

---

---

## Öğretimde Verimliliği Sağlama: Küçük Grup Öğretim Düzenlemesi ve Gözleyerek Öğrenme

Özgül ALDEMİR-FIRAT<sup>1</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 04.11.2019*

*Kabul Tarihi: 05.12.2019*

*Derleme*

### Öz

Bu çalışmanın amacı, küçük grup öğretim düzenlemesine ve küçük grup öğretim düzenlemesi içinde gerçekleşen gözleyerek öğrenme sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi sunmaktır. Gerçekleştirilen bu çalışmada önce küçük grup öğretim düzenlemesine ve küçük grup öğretim düzenlemesiyle öğretimi planlamanın basamaklarına ilişkin bilgi verilmiştir. Küçük grup öğretim düzenlemesine ilişkin basamaklar gruptaki katılımcıların sayısını belirleme, öğretilecek hedef becerilere karar verme, kullanılacak öğretim yöntemini belirleme, oturumlardaki denemeleri planlama, dikkat çekici ipucunu belirleme, gruptaki katılımcıların tepkilerine nasıl tepkide bulunulacağına karar verme, bireysel ya da grup ölçütü belirleme, öğretimi sunma ve etkililiğini belirlemedir. Ardından gözleyerek öğrenme sürecinin kuramsal alt yapısına yönelik açıklamalar yapılarak küçük grup öğretim düzenlemesi içinde gözleyerek öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceği üzerinde durulmuştur. Çalışmada tek-basamaklı davranışların öğretime ilişkin küçük grup öğretim düzenlemesiyle son yıllarda gerçekleştirilmiş araştırmalara yer verilmiştir. İncelenen araştırmalarda küçük grup öğretim düzenlemesinde yer alan farklı yaştaki yetersizliği olan bireylerin hem kendi hedef davranışlarını hem de gözleyerek gruptaki diğer bireylerin hedef davranışlarını öğrenebildikleri ifade edilmiştir. Çalışmada ilgili araştırmalara yönelik bulgular paylaşarak uygulamacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

*Anahtar kelimeler:* Küçük grup öğretim düzenlemesi, gözleyerek öğrenme, verimlilik, tek basamaklı davranışlar, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar

---

<sup>1</sup> Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: ozgul.aldemir@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6960-1881

## Ensuring Efficiency in Teaching: Small Group Instruction and Observational Learning

---

---

*Submitted by 04.11.2019*

*Accepted by 05.12.2019*

*Review*

### Abstract

The purpose of this study was to provide information about small group instruction and observational learning procedure being conducted in small group instruction. In the present study firstly, information regarding small group instruction and the steps to be followed were presented. The steps related to small group instruction are determining the number of participants in the group, deciding the target skills to be taught, determining the teaching method to be used, planning the trials in the sessions, determining the discriminative stimulus, deciding how to respond to the reactions of the participants in the group, determining the individual or group criterion, presenting the instruction and determining the effectiveness. Afterwards, descriptions about the theoretical background of observational learning were provided and how can observational learning be conducted within small group instruction was mentioned. In the present study, research studies in which discrete behaviors were taught within small group arrangement in the recent years were selected. In the studies examined, it was mentioned that individuals with various kinds of disabilities with different ages could both acquire their own target behaviors as well as other individuals' target behaviors in the group by observing within small group instruction arrangement. In the present study, results of related studies were shared and suggestions for the implementers were provided.

*Keywords:* Small group instruction, observational learning, efficiency, discrete behaviors, children with developmental disabilities

## Giriş

Gelişimsel yetersizlik kavramı çocukluk döneminde ortaya çıkan, zihin yetersizliği ve diğer yetersizlik türlerini de kapsayan şemsiye bir terim olarak kullanılmaktadır. Gelişimsel yetersizlik çocukta bilişsel veya fiziksel ya da hem bilişsel hem de fiziksel yetersizliklerin görüldüğü, kalıcı ve kronik yetersizliği ifade etmektedir (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-AAIDD, 2010). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar dil ve iletişim becerileri, kavramlar, sosyal beceriler, günlük yaşam becerileri ve kendini yönetme gibi alanlarda çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Özel eğitim hizmetlerinin temel amaçlarından birisi gelişimsel yetersizlik şemsiyesi altında yer alan zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların bağımsızlık düzeylerini arttırarak tipik gelişen akranlarıyla olabildiğince bütünleşmiş bir şekilde toplumsal yaşama katılmalarını sağlamaktır (AAIDD, 2010; Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2018; Çocuk Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme, Madde 23, 1995; Engellilerin Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme, Madde 24, 2009). Bu temel amaç doğrultusunda gelişimsel yetersizliği olan çocuklara gereksinimlerine yönelik hedef davranışların öğretilmesi sürecinde etkili ve verimli öğretim yöntemlerinin kullanması yaşamsal önem taşımaktadır. Öğretimde *etkililik*, çocuğun daha önce gerçekleştiremediği bir hedef davranışı öğretim sonrasında yapabilir hale gelmesi olarak tanımlanmıştır. *Verimlilik* ise iki etkili uygulamadan birinin diğerine göre “daha iyi” olması olarak ele alınmaktadır. Bir uygulamanın diğerine göre daha iyi olması alanyazında beş başlık altında ifade edilmektedir. Bunlar; (a) hızlı öğrenme, (b) öğrenilenlerin yüksek düzeyde genellenmesi, (c) öğretilenler ile öğretilmeyenler arasında ilişki kurabilme, (d) gelecekteki öğrenmeleri olumlu yönde etkileme ve (e) daha kapsamlı öğrenmedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018; Wolery, Ault ve Doyle, 1992). Uygulamacıların gelişimsel yetersizliği olan çocuklara etkili ve verimli uygulamaları kullanarak öğretim sunmaları öğretim sürecinin niteliğini arttırmak açısından oldukça önemlidir. Öğretim sürecinde etkili olduğu kadar

verimli uygulamalara yer vermek öğrenen bireye, öğretmene ve özel eğitim alanına önemli katkılar sağlamaktadır. Öğrenen birey daha kısa sürede daha fazla şey öğrenirken öğretmen bir davranışı daha kısa sürede ve daha kolay öğretmiş ve diğer öğretim faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmış olur. Ayrıca öğrenen birey ile öğretmen arasında olumlu etkileşim kurulma olasılığı da artar. Alan açısından bakıldığında ise öğretim sürecinde verimli uygulamalara yer verilmesinin kullanılan yöntemleri daha yalın hale getirdiği ifade edilebilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018). Etkili yöntemlerle çocuklara öğretim sunulması sürecinde uygulamacılar bire-bir öğretim düzenlemesini ve küçük grup öğretim düzenlemesini kullanabilmektedirler. Öğretimde verimliliği arttırmak üzere kullanılan küçük grup öğretim düzenlemesinin ve gözleyerek öğrenmenin tanıtılmasının amaçlandığı bu çalışmada öncelikle küçük grup öğretim düzenlemesine, ardından gözleyerek öğrenmeye ilişkin ayrıntılı bilgi verilmesi planlanmıştır.

### **Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Öğretim Sunmada Kullanılan Öğretim Düzenlemeleri**

Alanyazında gelişimsel yetersizliği olan çocuklara etkili öğretim sunmada “bire-bir öğretim düzenlemesi” ve “küçük grup öğretim düzenlemesi” kullanılabilmektedir (Collins, Gast, Ault ve Wolery, 1991; Wolery, Doyle, Gast ve Griffen, 1992). *Bire-bir öğretim düzenlemesi* bir öğretmen ve bir öğrenciden oluşan, öğrenen çocuğa tepkide bulunma fırsatının sağlandığı, çocuğun doğru tepkilerinin pekiştirildiği, yapılandırılmış, oldukça yaygın kullanılan ve hakkında çok sayıda araştırma yapılmış bir öğretim düzenlemesidir. Bire-bir öğretim düzenlemesi yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş öğrencilerle sıklıkla kullanılmaktadır (Collins vd., 1991; Duker, Didden ve Sigafos, 2004; Ledford, Lane, Elam ve Wolery, 2012; Stahmer, Collings ve Palinkas, 2005). Bu düzenlemede öğretmen ve öğrenci bir sınıfta çalışabilir, öğretmen çocuğu geri kaldığı konularda desteklemek için sınıftan

çıkararak ya da sınıfın farklı bir köşesine götürerek öğretim desteği sunabilir. Alanyazında bire-bir öğretim düzenlemesinin etkili bir uygulama olduğu, gelişimsel yetersizliği olan çocukların erken eğitime ve bire-bir öğretime gereksinimlerinin olduğu ifade edilmektedir (Colozzi, Ward ve Crotty, 2008; Tekin-İftar, 2009).

Bire-bir öğretim düzenlemesi etkili bir öğretim düzenlemesi olmakla birlikte bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bire-bir öğretim düzenlemesi uygulamacının zamanı, finansal kaynaklar açısından maliyeti yüksek ve pahalı bir uygulamadır. Bire-bir öğretim düzenlemesi genel eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılabilen bir öğretim düzenlemesi değildir ve en az kısıtlayıcılık ilkesini karşılamamaktadır. Olumlu akran modeli sunmanın ve gözleyerek öğrenmenin gerçekleşmesine olanak tanımamaktadır. Ayrıca bire-bir öğretimde çocuk gruptan uzaklaştırıldığından daha az sayıda hedef davranışı gözleme şansına sahip olmaktadır. Dolayısıyla bire-bir öğretim düzenlemesi öğretimsel, sosyal etkileşim ve bütünleştirme açısından sınırlılıklar yaratabilmektedir (Ledford, Gast, Luscre ve Ayres, 2008; Taylor ve DeQuinzio, 2012; Tekin-İftar, 2009). Bununla birlikte orta ve ileri derecede gelişimsel yetersizliği olan çocukların uzun süreli, yoğun bire-bir öğretime gereksinimleri vardır. Alanyazında bire-bir öğretime gereksinimi yoğun olmayan ve eğitim gereksinimleri küçük grup içinde karşılanabilecek çocuklar için küçük grup öğretim düzenlemesinin kullanılması önerilmektedir (Aldemir ve Gürsel, 2014; Collins vd., 1991; Ledford vd., 2012).

*Küçük grup öğretim düzenlemesi* aynı ya da farklı öğrenme ve performans özellikleri sergileyen en az iki çocuğun yer aldığı, aynı ya da farklı hedef davranışların bir arada öğretiminin amaçlandığı öğretim düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır. Küçük grup öğretim düzenlemesine katılacak çocuğun bazı ön koşul becerileri yerine getiriyor olması gerekmektedir. Alanyazında küçük grup öğretim düzenlemesine katılabilmek için belirlenmiş en yaygın ön koşul özellikler; (a) hedef davranışın gerektirdiği görsel uyarılara dikkatini yöneltme, (b) sıra alma, (c) sözel yönergeleri takip etme, (d) öğretilmesi hedeflenen

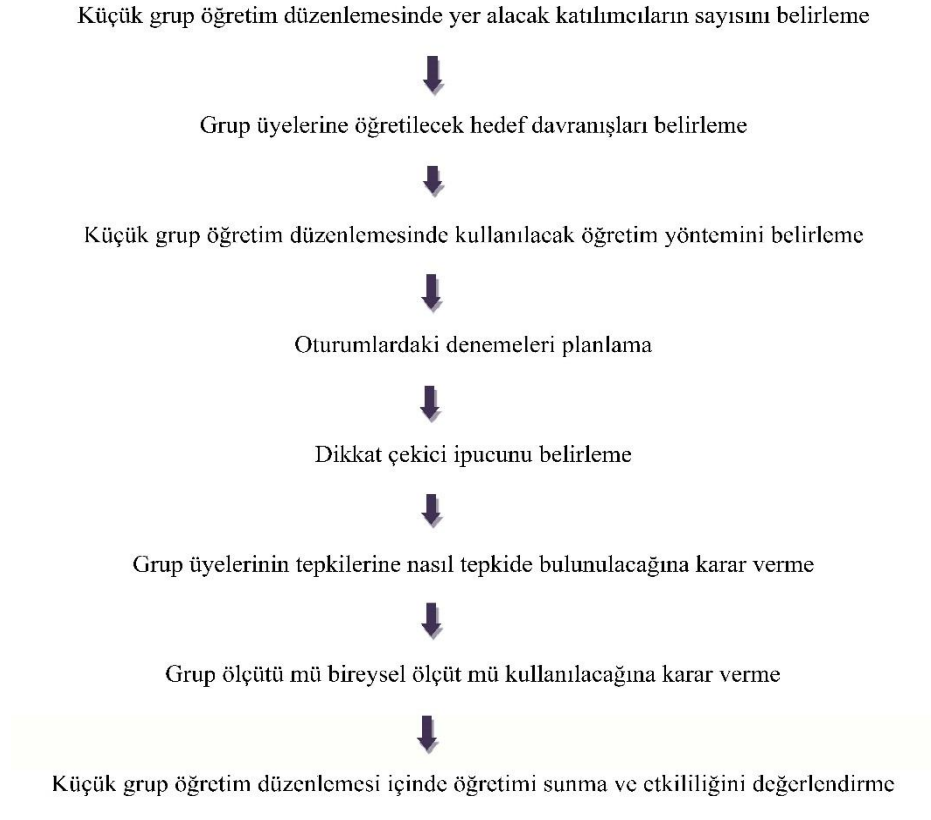
davranışın gerektirdiği ince ya da kaba motor beceriye/becerilere sahip olma, (e) kontrol edici ipucunu taklit etme ve bekleme becerisine sahip olma ve (f) yerinde oturma, dinleme, grup ortamına katılma olarak sıralanmıştır. Ön koşul becerilerin çocuk tarafından karşılanmadığı durumda öğretmen, çocuğu küçük grup öğretim düzenlemesiyle öğretim almaya hazırlamak için sürece bire-bir öğretim düzenlemesiyle başlayabilir. Çocuk ön koşul becerileri karşılar duruma geldiğinde öğretmen çocuğu gruba dâhil ederek grup sayısını sistematik olarak arttırılabilir. Çocuklar hâlihazırda küçük grup öğretim düzenlemesi için gerekli ön koşul özellikleri karşılıyorsa öğretime doğrudan küçük grup öğretim düzenlemesiyle başlanabilir. Küçük grup öğretim düzenlemesi farklı yetersizliğe sahip çocuklar için farklı hedef davranışların ediniminde kullanılan etkili ve verimli bir öğretim düzenlemesidir (Aldemir, 2011; Collins vd., 1991; Colozzi vd., 2008; Çattık ve Odluyurt, 2017; Ledford vd., 2012; Wolery vd., 1992). Bire-bir öğretim düzenlemesiyle karşılaştırıldığında küçük grup öğretim düzenlemesinin verimli bir düzenleme olduğu ifade edilmektedir (Collins vd., 1991; Ledford vd., 2008).

Küçük grup öğretim düzenlemesinin bire-bir öğretim düzenlemesine kıyasla bazı olumlu yönleri bulunmaktadır. Bu olumlu yönler izleyen biçimde ifade edilebilir: (a) Sınıfta daha az sayıda sınıf içi personele ve daha az zamana ihtiyaç duyulur. (b) Öğretmen aynı zamanda birden fazla sayıda çocukla öğretim yapabilir. (c) Çocuklar daha az kısıtlayıcı bir ortamda bulunmuş olurlar. (d) Çocuklar akranlarıyla daha fazla etkileşimde bulunma fırsatı elde ederler. (e) Gruba katılan çocuklara kendilerine doğrudan öğretimi hedeflenen bilgi ve beceriler dışında gözleyerek öğrenmeyle fazladan bilgi ve beceri edinme olanağı tanınmış olur (Aldemir, 2011; Collins, 2007; Collins vd., 1991; Fickel, Schuster ve Collins, 1998; Grisham-Brown, Hemmeter ve Pretti-Frontczak, 2006; Mercer ve Mercer, 2005; Singleton, Schuster ve Ault, 1995; Wolery vd., 1992). Ayrıca küçük grup öğretim düzenlemesiyle çocuklar doğal sınıf ortamına daha yakın ortamlarda bulunma fırsatı yakalayarak sosyal, davranışsal ve

akademik becerilerini geliştirme olanağı da bulurlar (Leaf vd., 2012; Schoen ve Ogden, 1995; Taubman vd., 2001). Alanyazına bakıldığında küçük grup öğretim düzenlemesinin farklı öğretim yöntemleri kullanılarak farklı yaştaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara çeşitli becerilerin öğretiminde etkili olduğu görülmektedir (Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006; Kamps, Walker, Maher ve Rotholz, 1992; Ledford vd., 2008; Tekin-İftar ve Birkan, 2010).

Küçük grup öğretim düzenlemesi, az sayıda çocuğun bir arada olduğu bir etkinliğe ya da rutine katılımın sağlandığı etkinliklerle ya da çocukların bir arada bir görevi yapmak üzere oyun merkezlerinde yaptıkları etkinliklerle karıştırılmamalıdır. Küçük grup öğretim düzenlemesinde öğretmen çocuklar için belirlenmiş hedef davranışları kazandırmak üzere bir öğretim yöntemi belirleyerek ipuçlarını sistematik olarak kullanmakta ve çocukların tepkilerine karşılık nasıl tepkide bulunacağını belirleyerek belirli bir plan dâhilinde öğretim sunmaktadır. Bununla birlikte küçük grup öğretim düzenlemesinde her çocuğa farklı bir hedef davranış öğretildiğinde çocuklar kendi hedef davranışları dışında fazladan diğer çocukların hedef davranışlarını da gözleyerek öğrenebilmektedirler (Ledford vd., 2012).

Küçük grup düzenlemesiyle öğretim yaparken etkili bir öğretim sunmak için önce düzenlemede yer alacak katılımcıların sayısı belirlenmelidir. Ardından grup üyelerine öğretilecek hedef davranışlar belirlenmelidir. Kullanılacak öğretim yöntemine karar verdikten sonra küçük grup öğretim düzenlemesi içinde sunulacak denemelerin planlanması gerekmektedir. Daha sonra dikkat sağlayıcı ipucu, gruptaki çocukların tepkilerine uygulamacının nasıl tepkide bulunacağı ve ölçüt belirlenmelidir (Collins vd., 1991; Ledford vd., 2012). Şekil 1’de küçük grup öğretim düzenlemesine ilişkin planlama basamakları yer almaktadır. Şekil 1’i takip eden başlıkta ise küçük grup öğretim düzenlemesini planlamaya yönelik izlenecek basamaklara ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.



**Şekil 1.** Küçük grup öğretim düzenlemesini planlama basamakları

### **Küçük grup öğretim düzenlemesinde yer alacak katılımcıları ve katılımcıların sayısını belirleme (grup büyüklüğüne karar verme)**

Küçük grup öğretim düzenlemesiyle öğretim sunmayı planlayan uygulamacı ilk olarak grupta yer alacak çocukların sayısını belirlemelidir. Yayımlanmış araştırmalarda gruptaki çocuk sayısının genel olarak iki ila dört/beş çocuk arasında değiştiği ifade edilmektedir (Colozzi, 2008; Fickel, Schuster ve Collins, 1998; Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006; Ledford vd., 2012; Singleton, Schuster ve Ault, 1995). Ledford ve arkadaşlarının (2012) gerçekleştirdiği alanyazın çalışmasında küçük grup öğretim düzenlemesinde yer alan katılımcıların yaşlarının üç yaştan başlayarak yetişkin bireylere kadar çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Ancak 18 yaş ve üzerinde olan katılımcılarla gerçekleştirilmiş araştırmaların



oldukça sınırlı sayıda olduğu belirtilmiştir. Araştırmaların büyük çoğunluğunda ise 12 yaş altındaki çocuklarla çalışıldığı ifade edilmiştir. Alanyazın çalışmasında incelenen araştırmalardaki katılımcıların tanılarına bakıldığında zihin yetersizliği, öğrenme güçlüğü, OSB, cerebral palsy, gelişimsel gecikme, davranış bozukluğu, çoklu yetersizlik ve diğer sağlık bozuklukları olarak tanılandıkları görülmektedir. Gruptaki çocuk sayısına karar verme sürecinde öğretilecek hedef davranışların özellikleri, çocukların yetersizlik türleri, grup deneyimleri, gruba katılmak için ön koşul becerilere sahip olup olmadıkları ve öğretim oturumunun süresi gibi etmenler dikkate alınmaktadır. Çocuklara kazandırılacak hedef davranışlara karar verme sürecinde ise çocuğun bireysel gereksinimleri ve hedef davranışların gerektirdiği ön koşul beceriler önem taşımaktadır. Çocukları yeteneklerine ve becerilerine göre gruplamak öğretmenin sunacağı öğretimi kolaylaştırmaktadır. Öğretim düzenlemelerinde gruplar aynı yetersizlik türü ve yaşta çocuklardan oluşabileceği gibi farklı yaş ve yetersizlik türündeki çocuklardan da oluşabilmektedir (Aldemir, 2011; Collins vd., 1991; Ledford vd., 2012; Mercer ve Mercer, 2005). Uygulamacı grupta yer alacak çocuklara ve grup sayısına karar verdikten sonra çocuklara öğretmeyi planladığı hedef davranışları belirlemelidir.

### **Grup üyelerine öğretilecek hedef davranışları belirleme**

Alanyazında küçük grup öğretim düzenlemesiyle grup katılımcılarına pek çok farklı hedef davranışın etkili bir şekilde öğretildiği ifade edilmektedir (Kamps vd., 1992; Ledford vd., 2012; Saadatzi, Pennington, Welch ve Graham, 2018). Alanyazın incelendiğinde katılımcılara marketteki reyonların isimlerini, mesleklerle ilgili sözcükleri ve periyodik cetveldeki elementlerin isimlerini okuma (Parker ve Schuster, 2002), haritada Türkiye'nin bölgelerini, sınır komşularını, nehirlerini gösterme ve matematik sembollerinin isimlerini söyleme (Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006), haritada gösterilen eyaletlerin isimlerini söyleme, toplama işlemlerinin sonucunu söyleme, söylenen iletişim sembolünü gösterme,

ulusal bayrakları tanıma (Fickel, Schuster ve Collins, 1998), toplumsal levhaları tanıma (Singleton, Schuster ve Ault, 1995), işlevsel sözcük okuma (Ledford vd., 2008; Saadatzi vd., 2018), verilen nesne ile aynı sesle başlayan nesneye iPad üzerinden dokunma (Chai, 2017), sembol pekiştireçleri paylaşma ve gösterilen yazılı sözcüğü okuma (Ledford ve Wolery, 2015) gibi pek çok farklı hedef davranışın etkili bir şekilde öğretildiği görülmektedir (Ledford vd., 2012).

Küçük grup öğretim düzenlemesinde uygulamacı çocuklara “aynı beceri-aynı uyarın”, “aynı beceri-farklı uyarın”, “farklı beceri-aynı uyarın” ve “farklı beceri-farklı uyarın” kullanarak öğretim sunabilir (Aldemir, 2011; Collins vd., 1991). Bu ifadeler izleyen biçimde açıklanabilir: (a) *Aynı beceri-aynı uyaranda* uygulamacı aynı uyarını kullanarak gruba aynı beceriyi öğretmeye çalışır. Örneğin uygulamacı tüm çocuklara aynı meyvelerin adlarını söyleme becerisini öğretilir. (b) *Aynı beceri-farklı uyaranda* uygulamacı aynı beceriyi gruba farklı uyarınlar kullanarak öğretmeye çalışır. Örneğin gruptaki her çocuğa “ismi söylenen nesnelere gösterme” öğretilir. Ancak çocuklara öğretilen nesnelere farklı farklı olduğundan uyarınlar her çocuk için farklılık gösterir. (c) *Farklı beceri-aynı uyaranda* uygulamacı farklı becerileri gruba aynı uyarını kullanarak öğretmeye çalışır. Örneğin uygulamacının uyarını tüm çocuklar için “Oyna.”dır. Ancak gruptaki bir çocuğa arabayla oynama öğretilirken diğerine oyuncak bebekle oynama becerisi öğretilir. (d) *Farklı beceri-farklı uyaranda* uygulamacı gruptaki her bir çocuğa farklı uyarınlarla farklı becerileri öğretmeye çalışır. Örneğin çocuklardan birine geometrik şekiller arasından farklı olanı gösterme becerisini öğretmek için “Hangisi farklı göster.” uyarını kullanılırken diğer çocuğa iki resim arasından dolu olanı gösterme becerisini öğretmek üzere “Hangisi dolu göster.” uyarını kullanılır. Farklı uyarınlarla farklı becerilerin öğretildiği uygulamalarda çocuklara gözleyerek daha fazla bilgiyi öğrenme fırsatı sağlanmaktadır (Aldemir, 2011; Collins vd., 1991; Falkenstine, Collins, Schuster ve Kleinert, 2009; Wolery vd., 1992). Uygulamacı küçük

gruba katılacak katılımcılara ilişkin hedef davranışları belirlemesinin ardından küçük grup öğretim düzenlemesiyle hangi öğretim yöntemini kullanacağını belirlemelidir.

### **Küçük grup öğretim düzenlemesinde kullanılacak öğretim yöntemini belirleme**

Küçük grup öğretim düzenlemesi içinde genellikle tepki ipucu yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde en sık kullanılan tepki ipucu yönteminin sabit bekleme süreli öğretim olduğu görülmektedir. Sabit bekleme süreli öğretim (Aldemir ve Gürsel, 2014) dışında küçük grup öğretim düzenlemesiyle birlikte eşzamanlı ipucuyla öğretim (Fickel, Schuster ve Collins, 1998), artan bekleme süreli öğretim (Ledford ve Wolery, 2015), ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim (Doyle, Gast, Wolery, Ault ve Meyers, 1992) gibi tepki ipucu yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür (Ledford vd., 2012).

Gerçekleştirilen uygulamalara bakıldığında küçük grup öğretim düzenlemesiyle birlikte yanlısız öğretim yöntemlerinin kullanımına akıllı tahta gibi teknolojilerin de dâhil edildiği görülmektedir (Campbell ve Mechling, 2009; Mechling, Gast ve Krupa, 2007). Mechling ve arkadaşları (2008) zihin yetersizliği olan bireylere işlevsel sözcük okumayı öğretmek üzere küçük grup öğretim düzenlemesiyle birlikte sabit bekleme süreli öğretimi kullanmışlardır. Bu araştırmada akıllı tahtayla geleneksel flash kartların kullanımı karşılaştırılmıştır. Gruptaki bireylerin arkadaşlarının hedef davranışlarını, akıllı tahtayla sunulan öğretimde geleneksel materyallerle sunulan öğretime göre daha fazla öğrendikleri belirlenmiştir (Mechling, Gast ve Thompson, 2008). Ledford ve arkadaşları (2012) da küçük grup öğretim düzenlemesiyle tepki ipucu yöntemlerinin kullanım sürecine yeni teknolojilerin dâhil edilmesinin ve sonuçlarının incelenmesinin önemi üzerinde durmuşlardır (Ledford vd., 2012). Uygulamacı küçük grup öğretim düzenlemesiyle birlikte kullanacağı öğretim yöntemine ya da belirlediği öğretim yöntemiyle birlikte kullanmak istediği teknolojiye karar vermesinin ardından oturumlardaki denemeleri planlama aşamasına geçmelidir.

### **Oturumlardaki denemeleri planlama**

Küçük grup öğretim düzenlemesinde denemelerin planlanması sürecinde uygulamacıların yanıt vermesi gereken beş soru bulunmaktadır (Ledford vd., 2012). Bunlar: a) Her oturumda her davranış için kaç deneme sunulacak?, b) Gruptaki tüm katılımcıların deneme sayısı aynı mı?, c) Toplamda kaç deneme olacak?, d) Katılımcılara sıra geldiğinde tek bir deneme mi yoksa çoklu deneme mi sunulacak? ve e) Denemeler tahmin edilebilir mi yoksa tahmin edilemez bir sırada mı sunulacak? Uygulamacı sorulara verdiği yanıtlar doğrultusunda denemelerini planlamaktadır. Ledford ve arkadaşlarının (2012) gerçekleştirmiş olduğu alanyazın çalışmasında inceledikleri araştırmalarda çoğunlukla her hedef davranış için üç ila beş denemenin yapıldığı, gruptaki her katılımcıya aynı sayıda denemenin sunulduğu, denemelerin tahmin edilemez bir sırayla ve her fırsatta her katılımcıya tek deneme sunulduğu belirtilmektedir (Ledford vd., 2012). Uygulamacı denemeleri planlama aşamasını tamamladıktan sonra sunacağı dikkat sağlayıcı ipucuna ilişkin karar almalıdır.

### **Dikkat sağlayıcı ipucunu belirleme**

Denemelere ilişkin kararların alınmasının ardından uygulamacı dikkat sağlayıcı ipucunu nasıl sunacağını belirlemelidir. Dikkat sağlayıcı ipucu tüm gruba ya da grup içindeki bireylere yönelik sunulabilir. Bireysel olarak sunulan dikkat sağlayıcı ipuçlarında çocuğun uyarana bakması için ipucu olarak çocuğun adı söylenebilir, gruba yönelik sunulan dikkat sağlayıcı ipucunda ise “Herkes buraya baksın.” denilebilir. Bununla birlikte hem bireysel hem de gruba yönelik dikkat çekici ipucu sunulabilir. Bu durumda önce gruba “Herkes buraya baksın.” denilebilir ve ardından hedef davranışın çalışılacağı grup üyesine yönelik bireysel uyarın sunulabilir. Grubun geneline yönelik sunulan dikkat sağlayıcı ipucu uyarılara dikkati çeker, ancak bu dikkat ilgili uyarana yönelik yeterli dikkati vermeyi tam olarak sağlamayabilir. Bireysel olarak sunulan dikkat sağlayıcı uyarın ise çocuğun hedef uyarana

ilişkin dikkatini daha yoğun olarak sunmasına yardımcı olmaktadır. Her iki dikkat sağlayıcı ipucu karşılaştırıldığında bireysel olarak sunulan dikkat sağlayıcı ipucunun çocukların daha aktif tepkide bulunmalarını sağladığı ve genel olarak sunulan dikkat sağlayıcı ipucuyla karşılaştırıldığında bireysel ipucunun grup arkadaşlarının hedef davranışlarına ilişkin daha fazla öğrenmeyle sonuçlandığı belirtilmektedir (Aldemir, 2011; Ledford vd., 2012). Uygulamacı dikkat sağlayıcı ipucunu nasıl sunacağına karar vermesinin ardından grup üyelerinin tepkilerine nasıl tepkide bulunacağına karar vermelidir.

### **Grup üyelerinin tepkilerine nasıl tepkide bulunulacağına karar verme**

Çocuklara sunulacak dikkat sağlayıcı ipucuna yönelik kararlar alındıktan sonra uygulamacıların çocukların tepkilerine nasıl tepkide bulunacaklarına yönelik kararlar almaları gerekmektedir. Genel olarak yapılan araştırmalarda sözel pekiştireçlere sembol ya da yiyecek pekiştireçlerinin eklendiği görülmektedir (Ledford, 2012; Ledford ve Wolery, 2013; 2015). Pekiştireçlerin belirlenmesinin ardından uygulamacının ölçüte karar vermesi gerekmektedir.

### **Grup ölçütü mü bireysel ölçüt mü kullanılacağına karar verme**

Küçük grup öğretim düzenlemesinde ölçüt “grup ölçütü” ya da “bireysel ölçüt” olarak iki farklı şekilde belirlenebilmektedir. *Grup ölçütünde* grup üyelerinin tamamı hedef davranışlarında ölçütü sağladıklarında diğer davranışların öğretimine geçilmektedir. *Bireysel ölçütte* ise hedef davranışını edinen grup üyesi grup arkadaşlarının kendi hedef davranışlarını edinip edinmediğinden bağımsız olarak diğer davranışına geçmektedir. Bireysel ölçüt her çocuğun davranışına ilişkin belirlenen ölçüte ulaşıncaya kadar öğretime devam edilmesini gerektirir. Ayrıca çocukların kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat verir ve gruptaki daha hızlı öğrenen çocuklara daha fazla bilgi öğretilmesini sağlar (Aldemir ve Gürsel, 2014; Collins vd., 1991; Ledford vd., 2012). Uygulamacı ölçüte ilişkin de karar almasının ardından küçük grup

öğretim düzenlemesi içinde öğretimi sunma sürecine geçer. Küçük grup öğretim düzenlemesi grup katılımcılarına gözleyerek öğrenme fırsat sunması açısından oldukça önemli bir öğretim düzenlemesidir. Katılımcılar gözleyerek diğer katılımcıların “hedef davranışlarını” öğrenebildikleri gibi gözleyerek diğer katılımcıların “hedeflenmeyen bilgilerini” de öğrenebilmektedirler. Buradan hareketle öncelikle hedeflenmeyen bilgiye ilişkin kısa bir açıklama yapılarak ardından gözleyerek öğrenmeye ve kuramsal altyapısına ilişkin bilgi verilmesi planlanmıştır.

### **Hedeflenmeyen Bilgi**

Hedeflenmeyen bilgi kazanımı çocuğun doğru tepkide bulunduğu denemelerin ardından uygulamacının çocuğa doğrudan öğretimini hedeflemediği uyararı sunarak çocuğun bu uyararı da öğrenmesini sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018). Hedeflenmeyen bilgi sunumunda öğretim sırasında çocuktan bu uyarana tepki vermesi beklenmemektedir. Çocuk bu uyarana tepkide bulunursa uygulamacı hiçbir tepki vermez, çocuğun doğru tepkilerini pekiştirmez (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018). Örneğin uygulamacının çocuğa öğretmeyi hedeflediği hedef davranışın aynı türde ve aynı tipte iki nesne arasından “büyük olanı gösterme” olduğunu varsayalım. Uygulamacı büyük olanı sorduğunda çocuk doğru tepkide bulunursa uygulamacı büyük olan nesnenin adını söylemeyi de hedeflenmeyen bilgi olarak sunmayı amaçlamış olsun. Bu durumda uygulamacının esas öğretmeyi planladığı hedef davranış çocuğun önüne konan nesnelere arasından büyük olanı göstermesiyken hedeflenmeyen bilgi ise çalışılan nesnelere adını öğretmektir. Böylece küçük grup öğretim düzenlemesinde yer alan katılımcılar diğer katılımcıların hedef davranışlarını ve hedeflenmeyen bilgilerini gözleyerek öğrenme fırsatı yakalarlar. İzleyen başlıkta gözleyerek öğrenmeye ilişkin bilgi sunulmaktadır.

## Gözleyerek Öğrenme

Gözleyerek öğrenme bireye öğretimi doğrudan amaçlanmayan ancak bir başkası o davranışı yaparken ya da ona ilişkin öğretim alırken gözleyen bireyin gözlediği davranışı öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır (Campbell ve Mechling, 2009; Ledford vd., 2008; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018). Bireyin başkasına sunulan sonuçları gözlemleyerek öğrenebilmesi yoğun eğitim süresini ve finansal maliyetleri azaltması, sosyal kaynaşma fırsatlarını arttırması açısından oldukça kritik bir öneme sahiptir (Ledford vd., 2008).

Alanyazın incelendiğinde gözleyerek öğrenmeye ilişkin çeşitli açıklamaların bulunduğu görülmektedir. Gözleyerek öğrenmeden ilk kez söz eden Bandura (1977) gözleyerek öğrenmeyi (a) taklit (imitation) ve (b) dolaylı öğrenme (vicarious learning) olarak iki başlıkta incelemiştir. *Taklit* model alınan davranışın tekrar yapılması, *dolaylı öğrenme* (*gözleyerek öğrenme*) ise gözleyen gözlediği bireyin sergilediği davranışın sonucunda pekiştirilmesine ya da cezalandırılmasına göre o davranışı sergileme sayısının artması ya da azalması olarak açıklanmaktadır. Taklitte gözleyen birey gözlediği davranışın sonuçlarını yorumlamadan davranışı taklit etmektedir. Bu bağlamda gözlenen davranışın gözleyen birey tarafından sergileneceği şartların/durumların değişmesi önemli değildir. Bandura sosyal öğrenme kuramında davranışın daha önce sergilendiği şartlarla/durumlarla doğrudan bir temas olmaksızın gözlenen davranışın üzerinden belli bir zaman geçtikten sonra sergilenmesini bilişsel aracı (cognitive mediation) ile açıklamaktadır. Buradan hareketle gözlemcinin gözlediği davranışla davranışın sonuçlarının zihinsel temsilini oluşturduğu belirtilmektedir. Gözlemcinin gözlediği davranış ve davranışın yarattığı sonuç ise gözlemcinin farklı bir zamanda gözlediği davranışı gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğini etkilemektedir. Davranış analistleri ise gözleyerek öğrenme sürecine ilişkin açıklama yaparken “zihinsel temsillerden” ziyade “çevresel değişkenler” üzerinde durmaktadırlar. Burada üzerinde durulan etmenler deneysel olarak yönlendirilebilen taklit davranışının

pekiştirilmesine, tepkiyi kontrol eden uyarana, uyarın genellemesine, basit ve karmaşık uyarıları ayırt etmeye yönelik gözlemcinin öğrenme geçmişini etkileyen çevresel uyarılardır (Aldemir, 2011; Corbett, 2003; Senemoğlu, 2001; Taylor ve DeQuinzo, 2012).

Gözleyerek öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gözleyecek kişinin sahip olması gereken bazı ön koşul davranışlar bulunmaktadır. Bu ön koşul davranışlar gözleyen kişinin (a) dikkatini çalışmaya yöneltebilmesi, (b) çalışılan arkadaşını gözleme fırsatını bulması, (c) taklit etme becerisine sahip olması ve (d) arkadaşına sunulan sonuçları (arkadaşının pekiştirilmesini ya da cezalandırılmasını) görerek ayırt etmesidir (Taylor ve DeQuinzo, 2012; Wolery vd. 1992). Belirtilen ön koşul özelliklere sahip olan çocuklar için gözleyerek öğrenme süreci dört temel aşamadan oluşmaktadır (Brewer ve Wann, 1998; Corbett, 2003; Senemoğlu, 2009). Bunlar; (a) dikkat etme, (b) akılda tutma, (c) davranışı meydana getirme/üretme ve (d) güdülenmedir. *Dikkat etme aşaması* gözlemcinin model aldığı davranışı dikkatle izlemesi ve davranışı doğru anlamasıyla ilgilidir. *Akılda tutma aşaması* gözleyerek öğrenilen bilginin gerçekleştirilebilmesi için gözlemcinin imgesel ya da sözel kodlama yoluyla model aldığı davranışı akılda tutma yeteneğini gerektirir. *Davranışı meydana getirme/üretme aşaması* öğrenilen davranışların performansa dönüştürülmesi üzerinde durmaktadır. Öğrenilen davranışın zihinsel ya da fiziksel yolla tekrar edilmesini gerektirir. *Güdülenme aşaması* ise gözlemcinin davranışı gerçekleştirmesi durumunda pekiştirilmeyi ümit edebileceği üzerinde durur. Dolayısıyla pekiştirmenin davranışın meydana gelmesini etkileyen bir etmen olduğu göz ardı edilmemelidir (Brewer ve Wann, 1998; Corbett, 2003; Senemoğlu, 2001).

Gözleyerek öğrenmeye ilişkin alanyazın incelendiğinde çocukların farklı hedef davranışları küçük grup öğretim düzenlemesi içinde gözleyerek öğrendikleri belirtilmektedir (Campbell ve Mechling, 2009; Fickel, Schuster ve Collins, 1998; Ledford ve Wolery, 2015; Ross ve Stevens, 2003; Taylor ve DeQuinzo, 2012). Alanyazında küçük grup öğretim düzenlemesiyle zincirleme becerilerin öğretiminin yapıldığı araştırmaların sınırlı sayıda



olduğu ifade edilmektedir (Ledford vd., 2012; Spriggs, Gast ve Kinight, 2016). Küçük grup öğretim düzenlemesine ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların yoğunluklu olarak tek-basamaklı davranışların öğretimine yönelik olduğu görülmektedir (Ledford vd., 2012). Bu nedenle bu çalışma kapsamında gözleyerek öğrenmenin gerçekleşmesine olanak tanıyan küçük grup öğretim düzenlemesinin “tek-basamaklı davranışları” öğretmedeki etkililiğine ilişkin gerçekleştirilmiş araştırmaların üzerinde durulması planlanmıştır. Sunacağı öğretimi verimli bir hale getirmek üzere tek-basamaklı davranışların öğretimine ilişkin küçük grup öğretim düzenlemesiyle sistematik ve güvenilir bir uygulama yapmayı planlayan uygulamacıların ve araştırmacıların süreci dikkatli bir şekilde planlamaları gerekmektedir. Bu çalışmada küçük grup öğretim düzenlemesiyle “tek-basamaklı davranışları” öğretmeyi planlayan uygulamacılara ve araştırmacılara bu süreci nasıl planlayacaklarına ilişkin ayrıntılı bilgi sunularak katkı sağlanması umulmaktadır. Bununla birlikte tek-basamaklı davranışların öğretiminin gerçekleştirildiği küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan araştırmalara ve araştırmaların bulgularına ilişkin bilgi verilmesinin konuya ilişkin farklı araştırma gereksinimlerinin belirlenmesinde araştırmacılara önemli bir bakış açısı sunabileceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmada önce konuyla ilgili 1990-2010 yılları arasında gerçekleştirilmiş araştırmalara ilişkin bilgi veren Ledford ve arkadaşlarının (2012) yaptığı alanyazın taraması çalışmasına, ardından da 2010-2019 yılı arasında gerçekleştirilmiş araştırma çalışmalarına yönelik bilgi verilmesi planlanmıştır.

### **Küçük Grup Öğretim Düzenlemesiyle Tek-Basamaklı Davranışların Öğretimine Yönelik Gerçekleştirilmiş Araştırmalar**

Ledford ve arkadaşları (2012) yapmış oldukları alanyazın taramasında gelişimsel yetersizliği olan bireylere tek-basamaklı davranışların küçük grup öğretim düzenlemesiyle öğretilmesinin planlandığı 1990-2010 arası yılları arasında gerçekleştirilen araştırmaları

incelemişlerdir. Ledford ve arkadaşlarının (2012) yapmış oldukları çalışmada konuyla ilgili ulaşılan araştırmaların belirlenen dâhil etme ölçütlerini karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Alanyazın taramasında belirlenmiş olan dâhil etme ölçütleri; a) en az bir gelişimsel yetersizliği olan çocuğun araştırmada yer alması, (b) araştırmanın tepki ipucu yöntemleriyle gerçekleştirilmiş olması, (c) araştırmanın tek-denekli araştırma metodolojisiyle gerçekleştirilmiş olması, (d) uygulama sürecinin işlevsel olarak tanımlanmış olması ve (e) araştırmaya katılan her çocuğa ilişkin edinim verilerine yer verilmesidir. Çalışma kapsamında bu ölçütlere uyan 47 araştırma alanyazın çalışmasına dâhil edilmiştir. Bu 47 araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde katılımcıların çok büyük bir çoğunluğunun hedef davranışları öğrendikleri ya da belirgin ilerlemeler gösterdikleri, bu davranışları genelledikleri ve hedef davranışlarına ilişkin kalıcılığı sağladıkları, gözleyerek grup arkadaşlarının hedef davranışlarını öğrendikleri, kendi ve diğer grup arkadaşlarının hedeflenmeyen bilgilerini öğrendikleri görülmektedir. Gerçekleştirilen alanyazın taramasında katılımcılara en çok öğretimi yapılan hedef davranışın sözcük okuma olduğu belirtilmektedir. Sözcük okuma hedef davranışından sonra öğretimi en çok yapılan davranışlar sırasıyla sorulara yanıt verme, resimleri ya da uyaranları isimlendirme, sözcüklerin kısaltmalarının ne demek olduğunu söyleme, matematik hesaplaması yapma, harita üzerinden gösterilen yeri söyleme ya da haritada söylenen yeri gösterme, sözcükleri heceleme, sözcükleri tanımlama, söylenen resmi gösterme, el işaretlerinin ne anlama geldiğini söyleme, sembolik oyun, sosyal etkileşim başlatma ve eşleştirmedir. Alanyazın çalışmasında incelenen 47 araştırmanın 33'ünde gruptaki her çocuğa farklı davranışlar öğretilmiştir. Böylece her katılımcının gruptaki diğer katılımcıların hedef davranışlarını öğrenip öğrenmediği ölçülebilmştir. Bu durumda katılımcılar hedef davranışa ve katılımcılara yönelik öğretim setleri arasında ortalama %63 oranında doğru yanıt vermişlerdir. Katılımcıların %48'i gözleyerek diğer katılımcıların hedef davranışlarının yarısından fazlasını edinmişlerdir. Katılımcıların %19'u ise gözleyerek diğer

katılımcıların hedef davranışlarının tamamını edinmişlerdir. Katılımcıların %2'si ise diğer katılımcıların hedef davranışlarının hiçbirini öğrenememişlerdir. Hedeflenmeyen bilgi kazanımına ilişkin 47 araştırmanın 28'inde veri toplandığı görülmektedir. Elde edilen verilere göre 28 araştırmada katılımcılar davranış setleri ve katılımcılar arasında ortalama %68 düzeyinde doğru tepkide bulunmuşlardır. 18 araştırmada ise katılımcıların gözleyerek grubun diğer üyelerinin hedeflenmeyen bilgilerini edinip edinmediğine ilişkin veri toplanmıştır. Elde edilen verilere göre katılımcıların grubun diğer üyelerinin hedeflenmeyen bilgilerine ilişkin ortalama %53 düzeyinde doğru tepkide buldukları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak küçük grup öğretim düzenlemesinin hem katılımcılara tek-basamaklı hedef davranışların öğretiminde hem de edinilen davranışların kalıcılığının ve genellenmesinin sağlanmasında etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca küçük grup öğretim düzenlemesinin, katılımcıların gözleyerek gruptaki diğer üyelerin hedef davranışlarını da öğrenmelerine, hedeflenmeyen bilgi kazanımına ve gözleyerek gruptaki diğer üyelerin hedeflenmeyen bilgilerini öğrenmeye de fırsat tanıyarak fazladan öğrenmeye olanak tanıyan bir uygulama olduğu belirtilmektedir. Ledford ve arkadaşlarının (2012) gerçekleştirdiği alanyazın taramasında 2010 yılına kadar gerçekleştirilmiş araştırmalara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Aşağıda ise 2010-2019 yılları arasında küçük grup öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiş birbirinden farklı tek-basamaklı davranışların öğretimini hedef almış araştırma örneklerine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Saadatzi ve arkadaşlarının (2018) yaptığı araştırmada etkileşimli sanal öğretmen ve insansı robotun kullanıldığı teknoloji destekli öğretimin küçük grup öğretim düzenlemesi içinde sabit bekleme süreli öğretimle sunulmasının 19-20 yaşlarında OSB tanılı iki bireyin işlevsel sözcükleri öğrenmesi üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmada ayrıca bireylerin gözleyerek öğrenip öğrenmediklerine ilişkin de veri toplanmıştır. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeliyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucu OSB olan iki bireyin hedef sözcükleri edindiklerini, gözleyerek kendi hedef sözcükleri olmayan sözcükleri de büyük ölçüde öğrendiklerini gösterir niteliktedir.

Chai (2017) yaptığı çalışmada çocuklara iPad üzerinden gösterilen nesne ile aynı sesle başlayan nesneyi işaret etme davranışını küçük grup öğretim düzenlemesi içinde öğretmeyi hedeflemiştir. Araştırmada küçük grup öğretim düzenlemesiyle birlikte sabit bekleme süreli öğretim kullanılmıştır. Araştırmada grup katılımcılarını özel eğitim sınıfında bulunan 4-5 yaşları arasında gelişimsel gecikmesi olan üç çocuk oluşturmaktadır. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların kendi hedef davranışlarını öğrendikleri ve gözleyerek üç çocuğun da akranlarının hedef davranışlarını büyük ölçüde öğrendikleri belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerine beş açık uçlu soru sorularak sosyal geçerliğe ilişkin veri toplanmıştır. Öğretmenler uygulanan bu sürece yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

Doğan'ın (2016) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, OSB olan çocuklara mesleklerin öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini incelemektir. Araştırma yaşları 5-6 arasında değişen OSB olan üç çocuk ve onların tipik gelişen altı akranıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bütün çocuklara hedeflenen mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisi öğretilmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları çalışmaya katılan tüm katılımcıların hedeflenen meslekleri öğrendiklerini, farklı ortam ve araç-gerece genellediklerini, bu becerilerde kalıcılığı koruduklarını gösterir niteliktedir. Araştırmada OSB olan katılımcıların akranları için hedeflenen becerilerin bazılarını edindikleri de görülmektedir. Araştırmada sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal karşılaştırma oturumlarında, normal gelişim gösteren akranların hedef becerilere ilişkin doğru

teпки yüzdeleri %100 olarak hesaplanmıştır. OSB olan katılımcıların uygulamanın sonunda normal gelişim gösteren akranları ile aynı performans düzeyinde doğru tepkide buldukları ifade edilmektedir. Araştırmada öznel değerlendirmeyle elde edilen bulgularda ise öğretmenlerin ve ebeveynlerin gerçekleştirilen çalışmayı etkili buldukları ve bu öğretim sürecine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları belirtilmektedir.

Lane ve arkadaşlarının (2015) yaptıkları araştırmada sabit bekleme süreli öğretim kullanılarak küçük grup öğretim düzenlemesi içinde üç çifte öğretim sunulmuştur. Araştırmanın katılımcıları gelişimsel gecikme tanısına sahip özel eğitim sınıfında yer alan 48 ila 72 ay arasındaki çocuklardır. Araştırmada çocuklara işlevsel sözcük okuma öğretilmiş ve çocukların gözleyerek çiftlerinin hedef sözcüklerini de okuyup okuyamadıkları değerlendirilmiştir. Araştırmada hedeflenmeyen bilgi sunulmuştur. Çiftteki çocuklardan biri doğru yanıt verdiğiğinde diğerinin en sevdiği oyuncak/şarkı/yiyecek/içecek/film/yer/şov gibi öğeler söylenerek resmi ya da fotoğrafı gösterilmiştir. Ayrıca araştırmada çocukların doğru tepkilerinden sonra kazandıkları sembol pekiştireçleri paylaşımlarına, bu paylaşma davranışlarını oyun ve atıştırma zamanlarına genelleyip genellemediklerine yönelik veri toplanmıştır. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocuklar hem kendi işlevsel sözcüklerini hem de çiftlerinin sözcüklerinin bir kısmını öğrenmişlerdir. Çiftler aynı zamanda birbirlerinin sosyal bilgilerinin de bir kısmını öğrenmişlerdir. Son olarak çiftler paylaşma davranışına ilişkin ilerlemeler sergilemişlerdir. Paylaşma davranışının genellenmesine yönelik veriler ise değişken olarak ifade edilmektedir.

Ledford ve Wolery (2015) yapmış oldukları araştırmada çocuklara hedef davranışlarının öğretimi sürecinde küçük grup öğretim düzenlemesi içinde kullanılan artan bekleme süreli öğretimin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya okul öncesi çocuklara yönelik eğitim sunan üniversite bünyesindeki bir merkezde bulunan 3-4 yaşlarındaki OSB

tanılı iki, ileri düzeyde sensörinöral işitme kaybı olan bir ve tipik gelişen altı çocuk katılmıştır. Araştırmada üç grup oluşturulmuştur. Her grupta yetersizliği olan bir ve tipik gelişen iki çocuk bulunmaktadır. Araştırmada çocukların kendilerine gösterilen kelimeleri isimlendirip isimlendirmediklerine, gözleyerek akranlarının kelimelerini isimlendirip isimlendirmediklerine, tipik gelişen çocukların araştırma süresince kazandıkları sembol pekiştiricileri paylaşma becerisini öğrenip öğrenmediklerine, yetersizliği olan çocuklarına paylaşma becerisine ilişkin başlama düzeyine kıyasla gelişme gösterip göstermediklerine ve çocukların paylaşma becerisini genellemelerine ilişkin veri toplanmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları tüm çocukların kendi hedef davranışlarını edindiklerini, gözleyerek akranlarının hedef davranışlarının bazılarını öğrendiklerini, paylaşma becerisine ilişkin başlama düzeyine göre ilerlemeler gösterdiklerini ve paylaşma becerisini farklı ortamlarda da sergilediklerini göstermektedir.

Aldemir ve Gürsel (2014) yaptıkları araştırmada çocuklara küçük grup öğretim düzenlemesi içinde sabit bekleme süreli öğretimle okul öncesi akademik becerilere yönelik öğretim sunmuşlardır. Araştırmada çocuklar ikili çiftler halinde öğretim almışlardır. Çocuklara geometrik şekiller arasından farklı olanı, en az olanı, sonuncu olanı, şişman olanı, kalın olanı, eski olanı, dolu olanı, yarım olanı, dışında olanı, müzik aletlerini, matematik sembollerini ve rakamları göstermeye ilişkin öğretim sunulmuştur. Araştırmaya 4-6 yaş aralığında, gelişimsel yetersizliği olan dört çocuk katılmıştır. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evrelili çoklu yoklama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda çocuklar hedef davranışları edinmişler, kalıcılığı sağlamışlar ve öğrendikleri hedef davranışları farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genellemişlerdir. Ayrıca araştırmada çocukların gözleyerek çiftlerinin hedef davranışlarını da yüksek oranda öğrendikleri görülmüştür. Araştırmada sosyal karşılaştırma oturumları gerçekleştirilerek

sosyal geçerliğe ilişkin veri toplanmıştır. Araştırmanın sonunda gelişimsel yetersizliği olan çocukların tipik gelişen akranlarının düzeyine ulaştıkları belirlenmiştir.

Leaf ve arkadaşlarının (2011) yapmış olduğu araştırmada no-no prompting sistemiyle küçük grup öğretim düzenlemesi içinde farklı yüz ifadelerini (heyecanlı, sıkılmış, şaşırılmış, kafası karışmış) söyleme davranışına ilişkin OSB olan çocuklara öğretim sunulmuştur. Üç ila beş yaşlarında olan altı çocuktan beşi OSB, biri ise tipik gelişen bir çocuktur. Çocuklar üniversite bünyesinde bir okul öncesi sınıfında sosyal beceri grubunda yer almaktadırlar. Araştırmada bir grup üç çocuktan, diğer grup ise iki çocuktan oluşmaktadır. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda tüm çocuklar hedef davranışlarını edinerek kalıcılığı sağlamışlardır. Ayrıca çocukların gözleyerek çiftlerinin hedef davranışlarını büyük ölçüde öğrendikleri ifade edilmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışma kapsamında küçük grup öğretim düzenlemesine, küçük grup öğretim düzenlemesiyle öğretimi planlamanın basamaklarına ve gözleyerek öğrenme sürecine ilişkin bilgi verilmesi ve örnek araştırmalara ilişkin bulguların paylaşılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda ilgili alanyazın incelendiğinde farklı yetersizlik kategorilerindeki katılımcılara farklı tek-basamaklı davranışların öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesinin etkili olduğu görülmektedir. Bu düzenlemede katılımcılar küçük grup öğretim düzenlemesi içinde akranlarını gözleyerek onların hedef davranışlarını ve hatta akranlarının hedeflenmeyen bilgilerini gözleyerek öğrenebildiklerinden küçük grup öğretim düzenlemesi ayrıca verimli bir öğretim düzenlemesi olarak görülmektedir (Ledford vd., 2012; Ledford ve Wolery, 2015).

Öğretmenler küçük grup öğretim düzenlemesi için hazırlanma sürecini daha uzun bulduklarından bire-bir öğretim düzenlemesiyle öğretim sunmaya daha meyilli olmakla

birlikte küçük grup öğretim düzenlemesi için gerekli ön koşul becerilerin çocuklara öğretilmesi durumunda küçük grup öğretim düzenlemesiyle öğretimi daha yararlı bulduklarını belirtmişlerdir (Saadatzi vd., 2018). Öğretmenlerin bire-bir öğretim düzenlemesini kullanmaya daha meyilli olmalarının nedeni, küçük grup öğretim düzenlemesinde benzer öğrenme gereksinimleri olan grup üyelerini belirleyerek çocukların küçük grup düzenlemesinde yer almaları için gerekli ön koşul becerilere sahip olup olmadıklarına ilişkin planlama yapmanın ilk etapta öğretmenler için biraz daha fazla zaman ve planlama gerektirmesi olabilir. Bu noktada öğretmenlere küçük grup öğretim düzenlemesi için gerekli düzenlemeleri çalışma öncesinde planlamaları önerilebilir. Böylece çocuklar daha kısa bir süre içerisinde kendi hedef davranışlarının yanı sıra gözleyerek arkadaşlarının hedef davranışlarını da öğrenme fırsatı elde edebilirler. Öğretmenler de daha kısa sürede çocukların daha fazla hedef davranışı öğrenmesini sağlayabilirler. Öğretmenler küçük grup öğretim düzenlemesine ilişkin gerekli ön koşul becerilere ve bu düzenlemeyle öğretim alma geçmişine sahip olan çocuklara ilerleyen süreçlerde de benzer şekilde pek çok farklı hedef davranışı öğretmeye yönelik planlama yapabileceklerinden uzun vadede gerek öğretmenler gerekse çocuklar için küçük grup öğretim düzenlemesinin kullanılması daha verimli olabilmektedir (Aldemir, 2011; Collins vd., 1991; Cömertpay, 2018; Hall, Schuster, Wolery, Gast ve Doyle, 1992; Ledford vd., 2012; Mercer ve Mercer, 2005; Wall ve Gast, 1999).

Küçük grup öğretim düzenlemesinin etkili olarak uygulanması sürecinde katılımcıların küçük grup öğretim düzenlemesi için gerekli ön koşul becerilere sahip olmaları oldukça önemli bir etmendir. Alanyazında katılımcılar bu ön koşul becerilere çalışmadan önce sahip değillerse ya da bu ön koşul becerileri edinmede zorlanan yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocuklarsa gözleyerek öğrenme düzeylerinin düşük olabileceği ifade edilmektedir (Lane, Gast, Shepley ve Ledford, 2015; Leaf vd., 2011). Özellikle OSB olan çocuklar gözleyerek öğrenmeye ilişkin ön koşul beceriler kazandırılmadan küçük grup öğretim



düzenlemesine dâhil edildiklerinde gözleyerek öğrenme sürecinde çeşitli sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Böyle bir durumda sürece çocuğun daha az ön koşul beceriye sahip olmasını gerektiren bire-bir öğretim düzenlemesiyle başlanabilir. Ardından küçük grup öğretim düzenlemesi sürecinde gözleyerek öğrenebilmek için gerekli ön koşul beceriler çocuklara öğretilerek bu becerilerin küçük grup öğretim düzenlemesine transfer edilmesine ilişkin çalışılabilir. Bu noktada önemli olan çocuklara öğrenmeyi öğretmektir (Chai, 2017; Cömertpay, 2018; Lane vd., 2015; Leaf vd., 2011).

Alanyazında küçük grup öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilen araştırmalara duyulan gereksinimin hala devam ettiği belirtilmektedir (Aldemir ve Gürsel, 2014; Ledford ve Wolery, 2015). Küçük grup öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde 18 yaş ve üzerinde olan katılımcılarla sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Ledford vd., 2012; Saadatzi vd., 2018). Bu noktadan hareketle ileri araştırmalarda 18 yaş ve üzerinde olan katılımcılarla küçük grup öğretim düzenlemesine ilişkin planlamalar yapılması önerilebilir. Son yıllarda önemi üzerinde fazlaca durulan ve genel eğitim ortamları için de öncelikli olan paylaşma ve sosyal becerilere yönelik araştırma gereksiniminin devam ettiği belirtilmektedir (Lane vd., 2015). Bununla birlikte insanların duygularını anlamayı öğretmeye yönelik araştırmalara da gereksinim olduğu ifade edilmektedir (Leaf vd., 2011). Bu bağlamda küçük grup öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilecek araştırmalarda bu hedef davranışların öğretimine yönelik planlama yapılması önerilebilir (Cahi, 2017). Alanyazında küçük grup öğretim düzenlemesiyle öğretim sürecine yeni teknolojilerin dâhil edilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır (Ledford vd., 2012). Dolayısıyla gelecekte gerçekleştirilecek küçük grup öğretim düzenlemesine ilişkin araştırmalarda farklı teknolojilerin ve teknolojik aletlerin kullanıldığı çalışmaların planlanarak sonuçlarının paylaşılması önerilmektedir (Chai, 2017; Ledford vd., 2012; Saadatzi vd., 2018).

Alanyazın incelendiğinde gelişimsel yetersizliği olan bireylere küçük grup öğretim düzenlemesiyle daha çok tek-basamaklı davranışların öğretimine ilişkin planlama yapıldığı görülmektedir (Griffen, Wolery ve Schuster, 1992; Ledford vd., 2012; Spriggs, Gast ve Knight, 2016). Bununla birlikte gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yaşamlarını olabildiğince bağımsız olarak sürdürebilmeleri için tek-basamaklı davranışları olduğu kadar zincirleme becerileri de öğrenmeleri ve günlük yaşamlarında işlevsel olarak kullanmaları gerektiğinden ileriki araştırmalarda zincirleme becerilerin öğretimine yönelik planlamalar yapılabilir. Küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan öğretimin farklı tepki ipucu yöntemleriyle farklı tek-basamaklı davranışların ve zincirleme becerilerin öğretimindeki etkililiği araştırılabilir. Küçük grup öğretim düzenlemesinin toplum temelli ortamlar gibi ortamlarda uygulanmasına yönelik araştırmalar planlanabilir. Son olarak küçük grup öğretim düzenlemesinin bire-bir öğretim düzenlemesine kıyasla hem uygulamacılar hem de çocuklar için çeşitli yararlar sağladığı ifade edilebilir. Bu noktadan hareketle küçük grup öğretim düzenlemesinin sınıflarda uygulanmasına ilişkin planlamaların yapılmasının ve öneriler doğrultusunda ileriye yönelik araştırmaların planlanmasının uygulama sürecine ve ilgili alanyazına değerli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

### **Yazar Notu**

Makaleyi okuyarak değerli görüşlerini benimle paylaşan Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'a sonsuz teşekkür ederim.

### **Kaynakça**

AAIDD (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th edition). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Aldemir, Ö. (2011). *Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara okul öncesi dönem akademik becerilerin öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aldemir, Ö. & Gürsel, O. (2014). The effectiveness of the constant time delay procedure in teaching pre-school academic skills to children with developmental disabilities in a small group teaching arrangement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 733-740.

Aldemir-Fırat, Ö. & Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-401.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme, (1994).  
[http://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/20512--Cocuk-Haklarina-Dair\\_Sozlesme.pdf](http://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/20512--Cocuk-Haklarina-Dair_Sozlesme.pdf) (Erişim Tarihi: 29.07.2019)

Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme, (2009).  
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090714-1.htm> (Erişim Tarihi: 29.07.2019).

Brewer, K. R. & Wann, D. L. (1998). Observational learning effectiveness as a function of model characteristics: Investigating the importance of social power. *Social Behavior and Personality*, 6(1), 1-10.

Campbell, M. L. & Mechling, L. C. (2009). Small group computer-assisted instruction with smart board technology: An investigation of observational and incidental learning of nontarget information. *Remedial and Special Education*, 30(1), 47-57.

- Chai, Z. (2017). Improving early reading skills in young children through an iPad App: Small-group instruction and observational learning. *Rural Special Education Quarterly*, 36(2), 101-111.
- Collins, B. C. (2007). *Moderate and severe disabilities: A foundational approach*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Collins, B. C., Gast, D. L., Ault, M. J. & Wolery, M. (1991). Small group instruction: Guidelines for teachers of students with moderate to severe handicaps. *Education and Training in Mental Retardation*, 26(1), 18-32.
- Colozzi, G. A., Ward, L. W. & Crotty, K. E. (2008). Comparison of simultaneous prompting procedure in 1:1 and small group instruction to teach play skills to preschool students with pervasive developmental disorders and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 226-248.
- Corbett, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today*, 4(3), 367-377.
- Cömertpay, E. (2018). *Ayırt etme öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gözleyerek öğrenme becerisini öğrenmeleri üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çattık, M. & Odluyurt, S. (2017). The effectiveness of the smart board-based small-group graduated guidance instruction on digital gaming and observational learning skills of children with autism spectrum disorder. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(4), 84-102.
- Doğan, S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara mesleklerin öğretiminde küçük grupta sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Doyle, P. M., Gast, D. L., Wolery, M., Ault, M. J. & Meyer, S. (1992). Teaching discrete skills to students with moderate mental retardation in small-group instructional arrangements. *Exceptionality*, 3(4), 233-253.
- Duker, P., Didden, R. & Sigafos, J. (2004). *One-to-one training: Instructional procedures for learners with developmental disabilities*. United States of America: PRO-ED, Inc.
- Falkenstine, K. J., Collins, B. C., Schuster, J. W. & Kleinert, H. (2009). Presenting chained and Discrete tasks as non-targeted information when teaching discrete academic skills through small group instruction. *Educational and Training in Developmental Disabilities*, 44(1), 127-142.
- Fickel, K. M., Schuster, J. W. & Collins, B. C. (1998). Teaching different tasks using different stimuli in a heterogeneous small group. *Journal of Behavioral Education*, 8(2), 219-244.
- Griffen, A. K., Wolery, M. & Schuster, J. W. (1992). Triadic instruction of chained food preparation responses: Acquisition and observational learning. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 193-204.
- Grisham-Brown, J., Hemmeter, M. L. & Pretti-Frontczak, K. (2006). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Gürsel, O., Tekin-İftar, E. & Bozkurt, F. (2006). Effectiveness of simultaneous prompting in small group: The opportunity of acquiring non-target skills through observational learning and instructive feedback. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 225-243.
- Hall, M. G., Schuster, J. W., Wolery, M., Gast, D. L. & Doyle, P. M. (1992). Teaching chained skills in a non-school setting using a divided half instructional format. *Journal of Behavioral Education*, 2(3), 1992, 257-279.

- Kamps, D., Walker, D., Maher, J. & Rotholz, D. (1992). Academic and environmental effects of small group arrangements in classrooms for students with autism and other developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(2), 277-293.
- Lane, J. D., Gast, D. L., Shepley, C. & Ledford, J. R. (2015). Including social opportunities during small group instruction of preschool children with social-communication delays. *Journal of Early Intervention*, 37(1) 3-22.
- Leaf, J. B., Oppenheim-Leaf, M. L., Dotson, W. H., Johnson, V. A., Courtemanche, A. B., Sheldon, J. B. & Sherman, J. A. (2011). Effects of no-no prompting on teaching expressive labeling of facial expressions to children with and without a pervasive developmental disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(2), 186-203.
- Ledford, J. R., Gast, D. L., Luscre, D. & Ayres, K. M. (2008). Observational and incidental learning by children with autism during small group instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 86-103.
- Ledford, J. R., Lane, J. D., Elam, K. L. & Wolery, M. (2012). Using response-prompting procedures during small-group direct instruction: Outcomes and procedural variations. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(5), 413-434.
- Ledford, J. R. & Wolery, M. (2015). Observational learning of academic and social behaviors during small-group direct instruction. *Exceptional Children*, 81(3), 272-291.
- Ledford, J. R. & Wolery, M. (2013). Peer modeling of academic and social behaviors during small-group direct instruction. *Exceptional Children*, 79(4), 439-458.
- Mechling, L. C., Gast, D. L. & Krupa, K. (2007). Impact of smart board technology: An investigation of sight word reading and observational learning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1869-1882.

- Mechling, L. C., Gast, D. L. & Thompson, K. L. (2008). Comparison of the effects of smart board technology and flash card instruction on sight word recognition and observational learning. *Journal of Special Education Technology*, 23(1), 34-46.
- Mercer, C. D. & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Parker, M. A. & Schuster, J. W. (2002). Effectiveness of simultaneous prompting on acquisition of observational and instructive feedback stimuli when teaching a heterogeneous group of high school students. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(1), 89-104.
- Ross, A. H. & Stevens, K. B. (2003). Teaching spelling of social studies content vocabulary prior to using the vocabulary in inclusive learning environments: An examination of constant time delay, observational learning, and instructive feedback. *Journal of Behavioral Education*, 12(4), 287-309.
- Saadatzi, M. N., Pennington, R. C., Welch, K. C. & Graham, J. H. (2018). Effects of a robot peer on the acquisition and observational learning of sight words in young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Technology*, 33(4), 284-296.
- Schoen, F. S. & Ogden, S. (1995). Impact of time delay, observational learning and attentional cuing upon word recognition during integrated small-group instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(5), 503-519.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Singleton, K. M., Schuster, J. W. & Ault, M. J. (1995). Simultaneous prompting in a small group instructional arrangement. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30(3), 218-230.

- Spriggs, A. D., Gast, D. L. & Knight, V. F. (2016). Video modeling and observational learning to teach gaming access to students with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), 2845-2858.
- Stahmer, A. C., Collings, N. M. & Plankas, L. A. (2005). Early intervention practices for children with autism: Descriptions from community providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(2), 66-79.
- Taubman, M., Brierley, S., Wishner, J., Baker, D., McEachin, J. & Leaf, R. B. (2001). The effectiveness of group discrete trial instructional approach for preschoolers with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 22(3), 205-219.
- Taylor, B. A. & DeQuinzio, J. A. (2012). Observational learning and children with autism. *Behavior Modification*, 36(3), 341-360.
- Tekin-İftar, E. (2009). Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin planlanması. İçinde S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 67-83). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tekin-İftar, E. & Birkan, B. (2010). Small group instruction for students with autism: General case training and observational learning. *The Journal of Special Education*, 44(1), 50-63.
- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2018). *Özel eğitimde yanlızsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Akademik.
- Wall, M. E. & Gast, D. L. (1999). Acquisition of incidental information during instruction for a response-chain skill. *Research in Developmental Disabilities*, 20(1),31-50.
- Wolery, M., Ault, M. J. & Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. NY: Longman.



Wolery, M., Ault, M. J., Doyle, P. M., Gast, D. L. & Griffen, A. K. (1992). Choral and individual responding during small group instruction: Identification of interactional effects. *Education and Treatment of Children*, 15(4), 289-309.

### **Extended Abstract**

“One-to-one instruction” and “small group instruction” are being conducted while providing effective teaching to children with developmental disabilities (Collins et al., 1991; Wolery et al., 1992). In one-to-one instruction, the target child is being withdrawn from the group, therefore, s/he has less opportunity for observing target behaviors. Consequently, one-to-one instruction can create limitations regarding teaching, social interaction and inclusion (Collins et al., 1991). It is recommended to use small group instruction procedure for children who do not need intensive one-to-one instruction and their educational needs can be met within small group instruction (Collins et al., 1991; Ledford et al., 2012). In small group instruction, at least two students with same or different learning and performance characteristics take place and same or different target behaviors are being targeted to be taught together. The most widely used prerequisite characteristics for taking part in small group instruction studies can be listed as follows: (a) paying attention to the visual stimuli needed for the target behavior, (b) taking turn, (c) following verbal directions, (d) having the gross or fine motor skills needed for the target behavior, (e) presenting the skills of imitating the controlling prompt and waiting, and (f) skills like sitting in place, listening, attending to the group environment. Small group instruction is an effective and efficient arrangement for teaching different target behaviors to children with various disability categories (Aldemir, 2011; Collins et al., 1991; Colozzi et al., 2008; Ledford et al., 2012). While planning the small group instruction, firstly the number of participants should be determined. Afterwards, target behaviors to be taught to the group members should be decided. After selecting the teaching method to be used, the trials to be presented should be planned. And lastly, the controlling prompt, the response of the trainer to the children in the group and the criteria should be determined (Collins et al., 1991; Ledford et al., 2012). Observational learning can be defined as a behavior learning procedure in which a behavior is not targeted directly, but, the person who is observing learns the behavior presented by another person or the behavior targeted to be taught to another person (Campbell & Mechling, 2009; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2018). In order for observational learning to be realized, the observing person should

have some prerequisite behaviors. These behaviors are; (a) paying attention to the study, (b) having the opportunity to observe his/her friend being taught the target behavior, (c) having the skill of imitating and (d) being able to see the results presented to his/her friend and discriminate them (Taylor & DeQuinzo, 2012). The studies conducted by using small group instruction provide opportunity for realizing observational learning. When the recent studies conducted by using small group instruction are examined, they reveal that the participants could acquire their target behaviors, they could acquire their friends' target behaviors by observing, and sometimes they could also acquire their peers' untargeted information (Chai, 2017; Lane et al., 2015; Ledford et al., 2012; Saadatzi et al., 2018). It is mentioned in the literature that, the need for small group instruction studies is still continuing (Aldemir & Gürsel, 2014; Ledford & Wolery, 2015). During the effective implementation of small group instruction, it is important for the participants to have the prerequisite behaviors. For the future studies, it is recommended to work with participants 18 years and over, planning target behaviors such as understanding others' emotions, sharing and social skills, and including new technologies to the procedure (Cahi, 2017; Lane et al., 2015; Leaf et al., 2011; Ledford et al., 2012; Saadatzi et al., 2018).