

The Journal of Academic Social Science Studies



International Journal of Social Science

Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1898>

Volume 6 Issue 8 , p. 31-58, October 2013

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

*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*

Yrd. Doç. Dr. Serpil ALPTEKİN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Abstract

The purpose of this investigation was to determine the effectiveness of direct instruction approach on the acquisition, maintenance and generalization of social skills of the mentally retarded students placed into regular classroom settings via peer models and to determine the effects of acquisition of social

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi BAP tarafından desteklenmiştir. (04/2007-29)

skills of 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 mentally retarded student who is placed into regular classroom settings by using peer models to make them acquire, maintain and generalize the social skills”, which is the first objective of the study, Multiple Probe Across Behaviors Design among the single subject experimental designs was used. In order to determine “the effect of the social acceptance of the peers which is the second objective of the study “single group pretest-posttest model” among the pre trial models was used.

Study subjects consisted of a mentally retarded student and his/her peers (thirtysix students)) taught in the same classroom.

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 skills such as giving thanks, of offering help and asking for permission. In addition, although the interaction between the mentally retarded student and his/her peers and the student’s acquisition of social skills seem to have increased his/her peers social acceptance, this increase is not significant.

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

Öz

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 bu öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerileri 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 akranların sosyal kabulünü belirlemek” amacıyla deneme öncesi modellerden “tek grup öntest - sontest modeli” kullanılmıştır.

Araştırmanın denekleri, zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ve bu zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan (otuzaltı öğrenci) akranlardır.

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

Araştırmanın sonucunda, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerini kazandırmada, kazanılanların sürdürülmesinde ve genellenmesinde etkilidir. Ayrıca, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sosyal becerileri kazanırken akranlarla etkileşimde bulunması ve öğrencinin sosyal becerileri kazanması akranların sosyal kabullerini artırıyor görünse bile, bu artış anlamlı değildir.

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

1. GİRİŞ

Kaynaştırma, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin genel eğitim sınıflarında değişik zamanlı olarak akranlarıyla bir arada öğrenimini sürdürmesi için özel olarak yetişmiş 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 karşılamının yanında sosyal becerilerine yönelik gereksinimlerini de karşılamak için öğretim düzenlemelerine yer verilmesi gerekir (Allen, 1992; DiGennaro, McIntyre, Dusek ve Quintero, 2011).

Sosyal beceriler, kendini tanıtmaya, yardım isteme gibi arkadaşlık becerilerini içeren kişiler arası davranışları; paylaşma, teşekkür etme, izin isteme, yardım etme gibi akran memnuniyeti sağlayan; yönergeleri yerine getirme dinleme gibi okul başarısını artıran; kızgınlığını kontrol etme gibi kendini kontrol etmeyi sağlayan; dinleme, sıra

alma gibi iletişim becerilerini artıran becerileri kapsamaktadır (Elksnin ve Elksnin, 2000).

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; eleştiriye 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 çözmeyi 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 diğer akranları gibi sosyal becerileri kendiliğinden öğrenmekte güçlük yaşarlar ve bu becerileri sergilemede çektikleri güçlükler yüzünden sosyal kabulleri ve öğrenme yaşantılarına katılmaları da sınırlandırılmış olur. Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler geliştirmeleri ve akranları tarafından sosyal kabul görmelerini artırmak için gerekli olan sosyal becerileri, yapılandırılmış öğretim düzenlemelerine yer vererek ya da programın öğelerinde uyarlamalara giderek kazandırmak gerekmektedir (McLane, 1998; Bremer ve Smith, 2004; Siperstein ve Rickards, 2004; Avcıoğlu, 2005).

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere, sosyal becerileri yapılandırılmış ortamlarda kazandırmayı sağlayan pek çok öğretim yöntemi vardır. Bilişsel süreç yaklaşımı ve doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı öğretim uygulamaları bunların başında gelir. İşbirlikçi öğretim ve akran aracılı öğretim ise bu öğretim yaklaşımlarının farklı çeşitlemeleridir (Rosenshine, 1982; Collet – Klingenberg ve Chadsey – Rush,

1991; Güzel, 1998; Agran ve Wehmeyer, 1999; Çiftçi, 2001; Dağseven, 2008; Sazak, 2008; Avcıoğlu, 2012). 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 teşekkür etme ve paylaşma becerilerini işbirliği, empati kurma ve kendi kendini kontrol etme (Miller, Lane ve Wehby, 2005); hedeflenen sosyal beceriler (Blank, Fogarty, Wierzba ve Yore, 2000); sohbetle 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, 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 (2011), 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. Ayrıca Avcıoğlu (2013), zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere selam verme becerilerinin öğretiminde video ile modelin etkisine bakmış ve etkili olduğunu belirlemiştir.

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, 2010). 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, 1990; 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). Ayrıca, (Sanna, Sophia ve Pena, 2011) yaptıkları çalışmada, uyguladıkları sosyal beceri öğretim programının akranların, yetersizlikten etkilenmiş arkadaşlarıyla arkadaşlık becerilerini artırdığı sonucuna varmışlardır. Bu nedenle birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretilmesinin ve akranları ile olumlu etkileşim içinde olmasının, bu öğrencilerin akranları tarafından kabulünü artıracığı 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; DiGennaro, McIntyre, Dusek ve Quintero, 2011).

Ayrıca, doğrudan öğretim yaklaşımı ile sosyal becerilerin öğretimine 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, bu araştırmanın amacı, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretimin sosyal becerileri kazandırmada, sürdürmede ve genellemedeki etkililiğini ve bu öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken, akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerileri kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulüne etkisini belirlemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerini kazanma düzeyi ve zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan akranların “Sosyal Kabul Ölçeği” ile ölçülen sosyal kabul düzeyleri; bağımsız değişkenleri ise, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim ve zihinsel

yetersizliği olan öğrencinin sosyal becerileri kazanırken sınıfındaki normal akranlarla etkileşimde bulunması ve bunun sonucunda sosyal becerileri kazanmış olmasıdır.

Araştırmada “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”; “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 etkisini” belirlemek amacıyla deneme öncesi modellerden “tek grup öntest - sontest modeli” kullanılmıştır.

2.1.1.Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseninin Araştırmada Uygulanması

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).

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 üç sosyal beceri belirlenmiştir.

İlk olarak üç oturumda “Teşekkür Etme Alt Kontrol Listesi” uygulanarak, teşekkür etmenin başlama düzeyi verileri toplanmış ve yardım etme ve izin isteme kontrol listeleri uygulanarak, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerinde birer yoklama verisi alınmıştır. Teşekkür etme becerisiyle ilgili ölçüt karşılandıktan sonra üç oturumda “Yardım Etme Alt Kontrol Listesi” uygulanarak, yardım etmenin başlama düzeyi verileri toplanmış ve izin isteme kontrol listesi uygulanarak, izin isteme becerisinde birer yoklama verisi alınmıştır. Yardım etme becerisiyle ilgili ölçüt karşılandıktan sonra üç oturumda “İzin İsteme Alt Kontrol Listesi” uygulanarak, izin istemenin başlama düzeyi verileri toplanmış ve izin isteme becerisiyle ilgili ölçüt karşılanmıştır.

2.1.2.Tek Grup Öntest - Sontest Modelinin Araştırmada Uygulanması

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).

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 teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerini 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	Deney 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)

2.2. Denekler ve Özellikleri

Araştırmada denegi belirlemek amacıyla, Ankara 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 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, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerini öğrenmeye gereksinimi olan toplam onbeş öğrenci belirlenmiştir.

Belirlenen onbeş öğrencinin öğretmenlerine “Sosyal Beceri Öğretmen Görüşme Formu” uygulanmıştır. Öğretmen görüşmesine dayalı 3-4 kelimelik yönergeleri yerine getiren, model olduğunda 3-4 kelimelik cümle kuran ve sorulan sorulara 3-4 kelimelik cümlelerle cevap veren ancak teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerini öğrenmeye gereksinimi olan iki ayrı okulda öğrenimini sürdüren, dört öğrenci belirlenmiştir. Bu dört öğrencinin teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerine 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 teşekkür etme, yardım etme

ve izin isteme sosyal becerilerini 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 kelimeyi yerine getiren, model olduğunda 3-4 kelimeyi cümle kuran ve sorulan sorulara 3-4 kelimeyi cümlelerle cevap veren, ancak teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerini öğrenmeye gereksinimi olan zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci belirlenmiştir.

Bu öğrenci, sosyal becerileri kazandırmada doğrudan öğretimin etkililiğini belirlemek için denek olarak seçilmiştir. Denek, 1998 yılı doğumlu 11 yaşında bir erkek öğrencidir. Yenimahalle Rehberlik Araştırma Merkezi'nde, Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nca, öğrencinin eğitilebilir düzeyde zihinsel engelinin bulunduğu ve sınıfta kaynaştırma eğitimine almasına 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.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan diğer öğrencilerde (otuzaltı öğrenci), zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken, akranların model olarak etkileşimde bulunması ve sosyal becerileri kazanmasının birlikte, etkisini belirlemek için araştırma kapsamına alınmışlardır. Bu öğrenciler orta sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarıdır. Sınıfta yirmibir kız, onbeş erkek öğrenci vardır. Sınıf öğretmenine göre tipik beşinci sınıf öğrencileridir. Ayrıca denek öğrencinin bulunduğu sınıfta, kaynaştırmaya gönderilmiş başka yetersizliği olan öğrenci bulunmamaktadır.

2.3. Ortam

Teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerinde başlama düzeyi, öğretim oturumları, kalıcılık ve genelleme düzeyi ile ilgili veri toplama aşamaları; kurumda gösterilen bir odada yapılmıştır. Bu oda, yaklaşık altı metrekaredir. Odada, öğrencilerin boyuna uygun dikdörtgen bir masa, uygulamacı, denek ve akran modellerin oturması için yeterli sayıda sandalyeler, içinde kitapların bulunduğu raflar, üzeri kapatılmış üç bilgisayar ve bir fotokopi masası bulunmaktadır.

Uygulamanın başlama düzeyi, öğretim oturumları (model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamaları), kalıcılık ve genelleme düzeyi ile ilgili veri toplama aşamalarında, kullanılacak araçlar, sıra ile çocuğun dikkatini çekmeyecek şekilde, uygulamacının bir tarafında masanın altına yerleştirilmiştir. Masa ve sandalyeler, pencere denek öğrencinin 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 göreceği şekilde kayıt yapan bir kişi bulunmaktadır.

2.4. Uygulayıcı

Araştırmanın uygulama evresi, birinci yazar tarafından yürütülmüştür.

2.5. Sosyal Beceri Kontrol Listesi

Araştırmada, öğretmenlerince teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerine gereksinimi olduğu belirtilen zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin bu becerilere gereksinimi olup olmadığını belirlemek amacıyla “Sosyal Beceri Kontrol Listesi” geliştirilmiştir.

Sosyal Beceri Kontrol Listesi geliştirmek için ilk olarak okul ortamında teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerinin gerçekleştirildiği durumlar analiz edilmiş, kaynaklar, diğer araştırmalar (Gresham ve Elliot, 1987; Kavale, Forness, Bender, 1988; Chadsey-Rush, 1992; Merrell, 2001; Cummings, 2004; Sazak, 2008) ve sosyal beceri öğretimiyle ilgili yapılmış tezlerde (Çakır, 2006; Özokçu, 2007; Dağseven, 2008) yer alan kontrol listeleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Sosyal Beceri Kontrol Listesi'nin teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme alt kontrol listeleri oluşturulmuştur. İkinci olarak geliştirilen kontrol listesinin ön uygulaması yapılmıştır. Bu ön uygulama sonucunda, hazırlanan ölçü aracının bildirimlerinin teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerini ifade ettiğine, kullanma yönergesinin anlaşılır olduğuna, kayıt çizelgelerinin kullanımının rahat olduğuna karar verilmiş ancak ölçü aracında bildirimleri ölçmek için yer alan bazı senaryoların amaca hizmet etmediği anlaşılmıştır. 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.

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 ifadesi yer almaktadır. Bildirimlerde ifade edilen davranışları ölçmek için her bildirimle ilişkin üç senaryo bulunmaktadır. Her bildirim 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 araştırmada, araştırma deneğini belirlemek ve başlama, öğretim sonu bağımsızlık yoklamaları, süreklilik ve genelleme verilerini toplamak amacıyla kullanılmıştır.

2.6. Deney Süreci

Deney sürecinde, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerinin her biri için başlama düzeyi yoklamalarına, uygulama evresine (öğretim oturumları), 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”, sağaltım programı uygulanmadan ve uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından akranlara uygulanmıştır.

Araştırmada doğrudan öğretim yaklaşımı ile teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerini kazandırmak için sosyal beceri öğretim materyali hazırlanmıştır. Sosyal Beceri Öğretim Materyali’ni hazırlamak için sosyal beceri öğretimi ile ilgili tezler (Sazak, 2003; Çakır, 2006; Özokçu, 2007; Dağseven, 2008) ve kitaplar (Carnie ve diğerleri, 1990; Lewis ve Doorlag, 1999; Cornish, 2003; Avcıoğlu, 2005) incelenerek, “Teşekkür Etme Becerisi Öğretim Planı”, “Yardım Etme Becerisi Öğretim Planı” ve İzin İsteme Becerisi Öğretim Planı” olmak üzere üç ayrı öğretim planı geliştirilmiştir. Ders planlarını geliştirmek için sosyal beceriler analiz edilmiş ve hangi durumlarda teşekkür edildiği, yardım edildiği ve izin istendiği belirlenmiştir. Daha sonra, her bir davranışla ilgili amaçlar ve senaryolar oluşturulmuş, doğrudan öğretim yöntemine göre öğretim süreçleri ve değerlendirme basamakları geliştirilmiştir.

Araştırmada bir günde ilgili becerideki her bir davranış için 20’şer dakikalık iki öğretim oturumu düzenlenmiştir. Her bir öğretim oturumu arasında 10 dakika ara verilmiştir. Teşekkür etme becerisi için 5 öğretim oturumu, yardım etme becerisi için 2 öğretim oturumu ve izin isteme becerisi için 4 öğretim oturumuna yer verilmiştir. Öğretim oturumları, akranlarıyla etkileşimde bulunarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile teşekkür etme becerisinin öğretiminde ölçüt karşılanınca, yardım etme becerisine, yardım etme becerisinde ölçüt karşılanınca izin isteme becerisine geçilerek, izin isteme becerisinde ölçüt karşılanıncaya değin sürdürülmüştür.

2.6.1. Başlama Düzeyi

Deneğin teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme becerilerinde 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.

2.6.2. Öğretim Oturumları

Sosyal becerilerin öğretimi, derse giriş, güdüleme, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama basamaklarından oluşmuştur. Ayrıca araştırmada,

teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme becerilerinde kullanılan senaryoları canlandırmak için zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında yer alan akranlardan yararlanılarak canlı model kullanılmıştır. 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 anlatılmış ve akranlar model olma aşamasında canlandıracakları rolleri bir kez denemişlerdir. Daha sonra denek sınıfa getirilerek, öğretim oturumlarının uygulama basamakları gerçekleştirilmiştir.

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

2.6.2.2. Model Olma Aşaması

Uygulamacı deneğin, akranları durumu örnekleyen senaryolardaki rolleri canlandırırken izlemesini sağlamıştır. Ayrıca deneğe ilgili davranışın nasıl yapılacağını gösterirken, aynı zamanda izlediği senaryolardaki rollerde ne olduğunu ve rol alan kişilerin birbirlerine ne söylediklerini açıklamıştır. Daha sonra, senaryodaki kazanması gereken davranışın gerektirdiği rolü, kendisinin akranla birlikte oynaması isteyerek davranışı modelle kazanmasına zemin hazırlamıştır. 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.

2.6.2.3. 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. Durumun gerektirdiği role uygun tepkiyi göstermesi için deneğe, ne yapması ve söylemesi gerektiğini söylememiş ve “ne yapman gerekiyor?” ya da “ne söylemen gerekiyor” diyerek yapması ya da söylemesi gerekenlere hatırlatıcı ipucu vermiştir. Denek ne yapacağı ya da 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.

2.6.2.4. 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 söylediyse, uygulamacı deneği pekiştirmiştir; eğer yapmadıysa ya da söylemediyse, durumu örnekleyen senaryodaki rol için rehberli uygulamalar aşamasına geri dönmüştür.

2.6.3. Öğretim Sonu Bağımsızlık Yoklamaları

Teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme becerilerinin doğrudan öğretim yaklaşımı ile öğretim uygulamaları tamamlandıktan sonra, deneğin davranışlardaki öğretim sonu düzeylerini belirlemek için Sosyal Beceri Kontrol Listesi'nde yer alan ilgili alt kontrol listesi uygulanmıştır. Öğretim sonu düzeyleri, sosyal beceri kontrol listesinde ilgili alt kontrol listelerinin üç ayrı oturumda, üç kez uygulanmasıyla elde edilen verilerle belirlenmiştir.

2.6.4. Genelleme

Deneğin, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim oturumlarının sonunda edindiği teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme becerilerini farklı kişilere genelleyip genellemediğini değerlendirmek amacıyla genelleme oturumlarına yer verilmiştir. Denek için öğretim oturumlarından önce ve hemen sonra, Sosyal Beceri Kontrol Listesi'nde yer alan ilgili alt kontrol listesi farklı bir uygulamacı tarafından, öğretim oturumlarında yer almayan (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 numaralı akran model) akran modellerden yararlanarak bir kez daha farklı bir uygulamacı ile uygulanmıştır.

2.6.5. Süreklilik

Akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim oturumlarının sonunda deneğin edindiği teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme becerilerini sürdürüp sürdürmediğini belirlemek amacıyla, öğretim oturumlarından 15 ve 30 gün sonra Sosyal Beceri Kontrol Listesi'nde yer alan ilgili alt kontrol listeleri tekrar uygulanarak veri toplanmıştır.

2.6.6. Sosyal Kabul Düzeyine İlişkin Verilerin Toplanması

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

Sosyal Kabul Ölçeği, Amerika Birleşik Devletleri Center for Study of Social Acceptance in the University of Massachusetts'de Dr. Gary Sperstein tarafından normal öğrencilerin, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye olan sosyal kabulünü

belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Sosyal Kabul Ölçeği'nin, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Ali Hikmet Civelek (1990) tarafından yapılmıştır. Ölçek, önce Civelek (1990) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve Komite Yaklaşımı Yönetimi gereğince, ilgili beş uzmana gönderilerek, Türkçeye 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, güvenilirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle ölçeğin geçerli ve güvenilirlik 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 güvenilirliğini 0.82 bulmuştur.

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 yapılmaktadır. 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 almaktadır. 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.

2.6.7. Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri bağımsız iki gözlemci tarafından her bir sosyal beceri için gerçekleştirilen öğretim oturumlarının en az %20'sinde toplanmıştır. Çalışmada gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi için görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100 formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar & Kircaali-İftar, 2004). Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü'nde onüç yıldır görevli ve uygulama yürüten iki öğretim elemanı, araştırmanın gözlemciler arası güvenilirliği ve uygulama güvenilirliği verilerinin toplanmasında yardımcı olmuştur. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirliği %100 bulunmuştur. Uygulama güvenilirliği gözlenen öğretmen davranışlarının, planlanan öğretmen davranışlarına bölümünün 100 ile çarpımıyla hesaplanmıştır. Uygulamacı, doğrudan öğretim yaklaşımına göre hazırlanan sosyal beceri öğretim materyalini uygulamada %100 güvenilir bulunmuştur.

2.6.8. Sosyal Geçerlilik

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 becerilerinin öğrencinin işine yarayıp yaramadığını, öğrencinin bu becerileri kullanıp kullanmadığını, çalışmanın güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek amacıyla, öğretmene, anne-babaya ve öğrenciye yönelik üç ayrı sosyal geçerlilik formu geliştirilmiştir. Deney sürecinin bitiminden hemen sonra sınıf öğretmenine, anne-babaya ilgili formun amacı açıklanarak verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Öğrenciye yönelik olarak hazırlanan sosyal geçerlilik formunda yer alan sorular ise, deney sürecinin bitiminden hemen sonra öğrenciye birebir olarak sorulmuş ve öğrencinin verdiği cevaplar ilgili bölümlere kaydedilmiştir. Öğretmen, anne baba ve öğrenci, yapılan çalışmaya ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

2.7. Verilerin Analizi

“Birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretimin sosyal becerileri kazandırmada, sürdürmede ve genellemedeki etkililiğini” belirlemek için tek denekli deneysel desenlerden davranışlar arası çoklu yoklama deseninin kullanıldığı bu araştırmada, veriler grafiksel olarak analiz edilmiş ve grafikler niteliksel olarak yorumlanmıştır. Grafik analiz tekniklerinden kümülatif (yığılmalı) grafik kullanılmıştır. “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 etkisini” belirlemek 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.

3. BULGULAR

3.1. Akran Modellerden Yararlanarak Doğrudan Yaklaşımı ile Yapılan Sosyal Beceri Öğretimimin Etkililiği Sürdürülmesi ve Genellenmesine İlişkin Bulgular

Grafik 1’de görüldüğü gibi denek, teşekkür etme alt kontrol listesinin üç kez uygulanmasıyla belirlenen başlama düzeyinde, teşekkür etmeyi gerektiren beş durumdan hiçbirinde 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.

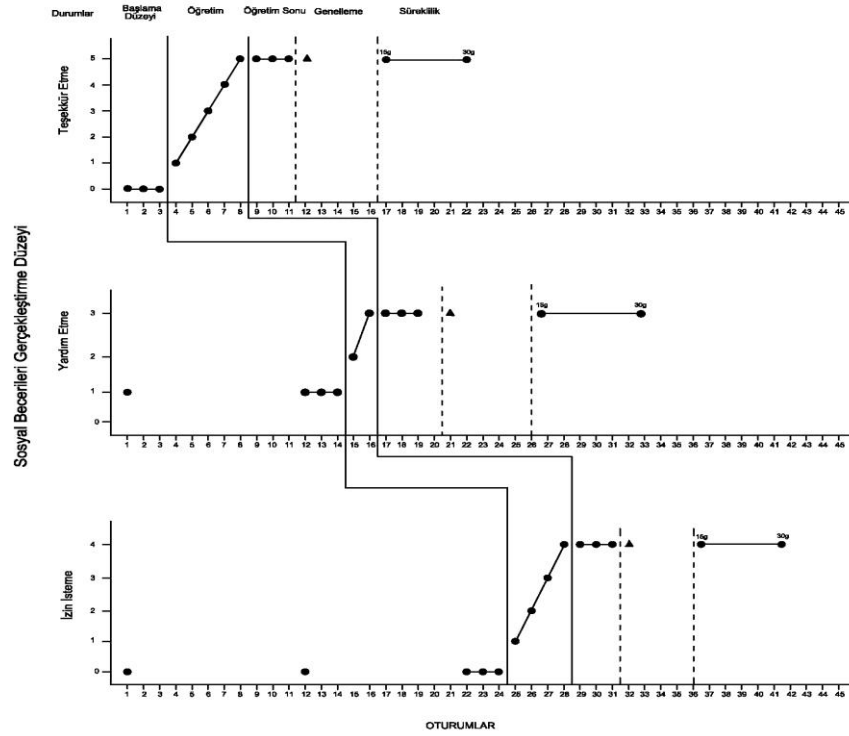
Denek, yardım etme alt kontrol listesinin üç kez uygulanmasıyla belirlenen başlama düzeyinde, yardım etmeyi gerektiren üç durumdan birinde yardım etmiştir. Ayrıca denek yapılan yoklamalarda, izin istemeyi gerektiren durumların hiçbirinde izin istememiştir. Akranların model olduğu doğrudan öğretim yaklaşımına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

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

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 Listesi'nde yer alan alt kontrol listelerinin 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 becerilerinde meydana gelen değişimin, uygulanan öğretimlerin sonucu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle akran modellerden yararlanılarak yapılan doğrudan öğretim yaklaşımı, zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sosyal becerileri kazandırmada etkilidir.

Grafik 1'de görüldüğü gibi, öğretime son verildikten 15 ve 30 gün sonra, deneğe teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme alt kontrol listesinin uygulanması ile yapılan yoklamalarda, denek teşekkür etmeyi gerektiren beş durumdan beşinde teşekkür etmiş; yardım etmeyi gerektiren üç durumdan üçünde yardım etmiş ve izin istemeyi gerektiren dört durumun dördünde izin istemiştir. Denek, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimle kazandığı teşekkür

etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren durumların hepsini, 15 ve 30 gün sonra da sürdürmüştür.



Grafik 1: Akran Modellerden Yararlanarak Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Yapılan Sosyal Beceri Öğretiminin Etkilliliği, Sürdürülmesi ve Genellenmesine İlişkin Grafik

Birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenci, sosyal becerilerle ilgili akranların model olduğu doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan 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.

Grafik 1’de görüldüğü gibi denek, teşekkür etmeyi gerektiren durumların öğretimine başlamadan önce farklı uygulamacı ve 1, 2 ve 3 numaralı 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 numaralı akran modellerle farklı uygulamacının yaptığı genelleme yoklamasında teşekkür etmeyi gerektiren beş durumun beşinde de teşekkür etmiştir.

Denek, yardım etmeyi gerektiren durumların öğretimine başlamadan önce farklı uygulamacı ve 7, 8 ve 9 numaralı 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 numaralı akran modellerle, farklı uygulamacının yaptığı genelleme yoklamasında, yardım etmeyi gerektiren üç durumun üçünde de yardım etmiştir.

Denek, izin istemeyi gerektiren durumların öğretimine başlamadan önce farklı uygulamacı ve 10, 11 ve 12 numaralı 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 numaralı akran modellerle ve farklı uygulamacının yaptığı genelleme yoklamasında, izin istemeyi gerektiren dört durumun dördünde de izin istemiştir.

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 becerileri farklı kişilere genellenmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda deneğin teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme becerilerini farklı kişilere genellemesinde, farklı akranlarla çalışılmasının ve teşekkür etme, yardım etme ve izin istemeyi gerektiren durumların işlevsel seçilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

3.2. Birlikte Eğitim Ortamına Devam Eden Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencinin Sosyal Becerilerdeki Davranışları Kazanırken Akranlarıyla Etkileşimde Bulunmasının, Akranların Sosyal Kabulüne Olan Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 2’de görüldüğü gibi, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfındaki akranlarının model olarak etkileşimde bulunmalarından ve sosyal becerileri 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 kazanırken akranlarla etkileşimde bulunması ve öğrencinin sosyal becerileri kazanmış olması, akranların sosyal kabullerini artırıyor görünse bile artış yeterli düzeyde değildir.

Tablo 2: 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

3.3. Sosyal Geçerlilik

3.3.1. Sınıf Öğretmeninin Çalışmanın Sosyal Geçerliliğine İlişkin Görüşleri

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 becerilerin 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 yapılmasına 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 kazandırdığını, 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 öğretmeninden çalışmayla ilgili başka belirtmek istedikleri olup olmadığı sorulmuştur. 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.

3.3.2. Annenin Çalışmanın Sosyal Geçerliliğine İlişkin Görüşleri

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 becerilerin 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.

3.3.3. Deneğin Çalışmanın Sosyal Geçerliliğine İlişkin Görüşleri

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.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, ön koşul becerileri yerine getiren birlikte eğitim ortamlarındaki zihinsel yetersizliği olan öğrenciye, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme becerilerini akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile kazandırmak için yapılan öğretimin, etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla ilgili bulgulara göre, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim, sosyal becerileri kazandırmada etkilidir. Bu sonuç, Dağseven (2011), Özokçu (2007), Çakır (2006), (Sazak, 2003), Miller, Lane ve Wehby (2005), Blank, Fogarty Wierzeba ve Yore (2000), Prater, Marry ve Serna (1997), McMahan, Waccker ve Melloy (1994), Knapczyk (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.

Araştırmada, birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin akran modellerden yararlanarak yapılan doğrudan öğretim yaklaşımıyla kazandığı teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme becerilerini, 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 (2011), Özokçu (2007), Çakır (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.

Araştırmada 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 (2011), 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.

Araştırmada, yetersizliği olan öğrenciye sosyal beceriler kazandırılırken akranların model olarak etkileşimde bulunması ve öğrencinin sosyal becerileri kazanmasının birlikte, akranların sosyal kabulünün artmasına yol açıp açmadığı incelenmiştir. 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, 2010) sonucuyla paralellik göstermektedir.

Dağseven (2011), Özokçu (2007), Çakır (2006), (Sazak, 2003), Miller, Lane ve Wehby (2005), Blank, Fogarty Wierzeba ve Yore (2000), Prater, Marry ve Serna (1997), McMahan, 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 becerileri 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 artıracığı belirtilmektedir (Özyürek, 2010). 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, anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre de akranların daha fazla etkileşime girdiklerini göstermektedir.

Sonuçta, 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 ve kazanılan becerilerin sürdürülmesi ve farklı araç-gereç, kişi ve ortamlara genellenmesi için gereksinimler yaratmaları ve ortamlar hazırlamaları önerilebilir. Ayrıca bu araştırmada hazırlanan üç sosyal beceri (teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme) için hazırlanan kontrol listesi, kayıt çizelgeleri, doğrudan öğretim yaklaşımına göre hazırlanan öğretim planları, öğretmenlerce ve alanda çalışan kişilerce kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- AGRAN, M. & WEHMEYER, M. Ç. (1999). *Teaching problem to students with mental retardation*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- ALLEN, K. (1992). *The exceptional child: Mainstreaming in early childhood education*. (İkinci Basım). New York: Delmar Publishers Inc.
- AVCIOĞLU, H. (2013). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere selam verme becerilerinin öğretiminde video ile modelin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice*. 13(1), 455-477.
- (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*. 3(163), 111-115.
- (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*.(Birinci Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- BATU, S. & KIRCAALİ-İFTAR, G. (2006). *Kaynaştırma*. (Birinci Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- BLANK, D., FOGARTY, B., WIERZBA, K. & YORE, N. (2000). *Improving social skills through cooperative learning and other instructional strategies*. İlnios: Saint Xavier University.
- BREMER, C.D. & SMITH, J. (2004). Teaching social skills. *Addressing Trends And Developments in Secondary Education*. 3(5), www.ncset.org.
- CAIN, A.F.H. (1990). Social skills training. *Dissertation Abstracts International*. 52(3), 877-878A.
- 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. & STEIN, M. (1990). *Direct instruction mathematics*. (İkinci Basım). Colombus Ohio: Merril Publishing Company.
- CIECHALSKI, J.C. & SCHMIDT, M.W. (1995). The effects of social skills training on students with exceptionals. *Elementary School Guidance & Counseling*. 29(3), 217-223.
- CİVELEK, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sosyal kabul görmelerinde bilgilendirilmelerinin ve iki grubun beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- COLLET-KLINGENBERG, L. & CHADSEY-RUSCH, J. (1991). Using a cognitive process approach to teach social skills. *Education and Training in Mental Retardation*. 26, 258-270.

- 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 incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DAĞSEVEN, D. (2011) Comparasion of direct instruction and problem solving approach teaching social skills to children with mental retardation. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice*. 11(3) 1414-1420
- (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.
- DIGENNARO R., F. D.; MCINTYRE, L. L.; DUSEK, J.; QUINTERO, N. (2011). Assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 23(6), 477 – 489.
- 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.
- ELKSNIN, L.K. & ELKSNIN, N. (2000). Teaching parents to teach their children to be prosocial. *Intervention in School Clinic*. 36(1),27-35.
- FOX, C.L. & WEAVER, I. (1989). Social acceptance of students identified as learning disabled. *Teacher Education and Special Education* 12(3), 83-90.
- 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.
- 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.

- 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.
- KIRCAALİ-İFTAR, G. & TEKİN, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- 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.
- 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.
- MERRELL, K.W. (2001). Assessments of children's social skills: Recent developments, best practices and new directions. *Exceptionality*. 9(1&2), 3-18.
- MEB, (2009). Hayat Bilgisi Dersi Programı. [http:// www.orgm.meb.gov.tr](http://www.orgm.meb.gov.tr) (2009, Temmuz 10).
- 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. & MELLODY, K.J. (1994). Evaluation of the multiple effects of a social skill intervention. *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 intervention 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 Disability, 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 tez. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ÖZOKÇU, O. (2007). *Birlikte Eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZYÜREK, M. (1983). *Birlikte ve ayrı eğitimin etkililiği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- (1990). Özel eğitimde normalleştirilmenin doğurguları. *Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi. Bildiriler IV*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- (2010). *Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. (Beşinci Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- 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.
- ROSENSHINE, B.V. (1982). Synthesis of reasearch on explicit teaching. *Educational Leadership*. April, 43(7), 60-68.
- RUTHERFORD, J.R., ROBERT, B., MATHUR, S.R. & QUINN, M.M. (1998). Promoting social skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children*. 21(3),354-369.
- SALEND, J.S. (1998). *Effective mainstreaming*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- SANNA H.W., SOPHIA, P. H., & PENA, B. (2011). Increasing prosocial behaviors of young children with disabilities in inclusive classrooms using a combination of peer mediated intervention and social narratives. *Increasing prosocial behavior*. 21(2), 29-36.
- SAZAK, E. (2008). Genel eğitim sınıflarında engelli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 16, 171-187.
- (2003). *Zihinsel engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tez. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- SIPERSTEIN, G.N. & RICKARDS, E.P. (2004). *Promoting social success*. Baltimore: Paul.h. Brookes Publishing.

- 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*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TEKİN, E. (1994). *The Effects of exposure to information techniques on fourth children's social acceptance level of exceptionality*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- TEKİN, E., & KIRCAALİ-İFTAR, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. (İkinci Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TİMUÇİN, E.U. (2008). *Doğrudan davranışsal danışmanlığın birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmadaki etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.