

Otizm Spektrumu Bozukluğu Olan Bireylerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesinde Grup Müdahaleleri*

Didem Güven**
İnönü Üniversitesi

Sezgin Vuran***
Anadolu Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, 2000–2011 yılları arasında otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarla gerçekleştirilmiş grupla sosyal beceri öğretimine ilişkin çalışmaların gözden geçirildiği epistemolojik doküman analizidir ve yapılan analizde yorumlayıcı bir bakış açısı işe koşulmuştur. Sosyal beceri öğretimi ile yapılan araştırmaların genel amacı normal gelişim gösteren akranlarla nitelikli etkileşim kurma becerilerini artırmadır. Bu nedenle grup öğretimi ayrı bir önem taşımaktadır. Ne var ki grup müdahalesiyle sosyal beceri öğretimi çalışmaları oldukça sınırlı sayıdadır. Araştırmaya yönelik olarak 20 makaleye ulaşılmıştır. Bu araştırmalar, 29'u normal gelişim gösteren 350'si ise, OSB yelpazesinin farklı tanılarını alan toplam 379 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda grupla sosyal beceri öğretimi kapsamında farklı öğretim yöntemleri kullanılmış ve etkililiği sınanmıştır. Ulaşılan ve incelenen çalışmalarda, öğretim sırasında yaşanan bazı sınırlılıklar belirtilmiş olmasına rağmen, grupla öğretimin yüksek oranda etkili olduğunu ortaya konulmuştur.

Çalışmaların yarıya yakınında genelleme ve izleme verileri toplanmıştır. Çalışmalarda gözlemcilerarası ve uygulama güvenilirliği çalışmaları yapılmaya oranın da oldukça düşüktür.

Öğretim sırasında yaşanan sınırlılıklar araştırma sayısı arttıkça ve deneyimlere bağlı olarak çözüm önerileri üretildikçe aşılabilecektir ve öğretimin sistematik olarak uygulanabilirliği daha da artacaktır. Grupla sosyal beceri öğretimi yapılırken genelleme ve izleme çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Daha çok sayıda çalışmada farklı yöntemlerle sosyal geçerlik verileri toplanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Grupla sosyal beceri öğretimi, otizm spektrum bozukluğu, sosyal beceri

Abstract

This is a review study which is about social skill teaching with group intended for children with autism spectrum disorder (ASD) between 2000-2011. The overall objective of this social skill studies are qualified to increase their ability to interact with their peers with normal developments. For this reason, group teaching has a big importance. SST are quite limited with the intervention of group. The 20 articles are obtained intended for this study. The researches have made with 379 in total, and 350 attendants of them have different diagnoses scale of the ASD.

The different teaching methods are used and its effectiveness is presented, and it can also be obvious effectiveness of different methods in teaching with group. The few of the studies prove the effectiveness of teaching in generalization and following studies. For that reason, when the social skill teaching (SST) is done, it

*Bu çalışma, 12-14 Eylül 2012 tarihlerinde gerçekleşen 21. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde poster bildirisi olarak sunulmuştur.

**Öğr. Gr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Malatya, E-posta: didem.guven@inonu.edu.tr

***Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim ABD Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı, Eskişehir, E-posta: svuran@anadolu.edu.tr

Makale gönderim tarihi: 21.01.2014 Makale kabul tarihi: 12.04.2015

should be more concentrate on generalization and following studies. It can be gathered different data in social validity studies. The main aim of the social skill studies is to establish and increase the communication with normal development equal. For that reason, social validity data can be obtained using the social comparison. The studies' percentage of the reliability and pragmatic reliability is so low among the observers and it should be managed more carefully in future studies.

The SST with group intervention is a newly teaching method. Moreover; it is seen rarely. Although, it has so many problems in teaching process, the studies show us that SST with group intervention has highly effect. The complications and applications in the field of teaching increase, the teaching will be systematic and applicability will increase according to the solution suggestions. In spite of the some difficulties, the SST with group intervention is a hopeful social skill teaching method due to its effects.

Keywords: *Group social skills teaching, autism spectrum disorder and social skills*

Otistik bozukluk, ilk olarak 1943 yılında Leo Kanner tarafından tanımlanmıştır. Kanner yaptığı çalışmada bir grup öğrencinin diğerlerinden, belirli alanlarda farklı olduğunu belirlemiştir. Bu farklılığın erken çocukluk döneminde dahi görüldüğü gözlenmiştir (Diken, 2010). Bu nedenle OSB, üç yaştan önce gözlemlenmiş yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) türlerinden biri olarak ifade edilmiştir (Diken, 2010; Volkmar 2005a; akt. Reichow ve Volkmar, 2010). Ancak bu durumun, 1980'lerde teşhis edilebildiği belirtilmiş (Reichow ve Volkmar, 2010), açık bir şekilde doğuştan gelen genetik (Gupta, 2007) ve nörobiyolojik durumlarla ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Cotugno, 2009).

Otizm ve YGB başlangıçta; sosyal, iletişimsel ve diğer becerilerdeki çarpıklık, gecikme olarak nitelendirilmiştir (Reichow ve Volkmar, 2010; Webb ve diğ., 2011). Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı beşinci Basım'ında (DSM-5) otizm spektrum bozukluğu olan tüm bireylerin (a) sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde yetersizlik, (b) tekrarlanan/takıntılı davranışlar ve sınırlı ilgiler ve etkinlikler olmak üzere iki temel alanda yetersizlik gösterdiği belirtilmektedir (2013).

OSB olan bireyler; göz göze gelme, jest ve mimikler, beden dili gibi birden çok davranışı göstermede yetersizlikler göstermektedirler (Cotugno, 2009; Krasny, Williams, Provencal ve Ozonoff, 2003). Bu durumda otizm, karşılıklı sosyal iletişimin temel bileşenlerinin eksikliği olarak da karşımıza çıkmaktadır (Webb ve diğ., 2011; White, Keoning ve Scahill, 2007). Birbirini takip eden davranışsal, iletişimsel ve sosyal engeller, toplumsal uyumda hata ile sonuçlandığı alanyazında rapor edilmiştir (Barry ve diğ., 2003; Webb ve diğ., 2011). Yukarıda belirtilen iletişimsel problemlerinin yıkıcı etkileri de bulunmaktadır. OSB'li birey evde, okulda ve diğer topluluk ortamlarında güçlü olumlu akran etkileşimi kuramamakta (Barry, 2003; Schultz, Richardson, Barber and Wilcox, 2011) ve bu duruma bağlı olarak genellikle tipik gelişim gösteren akranlarıyla da paylaşımları azalmaktadır dolayısıyla bu süreç bireyin sosyal dışlanmasıyla sonuçlanmaktadır (Barry, 2003; Hagopian, Kuhn ve Strother, 2009). Sosyal etkileşim becerilerinde yetersizliğin yüksek işlevli otizm spektrum bozukluğu, Asperger Sendromu (AS) ve YGB gösteren bireylerde de görüldüğü alanyazında belirtilmiştir (Liber, Frea ve Symon, 2008; Lopata ve diğ., 2010; Rao ve diğ.,2008). Ayrıca OSB çatısında birleşen tüm bireyler tarafından tekrarlayan davranışlar (haritaya odaklanmak, havaya odaklanmak gibi) sosyal beceri gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Karşılaşılan bu sosyal iletişim ve etkileşim bozukluklarını aşmak amacıyla SBÖ müdahaleleri ile çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. OSB'li bireylere yönelik sosyal beceri müdahalelerine ilişkin alanyazında çok sayıda çalışma yer almaktadır.

Reichow ve Volkmar (2010), çalışmalarında son 8 yıla kadar güçlü bilimsel yöntem ve tekniklerle titizlikle gerçekleştirilmiş ve yayınlanmış toplam 66 çalışmaya ulaştıklarını bildirmişlerdir. Bu çalışmalara, 500'den fazla katılımcı dâhil olmuştur. Sonuç olarak bu çalışmaları yapan araştırmacılarca yapılan birbirinden farklı hedef davranışlar ve farklı ortamlarda yürütülen sosyal beceri öğretimi (SBÖ) müdahaleleri incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Sosyal beceriye ilişkin alanyazında pek çok tanım mevcuttur. Bunun nedeni ise sosyal beceri kavramının sınırını çizmekte yaşanan güçlüklerdir. Dolayısıyla alanyazında çok farklı tanımlarla karşılaşmaktadır. Sosyal beceriler bireyin belli bir durumda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini ve toplum tarafından kabulünü sağlayan, gözlenebilir, ayrıştırılabilir, tanımlanabilir ve öğrenilmiş davranışlardır (Cartledge ve Milburn, 1986; Koçancı, 2006; Korinek ve Popp, 1997; Sugai ve Lewis, 1996; Zirpoli ve Melloy, 1997, akt. Çolak, 2007). Sosyal beceri, özel davranışların olumlu sosyal etkileşim ile sonuçlanmasıdır (Elliott ve Gresham, 1989; Gresham, 1986). Kişilerarası etkili iletişim için hem sözel hem de sözel olmayan zorunlu davranışlarla çevrelenmiştir (Rao, Beidel ve Murray, 2008). Sosyal beceriler tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğretilebilir becerilerdir. Sosyal becerilerin öğretilmesine ilişkin müdahaleler/uygulamalar, alanyazında oldukça çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışmada grupla yapılan müdahaleler ele alınacaktır.

Gruba dayalı SBÖ'nin öncülerinden Mesibov (1984), LaGreca (1993) ve Williams (1989), SBÖ'nde kullanılan stratejileri model olma, koçluk ve rol oynama şeklinde sınıflandırmışlardır (Cotugno, 2009). Reichow ve Volkmar'ın (2010), Paul (2003)'ten aktardığına göre sosyal öyküler, akran merkezli öğretim, replik ve replik silikleştirme, sosyal beceri grup öğretimi ve video modelle öğretimi SBÖ'nde kullanılan yöntemler olarak belirtilmektedir. Olçay-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 uygulamaları şeklinde sosyal beceri öğretim yöntemlerinin olduğunu bildirmektedirler. SBÖ'ne ilişkin, son dönemlerdeki alanyazına bakıldığında grupla SBÖ'nin giderek popülerlik kazandığı görülmektedir (DeRosier, 2004). Grupla SBÖ'nün içinde çok farklı öğretim modelleri yer almaktadır. Bunlar; model olma, rol oynama, video kaydı ve yapıcı geri dönüşler (Barnhill ve diğ., 2002; Reichow and Volkmar, 2010) şeklindedir. Grupla SBÖ, konuşma yapma, okuma, vücut dilini yorumlama, diğerlerinin bakış açısını yorumlama, arkadaşlık kurma gibi önemli sosyal becerilerin öğretimi için etkili olduğu belirtilmektedir (Webb ve diğ., 2011). Alanyazın grupla yapılan müdahalelerin hem OSB'li bireye (Cotugno, 2009) hem de uygulayıcıya sağladığı birden çok fayda olduğunu da belirtmektedir (Hillier, Fish, Cloppert ve Beversdorf, 2007; Leaf ve diğ., 2010). Ayrıca grup formatının akran etkileşimini artırma fırsatı yarattığı ve daha doğal ortamlarda uygulamaya olanak verdiği de ifade edilmektedir (Lopata ve diğ., 2008; Solomon ve diğ., 2004). Mesibov (1984), grup ortamında SBÖ, katılımcıların grup çerçevesinde ilişkiler kurmak için bu becerileri kullanarak, yeni beceriler geliştirilmesine olanak verdiğini belirtmiştir. Hillier ve diğ., (2007) tarafından da, program süresince bireylerin beceri öğretiminden çok arkadaşlık değerini yoğun bir şekilde kazandığı ifade edilmiştir. Lopata ve diğ. (2008), grup müdahalesiyle SBÖ'nün özellikle OSB'li bireylerde etkililiğini bildirilmekle birlikte grupla SBÖ sosyal anksiyete, sosyal olarak kabul edilemeyen davranışlar, akranlar tarafından suçlanan ve zorbalık içeren davranışlardan dolayı riskli çocuklarda etkili bir öğretim olduğu da vurgulanmaktadır (DeRosier ve diğ., 2011).

Grup müdahalesiyle SBÖ'nde ortak konular; grup üyelerinin yaş ve/veya işlevde bulunma, duygusal düzenleme, tanıma, sosyal kabul, problem çözme ve sosyal iletişim düzeylerine göre değişkenlik göstermektedir (Reichow ve Volkmar, 2010). Grupla SBÖ, en az iki bireyden oluşan bir uzman tarafından yönlendirilen, her ortamda ve sıklıkta daima uygulanabilen bir sosyal beceri öğretim uygulaması biçimi olarak tanımlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde grupla SBÖ'ye ilişkin sadece bir gözden geçirme çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışma (White, Keonig ve Scahill, 2007), okul yaşındaki çocuklar ve yetişkin OSB'li bireyleri kapsamaktadır. Araştırmanın sonuçları; (a) sosyal becerinin grupla öğretimi konusunda yapılan araştırmaların sınırlı ve eksik olduğu, (b) araştırmaların şimdiye kadar net bir etki göstermemesine rağmen, yeni araştırmaların sonuçlarının gelecekte olumlu gelişmeler göstereceği düşüncesini desteklediği yönündedir.

Yapılan bu çalışmada, OSB tanısı alan bireylere SBÖ'nün grup müdahalesiyle yapıldığı araştırmaların, belirleyici özelliklerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Genel amaç SBÖ'de grupla müdahale kullanılarak yapılan araştırmaları, aşağıdaki araştırma sorularında belirlenen başlıklara göre analiz etmektir.

- Grupla SBÖ yürütülmüş araştırmalarda yer alan katılımcı özellikleri nelerdir?
- Araştırmalarda grupla SBÖ hangi ortamlarda gerçekleştirilmiştir?
- Grupla SBÖ'nde grup lideri ya da uygulamacı özellikleri nelerdir?

- Araştırmalar ne kadar süreyle ve kaç oturum şeklinde sürdürülmüştür?
- Grupla SBÖ'lerinin etkililikleri nasıldır?
- Grupla SBÖ'nün öğretilen becerilerin kalıcılığının ve genellemenin sağlanmasında nasıl bir etkisi olmuştur? Araştırmalarda gözlemciler arası güvenilirlik, uygulama güvenilirliği verileri toplanmış mıdır? Sonuçları nasıldır?
- Sosyal geçerlik verileri toplanmış mıdır? Hangi yöntemle toplanmıştır? Toplanan veriler sosyal geçerliğin hangi boyutunu içermektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, OSB'li bireylere grup müdahalesiyle SBÖ'ye ilişkin yapılan çalışmaların raporlarının ayrıntılı analizini ortaya koymak amacıyla epistemolojik doküman analizi ile yürütülmüştür ve yapılan analizde yorumlayıcı bir bakış açısı işe koşulmuştur. Epistemoloji en yalın anlamıyla bilginin incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Özemer, 2007). Bu çalışmada bilginin incelenmesi için OSB'li bireylere SBÖ için grup müdahalelerinin kullanıldığı araştırma dokümanları (makaleler) incelenmiştir.

Araştırma Alanı

Araştırmanın çerçevesini çizmek amacıyla bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütlerden birincisi, araştırmaların 2000–2011 yılları arasında yapılmış ve hakemli bir dergide yayınlanmış olmasıdır. Diğer ölçütler ise bağımlı değişkenin bir ya da birden çok sosyal beceriyi içermesidir. Her beceri öğretiminde mutlaka grupla SBÖ'ne yer verilmesi, deneklerin OSB, yüksek işlevli otizm spektrum bozukluğu, Asperger Sendromu (AS) ya da YGB başlıkları altında tanı almış olması birer ölçüttür. Bu ölçütleri karşılayan 23 çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlardan iki tanesini yüksek lisans ve bir tanesini de doktora tezi oluşturmaktadır. Ancak sadece hakemli dergilerde yayınlanan makalelerin incelenmesi doküman analizi için uygun görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen anahtar sözcükler kullanılarak internet üzerinden araştırma makalelerine ve tezlere ulaşılmıştır. Bu makalelere ulaşmak için üniversitelerin (Anadolu Üniversitesi) online olarak EBSCO (Academic Search Complete ve ERIC) ve SAGE veri tabanları kullanılarak elektronik tarama gerçekleştirilmiştir. Sosyal beceriler, SBÖ, sosyal yeterlilik, otizm, zihin yetersizliği, grup öğretimi, gelişimsel yetersizlik gibi anahtar sözcüklerin Türkçe ve İngilizce olarak taraması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Yürütülen alanyazın incelemesi doğrultusunda OSB tanısı alan bireylere, grupla SBÖ'yle ilgili olarak; a) demografik özellikler (katılımcıların sayısı, yaşı, tanısı, ortam, öğretim sunan/grup lideri olan kişi[lerin] özellikleri, öğretim süresi, öğretilen (sosyal beceriler), b) yöntem özellikleri (araştırma modeli, araştırma verilerinin güvenilirliği, sosyal geçerlik verileri) ve c) bulgu özellikleri (yöntemin etkili olduğu denek sayısı, kalıcılık bulguları, genelleme bulguları) kapsamında okunarak analiz edilmiştir. İncelenen makalelere ilişkin veriler tablo üzerinde belirtilmiştir.

Güvenirlilik çalışması adına araştırmacılar, ilgili araştırmaları birbirlerinden bağımsız olarak okumasını gerçekleştirmişlerdir. Bağımsız okumalardan sonra oluşturulan her bir kategoriye ilişkin olarak gerekli notlar alınmış ve kategorilere ilişkin gerekli analizler yapılmıştır. Uzlaşılan ve uzlaşılmayan kategori bilgileri tartışılarak ve ayrıntılı bir şekilde yorumlanarak tartışma bölümünde yazılı bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Tartışılan bulgular ise alanyazınla da desteklenerek ilişkili bilgiler güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada veri analizi başlığı altında belirtildiği gibi bulgular üç ana kategoride ve bu ana kategorilere bağlı alt kategorilere ayrılarak incelenmiştir ve tablolaştırılmıştır. Ele alınan kategoriler ve tablolarda yer alan veriler bulgularla birlikte ayrıntılı olarak raporlaştırılmıştır.

Kaynak	Bağımlı değişken (Sosyal Beceri)	Bağımsız Değişken Ortam	Deneklerin Yaş Aralığı/ Tanımlı Sayısı ve Cinsiyeti	Genelleme	İzleme	Araştırmanın Modeli	Öğretimi Sunan (Grup Liderleri / Grup Bütüklükleri)	Öğretim Süresi (ay, hafta, gün, saat)	Sosyal Becerilik / Gözlemlenirlik
Castorina ve Negri, 2011	Sözel olmayan iletişim becerileri	Grupla SBÖ Ev	8 ve 12 AS E: 21	Var	Var	Öntest- Sontest	Kardeş (lider) Sadece AS olan bireylerden oluşan grup (n=8 deney grubu) Kardeşleriyle birlikte AS bireylerden oluşan grup (n= 7 deney grubu) Bekleme listesi grubu (n= 7 deney grubu)	8 hafta	Yok Yok
Leaf ve diğ., 2011	Akrana yönelik iletişim kurma becerileri	Uygulamalı davranış analizine dayalı küçük grup SBÖ Anasınıfı (Üniversite ortamı)	3.1 ve 6.6 AS (1), OSB (2); normal gelişim (3); başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (2) E:6, K:2	Var	Var	Deneyel olmayan desen (gözlemlere dayanarak verileri toplama)	Akranlider: sosyal beceri öğretmenleri (uzaktan takib) 2 grup: 3'ü OSB'li; 2 normal gelişim gösteren akran (n=5)	16 ay, 120 dk, haftada 2 oturum	Var Yok
Whyte, Nelson ve Khan, 2011	9 atasözünü ifade etme	İletişime dayalı sosyal beceri programı grup müdahalesi Yaz kampı (sınıf ortamı)	7 ve 12 yaş aralığı AS (10) E:9, K:1	Yok	Yok	Öntest- Sontest	Grup lideri (1) Deney grubu (n=10)	2 haftadan fazla Her oturum 3 saat, haftada 5 gün	Yok Yok
DeRosier ve diğ., 2011	Sosyal Davranışlar	Sosyal beceri öğretim grup müdahalesi Okul	8 ve 12 %38 AS, %42 yüksek işlevli otizm bozukluğu, %16 başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk 55 kişi	Var	Yok	Öntest- Sontest	Gruplarda grup lideri (1) ve yardımcı lider (1) Deney grubu (n=27) Kontrol grubu (n=28)	15 hafta; 15 oturum; her oturum 60dk	Yok Var

White, Koening ve Scahill, 2010	Sosyal iletişim, sosyal motivasyon	SBÖ Klinik	AS (10), OSB (3), başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (3) E: 14, K: 2	Yok	Var	Tek denek (Uygulamalı davranış analizi)	Akran lider (2 kişi) 4 grup. 4 OSB'li ve 1'i normal gelişim gösteren akran (n=5)	18 ay; 16 yapılandırılmış hafta, 75 dakika	Var
Leaf ve diğ., 2010	Akrana yönelik İletişim Becerileri	Öğretme etkileşim prosedürlerine dayalı sosyal beceri öğretimi Anasınıfı (üniversite)	4 ve 6 OSB (5) 13 ve 18	Var	Yok	Tek denek (Çoklu yoklama)	Akran lider (2) Deney grubu (n=5)	7 ay (3 katılımcı); 5 ay (2 katılımcı) Haftada 2 kez 1,5 saat	Var
Dotson ve diğ., 2010	Sohbet Becerileri	Öğretme etkileşim prosedürlerine dayalı Sohbet becerisi grup öğretimi Sınıf ortamı (üniversitede)	OSB (1); AS/ dikkat dağınıklığı (1), başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (1); dikkat dağınıklığı/ hiperaktivite (1); başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk / dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite (1) / normal gelişim gösteren akran (1) E: 4, K: 2	Var	Var	Tek denek (Çoklu yoklama)	Öğretmen lider (2 kişi) Deney grubu 4 otizmi, 1'i dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite (n=6)	Haftada 2 oturum, 3 saat	Yok Var
Cotugno, 2009	Stres ve kaygı yönetimi, esneklik & geçiş becerileri, ortak ilgi (ilişkili beceriler)	Grup müdahalesine dayalı sosyal yeterlik ve sosyal beceri programı öğretimi Doğal ortam	7 ve 11 OSB(18)	Yok	Yok	Öntest- Sontest	Akran lider (2 kişi) 7-8 yaş aralığı grubu (n=10) 11-10 yaş grubu (n=8)	30 hafta, haftada 1 saat	Yok Yok

Herbrecht ve diğ., 2009	KONTAKT Programındaki beceriler	KONTAKT Programının grup müdahalesiyle öğretimi	AS(6), OSB(6), A tipik otizm/ başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (5)	AS(6), OSB(6), A tipik otizm/ başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (5)	Var	Var	Öntest- Sontest	Önceden Kontakt müdahalesi olmayan ergen (n=4)	Önceden Kontakt müdahalesi olmayan çocuklar (n=6)	Önceden Kontakt müdahalesi alan genç ve çocuklar (n=7)	Grup eğitmeni (4), uzman çocuk psikiyatristi (3), klinik psikolog (1), akran	11 ay hafta 1 saat	Yok
Ruble, Willis ve McLaughlin Crabtree, 2008	Sohbet ve sosyal problem çözme becerisi /esneklik	Grup terapisi ile sosyal beceri öğretimi	AS(3); AS/ dikkat dağınıklığı ve hiperaktifite (3)	E: 15, K: 2	Var	Yok	Öntest- Sontest	AS(3); AS/ dikkat dağınıklığı ve hiperaktifite (3)	Psikolog (2)	Deney grubu (n=6)	12 hafta, 75 dakika	Var	
Beaumont ve Sofronoff, 2008	Junior dedektive programı	Junior dedektive programının grup müdahalesiyle öğretimi	AS(3); AS/ dikkat dağınıklığı ve hiperaktifite (3)	E: 6	Var	Yok	Öntest- Sontest	AS(3); AS/ dikkat dağınıklığı ve hiperaktifite (3)	Psikoloji ve danışmanlık mezunu Terapist (2), akran (3)	Deney grubu (n=26)	7 hafta	Var	
Lopata ve diğ., 2008	Skillstream programındaki bellisoyl beceriler	Skillstreaming programı SBÖ	OSB (36), yüksek işlevli otistik bozukluk(6), başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (12)	E: 50, K: 4	Var	Yok	Öntest- Sontest (iki deney grubu mevcut)	OSB (36), yüksek işlevli otistik bozukluk(6), başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (12)	Bekleme listesi grubu (n=23)	Deney grubu (n=26)	6 hafta; haftada 5 gün haftada 6 saat	Var	

Hillier ve diğ., 2007	Aspiration Programı (Sosyal ve mesleki beceri)	Aspiration Programı grup öğretimi Üniversitede sınıf ortamı	18 ve 30 OSB (9), Başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (4) E: 11, K:2	Yok	Yok	Öntest- Sontest (katılımcıların atama bilgisi yok)	Psikolog, sosyal hizmet uzmanı, konuşma terapisti, rehabilitasyon uzmanı, 2 grup:(n=belirsiz)	8 Hafta, hafta 1 Saat	Yok Var
Kroeger, Schultz ve Newson, 2007	Oyun becerileri	Doğrudan öğretim içinde video model aracılığıyla sosyal beceri grup öğretimi/ Oyun aktivitesigrup öğretimi	4 ve 6 OSB (25) E:20, K: 5	Yok	Yok	Öntest- Sontest (katılımcıların atama bilgisi yok) Akran öğretimi var model	Grup lideri (psikoloji ve psikolojiyle ilgili alanlardan mezun ya da lisans öğrencisi) Doğrudan öğretim grubu (n=13; n= 4; 2grup ve n= 5; 1 grup) Oyun aktivitesi grubu (n=12; n=4; 3 grup)	5 hafta, haftada 3 kez 1 saat	Yok Var
Kalya ve Avramis, 2005	Sohbet becerileri	Belirtilmemiş "Circle of friends" yöntemi aracılığıyla grupla sosyal beceri öğretimi	3, 10 ve 4.7 OSB (5), normal gelişim gösteren akran (25) E: 15, K: 15	Yok	Var	Tek Denek (ABA)	Sınıf öğretmeni (5) 5 grup: 5 normal gelişim gösteren akran ve 1 otistik katılımcı (n=6)	3 ay; 12 oturum; haftada 30 dakika	Yok Var
Solomon, Goodlin-Jones ve Anders, 2004	Sosyal uyum artırma programındaki sosyal beceriler	Sosyal uyumu artırma programı öğretimi Yok (belirtilmemiş)	8 ve 12 AS, yüksek işlevli otistik bozukluk, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk E: 18	Yok	Yok	Öntest- Sontest	Grup liderleri (psikolog, psikiyatrist, konuşma terapisti, patolog) 2 grup: Deney grubu (n=4; n=5) 2 grup: Kontrol grubu (n=5; n=4)	20 hafta; haftada 1.5saat	Yok Yok

	SCORE Skills Stratejisi programı grup müdahalesi	12 ve 18	Tek denek (Çoklu başlama modeli)	Belirtilmemiş	10 hafta 13 oturum	Var
Webb ve diğ.,2004	SCORE Skills Stratejisi programından 5 beceri	Yüksek işlevli otistik bozukluk E: 10	Yok	Deneysel gruba (n=10)		Var
Yang ve diğ., 2003	Sosyal ve duygusal beceri programı (12 sosyal beceri)	7.9 ve 9.9 OSB (3), Yüksek işlevli otistik bozukluk (3) E: 3, K: 3	Yok	Yok	14 hafta	Yok Yok
Barry ve diğ.,2003	Sohbet ve oyun becerileri	Klimiçe dayalı grup Sosyal Becerimüdahalesi Klinik	Var	Akran lider (1'den çok) psikolog(1), 2. Yazar yöneltilmesi, lisans mezunu öğrenci (2) ve araştırma görevlisi(1)	8 oturum	Yok Yok
Barnhill ve diğ., 2002	Sözel olmayan iletişim becerileri	Grupla SBÖ Sınıf ortamı, kaynaştırma ortamı, rehberlik servisi, kaynak oda, kendi kendimi yönetebileceği kaynaştırma sınıfı	Yok	Deneysel gruba (n=4)	8 hafta	Yok Yok

Demografik Özellikler

Yaş: İncelenen 20 çalışmada toplam 379 katılımcı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yaşları genel olarak 0–6, 7–11, 12–18 ve 18 ve üstü olmak üzere dört kategori altında gruplanmıştır. Çalışmaların % 55'inin 7–11 yaş aralığında; %20'sinin 0–6 yaş aralığında; %5'inin 12–18 yaş aralığında ve yine %5'inin 18 ve üstünü oluşturan bir yaş aralığında toplandığı görülmektedir.

Yapılan bu çalışmalardan sadece %15'inde yaş aralığının geniş tutulduğu görülmüştür. Bir çalışma (Herbrecht ve diğ., 2009), 9 - 20 yaş aralığında, diğer çalışma (Lopata ve diğ., 2008), 6 - 13 yaş aralığında; bir diğer çalışmada (Beaumont ve Sofronoff, 2008) ise 1-11 yaş aralığındaki katılımcılardan oluştuğu görülmüştür.

Cinsiyet: Yapılan dört çalışmada (Beaumont ve Sofronoff, 2008; Cotugno, 2009; DeRosier ve diğ., 2011; Leaf ve diğ., 2010), deneklerin cinsiyetine ilişkin olarak herhangi bir bilgi verilmemiştir. Diğer 16 çalışmada cinsiyet verilmiştir ve deneklerin %84.52'sini erkeklerin, %15.47'sini kızların oluşturduğu görülmüştür.

Tanı: Yapılan bu doküman analizinde OSB başlığı altında çok farklı tanılamalarla karşılaşılmıştır. Çalışmaların tümünde deneklerin tanısı belirtilmiştir. Bir çalışmada (DeRosier ve diğ., 2011) deneklerin tanıları, yüksek işlevli otizm bozukluğu %42, AS %38, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk %16 şeklinde yüzde ile ifade edilmiştir. Bir başka çalışmada (Solomon, Goodlin-Jones ve Anders, 2004), AS, yüksek işlevli otizm bozukluğu, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk şeklinde deneklerin tanıları ayrıntılı verilmiştir. Geriye kalan çalışmaların tümü dikkate alındığında, OSB % 36.6, AS %34.6, normal gelişim gösteren akran % 9.8'i, yüksek işlevli otizm spektrum bozukluğu %7.5, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (%7.5) ve dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite %0.3'tür. Deneklerin %1.6'sı atipik otizm ve başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk, %1.3'ü AS ve dikkat dağınıklığı, %0.3'ü başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk ve dikkat dağınıklığı ve ek olarak hiperaktivite olmak üzere çift tanıya sahiptir.

Bağımlı Değişken: Ulaşılan araştırmaların %40'ında bir sosyal beceri programı ya da var olan sosyal beceri programından seçilen sosyal beceriler bağımlı değişken olarak seçilmiştir. KONTAKT programındaki beceriler (Herbrecht ve diğ., 2009), Junior Dedektive programında yer alan beceriler (Beaumont ve Sofronoff, 2008), Skillstream Programındaki sosyal beceriler (Lopata ve diğ., 2008), sosyal uyum artırma programındaki sosyal beceriler (Solomon, Goodlin-Jones ve Anders, 2004), SCORE Skills Stratejisi programından seçilen beş sosyal beceri (Webb ve diğ., 2004), sosyal ve duygusal beceri programı (Yang ve diğ., 2003); Whyte, Nelson ve Khan (2011) kamp programı kapsamında öğretilmesi hedeflenen 9 atasözünü; Hillier ve diğ. (2007), Aspiration Programı (Sosyal ve mesleki beceri) öğretilmesi hedeflenen bağımlı değişkenlerdir. Çalışmaların %35'inde bağımlı değişken olarak iletişim becerilerine odaklanıldığı görülmektedir. Sözel olmayan iletişim becerileri (Barnhill ve diğ., 2002; Castorina ve Negri, 2011), sohbet becerileri (Barry ve diğ., 2003; Dotson ve diğ., 2010; Kalyva ve Avramis, 2005), akarana yönelik iletişim kurma becerileri (Leaf ve diğ., 2010 & 2011) seçilmiştir.

Esneklik ve ilişkili becerilerin bağımlı değişken olarak öğretimi %10'luk bir oranda yer almaktadır. Ruble, Willis ve McLaughlin Crabtree (2008), sohbet ve sosyal problem çözme becerisi /esneklik becerilerini seçerken; Cotugno (2009), stres ve kaygı yönetimi, esneklik ve geçiş becerileri, ortak ilgi şeklinde bağımlı değişkenlerini çalışmalarında belirtmişlerdir. Oyun (Kroeger, Schultz ve Newson, 2007) %5'lik bir oranda yer alırken; %10'luk bir oranda da sosyalleşmeye dönük sosyal becerilerin bağımlı değişken olarak seçildiği görülmektedir. DeRosier ve diğ. (2011), sosyal davranışları bağımlı değişken seçerken, sosyal iletişim, sosyal motivasyon (White, Koenig ve Scahill, 2010) öğretimi bağımlı değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bağımsız Değişken: Grupla SBÖ'ne ilişkin uygulamaların %45'lik bölümü belirli bir programa dayalıdır (Beaumont ve Sofronoff, 2008; Cotugno, 2009; Herbrecht ve diğ., 2009; Hillier ve diğ., 2007; Lopata ve diğ., 2008; Solomon, Goodlin-Jones ve Anders, 2004; Webb ve diğ., 2004; Whyte, Nelson ve Khan, 2011; Yang ve diğ., 2003). Grupla yapılan öğretimlerde bağımsız değişken olarak uygulamalı davranış analizini doğrudan ve dolaylı olarak içeren yöntemlerle (%15) SBÖ gerçekleştirilmiştir (Dotson ve diğ., 2010; Leaf ve diğ., 2010 ve

Leaf ve diğ., 2011). Çalışmaların %10'unda klinik ortamlara dayalı terapi uygulamalarıyla SBÖ'nin gerçekleştirildiği görülmüştür (Barry ve diğ., 2003; Ruble, Willis ve McLaughlin Crabtree, 2008). Çalışmaların %20'sinde grupla SBÖ tek başına bağımsız değişken olarak planlanmıştır (Barnhill ve diğ., 2002; Castorina ve Negri, 2011; White, Koenig ve Scahill, 2010; DeRosier ve diğ., 2011). Kroeger, Schultz ve Newson (2007) ve Kalyva ve Avramis (2005) çalışmalarında iki bağımsız değişkene yer vererek, arkadaşlık çemberleri oluşturarak kaynaştırma ortamında SBÖ gerçekleştirmişlerdir (%10).

Ortam: Grup müdahalesiyle SBÖ'ne ilişkin yapılan bu çalışmada ortama ilişkin çalışmaların %65'inde tek ortam kullanılmıştır (Castorina ve Negri, 2011; DeRosier ve diğ., 2011; Leaf ve diğ., 2010; 2011; Whyte, Nelson ve Khan, 2011; Dotson ve diğ., 2010; Cotugno, 2009; Ruble, Willia ve McLaughlin Crabtree, 2008; Hillier ve diğ., 2007; Kalyva ve Avramis, 2005; Webb ve diğ., 2004; Barry ve diğ., 2003; White, Koenig ve Scahill, 2010). Bu ortamlar; klinik, anasınıfı, üniversitede derslik, doğal ortam, okul, kreş, ev, sınıf ve yapılandırılmış oda gibi ortamlardır. Çalışmaların %15'i ise iki ortamda gerçekleştirilmiştir. İki çalışma (Beaumont ve Sofrossoff, 2008; Herbrecht ve diğ., 2009) okul ve ev ortamında gerçekleşirken; diğer çalışma (Lopata ve diğ., 2008) grup odası ve sınıf ortamında gerçekleşmiştir. Çalışmaların %10'u (Barnhill ve diğ., 2002; Yang ve diğ., 2003), genel eğitim sınıfı, kaynaştırma ortamı, rehberlik servisi, kaynak oda ve ev ortamı gibi birden çok ortamda gerçekleştirilmiştir. İncelenen çalışmaların %10'unda (Kroeger, Schultz ve Newson, 2007; Solomon, Goodlin-Jones ve Anders, 2004) ortama ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. SBÖ doğal ortamlarda gerçekleştirilmektedir (Mazurik- Charles ve Stefanua, 2010). Grup müdahalesiyle SBÖ'nde de genellikle doğal ortamlar kullanılmış ya da OSB gösteren bireylerin ihtiyaçlarına göre ortamlar yapılandırılmıştır.

Grup Büyüklükleri: Çalışmaların tamamına yakınında (%90) SBÖ'nin küçük gruplarla gerçekleştirildiği raporlanmıştır. Yang ve diğ. (2003), 3 kişilik gruplar oluştururken, Barry ve diğ. (2003), 4'er kişilik gruplar oluşturmuşlardır. Dotson ve diğ. (2010); Leaf ve diğ. (2010 ve 2011) ile White, Koenig ve Scahill (2010), çalışmaları için 5'er kişilik grupları uygun görürken; Kalyva ve Avramis (2005); Lopata ve diğ. (2008) ile Ruble, Willis ve McLaughlin Crabtree (2008), SBÖ'nde 6 kişilik gruplar oluşturmuştur. Webb ve diğ. (2004) ile Whyte, Nelson ve Khan (2011), 10'ar kişilik gruplarla uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Cotugno (2009), 8-10 katılımcılı gruplarla çalışmışlardır. Castorina ve Negri (2011), 7 ve 8'er kişilik gruplarla; Herbrecht ve diğ. (2009), 4-6-7'li gruplarla, Kroeger, Schultz ve Newson (2007) ile Solomon, Goodlin-Jones ve Anders (2004) ise, 4-5'li gruplarla uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Hillier ve diğ. (2007) ve Barnhill ve diğ. (2002)'in çalışmalarında her ne kadar grup büyüklükleri bildirilmese de katılımcı sayılarından çok büyük gruplar olmadığı anlaşılmaktadır. Çalışmaların sadece %10'unda uygulama gruplarının 20 üstü rakamlarla bildirildiği görülmektedir. Beaumont ve Sofronoff (2008), deney grubunu 26; bekleme listesi grubunu 23 olarak bildirirken, DeRosier ve diğ. (2011), deney grubunu 27, kontrol grubunu 28 kişi olarak bildirmişlerdir.

Öğretimi Sunan (Grup Liderinin Özellikleri) ve Grup Yapısı: Ulaşılan araştırmaların %20'sinde öğretim uygulamalarının akranlarla birlikte farklı kişilerin liderlik ettiği ya da yönlendirdiği vurgulanmıştır. Leaf ve diğ., 2011; akran liderin yanı sıra, öğretmenlerin de sosyal beceri öğretimini uzaktan izlediklerini bildirmişlerdir. Herbrecht ve diğ. (2009); grup eğitmeni (n=4), uzman çocuk psikiyatristi (n=3), klinik psikoloğun (n=1) yanı sıra akranları da öğretime dâhil etmişlerdir. Beaumont ve Sofronoff (2008) ise psikoloji ve danışmanlık mezunu terapist (2) ve akran (3)'la; Barry ve diğ. (2003)'da, 2. Yazarın yönlendirmesi ve birden çok akranın liderliğiyle birlikte psikolog (1) ve araştırma görevlisi ile SBÖ'yü gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaların %15'inde de sadece akran liderliği bildirilmiştir (Cotugno, 2009; Leaf ve diğ., 2010; White, Koenig ve Scahill, 2010). Geri kalan çalışmaların %25'inde ise psikoloji bölümü ağırlıklı bir ekip çalışmasının grup yönlendirmesi mevcuttur. Lopata ve diğ. (2008), psikoloji ve eğitim bölümünde mezun ya da lisans öğrencisi (3 kişi); Kroeger, Schultz ve Newson (2007), psikoloji ve psikolojiyle ilgili alanlardan mezun ya da lisans öğrencisi; Solomon, Goodlin-Jones ve Anders (2004), psikolog, psikiyatrist, konuşma terapisti, patoloğdan oluşan bir ekiple olmakla birlikte Hillier ve diğ. (2007), psikolog, sosyal hizmet uzmanı, konuşma terapisti, rehabilitasyon uzmanından oluşan bir ekiple uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Ruble, Willis ve McLaughlin Crabtree (2008) ise sadece (2) psikologla

çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmaların %10'unda öğretmen liderliği/yönlendirmesi dikkat çekmektedir. Kalyva ve Avramis (2005), (5) öğretmenle çalışırken; Dotson ve diğ. (2010)'un yaptığı çalışmada (2) öğretmen liderlik yapmıştır. Tüm çalışmaların %10'luk bir bölümünde de sadece grup lideri açıklamasında bulunduğu görülmüştür. Whyte, Nelson ve Khan (2011), grup liderini (1 kişi) olarak belirtirken; DeRosier ve diğ. (2011), grup lideri 1 kişiye ek olarak 1 kişiyi de çalışmasında yardımcı lider olarak atamıştır. %5'lik bir oranda da kardeşi grup lideri olarak atamıştır (Castorina ve Negri, 2011). Bu oran ulaşılan SBÖ'lerinde oldukça düşük bir oran şeklinde kendini göstermektedir. Çalışmaların %15'inde herhangi bir grup lideri bulunmamakta ya da belirtilmemektedir (Barnhill ve diğ., 2002; Yang ve diğ., 2003; Webb ve diğ., 2004). Genel olarak ulaşılan araştırmalar incelendiğinde grup içinde akranın liderliğine ya da rol model olmasının öğretim sürecinde önem verildiği, akranın olmadığı gruplarda da psikologlardan oluşan büyük bir ekibin öğretimi gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Bu durum grupla SBÖ'nde akranın rol model olmasının öğretimsel sürecini kolaylaştırdığı bununla birlikte öğretimi her türlü ekonomik hale getirdiğinden bahsedilebilir.

Araştırmaların çoğunda uygulayıcıların lider rolünde olduklarından söz edilmektedir. Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak, grupla SBÖ'nün en önemli bileşeninin lider olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim Süresi (ay, hafta, gün, saat): Grup müdahalesi ile SBÖ'ne ilişkin farklı becerilerde farklı uygulama sürelerine farklı öğretim oturumları şeklinde gerçekleştirildiğine dair bilgilere ulaşılmıştır. Çalışmaların %40'ı, 2-8 hafta aralığında (Barnhill ve diğ., 2002; Barry ve diğ., 2003; Beaumont ve Sofrossoff, 2008; Castorina ve Negri, 2011; Hillier ve diğ., 2007; Lopata ve diğ., 2008; Kroeger, Schultz ve Newson, 2007; Whyte, Nelson ve Khan, 2011); çalışmaların %35'i; 20-68 hafta aralığında (Cotugno, 2009; Dotson ve diğ., 2010; Herbrecht ve diğ., 2009; Leaf ve diğ., 2010; 2011; Ruble, Willia ve McLaughlin Crabtree, 2008; Solomon, Goodlin-Jones ve Anders, 2004), ve yine çalışmaların %25'i; 10-16 hafta aralığında (DeRosier ve diğ., 2011; Kalyva ve Avramis, 2005; Yang ve diğ., 2003; Webb ve diğ., 2004; White, Koenig ve Scahill, 2010) gerçekleştirilmiştir. Grupla SBÖ etkili öğretim yöntemleri arasında raporlanmasına karşın öğretim süresinin uzunluğu dikkat çekmektedir.

Yöntem Özellikleri

Araştırma Modeli: Yapılan doküman analizinde çalışmaların %35 (Barry ve diğ., 2003; Barnhill ve diğ., 2002; Castorina ve Negri, 2011; Cotugno, 2009; Herbrecht ve diğ., 2009; Ruble, Willis ve McLaughlin Crabtree, 2008; Whyte, Nelson ve Khan, 2011)'inde deneysel desen olarak öntest-sontest araştırma deseni kullanılsa da grupların yansız atanmamasından dolayı yarı deneysel olarak çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Tüm çalışmaların %20'sinde ise yine öntest-sontest deneysel modeli olarak seçilmiş olup atamaların yansız yapılması sonucunda tam deneysel modelin seçildiğinden bahsedilebilir (Beaumont ve Sofronoff, 2008; DeRosier ve diğ., 2011; Lopata ve diğ., 2008; Solomon, Goodlin-Jones ve Anders, 2004). Lopata ve diğ. (2008) yaptıkları çalışmada yansız atamayla grupları kategorisiz geri bildirim (non-categorical feedback) ve tepkinin bedeli uygulaması geri bildirim olarak ikiye ayırarak, uygulamasını gerçekleştirmişlerdir. Farklı tek denek araştırma modeli ise tüm çalışmaların %30'unu kapsamaktadır. Dotson ve diğ. (2010); Webb ve diğ. (2004); White, Koenig ve Scahill (2010) ile Leaf ve diğ. (2010) çalışmalarında çoklu yoklama modeli kullanırlarken; Kalyva ve Avramis (2005), ABA modelini, Yang ve diğ. (2003) ise AB, tek denek modellerini çalışmaları için uygun görmüşlerdir. %10 (Hillier ve diğ., 2007; Kroeger, Schultz ve Newson, 2007)'luk oranda çalışmalar öntest-sontest yöntemsel desenini kullansalar da gruplarının nasıl atadıklarına ilişkin bir bilgi vermemişlerdir. %5 oranında ise deneysel olmayan bir desen kullanılarak sadece öğretilen davranışların gözlemlenerek öğretildiğinin kaydını tutup raporlamışlardır (Leaf ve diğ., 2011).

Sosyal Geçerlik ve Araştırmanın Güvenirliği: Çalışmaların sadece %35'inde ve özellikle 2008 – 2011 yılları arasında sosyal geçerlik verisine başvurulduğu anlaşılmaktadır. %30'luk oranında özellikle aile görüşüne başvurulmuştur. Çoğunlukla likert tipi anketlerle ailelere sosyal geçerliğe ilişkin sorular yönlendirilmiştir. Örneğin, Leaf ve diğ. (2010), beşli likert; Lopata ve diğ. (2008), altılı likert; Webb ve diğ. (2004), yedili likert tipi anketle sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Ruble, Willis ve McLaughlin Crabtree (2008), aileye sadece anket

doldurttuklarını raporlamışlardır. Leaf ve diğ. (2011), sosyal geçerlik verisi toplamak için aileden yazılı görüş alırken; White, Koenig ve Scahill (2010), açık uçlu sorularla aile görüşüne başvurmuşlardır. Tüm çalışmalardan sadece Beaumont ve Sofronoff (2008), sosyal geçerlik konusunda akran karşılaştırmasına yer vermiştir (%5).

Araştırmalar; gözlemcilerarası ve uygulama güvenilirliği açısından incelenmiş ve araştırmaların %50'sinde gözlemciler arası güvenilirlik verisine (Beaumont ve Sofronoff, 2008; DeRosier ve diğ., 2011; Dotson ve diğ., 2010; Hillier ve diğ., 2007; Leaf ve diğ., 2010; Lopata ve diğ., 2008; Kalyva ve Avramis, 2005; Kroeger, Schultz ve Newson, 2007; Webb ve diğ., 2004; White, Koenig ve Scahill, 2010) yer verildiğini belirlenmiştir.

Bulgu Özellikleri

Etkililik: Alanyazında otistik bozukluk gösteren çocuklara, SBÖ'nde grup müdahalesinin etkili bir öğretim stratejisi olduğu ifade edilmekle birlikte (Cotugno, 2009; Leaf ve diğ., 2010; 2011; Reichow ve Volkmar, 2010) araştırmaların etkilerine ilişkin çok farklı sonuçlar elde edildiği de bildirilmiştir. Araştırmaların %30'unda SBÖ'nin grup müdahalesiyle etkili olup olmadığını araştırılmıştır. Bu çalışmalardan Barnhill ve diğ. (2002), tarafından yapılan, öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, grup müdahalesiyle SBÖ'nün etkili olmadığını bildirmişlerdir. Barry ve diğ. (2003) ise sosyal becerilerden, selamlaşma ve oyun becerilerinin klinik dışı ortamlarda da gerçekleştirildiği ve öğretimin etkili olduğunu bildirmişlerdir. Castorina ve Negri (2011) tarafından grup müdahalesiyle SBÖ'nin, genç AS'lilerde etkililiğini incelemişlerdir, sonuçta deneklerde anlamlı bir ilerleme olduğunu, becerilerin zayıf da olsa genellendiği raporlanmıştır. Dotson ve diğ. (2010), 5 denekten 4'ünün tüm sohbet becerilerini öğrendiğini, 1'inin ise sohbet becerilerinden sadece ikisini öğrendiğini bildirmektedirler, becerilerin hiçbirinin tam anlamıyla genellenmediği ve öğretimin deneklerde tam olarak etkili olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Ruble, Willia ve McLaughlin Crabtree (2008) ise grupta SBÖ'nde deneklerin, konuşulan konuda kalma, etkinlik süresince göz kontağı kurma, işbirliği, sohbet geliştirme gibi sosyal becerilerde, önemli derecede ilerleme gösterdiklerini bildirmişlerdir. White, Koenig ve Scahill (2010), tüm deneklerden sadece 9'unun önemli gelişmeler göstermekle beraber genelleme çalışmalarının gerçekleşmediğini öğretimin istenilen etkililiği sağlamadığını rapor etmişlerdir. Çalışmaların, %15'inde sosyal beceri programı öğretiminin grupta öğretimde etkililiği incelenmiştir. DeRosier ve diğ. (2011) ve Leaf ve diğ. (2010), program öğretimi sonucunda deneklerde anlamlı bir ilerleme görüldüğünü, öğretimin çok etkili olduğunu bildirirken; Leaf ve diğ. (2011) ise bir takım zorluklarına rağmen hedeflenen SBÖ'nde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaların %25'inde ise diğer çalışmalardan farklı becerilere yönelik etkililik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Whyte, Nelson ve Khan (2011), grup müdahalesiyle deyim öğretiminin etkililiğini araştırmış ve sonucunda deneklerde anlamlı bir ilerleme görüldüğünü bildirmişlerdir. Cotugno (2009), grup müdahalesiyle sosyal kabul ve SBÖ'ni gerçekleştirmiştir, denekler üzerinde anlamlı ilerlemeler ile etkili bir öğretim olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hillier ve diğ. (2007), mesleki ve SBÖ'ne ilişkin sosyal beceri programının, genç ve yetişkin OSB olan bireylerde, başarılı bir model olarak etkililiği bilinen bir program olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kroeger, Schultz ve Newson (2007), doğrudan öğretimle; video model aracılığıyla, SBÖ ile birlikte yapılandırılmamış oyun becerisi öğretiminin verimlilikleri karşılaştırıldığında, her iki grubun sosyal davranışlarında artış gördüklerini bildirmişlerdir. Özellikle doğrudan öğretim yapılan grupta, SBÖ'nde daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arkadaşlık çemberi oluşturularak, SBÖ'nin etkililiğine bakılan bir çalışmada (Kalyva ve Avramis, 2005) ise başarılı cevap vermede ve iletişim başlatmada grupta öğretimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geri kalan çalışmaların %30'unun farklı standart programlarda öğretiminin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu programın öğretimlerinden biri Solomon, Goodlin-Jones ve Anders (2004) tarafından gerçekleştirilmiş; sonuç olarak yüz ifadesini tanıma ve problem çözme becerilerinin öğretiminde, grup müdahalesinin etkili olması ile birlikte aile depresyonunu azaltmakta verimli olduğu da araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Herbrecht ve diğ. (2009), Kontakt Programı'nın otizm ve ilişkili psikopatolojik tanıları konuşmuş bireylere SBÖ'nde etkili olabileceğini bildirmişlerdir. Yang ve diğ. (2003), ise sosyal ve duygusal beceri programının grup müdahalesiyle etkililiğini araştırmışlar ve sonuç olarak SBÖ'nin, yapıcı sosyal davranışlar kazandırmada etkili olduğu bildirmişlerdir. Beaumont ve Sofronoff (2008), Junior Dedektif Programı'nın SBÖ'nde etkililiğini incelemişlerdir ve deneklerde anlamlı bir ilerleme gördüğünü ve öğretimin etkili olduğunu

bildirmişlerdir. Bir diğer standart program etkililiği ise Lopata ve diğ. (2008) tarafından araştırılmıştır. Uygulama sonucunda yüz ifadesine ilişkin öğrenmenin olmamasına karşın problemleri azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Son olarak Webb ve diğ. (2004), SCORE Skills Stratejisi Becerileri'nin grupla öğretimindeki etkililiği incelemişler ve öğretimin sonunda sadece 5 becerinin öğretiminde etkili olduğunu gözlemlemişlerdir.

Yapılan çalışmaların etkililiklerinden de anlaşılacağı üzere, çok farklı sonuçlarla karşılaşmaktadır. Alanyazında bu sonuçları desteklemektedir (Rao ve diğ., 2008; Reichow ve Volkmar, 2010). Özellikle duygu tanıma ve düzenleme, sosyal yeterlilik, sosyal problem çözme ve sosyal iletişim gibi becerilerde, grup müdahalesinde SBÖ, farklı yaş ve düzeyde otizm tanısı almış bireylerde değişkenlik gösteren öğretimlerin gerçekleştirildiği ifade edilmiştir (Rao ve diğ., 2008).

İzleme: Çalışmaların %45'inde izleme çalışmalarına yer verildiği belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmada özellikle 2008-2011 yılları arasında izleme çalışmalarında bir yoğunlaşma olduğu görülmüştür. Beaumont ve Sofrosoff (2008), ilk olarak öğretimden 6 hafta sonra izleme çalışmasına yer vermiş ve daha sonra tüm verileri bir araya getirerek 5 ay sonra tekrar izleme çalışması gerçekleştirmişlerdir. İki farklı izleme verisi toplayarak aslında bir şekilde genelleme verisine başvurulduğu söylenebilir. İki çalışma (Castorina ve Negri, 2011; White, Koenig ve Scahill, 2010) izleme çalışması 3 ay sonra gerçekleştirilmiştir. White, Koenig ve Scahill (2010), istenilen etkinin izleme çalışmasında yeterince görülmediğini bildirmişlerdir. Kalyva ve Avramis (2005) ise öğretimden 2 ay sonra izleme verisi toplamışlardır. Herbrecht ve diğ. (2009) çalışmalarında, körlemesine bir uzman tarafından 6 hafta sonra izleme etkinliğini gerçekleştirmişlerdir, Barry ve diğ. (2003)'de yaptıkları çalışmalarında 6 hafta sonra izleme verisine başvurduklarını bildirmişlerdir. Dotson ve diğ. (2010) ve Leaf ve diğ. (2010 & 2011) ise izleme verilerini öğretimden hemen sonra toplamışlardır. Her ne kadar SBÖ çatısı altında çalışmalar birleşmiş de olsa çok farklı sosyal becerilerin öğretilmesinden dolayı izleme çalışmaları da farklı şekillerde gerçekleştirilmiştir.

Genelleme: Sosyal beceri grup öğretiminin sağladığı faydalardan biri de genellemeyi kolaylaştırabilmesidir (Leaf ve diğ., 2010). Genelleme, farklı ortam, farklı uygulama materyalleri ve farklı kişilerle yapılan uygulamalarla ölçülebilmektedir. Araştırmaların bulgularına bakıldığında tüm çalışmaların %50'sinde genelleme verisine başvurulduğu görülmüştür. Tüm çalışmalar incelendiğinde doğrudan olmasa da aile ve öğretmen görüşlerine başvurularak farklı ortamda genelleme verisi elde edilmiştir (%20). Castorina ve Negri (2011), uygulama sonunda aile ve öğretmen gözlemlerine başvururken; Herbrecht ve diğ. (2009) müdahale süresince öğretmen ve ailenin gözlemlerine başvurmuşlardır. Ruble, Willis ve McLaughlin Crabtree (2008) ise, her müdahalenin sonunda eve ödev vererek ve aile gözlemleriyle genelleme verisi toplamaya çalışmışlardır. Sadece bir çalışmada (White, Koenig ve Scahill, 2010) ailenin genelleme konusunda bilgi verdiğine dair bir açıklama yapılmıştır. Tüm çalışmaların %15'inde doğal ortamda öğretilen sosyal becerinin genellenip genellenmediğine ilişkin veri toplanmıştır (Dotson ve diğ., 2010; Leaf ve diğ., 2011; Webb ve diğ., 2004). Çalışmaların %10 (Barry ve diğ., 2003; DeRosier ve diğ., 2011)'unda farklı ortama ilişkin genelleme verisi toplanırken; sadece %5'inde farklı bir yetişkinle genelleme çalışmalarına yer verilmiştir (Leaf ve diğ., 2010). Barnhill ve diğ., (2002) yaptıkları çalışmada genelleme çalışması olarak yaptıkları çalışmayı bildirmeseler de her hafta öğretilen becerilerin genellenip genellenmediğine ilişkin bulgulara baktıklarını ifade etmeye çalışmışlardır. Genel olarak grupla SBÖ'nde öğretim sonrasında ortam değişikliği yapılarak genelleme çalışmalarına başvurulduğu anlaşılmaktadır. Tablo incelendiğinde ise günümüze doğru gelindikçe genelleme çalışmalarına daha çok yer verildiği görülmüştür. Genel olarak izleme çalışması gerçekleştirilmiş araştırmaların çoğunda genelleme çalışmalarına da yer verildiği anlaşılmaktadır.

Tartışma

OSB gösteren bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde grup müdahalelerine ilişkin yapılan bu çalışmada 20 araştırma incelenmiş ve belirlenen ölçütlere göre doküman analizi yapılmıştır. Bu bölümde her bir başlık altında öne çıkan bulgular tartışılacaktır.

Grup müdahaleleriyle SBÖ'ne ilişkin yapılan çalışmaların % 55'i, 7-11 yaş aralığında ve sadece bir çalışma (Herbrecht ve diğ., 2009) yaş aralığını oldukça geniş tutarak 9-20 yaş aralığındaki ve bir diğer çalışmada (Hillier ve diğ., 2007) 18 yaş üstü deneklerle gerçekleştirilmiştir. Çok yüksek oranda erkek denekler ve %42 oranında da yüksek işlevli otistik bozukluk gösteren bireylerle SBÖ gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar erken müdahalenin önemi özel eğitim alanında vurgulansa da yetişkinlere yönelik yapılan çalışmaların sınırlılığı gözden kaçırılmamalıdır (Olçay-Gül ve Vuran, 2010). Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmada da yetişkinlere yönelik farklı bir veriden bahsetmektedir. Şahin (2014), özel eğitim alanında akran öğretimine ilişkin bir betimsel analiz gerçekleştirmiştir. Bu analizde özel eğitim alanında tüm akran öğretimi çalışmalarının sadece %4'ünün yetişkinlerle gerçekleştirildiğini tespit etmiştir ve yetişkinlere yönelik akran öğretiminin artırılmasına yönelik öneride bulunmuştur. Kuşkusuz OSB olan yetişkin bireylerde, sosyal beceri açıkları gelişimle birlikte kapanmamakta dahası yıkıcı ve onarılamaz bir halde artabilmektedir. Yani yetişkinlikte bulunan sosyal ortamlar daha karmaşıktır ve yetişkin bu ortamlarda, sosyal anlamda eksikliğinin daha da çok farkına varmaktadır (Matson, Fodstad ve Rivet, 2006; White, Keonig ve Scahill, 2007). Dolayısıyla bu ortamlarda da yetişkinlere yönelik sosyal becerilerin öğretimi de farklılık göstermektedir. OSB'li yetişkin bireylere yönelik unutulmaması gereken yaşadıkları sosyal uyum sıkıntılarının ancak bu bireylerin edinmesi gereken sosyal becerilerin öğretimine odaklanarak giderilebileceği gerçeğidir.

Araştırmalar, yapılandırılmış ortamlarla birlikte deneklerin kendi yaşamını sürdürdüğü doğal ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Dotson ve diğ. (2010), öğretimin, otizmlili bireyin kendi doğal ortamında yapılması daha çok tekrarlanacak ve öğretilen becerinin doğal ortamda genelleşmesini daha da kolaylaştıracağını belirtmiştir. Dolayısıyla araştırmaların sonuçlarından ve alanyazından anlaşılacağı gibi OSB'li bireylere SBÖ'nin doğal ortamlarda yapılmasının önemi bir kez daha vurgulanmalıdır. Örneğin, Çolak (2007)'nin çalışması da bir tür grupla SBÖ olarak kabul edilebilir. Çolak (2007), kaynaştırma ortamında özel gereksinimli bireye gerekli sosyal becerileri eylem araştırması şeklinde desenlediği çalışmada kazandırmaya çalışmıştır. Bu çalışmada da öğretim bireyin var olduğu doğal ortamda gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonrasında hedeflenen sosyal becerilerin özel gereksinimli bireye öğretildiğini raporlanmıştır. Dolayısıyla OSB'li bireye grupla SBÖ'nin çocuğun var olduğu doğal ortamda daha etkili öğretildiği anlaşılmaktadır.

Araştırmalar incelediğinde, grup müdahaleleriyle SBÖ'nde neredeyse yarısı standart bir sosyal beceri programı ya da bu programlardan seçilmiş sosyal becerilerin öğretiminin gerçekleştiği belirlenmiştir (Herbrecht ve diğ., 2009; Beaumont ve Sofronoff, 2008; Hillier ve diğ., 2007; Solomon, Goodlin-Jones ve Anders, 2004; Webb ve diğ., 2004; Yang ve diğ., 2003). Bu seçilen programlar; bireyin yaşına, gelişim özelliklerine, özür/engel durumuna bağlı gelişimine, grubun yapısına uygun olarak seçildiği raporlanmıştır. Öğretilen sosyal beceriler ister standart program olsun ister olmasın ağırlıklı olarak; sözlü ve sözsüz iletişim, sohbet, sosyal uyum, sosyal davranışlar, davranışlarda esnek geçişler, oyun, problem çözme becerileri şeklindedir. Alanyazında sosyal beceri teriminin çok geniş bir alanı kapsadığı bilinmektedir ve genellikle standart olarak öğretimi yapılan beceriler, yukarıda adı geçen becerilerdir. Bu becerilerin birçok farklı öğretim yöntemiyle etkilikleri kanıtlandığı bilinmekle birlikte (Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010; Crozier ve Tincani, 2007; Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007; Gena, Couloura ve Kymissis, 2005) otizmlili bireylere grupla da etkili bir şekilde öğretilebileceği etkililik çalışmalarından anlaşılmaktadır. Yani grupla SBÖ'nde genellikle sosyal beceri öğretiminin bir program şeklinde öğretildiğinde etkili olduğu söylenebilir.

Bu beceriler dışında grupla öğretimi yapılan diğer sosyal beceriler de dikkat çekicidir. Otizmlili bireylerde eksikliği yaşandığı belirtilen deyim kullanımı ve stres yönetimi gibi sosyal beceri eksiklikleri raporlanmaktadır (Aksoy, 2013). Bu belirtilen farklı sosyal beceri eksiklikleri deyim öğretimi, stres ve kaygı yönetimi, mesleki ve sosyal beceriler olarak gruba dayalı öğretimi yapılan ve öğretimi etkili olan diğer farklı sosyal beceriler olarak raporlanmıştır. Genel olarak belirtmek gerekirse, alanyazında öğretimleri en çok raporlanan sosyal beceriler kadar etkililikleri belki de yok denecek kadar az raporlanan sosyal becerilerin de grupla etkili bir şekilde öğretilbildiği yapılan çalışmalardan açıkça anlaşılmaktadır.

Araştırmalarda görüldüğü gibi, grupla SBÖ'ne ilişkin farklı öğretim modelleri kullanılmıştır. Çoğunlukla sosyal beceri programı öğretiminde grup müdahalesi yöntem olarak kullanılmıştır. Sadece bir çalışmada video model aracılığıyla doğrudan SBÖ ile yapılandırılmamış oyun becerileri öğretimini karşılaştırmıştır. Grupla SBÖ'nde iki yöntemin karşılaştırılmasından da anlaşılacağı üzere grup dinamiği içinde çok farklı öğretim yöntemleri uygulanabilmektedir. Grupla sosyal beceri öğretimi içerisinde kullanılan yöntemlerden bir diğeri de Kroeger, Schultz ve Newson (2007) tarafından kullanılan ve grupla öğretimde etkili bulunan doğrudan öğretim yöntemidir. Olçay-Gül (2012)'de doğrudan öğretim yöntemini sosyal yeterliliklerin geliştirilmesinde etkili yöntemler arasında yer vermektedir. Grupla SBÖ'nde bağımsız değişken olarak uygulamalı davranış analiziyle öğretim yapan çalışmalar (Dotson ve diğ., 2010; Leaf ve diğ., 2010 & Leaf ve diğ., 2011) da raporlanmıştır. Ancak etkililikleri farklılıklar göstermektedir. Dotson ve diğ. (2010) uygulamasının tam anlamıyla etkili olmadığını vurgularken Leaf ve diğ. (2010) ve Leaf ve diğ. (2011), yaptıkları çalışmaların etkili olduğunu raporlamışlardır. Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar (2012), OSB'li bireylere uygulamalı davranış analiziyle yapılan çalışmaların etkili olduğunu bildirmektedirler. Çalışmalara bakıldığında grupla SBÖ'nde uygulamalı davranış analizin geliştirildiği sürece olumlu sonuçların artacağı söylenebilir. Video modellerle SBÖ'ne de grup öğretiminde yer verildiği görülmektedir. Shukla-Melta, Miller ve Callahan (2010), OSB'li bireylere video modellerle öğretime yönelik yaptıkları alanyazın taramasında yapılan deneysel uygulamaların etkililiklerinin seçilen beceriye göre değiştiğini raporlamışlardır. Dolayısıyla grupla SBÖ'nde de doğru seçilen beceriyle video modellerle öğretimin etkili olabileceği sonucundan bahsedilebilir.

Alanyazında etkililiği kanıtlanmış bir diğer SBÖ tekniği ise, sosyal öyküyle öğretimdir. Türkiye'de de son dönemde özel gereksinimli bireylere sosyal öykü aracılığıyla SBÖ gerçekleştirildiği görülmektedir. Balçık (2014), hafif düzeyde zihinsel engeli olan bireye yönelik kaynaştırma ortamında sosyal öykü aracılığıyla SBÖ programı geliştirmiştir. Öğretim sonrasında sosyal öykülere dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri programının üç becerinin öğretiminde etkili olduğunu bildirmiştir. Bir diğer sosyal öyküyle SBÖ ise Toper Korkmaz, Ünal, Özdemir, Çimenci (2014), OSB'li bireye oyun davranışını arttırmaya yönelik bir uygulama hedeflemişlerdir. Uygulama sonrasında, öğrencinin tenefüs zamanlarında arkadaşları ile oyun kurmaya başladığı, başlatılan oyunlara katıldığı, benzer şekilde ders içindeki etkinliklere de katılmaya başladığı gözlenmiştir. Etkili yöntemler arasında yer alan doğrudan öğretim yöntemi, sosyal öykü tekniği gibi etkililikleri kanıtlanmış yöntemlerin de grupla öğretimlerde faydalı olabileceği söylenebilir. Neticede bilinen etkili yöntemlerin grupla öğretimin geliştirildikçe sağlayabileceği avantajları olacağına dikkat çekmek gerekmektedir.

Çalışmada yer alan tablodan da anlaşılacağı gibi normal gelişim gösteren akranların rol yapması ya da model olması grupla sosyal beceri müdahalelerinde de ön plana çıkmaktadır. Bu öğretimler sırasında liderler, OSB olan bireylere model olup daha sonra da aynısını yapmalarını isteyerek öğretimi gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca akranın öğretime doğrudan dâhil olmadığı noktada da ekip çalışmasıyla öğretime yön vermeleri istenmiştir. Genel olarak akran öğretiminin yer aldığı çalışmalara bakıldığında tek bir akranın öğretimi sürdürmesinin ne kadar ekonomik olduğu da çalışmalardan ortaya çıkan bir diğer sonuç olmaktadır. National Autism Center (NAC) ve The National Professional Development Center (NPDC) da akran öğretiminin ya da akran destekli uygulamaların bilimsel dayanaklı uygulamalardan olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla grupla SBÖ'de akran öğretimi geliştirilmelidir.

Grup müdahalesiyle SBÖ'ne önderlik eden Mesibov (1984)'da otistik bireylerde rol yapmanın etkili bir teknik olduğunu bildirmiştir. Araştırmalarda öne çıkan bulgulardan biri de SBÖ'ne önderlik eden ya da yönlendiren bir liderin olmasıdır. Bu lider akran, psikiyatrist, psikolog, lisans öğrencisi, öğretmen gibi kişilerdir. Akranın olmaması durumunda özellikle psikoloji bölümüyle doğrudan ya da dolaylı ilişkili olan bir ekibin grubu yönlendirmesi dikkat çekmektedir. Bu durumda grup müdahalesiyle SBÖ'ne ilişkin araştırmaların ortaya çıkardığı belirleyici bulgulardan biri de grupta bir lider/yönlendiricinin mutlaka bulunması gerektiğidir. Bu durumda lider/yönlendirici kişilerin SBÖ konusunda eğitilmeleri önem kazanmaktadır. Dobbins, Higgs, Pierce, Tandy ve Ticani (2010)'de yaptıkları çalışmada bu konuda dikkat çekici bir bulguyu dile getirmişlerdir. Dobbins ve diğ. (2010), özel ve genel eğitim öğretmenlerini SBÖ konusunda karşılaştırmışlardır ve SBÖ konusunda özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinden daha başarılı olduklarını bunun nedeninin ise lisans

eğitimi sırasında sosyal beceri ile konusunda eğitilmeleri olduğunu bildirmişlerdir. Sazak Pınar (2014)'da sınıfında özel gereksinimli öğrencileri olan sınıf öğretmenleri için hizmet içi eğitim gerçekleştirmiştir. Bu eğitim sırasında öğretmenlere SBÖ'ne ilişkin 14 haftalık bir eğitim vermiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenler tarafından yürütülen sosyal beceri eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri, problem davranışları ve dersle ilgilenme davranışları ile özel gereksinimli olmayan öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Belirtildiği gibi bu kişiler, deneklere öğretilecek sosyal beceriye ilişkin çok kolay bir şekilde model olmakta ve/veya gerekli yönlendirmeyi yapmakta ve daha sonra aynısını yapması istenmektedir. Dolayısıyla SBÖ konusunda eğitilmiş kişilerin, grupta öğretimi sırasında öğretimi daha kısa sürede ve çok daha kolay bir şekilde öğretim yapacağı düşünülebilir.

Ulaşılan araştırmalarda dikkat çekici bulgularından biri çok büyük oranda seçilen sosyal becerilerin seçilme gerekçelerinin açıklanmamasıdır. Seçilme gerekçesini açıklayan çalışmaların tamamında ise aile görüşü alınmıştır. Ancak çalışmaların, standartlaştırılmış ölçekler kullanılarak ağırlıklı bir oranda öntest-sontest araştırma modeli kullanılarak yapılması genel anlamda kendi içinde öğretimi yapılacak sosyal becerinin seçilme nedenini açıkladığını gösteren bir kanıt olarak düşünülebilir. Yapılan öntest-sontest uygulamalarının tamamı bireyin kendi bağlamında bulunan anne, baba, öğretmen gibi kişilerden görüş alınarak yapılmıştır. Bu nedenle araştırmalar, bu konu hakkında herhangi bir açıklama gereksiniminde bulunmamış olabileceği düşünülebilir. SBÖ yapılırken alanyazında sadece aile görüşüne başvurulmadan ailenin de öğretime katıldığı çalışmalar da mevcuttur. Frankel, Myatt, Sugar, Whitham, Gorospe ve Laugeson (2010), çalışmalarında sadece aile görüşü almamış, OSB'li bireylerin SBÖ'ne aileleri de dâhil ettiği öntest-sontest şeklinde desenlenen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Öğretilen sosyal becerilerin 3 ay sonra yüksek oranda genellendiği raporlanmıştır. Dolayısıyla SBÖ sırasında grupta öğretiminde öğretici olarak ailelerle çalışma yapılması önerilebilir.

Araştırmalarda, yoğun oranda öntest-sontest araştırma modeli kullanıldığını bir kez daha belirtmekle birlikte öntest-sontest deseni kullanan çalışmaların tamamında hem uygulama başlamadan önce hem de uygulamanın sonunda mutlaka standartlaştırılmış değerlendirme ölçekleri kullanıldığına dikkat çekmişlerdir. Araştırmalara başlamadan önce deneklerin ölçüt/ölçütleri belirlenmiş, denekler otizm tanılmalara zekâ puanını ve dil becerilerini belirlemeye dönük farklı testler mutlaka uygulanmıştır. Bunlar, araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğini sağlayan diğer belirleyiciler arasındadır. Bu durumda ölçümlerinin, standart bir ölçekle yapılması çalışmaların geçerlik ve güvenilirlik adına katkı sağladığı söylenebilir.

Grupa yapılan SBÖ'nde ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise öğretim süresidir. Grupta bulunan deneklerin özelliklerine (yaş, tanılama, gelişim özellikleri), öğretilecek becerinin özelliklerine (bağımlı/bağımsız değişkenlere göre), araştırma modeline ve gruptaki deneklerin sayısı gibi özelliklere bağlı olarak değişen öğretim süresidir. Grup müdahalesiyle SBÖ'nde, öğretim süreleri ve öğretim oturumları değişkenlik göstermektedir. Çalışmalar 2 ay ile 8 ay aralığında yoğunlaşmaktadır. Bu sürenin 16 haftaya kadar çıktığı da görülmektedir. Grupa SBÖ'nin sağladığı birçok fayda vardır. Ancak öğretim oturumlarının süresinin uzunluğu; araştırmaların çoğunluğunda denek kayıpları ve genellemeye ilişkin yaşanan sıkıntılar bildirildiğinde grup müdahalesinde olumlu etkisini çok ciddi anlamda zedelediği ifade edilebilir. Bu nedenle SBÖ'ni grupta yapacak kişi/lerin öğretim öncesinde çok iyi bir şekilde oturum planlamaları, disiplinli ve sabırlı olmalarının gerekliliği önem kazanmaktadır.

Tüm araştırmalarda vurgulanması gereken bir diğer nokta ise seçilen sosyal becerilerin; grup büyüklükleri ve katılımcıların yaşlarıyla olan ilişkisidir. Seçilen sosyal beceriler öncelikle otizmlili bireyin acil öğrenmesi gerektiği kabul edilen ve birbiriyle ilişkili becerilerdir ayrıca grupta öğretilmesi uygun kabul edilen becerilerdir ki bu durum öğretimin etkililiklerinden de anlaşılmaktadır. Seçilen sosyal beceriler küçük gruplar halinde öğretilmiştir ve öğretime normal gelişim gösteren akranlar dâhil edilmiştir. Öğretim yapılan grubun 7-11 yaş aralığında ve yüksek işlevli otistik tanıda yoğunlaştığı bulgular arasında yer almaktadır. Bu bireyler, seçilen sosyal becerilerde gerilik göstermeleri ve tanıların ağırlık derecesine bağlı olarak gruplar küçültülerek, akran desteği sağlanarak ve öğretim süreleri geniş zamana yayılarak SBÖ'nin kolaylaştırıldığından söz edilebilir. Bu süreçte katılımcıların olgunlaşma etkisinin de öğretimi olumsuz anlamda etkilediğine vurgu yapılabilir. Olgunlaşmaya bağlı olarak öğretimin güçleştiği ve bu nedenle öğretim sürecinin de uzadığı tahmin edilmektedir.

Bu çalışmalarda belirtilmesi gereken bir diğer nokta ise, normal gelişim gösteren akranlarla, OSB gösteren bireylerin birlikte öğretimsel süreçlerde var olmalarıdır. Bu durumun yanı sıra SBÖ grup müdahalelerinin belirtilmeyen, dolaylı olarak ifade edilmesi gereken bir faydası da bireylere kaynaştırma etkisi sağladığı yönündedir. OSB'li bireylerle akranlar tüm çalışma boyunca uzun süre geçirecek akranlarıyla arkadaş olmakta ve bu durumun da öğretimi kolaylaştırıcı yönde olduğu OSB'li bireylerde kaynaştırma etkisinin öngörülen faydalarındandır.

Genelleme ve sosyal geçerlik özellikle SBÖ'nde yapılan çalışmalarda ve uygulamalarda önem kazanmaktadır (Fox ve McEvoy, 1993), bu durumla birlikte yapılan çalışmaların %65'inde sosyal geçerliğe ilişkin herhangi bir bilgiyle karşılaşılmamıştır. Sosyal geçerlik öznel ve sosyal karşılaştırma olmak üzere iki şekilde değerlendirilmektedir (Tekin-İftar ve Kırçali- İftar, 2001). Öznel değerlendirmede; bireyin kendisinden, ailesinden, yakın akrabalarından ya da araştırmacılarından görüş alınabilir. Bu çalışmada da sosyal geçerlik çalışması genel olarak öznel şekilde yapılarak, aile ve öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca, sadece aile görüşüne başvurulması katılımcıların görüşüne başvurulmaması dikkat çekici bulgularındandır. Gözlemciler arası güvenilirlik verisine, çalışmaların %50'sinde başvurulmuştur. Bu çalışmalarda ağırlıklı olarak araştırma modeli olarak öntest-sontest uygulamaları kullanılmıştır ve çalışmaların geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Bu nedenle çalışmalarda sosyal geçerlik, uygulama güvenilirliği ya da gözlemciler arası güvenilirlik verilerine çok başvurulmamış olabilir.

Tüm çalışmaların, yarıya yakınında izleme çalışmalarına yer verilmiştir. İzleme etkinliği, 6 hafta ve 5 ay aralığında değişmektedir. İzleme verileri tamamen aileden alınmış, sadece bir çalışmada aileyle birlikte, öğretmen ve körlemesine uzman görüşü alınmıştır. Körlemesine uzman (blind expert) görüşü almak çalışmanın güvenilirliğini arttıran bulgular sağlamak amacıyla önem kazanmaktadır. Güven ve Diken (2014)'de çalışmalarında blind expert'in geçerlik ve güvenilirlik adına önemine vurgu yapmışlardır. Yine tabloda da ayrıntılı olarak yer aldığı gibi araştırmacılar, izleme çalışması geniş aralıklara yayılarak yapılmıştır. Aslında geniş aralıklarla izleme çalışmalarının yapılması kısmen öğretilen becerilerin genellenip genellenmediğini öğrenmeye de hizmet eder niteliktedir. Bu nedenle araştırmacıların, genelleme çalışmalarına ihtiyaç duyulmadığından bahsedilebilir.

Genelleme eksikliği, uygulamacılar için önemli bir konudur (Koenig ve diğ., 2009).Yapılan uygulamalarda %50 oranında farklı ortam, farklı kişi gibi değişkenlerle genellenmenin sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Ayrıca aile görüşü, öğretmen görüşü alınarak da genelleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda da otistik çocukların genelleme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir (Fox ve McEvoy, 1993).

Genel olarak SBÖ'nin gerçekleştirildiği ortamlar incelendiğinde tek ortamda uygulamaların gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bunun nedenleri arasında otistik bozukluk tanısı alan bireylerin fazla uyaran alması sonucunda odaklanma sorunu yaşamasıdır. Dolayısıyla uyaranları olabildiğince azaltıldığı, standart ortamlarda öğretilerin gerçekleştirilmesi öğretimin etkililiğini önemli ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla araştırmacıların standartlaştırılmış bir ortamda öğretilerini gerçekleştirmeye özen gösterdiklerinden bahsedilebilir.

Araştırmalarda farklı öğretimsel yöntemler kullanılsa da genelleme sıkıntısı yaşansa da araştırmaların çoğunluğunda deneklerdeki olumlu gelişmeler bildirilmiştir. Yani araştırmaların etkililikleri açısından incelendiğinde grupla SBÖ genel olarak etkili bulunmuştur. Ancak grupla öğretimin sunduğu birçok fayda olduğu gibi bir takım sınırlılıklarından da bahsetmek gerekmektedir. Grupla öğretim, grupların çok kalabalık olması zaman zaman grup içinde sorunlar çıkarmakta ya da deneklerin sürekliliğini sağlamak açısından bir takım sıkıntılar yaşatmaktadır. Hatta alanyazın aynı süreç içerisinde kalabalık bir gruba öğretimin ekonomik olduğundan bahsederken öbür taraftan bu kalabalıklığın ekonomik çalışmayı olumsuz etkilediği de bildirmektedir (Reichow ve Volkmar, 2010). Bu olumsuz duruma ek olarak öğretim süresinin ve oturumların uzunluğu çok disiplinli ve planlı bir çalışmayı gerektirdiğine vurgu yapmamızı zorunlu kılmaktadır. Örneğin, Castorina ve Neri (2011), çalışmaları kardeş liderliğinde AS tanısı alan bireylerden oluşup sözel olmayan iletişim becerilerini 8 haftalık bir öğretim gerçekleştirirken; Leaf ve diğ. (2011), sadece OSB'li bireylerden

oluşan bireylerle oluşturdukları grupla uygulamalı davranış analizi yöntemiyle akranla iletişim kurma becerilerine ilişkin 16 haftalık bir öğretim gerçekleştirmişlerdir. Dolayısıyla genel olarak tüm öğretimler ve otizm çatısındaki tanılar, sosyal beceriler incelendiğinde öğretimsel süreçlerin çok farklılaştığı anlaşılmaktadır. Neticede grupla öğretim yaparken süreçlerin uzunluğuna bağlı olarak doğru planlanmasının önemi anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, grupla SBÖ, sadece YGB çatısı altında yer alan OSB, AS ve diğer tanılamalar almış bireylere yönelik olarak çalışılmış ve etkililiklerine bakılmıştır. Ancak alanyazın taraması yapılırken özel eğitim çatısında farklı tanılamalar almış bireylere yönelik grupla SBÖ'ne ilişkin çok az çalışmaya rastlanmıştır. Genel olarak grupla SBÖ yeni bir öğretimsel yöntemdir. Otizmin farklı tanılarını alan bireylerle öğretimleri yapıldığı kadar özel eğitim başlığı altında farklı tanılamalara sahip bireylerle farklı grup müdahaleleriyle SBÖ yapılabilir ve etkililiği incelenebilir. Bu süreç grupla sosyal beceri öğretiminin avantajlarını ve dezavantajlarını daha net bir şekilde alanyazında bildirilmesi adına önem kazanmaktadır.

İletişim, sohbet, oyun becerileri gibi bilinen ve çok çalışılan sosyal becerilerin dışında farklı sosyal beceriler (kayı yönetimi, deyim öğrenme gibi) de çalışılmıştır, bu farklı becerilerin öğretimi otizmin farklı tanılarını alan bireylerle tekrar desenlenebilir. Böylece farklı tanılamalarda grupla SBÖ'nin etkililiklerine ilişkin sonuçlar elde edilebilir.

Grupla öğretim kapsamında video model, doğrudan öğretim, tepkinin bedeli gibi farklı öğretim yöntemleri kullanılmıştır ve etkililikleri farklı şekillerde ortaya konmuştur. Genel olarak grupla SBÖ gerçekleştirilirken yukarıda adı geçen yöntemler kadar farklı SBÖ yöntemleri de işe koşulmalıdır. SBÖ'ne ilişkin farklı yöntemler grupla öğretimde kullanılıp etkililiklerine bakılmalıdır.

Öntest-sontest araştırma deseni grupla öğretimde ön plana çıkmaktadır. Ancak araştırmalarda tek denek araştırma modeline hatta deneysel olmayan desenlere dahi yer verildiği de görülmektedir. Grupla SBÖ yapılırken farklı deneysel desenler kullanılabilir. Hatta deneysel olmayan desenlerle de uygulamalar gerçekleştirilebilir. SBÖ grup müdahaleleri de eylem araştırması ya da farklı karma yöntemlerle desenlenebilir.

Türkiye'de özel eğitim alanı henüz gelişmektedir. Farklı üniversitelerde eğitim fakültelerinde farklı adlarla özel eğitim bölümleri açılmaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalar özel eğitim öğretmeninin hizmet öncesinde SBÖ'ne ilişkin eğitilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Ancak Türkiye'de her özel eğitim bölümünde sosyal beceriye yönelik derslere yer verilmemektedir. Lisans programlarında bu dersi yürütecek nitelikte uzman kişilerin yetiştirilmesi bu çalışmada acil olarak önerilmektedir.

SBÖ sırasında herhangi bir sosyal beceri değerlendirmesine yer verildiği raporlanmamıştır. Ancak öğretim bir grup içerisinde gerçekleştirilmektedir. Yani OSB'li bireylere grupla SBÖ sırasında sosyometrik teknikler, dereceleme ölçekleri, kendini değerlendirme gibi farklı sosyal beceri değerlendirme tekniklerinden faydalanarak çalışmalar güçlendirilebilir.

Çalışmaların yarıya yakını genelleme ve izleme çalışmalarında öğretimin etkililiğini kanıtlamaya çalışmışlardır. Bu nedenle grupla SBÖ yapılırken genelleme ve izleme çalışmalarında daha titiz çalışılmalıdır. Yine sosyal geçerlik çalışmalarında farklı verilere yer verilebilir. Sosyal beceri çalışmalarının asıl amacı normal gelişim gösteren bireylerle etkileşim kurup iletişimi arttırmaktır. Bu nedenle sosyal geçerlik verileri sosyal karşılaştırma yoluyla yapılabilir. Çalışmalarda gözlemcilerarası güvenilirlik ve uygulamacı güvenilirliği çalışmaları yapılma oranı düşüktür. Güvenirlik çalışmaları daha titiz yönetilebilir.

Grup müdahalesiyle SBÖ çok yeni bir öğretim yöntemidir. Hatta kaynaklarda SBÖ yöntemleri arasında nadiren görülmektedir. Öğretim anında yaşanan pek çok sıkıntı olmasına karşın çalışmalar grup müdahalesiyle SBÖ yüksek oranda etkililiğini ortaya konulmuştur. Öğretim anında yaşanan sıkıntılar, yapılan uygulamalar arttıkça ve bu öğretime bağlı çözüm önerileri geldikçe aşılabilecektir ve bu şekilde öğretimlerin daha sistematik olarak uygulanabilirliği artacaktır. Temel bazı zorluklarına rağmen etkili öğretime sahip olduğu için grup müdahalesiyle SBÖ umut verici bir sosyal beceri öğretim yöntemidir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, V.(2013). *Eğitsel planlama için otizm tarama araçları(ASIE-3)'nın psikometrik niteliklerinin belirlenmesi: Türkiye örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı*. (Çev: Ertuğrul Köroğlu). Ankara: HYB Yayınları.
- Balçık, B. (2014). Akran aracılığı yöntemi ile beceri öğretimi. *24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi bildiri özetleri el kitabı* (s. 77). Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Barnhill, G. P., Cook, K. T., Tebbenkamp, K., ; Myles, B. S. (2002).The effectiveness of social skills intervention targeting nonverbalcommunication for adolescents with Asperger syndrome and related pervasive developmental delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*(2), 112–118.
- Barry, T. D., Klinger, L. G., Lee, J. M., Palardy, N., Gilmore, T., ;Bodin, S. D. (2003). Examining the effectiveness of an outpatient clinic-based social skills group for high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(6), 685–701.
- Beaumont, R. ve Sofronoff, K. (2008). A multi-component social skills intervention for children with asperger syndrome: the junior detective training program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 49*(7),743–753.
- Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1986). *Teaching social skills to children: Innovative approaches, (2nd Edition)*, New York, Oxford: Pergamon Boks, Inc.
- Castorina, L. L. ve Negri, L. M.(2011). The Inclusion of Siblings in Social Skills Training Groups for Boys With Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(1),73–81.
- Cotugno, A. J. (2009). Social competence and social skills training and intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(12), 68–1277.
- 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*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- DeRosier, E. M., Swick, C.D., Davis D.O., McMillen , J.S. ve Matthews, R.(2011). The efficacy of a social skills group intervention for improving social behaviors in children with high functioning autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*,1033–1043.
- DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33* (1), 196–201.
- Diken, H.İ.(2010). Erken Çocukluk Eğitimi. Diken, H.İ. (Ed.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dobbins, N. Higgs, K., Pierce, T., Tandy, R. D. ve Tican, M. (2010). An Analysis of Social Skills Instruction Provided in Teacher Education and In-Service Training Programs for General and Special Educators. *Remedial and Special Education, September/October 2010; (31), 358-367*.
- Dotson, W.H., Leaf, J. B., Sheldon, J. B., Sherman, J. A.(2010) Group teaching of conversational skills to adolescents on the autismspectrum. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*, 199–209.
- Elliott, S. N. ve Gresham, F. M. (1989). Social skills deficits as a primary learning disability. *Journal of Learning Disabilities, February; 22*,120-124.

- Fox J. J. ve McEvoy M. A. (1993) Assessing and enhancing generalization and social validity of social-skills interventions with children and adolescents. *Behavior Modification*, 17, 339–365.
- Frankel, F., Myatt, R., Sugar, C., Whitham, C., Gorospe, C. M. ve Laugeson, E. (2010). A randomized controlled study of parent-assisted children's friendship training with children having autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 827–842.
- 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.
- 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.
- Gupta A.R.(2007). Recent advances in the genetics of autism. *Biological Psychiatry*, 61(4), 429–37.
- Güven, D. ve Diken, H. İ.(2014). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1) 19-38.
- Hagopian, L.P., Kuhn, D.E. ve Strother, G.E.(2009). Targeting social skills deficits in an adolescent with pervasive developmental disorder. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, Winter: 42(4), 907–911.
- Herbrecht, E., Poustka, F., Birmkammer, S., Duketis, E., Schlitt, S., Schmo'tzer, G. ve Bolte, S. (2009). Pilot evaluation of the Frankfurt social skills training for children and adolescents with autism spectrum disorder. *European Child Adolescent Psychiatry*, 18:327–335.
- Hillier, A., Fish, T., Cloppert ve Beversdorf, D. Q. (2007). Outcomes of a social and vocational skills support group for adolescents and young adults on the autism spectrum. *Focus Autism Other Developmental Disabilities*, 22: 107–117.
- 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.
- Koçancı, A. (2006). Çocukların sosyal becerilerini geliştirme ve sosyal yeterlilik. <http://www.gonuldengonule.com/urun/urunozel1>. Erişim tarihi: 05.09.2006.
- Koenig K., Reyes, A. D., Cicchetti, D., Scahill, L. ve Klin, A. (2009). Group intervention to promote social skills in school-age children with pervasive developmental disorders: Reconsidering efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39: 1163- 1172.
- Koenig, K., White, S. W., Pachler, M., Lau, M., Lewis, M., Klin, A., ve Scahill, L. (2010). Promoting social skill development in children with pervasive developmental disorders: A feasibility and efficacy study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1209–1218.
- Korinek, L., & Popp, P. A. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure*, 41, 148-152.
- Krasny, L., Williams, B. J, Provencal, S. ve Ozonoff, S. (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: Essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics in North America*, 12(1), 107–122.
- Kroeger, K. A., Schultz, J. R. ve 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., Dotson, W. H., Oppenheim, M. L., Sheldon, J. B., ve 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., ve 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.
- Liber, D. B., Frea, W. D. ve Symon, J. B.G. (2008). Using time-delay to improve social play skills with peers for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (2), 312–323.
- Lopata, C., Thomeer L. M., Volker M. A. Nida, E. R. ve Lee, K. G. (2008). Effectiveness of a manualized summer social treatment program for high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38:890–904.
- Matson, J. L., Terlonge, C., Gonzalez, M. L., ; Rivet, T. T. (2006). An evaluation of social and adaptive skills in adults with bipolar disorder and severe/profound intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 681–687.
- Mesibov G.B. (1984). Social skills training with verbal autistic adolescents and adults: a programme model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14:395–404.
- National Autism Center (NAC). <http://www.nationalautismcenter.org/autism/autism-treatment> adresinden 28.03.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Olçay- Gül, S. (2012). Sosyal yetersizliğin geliştirilmesinde kullanılan yöntemler. Vuran, S. (Ed.). *Sosyal yetersizliklerin geliştirilmesi sosyal beceri yeterisizliği gösteren çocuklar için öğretmen adayları ve öğretmenler için içinden* (s.93-112). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Olçay- Gül, S. ve Vuran, S. (2010). Sosyal becerilerin öğretiminde video model yöntemiyle yürütülen araştırmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10(1), 219–274.
- Ozonoff, S.,; Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 415–433.
- Özemre, A.Y. (2007). Epistemoloji'nin tanımı ve işlevi adlı makaleden <http://ozemre.com/epistemolojinin-tanimi-ve-i%C5%9Flevi> adresinden 28.03.2015 tarihinde edinilmiştir.
- 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.
- Reichow, B. ve 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.
- Ruble, L., Willis, H. ve McLaughlin Crabtree, V. (2008). Social skills group therapy for autism spectrum disorders. *Clinical Case Studies*, 7: 287–300.
- 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.
- Sazak Pınar, E. (2014). Kısa süreli hizmet içi eğitim sonrasında kaynaştırma sınıfı öğretmenleri tarafından yürütülen sosyal beceri öğretiminin etkililiği 24. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi bildiri özetleri el kitabı* (s. 54). Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Schultz, B.L., Richardson, R.C., Barber, C.R. ve Wilcox, D. (2011). A preschool pilot study of connecting with others: Lessons for teaching social and emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 39(2), 143–148.
- Shukla-Mehta, S., Miller, T. ve Callahan, K. J. (2010). Evaluating the Effectiveness of Video Instruction on Social and Communication Skills Training for Children With Autism Spectrum Disorders: A Review of the Literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(1), 23-36.
- Solomon, M., Goodlin-Jones, B. L., ; Anders, T. F. (2004). A social adjustment enhancement intervention for high functioning autism, asperger's syndrome, and pervasive developmental disorder NOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,34(6), 649–668.
- Sugai, G.,& Lewis, T. J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. *Focus on Exceptional Children*, 29.
- Şahin, C.H. (2014). Özel eğitim alanında akran öğretiminin etkililiği: betimsel analiz çalışması. 24. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi bildiri özetleri el kitabı* (s. 233). Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tekin- İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna yönelik program önerileri. Tekin- İftar, E. (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s.239-265). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin- İftar, E. ve Kırcaali- İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- The National Professional Development Center (NPDC). <http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/Peer-Mediated-Complete10-2010.pdf> adresinden 28.03.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Toper Korkmaz, Ö., Ünal, F., Özdemir, B., Çimenci, S. (2014).otizm spektrum bozukluğu tanısı almış bir kaynaştırma öğrencisine, teneffüs zamanlarında arkadaşları ile oyun oynama davranışının kazandırılmasında sosyal öykü kullanımının etkililiği. 24. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi bildiri özetleri el kitabı* (s. 230). Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- 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.
- White, S. W., Koenig, K., ; Scahill, L. (2010).Group social skills instruction for adolescents with high-functioning autism spectrum disorders.*Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*,25(4), 209–219.
- White, S. W., Koenig, K., ; Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 37, 1858–1868.
- Yang, N. K., Schaller, J. L., Huang, T., Wang, M. H., ; Tsai, S.(2003). Enhancing appropriate social behaviors for children with autism in general education classrooms: An analysis of six cases. *Education and Training in Developmental Disabilities*,38, 405–416.
- 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 Skills Development in Individuals with Autism Spectrum Disorders Group Interventions*

Didem Güven**
İnönü University

Sezgin Vuran***
Anadolu University

Literature is stated that the social stories, equal centred learning, scripts and scripts fading, social skill learning with group, video model are some techniques which are used in SST (Reichow and Volkmar, 2010). It is seen that SST with group has gained popularity recently when literature has been scanned about SST (DeRosier, 2004). SST with group includes so different teaching models. The being a model, role playing, video recording and talking with positive feedbacks, reading, interpreting of body language, interpreting of other's viewpoint, making friendship have effect on social skills teaching (Barnhill et al., 2002; DeRosier, 2004; Mesibov, 1984; Yang et al., 2003). It is stated in literature that the group intervention has so many useful effect on both person with autism and pragmatic (Hillier et al., 2007; Leaf et al., 2010). Some of these effects are stated in below. It is stated in literature that the group format creates an opportunity to increase the equal interaction and can suitable for natural area (Lopata et al., 2008; Solomon, Goodlin-Jones and Anders, 2004) gives SST attendants an opportunity to establish relations in group area using these skills and develop new skills. One of the other benefits is that individuals have gained deep friendship value more than skill teaching (Hillier et al., 2007). It is stated SST with group intervention has especially effect on individuals with autism; in addition to this, SST with group is an effective teaching for at risk children who are blamed from their equals have behaviours such as tyranny, social anxiety, social unacceptability behaviours (DeRosier, 2004; Lopata et al., 2008).

SST with group intervention has varieties in accordance with common subject, age and/or level of cognitive function of group members, arrangement, recognition, social acknowledgement, problem solving and social communication (Reichow and Volkmar, 2010). It cannot be defined of SST with group intervention. We can define SST with group as a method of social skill teaching applicable in every atmosphere and frequency and manipulated by experts who are at least two depend on statements in above.

When literature is examined, it has been obtained a review study related to SST with group. This study includes school age children and adults with ASD (White, Keoning and Scahill, 2007). In the result of research, these findings are obtained, a) researches which are done about SST with group are restricted and incomplete, b) although the researches have not a clear effect up to now, added research results support it and it will be showed positive development in future. This study takes aim at expose the deterministic qualifications of SST with group

* This study was presented 21th Congress of Educational Science at 12nd-14th of September 2012.

** Lecturer, Inonu Universty, Faculty of Education, Department of Special Education, Malatya, E-mail: didem.guven@inonu.edu.tr.

*** Assoc. Prof. Dr., Sezgin Vuran, Anadolu Universty, Faculty of Education, Department of Special Education, Eskisehir, E-mail: svuran@anadolu.edu.tr

intervention with individuals who have diagnosis ASD in their research reports; and the researches are analysed according to determined research questions in below using group teaching in SST:

- What are the qualities of participants in researches?
- What kind of setting research of SST with group occurred in?
- How are the effects of SST with group?
- How long are the researches? How many sessions are there in the researches?
- Which research model is used? Are the collected the following, generalization, reliability among observers, application reliability? How are the results of them?
- Is data of social validity collected? Which method is used to collect? Which dimension does the collected data of social validity include?

Method

Research Method

This research includes detailed analysis of quantitative research. Research reports have been analysed to present nature of studies related SST with group intervention.

Research Area

The some criteria have determined to set the framework of this research. The first one is that the researches have been published in a referred journal. The other criterion is that the dependent variable includes one or more social skills. In every skill teaching, it should be given place to SST with group and participants should be defined as high functioning autism (HFA), ASD, Asperger Syndrome (AS) or pervasive development disorder (PDD). The 23 studies which include these criteria have been obtained. Two of them are post graduate thesis and doctoral thesis. However; it has been decided to analyse of manuscripts which has been published in refereed journal.

Data Collection

The research manuscripts and thesis are obtained on the internet using the key words which are determined to aim of the research. The electronic scanning has been done to obtain these manuscripts using online data bases of EBSCO (Academic Search Complete and ERIC) and SAGE from Anadolu University. The key words of social skills, SST, social competence, autism, mental disability, group teaching, and developmental disability are used to scan.

Data Analysis

When literature has been examined, individuals who have diagnosis of ASD about SST with group within the context of these followings; a) demographic qualifications (numbers, age, diagnosis of attendants, setting, person who is group leader/gives the education, period of study, dependent variable, b) method qualifications (research model, research reliability, data of social validity), c) qualifications of finding (numbers of individuals who has been effected from method, permanence findings, generalization findings). The manuscripts which have been analysed are expressed in table.

Findings

This research has been examined in table under 3 main titles and subtitles which depend on main titles separating categorize as stated in below. The categories and data which are in table are reported in detailed with findings.

Source	Dependent Variable (social skills)	Independent Variable	Diagnosis of the / Age range of the / (M: Male; F: Female)	Generalisation	Monitoring	Model of the research	Features of The Group leader	Teaching period (month, week, day, hour)	Social Validity / Reliability among observers
Castorina and Negri, 2011	Nonverbal communication skills	SST with the group House	8 and 12 AS M: 21	Exists	Exists	Pretest- Posttest	Sibling (leader) The group that only consists of the AS individuals. (n=8 experimental group) The group that consists of the AS individuals with their siblings. (n= 7 experimental group) Waiting list group (n= 7 experimental group)	8 weeks	None None
Leaf and others, 2011	Communication skills aimed at peers	Little group based on applied behaviour analysis SST Nursery class (College environment)	3.1 and 6.6 AS (1), ASD (2); normal growth (3); PDD NOS (2)	Exists	Exists	Non-experimental design (data acquisition based on observation)	Peer leader; sosyal social skill teachers (distant pursuit) 2 group: Group of peers 3 of whom show ASD, 2 of whom show normal growth (n=5)	16 months, 120 minutes, 2 sessions a week	Exists None
Whyte, Nelson and Khan, 2011	9 proverb expression	Group intervention on social skill program based on communication Summer Camp (class environment)	M:6, F:2 7 and 12 age range AS (10) M:9, F:1	None	None	Pretest- Posttest	Group leader (1) Experimental group (n=10)	More than 2 weeks Each session 3 hours 5 days a week	None None
DeRostier and others, 2011	Social Behaviour	Social skill teaching group intervention School	8 and 12 %38 AS, %42 HFA, %16 PDD NOS 55 people	Exists	None	Pretest- Posttest	Group leader in groups (1) and co-leader (1) Experimental group (n=27) Control group (n=28)	15 weeks; 15 sessions; 60 mins per session	None Exists

White, Koenig and Scahill, 2010	Social communication, social motivation	SST Clinic	AS (10), ASD (3), PDD NOS (3) M: 14, F: 2	None Exists	Exists Exists	Single subject (Applied behaviour analysis)	Peer leader (2 people) 4 group: Group of pers 4 of whom sho ASD and 1 of whom show normal growth (n=5)	18 months; 16 structured week, 75 minutes	Exists Exists
Leaf and others., 2010	Communication skills aimed at peers	Social skill teaching based on instruction interaction procedures Nursery class (college)	4 and 6 ASD (5)	Exists	Exists	Single subject (multiple probe)	Peer leader(2) Experimental group (n=5)	7 months (3 participants), 5 months (2 participants) Twice a week 1.5 hour	Exists Exists
Dotson and others, 2010	Conversation skills	Conversation skills group teaching based on teaching interaction procedures Class environment (college)	13 and 18 ASD (1); AS/ AD (1), PDD NOS (1); ADHA (1); PDD NOS/ADAH (1)/ Peer who shows normal growth (1) M: 4, F: 2	Exists	Exists	Single subject (multiple probe)	Teacher leader (2 people) Experimental group (4 autistic 1 attention deficit and hyperactivity (n=6)	2 sessions a week, 3 hours	None Exists
Cotugno, 2009	Stress and anxiety management, extensibility & modulation skills, common interest (associative skills)	Social competence and social skill program teaching based on group intervention Natural environment	7 and 11 ASD (18)	None	None	Pretest-Posttest	Peer leader (2 people) 7-8 age range group (n=10) 11-10 age range (n=8)	30 weeks, 1 hour a week	None None

Herbrecht and others.,2009	Skills in CONTACT program	Teaching of CONTACT program by group intervention School and home	9.3 and 20.3 AS (6), ASD (6), Atypical Autism/PDD NOS (5) M: 15, F: 2	Exists Exists	Exists Pretest-Posttest	Group trainer (4), expert child psychiatrist (3), clinic psychologist (1), peer Adolescent who never had Contact intervention before (n=4) Children who never had Contact intervention before (n=6) Teenagers and children who had Contact intervention before (n=7)	11 months 1 hour a week None None	None
Ruble, Willis and McLaughlin Crabtree, 2008	Conversation and social problem solving skill /extensibility	Social skill teaching by group therapy Clinic	9 and 12 AS(3); AS/ AD(3) M: 6	Exists None	Pretest-Posttest	Psychologist(2) Experimental group (n=6)	12 weeks, 75 minutes None	Exist None
Beaumont and Sofronoff, 2008	Junior Detective program	Teaching of Junior Detective program by group intervention School and home	1.2 and 11.7 AS 49 children	None Exists	Pretest-Posttest	Psychology and Guidance Graduate Therapist (2), peer (3) Experimental group (n=26) Waiting list group (n= 23)	7 weeks Exists Exists	Exists Exists
Lopata and others.,2008	Certain social skills in the Skillsstream program	Skillstreamin g program SST Classroom and group rooms	6 and 13 ASD (36), HFA(6), PDD NOS (12) M: 50, F: 4	None None	Pretest-Posttest (two experimental groups present)	Group leader (3 people who are graduates of Psychology and Education or undergraduates) 5 group: Camp attendee (n=29); (n=6 and 3 in charge) Non-attende (n= 25)	6 weeks; 5 days a week 6 hours a week	Exists Exists

<p>Hillier and others., 2007</p> <p>Aspiration Program (Social and occupational skill)</p>	<p>Aspiration Program group teaching</p> <p>Classroom environment in college</p>	<p>18 and 30</p> <p>ASD (9), PDD NOS (4)</p> <p>M:11, F:2</p>	<p>None</p> <p>None</p>	<p>Pretest-Posttest (participants don't have appointment instruction)</p> <p>None</p>	<p>Psychologist, social service expert, conversation therapist, rehabilitation expert,</p> <p>2 group: (n= unclear)</p>	<p>8 weeks, 1 hour a week</p>	<p>None</p> <p>Exists</p>
<p>Kroeger, Schultz and Newson, 2007</p> <p>Playing skills</p>	<p>Social skill group teaching through video model in direct teaching / game activity group teaching</p> <p>Unspecified</p>	<p>4 and 6</p> <p>ASD (25)</p> <p>M:20, F: 5</p>	<p>None</p> <p>None</p>	<p>Pretest-Posttest (participants don't have appointment instruction)</p> <p>Peer teaching exists model</p>	<p>Group leader (graduate of psychology or psychology related fields or undergraduate)</p> <p>Direct teaching group (n=13; n=4; 2group ve n= 5; 1 group)</p> <p>Game activity group (n= 12; n=4; 3 group)</p> <p>6 experimental groups</p>	<p>5 weeks, Thrice a week 1 hour</p>	<p>None</p> <p>Exists</p>
<p>Kalyva and Avramis, 2005</p> <p>Conversation skills</p>	<p>Social skill teaching with the group through "Circle of friends" method</p> <p>Nursery environment</p>	<p>3, 10 and 4,7</p> <p>ASD (5), peer who shows normal growth (25)</p> <p>M: 15, F: 15</p>	<p>None</p> <p>Exists</p>	<p>Single Subject (ABA)</p>	<p>Class teacher (5)</p> <p>5 group: 5 peers who show normal growth and 1 autistic participant (n=6)</p>	<p>3 months; 12 sessions; 30 minutes a week</p>	<p>None</p> <p>Exists</p>
<p>Solomon, Goodlin-Jones and Anders, 2004</p> <p>Social skills in the social adaptation enhancement program</p>	<p>Social adaptation enhancement program teaching</p> <p>None (unspecified)</p>	<p>8 and 12</p> <p>AS, HFA, PDDNOS</p> <p>M: 18</p>	<p>None</p> <p>None</p>	<p>Pretest-Posttest</p>	<p>Group leaders (psychologist, psychiatrist, speech therapist, pathologist)</p> <p>2group: Experimental group(n=4; n=5)</p> <p>2group: Control group(n=5; n=4)</p>	<p>20 weeks; 1,5 hours a week</p>	<p>None</p> <p>None</p>

	SCORE Skills	12 and 18		Single subject (Multiple baseline Model)	Unspecified	10 weeks 13 sessions	Exists
		5 skills from the SCORE Skills Strategy program	SCORE Strategy program				
Webb and others.,2004	Structured room	Strategy program group intervention	HFA	Exists	Experimental group (n=10)	Exists	Exists
Yang and others., 2003	Social and emotional skill program (12 social skills)	Social and emotional skill program teaching group intervention	7.9 and 9.9 ASD (1), HFA (3) M: 3, F: 3	None	None Experimental group (n=3) Control group (n=3)	None None	None None
Barry and others., 2003	Conversation and playing skills	Group social skill intervention based on clinic Clinic	6.3 and 9.2 HFA M:3, F: 1	Exists	Peer leader (more than 1) psychologist(1), 2. Author guidance, bachelor (2) and research assistant (1) Experimental group (n=4)	None None None	None None None
Barnhill and others., 2002	Non-verbal communication skills	SST with the group Class environment, inclusive environment, counseling service, source room, inclusive class that can direct itself	12.11 and 17.11 AS (6), OSB (1); common developmental disorder that cannot be named another way (1) M: 7, F:1	None	Unspecified Unspecified	None None	None None

The percentage of studies of reliability among observers and applicer reliability is so low. The reliability studies must be managed more carefully.

The SST with group intervention to people who have ASD is a newly teaching method. Moreover; it is seen rarely among social skill teaching methods in the sources. Although, it has so many problems in teaching process, the studies show us that SST with group intervention has highly effect. The difficulties and applications in the field of teaching increase, the teaching will be systematic and applicability will increase according to the solution suggestions. In spite of the some difficulties, SST with group intervention is a hopeful social skill teaching method due to its effects.

Demographic Qualities

Age: It is stated that there are 379 attendants in examined 20 studies. It is seen that 55% of the studies are age range 7 to 11; 20% of them are age range 0 to 6, 5% of them are age range 12 to 18, again 5% of them are range age 18 and above.

Gender: In 16 of the studies are stated the genders and it is seen that 84.52% of the participants are males, 15.47% of them are females.

Diagnosis: It is stated that 36.6% of their diagnoses have ASD, 34.6% of them have AS, 9.8% of them are equals have normal development, 42% of them have HFA, again 7.5% of them have PDD NOS and 0.3% of them have ADH. It is stated that some of them have dual diagnosis like that; 16% of them have atypical autism and PDD NOS, 1.3% of them have AS and AD, 0.3% of them have PDD NOS and ADHD.

Dependent Variable: It is stated that in 40% of the obtained researches determine the skills which are from social skill program or existent social skill program as dependent variable (Beaumont and Sofrosoff, 2008; Herbrecht et al., 2009; Hillier et al., 2007; Lopata et al., 2008; Solomon, Goodlin-Jones and Anders, 2004; Webb et al., 2004; Whyte, Nelson ve Khan, 2011; Yang et al., 2003).

Independent Variable: In examined studies, it is stated that 45% of them are different program teaching as independent variable (Beaumont and Sofronoff, 2008; Cotugno, 2009; Herbrecht et al., 2009; Hillier et al., 2007; Lopata et al., 2008; Solomon, Goodlin-Jones & Anders, 2004; Webb et al., 2004; Whyte, Nelson and Khan, 2011; Yang et al., 2003).

Setting: 65% of them studies have been occurred in just one setting such as clinical, nursery class, classroom in the university, natural setting, school, preschool, home, classroom and structured room (Castorina and Negri, 2011; DeRosier et al., 2011; Leaf et al., 2010; 2011; Whyte, Nelson ve Khan, 2011; Dotson et al., 2010; Cotugno, 2009; Ruble, Willia ve Mclaughlin Crabtree, 2008; Hillier et al., 2007; Kalyva ve Avramis, 2005; Webb et al., 2004; Barry et al., 2003; White, Koenig ve Scahill, 2010).

Instructor (Qualifications of the Group Leader) and Group Structure: The equal is leader in 30% of the whole studies (Barry et al., 2003; Cotugno, 2009; Dotson et al., 2010; Leaf et al., 2010 ; 2011; White, Koenig and Scahill, 2010). The expert who has educated for psychology or psychiatry is leader in 25% of them (Herbrecht et al., 2009; Kroeger, Schultz and Newson, 2007; Lopata et al., 2008; Ruble, Willia and Mclaughlin Crabtree, 2008; Solomon, Goodlin-Jones and Anders, 2004).

The Teaching Process: 40% of the studies are occurred range 2-8 weeks (Barnhill et al., 2002; Barry et al., 2003; Beaumont and Sofrosoff, 2008; Castorina and Negri, 2011; Hillier et al., 2007; Lopata et al., 2008; Kroeger, Schultz and Newson, 2007; Whyte, Nelson and Khan, 2011); 35% of them are occurred range 20-68 weeks (Cotugno, 2009; Dotson et al., 2010; Herbrecht et al., 2009; Leaf et al., 2010; 2011; Ruble, Willia and Mclaughlin Crabtree, 2008; Solomon, Goodlin-Jones and Anders, 2004) and again 25% of them are occurred range 10-16 weeks (DeRosier et al., 2011; Kalyva and Avramis, 2005; Yang et al., 2003; Webb et al., 2004; White, Koenig and Scahill, 2010) It has been attention to long of the teaching process although SST with group is an influential teaching.

Method Qualifications:

Research Design: It has been determined that the pretest – posttest research design is used in 35% of the studies (Barry et al., 2003; Barnhill et al., 2002; Castorina ve Negri, 2011; Cotugno, 2009; Herbrecht et al., 2009; Ruble, Willis ve McLaughlin Crabtree, 2008; Whyte, Nelson ve Khan, 2011).

Social Validity and Research Reliability: It has been determined that the social validity studies are done based on family information in just 35 % of the studies.

Findings Qualifications

Effectiveness: The different results have been obtained about effectiveness of researches. Moreover, literature has stated that social skill group intervention is an effective teaching strategy for children with autism (Cotugno, 2009; Leaf et al., 2010; 2011). The effectiveness of SST with group intervention has been examined in 30% of the researches. When one of the researches is stated that there is not a significant difference between subjects (Barnhill et al., 2002). Two of them find effective the intervention (Barry et al., 2003; Castorina and Negri, 2011). The social skill program teaching has been examined for its effectiveness in 15% of the researches. When two studies state that the teaching has so effective at the end of program teaching (DeRosier et al., 2011; Leaf et al., 2010); other on states that it has effective on the target SST in spite of its some difficulties (Leaf et al., 2011). It is stated that teaching has been occurred in different standard programs and it has effective in 30% of the research (Beaumont and Sofrosoff, 2008; Herbrecht et al., 2009; Lopata et al., 2008; Solomon, Goodlin-Jones and Anders, 2004; Yang et al., 2003). So, it has been examined the effectiveness of different social skills, which have not been seen in literature, with group intervention and it has been stated in result that it has been seen the significant development of subjects in 25% of the remaining researches (Cotugno, 2009; Hillier et al., 2007; Kalyva and Avramis, 2005; Kroeger, Schultz and Newson, 2007; Whyte, Nelson and Khan, 2011).

Following: It is determined that the following studies has been given place in just 45% of the studies. Is has seen that it becomes intense in following studies especially between 2008 and 2011 in this study.

Generalization: One of the benefits of SST facilitates the generalization (Leaf et al., 2010). It is determined that the generalization studies have been occurred in 50% of the researches. This situation is positive for determining the effect of teaching.

Discussion

Generally, when we look at the researches, SST with group has been gathered challenging instructional process such as long process of teaching, requiring the more the more than one attendant, teaching to multiple social skills. Besides, it clearly seen that SST with group has positive effect. 55% of SST with group intervention studies are age range 7 to 11. However, generally the social skill deficits of adults who have ASD cannot be removed, moreover; it can increase as devastating and irreparable situation. In this circumstance, SST can show changes intended for adults. The social adaptation problems of adults can be solved focusing the social skills teaching which are required to learn by adult. In this circumstance, the importance of SST with group increases. The researches have been occurred in structured setting and natural setting where participants continue their life. Teaching is occurred in natural setting of individuals and is repeated this and it is facilitated the generalization of thought skill in natural setting. The different teachings models have been used related to SST with group in the researches. Generally, the social skill program teaching or different standard social skill program teaching has been used as method. The unstructured game skill teaching has been compared with directly SST via video model in just one research. The very different teaching methods can be applied in group dynamics as comparing two methods in SST. This is an advantage of teaching with group.

The other important finding is that there is a leader who manages the SST. This leader is an equal, a psychiatrist, a psychologist, an undergraduate student or a teacher. These people are models for participants to

teach of social skill or shadow teachers who manage the behaviour and they want them to do same behaviour. One of the important findings is that a leader must be for managing in group.

The process of teaching and sessions of teaching can change in SST with group intervention. The researches become intense in range 2-8 months. This process is in range at least 2 weeks, at most 16 weeks. SST with group has so many benefits. However, the long process of teaching seriously effects on results of group intervention. When it is stated that there are problems related to generalization and loss of participants, it can see clearly that it has so seriously affect for it. . For that reason the session plan must be done perfectly before studies of SST with group and it needs patience and discipline.

There is not any information related to social validity in 65% of researches. In subjective assessment, it can be taken individuals, his family's, his close relatives' or researchers' opinions. In this study, study of social validity is done as subjective and take family's and teacher's opinions. Moreover, the one of the attractive findings is that just family's opinion has been asked; but attendants' opinion has not been asked. Data of reliability among the observers has been collected in 40% of studies. For that reason; data of application reliability or reliability among observers may not be applied. However; the social data collection is so important for social acknowledgement. This is one of the situations to be considered in this teaching process.

SST with group has been found so effective for individuals who have ASD when the researches are examined for its effectiveness. However, it must be talked about restrictions of teaching with group. It has sometimes problems in group due to crowd and it has difficulties to provide the participants' continuity. Moreover; literature states that when teaching with group is economical in same process, on the other hand it also states that this crowded has negative effect on economic study. It is known that the process of teaching provides with a discipline and planned study. In SST with group has been studied only for individuals who have ASD, AS, HFA and other diagnostics of PDD and has been researched into its effectiveness. Little study has been obtained about SST with group when literature has been scanned for individuals who have different diagnostics. SST with group intervention can be done and examined of its effectiveness with individuals who have different diagnostics under the title of special education.

Different social skills have also been studied such as anxiety management, teaching idioms other than communication, conversation, game skills which are common, and these can be repeated.

There are different teaching methods such as video model, directly teaching which are used within the context of group teaching and its effectiveness is stated. The different methods can be used and researched its effectiveness for SST.

The pretest-protest research design has come into forefront in group teaching. However, the single subject research design is also used in studies. The different experimental designs can be used in studies.

The little study proves the teaching effectiveness of generalization and following studies. For that reason, when SST with group has been applied individuals who have ASD, the studies of generalization and following must be more carefully done. The different data can be collected in social validity. The main aim of social skill with people who have autism is to establish and rise the interaction with equal who has normal development. For that reason, the social validity has been obtained via social comparison. The percentage of studies of reliability among observers and applier reliability is so low. The reliability studies must be managed more carefully.

The SST with group intervention to people who have ASD is a newly teaching method. Moreover; it is seen rarely among social skill teaching methods in the sources. Although, it has so many problems in teaching process, the studies show us that SST with group intervention has highly effect. The difficulties and applications in the field of teaching increase, the teaching will be systematic and applicability will increase according to the solution suggestions. In spite of the some difficulties, SST with group intervention is a hopeful social skill teaching method due to its effects.

