



SOSYAL BECERİLERİN ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA ÖĞRETİMİ¹

TEACHING THE SOCIAL SKILLS TO THE MENTALLY RETARDED STUDENTS THROUGH DIRECT INSTRUCTION APPROACH

Serpil ALPTEKİN*

Özet: Sosyal beceriler, bireylerin toplumsal normların gerektirdiği davranışları yerine getirebilmeleri, yani toplum içinde etkin ve bağımsız olarak yaşayabilmeleri için en önemli ve işlevsel becerilerdir. Günlük yaşamda ve okul ortamlarında, bireyin başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan davranışları kapsadığından sosyal becerilerin öğretimi oldukça önemlidir. Bu nedenle zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerileri, yapılandırılmış öğretim düzenlemelerine yer vererek kazandırmak gerekmektedir. Bu düzenlemelerden biri doğrudan öğretim yaklaşımıyla yapılan öğretim uygulamalarıdır. Doğrudan öğretim yaklaşımı, sosyal becerilerin öğretiminde yaygın olarak kullanılan etkili bir öğretim yöntemidir. Doğrudan öğretim yaklaşımında öğretilecek hedef beceri hakkında öğrenciler, bu beceriyi nerede kullanacağı açıklanarak güdülenir. Öğretmen ya da herhangi bir kişi tarafından öğretilecek sosyal beceriler örneklenerek ya da video seyrettirerek model olunur. Öğrenciye model olmadan yapabilmesi için sosyal becerilerin bir kısmının sadece hatırlatılarak yaptırıldığı rehberli uygulamalara yer verilir. Hatırlatmaların yer almadığı uygulamalara yer verilerek öğrenciler bağımsızlığa ulaştırılır. Bu çalışmada, model olma aşamasında akranlardan yararlanarak, canlı (gerçek) model kullanılan “Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Sunulan Teşekkür Etme Öğretim Materyali” örneklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel Engelli Çocuklar, Sosyal Beceri Öğretimi, Doğrudan Öğretim Yöntemi.

Extended Abstract: Social skills are the most crucial and functional abilities for the individuals to perform the acts required by the social norms and to live effectively and

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalında yapılan doktora tezinin bir bölümüdür.

* Yrd.Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihinsel Engelliler ABD, serpil.alptekin@omu.edu.tr

independently in the society (Dağseven 2008, 1; Cartledge ve Milburn 1986, 14). In daily life, it is fairly important to teach social skills since they cover the behaviors enabling the individual to build relationships with others, satisfy the expectations of the environment where he lives, express his needs, wills, desires, preferences in an appropriate way (Putnam vd. 1996, 742; McLane 1998, 16; Allsop vd. 2000, 141; Goldstein vd. 2002, 5; Bremer ve Smith 2004, 1; Siperstein ve Rickards 2004, 76). In school environments, social skills training is of importance for the enable students to greet each other in the school bus, play with their peers, build and maintain good relationships with each other and the personnel (McLane 1998, 16).

Social skills gained by the students who are mentally handicapped positively affect not only the relationships with the people around them but also the ability of orientation to the school and acceptance by their peers. Also, social skill training makes it easy to get a job, to be a member of the society and rise above the difficulties encountered in the coming years of their lives during the transition period from studentship to the adulthood (McLane 1998, 16; Goldstein vd. 2002, 5). Furthermore, the fact that the mentally retarded students gain social skills increases the school achievement by positively affecting their academic development (Gresham ve Elliot 1989, 120; Bremer ve Smith 2004, 1; Siperstein ve Rickards 2004, 76).

Since the mentally handicapped students do not have social skills, it is observed that they are not socially accepted by their peers in their educational environments. Therefore, teaching social skills to the mentally retarded students in their educational environments will increase their acceptance by their peers (Gresham ve Elliot 1989, 120; Goldstein vd. 2002, 5; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005, 58-61).

So, it is necessary to provide students with social skills required with structured training practices to ensure the mentally retarded students to be accepted socially and participate in social environments (McLane 1998, 16; Bremer ve Smith 2004, 76; Siperstein ve Rickards, 2004, 76; Avcıoğlu, 2005, 17).

Training practices based on the cognitive process approach and direct instruction approach are utilized for providing mentally handicapped students with social skills. Based on the said approaches, cooperative teaching and peer tutoring are variation thereof in social skills training. (Rosenshine 1982, 63; Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rush 1991, 258-270; Güzel 1998, 31-34; Çiftçi ve Sucuoğlu 2004, 31-39; Dağseven 2008, 46-60).

Direct instruction approach is an effective teaching method which is commonly-used for social skills training (Çiftçi ve Sucuoğlu 2004, 32). Social skills such as sharing, thanking are taught through direct instruction approach and complex social skills such as expressing feelings are taught, as well (Vaughn vd. 2003, 1; Dağseven 2008, 46).

Students are motivated about the target skills to be taught through the direct instruction approach by explaining the information about where the skills will be

used. Social skills to be taught by the teacher or any other person are exemplified or watched in video and thereby become a model. Guided practices by which some of social skills are performed by just recalling them in order to perform without a model for the student are included. Students are liberated by including the practices where recalls are excluded (Baumann 1985, 2 Gresham 1988, 35; Güzel 1998, 33; Çakır 2006, 26-39; Dağseven 2008, 47).

In this study, instruction plan for thanking which is presented together with direct instruction approach is developed. Therefore, books on social skills (Gresham 1988, 31-41; Rutherford vd. 1998, 356; Goldstein vd. 2002, 178-179; Cornish 2003, 27-56; Çiftçi ve Sucuoğlu 2004, 32-35; Avcıoğlu 2005, 31-33) and theses (Sazak 2003, 17-21; Çakır 2006, 25-41; Özokçu 2007, 31-35; Dağseven 2008, 46-51) were reviewed. Initially social skill thanking was analyzed by posing the question “in what kinds of situations “thank-you” is said in the school environments?” As a result of the analysis conducted, situations when “thank-you” is said were determined. Five situations where students use their thanking skills in the school are as follows: thanking when received a help, thanking when someone offered food, thanking when someone shared their belongings, thanking when received a gift, thanking when paid a compliment.

Afterwards, each situation which requires saying thank-you was recorded as sub-purpose by hypothetically including criterion with students’ name to the situations. After having created the purposes, scenarios causing to say “thank-you” were created by utilizing the observations on the students’ experiences in the school. Teaching processes including motivation, modeling, guided practice enabling the model to be removed by withdrawing it and independent practice stages by means of those scenarios.

Enclosed is the “Thanking Instruction Plan Presented with Direct Instruction Approach” used with live (real) model by utilizing the peers at the stage of modeling.

Keywords: *Mentally Retarded Children, Social Skills Training, Direct Instruction Approach.*

GİRİŞ

Sosyal beceriler, bir amaca yönelik yani bir neden için kullanılan, 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 sağlayan ve çevreden olumsuz tepki almayı önleyen öğrenilmiş davranışlardır (Margalit 1993, 685). Sosyal beceriler, iletişim başlatma, devam ettirme gibi



sözlü iletişim kurma; isteklerini, hoşlandıklarını ya da hoşlanmadıklarını ifade etme, teşekkür etme, hayır diyebilme gibi duygularını ifade etme; grupta çalışma, yardım etme, paylaşma, izin isteme gibi olumsuz durumlarla başa çıkma; restoranda yemek yeme, toplu taşıma araçları ve bankamatik gibi toplumsal kaynakları kullanma ve seçim yapma becerilerini kapsamaktadır (Cartledge ve Milburn 1986, 14; Allsop vd. 2000, 142; Dağseven 2008, 1).

Sosyal beceriler, bireylerin toplumsal normların gerektirdiği davranışları yerine getirebilmeleri, yani toplum içinde etkin ve bağımsız olarak yaşayabilmeleri için en önemli ve işlevsel becerilerdir (Dağseven 2008, 1; Cartledge ve Milburn 1986, 14). Günlük yaşamda, bireyin başkalarıyla olumlu ilişkiler başlatıp bu ilişkileri geliştirmesini, bireye içinde bulunduğu çevrenin kendisinden beklediklerini karşılama ve bireyin gereksinimlerini, isteklerini, arzularını, tercihlerini uygun bir şekilde iletmesini ve bu iletişimi sürdürmesini sağlayan davranışları kapsadığından sosyal becerilerin öğretimi oldukça önemlidir (Putnam vd. 1996, 742; McLane 1998, 16; Allsop vd. 2000, 141; Goldstein vd. 2002, 5; Bremer ve Smith 2004, 1 ve Siperstein ve Rickards 2004, 76). 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, 16).

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 etkiler. Aynı zamanda öğrencilikten yetişkinliğe geçerken, işe girmesini, toplumun bir üyesi olmasını kolaylaştırır ve hayatlarının ileriki dönemlerindeki zorlukların da üstesinden gelmesine yardım eder (McLane 1998, 16; Goldstein vd. 2002, 5). Ayrıca, zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerileri edinmeleri, akademik ilerlemelerini olumlu yönde etkileyerek okul başarısını artırdığından, sosyal beceriler öğretilmezse, bireyin akranlarıyla işbirliği yapmayı gerektiren öğretim etkinliklerine katılmasında güçlük yaşanır (Gresham ve Elliot 1989, 120; Bremer ve Smith 2004, 1; Siperstein ve Rickards 2004, 76).

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, 16; Bremer ve Smith 2004, 76; Siperstein ve Rickards 2004, 76; Avcioglu 2005, 17).

Sosyal becerileri zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere kazandırmada, bilişsel süreç yaklaşımı ve doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı öğretim uygulamalarından yararlanılmaktadır. İşbirlikçi öğretim ve akran aracılı öğretim ise bu öğretim yaklaşımlarının sosyal beceri öğretimindeki çeşitlemelerdir. (Rosenshine 1982, 63; Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rush 1991, 258-270; Güzel 1998, 31-34; Çiftçi ve Sucuoğlu 2004, 31-39; Dağseven 2008, 46-60).

Doğrudan Öğretim Yaklaşımı

Doğrudan öğretim yaklaşımı, sosyal becerilerin öğretiminde yaygın olarak kullanılan etkili bir öğretim yöntemidir (Çiftçi ve Sucuoğlu 2004, 32) Doğrudan öğretim yaklaşımıyla, paylaşma, teşekkür etme vb. sosyal beceriler öğretildiği gibi, duyguların ifade edilmesi gibi daha karmaşık sosyal becerilerde öğretilir (Vaughn vd. 2003, 1; Dağseven 2008, 46).

Doğrudan öğretim yaklaşımı, öğretilecek beceriyi analiz etmeyi, ipuçlarının düzenlenmesini ve sistematik bir şekilde geri çekilmesini, öğrencinin tam katılımını ve öğretmenlerin düzeltici dönütler vermesini gerektirmektedir (Rosenshine 1982, 63; Güzel 1998, 33; Dağseven 2008, 46).

Davranışçı yaklaşımdan temellenen doğrudan öğretim yaklaşımının amacı, ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesiyle öğrenciyi edineceği davranışlarda bağımsız hale getirmektir (Baumann 1985, 1; Güzel 1998, 33). 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, 33).

Doğrudan öğretim yaklaşımı güdüleme, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Aşağıda doğrudan öğretim yaklaşımının basamakları (Gresham 1988, 35; Güzel 1998, 33; Çakır 2006, 26-39; Dağseven 2008, 47) betimlenmektedir.



Güdüleme

Bu aşamada, öğrencinin dikkati öğretilecek beceriye çekilir, öğrenciye öğretilmesi hedeflenen beceri hakkında bilgi verilir (Baumann 1985, 2; Çakır 2006, 26; Dağseven 2008, 47).

Model Olma

Doğrudan öğretimde model olma, öğrenciye kazandırılacak sosyal becerinin nasıl yapılacağına öğretmen tarafından gösterilerek aynı zamanda becerinin yapımının betimlenmesidir (Çakır 2006, 26). Model olma basamağında, öğretilmesi hedeflenen sosyal beceri, bir başkası tarafından doğru olarak yapılır ve öğrenciye bu davranışın nasıl yapıldığını gözleme fırsatı sağlanmış olur. Daha sonra gözlediği beceriyi yapması istenir. (Gresham 1988, 36). Öğrenci model olunan beceriyi yaptığında, öğretmen tarafından doğru yapılan davranışların tepkileri pekiştirilir. Hatalar varsa, tekrar model olunarak düzeltici dönüt verilir (Baumann 1985, 2; Güzel 1998, 33).

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, 36; Bacanlı 1999, 18). 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 (Dağseven 2008, 49).

Sosyal beceriler etkileşimi gerektirmesi nedeniyle, bu becerileri ortaya çıkaran senaryolara gerek vardır. Bu senaryolardaki roller, becerinin açıkça ortaya çıkmasını sağlayan nitelikte olmalıdır. Ayrıca beceriye model olunduktan sonra, mutlaka becerinin prova edilmesi için öğrencilere fırsat sağlanmalıdır (Gresham 1988, 36).

Rehberli Uygulamalar

Rehberli uygulamalar basamağında, öğretmen öğrenciye kazandırılacak beceriyle ilgili yeterli sayıda model olduktan sonra, senaryoda yer alan

rolleri, öğretmen rehberliğinde öğrencinin oynamasına izin verilir. Bu basamakta, öğrenci daha önceden model olunan becerilerin kullanımını pratik eder ve rol alır. Rollerini gerçekleştirirken, öğretmen öğrenciye model olmadan kazandırılacak becerilerde ne yapılması ya da söylenmesi gerektiğiyle ilgili hatırlatıcı ipuçları vererek, öğrencinin bağımsızlığa ulaşmasını sağlar (Güzel 1998, 34; Dağseven 2008, 49).

Rehberli uygulamalarda, öğretmen, öğrencinin kendi başına ve öğretmen rehberliğinde yapacaklarını analiz eder (Pearson ve Gallagher 1983, 320). 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. Bu da öğretmenin öğrencideki ilerlemeleri gözlemesine imkân verir (Rosenshine 1982, 3; Güzel 1998, 34).

Rehberli uygulamalar sırasında ipuçlarıyla kendisinden bekleneni (ilgili senaryodaki rolü) gerçekleştiremeyen öğrencilerde model olma aşamasına geri dönülür (Güzel 1998, 34).

Bağımsız Uygulamalar

Rehberli uygulamalarda başarılı olduğunda, 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 öğrencinin sergilemesi beklenen beceriye ilişkin hatırlatıcı ipucu verilir (Güzel 1998, 34; Dağseven 2008, 51).

Bu çalışmada doğrudan öğretim yaklaşımı ile sunulan teşekkür etme öğretim materyali geliştirilmiştir. Bu amaçla, sosyal becerilerle ilgili yayınlar (Gresham 1988, 31-41; Rutherford vd. 1998, 356; Goldstein vd. 2002, 178-179; Cornish 2003, 27-56; Çiftçi ve Sucuoğlu 2004, 32-35; Avcıoğlu 2005, 31-33) ve tezler (Sazak 2003, 17-21; Çakır 2006, 25-41; Özokçu 2007, 31-35; Dağseven 2008, 46-51) gözden geçirilmiştir. İlk olarak, "Okul ortamlarında hangi durumlarda teşekkür edilir?" sorusu sorularak, teşekkür etme sosyal becerisi analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda hangi durumlarda teşekkür edildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin okul içinde teşekkür etme becerisini 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.



Daha sonra, bu durumlara hipotetik olarak öğrenci ismi ile ölçüt eklenerek, teşekkür etmeyi gerektiren her bir durum alt amaç olarak yazılmıştır. Amaçlar oluşturulduktan sonra okullarda öğrencilerin okul içi yaşantılarıyla ilgili gözlemlerden yararlanılarak teşekkür etmeyi sergilemeye neden olan senaryolar oluşturulmuştur. Bu senaryolardan yararlanarak, güdüleme, model olma, modelin geri çekilerek kaldırılmasını sağlayan rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarından oluşan öğretim süreçleri yazılmıştır.

Model olma aşamasında akranlardan yararlanarak, canlı (gerçek) model kullanılan “Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Sunulan Teşekkür Etme Öğretim Materyali” aşağıda örneklenmektedir.

DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA SUNULAN TEŞEKKÜR ETME ÖĞRETİM MATERYALİ

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 Amaç 1: 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 dikdörtgen bir masa, uygulamacı, öğrenci ve akran modellerin oturması için sandalyeler bulunur. Uygulamacı ve öğrenci, çalışmalar sırasında karşılıklı otururlar. Akran modeller, öğrencinin yanında otururlar.



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
<p>Öğretmen, Duygu'ya Türkiye haritasını vererek;</p> <p>_ Bu haritayı tahtaya as, der.</p> <p>Duygu, haritayı asmak için uğraşır ama uzanamadığı için haritayı tahtaya asamaz.</p> <p>Hasan, arkadaşının yanına giderek;</p> <p>_ Ben sana yardım edeyim, der.</p> <p>Hasan haritanın ucundan, Duygu ise altından tutarak haritayı birlikte asarlar.</p> <p>Duygu, Hasan'a</p> <p>_ Bana yardım ettiğin için teşekkür ederim, der.</p>	Harita

2. Akran Modellerin Hazırlanması

Öğretmenin Açıklaması – Roller Açıklama	Senaryoları Okuma – Roller Anlatma - Canlandırma	Dönüt
<p>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</p>	<p>Akran modeller, senaryoyu okurlar.</p>	<p>Uygulamacı “çok güzel bir şekilde senaryoları okudunuz” diyerek pekiştirir.</p>

<p>dinleyeceksiniz, bak dediğimde bakacaksınız, dur ve beni bekle dediğimde beni bekleyeceksiniz” der.</p> <p>“Eğer bütün bu kurallara uyarsanız çalışmanın sonunda kazanacaksınız” diyerek ödülü açıklar.</p> <p>- “Evet çocuklar hazır mısınız?” diyerek dikkat işaretini verdikten sonra, Duygu ve Hasan rolünü oynayacak akran modellerden senaryoyu okumalarını ister.</p> <p>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.</p> <p>Duygu rolünü canlandırarak olan akran modele “sen ne yapacaksın anlat” der.</p> <p>Daha sonra Hasan rolünü canlandırarak olan akran modele “sen ne yapacakmışsın anlat” der.</p>	<p>Akran model, “Siz Türkiye haritasını asmamı isteyeceksiniz, ben asamayacağım, arkadaşım bana yardım edecek ve birlikte asacağız, sonra yardım ettiği için arkadaşıma teşekkür edeceğim” der.</p> <p>Akran model, “Duygu’nun haritayı asamadığını görünce, yanına giderek, “Duygu, ben sana yardım edeyim” diyeceğim” der.</p>	<p>Akran modele “harika harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der.</p> <p>Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister.</p> <p>Akran modele, “harika harika canlandıracağın rolü çok iyi anlamışsın” der.</p> <p>Eğer akran model bunlardan birini eksik söylerse, uygulamacı akran modele</p>
--	--	--



<p>Akran modellere “bu öyküyü arkadaşınız sizi izlerken iki kez canlandırmanızı isteyeceğim” der.</p> <p>Duygu rolünü canlandıracak olan akran modele, “sen oyunu ilk canlandığında teşekkür etmeyeceksin, ikinci canlandığında ise teşekkür edeceksin” der.</p> <p>Daha sonra “çocuklar, bir kez ne yapacağımızı deneyelim” der.</p> <p>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.</p> <p>Sonra “Duygu bu haritayı tahtaya as” diyerek Duygu’ya haritayı verir. Parmağını şaklatır ve akran modellere şimdi durup bekleyeceksiniz” der.</p> <p>Tekrar parmağımı şaklatır ve “kaldığınız yerden devam</p>	<p>Duygu rolündeki çocuk haritayı tahtaya asamaz.</p> <p>Hasan rolünü canlandıracak olan çocuk Duygu’nun yanına gider ve “ben sana yardım edeyim” diyerek haritayı birlikte asarlar.</p> <p>Duygu Hasan’a “bana yardım ettiğin için teşekkür ederim” der.</p> <p>Akran modeller oyunu durdurur.</p> <p>Duygu rolündeki akran haritayı tahtaya asamaz.</p>	<p>canlandıracağı rolü hatırlatır ve tekrar söylemesini ister.</p> <p>“Evet çocuklar her ikinizde çok güzel rollerinizi canlandırdınız” diyerek akran modelleri pekiştirir.</p> <p>Eğer eksik bıraktığı ya da takıldığı yer olursa, akran modele yapacağı ya da söyleyeceğini hatırlatır.</p> <p>Aferin oyunu durdurdunuz” der.</p> <p>Uygulamacı “aferin oyunu durdurdunuz”</p>
--	---	--

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

3. Derse Giriş

Uygulamacı, öğrenciye "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, öğrenciye “Hazır mısınız?” 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, öğrenciye “Şimdi arkadaşların, bize yardım edildiğinde teşekkür etmeyle ilgili bir senaryo canlandıracaklar, 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, öğrenciye 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, öğrenciye bu bölümleri anlatır. Akran modeller, öğretmenin Duygu’ya Türkiye haritasını verip tahtaya asmasını istediği bölümü oynarlar. Uygulamacı akran modellere işaret vererek oyunu durdurur ve öğrenciye 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 öğrenciye 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 öğrenciye 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, öğrenciye "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 öğrencinin yanına gider ve "al bakalım, bu haritayı tahtaya as" der. Öğrenci haritayı asmaya gidince, akran model öğrencinin yanına gidip, "Duygu ben sana yardım edeyim" diyerek, öğrenciye yardım eder ve haritayı birlikte asarlar.

7. Öğrenci, "Teşekkür ederim." derse, uygulamacı "Evet, arkadaşın haritayı asman için sana yardım etti ve sen de teşekkür ettin." diyerek öğrenciyi pekiştirir. Eğer öğrenci teşekkür etmezse, uygulamacı akran modellerle birlikte tekrar senaryoyu canlandırırlar ve öğrencinin tekrar izlemesini sağlar. Öğrenci "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
<p>Öğretmen, Fulya'ya kucığına sığamayacak kadar çok araç gereç verir;</p> <p>_ Fulya, bu araç gereçleri al ve masaya götür, der.</p> <p>Fulya, masaya doğru giderken elinden bir kitap yere düşer.</p> <p>Emel, Fulya'nın yanına giderek, yere düşen kitabı alır ve Fulya'ya verir.</p> <p>Fulya, Emel' e;</p>	<p>Kitaplar</p> <p>Kalemler</p> <p>Dosyalar</p>



_ teşekkür ederim, der.

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 öğrenciye, "bu araç gereçleri al ve masaya götür" der. Öğrenci araçları masaya götürürken bir kitap yere düşer ve akran model deneğin yanına giderek, yere düşen kitabı almasında yardım eder.
2. Uygulamacı öğrenciye, "Arkadaşın yere düşen kitabı almana yardım etti, şimdi ne yapman gerekiyor" der.
3. Öğrenci "teşekkür ederim" derse, uygulamacı "çok güzel, arkadaşın sana yardım etti, sende ona teşekkür ettin" diyerek pekiştirir. Eğer öğrenci, yine teşekkür ederim demezse, model olma aşamasına geçilir. Senaryo akran modeller tarafından canlandırılır ve deneğin izlemesi sağlanır. Daha sonra, aynı senaryo öğrenciyle tekrar oynanır. Öğrenci 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. Öğrenciye, “hadi masadaki araçları düzelt, yerlerine koy” der. Denek, masadaki araçları düzeltmeye başlar. Akran model hemen öğrencinin yanına gidip, ona yardım etmeye başlar.

2. Öğrenci eğer “teşekkür ederim” derse uygulamacı ““aferin, arkadaşın sana yardım ettiğinde, ona ne güzel “teşekkür ederim” dedin”” diyerek pekiştirir. Eğer öğrenci “teşekkür ederim” demezse, önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönlür.

(Diğer alt amaçlar benzer şekilde öğrenciye kazandırılır.)

KAYNAKÇA

ALLSOPP David H., SANTONS Karen E. ve LINN Reid (2000). “Collaborating to Teach Prosocial Skills”, **Intervetion in School and Clinic**, S:35(3), s.141-146.

AVCIOĞLU Hasan (2005). **Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi**, Ankara: Kök Yayıncılık.

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

BAUMAN James F. (1985). “The Direct Instruction of Reading Comprehension Skills:A Teacher-Directiveness Paradiagn”, **Paper Presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference**, S:December, s.1-6.

BREMER Christine D. ve SMITH John (2004). “Teaching Social Skills”, **Addressing Trends and Developments in Secondary Education**, S:3, s.1-5. www.ncset.org.

CARNIE Douglas, SILBERT Jane ve STEIN Marcy (1990). **Direct Instruction Mathematics**. USA: Merril Publishing Company.



CARTLEDGE Gwendolyn ve MILBURN Joanne F. (1986). **Teaching Social Skills to Children**, Newyork: Pergamon Press.

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

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

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

ÇİFTÇİ İlknur ve SUCUOĞLU Bülbin (2004). **Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi**, Ankara: Kök Yayıncılık.

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

GOLDSTEIN Howard, KACZMAREK Louise A. ve ENGLISH Kristina M. (2002). **Baltimore**, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

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

GRESHAM Frank M. ve ELLIOT Stephen N. (1989). "Social Skills Deficits As a Primary Learning Disability", **Journal of Learning Disabilities**, S:22(2), s.120-124.

GURALNICK, Micheal J. (1990). "Social Interactions among Preschool Children", **Exceptional Children**, S:46, s.248-253.

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

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

MCLANE, Margeret.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, USA: State University of New York.

ÖZOKÇU Osman (2007). **Birlikte Eğitim Ortamlarındaki Zihin Engelli Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

PUTNAM Joanne, MARKOVCHICK Kathryn, JOHNSON David W ve JOHNSON Roger T (1996). "Cooperative Learning and Peer Acceptance of Students with Learning Disabilities", **The Journal of Social Psychology**, S:136(6), s. 741-752.

ROSENSHINE Barak V. (1982). "Synthesis of Reasearch on Explicit Teaching", **Educational Leadership**, S:April, 43(7), s.60-68.

RUTHERFORD Robert B., MATHUR Sarup R. ve QUINN Marry M. (1998). "Promoting Social Skills through Cooperative Learning and Direct Instruction", **Education and Treatment of Children**, S:21(3), s.354-369.

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

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

SUCUOĞLU Bülbin ve ÖZOKÇU Osman (2005). "Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi" **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, S:6 (1), s.41-62.

VAUGHN Sharon K., AE-HWA Morris, SLOAN Claire V., HUGHES Marie T., ELBAUM Batya ve SRİDHAR Dheepa (2003). "Social Skills Interventions For Young Children With Disabilities" **Remedial & Special Education**, S:24, s.1.