

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Sosyal Beceri Öğretim Müdahaleleri*

Didem Güven**

Sami Sipahi Ortaokulu Zihin Eng. Öğr

İbrahim Halil Diken***

Anadolu Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, 2000–2012 yılları arasında okul öncesi dönemde 3–6 yaş aralığında otizm spektrum bozukluğu(OSB) olan çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahalelerini gözden geçirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma üniversitelerin (Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi) online olarak EBSCO (Academic Search Complete ve ERIC) ve SAGE veri tabanlarında yayımlanan 23 makale incelenerek gerçekleştirilmiştir. İncelenen bu çalışmalar, OSB yelpazesinin farklı tanılarını içeren ve normal gelişim gösteren 283 çocukla yapılmış araştırmalardır. Bu araştırmalarda farklı yöntemlerin kullanıldığı ve bu farklı yöntemlerin etkililiklerinin sınındığı görülmüştür. Ayrıca OSB’li çocukların yoğun bir şekilde okul öncesi eğitimlerden yararlandığı anlaşılmış ve erken tanılamaya bağlı olarak okul öncesi dönemde erken müdahalenin önemli olduğu yapılan analizler sonucunda ortaya konmuştur. Yapılan analiz sonucunda, Türkiye’de okul öncesi döneme ilişkin OSB’li çocuklara yönelik herhangi bir sosyal beceri öğretimi (SBÖ)’ne rastlanmamıştır. Dolayısıyla Türkiye’de okul öncesi dönemde eğitimini sürdüren OSB’li çocuklara SBÖ’lerinin arttırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluk, sosyal beceri öğretim müdahaleleri, okul öncesi dönem

Abstract

This study, is a revision study intended for social skills teaching, carried out between 2000 and 2012 with preschool children between 3 and 6 who have autism spectrum disorder. 23 articles have been reached intended for the study. Those researches have been carried out with 200 children who have different range of autism spectrum disorder and 83 children who have normal development. They are the researches that different types of procedures have been used and effectiveness have been brought up. From all of the researches it has been understood that, the individuals who have autism spectrum disorder, benefit from preschool education and depending early diagnosis,, the importance of early intervention is once more revealed. As a result, any autism spectrum disorder concerning preschool period hasn’t been encountered. Thereby, in Turkey, the individuals who have autism spectrum disorder must be socially included and have preschool education like their normally progressed peers as soon as possible and the social including applications must be increased in preschool period.

Key Words: Autism spectrum disorder, social skills teaching, preschool period.

* İ.H. Diken tarafından yönetilen doktora dersinde üretilmiştir.

** Sami Sipahi Ortaokulu E-posta: didemguven1981@gmail.com

*** Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, E-posta: ihdiken@gmail.com

Otizm ve ilgili Yaygın Gelişim Bozukluğu (YGB) ilk olarak; sosyal, iletişimsel ve diğer becerilerdeki çarpıklık, gecikme olarak nitelendirilmiştir (Kok, Kong ve Bernard- Opitz, 2001; Kroeger, Schultz ve Newsom,2007; Leaf ve diğ.,2010; Reichow ve Volkmar, 2010; Webb ve diğ., 2011). DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı) ise, otizm spektrum bozukluğunu; toplumsal etkileşim ve iletişimde kullanılan dil ya da sembolik/ imgesel oyun becerilerinin, en az birinde, üç yaşından önce gecikmelerin, olağan dışı bir işlevselliğin olması, toplumsal etkileşim ve iletişimde yetersizlikler ile davranışlar, ilgi ve etkinliklerde sınırlı basmakalıp, yineleyici örüntülerle tanımlanmış gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlamıştır (Diken,2010). İlgili tanımlarda da belirtilen bu gecikmeler, bebeklikle görülmekle birlikte okul öncesi dönemde de devam etmektedir (Kohler, Anthony, Steighner ve Hoyson, 2001). Ayrıca, OSB tanısı alan okul öncesi dönemdeki çocuklar, iletişim becerileri başta olmak üzere iletişim ve sosyal becerilerin yer aldığı oyun becerilerini de sergilemekte zorluk yaşamaktadırlar. Bununla birlikte dil gelişiminde de normal gelişim gösteren çocuklara göre bir takım eksiklikler sergilemektedirler (Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams, 2011). Bu açıklamalardan anlaşıldığı gibi OSB'li çocuklardagenel olarak sosyal beceri çatısı altında kabul edilen sosyal iletişim, oyun ve diğer temel becerilerde eksiklikler görülmektedir. Dolayısıyla belirtilen alanlardaki sosyal beceri eksiklikleri araştırılarak, bu konuda müdahaleler geliştirilmiştir (Dykstra, Boyd., Linda, Watson, Crais & Baranek, 2011) ve bu müdahalelere sosyal beceri müdahaleleri (SBM) denilmiştir. OSB tanısı alan her yaş grubundaki bireylere yönelik SBM bulunmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi OSB'li çocuklara uygulanan bu SBM'lerinin büyük çoğunluğu; eğitim ve öğretim süresince beklenen sonuçları da ortaya çıkarmışlardır (Chandler, Lubeck ve Fowler, 1992).

İster OSB'li olsun isterse normal gelişim gösterecek her çocuk yaşamın ilk yıllarında hayata uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu uyum sürecine ilişkin gelişme çocuklarda, üç beş yaş aralığındadaha hızlı olmaktadır ve hızlı öğrenmektedirler. Ancak bazı çocuklar yaşamlarının ilk yıllarında uyum sürecine ilişkin uygulamada güçlükler yaşamakta ve bu süreç boyunca daha yoğun ve doğrudan müdahalelere gereksinim duyulmaktadır (Moore, 2010; Stanton-Chapman, Denning ve Jamison, 2008). Bu belirtilen çocuklardan bir kısmı da özel gereksinimli çocuklardır. Tıpkı normal gelişim gösteren çocuklar gibi özel gereksinimli çocuklarda ilk yıllarda belli alanlarda belli becerilerin öğreniminde sıkıntı yaşarlar. Özellikle de OSB olan okul öncesi çocukların, genel olarak oyun ve sosyal iletişim becerilerinde yetersizlikler yaşamaktadırlar (Dykstra ve diğ., 2011). Bu nedenle alanyazın özel gereksinimli tüm bireyler için erken müdahalenin önemine vurgu yapmaktadır. Belirtilen bu erken müdahalenin öneminin artmasıyla birlikte OSB'li okul öncesi çocuklara yönelik SBM'lerde de artış olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde OSB'li çocuklara yönelik bilimsel SBM'lerdeki artış sayısal olarak Şekil 1'de de ifade edilmeye çalışılmıştır. 2000, 2004 ve 2012 yıllarında yapılan herhangi bir sosyal beceri çalışmasına ulaşılamamakla birlikte en çok çalışmanın 2007 yılında gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

OSB'li çocuklar için SBM'lerin önemine ilişkin yapılan tüm bu açıklamalardan sonra sosyal becerinin ne olduğunu da tanımlamak gerekmektedir. Ne var ki sosyal becerinin kapsamının çok geniş olması nedeniyle tanımı net olarak yapılamamaktadır (Güven ve Vuran, 2012). Rao, Beidel ve Murray (2007), farklı tanımlamaları bir araya getirmeye çalışarak sosyal beceriyi, olumlu sosyal etkileşimle sonuçlanan (Elliott ve Gresham, 1987; Gresham, 1986) ve sosyal değişim süresince gülümseme, göz kontağı kurma, soru sorma/ cevap verme ve takdir etme, beğenilme, zorunlu kişilerarası etkili iletişim için sözel olan ve olmayan özel davranışlar (Beidel, Turner & Morris, 2000) olarak tanımlamışlardır. Davranışçı yaklaşımın bakış açısından gelen ve bu yaklaşımın ilkelerine dayanan bir kavram olarak bakıldığında ise sosyal beceriler tanımlanabilir, gözlenebilir, farklı özellikleri olan ve belirli sosyal durumlarda etkili şekilde olumlu sosyal sonuçlar sağlayan öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanabilmektedir(Cartledge ve Milburn, 1986;Koçancı, 2006;Korinek ve Popp, 1997;Sugai ve Lewis, 1996;Zirpoli ve Melloy, 1997, akt. Çolak, 2007).

SBÖ'ye ilişkin olarak, üzerinde durulması gereken bir diğer konu ise öğretim sırasında kullanılan yöntemlerdir. Alanyazında çok farklı sosyal beceri tanımı olduğu gibi çok fazla sayıda SBM yöntemleri olduğu da görülmekte ve bu müdahaleler kapsamındaki öğretim yöntemleri farklı araştırmacılar tarafından farklı gruplanmaktadır. Banda, Hart ve Liu-Gitz (2010), akran öğretimi, akran ya da yetişkin modeli, replik/replik

silikleştirme, doğrudan öğretim, pekiştireçler, video model, grupta sosyal beceri öğretimini temel sosyal beceri öğretim yöntemleri olarak gruplarken; Olcay- Gül ve Vuran (2009), doğrudan öğretim, sosyal pekiştirme, geri bildirim, ipucu sunma, fırsat öğretimi, şekil verme, model olma, davranışsal prova, işbirlikli öğrenme, akran aracılığıyla öğretim, sosyal öyküler ve video model uygulamalarını sosyal beceri öğretiminde yer alan belli başlı öğretim yöntemleri olarak bildirmişlerdir. Her ne kadar otizm tanısı alan farklı yaş gruplarındaki bireylere farklı yöntemlerle SBÖ'ler uygulansa da okul öncesi dönemde OSB'li çocuklara farklı yöntemlerle SBÖ çok önemlidir. Erken yıllarda sunulan SBÖ programları, OSB'li çocukların gerek okulda akademik becerilerin öğretimine gerekse davranış problemlerini önleme konusunda etkili olmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma genel olarak OSB'li çocuklara yönelik gerçekleştirilen SBÖ yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğini belirlemek ve çocuklara hazırlanacak müdahale programları için bir yol haritası çizilmesibakımından önemlidir. Yapılan bu çalışmada, OSB tanısı alan çocuklara, SBÖ'ne ilişkin yapılan çalışmaların belli özelliklerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Alanyazında da OSB'li çocuklara SBÖ'ne ilişkin bir gözden geçirme çalışmasına rastlanmaması nedeniyle de böylesi genel anlamda bilgi verici bir çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu doğrultuda bu çalışmanın genel amacı, OSB tanısı alan okul öncesi çocuklara yönelik yapılan ve ulaşılabilen SBÖ araştırmalarını aşağıdaki araştırma sorularında belirlenen başlıklara göre analiz etmektir.

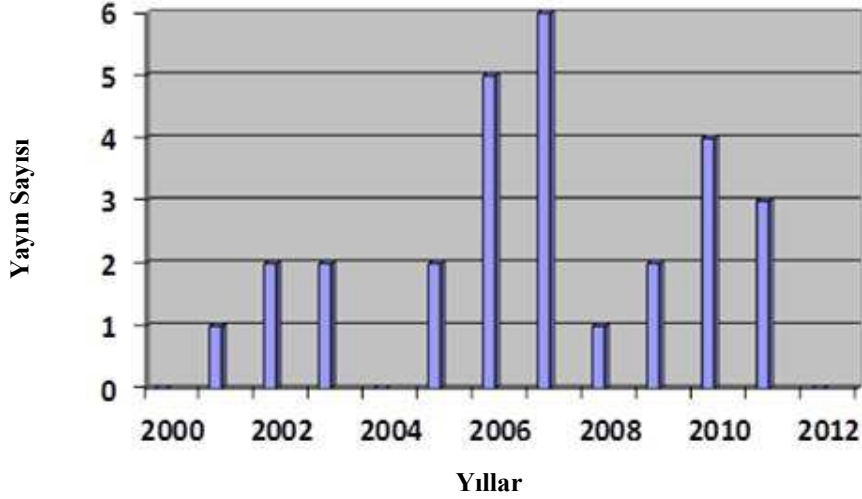
1. Ulaşılan araştırmalarda yer alan katılımcı özellikleri nelerdir?
2. Araştırmalarda SBÖ hangi ortamlarda gerçekleştirilmiştir?
3. SBÖ gerçekleştirilirken hangi yöntemler kullanılmıştır ve etkililikleri nasıldır?
4. Araştırmalar ne kadar süreyle ve kaç oturum sürdürülmüştür?
5. Kullanılan araştırma modelleri nelerdir? İzleme, genelleme, gözlemcilerarası güvenirlilik, uygulama güvenirliliği toplanmış mıdır? Sonuçları nasıldır?
6. Sosyal geçerlik verileri toplanmış mıdır? Hangi yöntemle toplanmıştır? Toplanan veriler sosyal geçerliğin hangi boyutunu içermektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırmaların ayrıntılı analizini içermektedir. Bu çalışmada, okul öncesi dönemde SBÖ'ye ilişkin yapılan çalışmaların raporlarının ayrıntılı analizinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaçla yukarıda oluşturulan araştırma sorularına göre bir tablo (Tablo 1) oluşturulmuştur. İncelenen her makale ilgili başlığa göre oluşturulan tabloda kısaca "var" ya da "yok" şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca, sorulara göre ilgili başlığa kısaca açıklama yazılarak tabloda her bir makalenin dökümü gerçekleştirilmiştir. Son olarak, ilgili başlık altında veriler alt başlıklarına göre gruplanarak yüzde (%) olarak raporlaştırılmıştır.

Bu çalışmada, araştırmanın çerçevesini çizmek amacıyla bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütlerin birincisi, araştırmaların 2000- 2012 yılları arasında yapılmış, nicel bir araştırma olması ve hakemli bir dergide yayınlanmış olmasıdır. Diğer ölçütler ise, bağımlı değişkenin bir ya da birden çok sosyal beceriyi içermesi, her beceri öğretiminde mutlaka SBÖ'ye yer verilmesi, katılımcıların OSB şemsiyesi altında yer alan yüksek işlevli otizm bozukluğu (OSB), Asperger Sendromu (AS) ya da yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) başlıkları altında tanılanan okul öncesi çocuklar olarak belirtilmesi şeklindedir. Ancak 2000, 2004 ve 2012 yıllarında OSB'li çocuklara yönelik herhangi bir SBÖ çalışmasına rastlanmamıştır. Ayrıca 2001 ve 2003 yıllarında yapılmış iki çalışma ile 2002 yılındaki iki çalışma nitel araştırma şeklinde desenlendiği ve araştırmanın ölçütlerine uymadığı gerekçesiyle çalışmaya dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, belirlenen ölçütleri karşılayan ve 2000–2012 yılları arası gerçekleştiren 23 çalışmaya ulaşılmış ve ulaşılabilen bu makalelerle de ayrıntılı doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Yıllara göre sayısal olarak OSB'li çocuklarla gerçekleştirilen SBM'ler, Şekil-1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yıllara göre sayısal olarak OSB'li çocuklarla gerçekleştirilen SBM'ler

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen anahtar sözcükler kullanılarak internet üzerinden sosyal beceri öğretimine ilişkin araştırma makalelerine ulaşılmıştır. İlgili makalelere ulaşmak amacıyla üniversitelerin (Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi) online olarak EBSCO (Academic Search Complete ve ERIC) ve SAGE veri tabanlarıyla kullanılarak elektronik tarama gerçekleştirilmiştir. Veritabanlarında gerçekleştirilen ayrıntılı aramalarda ise sosyal beceriler, SBÖ, SBM, sosyal yeterlilik, otizm, yüksek işlevli otizm bozukluğu, OSB, AS, YGB, otistik bozukluk, zihin engeli, gelişimsel yetersizlik gibi anahtar sözcükler Türkçe ve İngilizce olarak yazılarak alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan alanyazın incelemesi doğrultusunda OSB tanısı alan çocuklara yönelik, SBÖ'yle ilgili olarak; a) demografik özellikler (katılımcıların sayısı, yaşı, tanısı, ortam, öğretim süresi, bağımlı değişken(sosyal beceri/ler), bağımsız değişken (öğretim yöntemi), b) yöntem özellikleri (araştırma modeli, araştırma güvenilirliği, sosyal geçerlik verileri), c) bulgu özellikleri (yöntemin etkili olduğu denek sayısı, kalıcılık bulguları, genelleme bulguları) başlıklarına göre analizler gerçekleştirilmiştir. Bu başlıklar ve alt başlıklara ilişkin ayrıntılı analiz Tablo 1'de yer almaktadır.

Ayrıca bu çalışmada güvenilirlik çalışmasına da ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında araştırmacılar, birbirlerinden bağımsız olarak, ilgili araştırmaların okumalarını gerçekleştirmişlerdir. Bağımsız okumalardan sonra oluşturulan her bir kategoriye ilişkin olarak gerekli notlar alınmış ve kategorilere ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Uzlaşılan ve uzlaşılmayan kategori bilgileri tartışıldıktan sonra, ayrıntılı bir şekilde yorumlanmış ve tartışma bölümünde tek tek ele alınarak yazılı bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca tartışılan bulgular, alanyazınla da desteklenerek ilişkili bilgiler güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmanın bulguları üç ana başlık ve bu ana başlıklara bağlı alt başlıklar halinde kategorilere ayrılarak tablolaştırılmıştır (Tablo-1). Ele alınan kategoriler ve tabloda yer alan veriler bulgularla birlikte ayrıntılı olarak raporlaştırılmıştır.

Tablo 1
OSB Tanısı Alan Okul Öncesi Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminin Gerçekleştirildiği Çalışmalar

Kaynak	Bağımlı Değişken (Sosyal Beceri)	Bağımsız Değişken	Deneyimin Tanımlanması/ Cinsiyet/ Yaşı	İzleme/ Genelleme	Arastırma Deneyim/ Deneyim Ortamı	Uygulama Süresi	Sosyal Geçerlilik	Uygulanacak Çözlemlerarası Geçerlilik	Etkililik
Genç, Coulbourn ve Kyriakos, 2005	Uygun yanıt verme	Canlı model olma/ video ile model olma / pekiştirme/pekiştirme kullanılarak uygun yanıt verme becerisi müdahale	Ortam (3) E:2 K:1	Var / Var 1. ve 3. ay / Farklı terapötik oturumlarla 2. ay /...	Tek denek, çoklu başlama Katılımcıların evleri	Haftada 15-20dk 12 oturum 3 ay	Yok	Yok / Var	Canlı model olma/ video ile model olma müdahaleleri sosyal beceri öğretimi süreci etkili bir öğretimdir.
Kalya ve Avramis, 2005	Solbet becerileri	Aktarılabilecek davranış müdahalesiyle solbet becerisi öğretimi	Ortam (5) E:15 K:15 3.10 ve 4.7	Var / Yok normal	ABA Kaydırma ortamı (Kes)	12 oturum 3 ay	Yok	Var / Var	Başarılı cevap vermede ve iletişim başlamada grupla öğretiminin etkiliidir.
Gena, 2006	İletişim - sözellik sosyal başlangıçlar	İyucu ve sosyal pekiştirme kullanılarak sosyal iletişim başlatma müdahalesi	Ortam (4) E:2 K:2 3.10-4.7	Yok / Var / farklı terapötik oturumlarla	Tek denek, çoklu başlama Kaydırma ortamı (Anabokulu)	9-13.15 ay	Var Aile ve öğretmen	Yok / Var	Çoklu öğretim - eşliğinde sosyal pekiştirme ile iletişim becerisi artırma yönelik iletişim kurmada etkiliidir.
Hine ve Wolery, 2006	Oyun becerisi	Point-of-view video modeliyile oyun becerisi müdahalesi	Ortam (2) K:2 30-43	Var / Var farklı oturum, farklı oyuncak	Çoklu başlama Kaydırma ortamı (Desaklı)	61 oturum	Var 5th ileri örnek, 20 unv. öğrencisi	Var / Var	Bu yöntem tüm oyun becerisi öğretiminde her 2 çocukta da etkiliidir.
Ingersoll ve Gergans, 2006	Doğrudan taklit becerileri	Karşılıklı taklit becerisi öğretimi	Ortam E:2 K:1 31-43	Var / Var 1. ay / ev, kendi oyuncakları	Çoklu başlama	20 oturum	Var Aile memnuniyet anketi	Var / Yok	Doğal ortamda ve aile desteğiyle müdahale etkiliidir.
Kasari, Freeman, Papanella, 2006	Sembolik oyun- ortak dikkat	Fiksen Müdahale Programı müdahalesi ile sembolik oyun ve ortak dikkate yönelik öğretim	Ortam E:46 K:12 3-4	Yok / Var .../ farklı oturum	Klinik ortam Onesit-sontest Kaydırma ortamı (Anabokulu)	25-30 oturum	Yok	Var / Yok	Evide sembolik oyun düzeylerinin arttığı anneye ovrakten ortak dikkate de çoğun başlangıç iletişimlerde artış gözlemlenmiştir.
Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006	Ortak dikkat ve ilişkili beceriler programı	Ortak dikkat eğitim programı müdahalesi	Ortam (4) Ortam (6) E:10	Var / Yok 3 ay /...	Tek denek, çoklu başlama Uygulama merkezi	10 hafta	Yok	Yok / Var	Öğretim yönetimi ile ortak dikkate yönelik beceriler gelişmiştir.
Chung ve diğ., 2007	Sosyal iletişim becerileri	Akran merkezli sosyal beceri programının grup müdahalesi uygulaması	Ortam (4) Ortam (6) E:4 6.8-7.7	Yok / Yok	Onesit-sontest Yok	12 hafta (90 oturumlar)	Yok	Yok / Var	Bu yaş grubunda yüksek işlevli ortak dikkate yönelik becerilerde bu yöntem etkiliidir.
Crozier ve Tineam, 2007	Uygun oyun becerileri	Sosyal öyküler aracılığıyla sosyal beceri öğretimi	OSB E:3 3-5	Var / Yok 1., 2. ve 3. hafta/...	ABAB (2 çocuk), ABACBC (1 çocuk) Tek denek, çoklu başlama Kaydırma ortamı Ünv. Uyg. Birimi	26-28 oturum	Var Sınıf & özel eğitim öğretmeni	Var / Var	Uygun davranışlar yetiştirip uygun olmayan davranışlar sınımlanmıştır.

E: Erkek K: Kız

Kaynak	Bağımlı Değişken (Sosyal Beceri)	Bağımsız Değişken	Deneklerin Tamsi/ Cinsiyeti/ Yaşı	İzleme/ Genelene	Araştırma Deneysel Deseni/ Ortam	Uygulama Süresi	Sosyal Geçerlilik	Uygulamacı Güvenliği/ Gözlemcilerarası Güvenlik	Etiltilik
Ingersoll, Lewis ve Kroman,2007	Sosyal iletişim	Doğal taklit öğretimi	Ötizm E: 5	Var / Var Lay/yeni terapisi, yeni ortam ve materyal	Tek denek, çoklu başlama Derslik	20 dk, 33-41 gün	Var 36 lisans öğrencisi, 5'li likert anket	Var / Yok	Eğitim ortamında davranışlar artmıştır, genelleme 1 öğrencide e uygulandıktan düşük veri elde edilmiştir.
Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers,2007	Sosyal iletişim	Mış gibi oynama sosyal iletişim öğretimi	Ötizm (28; ort: 57.6 ay), gelişimsel gerilik (18; ort: 39 ay), normal gelişim (27; ort: 30.1 ay)	Yok/Yok	Öntest-sontest	Yok	Yok	Yok	Sozel /sozel olmayan zeka alanında önemli bir fark bulunmamıştır. Sosyo ekonomik aileler gruplar arasında önemli farklar bulunmamaktadır. Kronolojik yaşlar açısından bakıldığında 3 yaş grubunda önemli farklar bulunmamıştır.
Kohler, Graeman, Raelke ve Higham,2007	Sosyal etkileşim	Atkedislik becerileri paketi öğretimi	Ötizm (1), normal gelişim (6) K: 5 E: 1	Var /Yok 15 ve22. oturum	Tek denek, çoklu başlama Kaynaştırma sınıfı (Anasınıfı)	33 oturum	Var Akran karşılaştırması	Yok / Var	Öğretmen destekleştiren beceriler sağlanmıştır.
Kroeger, Schullz ve Newson,2007	Oyun becerileri	Doğrudan öğretim içinde video model aracılığıyla sosyal beceri öğretim/ Oyun aktivitesi grup öğretimi	Ötizm (25) E:20, K: 5	Yok/Yok	Öntest-sontest	15 oturum	Yok	Var /Yok	Her iki grubun sosyal davranışlarında artış gördüklerini bildirmişlerdir.
Betz, Higbee ve Reagon,2008	Sosyal etkileşim	Ortak etkinlik programı öğretimi	Ötizm (6) E: 6 4-5	Var /Var .../yeni oyun	Tek denek, çoklu başlama Kaynaştırma ortamı	51 oturum	Yok	Yok / Var	Tüm gruplar etkinlik programını ipucu desteği olmadan başarıyla bitirmişler.
Koegel, Vernon ve Koegel, 2009	İletişime yönelik sosyal başlatmalar	Temel tepki öğretimi	Ötizm E: 3	Yok /Yok	ABAB deseni Doğal ortam (ev)	12 oturum	Yok	Var /Yok	Müdahaleye gömülen sosyal etkileşimler tüm iletişime yönelik başlatmalarda etkili olmuştur.
Leaf ve diğ.,2009	Sosyal beceri paketi	Öğretim yönergelerine göre olumlu sosyal beceri paketi öğretimi	3-2-3-5 Yüksek işlevli otistik bizziklik E: 3	Var_ balce ve simf. değişiklikler/....	Tek denek, çoklu başlama_ öntest sontest	14 oturum	Yok	Var /Var	%80 oranında becerilerin tüm çocuklarda öğretimiştir.
Bardi, Hart ve Liu-Giz, 2010	Sosyal iletişim, oyun yanıı verne	Akran müdahalesiyle sosyal beceri öğretimi	Ötizm (2), normal gelişim(2) E: 2	Yok /Yok	Kaynaştırma ortamı Tek denek, çoklu başlama Kaynaştırma ortamı (Anasınıfı)	13-17 oturum	Yok	Yok / Var	Tüm öğrenim oturumları kaynaştırma ortamlarında başlatılmıştır.
Deitchman, Reeve, Reeve ve Progar,2010	İletişime yönelik sosyal başlatmalar	Kendi kendini yönetme eğitimi içerisinde yerleştirilms olan işbirliğine dayalı videoyla geri bildirim yöntemi	Ötizm (3) 5.6.7	Var /Var Oluşt karşılama/...	Öntest sontest Kaynaştırma ortamı	26-27 oturum	Var sınıf ve bnaş öğrencilerinin tümü 3'lü likert anket	Var /Var	Her üç çocukta bu yöntemle beklenen sosyal beceriler tüm ortamlarda sergilenmiştir.
Leaf ve diğ.,2010	Akrana yönelik iletişim becerileri	Öğretme etkileşim prosedürlerine dayalı sosyal beceri öğretimi müdahalesi	Ötizm (5), normal gelişim (2) E: 5 K.2 4-6	Var /Var Oluşt karşılama/ farklı akran	Tek denek, çoklu yoklama Kaynaştırma ortamı (Ana sınıfı)	7-5 ay 1.5 saat	Var Aile 17 soruluk 5'li likert anket	Var /Var	2 çocuk 4. sosyal beceriyi, 2 çocuk 2 sosyal beceriyi, 1 çocuk 3 sosyal beceriyi genellemiştir

E: Erkek K: Kız

Kaynak	Bağımlı Değişken (Sosyal Beceri)	Bağımsız Değişken	Deneklerin Tanımı/ Cinsiyet/ Yaşı	İzleme/ Genelleme	Deneyim Desenim/ Ortam	Uygulama Süresi	Sosyal Geçerlilik	Uygulama Güvenirliği/ Gözlenmelerası Güvenirlik	Etkililik
Sanchez, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010	Oyun becerileri	Video ile eş zamanlı model olma yöntemi/ Geleneksel video ile öğretim yöntemi	Otizm (2) E: 2	Var/Var 1., 2. hafta / farklı oyuncak, sunum ve ortam	ABBABAAB (Ana sınıfı) Kaynaştırma ortamı başlama	117-128 oturum	Var 16 öğretmen 5'li likert anket	Var/Var	2. yöntemde 1 çocukta etkili öğretim, 1 çocukta ise video ile eş zamanlı model olma yöntemi daha etkilidir. 4 çocukta da etkili olmuştur. Öğretmenler ve ilgili uzmanlar öğretimin etkinliğini raporlamışlardır.
Buggey, Hoomes, Sheerberger ve Williams, 2011	İletişime yönelik sosyal başlatmalar	Kendi kendine model olmaya dayalı sosyal iletişim öğretimi	5, 4-5, 11 Başka adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (4) E: 2, K: 2 4, 5-5, 10	Var/Var Ölçüt karşılamamış..	Tek denek, çoklu başlama Kaynaştırma ortamı (Ana sınıfı)	59 oturum	Var Öğretmenler, terapist, aile 5 açık uçlu soru	Var/Var	
Dystra ve diğ., 2011	Sosyal iletişim, oyun becerileri	İleri sosyal iletişim ve oyun (ASAP) müdahalesi	Ötizm (4) E: 4, K: 3 3, 8-4, 10	Yok/ Yok	Tek denek, çoklu başlama Kaynaştırma ortamı (Ana sınıfı)	39 oturum	Var Uygulama öğretmenler, terapist	Var/Var	3 çocukta başta olmak üzere tüm öğrencilerde etkilidir.
Leaf ve diğ., 2011	Akraba yönelik iletişim kurma becerileri	Uygulamalı davranış analize dayalı küçük grupla SRO	Ötizm (3), normal gelişim (3), başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (2) E: 6 K: 2 3, 1 - 6, 6	Var/Var Ölçüt karşılamamış..	Deneyim olmayan gözlemlere dayalı veri toplama Kaynaştırma ortamı (Ana sınıfı)	16 ay 120 dakikalık haftada 2 oturum	Var (aile)	Yok/ Yok	Grup müdahalesinin etkili olduğu bildirilmiştir

E: Erkek K: Kız

Demografik Özellikler

Yaş: Okul öncesi dönemde OSB'li çocuklara yönelik SBÖ çalışmalarının sadece %8.6'sında (Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers,2007; Whalen, Schreibman ve Ingersoll,2006) yaş bilgisi net bir şekilde verilmemiştir. Bu çalışmalarda yaş bilgisi sadece oran olarak bildirilmiştir. Diğer çalışmaların (Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams, 2011; Crozier ve Tincani, 2007; Dykstra ve diğ., 2011; Gena, 2006; Kalyva ve Avramis, 2005 ve Koegel, Vernon ve Koegel, 2009) %33.3'ü, 3-4 yaş aralığında gerçekleştirilirken; %23.8'i (Banda, Hart ve Liu-Gitz, 2010; Chung Reavis, Mosconi, Drewry, Matthews ve Tasse, 2007; Deitchman, Reeve, Reeve, ve Progar,2010; Kasari, Freeman, Paparella, 2006; Leaf ve diğ.,2009 ve Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010), 5-7 yaş arası çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmalar, %14.2 oranlarında da, 3-6 yaş gibi geniş yaş aralığında (Gena, Couloura ve Kymissis, 2005; Leaf ve diğ., 2010; 2011); 2-4 yaş aralığında (Hine ve Wolery, 2006 ve Ingersoll, Lewis ve Kroman,2007; Ingersoll ve Gergans, 2006) ve 4-5 yaş aralığında (Betz, Higbee ve Reagon,2008 ; Kohler, Greteman, Raschke ve Highnam, 2007 ve Kroeger, Schultz ve Newson, 2007) gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, tanılamada kritik yaş aralığı olan 3-4 yaş aralığında çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir.

Cinsiyet: Banda, Hart ve Liu-Gitz (2010) ve Gena,(2006)'nın çalışmalarında sadece otizm tanısı alan bireylere ilişkin cinsiyet bilgisi verilmiştir. Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers(2007) ise, katılımcıların cinsiyetine ilişkin herhangi bir bilgi vermemiştir. Bunların dışında kalan 21 çalışma ise, cinsiyet bilgisini ayrıntılı bildirmiştir. Bu verilen bilgilere göre tüm katılımcıların, %75'i erkek, %25'i de kız çocuklardan oluşmaktadır. OSB'li çocuklara SBÖ'ne ilişkin yapılan çalışmalarda erkek katılımcıların yüksek bir oranda olduğu görülmektedir.

Tanı: 23 makalede toplam 200 çocuğun %59.7'sinin otizm, %6.3'ünün gelişimsel gerilik, %2.4'ünün yüksek işlevli otistik bozukluk; %2.1'inin ise başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk tanısı aldığı bildirilmiştir. Buna göre sosyal beceri öğretimi okul öncesi dönemde en fazla otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla yapılmaktadır.

Bağımlı değişken: Bu çalışmada, birbirine yakın ya da aynı bağımlı değişkenler bir arada gruplanmaya çalışılarak analiz edilmiştir. SBÖ başlığı altındaki çalışmaların %17.3'ünde sosyal iletişim (Chung ve diğ.,2007; Dykstra ve diğ., 2011; Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007; Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007); oyun (Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams, 2011; Crozier ve Tincani, 2007; Hine ve Wolery, 2006; Kroeger, Schultz ve Newson, 2007 ve Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010) ve iletişime yönelik sosyal başlatmalar (Deitchman, Reeve, Reeve ve Progar,2010; Gena, 2006; Koegel, Vernon ve Koegel, 2009) bağımlı değişkenlerolarak belirlenmişlerdir. Akranlarla iletişim kurma becerileri (Leaf ve diğ., 2010; 2011), sosyal etkileşim (Betz, Higbee ve Reagon, 2008; Kohler, Greteman, Raschke ve Highnam, 2007), ortak dikkat (Kasari, Freeman, Paparella, 2006 ve Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006), uygun yanıt vermeye yönelik beceriler(Banda, Hart ve Liu-Gitz, 2010 ve Gena, Couloura ve Kymissis, 2005) çalışmaların %8.6'sında hedef beceriler (bağımlı değişkenler) olarak belirlenmiştir. Çalışmaların %13'ünde ise; taklit becerileri, sohbet becerileri ile sohbet becerileri paketi öğretimi (Ingersoll ve Gergans, 2006; Kalyva ve Avramis, 2005 ve Leaf ve diğ., 2009) bağımlı değişkenler olarak seçilmişlerdir.

Bağımsız değişken: OSB tanısı alan okul öncesi çocuklara SBÖ için farklı öğretimsel yöntemler kullanılmıştır. Bu bölümde birbirine eş değer beceriler ya da benzer etkililik çalışması olan yöntemler aynı grupta incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmaların %30.4'ünde bir grup sosyal beceriden oluşturulan ya da standart bir paket şeklinde hazırlanan sosyal beceri öğretimi yer almaktadır (Betz, Higbee ve Reagon,2008; Dykstra ve diğ., 2011; Kasari, Freeman, Paparella, 2006; Leaf ve diğ., 2009, 2010 ve 2011 ve Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006). Akran müdahalesiyle SBÖ'ye ilişkin müdahaleler (Banda, Hart ve Liu-Gitz, 2010; Chung ve diğ., 2007; Kalyva ve Avramis, 2005 ve Kohler, Greteman, Raschke ve Highnam, 2007) ise çalışmaların, %17.3'ünde öğretim yöntemi olarak kullanılmıştır. İki öğretim yönteminin etkililiğini karşılaştırmaya yönelik yapılan çalışmalar tüm çalışmaların %13'ünü oluşturmaktadır (Gena, Couloura ve Kymissis, 2005; Kroeger,

Schultz ve Newson, 2007 ve Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010). Video ile öğretim yöntemi (Deitchman, Reeve, Reeve, ve Progar, 2010 ve Hine ve Wolery, 2006); diğer taraftan taklide dayalı öğretim yöntemleri (Ingersoll ve Gergans, 2006 ve Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007) çalışmaların %8.6'sında kullanılmıştır. Son olarak çalışmaların %21.7'sinde alanyazında etkililikleri kanıtlamış (kendi kendine model olma, temel tepki öğretimi, "-mı" gibi oyunla öğretim ve sosyal öyküler) sosyal beceri öğretim yöntemleri (Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams, 2011; Crozier ve Tincani, 2007; Gena, 2006; Koegel, Vernon ve Koegel, 2009 ve Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007) yer almıştır.

Ortam: Okul öncesi çocuklara yönelik gözden geçirilen çalışmaların %13'ünde (Chung ve diğ., 2007; Kroeger, Schultz ve Newson, 2007 ve Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007) ortama ilişkin herhangi bir bilgi verilmemekle birlikte çalışmaların %65.2'sinin kaynaştırma ortamlarında (kreş, anaokulu, anasınıfı gibi) gerçekleştiği raporlanmıştır (Banda, Hart ve Liu-Gitz, 2010; Betz, Higbee ve Reagon, 2008; Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams, 2011; Crozier ve Tincani, 2007; Deitchman, Reeve, Reeve ve Progar, 2010; Dykstra ve diğ., 2011; Gena, 2006; Hine ve Wolery, 2006; Kalyva ve Avramis, 2005; Kasari, Freeman, Paparella, 2006; Kohler, Greteman, Raschke ve Highnam, 2007; Leaf ve diğ., 2009, 2010 ve 2011; Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010). Öğretimlerin %8.6'sı ise, katılımcıların evlerinde gerçekleşirken (Gena, Couloura ve Kymissis, 2005 ve Koegel, Vernon ve Koegel, 2009); %13'ü klinik (Ingersoll ve Gergans, 2006), derslik (Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007) ve uygulama merkezi (Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006) gibi ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Mazurik- Charles ve Stefanua (2010) çalışmalarında, çoğu SBÖ'nin doğal ortamda gerçekleştiğini raporlamışlardır. Alanyazın, OSB'li bireylere doğal ortamda öğretim yapmanın gerekliliğine vurgu yapmakla birlikte; okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarının OSB'li çocuklar için olumlu SBÖ ortamları olduğunun da altını çizmektedir. (Mazurik- Charles ve Stefanua, 2010; Mesibov & Shea, 1996; Williams, Johnson ve Sukhodolsky, 2005).

Öğretim Süresi (ay, hafta, gün, saat ve oturum): Ulaşılan araştırmaların %8.6'sında öğretim oturumlarına ilişkin net bir bilgi mevcut değildir (Gena, Couloura ve Kymissis, 2005; Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007). Belirtilen bu çalışmalar arasında sadece Gena, Couloura ve Kymissis (2005) tarafından yapılan çalışmada haftada 15-20 dakikalık oturumlar şeklinde öğretimlerin gerçekleştirildiği bildirilmiştir.

Diğer çalışmalar öğretim süresini ay, hafta, gün olarak ya da öğretim oturumu olarak bildirmişlerdir. Öğretim oturumlarının süresinin öğretilecek sosyal becerilere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Araştırmaların %30.4'ünü; 10-39 öğretim oturumu aralığında gerçekleştiren araştırmalar oluşturmaktadır (Dykstra ve diğ., 201; Ingersoll ve Gergans, 2006; Kalyva ve Avramis, 2005; Koegel, Vernon ve Koegel, 2009; Kohler, Greteman, Raschke ve Highnam, 2007; Kroeger, Schultz ve Newson, 2007; Leaf ve diğ., 2009). Tüm araştırmaların %17.3'ünü, 50-120 öğretim oturumu aralığında gerçekleşen araştırmalar (Betz, Higbee ve Reagon, 2008; Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams, 2011; Hine ve Wolery, 2006 ve Leaf ve diğ., 2011) oluşturmaktadır. Çalışmaların %21.7'sinde ise, öğretim oturumlarının aralığına ilişkin herhangi bir bilgi verilmiştir (Banda, Hart ve Liu-Gitz, 2010; Crozier ve Tincani, 2007; Deitchman, Reeve, Reeve ve Progar, 2010; Kasari, Freeman, Paparella, 2006; Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010). Banda, Hart ve Liu-Gitz (2010), 13-17 öğretim oturumuyla SBÖ'lerini gerçekleştirirken; Crozier ve Tincani (2007), 26-28 öğretim oturumuyla SBÖ'lerini gerçekleştirmişlerdir. Deitchman, Reeve, Reeve, ve Progar (2010)'da, 26-27 oturum şeklinde öğretimlerini gerçekleştirmiştir. Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener (2010) ise, SBÖ'yü 117-128 öğretim uygulamışlardır. Geri kalan araştırmalar ise, öğretim oturumu yerine uygulamanın süresine ilişkin bilgi vermişlerdir. Araştırmaların %4.3'ü gün olarak (Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007), %8.6'sı ise, dilimler halinde, hafta (Chung ve diğ., 2007 ve Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006) ve ay olarak (Gena, 2006 ve Leaf ve diğ., 2010) bildirilmişlerdir. Ingersoll, Lewis ve Kroman, (2007), öğretimlerinin 33 ile 41 gün aralığında gerçekleştiğini bildirerek öğretim oturumlarının 20 dakikalık süreler olduğunu açıklamışlardır. Chung ve diğ. (2007)'un öğretimleri ise, 12 hafta 90 dakika şeklinde raporlanmıştır. Whalen, Schreibman ve Ingersoll (2006), sadece 10 haftalık bir çalışma gerçekleştirdiklerini raporlamışlardır. Gena (2006), çalışmasının 9-13-15 ay aralıklarında sürdüğünü bildirirken; Leaf ve diğ. (2010), 7,5 ay ve 1,5 saatlik sürede öğretim yaptıklarını bildirmişlerdir.

Yöntem

Araştırma Modeli: Tüm çalışmaların %39.1'in tek denek çoklu başlama (Banda, Hart ve Liu-Gitz, 2010; Betz, Higbee ve Reagon,2008; Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams, 2011; Deitchman, Reeve, Reeve,ve Progar,2010; Dykstra ve diğ., 2011; Gena, 2006; Gena, Couloura ve Kymissis, 2005; Ingersoll ve Gergans, 2006; Kohler, Greteman, Raschke ve Highnam, 2007; Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006), %8.6'sında ise, çoklu yoklama (Hine ve Wolery, 2006 ve Leaf ve diğ.,2010) araştırma modeli olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Okul öncesi OSB'li çocuklarda tek denek modellerinden (Koegel, Vernon ve Koegel, 2009 ve Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010) ABAB ve ABBABAAB kullanıldığı da görülmektedir (%8.6). Tüm çalışmaların %8.6'lık oranında tek denekli araştırma modelleriyle birlikte öntest-sontest (Crozier ve Tincani,2007 ve Leaf ve diğ., 2009) araştırma modelinin birlikte kullanıldığı bildirilmektedir. %30.7'sinde de sadece öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır (Chung ve diğ., 2007; Deitchman, Reeve, Reeve,ve Progar, 2010; Kalyva ve Avramis, 2005; Kasari, Freeman, Paparella, 2006; Kroeger, Schultz ve Newson, 2007; Leaf ve diğ.,2011; Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007).

Sosyal Geçerlik ve Araştırmanın Güvenirliği: Herhangi bir müdahalenin tasarlanması ve değerlendirmesinde sosyal geçerliliği göz önünde bulundurmak önemlidir (Fawcett,1991; Wolf, 1978). Çalışmaların %52.1'inde sosyal geçerlik verisi toplanmıştır (Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams, 2011; Crozier ve Tincani,2007; Deitchman, Reeve, Reeve,ve Progar,2010; Dykstra ve diğ., 2011; Gena, 2006; Hine ve Wolery, 2006; Ingersoll, Lewis ve Kroman,2007; Kohler, Greteman, Raschke ve Highnam, 2007;ve Leaf ve diğ., 2010 & 2011; Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010). Bu durum okul öncesi dönemde SBÖ'ye ilişkin çalışmalarda sosyal geçerlik verilerine önem verildiğini göstermektedir.

Çalışmalarda aile ya da akran karşılaştırması gibi kaynaklarla birlikte farklı kişi, uzman, lisans öğrencisi ya da öğretmen gibi kişilerden de görüş alınmıştır. Belirtilen bu kişilerin görüş alınırken, 2'li ya da 5'li likert tipi ölçeklerden ve açık uçlu sorulardan oluşan formlar kullanılmıştır. Ayrıca çalışmalarda sosyal geçerliğe farklı sayıda uzmanlarla farklı ölçümlenmelerle de bakılmıştır (Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams, 2011; Crozier ve Tincani, 2007; Deitchman, Reeve, Reeve ve Progar, 2010; Dykstra ve diğ., 2011; Gena, 2006; Hine ve Wolery, 2006; Ingersoll, Lewis ve Kroman,2007; Kohler, Greteman, Raschke ve Highnam, 2007; Leaf ve diğ., 2010 & 2011; Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010).

Yapılan tüm çalışmaların sadece %8.6'sında herhangi bir güvenirlilik çalışmasının olmadığı (Leaf ve diğ., 2011 ve Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007) görülmektedir. Çalışmaların %34.7'sinde hem uygulama güvenirliliğine hem de gözlemcilerarası güvenirlilik çalışmalarına yer verilmektedir (Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams, 2011; Crozier ve Tincani, 2007; Deitchman, Reeve, Reeve,ve Progar, 2010; Dykstra ve diğ., 2011; Hine ve Wolery, 2006; Leaf ve diğ., 2009 & 2010 ve Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010). Tüm çalışmaların %30.4'ünde ise, gözlemcilerarası güvenirlilik çalışmasına yer verilirken (Banda, Hart ve Liu-Gitz, 2010; Betz, Higbee ve Reagon, 2008; Chung ve diğ., 2007; Gena, 2006; Gena, Couloura ve Kymissis, 2005; Kohler, Greteman, Raschke ve Highnam, 2007; Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006); %21.7'sinde sadece uygulama güvenirliliği çalışması yapılmıştır (Betz, Higbee ve Reagon, 2008; Ingersoll ve Gergans, 2006; Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007; Kalyva ve Avramis, 2005 ve Kasari, Freeman, Paparella, 2006).

Bulgu Özellikleri

Etkililik: OSB'li çocuklarda görülen tekrarlı davranışlar ve iletişimde yaşanan yetersizlik nedeniyle; bu bireylere SBÖ, eğitim sürecinde çok önemli bir role sahiptir (Matson, Matson ve Rivet, 2007). Bilimsel dayanaklı uygulamalara bakıldığında erken çocukluk döneminde SBÖ'nün öneminin arttığı görülmektedir. Yapılan tüm araştırmalar, SBÖ yöntemlerinin seçilen sosyal becerilerin öğretiminde etkili sonuçlar verdiklerini bildirmişlerdir. Çalışmaların %26'sında, müdahale için oluşturulan ve birden çok sosyal becerinin öğretimini hedefleyen bir sosyal beceri paketi ya da ASAP (Advancing Social-Communication and Play: İleri Sosyal İletişim Ve Oyun Programı) gibi standartlaştırılmış sosyal beceri müdahale programları mevcuttur.

Araştırmacılar, bu standart sosyal beceri programı ya da paketin öğretimini farklı yöntemlerle gerçekleştirmişlerdir. Dykstra ve diğ. (2011), ASAP müdahalesine ilişkin, yaptıkları çalışmada, otizm tanısı alan 3 katılımcı başta olmak üzere, öğretimin çalışmaya dahil olan tüm otizmlilerde (4 katılımcının hepsi) etkili olduğunu bildirmişlerdir. Kasari, Freeman ve Paparella (2006) ise, erken müdahale ile sembolik oyuna ve ortak dikkate yönelik bir sosyal beceri programı geliştirerek bu programın öğretimlerinin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda çocukların evde sembolik oyun düzeylerinde ilerleme olduğu, anneye oynarken ortak dikkate ve çocuğun başlattığı iletişim davranışlarında artış olduğu gözlenmiş ve çalışmanın sonucunda uygulanan programın etkili olduğu raporlanmıştır. Whalen, Schreibman ve Ingersoll (2006)'da ortak dikkate yönelik bir program uygulaması gerçekleştirmişler, öğretim sonucunda seçilen öğretim yönetimi ile ortak dikkate yönelik becerilerin geliştiği bildirilmiş ve ilgili uygulamanın etkili olduğu raporlaştırılmıştır. Kohlar, Greteman, Raschke ve Highnam (2007), arkadaşlarla iletişim kurmayı hedefleyen bir sosyal beceri paketi geliştirerek bu paketin öğretimine yönelik bir etkililik çalışması gerçekleştirmişlerdir. Öğretimin sonunda öğretmen desteksiz öğretilen becerilerin büyük çoğunluğunun katılımcılar tarafından sergilendiği bildirilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretimin etkili olduğu araştırmacılar tarafından raporlanmıştır. Leaf ve diğerleri (2009) de öğretim yönergeleri doğrultusunda bir sosyal beceri paketi öğretimi uygulamasının etkili olup olmayacağını araştırmışlardır ve araştırma sonucunda sosyal becerilerin %80 oranında öğretildiğini ve araştırmalarının etkili olduğunu bildirmişlerdir. Program öğretiminin etkililiği kapsamında Betz, Higbee ve Reagon (2008) da bir SBM gerçekleştirmişlerdir. Sosyal etkileşime yönelik olan bu programın öğretiminde, tüm katılımcı grubunun etkinlik programını ipucu desteği olmaksızın başarıyla bitirdikleri ve programdaki becerileri genelledikleri bildirilmiştir. Okul öncesi çocuklara yönelik SBÖ'ye ilişkin paket ya da program müdahalelerinin birbirine bağlı birden çok sosyal beceriyi içermesinden dolayı SBÖ'nün zincirleme bir şekilde gerçekleştiği ve sonuç olarak bu müdahalelerin etkili olduğu anlaşılmaktadır.

İncelenen tüm çalışmaların %21.7'sinde SBÖ'ye ilişkin grup müdahalelerinin de etkililik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Akranla iletişim başlatma ve akranla başarılı şekilde yanıt vermeye yönelik olarak Kalyva ve Avramis (2005), grupla öğretimin etkililiğini kanıtlamışlardır. Grupla öğretimde SBÖ'nün etkililiğine yönelik iki farklı öğretim yönteminin etkililiğini inceleyen Kroeger, Schultz ve Newson (2007), oyun becerilerinin her iki yöntemle de başarılı bir şekilde öğretildiğini ve her iki grupta da beklenen sosyal davranışlarda artışlar olduğunu raporlamışlardır. Leaf ve diğerleri (2011), grupla öğretime dayalı olarak akranla yönelik iletişim kurma becerilerini içeren bir sosyal beceri programı çerçevesinde öğretim gerçekleştirerek uygulanan programın etkililiğini araştırmışlardır. Bu doğrultuda araştırmacılar 120 öğretim oturumu gerçekleştirmişler ve araştırma sonucunda tüm katılımcıların belirlenen becerileri başarıyla öğrendiklerini bildirmişlerdir. Leaf ve arkadaşları tarafından bir yıl sonra grup müdahalesiyle SBÖ'ye yönelik bir etkililik çalışması daha gerçekleştirilmiştir. Grupla öğretim sonucunda 7 katılımcının 2'sinin öğretilen 4 sosyal beceriyi; 2 katılımcının 2 sosyal beceriyi; 1 katılımcının ise, 3 sosyal beceriyi genellediği görülmüş, araştırmanın sonucunda gerçekleştirilen öğretimin etkili olduğu ifade edilmiştir (Leaf ve diğ., 2011). Grupla SBÖ'nün etkililiğine yönelik olarak Chung ve diğerleri (2007) de, 12 haftalık normal gelişim gösteren akran merkezli bir müdahale gerçekleştirmişlerdir. 3-4 yaş aralığındaki yüksek işlevli otistik bozukluk tanısı alan bireylere grup içinde normal gelişim gösteren akran, SBÖ gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda, grup içinde akran merkezli SBÖ'nün etkili olduğu araştırmacılar tarafından bildirilmiştir.

Tüm çalışmaların %21.7'sinde etkililikleri en çok kanıtlanmış olan yöntemlerle (sosyal öykü, taklitte öğretim, mış gibi oyunla öğretim, temel taklit öğretimi ve kendi kendine model olma ile öğretim yöntemleri) SBÖ'ler yer almaktadır. Çocuklara oyun sırasında sergilenmesi gereken uygun becerilerin sosyal öyküler aracılığıyla öğretiminin etkililiğini inceleyen Crozier ve Tincani (2007), uygun olmayan oyun becerilerinin silikleştirilip yerine uygun oyun becerilerinin yerleştirilebildiğini ve oyuna ilişkin uygun sosyal becerilerin, sosyal öyküler aracılığıyla etkili bir şekilde öğretilebileceğini bildirmişlerdir. Ingersoll, Lewis ve Kroman (2007), doğal taklit öğretimi ile sosyal iletişim becerilerinin öğretimine yönelik çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, sadece bir denekte genelleme aşamasında davranışların düşük çıktığını; diğer tüm katılımcılarda eğitim ortamında sosyal iletişim becerilerinin genellendiğini bildirilerek öğretimlerinin etkili olduğunu

kanıtlanmışlardır. Sosyal iletişim becerilerine yönelik bir diğer etkililik çalışması da Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, “-miş gibi” oyunla öğretimin etkililiğini araştırmışlar ve müdahalenin sonunda sözel olan ve olmayan zekâ yaşında uygulama adına önemli bir fark bulamamakla birlikte; sosyo-ekonomik açıdan analiz edildiğinde de gruplar arasında yine anlamlı farklar bulamamışlardır. Ayrıca kronolojik yaşlar açısından bakıldığında üç deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar belirlemişlerdir. İletişime yönelik olarak sosyal başlatmalara ilişkin etkililik çalışmaları, Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams (2011) ve Koegel, Vernon ve Koegel (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams (2011), kendi kendine model olma yöntemi ile SBÖ’leri gerçekleştirirken Koegel, Vernon ve Koegel (2009), ise temel tepki yöntemi öğretimi ile SBÖ’leri gerçekleştirmişlerdir. Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams’ın (2011) çalışmasında öğretmenler ve ilgili uzmanlar otizm tanısı alan dört katılımcıyla öğretileri gerçekleştirmişlerdir. Öğretim sonucunda araştırmacılar, sosyal başlatmalara yönelik SBÖ’nün etkililiğini raporlamışlardır. Koegel, Vernon ve Koegel (2009) ise, çalışmasında müdahaleye gömülen tüm sosyal etkileşimler ve iletişime yönelik başlatmalarda müdahalenin etkili olduğunu bildirmişlerdir.

Video uygulamalarına ilişkin yapılan etkililik çalışmaları tüm çalışmaların %17.3’ünü oluşturmaktadır. Gena, Couloura ve Kymissis (2005), uygun yanıt verme becerisinin öğretime ilişkin farklı bağımsız değişkenlerin etkililiklerini araştırmışlardır. Canlı model olma ve video ile model olma yöntemlerinin sistematik uygulandığı sürece ilgili sosyal beceriyi öğretmede etkili olduğu araştırmacılar tarafından bildirilmiştir. Hine ve Wolery (2006), oyun becerilerini videoyla bakış açısı modeli (point of view video) ve video ile öğretim müdahalesinin etkililiklerini karşılaştıran bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda otizm tanısı alan her iki katılımcıya da oyun ve ilişkili becerilerin tümünün ilgili yöntemlerle etkili bir şekilde öğretilbildiği raporlanmıştır. İletişime yönelik sosyal başlatmaları bağımlı değişken olarak seçen Deitchman, Reeve, Reeve ve Progar (2010), kendi kendini yönetme eğitimi içerisine yerleştirilmiş olan işbirliğine dayalı videoyla geri bildirim yöntemi ile SBÖ çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, bu müdahalenin sonucunda tüm katılımcıların (üç çocuk) bu yöntemle hedeflenen sosyal becerileri tüm ortamlarda sergilediklerini ve yapılan öğretimin etkili olduğunu bildirmişler. Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener (2010), oyun becerilerinin öğretime ilişkin video ile eş zamanlı model olma ve geleneksel video ile öğretim yönteminin etkililik çalışmalarını eş zamanlı olarak gerçekleştirmişlerdir. Her iki yöntemin de katılımcılarda etkili olduğu, ancak video ile eş zamanlı model olma yönteminin diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu bildirilmiştir. Erken çocukluk döneminde video ile yapılan uygulamalar çeşitlilik göstermektedir. Ayrıca videoya dayalı öğretimlerin çeşitli işlevsel beceriler ve ön sosyal becerilerin öğretiminde etkili olduğu alanyazında da bildirilmiştir (Ayres ve Langone, 2009; Baker, Lang & O’Reilly, 2009; Olcay-Gül ve Vuran, 2010). Özellikle de kendi kendine model olma yönteminin davranış değişikliğinde etkili olduğu alanyazında raporlanmıştır (Carr ve Punzo, 1993; Harris ve diğ., 2005; Rock, 2005).

Bir diğer etkililik çalışması akran öğretimi şeklindedir. OSB’li çocuklara normal gelişim gösteren akran merkezli SBÖ çalışmaları, tüm çalışmalarının %8.6’sını oluşturmaktadır. Ingersoll ve Gergans (2006), akran aracılığıyla karşılıklı taklit becerisi öğretiminin etkililiğini incelemişlerdir. İlgili araştırma sonucunda seçilen müdahalenin olumlu sonuç verdiği ve özellikle doğal ortamda ve aile desteğiyle müdahalenin etkili olduğu bildirilmiştir. Banda, Hart ve Liu-Gitz (2010) da OSB’li çocuklara normal gelişim gösteren akran öğretime yönelik bir SBÖ müdahalesi gerçekleştirmişlerdir. Yapılan bu çalışmada kaynaştırma ortamlarında OSB’li çocuklara akran aracılığıyla SBÖ’lerin başarılı olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki gruplamaların dışında, ele alınan çalışmaların %4.3’ü oranında da ipucuna ve sosyal pekiştiricilerle iletişime yönelik sosyal başlatmalara ilişkin öğretimin etkililiği incelenmiştir (Gena,2006). Bu çalışmada, araştırmacı, öğretmenin uzaktan takibi (gölge öğretmen olarak) ve gerektiğinde müdahale de bulunması şeklinde öğretimlerin gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Sonuç olarak, sosyal pekiştiricilerin ipuçlarıyla birleşince akrana yönelik iletişim kurmada etkili olduğu görülmüştür. Çalışmalardan da anlaşılacağı gibi farklı sosyal becerilerin öğretime ilişkin çok farklı yöntemlerle etkililik çalışmaları gerçekleştirilmiştir ve yapılan müdahalelerin genel olarak başarılı olduğu görülmektedir.

İzleme: Okul öncesi çocuklara SBÖ'ye ilişkin yapılan bu derleme çalışmasında incelenen araştırmaların %65'inde izleme çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmaya 2005-2012 yılları arasında okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretimi çalışmaları dâhil edilmiştir. Geçmişten günümüze doğru gelindikçe okul öncesi dönemde OSB'li çocuklara ilişkin gerçekleştirilen SBÖ çalışmalarında izleme aşamasının sayısında artış görülmüştür. Crozier ve Tincani (2007), öğretim bittikten sonraki ilk üç hafta izleme çalışması yapmışlar; Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener (2010) ise, öğretim bittikten sonraki ilk iki hafta izleme etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Öğretim bittikten sonra bir ay, iki ay gibi farklı süreleri ay bazında ölçüt kabul eden izleme çalışmaları da mevcuttur. Ingersoll ve Gergans (2006) ile Ingersoll, Lewis ve Kroman (2007) öğretimden 1 ay sonra; Kalyva ve Avramis (2005), öğretimden 2 ay sonra; Whalen, Schreibman ve Ingersoll (2006), öğretimden 3 ay sonra; Gena, Couloura ve Kymissis (2005) ise, öğretim bittikten 1 ay ve 3 ay sonra izleme etkinliklere yer vermişlerdir. Öğretim biter bitmez izleme etkinliğini öğretim ortamında gerçekleştiren çalışmalar da mevcuttur (Betz, Higbee ve Reagon, 2008; Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams, 2011; Deitchman, Reeve, Reeve ve Progar, 2010; Leaf ve diğ., 2010; 2011). Gerçekleştirilen bu araştırmanın analizinden de anlaşılacağı gibi izleme çalışmaları çok farklı zaman dilimlerinde öğretimin etkililiğini belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir.

Genelleme: Genelleme, farklı ortam, farklı uygulama materyalleri ve farklı kişilerle yapılan uygulamalarla ölçülebilmektedir. Tüm çalışmaların %47'sinde genelleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Deitchman, Reeve, Reeve ve Progar (2010) ve Kalyva ve Avramis (2005), sadece genelleme çalışmasının gerçekleştirildiğini bildirmişlerdir. Kasari, Freeman, Paparella (2006) farklı ortamda; Betz, Higbee ve Reagon (2008), yeni bir oyunla; Deitchman, Reeve, Reeve ve Progar (2010) ise, farklı akranlar gibi tek şekilde genelleme çalışmasına yer vermişlerdir. Gena (2006), farklı ortam ve farklı terapist; Couloura ve Kymissis (2005), farklı terapist ve katılımcıların anneleri ile, Hine ve Wolery (2006) ve Ingersoll ve Gergans (2006), farklı ortam ve farklı oyuncaklar kullanarak en az iki uygulama ile genelleme çalışması yapmışlardır. Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener (2010), farklı oyuncak, farklı sunum ve farklı ortam şeklinde; Ingersoll, Lewis ve Kroman (2007) ise, farklı terapist, ortam ve materyal şeklinde genelleme çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Belirtilen bu iki çalışmada ise üç farklı uygulama ile genelleme çalışmasına yer verildiği bildirilmiştir. Alanyazında çoğu çalışma öğretimin bir ölçütü olarak genelleme çalışmalarına yer verildiğini bildirirken, genelleme çalışmalarının öğretimde bir amaç ya da hedef olmak zorunda olmadığını da bildirmişlerdir (Chandler, Lubeck ve Fowler, 1992). Etkililik çalışmalarından da anlaşılacağı gibi OSB'li çocuklara seçilen ya da öncelikle öğrenilmesi hedeflenen sosyal becerilerin öğretildiği hemen tüm çalışmalarda gerek izleme gerekse genelleme çalışmalarına yer verildiği bu çalışmada ortaya çıkan bulgular arasındadır.

Tartışma

OSB'li okul öncesi dönem çocuklarla gerçekleştirilen SBÖ'lerine ilişkin 23 araştırma incelenmiş ve belirlenen ölçütlere göre doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde ise, her bir başlıkta öne çıkan bulgular tartışılmıştır. Mazurik-Charles ve Stefanua (2010), OSB'li bireylerin en önemli eksikliklerinin sosyal beceri eksikliği olduğunu bildirmişlerdir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde OSB'li çocukların kendisini doğru ifade etmesi, her bir gelişim alanında olumlu yönde değişim göstermesi adına SBÖ önem kazanmaktadır. Sosyal beceri başlığı altındaki müdahalelerin olabildiğince erken olması gerekliliği de bu bağlamda ortaya çıkmaktadır. Tanılamanın erken olmasına bağlı erken ve yoğun SBM'lerin gerekliliği ve önemi alanyazında da belirtilmektedir. Erken SBM'ler OSB'li bireyin toplumda sosyal kabulüne daha çok katkı sağlayacak niteliktedir.

Tablo 1'de önemli bulgulara ulaşmamıza hizmet eden başlıklara öncelikle yer verilmesi nedeniyle bir takım bilgilere yer verilememiştir. Bu bilgilerden biri de OSB'li çocukların tanılamlarına hizmet eden bilgilerdir. Bu çalışmada incelenen tüm çalışmalarda, Tablo 1'de belirtilmesi de çocukların tamamına standart testler uygulanmıştır ve bu testlere bağlı olarak katılımcıların özellikleri de açıklanmıştır. Ayrıca araştırmaların tümünde zekâ testlerine ek olarak farklı standart otizm belirleme ölçekleri de kullanılmıştır. Bu bilgiler çalışmaların güvenilirliğine olumlu katkı sağlayan ve belirtilmesi gereken bilgiler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcılara ilişkin belirtilmesi gereken bir diğer önemli bilgi ise demografik özellikler başlığıdır. Katılımcılara ilişkin demografik özelliklere bakıldığında 3-4 yaş arası otizmin farklı tanıları alan erkek katılımcıların yoğun bir şekilde yer alması dikkat çekici niteliktedir. Bu bilgi, ilgili tarih aralığında ulaşılan çalışmaların erken çocukluk döneminde otizmlilerle erkek çocuklarıyla yoğun bir şekilde gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Ayrıca okul öncesi otizmlilerle çocuklara *iletişime yönelik sosyal beceriler* öğretimi başlığına bakıldığında iletişime yönelik ilişkili birden çok becerinin yer aldığı görülmektedir (Banda, Hart ve Liu-Gitz, 2010; Buggey, Hoopes, Sherberger ve Williams, 2011; Chung ve diğ., 2007; Deitchman, Reeve, Reeve ve Progar, 2010; Dykstra ve diğ., 2011; Gena, 2006; Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007; Leaf ve diğ., 2010; 2011; Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007). Dolayısıyla ilgili başlıkta birden çok sosyal becerinin zincirleme bir şekilde öğretildiği anlaşılmaktadır. Öğretilen sosyal becerilerin birden çok olması ve öğretilen yaş aralığına bakıldığında erken müdahalenin önemi bir kez daha ortaya çıkmakla birlikte, erken çocuklukta öğretilecek sosyal becerilerin birbirleriyle bağlı olduğu sonucu da ulaşılabilir. Tüm çalışmalar incelendiğinde de genel olarak bir çalışmada birden çok ve birbiriyle ilişkili sosyal becerilerin öğretildiği görülmektedir. Sonuç olarak erken çocuklukta gerçekleştirilecek SBÖ'lerin gerek küçük yaşta öğretimlerin gerçekleştirilmesi gerekse aynı anda birden çok sosyal beceriyi içermesi ile ileride olgunlaşmaya bağlı daha geç ve zor öğrenmelerin önüne geçilebilir. Olgunlaşma ile sosyal becerilerin öğretimi zorlaşacaktır. Bu durum daha çok emek ve çaba gerektirecektir. Dolayısıyla erken yaştaki SBÖ'ler etkili ve verimli öğretimlerdir denilebilir.

Okul öncesi dönemde OSB'li çocuklara kaynaştırma ortamlarında SBÖ yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu uygulamaların da araştırmalarda yer alan ölçütleri karşıladığı ve SBÖ'lerin etkili olduğu görülmektedir. SBÖ'ye yönelik uygulamaların başarısında kaynaştırma ortamlarının büyük bir etkisi olduğu incelenen tüm araştırmaların etkiliklerinden yola çıkarak söylenebilir. Tüm bu bilgilerden hareketle okul öncesi OSB tanısı alan çocukların kaynaştırma ortamlarında SBÖ'lerinin daha etkili gerçekleştirildiği ve OSB'li bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmelerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Dolayısıyla OSB'li bireylerin özellikle okul öncesi dönemde en az kısıtlandırılmış eğitim ortamından mutlaka yararlandırılması gerekmektedir.

Öğretilere ilişkin dikkat çekici bir diğer nokta ise, okul öncesi dönemde OSB'li çocuklara SBÖ'lerin 10–39 öğretim oturum aralığında yoğunlaştığı yönündedir. Araştırmalara bakıldığında öğretimlerin çoğunlukla bireysel öğretim ya da küçük grup öğretimi şeklinde yapıldığı, katılımcı sayısının az olmasına bağlı olarak da öğretim oturumlarının daha az olduğu; ayrıca kaynaştırma ortamlarında SBÖ'lerin gerçekleştirilmesinin de öğretimlerin daha kısa sürede gerçekleştirilmesine olanak verdiği söylenebilir.

Gerçekleştirilen öğretimlerde belirtilmesi gereken bir diğer nokta ise, araştırmaların deneysel modellerine ilişkindir. Araştırmacılar, genel olarak tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama düzeyi modellerini çalışmaları için uygun görmüşlerdir. Her ne kadar araştırmacılar yoğun bir şekilde çoklu başlama düzeyi verisinden yararlı olsa da erken çocukluk döneminde farklı araştırma modellerinin de SBÖ'de etkili olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde farklı araştırma modelleri kullanılarak SBÖ etkililik çalışmalarının gerçekleştirilebileceği tüm çalışmaların analizinden anlaşılmaktadır.

İncelenen araştırmaların yarısından fazlasında sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Tablo1 incelendiğinde 2012 yılına doğru gelindikçe araştırmacıların sosyal geçerlik verisine daha çok başvurdukları ve çeşitli yöntemlerle veri topladıkları görülmektedir. Örneğin, Hine ve Wolery (2006), 20 üniversite öğrencisinden 5'li likert tipi bir anket kullanarak sosyal geçerlik verisine başvurduğunu bildirmişlerdir. Ingersoll, Lewis ve Kroman (2007) da benzer bir uygulama ile 36 psikoloji bölümü öğrencisini iki gruba ayırarak 5'li likert tipi bir anket uygulamasıyla sosyal geçerlik verisi toplamışlardır. Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener (2010), 16 öğretmene 5'li likert tipi bir anket uygulaması ile sorular yönelmişlerdir. Bir diğer dikkat çekici sosyal geçerlik verisi, Dykstra ve diğerleri (2011) tarafından toplanmıştır. Bu çalışmada araştırmacılar, uygulamanın dışında kalan öğretmenler ve terapistleri de uygulamaya dâhil etmiştir. Bu amaçla öğretilen sosyal becerilere ilişkin 6 başlığın yer aldığı bir çizelge vererek SBÖ'ye ilişkin video izleterek sosyal geçerlik çalışmasını gerçekleştirmişlerdir.

Genel olarak sosyal geçerlik, öznel ve sosyal karşılaştırma olmak üzere iki şekilde araştırılmaktadır (Tekin-İftar ve Kırçali-İftar, 2001) ve öznel değerlendirme bireyin kendisi, ailesi ve yakın akrabaları gibi çevresinden görüş alınarak gerçekleştirilmektedir. Yapılan sosyal geçerlik değerlendirmelerinde de anlaşılacağı üzere okul öncesi OSB’li çocuklara SBÖ’de öznel değerlendirmeye yer verilmediği görülmektedir. Öznel değerlendirmelere yer verilmemesinin temel nedeninin OSB’li bireylerin yaşça çok küçük olmalarıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Sosyal geçerlik çalışmaları araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmaktadır. İncelenen araştırmalarda her ne kadar öznel değerlendirmelere yer verilmeyip her bir çalışma da farklı sosyal geçerlik verisi toplansa da bu verilerin araştırmaları güçlendirdiği bir gerçektir.

Araştırmaların güvenilirliğini arttıran diğer dikkat çekici başlıklar ise, gözlemcilerarası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliğidir. Bu çalışmada yapılan döküm analizinde özellikle 2010 ve sonrasında yapılan çalışmalarda gerek uygulama güvenilirliği gerekse gözlemcilerarası güvenilirlik çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Genel olarak, çalışmalar incelendiğinde neredeyse tamamında güvenilirlik çalışmalarına yer verildiği ve hatta sosyal geçerlik çalışmaları ile birlikte güvenilirlik çalışmalarının da ayrıntılı bir şekilde raporlaştırıldığı görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda uyumayan yüzdelerin özellikle bildirildiği ve neden uzlaşmaya varılmadığı üzerinde ayrıntılı bir şekilde tartışıldığı görülmektedir. Bu bilgilere ek olarak çalışmalarda kör bir değerlendirmeci (blind expert) olarak bilinen kişilere özellikle yer verilerek güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirildiği de raporlanan bilgiler arasındadır. Blind expert her ne kadar alışılmadık bir kavram olarak karşımıza çıksa da genel anlamda yapılan tüm güvenilirlik çalışmaları araştırmalar için önem taşımaktadır.

İncelenen araştırmalarda, bulgu başlığının altında yer alan izleme çalışmalarına da yoğun bir şekilde yer verildiği görülmüştür. Tablo 1’e bakıldığında, izleme çalışmalarına genelleme çalışmalarına oranla daha çok yer verildiği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni ise, SBÖ oturumlarının arkasından sık aralıklarla izleme verisi toplanabilmesidir. Tablo 1’de de ayrıntılı olarak yer verildiği gibi izleme çalışmaları öğretim sırasında istenilen ölçütün karşılanmasından hemen sonra öğretim sırasında izleme çalışmasını gerçekleştirildiği gibi ayrıca öğretimlerin sona ermesinden sonraki haftalar ya da aylarda izleme çalışmaları da yapılmıştır. Sadece bir çalışma izleme etkinliğini gerçekleştirmemesi konusunda bilgi verirken bir başka çalışma ayrıntılı olarak izleme çalışmasını açıklamıştır. Kasari, Freeman, ve Paparella (2006), izleme çalışmasını ulaşım dolayısıyla gerçekleştirmediğini bildirirken; Betz, Higbee ve Reagon (2008), oyun içinde 1.5 metrelik uzaklıktan herhangi bir ipucu vermeden öğretilen sosyal becerinin gerçekleşmesini izleyerek gerekli izleme çalışmasını yaptıklarını ifade etmişlerdir. Tüm araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların, ayrıntılı bir şekilde izleme çalışmasına yer verdikleri anlaşılmaktadır. Bu ayrıntılı izleme çalışmalarına bağlı olarak araştırmacıların genelleme çalışmalarına gereksinim duymadıkları üzerinde durulabilir. Gerçekleştirilen araştırmaların genelleme çalışmaları incelendiğinde ise, yarıya yakının genelleme çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Ulaşılan çalışmalarda alanyazında yer alan genelleme türlerinin tümü kullanılarak genelleme verisi toplanmıştır. Araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğini etkileyen çalışmalardan biri de öğretim sonrasında izleme ve genelleme çalışmalarının gerçekleştirilmesidir. Genel olarak tüm çalışmalara bakıldığında iki çalışma dışında tüm araştırmalarda izleme ve genelleme çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Yukarıda da belirttiğimiz gibi genelleme ya da izleme çalışmalarının yapılması zorunluluk ya da bir şart olmamakla birlikte araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini olumlu yönde etkileyen bir öğretim aşaması olarak açıklanabilir.

Okul öncesi OSB’li bireylere yönelik SBÖ konusunda 2000–2012 yılları arasında en çok öğretilen beceriler; oyun, sosyal iletişim, iletişime yönelik sosyal başlatmalar olarak belirlenmiştir ve bu becerilerin öğretiminde ise bir paket ya da program müdahalesi uygun görülmüştür. Bu değişkenlere yönelik etkililik bulguları incelendiğinde ise, belirlenen paket ya da program öğretiminin etkililiği ön plana çıkarken, öğretim anında herhangi bir olumsuz durumunun olmadığı belirtilmiştir. Ancak müdahalelerin etkililiği söz konusu olduğunda ekran öğretimi, grupla SBÖ ve farklı video modellerle SBÖ’lerin ön plana çıktığı görülmektedir. SBÖ’de ekran öğretiminin etkililiği alanyazında belirtilmektedir. Teknolojik ilerlemelerle birlikte video ile öğretim yöntemleri çeşitlilik göstermektedir ve etkililikleri olumlu bir şekilde bildirilmeye devam etmektedir. Bu

çalışmada, video ile OSB’li çocuklara SBÖ’de etkililikleri kanıtlanmış çalışmalar mevcuttur. Buggery (2009) de, özellikle son 14 yıl içerisinde kendi kendine video ile model olmaya yönelik çalışmaların arttığını bildirmiştir. Yapılan uygulamalardan ve alanyazından yola çıkarak teknoloji kullanımı ile birlikte video ile yapılan SBÖ’nün etkililiğinin her geçen gün artış gösterdiği söylenebilir. Son dönemlerde SBÖ’ye ilişkin popülerlik kazanan bir diğer müdahale de grupla SBÖ’dür. Grupla SBÖ hemen her yaş grubuyla çalışılmakla birlikte uzun süren öğretim oturumlarıyla başarılı bir SBÖ yöntemidir (Güven ve Vuran, 2012), etkililikleri hali hazırdaki uygulamalarla kanıtlanmakta ve kanıtlanmaya devam etmektedir. Okul öncesi OSB’li çocuklara SBÖ’ye ilişkin ön plana çıkan müdahaleler ifade edilmeye çalışılmıştır. Bunlar dışında farklı standart öğretim yöntemi de etkililiklerini kanıtlamışlardır. Sonuç olarak araştırmalar, okul öncesi dönemde OSB’li çocuklara öğretilecek sosyal beceriler doğru seçilip doğru müdahalelerde bulunduğu sürece etkilerinin olumlu olduğunu bildirmektedirler.

Şekil 1’e bakıldığında son yıllarda okul öncesi dönemde OSB’li çocuklara SBÖ’ye verilen önemin arttığı anlaşılmaktadır. Ayrıca yapılan bu çalışmada okul öncesi dönemde OSB’li çocuklara yönelik uygulama yapan kişi ya da kişiler olarak belirli isimler ve araştırmacıların (Gena, Ingersoll ve Leaf gibi) ön plana çıktığı da anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, yurt dışında okul öncesi dönemde OSB’li çocuklara yönelik SBÖ’de en azından yukarıda adı geçen kişilerin sadece erken çocukluk döneminde SBÖ’leri çalıştığı söylenebilir. Ancak Türkiye’de özel eğitim alanında sadece bir konu üzerinde uzmanlaşmış araştırmacı ya da araştırmacılar henüz tam anlamıyla mevcut değildir. Türkiye’de de bu alanda uzmanlaşmış kişilere gereksinim duyulmaktadır ve bu büyük bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bazı araştırmalar normal gelişim gösteren akranla sınıf ortamında engelli bireylerin daha iyi öğrendiğini göstermektedir (Kohler, Greteman, Raschle ve Highnam, 2007). Bu araştırmalar genellikle kaynaştırma ortamlarında gerçekleştirilmiştir ve etkililiklerini olumlu olarak bildirmişlerdir. Dolayısıyla okul öncesi OSB tanısı alan çocuklara SBÖ’ye yönelik, kaynaştırma ortamlarında gerek bilimsel araştırma niteliğinde olsun gerekse öğretmen uygulamaları olsun sistemik ve düzenli yapıldığı sürece etkili olduğu belirtilmelidir. Diğer taraftan incelenen araştırmalarda araştırmacının güvenilirlik çalışmalarında körlemesine değerlendirmecilerin (blind expert) uygulamalarına yer verildiğinin bildirilmesi ve uyuşmayan yüzdelerin ayrıntılı olarak tartışılması çalışmaların geçerlik ve güvenilirliklerini de olumlu anlamda etkileyebilir.

Bu araştırmanın sonucunda okul öncesi dönemdeki OSB’li çocuklara sosyal beceri öğretiminde doğal ortamlarında ve kaynaştırma ortamlarında öğretilmesi, grupla SBÖ’nün gerçekleştirilmesi, grupla SBÖ yönteminin kullanılması, yoğun bir şekilde teknolojinin kullanıldığı video modele dayalı öğretimlerin kullanılması önerilebilir.

Mazurik-Charles ve Stefanua (2010), Amerika’da özel eğitime yönelik okullaşma oranının oldukça yüksek olduğunu ve otizmin görülme sıklığını 150’de 1 olarak bildirmektedirler. Ancak henüz Türkiye’de böyle bir sayısal veri mevcut değildir. Türkiye’de engelli birey sayısı dahi sadece yaklaşık olarak ifade edilmektedir. Türkiye’de sayısal olarak engelli bireylere ve bunların hangi özür grubuna dâhil oldukları raporlandırılmalıdır. Normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklara yönelik zorunlu okullaşma konusundaki gelişimini Türkiye son yıllarda tamamlarken, özel gereksinimli bireylere yönelik okul öncesi dönemde zorunlu okullaşma konusunda çok büyük adımlar atamamıştır. Ayrıca OSB’li bireylere yönelik anaokullarının sayısı da neredeyse yok denecek kadar azdır. Erken dönemde SBÖ’ye yönelik yapılan uygulamaların etkililiklerinden yola çıkarak erken müdahalenin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de okul öncesi OSB tanısı alan çocuklara yönelik erken eğitim uygulamalarına ilişkin uzmanlaşmış uygulamacıların yetiştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu çalışmada, OSB’li bireylerin sosyal yaşama dâhil olabilmesine hizmet eden bilimsel çalışmaların daha fazla yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Ayres, K. M., & Langone, J. (2009). Video Supports for Teaching Students with Developmental Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 23(3), 2008-2009.
- Baker, S. D., Lang, R., & O'Reilly. (2009). Review of video modeling with students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 32, 403-420.
- Banda, D. R., Hart, S. L. & Liu-Gitz, L.(2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*,4(4),619–625.
- Beidel, D. C., Turner, S. M. & Morris, T. L.(2000).Behavioral treatment of childhood social phobia. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 1072–1080.
- Betz, A., Higbee, T. S. & Reagon, K. A.(2008). Using joint activity schedules to promote peer engagement in preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*,41(2), 237–241.
- Blood, E., Johnson, J. W., Ridenour, L. & Simmons, K.(2011). Using an ipod touch to teach social and self-management skills to an elementary student with emotional/behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*,34(3), 299–321.
- Buggey, T.(2009).Seeing is believing. Video self-modeling for people with autism and other development disabilities. (1st Edition). Bethesda: Woodbine House.
- Buggey, T., Hoomes, G., Sherberger, M. E. & Williams, S.(2011). Facilitating social initiations of preschoolers with autism spectrum disordersUsing video self-modeling. *Focus on Autism and Other Development Disabilities*,26(1),25–36.
- Carr, S. C. & Punzo, R. P. (1993). The effects of self-monitoring of academic accuracy and productivity on the performance of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 18, 241-250.
- Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1986). *Teaching social skills to children: Innovative approaches*, (2nd Edition), New York, Oxford: Pergamon Boks, Inc.
- Chandler, L. K., Lubeck, R.C. & Fowler, S.A.(1992). Generalization and maintenance of preschool children's social skills: a critical review and analysis. *Journal Of Applied Behavior Analysis*,2(25), 415–428.
- Chung, K., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T. & Tasse, M. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high functioning autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 423- 436.
- Crozier, S. & Tincani, M.(2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,37,1803–1814.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Deitchman, C., Reeve, S. A., Reeve, K. F. & Progar, P. R.(2010). Incorporating video feedback into self-management training to promote generalization of social initiations by children with autism. *Education And Treatment Of Children*, 33(3), 475–488.
- Diken, H.İ.(2010). Erken Çocukluk Eğitimi. Diken, H.İ. (Ed.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (1989). Social skills deficits as a primary learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, February: 22,120-124.

- Dykstra, J. R., Boyd, B. A., Linda R. Watson, L. R., Crais, E. R. & Baranek, G. T.(2011). The impact of the advancing social-communication and play (asap) intervention on preschoolers with autism spectrum disorder. *Autism, 16*(6),1–18.
- Fawcett, S. B. (1991). Social validity: a note on methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*,235–239.
- Gena, A., Couloura, S. & Kymissis, E.(2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in-vivo or video modeling and reinforcement contingencies *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*(5),545–556.
- Gena, A.(2006).The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology, 41*(6), 541–554.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(1), 3–15.
- Güven, D. & Vuran, S. (Eylül, 2012). Otizm spektrum bozukluğu gösteren bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde: grup müdahaleleri. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul.
- Harris, K. R., Friedlander, B. D., Saddler, B., Frizzelle, R. & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance. *The Journal of Special Education, 39*, 145-156.
- Hine, J.F. & Wolery, M.(2006). Using Point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(2),83–93.
- Ingersoll, B. & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 487–505.
- Ingersoll, B., Lewis, E. & Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(8),1446–1456.
- Kalyva, E. ve Avramidis E.(2005). Improving Communication Between Children with Autism and Their Peers Through the 'Circle of Friends': A Small-scale Intervention Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 18*, 253–261.
- Kasari, C., Freeman, S., Paparella, T., Wong, C. & Kwon, S. (2005). Early intervention on core deficits in autism. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment and Evaluation, 2*(6), 380–388.
- Koçancı, A. (2006). Çocukların sosyal becerilerini geliştirme ve sosyal yeterlilik. <http://www.gonuldengonule.com/urun/urunozel1>. Erişim tarihi: 05.09.2006.
- Koegel, R. L., Vernon, Ty. V. & Koegel, L. K.(2009). Improving social initiations in young children with autism using reinforcers with embedded social interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(9),1240-1251.
- Kohler, F., Anthony, L., Steighner F., & Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: an examination of naturalistic tactics, *TECSE, 21*, 93–103.
- Kohler, F., Greteman, C., Raschke, D., & Highnam, C. (2007). Using a buddy skills package to increase the social interactions between a preschooler with autism and her peers. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*, 155-163.

- Kok, A. J., Kong, T. Y., & Bernard-Opitz, V. (2002). A comparison of the effects of structured play and facilitated play approaches on preschoolers with autism: a case study. *Autism, 6*, 181- 196.
- Korinek, L., & Popp, P. A. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure, 41*, 148-152.
- Kroeger, K. A., Schultz, J. R., & Newsom, C. (2007). A comparison of two group-delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 808–817.
- Leaf, J. B., Taubman, M., Bloomfield, S. Palos-Rafuse, L., Leaf, R., McEachin, J. & Oppenheim, M. L.(2009). Increasing social skills and pro-social behavior for three children diagnosed with autism through the use of a teaching package. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(1), 275–289.
- Leaf, J. B., Dotson, W. H., Oppenheim, M. L., Sheldon, J. B. & Sherman, J. A. (2010). The effectiveness of group teaching interactions for young children with a pervasive developmental disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*, 186–198.
- Leaf, J. B., Dotson, W. H., Oppenheim, M. L., Sheldon, J. B. & Sherman, J. A. (2011). A programmatic description of a social skills group for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, April*, 1–11.
- Matson, J. L., Matson, M. L. ve Rivet (2007). Social-Skills Treatments for Children With Autism Spectrum Disorders: An Overview. *Behavior Modification, 31*(5), 682-706.
- Mazurik- Charles, R. ve Stefanua, C.(2010). Using paraprofessionals to teach social skills to children with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Instructional Psychology, 37*(2), 161–169.
- Moore, C., & Dunham, P. (Eds.). (1995). Joint attention: Its origins and role in development. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Olcay- Gül, S. & Vuran, S. (2010). Sosyal becerilerin öğretiminde video model yöntemiyle yürütülen araştırmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 10*(1), 219–274.
- Reichow, B. & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: evaluation for evidence-based practices with a best-evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 149–166.
- Rao, P.A., Beidel, P.C., Murray, M.J.(2008). Social skills interventions for children with aspergers syndrome or high-functioning autism: a review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(2), 353–61.
- Rock, M. L. (2005). Use of strategic self-monitoring to enhance academic engagement, productivity, and accuracy of students with and without exceptionalities. *Journal of Positive Behavioral Interventions, 7*, 3-17.
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S. & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 1024–1039.
- Sancho, K., Sidener, T. M., Reeve, S. A. & Sidener, D. W. (2010). two variations of video modeling interventions for teaching play skills to children with autism. *Education and Treatment Of Children. 33*(3), 421–442.
- Stanton-Chapman, T. L., Denning, C. B., Jamison, K. R.(2008). Exploring the effects of a social communication intervention for improving requests and word diversity in preschoolers with disabilities. *Psychology in the Schools, 45*(7), 624-644.

- Sugai, G., & Lewis, T. J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. *Focus on Exceptional Children*, 29.
- Tekin- İftar, E. & Kırcaali- İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Webb, B. J., Miller, S. P., Pierce, T. B., Strawser, S., & Jones, W. P. (2004). Effects of social skill instruction for high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 53–62.
- Whalen, C., Schreibman, L., & Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 655–664.
- Williams, S. K., Johnson, C. & Sukhodolsky, D. G. (2005). The role of the school psychologist in the inclusive education of school-age children with autism spectrum disorders. *Journal of School Psychology*, 43(2), 117–136.
- Wolf, M.M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203–214.
- Zirpoli, T. J. & Melloy, K. J. (1997). *Behavior management: Application for teachers and parents* (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

Summary

Social Skill Teaching Interventions for Preschool Children with Autism Spectrum Disorder*

Didem Güven**

Sami Sipahi Secondary School
Special Education Teacher

İbrahim Halil Diken***

Anadolu University

The preschoolers who are diagnosed with ASD have problems with basic social skills, notably with communication skills and playing skills. Besides, they show some deficiencies in language development compared to the children that show normal development. The children with ASD show deficiencies in social communication, playing and other basic skills which are listed under the social skills. Therefore, by searching the social skill deficiencies in the stated fields, interventions about this subject were improved and the deficiencies in these stated skills were tried to change with the interventions that are called Social Skill Interventions (SSI). There are SSIs aimed at people with ASD of all ages. Rao, Beidel and Murray(2007) tried to gather different definitions. They defined social skill as special skills covered with behaviours either oral or not for the compulsory interpersonal communication (Beidel, Turner & Morris, 2000) and which ends up with positive social communication (Elliott and Gresham, 1987; Gresham, 1986), and that includes smiling, eye-contact, asking-answering, estimating, being favoured. SST(Social Skill Teaching) in early ages gains importance both for the children's learning of academic skills and for preventing their behaviour problems. So, this study gains importance generally on behalf of specifying the effectiveness of the SSTs made for the kids with ASD and of drawing a road map. In this study, the investigative reports were aimed at finding out the specifying features of the studies made about the SSTs on the children with ASD. Such a generally instructive study was needed because there weren't any surveys on the children with ASD about SSTs in the body of literature. The general purpose is to analyze the studies aimed at preschoolers with ASD and the accessible SST studies according to the subjects that are specified in the research questions below.

1. What are the participant characteristics in the available researches?
2. In which environments the SST was carried out?
3. Which methods were used while SST was being carried out and how are their effectiveness?
4. How long were the researches and how many sessions were there?

* This study has been produced under the doctorate course of management by İbrahim Halil Diken

** Special Education Teacher, Sami Sipahi Secondary School, E-mail: didemguven1981@gmail.com

*** Prof., Dr., Anadolu University, Education Faculty, Special Education Department, Eskişehir, E-mail: ihdiken@gmail.com

5. What are the research methods that are being used? Are watching, generalization, interobserval trustworthiness, practice reliability collected? How are the results?

6. Are the social validity datum collected? By which method they were collected? Which extent of the social validity do the datum that were collected include?

Method

This study draws the detailed analysis of the quantitative studies. It was aimed in this study to present the detailed analysis of the study reports about the preschoolers' SSTs. Some standards were specified to form a frame for the study. The first of these standards is that the studies were made between the years 2000 and 2012, it was a quantitative research and it was published in a peer-reviewed journal. Other standards are that, the dependent variable included one or more social skill, in each skill teaching there was definitely SST and the participants were diagnosed with ASD. Research articles were obtained from the internet by using the key words that were specified in accordance with the aim of the study. To attain these articles, electronic scanning was carried out online using the universities' (Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi) EBSCO (Academic Search Complete and ERIC) and SAGE data base. In accordance with the body of literature examination, about the SST of the children with ASD, it was analysed by reading within the scope of; a) demographical features b) method features c) indication features. The main reason for collecting under the same heading is that the scientific studies are generally reported according to these headings.

Findings

It is understood that the critic age range of the studies is 3-4, from the participants %75 of whom are male and %59.7 of whom are autistic. As a dependent variable, at a high rate of %17.3, there is social communication skill. As an independent variable, in the %30.4 of the studies, social skill teaching that is formed out of social skills or prepared as a standart packet takes place. %65.2 of it is carried out in the inclusion environments (kindergarten, playschool, nursery class) In this research, teaching sessions are in the form of 10-39 teaching session and it forms %30.4 of the entire research.

As the research model is single subject multi starting model was picked in %39.1 of the entire studies which can be accessed as a research model. In %52.1 of the studies, social validity data was collected. Along with this, in the %34.7 of all studies, both practice reliability and interobserval trustworthiness studies were carried out. In %30.4 of all studies, only interobserval trustworthiness study were carried out. It was stated that the SSIs that were generally picked are also effective teachings.

Discussing

Considering the social skills that are taught are more than one and the age range of those that are being taught, the importance of early intervention shows up one more time; and it can also be interpreted as the social skills that are to be taught in the early childhood cannot be thought independent of each other. Thus, the SSTs that can be realized in the early childhood are forward looking economic teachings. The importance of making the SSIs of the children with ASD in the inclusive environments came up in this study. Generally, multi starting models were used. Different experimental models can be used, their effectiveness can be tested. Through the years, to our day, the collecting of the social validity data, practice reliability data and interobserval trustworthiness data has increased. Whereas Turkey completed its development about the compulsory enrollment aimed at preschool children who show normal growing, Turkey couldn't take big steps about the compulsory enrollment in the preschool period of the individuals who need special care. Besides, there are scarcely any schools that are aimed at individuals with ASD. Considering the effectiveness of the practices aimed at SST in early periods, the importance of early intervention shows up one more time. Thereby, practitioners who are specialized in the field of early education practices aimed at preschool children who are diagnosed with ASD should be educated in Turkey. Besides, it is set forth to increase the studies aimed at these children's enrollment rate as soon as possible for the sake of social inclusion