

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

AKRANLARIN SOSYAL BECERİLERE MODEL OLDUĞU DOĞRUDAN
ÖĞRETİMİN ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİNİN SOSYAL BECERİLERİ
KAZANMASI, SÜRDÜRMEŞİ, GENELLEMESİ VE SOSYAL KABULÜNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Serpil ALPTEKİN

Danışman: Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK

Ankara
Aralık, 2010

Serpil ALPTEKİN'in, "Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genellemesi Ve Sosyal Kabulüne Etkisi" başlıklı tezi tarihinde, jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalı / Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı):.....	
Üye :	
Üye :	
Üye :	
Üye :	

ÖN SÖZ

Araştırmanın planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında eleştirileri ve dönütleri ile yol gösteren ve farklı düşünmemi sağlayan, danışmanım Prof. Dr. Sayın Mehmet Özyürek’e teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırmanın her aşamasında eleştirileri ve katkıları ile yol gösteren, Prof. Dr. Sayın Nihal VAROL ve Prof. Dr. Sayın Hasan BACANLI’ya sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulanması aşamasında kurumlarını bana açarak, her türlü desteği veren Demetevler İlköğretim Okulu yöneticileri ve okul personeline teşekkür ederim.

Araştırma boyunca, üstlerine düşen sorumlulukları tüm gayretleri ile yerine getiren sınıfı öğretmeni, Füsun ÖZTİMUR’a ve 5 D sınıfının tüm öğrencilerine sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında düşüncelerini esirgemeyen, uygulama aşamasının her anını görüntülemeye tereddüt etmeden yardım eden, güvenilirlik çalışmalarında katkıda bulunan arkadaşım, Çıgıl AYKUT’a teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırmanın her aşamasında, beni sabırla dinleyen, düşüncelerini, yardımlarını ve manevi desteğini esirgemeyen, güvenilirlik çalışmalarında katkıda bulunan oda arkadaşım, Eylem DEVRİM DAYI’ya teşekkür ederim.

Araştırmanın istatistiksel verilerini analiz eden, her aşamada sabırla beni dinleyen sevgili arkadaşım, Necdet KARASU’ya teşekkürlerin sonsuzdur.

Araştırma süresince yaşadıklarımı benimle yaşamak zorunda kalan biricik oğlum EFE’ye ondan çalmak zorunda kaldığım zamanlar adına teşekkürüm sonsuzdur.

Araştırmanın her aşamasında benden manevi desteklerini esirgemeyen, Efe'den çalmak zorunda kaldığım zamanları telafi eden canım kız kardeşim, Serap YILDIRIM'a ve aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın her aşamasında yanımda olan, yaşadıklarımı benimle birlikte yaşayan eşim, Alpaslan ALPTEKİN'e sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

AKRANLARIN SOSYAL BECERİLERE MODEL OLDUĞU DOĞRUDAN
ÖĞRETİMİN ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİNİN SOSYAL BECERİLERİ
KAZANMASI, SÜRDÜRMESİ, GENELLEMESİ VE SOSYAL KABULÜNE ETKİSİ

ALPTEKİN, Serpil

Doktora, Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK

Aralık 2010

Bu araştırmanın genel amacı birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretimin sosyal becerileri kazandırmada, sürdürmede ve genellemedeki etkililiğini ve birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulüne etkisini belirlemektir.

Araştırmanın birinci amacı olan “birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretimin sosyal becerileri kazandırmada, sürdürmede ve genellemede ki etkililiğini belirlemek” amacıyla tek denekli deneysel desenlerden “davranışlar arası çoklu yoklama deseni” kullanılmıştır. İkinci amacı olan “birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulüne etkisini belirlemek” amacıyla deneme öncesi modellerden “tek grup öntest - sontest modeli” kullanılmıştır.

Araştırmanın denekleri, 2008-2009 öğretim yılında, Ankara ili Yenimahalle ilçe sınırları içerisinde bulunan Demetevler İlköğretim Okulu’nda, 5D sınıfına devam eden, eylem bildiren 3-4 kelimelik yönergeleri yerine getiren, model olduğunda 3-4 kelimelik cümle kuran ve sorulan sorulara 3-4 kelimelik cümlelerle cevap veren, aynı

zamanda sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını öğrenmeye gereksinimi bulunan, zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ve bu zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan (otuzaltı öğrenci) akranlardır.

Araştırmada, öğrencinin öğretim öncesinde ve sonrasında sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarındaki düzeyini belirlemek amacıyla, Sosyal Beceri Kontrol Listesi; öğretim sırasında öğrencilerin ilerlemelerini kaydetmek amacıyla İlerleme Kayıt Çizelgeleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Sosyal becerileri kazandırma uygulamalarının, uygulayıcı tarafından güvenilir uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla Uygulama Güvenirliği Formları; sosyal geçerliğini saptamak amacıyla Sosyal Geçerlik Formları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ayrıca zihinsel engelli öğrencinin sınıfında bulunan akranların sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla “Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ)” seçilmiş ve uygulanmıştır. Deneğe sosyal becerilerdeki davranışları akranların model olarak örneklediği doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak öğretim planları hazırlanmış ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci amacına ilişkin veriler grafiksel olarak analiz edilmiş ve grafikler niteliksel olarak yorumlanmıştır. Araştırmanın ikinci amacına ilişkin veriler ise SPSS paket programında bulunan Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazandırmada kazanılanların sürdürülmesinde ve genellenmesinde etkilidir. Ayrıca, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sosyal becerileri kazanmasına yol açan akranların model olarak etkileşimde bulunması ve öğrencinin sosyal becerilerdeki davranışları kazanması akranların sosyal kabullerini artırıyor görünse bile, bu artış yeterli düzeyde değildir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Beceri, Sosyal Kabul, Kaynaştırma, Etkileşimde Bulunma, Sosyal Beceri Öğretimi, Doğrudan Öğretim, Birlikte Eğitim Ortamı, Zihinsel Engelli Öğrenciler

ABSTRACT

THE EFFECT OF DIRECT INSTRUCTION WITH MODELING THE SOCIAL SKILLS BY THE PEERS OF THE MENTALLY RETARDED STUDENT ON HIS/HER ACQUIRING, MAINTAINING AND GENERALIZING THE SOCIAL SKILLS AND HIS/HER SOCIAL ACCEPTANCE

ALPTEKİN, Serpil

Doctorate Thesis, Department of Education of Persons with Mentally Disabled

Thesis Advisor: Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK

December 2010

The purpose of this investigation was to determine the effectiveness of direct instruction approach on the acquisition, maintenance and generalization of social skills by the mentally retarded students placed into regular classroom settings via peer models and was to determine the effects of acquisition of social skill behaviours by these students and the interaction they develop with their peers during acquisition process on the social acceptance of such students by their peers.

In order to determine “the effectiveness of the direct instruction of the student having mental retardation and placed into regular classroom settings by using peer models on making them acquire, maintain and generalize the social skills” which is the first objective of the study was assessed by using Multiple Probe Across Behaviors Design among the single subject experimental designs. In order to determine “the effect of the social acceptance of the peers is the second objective of the study was assessed by using “single group pretest-posttest model” among the pre trial models.

Study subjects consisted of mentally retarded student (who attended at 5D classroom of Demetevler Primary School located in Yenimahalle District of Ankara Province in 2008-2009 education year; who could follow 3- or 4-word instructions; who could make 3 or 4-word sentences and could give 3- or 4-word answers to the questions in the presence of a model; who needs to learn to thank, to help and to ask for

permission, some social skill behaviours) and their peers taught in the same classroom.

In the study, in order to determine the student's level in the behaviors of thanking, helping and asking for permission which are among social skills before and after the instruction, the Social Skill Checklist was used; in order to determine the improvements, an Improvement Checklist was developed and used. In order to determine whether instruction were implemented reliably by the instructor or not, the Procedural Reliability Forms were used; the Social Validity Forms were developed and implemented to find out how it is practical. Besides, The Social Acceptance Scale was chosen and implemented in order to determine the social acceptance levels of the peers in the class in which the mentally retarded student was. Lesson plans have been prepared and implemented by the researcher, which were based on direct instruction approach where the subject model the social skill behaviours shown by their peers.

Data related to the primary purpose of the study have been analyzed in graphics and then these graphics have been interpreted in qualitative terms. One Way Variance of Analyze procedure has been applied to analyze the data for the second purpose of the study by using SPSS package program.

The study concluded that the education based on direct instruction approach by using peer models is effective on the acquisition, maintenance and generalization of the social skill behaviours such as to thank, to help and to ask for permission to mildly mentally disabled student. In addition, although it seems that the interaction of the peers as the model which leads the student having mental retardation and placed into regular classroom setting to acquire social skills and the student's acquirement of the behaviors in the social skills increase the social acceptance of the peers, this increase is not in the desired level.

Key Words: Social Skill, Social Acceptance, Mainstreaming, Interaction Social Skills Training, Direct Instruction, Regular Classroom Settings, Students with Mentally Retarded

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM 1. GİRİŞ.....	1
1.1.PROBLEM.....	1
1.2.AMAÇLAR.....	5
1.3.ÖNEM.....	7
1.4.SAYILTILAR.....	8
1.5.SINIRLILIKLAR.....	8
1.6.TANIMLAR.....	8
BÖLÜM 2. KAYNAK TARAMASI.....	11
2.1. YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ BİREYLER İÇİN VAR OLAN EĞİTİM ORTAMLARI.....	11
2.1.1. Ayrı Eğitim Ortamları.....	12
2.1.2.Birlikte Eğitim Ortamları.....	12
2.1.2.1. Kaynaştırma Düzenlemeleri.....	12
2.1.2.1.1. Genel Eğitim Sınıfına Yarı Katılımlı Özel Eğitim Sınıfı.....	13
2.1.2.1.2. Kaynak Oda Destekli Genel Eğitim Sınıfı.....	13
2.1.2.1.3. Gezici Öğretmen Destekli Genel Eğitim Sınıfı.....	13
2.1.2.1.4. Yardımcı Öğretmen Destekli Genel Eğitim Sınıfı.....	14
2.1.2.1.5. Danışman Destekli Genel Eğitim Sınıfı.....	14
2.1.2.1.6. Çok Az Destekli Ya Da Desteksiz Genel Eğitim Sınıfı.....	14
2.2. KAYNAŞTIRMA VE BİRLİKTE EĞİTİM ARASINDAKİ FARKLAR	15
2.3. SOSYAL BECERİLER.....	16

2.3.1. İlköğretim Programında Sosyal Beceri	19
2.3.2. Sosyal Becerilerin Ölçülmesi.....	21
2.3.2.1. Dolaylı Ölçme Teknikleri.....	21
2.3.2.1.1. Görüşmeler.....	21
2.3.2.2 Doğrudan Ölçme Teknikleri.....	22
2.3.2.2.1. Anektod Kayıtları.....	23
2.3.2.2.2. Kontrol Listeleri.....	24
2.3.3. Sosyal Beceri Öğretimi.....	27
2.3.3.1. Sosyal Beceri Öğretiminin Önemi.....	27
2.3.3.2. Sosyal Beceri Öğretim Yöntemleri.....	28
2.3.3.2.1. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı.....	28
2.3.3.2.1.1. Güdülme.....	29
2.3.3.2.1.2. Model Olma.....	30
2.3.3.2.1.3. Rehberli Uygulamalar.....	31
2.3.3.2.1.4. Bağımsız Uygulamalar.....	32
2.3.3.2.2. Bilişsel Süreç Yaklaşımı.....	32
2.3.3.2.2.1. Sosyal Kodlama.....	33
2.3.3.2.2.2. Sosyal Karar Verme.....	34
2.3.3.2.2.3. Sosyal Performans.....	34
2.3.3.2.2.4. Sosyal Değerlendirme.....	34
2.3.3.2.3. Akran Aracılı Öğretim.....	34
2.3.3.2.4. İşbirlikçi Öğretim Yöntemi.....	36
2.4. SOSYAL KABUL.....	37
2.4.1. Sosyal Kabulü Artıran Etmenler.....	37
2.4.1.1. Yetersizlikten Etkilenmiş Bireyler Hakkında Bilgilendirmek.....	38
2.4.1.2. Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylerle Etkileşimde Bulunmak.....	38
2.4.2. Sosyal Kabulün Ölçülmesi.....	39
2.4.2.1. Doğrudan Gözlemler.....	39
2.4.2.2. Dolaylı Ölçme Teknikleri.....	39
2.4.2.2.1. Sosyometrik Teknikler.....	39
2.4.2.2.2. Anketler.....	42
2.4.2.2.3 Davranış Derecelendirme Ölçekleri.....	42
2.4.2.2.4. Kendi Kendini Değerlendirme.....	43

2.5. SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ VE SOSYAL KABUL İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	44
2.5.1. Sosyal Beceri Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	44
2.5.1.1. Türkiye’de Sosyal Beceri Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	44
2.5.1.2. Yurt Dışında Sosyal Beceri Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	49
2.5.2. Sosyal Kabul ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	55
2.5.2.1. Türkiye’de Sosyal Kabul ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	55
2.5.2.2. Yurt Dışında Sosyal Kabul ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	61
BÖLÜM 3 YÖNTEM.....	67
3.1. DENEKLER VE SEÇİMİ.....	67
3.1.1. Deneklerin Seçimi.....	67
3.1.1.1. Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğinin Belirlenmesi için Denek Seçimi.....	67
3.1.1.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması ve Kazanırken Akranları ile Etkileşimde Bulunmasının Sosyal Kabule Etkisini Belirlemek için Deneklerin Seçimi	68
3.1.2. Deneklerin Özellikleri.....	68
3.2. ARAŞTIRMA DESENİ.....	69
3.2.1. Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseni.....	69
3.2.1.1. Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseninin Araştırmada Uygulanması..	70
3.2.1.2. Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseninde Verilerin Analizi.....	71
3.2.2. Tek Grup Öntest - Sontest Modeli.....	71
3.2.2.1. Tek Grup Öntest - Sontest Modelinin Araştırmada Uygulanması.....	72
3.2.2.2. Tek Grup Öntest - Sontest Modelinde Verilerin Analizi.....	73
3.3. KULLANILAN BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	73
3.3.1. Öğrenci Belirlemek Amacıyla Kullanılan Bilgi Toplama Araçları.....	73
3.3.1.1. Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formunun Geliştirilmesi.....	74
3.3.1.1.1. Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu.....	75
3.3.1.1.2. Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu’nun Uygulanması.....	77
3.3.1.2. Sosyal Beceri Kontrol Listesinin Geliştirilmesi.....	78
3.3.1.2.1. Sosyal Beceri Kontrol Listesi.....	80
3.3.1.2.1. Sosyal Beceri Kontrol Listesi’nin Uygulanması.....	83
3.3.1.3. Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracının Geliştirilmesi.....	85

3.3.1.3.1. Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı.....	86
3.3.1.3.2. Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı'nın Uygulanması.....	87
3.3.2. Öğretimi Düzenlemek İçin Kullanılan Bilgi Toplama Araçları.....	87
3.3.2.1. Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formunun Geliştirilmesi.....	88
3.3.2.1.1. Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu.....	89
3.3.2.1.2. Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu'nun Uygulanması.....	90
3.3.2.2. Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu Kayıt Çizelgesi ve Geliştirilmesi.....	90
3.3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması İçin Kullanılan Bilgi Toplama Araçları..	91
3.3.3.1. Sosyal Beceri İlerleme Kayıt Çizelgesinin Geliştirilmesi.....	91
3.3.3.1.1. Sosyal Beceri İlerleme Kayıt Çizelgesi.....	92
3.3.3.1.2. Sosyal Beceri İlerleme Kayıt Çizelgesi'nin Kullanımı.....	92
3.3.3.2. Sosyal Kabul Ölçeğinin Seçilmesi.....	93
3.3.3.2.1. Sosyal Kabul Ölçeği.....	94
3.3.3.2.2. Sosyal Kabul Ölçeği'nin Uygulanması.....	95
3.3.3.3. Uygulama Güvenirliği Formlarının Geliştirilmesi.....	95
3.3.3.3.1. Sosyal Beceri Kontrol Listesi Uygulama Güvenirliği Formunun Geliştirilmesi.....	96
3.3.3.3.2. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Sosyal Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formlarının Geliştirilmesi.....	97
3.3.3.3.2.1. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Teşekkür Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formunun Geliştirilmesi.....	97
3.3.3.3.2.2. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Yardım Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formunun Geliştirilmesi.....	97
3.3.3.3.2.3. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile İzin İsteme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formunun Geliştirilmesi.....	98
3.3.3.3.4. Uygulama Güvenirliği Formları.....	98
3.3.3.3.4.1. Sosyal Beceri Kontrol Listesi Uygulama Güvenirliği Formu.....	98
3.3.3.3.4.1.1. Sosyal Beceri Kontrol Listesi Uygulama Güvenirliği Formu'nun Uygulanması.....	99
3.3.3.3.4.2. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Sosyal Beceri Öğretimi Uygulama	

Güvenirliği Formları.....	99
3.3.3.3.4.2.1. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Teşekkür Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu.....	100
3.3.3.3.4.2.2. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Yardım Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu.....	100
3.3.3.3.4.2.3. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile İzin İsteme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu.....	100
3.3.3.3.4.2.4. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Sosyal Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formlarının Uygulanması.....	101
3.3.3.4. Sosyal Geçerlilik Formlarının Geliştirilmesi.....	101
3.3.3.4.1. Sosyal Geçerlilik Formları.....	102
3.3.3.4.1.1. Öğretmene Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu.....	102
3.3.3.4.1.2. Anne-Babaya Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu.....	103
3.3.3.4.1.2. Öğrenciye Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu.....	104
3.4. SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM MATERYALİ.....	104
3.4.1. Sosyal Beceri Öğretim Materyalinin Hazırlanması.....	104
3.4.1.1. Öğretim Planlarının Geliştirilmesi.....	105
3.4.1.1.1. Amaçların Oluşturulması.....	105
3.4.1.1.2. İçeriğin Hazırlanması.....	106
3.4.1.1.2.1. Senaryoların Oluşturulması.....	106
3.4.1.1.3. Doğrudan Öğretim Yöntemine Göre Öğretim Süreçlerinin Geliştirilmesi.....	107
3.4.1.1.4. Değerlendirme.....	108
3.4.2. Sosyal Beceri Öğretim Materyalinin Ön Uygulaması.....	108
3.5. DENEY SÜRECİ.....	109
3.5.1. Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanması.....	110
3.5.2. Sosyal Kabul Düzeyine İlişkin Verilerin Toplanması.....	112
3.5.3. Uygulama Evresi.....	112
3.5.3.1. Sosyal Becerilerin Öğretim Sırası Ve Süresi.....	112
3.5.3.1.1. Sosyal Becerilerin Öğretim Sırası.....	112
3.5.3.1.2. Sosyal Becerilerin Öğretim Süresi.....	113
3.5.3.2 Sosyal Becerilerin Öğretimi.....	114
3.5.3.2.1. Öğretim Ortamı.....	114

3.5.3.2.2. Akran Modellerin Rollere Hazırlanması.....	114
3.5.3.2.3. Sosyal Becerilerle İlgili Davranışların Öğretimi.....	120
3.5.3.2.3.1. Derse Giriş ve Güdüleme.....	120
3.5.3.2.3.2. Model Olma Aşaması.....	120
3.5.3.2.3.4. Rehberli Uygulamalar Aşaması.....	122
3.5.3.2.3.5. Bağımsız Uygulamalar Aşaması.....	123
3.5.4. Öğretim Sonu Bağımsızlık Yoklamaları.....	124
3.5.5. Genelleme.....	126
3.5.6. Süreklilik.....	126
3.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	126
3.6.1. Doğrudan Öğretim Yaklaşımın Etkililiğinin Belirlenmesi.....	112
3.6.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması Ve Kazanırken Akranları İle Etkileşimde Bulunmasının Sosyal Kabule Etkisini Belirleme.....	127
3.6.3. Uygulama Güvenirliği.....	128
3.6.4. Sosyal Geçerlilik.....	128
BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	129
4.1. SOSYAL BECERİLERDEKİ DAVRANIŞLARI AKRAN MODELLERDEN YARARLANARAK DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİYE KAZANDIRMAK İÇİN YAPILAN ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	129
4.2. AKRAN MODELLERDEN YARARLANARAK DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE YAPILAN ÖĞRETİM SONUCU KAZANILAN SOSYAL BECERİLERDEKİ DAVRANIŞLARIN SÜRDÜRÜLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	134
4.3. AKRAN MODELLERDEN YARARLANARAK DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE YAPILAN ÖĞRETİM SONUCU KAZANILAN SOSYAL BECERİLERDEKİ DAVRANIŞLARIN GENELLENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	138
4.4. BİRLİKTE EĞİTİM ORTAMINA DEVAM EDEN ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİNİN SOSYAL BECERİLERDEKİ DAVRANIŞLARI KAZANIRKEN AKRANLARIYLA ETKİLEŞİMDE BULUNMASININ,	

AKRANLARIN SOSYAL KABULÜNE OLAN ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR	VE
YORUMLAR.....	143
4.5. SINIF ÖĞRETMENİNİN ÇALIŞMANIN SOSYAL GEÇERLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	145
4.6. ANNENİN ÇALIŞMANIN SOSYAL GEÇERLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	147
4.7. DENEĞİN ÇALIŞMANIN SOSYAL GEÇERLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	148
BÖLÜM 5. ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER.....	149
5.1. ÖZET.....	149
5.2. YARGI.....	154
5.3. ÖNERİLER.....	157
5.3.1. Eğitim Ve Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	157
5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	158
KAYNAKÇA.....	160
EKLER.....	172

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen.....	81
Tablo 2. Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanmasıda Kullanılan Araçlar, Ortam, Ortamda Bulunan Kişiler Ve Uygulamayı Yürüten Kişi.....	119
Tablo 3. Uygulama Evresi Çalışma Takvimi.....	122
Tablo 4. Öğretim Sonu Düzeyi Verilerinin Toplanmasıda Kullanılan Araçlar, Ortam, Ortamda Bulunan Kişiler Ve Uygulamayı Yürüten Kişi.....	133
Tablo 5. Zihinsel Yetersizliği olan Öğrenciye Akranların Model Olduğu Etkileşimli Yaşantılarla Sosyal Becerilerdeki Davranışlar Kazandırmadan Önce Ve Sonra Uygulanan “Sosyal Kabul Ölçeği”nde Öğrencinin sınıfında Yer Alan Akranların Öntest ve Sontest Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizine Göre Karşılaştırılması.....	152

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Akran Modellerden Yararlanarak Doğrudan Öğretim Yaklaşımı İle Yapılan Sosyal Beceri Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Grafik.....	138
Grafik 2. Kazanılan Sosyal Becerilerin 15 ve 30 Gün Sonra Sürdürülmesine İlişkin Grafik.....	144
Grafik 3. Akran Modellerden Yararlanarak Doğrudan Öğretim Yaklaşımı İle Kazanılan Sosyal Becerilerin Farklı Kişilere Genellenmesine İlişkin Grafik.....	148

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Kaynaştırma, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin genel eğitim sınıflarında değişik zamanlı olarak akranlarıyla bir arada öğrenimini sürdürmesi için özel olarak yetiştirilmiş personel ile özel eğitim ve destek hizmetler sağlanarak yapılan düzenlemedir (Özyürek, 1990; Salend, 1998; Lewis ve Doorlag, 1999; Şafak, 2005; Batu ve Kırcaali-iftar, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Timuçin, 2008; Özyürek, 2009). Ancak ülkemizde, kaynaştırma uygulamaları adı altında hiçbir özel eğitim önlemi almadan, düzenleme yapmadan ve programın öğelerinde uyarlamaya gitmeden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler genel eğitim sınıfına yerleştirilmektedir (Özyürek, 1983; Batu ve Kırcaali-iftar, 2006; Özyürek, 2009). Bu uygulamalar “birlikte eğitim ortamı” olarak betimlenmektedir (Özyürek, 1983; Özyürek, 2009).

Kaynaştırmanın amacı, özel eğitim hizmetleriyle yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin akademik becerilerini geliştirmenin yanı sıra sosyal becerilerini de geliştirerek normal akranları ile etkileşimini, sınıfa aktif katılımını ve sosyal kabulünü artırmayı sağlamaktır (Sucuoğlu, Kargın, 2006). Genel eğitim sınıflarında, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin akademik gereksinimlerini karşılamak için olduğu kadar sosyal becerilerine yönelik gereksinimlerini de karşılamak için öğretim düzenlemelerine yer verilmesi gerekir (Allen, 1992).

Sosyal beceriler, iletişim başlatma, devam ettirme gibi sözlü iletişim kurma; grupta işbirliği yapma, başkalarının görüşlerini anlama gibi grupla çalışma; kendi duygularını anlama, ifade etme, empati kurma gibi duygularını ifade etme ve anlama;

izin isteme, paylaşma, yardım etme, hakkını koruma gibi saldırgan davranışlarla başa çıkma; grup baskısıyla veya utanılan bir durumla başa çıkma gibi stresle başa çıkma; karar verme, problemin nedenini araştırma gibi planlama ve problem çözme becerilerini kapsamaktadır (Dağseven, 2008; Akkök,1999; Goldstein, Sprafkin, Greshaw ve Klein, 1980).

Kaynaştırma adı altında birlikte eğitim ortamına yerleştirilen zihinsel yetersizliği olan öğrencilere normal ilköğretim programı uygulanmaktadır. İlköğretim müfredat programının birinci kademesinde, Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen ve teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler gibi akademik; Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi, Trafik ve İlk yardım gibi toplumsal; İngilizce gibi yabancı dil; Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Satranç, Bilgisayar ve Müzik gibi boş zamanları değerlendirme dersleri okutulmaktadır. Görüldüğü gibi ilköğretim programının birinci kademesinde, sosyal beceriler adı altında bir ders bulunmama ile birlikte Hayat Bilgisi dersinin kapsamında sosyal becerilerle ilgili konular yer almaktadır. Hayat Bilgisi dersinin programında açık olarak ifade edilmemekle birlikte konuşma, dinleme gibi sözlü iletişim kurma; telefonla konuşma, kitap, dergi gibi yazılı kaynakları amacına uygun kullanma, kütüphaneden yararlanma gibi iletişim araçlarını kullanma; teşekkür etme, özür dileme, selamlaşma, yardım isteme, yardım etme, izin isteme, yaptığı hatayı kabul etme, öfkesini kontrol etme gibi saldırgan davranışlarla başa çıkma; eleştiriyi kabul etme, okul ve sınıf kurallarına uyma, sorumluluklarını yerine getirme, başkalarının hakkını çiğnemenin kendi ihtiyaçlarını karşılama gibi grupla çalışma; reddetme ve niçin reddettiğini açıklama gibi duygularını ifade etme; haksızlığa uğradığında sorgulama, ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma gibi planlama ve problem çözme gerektiren sosyal beceriler yer almaktadır (MEB, 2009).

Genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiş çocukların çoğu müfredat programında yer alan sosyal becerilerin çoğunu akranlarını, öğretmenlerini, anne babalarını ve diğer yetişkinleri gözleyerek, onların yaptıkları gibi yaparak ve yaptıklarında ödüllendirildiklerinden doğal ortamlarda kendiliğinden kazanırlar. Ancak genel eğitim sınıflarına yerleştirilen zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri akranları gibi doğal ortamlarda kazanamadıkları belirtilmektedir (Magg ve Webber, 1995; Siperstein ve Rickards, 2004). Bu öğrenciler genel eğitim sınıfında sosyal

becerileri kendiliğinden öğrenemeyeceklerinden, sosyal kabulleri ve öğrenme yaşantılarına katılmaları da sınırlandırılmaktadır. Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal kabullerini ve sosyal ortamlara katılımlarını artırmak için gerekli olan sosyal becerileri, yapılandırılmış öğretim düzenlemelerine yer vererek ve programın öğelerinde uyarlamalara giderek kazandırmak gerekmektedir (McLane, 1998; Bremer ve Smith, 2004; Siperstein ve Rickards, 2004; Avcıoğlu, 2005).

Sosyal becerileri zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere kazandırmada, bilişsel süreç yaklaşımı ve doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı öğretim uygulamalarından yararlanılmaktadır. İşbirlikçi öğretim ve akran aracılı öğretim, anılan öğretim yaklaşımlarının sosyal beceri öğretimindeki çeşitlemelerdir. (Rosenshine, 1982; Collet – Klingenberg ve Chadsey – Rush, 1991; Güzel, 1998; Agran ve Wehmeyer, 1999; Çiftçi, 2001; Dağseven, 2008). Doğrudan öğretim yaklaşımında öğretilecek hedef beceri hakkında öğrenciler, bu beceriyi nerede kullanacağı açıklanarak güdülenir. Öğretmen ya da herhangi bir kişi tarafından öğretilecek sosyal becerinin davranışları örneklenerek ya da video seyrettirerek model olunur. Öğrenciye model olmadan yapabilmesi için örneklenen davranışların bir kısmının sadece hatırlatılarak yaptırıldığı rehberli uygulamalara yer verilir. Hatırlatmaların yer almadığı uygulamalara yer verilerek öğrenciler bağımsızlığa ulaştırılır (Dorsett ve Kelly, 1984).

Doğrudan öğretim yaklaşımı ile zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylere işbirliği, empati kurma ve kendi kendini kontrol etme (Miller, Lane ve Wehby, 2005); hedeflenen sosyal beceriler (Blank, Fogarty, Wierzba ve Yore, 2000); sohbete yönelik soru sorma, başkaları ile ilgili olumlu yorum yapma, kendini olumlu ifadelerle anlatma (Rutherford, Robert, Mathur, ve Quinn, 1998); dinleme, problem çözme ve yeni durumlara uyum sağlama (Prater, Bruhl ve Serna, 1998); etkileşim başlatma ve etkileşimi sürdürme (McMahon, Wacker, Sasso ve Melloy, 1994); soru sorma (Knapczyk, 1989); öğrencinin kazanması beklenen becerileri uygulamacının örneklediği öğretim sunumuyla özür dileme, yardım isteme ve başladığı işi zamanında bitirme (Özokçu, 2007) ve öğrencinin kazanması beklenen beceriyi uygulamacının örneklediği öğretim sunumuyla telefonla uygun şekilde konuşma (Çakır, 2006) sosyal becerilerinin kazandırabileceği ortaya konmuştur.

Dağseven (2008), zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerden teşekkür etme ve paylaşma davranışlarını örnekleyen video-film kullanarak yaptığı öğretim sunumuyla teşekkür etme ve paylaşmayı kazandırmada bilişsel ve doğrudan öğretim yaklaşımının etkililiklerini karşılaştırdığı araştırmada, doğrudan öğretim yaklaşımının sosyal becerilerdeki davranışları kazandırmada daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler, etkili öğretim yöntemleri kullanılarak yapılan öğretimlerle sosyal becerileri kazandıkça, onların sosyal kabulleri de artacaktır. Sosyal kabul, yetersizlikten etkilenmemiş bireylerin, yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleri anlamına gelmektedir. Yetersizlikten etkilenmemiş bireylerin yetersizlikten etkilenmiş bireyleri kabul etmesi yani onları diğer insanlar gibi görmeleri, onlarla olumlu etkileşimde bulunmalarına bağlıdır (Özyürek, 2006). Parmak kaldırmak, yardım etmek, paylaşmak, işbirliği yapmak selamlaşmak, sıra beklemek, eleştiri ile başa çıkmak gibi sosyal becerilere sahip olma, yetersizlikten etkilenmiş çocukların genel eğitim sınıflarında akranları ile daha olumlu ilişki/etkileşimde bulunmalarını sağladığından, onların akranları tarafından kabulünü artıracaktır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, sosyal becerilerle donatılmadıkları için devam ettikleri eğitim ortamlarında akranları tarafından sosyal kabul görmedikleri belirtilmektedir (Guralnick, 1980; Fox ve Weaver,1989; Kemp ve Carter, 2002; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Ayrıca Türkiye’de ve yurt dışında yetersizliği olan öğrencilerin sosyal kabulüne yönelik yapılan araştırmalar, akranlarınca zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal kabullerinin düşük olduğunu ve etkileşimde bulunma, bilgilendirme, kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri ve sosyal beceri öğretimi gibi uygulamaların, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal kabullerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir (Özkan Yaşaran, 2009; Şahbaz, 2007; Şahbaz ve Peker, 2005;Şahbaz, 2004; Manetti, Schneider ve Siperstein, 2001; Nabuzaka ve Ronning, 1997; Ciechalski ve Schmit, 1995; Tekin, 1994; Civelek, 1990; Cain,1990). Bu nedenle birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretilmesi ve akranları ile olumlu etkileşim içinde olmasının, bu öğrencilerin akranları tarafından kabulünü artıracacağı düşünülmektedir.

Kaynaştırma adı altında birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilere, akranlarıyla birlikte etkileşimde bulunma, toplum içerisinde kabullerini artırma ve yetişkinliğe geçerken işe girmesini kolaylaştırmak için gerekli olan sosyal becerilerin sistemli bir program çerçevesinde başarılı yaşantılar sağlanarak kazandırılması gerekmektedir (McLane, 1998; Bremer ve Smith, 2004 ve Siperstein ve Rickards, 2004).

Ayrıca, doğrudan öğretim yaklaşımı ile sosyal becerilerin kapsamındaki davranışların öğretime yönelik yapılan araştırmalarda davranışları örnekleme işi, o davranışları örnekleyen akranların filmleri, öyküleri ya da uygulamacının kendisi tarafından yapılarak etkililiği ortaya konmuştur. Ancak doğrudan öğretim yaklaşımı ile sosyal becerilerin kapsamındaki davranışları örnekleme işi akranlar tarafından yapılarak da sosyal beceriler kazandırılabilir ve akranlarıyla etkileşimde bulunma onları olumlu yönde etkileyebilir.

Bu nedenlerle, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sınıfındaki akranların sosyal becerilerdeki davranışlara model olduğu doğrudan öğretim yaklaşımının, sosyal becerileri kazandırmada etkili olup olmayacağı ve zihinsel yetersizliği olan öğrenciyle sosyal becerilerdeki davranışların öğretime sırasında oluşturulan etkileşimlerin, akranların sosyal kabulünü artırmaya yol aıp açmayacağı bu araştırmanın problemidir.

1.2. AMAÇLAR

Bu araştırmanın genel amacı, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretime sosyal becerileri kazandırmada, sürdürmede ve genellemedeki etkililiğini ve birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken, akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulüne etkisini belirlemektir.

1.2.1. Araştırmanın birinci amacı, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretimin sosyal becerileri kazandırmada, sürdürmede ve genellemedeki etkililiğini belirlemektir.

Araştırmanın birinci amacını değerlendirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1.2.1.1. Birlikte eğitim ortamına devam eden ve ön koşul becerileri yerine getiren zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim, öğrencinin sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazanmasında etkili midir?

1.2.1.2. Akran modellerden yararlanarak yapılan sosyal becerilerin öğretiminden 15 ve 30 gün sonra, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin, kazandığı sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını sürdürmede doğrudan öğretim yaklaşımı etkili midir?

1.2.1.3. Akran modellerden yararlanarak yapılan sosyal becerilerin öğretiminden sonra, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin, kazandığı sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını farklı kişilere genelleleyebilmesinde doğrudan öğretim yaklaşımı etkili midir?

1.2.2. Araştırmanın ikinci amacı birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken, akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulüne etkisini belirlemektir.

Araştırmanın ikinci amacını değerlendirmek için aşağıdaki soruya yanıt aranmaktadır.

1.2.2.1. Birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken, akranların model olarak etkileşimde bulunması ve öğrencinin

sosyal becerilerdeki davranışları kazanmış olması, akranların kabulünün artmasına yol açmakta mıdır?

1.2.3. Sınıf öğretmeninin, annenin ve deneğin, deneğe akran modellerden yararlanarak sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının kazandırılması ve çocuk hakkındaki görüşleri (sosyal geçerlik bulguları) nelerdir?

1.3. ÖNEM

Bu çalışma, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, doğrudan öğretim gibi sistemli programlarla özel eğitim düzenlemelerine yer verildiğinde sosyal becerileri öğrenebileceğini gösterme bakımından önemlidir.

Araştırmada üç sosyal beceri (teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışları) için hazırlanan kontrol listelerini, kayıt çizelgelerini, doğrudan öğretim yaklaşımına göre hazırlanan öğretim planlarını, bu alanda çalışmalar yapan kişiler ve alanda çalışan öğretmenler, sosyal becerilerin değerlendirilmesi ve öğretiminde yapacakları uygulamalarda kullanabileceklerdir.

Birlikte eğitim ortamına devam eden yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere gerekli özel eğitim önlem ve düzenlemelerini yapabilmek için kontrol listesi ve görüşme formunun nasıl hazırlanacağını ve nasıl uygulanacağını göstermesi bakımından önemlidir.

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken, öğrenci sınıfında bulunan akranlarıyla etkileşimde bulunmuştur. Bu nedenle, araştırmanın zihinsel yetersizliği olan öğrenciyle akranlarının etkileşimde bulunma yollarını göstereceği ve sosyal kabulünü artırmayı hedefleyen çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

1. Doğrudan öğretimle sosyal beceri davranışları kazandırılırken kullanılan senaryolar becerileri kazandırmada yeterlidir.
2. Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan akranları, sosyal kabul ölçeğinde yer alan sorulara içtenlikle cevap vereceklerdir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, sosyal kabulü etkilemede sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının öğretimi ile sınırlıdır.
2. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciye model olmak için senaryolardaki rolleri yaparak etkileşimde bulunan akranlarla olduğu kadar, etkileşimde bulunmayan akranlara da (tüm sınıfa) sosyal kabul ölçeğinin uygulanması ve öğrencilerin doldurduğu ölçeklere numaraların verilmemesi, bu araştırmanın sınırlılığıdır.

1.6. TANIMLAR

Ayrı Eğitim Ortamı: Ayrı eğitim ortamı, yetersizliği olan çocuğun yetersizliği olmayan akranlarından ayrılarak, özel eğitim öğretmeni tarafından bu çocuklar için hazırlanmış özel programların uygun araç gereçlerle uygulandığı ve özel önlemlerin alındığı eğitim düzenlemesidir (Özyürek, 1983; Özyürek, 2009).

Birlikte Eğitim Ortamı: Birlikte eğitim ortamı, programda ve öğretimde uyarlamaya gitmeden, hiçbir özel eğitim ve önlem ve düzenlemesine yer verilmeden, yetersizlikten etkilenmiş bireyin kaynaştırma adı altında normal sınıfa yerleştirildiği eğitim düzenlemesidir (Özyürek, 1983; Özyürek, 2009).

Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az sınırlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim sınıflarında eğitim görmesidir (Kırcaali-İftar, 1992).

Sosyal Beceri: Sosyal beceri, toplumsal değer yargılarıyla belirlenen, bireyin yaşadığı duruma bağlı ve içinde bulunduğu sosyal ortama göre değişen, olumlu ve nötr tepkileri ortaya çıkartacak şekilde bireyin başkalarıyla etkileşim içinde olmasını sağlama ve çevreden olumsuz tepki almayı önleme amacına yönelik öğrenilmiş davranışlardır (Margalit, 1993).

Sosyal Kabul: Sosyal kabul, yetersizlikten etkilenmemiş bireylerin, yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleridir (Özyürek, 2006).

Doğrudan Öğretim Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Öğretimi: Kazandırılacak sosyal beceriyle ilgili bilgi verilmesi, bu beceriye ne zaman ve nerede ihtiyaç duyacağının açıklanması ile öğrencide gereksinim oluşturma, becerinin nasıl yapıldığının öğrenciye gösterilmesi ile model olma, model olunan becerinin öğrenci tarafından yapılandırılmış ortamda tekrar edilmesi ile rol oynama ya da davranışı prova etme, öğrenci performansına geri bildirim verilmesi, doğru yapılan davranışların pekiştirilmesini içeren öğretim yöntemidir (Dorsett ve Kelly, 1984).

Teşekkür Etme Davranışı: Bu çalışmada teşekkür etme sosyal becerisi, birisi yardım ettiğinde, yiyecek ikram ettiğinde, eşyasını paylaşıncı, hediye verdiğinde ve iltifat ettiğinde arkadaşlarına, öğretmenlerine ya da okul görevlilerine “teşekkür ederim” demeyi kapsamaktadır.

Yardım Etme Davranışı: Bu çalışmada yardım etme sosyal becerisi, birisi yapacağı iş ya da etkinlikle ilgili yardım istediğinde, zor durumda iken ve arkadaşları bir iş yaparken kendiliğinden yardım etmeyi kapsamaktadır.

İzin İsteme Davranışı: Bu çalışmada izin isteme sosyal becerisi, başkalarına ait olan eşyaları, ihtiyacı olduğunda, almak, bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak, bir oda ya da

mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek ve iki kişi konuşurken, “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek söz almak için izin istemeyi kapsamaktadır.

BÖLÜM 2

KAYNAK TARAMASI

Amacı, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretimin sosyal becerileri kazandırmada, sürdürmede ve genellemedeki etkililiğini ve birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken, akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulüne etkisini belirlemek olan çalışmanın bu bölümünde, yetersizlikten etkilenmiş bireyler için var olan eğitim ortamları, kaynaştırma ve birlikte eğitim arasındaki farklar, sosyal beceriler, sosyal kabul ve sosyal beceri öğretimi ve sosyal kabule yönelik yapılan araştırmalar betimlenmektedir.

2.1. YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ BİREYLER İÇİN VAR OLAN EĞİTİM ORTAMLARI

Yetersizliği olan çocuklar için var olan eğitim ortamları, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin, kendileri gibi yetersizliği olan çocuklar için açılmış, normal gelişim gösteren akranlarından ayrı eğitim aldıkları ayrı eğitim ortamları ve yetersizlikten etkilenmemiş normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim aldıkları birlikte eğitim ortamlarıdır (Özyürek, 1985; Salend, 2001; Şafak, 2005; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Timuçin, 2008; Özyürek, 2009).

2.1.1. Ayrı Eğitim Ortamları

Ayrı eğitim ortamı, yetersizliği olan çocuğun yetersizliği olmayan akranlarından ayrılarak, bu çocukların sözde gereksinimlerine göre hazırlanmış özel programların, uygun araç gereçlerle, özel eğitim öğretmeni tarafından uygulandığı ve ek özel önlemlerin alındığı eğitim düzenlemesidir (Özyürek, 1983; Özyürek, 2009). Ayrı eğitim ortamları, hastane okulları, evde eğitim, yatılı özel eğitim okulu, gündüzlü özel eğitim okulu ve tam günlük özel eğitim sınıfıdır.

2.1.2. Birlikte Eğitim Ortamları

Yetersizliği olan bireyler için düzenlenen birlikte eğitim ortamları ikiye ayrılır. Birincisi, yetersizlik tanısı konulmadan ve konulduktan sonra programda ve öğretimde uyarlamaya gitmeden hiçbir özel eğitim önlem ve düzenlemesine yer verilmeden, yetersizlikten etkilenmiş bireyin kaynaştırma adı altında genel eğitim sınıfına yerleştirildiği birlikte eğitim düzenlemesidir (Özyürek, 1983; Özyürek, 2009). İkincisi ise yetersizlikten etkilenmiş bireylerin gereksinimlerine göre özel eğitim hizmetleri sağlanarak normal gelişim gösteren akranlarıyla, genel eğitim sınıfında bir arada eğitildikleri birlikte eğitim diğer bir adıyla kaynaştırma düzenlemesidir (Özyürek, 1990; Kırcaali-İftar, 1992; Varol, 1996; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Aşağıda kaynaştırma düzenlemeleriyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.2.1. Kaynaştırma Düzenlemeleri

Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin hizmet aldığı kaynaştırma (birlikte eğitim) düzenlemeleri, genel eğitim sınıfına yarı katılımlı özel eğitim sınıfı, kaynak oda destekli genel eğitim sınıfı; gezici öğretmen destekli genel eğitim sınıfı, yardımcı öğretmen destekli genel eğitim sınıfı, danışman destekli genel eğitim sınıfı ve çok az destekli ya da desteksiz genel eğitim sınıfıdır. Aşağıda bu ortamlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.2.1.1. Genel Eğitim Sınıfına Yarı Katılımlı Özel Eğitim Sınıfı

Birlikte eğitim (kaynaştırma) ortamlarından birincisi olan genel eğitim sınıfına yarı katılımlı özel eğitim sınıfı, özel eğitim öğretmeni, özel program ve araç gereçlerle donatılmış, ancak yetersizlikten etkilenmiş bireyin bazı dersleri akranlarıyla birlikte normal sınıfta izlediği düzenlemedir. Yetersizlikten etkilenmiş birey için, ders dışı etkinliklerde ve bazı derslerde akranlarıyla birlikte olma fırsatının bulunduğu eğitim ortamıdır (Özyürek, 1983; Salend, 1998; Şafak,2005; Timuçin;2008; Özyürek, 2009).

2.1.2.1.2. Kaynak Oda Destekli Genel Eğitim Sınıfı

Kaynak oda destekli genel eğitim sınıfı, yetersizlikten etkilenmiş bireyin gereksinim duyduğu ek öğretim, fizyoterapi, dil ve konuşma sağaltımı gibi destek ve yardımcı hizmetleri, akranlarından ayrı, okul içindeki kaynak odada aldığı eğitim düzenlemesidir (Özyürek, 1983; Salend, 1998; Şafak,2005; Özyürek, 2009). Bu düzenlemede yetersizliği olan öğrenciler, eğitim gereksinimlerinin genel eğitim sınıfında karşılanamadığı durumlarda, gereksinim duydukları alanlarda sınıftan çıkartılarak, kaynak odada gereksinimleri doğrultusunda eğitim görmektedirler (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Timuçin, 2008).

2.1.2.1.3. Gezici Öğretmen Destekli Genel Eğitim Sınıfı

Gezici öğretmen destekli genel eğitim sınıfı, yetersizlikten etkilenmiş bireyin gereksinimi olan ek ve destek hizmetlerin, doğrudan çocuğa ve sınıf öğretmenine danışmanlık yapılarak sağlandığı birlikte eğitim düzenlemesidir (Özyürek, 1983; Salend, 1998; Şafak,2005; Özyürek, 2009). Bu düzenlemede, belli bölgelerdeki okullar gezilerek, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye, gereksinimlerine dayalı olarak gezici öğretmen tarafından günün belli zamanlarında özel eğitim hizmeti verilmektedir (Salend, 1998; Şafak, 2005; Sucuoğlu ve Kargın, 2006;).

2.1.2.1.4 Yardımcı Öğretmen Destekli Genel Eğitim Sınıfı

Yardımcı öğretmen destekli genel eğitim sınıfı, özel eğitim öğretmeni ya da yardımcı öğretmen tarafından sınıfa girilerek, genel eğitim sınıf öğretmenine ya da yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye yardım verilen birlikte eğitim düzenlemesidir (Timuçin, 2008). Bu yardım yetersizlikten etkilenmiş olan öğrenciye yönelik olduğunda, sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanı ile öğretim yaparken, yardım sağlayan öğretmen yetersizlikten etkilenmiş öğrencisiyle bireysel olarak çalışabilir ya da yardım sağlayan öğretmen sınıfın geri kalanında öğretim yaparken, sınıf öğretmeni yetersizlikten etkilenmiş öğrencisiyle bireysel olarak çalışabilir (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999).

2.1.2.1.5. Danışman Destekli Genel Eğitim Sınıfı

Danışman destekli genel eğitim sınıfı, yetersizlikten etkilenmiş bireyin gereksinimi olduğu hizmetlerin sağlanması için normal sınıf öğretmenine gerektiğinde danışmanlık yapılarak, özel araç gereçleri sağlayarak, sınıfın ışık ve ses gibi fiziki düzenlemelerini yaparak, akranlarıyla eğitildiği birlikte eğitim düzenlemesidir (Özyürek, 1983; Salend, 1998; Şafak, 2005; Özyürek, 2009). Yetersizlikten etkilenmiş bireye gereksinim duyduğu hizmetler, normal sınıf öğretmenince sağlanmaktadır (Özyürek, 2009). Bu düzenlemede, yetersizliği olan öğrenci, tam zamanlı olarak genel eğitim sınıfına kayıtlıdır (Özyürek, 1983; Salend, 1998; Şafak, 2005; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2.1.2.1.6 Çok Az Destekli ya da Desteksiz Genel Eğitim Sınıfı

Yetersizlikten etkilenmiş bireyin gereksinimi olduğu ışık ve ses düzenlemelerini sağlamadan ya da sınıfın ve okulun mimari engellerini kaldırmadan ya da ses yükseltici, büyütülmüş puntolu yazı ve teyp gibi araçları sağlamadan, programda uyarlamalara gitmeden ve özel eğitim ve diğer hizmetleri sağlamadan yetersizlikten etkilenmiş bireyin akranlarıyla birlikte eğitildiği birlikte eğitim düzenlemesidir. (Özyürek, 1983;

Salend, 1998; Şafak, 2005; Özyürek, 2009). Bu modelde destek hizmet sağlanmamasının nedeni, yetersizlikten etkilenen bireyin gereksinimlerinin karşılanması için destek hizmetin gerekli olmamasıdır (Şafak, 2005).

2.1. KAYNAŞTIRMA VE BİRLİKTE EĞİTİM ARASINDAKİ FARKLAR

Yetersizliği olan bütün bireyler için yerleştirmenin amacı, bireyi davranışsal ve akademik başarısına etki edebilecek tüm problemleri en aza indiren en az sınırlandırıcı eğitim ortamına yerleştirmek olmalıdır. Yetersizliği olan öğrenciler tıp modeline göre yetersizlikten etkilenme derecesine; eğitim modeline göre ise yetersizliğin öğrencinin davranışlarında yol açtığı sınırlılığa bağlı olarak, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir. Öğrenci sadece yetersizlikten etkilenme derecesi dikkate alınarak akranlarının olduğu genel eğitim sınıfına yerleştirilirse bu birlikte eğitimidir. Buna karşılık, yetersizliğin yol açtığı davranışlarındaki sınırlılıkları dikkate alınarak ve program ve öğretim uyarlamalarına yer verilerek akranlarının olduğu eğitim ortamına yerleştirilirse, bu da kaynaştırmadır (Özyürek, 1983; Özyürek, 2009).

Özel yetişmiş personel ile özel destek hizmetler sağlanarak, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin genel eğitim sınıflarında değişik zamanlı olarak akranlarıyla bir arada öğrenimini sürdürmesi, kaynaştırma olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 1990; Salend, 1998; Lewis ve Doorlag, 1999; Şafak, 2005; Batu ve Kırcaali-iftar, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Timuçin, 2008). Kaynaştırma kavramı ele alındığında, hem yetersizlikten etkilenmiş bireyin akranlarıyla aynı sınıfta eğitim alması anlamına gelen birlikte eğitimi, hem de bu eğitim sırasında öğrenciye özel yetişmiş personel ile sağlanan özel eğitim hizmetlerini kapsamaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Birlikte eğitim ise, programda ve öğretimde uyarlamaya gitmeden hiçbir özel eğitim ve önlem düzenlemesine yer verilmeden, yetersizlikten etkilenmiş bireyin kaynaştırma adı altında normal sınıfa yerleştirildiği eğitim düzenlemesidir (Özyürek, 1983; Özyürek, 2009).

Öğrencinin yetersizliğine ve yetersizliğin etkilerine dayalı olarak sınıfta ortam düzenlemesi yapılmadan, gerekli araç gereç desteği sağlanmadan ve öğretim içeriğinde,

yönteminde ve değerlendirmede düzenlemeler yapılmadan uygulandığında, bu düzenleme birlikte eğitimden öteye gitmemektedir (Özyürek; 1983; Batu ve Kırcaali-iftar, 2006; Özyürek, 2009). Bu nedenle, kaynaştırma, yetersizlikten etkilenmiş bireyin hiçbir özel eğitim desteği olmadan genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi demek değildir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Yani yetersizlikten etkilenmiş bireylerin normal akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri, birlikte eğitim anlamına gelirken, kaynaştırmadan söz edilebilmesi için özel personel, destek hizmet ve özel düzenlemelerin yer alması gerekmektedir. (Şafak, 2005; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Türkiye’de yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler akranlarının devam ettiği genel eğitim sınıfına yerleştirilirken, yetersizliğin derecesi ve ana-baba baskısı etkili olmaktadır. Genel eğitim sınıflarına yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin yerleştirilmeleri birlikte eğitim olarak adlandırılabilir. Kaynaştırma özel eğitim hizmetini gerektirmesi nedeniyle, birlikte eğitim ortamında özel eğitim hizmetleri sağlanmadığında, bu uygulama kaynaştırma değil birlikte eğitim olmaktadır. Ülkemizde yetersizliği belirlenen çocuklar, yetersizlik derecesine bakılarak ve özel eğitim hizmeti sağlanmadan kaynaştırma adı altında genel eğitim sınıfına yerleştirilmektedir. Bu yerleştirme biçimi birlikte eğitime uygun düşmektedir. Bu nedenle, ülkemizde yetersizlikten etkilenmiş birey için kaynaştırma adı altında yapılan düzenlemeler, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin akranlarıyla bir arada bulunmasından daha öteye gidememektedir.

2.2. SOSYAL BECERİLER

Alan yazın taramasında sosyal beceri kavramı ile ilgili birçok tanımlama, özellik ve sınıflama yer almaktadır.

Tanımlar:

Margalit 1993’e göre sosyal beceriler, toplumsal değer yargılarıyla belirlenen, bireyin yaşadığı duruma bağlı ve içinde bulunduğu sosyal ortama göre değişen, olumlu ve nötr tepkileri ortaya çıkartacak şekilde bireyin başkalarıyla etkileşim içinde olmasını

sağlama ve çevreden olumsuz tepki almayı önleme amacına yönelik öğrenilmiş davranışlardır.

Bacanlı (1999) ise kısaca sosyal becerileri, kişinin kendisi dışındaki kişilerle karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan beceriler olarak tanımlamaktadır.

Özellikler:

Chadsey-Rush (1992)'a göre sosyal becerilerin özellikleri şöyledir:

- ✓ Sosyal beceriler, bireyin başkaları ile etkileşim içinde olmasını sağlayan, sosyal olarak kabul görmeyi kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlardır.
- ✓ Sosyal beceriler, anne-babalar ve toplum tarafından şekillendirildiğinden ve bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerinden etkilendiğinden toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Örneğin, bireyin okul ortamında sergilediği sosyal beceriler ile ev ortamında sergilediği sosyal beceriler birbirinden farklılık gösterebilir. Sosyal beceriler ayrıca etkileşim kurulan diğer kişilere bağlı olarakda değişiklik gösterir. Örneğin, bir kişinin sınıf arkadaşıyla olan etkileşiminde kullandığı sosyal becerilerle, öğretmeni ile olan etkileşiminde kullandığı sosyal beceriler birbirinden farklı olabilir. Sosyal beceriler yaşa, cinsiyete, daha önceki deneyimlere bağlı olarak değişebilir.
- ✓ Sosyal beceri davranışları, gözlenebilir tepkilerden oluşur.

Sınıflamalar:

Bireyin çevresiyle etkileşimini artıran ve daha fazla sosyal kabul görmesini sağlayan sosyal beceriler farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır.

Goldstein, Sprafkin, Greshaw ve Klein (1980), sosyal becerileri ve davranışlarını aşağıdaki gibi sınıflamaktadır.

- ✓ İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, başkalarını tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme, ikna etme.
- ✓ Grupla Çalışma Becerileri: Grupta işbölümüne uyma, grupta sorumluluğu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma.
- ✓ Duygularını İfade Etme ve Anlama Becerileri: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi ve iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma, kendini ödüllendirme.
- ✓ Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri: İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığını kontrol etme, hakkını koruma, alay edilmeye başa çıkma, kavgadan uzak durma.
- ✓ Stresle Başa Çıkma Becerileri: Başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkma.
- ✓ Planlama ve Problem Çözme Becerileri: Ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme ve bir işe yoğunlaşma olarak sınıflamışlardır.

Calderalla ve Merrell (1997), sosyal becerilerle ilgili yapılan 21 araştırmayı meta analiz yoluyla incelemiş ve sonucunda sosyal becerileri şu şekilde sınıflandırmışlardır:

- ✓ Akranlarla İlgili Beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, yardım isteme, yardım etme, oyuna davet etme becerileridir.
- ✓ Kendini Kontrol Etme Becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, eleştirileri kabul etme becerileridir.

- ✓ Akademik Beceriler: Bağımsız olarak çalışma, öğretmenin yönergelerine uyma, boş zamanı uygun şekilde kullanma gibi öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.
- ✓ Uyum Becerileri: Yönergelere uyma, kurallara uyma, sorumluluklarını yerine getirme becerileridir.
- ✓ Kendini İfade Etme: Konuşmayı başlatma, iltifatta bulunma, arkadaşını oyuna davet etme becerileridir.

Merrell ve Gimpel (1998) ise, sosyal becerileri oluşturan sosyal davranışları üç alt kategoride ele almaktadır. Bunlar:

- ✓ Kişiler Arası İlişki Kurma Becerileri: Konuşma becerileri, iş birliği yapma ve birlikte oyun oynama becerileridir.
- ✓ Kendisiyle İlişkili Beceriler: Duygularını ifade etme, kendine yönelik olumlu tutumlar geliştirme becerileridir.
- ✓ Sorumlulukla İlgili Beceriler: Sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri takip etme becerileridir.

Yukarıda betimlenen tanımlama ve sınıflamalar incelendiğinde sosyal beceriler, bireyin olumlu ilişkiler kurarak çevreyle etkileşimde bulunmasını sağlayan, gözlenebilen, ölçülebilen, belirli sosyal durumlarda bireyin olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır.

2.2.1. İlköğretim Programında Sosyal Beceri

İlköğretim müfredat programının birinci kademesinde, Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen ve teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler gibi akademik; Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi,

Trafik ve İlk yardım gibi toplumsal; İngilizce gibi yabancı dil; Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Satranç, Bilgisayar ve Müzik gibi boş zamanları değerlendirme dersleri okutulmaktadır. Görüldüğü gibi ilköğretim programının birinci kademesinde, sosyal beceriler adı altında bir ders bulunmamakla birlikte, Hayat Bilgisi dersi sosyal becerilerle ilgili olan derstir.

Hayat Bilgisi dersinin programında çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak çocukların sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak nitelikte bilgilere de sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla programda bu öğeler (öğrencilerin temel yaşam becerileri ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgiler kazanmalarına fırsat yaratmak), belirlenen temalarla bütünleştirilecek şekilde “kazanımlar” oluşturulmuştur <<http://www.orgm.meb.gov.tr>> (10. 06. 2009).

Hayat Bilgisi Dersi Programı’nda temalar, beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Sosyal beceriler daha çok kişisel niteliklerle ilgili temalar içinde ele alınmıştır. Kişisel nitelikler de kazandırılması gerekenler, “öz saygı”, “öz güven”, “toplumsallık”, “hoşgörü”, “sevgi”, “saygı”, “yardım severlik”, “doğruluk”, “dürüstlük”, “adalet”, “yeniliğe açıklık”, “vatanseverlik” ve “kültürel değerleri koruma ve geliştirme” başlıkları altında sıralanmıştır. <<http://www.orgm.meb.gov.tr>> (10. 06. 2009).

Bu başlıklar atında yer alan sosyal beceriler arasında konuşma, dinleme gibi sözlü iletişim kurma; telefonla konuşma, kitap, dergi gibi yazılı kaynakları amacına uygun kullanma, kütüphaneden yararlanma gibi iletişim araçlarını kullanma; teşekkür etme, özür dileme, selamlaşma, yardım isteme, yardım etme, izin isteme, yaptığı hatayı kabul etme, öfkesini kontrol etme gibi saldırgan davranışlarla başa çıkma; eleştiriye kabul etme, okul ve sınıf kurallarına uyma, sorumluluklarını yerine getirme, başkalarının hakkını çiğnemenen kendi ihtiyaçlarını karşılama gibi grupla çalışma; reddetme ve niçin reddettiğini açıklama gibi duygularını ifade etme; haksızlığa uğradığında sorgulama, ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma gibi planlama ve problem çözmeyi gerektiren sosyal beceriler yer almaktadır (MEB, 2009).

İlköğretim programının birinci kademesinde, hayat bilgisi dersleri 1,2,3. sınıflarda okutulmaktadır. 4. ve 5. sınıflarda Hayat Bilgisi derslerinin yerini Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri almaktadır (MEB, 2009). Öğrencilere bu derslerde yer alan temalardaki sosyal becerilerle ilgili davranışların uygulama düzeyinde kazandırılması gerekirken, bilgi düzeyinde kazandırılmaktadır.

2.3.2. Sosyal Becerilerin Ölçülmesi

Sosyal becerilere çocukların ne kadar sahip olduğunu belirlemek için sosyal becerileri ölçmek gerekmektedir. Sosyal beceriler, dolaylı ve doğrudan ölçme teknikleriyle ölçülmektedir. Dolaylı ölçme teknikleri çocuğu tanıyan kişilerle görüşmelere yer vermeyi gerektirirken, doğrudan ölçme teknikleri ise çocuğun doğrudan gözlenmesini gerektirmektedir.

2.3.2.1. Dolaylı Ölçme Teknikleri

Sosyal becerileri dolaylı ölçme teknikleri, okulda sınıfta ya da evde çocuğa en yakın kişilerle görüşmeleri içermektedir. Aşağıda dolaylı ölçme tekniği olan görüşmeler betimlenmiştir.

2.3.2.1.1. Görüşmeler

Görüşmeler, anne-baba, bakıcılar, öğretmenler gibi öğrenci için önemli olan kişilerin görüşlerine dayalı olarak öğrencinin sosyal becerilerdeki davranış profilini ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla bilgi toplamaya yarayan ölçme tekniğidir. Anne-babalar, bakıcılar, öğretmenler öğrenciyle daha fazla bir arada bulunduklarından, çocuğun teşekkür etme, paylaşma, dilekte bulunma, özür dileme, selamlaşma vb. gibi sosyal davranışları hakkında daha fazla bilgi verebilecek kişilerdir (Gresham ve Elliot, 1987; Zirpoli ve Melloy, 1997; Wolfee ve Sacks, 2000; Merrell, 2001; Cornish, 2003).

Öğrencinin sosyal becerilerdeki davranışlarda yapabildiklerini ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerde, açık uçlu sorularla yönlendirici olmadan, görüşülen kişiden öğrenci hakkında daha fazla bilgi alınır. Ancak bazen açık uçlu sorular, beklenen davranışlarla ilgili uygun bilgilerin alınmasına hizmet etmeyebilir. Bu durumda görüşmeyi yapan kişi, kapalı uçlu sorularla görüşülen kişiyi istediği bilgileri elde etmek amacıyla yönlendirmelidir (Timuçin, 2000; Şafak, 2005).

Görüşmelerin olumlu yanları vardır. Görüşme yapılan kişi tarafından sağlanan bilgi, öğrencinin doğal ortamlardaki tipik davranış düzeyini yansıtır. Çünkü kişi, günlük rutin içerisinde öğrenciyle daha fazla birliktedir ve öğrencinin gün içerisinde doğal davranışlarını görmek için yeteri kadar zamanı vardır. Ancak görüşmelerden elde edilen bilgiler her zaman çok güvenilir olmayabilir. Çünkü görüşülen kişiler, genellikle araştırılan şeylere dikkat etmemiş ya da gözlemlememiş olabilir. Görüşmelerin bu özelliği nedeniyle, buradan elde edilen bilgilerin doğrudan gözlemlerden elde edilen bilgilere göre daha az güvenilir olma olasılığı bulunmaktadır (Gresham ve Elliot, 1987; Snell, 1993; Merrell, 2001; Şafak, 2005).

Bunlara ek olarak, yapılan görüşmelerde mutlaka gizlilik ilkesi olmalıdır (Cornish, 2003). Görüşülen kişiye, söylediklerinin gizli tutulacağı mutlaka söylenmelidir.

Bu araştırmada, öğrencinin sosyal becerilerdeki davranışlarda gereksinimlerini belirlemek amacıyla “Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu” geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

2.3.2.2 Doğrudan Ölçme Teknikleri

Doğrudan ölçme teknikleri, sosyal becerilerdeki davranışların doğrudan gözlenmesini içermektedir. Doğrudan gözlemler, öğrencinin, sınıf, yemekhane, okul koridorları ve okul bahçesi gibi doğal ortamlarda kişilerle sosyal etkileşimlerinde teşekkür etme, paylaşma, dilekte bulunma, özür dileme, selamlaşma vb. gibi sosyal davranışları ne düzeyde gerçekleştirdiğini belirlemek amacıyla kullanılan en geçerli

olan yollardan biridir. (Gresham ve Elliot, 1987; Snell, 1993; Merrell, 2001; Cornish, 2003).

Sosyal becerilerdeki davranışları ölçmede sıklıkla kullanılan doğrudan gözlemlerin olumlu yanları vardır. Çocuğun yaşantısının geçtiği ortamlarda sergilediği sosyal beceri davranışları ve bu davranışlardaki değişimleri gözlenmektedir. Doğal bağlamlarda kullanıldığında, bireyin tipik olarak gösterdiği davranışları ve davranıştaki değişimleri yansıtır. Gözlemciler eğitildiğinde ve davranışlar gözlenebilir olarak betimlendiğinde, yapılan gözlemler oldukça güvenilir olmaktadır. Doğrudan gözlemler, çocuğun sosyal becerilerdeki davranışlara sahip olup olmadığı hakkında fikir vermesinden ötürü, öğretim programlarının hazırlanması için gerekli bilgiyi toplamayı sağlar (Gresham ve Elliot, 1987; Kavale, Forness, Bender, 1988; Merrell, 2001; Cummings, 2004).

Bu olumlu yanların yanı sıra, doğrudan gözlemlerin uygulama sınırlılıkları da vardır. Doğrudan gözlemler, zaman alıcı, uygulaması zor ve yorucudur. Öğretmenlerin genellikle araçların nasıl kullanıldığını öğrenmek ve gerçekten onları genel eğitim sınıflarında kullanabilmek için gereken zamanları ve enerjileri her zaman olmayabilir. Öğretmenler gözlem yapmak için yeterli enerji ve zamana sahip olsa bile, öğrencilerin bu davranışları, gözlem oturumları sırasında sergileyip sergileyemeyecekleri garanti edilemez (Kavale, Forness, Bender, 1988; Merrell, 2001).

Doğrudan gözlemler, anekdot kayıtları ve kontrol listeleri ile yapılmaktadır. Aşağıda sıra ile bu açıklamalara yer verilmiştir.

2.3.2.2.1. Anekdot Kayıtları

Anekdot kayıtları, olayların yer aldığı ortamlarda öğrenci davranışlarını ve tepkilerini belirlemek ve analiz etmek amacıyla kullanılan ölçme tekniğidir (Özyürek, 1997; Cornish, 2003). Anekdot kaydında, öğrencinin tepkileri ve davranışın hemen öncesindeki ve davranış izleyen olaylar gözlenir. Davranışın olduğu ortam ve davranışın oluşma zamanı betimlenir. Gözlemler, mümkün olduğunca gözlemcinin

kendi görüşlerine yer vermeden objektif yapılmalıdır. (Özyürek, 1997; Merrell, 2001; Cornish, 2003).

Anekdot kayıtları, öğrencinin yaptıklarının kayıt edilmesini gerektirir. Bu kayıtlar, çoğunlukla kısa süre için yapılır ve genellikle 20-30 dakika süreyle gerçekleştirilir. Anekdot kayıtlar yapılırken, kişinin söylediği ve yaptığı her şey yazılmalıdır. Görülen ve işitilenlerin yorumu yerine, görülen ve işitilen eylemler, öğrencinin tepkisinden hemen önce ve sonra neler olduğu, her davranış olayının aşağı yukarı ne kadar sürdüğü, davranışın başlama ve bitiş zamanları yazılmalıdır. Birinin elinde kalemle kendisini gözlediğini bilen kişi, farklı davranışlar gösterebilir. Bu nedenle, gözleme işi öğrenciden uzakta ve mümkün olduğunca fark ettirmeden yapılmalıdır. Gözlenen davranışın daha gerçekçi fotoğrafını çıkarmak için gözlem sayısı fazla olmalıdır (Özyürek, 1997; Merrell, 2001; Mastropieri ve Scruggs, 2004).

Anekdot kayıtlarının olumlu yanı, belli sosyal davranışların sıklığına ilişkin bilgi sağlanmasının yanı sıra, kişinin sergilediği davranış örüntülerinin nasıl ve hangi ortamlarda olduğuna ilişkin bilgi sağlanmasıdır. Ayrıca bu kayıtlardan, davranışın olduğu ortam, hemen öncesinde ve sonrasında oluşan olaylar hakkında nesnel bilgiler sağlanır (Özyürek, 1997). Olumsuz yanlarına bakıldığında, zaman alıcı, uygulaması zor ve yorucudur. Öğretmenlerin genellikle araçların nasıl kullanıldığını öğrenmek ve gerçekten onları normal sınıflarda kullanabilmek için gereken zamanları ve enerjileri her zaman olmayabilir. Ayrıca çok sayıda öğrenci bulunan sınıflarda, öğrenci davranışlarını gözlemek ve kayıt etmek oldukça zordur (Kavale, Forness, Bender, 1988; Mastropieri ve Scruggs, 2004).

2.3.2.2.2. Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri, teşekkür etme, paylaşma, dilekte bulunma, özür dileme, selamlaşma vb. gibi sosyal davranışların varlığını ve düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan, öğretmen ya da değerlendirmeciler tarafından hazırlanan çok popüler ölçü araçlarıdır (Wolffe ve Sacks, 2000; Cornish, 2003; Şafak, 2005).

Sosyal becerilerdeki davranışları ölçmek için hazırlanan kontrol listelerinde, davranışlar kolaydan zora doğru listelenir. Davranışları bu şekilde listelemek, öğrencilerin hangi sosyal davranışları yapabildiğinin belirlenmesinin yanı sıra, hangilerini öğrenmeye gereksinimi olduğu ve bundan sonra hangilerini öğreneceğini görmeyi de sağlar (Wolffe ve Sacks, 2000; Cornish, 2003; Şafak, 2005; Özyürek, 2005).

Kontrol listelerinden doğal ortamlarda ya da yapılandırılmış ortamlarda yararlanılabilir (Kavale, Forness, Bender,1988).

Doğal ortamlarda olağan gözlemde;

Öğretmen sınıf, yemekhane, okul koridorları ve okul bahçesi gibi doğal ortamlarda öğrencinin sosyal etkileşimlerini doğrudan izler ve araştırılan davranışların varlığını ya da yokluğunu belirler (Kavale, Forness, Bender,1988; Merrel, 2001; Cornish, 2003).

Yapılandırılmış ortamlarda ise;

Öğretmenin öğrencinin doğal ortamlarda gözleyemediği davranışlarını ölçmek amacıyla yapılandırılmış ortamda davranışın gözlemlendiği tekniktir. Öğretmen ya da gözlemci tarafından gözlenecek davranışın oluşumuna zemin hazırlayan yapay bir ortam ya da durum oluşturulur. Kişilerden bu durumlara uygun davranışları istenir. Davranışları yapıp yapamadıklarına müdahale etmeden doğrudan gözlenir. Böylelikle ,daha önceden basamakları oluşturulup analiz edilen davranışlarda çocuğun ne kadarını gerçekleştirdiğine bakılır (Gresham ve Elliot, 1987; Wolfee ve Sacks, 2000; Mercer ve Mercer, 2005).

Yapılandırılmış ortamlarda, davranışa zemin hazırlayan rollerin oynanması sırasında yapılan ölçme iki amaca hizmet eder. Bunlardan birincisi, sosyal durumlarda öğrencinin araştırılan davranışlara sahip olup olmadığını belirlemek; ikincisi ise uygulanan öğretim programının hedef davranış üzerinde olumlu bir etki bırakıp bırakmadığına karar vermektir (Gresham ve Elliot, 1987; Wolfee ve Sacks, 2000).

Sosyal davranışları ölçmede kullanılan kontrol listelerinin olumlu yanları vardır. Öğretmenler, bu yolla öğrencilerin hangi sosyal davranışları öğrenmeye gereksinimleri olduğunu belirleyerek, öğretim programlarının hazırlanması için gerekli bilgiyi toplarlar. Aynı zamanda başlama düzeyi almak ve ilerlemeleri görme adına yararlı olabilir. Eğitimciler bu yolla öğrenciler hakkında objektif fikirler edinirler (Wolffe ve Sacks,2000). Kontrol listelerinin bir diğer olumlu yanı kullanım kolaylığıdır. Hem etkileşim sırasında oluşan davranışları kayıt etmek, hem de kontrol listelerini güvenilir şekilde kullanmayı bireylere öğretmek az zaman alır. Kontrol listeleri bir kez hazırlandığında tekrar tekrar doğal ortamlarda ve yapılandırılmış ortamlarda kullanılabilir (Kavale, Forness, Bender,1988).

Kontrol listelerinin olumlu yanları olduğu gibi olumsuz yanları da bulunmaktadır. Kontrol listeleri uygulanırken, doğal oluşan durumların gözlemesi en uygundur. Ne yazık ki oluşması hedeflenen davranışlar için çıkacak fırsatlar, sıklıkla gözlem oturumları sırasında çıkmamakta ya da gözlemcilerin varlığından dolayı engellenmektedir. Buna ek olarak öğretmenler, örneğin, bir akrandan gelecek komplimanı nasıl kabul edeceğini görmek için, öğrenciyi tam bir saat boyunca gözlemek zorunda kalabilirler. Bunun için öğrencinin ön bilgisi olmaksızın, davranışların oluşmasını programlayan yapılandırılmış ortamlarda rol oynama durumları yaratmak daha kullanışlı olabilir. Yapılandırılmış ortamlarda rol oynama durumları yaratmak kolaydır, oldukça az zaman alırlar (2-3 dak.) ve öğretmen onların ne zaman oluşacağını bilir ve en iyi zamanda öğrenciye odaklanabilir. Yapılandırılmış ortamlarda rol oynama durumları, öğrenciye sunulan belli sosyal davranışların kullanımı için doğal bir fırsat sağlarlar. (Kavale, Forness, Bender,1988).

Bu araştırmada, öğrencinin sosyal becerilerdeki davranışlarında yapabildiklerini belirlemek amacıyla “Sosyal Beceri Kontrol Listesi” geliştirilmiş ve bu kontrol listesi yapılandırılmış ortamlarda uygulanmıştır.

2.3.3. Sosyal Beceri Öğretimi

Bazı çocuklar, bireysel ve çevresel nedenlerden ötürü sosyal ortamlara uygun davranışları yeterince sergileyememektedir. Çocuğun sosyal ortamlara uygun davranması ve kişiler arası etkileşimlerini geliştirmek için sosyal beceri öğretiminin yapılması önemle vurgulanmaktadır. (Poyraz Tüy, 1999; Çiftçi,2001; Sazak; 2003; Çakır, 2006). Bu nedenle bu bölümde, sosyal beceri öğretiminin önemi ve sosyal beceri öğretim yöntemleri açıklanmıştır.

2.3.3.1. Sosyal Beceri Öğretiminin Önemi

Günlük yaşamda bireyin başkalarıyla olumlu ilişkiler başlatıp bu ilişkileri geliştirmeyi, bireye çeşitli ortamların davranışsal talep ve beklentileriyle etkili şekilde başa çıkabilmeyi ve bireyin gereksinimlerini, isteklerini, arzularını, tercihlerini uygun bir şekilde iletmeyi ve bu iletişimi sürdürmeyi sağlayan davranışları kapsadığından sosyal becerilerin öğretimi oldukça önemlidir (McLane, 1998; Bremer ve Smith, 2004 ve Siperstein ve Rickards, 2004).

Okul ortamlarında ise, okul servisine bindiğinde selamlaşma, akranlarıyla oyun oynama, öğrencilerin kendi aralarında ve personelle iyi ilişkiler geliştirmesini ve sürdürmesini sağladığından sosyal becerilerin öğretimi önemlidir (McLane, 1998).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yapılan öğretimler sonucunda, kazandıkları sosyal beceriler sadece çevresindeki kişilerle olan ilişkilerini değil, okula uyum becerilerini ve akranları tarafından kabul edilmesini de olumlu yönde etkilediğinden sosyal beceriler öğretilmelidir. Öğrencilikten yetişkinliğe geçerken, işe girmesini, toplumun bir üyesi olmasını kolaylaştırdığından, hayatlarının ileriki dönemlerindeki zorlukların da üstesinden gelmesine yardım ettiğinden sosyal beceriler öğretilmelidir (McLane, 1998). Ayrıca, zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri kapsamındaki davranışları edinmeleri, akademik ilerlemelerini olumlu yönde etkileyerek okul başarısını artırdığından, sosyal beceri kapsamındaki davranışlar öğretilmezse, akranlarıyla işbirliği yapmaya gerektiren öğretim etkinliklerine katılmayı

gerektiren durumlarda güçlük yaşanır (Bremer ve Smith, 2004; Siperstein ve Rickards, 2004).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerle donatılmadıkları için devam ettikleri eğitim ortamlarında, akranları tarafından sosyal kabul görmedikleri gözlenmiştir. Bu nedenle, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretilmesi, bu öğrencilerin akranları tarafından kabulünü artıracaktır (Guralnick, 1980; Fox ve Weaver, 1989; Kemp ve Carter, 2002; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005),

2.3.3.2. Sosyal Beceri Öğretim Yöntemleri

Sosyal beceriler, bilişsel süreç yaklaşımı ve doğrudan öğretim yaklaşımlarına göre öğretilmektedir. İşbirlikçi öğretim ve akran aracılı öğretim, bu öğretim yaklaşımlarının sosyal beceri öğretimindeki çeşitlemeleridir. Aşağıda doğrudan öğretim yaklaşımı, bilişsel süreç yaklaşımı, akran aracılı öğretim ve işbirlikçi öğretim betimlenmiştir.

2.3.3.2.1. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı

Doğrudan öğretim yaklaşımı, sosyal beceri kapsamında yer alan davranışların öğretiminde yaygın olarak kullanılan etkili bir öğretim yöntemidir (Sargent, 1991). Doğrudan öğretim yaklaşımıyla, sosyal becerilerden paylaşma, teşekkür etme vb. gibi davranışlar öğretildiği gibi, duyguların ifade edilmesi gibi daha karmaşık davranışlar da öğretilir (Vaughn ve diğerleri, 2003; Dağseven; 2008).

Doğrudan öğretim yaklaşımı, öğretilecek davranışı analiz etmeyi, ipuçlarının düzenlenmesini ve sistematik bir şekilde geri çekilmesini, öğrencinin tam katılımını, öğretmenlerin düzeltici dönütler vermesini gerektirmektedir (Rosenshine, 1982; Güzel, 1998; Dağseven, 2008). Burada amaç, öğretimi yapılan becerinin edinilmesi için verilen ipuçlarını aşamalı bir şekilde geri çekerek öğrenciyi bağımsız hale getirmektir. Bu aşamalarda yapılan değerlendirmelerle, öğretmen becerinin edinilmesi için gerekli

olan ipuçlarını azaltıp çoğaltacağına veya öğrenciye tekrar sunup sunmayacağına karar verir (Baumann, 1985; Güzel, 1998).

Doğrudan öğretim yaklaşımı, öğrencilerin yeni öğretilen davranışları edinmesi, sürdürmesi ve genellemesi için öğretim ortamının yapılandırılmasını gerektirir. Doğrudan öğretim, öğretilecek konu ve öğrencinin özelliklerine göre öğretimin uyarlanması imkânını sağlar. Öğretilecek konuda belli bir beceri düzeyinde ya da üzerinde olan öğrencilerle daha fazla bağımsız çalışma imkanı sağlarken, belli beceri düzeyinin altında olan öğrencilerle daha fazla öğretmen kontrolünde ve yapılandırılmış ortamda çalışmayı gerektirir (Carnine ve diğerleri, 1990).

Davranışçı yaklaşımdan temellenen doğrudan öğretim yaklaşımının amacı, ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesiyle öğrenciyi edineceği davranışlarda bağımsız hale getirmektir (Carnine ve diğerleri, 1990). Davranışlar edindirilirken, öğretmen ve öğrencinin yapacakları düzenlenir. Bu düzenlemeye göre öğretim yapılmaya başlandığında, ilk başta bütün sorumluluk öğretmende iken; öğretim ilerledikçe sorumluluk öğretmenden öğrenciye geçmektedir. Sorumluluğun öğretmene ait olduğu zamanlarda, öğretmen, öğretimi yapılacak davranışla ilgili model olur ve beceriyi nasıl yapacağını öğrenciye anlatır. Sorumluluğun öğrenciye ait olduğu zamanlarda ise öğrenci, öğretmenin göstermiş olduğu davranışları tek başına uygular. Sorumluluk öğrenciye aşamalı olarak ve yavaş yavaş geçer (Güzel, 1998).

Aşağıda doğrudan öğretim yaklaşımı (Dorsett ve Kelly, 1984; Carnine ve diğerleri, 1990; Gresham, 1988; Güzel, 1998; Çifçi, 2001; Çakır, 2006; Dağseven, 2008; Özyürek 2009) betimlenmektedir.

2.3.3.2.1.1. Güdüleme

Bu aşamada, öğrencinin dikkati öğretilecek davranışa çekilir, öğrenciye öğretilmesi hedeflenen davranış hakkında bilgi verilir (Dorsett ve Kelly, 1984; Baumann, 1985; Güzel, 1998; Çifçi, 2001; Sazak, 2003; Dağseven, 2008).

2.3.3.2.1.2. Model Olma

Doğrudan öğretimde model olma, öğrenciye kazandırılacak sosyal beceriyle ilgili davranışın nasıl yapılacağına öğretmen tarafından gösterilerek aynı zamanda davranışın yapımının betimlenmesidir (Heilman ve diğerleri, 1994; Çakır, 2006). Model olma basamağında, öğretilmesi hedeflenen sosyal davranış, bir başkası tarafından doğru olarak yapılır ve öğrenciye bu davranışın nasıl yapıldığını gözleme fırsatı sağlanmış olur. Daha sonra gözlediği davranışı yapması istenir. (Gresham, 1988; Kerr ve Nelson, 1989; Agran ve Wehmeyer, 1999). Öğrenci model olunan davranışı yaptığıda, öğretmen tarafından doğru yapılan davranışların tepkileri pekiştirilir. Hatalar varsa, tekrar model olunarak düzeltici dönüt verilir (Dorsett ve Kelly, 1984).

Hazırlanan sosyal beceri programlarında, iki tür model olmanın yer alabileceği vurgulanmaktadır. Bunlardan birincisi, canlı (gerçek) modeldir. Gerçek model, doğal ortamda anne, baba, akranlar, kardeşler gibi öğrencinin yakın çevresinde bulunan ve onun için önemli olan kişilerdir. Bireyin kendi yaşında ve cinsiyetindeki kişileri gözlemesinin, model alma davranışını artırdığı belirtilmektedir. İkincisi ise, sembolik modeldir. Sembolik model, filmle davranışa model olunması ya da kukla, çizgi film kahramanları gibi objelerin model olarak kullanılmasıdır (Gresham, 1988; Kerr ve Nelson, 1989; Bacanlı, 1999). Model olarak kullanılan kişilerin, öğretim yapılacak öğrenciler için model alınmak istenen kişiler olmasına, modelin davranışı açık ve diğer davranışlardan kolayca ayırt edilebilir nitelikte sunuyor olmasına dikkat edilmelidir (Agran ve Wehmeyer, 1999).

Sosyal becerilerin kapsamındaki davranışlar etkileşimi gerektirmesi nedeniyle, bu davranışları ortaya çıkaran senaryolara gerek vardır. Bu senaryolardaki roller, davranışın açıkça ortaya çıkmasını sağlayan nitelikte olmalıdır. Ayrıca davranışa model olunduktan sonra, mutlaka davranışın prova edilmesi için öğrencilere fırsat sağlanmalıdır (Gresham, 1988; Agran ve Wehmeyer, 1999). Araştırmada, model olunan her sosyal becerinin ardından, öğrencinin model olunan davranışı uygulaması sağlanmıştır.

Araştırmada model olma aşamasında, teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi

gerektiren durumların yer aldığı senaryolarda rollerin nasıl yapılacağı akran modeller tarafından canlandırılarak deneğe gösterilmiştir. Deneğe teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren durumların yer aldığı senaryolardaki rolleri nasıl yapacağı gösterilirken, aynı zamanda izlediği senaryolardaki rollerde ne yapıldığı ve rol alan kişilerin birbirlerine ne söyledikleri açıklanmıştır. Daha sonra akran modellerden biri oyundan çıkarılarak, akran modelin yaptığı senaryodaki rol deneğe verilmiştir. Denek model olunduktan sonra aynı senaryodaki rolde, yapması gerekeni yaptıysa ya da söylediyse, uygulamacı tarafından pekiştirilmiş; eğer yapmadıysa, aynı senaryodaki rol için benzer şekilde tekrar model olunmuştur.

2.3.3.2.1.3. Rehberli Uygulamalar

Rehberli uygulamalar basamağında, öğretmen öğrenciye kazandırılacak davranışla ilgili yeterli sayıda model olduktan sonra, senaryoda yer alan rolleri, öğretmen rehberliğinde öğrencinin oynamasına izin verilir. Bu basamakta, öğrenci daha önceden model olunan davranışların kullanımını pratik eder ve rol alır. Rollerini gerçekleştirirken, öğretmen öğrenciye model olmadan kazandırılacak davranışlarda ne yapılması ya da söylenmesi gerektiğiyle ilgili hatırlatıcı ipuçları vererek, öğrencinin bağımsızlığa ulaşmasını sağlar (Dorsett ve Kelly, 1984; Güzel, 1998; Dağseven, 2008).

Rehberli uygulamalarda, öğretmen, öğrencinin kendi başına ve öğretmen rehberliğinde yapacaklarını analiz eder (Pearson ve Gallagher, 1983). Öğretmen tarafından öğrencinin kendi başına ve öğretmen rehberliğinde yaptığı davranışları gözlenerek, doğru yapılan davranışlar pekiştirilir. Eğer hatalar varsa, model olma basamağına dönülerek, düzeltici dönüt verilir (Dorsett ve Kelly, 1984; Kerr ve Nelson, 1989). Bu da öğretmenin öğrencideki ilerlemeleri gözlemesine imkan verir (Rosenshine, 1982; Güzel, 1998).

Rehberli uygulamalar sırasında ipuçlarıyla kendisinden bekleneni (ilgili senaryodaki rolü) gerçekleştiremeyen öğrencilerde model olma aşamasına geri dönülür (Güzel, 1998).

Araştırmada, rehberli uygulamalar basamağı, model olma basamağında kullanılan teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren senaryolardan farklı senaryolarla gerçekleştirilmiştir. Teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren senaryolardaki roller, denek ve akran model tarafından oynanmış ve uygulamacı, öğrencinin uygun tepki vermesi için hatırlatmalarda bulunmuştur. Denek bu hatırlatmalardan sonra aynı senaryoda yer alan rol içinde yapması gerekeni yaptıysa ya da söylediye, uygulamacı tarafından pekiştirilmiş, yapması gerekeni yapmadıysa, aynı senaryoda yer alan rol ile model olma aşamasına geri dönmüştür.

2.3.3.2.1.4. Bağımsız Uygulamalar

Rehberli uygulamalarda başarılı olunduğunda, model olma ve rehberli uygulama aşamalarında kullanılan senaryolarla aynı zorluk düzeyinde ancak farklı bir senaryoda yer alan rolleri öğrencinin yapması beklenir. Öğrencinin senaryoda yer alan rolü, kendiliğinden yapıp yapmadığı gözlenerek, öğrenci doğru yaptıysa, pekiştirilir; yapmadıysa, aynı senaryo ile rehberli uygulamalara dönülerek, senaryoda yer alan role ilgili hatırlatıcı ipucu verilir (Dorsett ve Kelly, 1984; Güzel, 1998; Dağseven, 2008).

Araştırmada bağımsız uygulamalar basamağında, model olma ve rehberli uygulamalar aşamasında kullanılan teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren senaryolardan farklı senaryolar kullanılmıştır. Bu senaryolarda yer alan rolleri akran model ve deneğin canlandırması istenmiştir. Denek, rolü oynarken yapması ya da söylemesi gerekeni kendiliğinden yaptıysa ya da söylediye, pekiştirilmiştir; eğer yapmadıysa ya da söylemediye, aynı senaryoda yer alan rol ile rehberli uygulamalar aşamasına geri dönmüştür.

2.3.3.2.2. Bilişsel Süreç Yaklaşımı

Sosyal beceri öğretim yaklaşımlarından biride bilişsel süreç yaklaşımıdır. Bilişsel süreç yaklaşımı ile sosyal beceri öğretiminin amacı, öğrencilerin sosyal davranışları analiz etme, sıraya koyma ve ayırt etme becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Yani

öğrencilere sosyal davranışları sergilemesini gerektiren sosyal durumlarda ne yapması gerektiğini kazandırmayı hedefleyen bir öğretim yaklaşımıdır (Ladd ve Mize, 1983; Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rush, 1991; Agran ve Wehmeyer, 1999; Sucuoğlu ve Çiftçi, 2004). Öğrencilere sosyal durumlarla karşı karşıya kalındığında ne yapılacağı öğretildiği zaman, birey sosyal etkileşimin genel kurallarını öğrenerek, becerileri farklı ortamlarda, farklı kişilere yönelik olarak kullanabilmekte yani başka bir deyişle beceriyi yüksek oranda genelleyebilmektedir (McFall, 1982; Ladd ve Mize, 1983; Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rush, 1991; Agran ve Wehmeyer, 1999).

Bilişsel süreç yaklaşımında, öğrencilere teşekkür etme, paylaşma, özür dileme, selamlaşma, alay edilmekle başa çıkma gibi sosyal davranışları ayrı ayrı öğretmek yerine, sosyal durumlarla ilgili olarak problem çözme becerisi öğretilmeye çalışılır. Bu sebeple, bilişsel süreç yaklaşımına problem çözme yaklaşımı da denilmektedir (McFall, 1982; Ladd ve Mize, 1983; Collet – Klingenberg ve Chadsey – Rush, 1991; Agran ve Wehmeyer, 1999). Bu nedenle öğrencilere sosyal etkileşim için amaçları belirleme, sosyal içerikteki ipuçlarından yararlanarak, problemin ne olduğunu ortaya koyma, sosyal duruma ya da amaçlara en uygun olacak çözüm yolları belirleme, en uygun olan çözüm yolunu seçme ve seçtikleri yolun sonuçlarını değerlendirmeleri öğretilir (Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch, 1991). Böylece öğrenciler, sosyal problem çözmek için gerekli stratejiyi öğrenmiş olurlar.

McFall (1982) öğrencilere, sosyal durumlarda sergilemeyi gerektiren sosyal davranışları problem çözme stratejilerine dayalı olarak öğretmek için sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans, sosyal değerlendirme olmak üzere dört basamak belirlemiştir. Bu basamaklar aşağıda betimlenmektedir.

2.3.3.2.2.1. Sosyal Kodlama (Sosyal Durumun Ne Olduğunu Anlama)

Öğrenciler, ilk olarak var olan durumu gözlemler ve sosyal problemin ne olduğunu anlarlar. Bunu anlayabilmek için sosyal durumu gözlemledikten sonra kendilerine “Ne oldu?” sorusunu sorarlar ve bu soruya cevap verirler (Park ve Ross, 1989).

2.3.3.2.2.2. Sosyal Karar Verme (Bu Durumda Ne Yapılacağına Karar Verme)

Sosyal durumu gözlemleyip sorunun ne olduğuna karar veren öğrenciler, bu durumda ne yapacakları ile ilgili alternatif çözüm yolları önerirler. Alternatif çözüm yollarını üretebilmek için öğrenciler kendilerine, “Bu kişinin yerinde olsaydım, ben neler yapabilirdim?” sorusunu sorar ve yapabilecekleri alternatif davranışları sıralarlar (Park ve Ross, 1989).

2.3.3.2.2.3. Sosyal Performans (Sosyal Davranışta Bulunma)

Sorunu çözmek için uygulayabilecekleri davranışlarla ilgili alternatif yollar öneren öğrenciler, sosyal durumla en iyi baş etmelerini sağlayacak olan davranışı seçerler. Önerdikleri davranışlardan hangisini seçeceklerine karar vermek için öğrenciler, “Hangisini yapmalıyım?” sorusunu sorar ve hangi davranışı seçeceğini ve neden bu davranışı seçeceğini söyler (Park ve Ross, 1989).

2.3.3.2.2.4. Sosyal Değerlendirme (Sonuçta ne olacağına karar verme)

Hangi davranışı seçeceğine karar veren öğrenciler, seçtikleri davranışla ilgili kendilerini değerlendirirler. Yani öğrenciler, seçtikleri davranışı uyguladıklarında bunun sonuçlarının ne olacağını değerlendirirler. Bunun için öğrenciler, kendilerine “Bunu yaptığımda ne hissederdim?” sorusunu sorar ve cevabını verir. Daha sonra öğrenciler kendilerine “Bunu yaptığımda karşımdaki kişi ne hissedirdi?” sorusunu sorar ve cevabını söyler (Park ve Ross, 1989).

2.3.3.2.3. Akran Aracılı Öğretim

Akran aracılı öğretim, bir bireyin diğer bir bireye belirlenen konuyu materyaller kullanarak ve usta çırak ilişkisi içinde tecrübe aktarımı yoluyla öğrettiği, engelli olan ve

olmayan bireylerin akademik ve sosyal beceri kapsamındaki davranışları geliştirmeyi hedefleyen bir öğretim yöntemidir (Rotatory, Schwenn ve Litton, 1994).

Akran aracılı öğretim yöntemi, çoğunlukla çocuk ve ergenlerde kullanılan bir öğretim yöntemi olmakla birlikte, yetişkin eğitiminde de uygulanmaktadır. Akran aracılı öğretim yönteminin başka bir uygulama biçimi de benzer yaştan akranların öğretimidir (Rotatory, Schwenn ve Litton, 1994).

Akran aracılı öğretim yönteminde, sosyal davranışlarla ilgili öğretimsel içerik belirledikten sonra, sınıfta akran çiftlerini belirleyerek onların eğitimine geçilir (Telescan, Slaton ve Stevens, 1996). Öğreten akranın eğitiminde öğrenciye öncelikle neler yapması gerektiği açıklanır. Bu süreç içinde öğretimde kullanılacak materyaller ve araçlar, öğrencinin ve akranın görevleri, yönergelerin veriliş biçimi, öğrenen akranın yapılacak yardımın veriliş biçimi, öğrenen akranın sergilediği uygun olmayan davranışlarla başa çıkma, uygun davranışların neler olabileceği, bu davranışlar olduktan sonra ödüllendirmenin nasıl yapılacağı hakkında da bilgi verilir (Guastad, 1993; Sazak, 2003). Akran eğitiminden sonra, ortam düzenlenerek becerilerin öğretimine geçilir. Bu uygulama sırasında öğretmen, öğreten ve öğrenen akranın yaptığı etkinliklerden sorumlu kişidir. Öğreten akranlar programı uygularken yönlendirici kişi olmalıdır ve programın içeriği ne olursa olsun akranlar arası etkileşimi geliştiren etkinliklere yer vermelidir. (Telescan, Slaton ve Stevens, 1996).

Akran aracılı öğretim yöntemi, öğreten akranı da yarar sağlayan bir yöntemdir. Akran aracılı öğretim, öğreten akranın tepki verme fırsatını arttırmakta, görevi tamamlama davranışını geliştirmektedir (Gardner, Cartledge, Seidl ve Woolsey, 2001).

Akran aracılı öğretim yöntemi üç ayrı biçimde kullanılabilir:

1. Tüm Sınıf Akran Aracılı Öğretim Yöntemi: Tüm sınıf akran aracılı öğretim yöntemi, oluşturulmuş bir takımla birlikte çalışan akran çiftlerinden oluşur. Bu öğretim yöntemi, hazırlanan öğretim yönteminin tüm sınıftaki öğrencilerle aynı anda günlük olarak uygulanmasıdır.

2. Çapraz Yaş Akran Aracılı Öğretim Yöntemi: Çapraz yaş akran aracılı öğretim yöntemi, yaşça büyük olan öğrencinin yaşça küçük olan öğrenciye eğitim vermesidir

3. Aynı Yaş Akran Aracılı Öğretim Yöntemi: Bu öğretim yönteminde, öğreten ve öğrenen akran aynı yaştadır (Sazak, 2003).

Akran aracılı sosyal beceri öğretim programının basamakları doğrudan öğretime ve bilişsel süreç yaklaşımına göre desenlenebilmektedir.

2.3.3.2.4. İşbirlikçi Öğretim

İşbirlikçi öğretim, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir. İşbirlikçi öğretimde, öğrenciler küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde bulunurlarken, öğretmen de grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olur (Açıkgöz, 2003; Açıkgöz, 1998). İşbirlikçi öğretim, çeşitli akademik, bilişsel ve sosyal becerilerin öğretiminde kullanılmaktadır (Avcıoğlu, 2001). İşbirlikçi öğretimde, öğrenciler küçük gruplar halinde çalışırlar. Bu küçük gruplarda öğrenciler, hem kendilerinin hem de gruptaki diğer arkadaşlarının öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için çalışır (Johnson, Johnson, 1999).

Bu yöntem, öğrencilerin konuları tartışarak kendi kendilerine öğrenmelerine olanak sağlayan gerçek ortamlar hazırlamayı gerekli kılmaktadır. İşbirlikçi öğrenmenin en önemli özelliği, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmalarınıdır (Johnson ve Johnson. 1999). İşbirlikçi öğrenmede öğrenciler, başkalarına yardım etme, bir ekip oyuncusu olma ve akademik başarı için fırsatlar elde etmektedirler (Avcıoğlu, 2001).

İşbirlikçi öğretimde öğretmen, sayıları 3-6 arasında değişen öğrencileri sistematik olarak organize eder ve gruplar oluşturur. Öğrencileri, grup içindeki görevlerine göre rollere ayırır. Bu gruplarda öğrenciler, sosyal ya da akademik becerileri öğrenmek için aldıkları rolleri sırasıyla yerine getirirler. Hem akademik başarıyı hem de sosyal

davranışları arttırmak için kullanılan bir öğretim yöntemidir (<http://ici2.umn.edu/preschoolbehavior/tipsheets/peertutor>).

İşbirlikçi öğretimle sosyal beceri öğretim programının basamakları, doğrudan öğretime ve bilişsel süreç yaklaşımına göre desenlenebilmektedir.

2.4. SOSYAL KABUL

Yetersizlikten etkilenmemiş bireylerin, yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleri, sosyal kabul anlamına gelmektedir (Özyürek, 2006). Tanımdan da anlaşılacağı gibi sosyal kabul bir tutumdur. Bu nedenle sosyal kabul kavramına açıklık getirmek için öncelikle tutumun ne olduğunu anlamak gerekmektedir. Tutum, nesne, kişi, küme ya da düşünlere yönelik oldukça süreklilik gösteren inanç, duygu ve düşünceler bütünü olarak tanımlanır. Diğer bir deyişle tutum, belli nesneye ya da duruma yönelik bir dizi düzenli ve süreklilik gösteren duygu ve inanılanlardır (Özyürek, 2006). Boutot (2007), normal gelişim gösteren bireylerin, yetersizlikten etkilenmiş bireyleri kabul etme ölçütlerini, yetersizlikten etkilenmiş bireyi sınıfın bir üyesi olarak görme, olumlu etkileşimlerde bulunma ve yetersizliği hakkında bilgi sahibi olma olarak belirlemiştir.

2.4.1. Sosyal Kabulü Artıran Etmenler

Sosyal kabul bir tutum olduğuna göre, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin sosyal kabulünü artırmak, yetersizlikten etkilenmemiş bireyleri, yetersizlikten etkilenmiş bireyler hakkında bilgilendirmeyi ve yetersizlikten etkilenmiş bireylerle etkileşimde bulunmalarını sağlamayı gerektirmektedir (Özyürek, 2006).

2.4.1.1. Yetersizlikten Etkilenmiş Bireyler Hakkında Bilgilendirmek

Yetersizlikten etkilenmemiş akranların, yetersizlikten etkilenmiş arkadaşlarını kabul etmelerini sağlamak için yetersizlikten etkilenmiş bireyin olumlu ve olumsuz yanları hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Akranlar, her bireyin güçlü ve zayıf yanları olduğunu anladıkları zaman farklı özellikleri olan bireyleri de daha kolay kabul edeceklerdir (Özyürek, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Yani yeni bilgilerin sunulmasıyla akranların inançlarını etkileyerek, sosyal kabule yönelik tutumlarının bilgi boyutunu değiştirmek gerekecektir. Tutumların inanılanlar boyutunu değiştirme, ilgilenilen nesnenin, kişinin ya da düşünün olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin bilgilerin sunulmasıyla gerçekleşir. Yeni bilgilendirmeler olmadığında tutumlar değişmez ve kararlılık gösterir. Tutumların değişebilmesi için bilginin sınır sitemine ulaşması ve inandırıcı olması gerekir (Özyürek, 2006).

Sosyal kabul de bir tutum olduğuna göre bilgilendirme, sosyal kabulü artıran etmenlerden biridir. Ancak bilgilendirme aracılığıyla sosyal kabulü çok kısa sürede artırmak olası değildir. Sosyal kabulün artırılmasında en etkili olan bilginin aktarılması uzun süreleri alır (Özyürek 2006).

2.4.1.2. Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylerle Etkileşimde Bulunmak

Yetersizlikten etkilenmiş ve etkilenmemiş bireyler arasında olumlu etkileşimi artırmak için onlarla etkileşim kurmaları için fırsatlar yaratmak gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Çünkü kişi ancak nesne ve kişilerle etkileşim içinde bulunarak değişebilir. Kişilerin duygusal tepkileri, etkileşimde bulunma ve yeni tür davranışlarda bulunmanın onaylanması ile değişir. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerle birlikte başarılı yaşantılar sağlanması, sosyal kabule yönelik tutumlarının değişmesine yol açacaktır (Özyürek, 2006).

Bu araştırmada, uygulamacı tarafından birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel engelli öğrenciyle, sosyal beceri kazandırma amaçlı sınıftaki tüm akranların etkileşimde bulunması sağlanmıştır.

2.4.2. Sosyal Kabulün Ölçülmesi

Sosyal kabul ölçülürken, doğrudan gözlemlerin yanı sıra sosyometrik teknikler, anketler ve davranış derecelendirme ölçekleri gibi dolaylı ölçme ya da kendi kendini değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır.

2.4.2.1. Doğrudan Gözlemler

Doğrudan gözlemler, sosyal becerilerin ölçülmesinde olduğu gibi, sosyal kabulün ölçülmesinde de kullanılmaktadır.

2.4.2.2. Dolaylı Ölçme Teknikleri

Sosyal kabulü ölçmede kullanılan dolaylı ölçme teknikleri, sosyometrik ölçme teknikleri, anketler ve davranış derecelendirme ölçeklerini içermektedir. Aşağıda sırasıyla sosyometrik ölçme teknikleri, anketler ve davranış derecelendirme ölçekleri betimlenmiştir.

2.4.2.2.1. Sosyometrik Ölçme Teknikleri

Bu teknik, öğrencinin doğal ortamı olan sınıf ortamında akranları ile etkileşimini ve ilişkilerini, akranların görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlayan bir tekniktir. Sosyometrik ölçme teknikleri uygulanarak elde edilen bilgiler, öğrencinin sosyal kabul ve reddi, liderlik özellikleri, saldırgan davranışları gibi bazı davranışları hakkında bilgi toplamaya yardımcı olur (Gresham ve Elliot, 1987; Çiftçi, 2001; Mastropieri ve Scruggs, 2004).

Sosyometrik ölçme tekniklerinin genel olarak üç tipi bulunmaktadır. Bunlar akran atamaları, akran derecelendirmeleri ve akran değerlendirmeleridir (Gresham ve Elliot, 1987; Merrell, 2001; Mercer ve Mercer, 2005).

Akran ataması, sınıf ortamlarında kullanılan en eski sosyometrik tekniklerden birisidir (Snell, 1993). Bu teknik, öğrencilerin belirli davranışları yerine (diğerlerinin düşüncesini sorma) etkinlikleri (oyun gibi) ya da nitelikleri (en iyi arkadaş) ölçmesi nedeniyle en çok tercih edilen çalışma arkadaşı, en iyi arkadaşlar ya da en çok tercih edilen oyun arkadaşları gibi davranışsal olmayan ölçüte göre tercih ettikleri akranlarını atamalarını içerir (Gresham ve Elliot, 1987; Merrell, 2001; Mercer ve Mercer, 2005). Uygulayıcılar, öğrencilerden birlikte çalışmak istedikleri, oynamak istedikleri, yanında oturmak istedikleri vb. tercih durumlarını belli bir sayı sınırıyla listelemelerini ister. Akran atamasında tercih yanında tutumlarda ölçülebilmektedir. Bu durumda öğrenciler, en çok sevdikleri sınıf arkadaşlarını ya da en iyi arkadaşlarını yazarlar. Buradan elde edilen bilgilerle akran ataması puanları, bir çocuğun sınıfındaki yada oyun grubundaki tüm akranlarından aldığı atamaların oranı şeklinde hesaplanır (McLean, Wolery ve Bailey, 2004). Olumlu akran atamalarıyla birlikte olumsuz akran atamaları da yapılabilmektedir. Bu tip atamalar en az sevilen, çalışmak istenmeyen akranların isimlendirilmesini içermektedir. Araştırmacılar, olumsuz akran atamalarının, sosyal etkileşimlerde olumsuz tutumlar ve reddetmeyi artırma riskinden dolayı olumlu akran atamalarıyla birlikte kullanılmasını önermektedirler. Olumlu ve olumsuz akran atamalarının her ikisinden de alınan bilgileri birleştirme, akranlar arasındaki sosyal kabulü artırmayı amaçlayan sağaltımlar için atanacak öğrencileri tanımlamaya rehberlik eder (Snell, 1993).

Akran derecelendirmesinde, bir sınıftaki tüm öğrenciler, öğrencilerin belirli davranışları yerine (diğerlerinin düşüncesini sorma) etkinlikleri (oyun gibi) ya da nitelikleri (en iyi arkadaş) ölçmesi nedeniyle davranışsal olmayan ölçütlere göre Likert tipi skala üzerinde her bir öğrenci hakkında puan verir. Bu ölçütler, akran atamalarındaki ölçütlere benzer şekilde birlikte oynama ve birlikte çalışma tercihlerini içerir. Akran derecelendirmesinde bir öğrencinin puanı akranlarından aldığı derecenin ortalamasıdır (Merrell, 2001; Mercer ve Mercer, 2005; Mastropieri ve Scruggs, 2004). Gresham ve Eliot, bu derecelerin bir öğrencinin akran grubu içindeki kabul düzeyini göstermeye eğilimli olduğunu belirtmişlerdir (Gresham ve Elliot, 1987; Merrell, 2001; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Mercer ve Mercer, 2005). Akran derecelendirmelerinin, akran atamalarından daha fazla olumlu yanı vardır. Birincisi, sadece birkaç öğrenci yerine sınıftaki her öğrenci derecelendirilir. İkincisi, bir öğrencinin derecelendirme

puanları onu değerlendiren kişilerin sayısının daha fazla olmasından dolayı daha geçerlidir. Diğer ise akran derecelendirmeleri, tipik olarak olumsuz ölçütlerin kullanımını içermemektedir. Akran derecelendirmelerinin olumsuz yanı, pek çok akranın aynı dereceyi vermesi gibi tek tip dereceler verilmesi ve skalanın ortasındaki akranları derecelendirme gibi merkezi eğilim hatalarının olmasıdır (Gresham ve Elliot, 1987; Merrell, 2001; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Mercer ve Mercer, 2005).

Akran değerlendirmesinde, öğrencilerden akranlarının belli davranışsal özellikleriyle ilgili olarak atama yapmaları ya da derecelendirmeleri istenmektedir. Öğrenciler, davranışsal tanımları duyar ya da okurlar ve sonra bu tanımlamalara uyan kişileri atar yada derecelendirirler. En sık kullanılan akran değerlendirme tekniği, Kimdir Bu? tekniğidir. Çocuklara bazı sosyal davranışların tanımlarını içeren 20 maddelik bir liste verilmektedir. Listede farklı sosyal davranışları içeren tanımlar bulunmaktadır. “Genellikle güler yüzlü, uyumlu ve neşeli biridir. Kimdir Bu?” şeklinde ifade edilen sorulardan oluşmaktadır. Çocuklardan bu soruların karşısına, tanımları betimleyen arkadaşlarının isimlerini yazmaları istenir ve böylece sınıf içindeki popüler, reddedilen ve dışlanan akranlar belirlenir. (Mastropieri ve Scruggs, 2004; Mercer ve Mercer, 2005).

Sosyometrik ölçme tekniklerinin olumlu yanlarına bakıldığında, sonuçları bireyin sosyal kabulü hakkında akran grubunun duygularını yansıtır. Standartlaştırılmış, norma dayalı veriler toplandığı için geçerlilik ve güvenilirliği yüksektir. Küçük çocukların sosyal davranışındaki değişikliklere karşı hassastır. Her bir çocuğun skoru sınıftaki diğer çocukların skorlarıyla karşılaştırıldığı için norma dayalı veriler oluşturulabilir. Sosyometrik ölçme teknikleri ayrıca öğretmen için kullanımı kolay ve uygulaması az zaman almaktadır (Kavale, Forness, Bender, 1988).

Sosyometrik tekniklerin olumsuz yanlarına bakıldığında ise sosyometrik teknikler arkadaşlığın daha küçük yaşlardakine göre, daha kalıcı olduğu 9 ve 10 yaşlarından daha büyük çocukların davranışlarındaki değişimlere hassas olmama eğilimindedir. Ayrıca sonuçlar sınıf popülasyonunun oluşumuna göre de değişebilir. Sosyometrik tekniklerin diğer bir olumsuz yanı da, belirlenmiş bir öğrenci için hangi sosyal becerilerin öğretileceğine ilişkin tanılayıcı bilgi sağlamamasıdır. Bu yüzden diğer ölçme

teknikleriyle birlikte kullanılmalıdır. Son olarak sosyometrik ölçümler çok sık kullanılmamalıdır. Çünkü pek çok kişi bu tür araçların reddetmeyi öğrettiğini ya da bazı akranlarını reddetmesi için çocukları pekiştirdiğini tartışmaktadırlar. Bu düşünce kaynaştırma sınıflarındaki engelli çocukların kabulünü artırırken oldukça önemlidir (Kavale, Forness, Bender, 1988).

2.4.2.2.2. Anketler

Belli bir konuda insanların davranışlarını ve düşüncelerini ortaya çıkarmak veya bilgi edinmek amacıyla kısa sürede uygulanan, birçok aşamadan oluşan soru maddeleriyle yapılan değerlendirmedir. Amaca uygun olarak sorular önceden belirlenir. Bu sorular, kapalı uçlu sorulardır. Bir gruba uygulanır ve sonuçlar genel olarak açıklanır. Bu anketler, puanlamayı gerektirmemesi ve geçerlilik ve güvenirlik hakkında bilgi vermemesi nedeniyle derecelendirme ölçeklerinden farklılık göstermektedir (Gresham ve Elliot, 1987; Mclean, Wolery ve Bailey, 2004).

2.4.2.2.3. Davranış Derecelendirme Ölçekleri

Araştırmacılar, davranışsal derecelendirme ölçeklerinden bireylerin belirli davranışları kullanımını ve öğretmenler, ebeveynler ve akranlar gibi diğer kişilerin edindiği izlenimleri ölçmek için yararlanmaktadırlar.

Genellikle derecelendirme ölçekleri pek çok sayıda davranışa ya da tasvire dayalı maddeleri listeler ve yanıtlayan kişiden (öğretmen, ebeveyn ya da akran) o kişinin sergilediği her bir davranışı ne kadar iyi sergilediğini ya da her bir tanıma ne kadar uyduğunu belirtmeleri istenir. Ya da derecelendirme ölçekleri bireylerin kendi sosyal becerilerini puanlamalarına izin verecek şekilde de kullanılabilir (Kavale, Forness, Bender, 1988). Bu puanlamalar, rapor sonuçlarının sayısal olarak değerlendirilmesine olanak verir. Bireyin değerlendirilmesinde kullanılan bu teknikte puanların elde edilmiş olması, becerilerin daha objektif olarak değerlendirilmesine hizmet eder (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004).

Derecelendirme ölçeklerini kullanmanın olumlu yanlarından birincisi, az emek ve para gerektirmesinden dolayı doğal gözlemlerin kullanımından daha kolay olmasıdır. Standartlaştırılmış, norma dayalı veriler toplandığı için geçerliliği ve güvenilirliği yüksektir (McClean, Wolery ve Bailey, 2004). Bireylerin yaşamlarındaki diğer kişileri nasıl etkilediğini göreceli olarak hızlı ve kolay belirlenmesini sağlar (Kavale, Forness, Bender, 1988). Derecelendirme ölçeklerinin puanlanması daha kolaydır (McClean, Wolery ve Bailey, 2004). Ayrıca kısa süreli olan ve az sıklıkta ortaya çıkan, bu nedenle de gözlem yoluyla elde edilemeyecek becerilerin değerlendirilmesi mümkün olacaktır. Bu tekniğin en olumlu yanı, bireyin doğal ortamında anne-baba, öğretmen ve akranları gibi, bireyi en iyi tanıyan kişiler tarafından değerlendirilmesini sağlaması ve diğer bireylerle karşılaştırma imkanı vermesidir (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2004).

Bütün bunlara rağmen, derecelendirme ölçeklerinin bazı olumsuz yanları da vardır. Doğal gözlemlere göre daha subjektif değerlendirmeleri içerir ve belli davranışlar hakkında daha az bilgi verirler. Sağaltım desenleyebilmek ve sağaltımı uygulayabilmek için daha az bilgi verirler. (McClean, Wolery ve Bailey, 2004).

Bu araştırmada, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin akranları tarafından kabulünü belirlemek amacıyla geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Ali Hikmet Civelek tarafından yapılan “Sosyal Kabul Belirlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

2.4.2.2.4. Kendi Kendini Değerlendirme

Kendi kendini değerlendirme, kişinin kendini rapor ettiği bir değerlendirme tekniğidir. Sosyal kabulü ölçmek için geliştirilen çeşitli ölçekler bu gruba girmektedir. Hem uygulaması ve cevaplandırması hem de değerlendirmesi kolay olduğu için yaygın olarak kullanılan bir tekniktir (Bacanlı, 1999).

Öğrenciler kendilerini değerlendirirken, belirli ölçütleri temel alarak onlardan kendi özelliklerini saymaları istenir. Örneğin 1 ile 5 arasında rakamlar olan, mükemmel olma 1, kötü olma 5 ile gösterilen bir ölçekte, daha büyük öğrencilerden, okullarındaki

diğer öğrencilerle ilişkilerinin nasıl olduğu söylemeleri istenir. Ya da bir değerlendirmeci, herhangi bir öğrencinin diğerleriyle nasıl ilişki kurduğunu kısa bir görüşmeyle öğrenebilir. Daha küçük çocuklarda, uygulamacılar resimler kullanabilirler. Bu resimlerden kendilerini en iyi anlatan resmi göstermeleri istenir. Buradaki amaç kendileri hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkartmaktır (Wolfee ve Sacks, 2000).

Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ilişkin bir diğer yol ise kendileri ve diğerleri hakkındaki hislerine odaklanan otobiyografi yapmalarının istenmesidir (yazılı ya da teyp kaydı). Daha küçük çocuklardan ise kendileri, aileleri ve arkadaşlarını çizmelerini isteyerek değerlendirme yoluna gidilebilir (Wolfee ve Sacks, 2000).

Ancak kendi kendini değerlendirme tekniğinin daha çok sübjektif verilere dayalı olması nedeniyle, sosyal becerilerin değerlendirilmesinde diğer teknikler kadar sıklıkla kullanılması önerilmemektedir (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2004).

2.5. SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ VE SOSYAL KABUL İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Sosyal Beceri Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri kazanmalarına ilişkin yapılan araştırmalar, Türkiye’de ve yurt dışında sosyal beceri öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalar olarak iki başlık altında ele alınmış ve en son yapılandan geriye doğru sıralanarak aşağıda betimlenmiştir.

2.5.1.1. Türkiye’de Sosyal Beceri Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Dağseven (2008), zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere teşekkür etme ve paylaşma sosyal becerilerinin kazandırılmasında, doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarına göre yapılan öğretimin etkililiklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ve

hangi yaklaşımın daha verimli olduğunu araştırmıştır. Araştırmanın deseni, tek denekli deneysel desenlerden uyarlamalı dönüşümlü sağıaltımlar desenidir. Araştırmanın deneklerini, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 11 yaşında bir kız ve 11 yaşında bir erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkeni, deneklerin teşekkür etme ve paylaşma becerilerindeki düzeyleridir. Deneklerin teşekkür etme ve paylaşma becerilerinde düzeyleri belirleyebilmek için teşekkür etme ve paylaşma sosyal becerileri ölçüt bağımlı ölçü araçları ve doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarıyla öğretim yapılırken öğretimde ilerlemelerin kaydedileceği kayıt çizelgeleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımıyla yapılan öğretim uygulamalarıdır. Doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarıyla öğretim yapabilmek için öğretim planları hazırlanmış ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Doğrudan öğretim yaklaşımıyla yapılan öğretim oturumları, derse giriş, gereksinim oluşturma, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama basamaklarından oluşmaktadır. Derse giriş aşamasında, deneğe hangi beceri üzerinde çalışılacağı ve çalışmanın nasıl yapılacağı anlatılmış, araçlar tanıtılmış, kurallar açıklanmış ve pekiştirecin ne olduğu belirtilmiştir. Gereksinim oluşturma aşamasında deneğe alt amaç açıklanmış ve deneğe alt amacı ifade eden durumla karşılaştığında ne yapması gerektiği söylenmiştir. Model olma aşamasında, öğretilecek becerinin hazırlanan senaryolarının video görüntülerinin, bilgisayardan deneklere izletilmesi ve uygulamacının görüntüde ne olduğunu, görüntüdeki kişilerin birbirlerine ne söylediklerini açıklaması şeklinde film materyali kullanılarak uygulanmıştır. Rehberli uygulamalar aşaması, ipucunun verildiği ve ipucunun geri çekildiği aşama olmak üzere iki basamaktan oluşmaktadır. İpucunun verildiği aşamada, model olma aşamasında öğrenciye izletilen film, denek-uygulamacı ve yardımcı çocuk oyuncu tarafından canlandırılmıştır. Bu aşamada deneğe ne yapması ya da söylemesi gerektiği söylenmiştir. İpucunun geri çekildiği basamakta ise, denek-uygulamacı ve yardımcı çocuk oyuncu model olma aşamasında izlenenden farklı, fakat benzer hikayeyi canlandırmışlardır. Bu aşamada, deneğe “ne yapacaksın?, ne söyleyeceksin?” diyerek yapması ya da söylemesi gerekenler hatırlatılmıştır. Bağımsız uygulamalar aşamasında ise, uygulamacı, deneğe, canlandırmanın başında senaryoyu açıklamış ve “ne yapman ya da söylemen gerekiyorsa yap ya da söyle demiştir. Her bir beceri için 30’ar dakikalık iki öğretim oturumu düzenlenmiştir. Bilişsel süreç yaklaşımıyla yapılan öğretim oturumları, sosyal kodlama (ne olduğunu anlama), sosyal karar verme (bu durumda ne

yapılacağına karar verme), sosyal performans (alternatiflerden hangisine uyulacağına karar verme) ve sosyal değerlendirme (sonuçta ne olacağına karar verme) basamaklarından oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, doğrudan öğretim yaklaşımının bir no'lu deneğe sosyal becerilerin kazandırılmasında, bilişsel süreç yaklaşımına göre daha etkili olduğu izlenimi edinilirken; doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımıyla yapılan öğretimin iki no'lu deneğe sosyal becerilerin kazandırılmasında benzer etkilikte olduğu izlenimi edinilmiştir. Deneklere sosyal becerilerin kazandırılmasında, toplam öğretim süresi ve yanlış tepki sayısı açısından doğrudan öğretim yaklaşımının, bilişsel süreç yaklaşımına göre daha verimli olduğu izlenimi edinilmiştir. Doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarının, kazanılan sosyal becerilerin öğretiminden 5 ve 35 gün sonra sürdürülmeleri ve farklı ortam, araç-gereç, ve kişiye genellenebilirliği açısından farklılık göstermediği izlenimi edinilmiştir.

Özokçu (2007), doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilerin sosyal becerileri kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın deseni, denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelidir. Araştırmanın deneklerini, kaynaştırma öğrencisi olan, özür dileme, yardım isteme ve başladığı işi zamanında bitirme becerilerine sahip olmayan, 11 ve 12 yaşlarında üç zihinsel yetersizliği olan öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkeni, zihinsel engelli öğrencilerin özür dileme, yardım isteme ve başladığı işi zamanında bitirme becerilerini öğrenme düzeyleridir. Zihinsel engelli öğrencilerin özür dileme, yardım isteme ve başladığı işi zamanında bitirme becerilerindeki düzeylerini belirleyebilmek için özür dileme, yardım isteme ve başladığı işi zamanında bitirme beceri ölçü araçları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan özür dileme, yardım isteme ve başladığı işi zamanında bitirme becerilerini hedefleyen sosyal beceri öğretim programıdır. Özür dileme, yardım isteme ve başladığı işi zamanında bitirme sosyal becerilerinin doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi, model olma, ipucunun verildiği ve ipucunun geri çekildiği rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar basamaklarından oluşmaktadır. Model olma aşamasında, uygulamacı ve yardımcı öğretmen her bir alt beceri basamağını söylerken aynı zamanda o davranışları sergileyerek model olmuştur. Ardından deneklerden becerileri gerçekleştirmeleri

istemiştir. İpucunun verildiği rehberli uygulamalar aşamasında, uygulamacı deneklerden üzerinde çalışılan beceriyi tek başına gerçekleştirmelerini istemiş ve gerekli yerlerde öğrenciye becerinin alt basamaklarını sözel olarak tekrar etmiştir. İpucunun geri çekildiği rehberli uygulamalar aşamasında, uygulamacı öğrenciye yeni alıştırmalar vermiş ve deneklerin beceriyi gerçekleştirmeleri istenmiştir. Yanlış ya da eksik yapılan yerlerde sözel ipucu vermiştir. Bağımsız uygulamalar aşamasında ise uygulamacı, becerinin ana yönergesini vermiş ve öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesini istemiştir. Araştırmanın sonucunda, doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, zihinsel engelli üç öğrencinin de hedef sosyal becerileri kazanmalarında ve bu becerileri genelledebilmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Çakır (2006), doğrudan öğretim yaklaşımıyla yapılan öğretimin zihin engelli öğrencilere “telefonla uygun şekilde konuşma” sosyal becerisini kazandırmada ve sürdürmede etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın deseni, tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama modelidir. Araştırmanın deneklerini, telefonla uygun şekilde konuşma becerisine sahip olmayan biri 18, diğer ikisi 17 yaşında üç zihinsel engelli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, zihinsel engelli öğrencilerin telefonla uygun şekilde konuşma becerisini öğrenme düzeyleridir. Zihinsel engelli öğrencilerin telefonla uygun şekilde konuşma becerisinde düzeylerini belirlemek için “Telefonla Konuşma Becerisi Ölçü Aracı” geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, doğrudan öğretim yaklaşımıyla telefonla uygun şekilde konuşma sosyal becerisi öğretimidir. Doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan telefonla konuşma sosyal beceri öğretiminde, model olma, ipucu verme ve geri çekmeyi kapsayan rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamaları uygulanmıştır. Model olma aşaması uygulanırken öğrenciye telefonla konuşma becerisi açıklanmış ve uygulayıcı telefonla uygun şekilde konuşma becerisi basamakları için öğrenciye model olmuştur. Rehberli uygulamalar aşamasında, sözel ipucu ve hatırlatıcı sözel ipucu kullanılmıştır. İpucu verme aşamasında öğretmen öğrenciye, telefonla konuşma becerisiyle ilgili her basamakta ne söyleyeceği ve ne yapacağıyla ilgili tam sözel ipucu vermiştir. İpucunun geri çekildiği aşamada ise, öğretmen öğrenciye, “şimdi ne söyleyecektik? diyerek hatırlatıcı sözel ipucu vermiştir. Bağımsız uygulamalar aşamasında, telefonla konuşma becerisini kurallara uygun bir şekilde yapmalarını beklemiştir. Araştırmanın sonucunda, doğrudan öğretim

yaklaşımıyla yapılan telefonla uygun şekilde konuşma becerisi öğretiminin, zihin engelli öğrencilerin tümünün telefonla uygun şekilde konuşma becerisini kazanmalarında ve kazandıkları telefonla uygun şekilde konuşma becerisini, öğretimden 15 gün sonra sürdürmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Sazak (2003), akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, zihin engelli öğrencilerin kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerini kazanmalarında ve sürdürmelerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın deseni, tek denekli deneysel desenlerden beceriler arası çoklu yoklama desendir. Araştırmanın deneklerini, ilköğretim birinci kademe 1. sınıfta öğrenim gören, normal gelişim gösteren iki öğrenci ve yine aynı okulun özel eğitim 3. sınıfına devam eden zihin engelli bir öğrenci oluşturmuştur. Normal gelişim gösteren denekler öğreten akran, zihinsel engelli denek ise öğrenen akran olarak araştırmaya katılmışlardır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, zihinsel engelli birey için akranları tarafından kendilerine öğretilen Kendini Tanıtma, Yardım ya da Bilgi İsteme ve Paylaşma sosyal becerilerindeki düzeyleridir. Kendini Tanıtma, Yardım ya da Bilgi İsteme ve Paylaşma becerilerinde zihinsel engelli öğrencilerin düzeylerini belirleyebilmek için, Kendini Tanıtma, Yardım ya da Bilgi İsteme ve Paylaşma Becerileri için Veri Toplama Formları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, zihinsel engelli birey için hazırlanan sosyal beceri programına yönelik öğretim çalışmalarıdır. Araştırmacı, öğreten akran rolünde olan deneğe, öğretim öncesi yapacağı hazırlıklar olan; öğretim materyalinin kontrolü, akranın dikkatini sağlama, kendini ve diğer öğreten akranı tanıtmaya, materyalleri öğrenen akranlara tanıtmaya konularında öğretim yapmıştır. Araştırmacı ayrıca, öğreten akranı, öğretim sürecinde izleyeceği basamaklar olan öğretim etkinliğinin başında kuralları söyleme, beceriyi tanıtmaya, gereksinim oluşturma, yönerge verme, fotoğrafları göstererek öyküyü okuma, model olma, rol oynama, geri bildirim verme ve ödüllendirme basamaklarında neler yapması gerektiğini anlatmış ve model olmuştur. Öğreten akranların yetiştirilmesinden sonra, öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim boyunca araştırmacı, öğreten ve öğrenen akranı gözlemiş ve dönüt vermiştir. Model olma basamağında öğreten akran ve yardımcı akran üç öyküyü canlandırarak deneğe model olmuş ve uygulamacı her iki akranında doğru davranışlarını pekiştirmiştir. Rol oynama aşamasında, model olma aşamasında canlandırılan öyküler denek ve öğreten akran tarafından canlandırılmış ve öğreten akran

deneğin ne söylemesi ve yapması gerektiğini deneğe açıklamıştır. Geri bildirimde bulunma ve ödüllendirme basamağında öğreten akran, öğrencinin doğru tepkilerini pekiştirmiş ve yanlış ya da eksik yaptığı basamakları tekrar yapması istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, öğrenciye öğretilmesi hedeflenen kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretimi izleyen haftalarda, öğrenen akran durumundaki deneğin, öğrendiği üç sosyal beceriyi de sürdürdüğü gözlenmiştir.

Özet olarak, doğrudan öğretim yaklaşımı ile zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylere özür dileme, yardım isteme ve başladığı işi zamanında bitirme davranışlarını uygulamacının örneklediği öğretim sunumuyla özür dileme, yardım isteme ve başladığı işi zamanında bitirme (Özokçu, 2007) ve telefonla uygun şekilde konuşma davranışını uygulamacının örneklediği öğretim sunumuyla telefonla uygun şekilde konuşma (Çakır, 2006) sosyal becerilerinin kazandırabileceği ortaya konmuştur. Dağseven (2008), zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerden teşekkür etme ve paylaşma davranışlarını örnekleyen video-film kullanarak yaptığı öğretim sunumuyla teşekkür etme ve paylaşmayı kazandırmada bilişsel ve doğrudan öğretim yaklaşımının etkililiklerini karşılaştırdığı araştırmada, doğrudan öğretim yaklaşımının sosyal becerilerdeki davranışları kazandırmada daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sazak (2003) ise, doğrudan öğretim yaklaşımının basamaklarına yer vererek sunduğu akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, zihin engelli öğrencilerin kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerini kazandırabileceğini ortaya koymuştur.

2.5.1.2. Yurt Dışında Sosyal Beceri Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Miller, Lane ve Wehby (2005), yaptıkları çalışmada, davranış bozukluğu olan ağır düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara işbirliği, empati kurma ve kendi kendini kontrol etme sosyal becerilerini kazandırmada, genellemede ve sürdürmede sosyal beceri öğretim programının etkisini ve uygulanan programın öğrencilerin problem davranışlarını azaltmaya olan etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın deseni, tek

denekli deneysel desenlerden çoklu başlama desendir. Deneklerin beşi erkek, ikisi kız olmak üzere davranış problemi gösteren, ağır derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş olup özel sınıflarda özel eğitim alan, öğrenme güçlüğü, zihinsel engel, hiperaktivite, konuşma ve dil problemleri gösteren, yaşları 6-9 arasında değişen yedi öğrencidir. Bu yedi öğrenci, biri dört diğeri üç kişilik iki gruba ayrılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, işbirliği, sorumluk, empati kurma ve kendi kendini kontrol etme sosyal becerilerindeki düzeyleri ve problem davranışlarıdır. Araştırmada bağımlı değişkenlere ilişkin veriler toplanırken, öğretmenlerle öğrencilerin sınıf düzeyleri hakkında yarı yapılandırılmış bir öğretmen görüşmesi yapılmıştır. Ayrıca ilkokul düzeyindeki öğrencilerin sosyal becerilerini, problemli davranışlarını ve akademik başarılarını öğretmenlerin gözünden ölçmek için tasarlanmış standart ölçü aracı olan “Sosyal Beceriler Ölçme Sistemi Öğretmen Versiyonu” (SSRS- T: Gresham & Elliott, 1990) uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanarak sosyal becerilerdeki düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma verilerini toplama için doğrudan gözlemlerden de yararlanılmıştır. Belirli olaylarda anında veri toplama sistemi olan, doğrudan gözleme dayalı, “Deneysel Çalışmalar için Çoktan Seçmeli Gözlemsel Sistem (Multi Option Observational System for Experimental Studies)” (MOOSES, Tapp, Wehby& Ellis,1995) 15 dakikalık dil sanatları dersinde uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında uygulanarak öğrencilerin problem davranışlardaki düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni gereksinim oluşturma, model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama, sürdürme ve genelleme basamaklarından oluşan sosyal beceri öğretim programıdır. Bu program çerçevesinde sosyal beceriler öğrencilere söyleme (öğretici tarafından gösteri), gösteri (öğretici tarafından modelleme), rol yapma (öğretici dönütleri ile öğrencilerin gösterilen beceriyi uygulaması), takip ve bağımsız uygulama (öğrencilerin ipucu almadan beceriyi sergilemesi) ve genelleme (oyun alanında öğrencilerin pratik yapması) basamakları uygulanarak kazandırılmıştır. Her denek, sosyal becerilerin öğretimi için haftada 3-4 gün olmak üzere 6 hafta boyunca 30 dakikalık eğitim almışlardır. Her grup, 12 saate tekamül eden 24 oturum eğitim almıştır. Araştırmanın sonucunda, uygulanan sosyal beceri öğretiminin, öğrencilerin davranış problemlerini azaltma, hedeflenen sosyal becerileri kazandırma, sürdürme ve genellemede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Blank, Fogarty, Wierzba ve Yore (2000), yaptıkları çalışmada, diğerlerine vurma, iletişim kurmada yetersizlik, öğretimi engelleme ve dikkat dağınıklığı davranışları sergileyen yirmidört zihin engelli öğrenciye sosyal beceri öğretimi planlamışlardır. Sosyal beceri programında, işbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile doğrudan öğretim yaklaşımı esas alınmıştır. Öğretimin etkililiğini ölçmek için, Öğretmen Gözlem Formu, Öğretmen Dereceleme Ölçeği ve öğrenci anekdot kayıtları kullanılmıştır. Her bir becerinin öğretimi iki hafta sürmüştür, her bir öğretim yaklaşık 30 dakikada gerçekleştirilmiştir. Öğretim sonrası alınan ölçümlerde, öğrencilerin hedeflenen tüm sosyal becerileri kazandıkları ve bu becerileri kullanabildikleri gözlenmiştir. Araştırmada, işbirliği ile doğrudan öğretimi kapsayan sosyal beceri öğretim programlarının, öğrenci davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Rutherford, Robert, Mathur, ve Quinn (1998), doğrudan öğretim ve işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin bir arada kullanıldığı sosyal beceri öğretiminin, sosyal iletişim becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya yaşları 12-17 olan 14 kız öğrenci katılmıştır. 14 öğrenciden beşi özel gereksinimli olan öğrencidir. Bu öğrenciler her grupta 1-2 özel gereksinimli olan öğrenci olacak şekilde 4'lü ve 5'li gruplara ayrılmışlardır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirtilmemiştir. Hedeflenen sosyal iletişim becerileri, sohbete yönelik soru sorma, başkaları ile ilgili olumlu yorum yapma, kendini olumlu ifadelerle anlatma becerileridir. Öğretim ve gözlem oturumları, okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. İşbirliğine dayalı öğretimde, her grup bir masada toplanmıştır. Sosyal iletişime yönelik doğrudan gözlemler gruplara ilişkin tek tek yapılmıştır. 3-4 haftalık bir sosyal iletişim öğretim programı uygulanmıştır. 12 saatlik bir süreyi kapsayan doğrudan öğretim ve işbirliğine dayalı öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Doğrudan öğretim becerinin önemini açıklama, tanımlama, model olma, davranışsal prova yapma, sosyal pekiştirme ve ipuçlarının kullanıldığı kendi kendine öğretim öğelerinden oluşmuştur. İşbirliğine dayalı öğretimde, öğrenci hem bireysel hem de grup üyesi olarak ekip performansından sorumlu olmuştur. Gruba bir problem durum sorulmuş ve öğrencilerden 10 dakika tartışmaları istenmiştir. Bu problem durum sırasında, öğrencilerin hedef davranışları hangi sıklıkla kullandıkları kaydedilmiştir. Öğrencilerin alıştırma yapmaları sağlanmış

ve onlara olumlu geri bildirimler verilmiştir. Araştırma bulguları, doğrudan öğretim ve işbirliğine dayalı öğretimin sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir.

Prater, Bruhl ve Serna (1998), yaptıkları çalışmada, orta dereceli zihin engelli öğrencilere sosyal beceri öğretiminde üç sosyal beceri öğretim yöntemini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın deseni, beceriler arası çoklu başlama ve AB desenidir. Genel eğitim sınıflarında yer alan ve kaynak oda desteğinden yararlanan altıncı ve yedinci sınıftan onüç öğrenci araştırmaya denek olarak katılmıştır. Onüç öğrenciden dokuzu öğrenme güçlüğü, diğer dördü ise duygusal bozukluğu olan öğrenciler olarak tanımlanmışlardır. Öğrenciler, üç öğretim grubuna ayrılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirtilmemiştir. Araştırma verileri öğrencilerin sosyal becerilerdeki düzeylerini belirlemek amacıyla ASSET (sosyal beceri eğitim programı) kullanılarak toplanmıştır. Değerlendirme yapılırken, bir gözlemci davranışların oluşumuna göre 0-1-2 olarak puanlama yapmıştır. 1 puanı becerinin istenen ya da beklenen davranışa yakın olarak gösterildiği durumlarda, 0 puanı ise davranışın beklenen ya da istenenle ilgisi olmayan durumlarda verilmiştir. Her bir öğrencinin puanı hesaplanarak ortalamaları alınmış ve böylece bir yüzde elde etmeye çalışılmıştır. İlk gruptaki öğrenciler, dinleme, problem çözme ve uyum sağlama sosyal becerilerini öğrenmeye yönelik olarak doğrudan öğretime dayalı programda eğitim görmüşlerdir. Eğitim sırasında öğrencilere becerinin neden öğrenilmesi gerektiği ve bu beceriyi nerede kullanacaklarını açıklama (gereksinim oluşturma), bu becerilerin nasıl yapılacağının uygulamacı tarafından gösterilmesi (model olma), hatırlatıcı ipuçları verilerek öğrencilerin rol yapmalarının sağlanması (rehberli uygulama) ve öğrencilerin bu becerileri bağımsız yapana kadar tekrar etmesi (bağımsız uygulama) basamakları izlenmiştir. İkinci gruptaki öğrenciler, yine aynı becerilerle işbirliğine dayalı öğretim yöntemleri arasında belirtilen yapılandırılmış doğal yaklaşım yöntemine göre eğitim görmüşlerdir. Üçüncü grup ise yine işbirliğine dayalı öğretim yöntemleri arasında yer alan öğrenci oluşturma işbirliği yaklaşımı modeline dayalı öğretim almışlardır. Araştırma sonucunda, ilk grupta yer alan ve doğrudan öğretim yöntemine dayalı sosyal beceri öğretim programından yararlanan öğrencilerin tüm sosyal becerilerinde ilerlemeler belirlenmiştir. İkinci grupta yer alan öğrenciler, üç sosyal beceride az bir düzeyde ilerleme gösterirken; üçüncü gruptaki öğrencilerin sosyal becerilerinde gelişme

görülememiştir. Doğrudan öğretim yönteminin sosyal becerileri kazandırmada diğer öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

McMahon, Wacker, Sasso ve Melloy (1994), davranış bozukluğu ve öğrenme güçlüğü olan üç ilkokul öğrencisine doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programlarının engelli bireyler üzerindeki etkilerini değerlendirebilmek amacıyla, yetersiz oldukları etkileşim başlatma ve etkileşimi sürdürme becerilerini öğretmişlerdir. Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri programında; model olma, yol gösterme, geri bildirim verme tekniklerinden yararlanmışlar. Denekler arası çoklu başlama ve ortamlar arası çoklu yoklama desenini kullanmışlardır. Program sonucunda, hedef sosyal becerilerin denekler tarafından kazanıldığı, deneklerde gözlemlenen problem davranışların azaldığı belirlenmiştir.

Knapczyk (1989), normal matematik sınıfında videoya kaydedilen sunu örneklerinin, soru sorma davranışını genellemeye etkisini araştırmıştır. Araştırmanın deseni, tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu başlama desendir. Araştırmanın deneklerini, normal ilkokulun 4. sınıfına devam eden, öğrenme güçlüğü gösterdiği belirtilen, dil ve okuma derslerini kaynak odada, diğer derslerini normal sınıfta alan üç öğrenci oluşturmuştur. Başarı testleri ve öğretmen raporları, deneklerin matematik alanında normal akranlarından 1 – 1,5 yıl geri olduğunu göstermektedir. Deneklerin devam ettikleri matematik sınıfı yirmi dört öğrenciden, kaynak oda ise yedi kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirtilmemiştir. Araştırma verilerini normal sınıf öğretmeni, öğrencilerin kaç kez soru sorduklarını günlük kayıt tutarak toplamıştır Matematik sınıfındaki öğretim içeriği, çarpma ve bölme işlemlerinin öğretimi ve bu becerilerin günlük hayatta kullanımını kapsamaktadır. 55 dakikalık bir ders süresi, genellikle 20 – 30 dakikalık iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde, öğretmen günün konusu olan matematik kavramını öğrencilere sunmuş ve çok sayıda örnek ve uygulama yapma şansı vermiştir. Buna ek olarak, öğrencilere öğrenilen beceriyi günlük hayatlarında nasıl kullanacaklarını göstermiş ve öğrencileri öğretim etkinliğine katılmaları için çok fazla cesaretlendirmiştir. İkinci bölümde, öğrenciler sıralarında, ilk bölümde öğrendikleri beceri ile ilgili alıştırmalar yapmışlardır. Bu sırada öğretmen sınıfta dolaşarak, öğrencilere takıldıkları yerde yol göstermiştir. Sınıfta soru sorma, öğrencinin parmak kaldırması, öğretmenin ona söz hakkı verene kadar

beklemesi ve söz hakkı aldıktan sonra sorusunu söylemesi olarak tanımlanmıştır. Başlama düzeyi verileri alınmadan önce, başarılı üç farklı matematik sınıfından öğretmen sunusu örnekleri kayıt edilmiştir. Deneklerin normal sınıf öğretmeni, bu kayıtları izlemiş ve kendi sınıfındaki günlük rutinin ilk bölümünde kullandığı sunu örnekleri ile benzer olduğunu belirtmiştir. Bu görüntüler, sağaltım sırasında deneklere sunulmak üzere kullanılmıştır. Sağaltımın ilk dört günü, her denek kaynak odada 45 – 55 dakikalık öğretim oturumlarına bireysel olarak katılmıştır. Birinci oturumda, öğrenci ve özel eğitim öğretmeni, ilk öğretmen sunusu örneğini izlemişlerdir. Öğretmen videoyu belirli aralıklarla durdurmuş ve öğrenciye sorusu olup olmadığını sormuştur. Denek sorusu olduğunu belirttiği zaman, öğretmen deneğin sorusunu dinlemiş ve sorusuna cevap vermiştir. Öğretmen deneği, soru sormanın elemanları olan sunu sırasında soru sorulabilecek doğal araları belirlemeye, öğretmenin öğrencilerin soru sormalarını sağlamak için verdiği ipuçlarını listelemeye, sorulabilecek soruları düşünmeye ve öğretilen konuyla ilgili soru oluşturmaya yönlendirmiştir. Tüm oturumlarda, denekler soru sormaları için cesaretlendirilmiş, ödüllendirilmiş ve dönüt verilmiştir. Öğrenci konuyla ilgili olmayan bir soru sorduğunda, öğretmen video gösterisinin o parçasını tekrar izletmiş ve uygun performans için model olmuştur. İkinci öğretim oturumunda, öğrenci ve özel eğitim öğretmeni, yine birinci oturumda izledikleri sunu örneğini izlemişler, ancak öğretmen, bu sefer videoyu belli aralıklarla kendisi durdurmamış ve deneğe sorusu olduğunda durdurmasını söylemesini istemiştir. Üçüncü ve dördüncü öğretim oturumlarında, izlenmeyen video çekimleri izlenmiş ve aynı süreç takip edilmiştir. Sağaltımın son iki gününde, özel eğitim öğretmeni, denek matematik sınıfına girmeden önce, ona soru sorma elemanlarını özetlemiştir. Araştırmanın sonucunda, başlama düzeyinde denekler matematik sınıfında çok düşük düzeyde soru sorarlarken, sağaltım sırasında ve sağaltımdan sonraki izleme aşamasında, tümünün soru sormaya başladıkları görülmüştür. Ayrıca, başlama düzeyinde, dersin sadece ikinci bölümünde soru soran deneklerin, sağaltım süresince ve sağaltımdan sonraki izleme aşamasında, dersin hem ilk hem de ikinci bölümlerinde soru sormaya başladıkları görülmüştür.

Özet olarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylere işbirliği, empati kurma ve kendi kendini kontrol etme (Miller, Lane ve Wehby, 2005); hedeflenen sosyal beceriler (Blank, Fogarty, Wierzba ve Yore, 2000); sohbete

yönelik soru sorma, başkaları ile ilgili olumlu yorum yapma, kendini olumlu ifadelerle anlatma (Rutherford, Robert, Mathur, ve Quinn, 1998); dinleme, problem çözme ve yeni durumlara uyum sağlama (Prater, Mary Anne, Bruhl ve Serna, 1998); etkileşim başlatma ve etkileşimi sürdürme (McMahon, Waccker, Sasso ve Melloy, 1994); soru sorma (Knapczyk, 1989) sosyal becerilerinin kazandırabileceği ortaya konmuştur.

2.5.2. Sosyal Kabul ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabulüne ilişkin yapılan araştırmalar, Türkiye’de ve yurt dışında sosyal kabul ile ilgili yapılan araştırmalar olarak iki başlık altında ele alınarak, en son yapılandan geriye doğru sıralanarak aşağıda betimlenmiştir.

2.5.2.1. Türkiye’de Sosyal Kabul ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de sosyal kabule yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, bireylerin akranları tarafından kabulünü belirlemeye ve akran kabulünün artırılmasına yönelik araştırmalar olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle bu bölümde ilk olarak, akran kabulünü belirlemeye yönelik araştırmalara, daha sonra akran kabulünün artırılmasına yönelik araştırmalara yer verilmiştir.

Şahbaz (2004), kaynaştırma sınıflarına devam eden zihinsel engelli öğrencilerin sosyal kabullerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırmanın evreni, 2001-2002 öğretim yılında Burdur il merkezinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü beş ilköğretim okuluna devam eden yedi erkek, beş kız olmak üzere toplam 12 zihinsel engelli öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın tüm evrenine ulaşıldığından, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada, kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabullerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak, test dışı bireyi tanıma tekniklerinden sosyometri ve Kimdir Bu? Teknikleri kullanılmıştır. Sosyometri ve Kimdir Bu? Veri toplama araçlarından elde edilen veriler önce her bir okul ve sınıf için ayrı ayrı tablolaştırılmış, sonra engelli

öğrencilerden elde ettikleri puanların tümü tek bir tabloda toplanmıştır. Ayrıca sosyometriden elde edilen veriler, Kimdir Bu'dan farklı olarak sosyogramla grafiksel olarak her bir sınıf için ayrı ayrı gösterilmiştir. Araştırmanın sonucu, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü beş okulda da zihinsel engelli öğrencilerin akranları tarafından çoğunlukla tercih edilmediğini ve dışlandığını ortaya koymuştur. Ayrıca akranların zihinsel engelli bireyleri, tembel, ders dinlemeyen, derste arkadaşlarını rahatsız eden öğrenciler olarak algıladıklarını ve onlarla oyunlarda eş olmak ve birlikte ders çalışmak istemediklerini göstermiştir.

Özkan Yaşaran (2009), normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireyleri sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisini araştırmışlardır. Araştırmada, deneysel desenlerden kontrol gruplu öntest ve sontest deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bu okullar içerisinde uygulama kolaylığı göz önünde bulundurularak seçilen iki ilköğretim okulunun ilk kademesinin 3., 4. ve 5. sınıflarında bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubu, üçüncü sınıfa devam eden 13 erkek ve 11 kız olmak üzere toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır (Bu öğrencilerle öntest-sontest ve araştırmacı tarafından hazırlanan kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri uygulaması yapılmıştır). Araştırmanın kontrol grubu 3. sınıfa devam eden 11 erkek ve 13 kız olmak üzere toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır (Bu öğrencilere öntest-sontest uygulaması yapılmış ancak, kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin uygulaması yapılmamıştır). Araştırmanın bağımlı değişkeni, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireyleri sosyal kabul düzeyleridir. Akranlarının özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla Dr. Gary Sperstein tarafından geliştirilen ve geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Ali Hikmet Civelek tarafından yapılan “Sosyal Kabul Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleridir. Araştırmada deney grubundaki öğrencilere kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri uygulanmıştır. Etkinlikler bilgi verme, tartışma ve canlandırma yapma gibi çalışmaları kapsamaktadır. Bilgi verme ve canlandırma etkinliklerinin amacı, normal gelişim gösteren akranların, özel gereksinimli bireylerle ilgili yanlış ya da eksik bilgi sahibi olmalarından kaynaklanan olumsuz tutumları ortadan kaldırmak, öğrencilerin bireysel farklılıklar ve benzerlikler bakış açısı geliştirmelerini sağlamak ve özel gereksinimli bireylerle ilgili duygu ve düşüncelerini

bir tartışma ortamında paylaşımlarını sağlamaktır. Bilgi verme tartışmayı içeren etkinlikler “eğrisi doğrusu”, “bulmacada gizli”, “bilelim bulalım”, “seç bakalım”, “bizim köyümüz” etkinlikleridir. Canlandırma etkinliklerinin amacı, normal gelişim gösteren akranların, özel gereksinimli bireylerin yaşadıkları güçlüklerin farkına varmaları, canlandırma çalışmaları yoluyla farklı engel türlerindeki bireylerin yaşadıkları zorluklar ve sınırlılıklar karşısında duyarlılık kazanmalarını sağlamaktır. Canlandırma çalışmalarını içeren etkinlikler; “ben olsaydım”, “yaşadım, gördüm, anlıyorum”, “görmeden nasıl”, “anlat bakalım”, “benim için zor” etkinlikleridir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Ünsal (2007), kaynaştırma ortamlarında uygulanan “Akran Aracılı ve Yetişkin Aracılı” müdahale yaklaşımlarının, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri gerçekleştirme ve sosyal kabulleri üzerindeki etkiliğini incelemiştir. Araştırmanın deneklerini, alt sosyo ekonomik düzeyi temsil ettiği varsayılan bir ilköğretim okuluna devam eden 64 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu altı sınıftan oluşan iki gruba ayrılmış; dinleme, sırada uygun oturma, parmak kaldırma, bir işi yaparken yerinde oturma hedef sosyal becerileri birinci gruba “Yetişkin – Aracılı Program” ve ikinci gruba ise “Akran – Aracılı Program” kullanılarak öğretilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, kaynaştırma öğrencilerinin, a) sosyal becerileri, b) genel sosyal becerileri ve c) sosyal kabul düzeyleridir. Bağımlı değişken hem deney öncesi hem de deney sonrasında ölçülmüştür. Kaynaştırma öğrencilerinin dört sosyal becerideki performansları, iki program için ayrı ayrı hazırlanan “Sosyal Beceri Değerlendirme Formu” ile değerlendirilmiştir. Araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul, sosyal beceriler ve problem davranışlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla Öğretmen Görüşme Formu (ÖGF), sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla Sosyal Beceri Kontrol Listesi (SBKL) ve sosyometrik statülerini belirlemek için Sosyometrik Ölçüm Aracı (SÖA) kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, uygulanan sosyal beceri öğretim programıdır. Bunun da iki düzeyi vardır. Birincisi akran-aracılı, ikincisi yetişkin-aracılıdır. Altı sınıfta YAP ve altı sınıfta AAP kullanılarak öğretilmesi planlanan dört sosyal becerinin öğretimi 6 hafta süresince sınıf öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Öğretmenler, haftada iki gün

birer oturum olmak üzere uygulamalarını sınıflarında ve ders saati içerisinde gerçekleştirmişlerdir. Her bir oturum 20-25 dakika sürmüştür. YAP doğrudan öğretim yaklaşımına dayanan bir programdır. Bu programın ilk basamağı, öğretilecek sosyal beceri için gereksinim oluşturmaktır. Bu aşamada öğretilmesi hedeflenen beceriye dikkat çekilerek, öğrencilerin bu beceriye ne zaman gereksinim duyabileceklerini fark etmelerini sağlanmaktadır. İkinci basamakta, öğretilmesi hedeflenen becerinin beceri analizi yapılmakta yani hedef beceriyi oluşturan alt basamaklar belirlenmektedir. Üçüncü basamak olan model olma basamağında, öğretilmesi hedeflenen sosyal beceri öğretmen tarafından doğru olarak sergilenerek, öğrencilere bu becerinin kullanımını gözleme fırsatı verilmektedir. Davranışın prova edilmesi basamağında ise, öğrenciler öğrendikleri beceriyi ne kadar çok sergilerlerse, o kadar kalıcı olacağı kabul edilmekte ve öğrencilerin beceriyi prova etmeleri ve böylece basamaklarını tekrar etmesi sağlanmaktadır. Rol oynama basamağı, öğrencilere beceriyi doğru olarak sergileyip sergilemediklerine ilişkin geri bildirim verme olarak adlandırılmaktadır. Son basamak da ise öğrencilerin hedef beceriye ilişkin performansları değerlendirilmektedir. AAP, sınıflardaki çocukların birbirlerini tanıyabilmeleri, birbirleri ile etkileşim kurabilmeleri ve arkadaş olabilmeleri için geliştirilmiş bir sınıf etkinliğidir. Etkinlikte öğretmen lider rolündedir ve etkinliğin düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesinden sorumlu kişidir. Bu programda, sınıftaki engelli olmayan çocuklardan bir ya da birkaç tanesi seçilerek bu çocuklara “Akran Arkadaş Programı” öğretilmektedir. Engelli olmayan çocuklar, önceden planlanan etkinlikler süresince arkadaşı ile birlikte kalmayı, konuşmayı, oynamayı ve konuşma, oynama ya da engelli çocuk birlikte kalmayı reddettiğinde ısrar etmeyi, farklı önerilerde bulunarak birlikteliği sürdürmeyi öğrenmektedirler. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, Yetişkin Aracılı program ve Akran Aracılı program yaklaşımları ile hazırlanan sosyal beceri öğretim programının uygulanması sonucu, kaynaştırma öğrencilerinin her iki programla da öğretilmesi hedeflenen dört sosyal beceriyi öğrendikleri görülmüştür. Buna karşın iki öğretim programının “dinleme” ve “bir iş yaparken yerinde oturma” becerilerinin öğretimi üzerindeki etkililiği farklılaşmazken, “uygun oturma” ve “parmak kaldırma” becerilerinin öğretimi üzerindeki etkililiğinin farklılaştığı bulunmuştur. Her iki sosyal beceri öğretim programının, kaynaştırma öğrencilerinin Sosyal Beceri Kontrol Listesi puanları üzerindeki etkililikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Araştırmanın son bulgusu, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulleri ile ilgilidir. Her iki sosyal

beceri öğretim programının, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulleri üzerindeki etkililikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Şahbaz (2007), kaynaştırma sınıflarına devam eden normal öğrencilerin engelli akranları hakkında bilgilendirilmelerinin, engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın evrenini, Eskişehir il merkezindeki Anadolu İlköğretim Okulu'na devam eden sekiz engelli öğrencinin sınıfında öğrenim gören 186 normal öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, öntest ve sontest kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada tüm evrene ulaşıldığından, örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, normal öğrencilerin engelli bireyleri sosyal kabul düzeyleri; bağımsız değişkeni ise normal öğrencileri engelli öğrenciler hakkında bilgilendirme programıdır. Çalışmada veriler, test dışı bireyi tanıma tekniklerinden sosyometri ve Kimdir Bu? Tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, engelli öğrenciler hakkında normal akranların bilgilendirilmelerinin, engellilerin sosyal kabul düzeylerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Şahbaz ve Peker (2005), kaynaştırma sınıflarına devam eden normal öğrencilerin engelli akranları hakkında bilgilendirilmelerinin, sosyal kabul düzeyine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, öntest ve sontest kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, Eskişehir il merkezindeki Anadolu İlköğretim Okul'undaki tam ve yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, normal öğrencilerin engelli bireyleri sosyal kabul düzeyleri; bağımsız değişkeni ise normal öğrencileri engelli öğrenciler hakkında bilgilendirme programıdır. Araştırmada veriler, test dışı bireyi tanıma tekniklerinden sosyometri ve kimdir bu? Tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, engelli öğrenciler hakkında normal akranların bilgilendirilmelerinin, engellilerin sosyal kabul düzeylerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Civelek (1990), eğitilebilir zihinsel engelli çocukların kabul görmelerinde, normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim iş ve beden eğitimi dersinde bütünleştirilmelerinin etkilerini araştırmıştır. Araştırmada, öntest sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 1988-1989 öğretim yılında, Teğmen Kalmaz İlköğretim Okulu'na devam eden tüm öğrenciler, örneklemine ise Teğmen

Kalmaz İlköğretim Okulu'nun normal 4. Sınıfa devam eden 107 sabahçı öğrenci ile altı özel sınıfa devam eden 4. ve 5. sınıf düzeyindeki altı eğitilebilir zihinsel engelli çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemindeki üç normal 4. Sınıfın bir sınıfının öğrencileri, tesadüfî örneklem yoluyla kontrol grubu olarak seçilmiştir. Diğer iki şubedeki öğrenciler, deney grubunu oluşturmuşlardır. Deney grubundaki sınıflardan birisi bütünleştirme, diğeri ise bütünleştirme ve bilgilendirme grubunu oluşturmaktadırlar. Araştırmanın bağımlı değişkeni normal çocukların eğitilebilir zihinsel engelli çocukları sosyal kabul düzeyleridir. Normal öğrencilerin zihinsel engelli öğrencileri sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla, Dr. Gary Sperstein tarafından geliştirilen “Sosyal Kabul Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, bütünleştirilmiş resim-iş ve beden eğitimi dersleri ve bilgilendirme programlarıdır. Özel eğitim sınıfında öğrenim gören altı zihinsel engelli öğrenciden üçü, yalnızca resim-iş ve beden eğitimi derslerinde dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerle bütünleştirilmiş, diğer üçü ise hem aynı derslerde normal akranlarıyla bir araya gelmiş hem de normal akranlarına bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme yedi hafta süreyle gerçekleştirilmiş ve zihinsel engelli çocukların özellikleri konusunda haftada üç gün 10’ar dakikalık bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca, bilgilendirme programları video gösterimleriyle de desteklenmiştir. Bütünleştirme uygulaması bir dönem boyunca devam etmiştir. Araştırmanın sonuçları, bilgilendirme ve bütünleştirmenin birlikte yapıldığı grupta yer alan akranların zihinsel engelli arkadaşlarına daha fazla sosyal kabul gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Tekin (1994), uygulanan bilgilendirme programlarının, engele sahip bireylerin sosyal kabullerine olan etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın deseni, öntest sontest kontrol gruplu desendir. Araştırmada her biri on çocuktan (beş kız, beş erkek) oluşan iki deney grubu ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deney gruplarının birinde geleneksel, yönlendirici, diğerinde yönlendirici olmayan akran tartışmasını ön plana çıkaran metotla engele sahip bireyler hakkında bilgi sunulmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkeni, normal öğrencilerin engelli bireyleri sosyal kabul düzeyleridir. Engele sahip bireylerin sosyal kabul görme düzeyleri Dr. Gary Sperstein tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlanmış sosyal kabul ölçeği ile belirlenmiştir. Ölçek, bilgilendirme programı uygulanmadan önce ve sonra 30 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, engelli bireylere yönelik yönlendirici ve yönlendirici olmayan bilgilendirme

programlarıdır. Dördüncü sınıf öğrencilerine dokuz hafta süre ile geleneksel, yönlendirici ve yönlendirici olmayan akran tartışmasını ön plana çıkaran metotla, engelle sahip bireyler hakkında bilgi sunulmaya çalışılmıştır. Bilgi verici grup çalışmasının yapıldığı grupta, grup üyelerine engelliler hakkında bilgi verilip, duygu ve düşünceler tartışılırken aktif ve yönlendirici bir rol oynanmıştır. Yönlendirici olmayan grup çalışmasında ise, grup lideri katılımcılara belli sorular yönelterek konuyu tartışmalarını sağlamış, yönlendirici bir etkide bulunmamış, sadece yanlış bilgi ve düşünceleri değiştirmek üzere konuşmalar yapmıştır. Bu farklı uygulamaların yanı sıra, her iki grup engelli olimpiyatları filmini seyretmiş ve engelli bir avukatın katıldığı oturumlara katılmıştır. Araştırmanın sonuçları yönlendirici ve yönlendirici olmayan grup çalışmalarının her ikisinin de benzer düzeyde tutum değişikliğine yol açtığına işaret etmektedir. Bu çalışma, küçük gruplarda etkileşim ve bilgilendirme tekniklerinin, engellilere yönelik tutumların değiştirilmesinde etkili yöntemler olduğunu göstermiştir.

Özet olarak, genel eğitim sınıflarına devam eden normal öğrencilerin kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerine katılmasının (Özkan Yaşaran, 2009); yetersizlikten etkilenmiş akranları hakkında bilgilendirilmelerinin (Şahbaz, 2007; Şahbaz ve Peker, 2005; Tekin, 1994); yetersizlikten etkilenmiş akranları hakkında bilgilendirilmelerinin ve etkileşimde bulunulmasının (Civelek, 1990); normal gelişim gösteren öğrencilerin yetersizliği olan öğrenciye olan sosyal kabullerini artırmada etkili olduğu ortaya konmuştur.

2.5.2.2. Yurt Dışında Sosyal Kabul ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Manetti, Schneider ve Siperstein (2001), zihinsel engeli olan bireylerin normal akranları tarafından sosyal kabulünü araştırmışlardır. Araştırmada özel eğitim sınıfı bulunan ve özel eğitim sınıfı bulunmayıp yalnızca kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu iki ilköğretim okulundaki 3., 4. ve 5. sınıflara devam eden 190 öğrencinin zihinsel engelli öğrencileri sosyal kabul düzeyleri karşılaştırılmıştır. Deneklere, Siperstein ve Bak (1985) tarafından geliştirilen “İletişim Anketi” uygulanmış ve özel eğitim sınıfını ziyaret edip etmedikleri, orada ne sıklıkla bulundukları ve neler yaptıkları sorulmuştur. Ayrıca, deneklere zihinsel engelli bireyleri temsil ettiği belirtilen ve olası

sınıf arkadaşları olabileceği söylenen öğrenci resimleri gösterilmiş ve bu resimlerle verilen 34 maddelik sıfat listesinden hangilerini seçtiklerini belirtmeleri istenmiştir. Araştırmada, bir diğer veri toplama aracı olarak sosyometri kullanılmış ve deneklere sınıf arkadaşlarının listesi verilerek, kimleri oyun arkadaşı olarak tercih ettiklerini belirtmeleri istenmiştir. Sonuçlar, normal akranların çoğunun zihinsel engelli akranlarını çeşitli sosyal aktivitelere dahil edeceklerini belirtmiş olmalarına rağmen, sınıflarında yer alan kaynaştırma öğrencilerini sosyal olarak reddettiklerini göstermiştir.

Nabuzaka ve Ronning (1997), Afrika Zambia’da bir kaynaştırma okulunda hafif ve orta dereceli zihinsel engelli çocuklarla, engelli olmayan akranların etkileşimde bulunarak, zihinsel engelli öğrencilerle etkileşimde bulunmayan öğrencilere göre daha fazla kabul gösterip göstermediklerini incelemişlerdir. Araştırmada, öntest ve sontest deseni kullanılmıştır. Araştırmanın denekleri, kaynaştırma okuluna giden, hafif ve orta derecede zihinsel engelli olarak tanılanmış 8-12 yaşları arasında 15 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin dokuzu erkek altısı kızdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, zihinsel engelli öğrenciyle etkileşimde bulunan ve bulunmayan akranların sosyal kabul düzeyleridir. Normal öğrencilerin zihinsel yetersizliği olan öğrencileri sosyal kabullerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından tutum anketi geliştirilmiş ve uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, zihinsel yetersizliği olan öğrenciyle normal akranların etkileşime girmeleridir. Zihinsel engelli öğrenciler, altı ay boyunca aynı okuldan yaşıtları olan 30 kişilik üçüncü sınıf öğrencileri ile düzenli bir etkileşime girmişlerdir. Bu gruptaki 20 erkek ve 10 kız aralarında sürekli bir grup oluşturarak, “maruz kalan” grup (deney grubu) olarak tanımlanmışlardır. Zihinsel engelli öğrencilerle etkileşimde bulunmayan 30 kişilik diğer bir grup ise “maruz kalmayan” grup (kontrol grubu) olarak tanımlanmıştır. Maruz kalan grup öğrencileri gündelik olarak, dış mekanda geçen aktivitelerden iki tanesi esnasında, yetersizlik grubundaki arkadaşlarıyla etkileşimde bulunma imkanı bulmuştur. Birinci durum, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile diğer normal öğrenciler 30 dakikalık ara sırasında zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında maksimum yakınlık sağlamak ve yetersizlik grubu dışındaki öğrencilerin diğer öğrencilerle olan sosyal ilişkilerini desteklemek amacıyla bir araya gelmişlerdir. İkinci durumda ise, bir okul günü sonunda okul parkında öğrenciler, 20 dakika süresince birlikte zihinsel yetersizliği olan öğrenciyle bir arada olmuşlardır. Araştırmanın sonuçları, zihinsel

yetersizliği olan öğrencilerle etkileşim içinde olan erkek öğrencilerin, etkileşim içinde olmayan erkek öğrencilere nazaran yetersizlik gruplarına daha pozitif yaklaşım gösterdiği, kız öğrencilerde böyle bir ayrımın söz konusu olmadığını göstermiştir. Yetersizlik gruplarıyla önceden hiç bir etkileşimi olmayan öğrencilerden kız öğrencilerin, iletişimde erkeklere göre daha pozitif bir tutum sergilediği görülmüştür.

Ciechalski, Schmidt (1995), yaptıkları çalışmada özel eğitim gerektiren öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımı ile sosyal beceri öğretiminin akran kabulü, kendine saygı, sosyal çekicilik ve kendine güven davranışları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın deseni, kontrol gruplu öntest ve son test desenidir. Bir yıl süren bu çalışmaya, toplam sınıf mevcudu 54 olan iki dördüncü sınıfın öğrencilerinin tamamı katılmıştır. Okul başlamadan önce, öğrenciler sosyal çalışmaların ağırlıklı olduğu iki sınıfa rastgele yerleştirilmişlerdir. Deney grubunu oluşturan sınıf, 6 üstün eğitim öğrencisinden oluşmaktadır. Kontrol grubunu oluşturan diğersınıfta ise 6 üstün yetenekli öğrenci, 15 normal öğrenci ve 6 özel eğitim öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirtilmemiştir. Araştırma verileri (The School Form of the Self Esteem Inventory) SEI ve (The Behavioral Academic Self-Esteem-Rating Scale) BASE standart ölçü araçları kullanılarak toplanmıştır. SEI Özgüven, Sosyal Akran İlişkileri, Ev- Aile ilişkileri, Okul- Akademik Başarı alt ölçeklerinin bulunduğu 58 maddeden oluşan ölçü aracıdır. Bireysel davranışların sosyal çevrede, akademik hayatta, aile içinde ve kişisel deneyimlerde ölçülmesi yoluyla gerçekleştirilir. Aynı zamanda sosyal kabule yönelikte bilgi edinilmektedir. BASE ise öğrencileri bireysel akademik başarılarının tespiti için öğrencinin kişisel girişimi, sosyal ilgi, başarı/ başarısızlık, sosyal çekicilik ve kendine güven davranışlarının doğrudan gözlenmesi ile gerçekleştirilir. Bu ölçü araçları çalışmanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla, sosyal beceri programı (McGinnis ve Goldstein, 1984), bir okul danışmanı tarafından uygulanmıştır. Müfredatta yer alan örnek beceriler arasında, “yardım isteme”, “dinleme”, “açıklamaları dinleme”, “konuşmalara katılma” ve “ iltifat etme” bulunmaktadır. Yılın başında, davranış grubundaki öğrenciler 4 ya da 5’erli gruplar halinde sıralara yerleştirilmişler ve beraber bir grup oluşturmuşlardır. Gruplar, öğrenciler tarafından isimlendirilmiş ve her grup iyi bir grup üyesinin sorumluluklarının neler olduğunu ve grup içinde nasıl çalışılması gerektiğini öğrenmiştir. Gruplar engelli, normal ve üstün yetenekli

öğrencilerden oluşmuştur. Her gruba, çözmesi ve tamamlaması için görevler verilmiştir. Sosyal beceri eğitimi bileşenleri her hafta okul danışmanları tarafından öğretilmiştir. Beceriler model olma, rol-yapma, performans geri dönütleri ve ev ödevleri ile öğretilmiştir. Öğretmenler, tüm öğrencilere becerilerin nasıl yapılacağına model olduktan sonra, öğrencilere rol-yapma fırsatları verilmiştir. Daha sonra, her biri sosyal beceri aşamalarının yer aldığı not defterlerine ödev yapmışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise, okul, bölge ve ilçe tarafından belirlenen normal sosyal okul programına tabii tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre kendine saygı, sosyal çekicilik, ve kendine güven davranışlarında anlamlı farklılıklar olduğu ve sosyal becerileri kazanmış olmanın akranların birbirlerini kabulü artırdığı bulunmuştur.

Cain (1990), liseye devam eden ergenlere sosyal beceri öğretiminin etkilerini incelemiştir. Bir yıl süren bu araştırmanın deseni, öntest sontest desenidir. Araştırmanın denekleri, liseye devam eden öğrenme güçlüğü ve duygusal bozukluğu olan 18 öğrencidir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri sosyal beceri performansı, sosyal üstbilgi ve sosyal kabuldür. Öğrencilerin sosyal becerilerdeki performanslarını belirlemek amacıyla davranışsal rol oynama testleri sosyal üstbilgi düzeylerini belirlemek amacıyla üstbilgisel görüşmeler ve akranların sosyal kabulünü belirlemek amacıyla sağaltımın öncesinde ve sonrasında The Ohio Social Acceptance Scale (Ohio Sosyal Kabul Ölçeği) kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, sosyal beceri öğretim programı (ASSET)'dir. ASSET, doğrudan öğretim yaklaşımının basamaklarını içeren sosyal beceri öğretim programıdır. Bu programda sosyal beceriler öğrencilere, becerinin neden öğrenilmesi gerektiği ve bu beceriyi nerede kullanacakları açıklama (gereksinim oluşturma), bu becerilerin nasıl yapılacağını uygulamacı tarafından gösterme (model olma), hatırlatıcı ipuçları verilerek öğrencilerin rol yapmaları sağlama (rehberli uygulama) ve öğrenciler bu becerileri bağımsız yapana kadar tekrar etme (bağımsız uygulama) basamaklarını içermektedir. Araştırmanın sonucunda, öğrenme güçlüğü ve duygusal bozukluk gösteren öğrencilerin sosyal becerileri kazanmalarının, akranların kabulünü anlamlı düzeyde artırdığı bulunmuştur.

Özet olarak, genel eğitim sınıflarına devam eden yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal beceri öğretiminin (Ciechalski ve Schmit, 1995 ve Cain,1990);

akranlarıyla etkileşimde bulunmanın (Nabuzaka ve Ronning, 1997), normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabullerini artırmada etkili olduğu ortaya konmuştur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Amacı, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretimin sosyal becerileri kazandırmada, sürdürmede ve genellemedeki etkililiğini ve birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken, akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulüne etkisini belirlemek olan çalışmanın bu bölümünde, denekler ve seçimi, araştırma deseni, kullanılan bilgi toplama ölçü araçları, sosyal beceri öğretim materyali, deney süreci ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. DENEKLER VE SEÇİMİ

Bu bölümde deneklerin seçimi ve özellikleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.1. Deneklerin Seçimi

3.1.1.1. Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğinin Belirlenmesi için Denek Seçimi

Araştırmada deneği belirlemek amacıyla, Ankara ili Yenimahalle Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nden, birinci kademedeki kaynaştırma adı altında birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu ilköğretim okullarının listesi alınmıştır. Bu listeden, birlikte eğitim (kaynaştırma)

ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenci sayısı fazla olan, yedi ilköğretim okulu seçilmiştir. Deneğin seçimi için yedi ilköğretim okuluna gidilmiş, okul müdürleri doğrudan bilgilendirilmiş ve rehber öğretmenlerle kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileriyle ilgili görüşme yapılmıştır. Rehber öğretmenlerin görüşüne dayalı olarak altı okulda, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını öğrenmeye gereksinimi olan toplam onbeş öğrenci belirlenmiştir.

Bu onbeş öğrencinin öğretmenlerine “Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu” uygulanmıştır. Öğretmen görüşmesine dayalı 3-4 kelimelik yönergeleri yerine getiren, model olunduğunda 3-4 kelimelik cümle kuran ve sorulan sorulara 3-4 kelimelik cümlelerle cevap veren ancak sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına öğrenmeye gereksinimi olan iki ayrı okulda öğrenimini sürdüren, dört öğrenci belirlenmiştir. Bu dört öğrencinin sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla “Sosyal Beceri Kontrol Listesi” ve yönergeleri yerine getirme, cümle kurma ve sorulan sorulara cevap verme ön koşul becerilerine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla “Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı” uygulanmıştır. Bu ölçü araçlarının uygulanması sonucunda, iki farklı okulda ön koşulları yerine getiren ve sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını öğrenmeye gereksinimi olan, üç öğrenci belirlenmiştir. Bu üç öğrenciden ikisinin ailesi video çekimlerine izin vermediğinden, Ankara Yenimahalle ilçe sınırları içerisindeki Demetevler İlköğretim Okulu’nda 5D sınıfına devam eden, 3-4 kelimelik yönergeleri yerine getiren, model olunduğunda 3-4 kelimelik cümle kuran ve sorulan sorulara 3-4 kelimelik cümlelerle cevap veren, ancak sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını öğrenmeye gereksinimi olan zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenci, sosyal becerileri kazandırmada doğrudan öğretimin etkililiğini belirlemek için denek olarak seçilmiştir.

3.1.1.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması ve Kazanırken Akranları ile Etkileşimde Bulunmasının Sosyal Kabule Etkisini Belirlemek için Deneklerin Seçimi

Ankara Yenimahalle ilçe sınırları içerisindeki Demetevler İlköğretim Okulu'nda 5D sınıfına devam eden, 3-4 kelimelik yönergeleri yerine getiren, model olunduğunda 3-4 kelimelik cümle kuran ve sorulan sorulara 3-4 kelimelik cümlelerle cevap veren, ancak sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını öğrenmeye gereksinimi olan zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan diğer öğrencilerde (otuzaltı öğrenci), zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken, akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının birlikte, etkisini belirlemek için araştırma kapsamına alınmışlardır.

3.1.2. Deneklerin Özellikleri

Araştırmanın denekleri, 2008-2009 öğretim yılında, Ankara ili Yenimahalle ilçe sınırları içerisinde bulunan Demetevler İlköğretim Okulu'nda, 5D sınıfına devam eden, zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ve bu zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan (otuzaltı öğrenci) akranlardır.

Zihinsel yetersizliği olan öğrenci (denek), 1998 yılı doğumlu olup, 11 yaşında bir erkek öğrencidir. Yenimahalle Rehberlik Araştırma Merkezi'nde, Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nda, eğitilebilir düzeyde zihinsel engelinin bulunduğu ve sınıfta kaynaştırma eğitimine alınmasına karar verilmiştir. Yenimahalle Rehberlik Araştırma Merkezi'nde yapılan eğitsel değerlendirmeye göre öğrencinin zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar nedeniyle eğitim performansı ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilendiğinin belirlendiği belirtilmektedir. Araştırmacının yaptığı öğretmen görüşmesi ve gözlemler sonucu denneğin, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını öğrenmeye gereksinimi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca "Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı"nın uygulanması sonucunda denek, 3-4 kelimelik yönergeleri yerine getiren,

model olunduğunda 3-4 kelimelik cümle kuran ve sorulan sorulara 3-4 kelimelik cümlelerle cevap veren bir öğrencidir.

Bu öğrencinin bulunduğu sınıfta, kaynaştırmaya gönderilmiş başka yetersizliği olan öğrenci bulunmamaktadır. Beşinci sınıftaki diğer öğrenciler, orta sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarıdır. Sınıfta yirmibir kız, onbeş erkek öğrenci vardır. Sınıf öğretmenine göre tipik beşinci sınıf öğrencileridir.

3.2. ARAŞTIRMA DESENİ

Araştırmanın birinci amacı olan “birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretimin sosyal becerileri kazandırmada, sürdürmede ve genellemedeki etkililiğini” belirlemek amacıyla, tek denekli deneysel desenlerden “davranışlar arası çoklu yoklama deseni”; araştırmanın ikinci amacı olan “birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken, akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulüne etkisini” belirlemek amacıyla deneme öncesi modellerden “tek grup öntest - sontest modeli” kullanılmıştır.

Bu bölümde davranışlar arası çoklu yoklama deseni, davranışlar arası çoklu yoklama deseninin araştırmada nasıl uygulandığı, davranışlar arası çoklu yoklama deseninde verilerin analizi, tek grup öntest-sontest modeli, tek grup öntest-sontest modelinin araştırmada nasıl uygulandığı ve tek grup öntest-sontest modelinde verilerin analizi açıklanmıştır.

3.2.1. Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseni

Davranışlar arası çoklu yoklama deseninde bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiği, birden fazla eşit zorluk düzeyinde davranışa uygulanarak

değerlendirilir. Bu desende, aynı denekte, aynı uygulama, en az üç beceri ya da davranışta sınanarak etkili olup olmadığına bakılır (Kırcaali İftar ve Tekin,1997).

3.2.1.1. Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseninin Araştırmada Uygulanması

Araştırmanın bağımlı değişkeni, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazanma düzeyi; bağımsız değişkeni ise, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimdir.

Araştırmada, davranışlar arası çoklu yoklama desenini uygulamanın gereği olarak, eşit zorluk düzeyinde ancak birbirinden bağımsız olan, “teşekkür etme”, “yardım etme” ve “izin isteme” olmak üzere sosyal becerilerden üç davranış belirlenmiştir.

İlk olarak üç oturumda “Teşekkür Etme Kontrol Listesi” uygulanarak, teşekkür etmenin başlama düzeyi verileri toplanmış ve yardım etme ve izin isteme kontrol listeleri uygulanarak, yardım etme ve izin isteme davranışlarında birer yoklama verisi alınmıştır.

Teşekkür etme davranışıyla ilgili ölçüt karşılandıktan sonra üç oturumda “Yardım Etme Kontrol Listesi” uygulanarak, yardım etmenin başlama düzeyi verileri toplanmış ve izin isteme kontrol listesi uygulanarak, izin isteme davranışında birer yoklama verisi alınmıştır.

Yardım etme davranışıyla ilgili ölçüt karşılandıktan sonra üç oturumda “İzin İsteme Kontrol Listesi” uygulanarak, izin istemenin başlama düzeyi verileri toplanmış ve izin isteme davranışıyla ilgili ölçüt karşılanmıştır.

3.2.1.2. Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseninde Verilerin Analizi

Davranışlar arası çoklu yoklama deseninde verilerin analizi, grafiksel analizle yapılır. Grafikte bağımlı değişkene ilişkin veriler grafiğin (y) ekseninde, bağımsız değişkene ilişkin veriler ise (x) ekseninde gösterilir.(Cooper, Heren ve Heward,1987)

Yatay eksen, gözlem oturumları, ders saati, gün, hafta gibi değişik zaman birimlerine karşılık gelir. X ekseninde yer alan her bir oturuma karşılık gelen davranış, y eksenini üzerindeki değeri işaretlenerek grafik oluşturulur ve başlama düzeyi ile deney evresinde oluşan eğrilerin x eksenine uzaklıkları bakımından karşılaştırılarak yorumlara gidilir.

Bağımsız değişken olan, akranların model olduğu doğrudan öğretim yönteminin, bağımlı değişken olan, sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisini belirlemek için sağıltım programını uygulanmadan önce öğrencinin sosyal becerilerdeki düzeyini gösteren eğriler ve bağımsız değişkenin uygulanmasından sonra oluşan eğriler karşılaştırılmıştır. Örneğin: Öğrencinin sosyal becerilerden teşekkür etme davranışını gösteren eğri yatay eksenden giderek uzaklaşmış, ölçütü karşıladıktan sonra öğretim sonu eğrisinde dalgalanma olmadan, başlama düzeyi eğrisinden ve yatay eksenden uzaklaşarak yatay eğimi göstermiş ve yardım etme ve izin isteme davranışlarının yoklandığı oturumlarda, elde edilen verilerde hiçbir değişme olmamışsa, deneğin teşekkür etmesinde akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

3.2.2. Tek Grup Öntest – Sontest Modeli

Tek grup öntest-sontest modelinde randomlu seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Bu bağımsız değişken, uygulanmadan önce ölçü aracı öntest olarak ve bağımsız değişken uygulandıktan sonra ise aynı ölçü aracı sontest olarak uygulanır. Daha sonra, öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılır. Bu fark anlamlı olduğunda ve sontestin lehine ise bağımsız değişkenin etkili olabileceği yorumu yapılır (Karasar, 2008).

3.2.2.1. Tek Grup Öntest - Sontest Modelinin Araştırmada Uygulanması

Araştırmada, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sosyal becerilerdeki davranışları kazanırken akranlarıyla etkileşimde bulunması ve sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulünün artmasında etkili olup olmadığını belirlemek amacı ile tek grup öntest-sontest modeline yer verilmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan akranların “Sosyal Kabul Ölçeği” ile ölçülen sosyal kabul düzeyleri; bağımsız değişkeni ise, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sosyal becerileri kazanırken sınıfındaki normal akranlarla etkileşimde bulunması ve bunun sonucunda sosyal becerileri kazanmasıdır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi bu araştırmada, tek grup öntest-sontest modeline uygun olarak önce, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan normal akranlara araştırmacı tarafından “Sosyal Kabul Ölçeği” uygulanmıştır. Daha sonra, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan akranlar, teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren durumlarla ilgili senaryolardaki rolleri canlandırarak, model olmuştur. Aynı senaryolarda, akranlar senaryolardaki rollere model olurken, zihinsel yetersizliği olan öğrenciyle etkileşimde bulunmuşlardır. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan öğrenci, akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretim yaklaşımı ile sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazanmıştır. Daha sonra, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan akranlara araştırmacı tarafından “Sosyal Kabul Ölçeği” tekrar uygulanarak, öntest-sontest modeline uygun uygulamaya yer verilmiştir.

Tablo 1: *Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen*

Deney Öncesi Öntest	Deneysel İşlem (Uygulama)	Deney Sonrası Sontest
Sosyal Kabul Ölçeği (Siperstein 1988)	Akran Modellerden Yararlanarak Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Yapılan Öğretimler ve Öğretimler Sırasında Akranlarla Etkileşimde Bulunma	Sosyal Kabul Ölçeği (Siperstein 1988)

3.2.2.2. Tek Grup Öntest - Sontest Modelinde Verilerin Analizi

Yapılan deneysel çalışma, elde edilen verilerde öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeyi gerektirmesi nedeniyle, tek yönlü varyans analizi, SPSS paket programından yararlanılarak uygulanmıştır.

3.3. KULLANILAN BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, öğrenci belirlemek, öğretimi düzenlemek ve araştırma verilerini toplamak için bilgi toplama araçları geliştirilmiş ve seçilmiştir. Bu bölümde, kullanılan bilgi toplama araçlarıyla ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.3.1. Öğrenci Belirlemek Amacıyla Kullanılan Bilgi Toplama Araçları

Sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına gereksinimi olan ve sosyal beceri öğretimi için gerekli ön koşul becerilere sahip olan

öğrenciyi belirlemek amacıyla “Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu (Ek-1)” ve “Sosyal Beceri Kontrol Listesi (Ek-2)”; sosyal becerilerdeki davranışları öğrenmeye gereksinimi olduğu belirlenen öğrencilerin önkoşul becerileri gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini belirlemek amacıyla “Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı (Ek-3)” geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Aşağıda, öğrenci belirlemek amacıyla kullanılan bilgi toplama araçları açıklanmıştır.

3.3.1.1. Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formunu geliştirmek için ilk olarak daha önce yapılmış sosyal beceri eğitimi ile ilgili tezlerin (Çakır, 2006; Özokçu, 2007; Dağseven, 2008) görüşme formlarından ve yayınlanmış kitaplardan (Snell, 1993; Wolfee ve Sacks, 2001; Cornish, 2003) yararlanılmıştır. İkinci olarak geliştirilen formun ön uygulaması yapılmıştır. Kitap ve tezlerin incelenmesi sonucunda, formun kimlik bilgileri bölümünde, öğretmen ve öğrencinin adı-soyadı, devam ettiği sınıf ve telefon başlıkları yer almıştır. Öğrencinin sosyal becerilerdeki durumunu belirlemek için üç, sosyal becerilerin öğrenilmesi için gerekli olan, dil becerileri için iki olmak üzere toplam beş açık uçlu soru oluşturulmuştur.

Bu açık uçlu soruların altına, öğretmenin verdiği olası cevapları kayıt edebilmek için kayıt çizelgeleri hazırlanmıştır. Bu kayıt çizelgelerinde, teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren durumlar ve bu davranışları öğrenebilmeleri için gerekli olan beceriler dikkate alınarak bildirimler oluşturulmuştur. Öğrencinin sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına, yönergeleri yerine getirme ve kendini ifade etme becerilerine ilişkin bildirimlerin karşısında öğretmenin olası cevaplarının (becerilerin yapıldığını ve yapılmadığını gösteren) kayıt edileceği sütunlar eklenmiştir.

Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu’nun, öğretmenler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını ve formun kullanım kolaylığını belirlemek amacıyla, Batıkent Sait Ulusoy Eğitim Uygulama Okulu’nda çalışan bir sınıf öğretmeniyle ön uygulaması yapılmıştır. Formda yer alan kimlik bilgileri doldurulduktan sonra, görüşme formunun

amacı öğretmene söylenmiştir. Açık uçlu görüşme soruları sorulmuş, öğretmenin verdiği yanıtlar, her sorunun altında yer alan kayıt çizelgelerine işaretlenmiştir. Öğretmen, açık uçlu görüşme sorularını tekrar ettirmeden ya da ne demek olduğunu sormadan sorulara uygun yanıt verdiği için, görüşme formunda yer alan soruların anlaşılır olduğu izlenimi edinilmiştir. Öğretmene sorulan açık uçlu sorulardan beklenen yanıt gelmediğinde, kayıt çizelgesinde yer alan bildirimler, yönlendirici sorulara dönüştürülerek sorulmuştur. Ancak bildirimler yönlendirici sorulara dönüştürülerek öğretmene sorulduğunda, bu sorulara ilişkin örnekler verilmek zorunda kalınmıştır. Bu nedenle kayıt çizelgesinde yer alan bildirimler içine örnekler eklenerek görüşme formunun son şekli verilmiştir.

Ayrıca bu uyarlamadan sonra geliştirilen kayıt çizelgesinin, öğretmenin verdiği olası cevapları kayıt etmeye izin verdiği görülmüştür.

3.3.1.1.1. Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu (Ek-1)

Aşağıda amaç, kapsam, kullanılacak araç gereçler, uygulama ortamı, uygulama yönergesi, görüşme soruları ve değerlendirme bölümlerinden oluşan Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu betimlenmiştir.

Öğretmen Görüşme Formu'nun iki amacı vardır: Biri öğretmen görüşüne göre zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına gereksinimi olup olmadığını; diğeri sosyal becerilerle ilgili davranışları öğrenebilmeleri için gerekli olan, 3-4 kelimelik yönergeleri yerine getirme, model olduğunda 3-4 kelimelik cümle kurma ve sorulan sorulara 3-4 kelimelik cümlelerle cevap verme becerilerine sahip olma düzeyini belirlemektir.

Görüşme formu, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını ve dil düzeyini belirlemeyi kapsamaktadır. Görüşme soruları, kimlik bilgilerinden ve beş açık uçlu soru ile her bir açık uçlu sorunun altındaki kayıt çizelgelerinden oluşmaktadır.

Kimlik bilgileri, öğretmen ve öğrencinin adı-soyadı, devam ettiği sınıf ve telefon bilgilerini kapsamaktadır.

Açık uçlu sorulardan ilk üçü sınıftaki öğrencilerin sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına sahip olma düzeyini; kalan iki soru ise öğrencilerin 3-4 kelimelik yönergeleri yerine getirme ve kendini ifade etme becerilerine sahip olma düzeyini belirlemeye yönelik sorulardır.

Her bir açık uçlu sorunun altında yer alan kayıt çizelgeleri ise bildirimler ve bu bildirimlerin karşısında öğrencinin sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına, yönergeleri yerine getirme ve kendini ifade etme becerilerine sahip olup olmadığına ilişkin öğretmenin olası cevaplarının yer aldığı boşlukları ve açıklama sütunlarını kapsamaktadır.

Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu'nun uygulanmasını gerektiren araçlar, Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu Kayıt Çizelgesi, ses kayıt cihazı ve kalem.

Uygulama ortamı için öğretmen ve uygulamacının karşılıklı sandalyede oturmalarına izin veren bir oda yeterlidir.

Bu ölçü aracının uygulanması sonucunda yapılan değerlendirmede;

Öğretmen, teşekkür etme davranışı için 5 bildirimden en az 4'üne olumlu yanıt verirse, öğretmen görüşüne göre öğrencinin teşekkür etme davranışına sahip olduğu; 5 bildirimden en çok 3'üne olumlu yanıt verirse, öğretmen görüşüne göre öğrencinin teşekkür etme davranışına sahip olmadığı kabul edilir.

Öğretmen, yardım etme davranışı için 3 bildirimden en az 2'sine olumlu yanıt verirse, öğretmen görüşüne göre öğrencinin yardım etme davranışına sahip olduğu; 3 bildirimden en çok 1'ine olumlu yanıt verirse, öğretmen görüşüne göre öğrencinin teşekkür etme davranışına sahip olmadığı kabul edilir.

Öğretmen, yardım etme davranışı için 4 bildirimden en az 3'üne olumlu yanıt verirse, öğretmen görüşüne göre öğrencinin yardım etme davranışına sahip olduğu; 4 bildirimden en çok 2'sine olumlu yanıt verirse, öğretmen görüşüne göre öğrencinin teşekkür etme davranışına sahip olmadığı kabul edilir.

Öğretmen, yönergeleri yerine getirme becerisinin değerlendirildiği bildirimde “yapar” yanıtını veriyorsa, öğrencinin yönergeleri yerine getirme becerisine sahip olduğu kabul edilir. Öğretmen bildirimde yapar yanıtını vermezse, öğrencinin yönergeleri yerine getirme becerisine sahip olmadığı kabul edilir.

Öğretmen, kendini ifade etme becerisinin değerlendirildiği 4 bildirimin tümüne “yapar” yanıtını veriyorsa, öğrencinin kendini ifade etme becerisine sahip olduğu kabul edilir. Öğretmen ilk bildirimde yapar yanıtını vermezse, öğrencinin kendini ifade etme becerisine sahip olmadığı kabul edilir.

3.3.1.1.2. Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu'nun Uygulanması

Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu'nun her bir kullanımından önce, sınıf öğretmenlerinden görüşme randevusu alınır. Görüşmeye başlamadan önce görüşme formu gözden geçirilir. Öğretmenin olası yanıtlarını kayıt edebilmek için “Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu Kayıt Çizelgesi” masada kullandığı eli tarafına; ses kayıt cihazı öğretmenle görüşmeci arasında, öğretmene yakın olacak şekilde bir yere koyulur. Öğretmenlerle bir araya gelindikten sonra, karşılıklı oturulur ve kimlik bilgileri doldurulur. Kayıt cihazı açılır. Sonra, öğretmene görüşmenin amacı açıklanır ve ilk açık uçlu soru sorulur. Eğer öğretmenin yanıtı, açık uçlu soruların altında yer alan bildirimleri karşılıyorsa, ilgili bildirimin karşısında yer alan sütunun (teşekkür eder, yardım eder, izin ister ve yapar) altına “+” koyulur. Eğer öğretmenin yanıtları bildirimde belirtilen eylemi, ne yaptığını ne de yapmadığını belirtir nitelikte değilse, öğrencinin teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren durumlarda, yönergeleri yerine getirme ve konuşma becerilerinde neleri yapıp neleri yapamadığını belirten bildirimler, (örn. “Kendisi, sınıfta yardım edilmesini gerektirecek kadar zor bir işle karşılaştığında, ortamda bulunan kişiler yardım ettiğinde, teşekkür eder”) soruya

dönüştürülerek (örn. “Kendisi, sınıfta yardım edilmesini gerektirecek kadar zor bir işle karşılaştığında, ortamda bulunan kişiler yardım ettiğinde, onlara teşekkür eder mi?”) sorulur. Öğretmen, ilgili bildirimde ifade edilen davranışı öğrencinin yaptığını belirtiyorsa, ilgili bildirimin karşısında yer alan sütunun (teşekkür eder, yardım eder, izin ister ve yapar) altına “+”; yapmadığını belirtiyorsa, ilgili bildirimin karşısında yer alan sütunun (teşekkür etmez, yardım etmez, izin istemez ve yapmaz) altına “+” koyulur. Eğer öğretmen, çocuğun yapıp yapmadığından emin olmadığını belirtiyorsa, “açıklama” sütununa yazılır ve bir sonraki açık uçlu soruya geçilir. Görüşme sonunda öğretmene teşekkür edilerek, görüşme bitirilir.

3.3.1.2. Sosyal Beceri Kontrol Listesinin Geliştirilmesi

Sosyal Beceri Kontrol Listesi geliştirmek için ilk olarak okul ortamında sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının gerçekleştirildiği durumlar, kaynaklar, diğer araştırmalar (Gresham ve Elliot, 1987; Kavale, Forness, Bender, 1988; Merrell, 2001; Cummings, 2004) ve sosyal beceri öğretimiyle ilgili yapılmış tezlerde (Çakır, 2006; Özokçu, 2007; Dağseven, 2008) yer alan kontrol listeleri incelenmiştir. İkinci olarak geliştirilen kontrol listesinin ön uygulaması yapılmıştır. Kaynaklar, araştırmalar ve sosyal beceri öğretimiyle ilgili yapılmış tezlerde yer alan kontrol listelerinin incelenmesi sonucunda, Sosyal Beceri Kontrol Listesi’nin teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme alt kontrol listeleri oluşturulmuştur.

Teşekkür Etme Alt Kontrol Listesi geliştirilirken, teşekkür etme davranışının okul ortamlarında hangi durumlarda yapıldığı sorularak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda, teşekkür etmeyi gerektiren 5 durum (birisi ona yardım ettiğinde, yiyecek ikram ettiğinde, ihtiyacı olan eşyasını paylaştığında, hediye verdiğinde ve iltifat ettiğinde teşekkür etme) belirlenmiştir. Bu durumlar, Teşekkür Etme Alt Kontrol Listesi’nin bildirimler bölümünü oluşturmuştur. Ölçüt 2/3 olarak belirlenmiştir. Bu nedenle, her bildirim ölçecek şekilde üç senaryo hazırlanmıştır. Daha sonra her bildirimin karşısına gelecek şekilde ölçüt, teşekkür eder – teşekkür etmez ve sonuç sütunları eklenmiştir.

Yardım Etme Alt Kontrol Listesi geliştirilirken, yardım etme davranışının okul ortamlarında hangi durumlarda yapıldığı sorularak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda, yardım etmeyi gerektiren 3 durum (birisi yapacağı iş ya da etkinlikle ilgili yardım istediğinde, zor durumdayken ve arkadaşları bir iş yaparken kendiliğinden yardım etme) belirlenmiştir. Bu durumlar, Yardım Etme Alt Kontrol Listesi'nin bildirimler bölümünü oluşturmuştur. Ölçüt 2/3 olarak belirlenmiştir. Bu nedenle, her bildirim ölçek şeklinde üç senaryo hazırlanmıştır. Daha sonra her bildirimin karşısına gelecek şekilde ölçüt, yardım eder – yardım etmez ve sonuç sütunları eklenmiştir.

İzin İsteme Alt Kontrol Listesi geliştirilirken, izin isteme davranışının okul ortamlarında hangi durumlarda yapıldığı sorularak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda, izin istemeyi gerektiren 4 durum (başkalarına ait eşyaları, ihtiyacı olduğunda, almak için, bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için, bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için ve iki kişi aralarında konuşurken, söz almak için “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin isteme) belirlenmiştir. Bu durumlar, İzin İsteme Etme Alt Kontrol Listesi'nin bildirimler bölümünü oluşturmuştur. Ölçüt 2/3 olarak belirlenmiştir. Bu nedenle, her bildirim ölçek şeklinde üç senaryo hazırlanmıştır. Daha sonra her bildirimin karşısına gelecek şekilde ölçüt, izin ister – izin istemez ve sonuç sütunları eklenmiştir.

Sosyal Beceri Kontrol Listesinin alt kontrol listelerinde yer alan her bildirimin, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını ifade edip etmediğini, kullanma yönergesinde yer alan açıklamaların net olup olmadığını, hazırlanan senaryoların sosyal becerilerdeki davranışları değerlendirmeye uygun olup olmadığını, senaryoların uygulanacağı ortamların müsait olup olmadığını ve kayıt çizelgesinin kullanımının rahat olup olmadığını belirlemek amacıyla ön uygulaması yapılmıştır. Bunun için, araştırmacının dışında özel eğitim öğretmeni olan bir diğer kişi, öncelikle beceri ölçü aracı kullanma yönergesini okumuştur. Daha sonra Sofuoğlu İlköğretim Okul'una devam eden ve her üç davranışı da bağımsız yapan ve Batıkent Sait Ulusoy Eğitim Uygulama Okul'una devam eden ve her üç davranışı da bağımsız yapamayan iki öğrenciye, her bir bildirimdeki senaryolar sıra ile oluşturulmuş ve öğrencinin verdiği tepkiler işaretlenmiştir. Bu ön uygulama sonucunda, hazırlanan ölçü aracının bildirimlerinin sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme

davranışlarını ifade ettiğine, kullanma yönergesinin anlaşılır olduğuna, kayıt çizelgelerinin kullanımının rahat olduğuna karar verilmiş ancak ölçü aracında bildirimleri ölçmek için yer alan bazı senaryoların amaca uygun olmadığı görülmüştür. Bu senaryoları uygun hale getirmek için ön uygulamayı izleyen Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilimdalı'nda Doktoralı Öğretim Görevlisi bir uzmanın görüşleri alınarak yeni senaryolar oluşturulmuş, bu senaryolar tekrar aynı öğrencilere uygulanmış ve gerekli değişiklikler yapılarak Sosyal Beceri Kontrol Listesi'ne son hali verilmiştir.

Ayrıca, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme durumlarını ortaya çıkarmaya hizmet eden senaryoların, okul müdürü tarafından gösterilen ortama uygun olduğu belirlenmiştir.

3.3.1.2.1. Sosyal Beceri Kontrol Listesi (Ek-2)

Aşağıda amaç, kapsam, kullanılacak araç-gereçler, uygulama ortamı, uygulama yönergesi, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına ilişkin üç alt kontrol listesi ve değerlendirme bölümlerinden oluşan Sosyal Beceri Kontrol Listesi betimlenmiştir.

Sosyal Beceri Kontrol Listesi'nin amacı, öğretmenlerince sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına gereksinimi olduğu belirtilen zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin bu becerilere gereksinimi olup olmadığını belirlemektir. Bu araştırmada Sosyal Beceri Kontrol Listesi iki amaçla kullanılmıştır. Birincisi araştırma deneğini, ikincisi öğretimden önce ve sonra öğrencinin sosyal becerilere sahip olma düzeyini belirlemektir.

Sosyal Beceri Kontrol Listesi, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kapsamaktadır. Teşekkür Etme Alt Kontrol Listesi, Yardım Etme Alt Kontrol Listesi ve İzin İsteme Alt Kontrol Listesi olmak üzere üç alt kontrol listesinden oluşmaktadır.

Teşekkür Etme Alt Kontrol Listesi, beş, Yardım Etme Alt Kontrol Listesi, üç ve İzin İsteme Alt Kontrol Listesi ise, dört bildirimden oluşmaktadır. Bildirimlerde öğrencinin ne yapacağını ifade etmesi yer almaktadır. Bildirimlerde ifade edilen davranışları ölçmek için her bildirimle ilişkin üç senaryo bulunmaktadır.

Her bildirimin karşısında ise öğrencinin olası tepkilerinin kayıt edileceği ilgili durumun (teşekkür eder- teşekkür etmez- sonuç; paylaşır –paylaşmaz-sonuç; izin ister- izin istemez-sonuç) sütunları yer almaktadır.

Sosyal Beceri Kontrol Listesi, Teşekkür Etme Alt Kontrol Listesinin uygulanması için gerekli araçlar, birinci bildirimde, bir poşet dolusu kitap, portatif vantilatör, sınıf dolabı; ikinci bildirimde, yiyecek (bonibon, kek, simit gibi); üçüncü bildirimde, kâğıtlar, kalemler, kalem tıraş, ucu kırık boya kalemleri; dördüncü bildirimde, hediye paketi yapılmış ya da yapılmamış hediyelerdir (kitap, kalem gibi). Beşinci bildirim ise araç kullanılmasını gerektirmemektedir.

Sosyal Beceri Kontrol Listesi, Yardım Etme Alt Kontrol Listesinin uygulanması için gerekli araçlar, birinci bildirimde, kitaplar, boya kalemleri, 2 tane toz bezi; ikinci bildirimde, kutu, okul sırası, okul çantası; üçüncü bildirimde, kitaplık ve kitaplar, pano, daha önceden çizilmiş resimler ve toplu iğne, fotokopi ve poşet dosyalardır.

Sosyal Beceri Kontrol Listesi, İzin İsteme Alt Kontrol Listesinin uygulanması için gerekli araçlar birinci bildirimde, resim kağıdı, boya kalemleri, defter, ucu kırık kalem, kalem tıraş; ikinci bildirimde, kalemler, top, boyama etkinliği ve boya kalemleri; üçüncü bildirimde, dosya, sınıf defteri, kalemler; dördüncü bildirimde, kalem matematik kitabıdır.

Uygulama ortamı, akran model ve öğrencinin boyuna uygun masada yan yana, uygulamacı ise öğrenci ve akran modelin karşısında oturacak şekilde düzenlenir. Kontrol listesinin uygulanması sırasında kullanılacak araçlar, ölçü aracındaki sıra ile uygulamacının yanında bulunan masaya, öğrencinin göremeyeceği şekilde yerleştirilir. Kontrol listesi kayıt çizelgesi, masada uygulayıcının rahatça işaretleme yapacağı şekilde

ve öğrencinin dikkatini çekmeyecek bir yere koyulur. Ortamda, öğrencinin dikkatini çekebilecek başka nesneler bulundurulmaz.

Sosyal Beceri Kontrol Listesi'nin uygulanması sonucu yapılan değerlendirilmede;

Teşekkür etme davranışında, öğrenci, her bir bildirimde ifade edilen davranışı üç durumdan en az iki durumda uygun gerçekleştirdiğinde, o bildirimde ifade edilen duruma ilişkin davranışı gerçekleştiriyor olarak, en çok bir durumda uygun gerçekleştirdiğinde, o bildirimle ifade edilen duruma ilişkin davranışı gerçekleştirmiyor olarak kabul edilir. Teşekkür etme davranışının beş bildiriminin en az dört tanesini gerçekleştirdiğinde, davranışı gerçekleştiriyor; beş bildirimin en çok üç tanesini gerçekleştirdiğinde ise davranışı gerçekleştirmiyor olarak kabul edilir.

Yardım etme davranışında öğrenci, her bir bildirimde ifade edilen davranışı üç durumdan en az iki durumda uygun gerçekleştirdiğinde, o bildirimde ifade edilen duruma ilişkin davranışı gerçekleştiriyor olarak, en çok bir durumda uygun gerçekleştirdiğinde, o bildirimle ifade edilen duruma ilişkin davranışı gerçekleştirmiyor olarak kabul edilir. Yardım etme davranışının üç bildiriminin en az iki tanesini gerçekleştirdiğinde, davranışı gerçekleştiriyor; üç bildirimin en çok bir tanesini gerçekleştirdiğinde ise davranışı gerçekleştirmiyor olarak kabul edilir.

İzin isteme davranışında, öğrenci, her bir bildirimde ifade edilen davranışı üç durumdan en az iki durumda uygun gerçekleştirdiğinde, o bildirimde ifade edilen duruma ilişkin davranışı gerçekleştiriyor olarak, en çok bir durumda uygun gerçekleştirdiğinde, o bildirimle ifade edilen duruma ilişkin davranışı gerçekleştirmiyor olarak kabul edilir. İzin isteme davranışının dört bildiriminin en az üç tanesini gerçekleştirdiğinde, davranışı gerçekleştiriyor; dört bildirimin en çok iki tanesini gerçekleştirdiğinde ise davranışı gerçekleştirmiyor olarak kabul edilir.

Sosyal Beceri Kontrol Listesi denek belirlemek amacıyla kullanıldığında, öğrenci teşekkür etme davranışı için 5 bildirimden en az 2'sine; yardım etme davranışı için 3 bildirimden en az 2'sine; izin isteme davranışı için 4 bildirimden 2'sine olumsuz

tepkide bulunursa öğrencinin teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına sahip olmadığı kabul edilir.

Sosyal Beceri Kontrol Listesi, denek belirlemek amacıyla kullanıldığında bir kez; öğrencinin sosyal becerilerdeki düzeylerini belirlemek için kullanıldığında üç kez üst üste uygulanır.

3.3.1.2.1. Sosyal Beceri Kontrol Listesi'nin Uygulanması

Sosyal Beceri Kontrol Listesi uygulanırken, kontrol listesinde yer alan her bildirimde ifade edilen davranışı ölçmek için oluşturulan üç senaryodaki roller, farklı akran modeller tarafından oynanır. Bu nedenle, teşekkür etme alt kontrol listesindeki beş, yardım etme alt kontrol listesindeki üç ve izin isteme alt kontrol listesindeki dört bildirimin birinci senaryolarındaki roller bir akran modelle, ikinci senaryolarındaki roller farklı bir akran modelle ve üçüncü senaryolarındaki roller ise daha farklı bir akran modelle canlandırılır. Kontrol listesi öğrenciye uygulanmadan hemen önce akran modellere, sırasıyla senaryolarda canlandıracağı roller ayrı ayrı açıklanır.

Örneğin, Teşekkür Etme Alt Kontrol Listesi uygulanırken, bir akran model çalışma yapılan sınıfa alınır. Akran modele “Bugün arkadaşınla bir çalışma yapacağız. Bu çalışma sırasında senden sırasıyla bazı rolleri canlandırmanı isteyeceğim. Her role başlaman için sana parmağımı şaklatarak işaret vereceğim. Parmağımı her şaklattığımda, sana anlattığım rolleri sırasıyla yapacaksın” denilerek çalışmanın kuralları söylenir. Daha sonra sırasıyla (İlk önce ““Ben arkadaşına ağır bir poşet vereceğim, poşeti verince biraz bekleyecek ve ben parmağımı şaklatınca, yanına giderek “Poşetin çok ağır, diğer ucundan tutayım” diyeceksin””; sonra “Bu bonibonu al ve cebine koy, ben parmağımı şaklatınca bonibonu yemeye başlayacaksın, ben tekrar parmağımı şaklatınca, bonibondan arkadaşına ikram edeceksin”; sonra “Ben, senin önüne kâğıt ve iki tane kalem koyacağım, “kardan adam resmi yapın” diyeceğim, kardan adam resmini yapmaya başladıktan sonra, ben sana parmak şaklatarak işaret verince, “Benim kalemimi kullanabilirsin” diyerek arkadaşına kalemin birini vereceksin””; daha sonra “Şimdi bu hediyeyi al ve cebine koy, ben sana parmak

şaklataarak işaret verince, “bunu sana aldım, umarım beğenirsin” diyerek, arkadaşına bu hediyeıı vereceksin” en son olarak “ben parmak şaklataarak sana işaret verince, ... ya, “A yeni mi?, hırkan ne güzelmiş” diyeceksin”) canlandıracağı roller anlatılır. Daha sonra, akran modele anlamadığı bir yer olup olmadığı sorulur. Anlamadığı yer varsa, tekrar edilir. Ve çalışmaya başlamak için öğrenci (denek) sınıfa getirilir.

Öğrenciye, “Seninle bu gün çalışacağız, bu çalışma sırasında arkadaşın da bizimle olacak” diyerek akran model tanıtılır. Daha sonra, “Bu çalışma sırasında senden uymanı istediğim kurallar var, sana arkadaşınla birlikte yapman gereken şeyleri söyleyeceğim, bu sırada söylediklerimi dikkatle dinleyeceksin ve yapmanı istediklerimi yapacaksın” diyerek kurallar açıklanır. Sonra, “Bu kurallara uyarsan, söylediklerimi dikkatle dinler ve yap dediklerimi yaparsan, çalışma sonunda (öğrenci için pekiştireç etkisi yaptığı bilinen şeker, top oynama gibi pekiştireçler belirtilerek) yapabiliriz” diyerek ödöl açıklanır. Arkasından ortamdaki araçlar, “Çalışmamız boyunca buradaki araçlarla çalışacağız” diyerek tanıtılır ve çalışmaya başlanır.

Her bir bildirimde ifade edilen davranışı ölçmek için o bildirimin karşısında yer alan durumları içeren senaryoları akran modellerle birlikte öğrencinin oynamaları istenir. Akran modeller ve öğrenci senaryoları oynarken, deneğin beklenen davranışla ilgili vermiş olduğu tepkilerin hepsine nötr kalınır. Öğrenci, senaryo oynanırken, durumu karşılayan uygun tepki verirse, durumun karşısında ilgili sütuna (örn. teşekkür eder) “+” koyulur. Eğer öğrenci, hiç bir şey yapmadan beklerse ya da yanlış tepki verirse, durumun karşısında ilgili sütuna (örn. teşekkür etmez) “+” koyulur. İlgili kontrol listesinde yer alan tüm senaryolar, benzer şekilde uygulanarak değerlendirme tamamlanır. Değerlendirilen bildirimle ilgili üç durumu da uyguladıktan sonra, denek üç durumdan en az ikisine uygun tepkide bulunduysa, sonuç bölümüne ilgili durumun sonucu (örn. teşekkür eder) yazılır; üç durumdan en çok birine uygun tepkide bulunduysa, sonuç bölümüne ilgili durumun sonucu (örn. teşekkür etmez) yazılır. Kontrol listesinde yer alan tüm bildirimler benzer şekilde uygulanır.

3.3.1.3. Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracının Geliştirilmesi

Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı'nı geliştirmek için ilk olarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan sosyal beceri öğretimleriyle ilgili alan yazın (Avcıoğlu, 2001; Çiftçi, 2001; Çakır, 2006; Özokçu, 2007; Dağseven, 2008) incelenmiştir. İkinci olarak geliştirilen ölçü aracının ön uygulaması yapılmıştır. Alan yazının incelenmesi sonucunda, doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını öğretmek için gerekli olan önkoşul beceriler, 3-4 kelimelik yönergeleri yerine getirme, model olunduğunda 3-4 kelimelik cümle kurma ve sorulan sorulara 3-4 kelimelik cümlelerle cevap verme becerileri olarak belirlenmiştir. Belirlenen becerileri değerlendirmek için Yönergeleri Yerine Getirme Alt Ölçeği, Konuşma Alt Ölçeği, Sohbet Alt Ölçeği olmak üzere üç alt ölçek oluşturulmuştur.

Yönergeleri Yerine Getirme Alt Ölçeği geliştirilirken, daha önceden belirlenmiş olan “eylem bildiren 3-4 kelimelik yönergeleri yerine getirme”; Konuşma Alt Ölçeği geliştirilirken, “model olunduğunda 3-4 kelimelik cümle kurma”; Sohbet Alt Ölçeği geliştirilirken, “sorulan sorulara 3-4 kelimelik cümlelerle cevap verme” becerileri her bir alt ölçeğin bildirim bölümünü oluşturmuştur.

Her bir alt ölçeğin ölçütü 5/6 olarak belirlenmiştir. Bu nedenle her bir bildiririmi ölçeğin 6 soru yer almaktadır. Her bir sorunun karşısına ise öğrencinin olası cevaplarını kayıt etmek amacıyla “yapar”, “yapmaz” sütunları eklenmiştir.

Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı'nda kullanılan soruların, bildirimleri ölçmeye uygun olup olmadığını ve kayıt çizelgesinin kullanımının rahat olup olmadığını belirlemek amacıyla ön uygulaması yapılmıştır. Bu amaçla Batıkent Sait Ulusoy Eğitim Uygulama Okuluna devam eden zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye, Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı birebir olarak uygulanmıştır. Bu ön uygulama sonucunda, hazırlanan ölçü aracında bildirimleri ölçmek için kullanılan soruların, bildirimleri ölçmeye uygun olduğuna ve öğrencinin olası cevaplarını kayıt etmek amacıyla yapılan düzenlemenin rahat olduğuna karar verilmiştir.

3.3.1.3.1. Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı (Ek-3)

Aşağıda amaç, kapsam, kullanılacak araç gereçler, uygulama ortamı, uygulama yönergesi, yönergeleri yerine getirme, konuşma ve sohbet etme becerilerine ilişkin üç alt ölçek ve değerlendirme bölümlerinden oluşan Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı betimlenmiştir.

Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı'nın amacı, öğrencilerin sosyal becerilerdeki davranışların öğretimi için gerekli olan ön koşul becerilere (3-4 kelimelik yönergeleri yerine getirme, model olunduğunda 3-4 kelimelik cümle kurma ve sorulara 3-4 kelimelik cümlelerle cevap verme becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemektir.

Bu ölçü aracı dil becerilerini kapsamaktadır. Yönergeleri yerine getirme, konuşma ve sohbet olmak üzere 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Yönergeleri yerine getirme, ddezkonuşma ve sohbet alt ölçekleri, 1 bildirim, ölçüt ve bildirimi değerlendirmek için 6 soruyu kapsamaktadır. Her bir sorunun karşısında ise, öğrencinin olası cevaplarını kayıt etmek için “yapar” “yapmaz” sütunları yer almaktadır.

Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı'nda “Yönergeleri Yerine Getirme Alt Ölçeği”nin uygulanması için gerekli araçlar kalem, defter, sandalye ve kağıttır. Konuşma ve sohbet alt ölçekleri uygulanırken araç kullanmayı gerektirmemektedir.

Uygulama ortamı, uygulamacı ve öğrencinin karşılıklı sandalyede oturacakları şekilde düzenlenir. Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı Kayıt Çizelgesi, masada uygulayıcının rahatça işaretleme yapacağı şekilde ve öğrencinin dikkatini çekmeyecek bir yere koyulur. Ortamda, öğrencinin dikkatini çekebilecek başka nesneler bulundurulmaz.

Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı'nın uygulanması sonucunda yapılan değerlendirmede, yönergeleri yerine getirme, konuşma ve sohbet etme becerileriyle ilgili yer alan her 6 sorudan 5'ine, doğru tepkide bulunursa, öğrencinin yönergeleri yerine getirme, konuşma ve sohbet etme becerilerine sahip olduğu kabul edilir. 6

sorudan en çok 4'üne doğru tepkide bulunursa, öğrencinin yönergeleri yerine getirme, konuşma ve sohbet etme becerilerine sahip olmadığı kabul edilir.

3.3.1.3.2. Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı'nın Uygulanması

Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı, Sosyal Beceri Kontrol Listesi'nin uygulanması sonucunda, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını öğrenmeye gereksinimi olduğu anlaşılan öğrencilere birebir olarak uygulanır.

Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı'nın uygulanmasına “Yönergeleri Yerine Getirme Alt Ölçeği” ile başlanır. Öğrenci ile karşılıklı oturulur. İlk önce öğrenciye “Bugün seninle bir çalışma yapacağız, bu çalışma sırasında senden uymanı istediğim kurallar var, beni dinleyecek ve benim söylediklerimi yapacaksın” denilerek kurallar açıklanır. Sonra, “Bütün bu kurallara uyarsan, beni dinler ve söylediklerimi yaparsan çalışmanın sonunda seninle 5dk. müzik dinleyeceğiz” denilerek öğrenci için etkili olan ödül açıklanır. Öğrenciye “Şimdi benim söylediklerimi yapmaya hazır mısın” diyerek dikkat işareti verilir. Öğrenciye sırasıyla sorular sorulur ve öğrenci sorulara uygun tepkide bulunursa, yapar sütununa “+”, uygun tepkide bulunmazsa, yapmaz sütununa “-” koyulur. Öğrenci, ilk iki soruya doğru tepkide bulunmazsa, diğer sorulara geçilmez. Öğrenci, yönergeleri yerine getirme alt ölçeğinin uygulanması sonucunda 5/6 ölçütünü karşılırsa, konuşma ve sohbet alt ölçekleri benzer şekilde uygulanır. Öğrenci yönergeleri yerine getirme alt ölçeğinin uygulanması sonucunda 5/6 ölçütünü karşılamazsa, konuşma ve sohbet alt ölçekleri uygulanmaz.

3.3.2. Öğretimi Düzenlemek İçin Kullanılan Bilgi Toplama Araçları

Sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının öğretimi için senaryoları oluşturmak, zihinsel yetersizliği olan öğrenci için olası pekiştireçleri ve akran modelleri belirlemek amacıyla Sosyal Beceri Öğretimini

Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu (Ek-4) geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Aşağıda bu ölçü aracı açıklanmıştır.

3.3.2.1. Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu geliştirmek için ilk olarak senaryoları, pekiştireçleri ve akran modelleri belirleme olmak üzere üç başlık oluşturulmuş ve bu başlıklara yönelik sorular geliştirilmiştir. İkinci olarak geliştirilen formun ön uygulaması yapılmıştır. Sosyal becerilerin öğretiminde kullanılacak senaryoları belirlemeye yönelik sorular geliştirilirken, teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren durumlar incelenmiştir. Bu durumların incelenmesi sonucunda amaca hizmet eden dört soru oluşturulmuştur. Öğretim sırasında ve okul ortamında kullanılabilecek olası pekiştireçler düşünülerek, zihinsel yetersizliği olan öğrenci için etkili pekiştireçleri belirlemeye yönelik üç soru oluşturulmuştur. Bu üç soru, aynı zamanda öğretim sırasında kullanılacak senaryoları belirlemeye de hizmet etmektedir. Akran modelleri belirlemeye yönelik ise üç soru oluşturulmuştur.

Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu'nda yer alan soruların öğretmenler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını ve formun kullanım kolaylığını belirlemek amacıyla ön uygulaması yapılmıştır. Bu amaçla Batıkent Sait Ulusoy Eğitim Uygulama Okulu'nda görev yapan bir sınıf öğretmenine Sosyal Beceri Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu birebir olarak uygulanmıştır. Öğretmenle karşılıklı oturulmuş ve kimlik bilgileri bölümü, görüşmeye başlamadan önce doldurulmuştur. Bu uygulamada öğretmene öncelikli olarak açık uçlu görüşme soruları sorulmuş, öğretmenin verdiği yanıtlar her sorunun altında yer alan boşluklara yazılmıştır. Bu uygulama sonucunda, öğretmenin açık uçlu görüşme sorularını tekrar ettirmeden ya da ne demek olduğunu sormadan, sorulara uygun yanıt vermesi nedeniyle, görüşme formunda yer alan soruların anlaşılır ve kullanımının kolay olduğu görülmüştür.

3.3.2.1.1. Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu (Ek-4)

Aşağıda amaç, kapsam, kullanılacak araç-gereçler, uygulama ortamı, uygulama yönergesi, sorular ve değerlendirme bölümlerinden oluşan ölçü aracı betimlenmiştir

Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu'nun amacı, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının öğretiminde kullanılacak senaryoları, zihinsel yetersizliği olan öğrenci için olası pekiştireçleri ve öğretim sırasında rolleri canlandıracak akran modelleri belirlemektir.

Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu, “senaryoları belirlemeye yönelik sorular”, “pekiştireç belirlemeye yönelik sorular” ve “akran model belirlemeye yönelik sorular” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Senaryoları belirlemeye yönelik 4, pekiştireç belirlemeye yönelik 3 ve akran model belirlemeye yönelik 3 soru bulunmaktadır.

Senaryoları belirlemeye yönelik sorular bölümünde, birinci soru, teşekkür etme ve yardım etme davranışlarına yönelik; ikinci ve üçüncü sorular, izin isteme davranışına yönelik; dördüncü soru ise teşekkür etme davranışına yönelik sorulardır.

Pekiştireç belirlemeye yönelik sorular bölümünde, tüm sorular pekiştireç belirlemeye yönelikken, aynı zamanda birinci soru, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme, ikinci ve üçüncü sorular ise teşekkür etme davranışının öğretiminde oluşturulacak senaryoları da belirlemeye hizmet edecek sorulardır.

Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Form'u'nun uygulanması için gerekli araçlar, “Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu Kayıt Çizelgesi”, ses kayıt cihazı ve kalemdir.

Uygulama ortamı için öğretmen ve uygulamacının karşılıklı sandalyede oturmalarına izin veren bir oda yeterlidir.

Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu'nun uygulanması sonucunda, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışları için oluşturulacak senaryolar, öğrenci için olası pekiştireçler ve akran modeller listelenir.

3.3.2.1.2. Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu'nun Uygulanması

Sosyal Beceri Öğretime Yönelik Öğretmen Görüşme Formu'nun her bir kullanımından önce, sınıf öğretmenlerinden görüşme randevusu alınır. Görüşme formu gözden geçirilir. Öğretmenin olası yanıtlarını kayıt edebilmek için “Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu Kayıt Çizelgesi” masada kullandığı eli tarafına; ses kayıt cihazı öğretmenle görüşmeci arasında, öğretmene yakın olacak şekilde bir yere koyulur. Öğretmenle karşılıklı oturulur. Kimlik bilgileri bölümü, görüşmeye başlamadan önce doldurulur. Kayıt cihazı açılır. Sonra, öğretmene görüşmenin amacı açıklanır. Her bölümle ilgili sorular öğretmene sırasıyla sorulur. Öğretmenin cevapları “Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu Kayıt Çizelgesi”ne ilgili sorunun altındaki boşluğa yazılır.

3.3.2.2. Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu Kayıt Çizelgesi (Ek-5) ve Geliştirilmesi

Öğretmenin Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu'nda yer alan soruları kaydetmek amacıyla, Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu Kayıt Çizelgesi (Ek-5) geliştirilmiştir.

Görüşme formunda yer alan senaryo, pekiştireç ve akran modelleri belirlemeye yönelik sorular alt alta yazılmış ve öğretmenin olası cevaplarını kayıt etmek için, soruların altlarında bir miktar boşluklar bırakılarak kayıt çizelgesi oluşturulmuştur.

3.3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması İçin Kullanılan Bilgi Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencinin, öğretim öncesinde ve sonrasında sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarındaki düzeyini belirlemek amacıyla, Sosyal Beceri Kontrol Listesi (Ek-2); öğretim sırasında öğrencilerin ilerlemelerini kaydetmek amacıyla Sosyal Beceri İlerleme Kayıt Çizelgesi (Ek-6); sosyal becerileri kazandırma uygulamalarının, uygulayıcı tarafından güvenilir uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla Uygulama Güvenirliği Formları (Ek-8); sosyal geçerliğini saptamak amacıyla Sosyal Geçerlik Formları (Ek-9) geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında buluna akranların sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla Sosyal Kabul Belirlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (Ek-7) seçilmiş ve uygulanmıştır. Aşağıda, bu ölçü araçları sırasıyla açıklanmıştır.

3.3.3.1. Sosyal Beceri İlerleme Kayıt Çizelgesinin Geliştirilmesi

Sosyal Beceri İlerleme Kayıt Çizelgeleri geliştirilirken, sosyal beceri öğretim planlarından yararlanılmıştır. Teşekkür Etme Davranışı İlerleme Kayıt Çizelgesi, Yardım Etme Davranışı İlerleme Kayıt Çizelgesi ve İzin İsteme Davranışı İlerleme Kayıt Çizelgesi olmak üzere üç kayıt çizelgesi yer almaktadır. Öncelikle her kayıt çizelgesinin sol üst köşesine öğrencinin adı-soyadı, uygulayıcının adı-soyadı, tarih bölümleri yerleştirilmiştir. Öğretimsel amaçlar, senaryolar, durumların oluşturulması ve kayıt olmak üzere dört sütun oluşturulmuştur. Sosyal beceri öğretim planları içinde teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışları için yer alan alt amaçlar, sosyal beceri ilerleme kayıt çizelgesinin öğretimsel amaçlar bölümüne aynen yazılmıştır. Aynı zamanda öğretim planları içinde her bir alt amacın bağımsız uygulamaları sırasında kullanılan her bir senaryo, sosyal beceri ilerleme kayıt çizelgelerinin senaryolar bölümüne aynen yazılmıştır. Durumların oluşturulması bölümüne ilgili davranışla ilgili durumun nasıl oluşturulduğu yazılmıştır. Kayıt bölümüne teşekkür etme davranışı için “kendiliğinden teşekkür eder”, “hatırlatıldığında teşekkür eder”, “model olunduğunda teşekkür eder”; yardım etme davranışı için “kendiliğinden yardım eder”, “hatırlatıldığında yardım eder”, “model olunduğunda yardım eder”; izin isteme

davranışı için “kendiliğinden izin ister”, “hatırlatıldığında izin ister”, “model olunduğunda izin ister” sütunları eklenmiştir.

3.3.3.1.1. Sosyal Beceri İlerleme Kayıt Çizelgesi (Ek-6)

Aşağıda amaç, kapsam uygulama yönergesi ve değerlendirme bölümlerinden oluşan Sosyal Beceri Kayıt Çizelgesi betimlenmiştir.

Sosyal Beceri Kayıt Çizelgesi’nin amacı, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının öğretimi sırasında öğrencide meydana gelen ilerlemeleri kaydetmektir.

Sosyal Beceri Kayıt Çizelgesi, Teşekkür Etme Davranışı İlerleme Kayıt Çizelgesi, Yardım Etme Davranışı İlerleme Kayıt Çizelgesi ve izin İsteme Davranışı İlerleme Kayıt Çizelgesi olmak üzere üç kayıt çizelgesini kapsamaktadır. Her bir kayıt çizelgesinin sol üst köşesinde çocuğun adı-soyadı, uygulayıcının adı-soyadı ve tarih yer almaktadır. Bunların altında ise öğretimsel amaçlar, senaryolar, durumların oluşturulması ve kayıt sütunlarından oluşan bir tablo bulunmaktadır. Kayıt sütununda ise teşekkür etme davranışı için “kendiliğinden teşekkür eder”, “hatırlatıldığında teşekkür eder”; “model olunduğunda teşekkür eder”; yardım etme davranışı için “kendiliğinden yardım eder”, “hatırlatıldığında yardım eder”, “model olunduğunda yardım eder”; izin isteme davranışı için “kendiliğinden izin ister”, “hatırlatıldığında izin ister”, “model olunduğunda izin ister” sütunları bulunmaktadır.

Değerlendirmede, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarıyla ilgili alt amaca ilişkin durum oluşturulduğunda, öğrenci kendiliğinden yapar ya da söylerse, ilgili alt amacı bağımsız yaptığı kabul edilir.

3.3.3.1.2. Sosyal Beceri İlerleme Kayıt Çizelgesi’nin Kullanımı

Sosyal Beceri İlerleme Kayıt Çizelgesi kullanılırken, doğrudan öğretim yaklaşımı

ile yapılan teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının her bir alt amacının öğretimi sırasında, ilgili davranışın bağımsız uygulamalar aşamasında kullanılan senaryoyu akran model ve öğrencinin canlandırması istenir. Öğrenci, canlandırma sırasında yapması ya da söylemesi gerekeni kendiliğinden yapar ya da söylerse, pekiştirilir ve kayıt çizelgesinde ilgili sütuna (örn. kendiliğinden teşekkür eder) “+” koyulur ve bir sonraki alt amacın öğretimine geçilir. Öğrenci eğer yapmaz ya da söylemezse, hatırlatıcı ipucu verilir (rehberli uygulama aşaması) ve öğrenci uygun tepkide bulunursa, kayıt çizelgesinde ilgili sütuna (örn. hatırlatıldığında teşekkür eder) “+” koyulur. Eğer öğrenci hatırlatıcı ipucu verildiğinde hala yapamadıysa, ilgili davranışa model olunur ve öğrenci yaparsa, ilgili sütuna (örn. model olduğunda teşekkür eder) “+” koyulur.

3.3.3.2. Sosyal Kabul Ölçeğinin Seçilmesi

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin sosyal kabulüne yönelik ilgili alan yazın incelenmiş ve birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin sınıfında bulunan akranlarının, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye yönelik sosyal kabul tutumlarını belirleme amacına hizmet ettiği düşünülen “Sosyal Kabul Ölçeği” araştırmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Sosyal Kabul Ölçeği’nin kullanılmasına karar verildikten sonra, ölçeği Türkçe’ye çevirerek, geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını yapan Ali Hikmet Civelek’ten araştırmada kullanabilmek amacıyla izin alınmıştır.

Sosyal Kabul Ölçeği, Amerika Birleşik Devletleri Center for Study of Social Acceptance in the University of Massachuetts’de Dr. Gary Sperstein tarafından normal öğrencilerin, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye olan sosyal kabul tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Sosyal Kabul Ölçeği’nin, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Ali Hikmet Civelek (1990) tarafından yapılmıştır. Ölçek, önce araştırmacı tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve Komite Yaklaşımı Yönetimi gereğince, ilgili beş uzmana gönderilerek, Türkçe’ye çevirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra ölçeğe son hali verilmiştir.

Daha sonra Sosyal Kabul Ölçeği, örneklem dışındaki 38 normal öğrenciye birer ay arayla iki kez uygulanarak, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı yöntemi kullanılarak, güvenirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle ölçeğin geçerli ve güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, Tekin (1994), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerini bilgilendirmenin yetersizliği olanlara yönelik tutumlarına etkisini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada aynı sosyal kabul ölçeğini dördüncü sınıfa devam eden 26 öğrenciye 21 gün ara ile iki kez uygulamıştır. Testin testtekrar-test güvenirliğini 0.82 bulmuştur.

3.3.3.2.1. Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) (Ek-7)

Sosyal Kabul Ölçeği'nin amacı, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan akranlarının, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye yönelik sosyal kabul tutumlarını belirlemektir.

Sosyal Kabul Ölçeği 22 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların her birinin altında, “evet”, “sanırım evet”, “ne evet ne hayır”, “sanırım hayır” ve “hayır” olmak üzere beş davranış örneği ve bu davranış örneklerinin her birinin yanında () şeklinde, öğrencinin seçtiği davranış örneğini işaretleyeceği boşluklar yer almaktadır. Öğrencinin okuduğu davranış örneklerine vereceği derecelendirme seçeneklerinde, “evet” öğrencinin okuduğu davranış örneği için en uygun ifade, “sanırım evet” biraz uygun olan ifade, “ne evet ne hayır” karar veremediği ifade, “sanırım hayır” pek uygun olmayan ifade, “hayır” hiç uygun olmayan ifade anlamına gelmektedir.

Sosyal Kabul Ölçeği'nin puanlanması, beşli derecelendirme üzerinden yapılır. Kullanılan ifadeler puana dönüştürülürken evet: 5, sanırım evet: 4, ne evet ne hayır: 3, sanırım hayır: 2, hayır:1 olmak üzere 1 ile 5 arasında değer alırlar. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22 ve en yüksek puan 110'dur.

Sosyal Kabul Ölçeği uygulandıktan sonra elde edilen yüksek puanlar, yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik sosyal kabul düzeyinin yüksek olduğunu;

düşük puanlar ise yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik sosyal kabul düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

3.3.3.2. Sosyal Kabul Ölçeği'nin Uygulanması

Sosyal Kabul Ölçeği'ni uygulamak için sınıf öğretmeniyle görüşme yapılarak gün ve saat belirlenir. Daha sonra belirlenen gün ve saatte okula gidilerek, zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sınıf dışında bir görev verilerek, sınıftan çıkması sağlanır. Sonra, normal öğrencilere ölçekler dağıtılır ve ölçeğin 22 maddeden oluştuğunu, bu ölçeği arkadaşınızla olan ilişkilerinizi ve ona nasıl davrandığınızı düşünerek cevaplamaları gerektiğini, her maddenin altında, “evet”, “sanırım evet”, “ne evet ne hayır”, “sanırım hayır” ve “hayır” olmak üzere beş davranış örneğinin bulunduğunu, bu maddeleri çok dikkatli bir şekilde okumaları gerektiğini, okuduktan sonra bu davranış örneklerinde size en uygun ifade de “evet” in, size biraz uygun olan ifadede “sanırım evet” in, karar veremediğiniz zaman “ne evet ne hayır”ın, siz pek uygun olmayan ifadede “sanırım hayır”ın, size hiç uygun olmayan ifadede ise “hayır”ın yanındaki boşluğa (x) işareti koymaları gerektiğini söylenerek ölçek hakkında bilgi verilir. Ayrıca öğrencilere bu ölçekteki soruları cevaplarken, doğru düşüncelerini belirtmelerini, verdikleri cevapların kimseyle paylaşılmayacağı ifade edilir. Öğrenciler bir kez de ölçek üzerinde nasıl kullanacaklarını okuduktan sonra soruları cevaplamaya başlar.

Bu araştırmada Sosyal Kabul Ölçeği, birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin sınıfında bulunan normal akranlarının, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye yönelik sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla, zihinsel yetersizliği olan öğrenciye, sağaltım programını uygulamaya başlamadan hemen önce ve sonra, sınıftaki normal akranlara bir kez uygulanmıştır.

3.3.3.3. Uygulama Güvenirliği Formlarının Geliştirilmesi

Araştırmada uygulama güvenirliliği verileri iki amaçla toplanmıştır. Birinci amaç, yoklama oturumlarında (başlama düzeyi, süreklilik ve genelleme) güvenilir biçimde veri

toplanılıp toplanılmadığını değerlendirmektir. İkinci amaç ise akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim sırasında, yaklaşımın uygulamacı tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmektir.

Birinci amaç için “Sosyal Beceri Kontrol Listesi Uygulama Güvenirliği Formu” geliştirilmiştir.

İkinci amaç için Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Sosyal Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formları (Ek-8.2) adı altında “Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Teşekkür Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu (Ek-8.2.1)”, “Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Yardım Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu (Ek-8.2.2)” ve “Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile İzin İsteme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu (Ek-8.2.3)” olmak üzere üç form geliştirilmiştir.

Aşağıda bu formların nasıl geliştirildiği sırasıyla açıklanmıştır.

3.3.3.3.1. Sosyal Beceri Kontrol Listesi Uygulama Güvenirliği Formunun Geliştirilmesi

Sosyal Beceri Kontrol Listesi Uygulama Güvenirliği Formu geliştirilirken, sosyal beceri kontrol listesinde yer alan alt kontrol listelerinden teşekkür etme alt kontrol listesi ve kontrol listesinde yer alan bir bildirim yansız atamayla seçilmiştir. Daha sonra, sosyal beceri kontrol listesi uygulama planında yer alan uygulamacı davranışları belirlenmiştir. Belirlenen bu basamaklar, Sosyal Beceri Kontrol Listesi Uygulama Güvenirliği Formu’nun uygulama basamakları bölümünü oluşturmuştur. Bu basamakların karşısına “evet” ve “hayır” sütunları eklenmiştir. Formun başına gözlemci adı ve tarih bölümleri eklenerek formun son hali verilmiştir.

3.3.3.3.2. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Sosyal Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formlarının Geliştirilmesi

Bu bölümde “Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Teşekkür Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu”, “Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Yardım Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu” ve “Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile İzin İsteme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu”nun geliştirilmesi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.3.3.2.1. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Teşekkür Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formunun Geliştirilmesi

Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Teşekkür Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu geliştirilirken, yansız atamayla teşekkür etme davranışı öğretim planı içinde yer alan alt amaçlardan biri yansız atamayla seçilmiştir. Daha sonra, teşekkür etme uygulama planında yer alan uygulamacı davranışları belirlenmiştir. Belirlenen bu basamaklar, Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Teşekkür Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu’nun uygulama basamakları bölümünü oluşturmuştur. Bu basamakların karşısına “evet” ve “hayır” sütunları eklenmiştir. Formun başına gözlemci adı ve tarih bölümleri eklenerek formun son hali verilmiştir.

3.3.3.3.2.2. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Yardım Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formunun Geliştirilmesi

Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Yardım Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu geliştirilirken, Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Teşekkür Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu’nun geliştirilmesindeki benzer süreçler izlenmiştir.

3.3.3.3.2.3. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile İzin İsteme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formunun Geliştirilmesi

Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile İzin İsteme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu geliştirilirken, Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Teşekkür Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu'nun geliştirilmesindeki benzer süreçler izlenmiştir.

3.3.3.3.4. Uygulama Güvenirliği Formları (Ek-8)

Aşağıda, uygulama güvenirliği formları sırasıyla açıklanmaktadır.

3.3.3.3.4.1. Sosyal Beceri Kontrol Listesi Uygulama Güvenirliği Formu (Ek-8.1)

Sosyal Beceri Kontrol Listesi Uygulama Güvenirliği Formu'nun amacı, uygulamacının sosyal beceri kontrol listesinin uygulama basamaklarını uygun yerine getirip getirmediğini belirlemektir.

Bu form, 7 alt uygulama basamağından oluşmaktadır. Her basamakta farklı sayıda gözlenecek davranışlar vardır. Her davranışın karşısında ise, gözlemcilerin uygulamacının yerine getirdiği davranışları gözlemledikten sonra kayıt edecekleri “evet” ve “hayır” sütunları bulunmaktadır.

Uygulama güvenirliği katsayısı, gözlemlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması ile hesaplanır.

3.3.3.3.4.1.1. Sosyal Beceri Kontrol Listesi Uygulama Güvenirliği Formu’nun Uygulanması

Uygulama sırasında tüm oturumlar kamera ile kayıt edilir. Daha sonra, güvenirlık çalışmasını yapacak iki uzmana bu görüntüler ve uygulama planları verilir. Uzmanlar tarafından öncelikle uygulama basamakları gözden geçirilir ve uygulayıcı video kameradan izlenir. İzlerken, uygulamacı ölçü aracını uygularken uygulama basamağını yerine getirdiyse, “evet” sütununa; yerine getirmediyse, “hayır” sütununa çek atılır.

Araştırmada, Sosyal Beceri Kontrol Listesi, başlama düzeyi, öğretim sonu, süreklilik ve genelleme verilerini toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Başlama düzeyinde uygulamacı denekle toplam 9 oturum başlama düzeyi verisi toplamıştır. Yansız atamayla belirlenen 3 başlama düzeyi oturumunda uygulama güvenirligi analizi yapılmıştır. Buna göre uygulamacı başlama düzeyinde % 100 düzeyinde güvenilir veri toplamıştır.

Uygulamacı toplam 6 oturum süreklilik verisi toplamıştır. Yansız atamayla belirlenen 2 süreklilik oturumunda, uygulama güvenirligi analizi yapılmıştır. Buna göre uygulamacı, süreklilik düzeyinde % 100 düzeyinde güvenilir veri toplamıştır.

Uygulamacı toplam 6 oturum genelleme verisi toplamıştır. Yansız atamayla belirlenen 2 genelleme oturumunda, uygulama güvenirligi analizi yapılmıştır. Buna göre uygulamacı, genelleme düzeyinde % 100 düzeyinde güvenilir veri toplamıştır.

3.3.3.3.4.2. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Sosyal Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirligi Formları (Ek-8.2)

Bu bölümde “Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Teşekkür Etme Öğretimi Uygulama Güvenirligi Formu”, “Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Yardım Etme Öğretimi Uygulama Güvenirligi Formu” ve “Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile İzin İsteme Öğretimi Uygulama Güvenirligi Formu” ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir

3.3.3.3.4.2.1. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Teşekkür Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu (Ek-8.2.1.)

Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Teşekkür Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu'nun amacı, uygulamacının doğrudan öğretim yaklaşımı ile teşekkür etme davranışı öğretim planını uygulama basamaklarını yerine getirip getirmediğini belirlemektir.

Bu form, 11 alt uygulama basamağından oluşmaktadır. Her basamakta farklı sayıda gözlenecek davranışlar vardır. Her davranışın karşısında ise, gözlemcilerin uygulamacının yerine getirdiği davranışları gözlemledikten sonra kayıt edecekleri “evet” ve “hayır” sütunları bulunmaktadır.

Uygulama güvenirliliği katsayısı, gözlemlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması ile hesaplanır.

3.3.3.3.4.2.2. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Yardım Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu (Ek-8.2.2)

Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Yardım Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu, Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Teşekkür Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu ile aynı özellikleri taşımaktadır.

3.3.3.3.4.2.3. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile İzin İsteme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu (Ek-8.2.3)

Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile İzin İsteme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu, Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Teşekkür Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu ile aynı özellikleri taşımaktadır.

3.3.3.3.4.2.4. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Sosyal Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formlarının Uygulanması

Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Sosyal Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formları uygulanırken tüm oturumlar kamera ile kayıt edilir. Daha sonra güvenilirlik çalışmasını yapacak iki uzmana bu görüntüler ve uygulama planları verilir. Uzmanlar tarafından, öncelikle uygulama basamakları gözden geçirilir ve uygulayıcıyı video kameradan izlenir. İzleyen uzman tarafından, uygulamacı ölçü aracını uygularken uygulama basamağını yerine getirdiyse, “evet” sütununa; yerine getirmediyse, “hayır” sütununa çek atılır.

Araştırmada, uygulamacı denekle doğrudan öğretim yaklaşımı ile 5 öğretim oturumu teşekkür etme, 2 öğretim oturumu yardım etme ve 4 öğretim oturumu izin isteme davranışlarına yönelik öğretim yapmıştır. Bu nedenle teşekkür etme öğretim oturumlarından 1, yardım etme öğretim oturumlarından 1 ve izin isteme öğretim oturumlarından 1 tanesi yansız atamayla seçilmiş ve uygulama güvenirliliği analizi yapılmıştır. Buna göre uygulamacı doğrudan öğretim yaklaşımına göre hazırlanan öğretim materyalini % 100 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır.

3.3.3.4. Sosyal Geçerlilik Formlarının Geliştirilmesi

Sosyal geçerlilik formları geliştirilirken, daha önce yapılmış sosyal beceri öğretimi ile ilgili tezlerin sosyal geçerlilik formları (Çakır, 2006; Dağseven, 2008, Timuçin, 2008) ve yayınlanmış kitaplar (Tawney ve Gast, 1984; Tekin ve Kırcaali-iftar, 2004) incelenmiştir. Sosyal geçerlilik formları ve kitapların incelenmesi sonucunda, öğretmene, anne-babaya ve öğrenciye yönelik üç ayrı sosyal geçerlilik formu geliştirilmiştir. Daha sonra, bu araştırmada yapılan çalışmanın, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin ve sınıfında bulunan akranların davranışlarına olan etkilerini ve çalışmada kazandırılan teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının öğrencinin işine yarayıp yaramadığını ve öğrencinin bu becerileri okulda ve okul dışındaki ortamlarda kullanıp kullanmadığını belirlemek için öğretmenin, anne babanın ve öğrencinin görüşlerini almaya hizmet edecek şekilde likert

tipi ve açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Likert tipi soruların altına “Evet düşünüyorum”, “Kararsızım” ve “Hayır düşünmüyorum” cevaplama seçenekleri eklenmiştir. Açık uçlu soruların altına ise, ilgili kişinin cevaplayacağı boşluklar bırakılmıştır.

3.3.3.4.1. Sosyal Geçerlilik Formları (Ek-9)

“Öğretmene Yönelik Sosyal Geçerlik Formu (Ek-9.1), “Anne-Babaya Yönelik Sosyal Geçerlik Formu (Ek-9.2)” “Öğrenciye Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu (Ek-9.3)” olmak üzere üç sosyal geçerlilik formu bulunmaktadır.

Aşağıda, bu formlar sırasıyla açıklanmaktadır.

3.3.3.4.1.1. Öğretmene Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu (Ek-9.1)

Öğretmene Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu’nun amacı, yapılan çalışmanın birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin ve sınıfında bulunan akranların davranışlarına olan etkilerini ve çalışmada kazandırılan teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının öğrencinin işine yarayıp yaramadığını, öğrencinin kullanıp kullanmadığını belirlemeye yönelik olarak öğretmenin görüşlerini almaktır.

Öğretmene Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu, 15 sorudan oluşmaktadır. İlk on soru, altında Evet düşünüyorum (), Kararsızım () ve Hayır düşünmüyorum () şeklinde öğretmenin cevaplama seçeneklerinin olduğu likert tipi sorulardır. Bu sorular, yapılan çalışmanın zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sosyal yaşamına, çalışma davranışlarına, sosyal davranışlarına, akranlarıyla ve ailesiyle etkileşimde bulunmasına olan etkilerini; akranların zihinsel yetersizliği olan öğrenciyle etkileşimde bulunmasına, çalışılan becerileri sınıf içinde gösterme sıklığına olan etkilerini ve çalışma için öncelikli becerilerin seçilip seçilmediğini ölçecek niteliktedir. Sonraki 5 soru ise, öğretmenin cevaplarını altında bırakılan boşluklara yazacağı açık uçlu sorulardır. Bu sorular ise

zihinsel yetersizliği olan öğrencide ve akranların davranışlarında meydana gelen değişiklikleri ve çalışmanın hoşuna giden ve gitmeyen taraflarını ölçecek niteliktedir.

Öğretmene Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu, deney sürecinin bitiminden hemen sonra sınıf öğretmenine, formun amacı açıklanarak verilir ve doldurması istenir.

3.3.3.4.1.2. Anne-Babaya Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu (Ek-9.2)

Anne-Babaya Yönelik Sosyal Geçerlik Formu'nun amacı, yapılan uygulamanın birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin davranışlarına olan etkilerini ve çalışmada kazandırılan teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının öğrencinin işine yarayıp yaramadığını, öğrencinin kullanıp kullanmadığını belirlemeye yönelik olarak ailenin görüşlerini almaktır.

Anne-Babaya Yönelik Sosyal Geçerlik Formu, 8 sorudan oluşmaktadır. İlk altı soru, altında Evet düşünüyorum (), Kararsızım () ve Hayır düşünmüyorum () şeklinde ailenin cevaplama seçeneklerinin olduğu likert tipi sorulardır. Bu sorular yapılan çalışmanın çocuğun sosyal yaşamına, çalışma davranışlarına, sosyal davranışlarına olan etkilerini; diğer kişilerin çocukla etkileşimde bulunmasına olan etkilerini ve çalışma için öncelikli becerilerin seçilip seçilmediğini ölçecek niteliktedir. Sonraki 2 soru ise, ailenin cevaplarının altında bırakılan boşluklara yazılacağı açık uçlu sorulardır. Bu sorular ise çocuğun davranışlarında meydana gelen değişiklikleri ve çalışmayla ilgili düşüncelerini ölçecek niteliktedir.

Anne-Babaya Yönelik Sosyal Geçerlik Formunda yer alan sorular, deney sürecinin bitiminden hemen sonra anneye birebir olarak sorulur. Annenin verdiği cevaplar ilgili bölümlere kaydedilir.

3.3.3.4.1.2. Öğrenciye Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu (Ek-9.3)

Öğrenciye Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu'nun amacı, yapılan uygulamanın birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenci ve akranları üzerindeki etkisini ve uygulanan sürecin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemeye yönelik olarak deneğin görüşlerini almaktır.

Öğrenciye Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu, 10 sorudan oluşmaktadır. İlk sekiz soru, altında Evet düşünüyorum (), Kararsızım () ve Hayır düşünmüyorum () şeklinde öğrencinin cevaplama seçeneklerinin olduğu likert tipi sorulardır. Bu sorular, yapılan çalışmanın sınıf ve mahalle arkadaşları, anne baba ve kardeşiyle olan ilişkilerine olan etkilerini ve çalışmanın güçlü ve zayıf yanlarını ölçecek niteliktedir. Sonraki 2 soru ise, öğrencinin cevaplarının altında bırakılan boşluklara yazacağı açık uçlu sorulardır. Bu sorular ise çalışmanın hoşuna giden ve gitmeyen taraflarını ölçecek niteliktedir.

Öğrenciye Yönelik Sosyal Geçerlilik Formunda yer alan sorular, deney sürecinin bitiminden hemen sonra öğrenciye birebir olarak sorulur. Öğrencinin verdiği cevaplar ilgili bölümlere kaydedilir.

3.4. SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM MATERYALİ

Birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretim yaklaşımı ile teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazandırmak için sosyal beceri öğretim materyali geliştirilmiştir. Sosyal beceri öğretim materyalini geliştirmek için ilk olarak materyal hazırlanmıştır. İkinci olarak geliştirilen materyalin ön uygulaması yapılmıştır.

3.4.1. Sosyal Beceri Öğretim Materyalinin Hazırlanması

Sosyal Beceri Öğretim Materyali'ni (Ek-10) hazırlamak için sosyal beceri öğretimi ile ilgili tezler (Sazak, 2003; Çakır, 2006; Özokçu, 2007; Dağseven, 2008) ve

kitaplar (Carnie ve diğeri, 1990; Lewis ve Doorlag, 1999; Cornish, 2003; Avcıoğlu, 2005) incelenerek, “Teşekkür Etme Davranışı Öğretim Planı (Ek-10.1)”, “Yardım Etme Davranışı Öğretim Planı (Ek-10.2)” ve İzin İsteme Davranışı Öğretim Planı (Ek-10.3)” olmak üzere üç ayrı öğretim planı geliştirilmiştir.

3.4.1.1. Öğretim Planlarının Geliştirilmesi

Teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışları, sosyal becerilerle ilgili kitaplar ve tezlerden yararlanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda hangi durumlarda teşekkür edildiği, yardım edildiği ve izin istendiği belirlenmiştir. Daha sonra, her bir davranışla ilgili amaçlar oluşturulmuş, içerik hazırlanmış, doğrudan öğretim yöntemine göre öğretim süreçleri ve değerlendirme basamakları geliştirilmiştir.

Aşağıda sırasıyla bu bölümler açıklanmıştır.

3.4.1.1.1. Amaçların Oluşturulması

Amaçlar, kısa dönemli amaç ve alt amaçlardan oluşmaktadır. Doğrudan öğretim yaklaşımına göre teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal beceri öğretim planlarının uygulanmasından sonra, deneğin kazanması beklenen davranışlara deneğin ismi ve ölçüt eklenerek kısa dönemli amaçlar oluşturulmuştur. Teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren durumlar belirlenmiş ve bu durumlara öğrenci ismi ile ölçüt eklenerek, teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren her bir durum alt amaç olarak yazılmıştır. Her bir öğretim oturumu sonucu deneğin gerçekleştirmesi beklenen davranışlar alt amaçları oluşturmaktadır. Öğretim planları içinde teşekkür etme sosyal becerisini kazandırmak için beş, yardım etme sosyal becerisini kazandırmak için üç, izin isteme sosyal becerisini kazandırmak için dört alt amaç olmak üzere toplam oniki alt amaç belirlenmiştir.

3.4.1.1.2. İeriğın Hazırlanması

Her bir alt ğretim amacı için farklı senaryolardan yararlanarak içerik hazırlanmıştır. Öğretim planları içinde yer alan her bir alt amaç ayrı içeriğı gerektirmektedir. Her bir alt amaç için teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını sergilemeye neden olan durumlarda senaryolar oluşturulmuştur.

3.4.1.1.2.1. Senaryoların Oluşturulması

Senaryolar oluşturulurken, sosyal beceri ğretimi ile yapılan benzer araştırmalar (Çiftçi, 2001; Çakır, 2006; Özokçu, 2007; Dağseven, 2008) ve sosyal beceri öğretimiyle ilgili yayınlar gözden geçirilmiş ve normal ilköğretim okullarında öğrencilerin okul içi yaşantılarıyla ilgili gözlemlerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin okul içi yaşantıları dikkate alınarak, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını okulda hangi durumlarda kullandıkları dikkate alınarak senaryolar oluşturulmuştur.

Öğrencilerin okul içinde teşekkür etme davranışını kullandıkları beş durum:

- ✓ Birisi yardım ettiğinde teşekkür etme.
- ✓ Birisi yiyecek ikram ettiğinde teşekkür etme.
- ✓ Birisi eşyasını paylaşınca teşekkür etme.
- ✓ Birisi hediye verdiğinde teşekkür etme.
- ✓ Birisi iltifat ettiğinde teşekkür etme, durumlarıdır.

Öğrencilerin okul içinde yardım etme davranışını kullandıkları üç durum:

- ✓ Birisi yapacağı iş ya da etkinlikle ilgili yardım istediğinde yardım etme.

- ✓ Zor durumda olana yardım etme.
- ✓ Arkadaşları bir iş yaparken kendiliğinden yardım etme, durumlarıdır.

Öğrencilerin okul içinde izin isteme davranışını kullandıkları dört durum:

- ✓ Başkalarına ait olan eşyaları, ihtiyacı olduğunda, almak için izin isteme.
- ✓ Bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için grubun üyelerinden izin isteme.
- ✓ Bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin isteme.
- ✓ İki kişi konuşurken söz almak istediğinde, “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin isteme, durumlarıdır.

Doğrudan öğretim yaklaşımı model olmayı, ipucunun kısmen geri çekildiği rehberli uygulamayı ve bağımsız uygulamayı gerektirmesi nedeniyle bir amacın öğretimi için birbirinden farklı ancak benzer özellikte en az üç senaryo oluşturulmuştur. Teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren durumlarla ilgili olarak 36 senaryo hazırlanmıştır. Hazırlanan senaryolarda kullanılan cümlelerin kısa, açık ve öğrencilerin okul yaşantılarına uygun olmasına dikkat edilmiştir.

3.4.1.1.3. Doğrudan Öğretim Yöntemine Göre Öğretim Süreçlerinin Geliştirilmesi

Doğrudan öğretim yöntemine göre öğretim süreçleri geliştirilirken, ilk önce ilgili yayınlar (Gresham, 1988; Kerr ve Nelson, 1989; Özyürek, 2009) ve tezler (Çiftçi, 2001; Çakır, 2006; Özokçu, 2007; Dağseven, 2008) gözden geçirilmiştir. Öğretim süreçleri güdülemeyi, model olmayı, modelin geri çekilerek kaldırılmasını (rehberli uygulama ve bağımsız uygulama) ve uygun modellerin hazırlanmasını gerektirmektedir. Bu nedenle

güdüleme için öğretilecek hedef beceri hakkında öğrencilere bu beceriyi nerede kullanacağımız, beceriyi uygun bir şekilde kullandığımızda veya uygun bir şekilde kullanmadığımızda neler olacağıyla ilgili bilgi verilmiştir. Geliştirilen senaryolarda akranların rollerini oynamaları sağlanarak model olunmuştur. Öğrenciye akran model olurken, “şimdi ne yapman gerekiyor?” diyerek rehberli uygulamaya yer verilmiştir. Öğrenciden akran senaryodaki rolünü oynarken tepkide bulunması istenerek öğretim süreci geliştirilmiştir. Ayrıca, her alt amaçla ilgili öğretim süreçlerinin başına akran modellerin senaryolardaki yapacakları roller için nasıl hazırlandığını gösteren akran modellerin hazırlanması ve öğrenciye araçların tanıtıldığı, çalışmanın adının söylendiği, kuralların açıklandığı ve öğrenci için etkili olduğu bilinen pekiştirecin verileceğini belirten derse giriş ve ilgili davranışın nerelerde kullanıldığının açıklandığı güdüleme bölümleri eklenmiştir.

3.4.1.1.4. Değerlendirme

Araştırmada, öğretim süreçlerinde yer alan bağımsız uygulamalar aşaması, aynı zamanda değerlendirme basamağı olarak alınmıştır. Öğrenci bağımsız uygulamalar aşamasında yer alan senaryoda akranlarıyla birlikte oynadığı rol durumunun gerektirdiği tepkiyi gösterdiğinde, Sosyal Beceri İlerleme Kayıt Çizelgesinde ilgili sütuna (örn. “kendiliğinden teşekkür eder”) “+” konulur. “Ne yapman gerekiyor?” şeklinde hatırlatıldığında ise ilgili sütuna (örn. “hatırlatıldığında teşekkür eder”) sütununa “+” konulur. İlgili davranışı model olunduğunda yaptıysa, (örn. “model olunduğunda teşekkür eder”) sütununa “+” konulur. Öğrenci kendiliğinden durumun gerektirdiği tepkiyi gösterdiyse, öğrencinin ilgili davranışa sahip olduğu, durumun gerektirdiği tepkiyi hatırlatıldığında ya da model olunduğunda gösterdiyse, öğrencinin ilgili davranışa sahip olmadığı kabul edilir.

3.4.2. Sosyal Beceri Öğretim Materyalinin Ön Uygulaması

Araştırmada, doğrudan öğretim yaklaşımına göre hazırlanan sosyal beceri öğretim materyalinde, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme

davranışlarının öğretim süresinin ne kadar olduğunu, hazırlanan öğretim planlarının amaca hizmet edip etmediğini, kullanılan senaryoların amaca uygun olup olmadığını belirlemek ve öğretim süreçlerinin uygulamacı tarafından yazıldığı gibi uygulanıp uygulanmadığına karar vermek amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Bu nedenle uygulamacı, Gülen Muharrem Pakoğlu İlköğretim Okulu'na devam eden, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını öğrenmeye gereksinimi olan bir öğrenciyle çalışmıştır. Uygulama sırasında bir gözlemci ortamda bulunarak, uygulamacının öğretim planında yazılı olduğu şekilde uygulama yapıp yapmadığını, önceden okuduğu öğretim süreçlerinden kontrol etmiştir. Teşekkür etmeyi gerektiren beş duruma yönelik alt amaçların hepsinde uygulama yapılmıştır. Bu ön uygulama sonucunda bir alt amacın öğretiminin yaklaşık 20 dakika süre aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretimde kullanılacak bazı senaryoların tam olarak amaca uygun olmadığı görülmüştür. Bu senaryoları uygun hale getirmek için, ön uygulamayı izleyen Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilimdalı'nda Doktoralı Öğretim Görevlisi olarak görev yapan bir uzmanın görüşleri alınarak, uygulama sırasında değişiklikler yapılmış ve tekrar aynı çocuğa uygulanmıştır. Öğretim planlarında gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, öğretim planları uygun hale getirilerek son hali verilmiştir.

3.5. DENEY SÜRECİ

Deney sürecinde, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının her biri için başlama düzeyi yoklamalarına, uygulama evresine, öğretim sonu bağımsızlık yoklamalarına, süreklilik ve genelleme yoklamalarına yer verilmiştir. Deney süreci yoklamalar dâhil toplam 15 iş günü sürmüştür. Ayrıca birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulüne etkisini belirleme amaçlı “Sosyal Kabul Ölçeği (Ek-8)”, sağaltım programı uygulanmadan ve uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından akranlara uygulanmıştır.

Aşağıda, deney süreci ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.5.1. Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanması

Deneğin sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarında başlama düzeyi belirlenirken, Sosyal Beceri Kontrol Listesi'nde yer alan ilgili alt kontrol listesi uygulanmıştır.

Başlama düzeyi verileri, sosyal beceri kontrol listesinde ilgili alt kontrol listelerinin üç ayrı oturumda üç kez uygulanmasıyla elde edilen verilerle belirlenmiştir. Daha sonra, sosyal beceri kontrol listesinde ilgili alt kontrol listelerinin bir kez farklı uygulamacı ve akran modellerle uygulanmasıyla elde edilen verilerle genellemeye yönelik başlama düzeyi belirlenmiştir.

Başlama düzeyi verilerinin toplanmasında oturumlarda kullanılan araçlar, ortam, ortamda bulunan kişiler uygulamayı yürüten kişi, uygulama zamanı ve sırası Tablo 3'te gösterilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi uygulamacı başlama düzeyi verilerini teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarında üç ayrı oturumda toplamış ve bir başka kişi tarafından video kaydı yapılmıştır. Her bir oturumdan sonra 10 dakika ara verilmiştir. Genelleme başlama düzeyi verileri ise, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilimdalı'nda görev yapan doktoralı öğretim görevlisi tarafından, öğretim uygulaması sırasında yararlanılan akran modellerden farklı akranlar kullanılarak, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarında bir oturumda toplanmış ve bir başka kişi tarafından video kaydı yapılmıştır.

Tablo 2: *Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanması Kullanılan Araçlar, Ortam, Ortamda Bulunan Kişiler Ve Uygulamayı Yürüten Kişi*

Düzeyler ve saatler	Başlama düzeyi (13:00-13:15; 13:25-13:40;13:50-14:05)				Genelleme başlama düzeyi (15:10-15:25)			
Beceriler ve günler	Kullanılan araçlar	Ortam	Ortamda bulunan kişiler	Uygulamayı yürüten kişi	Kullanılan araçlar	Ortam	Ortamda bulunan kişiler	Uygulamayı yürüten kişi
Teşekkür etme 31 Mart 2009 Salı	- Bir poşet dolusu kitap - Portatif vantilatör -Sınıf dolabı - Bonibon - Kek - Simit -Kâğıt ve kalem - Kâğıt, kalemtıraş, ucu kırık boya kalemleri - Kâğıt ve 2 kalem - Hediye paketi yapılmış kitap - Kırtasiye malzemesi - Hediye paketi yapılmış oyuncak - hırka - deneğin saçları - ayakkabı	Okulun kütüphanesi	Akran model	Araştırmacının kendisi	- Bir poşet dolusu kitap - Portatif vantilatör -Sınıf dolabı - Bonibon - Kek - Simit -Kâğıt ve kalem - Kâğıt, kalemtıraş, ucu kırık boya kalemleri - Kâğıt ve 2 kalem - Hediye paketi yapılmış kitap - Kırtasiye malzemesi - Hediye paketi yapılmış oyuncak - hırka - deneğin saçları - ayakkabı	Okulun kütüphanesi	Farklı Akran model	Özel eğitim uzmanı
Yardım etme 7 Nisan 2009 Salı	-Kitaplar - Boya kalemleri - 2 tane toz bezi - Kutu - Okul sırası -Okul çantası -Kitaplık ve kitaplar - Pano, daha önceden çizilmiş resimler ve toplu iğne - Fotokopi ve poşet dosyalar	Okulun kütüphanesi	Akran model	Araştırmacının kendisi	-Kitaplar - Boya kalemleri - 2 tane toz bezi - Kutu - Okul sırası -Okul çantası -Kitaplık ve kitaplar - Pano, daha önceden çizilmiş resimler ve toplu iğne - Fotokopi ve poşet dosyalar	Okulun kütüphanesi	Farklı Akran model	Özel eğitim uzmanı
İzin isteme 13 Nisan 2009 Pazartesi	-Resim kağıdı ve boya kalemleri -Defter, ucu kırık kalem ve kalemtıraş - Kâğıt ve boya kalemleri -Kalemler - Top -Boyama etkinliği ve boya kalemleri - Dosya - Sınıf defteri - Kalemler - Kalem -Matematik kitabı - soru	Okulun kütüphanesi	Akran model	Araştırmacının kendisi	-Resim kağıdı ve boya kalemleri -Defter, ucu kırık kalem ve kalemtıraş - Kâğıt ve boya kalemleri -Kalemler - Top -Boyama etkinliği ve boya kalemleri - Dosya - Sınıf defteri - Kalemler - Kalem -Matematik kitabı - soru	Okulun kütüphanesi	Farklı Akran model	Özel eğitim uzmanı

3.5.2. Sosyal Kabul Düzeyine İlişkin Verilerin Toplanması

Araştırmada, zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışları kazandırılmadan bir gün önce ve kazandırıldıktan üç gün sonra, “Sosyal Kabul Ölçeği” akranların sosyal kabullerini belirlemek için uygulamacı tarafından uygulanmıştır.

3.5.3. Uygulama Evresi

Davranışlar arası çoklu yoklama modeline göre desenlenen bu araştırmada, akranlarıyla etkileşimde bulunarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazandırmak için yapılan öğretim, uygulama evresini oluşturmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan toplam otuzaltı akrandan otuzu teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının alt amaçları ile ilgili öğretim oturumları sırasında model olmak için senaryolardaki rolleri yaparak zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciyle etkileşimde bulunmuşlardır. Bu nedenle bu bölümde, becerilerin öğretim sırası ve süresi ile sosyal becerilerin sunulması başlıkları altında, uygulama sürecinin açıklanmasına yer verilmiştir.

3.5.3.1. Sosyal Becerilerin Öğretim Sırası Ve Süresi

Aşağıda, sosyal becerilerin öğretim sırası ve süresi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.5.3.1.1. Sosyal Becerilerin Öğretim Sırası

Bu araştırmada öğretim oturumlarına, akranlarıyla etkileşimde bulunarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile sosyal becerilerden teşekkür etme davranışının öğretiminde ölçüt karşılanınca, yardım etme davranışına geçilmiş ve yardım etme

davranışında ölçüt karşılanınca izin isteme davranışına geçilmiş ve izin isteme davranışında ölçüt karşılanıncaya değin öğretim sürdürülmüştür.

3.5.3.1.2. Sosyal Becerilerin Öğretim Süresi

Araştırmanın uygulama evresinde, bir günde her bir davranış için 20’şer dakikalık iki öğretim oturumu düzenlenmiştir. Her bir öğretim oturumu arasında 10 dakika ara verilmiştir. Teşekkür etme davranışı için 5 öğretim oturumu, yardım etme davranışı için 2 öğretim oturumu ve izin isteme davranışı için 4 öğretim oturumuna yer verilmiştir. Uygulama evresi, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Tablo 3’de uygulama evresini gösteren çalışma takvimi yer almaktadır.

Tablo 3: *Uygulama Evresi Çalışma Takvimi*

Beceriler			
Günler	Teşekkür etme	Yardım etme	İzin isteme
1 Nisan 2009 Çarşamba	13:00-13:20 13:30-13:50		
2 Nisan 2009 Perşembe	13:00-13:20 13:30-13:50		
3 Nisan 2009 Cuma	13:00-13:20		
8 Nisan 2009 Çarşamba		13:00-13:20 13:30-13:50	
12 Nisan 2009 Pazartesi			13:00-13:20 13:30-13:50
13 Nisan 2009 Pazartesi			13:00-13:20 13:30-13:50

3.5.3.2 Sosyal Becerilerin Öğretimi

Akranların model olarak sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının öğretimi uygulaması, doğrudan öğretime göre sosyal beceri öğretimi dikkate alınarak betimlenmiştir. Sosyal becerilerin öğretildiği ortam, sosyal becerilerin öğretimi için akran modellerin hazırlanan senaryolardaki rollere hazırlanması ve sununun özellikleri aşağıda betimlenmiştir.

3.5.3.2.1. Öğretim Ortamı

Sosyal becerilerin model olunarak örneklendiği oda, yaklaşık altı metrekaredir. Odada, öğrencilerin boyuna uygun dikdörtgen bir masa, uygulamacı ile denek ve akran modellerin oturması için yeterli sayıda sandalyeler, içinde kitapların bulunduğu raflar, üzeri kapatılmış üç bilgisayar ve bir fotokopi masası bulunmaktadır. Uygulamanın model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarında kullanılacak araçlar, sıra ile çocuğun dikkatini çekmeyecek şekilde, uygulamacının bir tarafında masanın altında yer almaktadır. Masa ve sandalyeler, pencere deneğin yan tarafına gelecek şekilde yerleştirilmiştir. Uygulamacı ile denek ve akran modeller karşılıklı oturmuşlardır. Ayrıca çalışmanın video kayıtlarının yapılması amacıyla ortamda, denek, akran modeller ve uygulamacıyı çapraz görececek şekilde kayıt yapan bir kişi bulunmaktadır.

3.5.3.2.2. Akran Modellerin Rollere Hazırlanması

Araştırmada, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarında kullanılan senaryoları canlandırmak için zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında yer alan akranlardan yararlanılmıştır. Doğrudan öğretim ile yapılan öğretim oturumlarının model olma aşamasında kullanılan senaryolardaki rollerin tamamını akran modeller canlandırırken; rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarında kullanılan senaryolardaki rolleri ise zihinsel yetersizliği olan öğrenci ve akran modeller birlikte canlandırmıştır. Senaryolardaki rolleri canlandırmaları için akran modellere ne yapacakları, ilgili alt amacın öğretiminin hemen öncesinde anlatılmıştır.

Uygulamacı senaryo metinlerinde rol alacak kişi sayısı kadar öğrenciyi sınıf listesinden belirlemiştir. Öğretim oturumları gerçekleştirilmeden hemen önce, bu öğrenciler uygulama sınıfına alınmış ve öğrencilerin boyuna uygun bir masada uygulamacının karşısına oturtulmuştur. Öğrenciye çalışmanın amacı, kuralları ve çalışmanın sonunda kazanacakları ödöl ifade edilmiştir. Daha sonra öğrencinin senaryodaki rolü belirlenmiş, yapacağı rolü okuması istenmiş, öğrenci okuduğunda “çok güzel okudun” denilmiştir. Aşağıda role hazırlama örneklenmektedir.

Öğretmenin Açıklaması – Rollerini Açıklama	Senaryoları Okuma – Rollerini Anlatma - Canlandırma	Dönüt
- “Bugün arkadaşınızla zor durumdayken birisi bize yardım ettiğinde teşekkür etme davranışı ile ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada sizlerde bana yardım edeceksiniz. Ben size okumanız için bazı senaryolar vereceğim. Bu senaryoları okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” der. - “Eğer bütün bu kurallara uyarsanız çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklar. - “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek dikkat işaretini verdikten sonra, akran modellere okuyacakları senaryoları verir. Duygu ve Hasan rolünü oynayacak akran modellerden senaryoyu okumalarını ister.	Akran modeller, senaryoyu sessiz bir şekilde okurlar.	Uygulamacı “çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz” diyerek pekiştirir.
- Akran modeller senaryoyu okuduktan sonra, birinci	Akran model, “Siz Türkiye haritasını	Akran modele“ harika, canlandıracağın

akran modele, “okuduğun öyküde geçen Duygu rolünü sen oynayacaksın”; ikinci akran modele ise, “okuduğun öyküde geçen Hasan rolünü de sen oynayacaksın” der. - Duygu rolünü canlandıracak olan akran modele “sen ne yapacaksın anlat” der. Daha sonra Hasan rolünü canlandıracak olan akran modele “sen ne yapacaktıydın anlat” der. - Akran modellere “bu öyküyü arkadaşınız sizi izlerken iki kez canlandırmanızı isteyeceğim” der. - Duygu rolünü canlandıracak olan akran modele, “	asmamı isteyeceksiniz, ben asamayacağım, arkadaşım bana yardım edecek ve birlikte asacağız, sonra yardım ettiği için arkadaşına teşekkür edeceğim” der. Akran model, “Duygu’nun haritayı asamadığını görünce, yanına giderek, “Duygu, ben sana yardım edeyim” diyeceğim” der. Duygu rolündeki çocuk haritayı tahtaya asamaz.	rolü çok iyi anlamışsın” der. Akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. Söylediğinde “çok iyi söyledin” der. Akran modele, “ harika, canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. . Söylediğinde “çok iyi söyledin” der. - “Evet çocuklar her ikinizde çok güzel rollerinizi canlandırdınız diyerek pekiştirir.

sen oyunu ilk canlandırdığında teşekkür etmeyeceksin, ikinci canlandırdığında ise teşekkür edeceksin” der. - Daha sonra “çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” der. Aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak, sizden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanızı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım o anda oyunu durduracaksınız ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda kaldığınız yerden devam edeceksiniz, şimdi bir daha oynayalım” der. - Sonra “Duygu bu haritayı tahtaya as” diyerek Duygu’ya haritayı verir. Parmağını şaklatır ve akran modellere şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağını şaklatır ve “kaldığınız yerden devam edin” der.	Hasan rolünü canlandıracak olan çocuk Duygu’nun yanına gider ve “ben sana yardım edeyim” diyerek haritayı birlikte asarlar. Duygu Hasan’a “bana yardım ettiğin için teşekkür ederim” der. Akran modeller oyunu durdurur. Duygu rolündeki akran haritayı tahtaya asamaz.	Akran modellerin eksik bıraktıkları ya da söyledikleri bölümleri hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. Aferin oyunu durdurdunuz” der.

Parmağını şaklatır ve akran modellere “şimdi durup bekleyeceksiniz” der.	Akran modeller oyunu durdurur.	Uygulamacı “aferin oyunu durdurdunuz” der.
Tekrar parmağını şaklatır ve “kaldığınız yerden devam edin” der.	Hasan rolünü canlandıracak olan çocuk Duygu’nun yanına gider ve “ben sana yardım edeyim” diyerek haritayı birlikte asarlar.	
Parmağını şaklatır ve akran modellere “şimdi durup bekleyeceksiniz” der.	Akran modeller oyunu durdurur	“Aferin oyunu durdurdunuz” der.
Tekrar parmağını şaklatır ve “kaldığınız yerden devam edin” der.	Akran model, Hasan’a “sen olmasaydın asamayacaktım, teşekkür ederim” der.	“Evet oyun bitti, canlandıracağınız rolleri çok iyi anladınız” diyerek akran modelleri pekiştirir.

3.5.3.2.3. Sosyal Becerilerle İlgili Davranışların Öğretimi

Sosyal becerilerle ilgili davranışların öğretimi, derse giriş, güdüleme, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama basamaklarından oluşmuştur.

Aşağıda, sırasıyla bu basamakların açıklamalarına yer verilmiştir.

3.5.3.2.3.1. Derse Giriş ve Güdüleme

Uygulamacı, öğrenciye uygulama sırasında kullanılacak araçları tanıtmış, çalışmanın adını söylemiş, kuralları açıklamış ve kurallara uyduğunda öğrenci için etkili olduğu bilinen pekiştirecin verileceğini belirtmiştir. Daha sonra öğrenciye dikkat işaretini vererek öğretim sürecinin uygulanmasına başlamıştır.

Uygulamacı, öğretilmesi hedeflenen davranışın nerelerde kullanılacağı konusunda kısaca açıklama yapmış ve model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarını uygulamıştır.

3.5.3.2.3.2. Model Olma Aşaması

Uygulamacı deneğin, akranları durumu örnekleyen senaryolardaki rolleri canlandırırken izlemesini sağlamıştır. Daha sonra, senaryodaki kazanması gereken davranışın gerektirdiği rolü, kendisinin akranla birlikte oynaması isteyerek davranış modelle kazanmasına zemin hazırlamıştır. Ayrıca deneğe ilgili davranışın nasıl yapılacağını gösterirken, aynı zamanda izlediği senaryolardaki rollerde ne olduğunu ve rol alan kişilerin birbirlerine ne söylediklerini açıklamıştır. Denek model olunduktan sonra, aynı senaryo içinde yapması gerekeni yaptıysa ya da söylediyse, uygulamacı tarafından pekiştirilmiş; eğer yapmadıysa, durumu örnekleyen senaryodaki rol için benzer şekilde tekrar model olmuştur. Aşağıda, model olma aşamasının nasıl gerçekleştirildiği bir davranışta örneklenmektedir.

Örneğin;

Uygulamacı, deneğe “Şimdi arkadaşların, bize yardım edildiğinde teşekkür etmeyle ilgili bir senaryo canlandıracaklar, dikkatli bir şekilde izle, daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” der.

Akran modeller senaryoyu canlandırmaya başlarlar. Uygulamacı Duygu’ya , “Bu haritayı tahtaya as” der. Duygu haritayı tahtaya asamaz. Bunun üzerine Hasan Duygu’nun yanına giderek, “Ben sana yardım edeyim” der. Hasan haritanın ucundan, Duygu ise altından tutarak haritayı birlikte asarlar.

Uygulamacı, deneğe dönerek, “”Öğretmen Duygu’ya Türkiye Haritasını verdi ve tahtaya asmasını istedi. Duygu boyu yetişmediği için haritayı tahtaya asamadı. Hasan arkadaşının yanına giderek, “Duygu ben sana yardım edeyim” dedi ve haritayı birlikte tahtaya astılar”” diyerek canlandırılan öyküyü öğrenciye anlatır. Daha sonra, “Arkadaşların öyküyü canlandırdılar sende çok güzel izledin. Şimdi arkadaşlarımız, bize yardım edildiğinde nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha oynayacaklar, dikkatli bir şekilde izlemeye devam et” der.

Akran modeller öyküyü canlandırmaya başlarlar ancak, uygulamacı belli yerlerde oyunu durdurarak, deneğe bu bölümleri anlatır. Akran modeller, öğretmenin Duygu’ya Türkiye haritasını verip tahtaya asmasını istediği bölümü oynarlar. Uygulamacı akran modellere işaret vererek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak öğretmen Duygu’dan Türkiye Haritasını asmasını istedi” der. Uygulamacı, akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller, Duygu’nun boyunun yetişmediği için haritayı tahtaya asamadığı bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret ederek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak Duygu boyu yetişmediği için haritayı tahtaya asamadı” der. Sonra uygulamacı, akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller, Hasan’ın arkadaşının yanına giderek, “Duygu, ben sana yardım edeyim” dediği ve birlikte astıkları bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret vererek oyunu durdurur ve deneğe dönerek “”Bak Hasan arkadaşının yanına giderek, “Duygu, ben sana yardım edeyim” dedi ve haritayı birlikte astılar”” der. Uygulamacı akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini

ister. Akran modeller, Duygu'nun Hasan'a "bana yardım ettiğin için teşekkür ederim" dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı öğrenciye dönerek, ""Bak Duygu Hasan ona yardım ettikten sonra, "bana yardım ettiğin için teşekkür ederim" dedi"" der.

Uygulamacı, deneğe "Biz de Hasan'ın yaptığı gibi yapamadığımız bir işi yapmamızda arkadaşlarımız bize yardım ettiğinde ona teşekkür etmeliyiz." der. Hemen ardından "Hadi bakalım şimdi bu oyunu seninle oynayalım" der.

Uygulamacı deneğin yanına gider ve "Al bakalım bu haritayı tahtaya as" der. Denek haritayı asmaya gidince, akran model deneğin yanına gidip, "Duygu ben sana yardım edeyim" diyerek, deneğe yardım eder ve haritayı birlikte asarlar.

Denek "teşekkür ederim" derse, uygulamacı "evet arkadaşın haritayı asman için sana yardım etti ve sende teşekkür ettin" diyerek deneği pekiştirir. Eğer denek teşekkür etmezse, uygulamacı akran modellerle birlikte tekrar senaryoyu canlandırırlar ve deneğin tekrar izlemesini sağlar. Denek "teşekkür ederim" tepkisini gösterene kadar aynı süreç tekrar edilir.

3.5.3.2.3.4. Rehberli Uygulamalar Aşaması

Uygulamacı, model olma aşamasında kullanılan senaryodan farklı bir senaryo ile rehberli uygulamalar aşamasını gerçekleştirmiştir. Durumu örnekleyen senaryodaki rolü, deneğin akran modelle birlikte oynamasını istemiştir. Deneğin durumun gerektirdiği role uygun tepkiyi göstermesi için deneğe, ne yapması ve söylemesi gerektiğini söylememiş ve "ne yapman gerekiyor?, ne söylemen gerekiyor" diyerek yapması ya da söylemesi gerekenlere hatırlatıcı ipucu vermiştir. Denek ne yapacağı ya da ne söyleyeceği hatırlatıldığında, söylemesi ya da yapması gerekenleri söylediyse ya da yaptıysa, uygulamacı deneği pekiştirmiş; eğer yapmadıysa, durumu örnekleyen senaryodaki rol için model olma aşamasına geri dönmüştür. Aşağıda, rehberli uygulama aşamasının nasıl gerçekleştirildiği bir davranışta örneklenmektedir.

Örneğin;

Uygulamacı deneğe, “Bu araç gereçleri al ve masaya götür” der. Denek araçları masaya götürürken, bir kitap yere düşer ve akran model deneğin yanına giderek, yere düşen kitabı almasında yardım eder.

Uygulamacı deneğe, “Arkadaşın yere düşen kitabı almana yardım etti, şimdi ne yapman gerekiyor” der.

Denek “teşekkür ederim” derse, uygulamacı "Çok güzel, arkadaşın sana yardım etti, sende ona teşekkür ettin" diyerek pekiştirir. Eğer denek, yine teşekkür ederim demezse, model olma aşamasına geçilir. Senaryo, akran modeller tarafından canlandırılır ve deneğin izlemesi sağlanır. Daha sonra, aynı senaryo denekle tekrar oynanır. Denek teşekkür ederim dediğinde, uygulamacı "Çok güzel, arkadaşın sana yardım etti, sende ona teşekkür ettin" diyerek pekiştirir.

3.5.3.2.3. 5. Bağımsız Uygulamalar Aşaması

Uygulamacı, bağımsız uygulamalar aşamasında, model olma ve rehberli uygulamalar aşamasında kullanılan senaryolardan farklı bir senaryo kullanmıştır. Bu senaryodaki rolleri akran model ve deneğin oynamalarını istemiştir. Denek, senaryoda kazanması gereken davranışın gerektirdiği rolde yapması ya da söylemesi gerekeni kendiliğinden yaptıysa ya da söylediye, uygulamacı deneği pekiştirmiştir; eğer yapmadıysa ya da söylemediyse, durumu örnekleyen senaryodaki rol için rehberli uygulamalar aşamasına geri dönmüştür. Aşağıda, bağımsız uygulama aşamasının nasıl gerçekleştirildiği bir davranışta örneklenmektedir.

Örneğin;

Uygulamacı, sınıftaki masanın üzerine kalem, defter, silgi, boya kalemi gibi araçları koyar. Deneğe, “Hadi masadaki araçları düzelt, yerlerine koy” der. Denek, masadaki araçları düzeltmeye başlar. Akran model, hemen deneğin yanına gidip ona yardım etmeye başlar.

Denek eğer “teşekkür ederim” derse uygulamacı "aferin arkadaşın sana yardım ettiğinde ona ne güzel teşekkür ederim dedin" diyerek pekiştirir. Eğer denek “teşekkür ederim” demezse, önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönülür.

3.5.4. Öğretim Sonu Bağımsızlık Yoklamaları

Sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının doğrudan öğretim yaklaşımı ile öğretim uygulamaları tamamlandıktan sonra, denekğin davranışlardaki öğretim sonu düzeylerini belirlemek için sosyal beceri kontrol listesi uygulanmıştır.

Öğretim sonu düzeyi verileri, her bir davranış için üç ayrı oturumda toplanmıştır. Daha sonra, bir oturuma daha yer verilerek, genellemeye yönelik öğretim sonu düzeyi verileri toplanmıştır. Öğretim sonu düzeyi verilerinin toplanmasında oturumlarda kullanılan araçlar, ortam, ortamda bulunan kişiler uygulamayı yürüten kişi, uygulama zamanı ve sırası Tablo 4’te gösterilmiştir. Tablo 5’te görüldüğü gibi uygulamacı, öğretim sonu düzeyi verilerini, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarında, üç ayrı oturumda toplamış ve bir başka kişi tarafından video kaydı yapılmıştır. Her bir oturum sırasında 10 dakika ara verilmiştir. Genelleme öğretim sonu düzeyi verileri ise Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilimdalı’nda görev yapan doktoralı Öğretim Görevlisi tarafından, öğretim uygulaması sırasında yararlanılan akran modellerden farklı akranlar kullanılarak, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarında birer oturum toplanmış ve bir başka kişi tarafından video kaydı yapılmıştır.

Tablo 4: Öğretim Sonu Düzeyi Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Araçlar, Ortam, Ortamda Bulunan Kişiler Ve Uygulamayı Yürüten Kişi

Düzeyler ve saatler	Öğretim Sonu düzeyi (13:00-13:15; 13:25-13:40;13:50-14:05)				Öğretim Sonu başlama düzeyi (15:10-15:25)			
Beceriler ve günler	Kullanılan araçlar	Ortam	Ortamda bulunan kişiler	Uygulamayı yürüten kişi	Kullanılan araçlar	Ortam	Ortamda bulunan kişiler	Uygulamayı yürüten kişi
Teşekkür etme 6 Nisan 2009 Pazartesi	- Bir poşet dolusu kitap - Portatif vantilatör -Sınıf dolabı - Bonibon - Kek - Simit -Kâğıt ve kalem - Kâğıt, kalemtıraş, ucu kırık boya kalemleri - Kağıt ve 2 kalem - Hediye paketi yapılmış kitap - Kırtasiye malzemesi - Hediye paketi yapılmış oyuncak - hırka - deneğin saçları - ayakkabı	Okulun kütüphanesi	Akran model	Araştırmacının kendisi	- Bir poşet dolusu kitap - Portatif vantilatör -Sınıf dolabı - Bonibon - Kek - Simit -Kâğıt ve kalem - Kâğıt, kalemtıraş, ucu kırık boya kalemleri - Kağıt ve 2 kalem - Hediye paketi yapılmış kitap - Kırtasiye malzemesi - Hediye paketi yapılmış oyuncak - hırka - deneğin saçları - ayakkabı	Okulun kütüphanesi	Farklı Akran model	Özel eğitim uzmanı
Yardım etme 9 Nisan 2009 Perşembe	-Kitaplar - Boya kalemleri - 2 tane toz bezi - Kutu - Okul sırası -Okul çantası -Kitaplık ve kitaplar - Pano, daha önceden çizilmiş resimler ve toplu iğne - Fotokopi ve poşet dosyalar	Okulun kütüphanesi	Akran model	Araştırmacının kendisi	-Kitaplar - Boya kalemleri - 2 tane toz bezi - Kutu - Okul sırası -Okul çantası -Kitaplık ve kitaplar - Pano, daha önceden çizilmiş resimler ve toplu iğne - Fotokopi ve poşet dosyalar	Okulun kütüphanesi	Farklı Akran model	Özel eğitim uzmanı
İzin isteme 14 Nisan 2009 Çarşamba	-Resim kağıdı ve boya kalemleri -Defter, ucu kırık kalem ve kalemtıraş - Kağıt ve boya kalemleri -Kalemler - Top -Boyama etkinliği ve boya kalemleri - Dosya - Sınıf defteri - Kalemler - Kalem -Matematik kitabı - soru	Okulun kütüphanesi	Akran model	Araştırmacının kendisi	-Resim kağıdı ve boya kalemleri -Defter, ucu kırık kalem ve kalemtıraş - Kağıt ve boya kalemleri -Kalemler - Top -Boyama etkinliği ve boya kalemleri - Dosya - Sınıf defteri - Kalemler - Kalem -Matematik kitabı - soru	Okulun kütüphanesi	Farklı Akran model	Özel eğitim uzmanı

3.5.5. Genelleme

Deneğin, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim oturumlarının sonunda edindiği sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını farklı kişilere genelleyip genellemediğini değerlendirmek amacıyla genelleme oturumlarına yer verilmiştir. Denek için öğretim oturumlarından önce ve hemen sonra, Sosyal beceri Kontrol Listesi farklı bir uygulamacı tarafından, öğretim oturumlarında yer almayan (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 no'lu akran model) akran modellerden yararlanarak bir kez daha farklı bir uygulamacı ile uygulanmıştır.

3.5.6. Süreklilik

Akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim oturumlarının sonunda deneğin edindiği sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını sürdürüp sürdürmediğini belirlemek amacıyla, öğretim oturumlarından 15 ve 30 gün sonra Sosyal Beceri Kontrol Listesi tekrar uygulanarak veri toplanmıştır.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

3.6.1. Doğrudan Öğretim Yaklaşımının Etkililiğinin Belirlenmesi

Araştırmanın birincil amacını değerlendirmek için tek denekli deneysel desenlerden davranışlar arası çoklu yoklama deseninin kullanıldığı bu çalışmada, veriler grafiksel olarak analiz edilmiş ve grafikler niteliksel olarak yorumlanmıştır. Grafik analiz tekniklerinden kümülatif (yığılmalı) grafik kullanılmıştır. Kümülatif (yığılmalı) grafik, araştırma ve uygulama süresince yapılan toplam tepki sayısının önemli olduğu durumlarda veya belirli bir amaca yönelik bir ilerleme kümülatif davranış birimlerinde ölçülebiliyorsa kullanılmalıdır (Tawney ve Gast, 1984; Güzel 1998). Grafik üzerindeki en yeni veri noktasına bakılarak, zaman içinde elde edilen toplam

davranış miktarı görülebilir. Kümülatif grafiklerde, her öğretim oturumu sırasında kayıt edilen tepkilerin sayısı, daha önceki bütün öğretim oturumlarında kayıt edilen toplam tepki sayısına eklenir (Tawney ve Gast, 1984).

Bu araştırmada, teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren durumlarla ilgili yapılan her öğretim oturumu sırasında deneğin sosyal becerilerdeki amaç gerçekleştirme sayısı, daha önceki bütün öğretim oturumlarında kayıt edilen amaç gerçekleştirme sayısına eklenerek, ilerlemeler kümülatif davranış birimlerinde gösterilmiştir. Grafikte yatay eksene başlama düzeyi yoklamaları, öğretim, öğretim sonu bağımsızlık yoklamaları, genelleme ve süreklilik yoklamalarında elde edilen veriler yerleştirilmiştir. Yatay ekseninde yer alan her bir oturuma karşılık gelen amaç gerçekleştirme sayısı, 1-5 arasında eşit aralıklarla gösterilmiştir. Öğrencinin sosyal becerilerdeki davranışları kazanma düzeyini gösteren eğriler başlama düzeyi eğrisi ve yatay eksenden uzaklaştığında (eğrilerin eğimleri yükseldikçe), akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimin etkili olduğu; aynı düzeyde kaldığında ise etkili olmadığı yorumuna gidilmiştir.

3.6.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması Ve Kazanırken Akranları İle Etkileşimde Bulunmasının Sosyal Kabule Etkisini Belirleme

Araştırmanın ikincil amacını değerlendirmek için, tek grup öntest - sontest modelinin kullanıldığı bu araştırmada, öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere SPSS paket programından yararlanılarak, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan normal akranların kabul düzeylerine ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki fark, tek yönlü varyans analizi ile elde edilen sonuçlar, F.05 değerinden küçükse anlamlı; büyükse anlamlı olmadığı yorumuna gidilmiştir.

3.6.3. Uygulama Güvenirliği

Bu araştırmada, uygulama guvenirliği için uygulamacının kayıt edilmiş olan davranışları iki gözlemci tarafından gözlenmiş ve gözlenen uygulamacı davranışları geliştirilmiş olan uygulama guvenirliği formlarında ilgili bölümlere işaretlenmiştir. Daha sonra gözlenen davranışlara ilişkin yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Uygulama guvenirliği katsayısı, gözlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması ile hesaplanmıştır.

3.6.4. Sosyal Geçerlilik

Araştırmanın sosyal geçerliliğini belirleyebilmek için uygulamacı tarafından sınıf ğretmeni, anne ve deneğe uygulanan sosyal geçerlilik formları ile görüş alınmıştır.

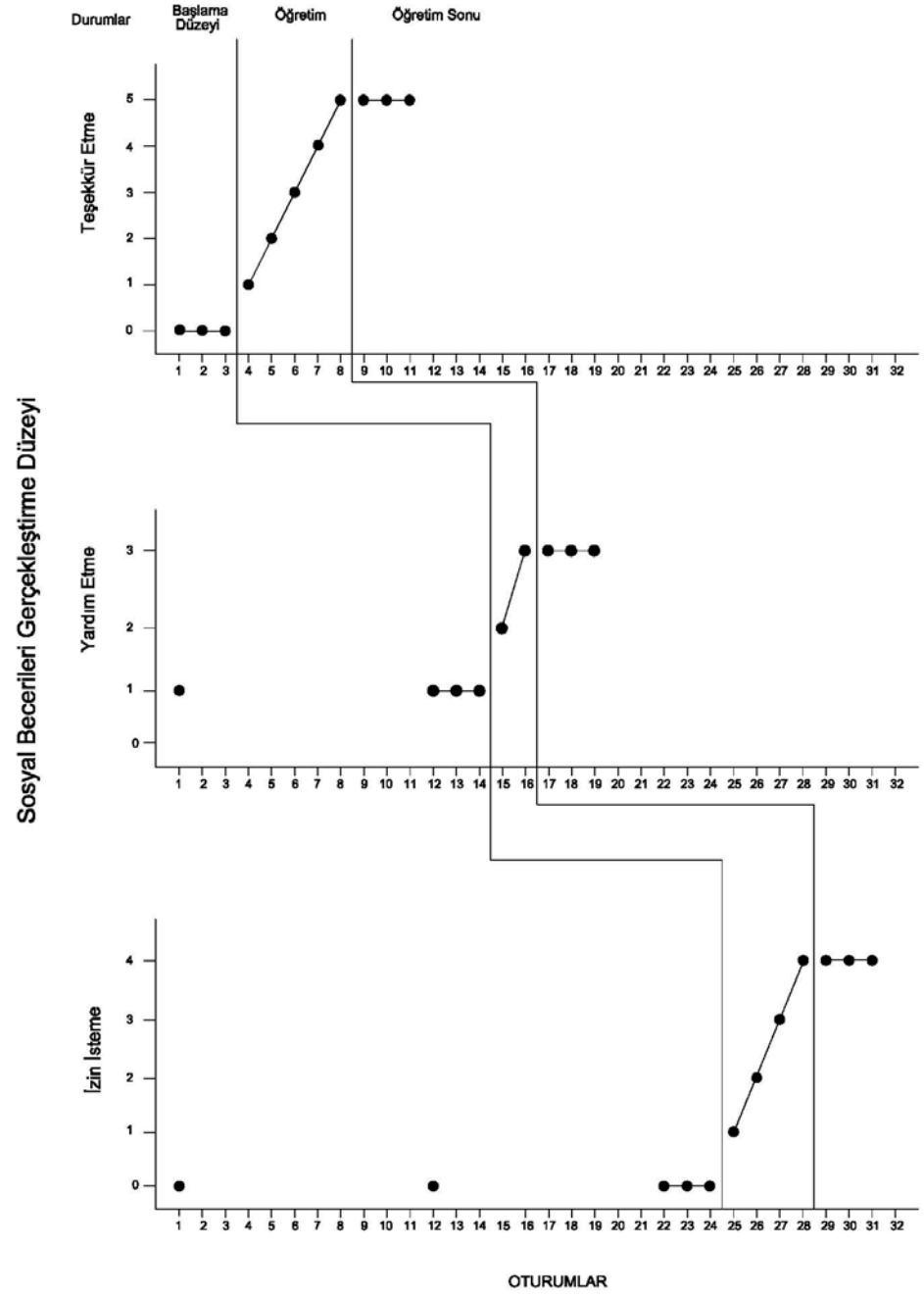
BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Amacı, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretimin sosyal becerileri kazandırmada, sürdürmede ve genellemedeki etkililiğini ve birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken, akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulüne etkisini belirlemek olan çalışmanın bu bölümünde, birinci ve ikinci amaca ilişkin bulgular ve yorumlara sırasıyla yer verilmiştir.

4.1. SOSYAL BECERİLERDEKİ DAVRANIŞLARI AKRAN MODELLERDEN YARARLANARAK DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİYE KAZANDIRMAK İÇİN YAPILAN ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci amacının birinci alt amacında, ön koşul becerileri yerine getiren, birlikte eğitim ortamlarındaki zihinsel yetersizliği olan öğrenciye, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile kazandırmak için yapılan öğretimin etkili olup olmadığı incelenmiştir. Teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarında, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimin etkililiğine ilişkin bulgular Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1: Akran Modellerden Yararlanarak Doğrudan Öğretim Yaklaşımı
ile Yapılan Sosyal Beceri Öğretiminin Etkinliğine İlişkin Grafik

Grafik 1’de görüldüğü gibi denek, teşekkür etme alt kontrol listesinin üç kez uygulanmasıyla belirlenen başlama düzeyinde, teşekkür etmeyi gerektiren beş durumdan hiç birinde teşekkür etmemiştir. Ayrıca denek yapılan yoklamalarda, yardım etmeyi gerektiren durumların birinde yardım etmiş, izin istemeyi gerektiren durumların hiçbirinde izin istememiştir.

Akranların model olduğu doğrudan öğretim yaklaşımına göre yapılan beş ayrı öğretim oturumunun her birinin sonunda denek, teşekkür etmeyle ilgili birer amaç gerçekleştirerek beş durumda da teşekkür etmiştir. Yani denek, diğer kişiler kendisine yardım ettiğinde, yiyecek ikram ettiğinde, ihtiyacı olan eşyayı onunla paylaştığında, hediyeler verdiğinde ve iltifatlar ettiğinde onlara teşekkür etmiştir.

Teşekkür etme alt kontrol listesinin üç kez uygulandığı öğretim sonu yoklamalarında, denek teşekkür etmeyi gerektiren beş durumun beşinde de teşekkür etmiştir.

Başlangıçta teşekkür etmeyi gerektiren durumlarda teşekkür etmeyen denek, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim sonunda, teşekkür etmeyi gerektiren durumların hepsinde teşekkür etmiştir. Grafik 1’de görüldüğü gibi, teşekkür etme eğrisi yatay eksenden giderek uzaklaşmış, ölçütü karşıladıktan sonra öğretim sonu eğrisi dalgalanma olmadan, başlama düzeyi eğrisinden ve yatay eksenden uzaklaşarak yatay eğimi göstermiştir. Buna karşılık, diğer davranışlardan yardım etme ve izin isteme kontrol listelerinin uygulanmasıyla bu davranışların yoklandığı oturumlarda elde edilen verilerde hiçbir değişme olmadığı görülmüştür. Bu da teşekkür etmeyi gerektiren durumlarda deneğin teşekkür etmesine, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimin neden olduğu izlenimini vermektedir.

Denek, yardım etme alt kontrol listesinin üç kez uygulanmasıyla belirlenen başlama düzeyinde, yardım etmeyi gerektiren üç durumdan birinde yardım etmiştir. Ayrıca denek yapılan yoklamalarda, izin istemeyi gerektiren durumların hiçbirinde izin istememiştir.

Akranların model olduğu doğrudan öğretim yaklaşımına göre yapılan iki ayrı öğretim oturumunun her birinin sonunda denek, yardım etmeyle ilgili birer amaç gerçekleştirerek iki durumda da yardım etmiştir. Yani denek, diğer kişiler yardım edilmeyi gerektirecek kadar zor durumda iken ve bir iş yaparken kendiliğinden onlara yardım etmiştir.

Yardım etme alt kontrol listesinin üç kez uygulandığı öğretim sonu yoklamalarında denek, yardım etmeyi gerektiren üç durumun üçünde de yardım etmiştir.

Başlangıçta yardım etmeyi gerektiren durumların ikisinde yardım etmeyen denek akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim sonunda, yardım etmeyi gerektiren durumların hepsinde yardım etmiştir. Grafik 1’de görüldüğü gibi, yardım etme eğrisi yatay eksenden giderek uzaklaşmış, ölçütü karşıladıktan sonra öğretim sonu eğrisi dalgalanma olmadan başlama düzeyi eğrisinden ve yatay eksenden uzaklaşarak yatay eğimi göstermiştir. Buna karşılık, diğer davranış olan izin isteme alt kontrol listesinin uygulanmasıyla bu davranışın yoklandığı oturumda elde edilen verilerde hiçbir değişme olmadığı görülmüştür. Bu da yardım etmeyi gerektiren durumlarda deneğin yardım etmesine, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimin neden olduğu izlenimini vermektedir.

Denek, izin isteme alt kontrol listesinin üç kez uygulanmasıyla belirlenen başlama düzeyinde, izin istemeyi gerektiren dört durumdan hiç birinde izin istememiştir.

Akranların model olduğu doğrudan öğretim yaklaşımına göre yapılan dört ayrı öğretim oturumunun her birinin sonunda denek, izin istemeyle ilgili birer amaç gerçekleştirerek dört durumda da izin istemiştir. Yani denek, diğer kişilerden, onlara ait olan eşyalara ihtiyacı olduğunda, onların yaptığı etkinliğe katılmak için, bir oda ya da mekâna girerken ve onlar aralarında konuşurken bir şey söylemek için izin istemiştir.

İzin isteme alt kontrol listesinin üç kez uygulandığı öğretim sonu yoklamalarında denek, izin istemeyi gerektiren dört durumun dördünde de izin istemiştir.

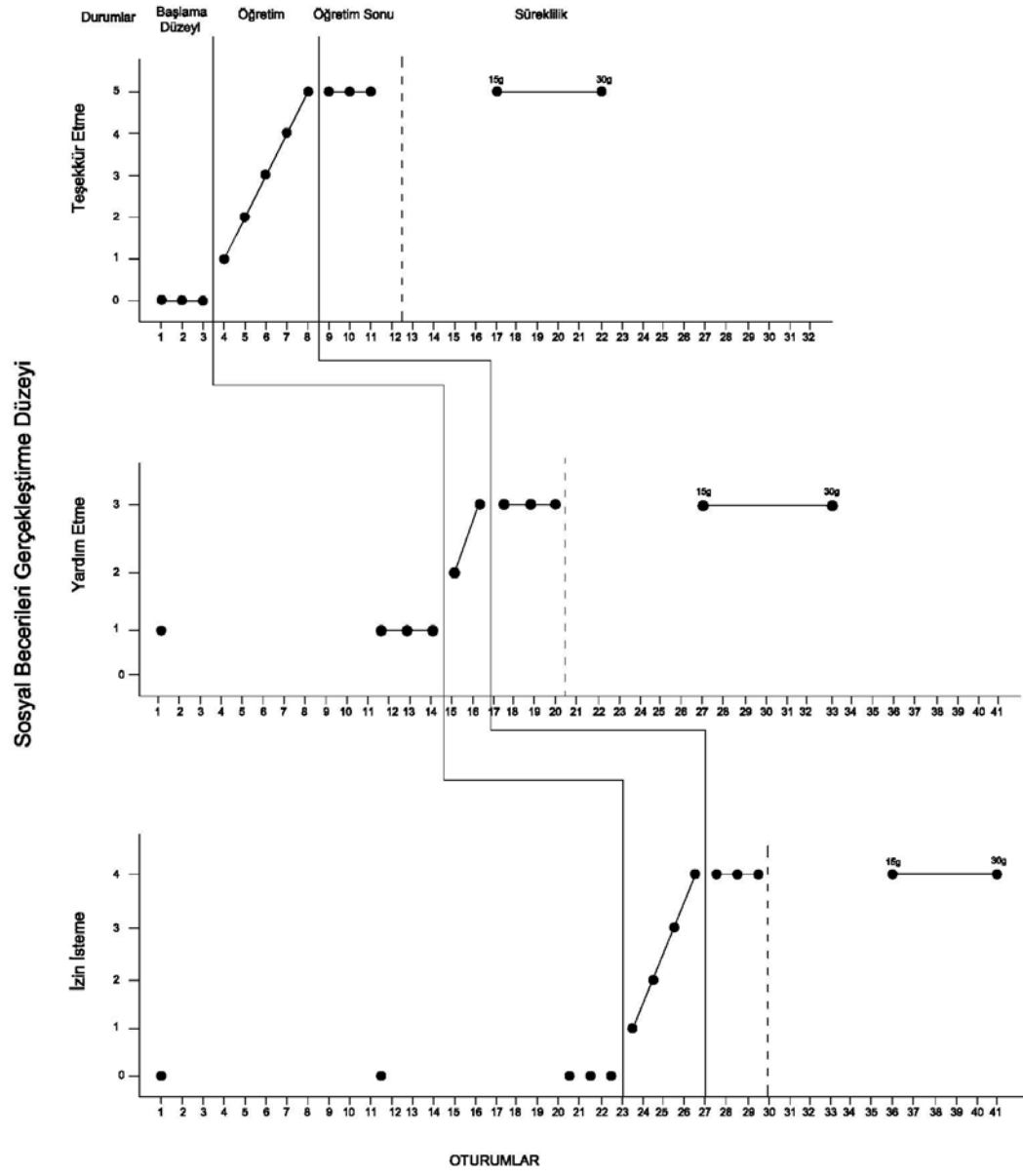
Başlangıçta izin istemeyi gerektiren durumlarda izin istemeyen denek, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim sonunda, izin istemeyi gerektiren durumların hepsinde izin istemiştir. Grafik 1’de görüldüğü gibi, izin isteme eğrisi yatay eksenden giderek uzaklaşmış, ölçütü karşıladıktan sonra öğretim sonu eğrisi dalgalanma olmadan başlama düzeyi eğrisinden ve yatay eksenden uzaklaşarak yatay eğimi göstermiştir. Bu da izin istemeyi gerektiren durumlarda deneğin izin istemesine, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimin neden olduğu izlenimini vermektedir.

Akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimler sonunda denek, teşekkür etmeyi, yardım etmeyi ve izin istemeyi gerektiren durumlarda ilgili amaçların tamamını gerçekleştirmiştir. Sosyal beceri kontrol listesinin uygulanmasıyla elde edilen verilerden oluşan eğriler, başlama düzeyindeki eğrilerden uzaklaştığından, yapılan öğretimlerin bu davranışlarla ilgili amaçların gerçekleşmesine yol açtığını göstermektedir. Ayrıca bir sosyal becerinin öğretimi sırasında diğer sosyal beceri davranışları ile ilgili verilerin oluşturduğu eğrilerin, başlama düzeyindeki eğrilerle aynı düzeyde kalması, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarında meydana gelen değişimin, uygulanan öğretimlerin sonucu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle akran modellerden yararlanılarak yapılan doğrudan öğretim yaklaşımının sosyal becerilerdeki davranışların kazandırılmasını sağladığı görülmektedir.

Dağseven (2008), Özokçu (2007), Çakır (2006), (Sazak, 2003), Miller, Lane ve Wehby (2005), Blank, Fogarty Wierzeba ve Yore (2000), Prater, Marry ve Serna (1997), McMahon, Waccker ve Melloy (1994), Knapczyzyk (1989), Rutherford, Robert, Mathur ve Qinn (1998) sosyal becerilerdeki farklı davranışları kazandırmayla ilgili yaptıkları araştırmalarda, doğrudan öğretim yaklaşımına göre hazırlayıp sundukları öğretimlerin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Anılan araştırmalarla paralellik gösteren bu çalışmada, farklı olarak sosyal becerilerle ilgili davranışlara akranların model olduğu öğretim yaşantılarıyla sunulan doğrudan öğretim yaklaşımı zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal becerilerdeki davranışları kazandırmada etkilidir.

4.2. AKRAN MODELLERDEN YARARLANARAK DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE YAPILAN ÖĞRETİM SONUCU KAZANILAN SOSYAL BECERİLERDEKİ DAVRANIŞLARIN SÜRDÜRÜLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci amacının ikinci alt amacında, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretim yaklaşımıyla kazandığı sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını, 15 ve 30 gün sonra sürdürmede doğrudan öğretim yaklaşımının etkili olup olmadığı incelenmiştir. Akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim sonunda deneğin kazanmış olduğu sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını, 15 ve 30 gün sonra sürdürmesine ilişkin bulgular Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2: Kazanılan Sosyal Becerilerin 15 ve 30 Gün Sonra Sürdürülmesine İlişkin Grafik

Grafik 2’de görüldüğü gibi denek, teşekkür etme alt kontrol listesinin üç kez uygulanmasıyla belirlenen başlama düzeyinde, teşekkür etmeyi gerektiren beş durumdan hiç birinde teşekkür etmemiştir. Akranların model olduğu doğrudan öğretim yaklaşımına göre yapılan öğretimlerden sonra, teşekkür etme alt kontrol listesinin üç kez uygulandığı öğretim sonu yoklamalarında denek, teşekkür etmeyi gerektiren beş durumun beşinde de teşekkür etmiştir. Öğretime son verildikten 15 ve 30 gün sonra, deneğe teşekkür etme alt kontrol listesinin uygulanması ile yapılan yoklamalarda, denek teşekkür etmeyi gerektiren beş durumdan beşinde de teşekkür etmiştir.

Denek, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimle kazandığı teşekkür etmeyi gerektiren durumların hepsini (teşekkür etme davranışını), 15 ve 30 gün sonrada sürdürmüştür.

Denek, yardım etme alt kontrol listesinin üç kez uygulanmasıyla belirlenen başlama düzeyinde, yardım etmeyi gerektiren üç durumdan birinde yardım etmiştir. Akranların model olduğu doğrudan öğretim yaklaşımına göre yapılan öğretimlerden sonra, yardım etme alt kontrol listesinin üç kez uygulandığı öğretim sonu yoklamalarında denek, yardım etmeyi gerektiren üç durumun üçünde de yardım etmiştir. Öğretime son verildikten 15 ve 30 gün sonra, deneğe yardım etme alt kontrol listesinin uygulanması ile yapılan yoklamalarda, denek yardım etmeyi gerektiren üç durumdan üçünde de yardım etmiştir.

Denek, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimle kazandığı yardım etmeyi gerektiren durumların hepsini (yardım etme davranışını), 15 ve 30 gün sonra da sürdürmüştür.

Denek, izin isteme alt kontrol listesinin üç kez uygulanmasıyla belirlenen başlama düzeyinde, izin istemeyi gerektiren dört durumdan hiç birinde izin istememiştir. Akranların model olduğu doğrudan öğretim yaklaşımına göre yapılan öğretimlerden sonra, izin isteme alt kontrol listesinin üç kez uygulandığı öğretim sonu yoklamalarında, denek izin istemeyi gerektiren dört durumun dördünde de izin istemiştir. Öğretime son verildikten 15 ve 30 gün sonra izin isteme alt kontrol listesinin

uygulanması ile yapılan yoklamalarda denek, izin istemeyi gerektiren dört durumun dördünde de izin istemeyi sürdürmüştür.

Denek, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimle kazandığı izin istemeyi gerektiren durumların hepsini (izin isteme sosyal becerisini), 15 ve 30 gün sonrada sürdürmüştür.

Birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenci, sosyal becerilerdeki davranışlarla ilgili akranların model olduğu doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimler sonunda, kazanmış olduğu sosyal becerilerden teşekkür etmeyi, yardım etmeyi ve izin istemeyi gerektiren durumların her birinde teşekkür etmiş, yardım etmiş ve izin istemiştir. Sosyal becerilerdeki davranışların verilerinin oluşturduğu eğrilerde bir dalgalanma olmadan, başlama düzeyindeki eğrilere göre yatay eksenden uzaklaşmıştır. Öğretimden 15 ve 30 gün sonra yapılan yoklamalarda da denek teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren durumların hepsinde teşekkür etmiş, yardım etmiş ve izin istemiştir. 15 ve 30 gün sonraki veriler, öğretim sonu yoklamalarında elde edilen verilerde olduğu gibi dalgalanma olmadan, yatay eksene aynı uzaklıkta kalmıştır. Yani denek, sosyal becerilerle ilgili edindiği davranışları sürdürmüştür. Buna göre davranışlar değişse bile, 15 ve 30 gün sonrasında sosyal becerilerdeki davranışlarla ilgili elde edilen veriler, aynı şekilde öğretim sonunda olduğu gibi yatay eksene aynı uzaklıkta kaldığından, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimin, deneğin kazandığı sosyal becerilerdeki davranışları sürdürmede etkili olduğunu göstermektedir.

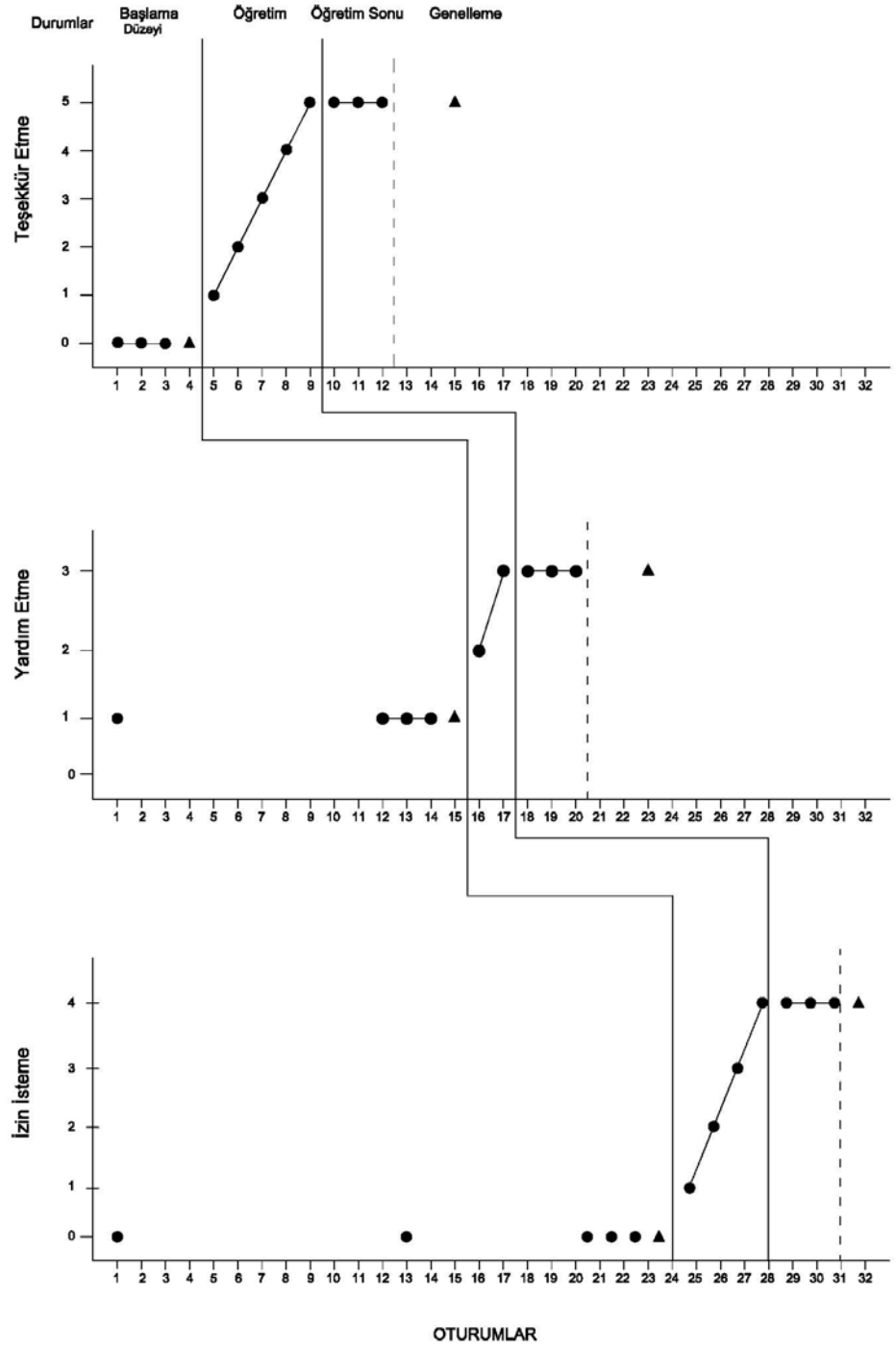
Dağseven (2008), Özokçu (2007), Çakır (2006), (Sazak, 2003), Miller, Lane ve Wehby (2005), Blank, Fogarty Wierzeba ve Yore (2000) ve Knapczyk (1989) kazandırılan sosyal becerilerdeki farklı davranışları sürdürmede doğrudan öğretim yaklaşımının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü gibi yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmaların sonuçlarıyla, bu çalışmanın sonuçları paralellik göstermektedir.

Bu sonuçlara göre akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim, kazandırılan sosyal becerilerdeki davranışların sürdürülmesinde etkilidir.

4.3. AKRAN MODELLERDEN YARARLANARAK DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE YAPILAN ÖĞRETİM SONUCU KAZANILAN SOSYAL BECERİLERDEKİ DAVRANIŞLARIN GENELLENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci amacının üçüncü alt amacında, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımıyla kazandığı sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını farklı kişilere genelleleyebilmesinde doğrudan öğretim yönteminin etkili olup olmadığı incelenmiştir. Akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim sonunda deneğin kazanmış olduğu teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını başka kişilere genellemesine ilişkin bulgular Grafik3’te verilmiştir.

Sosyal Becerileri Gerçekleşme Düzeyi



Grafik 3: Akran Modellerden Yararlanarak Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Kazanılan Sosyal Becerilerin Farklı Kişilere Genellenmesine İlişkin Grafik

Grafik 3’de görüldüğü gibi denek, teşekkür etmeyi gerektiren durumların öğretimine başlamadan önce farklı uygulamacı ve 1, 2 ve 3 no’lu akran modellerle teşekkür etme alt kontrol listesinin deneğe bir kez uygulandığı genelleme başlama düzeyinde, teşekkür etmeyi gerektiren beş durumdan hiçbirinde teşekkür etmemiştir. Akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim sonucunda denek, teşekkür etmeyi gerektiren beş durumda da teşekkür ettikten sonra, öğretim ve başlama düzeyi oturumlarında yer almayan 4, 5 ve 6 no’lu akran modellerle farklı uygulamacının yaptığı genelleme yoklamasında teşekkür etmeyi gerektiren beş durumun beşinde de teşekkür etmiştir. Farklı akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim sonunda denek, teşekkür etme alt kontrol listesini uygulayan farklı kişiye ve akranlara teşekkür etmeyi gerektiren durumların hepsinde teşekkür etmiştir. Deneğin teşekkür etmeyi gerektiren durumları farklı kişilere genellemesine, teşekkür etmeyi gerektiren durumlarda farklı akranlarla çalışılmış olması ve teşekkür etme durumlarının işlevsel olarak seçilmiş olmasının etkisi olduğu izlenimi vermektedir.

Denek, yardım etmeyi gerektiren durumların öğretimine başlamadan önce farklı uygulamacı ve 7, 8 ve 9 no’lu akran modellerle yardım etme alt kontrol listesinin deneğe bir kez uygulandığı genelleme başlama düzeyinde, yardım etmeyi gerektiren üç durumun birinde yardım etmiş, ikisinde yardım etmemiştir. Akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim sonucunda denek, yardım etmeyi gerektiren iki durumda da yardım ettikten sonra öğretim ve başlama düzeyi oturumlarında yer almayan 1, 4 ve 6 no’lu akran modellerle, farklı uygulamacının yaptığı genelleme yoklamasında, yardım etmeyi gerektiren üç durumun üçünde de yardım etmiştir. Farklı akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim sonunda denek, yardım etme alt kontrol listesini uygulayan farklı kişiye ve akranlara yardım etmeyi gerektiren durumların hepsinde yardım etmiştir. Deneğin yardım etmeyi gerektiren durumları farklı kişilere genellemesine, yardım etmeyi gerektiren durumlarda farklı akranlarla çalışılmış olması ve yardım etme durumlarının işlevsel olarak seçilmiş olmasının etkisi olduğu izlenimi vermektedir.

Denek, izin istemeyi gerektiren durumların öğretimine başlamadan önce farklı uygulamacı ve 10, 11 ve 12 no'lu akran modellerle izin isteme alt kontrol listesinin deneğe bir kez uygulandığı genelleme başlama düzeyinde, izin istemeyi gerektiren dört durumun hiçbirinde izin istememiştir. Akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim sonucunda denek, izin istemeyi gerektiren dört durumda da izin istedikten sonra, öğretim ve başlama düzeyi oturumlarında yer almayan 5, 7 ve 9 no'lu akran modellerle ve farklı uygulamacının yaptığı genelleme yoklamasında, izin istemeyi gerektiren dört durumun dördünde de izin istemiştir. Farklı akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim sonunda denek, izin isteme alt kontrol listesini uygulayan farklı kişiden ve akranlardan izin istemeyi gerektiren durumların hepsinde izin istemiştir. Deneğin izin istemeyi gerektiren durumları farklı kişilere genellemesine, izin istemeyi gerektiren durumlarda farklı akranlarla çalışılmış olması ve izin isteme durumlarının işlevsel olarak seçilmiş olmasının etkisi olduğu izlenimi vermektedir.

Deneğin, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim sonunda kazanmış olduğu teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren durumları farklı kişilere genellediği görülmektedir. Buna göre değişen her bir davranış aynı şekilde farklı kişilere genellendiğinden, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimin, deneğin kazandığı sosyal becerilerdeki davranışları farklı kişilere genellenmesinde etkili olduğu görülmektedir. Deneğin teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını farklı kişilere genellenmesinde, farklı akranlarla çalışılması ve teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren durumların işlevsel seçilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Dağseven (2008), Özokçu (2007), Miller, Lane ve Wehby (2005) ve Knapczyzk (1989) kazandırılan sosyal becerilerdeki farklı davranışların farklı kişilere genellenmesinde doğrudan öğretim yaklaşımının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü gibi, yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmaların sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları paralellik göstermektedir.

Bu sonuca göre, işlevsel durumlardan ve farklı akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim sonucunda kazanılan sosyal becerilerin davranışları farklı kişilere genellenebilmektedir.

4.4. BİRLİKTE EĞİTİM ORTAMINA DEVAM EDEN ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİNİN SOSYAL BECERİLERDEKİ DAVRANIŞLARI KAZANIRKEN AKRANLARIYLA ETKİLEŞİMDE BULUNMASININ, AKRANLARIN SOSYAL KABULÜNE OLAN ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ikinci amacında, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerileri kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulüne olan etkisi incelenmiştir. Bu alt amacı değerlendirmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Bu amaca yönelik olarak, zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akranların model olduğu etkileşimli yaşantılardan ve sosyal becerilerdeki davranışları kazandırmadan önce ve sonra “Sosyal Kabul Ölçeği”, öğrencinin sınıfında yer alan akranlarına uygulanmıştır. Elde edilen puanlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciye Akranların Model Olduğu Etkileşimli Yaşantılarla Sosyal Becerilerdeki Davranışları Kazandırmadan Önce ve Sonra Uygulanan “Sosyal Kabul Ölçeği”nde Öğrencinin Sınıfında Yer Alan Akranların Öntest ve Sontest Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizine Göre Karşılaştırılması

	N	Ortalama	Standart Dağılım	F	Serbestlik Derecesi	p
Öntest	36	58.9	20.4	2.871	71	.095
Sontest	36	67.8	23.9			

*p< .05

Tablo 5’te görüldüğü gibi, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfındaki akranlarının model olarak etkileşimde bulunmalarından ve sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasından önce akranların Sosyal Kabul Ölçeği’nde almış olduğu puanların ortalaması 58.9; sonra ise 67.8 dir. Akranların sosyal kabul ölçeğinde puan ortalamalarında artış meydana gelmiştir. Sosyal Kabul Ölçeği’ndeki puanlarda meydana gelen artış, akranların zihinsel yetersizliği olan öğrenciyi daha fazla kabul ettiği izlenimi vermektedir. Ancak uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizine göre ortalamalar arasındaki fark anlamlı düzeyde değildir. Birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sosyal becerileri kazanmasına yol açan akranların model olarak etkileşimde bulunması ve öğrencinin sosyal becerilerdeki davranışları kazanması,- akranların sosyal kabullerini artırıyor görünse bile artış yeterli düzeyde değildir.

Düşük statüdeki yetersizliği olan kişilerle doğrudan etkileşimde bulunmanın çok fazla değişime yol açmadığı, statüsü yüksek kişilerle etkileşimde bulunmanın sosyal kabulü şansa bağlı olamayacak düzeyde artıracağı belirtilmektedir (Özyürek, 2000). Her ne kadar sosyal kabule nelerin yol açtığını ortaya çıkarmak bu araştırmanın amacı değilse de, yetersizliği olmayan öğrencilerin etkileşimde bulunduğu, yetersizliği olan öğrencinin statüsünün düşük olması nedeniyle sosyal kabulleri yeterince değişmemiş olabilir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıftaki statüsü akranlarıyla eşit ya da yüksek olmadığından, yetersizliği olmayan akranların sosyal kabulünde anlamlı düzeyde artış meydana gelmemiş olabilir.

4.5. SINIF ÖĞRETMENİNİN ÇALIŞMANIN SOSYAL GEÇERLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Araştırmanın tamamlanmasından sonra, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sosyal becerileri kazanması ve sınıfında bulunan akranlarıyla etkileşimde bulunmasının, onların davranışlarına olan etkilerini ve çalışmada kazandırılan sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının öğrencinin işine yarayıp yaramadığını, öğrencinin bu becerileri kullanıp kullanmadığını belirlemek amacıyla hazırlanan “Öğretmene Yönelik Sosyal Geçerlik Formu” uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni, formda yer alan “evet düşünüyorum”, “hayır düşünmüyorum” ve “kararsızım” cevap seçeneklerinin yer aldığı likert tipi on sorulu ölçeğin dokuz sorusuna “evet düşünüyorum” bir sorusuna ise “kararsızım” cevabını vererek, soruları olumlu yanıtlamıştır.

Ayrıca sınıf öğretmenine, zihinsel yetersizliği olan öğrenci ve akranlarının davranışlarında meydana gelen değişiklikleri ve çalışmanın hoşuna giden ve gitmeyen taraflarını belirlemeye yönelik 5 açık uçlu soru sorulmuştur. Sınıf öğretmeni çalışmanın sonunda, öğrencide gördüğü değişikliklerle ilgili soruya “Çalışmadan önce öğrencisiyle iletişim kurmakta zorluk yaşadığını, bu davranışları kazanarak bu sorunun ortadan kalkmasının kendisini çok mutlu ettiğini, teşekkür etme, öğretimi yapılmamasına rağmen iyi akşamlar dileme gibi davranışları kazandığını, öğrencisinin kendisine ve sınıftaki diğer arkadaşlarına eskiden olduğu gibi somurtmadan tebessümle baktığını, bunun çok büyük bir kazanç olduğunu, hatta iyi akşamlar dilemek için gerekirse en son sınıftan çıktığını ve bu durumdan ötürü öğrencinin ne kadar mutluluk duyduğunu” ifade ederek cevap vermiştir.

Diğer çocuklarda gördüğü değişikliklerle ilgili soruya, “Akranların zihinsel yetersizliği olan öğrenciyle iletişim kurarken daha emin ve korkusuz yaklaştıklarını, çalışma sırasında bütün öğrencilerin çalışmaya katılmasının sınıf içi işbirliğini artırdığını ve bu kazanca çok sevindiğini” ifade ederek cevap vermiştir.

Sınıf öğretmenine çalışmanın en hoşuna giden tarafları sorulduğunda, öğretmen “Çalışmaya tüm öğrencilerin katılımının sağlanmasının diğer öğrencilere de işbirliği ve

yardımseverlik duygularını kazandırıldığını, en önemlisi kendinin yeni bir öğrenci kazandığını, artık onunla konuşabildiğini ve önceden göz teması kurmazken, artık gözlerinin içine tebessümle bakan bir öğrenci haline geldiğini” ifade etmiştir. Sınıf öğretmenine çalışmanın hoşuna gitmeyen tarafları sorulduğunda ise öğretmen “Zaman zaman dersinin bölünmesi dışında hiçbir olumsuzluk yaşamadığını, kazanılan bir öğrenci olduğu için derslerinin bölünmesinin de bir kayıp olmadığını” ifade etmiştir.

En son olarak sınıf öğretmenine bu sorular dışında başka belirtmek istedikleri olup olmadığı sorulmuş ve öğretmen “Çalışmaya katılan herkese teşekkür ettiğini, sosyal becerileri gelişmiş olan bir öğrenciyi kazandığını, akademik anlamda başarılı olmasa da toplum tarafından kabul edilen bir öğrencisi olduğunu” ifade etmiştir.

Öğretmenin görüşleri de öğrencinin kazandığı sosyal becerilerle ilgili davranışlardan bazılarını kazandığını sürdürdüğünü ve genellediğini doğrulamaktadır. Ayrıca akranlarının zihinsel yetersizliği olan öğrenciyi sosyal kabul ölçeğinde görüldüğü gibi daha fazla kabul ettiği ama yeterli olmadığı izlenimini vermektedir.

4.6. ANNENİN ÇALIŞMANIN SOSYAL GEÇERLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Araştırmanın tamamlanmasından sonra, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sosyal becerileri kazanması ve sınıfında bulunan akranlarıyla etkileşimde bulunmasının onun davranışlarına olan etkilerini ve çalışmada kazandırılan sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının öğrencinin işine yarayıp yaramadığını, öğrencinin bu becerileri kullanıp kullanmadığını belirlemek amacıyla hazırlanan “Anne Babaya Yönelik Sosyal Geçerlik Formu” uygulanmıştır. Anne, formda yer alan “evet düşünüyorum”, “hayır düşünmüyorum” ve “kararsızım” cevap seçeneklerinin yer aldığı likert tipi altı sorulu ölçeğin beş sorusuna “evet düşünüyorum” bir sorusuna ise “kararsızım” cevabını vererek, soruları olumlu yanıtlamıştır.

Ayrıca anneye çocuğun davranışlarında meydana gelen değişiklikleri ve çalışmayla ilgili fikirlerini belirlemeye yönelik 2 açık uçlu soru sorulmuştur. Anne, çalışmanın sonunda çocuğunda gördüğü değişikliklerle ilgili soruya, “Çocuğunun değiştiğini, seslendiği zaman “anneciğim” ya da “efendim” diyerek cevapladığını, önceleri biraz hırçınlığı varken, artık azaldığını, babasına karşı gelmediğini, kendiliğinden “dersim var diyerek ders çalışmaya başladığını, ancak yardım edildiğinde derslerini yaptığını, kazanmış olduğu becerileri evde de gösterdiğini” ifade ederek cevap vermiştir. Anneye çalışmayla ilgili bu soruların dışında başka belirtmek istedikleri olup olmadığı sorulduğunda ise anne, “Çocuğunun çok değiştiğini ve artık daha çok söz dinlediğini” ifade etmiştir.

4.7. DENEĞİN ÇALIŞMANIN SOSYAL GEÇERLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Araştırmanın tamamlanmasından sonra, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sosyal becerileri kazanması ve sınıfında bulunan akranlarıyla etkileşimde bulunmasının onun ve akranlarının davranışlarına olan etkisini ve uygulanan sürecin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek amacıyla hazırlanan “Öğrenciye Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu” uygulanmıştır. Öğrenci, formda yer alan “evet”, “hayır” ve “kararsızım” cevap seçeneklerinin yer aldığı likert tipi sekiz sorulu ölçeğin altı sorusuna “evet” iki sorusuna ise “kararsızım” cevabını vererek, soruları olumlu yanıtlamıştır.

Ayrıca öğrenciye çalışmanın hoşuna giden ve gitmeyen taraflarını belirlemeye yönelik 2 açık uçlu soru sorulmuştur. Öğrenci, birlikte yapılan çalışmanın hoşuna giden, beğendiği taraflarıyla ilgili soruya “Teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi öğrenmek olduğunu” ifade ederek cevap vermiştir. Çalışmanın hoşuna gitmeyen tarafları sorulduğunda ise, “Önce bilmiyorum aklıma gelmiyor”, sonra ise “hoşuma gitmeyen bir tarafı yoktu” diyerek cevap vermiştir.

BÖLÜM 5

ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde, sırası ile araştırmanın özetine, yargı ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. ÖZET

Kaynaştırma, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin genel eğitim sınıflarında değişik zamanlı olarak akranlarıyla bir arada öğrenimini sürdürmesi için özel olarak yetiştirilmiş personel ile özel eğitim ve destek hizmetler sağlanarak yapılan düzenlemedir (Özyürek, 1990; Salend, 1998; Lewis ve Doorlag, 1999; Şafak, 2005; Batu ve Kırcaali-iftar, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Timuçin, 2008; Özyürek, 2009). Ancak ülkemizde, kaynaştırma uygulamaları adı altında hiçbir özel eğitim önlemi almadan, düzenleme yapmadan ve programın öğelerinde uyarlamaya gitmeden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler genel eğitim sınıfına yerleştirilmektedir (Özyürek, 1983; Batu ve Kırcaali-iftar, 2005; Özyürek, 2009). Bu uygulamalar “birlikte eğitim ortamı” olarak betimlenmektedir (Özyürek, 1983; Özyürek, 2009).

Kaynaştırmanın amacı, özel eğitim hizmetleriyle yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin akademik becerilerini geliştirmenin yanı sıra sosyal becerilerini de geliştirerek, normal akranları ile etkileşimini, sınıfa aktif katılımını ve sosyal kabulünü artırmayı sağlamaktır (Sucuoğlu, Kargın, 2006).

Sosyal beceriler, iletişim başlatma, devam ettirme gibi sözlü iletişim kurma; grupta işbirliği yapma, başkalarının görüşlerini anlama gibi grupla çalışma; kendi duygularını anlama, ifade etme, empati kurma gibi duygularını ifade etme ve anlama; izin isteme, paylaşma, yardım etme hakkını koruma gibi saldırgan davranışlarla başa

çıkma; grup baskısıyla veya utanılan bir durumla başa çıkma gibi stresle başa çıkma; karar verme, problemin nedenini araştırma gibi planlama ve problem çözme becerilerini kapsamaktadır (Dağseven, 2009; Akkök,1999; Goldstein, Sprafkin, Greshaw ve Klein, 1980).

Kaynaştırma adı altında birlikte eğitim ortamına yerleştirilen zihinsel yetersizliği olan öğrencilere, normal ilköğretim programı uygulanmaktadır. İlköğretim programının birinci kademesinde, sosyal beceriler adı altında bir ders bulunmamakla birlikte, Hayat Bilgisi dersinin kapsamında sosyal becerilerle ilgili konular yer almaktadır. Hayat Bilgisi dersinin programında açık olarak ifade edilmemekle birlikte, konuşma, dinleme gibi sözlü iletişim kurma; telefonla konuşma, kitap, dergi gibi yazılı kaynakları amacına uygun kullanma, kütüphaneden yararlanma gibi iletişim araçlarını kullanma; teşekkür etme, özür dileme, izin isteme, yaptığı hatayı kabul etme gibi saldırgan davranışlarla başa çıkma; başkalarının hakkını çiğnemenin kendi ihtiyaçlarını karşılama gibi grupla çalışma; reddetme ve niçin reddettiğini açıklama gibi duygularını ifade etme; haksızlığa uğradığında sorgulama, ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma gibi planlama ve problem çözme gerektiren sosyal beceriler yer almaktadır (MEB, 2009).

Genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiş çocukların çoğu müfredat programında yer alan sosyal becerilerin çoğunu, akranlarını, öğretmenlerini, anne babalarını ve diğer yetişkinleri gözleyerek, onların yaptıkları gibi yaparak ve yaptıklarında ödüllendirildiklerinden, doğal ortamlarda kendiliğinden kazanırlar. Ancak genel eğitim sınıflarına yerleştirilen zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların, sosyal becerileri akranları gibi doğal ortamlarda kazanamadıkları belirtilmektedir (Magg ve Webber, 1995; Siperstein ve Rickards, 2004). Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerileri, yapılandırılmış öğretim düzenlemelerine yer vererek ve programın öğelerinde uyarlamalara giderek kazandırmak gerekmektedir (McLane, 1998; Bremer ve Smith, 2004; Siperstein ve Rickards, 2004; Avcıoğlu, 2005).

Sosyal becerileri zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere kazandırmada, bilişsel süreç yaklaşımı ve doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı öğretim uygulamalarından yararlanılmaktadır. İşbirlikçi öğretim ve akran aracılı öğretim, anılan

öğretim yaklaşımlarının sosyal beceri öğretimindeki çeşitlemelerdir. (Rosenshine, 1982; Collet – Klingenberg ve Chadsey – Rush, 1991; Güzel, 1998; Agran ve Wehmeyer, 1999; Çiftçi, 2001; Dağseven, 2008).

Doğrudan öğretim yaklaşımı ile zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylere işbirliği, empati kurma ve kendi kendini kontrol etme (Miller, Lane ve Wehby, 2005); hedeflenen sosyal beceriler (Blank, Fogarty, Wierzba ve Yore, 2000); sohbete yönelik soru sorma, başkaları ile ilgili olumlu yorum yapma, kendini olumlu ifadelerle anlatma (Rutherford, Robert, Mathur, ve Quinn, 1998); dinleme, problem çözme ve yeni durumlara uyum sağlama (Prater, Mary Anne, Bruhl ve Serna, 1998); etkileşim başlatma ve etkileşimi sürdürme (McMahon, Waccker, Sasso ve Melloy, 1994); soru sorma (Knapczyk, 1989); öğrencinin kazanması beklenen becerileri uygulamacının örneklediği öğretim sunumuyla özür dileme, yardım isteme ve başladığı işi zamanında bitirme (Özokçu, 2007) ve öğrencinin kazanması beklenen beceriyi uygulamacının örneklediği öğretim sunumuyla telefonla uygun şekilde konuşma (Çakır, 2006) sosyal becerilerinin kazandırabileceği ortaya konmuştur.

Dağseven (2008), zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerden teşekkür etme ve paylaşma davranışlarını örnekleyen video-film kullanarak yaptığı öğretim sunumuyla teşekkür etme ve paylaşmayı kazandırmada bilişsel ve doğrudan öğretim yaklaşımının etkililiklerini karşılaştırdığı araştırmada, doğrudan öğretim yaklaşımının sosyal becerilerdeki davranışları kazandırmada daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler, etkili öğretim yöntemleri kullanılarak yapılan öğretimlerle sosyal becerileri kazandıkça, onların sosyal kabulleri de artacaktır. Yetersizlikten etkilenmemiş bireylerin yetersizlikten etkilenmiş bireyleri kabul etmesi yani onları diğer insanlar gibi görmeleri, onlarla olumlu etkileşimde bulunmalarına bağlıdır (Özyürek, 2006). Parmak kaldırmak, yardım etmek, paylaşmak, işbirliği yapmak selamlaşmak, sıra beklemek, eleştiri ile başa çıkmak gibi sosyal becerilere sahip olma yetersizlikten etkilenmiş çocukların genel eğitim sınıflarında akranları ile daha olumlu ilişki/etkileşimde bulunmalarını sağladığından onların akranları tarafından kabulünü artıracaktır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Türkiye’de ve yurt dışında yetersizliği olan öğrencilerin sosyal kabulüne yönelik yapılan araştırmalar, akranlarınca zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal kabullerinin düşük olduğunu ve etkileşimde bulunma, bilgilendirme, kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri ve sosyal beceri öğretimi gibi uygulamaların zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal kabullerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir (Özkan Yaşaran, 2009; Şahbaz, 2007; Şahbaz ve Peker, 2005; Şahbaz, 2004; Manetti, Schneider ve Siperstein, 2001; Nabuzaka ve Ronning, 1997; Ciechalski ve Schmit, 1995; Tekin, 1994; Civelek, 1990; Cain, 1990). Bu nedenle birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretilmesi ve akranları ile olumlu etkileşim içinde olmasının, bu öğrencilerin akranları tarafından kabulünü artıracığı düşünülmektedir.

Ayrıca, doğrudan öğretim yaklaşımı ile sosyal becerilerin kapsamındaki davranışların öğretilmesine yönelik yapılan araştırmalarda davranışları örnekleme işi, o davranışları örnekleyen akranların filmleri, öyküleri ya da uygulamacının kendisi tarafından yapılarak etkililiği ortaya konmuştur. Ancak doğrudan öğretim yaklaşımı ile sosyal becerilerin kapsamındaki davranışları örnekleme işi akranlar tarafından yapılarak da sosyal beceriler kazandırılabilir ve akranlarıyla etkileşimde bulunma onları olumlu yönde etkileyebilir.

Bu nedenlerle, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sınıfındaki akranların sosyal becerilerdeki davranışlara model olduğu doğrudan öğretim yaklaşımının, sosyal becerileri kazandırmada etkili olup olmayacağı ve zihinsel yetersizliği olan öğrenciyle sosyal becerilerdeki davranışların öğretimi sırasında oluşturulan etkileşimlerin, akranların sosyal kabulünü artırmaya yol açıp açmayacağı bu araştırmanın problemi.

Bu araştırmanın genel amacı, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretimin sosyal becerileri kazandırmada, sürdürmede ve genellemedeki etkililiğini ve birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler

kazandırılırken, akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulüne etkisini belirlemektir.

Araştırmanın birinci amacı olan “birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretimin sosyal becerileri kazandırmada, sürdürmede ve genellemedeki etkililiğini” belirlemek amacıyla, tek denekli deneysel desenlerden “davranışlar arası çoklu yoklama deseni”; araştırmanın ikinci amacı olan “birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken, akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulüne etkisini” belirlemek amacıyla deneme öncesi modellerden “tek grup öntest - sontest modeli” kullanılmıştır.

Araştırmanın denekleri, 2008-2009 öğretim yılında, Ankara ili Yenimahalle ilçe sınırları içerisinde bulunan Demetevler İlköğretim Okulu’nda, 5D sınıfına devam eden, zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ve bu zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan (otuzaltı öğrenci) akranlardır.

Araştırmada, öğrenciyi belirlemek için Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu, Sosyal Beceri Kontrol Listesi ve Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Öğretimi düzenlemek için Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma verilerini toplamak için Sosyal Beceri Kontrol Listesi, Sosyal Beceri İlerleme Kayıt Çizelgesi, Uygulama Güvenirliği Formları ve Sosyal Geçerlik Formları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ayrıca birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan akranların, zihinsel yetersizliği olan öğrenciye yönelik sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla Sosyal Kabul Ölçeği seçilmiş ve uygulanmıştır.

Birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretim yaklaşımı ile teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazandırmak için sosyal beceri öğretim materyali geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci amacına ilişkin veriler grafiksel olarak analiz edilmiş ve grafikler niteliksel olarak yorumlanmıştır. Araştırmanın ikinci amacına ilişkin veriler ise SPSS paket programından yararlanılarak, tek yönlü varyans analizi uygulanarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın elde edilen bulguları şu şekildedir,

- Sosyal becerilerle ilgili davranışlara akranların model olduğu öğretim yaşantılarıyla sunulan doğrudan öğretim yaklaşımı, zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal becerilerdeki davranışları kazandırmada etkilidir.
- Akran modellerden yararlanarak uygulanan doğrudan öğretim yaklaşımı, kazanılan teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının, 15 ve 30 gün sonra da sürdürülmesinde etkilidir.
- İşlevsel durumlardan ve farklı akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim sonucunda kazanılan sosyal becerilerin davranışları farklı kişilere genellenebilmektedir.
- Birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sosyal becerileri kazanmasına yol açan akranların model olarak etkileşimde bulunması ve öğrencinin sosyal becerilerdeki davranışları kazanması, akranların sosyal kabullerini artırıyor görünse bile, artış yeterli düzeyde değildir.

5.2. YARGI

Araştırmanın birinci amacının birinci alt amacında, ön koşul becerileri yerine getiren birlikte eğitim ortamlarındaki zihinsel yetersizliği olan öğrenciye, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile kazandırmak için yapılan öğretimin, etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu alt amaçla ilgili bulgulara göre, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim, sosyal becerileri kazandırmada etkilidir. Bu sonuç, Dağseven (2008), Özokçu (2007), Çakır

(2006), (Sazak, 2003), Miller, Lane ve Wehby (2005), Blank, Fogarty Wierzeba ve Yore (2000), Prater, Marry ve Serna (1997), McMahon, Waccker ve Melloy (1994), Knapczyzyk (1989), Rutherford, Robert, Mathur ve Qinn (1998) tarafından yapılan araştırmaların doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan sosyal beceri öğretimlerinin sosyal becerileri öğretilmede etkili olduğu bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak bu araştırma, akran modellerden yararlanılması bakımından farklılık göstermektedir.

Araştırmanın birinci amacının ikinci alt amacında, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretim yaklaşımıyla kazandığı sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını, 15 ve 30 gün sonra sürdürmede doğrudan öğretim yaklaşımının etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu alt amaçla ilgili bulgulara göre, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim, kazandırılan sosyal becerilerin sürdürülmesinde etkilidir. Bu sonuç, Dağseven (2008), Özokçu (2007), akır (2006), (Sazak, 2003), Miller, Lane ve Wehby (2005), Blank, Fogarty Wierzeba ve Yore (2000) ve Knapczyzyk (1989) tarafından yapılan araştırmaların doğrudan öğretim yaklaşımıyla kazanılan sosyal becerileri sürdürmede etkili olduğu sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın birinci amacının üçüncü alt amacında, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımıyla kazandığı sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını farklı kişilere genelleyebilmesinde, doğrudan öğretim yönteminin etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu alt amaçla ilgili bulgulara göre, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim, kazandırılan sosyal becerilerin farklı kişilere genellenmesinde etkilidir. Bu sonuç, Dağseven (2008), Özokçu (2007), Miller, Lane ve Wehby (2005), ve Knapczyzyk (1989) tarafından yapılan araştırmaların doğrudan öğretim yaklaşımıyla kazanılan sosyal becerilerin genellenmesinde etkili olduğu sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci amacında, yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken akranların model olarak etkileşimde bulunması ve öğrencinin sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulünün artmasına

yol açıp açmadığı incelenmiştir. Bu amaç Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. Akranların Sosyal Kabul Ölçeği'nde almış olduğu öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı düzeyde değildir. Birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sosyal becerileri kazanmasına yol açan akranların model olarak etkileşimde bulunması ve öğrencinin sosyal becerilerdeki davranışları kazanması akranların sosyal kabullerini artırıyor görünse bile, artış yeterli düzeyde değildir. Ülkemizde ve yurtdışında, akranların sosyal becerilerin davranışlarına model olduğu öğretim yaşantıları sağlanarak, yetersizlikten etkilenmiş kişiyle etkileşimde bulunduğu araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak bu sonuç yetersizliği olmayan kişilerin düşük statüdeki kişilerle etkileşimde bulunmalarının her zaman sosyal kabulü sağlamadığı (Özyürek, 2006) sonucuyla paralellik göstermektedir.

Dağseven (2008), Özokçu (2007), Çakır (2006), (Sazak, 2003), Miller, Lane ve Wehby (2005), Blank, Fogarty Wierzeba ve Yore (2000), Prater, Marry ve Serna (1997), McMahon, Waccker ve Melloy (1994), Knapczyzyk (1989), Rutherford, Robert, Mathur ve Qinn (1998), doğrudan öğretim yaklaşımının model olma basamağında, sosyal becerilerdeki davranışları film materyali kullanılarak ya da uygulamacının kendisi tarafından örneklendiği modeller kullanmışlardır. Bu araştırmada ise sosyal becerilerin davranışlarına akranlar model olmuştur. Yukarıdaki araştırmalarda olduğu gibi akranların model olduğu bu araştırmada da doğrudan öğretim yaklaşımı sosyal becerilerdeki davranışların kazandırılmasında etkilidir. Bu sonuç, alana yeni bir katkıdır.

Bu araştırmada, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sosyal becerileri kazanmasına yol açan akranların model olarak etkileşimde bulunması ve öğrencinin sosyal becerilerdeki davranışları kazanması akranların sosyal kabullerini artırıyor görünse bile, artışın yeterli olmadığı sonucu elde edilmiştir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan toplam otuzaltı akrandan otuzu yapılan öğretimler sırasında zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciyle etkileşimde bulunmuşlardır. Etkileşimde bulunmayan altı öğrencinin puanlarının ortalama puana yansımaları, akranların sosyal kabullerinde anlamlı düzeyde artış olmamasının bir nedeni olabilir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin, akademik ve sosyal açıdan sınıfında bulunan akranlarından düşük statüde olduğu düşünülmektedir. Deneğin düşük statüde

olması, akranların sosyal kabullerinde anlamlı düzeyde artış olmamasının diğer bir nedeni olabilir. Çünkü akranlarla doğrudan etkileşimde bulunma, sosyal kabulü artırırken; düşük statüdeki yetersizliği olan kişilerle doğrudan etkileşimde bulunmanın çok fazla değişime yol açmadığı, statüsü yüksek kişilerle etkileşimde bulunmanın sosyal kabulü şansa bağlı olamayacak düzeyde artıracağı belirtilmektedir (Özyürek, 2000). Ayrıca, Nabuzaka ve Ronning (1997), Ciechalski, Schmidt (1995), Cain (1990), uygulama sürecinin bir okul yılı boyunca devam ettiği sosyal kabulü artırmaya yönelik yaptıkları araştırmalarda, akranların sosyal kabulünü artırdığını ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada ise uygulama süreci yaklaşık 15 iş gününde tamamlanmıştır. Sosyal kabuldeki artışın anlamlı düzeyde çıkmamasının bir başka nedeni de uygulama süresinin 15 iş günü ile sınırlı olması olabilir. Ancak sosyal geçerlilik verileri öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre de akranların daha fazla etkileşime girdiklerini göstermekle birlikte henüz sosyal kabulleri yeterli düzeye ulaşmadığı izlenimini vermektedir.

5.3. ÖNERİLER

Bu bölümde, eğitime, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmektedir.

5.3.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim uygulamaları, sosyal becerileri kazandırmada, kazanılanların sürdürülmesinde ve genellenmesinde etkili olduğu için, öğretmenlere ve alanda çalışan kişilere, sosyal becerilerin öğretiminde kullanmaları önerilebilir.
- Bu araştırmada hazırlanan üç sosyal beceri (teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışları) için hazırlanan kontrol listesi, kayıt çizelgeleri, doğrudan öğretim yaklaşımına göre hazırlanan öğretim planları, öğretmenlerce ve alanda çalışan kişilerce kullanılabilir.

- Öğretmenlere ve alanda çalışan kişilere, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımına göre sosyal becerileri öğrencilerine kazandırdıktan sonra, kazanılan becerilerin sürdürülmesi ve farklı araç-gereç, kişi ve ortamlara genellenmesi için gereksinimler yaratmaları ve ortamlar hazırlamaları önerilebilir.
- Araştırmada hazırlanan sosyal beceri görüşme formu ve kontrol listesinin rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan kişiler ve özel eğitim okullarında çalışan öğretmenler tarafından da kullanılması önerilebilir.

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışları dışındaki davranışların kazandırılmasında, doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimin etkililiğine, kazanılanların sürdürülmesine ve genellenmesine olan etkilerine bakılabilir.
- Sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına yönelik olarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile hazırlanmış öğretim programı, bilişsel süreç yaklaşımı gibi başka bir yaklaşıma göre hazırlanmış sosyal beceri öğretim programıyla karşılaştırılarak, etkililiği ve verimliliği araştırılabilir.
- Akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile sunulan sosyal beceri öğretiminin, gruba uygulandığında sosyal becerilerden seçilen davranışların kazanılmasında etkili olup olmadığına bakılabilir.
- Aynı araştırma tekrarlanıp, kazanılan sosyal becerilerdeki davranışların, okul dışında teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının ortaya çıkmasını sağlayacak farklı durumlara genellenip genellenmediğine bakılabilir.

- Öğrencinin sosyal becerilerdeki düzeyini belirlemek için kullanılan sosyal beceri kontrol listesi, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına ilişkin her bir alt amacın öğretimi sonunda deneklere tekrar uygulanıp, henüz öğretimi yapılamamış alt amaçların kazanılmasına olan etkilerine bakılabilir.
- Doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının öğretimi bittikten sonra, kazanılanların teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışları dışında başka sosyal davranışları edinmeye olan etkilerine bakılabilir.
- Aynı araştırma, akranlarıyla eşit statüde olan öğrencilerle gerçekleştirilerek akranların model olarak etkileşimde bulunması ve öğrencinin sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının, akranların kabulünü artırmaya olan etkisine bakılabilir.
- Aynı araştırma, daha uzun süreli uygulama süreci planlanarak, yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken akranların model olarak etkileşimde bulunması ve öğrencinin sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının akranların kabulüne olan etkisine bakılabilir.
- Aynı araştırma, sadece etkileşimde bulunanların sosyal kabulünü ölçecek şekilde planlanarak, yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken akranların model olarak etkileşimde bulunması ve öğrencinin sosyal becerilerdeki davranışları kazanmasının akranların kabulünü artırmaya olan etkisine bakılabilir.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, Ü. K. (2003). *Aktif Öğrenme*. (5. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

AÇIKGÖZ, Ü. K. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. (2. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

AGRAN, M. & WEHMEYER, MÇ (1999). *Teaching Problem to Students with Mental Retardation*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.

AKKÖK, F. (1999). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Öğretmen El Kitabı)*. İstanbul: Özgür Yayınları.

ALLEN, K. (1992). *The Exceptional Child: Mainstreaming in Early Childhood Education*. (İkinci Basım). New York, ABD: Delmar Publishers Inc.

AVCIOĞLU, H. (2001). *İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

..... (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. (Birinci Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

BACANLI, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BATU, S. & KIRCAALİ-İFTAR, G. (2006). *Kaynaştırma*. (Birinci Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

BAUMAN, J.F. (1985). The Direct Instruction of Reading Comprehension Skills:A Teacher-Directiveness Paradiagm. *Paper Presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference*. December 1(6).

BLANK, D., FOGARTY, B., WIERZBA, K. & YORE, N. (2000). Improving Social Skills through Cooperative Learning and Other Instructional Strategies. ERIC, ED: 443-522., 43p.

BREMER, C.D. & SMITH, J. (2004). Teaching Social Skills. *Addressing Trends and Developments in Secondary Education*. 3(5), www.ncset.org.

BOUTOT, E.A. (2007). Fitting in: Tips for Promotin Acceptance and Friendship for Students with Autisim Spectrum Disorders in Inclusion Clasrooms. *Intervention in School and Clinic*. 42, 156-161.

CAIN, A.F.H. (1990). *Social Skills Training*. University of South Carolina. Ed. D. AAT 9113785.

CALDARELLA, P & MERRELL. K.W. (1997). Common Dimentions of Social of Children and Adollescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *School Psychology Review*. 26(2), 264-278.

CHADSEY-RUSH, J. (1992). Toward Defining and Measuring Social Skills in Employment Settings. *American Journal on Mental Retardation*. 96(4), 405-418.

CARNIE, D., SILBERT, J. ve STEIN, M. (1990). *Direct Instruction Mathematics*. (İkinci Basım). Merril Publishing Company.

CIECHALSKI, J.C. & SCHMIDT, M.W. (1995). The Effects of Social Skills Training on Students with Exceptionals. *Elemantary School Guidance & Counseling*. 29(3), 217-223.

CİVELEK, A.H. (1990). *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

COLLET-KLINGENBERG, L. & CHADSEY-RUCH, J. (1991). Using a Cognitive Process Approach to Teach Social Skills. *Education and Training in Mental Retardation*. 26, 258-270.

COOPER, J.O., HERON, T.E. & HEWARD, W.L. (1987). *Applied Behavior Analysis*. Columbus: Merrill Publishing Company.

CORNISH, U. (2003). *Social Skills Training for Adolescents with General Moderate Learning Difficulties*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

CUMMINGS, K.D. (2004). *Advances in the Assessment of Social Competence*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Oregon, USA.

ÇAKIR, S. (2006). *Doğrudan Öğretim Yaklaşımının Zihin Engelli Öğrencilere Telefonla Uygun Şekilde Konuşma Sosyal Becerisini Kazandırmada Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÇİFTÇİ, İ. (2001). *Zihinsel Engelli Bireyler için Hazırlanan Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DAĞSEVEN, D. (2008). *Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim ve Bilişsel Süreç Yaklaşımları ile Yapılan Öğretimin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DORSETT, P.G. & KELLY, J.A. (1984). *Social Skills Training with the Mentally Retarded*. Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities, England: Vol 2 London.

FOX, C.L. & WEAVER, I. (1989). Social Acceptance of Students Identified as Learning Disabled. *Teacher Education and Special Education* 12(3), 83-90.

GARDNER, R. CARLADGE, G., SEIDL, B. & WOOLSEY, L. (2001). Mt. Olivet. After School Program. Peer Mediated Interventions for Risk Students. *Remedial and Special Education*. 22(1), 22-23.

GOLDSTEIN, A., SPRAFKIN, R., GRESHAM, N.J. & KLEIN, P. (1980). *Skillstreaming the Adolescent*. Champaign IL. Research Press.

GRESHAM, F.M. & ELLIOT, S.N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues in Definition and Assessment. *The Journal of Special Education*. 21(1), 168-181.

GRESHAM, F.M. (1988). Best Practice in Social Skills Training. *Best Practice in School Psychology* 31-41. Washington: National Association of School Psychologist.

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

GURALNICK, M.J. (1990). Social Interactions among Preschool Children. *Exceptional Children*. 46, 248-253.

GÜZEL, R. (1998). *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerilerini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

HEILMAN, A.W., BLAIR, T.R. & RUPLEY, W.H. (1994). *Principles and Practices of Teaching Reading*. New York: MacMillan College Publishing Company.

JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1999). *Making Cooperative Learning Work. Theory into Practice*. 38 (2), 67-73

KARASAR, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (18. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KAVALE, K.A., FORNESS, S.R. & BENDER, B. (1987). *Handbook of Learning Disabilities: Volume III Methods and Interventions*. Boston Massachusetts: Little Brown and Company.

KEMP, C. & CARTER, M. (2002). The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*. 22, 391-411.

KERR, M.M. & NELSON, C.M. (1989). *Strategies for Managing Behavior Problems in the Classroom*. (İkinci Basım). New Jersey: Prentice Hall Inc.

KIRCAALİ-İFTAR, G. (1992). *Teacher and Student Characteristics which Influence Teacher Preferences for Resource and Consultation Approaches*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

KIRCAALİ-İFTAR, G. & TEKİN, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

KIRCAALİ-İFTAR, G. & UYSAL, A. (1999). Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*. Cilt 2(3), 3-13.

KNAPCZYK, D.R. (1989). Generalization of Student Question Asking from Special Class to Regular Class Settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 22(1), 77-83.

LADD, G.W. & MIZE, J. (1983). A Cognitive-Social Learning Model of Social Training. *Psychological Review*. 90(2), 127-157.

LEWIS, R.B. & DOORLAG, D.H. (1999). *Teaching Special Students in General Education Classrooms*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

MAAG, J.W. & WEBBER, J. (1995). Promoting Children's Social Development in General Education Classrooms. *Research in Developmental Disabilities*. Vol. 39 (23), 13-20.

MANETTI, M., SCHNEIDER, B.H. & SIPERSITEIN, G. (2001). Social Acceptance of Children with Mental Retardation: Testing Hypothesis with an Italian Sample. *International Behavioral Development*. 25(3), 279-286.

MARGALIT, M. (1993). Social Skills and Classroom Behavior among Adolescents with Mild Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*. 97 (6), 685-691.

MASTROPIERI, M.A. & SCRUGGS, T.E. (2004). *The Inclusive Classroom Strategies for Effective Instruction*. (İkinci Basım). New Jersey: Upper Saddle River, Columbus Ohio.

MERRELL, W. K. & GIMPEL, G.A. (1998). *Social Skills of Children And Adolescents Conceptualization, Assessment, Treatment*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publihes,

MERRELL, K.W. (2001). Assesments of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices and New Directions. *Exceptionality*. 9(1&2), 3-18.

MERCER, C.D. & MERCER, A.R. (2005). *Teaching Students with Learning Problems*. (Yedinci Basım). New Jersey: Merril Prentice Hall.

MEB, (2009). Hayat Bilgisi Dersi Programı. [http:// www.orgm.meb.gov.tr](http://www.orgm.meb.gov.tr) (2009, Temmuz 10).

MCFALL, R.M. (1982). A Review and Reformulation of the Concept of Social skills. *Behavioral Assessment*. 4, 1-33.

MCLANE, M., WOLERY,M. & BAILEY, D.B. (2004). *Assessing Infants and Preschoolers with Special Needs*. (Üçüncü Basım). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

MCLANE, M.T. (1998). *What General Education Teachers Know About the Social Competence of Students with Disabilities and What are the Sources of This Knowledge*. Unpublished Doctoral Thesis, State University of New York, USA.

MCMAHON, C.M., WACCKER, D.O., SASSO, G.M. & MELLOY, K.J. (1994). Evaluation of the Multiple Effects of a Social Skill Intervetion. *Behavioral Disorders*. 20(1), 35-50.

MILLER,M.J., LANE, K.L., & WEHBY, J. (2005). Social Skills Instruction for Students with High Incidence Disabilities: A School-Based Intervetion to Address Acquisition Deficits. *Preventing School Failure: Winter*. 49(2), 27-39.

NABUZAKA, D. & RONNING, J.A. (1997), Social Acceptance of Children with Intellectual Disabilities in an Integrated School Setting in Zambia: a pilot study. *International Journal of Diability, Development and Education*. 44(2), 105- 115.

ÖZKAN YAŞARAN, Ö. (2009). Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

ÖZOKÇU, O. (2007). *Birlikte Eğitim Ortamlarındaki Zihin Engelli Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğinin*

İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖZYÜREK, M. (1983). *Birlikte ve Ayrı Eğitimin Etkililiği.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

..... (1985). Ortopedik Arızalıların Eğitim Ortamlarına Yerleştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 16.(1-2), 347-366

..... (1990). Özel Eğitimde Normalleştirmenin Doğurguları. *Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi. Bildiriler IV.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

..... (1997). *Sınıfta Davranış Değiştirme Yöntemi. Uygulamalı Davranış Analizi-1.* Ankara: Karatepe Yayınları.

..... (2006). *Tutumlar ve Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

..... (2005). *Olumlu Sınıf Yönetimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

..... (2009). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri.* (Beşinci Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

PARK, H.S. & GAYLORD-ROSS, R. (1989). A Problem Solving Approach to Social Skills Training in Employment Settings with Mentally Retarded Youth. *Journal of Applied Behavior Analysis.* 22(4), 373-380.

PEARSON, P.D. & GALLAGHER, M.C. (1983). The Instruction of Reading Comprehension. *Contemporary Educational Psychology.* 8, 317-344.

PEER TUTORING. Web: [http://ici2.umn.edu/preschoolbehaviortipsheets/peer tutor](http://ici2.umn.edu/preschoolbehaviortipsheets/peer_tutor).

PRATER, M.A., BRUHL, S. & SERNA, L. (1998). Acquiring Social Skills through Cooperative Learning and Teacher Directed Instruction. *Remedial and Special Education*. 19(3), 160-173.

POYRAZ TÜY, S. (1999). *3-6 Yaş Arasındaki İşitme Engelli ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

ROSENSHINE, B.V. (1982). Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*. April, 43(7), 60-68.

ROTATORY, A.F., SCHWENN, J.O. & LITTON, F.W. (1994). *Peer Tutoring: Advance in Special Education*. Perspectives on the Regular Education Initiative and Traditional Programs Editors.

RUTHERFORD, JR., ROBERT, B., MATHUR, S.R. & QUINN, M.M. (1998). Promoting Social Skills through Cooperative Learning and Direct Instruction. *Education and Treatment of Children*. 21.

SALEND, J.S. (1998). *Effective Mainstreaming*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

..... (2001). *Creating Inclusive Classrooms. Effective and reflective Practices*. (Dördüncü Basım). New Jersey: Prentice Hall Inc.

SARGENT, L.R. (1991). *Social Skills for School and Community Systematic Instruction for Children and Youth with Cognitive Delay*. Washington, D.C: The Division on Mental Retardation of The Council for Exceptional Children

SAZAK, E. (2003). *Zihinsel Engelli Birey İçin Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

SIPERSTEIN, G.N. & RICKARDS, E.P. (2004). *Promoting Social Success*. Baltimore: Paul.h. Brookes Publishing.

SNELL, M. (1993). *Instruction of Students with Severe Disabilities*. (Dördüncü Basım). New Jersey: Prentice Hall Inc. A.Simon & Schuster Company.

SUCUOĞLU, B & ÇİFTÇİ, İ. (2004). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

SUCUOĞLU, B & ÖZOKÇU, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 6 (1), 41-57.

SUCUOĞLU, B & KARGIN, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

ŞAHBAZ, Ü. (2007). Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabullerine Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*. 26, 199-208.

..... (2004). *Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongre Bildirileri. Ankara: Kök Yayıncılık.

ŞAHBAZ, Ü. & PEKER, S. (2005). *Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Normal Akranların Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi*. 15. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Özet Kitabı. Ankara: Kök Yayıncılık

ŞAFAK, P. (2005). *Birlikte Eğitim Ortamlarındaki Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilere Gezici Öğretmenlik Düzenlemesine göre Verilen Destek Hizmetin Etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TAWNEY, J.W. & GAST, D.L. (1984). *Single Subject Research Special Education*. Columbus: A Bell & Howell Company.

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).

TEKİN, E. (1994). *The Effects of Exposure to Information Techniques on Fourth Children's Social Acceptance Level of Exceptionality*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

TEKİN, E., & KIRCAALİ-İFTAR, G. (2004). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*. (İkinci Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

TİMUÇİN, E.U. (2000). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yapabildiklerine Göre Hazırlanarak Sınıf Öğretmenine Verilen Öğretim Planlarının Ders Amaçlarını Gerçekleştirme Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

..... (2008). *Doğrudan Davranışsal Danışmanlığın Birlikte Eğitim Ortamına Yerleştirilmiş Yetersizliği Olan Öğrencilerin Problem Davranışlarını Azaltmadaki Etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÜNSAL, P. (2007). *Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Artırmak için Uygulanan İki Farklı Müdahale yaklaşımının Etkililiklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

VAROL, N. (1996). *Özel Eğitimde Kaynaştırma Nasıl Olmalıdır?. Down Sendromuna Genel Bakış; Nedenler, Tedavi, Plastik Cerrahi Yaklaşımlar, Özel Eğitimde Kaynaştırma ve Psikolojik Danışmanlık Paneli*, Ankara, 1996.

VAUGHN, S, ELBAUM, B. & BOARDMAN, A.G. (2003). Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities. Vol.24,2-15.

WOLFEE, E. & SOCKS, (2000). *Focused on Assessment Techniques*. Newyork: AFB Pres.

ZIRPOLI, T.J. ve MELLOY, J.K. (1997). *Behavior Managment Application for Taeachers and Parents*.(İkinci Basım). New Jersey: Prentice Hall Inc.

EKLER

Ek – 1 Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu.....	173
Ek – 2 Sosyal Beceri Kontrol Listesi.....	178
Ek – 3 Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı.....	189
Ek – 4 Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu	193
Ek – 5 Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu Kayıt Çizelgesi.....	196
Ek – 6 Sosyal Beceri İlerleme Kayıt Çizelgesi.....	199
Ek – 7 Sosyal Kabul Ölçeği.....	207
Ek – 8 Uygulama Güvenirliği Formları.....	211
Ek – 8.1 Sosyal Beceri Kontrol Listesi Uygulama Güvenirliği Formu.....	212
Ek – 8.2 Doğrudan Öğretim Yaklaşımı İle Sosyal Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu.....	215
Ek – 8.2.1 Doğrudan Öğretim Yaklaşımı İle Teşekkür Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu.....	216
Ek – 8.2.2 Doğrudan Öğretim Yaklaşımı İle Yardım Etme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu.....	221
Ek – 8.2.3 Doğrudan Öğretim Yaklaşımı İle İzin İsteme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu.....	226
Ek – 9 Sosyal Geçerlilik Formları.....	231
Ek – 9.1 Öğretmene Yönelik Sosyal Geçerlik Formu.....	232
Ek – 9.2 Anne Babaya Yönelik Sosyal Geçerlik Formu.....	235
Ek – 9.3 Öğrenci İçin Sosyal Geçerlik Formu.....	238
Ek – 10 Sosyal Beceri Öğretim Materyali.....	241
Ek – 10.1 Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Sunulan Teşekkür Etme Davranışı Öğretim Planı.....	242
Ek – 10.2 Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Sunulan Yardım Etme Davranışı Öğretim Planı.....	265
Ek – 10.3 Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Sunulan İzin İsteme Davranışı Öğretim Planı.....	279

EK – 1

SOSYAL BECERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

SOSYAL BECERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Formunun Amacı: Bu öğretmen görüşme formunun iki amacı vardır. Birinci amacı, öğretmen görüşüne göre zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına gereksinimi olup olmadığını; ikinci amacı ise sosyal becerilerle ilgili davranışları öğrenebilmeleri için gerekli olan, 3-4 kelimelik yönergeleri yerine getirme, model olunduğunda 3-4 kelimelik cümle kurma ve sorulan sorulara 3-4 kelimelik cümlelerle cevap verme becerilerine sahip olup olma düzeyini belirlemektir.

Görüşme Formunun Kapsamı: Bu form, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını ve dil düzeyini belirlemeyi kapsamaktadır. Görüşme soruları, kimlik bilgilerinden ve beş açık uçlu soru ile her bir açık uçlu sorunun altındaki kayıt çizelgelerinden oluşmaktadır. Kimlik bilgileri, öğretmen ve öğrencinin adı-soyadı, devam ettiği sınıf ve telefon bilgilerini kapsamaktadır. Açık uçlu sorulardan ilk üçü sınıftaki öğrencilerin sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına sahip olma düzeyini; kalan iki soru ise, öğrencilerin 3-4 kelimelik yönergeleri yerine getirme ve kendini ifade etme becerilerine sahip olma düzeyini belirlemeye yönelik sorulardır. Her bir açık uçlu sorunun altında yer alan kayıt çizelgeleri ise bildirimler ve bu bildirimlerin karşısında öğrencinin sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına, yönergeleri yerine getirme ve kendini ifade etme becerilerine sahip olup olmadığına ilişkin öğretmenin olası cevaplarının yer aldığı boşlukları ve açıklama sütunlarını kapsamaktadır.

Kullanılacak Araç Gereçler: Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu Kayıt Çizelgesi, ses kayıt cihazı ve kalem.

Uygulama Ortamı: Ortam, öğretmen ve uygulamacının karşılıklı sandalyede oturmalarına izin veren bir odadır.

Uygulama Yönergesi:

- ✓ Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu'nun kullanımından önce, sınıf öğretmeninden görüşme randevusu alın.
- ✓ Görüşmeye başlamadan önce görüşme formunu gözden geçirin.
- ✓ Öğretmenin olası yanıtlarını kayıt edebilmek için "Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu Kayıt Çizelgesi"ni masada kullandığı eli tarafına; ses kayıt cihazını öğretmenle görüşmeci arasında öğretmene yakın olacak şekilde bir yere koyun.
- ✓ Öğretmenle karşılıklı oturun.
- ✓ Kimlik bilgilerini görüşmeye başlamadan önce doldurun.
- ✓ Kayıt cihazını açın.
- ✓ Öğretmene görüşmenin amacı açıklayın.
- ✓ Daha sonra, öğretmene ilk açık uçlu soruyu sorun.
- ✓ Eğer öğretmenin yanıtı, açık uçlu soruların altında yer alan bildirimleri karşılıyorsa, ilgili bildirimin karşısında yer alan sütunun (teşekkür eder, yardım eder, izin ister ve yapar) altına "+" koyun.
- ✓ Eğer öğretmenin yanıtları bildirimde belirtilen eylemi ne yaptığını ne de yapmadığını belirtir nitelikte değilse, öğrencinin teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren durumlarda, yönergeleri yerine getirme ve konuşma becerilerinde neleri yapıp neleri yapmadığını belirten bildirimleri (örn. "Kendisine ortamda bulunan kişiler yardım ettiğinde, teşekkür eder") soruya dönüştürerek (örn. "Kendisi, sınıfta yardım edilmesini gerektirecek kadar zor bir işle karşılaştığında, ortamda bulunan kişiler yardım ettiğinde, onlara teşekkür eder mi?") sorun.
- ✓ Öğretmen, ilgili bildirimde ifade edilen davranışı öğrencinin yaptığını belirtiyorsa, ilgili bildirimin karşısında yer alan sütunun (teşekkür eder, yardım eder, izin ister ve yapar) altına "+"; yapmadığını belirtiyorsa, ilgili bildirimin karşısında yer alan sütunun (teşekkür etmez, yardım etmez, izin istemez ve yapmaz) altına "+" koyun.
- ✓ Eğer öğretmen, çocuğun yapıp yapmadığından emin olmadığını belirtiyorsa, "açıklama" sütununa yazın ve bir sonraki açık uçlu soruya geçin.

- ✓ Görüşme sonunda öğretmene teşekkür ederek, görüşmeyi bitirin.

Değerlendirme:

Teşekkür etme: Öğretmen, teşekkür etme davranışı için 5 bildirimden en az 4'üne olumlu yanıt verirse, öğretmen görüşüne göre öğrencinin teşekkür etme davranışına sahip olduğu; 5 bildirimden en çok 3'üne olumlu yanıt verirse, öğretmen görüşüne göre öğrencinin teşekkür etme davranışına sahip olmadığı kabul edilir.

Yardım etme: Öğretmen, yardım etme davranışı için 3 bildirimden en az 2'sine olumlu yanıt verirse, öğretmen görüşüne göre öğrencinin yardım etme davranışına sahip olduğu; 3 bildirimden en çok 1'ine olumlu yanıt verirse, öğretmen görüşüne göre öğrencinin teşekkür etme davranışına sahip olmadığı kabul edilir.

İzin isteme: Öğretmen, yardım etme davranışı için 4 bildirimden en az 3'üne olumlu yanıt verirse, öğretmen görüşüne göre öğrencinin yardım etme davranışına sahip olduğu; 4 bildirimden en çok 2'sine olumlu yanıt verirse, öğretmen görüşüne göre öğrencinin teşekkür etme davranışına sahip olmadığı kabul edilir.

Yönergeleri yerine getirme: Öğretmen, yönergeleri yerine getirme becerisinin değerlendirildiği bildirimde “yapar” yanıtını veriyorsa, öğrencinin yönergeleri yerine getirme becerisine sahip olduğu kabul edilir. Öğretmen bildirimde yapar yanıtını vermezse, öğrencinin yönergeleri yerine getirme becerisine sahip olmadığı kabul edilir.

Kendini ifade etme: Öğretmen, kendini ifade etme becerisinin değerlendirildiği 4 bildirimin tümüne “yapar” yanıtını veriyorsa, öğrencinin kendini ifade etme becerisine sahip olduğu kabul edilir. Öğretmen ilk bildirimde yapar yanıtını vermezse, öğrencinin kendini ifade etme becerisine sahip olmadığı kabul edilir.

Görüşme Soruları

KİMLİK BİLGİLERİ

Öğretmen Bilgileri

Sınıfı:

Öğretmenin Adı, Soyadı:

Öğretmenin Telefonu:

Uygulayıcının Adı, Soyadı:

Uygulama Tarihi:

Öğrenci Bilgileri

Adı, soyadı:

Devam Ettiği Sınıf:

Öğrencinin Telefonu:

1. Öğrencinizin teşekkür etmeyi gerektiren durumlarda, teşekkür etmesiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Kayıt Çizelgesi

Bildirimler	Teşekkür eder	Teşekkür etmez	Açıklama
1. Kendisine ortamda bulunan kişiler yardım ettiğinde, teşekkür eder.			
2. Kendisine ortamda bulunan diğer kişiler, kraker, kek, şeker, sakız vb. gibi yiyecek ikram ettiğinde teşekkür eder.			
3. Herhangi bir eşyaya ihtiyacı olduğunda, ihtiyacı olan eşyayı birisi onunla paylaşınca, teşekkür eder.			
4. Kendisine hediye verildiğinde, teşekkür eder.			
5. Kendisine “ saçların ne güzel olmuş”, hırkan çok güzelmiş”, “bugün çok şık olmuşsun” gibi iltifatlar edildiğinde, teşekkür eder.			

2. Öğrencinizin yardım etmeyi gerektiren durumlarda, yardıma ihtiyacı olan kişilere yardım etmesiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Kayıt Çizelgesi

Bildirimler	Yardım eder	Yardım etmez	Açıklama
1. Birisi yapacağı iş ya da etkinlikle ilgili yardım istediğinde yardım eder			
2. Arkadaşları yardım edilmeyi gerektirecek kadar zor durumda iken yardım eder.			
3. Arkadaşları bir iş yaparken kendiliğinden yardım eder.			

3. Öğrencinizin izin istemeyi gerektiren durumlarda, izin istemesiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Kayıt Çizelgesi

Bildirimler	İzin ister	İzin istemez	Açıklama
1. Başkalarına (arkadaşları ya da öğretmenleri) ait olan eşyaları, ihtiyacı olduğunda almak için izin isteyerek alır.			
2. Bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için grubun üyelerinden izin ister.			
3. Bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalarak, “ girebilir miyim” diyerek, girmek için izin ister.			
4. İki kişi (arkadaşları, öğretmenleri) aralarında konuşurken söz almak istediğinde, “bir şey söyleyebilir miyim” diyerek izin ister.			

4. Öğrencinizin yönergeleri yerine getirmesiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Kayıt Çizelgesi

Bildirimler	Yapar	Yapamaz	Açıklama
1. “Kitabını al ve bana ver” gibi, eylem bildiren üç ya da daha fazla kelimelik yönergeleri yerine getirir.			

5. Öğrencinizin kendini ifade etmesiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Kayıt Çizelgesi

Bildirimler	Yapar	Yapamaz	Açıklama
1. Tek kelimelik cümleler kullanarak kendini ifade eder.			
2. İki kelimelik cümleler kullanarak kendini ifade eder			
3.Üç ya da daha fazla kelimelik cümleler kullanarak kendini ifade eder.			
4.Sorulan sorulara 3-4 kelimelik cümlelerle cevap verir.			

EK – 2

SOSYAL BECERİ KONTROL LİSTESİ

SOSYAL BECERİ KONTROL LİSTESİ

Kontrol Listesinin Amacı: Bu ölçü aracının amacı, öğretmenlerince sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarına gereksinimi olduğu belirtilen zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin bu becerilere gereksinimi olup olmadığını belirlemektir.

Kontrol Listesinin Kapsamı: Bu kontrol listesi, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kapsamaktadır. Teşekkür Etme Alt Kontrol Listesi, Yardım Etme Alt Kontrol Listesi ve İzin İsteme Alt Kontrol Listesi olmak üzere üç alt kontrol listesinden oluşmaktadır. Teşekkür Etme Alt Kontrol Listesi, beş, Yardım Etme Alt Kontrol Listesi, üç ve İzin İsteme Alt Kontrol Listesi ise, dört bildirimden oluşmaktadır. Bildirimlerde öğrencinin ne yapacağının ifadesi yer almaktadır. Bildirimlerde ifade edilen davranışları ölçmek için bildirimle ilişkin üç senaryo bulunmaktadır. Her bildirimin karşısında ise öğrencinin olası tepkilerinin kayıt edileceği ilgili durumun (teşekkür eder-teşekkür etmez- sonuç; paylaşır –paylaşmaz-sonuç; izin ister- izin istemez-sonuç) sütunları yer almaktadır.

Kullanılacak Araç Gereçler:

Teşekkür Etme

- 1.Bildirim:** Bir poşet dolusu kitap
Portatif vantilatör
Sınıf dolabı
- 2.Bildirim:** Bonibon
Kek
Simit
- 3.Bildirim:** Kâğıt ve kalem
Kâğıt, kalemtraş, ucu kırık boya kalemleri
Kâğıt ve 2 kalem
- 4.Bildirim:** Hediye paketi yapılmış kitap
Kırtasiye malzemesi
Hediye paketi yapılmış oyuncak
- 5.Bildirim:** Akran model, ...’yı ilk gördüğünde, “a..... yenimi ne kadar güzelmiş güle güle giyin” der
Akran model, “bugün saçların ne güzel olmuş” der
Akran model, “ayakkabın ne kadar güzelmiş” der.

Yardım Etme

- 1.Bildirim:** Kitaplar
Boya kalemleri
2 tane toz bezi
- 2.Bildirim:** Kutu
Okul sırası
Okul çantası
- 3.Bildirim:** Kitaplık ve kitaplar
Pano, daha önceden çizilmiş resimler ve toplu iğne
Fotokopi ve poşet dosyalar

İzin İsteme

- 1.Bildirim:** Resim kağıdı ve boya kalemleri
Defter, ucu kırık kalem ve kalemtraş
Kâğıt ve boya kalemleri
- 2.Bildirim:** Kalemler
Top
Boyama etkinliği ve boya kalemleri
- 3.Bildirim:** Dosya
Sınıf defteri

Kalemler

4.Bildirim: Kalem

Matematik kitabı

Çarşamba günü Türkiye kupası maçı saat kaçta? sorusunu, sohbet eden iki arkadaşından birinin yanına giderek sorar

Uygulama Ortamı: Ortam akran model ve öğrencinin boyuna uygun masada yan yana, uygulamacı ise öğrenci ve akran modelin karşısında oturacak şekilde düzenlenir. Kontrol listesinin uygulanması sırasında kullanılacak araçlar, ölçü aracındaki sıra ile uygulamacının yanında bulunan masaya, öğrencinin göremeyeceği şekilde yerleştirilir. Kontrol listesi kayıt çizelgesi, masada uygulayıcının rahatça işaretleme yapacağı şekilde ve öğrencinin dikkatini çekmeyecek bir yere koyulur. Ortamda, öğrencinin dikkatini çekebilecek başka nesneler bulundurulmaz.

Uygulama Yönergesi: Kontrol listesinde yer alan her bildirimde ifade edilen davranışı ölçmek için oluşturulan üç senaryodaki roller, farklı akran modeller tarafından oynanır. Bu nedenle, teşekkür etme alt kontrol listesindeki beş, yardım etme alt kontrol listesindeki üç ve izin isteme alt kontrol listesindeki dört bildirimin birinci senaryolarındaki roller bir akran modelle, ikinci senaryolarındaki roller farklı bir akran modelle ve üçüncü senaryolarındaki roller ise daha farklı bir akran modelle canlandırılır.

Kontrol listesi öğrenciye uygulanmadan hemen önce akran modellere, sırasıyla senaryolarda canlandıracağı rolleri ayrı ayrı açıklayın.

Örneğin, Teşekkür Etme Alt Kontrol Listesi uygulanırken, bir akran modeli çalışma yapılan sınıfa alın. Akran modele “Bugün arkadaşınla bir çalışma yapacağız. Bu çalışma sırasında senden sırasıyla bazı rolleri canlandırmanı isteyeceğim. Her role başlaman için sana parmağımı şaklatarak işaret vereceğim. Parmağımı her şaklattığımda sana anlattığım rolleri sırasıyla yapacaksın” diyerek çalışmanın kurallarını söyleyin. Daha sonra sırasıyla akran modele (İlk önce ““Ben arkadaşına ağır bir poşet vereceğim, poşeti verince biraz bekleyecek ve ben parmağımı şaklatınca, yanına giderek “Poşetin çok ağır, diğer ucundan tutayım” diyeceksin””; sonra “Bu bonibonu al ve cebine koy, ben parmağımı şaklatınca bonibonu yemeye başlayacaksın, ben tekrar parmağımı şaklatınca, bonibondan arkadaşına ikram edeceksin””; sonra ““Ben, senin önüne kağıt ve iki tane kalem koyacağım, “kardan adam resmi yapın” diyeceğim, kardan adam resmini yapmaya başladıktan sonra, ben sana parmak şaklatarak işaret verince, “Benim kalemimi kullanabilirsin” diyerek arkadaşına kalemin birini vereceksin””; daha sonra “Şimdi bu hediyeyi al ve cebine koy, ben sana parmak şaklatarak işaret verince, “bunu sana aldım, umarım beğenirsin” diyerek, arkadaşına bu hediyeyi vereceksin” en son olarak “ben parmak şaklatarak sana işaret verince, ... ya, “A yeni mi?, hırkan ne güzelmış” diyeceksin”) canlandıracağı rolleri anlatın. Daha sonra akran modele anlamadığı bir yer olup olmadığını sorun. Anlamadığı yer varsa tekrar edin ve çalışmaya başlamak için öğrenciyi sınıfa getirin.

Öğrenciye, “Seninle bu gün çalışacağız, bu çalışma sırasında arkadaşın da bizimle olacak” diyerek akran modeli tanıttın. Daha sonra, “bu çalışma sırasında senden uymanı istediğim kurallar var, sana arkadaşınla birlikte yapman gereken şeyleri söyleyeceğim, bu sırada söylediklerimi dikkatle dinleyeceksin ve yapmanı istediklerimi yapacaksın” diyerek kuralları açıklayın. Sonra, “Bu kurallara uyarsan, söylediklerimi dikkatle dinler ve yap dediklerimi yaparsan, çalışma sonunda (öğrenci için pekiştireç etkisi yaptığı bilinen şeker, top oynama gibi pekiştireçler belirtilerek) yapabiliriz” diyerek ödülü açıklayın. Arkasından ortamdaki araçları “Çalışmamız boyunca buradaki araçlarla çalışacağız” diyerek tanıttın ve çalışmaya başlایn.

Her bir bildirimde ifade edilen davranışı ölçmek için o bildirimin karşısında yer alan durumları içeren senaryoları akran modellerle birlikte öğrencinin oynamalarını isteyin. Akran modeller ve öğrenci senaryoları oynarken, öğrencinin beklenen davranışla ilgili vermiş olduğu tepkilerin hepsine nötr kalın. Öğrenci, senaryo oynanırken, durumu karşılayan uygun tepki verirse, durumun karşısında ilgili sütuna (örn. teşekkür eder) “+” koyun. Eğer öğrenci, hiç bir şey yapmadan beklerse ya da yanlış tepki verirse, durumun karşısında ilgili sütuna (örn. teşekkür etmez) “+” koyun. İlgili kontrol listesinde yer alan tüm senaryolar benzer şekilde uygulanarak değerlendirmeyi tamamlayın. Değerlendirilen bildirimle ilgili üç durumu da uyguladıktan sonra, öğrenci üç durumdan en az ikisine uygun tepkide bulunduyorsa, sonuç bölümüne ilgili durumun sonucunu (örn. teşekkür eder) yazın; üç durumdan en çok birine uygun tepkide bulunduyorsa, sonuç bölümüne ilgili durumun sonucunu (örn. teşekkür etmez) yazın.

Teşekkür etme

1. Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması: Birinci bildirimin ilk araç seti olan bir büyük kitap dolusu poşeti çıkarın. Daha sonra, bir büyük kitap dolusu poşeti öğrenciye verin ve “Sınıfın diğer ucuna götür” deyin. Öğrenci poşeti alınca, öğrenciye fark ettirmeden akran modele parmağınızı şıklatarak işaret edin. Akran model öğrencinin yanına gidip “Poşetin çok ağır, diğer ucundan tutayım” deyip yardım ettikten sonra, öğrenci arkadaşına “teşekkür ederim ya da sağol derse, ölçü aracının kayıt çizelgesinde “teşekkür eder” sütununa (+) işareti koyun. Eğer öğrenci hiçbir şey söylemeden beklerse ya da başka şeyler söylerse, ölçü aracının “teşekkür etmez” sütununa (+) işareti koyun. 1. bildirimin 2. ve 3. durumlarını da benzer şekilde farklı bir akran modelle oluşturun.

2. Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması: İkinci bildirimin ilk araç seti olan bonibonu çıkarın. Akran modele bir paket bonibon verin ve yemesini söyleyin. Akran model bonibonu çıkarıp yemesi ve arkadaşına ikram etmesi için parmağınızı şıklatarak işaret verin. Akran model öğrenciye bonibon ikram ettiğinde, öğrenci “teşekkür ederim” ya da “sağol” derse, ölçü aracı kayıt çizelgesinde teşekkür eder sütununa (+) işareti koyun. Öğrenci, şeker ikram edildiğinde tepkide bulunmazsa ya da başka şeyler söylerse, ölçü aracı kayıt çizelgesine teşekkür etmez sütununa (+) işareti koyun. 2. bildirimin 2. ve 3. durumlarını da benzer şekilde farklı bir akran modelle oluşturun.

3. Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması: Birinci bildirimin ilk araç seti olan kalemler ve kağıtları çıkarın. Daha sonra akran model ve öğrencinin önüne kağıtları koyun ve akran modele öğrenciye fark ettirmeden fazla kalem verin. Sonra “Bu kağıtlara kardan adam resmi çizin” deyin. Öğrenci kalem ararken, akran modele parmak şıklatarak kalemi arkadaşına vermesi için işaret verin. Akran model, “Benim kalemimi kullanabilirsin” diyerek arkadaşına kaleminin birisini verince, öğrenci “teşekkür ederim” ya da “sağol” derse, ölçü aracı kayıt çizelgesinde teşekkür eder sütununa + işareti koyun. Öğrenci kalem verildiğinde tepkide bulunmazsa ya da başka şeyler söylerse, ölçü aracı kayıt çizelgesine teşekkür etmez sütununa + işareti koyun. 3. bildirimin 2. ve 3. durumlarını da benzer şekilde farklı bir akran modelle oluşturun.

4. Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması: Dördüncü bildirimin ilk araç seti olan hediye paketini çıkarın. Akran modelin daha önceden verilen hediyeyi arkadaşına vermesi için parmağınızı şaklatın Uygulamacı parmak şaklatarak işaret verince, akran model, “Bunu sana aldım, umarım beğenirsin” diyerek arkadaşına hediye paketini verince, öğrenci akran modele “teşekkür ederim” ya da “sağol” derse, ölçü aracının kayıt çizelgesinde teşekkür eder sütununa (+) işareti koyun. Öğrenci, hediyeyi alınca hiç tepkide bulunmazsa ya da başka şeyler söylerse, ölçü aracı kayıt çizelgesine teşekkür etmez sütununa + işareti koyun. 4. bildirimin 2. ve 3. durumlarını da benzer şekilde farklı bir akran modelle oluşturun.

5. Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması: Akran modele parmak şaklatarak işaret verin. Akran model’nın yanına giderek “a yeni mi?, hırkan ne güzelmiş” deyince, öğrenci “teşekkür ederim ya da sağol derse, ölçü aracının kayıt çizelgesinde teşekkür eder sütununa (+) işareti koyun. Öğrenci, akran model, “A yeni mi?, hırkan ne güzelmiş” dedikten sonra, hiç tepkide bulunmazsa ya da başka şeyler söylerse, ölçü aracı kayıt çizelgesine teşekkür etmez sütununa + işareti koyun. 5. bildirimin 2. ve 3. durumlarını da benzer şekilde farklı bir akran modelle oluşturun.

Yardım Etme

1. Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması: Birinci bildirimin ilk araç seti olan kitapları hazırlayın. (Akran modelle önceden konuşarak, “Ben senden (kitapları işaret ederek) bu kitapları masanın üzerine dizmeni isteyeceğim, sen gidip kitapları masaya dizmeye başlayacaksın, ben parmağımı şaklatarak işaret edince, arkadaşına dönerek, “kitapları dizmemde bana yardım eder misin? diyeceksin” deyin.) Akran model ve öğrenciyi yan yana oturtun. Akran modele “Şimdi bu kitapları masanın üzerine diz” deyin. Akran model dizmeye başlayınca parmak şaklatarak işaret verin. Akran model arkadaşına dönerek, “Kitapları dizmemde bana yardım eder misin?” deyince, öğrenci arkadaşına yardım ederse, ölçü aracının kayıt çizelgesinde yardım eder sütununa (+) işareti koyun. Öğrenci, akran model, “Kitapları dizmemde bana yardım eder misin?” dedikten sonra hiç tepkide bulunmazsa ya da başka şeyler söylerse, ölçü aracı kayıt çizelgesine yardım etmez sütununa + işareti koyun. 1. bildirimin 2. ve 3. durumlarını da benzer şekilde farklı bir akran modelle oluşturun.

2. Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması: İkinci bildirimin ilk araç seti olan ağır kutuyu masanın üzerine koyun. (Akran modelle önceden konuşarak, “Ben senden (kutuyu işaret ederek) kutuyu aşağıya indirmeni isteyeceğim, sen gidip kutuyu indirmeye başlayacaksın, ama kutu çok ağırmış, yerinden zor kalkıyormuş gibi yapıp, “Tüh ya, nasıl yapsam acaba?, çok ağırmış” diyeceksin, fakat arkadaşından bu defa hiç yardım istemeyeceksin” deyin.) Akran model ve öğrenciyi yan yana oturtun. Akran modele “Şimdi bu kutuyu aşağıya indir” deyin. Akran model hemen gidip kutuyu aşağıya indirmeye başlayıp ancak kutuyu indirirken zorlanınca ve “Tüh ya, nasıl yapsam acaba? Çok ağırmış” deyince, öğrenci arkadaşının yanına giderek yardım ederse, ölçü aracının kayıt çizelgesinde yardım eder sütununa (+) işareti koyun. Öğrenci, arkadaşının kutuyu indirmekte zorlandığını görünce tepkide bulunmazsa ya da başka şeylerle ilgilenirse, ölçü aracı kayıt çizelgesine yardım etmez sütununa + işareti koyun. 2. bildirimin 2. ve 3. durumlarını da benzer şekilde farklı bir akran modelle oluşturun.

3. Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması: Üçüncü bildirimin ilk araç seti olan kitapları, kitaplığa dağınık bir şekilde yerleştirin. (Akran modelle önceden konuşarak, “Ben senden (kitaplığı işaret ederek) kitaplıktaki dağınık duran bu kitapları düzeltmeni isteyeceğim, sen gidip kitapları düzeltmeye başlayacaksın, fakat arkadaşından bu defa hiç yardım istemeyeceksin” deyin) Akran model ve öğrenciyi yan yana oturtun. Akran modele “Şimdi kitaplıktaki kitapları düzelt” deyin. Akran model gidip kitaplıktaki kitapları düzeltmeye başlayınca, öğrenci arkadaşının yanına kendiliğinden gidip yardım ederse, ölçü aracının kayıt çizelgesinde yardım eder sütununa (+) işareti koyun. Öğrenci, arkadaşı kitapları düzeltirken, tepkide bulunmazsa ya da başka şeylerle ilgilenirse, ölçü aracı kayıt çizelgesine yardım etmez sütununa + işareti koyun. 3. bildirimin 2. ve 3. durumlarını da benzer şekilde farklı bir akran modelle oluşturun.

İzin İsteme

1. Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması: Birinci bildirimin ilk araç seti olan resim kağıtları ve boya kalemlerini çıkarın. (Akran modelle önceden konuşarak, “Arkadaşının ve senin önüne resim kağıdı koyacağım, sana boya kalemleri vereceğim ve resim yapın diyeceğim, arkadaşın senden izin isterse boya kalemlerini ona ver” deyin) Öğrencinin önüne resim kâğıdını, akran modelin önüne ise, hem kâğıt hem de boya kalemlerini koyun. Öğrenci ve akran modele resim yapmalarını söyleyin. Öğrenci, uygulamacı “Resim yapın” dedikten sonra, arkadaşından boya kalemlerini kullanmak için izin isterse, ölçü aracının kayıt çizelgesinde izin ister sütununa (+) koyun. Eğer öğrenci, arkadaşının kalemlerini izin istemeden alır ya da hiçbir tepki vermezse, ölçü aracının kayıt çizelgesinde izin istemez sütununa (+) koyun. 1. bildirimin 2. ve 3. durumlarını da benzer şekilde farklı bir akran modelle oluşturun.

2. Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması: İkinci bildirimin ilk araç seti olan karmaşık şekilde duran kurşun kalemleri ve tükenmez kalemleri çıkarın. (Akran modellerle önceden konuşarak, “Bu kalemleri karmaşık olarak masaya koyacağım ve düzeltmenizi isteyeceğim, siz düzeltmeye başlayacaksınız. Arkadaşınız sizden etkinliğe katılmak için izin isterse “Tabii ki” diyerek izin vereceksiniz. İzin istemezse işinizi yapmaya devam edin” deyin) Bu yönergeyi öğrencinin yanında vermeyin. Akran modeller, öğrencinin yanında bu işe kendiliğinden başlasın. Dört akran modelin önüne, karmaşık şekilde olan kurşun ve tükenmez kalemleri koyun. Kurşun kalemlerle, tükenmez kalemleri birbirinden ayırmalarını söyleyin. Öğrenci, arkadaşlarının yanına gelerek bu işe katılmak için izin isterse, ölçü aracının kayıt çizelgesinde izin ister sütununa (+) koyun. Eğer öğrenci, arkadaşlarından izin istemeden bu işe katılırsa ya da hiçbir tepki vermezse, ölçü aracının kayıt çizelgesinde izin istemez sütununa (+) koyun. 2. bildirimin 2. ve 3. durumlarını da benzer şekilde farklı bir akran modelle oluşturun.

3. Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması: (Sınıf öğretmeniyle daha önceden konuşarak, “öğrenciniz size bir dosya getirecek” deyin.) Öğrenciye okul koridorunda dosyayı vererek, “Bunu öğretmene götür” deyin. Öğrenci, sınıfa girmeden önce kapıyı çalarak, içeri girmek için “Girebilir miyim?” diyerek izin isterse, ölçü aracının kayıt çizelgesinde izin ister sütununa (+) koyun. Eğer öğrenci, kapıyı çalmadan izinsiz içeri girerse, kapıyı çalıp “Girebilir miyim?” demezse ya da hiçbir tepki vermezse, ölçü aracının kayıt çizelgesinde izin istemez sütununa (+) koyun. 3. bildirimin 2. ve 3. durumlarını da benzer şekilde farklı bir akran modelle oluşturun.

4. Bildirime Yönelik Durumların Oluşturulması: (Her iki akran modelle önden konuşarak, “şimdi siz aranızda çok önemli bir konuda tartışıyormuş gibi sohbet edeceksiniz” deyin) Daha sonra öğrenciye, “.....’nın kalemi bende kalmış, bunu O’na götür” deyin. Her iki akran model o sırada aralarında sohbet ederlerken, öğrenci “Bir şey söyleyebilir miyim? diyerek izin isterse, ölçü aracının kayıt çizelgesinde izin

ister sütununa (+) koyun. Eğer öğrenci, “Bir şey söyleyebilir miyim?” demeden, yani izin istemeden soracağı soruyu sorarsa ya da hiçbir tepki vermezse, ölçü aracının kayıt çizelgesinde izin istemez sütununa (+) koyun. 4. bildirimin 2. ve 3. durumlarını da benzer şekilde farklı bir akran modelle oluşturun.

Değerlendirme:

Teşekkür Etme

Öğrenci, teşekkür etme davranışında, öğrenci, her bir bildirimde ifade edilen davranışı üç durumdan en az iki durumda uygun gerçekleştirdiğinde, o bildirimde ifade edilen duruma ilişkin davranışı gerçekleştiriyor olarak, en çok bir durumda uygun gerçekleştirdiğinde, o bildirimle ifade edilen duruma ilişkin davranışı gerçekleştirmiyor olarak; teşekkür etme davranışının beş bildiriminin en az dört tanesini gerçekleştirdiğinde, davranışı gerçekleştiriyor; beş bildirimin en çok üç tanesini gerçekleştirdiğinde ise davranışı gerçekleştirmiyor olarak kabul edilir.

Yardım Etme

Öğrenci, yardım etme davranışında öğrenci, her bir bildirimde ifade edilen davranışı üç durumdan en az iki durumda uygun gerçekleştirdiğinde, o bildirimde ifade edilen duruma ilişkin davranışı gerçekleştiriyor olarak, en çok bir durumda uygun gerçekleştirdiğinde, o bildirimle ifade edilen duruma ilişkin davranışı gerçekleştirmiyor olarak; yardım etme davranışının üç bildiriminin en az iki tanesini gerçekleştirdiğinde, davranışı gerçekleştiriyor; üç bildirimin en çok bir tanesini gerçekleştirdiğinde ise davranışı gerçekleştirmiyor olarak kabul edilir.

İzin İsteme

Öğrenci, izin isteme davranışında, öğrenci, her bir bildirimde ifade edilen davranışı üç durumdan en az iki durumda uygun gerçekleştirdiğinde, o bildirimde ifade edilen duruma ilişkin davranışı gerçekleştiriyor olarak, en çok bir durumda uygun gerçekleştirdiğinde, o bildirimle ifade edilen duruma ilişkin davranışı gerçekleştirmiyor olarak; izin isteme davranışının dört bildiriminin en az üç tanesini gerçekleştirdiğinde, davranışı gerçekleştiriyor; dört bildirimin en çok iki tanesini gerçekleştirdiğinde ise davranışı gerçekleştirmiyor olarak kabul edilir.

1. Teşekkür Etme Alt Kontrol Listesi ve Kayıt Çizelgesi

Bildirimler	Ölçüt	Senaryolar	Teşekkür eder	Teşekkür edemez	Sonuç
1. Birisi ona yardım ettiğinde, teşekkür eder.	2/3	a. Uygulamacı, öğrenciye taşıyamayacağı ağırlıkta olan kitap poşeti verir ve sınıfın diğer ucuna götürmesini ister. Akran model öğrencinin yanına giderek, “Çok ağır, diğer uçundan tutayım” der ve birlikte taşırlar. b. Uygulamacı, öğrenciye portatif vantilatörü göstererek “Bunu şu köşeye götür” der ve köşeyi eliyle işaret eder. Öğrenci tek başına taşıyamaz. Akran model öğrencinin yanına giderek, “Ben sana yardım edeyim” der ve birlikte götürürler. c. Uygulamacı, öğrenciden karışık olan sınıf dolabını düzeltmesini ister. Akran model öğrencinin yanına giderek, öğrencinin dolabı düzeltmesine yardım eder.			
2. Birisi yiyecek ikram ettiğinde, teşekkür eder.	2/3	a. Akran model, (öğrencinin sevmiş olduğu) bonibonu çocuğun yanında yemeye başlar. Birkaç sn. bekledikten sonra akran model, “Çok güzel, sana da vereyim” diyerek, öğrenciye bonibon ikram eder. b. Akran model, (öğrencinin sevmiş olduğu) keki çocuğun yanında yemeye başlar. Birkaç sn. bekledikten sonra akran model, öğrenciye kek ikram eder. c. Akran model, (öğrencinin sevmiş olduğu) simiti çocuğun yanında yemeye başlar. Birkaç sn. bekledikten sonra akran model, “Hmm çok güzel, sende al” diyerek, öğrenciye simit ikram eder.			
3. Birisi eşyasını paylaşıncı teşekkür eder.	2/3	a. Uygulamacı, akran modele kâğıt ve kalem, öğrenciye kâğıt verir. Daha sonra kardan adam çizmelerini ister. Öğrenci kalem aramaya başlayınca, akran model “Benim kalemimi kullanabilirsin” der ve kaleminin birini öğrenciye verir. b. Boya yapması için öğrenciye kâğıt ve ucu kırık boya kalemleri verilir ancak kalemıraş verilmez. Daha sonra uygulamacı, “ev resmi çiz” der. Bunun üzerine akran model, “Benim			

		kalemtraşımı kullanabilirsin” der ve kalemtraşı öğrenciye verir. c. Uygulamacı, akran modele 1 kağıt ve 2 kalem verir. Öğrenciye ise sadece kağıt verilir. Uygulamacı, “Bu kâğıda isimlerinizi yazın” der. Bunun üzerine akran model, kaleminin birini öğrenciye verir.			
4. Birisi hediye verdiğinde teşekkür eder.	2/3	a. Bir kitap alınıp hediye paketi yaptırılır ve paket akran modele verilir. Akran model, “Bunu sana aldım, umarım beğenirsin” der ve öğrenciye hediye verir. b. Öğrencinin hoşuna gidecek bir kırtasiye malzemesi alınır. Akran modele, bu hediye teneffüste öğrenciye vermesi istenir. Akran model “Bunu sana aldım, umarım beğenirsin” diyerek hediye verir. c. Uygulamacı, bir hediye alır ve akran modele bu hediye vererek arkadaşına vermesini ister. Akran modele, “Bunu sana hediye ediyorum” diyerek öğrenciye verir.			
5. Birisi iltifat etiğinde teşekkür eder.	2/3	a. Akran model, öğrenciyi ilk gördüğünde, “A..... yeni mi?, ne kadar güzelmiş, güle güle giyin” der b. Akran model öğrenciye, “Bugün saçların ne güzel olmuş” der. c. Akran model, öğrenciye, “Ayakkabın ne kadar güzelmiş” der.			

2. Yardım Etme Alt Kontrol Listesi ve Kayıt Çizelgesi

Bildirimler	Ölçüt	Durumlar	Yardım eder	Yardım etmez	Sonuç
1. Birisi yapacağı iş ya da etkinlikle ilgili yardım istediğinde yardım eder.	2/3	a. Uygulamacı, akran modele “Bu kitapları masanın üzerine diz” der. Akran model kitapları dizmeye başlar. Öğrenciye dönerek, “Kitapları dizmemde bana yardım eder misin?” der. b. Uygulamacı, akran modele “Bu boya kalemlerini renklerine göre ayır” der. Akran model ayırmaya başlar ve öğrenciye “Hadi bana yardım et, daha çabuk bitireyim” der. c. Uygulamacı akran modele iki tane toz bezi verir. Ve sıranın tozunu almasını ister. Akran model toz bezinin birini öğrenciye uzatarak, “bana yardım eder misin?” der.			
2. Zor durumda olana yardım eder.	2/3	a. Uygulamacı, akran modelden kutuyu aşağıya indirmesini ister. Akran model kutuyu indirmekte zorlanır. “Tüh ya, nasıl yapsam acaba?, Çok ağırmış” der b. Akran model sırasını sınıfın diğer tarafına götürmek ister, ancak ağır olduğu için tek başına götüremez. “Çok ağır nasıl götürebilirim? acaba” der. c. Akran modelin çantası iki sıranın arasına sıkışmıştır. Çok uğraşır ama çıkaramaz. “Çıkıyor bir türlü, ne yapmalıyım? acaba” der.			
3. Arkadaşları bir iş yaparken kendiliğinden yardım eder.	2/3	a. Uygulamacı, akran modelden kitaplıktaki kitapları düzeltmesini ister. Akran model kitapları düzeltmeye başlar. b. Uygulamacı, akran modele daha önceden çizilmiş resimler ve toplu iğne vererek, “Bunları panoya as” der. Akran model resimleri panoya asmaya başlar. c. Uygulamacı, akran modele fotokopi ve poşet dosyaları verir ve “Bunları poşete yerleştir” der. Akran model poşet dosyaları yerleştirmeye başlar.			

3. İzin İsteme Becerisi Alt Kontrol Listesi ve Kayıt Çizelgesi

Bildirimler	Ölçüt	Durumlar	İzin ister	İzin istemez	Sonuç
1. Başkalarına ait eşyaları, ihtiyacı olduğunda almak için izin ister.	2/3	a. Öğrencinin önüne resim kağıdı konur. Ancak boya kalemleri verilmez. Akran modele ise hem kâğıt hem de boya kalemleri verilir. Uygulamacı, resim yapmalarını ister. b. Uygulamacı, öğrencinin önüne defter ve ucu kırık olan kalem koyar ve akran modele kalemıraş verir. Daha sonra “12 ile 25’i toplayın” der. Akran model, öğrencinin görebileceği şekilde kalemıraşı eline alır. c. Akran modelin önüne kâğıt ve boya kalemleri konur. Öğrencinin önüne ise sadece kâğıt konur. Uygulamacı, “Şimdi söylediklerimi yazın” der. Uygulamacı metni okumaya başlar.			
2. Bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için grubun üyelerinden izin ister.	2/3	a. Dört kişilik akran model grubunun önüne karmaşık şekilde duran kalemler verilerek, onları düzenlemeleri istenir. Uygulamacı, bu durumu öğrenci duymadan sadece akran modellere anlatır. Daha sonra öğrenci ve akran modelleri içeri alır ve çocuklar içeri girer girmez bu etkinliği (uygulamacı bir şey söylemeden) yapmaya başlarlar. b. Üç- dört tane akran model kendi aralarında top oynamaktadır. Uygulamacı, bu durumu öğrenci duymadan sadece akran modellere anlatır. Daha sonra, öğrenci ve akran modelleri içeri alır ve çocuklar içeri girer girmez bu etkinliği (uygulamacı bir şey söylemeden) yapmaya başlarlar. c. Uygulamacı üç-dört tane akran modele birlikte yapacakları büyük boyutlarda bir boyama etkinliği vermiştir. Uygulamacı, bu durumu öğrenci duymadan sadece akran modellere anlatır. Daha sonra öğrenci ve akran modelleri içeri alır ve çocuklar içeri girer girmez bu etkinliği (uygulamacı bir şey söylemeden) yapmaya başlarlar.			
3. Bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için	2/3	a. Uygulamacı, (sınıf öğretmeni ders yaparken) öğrenciden dosyayı öğretmenine götürmesini ister.			

izin ister.		b. Uygulamacı, öğrenciden sınıf defterini müdür yardımcısının odasına götürmesini ister. c. Uygulamacı, öğrenciye “Bu kalemleri al ve 3-b sınıfına götür ve gel” der.			
4. İki kişi aralarında konuşurken, söz almak için “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin ister.	2/3	a. Uygulamacı, öğrenciye bir kalem verir ve “.....’nın kalemi bende kalmış, bunu O’na götür” der. İki akran model, o sırada aralarında sohbet etmektedir. b. Uygulamacı, öğrenciye “.....dan matematik kitabını alıp bana verir misin?” der. O sırada iki akran model, aralarında sohbet ederler. c. Uygulamacı, öğrenciye , “.....’ya Çarşamba günü Türkiye Kupası maçı saat kaçta diye sor bakalım” der. O sırada iki akran model, aralarında konuşmaktadır.			

EK – 3

SÖZEL DİL DÜZEYİ BELİRLEME ÖLÇÜ ARACI

SÖZEL DİL DÜZEYİ BELİRLEME ÖLÇÜ ARACI

Amaç: Bu ölçü aracının amacı, öğrencilerin sosyal beceri öğretimi için gerekli olan ön koşul becerilere (3-4 kelimelik yönergeleri yerine getirme, model olunduğunda 3-4 kelimelik cümle kurma ve sorulan sorulara 3-4 kelimelik cümlelerle cevap verme becerilerine) sahip olma düzeylerini belirlemektir.

Ölçü aracının Kapsamı: Bu ölçü aracı, dil becerilerini kapsamaktadır. Yönergeleri yerine getirme, konuşma ve sohbet olmak üzere 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Yönergeleri yerine getirme, konuşma ve sohbet alt ölçekleri, 1 bildirim, ölçüt ve bildirimi değerlendirmek için 6 soruyu kapsamaktadır. Her bir sorunun karşısında ise, öğrencinin olası cevaplarını kayıt etmek için “yapar” “yapmaz” sütunları yer almaktadır.

Kullanılacak araçlar:

Yönergeleri Yerine Getirme Alt Ölçeği:

kalem, defter, sandalye ve kağıt

Konuşma Alt Ölçeği:

Herhangi bir araç kullanılmayacaktır. Aşağıda uygulamacının öğrenciye model olup tekrarlamasını istediği cümleler sırasıyla yer almaktadır.

1. “Siz nasılsınız, Esin hanım”, şimdi sen söyle.
2. “Ben size çay getireyim” şimdi sen söyle.
3. “Biraz daha otursaydınız”, şimdi sen söyle.
4. “Ellerinize sağlık, çok güzel”, şimdi sen söyle.
5. “Yarın sabah size geleceğiz”, şimdi sen söyle.
6. “Seni gördüğüme çok sevindim”, şimdi sen söyle.

Sohbet Alt Ölçeği:

Herhangi bir araç kullanılmayacaktır. Aşağıda, uygulamacı ve çocuğun sohbet metni yer almaktadır.

1. Hafta sonu neler yaptın? Anlat..
2. Bu sene yaz tatilinde nereye gittiniz? Orada neler yaptınız? Anlat
3. Teneffüslerde arkadaşlarınla neler yapıyorsun? Anlat
4. Arkadaşlarınla nasıl oyunlar oynuyorsunuz? Anlat
5. Okul tatil olunca neler yapacaksın? Anlat
6. Bir gün içinde sabah kalkıp akşam yatana kadar neler yapıyorsun? Anlat

Uygulama Ortamı: Ortam, uygulamacı ve öğrencinin karşılıklı sandalyede oturacakları şekilde düzenlenir. Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı Kayıt Çizelgesi, masada uygulayıcının rahatça işaretleme yapacağı şekilde ve öğrencinin dikkatini çekmeyecek bir yerde durmaktadır. Ortamda, öğrencinin dikkatini çekebilecek başka nesneler bulunmamaktadır.

Uygulama Yönergesi: Ölçü aracını uygulamaya yönergeleri yerine getirme alt ölçeği ile başlayın. Öğrenci ile karşılıklı oturun. Öğrenciye “bugün seninle bir çalışma yapacağız, bu çalışma sırasında senden uymanı istediğim kurallar var, beni dinleyecek ve benim söylediklerimi yapacaksın” diyerek kuralları açıklayın. Sonra, “bütün bu kurallara uyarsan, beni dinler ve söylediklerimi yaparsan, çalışmanın sonunda seninle 5dk. müzik dinleyeceğiz” diyerek çocuk için etkili olan ödülü açıklayın. Öğrenciye “şimdi benim söylediklerimi yapmaya hazır mısın” deyin.

Yönergeleri Yerine Getirme Alt Ölçeği: Öğrenciye sırasıyla soruları sorun. Öğrenci sorulara uygun tepkide bulunursa, yapar sütununa (+), uygun tepkide bulunmazsa, yapmaz sütununa (+) koyun. Öğrenci, ilk iki soruya doğru tepkide bulunmazsa, diğer sorulara geçmeyin. Eğer öğrenci, 5/6 ölçütünü karşılamazsa, ölçü aracının konuşma ve sohbet bölümleriyle ilgili değerlendirme yapmayın.

Konuşma Alt Ölçeği: Öğrenciye “şimdi, önce ben söyleyeceğim sonra sen benim söylediklerimi tekrar edeceksin, evet başlıyoruz, hazır mısın” deyin. Öğrenciye sırasıyla söyleyeceklerinizi söyleyin. Öğrenci

sorulara uygun tepkide bulunursa, yapar sütununa (+), uygun tepkide bulunmazsa, yapmaz sütununa (+) koyun. . Öğrenci, ilk iki soruya doğru tepkide bulunmazsa, diğer sorulara geçmeyin.

Sohbet Alt Ölçeği Öğrenciye, “bugün seninle karşılıklı sohbet edeceğiz, şimdi sana sorular soracağım hazır mısın” deyin. Öğrenciye sırasıyla soruları sorun. Öğrenci sorulara uygun tepkide bulunursa, yapar sütununa (+), uygun tepkide bulunmazsa, yapmaz sütununa (+) koyun. . Öğrenci, ilk iki soruya doğru tepkide bulunmazsa, diğer sorulara geçmeyin.

Değerlendirme:

Yönergeleri yerine getirme Alt Ölçeği: Öğrenci, yönergeleri yerine getirme becerisi değerlendirilirken, 6 sorudan en az 5’ine doğru tepkide bulunursa, yönergeleri yerine getirme becerisine sahip olarak kabul edilir. Öğrenci 6 sorudan en çok 4’üne doğru tepkide bulunursa, yönergeleri yerine getirme becerisine sahip olmadığı kabul edilir.

Konuşma Alt Ölçeği: Öğrenci, konuşma becerisi değerlendirilirken, 6 sorudan en az 5’ine doğru tepkide bulunursa, konuşma becerisine sahip olarak kabul edilir. Öğrenci 6 sorudan en çok 4’üne doğru tepkide bulunursa, konuşma becerisine sahip olmadığı kabul edilir.

Sohbet Alt Ölçeği: Öğrenci, sohbet becerisi değerlendirilirken, 6 sorudan en az 5’ine doğru tepkide bulunursa, sorulan sorulara cevap verme becerisine sahip olarak kabul edilir. Öğrenci 6 sorudan en çok 4’üne doğru tepkide bulunursa, sohbet becerisine sahip olmadığı kabul edilir.

Sözel Dil Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı ve Kayıt Çizelgesi

1. Yönergeleri Yerine Getirme Alt Ölçeği

Bildirimler	Ölçüt	Sorular	Yapar	Yapmaz
1.Eylem bildiren 3-4 kelimelik yönergeleri yerine getirir.	5/6	1. Kalemı masanın üzerine koy. 2. Deftere adını soyadını yaz. 3. Bu kâğıdı ikiye katla. 4. Sandalyeden kalk ve tekrar otur. 5. Yerdeki kalemı bana ver. 6. Şimdi koşarak sınıfına git.		

2. Konuşma Alt Ölçeği

Bildirimler	Ölçüt	Sorular	Yapar	Yapmaz
1. Model olunduğunda, 3-4 kelimelik cümleler kurar.	5/6	1. “ Siz nasılsınız, Esin hanım”, şimdi sen söyle. 2. “Ben size çay getireyim”, şimdi sen söyle. 3. “Biraz daha otursaydınız”, şimdi sen söyle. 4. “Ellerinize sağlık, çok güzel”, şimdi sen söyle. 5. “Yarın sabah size geleceğiz” şimdi sen söyle. 6. “Seni gördüğüme çok sevindim” şimdi sen söyle.		

3. Sohbet Alt Ölçeği

Bildirimler	Ölçüt	Sorular	Yapar	Yapmaz
1. Sorulan sorulara 3-4 kelimelik cümleler kurarak cevap verir.	5/6	1. Hafta sonu neler yaptın? Anlat.. 2. Bu sene yaz tatilinde nereye gittiniz? Orada neler yaptınız? Anlat 3. Teneffüslerde arkadaşlarınla neler yapıyorsun? Anlat 4. Arkadaşlarınla nasıl oyunlar oynuyorsunuz? Anlat 5. Okul tatil olunca neler yapacaksın? Anlat 6. Bir gün içinde sabah kalkıp akşam yatana kadar neler yapıyorsun? Anlat		

EK – 4

**SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNİ DÜZENLEME ÖĞRETMEN GÖRÜŞME
FORMU**

SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNİ DÜZENLEME ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Formunun Amacı: Bu görüşme formunun amacı, sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının öğretiminde kullanılacak senaryoları, zihinsel yetersizliği olan öğrenci için olası pekiştireçleri ve öğretim sırasında rolleri canlandıracak akran modelleri belirlemektir.

Görüşme Formunun Kapsamı: Bu form, “senaryoları belirlemeye yönelik sorular”, “pekiştireç belirlemeye yönelik sorular” ve “akran model belirlemeye yönelik sorular” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Senaryoları belirlemeye yönelik 4, pekiştireç belirlemeye yönelik 3 ve akran model belirlemeye yönelik 3 soru bulunmaktadır. Senaryoları belirlemeye yönelik sorular bölümünde, birinci soru teşekkür etme ve yardım etme davranışlarına yönelik; ikinci ve üçüncü sorular izin isteme davranışına yönelik; dördüncü soru ise teşekkür etme davranışına yönelik sorulardır. Pekiştireç belirlemeye yönelik sorular bölümünde, tüm sorular pekiştireç belirlemeye yönelikken, aynı zamanda birinci soru teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme, ikinci ve üçüncü sorular ise teşekkür etme davranışının öğretiminde oluşturulacak senaryoları da belirlemeye hizmet edecek sorulardır.

Kullanılacak Araç Gereçler: “Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu Kayıt Çizelgesi”, ses kayıt cihazı ve kalem

Uygulama Ortamı: Ortam, öğretmen ve uygulamacının karşılıklı sandalyede oturmalarına izin veren bir odadır.

Kullanma Yönergesi:

- ✓ Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu’nun her bir kullanımından önce, sınıf öğretmeninden görüşme randevusu alın.
- ✓ Görüşme formunu gözden geçirin.
- ✓ Öğretmenin olası yanıtlarını kayıt edebilmek için “Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu Kayıt Çizelgesi”ni masada kullandığı eli tarafına; ses kayıt cihazını öğretmenle görüşmeci arasında öğretmene yakın olacak şekilde bir yere koyun.
- ✓ Öğretmenle karşılıklı oturun.
- ✓ Kimlik bilgileri bölümünü görüşmeye başlamadan önce doldurun.
- ✓ Kayıt cihazını açın.
- ✓ Sonra, öğretmene görüşmenin amacını açıklayın.
- ✓ Her bölümle ilgili soruları öğretmene sırasıyla sorun.
- ✓ Öğretmenin cevaplarını “Sosyal Beceri Öğretimini Düzenleme Öğretmen Görüşme Formu Kayıt Çizelgesi”ne ilgili sorunun altındaki boşluğa yazın.

Değerlendirme: Sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışları için kullanılacak senaryolar, öğrenci için olası pekiştireçler ve akran modeller listelenir.

Sorular

Uygulayıcının Adı, Soyadı:

Uygulama Tarihi:

Öğrencinin Adı, Soyadı:

Öğretmenin Adı, Soyadı:

A. Senaryoları Belirlemeye Yönelik Sorular

1.'ya, sınıfta yardım edilmesini gerektirecek kadar zor (örneğin, çocuktan dolabın üstünden kitabı getirmesini istediniz, çocuk uzanamadı ve bir arkadaşı ona yardım etti) gelen işler nelerdir? (teşekkür etme, yardım etme)
2. ,arkadaşlarıyla birlikte hangi oyunları oynamayı sever? (izin isteme)
3. Okulda'ya görev verip, gönderebileceğim sınıf öğretmeni ya da okul yönetimiyle ilgili kimleri söyleyebilirsiniz? (izin isteme)
4.'ya ne tür hediyeler verilirse, hoşuna gider? (teşekkür etme)

B. Pekiştireçleri Belirlemeye Yönelik Sorular

1.'nın sınıfta yapmaktan hoşlandığı etkinlikler nelerdir? (teşekkür etme, yardım etme, izin isteme)
2.'nın en çok sevdiği yiyecekler nelerdir?(teşekkür etme)
3. kurallara uygun davrandığında, ona neler söylenmesinden ya da yapılmasından hoşlanır? (teşekkür etme)

C. Akran model belirlemeye yönelik sorular

1. Sınıfınızda, ... dışında teşekkür etme becerisine sahip olmayan başka çocuklar var mı? Varsa isimleri neler?
2. Sınıfınızda, ... dışında yardım etme becerisine sahip olmayan başka çocuklar var mı? Varsa isimleri neler?
3. Sınıfınızda, ... dışında izin isteme becerisine sahip olmayan başka çocuklar var mı? Varsa isimleri neler?

EK - 5

**SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNİ DÜZENLEME ÖĞRETMEN GÖRÜŞME
FORMU KAYIT ÇİZELGESİ**

SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNİ DÜZENLEME ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU KAYIT ÇİZELGESİ

A. Senaryoları Belirlemeye Yönelik Sorular

1.'ya, sınıfta yardım edilmesini gerektirecek kadar zor (örneğin, çocuktan dolabın üstünden kitabı getirmesini istediniz, çocuk uzanamadı ve bir arkadaşı ona yardım etti) gelen işler nelerdir? (teşekkür etme, yardım etme)

2. ,arkadaşlarıyla birlikte hangi oyunları oynamayı sever? (izin isteme)

3. Okulda'ya görev verip, gönderebileceğim sınıf öğretmeni ya da okul yönetimiyle ilgili kimleri söyleyebilirsiniz? (izin isteme)

4.'ya ne tür hediyeler verilirse, hoşuna gider? (teşekkür etme)

B. Pekiştireçleri Belirlemeye Yönelik Sorular

1.'nın sınıfta yapmaktan hoşlandığı etkinlikler nelerdir? (teşekkür etme, yardım etme, izin isteme)

2. nın en çok sevdiği yiyecekler nelerdir?(teşekkür etme)

3. kurallara uygun davrandığında, ona neler söylenmesinden ya da yapılmasından hoşlanır (teşekkür etme)

F. Akran model belirlemeye yönelik sorular

1. Sınıfınızda, ... dışında teşekkür etme becerisine sahip olmayan başka çocuklar var mı? Varsa isimleri neler?

2. Sınıfınızda, ... dışında yardım etme becerisine sahip olmayan başka çocuklar var mı? Varsa isimleri neler?

3. Sınıfınızda, ... dışında izin isteme becerisine sahip olmayan başka çocuklar var mı? Varsa isimleri neler?

EK – 6

SOSYAL BECERİ İLERLEME KAYIT ÇİZELGESİ

SOSYAL BECERİ İLERLEME KAYIT ÇİZELGESİ

Amacı: sosyal becerilerden teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının öğretimi sırasında öğrencide meydana gelen ilerlemeleri kaydetmektir.

Kapsamı: Sosyal Beceri Kayıt Çizelgesi, Teşekkür Etme Davranışı İlerleme Kayıt Çizelgesi, Yardım Etme Davranışı İlerleme Kayıt Çizelgesi ve izin İsteme Davranışı İlerleme Kayıt Çizelgesi olmak üzere üç kayıt çizelgesini kapsamaktadır. Her bir kayıt çizelgesinin sol üst köşesinde çocuğun adı-soyadı, uygulayıcının adı-soyadı, tarih yer almaktadır. Bunların altında ise öğretimsel amaçlar, senaryolar, durumların oluşturulması ve kayıt sütunlarından oluşan bir tablo bulunmaktadır. Kayıt sütununda ise teşekkür etme davranışı için “kendiliğinden teşekkür eder”, “hatırlatıldığında teşekkür eder”; yardım etme davranışı için “kendiliğinden yardım eder”, “hatırlatıldığında yardım eder” ve izin isteme davranışı için “kendiliğinden izin ister”, “hatırlatıldığında izin ister” sütunları bulunmaktadır.

Kullanma Yönergesi:

- ✓ Doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının her bir alt amacının öğretimi sırasında, ilgili davranışın bağımsız uygulamalar aşamasında kullanılan senaryoyu ekran model ve öğrencinin canlandırmasını isteyin.
- ✓ Öğrenci, canlandırma sırasında yapması ya da söylemesi gerekeni kendiliğinden yapar ya da söylerse, pekiştirin ve kayıt çizelgesinde ilgili sütuna (örn. kendiliğinden teşekkür eder) “+” koyun ve bir sonraki alt amacın öğretime geçin.
- ✓ Öğrenci eğer yapmaz ya da söylemezse, hatırlatıcı ipucu verin (rehberli uygulama aşaması) ve öğrenci uygun tepkide bulunursa, kayıt çizelgesinde ilgili sütuna (örn. hatırlatıldığında teşekkür eder) “+” koyun.
- ✓ Eğer öğrenci hatırlatıcı ipucu verildiğinde hala yapamadıysa, ilgili davranışa model olun ve öğrenci yaparsa, ilgili sütuna (örn. model olunduğunda teşekkür eder) “+” koyun.

Değerlendirme: Teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarıyla ilgili alt amaca ilişkin durum oluşturulduğunda öğrenci kendiliğinden yapar ya da söylerse, ilgili alt amacı bağımsız yaptığı kabul edilir.

1.TEŞEKKÜR ETME DAVRANIŞI İLERLEME KAYIT ÇİZELGESİ

Öğrencinin adı soyadı:

Uygulamacının adı soyadı:

Tarih:

..... Düzeyi

Öğretimsel Amaçlar	Senaryolar (Bağımsız Uygulamalar)	Durumun Oluşturulması	Kayıt		
			Kendiliğinden Teşekkür Eder	Hatırlatıldığında Teşekkür Eder	Model Olduğunda Teşekkür Eder
1. Öğrenci, birisi ona yardım ettiğinde bağımsız olarak teşekkür eder.	Öğretmen, sınıftaki masanın üzerine kalem, defter, silgi, boya kalem gibi araçları koyar ve Bayram’a, - Hadi masadaki araçları düzelt, boya kalemlerini kutusuna, diğer kalemleri kalemliğe ve kitapları üst üste koy” der. Bayram masadaki araçları düzeltmeye başlar. Ali arkadaşının yanına gidip ona yardım etmeye başlar. Bayram Ali’ye - teşekkür ederim, der.	Uygulamacı, sınıftaki masanın üzerine kalem, defter, silgi, boya kalem gibi araçları koyar. Deneğe, boya kalemlerini kutusuna, diğer kalemleri kalemliğe ve kitapları üst üste koy” der. Denek, masadaki araçları düzeltmeye başlar. Akran model hemen deneğin yanına gidip ona yardım etmeye başlar.			
2. Öğrenci, birisi yiyecek ikram ettiğinde bağımsız olarak teşekkür eder.	Hilal okula iki tane meyveli yoğurt getirir ve teneffüste yemeye başlar. Bayram’ı görünce - Birini sana vereyim, der. Bayram, alır ve - Teşekkür ederim, der.	Akran model yoğurdu deneğin yanında yemeğe başlar ve deneğe “birini sana vereyim” diyerek öteki yoğurdu verir.			

3. Öğrenci, birisi eşyasını paylaşınca bağımsız olarak teşekkür eder.	Öğretmen resim dersinde, - Elişi kâğıtlarınızı çıkarın, der. Bayram, - Aaaa! Ben evde unutmuşum” der. Hazal, arkadaşına - Bunları kullanabilirsin, diyerek elişi kâğıtlarını arkadaşına verir. Bayram elişi kâğıtlarını alır ve -Teşekkür ederim, der.	Uygulamacı denek ve akran modeli yan yana oturarak “Elişi kâğıtlarınızı çıkarın, rüzgar gülü yapacağız” der. Akran model, arkadaşının elişi kağıdı olmadığını görünce, “Bende fazla var bunu sana vereyim” diyerek elişi kâğıdının birini öğrenciye verir.			
4. Öğrenci, birisi hediye verdiğinde bağımsız olarak teşekkür eder.	Öğretmen Bayram’a - Bugün sen çok güzel ders yaptığın ve tüm kurallara uyduğun için sana hediye oyuncak veriyorum, der. Bayram, - Teşekkür ederim, der.	Uygulamacı deneğin yanına giderek, “Bugün sen çok güzel ders yaptığın ve tüm kurallara uyduğun için sana hediye oyuncak veriyorum” der.			
5. Öğrenci, birisi iltifat ettiğinde bağımsız olarak teşekkür eder.	Öğretmen Bayram’a - Ayakkabıların yeni mi? güle güle giyin, der. Bayram, - Teşekkür ederim, der.	Uygulamacı deneğin yanına gider ve “ayakkabıların yeni mi? güle güle giyin” der.			

2.YARDIM ETME DAVRANIŞI İLERLEME KAYIT ÇİZELGESİ

Öğrencinin adı soyadı:

Uygulamacının adı soyadı:

Tarih:

..... Düzeyi

Öğretimsel Amaçlar	Senaryolar (Bağımsız Uygulamalar)	Durumun Oluşturulması	Kayıt		
			Kendiliğinden Yardım Eder	Hatırlatıldığında Yardım Eder	Model Olduğunda Yardım eder
1. Öğrenci, birisi yapacağı iş ya da etkinlikle ilgili yardım istediğinde bağımsız olarak yardım eder.	Efe, sınıf nöbetçisi olduğu için sınıfın sıralarını teneffüste düzenlemektedir. Zeynep'e - Sıraları düzeltmeme yardım eder misin? der ve yardım ister. Zeynep arkadaşına yardım eder ve sıraları birlikte düzeltirler.	Akran model teneffüste sıraları düzeltmeye başlar. Sonra deneğe dönerek, “bana yardım eder misin?” der.			
2. Öğrenci, zor durumda olana bağımsız olarak yardım eder.	Murat, çöp kovasını sınıfın öbür tarafına götürmek ister. Ancak çöp kutusu çok ağırdır ve sürüklemeye başlar. - Ya çok ağır gitmiyor” der. Elif, Murat’ın yanına gider ve - Sana yardım edeyim, diyerek birlikte taşırlar.	Akran model, çöp kovasını sınıfın öbür tarafına götürmek için sürüklemeye başlar ve “ya çok ağır gitmiyor” der.			
3. Öğrenci, arkadaşları bir iş yaparken kendiliğinden bağımsız	Öğretmen, çeşitli resimlerin olduğu kağıtları Serap’a verir	Uygulamacı akran modele resimli kağıt makası verir ve resimleri kesip,			

olarak yardım eder	ve - Bunları kesip, çıkar, der. Serap kesmeye başlar. Ali, - Ben sana yardım edeyim, der ve birlikte keserler.	çıkarmasını söyler. Akran model, resimleri kesip çıkarmaya başlar.			

3. İZİN İSTEME DAVRANIŞI İLERLEME KAYIT ÇİZELGESİ

Öğrencinin adı soyadı:

Uygulamacının adı soyadı:

Tarih:

..... Düzeyi

Öğretimsel Amaçlar	Senaryolar (Bağımsız Uygulamalar)	Durumun Oluşturulması	Kayıt		
			Kendiliğinden İzin İster	Hatırlatıldığında İzin İster	Model Olunduğunda İzin İster
1. Öğrenci, başkalarına ait eşyaları, ihtiyacı olduğunda, almak için bağımsız olarak izin ister.	Öğretmen, Bayram ve Hasan'ın önüne kâğıt ve suluboya fırçası koyar. - Hadi bakalım şimdi sulu boya ile resim yapın, der. Bayram suluboyasını o gün evde unutmuştur. Hasan'a - Suluboyanı birlikte kullanabilir miyiz, der. Birlikte kullanarak resim yaparlar.	Uygulamacı, akran model ve deneği yan yana oturtur. Akran model ve deneğin önüne kâğıt ve suluboya fırçası koyar. Yardımcı çocuğa ise suluboya verir. "Hadi bakalım şimdi sulu boya ile resim yapın" der. Bayram suluboyasını aramaya başlar.			
2. Öğrenci, bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için grubun üyelerinden bağımsız olarak izin ister.	Esra, Begüm ve Zeynep sınıfta kulaktan kulağa oynamaktadırlar. Sevim, o sırada yalnızdır. Arkadaşlarının yanına giderek, - A bende oynamak istiyorum oynayabilir miyim? , der. Arkadaşları aralarına alır ve birlikte oynarlar.	Yardımcı çocuklar sınıfa girerler ve hiçbir şey söylemeden kulaktan kulağa oynamaya başlarlar. Bu sırada denek, tek başına sırada oturmaktadır.			
3. Öğrenci, Bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp,	Öğretmen, Zübeyde'ye - Rehber öğretmenin odasına	Uygulamacı deneğe "şimdi bu dosyayı al ve rehber öğretmene götür" der.			

“girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için bağımsız olarak izin ister.	git ve bu dosyayı ona ver, der. Öğrenci rehber öğretmenin odasına giderek kapıyı çalar ve - Girebilir miyim?” der.				
4. Öğrenci, iki kişi aralarında konuşurken, söz almak için “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek bağımsız olarak izin ister.	Sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen aralarında sohbet etmektedirler, uygulamacı - Öğretmenine benimle çalışmaya gittiğini söyle, der. Ayşe, öğretmenin yanına giderek, - Bir şey söyleyebilir miyim? , der.	İki öğretmen sınıfta aralarında sohbet etmeye başlarlar. Uygulamacı deneğe, öğretmenine “benimle çalışmaya gittiğini söyle bakalım” der.			

EK – 7

SOSYAL KABUL ÖLÇEĞİ

SOSYAL KABUL ÖLÇEĞİ

ÖLÇEĞİN AMACI: Bu ölçek, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin, sınıfında bulunan akranlarının, zihinsel yetersizliği olan öğrenciye yönelik sosyal kabul tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

ÖLÇEĞİN PUANLANMASI: 22 sorudan oluşan ölçekte değerlendirme, beşli derecelendirme üzerinden yapılmıştır. Kullanılan ifadeler puana dönüştürülürken evet: 5, sanırım: 4, ne evet ne hayır: 3, sanırım hayır: 2, hayır:1 olmak üzere 1 ile 5 arasında değer almışlardır. Sosyal Kabul Ölçeği uygulandıktan sonra elde edilen yüksek puanlar yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik sosyal kabul düzeyinin yüksek olduğunu; düşük puanlar ise yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik sosyal kabul düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

ÖLÇEĞİ DOLDURMAYA BAŞLAMADAN ÖNCE YÖNERGEYİ MUTLAKA OKUYUNUZ!

YÖNERGE: Sınıfınızda bulunan arkadaşınız’yla ne tür ilişkilere girersiniz veya ona nasıl davranırsınız düşünün. Aşağıda, 22 tane soru yer almaktadır. Bu soruların her birinin altında, “evet”, “sanırım evet”, “ne evet ne hayır”, “sanırım hayır” ve “hayır” olmak üzere beş davranış örneği yer almaktadır. Karar vermenizde yardımcı olmak amacıyla hazırlanan bu davranış örneklerinde

Size en uygun ifade de “**evet**” in

Size biraz uygun olan ifadede “**sanırım evet**” in

Karar veremediğiniz zaman “**ne evet ne hayır**” in

Size pek uygun olmayan ifade de “**sanırım hayır**” in

Size hiç uygun olmayan ifade de ise “**hayır**” in yanındaki boşluğa (x) işareti koyun.

KIZ () ERKEK ()

1. Derste bulunmadığı günlerde, ona ev ödevini söyledim.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

2. Sıra olduğumuz zaman, onun yanında dururum.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

3. Okuldan sonra da onunla oynarım.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

4. Ona kurşun veya tükenmez kalemimi ödünç veririm.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

5. Ona matematik problemlerini çözmede yardım ederim.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

6. Diğer çocukların alay etmeleri halinde, onu korurum.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

7. Sınıfta boş zamanlarda onunla konuşurum.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

8. Onu evime davet ederim

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

9. Sınıfta, onun yanında otururum.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

10. Okulda, boş zamanlarda onunla oynarım.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

11. Sınıfta sadece birkaç çocuğun bildiği bir sırrı, onunla paylaşıyorum.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

12. Yanına yaklaşıp ve ona merhaba derim.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

13. Yemeğimin bir kısmını onunla paylaşıyorum.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

14. Okul gezilerinde, otobüste yanına otururum.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

15. Onu, bazen evinden telefonla ararım.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

16. Yanlış bir şeyler yaptığında bile onun tarafını tutarım.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

17. Ona kendimi anlatırım. (ona kendimden söz ederim)

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

18. Ortak sınıf çalışmalarında ona yardım ederim.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

19. Başarılı olduğum konularda onu överim.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

20. Onu, kendi arkadaşlarımla tanıştıırım.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

21. Eşli oyunlar oynadığımızda, onu eş olarak seçerim.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

22. Daha önce kimseye söylemediğim, kendi hakkımda bazı şeyleri ona söyledim.

Evet () Sanırım evet () ne evet ne hayır () sanırım hayır () hayır ()

EK – 8**UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMLARI****EK – 8.1. SOSYAL BECERİ KONTROL LİSTESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU****EK-8.2. DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMLARI****EK-8.2.1. DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE TEŞEKKÜR ETME ÖĞRETİMİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU****EK-8.2.2. DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE YARDIM ETME ÖĞRETİMİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU****EK-8.2.3. DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE İZİN İSTEME ÖĞRETİMİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU**

EK – 8.1.

SOSYAL BECERİ KONTROL LİSTESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

SOSYAL BECERİ KONTROL LİSTESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Amacı: Bu formun amacı, uygulamacının sosyal beceri kontrol listesinin uygulama basamaklarını uygun yerine getirip getirmediğini belirlemektir.

Kapsamı: Bu form, 7 alt bölümden oluşmaktadır. Her bölümde farklı sayıda gözlenecek davranışlar vardır. Her davranışın karşısında ise, gözlemcilerin uygulamacının yerine getirdiği davranışları gözlemledikten sonra kayıt edecekleri “evet” ve “hayır” sütunları bulunmaktadır.

Uygulama Yönergesi: Aşağıda yer alan uygulama basamaklarını gözden geçirin. Daha sonra uygulayıcıyı video kameradan izleyiniz. İzlerken, uygulamacı ölçü aracını uygularken, uygulama basamağını yerine getirdiyse, “evet” sütununa; yerine getirmediyse, “hayır” sütununa çek atın.

Gözlemci:

Tarih:

Uygulama Basamakları	Evet	Hayır
1. Araç Gereçleri hazırlar.		
a. Öğrencinin çalışacağı ve uygulamacının araçları yerleştirmek için kullanacağı iki tane masa hazırlamış mı?		
b. Çalışmada kullanacağı araçları (Bonibon kek ve simit vs.), çalışma yaptığı masadan kolayca uzanabileceği bir mesafede olan başka bir masanın üzerine sırasıyla yerleştirmiş mi?		
c. Öğrenci için etkili olan ödülü (şeker), çalışma yaptığı masadan kolayca uzanabileceği bir mesafede olan başka bir masanın üzerine yerleştirmiş mi?		
2. Ortamı hazırlar.		
a. Ortamı, dikkat dağınıcı uyaranlardan arındırmış mı?		
b. Ortamda, öğrencinin boyuna uygun dikdörtgen bir masa ve uygulamacı ile denek ve akran modelin oturması için yeterli sayıda sandalye bulundurmuş mu?		
c. Kamera kayıtlarını yapan kişiyi, öğrenci, akran modeller ve uygulamacıyı çapraz görececek şekilde bir köşeye yerleştirmiş mi?		
3. Akran modele yapacağı işi anlatır.		
a. Akran modeli sandalyeye oturmuş mu?		
b. Uygulamacı akran modelin karşısına oturmuş mu?		
c. Kullandığı (Bonibon kek ve simit vs.), “Bunu şimdi cebine koy” diyerek akran modele (öğrencinin yanında çıkarıp yemesi ve öğrenciye ikram etmesi için) vermiş mi?		
d. Akran modele “”..... ile yan yana oturacaksınız ve ben parmağımı şaklatacağım, parmağımı şaklattığımda cebinden bonibonu çıkaracaksın ve yemeye başlayacaksın, sonra içinden bir tanesini çıkarıp çok güzelmiş bir tanede sana vereyim diyeceksin şeklinde, öğrencinin yanında yapması gereken işi anlatmış mı?		
e. Akran modele, anlamadığı bir yer olup olmadığını sormuş mu?		
f. Akran model anlamadığı yeri belirttiyse, o yerle ilgili tekrar açıklama yapmış mı?		
4. Öğrenciye yapacağı oturumda neler yapacağını ve uyması gereken kuralları betimler.		
a. Öğrenciyi, akran modelin yanına oturmuş mu?		
b. Uygulamacı öğrenciye, “Seninle bu gün çalışacağız, bu çalışma sırasında arkadaşın da bizimle olacak” diyerek, akran modeli tanıtmış mı?		
c. Uygulamacı, “Bu çalışma sırasında senden uymanı istediğim kurallar var. Sana, arkadaşınla birlikte yapman gereken şeyleri söyleyeceğim, bu sırada söylediklerimi dikkatle dinleyeceksin ve yapmanı istediklerimi yapacaksın” diyerek kuralları açıklamış mı?		
5. Öğrenciye ödülü açıklar.		
a. Uygulamacı, “Bu kurallara uyarsan, söylediklerimi dikkatle dinler ve yap dediklerimi yaparsan, çalışma sonunda (öğrenci için pekiştirici etkisi yaptığı		

bilinen şeker, top oynama gibi ödülü göstererek) bu şekeri kazanacaksın” diyerek ödülü açıklamış mı?		
6. Öğrenciyi ilgili basamakta değerlendirir.		
a. Akran modele parmağını şaklatarak işaret verip, (akran modelin cebinden yiyeceği çıkararak yemeye başlaması ve arkadaşına ikram etmesi için) durumu başlatmış mı?		
b. Akran model cebinden yiyeceği çıkarıp, yemeye başladıktan sonra içinden bir tane alıp’ya “çok güzelmiş bir tanede sana vereyim” diyerek yiyecek ikram etmiş mi?		
c. Öğrenci, “teşekkür ederim” ya da “sağol” dediyse, uygulamacı ölçü aracı kayıt çizelgesinde teşekkür eder sütununa + işareti koymuş mu?		
d. Öğrenci, şeker ikram edildiğinde tepkide bulunmamış ya da başka şeyler söylemişse, uygulamacı ölçü aracı kayıt çizelgesine teşekkür etmez sütununa + işareti koymuş mu?		
e. Uygulamacı, öğrencinin doğru ya da yanlış vermiş olduğu tepkilere nötr kalmış mı?		
f. İkinci bildirimin 2. ve 3. durumları da benzer şekilde oluşturulmuş mu?		
7. Çalışmayı bitirir		
a. Öğrenciye “evet bugün çalışmamız bitti” diyerek, çalışmanın bittiğini haber vermiş mi?		
b. Uygulamacı “Bu gün benimle çok güzel çalıştın, söylediklerimi dikkatle dinledin ve yap dediklerimi yaptın” diyerek, öğrencinin uyduğu kuralları söylemiş mi?		
c. Uygulamacı “kurallara uyduğu için bu şekeri alabilirsin” diyerek, öğrenci için etkili olan ödülü vermiş mi?		

EK – 8.2**DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ
UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMLARI**

EK – 8.2.1**DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE TEŞEKKÜR ETME ÖĞRETİMİ
UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU**

DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE TEŞEKKÜR ETME ÖĞRETİMİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Amacı: Bu formun amacı, uygulamacının doğrudan öğretim yaklaşımı ile teşekkür etme davranışı öğretim planını uygulama basamaklarını yerine getirip getirmediğini belirlemektir.

Kapsamı: Bu form, 11 alt bölümden oluşmaktadır. Her bölümde farklı sayıda gözlenecek davranışlar vardır. Her davranışın karşısında ise, gözlemcilerin uygulamacının yerine getirdiği davranışları gözlemledikten sonra kayıt edecekleri “evet” ve “hayır” sütunları bulunmaktadır.

Uygulama Yönergesi: Aşağıda yer alan uygulama basamaklarını gözden geçirin. Daha sonra, uygulayıcıyı video kameradan izleyiniz. İzlerken, uygulamacının “Doğrudan Öğretim Yaklaşımı” ile sunduğu teşekkür etme öğretim planını uygularken, uygulama basamağını yerine getirdiyse, “evet” sütununa; yerine getirmediyse, “hayır” sütununa çek atın.

Gözlemci:

Tarih:

Uygulama Basamakları	Evet	Hayır
1. Araç gereçleri hazırlar.		
a. Öğrencinin çalışacağı ve uygulamacının araçları yerleştirmek için kullanacağı iki tane masa hazırlamış mı?		
b. Çalışmada kullanacağı araçları (kağıt, ucu kırık kalem, kalemtraş-sayma çubukları-elisi kağıtları), çalışma yaptığı masadan kolayca uzanabileceği bir mesafede olan başka bir masanın üzerine sırasıyla yerleştirmiş mi?		
c. Çalışmanın model olma aşamasında okuyacakları senaryo metinlerini çalışma yaptığı masadan kolayca uzanabileceği bir mesafede olan başka bir masanın üzerine akran model sayısı kadar yerleştirmiş mi?		
d. Öğrenci için etkili olan ödülü (şeker), çalışma yaptığı masadan kolayca uzanabileceği bir mesafede olan başka bir masanın üzerine yerleştirmiş mi?		
2. Ortamı hazırlar.		
a. Ortamı, dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırmış mı?		
b. Ortamda, öğrencinin boyuna uygun dikdörtgen bir masa ve uygulamacı, denek ve akran modellerin oturması için yeterli sayıda sandalye bulundurmuş mu?		
c. Kamera kayıtlarını yapan kişiyi, öğrenci, akran modeller ve uygulamacıyı çapraz görececek şekilde bir köşeye yerleştirmiş mi?		
3. Akran modelleri, model olma aşamasında kullanılan senaryolardaki rolleri canlandırmaları için hazırlar.		
a. Her iki akran modeli karşısına gelecek şekilde yan yana oturtmuş mu?		
b. Akran modellere, “Bugün arkadaşınızla, zor durumdayken birisi bize yardım ettiğinde teşekkür etme becerisiyle ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada sizlerde bana yardım edeceksiniz” diyerek çalışmanın amacını açıklamış mı?		
c. Akran modellere, “Ben size okumanız için bazı senaryolar vereceğim. Bu senaryoları okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” diyerek kuralları açıklamış mı?		
d. Uygulamacı, akran modellere, “Eğer bütün bu kurallara uyarırsanız, çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklamış mı?		
e. “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek, dikkat işaretini vermiş mi?		
f. Müge ve Ziya rolünü oynayacak akran modellerden, senaryoyu okumalarını istemiş mi?		
g. Akran modeller senaryoyu okuduktan sonra “Çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz” diyerek pekiştirmiş mi?		
h. Birinci akran modele, “Okuduğun öyküde geçen Müge rolünü sen oynayacaksın”; İkinci akran modele ise, “Okuduğun öyküde geçen Hasan rolünü de sen oynayacaksın” diyerek rollerini vermiş mi?		

1. Müge ve Hasan rolünü canlandıracak olan akran modellere, “Sen ne yapacaksın anlat” diyerek, yapacakları rolleri anlatmalarını istemiş mi?		
i. Rolünü eksiksiz anlatan akran modele, “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” diyerek pekiştirmiş mi?		
j. Eğer akran model yapacağı rolün bir kısmını ya da daha fazlasını eksik söylediye, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatıp tekrar söylemesini istemiş mi?		
k. Akran modellere, “Bu öyküyü iki kez canlandırmanızı isteyeceğim” der. Müge rolünü canlandıracak olan akran modele, “Sen oyunu ilk canlandırıdığında teşekkür etmeyeceksin, ikinci canlandırıdığında ise teşekkür edeceksin” diyerek, öğrencinin yanında rolleri nasıl yapacaklarını açıklamış mı?		
l. “Çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” diyerek, yapacakları rolleri denemelerini sağlamış mı?		
m. Her iki akran modeli yan yana oturup, önlerine kağıt koyup, Müge’ye kalem ve kalemtraş, Ziya’ya ise, ucu kırık kalem verip “Şimdi okul numaralarınızı ve isimlerinizi yazın” diyerek, rol oynamayı başlatmış mı?		
n. Akran modeller yapacakları rolleri eksiksiz yaptılarsa, “Evet çocuklar her ikinizde çok güzel rollerinizi canlandırdınız” diyerek, akran modelleri pekiştirmiş mi?		
o. Akran modellerin eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olduysa, akran modele yapacağı rolü ya da söyleyeceğini hatırlatmış mı?		
ö. Akran modellere, “Aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak sizden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanızı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım, o anda oyunu durduracaksınız ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda, kaldığınız yerden devam edeceksiniz” diyerek, öğrencinin yanında bölümlere ayırarak oynamaları gerektiğini belirtmiş mi?		
p. “Şimdi bir daha oynayalım” diyerek, bölümlere ayırarak bir kez daha rolleri yaptırmış mı?		
r. Akran modellere, durmaları ve devam etmeleri gereken yerlerde, parmak şaklatarak işaret vermiş mi?		
s. Akran modelleri işaret verince durdukları ve devam ettikleri için çok güzel oyunu durdurdunuz ve devam ettirdiniz” diyerek, pekiştirmiş mi?		
ş. “Evet oyun bitti” diyerek, hazırlığın bittiğini söylemiş mi?		
4. Öğretim için öğrenciyi hazırlar.		
a. Öğrenciyi, akran modellerin yanına oturmuş mu?		
b. Uygulamacı, öğrenciyi “Bugün seninle ihtiyacımız olan eşyayı birisi bizimle paylaşınca teşekkür etme becerisi üzerinde çalışacağız” diyerek, çalışılan konuyu belirtmiş mi?		
c. “Bu çalışmamız sırasında, bu arkadaşların bize ihtiyacımız olan eşyayı birisi bizimle paylaşınca teşekkür etme becerisi ile ilgili senaryolar canlandıracaklar. Ben arkadaşlarının canlandığı öyküyü sana anlatacağım ve daha sonra karşılıklı oyun oynayacağız. Ders boyunca bu sandalyede oturacaksın” diyerek, çalışmanın kurallarını öğrenciyi söylemiş mi?		
d. “Ders boyunca yerinde oturur, arkadaşlarının oynadığı oyunu dikkatle izler ve benimle oyun oynar, yap dediklerimi yapar, söyle dediklerimi söylersen, ders sonunda..... kazanacaksın” diyerek, öğrencinin çalışma sonunda kazanacağı ödülü göstermiş mi?		
e. Öğrenciyi “Hazır mısın?” diyerek, çalışmaya başlamak için dikkat işareti vermiş mi?		
5. Öğrenciyi güdüler.		
a. “Bazen yanımızda olmayan bir eşyaya ihtiyacımız olabilir. İşte arkadaşımız kendisinin olan bu eşyaya ihtiyacımız olduğunda, kullanmamız için verdiğinde, ihtiyacımız olan eşyasını bize veren arkadaşımıza teşekkür ederim deriz” diyerek, öğrenciyi güdülemiş mi?		
6. Öğrenciyi model olma aşamasını gerçekleştirir		
a. “Şimdi arkadaşların, ihtiyacımız olan eşyayı birisi bizimle paylaşınca teşekkür etmeyle ilgili bir senaryo canlandıracaklar, dikkatli bir şekilde izle, daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” diyerek, çocuğun dikkatini yapacağı işe çekmiş mi?		

b. Her iki akran modelin önlerine kâğıt koyup, Müge'ye kalem ve kalemtraş, Ziya'ya ise, ucu kırık kalem vererek, "Şimdi okul numaralarınızı ve isimlerinizi yazın" diyerek, rol oynamayı başlatmış mı?		
c. Akran modellere hiç kesmeden ve sonunda yapmaları gereken durumu gerçekleştirmeden canlandırdıkları rolleri oynatmış mı?		
d. Öğrenciye dönerek, akran modellerin hiç kesmeden ve sonunda yapmaları gereken durumu gerçekleştirmeden canlandırdıkları rolleri, "Öğretmen Ziya ve Müge'ye kâğıt verdi ve okul numaralarını yazmalarını istedi. Ziya'nın kalemin ucu kırıktı. Müge Ziya'nın kaleminin kırık olduğunu görünce, "Benim kalemtraşımı kullanabilirsin" diyerek kalemtraşını Ziya'ya verdi. Ziya kalemtraşı aldı" diyerek, canlandırılan öyküyü öğrenciye anlatmış mı?		
e. Öğrenciyi "Arkadaşların öyküyü canlandırdılar. Sen de çok güzel izledin ve dinledin" diyerek, pekiştirmiş mi?		
f. "Şimdi arkadaşlarımız bize, ihtiyacımız olan eşyayı birisi bizimle paylaşınca nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha oynayacaklar, dikkatli bir şekilde izlemeye devam et" diyerek, öğrencinin yapması gerek işi anlatmış mı?		
g. Akran modellere, rol oynarken durmaları ve devam etmeleri gereken bölümlerde parmak şaklatarak işaret vermiş mi?		
h. Akran modellere rol oynarken durmaları için işaret verdikten sonra, öğrenciye dönerek ilgili bölümü anlatmış mı?		
ı. Canlandırma bittikten sonra öğrenciye, "Biz de Ziya'nın yaptığı gibi ihtiyacımız olduğunda bir arkadaşımız ihtiyacımız olan eşyasını bizimle paylaştığında, ona teşekkür etmeliyiz." demiş mi?		
i. Öğrenciyi model olunan davranışı gerçekleştirmesi için akran modelle yan yana oturtmuş mu?		
j. Akran model ve öğrencinin önüne kâğıt koyup, öğrenciye ucu kırık kalem, akran modele ise kalemtraş verip, daha sonra "Hadi şimdi okul numaralarınız bu kâğıtlara yazın" diyerek rol oynamayı başlatmış mı?		
k. Akran model 1-2 sn bekledikten sonra, öğrenciye "benim kalemtraşımı kullanabilirsin" diyerek kalemtraşı vermiş mi?		
l. Öğrenci, teşekkür ederim dediyse, uygulamacı, "Evet, arkadaşın kalemtraşını seninle paylaştı ve sende teşekkür ettin" diyerek öğrenciyi pekiştirmiş mi?		
m. Öğrenci teşekkür etmediyse, uygulamacı akran modellerle birlikte senaryoyu tekrar canlandırıp, öğrencinin tekrar izlemesini sağlamış mı?		
7. Rehberli Uygulamalar Aşamasında Akran Modeli Hazırlar		
a. Akran modele ""Ben matematik dersinde çubuklarınızı çıkarın diyeceğim. Arkadaşın çubuklarını aramaya başlayınca, ona dönerek, benim çubuklarımı kullanabilirsin diyeceksin ve arkadaşına vereceksin"" diyerek, yapacağı rolü söylemiş mi?		
b. Akran modele önceden çubukları vermiş mi?		
8. Öğrenciyle Rehberli Uygulamalar Aşamasını Gerçekleştirir.		
a. Model olma aşamasında kullanılan senaryodan farklı fakat benzer özellikte bir senaryo kullanmış mı?		
b. Akran model ve öğrenciyi yan yana oturtmuş mu?		
c. Akran model ve öğrenciye "Çubuklarınızı çıkarın" diyerek, rol oynamayı başlatmış mı?		
d. Akran model sayma çubuklarını arkadaşıyla paylaşınca, öğrenciye "Bak arkadaşın sana çubuklarını verdi, ne yapman gerekiyor?" diyerek yapması gereken davranışı hatırlatmış mı?		
e. Hatırlatıcı ipucu verildiğinde, öğrenci "teşekkür ederim" dediyse, "çok güzel arkadaşın seninle çubuklarını paylaştı ve sen de ona teşekkür ettin" diyerek, öğrenciyi pekiştirmiş mi?		
f. Hatırlatıcı ipucu verildiğinde, öğrenci teşekkür ederim demediyse, model olma aşamasına aynı senaryo ile geçmiş mi?		
9. Bağımsız Uygulamalar Aşamasında Akran Modeli Hazırlar		
a. Akran modele "Ben size eliş kâğıtlarınız çıkarın dedikten sonra, arkadaşın eliş kâğıdı aramaya başlayınca, bende fazla var bunu sana vereyim diyeceksin" diyerek, yapacağı rolü söylemiş mi?		
b. Akran modele önceden eliş kâğıtlarını vermiş mi?		

10. Öğrenciyle bağımsız uygulamalar aşamasını gerçekleştir.		
a. Model olma ve rehberli uygulamalar aşamasında kullanılan senaryodan farklı fakat benzer özellikte bir senaryo kullanmış mı?		
b. Akran model ve öğrenciyi yan yana oturtmuş mu?		
c. Akran model ve öğrenciyeye “Elişi kâğıtlarınızı çıkarın, rüzgar gülü yapacağız” diyerek, rol oynamayı başlatmış mı?		
d. Akran model elişi kâğıtlarını paylaşınca, öğrenci “Teşekkür ederim” dediyse, uygulamacı "Aferin arkadaşın elişi kâğıdının birini sana verdiğinde, ona ne güzel teşekkür ederim dedin" diyerek, pekiştirmiş mi?		
e. Akran model elişi kâğıtlarını paylaşınca, öğrenci “teşekkür ederim” demediyse, önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönmüş mü?		
11. Çalışmayı bitirir		
a. “Evet çalışmamız bitti” diyerek, çalışmanın bittiğine dair öğrenciyeye bilgi vermiş mi?		
b. “Bugün seninle ihtiyacımız olan eşyayı birisi bizimle paylaşınca teşekkür etme becerisi üzerinde çalıştık” diyerek, çalışılan konuyu söylemiş mi?		
c. “Çalışma sırasında izle dediğimde izledin, bekle dediğimde bekledin ve yap dediğimde yaptığın için sana bu şekeri veriyorum” şeklinde, uyduğu kuralları söyleyerek, ödülü vermiş mi?		

EK – 8.2.2.

**DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE YARDIM ETME ÖĞRETİMİ
UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU**

DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE YARDIM ETME ÖĞRETİMİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Amacı: Bu formun amacı, uygulamacının doğrudan öğretim yaklaşımı ile yardım etme davranışı öğretim planını uygulama basamaklarını yerine getirip getirmediğini belirlemektir.

Kapsamı: Bu form, 11 alt bölümden oluşmaktadır. Her bölümde farklı sayıda gözlenecek davranışlar vardır. Her davranışın karşısında ise, gözlemcilerin uygulamacının yerine getirdiği davranışları gözlemledikten sonra kayıt edecekleri “evet” ve “hayır” sütunları bulunmaktadır.

Uygulama Yönergesi: Aşağıda yer alan uygulama basamaklarını gözden geçiriniz. Daha sonra, uygulayıcıyı video kameradan izleyiniz. İzlerken, uygulamacının “Doğrudan Öğretim Yaklaşımı” ile sunduğu yardım etme öğretim planını uygularken, uygulama basamağını yerine getirdiyse, “evet” sütununa; yerine getirmediyse, “hayır” sütununa çek atın.

Gözlemci:

Tarih:

Uygulama Basamakları	Evet	Hayır
1. Araç gereçleri hazırlar.		
a. Öğrencinin çalışacağı ve uygulamacının araçları yerleştirmek için kullanacağı iki tane masa hazırlamış mı?		
b. Çalışmada kullanacağı araçları (su şişesi, bir kitap dolusu poşet, fotokopi kağıtları ve zımba), çalışma yaptığı masadan kolayca uzanabileceği bir mesafede olan başka bir masanın üzerine sırasıyla yerleştirmiş mi?		
c. Çalışmanın model olma aşamasında okuyacakları senaryo metinlerini çalışma yaptığı masadan kolayca uzanabileceği bir mesafede olan başka bir masanın üzerine akran model sayısı kadar yerleştirmiş mi?		
d. Öğrenci için etkili olan ödülü (şeker vb.), çalışma yaptığı masadan kolayca uzanabileceği bir mesafede olan başka bir masanın üzerine yerleştirmiş mi?		
2. Ortamı hazırlar.		
a. Ortamı, dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırmış mı?		
b. Ortamda, öğrencinin boyuna uygun dikdörtgen bir masa ve uygulamacı, öğrenci ve akran modellerin oturması için yeterli sayıda sandalye bulundurmuş mu?		
c. Kamera kayıtlarını yapan kişiyi, öğrenci, akran modeller ve uygulamacıyı çapraz görececek şekilde bir köşeye yerleştirmiş mi?		
3. Akran modelleri, model olma aşamasında kullanılan senaryolardaki rolleri canlandırmaları için hazırlar.		
a. Her iki akran modeli karşısına gelecek şekilde yan yana oturtmuş mu?		
b. Akran modellere, “Bugün arkadaşınızla, zor durumda olan birine yardım etme becerisiyle ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada sizlerde bana yardım edeceksiniz” diyerek, çalışmanın amacını açıklamış mı?		
c. Akran modellere, “Ben size okumanız için bazı senaryolar vereceğim. Bu senaryoları okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” diyerek kuralları açıklamış mı?		
d. Uygulamacı, akran modellere, “Eğer bütün bu kurallara uyarırsanız, çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklamış mı?		
e. “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek, dikkat işaretini vermiş mi?		
f. Ali ve Ahmet rolünü oynayacak akran modellerden, senaryoyu okumalarını istemiş mi?		
g. Akran modeller senaryoyu okuduktan sonra “Çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz” diyerek pekiştirmiş mi?		
h. Birinci akran modele, “Okuduğun öyküde geçen Ahmet rolünü sen oynayacaksın”; İkinci akran modele ise, “Okuduğun öyküde geçen Ali rolünü de sen oynayacaksın” diyerek rollerini vermiş mi?		
ı. Ahmet ve Ali rolünü canlandıracak olan akran modellere, “Sen ne yapacaksın		

anlat” diyerek, yapacakları rolleri anlatmalarını istemiş mi?		
i. Rolünü eksiksiz anlatan akran modele, “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” diyerek pekiştirmiş mi?		
j. Eğer akran model yapacağı rolün bir kısmını ya da daha fazlasını eksik söylediye, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatıp tekrar söylemesini istemiş mi?		
k. Akran modellere, “Bu öyküyü iki kez canlandırmanızı isteyeceğim” der. Ahmet rolünü canlandıracak olan akran modele, “Sen oyunu ilk canlandırıdığında arkadaşın “Ay açamadım, nasıl açsam acaba” dediğinde bekleyeceksin, ikinci canlandırıdığında ise, ona yardım ederek şişenin kapağını açacaksınız” diyerek, öğrencinin yanında rolleri nasıl yapacaklarını açıklamış mı?		
l. “Çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” diyerek, yapacakları rolleri denemelerini sağlamış mı?		
m. Her iki akran modeli yan yana oturtup, su şişesini Ahmet rolünü yapacak akran modele vererek, rol oynamayı başlatmış mı?		
n. Akran modeller yapacakları rolleri eksiksiz yaptılarsa, “Evet çocuklar her ikinizde çok güzel rollerinizi canlandırdınız” diyerek, akran modelleri pekiştirmiş mi?		
o. Akran modellerin eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olduysa, akran modele yapacağı rolü ya da söyleyeceğini hatırlatmış mı?		
ö. Akran modellere, “Aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak, sizden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanızı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım, o anda oyunu durduracaksınız ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda, kaldığınız yerden devam edeceksiniz” diyerek, öğrencinin yanında bölümlere ayırarak oynamaları gerektiğini belirtmiş mi?		
p. “Şimdi bir daha oynayalım” diyerek, bölümlere ayırarak bir kez daha rolleri yaptırmış mı?		
r. Akran modellere, durmaları ve devam etmeleri gereken yerlerde, parmak şaklatarak işaret vermiş mi?		
s. Akran modelleri işaret verince durdukları ve devam ettikleri için çok güzel oyunu durdurdunuz ve devam ettirdiniz” diyerek, pekiştirmiş mi?		
ş. “Evet oyun bitti” diyerek, hazırlığın bittiğini söylemiş mi?		
4. Öğretim için öğrenciyi hazırlar.		
a. Öğrenciyi, akran modellerin yanına oturtmuş mu?		
b. Uygulamacı, öğrenciye “Bugün seninle zor durumda olan birine yardım etme becerisi üzerinde çalışacağız” diyerek, çalışılan konuyu belirtmiş mi?		
c. “Bu çalışmamız sırasında bu arkadaşların bize zor durumda olan birine yardım etme becerisi ile ilgili senaryolar canlandıracaklar, ben arkadaşlarının canlandırıdğı öyküyü sana anlatacağım ve daha sonra karşılıklı oyun oynayacağız. Ders boyunca bu sandalyede oturacaksın” diyerek, çalışmanın kurallarını öğrenciye söylemiş mi?		
d. “Ders boyunca yerinde oturur, arkadaşlarının oynadığı oyunu dikkatle izler ve benimle oyun oynar, yap dediklerimi yapar, söyle dediklerimi söylersen, ders sonunda..... kazanacaksın” diyerek, öğrencinin çalışma sonunda kazanacağı ödülü göstermiş mi?		
e. Öğrenciye “Hazır mısın?” diyerek, çalışmaya başlamak için dikkat işareti vermiş mi?		
5. Öğrenciyi güdüler.		
a. “Bazen arkadaşlarımız zor durumda olabilirler. Çevremizdeki kişiler zor durumda iken her zaman onlara yardım etmemiz gerekir. Arkadaşlarımız zor durumda iken onlara yardım etmeliyiz” diyerek, öğrenciyi güdülemiş mi?		
6. Öğrenciyle model olma aşamasını gerçekleştirir		
a. “Şimdi arkadaşların, bize zor durumda olan birine yardım etme becerisi ile ilgili bir senaryo canlandıracaklar, dikkatli bir şekilde izle daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” diyerek, çocuğun dikkatini yapacağı işe çekmiş mi?		
b. Her iki akran modeli yan yana oturtup, su şişesini Ahmet rolünü yapacak akran modele vererek, rol oynamayı başlatmış mı?		
c. Akran modellere hiç kesmeden ve sonunda yapmaları gereken durumu gerçekleştirmeden canlandırdıkları rolleri oynatmış mı?		

d. Öğrenciye dönerek, akran modellerin hiç kesmeden ve sonunda yapmaları gereken durumu gerçekleştirmeden canlandırdıkları rolleri, “Ali su şişesinin kapağını açamadı, “Ay açamadım, nasıl açsam acaba” dedi” diyerek, öğrenciye anlatmış mı?		
e. Öğrenciyi “Arkadaşların öyküyü canlandırdılar. Sen de çok güzel izledin ve dinledin” diyerek, pekiştirmiş mi?		
f. “Şimdi arkadaşlarımız, bize zor durumda olan birine, nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha oynayacaklar, dikkatli bir şekilde izlemeye devam et” diyerek, öğrencinin yapması gereken işi anlatmış mı?		
g. Akran modellere, rol oynarken durmaları ve devam etmeleri gereken bölümlerde parmak şaklatarak işaret vermiş mi?		
h. Akran modellere rol oynarken durmaları için işaret verdikten sonra, öğrenciye dönerek ilgili bölümü anlatmış mı?		
ı. Canlandırma bittikten sonra öğrenciye, “Biz de Ahmet’in yaptığı gibi zor durumda olana yardım etmeliyiz” demiş mi?		
i. Öğrenciyi model olunan davranışı gerçekleştirmesi için akran modelle yan yana oturtmuş mu?		
j. Akran modele su şişesini vererek, rol oynamayı başlatmış mı?		
k. Akran model şişeyi açamayıp, “Ay ne yapsam, nasıl açsam acaba” demiş mi?		
l. Öğrenci, arkadaşının şişeyi açmasına yardım ettiyse, “Çok güzel şişesini açmadığı için su içemiyordu, sende ona yardım ettin ve şişeyi açtın ” diyerek öğrenciyi pekiştirmiş mi?		
m. Öğrenci yardım etmediyse, uygulamacı akran modellerle birlikte senaryoyu tekrar canlandırıp, öğrencinin tekrar izlemesini sağlamış mı?		
7. Rehberli Uygulamalar Aşamasında Akran Modeli Hazırlar		
a. Akran modele “Bu poşeti alıp taşımaya başlayacaksın, sonra arkadaşına “çok ağır nasıl taşıyacağım acaba” diyeceksin” diyerek, yapacağı rolü söylemiş mi?		
8. Öğrenciyle Rehberli Uygulamalar Aşamasını Gerçekleştirir.		
a. Model olma aşamasında kullanılan senaryodan farklı fakat benzer özellikte bir senaryo kullanmış mı?		
b. Akran model ve öğrenciyi yan yana oturtmuş mu?		
c. Akran modele “Poşeti al ve sınıfın diğer ucuna götür diyerek, rol oynamayı başlatmış mı?		
d. Akran model Bak arkadaşın “Çok ağır nasıl taşıyacağım acaba” dedi, şimdi ne yapman gerekiyor” diyerek yapması gereken davranışı hatırlatmış mı?		
e. Hatırlatıcı ipucu verildiğinde, öğrenci arkadaşı “Çok ağır nasıl taşıyacağım acaba” deyince ona yardım ettiyse, uygulamacı “Çok güzel arkadaşın poşeti taşıyamadı ve zor durumdaydı, sende ona yardım ettin ve poşeti birlikte taşıdınız” diyerek, öğrenciyi pekiştirmiş mi?		
f. Hatırlatıcı ipucu verildiğinde, öğrenci arkadaşına yardım etmediyse, model olma aşamasına aynı senaryo ile geçmiş mi?		
9. Bağımsız Uygulamalar Aşamasında Akran Modeli Hazırlar		
a. Akran modele “Çöp kovasını sınıfın öbür tarafına götüreceksin, kovayı sürükleyerek, “Ya çok ağır gitmiyor” diyeceksin” diyerek, yapacağı rolü söylemiş mi?		
10. Öğrenciyle bağımsız uygulamalar aşamasını gerçekleştirir.		
a. Model olma ve rehberli uygulamalar aşamasında kullanılan senaryodan farklı fakat benzer özellikte bir senaryo kullanmış mı?		
b. Akran model ve öğrenciyi yan yana oturtmuş mu?		
c. Akran modele işaret vererek rol oynamayı başlatmış mı?		
d. Öğrenci arkadaşı “Ya çok ağır, gitmiyor” deyince ona yardım ettiyse, uygulamacı “Çok güzel çöp kovasını taşıyamadı ve zor durumdaydı, sende ona yardım ettin ve çöp kovasını birlikte taşıdınız” diyerek, pekiştirmiş mi?		
e. Akran model, “Ya çok ağır gitmiyor” deyince yardım etmediyse, önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönmüş mü?		
11. Çalışmayı bitirir		
a. “Evet çalışmamız bitti” diyerek, çalışmanın bittiğine dair öğrenciye bilgi vermiş mi?		

b. “Bugün seninle birisi zor durumdayken yardım etme becerisi üzerinde çalıştık” diyerek, çalışılan konuyu söylemiş mi?		
c. “Çalışma sırasında izle dediğimde izledin, bekle dediğimde bekledin ve yap dediğimde yaptığın için sana bu şekeri veriyorum” şeklinde, uyduğu kuralları söyleyerek, ödülü vermiş mi?		

EK – 8.2.3

**DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE İZİN İSTEME ÖĞRETİMİ
UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU**

DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE İZİN İSTEME ÖĞRETİMİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Amacı: Bu formun amacı, uygulamacının doğrudan öğretim yaklaşımı ile izin isteme davranışı öğretim planını uygulama basamaklarını yerine getirip getirmediğini belirlemektir.

Kapsamı: Bu form, 11 alt bölümden oluşmaktadır. Her bölümde farklı sayıda gözlenecek davranışlar vardır. Her davranışın karşısında ise, gözlemcilerin uygulamacının yerine getirdiği davranışları gözlemledikten sonra kayıt edecekleri “evet” ve “hayır” sütunları bulunmaktadır.

Uygulama Yönergesi: Aşağıda yer alan uygulama basamaklarını gözden geçirin. Daha sonra, uygulayıcıyı video kameradan izleyiniz. İzlerken, uygulamacının “Doğrudan Öğretim Yaklaşımı” ile sunduğu izin isteme öğretim planını uygularken, uygulama basamağını yerine getirdiyse, “evet” sütununa; yerine getirmediyse, “hayır” sütununa çek atın.

Gözlemci:

Tarih:

Uygulama Basamakları	Evet	Hayır
1. Araç gereçleri hazırlar.		
a. Öğrencinin çalışacağı ve uygulamacının araçları yerleştirmek için kullanacağı iki tane masa hazırlamış mı?		
b. Çalışmada kullanacağı araçları (resim kağıdı ve boya kalemleri, patates ve resim kağıdı, kağıt suluboya fırçası ve sulu boya), çalışma yaptığı masadan kolayca uzanabileceği bir mesafede olan başka bir masanın üzerine sırasıyla yerleştirmiş mi?		
c. Çalışmanın model olma aşamasında okuyacakları senaryo metinlerini çalışma yaptığı masadan kolayca uzanabileceği bir mesafede olan başka bir masanın üzerine akran model sayısı kadar yerleştirmiş mi?		
d. Öğrenci için etkili olan ödülü (şeker), çalışma yaptığı masadan kolayca uzanabileceği bir mesafede olan başka bir masanın üzerine yerleştirmiş mi?		
2. Ortamı hazırlar.		
a. Ortamı, dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırmış mı?		
b. Ortamda, öğrencinin boyuna uygun dikdörtgen bir masa ve uygulamacı, öğrenciye akran modellerin oturması için yeterli sayıda sandalye bulundurmuş mu?		
c. Kamera kayıtlarını yapan kişiyi, öğrenci, akran modeller ve uygulamacıyı çapraz görececek şekilde bir köşeye yerleştirmiş mi?		
3. Akran modelleri, model olma aşamasında kullanılan senaryolardaki rolleri canlandırmaları için hazırlar.		
a. Her iki akran modeli karşısına gelecek şekilde yan yana oturtmuş mu?		
b. Akran modellere, “Bugün arkadaşınızla, başkalarına ait olan eşyalara ihtiyacımız olduğunda izin isteme becerisiyle ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada sizlerde bana yardım edeceksiniz” diyerek, çalışmanın amacını açıklamış mı?		
c. Akran modellere, “Ben size okumanız için bazı senaryolar vereceğim. Bu senaryoları okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” diyerek kuralları açıklamış mı?		
d. Uygulamacı, akran modellere, “Eğer bütün bu kurallara uyarırsanız, çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklamış mı?		
e. “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek, dikkat işaretini vermiş mi?		
f. Ahmet ve Ayşe rolünü oynayacak akran modellerden, senaryoyu okumalarını istemiş mi?		
g. Akran modeller senaryoyu okuduktan sonra, “Çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz” diyerek, pekiştirmiş mi?		
h. Birinci akran modele, “Okuduğun öyküde geçen Ahmet rolünü sen oynayacaksın”; İkinci akran modele ise, “Okuduğun öyküde geçen Ayşe rolünü de		

sen oynayacaksın” diyerek rollerini vermiş mi?		
1. Ahmet ve Ayşe rolünü canlandıracak olan akran modellere, “Sen ne yapacaksın anlat” diyerek, yapacakları rolleri anlatmalarını istemiş mi?		
i. Rolünü eksiksiz anlatan akran modele, “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” diyerek pekiştirmiş mi?		
j. Eğer akran model yapacağı rolün bir kısmını ya da daha fazlasını eksik söylediye, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatıp tekrar söylemesini istemiş mi?		
k. Akran modellere, ““Bu öyküyü iki kez canlandırmanızı isteyeceğim”; Ahmet rolünü canlandıracak olan akran modele, “Sen oyunu ilk canlandırıdığında boya kalemlerini istemeden bekleyeceksin, ikinci canlandırıdığında ise boya kalemlerini isteyeceksin”” diyerek, öğrencinin yanında rolleri nasıl yapacaklarını açıklamış mı?		
l. “Çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” diyerek, yapacakları rolleri denemelerini sağlamış mı?		
m. Her iki akran modeli yan yana oturtup, önlerine kağıt koyup, “Boya kalemlerinizi çıkarın ve bir ev resmi çizin”” diyerek, rol oynamayı başlatmış mı?		
n. Akran modeller yapacakları rolleri eksiksiz yaptılarsa, “Evet çocuklar her ikinizde çok güzel rollerinizi canlandırdınız” diyerek, akran modelleri pekiştirmiş mi?		
o. Akran modellerin eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olduysa, akran modele yapacağı rolü ya da söyleyeceğini hatırlatmış mı?		
ö. Akran modellere, “Aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak, sizden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanızı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım, o anda oyunu durduracaksınız ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda, kaldığınız yerden devam edeceksiniz” diyerek, öğrencinin yanında bölümlere ayırarak oynamaları gerektiğini belirtmiş mi?		
p. “Şimdi bir daha oynayalım” diyerek, bölümlere ayırarak bir kez daha rolleri yaptırmış mı?		
r. Akran modellere, durmaları ve devam etmeleri gereken yerlerde, parmak şaklatarak işaret vermiş mi?		
s. Akran modelleri işaret verince durdukları ve devam ettikleri için “Çok güzel oyunu durdurdunuz ve devam ettirdiniz” diyerek, pekiştirmiş mi?		
ş. “Evet oyun bitti” diyerek, hazırlığın bittiğini söylemiş mi?		
4. Öğretim için öğrenciyi hazırlar.		
a. Öğrenciyi, akran modellerin yanına oturtmuş mu?		
b. Uygulamacı, öğrenciyi “Bugün seninle başkalarına ait olan eşyalara ihtiyacımız olduğunda izin isteme becerisi üzerinde çalışacağız” diyerek, çalışılan konuyu belirtmiş mi?		
c. “Bu çalışmamız sırasında, bu arkadaşların bize başkalarına ait olan eşyalara ihtiyacımız olduğunda izin isteme becerisi il ilgili senaryolar canlandıracaklar, ben arkadaşlarının canlandırıdığı öyküyü sana anlatacağım ve daha sonra karşılıklı oyun oynayacağız. Ders boyunca bu sandalyede oturacaksın” diyerek, çalışmanın kurallarını öğrenciyi söylemiş mi?		
d. “Ders boyunca yerinde oturur, arkadaşlarının oynadığı oyunu dikkatle izler ve benimle oyun oynar, yap dediklerimi yapar, söyle dediklerimi söylersen, ders sonunda..... kazanacaksın” diyerek, öğrencinin çalışma sonunda kazanacağı ödülü göstermiş mi?		
e. Öğrenciyi “Hazır mısın?” diyerek, çalışmaya başlamak için dikkat işareti vermiş mi?		
5. Öğrenciyi güdüler.		
a. “Bazen okula getirmemiz gereken eşyalarımızı evde unutmuş olabiliriz ya da hiç beklenmedik anda bir eşya ya ihtiyacımız olabilir. O an için bunlar çok gereklidir ve öğretmenimiz ya da başka bir kişinin verdiği görevi, işi ya da etkinliği tamamlamak için o eşyaya çok ihtiyacımız olabilir. İşte böyle durumlarda başkalarına (arkadaşları ya da öğretmenleri) ait olan eşyaları, ihtiyacımız olduğunda, izin isteriz” diyerek, öğrenciyi güdülemiş mi?		
6. Öğrenciyi model olma aşamasını gerçekleştirir		
a. “Şimdi arkadaşların, bize başkalarına ait olan eşyalara ihtiyacımız olduğunda		

izin isteme becerisi ile ilgili bir senaryo canlandıracaklar, şimdi dikkatli bir şekilde izle, daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” diyerek, öğrencinin dikkatini yapacağı işe çekmiş mi?		
b. Her iki akran modelin önlerine kâğıt koyup, “Boya kalemlerinizi çıkarın ve bir ev resmi çizin” diyerek, rol oynamayı başlatmış mı?		
c. Akran modellere hiç kesmeden ve sonunda yapmaları gereken durumu gerçekleştirmeden canlandırdıkları rolleri oynatmış mı?		
d. Öğrenciye dönerek, akran modellerin hiç kesmeden ve sonunda yapmaları gereken durumu gerçekleştirmeden canlandırdıkları rolleri, “Öğretmen Ayşe ve Ahmet’in önüne resim kâğıdını koydu, “boya kalemlerinizi çıkarın ve bir ev resmi çizin” dedi. Ahmet çantasına baktı ve boya kalemlerini unuttuğunun fark etti, hiçbir şey yapmadan öylece bekledi” diyerek, öğrenciye anlatmış mı?		
e. Öğrenciyi “Arkadaşların öyküyü canlandırdılar. Sen de çok güzel izledin ve dinledin” diyerek, pekiştirmiş mi?		
f. “Şimdi arkadaşlarımız, başkalarına ait olan eşyalara ihtiyacımız olduğunda, nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha oynayacaklar, dikkatli bir şekilde izlemeye devam et” diyerek, öğrencinin yapması gereken işi anlatmış mı?		
g. Akran modellere, rol oynarken durmaları ve devam etmeleri gereken bölümlerde parmak şaklatarak işaret vermiş mi?		
h. Akran modellere rol oynarken durmaları için işaret verdikten sonra, öğrenciye dönerek ilgili bölümü anlatmış mı?		
ı. Canlandırma bittikten sonra öğrenciye, “Biz de Ahmet’in yaptığı gibi ihtiyacımız olduğunda başkalarına ait eşyaları kullanmak için izin istemeliyiz” demiş mi?		
i. Öğrenciyi model olunan davranışı gerçekleştirmesi ve akran modelle yan yana oturtmuş mu?		
j. Akran modele resim kâğıdı ve boya kalemlerini, öğrenciye ise sadece resim kâğıdı verip, “Bu kâğıtlara ev resmi çizin” diyerek rol oynamayı başlatmış mı?		
l. Öğrenci, boya kalemleri olmadığı için “Boya kalemlerini alabilir miyim?” diyerek izin istediye, “Çok güzel arkadaşının boya kalemlerine ihtiyacın oldu, sende “Boya kalemlerini alabilir miyim” diyerek izin istedin”, diyerek öğrenciyi pekiştirmiş mi?		
m. Öğrenci boya kalemlerini almak için izin istemediyse, akran modellerle birlikte senaryoyu tekrar canlandırıp, öğrencinin tekrar izlemesini sağlamış mı?		
7. Rehberli Uygulamalar Aşamasında Akran Modeli Hazırlar		
a. Akran modele “”Arkadaşın senden resim kâğıdının birini alabilir miyim? deyince, resim kâğıdından bir tane ona ver”” diyerek, yapacağı rolü söylemiş mi?		
8. Öğrenciyle Rehberli Uygulamalar Aşamasını Gerçekleştirir.		
a. Model olma aşamasında kullanılan senaryodan farklı fakat benzer özellikte bir senaryo kullanmış mı?		
b. Akran model ve deneği yan yana oturtmuş mu?		
c. Akran model ve öğrencinin önüne patates, suluboya kutusu ve su kaplarını koyup, akran modele 3-4 tane resim kâğıdı verip, öğrenciye resim kâğıdı vermeyip, “Resim kâğıdı çıkarın ve patates baskısı yapın” diyerek, rol oynamayı başlatmış mı?		
d. 1-2sn bekledikten sonra “Resim kâğıdın yok ve arkadaşının fazla resim kâğıdı var, şimdi ne yapman gerekiyor?” diyerek yapması gereken davranışı hatırlatmış mı?		
e. Hatırlatıcı ipucu verildiğinde, öğrenci arkadaşının resim kâğıdını almak için izin istediye, “ Çok güzel arkadaşının resim kâğıdına ihtiyacın oldu, sende resim kâğıdından alabilir miyim” diyerek izin istedin” diyerek, öğrenciyi pekiştirmiş mi?		
f. Hatırlatıcı ipucu verildiğinde, öğrenci resim kâğıdını almak için izin istemediyse, model olma aşamasına aynı senaryo ile geçmiş mi?		
9. Bağımsız Uygulamalar Aşamasında Akran Modeli Hazırlar		
a. Akran modele “Arkadaşın senden “suluboyanı birlikte kullanabilir miyiz” deyince ona ver” diyerek, yapacağı rolü söylemiş mi?		
10. Öğrenciyle bağımsız uygulamalar aşamasını gerçekleştirir.		
a. Model olma ve rehberli uygulamalar aşamasında kullanılan senaryodan farklı fakat benzer özellikte bir senaryo kullanmış mı?		

b. Akran model ve deneği yan yana oturtmuş mu?		
c. Akran model ve öğrencinin önüne kâğıt ve suluboya fırçası koyup, akran modele ise suluboya verip, “Hadi bakalım şimdi sulu boya ile resim yapın” diyerek, rol oynamayı başlatmış mı?		
d. “Suluboyanı birlikte kullanabilir miyiz” diyerek izin istediğinde, “Çok güzel arkadaşının sulu boyasına ihtiyacın oldu, sende suluboyanı birlikte kullanabilir miyiz diyerek izin istedin” diyerek, öğrenciyi pekiştirmiş mi?		
e. Öğrenci suluboyayı kullanmak için izin istemediyse, önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönmüş mü?		
11. Çalışmayı bitirir		
a. “Evet çalışmamız bitti” diyerek, çalışmanın bittiğine dair öğrenciye bilgi vermiş mi?		
b. “Bugün seninle başkalarına ait olan eşyalara ihtiyacımız olduğunda izin isteme becerisi üzerinde çalıştık” diyerek, çalışılan konuyu söylemiş mi?		
c. “Çalışma sırasında izle dediğimde izledin, bekle dediğimde bekledin ve yap dediğimde yaptığın için sana bu şekeri veriyorum” şeklinde, uyduğu kuralları söyleyerek, ödülü vermiş mi?		

EK – 9**SOSYAL GEÇERLİLİK FORMLARI****EK – 9.1 ÖĞRETMENE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU****EK – 9.2 ANNE BABAYA YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU****EK – 9.3 ÖĞRENCİYE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU**

EK – 9.1

ÖĞRETMENE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU

ÖĞRETMENE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU

TARİH:

AMAÇ: Bu formun amacı, yapılan çalışmanın birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin ve sınıfında bulunan akranların davranışlarına olan etkilerini ve çalışmada kazandırılan teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının öğrencinin işine yarayıp yaramadığını, öğrencinin kullanıp kullanmadığını belirlemeye yönelik olarak öğretmenin görüşlerini almaktır.

KAPSAMI: Öğretmene Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu, 15 sorudan oluşmaktadır. İlk on soru, altında Evet düşünüyorum (), Kararsızım () ve Hayır düşünmüyorum () şeklinde öğretmenin cevaplama seçeneklerinin olduğu likert tipi sorulardır. Bu sorular, yapılan çalışmanın zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sosyal yaşamına, çalışma davranışlarına, sosyal davranışlarına, akranlarıyla ve ailesiyle etkileşimde bulunmasına olan etkilerini; akranların zihinsel yetersizliği olan öğrenciyle etkileşimde bulunmasına, çalışılan becerileri sınıf içinde gösterme sıklığına olan etkilerini ve çalışma için öncelikli becerilerin seçilip seçilmediğini ölçecek niteliktedir. Sonraki 5 soru ise, öğretmenin cevaplarını altında bırakılan boşluklara yazacağı açık uçlu sorulardır. Bu sorular ise, zihinsel yetersizliği olan öğrencide ve akranların davranışlarında meydana gelen değişiklikleri ve çalışmanın hoşuna giden ve gitmeyen taraflarını ölçecek niteliktedir.

Sayın öğretmenim, lütfen aşağıda yer alan soruların cevaplarını uygun seçeneğe (X) işareti koyarak doldurunuz.

1. Kaynaştırma öğrencisinin, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazanmasının, O'nun ileriki yaşantısında sosyal yaşamını kolaylaştırmasına hizmet edeceğini düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

2. Çalışılan teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının, kaynaştırma öğrencisinin öğrenmesi gereken diğer sosyal beceriler arasından öncelikli beceriler olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

3. Kaynaştırma öğrencisinin teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazanmasının, O'nun özür dileme, teşekkür edildiğinde bir şey değil deme, iletişim başlatma ve devam ettirme, paylaşma vb. gibi diğer sosyal davranışlarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

4. Kaynaştırma öğrencisinin teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazanmasının, O'nun ders dinleme, derse katılma, parmak kaldırarak soruları cevaplama, tahtada yazılanları deftere geçirme vb. gibi çalışma davranışlarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

5. Kaynaştırma öğrencisinin teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazanmasının, sınıftaki diğer çocuklarla daha fazla etkileşimde bulunmasına yol açtığını düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

6. Kaynaştırma öğrencisinin teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazanmış olmasının, sınıftaki diğer çocukların O'nunla daha fazla sosyal etkileşimde bulunmalarına yol açtığını düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

7. Kaynaştırma öğrencisinin teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazanmış olmasının, ailesinin O'nunla daha fazla sosyal etkileşimde bulunmasına yol açtığını düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

8. Kaynaştırma öğrencisinin teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazanmasının, okulda özür dileme, paylaşma, yardım isteme, göz kontağı kurma, teşekkür edildiğinde bir şey değil deme vb. gibi farklı sosyal becerileri gerçekleştirmesine neden olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

9. Kaynaştırma öğrencisine, sınıftaki akranlarından yararlanılarak teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının kazandırılmasının, akranlarıyla daha fazla olumlu anlamda etkileşimde bulunmasına yol açtığını düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

10. Kaynaştırma öğrencisine, sınıftaki akranlarından yararlanılarak teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerileri kazandırılmasının, akranların teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme becerilerini daha sık göstermesine yol açtığını düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

11. Bu çalışma sonunda kaynaştırma öğrencisinde gördüğünüz değişiklikleri birkaç cümle ile anlatır mısınız?

12. Bu çalışma sonunda sınıftaki diğer çocuklarda gördüğünüz değişiklikleri birkaç cümle ile anlatır mısınız?

13. Çalışmanın en hoşunuza giden tarafını birkaç cümle ile anlatır mısınız?

14. Çalışmanın hoşunuza gitmeyen tarafını birkaç cümle ile anlatır mısınız?

15. Çalışmayla ilgili yukarıda sorulanlar dışında düşünceleriniz varsa lütfen aşağıya yazınız.

TEŞEKKÜRLER

EK – 9.2

ANNE BABAYA YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU

ANNE BABAYA YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU

TARİH:

AMAÇ: Bu formun amacı, yapılan uygulamanın birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin davranışlarına olan etkilerini ve çalışmada kazandırılan teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının öğrencinin işine yarayıp yaramadığını, öğrencinin kullanıp kullanmadığını belirlemeye yönelik olarak ailenin görüşlerini almaktır.

KAPSAMI: Bu form, 8 sorudan oluşmaktadır. İlk altı soru, altında Evet düşünüyorum (), Kararsızım () ve Hayır düşünmüyorum () şeklinde ailenin cevaplama seçeneklerinin olduğu likert tipi sorulardır. Bu sorular yapılan çalışmanın çocuğun sosyal yaşamına, çalışma davranışlarına, sosyal davranışlarına olan etkilerini; diğer kişilerin çocukla etkileşimde bulunmasına olan etkilerini ve çalışma için öncelikli becerilerin seçilip seçilmediğini ölçecek niteliktedir. Sonraki 2 soru ise, ailenin cevaplarının altında bırakılan boşluklara yazılacağı açık uçlu sorulardır. Bu sorular ise, çocuğun davranışlarında meydana gelen değişiklikleri ve çalışmayla ilgili düşüncelerini ölçecek niteliktedir.

Sayın veli, lütfen aşağıda yer alan soruların cevaplarını uygun seçeneğe (X) işareti koyarak doldurunuz.

1. Çocuğunuzun teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazanmış olmasının, O'nun ileriye yaşantısında sosyal yaşamını kolaylaştırmasına hizmet edeceğini düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

2. Çalışılan teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının, çocuğunuzun öğrenmesi gereken diğer sosyal beceriler arasından öncelikli beceriler olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

3. Çocuğunuzun teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazanmasının, O'nun özür dileme, teşekkür edildiğinde bir şey değil deme, iletişim başlatma ve devam ettirme, paylaşma vb. gibi diğer sosyal davranışlarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

4. Çocuğunuzun teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazanmasının, eve verilen ödevleri yapma gibi çalışma davranışlarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

5. Çocuğunuz kazandığı teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını evde ve girdiğiniz diğer ortamlarda göstermeye başlarsa, diğer kişilerin O'nunla daha fazla olumlu etkileşimde bulunacaklarını düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

6. Çocuğunuzun teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazanmasının, evde özür dileme, teşekkür edildiğinde bir şey değil deme, karşındakilerin gözlerine bakarak konuşma, iletişimi

başlatma ve sürdürme gibi farklı sosyal becerileri gerçekleştirmesine neden olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

7. Bu çalışma sonunda çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikleri birkaç cümle ile anlatır mısınız?

8. Çalışmayla ilgili yukarıda sorulanlar dışında düşünceleriniz varsa lütfen aşağıya yazınız.

TEŞEKKÜRLER

EK – 9.3

ÖĞRENCİYE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU

ÖĞRENCİYE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU

TARİH:

AMAÇ: Bu formun amacı, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenci ve akranları üzerindeki etkisini ve uygulanan sürecin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemeye yönelik olarak deneyin görüşlerini almaktır.

KAPSAMI: Bu form, 10 sorudan oluşmaktadır. İlk sekiz soru, altında Evet düşünüyorum (), Kararsızım () ve Hayır düşünmüyorum () şeklinde öğrencinin cevaplama seçeneklerinin olduğu likert tipi sorulardır. Bu sorular, yapılan çalışmanın sınıf ve mahalle arkadaşları, anne baba ve kardeşiyle olan ilişkilerine olan etkilerini ve çalışmanın güçlü ve zayıf yanlarını ölçecek niteliktedir. Sonraki 2 soru ise, öğrencinin cevaplarının altında bırakılan boşluklara yazacağı açık uçlu sorulardır. Bu sorular ise, çalışmanın hoşuna giden ve gitmeyen taraflarını ölçecek niteliktedir.

1. Bu çalışmada kazandığın teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının, okulda arkadaşlarınla olan ilişkilerini daha iyi hale getirdiğini düşünüyor musun?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

2. Bu çalışmada kazandığın teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının, evde annen baban ve kardeşinle olan ilişkilerini daha iyi hale getirdiğini düşünüyor musun?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

3. Bu çalışmada kazandığın teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının, okul dışında beraber olduğun mahalle arkadaşlarınla olan ilişkilerini daha iyi hale getirdiğini düşünüyor musun?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

4. Seninle birlikte yaptığımız bu çalışma sırasında, sınıftaki diğer arkadaşlarının da bu çalışma içinde yer alması hoşuna gitti mi?

Evet hoşuma gitti () Kararsızım () Hayır hoşuma gitmedi ()

5. Seninle birlikte yaptığımız bu çalışma sırasında, sana arkadaşlarının önce ne yapılacağını göstererek model olması ve daha sonra aynısını yapmanı istemem teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını öğrenmeni kolaylaştırdı mı?

Evet kolaylaştırdı () Bilmiyorum () Hayır kolaylaştırmadı ()

6. Teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışları kazandırılırken, arkadaşların sana bunların nasıl yapılacağını göstermeseydi, sen yine bu becerileri öğrenir miydin?

Evet öğrenirdim () Bilmiyorum () Hayır öğrenmezdim ()

7. Teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını arkadaşlarınla birlikte öğrenmek, arkadaşlarınla olan etkileşimini artırdı mı?

Evet artırdı () Bilmiyorum () Hayır artırmadı ()

8. Teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarını kazandıktan sonra arkadaşlarının sana daha iyi davrandığını düşünüyor musun?

Evet düşünüyorum () Kararsızım () Hayır düşünmüyorum ()

9. Seninle birlikte yaptığımız bu çalışmanın hoşuna giden, beğendiğin taraflarını birkaç cümle ile anlatır mısın?

10. Seninle birlikte yaptığımız bu çalışmanın hoşuna gitmeyen, beğenmediğin taraflarını birkaç cümle ile anlatır mısın?

TEŞEKKÜRLER

EK – 10**SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM MATERYALİ**

**EK – 10.1 DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA SUNULAN TEŞEKKÜR
ETME DAVRANIŞI ÖĞRETİM PLANI**

**EK – 10.2 DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA SUNULAN YARDIM
ETME DAVRANIŞI ÖĞRETİM PLANI**

**EK – 10.3 DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA SUNULAN İZİN İSTEME
DAVRANIŞI ÖĞRETİM PLANI**

EK – 10.1**DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA SUNULAN TEŞEKKÜR ETME
DAVRANIŞI ÖĞRETİM PLANI**

DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA SUNULAN TEŞEKKÜR ETME DAVRANIŞI ÖĞRETİM PLANI

Kısa Dönemli Amaç: Öğrenci, birisi ona yardım ettiğinde, yiyecek ikram ettiğinde, ihtiyacı eşyasını paylaştığında, hediye verdiğinde, iltifat ettiğinde her defasında teşekkür eder.

Alt Amaçlar:

Alt amaç1: Öğrenci, birisi ona yardım ettiğinde, her defasında teşekkür eder.

- 1.1. Öğrenci, model olunduktan sonra birisi ona yardım ettiğinde teşekkür eder.
- 1.2. Öğrenci, rehberli uygulamalardan sonra birisi ona yardım ettiğinde teşekkür eder.
- 1.3. Öğrenci, bağımsız olarak birisi ona yardım ettiğinde teşekkür eder.

Alt amaç 2: Öğrenci, birisi yiyecek ikram ettiğinde her defasında teşekkür eder.

- 2.1. Öğrenci, model olunduktan sonra birisi yiyecek ikram ettiğinde teşekkür eder.
- 2.2. Öğrenci, rehberli uygulamalardan sonra birisi yiyecek ikram ettiğinde teşekkür eder.
- 2.3. Öğrenci, bağımsız olarak birisi yiyecek ikram ettiğinde teşekkür eder.

Alt amaç 3: Öğrenci, birisi eşyasını paylaşınca her defasında teşekkür eder

- 3.1. Öğrenci, model olunduktan sonra birisi eşyasını paylaşınca teşekkür eder.
- 3.2. Öğrenci, rehberli uygulamalardan sonra birisi eşyasını paylaşınca teşekkür eder.
- 3.3. Öğrenci, bağımsız olarak birisi eşyasını paylaşınca teşekkür eder.

Alt amaç 4: Öğrenci, birisi hediye verdiğinde her defasında teşekkür eder.

- 4.1. Öğrenci, model olunduktan sonra birisi hediye verdiğinde teşekkür eder.
- 4.2. Öğrenci, rehberli uygulamalardan sonra birisi hediye verdiğinde teşekkür eder.
- 4.3. Öğrenci, bağımsız olarak birisi hediye verdiğinde teşekkür eder.

Alt amaç 5: Öğrenci, birisi iltifat ettiğinde her defasında teşekkür eder

- 5.1. Öğrenci, model olunduktan sonra birisi iltifat ettiğinde teşekkür eder.
- 5.2. Öğrenci, rehberli uygulamalardan sonra birisi iltifat ettiğinde teşekkür eder.
- 5.3. Öğrenci, bağımsız olarak birisi iltifat ettiğinde teşekkür eder.

Öğretim Ortamı

Öğretim oturumları, kurumun sınıfında gerçekleştirilir. Sınıfta, öğrencilerin boyuna uygun bir diktörtgen bir masa, uygulamacı, denek ve akran modellerin oturması için sandalyeler bulunur. Uygulamacı ve denek, çalışmalar sırasında karşılıklı otururlar. Akran modeller, denegin yanında otururlar. Kamera çekimleri sınıf kapısının arkasından denek, akran modeller ve uygulamacıyı çapraz görecektir şekilde yerleştirilerek çekimler yapılır.

1. Alt Amaç Öğretim Süreci

1.1. Öğrenci, model olunduktan sonra birisi ona yardım ettiğinde teşekkür eder.

1. Kullanılacak Senaryo ve Araçlar

Yardım Etme Senaryosu A	Araçlar
Öğretmen, Duygu'ya Türkiye haritasını vererek; _ Bu haritayı tahtaya as, der. Duygu, haritayı asmak için uğraşır ama uzanamadığı için haritayı tahtaya asamaz. Hasan, arkadaşının yanına giderek; _ Ben sana yardım edeyim, der. Hasan haritanın ucundan, Duygu ise altından tutarak haritayı birlikte asarlar. Duygu, Hasan'a _ Bana yardım ettiğin için teşekkür ederim, der.	Harita

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Öğretmenin Açıklaması – Roller Açıklama	Senaryoları Okuma – Roller Anlatma - Canlandırma	Dönüt
Uygulamacı, “Bugün arkadaşınızla zor durumdayken birisi bize yardım ettiğinde teşekkür etme davranışıyla ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada, sizlerde bana yardım edeceksiniz. Ben size okumanız için bazı senaryolar vereceğim. Bu senaryoları okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” der. “Eğer bütün bu kurallara uyarsanız çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklar. - “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek dikkat işaretini verdikten sonra, Duygu ve Hasan rolünü oynayacak akran modellerden senaryoyu okumalarını ister.	Akran modeller, senaryoyu okurlar.	Uygulamacı “çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz” diyerek pekiştirir.
Akran modeller senaryoyu okuduktan sonra, birinci akran modele, “okuduğun öyküde geçen Duygu rolünü sen oynayacaksın”; ikinci akran modele ise, “okuduğun öyküde geçen Hasan rolünü de sen oynayacaksın” der. Duygu rolünü canlandıracak olan akran modele “sen ne yapacaksın anlat” der.	Akran model, “Siz Türkiye haritasını asmamı isteyeceksiniz, ben asamayacağım, arkadaşım bana yardım edecek ve birlikte asacağız, sonra yardım ettiği için arkadaşıma teşekkür edeceğim” der.	Akran modele “harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister.
Daha sonra Hasan rolünü canlandıracak olan akran modele “sen ne yapacaktıydın anlat” der.	Akran model, “Duygu’nun haritayı asmadığını görünce, yanına giderek, “Duygu, ben sana yardım edeyim” diyeceğim” der.	Akran modele, “harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister.
Akran modellere “bu öyküyü arkadaşınız sizi izlerken iki kez canlandırmanızı isteyeceğim” der. Duygu rolünü canlandıracak olan akran modele, “ sen oyunu ilk canlandırdığında teşekkür etmeyeceksin, ikinci canlandırdığında ise teşekkür edeceksin” der.	Duygu rolündeki çocuk haritayı tahtaya asamaz. Hasan rolünü canlandıracak olan çocuk Duygu’nun yanına gider ve “ben sana yardım edeyim” diyerek haritayı birlikte asarlar. Duygu Hasan’a “bana yardım ettiğin için teşekkür ederim” der.	“Evet çocuklar her ikinizde çok güzel rollerinizi canlandırdınız” diyerek akran modelleri pekiştirir. Eğer eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olursa, akran

Daha sonra “çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” der. Sonra akran modellere, aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak, sizden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanızı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım o anda oyunu durduracaksınız ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda kaldığınız yerden devam edeceksiniz, şimdi bir daha oynayalım” der. Sonra “Duygu bu haritayı tahtaya as” diyerek Duygu’ya haritayı verir. Parmağımı şaklatır ve akran modellere şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağımı şaklatır ve “kaldığınız yerden devam edin” der. Parmağımı şaklatır ve akran modellere “şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağımı şaklatır ve “kaldığınız yerden devam edin” der. Parmağımı şaklatır ve akran modellere “şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağımı şaklatır ve “kaldığınız yerden devam edin” der.	Akran modeller oyunu durdurur. Duygu rolündeki akran haritayı tahtaya asamaz. Akran modeller oyunu durdurur. Hasan rolünü canlandıracak olan çocuk Duygu’nun yanına gider ve “ben sana yardım edeyim” diyerek haritayı birlikte asarlar. Akran modeller oyunu durdurur Akran model, Hasan’a “sen olmasaydın asamayacaktım, teşekkür ederim” der.	modele yapacağı ya da söyleyeceğini hatırlatır. Aferin oyunu durdurdunuz” der. Uygulamacı “aferin oyunu durdurdunuz” der. “Aferin oyunu durdurdunuz” der. “Evet oyun bitti, canlandıracağınız rolleri çok iyi anladınız” diyerek, akran modelleri pekiştirir.

3. Derse Giriş

Uygulamacı, deneğe “Bugün seninle birisi yardım ettiğinde teşekkür etme davranışı üzerinde çalışacağız. Bu çalışmamız sırasında bu arkadaşların, bize birisi yardım ettiğinde teşekkür etme davranışı ile ilgili senaryolar canlandıracaklar, ben arkadaşlarının canlandığı senaryoyu sana anlatacağım ve daha sonra karşılıklı oyun oynayacağız. Ders boyunca bu sandalyede oturacaksın. Eğer ders boyunca yerinde oturur, arkadaşlarının oynadığı oyunu dikkatle izler ve benimle oyun oynar, yap dediklerimi

yapar, söyle dediklerimi söylersen ders sonunda..... kazanacaksın” der.

4. Güdüleme

Uygulamacı, deneye “Hazır mısın?” diyerek, öğrencinin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulamacı, “Bazen arkadaşlarımız ya da öğretmenimiz bizden bir iş yapmamızı isterler. Ama bu iş bizim yapmamız için zor olabilir. O zaman arkadaşlarımız ya da çevremizdeki kişiler bize o işi yapmamızda yardım ederler. Arkadaşlarımız bize bu işi yapmamızda yardım ettiklerinde “teşekkür ederim” deriz” der.

5. Model Olma

1. Uygulamacı, deneye “Şimdi arkadaşların, bize yardım edildiğinde teşekkür etmeyle ilgili bir senaryo canlandıracağız, dikkatli bir şekilde izle, daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” der.

2. Akran modeller senaryoyu canlandırmaya başlarlar. Uygulamacı Duygu’ya , “Bu haritayı tahtaya as” der. Duygu haritayı tahtaya asamaz. Bunun üzerine Hasan Duygu’nun yanına giderek, “Ben sana yardım edeyim” der. Hasan haritanın ucundan, Duygu ise altından tutarak haritayı birlikte asarlar.

3. Uygulamacı, deneye dönerek, “Öğretmen Duygu’ya Türkiye Haritasını verdi ve tahtaya asmasını istedi. Duygu boyu yetişmediği için haritayı tahtaya asamadı. Hasan arkadaşının yanına giderek, “Duygu ben sana yardım edeyim” dedi ve haritayı birlikte tahtaya astılar” diyerek canlandırılan öyküyü öğrenciye anlatır. Daha sonra, “Arkadaşların öyküyü canlandırdılar sende çok güzel izledin. Şimdi arkadaşlarımız, bize yardım edildiğinde nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha oynayacaklar, dikkatli bir şekilde izlemeye devam et” der.

4. Akran modeller öyküyü canlandırmaya başlarlar ancak, uygulamacı belli yerlerde oyunu durdurarak, deneye bu bölümleri anlatır. Akran modeller, öğretmenin Duygu’ya Türkiye haritasını verip tahtaya asmasını istediği bölümü oynarlar. Uygulamacı akran modellere işaret vererek oyunu durdurur ve deneye dönerek, “Bak öğretmen Duygu’dan Türkiye Haritasını asmasını istedi” der. Uygulamacı, akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller Duygu’nun boyunun yetişmediği için haritayı tahtaya asamadığı bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret ederek oyunu durdurur ve deneye dönerek, “Bak Duygu boyu yetişmediği için haritayı tahtaya asamadı” der. Sonra uygulamacı, akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller, Hasan’ın arkadaşının yanına giderek, “Duygu, ben sana yardım edeyim” dediği ve birlikte astıkları bölümü oynarlar. Uygulamacı akran modellere işaret vererek oyunu durdurur ve deneye dönerek “Bak Hasan arkadaşının yanına giderek “Duygu, ben sana yardım edeyim” dedi ve haritayı birlikte astılar” der. Uygulamacı akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller Duygu’nun Hasan’a “bana yardım ettiğin için teşekkür ederim” dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı öğrenciye dönerek, “Bak Duygu Hasan ona yardım ettikten sonra, “bana yardım ettiğin için teşekkür ederim” dedi” der.

5. Uygulamacı, deneye “Biz de Hasan’ın yaptığı gibi yapamadığımız bir işi yapmamızda arkadaşlarımız bize yardım ettiğinde ona teşekkür etmeliyiz.” der. Hemen ardından “Hadi bakalım şimdi bu oyunu seninle oynayalım” der.

6. Uygulamacı deneyin yanına gider ve “Al bakalım bu haritayı tahtaya as” der. Denek haritayı asmaya gidince, akran model deneyin yanına gidip, “Duygu ben sana yardım edeyim” diyerek, deneye yardım eder ve haritayı birlikte asarlar.

7. Denek “teşekkür ederim” derse, uygulamacı “evet arkadaşın haritayı asman için sana yardım etti ve sende teşekkür ettin” diyerek deneyi pekiştirir. Eğer denek teşekkür etmezse, uygulamacı akran modellerle birlikte tekrar senaryoyu canlandırırlar ve deneyin tekrar izlemesini sağlar. Denek “teşekkür ederim” tepkisini gösterene kadar aynı süreç tekrar edilir.

1. 2. Öğrenci, rehberli uygulamadan sonra birisi ona yardım ettiğinde teşekkür eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Yardım Etme senaryosu B	Araçlar
Öğretmen, Fulya’ya kucağına sığamayacak kadar çok araç gereç verir; _ Fulya, bu araç gereçleri al ve masaya götür, der. Fulya, masaya doğru giderken elinden bir kitap yere düşer. Emel, Fulya’nın yanına giderek, yere düşen kitabı alır ve Fulya’ya verir. Fulya, Emel’e; _ teşekkür ederim, der.	Kitaplar Kalemler Dosyalar

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı akran modele “Ben arkadaşına ellerine sığmayacak kadar çok araç vereceğim ve masaya götürmesini isteyeceğim, sen arkadaşın araçları masaya taşıırken yanına gidip ve yere düşen kitabı onana vererek, yardım edeceksin” der.

3. Rehberli Uygulama

1. Uygulamacı deneğe, “Bu araç gereçleri al ve masaya götür” der. Denek araçları masaya götürürken bir kitap yere düşer ve akran model deneğin yanına giderek yere düşen kitabı almasında yardım eder.

2. Uygulamacı deneğe, “Arkadaşın yere düşen kitabı almana yardım etti, şimdi ne yapman gerekiyor” der.

3. Denek “teşekkür ederim” derse uygulamacı "Çok güzel, arkadaşın sana yardım etti, sende ona teşekkür ettin" diyerek pekiştirir. Eğer denek, yine teşekkür ederim demezse, model olma aşamasına geçilir. Senaryo akran modeller tarafından canlandırılır ve deneğin izlemesi sağlanır. Daha sonra, aynı senaryo denekle tekrar oynanır. Denek teşekkür ederim dediğinde, uygulamacı "Çok güzel, arkadaşın sana yardım etti, sende ona teşekkür ettin" diyerek pekiştirir.

1.3. Öğrenci, bağımsız olarak birisi ona yardım ettiğinde teşekkür eder.

1. Kullanılacak Senaryo ve Araçlar

Yardım etme senaryosu C	Araçlar
Öğretmen, , sınıftaki masanın üzerine kalem, defter, silgi, boya kalemi gibi araçları koyar ve Ayşe’ye, - Hadi masadaki araçları düzelt, yerlerine koy, der. Ayşe masadaki araçları düzeltmeye başlar. Ali arkadaşının yanına gidip ona yardım etmeye başlar. Ayşe, Ali’ye - teşekkür ederim, der.	Kalemler Defterler Silgiler Boya kalemleri

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı, akran modelin yanına giderek, “Ben arkadaşından karışık olan sınıf masasını düzeltmesini isteyeceğim, arkadaşın masada araçları toplarken, yanına giderek onun araçları toplamasına yardım edeceksin” der.

3. Bağımsız Uygulama

1. Uygulamacı, sınıftaki masanın üzerine kalem, defter, silgi, boya kalemi gibi araçları koyar. Deneğe, “Hadi masadaki araçları düzelt, yerlerine koy” der. Denek, masadaki araçları düzeltmeye başlar. Akran model hemen deneğin yanına gidip ona yardım etmeye başlar.

2. Denek eğer “teşekkür ederim” derse uygulamacı "aferin arkadaşın sana yardım ettiğinde ona ne güzel teşekkür ederim dedin" diyerek pekiştirir. Eğer denek “teşekkür ederim” demezse, önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönlür.

2. Alt Amaç Öğretim Süreci

2.1. Öğrenci, model olunduktan sonra birisi yiyecek ikram ettiğinde teşekkür eder.

1. Kullanılacak Senaryo ve Araçlar

Yiyecek İkram Etme Senaryosu A	Araçlar
Serap, teneffüste çubuk kraker yemektedir. Çubuk krakeri yerken Pınar'a - Sana da vereyim” der ve iki çubuk krakeri ikram eder. Pınar çubuk krakerden alır ve Serap'a - Teşekkür ederim” der.”	Çubuk kraker

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Öğretmenin Açıklaması – Roller Açıklama	Senaryoları Okuma – Roller Anlatma - Canlandırma	Dönüt
“Bugün arkadaşınızla birisi bize yiyecek ikram ettiğinde teşekkür etme davranışıyla ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada sizlerde bana yardım edeceksiniz. Ben size okumanız için bazı senaryolar vereceğim. Bu senaryoları okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” der. Akran modellere, “eğer bütün bu kurallara uyarsanız çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklar. “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek dikkat işaretini verdikten sonra, Serap ve Pınar rolünü oynayacak akran modellerden senaryoyu okumalarını ister. Akran modeller okuduktan sonra, birinci akran modele, “okuduğun öyküde geçen Serap rolünü sen oynayacaksın” der. İkinci akran modele ise, “okuduğun öyküde geçen Pınar rolünü de sen oynayacaksın” der. Serap rolünü canlandıracak olan akran modele, “sen ne yapacaksın anlat” der. Daha sonra Pınar rolünü canlandıracak olan akran modele “sen ne yapacakmışsın anlat” der.	Akran modeller, senaryoyu okurlar. Akran model, “çubuk krakeri yerken Pınar'a “sana da vereyim” deyip çubuk kraker ikram edeceğim” der. “Arkadaşım yiyecek ikram edecek, bende yiyeceği alıp ona teşekkür edeceğim”	Uygulamacı “çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz” diyerek pekiştirir. Akran modele “harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. Akran modele, “harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar

Akran modellere “bu öyküyü arkadaşınız sizi izlerken iki kez canlandırmanızı isteyeceğim” der. Pınar rolünü canlandıracak olan akran modele, “Sen oyunu ilk canlandırıdığında teşekkür etmeyeceksin, ikinci canlandırıdığında ise teşekkür edeceksin” der. Daha sonra “çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” der. Uygulamacı, Serap’a çubuk kraker verir. Sonra akran modellere, aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak sizden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanızı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım o anda oyunu durduracaksınız ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda kaldığınız yerden devam edeceksiniz, şimdi bir daha oynayalım” der. Sonra Serap’a çubuk krakeri verir. Parmağımı şaklatır ve akran modellere “şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağımı şaklatır ve “kaldığınız yerden devam edin” der. Parmağımı şaklatır ve akran modellere “şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağımı şaklatır ve “kaldığınız yerden devam edin” der.	Serap, Pınar’ın yanına gider ve “sana da vereyim” diyerek çubuk krakerinden ikram eder. Pınar çubuk krakeri alır ve “teşekkür ederim” der. Serap çubuk krakeri yemeye başlar. Akran modeller oyunu durdurur. Serap “sana da vereyim” diyerek ikram eder. Akran modeller oyunu durdurur. Pınar çubuk krakeri alır ve “teşekkür ederim” der.	söylemesini ister. “Evet çocuklar her ikinizde çok güzel rollerinizi canlandırdınız” diyerek akran modelleri pekiştirir. Eğer eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olursa, akran modele yapacağı ya da söyleyeceğini hatırlatır. . Aferin oyunu durdurdunuz” der Uygulamacı “aferin oyunu durdurdunuz” der. “Evet oyun bitti, çok güzel canlandıracağınız rolleri çok iyi anladınız” diyerek, akran modelleri pekiştirir.

3. Derse Giriş

Uygulamacı, deneğe “Bugün seninle birisi yiyecek ikram ettiğinde teşekkür etme davranışı üzerinde çalışacağız. Bu çalışmamız sırasında bu arkadaşların, bize birisi yiyecek ikram ettiğinde teşekkür etme davranışı ile ilgili senaryolar canlandıracaklar, ben arkadaşlarının canlandığı öyküyü sana anlatacağım ve daha sonra karşılıklı oyun oynayacağız. Ders boyunca bu sandalyede oturacaksın. Eğer ders boyunca yerinde oturur, arkadaşlarının oynadığı oyunu dikkatle izler ve benimle oyun oynar, yap dediklerimi yapar, söyle dediklerimi söylersen ders sonunda..... kazanacaksın” der.

4. Gdleme

Uygulamacı, deneğe hazır mısın? diyerek, öğrencinin dikkatini çalışmaya eker. Uygulamacı, “Bazen arkadaşlarımız ya da ğretmenimiz bize yedikleri yiyeceklerden ikram ederler. O zaman arkadaşlarımız ya da öğretmenimize bize yiyeceklerinden verdikleri için “teşekkür ederim” deriz” der.

5. Model Olma

1. Uygulamacı, deneğe “şimdi arkadaşların, bize yardım edildiğinde teşekkür etmeyle ilgili bir senaryo canlandıracaklar, dikkatli bir şekilde izle, daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” der.

2. Uygulamacı, Serap’a çubuk kraker verir ve “Bunu yemeye başla” der. Serap yemeye başlar ve Pınar’ın yanına gidip, “sana da vereyim” diyerek Pınar’a çubuk kraker ikram eder. Pınar ubuk krakeri alır. Uygulamacı deneğe dönerek, “Serap teneffüste çubuk kraker yiyordu, Serap ubuk kraker yerken “Pınar sana da vereyim” dedi ve iki tane çubuk kraker ikram etti” diyerek canlandırılan ky deneğe anlatır.

3. Uygulamacı, “Arkadaşların ky canlandırdılar, sen de çok güzel izledin. şimdi arkadaşlarımız bize yiyecek ikram ettiklerinde nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha canlandıracaklar, dikkatli bir şekilde izlemeye devam et” der.

4. Akran modeller ky canlandırmaya başlarlar ancak, uygulamacı belli yerlerde oyunu durdurarak, deneğe bu bölümleri anlatır. Akran modeller, Serap’ın teneffüste çubuk kraker yediği bölümü oynarlar. Uygulamacı, Akran modellere işaret vererek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak Serap teneffüste çubuk kraker yiyor” der. Sonra uygulamacı, akran modellere işaret vererek, kye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller, Serap ubuk krakeri yerken, Pınar’a “Sana da vereyim” diyerek, iki çubuk kraker ikram ettiği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret ederek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak Serap yediği krakerden Pınar’a “sana da vereyim” diyerek ikram etti” der. Uygulamacı, akran modellere işaret vererek, kye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller, Pınar’ın teşekkür ettiği bölümü oynarlar. Uygulamacı deneğe dönerek, “Bak Serap ubuk kraker ikram edince, Pınar ona teşekkür ederim dedi ” der.

5. Uygulamacı “Biz de Pınar’ın yaptığı gibi arkadaşlarımız bize yiyeceklerinden bir parça ikram ettiklerinde onlara teşekkür etmeliyiz.” der. Hemen ardından “Hadi bakalım şimdi bu oyunu seninle oynayalım” der.

6. Uygulamacı, denek ve akran modeli yan yana getirir. Akran model çubuk krakeri yemeye başlar. 1-2 sn. bekledikten sonra arkadaşına dönerek, “Sana da vereyim” der ve arkadaşına çubuk kraker ikram eder. Denek teşekkür ederim derse, uygulamacı, “ok güzel, arkadaşın sana çubuk kraker ikram etti, sende ona teşekkür ettin” diyerek deneği pekiştirir.

7. Eğer denek teşekkür etmezse, uygulamacı, Akran modellerle birlikte senaryoyu tekrar canlandırır ve deneğin tekrar izlemesini sağlar. Denek teşekkür ederim tepkisini gösterene kadar aynı süreç tekrar edilir.

2.2. Öğrenci, rehberli uygulamadan sonra birisi yiyecek ikram ettiğinde teşekkür eder.

1. Kullanılacak Senaryo ve Araçlar

Yiyecek ikram etme senaryosu B	Araçlar
Eylem, beslenme saatinde elma (dilimlenmiş elmalar) yemektedir. Efe’ye dönerek, - Bunlar bana çok gelecek, birlikte yiyeelim” der ve arkadaşına bir dilim elma ikram eder. Efe, - Teşekkür ederim, elmayı çok severim” der.”	Dilimlenmiş elmalar

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı önceden dilimlenmiş elmaları deneğin beslenmesine koyar. Uygulamacı akran modele “şimdi besleme saati hadi çıkarın diyeceğim”, sende beslenmeni çıkarıp dilimlenmiş elmaları yemeye başlayacaksın, ben parmağımı şaklatarak sana işaret verince, “Bunlar bana çok gelecek birlikte yiyeelim” diyeceksin” der.

3. Rehberli Uygulama

1. Uygulamacı, “şimdi beslenme saati hadi çıkarın beslenmelerinizi” der. Akran model ve denek beslenmelerini çıkarır ve yemeye başlarlar. Akran model arkadaşına “Bunlar bana çok gelecek birlikte yiyeelim” diyerek elma ikram eder.

2. Uygulamacı, deneye "Bak arkadaşın sana elma ikram etti, ne yapman gerekiyor" der.

3. Denek "teşekkür ederim" derse uygulamacı "Çok güzel, arkadaşın sana elma ikram etti, sende ona teşekkür ettin " diyerek pekiştirir. Eğer denek, yine teşekkür ederim demezse, model olma aşamasına geçilir. Senaryo diğer çocuklar tarafından canlandırılır ve öğrencinin izlemesi sağlanır. Daha sonra aynı senaryo denekle tekrar oynanır. Denek " teşekkür ederim" dediğinde uygulamacı, "çok güzel, arkadaşın sana elma ikram etti, sende ona teşekkür ettin " diyerek pekiştirir.

2.3. Öğrenci, bağımsız uygulamadan sonra birisi yiyecek ikram ettiğinde teşekkür eder.

1. Kullanılacak Senaryo ve Araçlar

Yiyecek ikram etme senaryosu C	Araçlar
Hilal okula iki tane meyveli yoğurt getirir ve teneffüste yemeye başlar. Hasan'ı görünce - Birini sana vereyim, der. Hasan, alır ve - Teşekkür ederim, der.	İki tane meyveli yoğurt

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı akran modele meyveli yoğurt kutusu verir ve "Bu yoğurdun birini arkadaşının yanında yemeye başla ve yerken "birini sana vereyim" diyerek öbürünü arkadaşına ver" der.

3. Bağımsız Uygulama

1. Akran model yoğurdu deneğin yanında yemeğe başlar ve "Birini sana vereyim" diyerek öteki yoğurdu verir.

2. Denek eğer "teşekkür ederim" derse uygulamacı "Aferin arkadaşın sana yoğurdunun birini verdiğinde ona ne güzel teşekkür ederim dedin" diyerek pekiştirir. Eğer denek "teşekkür ederim" demezse önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönlür.

3. Alt Amaç Öğretim Süreci

3.1. Öğrenci, model olunduktan sonra birisi eşyasını paylaşınca teşekkür eder.

1. Kullanılacak Senaryo ve Araçlar

Paylaşma Senaryosu A	Araçlar
Öğretmen, Ziya ve Müge'ye kâğıt verir, - Kâğıdın üzerine isimlerini ve okul numaralarını yazın, der. Ziya'nın kaleminin ucu kırıktır. Müge, Ziya'ya - Benim kalem tıraşımı kullanabilirsin, der. Ziya kalem tıraşı alır ve Müge'ye -teşekkür ederim, der.”	Kâğıt Ucu kırık kalem kalem tıraş

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Öğretmenin Açıklaması – Roller Açıklama	Senaryoları Okuma – Roller Anlatma - Canlandırma	Dönüt
“Bugün arkadaşınızla zor durumdayken birisi bize yardım ettiğinde teşekkür etme davranışıyla ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada sizlerde bana yardım edeceksiniz. Ben size okumanız için bazı senaryolar vereceğim. Bu senaryoları okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” der. Uygulamacı, akran modellere, “eğer bütün bu kurallara uyarsanız çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklar. “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek dikkat işaretini verdikten sonra, Müge ve Ziya rolünü oynayacak akran modellerden senaryoyu okumalarını ister. Uygulamacı, akran modeller okuduktan sonra, birinci akran modele, “okuduğun öyküde geçen Müge rolünü sen oynayacaksın” ; İkinci akran modele ise, “okuduğun öyküde geçen Hasan rolünü de sen oynayacaksın” der. Müge rolünü canlandıracak olan akran modele “sen ne yapacaksın anlat” der. Daha sonra Ziya rolünü canlandıracak	Akran modeller, senaryoyu okurlar. Akran model, “Siz bize kâğıt verecek ve okul numaralarımızla, isimlerimizi yazmamızı isteyeceksiniz, bende yazmaya başlayınca Ziya'ya “benim kalem tıraşımı kullanabilirsin” diyeceğim ve ona kalem tıraşı vereceğim” der Akran model “Müge kalem tıraşını	Uygulamacı “çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz” diyerek pekiştirir. Akran modele “harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. Akran modele, “harika

olan akran modele“sen ne yapacakmışsın anlat” der. Akran modellere “bu öyküyü iki kez canlandırmanızı isteyeceğim” der. Müge rolünü canlandıracak olan akran modele, “ sen oyunu ilk canlandırdığında teşekkür etmeyeceksin, ikinci canlandırdığında ise teşekkür edeceksin” der. Daha sonra “çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” der. Sonra her iki akran modeli yan yana oturtur ve önlerine kağıt koyar. Müge’ye kalem ve kalemıraş, Ziya’ya ise, ucu kırık kalem verir. “Şimdi okul numaralarınızı ve isimlerinizi yazın” der. Sonra akran modellere, aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak, sizden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanızı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım o anda oyunu durduracaksınız ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda kaldığınız yerden devam edeceksiniz, şimdi bir daha oynayalım” der. Uygulamacı, akran modellerin önlerine kağıt koyar. Müge’ye kalem ve kalemıraş, Ziya’ya ise, ucu kırık kalem vererek, “Şimdi okul numaralarınızı ve isimlerinizi yazın” der. Parmağını şaklatır ve akran modellere “şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağını şaklatır ve “kaldığınız yerden devam edin” der. Parmağını şaklatır ve akran modellere “şimdi durup bekleyeceksiniz” der.	verince teşekkür ederim diyeceğim” der Akran modeller yazmaya başlar. Ancak ziya kalemi kırık olduğu için yazamaz. Müge “benim kalemıraşımı kullanabilirsin” der ve kalemıraşı Ziya’ya verir. Ziya, Müge’ye “Teşekkür ederim” der. Akran modeller yazmaya başlar. Akran modeller oyunu durdurur. Müge “benim kalemıraşımı kullanabilirsin” der ve kalemıraşı verir. Akran modeller oyunu durdurur.	canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. “Evet çocuklar her ikinizde çok güzel rollerinizi canlandırdınız” diyerek akran modelleri pekiştirir. Eğer eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olursa, akran modele yapacağı ya da söyleyeceğini hatırlatır. Aferin oyunu durdurdunuz” der. Uygulamacı “aferin oyunu durdurdunuz” der.

Tekrar parmağını şaklatır ve “kaldığınız yerden devam edin” der.	Ziya rolünü canlandıracak olan çocuk “teşekkür ederim” der.	“Evet oyun bitti, canlandıracağımız rolleri çok iyi anladınız” diyerek, akran modelleri pekiştirir.

3. Derse Giriş

Uygulamacı, deneğe “Bugün seninle ihtiyacımız olan eşyayı birisi bizimle paylaşınca teşekkür etme davranışı üzerinde çalışacağız. Bu çalışmamız sırasında bu arkadaşların bize ihtiyacımız olan eşyayı birisi bizimle paylaşınca teşekkür etme davranışı ile ilgili senaryolar canlandıracaklar, ben arkadaşlarının canlandığı öyküyü sana anlatacağım ve daha sonra karşılıklı oyun oynayacağız. Ders boyunca bu sandalyede oturacaksın. Eğer ders boyunca yerinde oturur, arkadaşlarının oynadığı oyunu dikkatle izler ve benimle oyun oynar yap dediklerimi yapar, söyle dediklerimi söylersen ders sonunda..... kazanacaksın” der.

4. Güdüleme

Uygulamacı, deneğe “Hazır mısın?” diyerek, deneğin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulamacı “bazen yanımızda olmayan bir eşyaya ihtiyacımız olabilir. İşte arkadaşımız kendisinin olan bu eşyaya ihtiyacımız olduğunda, kullanmamız için verdiğinde, ihtiyacımız olan eşyasını bize veren arkadaşımıza teşekkür ederim deriz” der.

5. Model Olma

1. Uygulamacı, deneğe “Şimdi arkadaşların, ihtiyacımız olan eşyayı birisi bizimle paylaşınca teşekkür etmeyle ilgili bir senaryo canlandıracaklar, şimdi dikkatli bir şekilde izle, daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” der.

2. Uygulamacı her iki akran modeli yan yana oturtur ve önlerine kâğıt koyar. Müge’ye kalem ve kalemtraş, Ziya’ya ise, ucu kırık kalem vererek “Şimdi okul numaralarınızı ve isimlerinizi yazın” der. Akran modeller yazmaya başlar. Müge “Benim kalemtraşımı kullanabilirsin” der ve kalemtraşı Ziya’ya verir.

3. Uygulamacı deneğe dönerek, “Öğretmen Ziya ve Müge’ye kâğıt verdi ve okul numaralarını yazmalarını istedi. Ziya’nın kalemin ucu kırıktı. Müge Ziya’nın kaleminin kırık olduğunu görünce “benim kalemtraşımı kullanabilirsin” diyerek kalemtraşını Ziya’ya verdi. Ziya kalemtraşı aldı” diyerek, canlandırılan öyküyü deneğe anlatır. Uygulamacı, “Arkadaşların öyküyü canlandırdılar, sen de çok güzel izledin, şimdi arkadaşlarımız, bize, ihtiyacımız olan eşyayı birisi bizimle paylaşınca nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha oynayacaklar, dikkatli bir şekilde izlemeye devam et” der.

4. Akran modeller öyküyü canlandırmaya başlarlar ancak, uygulamacı belli yerlerde oyunu durdurarak, deneğe bu bölümleri anlatır. Akran modeller uygulamacının kâğıtları verip, okul numaralarını yazmalarını istediği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret vererek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak öğretmen Ziya ve Müge’ye kâğıt verdi ve okul numaralarını yazmalarını istedi” der. Sonra akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller Ziya’nın kaleminin kırık olduğunu fark ettiği ve Müge’nin Ziya’ya “Benim kalemtraşımı kullanabilirsin” dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret ederek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak Müge Ziya’ya “benim kalemtraşımı kullanabilirsin” dedi” der. Sonra uygulamacı, akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller “Ziya’nın Müge’ye “teşekkür ederim” dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret ederek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak Müge kalemtraşını verince, Ziya ona teşekkür ederim dedi” der.

5. Daha sonra uygulamacı “Biz de Ziya’nın yaptığı gibi ihtiyacımız olduğunda bir arkadaşımız ihtiyacımız olan eşyasını bizimle paylaştığında ona teşekkür etmeliyiz.” der. Hemen ardından “Hadi bakalım şimdi bu oyunu seninle oynayalım” der.

6. Uygulamacı, denek ve akran modeli yan yana oturtur. Akran model ve deneğin önüne kâğıt koyar ve deneğe ucu kırık kalem, akran modele ise kalemtraş verir. Daha sonra “Hadi şimdi okul numaralarınızı bu kâğıtlara yazın” der. Akran model 1-2 sn bekledikten sonra, arkadaşına “benim kalemtraşımı kullanabilirsin” diyerek kalemtraşı verir.

7. Denek teşekkür ederim derse, uygulamacı, “Evet, arkadaşın kalem tıraşını seninle paylaştı ve sende teşekkür ettin ” diyerek deneği pekiştirir. Eğer denek teşekkür etmezse, uygulamacı akran modellerle birlikte senaryoyu tekrar canlandırır ve deneğin tekrar izlemesini sağlar. Denek teşekkür ederim tepkisini gösterene kadar aynı süreç tekrar edilir.

3.2. Öğrenci, rehberli uygulamadan sonra birisi eşyasını paylaşıncıya teşekkür eder.

1. Kullanılacak Senaryo ve Araçlar

Paylaşma Senaryosu B	Araçlar
Öğretmen matematik dersinde, - Çubuklarınızı çıkarın, der. Ahmet, çantasına bakar ve çubuklarını bulamaz. Meral arkadaşına dönerek, - Benim çubuklarımı birlikte kullanabiliriz, der. Ahmet, çubukları alır ve Meral’e - Teşekkür ederim, der.”	Sayma çubukları

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı akran modele “”Ben matematik dersinde “çubuklarınızı çıkarın” diyeceğim, Arkadaşın çubuklarını aramaya başlayınca, ona dönerek “Benim çubuklarımı kullanabilirsin” diyeceksin ve arkadaşına vereceksin”” der.

3. Rehberli Uygulama

1. Uygulamacı denek ve akran modeli yan yana oturtur. Akran modele önceden çubukları verir. Daha sonra “Çubuklarınızı çıkarın” der. Denek çubuk aramaya başlayınca, akran model, “benim çubuklarımı kullanabilirsin” diyerek çubukları arkadaşına verir.

2. Uygulamacı deneğe, “Bak arkadaşın sana çubuklarını verdi, ne yapman gerekiyor?” der.

3. Denek “teşekkür ederim” derse, “Çok güzel arkadaşın seninle çubuklarını paylaştı ve sen de ona teşekkür ettin” diyerek pekiştirir. Eğer denek, teşekkür ederim demezse model olma aşamasına geçilir. Senaryo diğer çocuklar tarafından canlandırılır ve deneğin izlemesi sağlanır. Daha sonra aynı senaryo denekle tekrar oynanır. Denek “teşekkür ederim” dediğinde uygulamacı “Çok güzel arkadaşın seninle çubuklarını paylaştı ve sen de ona teşekkür ettin ” diyerek pekiştirir.

3.3. Öğrenci, bağımsız uygulamadan sonra birisi eşyasını paylaşıncıya teşekkür eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Paylaşma Senaryosu C	Araçlar
Öğretmen resim dersinde, - Elişi kâğıtlarınızı çıkarın, der. Elif, - Aaaa! Ben evde unutmuşum” der Hazal, arkadaşına - Bunları kullanabilirsin, diyerek elişi kâğıtlarını arkadaşına verir. Elif, elişi kâğıtlarını alır ve Teşekkür ederim, der	Elişi kâğıtları

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı akran modele “”Ben size “elişi kâğıtlarınızı çıkarın” dedikten sonra, arkadaşın elişi kâğıdı aramaya başlayınca, “Bende fazla var bunu sana vereyim” diyeceksin”” der.

3. Bağımsız Uygulama

1. Uygulamacı denek ve akran modeli yan yana oturarak, “Elişi kâğıtlarınızı çıkarın, rüzgar gülü yapacağız” der. Akran model, arkadaşının elişi kâğıdı olmadığını görünce “Bende fazla var bunu sana vereyim” diyerek, elişi kâğıdının birini öğrenciye verir.

2. Denek eğer “teşekkür ederim” derse uygulamacı “Aferin arkadaşın sana elişi kâğıdını

verdiğinde ona ne güzel teşekkür ederim dedin" diyerek pekiştirir. Eğer denek "teşekkür ederim" demezse önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönülür.

4. Alt Amaç Öğretim Süreci

4.1. Öğrenci, model olunduktan sonra birisi hediye verdiğinde teşekkür eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Hediye Verme Senaryosu A	Araçlar
Hatice ve Mehmet teneffüste sohbet etmektedirler. Hatice, Mehmet’e - Sen benim bu kalemimi çok beğenmiştin, bu yüzden bunları sana hediye ediyorum, der. Mehmet, Hatice’ye - Teşekkür ederim” der”””.	Kalem

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Öğretmenin Açıklaması – Roller Açıklama	Senaryoları Okuma – Roller Anlatma - Canlandırma	Dönüt
“Bugün arkadaşınızla zor durumdayken birisi bize hediye verdiğinde teşekkür etme davranışıyla ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada sizlerde bana yardım edeceksiniz. Ben size okumanız için bazı senaryolar vereceğim. Bu senaryoları okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” der. Uygulamacı, akran modellere, “eğer bütün bu kurallara uyarsanız çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklar. “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek dikkat işaretini verdikten sonra, Hatice ve Mehmet rolünü oynayacak akran modellerden senaryoyu okumalarını ister. Akran modeller okuduktan sonra, birinci akran modele, “okuduğun öyküde geçen Hatice rolünü sen oynayacaksın” ; İkinci akran modele ise, “okuduğun öyküde geçen Mehmet rolünü de sen oynayacaksın” der. Hatice rolünü canlandıracak olan akran modele “sen ne yapacaksın anlat” der. Daha sonra Mehmet rolünü canlandıracak olan akran modele “sen	Akran modeller, senaryoyu okurlar. Akran model, “Sohbet ederken Mehmet’e “sen benim bu kalemlerimi çok beğenmiştin, bu yüzden bunları sana hediye ediyorum” diyerek canlandıracağı rolü anlatır “Hatice kalem hediye edecek ona teşekkür edeceğim” diyerek	Uygulamacı “çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz” diyerek pekiştirir. Akran modele “harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. Akran modele, “harika canlandıracağın rolü çok

ne yapacakmışsın anlat” der. Akran modellere “bu öyküyü iki kez canlandırmanızı isteyeceğim” der. Mehmet rolünü canlandıracak olan akran modele, “sen oyunu ilk canlandırdığında teşekkür etmeyeceksin, ikinci canlandırdığında ise teşekkür edeceksin” der. Daha sonra “çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” der. Uygulamacı, Hatice ve Mehmet’e “sohbet etmeye başlayın” der. Sonra akran modellere, aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak, sizden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanızı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım o anda oyunu durduracaksınız ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda kaldığınız yerden devam edeceksiniz, şimdi bir daha oynayalım” der. Uygulamacı, parmağını şaklatır ve akran modellere “şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağını şaklatır ve “kaldığınız yerden devam edin” der. Parmağını şaklatır ve akran modellere “şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağını şaklatır ve “kaldığınız yerden devam edin” der.	canlandıracağı rolü anlatır Hatice ve Mehmet sohbet etmeye başlarlar. Hatice “sen benim bu kalemlerimi çok beğenmiştin, bu yüzden bunu sana hediye ediyorum” diyerek Mehmet’e verir. Mehmet “teşekkür ederim” der. Sonra Hatice ve Mehmet aralarında sohbet etmeye başlarlar. Akran modeller oyunu durdurur. Hatice “sen benim bu kalemlerimi çok beğenmiştin, bu yüzden bunları sana hediye ediyorum” diyerek kalemi verir. Akran modeller oyunu durdurur. Mehmet kalemi alır ve “teşekkür ederim” der.	iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. “Evet çocuklar her ikinizde çok güzel rollerinizi canlandırdınız” diyerek akran modelleri pekiştirir. Eğer eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olursa, akran modele yapacağı ya da söyleyeceğini hatırlatır. Aferin oyunu durdurdunuz” der. Uygulamacı “aferin oyunu durdurdunuz” der. “Evet oyun bitti, canlandıracağınız rolleri çok iyi anladınız” diyerek akran modelleri pekiştirir.

3. Derse Giriş

Uygulamacı, deneğe “Bugün seninle birisi bize hediye verdiğinde, teşekkür etme davranışı üzerinde çalışacağız. Bu çalışmamız sırasında bu arkadaşların bize birisi hediye verdiğinde teşekkür etme davranışı ile ilgili senaryolar canlandıracaklar, ben arkadaşlarının canlandığı öyküyü sana anlatacağım ve daha sonra karşılıklı oyun oynayacağız. Ders boyunca bu sandalyede oturacaksın. Eğer ders boyunca yerinde oturur, arkadaşlarının oynadığı oyunu dikkatle izler ve benimle oyun oynar yap dediklerimi yapar, söyle dediklerimi söylersen ders sonunda..... kazanacaksın” der.

4. Güdüleme

Uygulamacı, deneğe “Hazır mısın?” diyerek, deneğin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulamacı “Bazen doğum günlerimiz gibi özel günlerimizde ya da herhangi bir nedenle öğretmenlerimiz ya da arkadaşlarımız bize hediye verirler. Bize hediye verdiklerinde onlara teşekkür ederim deriz” der.

5. Model Olma

1. Uygulamacı, deneğe “Arkadaşların, birisi hediye verdiğinde teşekkür etmeyle ilgili bir senaryo canlandıracaklar, şimdi dikkatli bir şekilde izle, daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” der.

2. Akran modeller sohbet etmeye başlarlar. Hatice “Sen benim bu kalemlerimi çok beğenmiştin, bu yüzden bunları sana hediye ediyorum” diyerek Mehmet’e verir.

3. Uygulamacı deneğe dönerek, “”Hatice ve Mehmet teneffüste sohbet etmektedirler. Hatice Mehmet’e “sen benim bu kalemlerimi çok beğenmiştin, bu yüzden bunları sana hediye ediyorum” dedi ve kalemi Mehmet’e verdi”” diyerek canlandırılan öyküyü deneğe anlatır. Uygulamacı, “Arkadaşların öyküyü canlandırdılar, sende çok güzel izledin. Şimdi arkadaşlarımız bize hediye verildiğinde nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha canlandıracaklar, dikkatli bir şekilde izlemeye devam et” der.

4. Akran modeller öyküyü canlandırmaya başlarlar ancak, uygulamacı belli yerlerde oyunu durdurarak, deneğe bu bölümleri anlatır. Akran modeller Hatice ve Mehmet’in teneffüste sohbet etikleri bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret vererek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak Hatice ve Mehmet teneffüste aralarında sohbet ediyorlar” der. Uygulamacı akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller, “”Hatice’nin Mehmet’e “sen benim bu kalemlerimi çok beğenmiştin, bu yüzden bunları sana hediye ediyorum” dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret ederek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “”Bak Hatice, Mehmet’e “sen benim bu kalemlerimi çok beğenmiştin, bu yüzden bunları sana hediye ediyorum” dedi”” der. Sonra uygulamacı, akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller, Mehmet’in Hatice’ye teşekkür ettiği bölümü oynarlar. Uygulamacı deneğe dönerek, “Bak Hatice kalemi hediye edince Mehmet ona teşekkür ederim dedi ” der.

5. Daha sonra uygulamacı, “Biz de Mehmet’in yaptığı gibi arkadaşlarımız bize hediye verdiğinde onlara teşekkür etmeliyiz.” der. Hemen ardından “Hadi bakalım şimdi bu oyunu seninle oynayalım” der.

6. Uygulamacı denek ve akran modeli yan yana oturtur. Akran model denekle sohbet etmeye başlar ve arkadaşına “Sen benim bu kalemlerimi çok beğenmiştin, bu yüzden bunları sana hediye ediyorum” diyerek kalemi deneğe hediye olarak verir.

7. Denek “teşekkür ederim” derse, uygulamacı “Evet arkadaşın sana kalemini hediye etti, sen de ona teşekkür ettin” diyerek deneği pekiştirir. Eğer denek teşekkür ederim demezse, uygulamacı akran modellerle birlikte aynı senaryoyu oynarlar ve deneğin tekrar izlemesini sağlar. Denek “teşekkür ederim” tepkisini gösterene kadar aynı süreç tekrar edilir.

4.2. Öğrenci, rehberli uygulamadan sonra birisi hediye verdiğinde teşekkür eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Hediye Verme Senaryosu B	Araçlar
Öğretmen teneffüste öğrencilere kalem dağıtır. Taha, öğretmen kalem verince, - Teşekkür ederim, der””	Kalemler

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı, akran modele “Sen arkadaşınla sırada oturacaksın ben sizin yanınıza gelip size kalem vereceğim” der.

3. Rehberli Uygulama

1. Uygulamacı denek ve akran modeli yan yana oturtur. Daha sonra “Bakın bu güzel kalemleri size hediye ediyorum” der ve denek ve akran modele bir tane kalem verir.

2. Uygulamacı deneye “Bak sana kalem hediye verdim, şimdi ne yapman gerekiyor?” der.

3. Denek “teşekkür ederim” derse uygulamacı “Çok güzel ben sana kalem hediye verince, teşekkür ettin” diyerek pekiştirir. Eğer denek, yine teşekkür ederim demezse model olma aşamasına geçilir. Senaryo akran modeller tarafından canlandırılır ve öğrencinin izlemesini sağlanır. Daha sonra aynı senaryo denekle tekrar oynanır. Denek “teşekkür ederim” dediğinde çok güzel ben sana kalem verdim, sende bana teşekkür ettin” diyerek pekiştirir.

4.3. Öğrenci bağımsız uygulamadan sonra birisi hediye verdiğinde teşekkür eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Hediye Verme Senaryosu C	Araçlar
Öğretmen Ali’ye - Bugün sen çok güzel ders yaptığın ve tüm kurallara uyduğun için sana hediye oyuncak veriyorum, der. Ali, - Teşekkür ederim, der.	Oyuncak

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı kendisi hediye verir.

3. Bağımsız Uygulama

1. Uygulamacı denegin yanına giderek, “Bugün sen çok güzel ders yaptığın ve tüm kurallara uyduğun için sana hediye oyuncak veriyorum” der.

2. Denek eğer “teşekkür ederim” derse “Aferin, ben sana oyuncak hediye ettim sen teşekkür ettin” diyerek pekiştirir. Eğer denek “teşekkür ederim” demezse önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönlür.

V. Alt Amaç Öğretim Süreci

5.1. Öğrenci, model olunduktan sonra birisi iltifat ettiğinde teşekkür eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

İltifat Etme Senaryosu A	Araçlar
Nazlı, Elif'in yanına giderek, - Aaa! hırkan ne kadar güzel, der. Elif Nazlı'ya - Teşekkür ederim, der.	Hırka

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Öğretmenin Açıklaması – Roller Açıklama	Senaryoları Okuma – Roller Anlatma - Canlandırma	Dönüt
“Bugün arkadaşınızla zor durumdayken birisi bize iltifat ettiğinde teşekkür etme davranışıyla ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada sizlerde bana yardım edeceksiniz. Ben size okumanız için bazı senaryolar vereceğim. Bu senaryoları okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” der. Uygulamacı, akran modellere, “eğer bütün bu kurallara uyarsanız çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklar. “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek dikkat işaretini verdikten sonra, Nazlı ve Elif rolünü oynayacak akran modellerden senaryoyu okumalarını ister. Akran modeller okuduktan sonra, birinci akran modele, “okuduğun öyküde geçen Nazlı rolünü sen oynayacaksın” der. İkinci akran modeleise, “okuduğun öyküde geçen Elif rolünü de sen oynayacaksın” der. Nazlı rolünü canlandıracak olan akran modele “sen ne yapacaksın anlat” der. Daha sonra Elif rolünü canlandıracak olan akran modele “sen ne yapacaktıysın anlat” der.	Akran modeller, senaryoyu okurlar. Akran model, “Elif'in yanına giderek “ aaa! hırkan ne kadar güzel, diyeceğim”” der. Akran model “teşekkür ederim, diyeceğim” der	Uygulamacı “çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz” diyerek pekiştirir. Akran modele “harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. Akran modele, “harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı

Akran modellere “bu öyküyü iki kez canlandırmanızı isteyeceğim” der. Elif rolünü canlandıracak olan akran modele, “ sen oyunu ilk canlandırdığında teşekkür etmeyeceksin, ikinci canlandırdığında ise teşekkür edeceksin” der. Daha sonra “çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” der. Sonra aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak “sizden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanızı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım o anda oyunu durduracaksınız ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda kaldığınız yerden devam edeceksiniz, şimdi bir daha oynayalım” der. Uygulamacı Parmağını şaklatır ve akran modellere şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağını şaklatır ve “kaldığınız yerden devam edin” der.	Nazlı Elif’in yanına gider ve “aaa! hırkan ne güzel” der. Elif Nazlı’ya “teşekkür ederim” der. Nazlı Elif’in yanına gider ve “aaa! hırkan ne güzel” der. Akran modeller oyunu durdurur. Elif Nazlı’ ya teşekkür ederim” der.	akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. “Evet çocuklar her ikinizde çok güzel rollerinizi canlandırdınız” diyerek akran modelleri pekiştirir. Eğer eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olursa, akran modele yapacağı ya da söyleyeceğini hatırlatır. Aferin oyunu durdurdunuz” der. “Evet oyun bitti, canlandıracağınız rolleri çok iyi anladınız” diyerek akran modelleri pekiştirir

3. Derse Giriş

Uygulamacı deneğe, “Bugün seninle birisi bize iltifat ettiğinde, yani güzel şeyler söylediğinde teşekkür etme davranışı üzerinde çalışacağız. Bu çalışmamız sırasında bu arkadaşların bize birisi bize iltifat ettiğinde, yani güzel şeyler söylediğinde teşekkür etme davranışı ile ilgili senaryolar canlandıracaklar, ben arkadaşlarının canlandığı öyküyü sana anlatacağım ve daha sonra karşılıklı oyun oynayacağız. Ders boyunca bu sandalyede oturacaksın. Eğer ders boyunca yerinde oturur, arkadaşlarının oynadığı oyunu dikkatle izler ve benimle oyun oynar yap dediklerimi yapar, söyle dediklerimi söylersen ders sonunda..... kazanacaksın” der.

4. Güdüleme

Uygulamacı, deneğe “Hazır mısın?” diyerek, deneğin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulamacı “bazen arkadaşlarımız ya da çevremizde bulunan kişiler giydiğimiz kıyafetleri, taktığımız tokaları beğenebilirler. Beğendiklerini bize söylerler. İşte çevremizdeki kişiler elbiselerimizi, ayakkabılarımızı, tokalarımızı beğendiklerini söylediklerinde onlara teşekkür ederim deriz” der.

5. Model Olma

1. Uygulamacı, deneğe “Şimdi arkadaşların, birisi bize iltifat ettiğinde, yani güzel şeyler söylediğinde teşekkür etme davranışı ilgili bir senaryo canlandıracaklar, şimdi dikkatli bir şekilde izle, daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” der.

2. Uygulamacı akran modellere “Hadi başlayın” der. Nazlı Elif’in yanına gider ve “aaa! hırkan ne güzel” der.

3. Uygulamacı deneye dönerek, “”Nazlı, Elif’in yanına giderek, “aaa! hırkan ne kadar güzel” dedi”” diyerek canlandırılan öyküyü deneye anlatır. Uygulamacı, “Arkadaşların öyküyü canlandırdılar, sende çok güzel izledin. Şimdi arkadaşlarınız bize iltifat ettiğinde yani güzel şeyler söylediğinde nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha canlandıracaklar” der.

4. Akran modeller öyküyü canlandırmaya başlarlar ancak, uygulamacı belli yerlerde oyunu durdurarak, deneye bu bölümleri anlatır. Akran modeller, “”Nazlı’nın, Elif’in yanına giderek, “aaa! hırkan ne kadar güzel” dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret vererek oyunu durdurur ve deneye dönerek “”Bak Nazlı Elif’in yanına gitti ve “aaa! hırkan ne kadar güzel” dedi”” der. Uygulamacı akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller, Elif’in Nazlı’ya “teşekkür ederim” dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret ederek oyunu durdurur ve deneye dönerek, “”Bak Elif Nazlı’ya “teşekkür ederim” dedi”” der.

5. Uygulamacı “Biz de Elif’in yaptığı gibi arkadaşlarımız bize iltifat ettiğinde, yani güzel şeyler söylediğinde, onlara teşekkür etmeliyiz.” der. Hemen ardından deneye “hadi bakalım şimdi bu oyunu seninle oynayalım” der.

6. Deneyin üzerinde bir hırka vardır. Akran model arkadaşının yanına gelerek, “aaa! hırkan ne kadar güzel” der.

7. Denek “teşekkür ederim” derse, uygulamacı, “çok güzel arkadaşın sana iltifat etti sende ona teşekkür ettin” diyerek deneyi pekiştirir. Eğer denek “teşekkür ederim” demezse, uygulamacı akran modellerle birlikte senaryoyu tekrar canlandırır ve deneyin tekrar izlemesini sağlar. Denek teşekkür ederim tepkisini gösterene kadar aynı süreç tekrar edilir.

5.2. Öğrenci, rehberli uygulamadan sonra birisi iltifat ettiğinde teşekkür eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

İltifat Etme Senaryosu B	Araçlar
Tuba sınıfa girince, Mert, - Saçların harika olmuş, bugün, der. Bunun üzerine Tuba, Mert’e - Teşekkür ederim, der.	-

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı, akran modele “”Arkadaşının yanına giderek, “saçların harika olmuş, bugün” diyeceksin”” der.

3. Rehberli Uygulama

1. Uygulamacı denek ve akran modeli yan yana getirir. Akran model arkadaşının yanına giderek, “Saçların harika olmuş, bugün” der.

2. Uygulamacı deneye, “Arkadaşın sana “Saçların harika olmuş” diyerek iltifat etti, şimdi ne yapman gerekiyor” der.

3. Denek, “teşekkür ederim” derse, uygulamacı “Çok güzel arkadaşın sana iltifat etti, sende teşekkür ettin” diyerek pekiştirir. Eğer denek, “teşekkür ederim” demezse, model olma aşamasına geçilir. Senaryo diğer çocuklar tarafından canlandırılır ve öğrencinin izlemesi sağlanır. Daha sonra aynı senaryo denekle tekrar oynanır. Denek “teşekkür ederim” dediğinde uygulamacı “Çok güzel arkadaşın sana iltifat etti, sende teşekkür ettin” diyerek pekiştirir.

5.3. Öğrenci, bağımsız uygulamadan sonra birisi iltifat ettiğinde teşekkür eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

İltifat Etme Senaryosu C	Araçlar
Öğretmen Ayşe’yi görünce - Ayakkabıların yeni mi? güle güle giyin, der. Ali, - Teşekkür ederim, der.	Ayakkabı

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı deneğin yanına gider ve “Ayakkabıların yeni mi? güle güle giyin” der.

3. Bağımsız Uygulama

1. Uygulamacı deneğin yanına gider ve “Ayakkabıların yeni mi? güle güle giyin” der.
2. Denek eğer “teşekkür ederim” derse "Aferin sana iltifat ettim, sende ne güzel teşekkür ettin" diyerek pekiştirir. Eğer denek “teşekkür ederim” demezse önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönülür.

EK – 10.2**DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA SUNULAN YARDIM ETME
DAVRANIŞI ÖĞRETİM PLANI**

DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA SUNULAN YARDIM ETME DAVRANIŞI ÖĞRETİM PLANI

Kısa Dönemli Amaç: Öğrenci, birisi yapacağı iş ya da etkinlikle ilgili yardım istediğinde, zor durumda olana, arkadaşları bir iş yaparken kendiliğinden her defasında yardım eder.

Alt Amaçlar

Alt Amaç 1: Öğrenci, birisi yapacağı iş ya da etkinlikle ilgili yardım istediğinde, her defasında yardım eder.

1.1. Öğrenci, model olunduktan sonra birisi yapacağı iş ya da etkinlikle ilgili yardım istediğinde yardım eder.

1.2. Öğrenci, rehberli uygulamalardan sonra birisi yapacağı iş ya da etkinlikle ilgili yardım istediğinde yardım eder.

1.3. Öğrenci, bağımsız uygulamalardan sonra birisi yapacağı iş ya da etkinlikle ilgili yardım istediğinde yardım eder.

Alt Amaç 2: Öğrenci, zor durumda olana her defasında yardım eder.

2.1. Öğrenci, model olunduktan sonra zor durumda olana yardım eder.

2.2. Öğrenci, rehberli uygulamalardan sonra zor durumda olana yardım eder.

2.3. Öğrenci, bağımsız uygulamalardan sonra zor durumda olana yardım eder.

Alt Amaç 3: Öğrenci, arkadaşları bir iş yaparken kendiliğinden her defasında yardım eder.

3.1. Öğrenci, model olunduktan sonra arkadaşları bir iş yaparken kendiliğinden yardım eder.

3.2. Öğrenci, rehberli uygulamalardan sonra arkadaşları bir iş yaparken kendiliğinden yardım eder.

3.3. Öğrenci, bağımsız uygulamalardan sonra arkadaşları bir iş yaparken kendiliğinden yardım eder.

Öğretim Ortamı

Öğretim oturumları, kurumun sınıfında gerçekleştirilecektir. Sınıfta, öğrencilerin boyuna uygun bir dikdörtgen masa, uygulamacı, denek ve yardımcı oyuncuların öğrencinin oturması için sandalyeler bulunacaktır. Uygulamacı ve denek, çalışmalar sırasında karşılıklı oturacaklardır. Akran model oyuncular, uygulamacının yanında oturacaktır. Kamera, ... yanında ve öğrencilerin arkalarına denk gelecek şekilde kurulacaktır.

I. Alt Amaç Öğretim Süreci

1.1. Öğrenci, model olunduktan sonra birisi yapacağı iş ya da etkinlikle ilgili yardım istediğinde yardım eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Yardım isteme Senaryosu A	Araçlar
Öğretmen, Ayşe'ye çok sayıda resim verir ve - Bitki insan ve hayvan resimlerini ayır" der. Ayşe resimleri ayırmaya başlar. Sonra Ahmet'e dönerek, - Bana yardım eder misin? der. Ahmet Ayşe'ye yardım eder.	Karışık hayvan insan ve bitki resimleri

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Öğretmenin Açıklaması – Roller Açıklama	Senaryoları Okuma – Roller Anlatma - Canlandırma	Dönüt
"Bugün arkadaşınızla, birisi yapacağı iş ya da etkinlikle ilgili yardım istediğinde ona yardım etme	Akran modeller, senaryoyu okurlar.	Uygulamacı "Çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz" diyerek

davranışıyla ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada sizlerde bana yardım edeceksiniz. Ben size okumanız için bazı senaryolar vereceğim. Bu senaryoları okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” der. Uygulamacı, akran modellere, “Eğer bütün bu kurallara uyarsanız çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklar. “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek dikkat işaretini verdikten sonra, Ahmet ve Ayşe rolünü oynayacak akran modellerden senaryoyu okumalarını ister. Akran modeller senaryoyu okuduktan sonra, birinci akran modele, “Okuduğun öyküde geçen Ahmet rolünü sen oynayacaksın” der. İkinci akran modele ise, “Okuduğun öyküde geçen Ayşe rolünü de sen oynayacaksın” der. Ahmet rolünü canlandıracak olan akran modele “Sen ne yapacaksın anlat” der. Daha sonra Ayşe rolünü canlandıracak olan akran modele “Sen ne yapacakmışın anlat” der. Uygulamacı akran modellere “Bu öyküyü iki kez canlandırmanızı isteyeceğim” der. Ahmet rolünü canlandıracak olan akran modele, “Sen oyunu ilk canlandırıdığında arkadaşın “Yardım eder misin?” dediğinde bekleyeceksin, ikinci canlandırıdığında ise, ona yardım ederek resimleri birlikte ayıracaksınız” der. Daha sonra “Çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” der. Sonra uygulamacı, Ayşe’ye “Bu resimleri al ve insan hayvan ve bitki resimlerini ayır” der.	Akran model, “Arkadaşım yardım isteyince ona yardım ederek resimleri birlikte ayıracamız” der. Akran model “Öğretmen hayvan bitki ve insan resimlerini ayır deyince, resimleri ayırmaya başlayacağım, sonra arkadaşına “Bana yardım eder misin?” diyeceğim” der Ayşe resimleri ayırmaya başlar. Sonra Ahmet’e “Bana yardım eder misin” der. Ahmet arkadaşına yardım eder ve birlikte resimleri ayırırlar.	pekiştirir. Akran modele “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. Akran modele, “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. “Evet çocuklar her ikinizde çok güzel rollerinizi canlandırdınız” diyerek akran modelleri pekiştirir. Eğer eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olursa, akran modele yapacağı ya da söyleyeceğini hatırlatır.

Sonra akran modellere, “Aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak sizden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanızı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım o anda oyunu durduracaksınız ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda kaldığınız yerden devam edeceksiniz, şimdi bir daha oynayalım” der. Sonra uygulamacı, Ayşe’ye “Bu resimleri al ve insan hayvan ve bitki resimlerini ayır” der.	Ayşe resimleri ayırmaya başlar.	
Uygulamacı, parmağını şaklatır ve akran modellere “Şimdi durup bekleyeceksiniz” der.	Akran modeller oyunu durdurur.	“Aferin oyunu durdurdunuz” der.
Tekrar parmağını şaklatır ve “Kaldığınız yerden devam edin” der.	Ayşe, sonra Ahmet’e “Bana yardım eder misin” der.	
Parmağını şaklatır ve akran modellere “Şimdi durup bekleyeceksiniz” der.	Akran modeller oyunu durdurur.	Uygulamacı “Aferin oyunu durdurdunuz” der.
Tekrar parmağını şaklatır ve “Kaldığınız yerden devam edin” der.	Ahmet arkadaşına yardım eder ve birlikte resimleri ayırırlar.	“Evet oyun bitti, canlandıracağınız rolleri çok iyi anladınız” diyerek akran modelleri pekiştirir.

3. Derse Giriş

Uygulamacı deneğe, “Bugün seninle birisi bir iş yaparken yardım istediğinde yardım etme davranışı üzerinde çalışacağız. Bu çalışmamız sırasında bu arkadaşların bize birisi bir iş yaparken yardım istediğinde yardım etme davranışı ile ilgili senaryolar canlandıracağız, ben arkadaşlarının canlandığı öyküyü sana anlatacağım ve daha sonra karşılıklı oyun oynayacağız. Ders boyunca bu sandalyede oturacaksın. Eğer ders boyunca yerinde oturur, arkadaşlarının oynadığı oyunu dikkatle izler ve benimle oyun oynar, yap dediklerimi yapar, söyle dediklerimi söylersen ders sonunda..... kazanacaksın” der.

4. Güdöleme

Uygulamacı, deneğe “Hazır mısın?” diyerek, deneğin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulamacı, “Bazen büyüklerimiz ya da arkadaşlarımız bir iş yaparlar. Yaptıkları bu işi bitirmeleri için yardıma ihtiyaçları olabilir. Böyle durumlarda bizden yardım isteyebilirler. İşte böyle durumlarda birisi bir iş yaparken yardım istediğinde, onlara o işi çabuk bitirmeleri için yardım ederiz ” der.

5. Model olma

1. Uygulamacı, deneğe “Şimdi arkadaşların, bize birisi bir iş yaparken yardım istediğinde yardım etme davranışı ile ilgili bir senaryo canlandıracağız, dikkatli bir şekilde izle daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” der.

2. Uygulamacı, Ayşe’ye “Bu resimleri al ve insan hayvan ve bitki resimlerini ayır” der. Ayşe resimleri ayırmaya başlar. Sonra Ahmet’e “Bana yardım eder misin” der. Ahmet bekler.

3. Uygulamacı deneye dönerek, “Öğretmen Ayşe’ye “bu resimleri al ve insan hayvan ve bitki resimlerini ayır” dedi. Ayşe resimleri ayırmaya başladı. Sonra Ahmet’e “Bana yardım eder misin” dedi. Ahmet bekledi” diyerek canlandırılan öyküyü deneye anlatır. Uygulamacı “Arkadaşların öyküyü canlandırdılar, sende çok güzel izledin. Şimdi arkadaşlarımız, bize birisi bir iş yaparken yardım istediğinde, nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha oynayacaklar, dikkatli bir şekilde izlemeye devam et” der.

4. Akran modeller öyküyü canlandırmaya başlarlar ancak, uygulamacı belli yerlerde oyunu durdurarak, deneye bu bölümleri anlatır. Akran modeller öğretmenin Ayşe’ye resimleri verip, “Bu resimleri al ve insan hayvan ve bitki resimlerini ayır” ve dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret vererek oyunu durdurur ve deneye dönerek, “Bak öğretmen “Bu resimleri al ve insan hayvan ve bitki resimlerini ayır” dedi” der. Uygulamacı akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller, Ayşe resimleri ayırmaya başladığı ve Ahmet’e “Bana yardım eder misin” dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret ederek oyunu durdurur ve deneye dönerek, “Ayşe, Ahmet’e “bana yardım eder misin” ” dedi. Sonra uygulamacı, akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller Ahmet’in Ayşe’ye yardım ederek resimleri ayırdığı bölümü oynarlar. Uygulamacı işaret ederek oyunu durdurur ve deneye dönerek, “Bak Ahmet, Ayşe’nin resimleri ayırmasına yardım etti” der

5. Daha sonra uygulamacı “Biz de Ahmet’in yaptığı gibi birisi bir iş yaparken yardım istediğinde yardım etmeliyiz” der. Hemen ardından “Hadi bakalım, şimdi bu oyunu seninle oynayalım” der.

6. Uygulamacı, Ayşe’ye “Bu resimleri al ve insan hayvan ve bitki resimlerini ayır” der. Ayşe resimleri ayırmaya başlar. Sonra deneye “Bana yardım eder misin” der.

7. Denek arkadaşının resimleri ayırmasına yardım ederse, uygulamacı “Çok güzel arkadaşın resimleri ayırmak için senden yardım istedi, sende ona yardım ettin” şeklinde pekiştirir. Denek, yardım etmeden beklerse, uygulamacı akran modellerle birlikte senaryoyu canlandırırlar ve denegin tekrar izlemesini sağlar. Denek arkadaşının resimleri ayırmasına yardım edinceye kadar aynı süreç tekrar edilir.

1.2. Öğrenci, rehberli uygulamadan sonra birisi yapacağı iş ya da etkinlikle ilgili yardım istediğinde yardım eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Yardım isteme Senaryosu B	Araçlar
Elif teneffüste öğretmenin verdiği dosyaları numara sırasına göre düzenlemektedir. Ali’ye - Bana yardım etsene çok sürecek, der. Ali arkadaşına yardım ederek dosyaları birlikte düzenlerler.	Karışık hayvan insan ve bitki resimleri

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı akran modele, “Bu dosyaları al ve teneffüste numara sırasına göre düzenlemeye başla, biraz zaman geçtikten sonra arkadaşına “Bana yardım etsene çok sürecekte” der.

3. Rehberli Uygulama

1. Akran model dosyaları numara sırasına göre ayırmaya başlar. Sonra deneye dönerek “Bana yardım etsene çok sürecekte” der.

2. Uygulamacı, “Bak arkadaşın dosyaları düzenlemek için senden yardım istedi, şimdi ne yapman gerekiyor” der.

3. Denek, eğer arkadaş yardım isteyince ona yardım ederse, uygulamacı “Çok güzel arkadaşın dosyaları düzenlemek için senden yardım istedi, sende ona yardım ettin” şeklinde pekiştirir. Eğer denek, arkadaş yardım isteyince yardım etmezse, model olma aşamasına geçilir, senaryo diğer çocuklar tarafından canlandırılır ve öğrencinin izlemesi sağlanır. Daha sonra aynı senaryo denekle tekrar oynanır. Denek arkadaş “Bana yardım etsene diyerek yardım istediğinde, uygulamacı “Çok güzel arkadaşın dosyaları düzenlemek için senden yardım istedi, sende ona yardım ettin” şeklinde pekiştirir.

1.3. Öğrenci, bağımsız uygulamadan sonra birisi yapacağı iş ya da etkinlikle ilgili yardım istediğinde yardım eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Yardım isteme Senaryosu C	Araçlar
Efe, sınıf nöbetçisi olduğu için sınıfın sıralarını teneffüste düzenlemektedir. Zeynep'e - Sıraları düzeltmeme yardım eder misin? der ve yardım ister. Zeynep arkadaşına yardım eder ve sıraları birlikte düzeltirler.	Sınıftaki sıralar

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı akran modele, “Teneffüste sıraları düzeltmek için arkadaşına bana yardım eder misin? Diyeceksin” der.

3. Bağımsız Uygulama

1. Akran model teneffüste sıraları düzeltmeye başlar. Sonra deneğe dönerek “Bana yardım eder misin?” der.

2. Denek, eğer arkadaşı yardım isteyince ona yardım ederse, uygulamacı “Çok güzel arkadaşın sıraları düzeltmek için senden yardım istedi, sende ona yardım ettin” şeklinde pekiştirir. Eğer denek, arkadaşı yardım isteyince yardım etmezse, önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönlür.

2. Alt Amaç Öğretim Süreci

2.1. Öğrenci, model olunduktan sonra zor durumda olana yardım eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Zor Durumda Olana Yardım Etme Senaryosu A	Araçlar
Ali, su şişesinin kapağını açamaz, - Ay açamadım, nasıl açsam acaba, der. Ahmet - Ben sana yardım edeyim, der ve şişenin kapağını açar. Ali suyunu içer.	Su şişesi

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Öğretmenin Açıklaması – Roller Açıklama	Senaryoları Okuma – Roller Anlatma - Canlandırma	Dönüt
“Bugün arkadaşınızla, zor durumda olan birine yardım etme davranışıyla ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada sizlerde bana yardım edeceksiniz. Ben size okumanız için bazı senaryolar vereceğim. Bu senaryoları okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” der. Uygulamacı, akran modellere, “Eğer bütün bu kurallara uyarsanız çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklar. “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek dikkat işaretini verdikten sonra, Ali ve Ahmet rolünü oynayacak akran modellerden senaryoyu okumalarını ister. Akran modeller senaryoyu okuduktan sonra, birinci akran modele, “Okuduğun öyküde geçen Ahmet rolünü sen oynayacaksın” der. İkinci akran modele ise, “Okuduğun öyküde geçen Ali rolünü de sen oynayacaksın” der. Ahmet rolünü canlandıracak olan akran modele “Sen ne yapacaksın anlat” der. Daha sonra Ali rolünü canlandıracak olan akran modele “Sen ne yapacaktıysın anlat” der.	Akran modeller, senaryoyu okurlar. Akran model, “Arkadaşım su şişesinin kapağını açamayacak, “Ay açamadım, nasıl açsam acaba, deyince şişeyi açmasına yardım edeceğim” der. Akran model, “Su şişesinin kapağını açamayacağım “Ay açamadım, nasıl açsam acaba”	Uygulamacı “Çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz” diyerek pekiştirir. Akran modele “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. Akran modele, “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der.

Uygulamacı akran modellere “Bu öyküyü iki kez canlandırmanızı isteyeceğim” der. Ahmet rolünü canlandıracak olan akran modele, “Sen oyunu ilk canlandırdığında arkadaşın “Ay açamadım, nasıl açsam acaba” dediğinde bekleyeceksin, ikinci canlandırdığında ise, ona yardım ederek şişenin kapağını açacaksınız” der. Daha sonra “Çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” der. Sonra akran modellere, “Aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak sizden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanızı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım o anda oyunu durduracaksınız ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda kaldığınız yerden devam edeceksiniz, şimdi bir daha oynayalım” der. Şişeyi akran modele verir. Uygulamacı, parmağını şaklatır ve akran modellere “Şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağını şaklatır ve “Kaldığınız yerden devam edin” der. Parmağını şaklatır ve akran modellere “Şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağını şaklatır ve “Kaldığınız yerden devam edin” der.	diyeceğim” der. Ali, su şişesinin kapağını açamaz, “Ay açamadım, nasıl açsam acaba”, der. Ahmet “Ben sana yardım edeyim, der ve şişenin kapağını açar. Ali suyunu içer. Ali, su şişesinin kapağını açamaz, “Ay açamadım, nasıl açsam acaba”, der Akran modeller oyunu durdurur. Ahmet “Ben sana yardım edeyim, der ve şişenin kapağını açar. Akran modeller oyunu durdurur. Ali suyunu içer.	Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. “Evet çocuklar her ikinizde çok güzel rollerinizi canlandırdınız” diyerek akran modelleri pekiştirir. Eğer eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olursa, akran modele yapacağı ya da söyleyeceğini hatırlatır. Aferin oyunu durdurdunuz” der. Uygulamacı “Aferin oyunu durdurdunuz” der. “Evet oyun bitti, canlandıracağınız rolleri çok iyi anladınız” diyerek akran modelleri pekiştirir.

3. Derse Giriş

Uygulamacı deneğe, “Bugün seninle zor durumda olan birine yardım etme davranışı üzerinde çalışacağız. Bu çalışmamız sırasında bu arkadaşların bize zor durumda olan birine yardım etme davranışı ile ilgili senaryolar canlandıracaklar, ben arkadaşlarının canlandığı öyküyü sana anlatacağım ve daha sonra karşılıklı oyun oynayacağız. Ders boyunca bu sandalyede oturacaksın. Eğer ders boyunca yerinde oturur, arkadaşlarının oynadığı oyunu dikkatle izler ve benimle oyun oynar, yap dediklerimi yapar, söyle dediklerimi söylersen ders sonunda..... kazanacaksın” der.

4. Güdüleme

Uygulamacı, deneğe “Hazır mısın?” diyerek, deneğin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulamacı, “Bazen arkadaşlarımız zor durumda olabilirler. Çevremizdeki kişiler zor durumda iken her zaman onlara yardım etmemiz gerekir. Arkadaşlarımız zor durumda iken onlara yardım etmeliyiz” der.

5. Model olma

1. Uygulamacı, deneğe “Şimdi arkadaşların, bize zor durumda olan birine yardım etme davranışı ile ilgili bir senaryo canlandıracaklar, dikkatli bir şekilde izle daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” der.

2. Akran model su şişesinin kapağını açamaz, “Ay açamadım, nasıl açsam acaba” der.

3. Uygulamacı deneğe dönerek, Ali su şişesinin kapağını açamadı, “Ay açamadım, nasıl açsam acaba” dedi” diyerek canlandırılan öyküyü deneğe anlatır. Uygulamacı “Arkadaşların öyküyü canlandırdılar, sende çok güzel izledin. Şimdi arkadaşlarımız, bize zor durumda olan birine, nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha oynayacaklar, dikkatli bir şekilde izlemeye devam et” der.

4. Akran modeller öyküyü canlandırmaya başlarlar ancak, uygulamacı belli yerlerde oyunu durdurarak, deneğe bu bölümleri anlatır. Akran modeller Ali’nin su şişesinin kapağını açamadığı, “Ay açamadım, nasıl açsam acaba” dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret vererek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak Ali su şişesinin kapağını açamadı, “Ay açamadım, nasıl açsam acaba”, dedi” der. Uygulamacı akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller, Ahmet’in arkadaşına “Ben sana yardım edeyim” diyerek şişenin kapağını açtığı bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret ederek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, Ali, Ahmet’e “Ben sana yardım ederim dedi ve zor durumda olan arkadaşını şişesinin kapağını açtı.” der. Sonra uygulamacı, akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller su içtiği bölümü oynarlar. Uygulamacı işaret ederek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak Ahmet arkadaşına yardım ettiği için Ali suyunu içti” der.

5. Daha sonra uygulamacı “Biz de Ahmet’in yaptığı gibi zor durumda olana yardım etmeliyiz” der. Hemen ardından “Hadi bakalım şimdi bu oyunu seninle oynayalım” der.

6. Akran model şişeyi açamaz, “Ay ne yapsam, nasıl açsam acaba” der.

7. Denek arkadaşının şişeyi açmasına yardım ederse, uygulamacı “Çok güzel şişesini açmadığı için su içemiyordu, sende ona yardım ettin ve şişeyi açtın” şeklinde pekiştirir. Denek, yardım etmeden beklerse, uygulamacı akran modellerle birlikte senaryoyu canlandırırlar ve deneğin tekrar izlemesini sağlar. Denek arkadaşının su şişesini açmasına yardım edinceye kadar aynı süreç tekrar edilir.

2.1. Öğrenci, rehberli uygulamadan sonra zor durumda olana yardım eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Zor Durumda Olana Yardım Etme Senaryosu B	Araçlar
Öğretmen Müge’ye bir poşet verir ve taşımasını ister. Müge poşeti alır ve - Çok ağır nasıl taşıyacağım, der. Hasan Müge’nin yanına gider - Sana yardım edeyim, der ve poşeti birlikte taşırlar.	Bir kitap dolusu poşet

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı akran modele, “Bu poşeti alıp taşımaya başlayacaksın, sonra arkadaşına “çok ağır nasıl taşıyacağım acaba” diyeceksin” der.

3. Rehberli Uygulama

1. Uygulamacı akran modele “Poşeti al ve sınıfın diğer ucuna götür” der. Akran model poşeti taşımaya başlayınca, “Çok ağır nasıl taşıyacağım acaba” der.

2. Uygulamacı, “Bak arkadaşın “Çok ağır nasıl taşıyacağım acaba” dedi, şimdi ne yapman gerekiyor” der.

3. Denek, eğer arkadaşı “Çok ağır nasıl taşıyacağım acaba” deyince ona yardım ederse, uygulamacı “Çok güzel arkadaşın poşeti taşıyamadı ve zor durumdaydı, sende ona yardım ettin ve poşeti birlikte taşıdınız” şeklinde pekiştirir. Eğer denek, arkadaşı “Çok ağır nasıl taşıyacağım acaba” deyince yardım etmezse, model olma aşamasına geçilir, senaryo diğer çocuklar tarafından canlandırılır ve öğrencinin izlemesi sağlanır. Daha sonra aynı senaryo denekle tekrar oynanır. Denek arkadaşın “Çok ağır nasıl taşıyacağım acaba” deyince uygulamacı “Çok güzel ona yardım ettin ve poşeti birlikte taşıdınız” şeklinde pekiştirir.

2.3. Öğrenci, bağımsız uygulamadan sonra zor durumda olana yardım eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Zor Durumda Olana Yardım Etme Senaryosu C	Araçlar
Murat, çöp kovasını sınıfın öbür tarafına götürmek ister. Ancak çöp kutusu çok ağırdır ve sürüklemeye başlar. - Ya çok ağır gitmiyor” der. Elif, Murat’ın yanına gider ve - Sana yardım edeyim, diyerek birlikte taşırlar.	Ağır çöp kovası

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı akran modele, “Çöp kovasını sınıfın öbür tarafına götüreceksin, kovayı sürükleyerek, “Ya çok ağır gitmiyor” diyeceksin” der.

3. Bağımsız Uygulama

1. Akran model, çöp kovasını sınıfın öbür tarafına götürmek için sürüklemeye başlar ve “ya çok ağır gitmiyor” der.

2. Denek, eğer arkadaşı “Ya çok ağır, gitmiyor” deyince ona yardım ederse, uygulamacı “Çok güzel çöp kovasını taşıyamadı ve zor durumdaydı, sende ona yardım ettin ve çöp kovasını birlikte taşıdınız” şeklinde pekiştirir. Eğer denek, arkadaşı “Ya çok ağır gitmiyor” deyince yardım etmezse, model olma aşamasına geçilir, önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönülür.

3. Alt Amaç Öğretim Süreci

3.1. Öğrenci, model olunduktan sonra arkadaşları bir iş yaparken kendiliğinden yardım eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Bir İş Yapana Kendiliğinden Yardım Etme Senaryosu A	Araçlar
Öğretmen, Ayşe'ye - Bu fotokopileri zımbala, der. Hüseyin, - Bende san yardım edeyim, der ve birlikte zımbalarlar.	Fotokopi kağıtları ve zımba

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Öğretmenin Açıklaması – Roller Açıklama	Senaryoları Okuma – Roller Anlatma - Canlandırma	Dönüt
“Bugün arkadaşınızla, birisi iş yaparken kendiliğinden yardım etme davranışıyla ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada sizlerde bana yardım edeceksiniz. Ben size okumanız için bazı senaryolar vereceğim. Bu senaryoları okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” der. Uygulamacı, akran modellere, “Eğer bütün bu kurallara uyarsanız çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklar. “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek dikkat işaretini verdikten sonra, Ayşe ve Hüseyin rolünü oynayacak akran modellerden senaryoyu okumalarını ister. Akran modeller senaryoyu okuduktan sonra, birinci akran modele, “Okuduğun öyküde geçen Ayşe rolünü sen oynayacaksın” der. İkinci akran modele ise, “Okuduğun öyküde geçen Hüseyin rolünü de sen oynayacaksın” der. Ayşe rolünü canlandıracak olan akran modele “Sen ne yapacaksın anlat” der. Daha sonra Hüseyin rolünü canlandıracak olan akran modele “Sen ne yapacaktıydın anlat” der.	Akran modeller, senaryoyu okurlar. “Öğretmen fotokopileri zımbala deyince, fotokopileri zımbalayacağım” der. Akran model, Ayşe'ye “Bende sana yardım edeyim” diyerek fotokopileri zımbalayacağım” der.	Uygulamacı “Çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz” diyerek pekiştirir. Akran modele “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. Akran modele, “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model

Uygulamacı akran modellere “Bu öyküyü iki kez canlandırmanızı isteyeceğim” der. Hüseyin rolünü canlandıracak olan akran modele, “sen oyunu ilk canlandırdığında arkadaşın “Arkadaşın fotokopileri zımbalarken bekleyeceksin, ikinci canlandırdığında ise, ona yardım ederek fotokopileri zımbalayacaksın” der. Daha sonra “Çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” der. Uygulamacı Ayşe rolünü canlandıracak modele “Bu fotokopileri zımbala” der. Sonra akran modellere, “Aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak sizden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanızı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım o anda oyunu durduracaksınız ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda kaldığınız yerden devam edeceksiniz, şimdi bir daha oynayalım” der. Ayşe rolünü canlandıracak modele “Bu fotokopileri zımbala” der. Uygulamacı, parmağını şaklatır ve akran modellere “Şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağını şaklatır ve “Kaldığınız yerden devam edin” der. Parmağını şaklatır ve akran modellere “Şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağını şaklatır ve “Kaldığınız yerden devam edin” der.	Ayşe fotokopileri zımbalamaya başlar. Hüseyin, “Bende sana yardım edeyim” der ve birlikte zımbalarlar. Ayşe fotokopileri zımbalamaya başlar. Akran modeller oyunu durdurur. Hüseyin, “Bende sana yardım edeyim” der Akran modeller oyunu durdurur. Ayşe ve Hüseyin birlikte zımbalarlar.	bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. “Evet çocuklar her ikinizde çok güzel rollerinizi canlandırdınız” diyerek akran modelleri pekiştirir. Eğer eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olursa, akran modele yapacağı ya da söyleyeceğini hatırlatır. “Aferin oyunu durdurdunuz” der. Uygulamacı “Aferin oyunu durdurdunuz” der. “Evet oyun bitti, canlandıracağınız rolleri çok iyi anladınız” diyerek akran modelleri pekiştirir.

3. Derse Giriş

Uygulamacı deneğe, “Bugün seninle birisi bir iş yaparken kendiliğinden yardım etme davranışı üzerinde çalışacağız. Bu çalışmamız sırasında bu arkadaşların bize “Bugün seninle birisi bir iş yaparken kendiliğinden yardım etme davranışı ile ilgili senaryolar canlandıracağız, ben arkadaşlarının canlandığı öyküyü sana anlatacağım ve daha sonra karşılıklı oyun oynayacağız. Ders boyunca bu sandalyede oturacaksın. Eğer ders boyunca yerinde oturur, arkadaşlarının oynadığı oyunu dikkatle izler ve benimle oyun oynar, yap dediklerimi yapar, söyle dediklerimi söylersen ders sonunda..... kazanacaksın” der.

4. Güdüleme

Uygulamacı, deneğe “Hazır mısın?” diyerek, deneğin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulamacı, “bazen arkadaşlarımız herhangi bir iş yapıyor olabilirler. Arkadaşlarımızın işinin çabuk bitmesi için her zaman o arkadaşlarımıza onlar istemeseler de yardım etmemiz gerekir. O halde arkadaşlarımız bir iş yaparken her zaman onlara yardım etmeliyiz” der.

5. Model olma

1. Uygulamacı, deneğe “Şimdi arkadaşların, bize birisi bir iş yaparken kendiliğinden yardım etme davranışı ile ilgili bir senaryo canlandıracağız, dikkatli bir şekilde izle daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” der.

2. Uygulamacı, Ayşe rolünü canlandıracak modele “Bu fotokopileri zımbala” der. Ayşe fotokopileri zımbalamaya başlar. Hüseyin bekler.

3. Uygulamacı deneğe dönerek, “Ben Ayşe’den fotokopileri zımbalamasını istedim, Ayşe fotokopileri zımbalamaya başladı” diyerek canlandırılan öyküyü deneğe anlatır. Uygulamacı “Arkadaşların öyküyü canlandırdılar, sende çok güzel izledin. Şimdi arkadaşlarımız, birisi iş yaparken onlar istemese de, nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha oynayacaklar, dikkatli bir şekilde izlemeye devam et” der.

4. Akran modeller öyküyü canlandırmaya başlarlar ancak, uygulamacı belli yerlerde oyunu durdurarak, deneğe bu bölümleri anlatır. Akran modeller uygulamacının, Ayşe rolünü canlandıracak modele “Bu fotokopileri zımbala” deyip, Ayşe’nin fotokopileri zımbalamaya başladığı bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret vererek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak Ayşe fotokopileri zımbalamaya başladı” der. Uygulamacı akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller, Hüseyin’in “ Ben sana yardım edeyim” dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret ederek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak Hüseyin Ayşe istemediği halde “sana yardım edeyim” dedi” der. Sonra uygulamacı, akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller fotokopileri birlikte zımbaladıkları bölümü oynarlar. Uygulamacı işaret ederek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak Hüseyin arkadaşına yardım etti ve fotokopileri birlikte zımbaladılar” der.

5. Daha sonra uygulamacı “biz de Ahmet’in yaptığı gibi arkadaşlarımız iş yaparken onlara yardım etmeliyiz” der. Hemen ardından “hadi bakalım şimdi bu oyunu seninle oynayalım” der.

6. Uygulamacı, Ayşe rolünü canlandıracak modele “Bu fotokopileri zımbala” der. Ayşe fotokopileri zımbalamaya başlar.

7. Denek arkadaşının fotokopileri zımbalamasına yardım ederse, uygulamacı “Çok güzel kendiliğinden arkadaşının fotokopileri zımbalamasına yardım ettin” şeklinde pekiştirir. Denek, yardım etmeden beklerse, uygulamacı akran modellerle birlikte senaryoyu canlandırırlar ve deneğin tekrar izlemesini sağlar. Denek arkadaşının fotokopilerini zımbalamasına yardım edinceye kadar aynı süreç tekrar edilir.

3.2. Öğrenci, rehberli uygulamadan sonra arkadaşları bir iş yaparken kendiliğinden yardım eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Bir İş Yapana Kendiliğinden Yardım Etme Senaryosu B	Araçlar
Öğretmen, Mithat’a elişi kağıtları verir ve - Bunları ikiye katla, der. Mithat katlamaya başlar. Ebru, - Ben sana yardım edeyim, der ve birlikte katlarlar.	Eliši kağıtları

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı, akran modele “Elişi kağıtlarını vereceğim ve katlamayı isteyeceğim, sen bu elişi kağıtlarını katlayacaksın” der

3. Rehberli Uygulama

1. Uygulamacı akran modele el işi kağıtlarını verir ve ikiye katlamasını söyler.
2. 1-2 sn. sonra “Bak arkadaşın kağıtları ikiye katlıyor” dedi, şimdi ne yapman gerekiyor” der.
3. Denek, eğer arkadaşının kağıtları katlamasına yardım ederse, uygulamacı “Çok güzel arkadaşının kağıtları ikiye katlamasına kendiliğinden yardım ettin” şeklinde pekiştirir. Eğer denek, arkadaş kağıtları katlamasına yardım etmezse, model olma aşamasına geçilir, senaryo diğer çocuklar tarafından canlandırılır ve öğrencinin izlemesi sağlanır. Daha sonra aynı senaryo denekle tekrar oynanır. Denek arkadaşına kağıtları katlaması için yardım edince ““Çok ağır nasıl taşıyacağım acaba” deyince uygulamacı “Çok güzel arkadaşının kağıtları ikiye katlamasına kendiliğinden yardım ettin” şeklinde pekiştirir.

3.3. Öğrenci, bağımsız uygulamadan sonra arkadaşları bir iş yaparken kendiliğinden yardım eder.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Bir İş Yapana Kendiliğinden Yardım Etme Senaryosu C	Araçlar
Öğretmen, çeşitli resimlerin olduğu kağıtları Serap’a verir ve - Bunları kesip, çıkar, der. Serap kesmeye başlar. Ali, - Ben sana yardım edeyim, der ve birlikte keserler.	Makas, resimli kağıtlar

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı akran modele, “Bu resimli kağıtları sana vereceğim, bunları kes, çıkar diyeceğim, sende kesip çıkarmaya başlayacaksın” der.

3. Bağımsız Uygulama

1. Uygulamacı akran modele resimli kağıt makası verir ve resimleri kesip, çıkarmasını söyler.
2. Denek, eğer arkadaşının resimleri kesip, çıkarmasına yardım ederse, uygulamacı “Çok güzel arkadaşının resimleri kesip çıkarmasına kendiliğinden yardım ettin” şeklinde pekiştirir. Eğer denek, arkadaş resimleri kesip, çıkarmasına yardım etmezse, önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönülür.

EK – 10.3**DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA SUNULAN İZİN İSTEME
DAVRANIŞI ÖĞRETİM PLANI**

DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA SUNULAN İZİN İSTEME DAVRANIŞI ÖĞRETİM PLANI

Kısa Dönemli Amaç: Öğrenci, başkalarına ait eşyaları, ihtiyacı olduğunda, almak için, bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için, bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için, iki kişi aralarında konuşurken, söz almak için “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek her defasında izin ister.

Alt Amaçlar

Alt Amaç1: Öğrenci, başkalarına ait eşyaları, ihtiyacı olduğunda, her defasında almak için izin ister.

1.1. Öğrenci, model olunduktan sonra başkalarına ait eşyaları, ihtiyacı olduğunda, almak için izin ister.

1.2. Öğrenci, rehberli uygulamalardan sonra başkalarına ait eşyaları, ihtiyacı olduğunda, almak için izin ister.

1.3. Öğrenci, bağımsız uygulamalardan sonra başkalarına ait eşyaları, ihtiyacı olduğunda, almak için izin ister.

Alt amaç 2: Öğrenci, bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için grubun üyelerinden her defasında izin ister.

2.1. Öğrenci, model olunduktan sonra bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için grubun üyelerinden izin ister.

2.2. Öğrenci, rehberli uygulamalardan sonra bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için grubun üyelerinden izin ister.

2.3. Öğrenci, bağımsız uygulamalardan sonra bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için grubun üyelerinden izin ister.

Alt Amaç 3:

3.1. Öğrenci, model olunduktan sonra bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin ister.

3.2. Öğrenci, rehberli uygulamalardan sonra bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin ister.

3.3. Öğrenci, bağımsız uygulamalardan sonra bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin ister.

Alt Amaç 4: Öğrenci, iki kişi aralarında konuşurken, söz almak için “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek her defasında izin ister.

4.1. Öğrenci, model olunduktan sonra iki kişi aralarında konuşurken, söz almak için “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin ister.

4.2. Öğrenci, rehberli uygulamalardan sonra iki kişi aralarında konuşurken, söz almak için “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin ister.

4.3. Öğrenci, bağımsız uygulamalardan sonra iki kişi aralarında konuşurken, söz almak için “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin ister.

Öğretim Ortamı

Öğretim oturumları, kurumun sınıfında gerçekleştirilecektir. Sınıfta, öğrencilerin boyuna uygun bir dikdörtgen masa, uygulamacı, denek ve yardımcı oyuncuların öğrencinin oturması için sandalyeler bulunacaktır. Uygulamacı ve denek, çalışmalar sırasında karşılıklı oturacaklardır. Akran model oyuncular, uygulamacının yanında oturacaktır. Kamera, ... yanında ve öğrencilerin arkalarına denk gelecek şekilde kurulacaktır.

1. Alt Amaç Öğretim Süreci

1.1. Öğrenci, model olunduktan sonra başkalarına ait eşyaları, ihtiyacı olduğunda, almak için izin ister.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

İhtiyacı Olan Eşyaları İzin İsteyerek Alma Senaryosu A	Araçlar
Öğretmen, Ayşe ve Ahmet'in önüne resim kâğıdı koyar ve, - Boya kalemlerinizi çıkarın ve bir ev resmi çizin, der. Ahmet çantasına bakar ve boya kalemlerini unuttuğunu fark eder. Bunun üzerine Ayşe'ye dönerek, - Senin boya kalemlerini kullanabilir miyim? , der. Ayşe verir ve birlikte ev resmi yaparlar”	Resim kâğıdı ve boya kalemleri

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Öğretmenin Açıklaması – Roller Açıklama	Senaryoları Okuma – Roller Anlatma - Canlandırma	Dönüt
“Bugün arkadaşınızla, başkalarına ait olan eşyalara ihtiyacımız olduğunda izin isteme davranışıyla ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada sizlerde bana yardım edeceksiniz. Ben size okumanız için bazı senaryolar vereceğim. Bu senaryoları okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” der. Uygulamacı, akran modellere, “Eğer bütün bu kurallara uyarsanız çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklar. “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek dikkat işaretini verdikten sonra, Ahmet ve Ayşe rolünü oynayacak akran modellerden senaryoyu okumalarını ister.	Akran modeller, senaryoyu okurlar.	Uygulamacı “Çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz” diyerek pekiştirir.
Akran modeller senaryoyu okuduktan sonra, birinci akran modele, “Okuduğun öyküde geçen Ahmet rolünü sen oynayacaksın” der. İkinci akran modele ise, “Okuduğun öyküde geçen Ayşe rolünü de sen oynayacaksın” der. Ahmet rolünü canlandıracak olan akran modele “Sen ne yapacaksın anlat” der.	Akran model, “Öğretmen “boyalarınızı çıkarın ve ev resmi yapın” dedikten sonra, çantama bakacağım ve boya kalemlerini unuttuğumu fark edeceğim, Ayşe'ye “Senin boya kalemlerini kullanabilir miyim?” diyeceğim” der.	Akran modele “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister.
Daha sonra Ayşe rolünü canlandıracak	Akran model “Ahmet boya	Akran modele, “Harika

olan akran modele “Sen ne yapacaktıydın anlat” der. Uygulamacı akran modellere “Bu öyküyü iki kez canlandırmanızı isteyeceğim” der. Ahmet rolünü canlandıracak olan akran modele, “Sen oyunu ilk canlandığında boya kalemlerini istemeden bekleyeceksin, ikinci canlandığında ise boya kalemlerini isteyeceksin” der. Daha sonra “Çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” der. Sonra uygulamacı, Ayşe ve Ahmet’in önüne resim kâğıdı koyar ve “Boya kalemlerinizi çıkarın ve bir ev resmi çizin” der. Sonra akran modellere, “Aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak sizden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanızı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım o anda oyunu durduracaksınız ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda kaldığınız yerden devam edeceksiniz, şimdi bir daha oynayalım” der. Sonra uygulamacı, Ayşe ve Ahmet’in önüne resim kâğıdı koyar ve “Boya kalemlerinizi çıkarın ve bir ev resmi çizin” der. Uygulamacı, parmağını şaklatır ve akran modellere “Şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağını şaklatır ve “Kaldığınız yerden devam edin” der. Parmağını şaklatır ve akran modellere “Şimdi durup bekleyeceksiniz” der.	kalemlerini isteyince ona vereceğim ve birlikte resim yapmaya devam edeceğiz” der Akran modeller, resim yapmaya başlarlar. Ahmet çantasına bakar ve boya kalemlerini unuttuğunu fark eder. Ahmet Ayşe’ye, “Senin boya kalemlerini kullanabilir miyim?” der. Ayşe, boya kalemlerini verir ve resim yapmaya devam ederler. Akran modeller, resim yapmaya başlarlar. Akran modeller oyunu durdurur. Ahmet çantasına bakar ve boya kalemlerini unuttuğunu fark eder Akran modeller oyunu durdurur.	canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. “Evet çocuklar her ikinizde çok güzel rollerinizi canlandırdınız” diyerek akran modelleri pekiştirir. Eğer eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olursa, akran modele yapacağı ya da söyleyeceğini hatırlatır. “Aferin oyunu durdurdunuz” der. Uygulamacı “Aferin oyunu durdurdunuz” der.

Tekrar parmağını şaklatır ve “Kaldığınız yerden devam edin” der.	Ahmet Ayşe’ye, “Senin boya kalemlerini kullanabilir miyim?” der.	
Parmağını şaklatır ve akran modellere “Şimdi durup bekleyeceksiniz” der.	Akran modeller oyunu durdurur	“Aferin oyunu durdurdunuz” der.
Tekrar parmağını şaklatır ve “Kaldığınız yerden devam edin” der.	Ayşe, boya kalemlerini verir ve resim yapmaya devam ederler.	“Evet oyun bitti, canlandıracağınız rolleri çok iyi anladınız” diyerek akran modelleri pekiştirir.

3. Derse Giriş

Uygulamacı deneğe, “Bugün seninle başkalarına ait olan eşyalara ihtiyacımız olduğunda izin isteme davranışı üzerinde çalışacağız. Bu çalışmamız sırasında bu arkadaşların bize başkalarına ait olan eşyalara ihtiyacımız olduğunda izin isteme davranışı il ilgili senaryolar canlandıracaklar, ben arkadaşlarının canlandığı öyküyü sana anlatacağım ve daha sonra karşılıklı oyun oynayacağız. Ders boyunca bu sandalyede oturacaksın. Eğer ders boyunca yerinde oturur, arkadaşlarının oynadığı oyunu dikkatle izler ve benimle oyun oynar yap dediklerimi yapar, söyle dediklerimi söylersen ders sonunda..... kazanacaksın” der.

4. Güdüleme

Uygulamacı, deneğe “Hazır mısın?” diyerek, deneğin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulamacı, “Bazen okula getirmemiz gereken eşyalarımızı evde unutmuş olabiliriz ya da hiç beklenmedik anda bir eşya ya ihtiyacımız olabilir. O an için bunlar çok gereklidir ve öğretmenimiz ya da başka bir kişinin verdiği görevi, işi ya da etkinliği tamamlamak için o eşyaya çok ihtiyacımız olabilir. İşte böyle durumlarda başkalarına (arkadaşları ya da öğretmenleri) ait olan eşyaları, ihtiyacımız olduğunda, izin isteriz” der.

5. Model olma

1. Uygulamacı, deneğe “Şimdi arkadaşların, bize başkalarına ait olan eşyalara ihtiyacımız olduğunda izin isteme davranışı ile ilgili bir senaryo canlandıracaklar, şimdi dikkatli bir şekilde izle daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” der.

2. Uygulamacı, Ayşe ve Ahmet’in önüne resim kâğıdı koyar ve “Boya kalemlerinizi çıkarın ve bir ev resmi çizin” der. Akran modeller, resim yapmaya başlarlar. Ahmet çantasına bakar ve boya kalemlerini unuttuğunu fark eder ve hiç bir şey yapmadan öylece bekler.

3. Uygulamacı deneğe dönerek, “Öğretmen Ayşe ve Ahmet’in önüne resim kâğıdını koydu, “boya kalemlerinizi çıkarın ve bir ev resmi çizin” dedi. Ahmet çantasına baktı ve boya kalemlerini unuttuğunu fark etti, hiçbir şey yapmadan öylece bekledi” diyerek canlandırılan öyküyü anlatır. Uygulamacı “Arkadaşların öyküyü canlandırıdılar, sende çok güzel izledin. Şimdi arkadaşlarımız,

başkalarına ait olan eşyalara ihtiyacımız olduğunda, nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha oynayacaklar, dikkatli bir şekilde izlemeye devam et” der.

4. Akran modeller öyküyü canlandırmaya başlarlar ancak, uygulamacı belli yerlerde oyunu durdurarak, deneye bu bölümleri anlatır. Akran modeller öğretmen Ayşe ve Ahmet’in önüne resim kâğıdı koyduğu bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret vererek oyunu durdurur ve deneye dönerek, “Bak öğretmen Ayşe ve Ahmet’in önüne resim kâğıdı koydu” der. Uygulamacı akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller, Ahmet’in çantasına bakıp ve boya kalemlerini unuttuğunu fark ettiği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret ederek oyunu durdurur ve deneye dönerek, “Bak Ahmet çantasına baktı ve boya kalemlerini unuttuğunu fark etti” der. Sonra uygulamacı, akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller Ahmet’in Ayşe’ye dönerek, “Senin boya kalemlerini kullanabilir miyim?” dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı işaret ederek oyunu durdurur ve deneye dönerek, “Bak Ahmet, Ayşe’ye dönerek, “senin boya kalemlerini kullanabilir miyim?” diyerek izin istedi” der. Sonra uygulamacı, akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller, Ayşe’nin boya kalemlerini verdiği ve birlikte ev resmi yaptıkları bölümü oynarlar. Uygulamacı, işaret ederek oyunu durdurur ve deneye dönerek, “Bak Ayşe boya kalemlerini verdi ve birlikte ev resmi yaptılar” der.

5. Daha sonra uygulamacı “Biz de Ahmet’in yaptığı gibi ihtiyacımız olduğunda başkalarına ait eşyaları kullanmak için izin istemeliyiz” der. Hemen ardından “hadi bakalım şimdi bu oyunu seninle oynayalım” der.

6. Uygulamacı denek ve akran modeli yan yana oturtur ve akran modele resim kâğıdı ve boya kalemlerini verirken, deneye ise sadece resim kâğıdı verir. Daha sonra “Bu kağıtlara ev resmi çizin” der.

7. Denek boya kalemleri olmadığı için “Boya kalemlerini alabilir miyim?” diyerek izin isterse, Uygulamacı “Çok güzel arkadaşının boya kalemlerine ihtiyacın oldu, sende “Boya kalemlerini alabilir miyim” diyerek izin istedin” şeklinde pekiştirir. Denek, izin istemeden alırsa ya da hiçbir şey yapmadan beklerse, uygulamacı akran modellerle birlikte senaryoyu canlandırır ve denenin tekrar izlemesini sağlar. Denek boya kalemlerini izin isteyerek alıncaya kadar aynı süreç tekrar edilir.

1.2. Öğrenci, rehberli uygulamadan sonra başkalarına ait eşyaları ihtiyacı olduğunda, almak için izin ister.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

İhtiyacı Olan Eşyaları İzin İsteyerek Alma Senaryosu B	Araçlar
Öğretmen Ali ve Ahmet’e - Resim kâğıdı çıkarın ve patates baskısı yapın” der. Ali, ahmet’e - Resim kâğıdının birini alabilir miyim? Der. - Resim kâğıdından alabilir miyim? Der	Patates ve resim kâğıdı

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı akran modele “Arkadaşın senden resim kâğıdının birini alabilir miyim? deyince, resim kâğıdından bir tane ona ver” der.

3. Rehberli Uygulama

1. Uygulamacı denek ve akran modeli yan yana oturtur. Önlerine patates, suluboya kutusu ve su kaplarını koyar. Akran modele 3-4 tane resim kâğıdı verir ancak deneye resim kâğıdı vermez. Daha sonra “Resim kâğıdı çıkarın ve patates baskısı yapın” der.

2. Uygulamacı 1-2sn bekledikten sonra “Resim kâğıdın yok ve arkadaşının fazla resim kâğıdı var, şimdi ne yapman gerekiyor” der.

3. Denek “Resim kâğıdından alabilir miyim?” diyerek izin isterse, uygulamacı “Çok güzel arkadaşının resim kâğıdına ihtiyacın oldu, sende resim kâğıdından alabilir miyim” diyerek izin istedin” şeklinde pekiştirir. Eğer denek, “Resim kâğıdından alabilir miyim” diyerek izin istemezse, model olma aşamasına geçilir, senaryo diğer çocuklar tarafından canlandırılır ve denenin izlemesi sağlanır. Daha sonra aynı senaryo denekle tekrar oynanır. Denek arkadaşından “Resim kâğıdından alabilir miyim” diyerek izin istediğinde, uygulamacı “Çok güzel arkadaşının resim kâğıdına ihtiyacın oldu, sende resim kâğıdından alabilir miyim” diyerek izin istedin” şeklinde pekiştirir.

1.3. Öğrenci, bağımsız uygulamadan sonra başkalarına ait eşyaları ihtiyacı olduğunda, almak için izin ister.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

İhtiyacı Olan Eşyaları İzin İsteyerek Alma Senaryosu C	Araçlar
Öğretmen, Ali ve Hasan'ın önüne kâğıt ve suluboya fırçası koyar. - Hadi bakalım şimdi sulu boya ile resim yapın, Ali suluboyasını o gün evde unutmuştur. Hasan'a - Suluboyanı birlikte kullanabilir miyiz, der. Birlikte kullanarak resim yaparlar.	Kâğıt, suluboya fırçası ve suluboya

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı, akran modele “Arkadaşın senden “suluboyanı birlikte kullanabilir miyiz” deyince ona ver” der.

3. Bağımsız Uygulamalar:

1. Uygulamacı, akran modelle deneği yan yana oturtur. Akran modelle deneğin önüne kâğıt ve suluboya fırçası koyar. Akran modele ise suluboya verir. “Hadi bakalım şimdi sulu boya ile resim yapın” der.

2. Denek eğer “Suluboyanı birlikte kullanabilir miyiz” diyerek izin isterse, uygulamacı “Çok güzel arkadaşının sulu boyasına ihtiyacın oldu, sende suluboyanı birlikte kullanabilir miyiz” diyerek izin istedin " şeklinde pekiştirir. Eğer denek “Suluboyanı birlikte kullanabilir miyiz” diyerek izin istemezse, önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönülür.

2. Alt Amaç Öğretim Süreci

2.1. Öğrenci, model olunduktan sonra bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için grubun üyelerinden izin ister.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Etkinliğe Katılmak İçin İzin İsteme Senaryosu A	Araçlar
Aslan, Hakkı ve Ayşe birlikte puzzle yapmaktadırlar. Elif o sırada tek başınadır. Arkadaşlarının puzzle yaptığını görünce yanlarına giderek, - Bende sizinle puzzle yapabilir miyim? çok severim”, der. Arkadaşları aralarına alırlar ve birlikte puzzle’ı tamamlarlar”	Puzzle

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Öğretmenin Açıklaması – Roller Açıklama	Senaryoları Okuma – Roller Anlatma - Canlandırma	Dönüt
“Bugün arkadaşınızla, bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için izin isteme davranışıyla ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada sizlerde bana yardım edeceksiniz. Ben size okumanız için bazı senaryolar vereceğim. Bu senaryoları okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” der. Uygulamacı, akran modellere, “Eğer bütün bu kurallara uyarsanız çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklar. “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek dikkat işaretini verdikten sonra, Aslan, Hakkı, Elif ve Ayşe rolünü oynayacak akran modellerden senaryoyu okumalarını ister.	Akran modeller, senaryoyu okurlar.	Uygulamacı “Çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz” diyerek pekiştirir.
Akran modeller okuduktan sonra, birinci akran modele, “Okuduğun öyküde geçen Aslan rolünü sen oynayacaksın” der. İkinci akran modele, “Okuduğun öyküde geçen Ayşe rolünü de sen oynayacaksın” der. Üçüncü akran modele, “Okuduğun öyküde geçen Ayşe rolünü sen oynayacaksın” der. Dördüncü akran modele, “Okuduğun öyküde geçen Elif rolünü sen oynayacaksın” der. Ahmet rolünü canlandıracak olan akran modele “Sen ne yapacaksın anlat” der. Daha sonra Ayşe rolünü canlandıracak olan akran modele “Sen ne yapacaktı anlat” der.	Akran model, “Puzzle oynayacağız, bu sırada elif bende yapabilir miyim?” deyince onu oyuna alacağız” der	Akran modele “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister.
Daha sonra Ayşe rolünü canlandıracak olan akran modele “Sen ne yapacaktı anlat” der.	Akran model, “Puzzle oynayacağız, bu sırada elif bende yapabilir miyim deyince onu	Akran modele, “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der.

Daha sonra Elif rolünü canlandıracak olan akran modele “Sen ne yapacaktıydın anlat” der. Daha sonra Hakkı rolünü canlandıracak olan akran modele “Sen ne yapacaktıydın anlat” der. Uygulamacı akran modellere “Bu öyküyü iki kez canlandırmanızı isteyeceğim” der. Elif rolünü canlandıracak olan akran modele, “sen oyunu ilk canlandırdığında oyuna katılmadan bekleyeceksin, ikinci canlandırdığında ise bende oynayabilir miyim? diyeceksin” der. Daha sonra “Çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” der. Sonra akran modellere “Aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak sizden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanızı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım o anda oyunu durduracaksınız ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda kaldığınız yerden devam edeceksiniz, şimdi bir daha oynayalım” der. Sonra uygulamacı, Uygulamacı, Aslan, Hakkı ve Ayşe rolünü canlandıracak	oyuna alacağız” der Akran model arkadaşlarım “Puzzle oynarken onlara “bende yapabilir miyim” diyeceğim” der. Akran model, “Puzzle oynayacağız, bu sırada elif bende yapabilir miyim deyince onu oyuna alacağız” der Aslan, Hakkı ve Ayşe rolünü canlandıracak olan akran modeller masada duran puzzle ile oynamaya başlarlar. Elif o sırada arkadaşlarına bakmaktadır. Daha sonra arkadaşlarının yanına gider ve “Bende puzzle yapabilir miyim” der. Aslan, Hakkı, Ayşe Elif’i alır ve birlikte tamamlarlar. Aslan, Hakkı ve Ayşe rolünü canlandıracak olan akran modeller masada duran puzzle ile oynamaya başlarlar.	Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. Akran modele, “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. Akran modele, “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. “Evet çocuklar hepiniz çok güzel rollerinizi canlandırdınız” diyerek akran modelleri pekiştirir. Eğer eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olursa, akran modele yapacağı ya da söyleyeceğini hatırlatır.

olan akran modellere masadaki puzzle ile oynamaya başlayın” der.		
Uygulamacı, parmağını şaklatır ve akran modellere “Şimdi durup bekleyeceksiniz” der.	Akran modeller oyunu durdurur.	“Aferin oyunu durdurdunuz” der.
Tekrar parmağını şaklatır ve “Kaldığınız yerden devam edin” der.	Elif o sırada arkadaşlarına bakmaktadır.	
Parmağını şaklatır ve akran modellere “Şimdi durup bekleyeceksiniz” der.	Akran modeller oyunu durdurur.	Uygulamacı “Aferin oyunu durdurdunuz” der.
Tekrar parmağını şaklatır ve “Kaldığınız yerden devam edin” der.	Elif arkadaşlarının yanına gider ve “Bende puzzle yapabilir miyim” der.	
Parmağını şaklatır ve akran modellere “Şimdi durup bekleyeceksiniz” der.	Akran modeller oyunu durdurur	“Aferin oyunu durdurdunuz” der.
Tekrar parmağını şaklatır ve “Kaldığınız yerden devam edin” der.	Aslan, Hakkı, Ayşe Elif’i alır ve birlikte tamamlarlar.	“Evet oyun bitti, canlandıracağınız rolleri çok iyi anladınız” diyerek akran modelleri pekiştirir.

3. Derse Giriş

Uygulamacı deneğe, “Bugün seninle bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için izin isteme davranışı üzerinde çalışacağız. Bu çalışmamız sırasında bu arkadaşların bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için izin isteme davranışı ile ilgili senaryolar canlandıracağız, ben arkadaşlarının canlandığı öyküyü sana anlatacağım ve daha sonra karşılıklı oyun oynayacağız. Ders boyunca bu sandalyede oturacaksın. Eğer ders boyunca yerinde oturur, arkadaşlarının oynadığı oyunu dikkatle izler ve benimle oyun oynar yap dediklerimi yapar, söyle dediklerimi söylersen ders sonunda kazanacaksın” der.

4. GÜDÜLEME

Uygulamacı, deneğe “hazır mısın?” diyerek, deneğin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulamacı, “bazen birkaç tane arkadaşımız bir araya gelerek, kendi aralarında oyun oynayabilirler, ya da bir iş yapabilirler. Onların yaptığı bu işe ya da oynadığı oyuna bazen bizde katılmayı çok isteriz. İşte böyle durumlarda, arkadaşlarımızın yaptığı etkinliklere katılmak için izin isteriz,” der.

5. Model olma

1. Uygulamacı, deneğe “Arkadaşların, bize bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için izin isteme izin isteme davranışı ile ilgili bir senaryo canlandıracağız, şimdi dikkatli bir şekilde izle daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” der.

2. Uygulamacı, Aslan, Hakkı ve Ayşe rolünü canlandıracak olan akran modellere “Masadaki puzzle ile oynamaya başlayın” der. Aslan, Hakkı ve Ayşe rolünü canlandıracak olan akran modeller masada duran puzzle ile oynamaya başlarlar. Elif arkadaşlarına bakar ve oyuna katılmadan bekler.

3. Daha sonra uygulamacı, deneye “Aslan, Hakkı ve Ayşe birlikte puzzle yapıyorlar, Elif’te o sırada yalnız ve onlara bakıyor” diyerek canlandırılan öyküyü anlatır. Uygulamacı “Arkadaşların öyküyü canlandırdılar sende çok güzel izledin. Şimdi arkadaşlarımız, bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak istediğimizde, nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha oynayacaklar, dikkatli bir şekilde izlemeye devam et” der.

4. Akran modeller öyküyü canlandırmaya başlarlar ancak, uygulamacı belli yerlerde oyunu durdurarak, deneye bu bölümleri anlatır. Akran modeller, Aslan, Hakkı ve Ayşe’nin sınıfa girerek puzzle oynadıkları ve Elif’in onlara baktığı bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret vererek oyunu durdurur ve deneye dönerek, “Bak Aslan, Hakkı ve Ayşe puzzle oynuyorlar. Elif’te onlara bakıyor” der. Uygulamacı akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller, Elif’in arkadaşlarının yanına giderek, “Bende sizinle puzzle yapabilir miyim? çok severim” dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret ederek oyunu durdurur ve deneye dönerek, “Bak Elif “bende sizinle puzzle yapabilir miyim? çok severim” diyerek izin istedi” der. Sonra uygulamacı, akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller Elif’i oyuna aldıkları bölümü oynarlar. Uygulamacı akran modellere işaret ederek oyunu durdurur. Uygulamacı deneye dönerek, “Arkadaşları izin istediği için Elif’i oyuna aldılar “ der.

5. Daha sonra uygulamacı “Biz de Elif’in yaptığı gibi arkadaşlarımızın yaptıkları etkinliğe katılmak istiyorsak izin istemeliyiz” der. Hemen ardından deneye “Hadi bakalım şimdi bu oyunu seninle oynayalım” der.

6. Akran modeller sınıfa girerler ve hiçbir şey söylemeden masada duran puzzle’ı oynamaya başlarlar. O sırada denek tek başına beklemektedir. (denegin hoşuna giden bir etkinliğe yer verilecektir). Denek arkadaşları sınıfa girip oyun oynamaya başlayınca “Bende sizinle puzzle yapabilir miyim?” diyerek izin isterse, uygulamacı “Çok güzel arkadaşların sevdiğin bir etkinliği yapıyorlardı, sende, “Bende sizinle puzzle yapabilir miyim?” diyerek izin istedin” şeklinde pekiştirir. Denek, hiç bir şey söylemeden öylece bekler, ya da izin istemeden oyuna katılmak isterse, uygulamacı akran modellerle birlikte tekrar senaryoyu canlandırır ve denegin izlemesini sağlar. Denek oyuna katılmak için izin isteyene kadar aynı süreç tekrar edilir.

2.2. Öğrenci, rehberli uygulamadan sonra bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için grubun üyelerinden izin ister.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Etkinliğe Katılmak İçin İzin İsteme Senaryosu B	Araçlar
Aslı, Efe, Deniz ve Mahmut sınıfta elim sende oynamaktadırlar. Aliye ise tek başınadır. Arkadaşlarının yanına giderek, - Bende sizinle oynayabilir miyim? ,der. Arkadaşları oyuna alır ve birlikte elim sende oynarlar.	-

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı akran modellere “Sınıfa gireceksiniz ve hiçbir şey söylemeden elim sende oyunu oynamaya başlayacaksınız. Arkadaşınız oyuna katılmak için izin isteyince onu oyuna alacaksınız” der.

3. Rehberli Uygulama

1. Akran modeller sınıfa girerler ve hiçbir şey söylemeden elim sende oynamaya başlarlar. Bu sırada denek tek başına sırada oturmaktadır.

2. Uygulamacı biraz bekledikten sonra “bak arkadaşların senin sevdiğin oyunu oynuyor onların oyununa katılmak için şimdi ne yapman gerekiyor” der.

3. Denek arkadaşlarının yanına giderek, “Bende sizinle oynayabilir miyim?” diyerek izin isterse, uygulamacı “Çok güzel arkadaşların sevdiğin bir oyunu oynuyorlardı, sende, “Bende sizinle oynayabilir miyim?” diyerek izin istedin” şeklinde pekiştirir. Eğer denek, “Bende sizinle oynayabilir miyim?” diyerek izin istemezse, model olma aşamasına geçilir. Senaryo diğer çocuklarla tekrar canlandırılır ve denegin izlemesi sağlanır. Daha sonra aynı senaryo denekle tekrar oynanır. Denek arkadaşından “Bende sizinle oynayabilir miyim?” diyerek izin istediğinde, uygulamacı “Çok güzel arkadaşların sevdiğin bir oyunu

oynuyorlardı, sende, “bende sizinle oynayabilir miyim?” diyerek izin istedin”” şeklinde pekiştirir.

2.3. Öğrenci, bağımsız uygulamadan sonra bir grubun yaptığı etkinliğe katılmak için grubun üyelerinden izin ister.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Etkinliğe Katılmak İçin İzin İsteme Senaryosu C	Araçlar
Esra, Begüm ve Zeynep sınıfta kulaktan kulağa oynamaktadırlar. Sevim, o sırada yalnızdır. Arkadaşlarının yanına giderek, - A bende oynamak istiyorum oynayabilir miyim? , der. Arkadaşları aralarına alır ve birlikte oynarlar.	-

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı, akran modellere “Sınıfa gireceksiniz ve hiçbir şey söylemeden kulaktan kulağa oyunu oynamaya başlayacaksınız. Arkadaşınız oyuna katılmak için izin isteyince onu oyuna alacaksınız” der.

3. Bağımsız Uygulama

1. Akran modeller sınıfa girerler ve hiçbir şey söylemeden kulaktan kulağa oynamaya başlarlar. Bu sırada denek tek başına sırada oturmaktadır.

2. Denek arkadaşları oyun oynarken, “Bende oynayabilir miyim?” diyerek izin isterse, uygulamacı “Çok güzel arkadaşların çok sevdiğin bir oyunu oynuyordu, sende “Bende oynayabilir miyim?” diyerek izin istedin ” şeklinde pekiştirir. Eğer denek “Bende oynayabilir miyim?” diyerek izin istemezse, önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönülür.

3. Alt Amaç Öğretim Süreci

3.1. Öğrenci, model olunduktan sonra bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin ister.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Bir Mekâna Girmek İçin İzin İsteme Senaryosu A	Araçlar
Öğretmen, Ali’ye bir kalem verir ve - Bunu 1b sınıfına götür, der. Ali kalemi alır ve 1b sınıfına gider. Kapıyı çalar ve - Girebilir miyim? , der.	Kalem

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Öğretmenin Açıklaması – Roller Açıklama	Senaryoları Okuma – Roller Anlatma - Canlandırma	Dönüt
“Bugün arkadaşınızla, bir mekâna girerken izin isteme davranışıyla ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada sende bana yardım edeceksin. Ben sana okuman için senaryo vereceğim. Bu senaryoyu okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksin, bak dediğimde bakacaksın, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksin” der. Uygulamacı, akran modele “Eğer bütün bu kurallara uyarsanız çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklar. “Evet hazır mısınız?” diyerek dikkat işaretini verdikten sonra, Ali rolünü oynayacak yardımcı çocuktan senaryoyu okumasını ister.	Akran model, senaryoyu okurlar.	Uygulamacı “Çok güzel bir şekilde senaryoyu okudun” diyerek pekiştirir.
Uygulamacı, akran model okuduktan sonra, “Okuduğun öyküde geçen Ali rolünü sen oynayacaksın” der. Akran modele “Sen ne yapacaksın anlat” der.	Akran model, “Öğretmen kalemi verip “bunu 1b sınıfına götür” dedikten sonra 1b sınıfına gideceğim ve kapıyı çalıp, “girebilir miyim” diyeceğim” der.	Akran modele “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister.
Uygulamacı akran modele “Bu öyküyü iki kez canlandırmanı isteyeceğim, sen oyunu ilk canlandırıdığında, “1b sınıfının önüne gidip bekleyeceksin,	Akran model kalemi alır ve 1b sınıfının önüne gider. Akran model kapıyı çalar ve “Girebilir miyim” der.	- “Evet sen çok güzel rolünü canlandırdın” diyerek akran modeli pekiştirir.

ikinci canlandırdığında ise, 1b sınıfına gidip kapıyı çalacak ve girebilir miyim, diyeceksin” der. Daha sonra “Hadi bir kez ne yapacağımızı deneyelim” der. Sonra uygulamacı, akran modele, “Al kalemi 1b sınıfına götür” der. Akran modele “aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak senden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım o anda oyunu durduracaksın ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda kaldığın yerden devam edeceksin, şimdi bir daha oynayalım der. Sonra uygulamacı, , akran modele, “Al kalemi 1b sınıfına götür” der. Uygulamacı, parmağını şaklatır ve akran modele şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağını şaklatır ve “Kaldığınız yerden devam edin” der.	Akran model kalemi alır ve 1b sınıfının önüne gelir. Akran model oyunu durdurur. Akran model kapıyı çalar ve “Girebilir miyim” der.	Eğer eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olursa, akran modele yapacağı ya da söyleyeceğini hatırlatır. “Aferin oyunu durdurdun” der. Uygulamacı “Evet oyun bitti, çok güzel canlandıracağın rolü çok iyi anladın” diyerek akran modeli pekiştirir.

3. Derse Giriş

Uygulamacı deneğe, “Bugün seninle, bir mekâna girerken izin isteme davranışı üzerinde çalışacağız. Bu çalışmamız sırasında bu arkadaşların bize bir mekâna girerken izin isteme davranışı ile ilgili senaryolar canlandıracağız, ben arkadaşlarının canlandığı öyküyü sana anlatacağım ve daha sonra karşılıklı oyun oynayacağız. Ders boyunca bu sandalyede oturacaksın. Eğer ders boyunca yerinde oturur, arkadaşlarının oynadığı oyunu dikkatle izler ve benimle oyun oynar yap dediklerimi yapar, söyle dediklerimi söylersen ders sonunda kazanacaksın” der.

4. Güdüleme

Uygulamacı, deneğe “Hazır mısın?” diyerek, deneğin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulamacı “”bazen kapalı bir mekan ya da odaya girmemizi gerektiren durumlar olabilir. Böyle mekanlara girerek, söylememiz gereken bir şeyler, ya da yapmamız gereken işler olabilir. Bu nedenle bir oda ya da mekana girerken, kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek içeri girmek için izin isteriz”” der.

5. Model Olma

1. Uygulamacı, deneğe “Şimdi arkadaşın, bize bir mekana girerken izin isteme davranışı ile ilgili bir senaryo canlandıracak, dikkatli bir şekilde izle, daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” der.

2. Uygulamacı akran modele, “Al kalemi 1b sınıfına götür” der. Çocuk kalemi alır , 1b sınıfının önüne gider ve bekler.

3. Uygulamacı deneğe dönerek, “Öğretmen Ali’ye bir kalem verdi ve “bunu 1B sınıfına götür dedi. Ali 1b sınıfının önüne gitti ve bekledi ” diyerek canlandırılan öyküyü anlatır. Uygulamacı “Arkadaşın öyküyü canlandırdı ve sen çok güzel izledin. Şimdi arkadaşımız, bir mekana girerken nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha oynayacak, dikkatli bir şekilde izlemeye devam et” der.

4. Akran model öyküyü canlandırmaya başlar ancak, uygulamacı belli yerlerde oyunu durdurarak, deneye bu bölümleri anlatır. Akran modeller, öğretmen Ali'ye kalem verip, "Bunu 1B sınıfına götür" dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modele işaret vererek oyunu durdurur ve deneye dönerek, "Bak öğretmen Ali'ye kalem verip "bunu 1B sınıfına götür" dedi" der. Uygulamacı akran modele işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmesini ister. Akran model, Ali'nin kalem alıp 1B sınıfına gittiği bölümü oynar. Uygulamacı akran modele işaret ederek oyunu durdurur ve deneye dönerek, "Bak Ali 1B sınıfına gitti" der. Sonra uygulamacı, akran modele işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmesini ister. Akran modeller, Ali'nin kapıyı çalarak, "girebilir miyim?" dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı akran modele işaret ederek oyunu durdurur ve deneye dönerek, "Ali kapıyı çaldı ve "girebilir miyim? diyerek izin istedi" der.

5. Daha sonra uygulamacı "Biz de Ali'nin yaptığı gibi kapalı bir mekana ya da odaya girerken izin istemeliyiz" der. Hemen ardından deneye "Hadi bakalım şimdi bu oyunu seninle oynayalım" der.

6. Daha sonra deneye "Bu kalem al ve 1B sınıfına götür" der. Denek kalem alır ve 1B sınıfının önüne gelir.

7. Denek kapıyı çalar ve "Girebilir miyim?" diyerek izin isterse, uygulamacı "Sınıfın kapısına geldin ve kapıyı çaldın, "girebilir miyim?" diyerek izin istedin" şeklinde pekiştirir. Denek, hiç bir şey söylemeden kapının önünde bekler ya da izin istemeden sınıfa girerse, uygulamacı yardımcı çocukla birlikte tekrar senaryoyu canlandırır ve denegin tekrar izlemesini sağlar. Denek kapıyı çalıp izin isteyerek içeri girene kadar aynı süreç tekrar edilir.

3.2. Öğrenci, rehberli uygulamadan sonra bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, "girebilir miyim?" diyerek içeri girmek için izin ister.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Bir Mekâna Girmek İçin İzin İsteme Senaryosu B	Araçlar
Öğretmen, Esra'ya bir kitap verir ve - Bunu öğretmenler odasına götür ve masaya bırak, der. Öğrenci kitabı alır, öğretmenler odasına giderek kapıyı çalar ve Girebilir miyim? , der	Kitap

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Bu amaçta akran model kullanılmamıştır.

3. Rehberli Uygulama

1. Uygulamacı deneye " Bunu öğretmenler odasına götür ve masaya bırak" der ve kitabı verir.

2. Denek öğretmenler odasının kapısına gelince, "İçeri girmek için ne yapman gerekiyor" der.

3. Denek kapıyı çalarak, "Girebilir miyim?" diyerek izin isterse, uygulamacı "çok güzel öğretmenler odasının önüne geldin, "kapıyı çaldın ve "girebilir miyim?" diyerek izin istedin" şeklinde pekiştirir. Eğer denek, kapıyı çalıp, "girebilir miyim?" diyerek izin istemezse, model olma aşamasına geçilir. Senaryo diğer çocuk tarafından canlandırılır ve denegin izlemesi sağlanır. Daha sonra aynı senaryo denekle tekrar oynanır. Denek, kapıyı çalar ve "girebilir miyim?" diyerek izin istediğinde, uygulamacı "Çok güzel öğretmenler odasının önüne geldin, "kapıyı çaldın ve "girebilir miyim?" diyerek izin istedin" şeklinde pekiştirir.

3.3. Öğrenci, bağımsız uygulamadan sonra bir oda ya da mekâna girerken, kapıyı çalıp, "girebilir miyim?" diyerek içeri girmek için izin ister.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Bir Mekâna Girmek İçin İzin İsteme Senaryosu C	Araçlar
Öğretmen, Zübeyde'ye - Rehber öğretmenin odasına git ve bu dosyayı ona ver, der. Öğrenci rehber öğretmenin odasına giderek kapıyı çalar ve - Girebilir miyim?" der.	Dosya

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Bu amaçta akran model kullanılmamıştır.

3. Bağımsız Uygulama

1. Uygulamacı deneğe “Şimdi bu dosyayı al ve rehber öğretmene götür” der.
2. Denek eğer kapıyı çalıp, “girebilir miyim?” diyerek izin isterse, uygulamacı "Çok güzel rehber öğretmenin odasına geldin, kapıyı çaldın ve “girebilir miyim?” diyerek izin istedin” şeklinde pekiştirir. Eğer denek kapıyı çalıp, “Girebilir miyim?” diyerek izin istemezse, önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönülür.

4. Alt Amaç Öğretim Süreci

4.1. Öğrenci, model olunduktan sonra iki kişi aralarında konuşurken, söz almak için “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin ister.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Söz Almak İçin İzin İsteme Senaryosu A	Araçlar
Ahmet ve Hasan aralarında sohbet etmektedirler. Öğretmen, Esra’ya - Ahmet’e söyle yanına gelsin, der. Esra, Ahmet’in yanına giderek, - Bir şey söyleyebilir miyim? , der.	-

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Öğretmenin Açıklaması – Roller Açıklama	Senaryoları Okuma – Roller Anlatma - Canlandırma	Dönüt
“Bugün arkadaşınızla, iki kişi aralarında konuşurken söz almak için izin isteme davranışıyla ilgili bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada sizlerde bana yardım edeceksiniz. Ben size okumanız için bazı senaryolar vereceğim. Bu senaryoları okuduktan sonra, birlikte canlandırarak senaryoyu oynayacağız. Bu nedenle ben dinle dediğimde dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” der. Uygulamacı, akran modellere, “Eğer bütün bu kurallara uyarsanız çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklar. “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek dikkat işaretini verdikten sonra, Ahmet, Hasan ve Esra rolünü oynayacak akran modellerden senaryoyu okumalarını ister. Uygulamacı, akran modeller okuduktan sonra, birinci akran modele, “Okuduğun öyküde geçen Ahmet rolünü sen oynayacaksın” der. İkinci akran modele, “Okuduğun öyküde geçen Hasan rolünü de sen oynayacaksın” der. Üçüncü akran modele, “Okuduğun öyküde geçen Esra rolünü sen oynayacaksın” der. Ahmet rolünü canlandıracak olan akran modele “Sen ne yapacaksın anlat” der. Daha sonra Hasan rolünü canlandıracak olan akran modele “Sen ne yapacaktıysın anlat” der.	Akran modeller, senaryoyu okurlar. Akran model, “Hasan’la sohbet edeceğim” der. Akran model, “Ahmet’le sohbet edeceğim” der	Uygulamacı “Çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz” diyerek pekiştirir. Akran modele “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. Akran modele, “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der.

Daha sonra Esra rolünü canlandıracak olan akran modele “Sen ne yapacaktıydın anlat” der. Uygulamacı akran modellere “Bu öyküyü iki kez canlandırmanızı isteyeceğim” der. Esra rolünü canlandıracak olan akran modele, “ sen oyunu ilk canlandığında arkadaşlarının yanına gidip hiç bir şey söylemeden bekleyeceksin, ikinci canlandığında ise, bir şey söyleyebilir miyim diyeceksin” der. Daha sonra “Çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” der. Uygulamacı, Hasan ve Ahmet’e “Aranızda sohbet etmeye başlayın” der. “Aynı öyküyü ikinci kez canlandıracağız, ancak sizden bu öyküyü ikinci kez canlandırmanızı istediğimde, belli yerlerde parmağımı şaklatacağım o anda oyunu durduracaksınız ve ben tekrar parmağımı şaklattığımda kaldığınız yerden devam edeceksiniz, “Şimdi bir daha oynayalım” der. Sonra uygulamacı, Hasan ve Ahmet’e “aranızda sohbet etmeye başlayın” der. Uygulamacı, parmağını şaklatır ve akran modellere “Şimdi durup bekleyeceksiniz” der. Tekrar parmağını şaklatır ve “Kaldığınız yerden devam edin” der. Esra rolünü canlandıracak akran modele, “Ahmet’e söyle yanıma gelsin” der.	Akran model, “Öğretmen “Ahmet’e söyle yanıma gelsin” deyince arkadaşlarının yanına gidip, “bir şey söyleyebilir miyim?” diyeceğim” der Hasan ve Ahmet aralarında sohbet etmeye başlarlar. Esra, arkadaşlarının yanına gider. Esra, “bir şey söyleyebilir miyim” der. Hasan ve Ahmet aralarında sohbet etmeye başlarlar. Akran modeller oyunu durdurur. Esra, arkadaşlarının yanına gider.	Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. Akran modele, “Harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der. Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister. “Evet çocuklar her ikinizde çok güzel rollerinizi canlandırdınız” diyerek akran modelleri pekiştirir. Eğer eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olursa, akran modele yapacağı ya da söyleyeceğini hatırlatır. “Aferin oyunu durdurdunuz” der.

Parmağını şaklatır ve akran modellere “Şimdi durup bekleyeceksiniz” der.	Akran modeller oyunu durdurur.	Uygulamacı “Aferin oyunu durdurdunuz” der.
Tekrar parmağını şaklatır ve “Kaldığınız yerden devam edin” der.	Esra, “bir şey söyleyebilir miyim” der.	“Evet oyun bitti, canlandıracağınız rolleri çok iyi anladınız” diyerek akran modelleri pekiştirir.

3. Derse Giriş

Uygulamacı deneğe, “Bugün seninle iki kişi aralarında konuşurken söz almak için izin isteme davranışı üzerinde çalışacağız. Bu çalışmamız sırasında bu arkadaşların bize iki kişi aralarında konuşurken söz almak için izin isteme davranışı ile ilgili senaryolar canlandıracaklar, ben arkadaşlarının canlandığı öyküyü sana anlatacağım ve daha sonra karşılıklı oyun oynayacağız. Ders boyunca bu sandalyede oturacaksın. Eğer ders boyunca yerinde oturur, arkadaşlarının oynadığı oyunu dikkatle izler ve benimle oyun oynar yap dediklerimi yapar, söyle dediklerimi söylersen ders sonunda kazanacaksın” der.

4. Güdüleme

Uygulamacı, deneğe “hazır mısın?” diyerek, deneğin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulamacı, “Bazı zamanlarda arkadaşlarımız ya da öğretmenlerimize bir şey söylememizi gerektiren durumlar olabilir. Bu sırada arkadaşlarımız ya da öğretmenlerimizi başka kişilerle sohbet ediyor olabilirler. İşte böyle durumlarda, iki kişi aralarında konuşurken söz almak istediğinde “ bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin isteriz” der.

5. Model olma

1. Uygulamacı, deneğe “Şimdi arkadaşların, bize iki kişi aralarında konuşurken söz almak için izin isteme davranışı ile ilgili bir senaryo canlandıracaklar, şimdi dikkatli bir şekilde izle, daha sonra aynı oyunu seninle oynayacağız” der.

2. Hasan ve Ahmet aralarında sohbet etmeye başlarlar. Sonra uygulamacı Esra rolünü canlandıracak akran modele, “Ahmet’e söyle yanıma gelsin” der. Esra, arkadaşlarının yanına gider ve bekler.

3. Uygulamacı deneğe dönerek, “Bak Ahmet ve Hasan aralarında sohbet ediyorlar. Öğretmen onlar sohbet ederken Esra’ya “Ahmet’e söyle yanıma gelsin” dedi. Esra, Ahmet’in yanına gitti ve bekledi” diyerek canlandırılan öyküyü anlatır. Uygulamacı “Şimdi arkadaşlarımız, iki kişi aralarında konuşurken bir şey söylemek istediğimizde, nasıl davranmamız gerektiğini gösteren bir senaryo daha oynayacaklar” der.

4. Akran modeller öyküyü canlandırmaya başlarlar ancak, uygulamacı belli yerlerde oyunu durdurarak, deneğe bu bölümleri anlatır. Akran modeller, Ahmet ve Hasan’ın sohbet etikleri bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret vererek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak Ahmet ve Hasan aralarında sohbet diyorlar” der. Uygulamacı akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Akran modeller öğretmenin Esra’ya “Ahmet’e söyle yanıma gelsin” dediği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret ederek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak öğretmen Esra’ya “Ahmet’e söyle yanıma gelsin” dedi” der. Sonra uygulamacı, akran modellere işaret vererek, öyküye kaldıkları yerden devam etmelerini ister. Yardımcı çocukla Esra’nın Ahmet’in yanına giderek “Bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin istediği bölümü oynarlar. Uygulamacı, akran modellere işaret ederek oyunu durdurur ve deneğe dönerek, “Bak Esra “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek Ahmet’ten izin istedi” der..

5. Daha sonra uygulamacı “Biz de Esra’nın iki kişi aralarında sohbet ederken bir şey söylemek istediğimizde izin istemeliyiz” der. Hemen ardından “şimdi bu oyunu hadi birlikte oynayalım” der

6. İki akran model aralarında sohbet etmeye başlarlar. Uygulamacı deneğe, “Ahmet’e söyle yanıma gelsin” der.

7. Denek “Bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin isterse, uygulamacı “çok güzel iki kişi aralarında konuşurken, “Bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin istedin” şeklinde pekiştirir. Denek, hiç

bir şey söylemeden bekler ya da izin istemeden söyleyeceğini söylerse, uygulamacı akran modellerle birlikte senaryoyu canlandırırlar ve denegin tekrar izlemesini sağlar. Denek "Bir şey söyleyebilir miyim?" diyerek izin isteyene kadar aynı süreç tekrar edilir.

4.2. Öğrenci, rehberli uygulamadan sonra iki kişi aralarında konuşurken, söz almak için “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin ister.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Söz Almak İçin İzin İsteme Senaryosu B	Araçlar
Kemal ve Hatice aralarında bir problemi nasıl çözeceklerini tartışmaktadırlar. Öğretmen Ayşe'ye - Hatice'ye söyle bana test kitabını getirsin, der. Ayşe, Hatice'nin yanına giderek, - Bir şey söyleyebilir miyim? , der.	Test kitabı

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı akran modellere “Siz aranızda sohbet edeceksiniz” der.

3. Rehberli Uygulama

1. İki akran model aralarında sohbet etmeye başlarlar. Uygulamacı deneye, “Hatice'ye söyle, test kitabını bana getirsin” der.

2. Uygulamacı, denek Hatice'nin yanına gidince, “Arkadaşların sohbet ediyorlar, şimdi ne yapman gerekiyor” der.

3. Denek, arkadaşlarının yanına giderek, “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin isterse, uygulamacı "arkadaşların aralarında sohbet ederken “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin istedin” şeklinde pekiştirir. Eğer denek, “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin istemezse, model olma aşamasına geçilir. Senaryo diğer çocuklar tarafından canlandırılır ve deneknin izlemesi sağlanır. Daha sonra aynı senaryo denekle tekrar oynanır. Denek, arkadaşından “bir şey söyleyebilir miyim?”” diyerek izin istediğinde, uygulamacı “arkadaşların aralarında sohbet ederken “bir şey söyleyebilir miyim?”” diyerek izin istedin” şeklinde pekiştirir.

4.3. Öğrenci bağımsız uygulamadan sonra iki kişi aralarında konuşurken, söz almak için “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin ister.

1. Kullanılacak Senaryolar ve Araçlar

Söz Almak İçin İzin İsteme Senaryosu C	Araçlar
Sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen aralarında sohbet etmektedirler, uygulamacı - Öğretmenine benimle çalışmaya gittiğini söyle, der. Ayşe, öğretmenin yanına giderek, - Bir şey söyleyebilir miyim? , der.	-

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Uygulamacı, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin sınıfta kendi aralarında sohbet etmelerini ister.

3. Bağımsız Uygulama

1. İki öğretmen sınıfta aralarında sohbet etmeye başlarlar. Uygulamacı deneye “Öğretmenine benimle çalışmaya gittiğini söyle bakalım” der.

2. Denek eğer “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin isterse, uygulamacı "Çok güzel öğretmenlerin aralarında sohbet ederken, “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin istedin " şeklinde pekiştirir. Eğer denek “bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek izin istemezse, önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönlür.