

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ARKADAŞLIK BECERİLERİNİ GELİŞTİRME PROGRAMININ
ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN VE OLMAYAN
OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ
SOSYAL ETKİLEŞİMLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Latife ÖZAYDIN

Ankara
Kasım, 2006

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ARKADAŞLIK BECERİLERİNİ GELİŞTİRME PROGRAMININ
ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN VE OLMAYAN
OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ
SOSYAL ETKİLEŞİMLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Latife ÖZAYDIN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Sema KANER
Doç. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Ankara
Kasım, 2006

ÖNSÖZ

Bu araştırma, okul öncesi eğitim alanındaki deneyimlerim ve meslek yaşantımla beraber sürdürdüğüm özel eğitim alanındaki yüksek lisans çalışmalarım sonucu, bu kurumlardaki normal gelişim gösteren çocuklar arasında özel gereksinimi olan ya da bireysel ayrıcalıkları olan çocuklara eşit fırsatlar sunmak adına hazırlanmıştır.

Türkiye’de son yıllarda ilk ya da orta öğretim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları ile ilgili sistemli ve etkili çalışmalara rastlanmasına rağmen, okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları konusunun ve bu alandaki akademik çalışmaların yeterli olmadığı görüşünden yola çıkılarak bu çalışma planlanmıştır.

Çalışmayı yürüttüğüm okul öncesi eğitim sınıflarında görevli değerli öğretmenlere, akran başlatmalı uygulamaları gönülden inanarak uygulayan sevgili eğitici akranlara, hedef çocuklara ve ailelerine çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamı destekleyen danışmanlarım ve değerli hocalarım Prof. Dr. Sema Kaner’e ve Doç. Dr. Elif Tekin-İftar’a çok teşekkür ederim. Çalışmam sırasında değerli ve yapıcı görüşlerini hiç bir zaman esirgemeyen tez jürimde yer alan değerli hocalarıma da çok teşekkür ederim. Okul öncesi çocuklarla çalışmamın keyfini hazırladığı görsel materyallerle bir kat daha artıran sevgili Gülhun Özer’e de teşekkürlerimi sunuyorum.

Çocuk gelişimi ve özel eğitim gibi birbirini bütünleyen bu iki disiplin alanındaki yeterliliklerimi, özel eğitim alanında kendilerinden çok şeyler öğrenerek zenginleştirmeme katkıları olan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü’ndeki tüm hocalarıma da teşekkür ediyorum.

Latife ÖZAYDIN

Ankara, 2006

ÖZET

ARKADAŞLIK BECERİLERİNİ GELİŞTİRME PROGRAMININ ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN VE OLMAYAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ SOSYAL ETKİLEŞİMLERİNE ETKİSİ

Özaydın, Latife

Doktora Tezi, Özel Eğitim Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sema Kaner ve Doç. Dr. Elif Tekin-İftar

Kasım 2006, 191 sayfa

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, normal gelişim gösteren çocuklara öğretilen Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı (ABGP)'nin, sınırlı sosyal etkileşim becerileri olan özel gereksinimli akranları ile karşılıklı sosyal etkileşim davranışlarını artırmadaki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Çalışmanın katılımcıları olan, özel gereksinimli dört çocuk "hedef çocuk" ve onların sınıflarında ABGP'ini uygulamak için eğitilen normal gelişim gösteren çocuklar ise "eğitici akran" olarak nitelenmişlerdir. ABGP'ı hedef çocukların arkadaş edinebilmeleri için ne tür beceriler öğrenmeleri gerektiği sınıf öğretmenlerine sorularak onların görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Araştırmada, sınırlı sosyal etkileşim becerileri olan hedef çocukların akranları ile sosyal etkileşimlerini artırmak için akran aracılı uygulama yöntemlerinden akran başlatmalı öğretim kullanılmıştır. Normal gelişim gösteren akranların yetiştirilme süreci araştırmacı tarafından, küçük gruplarda, doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada uygulama güvenilirliği, etkililik, genelleme, kalıcılık ve sosyometrik değerlendirme verilerini test etmek amacıyla, tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Eğitici akranların arkadaşlık becerileri eğitimini güvenilir olarak uygulayıp uygulamadıklarını belirlemek için tüm oturumların %30 'unda uygulama güvenilirliği verileri toplanmış ve uygulama güvenilirliği bulguları açısından eğitimci akranların arkadaşlık becerileri basamaklarını, oldukça yüksek düzeyde güvenilir olarak uyguladıkları görülmüştür.

Etkililik, genelleme ve kalıcılık verileri, serbest oyun etkinliğinde, eğitimci akranlar ve hedef çocuklar arasındaki sosyal etkileşim davranışlarının olay kaydı tekniği ile "Sosyal Etkileşim Davranışları Kontrol Listesine" kaydedilmesiyle elde edilmiş ve grafiksel analiz yolu ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, Eğitimci akranların ABGP'ini uyguladıktan sonra, her iki grup çocuğun birbirlerine yönelik sosyal etkileşim davranışlarında belirgin artış tespit edilmiştir. Akranlar arasındaki sosyal etkileşim davranışlarının son yoklama verilerinin alınmasından sonraki 3. ve 4. haftalarda da başlama düzeyi ortalamasının üzerinde kalıcılığını sürdürdüğü görülmüştür. Genelleme bulgularına ilişkin ise hedef çocukların öğrendiklerini sınıftaki diğer iki akrana, eğitimci akranlarla olan sosyal etkileşim davranışlarına benzer oranda genelleyebildikleri gözlenmiştir.

Sosyometrik veriler ise "Arkadaşlık Treni Sosyometrik Dereceleme Aracı" ile değerlendirilmiş ve uygulama evresi sonrasında eğitimci akranların hedef çocukları oyun arkadaşı olarak tercih etme sıraları belirgin ölçüde yükselmiştir.

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE PROGRAMME ON DEVELOPMENT OF FRIENDSHIP SKILLS ON THE SOCIAL INTERACTION OF PRE-SCHOOL CHILDREN WITH AND WITHOUT SPECIAL NEEDS

Özaydın, Latife

Doctorate Thesis, Department of Special Education

Advisor: Prof. Sema Kaner and Ass. Prof. Elif Tekin-İftar

November 2006, page 191

In this study, the purpose is to determine the effect of the Programme on Development of Friendship Skills (PDFS) delivered to children who attend pre-school education institutions and demonstrate normal development, on increasing their mutual interactive behaviours with their peers who have limited social interaction skills and special needs.

There were thirteen children with normal development and four children with special needs in the study. The four children with special needs who were the participants of the study served as “target children” and the children with normal development who were trained to apply PDFS in the classes of the target children served as “trained peers”. The classroom teachers were asked what kinds of skills were necessary to be learned by the target children in order to make friends and PDFS was prepared in accordance with their opinions. In the study, peer-initiated instruction which is one of peer-mediated instruction techniques was used for increasing the social interaction of target children with limited social interaction skills with their peers. The training process of the peers with normal development was carried out by the researcher in small groups, by use of direct training method.

In the research, for testing the implementation reliability, effectiveness, generalization, maintenance and socio-metric evaluation data, multiple

probe across subjects design with probe conditions which is one of single-subject research models was used.

Implementation reliability data was collected in 30% of all sessions for determining whether the trained peers implemented the friendship skills training reliably or not and it was seen that the trained peers implemented the friendship skills stages reliably in terms of implementation reliability findings.

Effectiveness, generalization and maintenance data were obtained by registering the social interaction behaviours between the trained peers and target children in the “Social Interaction Behaviours Check List” by event recording technique, in the free play activity and were evaluated by graphical analysis. As a result, a significant increase was detected in the social interaction behaviours of the two groups of children aimed at each other, after the implementation of PDFS by the trained peers. It was also observed that the social interaction behaviours between the peers maintained acquired skills above the initial level average in the 3rd and 4th weeks following the collection of final probe data. Concerning the generalization findings, it was observed that the target children could generalize what they learned to the other two peers at a rate similar to the social interaction behaviours they had with the trained peers.

Socio-metric data were evaluated by “Friendship Train Socio-metric Evaluation Instrument” and the order of preference of the target children as playmates by the trained peers increased significantly after the implementation condition.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM	
1 GİRİŞ.....	1
Amaç.....	11
Önem.....	12
Sınırlılıklar.....	13
Tanımlar.....	13
2 KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	16
Kuramsal Açıklamalar.....	15
A- Kişiler Arası İletişim ve Sosyal Etkileşim.....	15
B- Sosyal Beceriler ve Sosyal Yetenek.....	17
1- Sosyal İletişim Becerileri ve Sosyal Etkileşim.....	23
2- Sosyal İletişim Yetersizlikleri Olan Çocuklar.....	28
3- Sosyal İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	35
C- Arkadaşlık Becerileri ve Sosyal Etkileşim.....	37
D- Akran Aracılı (Peer- Mediated) Uygulamalar.....	50
E- İlgili Araştırmalar.....	58
Akran Aracılı Uygulamalar İle İlgili Araştırmalar.....	58
Ülkemizde Yapılan Araştırmalar.....	70

3 YÖNTEM.....	72
Katılımcılar.....	72
Katılımcılarda Aranılan Özellikler.....	74
Hedef Çocuklar.....	74
Hedef Çocuklarda Bulunması Gereken Ön Koşul Özellikler.....	76
Eğitici Akranlarda Bulunması Gereken Ön Koşul Özellikler	78
Ortam.....	79
Araç-Gereçler.....	80
Duyarlılık Eğitimi Görüntüleri.....	80
Arkadaşlık Becerileri Resimli Kartları.....	81
Yıldız Tablosu.....	82
Öğretmen Bilgi Yaprakları.....	84
Sosyometrik Dereceleme Aracı.....	84
Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Hazırlanması.....	85
Normal Gelişim Gösteren Akranlara Öğretilecek Hedef Davranışların Belirlenmesi.....	85
Hedef Çocuklar İçin Hedeflenen Davranışlar.....	88
Normal Gelişim Gösteren Akranların Eğitici Akran Olarak Yetiştirilmesi Süreci.....	88
Duyarlılık Eğitimi.....	88
Arkadaşlık Becerileri Basamaklarının Öğretilmesinde İzlenen Aşamalar.....	89
Bağımlı Değişken.....	90
Araştırma Modeli.....	93

Uygulama Süreci.....	96
Başlama Düzeyi.....	97
Akranların Yetiştirilme Süreci.....	97
Uygulama Evresi.....	97
Yoklama Evresi.....	99
Genelleme Yoklama Oturumları.....	100
Kalıcılık Evresi.....	102
Sosyal Geçerlik.....	102
Veri Toplama Yöntemi.....	103
Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri.....	103
Uygulama Güvenirliği Verileri.....	103
Verilerin Analizi.....	104
4 BULGULAR.....	105
A- Eğitici Akranların, Hedef Çocuklar ile Arkadaşlık Becerilerini Uygulamalarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları.....	105
1. Birinci Eğitici Akran Grubuna İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları.....	105
2. İkinci Eğitici Akran Grubuna İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları.....	108
3. Üçüncü Eğitici Akran Grubuna İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları.....	111
4. Dördüncü Eğitici Akran Grubuna İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları.....	114
B- Eğitici Akranların Arkadaşlık Becerileri Basamaklarını Başlatmalarının Hedef Çocuklar İle Karşılıklı Sosyal Etkileşim Davranışlarına Etkileri.....	116
1. Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Eğitici Akranların Sosyal Etkileşim Davranışları Üzerindeki Etkisi.....	117

2. Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Eğitici Akranların Sosyal Etkileşim Davranışları Üzerindeki Etkililikleri.....	121
C- Kalıcılık Bulguları	126
D- Genelleme Bulguları.....	126
E- Sosyometrik Bulgular.....	128
5 TARTIşMA VE ÖNERİLER.....	131
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	139
KAYNAKÇA.....	141
EKLER.....	156

ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	73
Çizelge 2. Birinci Eğitici Akran Grubunun Uygulama, Öğretmen Yoklama, Yoklama, Genelleme ve Kalıcılık Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri.....	108
Çizelge 3. İkinci Eğitici Akran Grubunun Uygulama, Öğretmen Yoklama, Yoklama, Genelleme ve Kalıcılık Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri.....	111
Çizelge 4. Üçüncü Eğitici Akran Grubunun Uygulama, Öğretmen Yoklama, Yoklama, Genelleme ve Kalıcılık Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri.....	113
Çizelge 5. Dördüncü Eğitici Akran Grubunun Uygulama, Öğretmen Yoklama, Yoklama, Genelleme ve Kalıcılık Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri.....	116

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Eğitici Akranların Hedef Çocuklara Yönelik 10 Dakika İçindeki Sosyal Etkileşim Davranışları.....	118
Şekil 2. Hedef Çocukların Eğitici Akranlara Yönelik 10 Dakika İçindeki Sosyal Etkileşim Davranışları.....	123
Şekil 3. Ali, Selim, Tekin ve Tuna'nın Çoklu Örnekler Modeli Kullanılarak Sosyal Etkileşim Davranışlarını Genelleme Bulguları.....	127
Şekil 4. Hedef Çocukların Sınıf İçindeki Sosyometrik Statüleri.....	129

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bütün çocuklar dünyaya gelir gelmez sosyal bir ortama girerler. Burada büyür, gelişir ve öğrenme deneyimleri kazanırlar. Tüm kültürlerde, sosyal gelişim için kişiler arası etkileşim gereklidir. Her kültürde, sosyalleşmenin ilk ve en önemli temel noktası, büyüyen çocuğa, istenilir davranışlar kazandırmak, bu davranışları biçimlendirmektir. Kültürler arasında bazı değerler ve davranışlar farklılık gösterse de her toplumda, belli davranışların doğruluğu ve yanlışlığı ile ilgili kurallar sistemi vardır. Yetişkinler çocukların bu kuralları öğrenmelerini beklerler ve kurallara uydukları zaman da memnun olurlar (Hetherington ve Parke, 1999). Anne-babalar çocuklarının akademik, kişisel ve sosyal yaşamlarında başarılı olmalarını isterler. Çocuklarının akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurabilmelerini, akran gruplarına, aile, okul ve diğer sosyal gruplara katılabilmelerini, ileriki yaşlarda kendilerini riskli davranışlardan koruyacak kararlar alabilmelerini ve güçlüklerle başa çıkma yeteneğine ve motivasyonuna sahip olmalarını isterler (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett ve Weissberg, 2000).

Sosyal ve duygusal gelişimin temelini bireyin doğuştan getirdiği biyolojik yapı oluştursa da bu gelişim çevre koşullarının sürekli etkileşimi içinde biçimlenir. Sosyal ve duygusal gelişimin çevre etkileşimiyle biçimlendiğini kabul eden psikologlar etkileşim süreçlerine önem vermişler ve bu etkileşimlerin gelişimin yönünü ve derecesini belirlediğini ifade etmişlerdir. Sağlıklı bir sosyal ortamda yetişen çocuğun erken dönemdeki kişilerarası olumlu deneyimleri ve bilişsel, sosyal, duygusal ve motor becerilerin birbirleriyle olumlu etkileşimleri çocuğun daha etkili sosyal ve duygusal ilişkiler geliştirmesine yol açmaktadır (Cüceloğlu, 1991). Öğrenme deneyimlerine karşı daha duyarlı olunan erken çocukluk dönemi, gelişimsel açıdan kritik yıllardır. Kritik yıllar, yaşamın belli bir döneminde ortaya çıkan,

bazı becerilerin ya da gelişim görevlerinin kolayca öğrenildiği, belirli kişilere ve uyaranlara karşı daha duyarlı olunan bir dönemdir (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 1995).

Yaşamın ilk iki yılı çocuğun kişiliğinin oluşmasında kritik bir dönemdir. Özellikle bebeklik döneminde yaşanan çaresizlik, bebeğin diğer insanlara yaklaşmasına, onlarla birlikte olmak istemesine neden olur. Beslenme, sevgi ve korunma gibi gereksinimler için bebek başkalarına bağımlıdır ve bu temel gereksinimler çoğunlukla bebeğin annesi tarafından karşılanır. Gereksinimleri karşılanan bebek, insanları çevresinin olumlu özelliği olarak görmeyi öğrenir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989). Sosyal yapımızın belli bir ölçüde doğuştan ya da içgüdüsel olarak belirlendiğini savunan araştırmacılar olsa da insanoğlu pek çok şeyi öğrendiği gibi sosyalleşmeyi de öğrenmektedir. Bu nedenle anne-bebek ilişkisi başta psikoloji olmak üzere pek çok alanda sosyalleşmenin temeli olarak kabul edilmektedir (Elkind, 1999). Çocukta sosyalleşme, yaşamında en önemli rolü oynayan annesiyle olan etkileşimi ile şekillenmeye başlar. Sosyalleşme, bireylerin özellikle de çocukların, belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir (Payton ve diğerleri, 2000).

Bebeklerin, doğduğu andan itibaren çevresindeki bireylerle ve nesnelere etkileşimleri zamanla belirli rutinelere dönüşür. Rutin, bir eylemin sürekli olarak belirli zamanda ve ortamda aynı ya da benzer şekilde tekrarlanması olarak tanımlanabilir. Böylece anne-baba-bebek arasında bebeğin nelere ne tür tepkiler verdiğini bildikleri bir iletişim rutini gelişir. Bebekler de, yaşamlarının ilk yıllarında oluşan bu rutinelere alışmaya başlarlar ve deneyimler kazanırlar. Bu etkileşimler sırasında iletişim amaçlarını farklı şekillerde ifade etmeyi ve bunları nerede ve ne zaman en iyi şekilde kullanabileceklerini öğrenirler (Topbaş, 2005).

Bebeklerin, annenin yanı sıra farklı kişilerle bir arada oldukları zamanlarda ödüllendirilmeleri, onların diğer insanlarla birlikte olma davranışını pekiştirmektedir. Bebekler yaşamlarının ilk yıllarındaki zorunluluklar

nedeniyle sosyal olmayı öğrenmeye başlarlar. Ancak belli bir dönem sonra gereksinimlerini karşılamak için yetişkinlere olan bağımlılıktan kurtulmalarına ve böylece diğer insanlara gereksinim duymamalarına rağmen, onlarla birlikte olmaya devam ederler ve bu durumdan mutluluk duyarlar. Çocuklar, ilk yıllardaki biyolojik ve fizyolojik gereksinimlerini karşılayanların olduğunu bildikleri gibi, oyun, başarı, sevgi, takdir edilme, kabul görme, arkadaşlık, dostluk kurmak, mutlu olma ve kendini iyi hissetme gibi sosyal gereksinimlerinin de ancak diğer insanlarla bir arada iken karşılanabileceğini de öğrenmişlerdir (Freedman ve diğerleri, 1989).

Çocukların yaşları büyüdükçe, bedensel, psiko-motor, bilişsel ve dil gelişimlerinde belirgin ilerlemeler görülür ve gelişim alanlarının birbirleri ile etkileşimleri de çocukların sosyal davranışları için belirleyici olur. Üç yaşla birlikte, çocuğun sosyal gelişimin önemli aşamalarından biri olan çevreye açılma davranışında ve etkileşimde bulunduğu kişilerin sayısında artış görülür. Aile bireyleri dışındakilerle iletişim belirgin olarak bu dönemde başlar.

Sosyal psikologlar ve gelişim psikologları, başarılı yetişkin-çocuk, çocuk-çocuk etkileşiminin, çocukların sosyal, dil ve bilişsel alanlardaki gelişimsel yeterlilikleri için uygun ortamlar sağladığını belirtmişlerdir. Sosyalleşmeyi, gelişimsel bakış açısı ile inceleyen Sullivan (1953), insanların farklı gelişim dönemlerinde anne-baba ve akranlar gibi özel kişiler arası ilişkilere gereksinimleri olduğunu çünkü sosyal etkileşimde başarılı olmak için gereken sosyal becerilerin ve yeterliliklerin bu tür ilişkiler içinde öğrenildiğini ifade etmiştir. Sullivan, insanların şefkat, mutluluk elde etmek, kabul görmek, dost edinmek ve kendilerini iyi hissetmek için sosyal etkileşimlere gereksinimleri olduğunu belirtmiştir (Akt., Goldstein, Kaczmarek ve English, 2002).

Çocuklar büyüdükçe sosyal gelişimlerinin bir parçası olarak oyun davranışları da gelişme ve değişiklik gösterir. Erken çocukluk araştırmaları, okul öncesi çocuklarının gerekli sosyal bilgiyi ve akranlarla etkileşimi kazandıkları ilk ortam olarak onların oyunlarını göstermektedir (Fantuzzo,

Sutton-Smith, Coolahan, Manz, Canning ve Debnam, 1995). Ayrıca Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği, özellikle gelişimleri risk altında olan çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla erken çocukluk eğitimi programlarında oyun etkinliklerinin mutlaka bulunması gerektiğini vurgulamıştır (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2001). Oyun, okul öncesi yıllarda gelişime liderlik eden önemli bir kaynaktır. Bebeklik döneminde anne-bebek ilişkisindeki sözsüz iletişim deneyimleri sırasında ilk öğrenilen durum göz kontağı kurma iken, oyun döneminde sözlü iletişimin kazanılması ile diğer yeni beceriler öğrenilir. Küçük çocukların anne-babaları ve akranlarıyla oyun etkileşimleri sırasında paylaşma, sıra alma, işbirliği, diğerlerini anlama ve öfkeyi kontrol etme gibi sosyal rolleri ve kuralları öğrendikleri gözlenmektedir (Bronson, Hauser-Cram ve Warfield, 1995; Özdoğan, 2000).

Okul öncesi çocukların, oyun aracılığı ile gerçekleşen akran etkileşimlerinin, çocukların hayal dünyalarını geliştirdiği, söz edinimlerini kolaylaştırdığı başkalarının görüşlerini anlamayı ve algılamayı sağladığı, dinleyici ve konuşmacı rolünü üstlenebilme ve hitap etme biçimleri gibi dilin sosyal ortamlarda kullanılması ile ilişkili pek çok beceriyi kazanmalarına yardımcı olduğu bilinmektedir. Sosyal ortamlar, çocuğun kendi iletişimini etkilediği kadar kendisiyle etkileşimde bulunanları da etkilemektedir (Cüceloğlu, 1996). Bu bakış açısıyla bebeklikte başlayıp ilerleyen yaşlarda da gelişen dil için, çocuğun etkin katılımının gerekliliği vurgulanmaktadır. Sözsüz iletişim biçimleri ile başlayan sosyalleşme serüveni, sözlü dilin kazanılması ile birlikte önemli bir ilerleme kaydeder. Dilin kazanımı ile birlikte çocuklar, anne-babalar ve akranlar arasındaki etkileşimler sırasında iletişim amaçlarını farklı şekillerde ifade etmeyi ve bunları nerede ve ne zaman en iyi şekilde kullanabileceklerini öğrenirler (Topbaş, 2005).

Küçük çocukların akranları ile olumlu ilişkiler kurmaları çok önemlidir. Akranlarla sosyal etkileşim, bilişsel, dil edinimi ve daha ileri sosyal becerilerin gelişimi ile bağlantılıdır. Akranları ile etkileşimde girişimci olan ve yetişkinlere daha az bağımlı olan çocukların kendilerine ve yeteneklerine daha çok güvendikleri görülmüştür. Yetişkinler ve akranları tarafından teşvik

edilen ve kabul gören çocukların çevrelerine daha kolay uyum sağladıkları ve daha kolay iletişim kurabildikleri tespit edilmiştir (Bronson ve diğerleri, 1995).

Sosyal iletişim becerilerine sahip olarak tanımlanan çocuklar, akranları tarafından kabul gören, kişiler arası memnun edici ilişkiler kurabilen ve sürdürebilen, olumsuz ve zararlı kişilerle ilişkileri sona erdirebilen ve uzun vadede uygun psikolojik ve sosyal uyum sergileyebilen çocuklardır.

Sosyal beceriler ve sosyal yetenek arasında önemli bir fark vardır. Sosyal beceriler, insanların belli sosyal görevlerde (konuşmayı başlatma, övgü sunma, oyun gruplarına katılma gibi) başarılı olarak nitelenmelerine yardımcı olan özel davranışlardır (Gresham ve MacMillan, 1997). Bu sosyal becerileri, doğru zamanda, doğru kişiyle ve uygun ortamlarda kullanabilme yeteneği ise “sosyal yetenek” olarak değerlendirilmektedir. Bireylerin sosyal yeterlilikleri konusunda bilgi sahibi olabilmek için, sosyal becerilerinin değerlendirildiği görülmektedir. Sosyal yeterlilikler bireylerin belirledikleri sosyal hedeflere ulaşmak için sahip oldukları sosyal becerileri uygun zamanda ve ortamlarda ne kadar iyi kullanabildiklerini ifade eden geniş kapsamlı bir terimdir. Sosyal yeterliliğin, sosyal yetenek, iletişim yeterliliği gibi farklı isimlerle de adlandırıldığı görülmektedir (Bacanlı, 1999).

Sosyal beceriler, geniş bir yapı olan sosyal yeterlilik kavramının bir parçasıdır. Etkili sosyal iletişim becerileri, tüm sosyal ilişkilerde başarıya eşlik eder. Alan yazın incelendiğinde, çocukluğunda sosyal yetersizlikleri nedeni ile akran ilişkilerinde problem yaşayan çocukların, sonraki yıllarda da uyum problemleri yaşadıkları görülmektedir (Biermen ve Wargo 1995). Akranları tarafından kabul görmeyen, kayıtsız kalınan, ihmal edilen hatta reddedilen çocukların düşük akademik başarı, okuldan kaçma, suç davranışlarına karışma, yetişkin suçluluğu ve madde kullanımı gibi problemlerle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir (Kazdin, 1996).

Bu çocuklar akranları ile olumlu iletişimi başlatmada ve sürdürmede güçlük yaşarlar. Okul öncesi eğitim kurumlarında, akranları ve öğretmenleri ile

olumlu ilişkiler kurabilmek için gerekli sosyal becerilere sahip olmayan pek çok çocuğun, olumsuz davranışlar sergiledikleri bilinmektedir (Poyraz Tüy, 1999; Cai, Foster, Hancock, Hester ve Kaiser, 2000). Özellikle bilişsel, akademik, duygusal ve dil gelişiminde yetersizlikleri ve gerilikleri olan çocukların akranlarından sosyal yetenek açısından daha yetersiz olarak değerlendirildikleri bilinmektedir. Son yıllarda pek çok araştırma, akranları ile sosyal beceri eksiklikleri nedeni ile sınırlı etkileşimleri olan okul öncesi özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklara odaklanmıştır (Rice, Sell ve Hadley, 1991; Odom, McConnell, McEvoy, Peterson, Ostrosky, Chandler, Spicuzza, Skellenger, Creighton ve Favazza, 1999).

Küçük çocuklar sergiledikleri problem davranışlar nedeniyle akranları tarafından reddedildikleri için büyük risk altındadırlar. Son çalışmalar okul öncesi çocukların bugüne kadar tahmin edilenden çok davranış problemleri sergilediklerini göstermiştir (Cai ve diğerleri, 2000). Akranları tarafından reddedilen çocuklar, daha sonraki dönemlerde antisosyal davranışlar ve uyumsuzluk bakımından büyük risk altındadırlar. Çocukların saldırgan davranışlar sergilemelerinin gerçek sebebi, akranları ile olumlu ilişkilerin gelişimi için gerekli olumlu sosyal davranışları yeteri kadar gösterememeleridir. Örneğin, akranları tarafından reddedilen çocuklar incelendiğinde, oyun sırasında kaba ve saldırgan davranışlar gösterdikleri ve akranları ile işbirlikçi oyuna ve olumlu etkileşimlere katılımlarının daha az olduğu görülmüştür (Dodge, 1983).

Özel gereksinimleri olan çocuklar sosyal iletişim becerilerindeki yetersizlikleri nedeni ile sıklıkla risk altındadırlar. Bu çocukların pek çoğunun akranları ile etkileşimi başlatma veya sürdürme için gerekli sosyal ve dil becerilerinde eksiklikleri olduğu görülmektedir. Bireysel özellikleri ve stilleri, onları akranları tarafından reddedilmeye ve böylece yalnızlığa götürmektedir. Bu nedenle sosyal etkinliklere ve oyunlara katılabilmek için desteğe gereksinimleri vardır. Ancak maalesef, özel gereksinimleri olan çocuklar, normal gelişim gösteren akranları tarafından en az tercih edilen, zaman zaman akran zorbalığına maruz kalan, hiçbir etkinliğe dahil edilmeyen veya suçlanan çocuklar olmuşlardır (Bolich, 2001). Böyle

durumların hiç yaşanmaması için akranlarla etkileşimin daha sık olmasına fırsat veren, arkadaşlık kurmayı ve sürdürmeyi destekleyen sosyal destek programlarının hazırlanmasının bir zorunluluk olduğu düşünülmektedir.

Sosyal yalnızlık yaşayan okul öncesi çocukların sayılarında artış görülmektedir. Sınıflarda sosyal yalnızlık yaşayan öğrenci sayılarındaki artış, etkili uygulama yöntemlerine gereksinim duyulan ciddi bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bu çocukların, akran etkileşimi olmaksızın, kişiler arası olumlu ilişkiler kurmak için gerekli sosyal becerileri kazanmada başarılı olamadıkları bilinmektedir (Meese, 1996). Araştırmalar, akran etkileşimi problemleri olan çocukların gelecekte pek çok problem için risk altında olduklarını göstermiştir. Gelecekte karşılaşılabilecekleri problemlerden bazıları, akademik başarısızlık, çocuk suçluluğu, zihin ve ruh sağlığında iyileştirmeler için uygun yöntemlere başvurunun artmasıdır. Etkileşim eksikliğinin sonucu olan uyumsuzluk nedeniyle okul çocuklarının %5 ila %10' unun sınıf arkadaşları tarafından arkadaş olarak seçilmediği görülmektedir. Erken eğitim programları, bu çocukların sosyal etkileşimlerini artırmak, uyum problemlerini önlemek ve sosyal reddedilme ile ilgili yaşadıkları yoğun duyguları ve bireysel deneyimlerini hafifletmek için gereklidir (Christopher, Hansen ve MacMillan, 1991).

Yapılan araştırmalar normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimleri olan çocuklar arasındaki sosyal etkileşimin, kaynaştırma okullarında, özel eğitim okullarına göre daha çok desteklendiğini göstermektedir (Bronson ve diğerleri, 1995; Guralnick, Connor, Gottman, Hammond ve Kinnish, 1996). Son yıllarda ülkemizde özel gereksinimleri olan gruplar için kaynaştırma programları uygulanmaktadır. Örneğin, işitme engelli çocukların, hem ilköğretim okullarına hem de meslek eğitimi veren meslek liselerine kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilmeleri yaygınlık kazanmıştır (Akçamete ve Ceber, 1999).

Özel gereksinimli küçük çocukların kaynaştırma uygulamaları ile okulöncesi eğitim kurumlarına yerleştirilmelerine ilişkin sistemli uygulamalar olmamasına rağmen, bu kurumlara devam eden engelli çocukların

sayısında her geçen gün artış görülmektedir. Ancak, ülkemizde 0-6 yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların ne kadarının okul öncesi eğitim kurumlarından yararlandığına ilişkin sayısal verilere ulaşılamamıştır.

Okul öncesi dönem özel gereksinimli çocukların, kaynaştırma uygulamaları gereği istenilir düzeyde okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanamadıklarının bilinmesinin yanısıra, bu kurumlarda görev yapan, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yeterli donanıma sahip olmayan okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin de bu çocuklar ile karşılaştıklarında farklı sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin bu çocukların engellerinin yanı sıra sosyal etkileşim becerilerindeki yetersizlikleri ile karşı karşıya kalınca daha da kaygılandıkları bilinmektedir. Öğretmenler bu konudaki kaygılarında haklıdırlar. Çünkü özel gereksinimli çocukların hemen hepsinde sosyal beceri eksiklikleri görülür ve sosyal becerilerdeki eksiklikleri zamanla, bilişsel, dil ve diğer becerilerin gelişimini de engelleyebilir (Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002). Ayrıca, erken çocuklukta görülen sosyal becerilerdeki eksiklikler etkili uygulamalar, destekler olmadıkça giderek artabilir. Son olarak ise, çocuklukta sosyal becerilerde görülen yetersizlikler, yetişkinlikteki önemli uyum problemlerinin en iyi davranışsal göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Strain ve Odom, 1986).

Sosyal etkileşim becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle, akran reddi ile karşılaşan çocukların, saldırgan ve olumsuz davranışlarında zamanla artış görüldüğü bilinmektedir. Sosyal becerilerdeki bu yetersizliklere erken müdahale edilmezse, pek çok çocuk akran reddi ile karşılaşacak ve bu reddin olumsuz etkilerini yaşam boyu taşıyacaklardır (Bierman ve Wargo, 1995).

Özel gereksinimi olan çocukların akranları ile arkadaşlıklarını geliştirmek, eğitim amaçlarının başında gelmelidir. Eğitimciler yeterli bilgiye sahip olmadıkça ve etkili programlar hazırlanmadıkça, anaokullarında özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklar arasında sosyal etkileşimi geliştirmek kolay olmayacaktır. Bu alanda yapılan araştırmalar, normal gelişim gösteren

çocuklara “göz ilişkisi kurma, bir oyuncağı paylaşma, oyun önerme, oyunlara katılmaya istekli olma” gibi sosyal becerileri kullanmaları öğretildiğinde, özel gereksinimi olan okul öncesi çocukların büyük bir bölümünde sosyal etkileşimin arttığı gözlenmiştir (Christopher ve diğerleri, 1991; Collins, Ault, Hemmeter ve Doyle, 1996; Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002).

Sosyal yetersizlikleri olan çocukların, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmek ve yetersizliklerini önlemek ya da en aza indirmek için öğretimsel yaklaşımlar ve çeşitli müdahale programları gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımların en popüler olanı “sosyal beceri eğitimi” programlarıdır. Sosyal beceri eğitimi programları, yeni becerilerin kazandırılmasını hedefler. Bu programların, yetersizlikleri olan çocukların akranları ile etkileşimlerini ve sosyal becerilerini artırmada etkili oldukları görülmüştür (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001). Yetersizliği olan okul öncesi çocuklar için hazırlanan sosyal etkileşim programlarının pek çoğu uygulamalı davranış analizine ya da bilişsel öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu uygulamalarda sistematik olarak yetişkinlerin ve akranların kullanıldığı görülmektedir (Goldstein ve diğerleri 2002).

Akran etkisinin önemi uzun yıllardır bilinmesine rağmen, klinik araştırma gruplarında, davranışsal değişikliklere sebep olan sistematik bir belirleyici olarak kullanılması oldukça yenidir. Arkadaşlarının davranışlarını değiştirmede akranların kullanılmaları son yirmi yılda hız kazanmıştır (Bierman ve Wargo, 1995). Akranları kullanmak, fırsat eğitimi yaklaşımının önemli bir ögesidir. İnsanoğlu, sosyal gruplarda yaşamaya başladığından beri hiç kuşkusuz, grup üyelerinin bireysel davranışlarını etkilemeye çalışmıştır. Sosyal bir gruba kabul edilmek için üyeler, davranışlarını diğer üyelerin isteklerine göre düzenlemektedirler (Hetherington ve Parke, 1999). Sosyal yetenekli akranların, sınırlı sosyal etkileşim becerileri olan çocuklarla sosyal etkileşimi başlatmada cesaretlendirici olabildikleri ve olumlu sosyal beceriler için uygun davranışları sergileyerek model oldukları hatta doğru tepkilere pekiştireç sunarak akranlar arasındaki olumlu etkileşimi arttırdıkları görülmüştür (Strain ve Odom, 1986).

Dolayısıyla, bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden normal gelişim gösteren akranlara öğretilen arkadaşlık becerileri geliştirme programının, sınırlı sosyal etkileşim becerileri olan özel gereksinimli akranları ile karşılıklı sosyal etkileşimleri geliştirmedeki etkililiği incelenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, normal gelişim gösteren çocuklara öğretilen Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının, sınırlı sosyal etkileşim becerileri olan özel gereksinimli çocukların akranları ile karşılıklı sosyal etkileşimlerine olan etkisini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- a- Normal gelişim gösteren eğitici akranlar, sınırlı sosyal etkileşimleri olan hedef çocuklara Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programını güvenilir olarak uygulayabilirler mi?
- b- Normal gelişim gösteren eğitici akranların Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programını uygulamaları hedef çocuklar ile karşılıklı sosyal etkileşim davranışlarını artırır mı?
- c- Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı, hedef çocukların eğitici akranlar ile etkileşimlerini olumlu yönde etkilerse, hedef çocukların öğrendiklerini sınıftaki diğer iki akrana genellemeleri, çoklu örnekler modeli kullanılarak sağlanabilir mi?
- d- Hedef çocuklar öğrendiklerini uygulama evresi sonrasında kalıcılık evresinde de sürdürebilirler mi?
- e- Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı, eğitici akranlar ve hedef çocuklar arasındaki sosyometrik örüntüyü olumlu yönde etkiler mi?

Önem

Alan yazında, okulöncesi eğitim öğretmenlerinin sosyal etkileşim becerileri ve akran aracılı uygulamalar konusunda eğitilerek uygulamaya katılmaları, pek çok araştırmancının gelecek çalışmalara yönelik önerileri arasında yer almaktadır (Odom, Hoyson, Jamieson ve Strain, 1985; Schepis, Reid, Ownbey ve Parsons, 2001). Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları konulu araştırmalar arasında sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanmış Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı yoluyla uygulama öncesinde verilen bilgilendirme eğitimine ve uygulama sırasındaki destek hizmetlerine rastlanmadığı için bu çalışmanın özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma, ülkemizde okulöncesi dönemde sınırlı sosyal etkileşimleri olan özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren akranları arasındaki sosyal etkileşimleri akran başlatmalı öğretim yoluyla arttırmayı amaçlayan ilk sistematik çalışma olması açısından önemlidir.

Aynı zamanda normal gelişim gösteren eğitici akranlara öğretilecek Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı ve bu çalışmanın tüm uygulama aşamaları, okulöncesi eğitim kurumlarının günlük program akışını aksatmadan ve çocukların en doğal öğrenme ortamı olan oyun etkinliği içinde yürütülebilecek bir programdır. Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı, okul öncesi eğitimin felsefesi ve ilkeleri ile de bütünleşen bir sosyal beceri eğitimi programı olması açısından da önemlidir. Bu nedenle, bu çalışmanın Türkiye’de okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına önemli katkısı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, bu çalışmada Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı’nın uygulanabilmesi amacıyla, özel gereksinimi olan çocukların bulunduğu sınıflarda birden fazla normal gelişim gösteren akranın eğitici akran olarak yetiştirilmesinin eğitici akranlara düşen sorumluluğun azaltılarak akranlar

tarafından sürdürülen uygulamaların kalıcılığına ve genellenebilirliğine de önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Tüm bu özellikleriyle çalışmanın, Türkiye’de okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerini geliştirme uygulamalarına dolayısıyla ülkemiz alanyazına önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 13’ü normal gelişim gösteren ve 4’ü özel gereksinimi olan çocuk olmak üzere toplam 17 çocukdan elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- 2- Normal gelişim gösteren ve sınırlı arkadaşlık becerileri olan çocukların özellikleri, öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Arkadaşlık: Karşılıklı olarak her iki katılımcının memnun kaldığı, hoşlandığı ilişkilidir (English, Goldstein, Shafer ve Kaczmarek, 1997).

Arkadaşlık: Arkadaş olma durumu, arkadaşta yakışır davranış, omuzdaşıktır (Türk Dil Kurumu [TDK], 1998).

Sınırlı Arkadaşlık Becerileri: Akranlarının oyunlarına katılmama, yalnız başına oynama, akranları ile etkileşimi başlatma, sürdürme ve bitirmede güçlük çekmektir.

Sosyal etkileşim: Kişilerarası iletişime katılanların belli bir yakınlık içinde (yüz-yüze olduğu), karşılıklı olarak sözlü ya da sözsüz mesaj alışverişinin olduğu iletişimidir (Dökmen, 1999).

Sözlü Etkileşim Becerileri: Arkadaşının ismini söyleme, oyuncaklar ya da oyun hakkında sorular sorma, arkadaşlarını oyuna çağırma, önerilerde bulunma, açıklamalar yapma vb. sözlü etkileşim sırasında kullanılan becerilerdir.

Sözsüz Etkileşim Becerileri: Arkadaşlarına bakma, başkalarının dikkatini çekme, gülümseme, elindekini arkadaşına verme/alma, elindekini paylaşma, sırasını bekleme vb. sözsüz etkileşim sırasında kullanılan becerilerdir.

Tek denekli araştırma yöntemleri: Bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin tek bir denek üzerinde standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak incelendiği deneysel yöntemlerdir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

BÖLÜM 2

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kuramsal Açıklamalar

A- Kişilerarası İletişim ve Sosyal Etkileşim

İletişim (communication) kavramı, pek çok alanda kullanılmasına karşın psikoloji alanında genel bir ifadeyle, bireyin çevresiyle etkileşimini belirleyen ve bir amaç doğrultusunda ortaya çıkan dinamik bir süreç olarak tanımlanmıştır (Topbaş, 2003). Kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişime kişiler arası iletişim (interpersonal communication) ya da sosyal iletişim adı verilir. Kişiler arası iletişim tanımının, sosyal iletişim, sosyal etkileşim (social interaction) ve iletişim terimleri ile bazen eş anlamlı kullanıldığı görülmekle birlikte Dökmen (1999), sosyal iletişimde, gönderici ve alıcı arasında zaman ve mekân birliğinin bulunmasının şart olmadığını; ancak, sosyal etkileşimde gönderici ve alıcı arasında zaman ve mekân birliğinin bulunması gerektiğini ifade etmiştir.

Sosyal Etkileşim, kişilerarası iletişime katılanların belli bir yakınlık içinde, yüz-yüze, karşılıklı sözlü ya da sözsüz mesaj alışverişinin olduğu iletişimdir (Dökmen, 1999). Aynı zamanda kişilerarası iletişime katılanların “kendileri adına” iletişim kurmaları koşulu da aranır. Bir iletişimin sosyal etkileşim sayılabilmesi için iletişime katılanların yüz yüze olması, katılımcılar arasında karşılıklı mesaj alışverişi olması ve söz konusu mesajların sözlü ya da sözsüz nitelik taşıması gereklidir (Kuzu, 2003).

İnsanlar diğer canlılardan üstün pek çok donanımla dünyaya gelmektedir. Örneğin, bebekler çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olan pek çok refleksle doğarlar. Bu refleksler, çevresini hiç tanımayan bebekleri korur ve yönlendirir. Bebeğin doğuştan getirdiği, emme, yakalama refleksi, ağlama, gülümseme, cıvıldaama, beden temasına ve raslantısal oyunlara tepki verme

eğilimleri anne-baba-bebek arasındaki etkileşimin niteliğini güçlendirir. Bilişsel ve sosyal gelişim için bebeklikte atılan temellerin, yaşamın sonraki dönemlerine çok önemli katkıları olduğu bilinmektedir (Gander ve Gardiner, 1995).

Bebekler, biyolojik olarak olgunlaşıp, çevresiyle etkileşimleri sonucu yeni deneyimler kazandıkça refleksler yerlerini bilinçli hareketlere bırakır. Biyolojik oluşumlar, belirli bir çevrenin verdiği olanaklara bağlı olarak biçimlenir. Gelişim, biyolojik olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki etkileşimden sürekli olarak etkilenir. Bu nedenle biyolojik yapının çevreyle sürekli etkileşim içinde bulunduğunu kabul eden psikologlar etkileşim süreçlerine önem vermişler ve bu etkileşimlerin, gelişimin yönünü ve derecesini belirlediğini kabul etmişlerdir (Topbaş, 2003).

Hayatın başlangıcından bu yana diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurmak, karmaşık sosyal dünyamızdaki en önemli uğraşlarımızdan biridir. Bu durum sosyal gelişimin kaçınılmaz ve devamlı bir kuralı olmuştur. Bebek, çevresindekilerle etkileşime girebileceği sosyal bir ortamda dünyaya gelir. Aralarında anne, baba, kardeş ve akranların bulunduğu farklı iletişim ortaklarıyla, çeşitli sosyal ortamlarda etkileşimde bulunur. İletişim ortaklarına göre bu etkileşimler, anne-baba-çocuk etkileşimi, kardeşler arası etkileşim ve akranlar arası etkileşim vb. olarak isimlendirilirler. Bu ilk etkileşimler sırasında bilişsel ve dil gelişimindeki ilerlemelere paralel olarak çocukların kendilerini başkalarının yerine koyabilmesine, dünyaya başkalarının bakış açısından bakabilmesine, yaşantılarını ve duygularını arkadaşlarla ve aileyle paylaşabilmesine olanak sağlayan sosyal ve duygusal gelişimleri de ilerlemektedir (Topbaş, 2005).

Sosyal ilişkiler yaşamın ilk bir yılı içinde, öncelikle anne-baba ve kardeşler arasında yoğunlaşmaktadır. Fakat bir sonraki yıl içinde çocuklar bilişsel, dil ve hareket gelişimindeki hızlı değişimler sonucu sosyal çevreleriyle ve yeni iletişim ortakları ile deneyimlere girme isteği ve fırsatı bulurlar. İkinci yıl içinde çocuklar oyun arkadaşları ile aile bireylerinden daha fazla bir arada olmaya başlarlar. Dört-beş yaşlar arasındaki çocuklar için, anne-babadan

ilgi ve onay görmek yerine akranlarından kabul görmek artık daha önemli sayılmaktadır.

Şu ana kadar, kişiler arası iletişim ve sosyal etkileşimin kapsamı, özellikleri, farklılıkları ve doğumdan okul öncesi dönemin sonuna kadar genel anlamıyla gelişim özellikleri ve gelişimlerin birbirleriyle etkileşimleri açıklanmıştır. İzleyen bölümde sosyal beceriler ve sosyal yetenek konularına değinilecektir.

B- Sosyal Beceriler ve Sosyal Yetenek

Sosyal becerilere sahip olma ve sosyal yetenek konusuna olan ilgi 1930'lu yıllarda başlamıştır ve o yıllardan beri devam etmektedir. İlk kez Moreno (1934: Akt., Dökmen, 1995), sosyometrik teknikler kullanarak akranlar arasındaki popülerliği ve sosyal tercihleri değerlendirmiş ve sosyal reddetme ve popülerlik arasındaki sosyal–davranışsal bağlantıları tanımlamıştır. İlk çalışmalardan günümüze uzun yıllar geçmiş olmasına rağmen, sosyal yetenek konusu eğitim alanındaki önemini artırarak korumuştur.

Alan yazın incelendiğinde sosyal becerilerin pek çok tanımına rastlamak mümkündür. Mc Fall (1982) sosyal becerileri, bireylerin başkaları tarafından başlatılan sosyal girişimlere -konuşmayı başlatma, iltifat etme, oyun gruplarına davet etme ve arkadaşlık kurma vb.- olumlu ve uygun tepkiler vermesine yardımcı olan özel davranışlar ve stratejiler olarak tanımlamaktadır. Bu becerilerin etkili olup olmadığının ise öğretmen ve akran kabulü ile sonuçlanıp sonuçlanmadığına göre değerlendirildiğini belirtmiştir. Mc Fall (1982) sosyal yeteneğin, çocuğun yaşadığı kültürde bulunan sosyal yetki sahiplerince belli normlara ve kriterlere dayalı olarak ya da sosyal becerileri istenilir düzeyde yapan bir kişinin/akranın performansı ile karşılaştırılarak yapılan değerlendirmeler sonucu ulaşılan bir kavram olduğunu açıklamıştır. Bu değerlendirmeler, çocuğun anne-babası, öğretmenleri ve akranları gibi yaşamındaki önemli kişilerin görüşlerine göre, kültüre özgü oluşturulmuş standart sosyal beceri ölçekleri ile veya akran kabulü kazanma, popülerlik, arkadaşlık kurma ve sürdürme gibi sosyal

performansına bakılarak yapılmaktadır (Akt., Gresham, Sugai ve Horner, 2001).

Walker, Colvin ve Ramsey (1995), sosyal becerileri; “a- bireylerin olumlu sosyal ilişkileri başlatabilmelerine ve sürdürebilmelerine izin veren, b- akran kabulünü ve okula uyumu destekleyen, c- farklı sosyal ortamlarla başa çıkabilmeleri için gerekli” bir dizi yeterlilikler olarak tanımlamışlardır. Aynı araştırmacılar, sosyal beceri tanımı içinde yer alan bu kavramların, sosyal yeteneği ifade eden aşağıda verilen üç önemli ögeyi kapsadığını belirtmişlerdir: a- sosyal destek ağı ve arkadaş desteği kazanırlar, b- sınıfı disipline eden öğretmenlerin ve oyunu kontrol eden akranların isteklerini karşılarlar, c- bireyin sosyal çevresindeki zor ve değişken şartlara uyum sağlamasını kolaylaştırırlar.

Gresham (1986), sosyal becerilerin, akran kabulü, davranışsal beceriler ve sosyal geçerlik kavramları açısından ele alınarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Akran kabulü'nün ön planda olduğu tanıma göre, sosyal beceriler, okulda ya da diğer sosyal ortamlarda çocukların akranları tarafından kabul edilmelerini sağlayan davranışlardır. Davranışsal tanıma göre sosyal beceriler, sosyal ortamlarda diğer bireylerden olumlu pekiştireç alma olasılığını artıran davranışlardır. Sosyal geçerlik tanımına göre ise sosyal beceriler, çocukların toplum tarafından olumlu tepkiler alma olasılığını artıran davranışlardır. Aynı zamanda sosyal becerilerin etkili kullanımının, akran kabulünü, sosyal uyumu ve çocukta olumlu benlik algısını da beraberinde getireceğini belirtmiştir. Bu tanımların her birinde, üzerinde önemle durulan kavramın “sosyal yetenek” olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda sosyal yeteneği, bireylerin sosyal işlevlerini artıran ve pek çok sosyal beceriyi kapsayan genel bir değerlendirme kavramı olarak açıklamıştır (Akt., Rutherford, Quinn ve Mathur, 1996).

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde, sosyal beceriler genel anlamda, bireylerin çevresindekilerle etkileşimlerini kolaylaştıran, olumlu tepkiler almalarını sağlayan, olumsuz tepkilerinden korumaya yardım eden, sosyal

olarak kabul edilebilir, öğrenilebilir ve öğretilbilir davranışlar olarak tanımlanmaktadır.

Kişiler arası olumlu ilişkiler kurabilen ve sürdürebilen, akran kabulü kazanan, arkadaş edinen ve sürdüren, olumsuz ve zararlı kişilerle ilişkileri sona erdirebilen çocuklar sosyal yetenekli olarak tanımlanmaktadır. Sosyal yetenek, çocukların sosyal statülerini de etkilemektedir. Akran grubuna kabul edilmek, kişinin davranışının akran grubu tarafından beğenilip beğenilmemesine bağlıdır. Uygun sosyal beceriler gösteren çocukların, akranları tarafından daha kolay kabul edildikleri görülmektedir. Sosyometrik ölçümlere göre akranları tarafından tercih edilen çocukların, akranlarının duygularını anlama ve uygun tepki vermede diğer çocuklardan daha yetenekli oldukları, akranları tarafından tercih edilmeyen çocukların ise akranlarının duygularını yanlış yorumladıkları, etkileşimleri sürdürmede güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Tercih edilen akranların, diğer akranın adını söyleyerek, omzuna dokunarak, göz kontağı kurarak doğrudan iletişim kurdukları, kendisiyle konuşan akranlarına daha sık ve uygun tepkiler verdikleri, konu dışı özel bir şeyler söyledikleri ve istediklerinde konuyu değiştirebildikleri görülmüştür (Hazen ve Black, 1989). Bu becerileri gösteremeyen çocukların akranları tarafından reddedildiği ve sınırlı arkadaşlık ilişkileri ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir (Siperstein, Leffert ve Widemn, 1996).

Sosyal yetenek, sık rastlanan yetersizlikleri olan çocukları sınıflama ve tanımlamada kullanılan temel bir kriter olmuştur. Sosyal yetenek kavramı, zihinsel yetersizliği olan çocukların tanımlanması ve sınıflandırılmasında olduğu kadar (American Association on Mental Retardation [AAMR], 1993), duygusal bozuklukları olan çocukları tanımlamada ve sınıflamada da kullanılmıştır (Center, 1989). Özel öğrenme güçlüğü ile ilgilenen pek çok araştırmacı da özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sosyal yetenek yetersizliklerinin önemini vurgulamışlardır (Gresham ve Elliott, 1989; Kavale ve Forness, 1996).

Caldarella ve Merrell (1997), sosyal becerileri beş grupta toplamışlardır:

Akran ilişkili beceriler:

- Başkalarına nazik davranma,
- Yardım isteme ve önerme,
- Arkadaşlarını oyuna davet etme,

Kendini yönetme becerileri:

- Öfkesini kontrol etme,
- Kurallara uyma,
- Problem çözme,
- Eleştirileri kabul etme,

Akademik beceriler:

- Bağımsız olarak çalışma,
- Doğrudan öğretmeni dinleme,
- Kabul edilebilir kalitede iş üretme,

Uyum becerileri:

- Yönergeleri ve kuralları izleme,
- Boş zamanlarını uygun kullanma,

Ataklık becerileri ise:

- Konuşmayı başlatma,
- Akranları oyuna davet etme, gibi becerileri kapsamaktadır.

McGinnis ve Goldstein (2003b), okul öncesi çocukların bireysel memnuniyetini ve dolayısı ile sosyal yeteneklerini artıran, sınıfta kullanıldığında öğretmenlerin dikkatini çeken ve akranların kabulü ile sonuçlanacağına inanılan sosyal becerileri 6 grupta sınıflamışlardır: Temel sosyal beceriler; ileri sosyal becerilere ve öğretime ön hazırlık olan ve küçük çocuklar tarafından kolaylıkla öğrenilebilen becerilerdir. Okulla ilgili beceriler; erken çocukluk ortamlarında ya da okulda bilişsel ve akademik başarıyı artıran becerilerdir. Arkadaş edinme becerileri; olumlu akran etkileşimini sağlayan becerilerdir. Duygularla başa çıkma; kendinin ve arkadaşlarının duygularını anlamayı ve farkında olmayı hızlandıran becerilerdir. Saldırganlığı önleme; çatışma ile baş etmede olumlu sosyal

alternatifleri içeren becerilerdir. Stresle başa çıkma; küçük çocukların sıklıkla karşılaştıkları kaygılı durumlarla baş edebilmek için sahip olmaları gereken becerilerdir.

McGinnis ve Goldstein (2003b) tarafından 6 grupta sınıflanan bu sosyal becerilerin alt davranışları şunlardır:

Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceriler

Temel Sosyal Beceriler:

- 1- Dinleme,
- 2- Nezaket kurallarına uygun bir şekilde konuşma,
- 3- Kendine güvenen bir ses tonu ile konuşma,
- 4- Teşekkür etme,
- 5- Kendini ödüllendirme,
- 6- Yardım isteme,
- 7- Rica etme,
- 8- Görmezden gelme,

Okulla İlgili Beceriler:

- 9- Soru sorma,
- 10- Yönergelere uyma,
- 11- Zorlandığı bir işte gayret etme,
- 12- Mola verme,

Arkadaş Edinme Becerileri:

- 13- Arkadaşlarını selamlama,
- 14- Arkadaşlarının duygularını anlama,
- 15- Akran gruplarına katılma,
- 16- Sırasını bekleme,
- 17- Kendisine ait olan nesnelere paylaşma,
- 18- Yardım önerme,
- 19- Birisine oyun oynamayı önerme,
- 20- Oyun oynama,

Duyguları ile baş etme:

- 21- Duygularını tanıma,
- 22- Duygularını ifade etme,
- 23- Konuşmak isteme,
- 24- Korkuları ile baş etme,
- 25- Bir diğèerinin duygularını anlama,
- 26- Duygularını gösterme,

Saldırganlığa alternatifler geliştirme:

- 27- Ağlama ile baş etme,
- 28- Kızgınlık duyguları ile baş etme,
- 29- Haklı olup olmadığına karar verme,
- 30- Problemini çözme,
- 31- Sonuçları kabullenme,

Stresle baş etme:

- 32- Rahatlama,
- 33- Hataları ile baş etme,
- 34- Güvenilir olma,
- 35- Ne söyleyeceğini bilme,
- 36- Kaybettiklerini arama,
- 37- Birinci olmayı isteme,
- 38- Hayır cevabını kullanma,
- 39- Hayır cevabını kabul etme,
- 40- Ne yapacağına karar verme.

Özellikle 1990'lı yıllardan sonra, okul öncesi eğitim kurumlarında akranları tarafından kabul edilmeyen, gelişimsel gerilikleri ve yetersizlikleri olan çocukların hem sosyal hem de iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerektiği savunulmaya başlanmıştır. Çünkü çocukların iletişim yeterliliklerini sosyal yeterliliklerinden ayırt edebilmek çok güçtür. Çocuklar arası etkileşime olanak sağlayan okul öncesi eğitim kurumları çocukların yalnızca sosyal gelişimlerini değil aynı zamanda dil ve bilişsel gelişimlerini de desteklemektedir. Bu nedenle sosyal etkileşim araştırmaları söz konusu

olduğunda sosyal becerilerin yanı sıra iletişim becerilerinin de ele alındığı ve bu doğrultuda yapılan çalışmaların giderek artış gösterdiği izlenmektedir (Knapczyk, 1989; English, Goldstein, Shafer ve Kaczmarek, 1997; Thompson, 1997).

Odom ve Ogawa (1992), sosyal iletişim becerilerini değerlendirebilmek ve kapsamını belirleyebilmek için sosyal beceriler ve iletişim becerilerini farklı yönleri ile ele alarak incelemişlerdir. Sosyal becerileri, çocukların etkileşimde buldukları kişilere karşı olan olumlu ve olumsuz davranışları olarak sınırlamışlardır. İletişim becerilerinin ise dil ve konuşmayı içeren, karşılıklı etkileşimlerde yer alan ifadelerin sözlü ve sözsüz biçimlerinden oluştuğunu ve böylece sosyal iletişim becerilerinin bu iki tanımı kapsadığını ifade etmişlerdir.

Thompson (1997), iletişim yeteneğinin sosyal yetenek ve dil yeteneğinin birleşiminden oluştuğunu ifade ederek, sosyal iletişim becerileri kavramının sosyal etkileşim araştırmaları için daha uygun olduğunu ifade etmiştir. İzleyen bölümde, sosyal iletişim becerilerine yer verilmiştir.

1- Sosyal İletişim Becerileri ve Sosyal Etkileşim

Sosyal etkileşimde başarılı olmak için konuşma ve dinleme gibi iletişim becerilerine de sahip olmak gerekir. İletişim becerileri, dil ve konuşmayı içeren sözlü ve sözsüz iletişimlerden oluşur. Dil, bilgilerin iletilmesini sağlayan araç, konuşma ise aracı iletme yoludur (Horowitz, 2005). Dil aynı zamanda iletişim amacı ile kullanılır. Dil ve iletişim yeteneği, bireyin ait olduğu toplum ve kültür içinde öğrenilen sosyal bir olgudur. Bu nedenle dilin, sosyal gelişimin doğasında var olduğu ve sosyal etkileşimin birincil aracı olduğu düşünülmektedir (Goldstein ve diğerleri, 2002) .

Genel olarak İletişim becerileri, dinleme ve anlama, söylenenlere karşılık verme ve sohbet sırasında sırasını bekleme becerilerini içermektedir. Bu becerilerin henüz konuşmayan bebekler tarafından bile kullanıldığı bilinmektedir (Uzuner ve Kırcaali-İftar, 2001).

Dil gelişim evrelerinin doğumla birlikte başladığı, bebeklerin doğduklarında konuşma seslerini işitebildikleri ve ayırt edebildikleri bilinmektedir. Örneğin, annelerinin veya bakıcılarının seslerine doğru hareketlilik gösterdikleri tespit edilmiştir. Hatta dil gelişiminin anne karnındaki son dönemlerde başladığını savunan araştırmalara da rastlanmaktadır. Decasper ve Fifer'in (1980), bebeklerin dil edinim süreçlerinin gebeliğin son üç ayında anne sesini tanıyarak başladığına ilişkin doğum öncesinde başlayan dil gelişimi bulguları vardır (Akt., Goldstein ve diğerleri, 2002).

Bebeklerin, dil öncesi iletişimsel davranışları olarak nitelenen özel jestler, sesler ve bakışlarla iletişim kurma davranışlarını başlattıkları bilinmektedir. Özellikle göz kontağı anne-bebek etkileşiminde ilk öğrenilen durumdur. Pek çok kez bebeğin çıkardığı sesleri başkaları anlamasa da annelerin bunları çabucak anladığı, yorumladığı bilinmektedir. Ayrıca bebek ile anne arasındaki etkileşim izlendiğinde, sohbet akışı gibi sıra ile konuştukları görülmektedir. Bu ilk sohbetler sırasında, anne ile bebek arasında sıra alma çalışmaları izlense de, etkileşimi sürdürme yükü annenin omuzlarındadır. Anneler bebeğin her tür seslenim, jest ve hareketlerine, bunlar sanki bebeğin gerçek etkileşim çabalarıymış gibi yanıt verir ve onun sıra almasını beklerler (Topbaş, 2005). Çocukların, başlangıçta sesler, jestler ve bakışlarla gerçekleşen etkileşimleri farklı kişilerle ve farklı ortamlardaki deneyimleri sayesinde ve biyolojik olgunlaşmanın da etkisi ile giderek gelişir, bağımsızlaşırlar ve kullandıkları dil yapıları çeşitlenir. Bir yaş civarında ilk sözcüklerini söylemeye başladıklarında, anlamlı sözlü iletişim başlamış sayılır (Sachs, 1985).

Yaşamın ilk yıllarında anne-babalar, çocuklarının sosyal, duygusal ve dil gelişimleri için önemli kaynaklar olurken bundan sonraki yıllarda akranlar daha önemli rol oynamaya başlarlar. Yaş büyüdükçe, akranlar anne-babalardan daha çok tercih edilen eğlence ve destek kaynakları olmaya başlar. Böylece çocukların sosyal etkileşim ortamları genişler ve iletişim becerileri de gelişmeye devam eder. Aynı zamanda, çocukların iletişim kurmak için kazandıkları dil yeterlilikleri onların sosyal açıdan daha yetenekli olmaları konusunda da onlara yardım eder (Goldstein ve diğerleri, 2002).

Aile ortamından sonra sosyal etkileşimlerin gerçekleştiği en doğal ve etkili ortamlar arasında oyun etkinlikleri önemli bir yer tutar. Oyun, öncelikle çocuğun dünyayı anlaması, kavram bilgisi ve grup bilincini oluşturması, bulunulan ortam ve zamana göre duyarlılık geliştirmeyi öğrenmesi için bir araçtır. Oyun sırasında çocuklar kendiliğinden sıra alma, göz kontağı, karşılıklı sohbet gibi iletişim becerilerini deneme fırsatı bulurlar. Oyun aracılığı ile gelişen akran etkileşiminin, çocukların hayal dünyalarını geliştirdiği, sözcük bilgilerini artırdığı ve başkalarının görüşlerini anlama ve alma, çeşitli sosyal rolleri üstlenme, dinleyici ve konuşmacı rolleri ve hitap biçimleri gibi dilin kullanım bileşenleri ile ilgili pek çok beceriyi kazandırdığı bilinmektedir (Wolery ve Wilbers, 1994).

Oyun etkinlikleri içinde dil becerilerinin ve sosyal becerilerin bir arada kullanılması gerekmektedir. Dilin kullanım becerilerinin, alıcı ve anlatımsal ifadeleri, istek ve yorum cümlelerinin kullanımını ve iletişimin aksamaması yani konuşmadaki sohbet işlevinin sürdürülmesi gibi becerileri içerdiği bilinmektedir. Aynı zamanda kime, nerede, ne zaman, neyi, nasıl söyleyeceğimize karar vererek iletişimi başlatıp, karşımızdaki kişiden aldığımız geri bildirimler doğrultusunda iletişimimizi yönlendirmemiz de dili kullanma becerilerimizle ilgilidir. Dilin kullanımı ile ilgili bu becerileri, akranlarla etkileşimi başlatma, akranlara tepki verme ve akranlar tarafından kurulan oyunlara katılma gibi sosyal becerilerle birleştirerek kullanırız. Dil becerileri ve sosyal beceriler çocuk oyunlarında olduğu gibi akranlarla etkileşimi gerektiren tüm etkinliklerde birleşirler ve bir arada kullanılırlar. Oyunlarda çocukların konuşmalarının konusu, oyun materyalleri ile oyunun kurallarının nasıl olacağı konusudur ve çocuklar bu konularda konuşmak için dil becerilerine gereksinim duyarlar. Örneğin, oyuncakları ve etkinlikleri isimlendirme, konuyla ilgili bir istekte bulunma ve yorum yapma, rol oynama ve oyunu tasarlama için özel dil becerilerine gereksinim duyarlar. Aynı zamanda çocuklar, akranların oyununa katılabilmek ve kendi kurduğu oyuna onların katılımını sağlamak için sosyal becerilere de gereksinim duyarlar. Örneğin etkileşimi başlatmaları tepki vermeleri ve sıra almaları beklenir (Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002).

Çocukların iletişim becerilerinin etkililiği, etkileşimde bulunduğu kişiler üzerindeki etkisi ve çevresiyle olan etkileşiminde başarılı olma durumu ile ölçülür. İletişim yeteneği, çocukların bir gruba kabul edilebilirliği ve grup içindeki popülerliği ile ilgilidir. Araştırmalar, hoşlanılan çocukların, etkileşimi başlatmada, şartlı tepki vermede, bilgilendirmede ve sınıf içinde birden çok kişiyle konuşmada daha başarılı olduklarını kanıtlamıştır. Hoşlanılmayan çocukların ise rica etme, teşekkür etme gibi nezaket ifadelerini daha az kullandıkları, etkileşimlerde daha az sorumluluk aldıkları ve istenilmeyen davranışları daha çok kullandıkları görülmüştür (Kemple, 1992; Horowitz, 2005). Aynı zamanda oyun etkinlikleri, çocukların akran etkileşimlerinin ve bu etkileşimler sırasında kullandıkları iletişim becerilerinin gözlenebileceği en uygun ortamlar olarak birçok araştırmacının ilgi odağı olmuştur (Knapczyk, 1989; McGee, Connie Almeida, Sulzer-Azaroff ve Feldman, 1992; Guralnick ve diğerleri, 1996; Arntzen, Halstadtrq ve Halstadtrq, 2003).

Akranlar arasındaki sosyal etkileşimleri geliştirmeye yönelik araştırmalar incelendiğinde, sosyal etkileşim davranışlarının sistematik bir biçimde gözlemlenebilmesi ve kaydedilebilmesi için bu davranışların belli kriterler doğrultusunda kodlandığı tespit edilmiştir. Strain, Shores ve Timm (1977), sosyal etkileşim davranışlarını, topografyasına (davranışın neye benzediğine yani davranışın şekline) göre motor/sözsüz ve sözlü/sesli, davranışın işlevine göre ise olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırmışlardır. Ayrıca davranışları o andaki etkileşim niteliğine göre, başlatmalar ve tepkiler olarak kodlamışlardır (Akt., McGee ve diğerleri, 1992).

Gallagher ve Craig (1984), okul öncesi çocuklarda sosyal etkileşimi “iki ya da daha fazla çocuk arasındaki söz, yüz ifadesi, oyuncak ya da materyal alışverişi” olarak tanımlamışlardır. Akranlar arasındaki bu iletişimin sosyal etkileşim olarak nitelenebilmesi için karşılıklı olması zorunludur. Karşılıklı sosyal etkileşim kavramı, gönderen çocuktan alıcı çocuğa gönderilen olumlu akran başlatmasının hemen ardından, alıcı çocuk tarafından gönderen çocuğa olumlu akran tepkisinin iletilmesini kapsamaktadır. Sosyal etkileşim zincirindeki ilk halka, sosyal başlatma, bu davranışı izleyen davranışlar ise sosyal tepkiler olarak adlandırılmışlardır.

Sosyal başlatmalar, çocukların herhangi bir tepki gerektirmeyen yorumlarını (Ne güzel yaptın!), nesne, hizmet ya da bilgi gerektiren (“Ben de biraz oynayabilir miyim, Onlardan bana da ver!” gibi) istek ve soru ifadelerini kapsamaktadır. Sosyal tepkiler ise başlatma davranışının gerektirdiği nesne, hizmet verme, açıklama ya da bilgi içeren “Şunları sen al, Evet, Hayır, Kırmızı ile maviyi karıştırıp yaptım” gibi ifadeleri, tekrarlamaları ve sözsüz tepkileri içermektedir (Goldstein ve Wickstrom, 1986; Odom ve Ogawa, 1992).

Araştırmacılar, akranlar arasındaki sosyal etkileşim davranışlarının incelenebilmesi için etkileşimin gerçekleştiği doğal ortamlarında ya da bu ortamlara benzer düzenlenmiş ortamlarda doğal gözlem yoluyla kaydedilmesinin en uygun yöntem olduğunu açıklamışlardır. Gözlemler, sosyal etkileşimdeki çocukların iletişim amaçlarını ifade etmede kullandıkları sözlü ve sözsüz davranışlarının ve dil örneklerinin incelenmesi ve belli başlıklar altında kodlanması esasına dayandırılır. Prutting ve Kirchner (1987) 5 yaş ve daha büyük çocukların iletişim amaçlarını tespit etmek için hedeflenen çocuğun konuşma ortağı ile doğal konuşma ortamında 15 dakika gözlendikten sonra her iki katılımcının sözlü ve sözsüz davranışlarının analiz edilerek sosyal etkileşim davranışlarının iletişim amaçlarına göre kodlanmasının uygun olacağını savunmuşlardır.

1990’larda Goldstein ve diğerleri (2002), okul öncesi çocuklarda akranlar arasındaki sosyal etkileşim uygulamalarını konu alan birçok çalışmayı gözden geçirmişlerdir. Bu çalışmalarda akranlar arasında sıklıkla kullanılan etkileşim davranışlarının aşağıda yer alan başlıklar altında gruplandığını belirtmişlerdir;

- 1- Paylaşma,
- 2- Rica etme,
- 3- Oyun organize etme,
- 4- Yardım isteme,
- 5- Duygulanım,
- 6- İltifat etme.

Yetersizlikleri olan okul öncesi çocukların normal gelişim gösteren akranlarından sosyal yetenek açısından daha yetersiz olarak değerlendirildikleri ve akranları ile olumlu iletişim kurma ve sürdürmede güçlük çektikleri bilinmektedir (Ladd, 1990; Sebanc, 2003). Araştırmalar, yetersizliği olan çocukların gerekli sosyal ve iletişim becerilerini kullanamadıklarını ve desteğe gereksinimleri olduğunu bildirmektedir (Fujiki, Brinton, Hart ve Fitzgerald, 1999; Arntzen ve diğerleri, 2003). İzleyen bölümde sosyal iletişim yetersizlikleri olan çocuklar ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilecektir.

2- Sosyal İletişim Yetersizlikleri Olan Çocuklar

Okul öncesi dönem, bilişsel gelişimin ve dil gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Çocuğun beyin gelişiminin 2/3'ünün bu dönemde tamamlandığı bilinmektedir. Beynin bu hızlı gelişimine rağmen çocukların sosyal ve iletişim becerilerinde gözlenen bireysel farklılıkların, genetik yatkınlıklardan, çevrenin sosyal ve dil yeterlilikleri açısından desteğinden ve zihin gelişimi ile dil gelişiminin etkileşiminden kaynaklandığı bilinmektedir (Bekman, 2000). Bu nedenle çocukların tamamı, sosyal iletişim becerilerini aynı hızla ve aynı kolaylıkla kazanamazlar. Örneğin, kendilerine ikram edilen kek için dört yaşlarında iki çocuktan birisi yalnızca “teşekkür ederim” derken, diğeri “teşekkür ederim, nefis olmuş, elinize sağlık” der ve hatta teşekkürünü sözsüz öğelerle de destekleyebilir. İletişim yetersizlikleri olan çocuklara, sosyal iletişim becerilerini destekleyici ortam ve çevre koşulları sağlandığı takdirde, bu çocukların dil ve iletişim yeteneklerini geliştirmek mümkündür.

Okul öncesi yıllar, akranlarla ilişkili sosyal yeteneğin kazanılmaya başladığı yıllardır. Oyun materyallerini paylaşma, oyunda fikir alışverişi, oyundaki rolleri belirleme ve saldırganlığa tepki verme gibi becerilerin bir kısmı akranlarla sosyal etkileşimler sırasında öğrenilen becerilerdir. Sosyal becerisi alt düzeyde olan çocuklar bile oyun etkinliklerine kolayca katılabilirler ancak bu beceriler başlangıçtaki beceriler ile sınırlı kalmaz, çünkü oyunlara katılımları arttıkça oyun etkinlikleri onlara daha ileri beceriler kazandırır. Okul öncesi programlarının oyuna dayalı formatı, çocuklara

akranları ile olumlu sosyal alışverişe katılmalarını sağlayacak pek çok fırsatlar sunar. Normal gelişim gösteren çocuklar doğal olarak bu ortamlarda bu becerileri kolayca öğrenirler ve bu beceriler de onların bir sosyal gruba katılımını ve akranları tarafından sosyal kabulünü kolaylaştırır (Odom, 2000).

Çocukların gelişimlerinin, cinsiyet, doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası biyolojik risk faktörleri ile sosyal ve çevresel faktörlerden etkilendiği bilinmektedir. Gelişimleri risk altında olan bu çocuklar, sosyal iletişim beceriler açısından da yetersizdirler ve desteğe gereksinim duyarlar.

Sosyal iletişim becerileri, özellikle bilişsel, akademik ve duygusal/davranışsal gelişimlerinde gerilikleri olan veya önemli yetersizlikleri olan öğrenciler söz konusu olduğunda daha da önem kazanmaktadır. Bu çocuklar, Yetersizliği Olan Bireyler İçin Eğitim Hareketi (IDEA)'97 kapsamında, sık rastlanan yetersizlikler grubu içine alınmış ve özel öğrenme güçlüğü, zihinsel gerilik, duygusal bozukluk ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu olarak sınıflandırılmışlardır (Akt., Gresham ve diğerleri, 2001).

Rastlanma sıklığı yüksek olan özel gereksinimli çocuklar arasında sosyal iletişim becerilerinde yetersizlikleri olan bir diğer grup ta özgün dil bozukluğu olan çocuklardır. Özgün dil bozukluğu, herhangi bir bilişsel, duygusal ya da motor problemin olmamasına karşın yalnızca dil gelişiminde görülen yetersizliktir (Topbaş, 2003).

Rastlanma sıklığı yüksek olan özel gereksinimli çocuklar yanında sık rastlanmayan gelişimsel bozukluklar içinde yer alsa da son yıllarda sık rastlandığı söylenmekte olan otistik özellikler gösteren çocuklarda sözsüz iletişim becerilerini de kapsayan sosyal iletişim yetersizlikleri vardır. Bu çocukların, sosyal etkileşim için gerekli olan göz kontağının az olması, iletişimde jest ve mimikleri kullanamama, ilgilerini/başarılarını ya da çeşitli etkinlikleri arkadaşları ile paylaşma isteğinin olmaması gibi yetersizlikleri

vardır (Kamps, Royer, Dugan, Kravits, Gonzales-Lopez, Garcia, Carnazzo, Morrison ve Kane, 2002).

Bu tür yetersizlikleri olan çocuklar, akranlarından sosyal yetenek açısından da daha yetersizdirler ve akranları ile olumlu iletişim kurmada ve sürdürmede güçlük yaşarlar. Pek çok araştırma, sosyal beceri alanındaki yetersizlikleri nedeniyle akranları ile sınırlı etkileşimleri olan çocuklara odaklanmıştır (Odom ve Diamond, 1998). Sosyal beceri alanında yetersizlikleri olan zihin engelli (Fidler, 2005), otistik (Kohler, Anthony, Steighner ve Hoyson, 2001) ve özgün dil bozukluğu (Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002) tanısı alan çocukların sorunlarına çözüm arayan araştırmalara rastlanmıştır.

İşte bu sebeplerden dolayı, sosyal yetenek kavramı, uzun yıllardır yetersizlikleri olan çocukları sınıflama ve tanılamada kullanılan temel bir kavram olmuştur. Özellikle de zihinsel engelliliğin geri zekalılık olarak tanımlandığı ve sınıflandırıldığı sistemde sosyal yeteneğin, sınıflama açısından üzerinde hâlâ önemle durulan temel bir ölçüt olması dikkati çekmektedir (AAMR, 1993). Ayrıca, sosyal yetenek kavramı duygusal bozuklukları olan çocukları tanımlamada ve sınıflamada da kullanılmıştır (Center, 1989). Özel öğrenme güçlüğü ile ilgilenen uzmanlar, bu çocuklarda da sosyal yetenek yetersizliklerinin önemini vurgulamışlardır (Vaughn, Elbaum ve Boardman, 2001; Morris, 2002). Son olarak Pelham ve Bender (1982) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların, yarıdan çoğunun akranları, aileleri ve öğretmenleri ile kişilerarası ilişkilerde güçlükler yaşadıklarını, akranlarından olumsuz tepkiler aldıklarını ve yüksek oranda akran reddi ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Çocukların tepisellik, dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik gibi davranışsal özelliklerinin, akranları ve öğretmenleri tarafından can sıkıcı, gürültücü, inatçı ve sinir bozucu olarak algılandığını tespit etmişlerdir (Akt., Gresham ve MacMillan, 1997).

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşıldığı gibi yetersizliği olan çocukların, sosyal yetenek becerilerini kazanımı, normal gelişim gösteren çocuklardan farklılık gösterir. Guralnick ve diğerleri (1996) yetersizliği olan çocukları normal

gelişim gösteren akranları ile karşılaştırdıklarında akranları ile daha az etkileşimde bulduklarını, akranları ile sosyal ilişkilerinde daha az başarılı olduklarını ve daha az arkadaş edindiklerini tespit etmişlerdir. Genel olarak diğer araştırmacıların da bulguları bu görüşleri desteklemektedir. Kopp, Baker ve Brown (1992) yetersizlikleri olan okul öncesi çocukları gözlediklerinde, bu çocukların daha az sosyal oyuna katıldıklarını, daha az olumlu tepki aldıklarını ve normal gelişim gösteren çocuklara göre yıkıcı oyuna daha eğilimli olduklarını tespit etmişlerdir. Kaynaştırma sınıflarındaki yetersizliği olan okul öncesi çocukların sosyal ilişkilerini incelediğinde, bu çocukların %30'unun akranları tarafından reddedildiğini ve bu yüzden akranlarla olumlu etkileşime girmek için gerekli sosyal becerileri öğrenemediklerini tespit etmişlerdir (Akt., Odom, 2000).

Başarılı sosyal etkileşimler özel gereksinimleri olan okul öncesi çocuklar için çok önemlidir. Çünkü akranları ile sosyal etkileşimlerinde olumsuz deneyimler yaşayan çocukların, ileriki yıllarda da duygusal ve akademik becerilerinde problemler yaşadıkları bilinmektedir. Normal okul öncesi sınıflara yerleştirilen çocuklar olumsuz davranışlara maruz kalmakta ve reddedilmektedirler (Ysseldyke ve Algozzine, 1995). Erken yaşlarda yaşanan bu reddedilme deneyimleri, çocuklarda düşük benlik algısına, sosyal yalnızlığa (Finegan, 1999), okulun daha az hoşlanılan bir yer olarak algılanmasına, okuldan kaçma eğiliminin artmasına ve okul başarısının düşmesine de neden olmaktadır (Kemple, 1992).

Akranlarla yaşanan olumsuz deneyimler çocukların, akranları ile olumlu etkileşimlerini, onları izleme ve taklit etme fırsatlarını da sınırlamakta ve çocukların sosyal, kültürel ve duygusal gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Bu sınırlı sosyal deneyimler, dolayısıyla çocukların dil gelişimlerini de engellemektedir. Özellikle zihinsel gelişimlerinde gerilikleri olan çocukların bu geriliğe paralel olarak dil yetersizlikleri de olduğu ve buna bağlı olarak iletişim bozuklukları yaşadıkları görülmektedir (Goldstein ve diğerleri, 2002).

Dil yetersizliği olan çocuklar, normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldıklarında konuşma ve anlama yeteneklerinin gelişmediği açıkça görölmektedir. Gelişimsel dil yetersizlikleri, çocukların akranları ile iletişimlerini sınırlamakta ya da grup etkinliklerine hiç katılmamalarına neden olmaktadır. Bu tür yetersizliği olan çocukların akranlarla etkileşimlerinde güçlükler yaşadıkları, akranları tarafından kabul edilmedikleri ve daha az arkadaşına sahip oldukları görölmektedir. Dil ve iletişim problemleri olan küçük çocuklar maruz kaldıkları sosyal yalnızlık nedeni ile daha sonraki yıllarda çekiniklik, depresyon, saldırganlık, hiperaktivite, konsantrasyon bozukluğu, okuldan kaçma, suç davranışlarına karışma, yetişkin suçluluğu ve uyuşturucu kullanımı gibi problemlerle karşı karşıya kalma riski altındadırlar (Fujiki ve diğerleri, 1999; Warr-Leeper, 2001; Horowitz, 2005).

Araştırmalar, okul öncesi sınıflardaki dil ve iletişim bozukluğu olan çocukların akranları tarafından sıklıkla görmezden gelindiğini ve normal gelişim gösteren akranları kadar popüler olmadıklarını göstermiştir. Rice ve diğerleri (1991), İletişim bozukluğu olan çocukların, öğretmenleri ve dil uzmanları tarafından da daha az zeki ve daha az sosyal yetenekli olarak tanımlandıklarını belirtmişlerdir.

Rastlanma sıklığı az olan ve sık rastlanan özel gereksinimli çocukların yanı sıra sosyo-kültürel bakımdan dezavantajlı çevre koşullarında büyüyen çocuklar da hem dil hem de davranış problemleri bakımından risk altındadırlar. Bu çocukların bilişsel ve dil gelişimlerinde gerilik, öğrenme becerilerinde problemler ve okul başarılarında düşüklük görölmektedir (Kazdin, 1996). Head Start programlarına katılan yetersiz dil becerileri olan 3 yaşındaki erkek çocukların %50'den fazlasının beklenenden daha fazla problem davranışlar sergiledikleri görölmüştür. Aynı şekilde yetersiz dil becerileri olan kızların da %25 kadarının problem davranışlar sergiledikleri görölmüştür. Bu çocukların ileriki yıllarda düşük benlik algısı ile sosyal ve akademik yaşamlarında başarısızlıklarla karşılaşacakları bilinmektedir (Kupersmidt, Bryant ve Willoughby, 2000).

Akranları tarafından reddedilen ve bunun sonucu akran zorbalığına maruz kalan çocukların da diğerlerine göre iletişim ve sosyal becerilerinde belirgin sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Pekel-Uludağı ve Uçanok, 2005, Perren ve Alsaker, 2006). Erken eğitim programları çerçevesinde, bu çocuklara akranlar aracılığı ile sosyal ve dil becerilerini öğretmek, bu tür problemleri önlemek için uygun sosyal etkileşim ortamları sağlamak çok faydalı olacaktır

Gresham ve Elliot (1989)'un, sosyal beceri yetersizliklerini, bu alandaki ilk makalelerinde (1981), sosyal beceri kazanım yetersizliği ve performans yetersizliği olarak iki sınıfa ayırdıkları görülmektedir. Sosyal beceri yetersizliklerini sınıflama ölçütlerine "akıcılık" boyutunu ilave ederek sınıflama modelinin yenilenmesi gerektiğini açıklamışlardır. Akıcılık yetersizliğini, çocuğun beceriyi nasıl ve ne sıklıkta kullanacağını bilmesine rağmen kaba bir şekilde kullanması ve istenilen nitelikte kullanamaması olarak tanımlamışlardır. Örneğin, okuma becerisine sahip bir çocuk akıcı olmayan bir biçimde okuyorsa bu beceride akıcılık kazanamamış demektir. Problem davranışlar, içselleştirilmiş ve aşırı kontrollü davranışlar (kaygı, depresyon ve sosyal çekiniklik) ya da dışsallaştırılmış ve kontrolsüz davranışlar olarak (saldırganlık, engelleme ve ataklık), uygun sosyal beceriler ise azaltılmak istenen problem davranışa alternatif olarak aynı anda yapılamayacak davranış ya da beceriler olarak tanımlanmıştır.

Gresham ve diğerleri (2001), söz konusu becerileri, kazanım, performans ve akıcılık boyutları açısından değerlendirerek sosyal beceri yetersizliklerine karar vermede kullanılacak bir sınıflama modeli önermişlerdir.

1- Sosyal beceri kazanım yetersizliği, çocuk öğrenmesi gereken sosyal becerileri öğrenmemişse o çocuk için sosyal beceri kazanım yetersizliğinden söz edilebilir.

2- Sosyal performans yetersizliği, çocuğun davranış repertuarında söz konusu sosyal beceriyi gerekli ortamda istenildiği düzeyde kullanamadığında sosyal performans yetersizliğinden söz edilmektedir.

3- Akıcılık yetersizliği için ne beceri kazanım eksikliği ne de performans eksikliği söz konusudur. Burada becerinin yeterince rafine, uygun, istenilir nitelikte ve akıcı kullanılmayışı söz konusudur.

Aynı zamanda, sosyal beceri yetersizlikleri sınıflama modeli, sosyal beceri yetersizlikleri için uygulanacak en uygun yaklaşıma karar vermede önemli bir başlangıç noktası olacaktır. Örneğin, performans yetersizliği olan bir çocuk için yani repertuarında beceri olan çocuk için becerinin yeniden öğretilmesi söz konusu olmayacaktır. Benzer olarak, sosyal beceri performansını artırmada kullanılan ipucu verme ve pekiştirme gibi uygulama yöntemleri de beceri kazanım yetersizliği olan çocuklar için uygun olmayacaktır. Son olarak, akıcılık yetersizliği olan çocuklara beceri yeniden kazandırılmadığı gibi kabaca kullandığı performansının sıklığını artırmak için de çalışılmayacaktır. Bütün bunların yerine akıcılık yetersizliği olan çocuklar için daha fazla tekrar, deneme ve akıcı davranışsal performans için ayrımlı pekiştirme gerekmektedir. Maalesef, sosyal davranışsal güçlükleri iyileştirmeye yönelik olarak uygulanacak sosyal beceri eğitim programları planlanırken sosyal beceri yetersizlikleri arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurulmamaktadır (Gresham ve diğerleri, 2001).

Kavale ve Forness (1996), sosyal yetersizlikleri üç grupta toplamışlardır. Bunlar, beceri yetersizliği, performans yetersizliği ve kendini kontrol yetersizliğidir:

1- Beceri yetersizliği: Bir çocuk beceriyi hiç bilmiyorsa diğer bir deyişle bir beceriyi öğrenmemiş olduğunda o çocuk için beceri yetersizliğinden söz edilebilir.

2- Performans yetersizliği: Çocuk beceriyi nasıl yapacağını bilir ancak, motivasyon ve ayrıştırma (discrimination) ile ilgili bir problem nedeniyle kullanamayabilir. Motivasyon eksikliği olan çocuklar, diş bir güç olmadıkça beceriyi sergileyemez. Ayrıştırma yetersizliği olan çocuklar ise, motive olmuşlardır ve beceriyi kullanabilirler. Fakat onlar da beceriyi ne zaman sergileyeceklerini bilemezler.

3- Kendini kontrol yetersizliği: Çocuk uygun sosyal beceriyi edinirken ya da uygularken, sergilediği davranışlar nedeniyle beceriyi öğrenemez ya da kullanamaz.

Yetersiz sosyal beceriler, çocuklarda arkadaşlığın gelişimine de zarar verir. Arkadaşlık deneyimleri, sosyal iletişim becerilerinin gelişimine iki şekilde yardımcı olmaktadır. Birincisi, arkadaşlık, belli sosyal becerileri öğrenmek için fırsatlar sağlar. Bu becerileri daha mükemmel yapan birini gözleyerek öğrenebilme fırsatı bulur, nasıl yapacağını arkadaşları ile tartışır ve gerektiğinde destek alır. İkincisi ise, söz konusu beceriyi kullanırken arkadaşından alınan geri bildirimler, çocukların bireysel farklılıklarını biçimlendirmede önemli bir rol oynar. Arkadaşlar, çocuğun yeni bir beceriyi öğrenme çabalarını olumlu karşılarırsa beceri pekiştirilir aksi takdirde becerinin kullanımı azalır (Gresham ve MacMilan, 1997).

3- Sosyal İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi

Sosyal yetenek ve iletişim yeteneği ayrı konular olmasına rağmen, bu iki alanın birbiri ile ilişkili olduğuna ilişkin daha fazla bilgiye ulaşılmaktadır. Dilin, sosyal gelişimin doğasında var olduğuna ve sosyal etkileşimin en önemli aracı olduğuna düşünölmektedir ve bu nedenle iletişim yeteneğinin, sosyal ve dil yeteneğinin birleşiminden oluştuğu ifade edilmektedir. Ancak sosyal iletişim becerilerinin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda her iki alanın da ayrıntılı bir şekilde ve ayrı ayrı ele alınması önerilmiştir. Bu bağlamda, sosyal yetenek genel bir ifade ile çocuklar ve çocukların etkileşimde bulunduğu kişiler arasındaki ilişkiler olarak tanımlanabilir. Çocukların davranışlarının sosyal uygunluğunu değerlendirmede en çok üzerinde durulan nokta çocuğun davranışının sosyal ortamın gerektirdiği duruma uygun olup olmadığıdır. İletişim yeteneği ise, çocuğun dil ile sözsüz iletişim becerileri arasındaki uygunluğu değerlendirir. Aynı amaca hizmet eden sosyal davranış ve iletişim davranışı farklı gelişim alanlarından hız aldığı için, sosyal iletişim becerilerinin değerlendirilmesi disiplinler arası bir değerlendirme modeli gerektirmektedir (Goldstein ve diğerleri, 2002). Okul

öncesi çocukların sosyal iletişim becerilerini değerlendirmenin dört ana amacı vardır (Center, 1989):

- 1- Okul öncesi çocuklar arasında tarama çalışmaları yaparak, gelişimsel gerilikleri olan riskli çocukları tespit etmek,
- 2- Tanılama ve sınıflama çalışmalarına hizmet ederek, uygun yerleştirmenin ve fon kaynaklarının doğru aktarılmasını sağlamak,
- 3- Sosyal beceri programları için amaçları detaylı bir şekilde belirlemek,
- 4- Programları izlemek ve değerlendirmektir.

a- Sosyal İletişim Becerilerinin Sosyal Uygunluğu:

Olumlu sosyal davranışları olan çocuklar, saldırgan ve itici davranışları olan akranlarına göre sosyal yetenekli olarak kabul edilirler. Uygun sosyal davranışlar, çocukların arkadaşları ile etkileşimlerini ve ilişkilerini güçlendirir. Sonuç olarak, çocukların sosyal kabulünü sağlar, arkadaş edinimini ve sosyal gruplara kabul edilmesini kolaylaştırır. Uygun olmayan davranışlar ise sosyal etkileşimi ve ilişkileri engeller. Sosyal uygunluk, davranışların olumlu ve olumsuz özellikleri üzerine odaklanır ve davranışları bu bağlamda değerlendirir.

b- Sosyal İletişim Becerilerinin İletişim Uygunluğu

Dilin sosyal bağlamda belli bir iletişim amacına uygun olarak kullanılması dilin kullanım bilgisi (pragmatic) olarak tanımlanmaktadır. Dilin kullanım bilgisi, uygun dil yapılarını ve dilin kullanım kurallarını bilme ile ilgilidir ve bireylerin iletişim kurarken neleri başarmaya çalıştıklarını inceler. Dilin iletişim amaçlı kullanımı, dilin söz dizimi, ses bilgisi ve anlam bilgisi gibi diğer boyutlarının gelişimini kolaylaştırır ve hepsinden önce gelişir. Bu nedenle çocukların iletişim uygunluklarının değerlendirilmesinde, gelişimsel ya da kültürel beklentiler bir yana bırakılarak öncelikle sözlü ve sözsüz ifadelerinin iletişim işlevselliğine bakılmalıdır (Prutting ve Kirchner, 1987).

Son yıllarda dilin kullanımı ile ilgilenen araştırmacılar, çocukların doğal ortamlarında toplanan verilerden elde edilen dil örneklerinin analiz edilmesinin, standart testlerden elde edilen verilerden her zaman için daha öznel olacağını ve o gruptaki çocuklar için hazırlanacak eğitim programlarına daha faydalı olacağını savunmuşlardır. Sınıf ğretmenleri ya da araştırmacılar tarafından da yapılan dil örnekleri analizlerinin, bir ekip tarafından da onaylanarak kullanılmasının, çocukların sosyal iletişim becerilerinin iletişim uygunluğuna karar vermede geçerliliğini artıracaağı önerilmiştir (Brown, Odom ve Holcombe, 1996; English, Goldstein, Kaczmarek ve Shafer, 1996; Horowitz, 2005).

İzleyen bölümde ise, okul öncesi çocuklarda arkadaşlık becerileri ve sosyal etkileşim ilişkisi ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

C- Arkadaşlık Becerileri ve Sosyal Etkileşim

“Arkadaş” sözcüğü Türkçe sözlükte “Birbirlerine karşı sevgi ve anlayış gösteren kimselerden her biri”, “arkadaşlık” ise “arkadaş olma durumu, arkadaşya yakışır davranış, omuzdaşlık” olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, “arkadaşlık etmek” bir işte birlikte bulunmak, huyu ve düşünceleri birbirine uymak ya da bir süre beraber bulunmak, birlikte gitmek, eşlik etmek, refakat etmek” olarak açıklanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 1998).

Arkadaşlık ve akran ilişkileri, bireyin bir grupta ya da en azından bir arkadaşı ile etkileşimini ele aldığı için sosyal psikoloji alanının konusu olmuştur. Sosyal psikoloji alanında en sık kullanıldığı biçimi ile arkadaşlık, en az iki katılımcıdan her birinin karşılıklı olarak hoşlandığı ilişkiler olarak tanımlanmıştır. Bir topluluğun grup olabilmesi için gereken en önemli koşulun etkileşim olduğu ve buna göre de grubun, etkileşim halinde olan birden fazla insan anlamını taşıdığı ve her üyenin gruptan etkilendiği gibi kendisinin de norm, değer ve davranış özellikleriyle grubu etkileyebildiği de bilinmektedir (Lindsey, 2002).

Çocukların akran ilişkilerini anlamak ve tanımlamak için farklı kuramsal yaklaşımlar ve farklı araştırma teknikleri kullanılmıştır. Sosyal psikoloji geleneğinde akran ilişkileri, çocukların akranları tarafından kabul edilmesi ve reddedilmesi ve çekimser olma gibi sosyal kabul düzeylerine; tek yönlü ilişkiler, en iyi arkadaşlar ve sıradan arkadaşlar gibi arkadaşlık ve sosyal ilişki çeşitlerine; sosyal etkileşimler, karşılıklı arkadaşlıklar, akranların arkadaşlara yüklediği değerlere ve öneme göre değerlendirilmekte ve incelenmektedir (Akt., Çok, 1993). Gelişimsel psikoloji geleneğinde ise, arkadaşlık ve akran ilişkileri, bebeklikte kazanılmaya başlayan sosyal gülümseme, sosyal yüz ifadeleri, akran yönelimli gülümseme ve seslenme gibi temel sosyal kazanımların zamanla çocuğun bilişsel ve dil gelişimine paralel bir yansıması olarak açıklanmaktadır. Söz konusu yaklaşım okul öncesi yıllarda arkadaş edinmeyi, en iyi arkadaşının adını söyleme, bazı çocukları oyun arkadaşı olarak seçme ya da sevme nedenlerini ifade edebilme yeteneğinin gelişimi ile açıklamaktadır (Buysee, Goldman ve Skinner, 2002).

Sosyal psikoloji alanında arkadaş edinme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, kişilerarası etkileşimlerdeki davranışların Kelly ve Thibaut'un (1978), karşılıklı bağımlılık kuramı (theory of interdependence) ile açıklandığı dikkati çekmektedir (Sainato, Goldstein ve Strain, 1992). Karşılıklı bağımlılık kuramı karşılıklı etkileşimler sırasında ilişkinin başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılmasına nasıl karar verildiğini açıklamaktadır. Kuram, kişilerarası ilişkilerden elde edilen ödülün (reward), ilişkiye harcanan bedelden (cost) fazla olduğu durumlarda karşılıklı doyurucu ilişkiden söz edilebileceğini savunmaktadır. Bedel, kişiler arasındaki ilişkilerde yaşanan fikir ayrılığı, anlaşmazlık, zıtlaşmak, rekabet, sıkıntı ve utanma vb. gibi durumlarda bireylerin harcadığı emeği ifade etmektedir. Ödül ise kişiler arasındaki ilişkilerde yaşanan memnuniyet, zevk alma ve sosyal ya da maddi ödül ile sonuçlanan ilişkilerin bireylere sağladığı kazançları ifade etmektedir (Goldstein ve diğerleri, 2002) .

Karşılıklı bağımlılık kuramı, bireylerin her gelişim dönemindeki etkileşimlerinin kişiye kazandırdığı ödül ile ödediği bedel arasında bir

alışveriş olarak tanımlamıştır. Bu görüşe göre, bir üye için grubun değeri, kendisine sağladığı kazanç ile harcadığı emek arasındaki farktır. Bireylerin, üyesi olduğu gruptan bazı beklentileri vardır. Eğer grup, kişinin bu beklentilerini karşılıyorsa gruba katılmak kişi için caziptir, eğer kişinin beklentilerini karşılayamıyorsa, cazip değildir. Bu durumda ilişkinin devam etme olasılığı karşılıklı memnuniyete bağlı olmaktadır. Bu bağlamda karşılıklı memnuniyet her bir katılımcının ilişki için ödediği bedel ve kazandığı ödüle bağlı olarak değerlendirilir ve ilişkiden kazanılan ödül ağır geliyorsa ilişki devam eder (Aşçı, 2000). Akranlar arasındaki sosyal etkileşim davranışlarını geliştirmeyi hedefleyen birçok sosyal beceri programı Karşılıklı Bağımlılık Kuramının önerdiği ilkeler doğrultusunda düzenlenmeye çalışılmıştır.

Strain ve Odom (1986), yürüttükleri bir çalışmada, özel gereksinimli çocukların akranları ile karşılıklı etkileşimlerini artırmak amacıyla geliştirdikleri bir programın etkililiğini sınamışlardır. Hazırlanan program, Kelly ve Thibaut'un "Karşılıklı Bağımlılık" kuramından esinlenerek hazırlanmış olup, "Sosyal Karşılıklılığı Geliştirme Programı (Promoting Social Reciprocity) olarak nitelendirilmiştir. Program, normal gelişim gösteren akranların, olumlu etkileşim davranışları ile özel gereksinimli akranlara model olması ve olumlu davranışları gözlemleyen çocukların uygun sosyal becerileri gösterdikleri zaman yetişkinler/öğretmenler tarafından ödüllendirilmesi esasına dayanmaktadır. Araştırmanın bulgularıda programın etkililiğini destekler niteliktedir. Örneğin, yetişkinler/öğretmenler tarafından ipucu ve pekiştireç kullanılmasının, söz konusu sosyal davranışların tekrarlanma olasılıklarını artırdığı, belli aralıklarla pekiştirilmedikçe sosyal davranışlarda artış görülmediği tespit edilmiştir.

Anne-babaların, çocuklarının bedensel, motor ve dil gelişimlerinin ardından sosyal gelişim alanına ilişkin önemle üzerinde durdukları ve zaman zaman da kaygılandıkları bir diğer konu akran ilişkileri ve arkadaşlık becerileridir. Anne-babalar çocuklarının, öğretmenler de sınıftaki öğrencilerinin diğer çocuklarla olumlu ilişkiler kurmalarını isterler, çocukların oyuncaklarını

başka çocuklar ile paylaştıklarını ya da onlara yardım ettiklerini gördüklerinde mutlu olurlar. Çocukların akranlarla olan ilişkilerinin, sosyal ve duygusal gelişimlerine çok önemli ve tartışmasız bir destek sağladığı konusunda sosyal gelişim araştırmacıları arasında çok açık ve kesin bir görüş birliği de vardır (Hartup, Laursen, Stewart ve Eastenson, 1988; Goldstein ve diğerleri, 2002).

Arkadaşlıklar, insanlara kendini değerli ve önemli hissetme, ait olma duygusu yaşatır. İletişim, sosyal ve bilişsel amaçlı gereken yardım ve desteği alabilmek için pek çok fırsatlar sunar. Ancak 0-3 yaş arasındaki çocuklarda, bu kazanımların oluşması mümkün değildir. Çünkü çocuklar sosyal gelişim merdiveninin henüz çok başlarında, benmerkezci bir dönemdedirler. Bir başkasının duygularını anlama, kendini onun yerine koyma gibi beceriler henüz kazanılmamıştır. Bu tür beceriler için yeterince deneyimleri de yoktur. Bu dönemde çocuklar benlik algısını geliştirmekte ve kimlik kazanma çabasıındadırlar. Yalnızca kendi duygularının ve düşüncelerinin farkındadırlar (Stainback ve Stainback, 1987).

Yukarıda sıraladığımız nedenlerle, çocukların sosyal yaşamlarının ilk iki yılı genellikle onlarla ilgilenen en yakınındaki yetişkinlerle şekillenir. İlk arkadaşlar aile bireylerinin yakınlarının ya da komşuların çocuklarıdır. Aynı oyun içinde ve aynı oyuncak grubu ile oynuyor gibi görülebilirler. Ancak bu oyunlar çok uzun sürmez ve bir süre sonra kavga ve gözyaşları ile son bulur (Wolery ve Wilbers, 1994). Bu etkileşimler çok kısa sürse de sosyal psikologlar, gelişim psikologları ve çocuk gelişimi uzmanları için her zaman çok anlamlı kabul edilmektedir. Bu düşünceye rağmen alan yazın incelendiğinde, pek çok araştırmacı okul öncesi çocukların arkadaşlıkları ve arkadaş edinme biçimleri hakkındaki araştırmaların yeterli sayıda olmayışı nedeni ile kapsamlı ve boylamsal araştırmalara gereksinim olduğunu sıklıkla ifade etmişlerdir (Fantuzzo ve diğerleri, 1995; Sebanc, 2003)

Gelişim dönemlerinde arkadaşlığın anlamı ve niteliği de farklılıklar göstermektedir. Arkadaşlık gereksiniminin bebekliğe kadar uzandığı, ağlayan bebeğin yanına bir başkasının yaklaştığını fark edince sustuğu

bilinmektedir. Araştırmacıların, bebeklik evresindeki akran ilişkilerinin gerçekten arkadaşlık olarak tanımlanıp tanımlanamayacağı konusunda tereddütleri olsa da bu dönemdeki etkileşimler arkadaşlığa ilişkin ilk deneyimler olması açısından önemlidir. Örneğin, Ross ve Lollis (1989), 12 aylık bebeklerin bir araya getirildiklerinde davranışlarının farklılaştığını, kontrolsüz bir heyecan duyduklarını, bakışlarını kısa bir süre de olsa karşısındaki bebeğin yüzüne sabitlediklerini belirtmişlerdir. Furman (1982) ise, küçük çocukların tanıdıkları akranlara nadiren de olsa karşılık verdiklerini ve onlara ilişkin kararlı tercihler yaptıklarını tespit etmiştir. Bir başka çalışmada da Vandell ve Mueller (1980), 2 yaş gibi erken bir yaşta, çocukların belli akranlar için tercihler geliştirmeye başladıklarını ve onları oyun arkadaşı olarak aradıklarını göstermişlerdir. Yukarıda sıraladığımız, yaşamın ilk iki yılındaki çocukların arkadaşlık gelişimlerini inceleyen araştırmaların bulguları, çocukların bu erken dönemdeki bazı çocukları oyun arkadaşı olarak tercih edilebildiğini ve akranlar arasındaki ayrımın bilinçli olarak yapıldığını göstermiştir. Bu durumda tanıdık olan ve olmayan akranlar arasında ayrım yapabilme, fark gözetme bu yaş grubuna bağlı arkadaşlık ilişkisinin en belirgin özelliği olarak ifade edilebilmektedir (Akt., Goldstein ve diğerleri, 2002).

Bebeklik döneminin sona ermesi ile yani 1 yaştan 3 yaşa doğru, arkadaşlığın gelişimi, fiziksel çekicilik (physical attraction) ve karşılıklı hoşlanma (mutual liking) duygularının etkisi altında kalmaya başlar (Thompson, 1997). Ayrıca bu dönemde oyun, çocukların akranları ile biraraya geldikleri doğal bir etkinlik ama önemli bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır. Oyun, çocukların akranları ile sosyal iletişim amaçlı bir araya geldikleri önemli bir etkinliktir. Çocuklar oyun içinde birbirlerini dinlemeyi, birbirleriyle tartışmayı, oyundaki roller hakkında kararlar almayı, kurallara uymayı, birbirlerine yardım etmeyi ve oyuncaklarını başkaları ile paylaşmayı öğrenirler. Çocuklar farklı oyun etkinlikleri ile farklı sosyal becerileri öğrenirler. Özellikle de kuralları olan oyunların çocukların sosyalleşmesinde büyük katkıları vardır (Collins ve diğerleri, 1996; Fabes, Hanish ve Martin, 2003). Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği, çocukların oyunlarının çok önemli olduğunu, sosyal davranışların ve akranlarla etkileşim becerilerinin

oyunlar aracılığı ile kazanıldığını ve bu yüzden de oyunların okul öncesi eğitim programlarında özel bir yeri olması gerektiğini vurgulamıştır (NAEYC, 2001).

4-7 yaşlar arasında, karşılıklı oyun artık arkadaşlığın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Çocuklar daha karmaşık sembolik oyunları oluşturmada, rol almada bir diğerine yönerge sunmada ve liderliği paylaşmada daha fazla deneyim kazanmışlardır (Thompson, 1997). Bu dönemde arkadaşlık, daha karmaşık ve çeşitlilik gösteren bir hal almaya başlar. Çocuklar bu oyunlarda bir yandan grubun isteklerini ve grubun kabul ettiği davranışları öğrenirken, bir yandan da bu davranışlarla nasıl başa çıkabilecekleri konusunda kendilerine özgü ve kalıcı yöntemler geliştirmeyi öğrenmektedirler (Choi, 2003).

Lindsey (2002) tarafından yürütülen ve 2 yıl süren boylamsal bir araştırmada, 3-6 yaş arasındaki 166 çocuğun saldırgan davranışları ve sosyal becerileri, sosyometrik ölçekler kullanılarak akranları ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Sınıf içinde en azından bir arkadaşı olan çocukların akranları tarafından daha çok sevildiği ve öğretmenleri tarafından arkadaşı olmayan çocuklardan daha yetenekli olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Karşılıklı olarak birbirlerini arkadaş olarak seçen 36 çocuğun, saldırganlık, sosyal etkileşim becerileri ve akran kabul düzeylerinin benzer oluşu çalışmanın en belirgin bulgusu olarak nitelendirilmiştir. Çocukların arkadaş olarak kendilerine daha yakın hissettikleri akranları ile diğer çocuklara oranla daha uzun süre bir arada oldukları ve hoşlandıkları etkinliklerde bir araya gelip karşılıklı ve birbirlerini tamamlayıcı etkileşim örüntüleri sergilemeleri araştırmanın önemli bulguları arasında yerini almıştır. Lindsey'in (2002) çalışması, karşılıklı arkadaşlığın, okul öncesi yıllar gibi erken bir dönemde çocukların sosyal gelişiminde önemli bir faktör olduğunu göstermiştir.

Okul öncesi yıllarda, akran ilişkilerini inceleyen birçok araştırma, çocukların oyun ortamlarına odaklanmış ve bu araştırmalarda oyun etkinliklerinde doğrudan gözleme dayalı değerlendirmelerin sıklıkla kullanıldığı dikkati

çekmiştir (Arntzen ve diğerleri, 2003, Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002). Aynı zamanda akranların, özel gereksinimleri olan ya da olmayan çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına uyum sağlamada (Coplan, Gavinski-Molina, Lagace-Seguin ve Wichmann, 2001) ve sosyal etkileşimlerinin gelişimine olumlu etkileri olduğu (Fantuzzo ve diğerleri, 1995) tespit edilmiştir. Ayrıca kaynaştırma sınıflarında akran çatışmaları-çatışma stratejileri ve çözümleri (Malloy ve McMurray, 1996) gibi pek çok sorunla baş etmede etkili oldukları gözlenmiştir.

Sosyal psikologlar, okul öncesi çocuklar arasındaki akran ilişkilerinin iki boyutta geliştiğini savunmuşlardır: Akran kabulü ve arkadaşlık. Akran kabulü, birey olarak çocuğun sosyal grup üyelerinin tümü tarafından sevilmesi ya da sevilme derecesi olarak tanımlanır. Kısacası, akran kabulü, belli bir çocuk için akran grubunun genel merkezi bir eğilimidir. Örneğin, kabul gören çocuklar, grup üyelerinin pek çoğu tarafından olumlu tanınan çocuklardır. Halbuki kabul görmeyen çocuklar, grup üyelerinin çoğunluğu tarafından hoşlanılmayan ve olumsuz kabul edilen çocuklardır. Genellikle akran kabulü grup üyelerinin bir ikisinin fikrinin değişmesi ile değişikliğe uğramaz ve hedef çocuğun olumsuz algılanmasına neden olmaz (Dodge, 1983).

Akran kabulü, çocuğun diğer çocuklar içindeki popülerliği ile bağlantılıdır. Kabul, diğer çocukların bir çocuğu nasıl gördüğüne bağlıdır ve çocukla geçirmekten hoşlandıkları zamanı genişletmeye dayalıdır. Grubun eğilimi sınıftaki çocukların çoğunluğunun sınıftaki bir başka çocuk için algılamalarını yansıtan grup eğilimli bir ölçüm ya da karardır. Akran kabulü aynı zamanda çocukların olumlu sosyal becerileri ve sosyal beceri yetersizlikleri ile ilgili bir dizi faktöre bağlıdır. Kabul görme, bir gruba girme ve uyum sağlama yeteneği, fiziksel çekicilik ve kişisel yeterlilikler gibi bireysel özelliklerden etkilenmektedir (Fujiki ve diğerleri, 1999).

Ladd (1990) tarafından yürütülen deneysel çalışmada, 8 anaokulu sınıfına ilk kez kayıt yaptıran yaş ortalamaları 64.2 ay olan toplam 125 çocuğun, okula uyum becerilerinde anaokulu sınıflarındaki akran ilişkilerinin etkili olup

olmadığı sınıanmıştır. Çocukların akran ilişkileri ile ilgili olarak sosyometrik veriler, okula başlangıçta, okul açıldıktan 2 ay sonra ve öğretim yılının sonunda olmak üzere tekrarlanmıştır. Çocukların okula uyumları ile ilgili veriler (a- okul algısı, b- kaygı, c- kaçma, d- akademik performansları), okul açıldıktan 2 ay sonra ve öğretim yılının sonunda toplanmıştır. Okulun ilk günlerinde okul arkadaşı çok olan çocukların okulu olumlu algıladıkları ve bu olumlu algılamanın okulun 2. ayının sonunda ve hatta öğretim yılı sonunda da devam ettiği görülmüştür. Sınıfta yeni arkadaşlar edinmenin ise okul performansındaki başarı ile doğru orantılı olarak arttığı tespit edilmiştir. Yeni arkadaş edinmekte zorlanan hatta akran reddi ile karşılaşan çocukların ise okulu olumsuz algıladıkları, düşük okul başarısı gösterdikleri ve sıklıkla okuldan kaçma girişiminde buldukları belirtilmiştir.

Arkadaşlık ise, grup düzeyinde bir kabul edilmeden çok iki kişi arasındaki karşılıklı sevgi ve hoşlanmayı ifade eden çift yönlü bir eğilimdir. Arkadaşlık ilişkilerinde insanlar arkadaşlarının isteklerine öncelik verirler ve arkadaşlarının yardıma gereksinimi olduğu zamanlarda karşılıklı yardım ederler. Nitekim arkadaşlık her iki akranın birbirlerini kendilerine uygun görme işidir ve ilişki karşılıklı desteğin sağlanması için sürdürülür (Akt., Çok, 1993). Sebanc (2003), arkadaşların birbirlerinin memnuniyeti için çaba harcadıklarını ve birbirlerinin gereksinimine duyarlı bireyler olduklarını ifade etmiştir. Okul öncesi çocukların arkadaşlıklarında ortak etkinlikler ve ilgiler belirleyici olurken yaşları büyüdükçe bağlılık ve sadakata dayalı ortaklıkların önem kazandığı görülmektedir.

Arkadaşlıklar, çocuklara yakınlık ve sadakat gibi deneyimler yaşamalarına izin verdiği için yalnızca sosyal gelişimi desteklemekle kalmaz aynı zamanda kullandığı ve gelecekte de kullanacağı becerilerini geliştirmelerine de fırsatlar verir. Arkadaşlıklar, çocuklara duygularını düzenleyeceği ve uygun biçim ve zamanlarda nasıl kullanabileceğini öğrendiği bir ortam sağlayarak onların gelişimlerini de artırır. Çocuklar arkadaşları ile paylaşarak, işbirliği yaparak ve problemlerini çözerek duygularını ifade edebilirler. Arkadaşlıklar çocuklara, işbirliği, problem çözme ve fikir alışverişi gibi zengin bir sosyal uyarıcı ortam sağlayarak da bilişsel gelişimlerine

katkıda bulunur (Ladd, 1990). Örneğin, Arntzen ve diğerleri (2003) tarafından yürütülen bir çalışmada, normal gelişim gösteren akranlar aracılığı ile sosyal ve dil yetersizlikleri olan 5 yaşındaki bir çocuğa, hem bir oyun elemanı hem de bir oyun lideri olarak 3 farklı oyunu ne derece etkili öğretip öğretemeyecekleri sınanmıştır. Eğitilen çocuğun üç oyunu da öğrenebildiği ve öğrendiklerini sınıf içinde kullanmaya devam ettiği görülmüştür. Ekip lideri olarak üç oyunda da benzer hatalar yapmasına rağmen oyunu yönetmede daha fazla hız kazandığı, diğer çocuklarla sosyal etkileşiminin arttığı ve öğrenmediği diğer oyunlara da daha fazla katıldığı gözlenmiştir.

Hem akran kabulü hem de arkadaşlık, benlik kavramı, okul performansı ve sosyal yalnızlığı etkilemesine rağmen, arkadaşlık daha güçlü bir etkiye sahip olabilir. Arkadaşı olan ama yetersiz kabul gören çocukların arkadaşı olmayıp yetersiz akran kabulü gören çocuklara oranla okulda daha az yalnızlık yaşadıkları rapor edilmiştir. Diğer yandan arkadaşı olmayan ama kabul gören çocukların arkadaşı olup kabul gören çocuklardan daha çok yalnızlık yaşadıkları görülmektedir. Bir çocuk için kabul görmek olumlu bir okul atmosferi oluştururken, arkadaşlık ise çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi için önem taşır (Fujiki ve diğerleri, 1999).

Olumlu sosyal beceriler gösteren çocukların akranları tarafından kabulü daha kolay olmakta ve daha nitelikli arkadaşlık ilişkilerine sahip olmaktadır. Erken yaşlarda ortaya çıkan akran ilişkilerindeki akran kabulü ve arkadaşlık ilişkisi çocukların gelişimi ve yaşama uyumları üzerinde önemli etkilere sahiptir. Araştırma sonuçlarına göre düşük akran kabulü gören çocuklar, düşük akademik başarı ve okul yaşamlarında ya da daha sonraki yaşamlarında uyum problemleri göstermişlerdir. Böylece, akademik başarının, akran kabulünün güçlü bir belirleyicisi olduğu söylenebilir. Örneğin, akranları tarafından reddedilen anaokulu çocukları, öğretmen derecelmelerine göre diğer çocuklardan daha düşük akademik başarı ve sosyal uyumsuzluklarda göstermişlerdir (Goldstein ve diğerleri, 2002).

Akranlarla başarılı etkileşimler sayesinde kazanılan sosyal yeterlilikler, okul öncesi yıllarda sosyal gelişime ilişkin ilk gelişimsel görevlerdendir. Akranları ile olumlu akran ilişkileri kurmakta ve bu tür yeterlilikleri geliştirmede başarılı olamayan küçük çocuklar, özellikle destekleyici olmayan bir çevre içinde de büyüyorlarsa uyumsuzluk ve sosyal yetersizlikleri yaşam boyu devam edecektir. Akranlar tarafından kabul edilebilirliğin anahtarı, etkili konuşmayı başlatma yeteneği, soru sorma, konuşmaya katılma ve açık iletişimi kullanabilme yeteneği olarak açıklanmaktadır (Gallagher ve Craig, 1984; Fantuzzo ve diğerleri, 1995).

Hartup ve diğerleri (1988), tarafından yürütülen bir çalışmada, karşılıklı arkadaş olan çocukların, karşılaşılan çatışmalara çözüm üretmede, tek yönlü arkadaşlıkları olan ya da nötr ilişkilere sahip çocuklara oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Çatışma çözümünde başarılı olan çocukların, akranları ile etkileşimlerinin genişleyerek arttığı ve akranları ile olan iletişimlerinin de kalıcılığını koruduğu görülmüştür.

Okul öncesi çocukların arkadaş seçimlerini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Kelly ve Thibaut (1978) bunları, yetenek, yakınlık ve benzerlik olarak açıklamışlardır. Öncelikle çocuklar sosyal beceriler açısından yetenekli olarak nitelenerek, başkalarına yardım etmede hevesli davranıyorlarsa arkadaş olarak seçilebilme oranlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu durumun tam tersi olduğunda yani çocuklar, kaygılı, huzursuz ve başkalarına yardımcı olmada isteksiz davranıyorlarsa reddedildikleri bildirilmiştir. Akranlar arkadaşlarını, sosyal beceriler ve kişisel özellikler açısından kendi hoşlarına giden niteliklere göre seçmektedirler. Araştırmalar, genellikle daha çok hoşlanılan insanların diğerlerine oranla daha fazla olumlu özelliklere sahip olduklarını ve ilişkilerde ayrıntıları hissedilebilecek düzeyde hassasiyetleri olan kişiler olduklarını göstermektedir. Sosyal yetenekli çocukların katılımı ile sürdürülen bir çalışmada Trembley, Strain, Hendricksen ve Shores (1981), okul öncesi sınıflarda, serbest oyun etkinliği içinde özellikle paylaşma, oyuna davet etme, duygularını ifade etme, yardım isteme ve önerme gibi sosyal becerileri kullanan çocukların akranlarından olumlu tepkiler aldıklarını ifade

etmişlerdir. Çünkü bu tür yeterlilikler, karşılıklı etkileşimde bedeli azaltmakta ve akranların ödülleri artırmaktadır (Akt., Goldstein ve diğerleri, 2002).

Kişiler arası ilişkilerdeki memnuniyeti arttırdığı düşünülen ikinci faktör yakınlıktır. Yakınlık, birbirlerine yakın mesafede olan kişilerin, uzak olanlara göre daha kolay ulaşabilir oldukları görüşüne dayanmaktadır. Kısaca söylenecek olursa, bir araya daha sık gelen bireylerin etkileşimde bulunma ve ilişkilerini geliştirme şansları daha çok olmaktadır. Aksi düşünüldüğünde ise fiziksel uzaklık ilişkide bedeli daha çok artırmaktadır. Örneğin, genel eğitim sınıflarına tüm gün katılan çocukların bu sınıflara yarı zamanlı katılan ya da ayrı kurumlara devam eden diğer akranlarıyla iletişim kurma olasılıkları daha azdır. Ancak genel eğitim sınıflarına katılan çocuklar arasında bile, akranlarına yakınlıkları farklı derecelerde olabilmektedir. Yetersizliği olan çocukların daha çok öğretmenle etkileşim içinde oldukları, akranları ile daha az etkileşimi tercih ettikleri bilinmektedir (Goldstein ve diğerleri, 2002).

Kelly ve Thibaut (1978) son olarak kişiler arasındaki benzerliğin etkileşimi kolaylaştırdığını savunmuşlardır. Bu nedenle, çocukların genellikle arkadaşlarını aynı yaş, cinsiyet ve ırktan olanlardan seçtiklerini, kendilerine benzer özellikler taşıyan akranları ile etkileşimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Strain (1984), normal gelişim gösteren çocukların, sınıf içindeki yetersizlikleri olan çocuklar arasından genellikle yaşça daha büyük, bilişsel ve sosyal açıdan daha yetenekli engelli çocukları seçme eğiliminde oldukları ve onları oyun arkadaşı olarak tercih ettiklerini tespit etmiştir (Akt., Goldstein ve diğerleri, 2002).

Sevmeyi etkileyen diğer bir güçlü etken de çekiciliktir. Diğer özellikleri benzer olsa bile fiziksel olarak çekici oldukları düşünülen kişiler, çekici oldukları düşünülmeyenlerden daha fazla sevilmetedirler (Freedman ve diğerleri, 1989). Bir kişinin arkadaşının kimliği, o kişi hakkında bilgi elde etmede önemli bir konudur. Yetersizliği olduğundan dolayı pek çok çocuk akranları tarafından farklı görülür. Bu nedenle sosyal beceri öğretim programlarını planlarken, katılan çocuklar arasındaki benzerliklere önem

verilmesi gerektiği asla göz ardı edilmemesi gereken bir konudur (Goldstein ve diğerleri, 2002).

Akran kabulü, gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklar söz konusu olunca daha da zorlaşmaktadır. Yetersizliği olan bu çocuklar gelişimlerdeki yetersizliklerinin yanı sıra, sosyal iletişim becerileri açısından da aynı yaştaki akranlarından çok farklıdırlar ve bu nedenle sınıftaki akranları tarafından kabul görmezler ve okulda çok az arkadaşına sahip olmaları nedeniyle sosyal yalnızlığa terk edilirler (Goldstein ve diğerleri, 2002). Örneğin, Fujiki ve diğerleri (1999), gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların, sözlü ifadeleri anlamadaki güçlükleri ve dili kullanmadaki yetersizlikleri nedeniyle akran etkileşimlerinden olumsuz etkilendiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca bu çocukların, görüşme, grup kararı alma, problem çözme gibi durumlarda güçlükler yaşadıkları, var olan etkileşimleri sürdürmede yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmada Fujiki ve arkadaşları, yaşları 6 ve 10 arasında değişen 8 gelişimsel dil bozukluğu olan çocuğun akranları tarafından kabul düzeylerini incelemişlerdir. Bu amaçla, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların, okul ortamındaki sosyal dünyalarının kapsamlı bir değerlendirmesini yapmak amacıyla akran derecelemesine ve arkadaşlık için aday göstermeye dayalı sosyometrik ölçekler kullanmışlardır. Akran derecelemesi için çocuklardan sınıftaki tüm arkadaşlarını, hoşlanma derecelerine göre mutlu, nötr ve mutsuz yüz ifadeleri ile eşleştirmeleri istenmiştir. En çok oyun oynamaktan hoşlanılan arkadaşını betimleyen mutlu yüz ifadesi 3 puan, nötr yüz ifadesi 2 puan, birlikte oyun oynamaktan hoşlanmama ifadesi olan mutsuz yüz ifadesi 1 puan olarak belirlenerek, sınıftaki her bir çocuğun akranları tarafından tercih edilme puanları hesaplanmıştır. Karşılıklı arkadaşlık için aday gösterme ise akran dereceleme ölçeği tamamlandıktan sonra, 6 yaşındaki çocuklara akranlarının fotoğrafları arasından üçünün seçilmesi istenerek kaç çocuğun ilk sırada birbirilerini aday göstererek arkadaş olarak seçtikleri tespit edilerek belirlenmiştir. Araştırma 4 ayrı sınıfta yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçları, gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklardan 5'inin, normal gelişim gösteren sınıf arkadaşları tarafından arkadaş olarak tercih edilmedikleri, diğer 3 çocuğun ise arkadaş olarak aday gösterilmelerine rağmen normal gelişim

gösteren akranlarından daha az kabul edildikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenleri tarafından, bu çocukların işbirlikçi oyunla, grup etkinliklerine katılmada ve sosyal becerileri öğrenmede özel yardıma gereksinimleri olduğu belirtilmiştir. Sosyal etkileşim becerilerindeki yetersizliklerinin yanı sıra bu çocukların dil bozukluklarına bağlı olarak İletişim engelleri arkadaşlık gelişimlerini zayıflatmaktadır. Ayrıca bu çocukların daha kırılgan olabildiklerini bu nedenle sınıf ortamında ve sınıfla ilgili diğer görevlerde de güçlükler yaşadıklarını ve çekinik kaldıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak, özel dil bozukluğu olan çocuklar için uygulanacak programların başarı ile sonuçlanabilmesi için çocukların doğal ortamlarında, bireysel özelliklerine uygun esnek eğitim programları ve anne-babalar ve uzmanlardan oluşan işbirlikçi bir ekip çalışmasının gerekliliğini savunmuşlar ve önermişlerdir.

Faught ve arkadaşları ise normal gelişim gösteren çocukların yetersizlikleri olan arkadaşlarının tersine, kendileri gibi normal gelişim gösteren çocuklarla daha sık oyun oynama eğiliminde olduklarını göstermiştir. Roger-Warren ve arkadaşları ise, yetersizliği olan çocukların oyun zamanlarının büyük bir kısmını kendileri gibi diğer yetersizlikleri olan akranları ile bir arada geçirdiklerini belirtmişlerdir. Dahası, yetersizlikleri olan çocukların işbirlikçi oyundan daha çok, paralel oyun oynadıklarını, halbuki normal gelişim gösteren çocukların işbirlikçi oyuna büyük oranda katıldıklarını ifade etmişlerdir (Akt., Malloy ve McMurray, 1996).

Araştırmalar, karışık yaş gruplarının olduğu okullarda bile arkadaş olanların birbirleri ile daha çok benzer yönlerinin olduğunu göstermiştir. Çocukların arkadaşlarını kişisel deneyimlerine göre seçtiklerini öne sürmüştür. Sınırlı deneyimi olan çocuklarda ise kişilik özelliklerinin ve fiziksel özelliklerin daha büyük rol oynadığı ifade edilmiştir (Hartup ve diğerleri, 1988).

Gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklar ile normal gelişim gösteren akranlar arasındaki etkileşimleri ve olumlu ilişkilerin gelişimini artırmak için karşılıklı bağımlılık kuramına dayalı çözümler üretmek gerekmektedir. Öğretmenler normal gelişim gösteren akranlar için emeği azaltarak ve kazanılan ödülleri artırarak farklı gelişim özellikleri olan iki akran arasındaki ilişkinin gelişme

olasılığını artırabilirler. Hering ve Bren (1992), normal gelişim gösteren akranlara ek statü vererek, ilave ayrıcalıklar sunarak, harcadıkları emeği azaltıp hoşlanacakları bir rol ile ödüllendirerek yetersizliği olan çocuğun sosyal gelişimini desteklemek için her iki akran etkileşimini artırmışlardır (Akt, Goldstein ve diğerleri, 2002). Slyvia (2000) ise, çocuk bakım merkezlerindeki ağır yetersizlikleri olan çocukların, motor ve sosyal tepkilerinin akran aracılı sosyal etkileşim programı ile arttığını tespit etmiştir (Akt., Sebanc, 2003).

Bugüne kadar akranlar arasındaki sosyal etkileşimi arttırmayı hedefleyen pek çok uygulama yöntemi denenmiştir. Özellikle 1980'li yıllardan sonra akranları eğitimde aktif olarak kullanmak, okul yıllarında sosyal gelişimi destekleyen bir unsur olarak yaygınlaşmıştır. İzleyen bölümde akran aracılı uygulamalara ayrıntılı yer verilmiştir.

D- Akran Aracılı (Peer- Mediated) Uygulamalar

Akran aracılı uygulamalar, bir okul personeli tarafından planlanan ya da düzenlenen iki ya da daha çok öğrenci arasında yapılandırılmış etkileşimler olarak tanımlanır. Akranlar, gerçekten zaman zaman sınıf arkadaşlarının davranışları için öğretmenin yapacağından çok daha fazla etkiye sahiptirler ve arkadaşları için daha fazla zaman ayırabilirler. Ancak akranlar okul ortamında, sınıf öğretmenleri tarafından göz ardı edilen, etkin kullanılmayan bir kaynaktır (Hardman, Drew ve Winston-Egan, 1996).

Akran aracılı uygulamalarda, normal gelişim gösteren çocuklara, aynı yaşta ya da benzer gelişim düzeyindeki özel gereksinimli akranlarını akademik ya da sosyal beceriler yönünden desteklemeleri öğretilmektedir. Akran aracılı uygulamalarda farklı ilgileri ve yetenekleri olan çocukların, özel gereksinimli akranlarını akademik ve sosyal beceriler yönünden desteklediklerinin bilinmesine rağmen bu uygulamalar daha çok akranlar arasındaki sosyal etkileşimlerin artırılmasında ve olumlu sosyal davranışların kazandırılmasında etkili olmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların serbest oyun etkinliklerinde öğretmenlerinden daha

çok akranlarıyla bir arada oldukları ve akranlarından daha fazla geribildirim alma şansına sahip oldukları bilinmektedir (Visoky ve Poe, 2000).

Akran aracılı uygulamaların kullanıldığı araştırmaların son 30 yılda giderek artış gösterdiği bilinmektedir. Bu çalışmalarda akranların, özel gereksinimleri olan, sosyal yalnızlık yaşayan, çekingen, duygusal ve davranışsal problemleri olan ve gelişimsel gerilikleri olan çocuklara, akademik ve sosyal beceri öğretimi yapabildikleri, bu çocukların sosyal ve iletişim becerilerini artırabildikleri tespit edilmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların eğitilebildiği ve öğrendiklerini sınıf içinde akranları ile başarıyla uygulayabildikleri gözlenmiştir (Odom ve diğerleri, 1985; English ve diğerleri, 1997).

Akran aracılı uygulamalar, öğretim süreçlerini kolaylaştırma ve öğrenci başarısı açısından geleneksel öğretmen aracılı uygulamalar ile karşılaştırıldığı zaman, akran aracılı uygulamaların daha etkili olduğu görülmüştür. 1960'lı ve 1970'li yıllarda çocukların sosyal gelişimleri ile ilgili araştırmalarda öğretmen aracılı uygulamaların sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak, incelenen araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmen aracılı uygulamaların 3 önemli dezavantajından bahsedilmiştir. Bunlar, a- öğretmenlerin bizzat uygulamanın yönetilmesi görevini üstlenmemeleri, b- çocukların, öğretmenler tarafından sunulan ipuçları ve pekiştireçlere bağlı olarak uygulamaları sürdürüyor olmaları, c- öğretmenlerin, ipuçları ve pekiştireçleri zamansız kullanarak çocukların doğal etkileşimlerini bölüyor olmalarıdır (Strain ve Odom, 1986). Akran aracılı uygulamaların öğretmen aracılı uygulamalara göre etkili olduğu alanlar ise; a- doğru cevapların hemen tekrarlanması, b- hatanın daha çabuk tespit edilmesi, c- anında geribildirim ve öğrenme oranında artış, d- akranlardan cesaret ve yardım, e- akranların birbirlerine daha fazla zaman ayırabilmesi, olarak sıralanmıştır (Utley, Mortweeth ve Greenwood, 1998).

Bandura'nın, gözlemsel öğrenme kuramına dayalı olarak, özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklar ile yürütülen çalışmalarda öğrenilmesi istenilen davranışların, normal gelişim gösteren çocuklar tarafından sergilenmesinin,

gereksinimi olan öğrenciler tarafından model alınabileceği görüşüne dayanmaktadır. Akran aracılı uygulamalarda öğretmenler uygulamaları yakından izlerler ancak doğrudan uygulamanın içinde yer almazlar. Öğretmenler, çocukları istenilir davranışları tekrarlamalarını hatırlatmak için sözlü ya da görsel ipucu ile teşvik edebilmekte ve uygun davranışları için sözlü ya da sosyal pekiştireç sunarak ödüllendirebilmektedirler. Bu durumun davranışların tekrarlanma olasılığını arttıracacağı savunulmuştur (Odom ve Strain, 1984; Gelzheiser, Mclane, Meyers ve Pruzek, 1998; Schepis ve diğerleri, 2001). Ayrıca pekiştireçlerin belirlenmesinde çocuğun bildirimlerine ya da çocuğu yakından tanıyan kişilerin bildirimlerine göre seçim yapılmasının uygulamaların başarısını arttırdığı tespit edilmiştir (Lerman, Iwata, Rainville, Adelinis, Crosland ve Kogan, 1997; Zanolli ve Daggett, 1998, Acar, 2000; Waldron-Soler, Martella, Marchand-Martella ve Ebey, 2000).

Akran aracılı uygulamaların, okul öncesi eğitim ortamlarında yer alan etkinlikler, gelişimsel programlar ve akranların gelişimsel özellikleri nedeniyle, küçük çocuklarla kullanımının daha etkili sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Bunun nedenleri ise; a- sınıfta çocukların akranlarıyla olan etkileşimlerinin öğretmenleriyle olan etkileşimden fazla olması, b- akran etkileşimini artıran oyun merkezli programlara yer verilmesi, c- geniş oyun ortamlarının yaratıcı oyunu destekleyen köşe etkinliklerinin daha aktif kullanılmasına fırsat vermesi olarak sıralanmıştır (Christopher ve diğerleri, 1991, Goldstein ve Cisar, 1992).

Özel gereksinimli küçük çocukların hemen hemen hepsinin gereksinim duyduğu sosyal iletişim becerilerini ve davranışlarını geliştirmek amacıyla akran aracılı uygulamaların kullanıldığı sosyal iletişim ve etkileşimi geliştirme programlarında uyulması gereken bazı kuralların gerekliliğinden bahsedilmiştir. Bu kurallardan ilki, çocukların sosyal iletişim yeteneklerinin değerlendirilmesinin, ev ya da anaokulu gibi onların doğal ortamlarında ve onları yakından tanıyan öğretmen, ebeveyn ve akranlar tarafından yapılmasının gerekliliğidir. İkinci kural, özel gereksinimleri olan çocukların sözlü etkileşimlerini geliştirmek için ortamı en etkili şekilde düzenlemektir.

Üçüncü kural ise, program hedefleri belirlenirken özel gereksinimi olan çocukların olumlu çocuk-çocuk etkileşimini en üst düzeye çıkaracak sosyal iletişim davranışlarının belirlenmesi gerekliliğidir. Dördüncüsü ise, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak, farklı kişilerle ve farklı ortamlarda genellenebilirliğini artırmak amacıyla programlarda etkili ve sistematik bir kalıcılık yönteminin yer almasına öncelik verilmesidir (Goldstein ve diğerleri, 2002).

Alan yazın incelendiğinde, akran aracılı uygulamaların pek çok öğretim tekniğini kapsadığı görülmektedir. Benzerlikleri olmasına karşın altı çeşit akran aracılı öğretim uygulamasından söz edilmektedir: Bunlar, akran modelliği (peer modeling), akran öğretimi (peer tutoring), akran izlemeli öğretim (peer monitoring), akran ağı oluşturma (peer networking), gruba yönelik izlerlik (group oriented contingencies) ve akran başlatmalı öğretimdir (peer initiation training), (Utley ve diğerleri, 1998). İzleyen paragrafta akran aracılı uygulamalar hakkında kısa açıklamalara yer verilmiştir.

Akran modelliği, normal gelişim gösteren öğrencilerin, bazı çevresel düzenlemeler ile belirli beceri alanlarında yetersizlik gösteren akranlarına uygun davranışlar için model olmasıdır. Akran öğretimi sürecinde, normal gelişim gösteren ya da özel gereksinimli öğrenciler, birebir öğretim düzenlemesi ile normal gelişim gösteren ya da özel gereksinimli akranlarını akademik ve sosyal beceriler açısından desteklerler. Akran kaydetmeli öğretimde, gelişimsel geriliği olan, öz bakım ve toplumsal becerileri tek başlarına tamamlayamayan öğrencilerle çalışılır. Öğrencilerin, öğretmen yardımı olmadan ancak bazı çevresel düzenlemelerle akranların gözetiminde çalışmaları sağlanır. Akranların bir ağı oluşturma ile oluşan öğretim sürecinde, özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerden akran grupları oluşturulur. Normal gelişim gösteren akranlar, pekiştirme uygulayarak ve etkileşim kurma olanakları sağlayarak gelişimsel gerilik gösteren akranlarına yardımcı olurlar. Gruba yönelik izlerlik uygulaması, akran öğretimine benzemektedir. Akranların grup çalışması yapması, sorun ve olaylara birlikte çözüm bulma ilkesine dayanmaktadır (Utley ve diğerleri, 1998).

Okul öncesi çocukların sosyal etkileşimlerinde sistemli değişikliklere neden olan akran aracılı uygulamalar, uygulamalı davranış analizi ya da sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Akran aracılı uygulamaların, bu denli yaygın kullanılmasının nedeni öğretmenler ve akranlar tarafından kolayca ve onların en doğal ortamı olan oyun vb. gibi etkinlikler içinde uygulanabilmesi olmuştur (Olson ve Platt, 2000).

Akran aracılı uygulamalar içinde, akran öğretimi uygulamalarının daha çok akademik alan becerilerinin öğretiminde kullanıldığı, çocukların sosyal davranışlarına doğrudan etki eden yöntemin ise akran başlatmalı yöntem olduğu ifade edilmiştir (Odom ve Strain, 1984).

Akran başlatmalı öğretim ise, özellikle sınırlı sosyal iletişim becerilerine sahip okul öncesi çocukların akranları ile etkileşimlerini artırmada ve onların uygun sosyal davranışlar kazanmalarında sıklıkla kullanılan akran aracılı uygulama yöntemlerinden biridir. Akran başlatmalı öğretimde, normal gelişim gösteren çocuklar, sosyal iletişim becerileri sınırlı, özel gereksinimleri olan akranları ile sosyal etkileşim davranışlarını nasıl başlatabilecekleri konusunda eğitilmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklara; a- göz ilişkisi kurma, b- oyun etkinlikleri önerme, c- konuşmayı başlatma, d- yardım isteme ya da önerme, e- devam eden sosyal etkileşimleri açıklama, f- hedef çocuğun konuşmasını genişletme ve sürdürme, g- duygularını ifade etme, davranışlarını sistematik olarak kullanmaları öğretilmektedir (Strain ve Odom, 1986). Ancak, son yıllarda eğitici akranların sorumluluklarını azaltmak ve uygulamaları kolaylaştırmak amacıyla öğretilen sosyal başlatma davranışlarının daha sadeleştirildiği görülmektedir. English ve diğerleri (1997) tarafından yürütülen araştırmada eğitici akranlara yalnızca, a- yanında dur, b- oyna, c- konuş (Stay, play, talk), davranışları öğretilmiştir.

Akran başlatmalı öğretimin öncelikle, çekingen küçük çocukların ve otistik çocukların olumlu sosyal davranışlarını ve etkileşimlerini artırmak amacıyla kullanıldığı gözlenmiştir. Daha sonraları ise hem hafif yetersizlikleri olan hem de ağır davranışsal problemi olan çocuklarla da başarı ile

uygulanabildiği gözlenmiştir (Odom ve Strain, 1984; Strain ve Odom, 1986; Odom ve Watts, 1991).

1990'lardan sonra hızla değişen ve globalleşen dünyamızda, erken çocukluk eğitimi alanının gündemine bireysel farklılıklar yerine kültürel çeşitlilik konusu yerleşmiştir. Erken çocukluk programlarının özel gereksinimleri olan çocukları da kapsamı toplumlarda yaşanan bu çeşitliliğin bir göstergesi olarak belirlemiştir. Ancak, 1970'li ve 80'li yıllarda yetersizliği olan çocukların motor, iletişim ve bilişsel gelişimlerini artırmak için farklı öğretim programlarının etkililiği üzerine odaklanılmışken bu yıllardan sonra gelişimin önemli bir yapı taşı olan sosyal yetenek üzerine odaklanan araştırmalara daha sık rastlanmaya başlanmıştır (Odom ve Diamond, 1998). Hatta, normal gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim ortamlarına dahil edilen özel gereksinimli çocukların kaynaştırma sınıflarında başarılı olabilmeleri için, akademik ve sosyal beceri öğretimlerinin akran aracılı uygulamalar ile gerçekleştirilmesinin bu çocukların uyumu ve kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında önemli bir etken olduğu kabul edilmiştir (Odom, 2000, Kohler ve diğerleri, 2001; Fabes ve diğerleri, 2003).

Guralnick ve diğerleri (1996), kaynaştırma sınıfına ve özel eğitim sınıfına yerleştirilen hafif düzeydeki gelişimsel yetersizlikleri olan erkek çocukların akranları ile etkileşimlerini farklı iki eğitim ortamı açısından incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, normal gelişim gösteren akranlar arasına yerleştirilen kaynaştırma sınıfındaki çocukların sosyal etkileşimlerinin diğer ortamdaki çocukların etkileşimlerine oranla daha fazla olduğu yönündedir.

Akran başlatmalı uygulamalarda, normal gelişim gösteren çocuklar genellikle eğitici akranlar (Trained peers), özel gereksinimi olan çocuklar ise hedef çocuklar (Target children) olarak nitelendirilmiştir. Uygulamaların başarıya ulaşabilmesi açısından eğitici akranların özellikleri çok önemlidir. Bu nedenle akran aracılı uygulamalarda eğitici akran seçimi için kesin ölçütler bildirilmemiş olmasına rağmen birçok araştırmada, Kerr ve Nelson'un (1998) eğitici akran olarak seçilecek adaylarda bulunması

gereken ölçütlerine uymasına dikkat edilmiştir. Eğitici akranların seçiminde, a- Uygulamanın sürekliliğini sağlamak için okula düzenli devam eden, b- Akranları ile sıklıkla uygun biçimde etkileşimde bulunan, c- Öğretmenin sözlü yönergelerini izleyebilen ve liderliği üstlenebilen, d- Her bir hedef çocuk ile en az 10 dakika eğitim içinde dikkatini yoğunlaştırabilen çocuklara öncelik verilmesi önerilmiştir. Ayrıca, eğitici akranların, bir uğraşından hemen sıkılmayan, sorumluluğunu yerine getirme alışkanlığı olan çocuklar arasından seçilmeleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine de başvurulması gerektiği ifade edilmiştir (Kerr ve Nelson, 1998).

Akran başlatmalı uygulamalarda, eğitici akranlara genellikle serbest oyun etkinlikleri sırasında, öğretmen tarafından rol oynama, ipucu ve pekiştireç sunularak, sınırlı sosyal etkileşimleri olan akranları ile sosyal etkileşimi başlatmaları öğretilmektedir. Eğitici akranların yetiştirilme sürecinde eğitimi yapacak öğretmen ya da araştırmacıların, izlemeleri gereken basamaklar aşağıdaki gibi sıralanmıştır: a- eğitici akranlara eğitimden ne beklediğini açık ve net olarak açıklamak, b- eğitici akranları, hedef çocuklar tarafından “reddedilmeyi bekleme” konusunda eğitmek, c- rol oynama basamağını gerektiğinde tekrarlamak, d- eğitici akranın hedef çocukla kullanacağı her bir oyuncak ya da araç ile ayrı ayrı model olmak, e- eğitici akranın öğrendiklerini bağımsız bir şekilde yapıncaya kadar tekrarlamak (günde 20 dakika), f- eğitici akranları olumlu ve başarılı tüm davranışları için pekiştirmektir (Christopher ve diğerleri, 1991).

Akran başlatmalı uygulamalarda, genellikle akranları ile sınırlı sosyal etkileşimleri olan okul öncesi dönem çocukları ve benzer etkileşim özellikleri gösteren otistik okul öncesi ya da özel gereksinimleri olan daha büyük yaştaki çocuklar, hedef çocuklar olarak seçilmişlerdir (Odom ve Strain, 1984).

Akran başlatmalı uygulamalarla ilgili araştırmalarda, hedef çocukların önemli bir bölümünün otistik çocuklar olduğu görülmektedir (Odom ve Watts, 1991; Kamps ve diğerleri, 2002; Thiemann ve Goldstein, 2001). Bunun nedeni bu çocukların sosyal ve iletişim becerilerinin yetersiz olmasıdır. Ayrıca, problem

davranışları olan okulöncesi çocuklar, zihinsel engele sahip yetişkinler ve otistik özellikler gösteren çocuklar yetersiz sosyal beceri, sosyal yalnızlık gibi bir takım ortak özellikleri paylaştıklarından, akran başlatmalı uygulamalar için uygun adaylar olmaktadır (Strain ve Odom, 1986).

Akran başlatmalı uygulamalarda, uygun sosyal davranışların akranlardan hedef çocuklara model alma yoluyla doğal ortam içinde aktarılacağı görüşü yaygın olduğu için eğitici akran özellikleri araştırmacılar için daha belirleyici bir unsur olmaktadır. Aynı zamanda, akranların öğretmenlere göre daha anlaşılır ve birbirine benzer bir dil kullanıyor olmalarının da akran başlatmalı uygulamalar için başarıyı arttırıcı bir etmen olduğu söylenebilir (Strain ve Odom, 1986).

Akran başlatmalı uygulamalar sırasında hedef çocukların sınıf içinde gözlenen sosyal becerilerindeki artışın zaman içinde sürdürülebilmesi ve eğitim ortamının dışındaki ortamlara da genellenebilmesi beklenmektedir. Ancak, pek çok araştırma sonucu, hedef çocuklar tarafından kazanılan sosyal etkileşim becerilerinin uygulama yapılmayan ortamlara en üst düzeyde aktarılmasının mümkün olmadığını göstermektedir (Odom ve diğerleri, 1985; Hundert ve Houghton, 1992). Akranlar arasındaki olumlu sosyal etkileşimin sürdürülebilmesi ve farklı kişi, durum ya da ortamlara genellenebilmesi, ancak etkileşimlerin karşılık bulabilmesine bağlıdır. Maalesef yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin zayıflama eğiliminde oluşu eğitici akranlar tarafından kabul edilmelerini güçleştirmektedir. Sosyal becerilerin genellenmesini sınırlayan bir diğer faktör, eğitici akranların sınıfında bulunan çocukların sosyal beceri düzeyleridir. Bunun yanı sıra, sosyal becerileri desteklemeyen programlar, geleneksel yöntemleri tercih eden öğretmenler ve sınıfın fiziksel düzenlemeleri gibi faktörlerin de zaman zaman belirleyici olduğu görülmektedir (Odom ve Strain, 1984; Strain ve Odom, 1986; Yıldırım, 2002).

Odom ve Strain (1984), hedef çocukların öğrendikleri becerileri farklı kişi, durum ya da ortamlara genellenebilmelerinin sağlanabilmesi için sınıftaki

tüm çocuklara akran başlatmalı uygulama yöntemlerinin öğretilmesi ve böylelikle uygulamaya tüm sınıfın dahil edilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Hundert ve Houghton (1992) tarafından yürütülen çalışma, bu öneriden yola çıkarak, sınıftaki tüm çocuklara öğretilen sosyal beceri programının etkililiğini sınımlamıştır. Bu tür bir programın olumlu özellikleri; a- sınıftakiler tek bir grup olarak algılandığı için yetersizliği olan çocukların etiketlenme olasılıklarının düşük olması, b- sınıf öğretmenlerinin programlama becerilerini öğrenmeleri sonucu diğer ortamlarda da uygulanabilirliğinin artırılması, c- doğal grup içinde kullanılmasının genellenebilirliğini artırması olarak sıralanmıştır. Ayrıca, sosyal beceri öğretim programlarında, sosyal geçerliliği ve genellenebilme olasılığı yüksek sonuçlar alabilmek için dikkatli ve sistematik planlamalar yapılmalıdır. Aynı zamanda uygulama için öncelikli olan becerilerin seçilmesinin gerekliliği unutulmamalıdır.

İzleyen bölümde akran aracılı uygulamaları kullanan araştırmalara yer verilmiştir.

E- İlgili Araştırmalar

Akran Aracılı Uygulamalar İle İlgili Araştırmalar

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden özel gereksinimleri olan çocukların, sosyal beceri eğitimlerinde, normal gelişim gösteren akranları öğretim sürecine dahil etmek, araştırmacı ya da öğretmen aracılı yöntemlere göre ekonomik ve doğal oluşu nedeniyle bu alanda çalışan araştırmacıların yıllardır ilgi odağı olmuştur. Pek çok araştırma, uygun koşullar oluşturulduğunda, akranların, özel gereksinimli çocukların olumlu sosyal beceriler ve davranışlar kazanmalarına yardımcı olduklarını göstermektedir (Goldstein ve Wickstrom, 1986; Goldstein ve Ferrell, 1987; Odom ve Watts, 1991; Bronson ve diğerleri, 1995; English ve diğerleri, 1997).

Odom ve Strain (1984), sınıf içindeki akranların özel gereksinimli küçük çocukların sosyal etkileşimlerini geliştirme amaçlı olarak öğretim süreçlerine

sistemik bir biçimde katılmaları ile ilgili araştırmalara ancak 1970'li yıllardan sonra rastlandığını bildirmişlerdir. Özellikle akranların öğretim süreçlerine katılmaları ile ilgili ilk çalışmaların, sosyal çekingen çocuklar (Furman, Rahe ve Hartup, 1979), davranışsal bozuklukları olan çocuklar (Strain, Shores ve Timm, 1977) ve daha sonraları da otistik çocuklar (Mc Hale ve Simeonsson, 1980) ile yürütüldüğü ve yaygınlaştığı görülmüştür (Akt., Odom ve Strain, 1984).

Odom ve Strain (1984), akran aracılı uygulama yaklaşımlarına ilişkin hazırladıkları gözden geçirme raporunda, bu yaklaşımlar arasından, Akran başlatmalı yöntemin akranlar arasındaki sosyal etkileşimi artırmada etkili olduğunu ve bu nedenle araştırmacılar tarafından daha çok tercih edilen bir yöntem olduğunu savunmuşlar ve akran başlatmalı yaklaşımı kullanan ilk sistemik araştırmalardan biri olarak Strain, Shores ve Timm'in (1977) araştırmasını işaret etmişlerdir. Bu çalışma, davranışsal bozuklukları olan 6 okul öncesi erkek çocuğun olumlu sosyal davranışlarını artırmak amacıyla yapılan akran başlatmalı bir araştırmadır. Normal gelişim gösteren çocuklar, hedef çocuklar ile sosyal etkileşimi başlatmak için eğitilmişlerdir. Sınıftaki iki çocuk birer hedef çocukla eşleştirilerek üçlü gruplar oluşturulmuştur ve akranlar arasındaki etkileşim davranışları kaydedilerek araştırmanın etkililik verileri olarak değerlendirilmiştir. Birbirine paralel oturumlar şeklinde yürütülen çalışmanın bulguları, 6 hedef çocuktan beşinin olumlu sosyal davranışlarında artış izlendiği biçiminde olmuştur (Odom ve Strain, 1984).

Odom ve diğerleri (1985), tarafından yürütülen bir çalışmada özel gereksinimli okul öncesi çocukların, sosyal etkileşimlerini artırmada akranları aracılığı ile uygulanan akran başlatmalı yöntemin etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmada, a-akranların başlatması ile belli bir dizi sosyal davranışları hedef çocuklara öğretmek, b- akran başlatmalı eğitimin etkilerinin sınıf ortamına genellenip genellenemeyeceğine karar vermek, c- akran başlatmalı uygulamanın basamaklarını yeniden analiz etmeyi amaçlamışlardır. Başlama evresinden sonra, normal gelişim gösteren akranlara, özel gereksinimli ikisi otistik ve biri iletişim bozukluğu olan akranlarına sosyal başlatma yöntemleri olan a-oyun kurma,

b- paylaşma, c- paylaşmayı isteme, d- yardım isteme, e- duyguları ifade etme, f- cümleleri tamamlayıcı ifadeleri nasıl kullanacakları öğretilmiştir. Uygulama evresinde, eğitilen akranlardan, sosyal başlatma becerilerini hedef çocuklarla oyun etkinliği içinde kullanmaları istenmiştir. Ayrıca, öğretmenlere, akranlar arasında etkileşim başlatılmadığı zaman sosyal etkileşimi başlatmaları ve başlatılan etkileşimlerin sürdürülmesi için akranları ipuçları ile uyarmaları ve olumlu etkileşimleri için sembol pekiştireçlerle ödüllendirilmeleri öğretilmiştir. Akran başlatmalı uygulama evresinde, akranlar arasındaki olumlu sosyal etkileşim davranışlarında belirgin artış gözlenmiştir. Ancak, hedef çocukların öğrendikleri etkileşim becerilerini sınıftaki etkinliklerde istenilir düzeyde genelleyemedikleri görülmüştür. Çoklu başlama modeli ve ABC¹DC² evreleri ile desenlenen araştırmada, akran grubuna sunulan sembol pekiştireç kullanımı uygulama evresinden sonra sistematik olarak azaltılmıştır. Öğretmenlerin, akran gruplarına ipucu sunmayı azalttıkları D oturumlarında öğrencilerin sosyal etkileşim davranışlarında azalma olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ipuçlarını yeniden kullanmaya başladıkları C² oturumunda, akranların sosyal başlatmalarında ve hedef çocukların karşılıklı olumlu sosyal etkileşimlerinde yeniden artış gözlenmiştir.

Strain ve Odom (1986), Akran Aracılı Uygulama yaklaşımlarına ilişkin gözden geçirme raporunu (Odom ve Strain, 1984), yayınladıktan yaklaşık 2 yıl sonra Akran Başlatmalı Yönteme ilişkin araştırmaları gözden geçirmişlerdir. Bu yöntemin, akranlar arasındaki olumlu sosyal etkileşime olan etkilerinin olası sebeplerini tespit etmişlerdir. Örneğin bunlardan biri, özel gereksinimli çocukların pek çoğunda diğer yetersizliklerinin yanı sıra en yaygın olarak karşılaşılan sorun, sosyal beceri alanındaki yetersizlikleri olduğu için Akran Başlatmalı Yaklaşım, normal gelişim gösteren akranlara, yetersizliği olan akranları ile sosyal etkileşimi nasıl başlatabileceklerinin öğretildiği bir yöntem olarak bu alandaki büyük bir soruna çözüm olmuştur.

Ayrıca bu yöntemin, çocukların en doğal etkileşim ortamı olan oyun etkinlikleri içinde ve akranları aracılığı ile uygulandığı ve araştırmacı/öğretmen aracılı ya da yalnızca çevresel düzenlemelere

odaklanan yöntemlere göre daha etkili olduğu için tercih edildiği görülmüştür (Goldstein ve Wickstrom, 1986; Fox, Shores ve Lindeman, 1986; Goldstein ve Cisar, 1992; Odom ve diğerleri, 1999).

Kaynaştırma anaokullarında, normal gelişim gösteren akranların Akran Aracılı Uygulamalarda sistematik olarak kullanılması Goldstein ve Wickstrom'ın (1986) çalışmaları ile başlamıştır. Goldstein ve Wickstrom (1986) kaynaştırma anaokuluna devam eden gecikmiş dil problemleri olan üç çocuğun, konuşmaya dayalı etkileşimlerini geliştirmek amacıyla öğretmen ipuçları ve pekiştirme tarifesiyle desteklenen akran aracılı bir programın sınıf içindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmada, normal gelişim gösteren iki çocuğa, yetersizliği olan üç sınıf arkadaşları ile serbest oyun etkinliğinde kullanmaları için etkileşimi kolaylaştıracak teknikler öğretilmiş ve bunları sınıf içinde akranları ile kullanmaları öğretmenleri tarafından teşvik edilmiştir. Bu teknikler; a- göz ilişkisi kurma, b- dikkatini çekme, c- oyunu başlatma, d- hedef çocuk tarafından söylenen ifadeleri tekrarlayarak ya da açıklama isteyerek genişletme, e- kendi davranışını ya da diğer çocukların oyunlarını açıklama, f- istekleri ifade etmeye ipucu vermedir. Normal gelişim gösteren çocuklar öğrendikleri 6 tekniği de hedef çocuklarla başarı ile uygulamışlardır. Uygulama evresinde hedef çocukların başlatma ve tepki davranışlarında belirgin artış gözlenmesine rağmen eğitici akranların hedef çocukların etkileşim davranışlarının artmasına sebep olan ne tür başlatma davranışları kullandıkları kaydedilmemiştir. Ayrıca, uygulama evresinde öğretmen, a- akranlara resimli bir poster göstererek neyi yapacaklarını hatırlatmış, b- eğitici akranların başlattığı uygulamalar, hedef çocuk tarafından sözlü veya sözsüz bir tepki verildiğinde her iki grup akran da sembollerle ödüllendirilmiş ve semboller günün sonunda yapıştırma ile ya da oyuncakla değiştirilmiştir. Uygulama evresinde, öğretmen tarafından uygulanan iki bağımsız değişkenin (ipucu ve pekiştirme tarifesi) akranlar arasındaki etkileşim davranışlarına etkisi olduğu gözlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin, akranların eğitim sürecinde ve uygulama evresinde ipucu ve pekiştirme kullanmalarının akranlar arasındaki olumlu sosyal etkileşimlerine ve hedef çocukların dil gelişimlerine etkisi olduğu yönündedir. Ayrıca, eğitici akranlara tekniklerin kullanımı ile

öğretmen ipuçlarının ve olumlu etkileşimler için pekiştirme tarifesinin kullanılmadığı kalıcılık evresinde yalnızca 3 hedef çocuktan 2'sinde başlatma ve tepki davranışlarındaki değişikliğin sürdüğü görülmüştür. Ancak bu çalışmada, eğitici akranların sosyal etkileşimi başlatma tekniklerini ve öğretmenlerin ipucu ve pekiştirme tarifelerini ne derece uygulayabildikleri ile ilgili bağımsız ölçümler yapılmamıştır. Ayrıca, hedef çocukların davranışlarında değişikliğe yol açan eğitici akran ve öğretmen davranışlarının ayrıntılı analizine de yer verilmemiştir.

Goldstein ve Ferrell (1987), sınırlı yönleri olduğunu açıkladıkları araştırmalarını (Goldstein ve Wickstrom, 1986), sistematik bir düzenleme ile; a- normal gelişim gösteren çocukların, hedef çocuklara sundukları eğitimin etkililiğine karar verme, b- hedef çocuklar tarafından sergilenen başlatma ve tepki davranışlarının, öğretmen ve eğitici akranların davranışları ile karşılaştırılması, c- hedef çocuklara öğretmen tarafından pekiştireç tarifesi uygulanmasının akran aracılı uygulamanın etkilerini artırıp artırmadığına karar verme, d- etkileşim becerilerinin diğer oyun ortamlarına genellenebilmesi boyutlarında genişleterek yenilemişlerdir. Denekler arası çoklu başlama modeli ile desenlenen araştırma, kaynaştırma anaokuluna devam eden davranışsal, sosyal ve iletişim yetersizliği olan çocukların konuşma etkileşimlerinde akran aracılı uygulamanın etkilerini değerlendirmek amacıyla düzenlenmiştir. Goldstein ve Wickstrom (1986), akranlara öğrettikleri 6 tekniği, Fayda-Maliyet analizi açısından değerlendirerek, "hedef çocuğun dikkatini çekme" ve "istekleri ifade etmeyi kolaylaştırmak için ipucu verme"nin diğer tekniklere göre daha çok zaman alması ve eğitici akranların yükünü artırması sebebi ile bu iki tekniği kaldırarak sadeleştirme yoluna gitmişlerdir. Bu çalışmada, akranların sorumluluklarını azaltmak amacıyla normal gelişim gösteren 6 çocuğu eğitici akran olarak yetiştirmişler ve sosyal etkileşimi başlatma tekniklerini sadeleştirerek yalnızca 4 teknik öğretmişlerdir. İki eğitici akran, bir hedef çocuk ile eşleştirilerek, aralarındaki etkileşimler, yapılandırılmış 5 serbest oyun etkinliği içinde (konuşma etkileşimine daha çok fırsat veren kuaför, piknik, doktor, bebek evi ve manav etkinliklerinde) gözlenmiştir. Özellikle serbest oyun etkinliğinde yetersizliği olan çocukların başlatma

davranışlarına oranla tepki davranışlarında artış gözlenmiştir. Araştırmada, uygulamanın ortamlar arası genelleme etkisi de incelenmiştir. Diğer bir oyun etkinliğinde genelleme, yalnızca bir hedef çocuk tarafından yapılabilmektedir.

1980'li yıllardan sonra da akran aracılı uygulamaların kullanımı, özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşim davranışlarının genellenebilirliği ve kalıcılığı hedefine ve aynı zamanda öğretmen/yetişkin desteğini en aza indirme hedefine odaklanarak hızla yaygınlaşmaya devam etmiştir.

Christopher ve diğerleri (1991), öğretmenleri tarafından sosyal çekinik olarak tanımlanan, ilkökul 1. 2. ve 3. sınıf öğrencisi olan ve olumlu etkileşim becerileri yetersiz olan 3 çocuğa akranları aracılığı ile sunulan akran yardımının etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Her bir çocuğun sınıfından seçilen 2 akran, sosyal yalnızlık yaşayan çocukların sosyal etkileşimlerini arttırmak için yardımcı akran olarak eğitilmişlerdir. Akranlar arasında gözlenen etkileşimler olumlu ve olumsuz özelliklerine, daha sonra da sosyal başlatmalar ve sosyal tepkiler olarak davranış amaçlarına göre kodlanmıştır. Denekler arası çoklu başlama modeli ile desenlenen çalışmada başlama, uygulama ve kalıcılık evrelerine ilişkin oturumlar düzenlenmiştir. Akranlar arasında etkileşimler sabahtan ve öğleden sonra (farklı bir ortama genellenebilirliğini denemek için) günde iki kez, 10'ar dakika kamera ile kaydedilmiştir. Akranların olumlu sosyal etkileşim davranışları 10 saniye zaman aralığı ile kaydedilmiştir. Uygulama evresinde hedef çocukların üçünde de başlama düzeyine göre olumlu sosyal etkileşim davranışlarında belirgin artış gözlenmiştir. Hedef çocukların, genelleme oturumlarında gözlenen olumlu sosyal etkileşim davranışları, öğrendiklerini farklı bir ortama genellebildiklerini göstermiştir. Aynı zamanda, hedef çocukların akranları ile olumlu etkileşimlerinin, akran yardımının yapılmadığı öğleden sonra ikinci bir paralel ortamda da genellenebildiği görülmüştür. Sınıf içi sosyometrik değerlendirme, öğretmen ve öğrenci bildirimleri sonuçları ile de uygulamanın etkililiğini destekler veriler sağlamıştır.

Odom ve Watts (1991) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; öğretmenin sözel ipucu vermediği bir ortamda, yalnızca akranlar yardımıyla

uygulanabilecek, otistik küçük çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen sosyal etkileşimi başlatma eğitim programının etkili olup olmadığını sınınamaktır. Araştırma, kaynaştırma anaokuluna devam eden üç otistik çocuk ve onların sınıflarında bulunan dört normal gelişim gösteren akran ile yürütülmüştür. Öğretmenler, akranlara öncelikle, otistik çocuklarla sosyal etkileşimlerini desteklemek için sosyal başlatma tekniklerini öğretmişler ve yapılandırılmış oyun ortamlarında akranlara gerektiği zaman sözel ipuçları ile uygun davranışları hatırlatmışlardır. İkinci planlı oyun ortamında, öğretmenler eğitici akranlara hiç ipucu vermemişlerdir. Öğretmenlerin sözel ipucu verdiği oturumlarda, akranların başlatma davranışları artış gösterirken, sözel ipucunun verilmediği ikinci uygulama evresinde artış gözlenmemiştir. Çalışmanın üçüncü evresinde uygulanan Söyle-Yap Eğitimi/Görsel Geri Bildirim (CTVF-correspondence training and visual feedback) paketi, ikinci oyun ortamında sunulmuş ve akranların başlatma davranışlarında önemli bir artış ile sonuçlanmıştır. Uygulama paketi, akran etkileşimi sorumluluğunun öğretmenden akranlara geçmesini amaçlayan bir uygulama olarak planlanmıştır. Paketin iki evresi vardır: 1- uyum eğitimi: akranlara “söyle-yap” tekniği öğretilmiş ve başarılı uygulamalar ödüllendirilmiştir; 2- görsel geribildirim: öğretmenler, sözel ipucu yerine görsel geribildirim sunarak öğretmen rolünü, yöneticiden, izleyici konumuna getirerek etkileşimin sürdürülmesindeki sorumluluğu akranlara bırakmayı hedeflemişlerdir. Bu iki evrenin dolaylı olarak genellemeye katkısı olacağı düşünülmüştür.

Goldstein ve Cisar (1992) tarafından yürütülen araştırmada gelişimsel gerilikleri olan ve olmayan okul öncesi çocuklar arasındaki sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde, sosyal drama oyununun ne derece etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Normal gelişim gösteren 2 akran 1 otistik çocuk ile eşleştirilerek üç kişiden oluşan küçük gruba, sosyal drama oyununu nasıl başlatıp sürdürebilecekleri öğretilmiştir. Ortamlar arası çoklu başlama modeli ile desenlenen çalışmada, akranlar arasındaki etkileşimlerin, evcil hayvan mağazası, festival (carnival) ve sihir dünyası (magic show) konulu sosyal drama oyunlarında da arka arkaya sürdürülüp sürdürülemediği denenmiştir. Akranlar arasında gözlenen etkileşimler;

a- Sözlü ve sözsüz sosyal davranışlar, b- Sosyal drama oyunları ile ilgili sözlü ve sözsüz sosyal davranışlar olarak kodlanmıştır. Sosyal drama oyunlarına katılan çocuklar, oyun içindeki sosyal etkileşim ve iletişim davranışlarından dolayı pekiştirildikleri zaman yeni davranışlar kazanmalarının ve bunları kullanmalarının daha kolay olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerine, sosyal drama oyunlarında akranların birbirleri ile etkileşimlerini artırmak için genel ipuçları ve gözlemledikleri olumlu etkileşimler için pekiştireç sunmaları öğretilmiştir. Ancak öğretmenlerin sosyal drama oyunlarındaki etkileşimleri değerlendirmede ve akranlara etkileşimlerini kolaylaştırmak için genel ipucu sunmada yetersiz kaldıkları görülmüştür. Buna rağmen, çocukların hem hedeflenen sözlü ve sözsüz sosyal davranışlarında hem de oyunun konusu ile ilgili öğrenilen sosyal davranışlarında sorumluluklarının arttığı gözlenmiştir. Otistik çocukların, sosyal drama oyununun konusu ile ilgili öğrendikleri sosyal davranışları farklı ortamlara daha az genellemedikleri görülmesine rağmen, yeni kazandıkları sosyal davranışları serbest oyun etkinliği gibi farklı ortamlara ve benzer biçimde eğitilen akranlara daha kolaylıkla genellemedikleri görülmüştür. Sosyal drama etkinliği ile düzenlenen bir öğretimin, çocukların dil yeteneklerini ve iletişim becerilerini geliştirdiği, aynı zamanda sosyal etkileşim davranışlarını zenginleştirdiği belirtilmiştir.

Hundert ve Houghton (1992) tarafından yürütülen bir araştırmada, dört ayrı anaokulu sınıfında, yetersizlikleri olan toplam 14 çocuğun sosyal etkileşimlerini geliştirmek amacıyla kullanılan "Sınıf Çapında Sosyal Beceri Programı"nın (Classwide Social Skills Program- CSSP) etkili olup olmadığı sınınanmıştır. Çok yönlü bir eğitim paketi olan CSSP, 4 anasınıfındaki, yetersizliği olan çocuklarda dahil olmak üzere, tüm çocuklar arasında sosyal etkileşimi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim paketi; a- belirli sosyal davranışların öğretilmesini, b- sosyal becerilerin öğretilmesinde kuklaların model olarak kullanılmasını, c- geri bildirimle tekrarlamayı, d- öğretmenin ipucu kullanmasını ve serbest oyunda olumlu sosyal etkileşimleri pekiştirmesini, e- pekiştireçlerin sistematik olarak azaltılmasını, f- çocukların olumlu sosyal davranışlarını kendilerinin ve öğretmenlerinin değerlendirmelerini içermektedir. Gruplar arası çoklu başlama modeli ile

desenlenen çalışmada 3 deneysel evrede akranlar arasındaki sosyal etkileşim davranışları gözlenmiştir. Bunlar: Başlama düzeyi, uygulama, silikleştirme ve kalıcılık evreleridir. Akranlar arasındaki etkileşimler, sınıf içi oyun etkinlikleri içinde gözlenmiş ve etkililik verileri olarak kullanılmıştır. Öğleden sonraları sınıf dışı oyun etkinlikleri ise öğrenilen sosyal etkileşim davranışlarının farklı oyun ortamlarına genellenip genellenemediğini test etmek amacıyla düzenlenmiştir. CSSP, yetersizliği olan çocukların olumlu oyun davranışlarında belirgin bir artışla sonuçlanmıştır. Ayrıca, ğretmenlerin yetersizliği olan çocuklara uyguladıkları pekiştirme düzeyinde artışa sebep olduğu görülmüştür. Ancak ocukların ve öğretmenlerin davranışlarındaki bu artışa rağmen, ne 3-6 aylık kalıcılık evrelerinde, ne de gün içinde diğer sınıf dışı oyun evresine genelleme olmamıştır. Genelleme ve kalıcılık evresinde de etkili sonuçlar alabilmek için, kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin çok yöntemli uygulamalar konusunda özel eğitilmeleri gerektiği, uygulamalar sırasında öğretmenlere alandan uzmanların geribildirimde bulunmaları gerektiği, etkili sosyal beceri programlarının olmayışının başarısızlığa yol açtığı tartışılmış ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Goldstein ve diğerleri (1992) tarafından yürütülen çalışmada, kaynaştırma anaokuluna devam eden 10 normal gelişim gösteren çocuğa, yaşları 35 ay ile 82 ay arasında değişen 5 otistik ocuk ile sosyal etkileşimi nasıl başlatacaklarının öğretildiği akran başlatmalı yöntemin, otistik çocukların sosyal etkileşim davranışlarına etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. İki eğitici akran otistik çocuklardan biri ile eşleştirilerek l küçük gruplar şeklinde sürdürülen eğitici akranların yetiştirilme oturumları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Çalışmada normal gelişim gösteren çocuklara: a- hedef çocuğun dikkatini çekme, b- hedef çocuğun ismini söyleme, c- hedef ocuk cevap vermiyorsa ismini tekrarlama, d- hedef ocuk sıra alıp etkinliğe katılıyorsa onu izleme, dinleme ve devam eden etkinlikler hakkında konuşma, e- konuşmayı sürdürme, davranışlarını art zamanlı uygulamaları öğretilmiştir. Uygulamanın yapıldığı sınıfta yaklaşık 5 dakika süren her bir oyun oturumu için, sanat etkinlikleri, sosyal drama etkinlikleri ve büyük kas becerileri gerektiren etkinliklerinden ve araçlarından biri seçilerek akran

grupları tarafından kullanılmıştır. Akranlar arasında tüm sözlü ve sözsüz iletişim davranışları olay kaydı yöntemi kullanılarak kaydedilmiştir. Akranlar ve hedef çocuklar arasında kodlanan 11 iletişim davranışı iki kategoride gruplanmıştır: a- sözlü iletişim davranışları ve b- sözsüz iletişim davranışlarıdır. Sözlü iletişim davranışları 8 alt başlıkta; a- bilgi isteme, b- eylem isteme, c- açıklama isteme, d- dikkat çekme, e- genel tepkiler, f- bilgi isteme davranışına tepkiler, g- tekrarlayan (taklit edilen) tepkiler, h- anlaşılabilen ifadeler olarak kodlanmıştır. Sözsüz ifadeler ise a- eylem isteme ve dikkat çekme, b- genel tepkiler, c- taklit eden tepkilerdir. Grafiklerde iletişim davranışları toplamı olarak bu 11 davranış kapsamına giren davranışların toplamı alınarak gösterilmiştir. Hedef çocukların, sözlü iletişim davranışlarına sözsüz 3 ayrı davranış grubu daha ilave edilerek toplam iletişim davranışları hesaplanmıştır. Bunlar; a- sözsüz sosyal davranışlar, b- sesli sosyal olmayan davranışlar, c- sözsüz olumsuz davranışlardır. Beş akran grubu arasında ABCB modeli ile desenlenen çalışmada, akran başlatmalı yöntemin, akranlar ve hedef çocuklar arasındaki sosyal etkileşimleri davranışlarına etkisini değerlendirebilmek amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, 5 otistik çocuktan 4'ünde sosyal etkileşim davranışları toplamının başlama düzeyi verilerine göre belirgin düzeyde arttığını göstermiştir.

Goldstein ve arkadaşlarının 1980'li yılların başlarında yürüttükleri araştırmalarında kullandıkları akran aracılı uygulama programlarında eğitici akranlara öğretilen becerileri, 1990'lı yılların sonlarında yeniden gözden geçirerek sadeleştirme çabalarının olduğu izlenmektedir. Ayrıca sınıf içindeki eğitici akranlara düşen sorumlulukları azaltmak amacı ile hedef çocukları da eğiterek aynı zamanda öğrenilen becerilerin kalıcılığını ve genelleşmesini daha nitelikli olarak kontrol etme yoluna gitmişler ve daha önceki çalışmalarını aşağıda yer alan çalışma ile sistemli olarak tekrarlamışlardır (Goldstein ve diğerleri, 2002).

English ve diğerleri (1997) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacıların gözlemleri ve sınıf öğretmenlerinin aday göstermeleri ile belirlenen gelişimsel geriliği olan 4 çocuk çalışmanın hedef çocukları, normal gelişim

gösteren 5 çocuk ise eğitici akranları olarak belirlenmiştir. Denekler arası çoklu başlama modeli ile desenlenen çalışma, başlama düzeyi, eğitici akranların uygulama yaptığı akran aracılı uygulama evresi ve hedef çocukların eğitildiği Tamamlayıcı Karşılıklı Eğitim (Supplemental Dyadic Training) evreleri olarak düzenlenmiştir. Hedef çocuklar ve eğitici akranlar arasındaki etkileşimler, serbest oyun etkinliğinde 4, kahvaltıda ve büyük grup etkinliğinde 3'er dakika olmak üzere bir günde toplam 10 dakika süre ile veri kaydedilmiştir. Gözlenen etkileşimler, olay kaydı yöntemi ile Multiple Option Observation System for Experimental Studies (M.O.O.S.E.S) adlı bir bilgisayar programı kullanılarak kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Başlama düzeyinde, her iki akran grubuna da hiçbir uyarı yapılmaksızın aralarındaki sosyal etkileşim davranışları gözlenmiştir. Başlama evresinden hemen sonra eğitici akranlara daha önceki araştırmalarda öğretilen akran başlatmalı yöntemler, akranların yükünü hafifletmek ve kullanım kolaylığı sağlamak amacıyla sadeleştirilerek "arkadaşlık becerileri: Yanında dur, Oyna, Konuş" olarak öğretilmiş ve 5 akrandan dönüşümlü olarak hedef çocuklarla uygulamaları istenmiştir. Normal gelişim gösteren akranlara arkadaşlık becerileri eğitimi verildikten sonra, gelişimsel yetersizliği olan ve olmayan çocuklar arasındaki etkileşim davranışları belirgin bir artış göstermiştir. Daha sonraki evrede ise gelişimsel yetersizliği olan dört çocuğa da etkileşim becerilerinin bir kısmı öğretilerek (Tamamlayıcı Karşılıklı Eğitim), gün boyu çeşitli etkinlikler içinde, birbiri ile eşleştirilerek, bu iki tekniğin bir arada kullanılmasının etkililiği sınanmıştır. Normal gelişim gösteren akranların eğitiminin yanı sıra hedef çocukların eğitildiği Tamamlayıcı Karşılıklı Eğitim sonucu gelişimsel yetersizliği olan çocuklardan üçünün sorumluluklarında çok az bir artış gözlenmiştir. Tamamlayıcı karşılıklı arkadaşlık becerilerinin, kaynaştırma anaokullarında arkadaşlığın gelişimi için bir ön beceri olduğu ve akran etkileşimini arttırdığı için yararlı bir uygulama olduğu görülmüştür. English ve diğerleri (1997), diğer araştırmalarda görülen akranlara uygulanan yoğun uygulamayı, kısa süreli tek bir etkinlik içinde uygulamak yerine gün boyunca süren etkinlikler içine yayarak ve arkadaş olarak eğitilen akran rolünü birden çok akrana paylaştırarak, akranların yükünü ve sorumluluğunu azaltmışlardır.

Akran aracılı sosyal beceri öğretim programlarının etkileri pek çok çalışmada denenmiş ve çocuğun doğal çevresindeki ayırtedici uyaran olarak akranların varlığından yararlanılmıştır.

Sosyal becerilerin hedef çocuklara Akran Öğretimi Yöntemi ile öğretilmesine ilişkin çok az araştırmaya rastlanmasına rağmen Gumpel ve Frank (1999), sosyal kabul görmeyen ve sosyal yalnızlık yaşayan 2 anaokulu öğrencisinin sosyal becerilerinin artırılmasında 2 altıncı sınıf öğrencisinin akran öğretimi yöntemi ile sosyal becerileri ne derece öğretebildiklerini değerlendirmişlerdir. Bu araştırmada, yaşça daha büyük çocuklar daha küçük çocuklara sosyal becerileri öğretmişlerdir. Tüm veriler, okulun oyun parkında 2 gözlemci tarafından 20 saniye aralıklı anlık zaman örnekleme kaydı ile toplanmıştır. Her iki eğitici akran 6-8 oturum arasında 45 dakikalık oturumlarla 1.5 hafta eğitilmişlerdir. Akranlara a- uygun sosyal ayırt edici uyarının tanımlanması, b- uygun davranış fırsatlarını sayma, c- sosyal etkileşime katılma, d- kendini izleme, e- çevrenin tepkilerini gözleme davranışları öğretilmiştir. Her bir öğretici akran haftada 4 kez hedef çocuk ile karşılaşmış ve onlara sosyal yetenek modeli basamaklarını öğretmişlerdir. Başlama düzeyinde her iki hedef çocukta da başlama düzeyinde, hemen hemen hiç etkileşim gözlenmezken, uygulama evresinde akranların etkileşimlerinde belirgin bir artış izlenmiş, kalıcılık evresinde zaman zaman düşüşler gözlenirse de başlama düzeyi verilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, akran öğretiminin farklı yaş gruplarındaki çocuklar tarafından uygulanabilmesi ve başarı ile sonuçlanması, sosyal beceri eğitiminin akademik ortamlar dışına genişletilebileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Okul öncesi çocuklarla kullanılan, Akran Başlatmalı Uygulama yöntemlerinin kullanıldığı son araştırmalardan birinde Craig-Unkefer ve Kaiser (2002) dil ve davranış problemleri açısından risk altındaki 3 yaş çocuklarının oyun, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla eğitici akranlara öğretilen çok bileşenli bir programın etkililiğini değerlendirmişlerdir. Programın 3 bileşeni: a- Sosyal etkileşimi destekleyen oyun kurma, b- Yetişkinlerin sınırlı aracılığı ile çocukların karşılıklı olarak

sosyal drama oyununa katılımını sağlama, c- Çocukların oyunlarını ve oyun içindeki konuşmalarını yeniden gözden geçirme oturumlarıdır. Akran çiftleri arasında çoklu başlama modeli ile desenlenen çalışmada, başlama ve uygulama evresi olmak üzere 2 deneysel evre gerçekleştirilmiştir. Akranlar arasındaki etkileşimler, bu iki evrede 15 saniye aralıklı zaman örnekleme kaydı ile toplanmıştır. Araştırmanın başlama ve uygulama evresinde oyun materyalleri olarak, dramatik oyun araçları (mutfak, manav vb), rol oyunları materyalleri (giysiler, aksesuarlar vb) ve değiştirilebilen oyuncaklar (arabalar, bloklar ve legolar vb) kullanılmıştır. Programın formatı, High Scope programlarında kullanılan “Planla, Oyna, Gözden Geçir” basamaklarına benzer olarak planlanmıştır. Araştırmanın bulguları, oyun içinde gerçekleşen iletişimlerin hedef çocukların dil becerilerini olumlu etkilediği yönünde olmuştur. Uygulamanın, hedef çocukların dil becerilerinin yanı sıra sosyal becerilerine de olan olumlu etkisi, sosyal yetenekli akranlar aracılığıyla ve oyuna dayalı sosyal etkileşimler içinde yürütülmüş olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Yukarıda verilen araştırma bulgularından, akran başlatmalı uygulamaların, sosyal çekingenlik, sosyal yalnızlık, vb. gibi yetersizlikleri ne olursa olsun sınırlı sosyal etkileşim becerileri gösteren okul öncesi çocukların akranları ile sosyal etkileşimlerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Ülkemizde Yapılan Araştırmalar:

Ülkemizde sosyal beceri öğretiminin önemi ile uzun yıllardır ilgilenilmesine rağmen (Altınöğlü-Dikmeer, 1997; Akkök, 1999; Çiftçi, 2001) okul öncesi çocuklar için sosyal beceri öğretim programlarını inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya (İpek, 1998) rastlanmıştır.

Alan yazında, özellikle küçük çocukların sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili olarak akran aracılı uygulama yaklaşımlarının yaygın olarak kullanıldığı (Christopher ve diğerleri, 1991; Collins ve diğerleri, 1996) tespit edilmiştir. Ülkemizde yapılan akran aracılı uygulama yaklaşımlarında ise daha çok akademik becerilerin öğretiminde kullanılan akran öğretimi

yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir (Tekin, 2000; Tekin-İftar, 2003; Yıldırım, 2002).

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden yetersizliği olan çocuklar ve normal gelişim gösteren akranları arasındaki sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bu çalışma ile akran aracılı uygulama yaklaşımlarından akran başlatmalı yöntemin ülkemizde ilk kez kullanılıyor olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın katılımcılarına, ortam özelliklerine, araç-gereçlere, arkadaşlık becerilerini geliştirme programının hazırlanmasına, araştırma modeline, uygulama sürecine ve verilerin analizine yer verilmektedir.

Katılımcılar

Bu çalışmada, Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve bir sağlık merkezi tarafından “engel” tanısı almış dört çocuk ve onların sınıflarındaki normal gelişim gösteren akranlarıyla çalışılmıştır. Katılımcılardan tanı alan çocuklar hedef çocuk, bu çocukların sınıflarında bulunan normal gelişim gösteren ve arkadaşlık kurma becerilerine sahip çocuklar ise eğitici akran olarak tanımlanmıştır. Her bir hedef çocuğun sınıfında bulunan normal gelişim gösteren ve arkadaşlık kurma becerilerine sahip dört akran, eğitici akran olarak yetiştirilmişlerdir. Çalışmaya başlamadan katılımcıların anne-babalarına araştırmanın hangi koşullar altında yürütüleceği anlatılmış ve çocuklarının çalışmaya katılımları için izinleri alınmıştır (EK 1). Katılımcıların daha önce bu çalışmadakine benzer akran başlatmalı sistematik bir uygulamaya katılmadıkları belirlenmiştir.

Hedef çocuklardan birincisi olan Ali, iki yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam eden “otizm” tanısı almış bir öğrencidir. İkinci hedef çocuk Selim, ilk kez bu yıl Ali'nin sınıfında okul öncesi eğitime başlamış, “zihinsel engel ve serebral palsy” tanısı almış bir öğrencidir. Ali ve Selim'in, eğitici akranlarını belirlerken sınıfındaki öğrenci sayısının az olması nedeni ile eğitici akranlarda bulunması gereken ölçütlere uygun 5 çocuk akranların yetiştirilme sürecine katılmışlardır. Çocukların üçü Ali'nin, ikisi ise Selim'in eğitici akranları olarak yetiştirilmişlerdir. Üçüncü hedef çocuk Tekin, iki yıldır

okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, “primer gelişimsel dil geriliği” tanısı almış bir öğrencidir. Tekin’in sınıfından eğitici akranlarda bulunması gereken ölçütlere uygun dört çocuk eğitici akran olarak belirlenmiş ve akranların yetiştirilme süreci bu dört çocukla sürdürülmüştür. Tuna ise iki yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, “Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu-DEHB” tanısı almış bir öğrencidir. Tuna’nın sınıfında da eğitici akran ölçütlerine uygun dört akran seçilerek eğitici akran olarak yetiştirilmişlerdir. Çizelge 1’de hedef çocuklara ve eğitici akranlara ilişkin demografik bilgilere yer verilmektedir.

Çizelge 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Eğitici Akranlar			Hedef Çocuklar			
Adı*	Cinsiyeti	Yaş	Adı*	Cinsiyeti	Yaş	Özür Grubu**
Ahmet	E	7 yaş 2 ay	Ali	E	5 yaş 6 ay	Otistik
Batu	E	5 yaş				
Burcu	K	4 yaş 4 ay				
İlke	K	7 yaş 2 ay				
Fırat	E	7 yaş				
Utku	E	5 yaş 8 ay	Selim	E	4 yaş 4 ay	Zihinsel Özür
Ceren	K	5 yaş				
Yiğit	E	5 yaş 8 ay				
İtir	K	5 yaş 2 ay				
Hakkı	E	5 yaş 10ay	Tekin	E	6 yaş 9 ay	Primer Gelişimsel Dil Bozukluğu
İdil	K	5 yaş 10ay				
Berk	E	5 yaş 10ay				
Deniz	E	5 yaş 1 ay				
			Tuna	E	5 yaş 5 ay	DEHB

* Katılımcıların adları değiştirilmiştir.

**Hedef çocuklar bir sağlık kuruluşu tarafından tanılanmış çocuklardır.

Ali ve Selim aynı sınıfta oldukları gibi kendilerinden yaşça küçük akranları ve ilköğretim 1. ve 2. sınıf çocuk klübü öğrencilerinin de bulunduğu 10

öğrenciden oluşan karma bir gruptadırlar. Tekin ve Tuna ise 6 yaş gruplarındadırlar.

Ayrıca, çalışmada akranların yetiştirilme sürecine katılan eğitici akranlardan ikisi hedef çocuktan doğrudan sorumlu akran olarak belirlenirken, diğer iki çocuk çoklu örnekler modeline göre kişiler arası genelleme verilerini test etmek amacıyla eğitici akranların yetiştirilme sürecine katılmışlardır. Öğrenci sayısının yeterli olmadığı Ali ve Selim'in sınıfında aynı öğrenciler, sorumlu oldukları hedef çocuk için eğitici akran rolünü üstlenirken, farklı hedef çocuklar için kişiler arası genelleme verilerini test etme rolünü üstlenmişlerdir. Böylece, araştırma dört hedef çocuk ve on üç eğitici akran ile yürütülmüştür.

Katılımcılarda Aranılan Özellikler

Araştırmaya katılan hedef çocukların ve eğitici akranların bazı ön koşul özelliklere sahip olmaları beklenmiştir. Aşağıda öncelikle araştırmanın hedef çocukları tanıtılmış daha sonra hangi ön koşul özelliklere sahip olmaları gerektiğine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Hedef Çocuklar

Ali, 66 aylık, 2002 yılında Gazi Üniversitesi Çocuk Psikiyatrisi bölümünde "otizm" tanısı konmuş bir erkek öğrencidir. İki yıldır anaokuluna devam etmektedir. Bu süre içinde 3 okul değiştirmiştir. Akranları ile sosyal etkileşimi sınırlıdır. Öğretmeni ve okul idarecisi ile ihtiyaçlarını giderme amaçlı iletişim kurmaktadır. Kitaplarla ilgilenmeyi, kendi başına şarkı söylemeyi ve resim yapmayı sevmektedir. Resim etkinliğine katılıyor. Grup etkinliklerine katılsa da kısa bir süre sonra ayrılıyor. Ali anaokulunun yanı sıra iki yıldır bir özel eğitim merkezine de devam etmektedir. Kavram öğretimi ve dil becerileri eğitimi yapılmaktadır. Öğrendiklerini farklı kişi ve ortamlara genellemede zorluk yaşamaktadır.

Selim, 52 aylık, Dr. Sami Ulus çocuk hastanesinde doğumundan kısa bir süre sonra “zeka geriliği ve serebral palsy” tanısı alan bir erkek öğrencidir. İlk kez araştırmanın yürütüldüğü yıl, anaokuluna sabahları yarım gün devam etmektedir. İfade edici dil gelişiminde yetersizlikleri ve dolayısı ile akranları ile sosyal etkileşimlerinde sınırlılıkları vardır. Serbest zaman etkinliğinde, yalnız başına oyuncaklarla ilgilenmektedir. Selim, iki yıldır haftada 2 saat olmak üzere bir özel eğitim merkezine de devam etmektedir. İfade edici dil becerileri ve diğer gelişim alanları ile ilgili bireysel eğitim almaktadır. Ellerinde kontrol gücünü yaşaması nedeniyle iki yaşından itibaren de yoğun fizyoterapi almıştır.

Tekin, 81 aylık, Dr. Sami Ulus çocuk hastanesinde doğum sırasında baş oranının küçük oluşu nedeni ile incelemeye alınmış, 3 yıl önce “primer gelişimsel dil geriliği tanısı” almış bir erkek öğrencidir. İki yıldır anaokuluna devam etmektedir. Bu okuldaki ilk yılıdır ve tüm gün devam etmektedir. İlkokula devam etmesi gerekirken, bu yılda özel eğitim alması ve anaokuluna devam etmesi önerilmiştir. Nörolojik bir bulguya rastlanmamıştır. Yaşına göre 5 aylık bir zihin geriliği vardır. Akranları ile iletişim kuruyor ve sürdürüyor. Konuşmasında artikülasyon hataları yapıyor ve bazı sözcükleri anlayamıyor. Hata yapma kaygısı ile konuşmaktan kaçınmaktadır. Çoğunlukla sözsüz iletişimi tercih ediyor. Bebeksi konuşuyor. Tekin, üç yıldır bir özel eğitim kurumuna devam ediyor. Doğal sözel iletişim yöntemi ile konuşma öğretimi yapılıyor.

Tuna, 65 aylık, Gazi üniversitesi Çocuk psikiyatrisi bölümünde 1 yıl önce DEHB tanısı ile izlenmeye alınmış bir öğrencidir. Araştırmanın yürütüldüğü yıl, anaokuluna tam gün devam etmiştir. Bir önceki yıl sınıfa uyum sağlamada güçlük çekmesi nedeniyle okul idaresinin isteği ile anaokuluna yarım gün devam etmiştir. Okula geldiği günlerde ilaç kullanmaktadır. Öğretmenleri çok zeki, çok hareketli, yerinde duramayan bir çocuk olarak tanımlıyor. Oyunu başlatıyor fakat arkadaşlarına zarar vermesi ile kısa bir süre sonra oyun sonlanıyor ve bu nedenle oyunu sürdürüyor. Oyundan çıkarıldığı ya da ceza aldığı için kendisinin devam etmediği oyunu bozuyor.

Arkadaşlarına zarar verince üzülüyor, fakat öfkesini kontrol edemiyor. Destek eğitim almamaktadır.

Hedef Çocuklarda Bulunması Gereken Ön Koşul Özellikler

Hedef çocukları seçerken, sınıf öğretmenlerinin görüşleri esas alınmış ve aşağıdaki ön koşul özellikler aranmıştır:

- a- Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre arkadaşlık kuramayan çocukları betimleyen davranışlara sahip olmak,
- b- Bir sağlık merkezinde “engel” tanısı konularak izlemeye alınmış olmak,
- c- Okul öncesi eğitim kurumuna en az yarım gün ve düzenli devam etmek,
- d- Anne-babanın iznini almak.

Aşağıda hedef çocuklarda olması gereken ön koşul özelliklerden birincisi olan “Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre arkadaşlık kuramayan çocukları betimleyen davranışlar”ın nasıl belirlendiğine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

İlk olarak, araştırmacı tarafından, Ankara ilindeki Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğüne bağlı beş okul öncesi eğitim kurumunda görevli 22 okul öncesi eğitim öğretmeni ile sınıflarındaki çocukların arkadaşlık becerileri konusunda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerden sınıflarındaki arkadaşlık kuramayan çocukları betimleyen diğer bir deyişle akranları tarafından oyun arkadaşı olarak seçilmelerini engelleyen en belirgin davranışları sıralayarak yazmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin sıraladıkları davranış listeleri incelenmiş ve birbiri ile örtüşen davranışlar aynı başlık altında birleştirilerek 22 öğretmen için ortak 35 uygun olmayan davranış belirlenmiştir. Ardından 35 davranışın sıralandığı liste aynı öğretmen grubuna bu kez söz konusu davranışlar arasından “en sık karşılaştıkları ilk 10 davranış”ı seçmeleri için verilmiştir. Öğretmenler tarafından sıralanan davranışlar araştırmacı tarafından değerlendirilerek

“Öğretmen Görüşlerine Göre Arkadaşlık Kuramayan Çocukları Betimleyen Davranışlar Listesi” oluşturulmuştur (EK 2).

Sınıf öğretmenleriyle yapılan birebir görüşmelerde, sınıflarındaki bu tür davranışları gösteren çocukların isimleri belirlenmiştir. Ayrıca, hedef çocukların her biri için bu tür davranışlarından en az üçünün öğretmenler tarafından gözleniyor olması ön koşul davranışlar olarak kabul edilmiştir. Bu çocukların iletişim kurma, akranlarla iletişimi sürdürme, başlatılan iletişimi bitirme gibi beceriler açısından risk altında olabilecekleri düşünülmektedir.

Daha sonra okul öncesi eğitim öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde en az üç ön koşul davranışları sıklıkla sergilediği gözlenen çocuklar arasından ailesi tarafından bir sağlık merkezine götürülüp “engel” tanısı konularak izlemeye alınan çocukların var olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu özelliklerin yanı sıra okul öncesi eğitim kurumuna en az yarım gün ve düzenli geldiği öğrenilen ve ailesinin onayı alınan 4 çocuk araştırmanın hedef çocukları olarak seçilmişlerdir.

Her bir hedef çocuğun “Öğretmen Görüşlerine Göre Arkadaşlık Kuramayan Çocukları Betimleyen Davranışlar Listesi”nde yer alan en az 3 uygun olmayan davranışa sahip olduğu tespit edilmiştir. Ali'nin 6, Selim'in 3, Tekin'in 4 ve Tuna'nın ise 7 uygun olmayan davranışı sıklıkla sergilediği sınıf öğretmenleri tarafından belirtilmiştir (EK 3). Bu davranışlar, eğitici akranların yetiştirilmesi sürecinde hedef çocuklara ilişkin duyarlılık kazandırmak amacıyla duyarlılık eğimi görüntülerinin hazırlanması sırasında kullanılmıştır.

Eğitici akranların hedef çocuklarla uygulamaları başlatırken, kolaylık sağlaması açısından hedef çocukların en çok oynamak istedikleri oyuncaklar ve hoşlandıkları etkinlikler sınıf öğretmenlerine sorularak belirlenmiştir.

Eğitici Akranlarda Bulunması Gereken n Koşul Özellikler

Eğitici akranlar, hedef çocukların bulunduğu sınıflara devam eden, normal gelişim gösteren çocuklardır. Eğitici akranları seçerken de sınıf öğretmenlerinin görüşleri esas alınmış ve aşağıdaki ön koşul özellikler aranmıştır:

- a- Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerileri açısından sınıf içindeki akranları arasında üst düzeyde olmak,
- b- Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınırlı arkadaşlık becerileri olan akranları ile olumlu etkileşim kurabilmek,
- c- Okul öncesi eğitim kurumuna en az yarım gün ve düzenli devam etmek,
- d- Çalışmaya katılmaya gönüllü olmak.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerileri açısından sınıf içindeki akranları arasında en iyi durumda olan ve hedef çocuk ile olumlu etkileşim kurabileceği düşünölen normal gelişim gösteren akranlar arasından biri kız, diğeri erkek olmak üzere en az iki çocuk eğitici akran olarak belirlenmiştir. Ayrıca benzer özelliklere sahip iki akran daha belirlenerek, çoklu örnekler modeline göre kişiler arası genelleme verilerini test etmek amacıyla seçilmiştir. Böylece bir hedef çocuğun sınıfından dört eğitici akran seçilmiş ve akranların yetiştirilme süreci bu çocuklarla sürdürölmüştür. Ali ve Selim aynı sınıftadırlar. Ayrıca, buldukları sınıf, kendilerinden yaşça küçük akranları olduğu gibi ilköğretim 1. ve 2. sınıf çocuk klübü öğrencilerinin de bulunduğu 10 öğrenciden oluşan karma bir gruptur. Sınıftaki çocuk sayısının azlığı nedeni ile eğitici akranlarda bulunması gereken ön koşul özellikleri taşıyan beş çocuktan üçü Ali'nin, diğer ikisi ise Selim'in eğitici akranları olarak yetiştirilmişlerdir. Hedef çocukların öğrendiklerini, kişiler arası ilişkilerine genelleyip genelleyemediklerini test etmek için düzenlenen genelleme yoklama oturumlarında Ali'nin ve Selim'in eğitici akranları, farklı hedef çocuklar için kişiler arası genelleme verilerini test etme rolünü üstlenmişlerdir.

Tekin ve Tuna'nın sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitici akranlarda bulunması gereken ön koşul özellikleri taşıyan akranlar arasından biri kız, diğeri erkek olmak üzere en az ikişer akran eğitici akran olarak belirlenmiştir. Ayrıca benzer özelliklere sahip ikişer akran daha Tekin ve Tuna'nın çoklu örnekler modeline göre kişiler arası genelleme verilerini test etmek amacıyla seçilmiştir. Böylece Ali ve Selim için beş, Tekin ve Tuna için dörder olmak üzere toplam on üç eğitici akran yetiştirilmiştir.

Eğitici akranlara çalışma hakkında bilgi sunulmuş, niçin çalışma için seçildikleri ve katılım için gönüllü olmaları gerektiği açıklanmış ve tüm çocuklar çalışmaya gönüllü katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Eğitici akranlara ayrıca bu çalışmanın her aşamasında işbirliği ve başarı gösterdiklerinde pekiştirilecekleri söylenip kendilerine ödül olarak nelerin verilmesinden hoşlanacaklarını belirlemeleri istenmiştir. Bu amaçla "Pekiştireç Belirleme Formu" (EK 4) hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından listelenen pekiştireçler eğitici akranlara okunmuş ve her bir pekiştireci ne kadar sevdiğini söylemeleri istenmiştir. Akranlar kendilerine okunan pekiştireçleri, çok severim, severim ve sevmem olarak değerlendirmişlerdir. Eğitici akranların severim ve çok severim olarak değerlendirdikleri pekiştireçler çalışmada kullanılmak üzere belirlenmiştir.

Ortam

Çalışma, Ankara ili sınırları içinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi 3 okul öncesi eğitim kurumunda yürütülmüştür. Birinci ve ikinci hedef çocuk Yıldırım Beyazıt Meslek Lisesi uygulama anasınıfına devam etmektedirler. Üçüncü hedef çocuk Yıldırım Beyazıt bağımsız anaokuluna, dördüncü hedef çocuk ise Dr. Ufuk Ege bağımsız anaokuluna devam etmektedir.

Eğitici akranların yetiştirilme süreci her üç okulda da dikkati dağıtan uyarıcıların en az olduğu, öğrencilerin oturmaları için sandalyelerin ve minderlerin ve bir televizyonun bulunduğu odada yürütülmüştür. Eğitici akranların yetiştirilme süreci ve öğrendiklerini hedef çocuklarla birlikte

uygulama ve yoklama evreleri hafta içi 5 gün serbest zaman etkinliği süresinde 8:00-9:30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından, Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programını uygulayacak sınıf öğretmenlerinin bilgilendirme süreçleri ise okullarındaki öğretmenler odasında, 10:00- 11:00 saatleri arasında yaklaşık 40 dakika olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bilgilendirme süreçleri 2 gün art zamanlı yapılmıştır.

Araç- Gereçler

Bu bölümde, Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının uygulanabilmesi için kullanılan araçlar ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Duyarlılık Eğitimi Görüntüleri

Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının ilk aşaması olan Duyarlılık Eğitimi eğitici akranları, hedef çocuklar ve onların davranışları konusunda bilgilendirmek ve etkileşimi başlatma ile ilgili onlara ne tür yardımlar yapabilecekleri konusunda ön hazırlık yapmak amacıyla düzenlenmiştir. Alan yazında akran aracılı uygulamalarda benzer duyarlılık eğitimlerine rastlanmıştır (Staub ve Hunt, 1993).

Bu eğitimin ilk aşamasında üç ilkokul öğrencisine, hedef çocukların özellikleri hakkında bilgi verilmiş ve hedef çocukların uygun olmayan davranışlarına ilişkin araştırmacı tarafından kaydedilen başlama düzeyi görüntülerinden 4-5 dakikalık görüntüler izlettirilmiştir.

Hedef çocuklar konusunda bilgilendirilen üç ilkokul öğrencisinden, her bir hedef çocuğun EK 3'te yer alan en az 3 davranışını rol oynama ile canlandırmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından birkaç kez prova edilen davranışlar, araştırmacı tarafından kamera ile kayıt edilmiştir. Rol oynama etkinliği çocuklardan birinin evinde gerçekleştirilmiştir. Her bir hedef çocuk

için en az iki dakikadan oluşan üç kısa bölüm ve toplam on beş dakikalık bir CD hazırlanmıştır.

Arkadaşlık Becerileri Resimli Kartları

Sınıf öğretmenlerine, hedef çocukların arkadaşlık becerilerine sahip olabilmeleri için ne tür beceriler öğrenmeleri gerektiği sorulmuştur (EK 5). Belirlenen sosyal beceriler birden fazla davranışta bulunmayı gerektirdiği için araştırmacı ve sınıf öğretmenleri ile birlikte tüm hedef çocukların gereksinimleri doğrultusunda belirlenen sosyal becerileri oluşturan sosyal davranışlar tespit edilerek “Arkadaşlık Becerileri Davranış Havuzu” oluşturulmuştur (EK 6).

Eğitici akranlara öğretilecek arkadaşlık becerileri davranışlarının nasıl belirlendiği, Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının hazırlanması bölümünde daha ayrıntılı olarak verilmiştir. Eklerde yer alan materyaller birinci ve ikinci hedef çocuğun programında yer alan 11 davranışı kapsayan Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının materyalleridir. Üçüncü ve dördüncü hedef çocuğun programı 9 davranıştan oluşmuştur. Arkadaşlık becerilerini oluşturan okul öncesi çocuklarda gözlenebilen sosyal davranışların her biri 15x13 cm boyutlarında Coral Draw programından yararlanılarak bir grafiker tarafından resimlendirilmiştir (EK 7). Okulöncesi dönem çocukları ile yürütülen sosyal etkileşimi geliştirme araştırmalarında da benzer resimlendirme çalışmalarına rastlanmıştır (Goldstein ve Ferrell, 1987; Thiemann ve Goldstein, 2001; McGinnis ve Goldstein, 2003a).

Araştırmanın yürütüleceği anaokullarında görevli 10 öğretmen ile resimli kartların hedef davranışları betimlediğine ilişkin sosyal geçerlik çalışması yapılmıştır. Öğretmenlerden, resimli kartların arka yüzlerinde yer alan davranışları tanımlayıp tanımlamadığını, “Anlaşıyor, Anlaşılmıyor ve Öneriler” biçiminde değerlendirmeleri istenmiştir (EK 8). Öğretmenlerden 3’ünün konuşma balonlarına yazıların ilave edilmesinin resimleri daha anlamlı hale getireceği görüşü üzerine 5-8 ve 10 numaralı resimlerdeki konuşma balonlarına yazı ifadeleri eklenmiştir. Hazırlanan resimler renkli

kartonlara bastırılıp asetat ile kaplanmıştır. Aynı resimler sınıf içi uygulamalarda kullanabilmek amacıyla 50X70 cm boyutlarında Arkadaşlık Becerileri Posterleri olarak da hazırlanmıştır (EK 9).

Uygulama evresinde eğitici akranların, davranışları hatırlamalarını kolaylaştırmak amacıyla ellerinde ya da ceplerinde kolayca taşıyıp gerektiğinde bakabilmeleri için resimli ipucu kartları hazırlanmıştır. İpucu kartları, eğitici akranlarla birlikte beş alt beceri basamağını temsil eden birer resmin seçilmesi ile 10x15 cm boyutlarında renkli kartonlara basılarak oluşturulmuştur (EK 10).

Yıldız Tablosu

Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programında, akranların yetiştirilme sürecinde ve uygulamalar sırasında eğitici akranların ve hedef çocukların karşılıklı olumlu davranışlarını pekiştirmek üzere sembol pekiştireçler (yıldız) ve sembol pekiştireçlerin değiştirilebileceği ödülleri kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından sembol pekiştireç olarak yapılandırılabilir yıldızlar tercih edilmiştir.

Katılımcıların isimleri ve arkadaşlık becerileri basamaklarını betimleyen 11 küçük resim bir araya getirilerek çocukların sergileyeceği davranışların izleneceği ve kazandıkları yıldız sembollerinin yapılandırılabilir yıldız tablosu hazırlanmıştır. Eğitici akranların yetiştirilme sürecinde kullanılacak yıldız tablosu yalnızca eğitici akranların isimleri ile sınırlı olup 50x35 cm boyutlarında hazırlanmıştır (EK 11). Akran eğitimleri sona erdiğinde, araştırmacı tarafından sınıftaki tüm çocukların isimlerinden oluşan 50x70 cm boyutlarında bir yıldız tablosu (EK 12) hazırlanmıştır (Essa, 1999; Acar, 2000).

Eğitici akranların yetiştirilme sürecinde ve hedef çocuklar ile sınıf içindeki uygulamalar sırasında, akranlar arasındaki etkileşimin aksamaması için sembol pekiştireçlerin kullanımı tercih edilmiş ve daha sonra sembol pekiştireçler nesnel pekiştireçlerle değiştirilmiştir. Üzerinde 1 yıldız resmi bulunan küçük kutuda, şeker, balon, saç lastikleri ve çikolata drajeleri

bulunmaktadır. Üzerinde iki yıldız resmi bulunan büyük kutuda küçük arabalar, bebekler, saç tokaları, çıkartmalar, hayvan figürleri, maket taşıtlar ve etkinlik ödülü kartları yer almaktadır. Sürpriz sepetinde ise kumandalı araba, barbi bebekler, action man, küçük toplar bulunmaktadır.

Eğitici akranların öğretim oturumlarında, arkadaşlık becerilerini sırayla uygulayan akrana her bir davranışı için birer siyah kalemle işaret konulmuştur. İlk 3 işareti tamamlayan her çocuk bir yıldız kazanmış ve yıldızının karşılığında küçük kutudaki ödüllerden hemen bir tane alması sağlanmıştır. Kazanılan bir yıldız hedef çocuğun “yanına gitme ve dikkatini çekme” davranışını başardığını ifade etmektedir. Sonraki dört davranışı sıra ile ve doğru uygulayan akrana yine her doğru davranışı için birer mavi işaret konulmuştur. Dört mavi işareti tamamlayan her çocuk iki yıldız daha kazanmış ve bu kez kazandığı iki yıldızını üzerinde iki yıldız resmi bulunan büyük kutudan bir ödül olarak değiştirmesi sağlanmıştır. Son olarak, konuşmayı ve oyunu sürdürme ile ilgili 3 davranışı uygulayan ve 10 dakika etkileşimi sürdürüp hedef çocuk rolü oynayan arkadaşı ile yakınlığı koruyan çocuklara her bir doğru davranışı için birer kırmızı işaret konulmuştur. Dört kırmızı işareti tamamlayan her çocuk üç yıldız daha kazanmış ve bu kez kazandığı üç yıldız sürpriz sepetinde bulunan ödüllerden birini seçerek değiştirmesi sağlanmıştır.

Eğitici akranların hedef çocuklar ile sınıf içindeki uygulamalar sırasında ise pekiştireç sistemi aşağıdaki gibi silikleştirilmiştir. Arkadaşlık becerilerindeki ilk yedi davranışı uygulayan akrana her bir davranışı için mavi kalemle işaret konulmuştur. Yedi mavi işareti tamamlayan her çocuk bir yıldız kazanmış ve bu kez kazandığı yıldız panoda isminin karşısına yapıştırılmıştır. Daha sonra konuşmayı ve oyunu sürdürme ile ilgili son 3 davranışı uygulayan ve 10 dakika etkileşimi sürdürüp hedef çocuk ile yakınlığı koruyan çocuklara her bir doğru davranışı için birer kırmızı işaret konulmuştur. Dört kırmızı işareti tamamlayan çocuklar iki yıldız daha kazanmış ve yine kazandığı iki yıldız panoda isminin karşısına yapıştırılmıştır.

Uygulama evresinde akranlar arasındaki başlatılan etkileşimlerin sürdürülebilmesi ve etkileşimlerin bölünmemesi için sembol pekiştireçler etkinlik sonunda değiştirilmiştir. Bu kez eğitici akranlar etkinlik sonunda ya 1 yıldız kazanmış ya da tüm davranışları uygulayanlar toplam 3 yıldız kazanmışlardır. Bu nedenle sadece 1 yıldız kazanan çocuklar üzerinde 1 yıldız resmi bulunan küçük kutudan ödülleri almışlardır. Arkadaşlık becerilerinin tümünü uygulayan ve toplam 3 yıldız kazanan çocuklar ise üzerinde üç yıldız resmi bulunan büyük kutudan ödülleri almışlardır.

Pekiştireç sistemi, uygulama evresinin hemen ardından uygulanan öğretmen uygulama oturumlarında, 11 davranışın tümünü uygulayanlara 11 kırmızı işaret konulmuş ve bir yıldız kazanmışlardır. Etkinlik sonunda 1 yıldız kutusundan ödülleri almaları sağlanmıştır. Kalıcılık evresinde sembol pekiştireç sistemi sosyal pekiştireçlere dönüştürülerek silikleştirilmiştir.

Öğretmen Bilgi Yaprakları

Araştırmacı tarafından öğretmenleri, Arkadaşlık Becerileri Geliştirme Programı ve bu programın akranlar arasındaki sosyal etkileşim davranışlarına etkisi, uygulama süreci ve yıldız tablosu ile tanıtılan sembol pekiştireç sisteminin kullanımı ve silikleştirilmesi ile ilgili bilgilendirmek amacıyla kapağı ile birlikte yedi sayfadan oluşan “Öğretmen Bilgi Yaprakları” hazırlanmıştır (EK 13).

Öğretmenlerden bilgi yapraklarını “Öğretmen bilgilendirme oturumları öncesinde” okuyup gelmeleri istenmiştir. Öğretmen bilgilendirme oturumları sırasında uygulamaların nasıl gerçekleşeceği konuşulmuş, soruları yanıtlanmış ve sınıf içi uygulamalarda araştırmacı tarafından geri bildirimlerle desteklenecekleri açıklanmıştır.

Sosyometrik Dereceleme Aracı

Araştırmacı tarafından arkadaşlık becerileri programı öncesi ve sonrası eğitici akranların hedef çocuğu tercih sıralarının belirlenmesi amacıyla

“Arkadaşlık Treni Sosyometrik Dereceleme” aracı hazırlanmıştır. Araç, tercih yapan çocuğun fotoğrafının yerleştirilebileceği genişlikte tek penceresi olan bir lokomotif ve arkadaşlarına ait üçer fotoğrafın yerleştirileceği üç penceresi olan yedi vagon dan oluşmuştur.

Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Hazırlanması

Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı, normal gelişim gösteren akranlar tarafından iletişim yetersizlikleri olan akranları ile etkileşimi başlatma ve olumlu sosyal etkileşim davranışlarını artırmayı amaçlayan bir sosyal beceri öğretim programıdır. Hangi nedenle olursa olsun iletişim yetersizlikleri olan bu çocukların arkadaşlık kurma, etkileşimi başlatma, sürdürme ve başlatılan etkileşimi bitirme açısından risk altında olabilecekleri ve kolaylıkla akran reddiyle karşı karşıya kalabilecekleri düşünülmektedir.

Bu nedenle, normal gelişim gösteren akranlara öğretilecek etkileşimi başlatma davranışlarının, yetersizliği olan çocuklarla etkileşimi başlatmalarını sıklaştıracak ve karşılıklı sosyal etkileşim davranışlarının artacağı beklenmektedir. Aynı zamanda yetersizliği olan bu çocukların bu tür davranışları model alarak uygulayabilecekleri ve akranlar arasında artan etkileşimlerin öğretmenler tarafından pekiştirildikçe arkadaşlık becerilerini öğrenilebilecekleri beklenmektedir.

Normal Gelişim Gösteren Akranlara Öğretilecek Hedef Davranışların Belirlenmesi

Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme programının hazırlanmasında sınıf öğretmenlerinin görüşleri esas alınmıştır. Sınıf öğretmenlerine, hedef çocukların arkadaşlık becerilerine sahip olabilmeleri için ne tür beceriler öğrenmeleri gerektiği sorulmuştur (EK 5). Belirlenen sosyal beceriler birden fazla davranışta bulunmayı gerektirdiği için araştırmacı tarafından tüm hedef çocukların gereksinimleri doğrultusunda belirlenen sosyal becerileri oluşturan sosyal davranışlar tespit edilerek Arkadaşlık Becerileri Davranış Havuzu oluşturulmuştur (EK 6).

Araştırmacı sınıf öğretmenleri ile tekrar bir araya geldiğinde, her bir hedef çocuğun etkileşime katılımını destekleyecek ve etkileşimi sürdürmelerini cesaretlendirecek becerileri, Arkadaşlık Becerileri Davranış Havuzundan birlikte seçmişlerdir. Birinci ve ikinci hedef çocuğun öğretmeni benzer gereksinimleri olduğu için bu havuzdan 11 davranış seçerek eğitici akranlara öğretilecek “Arkadaşlık Becerileri Eğitimi Programı”nı oluşturmuşlardır. İkinci ve üçüncü hedef çocukların öğretmenleri de bu havuzdan 9 davranış belirleyerek “Arkadaşlık Becerileri Eğitimi Programı”nı oluşturmuşlardır. Eklerde yer alan materyaller ve program birinci ve ikinci hedef çocuğun programında yer alan 11 davranış kapsayan Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programıdır (EK 14).

Hedef davranışlar, normal gelişim gösteren çocukların, akranları ile etkileşimi başlatırken ve arkadaş edinirken kolayca kullandıkları davranışlardır. Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı ise normal gelişim gösteren akranların hedef davranışları kullanarak yetersizliği olan akranları ile etkileşimi başlatmaları esasına dayanmaktadır.

Normal gelişim gösteren akranların, eğitici akran olarak yetiştirilmesi sürecinden sonra hedef çocuklarla öğrendikleri bu becerileri ne derece doğru uyguladıklarını değerlendirebilmek amacıyla “Arkadaşlık Becerileri Eğitimi Uygulama Güvenirliğı Veri Toplama” Formu oluşturulmuştur (EK 15).

İlk basamak “yakın olma”dır: Eğitici akranın arkadaşlığı başlatmak istediğı hedef çocuğun yanına doğru bulunduğu yerden ayrılarak, arkadaşının yüzünü görebileceğı, sesini duyabileceğı yakınlığa ulaşmasıdır. Örneğin,
a- Arkadaşı ayakta ise yanında durma,

İkinci basamak “dikkatini çekme”dir: Eğitici akranın yakınına gittiğı hedef çocuğun dikkatinin kendisine yönelmesini sağlamasıdır. Örneğin,
a- Arkadaşına gülümseme,
b- Arkadaşının ismini söyleme ve omzuna dokunma, davranışları dikkatinin eğitici akrana yönelmesi anlamına gelmektedir.

Üçüncü basamak, “konuşmayı ve oyunu başlatma”dır: Eğitici akranın yakınına gidip, dikkatini çektiği hedef çocuk ile konuşmayı ya da oyunu başlatmak için, sözlü ya da sözsüz önerilerde bulunmasıdır. Örneğin,

- a- Elindeki oyuncağı arkadaşına uzatma,
- b- Arkadaşına oyun oynamayı teklif etme (Benimle oynamak ister misin? ya da Haydi bebeklerle evcilik oynayalım!),
- c- Arkadaşının elinden tutup sevdiği bir oyun köşesine ya da etkinliğe götürme,
- d- Arkadaşının elindeki oyuncak ya da o anda içinde bulunduğu etkinlik ile ilgili soru sorma, davranışları konuşmayı ya da oyunu başlatma anlamına gelmektedir.

Dördüncü basamak, “konuşmayı ve oyunu sürdürme”dir: Eğitici akranın yakınına gidip, dikkatini çektiği ve konuşmayı ya da oyunu başlattığı hedef çocuk ile konuşmayı sürdürmek için açık uçlu sorular sorması ya da oyunu sürdürmek için oyundaki rolleri ile ilgili açıklamalar ve yorumlar yapmasıdır. Örneğin,

- a- Arkadaşının başlattığı konuşmayı ya da oyunu sürdürmesi için onun bilgi vermesini, açıklama yapmasını gerektiren açık uçlu sorular sorma (Nerden aldın?, Nasıl yaptın?),
- b- Arkadaşının ve kendisinin oyundaki rolleri ile ilgili açıklamalarda bulunma (Sen anne oldun!, Ben baba oldum!),
- c- Arkadaşının fiziksel tepki vermesini gerektirecek sorular sorma (Bana küpleri uzatır mısın, Bebeğin mamasını verir misin?) davranışları konuşmayı ya da oyunu sürdürme anlamına gelmektedir.

Beşinci basamak, “yakınlığı koruma”dır: Eğitici akranın konuşmayı ya da oyunu sürdürdüğü hedef çocuk ile öğretmenin uyarısına kadar (10 dakika) yakınlığı korumasıdır. Örneğin,

- a- Arkadaşınız ile kurduğunuz oyunu ya da konuşmayı sürdürme,

Hedef Çocuklar İçin Hedeflenen Davranışlar

Araştırmada yer alan hedef çocuklar için, eşleştirildikleri eğitici akranları ile olumlu sosyal etkileşim davranışlarının artması hedeflenmiştir. Sınıf içinde akranları ile etkileşime hiç katılmayan Ali ve Selim için belirlenen hedef davranış, kendilerine yönelik başlatılan etkileşim davranışlarına olumlu tepki vermeleri olarak belirlenmiştir. Tekin için ise, akranları ile konuşmayı ya da oyunu başlatma davranışlarında ve akranları tarafından başlatılan etkileşim davranışlarına sözlü tepki verme davranışlarında artış hedeflenmiştir. Tuna'nın ise, akranları ile başlattığı ya da başlatılan konuşma ya da oyunu başlatma davranışını olumlu sürdürmesi ve eğitici akran ile 10 dakika boyunca yakınlığı koruması hedeflenmiştir.

Normal Gelişim Gösteren Akranların Eğitici Akran Olarak Yetiştirilme Süreci

Normal gelişim gösteren akranların yetiştirilme süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

- 1- Duyarlılık Eğitimi
- 2- Arkadaşlık Becerileri Eğitimi

Duyarlılık Eğitimi

Arkadaşlık becerileri basamaklarını öğretmeye başlamadan önce eğitici akranları, ilk iki gün hedef çocuklar ve davranışları hakkında bilgilendirmek, empati kazandırmak ve hedef çocukların iletişim yetersizlikleri konusunda onlara ne tür yardımlar yapabilecekleri konusunda duyarlılık geliştirmek amacıyla düzenlenmiştir.

Duyarlılık eğitimi arkadaşlık becerileri eğitimi öncesi, araştırmacı tarafından aynı okulda bulunan tüm eğitici akranlar ile birlikte yürütülmüştür. Serbest zaman etkinliğinde (09:00-10:00 arası), sınıfta öğretmen varken sınıf dışında belirlenen odada gerçekleştirilmiştir. Her oturum yaklaşık otuz

dakika sürmüŖ ve iki gün art zamanlı olarak gerekleŖtirilmiŖtir. Duyarlılık eğitimi oturumlarının nasıl uygulanacağına iliŖkin uygulama materyali hazırlanmıŖtır (EK 16).

Eğitici akranlara, gruplarındaki hedef çocukların iletiŖim kurmadaki uygun olmayan davranıŖ örneklerini yansıtan duyarlılık eğitimi görüntüleri izlettirilmiŖtir. Her bir görüntü izlendikten sonra, görüntüdeki çocukların sözlü ve sözsüz davranıŖlarının ne anlama geldiği, ne anlatmaya ya da ne yapmaya alıŖtıkları, nasıl davranmalarının doğru olacağı sınıftaki hedef çocuklarla iliŖkilendirilerek tartıŖılmıŖtır.

ArkadaŖlık Becerileri Basamaklarının ğretilmesinde İzlenen AŖamalar

ArkadaŖlık Becerilerinin ğretimi, duyarlılık eğitiminden sonra, dört eğitici akrandan oluŖan küçük gruplarda, araŖtırmacı tarafından gerekleŖtirilmiŖtir. Haftada beŖ gün, yirmi dakika kadar, serbest zaman etkinliği içinde (09:00-10:00 arası ve sınıf dıŖında belirlenen odada yrtlmŖtir.

Eğitici akranlara arkadaşlık becerilerini sınıf içinde hedef çocuklarla nasıl uygulayacaklarının öğretilmesinde doğrudan ğretim yöntemi kullanılmıŖtır. Doğrudan ğretim yönteminde, a- sözlü açıklama ve resimli kartların gösterilmesi, b- araŖtırmacının model olması, c- uygulamaya rehberlik etme, d- geribildirimle bağımsız uygulama basamaklarına yer verilmiŖtir. Pek çok araŖtırmada sosyal etkileŖim becerilerinin öğretilmesinde benzer ğretim basamaklarının izlendiği tespit edilmiŖtir (Odom ve diğerleri, 1985; Goldstein ve Ferrell, 1987; Christopher ve diğerleri, 1991; English ve diğerleri, 1997).

Eğitici akranlara, arkadaşlık becerilerinin nasıl uygulanacağı aŖađıdaki sıra ile đretilmiŖtir:

- a- *Sözlü Açıklama ve Resimli Kartların Gösterilmesi:* AraŖtırmacı, eğitici akranlara arkadaşlık becerilerini oluŖturan “Yakın olma, dikkatini çekme, konuŖmayı ve oyunu baŖlatma, konuŖmayı ve oyunu

sürdürme ve yakınlığı koruma”, becerilerinin ne anlama geldiğini, bu becerilere ilişkin davranışları betimleyen resimli kartları sunarak ve sözlü olarak yukarıdaki sıra ile açıklar.

- b- *Model olma*: Araştırmacı her bir eğitici çocuğa, hedef çocuk rolünü vererek, arkadaşlık becerileri için sırası ile model olur. Daha sonra, araştırmacı, hedef çocuk rolünü üstlenerek, eğitici akranların her birine arkadaşlık becerilerini uygulama imkânı sağlar. Katılımcıların uygun davranışlarını pekiştirir.
- c- *Uygulamaya rehberlik etme*: Araştırmacı, eğitici akranların, hedef çocuk ile arkadaşlık becerilerini uygulamasını sağlar ve katılımcıların uygun davranışlarını pekiştirir ve gerektiğinde geribildirim sunar.
- d- *Geribildirimle bağımsız uygulama*: Eğitici akranların, hedef çocukla öğretmenin rehberliği olmadan, gerektiğinde geri bildirim sunarak, uygulama yapmasını sağlar. Eğitici akranın ve hedef çocuğun doğru uyguladığı her bir basamak için bir sembol pekiştireç sistemini kullanır.

Yukarıdaki öğretim basamakları ile arkadaşlık becerilerinin nasıl uygulanacağına ilişkin araştırmacı tarafından arkadaşlık becerileri öğretim oturumları uygulama materyali hazırlanmıştır (EK 17). Programı uygulayacak eğitici akranlar hedef davranışları bir yardım almadan arka arkaya iki kez bağımsız uygulayıcaya kadar öğretim sürdürülmüştür.

Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, eğitici akranlar ve hedef çocuklar arasındaki karşılıklı Sosyal Etkileşim Davranışlarıdır. Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının, eğitici akranlar ve hedef çocuklar arasındaki sosyal etkileşim davranışlarına etkisini değerlendirebilmek ve gözlenebilen

davranışları kolaylıkla kayıt edebilmek amacıyla bir veri toplama aracına gereksinim duyulmuştur.

Alanyazın incelendiğinde sosyal etkileşim becerilerini ölçen çok az sayıda ölçeğe rastlanmıştır. Araştırmacılar, okul öncesi çocukların sosyal etkileşim becerilerinin buldukları doğal ortamlarında doğrudan yapılan gözlemlerden elde edilen verilerle değerlendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu tür araştırmalarda genellikle kullanılan en yaygın yöntem, çocukların doğal ortamlarında ya da doğala benzer ortamlarda doğrudan gözlenmesi ve gözlenen davranışların iletişim amaçlarına göre belli başlıklar altında kodlanması olarak açıklanmıştır. Ayrıca bu tür verilerin, alan uzmanlarından oluşan bir ekip tarafından değerlendirilmesinin çalışmanın geçerliliğini arttıracaklarını bildirmişlerdir (Goldstein, 2003). Bazı araştırmalarda, sosyal etkileşim becerilerinin doğrudan gözlemler veya kamera kaydı yoluyla elde edilen gözlemler sonucu, analiz edilen davranışların ortak özelliklerine göre belli başlıklar altında kodlandığı tespit edilmiştir (Goldstein ve Wickstrom, 1986; Goldstein ve Ferrell, 1987; English ve diğerleri, 1997; McGinnis ve Goldstein, 2003b).

Bu çalışmada da benzer bir yöntem kullanılmıştır. Akranlar arasında gözlenen etkileşim davranışlarını kaydedip, değerlendirebilmek amacıyla, doğrudan gözleme dayalı ve uygulamada kolaylık sağlayabilmesi için Sosyal Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi hazırlanmıştır. Bu araştırmada, “Sosyal Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi” ön uygulama çalışmasının yapıldığı sınıftaki eğitici akranlar ve sınıftaki diğer çocuklar arasındaki etkileşimlerin değerlendirilmesi ile hazırlanmıştır. “Sosyal Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi”nin nasıl hazırlandığına ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

Sosyal Etkileşim Davranışları Kontrol Listesinin Oluşturulması

Sosyal Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi, eğitici akranların en iyi arkadaşlarıyla ve hedef çocuk ile olan etkileşimlerinin kamera ile kayıt edilmesi ve bu kayıtların analizleri sonucu oluşturulmuştur. Her bir eğitici

akranın, en çok oyun oynamaktan hoşlandıkları sınıf arkadaşlarının kim olduğu sınıf öğretmeninden öğrenilmiştir. Akranlar arasındaki sosyal etkileşim davranışlarını temsil edebilmesi amacıyla eğitici akranlar ile hedef çocuk ve eğitici akranlar ile en iyi arkadaşları arasındaki karşılıklı sosyal etkileşim davranışlarını kaydedebilmek amacıyla kamera ile ayrı ayrı akran çiftlerine odaklanılmıştır. Bu sınıfta üç gün art zamanlı serbest zaman etkinliği süresince günde bir saat (8:00-9:00) toplam 180 dakika kamera kaydı yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından, her bir gün için kamera kayıtlarının ilk, orta ve son 10 dakikası seçilerek üç gün için toplam 90 dakikadaki etkileşim davranışları olay kaydı tekniği ile kaydedilmiştir.

Kaydedilen 286 sözlü ve sözsüz etkileşim davranışı, araştırmacı ile alanında yüksek lisans yapmış iki çocuk gelişimi eğitimi ve iki okul öncesi eğitimi öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Ekip tarafından ilk olarak araştırmanın bağımlı değişkeni olan Sosyal Etkileşim Davranışlarının tanımı, “İki akranın, belli bir yakınlık içinde, birbirlerine yönelik (karşılıklı) olumlu sözlü ve sözsüz mesaj alışverişi niteliğindeki gözlemlenen tüm davranışları” olarak benimsenmiştir. Sosyal Etkileşim Davranışları tanımı doğrultusunda, araştırmacı tarafından kaydedilen etkileşim davranışları, olumlu nitelik taşıması, topografik özellikleri açısından sözlü ve sözsüz (motor) olması ve davranışın gözlem anındaki iletişim amacına bağlı olarak (dikkati çekme, başlatma ve tepki davranışları vb.) belli başlıklar altında gruplandırılmıştır (EK 18). Gruplandırılan bu davranışlar araştırma ekibi tarafından “Sosyal Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi” olarak hazırlanmıştır (EK 19). “Sosyal Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi”nin hazırlanışı benzer araştırma bulguları ile de tutarlılık göstermiştir (Goldstein ve Wickstrom, 1986; McGee ve diğerleri, 1992; English ve diğerleri, 1997).

Ön uygulama çalışması sırasında oluşturulan Sosyal Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi, araştırmanın eğitici akranları ile benzer özelliklere sahip eğitici akranlar ve sınıftaki diğer çocuklar arasındaki etkileşimlere dayalı

olarak hazırlandığı için araştırmada kullanırken herhangi bir düzenlemeye gerek duyulmamıştır.

Ön Uygulama Çalışması

Araştırmanın katılımcıları ile çalışmaya başlamadan önce, normal gelişim gösteren akranlara öğretilecek Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının uygulanabilirliği, Sosyal Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi'nin hazırlanması ve akranların yetiştirilme süreci gibi uygulama aşamalarında karşılaşılabilecek eksik ve aksayan yönleri giderebilmek amacıyla bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama, hedef çocuklarda bulunması gereken ön koşul özellikleri taşıyan, sosyal çekingен bir kız öğrenci ve sınıfında bulunan eğitici akranlarla yürütülmüştür. Ön uygulama, hazırlanan programın uygulanabilmesinde aksayan bir yönünün bulunmadığını göstermiştir.

Araştırma Modeli

Eğitici akranlar aracılığı ile sunulan, Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının, yetersizliği olan okul öncesi çocukların sosyal etkileşim davranışlarına etkisini değerlendirmek amacıyla tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Yoklama evreli çoklu yoklama modeli, sürekli başlama düzeyi verisi toplamayı gerektirmediği, olgunlaşma ve sınanma etkisini kontrol ettiği için tercih edilmiştir.

Yoklama evreli çoklu yoklama modelinde tüm durumlarda eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır ve birinci durumda kararlı veri elde edildikten sonra başlama düzeyi verisi sonlandırılarak birinci durumda uygulamaya başlanır. Birinci durumda uygulama evresi sürerken, diğer durumlarda veri toplanmaz. Birinci durumda ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra, tüm durumlarda eş zamanlı olarak yoklama evresi düzenlenir. Birinci yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra bu yoklama evresi sonlandırılarak ikinci durumda öğretime başlanır. Bu süreç tüm

davranışlarda ölçüt karşılanıncaya kadar devam ettirilir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Bu modelde deneysel kontrol, birinci durumun performansındaki değişikliğin yalnızca bağımsız değişken uygulandığında gerçekleşmesi ve bağımsız değişkenin uygulanmadığı durumlarda önemli bir değişiklik olmaması, aynı şekilde diğer durumlarda uygulama gerçekleştirildikçe verilerin eğiliminde ya da düzeyinde benzer değişikliğin art zamanlı olarak tüm durumlarda gerçekleşmesi ile kurulmuştur (Tekin, 2000).

Bu araştırmanın deneysel kontrolü, başlama düzeyinde hedef çocuk ve eğitici akran arasında 10 dakika içinde gözlenen toplam sosyal etkileşim davranışlarında, Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının uygulanmasından sonra artış görülmesi ve henüz programın uygulanmadığı hedef çocuk ve eğitici akranlar arasındaki sosyal etkileşim davranışlarında önemli bir değişikliğin olmaması ile sağlanmıştır. Ayrıca benzer etkinin art zamanlı olarak bağımsız değişkenin uygulandığı diğer hedef çocuk ve eğitici akran gruplarında da görülmesi beklenmiştir.

Bu çalışmada yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli şöyle gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi evresinde, eğitici akranlara ve hedef çocuklara, araştırmacı tarafından hiçbir öğretim yapılmadan yalnızca eğitici akranlara "haydi birlikte oynayın" hedef uyararı araştırmacı tarafından sunulmuştur. Hedef uyararı sunulduktan sonra eğitici akranlar ve hedef çocuk arasındaki etkileşimler gözlenerek kamera ile kaydedilmiştir. Araştırmacı tarafından, akranlar arasındaki karşılıklı sosyal etkileşim davranışları olay kaydı tekniği ile Sosyal Etkileşim Davranışları Kontrol Listesine kaydedilmiştir.

Başlama düzeyi evresi her bir hedef çocukta art zamanlı olarak üç oturum kararlı veri elde edildikten sonra sonlandırılmıştır. Başlama düzeyi evresinin hemen ardından eğitici akranların yetiştirilme süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama evresinde eğitici akranlar öğrendiklerini hedef çocuk ile uygulamışlardır. Uygulama evresinin hemen ardından ise üç gün yine art

zamanlı olarak sınıf öğretmeninin uygulamayı yürütüp yürütemeyeceğinin denendiği yoklama evresi Öğretmen Yoklama Evresi olarak düzenlenmiştir. Yoklama evrelerinin tümünde araştırmacı eğitici akranlara hedef uyaran sunmuş ve hedef çocuk ile aralarındaki karşılıklı sosyal etkileşim davranışlarını gözlemiştir. Bu süreç tüm hedef çocuk ve eğitici akran gruplarında art zamanlı olarak sürdürülmüştür.

Tüm gruplarda 4. yoklama evresi de tamamlandıktan sonra, hedef çocuklar ve eğitici akranların karşılıklı sosyal etkileşim davranışlarındaki performanslarını izlemek ve öğrendikleri sosyal etkileşim davranışlarını koruyup koruyamadıklarını incelemek üzere 3. ve 4. haftalarda kalıcılık oturumları düzenlenmiştir. Kalıcılık aşamasında, sembol pekiştirme sistemi sosyal pekiştireçlere dönüştürülerek silikleştirilmiştir. Eğitici akranlar, etkinliğin sonunda araştırmacı tarafından, katılımları ve olumlu sosyal etkileşim davranışları için sözlü pekiştirilmiştir.

Hedef çocukların öğrendikleri sosyal etkileşim davranışlarını çoklu örnekler modeline göre kişiler arası genelleme yeteneklerini incelemek amacıyla genelleme yoklama oturumları düzenlenmiştir. Eğitici akranların yetiştirilme sürecine katılan ve Arkadaşlık Becerileri basamaklarını birer kez geri bildirimle uygulayan iki eğitici akran ile hedef çocuk birer gün eşleştirilmişlerdir. Genelleme oturumlarında da eğitici akranlara hedef uyaran sunulmuş ve hedef çocuk ile karşılıklı sosyal etkileşim davranışları kaydedilmiştir. Her iki akran etkinliğin sonunda araştırmacı tarafından, katılımları ve olumlu sosyal etkileşim davranışları için sözlü pekiştirilmiştir.

Tek denekli araştırmalarda araştırmacının iç geçerliliğini etkileyecek bazı etmenler vardır. İç geçerlilik, bağımlı değişkenden oluşan değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olmasıdır. Araştırmacı araştırmaya başlamadan önce bu etmenleri önceden belirlemeli ve bunları nasıl kontrol altına alacağına karar vermelidir. Bu araştırmacının iç geçerliliğini etkileyecek etmenler; dış etmenler, olgunlaşma, sınanma, denek seçimi yanlılığı, ölçülme etkisi ve denek kaybı olarak sıralanabilir (Tekin, 2000).

Bu çalışmanın iç geçerliliğini etkileyebileceği düşünülen etmenler aşağıda açıklandığı biçimde kontrol edilmeye çalışılmıştır. Dış etmenleri kontrol edebilmek amacıyla, araştırmacı tarafından, eğitici akranlar, sınıf öğretmenleri ve anne-babalar uygulama evresi öncesi hedef çocuklara hiçbir öğretim yapmamaları konusunda uyarılmışlardır. Olgunlaşma etmeninin, model art zamanlı uygulandığı için kontrol edildiği düşünülmektedir. Bu nedenle hedef çocuklarda gözlenen değişikliğin deneklerin olgunlaşmalarıyla gerçekleşmesi oldukça düşük bir olasılıktır. Sınanma etkisinin ise, hedef çocukların başlama düzeyi sosyal etkileşim verileri ile uygulamaya başlamamış hedef çocukların yoklama evresi verilerinin benzer olduğu tespit edildiği için kontrol altına alındığı düşünülmektedir.

Denek seçimi yanlılığının, modelde hedef çocuklar birden fazla eğitici akranla uygulama yaptıkları ve yine sınıf içindeki farklı akranlarla genelleme yoklama uygulamasına katıldıkları için kontrol edildiği düşünülmektedir.

Ölçülme etkisi için arkadaşlık becerileri programından haberdar olmayan bir çocuk gelişimi öğretmeni tarafından tüm oturumların % 30'unda gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır.

Denek kaybını kontrol altına alabilmek için beş hedef çocuk tespit edilmiştir. Bir hedef çocuk ön uygulama çalışmasında yer almıştır. Diğer 4 hedef çocuk ile araştırmaya başlanmış ancak, birinci hedef çocuk ikinci yoklama oturumundan sonra annesinin bir başka okula atanması sebebiyle çalışmadan ayrılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, başlama düzeyi, akranların yetiştirilme süreci, uygulama evresi, yoklama evresi, genelleme yoklama oturumları ve kalıcılık evrelerinden oluşmuştur. Uygulama süreci çalışmanın katılımcılarının devam ettiği okullarda yürütülmüştür.

Başlama Düzeyi

Başlama düzeyi evresinde, eğitici akranlara ve hedef çocuklara, araştırmacı tarafından hiçbir öğretim yapılmadan yalnızca eğitici akranlara “haydi birlikte oynayın” hedef uyararı sunularak hedef çocuk ile oyun oynamaları istenmiştir. Hedef uyararı sunulduktan sonraki 10 dakika içinde eğitici akranlar ve hedef çocuk arasındaki sosyal etkileşim davranışları gözlenmiştir. Hedef çocukların her biri için en az üç oturum art zamanlı kararlı veri alınıncaya kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır.

Başlama düzeyi verilerinin toplandığı ilk günlerde, her bir eğitici akran ve hedef çocuk arasındaki sosyometrik örüntü Arkadaşlık Treni Sosyometrik Dereceleme Aracı ile değerlendirilmiştir.

Akranların Yetiştirilme Süreci

Birinci hedef çocuğun başlama düzeyinde en az üç oturum art zamanlı kararlı veri alındıktan sonra, Ali ve Selim’in eğitici akranlarının aynı sınıfta olmaları nedeni ile beş eğitici akranın, duyarlılık eğitimleri ve arkadaşlık becerilerini nasıl uygulayacakları aynı oturumlarda öğretilmiştir. Eğitici akranların her biri en az iki kez arka arkaya arkadaşlık becerileri basamaklarını bağımsız uygulayabildiklerinde akranların yetiştirilme süreci sona erdirilmiştir. Eğitici akranların eğitildiği aynı günlerde grup öğretmenlerinin eğitimleri de gerçekleştirilmiştir. Bu süreç tüm eğitici akran grupları ve sınıf öğretmenleri ile art zamanlı olarak sürdürülmüştür. Öğretim oturumları süresince sosyal etkileşim verileri toplanmamış ve araştırmacı ile eğitici akranlar arasında öğrendiklerini hedef çocuklar ile uygulamaya başlamamaları konusunda sözlü anlaşma yapılmıştır.

Uygulama Evresi

Akranların yetiştirilme süreci sona erdikten sonra, uygulama evresinin ilk günü öğretmen arkadaşlık becerileri posterini ve yıldız tablosunu sınıfın

kolay görülebilir bir bölümüne asarak tüm grubu buraya toplamış ve uygulamayı aşağıdaki şekilde tanıtmıştır.

Öğretmen; “Son birkaç haftadır, hepimizi gözlüyorum. Oyun etkinliklerinde bazı çocukların daha çok bir arada oynadıklarını gördüm. Ben gerçekten, herkesin farklı kişilerle de oynamasını istiyorum. Bunu denediğiniz zaman yeni arkadaşlıklar ve yeni oyunlar kurabileceksiniz. Bunun adı “Arkadaşlık Oyunu” olsun. Bu oyunda, yeni bir arkadaş ile oynamaya çalışacaksınız. Oyunda yapılması gereken davranışlar;.....şunlardır. (Öğretmen, Arkadaşlık Becerileri posterinde yer alan becerileri açıklayarak sınıfa tanıtır). Ben de sizleri gözleyeceğim ve eğer farklı arkadaşlarınızı seçtiğinizi ve onunla oynarken bu davranışları yaptığınızı gözlersem yıldız tablosuna işaretleyeceğim (Öğretmen, yıldız tablosunu nasıl kullanacağını ve ödül sistemini açıklayarak sınıfa tanıtır). Ne dersiniz başlayalım mı?” diyerek uygulamayı başlatmıştır.

Öğretmenin uygulamayı başlatmasının ardından iki dakika içinde, eğitici akranlar hedef çocuk ile arkadaşlık becerilerini başlatmıyorlarsa öğretmen eğitici akranı arkadaşlık becerileri posterindeki resimleri işaret ederek ya da sözlü ipucu ile hedef uyarını sunarak yardımcı olmuştur.

Her bir eğitici akranın uygulama yapacağı ilk gün “Arkadaşlık Becerileri”ni hatırlayıp hatırlamadıkları araştırmacı tarafından sözlü olarak tekrarlamaları istenerek kontrol edilmiştir. Araştırmacı, eğitici akran arkadaşlık becerileri basamaklarının % 50’sinde hata yapıyorsa uygulama öncesi hatırlatma eğitimi yapmıştır. İsteyen eğitici akranlar arkadaşlık becerileri basamaklarını hatırlamaları amacıyla hazırlanan ipucu kartlarını ceplerinde taşıyıp gerektiğinde kullanmışlardır.

Öğretmenden, sınıftaki diğer çocukları da birbirleri ile daha az oyun oynayanlara dikkat ederek eşleştirmeye özen göstermesi istenmiştir. Bu açıklamanın ardından o gün için uygulama yapacak eğitici akranın öğrendiklerini eşleştirildiği hedef çocuk ile serbest oyun etkinliğinde uygulaması sağlanmıştır. Uygulama oturumlarında eğitici akran ve hedef

çocuğun sosyal etkileşim davranışları araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından sürekli sözlü olarak pekiştirilmiş ve sembol pekiştireçler yıldız tablosuna işaretlenmiştir. Etkinliğin sonunda tüm çocukların kazandıkları sembol pekiştireçler hak ettikleri ödüllere değiştirilmiştir.

Eğer eğitici akran arkadaşlık becerileri basamaklarını yerine getiremiyorsa bir başka gün ödülü de kazanabilmesi için yeniden deneyebileceği söylenmiştir. Araştırmacı tarafından eğitici akran ve hedef çocuk arasındaki sosyal etkileşim davranışları serbest oyun etkinliği içinde 10 dakika gözlem yapılarak, kamera ile kaydedilmiştir.

Bu süreç tüm gruplarda art zamanlı olarak sürdürülmüştür. Tüm akran gruplarında uygulama evresi sona erdiğinde, eğitici akranlar ve hedef çocuklar arasındaki sosyometrik örüntü, Arkadaşlık Treni Sosyometrik Dereceleme Aracı ile yeniden değerlendirilmiştir.

Yoklama Evresi

Yoklama evreli çoklu yoklama modelinde deneysel kontrol, uygulamanın yapıldığı durumun veri düzey ve eğiminde değişiklik olması; henüz uygulamanın başlatılmadığı durumların veri düzey ya da eğimlerinde değişiklik olmaması ile kurulmaktadır.

Başlama düzeyi evresine, birinci yoklama evresi denmesine rağmen bu çalışmada yoklama evreleri birinci uygulama evresinin hemen ardından yapılan I. yoklama evresi ile başlamıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü yoklama evreleri olmak üzere her bir yoklama evresinde art zamanlı 3 oturumda veri toplanmıştır. Başlama düzeyi evresinde olduğu gibi tüm yoklama evrelerinde, araştırmacı tarafından eğitici akranlara “haydi birlikte oynayın” hedef uyarısı sunulmuş ve hedef çocuk ile oyun oynamaları istenmiştir. Yoklama oturumlarında hem eğitici akranların hem de hedef çocukların tüm doğru davranışları araştırmacı tarafından sözlü olarak pekiştirilmiştir.

Ayrıca bu çalışmada sistematik olarak değerlendirilmemiş olsa bile her bir akran grubunda uygulama evresinden sonraki ilk yoklama evresinde sınıf öğretmenleri uygulamayı tek başlarına sürdürmüşlerdir. Yani, birinci hedef çocuğun, birinci yoklama evresini, ikinci hedef çocuğun ikinci yoklama evresini, üçüncü hedef çocuğun üçüncü yoklama evresini, dördüncü hedef çocuğun dördüncü yoklama evresini sınıf öğretmenleri yürütmüşlerdir.

Bu evrede sembol pekiştireç sistemi (yıldız tablosu) silikleştirilerek öğretmen tarafından çocuklara açıklanmıştır. Öğretmenler arkadaşlık becerileri posterini ve yıldız tablosunu kullanarak uygulamayı sürdürmüşler ve etkinliğin sonunda sembol pekiştireç kazanan çocuklar kazandıkları sembollerini uygun ödüllere değiştirmişlerdir. Araştırmacı gerektiğinde öğretmenlere sadece sözlü ipuçları vermiştir.

Genelleme Yoklama Oturumları

Genelleme, elde edilen davranış değişikliğinin öğretim ortamı dışındaki ortamlarda da gerçekleşmesidir. Davranış değişikliğinin genellenmesi özel gereksinimli çocuklar için son derece önemlidir. Çoğunlukla, özel gereksinimli çocukların oldukça yapılandırılmış öğretim ortamlarında edindikleri davranış değişikliklerini, öğretim ortamı dışındaki ortamlarda sergileyemedikleri görülmektedir (Tekin-İftar, 2004).

Genellemenin bireye getireceği yarar, bireyin toplumda ya da kendisi için belirlenmiş olan en az kısıtlayıcı ortamda mümkün olduğunca bağımsız işlevde bulunmasına katkı sağlamasıdır. Ayrıca öğrenilen beceri ya da davranışların öğretim dışındaki kişilere, araç-gereçlere genellenebilmesi, kişinin doğal olaylarla pekiştireç alma olasılığını artıracaktır. Bu durumun ise çocuğun çevresi ile olumlu etkileşim kurmasına yardım edebileceği ifade edilmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Başarılı akran aracılı uygulamalarla çocukların sınıf içinde gözlenen sosyal etkileşimlerindeki artış, eğitim ortamının dışındaki ortamlara ve kişilere de genellenebilmeli ve zaman içinde sürdürülebilmelidir. Sosyal etkileşimin,

uygulama yapılmayan ortamlara en üst düzeyde aktarılması mümkün görülmemektedir. Sosyal becerilerin genellenebilmesini sınırlayan bir faktör, hedef çocukların sınıfında bulunan akranların sosyal beceri düzeyleridir. Bunun yanı sıra, sosyal becerileri desteklemeyen programlar, bu konuda donanımlı olmayan öğretmenler ve sınıfın fiziksel düzenlemeleri gibi faktörler de zaman zaman sosyal becerilerin genellenebilmesini engellemektedir (Akt., Yıldırım, 2002).

Bu çalışmada çoklu örnekler modeli kullanılarak kişiler arası genelleme çalışması uygulanmıştır. Çalışmanın başlangıcında her bir hedef çocuğun sınıfından seçilen dört eğitici akrandan ikisi kişiler arası genelleme çalışması için belirlenmiştir. Akranların yetiştirilme süreci başlamadan önceki son yoklama evresinde bu iki akran sınıflarındaki hedef çocukla sıra ile birer kez etkileşimi başlatmaları ve birlikte oyun oynamaları istenmiştir. Her iki akranla hedef çocuk arasındaki karşılıklı sosyal etkileşim davranışları kaydedilmiş ve ortalamaları alınarak eğitici akranların hedef çocuğa ve hedef çocukların da eğitici akranlara yönelik sosyal etkileşim davranışları uygulama öncesi genelleme yoklama verileri olarak değerlendirilmiştir. Eğitici akranların yetiştirilme süreçlerine genelleme yoklama verilerini test etmek için belirlenen akranlar da katılmışlardır. Ancak, genelleme yoklama verilerini test etmek için belirlenen akranlarda, eğitici akranlar için belirlenen arkadaşlık becerileri basamaklarını en az üç kez art zamanlı olarak yapabilmeleri ölçütü karşılanmamış yalnızca birer kez denemelerine fırsat verilmiştir.

Uygulama sonrası genelleme yoklama verileri ise uygulama evresi sonrası ilk yoklama evresi sona erdikten sonra elde edilmiştir. Genelleme yoklama çalışması için belirlenen iki akranın sınıflarındaki hedef çocukla sırayla birer kez daha etkileşimi başlatmaları istenmiştir. Her iki akranla hedef çocuk arasındaki sosyal etkileşim davranışları kaydedilmiş ve ortalamaları alınarak eğitici akranların hedef çocuğa ve hedef çocukların da eğitici akranlara yönelik sosyal etkileşim davranışları uygulama sonrası genelleme yoklama verileri olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı hem eğitici akranları hem de

hedef çocuğu olumlu sosyal etkileşim davranışları için sözlü pekiştireçlerle ödüllendirmiştir.

Kalıcılık Evresi

Kalıcılık verileri, dördüncü yoklama oturumundan sonra, 3. ve 4. haftalarda tüm akran gruplarında, eğitici akranlar ve hedef çocuklar arasındaki sosyal etkileşim davranışlarının gözlenmesi ile değerlendirilmiştir. Başlama düzeyi evresinde ve tüm yoklama evrelerinde yapıldığı gibi, araştırmacı tarafından eğitici akranlara “haydi birlikte oynayın” hedef uyarını sunularak eğitici akranların hedef çocuk ile oyun oynamaları istenmiştir. Yoklama oturumlarında olduğu gibi hem eğitici akranların hem de hedef çocukların tüm doğru davranışları araştırmacı tarafından sözlü olarak pekiştirilmiştir. Bu evrede sembol pekiştireç hiç kullanılmamıştır.

Akranların yetiştirilmesi sürecinde ölçütün karşılandığı ilk günden sonra kalıcılık aşaması için pekiştireç tarifesi kademeli olarak ve sosyal pekiştireçler kullanılarak silikleştirilmiştir.

Sosyal Geçerlik

Araştırmada eğitici akranlar tarafından akran başlatmalı öğretim yöntemi ile uygulanan Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının normal gelişim gösteren akranlar tarafından ve sınıf içinde öğretmenler tarafından uygulanabilirliğini ve uygulamadan duyulan memnuniyeti belirleyebilmek amacıyla, eğitici akranlara (EK 20) ve sınıf öğretmenlerine (EK 21) araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Geçerlik Ölçeği” uygulanmıştır.

Sosyal geçerlilik verileri sistematik olarak değerlendirilmemiş olmasına rağmen, hem eğitici akranların hem de sınıf öğretmenlerinin ABGP’inin uygulanması sırasında çok keyif aldıkları ve akranlar arasındaki sosyal etkileşim davranışları üzerindeki olumlu etkisinden dolayı çok memnun oldukları tespit edilmiştir.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada etkililik, güvenilirlik verisi ve sosyometrik veri toplanmıştır.

Etkililik verileri, eğitici akranlar ve hedef çocuklar arasındaki sosyal etkileşim davranışlarının, serbest oyun etkinliğinde bir günde toplam 10 dakika olmak üzere gözlem yapılarak olay kaydı tekniği ile kaydedilmesiyle elde edilmiştir. Çalışmanın başlama, uygulama, yoklama, genelleme yoklama ve kalıcılık evrelerinde toplanan veriler araştırmanın etkililik verileri olarak değerlendirilmiştir.

Güvenirlik verileri olarak araştırmada iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır: a- gözlemciler arası güvenilirlik verileri, b- uygulama güvenilirliği verileri.

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve genelleme yoklama oturumlarına ve kalıcılık evresine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri "Sosyal Etkileşim Davranışları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama" Formu (EK 22) kullanılarak, araştırmacı ve bu alanda eğitim almış bir yüksek lisans öğrencisi tarafından evrelerin %30' unda toplanmıştır. Kamera kayıtlarından bu veriler tesadüfi yöntemle seçilerek değerlendirilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, olay kaydı tekniğinde gözlem süreleri eşit olduğu için toplam davranış sayılarının karşılaştırılması ile belirlenmiştir.

Uygulama güvenilirliği verileri

Eğitici akranların arkadaşlık becerileri eğitimini güvenilir olarak uygulayıp uygulamadıklarını belirlemek için uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Tüm oturumlar kamera ile kaydedilmiştir. Uygulama güvenilirliği, başlama düzeyi, akranların yetiştirilme süreci, uygulama ve genelleme yoklama oturumlarının planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için yapılan değerlendirme sürecidir. Uygulama sürecini

öğretmenler yürüttüğü için tüm oturumların %30 'unda uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001; Tekin, 2000). Bu amaçla Arkadaşlık Becerileri Eğitimi Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu oluşturulmuştur (EK 15).

Sosyometrik veriler, Arkadaşlık Treni Sosyometrik Dereceleme aracı ile eğitici akranların hedef çocukları oyun arkadaşı olarak tercih sıralamaları uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonunda elde edilecek bulgular, grafiksel analiz yoluyla analiz edilecektir. Akranlar arasındaki sosyometrik dereceleme ve genelleme yoklama verileri de grafiksel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın etkililik bulgularının analiz edileceği grafikte yatay eksen zaman boyutunu (günleri), dikey eksen ise, bağımlı değişkenin yani akranlar arasındaki Sosyal Etkileşim Davranışlarının toplamının yer alacağı boyutu ifade etmektedir.

Araştırmada etkililik verilerinin analizi, eğitici akranların hedef çocuklara yönelik ve hedef çocukların da eğitici akranlara yönelik sosyal etkileşim davranışlarını gösteren iki ayrı grafikte değerlendirilmiştir. Grafiklerde, başlama evresi, uygulama evresi, yoklama ve kalıcılık evrelerine yer verilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

A- Eğitici Akranların, Hedef Çocuklar ile Arkadaşlık Becerilerini Uygulamalarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Eğitici akranların hedef çocuklar ile etkileşimi başlatmak amacıyla öğrendikleri arkadaşlık becerileri basamaklarını ne derece güvenilir olarak uygulayabildiklerini belirlemek için uygulama güvenirligi verileri toplanmiş ve analiz edilmiştir. Bu amaçla uygulama, öğretmen yoklama, yoklama (uygulama sonrası yoklama oturumları), kalıcılık ve genelleme oturumları gözlenmiştir. Tüm eğitici akran grupları için uygulama güvenirligi verileri uygulama, öğretmen yoklama, yoklama, kalıcılık ve genelleme oturumlarının % 30'unda toplanarak analiz edilmiştir. İzleyen bölümde; eğitici akranların uygulama, öğretmen yoklama, yoklama, kalıcılık ve genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenirligi bulguları yer almaktadır.

1. Birinci Eğitici Akran Grubuna İlişkin Uygulama Güvenirligi Bulguları

Hedef çocuk Ali ile birinci eğitici akran grubunda yer alan Ahmet üç, Burcu iki ve Batu iki oturum olmak üzere toplam yedi uygulama oturumu gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları arasından % 30'unu temsilen tesadüfiyansız olarak seçilen üç uygulama oturumuna ilişkin uygulama güvenirligi analizi yapılmıştır.

Birinci eğitici akran grubundan Ahmet, arkadaşlık becerileri basamaklarını % 100 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır. Ahmet'in Ali ile arkadaşlığı başlatabilmesi için gereken beceriler açısından, a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 100, d- konuşmayı/oyunu

sürdürme davranışını % 100, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını %100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Birinci eğitici akran grubundan Burcu, arkadaşlık becerileri basamaklarını ortalama % 84 düzeyinde (%33 ile %100 arasında) güvenilir olarak uygulamıştır. Burcu'nun Ali ile arkadaşlığı başlatabilmesi için gereken beceriler açısından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 100, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 33, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Birinci eğitici akran grubundan Batu'nun ise arkadaşlık becerileri basamaklarını ortalama % 93 düzeyinde (%66 ile %100 arasında) güvenilir olarak uyguladığı görülmüştür. Batu'nun Ali ile arkadaşlığı başlatabilmek için gereken beceriler açısından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 100, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 66, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Uygulama evresinin hemen ardından gerçekleştirilen öğretmenin uygulamayı sürdürüp sürdüremediğinin denendiği yoklama evresinde 3 yoklama verisi toplanmıştır. Sınıf öğretmeninin yürüttüğü öğretmen yoklama oturumunun uygulama güvenilirliği için 3 oturumdan biri gözlenmiş ve analiz edilmiştir. Yansız atamayla belirlenen öğretmen yoklama oturumunda, eğitici akranın arkadaşlık becerileri davranışlarını ortalama % 95 düzeyinde (%75 ile %100 arasında) güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür. Eğitici akranın hedef çocuk Ali ile arkadaşlığı başlatabilmek için gereken beceriler açısından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 75, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 100, e- Hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Birinci eğitimci akran grubu, öğretmen yoklama evresinin dışında toplam 3 yoklama oturumu gerçekleştirmişlerdir. Yoklama oturumları uygulama güvenilirliği için ise yansız atamayla belirlenen bir yoklama oturumu analiz edilmiştir. Eğitimci akranın arkadaşlık becerileri basamaklarını ortalama % 78 düzeyinde (% 33 ile % 100 arası) güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür. Eğitimci akranların hedef çocuk Ali ile arkadaşlığı başlatabilmek için gereken beceriler açısından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 50, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 33, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Bu grupta genelleme evresi, hedef çocuk Ali'nin eğitimci akranlar ile benzer özellik gösteren farklı iki akrana öğrendiklerini genelleme düzeylerini değerlendirmek amacıyla uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere toplam dört oturum olarak düzenlenmiştir. Genelleme oturumları uygulama güvenilirliği için ise dört oturumdan ikisi (uygulama öncesi ve sonrası için birer olmak üzere) yansız atamayla seçilerek gözlenmiştir. Genelleme oturumunu farklı eğitimci akranların ortalama % 88 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdikleri görülmüştür. Eğitimci akranların genelleme oturumlarında sahip olmaları gereken davranışlar bakımından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 75, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 66, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Hedef çocuk Ali, II. Yoklama oturumundan sonra, öğretmen olan annesinin başka bir semtteki okula atanması sebebiyle okuldan ayrılmıştır. Bu nedenle III. ve IV. yoklama ile kalıcılık evresi gerçekleştirilememiştir.

Sonuç olarak, üç eğitimci akranında arkadaşlık becerileri basamaklarını, uygulama, öğretmen yoklama, yoklama, genelleme ve kalıcılık oturumlarını yoklama evresi hariç oldukça yüksek düzeyde güvenilir olarak uyguladıkları

görülmüştür. Birinci eğitici akran grubunun uygulama güvenilirliği verilerine ilişkin özet bulgular Çizelge 2’de yer almaktadır.

Çizelge 2. Birinci Eğitici Akran Grubunun Uygulama, Öğretmen Yoklama, Yoklama, Genelleme ve Kalıcılık Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri

Hedef Çocuk	Eğitici Akranlar	UYG.	ÖĞ. Y.	YOK.	GEN.	KAL.
Ali	Ahmet	% 100	% 95	% 78	% 88	-
	Burcu	% 84				
	Batu	% 93				

UYG. : Uygulama Evresi

ÖĞ. Y. : Öğretmen Yoklama Evresi

YOK. : Yoklama Evresi

GEN. : Genelleme Evresi

KAL. : Kalıcılık Evresi

2. İkinci Eğitici Akran Grubuna İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Hedef çocuk Selim ile ikinci eğitici akran grubunda yer alan İlke dört ve Fırat üç oturum olmak üzere toplam yedi uygulama oturumu gerçekleştirilmiştir.

İkinci eğitici akran grubundan İlke, arkadaşlık becerileri davranışlarını % 100 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır. İlke'nin Selim ile arkadaşlığı başlatabilmesi için gereken beceriler açısından, a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 100, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 100, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

İkinci eğitici akran grubundan Fırat arkadaşlık becerileri davranışlarını ortalama % 82 düzeyinde (%33 ile % 100 arasında) güvenilir olarak uygulamıştır. Fırat'ın Selim ile arkadaşlığı başlatabilmesi için gereken beceriler açısından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 75, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 33, e- hedef

çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Uygulama evresinin hemen ardından gerçekleştirilen öğretmenin uygulamayı sürdürüp sürdüremediğinin denendiği yoklama evresinde 3 yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenin yürüttüğü öğretmen uygulama oturumunun uygulama güvenilirliği için 3 oturumdan biri gözlenmiş ve analiz edilmiştir. Yansız atamayla belirlenen öğretmen yoklama oturumunda, eğitici akranın arkadaşlık becerileri basamaklarını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür. Eğitici akranın hedef çocuk Selim ile arkadaşlığı başlatabilmek için gereken beceriler açısından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 100, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 100, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

İkinci eğitici akran grubu, öğretmen yoklama oturumu sonrasında 2 yoklama evresinin her birinde üçer olmak üzere toplam 6 yoklama oturumu gerçekleştirmişlerdir. Yoklama oturumları uygulama güvenilirliği için ise, her bir yoklama evresi için yansız atamayla belirlenen iki yoklama oturumu analiz edilmiştir. Eğitici akranların arkadaşlık becerileri basamaklarını ortalama % 78 düzeyinde (% 33 ile % 100 arası) güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür. Eğitici akranların hedef çocuk Selim ile arkadaşlığı başlatabilmek için gereken beceriler açısından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 50, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 33, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Bu grupta genelleme evresi, hedef çocuk Selim'in eğitici akranlar ile benzer özellik gösteren farklı iki akrana öğrendiklerini genelleme düzeylerini değerlendirmek amacıyla uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere toplam dört oturum olarak düzenlenmiştir. Genelleme oturumları uygulama

güvenirliği için ise dört oturumdan ikisi (uygulama öncesi ve sonrası için birer olmak üzere) yansız atamayla seçilerek gözlenmiştir. Genelleme oturumunu farklı eğitici akranların ortalama % 88 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdikleri görülmüştür. Eğitici akranların genelleme oturumlarında sahip olmaları gereken davranışlar bakımından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 75, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 66, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Kalıcılık aşamasında, ikinci eğitici akran grubundaki iki kişi ile birer kalıcılık oturumu gerçekleştirilmiştir. Kalıcılık oturumları uygulama güvenilirliği için yansız atamayla belirlenen bir kalıcılık oturumu gözlenmiştir. Bu kalıcılık oturumunu eğitici akranın %100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür. Eğitici akranın kalıcılık oturumlarında sahip olmaları gereken davranışlar bakımından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 100, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 100, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Sonuç olarak, iki eğitici akranında arkadaşlık becerileri basamaklarını, uygulama, öğretmen yoklama, yoklama, genelleme ve kalıcılık oturumlarını yoklama evresi hariç oldukça yüksek düzeyde güvenilir olarak uyguladıkları görülmüştür. İkinci eğitici akran grubunun uygulama güvenilirliği verilerine ilişkin özet bulgular Çizelge 3'de yer almaktadır.

Çizelge 3. İkinci Eğitici Akran Grubunun Uygulama, Öğretmen Yoklama, Yoklama, Genelleme ve Kalıcılık Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri

Hedef Çocuk	Eğitici Akranlar	UYG.	ÖĞ. Y.	YOK.	GEN.	KAL.
Selim	İlke	% 100	% 100	% 78	% 88	% 100
	Fırat	% 82				

UYG. : Uygulama Evresi

ÖĞ. Y. : Öğretmen Yoklama Evresi

YOK. : Yoklama Evresi

GEN. : Genelleme Evresi

KAL. : Kalıcılık Evresi

3. Üçüncü Eğitici Akran Grubuna İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Hedef çocuk Tekin, üçüncü eğitici akran grubunda yer alan Ceren ile dört ve Utku ile üç oturum olmak üzere toplam yedi uygulama oturumu gerçekleştirmiştir.

Üçüncü eğitici akran grubundan Ceren, arkadaşlık becerileri davranışlarını ortalama % 84 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır. Ceren'in Tekin ile arkadaşlığı başlatabilmesi için gereken beceriler açısından, a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 50, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 66, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Üçüncü eğitici akran grubundan Utku arkadaşlık becerileri davranışlarını ortalama % 87 düzeyinde (%33 ile % 100 arasında) güvenilir olarak uygulamıştır. Utku'nun Tekin ile arkadaşlığı başlatabilmesi için gereken beceriler açısından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 100, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 33, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Uygulama evresinin hemen ardından gerçekleştirilen öğretmenin uygulamayı sürdürüp sürdürmediğinin denendiği yoklama evresinde 3 yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenin yürüttüğü öğretmen uygulama oturumunun uygulama güvenilirliği için 3 oturumdan biri gözlenmiş ve analiz edilmiştir. Yansız atamayla belirlenen öğretmen yoklama oturumunda, eğitici akranın arkadaşlık becerileri basamaklarını ortalama % 82 (%33 ile % 100 arasında) düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür. Eğitici akranın hedef çocuk Tekin ile arkadaşlığı başlatabilmek için gereken beceriler açısından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 75, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 33, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Üçüncü eğitici akran grubu, öğretmen yoklama oturumu sonrasında bir yoklama evresi gerçekleştirmişlerdir. Yoklama oturumları uygulama güvenilirliği için yansız atamayla belirlenen bir yoklama oturumu analiz edilmiştir. Eğitici akranların arkadaşlık becerileri basamaklarını ortalama % 93 (%33 ile % 100 arasında) düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdikleri görülmüştür. Eğitici akranların hedef çocuk Tekin ile arkadaşlığı başlatabilmek için gereken beceriler açısından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 100, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 66, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Bu grupta genelleme evresi, hedef çocuk Tekin'in eğitici akranlar ile benzer özellik gösteren farklı iki akrana öğrendiklerini genelleyebilme düzeylerini değerlendirmek amacıyla uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere toplam dört oturum olarak düzenlenmiştir. Genelleme oturumları uygulama güvenilirliği için ise dört oturumdan ikisi (uygulama öncesi ve sonrası için birer olmak üzere) yansız atamayla seçilerek gözlenmiştir. Genelleme oturumunu farklı eğitici akranların % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdikleri görülmüştür. Eğitici akranların genelleme oturumlarında

sahip olmaları gereken davranışlar bakımından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 100, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 100, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Kalıcılık aşamasında, üçüncü eğitici akran grubundaki iki kişi ile birer kalıcılık oturumu gerçekleştirilmiştir. Kalıcılık oturumları uygulama güvenilirliği için yansız atamayla belirlenen bir kalıcılık oturumu gözlenmiştir. Bu kalıcılık oturumunu eğitici akranın %100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür. Eğitici akranın kalıcılık oturumlarında sahip olması gereken davranışlar bakımından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 100, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 100, e- Hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Sonuç olarak, iki eğitici akranında arkadaşlık becerileri basamaklarını, uygulama, öğretmen yoklama, yoklama, genelleme ve kalıcılık oturumlarını yoklama evresi hariç oldukça yüksek düzeyde güvenilir olarak uyguladıkları görülmüştür. Üçüncü eğitici akran grubunun uygulama güvenilirliği verilerine ilişkin özet bulgular Çizelge 4'de yer almaktadır.

Çizelge 4. Üçüncü Eğitici Akran Grubunun Uygulama, Öğretmen Yoklama, Yoklama, Genelleme ve Kalıcılık Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri

Hedef Çocuk	Eğitici Akranlar	UYG.	ÖĞ. Y.	YOK.	GEN.	KAL.
Tekin	Ceren	% 84	% 82	% 93	% 100	% 100
	Utku	% 87				

UYG. : Uygulama Evresi

ÖĞ. Y. : Öğretmen Yoklama Evresi

YOK. : Yoklama Evresi

GEN. : Genelleme Evresi

KAL. : Kalıcılık Evresi

4. Dördüncü Eğitici Akran Grubuna İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Hedef çocuk Tuna, dördüncü eğitici akran grubunda yer alan İdil ile dört ve Hakkı ile üç oturum olmak üzere toplam yedi uygulama oturumu gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü eğitici akran grubundan İdil, arkadaşlık becerileri davranışlarını % 100 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır. İdil'in Tuna ile arkadaşlığı başlatabilmesi için gereken beceriler açısından, a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 100, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 100, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Dördüncü eğitici akran grubundan Hakkı arkadaşlık becerileri davranışlarını ortalama % 87 düzeyinde (%33 ile % 100 arasında) güvenilir olarak uygulamıştır. Hakkı'nın Tuna ile arkadaşlığı başlatabilmesi için gereken beceriler açısından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 100, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 100, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Uygulama evresinin hemen ardından gerçekleştirilen öğretmen uygulamasını sürdürüp sürdürmediğinin denendiği yoklama evresinde 3 yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenin yürüttüğü öğretmen uygulama oturumunun uygulama güvenirliliği için 3 oturumdan biri gözlenmiş ve analiz edilmiştir. Yansız atamayla belirlenen öğretmen yoklama oturumunda, eğitici akranın arkadaşlık becerileri basamaklarını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür. Eğitici akranın hedef çocuk Tuna ile arkadaşlığı başlatabilmek için gereken beceriler açısından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 100,

d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 100, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Dördüncü eğitici akran grubunda öğretmen yoklama oturumları uygulama güvenilirliği analizi yapıldıktan sonra, genelleme ve kalıcılık evresi yoklama oturumları gerçekleştirmişlerdir.

Bu grupta genelleme evresi hedef çocuk Tuna'nın eğitici akranlar ile benzer özellik gösteren farklı iki akrana öğrendiklerini genelleyebilme düzeylerini değerlendirmek amacıyla ön-son test biçiminde toplam dört oturum olarak düzenlenmiştir. Genelleme oturumları uygulama güvenilirliği için ise dört oturumdan ikisi uygulama öncesi ve sonrası için birer olmak üzere yansız atamayla seçilerek gözlenmiştir. Genelleme oturumunu farklı eğitici akranların % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdikleri görülmüştür. Eğitici akranların genelleme oturumlarında sahip olmaları gereken davranışlar bakımından a- Hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 100, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 100, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Kalıcılık aşamasında, dördüncü eğitici akran grubundaki iki kişi ile birer kalıcılık oturumu gerçekleştirilmiştir. Kalıcılık oturumları uygulama güvenilirliği için yansız atamayla belirlenen bir kalıcılık oturumu gözlenmiştir. Bu kalıcılık oturumunu eğitici akranın %100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür. Eğitici akranın kalıcılık oturumlarında sahip olmaları gereken davranışlar bakımından a- hedef çocuğun yanına gitme davranışını % 100, b- dikkatini çekme davranışını % 100, c- konuşmayı/oyunu başlatma davranışını % 100, d- konuşmayı/oyunu sürdürme davranışını % 100, e- hedef çocuk ile yakınlığı koruma davranışını % 100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Sonuç olarak, iki eğitici akranında arkadaşlık becerileri basamaklarını, uygulama, öğretmen yoklama, yoklama, genelleme ve kalıcılık oturumlarını yoklama evresi hariç oldukça yüksek düzeyde güvenilir olarak uyguladıkları görülmüştür. Dördüncü eğitici akran grubunun uygulama güvenilirliği verilerine ilişkin özet bulgular Çizelge 5’de yer almaktadır.

Çizelge 5. Dördüncü Eğitici Akran Grubunun Uygulama, Öğretmen Yoklama, Yoklama, Genelleme ve Kalıcılık Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri

Hedef Çocuk	Eğitici Akranlar	UYG.	ÖĞ. Y.	YOK.	GEN.	KAL.
Tuna	İdil	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100
	Hakkı	% 87				

UYG. : Uygulama Evresi

GEN. : Genelleme Evresi

ÖĞ. Y. : Öğretmen Yoklama Evresi

KAL. : Kalıcılık Evresi

YOK. : Yoklama Evresi

B- Eğitici Akranların Arkadaşlık Becerileri Basamaklarını Başlatmalarının, Hedef Çocuklar ile Karşılıklı Sosyal Etkileşim Davranışlarına Etkileri

Eğitici akranların, arkadaşlık becerileri basamaklarını kullanarak hedef çocuklar ile etkileşimi başlatmalarının her iki grup çocukta sosyal etkileşim davranışlarına olan etkisine ilişkin verilerin grafikleri, eğitici akranlar için Şekil 1’ de, hedef çocuklar için ise Şekil 2’de yer almaktadır. Her iki grafikte de başlama düzeyi, uygulama, öğretmen yoklama, yoklama ve kalıcılık verileri, eğitici akranların ve hedef çocukların birbirlerine yönelik 10 dakika içinde gözlemlenen karşılıklı sosyal etkileşim davranışları toplamı olarak gösterilmiştir.

Grafiklerde yer alan verilerin görsel incelenmesi, her bir hedef çocuğun sosyal etkileşim davranışları toplamındaki belirgin değişikliğin yalnızca eğitici akran gruplarına araştırmannın bağımsız değişkeni olan Arkadaşlık

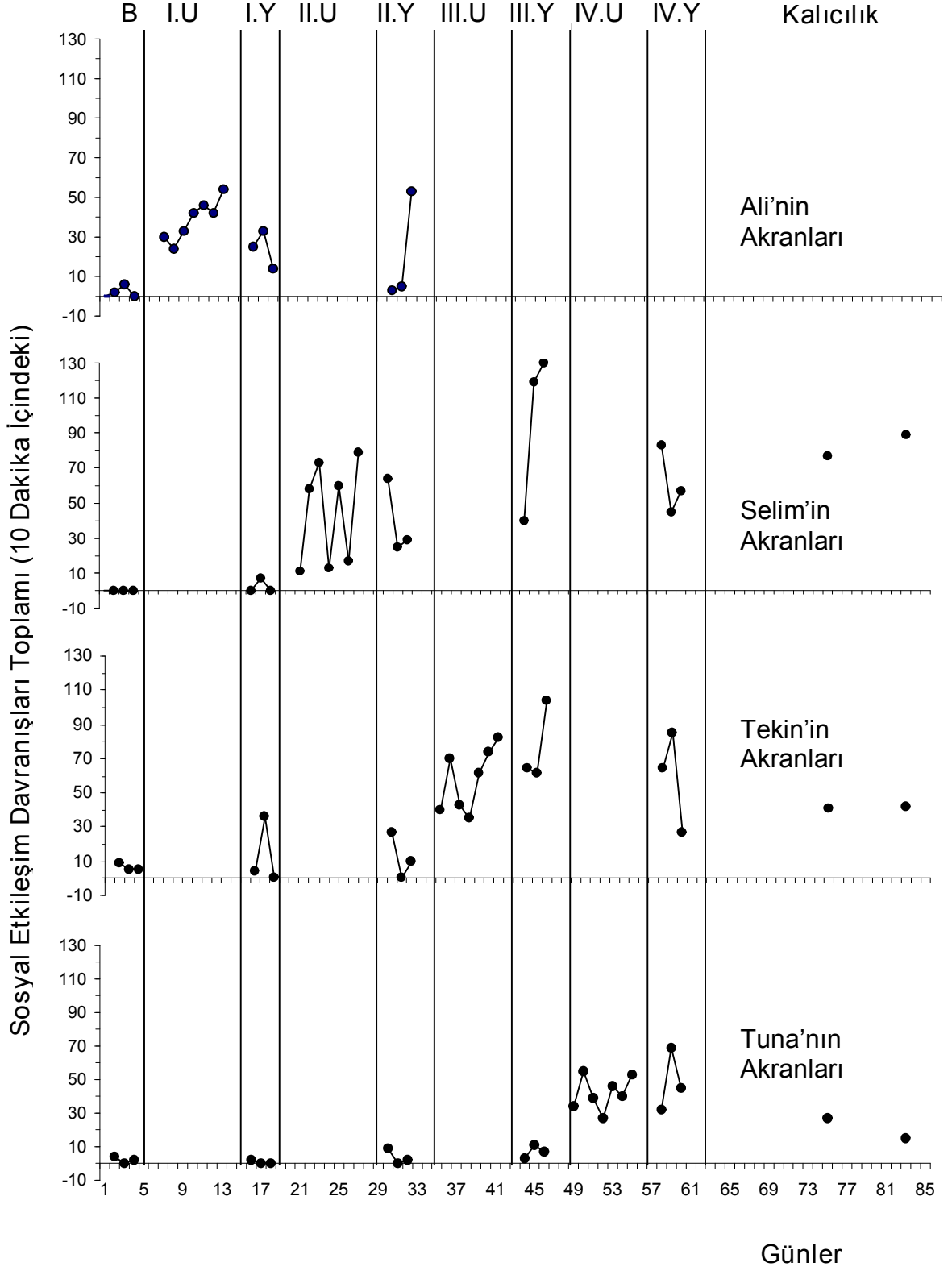
Becerilerini Geliştirme Programı uygulandıktan sonra gerçekleştiğini göstermiştir. Bağımsız değişkenin henüz uygulanmadığı diğer durumlarda hedef çocukların ve eğitici akranların sosyal etkileşim davranışları toplamlarında önemli bir farklılık izlenmemiştir. Bağımsız değişkenin art zamanlı olarak diğer akran gruplarında uygulanması ile benzer olumlu etkinin sağlandığı görülmüştür. İzleyen bölümde, hem eğitici akranların hem de hedef çocukların arkadaşlık becerilerini geliştirme programı öncesi ve sonrası performans düzeylerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1. Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Eğitici Akranların Sosyal Etkileşim Davranışları Üzerindeki Etkisi:

Her bir eğitici akran grubunun (Şekil 1) başlama düzeyi verileri incelendiğinde, eğitici akranların hedef çocuklarla hiç etkileşimde bulunmadıkları ya da sınırlı etkileşimde buldukları görülmektedir. Ali'nin eğitici akranları ortalama % 2.7 (0-6), Selim'in eğitici akranları hiç etkileşimde bulunmazken, Tekin'in eğitici akranları ortalama % 6.3 (5-9), Tuna'nın eğitici akranlarının ise ortalama % 1.7 (0-4) düzeyinde etkileşimde buldukları tespit edilmiştir.

Eğitici akranların başlama düzeyi verilerinde üç oturumda da benzer veri noktaları elde edildiği için 1. hedef çocuk Ali'nin eğitici akranlarına arkadaşlık becerilerini Ali ile nasıl uygulayacaklarının öğretildiği yetiştirilme sürecine geçilmiştir. Bu sürecin tamamlanmasının hemen ardından başlatılan uygulama evresinde, eğitici akranların Ali ile olan sosyal etkileşim davranışlarında ortalama % 38.9 (24-54) düzeyinde belirgin bir artış görülmüştür.

Birinci hedef çocuk Ali'nin de eğitici akran grubuna yönelik sosyal etkileşim davranışlarında ortalama % 29.2 (15-41) değerinde bir artışın izlenmesiyle uygulama evresine son verilmiştir. Araştırmacının yürüttüğü uygulama evresinin ardından uygulamayı sınıf öğretmeninin sürdürüp sürdüremediğinin denendiği öğretmen yoklama evresinde eğitici akranların Ali ile sosyal etkileşim davranışları toplamının başlama düzeyi ortalamasına oranla ortalama % 24 (14-33) değerinde artışını sürdürdüğü izlenmiştir.



Şekil 1. Eğitici Akranların Hedef Çocuklara Yönelik 10 Dakika İçindeki Sosyal Etkileşim Davranışları

Birinci durumda öğretmen yoklama evresinde üç veri noktası elde edildikten sonra, diğer eğitici akran gruplarında eş zamanlı olarak I. yoklama evresi düzenlenmiştir. Ali'nin akranları hariç diğer eğitici akranların sosyal etkileşim davranışları toplamlarında başlama düzeyi verileri ile benzer sınırlı etkileşimleri sürdürdükleri görülmektedir. Selim'in eğitici akranları ortalama % 2.3 (0-7), Tekin'in eğitici akranları ortalama % 13 (0-36), Tuna'nın eğitici akranlarının ise ortalama % 0.6 (0-2) değerinde etkileşimde buldukları tespit edilmiştir.

Tüm durumlarda I. Yoklama evresi sona erdikten sonra, 2. hedef çocuk Selim'in eğitici akranlarına arkadaşlık becerilerini Selim ile nasıl uygulayacaklarının öğretildiği yetiştirilme sürecine geçilmiştir. Bu sürecin tamamlanmasının hemen ardından başlatılan uygulama evresinde eğitici akranların Selim ile olan sosyal etkileşim davranışlarında ortalama % 44.4 (11-79) değerinde belirgin bir artış görülmüştür.

İkinci hedef çocuk Selim'in de eğitici akran grubuna yönelik sosyal etkileşim davranışlarında ortalama % 22.4 (9-35) değerinde bir artışın izlenmesiyle uygulama evresine son verilmiştir. Araştırmacının yürüttüğü uygulama evresinin ardından uygulamayı sınıf öğretmenin sürdürüp sürdüremediğinin denendiği öğretmen yoklama evresinde, eğitici akranların Selim ile sosyal etkileşim davranışlarını başlama düzeyi ortalamasına göre ortalama % 39.6 (25-64)'lık bir oranla artarak sürdürdükleri izlenmiştir.

İkinci durumda öğretmen yoklama evresinde üç veri noktası elde edildikten sonra, diğer eğitici akran gruplarında eş zamanlı olarak II. Yoklama evresi düzenlenmiştir. Ali'nin akranlarının ortalama % 20.3 (3-53) ile sosyal etkileşim davranışlarını sürdürdükleri, Tekin ve Tuna'nın akranlarının başlama düzeyi verileri ile benzer veri noktalarına sahip oldukları görülmektedir. Tekin'in eğitici akranları ortalama % 12.3 (0-27), Tuna'nın eğitici akranlarının ise ortalama % 3.7 (0-9) değerinde etkileşimde buldukları tespit edilmiştir.

Tüm durumlarda II. yoklama evresi sona erdikten sonra, 3.hedef çocuk Tekin'in eğitici akranlarına Tekin ile arkadaşlık becerilerini nasıl uygulayacaklarının öğretildiği yetiştirilme sürecine geçilmiştir. Bu sürecin tamamlanmasının hemen ardından başlatılan uygulama evresinde eğitici akranların Tekin ile sosyal etkileşim davranışları toplamında ortalama % 58 (35-82) olarak belirgin bir artış görülmüştür.

Üçüncü hedef çocuk Tekin'in de eğitici akran grubuna yönelik sosyal etkileşim davranışlarında ortalama % 48.4 (30-72) değerinde bir artışın izlenmesiyle uygulama evresine son verilmiştir. Araştırmacının yürüttüğü uygulama evresinin ardından uygulamayı sınıf öğretmeninin sürdürüp sürdüremediğinin denendiği öğretmen yoklama evresinde eğitici akranların Tekin ile sosyal etkileşim davranışlarını başlama düzeyi ortalamasına göre % 76.3 (61-104) oranın da artarak sürdürdükleri izlenmiştir.

Üçüncü durumda öğretmen yoklama evresinde üç veri noktası elde edildikten sonra, diğer eğitici akran gruplarında eş zamanlı olarak III. Yoklama evresi düzenlenmiştir. Ali okuldan ayrıldığı için III. yoklama verisi yoktur. Selim'in eğitici akranlarının ortalama % 103 (40-130) ile sosyal etkileşim davranışlarını arttırarak sürdürdükleri izlenmiştir. Selim'in eğitici akranlarından İlke'nin bu evrede Selim ile toplam etkileşim davranışı 130 olarak tespit edildiği için Şekil 1'de her bir eğitici akran grubu için en üst değer 130 olarak belirlenmiştir. Tuna'nın eğitici akranlarının ise ortalama % 7 (3-11) davranış ile Tuna ile sınırlı etkileşimlerini korudukları görülmektedir.

Tüm durumlarda III. yoklama evresi sona erdikten sonra, 4. hedef çocuk Tuna'nın eğitici akranlarına Tuna ile arkadaşlık becerilerini nasıl uygulayacaklarının öğretildiği yetiştirilme sürecine geçilmiştir. Bu sürecin tamamlanmasının hemen ardından başlatılan uygulama evresinde eğitici akranların Tuna ile sosyal etkileşim davranışları toplamında ortalama % 42.3 (27-55) olarak belirgin bir artış görülmüştür.

Dördüncü hedef çocuk Tuna'nın da eğitici akran grubuna yönelik sosyal etkileşim davranışlarında ortalama % 47 (33-65) düzeyinde bir artışın izlenmesiyle uygulama evresine son verilmiştir. Araştırmacının yürüttüğü uygulama evresinin ardından uygulamayı sınıf öğretmeninin sürdürüp sürdüremediğinin denendiği öğretmen yoklama evresinde eğitici akranların Tuna ile sosyal etkileşim davranışları toplamının ortalama % 50 (32-69) ile artarak sürdüğü izlenmiştir.

Dördüncü durumda öğretmen yoklama evresinde üç veri noktası elde edildikten sonra, diğer eğitici akran gruplarında eş zamanlı olarak IV. Yoklama evresi düzenlenmiştir. Selim'in eğitici akranlarının ortalama % 61.7 (45-83) oranında sosyal etkileşim davranışlarını (uygulama evresinde sergilediklerinin üzerinde) sürdürebildikleri izlenmiştir. Tekin'in eğitici akranlarının ise ortalama % 58.7 (27-85) ile sosyal etkileşim davranışlarını sürdürebildikleri izlenmiştir.

Her bir eğitici akran grubunun öğrendiklerini hedef çocuklarla etkili bir şekilde kullandıkları ve hedef çocuklarla olan sosyal etkileşim davranışlarını artırmada belirgin bir şekilde etkili olduğu görülmüştür.

2. Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Hedef Çocukların Sosyal Etkileşim Davranışları Üzerindeki Etkisi:

Her bir hedef çocuğun (Şekil 2) başlama düzeyi verileri incelendiğinde, hedef çocukların eğitici akranlarla hiç etkileşimde bulunmadıkları ya da sınırlı etkileşimde buldukları görülmektedir. Ali'nin eğitici akranlarla ortalama % 3.7 (2-5), Selim eğitici akranlarla hiç etkileşimde bulunmadığı, Tekin'in eğitici akranlarla ortalama % 15 (12-19), Tuna'nın ise eğitici akranlarla ortalama % 7.3 (0-12) düzeyinde etkileşimde buldukları tespit edilmiştir.

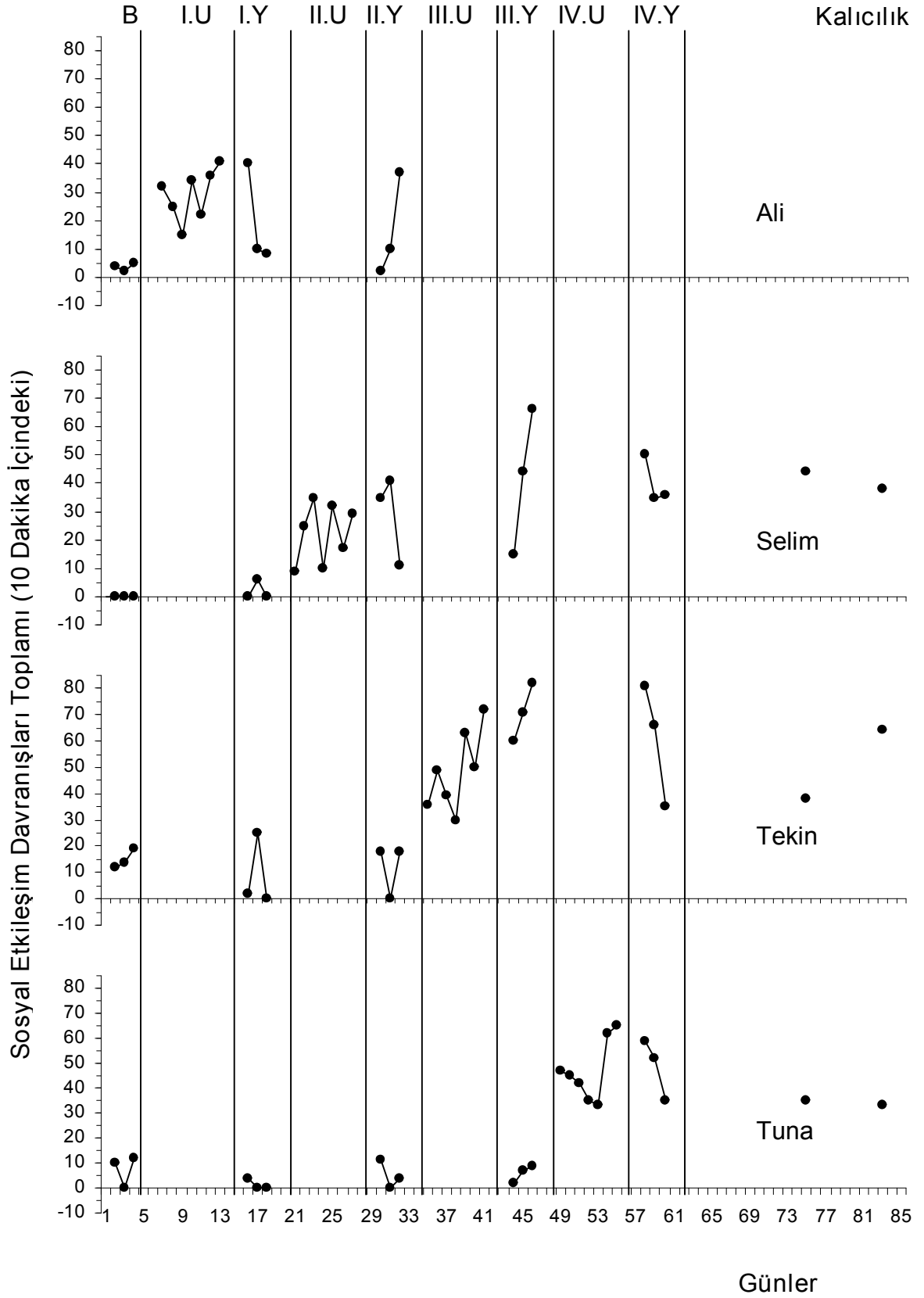
Hedef çocukların başlama düzeyi verilerinde üç oturumda da benzer veri noktaları elde edildiği için 1. hedef çocuk Ali'nin eğitici akranlarına arkadaşlık becerilerini Ali ile nasıl uygulayacaklarının öğretildiği yetiştirilme

sürecine geçilmiştir. Bu sürecin tamamlanmasının hemen ardından başlatılan uygulama evresinde, Ali'nin eğitici akranlarına yönelik sosyal etkileşim davranışlarında ortalama % 29.2 (15-41) düzeyinde belirgin bir artış görülmüştür.

Birinci hedef çocuk Ali'nin eğitici akranlarına yönelik sosyal etkileşim davranışlarında belirgin bir artışın izlenmesiyle uygulama evresine son verilmiştir. Araştırmacının yürüttüğü uygulama evresinin ardından uygulamayı sınıf öğretmeninin sürdürüp sürdüremediğinin denendiği öğretmen yoklama evresinde Ali'nin eğitici akranlarına yönelik sosyal etkileşim davranışları toplamının başlama düzeyi ortalamasına oranla ortalama % 19.3 (8-40) davranış ile artışını sürdürdüğü izlenmiştir.

Birinci durumda öğretmen yoklama evresinde üç veri noktası elde edildikten sonra, diğer hedef çocuklar için de eş zamanlı olarak I. yoklama evresi düzenlenmiştir. Ali hariç diğer hedef çocukların eğitici akranlarla sosyal etkileşim davranışları toplamalarında başlama düzeyi verileri ile benzer sınırlı etkileşimlerini sürdürdükleri görülmektedir. Selim'in eğitici akranlarla ortalama % 2 (0-6), Tekin'in eğitici akranlarla ortalama % 9 (0-25), Tuna'nın ise eğitici akranlarla ortalama % 1.3 (0-4) ile sınırlı etkileşimlerini sürdürdükleri tespit edilmiştir.

Tüm hedef çocuklarda I. Yoklama evresi sona erdikten sonra, 2. hedef çocuk Selim'in eğitici akranlarına arkadaşlık becerilerini Selim ile nasıl uygulayacaklarının öğretildiği yetiştirilme sürecine geçilmiştir. Bu sürecin tamamlanmasının hemen ardından başlatılan uygulama evresinde Selim'in eğitici akranlarına yönelik sosyal etkileşim davranışlarında ortalama % 22.4 (9-35) değerinde belirgin bir artış görülmüştür.



Şekil 2. Hedef Çocukların Eğitici Akranlara Yönelik 10 Dakika İçindeki Sosyal Etkileşim Davranışları

İkinci hedef çocuk Selim'in eğitici akran grubuna yönelik sosyal etkileşim davranışlarında belirgin bir artışın izlenmesiyle uygulama evresine son verilmiştir. Araştırmacının yürüttüğü uygulama evresinin ardından uygulamayı sınıf öğretmeninin sürdürüp sürdüremediğinin denendiği öğretmen yoklama evresinde Selim'in eğitici akranlarına yönelik sosyal etkileşim davranışlarını başlama düzeyi ortalamasına göre artarak ortalama % 29 (11-35) düzeyinde sürdürdüğü izlenmiştir.

İkinci hedef çocuk Selim'in öğretmen yoklama evresinde üç veri noktası elde edildikten sonra, diğer hedef çocuklar içinde eş zamanlı olarak II. yoklama evresi düzenlenmiştir. Ali ve Selim hariç diğer iki hedef çocuğun eğitici akranlarıyla sosyal etkileşim davranışları toplamlarında başlama düzeyi verileri ile benzer sınırlı etkileşimlerini sürdürdükleri görülmektedir. Tekin'in eğitici akranlarla ortalama % 12 (0-18), Tuna'nın ise eğitici akranlarla ortalama % 5 (0-11) davranış ile sınırlı etkileşimlerini sürdürdükleri tespit edilmiştir.

Tüm hedef çocuklarda II. yoklama evresi sona erdikten sonra, 3.hedef çocuk Tekin'in eğitici akranlarına Tekin ile arkadaşlık becerilerini nasıl uygulayacaklarının öğretildiği yetiştirilme sürecine geçilmiştir. Bu sürecin tamamlanmasının hemen ardından başlatılan uygulama evresinde Tekin'in eğitici akranlarına yönelik sosyal etkileşim davranışlarında ortalama % 48.4 (30-72) değerinde belirgin bir artış görülmüştür.

Üçüncü hedef çocuk Tekin'in eğitici akran grubuna yönelik sosyal etkileşim davranışlarında belirgin bir artışın izlenmesiyle uygulama evresine son verilmiştir. Araştırmacının yürüttüğü uygulama evresinin ardından uygulamayı sınıf öğretmeninin sürdürüp sürdüremediğinin denendiği öğretmen yoklama evresinde Tekin'in eğitici akranlarına yönelik sosyal etkileşim davranışlarını, başlama düzeyi ortalamasına göre artarak ortalama % 70 (60-82) düzeyinde sürdürdüğü izlenmiştir.

Üçüncü hedef çocuk Tekin'in öğretmen yoklama evresinde üç veri noktası elde edildikten sonra, diğer hedef çocuklar içinde eş zamanlı olarak III.

Yoklama evresi düzenlenmiştir. Ali okuldan ayrıldığı için III. yoklama verisi yoktur. Selim'in eğitici akranlarla ortalama % 41 (15-66) davranış ile sosyal etkileşim davranışlarını arttırarak sürdürdüğü izlenmiştir. Tuna'nın eğitici akranlarıyla ortalama % 6 (2-9) davranış ile sınırlı etkileşimini sürdürdüğü görülmektedir.

Tüm hedef çocuklarda III. yoklama evresi sona erdikten sonra, 4. hedef çocuk Tuna'nın eğitici akranlarına Tuna ile arkadaşlık becerilerini nasıl uygulayacaklarının öğretildiği yetiştirilme sürecine geçilmiştir. Bu sürecin tamamlanmasının hemen ardından başlatılan uygulama evresinde Tuna'nın eğitici akranlarına yönelik sosyal etkileşim davranışlarında ortalama % 47 (33-65) değerinde belirgin bir artış görülmüştür.

Dördüncü hedef çocuk Tuna'nın da eğitici akran grubuna yönelik sosyal etkileşim davranışlarında belirgin bir artışın izlenmesiyle uygulama evresine son verilmiştir. Araştırmacının yürüttüğü uygulama evresinin ardından uygulamayı sınıf öğretmeninin sürdürüp sürdüremediğinin denendiği öğretmen yoklama evresinde Tuna'nın eğitici akranlarına yönelik sosyal etkileşim davranışlarının başlama düzeyi ortalamasına oranla ortalama % 48.7 (35-59) ile artarak sürdürdüğü izlenmiştir.

Dördüncü hedef çocuk Tuna'nın öğretmen yoklama evresinde üç veri noktası elde edildikten sonra, diğer hedef çocuklar için de eş zamanlı olarak IV. Yoklama evresi düzenlenmiştir. Ali okuldan ayrıldığı için IV. yoklama verisi yoktur. Selim'in eğitici akranlarla ortalama % 40.3 (35-50) ve Tekin'in ise ortalama % 60.7 (35-81) ile sosyal etkileşim davranışlarını (uygulama evresinde sergilediklerinin üzerinde) sürdürebildikleri izlenmiştir. Bu evrede Tekin'in eğitici akranlarından Utku ile sosyal etkileşim davranışlarının toplamının 82 olması nedeni ile Şekil 2'de her bir hedef çocuk için en üst değer 80 olarak belirlenmiştir.

Her bir hedef çocuğun öğrendiklerini eğitici akranlarla etkili bir şekilde kullandıkları ve eğitici akranlarla karşılıklı sosyal etkileşim davranışlarını arttırmada belirgin bir şekilde etkili olduğu görülmüştür.

C- Kalıcılık Bulguları

Ali okuldan ayrıldığı için, kalıcılık evresinde diğer üç hedef çocuk ve eğitici akranlar arasındaki sosyal etkileşim davranışları izlenmiştir. Tüm gruplarda IV. yoklama evresi verileri alındıktan sonraki 3. ve 4. haftalarda eğitici akranların her birinden hedef çocuklarla sosyal etkileşim davranışlarını başlatmaları istenmiştir. Eğitici akranlar ve hedef çocuklar arasında 10 dakika içindeki sosyal etkileşim davranışları ortalamaları sırası ile şöyle tespit edilmiştir. Selim'in eğitici akranlarıyla sosyal etkileşim davranışlarının ortalama % 41 ile (38-44) uygulama evresi ortalamasının üzerinde koruduğu görülmüştür. Tekin'in eğitici akranlarıyla ortalama % 51 (38-64), Tuna'nın eğitici akranlarının ise ortalama % 34 ile (33-35) sosyal etkileşim davranışlarını başlama düzeyi ortalamasının üzerinde sürdürdükleri görülmüştür.

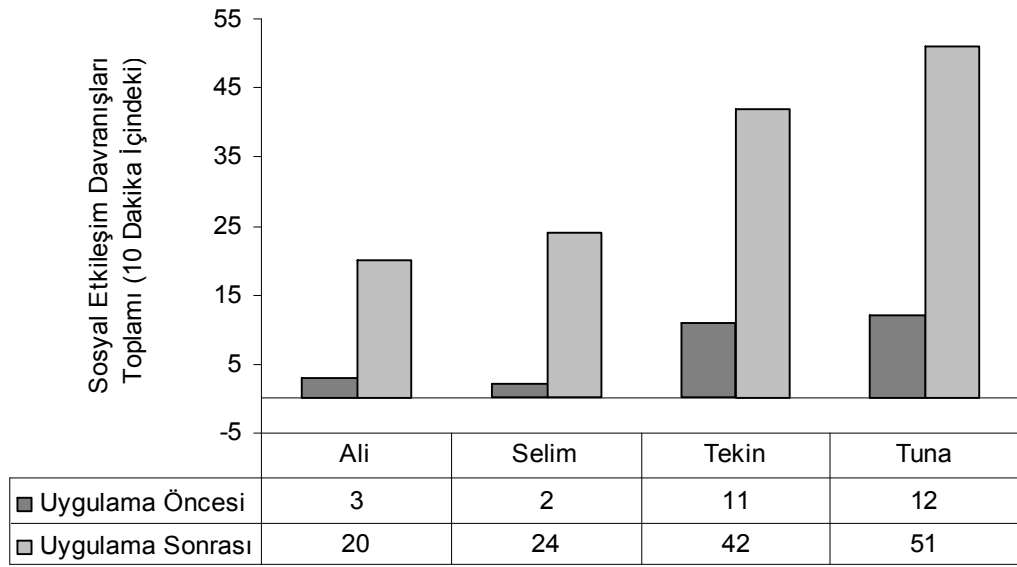
D- Genelleme Bulguları

Bu çalışmada çoklu örnekler modeli kullanılarak kişiler arası genelleme çalışması uygulanmıştır. Genelleme yoklama verileri her bir hedef çocuğun sınıfında, uygulama evresi öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez gerçekleştirilmiştir. Genelleme yoklama verilerini test etmek için seçilen eğitici akranlardan ardışık günlerde uygulama evresi öncesi ve sonrası hedef çocukla birer kez etkileşimi başlatmaları ve birlikte oyun oynamaları istenmiştir. Uygulama evresi öncesi, her bir eğitici akranla hedef çocuk arasındaki karşılıklı sosyal etkileşim davranışları kaydedilmiş ve eğitici akranların hedef çocuğa ve hedef çocukların da eğitici akranlara yönelik sosyal etkileşim davranışları uygulama öncesi genelleme yoklama verileri olarak değerlendirilmiştir.

Uygulama sonrası genelleme yoklama verileri ise, uygulama sonrası hedef çocukların öğrendiklerini sınıftaki diğer iki akrana genelleyip genellemediklerini test etmek için düzenlenmiştir. Genelleme yoklama verilerini test etmek için seçilen eğitici akranlardan sıra ile birer kez daha hedef çocukla etkileşimi başlatmaları istenmiştir. Her bir eğitici akranla

hedef çocuk arasındaki karşılıklı sosyal etkileşim davranışları kaydedilmiş ve eğitici akranların hedef çocuğa ve hedef çocukların da eğitici akranlara yönelik sosyal etkileşim davranışları uygulama sonrası genelleme yoklama verileri olarak değerlendirilmiştir.

Hedef çocukların, uygulama evresi öncesi ve sonrası sosyal etkileşim becerilerini sınıftaki diğer iki akrana genellemelerine ilişkin verilerin grafiği Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Ali, Selim, Tekin ve Tuna'nın Çoklu Örnekler Modeli Kullanılarak Sosyal Etkileşim Davranışlarını Genelleme Bulguları

Ali'nin eğitici akranların dışında sınıftaki diğer iki akran ile sosyal etkileşim davranışları ortalaması uygulama evresi öncesi % 3 iken uygulama evresi sonrası ortalama % 20'ye yükselerek öğrendiklerini bu iki akranı genelleme bildiği görülmüştür.

Selim'in eğitici akranların dışında sınıftaki diğer iki akran ile sosyal etkileşim davranışları ortalaması uygulama evresi öncesi % 2 iken uygulama evresi sonrası % 24'e yükselerek öğrendiklerini bu iki akranı genelleme bildiği görülmüştür.

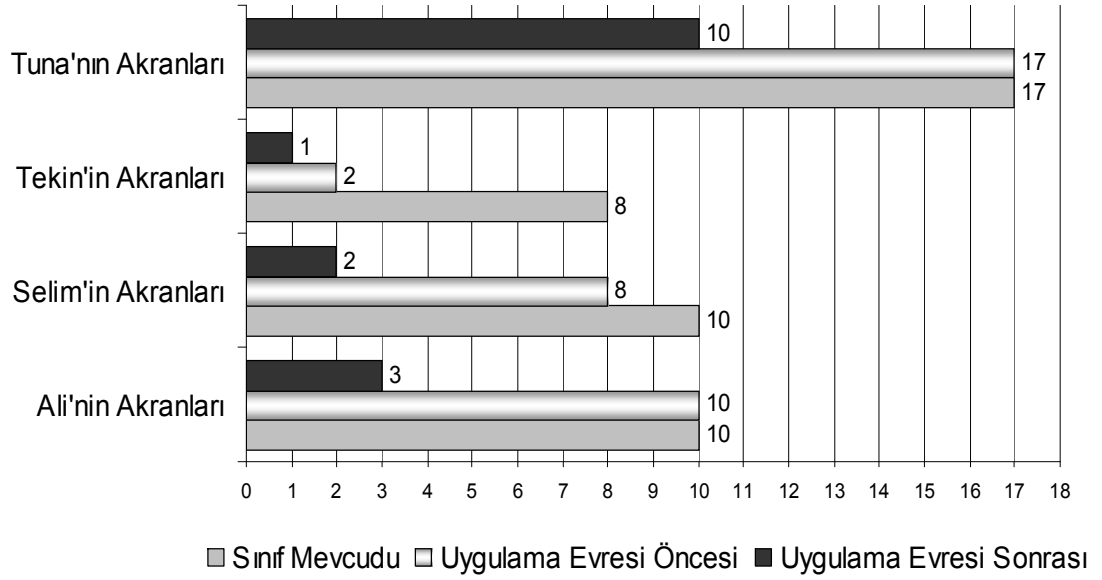
Tekin'in eğitici akranların dışında sınıftaki diğer iki akran ile sosyal etkileşim davranışları ortalaması uygulama evresi öncesi % 11 davranıştan uygulama evresi sonrası % 42'ye yükselerek öğrendiklerini bu iki akrana genelleyebildiği görölmüştür.

Tuna'nın eğitici akranların dışında sınıftaki diğer iki akran ile sosyal etkileşim davranışları uygulama öncesi toplamı 12 davranıştan uygulama evresi sonrası 51'e yükselerek öğrendiklerini bu iki akrana genelleyebildiği görölmüştür.

Sonuç olarak, hedef çocukların her birinin öğrendiklerini sınıftaki diğer iki akrana genelleyebildikleri görölmektedir. Uygulama öncesinde hedef çocukların diğer akranları ile de etkileşimleri, eğitici akranların başlama düzeyi verileri ile benzer özellikte olup sınırlı düzeyde sosyal etkileşim davranışları gösterdikleri görölmektedir. Uygulama sonrası ise hedef çocukların diğer iki akran ile sosyal etkileşim davranışlarında da eğitici akranlarla sosyal etkileşim davranışlarına benzer özellikte bir artış gözlenmiştir.

E- Sosyometrik Bulgular

Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının, hedef çocukların sınıf içindeki sosyal statülerini etkileyip etkilemediğini değerlendirmek amacıyla "Arkadaşlık Treni" adı verilen bir sosyometrik dereceleme aracı kullanılmıştır. Arkadaşlık Treni, eğitici akranların hedef çocukları Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının uygulanmasından önce ve sonra oyun arkadaşı olarak tercih etme sıralamasına dayalı akranları dereceleme aracıdır. Eğitici akranlardan, sınıfta en çok oyun oynamaktan hoşlandığı arkadaşının ismini söyleyip fotoğrafını bulduktan sonra sıra ile ilk vagonun itibaren yerleştirmeleri istenmiştir. Akran reddini önlemek amacıyla sınıftaki tüm çocuklar, eğitici akranlar tarafından tercih edilmiştir. Eğitici akranların sınıftaki tüm akranlar içinden hedef çocukları oyun arkadaşı olarak tercih etme sıralamaları Şekil 4' de verilmiştir.



Şekil 4. Hedef Çocukların Sınıf İçindeki Sosyometrik Statüleri

Ali'nin sınıfında toplam 10 çocuk vardır. Uygulama öncesi uygulanan "Arkadaşlık Treni" değerlendirme aracına göre, Ali'nin akranları Ali'yi oyun arkadaşı olarak sınıf içindeki akranları arasında 4. vagona yerleştirerek listenin sonunda yani 10. sırada tercih ederlerken, uygulama sonrası tercihleri belirgin farklılık göstererek 1. vagona 3. sırada tercih ettikleri görülmüştür.

Selim'in sınıfında toplam 10 çocuk vardır. Uygulama öncesi uygulanan "Arkadaşlık Treni" değerlendirme aracına göre, Selim'in akranları Selim'i oyun arkadaşı olarak sınıf içindeki akranları arasında 3. vagona yerleştirerek 8. sırada tercih ederlerken, uygulama sonrası tercihleri belirgin farklılık göstererek 1. vagona 2. sırada tercih ederek sosyometrik statüsünün yükseldiği görülmüştür.

Tekin'in sınıfında toplam 8 çocuk vardır. Uygulama öncesi uygulanan "Arkadaşlık Treni" değerlendirme aracına göre, Tekin'in akranları Tekin'i oyun arkadaşı olarak sınıf içindeki akranları arasında 1. vagona 2. sırada tercih etmişlerdir. Sınıf içinde sosyal statüsü en yüksek hedef çocuğun

Tekin olduğu tespit edilmiştir. Eğitici akranlar uygulama sonrası tercihlerini Tekin'i 1. vagona 1. sıraya yerleştirerek yapmışlardır.

Tuna'nın sınıfında toplam 17 çocuk vardır. Uygulama öncesi uygulanan "Arkadaşlık Treni" değerlendirme aracına göre, Tuna'nın akranları Tuna'yı oyun arkadaşı olarak sınıf içindeki akranları arasında 6. vagona 17. sırada tercih ederlerken, uygulama sonrası tercihleri belirgin farklılık göstererek Tekin'i 4. vagona 10. sırada tercih ettikleri görülmüştür.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden normal gelişim gösteren eğitici akranlara öğretilen Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programını, sınıflarındaki sınırlı sosyal etkileşim becerileri olan hedef çocuklara uygulamalarının karşılıklı sosyal etkileşimlerini artırmada etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Bu çalışma, bir sosyal beceri öğretim programı olan Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programında, akran aracılı uygulamalar arasından, akran başlatmalı öğretim yönteminin ülkemizde ilk kez kullanıldığı bir araştırma olma özelliği göstermektedir.

Araştırma bulguları: a- eğitici akranların sınırlı sosyal etkileşimleri olan hedef çocuklara Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programını güvenilir biçimde uygulayabildiklerini, b- eğitici akranların Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programını uygulamalarının hedef çocuklar ile karşılıklı sosyal etkileşimlerini artırmada etkili olduğunu, c- hedef çocukların öğrendiklerini sınıftaki diğer iki akrana da genelledebildiklerini, d- hedef çocuklardan üçünün, IV. yoklama oturumlarından üç ve dört hafta sonra da öğrendiklerini kullanabildiklerini, e- eğitici akranların uyguladığı programın eğitici akranların hedef çocuklara yönelik sosyal kabul düzeylerini olumlu etkilediğini gösterir niteliktedir.

Uygulanan Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının başarılı olmasında, bu alanda yapılan araştırmaların ileriye yönelik önerilerinin göz önünde bulundurulmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının uygulanmasında, akran aracılı uygulamalar arasından akran başlatmalı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Akran aracılı uygulamalar içinde, çocukların

sosyal davranışlarına doğrudan etki eden yöntemin akran başlatmalı yöntem oluşu nedeniyle bu yöntemin kullanılması tercih edilmiştir (Odom ve Strain, 1984). Akran başlatmalı öğretim yönteminin özellikle sınırlı sosyal etkileşim becerilerine sahip okul öncesi çocuklar ve akranları arasındaki sosyal etkileşimleri artırmak ve onların olumlu sosyal davranışlar kazanmalarına yardımcı olmak amacı ile kullanılabilecek en etkili yöntem olduğu belirtilmiştir (Strain ve Odom, 1986).

Bu çalışmada birinci eğitici akran grubunda yer alan Ahmet, arkadaşlığı başlatma becerilerini % 100, Burcu % 84 ve Batu ise % 93 düzeyinde güvenilir olarak uygulayabilmişlerdir. Birinci eğitici akran grubunun, arkadaşlığı başlatma becerilerini hedef çocuk Ali ile ortalama % 92 düzeyinde oldukça güvenilir biçimde uyguladıkları görülmektedir. İkinci eğitici akran grubunda yer alan İlke, arkadaşlığı başlatma becerilerini % 100, Fırat ise % 82 düzeyinde güvenilir olarak uygulayabilmişlerdir. İkinci eğitici akran grubunun, arkadaşlığı başlatma becerilerini hedef çocuk Selim ile ortalama % 91 düzeyinde oldukça güvenilir biçimde uyguladıkları görülmektedir. Üçüncü eğitici akran grubunda yer alan Ceren, arkadaşlığı başlatma becerilerini % 84, Utku ise % 87 düzeyinde güvenilir olarak uygulayabilmişlerdir. Üçüncü eğitici akran grubunun, arkadaşlığı başlatma becerilerini hedef çocuk Tekin ile ortalama % 86 düzeyinde oldukça güvenilir biçimde uyguladıkları görülmektedir. Dördüncü eğitici akran grubunda yer alan İdil, arkadaşlığı başlatma becerilerini % 100, Hakkı ise % 87 düzeyinde güvenilir olarak uygulayabilmişlerdir. Dördüncü eğitici akran grubunun, arkadaşlığı başlatma becerilerini hedef çocuk Tuna ile ortalama % 94 düzeyinde oldukça güvenilir biçimde uyguladıkları görülmektedir.

Kapsamlı bir program olan Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programında yer alan eğitici akranların uygulama güvenilirliği bulgularına olumlu etkisi olduğu düşünülen ve bir sonraki paragrafta açıklanan birçok etmenin benzer araştırma bulgularında da etkili olduğu görülmüştür.

Çalışmada, normal gelişim gösteren akranlara arkadaşlığı başlatma becerilerinin öğretilmesinde doğrudan öğretim yöntemi (a- sözlü açıklama

ve resimli kartların gösterilmesi, b- araştırmacının model olması, c- uygulamaya rehberlik etme, d- geribildirimle bağımsız uygulama) basamakları izlenmiştir. Bu alanda yapılan akran başlatmalı öğretim yöntemini kullanan araştırmaların hepsinde, eğitici akranların doğrudan öğretim yöntemi ile eğitildiği görülmüştür (Odom ve diğeri, 1985; Goldstein ve Ferrell, 1987; Christopher ve diğeri, 1991; English ve diğeri, 1997). Ancak özellikle küçük çocuklarla ve özel gereksinimi olan çocuklarla çalışırken, olumlu sosyal becerileri model olma basamağının oyuncaklarla, kuklalarla ve video görüntüleri ile gerçekleştirildiği ve daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Odom ve Strain, 1984; Hundert ve Houghton, 1992). Bu çalışmada da arkadaşlığı başlatma davranışlarını betimleyen resimlerin eğitici akranların ve hedef çocukların çok ilgisini çektiği ve öğrenmelerini kolaylaştırdığı, hatta bazı çocukların resim etkinliğinde bu resimleri çizdiği gözlenmiştir.

Normal gelişim gösteren çocukların, eğitici akran olarak yetiştirilme süreci, akranlar arkadaşlığı başlatma becerilerini arka arkaya iki kez bağımsız uygulayabildikten sonra sona erdirilmiştir. Eğitici akranların öğrendikleri arkadaşlığı başlatma becerilerini hedef çocuk ile uyguladıkları sınıfta nasıl ve hangi sıra ile yapacaklarını hatırlamaları için bir poster asılmıştır. Hatta eğitici akranların hedef çocukla uygulama anında posterini göremeyeceği durumlarda becerileri hatırlamaları için resimli ipucu kartları hazırlanmıştır. Görsel ipucu kartlarının özellikle otistik çocuklara (Odom ve Watts, 1991; Thiemann ve Goldstein, 2001) ve küçük çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde kullanıldığı araştırmalara rastlanmıştır (Goldstein ve Wickstrom, 1986; McGinnis ve Goldstein, 2003a). Bu çalışmada eğitici akranlarının tümünün arkadaşlığı başlatma becerilerini izlemeleri için sınıfa asılan posterini sık sık kullandıkları gözlenmiştir. Resimli ipucu kartlarını ise eğitici akranlar arasında yaşça büyük olan birinci eğitici akran grubunda yer alan Ahmet (7 yaş 2 ay) ve ikinci eğitici akran grubundan İlke'nin (7 yaş 2 ay) daha çok kullandığı izlenmiştir. Her iki çocuğun ilköğretim okulu 1. sınıfına bu yıl başlamaları ve yazılı yönergeleri kullanma alışkanlığı kazanmış olmaları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, uygulama yapacakları günün sabahında "Arkadaşlığı Başlatma Becerileri" nin % 50'sini hatırlamayan

yalnızca birinci eğitici akran grubundan Burcu (4 yaş 4 ay) ve Batu'ya (5 yaş), beceriler araştırmacı tarafından 2-3 dakika içinde sözlü olarak tekrarlanarak hatırlatılmıştır. Burcu ve Batu'nun eğitici akran grubunun yaş açısından en küçük üyeleri olmalarının hatırlatma eğitime gereksinim duymalarına neden olabileceği düşünölmektedir.

Uygulama evresinde hem eğitici akranlar, hem de hedef çocuklar olumlu sosyal etkileşimleri için sembol pekiştireç sistemi kullanılarak ödöllandirilmişler ve etkinliğin sonunda kazandıkları sembolleri, kendilerine, öğretmenlerine ve anne-babalarına sorularak belirlenmiş olan ödöllerle değiştirmişlerdir. Kazanılan ödöller çıkarmalar, küçük arabalar ve minik şekerlemeler vb. olmasına rağmen, eğitici akranların, arkadaşlığı başlatma becerilerini öğrenirken ve uygulamalar sırasında ödöl almaktan hoşlandıkları, becerileri kolayca öğrendikleri ve hedef çocuklarla güvenilir olarak uygulamalarına katkı sağladığı görölmüştür. Bu bulgular, akran başlatmalı yöntemin kullanıldığı diğer araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermiştir (Utley ve diğerleri, 1998; Zanolli ve Daggett, 1998; Odom, 2000).

Odom ve Strain (1984), hedef çocuklardan yaşça küçük olan sosyal yetenekli çocukların eğitici akran olarak etkili uygulamalar yapabildikleri araştırmalara rastlanmasına rağmen, Gumpel ve Frank (1999), hedef çocuktan daha büyük yaştaki eğitici akranların kullanıldığı araştırmalarında etkililik bulgularının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Hatta bu çalışmanın başarı ile sonuçlanmasının hedef çocuklar için uygulanan sosyal beceri eğitiminin akademik ortamlar dışına genişletilebileceği anlamına geldiği için de önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının, hem hedef çocuklar hem de eğitici akranların, karşılıklı sosyal etkileşim davranışlarına etkisi her iki grup için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Akranlar arasındaki etkileşimler, okul öncesi eğitim programında yer alan serbest zaman etkinliği içinde 10 dakika gözlem yapılarak kaydedilmiştir. Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının akran başlatmalı yöntem kullanılarak uygulanmasının hem

eğitici akranların hem de hedef çocukların karşılıklı sosyal etkileşimlerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Akran başlatmalı yöntemin kullanıldığı araştırmaların tümü, akranlar arasındaki sosyal etkileşim davranışlarının artırılmasında geleneksel yöntemlere göre bu yöntemin en etkili yöntem olduğunu göstermiştir (Christopher ve diğerleri 1991; Odom ve Watts, 1991; Goldstein, Kaczmarek, Pennington ve Shafer, 1992; Goldstein ve Cisar, 1992; English ve diğerleri, 1997; Odom ve Diamond, 1998).

Araştırmanın etkililik bulguları her bir evreye ilişkin ortalamaların hesaplanması ile incelenmiştir. Başlama evresi verilerinde ve uygulama öncesi yoklama evrelerinde hem hedef çocukların hem de eğitici akranların karşılıklı sosyal etkileşim davranışlarının oldukça sınırlı olduğu hatta zihinsel özür tanısı olan Selim'in eğitici akranları ile arasında hiç etkileşim olmadığı gözlenmiştir. Ancak eğitici akranların yetiştirilme süreçlerinin aşamalı olarak tamamlanıp sınıf içi uygulama evrelerinin başlaması ile başlama ve yoklama evrelerinin çok üzerinde belirgin bir artış gözlenmiştir.

Bu çalışmanın etkililik bulgularının oldukça yüksek düzeylere ulaşmasında bir dizi etmenin etkili olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki, sınıf içi uygulamalar için ipucu ve pekiştireç kullanımı konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesinin olumlu katkıları olduğu düşünülmektedir.

Ancak son yıllardaki araştırmalarda, eğitici akranların ve hedef çocukların sosyal etkileşimin sürdürülmesindeki sorumluluklarını görsel ipuçları ve geribildirimler sunarak, ğretmen desteğini en aza indirmeyi ve ğretmen rolünü yöneticiden, izleyici konumuna getirmeyi hedefleyen çalışmalara da rastlanmaktadır (Odom ve Watts, 1991).

Özellikle akran başlatmalı yöntemde hedef çocukların yetersizliklerinin yanı sıra sosyal becerilerdeki sınırlılıkları ve eğitici akranların yaşça küçük oluşları nedeni ile gelişim özellikleri gereği, ğretmen desteğine gereksinim duyulduğu birçok araştırma sonuçları arasında da önerilmiştir (Hundert ve Houghton, 1992; Goldstein ve diğerleri, 1992; Gelzheiser ve diğerleri, 1998; Schepis ve diğerleri, 2001). Hatta uygulamalar sırasında öğretmenlere

alandan uzmanların geribildirimde bulunmalarının programların etkililiğini arttıracığı, öğretmenlerin göz ardı edildiği programlarda ise başarısızlığın kaçınılmaz olduğu tartışılmıştır (Hundert ve Houghton (1992).

Bu çalışmada, etkili sonuçlar alınmasında bir diğer önemli etkenin, uygulamanın sınıf içinde yalnızca eğitici akranlar ve hedef çocuk ile değil tüm çocukların katılımı ile uygulanması ve uygulama evresinden itibaren bu etkinliğin öğretmen tarafından sınıfa “Arkadaşlık Oyunu” olarak tanıtılması olduğu düşünülmektedir. Çünkü 3 yaş üzerindeki bu çocuklar için kuralları olan, işbirliğine dayanan ve sonunda ödül kazandıran oyun etkinliklerine katılmak hem zevk veren hem eğlendiren aynı zamanda öğreten en etkili eğitim etkinlikleri olma özelliği göstermektedir. Etkinliğin sınıf içinde uygulanması sırasında hedeflenmeyen akran gruplarında da olumlu etkileşimlerin geliştiği sınıf öğretmenlerinin bildirimleri ile öğrenilmiştir. Örneğin, birinci ve ikinci eğitici akran grubunda sınıfa yeni gelen bir öğrencinin sınıfa kabulünün kolaylaştığı, yeni arkadaşlıkların oluştuğu ve zihinsel özür tanısı alan Selim’in yetişkinlerle olan (sınıf annesi vb) etkileşiminin azaldığı ifade edilmiştir.

Yine etkililik verilerini etkilediği düşünülen bir diğer etmen olarak, kendisi de 6 yaşında bir otistik çocuğun annesi olan birinci ve ikinci hedef çocuğun öğretmeninin, bu çalışmaya istekli oluşunun ve yapılacak uygulamaya inancının kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinde bulunması gereken önemli bir özellik olduğu düşünülmektedir. Bu öğretmenin bağımsız anaokullarında olduğu gibi uygun fiziksel koşulları olmamasına, otistik ve zihin engelli çocuğun aynı sınıfta olmasına ve karma yaş gruplarından oluşan bir sınıf olmasına rağmen birçok dezavantaj ya da sorumluluğun üstesinden gelmesinde ve hedeflenmeyen etkililiklerin bu grup içinde görülmesinde öğretmenin olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

Sosyal etkileşim davranışlarının artırılmasını hedefleyen ilk araştırmaların daha çok sınıf dışında yürütüldüğü ve bu araştırmaların sonuçlarının genelleme ve kalıcılık açısından sınırlı kaldıkları belirtilmiştir (Odom ve Starin, 1984; Strain ve Odom, 1986). Daha sonraki yıllarda ise

araştırmacıların, uygulamaları çocukların doğal ortamları olan sınıf içi ve özellikle de oyun etkinliklerinde gerçekleştirdikleri ve daha etkili sonuçlar almada başarılı oldukları grlmektedir (Goldstein ve Wickstrom, 1986; Goldstein ve Ferrell, 1987, English ve diğerleri, 1997). Hatta oyun materyalleri olarak kullanılan dramatik oyun araçları (mutfak, manav vb), rol oyunları materyalleri (giysiler, aksesuarlar vb) ve değiştirilebilen oyuncakların etkileşimi artırmada ve hedef çocukların öğrendiklerini farklı ortamlara genellemede başarılı oldukları tespit edilmiştir (Goldstein ve Cisar, 1992; Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002).

Odom ve Strain, (1984), eğitici akranların seçiminde Kerr ve Nelson'un (1998) ltlerinin dikkate alınmasının uygulamaların etkililiğini artırdığı görüşünü savunmuşlardır. Bu çalışmanın eğitici akranları da, hem Kerr ve Nelson'un ölçütlerine uyan hem de sınıf ğretmenlerinin görüşlerine göre sınıfta iyi arkadaşlıklar kurabilen çocuklar arasından seçilmişlerdir.

Akran başlatmalı yöntemin kullanıldığı araştırmalarda, etkililik, kalıcılık ve genelleme bulgularının başarı ile sonuçlanmasında eğitici akranların özelliklerinin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle ortamlar ve kişiler arası genellemede, sosyal sorumluluk sahibi ya da yaşça büyük akranların hedef çocukların öğrendiklerini farklı ortamlara ve farklı kişilere genelleme bulgularını kolaylaştırmakta olduğu araştırma bulguları ile de desteklenmektedir (Christopher ve diğerleri, 1991; Goldstein ve Cisar, 1992; Buysee ve diğerleri, 2002; Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002).

Bu çalışmada genelleme verilerine ilişkin bulguların da yüksek düzeyde olduğu ve hedef çocukların öğrendikleri becerileri sınıftaki farklı iki akranına genelleme bulgularını test etmek için seçilen akranların da eğitici akranlar ile benzer özellikler taşımaları nedeniyle sosyal etkileşimleri başlatabilmelerinde zorlanmadıkları görülmüştür. Uygulama ncesi ve sonrası olarak değerlendirilen genelleme verilerinin kalıcılığına ilişkin veri toplanamaması bu çalışmanın sınırlı bir yönü olarak ifade edilebilir. Ancak, eğitici akranların yetiştirilme sürecine katılsalar da sistematik ğretim almayışları ve uygulamalar sırasında yalnızca

araştırmacı tarafından sözlü pekiştiren sunulmasına rağmen genelleme verilerini test eden eğitici akranların, arkadaşlığı başlatma becerilerini hedef çocuk ile uygulamada oldukça başarılı oldukları ve hedef çocukların da bu iki akran ile başlatılan etkileşimi sürdürdükleri gözlenmiştir.

Bu çalışmada cevap aranan sorulardan biride eğitici akranların hedef çocukları sosyal kabul düzeylerinde Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının etkisinin olup olmadığıdır. Uygulama öncesi eğitici akranların, hedef çocukları sosyal kabul düzeyleri incelendiğinde otistik özellik gösteren Ali ve zihin engelli Selim'in sınıf listesinin sonlarında tercih edildiği görülmüştür. Eğitici akranların bu tercihlerinin anlamı, söz konusu iki çocuğu sınıftaki oyun etkinliklerine ve akran gruplarına almadıkları, reddettikleri bu nedenle hedef çocukların sınıf içinde sosyal yalnızlık yaşadıkları anlamına gelmektedir. Kişiler arası ilişkileri kurmada ve sürdürmede yetersiz oluşları ve uygun olmayan davranışları nedeniyle akran reddi yaşayan, otistik özellikler gösteren, duygusal ve davranışsal problemleri olan, özel öğrenme güçlükleri ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu olan çocukların sosyal beceri öğretimi programlarının hedef grupları olarak tercih edildikleri görülmektedir (Biermen ve Wargo, 1995).

Bu çalışmada DEHB tanısı alan Tuna'nın fiziksel saldırganlık, zarar verme ve sözlü tehditkâr davranışları nedeni ile sınıf öğretmeninin, ailelerin ve akranların çoğunluğu tarafından "istenmeyen çocuk" olarak ilan edilmesine rağmen uygulama evresi sonrasında eğitici akranlar tarafından 17 kişilik sınıfta 10. sırada tercih edilerek sınıf listesinin ortalarında bir yeri olduğu tespit edilmiştir. Çünkü Tuna fiziksel güç gerektiren ve hayal gücüne dayalı oyunları kurmakta ve akranlarını oyuna davet etmekte çok başarılı olan ve fiziksel özellikleri nedeni ile çekici olarak kabul edilebilecek bir çocuktur. Oyun kurmaya dayalı olan bu özelliklere sahip oluşunun kabul gördüğu ancak, başlattığı oyunun birkaç dakika gibi kısa bir süre sonra olumsuz davranışları nedeni ile akranları tarafından terk edilerek onunla oynamayı reddettikleri görülmüştür. Akran ilişkileri ve sosyometrik statülerini inceleyen araştırmalarda, bazı özelliklerinden dolayı hoşlanılan ancak bazı özelliklerinde dolayı ise hoşlanılmayan çocukların "kararsız kalınan"

(controversial) çocuklar olarak betimlendikleri görülmüştür (Dodge, 1983). Bu tür çocuklar ilişkilerinde olumsuz davranışlarını sergilemeyi sürdürürlerse ve öğretmenleri tarafından etkili çözümler üretilmezse akranları tarafından reddedilme olasılıkları ve dolayısı ile akranlara yönelik saldırganlıkları artacak ve sınıfın sosyal atmosferi olumsuz etkilenecektir.

Üçüncü hedef çocuk Tuna, hedef çocuklar arasında sosyal kabul düzeyi en yüksek olan öğrencidir. Gelişimsel dil geriliği tanısı alan Tekin'in dil gelişim düzeyi bulunduğu sınıftaki akranlarının oldukça gerisinde olmasına rağmen, eğitici akranlardan Utku'nun en yakın arkadaşıdır. Bu nedenle de eğitici akranlar tarafından sosyal kabul düzeyinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Alan yazında, normal gelişim gösteren çocukların yaşça büyük yetersizlikleri olan çocuklarla oyun oynadıklarına ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır. Bunun yanı sıra dil ve iletişim yetersizlikleri olan çocukların kabul görme, bir gruba girme ve uyum sağlama yeteneğinin fiziksel çekicilik ve kişisel yeterlilikler gibi bireysel özelliklerden de etkilendiği ifade edilmiştir (Fujiki ve diğerleri, 1999; Arntzen ve diğerleri, 2003).

Sosyal kabul görmesine rağmen sınıf öğretmenin görüşlerine göre Tekin'in akranları ve yetişkinlerle sözsüz iletişimi tercih ettiği sosyal görevlere katılmada istekli olmadığı ve en yakın arkadaşının sözlerine itaat ederek zaman zaman sınıftaki diğer akranlara fiziksel saldırganlıkta bulunduğu ifade edilmiştir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine olan etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, hazırlanan programın etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın planlanmasından sonuçlandırılmasına kadar geçen aşamalarda yer alan tüm etmenlerin ve ilgili alan yazının gözden geçirilmesi sonucunda, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıdaki gibidir.

Bu araştırmanın bulgularından yola çıkararak, eğitici akranların iş yükünü azaltmak için sosyal etkileşim becerileri hedef çocuklara da öğretilerek sosyal beceri programlarının hedef kitlesi genişletilebilir.

Birkaç akran yerine sınıftaki tüm çocukların sosyal etkileşim becerileri konusunda bilgilendirilerek sınıf içinde uygulanabilirliği ve etkililiği araştırılabilir.

Hedef ocukların öğrendikleri becerileri farklı ortamlara (diğer etkinliklerde, sınıf dışı oyun, sanat etkinliği ve yemek vb.) genelleyip genelleyemedikleri araştırılabilir.

Akranlar arasındaki etkileşimi geliştiren, eğitici akranlara ğretilcek arkadaşlığı başlatma becerileri sadeleştirilerek uygulanabilirliği ve etkililiği araştırılabilir.

Bu çalışmada, akran başlatmalı yöntem ile akranlar arasındaki sosyal etkileşimi geliştirmek hedeflendiği gibi yine akran aracılı uygulamalarla farklı sosyal becerilerin (duygularını kontrol edebilme, saldırganlık ile baş edebilme ve okul ile ilgili beceriler vb.) uygulanabilirliği ve etkililiği araştırılabilir.

Özellikle okul öncesi eğitim öğretmenlerine uygulanabilecek iş başında eğitim modelinin kaynaştırma sınıflarındaki çocukların sosyal etkileşim becerilerinin gelişimine olan etkililiği ve uygulanabilirliği ve mevzuat çalışmaları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, G. (2000). Sembol pekiştiren sistemnin zihinsel engelli çocuklar üzerindeki etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akçamete, G., ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Özel Eğitim Dergisi, 2(3), 64-67.

Akkök, F. (1999). İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi. Anne baba el kitabı. İstanbul: Özgür Yayınları.

Altınöğlü-Dikmeer, D.İ. (1997). Sosyal beceri eğitiminin sosyal içedönük ergenlerin içedönüklük düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

American Association On Mental Retardation (AAMR). (1993). Mental retardation: Definition, classification and systems of support. (9th Edition), Washington, DC.

Arntzen, E., Halstadtrq, A.M., & Halstadtrq, M. (2003). Training play behavior in a 5 year-old boy with developmental disabilities. Journal of Applied Behavior Analysis, 36(3), 367-370.

Aşçı, S. (2000). Örgütlerde gruplar ve grup davranışı. [Dergi@Net](#), 12. Sayı, 2109.

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

Bekman, S. (2000). Eşit fırsat. İstanbul: Kansu Matbaası.

Biermen, K., & Wargo, J. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive, and rejected status. *Development and Psychopathology*, 7, 669-682.

Bolich, B.J. (2001). Peer tutoring and social behaviors: A review. *International Journal of Special Education*, 16(2), 16-30.

Bronson, M.B., Hauser-Cram, P., & Warfield, M.E. (1995). Classroom behaviors of preschool children with and without developmental disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 371-390.

Brown, W.H., Odom, S.L., & Holcombe, A. (1996). Observational assesment of young children's social behavior with peers. *Early Childhood Reserach Quarterly*, 11(1), 19-40.

Buysee, V., Goldman, B.D., & Skinner, M.L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517.

Cai, X., Foster, E.M., Hancock, T.B., Hester, P.P., & Kaiser, A.P. (2000). Parent-reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in head start classrooms. *Behavioral Disorders*, 26(1), 26-41.

Caldarella, P., & Merrell, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.

Center, B.D. (1989). *Curriculum and teaching strategies for students with behavioral disorders*. New York: Prentice Hall.

Choi, D.H. (2003). Scaffolding prosocial behaviors in preschool through teaching cognitive social strategies. Paper presented at 2003 ACEI Annual International Conference&Exhibition, Indiana.

Christopher, J.S., Hansen, D.J., & MacMillan, V.M. (1991). Effectiveness of a peer-helper intervention to increase children's social interactions. *Behavior Modification*, 15(1), 22-50.

Collins, B.C., Ault, M.J., Hemmeter, M.L., & Doyle, P.M. (1996). Come play. *Teaching Exceptional Children*, Sept./Oct, 16-21.

Coplan, R.J., Gavinski-Molina, M., Lagace-Seguin, D.G., & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37(4), 464-474.

Craig-Unkefer, L., & Kaiser, A.P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 3-13.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. (2.Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (1996). *İçimizdeki biz*. (25. Basım), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

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

Çok, F. (1993). Üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve bunun anababa tutumlarıyla ilişkisi: Ankara üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.

Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve psikodrama*. (2. Basım), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (1999). *İletişim çatışmaları ve empati*. (1. Basım), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum*. (Çev. D. Öngen, Yay. Haz. B. Onur), Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No 3.

English, K., Goldstein, H., Kaczmarek, L., & Shafer, K. (1996). "Buddy skills" for preschoolers. *Exceptional Children*, 28(3), 62-66.

English, K., Goldstein, H., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Promoting interactions among preschoolers with and without disabilities: Effects of a buddy skills- training program. *Exceptional Children*, 63(2), 229-243.

Essa, E. (1999). *A practical guide to solving preschool behavior problems*. New York: Delmar Publishers.

Fabes, R.A., Hanish, L.D., & Martin, C.L., (2003). Children at play: The role of peers in understanding the effects of child care. *Child Development*, 74(4), 1039-1043.

Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K.C., Manz, P.H., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income children: Pen interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 105-120.

Fidler, D.J. (2005). The emerging down syndrome behavioral phenotype in early childhood. *Infants and Young Children*, 46, 86-103.

Finegan, C. (1999-Winter). Kindergartens: Acceptance of the social behavior of a child with special needs. Wright State University, Web: <http://www.ed.wright.edu/~prenick...rchives/Winter-1999/colleen2.html>.

Fox, J., Shores, R., & Lindeman, D. (1986). Maintaining social initiations of withdrawn handicapped and nonhandicapped preschoolers thorough a response-dependent fading tactic. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14(3), 387-396.

Freedman, J.L., Sears, D.O., & Carlsmith, J.M. (1989). Sosyal Psikoloji (Çev. A. Dönmez). Ankara: Ara Yayıncılık. (1978).

Fujiki, M., Brinton, B., Hart, C.H., & Fitzgerald, A.H., (1999). Peer acceptance and friendship language impairment. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 34-48.

Gallagher, T.M., & Craig, H.K. (1984, November). Pragmatic assessment: Analysis of a highly frequent repeatet utterance. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 368-377.

Gander, M.J., & Gardiner, H.G. (1995). Çocuk ve ergen gelişimi (Çev. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur). İmge kitabevi.

Gelzheiser, L. M., Mclane, M., Meyers, J., & Pruzek, R.M. (1998). IEP-specified peer interaction needs: accurate but ignored. *Exceptional Children*, 65(1), 51-65.

Goldstein, H., & Wickstrom, S. (1986). Peer intervention effects on communicative interaction among handicapped and nonhandicapped preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(2), 209-214.

Goldstein, H., & Ferrell, D.R. (1987). Augmenting communicative interaction between handicapped and nonhandicapped preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 200-211.

Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R., & Shafer, K. (1992, Summer). Peer-Mediated intervention: Attending to commenting on, and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 289-305.

Goldstein, H., Kaczmarek, L.A. & English, K.M. (2002). Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Gresham, F.M., & Elliott, S. (1989). Social skills deficits as a primary learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 120-124.

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

Gresham, F.M., Sugai, G., & Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *The Council for Exceptional Children*, 67(3), 331-344.

Gumpel, T.P., & Frank, R. (1999). An expansion of the peer-tutoring paradigm: Cross-age peer tutoring of social skills among socially rejected boys. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(1), 115-118.

Guralnick, M.J., Connor, R.T., Hammond, M.A., Gottman, J.M., & Kinnish, K. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67(2), 471-489.

Hardman, M.L., Drew, C.J., & Winston-Egan, M. (1996). Human exceptionality: Society, school and family (5th edition). Boston: Allyn&Bacon.

Hartup, W.W., Laursen, B., & Stewart, M.I. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 1590-1600.

Hazen, N.L., & Black, G. (1989). Preschool peer communication skills: The role of social status and interaction context. *Child Development*, 60, 867-876.

Hetherington, E.M., & Parke, R.D. (1999). *Child psychology*. Boston: McGraw-Hill College.

Horowitz, L. (2005). Conflict resolution and development of communication competence in preschool boys with language impairment. Stockholm: Karolinska Institutet.

Hundert, J., & Houghton, 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. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzales-Lopez, A., Garcia, J., Carnazzo, K., Morrison, L., & Kane, L. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children*, 68(2), 173-187.

Kavale, K.A., & Forness, S.R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: a metaanalysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.

Kazdin, A.E. (1996). Conduct disorders in childhood and adolescence. (Second Edition). California: Sage Publications.

Knapczyk, D.R. (1989). Peer-Mediated training of cooperative play between special and regular class students in integrated play settings. *Education and Training in Mental Retardation*, (9), 255-264.

Kemple, K.M. (1992, Fall). Understanding and facilitating preschool children's peer acceptance. Early Report of the University of Minnesota's Center for Early Education and Development, 19(1), 1-3.

Kerr, M.M., & Nelson, C.M. (1998). Strategies for managing behavior problems in the classroom. New Jersey, NY: Prentice Halls.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). Tek denekli araştırma yöntemleri. (1. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları

Kohler, F.W., Anthony, L.J., Steighner, S.A., & Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 93-103.

Kupersmidt, J.B., Bryant, D., & Willoughby, M.T. (2000). Prevalence of aggressive behaviors among preschoolers in head start and community child care programs. *Behavioral Disorders*, 26(1), 42-52.

Kuzu, T.S. (2003, Bahar). Eğitim-Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:158.

Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61, 1081-1100.

Lerman, D.C., Iwata, B., Rainville, B., Adelinis, J., Crosland, K., & Kogan, J. (1997). Effects of reinforcement choice on task responding in individuals with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(3), 411-422.

Lindsey, E.W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance links to social competence. *Child Study Journal*, 32(3), 145-155.

Malloy, H.L., & McMurray, P. (1996). Conflict strategies and resolutions: Peer conflict in an integrated early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 185-206.

McGee, G.G., Connie Almeida, M., Sulzer-Azaroff, B. & Feldman, R.S. (1992, Spring). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 117-126.

McGinnis, E., & Goldstein, A.P. (2003a). *Skillstreaming in early childhood - program forms*. Revised Edition, Illinois: Research Press.

McGinnis, E., & Goldstein, A.P. (2003b). *Skillstreaming in early childhood*. Revised Edition, Illinois: Research Press.

Meese, R.L. (1996). *Strategies for teaching students with emotional and behavioral disorders*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Morris, S. (2002). Promoting social skills among students with nonverbal learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 66-70.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) Guidelines Revision. (2001). NAEYC standards for early childhood Professional preparation. Web: <http://www.naeyc.org/faculty/pdf/2001.pdf>

Odom, S.L., & Strain, P.S. (1984). Peer-Mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. *American Journal of Orthopsychiatric*, 54(4), 544-557.

Odom, S.L., Hoyson, M., Jamieson, B., & Strain, S.P. (1985, Spring). Increasing handicapped preschoolers' peer social interactions: Cross-setting and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(1), 3-16.

Odom, S.L., & Watts, E. (1991). Reducing teacher prompts in peer-mediated interventions for young children with autism. *The Journal of Special Education*, 25(1), 26-43.

Odom, S.L., & Ogawa, I. (1992). Direct observation of young children's social interaction with peers: A review of methodology. *Behavioral Assessment*, 14, 407-441.

Odom, S. L., & Diamond, K.E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.

Odom, S.L., McConnell, S.R., McEvoy, M.A., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L.K., Spicuzza, R.J., Skellenger, A., Creighton, M., & Favazza, P.C. (1999, Summer). Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 75-91.

Odom, S.L. (2000). *Preschool Inclusion: What we know and where we go from here*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.

Olson, J.L., & Platt, J.M. (2000). *Teaching children and adolescents with special needs*. (3rd.Edition). New Jersey: Mevnil Upper Seattle River.

Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık

Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J. & Weissberg, R.P. (2000, May). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.

Pekel-Uludağlı, N., ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-92.

Perren, S., & Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.

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.

Prutting, C.A., & Kirchner, D.M. (1987, May). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 105-119.

Rice, M., Sell, M., & Hadley, P. (1991). Social Interactions of Speech and Language-Impaired Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1299-1308.

Rutherford, R.B., Quinn, M.M. & Mathur, S.R. (1996). Effective strategies for teaching appropriate behaviors to children with emotional/behavioral disorders. Published by The Council for Children with Behavioral Disorders.

Sachs, J. (1985). Prelinguistic development. In J.B. Gleason (Edition), *The Development of Language* (39-60). Columbus, Ohio: C. E. Merrill Publishing Company.

Sainato, D.M., Goldstein, H., & Strain, P.S. (1992). Effects of self evaluation on preschool children's use of social interaction strategies with their classmates with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 127-141.

Sebanc, A.M. (2003). The friendship features of preschool children: links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249-268.

Schepis, M.M., Reid, H.D., Ownbey, J., & Parsons, B.M. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(3), 313-327.

Stainback, W., & Stainback, S. (1987). Facilitating friendship. *Education and Training in Mental Retardation*, 3, 18-25.

Staub, D., & Hunt, P. (1993). The effects of social interaction training on high school peer tutors of schoolmates with severe disabilities. *Exceptional Children*, 60(1), 41-57.

Strain, P.S., & Odom, S.L. (1986). Peer social initiations: effective intervention for social skills development of exceptional children. *Exceptional Children*, 52(6), 543-551.

Sucuoğlu, B., ve ifti, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu?* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tekin, E. (2000). Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.*

Tekin, E., ve Kırcaali İftar, G. (2001). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekin-İftar, E. (2003, March). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community signs to students with developmental disabilities. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities, (ETDD)*, 38, 77-94.

Tekin-İftar, E. (2004). Davranış değişikliklerinin kalıcılığının ve genellenmesinin sağlanması. G. Kırcaali-İftar (Editör), Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi (53-66). Anadolu Üniversitesi, AÖF Yayını, Eskişehir.

Temel, Z.F., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (1995). Gazi erken çocukluk gelişimi değerlendirme aracının geçerlik ve güvenilirliği.

Thiemann, S.K., & Goldstein, H. (2001, Winter). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(4), 425-446.

Thompson, M. (1997, Fall). Peer pleasure, peer pain. Understanding the social lives of children. *Independent school magazine*, 57(1), 1-9.

Topbaş, S. (2003). Dil gelişiminin sosyal temelleri. S. Topbaş, (editör), Çocukta dil ve kavram gelişimi. (75-92). Anadolu Üniversitesi, AÖF Yayını, Eskişehir.

Topbaş, S. (2005). Edimbilgisi gelişimi. S. Topbaş, (editör), Dil ve kavram gelişimi. (123-140). Ankara: Kök yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (TDK). (1998). Türkçe sözlükler dizisi: 1. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Utley, C.A., Mortweet, S.L., & Greenwood, C.R. (1998). Peer-mediated instruction and interventions. In E.L. Meyen., G.A. Vergason, R. J. Whelan, (Eds.). *Educating students with mild disabilities: Strategies and methods.* (339-374). Denver: Love Publishing Company.

Uzuner, Y., ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *İletişim becerileri. Küçük Adımlar, (3. Kitap), İstanbul.*

Vaughn, S., Elbaum, B., & Boardman, A.G. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: Implications for inclusion. [Abstract]. *Exceptionality*,9(1&2), 47-65.

Visoky, A.M., & Poe, B.D. (2000). Can preschoolers be effective peer models? An action research project. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 68-73.

Waldron-Soler, K.M., Martella, R.C., Marchand-Martella, N.E., & Ebey, T.L. (2000). Effects of choice of stimuli as reinforcement for task responding in preschoolers with and without developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 93-96.

Walker, H.M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices.* California: Brooks/Cole Publishing Company, PG.

Warr-Leeper, G. (2001). A review of early intervention programs and effectiveness research for environmentally disadvantaged children. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 24(2), 50-62.

Wolery, M., & Wilbers, J.S. (Eds.). (1994). *Including children with special needs in early childhood programs.* Washington: National Association for the Education of Young Children.

Yıldırım, S. (2002). Akranlar tarafından kullanılan sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretimi üzerindeki etkililiği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ysseldyke, J.E., & Algozzine, B. (1995). Special education: A practical approach for teachers. (3. Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Zanolli, K., & Dagget, J. (1998, Spring) The effects of reinforcement rate on the spontaneous social initiations of socially withdrawn preschoolers. Journal of Applied Behavior Analysis, 31, 117-125.

EKLER

EK 1. ANNE- BABA İZİN FORMU

Sevgili Anne Baba,

Bu çalışmanın amacı, akranlar arasındaki sosyal etkileşimi artırmaktır. Bu amaçla, arkadaşlık kurmakta güçlük çeken çocuğunuza, sınıfındaki iki akranın arkadaşlık becerilerini başlatarak ona model olması öğretilecektir. Bu uygulamanın çocuğunuzun sınıftaki arkadaşlarıyla etkileşimlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Çalışma ile çocuklarınız herhangi bir psikolojik risk altında değildir. Çalışmada gizlilik esastır ve çocukların isimleri hiçbir şekilde araştırma raporlarında yer almayacaktır. Çalışma sürecinde, istediğiniz an çocuklarınızın katılımını sona erdirebilirsiniz.

Bu çalışma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü öğrencisi Latife ÖZAYDIN'a ait doktora tez çalışması olarak yapılmaktadır. Çalışma sürecinde, araştırmacı tüm sorularınızı yanıtlamaktan mutluluk duyacaktır.

Tarih

Anne Baba imzası

Latife ÖZAYDIN

EK 2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ARKADAŞLIK KURAMAYAN
ÇOCUKLARI BETİMLEYEN DAVRANIŞLAR LİSTESİ

(Öğretmen Görüşlerine Göre Çocukların Oyun Arkadaşı Olarak
Seçilmelerini Engelleyen En Belirgin Davranışlar Listesi)

1. Çevresi ile ilgilenmez.
2. Grup etkinliklerine katılmaktan utanır.
3. Oyunun kurallarına uymaz.
4. Yalnız başına oynar.
5. Sözlü ve fiziksel saldırganlık gösterir.
6. Etkinliklere katılmak istemez.
7. Etkinlikleri böler.
8. Tek bir oyuncakla oynar.
9. Basmakalıp ve yineleyici motor hareketleri vardır.
10. Dikkat süresi kısadır.
11. Grup içinde sıkılığandır.
12. Elindekileri paylaşmaz.
13. Öğretmeni ile işbirliği yapmaz.
14. Akranları ile işbirliği yapmaz.
15. Akranlarına zarar verir.
16. Küfürlü konuşur.
17. Arkadaşlarını kışkırtıcı konuşur.
18. Hayali oyunlar oynar.
19. Yetişkinlerle konuşur.
20. Küser, surat asar.
21. Dikkatini yoğunlaştırılmaz.
22. Arkadaşının sözüne uyararak diğerlerine zarar verir.
23. Lidere uyum gösterir.
24. Anlatımsal dili yaşıtlarına göre yetersiz.
25. Kendine güvensiz.
26. Kıpır kıpırdır ya da oturduğu yerde kıpırdanıp durur.

EK 3. HEDEF ÇOCUKLARIN UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLARI

ALİ

1. Çevresi ile ilgilenmez
2. Yalnız başına oynar
3. Tek bir oyuncakla oynar
4. Basmakalıp ve yineleyici motor hareketleri vardır.
5. Akranları ile işbirliği yapmaz
6. Anlatımsal dili yaşıtlarına göre yetersizdir

SELİM

1. Etkinliklere katılmak istemez.
2. Yalnız başına oynar
3. Anlatımsal dili yaşıtlarına göre yetersizdir

TEKİN

1. Anlatımsal dili yaşıtlarına göre yetersiz.
2. Yaşına uygun, gelişimsel olarak çıkartması beklenen konuşma seslerini çıkartamaz.
3. Arkadaşının sözüne uyararak diğerlerine zarar verir.
4. Grup içinde sıkılığandır.

TUNA

1. Oyunun kurallarına uymaz.
2. Sözlü ve fiziksel saldırganlık gösterir.
3. Kıpır kıpırdır ya da oturduğu yerde kıpırdanıp durur.
4. Akranlarına zarar verir.
5. Dikkat süresi kısadır.
6. Etkinlikleri böler.
7. Etkinliklere katılmak istemez.

EK 4. PEKİŞTİREÇ BELİRLEME FORMU

Çocuğun Adı Soyadı:

Uygulama Tarihi:

Yönerge: Size okuyacağım, ödülleri almaktan hoşlanıp hoşlanmayacağınızı bana söylemenizi istiyorum. Okuduğum ödülü almaktan çok hoşlanıyorsanız, çok severim demenizi, hoşlanıyorsanız severim demenizi, hoşlanmıyorsanız sevmem demenizi istiyorum.

Pekiştireçler	Sevmem	Severim	Çok severim
Nesnel Pekiştireçler			
Kalem			
Balon			
Resimli yapıştırma			
Resimli kart			
Ödül kartı			
Küçük top			
Küçük araba			
Küçük bebek			
Saç tokası			
Küçük çikolata			
Sakız			
Şeker			
Çikolata			
Toybox			
Sosyal Pekiştireçler			
Arkadaşlarına alkışlatma			
Öğretmenin "Aferin" demesi			
Öğretmenin kucaklaması			
Günün en iyi arkadaşı seçilmesi			
Etkinlik Pekiştireçleri			
Boyama yapma			
Kağıt katlama yapma			
Parmak kukla yapma			
Yoğurma materyali ile oynama			
Müdür teyzenin odasını ziyaret			
Kumandalı araba ile oynama (5 dakika)			
Ağlayan bebek ile oynama (5 dakika)			
Bilgisayar oyunu ile oynama (5 dakika)			

EK 5. HEDEF ÇOCUKLARIN ARKADAŞLIK BECERİLERİNE SAHİP
OLABİLMELERİ İÇİN ÖĞRENMELERİ GEREKEN BECERİLER

Okulun Adı :
Öğretmenin Adı :
Yaş Grubu :

Sınıfınızda, akranları ile arkadaşlık kuramadığını düşündüğünüz çocukların arkadaşlık becerilerine sahip olmaları için ne tür beceriler öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorsunuz, lütfen sıralayınız.

1-

2-

3-

4-

5-

6-

7-

8-

9-

10-

EK 6. ARKADAŞLIK BECERİLERİ DAVRANIŞ HAVUZU

Arkadaşlık Becerileri Davranış Havuzu

(Tüm hedef çocuklar için)

1.Yakın Olma

- a- Hedef çocuğun sandalyesinin yanındaki sandalyeye oturma,
- b- Ayakta yanında durma,
- c- Yerde yanına oturma,

2. Dikkatini Çekme;

- a- Hedef çocuğa gülümseme,
- b- Hedef çocuğun ismini söyleme,
- c- Hedef çocuğun omzuna dokunarak, dikkat çekme,

3.Konuşmayı ve Oyunu Başlatma;

- a- Elindeki oyuncuğu hedef çocuğa verme,
- b- Hedef çocuğa oyun oynamayı önerme (örneğin, “Hadi, bebeklerle evcilik oynayalım.” vb.),
- c- Hedef çocuğun elinden tutup oyun ortamına götürme,
- d- Hedef çocuğun elindeki oyuncak ya da yaptığı etkinlik ile ilgili soru sorma,

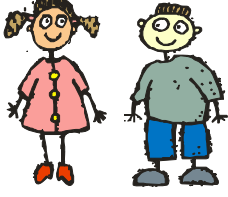
4. Konuşmayı ve Oyunu Sürdürme;

- a- Başlatılan konuşmayı ya da etkinliği sürdürmesi için, bilgi vermeyi gerektiren açık uçlu sorular sorma,
- b- Oyundaki rollerle, yapılan işlerle ilgili açıklamalar yapma (örneğin, sen anne oldun; ben şoför oldum; kule yaptık vb.),
- c. Hedef çocuğun fiziksel tepki vermesini gerektirecek soru sorma,

5. Yakınlığı Koruma;

- a- Hedef çocuğun sandalyesinin yanındaki sandalyeye oturma,
- b- Ayakta yanında durma

EK 7. ARKADAŞLIK BECERİLERİ DAVRANIŞLARINI
BETİMLEYEN RESİMLER



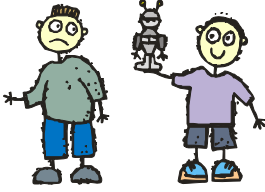
Hedef çocuğun yanında ayakta durma



Hedef çocuğa gülümseme



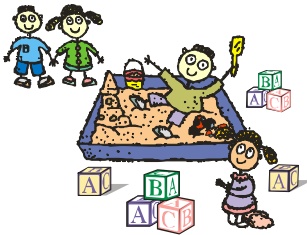
Hedef çocuğun omzuna dokunma, selamlama



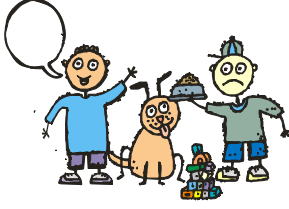
Elindeki oyuncuğı hedef çocuğa verme



Hedef çocuğa oyun oynamayı önerme



Hedef çocuğu elinden tutup oyun ortamına
götürme



Hedef çocuğun elindeki oyuncak ya da yaptığı etkinlik ile ilgili soru sorma



Hedef çocuğa bilgi vermeyi gerektiren soru sorma



Oyundaki rollerle, yapılan etkinlikle ilgili açıklamalar yapma



Hedef çocuğun fiziksel tepki vermesini gerektirecek soru sorma



Yakınlığı koruma

EK 8. RESİMLİ KARTLARA İLİŞKİN SOSYAL GEÇERLİK ÇALIŞMASI

Eğitici Akranlara Arkadaşlık Becerilerinin Öğretilmesinde Kullanılacak Resimli Kartların Sosyal Geçerliliğini Değerlendirme Formu

Öğretmenin Adı Soyadı:

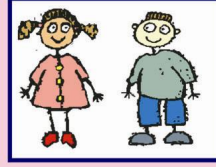
Tarih:

No	Resimler	Anlaşıyor	Anlaşılmıyor	Öneriler
Yakın Olma				
1	Ayakta yanında durma			
Dikkatini Çekme				
2	Hedef çocuğa gülümseme			
3	Hedef çocuğun omzuna dokunma, selamlama			
Konuşmayı ve Oyunu Başlatma				
4	Elindeki oyuncuğu hedef çocuğa verme			
5	Hedef çocuğa oyun oynamayı önerme			
6	Hedef çocuğun elinden tutup oyun ortamına götürme			
7	Hedef çocuğun elindeki oyuncak ya da yaptığı etkinlik ile ilgili soru sorma			
Konuşmayı ve Oyunu Sürdürme				
8	Başlatılan konuşmayı ya da etkinliği sürdürmesi için bilgi vermeyi gerektiren açık uçlu sorular sorma (Neden, Nasıl?)			
9	Oyundaki rollerle ilgili açıklamalar yapma (örneğin, sen anne oldun, ben çocuk oldum, kule yaptık vb.)			
10	Hedef çocuğun fiziksel tepki vermesini gerektirecek soru sorma			
Yakınlığı Koruma				
11	Öğretmenin uyarısına kadar, hedef çocukla başlattığı oyunu sürdürme			

EK 9. ARKADAŞLIK BECERİLERİ POSTERİ

ARKADAŞLIK BECERİLERİ

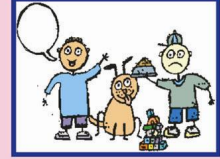
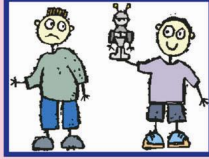
Yakın Olma



Dikkatini Çekme



Oyunu/Konuşmayı Başlatma



Oyunu/Konuşmayı Sürdürme



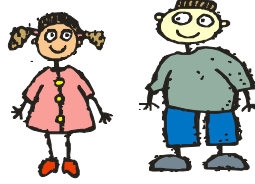
Yakınlığı Koruma



EK 10. RESİMLİ İPUCU KARTI

ARKADAŞLIK BECERİLERİ

1- Arkadaşının yanına git



2. Arkadaşının adını söyle



3. Arkadaşına oyun oynamayı teklif et



4. Oynamayı ya da konuşmayı sürdür



5. Yakınlığı korumaya devam et



EK 11. YILDIZ TABLOSU (EĞİTİCİ AKRANLARIN YETİŞTİRİLME SÜRECİ İÇİN)



ARKADAŞLIK BECERİLERİ
YILDIZ TABLOSU

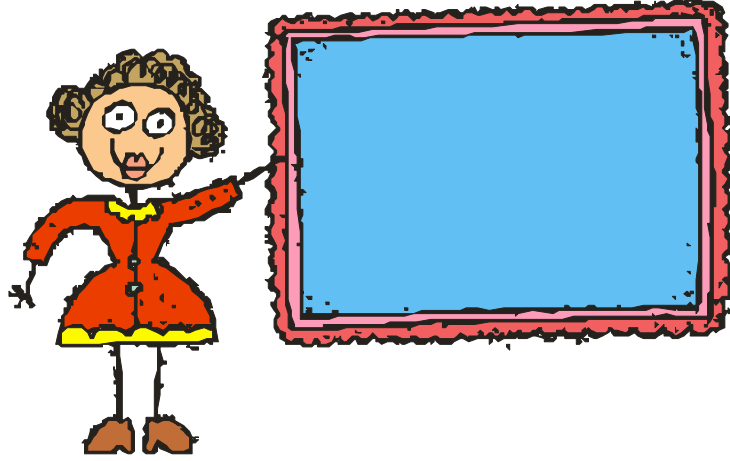


ARKADAŞLIK BECERİLERİ

Çocukların Adı Soyadı	Yakın Olma	Dikkatini Çekme		Konuşmayı ve oyunu başlatma				Konuşmayı ve Oyunu sürdürme			Yakın. Koru.

50x35 cm

ARKADAŞLIK BECERİLERİNİ GELİŞTİRME PROGRAMI



Sevgili Öğretmenler,

Sınıfınızdaki çocukların, birbirleri ile iyi geçinmeleri ve kolay arkadaşlık kurabilmelerinin, siz okul öncesi öğretmenlerinin olduğu kadar tüm eğitimcilerin de arzuladığı bir durum olduğunu biliyoruz. Çocukların grup içinde akranları tarafından kabul görmesi, vazgeçilmez oyun arkadaşı olarak gruba alınması onları mutlu ettiği kadar sizleri de sevindirmektedir.



Grup oyunlarına katılmama, grup etkinliklerine katılmaktan utanma, tek bir oyuncakla oynamayı tercih etme ya da başkalarının çalışmalarını bozma, grup etkinliklerini bölme, başkalarına zarar verme vb. davranışları olan çocukların, akranları tarafından kabul görmedikleri ve hatta reddedildikleri görülmektedir. Böylece bu çocuklar grup içine alınmamakta ve akranları ile sosyal etkileşimleri giderek azalmakta ya da uyum sorunları ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar da okul öncesi dönemde yaşanan sosyal yalnızlığın, ilerisi için ciddi bir problem olduğunu kanıtlamaktadır.

Sizler de sınıflarınızda çeşitli sebeplerle arkadaşlık kuramayan, akran reddi ile karşılaşan bu çocukların sosyal ve duygusal yönden olumsuz etkilenmeleri ve bu nedenle ileride karşılaşabilecekleri akademik başarısızlıklar için haklı olarak endişe duyuyor olabilirsiniz.

Gelecekte oluşabilecek bu tür problemlere fırsat vermemek amacıyla, sınıfınızdaki çocuklar arasındaki olumlu sosyal etkileşimleri arttırmak ve böylece sosyal reddedilmeyi en aza indirmek için Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı hazırlanmıştır.

Bu program, duyarlılık eğitimi ve arkadaşlık becerileri eğitimi olmak üzere iki aşamadan oluşan bir sosyal



beceri öğretim programıdır. Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı, hedef çocukların eğitici akranların oyunu yada konuşmayı başlatma davranışlarına, verdikleri tepkilerin olumlu pekiştirilmesi ile öğrenebilecekleri noktasından yola çıkılarak hazırlanmıştır.

Bu çalışmaya katılacak eğitici akranları, hedef çocukları ve bu çocuklara ne tür beceriler öğretilmesi gerektiğini sizinle birlikte belirlemiştik. Sınıfınızdaki eğitici akranlara öğretilen Arkadaşlık Becerileri davranışları aşağıda verilmiştir.

ARKADAŞLIK BECERİLERİ EĞİTİMİ PROGRAMI

Eğitici Akranlar İçin Hedef Davranışlar

- 1.Yakın Olma; Eğitici akrana,
 - a- Hedef çocuğun ayakta yanında durması,
2. Dikkatini Çekme; Eğitici akrana,
 - a- Hedef çocuğa gülümsemesi,
 - b- Hedef çocuğun omzuna dokunarak, selamlaması,
- 3.Konuşmayı ve Oyunu Başlatma; Eğitici akrana,
 - a- Elindeki oyuncacı hedef çocuğa vermesi,
 - b- Hedef çocuğa oyun oynamayı önermesi (örneğin, “Hadi, bebeklerle evcilik oynayalım.” vb.),
 - c- Hedef çocuğun elinden tutup oyun ortamına götürmesi,
 - d- Hedef çocuğun elindeki oyuncak ya da yaptığı etkinlik ile ilgili soru sorması,
4. Konuşmayı ve Oyunu Sürdürme; Eğitici akrana,
 - a- Başlatılan konuşmayı ya da etkinliği sürdürmesi için, bilgi vermeyi gerektiren açık uçlu sorular sorması (ne, nasıl vb.),
 - b- Oyundaki rollerle, yapılan işlerle ilgili açıklamalar yapması (örneğin, sen anne oldun; ben şoför oldum; kule yaptık vb.),
 - c- Hedef çocuğun fiziksel tepki vermesini gerektirecek soru sorması,

5. Yakınlığı Koruma; Eğitici akranı,

Öğretmenin uyarısına kadar, hedef çocukla başlattığı oyunu sürdürmesi ya da aynı masada oturmaya devam etmesi vb. öğretilmiştir.

Hedef çocuk için hedef davranışlar;

Eğitici akranın başlattığı ve sürdürdüğü oyun içinde kalma, eğitici akranı uygun tepkiler verme ve akran ile yakınlığı koruması hedeflenmiştir.

Sınıfınızdaki eğitici akranların sınıf dışında sürdürülen yetiştirilme süreci sona ermiştir. Eğitici akranlar artık öğrendikleri arkadaşlık becerilerini sınıf içinde, serbest oyun içinde hedef çocuk ile uygulayabileceklerdir. Akranların yetiştirilme sürecinde öğrendikleri davranışları sınıf içinde de uygulayabilmeleri amacıyla pekiştireç sistemi (Yıldız tablosu) kullanılacaktır.

Uygulama oturumlarının yapılacağı günlerde, hangi eğitici akranın arkadaşlık becerileri basamaklarını uygulayacağı araştırmacı tarafından size iletilecektir. Öğrenilen Arkadaşlık Becerilerinin kalıcılığını ve akranlar arasındaki etkileşim sayısını artıracığı planlanan ödül sisteminin tüm sınıfa anlatılması sizin yardımınızla olacaktır.

Bu görevin sizin tarafınızdan yapılmasının sebebi, öğrencileri en iyi gözlemleyebilecek ve onları en iyi tanıyan kişinin siz olmasıdır.

Sınıf İçi Uygulama Basamakları

Uygulama oturumlarının sabahında sınıfınızda arkadaşlık becerileri basamaklarını uygularken şu sırayı izleyiniz:

- 1- Arkadaşlık becerileri basamaklarını gösteren resimli posteri panoya ya da duvara (çocukların göz hizalarında bir yüksekliğe) yapıştırın ve ilgilenen çocuklarla davranışlar hakkında konuşun.

2- Yıldız tablosunu (Yıldız tablosu örneği son sayfada sunulmuştur) çocukların kolayca görebileceği bir yere ve Arkadaşlık Becerileri Posterinin yakınına asın. Üzerinde bir yıldız ve üç yıldız olan ödül kutularını yıldız tablosunun yanında bir masanın üzerine koyun. Çocukların dikkatlerini size yöneltebilecekleri zamanı kollayın ve sınıftaki tüm çocukları yanınıza çağırın. Aşağıdaki açıklamayı yapın:

Öğretmen: “Son birkaç haftadır, hepimizi gözlüyorum. Oyun etkinliklerinde bazı çocukların daha çok bir arada oynadıklarını gördüm. Ben gerçekten, herkesin farklı kişilerle de oynamasını istiyorum. Bunu denediğiniz zaman yeni arkadaşlıklar ve yeni oyunlar kurabileceksiniz. Bunun adı “Arkadaşlık Oyunu” olsun. Bu oyunda, yeni bir arkadaş ile oynamaya çalışacaksınız. Oyunda yapılması gereken davranışlar;.....şunlardır. (Arkadaşlık Becerileri posterinde yer alan becerileri açıklayarak gerektiğinde model olarak sınıfa tanıtın). Ben de sizleri gözleyeceğim ve eğer farklı arkadaşlarınızla oynadığınızı, konuştuğunuzu gözlersem, doğru yaptığınız her bir davranış için tablomuzda isminizin olduğu yere bir işaret koyacağım” diyerek yıldız tablosunu nasıl kullanacağınızı anlatın ve ödülleri tanıtın.

Yıldız Tablosunun Kullanımı

Arkadaşlık becerilerindeki ilk yedi davranışı uygulayan akarana her bir davranışı için mavi kalemle işaret konulacaktır. Yedi mavi işareti tamamlayan her çocuk bir yıldız kazanmış olacaktır. Kazandığı yıldız panoda isminin karşısına yapıştırılacaktır. Daha sonra konuşmayı ve oyunu sürdürme ile ilgili son 3 davranışı uygulayan ve 10 dakika etkileşimi sürdürüp hedef çocuk ile yakınlığı koruyan çocukların isimlerinin karşısına her bir doğru davranışı için birer kırmızı işaret konulacaktır. Dört kırmızı işareti tamamlayan çocuklar iki yıldız daha kazanacaklar ve yine kazandığı iki yıldız panoda isimlerinin karşısına yapıştırılacaktır.

Uygulama evresinde akranlar arasındaki başlatılan etkileşimlerin sürdürülebilmesi ve etkileşimlerin bölünmemesi için sembol pekiştireçler etkinlik sonunda değiştirilecektir. Çocuklar, etkinlik sonunda ya 1 yıldız kazanmış ya da tüm davranışları uygulayanlar toplam 3 yıldız kazanmış olacaklardır. Bu nedenle sadece 1 yıldız kazanan çocuklar üzerinde 1

yıldız resmi bulunan küçük kutudan ödülleri alacaklardır. Arkadaşlık becerilerinin tümünü uygulayan ve toplam 3 yıldız kazanan çocuklar ise üzerinde üç yıldız resmi bulunan büyük kutudan ödülleri alacaklardır.

Tüm çocukların uygulamayı anladıklarını düşünüyorsanız, uygulamayı başlatın.

3- İlk olarak eğitici akranı ve hedef çocuğu bir araya getirerek “Birbirinizle daha çok bir arada olmanızı ve bir oyun kurmanızı istiyorum” diyerek hem eğitici akranı hem de hedef çocuğu, birlikte çok güzel oyun oynayacaklarına inandığınızı belirterek onları motive edin. Aynı zamanda sınıftaki diğer çocukların da birbirleri ile daha az oynayan akranları ile eşleşmelerine özen gösterin.

4- Arkadaşlık becerileri basamaklarını doğru olarak uygulayan eğitici akranın her doğru davranışını “Aferin, çok güzel, harika, ne güzel yaptın!” gibi sözlü pekiştirin. Arkadaşlık becerilerinin ilk yedisini doğru yapan akrana ise, neleri doğru yaptığını söyledikten sonra “yedi mavi işaretin var ve bir yıldız kazandın” diyerek yıldız tablosuna kazandığı yıldızı yapıştırın. İstenen davranışları gerçekleştiren sınıftaki çocukların da isimlerinin karşılına hak ettikleri yıldızları yapıştırın. Oyunu sürdürdüklerini ve bir arada oynamaya devam ettiklerini gözlediğiniz çocuklar, 4 kırmızı işaret sahibi olacaklar ve 2 yıldız kazanmayı hak edeceklerdir. Etkinliğin sonunda yıldız tablosunun yanına tüm çocukları çağırın. Sembol pekiştireç kazanan çocukları açıklayın ve kazandıkları yıldızları ödül kutularındaki ödülleriyle değiştirin.

5- İki eğitici akran aynı anda uygulama yapıyorsa ya da kendi istekleri ile arkadaşlığı başlatıyorlarsa onlarını destekleyin. Her doğru davranışını “Aferin, çok güzel, harika, ne güzel yaptın!” gibi sözlü pekiştirin.

6- O gün için başarılı olamayan çocukları, bir sonraki gün tekrar oynayacağını söyleyerek yeniden deneyebileceklerini ve ödül kazanabileceklerini hatırlatın.

EK 14. ARKADAŞLIK BECERİLERİNİ GELİŞTİRME PROGRAMI

(Birinci ve ikinci hedef çocuğun eğitici akranları için)

1.Yakın Olma

a- Ayakta, hedef çocuğun yanında durma,

2. Dikkatini Çekme;

a- Hedef çocuğa gülümseme,

b- Hedef çocuğun omzuna dokunarak, selamlama,

3.Konuşmayı ve Oyunu Başlatma;

a- Elindeki oyuncuğu hedef çocuğa verme,

b- Hedef çocuğa oyun oynamayı önerme (örneğin, “Hadi, bebeklerle evcilik oynayalım.” vb.),

c- Hedef çocuğun elinden tutup oyun ortamına götürme,

d- Hedef çocuğun elindeki oyuncak ya da yaptığı etkinlik ile ilgili soru sorma,

4. Konuşmayı ve Oyunu Sürdürme;

a- Başlatılan konuşmayı ya da etkinliği sürdürmesi için, bilgi vermeyi gerektiren açık uçlu sorular sorma,

b- Oyundaki rollerle, yapılan işlerle ilgili açıklamalar yapma (örneğin, sen anne oldun; ben şoför oldum; kule yaptık vb.),

c- Hedef çocuğun fiziksel tepki vermesini gerektirecek soru sorma,

5. Yakınlığı Koruma;

a- Hedef çocuğun yanında durmaya, oynamaya devam etme,

EK 16. DUYARLILIK EĞİTİMİ OTURUMLARI UYGULAMA MATERYALİ

DUYARLILIK EĞİTİMİ OTURUMLARI

(Araştırmacı, eğitici akranlar ve genelleme verilerini test etmek için seçilen akranlar ile birlikte sınıfın dışındaki odadır. Duyarlılık eğitimi oturumları, iki gün art arda, sabahları otuz dakikayı geçmeyecek sürede gerçekleştirilecektir).

Merhaba çocuklar. Birkaç haftadır sizleri izliyorum. Kiminizin çok güzel arkadaşlıklar kurduğunu ve çok güzel oyunlar oynadığını gördüm. Fakat grubunuzdaki bazı çocukların ise genellikle yalnız kaldıklarını kimsenin onlarla oynamadıklarını gördüm. Yalnız olmak çok zevkli bir şey olmasa gerek, ne dersiniz? (Çocuklar cevap verir). Onların yerinde olsaydınız neler hissederdiniz? (Çocuklar cevap verir, araştırmacı çocukların cevaplarını onaylar.). Haklısınız yalnız kaldığınızda ya da oyuna çağrılmadığınız zamanki duygularınızı ne güzel ifade ediyorsunuz.

Aslında eminim onlarda sizlerle oynamak ve oyunlarınıza katılmak istiyorlar. Fakat bunu sizler kadar kolay ve uygun biçimde söylemeyi bilemedikleri için yalnız ve oyun dışında kalıyorlar.

Sizlerin güzel arkadaşlıklar kurduğunuzu gözlemiştim. Hepimizin farklı farklı arkadaşlığı başlatma, arkadaş edinme, oyun kurma biçimleri var. Bazı arkadaşlarınız bunları sizler kadar iyi yapamıyor ya da farklı biçimlerde ifade ediyor olabilirler. Eğer onların arkadaşlık kurma, oyuna katılma biçimlerini anlamaya çalışırsak, oyunlarımıza katabilir, hep bir arada daha eğlenceli oyunlar oynayabiliriz. Böylece onların da yalnız kalmamalarını sağlamış olabiliriz.

Şimdi, sizlerle grubunuzdaki arkadaşlarınıza benzeyen arkadaşlık kurmak isteyen fakat bunu uygun biçimde söyleyemeyen çocukların görüntülerini izleyeceğiz. Bu görüntüleri izlerken, çocukların yüzlerine, vücut

hareketlerine, ne söylediklerine ya da söylemek istediklerine dikkatlice bakıp, anlamaya çalışın. Her bir görüntüden sonra birlikte izlediklerimiz hakkında konuşup, tartışalım. Ne dersiniz? Hazır mısınız? Şimdi dikkatle izleyin!

1. Görüntü izlenir (Görüntülerdeki hedef çocuk tanıtılır).

Araştırmacı, her bir görüntünün ardından, çocukların izledikleri hakkında aşağıdakilere benzer sorular doğrultusunda soru-cevap tekniği ile eğitici akranlarla sohbeti sürdürür.

1. Çocuk ne yaptı, nasıl davrandı?
2. Ne yapmak istedi?
3. Neler söyledi?
4. Neler yapmalı ya da söylemeliydi?
5. Diğer çocuğun ona karşı tavrı nasıldı?
6. Siz olsaydınız ona nasıl yardımcı olurdunuz? (Her bir eğitici akrana cevap vermesi için söz hakkı verilir)

Araştırmacı eğitici akranlara, soracakları sorulara hedef çocukların sorulan sorulara daha geç cevap verebileceği ya da çok açık olmayabileceğini açıklayacaktır. Hedef çocuğa sorulan soruların tekrarlanmasının daha iyi olacağı hatırlatılacaktır.

Araştırmacı, her bir görüntüyü eğitici akranlarla birlikte izlendikten sonra yukarıdakilere benzer sorularla duyarlılık eğitimini tamamlayacak ve çocuklara katıldıkları için teşekkür edilecektir.

EK 17. ARKADAŞLIK BECERİLERİ ÖĞRETİM OTURUMLARI UYGULAMA MATERYALİ

(İki eğitici akran, genelleme verileri test etmek için seçilen diğer iki akran ve araştırmacı sınıf dışındaki odadır. Sınıf öğretmeni fırsat buldukça katılacaktır).

GİRİŞ

Sevgili Çocuklar. Bugün burada sınıfınız ve sizler için çok önemli bir beceri öğreneceğiz; Arkadaşlık Becerisi. Arkadaşlık ne demek? (Çocuklar cevap verirler, cevapları dinlenir). Bu söyledikleriniz. gerçekten arkadaşlığı çok güzel tanımlıyor. Evet, arkadaşlık nasıl başlatılır bunu öğrenmek için bir araya geldik. Ben sizlerin çok güzel arkadaşlıklar kurduğunuzu ve oyunlar oynadığınızı, bir arada iyi vakit geçirdiğinizi görmüş ve sevinmişim. Fakat bazı arkadaşlarınızın ise yalnız kaldıklarını görmüştüm. Ben gerçekten, her birinizin birbiri ile oynamasını istiyorum. Düşünün bir kere bunu denediğiniz zaman yeni arkadaşlıklar ve yeni oyunlar kurabileceksiniz, bunları yapmakta zorlanan arkadaşlarınıza da çok iyi örnek olacaksınız.

Hepinize çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu çalışmalar sırasında öğrendiklerinizi daha sonra sınıfınızda günlük etkinlikleriniz içinde deneyerek eğlenceli zamanlar geçireceğinizi umuyorum. Örneğin, birlikte oyun oynayarak, elişi etkinliğinde birlikte çalışarak ya da birlikte hoşlandığınız bir konuda sohbet ederek bir arada daha çok zaman geçirebilirsiniz.

Aynı zamanda arkadaşlarınıza iyi model olurken, ödüllerde kazanacaksınız. Öğretmeninizde fırsat buldukça bizimle birlikte olacak.

Hazır mısınız? Hazırsanız, o zaman hep birlikte arkadaşlık becerilerini öğrenelim.

(Öğretim oturumlarında tüm çocukların dikkatli, istekli ve doğru çalışmalarını sürekli pekiştirme tarifiyle (örneğin, aferin, harika, çok iyi, ne güzel yapıyorsun vb.) sözlü pekiştirilir .

A. Sözlü Açıklama ve Resimli Kartların Sunulması: Arkadaşlık becerileri beş basamaktan oluşmaktadır. Her bir basamağın neler olduğunu önce size açıklayacağım, sonrada bu açıklamaları anlatan resimleri sırası ile göstereceğim.

1. İlk basamak “yakın olma” dır. Arkadaşlığı başlatabilmek için seçilen arkadaşınızla daha yakın olmanız gerekir. Yakın olma, bulunduğunuz yerden ayrılarak arkadaşlığı başlatmak istediğiniz arkadaşınızın yanına yaklaşmanız anlamına gelir. Elimdeki kartlarda yakın olmayı örnekleyen resimli kartlar var. Örneğin (elindeki resimli kartları sıra ile göstererek) arkadaşlığı başlatmak istediğiniz arkadaşınızın yanındaki sandalyeye oturma, ayakta yanında durma, yerde oturuyorsa yanına oturma davranışları yakın olma anlamına gelmektedir.

(Eğer seçilen arkadaş bir etkinlikten bir başka etkinliğe geçiyorsa, eğitici akranlara onu izlemeleri söylenecektir).

2. İkinci basamak; “dikkatini çekme” dir. Yakınına gittiğin arkadaşının dikkatini çekmek için onun sana bakmasını sağlamalısın. Örneğin (elindeki resimli kartları sıra ile göstererek), arkadaşına gülümseyebilir, ismini söyleyebilir ya da omzuna dokunarak sana bakmasını sağlayabilirsin. Böylece arkadaşının dikkatini çekmiş olursun.

3. Üçüncü basamak, “konuşmayı ve oyunu başlatma” dır. Yakınına gidip, dikkatini çektiğiniz arkadaşın ile konuşmayı ya da oyunu başlatmak için, bir şeyler vermeniz ya da sözlü önerilerde bulunmanız gerekir. Örneğin (elindeki resimli kartları sıra ile göstererek), oyuncak kutusundan arkadaşının sevdiği bir oyuncacı alıp ona vermen, elinden tutup sevdiği bir oyun köşesine ya da etkinliğe götürmen, ya da “Oynamak ister misin? Benimle oynamak ister misin?” vb. sorular sorman ya da “Haydi bebeklerle evcilik oynayalım!” gibi önerilerde bulunarak konuşmayı yada oyunu başlatabilirsin.

(Eğitici akranlara, hedef çocuğun ilgi duyduğu oyuncak ve oyun türü hakkında öğretmeninden bilgi alınmalı ve hedef çocuklara bu doğrultuda önerilerde bulunmaları öğretilmelidir).

4. Dördüncü basamak, “konuşmayı ve oyunu sürdürme” dir. Yakınına gidip, dikkatini çektiğiniz, konuşmayı ya da oyunu başlattığınız arkadaşınızla konuşmayı ve oyunu sürdürmeniz için, örneğin (elindeki resimli kartları sıra ile göstererek) kurduğunuz oyunla ilgili açıklamalar yapmanız (rneğin, sen anne oldun, ben baba oldum, vb), arkadaşınızın fiziksel tepki vermesini gerektirecek sorular sormanız (rneğin, bana küpleri uzatır mısın?, Bebeğin mamasını verir misin? vb.) ya da başlatılan konuşma ya da etkinlikle ilgili bilgi vermeyi, açıklama yapmayı gerektiren açık uçlu sorular sormanız (rneğin, Nerden aldın? Nasıl yaptın?vb.) gerekir.

5. Beşinci Basamak, “yakınlığı koruma” dır. Benim uyarıma kadar başlattığınız oyunu ya da konuşmayı sürdürmeniz ya da aynı masada oturmaya devam etmeniz gerekir.

Araştırmacı gösterilen resimleri panoya ilgili başlığın altına yerleştirir. Panoya dikkatlice bakalım. Arkadaşlık becerilerinin beş basamaktan oluştuğunu ğrendik.

2. Model Olma: şimdi ben size, arkadaşlık basamaklarının her birini nasıl uygulayacağınızı göstereceğim. Her biriniz sıra ile bana yardımcı olacaksınız. Sizler arkadaşlık yapmak için seçtiğiniz arkadaşınızın yerine geçeceksiniz. Ben sizin yapmanız gerekenleri size öğretmeye çalışacağım. Ben size bunları gösterirken, sizin yapmanız gereken şey dikkatlice beni izlemek olacaktır. Evet, kim bana yardımcı olacak? (nce el kaldıran seçilir. İstekli olmazsa araştırmacı seçer).

A..... hazır mısın?

şimdi oyun salonundayız. A..... kendi kendine oynuyor.

Ben basamakları size uygulayarak göstereceğim. Yapmam gerekenleri sıra ile yüksek sesle söyleyeceğim. Böylece sizlerde beni izlerken hatalı olup

olmadığımı gözleyebileceksiniz. Eğer ben, arkadaşlık becerileri basamaklarını yanlış uygularsam, beni hemen düzeltin ve doğrusunu söyleyin. Panodaki resimlere de bakarak beni kontrol edebilirsiniz. Araştırmacı tüm basamakları uygular. Eğitici akranlara “Anlaşıldı mı? Şimdi sizler uygulayabilir misiniz?” diye sorulur. Her iki eğitici akranın cevabı evet ise bir sonraki aşamaya geçilir. Hayır ise, diğer eğitici akrana da hedef çocuk rolünü vererek araştırmacı tekrar model olur. Her iki akrana da model olurken, birer basamakta hata yapar. Eğitici akranların keşfetmesine fırsat verir. Düzeltmelerini ister.

Şimdi sıra sizde, rollerimizi değişiyoruz. Şimdi siz bana uygulayacaksınız. Ben arkadaşlık kurmak istediğiniz arkadaşınız olacağım. Arkadaşlık becerilerini ilk olarak kim denemek ve uygulamak ister. Tamam A..... sen gel! Sen arkadaşlık becerilerini başlatarak bana örnek olacaksın. Gerektiğinde ben de size yardım edeceğim. Gruptaki çocukların tümüne dikkatlice izlemeleri hatırlatılır. Haydi başlayalım. Panodaki resimler size yardımcı olacaktır. İlk olarak ne yapman gerektiğini söyle ve yap ve böylece devam et (Araştırmacı hedef çocuk rolünde iken, olumsuz davranışlarında ısrarcı davranarak eğitici akranın daha fazla deneme yapmasına fırsat vermiş olur).

Arkadaşlık becerilerini öğrenirken, ödüllerde kazanacağınızı söylemiştim. Arkadaşlık becerilerinin beş beceriden olduğunu öğrenmiştik. Doğru uyguladığınız her bir davranış için ben yıldız tablomuzda isminizin olduğu yere bir işaret koyacağım. İlk üç davranışı yaptığınızı gözlersem üç siyah işaret ve işaretlerin karşılığı bir yıldız kazanacaksınız, kazandığınız bu bir yıldız, üzerinde bir yıldız olan ödül kutusundaki hediyelerle değiştireceğim. Diğer dört davranışı yaptığınızı gözlersem dört mavi işaret çizeceğim ve iki yıldız daha kazanacaksınız, kazandığınız bu iki yıldız ise üzerinde iki yıldız olan ödül kutumuzdaki ödüllere değiştireceğim. Arkadaşlık becerilerinin son dört basamağını yaptığınızı gözlersem dört kırmızı işaret çizeceğim, bu kez tam üç yıldız daha kazanacaksınız. Üç yıldızınızı sürpriz sepetindeki ödüllere değiştireceğim. Yıldız tablomuzda hangi davranışlara kaç yıldız

alabileceğinizi gösterdim. Kazandığınız yıldızları da kolaylıkla görebileceksiniz

3. Uygulamaya Rehberlik Etme: Araştırmacı bu kez eğitici akranlardan öğrendiklerini kendisine uygulamalarını ister. Uygulama yapacak eğitici akranların her biri araştırmacıya ayrı ayrı arkadaşlık becerilerini uygular. Genelleme evresinde uygulama yapacak eğitici akranlar da istediklerinde uygulama yapmalarına fırsat verilecektir. Eğitici akranların doğru davranışlarının her biri, araştırmacı tarafından sözlü olarak tekrarlanacak ve arkadaşlık becerileri yıldız tablosuna uygun renkte işaretlenecektir. Kazanılan yıldız semboller hemen ödüllere değiştirilecektir. Gerekliğinde araştırmacı sözel ipucu ve işaret ipucu kullanarak eğitici akranların uygulamalarına destek olacaktır.

4. Geribildirimle Bağımsız Uygulama: Araştırmacı, bu aşamanın son basamak olduğunu, tüm çocukların artık kendi yardımı olmadan arkadaşlık becerilerini uygulayabileceklerine inandıklarını söyleyerek onları cesaretlendirir. Araştırmacı önce hiçbir ipucu vermeden eğitici akranlara “Şimdi öğrendiklerinizi ben hatırlatmadan birbirinize uygulayacaksınız. Gerekliğinde ben buradayım, sizlere yardım edeceğim”. Araştırmacı gerektiğinde arkadaşlık becerileri basamaklarını sözel ipucu ya da resimli kartı göstererek geribildirim sunar ve doğru uygulanan her bir basamak sözlü pekiştirilir. Her iki eğitici akran, programın basamaklarını herhangi bir yardım almadan, art arda iki oturum bağımsız uygulayınca öğretim evresi sona erdirilecektir.

Araştırmacı çocukları başarılarından dolayı tebrik eder. Sınıf öğretmenine de çocukların başarı ile öğretim oturumlarını tamamladıkları anlatılır. Artık grup içinde arkadaşlık becerilerini, belirlenen arkadaşları ile uygulayabilecek düzeye geldikleri ve uygulamalarına sınıf içinde devam edecekleri söylenir.

EK 18. SOSYAL ETKİLEŞİM DAVRANIŞLARI LİSTESİ

Kodlanan Sosyal Etkileşim Davranışları	Gözlenebilir Davranışlar
Sözlü Dikkati çekme	a- Arkadaşının adını söyleme, b- “Merhaba” vb. seslenerek dikkatini çekme,
Sözlü İstekler	a- Soru sorma; cevap gerektiren sorular, b- Fiziksel tepki gerektiren sorular,
Açıklamalar	a- Tepki gerektirmeyen kendi kendine yapılan sözlü yorumlar,
Sözlü Tepkiler	a- Sorulan soruya cevap verme, b- Söylenen ifadenin tekrarlanması ile ilgili tepkiler, c- Uygunsuz sözlü ifadeler,
Sözsüz Dikkati Çekme	a- Arkadaşının omzuna dokunma, b- Elini tutma, c- Elindeki nesneyi akrana gösterme, verme,
Sözsüz İstekler	a-İşaretle gösterme, isteme, b-Elinden tutarak yaptırma, c- Başka bir etkinliğe, oyuncuğa yönelme,
Sözsüz Tepkiler	a- Başını sallama, b- Elindekini ya da istenen oyuncuğu verme, c- Motor tepkiler verme (elini kaldırma, vurma vb.),
Diğerleri	a- Anlaşılmayan ifadeler, hareketler, b- Tepkisiz Kalma, c- Olumsuz Tepkiler.

EK 19. SOSYAL ETKİLEŞİM DAVRANIŞLARI KONTROL LİSTESİ

Etkinliğin Adı :	EA :Eğitici Akran
Gözlem Süresi:	HÇ: Hedef Çocuk
Tarih :	
Gözlenen Çocuklar:	
Gözlem yapılacak Davranış: Karşılıklı Sosyal Etkileşim Davranışları	
“İki akranın, belli bir yakınlık içinde, karşılıklı birbirlerine yönelik sözlü ve sözsüz mesaj alışverişinin gözlenebilen tüm davranışları kontrol edilecektir”.	

Kod. Beceri	Sosyal Etkileşim Davranışları	EA	HÇ
Sözlü Dikkati Çekme	Akranın onayını almak ya da dikkatini çekmek için,“baksana” ya da “bak “ diyerek seslenir		
	Akranın dikkatini çekmek için ismini söyler		
	Akranın dikkatini çekmek için, “Arkadaşım”, “Merhaba” ya da “Günaydın” der		
Sözsüz Dikkati Çekme	Akranın dikkatini çekmek için, omzuna, koluna, sırtına dokunur		
	Akranın dikkatini çekmek için elindeki nesneyi gösterir (örneğin, cebinden çıkarıp gösterme, kaldırıp gösterme)		
	Akranın elini tutar		
Sözlü İstekler	Akrana, ilgilendikleri konu, olay ya da oyunla ilgili bilgi almaya dayalı sorular sorar (örneğin, Nasıl yaptın?, neden, niçin, ne zaman vb soru kalıpları ile sorulan sorular)		
	Akranın onayını almaya dayalı ya da kısa cevaplar vermesini gerektirecek sorular sorar (“Şimdi bununla oynayabilir miyim?”, “Tamam mı?”, “Boyayacak mısınız?” vb.)		
	Akranın fiziksel tepki vermesini gerektirecek sorular sorar (Bana kamyonu verir misin?, Yer değiştirelim mi?)		
	Akranın fiziksel tepki vermesini gerektirecek, istek içeren ifadeler kullanır (örneğin, “Şuraya geçin şuraya!”, “Atsana ya!”, “ Oynayan el kaldırsın!”)		
	Akranın söylediğini ya da anlaşılmayan ifadenin tekrar edilmesini isteyen ifadeler kullanır ya da sorular sorar (Örneğin, “Ne dedin?”, “Anlamadım nasıl yani?”, “Hı !”)		
Sözsüz İstekler	Akrana, bakmasını, ilgilenmesini ya da vermesini istediği bir nesneyi işaret ederek gösterir (Örneğin, arkadaşının koluna dokunur, yaptığı oyun hamurunu parmağı ile işaret ederek gösterir)		
	Almak istediği nesneyi akranın elini tutarak işaret eder		
	Oynamak istediği başka bir etkinliğe, oyuncağa yönelir		
	Akranın ilgilendiği oyun, konu ya da olay ile ilgili motor davranışlar başlatır (Örneğin, Topu atar, kollarını açar, topun atılmasını bekler)		

Kod. Beceri	Sosyal Etkileşim Davranışları	EA	HÇ
Açıklamalar	Akrandan bir tepki gerektirmeyen ifadeler kullanır (örneğin, Bu benim kamyonum. Çam ağacı yaptım. Beyaz (boya alırken)		
	Karşısındakinin yaptığı etkinlik ile ilgili açıklamalar ya da yorumlar yapar (Örneğin, Sen karalamışsın!, Oradakiler seninkine uyar!)		
	Oyundaki rolleri ile ilgili tepki beklenmeyen/gerektirmeyen ifadeler kullanır (Ben komutan oldum, sen subay)		
	Kendi yaptığı iş ya da motor davranışlarla ilgili açıklamalar yapar (Örneğin, "Attım!")		
	Kullandığı sözcüklerin anlamını güçlendirmek için bazı sözcükleri ya da ifadeleri tekrarlar		
Sözlü Tepkiler	Sorulan soru ile ilgili açıklayıcı cevap verir (örneğin, Pille çalışıyor)		
	Akranın söylediği ifadenin bir kısmı ya da tamamının tekrarlanması ile ilgili sözlü tepkiler verir (örneğin, Hadi saklanalım!)		
	Akranın söylediğine sesli güler		
	Akranın söylediği ifadeyi (örneğin, "Hı hı", "Hah hah" ya da sözcükle "Haklısın vb") onaylar		
	Akranın sorduğu sorulara ya da ifadelere evet, hayır ya da tamam vb. biçiminde kısa cevaplar verir		
	Nezaket ve sevgi ifadeleri kullanır (Teşekkür ederim, sen çok cicisin!)		
Sözsüz Tepkiler	Akranın sorduğu sorulara ya da ifadelere, baş, yüz ifadeleri, el, kol ya da beden hareketlerinin eşliğinde evet ya da hayır anlamında cevap verir		
	Akranın istediği nesneyi ona verir (Elindekini ya da istediği başka bir nesneyi)		
	Akranın söylediğine gülümser, dinler, ne yaptığını izler		
	Akranların ilgilendiği oyun, konu ya da olayla ilgili motor tepkiler verir (Örneğin, arkadaşının attığı topun arkasından koşar, arkadaşının yaptığını taklit eder, arabayı arkadaşına doğru sürer.)		
	Akrana, el ve kol hareketleri ile fiziksel temas sağlar (örneğin, kolunu omzuna atar, sırtından kucaklayarak kaldırır),		
Diğerleri	Hayvan seslerini taklit eder ve diğer anlaşılamayan seslendirmeler, ifadeler kullanır		
	Basmakalıp ve yineleyici ifadeler ve hareketler		
	Etkileşim içermeyen ekolali		
TOPLAM ETKİLEŞİM SAYISI			

EK 20. EĞİTİCİ AKRANLARA YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK ÖLÇEĞİ

Yönerge: Duygularınızı en iyi ifade eden seçeneği boyayınız.

1	Arkadaşınıza Arkadaşlık Becerileri basamaklarını sunmaktan hoşlandınız mı?			
2	Seçilen arkadaşınızla oyun oynamak hoşunuza gitti mi?			
3	Arkadaşlık Basamaklarını öğrenirken ve uygularken ödül almaktan hoşlandınız mı?			
4	Arkadaşlık becerileri basamaklarını uygulamak size kolay geldi mi?			
5	Arkadaşlık Basamaklarını sunduğunuz arkadaşınızın da bu arkadaşlıktan memnun kaldığını düşünüyor musunuz?			

EK 21. SINIF ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK ÖLÇEĞİ

Öğretmenin Adı Soyadı:

Tarih:

Yönerge; Sınıfınızdaki çocuklara uygulanan Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı ile ilgili görüşlerinizi lütfen her bir maddeyi okuyarak derecelendiriniz. Eğer görüşlere her zaman katılıyorsanız, 5' i, hiç katılmıyorsanız 1'i işaretleyiniz. Bu ikisi arasında kalan görüşleriniz için 2'yi 3'ü ya da 4'ü işaretleyiniz. Bu maddeler dışındaki görüşlerinizi de lütfen aşağıda ayrılan boşluklara yazınız.

Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı İle İlgili Görüşler	5 Her Zaman	4 Çoğu Zaman	3 Bazen	2 Ara Sıra	1 Hiçbir Zaman
1. Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programına katılmaktan memnun kaldınız mı?					
2. Eğitici akranlara öğretilen Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının hedef çocukların akran etkileşimlerine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?					
3. Eğitici akranların bu programı uygulamaktan hoşlandıklarını düşünüyor musunuz?					
4. Hedef çocukların bu programa katılmaktan hoşlandıklarını düşünüyor musunuz?					
5. Programı uygulamak sizce kolay mı?					
6. Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının sınıfınızda uygulanması sonucu sınıftaki diğer çocukların birbirleri ile etkileşimlerine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?					

Sınıfınızda uygulanan “Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı” ile ilgili görüşlerinizi ve önerilerinizi yazınız.

