

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**BİRLİKTE EĞİTİM ORTAMLARINDAKİ ZİHİN ENGELLİ ÖĞRENCİLERE  
SOSYAL BECERİLERİN KAZANDIRILMASINDA DOĞRUDAN ÖĞRETİM  
YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ.**

**DOKTORA TEZİ**

**OSMAN ÖZOKÇU**

**ANKARA 2008**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**BİRLİKTE EĞİTİM ORTAMLARINDAKİ ZİHİN ENGELLİ ÖĞRENCİLERE  
SOSYAL BECERİLERİN KAZANDIRILMASINDA DOĞRUDAN ÖĞRETİM  
YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ.**

**DOKTORA TEZİ**

**OSMAN ÖZOKÇU**

**TEZ DANIŞMANLARI  
PROF. DR. GÖNÜL AKÇAMETE  
PROF. DR. MEHMET ÖZYÜREK**

**ANKARA 2008**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından ÖZEL EğİTİM Anabilim  
Dalında DOKTORA TEZİ ALIşMASI RAPORU olarak  
kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Gön¼l AKÇAMETE .....  
Üye Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK .....  
Üye Prof. Dr. Ayřeg¼l ATAMAN .....  
Üye Doç. Dr. Nihal VAROL .....  
Üye Doç. Dr. Tevhide KARGIN.....

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

..../.../2008

Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN

Enstit¼ M¼d¼r¼

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde birçok insanın katkı ve desteğini gördüm. Öncelikle Oğuz Kağan İlköğretim Okulu yönetici ve öğretmenlerine, çalışmaya katılan öğrencilere ve çocukların çalışmaya katılmasına izin veren anne babalara en içten sevgi ve teşekkürlerimi iletirim.

Çalışmanın planlanmasından sonuçlandırılmasına kadar geçen sürede destek, anlayış ve katkılarını esirgemeyen, mesleki yaşamımda büyük katkıları olan, beni sürekli olarak motive eden danışmanlarım ve değerli hocalarım Prof. Dr. Gönül Akçamete, ve Prof. Dr. Mehmet Özyürek'e çok teşekkür ederim.

Yoğun çalışmalarına rağmen, gerekli zamanı ayırarak araştırmanın güvenilirlik çalışmasını yapan özel eğitim öğretmeni Elçin Öztürk ve dördüncü sınıf öğrencisi Esen Yılmaz'ın, çalışmanın araştırma deseni konusunda kendisinden yardım aldığım değerli hocam Doç. Dr. Nihal Varol'a teşekkür ederim. Araştırmanın video filmlerinin hazırlanmasında bana yardımcı olan 4-B sınıfı öğretmeni Güler Gebeş'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Özel eğitim alanında kendilerinden çok şey öğrendiğim, doktora eğitimim boyunca bana kapılarını sürekli açık tutan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde görev yapan tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bu çalışma sürecinde benden maddi ve manevi yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen aileme, gösterdiği sabır ve anlayışla beni destekleyen sevgili eşim Özlem'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

**Osman ÖZOKÇU**

## ÖZET

### **BİRLİKTE EĞİTİM ORTAMLARINDAKİ ZİHİN ENGELLİ ÖĞRENCİLERE SOSYAL BECERİLERİN KAZANDIRILMASINDA DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ.**

**ÖZOKÇU, Osman**

**Doktora Tezi, Özel Eğitim Bölümü**

**Tez danışmanları:**

**Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE, Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK**

**Şubat, 2008, 171 sayfa**

Bu araştırmanın amacı, doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, birlikte eğitim ortamlarındaki zihinsel engelli öğrencilerin özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerilerini kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırma için, Ankara ilinde Oğuz Kaan İlköğretim Okuluna devam eden zihinsel engelli öğrenciler arasından araştırma için önkoşul özelliklerine sahip (okuyabilme, sözel yönergeleri takip edebilme ve sorulan sorulara sözlü olarak yanıt verebilme) üç öğrenci seçilmiştir. Araştırmada Öğretmen görüşmeleri, öğretmen gözlemleri ve öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin her biri için Sosyal Beceri Kontrol Listesini doldurmaları sonucunda, zihinsel engelli öğrencilerin gereksinin duydukları üç öncelikli sosyal beceri ve bu becerilerde yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir.

Hedef sosyal beceriler olan, özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi, zamanında bitirme becerilerinin öğretiminde kullanılmak amacıyla doğrudan öğretim yaklaşımının temel aşamaları olan; model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarının yer aldığı öğretim planları hazırlanmıştır. Sosyal beceri programında öğretim oturumları bireysel olarak düzenlenmiş, haftada üç gün öğretim yapılmıştır. Öğretim oturumları sonunda, genelleme oturumlarına yer verilmiştir. Araştırmanın verileri her beceri için ayrı hazırlanan veri toplama araçlarıyla

toplanmıştır. Öğretimin etkililiğini belirlemede, tek denekli araştırma yöntemlerinden “denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının toplam üç zihinsel engelli öğrencinin hedef sosyal becerileri kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olduğu görölmüştür.

## **SUMMARY**

### **THE EFFECTIVENESS OF DIRECT INSTRUCTION METHOD ON MENTALLY RETARDED STUDENTS' SOCIAL SKILLS IN MAINSTREAMING SETTINGS.**

**ÖZOKÇU, Osman**

**Doctoral Thesis, Department of Special Education**

**Supervisors:**

**Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE, Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK**

**February, 2008, 171 page**

The purpose of this study was to determine whether direct instruction approach based social skills program was effective on learning and generalizing three social skills (giving help, apologizing and finishing task on time) of three student with mental retardation.

Subjects were selected from a pool of student enrolled in Oğuz Kaan Elementary School. Three student who met the following criteria were included in the study: had ability to read, the questions and comply with the direction. Three fundamental social skills that students were inadequate to express were determined according to the results of teacher's checklist and their observations.

Social skills program covered dimensions of the direct instruction approach which are modeling, guided practices and independent practice to teach targeted social skills which are giving help, apologizing and finishing task on time. Social skills training sessions were implemented individually, three times a week. After each training session, generalization sessions were conducted. Data were collected by using the observations form which was designed for assessing and teaching sessions separately. Training effectiveness was assessed by using one of the single case design approach called multiple probe with condition across subject.

The result of study indicated the target social skills program based on direct instruction approach was effective for the three student with mentally retarded to acquire targeted social skills and to generalize them.

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR .....	i
ÖZET .....	ii
SUMMARY .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii

### BÖLÜM I

GİRİŞ .....	1
Problem .....	1
Araştırmanın Amacı .....	6
Araştırmanın Önemi .....	7
Sayıtlılar .....	8
Sınırlılıklar .....	8
Tanımlar .....	8

### BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE .....	11
Zihin Engelli Çocuklar .....	11
Türkiye’de Zihin Engelli Çocuklar İçin Var Olan Eğitim Ortamları .....	12
Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler .....	14
Sosyal Beceri Yetersizliği .....	18
Zihin Engelli Bireyler ve Sosyal Beceri Yetersizliği .....	20
Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi .....	22
Sosyal Beceri Öğretim Yaklaşımları .....	23

Bilişsel Süreç Yaklaşımı .....	27
İşbirlikçi Öğretim Yaklaşımı .....	27
Akran Aracılı Öğretim Yöntemi .....	29
Doğrudan Öğretim Yaklaşımı .....	31
Model Olma Aşaması .....	32
Rehberli Uygulama Aşaması .....	33
Bağımsız Uygulama Aşaması.....	35
Sosyal Beceri Öğretimi İle İlgili Araştırmalar.....	34
Yurt dışında Doğrudan Öğretim Yaklaşımı İle Zihin Engelli Çocukların Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar.....	34
Türkiye’de Doğrudan Öğretim Yaklaşımı İle Zihin Engelli Çocukların Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar.....	40

### **BÖLÜM III**

YÖNTEM .....	46
Araştırma Modeli .....	46
Tek Denekli Araştırma Yöntemleri .....	48
Çoklu Başlama Düzeyi Modeli .....	48
Çoklu Yoklama Modeli.....	48
Denekler Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli .....	48
Denekler ve Seçimi.....	53
Denekler .....	53
Deneklerin seçimi .....	53
Kullanılan Bilgi Toplama Araçları.....	55
Önkoşul Ölçü Araçları.....	55
Ön Koşul Sesli Okuma Ölçü Aracı.....	56
Ön Koşul Sözel Yönergeleri Takip ve Taklit Etme Ölçü Aracı.....	57

Ön Koşul Sözel Yönergeleri Takip ve Taklit Etme Ölçü Aracının Geliştirilmesi .....	57
Ön Koşul Sözel Yönergeleri Takip ve Taklit Etme Ölçü Aracının Uygulanması .....	57
Özür Dileme Ölçü Aracı .....	57
Özür Dileme Ölçü Aracının Geliştirilmesi .....	58
Özür Dileme Ölçü Aracının Özellikleri .....	58
Özür Dileme Ölçü Aracının Uygulanacağı Ortamının Düzenlenmesi .....	58
Özür Dileme Ölçü Aracının Başlama Düzeyi, Yoklama, Öğretim Sonu ve Genelleme Oturumlarında Uygulanması .....	59
Özür Dileme Ölçü Aracının Puanlanması .....	59
Yardım İsteme Ölçü Aracı .....	59
Yardım İsteme Ölçü Aracının Geliştirilmesi .....	59
Yardım İsteme Ölçü Aracının Özellikleri .....	60
Yardım İsteme Ölçü Aracının Uygulanacağı Ortamının Düzenlenmesi .....	60
Yardım İsteme Ölçü Aracının Başlama Düzeyi, Yoklama, Öğretim Sonu ve Genelleme Oturumlarında Uygulanması .....	60
Yardım İsteme Ölçü Aracının Puanlanması .....	61
Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Ölçü Aracı .....	61
Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Ölçü Aracının Geliştirilmesi .....	61
Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Ölçü Aracının Özellikleri .....	62
Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Ölçü Aracının Uygulanacağı Ortamının Düzenlenmesi .....	62
Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Ölçü Aracının Başlama Düzeyi, Yoklama, Öğretim Sonu ve Genelleme Oturumlarında Uygulanması .....	63
Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Ölçü Aracının Puanlanması .....	63
Sosyal Beceri Senaryoları Video Filmleri .....	63
Sosyal Beceri Senaryoları Video Filmlerinin Geliştirilmesi .....	64
Sosyal Beceri Senaryoları Video Filmlerinin Özellikleri .....	64

Sosyal Beceri Senaryoları Video Filmlerinin Uygulanacağı Ölçme Ortamının Düzenlenmesi .....	64
Sosyal Beceri Senaryoları Video Filmlerinin Düzeyi, Yoklama, Öğretim Sonu ve Genelleme Oturumlarında Uygulanması .....	65
Öğretim Materyalinin Geliştirilmesi .....	65
Doğrudan Öğretime Göre Hazırlanan Özür Dileme Becerisi Öğretim Planı .....	65
Özür Dileme Becerisi Öğretim Planının Geliştirilmesi .....	66
Özür Dileme Becerisi Öğretim Planının Özellikleri .....	66
Özür Dileme Becerisi Öğretim Planının Ön Uygulaması .....	66
Doğrudan Öğretime Göre Hazırlanan Yardım İsteme Becerisi Öğretim Planı .....	67
Yardım İsteme Becerisi Öğretim Planının Geliştirilmesi .....	67
Yardım İsteme Becerisi Öğretim Planının Özellikleri .....	67
Yardım İsteme Becerisi Öğretim Planının Ön Uygulaması .....	67
Doğrudan Öğretime Göre Hazırlanan Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Becerisi Öğretim Planı .....	68
Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Becerisi Öğretim Planının Geliştirilmesi .....	68
Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Becerisi Öğretim Planının Özellikleri .....	68
Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Becerisi Öğretim Planının Ön Uygulaması .....	69
Deney Süreci .....	69
Becerilerinin Uygulama Süreleri .....	69
Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Değerlendirme .....	70
Güdüleme .....	70
Model Olma Öğretim Süreci .....	71
Rehberli Uygulama Öğretim Süreci .....	71
Bağımsız Uygulama Öğretim Süreci .....	72
Geçerlilik ve Güvenirlik .....	72
Sosyal Geçerlilik .....	72
Güvenirlik Analizleri .....	72

Gözlemciler Arası Güvenirlik .....	73
Uygulama Güvenirliği .....	74
Verilerin Analizi.....	76
Genelleme Düzeyinin Belirlenmesi .....	77

## **BÖLÜM IV**

BULGULAR VE YORUMLAR .....	78
Zihin engelli öğrencilere özür dileme sosyal becerisini doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlama ve sunmanın, uygun şekilde özür dileme sosyal becerisini kazandırmasına ve etkililiğine ilişkin bulgular ve yorumlar	
Birinci Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	78
İkinci Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	80
Üçüncü Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	81
Zihin engelli öğrencilere yardım isteme sosyal becerisini doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlama ve sunmanın, uygun şekilde yardım isteme sosyal becerisini kazandırmasına ve etkililiğine ilişkin bulgular ve yorumlar	
Birinci Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	82
İkinci Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	84
Üçüncü Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	85
Zihin engelli öğrencilere başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisini doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlama ve sunmanın, uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisini kazandırmasına ve etkililiğine ilişkin bulgular ve yorumlar	
Birinci Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	86
İkinci Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	87
Üçüncü Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	88

Zihin engelli öğrencilere özür dileme sosyal becerisini doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlama ve sunmanın, uygun şekilde özür dileme sosyal becerisini genelleyebilme düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	90
Birinci Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	90
İkinci Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	90
Üçüncü Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	92
Zihin engelli öğrencilere yardım isteme sosyal becerisini doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlama ve sunmanın, uygun şekilde yardım isteme sosyal becerisini genelleyebilme düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	92
Birinci Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	92
İkinci Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	92
Üçüncü Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	94
Zihin engelli öğrencilere başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisini doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlama ve sunmanın, uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisini genelleyebilme düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	94
Birinci Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	94
İkinci Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	94
Üçüncü Öğrenciye İlişkin Bulgular .....	95

## **BÖLÜM V**

TARTIŞMA .....	97
ÖNERİLER .....	104
İleri Araştırmaya Yönelik Öneriler .....	104
Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	105
KAYNAKÇA.....	106
EKLER.....	117

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1.</b> Sosyal Yeterlilik.....	14
<b>Şekil 2.</b> Öğrencilerin özür dileme becerisinin doğrudan öğretim yöntemiyle kazandırılmasına ilişkin başlama düzeyi ( <b>BD</b> ), yoklama ( <b>Y</b> ), uygulama ( <b>U</b> ) oturumları verileri.....	79
<b>Şekil 3.</b> Öğrencilerin yardım isteme becerisinin doğrudan öğretim yöntemiyle kazandırılmasına ilişkin başlama düzeyi ( <b>BD</b> ), yoklama ( <b>Y</b> ), uygulama ( <b>U</b> ) oturumları verileri. .....	83
<b>Şekil 4.</b> Öğrencilerin başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinin doğrudan öğretim yöntemiyle kazandırılmasına ilişkin başlama düzeyi ( <b>BD</b> ), yoklama ( <b>Y</b> ), uygulama ( <b>U</b> ) oturumları verileri .....	87
<b>Şekil 5.</b> Öğrencilerin özür dileme becerisinin doğrudan öğretim yöntemiyle kazandırılmasına ilişkin başlama düzeyi ( <b>BD</b> ), yoklama ( <b>Y</b> ), uygulama ( <b>U</b> ) ve genelleme oturumları verileri .....	91
<b>Şekil 6.</b> Öğrencilerin yardım isteme becerisinin doğrudan öğretim yöntemiyle kazandırılmasına ilişkin başlama düzeyi ( <b>BD</b> ), yoklama ( <b>Y</b> ), uygulama ( <b>U</b> ) ve genelleme oturumları verileri .....	93
<b>Şekil 7.</b> Öğrencilerin başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinin doğrudan öğretim yöntemiyle kazandırılmasına ilişkin başlama düzeyi ( <b>BD</b> ), yoklama ( <b>Y</b> ), uygulama ( <b>U</b> ) ve genelleme oturumları verileri .....	96

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. PROBLEM

Türkiye Cumhuriyeti anayasası toplumdaki tüm bireyler gibi yetersizlikten etkilenmiş bireylerin de eğitim ve öğretimden eşit yararlanmalarını vurgular. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin akranlarıyla birlikte nitelikli eğitim almaları insan hakları ve normalleştirme kavramlarına dayanır. Normalleştirme ilkesi, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin de tıpkı toplumdaki diğer bireyler gibi sağlanan hizmetlerden yararlanmalarını anlamına gelir. Kaynaştırmada ayrıca yetersizlikten etkilenmiş bireylerin akranlarına sağlanan eğitim hizmetlerinden yararlanması olup normalleştirmeden temellenir. Normalleştirme aynı zamanda yetersizlikten etkilenmiş bireylerin akranları gibi akranlarıyla birlikte ve eşit eğitim fırsatlarından yararlanarak Milli Eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasını gösterir (Özyürek, 1990).

Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitim ortamlarına tarihsel süreç içinde bakıldığında, ayrı eğitim ortamlarından, birlikte eğitim ortamlarına doğru bir geçişin olduğu görülmektedir. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin ayrı yatılı/gündüzlü okullarda eğitim görmelerinin insan haklarına aykırı olduğu, bu bireylerin toplum yaşamına uyum sağlamakta zorlandıkları ve pek çok yetersizlikten etkilenmiş bireyin eğitimlerinin normal düzenleme içinde daha iyi karşılanabileceği görüşlerinden hareketle, ayrı okullarda eğitim daha az tercih edilen bir düzenleme biçimi alırken, birlikte eğitim ortamları daha fazla tercih edilen bir eğitim düzenlemesi haline gelmiştir (Eripek, 1986; Kırcaali-İftar, 1993).

Yetersizlikten etkilenmiş çocukların yetersizlikten etkilenmemiş akranları ile birlikte, hiçbir ek düzenlemeye yer verilmeden, önlem almadan eğitim aldıkları eğitim ortamına, birlikte eğitim ortamı denilmektedir (Özyürek, 1990). Birlikte eğitim ortamı, yetersizlikten etkilenmiş çocuklara akranlarıyla birlikte eğitim hakkı vermekte ama eğitim öğretim fırsatlarından eşit yararlanmalarını sağlamamaktadır. Birlikte eğitim düzenlemelerinin kaynaştırma uygulaması olabilmesi hizmetlerin normalleşmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması yani özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin

öğrenimlerini sürdürdükleri normal sınıflarda özel olarak yetişmiş elemanlarca yapabildiklerine göre programın uyarlanarak özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasını gerektirir (Özyürek, 1990).

Türkiye’de 1997 yılında 23011 sayılı Resmi Gazetede 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname yayımlanmıştır. Kaynaştırma uygulamalarına ilk kez değinilen bu kararname yayınlanana kadar, ülkemizde zihinsel yetersizliği olan bireylerin kaynaştırma uygulamasını zorunlu kılan bir yasal düzenleme bulunmamaktaydı. Bu kararname ile ilk kez kaynaştırma uygulaması zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim ortamlarından biri olarak görülmüştür. Bu karnameye göre kaynaştırma; özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır (23937 SRG).

Kaynaştırma uygulaması ancak destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması koşuluyla bireyler için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı olma özelliği gösterebilmekte aksi takdirde yetersizliği olan bireyin sadece akranlarıyla bir arada bulunmasının ötesine geçilememektedir (Varol, 1996; Batu 2000). Ülkemizde kaynaştırma denilince akla sadece engelli çocuğun normal akranlarıyla aynı sınıfa yerleştirilmesi ve onlarla birlikte aynı eğitim programını izlemesi gelmektedir. Hiçbir düzenleme yapılmadan, akranlarıyla engellilerin aynı ortamda eğitilmeleri ise birlikte eğitimdir (Varol; 1996). Dolayısıyla ülkemizde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler kaynaştırma ortamlarında olmaktan çok birlikte eğitim ortamlarında bulunmaktadır.

Birlikte eğitim programlarının akademik sonuçları olumlu olarak belirtilmesine karşın, bu uygulamaların engelli öğrencilerin sosyal becerilerine ve sosyal kabullerine ilişkin sonuçları değişkenlik göstermektedir. Bir grup araştırmacı engelli olan ve olmayan öğrencilerin aynı ortamda bulunmalarının hem akademik hem de sosyal açıdan yararlı olduğunu vurgulamaktadırlar (Ciechalski ve Schidt, 1995; Lausley ve Heflin, 2000 ). İkinci bir grup araştırmacı ise, engelli öğrenciler için gerekli destekler sağlanmaksızın bu öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmelerinin, genellikle akademik ve sosyal açıdan yararlı olmadığını ve genel eğitim sınıflarına yerleştirilen engelli öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin ve buna bağlı olarak sosyal kabullerinin

düşük olduğunu vurgulamaktadırlar (Cosbey ve Jonston, 2006; Fredericson ve Furnham, 2004; Swanson ve Malone, 1992).

Kaynaştırma programlarının etkili olabilmesi ve engelli çocukların sosyal kabullerinin arttırılabilmesi için engelli çocuklara karşılıklı akran etkileşimi ve sosyal kabulü destekleyici sosyal becerilerin öğretilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Okul başarısı için çocuklar yalnızca akademik yeterliliğe değil aynı zamanda sosyal yeterliliğe de sahip olmaları da gerekmektedir (Gresham, 2001). Engelli çocukların akademik öğretimden ve kaynaştırma ortamlarından en fazla yarar sağlayabilmeleri, olası problem davranışların önlenmesi, bağımsız yaşam becerilerinin, akran ve öğretmen kabullerinin ve etkileşimlerinin arttırılabilmesi için gerekli olan sosyal becerileri kazanılmasını bunun için de bu gereksinimleri karşılamak üzere hazırlanmış sosyal beceri öğretim programların uygulanmasını gerektirmektedir (Gresham, 2001; Hundert ve Hougton, 1992).

Normal gelişim gösteren çocukların çeşitli sosyal becerileri öğrenmeleri ve sosyal yeterlik kazanmaları genellikle olgunlaşma ve raslantısal öğrenme ile gerçekleşmektedir. Çocuklar bu becerileri diğer çocukların, anne ve babalarının ve diğer yetişkinlerin davranışlarını gözleyerek, onları model alarak ve taklit ederek öğrenmektedirler. Anne babaların, öğretmenlerin sosyal beceri kapsamındaki davranışları pekiştirmeleri ve bu becerileri kullandıkları zaman çevrelerinden olumlu sosyal tepkiler almaları ile ayrıca öğretime gerek kalmadan çocuklar içinde yaşadıkları kültüre uygun davranışları zamanla kazanmaktadırlar (Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

Zihin engelli bireylere verilen eğitimin amacı, yetişkin oldukları zaman diğer bireyler gibi yaşamlarını bağımsız ya da başkalarına en az düzeyde bağımlı sürdürebilmelerini sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmeleri için zihin engelli bireylerin, toplumsal hayata uyum sağlayabilmeleri için sosyal becerileri kazanmaları gerekmektedir (Dorsett ve Kelly, 1984). Zihin engelli çocuklar, sosyal becerileri sergilemekte çeşitli nedenlerden dolayı yetersizlik yaşayabilirler. Bu nedenlerin başında zihinsel yetersizlik gelmektedir. Sınırlı zihinsel becerileri nedeniyle zihin

engelli birey, diğer insanların aksine gündelik ilişkileri içinde sosyal becerileri öğrenmede güçlük çekmektedir. Bireyler; sosyal becerileri, sosyal ilişkilerin nasıl belirleneceğini, başka insanlara nasıl davranılacağını, genel olarak çevresindekileri gözleyerek ve model alarak öğrenirler (Akt. Avcioğlu, 2001). Zihinsel yetersizlik, bireylerin gözlem yapma ve taklit etme becerilerine sınırlılık getirmektedir. Bunun yanında zihin engelli bireylerin yaşadıkları sosyal ortamlar genellikle sosyal becerileri öğrenmeye ve kullanmaya uygun değildir (Dorsett ve Kelly, 1984). Özellikle zihin engelli çocukların kendileri gibi engelli olan akranları ile birlikte eğitim aldıkları özel eğitim okulları, sosyal becerilerin öğrenilmesi için çok az fırsat yaratmakta ve bu durum çocukların sosyal becerileri öğrenmelerini sınırlamaktadır. Sosyal becerilerin öğrenilmesini güçleştiren bir diğer neden ise kaygı ve çekingenliktir. Çocuğun bir beceri ya da davranışı göstermekten kaygı duyması veya korkuya kapılması sosyal becerileri kazanamamasının bir diğer nedeni olabilir (Akkök, 1999).

Engelli çocukların kaynaştırma ortamlarında eğitilmelerine ilişkin yapılan çalışmalar, akademik ve sosyal öğrenme için gerekli öğretimsel destekler sağlamaksızın bu çocukların genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri durumunda, uygulamanın akademik ve sosyal açıdan yararlı olmadığını göstermektedir. Bu nedenle akranları ile aynı ortamlarda eğitim görmeleri ve birlikte eğitim ortamlarından yararlanmaları için engelli olan ve olmayan çocuklar arasında sosyal etkileşimlerle sonuçlanacak planlı ve sistematik yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Günümüzde engelli çocukların sosyal etkileşimlerini, sosyal kabullerini arttırmak ya da sosyal davranışlar sergilemelerini kolaylaştırmak için sistematik müdahale programları yürütülmektedir (Hundert ve Houghton, 1992).

Sosyal becerilerin kazandırılmasında, doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, işbirlikçi öğretim ve akran öğretimi yaklaşımlarına dayalı olarak yapılabileceği açıklanmıştır (Sargent, 1991). Ancak öğretim sürecinde hangi yaklaşımın kullanılacağına ya da hangi yaklaşımı temel alan ilkelerin

benimseneceğine, sosyal beceri öğretimi yapılacak birey ya da bireylerin özelliklerine ve gelişim düzeylerine bağlı olarak karar verilmekte, engelli çocuklar için hazırlanan sosyal beceri öğretim programlarının içeriği ve yöntemi çocukların yaşlarına göre değişmektedir (Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

Doğrudan öğretim yaklaşımı öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımıdır ve bu yaklaşımda öğretmen tüm çocukların öğretiminden sorumlu olmaktadır. Bu müdahale yaklaşımında temel nokta, öğrenme sürecinde çocukların doğru performanslarını ödüllendirmek, yetersiz oldukları zaman yardım ederek beceriyi doğru sergilemelerini sağlamaktır. Becerinin öğretimi haftada bir ya da iki kez 15 ya da 20 dakikalık öğretim oturumlarında tekrarlanmakta; birkaç hafta sonrada başka bir becerinin öğretimine geçilmektedir. Sınıf öğretmeni öğrenilen her becerinin sınıf ve okul içinde kullanılıp kullanılmadığını gözlemekte; beceriyi uygun şekilde sergileyen çocukları ödüllendirmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Türkiye’de engelli bireylere sosyal becerilerin kazandırılması ile ilgili araştırmalara bakıldığında; farklı yöntemlerle uygulanan farklı sosyal beceri öğretim programlarının engelli olan ve olmayan çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiş olmasına karşın (Avcıoğlu, 2001; Çifci, 2001; Özaydın, 2006; Poyraz-Tüy, 1999; Sazak, 2003), doğrudan öğretim yaklaşımının etkisini inceleyen (Çakır, 2006 ; Ünsal, 2007) yalnızca iki çalışmaya rastlanmıştır. Ancak birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla yapılan öğretimin öğrencilerin sosyal becerileri kazanmaları ve bu becerileri genellemeye yardımcı olup olmadığını incelenmesine yönelik bir araştırma planlanmamıştır.

Ülkemizde kaynaştırma programları birlikte eğitim ortamları gibi anlaşıldığından ve kaynaştırma için gerekli destek hizmetlerin nasıl düzenleneceği bilinmediği izlenimi elde edilmiştir. Kaynaştırma düzenlemelerinin yapılmasına katkı sağlayacağı düşüncesiyle öğretim düzenlemelerinden olan doğrudan öğretimin sosyal becerilerin kazandırılmasında ve genellenmesinde etkili olup olmadığını araştırılması bu çalışmanın problemi.

## **1.2. AMAÇLAR**

Bu araştırmanın genel amacı, doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, birlikte eğitim ortamlarındaki zihinsel engelli öğrencilerin sosyal becerileri kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır.

### **1.2.1. Alt amaçlar**

**1.2.1.1.** Doğrudan öğretim yöntemi birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerileri kazandırmada etkili midir?

**1.2.1.1.1.** Doğrudan öğretim yöntemi birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere özür dileme sosyal becerisini kazandırmada etkili midir?

**1.2.1.1.2.** Doğrudan öğretim yöntemi birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere yardım isteme sosyal becerisini kazandırmada etkili midir?

**1.2.1.1.3.** Doğrudan öğretim yöntemi birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere başladığı işi zamanında bitirme becerisinin sosyal becerisinin kazandırmada etkili midir?

**1.2.1.2.** Doğrudan öğretim yöntemi birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerde genellemeyi kazandırmada etkili midir?

**1.2.1.2.1.** Doğrudan öğretim yöntemi birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere özür dileme sosyal becerisinde genellemeyi kazandırmada etkili midir?

**1.2.1.2.2.** Doğrudan öğretim yöntemi birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere yardım isteme sosyal becerisinde genellemeyi kazandırmada etkili midir?

**1.2.1.2.3.** Doğrudan öğretim yöntemi birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere başladığı işi zamanında bitirme sosyal becerisinde genellemeyi kazandırmada etkili midir?

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırmanın kuramsal açıdan önemi, zihinsel engelli bireylere sosyal beceri öğretiminin gerekliliğini ve doğrudan öğretim yaklaşımının kullanılabilirliğini vurgulamış olmasıdır. Zihin engelli çocuklar genellikle engelli olmayan yaşlılarına kıyasla daha dar bir sosyal çevreye sahiptirler ve bu durum zihin engelli bireylerin sosyal uyumlarında problemler yaratmaktadır. Bu nedenle çevreyle etkileşimleri de yaşlılarına oranla daha sınırlıdır (Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Çevreyle kurulan sınırlı etkileşim, zihinsel engelli çocukların gözlem ve taklit yoluyla kazanacağı sosyal becerilerden pek çoğunu kazanmasını güçleştirmektedir. Zihin engelli çocukların bu sınırlılıklarını gidermek ve bir sosyal çevreye sahip olmalarını sağlamak için okul programlarında sosyal beceri öğretim programına yer verilmesi gerekmektedir. Zihin engelli çocuklar için uygulanan okul programlarına bakıldığında genellikle akademik beceriler üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin daha çok akademik becerilerin öğretimi üzerinde durdukları, sosyal becerilerin öğretiminin ise yapılmadığı ya da çok az yapıldığı bilinmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında sosyal beceri öğretime yer vermemelerinin nedenleri arasında, sosyal becerilerin nasıl öğretileceği konusunda bilgi ve uygulamaya sahip olmamaları gelmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin özel eğitim okul ve sınıflarında, özellikle kaynaştırma sınıflarında sosyal becerileri nasıl öğretebileceklerine örnek oluşturması açısından önemli görülmektedir.

Son yıllarda zihin engelli öğrenciler kaynaştırma uygulamasıyla normal gelişim gösteren çocukların öğrenim gördüğü sınıflara yerleştirilmektedir. Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarında olumlu gelişmeler gözlenmekle birlikte, uygulamalarda halen çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. Engelli çocuklar için hiçbir ön hazırlık, planlama yapılmadan ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmadan normal sınıf ortamlarına yerleştirilmektedirler. Engelli çocuklar bu programlara yalnızca fiziksel olarak kaynaştırıldıklarından bu programlardan yarar sağlasalar bile, engelli olmayan akranları ile etkileşimleri sınırlı kalmakta; sosyal davranışları öğrenememektedirler. Bu durum hem engelli çocuklar ve ailelerini hem de öğretmenleri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, bu çalışma, ülkemizde uygulanan zihinsel engelli bireylerin eğitim programlarının tekrar gözden geçirilmesine ve programlarda bu

bireylerin yetersiz oldukları sosyal becerilerin öğretiminin yer almasına öncülük edebilecek nitelikte olması açısından önemli bulunmaktadır.

Bu araştırma uygulama açısından da önemli görülmektedir. Bu çalışmada zihinsel engelli öğrencileri okul ve sınıf içinde gerekli olan sosyal beceriler açısından değerlendirebilmek ve hangi sosyal becerilerde yetersizlikleri olduğunu belirleyebilmek amacıyla geliştirilen Sosyal Beceri Kontrol Listesi, ileride yapılacak çalışmalarda da kullanılabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmada uygulanan doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programının, zihinsel engelli bireylere sosyal becerileri kazandırmada etkili olduğunun görülmesi, özel eğitim alanında çalışan uzman ve öğretmenlerin benzer programları geliştirebilmelerinde ve bu programların ülkemizde yaygınlaştırılmasında olumlu katkılar getirebileceği düşünülmektedir.

#### **1.4. SAYILTILAR**

1. Öğrencilerin davranışlarının yönetilebileceği varsayılmıştır.

#### **1.5.SINIRLILIKLAR**

1. Bu araştırma, Ankara Mamak Oğuz Kaan İlköğretim Okulu'na devam eden zihinsel engelli öğrenciler arasından seçilen üç öğrenci ile sınırlıdır.
2. Doğal ortamda değil yapılandırılmış ortamda sosyal becerilerin öğretilmesi bu çalışmanın sınırlılığıdır.
3. Öğrencilerle birebir çalışılmış olması bu çalışmanın sınırlılığıdır.

#### **1.6. TANIMLAR**

Bu çalışmada yer alacak kavramlar aşağıda belirtilen anlamlarda kullanılmaktadır.

Zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevlerde önemli derecede normalin altında, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarında (iletişim,

özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Zihinsel engel 18 yaşından önce çıkmaktadır (AAMR, 1992).

Sosyal beceri: Bireyin sosyal ortamlarda olumlu tepki almasını sağlayan, olumsuz tepkiler almasını önleyen, kişiler arası ilişkilerini kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlardır (Warger ve Rutherford, 1996).

Birlikte Eğitim Ortamı: Hiçbir özel eğitim önlem ve düzenlemesine yer verilmeden, yetersizliği olan çocuğun normal sınıfta kaynaştırma adı altında yerleştirildiği birlikte eğitim düzenlemesidir (Özyürek, 1990)

Kaynaştırma: Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin, özel yetişmiş personelin, özel destekleriyle, normal sınıflarda öğrenimini değişik zamanlı olarak sürdürmesi anlamına gelmektedir (Özyürek, 1990)

Doğrudan öğretim yöntemi: Doğrudan öğretim, beceriye model olunarak ipucunun verildiği ve rehberli uygulamalarla ipucunun geri çekilerek, beceriyi bağımsız yapar hale gelmesi için ipuçlarının ve dönütlerin sistematik olarak kullanıldığı ve kalıcılığı sağlamak için tekrarlanan alıştırmaların yaptırıldığı öğretim yaklaşımıdır (Pearson ve Gallagher, 1983).

Doğrudan öğretim yöntemi ile sosyal beceri öğretimi: kazandırılacak sosyal beceri ile ilgili öğrencide gereksinim oluşturma, beceriye model olma, rol oynama ya da davranışı prova etme, öğrenci performansına geri bildirim verilmesi, doğrudan yapılan davranışların pekiştirilmesini içeren öğretim yöntemidir (Dosett ve Kelly, 1984).

Özür dileme becerisi: Bu araştırmada kullanılan uygun şekilde özür dileme becerisi: Kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşıdaki kişiyi sözünü kesmeden dinlemek, hatasını kabul ettiğini söylemek ve hatalı davranışlarından dolayı özür dilemek beceri basamaklarını kapsamaktadır.

Yardıma isteme becerisi: Bu araştırmada kullanılan uygun şekilde yardıma isteme becerisi: ellerini kaldırmak, öğretmenin onu görmesini beklemek, öğretmenden yavaş bir sesle yardıma ya da bilgi istemek, yardıma ya da bilgiyi almak ve teşekkür etmek beceri basamaklarını kapsamaktadır.

Başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi: Bu araştırmada kullanılan uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi: Yapması gereken işi hakkında bilgi almak, işi yapması için gerekli olan materyali almak, işi yapağı yere gitmek, işini yapmaya başlamak ve işi verilen süre içinde tamamlamak beceri basamaklarını

## BÖLÜM II

### KONUyla İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE

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

#### 2.1. ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLAR

Zihin engelinin çeşitli tanımlarının yapılmış olsa da, en yaygın kabul gören tanımın Amerikan Zihinsel Gerilik Örgütü (AAMR) tarafından yapılan tanım daha yaygın olarak benimsenmektedir. Buna göre zihin engellilik, "Hali hazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Bu, zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilgili uyumsal beceri alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan tanıma göre zihin engelli, zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde, hafif, orta ve ağır düzeyde etkilenmesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Eripek ve diğ., 2002). Her iki tanım incelendiğinde, zihin engelliliğin sadece zihinsel işlevlerde gerilik olmadığı aynı zamanda bu geriliğe sosyal uyum problemlerinin de eşlik ettiği görülmektedir. Zihin engelli öğrencilerin uyumsal becerilerinin nitelik ve niceliklerinin normal akranlarına göre daha düşük olduğu belirtilmektedir (McMahon, Wacker, Sasso, Berg ve Newton, 1996).

Uyumsal davranışlar, bireyin kendi yaşından ve kültür grubundan beklenen kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluk görevlerini yerine getirebilme durumlarıdır

(Eripek, 1993). Gresham ve Reschly (1987), uyumsal davranışların; bireyin bağımsız işlev becerilerini ve fiziksel gelişimlerini içerdiğini, uyumsal davranışlar ve sosyal becerilerin sosyal yeterliliği oluşturan iki ayrı boyut olduğunu vurgulamışlardır.

### **2.1.1. Türkiye’de Zihin Engelli Çocuklar İçin Var Olan Eğitim Ortamları**

Türkiye’de hali hazırda zihinsel engelliler için üç tür düzenlemeden söz edilmektedir. Bunlar, eğitilebilir zihin engelli öğrenciler için normal sınıf ve özel eğitim sınıfı, öğretilebilir zihin engelli öğrenciler için gündüzlü özel eğitim okulu düzenlemeleridir.

#### **2.1.1.2. Eğitilebilir zihin engelli öğrenciler için var olan ilköğretim programları**

Türkiye’de 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2000 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği esasları uyarınca eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin normal sınıflarda akranları ile birlikte eğitilmeleri esası getirilmiştir. Yönetmeliğe göre okulöncesi eğitim ve ilköğretim okulları bu çocukların kayıtlarını yaptırmak ve gerekli önlemleri almak zorundadırlar. Alınan tüm önlemlere rağmen okulun programından yeterince yararlanamayan öğrenciler o ildeki yetkili kurul ve ekiplerin incelemesi sonucunda uygun özel eğitim sınıfı yada okullarına yerleştirilebilirler. Olağan okullarda öğrenimlerini tamamlayanlar eğer okulun kayıt kabul koşulları uygunsa bir üst öğrenim kurumuna başvuruda bulunabilirler (KHK, 1997; MEB, 2000)

31.05.2006 tarihinde yayımlanan **Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**’nde de kaynaştırmaya geniş yer ayrıldığı görülmektedir. Yönetmeliğin dördüncü kısmında kaynaştırmanın tanımı yapılmış ve kaynaştırma eğitiminin nasıl olması gerektiğine değinilmiştir. Bu yönetmeliğin 23. maddesinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı ortamda tam ve/veya yarı zamanlı olarak sürdürebilecekleri vurgulanmaktadır. Yine aynı madde

altında eğitim hizmetlerinin bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanması ve BEP hazırlanması gerekliliği vurgulanmaktadır. İlgili Yönetmelikte kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin destek eğitim hizmetleri almaları için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekliliği de vurgulanmaktadır. Yönetmelikte destek eğitim hizmetlerinin sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi kaynak oda şeklinde de olabileceği belirtilmiştir (RG; 26184, 2006).

Eğitilebilir zihin engelli öğrenciler için ikinci bir ilköğretim programı da özel eğitim sınıfı düzenlemesidir. Özel eğitim sınıfı ve okullarında sınıf öğretmenliğinin esas olduğu ve 4306 sayılı kanun gereği sekiz yılı kapsayacak şekilde hazırlanan "İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Eğitim Programı" uygulanmaktadır. Okul ve sınıflarda sekiz yıllık eğitimi başarıyla tamamlayanlara ilköğretim okulu diploması verilir. Bu öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri ve yeterliliklerine uygun orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarına yöneltileceği yönetmelikte belirtilmiştir. Eğitilebilir çocuklar iş okulları ise, ilkokul öğrenimlerini tamamlayan Eğitilebilir zihin engelli öğrencilere iş ve meslek kazandırmayı amaçlayan gündüzlü özel eğitim okullardır. Eğitilebilir çocuklar iş okullarında "Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Programı" uygulanmaktadır.

### **2.1.1.3. Öğretilebilir Zihin Engelli Öğrenciler İçin Var Olan Programlar**

Türkiye'de eğitim ve uygulama okulları öğretilebilir zihin engelli çocuklara okul öncesi düzeyde eğitim vermeyi amaçlayan okullardır. Bu okullara öğrenci seçimi, yerleştirilmesi ve eğitim etkinliklerinin izlenmesi görevi rehberlik araştırma merkezleri tarafından yapılmaktadır. Merkezlerde yapılan psikometrik ölçümler sonucu zeka bölümleri 25-45 arası olan ve öğretilebilir zihin engelli olarak adlandırılan çocuklar bu okullara yerleştirilmektedir.

## 2.2. SOSYAL BECERİ VE SOSYAL YETERLİLİK

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

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

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



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

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

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

Bir başka deyişle çocukların toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştıran, arkadaşlık ilişkilerini ve sosyal kabullerini artıran becerilerdir. Selamlaşma, dinleme, teşekkür etme, sırada uygun oturma, özür dileme, yardım etme, bir işi zamanında bitirme sosyal beceri örneklerinden birkaç tanesidir.

Gresham (1981a, 1982b), üç alt boyutu temel alarak birbirinden farklı üç sosyal beceri tanımı yapmıştır (Akt. Gresham, 1997). İlk tanım, **akranların kabulü** olarak adlandırılır. Bu tanımda, akranların kabulü ya da bireyin diğerleri tarafından tercih edilmesi durumu bireyin yeterli sosyal becerilere sahip olmasıyla açıklanmaktadır. Akranları tarafından kabul gören veya popüler olan çocuklar okulda veya toplumsal ortamlarda sosyal becerileri başarılı bir şekilde sergileyebilmektedirler. İkinci bir tanım ise, **davranışsal tanımlamadır**. Bu tanımda sosyal beceriler, bireyin pekiştireç almasını kolaylaştıran, cezalandırılma olasılığını azaltan, duruma özgü davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Sosyal beceriler için

yapılan son tanım, **sosyal geçerlilik** açısından yapılan tanımdır (Gresham, 1983a). Bu tanıma göre sosyal beceriler; çeşitli ortam ve durumlarda, bireylerin uygun davranışları sergilemesi olarak tanımlanmaktadır. Okul ortamında uygun sosyal beceriler ortaya koyan birey akranları tarafından kabul edilmekte, diğer kişilerin olumlu yargılarını almakta, akademik başarısı yüksek ve okula karşı olumlu tutuma sahip olmaktadır. Bu üç tanımda ortak nokta sosyal yeterliliğin vurgulanmasıdır. Bu tanımlarda sosyal becerilerde yeterli olan kişi, çevresindeki kişilerle kolaylıkla etkileşimi sağlayabilir, etkileşim sonrasında da diğer kişilerde olumlu duygular bırakabilir (Gresham ve Elliott, 1987).

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

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

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

2. Sosyal beceriler, anne-babalar ve genelde toplum tarafından şekillendirilirler. Bu beceriler kültürel özelliklerden etkilenmektedir. Bunun sonucunda

da farklı ülkeler/ farklı toplumlarda kabul edilebilir sosyal becerilerin farklılığı oluşmaktadır.

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

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

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

Cardella Ve Merrell (1997), ise sosyal becerileri beş grupta toplamıştır. **Akran ilişkili sosyal beceriler**; yardım isteme ve yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet

etme, başkalarına nazik davranma becerileri. **Kendini yönetme becerileri**; öfkesini kontrol etme, kurallara uyma, problem çözme, eleştiriyi kabul etme becerileri. **Akademik beceriler**; bağımsız çalışma, öğretmeni dinleme, kabul edilebilir kalitede iş üretme becerileri. **Uyum becerileri**; yönergeleri ve kuralları izleme, boş zamanları uygun kullanma becerileri. **Atılganlık becerileri**; konuşma başlatma, arkadaşlarını oyuna davet etme gibi becerileri kapsamaktadır.

### **2.2.1. Sosyal Beceri Yetersizlikleri**

Sosyal becerilerdeki yetersizlik, engelli bireylerin uzun yıllar boyunca geleneksel yaklaşımlar çerçevesinde ayrı özel okullarda ya da normal okullar içerisinde yer alan özel sınıflarda eğitim almış olmalarıdır. Bu nedenle engelli bireyler, normal yaşlılarıyla etkileşime girme fırsatı bulamamaktadırlar. Oysa yaşlılarla etkileşimi öğrenme, genellikle okul öncesi dönemlerde öğrenilen bir beceridir. (Odam, 1993). Eisler, sosyal becerilerin sistematik olmayan bir yolla aileden ve akranlardan öğrenildiğini belirtmiştir. Engelli bireylerin sosyal becerilerdeki yetersizlikleri, bu bireylerin ailelerinden ve akranlarından uzak kalmaları, ayrı tutulmalarından ileri gelmektedir (Akt. Hall, Schlesinger, Dinen, 1997).

Sosyal beceri yetersizlikleri genellikle beceri yetersizliği ya da performans yetersizliği olarak ortaya çıkmaktadır McConnell ve Odom, 1999, Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

**2.2.1.1. Beceri yetersizliği:** Sosyal becerilerin çocuğun davranış repertuarında olmaması olarak tanımlanır. Beceri yetersizliği, öğrenme fırsatlarının olmamasından ya da uygun davranış modellerinin sınırlı olmasından kaynaklanmaktadır. Eğer öğretmen çocuğun hedef beceriyi kullandığını daha önce hiç gözlemediyse, bu beceriye sahip olmadığını kabul etmektedir. Öğretmen becerinin kullanılması için ortam ve durumlar yaratıyor, beceriyi kullananları pekiştiriyor ancak çocuk hala

beceri kullanmıyorsa bu beceriye sahip olmadığı kabul edilir. Bu durumda beceri öğretimi yapılarak repertuarında olmayan becerilerin tek tek öğretilmesi gerekmektedir.

**2.2.1.2. Performans yetersizliği:** Performans yetersizliği motivasyon yetersizliği ve ipuçlarını ayırt etme yetersizliği olarak çıkabilmektedir.

**2.2.1.2.1. Motivasyon yetersizliği:** sosyal becerilerin çocuğun davranış repertuarında yer alması, ancak çocuğun beceriyi sergilemesi için motivasyonunun olmaması olarak tanımlanır. Çocuğun hedef beceriyi bazen kullanıp bazen kullanmadığı gözleniyorsa motivasyon eksikliğinden söz edilmektedir. Çocuğun var olan beceriyi kullanmak için isteği olmaması durumunda, çocuğun beceriyi kullandıktan sonra pekiştirilmesinin beceri kullanımı için onu cesaretlendireceği ifade edilmektedir.

**2.2.1.2.2. İpuçlarını ayırt etme yetersizliği:** Hedef becerinin çocuğun davranış repertuarında yer aldığı, beceriyi kullanmak için yeterince motivasyonu olduğu ancak beceriyi hangi ortamda nerede ve ne kadar kullanması gerektiğini ayırt edemediği durumda ipuçlarını ayırt etme yetersizliğinden söz edilmektedir. Hedef becerinin çocuk tarafından sık sık kullanıldığı ancak gerektiği durumlarda kullanılmadığının gözlenmesi durumunda bu yetersizlikten söz edilir. Bu durumda çocuklara, hedef sosyal beceriyi farklı sosyal ortamlarda nasıl kullanabilecekleri öğretilmeli ve sosyal durumları anlamaları için yardım edilmelidir.

Sosyal becerilerdeki yetersizlikler öğrenmenin niceliğini olduğu kadar niteliğini de olumsuz etkilemektedir. Bireyin yaşlılarıyla ve kendisi için önemli olan öğretmen, anne-baba ve iş arkadaşı gibi yetişkinlerle kurduğu etkileşim, çocukluk ve ergenlik döneminde kazanılan sosyal becerilere bağlıdır. Çocukluk döneminde yaşanan, yaşıt ve otorite kabul edilen yetişkinlerle etkileşim kurma ve sürdürme sorunları, ileri yaşlarda da olumsuz kişilerarası etkileşimlerde bulunma problemlerine yol açabilmektedir. Sosyal yetersizlik, bireylerin her döneminde yaşam kalitesini olumsuz olarak etkilemekle birlikte esas olarak ergenlik dönemindeki bireylerde ciddi olumsuz etkiler doğurmaktadır. Çocukluk döneminde öğrenciler, temel eğitimden yararlanmak için kendisi için gerekli olan sosyal becerileri oluşturmalı ve geliştirmelidir. Çocuklar,

ergenlik dönemine ulaştıklarında, toplum onlardan daha sağduyulu olmalarını, davranışlarında daha kontrollü olmalarını ve sadece akademik becerilerde yeterli olmalarını değil bunun yanında daha karmaşık sosyal problemleri de çözümlayebilmelerini beklemektedir. Ergenlerin bu beklentilere cevap vermedeki başarısızlıkları, çaresizlik duygusu yaratmakla kalmayıp giderek kendilerini toplumdan izole etmelerine yol açabilir (Margalit, 1993). Bu bağlamda, çocukların ve ergenlerin sosyal becerileri kazanma ve bu becerileri kullanma sürecindeki başarısızlıklarının giderilmesinde bireyselleştirilmiş sosyal beceri öğretim programları önem kazanmaktadır.

### **2.3. ZİHİNSEL ENGELLİ BİREYLER VE SOSYAL BECERİ YETERSİZLİĞİ**

Zihinsel engelli bireylerin sosyal beceriler alanında yetersiz oldukları kabul edilmekte, sosyal becerilerdeki yetersizlikleri çeşitli nedenlere bağlanılmaktadır (Bernstein, 1981; Martin, Rusch ve Heal, 1982; Park-Gaylor ve Ross, 1989; Hall, Schlesinger ve Dineen, 1997; Huang ve Cuvo, 1997). Bu bireylerin sosyal becerilerdeki yetersizlikleri öncelikle bilişsel sınırlılıkları, hafıza, dikkat toplama, ayırım yapma ve genelleştirme becerilerindeki yetersizliklere bağlandığı kabul edilmektedir (Sargent, 1991; Huang ve Cuvo, 1997). Bu becerilerdeki yetersizlikler sosyal beceri yetersizliğine yol açmaktadır. Ayrıca, bu bireylerin yaşlılarıyla bir arada olma fırsatlarının sınırlı olması, ayrı okullarda/özel sınıflarda eğitim görmeleri de sosyal becerilerindeki yetersizliklerine katkıda bulunmaktadır. (Odam, McConnell ve Chandler, 1994). Zihinsel engelli çocukların sosyal becerilerdeki yetersizlikleri çevreyle etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemekte, engelli olmayan yaşlıları ve diğerleri tarafından kabul edilmelerini ve topluma uyumlarını güçleştirmektedir. Bu durum ise engelli olmayan yaşlıları tarafından kabul edilmeyen zihinsel engelli çocukların normal eğitim ortamlarındaki başarılarının azaltmakta ve yaşlılarıyla

bütünleşmelerini engellemekte ya da sınırlamaktadır (Sargent, 1991; Warger ve Rutherford, 1996; Çifci, 2001).

Sosyal beceri yetersizliğinin zihinsel engelli bireylerin raslantısal öğrenme becerilerindeki sınırlılıklarından da ileri gelebileceği belirtilmektedir. Bu çocuklar, dikkat hafıza ayırma yapma ve genelleme becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle, yaşlarına göre daha yavaş öğrenmekte, bu yetersizlikler özellikle sosyal beceriler, sosyal biliş ve sosyal etki yetersizliğine ciddi katkıda bulunmaktadır. Bunların sonucunda, zihinsel engelli birey yaşlıları ve yetişkinler tarafından sosyal kabul görmemekte ve reddedilmektedir. Bu durumun uzun vadede olumsuz etkileri görülmekte, zihinsel engelli bireyler bir işe girebilmek için gereken sosyal becerilerde de yetersiz duruma düşmektedir. Bu nedenle, zihinsel engelli bireyler için sosyal beceri programları hazırlamak, bu bireylerin akademik, konuşma, motor ve diğer becerilerde olduğu gibi, sosyal becerilerde de yeterli olmalarını sağlamak gerekmektedir (Sargent, 1991).

Son yıllarda zihinsel engelli bireylerin, toplum içinde bağımsız yaşamaları, bir işte çalışmaları, eğitim ve meslek edinme fırsatlarını artırma yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda, zihinsel engelli bireylerin gerek okul çağı, gerekse okuldan sonraki yaşamda, yaşlıları arasında yer almalarının sağlanması ve maksimum potansiyellerinin ortaya çıkarılması ilkesiyle, çevresinde ve toplumda bağımsız yaşamak için gerekli olan sosyal becerilere odaklaştığı görülmektedir. Zihinsel engelli bireylerin toplum içinde yer almalarında karşılaştıkları en önemli sorunlardan birinin sosyal becerilerdeki yetersizlikleri olduğu kabul edilmekte (Brockman, 1988., Park-Gaylor ve Ross, 1989., Sherman ve ark, 1992., Haak, 1993.,

Merrell ve Gimple, 1998), sosyal becerilerin, zihinsel engelli bireylerin toplum içindeki yaşam kalitelerini ve uyumlarını arttırmada en kritik belirleyici olduğu ve bu becerilerdeki yetersizliğin, zihinsel engelli bireyin toplum içinde başarısız olmasına neden olduğu savunulmaktadır (Matson ve Mulic, 1983., Matson, 1988). Oysa, bireyin toplumla bütünleşmesi/kaynaşması, ancak zihinsel engelli bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasıyla mümkün görünmektedir. Chodsey-Rusch, O' Reilly, (1984) zihinsel engelli bireylerin sosyal kaynaşma/bütünleşmesinin sağlanabilmesi için üç önemli noktayı vurgulamıştır. Bunlar; ortamdaki/ çevredeki değişkenleri değiştirme, zihinsel engelli bireylerin davranışlarını değiştirmek, iş ortamındaki bireylerin tutumlarını değiştirmek gibi, çevrede bulunan diğer kişilerin davranışlarını değiştirmektir (Akt; Huang ve Cuvo, 1997). Huang ve Cuvo' a (1997) göre zihinsel engelli bireylere geçerli sosyal beceriler öğretilir ve çevreden de gerekli sosyal destek sağlanırsa, sosyal bütünleşme de sağlanmış, eğer sosyal becerilerde eksiklik ya da yetersizlik varsa, zihinsel engelli bireyin sosyal bütünleşmesinin sağlanması engellenmiş olacaktır.

### **2.3.1. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi**

Sosyal beceri öğretim programları hazırlanırken öncelikle çocukların sosyal becerileri değerlendirilmeli ve çocukların hangi becerilerde yetersiz oldukları hangi becerileri kullanıp kullanmadıkları belirlenmelidir. Böylece hangi çocukların sosyal beceri öğretim programına katılacağı, hangi çocukların hangi becerilerde yetersizlik yaşadıkları ve yetersizliklerinin türü ortaya çıkmaktadır. Doğru ve geçerli değerlendirme sonucunda hazırlanan öğretim programları çocukların bireysel gereksinimlerini daha iyi karşılamaktadır (McConnell ve Odom, 1999).

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde pek çok tekniğin bir arada kullanılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Değerlendirme sürecinde formal ve informal değerlendirme tekniklerinden yararlanılmakta, formal değerlendirmede standart ölçme araçları kullanılmaktadır. Bireyin davranışlarının gözlenmesi ve bireyle görüşme yapılması ise informal değerlendirme teknikleri arasında yer almakta, davranışların doğrudan gözlenmesi, davranış dereceleme ölçekleri, sosyometrik ölçümler ve kendi kendini değerlendirme teknikleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Sucuoğlu ve Çifci, 2001). McConnell ve Odom (1999), sosyal becerilerin değerlendirilmesinde çok faktörlü değerlendirmeyi önermektedirler. Bu modelde sosyal becerilerin farklı değerlendirme teknikleri kullanılarak (gözlem, davranış dereceleme ölçekleri, sosyometri, görüşme gibi), çocuğa ilişkin farklı kaynaklardan (anne baba, kardeş, öğretmen, akranlar gibi) bilgi edinilerek ve farklı ortamlarda (ev, okul, oyun ortamı gibi) değerlendirilmesi önerilmektedir. Böylece çocukların sosyal becerileri daha ayrıntılı, daha doğru ve daha geniş ölçüde değerlendirilmiş olmaktadır.

### **2.3.2. Sosyal Beceri Öğretim Yaklaşımları**

Sosyal beceri öğretimi farklı yaklaşımlarla yapılabilmekte, sosyal öğrenme ve davranışçı yaklaşımı temel alan bir çok sosyal beceri programı bulunmaktadır. 1980 ve 90 lı yıllarda bir çok ülkede çocuk ve gençler için sosyal beceri öğretimi paket programları geliştirilmiş, farklı yaklaşımlarla geliştirilen bu programlar öğretmenlere, uzmanlara ve klinisyenlerle çalıştıkları çocukların özelliklerine uygun program seçme şansı vermiştir. Bu programlara göz atıldığı zaman, bu programların benzerlikleri olduğu; programların benzer öğretim sürecini içerdiği görülmekte, programlarda temel alınan öğretim ilkeleri örtüşmektedir. Sosyal beceri programlarının çoğunda etkili öğretimin temel ilkelerinin edimsel koşullama, sosyal öğrenme, uygulamalı davranış analizi (doğrudan öğretim) ve bilişsel yaklaşım ile ilgili araştırmalar sonuçlarından

alındığı görülmektedir (Merrell, Gimpel, 1998). Ancak öğretim sürecinde hangi yaklaşımın kullanılacağı ya da hangi yaklaşımı temel alan ilkelerin benimseneceğine, sosyal beceri öğretimi yapılacak birey ya da bireylerin özelliklerine ve gelişim düzeylerine bağlı olarak karar verilmektedir.

Sosyal becerileri öğretmek amacıyla çeşitli yaklaşımlara dayalı olarak sosyal beceri öğretim programları düzenlenmekte ve çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Sargent (1991) da sosyal beceri öğretiminin; doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, işbirlikçi öğretim ve akran aracılı öğretime dayalı olarak yapılabileceğini açıklamıştır. Elksinin ve Elksinin (1995) sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanmasında göz önüne alınan yaklaşımları; beceri öğretimi yaklaşımı, problem çözme yaklaşımı ve her ikisinin birlikte kullanılması olmak üzere üç ana başlıkta toplanabileceğini belirtmişlerdir (Merrell ve Gimpel, 1998).

Sosyal beceri programlarından bazılarında, çalışılan gruptaki bireylerin yetersizlikleri temel alınarak, bu bireylere yetersiz oldukları beceriler ayrı ayrı öğretildiği, doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretilen becerilerin bireyler tarafından farklı ortamlarda kullanılabilmesi için genelleştirme etkinliklerinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Yetersiz becerilerin öğretiminde uygulamalı davranış analizi ve sosyal öğrenme yaklaşımı temel alınmakta; öğretilecek beceri analiz edilerek beceriyi oluşturan küçük becerilere (aşamalara) bölünmekte her bir küçük beceri (aşama) bireylere model olma ve rol oynama teknikleri kullanılarak öğretilmektedir. Model olma, sosyal beceri öğretilecek bireylere becerinin doğru performansını gösterme olarak kabul edilmekte, öğretmen üzerinde çalıştığı beceriyi doğru olarak çocuklara göstermekte / model olmakta, bu süreçte bireylerin dikkatini becerinin aşamalarına çekmektedir. Rol oynama aşamasında ise bireylerin öğretilen beceriyi hipotetik durumlarda rol oynayarak canlandırması, böylece beceriyi bir çok kez doğru olarak prova etmesi sağlanmaktadır. Bu sistemde bireylere rol oyunları sırasında geribildirim verilmekte, böylece bireyin yeni öğrendiği becerinin model olan .kişinin becerisine benzemesi sağlanmaktadır.

Birçok araştırmada zihinsel engelli çocukların **dikkat problemi** olduğu, öğrenmelerini etkileyen temel faktörün, öğretilmek istenen konu üzerinde dikkat toplayamamaları olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle sosyal beceri öğretiminde model

olma ve rol oynama ile öğretim yapılmasının, çocuğun dikkatini arttıracacağı, modelin öğretim ortamına yenilik getireceği ve rol oynamanın öğretim sürecine aktif katılma ve geri bildirim alma nedeni ile dikkati arttıracacağı kabul edilmektedir. Dikkat toplama probleminin yanı sıra zihinsel engelli bireylerin hafızaya ilişkin yetersizliklerinin olduğu, prova etme sınırlılıkları nedeni ile bir çok beceriyi öğrenemedikleri, prova etme stratejilerinin sınırlı olmasının öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediği açıklanmaktadır. Çocukların özellikle beceriyi prova etmeleri aşamasında beceriyi oluşturan alt becerileri yüksek sesle tekrar etmeleri beceri sırasını öğrenmelerine fırsat verecektir. Sosyal becerilerin öğretiminde çocuğa yeni öğrendiği becerileri **rol oynama** ya da doğal ortamlarda prova etme fırsatlarının sağlanması, hem sosyal becerilerin daha kolay öğretilmesini hem de çocuğun prova etme becerilerinin artmasına yol açacaktır. (Sargent, 1991).

Bilişsel davranışçı yaklaşımla hazırlanan sosyal beceri öğretimi programlarında ise bireye yetersizliği olan becerilerin tek tek öğretimi yerine, sosyal durumlarla ilgili problem çözme becerisi öğretilmekte, bireye sosyal beceriler değil, farklı sosyal durumlarla karşılaştığı zaman baş edebileceği sosyal problem çözme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır (Ladd ve Mize, 1983, Agran ve Wehmeyer,1999 ve Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Bu süreçte bilişsel davranışçı yaklaşımın temel prensipleri doğrultusunda bireylere, problem durumun tanıtılması, alternatif çözümlerin belirlenmesi, ne yapacağına karar vermesi, seçtiği alternatifi uygulaması ve bireyin kendi uygulamasını değerlendirmesi aşamaları öğretilmeye çalışılmaktadır.

Sosyal becerilerin öğretilmesinde bir diğer yöntem olan akran aracılı öğretim (Gresham,1988; Kerr ve Nelson, 1989, Sucuoğlu ve Çifci, 2001) yönteminde ise sosyal becerileri yaşlılarıyla doğal ortamda etkileşim sonucunda öğrenecekleri varsayılmakta, bir sosyal beceriyi yaşlının bulunduğu ortamda öğrenmenin, çalışılan becerinin kalıcı olmasını ve genelleştirilmesini kolaylaştıracağı kabul edilmektedir. Yöntemin avantajı, öğretim sürecinin doğal ortamda ve doğal yapıda yürütülmesidir. Ayrıca bu yöntemle öğretim süresi kısaltmakta, uygulama daha kolay olmakta, böylece engelli olan ve olmayan çocukların etkileşim başlatma becerileri ile etkileşim süreleri artmaktadır.

Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretiminde; pekiştireçler, yönergeler, yardımlar, model olma ve geri bildirim verme stratejileri yaygın olarak kullanılmaktadır. Doğrudan öğretim yaklaşımı öğretmen merkezli bir öğretim yöntemidir. Bu yaklaşımda temel nokta, öğrenme sürecinde çocukların doğru performanslarını ödüllendirmek, yetersiz oldukları zaman yardım ederek, beceriyi doğru sergilemelerini sağlamaktır. Becerinin öğretimi haftada birkaç kez tekrarlanmakta, birkaç hafta sonra başka bir becerinin öğretimine geçilmektedir. Öğretmenler öğrenilen her sosyal beceriyi sınıf ve okul ortamında kullanıp kullanmadığını gözlemekte; beceriyi uygun şekilde sergileyen çocukları pekiştirmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Doğrudan öğretim yaklaşımında, sosyal beceri öğretiminde çocukların dikkati öğretilen beceriye çekilerek, onların bu beceriyi kullanıp kullanmamalarının olumlu ve olumsuz sonuçları fark ettirilmektedir. Bir sonraki aşamada ise öğretilecek beceri analiz edilerek beceriyi oluşturan küçük becerilere bölünmekte her bir küçük beceri çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde çok etkili bir öğretim tekniği olan model olma ve rehberli uygulama teknikleri kullanılarak öğretilmektedir. Ayrıca rol oynama aşamasında ise çocukların öğrenilen beceriyi bir çok kez doğru olarak prova etmeleri sağlanmaktadır. Diğer yandan öğrenilen becerilerin alıştırmalarla tekrarlanması beceriye ilişkin performansların değerlendirilmesini ve becerinin genelleştirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca doğrudan öğretim yaklaşımının, hem beceri hem de performans yetersizliği gösteren çocuklarda etkili olarak kullanılması, bireysel, küçük grup ve grup öğretiminde kolaylıkla kullanılması da diğer avantajlarıdır.

Doğrudan öğretim yaklaşımı oldukça etkili olmasına karşın, iki temel sınırlılığa sahiptir. Birinci sınırlılık, öğretmen ya da yetişkin pekiştirmesiyle çocukta sık ama kısa sosyal etkileşim örüntüleri ortaya çıkmasıdır. İkinci sınırlılık ise, öğretmenin ya da yetişkinin doğal ortamlarda çocuklar arasındaki etkileşimi kolaylaştırmak için her çocuk ile birebir uzun süreli ilişki kurmaması sürekli olarak aynı ortamda bulunamaması, bu nedenle müdahalenin etkililiğinin azalmasıdır.

Burada zihinsel engelli bireyler için hazırlanan sosyal beceri öğretim programlarında yaygın uygulanan bilişsel süreç yaklaşımı, işbirlikçi öğretim, akran aracılı öğretim ve doğrudan öğretim yaklaşımı ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

### **2.3.3. Bilişsel Süreç Yaklaşımı**

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

Problem çözme ve karar verme kavramları sıklıkla eş anlamlı olarak kullanılabilir. Ancak, iki kavram arasında farklılık vardır. Karar verme; çözüm yolları arasından en iyi çözüm yolunun seçilmesi, problem çözme ise; birden fazla çözüm yolunun yer aldığı dolayısıyla karar vermeyi de kapsayan bir durumdur. Problem çözme üç ardışık aşamanın izlendiği bir süreçtir. Birincisi, problemi tanımlamak, ikincisi problemin analizi ve son olarak problemin çözümü aşamalarından oluşmaktadır. Bu üç aşamanın, bütün problem çözme stratejilerinde ortak olarak var olduğu düşünülmektedir (Agran ve Wehmeyer, 1999; Akt. Çifci, 2001). McFall (1982), problem çözme sürecini, sosyal kodlama sosyal karar verme sosyal davranışta bulunma ve sosyal değerlendirme olarak belirtmiştir (Akt. Çifci, 2001).

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

### **2.3.4. İşbirlikçi Öğretim Yöntemi**

İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin olumlu etkileşimlerini arttıran küçük grup öğrenme etkinlikleriyle bir problemi çözme ya da öğrenme görevini yerine getirme gibi

ortak bir amaç için birlikte çalışma yöntemidir (Avcıoğlu, 2001).

İşbirlikçi öğrenme, öğretmene eğitimin amaçlarına ulaşmasında yardımcı olur. Bu yaklaşım, birlikte çalışılacak çocukların birbirleriyle olan bağlılıklarını ve kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme özelliği taşımaktadır (Hollingsworth ve Hoever, 1991). Herhangi bir davranış ya da beceriyi kazanmak için birlikte çalışılan küçük ve heterojen gruplara uygulanan bir öğretim düzeni olan işbirlikçi öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin konuları tartışarak kendi kendilerine öğrenmelerine olanak sağlayan gerçek ortam hazırlamayı gerekli kılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretim oturumları küçük grupların birbirlerinin öğrenmelerine yardım edecek çalışmalar şeklinde düzenlenir (Avcıoğlu, 2001). Bu özelliği ile işbirlikçi öğrenme yaklaşımı, bazı sınıflarda uygulanan “küme çalışması” adı verilen yönteme benzemektedir (Hollingsworth ve Hoever, 1991).

İşbirlikçi öğrenmede öğretmen, sayıları üç-altı arasında değişen öğrencileri sistematik bir şekilde organize ederek gruplar oluşturur. Öğrencileri grup içindeki görevlerine göre rollere ayırır. Bu gruplarda öğrenciler sosyal veya akademik becerileri öğrenmek için aldıkları rolleri sırasıyla yerine getirirler. Hem akademik başarıyı hem de sosyal davranışları arttırmak için kullanılır. İşbirlikçi öğrenme yaklaşımında, öğretim sürecinde öğretmen ilk önce grupları belirler. Grubun büyüklüğü ve heterojenliği öğretmen tarafından belirlenir. Öğretmen işbirliğine dayalı öğrenme deneyimine ilişkin kuralları her gruba ayrı ayrı ya da bütün gruplara aynı anda belirtmelidir. Burada paylaşma, uzlaşma, iletişim, güven ve liderlik gibi beceriler, gruplara vurgulanır (<http://ici2.umn.edu/preschoolbehavior/tipsheets/peertutor>).

Johnson ve Johnson (1986), işbirlikçi öğrenme yönteminin; akademik çelişki, öğrenci takımları, grup araştırması, işbirliği-işbirliği, birleştirme 1, birleştirme 2, buluş ve birlikte öğrenme gibi tekniklerinden oluştuğunu belirtmiştir (Akt. Avcıoğlu, 2001). **Akademik çelişki tekniği**, bilgi edinmenin yanı sıra düşünme, araştırma, tartışma gibi becerilerle ilgili etkinliklere yer verilmesidir. **Öğrenci takımları tekniğinin** en önemli özelliği, öğretimsel hedeflere bütün takım üyelerinin ulaşması koşuluyla elde edilebilecek takım amacı ve takım başarısının vurgulanmasıdır. Bu teknikte amaç; bireylerin, takım içinde bir şeyler yapması değil, takım halinde öğrenmeleridir. **Grup araştırması** tekniğinde ise, bireylerarası diyaloglar vardır. Öğrenciler, bir konuyu

planlar, o planı uygular, bilgi toplar ve o bilgileri çok yönlü bir problemin çözümünde, sentezinde kullanırlar. Çalışmalar birleştirilerek, araştırmalar yapılır. **İşbirliği-işbirliği tekniğine** göre eğitimde, öğrencilerin doğal meraklarını, zekalarını ve yeteneklerini ortaya çıkaran bir ortam hazırlanır. Öğrencinin yeni edindiği bilgiler ve yaşantılar, grup içerisinde diğer bireylerle paylaşılır. **Birleştirme 1 tekniğinde**, tüm grup üyeleri, birbirlerine gereksinim duyarlar. Her öğrenci hem öğretene hem de öğrenen durumundadır. Bu teknik, birbirinden öğrenmek zorunda olmaları nedeniyle öğrencilerin öne geçmek, herkesten üstün olmak gibi eğilimlerini azaltmaktadır. **Birleştirme 2 tekniği**, işlenecek konunun anlatıldığı, yazılı malzemenin bulunduğu her duruma uygulanabilir. Buluş tekniğinde ise, gruplar heterojendir ve öğrenciler verilen görevleri bitirme, yardıma ihtiyaç duyulduğunda gerekli yardımı alma özellikleri taşımaktadır. **Birlikte öğrenme tekniği** ise Johnson ve Johnson (1991) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknik, grup amacının olması, düşüncelerin ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülleriyle oluşmaktadır (Akt. Avcıoğlu, 2001).

### **2.3.5. Akran Aracılı Öğretim Yöntemi**

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

Akran aracılı öğretim yöntemi, çoğunlukla çocuk ve ergenlerde kullanılan bir öğretim yöntemi olmakla birlikte yetişkin eğitiminde de uygulanmaktadır. Alanyazı incelendiğinde tıp öğrencilerinde mesleki bilgileri öğretmede (Sobral, 2002), fizyoterapi bölümü öğrencilerinin akademik becerilerini arttırmada (Sawyer,

2001), yabancı dil öğrenmede (Greenwood, Arreaga, Utley, Gavin ve Terry, 2001) akran aracılı öğretim yöntemleri uygulanmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Yetişkinlere yönelik yapılan akran aracılı öğretim programları; alkol ve madde bağımlılığını azaltma, sağlık problemlerinden korunma, yalnızlıktan kurtulma, temel akademik becerileri artırma alanlarında hazırlanmaktadır ([www.usdoj.gov/kidspage/getinvolved](http://www.usdoj.gov/kidspage/getinvolved)).

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

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

Akran aracılı öğretim yöntemlerinin bir başka uygulanma biçimi “Arkadaş Sistemi Yaklaşımı”dır. Arkadaş Sisteminde, öğrenciler yine çift halinde çalışırlar ve etkinlikler tüm sınıfı kapsar. Ancak bu yöntemde, çiftler önceden belirlenmez, çalışılacak günün başında, daha önceden oluşturulan listelerden tesadüfi olarak belirlenir. Araştırmacı, bireysel kartların üzerine öğrenci çiftlerin isimlerini yazarak bir grafik (şema) yaratır. Her gün bir öğrencinin farklı akranlar ile arkadaşlık yapabilmesi

için sistematik olarak kartlar değiştirilir. Öğretmen tarafından “arkadaşlık zamanı” yönergesi verildiğinde öğrenciler, şemaya bakarak o gün için arkadaşlarının kim olacağını, hangi sınıf arkadaşıyla eşleştiğini öğrenir. Çiftler oluşturulduktan sonra, öğretim oturumlarına geçilir (Lausey ve Heflin, 2000).

### **2.3.6. Doğrudan Öğretim yaklaşımı**

Doğrudan öğretim, öğretimi yapılan içeriğin, ardışık şekilde sıralanması, öğrencilerin tam katılımı, öğretmenin düzeltici dönütler vermesi, ipuçlarının düzenlenmesi, ipuçlarının uygulanması ve geri çekilmesi anlamına gelir (Rosenshine, 1982; Güzel, 1998). Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretimi, temelde davranışçı yaklaşıma dayanmakta ve genel olarak üç basamaktan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama basamaklarıdır.

Bütün akademik becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkili şekilde sunulması için öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenci sorumluluğunun aşamalı şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Doğrudan öğretim uygulanırken öğretme sorumluluğu önce tüm olarak öğretmendedir. Öğretme sorumluluğunun öğretmene ait olduğu durumda, öğretmen öğretimi yapılacak beceri ile ilgili belli bir stratejinin nasıl kullanılacağını anlatır veya göstererek model olur. Öğrenci öğrenme sorumluluğunu üstlendiğinde ise öğretimi yapılan beceriyi kendi başına uygular. Bu iki uç aşama arasında sorumluluğun yavaş yavaş öğretmenden öğrenciye geçmesi yer alır. Bu aşama rehberli uygulama olarak adlandırılır. Doğrudan öğretimin bu aşamalarla uygulanmasının amacı, öğrenciyi öğretimi yapılan beceride ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesini içeren alıştırmalarla bağımsız hale getirmektir. Bu aşamalarda yapılan sürekli değerlendirmelerle öğretmen ipuçlarını azaltıp çoğaltacağına veya konuyu tekrar sunup sunmayacağına karar verir (Pearson ve Gallagher, 1985; Gersten ve Carnine, 1986; Güzel, 1998).

Doğrudan öğretime dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programında, öğretilecek hedef becerinin objektif ve işlevsel tanımının yapılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra sosyal becerilerin öğretilmesinde iki temel sürece yer

verilmesi gerekmektedir. Bunlar gereksinim oluşturulması ve öğretilmesi hedeflenen sosyal becerinin analizinin yapılmasıdır. İlk basamakta gereksinim oluşturma yer almaktadır. Burada zihinsel engelli bireye öğretilmesi hedeflenen becerinin üzerinde neden çalışıldığı açıklanmaktadır. Burada amaç, bireyin bu beceriye ne zaman gereksinim duyabileceğini fark ettirebilmek ve beceriye dikkat çekmektir. Gereksinim oluşturabilmek için bir öykü okunmakta, bir tartışma konusu hazırlanmakta ya da bir film izlettirilebilmektedir. Bu aşamada hedef beceriyi öğrenmenin kısa ve uzun vadede ne gibi kazançlarının olabileceği tartışılarak, zihinsel engelli bireyin öğretilen becerinin önemini kavraması sağlanmaya çalışılmaktadır. Burada, aynı zamanda beceriyi kullanma ya da kullanmamanın olumlu ve olumsuz sonuçları tartışılmaktadır. Böylece birey, beceriyi kullanmanın sonuçları hakkında bilgi edinmektedir (Gresham, 1988)

İkinci olarak, öğretilmesi hedeflenen becerinin beceri analizi yapılmaktadır. Hedef beceriyi oluşturan davranışlar, bir başka deyişle, becerinin alt basamakları belirlenmektedir, öğretim programına katılan bireylerle birlikte becerinin alt basamakları oluşturulmakta, beceriyi öğrenme ölçütü olarak bu basamakların tümünün kazanılması kabul edilmektedir (Gresham, 1988). Dygdon (1993) sosyal beceri öğretim programında öncelikle hedeflenen becerinin analizinin yapılmasının, bu becerilerin öğretiminde deneyimi olmayan uygulayıcılar için kolaylık olacağını belirtmiştir. Sosyal becerilerin kültürel özelliklerden etkilendiğini, bu nedenle, beceri analizinde kültürel özelliklerin göz önüne alınmasını; ayrıca, bireylerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak beceri analizinin yapılması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Merrell ve Gimpel, 1998).

### **2.3.6.1. Model Olma Aşaması**

Doğrudan öğretimde model olma, öğrenciye kazandırılacak beceriyle ilgili açıklamalar yapılması ve becerinin nasıl yapılacağını öğretmen tarafından gösterilmesidir (Heilman ve ark, 1994). Model olma basamağında, öğretilmesi hedeflenen sosyal beceri bir başkası tarafından doğru olarak sergilenerek, bireylere bu becerinin kullanımını gözleme imkanı verilmektedir. Bandura (1977) sosyal becerilerin gözlem yoluyla öğrenildiğini açıklamış, bireyin beceriyi öğrenebilmesi için önce uygun modeli gözlemesi, gözlediği davranışı hafızada tutması, bu beceriyi

kendisinin yapması ve son olarak tekrar beceriyi kullanmak için güdülenmesi gerektiğini açıklamıştır (Akt. Gresham, 1988). Hazırlanan sosyal beceri öğretim programlarında iki tür model olmanın yer alabileceği belirtilmektedir. Birincisi gerçek modeldir, yani doğal ortamda bireyin karşılaştığı anne baba, yaşlılar ve kardeşler gibi birey için önemli olan kişilerin model olmasıdır. İkincisi ise, sembolik modeldir. TV, kukla, çizgi film kahramanları gibi bireyin önemli gördüğü objelerin davranışlarının model olmasıdır. Bireyin kendi yaşında ve cinsiyetindeki kişiyi gözlemesi ve modelin ortaya koyduğu davranışın sonucunda ödül alması, model alma davranışını artırmakta; bu nedenle, sosyal beceri öğretim programlarında ağırlıklı olarak model olma tekniğinin yer alması gerektiği belirtilmektedir (Gresham, 1988; Kerr ve Nelson, 1989). Bu aşamada model olunan davranış öğrenci için açık olmalı, öğrenciler bu davranışı diğer davranışlardan kolaylıkla ayırt edebilmelidir. Davranış ya da etkinliğe model olacak kişi zihinsel engelli öğrencinin taklit etmek isteyebileceği bir kişi olmalı, model olunan davranış ya da etkinliğin motive edici, ilginç ve ödüllendirici olması sağlanmalıdır. Öğretmenler, zihinsel engelli öğrencilerin yeterince model olunan davranışı izleyebildiklerinden ve duyabildiklerinden emin olmalı, davranış ya da etkinlik ne kadar karmaşık olursa, model olunması için daha çok zamana ihtiyaç olduğu göz ardı edilmemelidir (Agran ve Wehmeyer, 1999).

### **2.3.6.2. Rehberli Uygulama Aşaması**

Öğretmen yeterli sayıda model olduktan sonra öğrenme sorumluluğunu aşamalı olarak öğrenciye bırakmalıdır. Rehberli uygulamalar, öğrenciye kazandırılacak becerilerle ilgili alıştırmaları denetlemek ve öğrencinin bağımsızlığa ulaşmasını sağlamak için yapılır. Bunun içinde öğrencinin, öğretmen rehberliğinde ipuçlarının aşamalı olarak geri çekildiği alıştırmalar yapması gerekir.

Rehberli uygulamada, öğretmen, öğrencinin kendi başına yapacağı şeyleri ve öğretmen rehberliğinde yapacağı şeyleri birbirinden ayırarak belirler. Öğrenci model olma aşamasında öğrendiği beceriyi uygular. Bu da öğretmenin becerinin ne kadar geliştiğini gözlemesine olanak verir. Daha sonra henüz yapamayacakları beceriler için, öğrencilere, yeterli sayıda alıştırmaların sunulduğu rehberli uygulama yaptırarak, onları bu becerileri yapar hale getirir (Rosenshine, 1982; Güzel, 1998).

Rehberli uygulamalar sırasında sorulan sorulara, öğrencinin verdiği cevaplar, onların neyi anlayıp anlamadıkları hakkında öğretmene bilgi verir. Bu cevaplar, rehberli uygulamalara ne kadar devam edildiği, ne tür düzeltmeler yapılacağı hakkında fikir verir. Rehberli uygulamalar sırasında, ipuçlarıyla kendisinden bekleneni gerçekleştiremeyen öğrencilerde, model olma aşamasına geri dönülür (Heilman ve ark. 1994; Güzel, 1998).

### **2.3.6.3. Bağımsız Uygulamalar**

Rehberli uygulamalar sona erdiğinde, öğrenciden öğretilen sosyal beceriyi kendi başlarına uygulayabilmesi beklenir. Bu aşamada sorumluluğun tamamıyla öğretmende olduğu durumdan sorumluluğun tamamen öğrencinin üzerinde olduğu duruma geçiş tamamlanır. Bağımsız uygulamada, öğrencilerden gerçekleştirmeleri beklenen sosyal beceriler model olma ve rehberli uygulamalarda kullanılmayan ve öğrencilerin öğrendiği beceriyi bağımsız bir biçimde kullanmasını gerektiren yeni alıştırmalar verilir (Pearson ve Gallagher, 1985; Güzel, 1998).

Zihinsel engelli birey öğretilen sosyal beceriyi gerçek ortamda kullanamıyorsa, etkili bir öğretimin yapılmadığı savunulmaktadır. Bireyin öğrendiği sosyal beceriyi farklı ortamlarda, farklı zamanlarda, farklı durumlarda kullanabilmesi, beceriyi öğrendiğini ve genelleyebildiğini göstermektedir (Gresham, 1988). Ev ödevleri yoluyla bireyin, öğrendiği sosyal beceriyi kullanması sağlanmış olacaktır (Kerr ve Nelson, 1989).

Genelleme, geniş anlamda zihinsel engelli bireye öğretilen sosyal beceriyi doğal ortamda gereksinim duyduğu zaman sergileyebilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Serna, 1993). Genellemenin sağlanması için, hedeflenen sosyal beceriler mümkün olduğunca doğal ortama benzer ortamlarda öğretilmeli, öğretim sırasında çeşitli örneklerle ve tekrara yer verilmeli, bireyin yakın çevresindeki kişiler öğretime katılmalı, doğal ortamlarda beceriyi kullandıkları zamanlarda da bireyi ödüllendirmeleri sağlanmalıdır (Gresham, 1988; Merrell ve Gimpel, 1998).

Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan sosyal beceri öğretim programının basamaklarında yer alan uygulamalar, aynı zamanda sosyal beceri öğretiminde kullanılan teknikler olarak da adlandırılmaktadır. Sosyal beceri öğretiminde en çok kullanılan model olma tekniğinin, rol oynama, yol gösterme ve

geri bildirim verme gibi diğer tekniklerle birlikte kullanılırsa çok daha etkili olacağı belirtilmiştir (Zirpoli ve Melloy, 1997). Yol gösterme tekniğinde öğrencinin beceriyi rol oynayarak ve doğal ortamlarda kazanması ve kullanması sağlanmaktadır. Bu yöntem özellikle performans- eksikliği yaşayan öğrencilere gerekli sosyal becerileri kazandırmada etkili olarak kullanılabilen bir yöntemdir. Bireye ne yapması gerektiği ipucu verilerek hatırlatılmaktadır (Zirpoli ve Melloy, 1997; Merrell ve Gimpel, 1998; Bacanlı, 1999). Ladd ve Mize (1983) yol göstermeyi sözel ipuçlarıyla çocuğun belli bir beceriyi kazanmasına yardımcı olma olarak tanımlamışlardır.

Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan sosyal beceri öğretim programlarının, hem beceri eksikliği, hem de performans eksikliği olan zihinsel engelli bireylere, hedeflenen sosyal becerileri kazandırmada etkili olduğu görülmüştür (McGinnis ve Goldstein, 1984; Gresham, 1988; Sargent, 1991; Serna, 1993; Warger ve Rutherford, 1996, Zirpoli ve Melloy, 1997).

Bu çalışmada, zihinsel engelli bireylere sosyal beceri öğretiminde daha etkili olabileceği düşüncesiyle doğrudan öğretim yaklaşımı temel alınmıştır.

## **2.4. SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **2.4.1. Yurt Dışında Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Zihin Engelli Çocukların Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar**

Alan yazında, zihin engelli bireylere çeşitli sosyal becerileri kazandırmak amacıyla çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar, hafif düzeyde zihinsel engelli bireylerle yapılanlar; Agran, Salzberg ve Stowitschek (1987), Castles ve Glass (1986), Chadsey-Rusch, Karlan, Riva ve Rusch (1984), Hall, Schlesinger ve Dineen (1997), Knapczyk (1989), La Greca, Stone ve Bell (1983), Margalit (1995), Wheeler, Bates, Marshall ve Miller (1988)) ve ağır düzeyde zihinsel engelli bireylere yapılanlar (Hughes ve Rusch (1989), Matson ve ark, 1988) şeklinde sınıflandırılabilir. Bu çalışmalarda, doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri programlarıyla yapılan öğretimin zihin engelli bireylerde hedeflenen sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Chadsey-Rusch, Karlan, Riva ve Rusch (1984) "soru sorma" becerisini öğretmek amacıyla bir çalışma yapmışlar, çalışmaya Stanford Binet Zeka Testi sonucuna göre zeka bölümleri 44, 57 ve 47 olan, 28, 27 ve 33 yaşlarında üç zihinsel engelli yetişkin katılmıştır. Deneklerin tümünün mutfak işleriyle ilgili bir iş yerinde çalıştıkları ve iş ortamında diğer işçilerle karşılıklı konuşma ve soru sorma becerilerini öğretmeyi amaçlamışlardır. Denekler arası çoklu başlama desenine göre düzenlenen araştırmada doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri programı hazırlanmış; bilgi verme, model olma, prova yapma, geri bildirim ve ödül verme tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu tekniklerin yer aldığı öğretim oturumlarının uygulanmasının ardından, bu öğretim oturumlarına sözel yardımda (verbal prompts) bulunma eklenmiştir. Sözel yardım deneklere konuşma süreci içinde "şimdi sıra sende, sen bana soru sorabilirsin" denilerek hatırlatma yapılmıştır. Sonuçta deneklerin yardımın yapılmadığı öğretim oturumlarına göre, sözel yardımın yer aldığı öğretim oturumlarında soru sorma becerisini daha iyi öğrendikleri görülmüştür. Araştırmada deneklerin engelli olmayan bir bayanla yaptıkları karşılıklı konuşma kasete çekilmiş, öğretim oturumlarının sonunda bu kaset farklı meslek gruplarında yer alan kişilere (avukat, teknisyen gibi) dinletilmiş, başlama düzeyi kayıtlarıyla, öğretim oturumlarının sonundaki kayıtlar arasında fark olduğu, soru sorma ve karşılıklı konuşmayı devam ettirme becerilerinin sosyal beceri programının uygulanması sonucunda olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

LaGreca, Stone ve Bell (1983) zihinsel engelli bireylerin işe uyum sağlamalarını ve işten atılmalarını engellemek amacıyla iş ortamında gerekli olan kişilerarası ilişkilere ilişkin becerileri öğretmek ve sosyal beceri Öğretiminde kullanılan "yol gösterme" tekniğinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışmaya katılan 35 zihinsel engelli yetişkini her/grupta 12 denek olacak şekilde, üç ayrı gruba ayırmışlardır. Deney grubu olarak ele alınan iki gruptan, ilkinde doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri programı uygulanmış; model olma, davranış prova etme, ve gösterme tekniklerinden yararlanılmıştır. İkinci grupta sadece yol gösterme tekniği yoluyla hedef beceriler öğretilmiş, üçüncü grup ise kontrol grubu olarak ele alınmış beceri öğretimi yapılmamıştır. Sosyal beceri programında, hedef beceri olarak "işverenle ve İş arkadaşlarıyla yaşanan kişilerarası ilişkilerde karşılaşılan problem durumlarında

uygun tepki verebilme" seçilmiştir. İş ortamında kişilerarası ilişkilerde yaşanabilecek problem durumları belirlenip, bu durumlarda deneklerin verebilecekleri uygun olan ve olmayan tepkiler yazılmıştır. Birinci grupta, uygulamacı problem durumunu ortaya koyduktan sonra, uygun olmayan tepkiye model olmuş, deneklerin bunu tartışmalarını ve uygun tepkinin ne olabileceğini belirlemelerini istemiştir. Daha sonra uygulamacı uygun tepkiye model olmuş, sonra deneklerin her birinin bu tepkiyi prova etmelerini istemiş, uygulamacı ve grupta yer alan deneklerin geri bildirim vermeleri istenmiştir. İkinci grupta, ilk gruptaki problem durumu ortaya konmuş, deneklerden uygun olan ve olmayan tepkilerin neler olabileceğini tartışmaları istenmiş, birbirlerine geri bildirim vermeleri sağlanmıştır. Kontrol grubuna da diğer iki grupta birlikte ön test ve son test olarak hazırlanan rol oyunu testi uygulanmıştır. Sonuçta deney gruplarında yer alan zihinsel engelli işçilerin hedef beceriyi kazandıkları, iş ortamlarında ortaya koydukları problem davranışlarda azalma olduğu görülürken, kontrol grubunda ön test-son test arasında bir değişiklik görülmemiştir. Sosyal beceri öğretiminde kullanılan teknikler arasında yer alan yol gösterme tekniğinin beceri öğretiminde etkili olduğu görülürken, bu tekniğin model olma, davranışın prova edilmesi ve geribildirim teknikleriyle birlikte kullanılmasının öğretim etkililiğini arttırdığı belirtmiştir.

Knapczyk (1989) normal sınıfa devam eden, kaynak oda desteği alan üç hafif düzeyde zihinsel engelli olan öğrenciye soru sorma becerisini kazandırma amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma denekler arası çoklu başlama modeline göre desenlenmiş, başlama düzeyi verileri normal sınıfta deneklerin soru sorma davranışlarının gözlenmesiyle elde edilmiştir. Öğretim programında uygulamacı denekle birlikte soru sorma becerisinin yer aldığı bir video kaseti izlemiş, kaseti zaman zaman durdurarak, deneye derste yer almış olsa ne gibi sorular sorabileceğini sormuştur. Kasetin birlikte izlenmesinin ardından, uygulamacı denegin uygun soru sorabilme becerisini rol oynamasını sağlamış geri bildirim ve ödül verilmiştir. Araştırmanın sonucunda hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı programla soru sorma becerisini öğrendikleri ve normal sınıf ortamında bu beceriyi kullanabildikleri görülmüştür.

Hall, Schlesinger ve Dineen (1997) iş eğitim programında yer alan sekiz zihinsel engelli bireye kendini tanıtmaya ve kısa konuşma yapma, "yardım isteme/ "eleştiriyiyle başa çıkabilme"ye "başkalarına farklı olduğunu belirtme becerilerini öğretmeyi hedeflemişler, denekleri iki gruba ayırmışlardır. Deneklerin zeka bölümleri 53-82 arasında, yaşları 21- 30 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Beceriler arası çoklu başlama desenine göre düzenlenen araştırmada, doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri programı uygulanmış; bilgi verme model olma, prova etme, geri bildirim verme ve ödül verme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada 16 rol oyunu testi kullanılarak veriler toplanmıştır. Sonuçta; deneklerin sosyal beceri programının sonunda hedef becerileri öğrendikleri, ancak gerçek ortamlarda becerileri genelleme düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Margalit (1995) zihinsel engelli bireylere sosyal becerileri öğretmede, bilgisayar destekli sosyal beceri programının etkililiğini araştırmıştır. Kontrol gruplu ön test son test modeliyle yapılan araştırmanın deney grubunda 38, kontrol grubunda 35 hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere bilgisayarda hazırlanmış bir paket program (Bir çözüm buldum) uygulamıştır. Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan programda; küçük grup tartışması, rol oynama, ev ödevi verme gibi değişik tekniklerden yararlanılmış, bilgisayarda sunulan sosyal ortamlarda yer alan-problemin en iyi çözüm yolunun denekler tarafından bulunması sağlanmıştır. Öğretim programı öncesi ve sonrasında, öğretmenlerden deneklerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi, yaşlılardan deneklerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi ve deneklerden kendi yalnızlık düzeylerini belirlemeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarında yalnızlık boyutunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüş, ancak deney grubunda yer alan deneklerin program sonrasında sosyal kabul ve sosyal becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Wheeller, Bates, Marshall ve Miller (1988) 22 yaşında Down Sendromlu, zeka bölümü 38 olan ve hayvanat bahçesinde çalışan bir erkek işçiye iş ortamında gerekli olan sosyal becerileri öğretmek amacıyla program hazırlamışlardır. Deneğin, iş yeri kurallarına uymadığı, çevresinde bulunan kişilere selam vermediği, sosyal etkileşime girmediği, traş olmadan ve yeterince uykusunu almadan işe geldiği yöneticisi tarafından belirtilmiş, bu uygun olmayan davranışları yüzünden işinden atılacağı ifade edilmiştir. Araştırmacılar uygun sosyal becerileri

deneğe kendi kendini yönetme ve doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretmek işinde kalmasını sağlamayı hedeflemişlerdir. Hedef sosyal becerinin öneminin açıklanması, model olma, prova etme ve geri bildirim verme, doğal ortamda değerlendirme tekniklerinin yer aldığı sosyal beceri programını uygulamışlardır. Araştırma sonucunda deneğin selamlama, sosyal etkileşim başlatma, uygun bir biçimde işe gelme becerilerini kazandığı görülmüştür.

Agran, Salzberg ve Stowitschek (1987) korumalı bir iş yerinde çalışan, yaşları 18 ile 29 arasında değişen, beş zihinsel engelli bireye "iş malzemeleri bittiğinde yöneticiye söyleme" ve "işle ilgili yöneticiden yardım isteme" becerilerini kazandırmak amacıyla bir sosyal beceri programı hazırlamışlardır. Araştırma denekler arası çoklu başlama desenine göre düzenlenmiştir. Sosyal beceri öğretim programı doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanmış; öğretilen becerilerin genellenebilirliğini arttırmak amacıyla programda kendi kendine öğretim, sosyal ödüllendirme tekniklerine de yer verilmiştir. Araştırmanın sonunda, sosyal beceri programının iş ortamında gerekli olan iki hedef becerinin kazanımında etkili olduğu, deneklerin öğrendikleri becerileri farklı ortamlara genelleştirebildikleri ve 13 hafta sonra yapılan izleme çalışmasında da öğrendikleri bu becerileri koruyabildikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan beş denekten ikisinin becerileri öğrenmede daha başarılı olmaları, bu deneklerin zeka bölümlerinin diğer deneklerin zeka bölümlerinden daha yüksek olmasına bağlanmış, zeka bölümü yüksek deneklerin kendi kendine öğretim tekniğinden daha çok yararlandıkları ifade edilmiştir.

Hughes ve Rusch (1989) ağır derecede zihinsel engelli iki yetişkine kendi kendine öğretimle iş ortamında gerekli olan sosyal becerileri öğretmeyi planlamışlardır. 37 (zeka bölümü 27) ve 57 (zeka bölümü 37) yaşında olan iki deneğin ortak özelliklerinin iş ortamında karşılaşmış oldukları problemlere (iş yerinde çalıştıkları iş aletleri yanlış yere konulduğunda ya da iş için gerekli olan materyalleri bittiğinde hiç tepki göstermeme gibi) uygun tepki verememeleri olduğu belirtilmiştir. Programda öğretilen becerilerin genellenebilirliğini artırabilmek amacıyla çoklu örneklemeden yararlanılmış, deneklerin iş ortamında karşılaşabilecekleri problem durumları örneklendirilmiştir. Araştırma denekler arası çoklu başlama desenine göre desenlenmiş deneklere kendi kendine öğretimle karşılaşılan problemlerde uygun tepkinin nasıl olacağı öğretilmiştir. Sonuçta, deneklerin becerileri öğrenebildikleri ve genelleştirebildikleri görülmüştür.

Araştırmacılar, deneklerin öğrendikleri beceriyi genelleylebilmede başarılı olmalarını, öğretim sürecinde çoklu örneklendirmeye yer verilmesine bağlamışlardır.

Castles ve Glass (1986) otuz üç hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli yetişkin üzerinde (21 erkek, 12 kadın) farklı yaklaşımlara dayalı olarak düzenledikleri sosyal beceri programlarını uygulamışlardır. Kontrol grubu ön test son test olarak düzenlenen araştırmaya katılan denekler dört ayrı gruba ayrılmışlardır. Birinci grupta kişiler arası problem çözme yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programı, ikinci grupta doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanmış sosyal beceri programı, üçüncü grupta her iki yaklaşımın birlikte yer aldığı öğretim programı uygulanmıştır. Dördüncü grupta hiç bir öğretim yapılmamış, kontrol grubu olarak ele alınmıştır. Programın uygulanmasından önce zihinsel engelli bireylerin karşılaşılabilecek sosyal problemlerin neler olabileceği belirlenmiş, bu problemler; isteme", "uygun olmayan bir teklifi kabul etmeme". "olumlu eleştirileri kabul etme", "görüşünü savunabilme", "yeni kişilerle tanışma" ve "hoş olmayan davranışlarla başa çıkabilme" olarak altı temel başlıkta toplanmıştır. Bu durumlara ilişkin öyküler hazırlanmıştır. Araştırmanın bulguları hafif derecede zihinsel engelli bireylerde her iki yaklaşımın ayrı ayrı ve birlikte kullanılmasının sosyal becerileri kazanmalarında etkili olduğunu, problem çözme yönteminin engelli bireylere sosyal becerileri öğretmede kullanılabileceğini göstermiştir.

Yapılan araştırmaların sonuçları, doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programlarıyla zihinsel engelli bireylere, çeşitli sosyal becerilerin kazandırabileceğini göstermiştir.

#### **2.4.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Türkiye’de engelli bireylerle çeşitli sosyal becerilerin öğretilmesini amaçlayan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir (İpek, 1998; Poyraz Tüy, 1999; Çifci, 2000; Avcioğlu, 2001; Sucuoğlu ve Çifci, 2001; Çakır, 2006; Ünsal, 2007).

İpek (1998) tarafından yapılan araştırmada, zihin engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde, dramının etkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, özel

eđitim grubuna devam eden ve geliřimsel olgunluk dűzeyleri Portage erken çocukluk dűnemi eđitim programı kontrol űstesine gűre 3-4 yař dűzeyinde olduđu belirlenen' 17 zihin engelli ocuk oluřmaktadır. Çocukların sosyal geliřimlerinin deđerlendirilmesinde űn test olarak Vineland Sosyal Olgunluk leđinden yararlanılmıřtır; Arařtırmacı, eđitimde drama yűntemi kullanarak çocukların sosyal geliřimlerini desteklemeye ve geliřtirmeye yűnelik űđretim programlar hazırlamıřtır. Uygulamalar sekiz hafta sűreyle devam etmiřtir. Uygulama sonucunda son test olarak yine aynı ölçek kullanılmıřtır. Arařtırma deseni űn test-son test řeklinindedir. Sonuç olarak, 2-3 yař, 3-4 yař, 4-5 yař ve 5-6 yař gruplarında alınan tűm sosyal becerilerde grup içinde űn test- son test arasında farklılıklar olduđu gűrűlműř ve bu farklılıkların yař grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı gűrűlműřtűr. Bu sonuç, zihin engelli çocuklara uygulanan drama eđitiminin sosyal geliřimleri űzerinde olumlu etkisi olduđunu gűstermiřtir.

Poyraz Tűy (1999), kaynařtırma programına ve űze! eđitim okullarına devam eden iřitme engelli çocuklar ile iřiten çocukların sosyal becerilerini ve problemleri davranıřlarını karřılařtırmalı olarak incelemiřtir. Arařtırmaya, 3-6 yař arasında 60 iřitme engelli ve 474 iřiten ocuk katılmıřtır. Okulűncesi ve anasınıfı davranıř leđi kullanılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda, kaynařtırma programına katılan ve űzel eđitim okuluna devam eden iřitme engelli çocuklar ile iřiten çocuklar arasında anlamlı fark bulunduđu gűrűlműřtűr. Sosyal bađımsızlık ve sosyal iřbirliđi boyutlarında, iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıřtır. Arařtırmada ayrıca, yař deđiřkeninin sosyal beceri leđinden alınan puanlar űzerinde anlamlı bir fark oluřturduđu bulunurken, iřitme engelli olup olmama, yař ve cinsiyet deđiřkenlerinin ölçekten alınan puanlar űzerinde ortak etkisi olmadıđı belirlenmiřtir.

Çifci (2001), biliřsel sűre yaklařımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri űđretim programının, zihin engelli űđrencilerin "űzűr dileme", "alay edilmekle bařa çıkma" "uygun, olmayan dokunmaktan kaçınma" becerilerini kazanmalarında ve bu becerileri genelleyeabilmelerinde etkili olup olmadıđını amaçlayan bir çalıřma yapmıřtır. Arařtırmaya, Ankara ilinde bulunan Bařkent Mesleki Eđitim Merkezi'ne devam eden zihin engelli űđrenciler arasından arařtırma için belirlenen űnkořul

özelliklerine sahip 9 öğrenci seçilmiştir. Öğretmenlerin gözlemleri ve sınıflardaki öğrencilerin her biri için Sosyal Beceri Kontrol Listeleri doldurmaları sonucunda zihin engelli öğrencilerin öncelikli gereksinim duydukları üç sosyal beceri ve bu becerilerde yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir. Hedef sosyal beceriler olan, özür dileme, alay edilmeye başa çıkabilme ve uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerilerinin öğretiminde kullanmak amacıyla bilişsel süreç yaklaşımının temel aşamaları olan; sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme aşamalarının yer aldığı öğretim planı hazırlanmıştır. Bu becerilerin öğretiminde öykü ve resimlerden yararlanılmıştır. Sosyal beceri programında öğretim oturumları bireysel olarak düzenlenmiş, haftada üç gün olarak yapılmıştır. Öğretim oturumları sonunda, genelleme oturumlarına yer verilmiş, araştırmanın verileri her beceri için ayrı hazırlanan Veri Toplama Araçlarıyla toplanmıştır. Öğretim etkililiğini belirlemede, tek denekli araştırma desenlerinden Deneklerarası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının 9 zihin engelli öğrencinin hedef sosyal becerileri kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Avcıoğlu (2001), işbirlikçi öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, işitme engelli öğrencilerin temel sosyal beceri davranışı olan, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve grupta bir işi yürütme becerilerinin öğrenmelerinde ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koyan bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya, Ankara ilinde bulunan Tefik İleri İlköğretim Okulu özel eğitim sınıfına devam eden işitme engelli öğrenciler arasından, araştırma için belirlenen ön koşul becerilerine sahip dokuz öğrenci ve normal sınıfa devam eden işitme engelli olmayan 27 öğrenci olmak üzere toplam 36 öğrenci katılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin gözlemlerine dayanarak, sınıflarında yer alan bütün Öğrenciler için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini doldurmaları sağlanarak, işitme engelli öğrencilerin gereksinim duydukları üç öncelikli sosyal beceri ve bu becerilerde yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir. Öğretimin etkililiğini belirlemede, tek denekli araştırma yöntemlerinden deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Hedeflenen temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupta bir iş yapma becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen

öğretim planı, haftada üç gün 40 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Öğretim oturumları sonunda, izleme oturumlarına yer verilmiştir. Araştırma için veriler, her bir beceri için ayrı ayrı hazırlanan Veri Kayıt Formları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının toplam dokuz işitme engelli öğrencilerin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

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

Sazak (2003).Akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, zihin engelli öğrencinin "kendini tanıtmaya", "yardım ya da bilgi isteme" ve "paylaşma" becerilerini kazanmasında etkili olup olmadığını araştırmıştır. 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 Beceriler arası Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Hedef sosyal beceriler olan; kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerinin akran aracılığıyla zihin engelli öğrenciye kazandırılması için, akran aracılı öğretim yöntemine dayalı öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim programı, haftada üç gün 30 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Öğretim oturumları sonunda, izleme oturumları yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, öğrenciye Öğretilmesi hedeflenen kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Çakır (2006) doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, zihin engelli öğrencilerin telefonla konuşma sosyal becerisini kazanmasında etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya, Ankara ilinde bulunan Milli Piyango İş Okulu'na devam eden öğrencilerden, telefonla uygun şekilde konuşma

becerisine sahip olmayan 3 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden Denekler arası Çoklu Yoklama Model'i kullanılmıştır. Hedef sosyal beceri olan telefonla konuşma becerisinin öğrencilere kazandırılması için, doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan ve model olma, ipucu verme ve geri çekmeyi kapsayan rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarına dayalı öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim programı haftada beş gün 15-20 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Öğretim oturumları sonunda öğretimden 15 gün sonra süreklilik verisi toplanmıştır. Araştırma sonunda, doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının öğrenciye öğretilmesi hedeflenen telefonla konuşma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Ünsal (2007) Kaynaştırma ortamlarında uygulanan iki farklı müdahale yaklaşımının kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ve sosyal kabulleri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Çalışmada karışık desenler modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, alt sosyoekonomik düzeyi temsil ettiği varsayılan bir ilköğretim okuluna devam eden 64 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma grubu altı sınıftan oluşan iki gruba ayrılmış, hedef sosyal beceriler (dinleme, sırada uygun oturma, parmak kaldırma ve bir iş yaparken yerinde oturma becerileri), birinci gruba "Yetişkin-Aracılı Program" ve ikinci gruba ise "Akran-Aracılı Program" kullanılarak öğretilmiştir.

Uygulama süreci, iki hafta süren öğretim öncesi aşama, altı hafta süren öğretim aşaması ile iki hafta süren öğretim sonrası aşamadan oluşmuştur. Altı haftalık uygulama süreci sonunda, Yetişkin-Aracılı Program ve Akran-Aracılı Program'ın dört sosyal beceriyi öğretme etkisine ilişkin veriler Bağımlı Örneklem Gruplarından Elde Edilen Yüzdelerin Karşılaştırılması Testi kullanılarak ve iki programın etkililikleri arasında fark olup olmadığı ise Bağımsız Örneklem Gruplarından Elde Edilen Yüzdelerin Karşılaştırılması Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Programların sosyal beceriler üzerindeki etkisine bakmak için Sosyal Beceri Kontrol Listesi ile toplanan veriler kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Yetişkin-Aracılı Program ve Akran-Aracılı Program'ların kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulleri üzerindeki etkisini görebilmek için Sosyometrik Ölçüm Aracı ile toplanan veriler Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ve Mann Whitney U-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, Yetişkin-Aracılı Program

ve Akran-Aracılı Program yaklaşımları ile hazırlanan sosyal beceri öğretim programının kaynaştırma öğrencilerinin her iki programla da öğretilmesi hedeflenen dört sosyal beceriyi (dinleme, sırada uygun oturma, parmak kaldırma ve bir iş yaparken yerinde oturma) öğrendikleri görülmüştür. Buna karşın iki öğretim programının “dinleme” ve “bir iş yaparken yerinde oturma” becerilerinin öğretimi üzerindeki etkililiği farklılaşmazken, “uygun oturma” ve “parmak kaldırma” becerilerinin öğretimi üzerindeki etkililiğinin farklılaştığı bulunmuştur. Her iki sosyal beceri öğretim programının kaynaştırma öğrencilerinin Sosyal Beceri Kontrol Listesi puanları üzerindeki etkililikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Araştırmanın son bulgusu, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulleri ile ilişkilidir. Her iki sosyal beceri öğretim programının kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulleri üzerindeki etkililikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Türkiye’de engelli bireylerde sosyal beceri öğretiminin etkililiğini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak drama, bilişsel süreç yaklaşımı, işbirlikçi öğrenme ve akran aracılı öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı, doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal beceri öğretiminin etkililiğini belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

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

#### 3.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Bu araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden **denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli** kullanılmıştır. Burada tek denekli araştırma yöntemleri, çoklu başlama düzeyi modeli, çoklu yoklama modeli, denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kısaca açıklanmıştır.

##### 3.1.1. Tek Denekli Desenler

Tek denekli araştırma yöntemleri, araştırma örnekleminde yer alan denek sayısının bir olduğu durumlarda kullanılan deneysel yöntemlerdir. Tek denekli araştırmalarda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi tek bir denek üzerinden araştırılır. Araştırmada birden fazla denek olması durumunda, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki neden sonuç ilişkisi, denekler arası karşılaştırma yapılmaksızın, her bir denek ayrı ayrı incelenir. Tek denekli araştırmalarda bağımlı değişken değiştirilmesi hedeflenen davranıştır; bağımsız değişken ise araştırmacı tarafından uygulanan davranış değiştirme programıdır. Bağımsız değişkenin uygulanmasıyla bağımlı değişken üzerinde bir değişiklik gerçekleşirse, bir neden-sonuç ilişkisinin varlığı düşünülür. Uygulamalı davranış analizinde bu ilişkiye işlevsel ilişki denir (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997). Çoklu başlama düzeyi modeli tek denekli araştırma yöntemleri arasında yer alan bir araştırma modelidir (Murphy ve Bryan, 1980; Trawney ve Gast, 1984; Schloss ve Smith, 1994; Alberto ve Troutman, 1995; Kırcaali İftar ve Tekin, 1997).

Çoklu başlama düzeyi modeli bir öğretim programının etkililiğini, birden fazla durumda değerlendirmeye dayalı bir modeldir. Çoklu başlama düzeyi modeli üç farklı durum için (davranışlar arası çoklu başlamada; bir deneğe uygulanan bir yöntemin etkililiği, birden fazla hedef davranış üzerinde araştırılır. Ortamlar arası çoklu başlamada; bir deneğe uygulanan bir yöntemin hedef davranış üzerindeki etkililiği deneğin içinde bulunduğu birden fazla ortamda incelenir. Denekler arası çoklu başlamada ise bir yöntemin her hedef davranış üzerindeki etkililiği birden fazla denekte araştırılır.

Çoklu başlama düzeyi modelinde her durum (davranış, ortam ya da denek) için başlama düzeyi verisi eşzamanlı olarak toplanır. Tüm başlama düzeylerine kararlılık sağlanınca birinci durumda uygulama başlatılır. Birinci durumda uygulamada istenen ölçüte ulaşıldığında, ikinci durumdaki uygulamaya başlanır. Çoklu başlama düzeyi modelinde kullanılabilmesi için karşılaştırmada durumların (davranışların, deneklerin ya da ortamların) işlevsel olarak benzerlik göstermesi, ancak birbirinden bağımsız olmaları gerekmektedir. (Karcaali İftar ve Tekin, 1997).

Çoklu başlama düzeyi modelinin en önemli yararı, etkili bir uygulamanın kesilmesini ya da geri çekilmesini gerektirmemesidir. Geriye dönüşü mümkün olmayan davranışlarda (akademik beceriler gibi) rahatlıkla kullanılabilen bir modelin bir diğer yararı da genelleme sağlamasıdır. Birden fazla davranış denek ya da ortamla çalışıyor olması, bulguların bir başka deyişle uygulamanın genellenebilirliğini arttırmaktadır.

Çoklu başlama düzeyi modelinde bazı sınırlılıkları da söz konusudur. Birden fazla durumda eşzamanlı başlama düzeyi verisi toplanmasını gerektirmesi, araştırmacının davranışları gözlemesi ve kaydetmesini güçleştirmektedir. Bir diğer sınırlılığı ise, bir önceki durumda ölçüt karşılanıncaya kadar, bir sonraki durumda başlama düzeyi evresini içermesidir. Başlama düzeyi evresinin uzaması hem uzun süreli veri toplama işlemi gerektirmesi, hem de uygulamanın gecikmesi gibi nedenlerden dolayı sakıncalıdır. Araştırmanın uzun bir zaman alması, denekte, deneğin yakın çevresinde ya da uygulamacıda bıkkınlığa yol açabilmektedir. (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997). Çoklu başlama düzeyi modelinin olumlu yönlerini taşıyan, ancak

bu modelin sınırlılıklarını gidermek için geliştirilen bir diğer tek denekli araştırma modeli çoklu yoklama modelidir.

### **3.1.1.3. Çoklu Yoklama Modeli**

Çoklu yoklama modelinde birinci durumda (davranışta, ortamda ya da denekte) sürekli olarak başlama düzeyi verisi toplanırken, diğer durumlarda başlama düzeyi evrelerinin yalnızca birinci oturumlarında veri toplanır. Sürekli olmayıp yalnızca bir oturumda yapılan değerlendirmeye yoklama adı verilir. Birinci durumda başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra, uygulama başlanır. Birinci durumda uygulamanın başladığı oturumda, ikinci durumda başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanır ve üçüncü durumda yoklama verisi alınır. Birinci durumda uygulama evresinde ölçüt karşılanınca, ikinci durumda uygulamaya başlanır ve üçüncü durumda başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanır. İkinci durumda uygulama evresinde ölçüt karşılandığında ise, üçüncü durumun uygulanmasına başlanır. Sonraki durumlarda sürekli uygulama verisi toplanırken önceki durumlarda bazı oturumlarda izleme amacıyla yoklama verisi alınır.

Çoklu yoklama modeli, iç ve dış geçerliliği tehdit etmeksizin, uzun süre başlama düzeyi verisi toplama gereğini ortadan kaldırır. Bu nedenle, çoklu başlama düzeyi modelinden daha çok yeğlenen bir model olma özelliğini gösterir. (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997).

### **3.1.1.4. Denekler Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli'nin araştırmada uygulanması**

Bu araştırma denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeline göre düzenlenmiştir. Bu modelde, bir yöntemin bir hedef davranış üzerindeki etkililiği aynı ortamdaki birden fazla denekte incelenir. Deneklerin, birbirinden bağımsız ancak benzer özellikte olması ve çalışmanın en az iki denek üzerinde yapılması gerekmektedir. “**bağımsızlık**” olarak ifade edilen durum; birinci denekte uygulamanın başlaması, diğer deneklerdeki başlama düzeylerinde her hangi bir değişikliğe yol açmaması durumu; “**benzerlik**” ise; seçilen deneklerin işlevsel olarak benzerlik

göstermeleridir. Diğer bir deyişle, araştırmaya katılan deneklerin aynı uygulamadan benzer şekilde etkilenecek özellikleri taşımaları gerekmektedir.

Bu modelde öncelikle, üç denekte de eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra, birinci denekte uygulamaya başlanır. Birinci denekte uygulamada ölçüt karşılanınca, tüm durumlarda yoklama evresine yer verilerek, üç oturum üst üste veri toplanır. Birinci denekte yoklama verilerini ölçütü karşılar durumda, diğer deneklerde ise, başlama düzeyi ile benzer özellikte olması beklenir. Yoklama evresinden sonra, ikinci denekte uygulamaya başlanır. İkinci denekte uygulamada ölçüt karşılanınca, tekrar tüm deneklerde yoklama evresine yer verilir. Bu kez de birinci ve ikinci deneklerde yoklama verilerinin ölçütü karşılanır özellikle, üçüncü denekte ise, başlama düzeyi ile benzer düzeyde olması beklenir. Bu işlem, üçüncü denek için de yinelenir (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997).

Bu araştırmada, eş zamanlı olarak en az üç deneğin davranışlarını gözlemek ve kaydetmek, daha fazla zaman, personel ve emek gerektirmesi nedeniyle araştırmacı açısından zorluğa yol açacağı düşünüldüğünden çoklu başlama deseni yerine çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Aynı zamanda uzun süre başlama düzeyi verisi toplanması, denekte bıkkınlığa neden olabileceği, tekrarların denekte öğrenme sağlayabileceği de göz önüne alınarak denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli araştırma deseni olarak seçilmiştir. Bu model birden fazla denek üzerinde uygulama yapmayı sağlamaktadır. Ayrıca, bu desen çoklu başlama modelinin ve çoklu yoklama modelinin tüm yararlı yönlerini taşımakta, çoklu başlama deseninde olduğu gibi uzun süre başlama düzeyi verisi toplamayı gerektirmemektedir.

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerini öğretmeyi hedefleyen sosyal beceri öğretim programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise zihinsel engelli öğrencilerin özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerisini öğrenme düzeyleridir. Tüm çoklu yoklama araştırmalarında olduğu gibi bu araştırmada da deneysel kontrol, başlama düzeyi evrelerinde bağımlı değişkende hiçbir değişkenlik olmadığı; ancak "özür dileme becerisi öğretim programının", "yardım isteme becerisi öğretim programının"

ve “başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi öğretim programının” kullanılmasıyla yapılan uygulama evrelerinde bağımlı değişken değerinin giderek arttığının gösterilmesiyle sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın uygulama sũreci; başlama dũzeyi, öğretim oturumları, yoklama ve genelleme oturumlarını iãermektedir.

Bu araştırmada, deneklerarası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin araştırmada uygulanabilmesi iãin, birbirinden bağımsız ancak benzer özellikler gösteren üç denek seãilmiřtir. Araştırmada üç farklı sosyal beceri her beceri üç deneğe olmak üzere birbirinden bağımsız toplam üç deneğe öğretilmiştir. Belirlenen ön koşul davranışlarını yerine getiren öğrencilerin araştırmaya katılması sağlanarak benzerlik, öğretimin bireysel yapılmasıyla da bağımsız olma gerekliliği sağlanmıştır.

Seãilen sosyal beceriler eş zamanlı olarak deneklere öğretilmeye çalışılmıştır. Diğer bir deyişle, üç sosyal becerinin öğretilmesi aynı tarihte başlatılmış, birbirine yakın tarihlerde öğretim programları sonlandırılmıştır. Üç sosyal becerinin öğretim sũreci aynı olduğundan, her bir sosyal becerinin öğretim sũrecine ilişkin ayrı bir açıklama yapılmamış, genel bir açıklamaya yer verilmiştir.

Bu araştırmada deneklerarası yoklama evreli çoklu yolma modelinin uygulanmasında öncelikle, deneklerin öğretilmek istenen sosyal beceriye ilişkin performansını belirleyebilmek amacıyla başlama dũzeyi verileri toplanmıştır.

Başlama dũzeyi verilerini toplamak amacıyla üç sosyal beceri iãin ayrı ayrı **Sosyal Beceri Ölçü Araç'ları (Ek-4)** hazırlanmış ve veriler bireysel oturumlarda toplanmıştır. Uygulamacı başlama dũzeyi verisi toplarken örneğin birinci beceri olan özür dileme becerisi iãin önceden hazırlanmış olan video film senaryosunu öğrenciye izletmiş ve ardından öğrenciye “senaryoda yer alan öğrencinin yerinde sen olsaydın nasıl özür dilerdin?” diye öğrenciye sormuştur. Öğrencinin verdiği yanıtlar kamerayla video filme alınmış ve daha sonra tekrar izlenerek Sosyal Beceri Ölçü Araç'larına kayıt edilmiştir. Öğrencinin üç senaryoya da vermiş olduğu yanıtlar, uygulamacı tarafından veri kayıt formuna işaretlenmiştir. Öğrencinin doğru tepki yüzdeleri iãin; öğrencinin her üç video film senaryosuna verdiği yanıtlar başlama dũzeyi veri kayıt

formunda yer alan becerinin alt becerileri basamaklarıyla karşılaştırılmıştır. Öğrencinin verdiği doğru yanıtların toplamının, toplam alt beceri sayısına bölünmesiyle doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır.

Başlama düzeyi verileri üç gün arka arkaya toplanarak, veriler o denek için başlama düzeyi verileri olarak grafiğe işlenmiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü denekte başlama düzeyi evresinde ard arda en az üç kararlı nokta elde edildiğinde, üç ayrı becerinin öğretim programına katılan birinci deneklerde uygulamaya geçilmiştir.

Her sosyal becerinin öğretim programına katılan birinci ikinci ve üçüncü denekte başlama düzeyi verilerinde kararlı nokta elde edildikten sonra, her bir sosyal becerinin öğretim programına katılan birinci deneklerle öğretim çalışmasına bireysel olarak düzenlenen oturumlarla başlanmıştır.

Birinci denek için daha önceden belirlenmiş olan %100 başarı ölçütüne ulaşıldığı zaman, sosyal beceri öğretim programı bu denek için sonlandırılmıştır. Belirlenen ölçüt birinci denekte karşılandıktan sonra sosyal beceri öğretim programına katılan üç denekte de eş zamanlı olarak üç oturum üst üste yoklama verisi toplanmıştır.

Yoklama verilerinin toplanmasında başlama düzeyi verilerinin toplanmasında izlenen basamaklar izlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinin toplanması için geliştirilen ölçü araçları yoklama amacıyla da kullanılmıştır. Öğretim programı tamamlanmış deneklerde yoklama verisi toplanırken, öğretim oturumlarında izlenen aşamalar kullanılmıştır. Kısaca öğretim oturumu sonucunda üç oturum üst üste toplanan yoklama verisi, öğretim oturumları veri toplama formu kullanılarak elde edilmiş ve öğretim oturumları için hazırlanan kayıt formlarına işaretlenmiştir.

Birinci yoklama evresinde, birinci denekte ölçüt karşılanmış, ikinci ve üçüncü denekte ise başlama düzeyi verileri ile benzer veriler elde edilmiştir. Birinci yoklama evresinden sonra, ikinci deneğin öğretimine geçilmiştir. İkinci deneğin öğretim uygulamasında da birinci denekte uygulanan öğretim uygulamasında izlenen süreç izlenmiştir. İkinci denekle daha önceden belirlenmiş olan %100 başarı elde edilince program ikinci denek için sonlandırılmıştır. Tüm deneklerde ikinci yoklama evresine

yer verilerek üç oturum üst üste veri toplanmıştır. Birinci ve ikinci denekte ikinci yoklama evresinde ölçüt karşılanmış, üçüncü denekte ise başlama düzeyi verileri ile benzer veriler elde edilmiştir. İkinci yoklama evresinden sonra üçüncü denekte öğretime geçilmiştir.

Üçüncü denekte, birinci ve ikinci denekte izlenen öğretim basamaklarının aynısı izlenmiştir. Üçüncü denekte de %100 ölçütü karşılandıktan sonra tüm deneklerde üçüncü yoklama evresine yer verilmiştir. Üçüncü yoklama evresinde üç denekte de elde edilen verilerin ölçütü karşılar düzeyde olması beklenmiştir. Hedeflenen sosyal becerilerin öğretim uygulamaları tüm deneklerde sonlandırılmıştır.

Her bir öğretim oturumu yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Öğretim oturumları haftada üç gün sürmüştür. Öğretime özür dileme becerisinin öğretimi ile başlanmış ardından yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinin öğretime yer verilmiştir. Üç farklı becerinin öğretim oturumu sayıları birbirinden farklı olmuştur.

Tek denekli araştırmalarda deneğin kendisine öğretilen becerilerin yeni ortam, kişi ve durumlara uygulanıp uygulanmadığını incelemek üzere genelleme çalışması yapılmaktadır. Bu araştırmada genelleme oturumlarında amaç, öğrencinin uygulama oturumlarının sonunda öğrenmiş olduğu kabul edilen doğrudan öğretim yaklaşımına ilişkin aşamaları yerine getirip getirmediğini belirlemektir. Bir başka deyişle uygun sosyal beceriyi farklı ortam ve durumlarda kullanıp kullanmadığını belirlemektir. Genelleme oturumlarına ilişkin verilerin toplanmasında öğretim oturumlarından farklı olarak, doğrudan öğretim yönteminde yer alan aşamalara ilişkin uygulamacı model olmamıştır. Sadece kendisine gösterilen video filmdeki kişinin yerinde "Sen olsaydın ne yapardın?" yönergesi verilmiş, denekten yanıtlanması istenmiştir.

Genelleme oturumlarında, sosyal beceri ölçü araçları ile birlikte becerilerin öğretimi sırasında kullanılmayan üç yeni sosyal beceri senaryosu olan video filmler kullanılmıştır. Deneklerin hepsinde son yoklama verilerinin toplanmasının ardından üç oturum arka arkaya genelleme verileri toplanmıştır. Genelleme verilerini elde etmek için kullanılan ölçü araçları öğretim oturumları veri toplama ölçü araçlarının aynısıdır. Toplanan veriler ölçü araçlarına kayıt edilmiştir. Veriler öğretim oturumlarında olduğu gibi öğrencilerin tepkileri doğru yanlış olarak değerlendirilerek

elde edilmiş, bir oturum sonundaki başarı yüzdesi de öğretim oturumlarında olduğu gibi hesaplanmıştır.

## 3.2. DENEKLER VE SEÇİMİ

### 3.2.1. Denekler

Araştırmaya Ankara ili Mamak ilçesinde yer alan Oğuz Kaan İlköğretim Okulu'na devam eden ve Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından kaynaştırma öğrencisi olarak sınıflara yerleştirilen zihinsel engelli öğrenciler arasından; uygulanan **Öğretmen Görüşme Formu (Ek-1)** ve **Sosyal Beceri Kontrol Listesi'(Ek-2)**'ne bağlı olarak, araştırma için önkoşul becerileri olan okuma becerisine sahip olan, verilen iki ya da üç aşamalı sözel yönergeleri takip edebilen, sorulan sorulara sözlü olarak yanıt verebilen ve araştırmada öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilere sahip olmayan öğrenciler arasından belirlenen üç öğrenci oluşturmuştur. Araştırma okulu olan Oğuz Kaan İlköğretim Okulu Ankara Üniversitesi ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın birlikte yürüttüğü "Özel Gereksinimli Bireyler İçin Kaynaştırma Modelleri Geliştirme Projesi"nin proje okuludur.

### 3.2.2. Deneklerin Seçimi

Araştırmanın deneklerini belirlemek için öncelikle sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Uygulamacı tarafından alanyazın taranarak "**Öğretmen Görüşme Formu (Ek-1)**" geliştirilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından Oğuz Kaan İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğretmenleri ile birebir görüşülerek uygulanmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenler sosyal becerilerde yetersiz gördükleri öğrencilerin isimlerini vermişlerdir.

Öğretmenlere daha sonra sosyal beceri öğretim programına katılacak zihinsel engelli öğrencilerin okul ve sınıfta gerekli olan sosyal becerilerden hangilerinde yetersiz olduklarını belirlemek amacıyla **Sosyal Beceri Kontrol Listesi (Ek-2)** verilmiş ve onlardan öğretmen görüşme formuyla belirledikleri 3 öğrenciyi bu listede yer alan sosyal beceriler açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden bir sosyal beceri öğrenci tarafından tam olarak kazanılmışsa, uygun şekilde ve sıklıkta

kullanılıyorsa (+) vererek, öğrenci tarafından bu sosyal beceri tam olarak kazanılmamışsa, sınıfta, okulda uygun şekilde ve sıklıkta kullanılmıyorsa (-) olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin araştırmaya katılacak zihinsel engelli öğrencilerin her biri için Sosyal Beceri Kontrol Listesi'ni doldurmaları sonucunda; öğretmenlerin öğrencilerin yetersiz olduğunu belirttiği beş sosyal beceri (yardım isteme, özür dileme, başladığı bir işi zamanında bitirme, etkileşim başlatma ve öğretmenin dikkatini çekme) tekrar listelenmiş, öğretmenlerden bir sıralama yapmaları istenmiştir. İkinci listede yer alan beş sosyal beceri içinden öğrenciler için öncelikle gerekli olan üç sosyal beceriyi 1 ile 3 arasında önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Öğretmenlerin zihinsel engelli öğrencilerin gereksinimi olan farklı becerilere önem verdikleri görülmekle birlikte, ortak olarak üç beceriyi daha önemli buldukları görülmüştür. Bu sosyal beceriler "özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme" dir. Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilere, belirlenen üç sosyal becerinin kazandırılması hedeflenmiştir.

Böylece her bir sınıfta sosyal beceri kontrol listesinde yer alan sosyal becerilerle ilgili davranışlara sahip olmayan öğrenciler belirlenmiştir. Dört sınıftan toplam 12 hedef öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen üç sosyal beceri için deneklerde aranan önkoşullara sahip öğrencileri belirlemek için önkoşul ölçü aracı uygulanmıştır. Belirlenen 12 öğrenci arasından önkoşul becerilerinde en iyi performans gösteren 3 öğrenci çalışmaya alınmıştır ve 3 öğrenci de yedek tutulmuştur. Çalışmaya alınan öğrencilerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Birinci öğrenci ile ilgili bilgiler: Ali, Oğuz Kaan İlköğretim Okulu 5. sınıfa devam eden 12 yaşında bir kaynaştırma öğrencisidir. Okul kayıtları incelendiğinde zeka bölümünün Stanford Binet Zeka Testi sonuçlarına göre 58 olarak belirlenmiş ve okuma yazma becerisine sahip olduğu ifade edilmiştir. Okul kayıtları, özel eğitim öğretmeninden alınan bilgiler ve araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmeye göre Ali 3. sınıf düzeyinde okuma yazma ve sadece 4 işlem gerektiren problem çözme matematik becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenci, özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerilerinin öğretimi için gerekli olan taklit etme becerilerine sahiptir. Öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilere sahip değildir.

İkinci öğrenci ile ilgili bilgiler: Elif, Oğuz Kaan İlköğretim Okulu 5. sınıfa devam eden 12 yaşında bir kaynaştırma öğrencisidir. Okul kayıtları incelendiğinde zeka bölümünün Stanford Binet Zeka Testi sonuçlarına göre 62 olarak belirlenmiş ve araştırmacı tarafından uygulanan Sesli Okuma Testi sonucunda dördüncü sınıf düzeyinde okuma becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Matematik dersinde ise dört işlemle problem çözme becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenci, özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerilerinin öğretimi için gerekli olan taklit etme becerilerine sahiptir. Öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilere sahip değildir.

Üçüncü öğrenci ile ilgili bilgiler: Ceren, Oğuz Kaan İlköğretim Okulu 5. sınıfa devam eden 11 yaşında bir kaynaştırma öğrencisidir. Okul kayıtları incelendiğinde zeka bölümünün Stanford Binet Zeka Testi sonuçlarına göre 68 olarak belirlenmiş ve Sesli Okuma Testi sonucunda 3. sınıf düzeyinde okuma yazma becerisine sahip olduğu ifade edilmiştir. Öğrenci aynı zamanda 3. sınıf düzeyinde matematik becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenci, özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerilerinin öğretimi için gerekli olan taklit etme becerilerine sahiptir. Öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilere sahip değildir.

### **3.3. KULLANILAN BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmanın deneklerini seçmek, öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek, öğrencilerin uygun şekilde "özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme" sosyal becerilerinde öğretim sonu düzeylerini belirlemek için ölçü araçlarına gereksinim vardır.

Bu bölümde hazırlanan ölçü araçlarının geliştirilmesi, özellikleri ve uygulanması ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

#### **3.3.1. Önkoşul Ölçü Araçları Ek-3)**

Özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerilerinin beceri analizleri yapıldıktan sonra, becerinin öğretimi için öğrencilerin sahip olmaları gereken ön koşul becerilere karar verilmiştir. Bu araştırmada her üç

sosyal beceri için de aranan ön koşullar şunlardır; okuma ve yazma becerisine sahip olmak, iki ya da üç aşamalı sözlü yönergeleri takip etmek ve sorulan sorulara sözel olarak cevap verebilmektir. Ön koşul ölçü aracı; sesli okuma ölçü aracı, sözel yönergeleri takip etme ölçü aracı ve konuşma becerileri ölçü araçlarından oluşmaktadır.

### **3.3.1.1. Ön Koşul Sesli Okuma Ölçü Aracı (Ek-3A)**

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma becerilerini belirleyebilmek için Şenel (1998) tarafından geliştirilen **Sesli Okuma Ölçü Aracı (Ek-3A)** belirlenen 12 öğrenciye birebir araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öncelikle öğrencilere yapılacak uygulama hakkında kısa bir bilgi verilmiştir (ör: “Ali, şimdi ben sana birkaç okuma parçası vereceğim. Sen bunları yüksek sesle ve dikkatlice okuyacaksın, okuyup bitirdiğinde ben sana okudukların hakkında birkaç soru soracağım ve senden soruları cevaplamanı isteyeceğim”, denmiştir). Daha sonra öğrenciye “hazır mısınız?” diye sorulup, “hazırım” cevabı alınınca uygulamaya başlanmıştır. İlk olarak 1. sınıf düzeyindeki okuma parçası öğrenciye verilip ondan bu okuma parçasını sesli bir şekilde okuması istenmiştir (ör: “Ali bu verdiğim okuma parçasını sesli ve dikkatli bir şekilde okur musun?”, denmiştir). Okuma sırasında çocuğun yaptığı okuma hataları uygulamacı tarafından başka bir kâğıda not edilmiştir. Okuma bittiğinde okuma parçası çocuğun önünden alınır ve okuma parçası ile ilgili sorular çocuğa tek tek sorulmuştur. Çocuğun verdiği doğru yanıtlar + olarak, yanlışlar ise – olarak kayıt edilmiştir. Daha sonra aynı süreç diğer okuma parçaları ile tekrarlanmıştır. Uygulama sonunda öğrencinin katılımı pekiştirilip uygulama bitirilmiş ve öğrencinin sesli okuma testinden aldığı puanlar hesaplanmıştır. Bu süreç sonucunda belirlenen üç öğrenci ile araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiştir.

### **3.3.1.2. Ön Koşul Sözel Yönergeleri Takip ve Taklit Etme Ölçü Aracı (Ek-3B)**

Beceri öğretiminde model olmanın uygulanabilmesi için, öğrencinin yönergeleri takip ve taklit etme becerisine sahip olması gerekmektedir. Araştırmaya katılacak öğrencileri seçerken öğrencilerin takip etme becerisine sahip olup olmadıklarını ölçmek için 1 bildirimden ve 4 sorudan oluşan ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlanmıştır.

Bildirimler özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerilerinin öğretimi için gerekli olan davranışları kapsamaktadır.

### **3.3.1.2.1. Ön Koşul Sözel Yönergeleri Takip ve Taklit Etme Ölçü Aracının Geliştirilmesi**

Öğrencilerin özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerileri için gerekli olan taklit etme becerileri belirlenmiş ve buna göre bildirim hazırlanmış ve bu bildirim ölçecek şekilde sorular hazırlanarak ölçü aracı geliştirilmiştir.

Geliştirilen ölçü aracındaki soruların ana yönergenin anlaşılabilirliğini belirlemek için, ölçü aracı okulda bu becerileri yerine getiren iki öğrenciye uygulanmış ve doğru tepkiler alınmıştır ve aynı şekilde uygulanmasına karar verilmiştir.

### **3.3.1.2.1. Ön Koşul Sözel Yönergeleri Takip ve Taklit Etme Ölçü Aracının Uygulanması**

Sesli okuma ölçü aracında ölçütü karşılayan öğrencilere takip ve taklit etme becerisi ölçü aracının uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğrenciyle karşılıklı oturulmuş verilen becerileri öğrencinin taklit etmesi istenmiştir. Öğrencinin doğru ve yanlış tepkilerine nötr kalınmıştır. Öğrenci tepki vermediyse 1-2 saniye beklenmiş ve yönerge tekrarlanmıştır. Öğrenci doğru tepki verdiyse doğru tepki olarak, öğrenci tepki vermediyse yanlış tepki olarak kayıt çizelgesine işaretlenmiş ve bir sonraki bildirim geçilmiştir.. öğrencinin çalışma davranışları, aferin, çok güzel dinliyorsun diyerek pekiştirilmiştir.

### **3.3.2. Özür Dileme Ölçü Aracı (Ek-4A)**

Özür dileme sosyal becerisinde deneklerin uygun şekilde özür dileme becerisini ne kadar yerine getirdiklerini ölçmek için "Özür Dileme Ölçü Aracı" geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçü aracı, öğrencilerin başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve genelleme değerlendirmelerini belirlemek için kullanılmıştır.

### **3.3.2.1 ÖZÜR Dileme Ölçü Aracının Geliştirilmesi**

Bu ölçü aracının amacı, öğrencilerin ne kadar özür dileyebildiklerini ölçmektir. Bu amaçla “Özür Dileme Ölçü Aracı” geliştirilmiştir. Uygun şekilde özür dileme becerisi bu araştırmada; yaptığı bir hatadan dolayı karşısındaki kişiden özür dileme amaçlı kullanılmıştır. Ölçü aracını geliştirebilmek için özür dileme becerisi analiz edilmiştir. Buna göre bu ölçü aracı aşağıda verilen içeriğe göre hazırlanmıştır. Kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişiyi sözünü kesmeden dinlemek, hatasını kabul ettiğini söylemek ve hatalı davranışlarından dolayı özür dilemek beceri basamaklarını kapsamaktadır. Ölçü aracı 3 bildirimden, ölçüt ve kayıt çizelgesinden oluşmuştur.

Geliştirilen beceri ölçü aracındaki ana yönergenin ve ölçü aracının anlaşılabilirliğini belirlemek için, ölçü aracı okulda bu becerileri yerine getiren iki öğrenciye uygulanmış ve doğru tepkiler alınmıştır ve aynı şekilde uygulanmasına karar verilmiştir.

### **3.3.2.2 ÖZÜR Dileme Ölçü Aracının Özellikleri**

Özür Dileme Ölçü Aracı'nın amacı, öğrencinin uygun şekilde özür dileme becerisindeki durumunu ölçmektir. Öğrencinin yapmış olduğu hatalı bir davranışından dolayı karşısındaki kişiden özür dilemesini gerektirir. Bu ölçü aracı, kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişiyi sözünü kesmeden dinlemek, hatasını kabul ettiğini söylemek ve hatalı davranışlarından dolayı özür dilemek beceri analizlerine dayanılarak hazırlanmıştır. Öğrenciye özür dileme becerisinin olumsuz örneğinin sergilendiği video filmi gösterildikten sonra öğrenciye; bu filmdeki öğrencinin yerinde sen olsaydın ne yapardın ana yönergesi verildikten sonra doğru ve yanlış tepkileri kayıt çizelgesine işaretlemeyi gerektirmektedir. Ölçü aracının uygulanması yaklaşık 4 dakika sürmektedir.

### **3.3.2.3 ÖZÜR Dileme Ölçü Aracının Uygulanacağı Ölçme Ortamının Düzenlenmesi**

Özür dileme ölçü aracı, başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve genelleme oturumlarında kullanılmıştır. Başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve genelleme oturumlarında ölçü aracı uygulanırken aşağıdaki şartlar oluşturulmuştur. Ortamda

öğrenci, uygulayıcı ve verileri kaydetmek için video kamera kullanan yardımcı öğretmen bulunmuştur. Öğrenciye özür dileme becerisinin olumsuz örneğini izletmek için ayrıca bir bilgisayar bulundurulmuştur.

### **3.3.2.3.1. Özür Dileme Ölçü Aracının Başlama Düzeyi, Yoklama, Öğretim Sonu ve Genelleme Oturumlarında Uygulanması**

Özür dileme ölçü aracının uygulanması bireysel oturumlarla yapılmış ve tekli fırsat yöntemi uygulanmıştır. Öncelikle öğrenciye özür dileme becerisinin olumsuz örneğini içeren video film izletilmiş ve ardından öğrenciye “bu filmde yer alan öğrencinin yerinde sen olsaydın nasıl özür dilerdin?” diye ana yönerge verilmiştir. Öğrenci hiçbir tepkide bulunmamışsa 1-2 saniye beklenmiş ve ana yönerge tekrar edilmiştir. Öğrencinin verdiği tüm tepkilere nötr kalınmıştır. Öğrencinin yaptığı doğru veya yanlış basamaklar kayıt çizelgesine yazılmış ve işaretlenmiştir.

### **3.3.2.3.2. Özür Dileme Ölçü Aracının Puanlanması**

Özür dileme becerisi zorluk düzeyi farklı üç basamaktan oluşmaktadır. Öğrencilerin öğretim öncesi verileri ve öğretim sonu verilerini doğru bir şekilde grafiğe yansıtabilmek için her bir basamağa zorluk derecesine göre puanlar verilmesi yoluna gidilmiştir. Puanlama ölçü aracındaki her bir bildirim göre oluşturulmuştur. Birinci ve ikinci bildirim 40, üçüncü bildirim 30 puan toplam 100 puan üzerinden puanlanmıştır.

### **3.3.3. Yardım İsteme Ölçü Aracı (Ek-4B)**

Yardım İsteme sosyal becerisinde deneklerin uygun şekilde yardım isteme becerisini ne kadar yerine getirdiklerini ölçmek için “Yardım İsteme Ölçü Aracı” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçü aracı, öğrencilerin başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve genelleme değerlendirmelerini belirlemek için kullanılmıştır.

### **3.3.3.1 Yardım İsteme Ölçü Aracının Geliştirilmesi**

Bu ölçü aracının amacı, öğrencilerin ne kadar yardım isteyebildiklerini ölçmektir. Bu amaçla “Yardım İsteme Ölçü Aracı” geliştirilmiştir. Uygun şekilde

yardım isteme becerisi bu araştırmada; öğretmeninden yardım ya da bilgi isteme amaçlı kullanılmıştır. Ölçü aracını geliştirebilmek için yardım isteme becerisi analiz edilmiştir. Buna göre bu ölçü aracı aşağıda verilen içeriğe göre hazırlanmıştır. Ellerini kaldırmak, öğretmenin onu görmesini beklemek, öğretmenden yavaş bir sesle yardım ya da bilgi istemek, yardım ya da bilgiyi almak ve teşekkür etmek basamaklarını kapsamaktadır. Ölçü aracı 5 bildirimden, ölçüt ve kayıt çizelgesinden oluşmuştur.

Geliştirilen beceri ölçü aracındaki ana yönergenin ve ölçü aracının anlaşılabilirliğini belirlemek için, ölçü aracı okulda bu becerileri yerine getiren iki öğrenciye uygulanmış ve doğru tepkiler alınmıştır ve aynı şekilde uygulanmasına karar verilmiştir.

### **3.3.3.2 Yardım İsteme Ölçü Aracının Özellikleri**

Yardım isteme ölçü aracı'nın amacı, öğrencinin uygun şekilde yardım isteme becerisindeki durumunu ölçmektir. Öğrencinin öğretmeninden ya da yetişkinden yardım ya da bilgi istemesini gerektirir. Bu ölçü aracı, ellerini kaldırmak, öğretmenin onu görmesini beklemek, öğretmenden yavaş bir sesle yardım ya da bilgi istemek, yardım ya da bilgiyi almak ve teşekkür etmek beceri analizlerine dayanılarak hazırlanmıştır. Öğrenciye yardım isteme becerisinin olumsuz örneğinin sergilendiği video filmi gösterildikten sonra öğrenciye; bu filmdeki öğrencinin yerinde sen olsaydın ne yapardın ana yönergesi verildikten sonra doğru ve yanlış tepkileri kayıt çizelgesine işaretlemeyi gerektirmektedir. Ölçü aracının uygulanması yaklaşık 4 dakika sürmektedir.

### **3.3.3.3 Yardım İsteme Ölçü Aracının Uygulanacağı Ölçme Ortamının Düzenlenmesi**

Yardım isteme ölçü aracı, başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve genelleme oturumlarında kullanılmıştır. Başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve genelleme oturumlarında ölçü aracı uygulanırken aşağıdaki şartlar oluşturulmuştur. Ortamda öğrenci, uygulayıcı ve verileri kaydetmek için video kamera kullanan yardımcı öğretmen bulunmuştur. Öğrenciye yardım isteme becerisinin olumsuz örneğini izletmek için ayrıca bir bilgisayar bulundurulmuştur.

### **3.3.3.3.1. Yardım İsteme Ölçü Aracının Başlama Düzeyi, Yoklama, Öğretim Sonu ve Genelleme Oturumlarında Uygulanması**

Yardım isteme ölçü aracının uygulanması bireysel oturumlarla yapılmış ve tekli fırsat yöntemi uygulanmıştır. Öncelikle öğrenciye yardım isteme becerisinin olumsuz örneğini içeren video film izletilmiş ve ardından öğrenciye “bu filmde yer alan öğrencinin yerinde sen olsaydın nasıl yardım isterdin” diye ana yönerge verilmiştir. Öğrenci hiçbir tepkide bulunmamışsa 1-2 saniye beklenmiş ve ana yönerge tekrar edilmiştir. Öğrencinin verdiği tüm tepkilere nötr kalınmıştır. Öğrencinin yaptığı doğru veya yanlış basamaklar kayıt çizelgesine yazılmış ve işaretlenmiştir.

### **3.3.3.3.2. Yardım İsteme Ölçü Aracının Puanlanması**

Yardım isteme becerisi zorluk düzeyi benzer beş basamaktan oluşmaktadır. Öğrencilerin öğretim öncesi verileri ve öğretim sonu verilerini doğru bir şekilde grafiğe yansıtabilmek için her bir basamağa zorluk derecesine göre puanlar verilmesi yoluna gidilmiştir. Puanlama ölçü aracındaki her bir bildirim için oluşturulmuştur. Her bir bildirim 20 puan üzerinden toplam 100 puan olarak puanlanmıştır.

### **3.3.4. Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Ölçü Aracı (Ek-4C)**

Başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisinde deneklerin uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme becerisini ne kadar yerine getirdiklerini ölçmek için “ Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Ölçü Aracı” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçü aracı, öğrencilerin başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve genelleme değerlendirmelerini belirlemek için kullanılmıştır.

#### **3.3.4.1 Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Ölçü Aracının Geliştirilmesi**

Bu ölçü aracının amacı, öğrencilerin başladıkları bir işi ne kadar zamanında bitirdiklerini ölçmektir. Bu amaçla “**Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Ölçü Aracı**” geliştirilmiştir. Uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi bu araştırmada; öğretmenin verdiği görev ya da ödevleri zamanında bitirme amaçlı kullanılmıştır. Ölçü aracını geliştirebilmek için başladığı bir işi zamanında bitirme

becerisi analiz edilmiştir. Buna göre bu ölçü aracı aşağıda verilen içeriğe göre hazırlanmıştır. Yapması gereken iş hakkında bilgi almak, işi yapması için gerekli olan materyali almak, işi yapağı yere gitmek, işini yapmaya başlamak ve işi verilen süre içinde tamamlamak basamaklarını kapsamaktadır. Ölçü aracı 5 bildirimden, ölçüt ve kayıt çizelgesinden oluşmuştur.

Geliştirilen beceri ölçü aracındaki ana yönergenin ve ölçü aracının anlaşılabilirliğini belirlemek için, ölçü aracı okulda bu becerileri yerine getiren iki öğrenciye uygulanmış ve doğru tepkiler alınmıştır ve aynı şekilde uygulanmasına karar verilmiştir.

#### **3.3.4.2 Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Ölçü Aracının Özellikleri**

Başladığı bir iş zamanında bitirme ölçü aracının amacı, öğrencinin uygun şekilde başladığı bir iş zamanında bitirme becerisindeki durumunu ölçmektir. Öğrencinin verilen bir görev ya da ödevi zamanında bitirmesini gerektirir. Bu ölçü aracı, yapması gereken iş hakkında bilgi almak, işi yapması için gerekli olan materyali almak, işi yapağı yere gitmek, işini yapmaya başlamak ve işi verilen süre içinde tamamlamak beceri analizlerine dayanılarak hazırlanmıştır. Öğrenciye başladığı bir iş zamanında bitirme becerisinin olumsuz örneğinin sergilendiği video filmi gösterildikten sonra öğrenciye; bu filmdeki öğrencinin yerinde sen olsaydın ne yapardın ana yönergesi verildikten sonra doğru ve yanlış tepkileri kayıt çizelgesine işaretlemeyi gerektirmektedir. Ölçü aracının uygulanması yaklaşık 5 dakika sürmektedir.

#### **3.3.4.3 Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Ölçü Aracının Uygulanacağı Ölçme Ortamının Düzenlenmesi**

Başladığı bir iş zamanında bitirme ölçü aracı, başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve genelleme oturumlarında kullanılmıştır. Başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve genelleme oturumlarında ölçü aracı uygulanırken aşağıdaki şartlar oluşturulmuştur. Ortamda öğrenci, uygulayıcı ve verileri kaydetmek için video kamera kullanan yardımcı öğretmen bulunmuştur. Öğrenciye başladığı bir iş zamanında bitirme becerisinin olumsuz örneğini izletmek için ayrıca bir bilgisayar bulundurulmuştur.

### **3.3.4.3.1. Başladığı Bir İşi Zamanında Bitirme Ölçü Aracının Başlama Düzeyi, Yoklama, Öğretim Sonu ve Genelleme Oturumlarında Uygulanması**

Başladığı bir işi zamanında bitirme ölçü aracının uygulanması bireysel oturumlarla yapılmış ve tekli fırsat yöntemi uygulanmıştır. Öncelikle öğrenciye başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinin olumsuz örneğini içeren video film izletilmiş ve ardından öğrenciye “bu filmde yer alan öğrencinin yerinde sen olsaydın ne yapardın” diye ana yönerge verilmiştir. Öğrenci hiçbir tepkide bulunmamışsa 1-2 saniye beklenmiş ve ana yönerge tekrar edilmiştir. Öğrencinin verdiği tüm tepkilere nötr kalınmıştır. Öğrencinin yaptığı doğru veya yanlış basamaklar kayıt çizelgesine yazılmış ve işaretlenmiştir

### **3.3.4.3.2. Başladığı Bir İşi Zamanında Bitirme Ölçü Aracının Puanlanması**

Başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi zorluk düzeyi benzer beş basamaktan oluşmaktadır. Öğrencilerin öğretim öncesi verileri ve öğretim sonu verilerini doğru bir şekilde grafiğe yansıtabilmek için her bir basamağa zorluk derecesine göre puanlar verilmesi yoluna gidilmiştir. Puanlama ölçü aracındaki her bir bildirim göre oluşturulmuştur. Her bir bildirim 20 puan üzerinden toplam 100 puan olarak puanlanmıştır.

### **3.3.5. Sosyal Beceri Senaryoları Video Filmleri (Ek-4D)**

Özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerilerinde deneklerin uygun şekilde özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerisini ne kadar yerine getirdiklerini ölçmek için beceri ölçü araçları ile birlikte değerlendirmelerde kullanılmak üzere sosyal beceri senaryoları video filmleri geliştirilmiştir. Geliştirilen video film senaryoları, öğrencilerin başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve genelleme değerlendirmelerini yaparken ölçü araçlarıyla birlikte kullanılmıştır.

### **3.3.5.1. Sosyal Beceri Senaryoları Video Filmlerinin Geliştirilmesi**

Sosyal Beceri Senaryoları Video Filmlerinin Geliştirilmesinde öncelikle konu ile ilgili alanyazın taranmış ve uygulamacı tarafından üçü başlama, yolama ve öğretim sonu üçü de genelleme oturumlarında kullanılmak üzere toplam altı senaryo hazırlanmıştır (Akkök, 1999; Sucuoğlu ve Çiftci, 2005; Özenmiş; 2007).

Senaryoların video çekimi araştırmacı tarafından Oğuz Kaan İlköğretim Okulu'nda yapılmıştır. Öğretim programında kullanılmak amacıyla hazırlanan senaryoların, öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilere uygun olup olmadığının belirlenmesi için özel eğitim alanında çalışan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler üç sosyal becerinin öğretiminde kullanılacak senaryoların sosyal geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermiştir.

### **3.3.5.2. Sosyal Beceri Senaryoları Video Filmlerinin Özellikleri**

Sosyal beceri senaryoları video filmlerinin amacı, öğrencinin özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerindeki durumunu ölçmektir. Sosyal Beceri Senaryoları Video Filmleri her üç becerinin de olumsuz örneklerinin sergilendiği davranışları içeren filmlerdir. Öğrenciye sosyal beceri video film senaryoları izlettirilir ve ana yönerge verildikten sonra öğrencinin tepkileri izletilen video film senaryosunun ilgili olduğu sosyal beceri ölçü aracı üzerine öğrencinin doğru yanlış tepkileri ölçü aracı kayıt çizelgesine işaretlemeyi gerektirmektedir. Sosyal beceri video film senaryolarının uygulanması yaklaşık 4 dakika sürmektedir.

### **3.3.5.3. Sosyal Beceri Senaryoları Video Filmlerinin Uygulanacağı Ölçme Ortamının Düzenlenmesi**

Sosyal beceri senaryoları video filmleri başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve genelleme oturumlarında kullanılmıştır. Başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve genelleme oturumlarında ölçü araçları uygulanırken öncelikle sosyal beceri senaryoları video filmleri öğrenciye gösterilmiş, ardından ölçü araçlarına öğrencilerin tepkilileri kayıt edilmiştir. Uygulamada aşağıdaki şartlar oluşturulmuştur. Ortamda

öğrenci, uygulayıcı ve verileri kaydetmek için video kamera kullanan yardımcı öğretmen bulunmuştur.

#### **3.3.5.4. Sosyal Beceri Senaryoları Video Filmlerinin Düzeyi, Yoklama, Öğretim Sonu ve Genelleme Oturumlarında Uygulanması**

Sosyal beceri senaryoları video filmlerinin uygulanması bireysel oturumlarla yapılmış ve tekli fırsat yöntemi uygulanmıştır. Öncelikle ölçüme yapılan sosyal becerinin olumsuz örneğini içeren video film izletilmiş ve ardından öğrenciye “bu filmde yer alan öğrencinin yerinde sen olsaydın ne yapardın” diye ana yönerge verilmiştir. Öğrenci hiçbir tepkide bulunmamışsa 1-2 saniye beklenmiş ve ana yönerge tekrar edilmiştir. Öğrencinin verdiği tüm tepkilere nötr kalınmıştır. Öğrencinin yaptığı doğru veya yanlış basamaklar kayıt çizelgesine yazılmış ve işaretlenmiştir

### **3.4 ÖĞRETİM MATERYALİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Bu bölümde, doğrudan öğretim yöntemine göre özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerinin öğretiminde kullanılan öğretim materyalinin geliştirilmesi, özellikleri ve uygulanması bölümlerine yer verilmiştir.

#### **3.4.1. Doğrudan Öğretime Göre Hazırlanan Özür Dileme Becerisi Öğretim Planı (Ek-5A)**

‘Doğrudan Öğretime Göre Hazırlanan Özür Dileme Becerisi Öğretim Planı’ öğrencinin performans düzeyi, amaçlar ve öğretim basamaklarından oluşmaktadır. Öğretim planı; güdüleme, model olma, rehberli uygulamalar (ipucu verme ve ipucunu azaltma) ve bağımsız uygulama basamaklarından oluşmaktadır. Özür dileme becerisi öğretim planı; Kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşıdaki kişiyi sözünü kesmeden dinleme, hatasını kabul ettiğini söyleme ve hatalı davranışlarından dolayı özür dileme beceri öğretiminden oluşmaktadır.

### **3.4.1.2. Özür Dileme Becerisi Öğretim Planının Geliştirilmesi**

Öğrencinin performans düzeyine göre amaçlar belirlenerek öğretim planları oluşturulmuştur. Öğretim planları, öğrencinin performans düzeyine göre oluşturulan amaçlara uygun olarak kullanılacak araçlar, öğretim ortamı, özür dileme becerisinin doğrudan öğretime göre sunulduğu öğretim süreci ve öğretim sonu değerlendirmeden oluşmaktadır. Çalışma sırasında bir yardımcı öğretmen öğrenciye model olmak için ortamda bulunmuştur..

### **3.4.1.3. Özür Dileme Becerisi Öğretim Planının Özellikleri**

Doğrudan öğretime göre hazırlanan özür dileme becerisi öğretim süreci, öğrencinin performansına göre oluşturulan uzun dönemli amaç, kısa dönemli amaçlar ve öğretimsel amaçlara ulaşmak için hazırlanan öğretim planından oluşmaktadır. Öğretim planında bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak araç gereçler, öğretim ortamı, doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan öğretim sürecinden oluşmaktadır.

### **3.4.1.4. Özür Dileme Becerisi Öğretim Planının Ön Uygulaması**

Araştırmada deney sürecine başlamadan önce öğretim sürecini tespit etmek, yönergelerin uygun olup olmadığını belirlemek ve uygulayıcının kendisine geri dönüt vermesini sağlamak için bir öğrenciyle Öğretime Göre Hazırlanan Özür Dileme Becerisi Öğretim materyalinin ön uygulaması yapılmıştır. Uygulamanın model olma, rehberli uygulamalar oturumlarına Ankara Üniversitesinden bir araştırma görevlisi ve Oğuz Kaan İlköğretim Okulundan bir özel eğitim öğretmeni gözlemci olarak katılmıştır. Gözlemcilere öğretim planının basamakları, öğretilecek sosyal becerilerin beceri analizleri daha önceden verilerek incelemeleri sağlanmıştır. Uygulamalarda öğretim sürecini izlemeleri için not almaları istenmiştir. Uygulamalarda gözlemcilerin aldıkları notlar doğrultusunda materyale son şekli verilmiştir..

### **3.4.2. Doğrudan Öğretime Göre Hazırlanan Yardım İsteme Becerisi Öğretim Planı (Ek-5B)**

'Doğrudan Öğretime Göre Hazırlanan Yardım İsteme Becerisi Öğretim Planı' öğrencinin performans düzeyi, amaçlar ve öğretim basamaklarından oluşmaktadır. Öğretim planı; güdüleme, model olma, rehberli uygulamalar (ipucu verme ve ipucunu azaltma) ve bağımsız uygulama basamaklarından oluşmaktadır. Yardım isteme becerisi öğretim planı; ellerini kaldırmak, öğretmenin onu görmesini beklemek, öğretmenden yavaş bir sesle yardım ya da bilgi istemek, yardım ya da bilgiyi almak ve teşekkür etmek beceri öğretiminden oluşmaktadır.

#### **3.4.2.2. Yardım İsteme Becerisi Öğretim Planının Geliştirilmesi**

Öğrencinin performans düzeyine göre amaçlar belirlenerek öğretim planları oluşturulmuştur. Öğretim planları, öğrencinin performans düzeyine göre oluşturulan amaçlara uygun olara kullanılacak araçlar, öğretim ortamı, yardım isteme becerisinin doğrudan öğretime göre sunulduğu öğretim süreci ve öğretim sonu değerlendirmeden oluşmaktadır. Çalışma sırasında bir yardımcı öğretmen öğrenciye model olmak için ortamda bulunmuştur..

#### **3.4.2.3. Yardım İsteme Becerisi Öğretim Planının Özellikleri**

Doğrudan öğretime göre hazırlanan yardım isteme becerisi öğretim süreci, öğrencinin performansına göre oluşturulan uzun dönemli amaç, kısa dönemli amaçlar ve öğretimsel amaçlara ulaşmak için hazırlanan öğretim planından oluşmaktadır. Öğretim planında bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak araç gereçler, öğretim ortamı, doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan öğretim sürecinden oluşmaktadır.

#### **3.4.2.4. Yardım İsteme Becerisi Öğretim Planının Ön Uygulaması**

Araştırmada deney sürecine başlamadan önce öğretim sürecini tespit etmek, yönergelerin uygun olup olmadığını belirlemek ve uygulayıcının kendisine geri dönüt vermesini sağlamak için bir öğrenciyle Öğretime Göre Hazırlanan Yardım İsteme Becerisi Öğretim materyalinin ön uygulaması yapılmıştır. Uygulamanın model olma,

rehberli uygulamalar oturumlarına Ankara Üniversitesi'nden bir araştırma görevlisi ve Oğuz Kaan İlköğretim Okulundan bir özel eğitim öğretmeni gözlemci olarak katılmıştır. Gözlemcilerle öğretim planının basamakları, öğretilecek sosyal becerilerin beceri analizleri daha önceden verilerek incelemeleri sağlanmıştır. Uygulamalarda öğretim sürecini izlemeleri için not almaları istenmiştir. Uygulamalarda gözlemcilerin aldıkları notlar doğrultusunda materyale son şekli verilmiştir..

### **3.4.3. Doğrudan Öğretime Göre Hazırlanan Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Becerisi Öğretim Planı (Ek-5C)**

'Doğrudan Öğretime Göre Hazırlanan Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Becerisi Öğretim Planı' öğrencinin performans düzeyi, amaçlar ve öğretim basamaklarından oluşmaktadır. Öğretim planı; güdüleme, model olma, rehberli uygulamalar (ipucu verme ve ipucunu azaltma) ve bağımsız uygulama basamaklarından oluşmaktadır. Başladığı bir iş zamanında bitirme becerisi öğretim planı; yapması gereken iş hakkında bilgi almak, iş yapması için gerekli olan materyali almak, işi yapağı yere gitmek, işini yapmaya başlamak ve iş verilen süre içinde tamamlamak beceri öğretiminden oluşmaktadır.

#### **3.4.3.1. Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Becerisi Öğretim Planının Geliştirilmesi**

Öğrencinin performans düzeyine göre amaçlar belirlenerek öğretim planları oluşturulmuştur. Öğretim planları, öğrencinin performans düzeyine göre oluşturulan amaçlara uygun olara kullanılacak araçlar, öğretim ortamı, başladığı bir iş zamanında bitirme becerisinin doğrudan öğretime göre sunulduğu öğretim süreci ve öğretim sonu değerlendirmeden oluşmaktadır. Çalışma sırasında bir yardımcı öğretmen öğrenciye model olmak için ortamda bulunmuştur..

#### **3.4.3.2. Başladığı Bir İş Zamanında Bitirme Becerisi Öğretim Planının Özellikleri**

Doğrudan öğretime göre hazırlanan başladığı bir iş zamanında bitirme becerisi öğretim süreci, öğrencinin performansına göre oluşturulan uzun dönemli

amaç, kısa dönemli amaçlar ve öğretimsel amaçlara ulaşmak için hazırlanan öğretim planından oluşmaktadır. Öğretim planında bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak araç gereçler, öğretim ortamı, doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan öğretim sürecinden oluşmaktadır.

### **3.4.3.3. Başladığı Bir İşi Zamanında Bitirme Becerisi Öğretim Planının Ön Uygulaması**

Araştırmada deney sürecine başlamadan önce öğretim sürecini tespit etmek, yönergelerin uygun olup olmadığını belirlemek ve uygulayıcının kendisine geri dönüt vermesini sağlamak için bir öğrenciyle Öğretime Göre Hazırlanan Başladığı Bir İşi Zamanında Bitirme Becerisi Öğretim materyalinin ön uygulaması yapılmıştır. Uygulamanın model olma, rehberli uygulamalar oturumlarına Ankara Üniversitesinden bir araştırma görevlisi ve Oğuz Kaan İlköğretim Okulundan bir özel eğitim öğretmeni gözlemci olarak katılmıştır. Gözlemcilerle öğretim planının basamakları, öğretilecek sosyal becerilerin beceri analizleri daha önceden verilerek incelemeleri sağlanmıştır. Uygulamalarda öğretim sürecini izlemeleri için not almaları istenmiştir. Uygulamalarda gözlemcilerin aldıkları notlar doğrultusunda materyale son şekli verilmiştir..

## **3.5. DENEY SÜRECİ**

Denekler arası çoklu yoklama desenine göre desenlenen bu araştırmada, özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan öğretim planlarının uygulanması deney aşamasını oluşturmaktadır. Bu nedenle deney süreci bölümünde doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan öğretim planlarının uygulama sürelerine ve doğrudan öğretim yaklaşımına göre sosyal beceri öğretimi başlığı altında deney sürecinin açıklanmasına yer verilmiştir.

### **3.5.1.Özür Dileme, Yardım İsteme Ve Başladığı Bir İşi Zamanında Bitirme Becerilerinin Uygulama Süreleri**

Özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerinin öğretimi toplam 6 hafta sürmüştür. Her bir öğretim oturumu yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Öğretim oturumları haftada üç gün sürmüştür. Öğretime özür dileme becerisinin öğretimi ile başlanmış ardından yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinin öğretimine yer verilmiştir. Üç farklı becerinin öğretim oturumu sayıları birbirinden farklı olmuştur

### **3.5.2. Doğrudan Öğretim Yöntemine Göre Sosyal Beceri Öğretimi**

Sosyal beceri ölçü araçlarıyla öğrencilerin performans düzeyleri belirlendikten sonra, öğretim sürecinde kullanılacak öğretimsel amaçlar oluşturulmuştur. Çalışmanın öğretim uygulamaları Oğuz Kaan İlköğretim Okulunun kaynak odasında yürütülmüştür. Öğretim oturumları okulun kaynak odasında düzenlenmiştir. Ortamda öğrencinin ve model öğretmenin oturacağı 2 masa ve 2 sandalye bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden ortamda bir video kamera ve bilgisayar da bulundurulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve genelleme oturumlarına ilişkin tüm veriler belirtilen ortamda toplanmıştır. Öğretim sürecinin başında öğrenciye çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışılan sosyal becerilerin önemi örneklerle açıklanmış, çalışmada uygulayıcını ve yardımcı öğretmenin neler yapacağı, kendisinin neler yapacağı ve öğretim sonunda uygun şekilde sosyal beceriyi öğreneceği açıklanmıştır. Öğretimin ilk aşamasında model olmaya yer verilmiştir. Daha sonra ipucu verme, ipucunu azaltma ve bağımsız uygulamalara yer verilmiştir. Öğrenci uygulayıcının yapmasını istediklerine doğru cevap verdiğinde "afetin, çok güzel, böyle giderse özür dilemeyi öğreneceksin gibi sözel pekiştirmeçler verilmiştir. Doğru tepki vermediği zamanlarda ise hiçbir şey söylemeden sunu tekrar edilmiştir.

#### **3.5.2.1. Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Değerlendirme**

Denekler arası çoklu yoklama desenine göre, öğretim planı uygulanmadan önce performans düzeyinde bir değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla her üç öğrencide de dörder kez beceri ölçü araçlarıyla yoklama ölçümleri yapılmıştır.

Öğretim planını uygulamaya başlamadan önce üçer oturum başlama düzeyi verileri toplanmıştır.

### **3.5.2.2. GÜDÜLEME**

Uygulayıcı, öğrencileri sosyal becerilerin öğretimine güdülemek için; özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerinin bize kazandırdıkları avantajlarla ilgili öğrencilerle soru cevap şeklinde konuşmuş ve önemini açıklamıştır. Eğer uygun şekilde özür dilersek, yardım istersek ya da başladığımız bir işi bitirdiğimizde diğer insanlardan alacağımız tepkilerin daha iyi olacağını ve uygun şekilde özür dilemenin yardım istemenin ve başladığımız bir işi bitirmenin basamaklarının neden önemli olduğunu ve uygun şekilde yapmazsak karşı tarafla ilgili olası sorunları belirtmiştir.

### **3.5.2.3. Model Olma Öğretim Süreci**

Model olma öğretim sürecinde öğrenciye çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğretimde uygulamacının yapacakları, yardımcı öğretmenin yapacakları ve kendisinin yapacakları ve öğretim sonunda ne kazanacağı açıklanmıştır. Öğrenciye uygulamacının ve yardımcı öğretmenin beceriyi birlikte canlandıracağını söylenmiştir. . Ardından uygulamacı ve yardımcı öğretmen üzerinde çalışılan becerinin her bir alt beceri basamağını söylerken aynı zamanda o davranışları sergileyerek öğrenciye model olunmuştur. Ardında öğrenciye beceriyi gerçekleştirme sırasının kendisinde olduğu söylenmiş ve beceriyi gerçekleştirmesi istenmiştir. Öğrenci uygulamacının yapmasını istediklerine doğru tepki verdiğiğinde “aferrin, ne güzel yaptın” gibi sözel pekiştirreçler verilmiştir. Doğru yapmadığı zamanlarda ise, sunu tekrar edilmiştir.

### **3.5.2.4. Rehberli Uygulama Öğretim Süreci**

Uygulamacı ve yardımcı öğretmen yeterli sayıda model olduktan sonra rehberli uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamanın birinci bölümünde ipuçlarının verildiği öğretim oturumuna yer verilmiştir. Bu ilk bölümde uygulamacı öğrenciden üzerinde çalışılan beceriyi tek başına gerçekleştirmesini istemiştir. Bu bölümde uygulamacı

öğrenciye gerekli yerlerde becerinin alt basamaklarını sözel olarak tekrar ederek ipuçları vermiştir. Eğer öğrenci sözel ipuçlarının varlığında dahi beceriyi gerçekleştiremiyorsa uygulamacı model olma aşamasına geri dönerek öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi sağlanmıştır. Eğer öğrenci sözel ipuçları verildiğinde beceriyi gerçekleştirirse öğrenci pekiştirilmiştir. Rehberli uygulamanın ikinci bölümünde ise, ipuçlarının geri çekildiği öğretim oturumuna geçilmiştir. Bu bölümde uygulamacı öğrenciye yeni alıştırmalar vermiş ve beceriyi gerçekleştirmesini istemiştir. Öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilmiş, yanlış veya eksik yaptığında ise bu basamak tekrar edilmiştir.

### **3.5.2.5. Bağımsız Uygulama Öğretim Süreci**

Bağımsız uygulamalar aşamasında ise artık beceriyi gerçekleştirme sorumluluğu tamamen öğrenciye geçmiş olur. Bu aşamada uygulamacı öğrenciye üzerinde çalışılan becerinin ana yönergesini vermiş ve öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesini istemiştir. Öğrenci beceriyi gerçekleştirdiğinde pekiştirilmiştir.

## **3.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK**

### **3.6.1. Sosyal Geçerlilik**

Sosyal geçerlilik, uygulanan programın niteliksel boyutlarıyla ilgili bulguların, kısaca davranış değişikliğinin önemi ve sosyal kabul edilebilirliğinin incelenmesidir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 1997).

Bu araştırmada öncelikle öğretilmesi hedeflenen sosyal becerileri zihin engelli öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda belirlenmiştir. Ayrıca hedef becerilerin seçiminde öğrencileri en iyi tanıyan öğretmenlerin görüşlerinden ve alandan ilgili uzman görüşü alınmıştır. Bu nedenle araştırmanın sosyal geçerliliği olduğu düşünülmüştür.

### **3.6.2. Güvenirlilik analizleri**

Araştırmanın güvenirliliğini belirleyebilmek için gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği çalışmaları yapılmıştır. Video ile kayıt yapılan öğretim

oturumlarının uzmanlar tarafından izlenmesi sonucu hem uygulama güvenilirliğine hem de gözlemciler arası güvenilirliğe ilişkin veri sağlanmıştır.

### **3.6.2.1. Gözlemciler Arası güvenilirlik**

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim bölümü son sınıf öğrencisi ve araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı birinci gözlemci son sınıf öğrencisi ikinci gözlemci olarak kabul edilmiştir. Araştırmacı birinci gözlemciye, sosyal beceri öğretim programı ve güvenilirlik verisi toplama konusunda bilgi vermiştir. Birinci ve ikinci gözlemci güvenilirlik analizi içinde yer almayan bir deneğin öğretim oturumunu birlikte izlemişler, sonuçta topladıkları verilerin tutarlı olup olmadıkları hesaplanmıştır. İki gözlemcinin topladıkları verilerin tutarlı olduğu görüldükten sonra, (%80'den yüksek) ikinci gözlemci video kayıtlarını izleyerek gözlemciler arası güvenilirliğe ilişkin verileri toplamıştır.

İkinci gözlemci, araştırmaya katılan her bir deneğin, tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiş öğretim oturumlarının %30'unu video kayıtlarından izlemiştir. İkinci gözlemci tarafından kaydedilen veriler birinci gözlemcinin kayıtlarıyla karşılaştırılmıştır. Üç ayrı becerinin öğretildiği toplam üç deneğin, öğretim oturumlarının sayısı birbirinden farklılık gösterdiği için, güvenilirlik için izlenen oturumların sayısı denekten deneğe değişmiştir.

Birinci gözlemci, özür dileme becerisi öğretim oturumlarından iki oturum, yardım isteme becerisi öğretim oturumlarından iki oturum, başladığı bir işi zamanında bitirme öğretim oturumlarından iki oturum videodan izlemiştir. Birinci gözlemci, öğrencinin yapabildiklerini sosyal beceri ölçü araçları"na ( Ek-5) kaydetmiştir. Daha sonra, araştırmacının ve bağımsız gözlemcilerin verileri, "Görüş Birliği/ Görüşbirliği + Görüş Ayrılığı x 100" formülüyle hesaplanarak her beceride gözlemciler arası güvenilirlik bulunmuştur (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Görüş birliği, her iki gözlemcinin de bir soruya öğrencinin verdiği tepkiyi aynı olarak kaydetmesidir. Görüş ayrılığı ise, her iki gözlemcinin de deneğin verdiği yanıtı farklı değerlendirmeleri, bir başka deyişle deneğin yanıtını bir gözlemci doğru kabul ederken diğerinin yanlış

kabul etmesidir. Güvenirlik hesaplamalarında % 80 gözlemciler arası güvenirlik katsayısı kabul edilebilir, % 90 ve üstü ideal güvenirlik katsayısı olarak kabul edilmektedir (Kırcaali –İftar ve Tekin, 1997). Elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayıları aşağıda belirtilmiştir. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik katsayıların yüksek olduğu görülmüştür. Tek denekli araştırmalarda birbirinden bağımsız iki gözlemci verilerin en az % 80 oranında tutarlı olması öngörülmüştür (Kırcaali –İftar ve Tekin, 1997).

Özür dileme becerisi;

Ali	(%90-%100)	Güvenirlik Ortalaması	=%95
Elif	(%92-%100)	Güvenirlik Ortalaması	=%96
Ceren	(%100-%100)	Güvenirlik Ortalaması	=%100

Yardım İsteme Becerisi;

Ali	(%88-%98)	Güvenirlik Ortalaması	=%91
Elif	(%90-%94)	Güvenirlik Ortalaması	=%91
Ceren	(%90-%100)	Güvenirlik Ortalaması	=%95

Başladığı Bir İşi Zamanında Bitirme Becerisi;

Ali	(%88-%98)	Güvenirlik Ortalaması	=%91
Elif	(%92-%100)	Güvenirlik Ortalaması	=%96
Ceren	(%90-%100)	Güvenirlik Ortalaması	=%95

### **3.6.2.2. Uygulama Güvenirliği**

Uygulama güvenirliği, uygulamacının öğretim materyallerini planladığı şekilde uygulayıp uygulamadığını değerlendiren güvenirlik hesaplamasıdır. Bir başka deyişle, uygulama güvenirliği ile bağımsız değişkenin öngörüldüğü gibi uygulayıp uygulanmadığı araştırılır. Uygulama güvenirliği hesaplanmasında, gözlenen uygulamacı tepkileri sayısı/ planlanan uygulamacı tepkileri sayısı X 100 formülü kullanılmıştır. Uygulama verilerinin, bir denek için uygulama oturumlarının en az % 20 sinde toplanması önerilmektedir. Alandan olmayan kişilerin uygulamayı yürüttükleri

durumlarda ise uygulama oturumlarının en az % 30 unda uygulama verisi toplanması uygun görülmektedir (Kırcaali –İftar ve Tekin, 1997).

Bu araştırmada, üç deneğe, hedeflenen beceriler olan özür dileme becerisini, yardım isteme becerisini ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerisini kazandırmada kullanılan “özür dileme becerisi öğretim programının”, “yardım isteme becerisi öğretim programının”, “başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi öğretim programının” uygulamacı tarafından güvenilir bir biçimde kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için uygulama güvenilirliği verileri toplanarak, güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu amaçla, öğretim oturumları videoya kaydedilmiştir. Uygulama güvenilirliği verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyal Beceri Öğretim Programı Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu”yla (Ek 6) toplanmıştır.

Araştırmanın uygulama güvenilirliği verileri Araştırmanın uygulama güvenilirliği uygulama okulunda özel eğitim öğretmeni olarak çalışan bir öğretmen tarafından toplanmıştır. Özel eğitim öğretmeni yansız atama yoluyla belirlenen ve her bir denekle yapılan uygulama oturumlarının %20’sini izlemiştir. Özel eğitim öğretmeni kendisine verilen Sosyal Beceri Öğretim Programı Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu’nda yer alan davranışların, uygulamacı tarafından öğretim sırasında yerine getirilenleri işaretlemiştir. Daha sonra her bir oturumda uygulamacının yerine getirdiği davranışlar sayılarak, veri toplama aracında yer alan tüm davranışların sayısına bölünmüş ve yüzle çarpılmıştır.

Bu araştırmada, üç ayrı becerinin öğretim programının uygulanmasında sergilenen uygulamacı davranışları şunlardır: a) Öğretimde kullanılacak araç-gerecin kontrolü, b) Sosyal beceri öğretimine başlamadan öğrenciye ne yapılacağını açıklama. (kuralları söyleme, beceriyi tanıtmaya, gereksinim oluşturma, yönergeyi sunma), c) model olma, d) rehberli uygulama (ipuçlarının verildiği öğretim oturumu), e) rehbersiz uygulama ( ip uçlarının geri çekildiği öğretim oturumu), f) bağımsız öğretim oturumu olarak tanımlanmıştır.

Uygulama güvenilirliği verilerin sonuçları her beceri için (% 100), çıkmıştır. Araştırmanın uygulamacı güvenilirlik yüzdelerinin yüksek olması uygulamacının üç

ayrı sosyal beceri için hazırlanan öğretim programının da, araştırma öncesinde planlandığı şekilde uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **3.7. VERİLERİN ANALİZİ**

#### **3.7.1. Deneklerarası Çoklu Yoklama Deseninde Verilerin Analizi**

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

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

#### **3.7.2. Deneklerarası Çoklu Yoklama Deseninde Grafiklerin Yorumu**

Denekler arası çoklu yoklama deseninde sağaltımın etkiliği başlama düzeyi eğrileri ile öğretim süreci eğrileri karşılaştırılarak belirlenir. Öğrencilerin yoklama, başlama düzeyi ve kullanılan öğretim yöntemiyle yapılan öğretim sonucu değerlendirmeler grafiğe ilenir. Öğretim yönteminin etkiliğine karar vermek için düzeye ve eğime bakılır. Deneklerde öğretim programı uygulanmadan önceki başlama düzeyi ve yoklama verileri sabit kalıp hedef davranış sadece öğretim programı uygulandığında artış gösteriyorsa bu uygulamanın etkili olduğunu gösterir.

### **3.8. GENELLEME DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ**

Özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerileri davranışlarının öğretiminden hemen sonra üç oturum arka arkaya genelleme verisi toplanmıştır. Geneleme verilerinin toplanmasında beceri ölçü araçlarının yanı sıra geneleme verilerini toplamak için özel olarak hazırlanan sosyal beceri senaryoları video filmleri kullanılmıştır. (Ek-4D).

Öğrencilerin özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerileriyle ilgili öğrendiklerinin devam edip etmediğini, bir başka deyişleri öğrencilerin öğrendikleri becerileri farklı sosyal beceri durumlarına genelleyebilmelerini ölçmek için öğrencilere sosyal beceri video filmleri gösterilmiş ve beceri ölçü araçları uygulanmıştır. Uygulama araştırmanın yapıldığı yerde, uygulayıcı ve yardımcı öğretmenin katılımıyla yapılmış ve tüm oturumlar video kameraya kayıt edilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan ve sunulan 'özür dileme', 'yardım isteme' ve 'başladığı bir işi bitirme' sosyal becerilerinin önkoşullarını karşılayan zihin engelli öğrencilerin 'özür dileme', 'yardım isteme' ve 'başladığı bir işi bitirme' sosyal becerilerinin kazandırılması ve genellenebilirliğinin sağlanmasında, doğrudan öğretim yaklaşımına göre hazırlanan ve sunulan öğretimin etkililiğinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde; çalışmanın, öğrencilerin "özür dileme", "yardım isteme" ve "başladığı bir işi bitirme" becerilerini kazanmalarına yol açıp açmadığına ve buna bağlı olarak etkililiğine ve genellenebilirliğine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

**4.1. Zihin engelli öğrencilere özür dileme", yardım isteme ve başladığı bir işi bitirme sosyal becerilerini doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlama ve sunmanın, uygun şekilde özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi bitirme sosyal becerilerini kazandırmasına ve etkililiğine ilişkin bulgular ve yorumlar.**

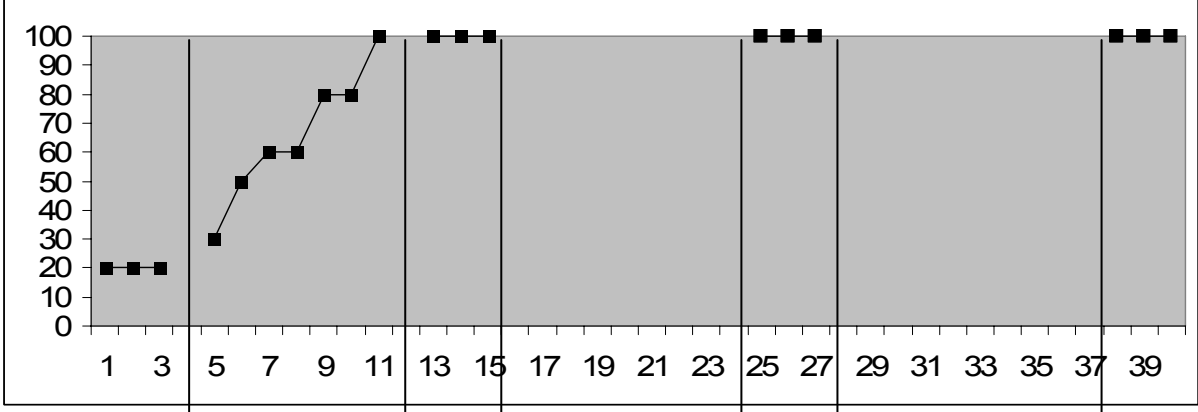
**4.1.1. Zihin engelli öğrencilere özür dileme sosyal becerisini doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlama ve sunmanın, uygun şekilde özür dileme sosyal becerisini kazandırmasına ve etkililiğine ilişkin bulgular ve yorumlar.**

Araştırmanın birinci amacında özür dileme becerisi ön koşullarını yerine getiren zihin engelli öğrencilere, doğrudan öğretim yöntemiyle yapılan öğretimin, bu öğrencilerde uygun şekilde özür dileme sosyal becerisini kazandırmada etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak "doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan uygun şekilde özür dileme sosyal beceri öğretim planı" ile yapılan öğretim sonunda her bir öğrencinin özür dilemesiyle ilgili bulgular ve grafikler aşağıda verilmiştir.

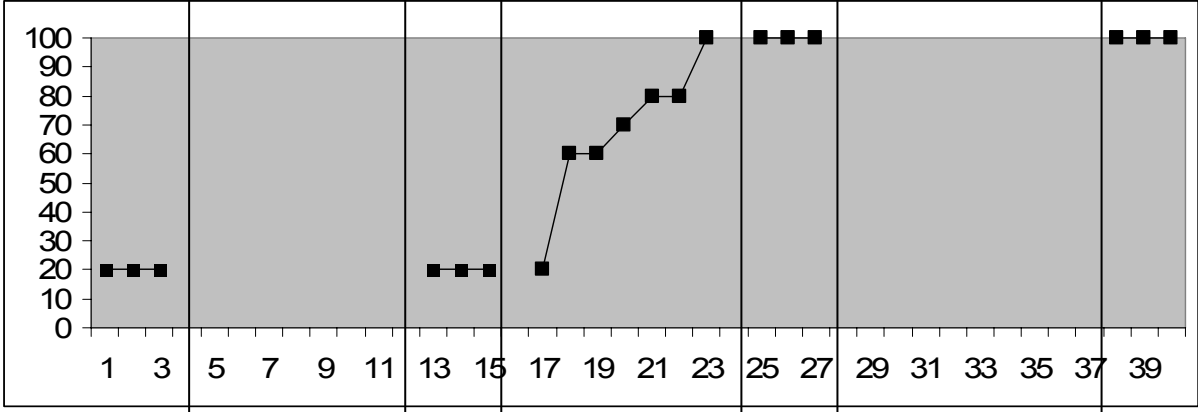
**4.1.1.1. Doğrudan öğretim yöntemiyle uygun şekilde özür dileme öğretiminin, bu becerinin ön koşullarını karşılayan zihin engelli "Bir Nolu" öğrencinin, uygun şekilde özür dileme sosyal becerisini kazanmasına yol açıp açmadığını gösteren bulgular ve yorumlar.**

BD U Y U Y U Y

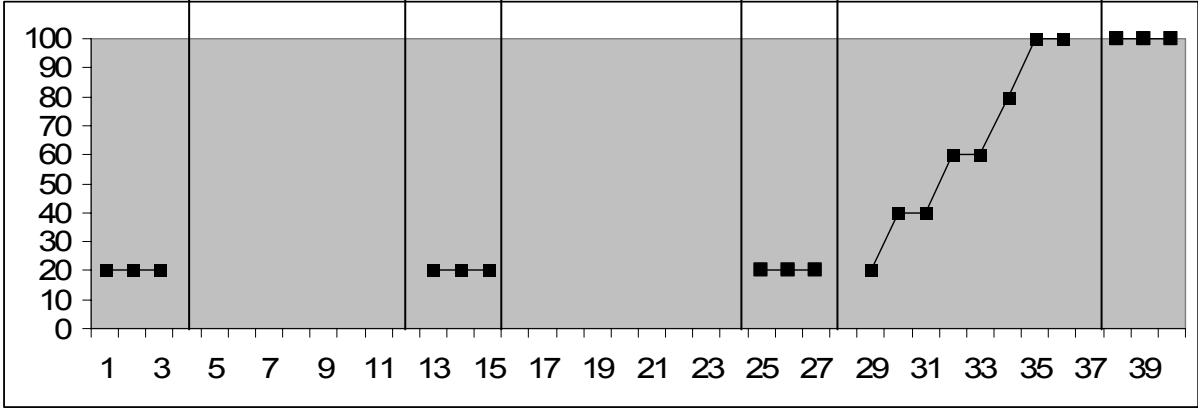
Özür Dileme Beceri Basamaklarını Gerçekleştirme Doğru Tepki Yüzdeleri



Ali



Elif



Ceren

Şekil 2. Öğrencilerin özür dileme becerisinin doğrudan öğretim yöntemiyle kazandırılmasına ilişkin başlama düzeyi (BD), yoklama (Y), uygulama (U) oturumları verileri.

Şekil 2’de görüldüğü gibi grafikte öncelikle özür dileme becerisi öğretim programına katılan birinci öğrenci olan Ali’nin başlama düzeyi verilerine yer verilmiştir. Başlama düzeyi verileri toplanırken özür dileme becerisine ilişkin video senaryoları kullanılmış, veriler başlama düzeyi veri kayıt formuyla toplanmıştır. Ali’nin başlama düzeyi evresinde özür dileme becerisini ortalama %20 düzeyinde kullandığı görülmüştür. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı nokta elde edildiği için özür dileme becerisi öğretim uygulamasına geçilmiştir. Ali ile toplam yedi öğretim oturumu yapılmıştır. Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında birinci öğrencinin doğru tepki yüzdesi % 30 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmüştür

İkinci yoklama evresinde birinci deneğin doğru tepki yüzdesinin üç oturum üst üste ortalama %100 olduğu görülmüştür. İkinci denekte uygulama evresinin tamamlanmasının ardından, birinci denek olan Ali’de üçüncü yoklama verisi toplanmıştır. Şekil 2’de görüldüğü gibi üçüncü yoklama evresinde özür dileme becerisinde doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir.

Şekil 2’ de görüldüğü gibi, başlama düzeyi ve yoklama eğrilerinde bir değişme olmadığı buna karşılık öğretim sonucunda öğrencinin özür dileme becerisinin basamaklarını temsil eden eğrilerde değişme olmuştur. Buna göre doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan ve sunulan özür dileme sosyal becerisinin öğretimi “ Bir Nolu” öğrencinin beceriyi kazanmasında etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

**4.1.1.2. Doğrudan öğretim yöntemiyle uygun şekilde özür dileme öğretiminin, bu becerinin ön koşullarını karşılayan zihin engelli “İki Nolu” öğrencinin, uygun şekilde özür dileme sosyal becerisini kazanmasına yol açıp açmadığını gösteren bulgular ve yorumlar.**

Özür dileme becerisi öğretim programına katılan ikinci öğrenci olan Elif’in, öncelikle başlama düzeyi verisi toplanmıştır, birinci denekle eş zamanlı olarak Elif’in başlama düzeyi verileri elde edilmiştir. Elif’in başlama düzeyi evresinde özür dileme becerisine ilişkin doğru tepki yüzde ortalamasının %20 düzeyinde olduğu, üç oturum üst üste alınan başlama düzeyi verilerinde, doğru tepki yüzdesinin yüzde yirmi olduğu belirlenmiştir.

Elif'le toplam yedi öğretim oturumu yapılmıştır. Şekil 2'de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında ikinci öğrencinin doğru tepki yüzdesi %20 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Üçüncü yoklama evresinde doğru tepki yüzdesinin ortalama %100 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan üçüncü deneğin uygulama oturumları sonunda alınan ikinci öğrenciye ilişkin dördüncü yoklama evresinde de doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu belirlenmiştir.

Şekil 2' de görüldüğü gibi, başlama düzeyi ve yoklama eğrilerinde bir değişme olmadığı buna karşılık öğretim sonucunda öğrencinin özür dileme becerisinin basamaklarını temsil eden eğrilerde değişme olmuştur. Buna göre doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan ve sunulan özür dileme sosyal becerisinin öğretimi " İki Nolu" öğrencinin beceriyi kazanmasında etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

#### **4.1.1.3. Doğrudan öğretim yöntemiyle uygun şekilde özür dileme öğretiminin, bu becerinin ön koşullarını karşılayan zihin engelli "Üç Nolu" öğrencinin, uygun şekilde özür dileme sosyal becerisini kazanmasına yol açıp açmadığını gösteren bulgular ve yorumlar.**

Özür dileme becerisi öğretim programına katılan üçüncü öğrenci olan Ceren'in başlama düzeyi verileri ilk iki denekle eş zamanlı olarak toplanmıştır. Ceren'in başlama düzeyi evresinde özür dileme becerisini ortalama %20 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı nokta elde edilmiştir. Özür dileme becerisi öğretim programına katılan birinci öğrencinin öğretim oturumları sona erdiğinde Ceren'in ikinci yoklama verisi alınmıştır. Şekil 2'de görüldüğü gibi ikinci yoklama verileri, başlama düzeyi verileriyle benzerdir. Bu çalışmaya katılan ikinci öğrencinin öğretim oturumları tamamlandıktan sonra da Ceren'in üçüncü yoklama verisi toplanmış, üçüncü yoklama evresinde doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir. Üçüncü yoklama evresinden sonra uygulama evresine geçilmiştir.

Ceren'in öğretim oturumları beş oturumdan oluşmuştur. Şekil 2'de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında doğru tepki yüzdesi %20 olarak belirlenmiştir. Son

öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Araştırmanın başlangıcında belirlenen doğru tepki yüzdesine (%100) ulaşıldığı için öğretim oturumları sona erdirilmiş ve dördüncü yoklama evresine geçilmiştir. Dördüncü yoklama evresinde doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu görülmüştür.

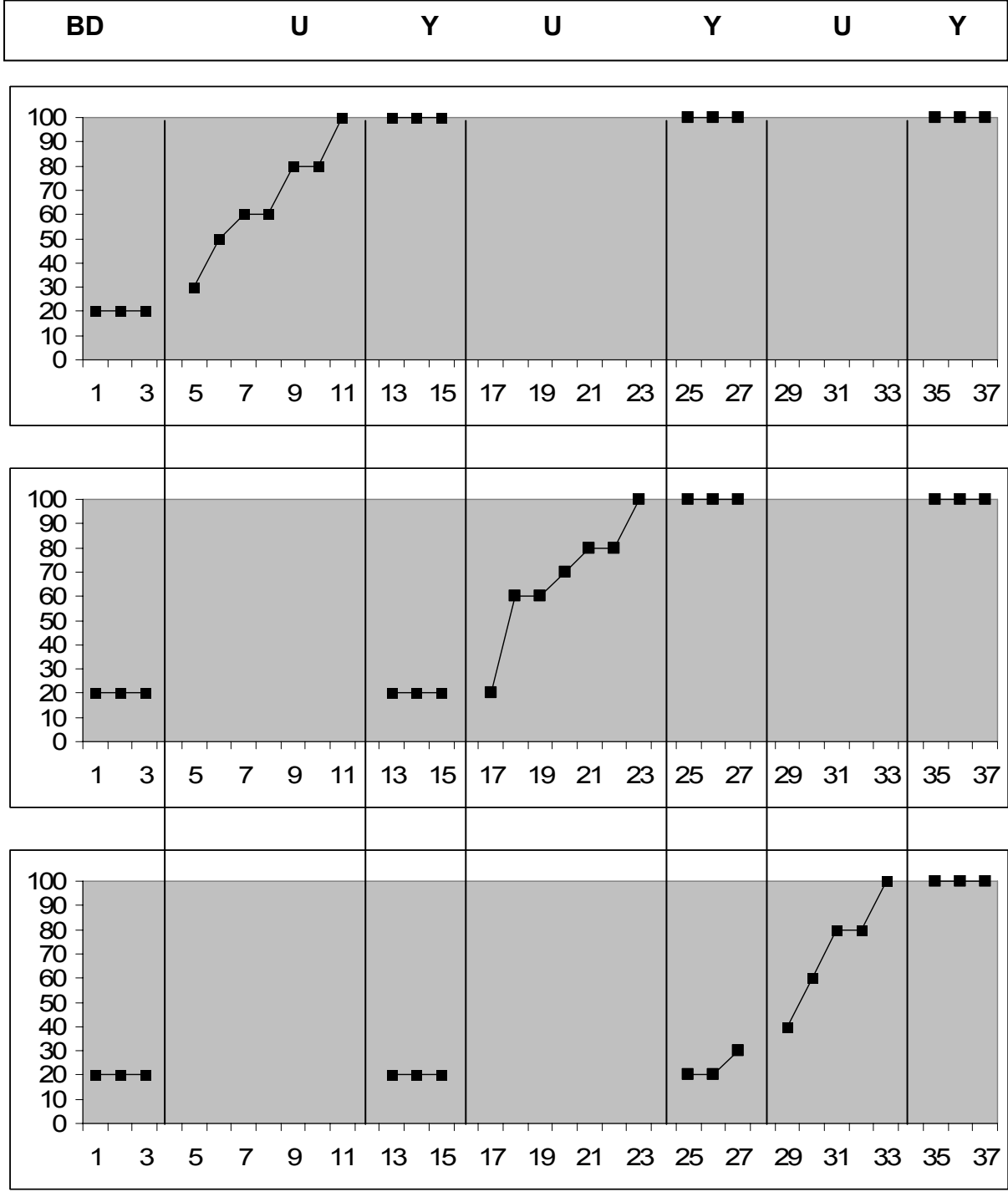
Şekil 2' de görüldüğü gibi, başlama düzeyi ve yoklama eğrilerinde bir değişme olmadığı buna karşılık öğretim sonucunda öğrencinin özür dileme becerisinin basamaklarını temsil eden eğrilerde değişme olmuştur. Buna göre doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan ve sunulan özür dileme sosyal becerisinin öğretimi "Üç Nolu" öğrencinin beceriyi kazanmasında etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

#### **4.2.1.1. Doğrudan öğretim yöntemiyle uygun şekilde yardım isteme öğretiminin, bu becerinin ön koşullarını karşılayan zihin engelli "Bir Nolu" öğrencinin, uygun şekilde yardım isteme sosyal becerisini kazanmasına yol açıp açmadığını gösteren bulgular ve yorumlar.**

Şekil 3'de görüldüğü gibi grafikte öncelikle yardım isteme becerisi öğretim programına katılan birinci öğrenci olan Ali'nin başlama düzeyi verilerine yer verilmiştir. Başlama düzeyi verileri toplanırken yardım isteme becerisine ilişkin video senaryoları kullanılmış, veriler başlama düzeyi veri kayıt formuyla toplanmıştır. Ali'nin başlama düzeyi evresinde yardım isteme becerisini ortalama %20 düzeyinde kullandığı görülmüştür. Başlama düzeyin verilerinde üç oturumda kararlı nokta elde edildiği için, yardım isteme becerisi öğretim uygulamasına geçilmiştir. Ali ile toplam yedi öğretim oturumu yapılmıştır. Şekil 3'de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında birinci öğrencinin doğru tepki yüzdesi % 30 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmüştür.

İkinci yoklama evresinde birinci deneğin doğru tepki yüzdesinin üç oturum üst üste ortalama %100 olduğu görülmüştür. İkinci denekte uygulama evresinin tamamlanmasının ardından, birinci denek olan Ali'de üçüncü yoklama verisi toplanmıştır. Şekil 3'de görüldüğü gibi üçüncü yoklama evresinde yardım isteme becerisinde doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir.

Yardım İsteme Beceri Basamaklarını Gerçekleştirme Doğru Tepki Yüzdeleri



Ali

Elif

Ceren

Şekil 3. Öğrencilerin yardım isteme becerisinin doğrudan öğretim yöntemiyle kazandırılmasına ilişkin başlama düzeyi (BD), yoklama (Y), uygulama (U) oturumları verileri.

Şekil 3' te görüldüğü gibi, başlama düzeyi ve yoklama eğrilerinde bir değişme olmadığı buna karşılık öğretim sonucunda öğrencinin yardım isteme becerisinin basamaklarını temsil eden eğrilerde değişme olmuştur. Buna göre doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan ve sunulan yardım isteme sosyal becerisinin öğretimi " Bir Nolu" öğrencinin beceriyi kazanmasında etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

#### **4.2.1.2. Doğrudan öğretim yöntemiyle uygun şekilde yardım isteme öğretiminin, bu becerinin ön koşullarını karşılayan zihin engelli "İki Nolu" öğrencinin, uygun şekilde yardım isteme sosyal becerisini kazanmasına yol açıp açmadığını gösteren bulgular ve yorumlar.**

Yardım isteme becerisi öğretim programına katılan ikinci öğrenci olan Elif'in, öncelikle başlama düzeyi verisi toplanmıştır, birinci denekle eş zamanlı olarak Elif'in başlama düzeyi verileri elde edilmiştir. Elif'in başlama düzeyi evresinde yardım isteme becerisine ilişkin doğru tepki yüzde ortalamasının %20 düzeyinde olduğu, üç oturum üst üste alınan başlama düzeyi verilerinde, doğru tepki yüzdesinin yüzde yirmi olduğu belirlenmiştir.

Elif'le toplam sekiz öğretim oturumu yapılmıştır. Şekil 3'de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında ikinci öğrencinin doğru tepki yüzdesi %20 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Üçüncü yoklama evresinde doğru tepki yüzdesinin ortalama %100 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan üçüncü deneğin uygulama oturumları sonunda alınan ikinci öğrenciye ilişkin dördüncü yoklama evresinde de doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu belirlenmiştir.

Şekil 3' te görüldüğü gibi, başlama düzeyi ve yoklama eğrilerinde bir değişme olmadığı buna karşılık öğretim sonucunda öğrencinin yardım isteme becerisinin basamaklarını temsil eden eğrilerde değişme olmuştur. Buna göre doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan ve sunulan yardım isteme sosyal becerisinin öğretimi " İki Nolu" öğrencinin beceriyi kazanmasında etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

**4.1.1.3. Doğrudan öğretim yöntemiyle uygun şekilde yardım isteme öğretiminin, bu becerinin ön koşullarını karşılayan zihin engelli "İki Nolu" öğrencinin, uygun şekilde yardım isteme sosyal becerisini kazanmasına yol açıp açmadığını gösteren bulgular ve yorumlar.**

Yardım isteme becerisi öğretim programına katılan üçüncü öğrenci olan Ceren'in başlama düzeyi verileri ilk iki denekle eş zamanlı olarak toplanmıştır. Ceren'in başlama düzeyi evresinde yardım isteme becerisini ortalama %20 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı nokta elde edilmiştir. yardım isteme becerisi öğretim programına katılan birinci öğrencinin öğretim oturumları sona erdiğinde Ceren'in ikinci yoklama verisi alınmıştır. Şekil 3'de görüldüğü gibi ikinci yoklama verileri, başlama düzeyi verileriyle benzerdir. Bu çalışmaya katılan ikinci öğrencinin öğretim oturumları tamamlandıktan sonra da Ceren'in üçüncü yoklama verisi toplanmış, üçüncü yoklama evresinde doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir.

Ceren'in öğretim oturumları yedi oturumdan oluşmuştur. Şekil 3'de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında doğru tepki yüzdesi %40 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Şekil 3' te görüldüğü gibi, başlama düzeyi ve yoklama eğrilerinde bir değişme olmadığı buna karşılık öğretim sonucunda öğrencinin yardım isteme becerisinin basamaklarını temsil eden eğrilerde değişme olmuştur. Buna göre doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan ve sunulan yardım isteme sosyal becerisinin öğretimi " Üç Nolu" öğrencinin beceriyi kazanmasında etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

**4.3.1.1. Doğrudan öğretim yöntemiyle uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme öğretiminin, bu becerinin ön koşullarını karşılayan zihin engelli “Bir Nolu” öğrencinin, uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisini kazanmasına yol açıp açmadığını gösteren bulgular ve yorumlar.**

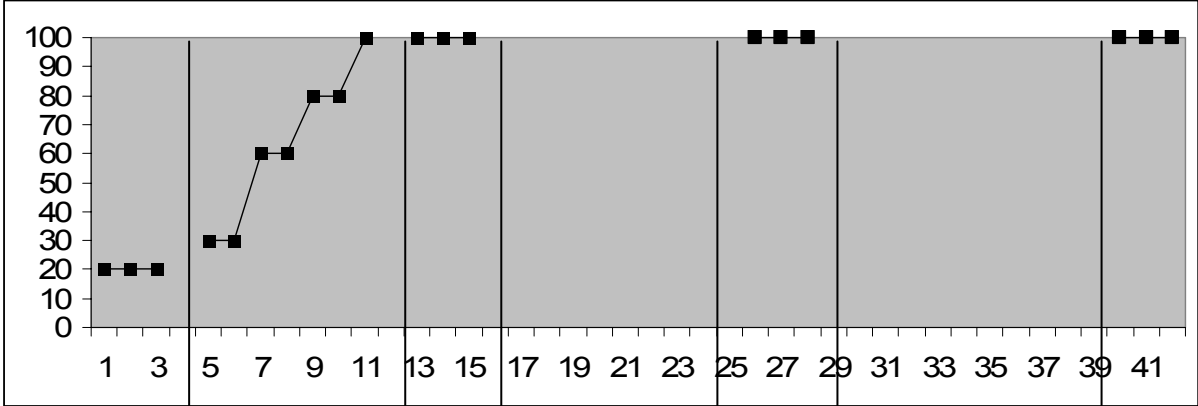
Şekil 4’de görüldüğü gibi grafikte öncelikle başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi öğretim programına katılan birinci öğrenci olan Ali’nin başlama düzeyi verilerine yer verilmiştir. Başlama düzeyi verileri toplanırken başladığı bir işi zamanında bitirme becerisine ilişkin video senaryoları kullanılmış, veriler başlama düzeyi veri kayıt formuyla toplanmıştır. Ali’nin başlama düzeyi evresinde başladığı bir işi zamanında bitirme becerisini ortalama %20 düzeyinde kullandığı görülmüştür. Başlama düzeyin verilerinde üç oturumda kararlı nokta elde edildiği için, başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi öğretim uygulamasına geçilmiştir. Ali ile toplam yedi öğretim oturumu yapılmıştır. Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında birinci öğrencinin doğru tepki yüzdesi % 30 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmüştür.

İkinci yoklama evresinde birinci denegin doğru tepki yüzdesinin üç oturum üst üste ortalama %100 olduğu görülmüştür. İkinci denekte uygulama evresinin tamamlanmasının ardından, birinci denek olan Ali’de üçüncü yoklama verisi toplanmıştır. Şekil 4’de görüldüğü gibi üçüncü yoklama evresinde başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinde doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir.

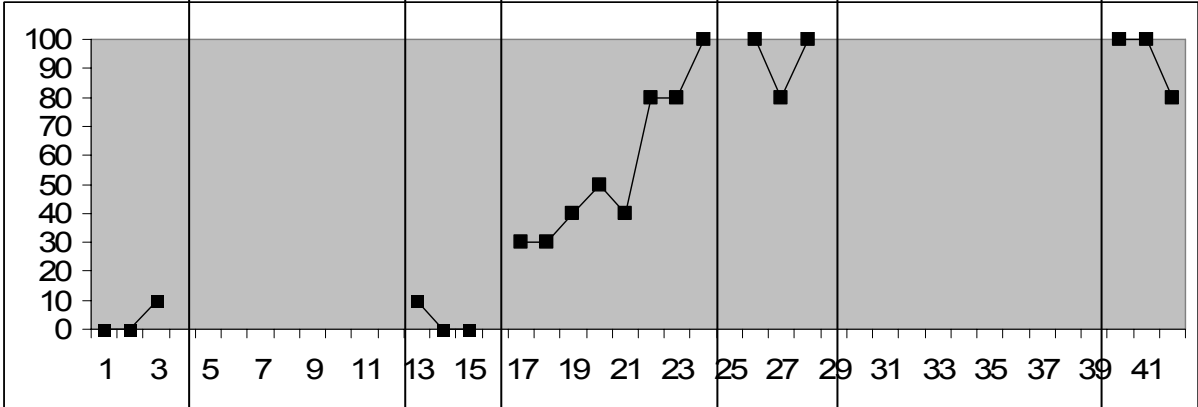
Şekil 3’ te görüldüğü gibi, başlama düzeyi ve yoklama eğrilerinde bir değişme olmadığı buna karşılık öğretim sonucunda öğrencinin başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinin basamaklarını temsil eden eğrilerde değişme olmuştur. Buna göre doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan ve sunulan başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisinin öğretimi “ Bir Nolu” öğrencinin beceriyi kazanmasında etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

Başladığı Bir İşi Zamanında Bitirme Beceri Basamaklarını Gerçekleştirme Doğru

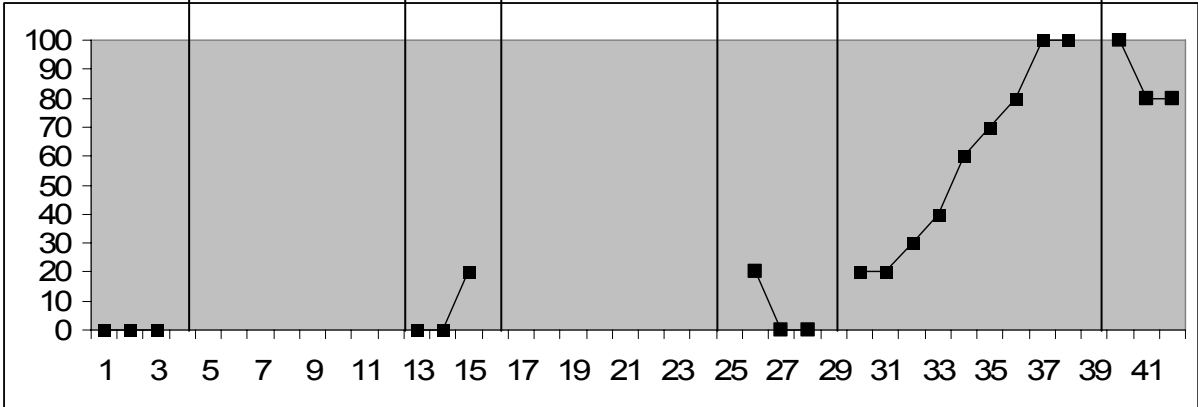
BD U Y U Y U Y



Ali



Elif



Ceren

Şekil 4. Öğrencilerin başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinin doğrudan öğretim yöntemiyle kazandırılmasına ilişkin başlama düzeyi (BD), yoklama (Y), uygulama (U) oturumları verileri

**4.3.1.2. Doğrudan öğretim yöntemiyle uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme öğretiminin, bu becerinin ön koşullarını karşılayan zihin engelli “İki Nolu” öğrencinin, uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisini kazanmasına yol açıp açmadığını gösteren bulgular ve yorumlar.**

Başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi öğretim programına katılan ikinci öğrenci olan Elif'in, öncelikle başlama düzeyi verisi toplanmıştır, birinci denekle eş zamanlı olarak Elif'in başlama düzeyi verileri elde edilmiştir. Elif'in başlama düzeyi evresinde başladığı bir işi zamanında bitirme becerisine ilişkin doğru tepki yüzde ortalamasının %10 düzeyinde olduğu, üç oturum üst üste alınan başlama düzeyi verilerinde, doğru tepki yüzdesinin yüzde yirmi olduğu belirlenmiştir.

Elif'le toplam yedi öğretim oturumu yapılmıştır. Şekil 2'de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında ikinci öğrencinin doğru tepki yüzdesi %30 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Üçüncü yoklama evresinde doğru tepki yüzdesinin ortalama %100 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan üçüncü deneğin uygulama oturumları sonunda alınan ikinci öğrenciye ilişkin dördüncü yoklama evresinde de doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu belirlenmiştir.

Şekil 3' te görüldüğü gibi, başlama düzeyi ve yoklama eğrilerinde bir değişme olmadığı buna karşılık öğretim sonucunda öğrencinin başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinin basamaklarını temsil eden eğrilerde değişme olmuştur. Buna göre doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan ve sunulan başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisinin öğretimi “ İki Nolu” öğrencinin beceriyi kazanmasında etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

**4.3.1.3. Doğrudan öğretim yöntemiyle uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme öğretiminin, bu becerinin ön koşullarını karşılayan zihin engelli “Üç Nolu” öğrencinin, uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisini kazanmasına yol açıp açmadığını gösteren bulgular ve yorumlar.**

Başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi öğretim programına katılan üçüncü öğrenci olan Ceren'in başlama düzeyi verileri ilk iki denekle eş zamanlı olarak

toplanmıştır. Ceren'in başlama düzeyi evresinde başladığı bir işi zamanında bitirme becerisini ortalama %0 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı nokta elde edilmiştir. Başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi öğretim programına katılan birinci öğrencinin öğretim oturumları sona erdiğinde Ceren'in ikinci yoklama verisi alınmıştır. Şekil 2'de görüldüğü gibi ikinci yoklama verileri, başlama düzeyi verileriyle benzerdir. Bu çalışmaya katılan ikinci öğrencinin öğretim oturumları tamamlandıktan sonra da Ceren'in üçüncü yoklama verisi toplanmış, üçüncü yoklama evresinde doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir.

Ceren'in öğretim oturumları dokuz oturumdan oluşmuştur. Şekil 2'de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında doğru tepki yüzdesi %0 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Dördüncü yoklama evresinde doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu görülmüştür.

Şekil 3' te görüldüğü gibi, başlama düzeyi ve yoklama eğrilerinde bir değişme olmadığı buna karşılık öğretim sonucunda öğrencinin başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinin basamaklarını temsil eden eğrilerde değişme olmuştur. Buna göre doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan ve sunulan başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisinin öğretimi " Üç Nolu" öğrencinin beceriyi kazanmasında etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

**4.2. Zihin engelli öğrencilere özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi bitirme sosyal becerilerini doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlama ve sunmanın, uygun şekilde özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi bitirmenin öğretiminden sonra öğrencilerin uygun şekilde özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi bitirmeyi genelleme düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar.**

**4.2.1. Zihin engelli öğrencilere özür dileme sosyal becerisini doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlama ve sunmanın, uygun şekilde özür dileme sosyal becerisini genelleme düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar.**

**4.2.1.1. Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan ve sunulan uygun şekilde özür dileme öğretiminden sonra, "Bir Nolu" öğrencinin kazandığı uygun şekilde özür dileme becerisini genelleme düzeyine ilişkin bulgu ve yorumlar.**

Şekil 2 'de görüldüğü gibi öğretim oturumları her üç denekte de tamamlandıktan sonra genelleme evresine yer verilmiş, toplam üç oturum genelleme verisi toplanmıştır. Şekil 2'ye bakıldığında Ali'nin genelleme oturumlarında doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir. Şekil 2'ye bakıldığında öğrencinin öğretim sonu verileri ve genelleme verilerinin aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak Birinci öğrencinin doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan özür dileme becerisinin öğretimi zihin engelli öğrencinin kazandığı beceriyi genellebilmesinde etkilidir sonucuna ulaşılmaktadır.

**4.2.1.2. Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan ve sunulan uygun şekilde özür dileme öğretiminden sonra, "İki Nolu" öğrencinin kazandığı uygun şekilde özür dileme becerisini genelleme düzeyine ilişkin bulgu ve yorumlar.**

Şekil 2'ye bakıldığında Elif'in genelleme oturumlarında doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir. Şekil 2'ye bakıldığında öğrencinin öğretim sonu verileri ve genelleme verilerinin aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak İkinci öğrencinin doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan özür dileme becerisinin öğretimi zihin engelli öğrencinin kazandığı beceriyi genellebilmesinde etkilidir sonucuna ulaşılmaktadır.

BD

U

Y

U

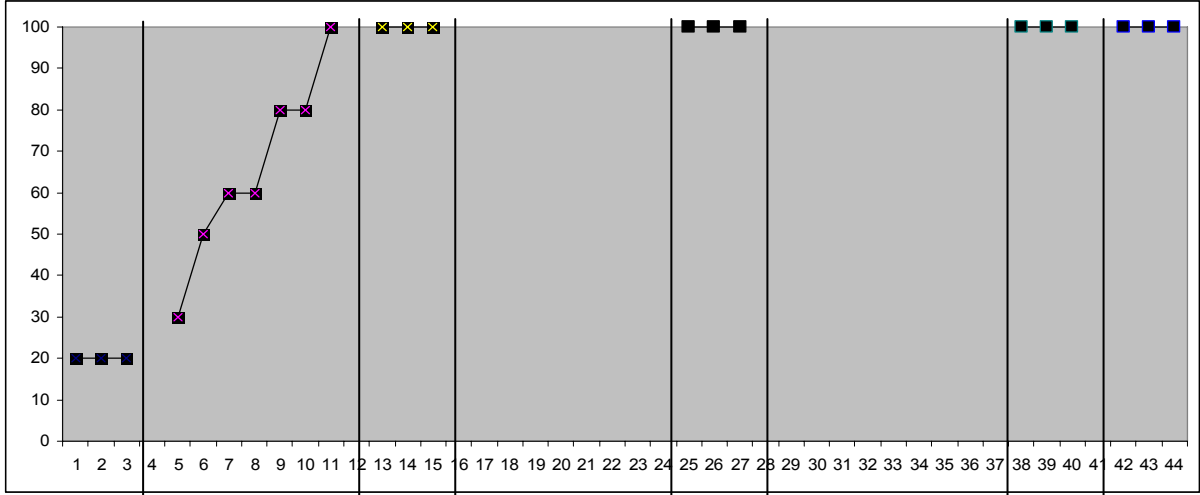
Y

U

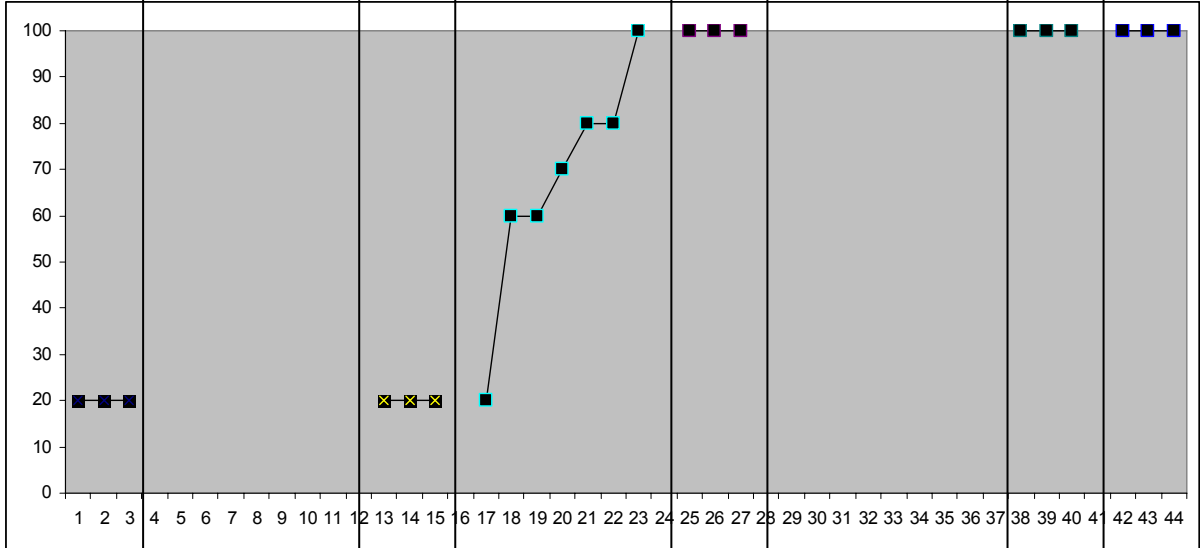
Y

G

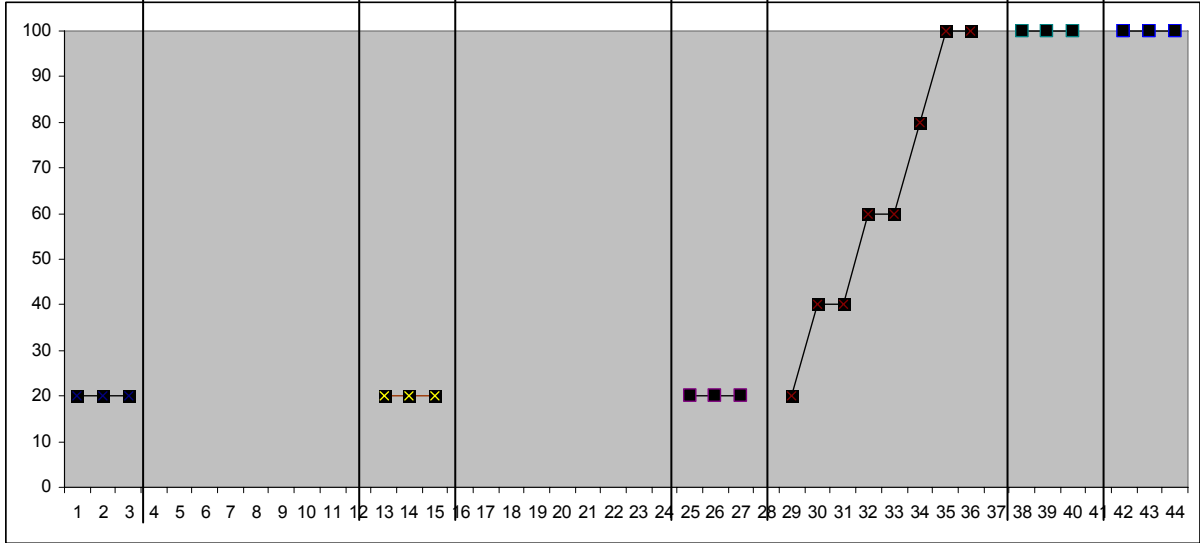
Özür Dileme Beceri Basamaklarını Gerçekleştirme Doğru Tepki Yüzdeleri



Ali



Elif



Ceren

Şekil 5. Öğrencilerin özür dileme becerisinin doğrudan öğretim yöntemiyle kazandırılmasına ilişkin başlama düzeyi (BD), yoklama (Y), uygulama (U) ve genelleme oturumları verileri

**4.2.1.3. Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan ve sunulan uygun şekilde özür dileme öğretiminden sonra, “Üç Nolu” öğrencinin kazandığı uygun şekilde özür dileme becerisini genelleyebilme düzeyine ilişkin bulgu ve yorumlar.**

Şekil 2’ye bakıldığında Ceren’in genelleme oturumlarında doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir. Şekil 2’ye bakıldığında öğrencinin öğretim sonu verileri ve genelleme verilerinin aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak Üçüncü öğrencinin doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan özür dileme becerisinin öğretimi zihin engelli öğrencinin kazandığı beceriyi genelleyebilmesinde etkilidir sonucuna ulaşılmaktadır.

**4.2.3. Zihin engelli öğrencilere yardım isteme sosyal becerisini doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlama ve sunmanın, uygun şekilde yardım isteme sosyal becerisini genelleyebilme düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar.**

**4.2.3.1. Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan ve sunulan uygun şekilde yardım isteme öğretiminden sonra, “Bir Nolu” öğrencinin kazandığı uygun şekilde yardım isteme becerisini genelleyebilme düzeyine ilişkin bulgu ve yorumlar.**

Şekil 3’e bakıldığında Ali’nin genelleme oturumlarında doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir. Şekil 3’e bakıldığında öğrencinin öğretim sonu verileri ve genelleme verilerinin aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak Birinci öğrencinin doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan yardım isteme becerisinin öğretimi zihin engelli öğrencinin kazandığı beceriyi genelleyebilmesinde etkilidir sonucuna ulaşılmaktadır.

**4.2.3.2. Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan ve sunulan uygun şekilde yardım isteme öğretiminden sonra, “İki Nolu” öğrencinin kazandığı uygun şekilde yardım isteme becerisini genelleyebilme düzeyine ilişkin bulgu ve yorumlar.**

Şekil 3’e bakıldığında Elif’in genelleme oturumlarında doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir. Şekil 3’e bakıldığında öğrencinin öğretim sonu verileri ve genelleme verilerinin aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak İkinci öğrencinin doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan yardım isteme becerisinin öğretimi zihin engelli öğrencinin kazandığı beceriyi genelleyebilmesinde etkilidir sonucuna ulaşılmaktadır.

BD

U

Y

U

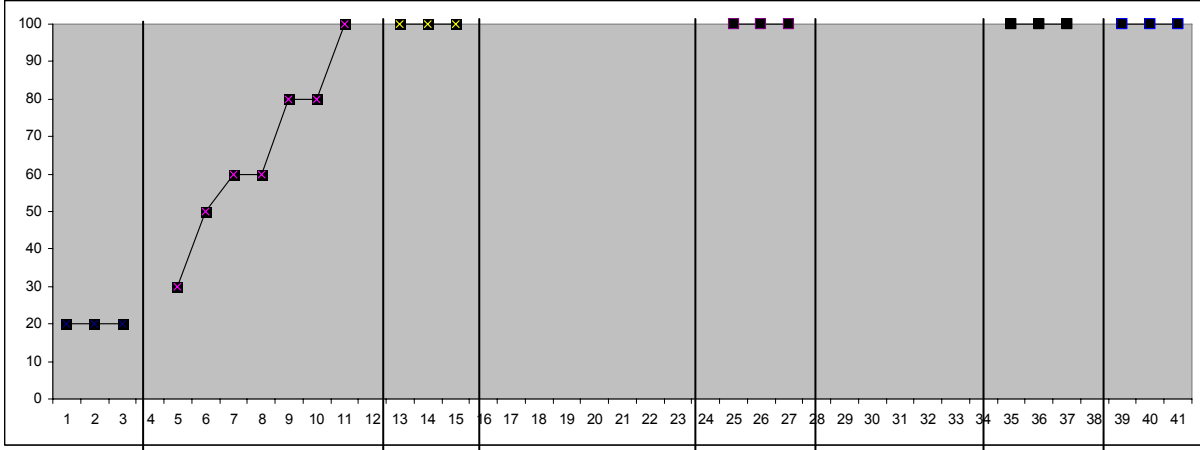
Y

U

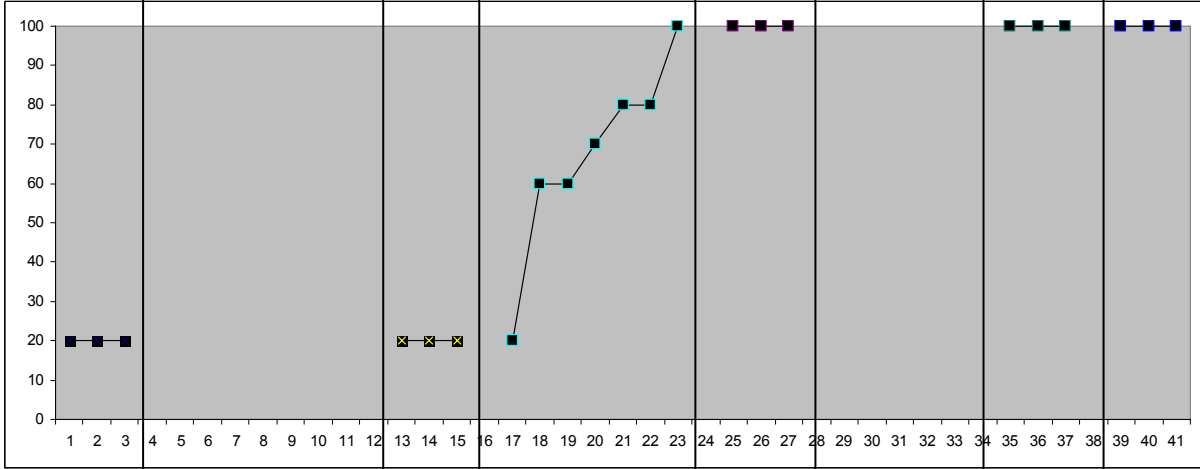
Y

G

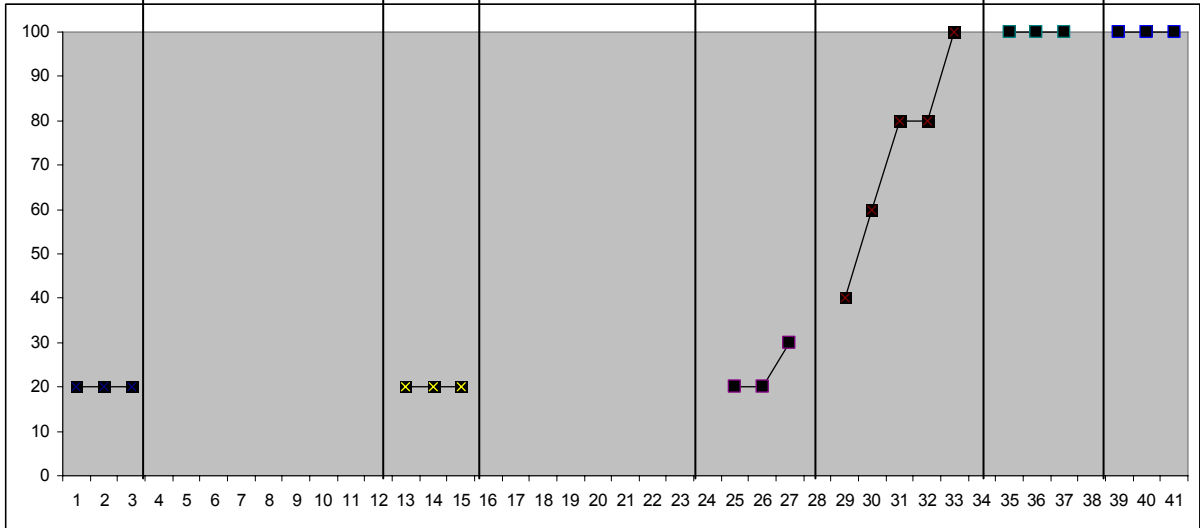
Yardım isteme Beceri Basamaklarını Gerçekleştirme Doğru Tepki Yüzdeleri



Ali



Elif



Ceren

**Şekil 6.** Öğrencilerin yardım isteme becerisinin doğrudan öğretim yöntemiyle kazandırılmasına ilişkin başlama düzeyi (BD), yoklama (Y), uygulama (U) ve genelleme oturumları verileri

**4.2.3.3. Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan ve sunulan uygun şekilde yardım isteme öğretiminden sonra, “Üç Nolu” öğrencinin kazandığı uygun şekilde yardım isteme becerisini genelleme düzeyine ilişkin bulgu ve yorumlar.**

Şekil 3'e bakıldığında Ceren'in genelleme oturumlarında doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir. Şekil 3'e bakıldığında öğrencinin öğretim sonu verileri ve genelleme verilerinin aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak Üçüncü öğrencinin doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan yardım isteme becerisinin öğretimi zihin engelli öğrencinin kazandığı beceriyi genelleme düzeyinde etkilidir sonucuna ulaşılmaktadır.

**4.2.4. Zihin engelli öğrencilere başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisini doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlama ve sunmanın, uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisini genelleme düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar.**

**4.2.4.1. Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan ve sunulan uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme öğretiminden sonra, “Bir Nolu” öğrencinin kazandığı uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme becerisini genelleme düzeyine ilişkin bulgu ve yorumlar.**

Şekil 4'e bakıldığında Ali'nin genelleme oturumlarında doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir. Şekil 4'e bakıldığında öğrencinin öğretim sonu verileri ve genelleme verilerinin aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak Birinci öğrencinin doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinin öğretimi zihin engelli öğrencinin kazandığı beceriyi genelleme düzeyinde etkilidir sonucuna ulaşılmaktadır.

**4.2.4.2. Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan ve sunulan uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme öğretiminden sonra, “İki Nolu” öğrencinin kazandığı uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme becerisini genelleme düzeyine ilişkin bulgu ve yorumlar.**

Şekil 4'e bakıldığında Elif'in genelleme oturumlarında doğru tepki yüzde ortalamasının %80 olduğu belirlenmiştir. Şekil 4'e bakıldığında öğrencinin öğretim sonu verileri ve genelleme verilerinin aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak İkinci öğrencinin doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinin öğretimi zihin engelli öğrencinin kazandığı beceriyi genelleyebilmesinde etkilidir sonucuna ulaşılmaktadır.

#### **4.2.4.3. Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan ve sunulan uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme öğretiminden sonra, "Üç Nolu" öğrencinin kazandığı uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme becerisini genelleyebilme düzeyine ilişkin bulgu ve yorumlar.**

Şekil 4'e bakıldığında Ceren'in genelleme oturumlarında doğru tepki yüzde ortalamasının %80 olduğu belirlenmiştir. Şekil 4'e bakıldığında öğrencinin öğretim sonu verileri ve genelleme verilerinin aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Buna bağlı zamanında bitirme becerisinin öğretimi zihin engelli öğrencinin kazandığı beceriyi olarak Üçüncü öğrencinin doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan başladığı bir işi genelleyebilmesinde etkilidir sonucuna ulaşılmaktadır.

BD

U

Y

U

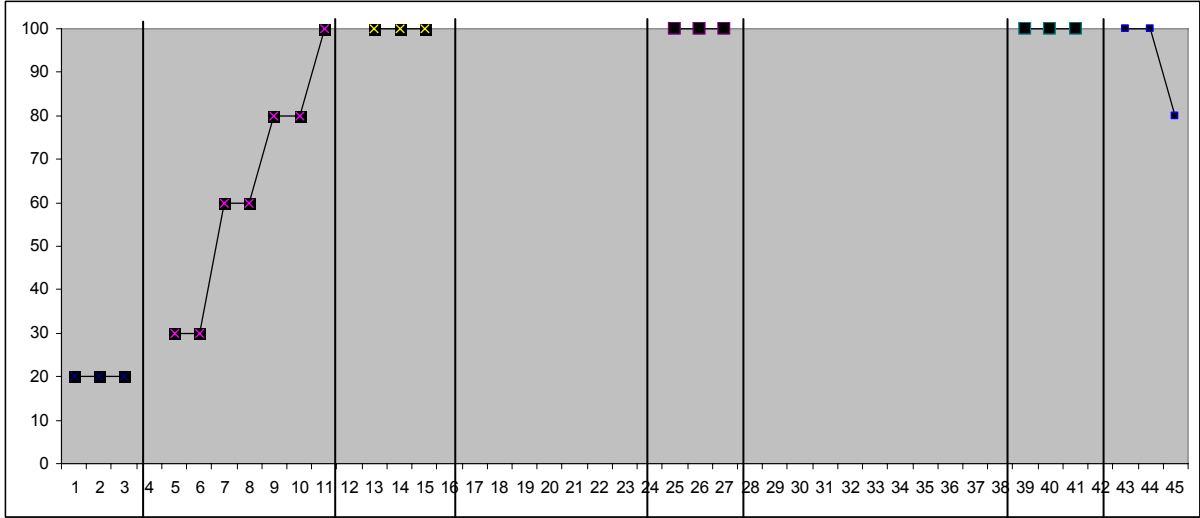
Y

U

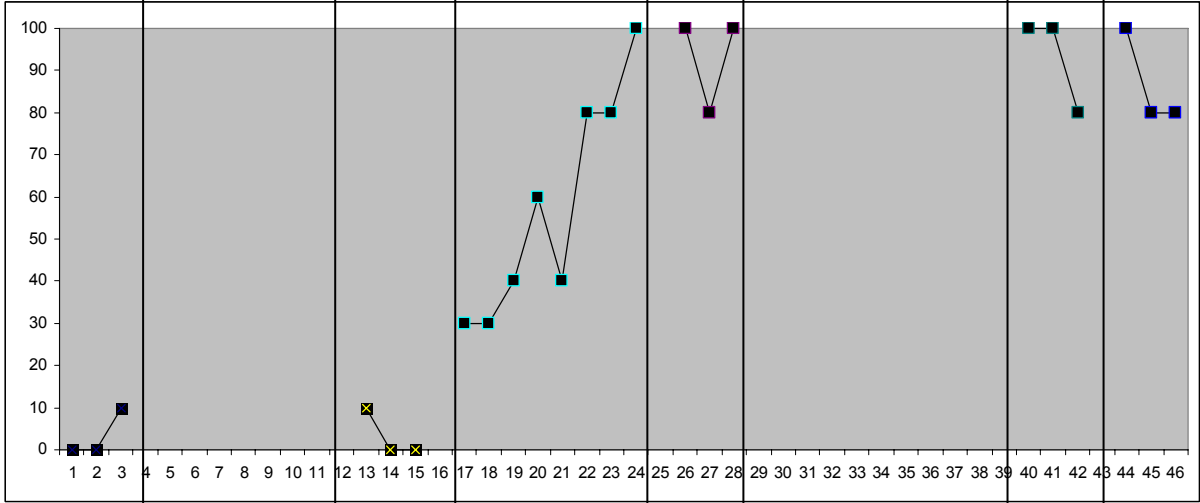
Y

G

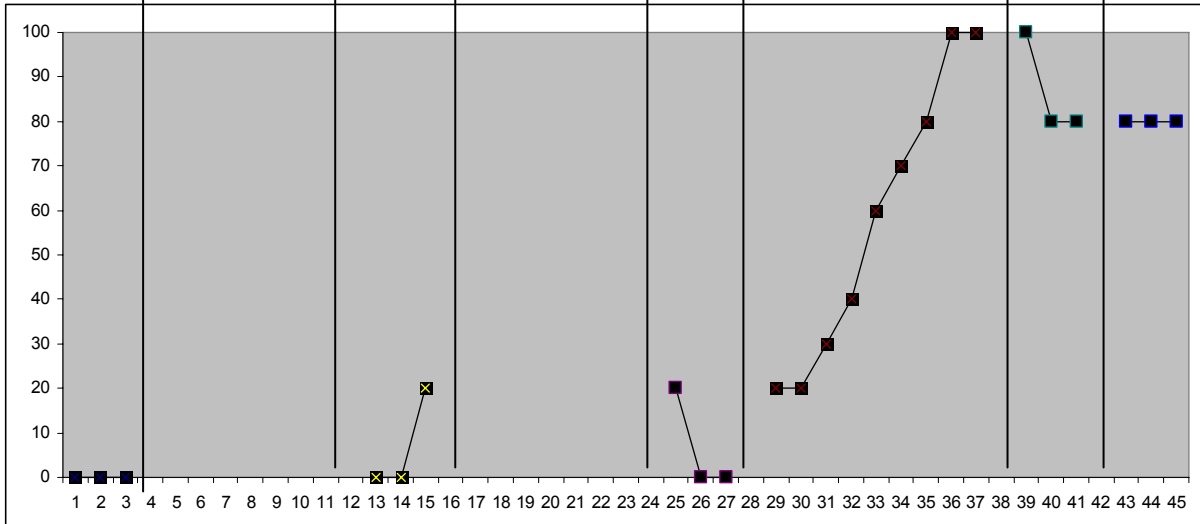
Başladığı Bir İşi Zamanında Bitirme Becerisini Gerçekleştirme Doğru Tepki Yüzdeleri



Ali



Elif



Ceren

**Şekil 7.** Öğrencilerin başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinin doğrudan öğretim yöntemiyle kazandırılmasına ilişkin başlama düzeyi (BD), yoklama (Y), uygulama (U) ve genelleme oturumları verileri

## TARTIŞMA

### 5.1. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı; zihin engelli bireyler için hazırlanan doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programının, öğrencilerin hedef beceriler olan, “özür dileme”, “yardım isteme” ve “başladığı bir işi, zamanında bitirme” becerilerini öğrenmesinde etkili olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmada sosyal beceri öğretim programının hazırlanması ve uygulamasında doğrudan öğretim yaklaşımı temel alınmıştır. Doğrudan öğretimin amacı, öğretimi yapılan içerikte ipuçlarını aşamalı olarak geri çekilmesiyle öğrenciyi bağımsız hale getirmektir. Doğrudan öğretim yaklaşımı, öğretimi organize etmek için bir ortam sunar, böylece, öğrenciler yeni öğretilen konuları kazanır, akılda tutar ve geneller. Doğrudan öğretimde öğretme sorumluluğu önce tüm olarak öğretmendedir. İkinci aşamada ise öğrenci öğrenme sorumluluğunu üstlenerek öğretimi yapılan beceriyi tek başına uygular. Doğrudan öğretimin bu aşamalarla uygulanmasının amacı, öğrenciyi öğretimi yapılan beceride ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesini içeren alıştırmalarla bağımsız hale getirmektir.

Bu çalışmanın sonunda zihinsel engelli üç öğrencinin doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programından yararlandıkları, özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerini öğrendikleri ve genelleyebildikleri görülmektedir. Araştırmanın bulguları, doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programıyla çeşitli sosyal becerilerin zihinsel engelli bireylere kazandırılabilirdiğini gösteren diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir( Cashwell, Skinner ve Smith, 2001; Erwin, 1994; Prater ve Bruhl, 1998; Rutherford, Mathur ve Quinn, 1998; Sugai ve Lewis, 1996;).

Doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan sosyal beceri öğretimi programlarının uygulanması sonucunda engelli öğrencilerin sosyal becerileri öğrendiklerine ilişkin bulgu, alanyazında yer alan bulgularla tutarlılık göstermektedir. Kamps ve arkadaşları., (1992), ilköğretim birinci sınıfa devam eden üç otistik öğrenciye doğrudan öğretim yaklaşımıyla akranlarıyla sosyal etkileşimi arttırmayı

amaçlayan sosyal beceri öğretimi sonunda akranlarıyla sosyal etkileşimlerini arttırdıkları; Hundret ve Hougton (1992), genel eğitim sınıfına devam eden engelli öğrencilere oyuna davet etme, paylaşma ve iltifat etme sosyal becerilerini model olma, geri bildirim verme ve yetişkin yardımı ve ödüllendirilmesini içeren öğretim programı sonunda öğrencilerin sosyal etkileşimlerini arttırdıkları, Matson ve ark., (1991) ise 4-5 yaş arasında 28 gelişimsel geriliği olan öğrenci ile doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak yaptıkları çalışmada selamlaşma, izin isteme, oyun başlatma becerilerinin öğretimi sonunda öğrencilerin sosyal becerilerinin arttığı görülmüş, McIntosh ve ark., (1991), öğrenme güçlüğü olan 572 çocukla yapılan 22 sosyal beceri öğretimi çalışmasını gözden geçirmişlerdir. Bu çalışmalarda sosyal becerilerin öğretimi doğrudan öğretimi, model olmayı, rol oynama ve geri bildirim vermeyi içermektedir. Yapılan çalışmalardan 14'ünün olumlu öğretim etkisi gösterdiği bulunmuştur.

Uygulanan doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programında yer alan beceriler öğrencilerin gereksinimi olarak belirlenen sosyal becerilerdir. Program oluşturulurken öğrencilerin okul ve sınıf ortamında ihtiyaç duyduğu sosyal becerilere yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bunun için, araştırmaya katılan deneklerin öğretmenleriyle görüşülmüş ve denekler sınıf ortamında ve teneffüste gözlenmiş, zihin engelli öğrencilerin yetersiz olduğu sosyal beceriler belirlenmiş ve sosyal beceriler hazırlanan öğretim programıyla öğrencilere kazandırılmıştır. Dolayısıyla her öğrenciye kazandırılacak sosyal beceriler, öğrencilerin okul ortamında kendisine olumlu sonuçlar getirecek sosyal beceriler olmasından dolayı, uygulanan doğrudan öğretim programının etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, doğrudan öğretim programı hazırlanırken öğrencinin gereksinim duyduğu sosyal becerilere yer verilmesinin yanı sıra, öğretim materyallerinin hazırlanmasında da, öğrencinin yaşantısında gereksinim duyduğu sosyal beceri ortam ve durumları dikkate alınmıştır. Öğretim materyalinin içeriklerinin hazırlanmasında öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve sınıf ve okul ortamında yapılan gözlemler sonucunda oluşturulmuştur. Öğretim oturumlarında

doğal ortamlarda öğretim yapılması, canlı modellerin kullanılması, öğrencilerin akademik performanslarına uygun ve öğrencinin günlük programı içine yerleştirilen performanslarına uygun problemlerin kullanılması ve gerçek video film senaryolarının kullanılması, öğrencilerin programa olan ilgisini daha çok çekmiş ve öğrencilerin motivasyonunu arttırmıştır. Öğretim materyallerinin öğrencilerin özelliklerine uygun hazırlanması nedeniyle, doğrudan öğretim programının etkili olduğu düşünölmektedir.

Araştırmada uygulanan doğrudan öğretim yöntemi, bire-bir öğretim yöntemini içermektedir. Bu yöntemde öğretmen öğrencinin akran etkileşiminde gereksinim duyduğu sosyal becerileri artırmak için model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar aşamalarını kullanırken, model olma, yardım etme, ipucu verme, geri bildirim verme ve pekiştirme stratejilerini etkili olarak kullanmaktadır. Bu araştırmada öğrenciler doğrudan öğtlemi almış olmakla birlikte, yaptığı davranışları sürekli pekiştirilmiş, doğru ve yanlış davranışlar için sürekli geri bildirimler almış, rehberli ve bağımsız uygulama basamaklarıyla kazandırılmak istenen sosyal becerilerine pratiklik kazandırılmıştır. Doğrudan öğretim yönteminin öğrenciye böyle bir formatta eğitim almasına izin veriyor olması nedeniyle programın etkili olduğu düşünölmektedir ( Brown ve Odom, 1994; Lausley ve Heflin, 2000; Mathur ve Rutherford, 1992).

Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programına katılan öğrencilerin bazılarının öğretim oturumları sayısının diğerlerine göre daha fazla olduğu görölmüştür. Özür dileme becerisi öğretim programına katılan üç zihin engelli öğrenciden Ali ve Elif'in yedi Ceren'in ise 5 oturumda beceriyi öğrendiği görölmüştür. Yardım isteme becerisinin öğretiminde ise,

Ali ve Ceren'in yedi Elif'in ise sekiz oturumda beceriyi kazandığı görülmüştür. Başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinin öğretildiği üç zihin engelli öğrenciden Ali ve Elif'in yedi Ceren'in ise dokuz oturumda beceriyi öğrendiği görülmüştür. Çalışmaya katılan zihin engelli öğrencilerin bazılarının öğretim oturumu sayılarının fazla olması, bu öğrencilerin belirlenen önkoşulları karşılama gibi benzer özelliklere sahip olsalar da öğrenmelerindeki ve çalışmaya karşı motivasyonlarındaki farklılıklar yol açmış olabilir.

Araştırmacılar sosyal beceri öğretim programlarının başarısının programların işlevselliği ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Bu programların işlevsel olabilmesi için öğrencilerin gereksinimlerini karşılamanın yanı sıra problem davranışlarının ve problem davranışlara alternatif sosyal davranışların belirlenmesi, öğretilecek sosyal becerilerin doğru tanımlanması, sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanması, uygun değerlendirme ve izleme tekniklerinin kullanılması bu programların işlevselliğini ve etkililiğini artırmaktadır (Sugai ve Lewis, 1996). Araştırmacılar tarafından sosyal beceri öğretim programlarının başarısını artırmak için sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin gereksinimlerini fark etmeleri, sosyal beceri öğretiminin önemine inanmaları ve sosyal becerilere eğitim programının içinde yer vermelerinin altı çizilmektedir (Warger ve Rutherford, 1993; Maag ve Weber, 1995; Sugai ve Lewis, 1996). Bu çalışmada hedef sosyal beceriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda belirlenerek, öğretmenler için önemli olan ve öğrencilerin temel gereksinimi kabul edilen üç sosyal becerinin de öğretiminde temel akademik becerilerle birlikte öğretilmesi hedef sosyal becerileri kazanmalarını kolaylaştırmış olabilir.

Çalışmada, öğretim oturumları tamamlandıktan sonra öğretilen her beceri için genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme verileri incelendiğinde, deneklerin öğretim oturumlarında kullanılan video film senaryolarından farklı olan senaryolarla karşılaştıklarında bu becerileri genelleyebildikleri gözlenmiştir. Özür dileme ve yardım isteme becerilerinde her üç deneğin genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdelerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Üçüncü öğretilen beceri olan başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinde ise, birinci öğrenci olan Ali'nin doğru tepki yüzdesi oldukça yüksek iken ikinci ve üçüncü öğrenci olan Elif ve Ceren'in doğru tepki yüzdesi birinci öğrenciye göre biraz daha düşük olmuştur.

Bu araştırmada doğrudan öğretim yönteminin zihin engelli öğrencilerin öğretim ve genelleme oturumlarındaki başarılarını artırmış olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgular daha önce yapılmış araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Knapczyk (1989); Matson ve Ark., (1988); Secan, Egel ve Tilley (1989) yaptıkları çalışmaların sonucunda deneklerin öğrendikleri sosyal becerileri genelleme ve izleme sürecinde sürdürebildiklerini vurgulamışlardır.

Bu araştırmada öğretim programına katılan öğrencilerin, öğrendikleri becerileri farklı senaryolara genelleyebildikleri gözlenmiş, ancak bu becerileri kullanmaları gereken ortam ve durumlara genelleyip genelleyemedikleri araştırılmamıştır. Bu, araştırmanın sınırlılığı olarak düşünülebilir. İleride yapılacak araştırmalarda bireylerin öğrendikleri sosyal becerileri gerçek ortamlara genelleyip genellemediklerinin araştırılması, hazırlanan sosyal beceri öğretim programının işlevselliği hakkında daha ayrıntılı bilgi verecektir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinden çalışmaya katılan zihin engelli öğrencilerin çalışma kapsamında öğretilen sosyal becerilerin, öğrenciler tarafından kullanılıp kullanılmadığını gözlemlenmeleri istenmiştir. Bu amaçla öğretmenlerle niteliksel görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler teybe kayıt edilmiştir. Daha sonra bu görüşmelerin dökümü yapılmıştır. Bu dökümler incelenmiş ve öğretmenlerden alınan bilgilerin öğretilen becerilerin doğal ortamlarda kullanılabilirliği hakkında bilgi verici nitelikte olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin gözlemleri aşağıda kısaca sunulmuştur.

Özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerinin öğretildiği Ali, Elif ve Ceren'in öğretmenlerine niteliksel görüşmeler sırasında; A) Öğrencinizin öğretilen sosyal becerilerinde ne gibi değişiklikler oldu?, b) genel olarak sosyal becerilerinde ne gibi değişiklikler oldu?, c) akademik becerilerinde ne gibi değişiklikler oldu?, d) problem davranışlarında ne gibi değişiklikler oldu?, e) öğrencinizin sizin sınıf arkadaşlarıyla iletişimde ne gibi değişiklikler oldu? f) öğrencinin sınıftaki sosyal statüsünde ne gibi değişiklikler oldu? soruları sorulmuştur. Öğrencilerin bu becerilere ilişkin gözlemleri aşağıda verilmiştir.

*"Ali dersi daha iyi dinlemeye ve derste daha fazla söz almaya başladı. Eskiye oranla kendisini daha iyi ifade etmeye başladı. Benden ve arkadaşlarından daha fazla yardım istemeye başladı ve özür dilemeye başladı verilen ödevleri zamanında bitirmek için daha fazla gayret etmeye başladı. Derslerdeki başarısında olumlu bir değişim var. Sınıf kurallarına uyma davranışı arttı. Arkadaşlarıyla birlikte oynama davranışı arttı. Artık eskisine oranla arkadaşları tarafından tercih edilen bir öğrenci oldu".*

*"Elif daha önce benimle çok az konuşurken kendisini daha iyi ifade etmeye başladı. Özür dileme ve yardım isteme becerisinde artış oldu. Ödevlerini bitirmek için daha fazla gayret gösteriyor. Derse katılımında ve dersi aktif dinleme becerilerinde artış oldu. Arkadaşlarıyla kavga etme davranışı azaldı. Sınıf kurallarına daha fazla uymaya başladı ve kendisine olan güveni arttı. Sınıftaki etkinliklerde daha fazla görev*

*almak istiyor ve arkadaşlarına oyun ve etkinlik öneriyor. Arkadaşlarıyla oyun oynama ve benimle konuşma davranışları arttı”.*

*“Ceren ev ödevlerini ve matematik problemlerini göstermek için daha fazla sınıfta söz almaya başladı. Özellikle matematik dersinde benden yardım istiyor ve işlemlerin sonucunu mutlaka gösteriyor. Tüm derslerde kendi hızını arttırdı daha kısa sürede ödevlerini yapmak için gayret gösteriyor. İlk döneme oranla bu dönem derslerinde belirgin bir başarı artışı var. Derste izinsiz konuşma ve çöpleri yere atma davranışlarında azalma oldu. Önceden arkadaşları tarafından dışlanan bir öğrenciydi şimdi ise kendisini sınıfa kabul ettirdi ve arkadaşlarına kendisi oyun teklifinde bulunuyor”.*

Öğretmenlerin gözlemleri son derece sınırlı sayıda olsa da yapılan çalışmanın sonucunda, bu çalışmaya katılan öğrencilerin öğrendikleri sosyal becerileri sınıf ortamında kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin sosyal becerilerin doğal ortamda kullanılıp kullanılmadığına ilişkin sınırlı da olsa bilgi vermekte, kazanılan sosyal becerilerin sınıf ortamına genellenebildiğini göstermektedir.

## 5.2. ÖNERİLER

Bu araştırmada, zihin engelli bireyler için hazırlanan doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programının, öğrencilerin hedef beceriler olan, “özür dileme”, “yardım isteme” ve “başladığı bir işi, zamanında bitirme” becerilerini öğrenmesinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın planlanmasından sonuçlanmasına kadar geçen aşamaların ve konuyla ilgili alan yazının gözden geçirilmesi sonucunda, uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik řu önerilerde bulunulabilir.

### 5.2.1. İleri Aşamalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmaya katılan zihin engelli öğrencinin öğrendiği becerileri günlük yaşamında karşılaştığı durum ve ortamlarda kullanıp kullanmadığını izlemek amacıyla yeni bir araştırma planlanabilir.
2. Zihin engelli birey için hazırlanan doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programının etkililiği farklı engel gruplarındaki bireylere uygulanarak sonuçları incelenebilir.
3. Matematik, okuma-yazma, öz-bakım becerileri gibi farklı becerilerin öğretiminde aynı yaş- farklı yaş veya tüm sınıf doğrudan öğretim yaklaşımı yöntemi uygulanıp etkililiği incelenebilir.
4. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanmış öğretim programı ile akran aracılı öğretim ya da bilişsel süreç yaklaşımı ya da işbirlikçi yaklaşıma dayalı hazırlanmış olan öğretim programları uygulanarak yöntemler arası etkililik karşılaştırılabilir.

### **5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı Sosyal Beceri Öğretim Programları hazırlanarak özel eğitim okullarında ve sınıflarında kullanılması sağlanabilir.

2. zihin engelli öğrencilere sosyal becerileri kazandırırken, ele alınan becerilerin analizi yapılarak analize dayalı ölçü araçlarıyla değerlendirmelere yer verilerek, amaçlar oluşturularak ve amaçlara uygun olarak araç gereçler ve öğretim materyali hazırlayarak becerilerin doğrudan öğretimine yer verilebilir.

## KAYNAKÇA

AAMR (American Association On Mental Retardation) (1992). **Mental Retardation: Definition, classification and system of supports**. Washington, D.C: American Association On Mental Retardation

Agran, M., Wehmeyer, M. (1999). **Teaching problem solving to student with mental retardation**. Washington, D. C: American Association on Mental Retardation.

Agran, M., Salzberg, L. M., Stowitschek, J. J. (1987). An analysis of the effects of a social skills training program using self instruction on the acquisition and generalization of two special behaviors in a work setting. **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**, 12 (2), 131-139.

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

Albero, P. A., Troutman, A. C. (1995). **Applied Behavior Analysis for Teachers**. New Jersey: Prentice Hall.

Avcıoğlu, H. (2001). **İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi**. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bacanlı, H. (1999). **Sosyal beceri öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bernstein, G. S. (1982). Research issues in training interpersonal skills for mentally retarded. **Educated And Training Of The Mentally Retarded, February-70-75**

Brockman, M. P. (1988). Best practiced in assesment of social skills and peer interaction. **Best practices in school psychology**. Washington: National Association of School Psychologist.

Brown, W. H., Odom, S. L. (1995). Naturalistic peer intervention for promoting preschool children's social interactions. **Preventing School Failure**, 39 (4), 38-42.

Cardella , P., Merrell, K. W., (1997). Common dimentions of social skills of children adolesencent: A tacsonomy of positive behaviors. **Social Psychology Review.**, Vol: 26 , No:2, 264-278.

Cashwell, T. H., Skinner, C. H., Smith, S. E. (2001). Increasing second grade students reoport of pers prosocial behaviors via direct instruction, group reinforcement and progress feedback: A replaction and extention. **Education and Treatment Of Children.** 24 (29, 161-176.

Chadsey-Rusch, J., Karlan, G. R., Riva, M. T., Rusch, F. R. (1984). Competetive employment: teaching conversational skills to adults who are mentally retarded. Mentally retarded. **Mental Retardation.** 22 (5), 218-225.

Ciechalski, J.C., Schmidt, M.W., (1995). The effect of social skill training on students with exceptionalities. **Elemantary school Guadience & Counseling**, 29(3), 217-222.

Cosbey, J.E., Jonston, S. (2006). Using a single-switch voice output communication aid to increase social access for children with severe disabilities in inclusive classrooms. **Research & Practice For Person With Severe Disabilities**, 31(2), 144-156.

Çakır, S. (2006). **Zihin engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal beceri öğretiminin etkililiğinin incelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Çıfci, İ. (1997). **Normal çocukları bilgilendirmenin zihinsel engelli yaşıtlarına yönelik tutumlarına etkisi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

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

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.

DPT (1992). **Engelliler için eğitim modelleri geliştirme projesi (Zihinsel engelliler alt çalışma grubu raporu)**, Cilt 2, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

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

Eripek, S. (1986). "Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi, kaynaştırma" **Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1-2. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, s, 157-167.

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

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

Ervin, P. G. (1994). Effectiveness of social skill training with children: A meta-analytic study. **Counselling Psychology Quarterly**. 7 (3), 305-311.

Gersten, R., Carnine, D. (1986). Direct instruction in reading comprehension. **Educational Leadership**, 43 (7), 70-78.

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

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

Gresham F. M. (1988). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: implications for classification and training. **Journal Of Clinical Child Psychology**. Vol. 15. No. 1. 3-15

Gresham, F. M. (1998). Best Practices In Social Skills Training. Thomas, A., Grimes, J. (Eds) **Best Practices In School Psychology** (31-41) Washington: National Association Of School Psychologist.

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

Gresham F.M., (2001). Social skills instruction for exceptional children. *Teory into practice*, 21(2), 129-133.

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

Güzel, R. (1998). **Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği**. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Haak, J. A. (1993). Establishing social skills for exceptional need students and their nonhandicapped peers in the elementary classroom utilizing a social skills training programs. ERİC: ED 375579. Nova University. U.S.

Hall, J. A.; Schlesinger, D. J. ; Dineen, J. P. (1997). Social skills training in group with developmentally disabled adults. **Research On Social Work Practice**, 7 (2) 187-201

Heilman, A. W., Blair, T. R., Rupley, W. H. (1994). **Principles and Practices of Teaching Reading**. New York: MacMillan College Publishing Company.

Hollingsworth, P. M., Hoever, K.H. (1991). **İlköğretimde öğretim yöntemleri** (Çev: Gürkan, T., Gökçe, E., Güler, D. S.). Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, No: 214, 1999.

Huang, W.; Cuvo, A. J. (1997). Social skills trainin for adults with mental retardation in job-related settings. **Behavior Modification**, 21 (1), 3-44

Hughes, C., Rusch, F. R. (1989). Teaching supported employees with severe mental retardation to solve problems. **Journal of Behavioral Analysis**, 22 (4), 365-372.

Hundret, J.,ve Hougton, A. (1992), Promoting social interaction of children with disabilities in integrated preschools: A failure to generalize. *Exceptional Children*, 58(4), 311-320.

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.

Kerr, M. M., Nelson, C. M. (1989). **Strategies for managing behavior problems in the classroom.** (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Kırcaali-İftar, G. (1992)."Özel Eğitimde Kaynaştırma". **Eğitim ve Bilim.** Ekim 1992, cilt,16. Sayı, 86, 45-50

Kırcaali-İftar, G. (1994)."Kaynaştırma becerileri öz-değerlendirme aracı", **Eğitim Fakültesi Dergisi**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, C:8, S:1-2, ss.119-129.

Kırcaali-İftar, G., Tekin, E. (1997). **Tek Denekli Araştırma Teknikleri.** (1. Basım) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

KHK, (1997). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. Ankara.

Knapczyk, D.R. (1989). Generalization of students question asking from special class to regular class settings. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 22 (1), 77-83.

Kopp, C.B., Baker, B.L., Brown, K.W. (1992). Social skills and their correlates: preschoolers with developmental delays. **American Journal on Mental Retardation**, 96 (4), 357-366.

Ladd, G. W., Mize, j. (1988). A cognitive-social learning model of social skills training. **Psychological Review**, 90 (2), 127-157.

La Greca, A. M., Stone, W. L., Bell, C. R. (1983). Facilitation the vocational interpersonal skills of mentally retarded individuals. **American Journal of Mental Deficiency.** 88 (3), 270-278.

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.

Margalit, M. (1993). Effects of social skills training for students with an intellectual disability. **International Journal of Disability, Developmental And Education**, 42 (1), 75-85.

Martin, J. E., Rusch, F. R., Heal, L.W. (1982). Teaching community survival skills to mentally retarded adults: a review and analysis. **The Journal of Special Education**. 16 (3), 243-267.

Matson, J.L., Fee, V. E., Coe, D. A., ve Smith, D. (1991). A social skills program for developmentally delayed preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(4), 428-433.

McConell, S. R., & Odom, S. L. (1999). A multimeasure performance based assesment of social competence in young children with disabilities. **Topic in early childhood education**, 19(2), 67-74.

McGinnis, E., Goldstein, A. P. (1984). **Skillstreaming for the elementary school child**. Champaing: Research Press.

Matson, j. L. (1988). Teaching and training relevant community skills to mentally retarded persons. (Eds). **Transitioning Exceptional Children And Youth Into The Community**. (pp. 107-121). The Havorth press. Inc.

McIntosh, R., Vaughn, S., ve Zaragosa, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8) 451-458.

Merrel, K.W., Gimpel, G. A. (1998). **Social Skills Of Children And Adolescent. Conceptualizasyon, Assesment, Treatment**. London: Lawrance Earlbaum Associated Publishers.

Odam, L., McConnell, R.,ve Chandler, L. (1994). Acceptability and feasibility of clasroom based social integration interventions for young children with disabilities. **Exceptional Children**, 60 (3), 226-236.

Özaydın, L. (2006). **Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların sosyal etkileşimlerine etkisi.** Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özsoy, Y. Özyürek, M. , Eripek, S. (1992). **Özel eğitime muhtaç çocuklar.** Karatepe yayınları, no: 7. Ankara.

Özyürek, M. (1988). **Engelli kişilere yönelik tutumların sürekliliği.** , Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 296

Özyürek, M. (1989). İşitme engellilerde normalleştirme. **A.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (2) 107-111**

Özyürek, M. (1990). Özel Eğitimde Normalleştirmenin Doğurguları. **Eğitim Bilimler Kongresi.** Bildiriler IV. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Özyürek, M. (2005). **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması.** Ankara: Kök Yayınları.

Pearson, P. D., Gallagher, M. C. (1983). "The instruction of reading comprehension", **The Reading Teacher, 40 (8), 778-784.**

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

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

Peer tutoring. **Web: [www.usdoj.gov/kidspage/getinvolved](http://www.usdoj.gov/kidspage/getinvolved)**

Poyraz Tüy, S. (1999). **3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Resmi Gazete, (2006). **Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Sayı:26184.**

Rosenberg, R. (1997). . Direct instruction in education: A research based approach to curriculum desing and teaching. Asu university internet learning opportunity.

Rosenshine, B. V. (1980). "Skill hierarchies reading comprehension, " Spiro, j. (Ed.) **Theoretical İssues in Reading Comprehension**. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates, ss: 535-552.

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

Rutherford, R. B., Mathur, S. R., Quinn, M. M. (1988). Promoting social communication skills through cooperatif learning and direct instruction. **Education and Treatment of Chilren**. 21 (3), 354-368.

Sargent, L. R. (1991). **Social skills for schools and community. Systematic instruction for children and youth with cognitive delays**. Washington, D.C: The Division On Mental Retardation of the Council For Exceptional Children.

Sazak, P. (2003). **Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Schools, P. J., Smith, M. A. (1994). **Applied behavior analysis in classroom**. Boston: Allyn and Bacon.

Serna, L. (1993). Social skills instruction. İn E. A. Polloway; J. R. Patton. (Eds.). **Strategies for teachings learners with special needs**. (5 th ed.). (pp.437-458). New York: MacMillan Publishing Company.

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

Sucuoğlu B., & Kargın, T. (2006). **İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler**. İstanbul: Morpa Yayınları

Sugai, G. L., Lewis, T. J. (1996). Preferred and promoting practices for social skills instruction. **Focus on Exceptional Children**, 29 (4).

Swanson, H.L., & Malone, S., (1999). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. **School Psychology Review**, 21(3), 19-42.

Şenel, H.G., (1998). **Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tavney, J. W., Gast, D. L. (1984). **Single subject research in special education**. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

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

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

Tekin, E. (1999). **Zihin engelli çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretim ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması**. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Uysal, A. (1995). **Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Ünsal, P. (2007). **Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini arttırmak için uygulanan farklı müdahale yaklaşımının etkililiklerinin karşılaştırılması**. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Varol, Nihal (1996). **Özel Eğitimde Kaynaştırma Nasıl Olmalıdır ? “Down Sendromuna Genel Bakış; Nedenler, Tedavi, Plastik Cerrahi Yaklaşımlar, Özel Eğitimde Kaynaştırma ve Psikolojik Danışmanlık” panel bildirisi,**

Vaughn, S. (1991). Social skills enhancement in students with learning disabilities. B. Y. Wong (Eds.) **Learning about learning disabilities**, (pp. 407-439). California: Brooks/Cole Publishing Company

Warger, C. L., Rutherford, R. B. (1996). **Social skills instruction: an essential component for learning.** Washington: Foundation For Exceptional Innovations

Wolery, M., Huffman, K., Holcombe, A., Brookfield, J., Schroeder, C., & Venn, M. L. (1994). Preschool mainstreaming: Perceptions of barriers and benefits by faculty in general early childhood education. **Teacher Education and Special Education,17** (1), 1-9.

Wheeler, J. J., Bates, P., Marshall, K. J., Miller, S. R. (1988). Teaching appropriate social behaviors to a young man with moderate mental retardation in a supported competitive employment settings. **Education and Training In Mental Retardation**, june, 105-116.

Zirpoli, T. J., Melloy, J. K. (1997). Behavior management. Application for teachers and parents. (2nd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

## **EKLER**

**EK-1: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

**EK-2: SOSYAL BECERİ KONTROL LİSTESİ**

**EK-3A: ÖN KOŞUL SESLİ OKUMA ÖLÇÜ ARACI**

**EK-3B: ÖN KOŞUL SÖZEL YÖNERGELERİ TAKİP VE TAKLİT ETME ÖLÇÜ ARACI**

**EK-4A: ÖZÜR DİLEME ÖLÇÜ ARACI**

**EK-4A.1: ÖZÜR DİLEME ÖLÇÜ ARACI KULLANMA YÖNERGESİ**

**EK-4B: YARDIM İSTEME ÖLÇÜ ARACI**

**EK-4B.1: YARDIM İSTEME ÖLÇÜ ARACI KULLANMA YÖNERGESİ**

**EK-4C: BAŞLADIĞI BİR İŞİ ZAMANINDA BİTİRME ÖLÇÜ ARACI**

**EK-4C.1: BAŞLADIĞI BİR İŞİ ZAMANINDA BİTİRME ÖLÇÜ ARACI KULLANMA YÖNERGESİ**

**EK-4D: SOSYAL BECERİ VİDEO FİLM SENARYOLARI**

**EK-5A: DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA HAZIRLANAN ÖĞRETMENDEN ÖZÜR DİLEME BECERİSİ ÖĞRETİM PLANI**

**EK-5B: DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA HAZIRLANAN ÖĞRETMENDEN YARDIM İSTEME BECERİSİ ÖĞRETİM PLANI**

**EK-5C: DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA HAZIRLANAN ÖĞRETMENDEN BAŞLADIĞI BİR İŞİ ZAMANINDA BİTİRME BECERİSİ ÖĞRETİM PLANI**

**EK-6: UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU**

## EK-1: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Okul:

Tarih:

Görüşmeci:

Görüşülen Kişi:

### GİRİŞ

Merhaba, benim adım Osman Özokçu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Doktora tezimde kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal beceri öğretimi yapmayı planlamaktayım. Bu görüşme birlikte yapacağımız çalışmalardan birincisidir. Bu görüşmedeki amacım öğretmenlerden sınıflarındaki öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin bilgi edinmektir. Eğer izniniz olursa görüşmeyi teybe kaydetmek istiyorum. Ayrıca bu görüşme kaydının yalnızca benim tarafımdan dinleneceğini ve istediğiniz takdirde adınızın da saklı kalacağını belirtmek istiyorum.

Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

1. Adınız-soyadınız nedir?

2. Hangi sınıfın öğretmenisiniz?, sınıfınızda kaç çocuk var?,

3. Sınıfınızda tanıdığı kişilerle en iyi şekilde selamlaşan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

4. Sınıfınızda tanıdığı kişilerle selamlaşmayan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

5. Sınıfınızda kendisine söylenmeden kendisini yeni bir kişiye en iyi şekilde tanıtan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

6. Sınıfınızda kendisine söylenmeden kendisini yeni bir kişiye tanıtamayan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

7. Sınıfınızda en iyi şekilde teşekkür eden 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

8. Sınıfınızda teşekkür edemeyen 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

9. Sınıfınızda en iyi şekilde lütfen sözcüğünü kullanan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

10. Sınıfınızda lütfen sözcüğünü kullanamayan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

11. Sınıfınızda en iyi şekilde özür dileyen 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

12. Sınıfınızda özür dileyemeyen olan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

13. Sınıfınızda en iyi şekilde etkileşim başlatan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

14. Sınıfınızda etkileşim başlatamayan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

15. Sınıfınızda en iyi şekilde etkileşimi sürdüren 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

16. Sınıfınızda etkileşimi sürdüremeyen 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

17. Sınıfınızda en iyi şekilde sözlü yönergeleri yerine getiren 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

18. Sınıfınızda sözlü yönergeleri yerine getiremeyen 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

19. Sınıfınızda en iyi şekilde yazılı yönergeleri yerine getiren 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

20. Sınıfınızda yazılı yönergeleri yerine getiremeyen 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

21. Sınıfınızda en iyi şekilde izin isteyen 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

22. Sınıfınızda izin isteyemeyen 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

23. Sınıfınızda en iyi şekilde sorulan sorulara cevap veren 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

24. Sınıfınızda sorulan sorulara cevap veremeyen 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

25. Sınıfınızda en iyi şekilde diğerlerini etkinliğe davet eden 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

26. Sınıfınızda diğerlerini etkinliğe davet edemeyen 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

27. Sınıfınızda en iyi şekilde devam eden bir etkinliğe katılan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

28. Sınıfınızda devam eden bir etkinliğe katılmayan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

29. Sınıfınızda en iyi şekilde akranlarına/öğretmenine yardım eden 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

30. Sınıfınızda akranlarına/öğretmenine yardım edemeyen 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

31. Sınıfınızda en iyi şekilde öğretmeninden yardım isteyen 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

32. Sınıfınızda öğretmeninden yardım isteyemeyen 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

33. Sınıfınızda en iyi şekilde sınıf çalışmalarında akranlarıyla işbirliği ile çalışan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

34. Sınıfınızda sınıf çalışmalarında akranlarıyla işbirliği ile çalışamayan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

35. Sınıfınızda en iyi şekilde eşyalarını başkalarıyla paylaşan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

36. Sınıfınızda eşyalarını başkalarıyla paylaşamayan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

37. Sınıfınızda en iyi şekilde yeni bir etkinlik başlatan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

38. Sınıfınızda yeni bir etkinlik başlatamayan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

39. Sınıfınızda en iyi şekilde başladığı bir işi zamanında bitiren 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

40. Sınıfınızda başladığı bir işi zamanında bitiremeyen 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

41. Sınıfınızda en iyi şekilde öğretmenin dikkatini çeken 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

42. Sınıfınızda öğretmenin dikkatini çekemeyen 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

43. Sınıfınızda en iyi şekilde boş zamanlarını uygun şekilde kullanan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

44. Sınıfınızda boş zamanlarını kullanamayan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

45. Sınıfınızda en iyi şekilde sınıf kurallarına uyan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

46. Sınıfınızda sınıf kurallarına uymayan 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

47. Sınıfınızda en iyi şekilde okulda suçlanma ile baş eden 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

48 Sınıfınızda okulda suçlanma ile baş edemeyen 3 öğrencinin isimlerini söyleyiniz?

## EK-2: SOSYAL BECERİ KONTROL LİSTESİ

Öğrencinin:  
Adı-soyadı:

İLETİŞİMLE İLGİLİ SOSYAL BECERİLER	Beceri var, uygun kullanıyor (+)	Beceri var, uygun kullanmıyor (-)	Beceri yok, uygun kullanmıyor (-)
<p>1. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selamlaşma</p> <p>Selamlaşmayı başlatan kişi, tanıdığı kişilere yaklaşır, selamlaşacağı kişiye bakar, göz kontağı kurar, selam vermek için, günaydın, merhaba vb. der, karşısındaki kişinin cevabını bekler</p>			
<p>2. Kendisini söylenmeden kendisini yeni bir kişiye tanıtma</p> <p>Tanışacağı kişi veya kişilere yaklaşır, selam verir, elini uzatır, göz kontağı kurar, adını söyler</p>			
<p>3. Teşekkür ederim sözcüğünü kullanma</p> <p>Teşekkür etmesini fark eder, karşıdaki kişiye bakar, gülümser, teşekkür ederim der.</p>			
<p>4. Lütfen sözcüğünü kullanma</p> <p>Lütfen demesini fark eder, karşıdaki kişiye bakar, gülümser, lütfen verebilir misiniz, yapabilir misiniz der.</p>			
<p>5. Birisine zarar verince özür dileme</p> <p>Kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşıdaki kişiyi sözünü kesmeden dinler, hatasını kabul ettiğini söyler, hatalı davranışlarından dolayı özür diler.</p>			
<p>6. Etkileşim başlatma</p> <p>Karşısındaki kişinin yüzüne bakar,</p>			

etkileşim başlatacak bir söz söyler, karşısındakinin cevabını bekler.			
7. Etkileşimi sürdürme Karşısındaki kişinin yüzüne bakar, etkileşim başlatacak bir söz söyler, karşısındakinin cevabını bekler, konuşmasını bitirir, konuşma bittikten sonra yeniden başlatır.			
8. Kendisine verilen sözlü yönergeleri yerine getirme Kendisine söylenen yönergeleri dinler, yönergeyi uygulamaya başlar, hatırlayamadığı yönerge basamağı olursa tekrar edilmesini ister, eğer yönergeyi anlamazsa yardım ya da bilgi ister.			
9. Kendisine verilen yazılı yönergeleri yerine getirme Yazılı yönergeye bakar, yazılı yönergeyi okur, yönergeyi uygulamaya başlar, hatırlayamadığı yönerge basamağı olursa tekrar okur, eğer yönergeyi anlamazsa yardım ya da bilgi ister.			
10. Gereksinim duyduğunda izin isteme Parmak kaldırır, öğretmenin ona bakmasını bekler, uygun şekilde izin ister, izin alınca teşekkür eder.			
11. Sorulan sorulara cevap verme Soruyu dinler, soru soran kişiye bakar, soruyu anlamadıysa anlamadığını söyler, cevabı düşünür, cevabı verir, cevabı bilmiyorsa bilmediğini söyler.			
12. Diğerlerini etkinliğe katılmaları için davet etme Çalışmak istediği kişiyi seçer, bu kişiye yapmayı planladığı etkinliği açıklar, karşıdaki kişinin cevabını bekler, karşısındaki kişinin yanıtı olumluysa etkinliğe başlarlar.			
13. Devam eden bir etkinliğe ya da gruba kendisine söylenmeksizin			

<p>katılma</p> <p>Etkinliğe katılmak isteyip istemediğine karar verir</p> <p>Arkadaşlarının yanına gider</p> <p>Etkinliğe katılmak için uygun zamanı seçer</p> <p>Etkinliğe katılmak istediğini söyler</p> <p>Kabul edilirse etkinliğe uygun şekilde katılır</p> <p>Kabul edilmezse kendisine yapacak başka bir iş bulur</p>			
<p>İŞBİRLİĞİ İLE İLGİLİ SOSYAL BECERİLER</p>	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
<p>1. Sınıf çalışmalarında akranlarına/öğretmenine yardım etme</p> <p>Yardım isteyen kişiye bakar</p> <p>Yardım isteyen kişiyi dinler</p> <p>Gülümser</p> <p>Yardım için gerekli olan davranışı yapar</p> <p>Arkadaşını/öğretmenini selamlar, yanından ayrılır</p>			
<p>2. Sınıf çalışmalarında öğretmeninden yardım isteme</p> <p>Elini kaldırır</p> <p>Öğretmenin onu görmesini bekler</p> <p>Öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister</p> <p>Yardım ya da bildi alır</p> <p>Teşekkür eder</p>			
<p>3. Sınıf çalışmalarında akranlarıyla işbirliği ile çalışma</p> <p>İşi kiminle yapacağını seçer</p> <p>İşte kendisinin ne yapması gerektiğini söyler</p> <p>Arkadaşıyla iş için gerekli olan materyalleri hazırlar</p> <p>Arkadaşının farklı görüşlerini kabul eder</p> <p>Kendi görevini zamanında yapar</p>			
<p>4. Eşyalarını başkalarıyla (kalem, silgi, oyuncak vb.) paylaşma</p> <p>Neleri paylaşabileceğine karar verir</p> <p>Paylaştığı materyalleri saklamaz</p>			

Arkadaşının işi bitmeden materyalini almaz Materyalini kullandıktan sonra arkadaşının kullanması için yerine koyar			
5. Yeni bir etkinlik başlatma  Ne yapacağına karar verir Materyallerini hazırlar Çalışmaya başlar			
6. Başladığı bir işi zamanında bitirme  Yapması gereken iş hakkında bilgi alır İşi yapması için gerekli olan materyali alır İşi yapıp yere gider İşini yapmaya başlar İşi verilen süre içinde tamamlar			
7. Öğretmenin dikkatini çekme  Kendisini görmesi için sınıf öğretmenine bakar Parmak kaldırır Kendisine söz verilene kadar bekler Kendisine söz verildiğinde konuşur			
8. Boş zamanını uygun şekilde kullanma  Boş zamanında ne yapmak istediğine karar verir Yapmak istediği etkinlik için gerekli olan materyali alır Arkadaşlarını rahatsız etmez Sessizce şerh ettiği etkinliği yapar Etkinlik bitince kullandığı materyalleri yerine koyar			
<b>KENDİNİ KONTROL İLE İLGİLİ SOSYAL BECERİLER</b>	<b>Her Zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hiçbir Zaman</b>
1. Sınıf kurallarına uyma  Dersi dinler Yüksek sesle konuşmaz Sırasında uygun şekilde oturur Sınıfta koşmaz Arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanmaz			
2. Okulda suçlanma ile baş etme			

Durur ve ne olduğuna karar verir Ne olduğunu kendi içinden sessizce açıklar Suçlu olup olmadığına karar verir Nasıl davranabileceğine karar verir Seçtiği davranışı yapar Suçlu ise özür diler, durumu düzeltmeyi teklif eder Susuz ise suçlamayı reddeder			
--	--	--	--

## EK-3A: ÖN KOŞUL SESLİ OKUMA ÖLÇÜ ARACI

### Parça 1

Benim adım Can.  
Bu yıl okula başladım.  
Öğretmenimi çok sevdim.  
Okuma, yazma öğrendim.  
Berk ve Duygu'yu tanıdım.  
Onlardan yeni oyunlar öğrendim.

- 1- Kim okula başlamış?
- 2- Can ne zaman okula başlamış?
- 3- Can okulda ne öğrenmiş?
- 4- Can kimlerle tanışmış?
- 5- Can, Berk ve Duygu'dan neler öğrenmiş?

### Parça 2

Sabahları erkenden uyanırım.  
Hemen yüzümü yıkarım.  
Pijamalarımı çıkarıp, okul kıyafetimi giyerim.  
Süt içer, peynir, ekmek yerim.  
Erkenden okuluma giderim.  
Okuldan çıkınca hemen eve dönerim.  
Ödevlerimi yapıp, yemeğimi yerim.  
Uyumadan önce çantamı hazırlarım.  
Sabahları erken kalkmak için erkenden uyurum.

- 1- Can, ne zaman uyanırmış?
- 2- Can, uyanınca ne yaparmış?
- 3- Can, kahvaltıda ne yiyormuş?
- 4- Can, okuldan çıkınca ne yaparmış?
- 5- Can, uyumadan önce ne yaparmış?

### Parça 3-

Can, en çok Fen Bilgisi dersini severmiş. Bu dersi sınıf yerine deney odasında yapıyorlarmış. O, burayı çok sevmiş. Buradaki aletlerle her ders yeni bir deney yapıyorlarmış. Can, deney aletlerini çok iyi kullanıyormuş. Öğretmeni de onu deney odasının sorumlusu yapmış. O da, Fen Bilgisi dersinden önce gelip aletleri hazırlarmış. Can bu derste merak ettiği birçok şeyleri öğrenmiş.

- 1- Can, en çok hangi dersi sevmiş?
  - 2- Bu dersi nerede yapıyorlarmış?
  - 3- Nelerle deney yapıyorlarmış?
  - 4- Öğretmeni, Can'a hangi görevi vermiş?
- Can, Fen Bilgisi dersinden önce ne yaparmış?

**EK-3B: ÖN KOŞUL SÖZEL YÖNERGELERİ TAKİP VE TAKLİT ETME ÖLÇÜ ARACI**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SORULAR</b>	<b>DEĞERLENİRME</b>
<b>1.Öğrenci, öğretmenin yaptığı ve söylediği becerileri, öğretmen şimdi sen yap dediğinde aynı şekilde taklit eder.</b>	<b>4/4</b>	<b>1. Benim adım Osman şimdi sen söyle</b> <b>2. İyi günler şimdi sen söyle</b> <b>3. Öğretmen, parmak kaldırıp yanıma gelebilir misiniz dedikten sonra şimdi sen yap.</b> <b>4.Öğretmen çantasından kitap ve defterlerini çıkarınca ve söyledikten sonra şimdi sen yap</b>	

## **EK-3B: ÖN KOŞUL SÖZEL YÖNERGELERİ TAKİP VE TAKLİT ETME ÖLÇÜ ARACI KULLANMA YÖNERGESİ**

**Ölçü Aracının Amacı:** Öğrencilerin uygun şekilde özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerileri öğretimi için taklit etme becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

### **Ölçü Aracının Amacına Göre Kullanılacak araçlar:**

Öğretmenin ve öğrencinin önünde bir masa

### **Uygulama ortamı:**

Öğrenciye uygun yükseklikte bir masa ve sandalye, bulunacak şekilde düzenlenmiştir. Öğretmenin önünde de masanın üzerinde ölçü aracı ve kayıt çizelgesi bulunmaktadır.

### **Ölçü aracının uygulanması:**

Öğretmen öğrenciye şimdi benim yaptıklarımı ve söylediklerimi dikkatlice dinleyecek ve sonra benim yaptıklarımı ve söylediklerimi sen yapacaksın der. Öğretmen ölçü aracındaki becerileri yapar ve her beceriyi yaptıktan sonra o beceriyle ilgili öğrenciye yönerge vererek beceriyi taklit etmesini ister. Öğrenci beceriyi doğru olarak taklit ederse kayıt çizelgesine "+", beceriyi yerine getiremezse "-" olarak işaretlenir. Çalışma sırasında öğrencinin çalışma davranışları aferin denilerek pekiştirilir.

## EK-4A: ÖZÜR DİLEME BECERİSİ ÖLÇÜ ARACI

**Ana yönerge:** Bu filmdeki öğrenci yerinde sen olsaydın nasıl özür dilerdin?

**Açıklama:** Öğrenci ne söylediye öğrencinin söyledikleri bölümüne yazınız. Yanıt anahtarına göre aldığı puanı yazınız.

BİLDİRİMLER	ÖĞRENCİNİN SÖYLEDİKLERİ	BASAMAĞIN PUANI	ALDIĞI PUAN
1. Kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşıdaki kişiyi sözünü kesmeden dinler.			
2. Hatasını kabul ettiğini söyler			
3. Hatalı davranışlarından dolayı özür diler			

## **EK-4A.1: ÖZÜR DİLEME ÖLÇÜ ARACI KULLANMA YÖNERGESİ**

**Ölçü Aracının Amacı:** Öğrencilerin uygun şekilde özür dileme, becerisinde başlama düzeyini belirlemeye ve yoklama, öğretim sonu ve genelleme düzeyinde bir değişiklik olup olmadığının ölçülmesine yönelik olarak hazırlanmıştır.

### **Ölçü Aracının Uygulanacağı Öğrenci Grubu:**

1. İfade edici dil becerilerine sahip olan (gereksinimlerini ve isteklerini cümleler kurarak anlatan),
2. Verilen iki ya da daha fazla sözel yönergeyi yerine getiren,
3. Kendisine sorulan sorulara cevap veren,
4. Araştırmada öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilerde yetersizlikleri olan öğrencilere uygulanabilir.

### **Ölçü Aracının Amacına Göre Kullanılacak araçlar:**

Öğretmenin ve öğrencinin önünde bir masa  
Sosyal beceri video film senaryolarını izlemek için bir bilgisayar  
Öğretmen ve öğrencinin arkasında sabitlenmiş bir video kamera

**Uygulama ortamı:** Öğrenciye uygun yükseklikte bir masa ve sandalye, bulunacak şekilde düzenlenmiştir. Öğretmenin önünde de masanın üzerinde ölçü aracı ve kayıt çizelgesi bulunmaktadır. Değerlendirme verilerini kaydetmek için arka tarafta sabitlenmiş bir şekilde video kamera bulunmaktadır.

### **Ölçü aracının uygulanması:**

Öğretmen öğrenciye şimdi birlikte bir film izleyeceğiz der. Daha sonra sana filmle ilgili bir soru soracağım der. Özür dileme becerisinin olumsuz örneğinin sergilendiği video filmi izlerler. Ardından öğretmen öğrenciye ana yönergeyi verir. “Sen bu filmdeki öğrencinin yerinde olsaydın ne yapardın/ nasıl özür dilerdin” der. Öğrencinin doğru ve yanlış tepkilerine nötr kalınır. Daha sonra öğrencinin bütün tepkileri kameradan kağıda dökülerek, oluşturulan puanlama sistemine göre puanlanır ve ölçü aracı kayıt çizelgesine kayıt edilir.

## EK-4B: YARDIM İSTEME BECERİSİ ÖLÇÜ ARACI

**Ana yönerge:** Bu filmdeki öğrenci yerinde sen olsaydın nasıl yardım isterdin?

**Açıklama:** Öğrenci ne söylediye öğrencinin söyledikleri bölümüne yazınız. Yanıt anahtarına göre aldığı puanı yazınız.

BİLDİRİMLER	ÖĞRENCİNİN SÖYLEDİKLERİ	BASAMAĞIN PUANI	ALDIĞI PUAN
1. Ellerini kaldırır			
2. Öğretmenin onu görmesini bekler			
3. Yavaş bir sesle yardım ya da bilgi isteR			
4. Yardım ya da bilgi alır			
5. Teşekkür eder			

## **EK-4B.1: YARDIM İSTEME ÖLÇÜ ARACI KULLANMA YÖNERGESİ**

**Ölçü Aracının Amacı:** Öğrencilerin uygun şekilde yardım isteme, becerisinde başlama düzeyini belirlemeye ve yoklama, öğretim sonu ve genelleme düzeyinde bir değişiklik olup olmadığının ölçülmesine yönelik olarak hazırlanmıştır.

### **Ölçü Aracının Uygulanacağı Öğrenci Grubu:**

1. İfade edici dil becerilerine sahip olan (gereksinimlerini ve isteklerini cümleler kurarak anlatan),
2. Verilen iki ya da daha fazla sözel yönergeyi yerine getiren,
3. Kendisine sorulan sorulara cevap veren,
4. Araştırmada öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilerde yetersizlikleri olan öğrencilere uygulanabilir.

### **Ölçü Aracının Amacına Göre Kullanılacak araçlar:**

Öğretmenin ve öğrencinin önünde bir masa  
Sosyal beceri video film senaryolarını izlemek için bir bilgisayar  
Öğretmen ve öğrencinin arkasında sabitlenmiş bir video kamera

### **Uygulama ortamı:**

Öğrenciye uygun yükseklikte bir masa ve sandalye, bulunacak şekilde düzenlenmiştir. Öğretmenin önünde de masanın üzerinde ölçü aracı ve kayıt çizelgesi bulunmaktadır. Değerlendirme verilerini kaydetmek için arka tarafta sabitlenmiş bir şekilde video kamera bulunmaktadır.

### **Ölçü aracının uygulanması:**

Öğretmen öğrenciye şimdi birlikte bir film izleyeceğiz der. Daha sonra sana filmle ilgili bir soru soracağım der. Yardım isteme becerisinin olumsuz örneğinin sergilendiği video filmi izlerler. Ardından öğretmen öğrenciye ana yönergeyi verir. "Sen bu filmdeki öğrencinin yerinde olsaydın ne yapardın/ nasıl yardım isterdin" der. Öğrencinin doğru ve yanlış tepkilerine nötr kalınır. Daha sonra öğrencinin bütün tepkileri kameradan kağıda dökülerek, oluşturulan puanlama sistemine göre puanlanır ve ölçü aracı kayıt çizelgesine kayıt edilir

## EK-4C: BAŞLADIĞI BİR İŞİ ZAMANINDA BİTİRME BECERİSİ ÖLÇÜ ARACI

**Ana yönerge:** Bu filmdeki öğrenci yerinde sen olsaydın nasıl başladığın işi zamanında bitirirdin?

**Açıklama:** Öğrenci ne söylediyse öğrencinin söyledikleri bölümüne yazınız. Yanıt anahtarına göre aldığı puanı yazınız.

BİLDİRİMLER	ÖĞRENCİNİN SÖYLEDİKLERİ	BASAMAĞIN PUANI	ALDIĞI PUAN
1. Yapması gereken iş hakkında bilgi alır			
2. İş yapması için gerekli olan materyali alır			
3. İş yapağı yere gider			
4. İşini yapmaya başlar			
5. İş verilen süre içinde tamamlar			

## **EK-4C.1: BAŞLADIĞI BİR İŞİ ZAMANINDA BİTİRME ÖLÇÜ ARACI KULLANMA YÖNERGESİ**

**Ölçü Aracının Amacı:** Öğrencilerin uygun şekilde başladığı bir işi zamanında bitirme, becerisinde başlama düzeyini belirlemeye ve yoklama, öğretim sonu ve genelleme düzeyinde bir değişiklik olup olmadığının ölçülmesine yönelik olarak hazırlanmıştır.

### **Ölçü Aracının Uygulanacağı Öğrenci Grubu:**

1. İfade edici dil becerilerine sahip olan (gereksinimlerini ve isteklerini cümleler kurarak anlatan),
2. Verilen iki ya da daha fazla sözel yönergeyi yerine getiren,
3. Kendisine sorulan sorulara cevap veren,
4. Araştırmada öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilerde yetersizlikleri olan öğrencilere uygulanabilir.

### **Ölçü Aracının Amacına Göre Kullanılacak araçlar:**

Öğretmenin ve öğrencinin önünde bir masa  
Sosyal beceri video film senaryolarını izlemek için bir bilgisayar  
Öğretmen ve öğrencinin arkasında sabitlenmiş bir video kamera

**Uygulama ortamı:** Öğrenciye uygun yükseklikte bir masa ve sandalye, bulunacak şekilde düzenlenmiştir. Öğretmenin önünde de masanın üzerinde ölçü aracı ve kayıt çizelgesi bulunmaktadır. Değerlendirme verilerini kaydetmek için arka tarafta sabitlenmiş bir şekilde video kamera bulunmaktadır.

### **Ölçü aracının uygulanması:**

Öğretmen öğrenciye şimdi birlikte bir film izleyeceğiz der. Daha sonra sana filmle ilgili bir soru soracağım der. Başladığı bir işi zamanında bitirme becerisinin olumsuz örneğinin sergilendiği video filmi izlerler. Ardından öğretmen öğrenciye ana yönergeyi verir. “Sen bu filmdeki öğrencinin yerinde olsaydın ne yapardın/ nasıl başladığın bir işi zamanında bitirirdin” der. Öğrencinin doğru ve yanlış tepkilerine nötr kalınır. Daha sonra öğrencinin bütün tepkileri kameradan kağıda dökülerek, oluşturulan puanlama sistemine göre puanlanır ve ölçü aracı kayıt çizelgesine kayıt edilir

#### **EK-4D-1: ÖZÜR DİLEME BECERİSİ SENARYO 1**

**Ders bitmiş teneffüs zili çalmıştı. Ali teneffüs zilini duyar duymaz yerinden kalkıp kapıya doğru koşmaya başladı. Bu sırada Ayşe ve Ceren sınıf kapısından çıkmak üzereydiler.**

Ali: sınıftan çıkarken Ayşe'yi elleriyle kapının üstüne doğru itti ve Ayşe'nin başını kapıya vurmasına neden oldu. Ali Ayşe'nin bir şey söylemesine fırsat vermeden "Çekilsene ya niye kapının önünde duruyorsun" dedi

Ayşe: Canı acımıştı ve ağlamaya başladı "Dikkat etsene ya niye itiyorsun"dedi.

Ali: Bağırarak, "Sende kapının önünü niye kapatıyorsun, çekilsene!" dedi ve koşarak uzaklaştı.

Ayşe: Ağlamaya devam etti ve "Ali! Çabuk buraya gel, Seni öğretmene şikayet edeceğim" diye Ali'nin arkasından bağırdı.

#### **EK-4D-2: YARDIM İSTEME BECERİSİ SENARYO 1**

**Öğretmen: Öğretmen Türkçe dersinde "Haydi çocuklar okuduğumuz parçayla ilgili 3 sorunun cevabını defterinize yazın" dedi. Herkes öğretmeni dinledi ve cevapları defterlerine yazmaya başladı**

Ali : Defterine hiçbir şey yazmıyor etrafa bakınıyordu...

Öğretmen : Ali 1. sorunun cevabını sen söyle dedi

Ali: "Öğretmenim ben 1. soruyu anlamadım bu yüzden yapamadım" dedi.

Öğretmen: "Ali niye bana sormadın? Sorsaydın sana yardım ederdim" dedi.

#### **EK-4D-3: BAŞLADIĞI BİR İŞİ ZAMANINDA BİTİRME BECERİSİ SENARYO 1**

**Ders bitmek zil çalmak üzereydi öğretmen Ali ve Hasan'ı yanına çağırdı. "Teneffüste yazı tahtasını silen ve sınıfı da süpürmenizi istiyorum" dedi. Bu sırada zil çaldı. Ali ve Hasan herkesle birlikte teneffüse çıktılar. Ders zili çalmış herkes sınıftaki yerlerini almıştı.**

Öğretmen sınıfa geldi ve "A tahta silinmemiş yerler süpürülmemiş" dedi.

Tüm sınıf: "Ali ve Hasan henüz sınıfa gelmediler" dediler. Tam bu sırada Ali ve Hasan ellerinde kürek ve süpürge olduğu halde sınıfa girdiler.

Öğretmen: "Nerde kaldınız çocuklar" dedi.

Ali: "Öğretmenim kürek ve süpürgeyi bulamadık bu yüzden sınıfı süpüremedik, tahtayı da silemedik" dediler.

Öğretmen: "Keşke teneffüste bana sorsaydınız" dedi.

#### **EK-4D-4: ÖZÜR DİLEME BECERİSİ SENARYO 2**

**Ders zili çalmış Ali dışında tüm öğrenciler ve öğretmen sınıfa girmişlerdi. Öğretmen dersin konusunu sınıfa açıklamaya hazırlanırken öğrenciler hep bir ağızdan “ Öğretmenim Ali sınıfta yok” dediler. Bu sırada sınıfın kapısı sert bir şekilde açıldı. Ali sınıfa gelmişti.**

Ali: Ben geldim.” diye bağırarak sınıfa girdi, birkaç saniye sınıfın önünde bekledi ve arkadaşlarına baktı.

Öğretmen: Ali yine derse geç kaldın. Çabuk yerine otur ve bir daha geç kalma” dedi.

Ali. Sınıfa gülerek yerine oturdu.

#### **EK-4D-5: YARDIM İSTEME BECERİSİ SENARYO 2**

Öğretmen: Öğretmen Türkçe dersinde “Haydi çocuklar yazı tahtasına yazdığım problemleri defterlerinize yazı dedi.

Öğrenci: yerinden izin almadan kalkar ve yazı tahtasının yanına gelir ve parmağıyla ikinci problemi gösterirken”öğretmenim ikinci problemde 26 mı yazıyor der.

Öğretmen: “Evet 26 yazıyor. Ama lütfen yerinden izin almadan kalkma der”.

Öğrenci yerine oturur ve sürekli yanındaki arkadaşına bir şeyler sorar.

Yanındaki arkadaşı sonunda dayanamaz ve “öğretmenim Mustafa’ya bir şey söyler misiniz? Beni rahatsız ediyor” der.

Öğretmen: Mustafa niye bana sormuyorsun? Sana söyledim”der.

#### **EK-4D-6: BAŞLADIĞI BİR İŞİ ZAMANINDA BİTİRME BECERİSİ SENARYO 2**

Öğretmen matematik dersinin son dakikalarını işlemektedir ve tahtaya 5 tane problem yazar ve öğrencilere; “çocuklar bunlar ev ödevleriniz, hepiniz zil çalmadan defterlerinize yazın der. Herkes yazmaya başlar. Ancak Mürvet yazmamakta ve sürekli çantasını karıştırmakta ve oyalanmaktadır. Bunu fark eden öğretmen; Mürvet sen niye yazmıyorsun der.

Öğrenci: “öğretmenim kalemimin ucu kırılmış, kalemtraşımı bulamıyorum” der.

Öğretmen: hadi kalemimi aç ve yazmaya başla der. Tam bu sırada zil çalar ve herkes sınıftan çıkmaya başlar.

Öğretmen: “Bak Mürvet zil çaldı ve sen hala yazamadın. Ödevini tamamlamadan sınıftan çıkmayacaksın” der.

## **EK-5A. DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA HAZIRLANAN ÖĞRETMENDEN ÖZÜR DİLEME BECERİSİ ÖĞRETİM PLANI**

Doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan “Öğretmenden özür dileme” becerisi öğretim planı; bu materyalin uygulanması için öğrencinin yerine getireceği ön koşullar, amaçlar, güdüleme, model olma, rehberli uygulamalardan ipucu verme, ipucunu azaltma aşamaları ve bağımsız uygulama aşamasında uygulanan öğretim planlarından oluşmaktadır.

### **ÖNKOŞUL DAVRANIŞLAR:**

Öğretmenden özür dileme becerisini kazandırmak amacıyla;

- Okuma ve yazma becerisine sahip olmak,
- İki ya da üç aşamalı sözel yönergeleri takip edebilen,
- Sorulan sorulara sözlü olarak yanıt verebilen ve
- Araştırmada öğretilmesi hedeflenen öğretmenden “özür dileme” sosyal becerisinde yetersizliği olan öğrencilere bu öğretim materyali uygulanır.

### **AMAÇLAR**

#### **Uzun Dönemli Amaç:**

Öğrenci, bağımsız olarak, öğretmenden özür dilemesi gerektiği zaman kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler, hatasını kabul ettiğini söyler ve hatasından dolayı özür diler.

#### **Kısa Dönemli Amaçlar:**

1. Öğrenci model olduğunda kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak öğretmenden özür dilemesi gerektiği zaman; kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler, hatasını kabul ettiğini söyler ve hatasından dolayı özür diler.

2. Öğrenci beceri basamağının bölümlerine sözel ipucu verildiğinde kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak özür dilemesi gerektiği zaman; kendisine yaptığı hatalı

bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler, hatasını kabul ettiğini söyler ve hatasından dolayı özür diler.

3. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak özür dilemesi gerektiği zaman; kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler, hatasını kabul ettiğini söyler ve hatasından dolayı özür diler.

4. öğrenci kendisine verilen ana yönerge ile bağımsız olarak öğretmenden yardım istemesi gerektiği zaman; özür dilemesi gerektiği zaman; kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler, hatasını kabul ettiğini söyler ve hatasından dolayı özür diler.

## **MODEL OLUNARAK SUNULAN ÖRNEK ÖĞRETİM PLANI**

**Performans Düzeyi:** Öğrenci, söylenen kişiden yardım iste denildiğinde fiziksel yardım ve sözel ipucuyla öğretmenden özür diler.

### **Kısa Dönemli Amaç 1**

Öğrenci model olduğunda kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak özür dilemesi gerektiği zaman; kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler, hatasını kabul ettiğini söyler ve hatasından dolayı özür diler.

### **Öğretimde Kullanılacak materyaller**

**a)Öğretimde Kullanılacak araç-gereç:** proje okulu kaynak odası

**b) Öğretimde Kullanılacak yardım isteme sosyal becerisi:** özür dileme sosyal becerisi beceri analizi

### **Öğretimsel Amaçlar:**

1. Öğrenci model olup kendisinden yapılması istendiğinde kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler

2. Öğrenci model olup kendisinden yapılması istendiğinde hatasını kabul ettiğini söyler
3. Öğrenci model olup kendisinden yapılması istendiğinde hatasından dolayı özür diler.

### **Öğretim ortamı**

Zihinsel engelli öğrencilere özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerini öğretmek amacıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının uygulamaları Oğuz Kaan İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Öğretim oturumları okulun kaynak odasında yürütülmüştür. Ortamda öğrencinin ve model öğretmenin oturacağı 2 masa ve 2 sandalye bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden ortamda bir video kamera ve bilgisayar da bulundurulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve genelleme oturumlarına ilişkin tüm veriler belirtilen ortamda toplanmıştır.

### **Güdüleme**

Uygulayıcı, öğretmenden özür dileme bize kazandırdığı kolaylıklar ve öğretmenden özür dilemenin önemiyle ilgili öğrenciyle konuşur ve önemini açıklar.

Uygulayıcı, öğrenciye, hatalı bir davranış yaptın ve nasıl davranacağını ve böyle bir durumda özür diledin mi diye sorar. Öğrencinin doğru cevapları pekiştirilir. Öğretmen "bu dersimizde öğretmenden özür dilemeyi öğreneceğiz. Öğretmeden özür dilemeyi öğrenirseniz ileride öğretmen ve arkadaşlarıyla çok daha koaly anlaşabileceksin" diyerek öğrenciyi derse güdüler.

### **Öğretime Hazırlık:**

Bugün seninle öğretmenden özür dileme becerisi üzerinde çalışacağız. Bu çalışma sırasında Ayşe öğretmende senin gibi öğrenci olacak ve bize yardım edecek." denilir. Benim söylediklerimi dikkatlice dinleyecek, bekle dediğimde bekleyecek, devam et dediğimde devam edeceksin. Eğer çalışmamıza bu kurallara uygun olarak devam edersen çalışma sonunda .... yapabilirsin der uygulayıcı. Uygulayıcı evet başlayalım

mı? Hazır mısın diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulayıcı, Ayşe öğretmen derse geç gelecek ve benden özür dileycek der. . Uygulayıcı öğrenciye ne yapacağımız diye sorar. Gelen doğru cevabı “Ayşe öğretmene derse geç gelecek ve benden yardım isteyecek ” diyerek pekiştirir.

### **Öğretim süreci:**

Öğretmen öğrenciye, şimdi ben öğretmen oluyorum ve Ayşe öğretmende öğrenci der. Ayşe öğretmen derse geç gelecek ve geç geldiği için benden özür dileycek der. Öğrenciye bekle ve bizi dinle der. Bizden sonra sıra senin der. Öğretmen Ayşe öğretmene ” şimdi geç geldiğin için özür dile diyerek öğrenciye model olunur. Ayşe öğretmen, kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinlerim, hatamı kabul ettiğini söylerim ve hatamdan dolayı özür dilerim der. Ve öğrenciye model olur. Öğretmen öğrenciye dönerek, “şimdi senin sıran, sende derse geç geleceksin ve öğretmenden özür dileyeceksin der. Eğer öğrenci; kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinlerim, hatamı kabul ettiğini söylerim ve hatamdan dolayı özür dilerim der ve beceriyi gerçekleştirir ise aferin kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinledin, hatanı kabul ettiğini söyledin ve hatandan dolayı özür diledin diyerek öğrenci pekiştirilir. . Öğrenci yine beceri basamağını söyleyemez ve gerçekleştiremezse öğretmen beceri basamağını parçalayarak model olur.

### **Öğretimin Değerlendirilmesi**

**Kullanılacak sosyal beceri ölçü aracı:** Özür dileme becerisi ölçü aracı

Uygulayıcı, öğretmenden özür dile ana yönergesini verir ve öğrencinin yaptığı basamaklar ölçü aracına kaydedilir.

## **REHBERLİ UYGULAMANIN İPUCU VERME AŞAMASINDA SUNULAN ÖĞRETİM PLANI**

**Performans Düzeyi:** Öğrenci model olduğunda kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak öğretmenden özür dilemesi gerektiği zaman; kendisine yaptığı hatalı bir

davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler, hatasını kabul ettiğini söyler ve hatasından dolayı özür diler.

## **Kısa Dönemli Amaç 2**

Öğrenci beceri basamağının bölümlerine sözel ipucu verildiğinde kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak öğretmenden kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler, hatasını kabul ettiğini söyler ve hatasından dolayı özür diler.

## **Öğretimde Kullanılacak materyaller**

**a) Öğretimde Kullanılacak araç-gereç:** proje okulu kaynak odası

**b) Öğretimde Kullanılacak yardım isteme sosyal becerisi:** özür dileme sosyal becerisi beceri analizi

## **Öğretimsel Amaçlar:**

1. Öğrenci basamağın tamamına sözel ipucu verildiğinde kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler,
2. Öğrenci basamağın tamamına sözel ipucu verildiğinde hatasını kabul ettiğini söyler
3. Öğrenci basamağın tamamına sözel ipucu verildiğinde hatasından dolayı özür diler.

## **Öğretim ortamı**

Zihinsel engelli öğrencilere özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerini öğretmek amacıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının uygulamaları Oğuz Kaan İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Öğretim oturumları okulun kaynak odasında yürütülmüştür. Ortamda öğrencinin ve model öğretmenin oturacağı 2 masa ve 2 sandalye bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden ortamda bir video kamera ve bilgisayar da bulundurulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve genelleme oturumlarına ilişkin tüm veriler belirtilen ortamda toplanmıştır.

## **Öğretime Hazırlık:**

Uygulayıcı öğrenciye derse geç geldiğin için özür dilemeyi öğreneceğiz der. Artık ben sana nasıl özür dileyeceğimizi göstermeden sen benim dediğim bölümleri kendi başına yapacaksın der. Uygulayıcı öğrenciye kuralları söyler. Benim söylediklerimi dikkatlice dinleyecek, bekle dediğimde bekleyecek, devam et dediğimde devam edeceksin. Eğer çalışmamıza bu kurallara uygun olarak devam edersen çalışma sonunda .... yapabilirsin der uygulayıcı. Uygulayıcı evet başlayalım mı? Hazır mısın diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulayıcı, bu çalışmamızda derse geç geldiğin için özür dileyeceksin. Ne yapacakmışız diye öğrenciye sorar. Öğrencinin doğru cevabını betimleyerek pekiştirir.

## **Öğretim süreci:**

Öğrenci beceri basamağının tamamına sözel ipucu verildiğinde, her seferinde kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinlerim, hatamı kabul ettiğini söylerim ve hatamdan dolayı özür dilerim derse ve yaparsa; aferin ne güzel söyledin diyerek betimleyerek pekiştirilir; "Çok güzel özür diledin der ve kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinledin, hatanı kabul ettiğini söyledin ve hatandan dolayı özür diledin diyerek öğrenci pekiştirilir. der. Uygulayıcı, öğrenci beceri basamağını söylemez ya da eksik söylerse ipucu tekrarlanır yine söyleyemezse model olma aşamasındaki sunumu uygular.

## **Öğretimin Değerlendirilmesi**

**Kullanılacak sosyal beceri ölçü aracı:** özür dileme becerisi ölçü aracı

Uygulayıcı, öğretmenden özür dile ana yönergesini verir ve öğrencinin yaptığı basamaklar ölçü aracına kaydedilir.

## REHBERLİ UYGULAMANIN İPUCUNU AZALTMA AŞAMASINDA SUNULAN ÖĞRETİM PLANI

**Performans Düzeyi:** Öğrenci beceri basamağının bölümlerine sözel ipucu verildiğinde kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak öğretmenden kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler, hatasını kabul ettiğini söyler ve hatasından dolayı özür diler.

### **Kısa Dönemli Amaç 3**

Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde, verilen ana yönergeye uygun olarak öğretmenden kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler, hatasını kabul ettiğini söyler ve hatasından dolayı özür diler.

### **Öğretimde Kullanılacak materyaller**

a) **Öğretimde Kullanılacak araç-gereç:** proje okulu kaynak odası

b) **Öğretimde Kullanılacak yardım isteme sosyal becerisi:** özür dileme sosyal becerisi beceri analizi

### **Öğretimsel Amaçlar:**

1. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde kendisinden yapılması istendiğinde kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler,
2. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde kendisinden yapılması istendiğinde hatasını kabul ettiğini söyler
3. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde kendisinden yapılması istendiğinde hatasından dolayı özür diler.

### **Öğretim ortamı**

Zihinsel engelli öğrencilere özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerini öğretmek amacıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim

programının uygulamaları Oğuz Kaan İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Öğretim oturumları okulun kaynak odasında yürütülmüştür. Ortamda öğrencinin ve model öğretmenin oturacağı 2 masa ve 2 sandalye bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden ortamda bir video kamera ve bilgisayar da bulundurulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve genelleme oturumlarına ilişkin tüm veriler belirtilen ortamda toplanmıştır.

### **Öğretime Hazırlık:**

Uygulayıcı artık öğretmenden nasıl özür dileneceğini öğrendin. Şimdi ne yapacağını önce bana söyleyeceksin, sonrada yapacaksın der. Uygulayıcı öğrenciye kuralları söyler. Benim söylediklerimi dikkatlice dinleyecek, bekle dediğimde bekleyecek, devam et dediğimde devam edeceksin. Eğer çalışmamıza bu kurallara uygun olarak devam edersen çalışma sonunda .... yapabilirsin der uygulayıcı. Uygulayıcı evet başlayalım mı? Hazır mısın diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulayıcı, bu çalışmamızda derse geç geldiğin için özür dileyeceksin der. Ne yapacakmışız diye öğrenciye sorar. Öğrencinin doğru cevabını betimleyerek pekiştirir.

### **Öğretim süreci:**

Öğrenci beceri basamağının tamamına sözel ipucu verildiğinde, her seferinde kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinlerim, hatamı kabul ettiğimi söylerim ve hatamdan dolayı özür dilerim derse ve yaparsa; aferin ne güzel söyledin diyerek betimleyerek pekiştirilir; "Çok güzel özür diledin, kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinledin, hatanı kabul ettiğini söyledin ve hatandan dolayı özür diledin der. Uygulayıcı, öğrenci beceri basamağını söylemez ya da eksik söylerse ipucu tekrarlanır yine söyleyemezse tam sözel ipucu aşamasındaki sunumu tekrarlar.

### **Öğretimin Değerlendirilmesi**

**Kullanılacak sosyal beceri ölçü aracı:** Özür dileme becerisi ölçü aracı

Uygulayıcı, öğretmenden özür dile ana yönergesini verir ve öğrencinin yaptığı basamaklar ölçü aracına kaydedilir.

### **BAĞIMSIZ UYGULAMA AŞAMASINDA SUNULAN ÖĞRETİM PLANI**

**Performans Düzeyi:** Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde, verilen ana yönergeye uygun olarak öğretmenden özür dilemesi gerektiği zaman kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler, hatasını kabul ettiğini söyler ve hatasından dolayı özür diler.

#### **Kısa Dönemli Amaç 4**

Öğrenci kendisine verilen ana yönergeyle, bağımsız olarak uygun şekilde öğretmenden yardım istemesi gerektiği zaman; kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler, hatasını kabul ettiğini söyler ve hatasından dolayı özür diler.

#### **Öğretimde Kullanılacak materyaller**

a) **Öğretimde Kullanılacak araç-gereç:** proje okulu kaynak odası

b) **Öğretimde Kullanılacak yardım isteme sosyal becerisi:** Yardım isteme sosyal becerisi beceri analizi

#### **Öğretimsel Amaçlar:**

1. Öğrenci bağımsız olarak kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinler
2. Öğrenci bağımsız olarak öğretmenin hatasını kabul ettiğini söyler
3. Öğrenci bağımsız olarak öğretmeninden hatasından dolayı özür diler.

#### **Öğretim ortamı**

Zihinsel engelli öğrencilere özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerini öğretmek amacıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının uygulamaları Oğuz Kaan İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Öğretim oturumları okulun kaynak odasında yürütülmüştür. Ortamda öğrencinin ve model öğretmenin oturacağı 2 masa ve 2 sandalye bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden ortamda bir video kamera ve bilgisayar da bulundurulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve genelleme oturumlarına ilişkin tüm veriler belirtilen ortamda toplanmıştır.

### **Öğretime Hazırlık:**

Uygulayıcı artık ben sana öğretmenden özür dileneceği ile ilgili hiçbir şey söylemeden sen kendin bütün beceriyi yapacaksın der. Uygulayıcı öğrenciye kuralları söyler. Benim söylediklerimi dikkatlice dinleyecek, bekle dediğimde bekleyecek, devam et dediğimde devam edeceksin. Eğer çalışmamıza bu kurallara uygun olarak devam edersen çalışma sonunda .... yapabilirsin der uygulayıcı. Uygulayıcı evet başlayalım mı? Hazır mısın diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulayıcı, bu çalışmamızda derse geç geldiğin için özür dileyeceksin der. Ne yapacaktınız diye öğrenciye sorar. Öğrencinin doğru cevabını betimleyerek pekiştirir.

### **Öğretim süreci:**

Uygulayıcı, şimdi derse geç geldiğin için özür dile der. Öğrenci bütün basamakları doğru ve uygun şekilde yaparsa uygulayıcı, öğrenciyi betimleyerek pekiştirir. Çok güzel özür diledin, kendisine yaptığı hatalı bir davranış söylendiğinde karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinledin, hatanı kabul ettiğini söyledin ve hatandan dolayı özür diledin der. Eğer öğrenci basamakların birini unuttur ya da yanlış yaparsa öğrenciye o basamağı içeren bölüm için ipucunu azaltma aşamasındaki sunuya geri dönülür.

### **Öğretimin Değerlendirilmesi**

**Kullanılacak sosyal beceri ölçü aracı:** özür dileme becerisi ölçü aracı

Uygulayıcı, öğretmenden özür dileme ana yönergesini verir ve öğrencinin yaptığı basamaklar ölçü aracına kaydedilir.

#### **EK 4-B. DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA HAZIRLANAN ÖĞRETMENDEN YARDIM İSTEME BECERİSİ ÖĞRETİM PLANI**

Doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan “Öğretmenden yardım isteme” becerisi öğretim planı; bu materyalin uygulanması için öğrencinin yerine getireceği ön koşullar, amaçlar, güdüleme, model olma, rehberli uygulamalardan ipucu verme, ipucunu azaltma aşamaları ve bağımsız uygulama aşamasında uygulanan öğretim planlarından oluşmaktadır.

#### **ÖNKOŞUL DAVRANIŞLAR:**

Öğretmenden yardım isteme becerisini kazandırmak amacıyla;

- Okuma ve yazma becerisine sahip olmak,
- İki ya da üç aşamalı sözel yönergeleri takip edebilen,
- Sorulan sorulara sözlü olarak yanıt verebilen ve
- Araştırmada öğretilmesi hedeflenen öğretmenden “yardım isteme” sosyal becerisinde yetersizliği olan öğrencilere bu öğretim materyali uygulanır.

#### **AMAÇLAR**

##### **Uzun Dönemli Amaç:**

Öğrenci, bağımsız olarak, öğretmenden yardım istemesi gerektiği zaman; elini kaldırır, öğretmenin onu görmesini bekler, öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister, yardım ya da bilgi alır, teşekkür eder.

### **Kısa Dönemli Amaçlar:**

1. Öğrenci model olduğunda kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak öğretmenden yardım istemesi gerektiği zaman; elini kaldırır, öğretmenin onu görmesini bekler, öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister, yardım ya da bilgi alır, teşekkür eder.

2. Öğrenci beceri basamağının bölümlerine sözel ipucu verildiğinde kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak öğretmenden yardım istemesi gerektiği zaman; elini kaldırır, öğretmenin onu görmesini bekler, öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister, yardım ya da bilgi alır, teşekkür eder.

3. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak öğretmenden yardım istemesi gerektiği zaman; elini kaldırır, öğretmenin onu görmesini bekler, öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister, yardım ya da bilgi alır, teşekkür eder.

4. öğrenci kendisine verilen ana yönerge ile bağımsız olarak öğretmenden yardım istemesi gerektiği zaman; elini kaldırır, öğretmenin onu görmesini bekler, öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister, yardım ya da bilgi alır, teşekkür eder.

### **MODEL OLUNARAK SUNULAN ÖRNEK ÖĞRETİM PLANI**

**Performans Düzeyi:** Öğrenci, söylenen kişiden yardım iste denildiğinde fiziksel yardım ve sözel ipucuyla öğretmenden yardım ister.

#### **Kısa Dönemli Amaç 1**

Öğrenci model olduğunda kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak öğretmenden yardım istemesi gerektiği zaman; elini kaldırır, öğretmenin onu görmesini bekler, öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister, yardım ya da bilgi alır, teşekkür eder.

## **Öğretimde Kullanılacak materyaller**

**a)Öğretimde Kullanılacak araç-gereç:** Yazı tahtası, performanslarına uygun matematik problemleri çalışma sayfaları, kurşun kalem, silgi

**b) Öğretimde Kullanılacak yardım isteme sosyal becerisi:** Yardım isteme sosyal becerisi beceri analizi

## **Öğretimsel Amaçlar:**

3. Öğrenci model olunup kendisinden yapılması istendiğinde elini kaldırır,
4. Öğrenci model olunup kendisinden yapılması istendiğinde öğretmenin onu görmesini bekler
5. Öğrenci model olunup kendisinden yapılması istendiğinde öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister
6. Öğrenci model olunup kendisinden yapılması istendiğinde yardım ya da bilgi alır
7. Öğrenci model olunup kendisinden yapılması istendiğinde teşekkür eder

## **Öğretim ortamı**

Zihinsel engelli öğrencilere özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerini öğretmek amacıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının uygulamaları Oğuz Kaan İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Öğretim oturumları okulun kaynak odasında yürütülmüştür. Ortamda öğrencinin ve model öğretmenin oturacağı 2 masa ve 2 sandalye bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden ortamda bir video kamera ve bilgisayar da bulundurulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve genelleme oturumlarına ilişkin tüm veriler belirtilen ortamda toplanmıştır.

## **Güdüleme**

Uygulayıcı, öğretmenden yardım isteme becerisinin bize kazandırdığı kolaylıklar ve öğretmenden yardım istemenin önemiyle ilgili öğrenciyle konuşur ve önemini açıklar.

Uygulayıcı, öğrenciye, öğretmen tahtaya işlemler yazdı ama sen bunları nasıl yapacağını anlamadığın zaman; sen hiç zor bir ödev ya da soru ile karşılaştın mı? Zor bir durumla karşılaştığında yardım istedin mi? diye sorar. Öğrencinin doğru cevapları pekiştirilir. Öğretmen “bu dersimizde öğretmenden yardım istemeyi öğreneceğiz. Öğretmeden yardım istemeyi öğrenirseniz ileride derslerini çok daha kolay öğrenebileceksin” diyerek öğrenciyi derse güdüler.

### **Öğretime Hazırlık:**

Bugün seninle öğretmenden yardım isteme becerisi üzerinde çalışacağız. Bu çalışma sırasında Ayşe öğretmende senin gibi öğrenci olacak ve bize yardım edecek.” denilir. Benim söylediklerimi dikkatlice dinleyecek, bekle dediğimde bekleyecek, devam et dediğimde devam edeceksin. Eğer çalışmamıza bu kurallara uygun olarak devam edersen çalışma sonunda .... yapabilirsin der uygulayıcı. Uygulayıcı evet başlayalım mı? Hazır mısın diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulayıcı, ben Ayşe öğretmene bir matematik problemi soracağım ve Ayşe öğretmen problemi yapabilmek için benden yardım isteyecek der. Uygulayıcı öğrenciye ne yapacaktınız diye sorar. Gelen doğru cevabı “evet ben Ayşe öğretmene bir matematik problemi soracağım ve Ayşe öğretmen problemi yapabilmek için benden yardım isteyecek ” diyerek pekiştirir.

- 1. Öğretimsel amaç:** Öğrenci model olduğunda elini kaldırır.
- 2. Öğretimsel amaç:** Öğrenci model olduğunda öğretmenin onu görmesini bekler.
- 3. Öğretimsel amaç:** Öğrenci model olduğunda öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister.
- 4. Öğretimsel amaç:** Öğrenci model olduğunda öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi alır.
- 5. Öğretimsel amaç:** Öğrenci model olduğunda teşekkür eder.

### **Öğretim süreci:**

Öğretmen öğrenciye, şimdi ben öğretmen oluyorum ve Ayşe öğretmende öğrenci der. Ben ayşe öğretmene bir problem vereceğim ve problemi okuyup çözmek için benden yardım isteyecek der. Öğrenciye bekle ve bizi dinle der. Bizden sonra sıra senin der. Öğretmen Ayşe öğretmene “ şimdi sana verdiğim problemi oku ve çözmek için benden yardım iste diyerek öğrenciye model olunur. Ayşe öğretmen, parmak kaldırır ve öğretmenin onu görmesini bekler öğretmen onu görünce “ öğretmenim ben problemi okudum ama çözemedim. Bana yardım eder misiniz” der. Öğretmen yardım eder ve problemi birlikte çözerler. Ardından Ayşe öğretmen, problemi okudum, parmak kaldırdım, sizin beni görmenizi bekledim. Siz beni görünce sizden yardım istedim. Problemi yardımınızla çözdüm. Bana yardım ettiğiniz için teşekkür ederim” der. Öğretmen öğrenciye dönerek, “şimdi senin sıran, sana verdiğim problemi oku ve çözmek için benden yardım iste” der. Eğer öğrenci; parmak kaldırır ve öğretmenin onu görmesini bekler öğretmen onu görünce “ öğretmenim ben problemi okudum ama çözemedim. Bana yardım eder misiniz” der. Öğretmen yardım eder ve problemi birlikte çözerler. Ardından öğrenci, problemi okudum, parmak kaldırdım, sizin beni görmenizi bekledim. Siz beni görünce sizden yardım istedim. Problemi yardımınızla çözdüm. Bana yardım ettiğiniz için teşekkür ederim” der ise “ aferin problemi okudun, parmak kaldırdın, benim görmemi bekledin, ben görünce benden yardım istedim” diyerek öğrenci pekiştirilir. Öğrenci yine beceri basamağını söyleyemez ve gerçekleştiremezse öğretmen beceri basamağını parçalayarak model olur.

### **Öğretimin Değerlendirilmesi**

**Kullanılacak sosyal beceri ölçü aracı:** Yardım isteme becerisi ölçü aracı

Uygulayıcı, öğretmenden yardım iste ana yönergesini verir ve öğrencinin yaptığı basamaklar ölçü aracına kaydedilir.

## **REHBERLİ UYGULAMANIN İPUCU VERME AŞAMASINDA SUNULAN ÖĞRETİM PLANI**

**Performans Düzeyi:** Öğrenci model olduğunda kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak öğretmenden yardım istemesi gerektiği zaman; elini kaldırır, öğretmenin

onu görmesini bekler, öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister, yardım ya da bilgi alır, teşekkür eder.

## **Kısa Dönemli Amaç 2**

Öğrenci beceri basamağının bölümlerine sözel ipucu verildiğinde kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak öğretmenden yardım istemesi gerektiği zaman; elini kaldırır, öğretmenin onu görmesini bekler, öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister, yardım ya da bilgi alır, teşekkür eder.

## **Öğretimde Kullanılacak materyaller**

**a)Öğretimde Kullanılacak araç-gereç:** Yazı tahtası, performanslarına uygun matematik problemleri çalışma sayfaları, kurşun kalem, silgi

**b) Öğretimde Kullanılacak yardım isteme sosyal becerisi:** Yardım isteme sosyal becerisi beceri analizi

## **Öğretimsel Amaçlar:**

1. Öğrenci basamağın tamamına sözel ipucu verildiğinde kendisinden yapılması istendiğinde elini kaldırır,
2. Öğrenci basamağın tamamına sözel ipucu verildiğinde kendisinden yapılması istendiğinde öğretmenin onu görmesini bekler.
3. Öğrenci basamağın tamamına sözel ipucu verildiğinde kendisinden yapılması istendiğinde öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister.
4. Öğrenci basamağın tamamına sözel ipucu verildiğinde kendisinden yapılması istendiğinde yardım ya da bilgi alır
5. Öğrenci basamağın tamamına sözel ipucu verildiğinde kendisinden yapılması istendiğinde teşekkür eder

## **Öğretim ortamı**

Zihinsel engelli öğrencilere özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerini öğretmek amacıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının uygulamaları Oğuz Kaan İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Öğretim

oturumları okulun kaynak odasında yürütülmüştür. Ortamda öğrencinin ve model öğretmenin oturacağı 2 masa ve 2 sandalye bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden ortamda bir video kamera ve bilgisayar da bulundurulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve genelleme oturumlarına ilişkin tüm veriler belirtilen ortamda toplanmıştır.

### **Öğretime Hazırlık:**

Uygulayıcı öğrenciye şimdi sana bir problem vereceğim ve çözmek için öğretmenden yardım istemeyi öğreneceğiz, artık ben sana nasıl yardım isteyeceğimizi göstermeden sen benim dediğim bölümleri kendi başına yapacaksın der. Uygulayıcı öğrenciye kuralları söyler. Benim söylediklerimi dikkatlice dinleyecek, bekle dediğimde bekleyecek, devam et dediğimde devam edeceksin. Eğer çalışmamıza bu kurallara uygun olarak devam edersen çalışma sonunda .... yapabilirsin der uygulayıcı. Uygulayıcı evet başlayalım mı? Hazır mısınız diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulayıcı, bu çalışmamızda sana verdiğim problemi çözmek için benden yardım isteyeceksin. Ne yapacaktınız diye öğrenciye sorar. Öğrencinin doğru cevabını betimleyerek pekiştirir.

### **Öğretim süreci:**

Öğrenci beceri basamağının tamamına sözel ipucu verildiğinde, her seferinde problemi okurum, parmak kaldırıyorum, sizin beni görmeyi beklerim. Siz beni görünce sizden yardım isterim. Problemi yardımınızla çözerim. Bana yardım ettiğiniz için teşekkür ederim” derse ve yaparsa; aferin ne güzel söyledin diyerek betimleyerek pekiştirilir; “Çok güzel yardım istedin, problemi okudun, parmak kaldırdın, benim seni görmemi bekledin. Beni seni görünce benden yardım istedin, Problemi yardımınızla çözdün, Bana yardım ettiğiniz için teşekkür ederim dedin” der. Uygulayıcı, öğrenci beceri basamağını söylemez ya da eksik söylese ipucu tekrarlanır yine söyleyemezse model olma aşamasındaki sunumu uygular.

### **Öğretimin Değerlendirilmesi**

**Kullanılacak sosyal beceri ölçü aracı:** Yardım isteme becerisi ölçü aracı

Uygulayıcı, öğretmenden yardım iste ana yönergesini verir ve öğrencinin yaptığı basamaklar ölçü aracına kaydedilir.

## **REHBERLİ UYGULAMANIN İPUCUNU AZALTMA AŞAMASINDA SUNULAN ÖĞRETİM PLANI**

**Performans Düzeyi:** Öğrenci beceri basamağının bölümlerine sözel ipucu verildiğinde kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak öğretmenden yardım istemesi gerektiği zaman; elini kaldırır, öğretmenin onu görmesini bekler, öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister, yardım ya da bilgi alır, teşekkür eder.

### **Kısa Dönemli Amaç 3**

Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde, verilen ana yönergeye uygun olarak öğretmenden yardım istemesi gerektiği zaman; elini kaldırır, öğretmenin onu görmesini bekler, öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister, yardım ya da bilgi alır, teşekkür eder.

### **Öğretimde Kullanılacak materyaller**

**a)Öğretimde Kullanılacak araç-gereç:** Yazı tahtası, performanslarına uygun matematik problemleri çalışma sayfaları, kurşun kalem, silgi

**b) Öğretimde Kullanılacak yardım isteme sosyal becerisi:** Yardım isteme sosyal becerisi beceri analizi

### **Öğretimsel Amaçlar:**

1. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde kendisinden yapılması istendiğinde elini kaldırır,
2. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde kendisinden yapılması istendiğinde öğretmenin onu görmesini bekler

3. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde kendisinden yapılması istendiğinde öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister
4. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde kendisinden yapılması istendiğinde yardım ya da bilgi alır
5. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde kendisinden yapılması istendiğinde teşekkür eder

### **Öğretim ortamı**

Zihinsel engelli öğrencilere özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerini öğretmek amacıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının uygulamaları Oğuz Kaan İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Öğretim oturumları okulun kaynak odasında yürütülmüştür. Ortamda öğrencinin ve model öğretmenin oturacağı 2 masa ve 2 sandalye bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden ortamda bir video kamera ve bilgisayar da bulundurulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve genelleme oturumlarına ilişkin tüm veriler belirtilen ortamda toplanmıştır.

### **Öğretime Hazırlık:**

Uygulayıcı artık öğretmenden nasıl yardım isteneceğini öğrendin. Şimdi ne yapacağını önce bana söyleyeceksin, sonrada yapacaksın der. Uygulayıcı öğrenciye kuralları söyler. Benim söylediklerimi dikkatlice dinleyecek, bekle dediğimde bekleyecek, devam et dediğimde devam edeceksin. Eğer çalışmamıza bu kurallara uygun olarak devam edersen çalışma sonunda .... yapabilirsin der uygulayıcı. Uygulayıcı evet başlayalım mı? Hazır mısın diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulayıcı, bu çalışmamızda sana verdiğim problemi çözmek için benden yardım isteyeceksin. Ne yapacaktınız diye öğrenciye sorar. Öğrencinin doğru cevabını betimleyerek pekiştirir.

### **Öğretim süreci:**

Öğrenci beceri basamağının tamamına sözel ipucu verildiğinde, her seferinde problemi okurum, parmak kaldırıyorum, sizin beni görmenizi beklerim. Siz beni görünce sizden yardım isterim. Problemi yardımınızla çözerim. Bana yardım ettiğiniz için teşekkür ederim” derse ve yaparsa; aferin ne güzel söyledin diyerek betimleyerek pekiştirilir; “Çok güzel yardım istedin, problemi okudun, parmak kaldırdın, benim seni görmemi bekledin. Beni seni görünce benden yardım istedin, Problemi yardımınızla çözdün, Bana yardım ettiğiniz için teşekkür ederim dedin” der. Uygulayıcı, öğrenci beceri basamağını söylemez ya da eksik söylese ipucu tekrarlanır yine söyleyemezse tam sözel ipucu aşamasındaki sunumu tekrarlar.

### **Öğretimin Değerlendirilmesi**

**Kullanılacak sosyal beceri ölçü aracı:** Yardım isteme becerisi ölçü aracı

Uygulayıcı, öğretmenden yardım iste ana yönergesini verir ve öğrencinin yaptığı basamaklar ölçü aracına kaydedilir.

### **BAĞIMSIZ UYGULAMA AŞAMASINDA SUNULAN ÖĞRETİM PLANI**

**Performans Düzeyi:** Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde, verilen ana yönergeye uygun olarak öğretmenden yardım istemesi gerektiği zaman; elini kaldırır, öğretmenin onu görmesini bekler, öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister, yardım ya da bilgi alır, teşekkür eder.

#### **Kısa Dönemli Amaç 4**

Öğrenci kendisine verilen ana yönergeyle, bağımsız olarak uygun şekilde öğretmenden yardım istemesi ister, gerektiği zaman; elini kaldırır, öğretmenin onu görmesini bekler, öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister, yardım ya da bilgi alır, teşekkür eder.

#### **Öğretimde Kullanılacak materyaller**

**a)Öğretimde Kullanılacak araç-gereç:** Yazı tahtası, performanslarına uygun matematik problemleri çalışma sayfaları, kurşun kalem, silgi

**b) Öğretimde Kullanılacak yardım isteme sosyal becerisi:** Yardım isteme sosyal becerisi beceri analizi

### **Öğretimsel Amaçlar:**

1. Öğrenci bağımsız olarak elini kaldırır,
2. Öğrenci bağımsız olarak öğretmenin onu görmesini bekler
3. Öğrenci bağımsız olarak öğretmeninden yavaş sesle yardım ya da bilgi ister
4. Öğrenci bağımsız olarak yardım ya da bilgi alır
5. Öğrenci bağımsız olarak teşekkür eder

### **Öğretim ortamı**

Zihinsel engelli öğrencilere özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerini öğretmek amacıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının uygulamaları Oğuz Kaan İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Öğretim oturumları okulun kaynak odasında yürütülmüştür. Ortamda öğrencinin ve model öğretmenin oturacağı 2 masa ve 2 sandalye bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden ortamda bir video kamera ve bilgisayar da bulundurulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve genelleme oturumlarına ilişkin tüm veriler belirtilen ortamda toplanmıştır.

### **Öğretime Hazırlık:**

Uygulayıcı artık ben sana öğretmenden nasıl yardım isteneceği ile ilgili hiçbir şey söylemeden sen kendin bütün beceriyi yapacaksın der. Uygulayıcı öğrenciye kuralları söyler. Benim söylediklerimi dikkatlice dinleyecek, bekle dediğimde bekleyecek, devam et dediğimde devam edeceksin. Eğer çalışmamıza bu kurallara uygun olarak devam edersen çalışma sonunda .... yapabilirsin der uygulayıcı. Uygulayıcı evet başlayalım mı? Hazır mısın diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulayıcı, bu çalışmamızda sana verdiğim problemi çözmek için benden yardım isteyeceksin.

Ne yapacaktınız diye öğrenciye sorar. Öğrencinin doğru cevabını betimleyerek pekiştirir.

### **Öğretim süreci:**

Uygulayıcı, şimdi sana verdiğim problemi oku ve çözmek için benden yardım ister. Öğrenci bütün basamakları doğru ve uygun şekilde yaparsa uygulayıcı, öğrenciyi betimleyerek pekiştirir. Çok güzel yardım istedin, problemi okudun, parmak kaldırdın, benim seni görmemi bekledin. Beni seni görünce benden yardım istedin, Problemi yardımınızla çözdün, Bana yardım ettiğiniz için teşekkür ederim dedin” der. Eğer öğrenci basamakların birini unuttur ya da yanlış yaparsa öğrenciye o basamağı içeren bölüm için ipucunu azaltma aşamasındaki sunuya geri dönülür.

### **Öğretimin Değerlendirilmesi**

**Kullanılacak sosyal beceri ölçü aracı:** Yardım isteme becerisi ölçü aracı

Uygulayıcı, öğretmenden yardım iste ana yönergesini verir ve öğrencinin yaptığı basamaklar ölçü aracına kaydedilir.

#### **4-C DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA HAZIRLANAN BAŞLADIĞI BİR İŞİ ZAMANINDA BİTİRME BECERİSİ ÖĞRETİM PLANI**

Doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan “Öğretmenden özür dileme” becerisi öğretim planı; bu materyalin uygulanması için öğrencinin yerine getireceği ön koşullar, amaçlar, güdüleme, model olma, rehberli uygulamalardan ipucu verme, ipucunu azaltma aşamaları ve bağımsız uygulama aşamasında uygulanan öğretim planlarından oluşmaktadır.

#### **ÖNKOŞUL DAVRANIŞLAR:**

Öğretmenden başladığı bir işi zamanında bitirme becerisini kazandırmak amacıyla;

- Okuma ve yazma becerisine sahip olmak,
- İki ya da üç aşamalı sözel yönergeleri takip edebilen,
- Sorulan sorulara sözlü olarak yanıt verebilen ve
- Araştırmada öğretilmesi hedeflenen öğretmenden “ başladığı bir işi zamanında bitirme” sosyal becerisinde yetersizliği olan öğrencilere bu öğretim materyali uygulanır.

#### **AMAÇLAR**

##### **Uzun Dönemli Amaç:**

Öğrenci, bağımsız olarak, başladığı bir işi zamanında bitirmesi gerektiği zaman, yapması gereken iş hakkında bilgi alır, İş yapması için gerekli olan materyali alır, İş yapağı yere gider, İşini yapmaya başlar ve İş verilen süre içinde tamamlar

##### **Kısa Dönemli Amaçlar:**

1. Öğrenci model olduğunda kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak yapması gereken iş hakkında bilgi alır, İş yapması için gerekli olan materyali alır, İş yapağı yere gider, İşini yapmaya başlar ve İş verilen süre içinde tamamlar

2. Öğrenci beceri basamağının bölümlerine sözel ipucu verildiğinde kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak yapması gereken iş hakkında bilgi alır, İş yapması için

gerekli olan materyali alır, İşi yapağı yere gider, İşini yapmaya başlar ve İşi verilen süre içinde tamamlar yapması gereken iş hakkında bilgi alır, İşi yapması için gerekli olan materyali alır, İşi yapağı yere gider, İşini yapmaya başlar ve İşi verilen süre içinde tamamlar

3. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde kendisine verilen ana yönergeye uygun yapması gereken iş hakkında bilgi alır, İşi yapması için gerekli olan materyali alır, İşi yapağı yere gider, İşini yapmaya başlar ve İşi verilen süre içinde tamamlar

4. öğrenci kendisine verilen ana yönerge ile bağımsız olarak öğretmenden yardım istemesi gerektiği zaman; yapması gereken iş hakkında bilgi alır, İşi yapması için gerekli olan materyali alır, İşi yapağı yere gider, İşini yapmaya başlar ve İşi verilen süre içinde tamamlar

## **MODEL OLUNARAK SUNULAN ÖRNEK ÖĞRETİM PLANI**

**Performans Düzeyi:** Öğrenci, söylenilen kişiden yardım iste denildiğinde fiziksel yardım ve sözel ipucuyla başladığı işi zamanında bitirir.

### **Kısa Dönemli Amaç 1**

Öğrenci model olduğunda kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak başladığı bir işi zamanında bitirmesi gerektiği zaman; yapması gereken iş hakkında bilgi alır, İşi yapması için gerekli olan materyali alır, İşi yapağı yere gider, İşini yapmaya başlar ve İşi verilen süre içinde tamamlar

### **Öğretimde Kullanılacak materyaller**

**a)Öğretimde Kullanılacak araç-gereç:** Yazı tahtası, performanslarına uygun matematik problemleri çalışma sayfaları, kurşun kalem, silgi

**b) Öğretimde Kullanılacak yardım isteme sosyal becerisi:** başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisi beceri analizi

### **Öğretimsel Amaçlar:**

1. Öğrenci model olup kendisinden yapılması istendiğinde yapması gereken iş hakkında bilgi alır
2. Öğrenci model olup kendisinden yapılması istendiğinde işi yapması için gerekli olan materyali alır
3. Öğrenci model olup kendisinden yapılması istendiğinde işi yapağı yere gider,
4. Öğrenci model olup kendisinden yapılması istendiğinde işini yapmaya başlar
5. Öğrenci model olup kendisinden yapılması istendiğinde işi verilen süre içinde tamamlar

### **Öğretim ortamı**

Zihinsel engelli öğrencilere özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerini öğretmek amacıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının uygulamaları Oğuz Kaan İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Öğretim oturumları okulun kaynak odasında yürütülmüştür. Ortamda öğrencinin ve model öğretmenin oturacağı 2 masa ve 2 sandalye bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden ortamda bir video kamera ve bilgisayar da bulundurulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve genelleme oturumlarına ilişkin tüm veriler belirtilen ortamda toplanmıştır.

### **Güdüleme**

Uygulayıcı, öğrenciyle başladığı bir işi zamanında bitirmenin bize kazandırdığı kolaylıklar ve başladığı bir işi zamanında bitirmenin önemiyle ilgili öğrenciyle konuşur ve önemini açıklar.

Uygulayıcı, öğrenciye, hiç yetiştiremediğin bir ödev ya da iş odlumu peki ne yaptın böyle bir durumda diye sorar. Öğrencinin doğru cevapları pekiştirilir. Öğretmen "bu dersimizde başladığı bir işi zamanında bitirmeyi öğreneceğiz. Başladığı bir işi zamanında bitirmeyi öğrenirseniz ileride ödevlerinizi çok daha çabuk ve hızlı yapacaksınız" diyerek öğrenciyi derse güdüler.

## **Öğretime Hazırlık:**

Bugün seninle öğretmenden başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi üzerinde çalışacağız. Bu çalışma sırasında Ayşe öğretmende senin gibi öğrenci olacak ve bize yardım edecek.” denilir. Benim söylediklerimi dikkatlice dinleyecek, bekle dediğimde bekleyecek, devam et dediğimde devam edeceksin. Eğer çalışmamıza bu kurallara uygun olarak devam edersen çalışma sonunda .... yapabilirsin der uygulayıcı. Uygulayıcı evet başlayalım mı? Hazır mısın diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulayıcı, Ayşe öğretmen başladığı bir işi zamanında bitirmeyi gösterecek der. . Uygulayıcı öğrenciye ne yapacaktınız diye sorar. Gelen doğru cevabı “Ayşe öğretmen ” başladığı bir işi zamanında bitirecek diyerek pekiştirir.

## **Öğretim süreci:**

Öğretmen öğrenciye, şimdi ben öğretmen oluyorum ve Ayşe öğretmende öğrenci der. Ayşe öğretmen başladığı bir işi zamanında bitirecek der. Öğrenciye bekle ve bizi dinle der. Bizden sonra sıra senin der. Öğretmen Ayşe öğretmene “ şimdi sana verdiğim problemleri zamanında bitir diyerek öğrenciye model olunur. Ayşe öğretmen, yapmam gereken iş hakkında bilgi alırım, İş yapmam için gerekli olan materyali alırım, İş yapmam yere giderim, İşini yapmaya başlarım ve İş verilen süre içinde tamamlarım der. Ve öğrenciye model olur. Öğretmen öğrenciye dönerek, “şimdi senin sıran, sende sana verdiğim problemleri zamanında bitireceksin der. Eğer öğrenci yapmam gereken iş hakkında bilgi alırım, İş yapmam için gerekli olan materyali alırım, İş yapmam yere giderim, İşini yapmaya başlarım ve İş verilen süre içinde tamamlarım der ve beceriyi gerçekleştirir ise aferin yapmam gereken iş hakkında bilgi aldın, İş yapmam için gerekli olan materyali aldın, İş yapmam yere gittin, İşini yapmaya başladın ve İş verilen süre içinde tamamladın diyerek öğrenci pekiştirilir. . Öğrenci yine beceri basamağını söyleyemez ve gerçekleştirmezse öğretmen beceri basamağını parçalayarak model olur.

## **Öğretimin Değerlendirilmesi**

**Kullanılacak sosyal beceri ölçü aracı:** başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi ölçü aracı

Uygulayıcı, öğretmenden başladığı bir işi zamanında bitir ana yönergesini verir ve öğrencinin yaptığı basamaklar ölçü aracına kaydedilir.

## **REHBERLİ UYGULAMANIN İPUCU VERME AŞAMASINDA SUNULAN ÖĞRETİM PLANI**

**Performans Düzeyi:** Öğrenci model olduğunda kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak başladığı bir işi zamanında bitirmesi gerektiği zaman; yapması gereken iş hakkında bilgi alır, işi yapması için gerekli olan materyali alır, işi yapağı yere gider, işini yapmaya başlar ve işi verilen süre içinde tamamlar

### **Kısa Dönemli Amaç 2**

Öğrenci beceri basamağının bölümlerine sözel ipucu verildiğinde kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak başladığı bir işi zamanında bitirmesi gerektiği zaman; yapması gereken iş hakkında bilgi alır, işi yapması için gerekli olan materyali alır, işi yapağı yere gider, işini yapmaya başlar ve işi verilen süre içinde tamamlar

### **Öğretimde Kullanılacak materyaller**

**a) Öğretimde Kullanılacak araç-gereç:** Yazı tahtası, performanslarına uygun matematik problemleri çalışma sayfaları, kurşun kalem, silgi

**b) Öğretimde Kullanılacak yardım isteme sosyal becerisi:** başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisi beceri analizi

### **Öğretimsel Amaçlar:**

1. Öğrenci basamağın tamamına sözel ipucu verildiğinde yapması gereken iş hakkında bilgi alır
2. Öğrenci basamağın tamamına sözel ipucu verildiğinde işi yapması için gerekli olan materyali alır
3. Öğrenci basamağın tamamına sözel ipucu verildiğinde işi yapağı yere gider,
4. Öğrenci basamağın tamamına sözel ipucu verildiğinde işini yapmaya başlar
5. Öğrenci basamağın tamamına sözel ipucu verildiğinde işini yapmaya başlar

## **Öğretim ortamı**

Zihinsel engelli öğrencilere özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerini öğretmek amacıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının uygulamaları Oğuz Kaan İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Öğretim oturumları okulun kaynak odasında yürütülmüştür. Ortamda öğrencinin ve model öğretmenin oturacağı 2 masa ve 2 sandalye bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden ortamda bir video kamera ve bilgisayar da bulundurulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve genelleme oturumlarına ilişkin tüm veriler belirtilen ortamda toplanmıştır.

## **Öğretime Hazırlık:**

Uygulayıcı öğrenciye başladığımız bir işi zamanında bitirmeyi öğreneceğiz der. Artık ben sana nasıl başladığımız işi zamanında bitirmeyi göstermeden sen benim dediğim bölümleri kendi başına yapacaksın der. Uygulayıcı öğrenciye kuralları söyler. Benim söylediklerimi dikkatlice dinleyecek, bekle dediğimde bekleyecek, devam et dediğimde devam edeceksin. Eğer çalışmamıza bu kurallara uygun olarak devam edersen çalışma sonunda .... yapabilirsin der uygulayıcı. Uygulayıcı evet başlayalım mı? Hazır mısın diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulayıcı, bu çalışmamızda verilen problemleri zamanında bitirmeyi öğreneceğiz. Ne yapacağımız diye öğrenciye sorar. Öğrencinin doğru cevabını betimleyerek pekiştirir.

## **Öğretim süreci:**

Öğrenci beceri basamağının tamamına sözel ipucu verildiğinde, her seferinde yapmam gereken iş hakkında bilgi alırım, İş yapmam için gerekli olan materyali alırım, İş yapacağım yere giderim, İşini yapmaya başlarım ve İş verilen süre içinde tamamlarım derse ve yaparsa; aferin ne güzel söyledin diyerek betimleyerek pekiştirilir; "Çok güzel yapmam gereken iş hakkında bilgi aldın, İş yapmam için gerekli olan materyali aldın, İş yapacağım yere gittin, İşini yapmaya başladın ve İş verilen süre içinde tamamladın diyerek öğrenci pekiştirilir. Uygulayıcı, öğrenci beceri

basamağını söylemez ya da eksik söylerse ipucu tekrarlanır yine söyleyemezse model olma aşamasındaki sunumu uygular.

### **Öğretimin Değerlendirilmesi**

**Kullanılacak sosyal beceri ölçü aracı:** başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi ölçü aracı

Uygulayıcı, öğretmenden başladığın bir işi zamanında bitir ana yönergesini verir ve öğrencinin yaptığı basamaklar ölçü aracına kaydedilir.

## **REHBERLİ UYGULAMANIN İPUCUNU AZALTMA AŞAMASINDA SUNULAN ÖĞRETİM PLANI**

**Performans Düzeyi:** Öğrenci beceri basamağının bölümlerine sözel ipucu verildiğinde kendisine verilen ana yönergeye uygun olarak başladığı bir işi zamanında bitirmesi gerektiği zaman; yapması gereken iş hakkında bilgi alır, işi yapması için gerekli olan materyali alır, işi yapağı yere gider, işini yapmaya başlar ve işi verilen süre içinde tamamlar

### **Kısa Dönemli Amaç 3**

Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde, verilen ana yönergeye uygun başladığı bir işi zamanında bitirmesi gerektiği zaman; yapması gereken iş hakkında bilgi alır, işi yapması için gerekli olan materyali alır, işi yapağı yere gider, işini yapmaya başlar ve işi verilen süre içinde tamamlar

### **Öğretimde Kullanılacak materyaller**

**a) Öğretimde Kullanılacak araç-gereç:** Yazı tahtası, performanslarına uygun matematik problemleri çalışma sayfaları, kurşun kalem, silgi

**b) Öğretimde Kullanılacak yardım isteme sosyal becerisi:** başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisi beceri analizi

### **Öğretimsel Amaçlar:**

1. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde yapması gereken iş hakkında bilgi alır,
2. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde İşi yapması için gerekli olan materyali alır
3. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde İşi yapağı yere gider
4. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde İşini yapmaya başlar
5. Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde İşi verilen süre içinde tamamlar

### **Öğretim ortamı**

Zihinsel engelli öğrencilere özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerini öğretmek amacıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının uygulamaları Oğuz Kaan İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Öğretim oturumları okulun kaynak odasında yürütülmüştür. Ortamda öğrencinin ve model öğretmenin oturacağı 2 masa ve 2 sandalye bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden ortamda bir video kamera ve bilgisayar da bulundurulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve genelleme oturumlarına ilişkin tüm veriler belirtilen ortamda toplanmıştır.

### **Öğretime Hazırlık:**

Uygulayıcı artık başladığın bir işi zamanında bitirmeyi öğrendin. Şimdi ne yapacağını önce bana söyleyeceksin, sonrada yapacaksın der. Uygulayıcı öğrenciye kuralları söyler. Benim söylediklerimi dikkatlice dinleyecek, bekle dediğimde bekleyecek, devam et dediğimde devam edeceksin. Eğer çalışmamıza bu kurallara uygun olarak devam edersen çalışma sonunda .... yapabilirsin der uygulayıcı. Uygulayıcı evet başlayalım mı? Hazır mısın diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulayıcı, bu çalışmamızda verilen problemleri zamanında bitireceksin der. Ne yapacağımız diye öğrenciye sorar. Öğrencinin doğru cevabını betimleyerek pekiştirir.

## **Öğretim süreci:**

Öğrenci beceri basamağının tamamına sözel ipucu verildiğinde, her seferinde yapmam gereken iş hakkında bilgi alırım, İşi yapmam için gerekli olan materyali alırım, İşi yapağım yere giderim, İşini yapmaya başlarım ve İşi verilen süre içinde tamamlarım derse ve yaparsa; aferin ne güzel söyledin diyerek betimleyerek pekiştirilir; "Çok güzel yapmam gereken iş hakkında bilgi aldın, İşi yapmam için gerekli olan materyali aldın, İşi yapağım yere gittin, İşini yapmaya başladın ve İşi verilen süre içinde tamamladın der. Uygulayıcı, öğrenci beceri basamağını söylemez ya da eksik söylese ipucu tekrarlanır yine söyleyemezse tam sözel ipucu aşamasındaki sunumu tekrarlar.

## **Öğretimin Değerlendirilmesi**

**Kullanılacak sosyal beceri ölçü aracı:** başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi ölçü aracı

Uygulayıcı, öğretmenden başladığın bir işi zamanında bitir ana yönergesini verir ve öğrencinin yaptığı basamaklar ölçü aracına kaydedilir.

## **BAĞIMSIZ UYGULAMA AŞAMASINDA SUNULAN ÖĞRETİM PLANI**

**Performans Düzeyi:** Öğrenci ne yapacağı sorularak hatırlatıcı ipucu verildiğinde, verilen ana yönergeye uygun olarak yapması gereken iş hakkında bilgi alır, İşi yapması için gerekli olan materyali alır, İşi yapağı yere gider, İşini yapmaya başlar ve İşi verilen süre içinde tamamlar

### **Kısa Dönemli Amaç 4**

Öğrenci kendisine verilen ana yönergeyle, bağımsız olarak uygun şekilde yapması gereken iş hakkında bilgi alır, İşi yapması için gerekli olan materyali alır, İşi yapağı yere gider, İşini yapmaya başlar ve İşi verilen süre içinde tamamlar

## **Öğretimde Kullanılacak materyaller**

**a)Öğretimde Kullanılacak araç-gereç:** Yazı tahtası, performanslarına uygun matematik problemleri çalışma sayfaları, kurşun kalem, silgi

**b) Öğretimde Kullanılacak yardım isteme sosyal becerisi:** başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerisi beceri analizi

### **Öğretimsel Amaçlar:**

1. Öğrenci bağımsız olarak yapması gereken iş hakkında bilgi alır,
2. Öğrenci bağımsız olarak işi yapması için gerekli olan materyali alır
3. Öğrenci bağımsız olarak işi yapağı yere gider,
4. Öğrenci bağımsız olarak işini yapmaya başlar
5. Öğrenci bağımsız olarak işi verilen süre içinde tamamlar

### **Öğretim ortamı**

Zihinsel engelli öğrencilere özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme becerilerini öğretmek amacıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının uygulamaları Oğuz Kaan İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Öğretim oturumları okulun kaynak odasında yürütülmüştür. Ortamda öğrencinin ve model öğretmenin oturacağı 2 masa ve 2 sandalye bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden ortamda bir video kamera ve bilgisayar da bulundurulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve genelleme oturumlarına ilişkin tüm veriler belirtilen ortamda toplanmıştır.

### **Öğretime Hazırlık:**

Uygulayıcı artık ben sana başlanan bir işi zamanında bitirme ile ilgili hiçbir şey söylemeden sen kendin bütün beceriyi yapacaksın der. Uygulayıcı öğrenciye kuralları söyler. Benim söylediklerimi dikkatlice dinleyecek, bekle dediğimde bekleyecek, devam et dediğimde devam edeceksin. Eğer çalışmamıza bu kurallara uygun olarak

devam edersen çalışma sonunda .... yapabilirsin der uygulayıcı. Uygulayıcı evet başlayalım mı? Hazır mısın diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çeker. Uygulayıcı, bu çalışmamızda başlanan bir işi zamanında bitirmeyi öğreneceğiz der. Ne yapacağımız diye öğrenciye sorar. Öğrencinin doğru cevabını betimleyerek pekiştirir.

### **Öğretim süreci:**

Uygulayıcı, şimdi sana verdiğim problemleri 3 dakika içinde çöz der. Öğrenci bütün basamakları doğru ve uygun şekilde yaparsa uygulayıcı, öğrenciyi betimleyerek pekiştirir. Çok güzel yapmam gereken iş hakkında bilgi aldın, İş yapmam için gerekli olan materyali aldın, İş yapmam yere gittin, İşini yapmaya başladın ve iş verilen süre içinde tamamladın der. Eğer öğrenci basamakların birini unuttur ya da yanlış yaparsa öğrenciye o basamağı içeren bölüm için ipucunu azaltma aşamasındaki sunuya geri dönülür.

### **Öğretimin Değerlendirilmesi**

**Kullanılacak sosyal beceri ölçü aracı:** başladığı bir işi zamanında bitirme becerisi ölçü aracı

Uygulayıcı, sana verdiğim problemleri 3 dakika içinde çöz ana yönergesini verir ve öğrencinin yaptığı basamaklar ölçü aracına kaydedilir.

## EK-6: UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

DAVRANIŞLAR	Evet (3)	Bazen (2)	Hayır (1)
1. Öğretimde kullanılacak araç-gerecin kontrolü.			
2. Gereksinim oluşturma ve öğrenciyi güdüleme			
3. Sosyal beceri öğretimine başlamadan öğrenciyne ne yapılacağını açıklar. (kuraları söyleme, yardımcı öğretmeni tanıtırma ve görevini söyleme, çalışılan beceriyi tanıtırma, dikkati çalışılan beceriyne çekme, gereksinim oluşturma, ana yönergeyi sunma).			
4. Öğrenciyne beceriyi doğru sergileyerek model olma.			
5. Rehberli uygulama(ipuçlarının verildiği öğretim oturumu; Gerektiğinde yardım eder/ipucu verme			
6. Rehberli uygulama ( ip uçlarının geri çekildiği öğretim oturumu; Gerektiğinde yardım ve ipucunu geri çekme.			
7. Bağımsız uygulama			
8. Her basamak için dönüt verme			
9. Öğrenciyne pekiştirme (sosyal pekiştirme)			