

## Zihin Engelli Birey İçin Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkiliğinin İncelenmesi

Elif Sazak PINAR\*

İlknur ÇİFÇİ-TEKİNARSLAN\*\*

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

### Özet

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

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

### Abstract

*The purpose of this study was to present the effectiveness of Peer Tutoring Social Skills Intervention Program in acquisition of “self-introduction”, “asking for information or help”, and “sharing skills” by student with mental retardation. Two normally developing first graders, attending to a regular classroom, and one student, attending to a self-contained special education classroom of the same primary school in Bolu, participated in this study. Multiple probe model with probe condition across behavior, which is one of the single subject research designs, was used for this research. The intervention programs were developed to make the*

\* Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Bolu

\*\* Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Bolu

*student with mental retardation acquire self-introduction, asking for information or help and sharing skills, which were the target skills of this study. The intervention program was applied three days a week, each in 30-minute sessions. After intervention sessions were completed, follow-up settings were conducted. Results showed that Peer Tutoring Social Skills Intervention Program was effective in acquisition of self-introduction, asking for information or help, and sharing.*

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

Zihin engelli bireyler sadece akademik becerilerde yetersizlik göstermemekte, aynı zamanda uyumsuz becerilerde de güçlükler yaşamaktadırlar. Zihin engelli öğrencilerin uyumsuz becerilerinin nitelik ve niceliklerinin normal akranlarına göre daha düşük düzeyde olduğu belirtilmektedir (McMahon, Wacker, Sasso, Berg ve Newton, 1996). Uyumsuz beceriler, bireyin kendi yaşından ve kültür grubundan beklenen kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluk görevlerini yerine getirebilmesini sağlayan becerilerdir (Eripek, 1993) ve sosyal beceriler ile birlikte kişideki sosyal yeterliliği oluşturmaktadır (Gresham ve Elliott, 1987). Sosyal beceriler; bir amaca yönelik, kurallarla belirlenen, duruma bağlı, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamlara göre değişen, olumlu ya da nötr tepkilerin ortaya çıkmasına yardımcı olup, çevreden olumsuz tepki almayı önleyen öğrenilmiş davranışlardır (Margalit, 1993). Bu beceriler, bireyin kişisel haklarını savunabilmesini, kendininkilerle çelişen istekleri geri çevirebilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini kolaylaştırır (Elksin ve Elksin, 1998; Sorias, 1986; Tüy, 1999). Sosyal beceriye sahip bir kişi diğer kişilerle kolayca etkileşime girebilir, bilgiyi iletebilir ve etkileşim sonrasında diğerleri üzerinde olumlu izlenim bırakabilir (Chadsey-Rush, 1992).

Zihin engelli çocuklar, toplumsal uyumu kolaylaştıran sosyal becerilerde çeşitli nedenlerden dolayı yetersizlik yaşayabilmektedirler. Bu nedenlerin başında sınırlı zihinsel beceriler (Dorsett ve Kelly, 1984), zihinsel yetersizlikten kaynaklanan gözlem yapma ve taklit etme becerilerinde sınırlılık (Avcıoğlu, 2001), çocuğun bir beceri ya da davranışı göstermekten kaygı duyması veya korkuya kapılması gelmektedir (Akkök, 1996).

Ayrıca, zihin engelli bireylerin yaşadıkları sosyal ortamların da genellikle sosyal becerileri öğrenmeye ve kullanmaya uygun olmaması da bir diğer etkidir (Dorsett ve Kelly, 1984).

Zihin engelli çocukların bu sınırlılıklarını gidermek ve sosyal bir çevreye sahip olmalarını kolaylaştırmak amacıyla çeşitli sosyal beceri öğretim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Sosyal becerilerin öğretiminin; doğrudan öğretim, işbirlikçi öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı ve akran aracılı öğretim yaklaşımlarına dayalı olarak yapılabileceği belirtilmekte (Çifci, 2001), akran aracılı öğretim yönteminin özellikle kaynaştırma eğitim ortamlarında oldukça etkili bir biçimde uygulandığı vurgulanmaktadır (Sideridis, Utey, Greenwood, Delquadri, Dawson, Palmer ve Reddy, 1997).

### **Akran Aracılı Öğretim Yöntemi**

Akran aracılı öğretim yöntemi, öğrencilerin hem öğretene hem de öğrenene akran ya da sadece öğretene ve sadece öğrenene akran rolünde olduğu biçimlerinde, ortak bir hedefe ulaşmak için akranlar arasında olumlu etkileşimler yaratan grup çalışmalarınıdır (Gardner, Cartledge, Seidl ve Woolsey, 2001). Bu yöntem, engelli olan ve olmayan bireylerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmeyi hedefler (Rotatory, Schwenn ve Litton, 1994). Akran aracılı öğretim (peer tutoring) terimi "akran öğretimi (peer teaching)", "akran eğitimi (peer education)", "eşli öğrenme (partner learning)", "akran öğrenimi (peer learning)", "çocuk-öğretme-çocuk (child-teach-child)" ve "öğretim ile öğrenme (learning through teaching)" terimleri ile ifade edilebilmektedir (Peer tutoring).

Çeşitli sınıflamaların sonucunda akran aracılı öğretim yönteminin üç ayrı kategoride toplanabileceği görülmektedir. Bunlar; oluşturulmuş bir takımla birlikte çalışan akran çiftlerinden oluşan “sınıf çapında akran aracılı öğretim (classwide peer tutoring)”; yaşça büyük olan öğrencinin yaşça küçük olan öğrenciye öğretim yapmasını kapsayan “farklı yaş akran aracılı öğretim (cross-age peer tutoring)”; öğreten ve öğrenen akranların aynı yaşta olduğu “aynı yaş akran aracılı öğretim (same-age peer tutoring)”. Akran aracılı öğretimde; öğreten akranın, öğretilmesi hedeflenen becerilere sahip olması gerekmektedir. Düşük performansa sahip öğrenci için öğretim programı hazırlanır, becerilerin nasıl öğretilmesi gerektiği öğreten akran olarak seçilen öğrenciye kazandırılır ve öğreten akran öğretim programını uygular (Peer tutoring).

Akran aracılı öğretim; öğrenen ve öğreten akran ile öğretmene olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu yöntem doğrultusunda hazırlanan programda kullanılacak materyaller, bireyselleştirilmiş eğitim planlarına göre hazırlanmakta ve **öğrenen akran** gereksinim duyduğu eğitim verilmektedir (Snell ve Janney, 2000). Bu yöntemle, kazandırılmak istenilen becerilerde defalarca alıştırma yapılması sağlanmakta ve pekiştiriciler sunulmaktadır (McDonnell, Thorson, Allen ve Mathot-Buckner, 2000). Dolayısıyla, öğretim ortamı daha fazla öğrenci merkezli olmakta ve öğrenciler, kendi öğrendikleri bilgileri şekillendirmekte daha fazla rol almaktadırlar (Susan, 1994). Doğal ortamlarda da akranların birlikte olmaları sonucu akran aracılı öğretimle kazanılan becerilerin genellenmesi kolaylaşır ve bu becerilerin farklı ortamlarda kullanılması sağlanır. Böylelikle kazanılan beceriler öğretim sonrasında da acıcılık kazanır (Fantuzzo, Polile ve Grayson, 1990). Bu yöntem, öğrenen akranın okula bağlılığının artmasında ve okul sevgisi kazanmasında yararlı olmaktadır (Dennison, 2000). Bu yöntemle öğrenen akran; akademik ve sosyal beceriler kazanmakta, akademik performans hedeflendiğinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre sınıftaki grup çalışmaları daha verimli olmakta ve grup elemanları arasındaki sosyal davranışlar da olumlu etkilenmektedir. Yıldırım (2002) akranlar

tarafından kullanılan sabit bekleme süreli öğretimin gelişim geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretimi üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmasının sonucunda, gelişim geriliği olan öğrencilerin tanıtıcı levhaları öğrenmelerinin yanı sıra akran grupları arasında da sosyal beceri açısından önemli gelişmeler sağlandığını belirtmiştir. Öğretim sonunda, zihin özürü akranların normal gelişim gösteren akranları ile iletişim kurmaya cesaret kazandıklarını; normal gelişim gösteren öğreten akranların ise, zihin engelli akranlarına karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmiştir.

**Akran aracılı öğretim yönteminin öğreten akranlara katkısı:** Akran aracılı öğretim yöntemi, **öğreten akran** da yarar sağlayan bir yöntemdir. Burnette (1999), akran aracılı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öz saygılarını arttırdığını belirtmiştir. Bu öğretim programı sonunda öğreten akranın düşünme ve iletişim kurma becerileri ile çalışma alışkanlıkları gelişmektedir. Öğrencilerin becerileri arttıkça kendilerine olan güvenleri artar (Gaustad, 1993). Ayrıca, öğreten akran bu yöntemle pek çok sosyal kazanç elde etmektedir. Örneğin; engelli olan akranlarını daha rahat kabullenmekte ve arkadaşlıklarını geliştirmekte (McDonnell, Thorson, Allen ve Mathot-Buckner, 2000), okula karşı olumlu tutumları ile sorumluk alma ve liderlik özellikleri de artmaktadır. Öğrenci davranışlarında daha kontrollü olmaya başlamaktadır (Peer tutoring).

**Akran aracılı öğretim yönteminin öğretmene katkısı:** Akran aracılı öğretim yöntemi **öğretmenlere** de kazanç sağlamaktadır. Öğretmen, akran aracılı öğretim yöntemi uygulamalarında, öğretmen rolünden çıkar, sadece öğrencilerin ihtiyaç duyduğu anlarda sorularını cevaplamaya çalışır, stratejiler kullanır ve hedefleri oluşturmada yardımcı olur (Burnette, 1999). Dolayısıyla öğretmen sınıfında bu yöntemin uygulanmasına yer verdiğinde, ek zaman harcamadan öğrenciler arası etkileşimi gerçekleştirmiş olur. Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı büyük sınıflardaki zihin engelli öğrencilere akademik becerileri öğretmede öğretmene yardımcı olur (<http://education.uteledo.edu>).

**Akran aracılı öğretimde yaşanabilecek güçlükler:** Akran aracılı öğretimin öğrenen, öğreten akran ile öğretmene olumlu katkıları olmasının yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan en önemlisi, öğretim sürecine yönelik hazırlık yapılmaksızın öğreten akran ile öğrenen akranın yan yana getirilmesidir. Bu tür yapılan öğretim oturumlarının sonucunda herhangi bir kazanç elde edilmemektedir. Etkili bir akran aracılı öğretim için öğreten akranın eğitilmesi, materyallerin oluşturulması, öğretim programının hazırlanması ve hedeflerin oluşturulması gerekmektedir. Öğreten akran, yapılan tüm bu hazırlıkları iyice anlayıp kavramalıdır.

Akran aracılı öğretimin bir diğer sınırlılığı ise öğreten ve öğrenen akran arasındaki ilişkinin olumlu olmasının sağlanmasıdır. Bunun sağlanabilmesi için de öncelikli olarak öğreten akranın güvenilir, işbirlikçi bir tutuma sahip, diğer bireylerle ilgilenme özelliğine sahip, yargısal ifadelerden kaçınan, verilen bir görevi tamamlamaya çalışan, anlayışlı, açık ve net davranışlar geliştiren, ilgi ve istek gösteren, uygun sorular soran ve pekiştirme yapabilen bir kişiliğe sahip olması gerekmektedir (Simpson, Myles, Sasso ve Kamps, 1997).

**Akran aracılı öğretimde dikkat edilmesi gerekenler:** Greenwood, Carta ve Hall (1988) başarılı bir akran aracılı öğretim için bazı noktalara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlar; a) öğreten ve öğrenen akranı seçerken ve eşleştirirken akademik açıdan güçlü yanlarının ve zayıflıkların yanı sıra öğrencilerin kişisel özelliklerini de dikkate almak, b) öğreten akranın başarılı bir öğretimi yapmasını sağlamak için sistemli bir öğretim programı hazırlamak, c) kullanılacak materyallerin yanı sıra öğretim içeriğini de seçmek ve açık bir şekilde tanımlamak, d) öğretim oturumlarını yeterli sıklıkta ve uzunlukta yapmak, e) sınıf öğretmenin öğretilen konuyu iyi bilmesi, f) öğreten akranın öğretim yöntemini güvenilir bir şekilde uygulaması için akran yetiştirme sürecine yer vermek ve akranı eğitmek, g) akran öğretimini destekleyecek bir sınıf ortamı sağlamak ve h) öğrencilerin ilerlemesinin yanı sıra

öğretimin doğru uygulanmasından emin olmak için hem öğretim süreci hem de akran tepkilerini değerlendirmeye yer vermektir (Telescan, Slaton ve Stevens, 1996).

Alanyazında zihin engelli, otistik ve yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylere çeşitli sosyal becerileri kazandırmak amacıyla çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Ball, 1996; Gumpel ve Frank, 1999; Mathur ve Rutherford, 1991; Ostrosky ve Kaiser, 1995; Staub ve Hunt, 1993). McDonnell, Mathot-Buckner, Thorson ve Fister (2001) yaptıkları araştırmada gelişimsel geriliği olan 54 öğrenciye “verilen görevi tamamlama” ve “rekabet” davranışlarını geliştirmede tüm sınıf akran aracılı öğretim yönteminin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Gumpel ve Frank (1999) yaşça büyük olan iki öğrencinin anasınıfına devam eden iki öğrenciye “konuşmayı başlatma ve sürdürme” becerilerini öğretmelerini sağlamak amacıyla hazırladıkları farklı yaş akran aracılı öğretim programının etkili olduğunu, beş hafta sonunda yapılan izleme çalışmasında da öğretilen becerilerin kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Staub ve Hunt (1993) lise öğrencilerinin aynı okuldaki ileri derecede zihin engelli olan öğrencilere “sosyal etkileşim başlatma ve sürdürme” becerisini öğretmeleri amacıyla bir program hazırlamışlardır. Öğretim uygulamaları sonunda, zihin engelli öğrencilerin sosyal etkileşim başlatma ve sürdürme becerisini kazandıklarını ve normal akranları ile olan sosyal etkileşim sürelerinin arttığını gözlemişlerdir.

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

Araştırmanın genel amacı; akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, zihin engelli öğrencinin kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerini kazanmasında etkili

olup olmadığını belirtmektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

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

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

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

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Araştırmada, tek-denekli araştırma modellerinden becerilerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, akran aracılı öğretime dayalı sosyal beceri öğretim programı, bağımlı değişkeni ise, kendini tanıtırma, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerileridir.

#### Katılımcılar ve Seçimi

Araştırmaya, Bolu ili ilköğretim okulu birinci kademe, birinci sınıfta öğrenim gören ve normal gelişim gösteren iki öğrenci ile yine aynı okulun özel eğitim üçüncü sınıfına devam eden zihin engelli bir öğrenci katılmıştır. Araştırmada normal gelişim gösteren öğrenciler “öğreten akran ve yardımcı akran” olarak, zihin engelli öğrenci ise “öğrenen akran” olarak tanımlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden öğrenen akran Ebru; 9 yaşında, hafif derecede zihin engelli ve özel eğitim 3. sınıfa devam eden bir kız öğrencidir. Temel okuma yazma ve matematik becerilerini sergileyebilmektedir. Öğreten akran Ezgi, 8 yaşında ve İlkokul 1. sınıfa devam eden bir kız öğrencidir. Yardımcı akran İlkay ise Ezgi ile aynı yaşta ve aynı sınıfa devam eden bir kız öğrencidir.

Katılımcılar seçilirken, katılımcılarda bazı özellikler aranmıştır. Bu özellikler öğreten ve yardımcı akran için; öğretmen tarafından verilen görevleri yerine getirmede ve programa katılmada istekli olmak, öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilere sahip olmak, çalışmaya düzenli olarak

devam etme olasılığı yüksek olmak, doğru ve anlaşılır okuma becerisine sahip olmaktır. Özelliklerinin belirlenmesinde araştırmacının ve sınıf öğretmenin gözlemlerinden yararlanılmıştır.

Zihin engelli öğrencinin seçiminde göz önünde bulundurulacak özellikler ise, ifade edici dil becerisine sahip olmak, verilen iki ya da daha fazla sözel yönergeyi yerine getirmek, akranlarıyla çalışmayı ve oynamayı sevmek, araştırmada öğretilmesi hedeflenen üç beceride yetersiz olmaktır. Özelliklerinin belirlenmesinde araştırmacının ve sınıf öğretmenin gözlemlerinden yararlanılmıştır. İfade edici dil becerisine sahip olma, bir ya da iki cümleyle sorulan soruları yanıtlama ile değerlendirilmiştir. Öğrenciye, “Nasılsın?, Ödevini bitirdin mi?, Bugün derste ne yaptınız?” vb. sorular yöneltilmiştir. Sözel yönergeleri takip etmeyi değerlendirmek için iki ya da daha fazla sözcüğü içeren yönerge verilerek yerine getirip getirmediği belirlenmiştir. Öğrenciye, “Kitabı al, masaya koy.”, “Topu bana at.” gibi yönergeler verilmiştir. Akranları ile oynamayı sevmeyi değerlendirmek için de öğrenci bir hafta boyunca ders içi ve ders dışı etkinliklerde gözlenmiştir. Gözlem sonucunda seçilen zihin engelli öğrencinin akranları ile oynadığı, engelli olan veya normal gelişim gösteren akranları ile etkileşime girdiği belirlenmiştir. Yapılan tüm bu değerlendirmelerin sonucunda, bu araştırma için gerekli ön koşul becerilerine sahip zihin engelli öğrenciler arasından ailesinin de çalışmaya izin verdiği bir zihin engelli öğrenci öğrenen akran olarak seçilmiştir.

Araştırmanın uygulamaları Bolu ili Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü’ nün test odasında, haftada üç gün ve günde yarım saat olarak yürütülmüştür. Öğretim oturumlarında her üç öğrencinin yüz yüze oturabilmesi için sandalyeler ve bir masa bulunmaktadır. Tüm uygulama süreci bu odada gerçekleştirilmiştir.

#### Öğretim Materyalleri

Sosyal becerilerin öğretiminde kullanmak amacıyla üç hedef becerinin gerektirdiği ortamları betimleyen her bir beceri için üç öykü olmak üzere toplam dokuz öykü ve öyküde geçen olayları

görselleştirmek amacıyla da sıralı kart şeklinde her bir beceri için dörder tane olmak üzere toplam otuz altı fotoğraf hazırlanmıştır. Öyküler oluşturulurken öğrencinin öğretmeninden, ailesinden alınan bilgilerden ve okulda yapılan gözlemlerden yararlanılmış, hedef becerilere gereksinim duyulan ortamlar göz önüne alınmıştır.

Öykülere örnek olarak “kendini tanıma becerisinin” öğretimi için hazırlanan ilk öykü verilmiştir: “*Esra, bu yıl ilkokula başladı. Okulun ilk günü öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla karşılaşacağından dolayı çok heyecanlıydı. Ders zili çaldı. Öğretmeni sınıfa eldi. Öğretmen, sınıftaki tüm öğrencilerle tek tek tanışmak istedi. Sıra Esra'ya geldiğinde Esra, başını önüne eğdi ve hiçbir şey söylemedi.*”

Öğretim materyalinde öykü ve öyküye ait fotoğrafların ardından gereksinim oluşturma, model olma, rol oynama ile geri dönüt ve ödüllendirme basamaklarında hikayeye yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

#### **Uygulama Süreci**

##### **Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Hazırlanması**

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

##### **Öğreten Akranın Öğretici Olarak Yetiştirilmesi Süreci**

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

##### **Öğreten Akranın Öğretim Öncesi Yapacağı Hazırlıklar**

Araştırmacı, öğretmen akrana, öğretim öncesinde öğretim materyalinin kontrolü, akranın dikkatini sağlama, kendini ve yardımcı akranı tanıma, materyalleri öğrenen akrana tanıma konularında öğretim yapmıştır.

#### **Öğreten Akranın Öğretim Süreci**

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

Araştırmacı tarafından öğretmen akranı kullandıkları söyleme ve beceriyi tanıma basamaklarının ardından öğretmen akranın yapacağı etkinlikler aşağıdaki sırayla anlatılmıştır.

##### **a) Gereksinim Oluşturma:**

Seçilen hedef becerileri neden öğrenmesi gerektiği öğretmen akranı anlatılmış ve bunun, uygulama sürecinde öğrenen akranı anlatılması gerektiği öğretilmiştir.

##### **b) Model Olma:**

Araştırmacı öyküde olması gereken doğru davranışların gösterilmesi gerektiğini bu basamakta öğretilmiştir.

##### **c) Rol Oynama:**

Rol oynama aşamasında amaç, öğrenen akranın model olma aşamasında gözlemlediği davranışları tekrar etmesini sağlamaktır. Bu amaçla öğretmen akranı, öyküde geçen olayı kendisi ile birlikte öğrenen akranın canlandırması gerektiği açıklanmıştır. Model olma aşamasında öğretmen akran ve yardımcı akran öyküyü birlikte canlandırırken, rol oynama aşamasında öğrenen akran ve öğretmen akran öyküyü birlikte canlandırmaktadır.

##### **d) Geri Bildirimde Bulunma ve Ödüllendirme:**

Öğreten akranı, öğrenen rolünde olan akranla birlikte rol oynamaların ardından ödüllendirme ve geri bildirim vermesi gerektiği söylenmiştir.

##### **1. Öğreten Akranın Öğretim Sürecinde Dikkat Etmesi Gerekenlerin Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi**

###### **a. Olumlu Örneklerle İlişkin Model Olma:**

Öğretim sırasında birlikte çalışacağı akarana karşı ses tonunu ve konuşmalarını nasıl ayarlayacağı, akran tepkilerine nasıl tepkide bulunacağı (doğru tepkileri ödüllendirme, yanlış tepkileri görmezden gelme ya da tepkide bulunmama) ve ödüllendirmenin nasıl yapılacağı konularında açıklama yapılmıştır.

#### **b. Olumsuz Örneklere İlişkin Model Olma:**

Araştırmacı, akran aracılı sosyal beceri öğretiminde rastlanabilecek olumsuz örneklere model olmuştur. Bir başka deyişle, araştırmacı öğreten akarana neler yapmaması gerektiğini model olarak açıklamıştır. Örneğin, araştırmacı; araç-gereci sağlamadan öğretime başlama, dikkati sağlamadan öğretime başlama, beceri yönergesini sunmama ya da doğru sunmama, öğretim basamaklarını atlama ya da yanlış sunma, öğrenen akranın uygun tepkilerini ödüllendirmeme gibi davranışları sergileyerek olası olumsuz davranışlara ilişkin model olmuştur.

#### **c. Yönlendirilmiş Uygulamalar:**

Araştırmacı öğrenen rolünü üstlenmiş ve öğreten akranın sosyal becerilerin öğretimine ilişkin alıştırmaya yapmasını sağlamıştır. Ön uygulamalarda öğreten akranın uygulamaları % 100 ölçütünde doğru yapması hedeflenmiş, bu ölçüte ulaşmaya kadar denemelere devam edilmiştir. Ölçüt gerçekleştirildikten sonra uygulamaya geçilmiştir.

#### **d. Hedef becerilerde katılımcıların akıcılık kazanması:**

Öğreten ve yardımcı akranın zihin engelli akranına öğretecekleri hedef becerileri üç kez arka arkaya istenilen şekilde sunması beklenmiş, % 100' lük ölçüt karşılandıktan sonra bu çalışma sonlandırılmıştır.

Toplam 10 oturum sonrasında akranlar hedef davranışların öğretilmesinde % 100' lük ölçütü

karşılatabilir düzeye ulaşmışlar, öğretim uygulamalarına geçmişlerdir.

#### **Yardımcı Akranın Yetiştirilmesi**

Yardımcı akarana sadece öyküleri canlandırmada yardımcı olması için öğretim yapılmıştır. Her bir öykünün model olma aşamasında öyküde geçen olayın akranlar tarafından oynanması istenildiğinde yardımcı akarana oynayacağı roller açıklanmıştır. Daha sonra, öğreten akranla birlikte karşılıklı olarak bu rolleri öykülere göre yapmaları istenmiştir. Yardımcı akran canlandırıldığı her doğru rolde pekiştirilmiştir ve bir sonraki öyküde oynayacağı rollere geçilmiştir.

Öğreten akran ve yardımcı akranın yetiştirilmesi süreci, haftada üç gün ve öğle araları yemekten sonra 12:45-13:15 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir.

#### **II. Akran Aracılı Öğretimin Öğrenen Akarana Uygulanması**

Öğretimde kullanmak amacıyla Kendini Tanıtma Becerisi Öğretim Planı, Yardım ya da Bilgi İsteme Becerisi Öğretim Planı, Paylaşma Becerisi Öğretim Planı hazırlanmıştır. Öğretim planlarında, öncelikle akran aracılı öğretim basamaklarının her bir becerinin nasıl kullanılacağına ilişkin genel bilgiler yer almıştır. Ardından her bir becerinin öğretimi için öyküler ve öğretim planları sunulmuştur. Öğretim esnasında araştırmacı, akranın öğrenmesine ilişkin ipuçları ve anında geri dönüt vererek öğretimin aksamasını önlemiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı öğreten akarana yönelik, uygulama esnasında yapacağı işlemleri yapıp yapmadığını kontrol etmiş, yapmadığı ya da eksik yaptığı basamaklar olduğunu fark ettiğinde tekrar akran öğretimi sürecine dönmüştür. Tablo 1' de örnek olarak "kendini tanıtmaya becerisinin" öğretiminde kullanılan bir öykü ve bu öyküye ilişkin plan verilmiştir.

**Tablo 1: Kendini Tanıtma Becerisi Öğretim Planı****KENDİNİ TANITMA BECERİSİ ÖĞRETİM PLANI****ÖYKÜ 1**

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

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

**UYGULAMA:****1. Gereksinim Oluşturma:**

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

**2. Model Olma:**

Öğreten akran öncelikle kendini tanıtmaya becerisinin bu öyküye uygun olarak beceri basamaklarını söyler.

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

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

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

4. Öğreten akran: “Kendimi tanıtırdım. Benim adım Esra Yalçın.”

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

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

Yardımcı akran: Merhaba, bana kendini tanıtır mısın?

Öğreten akran: Ayağa kalkar, yüzünü öğretmenin yüzüne çevirir.

Öğreten akran: Benim adım Esra Yalçın..

Yardımcı akran: Memnun oldum.

(Öğreten ve yardımcı akran değerlendirme yaparlar. Kendini nasıl tanıttığı, tanıtırken hangi aşamaların izlendiği tartışılır.)

**3. Rol Oynama:**

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

**4. Geri Dönüt ve Ödül Verme:**

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



### Veri Toplama Araçları

#### *Başlama Düzeyi, Öğretim Oturumları, Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formları*

Öğrenen akranın öğretilmek istenen sosyal beceriye ilişkin performansını belirleyebilmek, öğretim oturumları, yoklama ve izleme oturumları verilerini kaydedebilmek amacıyla üç beceri için ayrı veri toplama formu hazırlanmıştır. Her bir beceri için hazırlanan veri toplama formu; başlama

düzeyi, öğretim oturumları, yoklama ve izleme oturumlarında veri toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Bu formlarda, öğretilen hedef sosyal beceri basamaklarına ilişkin sorulan sorular ve öykülere göre bu soruların değişen yanıtları yer almıştır. Tablo 2' de "kendini tanıma becerisi" basamaklarına ilişkin sorulan sorular ve Öykü 1'e göre bu soruların değişen yanıtlarının yer aldığı form örnek olarak sunulmuştur.

**Tablo 2: Kendini Tanıtma Becerisi Başlama Düzeyi, Öğretim Oturumları ve İzleme Oturumları**

	Öğrenciye Yöneltilen Sorular	Öğrenciden Beklenen Cevaplar	Değerlendirme	
			Evet	Hayır
<b>ÖYKÜ 1</b>	1. Sınıfa bir öğretmen geldi ve Esra'ya , "Bana kendini tanıtır mısın dedi. Esra, kendini tanıtmak için ne yapmalı? Söyle.	Kendini tanıtmak için ayağa kalkması gerekir. Öğretmene doğru yaklaşması gerekir. Öğretmenin yanına gitmelidir.		
	2. Esra sınıfa gelen öğretmene kendini tanıtmak için ayağa kalktığı ve sonra ona doğru yaklaştığı zaman ne yapmalı? Söyle.	Öğretmenin yüzüne bakmalı.		
	3. Esra kendini tanıtmak için ne söylemeli? Söyle.	Adını-soyadını söylemeli. Adını söylemeli.		
	4. Esra kendini tanıttıktan sonra ne yapmalı? Söyle.	Öğretmenin kendisine memnun oldum demesini beklemeli.		

Uygulamacı, öyküye ilişkin fotoğrafları göstermiş, öyküyü okumuş ve formda yer alan soruları sorarak başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama ve izleme oturumları verilerini toplamıştır. Öğrenen akran beklenen yanıtları verirse bu yanıtlar DOĞRU (+), vermezse YANLIŞ (-) olarak kaydetmiştir.

#### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada, araştırmanın amacına yönelik olarak, zihin engelli öğrencinin becerileri bilme düzeyine ilişkin başlama düzeyi, yoklama, öğretim

süreci ve izleme verilerine gereksinim duyulmuştur. Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır.

#### **Başlama Düzeyi Verileri**

Başlama düzeyi verileri üç gün arka arkaya, günde üç oturum yapılarak toplanmış, veriler o katılımcı için başlama düzeyi verileri olarak grafiğe işlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinin belirli bir kararlılığa sahip olması gerekmektedir. Kararlı bir başlama düzeyi verisi olduğunda, uygulayıcı seçtiği öğretim yöntemini uygular ve bu

uygulamanın etkililiğini ölçebilir (Kırcaali- İftar ve Tekin, 1997).

Her üç beceri için üst üste üç oturum kararlı veri elde edinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğrenen akran; kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerinin başlama düzeyi verilerinde kararlılık göstermiştir.

### *Öğretim Oturumları Verileri*

Kendini tanıtmaya becerisinin başlama düzeyi verilerinde kararlılık elde edildikten sonra bu beceride öğretim oturumlarına geçilmiştir. Kendini tanıtmaya becerisinin öğretim oturumlarının başlangıcında, diğer iki beceri için yoklama verisi toplanmıştır. Kendini tanıtmaya becerisinde alınan öğretim oturumları verileri kararlılık gösterdiğinde bu beceride izleme, yardım / bilgi isteme becerisinde başlama düzeyi verileri ve paylaşma becerisinde yoklama verisi alınmıştır. Öğretim oturumları verilerinin kararlılığı, art arda üç oturumda elde edilen verilerin % 100 ölçütünü karşılaması olarak benimsenmiştir. Kendini tanıtmaya becerisinde öğretim oturumları verileri kararlılık gösterdiğinde yardım ya da bilgi isteme becerisinin başlama düzeyi verileri üç oturumda alınmıştır. Yardım ya da bilgi isteme becerisinde başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, becerinin öğretim oturumlarına geçilmiş ve öğretim oturumları verileri toplanmıştır. Yardım ya da bilgi isteme becerisinde alınan öğretim oturumları verileri kararlılık gösterdiğinde, paylaşma becerisinin başlama düzeyi verileri alınmaya başlanmıştır. Paylaşma becerisinin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde bu becerinin öğretim oturumlarına geçilmiş ve öğretim oturumları verileri toplanmıştır. Paylaşma becerisinde öğretim oturumlarına başlandığında kendini tanıtmaya ve yardım ya da bilgi isteme becerilerinin izleme verileri toplanmıştır. Paylaşma becerisinde öğretim oturumları verileri kararlılık gösterdiğinde öğretim oturumlarına son verilmiş ve üç beceri için izleme verileri alınmaya başlanmıştır.

### *İzleme Oturumları*

Tek denekli araştırmalarda katılımcının kendisine öğretilen becerilerin kalıcılığını belirlemek amacıyla izleme çalışmaları

yapılmaktadır. İzleme verileri, üçüncü becerinin öğretimi sonunda toplanmıştır. Tüm becerilerde izleme oturumları birer hafta arayla olmak üzere toplam üç oturum yapılmıştır.

### *Verilerin Analizi*

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

### *Güvenirlilik Analizleri*

#### *a) Gözlemciler Arası Güvenirlilik*

Gözlemciler arası güvenirliliğin sağlanması amacıyla, bir bağımsız gözlemci seçilmiştir. Gözlemci, her bir beceriye ilişkin yansız atamayla belirlenen öğretim oturumlarının % 30'unu video kaydından izleyerek, "Veri Kayıt Formu" na kaydetmiştir. Daha sonra araştırmacının ve bağımsız gözlemcinin verileri, "Görüş Birliği/ Görüşbirliği + Görüş Ayrılığı x 100" formülüyle hesaplanarak her beceride gözlemciler arası güvenirlilik bulunmuştur (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Değerlendirme sonucunda Kendini Tanıtma Becerisi Güvenirlilik Ortalaması % 100, Yardım ya da Bilgi İsteme Becerisi Güvenirlilik Ortalaması % 100, Paylaşma Becerisi Güvenirlilik Ortalaması % 100 bulunmuştur. Güvenirlilik Ortalamaları, birden fazla oturumda toplanan katsayıların toplamının güvenirlilik katsayıların hesaplandığı oturum sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir (Çiftci, 2001).

#### *b) Uygulama Güvenirliliği*

Uygulama güvenirliliği ile bağımsız değişkenin öngörüldüğü gibi uygulanıp uygulanmadığı araştırılmıştır. Diğer bir deyişle, öğreten akranların akran aracılı sosyal beceri öğretim programını güvenilir biçimde uygulayıp uygulamadıklarını belirlemek üzere uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği hesaplanmasında, gözlenen akran tepkileri sayısı/planlanan akran tepkileri sayısı x 100 formülü kullanılmıştır. Uygulama güvenirliliği verilerini özel eğitim alanında yüksek lisans yapan bir uzman, yansız

atama yoluyla belirlenen öğretim oturumlarını izleyerek toplamış ve verileri “Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” na kaydetmiştir. Bu çalışmada alandan olmayan bir kişi (öğreten akran) uygulamayı yürüttüğünden yansız atamayla belirlenen uygulama oturumlarının en az % 30’ u izlenmiştir. Daha sonra her bir öğretim oturumunda uygulamacının yerine getirdiği davranışlar sayılarak, veri toplama aracında yer alan tüm davranışların sayısına bölünmüş ve yüzle çarpılmıştır. Uygulama güvenirliliği verileri sonucunda, üç becerinin öğretim programının akran aracılı uygulanmasında % 100 güvenilir olduğu bulunmuştur.

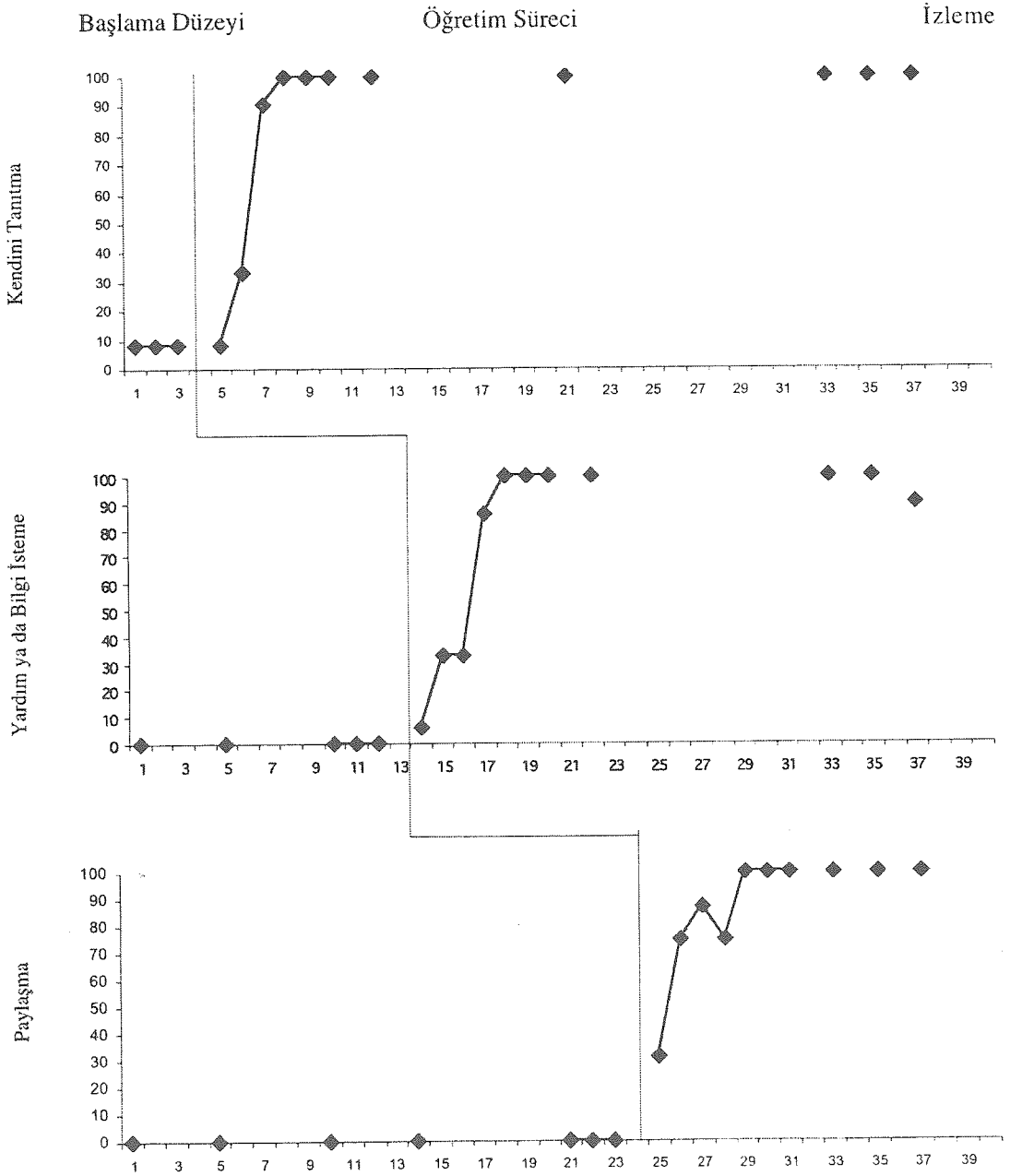
### **Bulgular**

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

Şekil 1’de görüldüğü gibi grafikte öncelikle kendini tanıtma becerisine ilişkin öğrencinin

başlama düzeyi verilerine yer verilmiştir. Öğrenen akranın başlama düzeyi evresinde kendini tanıtma becerisini % 8 düzeyinde bildiği görülmüştür. Başlama düzeyinde üç oturum kararlılık elde edildiği zaman, öğretim uygulamasına geçilmiştir. Öğreten akran, öğrenen akran ile kendini tanıtma becerisinde toplam altı öğretim oturumu yapmıştır. Sonuçta elde edilen doğru tepkilerin yüzdeleri hesaplanmıştır. Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında öğrenen akranın doğru tepki yüzdesi % 8 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmüştür. Bu yüzde, araştırmada öğretim oturumları sonunda ulaşılması hedeflenen ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretim oturumları sonucunda öğrencide kendini tanıtma becerisine ilişkin ölçüt karşılandığından (% 100), öğretim oturumları sona erdirilmiş ve izleme evresine geçilmiştir. Birer hafta ara ile toplanan üç izleme verisinde öğrenen akranın doğru tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmektedir.

Şekil 1: Ebru'nun Kendini Tanıtma, Yardım ya da Bilgi İsteme ve Paylaşma Becerilerine İlişkin Başlama, Yoklama, Öğretim ve İzleme Oturumları Verileri



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

Şekil 1'de görüldüğü gibi grafikte öncelikle yardım ya da bilgi isteme becerisine ilişkin öğrencinin birinci ve ikinci yoklama verilerine ve başlama düzeyi verilerine yer verilmiştir. Her üç veriden elde edilen bulgulara göre öğrenen akranın yardım ya da bilgi isteme becerisini % 0 düzeyinde bildiği görülmüştür. Başlama düzeyinde üç oturumda kararlılık elde edildiği için, yardım ya da bilgi isteme becerisi öğretim uygulamasına geçilmiştir. Öğreten akran, öğrenen akran ile yardım ya da bilgi isteme becerisinde toplam yedi öğretim oturumu yapmıştır. Sonuçta elde edilen doğru tepkilerin yüzdeleri hesaplanmıştır. Şekil 1'de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında öğrenen akranın doğru tepki yüzdesi % 6 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmüştür. Bu yüzde, araştırmada öğretim oturumları sonunda ulaşılması hedeflenen ölçüt olarak belirlenmiştir.

Öğretim oturumları sonucunda öğrencide yardım ya da bilgi isteme becerisine ilişkin ölçüt karşılandığından (% 100), öğretim oturumları sona erdirilmiş ve izleme evresine geçilmiştir. Birer hafta ara ile toplanan iki izleme verisinde öğrenen akranın doğru tepki yüzdesinin % 100, üçüncü izleme verisinde ise % 90 olduğu görülmüştür.

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

Şekil 1'de görüldüğü gibi grafikte öncelikle paylaşma becerisine ilişkin öğrencinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü yoklama verilerine ve başlama düzeyi verilerine yer verilmiştir. Öğrenen akranın yoklama verileriyle başlama düzeyi verileri birbirleriyle tutarlılık göstermektedir. Elde edilen yoklama ve başlama düzeyi bulgularına göre öğrenen akranın paylaşma becerisini % 0 düzeyinde bildiği görülmüştür. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlılık elde edildiği için, paylaşma becerisi öğretim uygulamasına geçilmiştir. Öğreten

akran, öğrenen akran ile paylaşma becerisinde toplam yedi öğretim oturumu yapmıştır. Sonuçta elde edilen doğru tepkilerin yüzdeleri hesaplanmıştır. Şekil 1'de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında öğrenen akranın doğru tepki yüzdesi % 33 olarak belirlenmiştir. Öğrenen akran ile yapılan 4. oturumda ilk oturumlara oranla, doğru tepki yüzdesinde düşüş olduğu görülmektedir. Doğru tepki yüzdesinin düşmesinde, öğrenen akranın rahatsız olmasının ve çalışmaya karşı motivasyonu sağlamada zorlanmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Son öğretim oturumunda ise tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmüştür. Bu yüzde, araştırmada öğretim oturumları sonunda ulaşılması hedeflenen ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretim oturumları sonucunda öğrencide paylaşma becerisine ilişkin ölçüt karşılandığından (% 100), öğretim oturumları sona erdirilmiş ve izleme evresine geçilmiştir. Birer hafta ara ile toplanan üç izleme verisinde öğrenen akranın doğru tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmektedir.

### **Tartışma**

Araştırmanın bulgularına bakıldığında, akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, öğrenciye öğretilmesi hedeflenen kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulguların engelli öğrencilere benzer sosyal becerilerin öğretildiği diğer çalışma bulgularıyla paralel olduğu görülmüştür (Ball, 1996; Gumpel ve Frank, 1999; Kamps, Potucek, Lopez, Kravits, ve Kemmerer, 1997; Kamps ve arkadaşları 2002; Lausey ve Heflin, 2000; Mathur ve Rutherford, 1991; McDonnell, Mathot-Buckner, Thorson ve Fister, 2001; Ostrosky ve Kaiser, 1995; Staub ve Hunt, 1993).

Sosyal becerilerin öğretiminde uygun öğrenme tekniklerini kullanmak, etkili ve verimli programlar geliştirmeye olanak verdiği için seçilecek olan yöntem çok önemlidir (Avcıoğlu, 2001). Öğretim ortamlarının doğal ortamlar şeklinde düzenlenmesi öğrenilen becerilerin genellenmesini ve kalıcılığını artırmaktadır. Akran aracılı öğretim yöntemiyle

öğretilen becerilerin yapılandırılmış ortamlarda öğretilmesine karşın öğrencilerin akranlarıyla ders dışı ortamlarda doğal olarak bir araya gelmeleri sosyal becerilerin öğretimini ve genellenmesini kolaylaştırmakta, ayrıca farklı ortamlarda uygun davranışlar için alıştırmaya yapma fırsatı sağlamaktadır (Gardner, Cartledge, Seidl ve Woolsey, 2001). Bu çalışmada yapılandırılmış ortamda sosyal beceri öğretimi yapılmış, bu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen, yardımcı ve öğrenen akranlar aynı okulun değişik sınıflarında öğrenim gören öğrencilerdir. Bu öğrencilerin ders dışı saatlerde bir araya geldikleri, üzerinde çalışılan beceriler hakkında konuştukları ve başka arkadaşlarına da bu becerileri öğrettikleri araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Akran aracılı öğretim yöntemi, aynı ya da benzer yaşta akranların birbirlerine öğretim yapmasını sağlamakta, böylece öğretim ortamı öğrenci merkezli olmakta, öğrencinin aktif katılımı sağlanmaktadır (Susan, 1994). Gaustad'e (1993) göre çocuklar, birbirlerine bilişsel olarak daha yakın oldukları ve birbirlerini daha kolay model aldıkları için çocukların birbirlerine öğretmenlik yapmaları, kendinden yaşça büyüklerin/ yetişkinlerin öğretmenlik yapmalarına oranla daha avantajlıdır (Fantuzzo, Polile ve Grayson, 1990). Zihin engelli öğrenciler, kendi yaşlarının hareketlerini taklit edebilir ve onları model alabilirler (Garfinkle ve Schwartz, 2002). Bu çalışmada da, öğrenen akranın öğretmen akranı kolayca model aldığı gözlenmiştir.

Akran aracılı öğretim programını uygulamak ve etkili bir öğretim süreci elde etmek için sistemli bir öğretim programının hazırlanması gerekmektedir (Gaustad, 1993; Telescan, Slaton ve Stevens, 1996). Bu çalışmada hazırlanan programın oluşturulmasında daha önceden uygulanan programlar göz önüne alınmıştır (Dorsett ve Kelly; 1984; Kamps, ve arkadaşları, 2002; Simpson, Myles, Sasso ve Kamps, 1997; Snell ve Janney, 2000; Telescan, Slaton ve Stevens, 1996). Akran aracılı öğretim programında, kullanılacak materyaller ve öğretim programı hazırlanırken öğrencinin ihtiyaçları ve bireysel özelliklerinin

dikkate alınması öğretim programının etkili olmasını sağlamaktadır (McDonnell, Thorson, Allen ve Mathot-Buckner, 2000). Uygulanan programın öğretim materyalleri olan öykü ve fotoğrafların; öğrencinin yaşantısına ve materyallerin, öğrenci özelliklerine uygun olarak hazırlanması nedeniyle programının etkili olduğu düşünülmektedir. Program oluşturulurken öğrencinin sınıf ortamı, tenefüs ve okul dışı zamanlarında ihtiyaç duyduğu sosyal becerilere yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bunun için, sınıf ortamında ve tenefüste öğrenci gözlenmiş, öğretmenle görüşülmüş, zihin engelli öğrencinin yetersiz olduğu sosyal beceriler belirlenmiştir. Kazandırılması hedeflenen sosyal becerilerin öğrencinin gereksinim duyduğu beceriler olması nedeniyle uygulanan akran aracılı öğretim programının etkili olduğu düşünülmektedir.

Akran aracılı öğretim programı oluşturulurken, öğretmen ve öğrenen akran seçiminde, akademik güçlüklerin yanı sıra öğrencilerin kişisel özelliklerinin de dikkate alınması gerekmektedir (Telescan, Slaton ve Stevens, 1996). Hazırlanan öğretim programında, öğretmen ve yardımcı akranın seçilmesinde bazı ön koşul becerilerinin aranmış olmasının, öğretim programının başarılı bir biçimde uygulanmasında etken olduğu düşünülebilir. Ayrıca cinsiyetinde programın başarılı olmasında önemli olduğu düşünülebilir. Bu çalışmada yer alan öğretmen ve yardımcı akran ile öğrenen akranın cinsiyeti kızdır. Profilet ve Ladd'e (1992) göre kız çocuklar akran ilişkilerinde erkek çocuklara oranla daha başarılı olmaktadır (Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002). Araştırmaya katılan öğrencilerin aynı cinsiyette olması, öğretim programının başarılı olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Öğreten akran belirlendikten sonra, akran aracılı öğretim yönteminin başarılı olması, akran yetiştirilme sürecine yer verilmesine de bağlıdır (Telescan, Slaton ve Stevens, 1996). Öğreten ve yardımcı akranın yetiştirilmesi sürecine yer verilmesi, öğretmen ve yardımcı akranın öğrendikleri becerilerde % 100 ölçütü karşıladıktan sonra, davranışlarda akıcılık kazanmaları için uygulamalara yer verilmesi, çalışmada zihin

engelli öğrencilere akranları aracılığıyla hedeflenen becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, akran aracılı öğretim yaklaşımıyla yapılan beceri öğretiminde yer almayan "gereksinim oluşturma" basamağına yer verilmiştir. Bu basamağına yer verilmesinin nedeni, öğretilecek olan hedef becerinin neden öğretilmesi gerektiğinin öğrenciye vurgulanmak istenmesidir. Gereksinim oluşturma (establishing the need) basamağı, doğrudan öğretim yönteminin ilk basamağıdır (Dorsett ve Kelly, 1984). Programda öğretilmesi hedeflenen beceri üzerinde neden çalışıldığına yer vererek öğrenen akranın dikkati, becerinin öğretimine çekilmiştir. Zihin engelli öğrencinin neden becerileri kazanması gerektiğini fark etmesi öğretimin başarısını arttırmış olabilir.

Akran aracılı öğretim yöntemlerinde, öğreten akran kendinin öğreten rolünde olacağını bilmesi, onun engelli olan akranıyla daha rahat etkileşime girmesini sağlar. Bu öğretim yöntemiyle, engelli olmayan öğrenciler pek çok sosyal kazanç elde etmekte; benlik kavramları gelişmekte, engelli olan akranlarını kabullenmeleri artmakta ve arkadaşlık geliştirmektedirler (Mcdonnell, Thorson, Allen ve Mathot-Buckner, 2000). Bu yöntemin uygulanması sürecinde araştırmacı; öğreten akranın, engelli olan akranlarıyla rahat etkileşime girdiğini gözlemlemiştir. Araştırmanın sonucunda engelli olmayan öğrencilerin öğretmeni ile görüşülmüş, öğretmen ile yapılan bu görüşmelerden elde edilen veriler oldukça sınırlı da olsa, yapılan çalışmanın özellikle öğreten akran olmak üzere yardımcı akranın da kendilerine olan güvenlerinin, okula karşı olumlu tutumlarının, sorumluluk ve liderlik özelliklerinin, arkadaşları ile olan olumlu iletişimlerinin, okuma becerilerinin, çalışma alışkanlıklarının artması; davranışlarında daha kontrollü olmaya başlamaları öğreten ve yardımcı akranın uygulanan akran aracılı öğretim programından yarar sağladıklarına ilişkin ipuçları vermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, diğer çalışmalarda elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir (Ball, 1996; Gardner, Cartledge, Seidl ve Woolsey, 2001; Gaustad, 1993; Gotlieb ve Gotlieb, 1987; Kamps, Dugan, Potucek ve Collins, 1999; Mcdonnell, Thorson, Allen ve

Mathot-Buckner, 2000; Sideridis ve arkadaşları, 1997; Staub ve Hunt, 1993; Peer tutoring Sonuç olarak, zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları, aşağıda yer alan sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir.

Araştırma, Bolu Köroğlu İlköğretim Okulu Özel Eğitim Sınıfına devam eden, zihin engelli bir öğrenci ile aynı okulun ilköğretim 1. sınıfına devam eden engelli olmayan iki öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırma, "kendini tanıtmaya", "yardım ya da bilgi isteme" ve "paylaşma" becerilerinin öğretimi ile sınırlıdır.

Araştırmada farklı zihin engelli katılımcılarda genelleme verilerinin toplanamamış olması bir eksiklik. Bu nedenle, ileri çalışmalarda, farklı sosyal becerilerin ya da farklı becerilerin öğretiminde akran aracılı öğretim yöntemlerinin farklı biçimleri uygulanarak programların etkililiğine ve genellebilirliğine bakılabilir.

Bu çalışmanın planlanmasından sonuçlandırılmasına kadar geçen aşamaların ve konuyla ilgili alan yazının gözden geçirilmesi sonucunda ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

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

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

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

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

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

6. Akran aracılı öğretim yöntemi doğrultusunda hazırlanmış öğretim programı ile doğrudan öğretim yaklaşımı ya da -bilişsel süreç yaklaşımı ya da işbirlikçi yaklaşıma dayalı

hazırlanmış olan öğretim programları uygulanarak yöntemler arası etkililik karşılaştırılabilir.

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



## KAYNAKÇA

- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (öğretmen el kitabı)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ball, J. (1996). *Increasing social interactions of preschoolers with autism through relationships with typically developing peers*. Practicum Report, Nova Southeastern University. Florida: U.S.
- Burnette, J. (1999). *Student groupings for reading instruction*. Clearinghouse on handicapped and gifted children. (Eric Document Reproduction Service No. ED 579).
- Chadsey-Rush, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 405-418.
- Çağdaş, A., ve Seçer-Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dennison, S. (2000). A win-win peer tutoring and tutoring program: A collaborative model. *The journal of primary prevention*, 20(3), 161-174.
- Dorsett, P.G., & Kelly J. A. (1984). Social skills training with the mentally retarded. *Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, Vol 2, London: England.
- Eripek, S. (1993). *Zihin engelli çocuklar*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 668.
- Fantuzzo, J. W., Polile, K., & Grayson, N. (1990). An evaluation of reciprocal peer tutoring across elementary school setting. *Journal of School Psychology*, 28, 309-323.
- Gardner, R., Cartledge, G., Seidl, B., Woolsey, L. (2001). Mt. Olivet. After-school program: Peer-mediated interventions for risk students. *Remedial and Special Education*, 22(1), 22-33.
- Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 26-38.
- Gaustad, H. (1993). *Peer and cross-age tutoring*. College of Education - University of Oregon. (Eric Clearing House on Educational Management. Eric Digest No. ED 79)
- Gottlieb, J., & Gottlieb, W. B. (1987). Educational benefits and practical limitations of this specialized tutoring approach. *Advances in Special Education*, 6, 72-73.
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., & Hall, R. V. (1988). The use of peer tutoring strategies in classroom management and educational instruction. *School Psychology Review*, 17, 258-275.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*. 21(1), 167-181.
- Gumpel, T.P. & Frank, R. (1999). An expansion of the peer tutoring paradigm: Cross-age peer tutoring of social skills among socially rejected boys. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32 (1), 115-118.
- İpek, A. (1998). *Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kamps, M. D., Potucek J., Lopez G. A., & Kravits, T., Kemmerer, K. (1997). The use of peer-networks across multiple settings to improve social interaction for student with autism. *Journal of Behavioral Education*, 7(3), 335-357.
- Kamps, M. D., Dugan E., Potucek J., & Collins A. (1999). Effects of cross-age peer tutoring networks among students with autism and general education students. *Journal of Behavioral Education*, 9(2), 97-115.
- Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia J., Carnazzo, K., Morrison, L., & Kane, L. G. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children*, 68(2), 173-187.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Lausey, K. M., & Heflin, J.L., (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peer as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 183-193.
- Margalit, M. (1993). Social skills and classroom behavior among adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97(6), 685-691.
- Mathur, S.R., & Rutherford, R. B. (1991). Peer-mediated interventions promoting social skills of children and youth with behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 14(3).
- McDonnell, J., Mathot-Buckner, C., Thorson, N., & Fister, S. (2001). The effects of classwide peer tutoring. Multi element curriculum and accommodations. Supporting the Inclusion of Students with Moderate and Severe Disabilities in Junior High School General Education Classes.
- McDonnell, J., Thorson N., Allen C., & Mathot-Buckner C. (2000). The effects of partner learning during spelling for students and their peers. *Journal of Behavioral Education*, 10(2), 107-121.
- McMahon, C. M., Wacker, D. P., Sasso, G. M., Berg W. K. & Newton, S. M. (1996). Analysis of frequency and type of interactions in a peer-mediated social skills intervention: Instructional vs. Social Interactions. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 339-351.
- Ostrosky, M. M., & Kaiser, A. P. (1995). The effects of a peer-mediated intervention on the social communicative interactions between children with and without special needs. *Journal of Behavioral Education*, 5(2), 151-171.
- Peer tutoring. Web: <http://education.utoledo.edu>.
- Peer tutoring. Web: [www.ohiostate.edu/gcartledge/urbaninitiative/peertutoring](http://www.ohiostate.edu/gcartledge/urbaninitiative/peertutoring)
- Rotatory, A., Schwenn j., & Litton F. W. (1994). *Peer tutoring*. Advances in Special Education: Perspectives on the Regular Education Initiative and Transitional Programs, Vol. 8, London: JAI Press Inc.
- Sideridis D.G, Utley C., Greenwood R. C., Delquadri J., Dawson H., Palmer P., & Reddy S. (1997). Classwide peer tutoring: Effects on the spelling performance and social interactions of students with mild disabilities and their typical peers in integrated instructional setting. *Journal of Behavioral Education*, 7(4), 435-462.59.
- Simpson, R. L., Myles S. B., Sasso, M. G., & Kamps, D. M. (1997). Peer tutoring. social skills for students with autism. *The Council for Exceptional Children*. Second Education.
- Snell, E. M., & Janney, R. (2000). *Social Relationships and Peer Support*. Teachers' Guides to Inclusive Practices. Baltimore: London.
- Staub, D., & Hunt, R. (1993). The effects of social interaction training on high school peer tutors of schoolmates with severe disabilities. *Exceptional Children*, 60 (1), 41-57.
- Sucuoğlu, B., & Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Susan, I. (1994). *Peer tutoring in adult basic and literacy education*. Clearinghouse On Adult Career And Vocational Education Columbus OH. (Eric Document Reproduction Service No. ED 146)
- Telescan, B. L., Slaton D. B., & Stevens, K. B. (1999). Peer tutoring: Teaching Students with learning disabilities to deliver time delay instruction. *The Journal of Behavioral Education*, 9(2), 133-154.
- Tüý, P. S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, S. (2002). *Akranlar tarafından kullanılan sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretimi üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.