. Öğrenci Listesi 50
5.3.3. Öyküler (Metin, Resim, Seslendirme, Animasyon) 52
5.3.4. Öykü Bölümleri ile İlgili Sorular 54
5.3.5. Öykü Bölümlerini Sıralama 57
5.3.6. Aktiviteler 58
5.3.7. Durum Raporları 60
BÖLÜM - 6. 62

SONUÇ 62
KAYNAKLAR 63
ÖZGEÇMİŞ 67

ŞEKİL LİSTESİ

4.1 My Own Bookshelf 41

4.2 My Community 42

4.3 PixWriter v3.0 44

4.4 My School Day by Social Skill Builder 45

5.1 Uygulama algoritması..... 47

5.2 Uygulama Giriş Sayfası ve Outlook Menü..... 48

5.3 Öğrencinin Genel Bilgileri Giriş Ekranı..... 50

5.4 Öyküleri ve Bölümlerini Tanımlama Ekran Görüntüsü..... 52

5.5 Öykü Okuma Sihirbazı..... 54

5.6 Öykülerle ilgili Soru ve Cevaplar'ın ekran görüntüsü..... 55

5.7 Öykü Bölümlerini Sıralama Ekranı..... 57

TABLO LİSTESİ

3.1 Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Öğretim Programlarında İzlenen Aşamalar..... 34

3.2 Sosyal Beceri Kontrol Listesi ……..... 37

5.1 Öykü Durum Raporu ……..... 60

5.2 Aktivite Durum Raporu ……... 61

BÖLÜM - 1
GİRİŞ

Otistik olan ya da olmayan tüm bireylerin, toplum içinde bağımsız olarak ve uyum içinde yaşayabilmeleri, sahip oldukları sosyal beceriler ile yakından ilişkilidir. Yardım etme, yardım ya da bilgi isteme, teşekkür etme, özür dileme, bir konuda konuşma başlatabilme, sorulan sorulara yanıt verme, kurallara uyma, sırasını bekleme, işbirliği yapma, eleştiri kabul etme, yaptığı işe ilişkin geri bildirim isteme, kendini tanıtma gibi birçok sosyal beceri, bireyin topluma uyumunu, toplumla bütünleşmesini, yaşıtları ve diğerleriyle etkileşiminini ve iletişimini sağlar.

Sosyal beceriler; genellikle diğer bireylerin gözlenmesi, gözlenen davranışların model alınması ve taklit edilmesi ile kazanılmakta ve çevreden alınan geribildirimlerle kalıcı hale gelmektedir. Günümüzde birçok gelişmiş ülkede, sosyal becerilerin önemi kabul edilmekte ve eğitim programlarında sosyal beceri öğretimine yer verilmektedir. Böylece farklı yaş ve özellikteki çocuklar ile yetişkinler için farklı sosyal beceri programları hazırlanmakta; yapılan araştırmalarla bu programların etkinliği ve bireylerin sosyal beceri öğrenme ve kullanma düzeylerine etki eden etmenler belirlenmeye çalışılmaktadır.

Ülkemizde sosyal becerilerin önemi son on yılda gündeme gelmiş; farklı grupların sosyal becerilerini inceleyen araştırmalar yapılmaya ve örnek programlar geliştirilmeye başlanmıştır. Anaokulu ve ilkokul öğrencileri, ergenler, otistikler, zihinsel ve işitme engelliler bu çalışmaların hedef kitlesi olmuş, tüm çalışmalarda bireyin bağımsızlığı ve topluma uyumu için sosyal becerilerin gerekliliği ve önemi vurgulanmıştır.

Bu tezde sosyal beceri eğitimine gereksinim duyan çocuklar için hazırlanan bir sosyal beceri öğretim programı açıklanmaya çalışılmıştır. Sosyal beceri öğretiminin bu çocuklar için önemi ve öğretimde benimsenen bilişsel süreç yaklaşımı ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Öncelikle sosyal yeterlilik ve sosyal beceri tanımları, sosyal beceri öğretimini etkileyen faktörler açıklanarak sosyal beceri öğretim yöntemleri anlatılmıştır. Ayrıca otistik çocuklarda gözlenen sosyal beceri yetersizliklerinin nedenleri açıklanarak konu ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına yer verilmişitir. Diğer bölümlerde ise

yapılan sosyal beceri eğitim programın kullanımına yönelik bilgiler verilmiş, benzer çalışmaların bulguları temel alınarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bu tez çalışmasının, otistik olan ve olmayan çocuğa sahip anne babalara, öğretmenlere ve uzmanlara sosyal beceri öğretiminde yol göstereceğine inanıyor, sosyal becerilerinde yetersizlikleri olan çocuklara, bilişsel süreç yaklaşımı ile gereksinmleri olan birçok sosyal becerinin öğretilebileceğini umuyoruz.

BÖLÜM - 2
SOSYAL YETERLİLİK, SOSYAL BECERİLER

Bu bölümde; otizm, sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramları arasındaki ilişki, sosyal becerilerin tanımlanması, sınıflandırılması, değerlendirilmesi, sosyal beceri yetersizliğinin çeşitleri, otistik bireylerin bu becerilerde yetersiz olmalarının nedenleri ve sonuçları ile bu bireylere sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanmasında göz önüne alınan yaklaşımlar konusunda kurumsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

İnsanlar yaşamları boyunca diğer bireylerle birlikte olmakta, yaşamlarını onlarla paylaşmaktadırlar. Bireyler kişiler arası etkileşim sırasında kendileriyle diğer kişiler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmekte, etkileşimlerinin yoğunluğunu buna göre belirlemekte, kendileriyle benzer özellikteki bireylerle birarada olmayı daha çok tercih etmektedirler. Toplum içinde bireysel farklılıkların olması doğal bulunmakla birlikte, bazı bireyler davranışlarındaki yetersizlikler nedeniyle otistik olarak etiketlenmekte, bazıları ise fiziksel ve / veya zihinsel özelliklerindeki farklılıkları nedeniyle engelli olarak etiketlenmekte ve bu bireyler toplum tarafından yeterince kabul görmemektedir.

Otizm, sözel (konuşma) ve sözel olmayan iletişim (jest, mimik, beden dili), sosyal etkileşim, yaratıcılık ve sembolizasyona dayalı oyunlarda yetersizlikler; takıntılı, tekrarlayan davranış örüntüleriyle tanımlanan bir nörogelişimsel bozukluktur. Normal çocuklarda her gelişim alanındaki beceri düzeyi birbirine yakındır. Fakat otistik birey bir alanda yetenekli, ama diğer pek çok alanda yaşının çok altında beceri düzeyine sahip olabilir. Otistik çocukların gelişim alanlarındaki bu çok büyük farklılıklar eğitimin içeriğini, niteliğini etkiler.

Otistik çoçukların bellek mekanizmaları farklılıklar gösterir. İlgi duydukları konuları öğrenmelerindeki hız ve ezberledikleri sayıların, isimlerin, metinlerin vb çokluğu şaşırtıcı düzeyde olabilir. Ancak bu ezbere bildikleri bilginin ne anlama geldiğini ve içeriğini kavrama konusunda güçlüklere sahiptirler. Yapılan bellek çalışmalarında, bir sayı veya sözcük dizisini ezberleyen otistik çocukların bunları aynı sırada hatırladıkları, normal çocukların ise ezberlenenler arasındaki ilişkiyi kurarak hatırladıkları belirlenmiştir. Bu ise, otistiklerin öğrenilecek bilgiyi birbiriyle ilişkisi olan

bir bütünün parçaları olarak değil, ayrı ayrı/ kopuk bilgiler olarak algıladıklarını ve böyle öğrendiklerini; öğrendikleri sırada hatırladıklarını yani kodlama yetersizliği gösterdikleri anlamına gelmektedir. Bilgileri, birbirleriyle ilişkisiz parçalar halinde öğrenmeleri nedeniyle anlamını kavramakta yetersiz kalırlar.

Otistik çoçukların anlama, düşünme ve öğrenme özelliklerini belirleyen üç temel faktör vardır;

- **Zihinsel yetenek seviyesi:** Otistik bireylerin % 10- 15′i normal ve normal üstü zeka, % 25-35′i sınır zeka ile hafif zeka geriliği, geriye kalanlar ise orta ve ağır düzeyde zeka geriliği grubundandır. Zeka kapasitesi, NEYİ, NE KADAR? Öğreneceğimizi belirler. Zeka kapasitesi bireyin sembolik, kavramsal bilgiyi kazanabilme düzeyini, yani algılama, akıl yürütme, hatırlama gibi bilişsel süreçlerindeki kapasiteyi, NE KADAR öğrenebileceğini belirleyen temel faktördür.

- **Otizmin derecesi:** Otizm, hafif otistik davranış özelliklerinden, ağır otistik özelliklere kadar geniş bir yelpazedir. Otistik özelliklerin düzeyi, algılama, anlama, akıl yürütme, belleme, hatırlama gibi bilişsel süreçlerin NASIL işleyeceğini ve NASIL öğreneceğini etkiler. Otistik bireyler bilgiyi "normal"lere göre farklı bir bilgi işleme sürecinden geçirirler.

- **Dil becerileri:** Nasıl düşündüğümüzü, ne hissettiğimizi anlatmanın aracı olan sözel dildeki ve konuşmanın / iletişimin diğer formları olan yüz ifadeleri, mimikler ve beden dilindeki güçlükler otistik bireyi diğerlerinden ayıran temel özelliklerdendir. Alıcı dil düzeyi, eğitimde kullanılacak dil düzeyini, ifade edici dil düzeyi kendini ifade edebilme, sözel iletişimi eğitimde kullanabilme kapasitesini etkiler. Her bireyin bu alandaki güçlüğünün derecesi anlama, düşünme ve öğrenme düzeyini etkiler.

Her otistik çocuğun zeka düzeyi, otizminin derecesi ve dil düzeyi farklıdır. Bu nedenle, bu üç faktörün etkileşimi ve dengesi her bir bireyin nasıl düşüneceğini ve öğreneceğini etkiler. Zihinsel kapasitesi normal ve normal üstü çocuklar kavramsal / bilişsel becerileri öğrenme konusunda daha az zorluk yaşarlar, otistik özellikleri daha hafif çocuklar sosyal becerileri ve dilin iletişim amaçlı kullanımını daha kolay

kazanırlar. Otistik özellikleri hafif (değişikliklere karşı dirençleri çabuk kırılan, agresif davranışları olmayan, stereotipik davranışları sosyal bir ortamı bozmayacak düzeyde olan ve sınırlı da olsa sosyal etkileşime giren yüksek işlevli otistikler eğitimden maksimum düzeyde yararlanırlar. Çok hafif otistik özellikleri olan ancak daha ağır derece zihinsel yetersizliği olan çocuklar sosyal beceriler konusunda iyi düzeye ulaşarak arkadaşlık becerilerini geliştirebilirken, bilişsel alanda soyut kavramları ve akademik becerileri öğrenme düzeyine ulaşamazlar. Hem ağır otistik özellikleri olan hem de ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar özbakım becerileri gibi temel günlük yaşam becerilerini iyi bir eğitimle kazanabilirler.

Otistik ve zihinsel engelli bireyler için eğitimin temel hedefi, otistik ve zihinsel engelli olmayan bireyler için belirlenen eğitim hedeflerine benzer şekilde; bu bireyleri toplumsal yaşama hazırlamak, bağımsız ya da en az bağımlı olarak yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamak için gerekli olan becerileri onlara kazandırmaktır. Bağımsızlık, otistik bireyin aktif ve üretken bir kişi olarak toplumsal yaşama katılması anlamını taşımaktadır. Bir işte çalışan, para kazanan, parasını uygun bir şekilde harcayan, sağlığına dikkat eden, seyahet eden, alış veriş yapan, boş zamanlarında toplumsal etkinliklere katılan, komşularıyla etkileşime giren bir bireyin bağımsız olduğu kabul edilmektedir. Kısaca bağımsızlık, toplum içerisinde yaşamını devam ettiren, görevlerini yapan ve insanlarla etkileşime girebilen herkese atfedilmektedir (Dever ve Knapczyk, 1997).

Bağımsız yaşamı sağlayacak beceriler farklı biçimlerde gruplandırılmaktadır. Dever, toplumsal yaşam becerileri altında bu becerileri beş alt başlıkta toplamıştır. Bunlar; kişisel bakım ve gelişim, ev ve toplum yaşamı, iş / meslek, boş zamanlarını değerlendirme ve seyahat becerileridir.

- **Kişisel bakım ve gelişim becerileri:** Öz bakım becerileri, arkadaşlar ve aileyle kişiler arası ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan beceriler yer almakta, bu beceriler bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemi göz önüne alınarak öğretilmektedir. Bu boyutta okul öncesi dönemde bireyin kendi kendine yemeğini yiyebilme ve arkadaşlarıyla etkileşime girebilme becerisi, genç ve yetişkinlik döneminde sağlığını koruyabilme ve kişisel ilişkilerini sürdürebilme becerisi öğretim hedefi olarak seçilmektedir.

- **Ev ve toplum yaşamında gerekli beceriler:** Okul öncesi dönemde arkadaşlarıyla eşyalarını paylaşma becerisi hedef beceriyken, yetişkinlik döneminde ise toplumda diğer bireyler ile birlikte olabilme becerisi öğretilmesi gereken hedef beceri olarak ele alınmaktadır.

- **İş / meslek becerileri:** Okul öncesi dönemde meslekleri tanımak, ya da işteki rolleri tanımlamak hedef beceriyken, yetişkinlikte ise işle ilgili gerekli becerileri sergilemek ya da iş yerinde iş arkadaşları ve işverenle etkileşimde bulunmak hedef beceri olarak seçilmektedir.

- **Boş zamanlarını değerlendirme:** Okul öncesi dönemde oyun kurallarını tanımlamak, yetişkinlikte yarışma ortamında eğlenmek hedef beceri olabilmektedir.

- **Seyahat etme:** Okul öncesinde kendi çevresini tanımak, yetişkinlikte ise şehir içinde kendisine ait zihinsel bir harita izleyerek dolaşma becerisi kazandırmak hedeflenir.

Burada yer alan beş grup becerinin otistik ve zihinsel engelli bireylere okul öncesi dönemden başlayarak, öğretilmesi hedeflenmekte; öğretilmek amacıyla seçilen beceriler bireyin gelişim düzeyine uygun olarak farklılaşmaktadır. Bu becerileri öğrenen bireyin toplumsal yaşama hazır hale geleceği ifade edilmekte, tüm bu becerilerin yerine getirilmesi için bireyin sosyal yeterliliğinin olması gerektiği belirtilmektedir (Dever ve Knapczky, 1997).

Son yıllarda otistik bireylerin, okul dönemi sonunda toplumsal yaşama uyum sağlamada başarısız oldukları ve başkalarına bağımlı olarak yaşamlarını sürdürdükleri, bu nedenle de eğitim programlarının bireylerin gereksinimleri doğrultusunda tekrar gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Otistik bireylere uygulanan eğitim programlarının toplum temelli olması, toplumsal yaşamda gerekli olan becerilerin yine toplum içinde öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir. Toplum temelli öğretimde, otistik bireylerin, toplumsal yapı içinde hangi ortamlara girebilecekleri ve bu ortamlarda ne tür etkileşimlerle karşılaşacakları temel alınarak öğretim yapılmaktadır. Otistik bireyin, topluma başarılı bir şekilde uyum sağlaması için gereksinim duyduğu becerilerin öğretilmesi, öğretilecek bilgi ve becerilerin günlük yaşamda; evde, toplumda ve çevrede

kullanılabilir, işe yara olması göz önüne alınmaktadır. Hedef becerilerin toplum temelli öğretimi, genellemeyi artıracak, bireyin bağımsız olmasını sağlayacak, bunun sonucunda da bireyin destek almadan toplumla kaynaşması kolaylaşacaktır (McDonnell, Hardman, Hightower, Kelfer-Q'Donnell ve Drew, 1993).

2.1. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceri Tanımları

Bireysel farklılıkların rahatlıkla gözlenebildiği okul ortamlarında bazı öğrencilerin çegingen ve içe kapanık, bazılarının saldırgan ve kavgacı oldukları, arkadaş edinmede güçlük çetikleri, teneffüslerde yanlız başlarına oturdukları, derslere grup etkinlerine katılmadıkları, sınfta söz alıp konuşmadıkları, yaptıkları işte güçlük çekmelerine karşın yardım istemedikleri gözlenmektedir. Bu becerilerde yetersiz olan öğrencilerin yanı sıra arkadaşlarıyla oynayan, iş birliği yapan, eşyalarını paylaşan öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmenleri ve anne babaları tarafından sosyal yönden yeterli bulunan bu çocuklar, okulda ve toplumsal yaşamda da başarılı ve uymlu olarak tanımlanmaktadırlar.

Sosyal yeterlilik, insan yeteneklerinin temel özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Thorndike (1920) üç tür zekadan bahsetmiş, bunlar içinde sosyal zekanın, diğer bir değişle sosyal yeterliliğin de yer aldığını belirtmiştir (Akt, Gresham ve Elliot, 1987). Sosyal yeterlilik kavramı 1941'li yıllarda Doll tarafından tekrar ele alınmış ve sosyal yeterliliğin bireyin bağımsızlığını ve sosyal sormluluklarını karşılamadaki etkinliğini gösteren önemli ölçütlerden bir olduğu vurgulanmıştır (Akt. Meacham, Kline, Stovall ve Sands, 1987).

Sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramları genellikle aynı anlamda kullanılmalarına karşın birbirlerinden farklıdırlar. McFall' a (1982) göre sosyal beceriler, bireyin toplumsal sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla sergilediği davranışlardan oluşmaktadır. Bireyin yakın çevresinde yer alan anne baba, yaşıtlar ve öğretmenleri tarafından, bu davranışların bir norm grubu ya da önceden belirlenen bir ölçüte göre karşılaştırlması sonucu elde edilen yargılar ise sosyal yeterliliği oluşturmaktadır (Akt. Brockman, 1988). Kerr ve Nelson (1989) bireyin sosyal yeterliliğinin, sahip olduğu sosyal becerileri uygun yer, zaman ve ortamlarda

sergilemesi sonucu, çevreden aldığı olumlu geri bildirmlerle geliştiğini belirtmişlerdir. Hops ve Finch (1985) sosyal yeterlilik kavramının, hem sosyal hemde sosyal olmayan becerileri (motor, dil, bilişsel becerileri) içerdiğini, bu becerilerin birlikte ve olumlu yönde gelişmesinin bireyin sosyal yeterliliğini artırdığını ifade etmişlerdir (Akt. Merrell ve Gimpel, 1998).

Sargent (1991) sosyal yeterliliği girdi, süreç ve çıktı açısından ele alarak açıklamıştır. Bu açıklamaya göre; sosyal yeterlilikte girdiyi, kültürel belirleyiciler oluşturmaktadır. Bunlar bireyin yaşadığı kültürün sosyal değerleri, tolumun gelenekleri, aile üyelerinin rolleri ve sorumlulukları, gelenekler, kişiler arası ilişkilerdeki kurallar (selam verme, yaşlılara yer verme gibi), ortama özgü davranışlar (lokantada yemek yeme, sınıf içinde oturma gibi), din, ırk gibi özelliklerin tümüdür ve bireyin yaşamında yer alan sosyal yeterliliğin oluşmasında ham girdiyi oluşturan niteliklerdir.

Sosyal yeterliliğin süreç kısmı; sosyal etki, sosyal biliş ve sosyal bcerilerden oluşmaktadır.

- **Sosyal etki (Social affects):** Bireyin başkaları tarafından nasıl görüldüğü ve algılandığını (neşeli, hevesli, kibar, bağımsız, espirili, kendine güvenli gibi) gösteren, bireyin başkaları üzerinde yarattığı etki olarak tanımlanmakata, sosyal yeterlilik kavramının dıştan gözlenen bir boyutu olarak görülmektedir.

- **Sosyal biliş (Social cognition):** Greenspan'a (1979) göre bireyin çeşitli sosyal ortamlararasındaki farkı algılaması ve yorumlaması, bunun sonucunda da her sosyal ortamın özelliklerine uygun davranışlar ortaya koymasıdır. Sosyal bilişin gelişebilmesi için empati kurma ve sosyal problem çözme becerilerinin kazandırlması oldukça önemlidir.

- **Soyal beceriler (Social skills:** Sosyal yeterlilik kavramının gözlenebilir, ölçülebilir bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Sosyal beceriler, öğrenilmiş davranışlardır ve geniş bir yapı olan sosyal yeterliliğin bir parçasıdır.

Sosyal etki, sosyal biliş ve sosyal becerilere sahip olan bireyin çıktı olarak olumlu sosyal sonuçlar elde edeceği belirtilmiştir. Bireyin kendine güven ve saygı duyması, ebeveynleri, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sosyal kabul görmesi, olumlu kişiler arası ilişkiler kurması, bağımsız üretken ve mutlu bir yaşam sürmesi sosyal yeterliliğin

olumlu çıktıları arasında yeralmaktadır. Bu süreçte bireyin var olan girdileri yaşantılarıyla işlemesi sonucunda olumlu çıktı elde etmesi sosyal yeterlilik olarka açıklanmıştır (Akt. Sargent, 1991).

Reschly ve Gresham (1981) sosyal yeterliliğin iki boyuttan oluştuğunu belirmişlerdir. Bunlar; uymsal davranışlar ve sosyal becerilerdir. Grossman'a göre uymsal davranış, bireyin kendi yaşının ve kültür grubunun ölçütlerine uygun olarak davranmasıdır. Uyumsal davranışlar, bağımsız yaşam için gerekli davranışlar ile bireyin fiziksel gelişimi, kendini yönetmesi, bireysel sorumluluklarını yerine getirmesi ve işlevsel akademik becerilerini kazanmasını sağlayan pek çok beceriyi içermektedir (Akt. Merrell ve Gimpel, 1998). Leland (1978) zekanın değerlendirilmesinde uyumsal davranışların bir ölçüt olarak el alınması gerektiğini, zeka ile uymsal davranışlar arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmiş, zeka bölümleri yüksek olan bireylerin, uymsal davranışları çabuk öğrendikleri ve sosyal uymlarının yüksek olduğunu açıklamıştır (Akt. Gresham ve Elliot, 1987).

Sosyal beceriler, üç alt kategoriden oluşmaktadır. Bunlar; kişilerarası davranışlar (konuşma becerileri, işbirliği yapma, oyun oynama gibi), kendisiyle ilişkili davranışlar (duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendisine yönelik olumlu tutum grliştirmr gibi) ve sorumlulklarını yerine getirme, yönergeleri takip etme, işe gitme, işini tamamlama, bağımsız olarak çalışma gibi görevle ilişkili davranışlardır (Merrell ve Gimpel, 1998).

Reschly ve Gresham (1981) önerdiği bu modelde, Gresham (1986) üçüncü bir alt kategori olarak akran kabulünü eklemiştir. Bu modelde akran kabulü, sosyal yeterliliğin bir paraçası olarak düşünülmüş olmakla birlikte, yeterli sosyal davranışların bir sonucu olarak açıklanmaktadır (Akt. Merrell ve Gimpel, 1998). Yeterli düzeyde uyumsal davranış ve sosyal becerileri olan bireyin, akranları tarafından kabulünün yüksek olacağı ifade edilmekte, sosyal becerilerin, uyumsal davranışların ve akran kabulünün ölçülmesi ve değerlendirilmesiyle bireyin sosyal yeterliliği konusunda bilgi edinebileceği, bu boyutlarda yetersiz olan bireylerin sosyal olarak yeterli olmayacakları kabul edilmektedir (Gresham ve Elliott, 1987; Gresham ve Reschly, 1987).

Sosyal beceriler geniş bir yapı olan sosyal yeterlilik kavramının bir parçasıdır. Sosyal becerilerin tanımlanması oldukça güçtür. Bunun nedeni, bu becerilerin, kişilik zaka, dil, algı, değer, tutum, becerinin kullanıldığı ortam gibi çeşitli değişkenlerden

etkileniyor olmasıdır. Sosyal becerileri etkileyen değişkenlerin çok ve karmaşık olması, sosyal becerilerin farklı disiplin alanlarında çalışan kişilerin (sosyal çalışma, eğitim, piskoloji, psikiyatri, özel eğitim ve psikiyatri hemşireliği gibi) ilgi alanı içinde olması ve herdisiplin alanının kavrama bakış açısındaki farklılıklar nedeniyle çeşitli tanımlar yapılmıştır (Merrell ve Gimpel, 1998). Gumple (1994) sosyal beceriler konusunda ortak bir tanım eksikliğinin, sosyal beceri öğretim programlarının gelişimini engelediğini ifade etmiştir.

Bates ve Harvey, sosyal becerileri, bireyin kişiler rası ilşikilerde hem olumlu hem de olumsuz duygularını, sosyal ödül kaybetme endişesi duymaksızın ifade edebilme becerisi olarak tanımlarken (Akt. Bernstein, 1982), Sorias (1986) kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir biçimde anlatabilmesi, kişisel haklarını savunabilmesi, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesi ve kendisine ters gelen istekleri geri çevirebilmesini sağlayan becerileri sosyal beceriler olarak tanımlamıştır.

Soyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır. Bir sosyal becerinin sergilenmesi, birden fazla davranışta bulunmayı gerektirmekte, bu davranışlar sosyal davranışlar olarak adlandırılmakatadır. Sosyal davranışlar; bireye özgü gözlenebilen davranışlardır ve sosyal becerilerin alt bileşenleridir. Sosyal bir beceri olan selamlaşmanın beceri analizi yapıldığında göz kontağı kurma, el sıkışma gibi alt beceri basamakları elde edilmekte, her bir basamak bir sosyal davranış olarak kabul edilmekte ve bu basamaklar birleşerek sosyal beceriyi oluşturmaktadır (Warger ve Rutherford, 1996).

Gresham (1982), sosyal becerilerin farklı şekillerde tanımlanabileceğini, bu tanımlarda akran kabulü, davranışsal bakış açısı ve sosyal geçerliliğin temel alınabileceğini belirmiştir (Akt. Gresham, 1997).

1. **Sosyometrik ya da akran kabulu temel alınarak yapılan tanım:** Sosyal beceri tanımları daha çok akran kabulüne dayalı olarak yapılmakta, bu nedenle sosyometrik teknikler üzerinde durulmaktadır. Asher ve Hymel'e (1981) göre sosyometrik tanımlar araştırmacılara, çocuğun sosyal becerileri hakkında genel olarak fikir verir. Bu tanımlarda daha çok bireyin soyal kabulü ve reddi üzerinde durularak, akranları tarafından sosyal kabul gören bireylerin sosyal becerilere sahip oldukları belirtilirken, yaşıtları tarafından

reddedilen bireylerin sosyal becerilerinin yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Akt. Gresham ve Reschly, 1987).

2. **Davranışsal bakış açısıyla yapılan tanım:** Bu tanımda sosyal beceriler ortama özgü, ortamdan olumlu tepki almayı artıran, olmsuz tepki almayı azaltan davranışlar olarak açıklanmaktadır. Bu tanım sosyometrik temele bağlı olarak yapılan tanımlardan daha uygun bulunmuş, sosyal becerinin işlevsel tanımının yapılmasını kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Bu tanıma göre sosyal beceriler, davranışsal terimlerle açıklanmakata, iletişim kurma, etkileşim başlatma, göz kontağı kurma gibi beceriler gözlenebilir, objektif beceriler olarak tanımlanmaktadır.
3. **Sosyal geçerlilik temel alınarak yapılan tanım:** Sosyal beceriler birey için olumlu sosyal sonuçlar sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Okul ortamına uygun sosyal becerileri olan öğrenci, akranları tarafından kabul edilecek, akademik başarısı olumlu olarak etkilenecektir. Bu tanımda sosyal becerilerin sonuçları önemlidir.

Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin (1983) sosyal beceriler alanında yapılan on altı farklı tanımı incelemişler ve bu tanımlarda yedi ortak nokta olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Buna göre; sosyal beceriler temelde öğrenme yoluyla kazanılmakta (özellikle sosyal öğrenme), sözel veya sözel olmayan davranışları içermekte, etkili ve uygun etkileşim başlatama ve etkileşime tepki vermeyi sağlamaktadırlar. Ayrıca sosyal ödüllerle bu becerilerin etkinliğinin artığı, becerilerin bireyin çevreyle etkileşimi sonucunda oluştuğu, bireyin yaşı, cinsiyeti, statüsü ile çevrenin özelliklerinden etkilenerek şekillendiği, bu becerilerdeki eksikliğin yapılan değerlendirmelerle orataya çıkarılabileceğini ve eğitimle geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir (Akt. Elliot ve Gresham, 1993).

Sosyal becerilerin tanımlanmasındaki çeşitlilik, bu becerilerin sınıflandırlmasında da görülmektedir. Stephens (1978) kapsamı oldukça geniş olan sosyal becerileri sınıflandırmış, Cardledge ve Milburn (1986) bu sunflamayı gelitirerek, sosyal becerileri dört temel kategoride gruplamışlardır.

- Duygularını ifade edilme, davranışların sonuçlarını kabul edebilme gibi becerilerin yer aldığı bireyin kendisiyle ilgili davranışlar.

- İşini tanımlama, yönergeleri tekip etme gibi becerilerin bulunduğu görevle ilgili davranışlar.
- Çevreyi temiz tutma, tehlikeyle başa çıkma ve benzeri becerilerin oluşturduğu çevreyle ilgili davranışlar.
- Yardım etme, selam verme gibi becerilerinin yer aldığı kişilerarası ilşikilerle ilgili davranışlar temel dört kategoriyi oluşturmaktadır (Akt. Merrell ve Gimpel, 1998).

Calderalla ve Mercell (1997) sosyal becerileri ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için bu konuda yapılan araştırmaları mentaanizle değerlendirmişlerdir, çalışmanın sonucunda çocuk ve ergen sosyal becerilerinin beş kategoride toplanabileceğini belirlemişlerdir.

- **Akademik beceriler**: Bağımsız olarak çalışma, yönergelere uyma, boş zamanlarını kullanma gibi öğrencilerin başarılı olmasını sağlayan beceriler.

- **Kendini kontrol etme becerileri / kendi kendini yönetme:** Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, eleştirileri kabul etme gibi bireyin kendini kabul etmesini sağlayan beceriler bulunmaktadır. Uyum becerileri kategorisinde; paylaşma, sormluluklarını yerine getirme, kurallara uyma gibi başkalarının bireyden beklediklerini yerine getirme davranışları yer almaktadır.

- **Atılganlık becerileri:** oyuna arkadaşlarını davet etme, kendini tanıtma, duygularını ifade etme gibi bireyin başkalarıyla etkileşim kurmasını sağlayan beceriler yer almaktadır.

Sargent (1991) ise sosyal becerileri bireyin içinde bulunduğu ortamı temel alarak alt gruplara ayırmış; sınıfla ilgili beceriler, okulla ilgili beceriler, kişisel beceriler, etkileşim kurma becerileri, toplumla ilgili beceriler ve işle ilgili beceriler olarak gruplamış, her grupta yer alan becerileri de ilköğretim, orta öğretim ve lisedönemlerine göre gelişimsel olarak sıralamıştır. Warger ve Rutherford (1996) da sosyal becerileri temel sınıf davranışları ve akranlarla ilgili sosyal beceriler olmak üzere iki alt kategoride ele almıştır.

2.2 Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Sosyal beceri yetersizlikleri genel olarak iki şekilde ortaya çıkmakta, bazı bireyler çeşitli sosyal becerileri öğrenememekte, bazıları da var olan becerilerini uygun / gerekli ortam ve durmlarda kullanamamaktadırlar. (Gresham, 1998) sosyal beceri yetersizliklerini dört grup içinde sınıflandırmıştır. Bunlar; beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği ve beceriyi ortaya koyma yetersizliğidir.

2.2.1 Beceri Yetersizliği

Sosyal beceri yetersizliği Bandura'nın kazanım ya da öğrenme eksikliği olarak belirtiği durumdur. Bireyin beceri yetersizliğini belirlemek için bireyin daha önce o beceriyi kullanıp kullanmadığının araştırlması gerekmektedir. Eğer birey beceriyi daha önce hiç kullanılmamışsa ya da hiç kullanmıyorsa, bireyin beceriyi kazanmadığı sonucuna varılabilir. Örneğin, bir çocuk yaşıtlarıyla nasıl işbirliği yapacağını bilmiyorsa, birlikte oynamıyorsa, bu davranış çocuğun davranış repertuarında yoktur (Akt. Kameenui ve Darch, 1995; Warger ve Rutherford, 1996).

2.2.2 Performans Yetersizliği

Performans yetersizliği olan birey bir beceriyi nasıl yapacağını bilir, bu beceri bireyin repertuarında vardır, ancak birey bu beceriyi yeterli sıklıkta ve uygun zamanlarda kullanmayabilir. Bir becerinin performans yetersizliği olup olmadığına karar verebilmek için bireyi gözlemek gerekmektedir. Eğer birey beceriyi bir oratamda sergilemiyor, ancak diğer bir ortamda kullanıyorsa ya da bireyin daha önceden o beceriyi sergilediği gözlenmişşe, bu performans yetersizliği olarak kabul edilir. Örneğin, öğrenci gerekli durumlarda yardım istemeyi biliyor, ancak yaşıtlarından istemiyorsa; bu beceriyi kazanmış olduğu ancak, her ortamda kullanamadığı söylenebilir. Performans yetersizliği, bireyin var olan sosyal becerisini kullanmaya

ilişkin motivasyon eksikliğinden ya da o beceriyi ortaya koymak için gereken ortamlarla karşılaşma fırsatı bulmasından ileri gelebilir.

2.2.3 Kendini Kontrol Yetersizliği

Birey duygusal tepkilerdeki artış yüzünden (Emotional arousal responce) herhangi bir sosyal beceriyi öğrenemeyebilir. Kaygı gibi yoğun duygusal tepkiler bireyin beceri öğrenmesini engeller. Örneğin, kaygı düzeyi yüksek bir öğrenci akranları arsında bulunmaktan kaçınır. Sosyal ortamlardan kaçınması onun var olan kaygı düzeyinin daha çok artmasına neden olur. Kızgınlık ve saldırganlık gibi duygusal tepkiler de bireyin akranları tarfından reddeilmesine neden olabilir. Akranları tarafından reddedilen bireylerin çeşitli sosyal ortamlara girmeleri sınırlanmakta, sosyal ortamlarda gözlem yapma ve model olma fırsatı bulunmayan bireyilerin sosyal beceri yetersizliği söz konusu olmaktadır (Gresham, 1988).

2.2.4 Beceriyi Ortaya Koymada Yetersizlik

Bireyin repertuaranda kazanılmış sosyal beceriler bulunduğu, ancak bu becerileri duygusal tepkilerdeki artış nedeniyle sergilemede güçlük çektiği zaman bu yetersizlikten söz edilebilir. Çocuk beceriyi nasıl sergileyeceğini öğrenmiştir, ancak birey sosyal beceriyi sergilerken duygusal tepkilerdeki artış nedeniyle becerinin bazı kritik alt basamaklarını atlar. Örneğin çocuk bir başka kişiyle konuşmayı başlatır, ancak sürdüremez. Göz kontağı kurma, uygun bir şekilde yaklaşma gibi bu becerinin alt basmaklarını gerçekleştiremez. Kısaca, bu durum becerinin öğrenci tarafından bilinmesine rağmen, beceriyi oluşturan alt basamakların birey tarafından yerine getirilememesidir. Kendini kontrol beceri yetersizliğinde birey duygularındaki fazlalık nedeniyle bir beceriyi öğrenemezken, burada birey öğrendiği sosyal beceriyi duygularındaki fazlalık nedeniyle istenilir düzeyde gerçekleştiremez.

Sosyal beceri yetersizliklerinin türünü belirlemek öğretim programlarının hazırlanmasında oldukça önemlidir. Bireyde beceri yetersizliği varsa, birey beceriyi

öğrenmemişitir. Bu durumda beceri, sosyal beceri öğretim programında model olma, davranışı prova etme ve yol gösterme tekniklerinden yararlanılarak öğretilir. Performans yetersizliği varsa, çocuğun öğrendiği becriyi ortaya cıkarabilmek için, çevresel düzenlemeler yapılarak beceriyi öğrenme ve kullanma için motivasyonun artırılması gerekmektedir. Kendini kontrol yetersizliği varsa, yani birey saldırganlık gibi zarar verici davranışları yüzünden bir sosyal beceriyi kazanamıyorsa ya da ortaya koyamıyorsa, bilişsel davranış değiştirme teknikleri arasında yer alan; rahatlama teknikleri, kendi kendine öğretim, kendini izleme ve kendini ödüllendirme tekniklerinden yararlanabilir (Brockman, 1998). Bireyin hangi sosyal becerilerde yetersiz olduğunu belirlemek ve hangi sosyal becerilerin öğretileceğine karar verebilmek için sosyal becerilerin değerlendirlmesi gerekmektedir (Gresham be Elliot, 1987; Brockman,1998; Chandsey – Rusc, 1992; Zirpoli ve Melloy, 1997).

2.3 Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerilerin oldukça karmaşık olması, bu becerilerin değerlendirlmesinde pek çok tekniğin kullanılmasını gerektirmektedir. Farklı ve çok kaynaktan bilgi toplamak, sosyal becerilerin değerlendirlmesinde oldukça önemli görülmekte, değerlendirme sonuçları tanımlama, sınıflama, öğretim ya da tedavi programları hazırlamada göz önüne alınmaktadır (Gresham ve Elliott, 1987).

Sosyal becerileri değerlendirmede formal ve informal değerlendirme tekniklerinden yararlanılmakta, formal değerlendirmede standart ölçme araçları kullanılmaktadır. Bireyin davranışlarının gözlenmesi ve bireyle görüşme yapılması ise informal değerlendirme teknikleri arasında yer almaktadır. Genel olarak sosyal becerilerin değerlendirilmesinde; doğrudan davranışların gözlenmesi, davranış derecelendirme ölçekleri, sosyometri ve kendi kendini değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır (Andrasik ve Matson, 1985; Cartledge ve Milburn, 1986; Gresham ve Elliot, 1987; Gresham ve Reschly, 1987; Brockman, 1988; Kerr ve Nelson, 1989; Chandsey-Rusch, 1992; Margalit, 1993; Walker, Colvin ve Ramsey, 1995; Merrell ve Gimpel, 1998; Zirpoli ve Melloy, 1997).

2.3.1 Davanışların Doğrudan Gözlenmesi

Bireyin sosyal becerilerideki yetersizliği, doğal ortamlarda ya da gerçek ortamlara benzetilen ortamlar yaratılarak gözlenemesi sonucunda ortya çıkarılmaktadır. Gözlem tekniği, bireyin içinde bulunduğu ortam ve durmlarda en çok hangi sosyal becerilere gereksinim duyduğunu, bireyin hangi sosyal becerilerde yetersizliği olduğunu belirleyebilmek ve uygulanan sosyal beceri öğretim programının sonuçlarını değerlendirmede etkili olduğundan sıklıkla kullanılmaktadır. Bireyin kendi kendini izlemesi de bir tür gözlem tekniği sayılmakta, bireyden kendi davranışlarını gözlemesi istenerek, bireyden alınan bilgiler doğrultusunda bireyin sosyal becerileri değerlendirilmektedir.

2.3.2 Davranış Derecelendirme Ölçekleri

Bireyi anne, baba, kardeş, akran öğretmn gibi kişilerin bireyin sosyal becerilerini çeşitli derecelendirme ölçekleriyle değerlendirmeleri sonucunda yetersiz sosyal beceriler belirlenebilmektedir (McGinnis ve Goldstein, 1984; Serna, 1993; Zirpoli ve Melloy, 1997). Derecelendirme ölçekleri, bir kimsenin birden fazla kişi hakkında gözlem sonucunda eriştiği yargıları en kısa yoldan rapor etmesine olanak verdiği için dereceleyiciler açısından; rapor sonuçları sayısal olarak değerlendirmeye olanak verdiği için de araştırmacı açısından pratik bir tekniktir (Kuzgun, 1991).

Bireyin değerlendirmesinde kullanılan bu teknikte puanların elde edilmiş olması sosyal becerilerin daha objektif olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Çoğu derecelendirme ölçeği kontrol listesi şeklinde hazırlanmaktadır. Bu değerlendirme tekniğinin daha az emek ve para gerektirmesi, gözlem tekniğine göre daha avantajlı olmasını sağlamaktadır. Ayrıca, kısa süreli olan ve az sıklıkta ortaya çıkan, bu nedenle de gözlem yoluyla değerlendirme olanağı olmayan becerilerin de değerlendirilmesi mümkün olmaktadır. Görüşme tekniğiyle karşılaştırldığında ise, derecelendirme ölçekleriyle toplanana bilgi daha objektif olmaktadır. Bu tekniğin en önemli avantajı bireyin doğal ortamında, onu en iyi tanıyan kişiler tarafından değerlendirilmesini

sağlaması ve bireyi diğer bireylerle karşılaştırma şansı vermesidir. Bu amaçla hazırlanmış pek çok ölçek olduğu görülmektedir.

Sargent (1991) tarafından geliştirilen Okul ve Toplum için Sosyal Beceriler (Soscial Skills for School and Community), Gresham ve Elliot'ın (1990) geliştirdikleri Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Social Skills Rating System), Reynolds ve Kamphous'un (1992) hazırladıkları Çocukların davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (Behavioral Assesment System for Children) (Akt. Merrell ve Gimpel, 1998) bunların arasında yer alan ölçeklerdendir.

2.3.3 Sosyometri

Bu teknik bireyin doğal ortmamı olan sınıf ortamında akranları tarafından elde edilen bilgilere göre değerlendirilmesini sağlar. Bu yolla elde edilen bilgiler öğrencinin, yaşıtları tarafından kabul edilip edilmemesi, liderlik özellikleri, saldırgan davranışları bigi bazı davanışları hakkında bilgi toplamaya yardımcı olur. (Brockman, 1988; Serna, 1993; Merrell ve Gimpel, 1998). Sosyometri tekniği, bir grubu oluşturan üyelerin birbirlerine ilşikin tercihleri belirlemek amacıyla uygulanmakta ve gruptaki etkileşim örüntüsünü saptamamızı sağlamaktadır (Dökmen, 1995). Sosyometri sonuçları sınıfta arkdaşları tarafından kabul gören ve reddedilen öğrencilerin belirlenmesinde kullanılmaktadır.

2.3.4 Kendi Kendini Değerlendirme Teknikleri

Burada bireyin kendi sosyal becerilerini değerlendirilmesi beklenmektedir. Böylece, bireyin dışında yer alan kişilerden (anne, yaşıt gibi) dolaylı yollardan bilgi toplanmasınagerek kalmamaktadır. Kendi kendini değerlendirmede hem formal hem de informal değerlendirme tekniklerinden yararlanılabilmektedir. Formal değerlendirme, standart ölçme araçları kullanılarak bireyin sosyal amaçlarını ve algılarını belirlemesi istenmekte, bireyin araçlarını kendisinin doldurması gerekmektedir. Kendi kendini değerlendirmede informal bir teknik olan görüşme tekniğinden de yaralanılmakta,

bireyin kendisini değerlendirmesini sağlanmaktadır (Chandsey-Rusch, 1992; Serna, 1992). Kendi kendini değerlendirme tekniği daha çok subjectif verilere dayalı olması nedeniyle, sosyal becerilerin değerlendirlmesinde diğer teknikler kadar sıklıkla kullanılması önerilmemektedir (Zirpoli ve Melloy, 1997).

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde çok faktörlü değerlendirme modelinin kullanılması önerilmektedir. Bu modelde bireyin sosyal becerilerinin farklı değerlendirme tekniklerinin kullanılmasıyla (gözlem, davranış derecelendirme ölçekleri, görüşme, sosyometri, kendini rapor etme gibi), farklı kaynaklardan (anne baba, diğer aile üyeleri, öğretmen, okuldaki diğer personel, akranlar, bireyin kendisi gibi) ve farklı ortamlarda (ev, okul, klinik, oyun ortamı, toplum) gibi toplanmasıyla değerlendirlmesi önerilmektedir. Böylece bireyin sosyal becerileri daha geniş ölçüde değerlendirilmiş olacaktır (Merrell ve Gimpel, 1998; McConnell ve Odom, 1999).

Gresham ve Reschly (1987) sosyal yeterliliğin değerlendirlmesi için, sosyal yeterliliğin alt boyutları olan sosyal becerilerin, uyumsal davranışların ve akran kabulünün değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişler, 452 öğrenciyi bu üç boyutta değerlendirmişlerdir. Uyumsal davranışların, sosyal becerilerin ve akran kabulünün değerlendirlmesinde kullanılan farklı ölçeklerde yer alan sorunların içeriklerinin farklı olaması, ölçeklerin bireyin ev ya da okul ortamındaki durumu göz önüne alınarak doldurulması ve kimler tarafından değerlendirldiğine bağlı olarak toplanan bilgilerin farklılaştığını belirmişlerdir. Sosyal yeterliliğin, çok boyutlu değerlendirlmesinin bireyin sosyal yeterliliği konusunda daha iyi bilgi vereceği ifade edilmiş, sosyal yeterliliğin, akademik becerilerdeki yeterlilikleri değerlendirlmekten daha güç olduğu açıklanmıştır.

Bireyin çeşitli nedenlerden dolayı sosyal becerileri kazanmakta ya da var olan becerilerini yeterince sergileyememektedirler. Bu nedenlerin en önemlisi, sınıfın "engelleyici ortam" haline gelmesidir. Bunun anlamı öğrencinin içinde bulunduğu sınfta yaratılan ortamın, öğrencilerin yüksek düzyde kaygı duymalarına ve içinde bulundukları ortamdan kaçmak istemelerine neden olmasıdır. Bu durum öğretmenin ve sınıftaki diğer öğrencilerin tutumlarıyla yakından ilgilidir ve öğrencinin var olan çekingenliğinin daha çok artmasına ve sosyal becerilerini ortaya koyamamasına neden olabilmektedir. Ayrıca öğrencinin sosyal beceri öğrenebileceği durum ve ortamların yeterince sağlanmamış

olması, bu becerileri kazanması için fırsatların sınıf ortamında yaratılması da bu becerilerin kazanımını önemli derecede etkilemktedir. Sosyal becerilerin kazanılması ya da gerekli durumlarda kullanılmamasının bir diğer nedeni de "geri bildirim eksikliği" dir. Öğrencilerin sınıf ortamında sergiledikleri sosyal beceriler hakkında geri bilidirim verilmesi, onların hangi davranışlarının olumlu olduğu ve devam etmesi gerektiğini, hangi davranışlarını kabul edilebilir olmadığını ayırt etmelerini güçleştirmektedir. Bu nedenle, öğrencinin yakın çevresinde yer alan kişilerin, öğrencilere geri bildirim vermeleri önerilmektedir. Bazı öğrencilerin çevresel ipuçlarını yakalama güçlükleri de sosyal becerilere yeterince sahip olmalarını engelleyebilmektedir. Bireyilerin içinde bulunduğu sosyal ortmın özelliğine göre uygun sosyal beceriler sergilemeleri, çevresel ipuçlarını ayırt edebilmelerine bağlıdır. Bu nedenle dikkat dağıtıcı çevresel uyarıcıları azaltmak ve öğrencilere öğretilen sosyal becerileri nerede ve ne zaman kullanmaları gerektiğini öğretmek gerekmektedir. Son olarak öğrencilerin uygun sosyal becerileri sergiledikleri zaman çevreleri tarafından ödüllendirilmeleri, becerinin tekrar edilebilirliğini artırmaktadır. Öğrencinin, uygun sosyal beceriler karşısında çevreden ödül alması, o becerinin tekrar edilebilirliğini azaltmakta, bu da bireyin sosyal beceri kazanımını engellemektedir. Bunun için, uygun sosyal becerilerin çevre tarafından ödüllendirlmesini sağlamak ve öğrencinin kendi kendisini ödüllendirmesini de öğretmek gerekmektedir (Elksnin, 1998).

Sosyal becerilerde yetersiz olan bireylerin yaşamları boyunca kiler arası ilşkilerde, mesleki yaşamlarınd, akademik çalışmlarında ve duygusal-davranışsal alanlarda çeşitli problemlerle karşılaştıkları belirtilmiştir (Hollin ve Troweri 1988, Sargent, 1991; Chandset-Rusch, 1992; Korinek ve Polloway, 1993; Huang ve Cuvo, 1997; Zirpoli ve Melloy, 1997; Merrel ve Gimpel, 1998). Gresham, çocukluk döneminde sosyal becerilerde yetersizlikleri nedeniyle yaşıtları tarafından kabul edilmeyen ve bu nedenle izole olan bireylerin yetişkinlik döneminde alkol kullanımında aşırılık, suç işleme oranında artış, arkadaş edinmede güçlük, boşanma ve işsizlik gib sosyal sorunlar yaşadıklarını belirmiştir (Akt. Sargent, 1991). Bireyin sosyal becerilerindeki yetersizlikleri, sosyal kabullerin düşük olmasına yol açmakta; bu durum bireyin yaşama uyum problemlerinde artışa ve ciddi psikiyatrik prblemlere neden olabilmektedir.

Sosyal becerilerdeki yetersizlik, bireyin saldırgan davranışlarında bulnmasına ve sosyal kabul edilebilirliği düşük davranışlar sergilemesine neden olabilmektedir. Ulman (1975) arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sosyal olarak kabul göremeyen öğrencilerin, prblem davranışlar sergilediklerini; bu nedenle de okuldan atıldıklarını belirmiştir (Akt. Merrell ve Gimpel, 1998).

Sosyal beceri yetersizliğinin depresyon, kaygı, içe kapanıklık ve somatik bazı problemlerleilşkili olablileceği belirtilmiştir. Kaufman (1989) kaygıla ve utangeç olan çocukların, sosyal becerilerde yetersiz olduklarını vurgulamıştır. Burada önemli olsn bir nokta ilgi çekmektedir. Bu da bireyin duygusal güçlükleri nedeniyle mi sosyal becerilerde yetersizlik yaşamakta oldukları, yoksa sosyal becerilerdeki yetersizlikleri yüzünden mi duygusal güçlükler yaşadıklarıdır. Bu durum Bandura'nın (1978) sosyal öğrenme kurallarında yer alan karşılıklı belirleyicilik ilkesiyle açıklanmış; her iki durumun da birbirini etkilediği belirtilmiştir (Akt. Merrell ve Gimpel, 1998).

Sosyal becrerilerdeki yetersizlik bireyin akdemik akademik becerilerde yetersiz olmasına da neden olmakta, dolayısıyla okul başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Sargent, 1991; Chadsey-Rusch, 1992; Zirpoli ve Melloy, 1997). Temel sosyal becerileri öğrenmeksizin okula başlayan çocuklar, hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle anlaşmada güçlük çekmektedir. Temel sosyal beceriler arasında yer alan; dinleme, yönergeleri takip etme, sıra bekleme ve yardım isteme gibi sosyal becerilerin yeterli olmaması akademik becerileri kazanmayı da engelleyebilmektedir (Warger ve Rutherford, 1996). Okul performansıyla sosyal beceriler birbirleriyle yakından ilgilidir ve bazı öğrenciler sosyal becerilerdeki yetersizlikleri nedeniyle akademik başarızıslıklar yaşamakta ve çeşitli problem davranışlar göstermekte; bunun sonucunda da okuldan atılabilmektedirler (Elksinin, 1998).

Sosyal becerilerdeki yetersizlik, işsizliğe ve işten atılmaya da neden olabilmekte, yeterli sosyal beceriler ve duygusal zeka ise bireyin işinde yükselmesinde etkili olabilmektedir. İşverenler, kişiler arası ilişkilerin mesleki yeterlilik kadar, hatta ondan daha da önemli olduğunu belirtmektedirler. Johnson (1990) yaptıkları bir çalışmada iş kaybetmenin %90'nın nedenlerinin sosyal problemler olduğunu vurgularken, bir başka çalışmada işi kaybetmenedenlerinden %42'sinin sosyal veyaşam becerilerindeki eksiklik olduğu açıklanmıştır (Akt. Ford, Dineen ve Hall, 1984). Bir iş yerinde çalışan

işçilerin iş arkdaşlarıyla ve yönrticilerle kurduğu etkileşimde başarısız olmaları, bu bireyin yaptıkları iş üzerinde oldukça etkili olmaktadır (Greenspan ve Shoultz, 1981). İşteki başarının, işte yeterli olmaktan çok, iş ortamında bireyin gerekli sosyal becerilere sahip olması ve başkları tarafından sosyal olarak yeterli görülmesine bağlı olduğu belirtilmiştir.

2.4 Doğrudan Öğretim Süreci

Bazı kaynaklarda geleneksel yaklaşım ya da yapılandırlmış öğrenme yaklaşımı olarakta adlandırılan bu yaklaşım, sosyal beceri öğretim programlarının uygulanmasında yaygın olarak kullanıla bir yaklaşımdır. Serna (1993) doğrudan öğretim yaklaşımını, etkileşim öğretim süreci olarak adlandırmıştır. Stevens ve Rosenhine (1981) akademik becerilerin öğretiminde olduğu gibi sosyal becerilerinde yapılandırılmış ortamlarda doğrudan öğretim yaklaşımıyla, otistik ve engelli bireylere etkili bir biçimde öğretilebileceğini belirtmişlerdir (Akt. Sargent, 1991).

Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan sosyal beceri öğretim programlarının, hem beceri eksikliği, hem de performan eksikliği olan bireylere, hedeflenen sosyal becerileri kazandırmada etkilli olduğu görülmüştür (McGinnis ve Goldstein, 1984; Gresham, 1988; Sargent, 1991; Serna, 1993; Warger ve Rutherford, 1996; Huang ve Cuvo, 1997; Simpson, Myles, Sasso, Kamps, 1997; Zirpoli ve Melloy, 1997).

Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı beceri öğretimi, temelde davranışçı yaklaşıma dayanmakta ve genel olarak beş basamaktan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla, öğretilecek hedef beceri objektif ve işlevsel olarak tanımlandıktan sonra, beceri için gereksinim oluşturlması, becerinin fark edilmesinin sağlanması, beceriyi oluşturan alt basamklarının oluşturlması, öğreten kişinin model olması, davranışın doğru olarak prova edilmesi ve genelleştirme basamaklarıdr (Akt. Gresham, 1988).

- **Gereksinim oluşturma:** İlk basamakta öğretilecek beceri için gereksinim oluştırma yer almaktadır. Bu aşamada öğretilmesi hedeflenen beceriye dikkat çekilerek, zihinsel engelli bireyin bu beceriye nezaman gereksinim

duyabileceği fark ettirilmektedir. Bu amaçla bir öykü anlatılmakta, bir tartışma konusu hazırlanmakta ya da bir film izlettirilebilmektedir. Bu aşamada öğretmen, hedef becerinin kısa ve uzn vadede ne gibi sonuçlarının olabileceğini açıklayarak ve tartışarak, bireyin öğretilecek becerinin önemini kavraması; aynı zamanda beceriyi kullanmaya ya da kullanmanın olumlu olmusuz sonuçlarının fark edilebilmesi sağlanmaya çalışlmaktadır. Böylece birey, beceriyi kullanmanın sonçları hakkında bilgi edinmektedir.

- **Hedeflenen becerinin, beceri analizi:** Hedef beceriyi oluşturan davranışlar, bir başka değişle becerinin alt basamakları belirlenmektedir. Öğretim programına katılan bireyle birlikte becerinin alt basamakları oluşturlmakta, bu basamakların tümünü kazanan bireyin beceriyi öğrendiği kabul edilmektedir (Gresham, 1988). Dygdon (1993) sosyal beceri öğretim programında öncelikle hedeflenen becerinin analizinin yapılmasının, bu becerilerin öğretimde deneyimi olmayan uygulayıcılar için kolaylık olacağını belirmiştir. Soyal becilerin kültürel özelliklerden etkilendiğini, bu nedenle beceri analizinde kültürel özellikklerin göz önüne alınmasını; ayrıca beceri analizinin, bireylerin gelişim düzeyleri temel alınarak yapılması gerekriğini belirtmiştir (Akt. Merrell ve Gimpel, 1998).

- **Model olma:** Bu basamakta öğretilmesi hedeflenen sosyal beceri bir başkası tarafından (öğretmen, anne, baba, akran gibi) doğru olarak sergilenerek, bireylere bu becerinin kullanımını gözleme imkanı verilmektedir. Bandura (1977) sosyal becerilen gözlem yoluyla öğrenildiğini açılamış, bireyin beceri öğrenebilmesi için önce uygun modeli gözlemesi, gözlediği davranıii hafızada turması, bu beceriyi kendisinin sergilemesi ve son olark tekrar beceriyi kullanmak için güdülenmesi gerektiğini açıklamıştır (Akt. Gresham, 1988). Bu kuramsal temel, sosyal beceri öğretimnde model olma tekniğinin yaygın olarak kullanılmasına neden olmuş, doğrudan öğretim yaklaşımının üçüncü basamağını oluşturmuştur. Hazırlanan sosyal beceri öğretim programlarında iki tür model olmanın yer alabileceği belirtilmektedir. Birincisi gerçek modeldir, bir başka değişle doğal ortamda bireyin karşılaştığı anne baba, yaşıtlar ve kardeşler gibi birey için önemli olan

kişlerin modelolmasıdır. İkincisi ise, televizyondaki bir kahraman, kukla, çizgi film kahramanları gibi bireyin önemli gördüğü objelerin davranışlarının model olması olarak açıklanan sembolik modellerdir. Bireyin kendi yaşında ve cinsiyetindeki kişiyi gözlemesi ve modelin ortay koyduğu davranışın sonucunda ödül alması, model alma davranışını artırmakta; bu nedenle sosyal beceri öğretim programlarında ağırlıklı olarak model olma tekniğinin yer alması gerektiği belirtilmektedir (Gresham, 1988; Kerr ve Nelson, 1989). Bu aşamada model olunan davranış öğrenci için açık olmalı, öğrenciler bu davranışı diğer davranışlardan kolaylıkla ayırdedebilmelidir. Davranış ya da etkinliğe model olacak kişi, zihinsel engelli öğrencinin taklit etmek isteyebileceği bir kişi olmalı, model olunan davranış ya da etkinliğin motive edici, ilginç ve ödüllendirici olması sağlanmalıdır. Öğretmen öğrencilerin model olunan davranışı izleyebildiklerinden ve duyabildiklerinden emin olmalı, davranış ya da etkinlik ne kadar karmaşık olursa, model olunması için daha çok zamana gereksinim olduğu gözardı edilmemelidir. Model olmanın sonucunda davranışın prova edilmesi için fırsat sağlanmalıdır (Agran ve Wehmeyer, 1999).

- **Davranışın prova edilmesi:** Bu basamakta birey öğrendiği beceriyi ne kadar çok sergilerse, becerinin o kadar fazla kalıcı olacağı kabul edilmekte ve bireyin becerinin basamaklarını tekrar etmesi ya daprova etmesi sağlanmalıdır. Birey öğrendiği beceriyi tekrar ettiği zaman çevreden geri bildirim alma fırsatı daha fazla olmaktadır. Öğrenilen becerinin doğal ortamda kullanılmasındanönce tekrar edilmesi, doğal ortamda daha başarılı bir şekilde sergilenmesini kolaylaştıracaktır. Bireyin beceriyiprova etmesi için rol oynama tekniğinden yararlanılmaktadır. Rol oynamada, model olma basamağında sunulan sosyal becerinin, gerçek ortamda kullanılmadan önce birey tarafından prova edilmesi sağlanmaktadır. Özellikle zihinsel engelli bireylere uygulanan sosyal beceri öğretim programlarında bu tekniğin yer alması, öğrencinin bu beceriyi kazanması üzerinde oldukça etkili olmaktadır (Kerr ve Nelson, 1989). Diğer tekniklere göre daha az yapılandırılmış olan rol oynama tekniği, grup içinde uygulandığında, hem rol oyanayan öğrenci için, hem de onu gözleyen öğrenciler için yararlı bir tekniktir. Öğretmenin

rehberlik yapması, rol oynamanın daha etkili hale gelmesinisağlamaktadır (Agran ve Wehmeyer, 1999).

- **Geri bildirim verme:** Rol oynama basamağında bireye beceriyi doğru olarak sergileyip sergilemediğine ilişkin verilen bilgi, geri bildirim verme olarak adlandırlmaktadır. Rol oynama sırasında bireyin ortaya koyduğu tepkilerin bir başkası tarafından değerlendirilmesi, bireyin beceriyi öğrenmesini artırmaktadır (Kerr ve Nelson, 1989). Geri bildirim; ödüllendirme, doğru yaptığını söyleme ya da bireyin kendi kendini değerlendirmesini sağlama şeklinde verilebilir. Öğretim programında, bireyin doğru performasının ödüllendirilmesi sırasında, hangi davranışın ardından ödülün verildiğinin belirtilmesi ve yapılan hataların düzeltilmesi, becerinin doğru biçimde öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Gresham, 1988).

- **Genelleme öğretimi:** Birey öğretilen beceriyi gerçek ortamda kullanamıyorsa, etkili bir öğretimin yapılamadığı savunulmaktadır. Bu nedenle, doğrudan öğretimin son basamağında genelleme öğretimi yer almaktadır. Bireyin öğrendiği sosyal beceriyi farklı ortamlarda, farklı zamanlarda, farklı durumlarda kullanabilmesi, beceriyi öğrendiğini ve genelleyebildiğini göstermektedir (Gresham, 1988). Ev ödevleri bireyin öğrendiği sosyal beceriyi kullanmasını sağlamak amacıyla verilebilmektedir (Kerr ve Nelson, 1989).

Genelleme, geniş anlamda bireye öğretilen sosyal beceriyi doğal ortamda, gereksinim duyduğu zaman sergileyebilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Serna, 1993). Genellemenin sağlanması için, hedeflenen sosyal beceriler mümkün olduğunca doğal ortama benzer ortamlarda öğretilmeli, öğretim sırasında çeşitli örneklere ve tekrara yer verilmeli, bireyin yakın çevresindeki kişiler öğretime katılmalı, doğal ortamlarda beceriyi kullandıkları zamanlarda da bireyi ödüllendirmeleri sağlanmalıdır (Gresham, 1998; Merrell ve Gimpel, 1998).

Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan sosyal beceri öğretim programının basamklarında yer alan uygulamalar, ayny zamanda sosyal beceri öğretiminde kullanılan teknikler olarak da adlandırlmaktadır. Sosyal beceri öğretimnde

en çok kullanılan model olma tekniğinin, rol oynama, yol göstermeve geribildirim verme gibi diğer tekniklerle birlikte kullanılırsa çok daha etkili olacağı belirtilmişitir (Zirpoli ve Melloy, 1997). Yol gösterme tekniğinde öğrencinin beceriyi rol oyanayarak ve doğal ortamlarda kazanması ve kullanması sağlanmaktadır. Bu yöntem özellikle performans eksikliği yaşayan öğrencilere gerekli sosyal becerileri kazandırmada etkili olarak kullanılabilen bir yöntemdir. Bireye ne yapması gerektiği ipucu verilerek hatırlatılmaktadır (Zirpoli ve Melloy, 1997; Merrel ve Gimpel, 1998; Bacanlı, 1999). Ladd ve Mize (1983) yol göstermeyi sözel ipuçlarıyla çocuğun belli bir beceriyi kazanmasına yardımcı olma olarak tanımlamışlardır.

2.5 Bilişsel Süreç Yaklaşımı

Sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanmasında gözönüne alınan yaklaşımlardan bir diğeri bilişsel süreç yaklaşımıdır. Problem çözme yaklaşımı olarakta adlandırılır. Bu yaklaşım ile bireyin olayları analiz etme ve sıraya koyma ile ayırt etme becerisinin gelişmesi sağlanmaktadır. Bireyi düşünmeye yönlendiren bir yaklaşımdır. Bilişsel süreç yaklaşımının, doğrudan öğretim yaklaşımına kıyasla öğrenilen sosyal becerilerin genellenmesini, daha çok sağladığı ve bireyi daha aktif öğrenmeye yönlendirdiği belirtilmektedir. Bu yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan öğretim programlarında, bireye yetersizliği olan becerilerin ayrı ayrı öğretimi yerine; sosyal durumla ilgili problem çözme becerisi öğretilmeye çalışılmakta; bireye tek bir sosyal beceri değil, farklı sosyal durumlarla karşılaştığı zaman baş edebileceği sosyal problem çözme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır (McFall, 1982; Ladd ve Mize, 1983; Spence, 1983; Hughes ve Rusch, 1989; Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusc, 1991; Christopher, Nangle ve Hansen, 1993; Serna, 1993; Huang ve Cuvo, 1997; Agran ve Wehmeyer, 1999; Webster-Stratton, 1999) .

Agran ve Wehmeyer'e (1999) göre problem; bilinmeyen yada elde edilemeyen bir iş, etkinlik ya da durumdur. Problem çözümü ise, güçlüğün çözümünde izlenen süreçtir. Genelede problem kavramının olumsuz bir anlam ifade ettiği düşünülmekle birlikte (problem çocuk, ekonomik problemler gibi), problem çözme bireyin bir amaca

ulaşmasını sağlamaktadır. Problem çözme, var olan durumdan, istenilen sonuçların çıkacağı duruma doğru bir köprü oluşturmaktadır. Brandsford ve Stein, bireyin başlangıçtaki durumuyla hedeflediği durum arasında bir farklılık olduğu zaman bir problemin oluştuğunu belirtmişlerdir. Problem durumuyla karşılaşan bir kişi, başlangıçta bir çözüm yoluna henüz sahip değildir. Başlangıç durumunda bireyin yapmak istediği şeyin karşısında bir engel vardır. Hedef ise bireyin problem çözdüğü zaman ne yapacağıdır. Problem çözme süreci bireyin başlangıç durumuyla, hedeflediği durum arasındaki farkı ortadan kaldırma sürecidir. Problem çözme sürecinde, karşılaşılan problemin çeşitli çözüm yollarını belirlemek, sonra alternatif çözüm yollarından hedefe en uygun bir şekilde ulaşmayı sağlayan çözüm yolunu seçmek ve uygulamak yer almaktadır. Problem çözme süreci, var olan çözüm yollarından birini seçip, uygun çözüm yolunu uygulayana kadar devam etmektir.

Problem çözme ve karar verme kavramları sık sık eş anlamlı olarak kullanılmakla birlikte, iki kavram birbirinden farklılık göstermektedir. Karar verme, çözüm yolları arsından en iyi çözüm yolunun seçmedir. Problem çözme süreci ise, içinde birden fazla çözüm yolunun yer aldığı kapsamlı bir durumdur. Problem çözme süreci karar verme sürecinide kapsamaktadır. En iyi çözüm yoluna karar verebilmek için, başlangıçta problemin alternatif çözüm yollarının üretilmesi gerekmektedir. Bazı durumlarda birey, karşışatığı probleme alternatif çözüm yolu üretmemekte, problemin çöazüm yolunu bilememektedir. Problem çözme üç ardışık aşamanın izlendiği bir süreçtir. Bu üç aşamanın, bütün problem çözme stratejilerinde ortak olark var olduğu düşünülmektedir (Agran ve Wehmeyer, 1999).

Pek çok çalışmada kullanılan problem çözme modeli, D'Zurilla ve Goldfried'in (1971) hazırladığı beş aşamadan esinlenerek oluşturulmuştur. Bunlar; probleme uyum, problemi tanımlama ve ifade etme, alternatif çözümleri üretme, karar verme, karar verilen alternatif çözüm yolunu uygulamadır (Akt. Christopher, Nangle ve Hansen, 1993; Akt. Martin ve Pear, 1996). Bu aşamalar göz önüne alındığında, öğrencilerin problem çözmede şu aşamaları izlemeleri gerektiği belirtilmiştir: öğrencinin öncelikle problemin kimden kaynaklandığına karar vermesi, neden bu problemin önemli olduğunu kendisine sorması, problem hakkında bilgi toplaması ve problemin alternatif çözüm yollarını üretmesidir.

Benjamin (1996) öğrencilerin okul ve iş ortamlarında karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için bir program hazırlamıştır. Çalışmada öğrencilere aşağıdaki aşamalar izlenerek problem çözme süreci öğretilmiştir.

- **Anla aşaması:** İlk aşama problemi anla aşamadır. Öğrencilerin rol oynama ve benzeşim etkinlikleriyle var olan durumu gözlemeleri ve analiz etmeleri; problem ortamını tanımlamaları ve problemin adını koymaları sağlanmıştır.

- **Planla ve çöz aşaması:** Bu aşamada, öğrenciye problemin çözümü olabilecek alternatif yolları düşünmesi öğretilmiş, öğrencinin bu aşamada alternatif çözüm yollarını belirlemesi sağlanmıştır. Öğrencinin çözüm yolarını bulabileceği bazı kaynakları araştırması da öğretilmiştir.

- **Kontrol et aşması:** Bu aşamada öğrenciden var olan alternatiflerden birini şeçmesi istenmiş, seçtiği yola rağmen hala problem durumu devam ediyorsa, planı değiştirip değiştirmeyeceğine karar vermesi beklenmiştir.

- **Gözden geçir aşaması:** Öğrencinin bir başka ortamda benzer problemleri çözmede stratejileri nasıl kullanabileceğini keşfetmesi sağlanmıştır.

- **Kendini değerlendir aşaması:** Problem çözme aşamalarına kendini değerlendir aşaması da eklenebilmektedir. Burada, öğrenciden ortaya koyduğu çözüm yolunun etkinliğini değerlendirmesi istenmektedir. Bireyin kendi kendini yönetme becerilerinin gelişmesi, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesine bağlıdır. Kendi kendini yönetebilen birey öncelikle kendine bir hedef belirlemekte, çözümü bulmaya çalışmakta, sonra bulduğu çözüm yolunu uygulamakta ve uygulama sonuncunu değerlendirebilmektedir (Akt. Agran ve Wehmeyer, 1999).

McFall (1982) bu aşamaları kısaca, sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal davranışta bulunma ve sosyal değerlendirme olarak özetlemiştir.

Problem çözme süreci, kendi kendini yönetme ve kendi kendine öğrenme süreciyle benzer aşamaları içermektedir. Kendi kendine öğretmede birey, kendi kendisine davranışları hakkında sürekli bilgi verir; bu süreçte, öğrenciye problem sözel olarak ifade ettirilir, problemin çözüm yollarını belirlemesi ve kendi kendisine ne

yapması gerektiğini söylemesi, son olarakta bireyin kendisini desteklemesi sağlanmaktadır. Öğrenciye yaptığı ya da seçtiği etkinliğin sosrunun çözümüne yardımcı olup olmadığı sorulur. Problem çözme yaklaşımından farklı olarak kendi kendine öğretiminde, bireyin sorunun çözümünün değişik alternatiflerini düşünmesi yerine sadece en uygun çözümü kendi kendine ifade etmesi, bunu ifade etmesi, bunu uygulaması ve sonucu değerlendirmesi istenmektedir.

Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretiminde, doğrudan öğretime benzer şekilde çeşitli öykülerden yararlanılmaktadır. Bireylere öykünün başında ve sonunda kısaca neler yapılacağı aşamalar halinde özetlenmektedir. Öykünün başında nasıl bir problem olduğu açıklanmakta, sonunda ise ortaya konulan çözüm yolunun olumlu sonuçları tartışılmakatadır. Böylece, öğrencilerin başarılı çözüm yolları üretebilmeleri sağlanmaktadır. Problem çözme süreci videoya kayıt edilebilirse, daha sonra birlikte izlenerek, süreç yaklaşımında yer alan aşamaların tekrar gözden geçirilme şansı elde edilebilmektedir. Öyküyü sonlandırma olarak açıklanan bu durum süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretiminde yer almaktadır (Argan ve Wehmeyer, 1999).

Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan programlarda da doğrudan öğretim yaklaşımında yer alan tekniklerden yaralanılmakta; model olma, rol oynama teknikleri öğretim sürecinde kullanılmaktadır. Uygulamacı tarafından bir sosyal problem ortaya konulmakta ve potansiyel çözüm yolları ve herbir çözüm yolunun sonuçları model olma yoluyla gösterilmektedir. Rol oynama etkinlikleri ile bireylerin, uygulamacının model olduğu aşamaları tekrar etmesi sağlanmaktadır. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı hazırlanan öğretim programlarında genelleme üzerinde durulması önerilmektedir. Öğrenilen süreç aşamalarının sınıf dışında, farklı ortamlarda ve durmlarda kullanılabilirliğini artırabilmek amacıyla genelleme çalışmaları yapılması gerekebilmektedir (Argan ve Wehmeyer, 1999).

Problem çözme becerisindeki yeterlilikle, zaka ve bilgi sahibi olma arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu, bireylerin problem çözme ve karar verme becerilerinde yetersizlikleri olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle bireylerin problem çözme becerilerini artırmak amacıyla, bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programları düzenlenmiştir (Ladd ve Mize, 1983; Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusc, 1991; Serna, 1993; Christopher, Nangle ve Handesen, 1993; Huang ve Cuvo, 1997; Agran ve

Wehmeyer, 1999). Bilişsel süreç yaklaşımının alıcı ve ifade edici dili olan kişilerde daha etkili olduğu varsayılmış, bu nedenle zihinsel engelli bireylerde yaygın olarak kullanılmamıştır. Ancak, yapılan bazı çalışmalarda bu yöntemin zihinsel engelli bireylerde de uygulanabileceği ortaya konmuştur (Park ve Gaylord-Ross, 1989). Bu bireylerde bilişsel şüreç yaklaşımına dayalı öğretim yapılırken, mutlaka hedef davranışa yönelik motivasyonun ve ilginin artırılması gerektiği de öne sürülmektedir (Collet-Klingenberg ve Chandsey-Rusc, 1991).

MacFall (1982) bireye, problem çözme ya da süreç yaklaşımıyla sosyal etkileşimin genel kurallarının, sosyal ortamları tanıma ve bu ortamlara uygun sosyal becerileri sergileme becerilerinin öğretildiğini kabul etmektedir. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak sosyal beceri öğretildiği zaman, birey sosyal etkileşimin genel kurallarını öğrenerek, becerileri farklı ortamlarda, farklı kişilere yönelik olarak kabullenmekte; diğer bir değişle, beceriyi genlleme düzeyi oldukça yüksek olmaktadır. Bireyin sosyal ortamları ayırt edebilmesi ve bu ortamlara özgü sosyal becerileri sergilemesi bu yaklaşımla daha hızlı kazanılmaktadır.

Araştırmacılar, otistik bireylerin problem çözme stratejilerinde bazı ortak sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Bireylerin çoğunlukla öğrendikleri bir problem çözme yolunu başka ortamlarda kullanmadıkları, o ortama özgü olarak öğrendikleri çözüm yolunun değiştiremedikleri, yeni durumlara uyarlamada güçlüklerle karşılaştıkları ortaya çıkarılmıştır. Etkili olsun olmasın eski öğrendikleri çözüm yolunu yeni durmlarda kullanmada ısrarlı oldukları belirtilmiştir. Karşılaştıkları problem durumunu tanımlmakta, bu durumu nasıl çözebileceklerine yönelik yeterli bilgi toplamada güçlükleri olduğu, kısaca bu bireylere problem çözme aşamalarını kullanmada yetersizlikleri bulunduğu belirtilmiştir. İlk aşamada, ortada bir problem olup olmadığına karar vermek gerekmektedir. Bazen bu aşama gereksiz ve önemsiz görülebilmekte, ancak bireylere çalışırken problem durumunun açıklanması gerekebilmektedir. Alternatif çözüm yolu üretme aşaması çoğunlukla otistik öğrenciler için sıkıntı yaratmaktadır. Bu öğrenciler kendileriyle kendileriyle aynı yaşta olan otistik olmayan akranlarına göre problemin çözümüne yönelik daha az alternatfi üretebilmektedirler. Bu aşamada öğrencilerin daha fazla sosyal ortamlarda yer almaları sağlanarak, karşılaştıkları problemlere çözüm yolu üretmeleri geliştirilebilir. Böylece her sosyal ortamda karşılaşabilecekleri sosyal ortamlara ilişkin değişik alternatif yolları

düşünmek, bireyin daha fazla alternatif bulmasını kolaylaştıracaktır. Bireyin sosyal etkileşimi ne kadar çok artırılabilrse, alternatif çözümler bulma oranında da artışlar olacaktır. Öğretim programının başlangıcında öğrencinin karşılaştığı sosyal güçlüklerde en azından bir çözüm yolu üretebilmesine yardımcı olmak gerekmektedir. Öğrencinin bir çözüm yolu üretmesi sağlandıktan sonra küçük bir alternatif çözüm yolları listesi hazırlanarak, beyin fırtınasıyla farklı çözüm yolları üretebilir (Agran ve Wehmeyer, 1999).

Bireylerin karşılaştıkları problemleri çözemeyeceklerine yönelik ön yargının doğru olmadığı; problem çözme becerisini otistik bireylerin öğrenebildikleri belirtilmektedir. Bireylerin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri onların iş ortamında karşılaştıkları güçlükleri aşabilmelerinde yardımcı olmaktadır. Bir işte başarılı olabilme, büyük ölçüde bireylerin problemleri çözebilme becerilerine bağlıdır. İşçiler çalıştıkları iş meteryallerinin bitmesi ya da kendilerine gerekli olan meteryallerin yerlerini bulamama gibi durumlarla karşılaşabilmektedirler. Yöneticileri ya da birlikte çalıştıkları iş arkadaşları değişebilmekte, bu değişmelerbirey için küçük ya da büyük boyutta bi probleme neden olabilmektedir. Bu durumlarla karşı karşıya gelen öğrencinin, problem çözme becerileri geliştirilirse, bu öğrencinin iş ortamında daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Problem çözme becerisine sahip olmanın bir diğer yararı da bireylerin iş güvenliğini sağlamaya yardımcı olmasıdır. Pek çok otistik birey iş yerinde olabilecek iş kazalarının farkında değildir. Bu nedenle, bunları fark ettirebilmek için var olan risklerin ve çözüm yollarının problem çözme yaklaşımıyla bireylere kazandırmak gerekmektedir. Ayrıca akademik becerilerin kazanılmasında ve kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılabilmesinin de öğrencilerin problem çözme sürecini kullanabilmelerinin olumlu katkısının olacağı belirtilmektedir (Agran ve Wehmeyer, 1999).

Otistik bireylere sosyal becerileri kazandırmak amacıyla hazırlanan öğretim programlarında bazı noktaların göz önüne alınması gerekmektedir. Araşatırmacılar bu bireylerin ayırt etme, dikkat, hafıza ve genelleme yetersizlikleri olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle sosyal beceri öğretim programlarının uygulanmasında, bu sınırlılıkların gözönüe alınması ve çeşitli düzenlemelerin yapılması önerilmiştir. Bireylerin ayırt etme yetersizlikleri, hazırlanan sosyal beceri öğretim programında yer alan becerinin analizinin yapılması, bu beceriye uygun model olunması ve bireyin

becerilerin alt basamklarını sesli olarak tekrar etmesinin sağlanmasıyla ortadan kaldırılabilir. Dikkat sürelerinin kısıtlı olması, model olma ve rol oynama teknikleriyle artırılabilir. Özellikle zihinsel engelli bireylerin hafızalarının yetersiz olması nedeniyle öğretim programında tekrara yer verilmelidir. Ayrıca rol oyanama ve beceriye ilşkin ev ödevi verme yoluyle becerinin unutlması önlenmelidir. Küçük yaş grubundaki çocuklarda becerinin basamaklarının şarkı sözü halinde tekrarlanması sağlanırken, büyük yaşta yer alan öğrencilerde sesli düşünme yoluyla becerinin basamaklarının unutulması önlenebilmektedir. Bu bireylerin genel sorunlarından birisi de öğrendikleri becerileri genelleyememeleridir. Sosyal beceri öğretim programlarında bireyin kendini rapor etmesi, farklı bir ortamda öğretimin tekrarlanması, öğreten kişinin değişmesinin sağlanmasıyla, öğrenilen sosyal becerinin genellemesi artırılabilmektedir (Sargent, 1991).

Sosyal beceri öğretim programlarının etkili olup olmadığına karar verebilmede üç önemli ölçütün gözönüne alınması gerekmektedir. Bunlar; hazırlanan programın, bireyin hedeflenen sosyal beceriyi kazanmasında etkili olup olmadığı, bireyin öğretilen beceriyi gerçek ortamlara genelleyip genelleyemediği ve bu programın sonunda bireyin yaşantısında önemli bir farklılaşma olup olmadığıdır. Buradaki farklılıktan kasdedilen, bireyin akranları tarafından sosyal kabulünde bir artışın olması gibi kazançlardır. Bunlara verilen yanıtlar olumluysa, hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkili olduğu söylenebilmektedir (Merrell ve Gimpel, 1998).

Sosyal becerilerin aile, okul, çevre, sınıf, akran ve diğer ilgili durumlar gözönüne alınarak öğretilmesi gerektiği, öğretimin izole edilmiş ayrı ortamlarda yapılmasının çocuk üzerinde uygun ve uzun süreli etkisi olmayacağı öne sürlmektedir. Bu nedenle, öğrencilere sosyal beceri öğretiminin, mümkün olduğunc doğal ortamlarda yapılması önerilmektedir (Vaughn, 1990).

Soyal beceri öğretim programlarının eleştirlen bir yönü, bireylerin bu programların sonucunda sosyal becerileri kazanmış olsalar bile, sosyal olarak yeterli olmayacaklarıdır. Diğer bir değişle, sosyal beceri öğretim programlarıyla bireylere gerekli olan sosyla beceriler kazandırılabilir; ancak, bireyler bu becerileri uygun bir biçimde ortaya koyamazlarsa, yaşıtları arasındaki sosyal kabul düzeyi değişmemektedir. Bireyler, sosyal beceriye sahip olsa bile sosyal yeterli görülemeyebileceklerdir (Zirpoli ve Melloy, 1997). Bilişsel süreç yaklaşımı bu eleştirileri azaltmak, bireyin sosyal

yeterliliğini artırmak ve öğrenilen becerilerin kullanılmasını sağlamak açısından önemlidir.

BÖLÜM - 3
BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMINA DAYALI SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ

Bu bölümde, bilişsel süreç yaklaşımına dayalı "sosyal beceri öğretimi" açıklanmaktadır.

3.1 Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Soyal Beceri Öğretim Programının Hazırlanması

Bilişsel süreç yaklaşımının temel çıkış noktası, her sosyal becerinin ayrı ayrı öğretilmesi yerine, bütün becerilerin kullanılması için geçerli olan genel aşamaların öğretilerek, bireye farklı soyal durumlarla karşılaştığı zaman baş edebileceği sosyal "problem çözme" becerileri kazandırlmaya çalışılmaktadır. Bu yaklaşımla öğretim yapılması sonucunda, b,reylerin öğrndikleri sosyal becerileri farklı sosyal ortamlarda sergilemeleri, farklı durum ve ortamlara genelleyebilmeleri kolaylaşmaktadır. Bilişsel süreç yaklaşımınına göre sosyal becerilerin öğretim aşamları aşağıdaki gibidir (Tablo 3.1).

1. Aşama — Öğrenciye neler yapılacağı kısaca özetlenir, hedef becerinin neden öğrenilmesi gerektiği açıklanır.

2. Aşama — Sosyal beceri öğretim progaramı için hazırlanan ilk öykünün resmi ve animasyonu gösterilir ve öykü okunur.

3. Aşama — Bilişsel süreç yaklaşımının aşmalarına model olunur, öykü, resim ve animasyonla ilşkili uygun olarak sorular sorulur ve yanıtlanır.

    a. Sosyal kodlama
    b. Sosyal karar verme
    c. Sosyal davranışın ortaya konması
    d. Değerlendirme

4. Aşama Aynı öykü, resim ve animasyon kullanılarak öğrencinin bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarını izleyerek uygun soruları sorması ve yanıtlaması sağlanır. (Yanlış tepkiler düzeltilir ve doğru tepkiler pekiştirilir.)

    a. Sosyal kodlama
    b. Sosyal karar verme
    c. Sosyal davranışın ortaya konması
    d. Değerlendirme

5. Aşama Üçüncü ve dördüncü basamaklar diğer öyküler için tekrarlanır.

Tablo 3.1: Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Öğretim Programlarında İzlenen Aşamalar

- **Sosyal kodlama:** Bu aşamada bireye öykü ya da resimle sunulan sosyal etkileşim sırasında ne olduğunu fark etmesi, öyküdeki sosyal ortamı betimlemesi; bireyin kendi kendine "Ne oldu?" sorusunu sorması ve yanıtını vermesi istenir.

- **Sosyal karar verme:** Birinci aşamada betimlenen sosyal ortamda / durumda ne gibi sosyal tepkiler ortaya konabileceği tartışılır. Burada alternatif yollar sunularak bu yolların sonuçları üzerinde durulur. Verilen sosyal ortamda, en uygun sosyal davranışın ne olacağı ve bu davranışın ne gibi sonuçları olabileceği tartışılır. Betimlenen ortamda / sosyal durumda bu durumda "Neler yapabilirim?" sosrusunu kendisne sorması ve yanıtını vermesi beklenir.

- **Sosyal performans:** Bireyin kendi belirlediği alternatif davranışlar arasından en uygun olan davranışı seçmesi beklenir. Öğretilmesi hedeflenen davranışın burada birey tarafından seçilmesi, bireyin "Hangisini yapmalıyım?" sorusunu kendisine sorması ve yanıtını vermesi beklenir.

- **Sosyal değerlendirme:** Bireyin sosyal ortama en uygun davranışta bulunup bulunmadığı tartışılır. Burada bireye olumlu geri bildirim alıp almadığı, bu

davranışı yaptığı zaman kendisinin ve başkalarının neler hissedebileceği tartışılır. Bireyin "Sonuçta ne olur?" sorusunu kendisine sorması ve yanıtını vermesi amaçtır (Park Gaylord-Ross, 1989; Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch, 1991).

Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretiminde sosyal etkileşim örnekleri, çeşitli öyküler ve resimlerle sunulmakta; öykülerin başında ve sonunda, bireylere, neler yapılacağı aşamalar halinde özetlenmektedir. Her öykünün başında, nasıl bir problemin olduğu açıklanmakta, sonunda ise ortaya konulan çözüm yolunun olumlu sonuçları tartışılmaktadır. Öğretim planında, öncelikle öyküye yer verilmekte, daha sonra bilişsel süreç yaklaşımının temel aşamalarına göre öykudeki olay analiz edilmektedir.

3.1.1 Öğretilecek Soyal Becerilerin Seçimi

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen öncelikli sosyal becerilerin seçiminde, çocuğu iyi tanıyan anne baba, öğretmen ve akran gözlemlerinden yararlanılmaktadır. Bu çalışmada hedeflenen sosyal becerilerin seçiminde, öncelikle sınıf ve okul ortamında gerekli olan sosyal becerilerin yer aldığı Sosyal Beceri Kontrol listesi hazırlanmış, daha sonra öğretmenlerden bu listeyi kullanarak öğrencilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

3.1.1.1 Sosyal Beceri Kontrol Listesi

Kontrol listesi öğrencilerin okulda çeşişitli ortamlarda; ders saatlerinde (sınıfta, atölyede, resim dersliğnde) ve teneffüslerde (okul koridorlarında, okul bahçesinde) öğrencilerin okul ve sınıf içinde en çok ihtiyaç duyacakları ve yetersiz oldukları sosyal becerileri belirleyerek hazırlanmıştır. Hazırlanmış sosyal beceri ölçekleri (Sargent, 1991; Merrell ve Gimpel, 1998) incelenmiş, gözlemler sonucunda hazırlanan kontrol listesinde yer alan sosyal becerilerin çoğunluğunun, bu ölçeklerde yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin okul ve toplumda başarılı olmalarını sağlayacak sosyal becerilerden oluşan toplam otuz iki maddelik bir Sosyal Beceri Kontrol Listesi oluşturulmuştur (Tablo 3.2).

Sosyal Beceri Kontrol Listesi	**Beceri var, uygun kullanılıyor. (+)**	**Beceri yok, uygun kullanılmıyor. (-)**
1. Selamlaşma		
2. Sorulan sorulara cevap verme		
3. Kurallara uyma		
4. Sırasını bekleme		
5. Yardım ya da bilgi isteme		
6. Eşyalarını paylaşma		
7. Etrafı rahatsız etmeden sınıfa girme		
8. Yardım etme		
9. İşbirliği ile çalışma		
10. Görevini yaparken sırasında oturma		
11. Sözel yönergelere uyma		
12. Yazılı yönergelere uyma		
13. Sınıfta boş zamanını uygun kullanma		
14. Dinleme		
15. Öğretmenin dikkatini çekme		
16. Sırasında uygun oturma		
17. Dikkatini toplama		
18. işini/ödevini zamanında bitirme		
19. Etkinliği bitirme		
20. Devam eden bir etkinliğe katılma		
21. Yeni bir etkinlik başlatma		

22. Diğerlerine olumlu geri bildirim verme		
23. Okulda suçlama ile baş etme		
24. Yabancı bir kişiyle tanıştırıldığı zaman uygun şekilde davranma		
25. Lütfen ve teşekkür derim sözcüklerini kullanma		
26. Uygun olmayan dokunmaktan kaçınma		
27. Ödünç alma		
28. Kendini tanıtma		
29. Bir kişiyle diğerini tanıştırma		
30. Özür dileme		
31. Alay edilme / isim takılmasına uygun tepki verme		
32. Yaptığı işle ilgili geri bildirim isteme		

Tablo 3.2: Sosyal Beceri Kontrol Listesi

3.1.1.2 Öğretmenlerin Değerlendirmesi

Öğretmenlere, uygulanacak sosyal beceri öğretim programına katılacak öğrencileri belirlemek amacıyla hazırlanan Sosyal Beceri Kontrol Listesi verilmekte, onlardan sınıflarda bulunan her öğreciyi bu listede yer alan sosyal beceriler açısındandeğerlendirmeleri; bir sosyal beceri öğrenci tarafından tam olarak kazanılmışsa, uygun şekilde ve sıklıkta kullanıyorsa (+) bu sosyal becereri tam olarak kazanılmamışsa, sınıfta, okulda uygun şekilde ve sıklıkta kullanamıyorsa (-) olarak değerlendirlmesi istenmektedir.

3.1.2 Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olrak hazırlanan sosyal beceri öğretim programına katılacak öğrencilerin seçiminde bazı önkoşullar gözönüne alınmaktadır. Bunlar; okuma becerisine sahip olmak (okuma becerilerine uygun olarak seçilen okuma materyalini hatasız ya da çok az hataylaokuyabilmek), verilen iki ya da üç aşamalı sözel yönergeleri takip edebilmek (Örneğin; "Kitabı masadan al, bana ver", v.b. yönergeleri yerine getirmek), sorulan sorulara sözlü olarak yanıt verebilmek (okunan bir öyküye ilişkin sorulan soruları yanıtlamak) ve araştırmada öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilerden birinde yetersiz olmaktır.

3.1.3 Öğretim Ortamı

Verilerinin toplanabilmesi için, çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden; ortamda bir video kamera bulundurlmaktadır. Ortamda yer alan diğer eşyalar, öğretim sısrasında öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmiştir.

Sosyal beceri öğretimnde, aynı beceri ya da becerilere gereksinim duyan çocuklardan çalışma grupları oluşturulabilir. Hedef beceri, sınıftaki bir ya da birkaç öğrenci tarafından bilinmiyorsa, öğretimin bireysel olarak yapılması uygun olmaktadır.

3.1.4 Öykülerin Hazırlanması

Bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programında kullanmakamacıyla hedef becerilerin gerekli olduğu ortamları betimleyen öyküler hazırlanmaktadır. Her becerinin, başlama düzeyi verilerinin toplanması ile öğretim ve yoklama oturumlarında kullanmak amacıyla beş ayrı öykü, aynı şekilde her becerinin genelleme oturumlarında kullanılmak amacıyla üç ayrı öykü olmak üzere, programdaki her beceri için sekiz ayrı öykü oluşturulmaktadır.

Çalışma grubunun günlük okul yaşamları gözönüne alınarak, öğretilecek sosyal beceriyi kendi yaşantılarında, hangi ortamlarda ve hangi durumlarda gereksinimleri olduğu belirlenmekte ve bu ortam ve durumlar kayıt edilmektedir.

3.1.5 Resimlerin Hazırlanması

Öyküler hazırlandıktan sonra, her öyküye ilişkin resimlerin yapılması aşamasına geçilmektedir. Hazırlanan her öyküyü betimleyen resimler resim kağıtlarına renkli olarak çizdirlmektedir. Öğrenciye, öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilere ilişkin hazırlanan öykü ve resimlerin uygun olup olmadığını belirlemek için, sosyal geçerlilik çalışması yapılmaktadır.

Öğretim programında kullanılmak amacıyla hazırlanan öykülerin ve resimlerin, öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilere uygun olup olmadığının belirlenmesi için, özel eğitim alanında çalışan uzmanların görüşlerine baş vurlmaktadır. Uzmanlardan, her öyküyü ve öyküye ait resmi inceleyerek, anlaşılabilirliği açısından değerlendirmeleri ve varsa önerilerini yazmaları istenmektedir. Her bir öykü ve resim için uzmanların değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapmaları alınarak, değişim katsayıları hesaplanmaktadır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, sosyal beceri öğretim programında yer alan öykü ve resimlerin uzmanlar tarafından anlaşılır düzeyde bulunup bulunmadığına ve sosyal yeterliliklerinin yüksek olup olmadığına karar verilmektedir.

3.1.6 Verilerin Toplanması

Beceri öğretiminde, öğrencinin öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve öğretim sonrasında, hazırlanan veri toplama araçlarıyla değerlendirilmesi gerekmektedir. Yapılan değerlendirmelerle, öğrencinin öğretim öncesi performans düzeyi (Başlama düzeyi verileri), program sürecindeki ilerleme düzeyi (Öğretim süreci verileri) ve öğretim amaçlarının gerçekleşme düzeyi (Öğretim sonrası değerlendirme verileri) elde edilmektedir.

3.2 Sosyal Beceri Öğretim Programının Uygulanması

3.2.1 Başlama Düzeyini / Öğretim Öncesi Performans Düzeyini Belirleme

Bireyin hedef sosyal beceriye ilişkin performansını belirleyebilmek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmaktadır. Başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla öğretilecek her sosyal beceri için ayrı ayrı Başlama Düzeyi Veri Toplama formu hazırlanmakta ve veriler bireysel ortamlarda toplanmaktadır. Bu formlarda, bilişsel süreç yaklaşımının dört aşamasında (sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme) çocuklara yöneltilen sorular ve bu soruların öykülere göre değişen yanıtları yer almaktadır. Uygulamacı başlama düzeyi verisi toplarken, çocuğa önce her öyküye ilşikin resimi gösterir ve birinci öyküden başlayarak her öyküyü okuyarak, bu öykü için hazırlanan ve veri toplama formunda yer alan soruları ayrı ayrı yöneltir. Öğrencilerin, doğal olarak bu soruları kendi kendilerine sorma becerisine sahip olmadıkları kabul edildiğinden, başlama düzeyi verileri toplanırken, öğretim oturumlarından farklı olarak, uygulamacı soruları sormakta ve çocukların uygun yanıtlar vermesi beklenmektedir. Başlama düzeyinde uygulamacı oluşturulan formda yer alan her soruyu sorduğunda, öğrenci beklenen yanıtı verirse DOĞRU (+), veremezse YANLIŞ (-) olarak kaydetmektedir.

3.2.2 Öğretim Aşaması

Sosyal beceri öğretim oturumlarına başlarken öncelikle, uygulamacı hedef sosyak becerinin neden öğrenilmesigerektiği konusunda kısaca açıklama yapar; bu açıklamanın ardından, öğrenciye öykü için hazırlanmış resim gösterilirek öykü anlatılmaktadır. Uygulamacı bilişsel süreç yaklaşımda yer alan sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme aşamalarını izleyerek, bu aşamalarda yer alan soruları kendi kendisine sesli olarak sorar ve beklenen yanıtları sesli olarak vererek, çocuğun kendisini izlemesini belirtir. Uygulamacı model olduktan sonra, öğrenciye “şimdi sıra sende” diyerek öğrencinin aşamaları izleyerek, soruları kendi kendisine sorması ve beklenen yanıtları vermesi sağlanmaktadır.

BÖLÜM - 4
SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNİ DESTEKLEYEN YAZILIMLAR

Bilgisayar olanakları kullanılarak sosyal beceri öğretimi desteklenebilir. Araştırmalar bilgisayar kullanan otistik öğrencilerin kişisel gelişim ve başarılarında büyük gelismeler kaydedildiğini göstermektedir. Bilgisayar kullanan otistik bireylerin motivasyon, konsantrasyon ve etkileşimlerinde büyük artışlar olduğu gözlenmiştir. Piyasada sosyal beceri eksiklikleri bulunan bireylere beceri öğretimi yapmak amacıyla kullanılan örnek bilgisayar yazılımlarından bazıları aşağıdaki gibidir.

4.1 My Own BookShelf – SoftTouch

Eğitmenlerin otistik çocukların eğitiminde kullandıkları sosyal hikayeleri görsel ve işitsel destekli şekilde hazırlamalarını sağlayan bir yazılımdır. Her sayfaya resim veya videolar istenen şekilde konulabilmekte, bunlara ek olarak yazı ve ses kaydı eklenebilmektedir. Eğitmen tarafından kaydedilen paketler otistik çocuk üzerinde hem ailesi hem de eğitmeni aracılığıyla eğitim amaçlı kullanılabilmektedir.

Yazılım programında öğrencilerin kendi sanal kitaplarını oluşturmaları ve okuyabilmeleri sağlanıyor. Oluşturulan kitaplar okunurken kelimeler ışıklandırılarak bireyin yazıyı takip etmesi kolaylaştırılıyor. Bireyin kendi kontrolünü sağlamasını destekleyen beceriler öğretiliyor (Şekil 4.1).

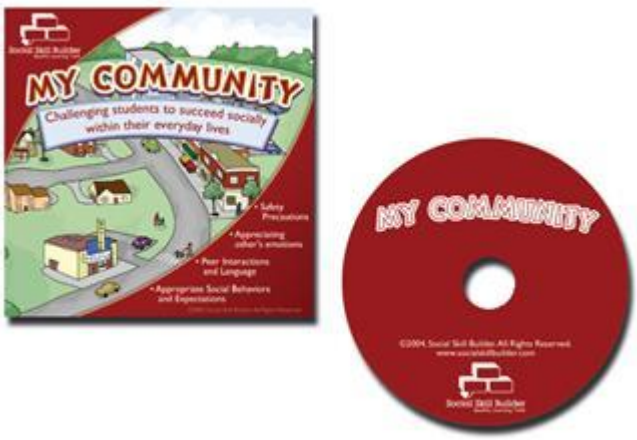


Şekil 4.1: My Own Bookshelf

4.2 My Community

Otistik çocukların sosyal becerilerini ve dış dünyada ki bireysel güvenliğini artırmayı hedefleyen bir yazılımdır. Normal bireylerin farklı ortamlarda birbirleriyle olan etkileşimlerini sergileyen çok sayıda video'lar kullanılmıştır.

Çocuklar topluma katıldığında iş birliği ve anlaşma yaparak çalışma, hayal kırıklığı durumunda yapması gereken davranışlar öğretilir. Program günlük yaşam alanlarından (restoran, ofis, manav gibi) çekilen video senoryaları içermektedir. Bu senaryolarda geçen davranışların öğretilmesi ve pekiştirilmesi sağlanır (Şekil 4.2).



Şekil 4.2: My Community

4.3 Blooming Kids

Sosyal becerileri sergileyen resimleri gösteren bir yazılımdır. İlişkili resimleri bulma ve çözümleme aktiviteleri bulunur. Mouse kullanımını yoğun bir şekilde kullanan bir yazılımdır. Beceriler mouse kullanımı, boyama ve bulmaca şeklinde arayüzler kullanılarak bireye gösterilir. Bu arayüzler sosyal becerilerin, tıklama ve sürüleyip bırakma hareketleriyle eğlenceli bir şekilde bireye aktarılmasını sağlar.

4.4 Teach Town Basic

Bu yazılımda otistik çocuk ve eğitmeni için iki ayrı arayüz bulunmaktadır. Eğitmen arayüzünde çocuk için kullanılan eğitim oturumlarının istatistiki bilgileri

tutulmaktadır. Programda bulunan aktiviteler bilgisayar basında yapılacaklar ve bilgisayarsız aktiviteler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu aktivitelerin çocuğun öğrenme yatkınlığına göre dengeli biçimde kullanılmasıyla eğitim etkinliği arttırılabilmektedir. Eğitim süreçleri tamamen objektif bir değerlendirme sistemine tabi olduğundan eğitici kişinin bir uzman olması gerekmemektedir. Öğretim sürecinde çocuğun motivasyonunu yüksek tutabilmek için istenilen yerlerde ödüllendirmeler konulabilmektedir. Çocuk için gelen ana ekranda görülebilen 5 binadan biri seçilerek (okul, park, ev vb.) alıştırmalara bu bağlamda devam edilebilir. Seçilen konuda gelen resimlerle ön test, alıştırma ve ardıl test yöntemleri uygulanarak öğrenim seviyesi görülebilmektedir. Öğrenim hızına bağlı olarak programda seviye otomatik olarak artıp azalmaktadır.

4.5 Flash! Pro2, CompuThera – Early Learning Sitesi

Flash!Pro2 içeriğinde bulunan 65 kategorideki 10000 resim konusma, dil ve iletişim becerilerini öğretme ve pekiştirme amaçlı kullanılabilmektedir. Resimler sayfalara 1, 2, 4, 6 veya 8'li olarak getirilebilmekte, resimlerin altına etiketleri de eklenebilmektedir. İstenirse bu resimler eğitim kartı olarak basılabilmektedir. Programa eklenebilen SpeakingPix modülüyle istenen resmin üzerine tıklandığında, resme ilişkin bir ses kaydedilebileceği gibi daha önce resimle ilişkilendirilmis bir ses dosyası da çalınabilmektedir. İstenildiği kadar ses ve resim eklemesi yapılabilmektedir. Aynı firma tarafından üretilen CompuThera isimli yazılım ise sadece gözlemleyerek öğrenmede güçlük yaşayan otistik çocuklara okuma öğretimi 36 için tasarlanmıstır. "Otistik çocuklar için 7 asamada okuma öğrenme" isimli tekniğin kullanıldığı yazılımda hem algısal hem de ifadeye yönelik beceriler geliştirilmeye çalısılmaktadır.

4.6 Pix Writer v3.0

Pix Writer yazmayı daha eğlenceli ve fantastik hale getiriyor. Çocuklar kelimeleri, hikayeleri, düşünülen ifadeleri kelime ve resim içeren button'ları seçerek yazabiliyor.

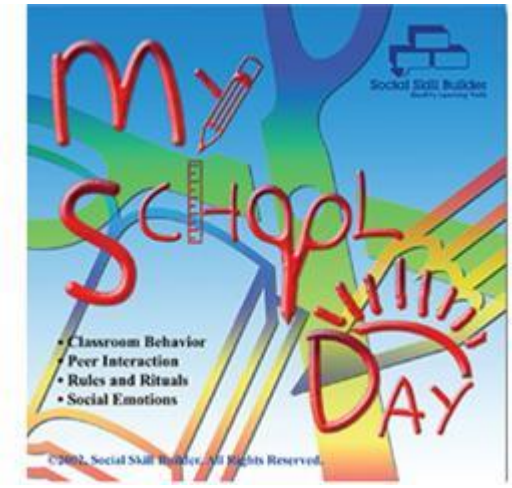
Pix Writer ‘da oluşturulan kelime bankaları sayesinde, kelime yazarken space tuşuna basılınca otomatik tamamlanıyor. Bu işlem yazmayı kolaylaştırıyor ve çocukların yazabilme konusundaki güvenini artırıyor (Şekil 4.3).



Şekil 4.3: PixWriter v3.0

4.7 My School Day by Social Skill Builder

Çocukların (6-12 yaş) uygun etkileşimlerini, sınıf içerisinde uzlaşma durumundaki sosyal becerilerini, karışıklık durumunda çözümlerini, sataşma durumda verecekleri tepkileri ve mevcut kuralların takibini gösteren bir yazılımdır (Şekil 4.4).



Şekil 4.4: My School Day by Social Skill Builder

BÖLÜM - 5
BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMINI DESTEKLEYEN SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Araştırmalarımız doğrultusunda yaptığımız sosyal beceri öğretim programının genel amacı, otistik çoçukların sosyal ilişki kurmada yaşadıkları güçlükleri, sosyal ve eğitsel işlevlerin görselleştirilmesi yardımlarıyla aşabilmelerine destek olmaktır. Program pratikte uygulanabilecek ve Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla sosyal beceri öğretim modelini destekleyen bir yazılım olacaktır.

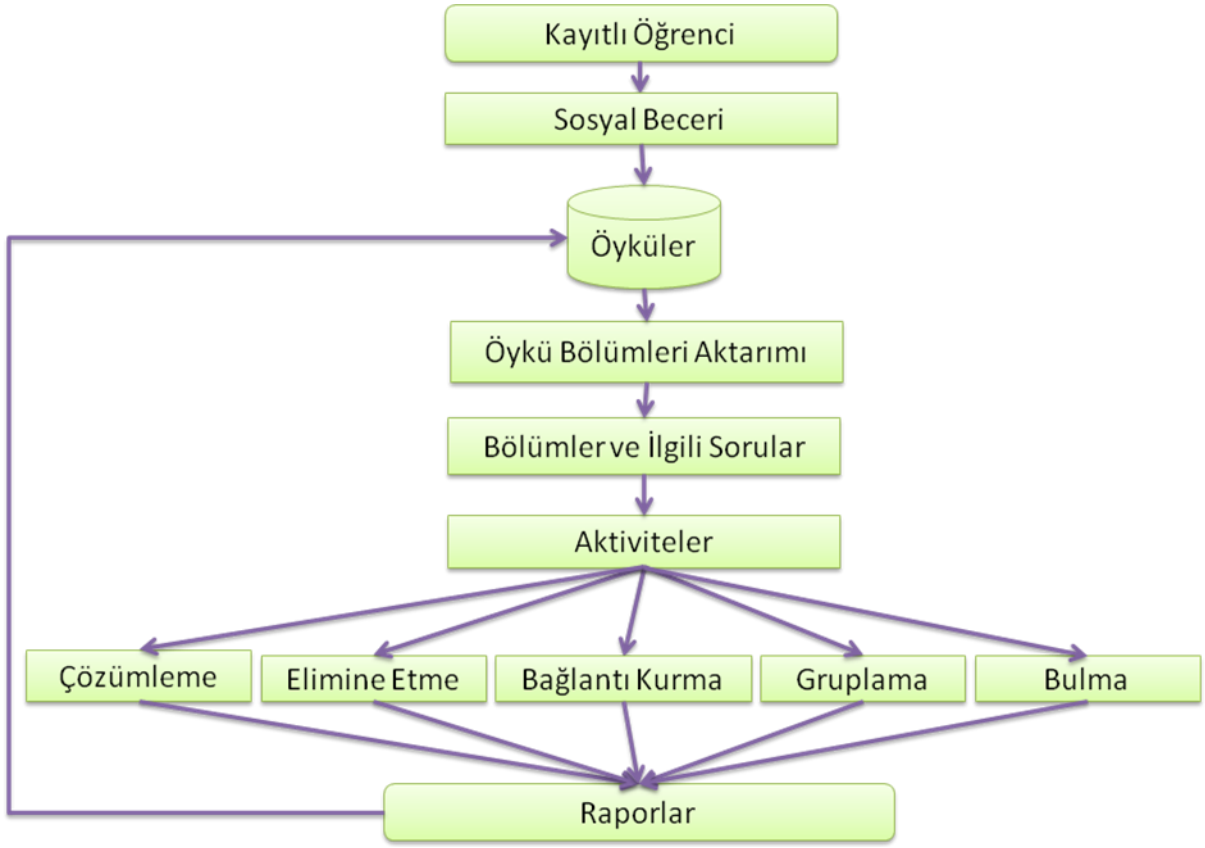
5.1 Uygulama Geliştirme Araçları

Programı gerçeklestirme sürecinde kullanılan araçlar aşağıdaki gibidir.

- Microsoft C# .Net 2008 Developer Edition
- Microsoft SQL Server 2005
- Adobe Flash CS3 Professional
- Microsoft Silverlight 2

5.2. Uygulama Algoritması

Eğitmenler sosyal becerileri canlandıracak ve pekiştirecek öyküleri "SkillEducator" eğitim programını kullanarak tanımlayabilmektedirler. SkillEducator programı ayrıca hazırlanan öykülerin okunmasını sağlayan bir Text to Speech araçı ile çalışabilmektedir. Bireylerin sosyal beceri kazanım düzenin artırabilecek aktiviteler de içermektedir. Uygulama algoritması aşağıdaki gibidir (Şekil 5.1).



Şekil 5.1: Uygulama Algoritması

5.3 Uygulama Ana Başlıkları

Uygulama çalıştırldığında bir giriş sayfası ve uygulama içerisindeki tüm ekranlara ulaşılmasını sağlayan bir menü ile karşılaşılır (Şekil 5.2).



Şekil 5.2: Uygulama Giriş Sayfası ve Outlook Menü

Giriş sayfası üzerinde yeni beceri ve mevcut becerileri gösteren iki seçenek bulunmaktadır. Ekran sol bölümünde yer alan Outlook menüde beceri yönetimi, mevcut beceriler, aktiviteler ve raporlardan oluşan dört ana seçenek bulunmaktadır. Buradaki her ana seçenek tıklandığında, bu seçenekle ilgili tüm sayfalar bir "treeview" yardımıyla listelenmektedir. Outlook menü üzerindeki ana seçenekleri ve ilgili ara seçenekleri treview şeklinde gösteriminini aşağıdaki kod parçası yardımıyla her bir seçenek için ayrı ayrı oluşturarak elde edilmektedir. Uygulamanın ana seçenekler aşağıdaki gibi olacaktır (Kod 5.1).

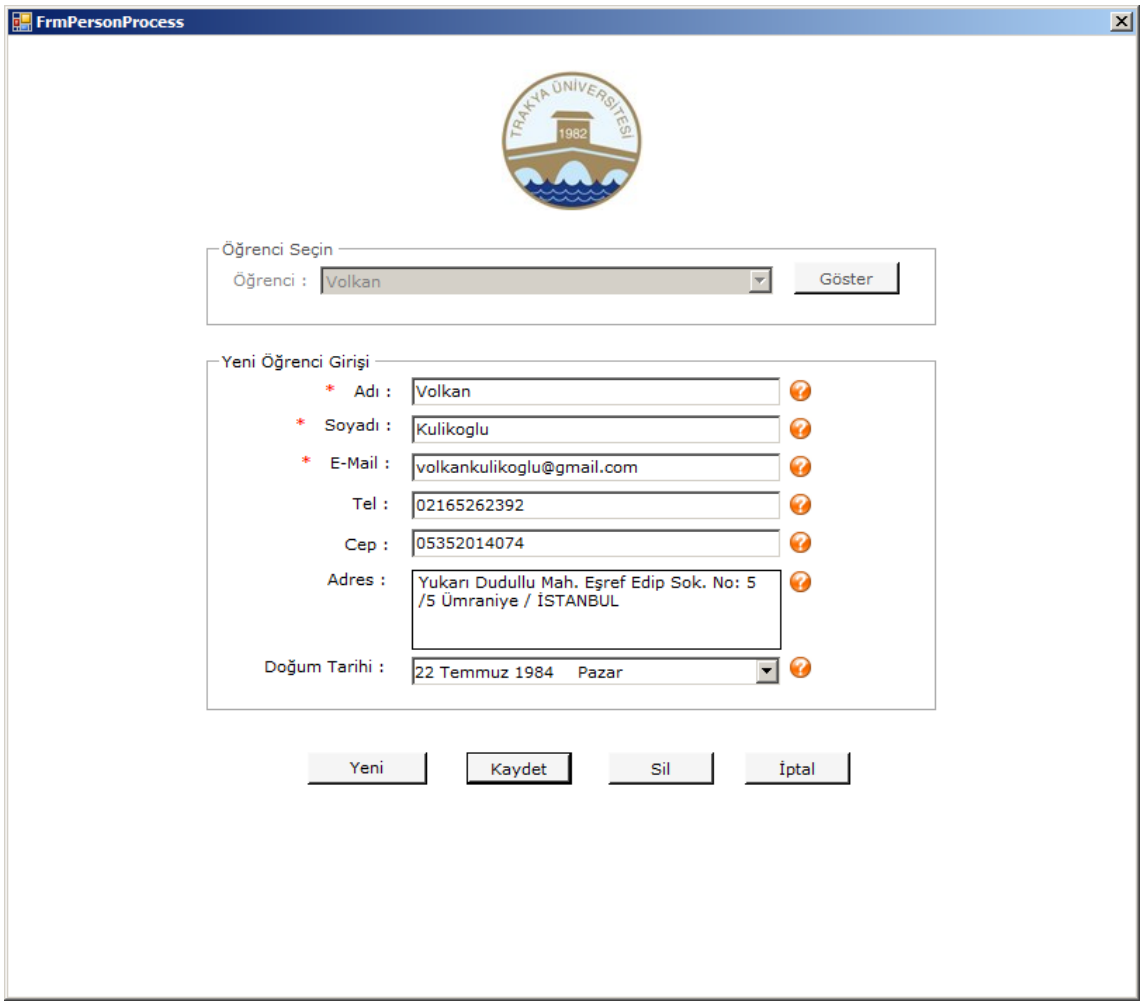
```
//
// navigateBarButton1
//
this.navigateBarButton1.BackColor =
System.Drawing.SystemColors.ControlDark;
this.navigateBarButton1.Caption = "Beceri Yönetimi";
this.navigateBarButton1.CaptionDescription = "Beceri Yönetimi";
this.navigateBarButton1.Cursor = System.Windows.Forms.Cursors.Hand;
this.navigateBarButton1.Dock = System.Windows.Forms.DockStyle.Bottom;
this.navigateBarButton1.IsSelected = true;
this.navigateBarButton1.IsShowCollapseScreenCaption = false;
this.navigateBarButton1.Key = "07159821D22C40F481A6BF5AE3B6FD77";
this.navigateBarButton1.Location = new System.Drawing.Point(0, 380);
```

```
this.navigateBarButton1.MinimumSize = new System.Drawing.Size(22, 20);
this.navigateBarButton1.Name = "navigateBarButton1";
//
//
//
this.navigateBarButton1.RelatedControl = new
UserControls.OutlookMenu.UcSkillManagerMenu();
this.navigateBarButton1.RelatedControl.Dock =
System.Windows.Forms.DockStyle.Fill;
this.navigateBarButton1.RelatedControl.Font = new
System.Drawing.Font("Verdana", 8.25F);
this.navigateBarButton1.RelatedControl.Location = new
System.Drawing.Point(0, 0);
this.navigateBarButton1.RelatedControl.Name = "UcSkillManagerMenu";
this.navigateBarButton1.RelatedControl.RightToLeft =
System.Windows.Forms.RightToLeft.No;
this.navigateBarButton1.RelatedControl.Size = new
System.Drawing.Size(232, 328);
this.navigateBarButton1.RelatedControl.TabIndex = 0;
this.navigateBarButton1.Image =
global::SkillEducator.Properties.Resources.ShowRulelinesHS;
this.navigateBarButton1.SelectedImage =
global::SkillEducator.Properties.Resources.ShowRulelinesHS;
this.navigateBarButton1.MouseOverImage =
global::SkillEducator.Properties.Resources.ShowRulelinesHS;
this.navigateBarButton1.Size = new System.Drawing.Size(234, 32);
this.navigateBarButton1.TabIndex = 4;
this.navigateBarButton1.ToolTipText = "Beceri Yönetimi";
```

Kod 5.1: Outlook Menü Seçenekleri

5.3.1 Öğrencinin Genel ve Seviye Bilgileri

Bu bölüm içerisinde sistemde ki mevcut öğrencilerin listesi, yeni öğrenci kaydı yapabilme ve sistemde kayıtlı bir öğrenci bilgileri üzerinde düzenlemeler yapılmasını sağlayan seçenekler bulunmaktadır (Şekil 5.3).



Şekil 5.3 : Öğrencinin Genel Bilgileri Giriş Ekranı

Öğrenci bilgilerin bulunacağı formların içerikleri aşağıdaki gibi olacaktır.

- Öğrencinin ad, soyad, adres, telefon gibi genel bilgileri.
- Öğrencinin otizm seviyesi ve beceri yetersizlik bilgileri.

5.3.2 Öğrenci listesi

Sistemde kayıtlı tüm öğrencilerin listeleneceği bir ekrandır. Liste içerisinde arama ve öğrencinin detaylı bilgilerine, bu liste üzerinden erişilebilecektir. Sistemdeki öğrenci listesi ve bu öğrencilerin bilgilerinin detaylarının elde edilmesini sağlayan kod parçası aşağıdaki gibidir (Kod 5.2).

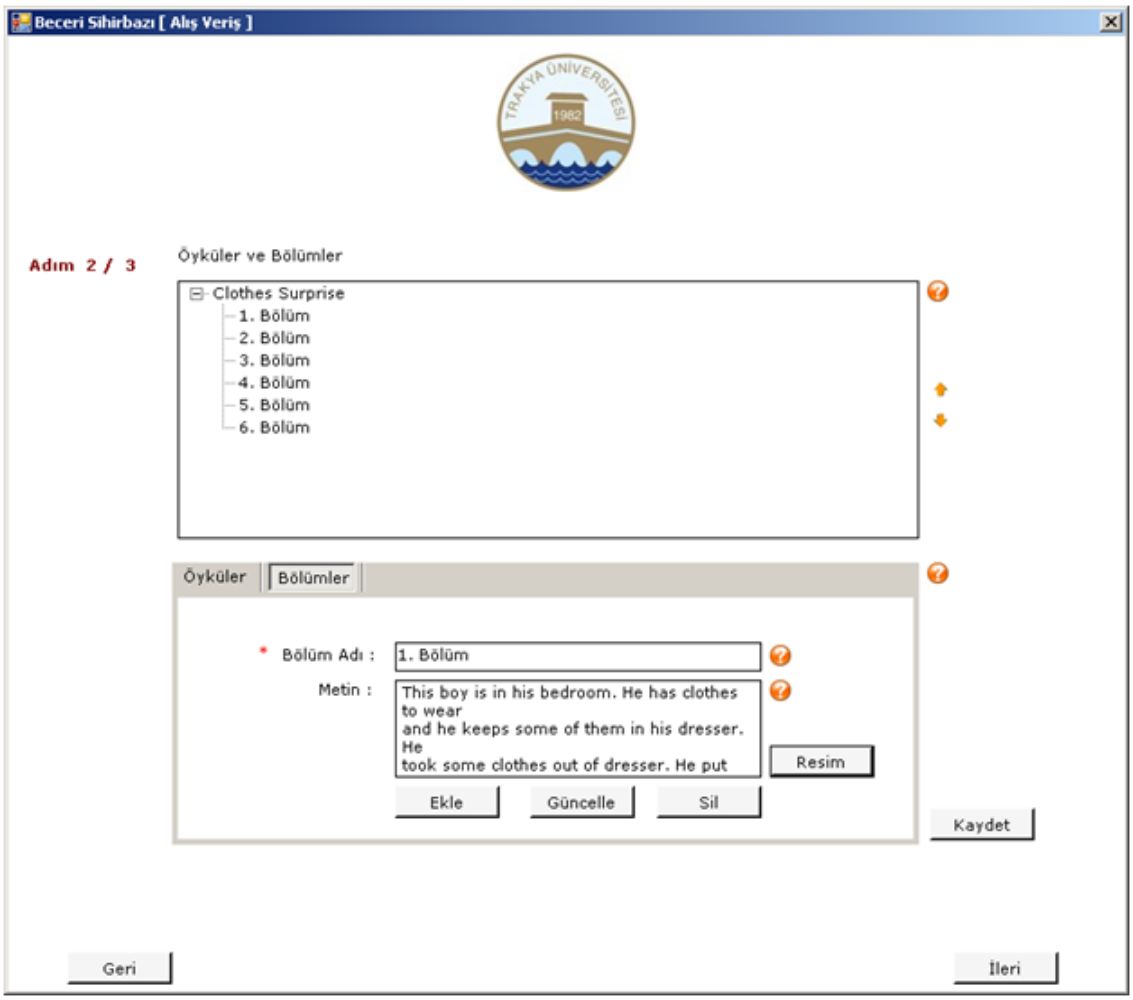
```
/// <summary>
/// Gets the person list.
/// </summary>
/// <returns></returns>
public List<Person> GetList()
{
try
{
base.CreateCommandInstance("dbo.GetPersonList",
System.Data.CommandType.StoredProcedure);

base.ExecuteReader();

SqlDataReader rdr = base.Reader;

List<Person> personList = new List<Person>();

while (rdr.Read())
{
DateTime bd = new DateTime();
bd = DateTime.Now;
if (!rdr["BIRTH_DATE"].ToString().Equals(""))
DateTime.TryParse(rdr["BIRTH_DATE"].ToString(), out bd);
personList.Add(new Person()
{
PersonID = Convert.ToInt32(rdr["PERSON_ID"]),
Name = rdr["NAME"].ToString(),
SurName = rdr["SURNAME"].ToString(),
EMail = rdr["E_MAIL"].ToString(),
Address = rdr["ADDRESS"].ToString(),
Phone = rdr["PHONE"].ToString(),
Mobil = rdr["MOBIL"].ToString(),
BirthDate = bd,
IsDeleted = Convert.ToBoolean(rdr["IS_DELETED"])
});
}

if (base.Transaction == null)
{
rdr.Close();
rdr.Dispose();
base.DisposeCommand();
base.Connection.Close();
}
return personList;

}
catch (Exception ex)
{
ExceptionPolicy.HandleException(ex, "DataAccess");
throw ex;
}

}
```

Kod 5.2: Öğrenci Listesi ve Detaylı Bilgiler

5.3.3 Öyküler (Metin, Resim, Seslendirme, Animasyon)

Bu bölümde;

- Öğrencinin okul, aile ve toplum ortamlarında gerekli olacak sosyal becerileri konu alan öyküler yer alacak. Öyküler beceri yönetim panelinden ilgili bir beceri seçilerek, bu beceri kategorsine eklenir. Öykünün adı, metni ve bölümleri ile ilgili tüm detayları "Öykü ve Bölümler" ekranında treview şeklinde gösterilir. Bu ekran üzerinde öyküye ait bölümler, resimler ve diğer ayrıntıların düzenlenmesi yapılabilmektedir (Şekil 5.4).



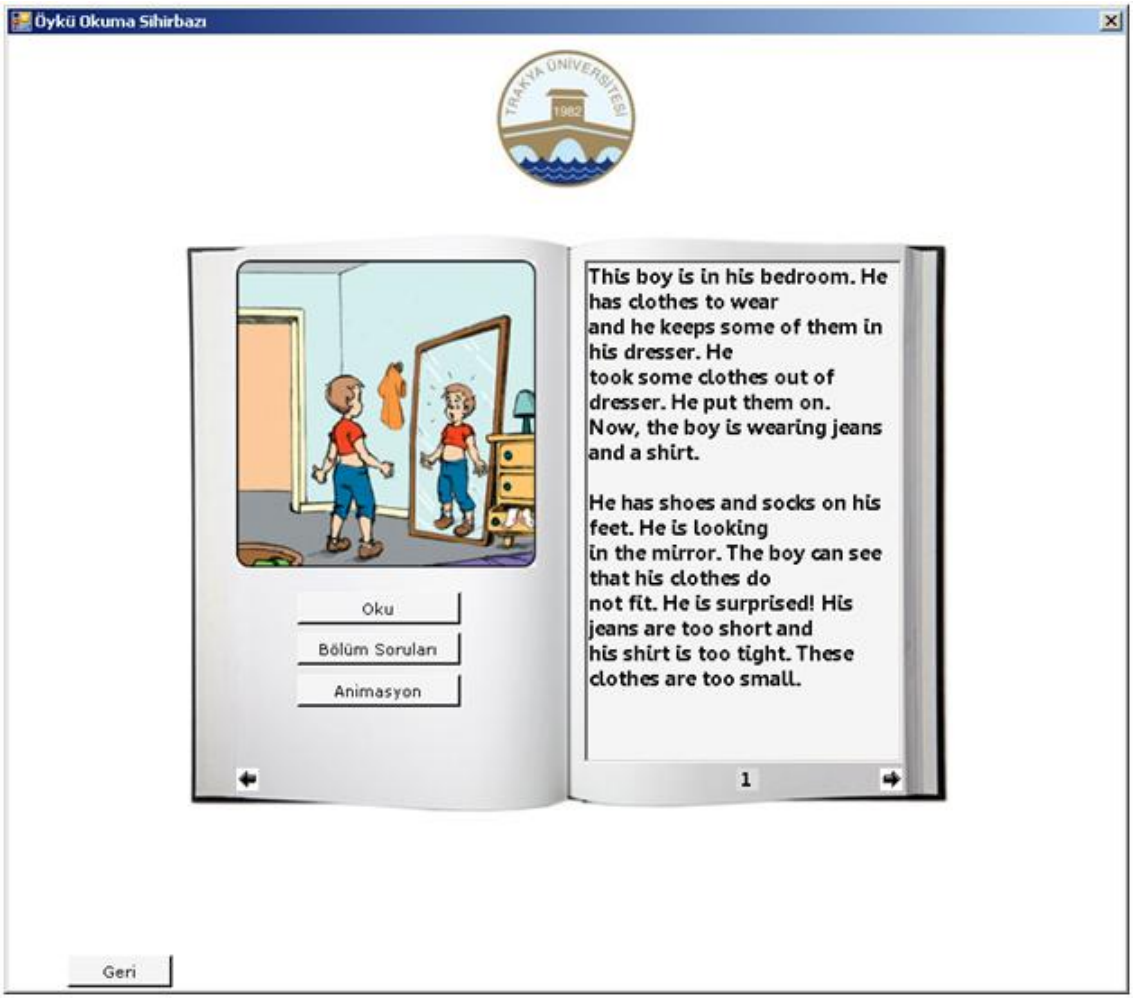
Resin 5.4: Öyküleri ve Bölümlerini Tanımlama Ekran Görüntüsü.

- Öykülere ait metin, resim, seslendirme (türkçe seslendirme programı "Realspeak"), öykü bölümlerini anlatan animasyon veya video çekimleri "Öykü Okuma Sihirbazı" ekranında yer almaktadır. Sayfalar arası geçiş butonları ve sayfa numaraları yer alacaktır. Örnek tasarım aşağıdaki gibidir Bu ekranda öykü bölümleri, bir kitabın sayfalarını oluşturacak biçimde gösterilmektedir. Ekran üzerinde ayrıca sayfalar arası geçiş butonları ve sayfa numaraları yer almaktadır.
- Seslendirme araçı olarak "Realspeak" Text to Speech programı kullanılacaktır (http://www.nuance.com/realspeak/). Uygulamanın "Realspeak" programını kullanabilmesi için, programın çalıştırıldığı bilgisayar üzerinde, "Realspeak" Text To Speech programının default olarak ayarlanması yeterli olacaktır. Uygulama üzerinden "Realspeak" programının çağrılması ve kullanılması aşağıdaki kod parçası ile sağlanmaktadır (Kod 5.3).

```
/// <summary>
/// Handles the Click event of the btnRead control.
/// </summary>
/// <param name="sender">The source of the event.</param>
/// <param name="e">The <see cref="System.EventArgs"/> instance
containing the event data.</param>
private void btnRead_Click(object sender, EventArgs e)
{
if (!String.IsNullOrEmpty(this.rTxtSectionText.Text.Trim()))
{
this.Cursor = Cursors.WaitCursor;
SpVoice voice = new SpVoice();
voice.Speak(this.rTxtSectionText.Text.Trim(),
SpeechVoiceSpeakFlags.SVSFDefault);

if (this.selectedStory.Sections.Last().SectionID ==
this.selectedSection.SectionID)
{
this.AddSkillInfo();
}
this.Cursor = Cursors.Default;
}
else
{
Utility.Util.DisplayMessage(ErrorMessages.SectionNotContainText,
MessageType.Error);
}
}
```

Kod 5.3: "Realspeak" Text to Speech Programının Kullanımı

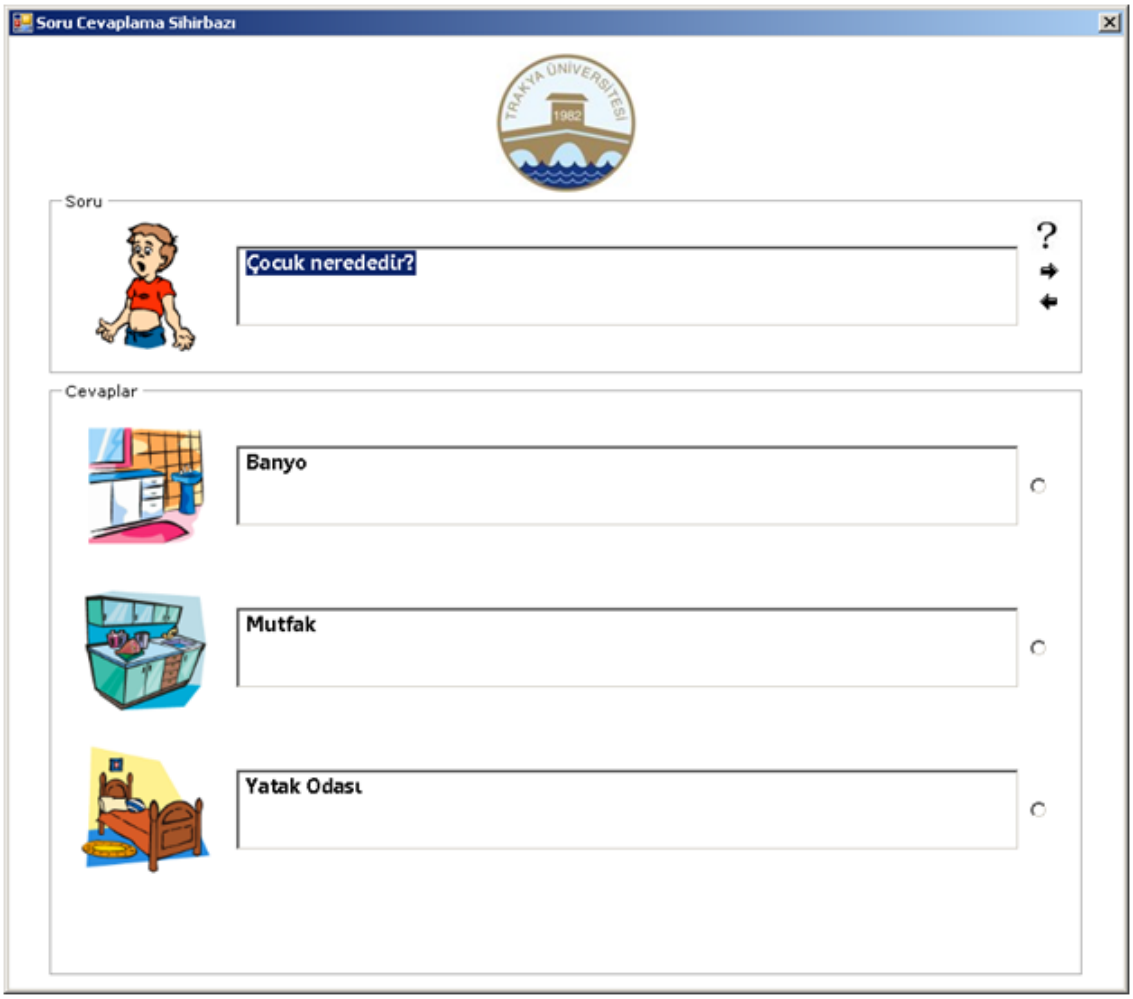
- Öykü okuma ekranına kitap görünümü şeklinde bir tasarım koyulacaktır. Sayfalar arası geçiş butonları ve sayfa numaraları yer alacaktır. Örnek tasarım aşağıdaki gibidir (Şekil 5.5).



Resin 5.5: Öykü Okuma Sihirbazı.

5.3.4 Öykü Bölümleri ile İlgili Sorular

Bu bölümde öykü bölümlerinde yapılan işlevler ve çocuğun öykü içerisinde bulunduğu ortamlar ile ilgili örnek soruların sorulacağı ekranlar bulunmaktadır (Şekil 5.6).



Resin 5.6: Öykülerle ilgili Soru ve Cevaplar'ın ekran görüntüsü.

Öğrencinin soruları doğru cevaplaması durumunda, çeşitli sesler ve flash animasyonlarıyla ödüllendirilirler. Öyküyle ilgili soru ve cevapların görüntülenmesini ve doğru cevabın verildiği durumlarda ödüllendirmeyi sağlayan metodlar aşağıdaki gibidir (Kod 5.4).

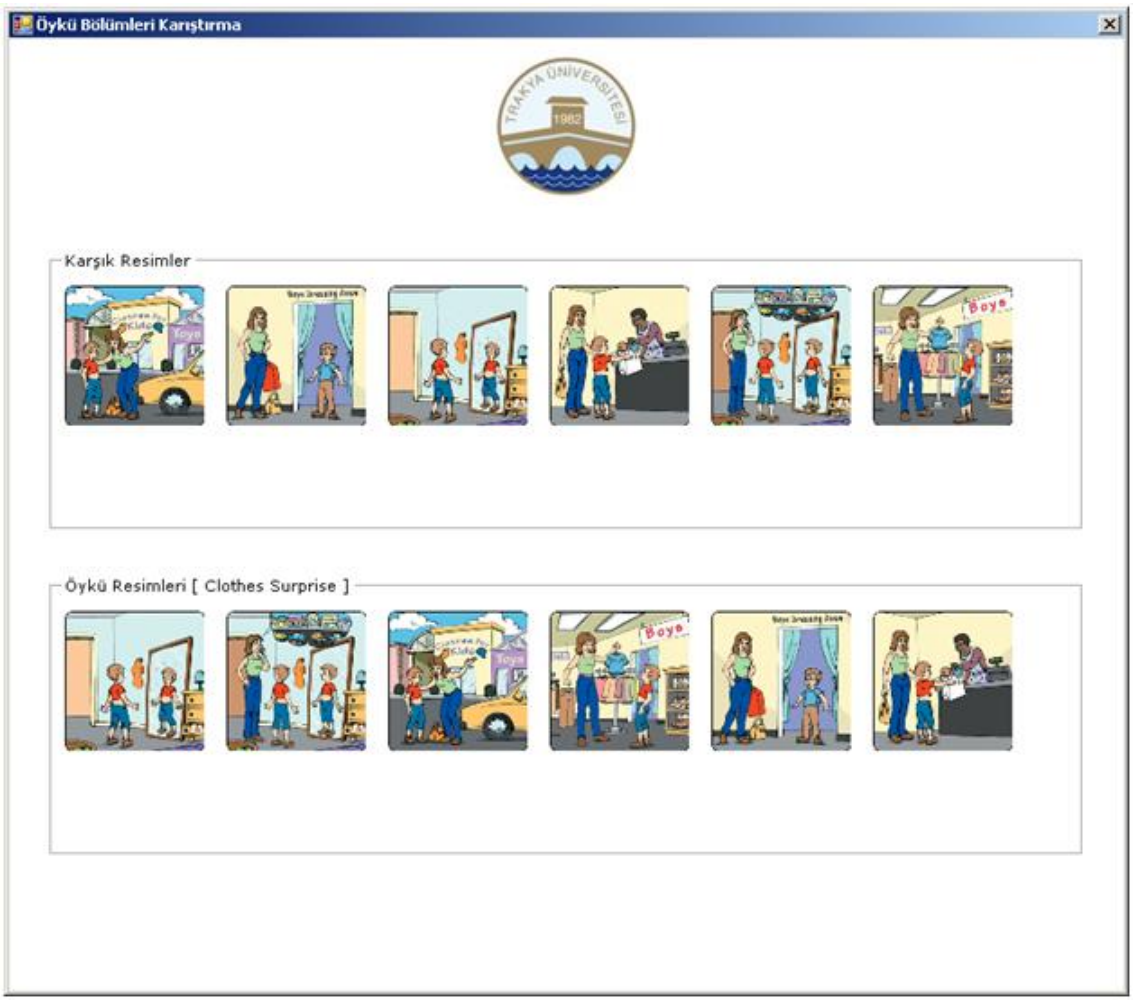
```
/// <summary>
/// Sets the question info.
/// </summary>
private void SetQuestionInfo()
{
this.selectedQuestion = this.questionList.SingleOrDefault(var =>
var.DisplayOrder == qstDisplayOrder);
this.txtQuestion.Text = this.selectedQuestion.QuestionText;
this.pbQuestionImage.Image =
Utility.Util.SetImage(this.selectedQuestion.ImageName, 100, 100);
}
```

```
/// <summary>
/// Sets the answer info.
/// </summary>
private void SetAnswerInfo()
{
this.txtAnswerText.Text = this.selectedAnswer.AnswerText;
            this.pbAnswerImage.Image =
            Utility.Util.SetImage(this.selectedAnswer.ImageName, 100,
            100);

}
/// <summary>
/// Sets the image.
/// </summary>
/// <param name="imageName">Name of the image.</param>
/// <param name="with">The with.</param>
/// <param name="height">The height.</param>
/// <returns></returns>
public static Bitmap SetImage(string imageName, int with, int height)
{
if (!String.IsNullOrEmpty(imageName))
{
string imgPath = System.IO.Path.GetFullPath(imageName);
imgPath = imgPath.Replace("\\bin\\Debug\\",
"\\Resources\\SectionImages\\");
return new Bitmap(new Bitmap(imgPath), new Size(with, height));
}
else
{
return null;
}

}
/// <summary>
/// Handles the CheckedChanged event of the rbtnAnswer control.
/// </summary>
/// <param name="sender">The source of the event.</param>
/// <param name="e">The <see cref="System.EventArgs"/> instance
containing the event data.</param>
private void rbtnAnswer_CheckedChanged(object sender, EventArgs e)
{
if (this.selectedAnswer.IsTrue)
{
Utility.Util.DisplayMessage(InfoMessages.CorrectAnswer,
InfoMessages.InfoHeader,
SkillEducator.Utility.MessageType.Information);
}
else
{
if (this.rbtnAnswer.Checked)
{
Utility.Util.DisplayMessage(InfoMessages.WrongAnswer,
InfoMessages.ErrorHeader, SkillEducator.Utility.MessageType.Error);
this.rbtnAnswer.Checked = false;
}
}

}
```

Kod 5.4: Sorular ve Cevapların Gösterim Ekranı

5.3.5 Öykü Bölümlerini Sıralama

Öykü bölümlerini betimleyen resimler bu bölümde karşık halde ekranda gösterilmekte ve bu karışık halde verilen öykü resimlerinin gerçekleşme durumuna göre sıralanması istenilmektedir. Öykü resimlerinin karışık halde gelmesi "Random" bir fonksiyon ile sağlanmaktadır. Bu nedenle her seferinde resimlerin farklı bir sırada elde edilmesi sağlanır. İlgili ekran görüntüsü (Şekil 5.7) ve random sıralamayı sağlayan kod parçası aşağıdaki gibidir (Kod 5.5).



Resin 5.7: Öykü Bölümlerini Sıralama Ekranı.

```
/// <summary>
/// Scrambles the section images.
/// </summary>
private void ScrambleSectionImages()
{
this.grpStorySections.Text += string.Format(" {0} {1} {2}", "[",
this.selectedStory.Name, "]");
this.flScrambleUserControl.Controls.Clear();
this.flSectionUserControl.Controls.Clear();

//foreach (Section sc in this.selectedStory.Sections)
//{
//    UcTempImageControl uc = new UcTempImageControl();
//    uc.selectedSection = sc;
//    this.flSectionUserControl.Controls.Add(uc);
//}

List<int> visitedSection = new List<int>();

for (int i = 0; i < i +1; i++)
{
Random rnd = new Random();
this.scDisplayOrder = rnd.Next(1, this.selectedStory.Sections.Count +
1);

if (!visitedSection.Contains(this.scDisplayOrder))
{
UcTempImageControl uc = new UcTempImageControl();
uc.selectedSection = this.selectedStory.Sections.SingleOrDefault(var
=> var.DisplayOrder == this.scDisplayOrder);
this.flScrambleUserControl.Controls.Add(uc);

visitedSection.Add(this.scDisplayOrder);

if (visitedSection.Count.Equals(this.selectedStory.Sections.Count))
{
return;
}
}
}
}
```

Kod 5.5: Öykü Resimlerinin “Random” Gösterimi

5.3.6 Aktiviteler

Öğrencinin derse olan ilgisini artırmak ve öğrendiklerini pekiştirmek amacıyla hazırlanan aktiviteler bu bölümde yer alacaktır. Program üzerinde uygulanabilecek çeşitli aktiviteler aşağıdaki gibidir.

1. Çözümleme

Bu bölümde yapılmak istenen işleve veya içinde bulunulan duruma yönelik sorular sorulur. Bu soruların cevapları birden fazla seçenek oluşturularak öğreciye sunulur. Hazırlanan soru ve cevapları uygulama üzerinde resimlerle desteklenerek anlama düzeyi kolaylaştırılabilir.

Örneğin: Çoçuk giysilerini yatak odasında nereye koyabilir?

a) Buzdolabı
b) Tepsi
c) Gardrop

2. Elimine Etme

Bu bölümde birbirleriyle ilgili olarak verilen resimler içerisinde farklı olanların bulunması istenir. Öğrencinin verilen nesneler veya kavramlar arasında ilişki kurma becerisini geliştirir.

Örneğin: Resimlerden hangisi mobilya değildir?

a) Masa
b) Kedi
c) Sandalye

3. Bağlantı Kurma

Bu bölümde verilen bir resim ve bu resimle ilişkili olabilecek diğer resmin seçilmesi istenir.

Örneğin: Resimlerden hangisi ceketle ilgili olabilir?

a) Top
b) Muz
c) Asklık

4. Gruplama

Bu bölümde bir ilişki tanımlanır. Verilen resimlerden birbirleriyle ilişkili olanların gruplanması istenir.

Örneğin: Kuşlar ve atlar hayvandır, resimlerden hangileri hayvandır?

a) Köpek
b) Peynir
c) Çiçek

5. Bulma

Bu bölümde verilen resimler içerisinden istenen resmin bulunması istenir.

Örneğin: Hangisi restorandır?

a) Mağaza
b) Restoran
c) Park

5.3.7 Durum Raporları

Bireylerin sosyal beceri kazanım düzelerini takip etmek amacıyla uygulama üzerinde yapılan her hareketin loglanması gerekir. Loglanan bu bilgilerin istenildiği zaman görülebilmesi için raporlama ekranları mevcuttur. Öykü okuma, öyküyle ilgili soruları cevaplama ve yapılan aktivitelerle ilgili raporlar oluşturlabilir. Örnek raporlar tablolardaki gibidir (Tablo 5.1, Tablo 5.2).

Öykü Adı: x

		Oran
Kaç kez okundu.	2	
Soruları anlama ve cevaplama.	1 saat	100% doğru
Öykü aşamalarını sıralama.	30 dak	71% doğru

Tablo 5.1: Öykü Durum Raporu

Aktivite : x	Çözümleme	Elimine Etme	Bağlantı Kurma	Gruplama	Bulma
Başlama Tarihi	11.09.08 15:40	11.09.08 17:20	12.09.08 17:20	12.09.08 17:40	12.09.08 18:20
Bitiş Tarihi	11.09.08 16:50	11.09.08 17:45	12.09.08 17:30	12.09.08 17:45	12.09.08 18:25
Doğruluk Oranı %	100	100	100	80	45
Toplam Cevaplanan Soru Sayısı	12	12	12	12	12
Doğru cevaplama %	100	100	100	100	100

Tablo 5.2: Aktivite Durum Raporu

BÖLÜM - 6

SONUÇ

Bu araştırmada bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programının içeriği, nasıl açıklanacağı ve uygulanacağı açıklanarak, bu yaklaşımı destekleyen bir yazılım geliştirilmiştir. Bilişsel süreç yaklaşımının, doğrudan öğretim yakalaşımına kıyasla öğrenilen sosyal becerilerin genellenebilirliğini artırması ve becerinin kalıcılığını sağlaması, bu yaklaşımın benimsenmesinin nedenidir. Bilişsel süreç yaklaşımının odak noktası, bireye yetersiz olduğu sosyal becerilerin tek tek öğretilmesi yerine, bireye sosyal ortamlarda karşılaşabileceği sosyal problemleri çözebilme becerisi kazandırmaktır. Tek bir becerinin öğretimi yerine bütün sosyal becerilerin kazanımında kullanılabilecek süreç öğretilerek beceri öğretimi yapılmaktadır. Bu durum, bireyin öğrendiği becerileri sergilemelerini kolaylaştırmakta, genelleme yapma becerisini artırmaktadır.

Otistik olsun olmasın tüm bireylerin, toplumsal yaşamda etkili ve verimli olabilmeleri için, sosyal becerilerde yeterli olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, otistik ve zihinsel engelli çocuklar için hazırlanan eğitim programları içerisinde sosyal becerilerin öğretiminin yer alması gerekliliğini önemle vurgulamaktayız.

Bu tez çalışmasının, otistik olan veya olmayan çocuğa sahip anne babalara, öğretmenlere ve uzmanlara sosyal beceri öğretiminde yol göstereceğine inanıyor, sosyal becerilerinde yetersizlikleri olan çocuklara, bilişsel süreç yaklaşımı ile gereksinimleri olan birçok sosyal becerinin öğretilebileceğini umuyoruz.

KAYNAKLAR

1. AAMR (American Association on Mental). (1992). Mental Retardation: Definition, classification and systems of supports. Washington, D.C: American Association on Mental Retardation.

2. Agran, M., Wehmeyer, M. (1999) Teaching problem solving to students with mental retardation. Washington, D.C: American Association on Mental Retardation.

3. Bacanlı, H. (1999). Sosyal beceri eğitimi. Ankara: Nobrl Yayın Dağıtım.

4. Brocman, M.P. (1988). Best practices in assetments of social skills and peer interaction. A. Thomas., J. Grimes (Eds). Best practices in school psychology (pp.31-41). Washington: National Association of Schools Psychologist.

5. Calderellai P., Merrelli K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. School Psychology Review, 26(2), 264-278.

6. Cartledge, G., Milburn, J.F. (Eds). (1986). Teaching social skills to children. New York: Pergamon Press.

7. Chandsey-Rusc, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in emloyment settings. American Journal on Mental Retardation, 96(4), 405-418.

8. Christopher, J.S., Nangle, D.W., Hansen, D.J. (1993). Social skills interventios with adolescents. Current issues and procedures. Behavior Modification, 17(3), 314-338.

9. Collet-Klingenberg, L., Chadsey-Rusc, J. (1991). Using a cognitive process approach to teach social skills. Education and Training in Mental Retardation, 26, 258-270.

10. Çifçi, İ. (2005).Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi programının etkinliğinin incelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

11. Dever, R.B. Knapczyk, D.R. (1997). Teaching persons with mental retardation. A model for curriculum development and teaching. Bostan: Mc Graw Hill.

12. Elksinin, I.K., Elksinin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. Intervention in School and Clinic, 33(3), 131-142.

13. Elliot, S.N., Gresham , F.M. (1993). Social skills interventions for children. Behavior Modification, 17(3), 287-313.

14. Gresham, F.M, ve Elliot, S.N., (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. The Journal of Special Education, 21(1), 167-181.

15. Greham, F.M., Reschlyi D.J., (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assesment of adaptive behavior, social skills and peer acceptance. Journal of School Psychology, 25,367-381.

16. Gresham, F.M. (1988). Best practices in school skills training. Thomas, A., Grimes, J(Eds). Best Practices in school psychology (31-41). Washington: National Association of School Psychologist.

17. Hughes, C., Rusch, F.R. (1989). Teaching supported employees with severe mental retardation to solve problems. Journal of Applied Behavior Ananlysis, 22(4), 365-372.

18. Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1990). Social skills for successful group work. Educational Leadership, 47, 29-33.

19. McFall, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. Behavioral Assesment, 4,1-33.

20. Özel Eğitim Bilgi Ve Paylaşım Platformu, 2008. http://www.ozelegitimci.org/

21. Warger, C.L., Rutherford, R. (1996). Social skills instruction: A collaborative approach. Washington: Foundation for Exceptional Innovations.

22. Webster-Staratton, C. (1999). How to promote childrens social and emotional competence. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

23. Zirpoli, T.J., Melloy, J.K. (1997). Behavior management. Application for teachers and parents. New Jersey: Prentice Hall.

24. Gresham, F.M.(1997) Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are and should go. Education and Treatment of Children. 20(3) 233-250

25. Gumpel, T.(1994). Social competence and social skills training for person with mental retardation; An expansion of behavioral paradigm. Education and training in mental Retardation and Developmental Disabilities, Septemper, 194-201

26. Huang,W. Cuvo, A.J.(1997) Teaching supported employees with severe mental in job-related settings. Behavior Modification.21(1),3-44

27. Johnson, D,W., Johnson, R.T. (1990). Social skills for successful group work. Educational Leadership, 47, 29-33.

28. Kerr, M.M., Nelson, C.M. (1989) Strategies for managing behavior problems in the classroom (2 nd(2nin üstünde nd) ed.). New Jersy: Prentice Hall.

29. Ladd, G.W., Mize, J. (1983) A cognitive- social learning model of social skill traning. Psychological Review, 90(2), 127-157.

30. McConnell, S.R., Odom, S.L. (1999) A multimeasure performance based assessment of social competence in young children with disabilities. Topics in Early Childhood Speacial Education, 19(2), 67-74.

31. McDonnell, J., Hardman, M.L., Hightower,j., Kelfer-O'Donnell, R.,Drew,C. (1993) Impact of community-based instruction on the development of adaptive behavior of secondry level students with mental retardation. American Journal on Mental Retardation, 97(5), 575-584.

32. McFall, R.M. (1982) A review and reformulation of the concept of social skills Behavioral Assessment,4,1-33.

33. Merrell, K.W.,Gimpell,G.A. (1998). Social Skills of Children and Adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment. London: Lawrence Erlbaum

Associates Publishes.

34. Odam. L., McConnel, r ve Chandler,L.(1994) Acceptability and feasibility of classrom based social interaction interventions for young children with disabilities Exceptional Children, 60(3), 226-236.

35. Q'Reilly, M.F., Chadsey-Rusch,J. (1992) Teaching a social skills problem solving appoach to workers with mental retardation: an analysis of generalization. Education and Training in Mental Retardation, 27,324-334.

36. Sargent, L.R. (1991) Social skills for school and community. Systematic instruction for children and youth with cognitive delay. Washington, D.C. : The Division on mental Retardation of The Council for Exceptional Children.

37. Serna, L. (1993) Social skills instruction. In E.A, Polloway; J.R. Patton. (Eds). Strategies for teaching learners with special needs. (5th(5in üstünde th) ed.). (pp. 437-458) New York Macmillans Publishing Company.

38. Simpson, R.L., Myles, B.S., Sasso, G.M., Kamps, D.M.,(1997) Social skills for students with autism. The Council for Exceptional Children, United States of America.

39. Sucukoğlu, B.,Çiftci, I. (2001) Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel engeli çoçuklar için sosyal beceri eğitimi Ankara: A.Ü. Basımevi.

40. Vaughn, S.(1991) social skills enhancamant in students with learning disabilities. B.Y. Wong(Eds.) Learning about learning disabilities, (pp.407-439). California: Academic Press.

41. Webster-Stratton. C.(1999) How to promote childrens social and emotional competence. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

ÖZGEÇMİŞ

Volkan KULİKOĞLU, 22 Temmuz 1984 tarihinde Erzincan ili Tercan ilçesinde doğdu. İlk, Orta ve Lise öğrenimini Erzincan'da tamamladıktan sonra 2002 yılında Trakya Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Bilgisayar Mühendisliği bölümünü kazandı ve bu bölümden 2006 yılında mezun oldu. 2006 yılı Ağustos ayında İda Bilişim Teknolojileri yazılım şirketinde yazılım mühendisi olarak çalışmaya başladı. 2007 yılı Temmuz ayında Techtonic Group IT Consultancy Training Industry and Trading Corporation şirketinde çalışmaya başlayan Volkan KULİKOĞLU, 2007 yılı Eylül ayında Trakya Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümünde Yüksek Lisans çalışmalarına başladı. 2008 yılı Temmuz ayında ILAP Holding bünyesinde ki Treda Bilişim Teknolojileri şirketinde Yazılım Geliştirme Uzmanı olarak çalışmaya başladı ve halen devam etmektedir.