

137778

**ZİHİN ENGELLİ BİREY İÇİN HAZIRLANAN AKRAN ARACILI SOSYAL
BECERİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ETKİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

ELİF SAZAK

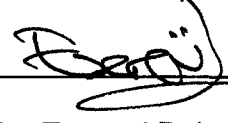
137778

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALINDA
YÜKSEK LİSANS
DERECESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALARI YERİNE GETİREREK
ONAYA SUNULAN TEZ**

EKİM 2003

**EC. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

Sosyal Bilimler Enstitüsü' nün Onayı



Prof. Dr. Esergöl Balcı BUCAK

Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ

Bölüm Başkanı

Okuduğunuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşüncemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Yrd. Doç. Dr. İlknur Çifci TEKİNARSLAN

Tez Danışmanı

Jüri Üyeleri

1. Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ (Başkan)
2. Yrd. Doç. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM
3. Yrd. Doç. Dr. İlknur Çifci TEKİNARSLAN (Danışman)



İmza

**İ.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF PEER TUTORING SOCIAL SKILLS INTERVENTION PROGRAM FOR INDIVIDUALS WITH MENTAL RETARDATION

SAZAK, Elif

Master's Degree, Department of Special Education

Thesis Advisor: Assistant Professor, İlknur Çifci TEKİNARSLAN

October, 2003

The purpose of this study was to present the effectiveness of Peer Tutoring Social Skills Intervention Program in acquisition of self-introduction, asking for information or help, and and sharing skills by students with mental retardation.

Two normally developing first graders, attending to a regular classroom, and one student, attending to a self-contained special education classroom of the same primary school in Bolu, participated in this study. Multiple probe model with probe conditon across behavior, which is one of the Single Subject Research Designs, was used for this research. The intervention programs were developed to make the students with mental retardation acquire self-introduction, asking for information or help, and and sharing skills, which were the target skills of this study. The intervention program was applied three days a week, each in 30-minute sessions. At the end of intervention settings, follow-up settings were conducted. Results showed that Peer Tutoring Social Skills Intervention Program was effective in acquisition of self-introduction, asking for information or help, and sharing.

Key Words: Mental Retardation, Peer Tutoring, Social Skills.

ÖZET

ZİHİN ENGELLİ BİREY İÇİN HAZIRLANAN AKRAN ARACILI SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

SAZAK, Elif

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Bölümü

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. İlknur Çifci TEKİNARSLAN

Ekim, 2003

Bu araştırmanın amacı, akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, zihin engelli öğrencinin “kendini tanıtma”, “yardım ya da bilgi isteme” ve “paylaşma” becerilerini kazanmasında etkili olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmaya, Bolu ilinde bulunan bir ilköğretim okulunun 1. sınıfına devam eden normal gelişim gösteren iki öğrenci ile aynı okulun özel eğitim sınıfına devam eden bir öğrenci katılmıştır. Araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden Becerilerarası Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Hedef sosyal beceriler olan; kendini tanıtma, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerinin akran aracılığıyla zihin engelli öğrenciye kazandırılması için, akran aracılı öğretim yöntemine dayalı öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim programı, haftada üç gün 30 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Öğretim oturumları sonunda, izleme oturumları yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, öğrenciye öğretilmesi hedeflenen kendini tanıtma, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Zihin Engelli, Akran Aracılı Öğretim Yöntemi, Sosyal Beceri.

Anneme ve babama..

TEŞEKKÜR

Bu araştırma varlığını, içten katkı ve desteklerini esirgemeyen birçok insana borçludur.

Öncelikle, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden, çalışma boyunca özverisini ve istekliliğini kaybetmeyen, başta öğreten akran rolündeki öğrenci olmak üzere, çalışmaya katılan öğrencilere ve öğrencilerin çalışmaya katılmalarında gerekli izinleri veren anne babalarına sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın bütün aşamalarında; bilgisini ve deneyimini esirgemeyen, yapıcı eleştirileriyle yolumu aydınlatan, desteğini ve sabrını hep hissettiğim, danışmanım hocam Yrd. Doç. Dr. İlknur Çifci Tekinarslan'a teşekkür ederim.

Araştırmamda bilgi ve deneyimleriyle desteklerini gördüğüm başta değerli hocam Yrd Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış'a ve Yrd. Doç. Dr. Hasan Avcıoğlu'na içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırma uygulamalarını yaptığım ilköğretim okulunun 1. kademe 1. sınıf öğretmeni İsmail Altok'a ve Bolu İli Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürü Bahadır Güler'e verdiği desteklerden dolayı teşekkür ederim. Öğretim materyallerimde kullandığım fotoğrafların çekilmesinde her türlü özeni ve sabrı gösteren sevgili öğrencilere, gerekli izinleri veren anne ve babalarına ve katkılarından dolayı sınıf öğretmeni Cansever Akgün'e teşekkür ederim. Araştırmanın güvenilirlik çalışmasını yapan ve desteği ile moral veren Uzm. Özlem Gözün'e teşekkür ederim.

Çalışmam süresince ilgi, sevgi ve anlayışlarıyla benim yanımda olan sevgili aileme ve tezin düzenlemesinde emeği geçen Av. Murat Fehmi Pınar'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	iv
İTHAF.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Problem.....	1
1. 2. Amaç.....	3
1.2.1. Alt Amaçlar.....	4
1. 3. Araştırmanın Önemi.....	4
1. 4. Sayıtlar.....	6
1. 5. Sınırlılıklar.....	6
1. 6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

2. Konuyla İlgili Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar.....	8
2. 1. Zihin Engelli Çocuklar.....	8
2. 2. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler.....	9
2. 3. Sosyal Becerilerin Öğretimi.....	15
2. 3. 1. Doğrudan Öğretim Süreci.....	17
2. 3. 2. Bilişsel Süreç Yaklaşımı.....	18

2. 3. 3. İşbirlikçi Öğretim Yöntemi.....	19
2. 3. 4. Akran Aracılı Öğretim Yöntemi.....	21
2. 4. İlgili Araştırmalar.....	35
2. 4. 1. Akran Aracılı Öğretim Yöntemi ile Engelli Çocukların Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar.....	35
2. 4. 2. Akran Aracılı Öğretim Yöntemi İle Engelli Çocukların Akademik Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar.....	40
2. 4. 3. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar.....	46

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	50
3. 1. Araştırma Modeli.....	50
3. 2. Denekler ve Seçimi.....	52
3. 2. 1. Deneklerde Aranılan Önkoşul Özellikler.....	53
3. 2. 1. 1. Öğreten Akran ve Yardımcı Aklanda Bulunması Gereken Önkoşul Özellikler.....	53
3. 2. 1. 2. Öğrenen Zihin Engelli Aklanda Bulunması Gereken Önkoşul Özellikler.....	53
3. 3. Ortam.....	54
3. 4. Öğretim Materyalleri.....	55
3. 4. 1. Öykülerin Hazırlanması.....	55
3. 4. 2. Öykülere Uygun Fotoğrafların Çekilmesi.....	56
3. 5. Öğretici Akran ve Öğrenciye Kullanılacak Pekiştireçlerin Belirlenmesi.....	56
3. 6. Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Hazırlanması....	57
3. 6. 1. Öğreten Akranın Öğretici Olarak Yetiştirilmesi Süreci.....	57
3. 6. 1. 1. Öğreten Akranın Öğretim Öncesinde Yapacağı Hazırlıklar.....	57
3. 6. 1. 2. Öğreten Akranın Öğretim Sürecinde İzleyeceği Basamaklar.....	58
3. 6. 1. 3. Öğreten Akranın Öğretim Sürecinde Dikkat Etmesi Gerekenlerin Öğretilmesi.....	60
3. 6. 2. Yardımcı Akranın Yetiştirilmesi.....	63

3. 6. 3. Akran Aracılı Öğretim Yaklaşımı' na Dayalı Sosyal Beceri Öğretim Programının Zihin Engelli Akarana Öğretilmesi.	63
3. 7. Verilerin Toplanması.....	64
3. 7. 1. Başlama Düzeyi Verileri.....	64
3. 7. 2. Öğretim Oturumları Verileri.....	65
3. 7. 3. İzleme Oturumları.....	67
3. 7. 4. Toplu Veri Kayıt Formu.....	67
3. 8. Verilerin Analizi.....	67
3. 8. 1. Güvenirlilik Analizi.....	67
3. 8. 1. 1. Gözlemciler Arası Güvenirlilik.....	68
3. 8. 1. 2. Uygulama Güvenirliği.....	69
3. 8. 2. Geçerlik.....	71
3. 8. 2. 1. Sosyal Geçerlik.....	71
3. 9. Verilerin Analizi.....	71

BÖLÜM IV

4. BULGULAR.....	72
4. 1. Akran aracılı sosyal beceri öğretim programının zihin engelli öğrencinin kendini tanıtırma becerisini kazanmasındaki etkililiğine ilişkin bulgular.....	72
4. 2. Akran aracılı sosyal beceri öğretim programının zihin engelli öğrencinin yardım ya da bilgi isteme becerisini kazanmasındaki etkililiğine ilişkin bulgular.....	74
4. 3. Akran aracılı sosyal beceri öğretim programının zihin engelli öğrencinin paylaşma becerisini kazanmasındaki etkililiğine ilişkin bulgular.....	75

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA.....	77
------------------	----

BÖLÜM VI

6. SONUÇ ve ÖNERİLER..... 84

6. 1. İleri Aşamalara Yönelik Öneriler..... 85

6. 2. Uygulamaya Yönelik Öneriler..... 86

KAYNAKÇA..... 87

EKLER LİSTESİ..... 96

EKLER..... 97



ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1 Sosyal Yeterlilik.....	10
Şekil 2 Öğreten Akranın Öğretim Öncesi ve Öğretimde İzlemesi Gereken Basamaklar.....	62
Şekil 3 Ebru'nun Kendini Tanıtma, Yardım ya da Bilgi İsteme ve Paylaşma Becerilerine İlişkin Başlama, Yoklama, Öğretim ve İzleme Oturumları Verileri.....	73



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1	Başlama Düzeyinde Kendini Tanıtma, Yardım ya da Bilgi İsteme, Paylaşma Becerilerinin Kararlılığı' na İlişkin Veriler.....	65
Tablo 2	Öğretim Öncesi İzlenecek Basamaklar.....	102
Tablo 3	Öğretim Sürecinde İzlenecek Basamaklar.....	104



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problemi, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ile tanımlar ele alınmıştır.

1. 1. Problem

Bireyin doğum öncesi dönemden başlayan gelişim sürecinde motor, dil, kişisel, bilişsel ve sosyal becerilerinde ilerlemeler gözlenmektedir. Çocukluk çağından başlayarak sosyal becerilerin sağlıklı gelişmesi; bireyin, çevre ile etkileşime girmesini, akademik becerilerinin gelişmesini ve okul sonrası yaşamda başarılı olmasını sağlar. Sosyal becerilerdeki yeterlilik, akademik ve kişilerarası ilişkilerde başarı için önemli bir unsurdur. Bir kişinin yaşam kalitesi ve yaşamında elde edeceği başarıları sosyal becerilerdeki yeterliliği ile doğru orantılıdır. Sosyal becerilerdeki yetersizlik, çocukların toplumsal uyumlarında kısa ve uzun dönemli problemler ortaya çıkarmakta; bu problemler ergenlik ve yetişkinlikte daha fazla sosyal problemlerin doğmasına neden olmaktadır (Gresham ve Elliott, 1987).

Bireyler gelişim süreçlerinde çeşitli nedenlerden dolayı sosyal becerilerde yetersizlik yaşayabilirler. Bu nedenlerin başında bireysel farklılıklar gelmektedir. Bireyin bir ya da birden çok engeli olması (beden, zihin, işitme, vb.) sosyal beceri kazanmasını zorlaştırmaktadır. Engelli olan çocuklar genel olarak, uygun olmayan sosyal beceriler sergileyen ve kişilerarası ilişkilerde başarıları düşük olan çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Gresham, Elliott ve Black, 1987). Zihin engelli bireyler, yüz yüze iletişim sırasında sınırlı düzeyde göz kontağı kurmakta, akranlarıyla birlikte oyun oynarken çekinmekte, karşılıklı konuşmayı başlatma ya da sürdürme

davranışlarında yetersizlik göstermektedirler (Shafer, Andrew, Egel ve Neef, 1984).

Zihin engelli bireylere verilen eğitimin amacı, yetişkin oldukları zaman diğer bireyler gibi yaşamlarını bağımsız ya da başkalarına en az düzeyde bağımlı sürdürebilmelerini sağlamaktır. Zihin engelli bireylerin, toplumsal hayata uyum sağlayabilmeleri için, sosyal becerilerde eğitilmeleri gerekmektedir (Dorsett ve Kelly, 1984). Zihin engelli çocuklar, sosyal becerileri çeşitli nedenlerden dolayı yetersizlik yaşayabilirler. Bu nedenlerin başında zihinsel yetersizlik gelmektedir. Sınırlı zihinsel becerileri nedeniyle zihin engelli birey, diğer insanların aksine gündelik ilişkileri içinde sosyal becerileri öğrenmede güçlük çekmektedir. Bireyler; sosyal becerileri, sosyal ilişkilerin nasıl belirleneceğini, başka insanlara nasıl davranılacağını, genel olarak çevresindekileri gözleyerek ve model alarak öğrenir (Akt. Avcıoğlu, 2001). Zihinsel yetersizlik, bireylerin gözlem yapma ve taklit etme becerilerine sınırlılık getirmektedir. Bunun yanında zihin engelli bireylerin yaşadıkları sosyal ortamlar da genellikle sosyal becerileri öğrenmeye ve kullanmaya uygun değildir (Dorsett ve Kelly, 1984). Özellikle zihin engelli çocukların kendileri gibi engelli olan akranları ile birlikte eğitim aldıkları özel eğitim okulları, sosyal becerilerin öğrenilmesi için çok az fırsat yaratmakta ve bu durum çocukların sosyal becerileri öğrenmelerini sınırlamaktadır. Sosyal becerilerin öğrenilmesini güçleştiren bir diğer neden ise kaygı ve çekingenliktir. Çocuğun bir beceri ya da davranışı göstermekten kaygı duyması veya korkuya kapılması sosyal becerileri kazanamamasının bir diğer nedeni olabilir (Akkök, 1999).

Bir arkadaş grubuna katılmak, çocuğun sağlıklı sosyal gelişimi için gereklidir. Çocuk, grup oyunları içinde, arkadaşları ile etkileşimi sonucunda sosyalleşmektedir. Arkadaş grubu içindeki değişik yaşantılar, çocuğun ailesinde görmediği bazı sosyal becerileri öğrenmesine yardımcı olmaktadır. (Akt. Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002). Son yıllarda engelli çocuklar için, sosyal açıdan kısıtlı imkanlar sağlayan özel eğitim okullarındaki eğitime alternatif olarak engelli çocukların normal çocuklarla bir arada eğitim alması

sağlayan kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ağırlık verilmektedir. Kaynaştırma eğitiminde engelli öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarının bulundukları sınıflara yerleştirilmekte, ders ve ders dışı etkinliklerde normal gelişim gösteren akranlarının davranışlarını daha rahat ve sürekli gözleme imkanı bulmaktadırlar.

Kaynaştırma uygulamalarının; engelli öğrencilere, onlarla aynı ortamı paylaşan normal öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere yararları olduğu bilinmektedir. Kaynaştırma sınıf ortamlarının engelli öğrenciye toplum tarafından kabul gören davranış modelleri ve olumlu sosyal davranışlar sergileyebileceği ortamlar sunmasından dolayı bu ortamlar, engelli çocukların becerileri öğrenmesinde güdüleyici bir rol oynamaktadır. Ayrıca, kaynaştırma uygulamaları; normal öğrencilerin de bireysel farklılıkları daha kolay kabullenmesini, işbirliği ve yardımlaşma davranışlarının artmasını sağlamaktadır (Akt. Yıkılmış, Çifci ve Altun, 2002). Bütün bu yararlarına rağmen kaynaştırma okul ortamlarında öğrenim gören zihin engelli öğrenciler sosyal becerileri yeterince kazanamayabilirler. Kaynaştırma sınıflarında zihin engelli öğrencilerin başarılı bir eğitim ortamına sahip olabilmeleri ve yeni sosyal becerileri kazanabilmeleri için bazı eğitimsel yaklaşımların kullanılması gerekmektedir. Bunlardan birisi de, engelli çocukların eğitimi sürecinde normal gelişim gösteren akranlarının kullanılmasıdır. Zihin engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranların etkileşime girecekleri bir biçimde hazırlanan ve uygulanan akran aracılı öğretim yöntemi, özellikle kaynaştırma uygulamalarında akranlar arası iletişimi arttıran, engelli öğrencilerin beceri kazanmasında başarıyla uygulanan bir yöntemdir (Sideridis ve diğ., 1997). Kaynaştırma uygulamalarının yanı sıra normal okullar bünyesinde yer alan özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilere akranları aracılığıyla sosyal ve akademik becerilerin öğretimi çalışmaları yapılabilmektedir. Bireylerin öğretmenlerinin dışında akranlarının da çeşitli becerileri etkili ve verimli bir biçimde öğretebilecekleri belirtilmektedir. Özellikle sosyal becerilerin akranlar aracılığıyla kazanımının daha kolay ve işlevsel olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde engelli bireylere sosyal beceri öğretiminin yapıldığı çeşitli çalışmalar görülmekle birlikte (İpek, 1998; Poyraz Tüy, 1999; Çifci, 2000; Avcioğlu, 2001; Sucuoğlu ve Çifci, 2001), bu çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu bilinmektedir. Özellikle akran aracılı sosyal beceri öğretim çalışmasının yapıldığı özel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelendiği bu çalışma önemi görülmüştür.

1. 2. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı; akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, zihin engelli öğrencinin kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerini kazanmasında etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. 2. 1. Alt Amaçlar

1. Akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, zihin engelli öğrencinin **kendini tanıtmaya** becerisini kazanmasında etkili midir?

2. Akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, zihin engelli öğrencinin **yardım ya da bilgi isteme** becerisini kazanmasında etkili midir?

3. Akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, zihin engelli öğrencinin **paylaşma** becerisini kazanmasında etkili midir?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın kuramsal açıdan önemi, zihin engelli bireylere sosyal beceri öğretiminin gerekliliğini ve akran aracılı öğretim yaklaşımının kullanılabilirliğini vurgulamış olmasıdır.

Zihin engelli çocuklar, genellikle engelli olmayan yaşlılarına kıyasla

daha dar bir sosyal çevreye sahiptirler ve bu durum zihin engelli çocukların sosyal uyumunda problemler yaratmaktadır. Bu nedenle çevreleriyle etkileşimleri de yaşlılarına oranla daha sınırlıdır (Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Çevreyle kurulan sınırlı etkileşim, zihin engelli çocukların gözlem ve taklit yoluyla kazanacağı sosyal becerilerden birçoğunu kazanmasını güçleştirmektedir. Zihin engelli çocukların bu sınırlılıklarını gidermek ve bir sosyal çevreye sahip olmalarını sağlamak için okul programlarında sosyal beceri öğretim programlarına yer verilmesi gerekmektedir. Zihin engelli çocuklar için uygulanan okul programlarına bakıldığında genellikle akademik beceriler üzerinde odaklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin daha çok akademik becerilerin öğretimi üzerinde durdukları, sosyal becerilerin öğretiminin ise yapılmadığı ya da çok az yapıldığı bilinmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında sosyal beceri öğretimine yer vermemelerinin nedenleri arasında, sosyal becerilerin nasıl öğretileceği konusunda öğretmenlerin sınırlı bilgi ve uygulamaya sahip olmaları gelmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin özel eğitim okul ve sınıflarında, özellikle kaynaştırma sınıflarında sosyal becerileri nasıl öğretilebileceklerine örnek vermesi açısından önemli görülmektedir.

Son yıllarda zihin engelli öğrenciler kaynaştırma uygulamasıyla normal gelişim gösteren çocukların öğrenim gördüğü sınıflara yerleştirilmektedirler. Kaynaştırma uygulamalarında, engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlar aynı sınıfta, birlikte eğitim almaktadırlar. Kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşabilmesi için engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlar arasındaki etkileşimin sağlanması gerekmektedir. Akran aracılı öğretim yönteminde normal akranlar engelli yaşlılarına hem akademik hem de sosyal becerileri öğretebilmektedirler. Akran aracılı öğretim yöntemiyle engelli öğrencilerin başarıları artarken, engelli öğrenci ile sürekli bir arada ve etkileşim içerisinde olan normal gelişim gösteren öğrenciler, engelli akranlarını daha kolay kabullenmekte ve olumlu tutumlar geliştirebilmektedirler (<http://education.utoledo.edu>). Ayrıca normal gelişim gösteren akranın, öğretici rolünü üstlenmesi sonucunda, görev alma sorumluluğu ile kendisine olan güvenin de artacağını ifade edilmektedir. Bu

araştırmada etkililiği incelenen akran aracılı ğretim yönteminin zihin engelli öğrencinin hedef sosyal becerileri kazanmasına ve bunun yanı sıra engelli olmayan öğreten akranın da engelli bireylere yönelik tutumunun olumlu yönde değişmesine ve sorumluluklarını yerine getirme becerisini geliştirmesine katkıda bulunacağının düşünülmesiyle de araştırma önemli bulunmaktadır.

Bu araştırmanın sosyal becerileri kazandırmada etkili olduğunun belirlenmesi durumunda gerek normal gelişim gösteren, gerekse engelli çocuklar için bir çok alanda bu yaklaşıma dayalı programlara öncülük edeceği düşüncesiyle önemli bulunmaktadır.

Akran aracılı ğretim yönteminde hazırlanan ğretim programlarında kullanılacak materyaller, bireyselleştirilmiş eğitim planlarına göre hazırlanmakta ve öğrenciye gereksinim duyduğu ğretim verilmektedir. Öğrenciye bireyselleştirilmiş bir eğitim programı sunması açısından da önemlidir. Ayrıca, akran aracılı ğretim yöntemi uygulamalarında ğretmen, öğretici rolünden çıkmakta ve akranlar ğretmen rolünü üstlenmektedir. Bu nedenle, ğretim ortamı daha fazla ğrenci merkezli olmakta ve öğrenciler, kendi öğrendikleri bilgileri şekillendirmekte daha fazla rol almaktadırlar. Sınıflarda ğrenci merkezli ğretim yöntemi sağladığı için kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerin, özel eğitim alanında çalışan uzman ve öğretmenlerine değişik bir ğretim yöntemi sunması açısından da araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1. 4. Sayıtlar

1. Çalışmaya katılan zihin engelli öğrenciye hastane ile Rehberlik Araştırma Merkezi'nce konulan tanıların doğru olduğu varsayılmaktadır.

2. ğreten ve yardımcı akran rolündeki normal öğrencilerin, hazırlanan sosyal beceri ğretim programını zihin engelli akranına öğretebilecek yeterliliğe ulaştıkları varsayılmaktadır.

1. 5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Bolu Köroğlu İlköğretim Okulu  zel Eğitim Sınıfına devam eden, zihin engelli bir  ğrenci ile aynı okulun ilköğretim 1. sınıfına devam eden engelli olmayan iki  ğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırma “kendini tanıma”, “yardım ya da bilgi isteme” ve “paylaşma” becerilerinin  ğretimi ile sınırlıdır.

1. 6. Tanımlar

Bu araştırmada yer alacak kavramlar aŗađıda belirtilen anlamda kullanılacaktır.

Zihin engelli birey: Zihinsel iŗlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra zihinsel iŗlevlerle ilgili uyumsal beceri alanlarından (iletiŗim, öz bakım, ev yaŗamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, iŗlevsel akademik beceriler, boŗ zaman ve iŗ) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur (AAMR, 1992).

Sosyal beceri: Sosyal beceri; bir amaca yönelik, kurallarla belirlenen, duruma bağlı, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama göre deđiŗen, olumlu veya nötr tepkilerin ortaya çıkmasına yardımcı olup, çevreden olumsuz tepki almayı önleyen  đrenilmiŗ davranıŗtır (Margalit, 1993).

Akran aracılı  ğretim yöntemi: Öğrencilerin hem öğreten hem de öğrenen akran rolünde ya da sadece öğreten ve sadece öğrenen akran olduğu, öğretimde, ortak bir hedefe ulaŗmak için akranlar arasında olumlu etkileŗimler yaratan grup  alıŗmalarıdır (Gardner, Cartledge, Seidl ve Woolsey, 2001).

BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE ARAŞTIRMALAR

Araştırmayla ilgili kuramsal açıklamaların yapıldığı bu bölümde; zihin engelli çocukların özellikleri, sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramları arasındaki ilişki, sosyal becerilerin tanımlanması, sınıflandırılması, zihin engelli bireylere sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanmasında dikkate alınan yaklaşımlar, akran aracılı öğretim yöntemi ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2. 1. Zihin Engelli Çocuklar

Zihin engelinin çeşitli tanımlarının yapılmış olsa da, en yaygın kabul gören tanımın Amerikan Zihinsel Gerilik Örgütü (AAMR, American Association on Mental Retardation) tarafından yapılan tanım daha yaygın olarak benimsenmektedir. Buna göre zihin engellilik, "Hali hazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Bu, zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilgili uyumsal beceri alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur (AAMR, 1992). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan tanıma göre zihin engelli, zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde, hafif, orta ve ağır düzeyde etkilenmesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Eripek ve diğ., 2002). Her iki tanım incelendiğinde, zihin engelliliğin sadece zihinsel işlevlerde gerilik olmadığı aynı zamanda bu geriliğe sosyal uyum problemlerinin de eşlik ettiği görülmektedir. Zihin engelli öğrencilerin uyumsal becerilerinin nitelik ve niceliklerinin normal akranlarına göre daha düşük olduğu belirtilmektedir (Chandler, 1991; McMahon, Wacker, Sasso, Berg ve Newton, 1996).

Uyumsal davranışlar, bireyin kendi yaşından ve kültür grubundan beklenen kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluk görevlerini yerine getirebilme durumlarıdır (Eripek, 1993). Gresham ve Reschly (1987), uyumsal davranışların; bireyin bağımsız işlev becerilerini ve fiziksel gelişimlerini içerdiğini, uyumsal davranışlar ve sosyal becerilerin sosyal yeterliliği oluşturan iki ayrı boyut olduğunu vurgulamışlardır.

2. 2. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler

Sosyal yeterlilik insan becerilerinin temel bir kavramı olarak kabul edilir. Thorndike, 1920'de üç tip zeka olduğunu ileri sürmüştür. Bunlardan ilki sosyal zeka ve sosyal yeterliliktir (Elliott ve Gresham, 1993). Sosyal olarak yeterli bir kişi, toplum içinde kabul gören, kişilerarası ilişkilerini düzenleyen, sosyal ortamlara uygun davranışlar sergileyen birey olarak tanımlanmaktadır (Chadsey-Rush, 1992). Sosyal yeterliliği yüksek olan bireyler günlük hayatın gereklerini yerine getiren, kendisinin ve diğer kişilerin refahı için kendi sorumluklarını üstlenebilen bireylerdir (Gresham ve Elliott, 1987).

Leland (1978) uyumsal davranış ile ölçülen zeka arasında bir bağlantının olduğunu, yüksek düzeyde zekaya sahip kişilerin uyumsal becerileri daha çabuk edindiğini, daha fazla kişisel sorumluluk aldığını ve sosyal uyum açısından daha fazla çaba gösterdiğini, bunların sonucunda da sosyal açıdan yeterli olduklarını belirtmiştir (Akt. Gresham ve Elliott, 1987).

Sosyal yeterliliği belirlemede Greenspan (1981), üç ölçüt belirlemiştir. Bunlar, akademik yeterlilik, sosyal yeterlilik ve fiziksel yeterliliktir (Akt. Gresham ve MacMillan, 1997). Coleman (1992), sosyal yeterliliğin; sosyal beceriler, duygusal özellikler ve kendini kontrol etme (self management) olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir (Akt. Tüy, 1999). Gresham ve Elliott (1987), sosyal yeterliliği, uyumsal davranışlar ve sosyal beceriler olmak üzere iki alt boyuta ayırmıştır.



Şekil 1: Sosyal Yeterlilik (Gresham ve Elliott, 1987).

Gresham (1986) da daha önceki tanımlarından farklı olarak sosyal yeterliliğe, “akran kabulü” (peer acceptance)” alt boyutunu eklemiştir (Akt. Çifci, 2001). Akran kabulü, hem sosyal yeterliliğin bir parçası hem de yeterli sosyal davranışların bir sonucudur. Bireyin uyumsal davranışları ve sosyal becerileri yeterli düzeyde ise akran kabulü daha yüksek olmaktadır (Merrell ve Gimpell, 1998; Poyraz Tüy, 1999). Sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramları birbirinden farklı olmalarına rağmen, genellikle aynı anlamda kullanılmaktadır (Gresham ve Reschly, 1987).

Sosyal beceriler; bir amaca yönelik, kurallarla belirlenen, duruma bağlı, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama göre değişen, olumlu veya nötr tepkilerin ortaya çıkmasına yardımcı olup, çevreden olumsuz tepki almayı önleyen öğrenilmiş davranışlardır (Margalit, 1993). Bu beceriler, bireyin kişisel haklarını savunabilmesini, kendisine ters gelen istekleri geri çevirebilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini kolaylaştırır (Sorias, 1986; Tüy, 1999). Sosyal beceriler, kişinin diğer kişilerle olumlu etkileşimi başlatmasında gerekli olan davranışlardır (Elliott ve Gresham, 1993).

Gresham (1981a, 1982b), üç alt boyutu temel alarak birbirinden

farklı üç sosyal beceri tanımı yapmıştır (Akt. Gresham, 1997). İlk tanım, **akranların kabulü** olarak adlandırılır. Bu tanımda, akranların kabulü ya da bireyin diğerleri tarafından tercih edilmesi durumu bireyin yeterli sosyal becerilere sahip olmasıyla açıklanmaktadır. Akranları tarafından kabul gören veya popüler olan çocuklar okulda veya toplumsal ortamlarda sosyal becerileri başarılı bir şekilde sergileyebilmektedirler. İkinci bir tanım ise, **davranışsal tanımlamadır**. Bu tanımda sosyal beceriler, bireyin pekiştireç almasını kolaylaştıran, cezalandırılma olasılığını azaltan, duruma özgü davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Sosyal beceriler için yapılan son tanım, **sosyal geçerlilik** açısından yapılan tanımdır (Gresham, 1983a). Bu tanıma göre sosyal beceriler; çeşitli ortam ve durumlarda, bireylerin uygun davranışları sergilemesi olarak tanımlanmaktadır. Okul ortamında uygun sosyal beceriler ortaya koyan birey akranları tarafından kabul edilmekte, diğer kişilerin olumlu yargılarını almakta, akademik başarısı yüksek ve okula karşı olumlu tutuma sahip olmaktadır. Bu üç tanımda ortak nokta sosyal yeterliliğin vurgulanmasıdır. Bu tanımlarda sosyal becerilerde yeterli olan kişi, çevresindeki kişilerle kolaylıkla etkileşimi sağlayabilir, etkileşim sonrasında da diğer kişilerde olumlu duygular bırakabilir (Gresham ve Elliott, 1987).

Sosyal geçerlilik temel alınarak yapılan tanımlarda, sosyal beceriler özel durumlarda ortaya çıkan ve bu durumların sonucunda bireyin akranları tarafından kabul görülme, önemli kişiler tarafından olumlu pekiştirilme, akademik başarıları kazanma, benlik saygısını geliştirme ve uyumlu bir kişilik yapısına sahip olma gibi sonuçları kazandıran beceriler olarak tanımlanmaktadır (Elliott ve Gresham, 1993). Bu tanım akran kabulü ve davranışsal tanımın bir karşımıdır ve tek başına diğer tanımlardan daha kapsamlıdır.

Sosyal beceriye sahip olan birey diğer bireylerle kolayca etkileşime girebilir, iyi sohbet edebilir, bilgiyi iletebilir veya oluşturabilir ve etkileşim sonrasında diğerleri üzerinde olumlu bir izlenim bırakabilir. Chadesy-Rush (1992), sosyal becerilerin beş temel özelliğe sahip olduğunu ifade etmiştir.

1. Sosyal beceriler, kurallara uygun veya nötr tepkileri ortaya çıkartacak şekilde bireyin başkaları ile etkileşim içinde olmasını sağlayan, sosyal olarak kabul görmeyi kolaylaştıran, öğrenilmiş davranışlardır. Sosyal beceriler öğrenilmekte, bu becerilerin kullanılmasındaki başarı başka kişiler tarafından değerlendirilmektedir.

2. Sosyal beceriler, anne-babalar ve genelde toplum tarafından şekillendirilirler. Bu beceriler kültürel özelliklerden etkilenmektedir. Bunun sonucunda da farklı ülkeler/ farklı toplumlarda kabul edilebilir sosyal becerilerin farklılığı oluşmaktadır.

3. Sosyal beceriler bir amaca yönelik davranışlardır. Sosyal beceriler belirli hedeflere ulaşmak için, yani bir neden için kullanılırlar ve bu hedefler birey tarafından belirlenirler. Sosyal davranışları başka insanları etkilemek için yaparız ve yarattığımız etki de gelecekteki kişilerarası etkileşimlerimizi etkiler. Dodge, Asher ve Porkhust (1989)'a göre sosyal yeterlilik, bireylerin toplumsal çatışmalarını ne kadar başarıyla çözebildikleri ve amaçlarını sosyal bağlamlarda ne kadar gerçekleştirebildikleri ile ilişkilidir. Eğer belirli bir sosyal becerinin gerçekleştirilmesi sonucunda istenilen amaca ulaşılabilmişse, aynı sosyal beceri ileriki dönemlerdeki etkileşimlerde de kullanılabilir.

4. Sosyal beceriler duruma özeldir ve sosyal bağlama göre değişirler. Bireyler tarafından ortaya konan sosyal beceriler fiziksel ortama, ortamdaki insanlara ve etkileşim için gerekli olan sosyal fırsatlara bağlı olarak değişmektedir. Fiziksel ortamlar sosyal beceriler üzerinde doğrudan etkilidir. Örneğin bireyin okul ortamında sergilediği sosyal beceriler ile ev ortamında sergilediği sosyal beceriler birbirinden farklılık gösterebilir. Sosyal beceriler ayrıca etkileşim içindeki diğer insanlara bağlı olarak da değişir. Örneğin; bir kişinin iş arkadaşıyla olan etkileşiminde kullandığı sosyal becerilerle, patronu ile olan etkileşimdeki sosyal beceriler birbirinden farklı olabilir. Sosyal beceriler; yaşa, cinsiyete, daha önceki deneyimlerine bağlı olarak değişebilir.

5. Sosyal beceriler hem gözlenebilir, hem de gözlenemez bilişsel ve duyuşsal öğelere sahiptir. Soru sorma, yönergeleri takip etme, yardım talep etme ve selamlaşma gibi sosyal beceriler gözlenebilir özelliklere sahip sosyal becerilerdir. Gözlenemeyen özelliklere sahip, ancak sosyal etkileşimde yer alan sosyal beceriler de bulunmaktadır. Bu beceriler, daha çok içinde bulunulan sosyal ortamı algılamak ve yorumlamak, diğer kişilerin geri bildirimlerine göre sosyal hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmede etkili olmaktadır. Bu beceriler sosyal ortam ve durumlara bağlı olarak sosyal becerileri kullanmayı sağlamaktadır.

Sosyal beceriler, **kişilerarası davranışlar**; otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve oyun davranışlarından, **kendiyle ilişkili davranışlar**; duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme davranışlarından, **görevle ilişkili davranışlar ise**; uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri izleme, bağımsız olarak çalışma davranışlarından oluşmaktadır (Akt. Avcıoğlu, 2001).

Calderalla ve Merrel (1997) meta analiziyle 21 araştırmayı inceledikleri çalışma sonucunda, çocuk ve ergen sosyal becerilerinin beş boyutta ele alınabileceğini ifade etmişlerdir (Akt. Tüy, 1999). Bu boyutlar ve kapsadıkları belirli beceriler şunlardır:

1. Akranlarla ilişkili beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman arkadaşından yardım isteme veya onlara yardım etme, oyuna ve etkileşime arkadaşlarını davet etme, arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma, arkadaşlarının duygularına duyarlı olma, akranlarıyla yaptığı çalışmalarda liderlik rolünü üstlenme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, espri anlayışına sahip olma.

2. Kendini kontrol etme (self management) becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, problem ortaya çıktığı zaman serinkanlı olma, kurallara uyma, sınırlarını kabul etme, uygun durumlarda başkalarıyla uzlaşma, iyi eleştiri alma, başkalarının eleştirilerini kabul etme.

3. Akademik beceriler: Bağımsız olarak çalışma, bağımsız olarak görevlerini başarma, öğretmenin yönergelerini dinleme ve gerçekleştirme, serbest zamanlarını uygun bir şekilde kullanma, ihtiyaç duyduğunda uygun bir şekilde yardım isteme.

4. Uyum becerileri (compliance skills): Yönergelere uyma, kuralları takip etme, materyallerini, oyuncaklarını ve kendisine ait olan diğer şeyleri paylaşma, ödevini bitirme, sorumluluklarını yerine getirme, yapıcı eleştiriye uygun bir şekilde tepkide bulunma.

5. Atılmanlık becerileri (assertion skills): Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, kendisi için güzel şeyler yapma ve söyleme, kendisinden emin olma, bilmediği kuralları sorma, yeni insanlara kendini tanıtırna, karşı cinsle etkileşime girebilme, duygularını ifade etme, çalışmalara ve gruba uygun bir şekilde katılma.

Sosyal becerilerdeki yetersizlikler öğrenmenin niceliğini olduğu kadar niteliğini de olumsuz etkilemektedir. Bireyin yaşlılarıyla ve kendisi için önemli olan öğretmen, anne-baba ve iş arkadaşı gibi yetişkinlerle kurduğu etkileşim, çocukluk ve ergenlik döneminde kazanılan sosyal becerilere bağlıdır. Çocukluk döneminde yaşanan, yaşıt ve otorite kabul edilen yetişkinlerle etkileşim kurma ve sürdürme sorunları, ileri yaşlarda da olumsuz kişilerarası etkileşimlerde bulunma problemlerine yol açabilmektedir. Sosyal yetersizlik, bireylerin her döneminde yaşam kalitesini olumsuz olarak etkilemekle birlikte esas olarak ergenlik dönemindeki bireylerde ciddi olumsuz etkiler doğurmaktadır. Çocukluk döneminde öğrenciler, temel eğitimden yararlanmak için kendisi için gerekli olan sosyal becerileri oluşturmali ve geliştirmelidir. Çocuklar, ergenlik dönemine ulaştıklarında, toplum onlardan daha sağduyulu olmalarını, davranışlarında daha kontrollü olmalarını ve sadece akademik becerilerde yeterli olmalarını değil bunun yanında daha karmaşık sosyal problemleri de çözümleyebilmelerini beklemektedir. Ergenlerin bu beklentilere cevap vermedeki başarısızlıkları, çaresizlik duygusu yaratmakla kalmayıp giderek kendilerini toplumdan izole etmelerine

yol açabilir (Margalit, 1993). Bu bağlamda, çocukların ve ergenlerin sosyal becerileri kazanma ve bu becerileri kullanma sürecindeki başarısızlıklarının giderilmesinde bireyselleştirilmiş sosyal beceri öğretim programları önem kazanmaktadır.

2. 3. Sosyal Becerilerin Öğretimi

Çocukların çeşitli sosyal becerileri öğrenmeleri ve sosyal yeterlilik kazanmaları genellikle olgunlaşma ve rastlantısal öğrenme (incidental learning) ile gerçekleşmektedir. Çocuklar, bu becerileri diğer yetişkinlerin davranışlarını gözleyerek, onları model alarak ve taklit ederek öğrenmektedirler. Anne ve babaların, öğretmenlerin pekiştirmesi ve bu becerileri kullandıkları zaman çevrelerinden olumlu sosyal tepkileri almalarıyla, özel olarak öğretilmesine gerek kalmaksızın çocuklar içinde yaşadıkları kültüre uygun davranışları kazanmaktadır (Sargent, 1991; Çifci, 2001).

Çocuk, bireysel ve çevresel nedenlerden dolayı yeterince gözlem yapamamakta, bunun sonucunda, sosyal becerileri kazanamamakta, sosyal ortamlara uygun davranamamaktadır. Çocuğun yaşadığı bu güçlüğü ortadan kaldırılabilmesi için sosyal beceri öğretiminin yapılması önemle vurgulanmaktadır (Erwin, 2000). Bireyin başkalarıyla etkileşimde bulunabilmesi için, farklı kişilerarası becerileri edinmesi ve kullanması gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için çeşitli sosyal beceri eğitimi programları hazırlanmaktadır (Kelly, 1982; Dorsett ve Kelly; 1984).

Carledge ve Milburn (1980), çocuklara verilecek sosyal beceri öğretiminde çocuğun gelişim özelliklerinin dikkate alınması ve gelişim için gerekli performanslarının belirlenmesiyle, öncelikli becerilerin yer aldığı bir programın oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Programlarda belirlenen hedeflere ulaşabilmek için bir plan yapılması, belli basamakların gerçekleştirilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Genel bir fikir vermesi için öğrencilere kazandırılmak istenen herhangi bir sosyal becerinin öğretiminde

izlenecek basamakları şu şekilde oluşturmuşlardır (Akt. Bacanlı, 1999).

1. Öğrenciye uygun ses tonu, hareketlerin kullanılması ve öğretim sürecinde uyulacak kuralların tanımlanması, etkileşimin temel öğelerinin tanımlanması: Bu aşamada öğretmen, uygun ses tonu ve hareketlerde bulunarak öğrenciye giriş ve öğretimi tanııtma konuşması yapar.
2. İstenmeyen davranışın tanımlanması: Öğretmen, uygunsuz davranışı öğrenciye ayrıntılı bir şekilde açıklar.
3. İstenen davranışın tanımlanması: Öğretmen öğrenciye istenen veya uygun ve etkili davranışı tanımlar.
4. Tartışma: Öğretmen öğrenciye istenen ve istenmeyen davranışın ardından doğabilecek iyi ve kötü sonuçları açıklar.
5. İstenen davranışın modellenmesi: Öğretmen, istenen ve tanımlanan sosyal davranışı yerine getirmenin iyi ve bazen de olumsuz örneklerini veya yollarını gösterir.
6. Uygulamalara yer verme: Öğretmen öğrenciden, istenen davranışları rol oynama durumunda oynamasını ister.
7. Uygulama sırasında geri bildirim: Öğretmenin performansına hem olumlu hem olumsuz geri bildirim verilir.
8. Ek uygulama: Gerek öğretmen gerekse öğrenci öğretimde ek uygulamalara ihtiyaç duyabilir. Bu uygulamalarda öğretim programına ilişkin yapılacak değişiklikler ve düzenlemeler belirlenir.
9. Başarıyı övme: Öğretmen, katılım ve performans için öğrenciyi över.
10. Ev ödevi verme: Öğretmen, öğrenciden öğrendiği davranışı başka kişilerle başka ortamlara ve başka zamanlarda uygulamasını ister.

Sargent (1991) da sosyal beceri öğretiminin; doğrudan öğretim, işbirlikçi öğretim, akran öğretimi ve bilişsel süreç yaklaşımlarına dayalı olarak yapılabileceğini açıklamıştır (Akt. Çifci, 2001).

2. 3. 1. Doğrudan Öğretim Yöntemi

Doğrudan öğretim yönteminde, öğretmen anlatır, gösterir, canlandırır ve en kısa yolla öğrenilecek konuları en yalın ve net bir şekilde öğretir. Bu öğretmen merkezli yaklaşımın diğer bir adı da “öğretmenin açıklamalarına dayalı öğretim” dir (Hollingsworth ve Hoever, 1991). Doğrudan öğretim süreci, temelde davranışçı yaklaşıma dayanmakta ve genel olarak beş basamaktan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; beceri için gereksinimi sağlama, model olma, rol oynama veya davranışı hatırlatma ve geri bildirim ile pekiştirmedir. İlk basamakta **gereksinim oluşturma** (establishing the need) yer almaktadır. Burada bireye öğretilmesi hedeflenen becerinin üzerinde neden çalışıldığı açıklanmaktadır. Öğretimde, bireylere başlangıçta öğretilecek hedef beceri hakkında bilgi verilir. **Model olmada** öğretmen ya da öğretmen rolünde olan herhangi bir kişi istenen beceri için modellik yapar ya da bir video seyrettirilebilir ve kişilerin bir sosyal etkileşim ile nasıl başa çıkabileceklerini gözlemlmeleri sağlanır. **Rol oynama** safhasında kişiler bazı taklit edilmiş etkileşimlerde sosyal beceri kullanımını pratik ederler, genellikle rol alırlar. **Geri bildirim ve pekiştirme** verilir ve bireyin daha fazla pratik yapması sağlanarak bireylerin uygulamalardaki etkileşim performanslarını netleştirir. Turner, Hersen ve Belleck (1978)'a göre, öğrenme sürecini bu şekilde sistemli parçalara ayırmak daha etkili bir metottur (Akt. Dorsett ve Kelly, 1984). Bandura (1977), sosyal becerilerin genellikle küçük gruplarda; tartışma, model olma, tekrar, rol oynama ve geri bildirim basamaklarının kullanılmasıyla öğretilbileceğini vurgulamıştır (Akt. Bain ve Farris, 1991). Doğrudan öğretim yönteminin ilk basamağı olan tartışmada, bir problemin var olduğu sosyal ortam açıklanır. Örneğin; akran baskısıyla nasıl baş edileceğine yönelik çeşitli tartışmalar yapılabilir, bu durumda denenecek yolların ne gibi sonuçlar doğuracağı tartışılabilir. Model olma basamağında, öğretmen ve bir öğrenci ya da iki akran sosyal ortama uygun tepkileri sergilerler. Model olmada sosyal becerinin uygun kullanımının gösterilmesi sağlanır. Tekrar etme basamağında, çalışmaya katılanlar rol oynamayla modelden gözlemlenen davranışı tekrar ederler. Rol oynama basamağında ise, grup üyeleri birer çift oluşturarak beceriyi bir grup içinde

ortaya koyarlar. Geri bildirim basamağında, öğrencinin ortaya koyduğu davranışlar konusunda geri bildirim sunulur. Rol oynamanın video kaydı bireye doğrudan geri bildirim sağlama kolaylığı verir.

Doğrudan öğretime dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programında, öğretilecek hedef becerinin objektif ve işlevsel tanımının yapılması gerekmektedir. Sonrasında da öğretilmesi hedeflenen becerinin analizi yapılmalıdır. Öğretim programına katılan bireylerle birlikte becerinin alt becerilerini oluşturan davranışlar bir başka deyişle becerinin alt basamakları oluşturulmalı, beceriyi öğrenme ölçütü olarak bu basamakların tümünün kazanılması kabul edilmelidir (Akt. Çıfci, 2001).

2. 3. 2. Bilişsel Süreç Yaklaşımı

Bilişsel süreç yaklaşımı, doğrudan öğretim yaklaşımına oranla bireyi daha aktif olarak öğrenmeye teşvik eden bir programdır. Bu yaklaşıma dayalı hazırlanan programda, bireye ihtiyacı olan sosyal becerileri tek tek öğretmek yerine, sosyal durumlarla ilgili problem çözme becerisi öğretilmeye çalışılmakta, bireye tek sosyal beceri değil, farklı sosyal durumlarla karşılaştığı zaman baş edebileceği sosyal problem çözme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bireye bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak sosyal beceri öğretildiği zaman, birey sosyal etkileşimin genel kurallarını öğrenerek, becerileri farklı ortamlarda, farklı kişilere yönelik olarak öğrendiği beceriyi kullanabilmekte, diğer bir deyişle beceriyi genelleme düzeyi oldukça yüksek olmaktadır (Akt. Çıfci, 2001).

Problem çözme (problem solving) ve karar verme (decision making) kavramları sıklıkla eş anlamlı olarak kullanılabilmektedir ancak, iki kavram arasında farklılık vardır. Karar verme; çözüm yolları arasından en iyi çözüm yolunun seçilmesi, problem çözme ise; birden fazla çözüm yolunun yer aldığı dolayısıyla karar vermeyi de kapsayan bir durumdur. Problem çözme üç ardışık aşamanın izlendiği bir süreçtir. Birincisi, problemi tanımlamak, ikincisi problemin analizi ve son olarak problemin çözümü aşamalarından oluşmaktadır. Bu üç aşamanın, bütün problem çözme stratejilerinde ortak

olarak var olduğu düşünölmektedir (Agran ve Wehmeyer, 1999; Akt. Çifci, 2001). McFall (1982), problem çözme sürecini, sosyal kodlama (decoding), sosyal karar verme (deciding), sosyal davranışta bulunma (performing) ve sosyal değeriendirme (evaluating) olarak belirtmiştir (Akt. Çifci, 2001).

Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretiminde çeşitli öykülerden yararlanılmaktadır. Bireyler öykünün başında ve sonunda neler yapacakları aşamalar halinde öğretilmekte, öğrencilerin başarılı çözüm yolları üretebilmesi sağlanmaktadır (Akt. Çifci, 2001).

2. 3. 3. İşbirlikçi Öğretim Yöntemi

İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin olumlu etkileşimlerini arttıran küçük grup öğrenme etkinlikleriyle bir problemi çözme ya da öğrenme görevini yerine getirme gibi ortak bir amaç için birlikte çalışma yöntemidir (Akt. Avcioğlu, 2001).

İşbirlikçi öğrenme, öğretmene eğitimin amaçlarına ulaşmasında yardımcı olur. Bu yaklaşım, birlikte çalışılacak çocukların birbirleriyle olan bağılılıkların ve kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme özelliğı taşımaktadır (Hollingsworth ve Hoever, 1991). Herhangi bir davranış ya da beceriyi kazanmak için birlikte çalışılan küçük ve heterojen gruplara uygulanan bir öğretim düzeni olan işbirlikçi öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin konuları tartışarak kendi kendilerine öğrenmelerine olanak sağlayan gerçek ortam hazırlamayı gerekli kılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretim oturumları küçük grupların birbirlerinin öğrenmelerine yardım edecek çalışmalar şeklinde düzenlenir (Goodwin, 1999; Orlich ve diğ., 1990; Peek, Winking, 1995; Slavin, 1999; Avcioğlu, 2001). Bu özelliğı ile işbirlikçi öğrenme yaklaşımı, bazı sınıflarda uygulanan “küme çalışması” adı verilen yöntemle benzetilmektedir (Hollingsworth ve Hoever, 1991).

İşbirlikçi öğrenmede öğretmen, sayıları üç-altı arasında değışen öğrencileri sistematik bir şekilde organize ederek gruplar oluşturur.

Öğrencileri grup içindeki görevlerine göre rollere ayırır. Bu gruplarda öğrenciler sosyal veya akademik becerileri öğrenmek için aldıkları rolleri sırasıyla yerine getirirler. Hem akademik başarıyı hem de sosyal davranışları arttırmak için kullanılır. İşbirlikçi öğrenme yaklaşımında, öğretim sürecinde öğretmen ilk önce grupları belirler. Grubun büyüklüğü ve heterojenliği öğretmen tarafından belirlenir. Öğretmen işbirliğine dayalı öğrenme deneyimine ilişkin kuralları her gruba ayrı ayrı ya da bütün gruplara aynı anda belirtmelidir. Burada paylaşma, uzlaşma, iletişim, güven ve liderlik gibi beceriler, gruplara vurgulanır ([http:// ici2.umn.edu/preschoolbehavior/tipsheet s/peertutor](http://ici2.umn.edu/preschoolbehavior/tipsheet/s/peertutor)).

Johnson ve Johnson (1986), işbirlikçi öğrenme yöntemi; akademik çelişki, öğrenci takımları, grup araştırması, işbirliği-işbirliği, birleştirme 1, birleştirme 2, buluş ve birlikte öğrenme tekniklerinden oluştuğunu belirtmiştir (Akt. Avcıoğlu, 2001). **Akademik çelişki tekniği**, bilgi edinmenin yanı sıra düşünme, araştırma, tartışma gibi becerilerle ilgili etkinliklere yer verilmesidir. **Öğrenci takımları tekniğinin** en önemli özelliği, öğretimsel hedeflere bütün takım üyelerinin ulaşması koşuluyla elde edilebilecek takım amacı ve takım başarısının vurgulanmasıdır. Bu teknikte amaç; bireylerin, takım içinde bir şeyler yapması değil, takım halinde öğrenmeleridir. **Grup araştırması** tekniğinde ise, bireylerarası diyaloglar vardır. Öğrenciler, bir konuyu planlar, o planı uygular, bilgi toplar ve o bilgileri çok yönlü bir problemin çözümünde, sentezinde kullanırlar. Çalışmalar birleştirilerek, araştırmalar yapılır. **İşbirliği-işbirliği tekniğine** göre eğitimde, öğrencilerin doğal meraklarını, zekalarını ve yeteneklerini ortaya çıkaran bir ortam hazırlanır. Öğrencinin yeni edindiği bilgiler ve yaşantılar, grup içerisinde diğer bireylerle paylaşılır. **Birleştirme 1 tekniğinde**, tüm grup üyeleri, birbirlerine gereksinim duyarlar. Her öğrenci hem öğreten hem de öğrenen durumundadır. Bu teknik, birbirinden öğrenmek zorunda olmaları nedeniyle öğrencilerin öne geçmek, herkesten üstün olmak gibi eğilimlerini azaltmaktadır. **Birleştirme 2 tekniği**, işlenecek konunun anlatıldığı, yazılı malzemenin bulunduğu her duruma uygulanabilir. Buluş tekniğinde ise, gruplar heterojendir ve öğrenciler verilen görevleri bitirme, yardıma ihtiyaç duyulduğunda gerekli yardımı alma özellikleri

taşımaktadır. **Birlikte öğrenme tekniği** ise Johnson ve Johnson (1991) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknik, grup amacının olması, düşüncelerin ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülllerinden oluşmaktadır (Akt. Avcıoğlu, 2001).

2. 3. 4. Akran Aracılı Öğretim Yöntemi (Peer Tutoring)

Akran aracılı öğretim, bir bireyin diğer bir bireye belirlenen konuyu materyaller kullanarak usta çırak ilişkisi içinde tecrübe aktarımı yoluyla öğrettiği (<http://education.utoledo.edu>) engelli olan ve olmayan bireylerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmeyi hedef alan bir öğretim yöntemidir (Beirne-Smith, 1991; Cook 1986; Eiserman, 1988; Rotatory, Schwenn ve Litton, 1994). Akran aracılı öğretim; öğrencilerin hem öğretene hem de öğrenen akran rolünde ya da sadece öğretene ve sadece öğrenen akran olduğu öğretim yöntemidir (Conrad, 1974; <http://ici2.umn.edu/preschoolbehavior/tip sheets/peertutor>). Akran Aracılı Öğretim Yöntemi (Peer tutoring) terimi “akran öğretimi (Peer teaching)”, “akran eğitimi (Peer education)”, “eşli öğrenme (partner learning)”, akran öğrenimi (Peer learning)”, “çocuk-öğretmen-çocuk (Child-teach-child)”, ve “öğretim ile öğrenim (Learning through teaching)” terimleri ile ifade edilebilmektedir (<http://education.utoledo.edu>).

Akran aracılı öğretim insanlığın avcı-toplayıcı olduğu zamanlardan beri uygulanan bir öğretim yöntemidir. Jenkins ve Jenkins (1987), akran aracılı öğretim yöntemiyle bilgilendirmenin ilk olarak ateş yakma, avlanma, hangi meyvelerin ve bitki köklerinin yenilebileceği konularındaki bilgilendirmelerle yapıldığını, bu şekilde pedagojinin ilk adımlarının da atıldığını belirtmektedir. Bland ve Haris (1989) ise, akran aracılı öğretimin, Antik Çağda Yunan Uygarlığından başlayarak, Roma, Almanya, Avrupa'nın öteki bölgeleri üzerinden Amerika'da sonlanan bir tarihsel gelişimi olduğunu ileri sürmektedir. Belli bir program çevresinde uygulanan akran aracılı öğretim yöntemi ise 18. yüzyılla birlikte başlamaktadır (<http://education.utoledo.edu>).

Akran aracılı öğretim yöntemi, çoğunlukla çocuk ve ergenlerde kullanılan bir öğretim yöntemi olmakla birlikte yetişkin eğitiminde de uygulanmaktadır. Alanyazı incelendiğinde tıp öğrencilerinde mesleki bilgileri öğretmede (Sobral, 2002), fizyoterapi bölümü öğrencilerinin akademik becerilerini arttırmada (Sawyer, 2001), yabancı dil öğrenmede (Greenwood, Arreaga, Utley, Gavin ve Terry, 2001) akran aracılı öğretim yöntemleri uygulanmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Yetişkinlere yönelik yapılan akran aracılı öğretim programları; alkol ve madde bağımlılığını azaltma, sağlık problemlerinden korunma, yalnızlıktan kurtulma, temel akademik becerileri arttırma alanlarında hazırlanmaktadır (www.usdoj.gov/kidspage/getinvolved).

Yetişkinler için uygulanan akran aracılı öğretim yönteminde iki tip akran aracılı öğretim programı mevcuttur. Bunlar; a) yakın akran aracılı öğretim yöntemi (near peer tutoring), b) yardımcı akran aracılı öğretim yöntemi (co-peer tutoring) dir. Yakın akran aracılı öğretim yönteminde; bir öğrencinin öğretilecek becerideki başarısı diğerine oranla daha iyidir, yardımcı akran aracılı öğretimde ise öğrencilerin başarı düzeyleri birbirlerine eşit olacak şekilde eşleştirilmiştir (<http://education.uteledo.edu>).

Akran aracılı öğretim yönteminin diğer bir uygulama şekli aynı yaş (same-age) ya da benzer yaştan (cross-age) akranların öğretimidir (Rotatory, Schwenn ve Litton, 1994). Kamps ve ark. (1999) akran aracılı öğretim yöntemlerinden tüm sınıf (classwide peer tutoring) ve çapraz yaş (cross-age peer tutoring) akran aracılı öğretim yöntemine ek olarak engelli olan ve olmayan öğrencilerin oluşturdukları çiftleri eklemişlerdir. Ayrıca, işbirliği öğrenme yaklaşımını da akran aracılı öğretim yöntemi olarak kabul etmişlerdir. Hem akran aracılı öğretim yöntemi hem de işbirliği ile öğrenme yaklaşımının ortak yönü, akademik ve sosyal hedeflere ulaşmak için akranların kullanılmasıdır (Telescan, Slaton ve Stevens, 1996). Garbe ve Kaufman (1981)'a göre akran aracılı öğretim ve işbirliği ile grup çalışmaları, sınıftaki akranlar arasındaki etkileşimi arttırarak olumlu davranış değişikliğine sebep olan iki ayrı öğrenme yöntemidir.

Akran aracılı öğretim yöntemlerinin bir başka uygulanma biçimi “Arkadaş Sistem (Buddy System) Yaklaşımı” dır. Arkadaş Sisteminde (Buddy System), öğrenciler yine çift halinde çalışırlar ve etkinlikler tüm sınıfı kapsar. Ancak bu yöntemde, çiftler önceden belirlenmez, çalışılacak günün başında, daha önceden oluşturulan listelerden tesadüfi olarak belirlenir. Araştırmacı, bireysel kartların üzerine öğrenci çiftlerin isimlerini yazarak bir grafik (şema) yaratır. Her gün bir öğrencinin farklı akranlar ile arkadaşlık yapabilmesi için sistematik olarak kartlar değiştirilir. Öğretmen tarafından “arkadaşlık zamanı” yönergesi verildiğinde öğrenciler, şemaya bakarak o gün için arkadaşlarının kim olacağını, hangi sınıf arkadaşıyla eşleştiğini öğrenir. Çiftler oluşturulduktan sonra, öğretim oturumlarına geçilir (Lausey ve Heflin, 2000).

Çeşitli sınıflamaların sonucunda akran aracılı öğretim yönteminin üç ayrı kategoride toplanabileceği görülmektedir. Bunlar;

A. Tüm Sınıf Akran Aracılı Öğretim Yöntemi (Classwide peer tutoring) : İlk olarak 1970’lerin sonlarında geliştirilmiştir (Delquadri, Greenwood, Whorten, Carta ve Hall, 1986; Snell ve Janney, 2000). Tüm Sınıf Akran Aracılı Öğretim Yöntemi, oluşturulmuş bir takımla birlikte çalışan akran çiftlerden oluşur. Bu öğretim yöntemi, hazırlanan öğretim yönteminin tüm sınıftaki öğrencilerle aynı anda günlük olarak uygulanmasıdır. Öğretim oturumları esnasında, öğrenciler hem öğreten hem de öğrenen akran rolünde ya da sadece öğreten ve sadece öğrenen akran rolünde olurlar (www.ohio-state.edu/gcartledge/urbaninitiative/peertutoring). Yöntemin oluşturulması için izlenmesi gereken basamaklar şunlardır:

- Öğretmen, öğretimde kullanılacak materyalleri kapsamlı bir biçimde hazırlar (örneğin, okuma parçaları, cümle- kelime listeleri, ya da matematik soruları).
- Öğretmen, öğretimde kullanacağı materyalleri yeniden gözden geçirir ve öğrencilere tanıtır.

- Akran çiftleri oluşturulur. Genellikle öğrenciler tesadüfi olarak seçilir ancak, yüksek performanslı öğrenci ile düşük performanslı öğrenci çift oluşturacak ve yeteneklerine göre bir araya gelecek şekilde eşleştirilir.
- Her hafta çiftler değiştirilerek yeni çiftler oluşturulur.
- Akran aracılı öğretim sürecinde öğrenci çiftlerin rolleri sürekli değiştirilir. Öğretmen, 10 dakikalık sürelerle öğrencilerin öğretene ya da öğrenen rolünü üstlenmelerini ve sonra rolleri değişmelerini sağlar. Öğretim sırasında, öğretene akranı karşı, öğrenen akranı direnç gösterip eğitime katılmayabilir. Bu yüzden bazı akran aracılı öğretim programlarında bir öğrenci önce öğretene akran sonra öğrenen akran olabilir (Gaustad, 1993).
- Öğrenen akranın vermiş olduğu yanlış cevabın ardından, öğretene akran doğru yanıtı sunar.
- Akran çiftleri, takım toplam puanı için yarışır.
- Öğrenciler, performanslarına bağlı olarak kazandıkları bireysel puanları (örneğin, doğru cevaba 2 puan, doğrulanmış cevaba 1 puan gibi) biriktirirler.
- Bireysel ve takım toplam puanları sınıfta gösterilir. Bireysel puanlar, günlük olarak kaydedilir ve takımın kartlarına yazılır. Bireysel ve takım puanları haftanın sonunda eklenir ve hangi takımın kazandığı ilan edilir.
- Kazanan takıma sosyal geri dönüş ve ödülleri verilir (Akt. Rotatory, Schwenn ve Litton, 1994).

Akran aracılı öğretimin içine akran aracılı küçük öğrenme grupları (small group tutoring) da girmektedir. Sınıftaki öğrenciler, 3 ile 10 arasında sayılarla gruplara ayrıldığında, genel eğitim ortamına göre daha iyi öğrenmektedirler. 3-4 kişilik gruplar da 5-7 kişilik gruplara oranla daha etkindir, öğretmenin ve öğrencinin daha az zamanı gider, daha az materyal kullanır, öğretimsel zamanı ile akran etkileşimi artar ve beceriler daha fazla genellenebilir (Burnette, 1999).

Öğrenme gruplarında öğretim uygulanırken, öğretmen, bir grupla

çalışırken diğer gruplardaki öğrenciler kendi aralarında akran aracılı ya da işbirlikçi öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan öğretim programını uygularlar. Gruptaki öğrenciler günlük olarak değiştirilebileceği gibi gruplar aynı kalarak grup içindeki aktiviteler haftalık olarak değiştirilebilir (www.ohio-state.edu/gcartledge/urbaninitiative/peertutoring).

B. Çapraz Yaş Akran Aracılı Öğretim Yöntemi (Cross-age peer tutoring): Çapraz-yaş akran aracılı öğretim yöntemi, yaşça büyük olan öğrencinin yaşça küçük olan öğrenciye eğitim vermesidir. Çapraz yaş akran aracılı öğretimde, öğreten akran, öğrenen akrandan yaşça daha büyüktür. Genellikle aralarındaki yaş farkı, 2 ya da daha fazla olabilmektedir (www.ohio-state.edu/gcartledge/urbaninitiative/peertutoring).

C. Aynı Yaş Akran Aracılı Öğretim Yöntemi (Same-age peer tutoring): Bu öğretim yönteminde, öğreten ve öğrenen akran aynı yaştadır. Akran Aracılı Öğretim Yöntemi (Peer tutoring)" terimi çapraz yaş ve aynı yaş akran aracılı öğretim yöntemlerinin ikisini de kapsamaktadır (Gaustad, 1993). Akran aracılı öğretim yönteminde; öğreten akranın, öğretilmesi hedeflenen becerilerde eğitimi verecek bir başarıya sahip olması gerekmektedir. Düşük performansa sahip öğrenci için öğretim programı hazırlanır ve nasıl öğretilmesi gerektiği öğreten akran olarak seçilen öğrenciye kazandırılır. Sonrasında öğreten akran, bu öğretim programını akranına uygular (www.ohio-state.edu/gcartledge/urbaninitiative/peertutoring).

Akran aracılı öğretim yöntemi, farklı öğretim yöntemlerinin uygulama biçimlerine göre avantaj ve dezavantajlara sahiptir. Tüm sınıf akran aracılı öğretim yönteminin (classwide peer tutoring) avantajları, tüm öğrencilerin birbirlerine konuları aynı anda öğretmesi, bu yöntemle bir çok konunun öğretilmesi, öğretmen, aileler ve öğrencilerin bu öğretim yönteminden bir çok kazançlar elde etmesidir. Dezavantajı ise, öğrencilerin öğreten akran olabilmeleri için yetiştirilmesi, öğretim programının ve materyallerin hazırlanması için öğretmenin ayrı bir zamana ihtiyaç duymasıdır. Çapraz-yaş akran aracılı öğretim programının avantajı ise, çeşitli yetenekteki

öğrenciler için çeşitli konuların öğretiminde kullanılabilir olması, öğretan akranın yetiştirilmesi için çok az bir zamanın yeterli olmasıdır. Bunun nedeni de, yaşça büyük olan öğretan akranın öğretim yönteminin nasıl uygulanacağı hakkında daha önceden bilgi sahibi olmasıdır. Yüksek statü de model almayı kolaylaştırdığından, çapraz- yaş akran aracılı öğretim daha avantajlıdır (Gaustad, 1993). Çapraz yaş akran aracılı öğretim yönteminde, öğretan akranın akademik kazancı fazla olmayabilir ancak, yetişkin öğrencilerin akranları ile olan iletişimi ve kendilerine olan saygıları artmaktadır (Gaustad, 1993). Dezavantajı ise, öğretan akran yine yaşça büyük olduğundan, kendini öğretim oturumlarında çok rahat hissedemeyebilir. Aynı yaş akran aracılı öğretim yönteminde ise öğrenciler aynı yaşta oldukları için öğrenciler programı uygularken kendilerini rahat hissedebilir. Çeşitli konularda öğretim programı hazırlanabilir. Çocuklar, birbirlerine bilişsel olarak daha yakın oldukları için çocukların birbirlerine öğretmenlik yapmaları büyüklerin öğretmenlik yapmasına oranla daha avantajlıdır. Akranlar, materyale dikkatini toplama, iş yapma alışkanlıklarını düzenleme ve soru sorma konusunda daha etkin bir şekilde model olabilirler. Özellikle risk grubunda yer alan akranlar, aynı etnik ve sosyal geçmişten gelen akranlarını daha kolay model almaktadırlar (Gable, Arllen ve Hendrickson, 1995). Aynı yaş akran aracılı öğretim, okulun atmosferini de değiştirir, rekabetin yerini birbirine destek alır (Gaustad, 1993). Dezavantajı, öğretan akranın yetiştirilmesi için zamana ihtiyaç duyulmasıdır (www.ohiostate.edu/gcartledge/urbaninitiative/peertutoring). Akran aracılı öğretim yapılırken, aynı yaşta bulunan akranların akademik alanlarda öğretim yapması, yetişkinler tarafından yapılan akran aracılı öğretimden daha etkili olabilmektedir (Cohen ve Stover, 1981; Good ve Brophy, 1984). Good ve Brophy (1984)'e göre bunun nedeni; akranların, yetişkinlere oranla daha açık olması, yaptıkları eleştirileri ve kullandıkları yönergelerin daha net olması, materyallerin kullanımını daha iyi bilmeleri ve öğrenen akranlarla aynı yaş grubundan oldukları için seçtiği kelime ve örneklerin seviyelerine uygun olmasıdır (Rotatory, Schwenn ve Litton, 1994).

Akran aracılı öğretimin sonuçlarına bakıldığında, bu öğretim

yönteminin esas olarak öğrenen akarana bir çok yarar sağlamasının yanında öğrenciler ve öğretmenlerde olumlu etkiler oluşturduğu görülmektedir. Goodlad ve Hurst (1990) öğrencilerin öğretmenin sunduğu derste kazanacağı bilgi ve deneyim kadar bilgi ve deneyimi akran öğretimiyle de edinebileceklerini belirtmişlerdir (Sarı, 2002). İlk ve orta öğretimde, sosyal izolasyona uğramış, uyum problemleri olan öğrencilerin benzer durumdaki öğrencilerle ilişki içine girdikleri ve çoğunlukla okulu terk ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu risk grubu öğrenciler ile yapılan akran aracılı öğretimin, öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmada etkisi olmuştur. Bu bağlamda akran aracılı öğretim yöntemi, çocuklara okul sevgisi kazandırmada ve okula bağlama konusunda etkili olan bir öğretim yöntemidir (Dennison, 2000). Akran aracılı öğretim yöntemi, öğrenen akranın akademik beceriler kazanmasını, sosyal ve sınıf içi davranışlar ile akranları ile olan ilişkilerini olumlu yönde geliştirmesini sağlamaktadır (<http://education.utoledo.edu>). Pigott ve Heggie (1986)'ye göre akademik performans hedeflendiğinde, sınıftaki grup çalışmaları, geleneksel öğretim yöntemlerine göre, daha verimli olmakta ve grup elemanları arasındaki sosyal davranışlar da olumlu etkilenmektedir. Greenwood, Carta ve Hall (1988)'a göre akran aracılı öğretim yönteminde öğrenen akranın, sosyal ve akademik açıdan kazançlar elde ettiğini, bunun nedenini de akran aracılı öğretim yönteminin bireyin kendine olan güvenini artırması olarak açıklamışlardır (Fantuzzo, Polile, Grayson, 1990). Öğrenen akran eğer genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiş engelli olan bir öğrenci ise akran aracılı öğrenme yönteminin önemli bir avantajı, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına karşılık vermesidir. Öğretim programında kullanılacak materyaller, bireyselleştirilmiş eğitim planlarına göre hazırlanır ve öğrenciye gereksinim duyduğu öğretim verilir (Snell ve Brown, 2000). Bu yöntemle, kazandırılmak istenilen becerilerde defalarca pratik sağlanmakta ve pekiştireçlerde bol bol sunulmaktadır (McDonnell , Thorson, Allen ve Mathot-Buckner, 2000). Dolayısıyla, öğretim ortamı daha fazla öğrenci merkezli olmakta ve öğrenciler, kendi öğrendikleri bilgileri şekillendirmekte daha fazla rol almaktadırlar (Susan, 1994). Doğal ortamlarda da akranların birlikte olmaları sonucunda akran aracılı öğretim yöntemiyle kazanılan becerilerin genellenmesi kolaylaşır ve bu becerilerin

farklı ortamlarda kullanılması sağlanır (Gable, Arllen ve Hendrickson, 1995). Böylelikle kazanılan beceriler öğretim sonrasında da akıcılık kazanır (Kohler ve Greenwood, 1986; Fantuzzo, Polile, Grayson, 1990).

Akran aracılı öğretim yöntemi, öğreten akarana da yarar sağlayan bir yöntemidir. Osguthorpe ve Scruggs (1886), engelli olan ve olmayan akranların öğreten akran olarak hizmeti verdiği 26 araştırmayı gözden geçirmiş ve hem normal gelişim gösteren hem de engelli öğrencilerin akran öğretmenliğinden kazançlar elde ettiğini göstermişlerdir (Telescan, Slaton ve Stevens, 1996). Bazı programlarda engelli olan öğrenciler, basit beceri alanları için (örn, okuma, heceleme, matematik) öğreten akran olarak hizmet verebilirler. Burnette (1999), bu tür karşılıklı akran aracılı yöntemlerinin öğrencilerin öz saygılarını arttırdığını belirtmiştir. Öğreten akran olan normal gelişim gösteren öğrenci, engelli akranları için öğretmen kadar etkili bir öğreten olabilmektedir. Öğreten akran, engelli olan akranıyla kolaylıkla etkileşimi başlatır ve engelli olan akranına sosyal becerileri herhangi bir zorlukla karşılaşmadan öğretir (Saso ve Rude, 1987). Akran aracılı öğretim programı; öğreten akranın; tepki verme fırsatını arttırmaktadır, görevi tamamlama davranışını geliştirmektedir, doğru ve yanlış cevaplar için anında geri bildirim sağlamaktadır (Gieseke, Cartedge ve Gradner, 1993; Gardner, Cartledge, Seidl ve Woolsey, 2001). Akran aracılı öğretim sonrasında, öğreten akranın düşünme becerisi gelişir, öğrenci iletişim becerilerini ve çalışma alışkanlıklarını geliştirme fırsatını bulur. Öğrencinin becerileri geliştikçe de kendisine olan güveni de artar (Gaustad, 1993). Ayrıca, öğreten akran bu yöntemle pek çok sosyal kazanç elde etmekte, engelli olan akranlarını daha rahat kabullenip engelli olan akranları ile arkadaşlıklarını geliştirmektedir (Peck, Doralson ve Pezzoli, 1990; Mcdonnell , Thorson, Allen ve Mathot-Buckner, 2000). Akran aracılı öğretimin yapılmadığı zamanlarda da akranlar arasındaki etkileşim davranışları sürmektedir. Bu davranışların olması kaynaştırılmış okul ortamlarında olan engelli öğrenciler ve onların normal akranları açısından önemlidir. Karşılıklı kabulün olması çocuklar arasındaki bu kazançların artmasını sağlar ve kolaylaştırır (Gottlieb ve Gottlieb, 1987). Öğreten akran, akranlarına öğrettiği becerilerden kendisi

için akademik hedefleri geliştirir. Birçok araştırma, öğreten akranın ğretim oturumları sonucunda öğrenen akrandan daha fazla akademik hedef geliştirdiğini göstermiştir. Akran aracılı ğretim yöntemi, öğreten akranın da okula karşı olumlu tutumlarını, sorumluluk ve liderlik özelliklerini arttırır. ğreten akran, davranışlarında daha kontrollü olmaya başlar (www.ohio-state.edu/gcartledge/urbaninitiative/peertutoring). Akran aracılı ğretim, yetişkin öğrencilere de; bir hedef seçme, iletişim becerilerinin arttırılması, öğrenmeyi pekiştirme, öğrenme için motivasyonlarını ve benlik saygılarını arttırma konularında yarar sağlamaktadır. (Dueck, 1993; Goldgrab, 1992; Whitman, 1988, Burnette, 1999).

Akran aracılı ğretim yöntemi öğretmenlere de kazanç sağlamaktadır. Öğretmen, akran aracılı ğretim yöntemi uygulamalarında, ğretmen rolünden çıkar, sadece öğrencilerin ihtiyaç duyduğu anlarda sorularını cevaplamaya çalışır, stratejiler bulur ve hedefleri oluşturmada yardımcı olur (Goldgrab, 1992, Burnette, 1999). Dolayısıyla ğretmen sınıfında bu yöntemin uygulanmasına yer verdiğinde, ek bir zaman harcamadan ve herhangi bir program oluşturmadan öğrenciler arası etkileşimi gerçekleştirmiş olur. Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı büyük sınıflardaki yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere akademik becerileri öğretmede, öğretmene yardımcı olur (<http://education.uteledo.edu>).

Akran aracılı öğretimde, öğreten ve öğrenen akran herhangi bir hazırlık çalışması yapılmaksızın yan yana getirilirse yapılacak olan ğretim oturumlarının sonucunda herhangi bir kazanç elde edilemeyecektir. Etkili bir ğretim için, öğreten akranın eğitilmesi, materyallerin oluşturulması, ğretim programının hazırlanması ve hedeflerin konulması gerekmektedir. ğreten akran, yapılan tüm bu hazırlıkları iyice kavrayıp anlamalıdır. Akran aracılı ğretim programı sıklıkla programı hazırlayan tarafından değerlendirilmeli, hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı kontrol edilmeli, gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Uzun vadede akran aracılı programın başarılı olabilmesi için uygulanan program öğretmenler ve yöneticiler tarafından desteklenmeli, ebeveynler ve toplum bilgilendirilmelidir (Gaustad, 1993).

Miller, Barbetta ve Heron, (1994) akran aracılı öğretim programının basamaklarını şu şekilde göstermişlerdir:

1. Öğretim içeriğinin seçilmesi,
2. Öğreten akranın yetiştirilmesi,
 - Akran aracılı öğretim programı hakkında bilgilendirme,
 - Öğreten ve öğrenen akranları belirleme, çiftleri oluşturma, öğrencileri değerlendirme ve listeleme,
 - Öğreten akran yetiştirme programı basamaklarını uygulama: Beceriye gösterme, beceriye model olma, grupla rol oynama, öğrenci çiftlerinin rol oynamaları, grup içi pratiklerin yapılması,
3. Öğretimin planlanması,
 - Öğretim programı zamanlarının belirlenmesi (programın hangi gün ve saatlerde yapılacağını açıklanması),
 - Bütünüyle öğretimin planlanması (öğretim oturumlarının oluşturulması ve öğretim sonrasında ulaşılmak istenilen hedeflerin belirlenmesi, öğretim materyallerinin hazırlanması),
 - Öğretmen rollünün belirlenmesi (öğrenci gözleminde bulunma, öğrenciye yardım edeceği anları kararlaştırma, programı aralıklarla değerlendirme ve gerekli düzenlemeleri yapma),
4. Programın uygulanması,
 - Uygulama öncesi öğrencileri değerlendirme,
 - Öğreten ve öğrenen akran çiftlerini bir araya getirme,
 - Uygulama,
 - Uygulama sonrası değerlendirme,
 - Programı gözden geçirme ve eksiklikleri tamamlama,
5. Etkililiğin değerlendirilmesi,
 - Öğretim programının güvenilir bir biçimde uygulanıp uygulanmadığının değerlendirilmesi- Öğreten akranın, öğretim programının basamaklarını izleyerek uygulayıp uygulamadığının belirlenmesi (kontrol çizelgeleri ile değerlendirilir),

- Öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesi: Öğrencilerin öğrendiklerinin değerlendirilmesi (Günlük testler, sınavlar ve kontrol çizelgeleri ile değerlendirilir),
- Öğretmen, öğreten ve öğrenen akranın programdan memnuniyetinin belirlenmesi (www.ohio-state.edu/gcartledge/urbaninitiative/peertutoring).

Öğretmenler, sınıflarında akran aracılı öğretim programı düzenlerken öncelikle sınıfı akran aracılı öğretimi ve akran çiftlerini destekleyecek şekilde düzenlemelidirler. Akran çiftlerini oluşturduktan sonra, öğreten akranın eğitimine geçmelidirler. Bu amaç için öğretim materyali hazırlamalı ve pekiştireçler belirlenmelidir. Akran aracılı programın uygulanmasının ardından, programın etkililiği ve öğreten akran tarafından içeriğine uygun gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği değerlendirilmelidir (Telescan, Slaton ve Stevens, 1996). Hazırlanan programın içeriği ne olursa olsun öğretmen, programda akranlar arası etkileşimi geliştiren etkinliklere yer vermelidir. Eğer, öğrenen akran engelli ise öğreten akranın öğrenen akranın engel türünün temel karakteristik özelliklerin neler olduğu konusunda da bilgi verilmelidir (Simpson, Myles, Sasso ve Kamps, 1997).

Akran aracılı öğretimde öğreten akranın belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken bazı özellikler vardır. Öğreten akranın; güvenilir, işbirlikçi bir tutuma sahip, diğerleriyle ilgilenme özelliğine sahip, yargısal ifadelerden kaçınan, öğrencinin verilen bir görev üzerinde çalışmasını sağlayan, gerekli pekiştirmeyi yapan, anlayışlı, açık ve net davranışlar geliştiren, ilgi ve istek gösteren, uygun sorular soran bir kişi olmalıdır (Simpson, Myles, Sasso ve Kamps, 1997). Öğreten ve öğrenen akran arasındaki ilişki olumlu olmalı, işbirliği içinde çalışmaya yatkın ve bireysel farklılıkları azaltıcı yönde olmalıdır. Campell ve Campell (1995), öğreten akran seçiminde; öğrenciye öğrenme yeteneklerindeki bireysel farklılıklar hakkında bilgi verilmesi gerektiği, akranlar arası farklılıkların uygun bir biçimde anlatıldığı açıklayıcı bir programın hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Akran aracılı öğretim programı, farklı yaş düzeyinde, farklı yeteneklerde ve farklı sosyo-ekonomik

düzeyde olan öğrenciler arasında olumlu etkileşimi kuran ve öğrenciler arasındaki farklılıkları en az düzeye indirgeyen bir program olması gerekmektedir (Snell ve Janney, 2000).

Öğreten akranın yetiştirilmesi sürecinde öğrenciye öğretim sırasında neler yapması gerektiği açıklanır. Bu süreç içinde; öğretimde kullanılacak olan materyaller ve araçlar, öğrencinin ve akranın görevleri, yönergelerin veriliş biçimi, öğrenen akarana verilecek yardımların veriliş biçimi, öğrenen akranın sergilediği uygun olmayan davranışlarla başa çıkma konularında bilgi verilir. Öğreten akranın kullanacağı yönergelerin kısa ve açık olarak ifade edilmesi gerektiği öğretilmelidir (Örneğin; “bu kelimeyi oku.”, “Buraya dikkat et.”, vb). Ayrıca uygun davranışların neler olabileceği, bu davranışlar olduktan sonra ödüllendirmenin nasıl olacağı konusunda bilgi verilir. Öğretmenler, öğrenen ve öğrenen akranlara sorumluluklarını içeren rollerini bildirmelidir. Akran aracılı öğretimde; öğretmen, öğrenen ve öğrenen akranın yaptığı etkinliklerden sorumludur. Öğretmenler, öğrenen ve yardımcı akran okuldaki programa bağlı olarak her oturuma devam etmelidir, öğrenen akranın öğrenen akarana model olması ve dostça hareket etmesi gerekmektedir. Sosyal becerileri yetersiz olan öğrencilerin akranlarını taklit etmesi için iyi bir modele ve davranışların uygun bir biçimde idare edilebilmesine ihtiyaçları vardır. Öğreten ve öğrenen akranlar öğretim öncesinde çalışmalı, sonra belirlenen etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Öğreten akranın yetiştirilme süreci yaklaşık 30 dakika sürer. İlk 10 dakikada, öğretmen öğrenen akranın rolünü alır ve öğretim sürecinde dikkat edilecek basamakları öğrenen akarana anlatır. Sonraki 10 dakika öğrenen akran, öğretici olarak kendisine öğretilenleri öğretmenine anlatır, son 10 dakikada ise takım ve bireysel hedefler tartışılır (Simpson, Myles, Sasso ve Kamps, 1997).

Cambell ve Cambell (1995), öğrenen akranın yetiştirilme sürecini beş basamakta açıklamışlardır. Bunlar, model olma, rehberli uygulamalar, yönlendirilmiş uygulamalar, öğretim, değerlendirme basamaklarıdır.

1) Model Olma: Öğretmen, öğrenen akranın öğretim sürecinde izleyeceği aşamalara model olur. Bu basamakta, öğrenen akran rolündeki öğretmen, öğrenen akran rolündeki öğrenen akranla öğretimi gerçekleştirir. Öğretmen öğretim sürecinde neler yapılması gerektiğine model olduktan sonra akranların kendi aralarında rol oynamaları için iki öğrenciyi seçer. Öğrencilerin yaptıkları öğretmen tarafından gözlenir ve geri dönüt verilir. Sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenen akran olarak yetiştirilmesi sağlanır. Bu süreç esnasında öğretmen, sınıf içinde dolaşır ve öğrencilerin performansını izler. Genellikle öğrenme süreçleri, bir kaç öğretim oturumunda tamamlanır. Ancak, küçük yaştaki çocukların öğrenen akran olarak yetiştirilmesinde daha çok zamana gereksinim duyulmaktadır.

2) Rehberli uygulamalar: Öğrenen akran öğretimde izleyeceği aşamaları öğretmene anlatır, üstlendiği rolü oynar. Bu sırada öğretmen, öğrenen akranın yaptıklarına geri dönüt verir.

3) Yönlendirilmiş uygulamalar: Öğrenen akran sınıf arkadaşlarıyla birlikte öğretimde izleyeceği basamakları rol oynar. Öğretmen gözlemde bulunur ve gerekli geri dönütü verir. Yönlendirilmiş uygulamaların rehberli uygulamalardan farkı, öğrenen akranın öğretimde izleyeceği basamakları tek başına öğretmene göstermesi yerine sınıf arkadaşlarıyla rol oynamasıdır.

4) Öğretim: Öğrenen akran, öğrenen akran olarak belirlenen arkadaşına öğretim yapar. Oturum boyunca öğretmen, öğrenen ve öğrenen akranı gözlemler ve geri dönütü sağlar. Öğretmenin davranışları sadece akranı desteklemek için yapılan gözlemlerden oluşur. Simpson, Myles, Sasso ve Kamps, (1997)'a göre öğretim oturumları, yaklaşık 30 dakikalık zamanlarda en az haftada üç gün olarak planlanmalıdır. Oturumlarda her iki tarafında birbiriyle iletişimi ve serbest oyun etkileşimi de sağlanır. Öğretim ortamları iletişim becerilerini geliştirmeyi sağlayıcı şekilde düzenlenmelidir.

5) Değerlendirme: Öğretmen, akran aracılı öğretim oturumlarını gözler. Öğreten ve öğrenen akran çiftlerini ya da öğretim materyallerini öğretimin daha etkili olabilmesi için değiştirebilir ya da tekrar düzenleyebilir.

Öğrencilerin birbirlerine öğretmenlik yaparken hangi yöntemi kullanacağına öğretmen karar verir. Öğreten akran; tepkilere sıkça fırsat sağlamayı, anında geri bildirim ve sonuçlar vermeyi, yanlış cevaplara düzeltici cevaplar vermeyi ve karar vermek için veri toplamayı uygun şekilde kullanabilecek düzeyde eğitilmelidir.

Akran aracılı öğretim yöntemi, hazırlanmış olan sosyal etkileşim ve müfredat programında yapılacak çok az bir düzenlemeyle uygulanabilir. Akranın öğretmen olarak kullanıldığı bu yaklaşımda öğrenen ve öğrenen akranın özellikleri ve gereksinimleri programın oluşturulmasında göz önüne alınmalıdır (Snell ve Janney, 2000).

Greenwood ve ark. (1988), başarılı bir akran aracılı öğretim için bazı noktalara dikkat edilmesi gerektiğini açıklamışlardır. Bunlar; a) öğrenen ve öğrenen akranı seçerken ve eşleştirirken akademik açıdan güçlüklerin ve zayıflıkların yanı sıra öğrencilerin kişisel özelliklerini de dikkate almak, b) öğrenen akranın başarılı bir öğretimi yapmasını sağlamak için sistemli bir öğretim programı hazırlamak, c) kullanılacak materyallerin yanı sıra öğretim içeriğini de seçmek ve açık bir şekilde tanımlamak, d) öğretim oturumlarının yeterli sıklıkta ve uzunlukta yapmak, e) sınıf öğretmenin öğretilen konuyu iyi bilmesi, f) öğrenen akranın öğretim yöntemini güvenilir bir şekilde uygulaması için akran yetiştirme sürecine yer vermek ve akranı eğitmek, g) akran öğretimini destekleyecek bir sınıf ortamı sağlamak ve h) öğrencilerin ilerlemesinin yanı sıra öğretimin doğru uygulanmasından emin olmak için hem öğretim süreci hem de akran tepkilerini değerlendirmeye yer vermektir. Bütün bu önemli noktalar göz önünde bulundurularak hazırlanan akran aracılı öğretim programıyla öğrencilere ve yetişkinlere akademik ve sosyal beceriler öğretmekte ve akran aracılı öğretim programı bireyselleştirilmiş bir içeriğe

sahipse, bu program, öğretmenin sunduğu dersten daha etkili bir öğretim sağlamaktadır (Telescan, Slaton ve Stevens, 1996).

2. 4. İlgili Araştırmalar

2. 4. 1. Akran Aracılı Öğretim Yöntemi ile Engelli Çocukların Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar

Alanyazında, zihin engelli, otistik ve yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylere çeşitli sosyal becerileri kazandırmak amacıyla çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, akran aracılı öğretimin hedeflenen becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Kamps ve ark. (1982), otistik çocukların sosyal etkileşimlerinin akran aracılı öğretimle artırıldığını bildirirken, Goldstein ve diğ. (1992), normal gelişim gösteren çocukların, otistik özelliği olan akranlarının oyun etkinliklerine katılmalarını arttırmak için bazı etkinlikler hazırlamışlardır. Bu etkinliklerde rol alma, etkinlik hakkında yorum yapma ve akran iletişimini gerçekleştirmeye yardımcı olabilecek; bilgi isteme, uygun tepki verme davranışlarının öğretimi yer almıştır. Beş normal gelişim gösteren ve beş otistik özelliği olan çocuklar araştırmaya katılmıştır. Oyun etkinlikleri süresince, öğreten akran hazırlanan programı uygularken öğretmen, gerekli hatırlatmalarda bulunmuş, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmaları için onları teşvik etmiştir. Araştırmanın sonucunda, beş öğrenciden dördünün oyun etkinlikleri sırasındaki etkileşimleri artmıştır (Akt. Gottlieb ve Gottlieb, 1987).

Lausey ve Heflin (2000), “Arkadaş Sistem (Buddy System) Yaklaşımını” kullandıkları bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarına otuz kişilik bütün bir sınıf katılmıştır. Arkadaş Sistemi (Buddy System) yaklaşımında, sınıfta her gün bir öğrenci öğreten akran olarak görevlendirilmiştir. Araştırmacı, üzerinde öğrenci çiftlerinin isimleri yazılı olan kartlar hazırlamıştır. Her gün bir öğrencinin farklı akran ile arkadaşlık

yapabilmesi için sistematik olarak kartlar değiştirilmiştir. Öğrencilere “arkadaşlık zamanı” denildiğinde, onlar kartlardan oluşan şemaları kontrol etmişlerdir. Öğrenciler, o gün için arkadaşlarının kim olacağı, hangi sınıf arkadaşının ismi ile eşleştiğini anlamak için şemalara bakmışlar ve kendi isimlerini aramışlardır. Öğretim sırasında ve serbest etkinliklerde öğrencilerin arkadaşları ile eşleşerek, onlarla çalışmaları, oynamaları ve etkileşime girmeleri istenmiştir. Araştırma ABAB desenine göre düzenlenmiş ve araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, arkadaş sistem yaklaşımının, otistik olan ve olmayan öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimin artırılmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Garfinkle ve Schwartz (2002), otistik öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarını taklit edip edemediklerini belirlemek ve akranlar arasındaki etkileşimi değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmaya anasınıfına devam eden üç otistik ve bir normal gelişim gösteren çocuk katılmıştır. Çocuklar iki ayrı kaynaştırma sınıfındaki etkinliklere katılmışlardır. Çoklu yoklama modeline göre desenlenen çalışmada 15 dakikalık etkinliklerde çocukların akranlarını ne derecede taklit ettikleri belirlenmiştir. Sonuçta, kaynaştırma ortamlarında bulunan çocukların katıldıkları serbest oyun etkinliklerinin akran taklidini yapma becerisini arttırdığı görülmüştür. Bu çalışma, otistik çocukların normal akranlarıyla sosyal etkileşimde bulunma derecelerinde artış olduğu da belirlenmiştir.

Kamps , Potucek , Lopez , Kravits ve Kemmerer (1997), üç otistik çocukta akran etkileşiminin etkilerini izlemek ve sosyal etkileşimi ödüllendirmeye arttırmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bunun için bireyselleştirilmiş akran aracılı sosyal beceri öğretim programı hazırlamışlardır. Programda iki etkinlik, normal akranların yetiştirilmesi sürecinde, dört etkinlikte akran aracılı öğretim programında uygulanmıştır. Öğretim programları, akranların seçilmesi, öğretene akranın eğitilmesi, 10-20 dakikalık zaman süresinde etkinliklerin uygulanması, etkinliklerde hikayelerden yararlanma, akran etkileşimi ve öğretim oturumları için etkili pekiştiricilerin kullanımı ve öğrencinin geri bildirimi verme basamaklarından

oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda otistik öğrencilerin normal akranlarıyla etkileşimlerinin arttığı ve iki öğrenci için yapılan genelleme oturumlarında sosyal etkileşimin farklı ortamlar ve durumlarda da devam ettiği belirlenmiştir.

Kamps ve diğ. (2002), otistik öğrencilerin dersteki etkinliklere katılmada akran yardımının etkisini ve kullanılacak olan akran aracılı öğretim programının, akranlar için sağlayacağı sosyal yararları incelemişlerdir. Akran aracılı öğretim programı uygulanmış ve öğretim sonrası kazanılan becerilerin farklı ortamlarda genellenip genellenmediğine bakılmıştır. Araştırmaya otistik özelliği olan beş öğrenci ile normal gelişim gösteren elli bir öğrenci katılmıştır. Normal akranların eğitilmesi sürecinde Delquadri, Greenwood ve Carta (1997) tarafından geliştirilen akran aracılı öğretim el kitabından yararlanılmıştır. Ayrıca normal akranlar, grup içerisinde sorumluluk alma ve sosyal becerileri kazandırma konularında eğitilmişlerdir. Tek denekli araştırma desenlerinden dönüşümlü uygulamalar modelinin kullanıldığı araştırmanın sonucunda, otistik öğrencilerin sosyal etkileşim ve derse katılma sürelerinin arttığı ve öğrenilen bu becerilerin farklı ortamlarda da genelleyebildikleri görülmüştür.

Ostrosky ve Kaiser (1995), ilkokula devam eden altı normal gelişim gösteren öğrenci ile üç engelli öğrencinin akran aracılı eğitimle sosyal iletişimlerini geliştirmek için bir program hazırlamışlardır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeline göre düzenlenen araştırmada, normal gelişim gösteren akranlar, engelli akranlarına model olma, yardım etme, beceriyi tanıtmaya ve doğru yanıt verme sürecini izleyerek akran aracılı öğretim programını uygulamışlardır. Programın sonucunda engelli öğrencilerin normal akranlarını doğrudan etkileşime geçme ve akranlarının başlattığı etkileşime yanıt verme becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir. Engelli olan ve olmayan akranların oyun zamanlarında birbirleriyle geçirdikleri sosyal etkileşim sürelerinde de artışlar olmuştur.

Kamps ve diğ. (1997), hikaye oluşturma, iletişim kitaplarından yararlanma, etkinlikler hazırlama ve yazılı ipucu kartı kullanma tekniklerinin yer aldığı akran aracılı öğretim programlarının, çocukların sosyal becerilerini arttırmada etkili olduğuna dikkati çekmişlerdir.

Ağır derecede zihin engelli olan öğrenciler için de hazırlanan akran aracılı öğretim programları, engelli öğrencilere hedeflenen becerilerin kazandırılmasında etkili olmaktadır. Ancak, ağır derecede zihin engelli öğrencilerin “**öğreten akran**” olarak rol aldığı öğretim programlarına çok fazla yer verilememektedir. Çünkü ağır derecede zihin engelli öğrencilerin akademik ve dil becerileri, normal gelişim gösteren akranlarına öğretim yapacak düzeyde yeterli değildir. Sınırlı sayıda yapılan ağır derecede zihin engeli öğrenciler için akran aracılı öğretim programı araştırmalarında seçilen ortamlar da ayrı özel eğitim sınıflarıdır (Akt. Mcdonnell, Thorson, Allen ve Mathot-Buckner, 2000).

Staub ve Hunt (1993), lise öğrencisi olan dört normal gencin ağır derecede zihin engelli olan öğrencilere sosyal etkileşimi başlatma ve sürdürme becerisini öğretmeleri amacıyla bir program hazırlamışlardır. Programın sonucunda, zihin engelli öğrencilerin sosyal etkileşimi başlatma ve sürdürme becerilerini kazandıkları ve normal öğrencilerle kurdukları etkileşim süresinin arttığı gözlenmiştir.

Mathur ve Rutherford (1991)’un yaptıkları çalışmada, davranış problemleri olan çocukların problem davranışlarını ortadan kaldırmak ve sosyal becerilerini geliştirmede akran aracılı öğretim yönteminin etkisini incelemişlerdir. Bunun için de, akran aracılı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı deneysel ve nitel araştırmalardan oluşan yirmi bir makaleyi meta analiziyle incelemişlerdir. Sonuçta, akran aracılı öğretim yönteminin problem davranışları ortadan kaldırma ve olumlu davranışları arttırmada etkili olduğunu, kazandırılmak istenilen sosyal becerilerin öğrenciler tarafından edinildiğini belirlemişlerdir. Marthur ve Rutherford’a göre, akran aracılı

öğretim yöntemi, genel eğitimde başarıyı arttırmada katkısı olan bir yöntemdir.

Gumpel ve Frank (1999), çapraz yaş akran aracılı öğretim yöntemiyle sosyal beceri öğretimi yapmış, çalışmaya toplam dört öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden ikisi 6. sınıfta, ikisi de ana sınıfına devam etmektedir. Öğrencilerin ortak özelliği sosyal açıdan reddedilmiş olmalarıdır. Hazırlanan programda yaşça büyük erkek öğrenciler, küçük yaştaki öğrencilere sosyal becerilerden “konuşmayı başlatma ve sürdürme” becerilerinin öğretimini yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, çalışmaya katılan dört öğrencinin de sosyal etkileşim sıklığı ve süresi artmıştır. Öğretim programının sonlandırılmasının ardından beş hafta sonra yapılan izleme çalışmasında da öğretilen becerilerin kalıcı olduğu görülmüştür.

Ball (1996), akran aracılı öğretim yöntemiyle 8 otistik çocuğa sosyal becerileri kazandırmayı planlamış, normal gelişim gösteren 8 akarana; okul müfredatı, hazırlanan bireyselleştirilmiş sosyal beceri öğretim programını amaçları ve programın basamakları öğretilmiştir. Öğretim programında; otistik çocuklar ile normal gelişim gösteren akranlarının etkileşimlerini arttırmak için grup etkinlikleri, sosyal beceri öğretim basamakları ve küçük grup etkinliklerinin uygulanışı yer almaktadır. Göz kontağı kurma, organize edilmiş oyun becerileri, sırasıyla rollerin oynanması ve rolleri değiştirme, sözel olan ve olmayan cevapların geliştirilmesi olarak belirlenen sosyal becerilerin öğretimi, kaynaştırma sınıflarındaki otistik öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle olan etkileşimlerini arttırdığı bulunmuştur. Normal gelişim gösteren öğrencilerin de ifade edici dil becerilerinde ve kendilerine olan güvenlerinde artış olmuştur.

McDonnel, Mathot-Buckner, Thorson, Fister (2001), genel bir küçük lisede ağır ve orta düzeyde yetersizliği olan 3 öğrencinin verilen görevi tamamlama ve rekabet davranışlarını geliştirmede tüm sınıf akran aracılı öğretiminin etkisini değerlendirmek için bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden becerilerarası çoklu

yoklama modelini kullanmıştır. Araştırma bulgularında, yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda akademik sorumluluğun sağlandığı ve uygun rekabet davranışların geliştirildiği görülmüştür.

2. 4. 2. Akran Aracılı Öğretim Yöntemi ile Engelli Çocukların Akademik Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar

Alanyazında zihin engelli öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında akran aracılı öğretim yönteminin etkili olduğunu inceleyen çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir (Barbetta, Miller ve Peters, 1991; Kamps, Barbetta, Leonard ve Delquadri, 1994; Kamps, Dugan, Potucek, Collins, 1999; Maheady, Sacca ve Harper, 1988; McDonnell , Thorson , Allen , Mathot-Buckner, 2000; Mortweet ve ark. 1999; Nugent 2001; Sideridis ve diğ., 1997; Top ve Osguthorpe, 1987).

Kamps, Dugan, Potucek, Collins (1999), otistik özelliği olan öğrenciler ile onların 4. sınıftaki normal gelişim gösteren akranlarından oluşan bir çalışma grubunda akran aracılı öğretim programı uygulamışlardır. Bu çalışmada normal öğrencilerin öğreten akran rolünü yeterli düzeyde kazandırmak, otistik çocuklara kelime öğretmede programın etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. Normal öğrenciler, otistik özelliği olan akranlarına kelime öğretimi yapmışlardır. Araştırmada veriler, ön test- son test uygulaması yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya çalışma grubuna ek olarak kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma verileri, bir hafta boyunca serbest oyun etkinliklerinde toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kontrol grubu öğrencilerine oranla çalışma grubunda yer alan otistik öğrencilerin kelimeleri tanıma ve sosyal etkileşimde bulunma düzeylerinde artış görülmüştür. Çalışmada, akran aracılı öğretim basamaklarının öğreten akran tarafından başarı ile uygulandığı belirlenmiştir. Bir yıl sonra yapılan izleme çalışmalarında kazanılan becerilerin kalıcı olduğu belirlenmiştir.

McDonnell, Thorson, Allen, Mathot-Buckner (2000), ağır derecede zihin engelli olan üç öğrenci ve onların normal gelişim gösteren üç sınıf

arkadaşı ile akran aracılı öğretim yönteminin kullanıldığı bir çalışma yapmışlardır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin, zihin engelliğe sahip akranlarına kelime heceleme becerisini öğretmede etkili olup olmadığını değerlendirmek için tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modelini kullanmışlardır. Öğretim oturumları haftada iki kez ve 20 dakikalık sürelerde gerçekleştirilmiştir. Akran aracılı öğretim oturumlarında, öğrencilerden her biri kelimeleri hecelemiş hecelenen kelimeleri göstermiş ve heceleyene geri bildirimde bulunulmuştur. Daha sonra öğreten akran ve öğrenen akranların rolleri değiştirilmiştir. Roller, ağır derecede zihin engelli öğrencilerin akademik ve dil becerilerine göre uyarlanmıştır. Hecelenenin doğruluğu, haftalık heceleme testleri ile değerlendirilmiştir. Haftalık heceleme testlerinin sonucunda, eşli öğrenmenin ağır derecede zihin engelli olan öğrencilerin kelimeleri heceleme doğruluğunu arttırdığı, bunun yanı sıra normal akranlarının heceleme becerilerin olumsuz yönde değişikliğe uğramadığı belirlenmiştir.

Sideridis ve diğ. (1997), tüm sınıfta akran aracılı öğretiminin (classwide peer tutoring, CWPT) normal gelişim gösteren üç öğrenci ve üç hafif düzeyde zihin engelli öğrencinin heceleme performanslarını ve birbirleriyle olan sosyal etkileşimlerini arttırmadaki etkisini araştırmışlardır. Öğrencilerin heceleme performansları haftalık olarak ön test-son test uygulanarak değerlendirilmiştir. Sosyal etkileşimleri ise Deneysel Araştırmalar için Çoklu Seçenekli Gözlem Sistemi (Multiple option observation system for experimental studies, M.O.O.S.E.S.) ile değerlendirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden ABAB modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda bütün öğrencilerin heceleme performanslarında ve sosyal etkileşim sürelerindeki artış meydana gelmiştir. Hafif derecede zihin engelli öğrencilerin heceleme doğrulukları ile normal gelişim gösteren akranların heceleme doğrulukları hemen hemen aynı düzeye ulaşmıştır.

Mortweet ve ark. (2001), bu araştırmada, kaynaştırılmış sınıf ortamlarında uygulanan tüm sınıf akran aracılı öğretim yönteminin (classwide

peer tutoring, CWPT), zihin engelli öğrencilerin heceleme becerilerini kazanmasında etkisini araştırmışlardır. Araştırmada, dört zihin engelli öğrenci uygulama süresince iki kaynaştırma sınıfına yerleştirilmiştir. Öğretim oturumları haftada 4 kez ve 20 dakikalık sürelerle öğretmen tarafından hazırlanan heceleme listeleri kullanılarak yapılmıştır. Öğrenci çiftleri rastlantısal olarak belirlenmiş ancak, çiftlerden her ikisi de zihin engelli öğrenci ise yöntem tam anlamıyla gerçekleştirilemeyeceğinden çiftler değiştirilmiştir. 20 dakikalık öğretim oturumlarında her bir öğrenci 10 dakika öğreten akran, 10 dakika öğrenen akran olunmuştur. Öğretim oturumları bir sınıfta 11, diğer sınıfta 6 hafta sürmüştür. Haftalık ön test-son test uygulamasıyla programın etkisi değerlendirilmiştir. Elde edilen bulguların sonucunda normal öğrenciler ve onların zihin engelli akranları arasındaki etkileşim süresi artmış, zihin engelli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin her ikisinin de doğru heceleme oranında artış olduğu görülmüş, tüm sınıf akran aracılı öğretim yönteminin, heceleme performanslarını arttırmada etkili bir öğretim yöntemi olduğu vurgulanmıştır.

Nugent (2001), yaptığı bir araştırmada, İrlanda'da bir özel eğitim okulunda yaşları 8-18 arasında olan orta düzeyde öğrenme yetersizliğine sahip öğrencilere, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çapraz-yaş akran aracılı öğretim programı uygulamıştır. Ön test- son test uygulaması sonucunda elde edilen veriler okuma becerilerinde hem öğreten hem de öğrenen aklanda ilerlemeler olduğunu göstermiştir. Bunun yanında her iki çiftin kendine olan güvenlerinde ve okula olan tutumlarında olumlu artış olduğu da belirlenmiştir.

Barbetta, Miller ve Peters'in (1991), yaptıkları araştırmanın amacı, çapraz-yaş akran aracılı öğretim programının etkililiğini incelemektir. Çapraz yaş akran öğretimi, gösterilen kelimeleri tanıma, öğrenme, genellemelerde bulunma ve sürdürme konularında yapılmıştır. Bu çalışma boyunca öğreten akranların öğretim programını uygulamadaki performansı, öğretmen ve öğrencilerin bu öğretimi nasıl algıladıkları da değerlendirilmiştir. Zihin engelli öğrencilerin kelimeleri tanıması, cümlelerdeki kelimeleri okuma düzeyi ile

öğreten akran, öğrenen akran ve uygulamayı yapan öğretmenin akran aracılı öğretime yönelik algıları belirlenmiştir. Sonuçta, zihin engelli öğrencilerin gösterilen kelimeleri öğrendikleri, öğreten akranın programı başarı ile uyguladığı, öğreten akranın ve öğretmenin uygulanan programdan memnun oldukları belirlenmiştir.

Maheady, Sacca ve Harper (1988) engelli olan on dört, engelli olmayan otuz altı öğrenciye tüm sınıf akran aracılı öğretim yöntemiyle okuma becerileri kazandırmayı hedeflemişlerdir. Programa katılan öğrenciler arasından tesadüfi atamayla öğreten ve öğrenen akran çiftleri oluşturulmuştur. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Akran aracılı öğretim programının uygulanmasının ardından öğretmen, bu çiftleri test uygulayarak değerlendirmiş, başarılı çiftleri ödüllendirmiştir. Araştırmanın bulguları engelli olan ve olmayan öğrencilerin okuma becerilerinin arttığı görülmüştür.

Kamps, Barbetto, Leonard ve Delquadri (1994)'nin normal sınıfta yer alan beş otistik öğrencinin okuma becerilerini arttırmak için tüm sınıf akran aracılı öğretim yöntemi uygulanmıştır. Hazırlanan öğretim programı, otistik öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlarının okuduğunu anlama ve okuma akıcılığı becerilerini kazanmalarına yönelik 30 dakikalık öğretim oturumlarından oluşmuştur. Elde edilen bulgulara göre, hem otistik öğrenciler hem de normal gelişim gösteren akranların okuduğunu anlama ve okuma akıcılığı becerilerinde artış gerçekleşmiştir. Ayrıca, akran aracılı öğretim programının sonucunda, serbest zamanlarda akranlar arası sosyal etkileşim süreleri de artmıştır

Top ve Osguthorpe (1987), 6. sınıfa devam eden otuz öğrenme yetersizliği ya da davranış problemi olan ve seksen iki engelli olmayan öğrenciye akran aracılı öğretim yöntemiyle okuma becerileri kazandırmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin akademik, konuşma ve okuma becerilerinde ilerleme olduğu gözlenmiştir.

Brady (1997), okulöncesi programda yer alan dört normal gelişim gösteren öğrencinin, dört engelli akranına hedeflenen akademik becerileri, akranlar arasındaki sosyal etkileşimlerin sıklığını arttırmayı öğretmesi amacıyla akran aracılı öğretim programı hazırlamıştır. Akademik beceriler olarak, nesne resimleri ve bu nesne resimlerinin yazılı bulunduğu resimli kartları kullanılmıştır. Akran aracılı öğretim yönteminde akranlar eşli olarak çalışmışlardır. Öğretim oturumlarında; hazırlanan kutulardan öğreten akranın resimli kartı çıkarması, öğrenen akrandan bu resmin ismi bulunan kartı diğer kartlar arasından göstermesi, ismi belirlenen resimli kartları türlerine göre sınıflandırması istenmiştir. Programın etkililiği tek denekli araştırma desenlerinden çoklu yoklama modeline göre yapılmış, bulgular çalışmaya katılan öğrencilerin akademik becerileri kazandıklarını ve birbirleriyle kurdukları sosyal etkileşimin arttığını göstermiştir.

Alanyazında, engelli olmayan ancak alt sosyo ekonomik düzeyde olan ve akademik başarısı düşük olan öğrencilere matematik ve okuma becerilerini öğretmek amacıyla akran aracılı öğretim yöntemiyle yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür (Brady, 1997; Garder ve diğ., 2001; Fantuzzo, Polile, Grayson, 1990; Whelldall ve Colmar, 1990; Whelldall ve Mettem, 1985).

Garder ve diğ. (2001), yaptıkları araştırmada, ilkokula devam eden öğrencilerin matematik dersinde çarpma işlemini gerektiren problemleri doğru olarak cevaplama becerisini geliştirmek için eşli akran aracılı öğretim yöntemi kullanmışlardır. Araştırmaya matematik dersinde düşük performansla sahip, kentte yaşayan, sosyo- ekonomik düzeyi düşük on çocuk ile o çocukların normal akranları katılmıştır. Eşli olarak yapılan akran aracılı öğretim tüm sınıfı kapsayan bir etkinlik olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrencinin sırasıyla öğreten ve öğrenen akran rollerini oynamaları sağlanmıştır. Öğretim oturumlarında öğrenciler öğretmen tarafından hazırlanan çarpma işlemi olan problemlerin yazıldığı kartları kullanmışlardır. Öğrenciler problemlerin cevaplarını kartların arkasına yazmışlar, doğru cevapların karşılığında öğreten akran tarafından ödüllendirilmişlerdir. Yanlış cevapta ise, öğreten

akran problemi çözmüş, öğrenen akrandan tekrarlamasını istemiştir. İki dakika süren matematik testlerinden oluşan ön test- son test uygulanarak başarı değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, çalışmaya katılan tüm öğrencilerin çarpma işlemini gerektiren problemleri doğru olarak cevaplamalarında artış olduğu belirlenmiştir.

Fantuzzo, Polile, Grayson (1990), alt sosyo ekonomik düzeyde bulunan, normal okul başarıları sınıf ortalamasının altında olan on iki ilkokul öğrencisinin matematik becerilerindeki performanslarını arttırmak için akran aracılı öğretim yöntemini kullanmışlardır. Araştırma 3 farklı ilkokulda yapılmış, araştırma için deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Öğrencilerin matematik derslerindeki başarı düzeyleri kendilerine verilen değerlendirme problemleri ile ölçülmüştür. Ön test- son test ile ölçülen değerlendirme sonuçlarına göre, akran aracılı öğretiminin uygulandığı öğrencilerin matematik derslerindeki performanslarında kontrol grubu öğrencilerine oranla artışlar olmuştur. Araştırmada yapılan izleme çalışmalarında, kazanılan becerilerin kalıcı olduğu görülmüştür.

Whelldall ve Colmar (1990), akran aracılı öğretim programında yanılsız öğretim yöntemlerinden sabit bekleme süreli öğretimi kullanarak okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu öğretim sürecinde bir normal gelişim gösteren bir de okuma becerilerinde yetersizliği olan öğrenci ile çalışılmıştır. Bu yöntemin hem öğreten hem de öğrenen akran için uygulama öncesi, uygulama esnası ve uygulama sonrasında okuma becerilerinde etkili olduğu ölçülmüştür. Ayrıca akran aracılı öğretim programında sabit bekleme süreli öğretim kullanılmasının programın etkililiğini arttırdığını vurgulamışlardır.

Whelldall ve Mettem (1985), 16 yaşındaki öğrencilerin 12 yaşındaki çocuklara okuma becerilerini öğretmede yardımlarını kapsayan bir araştırma yapmışlardır. Okuma becerilerinde yetersizliğe sahip bu çocuklara akranlarının yardım etmesiyle okuma becerilerinin artırdığı görülmüştür. Sekiz haftayı kapsayan toplam 24 oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler

öğretim süreci öncesi, öğretim sürecinde ve öğretim sonrasında teste tabi tutulmuşlardır. Ayrıca izleyen haftalarda da testler uygulanmıştır. Buna ek olarak her bir öğretim oturumları, program sonrası izlenmek için kasetlere alınmıştır. Araştırma sonrasında dikkate alınır bir derecede öğrencilerin okuma becerilerinde artışlar elde edilmiştir. Bu çalışmada öğreten akranların öğretmen gibi öğretim vermeleri etkili bulunmuştur.

2. 4. 3. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde engelli bireylerle çeşitli sosyal becerilerin öğretilmesini amaçlayan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir (İpek, 1998; Poyraz Tüy, 1999; Çifci, 2000; Avcıoğlu, 2001; Sucuoğlu ve Çifci, 2001) .

İpek (1998) tarafından yapılan araştırmada, zihin engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde, dramanın etkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, özel eğitim grubuna devam ede ve gelişimsel olgunluk düzeyleri Portage erken çocukluk dönemi eğitim programı kontrol listesine göre 3-4 yaş düzeyinde olduğu belirlenen 17 zihin engelli çocuk olmaktadır. Çocukların sosyal gelişimlerinin değerlendirilmesinde ön test olarak Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırmacı, eğitimde drama yöntemi kullanarak çocukların sosyal gelişimlerini desteklemeye ve geliştirmeye yönelik öğretim programları hazırlamıştır. Uygulamalar sekiz hafta süreyle devam etmiştir. Uygulama sonucunda son test olarak yine aynı ölçek kullanılmıştır. Araştırma deseni ön test-son test şeklindedir. Sonuç olarak, 2-3 yaş, 3-4 yaş, 4-5 yaş ve 5-6 yaş gruplarında alınan tüm sosyal becerilerde grup içinde ön test- son test arasında farklılıklar olduğu görülmüş ve bu farklılıkların yaş grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür. Bu sonuç, zihin engelli çocuklara uygulanan drama eğitiminin sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Poyraz Tüy (1999), kaynaştırma programına ve özel eğitim okullarına devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocukların sosyal becerilerini ve problemli davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmaya, 3-6 yaş arasında 60 işitme engelli ve 474 işiten çocuk katılmıştır. Okulöncesi ve anasınıfı davranış ölçeği kullanılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda, kaynaştırma programına katılan ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocuklar arasında anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği boyutlarında, iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada ayrıca, yaş değişkeninin sosyal beceri ölçeğinden alınan puanlar üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu bulunurken, işitme engelli olup olmama, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin ölçekten alınan puanlar üzerinde ortak etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Çifci (2001), bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, zihin engelli öğrencilerin “özür dileme”, “alay edilmekle başa çıkma” ve “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma” becerilerini kazanmalarında ve bu becerileri genelleylebilmelerinde etkili olup olmadığını amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya, Ankara ilinde bulunan Başkent Mesleki Eğitim Merkezi’ne devam eden zihin engelli öğrenciler arasından araştırma için belirlenen önkoşul özelliklerine sahip 9 öğrenci seçilmiştir. Öğretmenlerin gözlemleri ve sınıflardaki öğrencilerin her biri için Sosyal Beceri Kontrol Listeleri doldurmaları sonucunda zihin engelli öğrencilerin öncelikli gereksinim duydukları üç sosyal beceri ve bu becerilerde yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir. Hedef sosyal beceriler olan, özür dileme, alay edilmekle başa çıkabilme ve uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerilerinin öğretiminde kullanmak amacıyla bilişsel süreç yaklaşımının temel aşamaları olan; sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme aşamalarının yer aldığı öğretim planı hazırlamıştır. Bu becerilerin öğretiminde öykü ve resimlerden yararlanılmıştır. Sosyal beceri programında öğretim oturumları bireysel olarak düzenlenmiş, haftada üç gün olarak yapılmıştır. Öğretim oturumları sonunda, genelleme oturumlarına yer verilmiş, araştırmanın verileri her beceri için ayrı

hazırlanan Veri Toplama Araçlarıyla toplanmıştır. Öğretim etkililiğini belirlemede, tek denekli araştırma desenlerinden Deneklerarası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının 9 zihin engelli öğrencinin hedef sosyal becerileri kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Avcıoğlu (2001), işbirlikçi öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, işitme engelli öğrencilerin temel sosyal becerileri olan, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve grupla bir işi yürütme becerilerinin öğrenmelerinde ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koyan bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya, Ankara ilinde bulunan Tevfik İleri İlköğretim Okulu özel eğitim sınıfına devam eden işitme engelli öğrenciler arasından, araştırma için belirlenen ön koşul becerilerine sahip 9 öğrenci ve normal sınıfa devam eden işitme engelli olmayan 27 öğrenci olmak üzere toplam 36 öğrenci katılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin gözlemlerine dayanarak, sınıflarında yer alan bütün öğrenciler için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini doldurmaları sağlanarak, işitme engelli öğrencilerin gereksinim duydukları üç öncelikli sosyal beceri ve bu becerilerde yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir. Öğretim etkililiğini belirlemede, tek denekli araştırma yöntemlerinden deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Hedeflenen temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupla bir iş yapma becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planı, haftada üç gün 40 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Öğretim oturumları sonunda, izleme oturumlarına yer verilmiştir. Araştırma için veriler, her bir beceri için ayrı ayrı hazırlanan Veri Kayıt Formları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının toplam dokuz işitme engelli öğrencilerin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Sucuoğlu ve Çıfci (2001), Ankara Üniversitesi Araştırma Fonu Müdürlüğü'nün bir projesi olarak zihin engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi kitabı hazırlamışlardır. Zihin engelli çocuklarla çalışan öğretmenlere sosyal becerilerin öğretimi konusunda yardımcı olmak amacıyla hazırlanan bu kitapla birlikte bir de öğretim yöntemleri hakkında bilgiler ve etkililiklerin yer aldığı bir eğitim CD'si de oluşturulmuştur.

Ülkemizde engelli bireylerde sosyal beceri öğretiminin etkililiğini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, denekler ve seçimi, sosyal beceri öğretim programının hazırlanması, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programı'nın etkililiğini incelemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden beceriler arası çoklu yoklama modeli (multiple probe model with probe conditon across behaviour) kullanılmıştır.

Bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkinliğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalara, tek-denekli araştırmalar denir (Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001). Tek denekli araştırmalarda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi tek bir denek üzerinde araştırılır. Tek denekli araştırma modelleri içinde yer alan çoklu yoklama modeli; davranışlararası çoklu yoklama modeli, deneklerarası çoklu yoklama modeli ve ortamlararası çoklu yoklama modeli olmak üzere üç grupta toplanabilir (Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001).

Becerilerarası Çoklu Yoklama Modelinde, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini, birden fazla beceride değerlendirilmektedir. Bu modelde, aynı denekte, aynı deneysel uygulamanın etkililiği en az üç beceri üzerinde sınanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Becerilerarası Çoklu Yoklama Modeli'nin ilk evresi başlama düzeyi, ikinci evresi ise uygulamadır. Bu modelde; a. bir beceride uygulama evresine geçilmeden önce, çocuğun o becerideki durumunu belirlemek amacıyla başlama düzeyi verileri, b. Başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde diğer becerilerdeki değişiklikleri gözlemlemek amacıyla yoklama verileri, c. Uygulama

sürecindeki değişiklikleri izlemek amacıyla uygulama evresi, d. Uygulama evresi bittikten sonra çocuğun becerideki durumunu gözlemek amacıyla izleme verileri toplanmaktadır (Cavkaytar, 1998).

Becerilerarası Çoklu Yoklama Modeli araştırmada aşağıdaki gibi kullanılmıştır. Birinci becerinin başlama düzeyi verileri toplanırken, ikinci ve üçüncü becerilerde yoklama verisi alınmıştır. Daha sonra birinci becerinin başlama düzeyi verileri alınmaya devam edilmiştir. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde birinci becerinin öğretim oturumlarına geçilmiştir. Başlama düzeyinin verilerinin kararlılığı art arda üç oturumda elde edilen verilerin aynı olması ($\% \pm 15$) olarak belirlenmiştir (Kırcaali- İftar ve Tekin, 1997). Başlama düzeyi verilerinin kararlılığını belirlemek için; art arda 3 oturumda elde edilen verilerin aritmetik ortalaması alınmaktadır. Verilerin kabul edilebilirlik aralığını bulabilmek için aritmetik ortalamının $\% 15$ eksiği ve $\% 15$ fazlası arasında kalan değerler belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin $\% 80$ 'i kabul edilebilirlik aralığında yer aldığı zaman, başlama düzeyi verileri kararlı kabul edilmektedir (Akt. Çifci, 2001).

Birinci beceride öğretim oturumlarına geçildiğinde, ikinci ve üçüncü becerilerde ikinci yoklama verisi alınmıştır. Öğretim oturumlarında verilerin kararlılığı, üç oturumda elde edilen verilerin $\% 100$ ölçütünü karşılaması ve aynı olması olarak kabul edilmiştir. Birinci beceride alınan öğretim oturumları verileri kararlılık gösterdiğinde bu beceride izleme, ikinci ve üçüncü beceride yoklama verileri alınmıştır. İkinci becerinin başlama düzeyi evresinin ilk oturumunda alınan yoklama verisinin sonrasında başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilmiştir. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde ikinci becerinin öğretim oturumlarına geçilmiştir.

İkinci beceride öğretim oturumlarının başladığı ilk oturumda, üçüncü beceriye ilişkin yoklama verisi alınmıştır. İkinci beceride öğretim oturumları sonunda belirlenen ölçüte ulaşıldığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde, birinci beceri ve ikinci beceride izleme, üçüncü beceride de yoklama verileri toplanmıştır. Üçüncü becerinin başlama düzeyi evresinin ilk oturumunda

alınan yoklama verisinin sonrasında başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilmiştir. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde üçüncü becerinin öğretim oturumlarına geçilmiştir.

Araştırmada üç beceri üzerinde çalışıldığından üçüncü beceride alınan öğretim oturumları verileri kararlılık gösterdiğinde tüm becerilerde izleme verileri toplanmıştır. Öğretilen sosyal becerilerin kalıcılık durumunu gözleyebilmek için tüm becerilerde üçer kez daha izleme verisi alınmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, geliştirilen zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programına yönelik öğretim çalışmaları; bağımlı değişkeni, zihin engelli birey için akranları tarafından kendilerine öğretilen sosyal becerileri öğrenme durumlarıdır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine ilişkin genellemede bulunabilmek için, birden fazla sosyal becerinin ele alınması, bu becerilerden birinin öğretiminin diğerini etkilememesi için ise, ele alınan becerilerin birbirinden bağımsız olması öngörülmüştür.

3. 2. Denekler ve Seçimi

Bu çalışmada, ilköğretim okulu birinci kademe 1. sınıfta öğrenim gören normal gelişim gösteren iki öğrenci ve yine aynı okulun özel eğitim 3. sınıfa devam eden zihin engelli bir öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada normal gelişim gösteren öğrenciler “öğreten akran ve yardımcı akran” olarak, zihin engelli öğrenci ise “öğrenen akran” olarak tanımlanmıştır. Her üç öğrencinin de çalışmaya katılımı için anne-babalarından izin alınmıştır (Ek 1). Öğreten akran ve yardımcı akran daha önce akranı sosyal beceri öğretimi konusunda bilgi almamış, akranı öğretim sunmamışlardır. Aynı zamanda, öğrenen akran da akranları aracılığıyla sunulan sosyal beceri öğretim programına katılmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden öğrenen akran Ebru, 9 yaşında ve özel eğitim 3. sınıfa devam etmektedir. Öğreten akran Ezgi, 8 yaşında ve

İlkokul 1. sınıfa gitmektedir. Yardımcı akran İlkay ise Ezgi ile aynı yaşta ve aynı sınıfa devam etmektedir.

3. 2. 1. Deneklerde Aranılan Önkoşul Özellikler

Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretene, yardımcı akran ile öğrenen akranın bazı önkoşul becerilere sahip olmaları beklenmiştir.

3. 2. 1. 1. Öğreten Akran ve Yardımcı Akranın Bulunması Gereken Önkoşul Özellikler

Öğreten akran ve yardımcı akran rolünü üstlenen engelli olmayan ve normal gelişim gösteren akranlarda şu ön koşul beceriler aranmıştır: (a) öğretmen tarafından verilen görevleri yerine getirme, (b) programa katılmada istekli olma, (c) öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilere sahip olma, (d) çalışmaya düzenli olarak devam etme olasılığı yüksek olma, (e) doğru ve anlaşılır okuma becerisine sahip olma. Sıralanan bu özelliklere sahip öğrencilerin seçiminde sınıf öğretmenin gözlemlerinden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda öğretene akran ve yardımcı akran seçilmiştir.

3. 2. 1. 2. Öğrenen Zihin Engelli Akranın Bulunması Gereken Ön Koşul Özellikler

Zihin engelli öğrencilerin pek çoğunun sosyal becerilerinde yetersizlik vardır. Araştırmaya katılacak zihin engelli öğrencinin seçiminde bazı ön koşul özellikleri göz önüne alınmıştır. Bu ön koşul özellikleri; (a) ifade edici dil becerisine sahip olma, (b) verilen iki ya da daha fazla sözel yönergeleri yerine getirme, (c) akranlarıyla çalışmayı ve oynamayı sevme, (d) araştırmada öğretilmesi hedeflenen; kendini tanıtırma becerisi, yardım ya da bilgi isteme becerisi ve paylaşma becerisinde yetersiz değildir. Ön koşul becerilerin belirlenmesinde, araştırmacının ve sınıf öğretmenin gözlemlerinden yararlanılmıştır.

İfade edici dil becerisine sahip olmak, bir ya da iki cümleyle sorulan soruları yanıtlaması ile değerlendirilmiştir. Öğrenciye, “Nasılsın? –İyiyim.”, “Ödevini bitirdin mi?- Bitirdim.”, “Bugün derste ne yaptınız?- Boyama yaptık.” vb. sorular yöneltilmiştir. Sözel yönergeleri takip etmeyi değerlendirmek için iki ya da daha fazla kelimeleri içeren yönerge verilerek yerine getirip getirmediği belirlenmiştir. Öğrenciye, “Kitabı al, masaya koy.”, “Topu bana at.” gibi yönergeler verilmiştir. Akranları ile oynamayı sevmeyi değerlendirmek için de öğrenci bir hafta boyunca ders içi ve ders dışı etkinliklerde gözlenmiştir. Gözlem sonucunda seçilen zihin engelli öğrencinin akranları ile oynadığı, engelli olan veya normal gelişim gösteren akranları ile etkileşime girdiği belirlenmiştir. Yapılan tüm bu değerlendirmelerin sonucunda, bu araştırma için gerekli ön koşul becerilerine sahip zihin engelli öğrenciler arasından ailesinin de çalışmaya izin verdiği bir zihin engelli öğrenci öğrenen akran olarak seçilmiştir.

Araştırmada öğrenen akran bir eğitim kurumuna devam ettiğinden, öğretilecek hedef sosyal becerilere ilişkin çalışma öncesinde ve sırasında herhangi bir eğitim almıyor olmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla okul müfredat programı incelenmiş, programda hedef sosyal becerilerin öğretiminin yer almadığı görülmüş, sınıf öğretmenine ve ailesine bu becerilerin öğretimini yapmamaları konusunda bilgi verilmiştir.

3. 3. Ortam

Zihin engelli öğrenciye kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme, paylaşma becerilerini öğretmek için hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programı’nın uygulamaları Bolu İli Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü’nün test odasında yürütülmüştür. Öğretim oturumlarında her üç öğrencinin yüz yüze oturabilmesi için sandalyeler ve bir masa bulunmaktadır. Tüm uygulama süreci bu odada gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar haftada üç gün ve 12: 45-13:15 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden; ortamda bir video kamerada bulundurulmuştur. Bu kamera öğrencilerin

dikkatini dağıtmayacak bir şekilde odaya konulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama ve izleme oturumlarına ilişkin veriler belirtilen ortamda toplanmıştır.

3. 4. Öğretim Materyalleri

Sosyal becerilerin öğretiminde kullanmak amacıyla öykü ve fotoğraflar hazırlanmıştır. Hazırlanan bu materyallerin hedef sosyal becerilerin öğretiminde kullanmak için uygun olup olmadığı konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Özel eğitim alanında çalışan üç uzmanın görüşleri sonucunda yapılan düzeltmelerin ardından öykü ve fotoğraflar öğretimde kullanılabilecek nitelikte tekrar düzenlenmiştir.

3. 4. 1. Öykülerin Hazırlanması

“Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Sunulması” nda kullanılmak üzere hedef becerilerin gerektiği ortamları betimleyen öyküler hazırlanmıştır. Her bir becerinin başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumlarında kullanmak amacıyla üç ayrı öykü, toplam dokuz öykü oluşturulmuştur.

Öğrenen akranın gereksinim duyduğu ve yetersiz olduğu üç sosyal beceri için öyküler hazırlanmış, öykülerin hazırlanmasında öğrencinin okul ortamı ve günlük yaşamı göz önüne alınmıştır. Öğretmeninden, ailesinden alınan bilgiler doğrultusunda ve okulda yapılan gözlemler sonucunda bu becerilere gereksinim duyduğu ortamlar belirlenmiştir. Bu ortamları betimleyen öyküler araştırmacı tarafından yazılmıştır.

Kendini tanıtırma becerisine gereksinim duyduğu ortam ve durumlar; sınıfta, teneffüste ve okul dışında ilk kez tanışacağı birisi olduğunda, kendini tanıtırma olarak belirlenmiştir.

Yardım ya da bilgi isteme becerisine gereksinim duyduğu ortam ve durumlar; sınıf içi ders sırasında çözmekte ve anlamakta güçlük çektiği problemleri çözmek ve anlamak için yardım ya da bilgi isteme, teneffüs saatlerinde tek başına yapamadığı bir iş için yardım isteme, okul saatleri dışındaki etkinliklerde (servis aracına binerken kapıyı açma, eşya taşıma sırasında) yardım isteme olarak belirlenmiştir.

Paylaşma becerisinde gereksinim duyduğu ortam ve durumlar; sınıfta bir arkadaşlarıyla kendi eşyasını paylaşma (arkadaşıyla kalemtıraşını paylaşma), derste ortak kullanılması gereken, okula veya sınıfa ait bir eşyayı paylaşma (sıra arkadaşıyla ortak kullanması gereken yapıştırıcı, makas gibi eşyaları paylaşma, beden eğitimi dersinde ortak kullanmaları gereken basketbol topunu paylaşma) olarak belirlenmiştir.

3. 4. 2. Öykülere Uygun Fotoğrafların Çekilmesi

Öyküler yazıldıktan sonra, bu öyküleri betimleyen fotoğraflara gereksinim duyulmuştur. Bir öyküde geçen olay başından sonuna kadar parçalara bölünmüş, her bir parçanın fotoğrafı çekilmiştir. Her bir öykünün anlatımını görselleştirmek amacıyla dört ayrı fotoğraf çekilmiş, çekilen fotoğraflar sıralı kart olarak materyal haline getirilmiştir (Ek 5, Ek 6, Ek 7). Fotoğraflarda yer alan öğrenciler, Bolu ilinde bulunan bir ilköğretim okulunun birinci sınıfına devam etmektedir. Bu öğrencilerin fotoğraflarının çekilmesi için ailelerinden gerekli izinler alınmış, araştırmacı ile aralarında bir sözleşme imzalanmıştır (Ek 2).

3. 5. Öğretici Akran ve Öğrenciye Kullanılacak Pekiştireçlerin Belirlenmesi

Öğreten akran ve yardımcı akranın öğretime hazırlanmasında ve belirlenen üç farklı hedef becerinin zihin engelli öğrenciye öğretilme sürecinde daha önceden belirlenen pekiştireçlerden yararlanılmıştır.

Pekiştireçlerin belirlenmesinde, anne-baba ve öğretmenlerin görüşleri göz önüne alınmış, öğrencinin kendisine nelerden hoşlandığı sorulmuştur.

Belirlenen pekiştireçler Ebru için; çikolata, bisküvi, şeker, bonibon ve meyve suyu; Ezgi ve İlkay için; boya kalemi, boyama kitabı, toka, saça takılan taç, hikaye kitabı, kalemlik olarak belirlenmiştir. Öğretici akranın yetiştirilmesi sürecinde ve akran aracılı öğretim programı boyunca öğretene ve yardımcı akranın yapmış olduğu her doğru tepki sonucunda öğretene ve yardımcı akranı araştırmacı tarafından önceden belirlenen pekiştireçlerin yanısıra sözel pekiştireçler de verilmiştir. Ayrıca Ebru'nun yapmış olduğu her doğru tepki sonunda öğretene akran tarafından da sözel pekiştireç verilmiş, öğretim oturumun sonunda da yine öğretene akran tarafından öğrenene akranı yukarıda belirtilen pekiştireçlerden verilmiştir.

3. 6. Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Hazırlanması

Sosyal Beceri Öğretim Programı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretene akranın öğretici olarak yetiştirilmesi yer alırken, ikinci bölümde hedef sosyal becerilerin öğretim programına yer verilmiştir.

3. 6. 1. Öğreten Akranın Öğretici Olarak Yetiştirilmesi Süreci

Öğreten akranın öğretici olarak yetiştirilmesinde izlenen süreç iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım, öğretene akranın öğretim öncesi yapması gerekenler, ikincisi ise öğretim sürecinde yapması gerekenlerdir.

3. 6. 1. 1. Öğreten Akranın Öğretim Öncesi Yapacağı Hazırlıklar

Araştırmacı, öğretene rolünde olan akranı, öğretim öncesi yapacağı hazırlıklar olan; öğretim materyalinin kontrolü, akranın dikkatinin sağlama, kendini ve yardımcı akranı tanıtmaya, materyalleri öğrenene akranı tanıtmaya konularında öğretim yapmıştır (Ek 3).

3. 6. 1. 2. Öğreten Akranın Öğretim Sürecinde İzleyeceği Basamaklar

Araştırmacı, öğrenen akrana, öğretim sürecinde neler yapması gerektiğini anlatmış ve model olmuştur. Öğretim sürecinde izleyeceği basamaklar; öğretim etkinliklerinin başlangıcında kuralları söyleme, beceriyi tanııtma, gereksinim oluşturma, yönergeyi verme, fotoğrafları göstererek öyküyü okuma, model olma, rol oynama, geri bildirim verme ve ödüllendirmedir.

Öğreten akranın öğretim sürecinde izleyeceği basamakların her birine araştırmacı model olmuş ve öğrenen akrandan yapılanları tekrar etmesini istemiştir. Öğreten akranın doğru yaptığı basamaklar ödüllendirilerek geçilmiş, yanlış ya da eksik yaptığı basamaklar araştırmacı tarafından tekrar anlatılıp, yapması gerekenler model olunarak gösterilmiştir.

Araştırmacı tarafından öğrenen akrana kuralları söyleme, beceriyi tanııtma basamaklarının ardından öğrenen akranın yapacağı etkinlikler aşağıdaki sırayla anlatılmıştır.

a) Gereksinim Oluşturma: Sosyal becerilerin öğretiminde, bu becerileri neden öğrendiğimizin öğrenen akrana anlatılması gerekmektedir. Seçilen hedef beceriler olan kendini tanııtma, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerinin her birinin neden öğrenmemiz gerektiği öğrenen akran tarafından öğrenen akrana açıklanmaktadır (Ek 4). Örneğin; kendini tanııtma becerisinin öğrenimine başlanmadan önce, öğrenen akrana neden kendimizi tanııtıyoruz ve kendimizi tanııtmanın önemi açıklanır. Ardından öğrenen akrana; “Neden kendimizi tanııtıyoruz? Söyle.” denilerek öğrenen akranın kendisine öğretilenleri tekrarlaması istenilmiştir. Doğru yanıt alınması durumunda ödüllendirilmiş, yanlış veya eksik cevapta ise bu basamakta yapılanlar tekrar edilmiştir.

b) Model Olma: Araştırmacı, gereksinim oluşturma basamağında yapılanları öğreten akarana kazandırdıktan sonra, model olma basamağının öğretilmesine geçmiştir. Model olma basamağında, öyküde olması gereken doğru davranışın arkadaşına gösterilmesi gerektiği anlatılmıştır. Öğreten akarana her bir becerideki öykülerin yardımcı akranla birlikte canlandırması gerektiği söylenilmiştir. Örneğin; araştırmacı, kendini tanııtma becerisinin ilk öyküsünü okumuş öyküdeki yapılması gereken doğru davranış yardımcı akranla birlikte canlandırmıştır. Kendini tanııtma becerinde yapması gerekenleri yüksek sesle tekrar ederken, öğreten akranın kendisini izlemesini ve dinlemesini sağlamıştır. Araştırmacı; “Öğretmen bana, kendini tanııt, dedi. Bu benimle tanışmak istediğini gösterir. Kendimi tanııtmak için ayağa kalkarım, ona yaklaşırım, onun yüzüne bakarım ve adıımı söylerim. Benim adım Esra derim.”, şeklinde kendini tanııtma becerisinin alt becerilerini yüksek sesle tekrar etmiştir. Yüksek sesle tekrar ederek model olmanın ardından, öğrenciye , “Birinci öyküyü oku ve becerinin alt basamaklarını benim yaptığım gibi yüksek sesle tekrar et.” demiştir. Doğru model olmada yine ödüllendirilmiş ve yanlış veya eksik model olmada basamak tekrar edilerek canlandırılmıştır. Birinci öyküde olması gereken doğru davranışa model olunmasının ardından ikinci öyküdeki doğru davranışa model olma ve sonrasında üçüncü öyküdeki doğru davranışa model olma anlatılarak canlandırılmıştır. Daha sonra öğreten akranın bu basamakları tekrarlaması istenmiş ve doğru tekrarların ardından yardımcı akran ile birlikte eşleşerek model olacakları belirtilmiştir. Bu sırada uygulamaya katılan yardımcı akran rolündeki öğrenciye neler yapması gerektiği açıklanmıştır. Ardından hem öğreten hem de yardımcı akarana öyküdeki roller dağıtılmıştır. Öyküde olması gereken doğru davranış kendi aralarında canlandırmaları istenmiş ve doğru yapılan davranışların ardından her iki akran da ödüllendirilmiş, yanlış ya da eksik rol oynamada ise doğru davranışın nasıl sergileneceği tekrar edilmiştir.

c) Rol Oynama: Rol oynama aşamasında amaç, öğrenen akranın model olma aşamasında gözlemlediği davranışları tekrar etmesini sağlamaktır. Bu amaçla, öğreten akarana öyküde geçen olayı kendisi ile birlikte öğrenen akranın canlandırması gerektiği açıklanmıştır. Model olma

aşamasında öğreten akran ve yardımcı akran öyküyü birlikte canlandırırken, rol oynama aşamasında öğrenen akran ve öğreten akran birlikte öyküyü canlandırmaktadır. Bu basamakta öğreten akranın ne söylemesi ve ne yapması gerektiği açıklanmıştır. Örneğin, araştırmacı, “Şimdi sıra senin. Ben öğretmen sen de Esra olacaksın, demelisin. Sonra birlikte öyküyü canlandıracaksınız.” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğreten akrandan ne yapacağını anlatması ve göstermesi istenmiş ve doğru yanıtında ödüllendirilmiş, yanlış veya eksik yaptığında ise basamak tekrar edilerek gösterilmiştir (Ek 4).

d) Geri Bildirimde Bulunma ve Ödüllendirme: Öğreten akran öğrenen rolünde olan akranla birlikte rol oynamaların ardından ödüllendirme ve geri bildirim vermesi gerektiği söylenilmiştir. Eğer öğrenen akran, kendisini dinler, rol oynama aşamasını doğru bir biçimde canlandırırsa onu ödüllendirmesi gerektiği söylenilmiştir. Örneğin, araştırmacı, “Aferin Ebru, beni dinledin ve öyküyü doğru canlandırdın” demelisin diyerek, nasıl ödüllendireceğini belirtmiştir. “Bu basamağı tekrar yapmalıyız, bizi dikkatli bir şekilde tekrar izle, sonra yine yapacağız” diyerek nasıl geri bildirim vereceğini göstermiştir (Ek 4).

3. 6. 1. 3. Öğreten Akranın Öğretim Sürecinde Dikkat Etmesi Gerekenlerin Öğretilmesi

1. Olumlu Örneklerle Model Olma: Öğretim sırasında birlikte çalışacağı akranla karşı ses tonunu, konuşmalarını nasıl ayarlayacağı, akran tepkilerine nasıl tepkide bulunacağı (doğru tepkileri ödüllendirme, yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmamayı görmezden gelme), ödüllendirmenin nasıl yapılacağı konularında açıklama yapılmıştır (Ek 4).

2. Olumsuz Örneklerle Model Olma: Araştırmacı, akran aracılığı sosyal beceri öğretiminde rastlanabilecek olumsuz örneklerle model olmuştur.

Bir başka deyişle, araştırmacı öğretene akranlara neler yapmamaları gerektiğini, model olarak açıklamıştır. Örneğin, araştırmacı; araç-gereci sağlamadan öğretime başlama, dikkati sağlamadan öğretime başlama, beceri yönergesini sunmama ya da doğru sunmama, öğretim basamaklarını atlama ya da yanlış sunma, öğrenen kişinin tepkilerine uygun tepkilerde bulunmama gibi davranışları sergileyerek olası olumsuz davranışlara ilişkin model olmuştur (Ek 4).

3. Yönlendirilmiş Uygulamalar: Araştırmacı öğrenen rolünü üstlenmiş ve öğretene akranın sosyal becerilerin öğretime ilişkin alıştırmayı yapmasını sağlamıştır. Araştırmacı, öğretene akranı alıştırmaya sonrası geribildirim ve pekiştirici sunmuştur. Esas uygulamaya başlanmadan önce öğretene akranın uygulamaları % 100 ölçütünde doğru yapması hedeflenmiş, bu ölçüte ulaşıncaya kadar denemelere devam edilmiştir (Ek 4).

4. Hedef becerilerde deneklerin akıcılık kazanması: Öğretilen akranların zihin engelli akranına öğretecekleri hedef davranışları üç kez arka arkaya % 100 düzeyinde ölçütte uygulamaları beklenmiştir (Ek 4).

5. Pilot Çalışma: Bu oturumlarda araştırmacı öğretene akran ve yardımcı akranın öğrendikleri basamakları ne kadar yaptıklarını belirlemek için araştırmaya denek olarak katılmayan bir başka zihin engelli öğrenciyle çalışmalarını istemiştir. Araştırmacı öğretene akran ve yardımcı akranı gözlemleyerek geri bildirim ve pekiştirici sunmuştur. Pilot uygulamanın ardından gerçek öğretime geçmelerini istemiştir (Ek 4).

Şekil 1'de öğretene akranın öğretim süreci öncesi ve öğretim sürecinde neler yapacağını anlatıldığı yetiştirilme süreci basamakları yer almaktadır. Öğretilen akran ve yardımcı akranın yetiştirilme süreci, haftada üç gün ve öğle araları yemekten sonra 12:45-13:15 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Toplam 10 oturum sonrasında akranlar hedef davranışların öğretilmesinde % 100 lük ölçütü karşılayabilir düzeye ulaşmışlar, pilot çalışmaya ardından öğretim programına geçmişlerdir.

3. 6. 2. Yardımcı Akranın Yetiştirilmesi

Yardımcı akrana sadece öyküleri canlandırmada yardımcı olacağı konusunda öğretim yapılmıştır. Her bir öykünün model olma aşamasında öyküde geçen olayın akranlar tarafından oynanması istenildiğinde yardımcı akrana yapacağı roller açıklamıştır. Daha sonra, öğreten akranla birlikte karşılıklı olarak bu rolleri öykülere göre yapmaları istenmiştir. Yardımcı akran yaptığı her doğru rolde pekiştirilmiştir ve bir sonraki öyküde yapacağı rollere geçilmiştir.

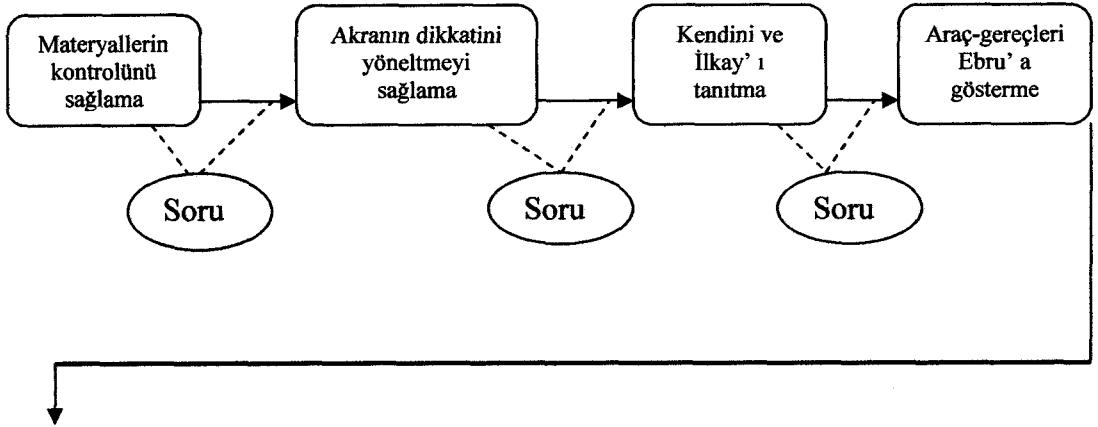
3. 6. 3. Akran Aracılı Öğretim Yaklaşımı'na Dayalı Sosyal Beceri Öğretim Programının Zihin Engelli Akrana Öğretilmesi

Öğreten akrana ve yardımcı akrana sosyal beceri öğretim programında izleyecekleri basamaklar öğretildikten sonra, zihin engelli akarana öğretim sürecine geçilmiştir. Öğretimde kullanmak amacıyla Kendini Tanıtma Becerisi Öğretim Planı (Ek 5), Yardım ya da Bilgi İsteme Becerisi Öğretim Planı (Ek 6), Paylaşma Becerisi Öğretim Planı (Ek 7) hazırlanmıştır. Öncelikle öğretim planlarında, her bir becerinin akran aracılı öğretim basamaklarının nasıl yapılacağına ilişkin genel bilgiler yer almıştır. Ardından her bir becerinin öğretimi için öyküler ve öğretim planları sunulmuştur. Öğretim esnasında araştırmacı, akranın öğrenmesine ilişkin ipuçları ve anında geri dönüt vererek öğretimin aksamasını önlemiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı öğreten akrana yönelik, uygulama esnasında yapacağı işlemleri yapıp yapmadığını kontrol etmiş, yapmadığı ya da eksik yaptığı basamaklar olduğunu fark ettiğinde tekrar akran öğretimi sürecine dönmüştür.

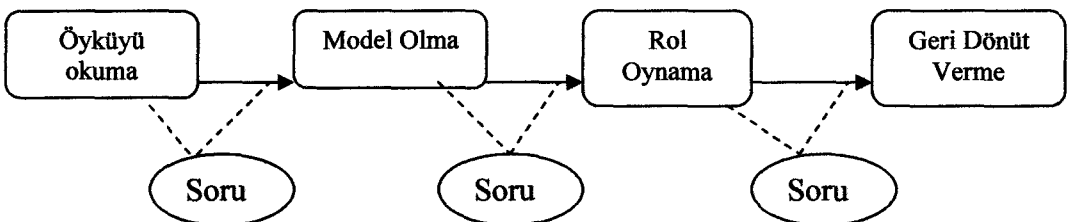
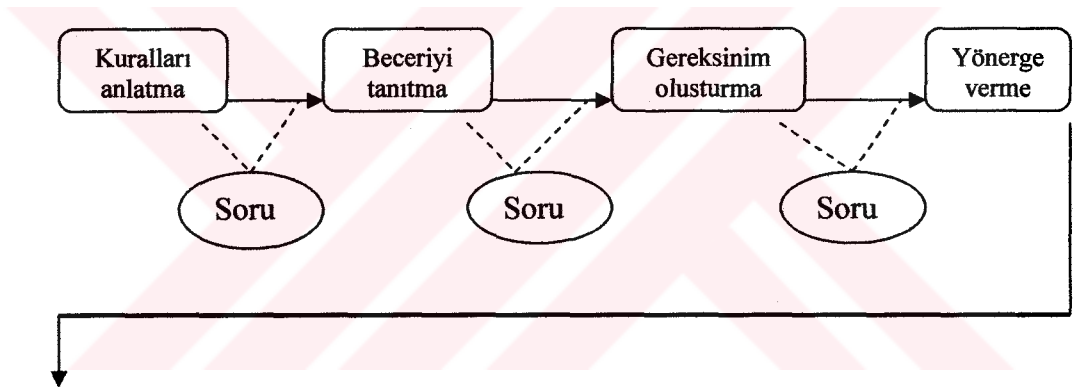
Araştırmacı, öğretici akrana yönelik; a) uygun bir ses tonunda konuşma, b) öğretimde kullanılacak araç-gerecin kontrolü (oturuma

ÖĞRETEN AKRANIN YETİŞTİRİLME SÜRECİ

Öğretim Öncesinde İzlenecek Basamaklar



Öğretimde İzlenecek Basamaklar



Şekil 2: Öğreten Akranın Öğretim Öncesi ve Öğretimde İzlemesi Gereken Basamaklar

başlamadan önce bir kez), c) dikkati yöneltme, d) kendini ve yardımcı akranı tanıtırma, e) materyalleri öğrenen akarana tanıtırma, f) kuralları söyleme, g) beceriyi tanıtırma, h) gereksinim oluşturma, ı) beceri yönergesini sunma, i) fotoğrafları göstererek öyküyü okuma, j) model olma, k) rol oynama, l) geri bildirim verme ve ödüllendirme, m) akran tepkilerine doğru tepkilerde bulunma (doğru tepkileri pekiştirme, yanlış tepkileri ya da tepkiden bulunmamayı görmezden gelme) kriterlerini değerlendirmiştir. Bu kriterler aynı zamanda araştırmının uygulayıcı güvenilirliğini belirlemede göz önüne alınmıştır (Ek 12).

3. 7. Verilerin Toplanması

Araştırmada, araştırmının amacına yönelik olarak, zihin engelli öğrencinin becerileri yerine getirme düzeyine ilişkin başlama düzeyi, yoklama, öğretim süreci ve izleme verilerine gereksinim duyulmuştur.

3. 7. 1. Başlama Düzeyi Verileri

Becerilerarası çoklu yoklama modelinin uygulanmasında öncelikle, deneklerin öğretilmek istenen sosyal beceriye ilişkin performansını belirleyebilmek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla; Kendini Tanıtma Becerisi İçin Başlama Düzeyi, Öğretim Oturumları, Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (Ek 8), Yardım ya da Bilgi İsteme Becerisi İçin Başlama Düzeyi, Öğretim Oturumları, Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (Ek 9), Paylaşma Becerisi İçin Başlama Düzeyi, Öğretim Oturumları, Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (Ek 10) hazırlanmıştır. Bu formlarda, öğretilen hedef sosyal becerinin beceri basamaklarına ilişkin sorulan sorular ve öykülere göre bu soruların değişen yanıtları yer almıştır. Bunlara göre uygulamacı başlama düzeyi verisi toplarken, birinci öyküye ilişkin fotoğrafları göstermiştir. İlk öyküyü okumuş ve bu öykülere ilişkin Veri Toplama Formunda yer alan soruları sormuştur. Başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla üç beceri için ayrı ayrı hazırlanan sorular sırasıyla öğrenciye

sorulmuştur. Toplanan başlama düzeyi verileri Toplu Veri Kayıt Formu'na (Ek 11) kaydedilmiştir. Başlama düzeyinde araştırmacı formda yer alan her soruyu sorduğunda, öğrenci beklenen yanıtı verirse DOĞRU (+), vermezse YANLIŞ (-) olarak kayıt etmiştir.

Başlama düzeyi verileri üç gün arka arkaya toplanmış, veriler o denek için başlama düzeyi verileri olarak grafiğe işlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinin belirli bir kararlılığa sahip olması gerekmektedir. Kararlı bir başlama düzeyi verisi oluştuğunda, uygulayıcı seçtiği öğretim yöntemini uygular ve bu uygulamanın etkililiğini ölçebilir (Kırcaali- İftar ve Tekin, 1997).

Başlama düzeyinde denekten toplanan verilerin kararlılığına ilişkin veriler Tablo 1 de yer almıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi **Kendini Tanıtma, Yardım ya da Bilgi İsteme ve Paylaşma Becerisinin** öğretim programına katılan öğrenen akran tüm becerilerde başlama düzeyi verilerinde kararlı nokta elde edilmiştir.

Tablo 1

Başlama Düzeyinde Kendini Tanıtma, Yardım ya da Bilgi İsteme ve Paylaşma Becerilerinin Kararlılığı'na İlişkin Veriler

Sosyal Beceriler	Oturumlar			Aritmetik Ortalama	Kabul Edilebilirlik Aralığı
	1.Gün	2. Gün	3. Gün		
Kendini Tanıtma	% 8	% 8	% 8	% 8	% 0 - % 23
Yardım ya da Bilgi İsteme	% 0	% 0	% 0	% 0	% 0 - % 15
Paylaşma	% 0	% 0	% 0	% 0	% 0 - % 15

3. 7. 2. Öğretim Oturumları Verileri

Birinci beceride başlama düzeyi verilerinde kararlılık elde edildikten sonra bu beceride öğretim oturumlarına geçilmiştir. Birinci becerinin öğretim

oturumlarının başlangıcında, diğer iki beceri için yoklama verisi toplanmıştır. Birinci beceride alınan öğretim oturumları verileri kararlılık gösterdiğinde bu beceride izleme, ikinci beceride başlama düzeyi verileri ve üçüncü beceride yoklama verisi alınmıştır. Öğretim oturumları verilerinin kararlılığı, art arda üç oturumda elde edilen verilerin % 100 ölçütünün karşılaması ve aynı olması olarak benimsenmiştir. Birinci beceride öğretim oturumları verileri kararlılık gösterdiğinde ikinci becerinin başlama düzeyi verileri üç oturumda alınmıştır. İkinci becerinin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, becerinin öğretim oturumlarına geçilmiş ve öğretim oturumları verileri toplanmıştır. İkinci beceride alınan öğretim oturumları verileri kararlılık gösterdiğinde, üçüncü becerinin başlama düzeyi verileri alınmaya başlanmıştır. Üçüncü becerinin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde becerinin öğretim oturumlarına geçilmiş ve öğretim oturumları verileri toplanmıştır. Üçüncü beceride öğretim oturumlarına başlandığında birinci ve ikinci becerinin izleme verileri toplanmıştır. Üçüncü beceride öğretim oturumları verileri kararlılık gösterdiğinde öğretim oturumlarına son verilmiş ve üç beceri için izleme verileri alınmaya başlanmıştır.

Becerilere ilişkin başlama, öğretim oturumları, yoklama ve izleme verileri toplanırken, sırasıyla öyküler için hazırlanmış fotoğraflar öğrenciye gösterilmiş, fotoğraflar gösterilirken öykü okunmuş, sırasıyla beceri basamaklarının öykülere uyarlanan soruları sorulmuştur. Kendini tanıتما becerisinin başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama ve izleme verileri; Kendini Tanıtma Becerisi İçin Başlama Düzeyi, Öğretim Oturumları, Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (Ek 8), yardım ya da bilgi isteme becerisinin başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama ve izleme verileri; Yardım ya da Bilgi İsteme Becerisi İçin Başlama Düzeyi, Öğretim Oturumları, Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (Ek 9), Paylaşma becerisinin başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama ve izleme verileri; Paylaşma Becerisi İçin Başlama Düzeyi, Öğretim Oturumları, Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (Ek 10) ile toplanmıştır. Formlar, beceri basamaklarının öykülere uyarlanmış soruları ve öğrencinin uygun yanıt verip vermediğini değerlendirmek amacıyla öğrenciden beklenen

yanıtların yazıldığı sütunlardan oluşmaktadır. Öğrenciye sorulan soruların ardından kendisinden beklenen yanıtları vermesi durumunda forma (+), kendisinden beklenen yanıtları verememesi, eksik veya yanlış vermesi durumunda forma (-) olarak işaretleme yapılmıştır. Toplanan veriler, Toplu Veri Kayıt Formu'na (Ek, 12) kaydedilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından toplanmış ve kaydedilmiştir.

3. 7. 3. İzleme Oturumları

Tek denekli araştırmalarda deneğin kendisine öğretilen becerilerin izlerliliğini belirlemek amacıyla izleme çalışmaları yapılmaktadır. İzleme oturumlarında amaç, öğrencinin uygulama oturumlarının sonunda öğrenmiş olduğu kabul edilen "kendini tanıtmak, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerileri'nin" izleyen haftalarda yerine getirip getirmediğini belirlemektir. İzleme verileri, üçüncü becerinin öğretimi sonunda toplanmıştır. Tüm becerilerde izleme oturumları birer hafta arayla olmak üzere toplam üç oturum yapılmıştır. Veriler, Ek 8, Ek 9 ve Ek 10 aracılığıyla toplanmış, Toplu Veri Kayıt Formu'na kaydedilmiştir.

3. 7. 4. Toplu Veri Kayıt Formu

Bu form, başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama ve izleme oturumlarından elde edilen verilerin toplu olarak kayıt edilebilmesi için hazırlanmıştır (Ek 11). Verilerin çizelgeye aktarılmasından sonra, araştırmada toplanan tüm verilerin sayısallaştırılabilmesi için her sütunda yer alan doğru cevaplar toplanmış, toplam soru sayısına bölünmüş, yüzle çarpılmıştır. Böylece, zihin engelli öğrencinin her bir oturumda doğru cevap yüzdesi hesaplanmıştır. Toplu Veri Kayıt Formu araştırmacı tarafından doldurulmuş ve yanıt yüzdeleri hesaplanmıştır.

3. 8. Verilerin Analizi

3. 8. 1. Güvenirlilik Analizi

Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek için gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği çalışmaları yapılmıştır. Video ile kayıt yapılan öğretim oturumlarının uzmanlar tarafından izlenmesi sonucu hem uygulama güvenilirliğine hem de gözlemciler arası güvenilirliğe ilişkin veri sağlanmıştır.

3. 8. 1. 1. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenilirliğin sağlanması amacıyla, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde uzman olan bir kişi, bağımsız gözlemci olarak seçilmiştir. Bağımsız gözlemci öncelikle “kayıt” konusunda yetiştirilmiştir. Sonra, uygulamaları videodan tekrar izleyerek kayıtlarını yapmıştır. Her bir beceriye ilişkin öğretim oturumlarının % 30'u bağımsız gözlemci tarafından izlenerek değerlendirilmiştir. Bağımsız gözlemci, kendini tanıma becerisi öğretim oturumlarından iki oturum, yardım ya da bilgi isteme becerisi öğretim oturumlarından iki oturum, paylaşma becerisi öğretim oturumlarından iki oturum videodan izlemiştir. Bağımsız gözlemci, öğrencinin yapabildiklerini “Başlama Düzeyi, Öğretim Oturumları, Yoklama ve İzleme Oturumları Verileri Kayıt Formu”na kaydetmiştir. Daha sonra, araştırmacının ve bağımsız gözlemcilerin verileri, “Görüş Birliği/ Görüşbirliği + Görüş Ayrılığı x 100” formülüyle hesaplanarak her beceride gözlemciler arası güvenilirlik bulunmuştur (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Görüş birliği, her iki gözlemcinin de bir soruya öğrencinin verdiği tepkiyi aynı olarak kaydetmesidir. Görüş ayrılığı ise, her iki gözlemcinin de deneğin verdiği yanıtı farklı değerlendirmeleri, bir başka deyişle deneğin yanıtını bir gözlemci doğru kabul ederken diğerinin yanlış kabul etmesidir. Güvenirlik hesaplamalarında % 80 gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı kabul edilebilir, % 90 ve üstü ideal güvenilirlik katsayısı olarak kabul edilmektedir (Kırcaali –İftar ve Tekin, 1997). Elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları aşağıda belirtilmiştir. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik katsayıların yüksek olduğu görülmüştür. Tek denekli araştırmalarda birbirinden bağımsız iki gözlemci verilerin en az % 80 oranında tutarlı olması öngörülmüştür (Kırcaali –İftar ve Tekin, 1997).

Kendini Tanıtma Becerisi

Güvenirlilik Ortalaması = % 100

Yardım ya da Bilgi İsteme Becerisi

Güvenirlilik Ortalaması = % 100

Paylaşma Becerisi

Güvenirlilik Ortalaması = % 100

* Güvenirlilik Ortalaması: Birden fazla oturumda toplanan katsayıların toplamının güvenirlilik katsayıların hesaplandığı oturum sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir (Çifci, 2001).

3. 8. 1. 2. Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliliği, uygulamacının öğretim materyallerini planladığı şekilde uygulayıp uygulamadığını değerlendiren güvenirlilik hesaplamasıdır. Bir başka deyişle, uygulama güvenirliliği ile bağımsız değişkenin öngörüldüğü gibi uygulayıp uygulanmadığı araştırılır. Uygulama güvenirliliği hesaplanmasında, gözlenen akran tepkileri sayısı/ planlanan akran tepkileri sayısı X 100 formülü kullanılmıştır. Uygulama verilerinin, bir denek için uygulama oturumlarının en az % 20 sinde toplanması önerilmektedir. Alandan olmayan kişilerin uygulamayı yürüttükleri durumlarda ise uygulama oturumlarının en az % 30 unda uygulama verisi toplanması uygun görülmektedir (Kırcaali –İftar ve Tekin, 1997). Bu çalışmada akran tarafından öğretim yapıldığı için % 30'unda uygulama verisi toplanmıştır.

Bu araştırmada, tek bir deneğe, hedeflenen beceriler olan kendini tanıtmaya becerisini, yardım ya da bilgi isteme becerisini ve paylaşma becerisini kazandırmada kullanılan “kendini tanıtmaya becerisi öğretim programının”, “yardım ya da bilgi isteme becerisi öğretim programının”, “paylaşma becerisi öğretim programının” uygulamacı tarafından güvenilir bir biçimde kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için uygulama güvenirliliği verileri toplanarak, güvenirlilik analizi yapılmıştır. Bu amaçla, öğretim oturumları

videoya kaydedilmiştir. Uygulama güvenilirliği verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu'yla (Ek 12) toplanmıştır.

Araştırmanın uygulama güvenilirliği verileri Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim alanında yüksek lisans tez çalışmasına devam eden ve uzman olarak çalışan bir kişi tarafından toplanmıştır. Bu kişi, yansız atama yoluyla belirlenen öğretim oturumlarını izlemiştir. Uzman kendisine verilen Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu'nda (Ek 12) yer alan davranışların, akran tarafından öğretim sırasında yerine getirilenleri işaretlemiştir. Daha sonra her bir oturumda uygulamacının yerine getirdiği davranışlar sayılarak, veri toplama aracında yer alan tüm davranışların sayısına bölünmüş ve yüzle çarpılmıştır.

Bu araştırmada, üç ayrı becerini öğretim programını uygulanmasında sergilenen akran davranışları şunlardır: a) uygun bir ses tonunda konuşma, b) öğretimde kullanılacak araç-gerecin kontrolü (oturuma başlamadan önce bir kez), c) dikkati yöneltme, d) kendini ve yardımcı akranı tanıtma, e) materyalleri öğrenen akrana tanıtma, f) kuralları söyleme, g) beceriyi tanıtma, h) gereksinim oluşturma, ı) yönergeyi sunma, i) fotoğrafları göstererek öyküyü okuma, j) model olma, k) rol oynama, l) geri bildirim verme ve ödüllendirme, m) akran tepkilerine doğru tepkilerde bulunma (doğru tepkileri pekiştirme, yanlış tepkileri ya da tepkiden bulunmamayı görmezden gelme) olarak tanımlanmıştır.

Uygulama güvenilirliği verilerin sonuçları öğrenciye kendini tanıtma becerisi öğretim programının akran aracılığıyla uygulanışında; (% 100), yardım ya da bilgi isteme becerisi öğretim programın akran aracılığıyla uygulanışında (% 100), paylaşma beceri öğretim programın akran aracılığıyla uygulanmasında (% 100) bulunmuştur.

3. 8. 2. Geçerlik

3. 8. 2. 1. Sosyal Geçerlik: Bu araştırmada öncelikle öğretilmesi hedeflenen sosyal becerileri zihin engelli öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda belirlenmiştir. Ayrıca hedef becerilerin seçiminde öğrencileri en iyi tanıyan öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu nedenle araştırmanın sosyal geçerli olduğu düşünülmüştür.

3. 9. Verilerin Analizi

Araştırmada, akranların zihin engelli öğrenci ile yaptıkları sosyal beceri öğretimi çalışmaları sonucunda elde edilen veriler grafiksel olarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik kullanılmıştır.

Zihin engelli öğrencinin becerileri yerine getirmesine ilişkin puanları yüzde olarak y ekseninde 0-100 arasında eşit aralıklarla gösterilmiş, başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama ve izleme verileri, x ekseninde numaralandırılmış ve eşit aralıklarla gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

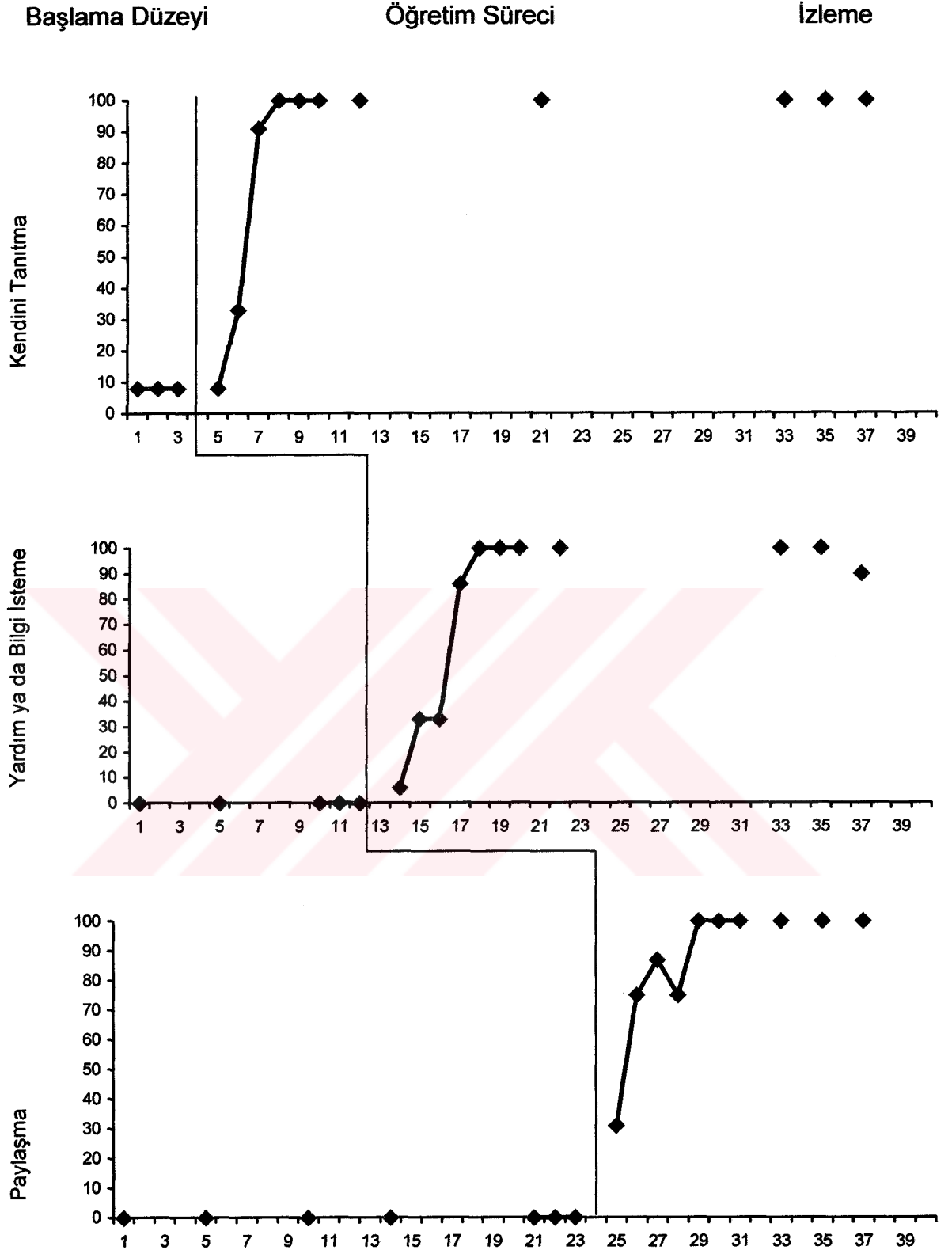
4. BULGULAR

Bu bölümde, akran aracılı sosyal beceri öğretim programının araştırmaya katılan zihin engelli öğrencinin “kendini tanıtma”, “yardım ya da bilgi isteme”, “paylaşma” becerilerini kazanmasındaki etkililiğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4. 1. Akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, zihin engelli öğrencinin kendini tanıtma becerisini kazanmasındaki etkililiğine ilişkin bulgular

Araştırmanın alt amaçlarından birisi akran aracılı sosyal beceri öğretim programının çalışmaya katılan zihin engelli öğrencinin “**kendini tanıtma becerisi**”ni kazanmasındaki etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda akran aracılı sosyal beceri öğretim programı hazırlanmış ve bu program aracılığıyla zihin engelli öğrenciye kendini tanıtma becerisi öğretilmiştir. Kendini tanıtma becerisi öğretim programına katılan zihin engelli öğrencinin bu beceriyi kazanma düzeyine ilişkin veriler Şekil 3’de sunulmuştur. Şekil 3 hazırlanırken, öğrencinin başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve izleme verilerine yer verilmiştir.

Şekil 3’de de görüldüğü gibi grafikte öncelikle kendini tanıtma becerisine ilişkin öğrencinin başlama düzeyi verilerine yer verilmiştir. Başlama düzeyi verileri toplanırken kendini tanıtma becerisine ilişkin üç ayrı öykü ve her öykü için öyküleri anlatan dört adet fotoğraf kullanılmış, veriler, Kendini Tanıtma Becerisi Başlama Düzeyi, Öğretim Oturumları, Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (Ek 8) aracılığıyla toplanmıştır. Ebru’nun başlama düzeyi evresinde kendini tanıtma becerisini % 8 düzeyinde kullandığı görülmüştür. Başlama düzeyinde üç oturum kararlılık elde edildiği zaman, kendini tanıtma becerisi öğretim uygulamasına geçilmiştir. Öğreten akran, Ebru ile kendini tanıtma becerisinde toplam altı



Şekil 3: Ebru'nun Kendini Tanıtma, Yardım ya da Bilgi İsteme ve Paylaşma Becerilerine İlişkin Başlama, Yoklama, Öğretim ve İzleme Oturumları Verileri

öğretim oturumu yapmıştır. Sonuçta elde edilen doğru tepkilerin yüzdeleri hesaplanmıştır. Şekil 3’de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında Ebru’nun doğru tepki yüzdesi % 8 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmüştür. Bu yüzde, araştırmada öğretim oturumları sonunda ulaşılması hedeflenen ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretim oturumları sonucunda öğrencide kendini tanıtırma becerisine ilişkin ölçüt karşılandığından (% 100), öğretim oturumları sona erdirilmiş ve izleme evresine geçilmiştir. Birer hafta ara ile toplanan üç izleme verisinde Ebru’nun doğru tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmektedir (Şekil 3).

4. 2. Akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, zihin engelli öğrencinin yardım ya da bilgi isteme becerisini kazanmasındaki etkililiğine ilişkin bulgular

Araştırmanın amaçlarından ikincisi, akran aracılı sosyal beceri öğretim programının çalışmaya katılan zihin engelli öğrencinin **“yardım ya da bilgi isteme becerisi”**ni kazanmasındaki etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda akran aracılı sosyal beceri öğretim programı hazırlanmış ve bu program aracılığıyla zihin engelli öğrenciye yardım ya da bilgi isteme becerisi öğretilmiştir. Yardım ya da bilgi isteme becerisi öğretim programına katılan zihin engelli öğrencinin bu beceriyi kazanım düzeyine ilişkin veriler Şekil 3’de sunulmuştur. Şekil 3 hazırlanırken, öğrencinin başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve izleme verilerine yer verilmiştir.

Şekil 3’de görüldüğü gibi grafikte öncelikle yardım ya da bilgi isteme becerisine ilişkin öğrencinin birinci ve ikinci yoklama verilerine ve başlama düzeyi verilerine yer verilmiştir. Birinci ve ikinci yoklama ve başlama düzeyi verileri toplanırken yardım ya da bilgi isteme becerisine ilişkin üç ayrı öykü ve her öykü için öyküleri anlatan dört adet fotoğraf kullanılmış, veriler, Yardım ya da Bilgi İsteme Becerisi Başlama Düzeyi, Öğretim Oturumları, Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (Ek 9) aracılığıyla toplanmıştır. Ebru’nun yoklama verileriyle başlama düzeyi verileri birbirleriyle tutarlılık

göstermektedir. Her üç veriden elde edilen bulgulara göre Ebru'nun yardım ya da bilgi isteme becerisini % 0 düzeyinde kullandığı görülmüştür. Başlama düzeyinde üç oturumda kararlılık elde edildiği için, yardım ya da bilgi isteme becerisi öğretim uygulamasına geçilmiştir. Öğreten akran, Ebru ile yardım ya da bilgi isteme becerisinde toplam yedi öğretim oturumu yapmıştır. Sonuçta elde edilen doğru tepkilerin yüzdeleri hesaplanmıştır. Şekil 3'de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında Ebru'nun doğru tepki yüzdesi % 33 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmüştür. Bu yüzde, araştırmada öğretim oturumları sonunda ulaşılması hedeflenen ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretim oturumları sonucunda öğrencide yardım ya da bilgi isteme becerisine ilişkin ölçüt karşılandığından (% 100), öğretim oturumları sona erdirilmiş ve izleme evresine geçilmiştir. Birer hafta ara ile toplanan iki izleme verisinde Ebru'nun doğru tepki yüzdesinin % 100, üçüncü izleme verisinde ise % 90 olduğu görülmüştür (Şekil 3).

4. 3. Akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, zihin engelli öğrencinin paylaşma becerisini kazanmasındaki etkililiğine ilişkin bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, akran aracılı sosyal beceri öğretim programının çalışmaya katılan zihin engelli öğrencinin “**paylaşma becerisi**”ni kazanmasındaki etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda akran aracılı sosyal beceri öğretim programı hazırlanmış ve bu program aracılığıyla zihin engelli öğrenciye paylaşma becerisi öğretilmiştir. Paylaşma becerisi öğretim programına katılan zihin engelli öğrencinin bu beceriyi kazanım düzeyine ilişkin veriler Şekil 3'de sunulmuştur. Şekil 3 hazırlanırken, öğrencinin başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve izleme verilerine yer verilmiştir.

Şekil 3'de görüldüğü gibi grafikte öncelikle paylaşma becerisine ilişkin öğrencinin birinci, ikinci ve üçüncü yoklama verilerine ve başlama düzeyi verilerine yer verilmiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü yoklama ve başlama

düzeyi verileri toplanırken paylaşma becerisine ilişkin üç ayrı öykü ve her öykü için öyküleri anlatan dört adet fotoğraf kullanılmış, veriler, Paylaşma Becerisi Başlama Düzeyi, Öğretim Oturumları, Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (Ek 10) aracılığıyla toplanmıştır. Ebru'nun yoklama verileriyle başlama düzeyi verileri birbirleriyle tutarlılık göstermektedir. Elde edilen yoklama ve başlama düzeyi bulgularına göre Ebru'nun paylaşma becerisini % 0 düzeyinde kullandığı görülmüştür. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlılık elde edildiği için, paylaşma becerisi öğretim uygulamasına geçilmiştir. Öğreten akran, Ebru ile paylaşma becerisinde toplam yedi öğretim oturumu yapmıştır. Sonuçta elde edilen doğru tepkilerin yüzdeleri hesaplanmıştır. Şekil 3'de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında Ebru'nun doğru tepki yüzdesi % 33 olarak belirlenmiştir. Ebru ile yapılan 4. oturumda ilk oturumlara oranla, doğru tepki yüzdesinde düşüş olduğu görülmektedir. Doğru tepki yüzdesinin düşmesinde, Ebru'nun rahatsız olmasının ve çalışmaya karşı motivasyonu sağlamada zorlanmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Son öğretim oturumunda ise tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmüştür. Bu yüzde, araştırmada öğretim oturumları sonunda ulaşılması hedeflenen ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretim oturumları sonucunda öğrencide paylaşma becerisine ilişkin ölçüt karşılandığından (% 100), öğretim oturumları sona erdirilmiş ve izleme evresine geçilmiştir. Birer hafta ara ile toplanan üç izleme verisinde Ebru'nun doğru tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmektedir (Şekil 3).

Tüm bu bulguların sonucunda akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, öğrenciye öğretilmesi hedeflenen kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı; zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, öğrencinin hedef beceriler olan, “kendini tanıtmak”, “yardım ya da bilgi isteme” ve “paylaşma” becerilerini öğrenmesinde etkili olup olmadığını belirlemektir.

Sosyal beceri öğretiminde, çeşitli yaklaşımlara dayalı öğretim programlarının hazırlandığı bilinmektedir. Sosyal becerilerin öğretiminde uygun öğrenme tekniklerini kullanmak, etkili ve verimli programlar geliştirmeye olanak verdiğinden seçilecek olan yöntem çok önemlidir (Akt. Avcıoğlu, 2001). Doğal ortamlarda sosyal becerilerin kazandırıldığı programların yanı sıra yapılandırılmış ortamlarda da sosyal becerilerin öğretildiği bilinmektedir. Öğretim, ne kadar çok doğal ortamlara yakın ortamlarda düzenlenirse öğrenilen becerilerin genellenmesi ve kalıcılığı o kadar artmaktadır. Akran aracılı öğretim yöntemiyle öğretilen becerilerin yapılandırılmış ortamlarda öğretilmesine karşın öğrencilerin akranlarıyla ders dışı ortamlarda da doğal olarak bir araya gelmeleri sosyal becerilerin öğretimini ve genellenmesini kolaylaştırmaktadır. Akran aracılı öğretim yöntemi genelleme yapmayı kolaylaştırmakta (Kohler ve Greenwood, 1986) ve farklı ortamlarda uygun davranışların pratik etme fırsatı sağlamaktadır (Gable, Arlen ve Hendrickson, 1995; Gardner, Cartledge, Seidl ve Woolsey, 2001). Akran aracılı öğretim yöntemi, aynı ya da benzer yaş akranlarının birbirlerine öğretim yapmasını sağlamakta, böylece öğretim ortamı öğrenci merkezli olmakta, öğrencinin aktif katılımı sağlanmaktadır (Susan, 1994). Akran aracılı öğretim yöntemi, öğretmeni öğretmen rolünden çıkarmakta, sadece öğrencilerin ihtiyaç duyduğu anlarda sorularını cevaplayan, öğrencilerin öğretme ve öğrenme stratejileri bulmasına yardım eden ve öğretim hedeflerini oluşturmada yardımcı olan rehber rolünü almasını sağlamaktadır (Goldgrab, 1992, Burnette, 1999). Gaustad (1993)'e göre çocuklar, birbirlerine bilişsel olarak daha yakın oldukları için çocukların

birbirlerine öğretmenlik yapmaları, kendinden yaşça büyüklerin/ yetişkinlerin öğretmenlik yapmasına oranla daha avantajlıdır. Akranlar, materyale dikkatini toplama, iş yapma alışkanlıklarını düzenleme ve soru sorma konusunda daha etkin bir şekilde model olabilirler. Özellikle risk grubunda yer alan akranlar, aynı etnik ve sosyal geçmişten gelen akranlarını daha kolay model almaktadırlar (Gable, Arllen ve Hendrickson, 1995). Zihin engelli öğrenciler, kendi yaşlılarının hareketlerini taklit edebilir ve onları model alabilirler (Garfinkle ve Schwartz, 2002). Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrenen akranın öğretene akranı kolayca model aldığı düşünülmektedir.

Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı öğretim programının uygulanmasında ilk önce öğretene ve yardımcı akran yetiştirilmesi sürecine yer verilmiştir. Ardından, öğretene akranın öğretim yapacağı oturumlara geçilmiştir. Hedef beceriler olan, kendini tanıtırma becerisi için 6 oturum, yardım ya da bilgi isteme becerisi için 7 oturum, paylaşma becerisi için 6 oturum düzenlenmiş, başarı yüzdesi % 100 olarak kabul edilmiştir. Bu yüzde, araştırmada öğretim sonunda ulaşılmaması hedeflenen ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulguların engelli öğrencilere benzeri sosyal becerilerin öğretildiği çalışma bulgularıyla paralel olduğu görülmüştür (Ball, 1996; Gumpel ve Frank, 1999; Kamps ve diğ., 1997; Kamps, Potucek, Lopez, Kravits, ve Kemmerer, 1997; Kamps ve diğ., 2002; Lausey ve Heflin, 2000; Mathur ve Rutherford, 1991; McDonnell, Mathot-Buckner, Thorson, Fister, 2001; Ostrosky ve Kaiser, 1995; Staub ve Hunt, 1993).

Akran aracılı öğretim programını uygulamak ve etkili bir öğretim süreci elde etmek için sistemli bir öğretim programının hazırlanması gerekmektedir (Gaustad, 1993; Greenwood, 1988). Bu araştırmada, hedeflenen sosyal becerilerin öğretimi için bireyselleştirilmiş öğretim planları oluşturulmuştur. Öğretim planlarında, hedef sosyal becerilerin tanımı, öğretim basamakları, öğretimde kullanılan öyküler ve öyküleri anlatan fotoğraflar yer almıştır. Akran aracılı öğretim yöntemiyle sosyal becerilerin öğretiminde; gereksinim oluşturma, model olma, rol oynama, geri bildirim verme ve

ödüllendirme basamakları izlenmiştir. Programın oluşturulmasında daha önceden uygulanan programlar göz önüne alınmıştır (Snell ve Janney, 2000; Simpson, Myles, Sasso ve Kamps, 1997; Telescan, Slaton, Stevens, 1996; Kamps, ve diğ., 1961; Rogers-Warren ve Baer, 1976; Rosenthal, 1976 Bain ve Farris, 1991; Dorsett ve Kelly; 1984).

Hazırlanan akran aracılı öğretim programında yer alan sosyal beceriler, öğrencinin gereksinim duyduğu sosyal becerilerdir. Program oluşturulurken, öğrencinin; sınıf ortamı, teneffüs ve okul dışı zamanlarında ihtiyaç duyduğu sosyal becerilere yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bunun için, sınıf ortamında ve teneffüste öğrenci gözlenmiş, öğretmenle görüşülmüş, zihin engelli öğrencinin yetersiz olduğu sosyal beceriler belirlenmiştir. Kazandırılması hedeflenen sosyal beceriler, öğrencinin gereksinim duyduğu beceriler olmasından dolayı, uygulanan akran aracılı öğretim programının etkili olduğu düşünülmektedir. Akran aracılı öğretim programında, kullanılacak materyaller ve öğretim programı hazırlanırken öğrencinin ihtiyaçları ve bireysel özelliklerinin dikkate alınması öğretim programının etkili olmasını sağlamaktadır (McDonnel, Thorson, Allen ve Mathot-Buckner, 2000). Araştırmada, akran aracılı öğretim programı hazırlanırken, öğrencinin gereksinim duyduğu sosyal becerilere programda yer verilmesinin yanı sıra, öğretim materyallerinin hazırlanılmasında da, öğrencinin yaşantısında gereksinim duyduğu sosyal beceri ortam ve durumları dikkate alınmıştır. Öykülerin geçtiği ortam ve durumlar, öğrencinin ailesi ve öğretmeni ile yapılan görüşmeler, sınıf ve okul ortamında yapılan gözlemler sonucunda oluşturulmuştur. Öyküleri betimleyen fotoğraflarda, gerçek kişilerin olması, fotoğrafların renkli ve canlı olması, öğrencinin materyallere olan ilgisini daha çok çekmiş ve öğrencilerin motivasyonunu arttırmıştır. Öğretim materyalleri olan öykü ve fotoğrafların; öğrencinin yaşantısına ve materyallerin, öğrenci özelliklerine uygun olarak hazırlanması nedeniyle, hazırlanan akran aracılı öğretim programının etkili olduğu düşünülmektedir.

Akran aracılı öğretim programı oluşturulurken, öğreten ve öğrenen akran seçiminde, akademik güçlüklerin yanı sıra öğrencilerin kişisel özelliklerinin de dikkate alınması gerekmektedir (Greenwood, 1988). Hazırlanan öğretim programında, öğreten ve yardımcı akranın seçilmesinde bazı ön koşul becerileri aranmıştır. Öğreten ve yardımcı akranın seçilmesinde; öğretmen tarafından verilen görevleri yerine getirme, programa katılmada istekli olma, öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilere sahip olma, çalışmaya düzenli olarak devam etme olasılığı yüksek olma, doğru ve anlaşılır okuma becerisine sahip olma ön koşul özelliklerinin dikkate alınması öğretim programının başarılı bir biçimde uygulanmasında etken olduğu düşünülebilir. Bu araştırmada yer alan öğreten ve yardımcı akran ile öğrenen aklanda kız öğrencilerdir. Aynı cinsiyette olmalarıyla, aralarında daha iyi bir etkileşim sağlandığı düşünülmektedir. Ayrıca, Profilet ve Ladd (1992)'e göre, kız çocuklar, akran ilişkilerinde erkek çocuklara oranla daha başarılı olmaktadır (Çağdaş ve Seçer-Şahin; 2002). Araştırmaya katılan öğrencilerin aynı cinsiyette ve kız öğrenci olması, öğretim programın başarılı olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırmada, öğreten akran öğrenen akrandan bir yaş küçüktür. Ancak, öğreten akranın, iyi okuma becerisine sahip, akranları ile olumlu etkileşim kurabilen özelliklerde olması, öğretim sürecinde akranın model alınmasını kolaylaştırmıştır. Her zaman engelli akranları ile bir arada olan zihin engelli öğrencinin, çalışma boyunca, uygun modellerle sürekli birlikte olması ve çalışma dışı zamanlarında da etkileşimlerinin devam etmesi, araştırmanın başarılı olmasını sağlayan bir başka değişken olarak görülebilir.

Öğreten akran belirlendikten sonra, akran aracılı öğretim yönteminin başarılı olması, akran yetiştirilme sürecine yer verilmesine de bağlıdır (Greenwood ve ark.,1988). Bu araştırmada, haftada üç gün ve 30 dakikalık oturumlarda öğreten akranın yetiştirilme sürecine yer verilmiştir. Öğreten akran yetiştirilme süreci yaklaşık 4 hafta sürmüştür. Araştırma da ayrıca, yardımcı akran rolünde bir öğrenci de rol aldığından yardımcı akran yetiştirilme sürecine de yer verilmiştir. Öğreten ve yardımcı akranın yetiştirilmesi sürecine yer verilmesi, öğreten ve yardımcı akranın öğrendikleri

becerilerde % 100 ölçütü karşıladıktan sonra, davranışlarda akıcılık kazanmaları için uygulamalara yer verilmesi ve başka bir zihin engelli öğrenci ile pilot çalışma yapılması, araştırmada zihin engelli öğrencilere akranları aracılığıyla hedeflenen becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada uygulanan akran aracılı öğretim yöntemi, bire-bir öğretim yöntemini içermektedir. Bu programda öğrenci doğrudan öğretimi almış olmakla birlikte, yaptığı davranışları sürekli olarak pekiştirilmiş, doğru ve yanlış cevapları için anında geri bildirim almış, ayrıca, öyküler ve rol oynama basamaklarıyla kazandırılmak istenilen davranışlarına pratiklik kazandırılmıştır. Akran aracılı öğretim yönteminin öğrenciye böyle bir formatta eğitim almasına izin veriyor olması nedeniyle (Gradner, 1993; McDonnell, Thorson, Allen, Mathot-Buckner, 2000; Snell ve Brown, 2000) programın etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, akran aracılı öğretim yaklaşımıyla yapılan beceri öğretiminde yer almayan “gereksinim oluşturma” basamağına yer verilmiştir. Bu basamağa yer verilmesinin nedeni, öğretilecek olan hedef becerinin neden öğretilmesi gerektiğinin öğrenciye vurgulanmak istenmesidir. Gereksinim oluşturma basamağında, günlük yaşamda o beceriye neden ihtiyaç duyulduğu açıklanmıştır. Gereksinim oluşturma (establishing the need) basamağı, doğrudan öğretim yönteminin ilk basamağıdır (Dorsett ve Kelly, 1984). Programda öğretilmesi hedeflenen becerinin üzerinde neden çalışıldığına yer verilmiş, öğrenen akranın dikkati, becerinin öğretilmesine çekilmiştir. Zihin engelli öğrencinin neden becerileri kazanması gerektiğini fark etmesi öğretimin başarısını arttırmış olabilir.

Akran aracılı sosyal beceri öğretim programının uygulanması sürecinde araştırmacının öğretim oturumlarına, öğreten akranın sorularına cevap vermesi dışında bir müdahalesi olmamıştır. Araştırmacı, bu programın üç öğrenci ile yürütülmesinden dolayı öğrencileri daha rahat gözlemlemiş ve öğretim oturumlarını kontrol altında tutabilmiştir. Öğretim oturumlarının

başlangıcında öğreten, yardımcı ve öğrenen arasındaki etkileşim ve öğreten akranın anlatırken ki örnekleri daha sınırlı iken, öğretim oturumları ilerledikçe akranlar arası etkileşim, öğreten akranın kullandığı örnekler artmıştır. Akran aracılı öğretim yönteminde öğreten akran, engelli olan akranıyla kolaylıkla etkileşimi başlatır ve engelli olan akranına sosyal becerileri herhangi bir zorlukla karşılaşmadan öğretir (Saso ve Rude, 1987). Bu tür karşılıklı akran aracılı öğretim yöntemleri, öğreten akranın öz saygılarını arttırmakta, engelli akranları için öğretmen kadar etkili bir öğreten olabilmektedir. Engelli olmayan akranın öğreten akran rolünde olacağını bilmesi onun daha rahat etkileşime girmesini sağlar. Bu öğretim yönteminde, engelli olmayan öğrenciler, bu programdan pek çok sosyal kazanç elde etmektedirler; benlik kavramları gelişmekte, engelli olan öğrencileri kabulleri artmakta ve engelli olan akranları ile arkadaşlıklar geliştirmektedirler (Peck, Doraldson ve Pezzoli, 1990; Mcdonnell , Thorson, Allen ve Mathot-Buckner, 2000). Bu yöntemin uygulanması sürecinde araştırmacı; öğreten akranın, engelli olan akranlarıyla rahat etkileşime girdiğini gözlemlemiştir. Bu araştırmada da, öğreten ve yardımcı akranın sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenin, öğreten ve yardımcı akranla ilişkin anlattıkları kısaca aşağıda sunulmuştur:

“ Siz bu uygulamaya başlamadan önce Ezgi arkadaşlarıyla oynamayı severdi ancak istemediği bir durumla karşılaştığında ise çabuk sinirlenirdi. Araştırmanız süresince Ezgi'nin arkadaşlarıyla olan ilişkileri daha olumlu oldu. Sınıfta, sanki diğer arkadaşlarından yaşça büyükmüş gibi onlara liderlik ediyor. Bunun yanı sıra Ezgi'nin okuma becerilerinde ilerlemeler gözlemliyorum. Araştırmanızdan önce, 1. sınıfta olması nedeniyle yine sınıfın iyileri arasında olmasına rağmen okuması akıcı değildi. Ancak şimdi o kadar akıcı okuyor ki bazen ben bile şaşıyorum. Verdiğim görevleri anında yerine getiriyor. Ezgi'deki bu olumlu gelişmeler beni mutlu ediyor. İlkay da da gelişmeler var. Daha fazla sorumluluk sahibi öğrenci olmaya başladı. Önceden kendisinden istediğim ödevleri bazen unutturdu. Şimdi ise, daha sorumluluk sahibi olduğunu söyleyebilirim. Hem Ezgi'nin hem de İlkay'ın çalışma alışkanlıklarında olumlu değişiklikler oldu. Bence sizin bu

çalışmanızda onlara öğretmenlik görevi vermeniz onların kendilerine olan güvenlerini arttırdı. Keşke her öğrencimi bu şekilde çalışmalara katsaydınız...”

Araştırmada öğretmen ile yapılan bu görüşmelerden elde edilen veriler oldukça sınırlı da olsa, yapılan çalışmanın özellikle öğreten akran olmak üzere yardımcı akranın da kendilerine olan güvenlerinin, okula karşı olumlu tutumlarının, sorumluluk ve liderlik özelliklerinin, arkadaşları ile olan olumlu iletişimlerinin, okuma becerilerinin, çalışma alışkanlıklarının artması; davranışlarında daha kontrollü olmaya başlamaları öğreten ve yardımcı akranın uygulanan akran aracılı öğretim programından yarar sağladıklarını ortaya çıkarmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, diğer araştırmalarda elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir (Ball, 1996; Gardner, Cartledge, Seidl ve Woolsey, 2001; Gaustad, 1993; Gottlieb ve Gottlieb, 1987; Kamps, Dugan, Potucek, Collins, 1999; Kravits ve Kemmerer, 1997; McDonnell, Thorson, Allen ve Mathot-Buckner, 2000; www.ohio-state.edu/gcartledge/urbaninitiative/peertutoring; Sideridis ve diğ., 1997; Staub ve Hunt, 1993).

Araştırmada, genelleme verilerinin toplanamaması bir sınırlılık olarak kabul edilmektedir. İlköğretim okullarının sömestr tatiline girmiş olması, akranların tatil sürecinde birbirlerinden ayrı yerlerde olmaları, genelleme oturumlarının yapılmasını engellemiştir. Elde edilen izleme verileri sonuçları, diğer araştırmalarda elde edilen izlerlilik verileri ile paralellik göstermektedir (Kamps, Dugan, Potucek, Collins, 1999; Fantuzzo, Polile, Grayson, 1990; Gumpel ve Frank, 1999).

BÖLÜM VI

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerinin öğretiminde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Hazırlanan sosyal beceri öğretim programında öncelikle öğretene ve yardımcı akranın yetiştirilmesi sürecine yer verilmiştir. Yetiştirilme sürecinde, öğretene akranı, öğretimi nasıl yapacağı konusunda bilgi verilmiş ve model olunmuştur. Modelden gözlediği aşamaları kendisinin de uygulaması istenmiş ve değerlendirilmiştir. Öğreten akranın yetiştirilme sürecinde izlenen basamaklar, olumlu örneklerle model olma, olumsuz örneklerle model olma, yönlendirilmiş uygulamalar, hedef becerilere akıcılık kazandırılması ve pilot çalışmadır. Yardımcı akranın yetiştirilmesinde ise, hedef becerilere ilişkin öykülerdeki doğru davranışın rol oynama ile gösterilmesinde alacağı roller yardımcı akranı öğretilmiştir. Bu basamağın başarıyla tamamlanmasının ardından öğretim oturumlarına geçilmiştir. Hedef beceriler olan, kendini tanıtmaya becerisi için 6 oturum, yardım ya da bilgi isteme becerisi için 7 oturum, paylaşma becerisi için 6 oturumluk bir öğretim süreci öğretene akran tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonunda, zihin engelli öğrencinin her bir hedef becerideki tepki yüzdesi % 100 olarak bulunmuştur. Bu yüzde, araştırmada öğretim oturumları sonunda ulaşılması hedeflenen ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın planlanmasından sonuçlandırılmasına kadar geçen aşamaların ve konuyla ilgili alan yazının gözden geçirilmesi sonucunda ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

6. 1. İleri Aşamalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini arttırmak amacıyla, aynı araştırma, zihin engelli olan farklı deneklerde, farklı ortamlarda ve farklı sosyal becerilerin öğretilmesinde tekrarlanabilir.

2. Araştırmaya katılan zihin engelli öğrencinin öğrendiği becerileri günlük yaşamında karşılaştığı durum ve ortamlarda kullanıp kullanmadığını izlemek amacıyla yeni bir araştırma planlanabilir.

3. Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiği farklı engel gruplarındaki bireylere uygulanarak sonuçları incelenebilir.

4. Araştırmada eşli olarak yürütülen akran aracılı öğretim programı, küçük gruplarda ya da tüm sınıfta uygulanabilir ve etkililiği değerlendirilebilir.

5. Matematik, okuma-yazma, öz-bakım becerileri gibi farklı becerilerin öğretiminde aynı yaş- farklı yaş veya tüm sınıf akran aracılı öğretim yöntemi uygulanıp etkililiği incelenebilir.

6. Akran aracılı öğretim yöntemi doğrultusunda hazırlanmış öğretim programı ile doğrudan öğretim yaklaşımı ya da -bilişsel süreç yaklaşımı ya da işbirlikçi yaklaşıma dayalı hazırlanmış olan öğretim programları uygulanarak yöntemler arası etkililik karşılaştırılabilir.

7. Akran aracılı öğretim yöntemi kullanılarak yapılacak araştırmalarda, araştırmaya katılan deneklerin öğretim öncesi ve öğretim sonrası birbirleriyle olan etkileşim durumları belirlenerek, kullanılan bu yöntemin akran etkileşimlerine olan etkisi niceliksel ne niteliksel olarak ortaya konabilir.

6. 2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programları hazırlanarak özel eğitim okullarında ve sınıflarında kullanılması sağlanabilir.

2. Akran aracılı öğretim yöntemi, sınıf öğretmenlerine ve özel eğitim öğretmenlerine öğretilerek, öğretmenlerin sınıflarında yer alan öğrencilerine sosyal beceriler kazandırmaları sağlanabilir.



KAYNAKÇA

- AAMR (American Association on Mental Retardation). (1992). Mental Retardation: Definition, classification and systems of supports. Washington, D.C: American Association on Mental Retardation.
- Akkök, F. (1996). **İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi. (öğretmen el kitabı)**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Avcioğlu, H. (2001). **İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi**. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H. (1999). **Sosyal Beceri Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bain, A., Farris, H. (1991). Teacher attitudes toward social skills training. **Teacher Education and Special Education**, 14(1), 49-56.
- Ball, J. (1996). Increasing social interactions of preschoolers with autism through relationships with typically developing peers. **Practicum Report, Nova Southeastern University**. Florida: U.S.
- Barbetta, P. M., Miller, A. D., Peters, M.T. (1991). A cross-age tutoring program to teach sight vocabulary. **Education and Treatment of Children**, 14, 19-37.
- Brady, N. C. (1997). The teaching game: A reciprocal peer tutoring program for preschool children and treatment of children. **Education and Treatment of Children**, 20 (2).
- Burnette, J. (1999). Student groupings for reading instruction. Clearinghouse on handicapped and gifted children reston va. eric/osep special

project. **Web: <http://ericec.org>.**

Çağdaş, A., Seçer-Şahin, Z. (2002). **Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi.** Ankara: Nobel Yayın.

Cavkaytar, A. (1998). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Chadsey-Rush, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. **American journal on mental retardation**, 96 (4), 405-418.

Çifci, İ. (2001). **Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi.** Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dennison, S. (2000). A win-win peer tutoring and tutoring program: A collaborative model. **The journal of primary prevention**, 20 (3), 161-174.

Dorsett P.G., Kelly J. A. (1984). Social skills training with the mentally retarded. **Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, Vol 2, London: England.

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

Eripek, S., Kırcaali-İftar, G., Tüfekçioğlu, Ü., Özyürek, M., Ataman, A., Batu, S., Başal, M., Vuran, S., Tekin-İftar, E., Cavkaytar, A. (2002). **Özel eğitim.** Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi

Öğretmenliği Lisans Programı. Açıköğretim Fakültesi Yayını.
Eskişehir.

Eripek, S. (1993). **Zihin engelli çocuklar**. Anadolu Üniversitesi Yayınları,
No: 668, Eskişehir.

Erwin, P. (2000). **Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık**. İstanbul: Alfa Basım
Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Fantuzzo J. W., Polile K. Grayson N. (1990). An evaluation of reciprocal peer
tutoring across elementary school setting. **Journal of School
Psychology**, 28, 309-323.

Gardner R., Cartledge G., Seidl B., Woolsey L. (2001). Mt. Olivet. After-
school program. Peer-mediated interventions for risk students.
Remedial and Special Education, 22 (1), 22-33.

Garfinkle, A. N., Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social
interactions in children with autism and other developmental
disabilities in inclusive preschool classrooms. **Topics in Early
Childhood Special Education**, 22 (1), 26-38.

Gaustad, H. (1993). Peer and Cross-Age Tutoring. College of Education
University of Oregon. **Web: <http://ericec.org>**.

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

Gresham, F. M., Elliott, S. N., Black F. L. (1987). Factor structure replication
and bias investigation of the teacher rating of social skills. **The
Journal of School Psychology**, 25, 81-92.

Gresham, F. M., Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills and peer acceptance. **Journal of School Psychology**, 25, 367-381.

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

Gresham F.M., MacMillan D. L., (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. **Review of Educational Research**, 67 (4), 377-415.

Greenwood, C. R., Arreaga-Mayer, C., Utley C.A., Gavin, K.M., Terry, B.J. (2001). Classwide peer tutoring learning management system: applications with elementary –level English language learners. **Remedial and Special Education**, 22 (1), 34-47.

Gumpel T.P., Frank R. (1999). An Expansion of the Peer Tutoring Paradigm: Cross-Age Peer Tutoring of Social Skills Among Socially Rejected Boys. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 32 (1), 115-118.

Gottlieb, J., Gottlieb, W. B. (1987). Educational benefits and practical limitations of this specialized tutoring approach. **Advances in Special Education. A Research Annual**. London: England. 6, 72-73.

Huang, W., Cuvo, A. J. (1997). Peer mediated strategies. **Social Skills Training for Adults with mental retardation in job-related settings**. Southern Hlinois Universty at Carbondale.

Hollingsworth, P. M., Hoever, K.H. (1991). **İlköğretimde öğretim yöntemleri** (Çev: Gürkan, T., Gökçe, E., Güler, D. S.). Ankara: Ankara

İpek, A. (1998). **Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kamps M. D, Potucek J., Lopez G. A., Kravits T., Kemmerer K. (1997). The use of peer networks across multiple settings to improve social interaction for student with autism. **Journal of Behavioral Education**, 7(3), 335-357.

Kamps M. D., Dugan E., Potucek J., Collins A. (1999). Effects of cross-age peer tutoring networks among students with autism and general education students. **Journal of Behavioral Education**, 9(2), 97-115.

Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia J., Carnazzo, K., Morrison, L., Kane, L. G. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. **Exceptional Children**, 68 (2), 173-187.

Kırcaali-İftar, G., Tekin, E. (1997). **Tek denekli araştırma yöntemleri.** Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Lausey, K. M., Heflin, J.L., (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peer as tutors. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 30 (3), 183-193

Maheady, L., Sacca, M.K., Harper, G.F. (1988). Classwide peer tutoring with mildly handicapped high school students. **Exceptional Children**, 55. (1). 52-59.

Margalit, M. (1993). Social skills and classroom behavior among adolescents

with mild mental retardation. **American journal on mental retardation**, 97 (6), 685-691.

Mathur, S.R., Rutherford, R. B. (1991). Peer-mediated interventions promoting social skills of children and youth with behavioral disorders. **Education and Treatment of Children**, 14(3).

McDonnell J., Thorson N., Allen C., Mathot-Buckner C. (2000). The effects of partner learning during spelling for students and their peers. **Journal of Behavioral Education**, 10(2), 107-121.

McDonnell, J., Mathot-Buckner, C., Thorson, N., Fister, S. (2001). The effects of classwide peer tutoring. multi element curriculum and accommodations. **Supporting the Inclusion of Students with Moderate and Severe Disabilities in Junior High School General Education Classes.**

McMahon, C. M., Wacker, D. P., Sasso, G. M., Berg W. K., Newton, S. M. (1996). Analysis of frequency and type of interactions in a peer-mediated social skills intervention: Instructional vs. Social Interactions. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 339-351.

Morwee, S.L., Utley, C. A., Walker, D. L., Dawson, H. L., Dequadri, J. C., Reddy, S. S., Greenwood, C. R., Hamilton, S., Ledford, D. (2001). Classwide peer tutoring: an effective teaching procedure for facilitating the acquisition of health education and safety facts with students with developmental disabilities. **Education and Treatment of Children**, 24 (1).

Nugent, M. (2001). Raising reading standard. The reading partners approach: Cross-age peer tutoring in a special school. **British Journal of Special Education**, 28 (2), 71-79.

Rotatory A., Schwenn j, Litton F. W. (1994). **Peer tutoring**. Advances in Special Ed. Perspectives on the Regular Education Initiate and Transitional Programs.

Ostrosky, M. M., Kaiser, A. P. (1995). The effects of a peer- mediated intervention on the social communicative interactions between children with and without special needs. **Journal of Behavioral Education**, 5 (2), 151-171.

Peer tutoring. **Web:** <http://ici2.umn.edu/preschoolbehavior/tipsheets/peertutor>.

Peer tutoring. **Web:** <http://education.utoledo.edu>.

Peer tutoring. **Web:** www.usdoj.gov/kidspage/getinvolved

Peer tutoring. **Web:** www.ohio-state.edu/gcartledge/urbaninitiative/peertutoring

Poyraz Selay, T. (1999). **3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Rotatory, A. F., Schwenn J. O., Litton, F. W. (1994). Peer tutoring: **Advences in Special Ed./Perspectives on the Regular Education İnitivate and Transitional Programs Editors**.

Sarı, H. (2002). **Yöneticiler, uzmanlar, öğretmenler, aileler ve alanla ilgilenenler için özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimiyle ilgili öneriler**. Pegem A. Yayınları, Ankara.

Sawyer R. D. (2001). Mentoring but not being mentored. improving students –to- student mentoring programs to attract urban youth to teaching.

Urban Education,36 (1), 39-59.

Sideridis D.G, Utley C., Greenwood R. C., Delquadri J., Dawson H., Palmer P., Reddy S. (1997). Classwide peer tutoring: effects on the spelling performance and social interactions of students with mild disabilities and their typical peers in integrated instructional setting. **Journal of Behavioral Education**, 7(4), 435-462.

Simpson, R. L., Myles S. B., Sasso, M. G., Kamps, D. M. (1997). Peer tutoring. social skills for students with autism. **The Council for Exceptional Children**. Second Edition.

Snell, E. M., Janney, R. (2000). Social relationships and peer support. **Teachers' Guides to Inclusive Practices**. Baltimore: London.

Sobral D. T. (2002). Cross-year peer tutoring experience in a medical school: conditions and outcomes for students tutors. **Medical Education**, 36, 1064-1070.

Special project to provide technical assistant and site development for positive behavioral support strategies for student with disabilities.
Web:<http://ici2.umn.edu/preschoolbehavior/tipsheets/peertutor>.

Staub, D., Hunt, R. (1993). The effects of social interaction training on high school peer tutors of schoolmates with severe disabilities. **Exceptional Children**, 60 (1), 41-57.

Sucuoğlu, B., Çifci, İ. (2001). **Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi**. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Susan, I. (1994). Peer tutoring in adult basic and literacy education. clearinghouse on adult career and vocational education columbus

OH. Web: <http://ericec.org>.

Tekin, E., Kırcaali-İftar, G. (2001). **Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Telescan, B. L., Slaton D. B., Stevens, K. B. (1996). Peer tutoring: Teaching Students with learning disabilities to deliver time delay instruction. **The Journal of Behavioral Education**. 6 (4),

Top, B.L., Osguthorpe, R.T. (1987). Reverse-role tutoring. the effects of handicapped students tutoring regular class students. **The Elementary School Journal**, 87 (4), 413-423.

Yıkılmış, A., Çifci, İ., Altun, A. S. (2002). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırılmış öğrencilere yönelik pekiştireç kullanma durumlarının belirlenmesi. **XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri**, 207-216, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Whelldall, K., Colmar, S. (1990). Peer tutoring for low-progress readers using pause, prompt and praise. **Children Helping Children**. New York: John Wiley ve Sons Ltd.

Whelldall, K., Mettem, P. (1985). Behavioral peer tutoring. training 16-years-old tutors to employ the "pause, prompt, and praise" method with 12-year-old remedial readers. **Educational Psychology**, 5(1), 27-44.

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1	Aile İzin Formu.....	97
EK 2	Sözleşme.....	98
EK 3	Öğreten Akranın Öğretim Öncesi Yapacağı Hazırlıklar.....	100
EK 4	Öğreten Akranın Öğretim Sürecinde İzleyeceği Basamaklar.....	102
EK 5	Kendini Tanıtma Becerisi Öğretim Planı.....	108
EK 6	Yardım Ya Da Bilgi İsteme Becerisi Öğretim Planı.....	120
EK 7	Paylaşma Becerisi Öğretim Planı.....	132
EK 8	Kendini Tanıtma Becerisi Başlama Düzeyi, Yoklama, Öğretim Oturumları Ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu.....	145
EK 9	Yardım Ya Da Bilgi İsteme Becerisi Başlama Düzeyi, Yoklama, Öğretim Oturumları Ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu.....	146
EK 10	Paylaşma Becerisi Başlama Düzeyi, Yoklama, Öğretim Oturumları Ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu.....	147
EK 12	Toplu Veri Kayıt Formu.....	148
EK 13	Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	149

EK 1

AİLE İZİN FORMU

Ben 'ın velisi
olarak, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim
Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak görev yapan Elif SAZAK'ın Yüksek
Lisans Tez Çalışması'nda kızım/la birlikte çalışmasına izin veriyorum.

VELİ
İMZA



EK 2

SÖZLEŞME

Tarih

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak görev yapan Elif SAZAK'ın yapacağı bilimsel araştırmanın içeriğinde kullanması için kızımın/ oğlumun fotoğraflarını çekmesine izin veriyorum.

VELİ

İMZA

[Handwritten signature in red ink]

ZİHİN ENGELLİ BİREY İÇİN HAZIRLANAN AKRAN ARACILI

SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ PROGRAMI

I. ÖĞRETEN AKRANIN ÖĞRETİM ÖNCESİ YAPACAĞI HAZIRLIKLAR

1. Öğretim materyalinin kontrolünü sağlama.

“Öğretime başlamadan önce ilk iş olarak öğretim materyallerini kontrol et. Eğer eksikğin varsa materyallerini tamamla. Ben sana öğretim aracı olarak her bir sosyal beceri için hazırlanan öyküler ve öyküleri betimleyen fotoğraflar vereceğim. Hazırlanan materyaller sadece senin elinde olsun. Her bir öyküye ilişkin fotoğrafları arkadaşına düzenli olarak göstermen ve öyküyü ona okuman gerekmektedir. Bunların öğretim öncesinde yanında hazır bulunması ödül kazanmanı sağlayacaktır.”

2. Öğrenen akranın dikkatini yöneltmesini sağlama.

“İkinci olarak yapacağın iş ise, arkadaşının sana dikkatini yöneltmesini sağlamak olacaktır. Arkadaşının karşısına oturmalısın (Model olarak gösterilir). Sana baktığından ve seni dinlediğinden emin ol. Ona, “Ebru, şimdi seninle çalışacağız, hazır mısın?” gibi sorular sor. Senin sorduğun soruya yanıt vermesini bekle. Onun sana dikkatini yöneltmesini sağlamadan çalışmaya başlamamalısın. Sana bakıyor olması, hafifçe başını sallaması ya da sesler çıkararak sana tepki vermesi, arkadaşının dikkatini sana yönelttiği anlamına gelir. Eğer arkadaşın sana dikkatini yöneltmemişse, dikkatini yöneltmesini sağlamak için soru sormaya devam et. Dikkatini yönelttiği anda “Aferin, bana bakıyorsun” diyerek onu ödüllendir.”

3. Kendini ve yardımcı akranı tanıtma.

“Arkadaşına öğretime başlarken ilk olarak kendini tanıtmalısın. Kendini tanıtman içinde adını ve soyadını söylemen yeterli olacaktır. Sen adını söyledikten sonra sana yardım edecek olan arkadaşının da adını ve soyadını söyleyeceksin. Sen kendini ve arkadaşını tanıttan sonra Ebru’ya senin adın ne? Memnun oldum. Seninle bundan sonraki günlerde burada bazı beceriler öğrenmek için çalışacağız. Ben sana beceriler öğreteceğim ve arkadaşımınla birlikte becerilerdeki rolleri canlandıracağız ve oynayacağız. Sen de bizimle çalışmak ister misin? diyerek onun öğretimden önce seninle biraz konuşmasını sağlayabilirsin.”

4. Materyalleri öğrenen akrana göstererek tanıtma.

“Öğretimde, her üç beceri için oluşturulmuş toplam dokuz öykü ve bunlara ilişkin fotoğraflar kullanacaksın. Öğretimde kullanacağın materyaller; kendini tanıtma becerisinin öğretiminde kullanmak için, kendini tanıtma becerisini anlatan üç kısa öykü ve bunları betimleyen fotoğraflar, paylaşma becerisinin öğretiminde kullanmak için, paylaşma becerisini anlatan üç kısa öykü ve bunları betimleyen fotoğraflar, yardım isteme becerisinin öğretiminde kullanmak için, yardım isteme becerisini anlatan üç kısa öykü ve bunları betimleyen fotoğraflardır.”

Buraya kadar anlattığım her şey yani senin öğretim öncesinde yapacakların tablo şeklinde yazılmıştır (Tablo 2). Bu tablonun öğretim öncesinde yanında bulunması, yapacaklarını hatırlamanı kolaylaştıracaktır.



TABLO 2: Öğretim Süreci Öncesi İzlenecek Basamaklar

1.	Araç- gerecin kontrolünü sağla. Öğreteceğin beceriye ilişkin hazırlanmış üç ayrı öykü ve bu öyküleri betimleyen fotoğraflar hazır bulunacak.
2.	Ebru'nun dikkatini sana yöneltmesini sağla. Sana bakması, hafifçe başını sallaması, seni dinlemesi dikkatini yönelttiği anlamına gelir.
3.	Kendini ve arkadaşın İlkay'ı tanıt. Ben Ezgi ve arkadaşım İlkay. Burada sana bazı davranışlar öğretmek için buradayız. Bundan sonraki haftalarda da burada seninle çalışacağız. Sen de bizimle çalışmak ister misin?
4.	Araç- gereçleri Ebru'ya göster ve ne olduklarını anlat.

2. ÖĞRETEN AKRANIN ÖĞRETİM SÜRECİNDE İZLEYECEĞİ BASAMAKLAR

Araştırmacı, öğretan akrana öğretim sürecinde izleyeceğı basamakları aşağıda sunulan şekilde açıklar;

“Bu çalışmada “**kendini tanııtma, paylaşma, yardım ya da bilgi isteme**” becerilerini öğreteceksin. Bu becerileri sırasıyla öğreteceksin. Arkadaşın hedef sosyal becerilerden birini tamamen kazandıktan sonra, diğar sosyal becerinin öğretimine geçebilirsin. Her bir becerinin öğretimine geçmeden önce beceri hakkında kısa bir bilgi verecek, arkadaşının beceri ile ilgili yaşamından örnekler vermesini sağlayacak, beceriyi neden öğrenmesi gerektiğini anlatacağın. Beceriyi öğrenme gereksinimi oluşturduktan sonra arkadaşından öğretim sırasında bazı kurallara uymasını isteyebilirsin. Bunlar; seni dinlemesi, fotoğraflara bakması olabilir. Öğretim boyunca Ebru’nun yapmış olduğı her olumlu davranış, söylediğı her doğru cevabı ödüllendirmelisin ve sözel övgülerde bulunmalısın. Ben, senin için hazırladığım ödüllere benzer ödülleri Ebru için de hazırladım. Senin söylediğın kurallara uyması, öykülerde sormuş olduğın sorulara cevap vermesi ve yapmasını istediğın davranışları yerine getirmesi onun ödül kazanmasını sağlayacaktır. Her öğretim oturumunun sonucunda bu ödülleri değıştirerek verebilirsin.

Becerilerin öğretiminde izleyeceğın basamaklar tablo olarak hazırlanmıştır (Tablo 3). Her bir sosyal becerinin öğretiminde temelde; gereksinim oluşturma, model olma, rol oynama, geribildirim verme aşamalarını izlemen gerekmektedir. Şimdi tabloda yer alan öğretim sürecini birlikte okuyalım. Burada yapman gerekenlerle ilgili sormak istediklerin varsa sorabilirsin. Bu tablo senin masanda kalsın. Böylece öğretim sırasında yapman gerekenleri hatırlaman kolay olacaktır.”

TABLO 3: Öğretim Sürecinde İzlenecek Basamaklar

1.	Kuralları söyle. Bu çalışma sırasında senden uymanı istediğim bazı kurallar var. Bu kurallar; “beni dinlemen, bana bakman ve sorduğum sorulara yanıt vermendir”.
2.	Beceriği Tanıt. Öğretilecek becerinin ismini söyleyerek beceriyi tanıt. “Şimdi sana kendini tanıtmaya becerisini öğreteceğim.”
3.	Bu beceriyi öğretme nedenini açıkla. Öğretilecek becerilerinin her birinin neden öğrenmemiz gerektiğini arkadaşına anlat.
4.	Yönergeyi ver. Bu fotoğrafta gördüğün öğrenciler senin gibi bir okula gitmektedirler. Şimdi fotoğrafa dikkatlice bak ve anlattıklarını dinle.
5.	Öyküyü oku. Öğreteceğin beceriye ilişkin fotoğrafı arkadaşına göster ve öyküyü sesli olarak oku.
6.	Model ol. Öyküde geçen olayda yapılması gereken doğru davranışa model ol. Sonra öyküde geçen olayı sana yardımcı olan arkadaşınla oyna.
7.	Rol oyna. Ebru’ya “Şimdi sıra senin” de. Öyküde geçen olayı birlikte oynayın.
8.	Doğru yaptıysa “aferin” de. Yanlış yaptıysa düzelt ve ödüllendir. Ebru’nun yaptıklarını izle ve doğru yaptıklarına “aferin” de. Yanlış yaptıklarını uygun bir şekilde düzelt.

OLUMLU ÖRNEKLERE MODEL OLMA

Bu aşamada araştırmacı, öğreten akranın öğretim uygulamasına hazırlanması için, kendisi hazırlanan programın nasıl uygulanacağını gösterir. Öğreten akranın ve ona yardımcı olan arkadaşının birlikte onu izlemelerini ve soruları varsa sormalarını ister.

Araştırmacı, yardımcı akarana üç ayrı beceri için hazırlanan öğretim planlarını izleyerek her bir becerinin ilk öyküsünü anlatıp, fotoğraflarını göstererek becerinin öğretimini yapar. Bu sürecin öğreten akran tarafından izlenmesi sağlanır. Böylece öğreten akran kendisi öğretimi yapacağı zaman, neler yapması gerektiğini modeli izleyerek tekrarlanmış olur.

OLUMSUZ ÖRNEKLERE MODEL OLMA

Araştırmacı hedef sosyal becerilerin öğretiminde yapılabilecek hataları örneklendirir. Böylece öğreten akran öğretim sırasında yapmaması gereken davranışların neler olduğunu fark etmiş olacaktır.

“Ezgi yine sen öğrenci olacaksın ve ben de öğretmen olacağım ve sana kendini tanıtmaya becerisini öğretmeye başlayacağım. Burada ben kendini tanıtmaya becerisini öğretimin yaparken becerinin basamaklarını yanlış uygularsam ya da öğretim öncesinde ve öğretim boyunca eksiklikler ya da hatalar yaparsam nerede hata yaptığımı söyleyerek ve doğru davranışın nasıl olması gerektiğini göster.”

Araştırmacı tüm oturum boyunca becerilerin öğretimine ilişkin öğretim öncesi ve öğretim süreci boyunca yapılmaması gereken yanlışlıklara ilişkin örnekler sergiler: Örneğin; öğretim öncesinde materyalleri kontrol etmez, kendini tanıtmaz, öğrencinin dikkatini yöneltmez. Doğru tepkilerde ödül kullanmaz, doğru olmayan tepkilerde kullanılmaması gereken olumsuz ifadeler kullanır. Araştırmacı öğreten akrandan hataları düzeltmesini ister.

YÖNLENDİRİLMİŞ UYGULAMALAR

Araştırmacı, öğreten akarana akran aracılı sosyal beceri öğretimin nasıl yapılacağını açıklar.

“Şimdi Ezgi ve ben öğretimin öncesinde ve öğretimde yapılması gereken basamakları tek tek yaparak öğretimin nasıl olması gerektiğini sergileyeceğiz. Ben şimdi öğretmen olayım ve Ezgi de öğrenci olsun. Önce ben basamakları tek tek yapacağım, sizler dikkatle beni izleyeceksiniz; sonra Ezgi basamakları tek tek yapacak ve ben dikkatle izleyeceğim.”

Araştırmacı öğretim öncesi basamaklardan başlayarak öğretim sürecinde yer alan basamakları tek tek uygulamaya başlar. Ezgi'nin dikkatle bakmasını sağlar. Sonrasında Ezgi'nin öğretmen, İlkay'ın ya da araştırmacının kendisinin öğrenci olduğu uygulamalara yer verir. Öğreten akranın tüm aşamaları izleyerek öğretimi yapıp yapmadığını değerlendirebilmek amacıyla geliştirilen Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu'na (Ek 13) işaretlemelerini yapar. Bu forma göre öğreten akran değerlendirilir. Eğer

öğreten akran öğretim öncesi basamakları ve öğretim sürecindeki basamakları % 100 düzeyinde doğru yaparsa araştırmacı tarafından sosyal pekiştireç verilir. Uygulamanın sonunda Hem Ezgi'nin hem de İlkay'ın sergilediği doğru davranışlar araştırmacı tarafından özetlenmiştir.

Öğretim öncesi ve öğretim sürecinde izlenecek basamakların % 100 ölçütünde yapılmaması halinde araştırmacı tarafından geri bildirim verilir. Yönlendirilmiş uygulamalar, öğreten akranın, öğretim yöntemini her üç becerinin öğretimi için hazırlanmış üç ayrı öykü ve fotoğrafı için % 100 ölçütünü karşılayıncaya kadar sürdürülmüştür.

HEDEF BECERİLERDE DENEKLERİN AKICILIK KAZANMASI

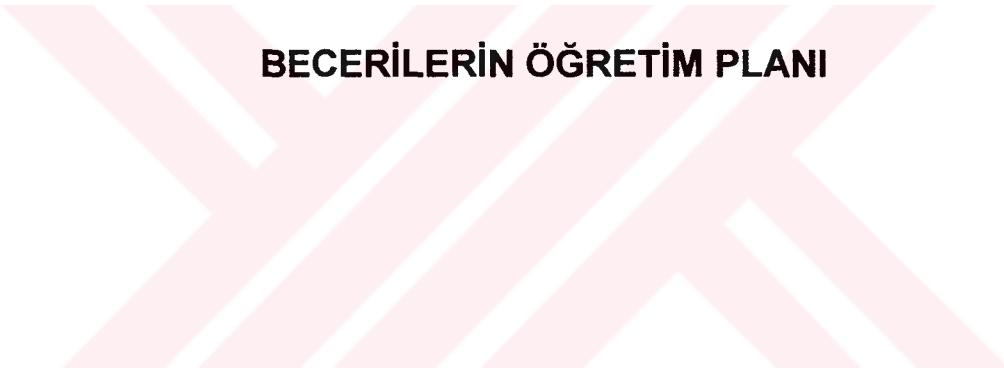
Öğreten akranın öğretim öncesi ve öğretim sürecinde izleyeceği basamakları üç ayrı denemede % 100 olarak gerçekleştirmesi beklenmiş, böylece öğreten akranın hedef becerileri akranına öğretiminde akıcılık kazanması sağlanmıştır.

PİLOT ÇALIŞMA

Öğreten akran ve yardımcı akranın öğrendikleri basamakları ne kadar yaptıklarını belirlemek için bir başka zihin engelli öğrenciyle çalışmaları istenmiştir.

“Şimdi, gerçek öğretime geçmeden önce bir başka arkadaşınıza öğrendiğiniz beceri basamaklarını öğreteceksiniz. Ben sizleri gözlemleyeceğim ve eksik ya da yanlış yaptığınız basamaklar olduğunda bu basamakların öğretimini sizlere tekrarlayacağım. Doğru yaptığınız öğretimin sonunda gerçek öğretime geçeceğiz.”

Araştırmacı öğreten akran ve yardımcı akranın rollerini yapmaları durumunda geri bildirim ve pekiştireç sunmuştur. Sonrasında gerçek öğretime geçmelerini istemiştir.



BECERİLERİN ÖĞRETİM PLANI

EK 5

KENDİNİ TANITMA BECERİSİ ÖĞRETİM PLANI

Hedef Davranış: Öğrenci, yeni tanıştığı kişilerle karşılaştığında tanışmak için doğru zaman ve yeri seçer, tanışacağı kişinin yanına yaklaşır ve adını, soyadını, gerekirse yaşını söyleyerek kendini tanıtır.

Öğretimde Kullanılacak Materyal: Kendini tanıtma becerisinin öğretimi için hazırlanmış üç kısa öykü ve öykülere ilişkin fotoğraflar.

Uygulama Süresi: Haftada üç gün ve günde tek oturum (Bir oturum süresi 25-30 dakika sürmüştür).

ÖĞRETİM SÜRECİ

1. Öğreten akran, çalışmanın ilk oturumunda öncelikle kendisini ve yardımcı akranı tanıtır.

“Bundan sonraki haftalarda, bu odada seninle bazı beceriler üzerinde çalışmak istiyorum. Sen de bu çalışmaya katılmak istiyor musun?”

2. Öğreten akran, zihin engelli öğrencinin adını sorar. Karşılığında kendi ismini söyleyerek memnun oldum, der. Daha sonraki oturumlarda öğreten akran öğrenciye, “Nasılsın?, Neler yaptın?” gibi kısa sorular sorar.

3. Öğretim sürecine başlanırken öğrencinin arkasına yaslanması söylenir. Ona rahat bir öğretim ortamı sağlanır. Onun bu çalışma sırasında uyması gereken kuralların olduğu öğreten akran tarafından söylenir.

“Bu kurallar, sandalyende arkana yaslanarak oturman, beni dikkatli dinlemendir. Eğer bu kurallara uyarasan, belirlemiş olduğum ödüllerden (çikolata, şeker, cips parçası, boya kalemi, toka) birini kazanacaksın.”

4. Kendini tanıtma becerisi başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla kendini tanıtma becerisi öğretimi için hazırlanmış olan üç kısa öykü ve bunları betimleyen fotoğrafları öğreten akran sırasıyla zihin engelli öğrenciye sunar.

5. Öğrenciden alınan cevaplar veri toplama formuna işaretlenir. Öğrenci uygun yanıtları veremiyor ise ya da hatalı bir şekilde veriyorsa çizelgeye (-), sorulan sorulara uygun yanıtlar veriyorsa (+) olarak kaydedilir. Arka arkaya üç oturum başlama düzeyi verisi alınır. Bu verilerin toplanması sırasında öğreten akran öğrencinin yaptıklarına geri bildirim vermez, sözel yardımda bulunmaz, model olmaz ve ödül vermez. Ancak, öğrenci öyküleri dinlediği ve fotoğraflara baktığı için sosyal ödüller (Aferin, harikasın, vb.) kazanır.

6. Sonra ilk fotoğraf öğreten akran tarafından zihin engelli öğrenciye gösterilir. Öğrencinin fotoğraflara bakması ve öyküyü dinlemesi yönerge şeklinde öğreten akran tarafından verilir. Yönerge olarak;

“Şimdi sana fotoğraflar göstereceğim, arkana yaslan ve fotoğraflara bak. (Baktığı ve arkasına yaslandığı için sosyal ödül verilir.) Ayrıca sana bu fotoğrafla ilgili kısa bir öykü anlatacağım. Dikkatli bir şekilde beni dinle” diye söylenir.

7. Öğreten akran fotoğrafları göstererek zihinsel engelli öğrenciye beceriyi öğretmeye başlar.

A.Giriş ve Tanıtma: Bugün seninle kendini tanıtırma becerisi üzerinde çalışacağız. Kendini tanıtırma becerisi ilk kez karşılaştığımız kişilerle konuşmayı başlatmak ve konuşmaya devam etmemiz için gerekli bir beceridir. İlk kez karşılaştığımız kişiye kendimizle ilgili gerekli bilgiyi vermemiz, o kişiyle konuşmayı başlatmak için gereklidir. O kişiye ismimizi, yaşımızı, söyleyerek, kendimizi tanıtmış oluruz.

B.Gereksinim Oluşturma: İlk kez karşılaştığımız kişilerle tanışmak için kendimiz hakkında, bizi kısaca anlatan bilgiler verilir. Bu bilgiler bizim ilk kez konuşacağımız kişiyle arkadaşlık kurabilmemizi ve konuşmayı sürdürebilmemizi sağlar. Bu bilgiler, bizi anlatan temel bilgilerdir. Bu bilgiler, adımız-soyadımız ve yaşımızdır. İlk kez karşılaştığımız kişiye bu bilgileri vererek hem konuşmayı sürdürürüz hem de arkadaşlık kurarız.

Sen ilk kez karşılaştığın bir kişiyle tanışmak ve konuşmayı sürdürmek için kendini tanıttın mı? Başkası seninle konuşmak için kendini tanıttı mı? gibi sorular akran öğreten tarafından öğrenciye sorulmaya devam edilir. Böylelikle zihinsel engelli öğrencinin yaşamından örnekler vermesi sağlanır. Kendini tanıtırmanın neden önemli olduğu konusunda öğreten akran ve zihin engelli öğrenci konuşur.

C. Beceri Basamaklarının Hazırlanması:

Kendini tanıtan kişi,

- a) Tanışmak için doğru zaman ve yeri seçer.
- b) Tanışacağı kişinin yanında uygun bir şekilde durur.
- c) Adını ve soyadını söyler.

D. Öyküyü Okuma: Öğreten akran öyküyü yüksek sesle okur ve öğrencinin dinlemesini sağlar.

E. Model Olma: Öğreten akran, öyküde geçen olayda yapılması gereken doğru davranışa model olur. Gerekirse yardımcı akranın desteğini alır. Öğreten akran:

“Şimdi sana, tanımadığımız kişilerle karşılaştığımızda, kendimizi nasıl tanıtmamız gerektiğini anlatacağım. Kendimizi tanıtmak için gerekli olan, tanışmak için doğru zaman ve yeri seçme, tanışacağımız kişinin yanına yaklaşma, adımızı soyadımızı söyleme davranışlarını öğreteceğim. Bu çalışma sırasında arkadaşım İlkay bana yardım edecek. “

Öğreten ve yardımcı akran eşleşerek öyküyü canlandırırlar. Öğreten akran ve yardımcı akran kendini tanıtmaya becerisinin aşamalarını sırasıyla yerine getirirler. Beceri analizinde yer alan davranışlar sesli olarak söylenir.

F. Rol Oynama: Bu aşamada öğreten akran, zihin engelli öğrenciye “Şimdi sıra senin.” diyerek, öğrencinin aynı aşamaları izleyip sesli olarak düşünerek kendini tanıtmaya becerisini gerçekleştirmesini ister. Öğreten akran, zihin engelli öğrenciye gerekli yerlerde sözel ve fiziksel yardımda bulunur ve zihin engelli öğrencinin kendi kendine düşünerek her aşamayı gerçekleştirdiğinde, ona “aferrin, çok güzel, vb.” gibi ödüller verir. Araştırmacı, öğreten akranın ve zihin engelli öğrencini vermiş olduğu tepkileri her öykü için hazırlanmış olan veri toplama formuna kaydeder. Eğer öğrenci bir aşamada kendi kendine sesli düşünmeyi gerçekleştirmemişse, aşamaları yanlış ya da eksik yerine getirmişse, öğreten akran o aşamayı gerçekleştirebilmesi için zihin engelli öğrenciye yardımcı olur. Araştırmacı zihin engelli öğrencinin yardımla yerine getirdiği aşamaları (-) olarak değerlendirir.

G. Geri Bildirim ve Ödül Verme: Zihin engelli öğrenci bütün aşamaları tamamladıktan sonra, öğreten akran, zihin engelli öğrenciye geri bildirim ve ödül verir. Öğreten akran birinci öyküyle yapılan çalışmaları sonlandırır. İkinci öykü ve öyküye ilişkin fotoğraflara geçer.

KENDİNİ TANITMA BECERİSİ

ÖYKÜ I

“Esra, bu yıl ilkokula başladı. Okulun ilk günü öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla karşılaşacağından dolayı çok heyecanlıydı. Ders zil çaldı. Öğretmeni sınıfa geldi. Öğretmen, sınıftaki tüm öğrencilerle tek tek tanışmak istedi. Sıra Esra'ya geldiğinde Esra, başını önüne eğdi ve hiçbir şey söylemedi.”

Yönerge: (Fotoğraflar öğreten akran tarafından öğrenciye gösterilir.) Bu fotoğraflarda gördüğün öğrenciler senin gibi bir okula gitmektedirler. Şimdi fotoğraflara dikkatlice bak ve anlattıklarımı dinle.

UYGULAMA:

1. Gereksinim Oluşturma:

“İlk kez karşılaştığımız kişilerle tanışmak için kendimiz hakkında, bizi kısaca anlatan bilgiler verimiz. Bu öyküde Esra, bu yıl ilkokula başlamış ve okulun ilk gününde öğretmeni sınıfa gelince tüm öğrencilerle tanışmak istemiştir. Bir başka kişi bize “Kendini tanıtır mısın?” dedikten sonra, o kişiye kendimizi tanıtmamız gerekir. Kendimizi tanıtmak, o kişiyle tanışmak, kendimiz hakkında o kişiye bilgi vermek için önemlidir. Esra, kendisini tanıtmak için adını soyadı söylemelidir.”

2. Model Olma:

Öğreten akran öncelikle kendini tanıtma becerisinin bu öyküye uygun olarak beceri analizini yapar.

1. Öğreten akran: “Sınıfa ilk kez tanışacağım birisi geldi. Bu kişi, benimle tanışmak isterse, “Kendini tanı” der.”

2. Öğreten akran: “Öğretmen, bana kendini tanıtır mısın? dedi. Bu beni tanımak istediğini gösterir.”

3. Öğreten akran: “Kendimi tanıtmak için ona yaklaşmam gerekir. Bunun için de ayağa kalkarım. Yüzümü onun yüzüne bakacak şekilde çevirir, göz göze gelirim ve onun yüzüne bakarım. Gülümserim.”

4. Öğreten akran: “Kendimi tanıtırım. Benim adım Esra Yalçın.

5. Öğreten akran: “Karşımdaki kişinin de kendini tanıtmasını veya memnun oldum demesini beklerim.”

Öğreten akran. “Şimdi ise, arkadaşım ve ben öyküyü canlandıracağız. Ben Esra olacağım, arkadaşım sınıfa gelen öğretmen olacak. Şimdi bize bak ve anlatılanları dinle” diyerek öğrencinin dikkatini çeker.

Yardımcı akran: Merhaba, bana kendini tanıtır mısın?

Öğreten akran: Ayağa kalkar, yüzünü öğretmenin yüzüne çevirir.

Öğreten akran: Benim adım Esra Yalçın..

Yardımcı akran: Memnun oldum.

(Öğreten yardımcı akran karşılıklı olarak değerlendirmeyi yaparlar. Nasıl kendini tanıttı, tanıtırken hangi aşamaları izlediler tartışılır.)

3. Rol Oynama:

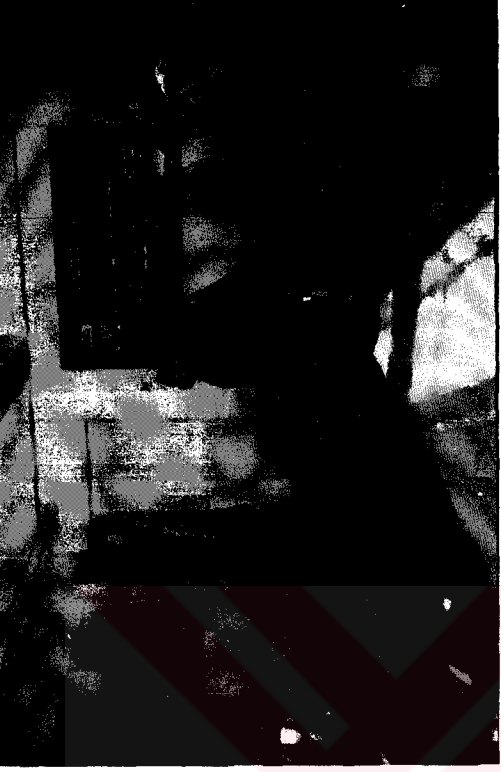
Öğreten akran: “Şimdi sıra senin. Sen Esra’nın yerinde olsaydın ne yapardın?” der. Ebru’nun yardımcı akranın yardımıyla rol oynaması sağlanır. Ebru’nun kendini tanııtma becerisinde yer alan basamakları sesli olarak tekrarlamasını ister. Zihin engelli öğrenciye gerekli yerlerde sözel ve fiziksel yardımda bulunur ve zihin engelli öğrenci her aşamayı gerçekleştirdiğinde, öğreten akran, ona “aferrin, çok güzel, vb.” şeklinde sözel övgülerde bulunur.

4. Geri Dönüt ve Ödül Verme:

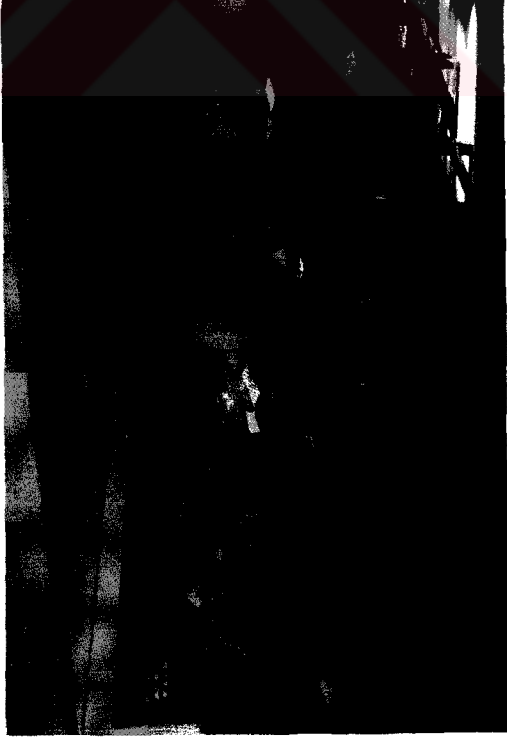
Öğreten akran: Eğer, öğrenci arkadaşısı doğru bir biçimde kendini tanıtmışsa; “Bu çalışmamızda, sen de ilk kez tanıştığın kişiye kendini tanıttın. Beni dinledin ve senden istediklerimi yaptın. Çikolata kazandın.” der. Eğer, arkadaşısı kendini tanııtma becerisinin basamaklarını atlıyor ya da tam olarak beceriyi söyleyemiyorsa öğreten akran va yardımcı akran yapamadığı ya da atladığı basamakları tekrar yapar ve öğrenen akrandan yapmasını ister.



Resim I



Resim II



Resim III



Resim IV

KENDİNİ TANITMA BECERİSİ

ÖYKÜ II

“Özlem, arkadaşı Başak’ın evindeki doğum günü kutlamasına çağrılmıştı. Başak’ın evine gittiği zaman orada kutlamaya gelen tanımadığı bir çok çocukla karşılaştı. Evde bulunanlar kendi aralarında konuşuyorlar, oyun oynuyorlar, çok mutlu görünüyorlardı. Özlem, hiç kimseye kendini tanıtmadı, hiç kimse de onunla tanışmaya gelmedi. Özlem bir köşede oturup Başak’ın onunla ilgilenmesini bekledi. Beklerken evdeki çocukların oyunlarına katılamadı..”

Yönerge: (Fotoğraflar öğreten akran tarafından öğrenciye gösterilir.) Bu fotoğraflarda gördüğün öğrenciler senin gibi bir okula gitmektedirler. Şimdi fotoğraflara dikkatlice bak ve anlattıklarını dinle.

UYGULAMA:

1. Gereksinim Oluşturma:

“İlk kez karşılaştığımız kişilerle tanışmak için kendimiz hakkında, bizi kısaca anlatan bilgiler veriz. Bu öyküde Özlem arkadaşı Başak’ın doğum günü kutlamasına davetli. Ancak Başak’ın arkadaşlarını tanımıyor. Eve geldiği zaman kendini herkese tanıtmayı gerektirdi. Kendimizi tanıtmak, yeni bireylerle tanışmak ve arkadaş edinebilmek için önemlidir. Özlem, kendisini tanıtmak için adını soyadı söylemelidir.”

2. Model Olma:

Öğreten akran öncelikle kendini tanıtırma becerisinin bu öyküye uygun olarak beceri analizini yapar.

1. Öğreten akran: “Öğreten akran: Doğum günü kutlamasına gidiyorum ve içeride tanımadığım bir çok kişi var.”

2. Öğreten akran: “Herkes birlikte oyun oynuyor ama beni tanımadıkları için benimle konuşmuyorlar. Ben onların oyunlarında oynayamıyorum.”

3. Öğreten akran: “Kendimi tanıtmak için onlara yaklaşmam gerekir. Bunun için de ayağa kalkarım. Yüzümü onların yüzüne bakacak şekilde çevirir, onlarla göz göze gelirim ve onların yüzüne bakarım. Gülümserim.”

4. Öğreten akran: “Kendimi tanıtırım. Benim adım Özlem Yüce.”

5. Öğreten akran: “Karşımdaki kişilerin de kendilerini tanıtmalarını veya memnun oldum demelerini beklerim.”

Öğreten akran. “Şimdi ise, arkadaşım ve ben öyküyü canlandıracağız. Ben Özlem olacağım, arkadaşım da içeride bulunan

kişilerden bir olacak. Şimdi bize bak ve anlatılanları dinle” diyerek öğrencinin dikkatini çeker.

Öğreten akran: İçeri girer, kalabalığa doğru ilerler, yüzünü diğer kişilerin yüzlerine doğru çevirir.

Öğreten akran: “Benim adım Özlem Yüce. “

(Öğreten ve yardımcı akran karşılıklı olarak değerlendirmeyi yaparlar. Nasıl kendini tanıttı, tanıtırken hangi aşamaları izlediler tartışılır.)

3. Rol Oynama:

Öğreten akran: “Şimdi sıra senin. Sen, Özlem’in yerinde olsaydın ne yapardın?” Ebru’nun yardımcı akranın yardımıyla rol oynaması sağlanır. Ebru’nun kendini tanıtmaya becerisinde yer alan basamakları sesli olarak tekrarlamasını ister. Zihin engelli öğrenciye gerekli yerlerde sözel ve fiziksel yardımda bulunur ve zihin engelli öğrenci her aşamayı gerçekleştirdiğinde, öğreten akran, ona “aferrin, çok güzel, vb.” şeklinde sözel övgülerde bulunur.

4. Geri Dönüt ve Ödül Verme:

Öğreten akran: “Bu çalışmamızda, sen de ilk kez tanıştığın kişiye kendini tanıttın. Beni dinledin ve senden istediklerimi yaptın. Çikolata kazandın.” der. Eğer, arkadaşını tanıtmaya becerisinin basamaklarını atlıyor ya da tam olarak beceriyi söyleyemiyorsa öğreten akran ve yardımcı akran yapamadığı ya da atladığı basamakları tekrar yapar ve öğrenen akrandan yapmasını ister.

ÖYKÜ II



Resim I



Resim II



Resim III



Resim IV

KENDİNİ TANITMA BECERİSİ

ÖYKÜ III

“Aslı, bahçede arkadaşı Cem ile birlikte yürüyordu. Cem’ in yanına arkadaşı Ahmet geldi. Cem, Ahmet ile sohbet etmeye başladı. Ahmet, biraz konuştuktan sonra Aslı’ya döndü. “Senin adın ne?” dedi. Aslı, Ahmet’e bir cevap veremedi ve hiçbir şey söylemeden hızlıca yanlarından ayrılarak sınıfa doğru koştu.”

Yönerge: (Fotoğraflar öğretan akran tarafından öğrenciye gösterilir.) Bu fotoğraflarda gördüğün öğrenciler senin gibi bir okula gitmektedirler. Şimdi fotoğraflara dikkatlice bak ve anlattıklarını dinle.

UYGULAMA:

1. Gereksinim Oluşturma:

“İlk kez karşılaştığımız kişilerle tanışmak için kendimiz hakkında, bizi kısaca anlatan bilgiler veririz. Bu öyküde Aslı arkadaşı Cem ile gezerken tanımadığı Ahmet ile karşılaşmış. Ahmet Aslı’ya “Senin adın ne?” dedikten sonra Aslı, Ahmet’e kendine tanıtılmıyordu. İlk kez karşılaştığımız bir kişi bize “Senin adın ne?” gibi bir soru sorduğunda ona adımızı, soyadımızı söylemeliyiz. Kendimizi tanıtmak, yeni kişilerle tanışmak, arkadaşlıklar edinebilmek için önemlidir. Aslı, kendisini tanıtmak için adını soyadı söylemelidir.”

2. Model Olma:

Öğreten akran öncelikle kendini tanıtma becerisinin bu öyküye uygun olarak beceri analizini yapar.

1. Öğreten akran: “Bahçede arkadaşım Cem ile birlikte yürüyorum ve O sırada tanımadığım bir kişi Cem’in yanına geldi.”

2. Öğreten akran: “Cem arkadaşıyla konuşuyor. Cem’in arkadaşı bana “Senin adın ne?” dedi.”

3. Öğreten akran: “İlk kez karşılaştığım bir kişi bana “Senin adın ne?” diye sorduktan sonra tanımadığım bu kişiye kendimi tanıtmalıyım.”

4. Öğreten akran: “Kendimi tanıtmak için onlara yaklaşmam gerekir. Bunun için de yanlarına yaklaşıyorum. Yüzümü onların yüzüne bakacak şekilde çevirir, onlarla göz göze gelirim ve onların yüzüne bakarım. Gülümserim.”

5. Öğreten akran: “Kendimi tanıtırim. Benim adım Aslı Güneş. “

6. Öğreten akran: “Karşımdaki kişilerin de kendilerini tanıtmalarını veya memnun oldum demelerini beklerim.”

Öğreten akran. “Şimdi ise, arkadaşım ve ben öyküyü canlandıracağız. Ben Aslı olacağım, arkadaşım ise Ahmet olacak. Şimdi bize bak ve anlatılanları dinle” diyerek öğrencinin dikkatini çeker.

Yardımcı akran: “Merhaba, senin adın ne? der.”

Öğreten akran: “Yüzünü arkadaşına doğru çevirir, onunla göz göze gelir ve gülümser.”

Öğreten akran: “Benim adım Aslı Güneş. “

Yardımcı akran: “Memnun oldum.”

(Öğreten ve yardımcı akran karşılıklı olarak değerlendirmeyi yaparlar. Nasıl kendini tanıttı, tanıtırken hangi aşamaları izlediler, sesli olarak tekrarlayarak tartışılır.)

3. Rol Oynama:

Öğreten akran: “Şimdi sıra senin. Sen Aslı’nın yerinde olsaydın kendini nasıl tanıttırdın? der. Ebru’nun yardımcı akranın yardımıyla rol oynaması sağlanır. Ebru’nun kendini tanııtma becerisinde yer alan basamakları sesli olarak tekrarlamasını ister. Zihin engelli öğrenciye gerekli yerlerde sözel ve fiziksel yardımda bulunur ve zihin engelli öğrenci her aşamayı gerçekleştirdiğinde, Öğreten akran, ona “aferin, çok güzel, vb.” şeklinde sözel övgülerde bulunur.

4. Geri Dönüt ve Ödül Verme:

Öğreten akran: “Bu çalışmamızda, sen de ilk kez tanıştığın kişiye kendini tanıttın. Beni dinledin ve senden istediklerimi yaptın. Çikolata kazandın.” der. Eğer, arkadaşı kendini tanııtma becerisinin basamaklarını atlıyor ya da tam olarak beceriyi söyleyemiyorsa öğreten akran va yardımcı akran yapamadığı ya da atladığı basamakları tekrar yapar ve öğrenen akrandan yapmasını ister.



Resim I



Resim II



Resim III



Resim IV

EK 6

YARDIM YA DA BİLGİ İSTEME BECERİSİ ÖĞRETİM PLANI

Hedef Davranış: Öğrenci, bir soru, ödev ya da bir durum karşısında bu işi tek başına yapabilir miyim sorusunu kendine sorduktan sonra yapamayacağını anlarsa elini kaldırıp ya da yanına gidip karşısındakinden yardımı kibar bir şekilde ister, yardım gelene kadar bekler, yardım edilince teşekkür eder.

Öğretimde Kullanılacak Materyal: Yardım isteme becerisinin öğretimi için hazırlanmış üç kısa öykü ve öykülere ilişkin fotoğraflar.

Uygulama Süresi: Haftada üç gün ve günde tek oturum. (Bir oturum süresi 25-30 dakika sürmüştür). Genelleme oturumları için öğrenci iki oturum, sınıf ortamında gözlenmiştir.

ÖĞRETİM SÜRECİ

1. Öğreten akran, çalışmanın ilk oturumunda öncelikle kendisini ve yardımcı akranı tanıtır.

“Bundan sonraki haftalarda, bu odada seninle bazı beceriler üzerinde çalışmak istiyorum. Sen de bu çalışmaya katılmak istiyor musun?”

2. Öğreten akran, zihinsel engelli öğrencinin adını sorar. Karşılığında kendi ismini söyleyerek memnun oldum, der. Daha sonraki oturumlarda öğreten akran öğrenciye, “Nasılsın?, Neler yaptın?”, gibi kısa sorular sorar.

3. Öğretim sürecine başlanırken öğrencinin arkasına yaslanması söylenir. Ona rahat bir öğretim ortamı sağlanır. Onun bu çalışma sırasında uyması gereken kuralların olduğu öğreten akran tarafından söylenir. “Bu kurallar, sandalyende arkana yaslanarak oturman, beni dikkatli dinlemendir. Eğer bu kurallara uyarsan, belirlemiş olduğum ödüllere (çikolata, şeker, cips parçası, boya kalemi, toka) birini kazanacaksın.

4. Yardım ya da bilgi isteme becerisi başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla yardım ya da bilgi isteme becerisi öğretimi için hazırlanmış olan üç kısa öykü ve bunları betimleyen fotoğrafları öğreten akran sırasıyla zihinsel engelli öğrenciye sunar.

5. Öğrenciden alınan cevaplar veri toplama formuna işaretlenir. Öğrenci uygun yanıtları veremiyor ise ya da hatalı bir şekilde veriyorsa çizelgeye (-), sorulan sorulara uygun yanıtlar veriyorsa (+) olarak kaydedilir. Arka arkaya üç oturum başlama düzeyi verisi alınır. Bu verilerin toplanması sırasında öğreten akran öğrencinin yaptıklarına geri bildirim vermez, sözel yardımda bulunmaz, model olmaz ve ödül vermez. Ancak, öğrenci öyküleri dinlediği ve fotoğraflara baktığı için sosyal ödüller (Aferin, harikasin, vb.) kazanır.

6. Sonra ilk fotoğraf öğreten akran tarafından zihin engelli öğrenciye gösterilir. Öğrencinin fotoğraflara bakması ve öyküyü dinlemesi yönerge şeklinde öğreten akran tarafından verilir. Yönerge olarak;

“Şimdi sana fotoğraflar göstereceğim, arkana yaslan ve fotoğraflara bak. (Baktığı ve arkasına yaslandığı için ödül verilir.) Ayrıca sana bu fotoğrafla ilgili kısa bir öykü anlatacağım. Dikkatli bir şekilde beni dinle” diye söylenir.

7. Öğreten akran fotoğrafları kullanarak zihinsel engelli öğrenciye beceriyi öğretmeye başlar.

A. Giriş ve Tanıtma: Bugün seninle yardım isteme ya da bilgi isteme becerisi üzerinde çalışacağız. Bize verilen bir görev ya da bir durumla karşılaşınca öncelikle “Bu işi tek başına yapabilir miyim?” sorusunu kendimize sorarız. Tek başımıza yapmakta zorlanacağımızı anladığımızda elimizi kaldırır ya da yardım isteyeceğimiz kişinin yanına gidip o kişiden yardım ister ve yardım gelene kadar bekleriz. Bize yardım edilince teşekkür ederiz.

B. Gereksinim Oluşturma: Bizden yapılması istenilen ödevler ya da işler olduğu zaman bazen bu ödevler ya da işler bizim yapabileceğimiz zorlukta olabilir. Bunları tek başımıza yapmak istediğimizde yaparken zorlanırsınız. Sonunda da ya yanlış yaparsınız ya da yapamayız. Kendimizi bu ödevleri ya da işleri yapamadığımız için mutsuz hissederiz.

Sen hiç zor bir ödev ya da soru ile karşılaştın mı? Senden bir şey yapılması istenildiğinde anlamayıp zorlandın mı? Zor bir durumla karşılaştığında yardım istedin mi? Kendin tek başına zor ödev ya da soruyu yapamadığında ne hissettin? gibi sorular öğreten akran tarafından öğrenciye sorulmaya devam edilir. Böylelikle zihin engelli öğrencinin yaşamından örnekler vermesi istenir. Yardım istemenin neden önemli olduğu konusunda öğreten akran ve zihin engelli öğrenci konuşur.

C. Beceri Basamaklarının Hazırlanması:

Yardım ya da bilgi isteyecek kişi,

- 1) Yaptığı işle ilgili yardıma ihtiyacı olduğuna karar verir.
- 2) Elini kaldırır ya da yardım alacağı kişinin yanına gider.
- 3) Karşındaki kişinin kendisini fark etmesini bekler.
- 4) Yardım ister.
- 5) Yardım geldikten sonra teşekkür eder.

D. Öyküyü Okuma: Öğreten akran öyküyü yüksek sesle okur ve öğrencinin dinlemesini sağlar.

E. Model Olma: Öğreten akran, öyküde geçen olayda yapılması gereken doğru davranışa model olur. Gerekirse yardımcı akranın desteğini alır. Öğreten akran:

“Şimdi sana, bir durum, ödev ya da soru ile karşılaştığında yardıma ihtiyacımız olduğuna karar vermeyi, ihtiyacım varsa, el kaldırma ya da kişinin yanına gitmeyi, bir müddet beklemeyi, kibar bir şekilde yardım için soru sormayı, yardım geldikten sonra teşekkür etmeyi anlatacağım. Bu çalışma sırasında arkadaşım İlkay bana yardım edecek. “

Öğreten akran ve yardımcı akran eşleşerek öyküyü oynarlar. Öğreten akran ve yardımcı akran bu aşamaları karşılıklı yaptıktan sonra, yaptıklarını değerlendirirler. Beceri basamaklarının sırasının nasıl yapıldığı anlatılır.

F. Rol Oynama: Öğreten akran bu aşamada zihin engelli öğrenciye “Şimdi sıra senin.” diyerek, öğrencinin aynı aşamaları izleyip kendi kendine düşünerek paylaşma becerisini gerçekleştirmesini ister. Öğreten akran, zihin engelli öğrenciye gerekli yerlerde sözel ve fiziksel yardımda bulunur ve zihin engelli öğrencinin kendi kendine düşünerek her aşamayı gerçekleştirdiğinde “aferin, çok güzel, vb.” şeklinde sözel övgülerde bulunur. Araştırmacı, öğreten akranın ve zihin engelli öğrencini vermiş olduğu tepkileri her öykü için hazırlanmış olan veri toplama formuna kaydeder. Eğer öğrenci bir aşamada kendi kendine sesli düşünmeyi gerçekleştirmemişse, aşamaları yanlış ya da eksik yerine getirmişse, öğreten akran o aşamayı gerçekleştirebilmesi için zihin engelli öğrenciye yardımcı olur. Araştırmacı hazırlanan veri toplama formuna zihin engelli öğrencinin o aşamasını (-) olarak kaydeder.

G. Geri Bildirim ve Ödül Verme: Zihin engelli öğrenci bütün aşamaları tamamladıktan sonra, öğreten akran zihin engelli öğrenciye geri bildirim ve ödül verir. Öğreten akran birinci öyküyle yapılan çalışmaları sonlandırır. İkinci öykü ve öyküye ilişkin fotoğraflara geçer.

YARDIM YA DA BİLGİ İSTEME BECERİSİ

ÖYKÜ I

“Öğretmen “Haydi, okuduğunuz parçaya ilişkin kitapta yazılı olan üç soruyu cevaplayın bakalım.” dedi. Murat, soruları okudu, üçüncü soruyu anlamamıştı. Cevap olarak hiçbir şey yazamadı. Öğretmeni üçüncü soruyu cevaplaması için Murat’a: “Söyle bakalım Murat sen ne yazdın?” dedi. Murat hiçbir şey yazamadığını çünkü anlamadığını söyledi. Öğretmen de bunun üzerine Murat’a, “Bunu daha önce söyleseydin sana yardım edebilirdim. ” dedi.”

Yönerge: (Fotoğraflar öğreten akran tarafından öğrenciye gösterilir.) Bu fotoğraflarda gördüğün öğrenciler senin gibi bir okula gitmektedirler. Şimdi fotoğraflara dikkatlice bak ve anlattıklarını dinle.

UYGULAMA:

1. Gereksinim Oluşturma:

“Bir ödev ya da soru ile karşılaştığımızda onu yapamayacağımızı anladığımız zaman çevremizdekilerden yardım ya da bilgi istemeliyiz. Öyküde Murat, yardım istememiş ve soruyu yapamamış. Yapamayacağımız soru ya da ödevlerde yardım ya da bilgi istersek o soru ya da ödevi yaparız ve başarılı oluruz.”

2. Model Olma:

Öğreten akran öncelikle paylaşma becerisinin bu öyküye uygun olarak beceri analizini yapar.

1. Öğreten akran: “İlk önce bir soru, ödev ya da durumla karşılaştığım zaman öncelikle yardıma ihtiyacım var mı, ona karar veririm. ”

2. Öğreten akran: “İhtiyacım varsa, yardım istemek için elimi kaldırırım ya da yardım isteyeceğim kişinin yanına giderim.”

3. Öğreten akran: “Karşımdaki kişinin beni fark etmesi için bir süre beklerim.”

4. Öğreten akran: “Yardıma isterim.”

“Affedersiniz? Ben bu soruyu anlayamadım. Bana yardım eder misiniz?”

5. Öğreten akran: “Yardım geldikten sonra, bana yardım ettiği için karşımdaki kişiye teşekkür ederim.”

“ Bana yardım ettiğiniz için teşekkür ederim, derim.”

Öğreten akran: “Şimdi ise, arkadaşım ve ben öyküyü canlandıracağız. Ben Murat olacağım, arkadaşım Öğretmen olacak. Şimdi bize bak ve anlatılanları dinle” diyerek öğrencinin dikkatini çeker.

Yardımcı akran: “Evet, haydi bakalım, okuduğunuz parçayla ilgili olarak kitabınızdaki üç soruyu cevaplayın.”

Öğreten akran: “Üçüncü soruyu okudum. Yardıma ihtiyacım olduğuna karar vermeliyim. “

Öğreten akran: “Yardıma ihtiyacım var. Bunun için elimi kaldırırım ya da yardım isteyeceğim kişinin yanına giderim.”

Öğreten akran: “Karşımdaki kişinin beni fark etmesi için bir süre beklerim. “

Öğreten akran: “Bana yardım edebilir misiniz?” derim.

Yardımcı akran: (Öğreten akranı bir şeyler anlatır.)

Öğreten akran: “Bana yardım ettiğiniz için teşekkür ederim.”

Öğreten ve yardımcı akran karşılıklı olarak değerlendirmeyi yaparlar. (Nasıl yardım ya da bilgi istedi, yardım ya da bilgi isterken hangi aşamaları izledikleri tartışılır.)

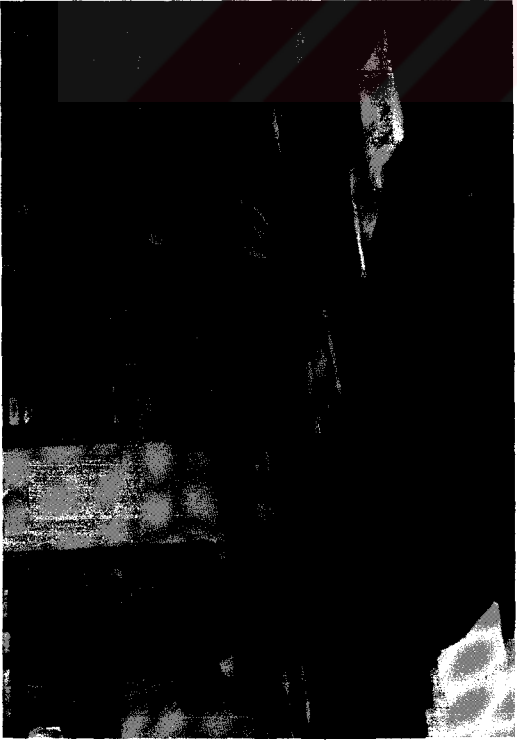
3. Rol Oynama:

Öğreten akran: “Şimdi sıra senin. Sen, Murat’ın yerinde olsaydın ne yapardın?” der. Ebru’nun yardımcı akranın yardımıyla rol oynaması sağlanır. Ebru’nun yardım ya da bilgi isteme becerisinde yer alan basamakları sesli olarak tekrarlamasını ister. Zihin engelli öğrenciye gerekli yerlerde sözel ve fiziksel yardımda bulunur ve zihin engelli öğrenci her aşamayı gerçekleştirdiğinde, öğretmen akran, “afetin, çok güzel, vb.” şeklinde sözel övgülerde bulunur.

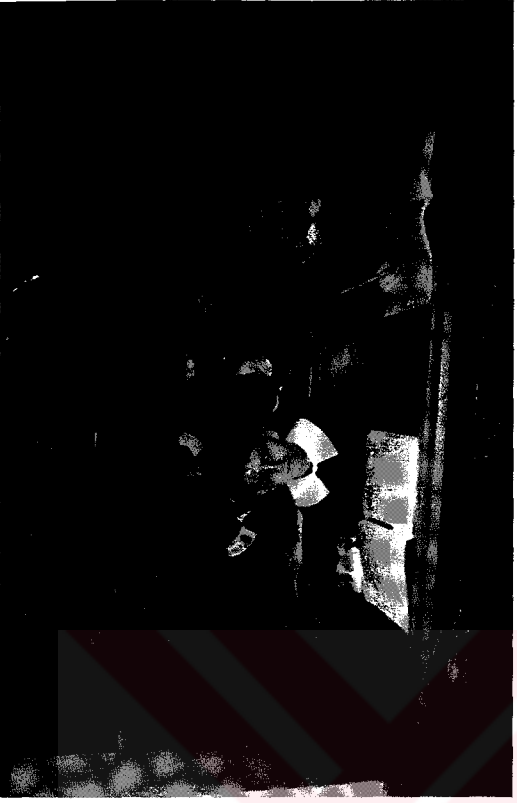
3. Geri Dönüt ve Ödül Verme:

Öğreten akran; bu çalışmamızda, sen de yardım ya da bilgi istedin. Beni dinledin ve senden istediklerimi yaptın. Çikolata kazandın.” der. Eğer, arkadaşı yardım ya da bilgi isteme becerisinin basamaklarını atlıyor ya da tam olarak beceriyi söyleyemiyorsa öğretmen akran ve yardımcı akran yapamadığı ya da atladığı basamakları tekrar yapar ve öğrenen akrandan yapmasını ister.

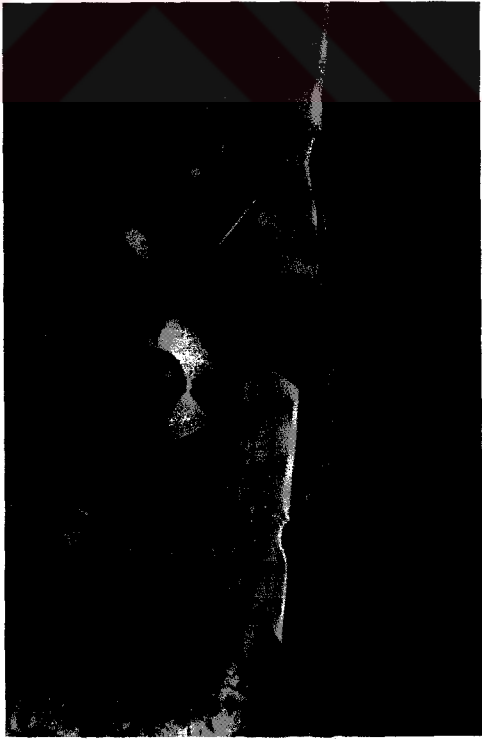
ÖYKÜ I



Resim I



Resim II



Resim III



Resim IV

YARDIM YA DA BİLGİ İSTEME BECERİSİ

ÖYKÜ II

“Sınıftaki kitaplıkların en üst rafında Okuma Kitabı vardı. Mert kitaba bakmak istedi. Kimseden yardım istemeden üst rafa uzandı. Kitabı kendisi almaya çalıştı fakat boyu kısa olduğu için alamadı.”

Yönerge: (Fotoğraflar öğreten akran tarafından öğrenciye gösterilir.) Bu fotoğraflarda gördüğün öğrenciler senin gibi bir okula gitmektedirler. Şimdi resme dikkatlice bak ve anlattıklarımı dinle.

UYGULAMA:

1. Gereksinim Oluşturma:

“Bir iş yaparken işi yapamayacağımızı anladığımız zaman çevremizdekilerden yardım istemeliyiz. Öyküde Mert, çevresinden yardım istemeden üst rafa uzanmış. Boyu yetişmediği için kitabı almakta zorlanmış. Yapamayacağımız bir işte çevremizdeki kişilerden yardım istersek, işlerimizi kolaylaştırmış oluruz.”

2. Model Olma:

Öğreten akran öncelikle yardım ya da bilgi isteme becerisinin bu öyküye uygun olarak beceri analizini yapar.

1. Öğreten akran: “Bir iş yaparken o işi yapmadan önce öncelikle yardıma ihtiyacım var mı, ona karar veririm.”

2. Öğreten akran: “Yardıma ihtiyacım varsa, yardım istemek için yardım isteyeceğim kişinin yanına giderim.”

3. Öğreten akran: “Karşımdaki kişinin beni fark etmesi için bir süre beklerim.”
Öğreten akran: “Yardıma isterim.”

“Affedersiniz? Ben tek başıma raftaki kitabı alamayacağım. Bana yardım eder misiniz?”

5. Öğreten akran: “Yardım geldikten sonra, bana yardım ettiği için karşımdaki kişiye teşekkür ederim.”

“ Bana yardım ettiğiniz için teşekkür ederim.” Derim.

Öğreten akran: “Şimdi ise, arkadaşım ve ben öyküyü canlandıracağız. Ben Mert olacağım, arkadaşım Öğretmen olacak. Şimdi bize bak ve anlatılanları dinle” diyerek öğrencinin dikkatini çeker.

Öğreten akran: “Raftaki kitabı almak istiyorum. Kitabı tek başıma alabilir miyim?, yoksa yardım mı istemeliyim?”

Öğreten akran: “ Boyum çok kısa. Kitabı raftan tek başıma alamam. Bu yüzden öğretmenimden yardım istemeliyim.”

Öğreten akran: “Bunun için öğretmenimin yanına gitmeliyim.”

Öğreten akran:” Karşımdaki kişinin beni fark etmesi için bir müddet beklerim.
“

Öğreten akran: “Raftaki kitabı almak istiyorum, bana yardım edebilir misiniz?”

Yardımcı akran: “Evet elbette.”

Öğreten akran: “Bana yardım ettiğiniz için teşekkür ederim.”

Öğreten ve yardımcı akran karşılıklı olarak değerlendirmeyi yaparlar. (Nasıl yardım ya da bilgi istedi, yardım ya da bilgi isterken hangi aşamaları izledikleri tartışılır.)

3. Rol Oynama:

Öğreten akran: “Şimdi sıra senin. Sen, Mert’in yerinde olsaydın ne yapardın?” der. Ebru’nun yardımcı akranın yardımıyla rol oynaması sağlanır. Ebru’nun yardım ya da bilgi isteme becerisinde yer alan basamakları sesli olarak tekrarlamasını ister. Zihin engelli öğrenciye gerekli yerlerde sözel ve fiziksel yardımda bulunur ve zihin engelli öğrenci her aşamayı gerçekleştirdiğinde, öğreten akran, “aferin, çok güzel, vb.” şeklinde sözel övgülerde bulunur.

4. Geri Dönüt ve Ödül Verme:

Öğreten akran; bu çalışmamızda, sen de yardım ya da bilgi istedin. Beni dinledin ve senden istediklerimi yaptın. Çikolata kazandın.” der. Eğer, arkadaşı yardım ya da bilgi isteme becerisinin basamaklarını atlıyor ya da tam olarak beceriyi söyleyemiyorsa öğreten akran va yardımcı akran yapamadığı ya da atladığı basamakları tekrar yapar ve öğrenen akrandan yapmasını ister.

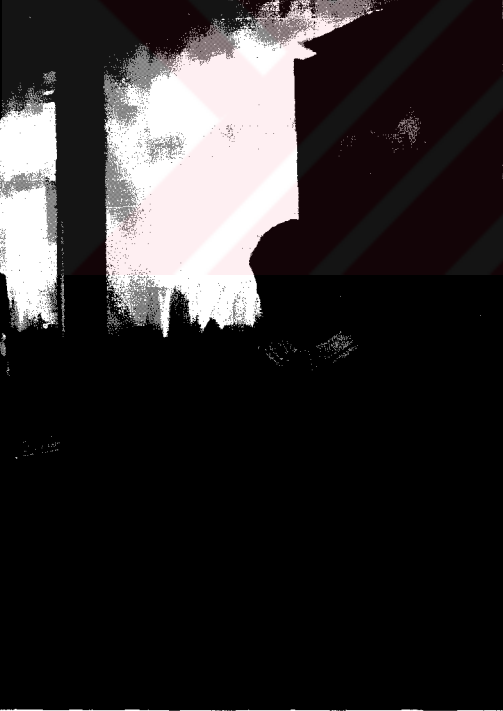
ÖYKÜ II



Resim I



Resim I



Resim III



Resim IV

YARDIM YA DA BİLGİ İSTEME BECERİSİ

ÖYKÜ III

“Emel okuldan çıkmıştı, servislere doğru yürüdü. Emel’in sırtında çantası ve ellerinde poşetleri vardı. Servise binmek için servisin kapısını açmak istedi. Ellerindeki poşetler yüzünden kapıyı açmakta zorlandı ve servisten uzaklaştı.”

Yönerge: (Fotoğraflar öğreten akran tarafından öğrenciye gösterilir.) Bu fotoğraflarda gördüğün öğrenciler senin gibi bir okula gitmektedirler. Şimdi fotoğraflara dikkatlice bak ve anlattıklarımı dinle.

UYGULAMA:

1. Gereksinim Oluşturma:

“Bir iş yaparken işi yapamayacağımızı anladığımız zaman çevremizdekilerden yardım istemeliyiz. Öyküde Emel, ellerindeki eşyalar çok ağır olduğu için servisin kapısını açmakta zorlanıyor. Çevresinden yardım istemeden yine de kapıyı açmaya çalışıyor. Fakat tak başına yapamıyor. Yapamayacağımız bir işte çevremizdeki kişilerden yardım istersek, Zorlanmadan ve zarar görmeden işimizi yapmış oluruz.”

2. Model Olma:

Öğreten akran öncelikle yardım ya da bilgi isteme becerisinin bu öyküye uygun olarak beceri analizini yapar.

1. Öğreten akran: “Bir iş yaparken o işi yapmadan önce öncelikle yardıma ihtiyacım var mı, ona karar veririm.”

2. Öğreten akran: “Yardıma ihtiyacım varsa, yardım istemek için yardım isteyeceğim kişinin yanına giderim.”

3. Öğreten akran: “Karşımdaki kişinin beni fark etmesi için bir süre beklerim.”

4. Öğreten akran: “Yardıma isterim.”

“Affedersiniz? Ben tek başıma servisin kapısını açamayacağım. Bana yardım eder misiniz?”

5. Öğreten akran: “Yardım geldikten sonra, bana yardım ettiği için karşımdaki kişiye teşekkür ederim.”

“ Bana yardım ettiğiniz için teşekkür ederim.” Derim.

Öğreten akran: “Şimdi ise, arkadaşım ve ben öyküyü canlandıracağız. Ben Emel olacağım, arkadaşım ise servisin yanındaki

bir kişi olacak. Şimdi bize bak ve anlatılanları dinle” diyerek öğrencinin dikkatini çeker.

ğreten akran: “Servisin kapısını açmam gerekiyor. Kapıyı ellerimde poşetler varken açabilir miyim?, yoksa yardım mı istemeliyim?”

ğreten akran: “ Ellerimdeki poşetler çok ağır. Onlar varken kapıyı aamam. Bu yüzden çevremdeki kişilerden birinden yardım istemeliyim.”

ğreten akran: “Bunun için yardım isteyeceğim kişinin yanına gitmeliyim.”

ğreten akran: “Karşımdaki kişinin beni fark etmesi için bir müddet beklerim”.

ğreten akran: “Affedersiniz, servisin kapısını açmak istiyorum, bana yardım edebilir misiniz?”

Yardımcı akran: “Evet elbette.”

ğreten akran: “Bana yardım ettiğiniz için teşekkür ederim.”

ğreten ve yardımcı akran karşılıklı olarak değerlendirmeyi yaparlar. (Nasıl yardım ya da bilgi istedi, yardım ya da bilgi isterken hangi aşamaları izledikleri tartışılır.)

3. Rol Oynama:

ğreten akran: “Şimdi sıra senin. Sen, Emel’in yerinde olsaydın ne yapardın?” der. Ebru’nun yardımcı akranın yardımıyla rol oynaması sağlanır. Ebru’nun yardım ya da bilgi isteme becerisinde yer alan basamakları sesli olarak tekrarlamasını ister. Zihin engelli öğrenciye gerekli yerlerde sözel ve fiziksel yardımda bulunur ve zihin engelli ğrenci her aşamayı gerçekleştirdiğinde, öğreten akran, “aferin, çok güzel, vb.” şeklinde sözel övgülerde bulunur.

4. Geri Dönüt ve dl Verme:

ğreten akran; bu çalışmamızda, sen de yardım ya da bilgi istedin. Beni dinledin ve senden istediklerimi yaptın. Çikolata kazandın.” der. Eğer, arkadaşı yardım ya da bilgi isteme becerisinin basamaklarını atlıyor ya da tam olarak beceriyi söyleyemiyorsa öğreten akran va yardımcı akran yapamadığı ya da atladığı basamakları tekrar yapar ve öğrenen akrandan yapmasını ister.

ÖYKÜ III



Resim I



Resim II



Resim III



Resim IV

EK 7

PAYLAŞMA BECERİSİ ÖĞRETİM PLANI

Hedef Davranış: Kendisine ait ya da okul ve sınıfa ait bir eşyayı bir başkası istediğinde, eşyasını karşısındaki kişiye vererek paylaşır.

Öğretimde Kullanılacak Materyal: Paylaşma becerisinin öğretimi için hazırlanmış üç kısa öykü ve öykülere ilişkin fotoğraflar.

Uygulama Süresi: Haftada üç gün ve günde tek oturum. (Bir oturum süresi 25-30 dakika sürmüştür).

ÖĞRETİM SÜRECİ

1. Öğreten akran, çalışmanın ilk oturumunda öncelikle kendisini ve yardımcı akranı tanıtır.

“Bundan sonraki haftalarda, bu odada seninle bazı beceriler üzerinde çalışmak istiyorum. Sen de bu çalışmaya katılmak istiyor musun?”

2. Öğreten akran, zihinsel engelli öğrencinin adını sorar. Karşılığında kendi ismini söyleyerek memnun oldum, der. Daha sonraki oturumlarda öğreten akran öğrenciye, “Nasılsın?, Neler yaptın?”, gibi kısa sorular sorar.

3. Öğretim sürecine başlanırken öğrencinin arkasına yaslanması söylenir. Ona rahat bir öğretim ortamı sağlanır. Onun bu çalışma sırasında uyması gereken kuralların olduğu öğreten akran tarafından söylenir. “Bu kurallar, sandalyende arkana yaslanarak oturman, beni dikkatli dinlemendir. Eğer bu kurallara uyarsan, belirlemiş olduğum ödüllere (çikolata, şeker, cips parçası, boya kalemi, toka) kazanacaksın.

4. Paylaşma becerisi başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla paylaşma becerisi öğretimi için hazırlanmış olan üç kısa öykü ve bunları betimleyen fotoğrafları öğreten akran sırasıyla zihin engelli öğrenciye sunar.

5. Öğrenciden alınan cevaplar veri toplama formuna işaretlenir. Öğrenci uygun yanıtları veremiyor ise ya da hatalı bir şekilde veriyorsa çizelgeye (-), sorulan sorulara uygun yanıtlar veriyorsa (+) olarak kaydedilir. Arka arkaya üç oturum başlama düzeyi verisi alınır. Bu verilerin toplanması sırasında öğreten akran öğrencinin yaptıklarına geri bildirim vermez, sözel yardımda bulunmaz, model olmaz ve ödül vermez. Ancak, öğrenci öyküleri dinlediği ve fotoğraflara baktığı için sosyal ödüller (Aferin, harikasin, vb.) kazanır.

6. Sonra ilk fotoğraf öğreten akran tarafından zihin engelli öğrenciye gösterilir. Öğrencinin resme bakması ve öyküyü dinlemesi yönerge şeklinde öğreten akran tarafından verilir. Yönerge olarak;

“Şimdi sana bir fotoğraflar göstereceğim, arkana yaslan ve fotoğraflara bak (Baktığı ve arkasına yaslandığı için ödül verilir.). Ayrıca sana bu fotoğrafla ilgili kısa bir öykü anlatacağım. Dikkatli bir şekilde beni dinle” diye söylenir.

7. Öğreten akran fotoğrafları göstererek kendisine öğretilen paylaşma becerisi öğretim uygulamasını zihin engelli öğrenciye öğretmeye başlar.

A.Giriş ve Tanıtma: Bugün seninle paylaşma becerisi üzerinde çalışacağız. Paylaşma becerisi arkadaşlık kurabilmemiz, işbirliği içinde çalışabilmemiz için gerekli bir beceridir. Paylaşma, sahip olduğumuz veya çevremizde bulunan eşyaları kısa bir süre kullanması için veya eşyanın onun olması için arkadaşımıza ya da yanımızdakilere vermemiz demektir.

B.Gereksinim Oluşturma: “Bazen arkadaşlarımız, öğretmenimiz, kardeşimiz ya da anne-babamız bizden eşyamızı isteyebilirler. Bunun sonucunda, eşyamızı paylaşmak isteyip istemediğimize, paylaşmak için doğru zaman ve yeri seçip seçmediğimize karar vermemiz gerekir.

Başkasının eşyasını kullanmak istedin mi? Senden birisi eşyanı kullanmak için istedi mi? Eşyalarını senden istenildiğinde paylaştın mı? Sen birisinden eşyanı istediğinde vermezse neler hissedersin? gibi sorular öğreten akran tarafından öğrenciye sorulmaya devam edilir. Böylelikle zihinsel engelli öğrencinin yaşamından örnekler vermesi istenir. Paylaşmanın neden önemli olduğu konusunda öğreten akran ve zihinsel engelli öğrenci konuşur.

C. Beceri Basamaklarının Hazırlanması:

- 1) Neleri paylaşabileceğine karar verir.
- 2) Paylaşmayı teklif eder.
- 3) Paylaşacağı eşyayı arkadaşına verir.
- 4) Eşyayı arkadaşından geri almadan önce arkadaşının işini bitirmesini bekler.
- 5) Beklerken bir başka şeyle uğraşır.
- 6) Arkadaşı eşyayı geri verdiğinde alır.

D. Öyküyü Okuma: Öğreten akran öyküyü yüksek sesle okur ve öğrencinin dinlemesini sağlar.

E. Model Olma: Öğreten akran, öyküde geçen olayda yapılması gereken doğru davranışa model olur. Gerekirse yardımcı akranın desteğini alır. Öğreten akran:

“Şimdi sana bir eşyanın nasıl paylaşıldığını göstereceğim. Neleri paylaşabileceğine karar ver, paylaşmayı teklif et. Paylaşacağı eşyayı arkadaşına ver, eşyayı arkadaşından geri almadan önce arkadaşının işini bitirmesini bekle,

beklerken bir başka şeyle uğraş, arkadaşın eşyayı geri verdiğinde eşyayı al basamaklarını izleyerek eşyayı nasıl paylaşacağını öğreteceğim. “Beni dikkatlice dinlemeye devam et. Bu çalışma sırasında arkadaşım İlkay bana yardım edecek.”

Öğreten akran ve yardımcı akran eşleşerek öyküyü oynarlar. Öğreten akran ve yardımcı akran bu aşamaları karşılıklı yaptıktan sonra, yaptıklarını değerlendirirler. Beceri basamaklarının sırasının nasıl yapıldığı anlatılır.

F. Rol Oynama: Bu aşamada öğreten akran bu aşamada zihin engelli öğrenciye “Şimdi sıra senin.” diyerek, öğrencinin aynı aşamaları izleyip kendi kendine düşünerek paylaşma becerisini gerçekleştirmesini ister. Öğreten akran, zihin engelli öğrenciye gerekli yerlerde sözel ve fiziksel yardımda bulunur ve zihin engelli öğrencinin kendi kendine düşünerek her aşamayı gerçekleştirdiğinde “aferin, çok güzel, vb.” şeklinde sözel övgülerde bulunur. Araştırmacı, öğreten akranın ve zihinsel engelli öğrencini vermiş olduğu tepkileri her öykü için hazırlanmış olan veri toplama formuna kaydeder. Eğer öğrenci bir aşamada kendi kendine sesli düşünmeyi gerçekleştirmemişse, aşamaları yanlış ya da eksik yerine getirmişse, öğreten akran o aşamayı gerçekleştirebilmesi için zihin engelli öğrenciye yardımcı olur. Araştırmacı hazırlanan veri toplama formuna zihinsel engelli öğrencinin o aşamasını (-) olarak kaydeder.

G. Geri Bildirim ve Ödül Verme: Zihin engelli öğrenci bütün aşamaları tamamladıktan sonra, öğreten akran zihin engelli öğrenciye geri bildirim ve ödül verir. Öğreten akran birinci öyküyle yapılan çalışmaları sonlandırır. İkinci öykü ve fotoğraflara geçer.

PAYLAŞMA BECERİSİ

ÖYKÜ I

“Derste, Cansu’nun kaleminin ucu kırılmıştı. Cansu, kalemlğine baktı kalemıraşı yoktu. Ali, Cansu’nun kalemıraşı olmadığını gördü. Ali’den kalemıraşını istedi. Ali Cansu’ya “Hayır, sana vermem” dedi.”

Yönerge: (Fotoğraflar öğreten akran tarafından öğrenciye gösterilir.) Bu fotoğraflarda gördüğün öğrenciler senin gibi bir okula gitmektedirler. Şimdi fotoğraflara dikkatlice bak ve anlattıklarını dinle.

UYGULAMA:

1. Gereksinim Oluşturma:

“Paylaşmak, çevremizdekilerle arkadaşlık kurabilmemiz için önemlidir. Bu öyküde Cansu’nun kalemıraşı yok. Ali’de ise var. Eşyalarımızı arkadaşımıza vermemizle, onu hem zor duruma düşmekten kurtarız hem de arkadaşlığımızı devam ettiririz.”

2. Model Olma:

Öğreten akran öncelikle paylaşma becerisinin bu öyküye uygun olarak beceri analizini yapar.

1. Öğreten akran: “İlk önce paylaşmak istediğime karar vermeliyim. Arkadaşımda olmayan bir eşyanın ben de olmadığını fark ettim. Onun kalemıraşa ihtiyacı var ve ben de kalemıraşımı kısa bir süreliğine arkadaşıma vermeliyim.”

2. Öğreten akran: “Cansu’nun kalemıraşımı kullanmasını teklif etmeliyim.”

“Cansu, istersen benim kalemıraşımı kullanabilirsin “ derim.

3. Öğreten akran: “Cansu’ya paylaşmayı teklif ettikten sonra kalemıraşımı veririm.”

4. Eşyayı geri almadan önce onun işini bitirmesini beklemeliyim.”

5. Öğreten akran: “Beklerken bir başka şeyle uğraşmalıyım. Örneğin, Cansu, kalemıraş ile meşgulken, ben de yazımı yazmaya devam etmeliyim.”

6. Öğreten akran: “Cansu, kalemıraşı geri verdiğinde alırım.”

Öğreten akran: “Şimdi ise, arkadaşım ve ben öyküyü canlandıracağız. Ben Ali olacağım, arkadaşım Cansu olacak. Şimdi bize bak ve anlatılanları dinle” diyerek öğrencinin dikkatini çeker.

Yardımcı akran: “Kalemim kırıldı. Kalemıraşım kalemligimde yok. Şimdi ne yapacağım?”

Öğreten akran: "Cansu'nun kalemıraşı yok ve kalemıraşı ihtiyacı var. Benim ise kalemıraşım var. Eşyamı ihtiyacı olan birisiyle paylaşmalıyım."

Yardımcı akran: " Ali, ben kalemıraşımı bulamıyorum."

Öğreten akran: " Cansu'ya paylaşmayı teklif etmeliyim. Cansu, benim kalemıraşımı kullanabilirsin."

Öğreten akran: " Cansu'ya kalemıraşımı verdim. Eşyayı geri almadan önce onun işini bitirmesini beklemeliyim.

Öğreten akran: " Beklerken bir başka şeyle uğraşmalıyım. Örneğin, Cansu, kalemıraş ile meşgulken, ben de yazımı yazmaya devam etmeliyim.

Öğreten akran: "Arkadaşım kalemıraşı geri verdiğiinde alırım."

Öğreten ve yardımcı akran karşılıklı olarak değeriendirmeyi yaparlar. (Nasıl paylaştı, paylaşırken hangi aşamaları izlediler tartışılır.)

3. Rol Oynama:

Öğreten akran: "Şimdi sıra senin. Sen Ali'nin yerinde olsaydın nasıl paylaştırdın? Ebru'nun yardımcı akranın yardımıyla rol oynaması sağlanır. Ebru'nun paylaşma becerisinde yer alan basamakları sesli olarak tekrarlamasını ister. Zihin engelli öğrenciye gerekli yerlerde sözel ve fiziksel yardımda bulunur ve zihin engelli öğrenci her aşamayı gerçekleştirdiğinde, öğreten akran, ona "aferin, çok güzel, vb." şeklinde ödül verir.

4. Geri Dönüt ve Ödül Verme:

Öğreten akran; bu çalışmamızda, sen de ilk kez tanıştığın kişiye kendini tanıttın. Beni dinledin ve senden istediklerimi yaptın. Çikolata kazandın." der. Eğer, arkadaş paylaşma becerisinin basamaklarını atlıyor ya da tam olarak beceriyi söyleyemiyorsa öğreten ve yardımcı akran yapamadığı ya da atladığı basamakları tekrar yapar ve öğrenen akrandan yapmasını ister.

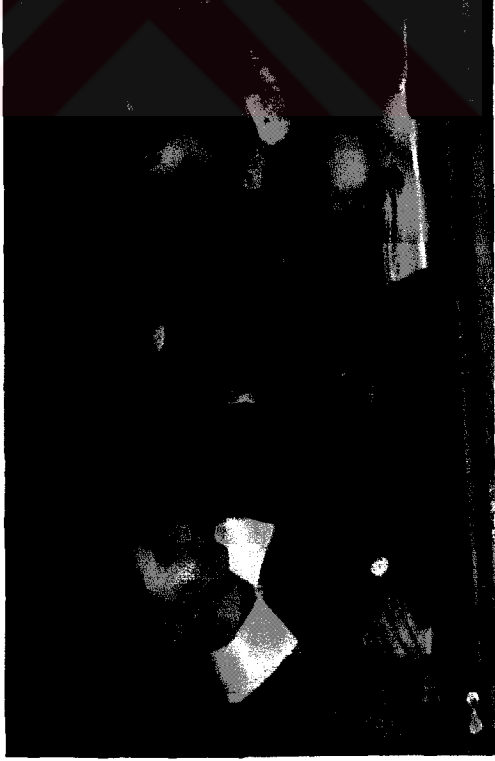
ÖYKÜ I



Resim I



Resim II



Resim III



Resim IV

PAYLAŞMA BECERİSİ

ÖYKÜ II

“Hakan ile Kaan sınıf arkadaşıydı. Beden Eğitimi Derslerinde kullanacakları bir tane basketbol topları vardı. Hakan topu tek başına oynuyor kimseye vermiyordu. Kaan, Hakan’ın yanına giderek “Sınıfın eşyasını paylaşarak kullanmalıyız. Niçin topu bana vermiyorsun, ben de oynamak istiyorum.” dedi. Aralarında tartışma başladı.”

Yönerge: (Fotoğraflar öğreten akran tarafından öğrenciye gösterilir.) Bu fotoğraflarda gördüğün öğrenciler senin gibi bir okula gitmektedirler. Şimdi fotoğraflara dikkatlice bak ve anlattıklarımı dinle.

UYGULAMA:

1. Gereksinim Oluşturma:

“Okula ya da sınıfa ait eşyaları kullanırken bu eşyaları sınıftaki diğer arkadaşlarımız da kullanmak isteyebilirler. Bu öyküde Hakan sınıfa ait basketbol topuyla oynamaktadır. Fakat topu yerine koymaz, oynamaya devam eder. Ama sınıfa ait bir eşyayı kısa bir süre kullandıktan sonra diğer arkadaşlarımızla paylaşmamız gerekir. Sınıfın eşyasını paylaşmak, arkadaşlarımızla işbirliği içinde çalışmamız için önemlidir.

2. Model Olma:

Öğreten akran öncelikle paylaşma becerisinin bu öyküye uygun olarak beceri analizini yapar.

1. Öğreten akran: “Sınıfa ait bir eşyayı diğer arkadaşlarımla paylaşmalıyım. Arkadaşımdan benden istediği eşya sınıfın eşyası olduğu için eşyayı paylaşmam gerekir.”

2. Öğreten akran: “Top ile kısa bir süre oynadıktan sonra eşyayı isteyen arkadaşım Kaan’a paylaşmayı teklif etmeliyim.”

“Kaan top ile oynayabilirsin.”

3. Öğreten akran: Arkadaşıma paylaşmayı teklif ettikten sonra topu ona veririm.”

4. Öğreten akran: “Eğer top ile tekrar oynamak istersem topu almadan önce arkadaşımın top ile oynamasını bitirmesini beklemeliyim.”

5. Öğreten akran: “Beklerken bir başka şeyle uğraşmalıyım. Örneğin, Kaan basketbol topuyla oynarken, ben de voleybol topu ile oynarım.”

6. Öğreten akran: “Kaan, basketbol topunu geri verdiğinde alırım.”

Öğreten akran: “Şimdi ise, arkadaşım ve ben öyküyü canlandıracağız. Ben Hakan olacağım, arkadaşım Öğretmen olacak. Şimdi bize bak ve anlatılanları dinle” diyerek öğrencinin dikkatini çeker.

Öğreten akran: (Elinde topa oynar.)

Yardımcı akran: “Hakan topa çok oynadın. Biraz da ben top ile oynamak istiyorum. Bana da verir misin?”

Öğreten akran: “Sınıfa ait bir eşyayı diğer arkadaşlarımla paylaşmalıyım. Arkadaşımın benden istediği eşya sınıfın eşyası olduğu için eşyayı paylaşmam gerekir.

Öğreten akran: “Top ile kısa bir süre oynadıktan sonra eşyayı isteyen arkadaşım Kaan’a paylaşmayı teklif etmeliyim.”

“Kaan top ile oynayabilirsin.”

Öğreten akran: “Arkadaşıma paylaşmayı teklif ettikten sonra topu ona veririm.”

Öğreten akran: “Eğer top ile tekrar oynamak istersem topu almadan önce arkadaşımın top ile oynamasını bitirmesini beklemeliyim. “

Öğreten akran: “Beklerken bir başka şeyle uğraşmalıyım. Örneğin, Kaan basketbol topuyla oynarken, ben de voleybol topu ile oynarım.”

Yardımcı akran: “ Ben basketbol topuyla oynadım. İstersen şimdi biraz da sen oyn.

Öğreten akran: “Kaan, basketbol topunu geri verdiğinde alırım.”

Öğreten ve yardımcı akran karşılıklı olarak değerlendirmeyi yaparlar. (Nasıl paylaştı, paylaşıırken hangi aşamaları izlediler tartışılır.)

3. Rol Oynama:

Öğreten akran: “Şimdi sıra senin. Sen Hakan’ın yerinde olsaydın nasıl paylaştırdın? der. Ebru’nun yardımcı akranın yardımıyla rol oynaması sağlanır. Ebru’nun paylaşma becerisinde yer alan basamakları sesli olarak tekrarlamasını ister. Zihin engelli öğrenciye gerekli yerlerde sözel ve fiziksel yardımda bulunur ve zihin engelli öğrenci her aşamayı gerçekleştirdiğinde, öğretmen akran, ona “aferin, çok güzel, vb.” şeklinde ödül verir.

4. Geri Dönüt ve Ödül Verme:

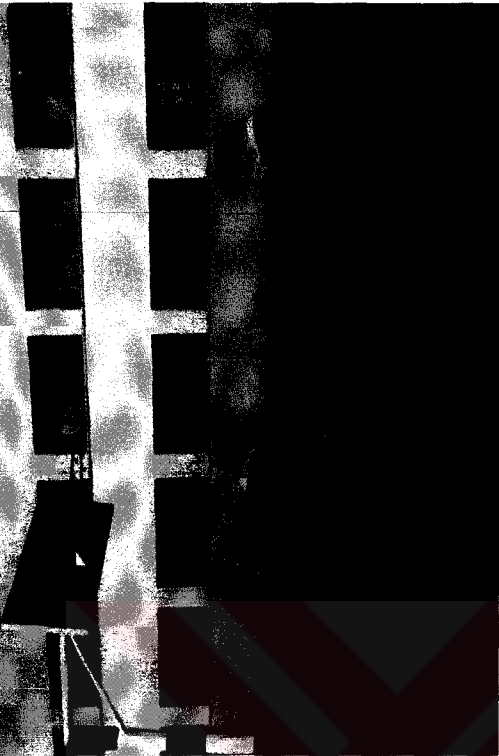
Öğreten akran; bu çalışmamızda, sen de ilk kez tanıştığın kişiye kendini tanıttın. Beni dinledin ve senden istediklerimi yaptın. Çikolata

kazandın.” der. Eğer, arkadaşı kendini tanıtma becerisinin basamaklarını atlıyor ya da tam olarak beceriyi söyleyemiyorsa öğreten akran va yardımcı akran yapamadığı ya da atladiğı basamakları tekrar yapar ve öğrenen akrandan yapmasını ister.





Resim I



Resim II



Resim III



Resim IV

PAYLAŞMA BECERİSİ

ÖYKÜ III

“Öğretmen, Resim Dersinde her sıraya bir yapıştırıcı vermişti. Selin ve İpek aynı sırada oturuyordu. İpek, yapıştırıcıyla kağıdı yapıştırmaya başladı. Bu sırada Selin, İpek’den yapıştırıcıyı vermesini istedi. İpek, yapıştırıcıyı ben kullanıyorum dedi ve vermedi.”

Yönerge: (Fotoğraflar öğreten akran tarafından öğrenciye gösterilir.) Bu fotoğraflarda gördüğün öğrenciler senin gibi bir okula gitmektedirler. Şimdi fotoğraflara dikkatlice bak ve anlattıklarımı dinle.

UYGULAMA:

1. Gereksinim Oluşturma:

“Paylaşmak, çevremizdekilerle arkadaşlık kurabilmemiz için önemlidir. Bu öyküde öğretmen her sıraya bir yapıştırıcı vermiş. Arkadaşlarımızla ortak kullanmamız istenilen eşyaları paylaşarak kullanmalıyız. Selin ile İpek yapıştırıcıyı kullanırken paylaşmaya dikkat etmelidir. Ortak eşyayı kullanan arkadaşının işini bitirmesini beklemek paylaşma için önemlidir.

2. Model Olma:

Öğreten akran öncelikle paylaşma becerisinin bu öyküye uygun olarak beceri analizini yapar.

1. Öğreten akran: “Öğretmen arkadaşım İpek’le birlikte kullanalım diye sıraya bir tane yapıştırıcı koydu. Bu yapıştırıcıyı İpek ile paylaşarak kullanmalıyım.”

2. Öğreten akran: “Şimdi yapıştırıcı İpek’te. Yapıştırıcıyı kullanabilmek için İpek’in yapıştırıcı ile olan işinin bitirmesini beklemeliyim.”

3. Öğreten akran: “İpek’in işini bitirmesini beklerken, ben de o sırada bir başka işle meşgul olmalıyım. Bu yüzden ben de makasla şekil kesmeye devam ederim.

4. Öğreten akran: “İpek yapıştırıcı ile olan işini bitirdi ve kullanmam için bana verdi. Yapıştırıcıyı şimdi alabilirim.”

Öğreten akran: “Şimdi ise, arkadaşım ve ben öyküyü canlandıracağız. Ben Selin olacağım, arkadaşım İpek olacak. Şimdi bize bak ve anlatılanları dinle” diyerek öğrencinin dikkatini çeker.

Yardımcı akran: (Yapıştırıcıyı alır ve kullanmaya başlar)

Öğreten akran: “Yapıştırıcıyı ortak kullanıyoruz. Öğretmen yapıştırıcıyı birlikte kullanalım diye verdi.”

Öğreten akran: “Yapıştırıcıyı kullanabilmek için İpek’in işinin bitmesini beklemeliyim.

Öğreten Akran: “Beklerken de başka bir işle meşgul olmalıyım. Bu yüzden şekilleri kesmeye devam etmeliyim.”

Yardımcı arkan: (Yapıştırıcıyı, kullanması için Selin’e verir.)

“Selin, beni yapıştırıcıyla olan işim bitti. Şimdi de sen kullan.”

Öğreten akran:” Evet, arkadaşım yapıştırıcıyı geri verdi. Şimdi yapıştırıcıyı kullanabilirim.” (Yapıştırıcıyı kullanır.)

3. Rol Oynama:

Öğreten akran: “Şimdi sıra senin. Sen İpek’in yerinde olsaydın nasıl paylaşırdın? der. Ebru’nun yardımcı akranın yardımıyla rol oynaması sağlanır. Ebru’nun paylaşma becerisinde yer alan basamakları sesli olarak tekrarlamasını ister. Zihin engelli öğrenciye gerekli yerlerde sözel ve fiziksel yardımda bulunur ve zihin engelli öğrenci her aşamayı gerçekleştirdiğinde, öğreten akran, ona “aferin, çok güzel, vb.” şeklinde ödül verir.)

4. Geri Dönüt ve Ödül Verme:

Öğreten akran; bu çalışmamızda, sen de eşyalarını paylaştın. Beni dinledin ve senden istediklerimi yaptın. Çikolata kazandın.” der. Eğer, arkadaşı paylaşma becerisinin basamaklarını atlıyor ya da tam olarak beceriyi söyleyemiyorsa öğreten akran va yardımcı akran yapamadığı ya da atladığı basamakları tekrar yapar ve öğrenen akrandan yapmasını ister.

ÖYKÜ III



Resim I



Resim II



Resim III



Resim IV

KENDİNİ TANITMA BECERİSİ BAŞLAMA DÜZEYİ, ÖĞRETİM OTURUMLARI ve İZLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

	Öğrenciye Yöneltilen Sorular	Öğrenciden Beklenen Cevaplar	Değerlendirme	
			Doğru	Yanlış
ÖYKÜ I	1. Sınıf bir öğretmen geldi ve Esra' ya , "Bana kendini tanıtır mısın dedi. Esra, kendini tanıtmak için ne yapmalı? Söyle.	Kendini tanıtmak için ayağa kalkması gerekir. Öğretmene doğru yaklaşması gerekir. Öğretmenin yanına gitmelidir.		
	2. Esra sınıfa gelen öğretmene kendini tanıtmak için ayağa kalktığı ve sonra ona doğru yaklaştığı zaman ne yapmalı? Söyle.	Öğretmenin yüzüne bakmalı.		
	3. Esra kendini tanıtmak için ne söylemeli? Söyle.	Adını-soyadını söylemeli. Adını söylemeli.		
	4. Esra kendini tanıttıktan sonra ne yapmalı? Söyle.	Öğretmenin kendisine memnun oldum demesini beklemeli.		
ÖYKÜ II	1. Cem' in arkadaşı Ahmet, Aslı' ya "Senin adın ne? " diye sordu. Aslı kendisini tanıtmak için ne yapmalı? Söyle.	Ahmet' e doğru yaklaşması gerekir. Ahmet' in yanına gitmeli.		
	2. Aslı, Ahmet' e doğru yaklaştığı zaman ne yapmalı? Söyle.	Ahmet' in yüzüne bakmalı.		
	3. Aslı kendini tanıtmak için ne söylemeli? Söyle.	Adını-soyadını söylemeli. Adını söylemeli.		
	4. Aslı kendini tanıttıktan sonra ne yapmalı? Söyle.	Karşısındaki kişilerin kendisine memnun oldum demesini beklemeli.		
ÖYKÜ III	1. Özlem arkadaşının doğum günü partisine gitti ve içeride tanımadığı bir çok kişi vardı. Özlem kendisini tanıtmak ne yapmalı? Söyle.	Özlem' in kendini tanıtmak için tanımadığı kişilere doğru yaklaşması gerekir. Onların yanına gitmeli.		
	2. Özlem partide bulunan tanımadığı kişilere doğru yaklaştığı zaman ne yapmalı? Söyle.	O kişilerin yüzüne bakmalı.		
	3. Özlem kendini tanıtmak için ne söylemeli? Söyle.	Adını-soyadını, söylemeli. Adını söylemeli.		
	4. Özlem kendini tanıttıktan sonra ne yapmalı? Söyle.	Karşısındaki kişilerin kendisine memnun oldum demesini beklemeli.		

YARDIM YA DA BİLGİ İSTEME BECERİSİ BAŞLAMA DÜZEYİ, ÖĞRETİM OTURUMLARI ve İZLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

	Öğrenciye Yöneltilen Sorular	Öğrenciden Beklenen Cevaplar	Değerlendirme	
			Doğru	Yanlış
ÖYKÜ I	1. Murat, kendisine verilen bir soruyu yapmadan önce neye karar vermeli? Söyle.	Yapacağı soru ile ilgili yardıma ihtiyacı olduğuna karar vermesi gerekir. Yardıma ihtiyacı var mı? yok mu? karar vermeli.		
	2. Murat soru ile ilgili yardıma ihtiyacı olduğunda ilk ne yapmalı? Söyle.	Elini kaldırmalı. Öğretmenin yanına gitmeli.		
	3. Murat yardım isteyeceği zaman elini kaldırdıktan ya da yardım istemek için öğretmenin yanına gittikten sonra ne yapmalı? Söyle.	Öğretmenin kendisini fark etmesini bir süre beklemeli.		
	4. Murat öğretmenininden yardım istemek için ne söylemeli? Söyle.	"Affedersiniz. Ben bu soruyu anlamadım. Bana yardım eder misiniz?"		
	5. Murat kendisine yardım edildikten sonra ne yapmalı? Söyle.	"Yardım ettiğiniz için teşekkür ederim." Demelidir. Teşekkür etmelidir.		
ÖYKÜ II	1. Mert bir işi yapmadan önce neye karar vermeli? Söyle.	Yapacağı işle ilgili yardıma ihtiyacı olduğuna karar vermesi gerekir. Yardıma ihtiyacı var mı? yok mu? karar vermeli.		
	2. Mert bir işle ilgili yardıma ihtiyacı olduğunda ilk ne yapmalı? Söyle.	Öğretmenin yanına gitmeli.		
	3. Mert yardım isteyeceği zaman elinin kaldırdıktan ya da yardım istemek için öğretmenin yanına gittikten sonra ne yapmalı? Söyle.	Öğretmenin kendisini fark etmesini bir süre beklemeli.		
	4. Mert öğretmenininden yardım istemek için ne söylemeli? Söyle.	"Affedersiniz. Ben bu kitabı alamadım. Bana yardım eder misiniz?"		
	5. Mert kendisine yardım edildikten sonra ne yapmalı? Söyle.	"Yardım ettiğiniz için teşekkür ederim." Demelidir. Teşekkür etmelidir.		
ÖYKÜ III	1. Emel bir işi yapmadan önce neye karar vermeli? Söyle.	Yapacağı iş ile ilgili yardıma ihtiyacı olduğuna karar vermesi gerekir. Yardıma ihtiyacı var mı? yok mu? karar vermeli.		
	2. Emel bir işle ilgili yardıma ihtiyacı olduğunda ne yapmalı? Söyle.	O kişilerin yanına gitmeli.		
	3. Emel yardım isteyeceği yardım istemek için çevresindeki kişinin yanına gittikten sonra ne yapmalı? Söyle.	Onların kendisini fark etmesini bir süre beklemeli.		
	4. Emel yardım istemek için ne söylemeli? Söyle.	"Affedersiniz. Ben kapıyı açamadım. Bana yardım eder misiniz?"		
	5. Emel kendisine yardım edildikten sonra ne yapmalı? Söyle.	"Yardım ettiğiniz için teşekkür ederim." Demelidir. Teşekkür etmelidir.		

PAYLAŞMA BECERİSİ BAŞLAMA DÜZEYİ, ÖĞRETİM OTURUMLARI ve İZLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

	Öğrenciye Yöneltilen Sorular	Öğrenciden Beklenen Cevaplar	Değerlendirme	
			Doğru	Yanlış
ÖYKÜ I	1. Ali eşyasını Cansu' ya vermeden önce neye karar vermeli? Söyle.	Ali eşyasını paylaşmak isteyip istemediğine karar vermelidir. Paylaşmak istiyorum, der.		
	2. Ali eşyasını paylaşmak istediğinde paylaşmak için ne yapmalı? Söyle	Paylaşmayı teklif etmelidir.		
	3. Ali paylaşmayı teklif etmek için ne söylemeli? Söyle.	Kalem tıraşımı kullanabilirsın.		
	4. Ali paylaşmayı telif ettikten sonra ne yapmalı? Söyle.	Kalem tıraş Cansu' ya vermelidir.		
	5. Ali Cansu' dan kalem tıraş almadan önce ne yapmalı? Söyle.	Ali Cansu' nun işinin bitirmesini beklemeli.		
	6. Cansu' nun işinin bitirmesini beklerken o sırada Ali ne yapmalı? Söyle.	Ali başka bir iş yapmalıdır. Yazı yazmalıdır.		
ÖYKÜ II	1. Hakan' in sınıf eşyasını kullanırken başka arkadaşlarının da o eşyayı kullanabilmesi için ne yapması gerekir? Söyle.	Hakan sınıfın eşyasını arkadaşlarıyla paylaşmalıdır.		
	2. Hakan sınıf eşyasını paylaşmak için ne yapmalı? Söyle.	Paylaşmayı teklif etmelidir.		
	3. Hakan paylaşmayı teklif etmek için ne söylemeli? Söyle.	İstersen topu sen de kullanabilirsın. Topla ben çok oynadım, biraz sen kullanabilirsın.		
	4. Hakan paylaşmayı teklif ettikten sonra ne yapmalı? Söyle.	Hakan basketbol topunu Kaan' a vermelidir. Topu vermelidir.		
	5. Hakan tekrar basket topu oynamak isterse topu geri almadan önce ne yapmalı? Söyle.	Kaan' in oyunun bitirmesini beklemeli. İşinin bitmesini için biraz beklemeli.		
	6. Kaan' in işinin bitmesini beklerken o sırada Hakan ne yapmalı? Söyle.	Hakan, başka bir topa oynamalıdır.		
ÖYKÜ III	1. Öğretmenin verdiği yapıştırcıyı Selin ve İpek birlikte kullanabilmeleri için ne yapmaları gerekir? Söyle.	Selin ve İpek yapıştırcıyı paylaşmaları gerekir.		
	2. İpek yapıştırcıyı kullanırken Selin ne yapmalı? Söyle.	İpek' in yapıştırcı ile olan işinin bitmesini beklemeli. İşinin bitmesini için biraz beklemeli.		
	3. İpek' in işinin bitirmesini beklerken o sırada Selin ne yapmalı? Söyle.	Önündeki şekilleri kesmeye devam etmeli. Şekli kesmeli.		
	4. İpek yapıştırcıyı Selin' e verdiğinde Selin ne yapmalı? Söyle.	Selin, yapıştırcıyı geri almalıdır. Yapıştırırmalı.		

TOPLU VERİ KAYIT FORMU

Becerinin Adı:

Yönerge: Aşağıdaki tabloda, hedef beceriye ilişkin öğrenciye yöneltilen sorular, öğrenciden beklenen cevaplar ve değerlendirme bulunmaktadır. Öğrenciye yöneltilen sorulara öğrenciden beklenen cevapların gelmesi durumunda oturum sütunlarına (+), öğrenciye yöneltilen sorulara öğrenciden beklenen cevapların gelmemesi ya da yanlış cevapların gelmesi durumunda oturum sütunlarına (-) konulacaktır.

[illegible]

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Davranışlar	Oturlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Birlikte çalışacağı arkadaşına Uygun Bir Ses Tonunda Konuşma														
Öğretimde kullanılacak araç-gerecin kontrolü														
Dikkati yöneltme														
Kendini ve yardımcı akranı tanıtmaya														
Araç-gereçleri öğrenen akarana tanıtmaya														
Kuralları söyleme														
Beceri tanıtmaya														
Gereksinim oluşturma														
Yönergeyi sunma														
Fotoğrafları göstererek öyküyü okuma														
Doğru davranışa model olma														
Yardımcı akran ile birlikte doğru davranışı gösterme														
Öğrenen akran ile birlikte rol oynama														
Geri bildirim verme														
Ödüllendirme														