

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

100058

İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİLERİN
ÖĞRETİLMESİNDE İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME YAKLAŞIMI İLE SUNULAN ÖĞRETİM
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hasan AVCIOĞLU



Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

Ankara
Eylül, 2001

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından ¼zel Eğitim Anabilim Dalında
DOKTORA TEZİ ALIşMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. G¼n¼l AKÇAMETE

¼ye Doç. Dr. Sema KANER

¼ye Doç. Dr. Ezel TAVşANCIL

¼ye Yrd. Doç. Dr. Tevhide KARGIN

¼ye Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIş

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼retim ¼yelerine ait olduğunu
onaylarım.

25.12.2001

Prof. Dr. Meral Uysal



ÖNSÖZ

İşitme engelli çocukların diğer insanlarla özellikle de akranları ile etkileşimlere girebilmelerinin sağlanması için, sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Sosyal becerilerin geliştirilmesi için hazırlanan öğretim programları, işitme engelli çocukların diğer bireylerle olumlu ilişkilerin artmasını sağlamaktadırlar.

İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile hazırlanan öğretim programının etkililiğinin incelendiği bu çalışmada, dokuz işitme engelli öğrenciye yetersiz oldukları ve öncelikli gereksinim duydukları sosyal beceriler öğretilmeye çalışılmıştır. Yapılan etkinlikler ve ölçümler sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile öğretim programının etkililiği incelenmiştir.

Tez çalışmamın başlaması, yürütülmesi ve sonuçlanması aşamalarında değerli yardımlarıyla beni yönlendiren danışman hocam Sayın Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE' ye teşekkürlerimi sunarım. Uygulamaların yapılmasında yardımlarını gördüğüm Tefvik İleri İlköğretim Okulu Baş Müdür yardımcısı Arzu GUNDOĞMUŞ' a, rehber öğretmen A. Vefa Güler' e, özel eğitim sınıfı öğretmenine ve çalışmaya katılan öğrencilere teşekkür ederim. Çalışmam boyunca destek ve katkılarını gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ, Yrd. Doç. Dr. Tevhide KARGIN ve Yrd. Doç. Dr. Mehtap ÇAKAN'a ayrıca teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca yakın ilgi ve önerileri ile beni yönlendiren ve cesaretlendiren Doç Dr. Ayten ONURBAŞ' a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın araştırmacı, uygulayıcı ve öğrencilere yararlı olmasını dilerim.

ÖZET**İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİLERİN
ÖĞRETİLMESİNDE İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME YAKLAŞIMI İLE SUNULAN
ÖĞRETİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

AVCIOĞLU, Hasan

Doktora, Özel Eğitim Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

Eylül 2001, 165

Bu araştırmanın amacı; işbirlikçi öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, işitme engelli öğrencilerin temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve grupla bir işi yürütme becerilerini öğrenmelerinde ve bu becerileri genelledebilmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmaya, Ankara ilinde bulunan Tevfik İleri İlköğretim Okulu özel eğitim sınıfına devam eden işitme engelli öğrenciler arasından, araştırma için belirlenen önkoşul davranışlara sahip dokuz öğrenci ve normal sınıflara devam eden işitme engelli olmayan yirmi yedi öğrenci olmak üzere toplam otuz altı öğrenci seçilmiştir. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine dayanarak, sınıflarında yer alan bütün öğrenciler için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini doldurmaları sağlanarak, işitme engelli öğrencilerin gereksinim duydukları üç öncelikli sosyal beceri ve bu becerilerde yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir.

Öğretim etkililiğini belirlemede, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Hedeflenen temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupla bir iş yapma becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için, işbirlikçi öğrenme yöntemi

doğrultusunda öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planı, haftada üç gün 40 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Öğretim oturumları sonunda, izleme oturumlarına yer verilmiştir. Araştırma için veriler, her bir beceri için ayrı ayrı hazırlanan Veri Kayıt Formları ile toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının toplam dokuz işitme engelli öğrencinin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.



**EXAMINING THE EFFECTIVENESS OF PROGRAM DEVELOPED FOR
TEACHING SOCIAL SKILLS TO HEARING IMPAIRED STUDENTS
BASED ON COOPERATIVE LEARNING**

AVCIOĞLU, Hasan

Ph. D. Dissertation, Special Education Department

Supervisor: Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

September 2001, 180

The aim of this study is to examine the effectiveness of social skills training program for hearing impaired students learning of basic social skills, initiating and maintaining the communication skills, working in groups and generalizing these skills developed on the basic of cooperative learning.

The subjects of this study were the hearing impaired students who have been attending special education classes at Tevfik İleri İlköğretim Okulu in Ankara. The Total numbers of the subjects were (n:36), (n:9) of whom were selected whether they have already had the prerequisite behaviors or not, (n:27) of whom were attending regular classes. During the study, the subjects were selected whether they have had the defined prerequisite behaviors or not.

During the study, for the teaching of each social skills the data was collected by means of various data collection instruments. Depending on the observations of special education classroom teachers the Social Skills Evaluation Scale was given to the subjects in order to identify both the three primarily important social skills of hearing impaired students and to identify their inefficiencies in the these skills. In addition to this; Multiple Probe Model Across Subject was used in order to examine the effectiveness of teaching.

During the study, lesson plans on the basis of cooperative learning method were developed and used in order to achieve the target social skills

(i. e. Basic social skills, communication skills to initiate and develop communication and skills related to working with others). These lesson plans were applied three days in a week and by the end of each application, post observation sessions were made.

The results of this study indicated that the social skills teaching program developed on the basis of cooperative learning for nine hearing impaired students was effective in order to teach and to generalize the target social skills.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ İMZA SAYFASI	I
ÖNSÖZ	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VII
ÇİZELGELER LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
1. GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	7
Önem	8
Sınırlılıklar	10
Sayıltılar	11
Tanımlar	11
2. KONUYLA İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
Kuramsal Açıklamalar	12
Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler	12
Sosyal Beceri Yetersizliği	18
Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	24
Öğretim Programının Hazırlanması ve Uygulanması	26
İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi	28
İlgili Araştırmalar	38
İşitme Engelli Çocuklarla Yapılan Betimsel Nitelikli Araştırmalar	39
Normal Çocuklarla Yapılan İşbirlikçi Öğrenme Yöntemine Dayalı Araştırmalar	42
Engelli Çocuklarla Yapılan İşbirlikçi Öğrenme Yöntemine Dayalı Araştırmalar	50

İşitme Engelli Çocuklarla Yapılan İşbirlikçi Öğrenme Yöntemine Dayalı Araştırmalar	53
Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	55
3. YÖNTEM	59
Araştırma Modeli	59
Tek Denekli Araştırma Yöntemleri	59
Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	60
Çoklu Yoklama Modeli	61
Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli	62
Denekler ve Seçimi	65
Sosyal Beceri Öğretim Programının Hazırlanması	71
Hedef Davranışların Belirlenmesi	71
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	71
Öğretmenlerin Değerlendirmesi	73
Öğretim Programının Planlanması	74
Etkinliklerin Hazırlanması	79
Uygulama Süreci ve Verilerin Toplanması	80
Denekler Arası Çoklu Yoklama Modelinin Uygulanması	80
Başlama Düzeyi	81
Öğretim Oturumları	82
İzleme Düzeyi	84
Uygulama Ortamı	85
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	85
Sosyal Geçerlik	85
Öğretilmesi Hedeflenen Becerilerin Öğrenciler Açısından Önemi	86
Etkinliklere İlişkin Sosyal Geçerlik	87
Güvenirlik Analizleri	89
Gözlemciler Arası Güvenirlik	89
Uygulama Güvenirliği	91
Verilerin Analizi	92
4. BULGULAR VE YORUM	94

Temel Sosyal Becerilere İlişkin Bulgular	94
Birinci Öğrenciye İlişkin Bulgular	96
İkinci Öğrenciye İlişkin Bulgular	96
Üçüncü Öğrenciye İlişkin Bulgular	97
İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerilerine İlişkin Bulgular	98
Birinci Öğrenciye İlişkin Bulgular	100
İkinci Öğrenciye İlişkin Bulgular	100
Üçüncü Öğrenciye İlişkin Bulgular	101
Grupla Bir İş Yürütme Becerilerine İlişkin Bulgular	102
Birinci Öğrenciye İlişkin Bulgular	104
İkinci Öğrenciye İlişkin Bulgular	104
Üçüncü Öğrenciye İlişkin Bulgular	105
5. TARTIŞMA	107
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	114
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	115
Uygulamaya Yönelik Öneriler	116
KAYNAKÇA	118
EKLER	
Ek 1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	134
Ek 2. Sosyal Beceriler Öğretim Programı	140
Temel Sosyal Beceriler Öğretim Planı	142
Temel Sosyal Beceriler Öğretim Oturumlarında	
Kullanılan Etkinlikler	146
İlişkiyi Başlatma Ve Sürdürme Becerileri Öğretim Planı	152
İlişkiyi Başlatma Ve Sürdürme Becerileri Öğretim	
Oturumlarında Kullanılan Etkinlikler	156
Grupla Bir İş Yürütme Becerileri Öğretim Planı	162
Grupla Bir İş Yürütme Becerileri Öğretim	
Oturumlarında Kullanılan Etkinlikler	165
Ek 3. Temel Sosyal Beceriler Başlama Düzeyi Veri Kayıt Formu	171
Ek 4. İlişkiyi Başlatma Ve Sürdürme Becerileri Başlama Düzeyi	
Veri Kayıt Formu	172
Ek 5. Grupla Bir İş Yürütme Becerileri Başlama Düzeyi	
Veri Kayıt Formu	173

Ek 6. Temel Sosyal Beceriler Öğretim Süreci Veri Kayıt Formu	174
Ek 6' Nın Devamı Temel Sosyal Beceriler Öğretim Süreci Veri Kayıt Formu	175
Ek 7. İlişkiyi Başlatma Ve Sürdürme Becerileri Öğretim Süreci Veri Kayıt Formu	176
Ek 7' Nin Devamı İlişkiyi Başlatma Ve Sürdürme Becerileri Öğretim Süreci Veri Kayıt Formu	177
Ek 8. Grupla Bir İş Yürütme Becerileri Öğretim Süreci Veri Kayıt Formu	178
Ek 8' İn Devamı Grupla Bir İş Yürütme Becerileri Öğretim Süreci Veri Kayıt Formu	179
Ek 9. Temel Sosyal Beceriler İzleme Düzeyi Veri Kayıt Formu	180
Ek 10. İlişkiyi Başlatma Ve Sürdürme Becerileri İzleme Düzeyi Veri Kayıt Formu	181
Ek 11. Grupla Bir İş Yürütme Becerileri İzleme Düzeyi Veri Kayıt Formu	182
Ek 12. Etkinliklerin Sosyal Geçerliliğini Belirleme Formu	183
Ek 13. Sosyal Beceri Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu	185
Ek 14. Araştırma Grubuna Öğrenci Seçiminde Kullanılan Veri Toplama Formu	186

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Araştırmaya Katılan İşitme Engelli Öğrencilerin Özellikleri	67
Çizelge 2. Başlama Düzeyinde Temel Sosyal Beceriler, İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri ve Grupla Bir İş Yürütme Becerilerinin Kararlılığına İlişkin Veriler	82
Çizelge 3. Sosyal Beceri Öğretim Programında Yer Alan Etkinliklerin Sosyal Geçerlik Verileri	88



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Nihat, İlyas ve Vedat'ın temel sosyal becerileri öğrenme düzeylerine ilişkin veriler	95
Şekil 2. Münevver, Burcu ve Selim'in ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini öğrenme düzeylerine ilişkin veriler	99
Şekil 3. Meltem, İsmail ve Tuğba'nın grupta bir işi yürütme becerilerini öğrenme düzeylerine ilişkin veriler	103



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıklar, sayıtlar ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Problem

Her canlı, belirli bir sosyal çevre içerisinde doğar, yaşar ve ölür. Yaşamı boyunca da varlığını sürdürebilmek için, o çevreye en iyi şekilde uyum sağlamasına olanak veren bazı davranış biçimleri geliştirir. Birey çevresindeki varlıklarla ve bunlardan en önemlisi olan insanlarla ilişkilere girer. Genellikle, ilişkileri kurma ve sürdürmede en önemli şey olan iletişim, insanlar arasında gerçekleşen karmaşık bir etkileşimdir (Rustin ve Kuhr, 1989).

İletişim, sosyal etkileşimin temelidir. Çocuklar iletişim kurmadan önce, başkaları ile sosyal etkileşime girmek isterler. Çocuğun gerçekleştireceği iletişim, zorunlu olarak sözel dilin kullanımını gerektirir. Ancak dilin kazanılması; göz ilişkisi, sıra alma, oynanan oyuna katılma gibi sosyal davranışların, yani becerilerin gelişimiyle ilişkilidir (Haynes, Moran, ve Pindzola, 1990).

Sosyal beceriler, kişilerin başkaları ile olumlu etkileşimleri başlatmaları ve sürdürmeleri için önemli davranış elemanlarıdır (Westwood,1993). İçinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma becerisi olarak tanımlanan sosyal beceriler, kişilerarası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli rol oynarlar. Sosyal beceriler, kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini, kendisine uygun olmayan istekleri geri çevirebilmesini kolaylaştırır (Sorias, 1986).

Aynı zamanda sosyal becerileri, belirli bir sosyal içerik içerisinde başkalarıyla etkileşim yeteneği olarak da tanımlamak mümkündür (Tidhar, 1984). Yani, sosyal beceriler başkalarıyla etkileşimde olumsuz tepkileri önleyen ve olumlu tepkilerin verilmesine olanak tanıyan, sosyal olarak uygun görülen öğrenilmiş davranışlardır. Sosyal beceriler, amaca yönelik, sosyal bağlama bağlı olarak değişiklik gösteren ve ayrıca duruma özgü olan davranışlardır (Cartledge ve Milburn, 1983).

Sosyal beceriler hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen davranışları içermektedir. Gözlenebilen davranışlar, açıkça ortaya konulan ve başkaları tarafından görülebilen davranışlardır. Gözlenemeyen davranışlar ise, problem çözme becerilerinde olduğu gibi açıkça gözlenemeyen, gizli olan bilişsel davranışlardır (Elksnin ve Elksnin,1998). Gözlenemeyen bu davranışlar, sosyal becerilerin karmaşık bir yapıda olmasına yol açmaktadır.

Karmaşık yapıya sahip olan sosyal beceriler, özellikle işitme engelli çocukların akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerinde çok daha büyük önem taşımaktadır. Sosyal becerilerin bu karmaşıklığından dolayı, işitme engelli çocuklar sosyal becerilerinde yeterince gelişme gösterememektedirler. Bu durum da, işitme engelli çocukların akranları ile etkileşimlerini azaltmaktadır. Yani, işitme engelli çocukların akranları ile etkileşimleri, aynı yaştaki işitme engelli olmayan çocukların akranlarıyla etkileşimlerine göre daha az ve kısa süreli olabilmektedir (Antia, Kreimeyer ve Eldredge, 1994).

Araştırmacılar, işitme engelli çocuklar ile akranları arasındaki etkileşim azlığının bir çok nedeni olabileceğini öne sürmüşlerdir. Bunlardan bazıları; işitme engelli çocukların sosyal beceri yetersizliği, işitme engelli çocukların engelli olmayan akranlarıyla birbirlerini tanımaları için yeterli fırsatların olmaması, işitme engelli çocukların iletişim yetersizlikleri ve işitme engelli çocuklar ile akranlarının aynı ortamda yeterince birlikte olamayışlarıdır (Thorkildsen, 1985).

Yetersiz sosyal beceriler yüzünden, işitme engelli çocuklar ile işitme engelli olmayan akranları arasında etkileşim için yeterli düzeyde fırsatlar

oluşmamaktadır. Bu nedenle, hem işitme engelli çocuklar hem de işitme engelli olmayan çocuklar arasında iletişim yetersizliği oluşmaktadır. La Greca ve Mesibov ve Gresham başarılı akran etkileşimi için belirli sosyal becerilerin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu beceriler; selam verme, akran etkinliklerine katılmak için yapılan davetleri kabul etme ve bu etkinliklere davet etme, soru sorma, başkaları tarafından sorulan sorulara cevap verme ve bir konuşmayı sürdürme gibi becerilerdir. İşitme engelli çocukların bu becerilerden yoksun olduklarını gösteren bazı çalışmalar olduğunu belirlemişlerdir (1978, 1982: Akt., Thorkildsen, 1985). Mc Kirby ve Blank, okul öncesi dönemdeki işitme engelli çocukların, ikili diyalogu sürdürme, akran ilişkisini başlatma ve cevap vermede zorluklara sahip olduklarını bulmuşlardır. Sosyal etkileşimde, akran etkileşimine katılmak için gerekli olan becerilere sahip olamayan çocuk, daha ileri derecede akran ilişkisini başlatma ve cevap verme için gerekli olan cesaretini de kaybedebilmektedir. Bu da işitme engelli çocukların, akranlarıyla daha düşük oranda etkileşime girmelerine yol açabilmektedir (1982: Akt., Antia ve diğerleri, 1994).

Bazı iletişim faktörleri de işitme engelli çocuklar ile engelli olmayan çocuklar arasındaki iletişimin nitelik ve niceliğini etkileyebilmektedir. Brackett ve Henniges (1976) yaptıkları bir çalışmada, işitme engelli çocukların dil yeterlik test puanları ile işitme engelli olmayan akranlarıyla etkileşim frekansları arasında olumlu bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. İşitme engelli çocukların iletişim tarzları (işaret ya da sözel dil) ve konuşmalarının anlaşılabilirliği, işitme engelli olmayan akranları ile etkileşimlerini etkilemektedir.

İşitme engelli ve engelli olmayan akranlar arasındaki etkileşim azlığının diğer bir nedeni de, bu çocukların aynı ortamda yeterince birlikte olamayışlarıdır. İşitme engelli çocuklar ya normal akranlarından ayrı özel eğitim okullarına ya da genellikle uygun olmayan şekilde kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmektedirler (Antia ve Kreimeyer, 1988).

Özel eğitim okulları, mevcut işleyiş biçimleriyle, özellikle dil ve iletişim sorunları olan işitme engelli öğrencilerin aileleri ve yakın çevrelerinden izole

edilmelerine yol açan uygulamaları ile, öğrencileri topluma hazırlama amaçlarına ters düşmektedir. Özel eğitim okullarından mezun olan işitme engelli öğrenciler, gerçek anlamda işiten toplum içine girdiklerinde uyum sorunları yaşamaktadırlar (Tüfekçioğlu, 1992). Bu nedenle, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmeleri uygulamasına başlanmış ve zamanla bu uygulama yaygınlaşmıştır (Glazer, 1999; Ripley, 1997).

Kaynaştırma uygulamaları son zamanlarda yaygınlaşmaya başlamasına rağmen, işitme engelli çocuklar, genellikle uygun olmayan şekilde kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmektedirler. İşitme engelli çocuklar, işitme engelli olmayan yirmi ya da daha çok çocuğun olduğu veya işitme engelli olmayan farklı engele sahip birkaç öğrenci grubuyla aynı ortama yerleştirilmektedirler. Bu tür kaynaştırma yanlışları, aynı akran grubu içinde düzenli etkileşim fırsatını önlediği gibi, işitme engelli ve engelli olmayan öğrenciler arasında yakınlığın gelişmesini de engellemektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada, bu tip kaynaştırma programlarına yerleştirilen işitme engelli çocukların, işitme engelli olmayan akranları ile daha az etkileşime girdiklerinin bulunmuş olması bu görüşü desteklemektedir (Antia ve diğerleri, 1988). Lederberg (1993), hem işitme engelli hem de işitme engelli olmayan çocukların, birbirlerine yakınlık duymalarını arttıran bir ortama yerleştirildiklerinde, etkileşimin gelişeceğini önermektedir. Yine aynı şekilde, işitme engelli çocukların hem engelli olmayan hem de kendileri gibi işitme engelli olan akranları ile benzer şekilde etkileşime girdikleri belirlenmiştir.

Bir çok sosyal beceri, akran grupları ve aile içerisinde genellikle, farkında olmadan ve sistematik olmayan şekilde öğrenilmektedir. Çocuklar, ailelerin, diğer yetişkinlerin, kardeşlerin ve akranların model olmasıyla, gözlem yaparak sosyal becerileri öğrenirler. Bu, farkında olmadan ve sistemli olmayan öğrenme yöntemidir. Ancak işitme engelli çocuklar için bu durum çoğunlukla geçerli değildir. Yani, işitme engelli çocuklar, engelli olmayan akranlarını gözleyerek sosyal becerileri kazanamazlar. Bu yüzden işitme engelli çocuklar, sosyal becerilerin sistemli olarak öğretilmesine ve bu becerileri kullanmak için desteklenmeye gereksinim duyarlar (Hall ve Schlesinger, 1997; Thorkildsen, 1985). La Greca ve Mesibov'da, sosyal

etkileşim için gerekli olan sosyal becerilere erken müdahale etmek gerektiğini, eğer erken müdahale edilmezse, sosyal beceriye sahip olmayan engelli çocukların, sosyal gelişimlerinde ve akademik performanslarında akranlarının çok gerisine düşebileceklerini belirtmektedirler (1979: Akt., Thorkildsen, 1985).

Çocuklara verilecek sosyal beceri öğretiminde, çocuğun gelişim özelliklerini dikkate almak ve gelişim için gerekli performansları belirleyerek, programda bunlara yer vermek gerekmektedir (Bacanlı, 1999; Westwood,1993). Sosyal beceri öğretiminde ilk adım, çocuğun bireysel performansı doğrultusunda nereden başlanacağına ve bu çocuk için önceliklerin neler olduğuna karar vermektir (Westwood,1993).

Çocuk için öncelikli gereksinimlerinin ne olduğuna karar verdikten sonra, gereksinimlere uygun eğitim programı geliştirilmelidir. (Westwood,1993). Sosyal beceriler öğretiminde bir çok düzeltme yöntemleri ve bu doğrultuda hazırlanmış olan eğitim programları kullanılmaktadır. Ancak, sosyal beceriler öğretiminde, uygun öğrenme ilkelerini kullanmak, etkili ve verimli programlar geliştirmeye olanak verdiğiinden seçilecek olan yöntem çok önemlidir (Rustin ve Kuhr, 1989). Gerçek ortamlardan farklı olarak, sadece belirli davranışlar üzerine odaklanmış olan programlar, çocuğun sosyal çevresine ve normal sınıf ortamına karşılık gelmeyebilir ya da çok az gelebilir. Bu durumda, öğrenilecek olan sosyal becerilerin aktarımı ve genelleştirilmesi problem olabilmektedir. Aktarım ve genelleştirme problemlerini azaltmanın bir yolu, engelli çocuğun akran grubu ile birlikte yer alabileceği sosyal beceriler eğitim programlarının hazırlanmasıdır (Choi ve Heckenlaible, 1998).

Engelli çocukların akran gruplarıyla etkileşime girmelerini sağlayan ve aralarındaki sosyal etkileşimi arttıran bir çok yöntem bulunmaktadır. Bunlardan birisi işbirlikçi öğrenme yöntemidir (Elksnin ve Elksnin, 1998).

Öğretimsel süreçlerden birisi olan işbirlikçi öğrenme yöntemi, çeşitli akademik, bilişsel ve sosyal becerilerin öğretiminde kullanılmaktadır

(Açıkgöz, 1992; Salend ve Washin, 1988). İşbirlikçi öğrenme, olumlu etkileşimi artıran küçük grup öğrenme etkinliklerinde çocukların katılımını içeren bir öğretim tekniğidir (Gustafson ve Matthews, 1994; Lyman ve Folye, 1991). Bu nedenle, işbirlikçi öğrenmenin en önemli özelliği, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmalarınıdır. Bu özelliği ile işbirlikçi öğrenme, bazı sınıflarda uygulanan "küme çalışması" adı verilen yöneme benzemektedir. Bir grup çalışmasının işbirlikçi öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerden beklenen hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmaya çalışmalarıdır. İşbirlikçi öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bir gruptaki bireylerin birbirinden bağımsız olarak işin belli bir kısmını yapmaları da yeterli olmamaktadır. İşbirliği için öğrencilerin birbirleriyle etkileşerek, birbirlerine yardımcı olmaları ve ortak bir ürün ortaya koymaları gerekmektedir (Açıkgöz, 1992; Orlich, Kauchak, Harder, Pendergrass, Callahan, Keogh ve Gibson, 1990).

İşbirliği, paylaşılmış amaçları başarmak için birlikte çalışmaktır. İşbirlikçi öğrenme daha çok öğrencilerin, başkalarıyla birlikte öğrenmesi kadar bireysel öğrenmelerini de en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalışmadır ya da üç kişilik küçük grupların eğitsel birleşmesidir (Lawrance ve Harvey, 1988; Magee ve Angel, 1995). İşbirlikçi öğrenme yöntemi, öğrencilere her hangi bir beceri ya da davranış kazandırmak amacıyla heterojen gruplarda çalışacakları gerçek ortam hazırlamayı gerekli kılmaktadır (Peek, Winking ve Peek, 1995). Yani , bu tekniği uygulayarak, bireysel çalışmalarını başarmak için birlikte çalışan bireylerden oluşan heterojen gruplar oluşturulması gerekmektedir. (Salend ve Washin, 1988). Bu nedenle, bu öğrenme tekniği, çeşitli yaş, öğrenme tarzı, etnik grup, yetenek ve özelliklere sahip olan grupta, birlikte çalışan bireyleri gerektirir (Goodwin, 1999; Orlich ve diğerleri, 1990). İşbirlikçi öğrenme gruplarında öğrenciler, üzerinde çalışılacak olan materyali öğrenmek ve gruplarında yer alan diğer üyelerin de materyali aynı derecede öğrenmelerini sağlamak üzere iki önemli sorumluluk alırlar. İşbirlikçi öğrenme, hem bireye hem de başkalarına yararlı, sınıf içerisinde uygulanabilir bir yöntem olarak görülmektedir (Magee ve Angel, 1995). İşbirlikçi öğrenmenin sınıf ortamına taşınmasıyla işitme

engelli öğrencilerin engelli olmayan akranları tarafından daha fazla kabul edilmeleri sağlanacaktır. Dolayısıyla, işitme engelli çocukların sınıf içerisinde akranlarıyla olumlu etkileşimleri gelişecek ve onlara daha çok sosyal ilişkiye girme fırsatları sağlayacaktır.

İşitme engelliler iletişim güçlükleri nedeniyle sosyal becerilerin gelişmesi açısından dezavantajlı durumdadırlar. Okul öncesinden başlayarak hem kaynaştırma ortamında bulunan hem de ayrı okul ve özel eğitim sınıflarında bulunan işitme engelli çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesine ve geliştirilmesine gereksinim vardır. Uluslararası alanyazına bakıldığında işitme engelli çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik farklı yöntemler doğrultusunda sosyal beceri öğretim programlarının hazırlandığı görülmektedir. Türkiye’de ise bu çocuklara yönelik işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda hazırlanmış sosyal beceri öğretim programının etkililiğine ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada, işitme engelli çocuklara, işbirlikçi öğrenme yönteminin etkililiğini ortaya koyan araştırmaya dayalı olarak hazırlanmış olan öğretim programı doğrultusunda sosyal becerilerin öğretilmesi planlanmıştır. İşitme engelli çocukların sosyal beceri geliştirme çalışmalarına bir başlangıç olacağı düşünülen bu araştırmanın, hem alanda çalışan kişilere hem de alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı; işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, işitme engelli öğrencilerin temel sosyal becerilerini, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini ve grupla bir işi yürütme becerilerini öğrenmelerinde ve bu becerileri genelleylemelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır.

1. İşbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programına katılan işitme engelli öğrencilerden her birinin temel sosyal becerileri öğrenme ve bu becerileri genelleme düzeyleri nedir?

2. İşbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programına katılan işitme engelli öğrencilerden her birinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini öğrenme ve bu becerileri genelleme düzeyleri nedir?
3. İşbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programına katılan işitme engelli öğrencilerden her birinin grupla bir işi yürütme becerilerini öğrenme ve bu becerileri genelleme düzeyleri nedir?

Önem

Türkiye’ de sosyal beceriler eğitimi konusu yeni olduğundan, öğretmenlerin, işitme engelli çocuklara sosyal becerileri nasıl öğretecekleri konusunda bilgiye gereksinim duyacakları düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu gereksinimlerinin karşılanabilmesinde, sosyal beceri öğretim programlarının geliştirilmesi ve bu konuda uygulamalı araştırmaların yapılması önem kazanmaktadır. Bu araştırma ile ülkemizde çok az sayıda bulunan, sosyal beceri eğitimi ile ilgili alanyazına katkıda bulunulacaktır.

Sosyal etkileşim için gerekli olan sosyal becerilerin olabildiğince erken öğretilmesi gerekmektedir. La Grace ve Mesibov’a göre, sosyal etkileşim için gerekli olan sosyal beceri eğitimine erken müdahale edilmediğinde engelli çocukların, sosyal gelişim ve akademik gelişimlerinin de akranlarının gerisine düşebileceği belirtilmektedir (1979: Akt., Thorkildsen, 1995). Böylece, engelli çocuklar ile normal akranları arasında sosyal etkileşim ve sosyal statü uyumsuzluğu ortaya çıkabilmektedir. Yapılan araştırmalarda, sosyal etkileşim ve sosyal statü uyumsuzluğunun işitme engelli çocukların akranlarıyla birlikte eğitimlerini engellediği belirlenmiştir (Thorkildsen, 1995).

Özel eğitim okulları, mevcut işleyiş biçimleriyle, özellikle dil ve iletişim sorunları olan işitme engelli öğrencilerin ailelerinden ve yakın çevrelerinden

dışlanmalarına yol açan uygulamaları ile, öğrencileri topluma hazırlama amaçlarına ters düşmektedir. Özel eğitim okullarından mezun olan işitme engelli öğrenciler, gerçek anlamda işiten toplum içerisine girdiklerinde uyum sorunları yaşamaktadırlar. Tüm bu sorunların ortadan kaldırılması ve akranlarıyla başarılı sosyal etkileşime girmeleri için işitme engelli çocukların normal sınıflara akranlarının arasına yerleştirilmeleri gerekmektedir. Bu durum, engelli öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerini ve normal akranlarının davranışlarını model alarak sosyal davranışlarını geliştirmelerini sağlamasının yanında, engelli olmayan öğrencilerin de, bireyler arasında varolan farklılıklara daha hoşgörülü yaklaşımlarını, işbirliği ve yardımlaşma becerilerinin artmasını sağlamaktadır. Bu araştırma, aynı ortam içerisinde bulunan normal çocukların işitme engelli çocuklara karşı daha hoşgörülü davranmaları ve onlarla işbirliği yaparak, hem sosyal hem de akademik becerilerinin gelişimine yararlı olması açısından alanda çalışanlara katkı sağlayacaktır.

Sosyal beceriler öğretiminde bir çok düzeltme yöntemleri ve bu doğrultuda hazırlanmış olan eğitim programları kullanılmaktadır. Ancak, sosyal beceriler öğretiminde, uygun öğrenme ilkelerini kullanmak, etkili ve verimli programlar geliştirmeye olanak verdiği için seçilecek olan yöntem çok önemlidir (Rustin ve Kuhr, 1989). Gerçek ortamlardan farklı olarak, sadece belirli davranışlar üzerine odaklanmış olan programlar, çocuğun sosyal çevresine ve normal sınıf ortamına karşılık gelmeyebilir ya da çok az gelebilir. Bu durumda öğrenilecek olan sosyal becerilerin aktarımı ve genelleştirilmesi problem olabilmektedir. Aktarım ve genelleştirme problemlerini azaltmanın bir yolu, engelli çocuğun akran grubu ile birlikte yer alabileceği sosyal beceriler eğitim programlarının hazırlanmasıdır (Choi ve Heckenlaible, 1998). Slavin de (1992) akademik ve sosyal becerilerin öğrenilmesinde, bireysel ve yarışmacı öğrenme yaklaşımlarına oranla işbirlikçi öğrenme yönteminin daha üstün özellikleri olduğuna ilişkin bulgular ortaya koymaktadır. Genel olarak işbirlikçi öğrenme, kişilerarası etkileşim ve sosyal destek yönünden yarışmacı ve bireysel öğrenmelerden daha etkili görülmektedir. Bu nedenle işbirlikçi öğrenme, engelli çocuklar ile akranları arasında sosyal ilişkileri geliştirmekte, ayrıca engellilerin normal sınıflarda

görülmektedir. Bu nedenle işbirlikçi öğrenme, engelli çocuklar ile akranları arasında sosyal ilişkileri geliştirmekte, ayrıca engellilerin normal sınıflarda sosyal kabul görmelerinde uygun ortamı da sağlamaktadır (Johnson ve Johnson, 1992; Putnam, 1982). Bu nedenle, bu araştırmanın sosyal becerilerin öğretiminde işbirlikçi öğrenme yönteminin etkili şekilde kullanılabileceğini göstermesi açısından alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Yine bu çalışmada, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda hazırlanmış olan sosyal beceriler öğretim programının, işitme engelli çocuklar için sosyal beceri öğretiminde, alanda çalışanlara önemli katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırma, yetersiz olan sosyal becerilerin geliştirilmesi için öğrencilerin günlük ders programları ve serbest oyun etkinlikleri içerisinde beceri kazanabileceklerini göstermiş olması yönünden de alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmada kullanılacak olan Deneklerarası Çoklu Yoklama Modeli'nin sınırlılıkları bu araştırmanın bir sınırlılığını oluşturacaktır.
2. Bu araştırma, Ankara İli Çankaya İlçesi Tevfik İleri İlköğretim Okulu'na devam eden zeka düzeyleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezi incelemeleri sonucunda normal düzeyde olma, öğretmen gözlemlerine göre sözlü ya da sözsüz (işaret dili) iletişim kurabilme, birlikte çalışmaktan hoşlanma, yarışmacı bir yapıya sahip olmama yani, işbirliğine açık olma gibi ön koşul davranışları karşılayan işitme engelli öğrenciler arasından seçilen dokuz öğrenciyle sınırlıdır.
3. Araştırma; temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupta bir işi yürütme becerileri olmak üzere üç becerinin öğretilmesiyle sınırlıdır.

Tanımlar

İşitme yetersizliği: “İşitme yetersizliği, işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersiz olması nedeniyle konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişim kurmada güçlük yaşanmasının sonucunda, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu olarak tanımlanmaktadır” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2000, 12).

Sosyal beceriler: “Sosyal beceriler başkalarıyla etkileşimde olumsuz tepkileri önleyen ve olumlu tepkilerin verilmesine olanak tanıyan, sosyal olarak uygun görülen öğrenilmiş davranışlardır. Sosyal beceriler amaca yönelik, sosyal bağlama bağlı olarak değişiklik gösteren ve ayrıca duruma özgü olan davranışlardır” (Cartledge ve Milburn, 1983, 176).

İşbirlikçi öğrenme: İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin olumlu etkileşimlerini artıran küçük grup öğrenme etkinliklerinde bir problemi çözmeye ya da bir öğrenme görevini yerine getirme gibi ortak bir amaç için birlikte çalışma yöntemidir (Goodwin, 1999; Gustafson ve Matthews, 1994; Lawrance ve Harvey, 1988; Lyman ve Folye, 1991; Metzke, 1998; Salend ve Washin, 1988; Slavin, 1992).

2. KONUyla İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kuramsal Açıklamalar

Araştırmayla ilgili kuramsal açıklamaların yapıldığı bu bölümde; sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramlarının tanımlanmasına, temel özelliklerine ve sınıflandırılmasına; sosyal beceri yetersizliğinin özelliklerine; sosyal becerilerin değerlendirilmesine; işitme engelli bireylere sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanmasında dikkate alınan yaklaşımlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler

Sosyal yeterlik kavramını sosyal beceriden ayırt etmek güçtür; bazen bu iki kavramın birbiri yerine kullanıldığı, daha doğrusu aralarında ayırım gözetilmediği görülmektedir. Kişinin sosyal becerisi varsa, sosyal açıdan da yeterli olduğu düşünülmektedir. Hatta heterososyal yeterlik, kişilerarası yeterlik gibi kavramların sosyal yeterlikle yakın veya eş anlamlı olarak kullanıldığı da görülmektedir (Bacanlı, 2000). Buna karşın Merrel ve Gimpell (1998), bu iki kavramın çok boyutlu, birbirleriyle ilişkili ve aynı zamanda bağımsız yapılar olduğunu da belirtmektedirler.

Mc Fall'a (1982) göre, sosyal beceriler, bireylerin toplum tarafından verilen görevleri/rolleri yerine getirebilmeleri için sergilemesi gereken belirli davranışlardır. Diğer taraftan sosyal yeterlilik, kişinin görevini/rollerini yeterli bir şekilde yaptığını gösteren sonuç veya yargılamaya dayanan değerlendirmedir. Bu yargılar genel olarak arkadaş, aile, öğretmen gibi başkalarının düşüncelerine veya norm grubu ya da başka bir ölçütle karşılaştırma yapılmasına dayanır (Gresham, 1987; Gresham ve Reschly, 1981; Staub ve Hunt, 1993).

Gresham ve Reschly (1981) sosyal yeterliliği iki boyut olarak açıklamaktadırlar. Bunlar, uyumsal davranış ve sosyal becerilerdir. Uyumsal davranış, çocukların ve gençlerin bağımsız işlev becerilerini, fiziksel gelişimini, akademik yeterliliğini ve dil gelişimini içermektedir. Sosyal beceriler ise, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; kişilerarası davranışlar, kendiyle ve görevleriyle ilişkili davranışlardır. Kişilerarası davranışlar, otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve oyun davranışlarını; kendiyle ilişkili davranışlar, duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışları; görevle ilişkili davranışlar ise, uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri izleme, bağımsız olarak çalışma gibi davranışları kapsamaktadır.

Gresham (1987) sosyal yeterliliğe üçüncü bir alt boyut olan "akran kabulünü" eklemiştir. Akran kabulü hem sosyal yeterliliğin bir parçası hem de yeterli sosyal davranışların bir sonucudur. Yani akran kabulü sosyal yeterlilik altında uyumsal davranış ve sosyal becerilerden ayrı bir boyut, aynı zamanda bu iki parçanın yeterli düzeyde olmasının sonucu olarak görülmektedir.

McFall'a göre, yeterlik, belli bir görevde bir kişinin genel performansının niteliği veya uygunluğuna işaret eden genel bir değerlendirme terimidir. Buna dayanılarak, sosyal yeterlik de, bir kişinin sosyal bir durumdaki performansının uygun olup olmadığının, belli bir ölçüte veya ölçüt grubuna göre değerlendirilmesinin sonucu olarak ele alınabilir. Bu yeterlik düşüncesi ile ilgili olarak McFall şu noktaları vurgulamaktadır: Öncelikle yeterlik, performansta değil performansın değerlendirilmesindedir. İkinci olarak, bu değerlendirmeyi birileri yaptığı için hata, yanılğı ve eğilimin etkisine açık demektir. Üçüncü olarak, değerlendirme her zaman bir ölçüt gerektirir; dolayısıyla yeterliğin ölçütlerinin belirlenmesi gerekir. Dördüncü olarak, değerlendirme belli bir göreve özgüdür; yani değerlendirilecek belli bir görev vardır ve bu görevle ilgili olarak yeterlik saptanabilir; genel yeterlik olmaz. Beşinci olarak, eylemde bulunan kişinin özellikleri yeterlik yargılarını etkileyebilir; insanların yaş, cinsiyet gibi özellikleri onlardan beklenen yeterlik standartlarını etkileyebilir. Son olarak, yeterli olarak değerlendirilen bir

performans, bir görev içindeki performans tutarlığının bekleneceği anlamına gelir (1982: Akt., Bacanlı, 2000).

Knapczyk ve Rodes (1996) ise sosyal yeterliliği, öğrencilerin ortalama bir sosyal yeterlilik düzeyine erişebilmeleri için geniş bir davranış örüntüsüne sahip olmaları şeklinde değerlendirmişlerdir. Sosyal yeterlilik öğrencilere sosyal etkileşimlerinde başarılı olmalarını sağlayan davranışların, yargıların ve algıların sınırsız donanımını sağlar. Aşağıdaki davranışları gösteren öğrenciler sosyal yeterliliğe sahiptirler.

- Selamlama,
- Sınıf arkadaşıyla konuşma,
- Davranışlara olumlu ve olumsuz tepkiler verme,
- Çevresindeki insanlardan övgü ve eleştiri kabul etme,
- Kızdırmaya, takılmaya ya da küçültücü eleştirilere cevap verme,
- Okul arkadaşlarının saldırgan davranışlarıyla başa çıkma.

Sosyal yeterlilik; jest ve mimik kullanma, vücut dilini yorumlama, o an gelişen durumlar üzerinde sınıf içinde konuşma ve tartışmaya katılma gibi hem sözel hem de sözel olmayan davranışları içerir. Bu davranışları doğru olarak kullanma becerisi, öğrencilerin sosyal yeterliklerini belirler. Sosyal yeterlik, sosyal beceriler kavramından daha geniş ve kapsamlı bir terimdir. Çünkü, sosyal yeterlik sadece farklı hareket ve becerilere karşılık gelmez. Aksine, öğrencilerin etkileşimlerinde gösterdikleri davranışların tüm özellik ve uygunluğunu kapsamaktadır. Sosyal yeterlik göstermede öğrencilerin yeterli olmak zorunda oldukları bireysel beceri ve faaliyetler; konuşmayı başlatma, başkalarına destek olma, uyum gösterme, etkileşimi devam ettirme ve istemediği bir şeyi yapmama gibi davranışlardır. Bu beceriler, öğrencilerin sosyal olarak kabul edilebilir olmalarına ve kişisel olarak doyurucu etkileşimlerde bulunmalarına izin verir (Knapczyk ve Rodes, 1996; Korinek ve Popp, 1997).

Sosyal yeterlilik için önemli olan davranışlar, başarılı sosyal etkileşim için çok önemli görülen sözel ve sözel olmayan becerileri içermektedir. Bu davranışlar şu şekilde sıralanabilir (Westwood, 1993):

- Göz ilişkisi: Çok az bir zaman içerisinde dinleme ve konuşma için diğer kişilerle göz ilişkisini sürdürebilme.
- Mimik: Yüz ile ilgili ifadeler.
- Sosyal mesafe: Başkalarına karşı hissettiği yakınlığa göre ne kadar mesafede duracağını bilme; fiziksel temasın (dokunma, sarılma gibi) ne zaman uygulanacağını bilme.
- Sesin özellikleri: Sesin şiddeti, sesin perdesi, konuşma hızı, konuşmanın netliği ve içeriği.
- Selamlama: İlişkiyi başlatmak için selamlama ya da kendisini selamlayana karşılık verme.
- Konuşma: Yaşına uygun konuşma becerileri gösterme, hissettiklerini açıklama, soru sorma, dinleme, ilgi gösterme, sorulan sorulara cevap verme.
- Başkalarıyla oyun oynama ve çalışma: kurallara uyma, paylaşma, uzlaşma, yardım etme, sıra alma, başkalarına iltifatta bulunma, teşekkür etme, özür dileme.
- Dikkat çekme ve/ya da yardım isteme: Dikkat çekmeyi ve yardım istemeyi sağlayacak uygun yollar kullanma.
- Anlaşmazlığın üstesinden gelme: Saldırganlığı kontrol etme, kendine ve başkalarına kızgınlığını kontrol etme, eleştirileri kabul etme, sportmence davranma.
- Kendine çeki düzen verme ve temiz olma.

Coleman (1992) ise, sosyal yeterliliği, sosyal beceriler, duygusal faktör ve kendini kontrol etme olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Sosyal yeterliliğin birinci alt boyutu olan sosyal becerilerin, diğer insanlarla etkili bir iletişim için kullanıldığı, böyle becerilerin konuşmayı başlatma gibi sözel, bağımsız olarak çalışma gibi sözel olmayan veya bilişsel beceriler de olabileceği vurgulanmaktadır. Sosyal beceriler, kişinin kişisel haklarını savunabilmesini, kendisine ters gelen istekleri geri çevirebilmesini,

gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini kolaylaştırabilmektedir (Elksnin ve Elksnin, 1998; Sorias, 1986).

Bates ve Harvey, sosyal becerileri, bireyin kişilerarası ilişkilerde hem olumlu hem de olumsuz duygularını, sosyal ödül kaybetme endişesi çekmeksizin ifade edebilme becerisi olarak tanımlarken (1979: Akt., Bernstein, 1982), Sorias (1986) kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir biçimde anlatabilmesi, kişisel haklarını savunabilmesi, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesi ve kendisine ters gelen istekleri geri çevirebilmesini sağlayan becerileri sosyal beceriler olarak tanımlamıştır.

Westwood (1993), sosyal becerileri, kişilerin başkaları ile olumlu etkileşimleri başlatma ve sürdürme için önemli olan davranış elemanları olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, içinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma becerisi olarak tanımlanan sosyal beceriler, doyum verici kişilerarası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli rol oynarlar. Sosyal beceriler, kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini, kendisine uygun olmayan istekleri geri çevirebilmesini kolaylaştırır (Sorias, 1986).

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini sağlayan, öğrenilmiş davranışlardır. Bir sosyal becerinin sergilenmesi, birden fazla davranışta bulunmayı gerektirebilmekte, bu davranışlar sosyal davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Sosyal davranışlar; bireysel, ayrılabilen, gözlenebilen davranışlardır ve sosyal becerilerin alt bileşenleridir (Rutherford, Mathur, Sarup, Quinn, ve Mary, 1998; Warger ve Rutherford, 1996). Sosyal davranış yakından incelendiğinde, kişinin doyurucu ilişkiler kurabilmesi ve sosyal amaçlarına ulaşabilmesi için bazı özel becerilere sahip olması gerektiği görülür (Sorias, 1986).

Elliot ve Gresham'a (1993) göre, sözel ya da sözel olmayan davranışlara (sesin tonu, mimik, vücut duruşu, kullanılan sözcükler gibi)

karşılık gelen bu tanımlamaların çoğunluğu olumlu sosyal davranışlarla sonuçlanır. Belirli beceri örneklerine; akran/arkadaşlık becerileri(selamlama, dinleme, soru sorma ve sorulara cevap verme, etkileşimi başlatma ve devam ettirme ve sonlandırma gibi), başa çıkma becerileri (yönerge ve rolleri izleme, yardım etme, akran baskısına cevap verme, takılma ve olumsuz geri bildirim, kızgınlığı açıklama gibi), problem çözme/karar verme becerileri (problemi tanımlama, amaç belirleme, alternatifleri oluşturma ve seçme, verilen kararı uygulama gibi) verilebilir.

Sosyal becerilerin tanımlanmasındaki çeşitlilik, bu becerilerin sınıflandırılmasında da görülmektedir. Bunlardan birisi, Rinn ve Markle tarafından yapılan sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre, sosyal beceriler dört gruba ayrılmaktadır:

1. Kendini açıklama becerileri: Üzüntü ve mutluluk gibi hissedilenlerin açıklanması; düşüncelerin açıklanması, övgüleri kabul etme, kendisi hakkında olumlu söz söyleme.
2. Destekleme becerileri: Yakın bulunduğu kişiler hakkında olumlu sözler söyleme ve övme.
3. Hakkını savunma becerileri: Basit isteklerde bulunma, başkalarının düşüncesi ile aynı fikirde olmama, uygun olmayan istekleri kabul etmeme.
4. İletişim becerileri: Konuşma, problemleri konuşarak çözme (1979: Akt., Rustin ve Kuhr, 1989).

Calderalla ve Merrell (1997) sosyal becerileri ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için bu konuda yapılan araştırmaları meta analiziyle değerlendirmişler, çalışmanın sonucunda çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut olduğunu belirtmişlerdir. Bu boyutlar ve kapsadıkları beceriler şunlardır:

1. Akranlarla ilişkili beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştiren sosyal becerilerdir.

2. Kendini kontrol etme becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problem ortaya çıktığında serinkanlı olma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirileri kabul etme gibi bireyin kendini kabul etmesini sağlayan beceriler bulunmaktadır.
3. Akademik beceriler: Bağımsız olarak çalışma, verilen yönergeleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteme gibi öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.
4. Uyum becerileri: Yönergelere uyma, kurallara uyma, eşyalarını paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklediklerini yerine getirme davranışları yer almaktadır.
5. Atılganlık becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtmaya, duygularını ifade etme gibi beceriler yer almaktadır.

Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Alanyazına bakıldığında, sosyal beceri yetersizliğinin iki şekilde olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi, bireylerin çeşitli sosyal becerilere sahip olmadıkları, ikincisi ise, sahip oldukları halde becerileri uygun ortam ya da durumlarda kullanamadıkları şeklindedir (Strain ve Odom, 1986).

Birey daha önce bir beceriyi hiç sergileyememişse, yani uygun durum ve ortamda hiç kullanamıyorsa beceriyi kazanamamış olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, sosyal beceri yetersizliği, Bandura'nın kazanım ya da öğrenme eksikliği olarak belirttiği durumdur. Bu durumda birey uygun sosyal davranış kavramından yoksun olabilir (Gresham ve Elliot, 1987; Strain ve Odom, 1986).

Bireyler, muhtemelen becerilere sahip olmalarına rağmen, bu becerileri uygun durumlarda ve ortamlarda ortaya koyamamaları sonucunda becerilerden yoksun olarak görülebilirler. Bireyin repertuarında sosyal beceriler olmasına rağmen, bu becerileri duygusal tepkilerindeki artış

nedeniyle sergilemede zorluk çektiği zaman, bu yetersizlikten söz edilebilir. Birey beceriyi nasıl sergileyeceğini öğrenmiştir. Ancak birey sosyal beceriyi sergilerken duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle becerinin bazı kritik alt basamaklarını atlar. Örneğin, birey başka kişiyle konuşmayı başlatır, ancak sürdürülemez. Göz ilişkisi kurma, uygun bir şekilde yaklaşma gibi bu becerinin alt basamaklarını gerçekleştirilemez. Kısaca, beceri birey tarafından bilinmesine rağmen, beceriyi oluşturan alt basamakların sergilenememesi durumudur (Gresham ve Elliot, 1987; Strain ve Odom, 1986).

Çocukların sosyal beceri gelişimlerini yaş, cinsiyet ve engelli olup olmama gibi etkenler olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Farmer, Pearl ve Acker, 1996; Merrel, 1994; Merrel, Merz, Johnson ve Ring, 1992; Odom ve Munson, 1996).

Çocukların yaşları arttıkça bilişsel, ahlak ve dil gelişimleriyle birlikte sosyal davranışları da gelişmektedir. Yaş artışıyla birlikte çocuklar, diğer insanlarla karşılaşmakta ve onlarla etkileşim kurmaktadır. Bu durumun, sosyal beceri gelişiminin kaçınılmaz ve devamlı bir kuralı olduğu belirtilmektedir (Morgan, 1988).

Yine aynı şekilde cinsiyetin de sosyal beceri gelişimini etkilemekte olduğu vurgulanmaktadır. Sosyal beceri gelişimi üzerindeki cinsiyet farklılıklarının biyolojik kökenli mi yoksa sosyal çevrenin cinsiyete yüklediği farklı rollerden mi kaynaklandığı tartışılmaktadır. Ancak son yıllarda sosyal beceri gelişimi üzerindeki cinsiyet farklılıklarının hem biyolojik hem de çevresel etkenlerden kaynaklandığı öne sürülmektedir (Gresham ve Reschly, 1981).

Sosyal beceri gelişimini etkileyen etkenlerden biri de çocuğun engelli olup olmamasıdır. Erken çocuklukta normal gelişim gösteren çocuğun sosyal gelişimi, anne, baba ve yakın çevredeki yetişkinlerle olan ilişkilerine bağlıdır. Çocuk sosyal ilişkilerini nasıl belirleyeceğini, başka insanlara nasıl davranacağını çevresindeki yetişkinleri gözleyerek ve model alarak öğrenir

(Odom ve Munson, 1996). Engelli çocuğun, sosyal gelişimi engelli olmayan çocuklarınkinden nitelik ve nicelik bakımından farklılık göstermektedir

Araştırmalar, engelli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az sosyal ilişki kurduklarını göstermektedir. Engelli çocuklar sıklıkla sosyal beceri öğreniminde zorluklar yaşamaktadırlar. Okul öncesi dönem öğretmenleri engelli öğrencilerin % 75'inin yaşına uygun becerileri geliştirme gereksinimi duyduğunu kaydetmektedir (Odom ve Munson, 1996). Bir çok araştırma, engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında düşük sosyal kabul gördüklerini göstermektedir. Bu araştırmaların birinde Ray, ilköğretim çağındaki engelli ve engelli olmayan çocukların sosyal özelliklerini karşılaştırmışlardır. Engelli çocukların daha çok reddedilen ve daha az popüler olduklarını bulmuştur. Aynı zamanda, bu öğrenciler, öğretmenleri tarafından sosyal ilişkilerde zorluk çekenler sınıfına dahil edilme eğilimindedirler. Sınıf içinde reddedilen engelli öğrencilerin, engelli olmayan akranlarından daha uyumsuz ve saldırgan olma eğiliminde oldukları, bazı durumlarda çekingен aynı zamanda arkadaşlık, işbirliği gibi olumlu sosyal davranışları alt düzeyde sergiledikleri belirtilmektedir (1985: Akt., Farmer, Pearl ve Acker, 1996). Sosyometrik statü araştırmaları, engelli öğrencilerin sınıf içerisinde arkadaşları tarafından engelsiz akranlarına göre, daha az kabul edilip daha çok reddedildiklerini göstermektedir (Farmer, Pearl ve Acker, 1996).

Engelli öğrencilerin sosyal becerileri kazanamama ya da var olan becerilerini yeterince sergileyememelerinin nedenlerinden biri devam ettiği eğitim kurumunun özellikleridir. Engelli çocuklar ya normal akranlarından ayrı özel eğitim okullarına ya da kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmektedirler (Antia ve Kreimeyer, 1988).

Kaynaştırmanın temel amaçlarından birisi, engelli çocukların sosyal gelişimlerini arttırmaktır (Westwood, 1993). 94-142 Tüm Engelli Çocuklar Yasasında kaynaştırma, normal sınıfa, engelli öğrencilerin yerleştirilmelerini öngörmektedir. Dolayısıyla, kaynaştırma, sosyal etkileşim ve karşılıklı kabulün gelişmesi amacıyla engelli çocukların, engelli olmayan akranlarının

aralarına yerleştirilmesi düşüncesine dayanmaktadır (Thorkildsen, 1985). Aynı şekilde Türkiye’de 573 sayılı KHK’de de “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” denilmektedir (MEB, 2000). Bu düşünce ile normal sınıflara engelli öğrencileri yerleştirmek, başarılı sosyal etkileşim için bir fırsat başlangıcı oluşturabilmektedir (Harrist, Zaia, Bates, Dodge ve Pettit, 1997; Johnson ve Johnson, 1989; Westwood, 1993).

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve bireylerin kendileri için en az kısıtlayıcı çevrede eğitilmesi gerektiği görüşünden kaynaklanan kaynaştırma; engelli bireylerin gereksinimlerinin tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olarak, mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşlıları ile eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmeleri süreci olarak tanımlanabilir (Woolfolk, 1993).

Kaynaştırma ortamındaki engelli öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin, olumlu tutumlarının dil ve beceri kazanımlarının arttığı belirtilmektedir (Stafford ve Green, 1996). Kaynaştırma programlarının sosyal olarak yetersiz olan çocuklara olumlu model sağladığı ve böylece çocukların uyumsal sosyal davranışları kazandıkları bunun da arkadaşları tarafından kabul edilme olasılığını artırdığı savunulmaktadır (Merrel ve Gimpel, 1998). Kaynaştırma ortamlarında yapılan araştırmalarda, sosyal becerileri iyi düzeyde olan engelli çocukların, daha düşük düzeyde sosyal beceriye sahip engellilere göre daha fazla arkadaş olarak seçildiklerini ortaya koymaktadır (Lederberg, 1993; Odom ve Munson, 1996).

Engelli gruplar içerisinde, işitme engelli çocukların sosyal etkileşimlerine bakıldığında, işiten akranlarına göre, sosyal beceri düzeylerinin daha az olduğu ve çevreleriyle yeterince iletişim kuramadıkları için farklı düzeylerde uyum ve davranış problemleri sergiledikleri görülmektedir. Genel olarak, iletişim becerilerinin yeterli olmamasından dolayı sosyal olarak gelişmemiş veya sosyal gelişimleri geri olarak tanımlanmaktadırlar. İşitme engelli çocukların aileleri ile etkileşimleri iletişim

becerilerinin yetersizliğine bağlı olarak sınırlanmaktadır (Antia, 1982; Antia, Kreimeyer ve Eldredge, 1994; Lederberg, Ryan ve Robbins, 1986).

Yetersiz sosyal beceriler yüzünden, işitme engelli çocuklar ile işitme engelli olmayan akranları arasında, etkileşim için yeterli fırsatlar oluşmamaktadır. Bu nedenle, hem işitme engelli çocuklar hem de işitme engelli olmayan çocuklar arasında iletişim yetersizliği oluşmaktadır. La Grace ve Mesibov ve Gresham, başarılı akran etkileşimi için belirli sosyal becerilerin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu beceriler; selam verme, akran etkinliklerine katılmak için yapılan davetleri kabul etme ve bu etkinliklere davet etme, soru sorma, başkaları tarafından sorulan sorulara cevap verme ve bir konuşmayı sürdürme gibi becerilerdir. İşitme engelli çocukların bu becerilerden yoksun olduklarını gösteren bazı kanıtlar olduğu belirlenmiştir (1978, 1982: Akt., Thorkildsen, 1985). Mc Kirby ve Blank, okul öncesi dönemdeki işitme engelli çocukların, ikili diyalogu sürdürme, akran ilişkisini başlatma ve cevap vermede zorluklara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Sosyal etkileşimde, akran etkileşimine katılmak için gerekli olan becerilere sahip olamayan çocuk, bu durum sonunda, daha ileri derecede akran ilişkisini başlatma ve cevap verme için gerekli olan cesaretini de kaybedebilir. Bu da işitme engelli çocukların, akranlarıyla daha düşük oranda etkileşime girmelerine yol açabilir (1982: Akt., Antia ve diğerleri, 1994).

Yapılan araştırmaların sonuçları, işitme engelli çocuklarda sosyal beceri yetersizliğinin akranları tarafından reddedilmeye neden olduğu görüşünü desteklemektedir. Bu araştırmalarda, problem davranışların reddedilmeye ve düşük sosyal statüye neden olduğu, bu durumun akran ilişkilerini daha da bozarak ilişkilerin tamamen ortadan kalkmasına yol açtığı belirlenmiştir (Farmer, Pearl ve Acker, 1996).

Normal bireylerin sosyal ve kişilik gelişimi, sahip oldukları iletişim becerilerinin gücüne bağlıdır. Bu durum, işitme engelli bireyler için de geçerli bir durumdur. İşitme problemi olmayan bireyler, iletişim kuracakları kişileri bulmada çok az sorunla karşılaşmaktadırlar. Fakat, işitme engelli bireyler konuşabilecekleri insanları bulma konusunda daha çok sorunla

karşılaşmaktadırlar. Araştırmalar işitme engelli çocukların daha fazla yalnız kalma riski taşıdığını göstermektedir (Hallahan ve Kaufman, 1994). Aynı şekilde, akranlarıyla sosyal etkileşim tüm küçük çocukların sosyalleşmesinin önemli bir parçasıdır ve sonraki yaşamlarında da büyük bir etkiye sahiptir. Akran etkileşimi çocuklarda iletişimin gelişmesi için fırsatlar sağlar. İşitme engelli çocuklarla yapılan çalışmalar, kendileriyle aynı işitme düzeyinde olan akranları ile etkileşimlerinin daha az sıklıkta ve daha kısa süreli olduğunu göstermiştir, Kaynaştırma ortamında bulunan aynı yaştaki işitme engelli ve engelli olmayan çocuklar arasındaki etkileşimleri araştıran çalışmalarda, iki grup arasında oldukça az etkileşim olduğu belirlenmiştir (Antia ve diğerleri, 1994; Hallahan ve Kaufman, 1994; Haynes, Moran ve Pindzola, 1990; Rustin ve Kuhr, 1989).

İşitme engellilere özgü kişilik özelliği ve problem davranışının olmadığı, ancak işitme engellilerin pek çoğunun sağlıklı iletişim kuramamaları nedeniyle kişilik ve davranış problemleri sergilemelerinin olası olduğu belirtilmektedir. Doğuştan işitme engelli ya da erken yaşlarda işitme engelini kazanmış olan çocukların genellikle yalnızlık çektiği görülmektedir. Aile bireyleriyle iletişimlerinde özellikle de kardeş ilişkilerinde yalnız kalabilmektedirler. Ana babaların aşırı koruyucu tutumu karşısında işitme engelli çocukta bağımlılık gelişerek, olumlu benlik kavramı gelişimi engellenmektedir. Bu ise, işitme engelli çocuğun diğer insanlarla iletişim kurmasını zorlaştırarak, toplum tarafından kabul görmeyen birey olmasına neden olmaktadır (Göktepe, 1997).

Sonuç olarak sosyal becerilerde yetersiz olan işitme engelli çocuklar yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerde, akademik çalışmalarında, duygusal-davranışsal alanlarda ve mesleki yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu problemlerin ortadan kaldırılması için işitme engelli çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılıp, toplumla bütünleştirilmelerinin sağlanması gerekmektedir. Ancak, yapılan araştırmalarda sosyal etkileşim ve sosyal statü uygunsuzluğunun işitme engelli çocuğun yaşlılarıyla eğitimini engellediği belirlenmiştir (Antia ve Kreimeyer, 1988). Sosyal etkileşim ve sosyal statü uygunsuzluğunun giderilmesi için de, gerekli olan sosyal

becerilerin geliştirilmesini sağlayan davranışların çocuğa öğretilmesi gerekmektedir.

Hangi sosyal becerilerin öğretileceğine ve öğretilecek olan sosyal becerinin çocuk için gerekli olup olmadığına, çocuğun sahip olduğu ve yetersiz olduğu becerilere bağlı olarak karar vermek gerekmektedir. Yani , sosyal beceriler öğretimine alınacak bireylere ne öğretileceğine karar vermeden önce, özelliklerini belirlemeye yönelik tanılama yapılması gerekmektedir. Ancak bu değerlendirmeler sonucunda, bir bireyin gelecekte neler öğreneceğine ilişkin gerçekçi hedefler oluşturulabilir (Andrasik ve Matson, 1985; Bacanlı, 2000; Brockman, 1988; Cartledge ve Milburn, 1986; Goodwin, 1999; Gresham ve Elliot, 1987; Kelly, 1998; Merrel ve Gimpel, 1998; Rustin ve Kuhr, 1989; Strain ve Odom, 1986).

Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerilerin oldukça karmaşık olması yüzünden, bu becerilerin değerlendirilmesi için çeşitli teknik ve ölçekler kullanılmaktadır. Kullanılan bu teknik ve ölçekler; görüşme, kendi kendini değerlendirme, gözlem, davranış dereceleme ölçekleri ve sosyometrik teknik olmak üzere beş temel grup altında toplanmaktadır (Andrasik ve Matson, 1985; Bacanlı, 2000; Cartledge ve Milburn, 1986; Gresham ve Elliot, 1987; Hansen, Nangle ve Ellis, 1996; Kelly, 1998; Rustin ve Kuhr, 1989).

Sosyal becerileri değerlendirmede geleneksel bir teknik olan görüşme, bireyin kendi hakkında mümkün olan en iyi bilgi kaynağının yine kendisi olacağı varsayımına dayalıdır (Rustin ve Kuhr, 1989). Bireysel görüşme ve bu yolla kişinin geçmişi hakkında bilgi edinilmesini ifade eden bu yöntem için klinik yöntem ve vaka incelemesi terimleri de kullanılmaktadır (Bacanlı, 2000).

Kendi kendini değerlendirme, kişinin kendini rapor ettiği bir değerlendirme tekniğidir. Sosyal becerileri ölçmek için geliştirilen çeşitli

ölçekler bu gruba girer. Uygulanması, cevaplandırılması ve değerlendirilmesinin kolay olması nedeniyle yaygın olarak kullanılan bir tekniktir (Bacanlı, 2000). Bu teknikte, bireyin kendi sosyal becerilerini değerlendirmesi beklenmektedir. Böylece, bireyin dışında yer alan kişilerden (anne, baba, öğretmen ve akran gibi) dolaylı yollardan bilgi toplanmasına gerek kalmamaktadır. Burada, bireyin sosyal amaçlarının ve algılarının belirlenmesinde standart ölçme araçları kullanılmakta, ancak bireyin bu araçları kendisinin doldurması gerekmektedir (Rustin ve Kuhr, 1989).

Gözlem tekniği; uzman, öğretmen, ana-baba, akran gibi gözlem yapabilecek kişilerin, değerlendirilecek olan kişinin çeşitli ortam ve durumlardaki rapor ve yargılarını ifade eder (Bacanlı, 2000). Bireyin sosyal becerilerdeki yetersizliği, doğal ortamlarda ya da gerçek ortamlara benzetilen ortamlar yaratılarak gözlenmesi sonucunda ortaya çıkarılmaktadır. Gözlem tekniği, bireyin içinde bulunduğu ortam ve durumlarda en çok hangi sosyal becerilere gereksinim duyduğunu, bireyin hangi sosyal becerilerde yetersiz olduğunu belirleyebilmede ve uygulanan sosyal beceri öğretim programının sonuçlarını değerlendirmede etkili olduğundan sıklıkla kullanılmaktadır (Rustin ve Kuhr, 1989).

Davranış dereceleme ölçekleri, bireylerin algılayış biçimi ile başka bireylerin nitelik ve davranışları hakkındaki gözlem sonuçlarını ya da kanılarını farklı dereceler içinde saptamasına olanak veren bir ölçme aracıdır. Derecelendirme, ya doğrudan gözlemin yapıldığı sırada ya da sonradan yapılabilir. Derecelendirme ölçekleri bireysel olarak kullanılmakla birlikte, kişilerin özelliklerini başka bireylerle de karşılaştırmaya olanak verdikleri ve hazırlanmaları bir ölçüde kolay olduğu için her türlü gözleme dayalı davranışların ölçülmesinde ve özellikle kişilik ve tutumların ölçülmesinde çok kullanılmaktadır (Özgüven, 1994). Bireyi en iyi tanıyan anne, baba, kardeş, akran, öğretmen gibi kişiler tarafından önceden hazırlanmış olan derecelendirme ölçeklerinin doldurulmasıyla, bireyin yetersiz sosyal becerileri belirlenebilmektedir (Mc Ginnis ve Goldstein, 1984).

Bir gruptaki bireyler arasındaki ilişkilerin kalitesini değerlendirmenin tercihe, sıralamaya dayalı bir yolu da sosyometrik derecelendirmedir. Bu teknikte bir grubun üyeleri belirli bir yönden tercih sırasına konmakta veya derecelenmektedir. Sosyometrik teknikler temelde gözlemsel tekniklerdir. Çünkü, kişinin tercihleri başkaları hakkındaki gözlemlerine dayanmaktadır. Sosyometri, dolaylı bir yolla sunulan bir uyarıcı çerçevesinde bir gruptaki bireylerin tutum ve eğilimlerini grup içindeki örgütlenme biçimini ortaya çıkarmaya yarayan bir yöntemdir. Bir grubu oluşturan üyelerin birbirlerine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla uygulanmakta olan bu teknik gruptaki etkileşim örüntüsünün saptanmasını sağlamaktadır (Dökmen, 1995; Hagborg, 1987; Hansen, Nangle ve Ellis, 1996; Hansen, Nangle ve Meyer, 1998; Özgüven, 1994).

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde, bireyin sosyal becerilerinin farklı değerlendirme teknik ve ölçeklerinin kullanılmasıyla (görüşme, kendi kendini değerlendirme, gözlem, davranış derecelendirme ölçekleri ve sosyometri), farklı kaynaklardan (uzman, anne, baba, diğer aile üyeleri, öğretmen, okuldaki diğer personel, akranlar, bireyin kendisi gibi) ve farklı ortamlarda (ev, okul, klinik, oyun ortamı gibi) bilgi toplanması önerilmektedir. Böylece bireyin sosyal becerileri daha kapsamlı olarak değerlendirilmiş olacaktır (Merrell ve Gimpel, 1998; Strom ve Strom, 1996).

Öğretim Programının Hazırlanması ve Uygulanması

Çocukluğun ilk yıllarında çocukların birçoğu, doğal olarak arkadaşlarıyla nasıl olumlu etkileşim kuracaklarını öğrenirler. Göz ilişkisi kurma, konuşmayı başlatma ve sürdürme, sıra alma gibi sosyal iletişim becerilerini sözel ya da sözel olmayan iletişim ile sürdürürler. Yani, bir çok sosyal beceri, akran grupları ve aile içerisinde, genellikle farkında olmadan ve sistematik olmayan şekilde öğrenilmektedir. Çocuklar, ailelerin, diğer yetişkinlerin, kardeşlerin ve akranların model olmasıyla, gözlem yaparak sosyal becerileri öğrenirler. Bu, farkında olmadan ve sistemli olmayan öğrenme yöntemidir. Ancak engelli çocuklar için bu durum çoğunlukla geçerli

değildir. Yani, engelli çocuklar, engelli olmayan akranlarını gözleyerek sosyal becerileri kazanamazlar. Bu yüzden engelli çocuklar, sosyal becerilerin sistemli olarak öğretilmesine ve bu becerileri kullanmak için desteklenmeye gereksinim duyarlar (Hall ve Schlesinger, 1997; Thorkildsen, 1985).

İşitme engelli çocukların akranlarıyla etkileşiminin geliştirilmesi için sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için de, kişilerarası ilişkilerde gerekli olan sosyal becerilerin, olabildiği kadar erken öğretilmesi önerilmektedir. La Greca ve Mesibov da, sosyal etkileşim için gerekli olan sosyal becerilere erken müdahale etmek gerektiğini, eğer erken müdahale edilmezse, sosyal beceriye sahip olmayan engelli çocukların, sosyal gelişimlerinde ve akademik performanslarında akranlarının çok gerisine düşebileceklerini belirtmektedirler (1979: Akt., Thorkildsen, 1985).

Çocuklara verilecek sosyal beceri öğretiminde, çocuğun gelişim özelliklerini dikkate almak ve gelişim için gerekli performansları belirleyerek programda bunlara yer vermek gerekmektedir (Bacanlı, 2000; Westwood, 1993). Sosyal beceri öğretiminde ilk adım, çocuğun bireysel performansı doğrultusunda nereden başlanacağına ve bu çocuk için önceliklerin neler olduğuna karar vermektir (Westwood, 1993). Çocuk için öncelikli gereksinimlerinin ne olduğuna karar verdikten sonra, gereksinimlere uygun eğitim programı geliştirilmelidir. Yetersiz olan becerilerin herhangi birinin sistematik olarak öğretilmesi için çeşitli müdahale programlarının yapıldığı görülmektedir. Ancak bu programlar olmadan bile öğretmenler, çocukların günlük ders programları içerisinde sosyal beceri kazanmalarına yardım edebilirler (Antia ve Kreimeyer, 1988; Antia, Kreimeyer ve Eldredge, 1994; Bacanlı, 2000; Westwood, 1993; Yavuzer, 1998).

Bir çocuğun sosyal çevresinden dışlanmasının nedenleri, çocuğun kişilik özellikleri (yaşı, cinsiyeti, sosyal sınıf, etnik grubu, vb) ve çocuğun içinde bulunduğu geniş sosyal ağın belli başlı özelliklerinin tamamıdır. Bu özellikler, çocuğa uygun müdahale programını saptamaya çalışırken önemli etkenler olarak ortaya çıkabilir. Benimsenen müdahale stratejisi, muhtemelen

hem saptanan probleme hem de programı geliştiren kişinin kuramsal eğilimine göre belirlenebilir (Erwin, 2000).

Çoğu sosyal beceri programlarında kullanılan genel ğretim aşamaları bir basamaklar dizisini izlemektedir. Westwood (1993), sosyal beceri ğretiminde altı basamaktan oluşan bir model oluşturmuştur. İlk basamak, öğretilecek olan becerinin tanımlanmasıdır. Bu becerinin niğin önemli olduğu, oluşabilecek olan etkileşimde bu becerinin nasıl yararlı olacağı belirlenir. İkinci basamakta, beceri ğretimi için seçilmiş olan çocuğa, model beceri gösterilmelidir. ğüncü basamakta, ocuk oluşturulan bir durum içerisinde benzer beceriyi ortaya koymalıdır. Dördüncü basamakta, bir öğretici tarafından yapılmakta olan öğretime ilişkin, çocuğa geri bildirim sağlanmalıdır. Beşinci basamakta, kullanılacak olan beceri için küçük grup çalışması ya da çift kişilik çalışma etkinlikleri içerisinde ya da diğer doğal oturumlar içerisinde uygun fırsatlar sağlanır. Son basamakta ise, çocuğun göstermiş olduğu davranışlar gözlenmeli ve kazanılmış olan davranışlar için pekiştirenler verilmelidir.

Sosyal beceriler ğretiminde, uygun öğrenme ilkelerini kullanmak, etkili ve verimli programlar geliştirmeye olanak verdiğinden seçilecek olan yöntem çok önemlidir (Rustin ve Kuhr, 1989). Gerçek ortamlardan farklı olarak, sadece belirli davranışlar üzerine odaklanmış olan programlar, çocuğun sosyal çevresi ve normal sınıf ortamına karşılık gelmeyebilir ya da çok az gelebilir. Bu durumda öğrenilecek olan sosyal becerilerin aktarımı ve genelleştirilmesi problem olabilmektedir. Aktarım ve genelleştirme problemlerini azaltmanın bir yolu, engelli çocuğun akran grubu ile birlikte yer alabileceği sosyal beceriler eğitim programlarının hazırlanmasıdır (Choi ve Heckenlaible, 1998).

İşbirlikçi ğrenme Yöntemi

Gresham ve Reschly (1981), program geliştirirken, becerilerin değerlendirilmesine, becerilerin öğretilmesine ve öğrenirken becerilerin

transferinin öğretilmesine gereksinim duyulacağını ifade etmektedirler. Hazırlanan programlar, yarışmacı, bireysel ve işbirlikçi olmak üzere üç çeşit öğrenme yapısını içermektedir. Her bir öğretim programında hedef davranışları öğrenmek öğrenciler için önemlidir (Anderson ve diğerleri, 1988; Goldstein, Sprafkin, Gresham ve Klein, 1983; Including students, 1993).

Yarışmacı öğrenme yapısında, öğrenciler bir amacı başarmak için birbirleriyle sürekli olarak rekabet durumundadırlar ve kendi performanslarıyla diğer öğrencilerin performanslarını karşılaştırırlar. Yarışmacı durumlarda, bireyler başkalarından önce kazanmaya ya da bir amacı başarmaya koşullanırlar. Bu da sınıf ortamında bazı öğrencilerin daha başarılı, bazılarının daha başarısız olmasını sağlar. Bunun sonucu olarak, öğrenciler, okula ve öğretmene olduğu kadar kendilerinden daha başarılı olan öğrencilere karşı olumsuz tutum da geliştirebilirler (Anderson ve diğerleri, 1988; Social development, 1997; Social studies, 1991).

Yarışmacı öğrenmeye bir alternatif olarak, bireysel öğrenme 1970' lerde popüler olmuştur. Bireyselleştirilmiş öğrenme yapısında, öğrenciler başkalarının amaçlarıyla ilgili olmadan kendi amaçları doğrultusunda, kendi kendilerine çalışırlar. Bireyselleştirilmiş bir öğretim programı, her bir öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesine dayalı olarak geliştirilen bir programdır. Buna göre, her öğrencinin öğrenme ve çalışma hızları birbirinden farklı olduğu için bireysel olarak öğrenmelerini sağlamak gerekmektedir. Bu durumda, öğrenciler birbirleriyle etkileşime giremediklerinden çeşitli düşünme, karar verme ve iletişim gibi becerileri uygulama fırsatına sahip olamazlar (Anderson ve diğerleri, 1988).

Johnson ve Johnson (1992), farklı değişkenlerle, farklı koşullarda yürütülen işbirlikçi, yarışmacı ve bireysel öğrenme yöntemlerini karşılaştıran pek çok araştırmayı inceledikleri çalışmalarında, işbirlikçi öğrenmenin diğer iki yönteme oranla yüksek akademik başarı ve verimlilik sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Slavin de (1992) akademik başarı ve sosyal becerilerin öğrenilmesinde bireysel ve rekabetçi yaklaşımlara oranla işbirlikçi öğrenme yönteminin daha üstün olduğuna ilişkin bulgular ortaya

koymaktadır. Genel olarak işbirlikçi öğrenme, kişilerarası etkileşim ve sosyal destek yönünden yarışmacı ve bireysel öğrenmelerden daha etkili görülmektedir. Bu nedenle işbirlikçi öğrenme; özellikle etnik gruplardan ve farklı ırklardan gelen öğrenciler arasında sosyal ilişkileri geliştirmekte, ayrıca engellilerin normal sınıflarda sosyal kabul görmelerinde uygun ortam sağlamaktadır (Johnson ve Johnson (1992; Putnam, 1982). Yine araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler arasında, işbirlikçi öğrenmenin yarışmacı ya da bireysel öğrenmelerden daha çok kendine güveni ve daha yüksek başarıyı sağladığı bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin yarışmacı ya da bireysel olarak yapılandırılmış sınıflardan daha çok işbirlikçi öğrenme gruplarını tercih ettikleri de gözlenmektedir (Anderson ve diğerleri, 1988).

Yarışmacı ve bireysel öğrenme yöntemlerine bir alternatif olarak oluşturulan işbirlikçi öğrenme, çocuklara akranlarıyla birlikte, sosyal becerileri geliştirmeye uygun bir doğal eğitim zemini oluşturacak şekilde, olumlu işbirliğine dayalı etkileşimler kurma fırsatlarını sağlamaktadır (Erwin, 2000; McKeachie, Chism, Menges, Svinicki ve Weinstein, 1994).

İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin olumlu etkileşimlerini artıran küçük grup öğrenme etkinlikleriyle bir problemi çözme ya da bir öğrenme görevini yerine getirme gibi ortak bir amaç için birlikte çalışma yöntemidir (Goodwin, 1999; Gustafson ve Matthews, 1994; Lyman ve Folye, 1991; Metzke, 1998; Salend ve Washin, 1988; Slavin, 1992; The cooperative school, 1999).

Öğretimsel süreçlerden birisi olan işbirlikçi öğrenme, çeşitli akademik, bilişsel ve sosyal beceriler öğretiminde kullanılmaktadır (Açıkgöz, 1992; Allsopp, Santos ve Linn, 2000; Salend ve Washin, 1988). Aynı zamanda, öğrencilere herhangi bir davranış ya da beceri kazandırmak için birlikte çalışan küçük ve heterojen gruplara uygulanan bir öğretim düzenlemesidir (Lawrance ve Harvey, 1988; Magee ve Angel, 1995). Bu öğrenme düzenlemesi, öğrencilerin konuları tartışarak kendi kendilerine öğrenmelerine olanak sağlayan gerçek ortam hazırlamayı gerekli kılmaktadır (Goodwin, 1999; Orlich ve diğerleri, 1990; Peek, Winking ve Peek, 1995; Slavin, 1999). Bu nedenle, işbirlikçi öğrenmenin en önemli özelliği, öğrencilerin ortak bir

amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmalarıdır. Bu özelliği ile işbirlikçi öğrenme bazı sınıflarda uygulanan “küme çalışması” adı verilen yönteme benzemektedir. Bir grup çalışmasının işbirlikçi öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerden beklenen, hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmaya çalışmalarıdır. Yani, işbirlikçi öğrenme gruplarında yer alan öğrenciler, üzerinde çalışılacak olan materyali öğrenmek ve gruplarında yer alan diğer üyelerin de materyali aynı derecede öğrenmelerini sağlamak gibi iki önemli sorumluluğu üstlenirler. İşbirlikçi öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bir gruptaki bireylerin birbirinden bağımsız olarak işin belli bir kısmını yapmaları da yeterli olmamaktadır. İşbirliği için öğrencilerin birbirleriyle etkileşerek, birbirlerine yardımcı olmaları ve ortak bir ürün ortaya koymaları gerekmektedir (Açıkgöz, 1992; Anderson ve diğerleri, 1988; Orlich ve diğerleri, 1990). Bu yüzden, işbirlikçi öğrenme, hem bireye hem de başkalarına yararlı, sınıf içerisinde uygulanabilir bir yöntem olarak görülmektedir (Magee ve Angel, 1995).

İşbirlikçi öğrenme, çeşitli akademik, bilişsel ve sosyal becerilerin öğretiminde kullanıldığı gibi duygusal başarıyı artırdığı da ileri sürülmektedir. Öğrenciler başarılı olmaya başladığında kendilerine daha çok güvenmeye başlarlar. İşbirlikçi öğrenmede öğrenciler, başkalarına yardım etme, bir ekip oyuncusu olma ve akademik başarı için fırsatlar elde ederler. Ayrıca, işbirlikçi öğrenme yöntemi, dezavantajlı ya da engelli öğrencilere yardım etmenin bir yolu da olabilir. Çoğunlukla, normal sınıf öğretmenleri, bu öğrencilere sürekli yardım edemezler ve geribildirim sağlayamazlar Bu nedenle, bu yaklaşım ile dezavantajlı ve engelli öğrenciler cesaretlendirilerek akranlarından yardım alabilirler (Orlich ve diğerleri, 1990). Madden ve Slavin (1983) tarafından yapılan bir çalışmada, işbirlikçi öğrenmenin, akademik performansta ve akran ilişkilerinde olumlu bir artışa yol açtığı bulunmuştur. Engelli öğrencilerin, engelli olmayan akranları tarafından kabul edilmelerini artırmada ve engelli öğrencilerin davranışlarının, öğretmenler tarafından olumlu algılanmasının geliştirilmesinde başarılı olduğu belirtilmiştir.

Bir çok araştırma, işbirlikçi öğrenme faaliyetlerinin özellikle farklı sosyal ve etnik yapıdaki çocukların akranları ile ilişkilerini pekiştireceğini göstermektedir (Lyman ve Folye, 1991). İşbirlikçi öğrenme, hem akademik başarıyı hem de sosyal davranışları arttırmak için kullanılır. Heterojen işbirlikçi öğrenme gruplarında yapılan araştırmalar, öğrencilerin grup içerisinde yer alan engelli akranlarının daha çok kabul edildiğini ortaya koymaktadır. Johnson ve Johnson (1992), işbirlikçi öğrenme gruplarında yer alan engelli ve davranış problemi olan öğrencilerin öğretim esnasında daha çok olumlu akran etkileşimine girdikleri ve bireyselleştirilmiş öğrenme oturumlarına göre daha yüksek düzeyde başarı gösterdiklerini belirtmektedirler. Bunun dışında çeşitli konu alanlarında ve çeşitli düzeylerde öğrencilerin başarısına yol açtığı, daha güçlü arkadaşlık ilişkileri geliştirdiği, tutum ve benlik saygısı gibi çok değişik alanlarda olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir (Cohen, 1994).

Çocuklar işbirlikçi öğrenme gruplarında çalışmaya başladıklarında, işbirliği, küçük gruplarda düşüncelerin paylaşımı, başkalarının düşüncelerini öğrenme, problemlere tepki verme ve sözel dil becerilerini kullanma için fırsatlar sağlayabilmektedir. İşbirlikçi öğrenme, çocuklarda okula, öğretmenlere ve akranlara karşı olumlu duyguları artırabilir. Bu duygular okulda daha başarılı olmak için önemli bir temeli oluşturur. Aynı şekilde, engelli öğrencilerin akademik başarılarının artması ve akranları ile olumlu etkileşime girmeleri için, işbirlikçi öğrenme yönteminin okul ortamına aktarılmasına gereksinim vardır. Ancak engelli öğrencilerde, işbirlikçi öğrenme gruplarının içerisine kaynaştırıldığında zaman zaman endişe ve kaygılar oluşmaktadır. Olumlu bağlılık, bireysel sorumluluk, işbirliği yapma becerileri ve grup çalışmalarına katılma gibi durumlara genellikle dikkat etmek gerekmektedir. Bir çok engelli öğrenci, engelli olmayan akranlarıyla birlikte işbirlikçi bir öğrenme grubuna katılma konusunda endişe ve korku duyabilirler. Bu kaygının ve korkunun giderilmesi için şu önlemler alınabilir (Johnson ve Johnson, 1986).

1. İzlenecek olan gruba öğrenme süreçlerinin açıklanması.

2. Sorumluluklarının anlaşılması için yapılandırılmış bir rolün engelli öğrencilere verilmesi. Engelli bir öğrenci okuma becerisine sahip olmasa bile dikkatlice dinleyebilir ve gruptaki herkesin ne söylediğini özetleyebilir, liderlik yapabilir, organize edilmiş grup çalışmasının sürmesine yardımcı olabilir ve benzeri şeyleri yapabilir.
3. Normal sınıf öğretmeni, işbirlikçi öğrenme grubu içinde gereksinim duyulan birlikte çalışma becerilerinde ve davranışlarında engelli öğrencilere yardım etmek için özel eğitim uzmanından ya da öğretmeninden destek istenmesi. Gerçekleştirilecek olan becerilerin eğitimi ve birlikte çalışma becerilerinde ön eğitim, engelli öğrencilerin güvenini artıracaktır.
4. Grubun çalışmasını tamamlaması için gereksinim duyulan akademik becerilerde engelli öğrencileri ön eğitime almak amacıyla özel eğitim uzmanından ya da öğretmeninden yardım istenilmesi. Grubun çalışma sırasında, gereksinim duyacağı uzmanlık işini engelli öğrenciye verilmesi, öğrencinin etkinliğe katılımını artıracaktır.

Bunların yanında işbirliğini ve işbirlikçi öğrenme gruplarının işleyişini engelleyen bazı durumlar da bulunmaktadır. Grup çalışması sırasında gerçek işbirliğinin sağlanmasını engelleyen en yaygın neden hazıra konma etkisidir. Bunun yanında, sorumluluğun karışması, işlevsel olmayan iş bölümü, yıkıcı çatışma, gereksiz yere otoriteye bağlılık gibi etkenler işbirliğinin gerçekleşmesini engellemektedir (Anderson ve diğerleri, 1988).

İşbirlikçi öğrenme, öğrencileri gruplara ayırıp birlikte çalışmalarını söylemekle gerçekleşmemektedir. Öğrencilere grup ödevi yaptırmak da işbirlikçi öğrenme değildir (Quinn ve Jannasch-Pennell, 1995). Yalnızca öğrencilerin birbiriyle tartışması birbirine yardımcı olması da yeterli değildir. Yukarıda değinilen özellikler yanında gerçek anlamda işbirliğini sağlayabilmek için, grup etkinlikleri düzenlenirken iş ve ödül yapılarına özel bir dikkat gösterilmesi de gerekmektedir.

Basitçe oluşturulan grupta çalışan öğrenciler ile işbirliği yaparak çalışan öğrenci grupları arasında farklılık vardır. Basitçe oluşturulan öğrenci grubunda, işbirlikçi öğrenme grubunda olduğu gibi yapılanma ve olumlu bağlılık bulunmamaktadır (Johnson ve Johnson, 1991a).

İşbirlikçi öğrenmeye göre sosyal beceri öğretiminin başarılı olması, öğretilecek hedef sosyal becerileri belirleme, öğretilebilir basamaklar içerisine sosyal becerileri koyma, öğretimsel planı geliştirme, geliştirilen planın işbirlikçi öğrenme grupları içerisinde sistemli olarak uygulanması ve öğretilen becerinin genelleştirilmesi için fırsatlar sağlama gibi bir çok etkene bağlıdır (Natale ve Russell, 1995; Allsopp, Santos ve Linn, 2000).

Bir çok işbirlikçi öğrenme yöntemi vardır. Bu yöntemlerin tamamı belirli temel özellikler taşımaktadır. Bu temel özellikler doğrultusunda işbirlikçi öğrenme yönteminin, yarışmacı ve bireysel öğrenme yöntemlerinden daha verimli olması beklenebilir. Bu özellikler;

1. Olumlu bağlılık,
2. Yüz yüze etkileşim,
3. Bireysel değerlendirilebilirlik,
4. Grup ödülü,
5. Birlikte çalışma becerileridir.

İşbirlikçi öğrenme, bu özellikler doğrultusunda genel bir amacın başarılması için gruplarda çalışan öğrencileri kapsayan bir öğretim yöntemidir. Bir grubun işbirlikçi öğrenme grubu olabilmesi için, bu temel özelliklere gereksinimi bulunmaktadır. Bu özellikler aynı zamanda işbirlikçi öğrenmeyi diğer öğrenme gruplarından ayıran özelliklerdir (Cooper, 1990; Felder ve Brent, 1994; Johnson ve Johnson, 1986, 1988, 1991b, 1992, 1998; Lyman ve Folye, 1991; Manning ve Lucking, 1991; Quinn ve Jannasch-Pennell, 1995; Sapon-Shevin, Ayres ve Duncan, 1994; Slavin, 1992; Stewart ve Kluwin, 2001).

Johnson ve Johnson'a (1989) göre olumlu bağıllık işbirliğinin en önemli koşuludur. Olumlu bağıllık, bireylerin ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirecekleri bir durum yaratmaktadır. Olumlu bağıllığın amacı, grup üyelerinin ortak amacının, grupta yer alan her üyenin ortak amacı olduğunu, tüm üyeler tarafından algılanmasının sağlanmasıdır. Yani, grup üyelerinin, hem kendilerinin hem de grubun tamamının öğrenmesinden sorumlu olduklarına inanmaları gerekmektedir (Johnson ve Johnson, 1986; Manning ve Lucking, 1991). Bu nedenle, grup içerisinde çalışan öğrencilerin, sadece kendi performanslarını değil bütün grup üyelerinin performanslarını artırmaları için ortak amaç ve görevler oluşturulur (Johnson ve Johnson, 1989; Joubert, 1998; Quinn ve Jannasch-Pennell, 1995).

Grup üyelerinin, oluşturulan ortak amaç ve görevlerin bir kısmını üstlenerek, üstlendikleri görevi bağımsız olarak bitirmeleri yeterli değildir. Grup üyelerinin birbirlerinin çabalarını özendirmeleri ve kolaylaştırmaları gerekmektedir. Öğrenciler bunu, birbirlerine yardım etme, geri bildirim verme ve güvenme gibi davranışlarla gerçekleştirirler (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1986). Bu da, işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin temel özelliklerinden biri olan yüz yüze etkileşimi gerektirmektedir.

İşbirlikçi öğrenme yönteminin bir diğer temel özelliği, bireysel değerlendirilebilirliktir. Grup başarısı, grupta yer alan bireylerin tümünün tek tek öğrenmelerine bağlıdır. Bireylerin öğrenmeleri yani, bireysel değerlendirilebilirlik çeşitli şekillerde sağlanabilmektedir. Bunlardan biri, grup üyeleri arasında, grup amacına ulaşmak için birbirine yardımcı olma sorumluluğunu hissedeceği biçimde olumlu bağıllık oluşturulmasıdır. Bir diğeri ise, her bir grup üyesinin başarı düzeyinin değerlendirilmesidir. Yani, her üyenin öğrenme ve yapılması gerekenleri yapma sorumluluğunun ölçülmesidir (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1986).

İşbirlikçi öğrenme yönteminin temel özelliklerinden biri de grup ödülünün verilmesidir. İşbirlikçi öğrenme ortamlarında, grup üyelerinin başarılı olabilmeleri için, öncelikle grubun başarılı olmasına inanmaları gerekmektedir. Yani, işbirlikçi öğrenme etkinlikleri öyle desenlenmelidir ki,

grup üyeleri, ancak grup başarılı olunca başarılı olabilmeli ve grup olarak ödüllendirilmelidirler (Açıkgöz, 1992; Cooperative learning, 1995).

İşbirlikçi öğrenme yönteminin temel özelliklerinin sonuncusu, bütün öğrencilerin, grup içerisinde birlikte çalışmalarının sağlanmasıdır. Öğrenciler, birlikte çalışma konusunda deneyimsizlerse, çeşitli sorunlar yaşanabilmektedir. Bu nedenle, gruptaki bütün öğrencilerin, öğrenme durumunda başarının ya da başarısızlığın bireysel olmayıp, bütün grubun başarı ya da başarısızlığı olacağı düşüncesiyle hareket etmeleri sağlanmalıdır (Cooperative learning, 2000; Johnson ve Johnson, 1986).

İşbirlikçi öğrenme yöntemi, farklı öğrenme yaşantılarına yer vermenin yanı sıra benimsediği eğitim felsefesi, işbirliğini sağlama biçimleri, değerlendirme ve pekiştirme süreçleri gibi özellikler açısından farklılıklar göstermektedir (Açıkgöz, 1992). Bu nedenle, işbirlikçi öğrenme yönteminin tek bir teknik ya da uygulama biçimi yoktur. Birbirinden farklı bir çok işbirlikçi öğrenme tekniği vardır. Bu tekniklerin tümünde de işbirlikçi öğrenme ilkeleri uygulanmasına karşın, öğrenme yaşantıları, grup içerisinde öğrenme yaşantılarını sağlama biçimleri gibi noktalarda farklılıklar gözlenmektedir. Yani bu farklılık; olumlu bağlılık, bireysel değerlendirilebilirlik gibi temel konularda değil, işin yapılandırılması, ortamın düzenlenmesi gibi noktalardadır (Açıkgöz, 1992; Cooperative group, 2000; Johnson ve Johnson, 1986).

İşbirlikçi öğrenme yöntemi; akademik çelişki, öğrenci takımları, grup araştırması, işbirliği-işbirliği, birleştirme 1, birleştirme 2, buluş ve birlikte öğrenme tekniklerinden oluşmaktadır (Açıkgöz, 1992; A guide, 1999; Johnson ve Johnson, 1986).

Akademik çelişki tekniğinde, bilgi edinmenin yanı sıra düşünme, araştırma, tartışma gibi becerilerle ilgili etkinliklere yer verilmektedir. Yapılan araştırmalar, akademik çelişki tekniğinin başarı, anımsama, problem çözmenin kalitesi, yaratıcılık, öğrenmeye katılma, üst düzey düşünme, benlik

saygısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1986; Manning ve Lucking, 1991).

Öğrenci takımları tekniğinin en önemli özelliği, öğretimsel hedeflere bütün takım üyelerinin ulaşması koşuluyla elde edilebilecek takım amacı ve takım başarısının vurgulanmasıdır. Yani, bireylerden beklenen, takım halinde bir şeyler yapmaları değil, takım halinde öğrenmeleridir (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1986; Manning ve Lucking, 1991).

Grup araştırması tekniği de bireylerarası diyaloga dayalıdır. Bu teknikte, sınıftaki öğrenmenin duyuşsal ve sosyal yönlerine önem verilir. Ayrıca, öğrenme etkinliklerinin öğrenciler tarafından yönlendirilmesi vurgulanmaktadır. Öğrenciler, bir konuyu planlayarak, o planı uygulayarak, bilgi toplayarak ve o bilgileri çok yönlü bir problemin çözümünde kullanarak, sentezleyerek ve çalışmalarını birleştirerek araştırma yaparlar (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1986; Manning ve Lucking, 1991).

İşbirliği-işbirliği tekniğine göre eğitim, öğrencilerin doğal meraklarını, zekalarını ve yeteneklerini ortaya çıkaran bir ortam hazırlamaktır. Bir kişinin yeni yaşantılar geçirmesi ve bunu başkalarıyla paylaşmanın zevkli olduğu düşüncesiyle, bu teknik, öğrencilerin önce kendilerini ve dünyayı anlamalarını, sonra da bunu diğerleriyle paylaşmak üzere işbirliği yapmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmiştir (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1986; Manning ve Lucking, 1991).

Birleştirme 1 tekniğinde, tüm katılanlar, birbirlerine gereksinim duyarlar. Yani olumlu bağlılık bir hayli yüksektir. Ayrıca her öğrenci, hem öğreten hem de öğrenen durumundadır. Dolayısıyla, bazı öğrencilerin başat olabileceği bir ortam yoktur. Bu teknik, birbirinden öğrenmek zorunda olmaları nedeniyle öğrencilerin öne geçmek, herkesten üstün olmak gibi eğilimlerini azaltmaktadır (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1986; Manning ve Lucking, 1991).

Birleştirme 2 tekniği, işlenecek konunun anlatıldığı, yazılı malzemenin bulunduğu her durumda uygulanabilir. Bu teknik sosyal bilimler, edebiyat, fen bilgisinin bazı b6l6mleri ve daha çok kavramların 6ęretilmesi ile ilgili alanlarda kullanılmaktadır (Aıkg6z, 1992; Johnson ve Johnson, 1986; Manning ve Lucking, 1991).

Buluş tekniğinin en 6nemli 6zelliği, grupların heterojen olması ve her bireyin verilen işi bitirme, her grubun da 6yelerin gereksinim duyduğu yardımı almalarının sağlanması sorumluluğunu taşımasıdır. Bu tekniğin etkili olarak uygulanabilmesi için, 6ęretmen ve 6ęrencilerin sınıf y6netimi ve işbirliği becerilerini kazanmış ve bu konuda 6zel olarak eğitim almış olmaları gerekmektedir (Aıkg6z, 1992; Johnson ve Johnson, 1986; Manning ve Lucking, 1991).

İşbirlikçi 6ęrenme tekniklerinden sonucusu olan birlikte 6ęrenme, Johnson ve Johnson (1991) tarafından geliştirilmiş olan bir tekniktir. Bu teknik; grup amacının olması, d6ř6ncelerin ve malzemelerin paylaşılması, iş b6l6m6 ve grup 6d6l6nden oluşmaktadır. Uygulamalar sırasında 6ęrencilerin bir tek 6r6n ortaya koymak için grup halinde çalışmaları, onların d6ř6ncelerini ve malzemelerini paylaşmalarını, sorularını 6ęretmenden 6nce birbirlerine sormalarını ve grup davranışının 6d6llendirilmesini sağlamaktadır (Aıkg6z, 1992; Johnson ve Johnson, 1991; Manning ve Lucking, 1991).

Bu araştırmada, işitme engelli 6ęrencilerin hedef sosyal becerilerini geliştirmek için hazırlanan 6ęretim programında, engelli 6ęrencilerin akademik başarılarının artması ve akranları ile olumlu etkileşime girmeleri için en uygun ortam sağlayan işbirlikçi 6ęrenme y6ntemi olan birlikte 6ęrenme tekniği kullanılmıştır.

İlgili Araştırmalar

Alanyazında engelli bireylerle ilgili sosyal beceri 6ęretimi konusunda çeşitli araştırmaların yapıldığı g6r6lmektedir. Sosyal becerilerin geliştirilmesi

ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; sosyal beceri öğretiminde çeşitli yaklaşımların ve programların etkili olup olmadığına bakıldığı gibi işbirlikçi öğrenmenin de etkililiğinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak, işbirlikçi öğrenmenin etkililiğine bakılan araştırmaların büyük çoğunluğunun normal ve öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarla yapıldığı gözlenmektedir. Bu bölümde; işitme engelli çocuklarla yapılan betimsel nitelikli, normal çocuklarla yapılan işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı, engelli çocuklarla yapılan işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı, işitme engelli çocuklarla yapılan işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı ve Türkiye' de yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

İşitme Engelli Çocuklarla Yapılan Betimsel Nitelikli Araştırmalar

Brackette ve Henniges (1976) işitme engelli çocuğun sözel yeterliliğini, işitme engelli ve işitme engelli olmayan çocuklar arasındaki etkileşimi etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Bu araştırmada, işitme kaybı hafif ve ileri düzeyde olan 13 çocuk kaynaştırma ortamında gözlemlenmiştir. Çocuklar hem yapılandırılmış dil sınıflarında hem de bağımsız oyun ortamında işiten arkadaşları ile bir arada olmuşlardır. Bağımsız oyun ortamında etkileşimin daha fazla olduğu görülmüştür. Sözel olarak yeterli olan çocuklar, sözel olarak yetersiz olan işitme engelli çocuklardan çok, işiten akranlarıyla daha sıklıkla etkileşime girmişlerdir. Bu araştırma sonucunda, işitme engelli çocuklar ve onların işiten arkadaşları arasındaki etkileşimde fiziksel yakınlığın tek başına etkili olmadığı, sözel yeterliliğin etkileşimin oranını etkilediği öne sürülmüştür.

Farrugia ve Austin yaptığı bir çalışmada, normal okul ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin, ayrı okullardaki işitme engelli öğrenciler ve işitme engelli olmayan öğrencilere göre sosyal-duygusal uyum ve olgunlaşmış davranışlarının daha düşük düzeyde olduğunu bulmuştur (1980: Akt., Hummel ve Schirmer, 1984).

Vandell ve George (1981), işitme engelli ve işiten okul öncesi dönem çocuklarının sosyal girişimleriyle ilgili yapmış oldukları çalışmada, her iki grubun iletişim becerilerinin eşit olduğunu bulmuşlardır.

Fenrick ve diğerleri (1984), ileri derecede işitme engelli çocukların da bulunduğu bir grup okul öncesi dönem engelli çocuğu iki ayrı ortamda gözlemlemiştir. Çocuklar her iki ortamda da bağımsız oyun saatinde izlenmiş ve oyun, dikkat, dil gelişimi, çevresindekilerle herhangi bir etkileşimin olup olmadığı, etkileşimin fiziksel ya da sözel oluşu, etkileşime engelli olmayan çocuğun veya yetişkinin katılıp katılmadığı açısından gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma ortamının engelli çocukların dil, dikkatini yoğunlaştırma, oyun düzeyi, yetişkinle ve akranla olan etkileşimleri üzerinde bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Ladd, Munson ve Miller (1984) tarafından yapılan çalışma, engelli olmayan akranları ile iki yıllık mesleki eğitim programlarına katılan 48 işitme engelli ergenin kişilerarası deneyimlerini açıklamaktadır. Kaynaştırmadaki akranların sınıf arkadaşlığı algısı ile işitme engelli ve normal işiten öğrenciler arasındaki sınıf etkileşimleri üç yıllık akademik takvim boyunca incelenmiştir. Sonuçlar, kaynaştırma programlarında yer alanlar arasında oluşan arkadaşlık ve etkileşimi arttığını göstermiştir.

Levy-Shiff ve Hofman (1985) okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal yeterlilik ve işitme kaybı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çeşitli derecelerde işitme kaybı olan ve işiten 36 çocuğun kaynaştırma ortamındaki bağımsız oyun etkileşimleri gözlemlenmiştir. İşitme kaybı çok ileri ve ileri düzeyde olan çocuklarla işiten çocukların sosyal yeterlilikleri karşılaştırılmıştır. İleri düzeyde işitme kaybı olan çocukların sosyal yeterlilikleri orta düzeyde bulunurken, çok ileri işitme kaybı olan çocukların sosyal yeterliliklerinin işiten çocuklarla karşılaştırıldığında önemli ölçüde düşük olduğu bulunmuştur.

Aplin (1987), çeşitli ölçekler kullanarak normal okula ve özel eğitim okullarına devam eden işitme engelli çocukların sosyal ve duygusal

uyumlarını değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda normal okullara devam eden işitme engelli çocukların özel eğitim okuluna devam edenlere göre sosyal duygusal açıdan önemli derecede daha iyi olduğu bulunmuştur.

Esposito ve Koorland (1989), çalışmalarında ayrıştırılmış ve kaynaştırma ortamına devam eden okul öncesi işitme engelli çocukların bağımsız oyun davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma ortamındaki çocukların diğer çocuklarla oynadığı ancak, çocuklar arasında işbirliği ve ortak bir amacı başarmanın oluşmadığı görülmüştür. Ayrı ortamlarda ise, daha çok paralel oyunun oynandığı gözlenmiştir. Çocukların birbirlerine fiziksel olarak yakın durmalarına ve benzer oyuncakları kullanmalarına rağmen, aralarındaki sosyal ilişkinin çok az olduğu belirlenmiştir.

Buyse ve Bailey (1993), ayrıştırılmış ve kaynaştırma ortamının sosyal ve davranışsal sonuçlarını değerlendirmek için işitme engelli çocukların da bulunduğu okul öncesi eğitim yaşındaki engelli gruplarla yapılmış 22 araştırmanın sonuçlarını karşılaştırmışlardır. Bu araştırmaların 16 tanesinin sosyal ve davranışsal sonuçları elde edilmiştir. Bunların sekizinin (Esposito ve Koorland, 1989; Federlein, Leissen-Firestone ve Elliot, 1982; Fenrick, Pearson ve Pepelnjak, 1984; Field, Roseman de Stefano ve Koewler, 1981; Martin, Brady ve Williams, 1991; Novak, Olley ve Kearney, 1980; Soderhan ve Whiren, 1985; Vandell, Anderson, Erhardt ve Wilson, 1982) denek grubunda işitme engelli çocuklar da yer almıştır. Bu araştırmaların altısında kaynaştırma programı lehine olumlu sosyal sonuçlar elde edilmiştir. Bir araştırmada (Vandell, Anderson, Erhardt ve Wilson, 1982), iki ortam arasında sosyal davranışlarda fark olmadığı, birinde de (Fenrick, Pearson ve Pepelnjak, 1984), kaynaştırma ve ayrı ortamlar lehine karışık bir takım sosyal sonuçlar bulunmuştur.

Lederberg (1993), dil yeteneğinin işitme engelli çocuklar arasındaki sosyal etkileşime etkisini incelemiştir. Araştırmaya sadece işitme engelli çocuklar alınmıştır. Çocukların dil gelişimleri çeşitli ölçekler kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, dil becerisi yüksek olan işitme

engelli çocukların yüksek dil yeteneğinde olan diğer çocuklarla oyun oynamayı tercih ettiği, buna karşılık, düşük ve orta düzeyde dil becerisi olan çocukların ise benzer dil gelişiminde olan arkadaşlarını tercih etmedikleri görülmüştür.

Cartledge, Cochran ve Paul (1996) tarafından yapılan araştırmada, devlet ve özel okullardan seçilen yetmiş dört işitme engelli çocuk ile, bu çocukların sahip oldukları sosyal becerileri kendi kendilerine değerlendirmeleri üzerine çalışılmıştır. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri sonucunda, normal çocukların gittiği okula devam eden öğrencilerin özel eğitim okuluna devam eden öğrencilerden daha çok sosyal becerilere sahip oldukları belirlenmiştir.

Normal Çocuklarla Yapılan İşbirlikçi Öğrenme Yöntemine Dayalı Araştırmalar

Madden ve Slavin (1983) araştırmalarında, akademik başarısızlık gösteren öğrenciler üzerinde çalışmışlardır. Araştırma grubu, ortaokul 6. sınıfta okuyan normal öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada öğrenciler, random olarak işbirlikçi çalışma grubunda ve geleneksel sınıf ortamında çalışacak şekilde ayrılmışlardır. Sonuçlar, işbirlikçi çalışma tekniklerini kullanan öğrencilerin sosyal beceri kabul etme ve akademik başarılarında artış olduğunu, öz saygılarının geliştiğini göstermiştir.

Johnson ve Johnson (1984b) tarafından yapılan bir çalışmada, araştırmaya katılan öğrenciler, bireysel, yarışmacı ve işbirlikçi öğrenme olmak üzere üç öğrenme grubuna ayrılmışlar ve farklı öğrenme şekillerinin bu gruplarda yer alan öğrencilerin sosyal becerileri öğrenmelerindeki etkilerine bakılmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikçi grubunda yer alan öğrencilerin sosyal becerileri daha etkili öğrendikleri, birbirlerinden daha çok hoşlandıkları ve okulu daha çok sevdikleri görülmüştür.

Fulton (1990) tarafından yapılan çalışmada, işbirlikçi öğrenme teknikleri ve işbirliğine dayalı olarak düzenlenmiş derslerle 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini artırmak için 10 haftalık uygulamalı olarak yürütülen öğrenim programı desenlenmiştir. Çalışmada 8 beceri vurgulanmıştır. Bunlar, grup etkinlikleri, görevlerin zamanında tamamlanması ve yönergeleri izlemek için akranların düşüncelerini kabul etme becerilerini içermektedir. Öğretmenlerin 8 haftalık katılımıyla gerçekleştirilen oturumlar, işbirlikçi öğrenmenin kullanımı, bir görüşün tanımlanması, öğretmen ve öğrenci rollerini yerine getirmek için düşünceler, yönetim sistemi, öğrenciler için işbirlikçi derslerin temel araştırmasını içermektedir. Araştırmanın sonuçları, işbirlikçi öğrenmeye dayalı olarak düzenlenmiş oturumlarda başarılı olduğunu göstermiştir.

Lampe ve Rooze (1994) tarafından hazırlanan çalışma, ABD' de üst sosyo-ekonomik düzeydeki iki ortaokulda sosyal çalışma sınıflarından 8, dördüncü sınıftan 131 öğrenciyle 12 haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, sosyal başarıyı, kendine güveni ve kişilerarası ilişkiyi geliştirmeyi arttırmak için işbirlikçi öğrenme yöntemi kullanılmıştır. İşbirlikçi öğrenme ile artırılan sosyal beceriler ve vatandaşlık eğitiminin amaçları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bu araştırmada, işbirlikçi öğrenme ya da geleneksel öğretim doğrultusunda öğretim alan 4. Sınıf öğrencilerinin kendilerine duydukları güven ile okul başarıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuçta, işbirlikçi öğrenme grubunda yer alan erkek öğrencilerin kendilerine daha çok güvendikleri ve okul başarıları gösterdikleri bulunmuştur.

Pirrello (1994) tarafından hazırlanan çalışmada, kent merkezindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmek için bir sınıf çalışması tanımlanmaktadır. Araştırmaya, kendine az güvenen, başkalarına karşı düşük empati gösteren ve problem çözmede sorunları olan öğrenciler seçilmiştir. Bu problemlerle ilgili alanyazın gözden geçirildikten sonra, iki yaklaşımı içeren bir uygulama planı geliştirilmiştir. Öğrenciler, sosyal beceri anketleri, sınıf değerlendirmeleri ve gazete kayıtlarını içeren çeşitli yöntemlerle değerlendirilmiştir. Çalışma okulun ilk günü başlamış ve başarılı işbirlikçi öğrenme için gerekli sosyal beceriler uygulama boyunca değişik

derecelerde geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal becerilerin bütün sınıf düzeylerinde kaynaştırılmış ve öğretilmiş olması gerektiği kararına varılmıştır.

Carlson'ın (1996) yaptığı araştırma, olumsuz akran etkileşimi ve düşük akademik başarı gösteren 2 orta okulda 3. ve 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim programı için 4 kategori seçilmiştir. Bunlar; işbirlikçi öğrenmenin kullanımı, yüksek düzeyde düşünme becerilerinin vurgulanması, bir topluluk oluşturma programı ve çatışmayı idare etme programının kullanımıdır. Uygulama sonrası veriler, olumlu akran etkileşimi ve akademik başarıda bir gelişme olduğunu göstermiştir.

Nijerya' da yapılan bir çalışmada, kütüphanecilik bölümü öğrencilerinde, sosyal becerileri pekiştirmek için işbirlikçi öğrenme yönteminin etkisi araştırılmış ve grup araştırma yönteminin kullanımı tartışılmıştır (Agada, 1997). Araştırma sonuçları, işbirlikçi öğrenme yönteminin kullanımıyla öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerinde olumlu artış olduğunu ve işbirlikçi öğrenme uygulamalarının kütüphanecilik okulu ders programıyla bütünleştirilmesinin olumlu sonuçlar verdiğini göstermiştir.

DeLude ve diğerleri (1997), tarafından yapılan çalışmada, olumsuz öğrenci davranışlarının sayısını azaltmak amacıyla grupla çalışmayı geliştirmek için bir öğretim programının etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma grubu, ilkokul, ortaokul ve liseden 3, 7, 10 ve 11. Sınıflarda okuyan 160 öğrenciden oluşmaktadır. Deneklerin okullarının tamamı Chicago dışındaki dış mahallede bulunan düşük, orta ve üst sınıflardandır. Olumsuz grup davranışları; sırası gelmeden konuşma, düşüncelerini ve materyalleri paylaşmayı başaramama ve akran desteği kaybını içermektedir. Matematik, bilim ve sosyal çalışma alanlarının içerisine formal işbirlikçi öğretim yerleştirilerek sosyal becerilerin pekiştirilmesi amacıyla, sıra alma, düşüncelerin paylaşılması, materyallerin paylaşılması, desteklemenin açıklanması gibi beceriler sosyal beceri geliştirmede kullanılmıştır. Rol oynama ve grup projeleri gibi işbirlikçi etkinlikler karma yaş, yetenek ve farklı

kültürden 6 öğrenciden oluşan üç gruba haftada en az iki kez uygulanmıştır. Öğretimin etkisi; öğretmen dergileri, öğretmen gözlem kontrol listeleri ve öğrenci incelemeleri ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları; işbirlikçi öğrenme öğretiminin, grup etkinliklerinde işlevde bulunmayı geliştirdiğini ve uygun olmayan davranışların azaldığını göstermektedir.

Smith ve Karp (1997) tarafından yapılan çalışmada, fizik eğitimi 3 sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini artırmada işbirlikçi öğrenmenin etkisi pilot çalışmayla araştırılmıştır. Çalışmaya katılan 22 üçüncü sınıf öğrencisinin sahip oldukları istenilmeyen 8 hedef sosyal beceri belirlenmiştir. Öğretim uygulamaları, işbirlikçi öğrenme, grup etkinlikleri ve fizik eğitimi ile ilgili uygulamaları içermektedir. Görüşmeler, 7 hedef öğrenci ve 8 karşılaştırılan öğrenci ile yürütülmüş ve öğretmenler, öğrencileri uygulama öncesi ve sonrası derecelendirmişlerdir. Öğretmen derecelendirmeleri; çalışma öncesi ve sonrası verilen puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Davranışları gösteren puanlar, uygulamadan sonra düşmüştür. Akran derecelemeleri, öğrencilerin öğrenim uygulaması sonucunda sosyal statülerini değiştirmediklerini göstermiştir. İşbirlikçi etkinlikler deneklerin sosyal becerilerini artırmıştır. Ancak, araştırmacılara göre, becerileri basitçe öğrenme sosyal başarı sağlamak için yeterli değildir.

Schlender ve Wolf (1998) araştırmalarında, ortaokul öğrencileri arasında işbirlikçi davranışları artırmak amacıyla sosyal becerileri geliştirmek için bir program geliştirmiş ve uygulamışlardır. Araştırma grubu, ortaokul düzeyinde 4. ve 6. sınıftan oluşturulmuştur. Sosyal becerilerin gelişiminin yetersizliği, öğretmen gözlemleri, öğretmen kontrol listesi ve öğrenci değerlendirmelerinin ortalamalarından belirlenmiştir. İki etkileşim stratejisi seçilmiş ve uygulanmıştır. Uygulama sonrası veriler, işbirlikçi davranışlarda bir artış olduğunu göstermiştir. Akranlar arası olumlu etkileşim, sosyal becerilerin gelişimiyle artmıştır.

Zukauskas'e (1998) göre, sık sık sosyal beceriler yetersizliği gösteren ortaokul öğrencilerine olumlu sınıf etkileşimi ile müdahale edilebilmektedir. Bu amaçla yapılan çalışmada; öğrencilerde işbirlikçi davranışları arttırmak

için, başkalarına saygı göstermeyi geliştirme, kendini kontrol etme ve dinleme için öğretimin etkisi araştırılmıştır. Hedef araştırma grubu orta sosyo ekonomik düzeydeki bir okula devam eden 4. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin sosyal beceri yetersizlikleri; öğretmen ve araştırmacının sınıftaki anektot kayıtlarının ortalaması, işbirlikçi grup deneyimleri esnasında araştırmacı tarafından tanımlanan yetersiz sosyal beceri alanlarını kontrol listesi ve 24 öğrencinin değerlendirmesi sonucunda belirlenmiştir. Öğretmen çalışmaları,

- 1- Sosyal becerilerin doğrudan öğretimi,
- 2- Ön sosyal davranışları geliştirmek için işbirlikçi öğrenme etkinliklerinden oluşmaktadır.

Sosyal beceriler öğretimi; ders kitapları, uygulama, becerilerin gözlenmesi ve yansıtılması ile olumlu hedef davranışları gösterirken ödüllendirmenin kullanımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama üç aylık süre içerisinde, haftada 30 dakika olarak yapılmıştır. Öğretim programının etkililiğini değerlendirmek için kullanılan veri toplama yöntemleri; öğretmen kontrol listeleri, anektot kayıtları ile ön ve son değerlendirme aşamasında yapılan öğrenci değerlendirmelerini içermektedir. Bulgular, hedef sınıfta gözlenen yetersiz beceri alanlarında azalmanın olduğunu göstermiştir. Öğrenci cevaplarının en büyük özelliği, işbirlikçi gruplarda çalışmanın tercih edilmesidir.

Ackerman, Pierropoulos ve Yager (1999) araştırmalarında, ilkokulun ilk yıllarında ortaya çıkan olumsuz sosyal davranışların, işbirliğine dayalı grup çalışması, akademik görevlerin zamanında tamamlanması ve akademik gelişme ile düzeltmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma projesinde, birinci ve ikinci sınıflardaki akranlar arasındaki olumlu sosyal davranışları artırmak ve uygun olmayan etkileşimleri azaltmak için işbirliğine dayalı grup oturumlarında uygulanan programın etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma grubu için, etnik olarak değişik banliyölerden olmak üzere bir tane 1. sınıf, iki tane de 2. sınıftan öğrenciler seçilmiştir. Olumsuz sosyal davranışlar, her sınıftaki 12 öğrenci anketi, öğrenci görüşmeleri ve öğretmenler tarafından doldurulan sosyal becerileri dereceleme ölçeklerinden yararlanılarak belirlenmiştir. 16 haftalık uygulama; bilişsel problem çözme programı,

akademik öğretimi içeren çoklu eleman programı, sosyal beceriler öğretimi ve öğrenci tepkilerini içermektedir. Çalışmanın odak noktası, cesaretlendirme, iletişim ve yardım etme davranışlarını artırmaktır. Öğretim çalışmasının etkililiği; uygulama öncesi ve sonrası yapılan sosyal becerilerin öğretmen derecelendirmesinin karşılaştırması, görüşme ve anketlerdeki öğrencilerin tepkileri ve uygulama süresince öğrenci davranışlarının gözlenmesi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, işbirliğine dayalı grup içindeki ön sosyal becerilerin arttığını ve olumsuz sosyal davranışların azaldığını göstermiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin problemleri çözebildikleri ve akranları ile daha etkili bir şekilde ilişki kurabildikleri belirlenmiştir.

Androjna, Barr ve Judkins (2000) tarafından hazırlanan bu çalışma, ders programında sosyal becerileri geliştirmek için işbirlikçi öğrenmeyi içeren bir programı tanımlamaktadır. Hedef populasyon, aynı bölgede iki farklı orta okulda fizik sınıflarındaki beşinci sınıf öğrencileri ve normal sınıftaki 3. sınıf öğrencilerini içermektedir. Sosyal becerilerin yetersizliği; öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri, davranış kontrol listeleri ve anekdot kayıtları ile belirlenmiştir. Olası nedenlerin analizi, ortaokul öğrencileri arasında sosyal becerilerin önemli ölçüde yetersiz olduğunu göstermektedir. Sosyal becerilerin yetersizliği, öğrenci başarısını ve akranlar arasında olumlu ilişkilerin gelişimini etkilemektedir. Araştırma sonucunda; sınıf ders programında hiçbir şekilde sosyal becerilerin yer almadığı görülmüştür. Problem oturum analizinden sonra, çözüm stratejileri olarak, sosyal becerileri öğretme, işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin kullanımı için işbirlikçi bir sınıf oluşturma, çekişme çözüm tekniklerinin öğretilmesi, açık toplantıların yapılmasına karar verilmiştir. Program; gruba dayanan etkinlikler, sosyal beceri planları ve rol oynamayı içermektedir. Son uygulama verileri, öğretim tekniğinin öğrencilerin gruplarda işbirliği yaparak çalışmayı çözümlene becerilerini artırdığını ve akran ilişkileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, okullarda sosyal beceriler programının oluşturulması önerilmektedir.

Blank, Fogarty, Wierzba ve Yore (2000) tarafından yapılan araştırmanın amacı, hedef ilkökul öğrencilerinin sosyal becerilerini artırmaktır. Araştırmada belirlenen becerilerin doğrudan öğretim ve işbirlikçi öğrenme yöntemiyle öğretimi yapılmıştır. Uygulama sonrası verileri;

araştırmaya katılan bütün öğrencilerin sosyal becerilerinde artış olduğunu göstermiştir. Araştırmacılara göre işbirlikçi öğrenmeyi içeren ön sosyal etkinliklerin yerine getirildiği uygulama ve doğrudan öğretim öğrenci davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Chiappetta, Moncada ve White (2000) tarafından yapılan araştırmada, anaokulunda ön sosyal davranışları geliştirmek için bir öğretim programının etkililiği test edilmiştir. Öğrencilerin sosyal becerilerdeki yetersizliği; öğretmen ve aile değerlendirmelerinin ortalamaları, öğretmen anektot kayıtları ve davranış gözlem kontrol listesi ile belirlenmiştir. Öğretmen okulun ilk üç haftasında günde 10 dakika başlangıç sosyal becerileri doğrudan doğruya öğretmiş ve periyodik olarak dönem boyunca gözden geçirmiştir. İşbirlikçi öğrenme grupları, haftada en az iki kez kırk dakika uygulama yapmıştır. Çalışmanın etkililiği, çocukların sosyal becerileri, öğretmen değerlendirmeleri, öğretmen anektot kayıtları ve öğrenci davranış kontrol listesinin kullanımı ile ilgili ön test ve son test sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Bulgulara göre; üzgünüm, afedersin, teşekkür ederim, lütfen kelimelerinin kullanımında, çatışmaların çözümünde, kurallara uymada artış, ön sosyal davranışlarda gelişme olduğu belirlenmiştir.

Ciampa, Farr ve Kaplan'a (2000) göre, ilkokul öğrencileri arasında sosyal becerilerdeki yetersizlik, başkalarıyla işbirliği yapma güçlüğüyle ve çatışmaları çözme yetersizliğiyle sonuçlanabilir. Bu araştırmada; dinleme becerilerini, işbirliği yapmayı, başkalarına saygı göstermeyi ve otoriteye saygı göstermeyi artırmayı kapsayan sosyal yeterliliği geliştirmek için bir öğretim programının etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya, iki ayrı ilkokulun 1. sınıflardan ve iki ana okulundan toplam 72 öğrenci katılmıştır. Sosyal yeterlilik eksikliği, öğretmen ve aile değerlendirmelerinin ortalaması, öğretmen anektot kayıtları ve davranış kontrol listelerinden belirlenmiştir. Öğretim uygulaması 3 unsurdan oluşmaktadır. Birincisi, öğrenciler için sağlam, ilgili (dikkatli) çevre oluşturulmasıdır. İkincisi, model olma, rol oynama ve işbirliğini öğretmek için problem çözme içeren derslerin sağlanmasıdır. Üçüncüsü ise, yetersizliği öğretmede derslerin kullanılmasıdır. Dersler, öğretim dönemi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın etkileri; sosyal becerileri değerlendirmek için, aile değerlendirmesi, öğretmen değerlendirmesi ve davranış kontrol listelerinin kullanımı ve öğretmen anektot kayıtları ile belirlenmiştir. Öğrenci

tartışmalarının test edilmesi amacıyla 4 hafta değerlendirme yapılmış ve uygulama sonrası veriler, öğrencilerin daha sosyal kabul edilebilir davranışlar sergilediğini göstermiştir. Çocuklar, işbirlikçi öğrenme için ihtiyaç duydukları kavramları ve olumlu bir şekilde çatışmaları çözme kolaylığını öğrenmeye başlamışlardır.

Cooper, Smith ve Smith (2000) araştırmalarında, öğrencilerin işbirliği yaparak çalışmalarını ve anlaşmazlıklarını çözümlerini, gerekli sosyal becerilerle artırmak için bir öğretim programı değerlendirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma grubu, orta büyüklükteki orta batı şehirlerindeki alt sosyo ekonomik düzeydeki okullardan ana okulu öğrencilerini içermektedir. Yetersiz sosyal beceriler, öğretmen gözlemlerinden ve yetişkin düşüncelerinden belirlenmiştir. Yetersiz sosyal becerilere olası nedenler olarak; çeşitli etkenler, sık sık oluşan şiddetin açığa vurulması ve çatışmanın çözülmesi için rol modellerinin yetersizliği gösterilmiştir. Öğretim stratejileri olarak; profesyonel kaynaklar ve dört aydan fazla sürede çalışmayla üç uygulamanın seçimine karar verildi: sosyal becerilerin öğretiminin açıklanması, şiddet önleme programının kullanımı ve işbirlikçi öğrenme yöntemine başvurulması. Çalışma sonrası verileri, öğrencilerin işbirliği yaparak çalışma becerilerinde ve çatışmaları çözme becerilerinde artış olduğunu göstermektedir.

Dawczak, Hawk, Kolenda ve Nye (2000) tarafından hazırlanan bu araştırmada, öğrencilerin sınıf performanslarını geliştirmek için 3., 4., 5. ve 7. sınıf öğrencilerinin hedef sosyal becerilerini geliştirme amaçlanmıştır. Öğrencilerin sosyal becerilerde yetersizliği; öğretmen gözlemine dayalı kontrol listelerinin ortalaması, öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri ve son disiplin kayıtlarından belirlenmiştir. Öğretim uygulamasının amaçları; öğrencilerde olumlu davranışları artırmak, sosyal olaylarda güveni güçlendirme, davranışları geliştirme, fiziksel ve sözel olarak yaşlarına uygun davranışların geliştirilmesini artırmaktır. Çalışmalarda, rol oynamanın kullanımı, işbirliğine dayalı grup çalışması, doğrudan öğretim ve sosyal becerilerle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası veriler, yetersiz olan 4 hedef davranışı (lütfen deme ve teşekkür etme, el kaldırarak söz alma, cesaretlendirici sözcüklerin yetersizliği ve başkalarının sözünü kesme) içeren sosyal becerilerde gelişme olduğunu göstermiştir.

Polvi ve Telama (2000) tarafından yapılan çalışmanın amacı, başkalarına yardım etme davranışının geliştirilmesinde işbirlikçi öğrenme yönteminin etkilerini araştırmaktır. Araştırma, 11 yaşındaki 4 kız öğrenci grubuyla, 1989-1990 yıllarında haftada iki saat olmak üzere 9 ay sürdürülmüştür. Birinci ve ikinci grupta işbirlikçi öğrenme yöntemi kullanılmış ve öğrenciler eşleriyle fiziksel alıştırmalar yapmışlardır. Çiftlerden birisinin görevi, eşini gözlerken fiziksel ve psikolojik olarak yardım etmektir. Amaç, mümkün olduğu kadar birlikte öğrenmeyi sağlamaktır. Birinci gruptaki (n=20) kız öğrenciler için, her üç haftada bir sistematik olarak yeni partnerler belirlenmiştir. İkinci gruptaki (n=20) kız öğrenciler, her ders için eşlerini kendileri seçmişler ve üçüncü grup (n=27) bireysel olarak çalışmıştır. Kontrol grubu (n=24) araştırmada yönerge ya da bilgi almamıştır. Sonuçlar, birinci gruptaki öğrencilerin daha çok istekli ve yardım etme eğiliminde olduklarını, fiziksel ve psikolojik destek verdiklerini, diğer grupların hatalarını düzeltme eğiliminde olduklarını göstermiştir. İkinci gruptaki sonuçlar, beklenilmedik olmuştur. Tüm çalışma sürecinde, aynı kişiyle çalışırken sosyal gelişim de artış olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucuna göre, okulda çocuklara diğer çocuklarla birlikte çalışma fırsatı verilirse, yardım etme davranışlarının gelişeceği önerilmektedir.

Schroeder, Basken, Engstrom ve Heald (2000) çalışmalarında hedef 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları, çatışmayı çözmede başarısız olan öğrencilerin, gruplarda işbirliği yaparak çalışmadığı ve verilen görev davranışları yerine getiremediklerini göstermiştir. Çalışma sonrası verileri, öğrencilerin sosyal becerilerde geliştiğini, birlikte çalışma becerilerinin arttığını, olumlu tavırlarla çekişmeleri çözdükleri ve görev davranışların yerine getirilmesinde artışlar olduğunu göstermektedir.

Engelli Çocuklarla Yapılan İşbirlikçi Öğrenme Yöntemine Dayalı Araştırmalar

Rutherford, Mathur, Sarup, Quinn ve Mary (1998), yaptıkları bir çalışmada, yaşları 12 ile 17 arasında değişen kız çocuklarının sosyal iletişim

becerilerini artırmak için doğrudan öğretim ve işbirlikçi öğrenmenin etkili olup olmadığını değerlendirmişlerdir. Araştırmada, konuşmayla ilgili soru sorma, başkaları hakkında olumlu düşüncelerini söyleme ve kendine ilişkin düşüncelerini ortaya koyma becerileri öğretilmiştir. Araştırma sonunda işbirlikçi öğrenme gruplarında doğrudan öğretim yoluyla her üç beceride de artış olduğu bulunmuştur.

Prater, Bruhl ve Serna (1998) orta okulda bulunan engelli öğrencilere (öğrenme güçlüğü, duygusal bozukluk, travmatik beyin incinmesi ve görme engelli olarak tanılanmış) dinleme, problem çözme ve uzlaşma becerilerini öğretmeye çalışmışlar. Öğrencileri üç gruba ayırmışlardır, birinci grupta hedef sosyal beceriler öğretmen tarafından doğrudan öğretim yaklaşımıyla, ikinci grupta işbirlikçi öğrenme yöntemiyle, üçüncü grupta işbirlikçi grup kuralları üretme yoluyla öğretilmeye çalışılmıştır. İkinci grupta uygulanan işbirlikçi öğrenme yönteminde beceriler doğrudan öğretilmemekte, işbirlikçi çalışma grubunda yer alan deneğin doğal olarak bu becerileri kazanması beklenmektedir. Araştırmanın sonucunda, rol oynama sürecinde toplanan verilerde birinci grupta becerilerin öğrenildiği görülmüştür. İkinci grupta da becerilerin öğrenildiği, ancak birinci gruptan daha düşük olduğu, dinleme ve görüşme becerilerinin geliştiği, problem çözme becerisinde gelişme olmadığı, üçüncü grupta ise becerilerin hiç öğrenilmediği görülmüştür.

Caissie ve Wilson (1995a) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi engelli 6 çocuğun sosyal entegrasyonu geliştirmek amaçlanmıştır. Sosyal entegrasyon davranışını geliştirmek amacıyla akran kabulünün kullanımı öğretilmeye çalışılmıştır. Hedef öğrenciler, sosyal becerileri yetersiz engelli öğrencilerden seçilmiştir. Akranlarının aynı yaşta, öğretmenin yönergelerini izleyebilen, akademik başarıya sahip ve sürece katılmaya istekli olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada öğretmenin rolü, akranları ve hedef öğrencileri övme ve teşvik etmektir. Hedef öğrenciler, sosyal etkileşimlerinin artması için beş ayrı uygulamanın yapıldığı beş günlük küçük grup eğitimine katılmışlardır. Bu etkileşim, paylaşma, istekte bulunma, oyun organizasyonu, yardım etme ve kararlılığı içermektedir. Sonuçlar, bu altı sosyalleşme becerilerinden dördünde anlamlı farklılık bulunduğunu ve çocukların bu becerileri öğrendiğini göstermiştir.

Brandt ve Ellsworth (1996) öğrenme güçlüğü çeken 74 lise öğrencisi ile akademik başarının geliştirilmesi üzerine çalışmışlardır. Araştırmada, işbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemleri karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda, akademik başarının gelişmesinde işbirlikçi öğrenme yönteminin geleneksel işbirlikçi olmayan öğrenmeden daha etkili olduğu belirlenmiştir. İşbirlikçi öğrenme yönteminin kullanıldığı öğrencilerin kendine güvenlerinde artış olmuştur.

Putnam ve diğerleri (1996) tarafından yapılan çalışmada, normal sınıfa devam eden 417 öğrenci arasında öğrenme güçlüğü çeken 41 öğrencinin arkadaşları tarafından kabul edilebilme zorlukları araştırılmıştır. Çalışmada, öğrenciler, işbirlikçi öğrenme veya rekabete dayalı öğrenme gruplarına yerleştirilmiştir. Sekiz ay sonra öğrenciler akranları tarafından değerlendirilmiş ve sonuçta işbirlikçi öğrenme gruplarında daha olumlu değişikliklerin meydana geldiği belirlenmiştir.

Ibler (1997) çalışmasında, problem çözme ve karar verme becerilerini artırmak için beş engelli ilkokul öğrencisinde düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Proje; matematik, bilim ve dil sanatlarında uygulanan haftalık program içerisinde, işbirlikçi öğrenme tekniklerini ve etkinliklerini içermektedir. Belirli düşünme becerilerinin modellerini ve sunumunu izleyen öğrenciler, serbest içerikli işbirlikçi grup etkinliğinde beceriyi uygulamışlardır. Uygulama sonunda, öğrenciler problem çözmek için kullanabilecekleri kadar becerileri anladıklarını gösterebildiklerinde, matematik, bilim ya da dil dersine bu uygulama yerleştirilmiştir. Öğrenim uygulaması sonuçları, dil ve bilimde başarılı problem çözme davranışının daha üst düzeyde düşünme becerilerini kullanan öğrencilerde arttığını, yazılı ve sözel açıklamada gelişme olduğunu, uygun sosyal becerileri kullanma yeteneklerinin geliştiğini göstermiştir.

Joseph (1997) tarafından yapılan araştırmada lisede okuyan dil bozukluğu olan öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için bir öğretim programı uygulanmıştır. Dil bozukluğu olan öğrencilerde düşük konuşma becerileri; öğretmen gözlemleri, öğretmen değerlendirmeleri ve öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleriyle belirlenmiştir. Konuşma ve dil terapisi için işbirlikçi öğrenme yöntemi seçilmiş ve bu doğrultuda geliştirilen sosyal

beceri programı uygulanmıştır. Uygulama sonrası verilerde, öğrencilerin akranlarına yetişmeleri ile iletişim kalitesinde ve sıklığında artış görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin konuşmayı içeren ilişkilerinde de gelişme belirlenmiştir.

Brinton, Fujiki ve Higbee (1998) tarafından yapılan araştırmada, bir işbirlikçi öğrenme grubu içerisinde dil bozukluğu olan çocuklar incelenmiştir. Araştırmaya katılan denekler; dil bozukluğu olan 6 çocuk, aynı yaş grubunda olan 6 çocuk ve farklı yaşlarda benzer dil bozukluğuna sahip 6 çocuktan oluşmaktadır. Her bir hedef denek aynı yaş ve cinsiyetteki iki akranla eşleştirilmiştir. Her bir öğrenci bir karton periskop oluşturmak için birlikte çalıştırılmış ve hem sözel hem de sözel olmayan işbirlikçi etkinlik esnasında analiz edilmişlerdir. Benzer yaş ve benzer dil becerilerine sahip bütün çocukların periskop yaparken birlikte çalışma, konuşma ve işbirliği yapma becerileri oldukça yüksek olmuştur.

İşitme Engelli Çocuklarla Yapılan İşbirlikçi Öğrenme Yöntemine Dayalı Araştırmalar

Lemanek ve Gresham (1984), etkileşim başlatma ve sürdürme becerisinde yetersiz olan işitme engelli bir öğrenciyeye, işaret dilini kullanarak bu beceriyi öğretmeye çalışmışlardır. Bu amaçla, kısa öykülerin, bilgi verme, geri bildirim, rol oynama, tekrar etme ve sosyal ödüllerin yer aldığı bir öğretim programı uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, işitme engelli öğrencinin istenen beceriyi öğrendiği belirtilmiştir.

Dunlap ve Sands (1990) tarafından yapılan araştırmada, % 88'i 16-21 yaşları arasında olan 118 işitme engelli bireyi bağımsız yaşama becerilerinde eğitmek amaçlanmıştır. Bireylerin grup içindeki yeteneklerine göre sınıflandırılması için Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Küme analizi kullanılarak denekler, iletişim, günlük yaşam, sosyalleşme ve uyumsuz davranış olmak üzere dört alana uygun olarak üç grup içerisine yerleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, gruplar içerisine yerleştirilerek beceriler eğitimi verilen çocuklarda hedef becerilerde artışlar görülmüştür.

Luckner (1991) tarafından yapılan bir alış grubunda işitme engelli öğrencilerin hissettiklerini değer ve amaçlarının gelişimine yardım etme ve problem çözmeyi içeren bir eğitime alınm hedef becerilerde artış görölmüştür.

Antia, Kreimeyer ve Eldredge (1994) işitme engelli kişilerle olumlu akran etkileşiminin araştırılmıştır. Araştırmaya 105 işitme engelli ve engelli olmayan ocuk ve ocuk öğretmenler katılmıştır. Öğretmenler, sosyal veya bütönlüştirilmiş-etkinlikler uygulama programını yürötmek için seçilmişlerdir. Sosyal beceriler öğrenim programıyla çocuklara altı sosyal beceri (selamlama, paylaşma, işbirliği yapma, yardım etme, iltifatta bulunma ve davet etme) ğretilmiştir. Bu becerilerin öğretilmesinde akran etkileşiminden yararlanılmıştır. Öğretmen gerektiğinde sosyal etkileşimi teşvik etmiş fakat yavaş yavaş geri çekilmiştir. Etkinlikler küçük akran gruplarında birlikte çalışma firsatı vermek için planlanmıştır. Öğretmen tarafından sosyal becerilerin anımsatılmasına ve model olmaya yer verilmemiştir. Öğretmenler, 3 kez 20 dakikalık serbest oyun zamanlarında sosyal etkileşim verisi toplamışlar ve her ocuk için 9 dakikalık video kaydı yapılmıştır. Gözlem yaparak bütönlü ve olumsuz dile dayalı ve dile dayalı olmayan etkileşimler sayılmış ve bu sonuçlar uygulama öncesine ve sonrası ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, işitme engelli öğrencilerin hedef becerilerde artış gösterdikleri belirlenmiştir.

Caissie ve Wilson'un (1995b) alışmalarında, çocuklarda iletişim kavramı ve iletişim bozukluklarının nasıl olduğu tanımlanmaktadır. Araştırmada, işitme engelli ve normal işiten öğrenciler arasında iletişim bozukluklarının olası nedenlerini tartışmak ve tanımlamak için, işbirliği öğrenme malzemelerinden rol oynama ve video teknikleri kullanılmıştır. Çalışma süresince öğrencilere değişik iletişim becerileri gösterilmiş ve iletişimi onarma stratejileri öğretilmiştir. Örnek olarak, öğrencilere anlamadıkları şeylerin açıklanması için soru sormaları öğretilmiştir. Araştırmacılar, deney ve kontrol grubunun iletişim bozukluklarını karşılaştırdıktan sonra gruba müdahale etmişlerdir. Sonuç olarak, işitme engelli öğrenciler ile normal işiten akranları arasındaki iletişim becerilerinde ve iletişim bozukluklarının giderilmesinde artış görölmüştür.

Miller ve Kevin'in (1995) çalışmalarında iletişim bozukluklarının giderilmesinde işbirlikçi öğrenim etkinliklerinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, 9-12 yaşları arasında kaynaştırılmış 7 işitme engelli ve 21 normal işiten öğrenciyle çalışılmıştır. Uygulama sonucunda müdahale bozukluğunun oluşmasında azalma ve iletişim becerilerinde olumlu gelişme belirlenmiştir.

Ducharme ve Holborn (1997) tarafından yapılan çalışmada, işitme engelli öğrencilerin normal akranları ve öğretmenleri ile konuşmaya dayalı etkileşimlerini artırmada işbirlikçi öğrenmenin etkisi araştırılmıştır. Araştırma grubu ortaokul düzeyinde kaynaştırılmış üç işitme engelli öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada, tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikçi öğrenme yönteminin öğrencilerin konuşmak için sıra alma, başlatma, devam ettirme becerilerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Türkiye de sosyal beceri öğretiminin önemine yeni yeni değinilmeye başlanırken, hem engellilerde hem de engelli olmayanlarda sosyal beceri öğretiminin önemini vurgulayan ve bu programların etkililiğini inceleyen sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar normal ve engelli bireyler için sırayla aşağıda verilmiştir.

Açıkgöz (1994) üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejilerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, işbirlikçi öğrenmeden, geleneksel/bütün sınıf öğretiminden ve ders çalışma sırasında kullanılan öğrenme stratejilerinden yararlanılmıştır. Etkili öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığına ilişkin en yüksek ortalamaların işbirlikçi öğrenme ortamına ait olduğu, bunu ders çalışmanın izlediği bulunmuştur. Araştırma sonuçlarında, özellikle, öğrenme etkinliklerine kendini verme, öğrenilenleri başkalarıyla tartışma, öğrenmeyi ertelememe, öğrenilenleri özetleme, öğrenilenlerle ilgili açıklama yapma ve öğrenilenlerin önemli yerlerini not

etme gibi stratejilerin işbirlikçi öğrenme ortamındaki kullanım sıklığının yüksekliği dikkati çekmektedir.

Altınoğlu-Dikmeer (1996) çalışmasında, sosyal içe dönük ergenlere uygulanan gruba sosyal beceri öğretiminin bu bireylerin içe dönüklük düzeylerini azaltıp azaltmadığını incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu bir modele göre düzenlenen çalışma, 12 ergen üzerinde uygulanmıştır. Deneklerin içedönüklük düzeyleri, Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanterinin Sosyal İçedönüklük Alt Ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Ön testlerden sonra, sosyal beceri öğretim programı 12 hafta süreyle uygulanmıştır. Kontrol grubuna bir uygulama yapılmamıştır. Uygulama sonrasında her iki gruba son testler uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, sosyal beceri öğretim programına katılan ergenlerin sosyal içedönüklük düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu belirlenmiştir.

Yüksel (1998) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma deseni, ön test, son testkontrol gruplu deneysel desen olup 33 öğrenci deney, 33 öğrenci de kontrol grubuna alınmıştır. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri Sosyal Beceri Envanteri ile ölçülmüştür. Elde edilen bulgular, genel olarak sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin sosyal beceri düzeyini olumlu yönde etkilediği şeklindedir. Benzer şekilde, sosyal beceri eğitiminin, sosyal becerinin bir alt boyutu olarak, duyuşsal duyarlık düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ancak sosyal beceri eğitimi, sosyal becerinin diğer alt boyutları olan; duyuşsal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol düzeyleri üzerinde etkili olmamıştır.

İpek (1998) tarafından yapılan çalışmada, zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde, eğitimde dramanın etkisi incelenmiştir. Araştırma grubu, özel eğitim kurumlarına devam eden ve gelişimsel olgunluk düzeyleri Portage erken çocukluk dönemi eğitim programı kontrol listesine göre 3-4 yaş düzeyinde olduğu belirlenen 17 zihinsel engelli çocuktan oluşmaktadır. Çocukların sosyal gelişimlerinin değerlendirilmesinde ön test olarak Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırmacı, eğitimde drama yöntemini kullanarak çocukların sosyal gelişimlerini desteklemeye ve geliştirmeye yönelik eğitim programları hazırlamıştır. Uygulamalar sekiz hafta

süreyle devam etmiştir. Uygulama sonucunda son test olarak yine aynı ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ön test- son test eğitimi şeklindedir. Sonuçlara göre, 2-3 yaş, 3-4 yaş, 4-5 yaş ve 5-6 yaş gruplarında alınan tüm sosyal becerilerde grup içinde ön test son test arasında farklılıklar olduğu görülmüş ve bu farklılıkların yaş grupları büyüdükçe önemlilik derecelerinin de arttığı belirlenmiştir. Bu yaş grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür. Bu sonuç, zihinsel engelli çocuklara uygulanan drama eğitiminin sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Çifci (2000) bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, zihinsel engelli öğrencilerin özür dileme, alay edilmeye başa çıkma ve uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerilerini kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığını amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya, Ankara ilinde bulunan Başkent Mesleki Eğitim Merkezi'ne devam eden zihinsel engelli öğrenciler arasından araştırma için belirlenen önkoşul özelliklerine sahip (okuyabilme, sözel yönergeleri takip edebilme, sorulan sorulara sözlü olarak yanıt verebilme) dokuz öğrenci seçilmiştir. Öğretmenlerin gözlemleri ve sınıflarındaki öğrencilerin her biri için Sosyal Beceri Kontrol Listesini doldurmaları sonucunda, zihinsel engelli öğrencilerin gereksinim duydukları üç öncelikli sosyal beceri ve bu becerilerde yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir. Hedef sosyal beceriler olan; özür dileme, alay edilmeye başa çıkabilme ve uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerilerinin öğretiminde kullanmak amacıyla bilişsel süreç yaklaşımının temel aşamaları olan; sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme aşamalarının yer aldığı öğretim planları hazırlanmıştır. Bu becerilerin öğretiminde öykü ve resimlerden yararlanılmıştır. Sosyal beceri programında öğretim oturumları bireysel olarak düzenlenmiş, haftada üç gün olarak yapılmıştır. Öğretim oturumları sonunda, genelleme oturumlarına yer verilmiş, araştırmanın verileri her beceri için ayrı hazırlanan Veri Toplama Araçlarıyla toplanmıştır. Öğretim etkililiğini belirlemede, tek denekli araştırma yöntemlerinden Deneklerarası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının dokuz zihinsel engelli öğrencinin hedef sosyal becerileri kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Sosyal beceri öğretimi konusunda işitme engelli çocuklarla yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak sınırlı sayıda da olsa, işitme engelli çocukların sosyal beceri öğretiminin önemini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır.

Bu çalışmalardan birisinde Tüy (1999), kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocukların sosyal becerilerini ve problemleri davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmaya 3-6 yaş arasında 60 işitme engelli ve 474 işiten çocuk alınmıştır. Okul öncesi ve anasınıfı davranış ölçeğini kullanarak elde edilen verilerin analizi sonucunda, kaynaştırma programına katılan ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocuklar arasında sosyal becerilerde, sosyal etkileşim boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. Sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği boyutlarında, iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada ayrıca, yaş değişkeninin sosyal beceri ölçeğinden alınan puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulunurken, işitme engelli olup olmama, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin ölçekten alınan puanlar üzerinde ortak etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Bir başka çalışmada ise, Akçamete ve Ceber (1999) lise düzeyinde kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Ankara ilinde iki okulda bulunan 24 işitme engelli ve 30 işiten öğrenci olmak üzere toplam 54 öğrenci araştırma grubunu oluşturmuştur. İki farklı sosyometrik ölçüm tekniği kullanılarak öğrencilerin sosyometrik statüleri karşılaştırılmış. Liste-dereceleme uygulamasından elde edilen bulgulara göre, her iki grubun sosyometrik statü puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun yanında, Her iki grubun akran tercihi uygulamasından elde edilen seçilme ve reddedilme sosyometrik statü puanları ortalamaları arasında fark olduğu bulunmuştur.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma modeli, denekler ve seçimi, sosyal beceri öğretim programının hazırlanması, uygulama süreci ve verilerin toplanması, uygulama ortamı, araştırmanın geçerlik - güvenirlik çalışmaları ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tek denekli araştırma yöntemlerinden Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeline göre desenlenmiştir. Burada, tek denekli araştırma yöntemleri; çoklu başlama düzeyi modeli, çoklu yoklama modeli ve denekler arası çoklu yoklama modeli kısaca açıklanmıştır.

Tek Denekli Araştırma Yöntemleri

Tek denekli araştırma yöntemleri, araştırma örnekleminde yer alan denek sayısının bir olduğu durumlarda kullanılan deneysel yöntemlerdir. Tek denekli araştırmalarda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi tek bir denek üzerinde araştırılır. Araştırmada birden fazla denek olması durumunda, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki neden sonuç ilişkisi, deneklerarası karşılaştırma yapılmaksızın, her bir denekle ayrı ayrı incelenir. Tek denekli araştırmalarda bağımlı değişken, değiştirilmesi hedeflenen davranıştır. Bağımsız değişken ise araştırmacı tarafından uygulanan davranış değiştirme programıdır. Bağımsız değişkenin uygulanmasıyla bağımlı değişken üzerinde bir değişiklik gerçekleşirse, bir neden sonuç ilişkisinin varlığı düşünülür. Uygulamalı davranış analizinde bu ilişkiye işlevsel ilişki denir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Tek denekli araştırma modelleri, tek bir uygulamanın etkililiğini incelemeyi amaçlayan etkililik modelleri ve iki ya da daha fazla uygulamanın etkililiklerini ve / veya verimliliklerini karşılaştırmayı amaçlayan karşılaştırma modelleri olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Bunlar etkililik modelleri ve karşılaştırma modelleridir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Çoklu başlama düzeyi modeli. Etkililik modellerinden birisi olan çoklu başlama düzeyi modeli, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeye dayalı bir modeldir. En sık kullanılan tek denekli araştırma modellerinden birisidir. Üç türlü çoklu başlama düzeyi modeli vardır. Bunlar; davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli, denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli ve ortamlar arası çoklu başlama düzeyi modelidir. Çoklu başlama modellerinin iki önkoşul özelliğini karşılamaları gereklidir. Birinci olarak, durumlar (davranışlar, denekler veya ortamlar) birbirlerinden bağımsız olmalıdır. Birinci durumda uygulamanın başlatılması, diğer durumların başlama düzeylerinde bir değişikliğe yol açmamalıdır. Yani; birinci durumda uygulama yapılması, ikinci ve üçüncü durumda öğrenme ya da davranış değişikliğini sağlamamalı ya da kolaylaştırmamalıdır. İkinci olarak ise, seçilen durumlar işlevsel olarak birbirlerine benzer olmalıdır. İşlevsel olarak benzerlik, değiştirilmek istenen durumların hepsinin aynı uygulamadan etkilenmesi olarak tanımlanır. Çoklu başlama düzeyi modellerini diğer tek denekli modellerden ayıran en önemli nokta, çoklu başlama modellerinde uygulamanın en az üç bağımlı değişkenle ve ard zamanlı olarak gerçekleştirilmesidir. Çoklu başlama modellerinde, her durum (davranış, denek ya da ortam) için araştırmanın ilk gününden itibaren veri toplanmaya başlanır ve araştırma bitinceye kadar veri toplanmasına devam edilir.

Çoklu başlama modellerinin bir çok yararı vardır. Bunlardan en önemlisi, etkili bir uygulamanın kesilmesini ya da geri çekilmesini gerektirmemesidir. Geriye dönüşü mümkün olmayan davranışlarda da kullanılabilen bu modelin bir diğer yararı da genelleme sağlamasıdır. Birden

fazla davranış, denek ve ortamlar üzerinde uygulamanın etkisini ortaya koyması nedeniyle, bulguların genellenebilirliği yüksek olmaktadır.

Çoklu başlama düzeyi modelinin bu yararlarına rağmen bazı sınırlılıkları da söz konusudur. Birden fazla durumda, eş zamanlı başlama düzeyi verisi toplanması gerekliliği, araştırmacının davranışları gözlemesi ve kaydettirmesini güçleştirmektedir. Bir başka sınırlılığı ise, bir önceki durumda ölçüt karşılanıncaya kadar, bir sonraki durumda başlama düzeyi verisi toplamaya devam edilmesi nedeniyle, uzun süren bir başlama düzeyi evresi içermesidir. Başlama düzeyi evresinin uzaması, hem uzun süreli veri toplama işlemi gerektirmesi hem de uygulamanın gecikmesi gibi nedenlerden dolayı sakıncalıdır. Araştırmanın uzun bir zaman alması, denekte, deneğin yakın çevresinde ya da uygulamacıda bıkkınlığa yok açabilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Çoklu yoklama modeli. Bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan çoklu yoklama modeli, çoklu başlama düzeyi modelinin bir uyarlamasıdır. Çoklu yoklama modelini çoklu başlama düzeyi modelinden ayıran en temel özellik, çoklu yoklama modellerinde sürekli başlama düzeyi verisi toplanmamasıdır. Başlama düzeyinde zaman zaman veri toplanır ve bu durumlara "yoklama" denir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Çoklu yoklama modelinde (multiple probe model), birinci durumda (davranışta, ortamda ya da denekte) sürekli başlama düzeyi verisi toplanırken, diğer durumlarda başlama düzeyi evrelerinin yalnızca birinci oturumlarında veri toplanır. Sürekli olmayıp yalnızca bir oturumda yapılan değerlendirmeye yoklama (probe) adı verilir. Birinci durumda başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra, uygulamaya başlanır. Birinci durumda uygulamanın başladığı oturumda, ikinci durumda başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanır ve üçüncü durumda yoklama verisi alınır. Birinci durumda uygulama evresinde ölçüt karşılanınca, ikinci durumda uygulamaya başlanır ve üçüncü durumda başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanır.

İkinci durumda uygulama evresinde ölçüt karşılanınca, üçüncü durumun uygulanmasına başlanır. Sonraki durumlarda sürekli uygulama verisi toplanırken, önceki durumlarda bazı oturumlarda izleme amacıyla yoklama verisi alınır. Bu süreç tüm durumlarda ölçüt karşılanıncaya kadar devam ettirilir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

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

Çoklu yoklama modeli de çoklu başlama düzeyi modelinde olduğu gibi, davranışlar arası çoklu yoklama modeli, denekler arası çoklu yoklama modeli ve ortamlar arası çoklu yoklama modeli olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Denekler arası çoklu yoklama modeli. Birbirinden bağımsız ancak aynı davranışlar için aynı uygulamalara olanak tanıyan uygun ortamlar bulma zorluğu ve birbirine benzer ancak birbirinden bağımsız en az üç sosyal beceri bulma nedeniyle, bu araştırma, denekler arası çoklu yoklama modeline göre desenlenmiştir. Bu modelde, bir yöntemin bir hedef davranış üzerindeki etkililiği aynı ortamda birden fazla denekte incelenmektedir. Deneklerin, birbirlerinden bağımsız ancak benzer özellikte olmaları ve çalışmanın en az üç denek üzerinde yapılması gerekmektedir. Bağımsızlık, deneklerin birine yapılan uygulamanın, diğerleri üzerinde etkili olmamasıdır. Benzerlik ise, belirlenen hedef davranışın her denekte aynı uygulama ile değiştirilebilir olmasıdır.

Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli, bir beceri, işlem ya da kavram öğretimi programının etkililiğinin, denekler arası değerlendirilmesinde kullanılan bir model olup, genelleme yapabilme olanağı sağlamasının yanında, geriye dönüşü olmayan akademik becerilerin öğretiminde de

rahatlıkla kullanılabilmesidir. Bu modelde aynı beceri üzerinde yapılan deneysel uygulamanın etkililiğinin genellenebilmesi amacıyla en az üç denek üzerinde sınama yapılmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Denekler Arası Çoklu Yoklama Modelinin birinci evresi başlama düzeyini, ikinci evresi ise uygulama düzeyini içermektedir. Bu modelde, bir denekte bir işlem ya da bir beceriyle ilgili uygulama evresini başlatmadan önce, deneğin işlemdeki ya da becerideki performans düzeyini belirlemek amacıyla, başlama düzeyi verileri toplanmaktadır. Başlama ve uygulama evrelerinde ise diğer deneklerdeki değişiklikleri gözlemek amacıyla yoklama verileri, uygulama sürecindeki değişiklikleri belirlemek amacıyla uygulama evresi verileri toplanmaktadır. Uygulama evresi sonunda da uygulanan yöntemin denek üzerindeki etkililiğinin devam edip etmediğini ortaya koymak amacıyla izleme verileri toplanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Bu modelde etkililiğin belirlenmesi için, birinci denek için başlama verisi toplama işlemi yapılırken, diğer deneklerde sadece birinci oturumda yoklama verisi toplanır. Birinci denek için toplanan verilerde kararlılık oluştuğunda uygulamaya başlanır. Bu aşamada, ikinci denek için başlama verisi toplanırken, üçüncü denek için yoklama verisi toplanır. İkinci denekte başlama verisinin kararlılığını uygulama aşaması izler. İkinci deneğin uygulama aşamasında ise, üçüncü denek için başlama verisi toplanır. İkinci denekle ilgili uygulamada kararlılığa ulaşıncaya, üçüncü denek için uygulama başlatılır. Ayrıca bazı oturumlarda diğer deneklerle ilgili izleme verisi toplanır (Kırcaali- İftar ve Tekin, 1997).

Bu araştırmada, eş zamanlı olarak en az üç deneğin davranışlarını gözlemek ve kaydetmek, daha fazla zaman, personel ve emek gerektirmesi nedeniyle araştırmacı açısından zorluğa yol açacağı düşünüldüğünden çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Aynı zamanda uzun süre başlama düzeyi verisi toplanması, denekte bıkkınlığa neden olabileceği, tekrarın denekte

öğrenme sağlayabileceği de gözönüne alınarak denekler arası çoklu yoklama modeli araştırma modeli olarak seçilmiştir. Bu modelin birden fazla denek üzerinde uygulama yapmayı gerektirmesi, uygulanan öğretim programının genellenebilirliğini artırmaktadır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkenini:

1. Temel sosyal beceriler; çevrede gelişen olayları gözlemleme (Çevrede yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinme), birlikte olunan insanlara karşı hissedilen duygulara göre aradaki mesafeyi ayarlama (uzak ya da yakın durma), başkalarını dinlerken içinde bulunulan ortama uygun beden duruşunu sergileme, başkalarını dinlerken konuşan kişiyle göz ilişkisi kurma ve verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışma,

2. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri; tanıdık kişilerle karşılaşınca selam verme, tanıdık kişilerle karşılaşınca gülümseme, ilk tanışılan kişilere kendini tanıtma, tanıdık kişileri başkalarına tanıtma ve yardım edildiğinde teşekkür etme,

3. Grupla bir işi yürütme becerileri; grup faaliyetlerine katılma, grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğu yerine getirme, gerektiğinde soru sorma ve soru sorulduğunda cevap verme becerilerini öğretmeyi hedefleyen "işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programı" oluşturmaktadır.

Bağımlı değişken ise, işitme engelli çocukların temel sosyal becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupla bir işi yürütme becerilerini öğrenme düzeyidir. Tüm çoklu yoklama araştırmalarında olduğu gibi, bu araştırmada da deneysel kontrol; başlama düzeyi evrelerinde bağımlı değişkende hiçbir değişiklik olmadığı; ancak temel sosyal beceriler öğretim programının, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri öğretim programının ve grupla bir işi yürütme becerileri öğretim programının kullanılmasıyla yapılan uygulama evrelerinde bağımlı değişken değerinin giderek arttığı gösterilmesiyle sağlanmaya çalışılmıştır.

Denekler ve Seçimi

Araştırma grubu, ilk öğretim ilk kademe özel eğitim sınıflarına devam eden işitme engelli öğrenciler ve normal sınıflara devam eden akranları arasından seçilerek oluşturulmuştur.

Çalışmanın başlangıcında, Ankara İli Çankaya İlçesinde, işitme engelli çocukların devam ettiği, özel eğitim sınıfı bulunan ilk öğretim okulları belirlenmiştir. Daha sonra, belirlenmiş olan bu okullardan birisi random yoluyla seçilerek, bu okula devam eden işitme engelli öğrenciler araştırma grubuna alınmıştır. Araştırmada, sosyal becerilerin öğretiminde işbirlikçi öğrenme etkiliğinden yararlanılacak olması nedeniyle işbirlikçi çalışma gruplarının oluşturulmasına gereksinim duyulmuştur. Bu amaçla, deneklerin seçildiği okuldan işitme engelli çocukların sınıf düzeylerine uygun normal akranları da araştırma grubuna alınmıştır.

Araştırma modeli, Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeline göre planlanmıştır. Modele göre; öğretilmesi hedeflenen üç farklı sosyal becerinin farklı öğrenciler üzerinde denenmesi gerekmektedir. Bu amaçla; üç farklı becerinin her biri için üç olmak üzere toplam dokuz işbirlikçi öğrenme grubu oluşturulmuştur. Her işbirlikçi öğrenme grubunda bir işitme engelli öğrenci ve üç normal akranı olmak üzere dokuz işitme engelli ve yirmi yedi işitme engelli olmayan toplam otuz altı öğrenci araştırma grubunu oluşturmuştur. İşitme engelli olmayan öğrenciler işbirlikçi öğrenme gruplarını oluşturmak için araştırma grubuna alınmıştır. Bu nedenle bu öğrencilere ilişkin araştırma verileri toplanmamış ve sadece araştırmanın deneklerini oluşturan işitme engelli öğrencilere ilişkin araştırma verileri toplanmıştır.

İşbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanmış olan sosyal beceri öğretim programına katılacak olan öğrencilerin seçiminde, bazı önkoşul davranışlara dikkat edilmiştir. Araştırma grubuna seçilen işitme engelli olmayan öğrencilerin, yarışmacı kişiliğe sahip olmama, işbirliğine açık olma, engelli öğrenciler ile birlikte çalışabilme özelliklerini taşımalarına ve işitme engelli öğrencilere öğretilecek olan becerilere sahip olmalarına dikkat

edilmiştir. İşitme engelli öğrencilerde ise, zeka düzeyleri normal düzeyde olma, sözlü ya da sözsüz (işaret dili) iletişim kurabilme, birlikte çalışmaktan hoşlanma ve işbirliğine açık olma gibi ön koşul davranışlar aranmıştır. Buna ek olarak, işitme engelli öğrenciler için öğretimi yapılan hedef sosyal becerileri yerine getirememeleri önkoşulu da aranmıştır. Öğrencileri okul ortamında en iyi tanıyan kişiler öğretmenler olduğundan, bu ön koşul davranışlara sahip olan öğrencilerin seçimi sınıf öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Bunun için, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Araştırma Grubuna Öğrenci Seçiminde Kullanılan Veri Toplama Formu (Ek 14) sınıf öğretmenlerine verilerek doldurmaları sağlanmış ve engelli olmayan öğrencilerin seçimi bu verilere göre yapılmıştır. İşitme engelli öğrencilerin seçiminde, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Ek 1) ve okulda bulunan öğrenci dosyalarında yer alan bilgilerden yararlanılmıştır.

Araştırma, bir eğitim kurumuna devam eden işitme engelli öğrenciler üzerinde yapıldığından, öğretilecek olan hedef sosyal becerilere ilişkin çalışma öncesinde ve sırasında deneklerin sosyal beceri eğitimi almıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Bu amaçla okulun müfredat programı incelenmiş, programda hedef sosyal becerilerin öğretiminin yer almadığı görülmüştür. Bunun yanında, sınıf öğretmeni ve aileler ile de konuşularak bu becerilere ilişkin herhangi bir eğitim vermemeleri istenmiştir.

Çizelge 1. Araştırmaya Katılan İşitme Engelli Öğrencilerin Özellikleri

Özellikler	Hedef Sosyal Beceriler								
	Temel Sosyal Beceriler			İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri			Grupla Bir İş Yürütme Becerileri		
Adı*	Nihat	İlyas	Vedat	Münevver	Burcu	Selim	Meltem	İsmail	Tuğba
Cinsiyeti	Erkek	Erkek	Erkek	Kız	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
Yaşı	10	12	11	11	10	9	10	11	10
Sınıfı	3	3	3	3	3	3	3	3	3

* Deneklerin adları değiştirilmiştir.

Çizelge 1'de görüldüğü gibi; 5 erkek, 4 kızdan oluşan işitme engelli öğrencilerin yaşları dokuz ile on iki arasında değişmekte ve üçüncü sınıfa devam etmektedirler.

Çalışmalarda, üç farklı sosyal beceri üç farklı işitme engelli öğrenciye öğretilmiştir. Bu araştırma için hazırlanacak olan sosyal beceri öğretim programında öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilerin seçiminde Akçamete ve Avcıoğlu tarafından geliştirilen Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) sınıf öğretmenlerine verilmiş ve sınıflarında bulunan her işitme engelli öğrenciyi bu ölçekte yer alan sosyal beceriler açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece, öğrencilerin yetersiz oldukları ve öncelikli gereksinim duydukları sosyal beceriler belirlenmiştir. Öğretmenlerin ortak olarak sıraladıkları beceriler; temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupla bir iş yürütme becerileridir.

Bu doğrultuda, öğrencilere bu üç sosyal beceri kategorisinde yer alıp da yetersiz oldukları ve öncelikli olarak gereksinim duydukları becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Ölçekte yer alan değerlendirme sonuçlarına göre, öncelikli olarak temel becerilere gereksinim duyan 3 işitme engelli öğrenci, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerine gereksinim duyan 3 işitme

engelli öğrenci ve grupla bir işi yürütme becerilerine gereksinim duyan 3 işitme engelli öğrenci belirlenmiştir.

Çizelgeden hedef becerilerden olan temel sosyal becerileri öğretim programına 3 işitme engelli erkek öğrencinin katıldığı görülmektedir.

Birinci öğrenciye ilişkin bilgiler: Nihat 10 yaşındadır ve Tefik İleri İlköğretim Okulu işitme engelliler özel eğitim üçüncü sınıfına devam etmektedir. Okul kayıtları incelendiğinde; hastane raporuna göre sağ ve sol kulakta çok ileri derecede duyuşal-sinirsel işitme kaybı olduğu, Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından uygulanan testlere ve yapılan gözlem sonuçlarına göre ise normal zeka düzeyinde performans göstermektedir. Ayrıca, her iki kulağı için de işitme cihazı kullanmakta, iletişim kurarken tamamıyla işaret dilini kullanmaktadır ve okuma-yazma becerisini de kazanmıştır.

İkinci öğrenciye ilişkin bilgiler: İlyas 12 yaşındadır ve Tefik İleri İlköğretim Okulu işitme engelliler özel eğitim üçüncü sınıfına devam etmektedir. Okul kayıtları incelendiğinde; hastane raporuna göre sağ ve sol kulakta ileri derecede duyuşal-sinirsel işitme kaybı olduğu, Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından uygulanan testlere ve yapılan gözlem sonuçlarına göre normal zeka düzeyinde performans göstermektedir. Ayrıca, her iki kulağı için de işitme cihazı kullanmakta ,iletişim kurarken tamamıyla işaret dilini kullanmaktadır ve okuma-yazma becerisini de kazanmıştır.

Üçüncü öğrenciye ilişkin bilgiler: Vedat 11 yaşında ve Tefik İleri İlköğretim Okulu işitme engelliler özel eğitim üçüncü sınıfına devam etmektedir. Okul kayıtları incelendiğinde; hastane raporuna göre sağ ve sol kulakta ileri derecede duyuşal-sinirsel işitme kaybı olduğu, Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından uygulanan testlere ve yapılan gözlem sonuçlarına göre normal zeka düzeyinde performans göstermektedir. Ayrıca, her iki kulağı için de işitme cihazı kullanmakta ,iletişim kurarken tamamıyla işaret dilini kullanmaktadır ve okuma-yazma becerisini de kazanmıştır.

Çizelgeden hedef becerilerden olan ilişkiyi başlatma becerileri öğretim programına 2 kız ve 1 erkek olmak üzere 3 işitme engelli öğrencinin katıldığı görülmektedir.

Birinci öğrenciye ilişkin bilgiler: Münevver 11 yaşında ve Tefvik İleri İlköğretim Okulu işitme engelliler özel eğitim üçüncü sınıfına devam etmektedir. Okul kayıtları incelendiğinde; hastane raporuna göre sağ ve sol kulakta ileri derecede duyuşal-sinirşel işitme kaybı olduğu, Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından uygulanan testlere ve yapılan gözlem sonuçlarına göre normal zeka düzeyinde performans göstermektedir. Ayrıca, her iki kulağı için de işitme cihazı kullanmakta ,bir çok sesi çıkarmakta, 4-5 sözcüklü cümleler kurabilmektedir ancak çok hızlı konuştduğundan çoğunlukla konuşması anlaşılmamaktadır ve okuma-yazma becerisini de kazanmıştır.

İkinci öğrenciye ilişkin bilgiler: Burcu 10 yaşında ve Tefvik İleri İlköğretim Okulu işitme engelliler özel eğitim üçüncü sınıfına devam etmektedir. Okul kayıtları incelendiğinde; hastane raporuna göre sağ ve sol kulakta ileri derecede duyuşal-sinirşel işitme kaybı olduğu, Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından uygulanan testlere ve yapılan gözlem sonuçlarına göre normal zeka düzeyinde performans göstermektedir. Ayrıca, her iki kulağı için de işitme cihazı kullanmakta ,bir çok sesi çıkarmakta, 4-5 sözcüklü cümleler kurabilmektedir ve okuma-yazma becerisini de kazanmıştır.

Üçüncü öğrenciye ilişkin bilgiler: Selim 9 yaşında ve Tefvik İleri İlköğretim Okulu işitme engelliler özel eğitim üçüncü sınıfına devam etmektedir. Okul kayıtları incelendiğinde; hastane raporuna göre sağ kulakta ileri, sol kulakta çok ileri derecede duyuşal-sinirşel işitme kaybı olduğu, Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından uygulanan testlere ve yapılan gözlem sonuçlarına göre normal zeka düzeyinde performans göstermektedir. Ayrıca, her iki kulağı için de işitme cihazı kullanmakta ,bir çok sesi çıkarmakta, 4-5 sözcüklü cümleler kurabilmektedir ve okuma-yazma becerisini de kazanmıştır.

Grupla bir işi yürütme becerileri öğretim programına 1 erkek, 2 kız olmak üzere toplam 3 işitme engelli öğrenci katılmıştır.

Birinci öğrenciye ilişkin bilgiler: Meltem 10 yaşında ve Tefik İleri İlköğretim Okulu işitme engelliler özel eğitim üçüncü sınıfına devam etmektedir. Okul kayıtları incelendiğinde; hastane raporuna göre sağ ve sol kulakta ileri derecede duyuşal-sinirsel işitme kaybı olduğu, Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından uygulanan testlere ve yapılan gözlem sonuçlarına göre normal zeka düzeyinde performans göstermektedir. Ayrıca, her iki kulağı için de işitme cihazı kullanmakta ,bir çok sesi çıkarmakta, 2-3 sözcüklü cümleler kurabilmektedir ve okuma-yazma becerisini de kazanmıştır.

İkinci öğrenciye ilişkin bilgiler: İsmail 10 bir yaşında ve Tefik İleri İlköğretim Okulu işitme engelliler özel eğitim üçüncü sınıfına devam etmektedir. Okul kayıtları incelendiğinde; hastane raporuna göre sağ ve sol kulakta ileri derecede duyuşal-sinirsel işitme kaybı olduğu, Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından uygulanan testlere ve yapılan gözlem sonuçlarına göre normal zeka düzeyinde performans göstermektedir. Ayrıca, her iki kulağı için de işitme cihazı kullanmakta ,bir çok sesi çıkarmakta, 2-3 sözcüklü cümleler kurabilmektedir ve okuma-yazma becerisini de kazanmıştır.

Üçüncü öğrenciye ilişkin bilgiler: Tuğba 10 yaşında ve Tefik İleri İlköğretim Okulu işitme engelliler özel eğitim üçüncü sınıfına devam etmektedir. Okul kayıtları incelendiğinde; hastane raporuna göre sağ ve sol kulakta çok ileri derecede duyuşal-sinirsel işitme kaybı olduğu, Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından uygulanan testlere ve yapılan gözlem sonuçlarına göre normal zeka düzeyinde performans göstermektedir. Ayrıca, her iki kulağı için de işitme cihazı kullanmakta ,bir çok sesi çıkarmakta, 2-3 sözcüklü cümleler kurabilmektedir ve okuma-yazma becerisini de kazanmıştır.

Sosyal Beceri Öğretim Programının Geliştirilmesi

Öğretimsel Hedeflerin Belirlenmesi

İşitme engelli öğrencilerin sosyal becerilerde yetersiz oldukları bilinmektedir (Antia ve Kreimeyer, 1988; Antia, Kreimeyer ve Eldredge, 1994). Bu araştırma için hazırlanacak olan sosyal beceri öğretim programında öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilerin seçiminde kullanılmak üzere, alanyazında bulunan sosyal becerileri ölçme araçları incelenmiş ve var olan araçlar arasından Akçamete ve Avcioğlu (1999) tarafından geliştirilen Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Ek 1) seçilmiştir. Daha sonra, özel eğitim sınıf öğretmenlerinden bu ölçeği kullanarak öğrencileri değerlendirmeleri istenmiştir.

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (SBDÖ). Bu araştırma için gerekli olan verilerin toplanmasında Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır (Ek 1). Akçamete ve Avcioğlu (1999) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirliği yapılan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ), sosyal etkileşimi artırmak için iletişim yetersizliklerine yardım etmede önemli olan becerileri ölçmeyi amaçlamaktadır. Beşli dereceleme şeklinde oluşturulmuş likert tipi bir ölçektir. SBDÖ, 7 ile 12 yaşlarındaki çocukların sahip olması gereken sosyal becerileri içermektedir. Ölçekte beceriler 6 kategori altında toplanmıştır. Bunlar; temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, duygusal beceriler, grupla bir işi yürütme becerileri, etkileşim becerileri ve bilişsel beceriler.

Temel Sosyal Beceriler: Bunlar, 17 alt beceriden oluşmaktadır. Temel sosyal beceriler, asıl becerilerdir ve karşılıklı etkileşimin daha ileri düzeyde gelişmesi için önemlidirler. Daha karmaşık becerileri öğrenebilmek için bu becerilerin öğrenilmiş olması gerekmektedir. Bu kategoride; gözlem yapma, göz ilişkisi kurma, duruş biçimi ve mesafeyi ayarlama, uygun mimik ve jest

kullanma, sesin şiddeti, tonu ve akıcılığını ayarlama, başkalarına uygun şekilde dokunma, söylenenleri akılda tutma gibi beceriler yer almaktadır.

İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri: Bu bölüm, 7 alt beceriden oluşmaktadır. Bu bölümde yer alan beceriler, bireylerarası karşılıklı etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde önemli olan becerilerdir. Bu kategoride; tanıdık kişileri başkalarına tanıştırmaya, tanıdık kişilerle karşılaşınca gülümseme, tanıdık kişilerle karşılaşınca selam verme (sözlü ya da başıyla), bir şey söylediği zaman lütfen sözcüğünü kullanma, yardım edildiğinde teşekkür etme ve birisine zarar verince özür dileme gibi beceriler yer almaktadır.

Duygusal Beceriler: Bu bölüm 7 alt beceriden oluşmaktadır. Bu bölümde yer alan beceriler, bireylerin sosyal davranışları üzerindeki duygu ve düşüncelerinin etkisini anlamalarına yardım ederler. Bu kategoride; başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade etme, başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade etme, başkalarının duygu durumuna uygun tepki verme, aşırı sevinç, üzüntü, öfke, korku gibi duygularını ifade etme ve öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyma gibi beceriler yer almaktadır.

Grupla Bir İş Yürütme Becerileri: Bu bölüm 7 alt beceriden oluşmaktadır. Bu bölümde yer alan beceriler, bireylerin grup içerisinde iş bölümüne uyarak sorumluluklarını yerine getirmelerine yardım eden becerilerdir. Bu kategoride; sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif etme, oynanmakta olan oyuna katılmayı talep etme, arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif etme, bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alma, grup faaliyetlerine katılma, grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğunu yerine getirme, gerektiğinde soru sorma ve soru sorulduğunda cevap verme gibi beceriler yer almaktadır.

Etkileşim Becerileri: Bu bölüm, 25 alt beceriden oluşmaktadır. Bu bölümde yer alan beceriler, çoğunlukla aynı anda başlayan iki ya da daha çok becerinin kombinasyonunu gerektirdiğinden daha karmaşık becerilerdir. Bu kategoride; işbirliği yapma, konuşmada sıra alma, konuşmayı başlatma,

konuşmayı devam ettirme ve sonlandırma, iltifatta bulunma, başkalarından yardım isteme gibi beceriler yer almaktadır.

Bilişsel Beceriler: Bu bölüm, 6 alt beceriden oluşmaktadır. Bu bölümde yer alan beceriler, bireylerin daha üretken sosyal etkileşimlere girebilmelerini sağlar. Bu kategoride; herhangi bir konu ile ilgili kendi kendine araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinme, kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirme, haklı olduğu bir konuyu başkalarını ikna edinceye kadar savunma, bir problemin çözümü için seçenekler üretme ve bir problemi çözme gibi beceriler yer almaktadır.

Ölçeğin geçerliği: Ölçeğin geçerliği iki ayrı yolla test edilmiştir. Bunlardan birincisinde uzman görüşü alınmıştır. Kapsamla ve ölçeğin genel özellikleriyle ilgili olarak testin kaç faktörden oluştuğunu anlamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yoluyla ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir. Faktör analizinde principal component yöntemi kullanılmıştır. Burada Varimax rotasyonuna başvurulmuştur. Ölçekte faktör analizi yapılmadan önce bulunan 80 soru maddesi, faktör analizi sonucunda 69 soru maddesine düşmüştür. Bu matrix'deki değerlere bakılarak .40 ve üzeri maddeler seçilmiştir. Birden fazla grup içerisinde yer alan ve 3'lü gruplarda yer alan soru maddelerine ölçekte yer verilmemiştir.

Ölçeğin güvenirliği: Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanan güvenirlik katsayısı $r = 0.97$ bulunmuştur. Bu katsayı ölçeğin bütününe ilişkin hesaplanan güvenirlik katsayısıdır.

Öğretmenlerin değerlendirmesi. Öğretmenler, okul ortamında öğrencileri en iyi tanıyan kişilerdir. Özel eğitim sınıf öğretmenlerine, uygulanacak sosyal beceri öğretim programına katılacak işitme engelli öğrencileri belirlemek amacıyla hazırlanan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği verilmiş, onlardan sınıflarında bulunan her öğrenciyi bu listede yer

alan sosyal beceriler açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece, ğrencilerin okul ve sınıfta sosyal becerilerden hangilerinde yetersiz oldukları belirlenmiştir. Daha sonra, öğretmenlerin, öğrencilerin çoğunun yetersiz olduğunu belirttiği sosyal beceriler arasından, sosyal etkileşimlerini artırmada ve iletişim yetersizliklerine yardım etmede önemli olan, öğrenciler için öncelikli gereksinim duydukları  sosyal beceri kategorisini önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Öğretmenlerin ortak olarak sıraladıkları beceriler; temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupta bir işi yürütme becerileridir. Bu doğrultuda, araştırma grubunda yer alan öğrencilere bu üç sosyal beceri kategorisinde yer alıp da yetersiz oldukları ve öncelikli olarak gereksinim duydukları becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Kazandırılması hedeflenen beceriler şunlardır:

1. Temel sosyal beceriler; çevrede gelişen olayları gözlemeleme (evrede yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinme), birlikte olunan insanlara karşı hissedilen duygulara göre aradaki mesafeyi ayarlama (uzak ya da yakın durma), başkalarını dinlerken içinde bulunulan ortama uygun beden duruşunu sergileme, başkalarını dinlerken konuşan kişiyle göz ilişkisi kurma ve verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye alışma,

2. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri; tanıdık kişilerle karşılaşınca selam verme, tanıdık kişilerle karşılaşınca gülümseme, ilk tanışılan kişilere kendini tanıtma, tanıdık kişileri başkalarına tanıtma ve yardım edildiğinde teşekkür etme,

3. Grupta bir işi yürütme becerileri; grup faaliyetlerine katılma, grupta işi bölümüne uyma, grupta sorumluluğu yerine getirme, gerektiğinde soru sorma ve soru sorulduğunda cevap verme

Öğretim Programının Planlanması

Öğretim programının geliştirilmesinde İşbirlikçi ğrenme Yöntemi kullanılmıştır. İşbirlikçi ğrenmenin en önemli özelliği, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarıdır.

İşbirlikçi öğrenmenin tek bir yöntem ya da uygulama biçimi yoktur. Birbirinden farklı birçok işbirlikçi öğrenme yöntemi vardır. Bu farklılık olumlu bağlılık, bireysel değerlendirilebilirlik gibi temel konularda değil, işin yapılandırılması ve ortamın düzenlenmesi gibi konulardadır.

Bu çalışmada, sosyal becerilerin öğretiminde, Johnson ve Johnson (1991a) tarafından geliştirilmiş olan Birlikte Öğrenme Tekniği doğrultusunda hazırlanmış olan Sosyal Beceriler Öğretim Programı kullanılmıştır. Bu teknikte grup amacının olması, düşüncelerin ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülü temel elementlerdir.

Aşağıda Johnson ve Johnson'a göre Birlikte Öğrenme Tekniğinin uygulanması sırasında yer alması gereken işlemler açıklanmaktadır.

1. Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi: Bu hedefler, akademik ve sosyal beceriler olmak üzere iki grupta toplanabilir.
2. Grup büyüklüğüne karar verilmesi: Grup büyüklüğü 2-6 arasında değişebilir. Grubun büyüklüğünü zaman, malzeme sayısı gibi etkenler belirler. Gruplar büyüdükçe grup içinde uyuşmanın sağlanabilmesi için, öğrencilerin daha fazla sosyal beceriye gereksinimleri olacaktır. Bu nedenle öğrenciler, birlikte çalışma alışkanlığı edininceye kadar 2-3 kişilik gruplamaların uygun olacağı belirtilmektedir.
3. Öğrencilerin gruplara ayrılması: Bu aşamada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta; yetenek, cinsiyet, sosyo-ekonomik özgeçmiş, çalışkanlık vb. özellikler açısından heterojen gruplar oluşturulmasıdır. Bu nedenle, grupları öğrencilerin değil öğretmenlerin oluşturması tavsiye edilir. Ayrıca grupların birlikte çalışma süreleri de önemlidir. Öğrencilerin hep aynı grupta çalışmaları yerine, değişik gruplarda çalışmaları sağlanmalıdır. Grupta sorun çıktığı zaman grubu dağıtmak yerine, birlikte çalışma becerileri öğretilmelidir.

4. Ortamın düzenlenmesi: Kolay iletişim kurabilmeleri için öğrenciler birbirlerine mümkün olduğu kadar yakın, gruplar ise mümkün olduğu kadar uzak oturmalıdır. Bunun gerekçesi, grup üyelerinin diğer grupları rahatsız etmeden iletişim kurabilmeleridir.
5. Öğretim malzemelerinin bağlılık yaratacak biçimde planlanması: Bu işlem, özellikle işbirlikçi öğrenme uygulamalarına yeni başlayan ve grupla çalışma becerilerini kazanmamış öğrencilerin katılımını sağlamak için gereklidir. Bunu sağlamanın bir yolu, her gruba öğrenme malzemesinden bir adet vererek öğrencileri o malzemeyi paylaşmak zorunda bırakmaktır. Bir başka yol ise, öğrencilerin her birine öğrenilecek bilginin yalnızca bir kısmını vermek, böylece öğrencilerin birbirine öğretmelerini sağlamaktır.
6. Bağlılığı sağlamak için grup üyelerine roller verilmesi: Bu amaçla verilebilecek roller şunlardır: Grubun ulaştığı sonuçları ya da yanıtları yeniden kısaca açıklayan özetleyici; her öğrencinin öğrenilenleri tam olarak açıklayıp açıklayamadığını sınavan denetleyici; üyelerin açıklamalarındaki ya da özetlerindeki yanlışları düzeltten netlik denetçisi; yeni öğrenilenler ile önceden öğrenilenler arasındaki bağı kuran bağ kurucu; grubun gereksinim duyduğu malzemeleri getiren, öğretmen ve diğer gruplarla iletişim kuran araştırmacı-konuşmacı; grubun kararlarını ve grup raporunu yazan kaydedici; üyelerin katılımını artırmaya çalışan ve pekiştiren özendirici; grubun ne derece iyi çalıştığını değerlendiren gözlemci
7. Akademik işin açıklanması: Öğrencilere ne yapmaları gerektiği bildirilmeli ve o işi nasıl yapacakları açıklanmalıdır. Bunları grupta yer alan herkesin anlayıp anlamadığı bazı sorularla kontrol edilmelidir.
8. Olumlu amaç bağlılığının yaratılması: Bu bağlılık öğrencilerden grup ürünü isteyerek ya da grup ödülü vererek sağlanabilir.

9. Bireysel değerlendirme: Bütün grup üyelerinin katkısını sağlamak için gereklidir. Değerlendirmelerin bireysel olarak yapılması ya rastgele seçilen öğrencilere grup çalışmasıyla ilgili sorular sorulması ve grup üyelerinin birbirinin çalışmasını düzeltmesi ya da grup başarısının rastgele seçilen bir öğrencinin çalışmasına dayalı olarak verilmesi bu noktada yardımcı olabilir.
10. Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması: Grup içinde işbirliğinin yararları bütün uygulama ortamına yayılabilir. İş biten grup diğer gruplara yardımcı olabilir.
11. Başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması: İşbirlikçi öğrenmede ölçüt bağımlı değerlendirme yapılmalıdır. Bir başka deyişle, öğrencilerin başarıları birbirleriyle karşılaştırılarak değil, önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirilmelidir.
12. İstendik davranışların belirlenmesi: İşbirliği işe-vuruk olarak tanımlanmalıdır. Başlangıçta "grupta kalma" "sessiz konuşma" "sırayla yapma" "birbirine adıyla hitap etme" gibi davranışlar üzerinde durulabilir.
13. Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi: Grupların çalışması sırasında öğretmen, öğrencilerin hangi noktalarda, hangi sorunlarla karşılaştıklarını saptamak için grupları gözler. Bu gözlem, öğrencilerin gösterdiği istendik ve istenmedik davranışları saptamak amacıyla da yapılır. Bazı olumlu davranışlar şunlar olabilir: Düşüncelere katkıda bulunma, soru sorma, duygularını açıklama, dinleme, destekleyici olma, değişik düşünceleri kabul etmeye açık olma, grup üyelerine sıcak davranma, bütün üyelerin katılımının özendirilmesi, özetleme, anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme, şaka yaparak gerilimi düşürme, grup çalışmasına yön verme. Gözlemci olarak öğrencilerden de yararlanılabilir. Gözleniyor olduğunu bilmek öğrencilerin uygun davranışları

gösterme eğilimini artıracaktır. Gözlemler, gözlem formu kullanılarak da yapılabilir.

14. Grup çalışmasına yardımcı olunması: Gruplar çalışırken öğretmen soruları yanıtlayarak açıklama yaparak, tartışarak öğrencilere verilen işi bitirmelerinde yardımcı olur.
15. İşbirliği becerisini öğretmek için araya girme: Grup çalışması sırasında, öğretmenin, birlikte çalışmakta güçlük çeken öğrencilerin işbirliği yapmalarını sağlayacak öneriler getirmesi ve bu becerileri gösteren öğrencileri pekiştirmesi yararlı olacaktır. Gerekli olmadıkça araya girmek yarardan çok zarar getirebilir. Çünkü işbirliği grupları, biraz uğraştıktan sonra sorunların üstesinden gelebilir. Öğretmen ne zaman ve nasıl araya gireceğine duruma göre karar vermelidir. Bazen sorunun çözümüyle ilgili önerilerde bulunurken, bazen de öğrencilere yaptıkları işi bir yana bırakıp sorunu çözmeye çalışmalarını söyleyebilir. Bütün beceriler gibi işbirliği becerileri de öğrenilen becerilerdir.
16. Uygulamanın sona erdirilmesi: Uygulamanın sonunda öğrenciler o çalışmada öğrendiklerini özetleyebilmeli ve bunları ileride nerede kullanacaklarını anlayabilmelidirler.
17. Öğrenci öğrenmesinin nitel ve nicel olarak değerlendirilmesi: Herhangi bir işbirlikçi öğrenme durumu sonunda ortaya çıkan ürün ya bir grup raporu, ya grupça hazırlanmış bir dizi yanıt, ya da tek tek öğrencilerin sınav puanları gibi bir ölçüm olacaktır. Ölçüm ne olursa olsun, öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin öğrenmeleri ve işbirliği becerileri değerlendirilmelidir.
18. Grubun ne kadar iyi çalıştığına değerlendirilmesi: Zaman sınırlı da olsa, işbirlikçi öğrenme uygulamasından sonra, grupta nelerin iyi yapılıp yapılmadığının değerlendirilmesi gerekir. Zaman uygun olursa grupların deneyimlerini paylaşabilmeleri için değerlendirme

sınıfça da yapılabilir. Eğer grup sürecinin değerlendirilmesine her seferinde olmasa bile, sık sık zaman ayrılmazsa öğrencilerin grupla çalışma becerilerini kazanmaları çok güçleşir. Bunu sonradan gidermek için daha fazla zamana gerek duyulabilir.

19. Akademik çelişkiler oluşturma: İşbirliği gruplarında öğrenciler arasında hangi yanıtın verilmesi ve grubun nasıl çalışması gerektiği gibi konularda anlaşmazlıklar çıkabilir. Öğrenme sırasında eskilerle yeniler arasında çatışma çıkması kaçınılmazdır. Çelişki ise, iki ya da daha fazla kişinin düşünceleri, bilgileri, sonuçları, kuramları birbiriyle uyuşmadığı zaman ortaya çıkar. İşbirlikçi öğrenme gruplarında çalışan öğrencilerin katılımlarını ve güdülenmelerini artırmak için akademik çelişki oluşturulabilir.

Bu aşamalar doğrultusunda; Temel Sosyal Beceriler Öğretim Planı, İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri Öğretim Planı ile Grupla Bir İş Yürütme Becerileri Öğretim Planı hazırlanmıştır. Üç becerinin öğretim planında, öğretim oturumlarında gerçekleştirmek üzere toplam otuz ayrı etkinliğe yer verilmiştir.

Etkinliklerin Hazırlanması

İşbirlikçi öğrenme yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programında kullanılmak amacıyla, hedef becerileri kapsayan etkinlikler hazırlanmıştır. Her bir becerinin öğretim oturumlarında kullanılmak amacıyla toplam 10 ayrı etkinlik oluşturulmuştur.

Etkinliklerin yazılmasında, genellikle 7-12 yaş arasında yer alan çocukların oynadıkları oyunlardan yola çıkılmıştır. Bunun yanında, alanyazında yer alan sosyal beceri öğretim programları ve etkinlikler de incelenmiştir (Akkök, 1996; Dönmez-Baykoç, 1992; Erkan, 1995; Poyraz, 1999; Rustin ve Kuhr, 1989). Her bir becerinin öğretiminde kullanılan etkinlikler, araştırmacı tarafından yazılmıştır. Hedef becerilerin öğretiminde

kullanılan bu etkinlikler, işitme engelli öğrencilerin de kolayca katılımını sağlayacak şekilde desenlenmiştir. Etkinliklerde, özellikle çok uzun sözel ifadelerin yer almasından kaçınılmıştır.

Sosyal beceri öğretim programının uygulanabilir olup olmadığına ilişkin bilgi almak amacıyla bir ön uygulama yapılmıştır. Geliştirilen öğretim planlarının ve veri toplama araçlarının ön çalışması, deneklere benzer özellikteki iki işitme engelli öğrenciye uygulanmıştır. Ön çalışma sonucunda etkinliklerin anlaşılabilir olduğu ve öğrencilerin etkinliklere katıldıkları belirlenmiştir.

Uygulama Süreci ve Verilerin Toplanması

Denekler Arası Çoklu Yoklama Modelinin Uygulanması

Araştırmanın uygulama süreci; başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama ve izleme oturumları verilerinin toplanmasını içermektedir.

Bu araştırmada; Denekler Arası Çoklu Yoklama Modelinin uygulanabilmesi için birbirinden bağımsız ancak, benzer özellik gösteren üç denek seçilmiştir. Çalışma sırasında; üç farklı sosyal beceri, her beceri üç deneğe olmak üzere, birbirinden bağımsız toplam dokuz deneğe öğretilmiştir. Belirlenen ön koşul davranışları yerine getiren işitme engelli öğrencilerin araştırmaya katılmasıyla benzerlik, öğretimin biraynel yapılmasıyla da bağımsız olma gerekliliği sağlanmıştır.

Seçilen beceriler, deneklere eş zamanlı olarak öğretilmeye çalışılmıştır. Yani, üç sosyal becerinin öğretimi aynı zamanda başlatılmış, birbirine yakın zamanlarda öğretim programları sonlandırılmıştır. Öğretim süreci, öğretilecek olan üç sosyal beceri için aynı olduğundan, her bir sosyal beceri için ayrı ayrı açıklama yapmak yerine genel bir açıklama yapılmıştır.

Başlama düzeyi. Denekler Arası Çoklu Yoklama Modelinin uygulanmasından önce, deneklerin öğretilmek istenen sosyal beceriye ilişkin performansını belirleyebilmek amacıyla, başlama düzeyi verileri toplanmıştır.

Başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla, üç sosyal beceri için ayrı ayrı Başlama Düzeyi Veri Kayıt Formu (Ek 3, Ek 4 ve Ek 5) hazırlanmış ve veriler grup içerisinde bu formlarda yer alan davranışların doğrudan gözlenmesi yolu ile elde edilmiştir. Bu aşamada, işbirlikçi öğrenme etkinlikleri ile işbirlikçi öğrenme yönteminin temel özellikleri uygulanmamış ve öğrenciler serbest bırakılarak grup içerisinde yer alan bütün öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmeleri istenmiştir. İki bağımsız gözlemci tarafından doğrudan gözlenerek elde edilen veriler, veri kayıt formuna işlenmiş ve her iki gözlem sonucunun ortalaması alınmıştır. Doğru davranış yüzdeleri; deneklerin formlarda yer alan davranışlardan doğru sergiledikleri davranış sayısının toplam davranış sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır.

Başlama düzeyi verileri, her üç denekte üç gün arka arkaya toplanmıştır. Birinci denek için başlama düzeyi verileri toplanırken ikinci ve üçüncü deneklerde bir oturumluk yoklama verisi alınmıştır. Birinci denekte başlama düzeyi verilerinde ardarda en az üç kararlı nokta elde edildiğinde, uygulamaya geçilmiştir. Birinci denekte uygulamaya geçildiğinde, ikinci denek için başlama düzeyi verileri ve üçüncü denek için ise bir oturumluk yoklama verisi toplanmıştır. Üçüncü denekte başlama düzeyi verilerinin toplanmasına ise, ikinci denekte uygulamaya geçilince başlanmıştır. Her üç denek için elde edilen veriler, başlama düzeyi verileri ve yoklama düzeyi verileri olarak grafiğe işlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinin belirli bir kararlılığa sahip olması gerekmektedir. Kararlı bir başlama düzeyi verisi oluştuğunda, araştırmacı seçtiği davranış değiştirme ya da öğretim yöntemini uygulamakta ve bu uygulamanın etkililiğini ölçebilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Başlama düzeyinde deneklerden toplanan verilerin kararlılığına ilişkin veriler Çizelge 2'de yer almaktadır.

Çizelge 2. Başlama Düzeyinde Temel Sosyal Beceriler, İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri ve Grupla Bir İş Yürütme Becerilerinin Kararlılığına İlişkin Veriler

Sosyal Beceriler	Denek	Oturumlar			Aritmetik Ortalama	Kabul Edilebilirlik Aralığı
		1.	2.	3.		
Temel Sosyal Beceriler	1.	% 0	% 0	% 0	% 0	% 0 - % 0
	2.	% 0	% 0	% 0	% 0	% 0 - % 0
	3.	% 0	% 0	% 0	% 0	% 0 - % 0
İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri	1.	% 0	% 0	% 0	% 0	% 0 - % 0
	2.	% 0	% 0	% 0	% 0	% 0 - % 0
	3.	% 0	% 0	% 0	% 0	% 0 - % 0
Grupla Bir İş Yürütme Becerileri	1.	% 0	% 0	% 0	% 0	% 0 - % 0
	2.	% 0	% 0	% 0	% 0	% 0 - % 0
	3.	% 0	% 0	% 0	% 0	% 0 - % 0

Çizelgede görüldüğü gibi, Temel Sosyal Beceriler, İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri ile Grupla Bir İş Yürütme Becerileri için hazırlanmış ve uygulanacak olan öğretim programına katılan deneklerin tamamında başlama düzeyi verilerinde hedef becerilere sahip olmadıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla bütün deneklerin veri noktaları % 0 bulunmuştur.

Öğretim oturumları. Hedef sosyal becerilerin öğretim programına katılan birinci denekte sürekli olarak başlama düzeyi verisi toplanırken, ikinci ve üçüncü denekte başlama düzeyi evrelerinin yalnızca birinci oturumlarında veri toplanmıştır. Sürekli olmayan ve yalnızca bir oturumda yapılan bu değerlendirmeye yoklama adı verilmektedir.

Birinci öğrencide başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra, öğretim çalışmasına yani, uygulamaya başlanmıştır. Birinci denekte

uygulamanın başladığı oturumda, ikinci denekte başlama düzeyi verileri toplanmış ve üçüncü denekte ise, yoklama verileri alınmıştır.

Öğretim oturumlarında, her bir beceriyi kazandırmak amacıyla on etkinlik olmak üzere, üç beceri için toplam otuz etkinlik hazırlanmıştır

Her üç sosyal becerinin öğretimine birinci öğrencilerde eş zamanlı olarak başlanmış ve haftanın üç günü birer öğretim oturumu şeklinde devam edilmiştir. Üç becerinin öğretimi ile ilgili yapılan her öğretim oturumunda hazırlanmış olan etkinliklere sırasıyla yer verilmiştir.

Uygulamada, her bir beceri için hazırlanan, öğretim planında yer alan etkinliklerdeki süreç izlenmiştir. Öğretim oturumlarına başlamadan önce, uygulamacı tarafından hedef sosyal beceri hakkında kısaca açıklamada bulunulmuştur. Daha sonra, öğrencilerin etkinlikte belirlenen işlemleri yerine getirmeleri sağlanmıştır. Etkinlik sonunda, birbirinden bağımsız iki gözlemci tarafından doğrudan gözlem yoluyla elde edilen veriler, her bir beceri için ayrı ayrı hazırlanmış Öğretim Süreci Veri Kayıt Formlarına (Ek 6, Ek 7, Ek 8) kaydedilmiştir.

Birinci denek için daha önceden belirlenmiş olan % 100 başarı ölçütüne ulaşıldığı zaman, sosyal beceri öğretim programı bu denek için sonlandırılmıştır. Belirlenen ölçüt birinci denekte karşılandıktan sonra, sosyal beceri öğretim programına katılan ikinci denekte uygulamaya ve üçüncü denekte ise başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanmıştır.

İkinci denek için de daha önceden belirlenmiş olan % 100 başarı ölçütüne ulaşıldığı zaman, üçüncü denekin uygulamasına başlanmıştır. Üçüncü denekte sürekli uygulama verisi toplanırken birinci ve ikinci deneklerde bazı oturumlarda izleme amacıyla yoklama verisi alınmıştır.

İkinci ve üçüncü deneklerde de birinci denekte uygulanan öğretim programının aynısı takip edilmiştir. Üçüncü denekte % 100 ölçütü karşılandıktan sonra, hedeflenen sosyal becerinin öğretim uygulamaları tüm deneklerde sonlandırılmıştır.

Her bir öğretim oturumu yaklaşık olarak 40 dakika sürmüştür ve öğretim oturumları haftada üç gün yapılmıştır. Temel sosyal becerilerin öğretim oturumları yapılırken eş zamanlı olarak ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupta bir işi yürütme becerilerinin öğretim oturumlarına da devam edilmiştir.

Başlama düzeyi verilerinin ve uygulama verilerinin toplanmasında kullanılan veri kayıt formu yoklama verilerinin toplanmasında da kullanılmıştır.

İzleme Düzeyi. Tek denekli araştırmalarda, deneğin kendisine öğretilen davranışları yeni ortam, kişi ve durumlara uygulayıp uygulayamadığını ve daha sonraki zamanlarda devam edip etmediğini incelemek üzere, izleme çalışmaları yapılmaktadır. Bu araştırmada, izleme oturumlarında amaç, öğrencinin uygulama oturumlarının sonunda öğrenmiş olduğu kabul edilen sosyal becerileri, farklı ortamlarda, kişilerle veya araç gereçlerle de kullanıp kullanmadığını belirlemektir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Üçüncü denek için uygulamaya başlandığında sadece birinci denek için üç oturumluk ve ikinci denek için de iki oturumluk izleme düzeyi verileri toplanmıştır.

İzleme düzeyi verilerini toplamak amacıyla, üç sosyal beceri için ayrı ayrı İzleme Düzeyi Veri Kayıt Formu (Ek 9, Ek 10 ve Ek 11) hazırlanmış ve veriler, grup içerisinde bu formlarda yer alan davranışların doğrudan gözlenmesi yolu ile elde edilmiştir. Bu aşamada, işbirlikçi öğrenme etkinlikleri ile grup ödülü kullanılmamış ve öğrenciler serbest bırakılarak grup içerisinde

normal akranlarıyla etkileşime girmeleri istenmiştir. İki bağımsız gözlemci tarafından doğrudan gözlenerek elde edilen veriler, veri kayıt formuna işlenmiş ve her iki gözlem sonucunun ortalaması alınmıştır. Doğru davranış yüzdeleri; deneklerin formlarda yer alan davranışlardan doğru sergiledikleri davranış sayısının toplam davranış sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır.

Uygulama Ortamı

Araştırma grubuna alınacak olan öğrencilere temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupta bir işi yürütme becerilerini öğretmek amacıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının uygulama çalışmaları Ankara İli Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Tefik İleri İlköğretim Okulu içerisinde yer alan ve okul yönetimi tarafından kullanılmasına izin verilen okul konferans salonunda yapılmıştır. Öğrencilerin performans düzeylerinin belirlenmesi, temel sosyal beceriler öğretim planı , ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri öğretim planı ve grupta bir işi yürütme becerileri öğretim planından oluşan sosyal beceri öğretim programının uygulanması ve izleme verilerinin toplanmasına ilişkin bütün veriler aynı ortamda toplanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Sosyal Geçerlik

Sosyal geçerlik, uygulanan programın etkilerinin niteliksel boyutlarıyla ilgili bulguların, kısaca davranış değişikliğinin önemi ve sosyal kabul edilebilirliğinin incelenmesidir. Uygulamanın sosyal geçerliğini belirleyebilmek için, öğretim ya da davranış değiştirme amacının uygunluğu, bu amacı karşılamak üzere kullanılacak olan yöntemlerin uygunluğu ve elde edilen bulguların uygunluğu incelenmelidir. Sosyal geçerlik, öznel değerlendirme ve

sosyal karşılaştırma olmak üzere iki biçimde ölçülebilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Öznel değerlendirme: Bireye kazandırılan becerilerin ya da meydana getirilen davranış değişikliklerinin ne derece uygun olduğunun, bireyin yaşamındaki önemli kişilere (anne-baba, öğretmen, akran gibi) ya da uzmanlara sorularak belirlenmesidir. Başka bir deyişle, uygulanan programın amacının uygunluğunu, bu amacı gerçekleştirmek üzere kullanılan yöntemlerin uygunluğunu belirlemek için elde edilen bulguların önemine ilişkin doğrudan çalışmaya katılan kişilerden ya da bu kişilerin yaşamındaki önemli kişilerden görüş alınmasıdır.

Sosyal karşılaştırma: Bireyin performansının normal gelişim gösteren akranlarının performansları ile karşılaştırılmasıdır.

Bu araştırmada, sosyal geçerlik, öznel değerlendirme yoluyla belirlenmiştir. Bu nedenle, işitme engelli öğrencilere kazandırılmaya çalışılan temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupta bir işi yürütme becerilerinin, bu öğrenciler açısından önemine ilişkin veriler toplanmıştır. Bununla birlikte, uygulama sürecinde kullanılacak olan etkinliklerin, bu becerilerin öğretimi için uygun olup olmadığına ilişkin veriler de belirlenmiştir.

Öğretilmesi hedeflenen becerilerin öğrenciler açısından önemi. Araştırmanın sosyal geçerliği, öncelikle öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilerin öğrenciler için gerekli olup olmadığına bakılarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında öğretilmesi hedeflenen beceriler, öğrencileri en iyi tanıyan öğretmenler tarafından belirlenmiştir. Öğretmenlerin öncelikle öğretilmesini istedikleri sosyal becerilere çalışmada hedef beceriler olarak yer verilmiş ve buna dayanarak da çalışmanın sosyal geçerli olduğu düşünülmüştür.

Etkinliklere ilişkin sosyal geçerlik. Öğretim programında kullanılmak amacıyla hazırlanan etkinliklerin hedeflenen sosyal becerilere uygun olup olmadığının belirlenmesi için, özel eğitim alanında çalışan uzmanların görüşlerine baş vurulmuştur. Bu amaçla, Etkinliklerin Sosyal Geçerliğini Belirleme Formu hazırlanmıştır (Ek 12). Hazırlanan etkinlikler alanda çalışan 10 uzmana gösterilmiştir. Uzmanlardan, her bir etkinliği okuyarak anlaşılabilirliğini, öğrencilerin düzeylerine uygunluğunu ve hedef sosyal becerileri kapsayıp kapsamadığını 1-5 arasında puanlama yaparak değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonuçları çizelge 3'de verilmiştir.



Çizelge 3. Sosyal Beceri Öğretim Programında Yer Alan Etkinliklerin Sosyal Geçerlik Verileri

Sosyal Beceriler	Etkinlik	Ortalama	Standart Sapma	Değişim Katsayısı
Temel Sosyal Beceriler	1	5	0	% 0
	2	5	0	% 0
	3	5	0	% 0
	4	5	0	% 0
	5	5	0	% 0
	6	4,90	0,52	% 10,6
	7	4,50	0,31	% 6,8
	8	5	0	% 0
	9	5	0	% 0
	10	5	0	% 0
İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri	1	5	0	% 0
	2	5	0	% 0
	3	5	0	% 0
	4	5	0	% 0
	5	5	0	% 0
	6	5	0	% 0
	7	5	0	% 0
	8	5	0	% 0
	9	5	0	% 0
	10	5	0	% 0
Grupla Bir İş Yürütme Becerileri	1	5	0	% 0
	2	5	0	% 0
	3	5	0	% 0
	4	5	0	% 0
	5	4,80	0,42	% 8,75
	6	5	0	% 0
	7	5	0	% 0
	8	5	0	% 0
	9	5	0	% 0
	10	5	0	% 0

Çizelgedeki verilerden sosyal beceri öğretim programında yer alan etkinliklerin uzmanlar tarafından oldukça anlaşılır, öğrencilerin düzeyine uygun ve hedef sosyal becerileri kapsar düzeyde bulunduğu görülmektedir. Her bir etkinlik için uzmanların değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapmaları alınmış, değişim katsayıları hesaplanmıştır. Değişim katsayısı; standart sapmanın ortalamaya bölünmesiyle elde edilen sayının yüz ile çarpılması sonucunda elde edilmiştir. Değişim katsayısı, ölçümler arasında değişim azlığı ya da çokluğu hakkında bilgi vermektedir (Köklü ve Büyüköztürk, 2000).

Sosyal beceri öğretim programında yer alan etkinliklerden temel sosyal beceriler öğretiminde kullanılan 6. etkinliğin değişim katsayısı % 10.6 ve 7. etkinliğin değişim katsayısı ise, % 6.8 olduğu anlaşılmaktadır. Grupla bir işi yürütme becerilerinin öğretiminde kullanılan etkinliklerden ise sadece 5. etkinliğin değişim katsayısı % 8.75 bulunmuştur. Bu 3 etkinlik dışında yer alan diğer etkinliklerin değişim katsayıları ise % 0 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar etkinliklerin, hedef sosyal becerilerin öğretiminde kullanılabileceğini göstermektedir.

Güvenirlilik Analizleri

Güvenirlilik, bir değer için bağımsız ölçümler sonucunda kararlılık göstermesidir. Güvenirliğin belirlenmesi için iki tür güvenirlilik analizi kullanılmaktadır. Bağımlı değişkene ilişkin güvenirlilik (yaygın olarak kullanıldığı şekliyle gözlemciler arası güvenirlilik) analizi ve bağımsız değişkene ilişkin güvenirlilik (uygulama güvenirliliği) analizi.

Bu araştırmanın güvenirliliğini belirlemek için, gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği çalışmaları yapılmıştır.

Gözlemciler arası güvenirlilik. Bağımlı değişkene ilişkin yapılan güvenirlilik analizlerinden birisi olan gözlemciler arası güvenirlilik, hedef

davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eş zamanlı olarak yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır. Gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı hesaplama yöntemi, kullanılan gözlem tekniğine göre değişiklik göstermektedir. Gözlemciler arası güvenilirlik genellikle, aşağıda verilen bağıntıyla hesaplanır.

Görüş birliği

$$\text{Gözlemciler arası güvenilirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \cdot 100$$

Güvenilirlik hesaplamalarında, gözlemciler arası güvenilirlik katsayısının % 80 olması yeterlidir. % 90 ve üstü ideal güvenilirlik katsayısı olarak kabul edilmektedir (Kırcaali- İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri, Tevfik İleri İlköğretim Okulu'nda rehber öğretmen olarak çalışan iki kişi tarafından toplanmıştır. Gözlemcilere sosyal beceri öğretim programı hakkında ve güvenilirlik verisi toplama konusunda bilgi verilmiştir. Her iki gözlemci, aynı zamanda ancak birbirinden bağımsız olarak tüm oturumları birlikte izleyerek deneklerin hedef davranışlara sahip olup olmadığına ilişkin veriler toplamışlardır. Her iki gözlemciden doğrudan gözlem yoluyla elde edilen veriler birbirleriyle karşılaştırılarak tutarlı olup olmadıklarına bakılmıştır.

Üç ayrı becerinin öğretildiği toplam dokuz deneğin öğretim oturumları, birbirinden farklı sayıda olduğundan, güvenilirlik için izlenen oturumların sayısı da denekten deneğe farklılık göstermiştir. Her iki bağımsız gözlemciden elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları aşağıda belirtilmiştir. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Temel Sosyal Beceriler

	Güvenilirlik katsayısı (En az-en çok)	Güvenilirlik Ortalaması
Denek 1	(% 100 - % 100)	% 100

Denek 2	(% 100 - % 100)	% 100
Denek 3	(% 80 - % 100)	% 96

İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri

	Güvenirlilik katsayısı (En az-en çok)	Güvenirlilik Ortalaması
Denek 1	(% 80 - % 100)	% 96
Denek 2	(% 80 - % 100)	%97.5
Denek 3	(% 80 - % 100)	% 97

Grupla bir işi yürütme Becerileri

	Güvenirlilik katsayısı (En az-en çok)	Güvenirlilik Ortalaması
Denek 1	(% 100 - % 100)	% 100
Denek 2	(% 100 - % 100)	% 100
Denek 3	(%100 - % 100)	% 100

Uygulama güvenirliliği. Uygulama güvenirliliği, araştırmacının gerçekleştirdiği uygulamanın hazırlanan uygulama programına ne ölçüde uygun olduğunu göstermektedir. Bu amaçla, uygulama programında gerçekleşmesi beklenen uygulamacı davranışları belirlenir ve uygulama güvenirliliği formu hazırlanır. Daha sonra bir ya da daha fazla gözlemci, uygulamacının bu davranışları yerine getirip getirmediğini, uygulama güvenirliliği formuna işaretler. Uygulama güvenirliliği katsayısı, (Gözlenen uygulamacı davranışı sayısı/planlanan uygulamacı davranışı sayısı) * 100 bağıntısıyla hesaplanır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Uygulama güvenirliliği, uygulamacının eğitim materyallerini planladığı şekilde uygulayıp uygulamadığını değerlendiren güvenilirlik hesaplamasıdır. Yani, uygulama güvenirliliği ile bağımsız değişkenin öngörüldüğü şekilde uygulanıp uygulanmadığı kontrol edilir.

Bu araştırmada üç deneğe temel sosyal becerileri kazandırmada kullanılan "Temel Sosyal Beceriler Öğretim Planı", üç deneğe ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini kazandırmada kullanılan "İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri Öğretim Planı" ve üç deneğe grupla bir işi yürütme becerilerini kazandırmada kullanılan " Grupla Bir İşi Yürütme Becerileri Öğretim Planı" nın uygulamacı tarafından güvenilir biçimde kullanılıp kullanılmadığını belirleyebilmek için uygulama güvenilirliği verileri toplanarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyal Beceri Öğretim Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek 13) ile toplanmıştır.

Araştırmanın uygulama güvenilirliği verileri, Tefvik İleri İlköğretim Okulun'un rehber öğretmenini tarafından toplanmıştır. Rehber öğretmen, random olarak belirlenen öğretim oturumlarını izlemiş ve kendisine verilen Sosyal Beceri Öğretim Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formunda yer alan davranışlardan, uygulamacı tarafından öğretim sırasında yerine getirilenleri işaretlemiştir. Daha sonra her bir oturumda uygulamacının yerine getirdiği davranışlar sayılarak, veri toplama formunda yer alan tüm davranışların sayısına bölünmüş ve 100 ile çarpılmıştır.

Uygulama güvenilirliği verilerinin sonuçları, her denek için öğretilmeye çalışılan beceriler (temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri) ile ilgili öğretim planlarının uygulanışında % 100 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın uygulama güvenilirliği sonuçlarının yüksek olması uygulamacının, üç ayrı sosyal beceri için hazırlanan öğretim planının araştırma öncesi planlanan şekliyle uyguladığını göstermektedir.

Verilerin Analizi

Tek denekli araştırma yöntemlerinde verilerin analizi grafiksel olarak yapılmaktadır. Grafiksel analizlerde, grafiğin y eksenine (düşey eksen)

bağımlı değişken değerleri (Örneğin; davranışın sayısı, oluşum oranı, oluşum yüzdesi gibi), x eksenine de (yatay eksen) zaman boyutu (oturumlar) yerleştirilerek eğitim süreci içinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında işlevsel bir ilişki olup olmadığına bakılır. Gözlem oturumları; ders saati, gün, hafta gibi değişik zaman birimlerini ifade edebilir. Grafik üzerinde yer alan veri noktaları, yatay ve düşey eksenlerdeki işaretlerinin uzantılarının kesişim noktalarıdır. Her bir veri noktası, verilerin hangi gözlem oturumlarında toplandığını ve hangi bağımlı değişken değerine karşılık geldiğini gösterir. Grafik üzerinde yatay eksene dik çizilen çizgiler, araştırmanın evrelerini gösterir (Kırcaali- İftar ve Tekin, 1997).

Tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeline göre çizilen grafiklerde; başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme evreleri yer almaktadır. Bu evreler üzerinde veri noktalarının oluşturduğu eğrilere bakılarak grafik yorumlanır.

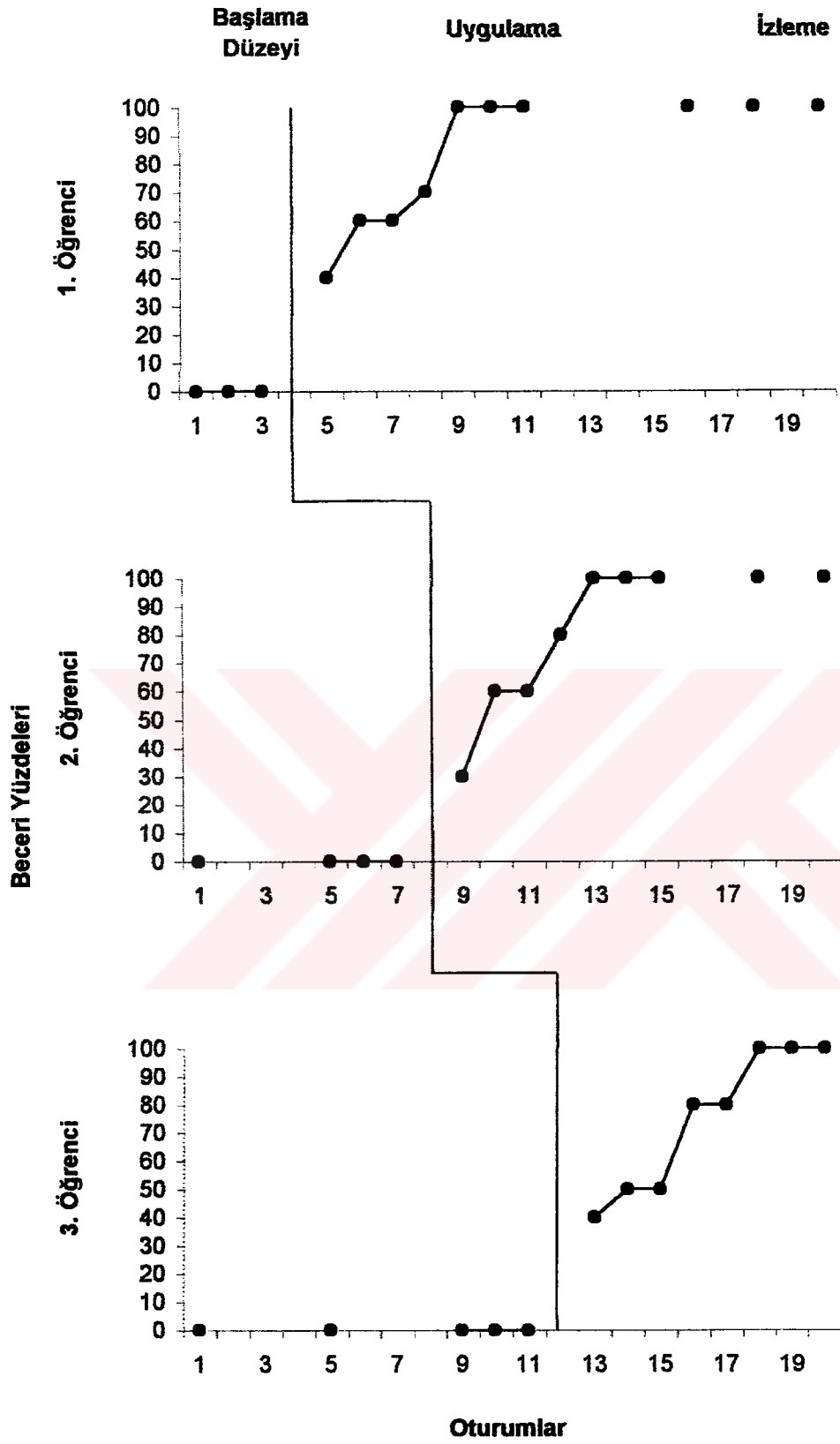
Araştırmanın başlama düzeyinde verilerin kararlılığı, grafik üzerinde veri noktalarının değişkenliği ve veri noktalarının eğilimi gibi iki özelliğe bağlıdır. Değişkenlik; veri noktalarının grafik üzerindeki iniş çıkışlarıyla belirlenir. Değişkenlik ne denli azsa, kararlılık o denli yüksektir. Bu araştırmada artırılmak istenen beceriler ele alındığı için, başlama düzeyindeki eğrilerin uygulama evresinde giderek yükselmesi istenmektedir. İstenilen ölçütün karşılanması durumunda, kullanılan öğretim materyallerinin etkili olduğu sonucuna varılır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupta bir işi yürütme becerilerini öğrenme düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Temel Sosyal Becerilere İlişkin Bulgular

İşbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda hazırlanan temel sosyal beceriler öğretim planının birinci, ikinci ve üçüncü işitme engelli öğrencinin temel sosyal becerileri kazanma düzeylerine ilişkin veriler Şekil 1' de yer almaktadır. Şekil 1 oluşturulurken, birinci, ikinci ve üçüncü öğrencinin başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve izleme verilerine yer verilmiştir.



Şekil 1. Temel Sosyal Beceriler Öğretim Oturumlarında Gerçekleştirilen Ortalama Beceri Yüzdeleri

Birinci Öğrenciye İlişkin Bulgular

Şekil 1 incelendiğinde birinci öğrencinin temel sosyal becerilerle ilgili başlama düzeyi verilerinin ortalamasının % 0 olduğu görülmektedir.

İşbirlikçi öğrenme yöntemine yer verilerek yapılan öğretim oturumlarında öğrencinin temel sosyal becerileri yerine getirmede ilerleme sağladığı belirlenmiştir. Öğrencinin 5. oturum sonunda temel sosyal becerileri sergilemede % 100 ölçütüne ulaştığı ve 3 oturum ardarda bu kararlılığı koruduğu görülmektedir.

Ayrıca izleme verileri ile uygulama verileri arasında tutarlılık olduğu ve öğrencinin değişik zamanlarda alınan izleme verilerinde de temel sosyal becerileri sergilemede % 100 ölçütünü koruduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgular, işbirlikçi öğrenme yöntemi ile yapılan öğretim etkinliklerinin birinci öğrencinin temel sosyal becerileri kazanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

İkinci Öğrenciye İlişkin Bulgular

İkinci öğrencinin başlama düzeyi verilerinin toplanmasına birinci öğrencinin öğretim oturumlarıyla birlikte başlanmıştır. Şekil 1 incelendiğinde ikinci öğrencinin temel sosyal becerilerle ilgili başlama düzeyi verilerinin ortalamasının % 0 olduğu görülmektedir.

İşbirlikçi öğrenme yöntemine yer verilerek yapılan öğretim oturumlarında öğrencinin temel sosyal becerileri yerine getirmede ilerleme sağladığı görülmektedir. Öğrencinin 5. oturum sonunda temel sosyal becerileri sergilemede % 100 ölçütüne ulaştığı ve 3 oturum ardarda bu kararlılığı koruduğu görülmektedir.

Ayrıca izleme verileri ile uygulama verileri arasında tutarlılık olduğu ve öğrencinin değişik zamanlarda alınan izleme verilerinde de temel sosyal becerileri sergilemede % 100 ölçütünü koruduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgular, işbirlikçi öğrenme yöntemi ile yapılan öğretim etkinliklerinin ikinci öğrencinin temel sosyal becerileri kazanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Öğrenciye İlişkin Bulgular

Üçüncü öğrencinin başlama düzeyi verilerinin toplanmasına ikinci öğrencinin öğretim oturumlarıyla birlikte başlanmıştır. Şekil 1 incelendiğinde üçüncü öğrencinin temel sosyal becerilerle ilgili başlama düzeyi verilerinin ortalamasının % 0 olduğu görülmektedir.

İşbirlikçi öğrenme yöntemine yer verilerek yapılan öğretim oturumlarında öğrencinin temel sosyal becerileri yerine getirmede ilerleme sağladığı belirlenmiştir. Öğrencinin 6. oturum sonunda temel sosyal becerileri sergilemede % 100 ölçütüne ulaştığı ve 3 oturum ardarda bu kararlılığı koruduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgular işbirlikçi öğrenme yöntemi ile yapılan öğretim etkinliklerinin üçüncü öğrencinin temel sosyal becerileri kazanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Tüm deneklerde ölçüt karşılandığından üçüncü öğrencide izleme amacıyla yoklama verisi alınmamış ve temel sosyal beceriler öğretimi sonlandırılmıştır.

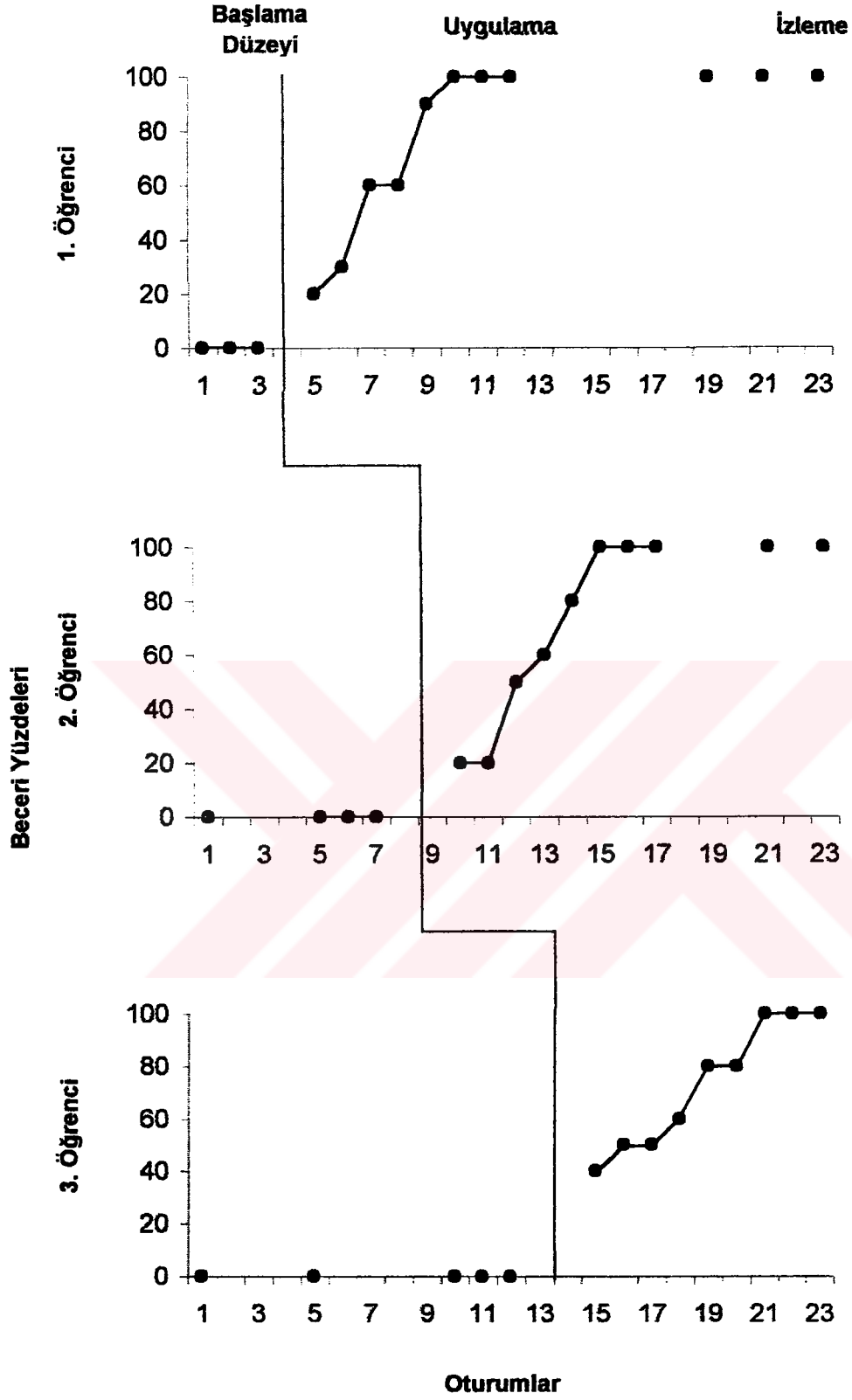
Temel sosyal beceriler öğretim oturumuna katılan işitme engelli öğrencilerden birinci öğrencinin başlama düzeyi verilerinden, ikinci ve üçüncü öğrencinin hem yoklama hem de başlama düzeyi verilerinden bu beceriye sahip olmadıkları belirlenmiştir. İşbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda

hazırlanmış olan temel sosyal becerileri öğretim planının uygulanması sonucunda, her üç öğrencide de önceden belirlenmiş olan % 100'lük ölçüt karşılanmıştır. Dolayısıyla işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı öğretim programının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerilerine İlişkin Bulgular

İşbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda hazırlanan ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri öğretim planının birinci, ikinci ve üçüncü işitme engelli öğrencinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini kazanma düzeylerine ilişkin veriler Şekil 2'de yer almaktadır. Şekil 2 oluşturulurken, birinci, ikinci ve üçüncü öğrencinin başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve izleme verilerine yer verilmiştir.





Şekil 1. İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri Öğretim Oturumlarında Gerçekleştirilen Ortalama Beceri Yüzdeleri

Birinci Öğrenciye İlişkin Bulgular

Şekil 2 incelendiğinde birinci öğrencinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileriyle ilgili başlama düzeyi verilerinin ortalamasının % 0 olduğu görülmektedir.

İşbirlikçi öğrenme yöntemine yer verilerek yapılan öğretim oturumlarında öğrencinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini yerine getirmede ilerleme sağladığı belirlenmiştir. Öğrencinin 6. oturum sonunda ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini sergilemede % 100 ölçütüne ulaştığı ve 3 oturum ardarda bu kararlılığı koruduğu görülmektedir.

Ayrıca izleme verileri ile uygulama verileri arasında tutarlılık olduğu ve öğrencinin değişik zamanlarda alınan izleme verilerinde de ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini sergilemede % 100 ölçütünü koruduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgular işbirlikçi öğrenme yöntemi ile yapılan öğretim etkinliklerinin birinci öğrencinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini kazanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

İkinci Öğrenciye İlişkin Bulgular

İkinci öğrencinin başlama düzeyi verilerinin toplanmasına birinci öğrencinin öğretim oturumlarıyla birlikte başlanmıştır. Şekil 2 incelendiğinde ikinci öğrencinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileriyle ilgili başlama düzeyi verilerinin ortalamasının % 0 olduğu görülmektedir.

İşbirlikçi öğrenme yöntemine yer verilerek yapılan öğretim oturumlarında öğrencinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini yerine getirmede ilerleme sağladığı görülmektedir. Öğrencinin 6. oturum sonunda ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini sergilemede % 100 ölçütüne ulaştığı ve 3 oturum ardarda bu kararlılığı koruduğu görülmektedir.

Ayrıca izleme verileri ile uygulama verileri arasında tutarlılık olduğu ve öğrencinin değişik zamanlarda alınan izleme verilerinde de ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini sergilemede % 100 ölçütünü koruduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgular işbirlikçi öğrenme yöntemi ile yapılan öğretim etkinliklerinin ikinci öğrencinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini kazanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Öğrenciye İlişkin Bulgular

Üçüncü öğrencinin başlama düzeyi verilerinin toplanmasına ikinci öğrencinin öğretim oturumlarıyla birlikte başlanmıştır. Şekil 2 incelendiğinde üçüncü öğrencinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileriyle ilgili başlama düzeyi verilerinin ortalamasının % 0 olduğu görülmektedir.

İşbirlikçi öğrenme yöntemine yer verilerek yapılan öğretim oturumlarında öğrencinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini yerine getirmede ilerleme sağladığı belirlenmiştir. Öğrencinin 7. oturum sonunda ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini sergilemede % 100 ölçütüne ulaştığı ve 3 oturum ardarda bu kararlılığı koruduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgular işbirlikçi öğrenme yöntemi ile yapılan öğretim etkinliklerinin üçüncü öğrencinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini kazanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

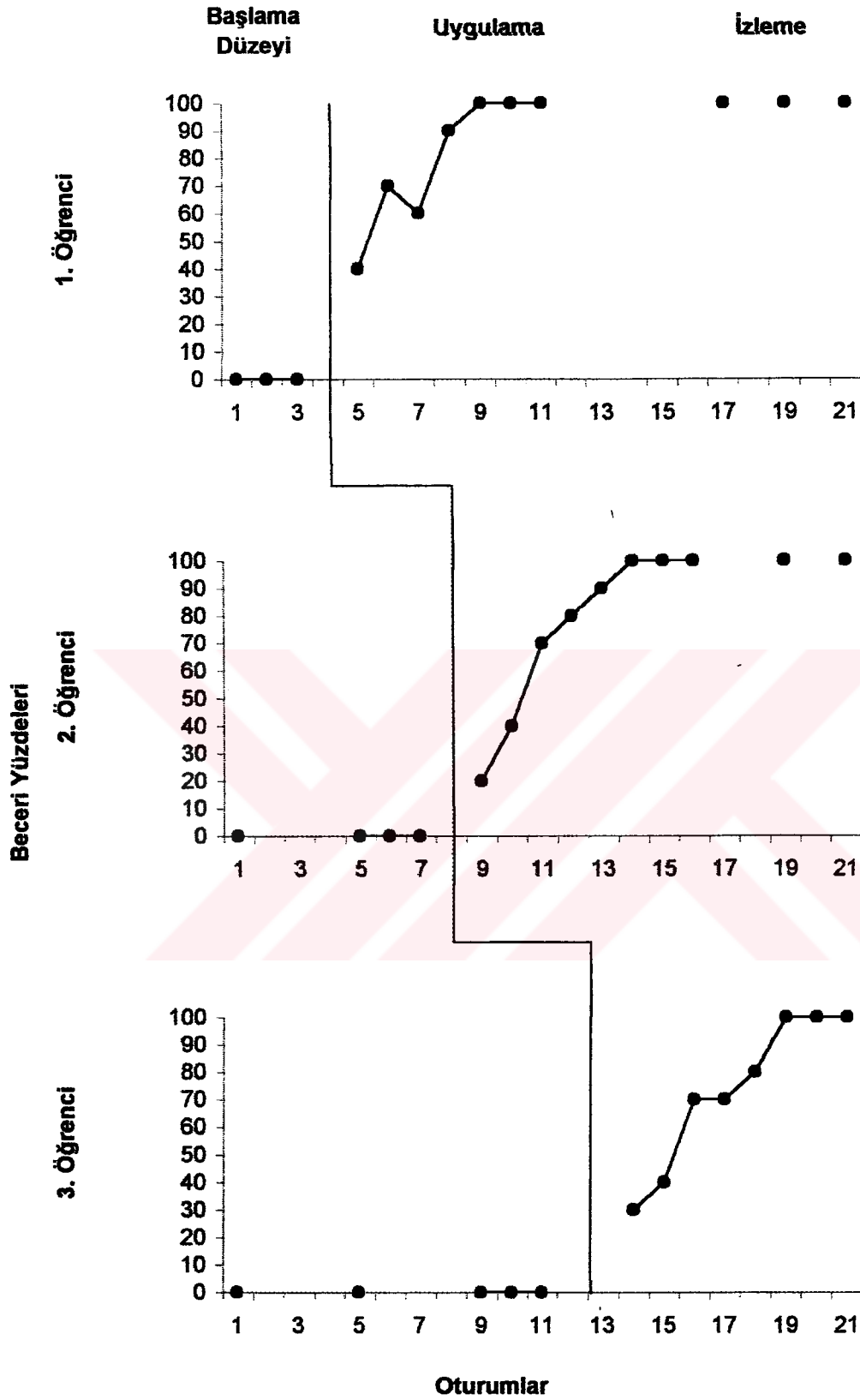
Tüm deneklerde ölçüt karşılandığından üçüncü öğrencide izleme amacıyla yoklama verisi alınmamış ve ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinin öğretimi sonlandırılmıştır.

İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri öğretim oturumuna katılan işitme engelli öğrencilerden birinci öğrencinin başlama düzeyi verilerinden, ikinci ve üçüncü öğrencinin hem yoklama hem de başlama düzeyi

verilerinden bu beceriye sahip olmadıkları belirlenmiştir. İşbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda hazırlanmış olan ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini öğretim planının uygulanması sonucunda, her üç öğrencide de önceden belirlenmiş olan % 100'lük ölçüt karşılanmıştır. Dolayısıyla işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı öğretim programının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Grupla Bir İşi Yürütme Becerilerine İlişkin Bulgular

İşbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda hazırlanan grupla bir işi yürütme becerileri öğretim planının birinci, ikinci ve üçüncü işitme engelli öğrencinin grupla bir işi yürütme becerilerini kazanma düzeylerine ilişkin veriler Şekil 3'de yer almaktadır. Şekil 3 oluşturulurken, birinci, ikinci ve üçüncü öğrencinin başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve izleme verilerine yer verilmiştir.



Şekil 3. Grupla Bir İş Yürütme Becerileri Öğretim Oturumlarında Gerçekleştirilen Ortalama Beceri Yüzdeleri

Birinci Öğrenciye İlişkin Bulgular

Şekil 3 incelendiğinde birinci öğrencinin grupla bir işi yürütme becerileriyle ilgili başlama düzeyi verilerinin ortalamasının % 0 olduğu görülmektedir.

İşbirlikçi öğrenme yöntemine yer verilerek yapılan öğretim oturumlarında öğrencinin grupla bir işi yürütme becerilerini yerine getirmede ilerleme sağladığı belirlenmiştir. Öğrencinin 5. oturum sonunda grupla bir işi yürütme becerilerini sergilemede % 100 ölçütüne ulaştığı ve 3 oturum ardarda bu kararlılığı koruduğu görülmektedir.

Ayrıca izleme verileri ile uygulama verileri arasında tutarlılık olduğu ve öğrencinin değişik zamanlarda alınan izleme verilerinde de grupla bir işi yürütme becerilerini sergilemede % 100 ölçütünü koruduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgular, işbirlikçi öğrenme yöntemi ile yapılan öğretim etkinliklerinin birinci öğrencinin grupla bir işi yürütme becerilerini kazanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

İkinci Öğrenciye İlişkin Bulgular

İkinci öğrencinin başlama düzeyi verilerinin toplanmasına birinci öğrencinin öğretim oturumlarıyla birlikte başlanmıştır. Şekil 3 incelendiğinde ikinci öğrencinin grupla bir işi yürütme becerileriyle ilgili başlama düzeyi verilerinin ortalamasının % 0 olduğu görülmektedir.

İşbirlikçi öğrenme yöntemine yer verilerek yapılan öğretim oturumlarında öğrencinin grupla bir işi yürütme becerilerini yerine getirmede ilerleme sağladığı görülmektedir. Öğrencinin 6. oturum sonunda grupla bir işi yürütme becerilerini sergilemede % 100 ölçütüne ulaştığı ve 3 oturum ardarda bu kararlılığı koruduğu görülmektedir.

Ayrıca izleme verileri ile uygulama verileri arasında tutarlılık olduğu ve öğrencinin değişik zamanlarda alınan izleme verilerinde de grupla bir işi yürütme becerilerini sergilemede % 100 ölçütünü koruduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgular, işbirlikçi öğrenme yöntemi ile yapılan öğretim etkinliklerinin ikinci öğrencinin grupla bir işi yürütme becerilerini kazanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Öğrenci İlişkin Bulgular

Üçüncü öğrencinin başlama düzeyi verilerinin toplanmasına ikinci öğrencinin öğretim oturumlarıyla birlikte başlanmıştır. Şekil 3 incelendiğinde üçüncü öğrencinin grupla bir işi yürütme becerileriyle ilgili başlama düzeyi verilerinin ortalamasının % 0 olduğu görülmektedir.

İşbirlikçi öğrenme yöntemine yer verilerek yapılan öğretim oturumlarında öğrencinin grupla bir işi yürütme becerilerini yerine getirmede ilerleme sağladığı belirlenmiştir. Öğrencinin 6. oturum sonunda grupla bir işi yürütme becerilerini sergilemede % 100 ölçütüne ulaştığı ve 3 oturum ardarda bu kararlılığı koruduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgular, işbirlikçi öğrenme yöntemi ile yapılan öğretim etkinliklerinin üçüncü öğrencinin grupla bir işi yürütme becerilerini kazanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Tüm deneklerde ölçüt karşılandığından üçüncü öğrencide izleme amacıyla yoklama verisi alınmamış ve grupla bir işi yürütme becerileri öğretimi sonlandırılmıştır.

Grupla bir işi yürütme becerileri öğretim oturumuna katılan işitme engelli öğrencilerden birinci öğrencinin başlama düzeyi verilerinden, ikinci ve üçüncü öğrencinin hem yoklama hem de başlama düzeyi verilerinden bu beceriye sahip olmadıkları belirlenmiştir. İşbirlikçi öğrenme yöntemi

doğrultusunda hazırlanmış olan grupla bir işi yürütme becerilerini öğretim planının uygulanması sonucunda, her üç öğrencide de önceden belirlenmiş olan % 100'lük ölçüt karşılanmıştır. Dolayısıyla işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı öğretim programının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.



5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı; işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, işitme engelli öğrencilerin temel sosyal becerilerini, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini ve grupla bir işi yürütme becerilerini öğrenmelerinde ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda, temel sosyal beceriler için 10 oturum, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri için 10 oturum ve grupla bir işi yürütme becerileri için 10 oturum olmak üzere toplam 30 oturumluk bir sosyal beceri öğretim planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu çalışmaya katılan bütün deneklerin öğretilen her bir hedef beceriyi % 100 oranında öğrendikleri bulunmuştur. Bu çalışma sonucu elde edilen bulgular, benzer becerilerin öğretimine ilişkin hem işitme engelli hem de işitme engelli olmayan çocuklarla yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Ackerman, Pierropoulos ve Yager,1999; Antia, Kreimeyer ve Eldredge, 1994; Chiappetta, Moncada ve White, 2000; Dawczak, Hawk, Kolenda ve Nye, 2000; Ducharme ve Holborn, 1997; Joseph, 1997; Rutherford, Mathur, Sarup, Quinn ve Mary, 1998). Benzer çalışmalardaki sonuçlar, işitme engelli çocuklara işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca sonuçlar, programın başarılı olmasında yüz yüze etkileşim, grup ödülü, olumlu bağlılık, birlikte çalışma becerileri ve bireysel değerlendirilebilirlik gibi işbirlikçi öğrenme yönteminin temel özelliklerinden yararlanılmış olmasının da etkili olduğunu göstermektedir. İşbirlikçi öğrenme yöntemi, öğrencilere sosyal etkileşim, olumlu bağlılık ve karşılıklı güven için doğal fırsatlar sağlamaktadır.

Bu çalışmada, yüz yüze etkileşim, grup ödülü, olumlu bağlılık, birlikte çalışma ve bireysel değerlendirilebilirlik aşağıdaki şekilde sağlanmıştır.

Fiziksel ortam, grup üyelerinin birbirleriyle daha kolay iletişim kurabilmeleri için yüz yüze etkileşimde bulunmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmiş ve buna uygun etkinlikler oluşturulmuştur. Etkinlikler, öğrencilerin daire şeklinde veya birbirlerine karşılıklı olarak birbirlerinin yüzlerini görmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Grup üyelerinden her etkinlik içerisinde yer alan rolleri (görevleri) başarılı bir şekilde yerine getirmeleri durumunda başarılı olacakları, bu durumda her oturum sonunda, bütün grup üyelerinin bir yıldız alacakları söylenmiştir. Ayrıca, bu yıldızların sayısı 5'e ulaştığında ise bir öykü kitabı kazanacakları belirtilmiştir. Grup üyelerinin olumlu bağlılığını sağlamak amacıyla her bir üyeye etkinlik içerisinde roller (görevler) verilmiş ve bu rollerin sırayla her bir üye tarafından gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Araştırmacı, çalışmaya katılan grup üyelerinin etkinliklerin uygulanması sırasında hangi noktalarda, hangi sorunlarla karşılaştığını belirlemek için sürekli olarak grubu gözlemiştir. Ayrıca, grup üyelerinin etkinlikleri tamamlayabilmeleri için, etkinliklerle ilgili zaman zaman sordukları sorulara gerekli açıklamalar yapılmıştır. Çalışmaya her ne kadar birlikte çalışma ve işbirliği yapma becerileri gelişmiş öğrenciler alınmış olsa da, etkinlik sırasında birlikte çalışmakta zaman zaman güçlük çeken öğrencilerin araştırmacı tarafından işbirliği yapmaları sağlanmıştır. Her etkinlik sonunda, uygulamada yapılanların grup tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Bütün grup üyelerinin katkısını sağlamak için öğrencilerin bireysel değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin, her etkinlikte yaşadıklarını özetleyerek, etkinliklerde yer alan becerileri, yaşantılarında, nerelerde, nasıl kullanacaklarının farkına varmaları sağlanmıştır. Her etkinlik sonunda hem bütün grup üyelerine hem de gruptan rasgele seçilen öğrencilere etkinliğe ilişkin çeşitli sorular sorularak grup üyeleri bireysel olarak değerlendirilmiştir.

Sosyal becerilerin öğretiminde, bir çok düzeltme yöntemleri ve bu doğrultuda hazırlanmış olan eğitim programları kullanılmaktadır. Ancak,

sosyal beceriler öğretiminde, uygun öğrenme ilkelerini kullanmak, etkili ve verimli programlar geliştirmeye olanak verdiğiinden seçilecek olan yöntem çok önemlidir (Rustin ve Kuhr, 1989). Gerçek ortamlardan farklı olarak, sadece belirli davranışlar üzerine odaklanmış olan programlar, çocuğun sosyal çevresi ve normal sınıf ortamına karşılık gelmeyebilir ya da çok az gelebilir. Bu durumda öğrenilecek olan sosyal becerilerin aktarımı ve genelleştirilmesi problem olabilmektedir. Aktarım ve genelleştirme problemlerini azaltmanın bir yolu, engelli çocuğun akran grubu ile birlikte yer alabileceği eğitim programlarının hazırlanmasıdır (Choi ve Heckenlaible, 1998).

Bu çalışmanın sonunda, işitme engelli dokuz öğrencinin işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı sosyal beceri öğretim programından yararlandıkları, öğretilmeye çalışılan temel sosyal becerilerini, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini ve grupla bir işi yürütme becerilerini öğrendikleri ve genelleyebildikleri görülmüştür. Bu bulgular, işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanan öğretim programı doğrultusunda çeşitli sosyal becerilerin öğretilebileceğini ortaya koyan diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Johnson ve Johnson, 1986, 1992, 1998; Felder ve Brent, 1994; Lyman ve Folye, 1991; Manning ve Lucking, 1991; Quinn ve Jannasch-Pennell, 1995; Sapon-Shevin, Ayres ve Duncan, 1994; Slavin, 1992).

İşbirlikçi öğrenme teknikleri, farklı öğrenme yaşantılarına yer vermelerinin yanı sıra benimsedikleri eğitim felsefesi, işbirliğini sağlama biçimleri, değerlendirme ve pekiştirme süreçleri gibi özellikleri açısından farklılıklar göstermektedir (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1991; Manning ve Lucking, 1991). Bu çalışmada, öğrencilerin öğrenme düzeyleri, yetenekleri, gereksinim duydukları beceriler ve var olan koşullar göz önüne alınarak, işbirlikçi öğrenme tekniklerinden "birlikte öğrenme" tekniğinin seçilmesine karar verilmiştir. Bu araştırma sonucuna göre, işitme engelli çocukların hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde başarılı olmaları işbirlikçi

öğrenme teknikleri arasından uygulanan birlikte öğrenme tekniğinin yukarıdaki ölçütler dikkate alınarak seçilmiş olmasına bağlanabilir.

Bir bireye ne öğretileneğine karar vermeden önce özelliklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Hangi sosyal becerilerin öğretileneğine ve öğretilenecek olan sosyal becerinin birey için gerekli olup olmadığına, bireyin sahip olduğu ve yetersiz olduğu beceriler dikkate alınarak karar vermek gerekmektedir. Yani , sosyal beceriler öğretileneğine alınacak bireylere ne öğretileneğine karar vermeden önce, özelliklerini belirlemeye yönelik tanımlama yapılması gerekmektedir. Ancak bu değerlendirmeler sonucunda, bir bireyin gelecekte neler öğreneceğine ilişkin gerçekçi hedefler oluşturulabilir (Andrasik ve Matson, 1985; Bacanlı, 2000; Cartledge ve Milburn, 1986; Goodwin, 1999; Gresham ve Elliot, 1987; Merrel ve Gimpel, 1997; Rustin ve Kuhr, 1989; Strain ve Odom,1986). Öğrencilerin beceri öğretileneğine nereden başlanacağına ve öncelikli becerilerin ne olduğuna karar verebilmek için, sadece çocuğun ne yapıp yapamadığını gözleyerek belirlemenin yeterli olmayacağı, aynı zamanda çocuğun öncelikli gereksinim duyduğu sosyal becerileri de belirlemek gerektiği vurgulanmaktadır (Rustin ve Kuhr 1989). Bu araştırmada uygulanan sosyal beceri öğretim programının etkili olmasının temel nedeni olarak, öğrencilerin hem yetersiz hem de öncelikli gereksinim duydukları sosyal becerilerin belirlenerek bu doğrultuda öğretilenecek olan becerilerin seçilmiş olması söylenebilir. Dolayısıyla, her öğrenciye okul ortamında kendisine olumlu sonuçlar sağlayacak sosyal beceriler öğretilmeye çalışılmıştır.

Bir çok araştırmada, sosyal becerileri öğretmek için işbirlikçi öğrenme gruplarında işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin kullanılması önerilmektedir (Cohen, Lotan ve Catanzarite, 1990; Manning ve Lucking, 1991; Quinn ve Jannasch-Pennell, 1995; Johnson ve Johnson, 1990, 1994; Slavin, 1995). Bu çalışmada kullanılan etkinlikler öğrencilerin okul içinde ve dışında gerçekleştirdikleri bir çok etkinliklere benzer özellikler göstermektedir.

Bir çok çalışmada, genel eğitimde heterojen işbirlikçi öğrenme gruplarında engelli öğrencilerin yer almasının avantajları belirtilmiştir (Johnson ve Johnson, 1990, 1994). Bu çalışmanın sonuçları, işitme engelli olmayan öğrencilerin de bulunduğu işbirlikçi öğrenme gruplarında işitme engelli öğrencilere sosyal beceriler öğretilbileceğini göstermektedir.

İşitme engelli öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyal, kültürel ve fiziksel ortama yaşamları süresince bilinçli bir şekilde uyum sağlamaları ve sosyal becerileri kazanmaları için bu tür etkinlikler düzenlenmesi gerekmektedir. Ancak düzenlenecek olan bu etkinliklerin işbirlikçi öğrenme etkinlikleri olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Alanyazına bakıldığında çocukların 3 yaşından sonra işbirliğine dayalı etkinlikler içerisinde yer aldıkları görülmektedir. Ancak genellikle gelişim düzeyleri birbirlerine yakın olan çocuklar bu tür etkinlikler içerisinde birlikte olmalıdırlar (Poyraz, 1999). Bu yüzden, kaynaştırma sınıflarında ya da özel eğitim sınıflarında yer alan işitme engelli öğrencilerin akranlarıyla birlikte düzenlenen bu tür etkinlikler içerisinde yer almalarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü işitme engelli çocukların yaşlılarıyla etkileşimi, çocukların sosyal ilişkiye girmelerini geliştirmektedir. İşitme engelli çocukların bu tür etkinlikler içerisinde yer almalarıyla, akranlarının sosyal davranışlarını taklit ederek yetersiz oldukları sosyal becerileri geliştirme fırsatı oluşacaktır. Etkinlikler içerisinde sosyal becerileri gelişmiş olan akranlar işitme engelli çocuklara model rolünü üstlenebilirler. Böylece, işbirlikçi öğrenme etkinlikleri içerisinde, çocuklar kendi görüşlerini ve davranışlarını diğer çocuklarla karşılaştırma olanağı bulurlar ve olumsuz davranışlarını düzeltme şansı elde ederler. Aynı şekilde engelli olmayan çocuklar da, bu tür etkinlikler içerisinde işitme engelli çocukları daha yakından tanıyarak onlara karşı daha hoşgörülü ve duyarlı olmayı öğrenirler.

Bu çalışma başlangıcında, önce işitme engelli olmayan öğrencilerle daha sonra ise işbirlikçi öğrenme gruplarında yer alan tüm öğrencilerle

çalışmaya ilişkin bir konuşma yapılmıştır. İşitme engelli olmayan öğrencilerle işitme engelli öğrencilere ilişkin neler düşündükleri ve ders dışında serbest oyun etkinliklerinde birlikte olup olmadıkları sorulmuştur. Engelli olmayan öğrenciler, işitme engelli öğrencilerin kendilerine karşı saldırgan davranışları olduğunu bu yüzden de onlarla birlikte olmak istemediklerini söylemişlerdir. Bu tutumun çalışmaya başlanıldığında, yani başlama düzeyi verileri toplanırken de devam ettiği araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Bu aşamada, her üç hedef beceri için oluşturulan işbirlikçi öğrenme grubunda yer alan işitme engelli olmayan öğrenciler birlikte hareket ederken işitme engelli öğrenciler grup dışında kalmıştır. Çalışma sonunda hem engelli olmayan öğrencilerle hem de sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ise, işitme engelli öğrencilerle daha çok birlikte oldukları ve aynı etkinlikler içerisinde yer aldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlar, işitme engelli öğrencilerin sosyal beceriler yetersizlikleri nedeniyle akranları tarafından reddedildiğini ve işitme engelli olmayan öğrencilerin işitme engelli öğrencileri yeterince tanımadıklarını ve bunun etkileşime girmelerini engellediğini göstermektedir. Bu konuda yapılan diğer araştırma sonuçları da işitme engelli çocuklarda sosyal beceri yetersizliğinin akranları tarafından reddedilmeye neden olduğu görüşünü desteklemektedir (Antia ve diğerleri, 1994; Farmer, Pearl ve Acker, 1996).

İzleme oturumları sonuçlarına göre, işitme engelli öğrencilerin öğretilen becerileri genelleyebildikleri görülmüştür. İşbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda engelli öğrencilere sosyal becerileri öğretmek, diğer yaklaşımlara göre daha çok genelleyebilmelerine izin vermektedir (Anderson ve diğerleri, 1988). Bunun nedeni, işbirlikçi öğrenme yönteminin doğal ortama uygun bir zemin işlevi görebilecek şekilde, olumlu işbirliğine dayalı etkileşimler kurma fırsatlarını sağlamasıdır. Bu çalışmada, doğal ortama uygun olan oyun ortamında, sosyal becerilerin öğretilmeye çalışılmış olması becerilerin genellenmesini sağlamış olabilir.

İşbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programına katılan öğrencilerin öğretim oturumları birbirinden çok farklılık göstermemiş ve birbirine yakın olmuştur. Temel sosyal beceriler öğretiminde birinci öğrenci beş, ikinci öğrenci beş ve üçüncü öğrenci ise altı oturum sonunda % 100 ölçütüne ulaşmıştır. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri öğretiminde, birinci öğrenci altı, ikinci öğrenci altı ve üçüncü öğrenci ise yedi oturum sonunda % 100 ölçütüne ulaşmıştır. Grupla bir işi yürütme becerileri öğretiminde ise, birinci öğrenci beş, ikinci öğrenci altı ve üçüncü öğrenci ise altı oturum sonunda % 100 ölçütüne ulaşmıştır. Bu durum, hedef beceriler öğretimine alınan öğrencilerin birbirlerine yakın özellikler taşıdıklarını yani, öğrencilerin gruplandırılmasında; zeka düzeyleri, işitme kaybı dereceleri ve iletişim becerileri gibi değişkenlere dikkat edildiğini göstermektedir.

Alanyazına bakıldığında, işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı sosyal beceri öğretimiyle ilgili çalışmaların daha çok öğrenme güçlüğü gösteren ve davranış problemi olan çocuklara yönelik olduğu görülmektedir. İşitme engelli çocuklarla ilgili olarak uluslararası alanyazında, işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı sosyal beceri öğretimiyle ilgili çalışmalarla az da olsa karşılaşılmasına karşın Türkiye 'de hiç rastlanılmamıştır. Bu nedenle, Türkiye'de ilk olma özelliği taşıyan bu araştırmanın yeni araştırmalara model olacağı düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, işitme engelli öğrenciler için işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanan ve aşağıdaki sosyal becerileri kapsayan sosyal beceri öğretim programının etkililiği incelenmiştir.

1. Temel sosyal beceriler; çevrede gelişen olayları gözlemleme (Çevrede yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinme), birlikte olunan insanlara karşı hissedilen duygulara göre aradaki mesafeyi ayarlama (uzak ya da yakın durma), başkalarını dinlerken içinde bulunulan ortama uygun beden duruşunu sergileme, başkalarını dinlerken konuşan kişiyle göz ilişkisi kurma ve verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışma,

2. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri; tanıdık kişilerle karşılaşınca selam verme, tanıdık kişilerle karşılaşınca gülümseme, ilk tanışılan kişilere kendini tanıtma, tanıdık kişileri başkalarına tanıtma ve yardım edildiğinde teşekkür etme,

3. Grupla bir işi yürütme becerileri; grup faaliyetlerine katılma, grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğu yerine getirme, gerektiğinde soru sorma ve soru sorulduğunda cevap verme.

Her üç becerinin öğretim oturumlarına katılan işitme engelli öğrencilerin başlama düzeyi verilerinden bu becerilere sahip olmadıkları belirlenmiştir.

İşbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda hazırlanmış olan temel sosyal beceriler öğretim uygulaması sonucunda her üç öğrencide de önceden belirlenmiş olan % 100 lük ölçüt karşılanmıştır. % 100 ölçütüne birinci öğrenci 5, ikinci öğrenci 5 ve üçüncü öğrenci ise 6 oturum sonunda ulaşmıştır.

Yine, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda hazırlanmış olan ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri öğretim uygulaması sonucunda da her üç öğrencide önceden belirlenmiş olan % 100'lük ölçüt karşılanmıştır. % 100

ölçütüne birinci öğrenci 6, ikinci öğrenci 6 ve üçüncü öğrenci ise 7 oturum sonunda ulaşmıştır.

Son olarak, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda hazırlanmış olan grupla bir işi yürütme becerileri öğretim uygulaması sonucunda her üç öğrencide de önceden belirlenmiş olan % 100'lük ölçüt karşılanmıştır. % 100 ölçütüne birinci öğrenci 5, ikinci öğrenci 6 ve üçüncü öğrenci ise 6 oturum sonunda ulaşmıştır.

Bu sonuçlar, işitme engelli çocuklara işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler şunlardır:

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğrendikleri becerileri günlük yaşamda karşılaştıkları durumlarda kullanıp kullanamadıkları öğretmenleri ve aileleri tarafından izlenebilir.
2. Bu araştırma, farklı işitme engelli çocuklarda, farklı ortamlarda ve farklı sosyal becerilerin öğretilmesiyle tekrarlanarak araştırmada elde edilen bulguların genellenebilirliği artırılabilir.
3. İşitme engelli çocuklar için hazırlanan sosyal beceri öğretim programı, farklı engel gruplarında ve farklı yaşlarda bulunan çocuklarda uygulanarak etkililiği denenebilir.
4. İşbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda hazırlanmış öğretim programı ile birlikte bir başka yöntem doğrultusunda hazırlanmış olan öğretim programı birlikte kullanılarak yöntemler arasında etkililiğe bakılabilir.

5. İşbirlikçi öğrenme grupları içerisinde bir başka yöntem doğrultusunda hazırlanmış olan öğretim programının etkililiği denenebilir.
6. İşitme engelli çocuklar için hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi yanına niteliksel boyut ta katılarak, niteliksel veriler de toplanabilir.
7. Öğretim oturumları videoya kaydedilip uzmanlar tarafından izlenerek araştırmannın güvenilirliğine ilişkin veriler elde edilebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. İşitme engelli bireyler için hazırlanan eğitim programlarında akademik beceriler kadar sosyal becerilerin de öğretimine yer verilebilir.
2. İşitme engelli çocuklar için sosyal beceri öğretiminin eğitim programları dışında, öğretmenler tarafından günlük ders planlarının içerisinde bütünleştirilmesinin olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir.
3. Kaynaştırma ortamında, işitme engelli çocuklar için sosyal beceri öğretiminin günlük ders planlarının dışında, işbirlikçi öğrenme yöntemi ilkeleri doğrultusunda serbest oyun etkinlikleri içerisine yerleştirilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.
4. Türkiye'de sosyal beceriler eğitimi konusu yeni olduğundan, öğretmenlerin çoğu sosyal becerilerin nasıl öğretileceği konusunda bilgiye gereksinim duymaktadırlar. Bu gereksinimi karşılamak amacıyla, hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmenlere sosyal beceri eğitimi konusunda bilgi verilebilir.
5. Özel eğitim okulları, mevcut işleyiş biçimleriyle, özellikle dil ve iletişim sorunları olan işitme engelli öğrencilerin aileleri ve yakın çevrelerinden

dışlanmalarına yol açan uygulamaları ile, öğrencileri topluma hazırlama amaçlarına ters düşmektedir. Bu sorunların ortadan kaldırılması ve akranlarıyla başarılı sosyal etkileşime girmeleri için işitme engelli çocukların normal sınıflara akranları arasına yerleştirilmelerine daha fazla önem verilebilir.



KAYNAKÇA

Ackermann, K.B., Pierropoulos, V.S. & Yager, K.L. (1999). **Enabling cooperative learning through social skills instruction: a first and second grade study.** Illinois: Saint Xavier University.

Açıkgöz, Ü. K. (1992). **İşbirlikçi öğrenme. Kuram, araştırma, uygulama.** Malatya: Uğurel Matbaası.

Agada, J. (1997). Towards behavioral approaches to library practice: a model for integrating. **World Libraries**, 7 (2),78-92.

A guide to cooperative learning. Web:
<http://www.pgcps.org/elc/learning1.htm>

Akçamete, G. ve Avcioğlu, H. (1999). **Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması.** Yayınlanmamış çalışma.

Akçamete ve Ceber (1999) Kaynaştırma sınıflarındaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. **Özel Eğitim Dergisi**, 2 (3), 64-74.

Akkök, F. (1996). **İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi. (Öğretmen el kitabı).** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Allsopp, H. D., Santos, E. K. & Linn R. (2000). Collaborating to teach proschool skills. **Intervention in School and Clinic**, 35 (3), 141-147.

Altınoğlu-Dikmeer, İ. (1996). **Sosyal beceri eğitiminin içedönük ergenlerin içedönüklük düzeylerine etkisi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Anderson, M., Nelson, L.R., Fox, R.G. & Gruber, S.E. (1988). Integrating cooperative learning and structured learning: effective

approaches to teaching social skills. **Focus on Exceptional Children**, 2 (9), 1-7.

Andrasik, F. & Matson, J.L. (1985). Social skills training for the mentally retarded. In L.L'Abate and M.A.Milan. (Eds). **Handbook of social skills training and research**. New York: Wiley-Interscience.

Androjna, E., Barr, M.E. & Judkins, J. (2000). **Improving the social skills of elementary school children**. . Illinois: Saint Xavier University.

Antia, S. D.& Kreimeyer, K. H. (1988). Maintenance of positive peer interaction in preschool hearing-impaired children. **The Volta Review**, 18 (4), 325-337.

Antia, S. D., Kreimeyer, K. H. & Eldredge, N. (1994). Promoting social interaction between young children with hearing impairments and their peers. **Exceptional Children**, 60 (3), 262-275. (19)

Aplin, Y. (1987). Social and emotional adjustment of hearing-impaired children in ordinary special schools. **Educational Research**, 29 (1), 56-64.

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

Bernstein, G.S. (1982). Research issues in training interpersonal skills for mentally retarded. **Education and Training of the Mentally Retarded**, February, 70-75.

Blank, D., Fogarty, B., Wierzba, K. & Yore, N. (2000). **Improving social skills through cooperative learning and other instructional strategies**. Illinois: Saint Xavier University.

Brackett, D. & henniges M. (1976). Communicative Interaction of preschool hearing impaired children in integrated setting. **The Volta Review**, 78 (6), 276-285.

Brinton, B., Fujiki, M. & Higbee, L. M. (1998). Participation in cooperative learning activities by children with specific language impairment. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, 41 (5), 1193-1207.

Brockman, M.P. (1988). Best practices in assesment of social skills and peer interaction. **Best Practices in School Psychology** 31-41.

Buysse, V. & Bailey, D. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings. **Journal of Special educaation**, 26 (4), 434-461.

Caissie, R. & Wilson, E. (1995). Communication breakdown management during cooperative learning activities by mainstreamed students with hearing losses. **The Volta Review**. 97, 105-1221.

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

Carlson, K.R. (1996). **Promoting positive peer interaction through cooperative learning, community building, higher-order thinking and conflict management**. . Illinois: Saint Xavier University.

Cartledge, G., Cochran, L. & Paul, P. (1996). Social skills self-assesments by adolesc3eents with hearing impairment in residential and public schools. **Remedial and Special Education**, 17 (1), 30-37.

Cartledge, G. & Milburn, J.F. (1983). Social skills assesment and teaching in the schools. **Advances in School Psychology**, 3, 175-235.

Cartledge, G. and Milburn, J.F. (1986). **Teaching social skills to children**. New York: Pergamon Press.

Chiappetta, H. Moncada, L. & White, C. (2000). **Improving social competencies through cooperative learning, Conflict Resolution and home/school communication.** Illinois: Saint Xavier University.

Choi, H. S. & Heckenlaible, G. M. J. (1998). Classroom-based social skills training: Impact on peer acceptance of first-grade students. **Journal of Education Research**, 91 (4), 209-215. (44)

Ciampa, C., Farr, J. & Kaplan, K. (2000). **Improving social competencies through the use of cooperative learning and conflict resolution.** Illinois: Saint Xavier University.

Cohen, E.G. (1994). Re-structuring the classroom: conditions for productive small groups. **Review of Educational Research**, 64, 1-35.

Cohen, E.G., Lotan, R. & Catanzarite, L. (1990). Treating status problems in the cooperative classroom. In S. Sharan (Ed.), **Cooperative Learning: Theory and research** (pp. 203-229). New York: Praeger.

Coleman, M.C. (1992). **Behavior disorders theory and practice.** Boston: Allyn and Bacon.

Cooper, M.J. (1990). **Classroom teaching skills.** Lexington: D. C. Heath and Company.

Cooper, J., Smith, C., & Smith, V. (2000) **Enhancing student social skills through the use of cooperative learning and conflict resolution strategies.** Illinois: Saint Xavier University.

Cooperative group work in middle school. Web: <http://bu.eb.com/student1/Essay2/Oberem2.html>

Cooperative learning. Web: <http://www.clcrc.com/pages/cl.html>

Cooperative learning. (1995). Macro Press Incorporated, Web: <http://www.opnated.org/1cooplin.htm>

Court, P. (1995). Cooperative learning. Valley: Macro press incorporated. <http://www.opnated.org/1cooplm.htm>

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

Dawczak, L; Hawk, L; Kolenda, J. & Nye, J. (2000). **Improving social skills through the use of direct teaching and cooperative learning.** . Illinois: Saint Xavier University.

DeLude, C. & Others (1997). **Improving student social skills through the use of cooperative learning.** . Illinois: Saint Xavier University.

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

Dönmez-Baykoç, N. (1992). **Oyun kitabı.** İstanbul: Esin Yayınevi.

Ducharme, D.E. & Holborn, S.W. (1997). Programming generalization of social skills in preschool children with hearing impairments. **Journal of Applied Behavior Analysis.** 30 (4), 639-651.

Dunlap, W. R. & Sands, D. I. (1990). Classification of the hearing impaired for independent living using the vineland adaptive behavior scale. **American Annals of the Deaf,** 135 (5), 384-388.

Elksnin, L. K. & Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. **Intervention in School and Clinic.** 33 (3), 131-141.

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

Erkan, S. (1995). **Örnek grup rehberliği etkinlikleri**. Ankara: 72TDFO Lmt. Şti.

Erwin, P. (2000). **Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık**. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd.Şti.

Esposito, B.G. & Koorland, M.A. (1989). Play behavior of hearing impaired children: Integration and segregated settings. **Exceptional Children**, 55 (5), 412-419.

Farmer, W.T., Pearl, R. & Acker, R.M.V: (1996). Expanding the social skills deficit framework: A developmental synthesis perspective, classroom social networks and implications for the social growth of students with disabilities. **Journal of Special Education**, 30 (3), 232-256.

Felder, R.M. & Brent, R. (1994). Cooperative learning in technical courses:

<http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Coopreport.html>

Fenrick, N.J., Pearson, M:E & Pepelnjak, J.M. (1984). The play, attending and language of young handicapped children in integrated and segregated settings. **Journal of the Division for Early Childhood**, 8, 57-67.

Fulton, Mona Layne (1990). **Increasing third grade *social skills* through *cooperative learning* techniques**. Illinois: Saint Xavier University.

Glazer, S.M., (1999). Mainstreaming: what does it mean? **Teaching Prek-8**, 30 (1), 134-135.

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

Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. **Intervention In School And Clinic**, **35** (1), 29-33.

Gresham, F. M. & Reschly, D. J. (1981). Issues in the conceptualization, clasification and assesment of social skills in the mildly handicapped. **Advances in School Psychology**, 203-247.

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

Gresham, F.M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, Where we are and where we should go. **Education and Treatment of Children**, **20** (3), 233-250.

Gustafson, D & Matthews, T. (1994). Cooperative learning builds self-confidence and social skills. **Curriculum Review**. **33** (6), 14-18.

Hagborg,W. (1987). Hearing-impaired students and sociometric ratings: an exploratory study. **The Volta Rewiev** (May 1987), 221-228.

Hall, J.A. & Schlesinger, D. J. (1997). Social skills training in groups with developmentally disabled adults. **Research on Social Work Practice**, **7** (2), 187-202.

Hallahan, D. P. & Kaufman, J. M. (1994). **Exceptional children**. Sixth edition.

Hansen, D.J., Nangle, D. & Ellis, J.T. (1996). Reconsideration of the use of peer sociometrics for evaluating social-skills training. **Behavior Modification**, 20 (3), 281-299.

Hansen, D. J., Nangle, D. & Meyer, A. K. (1998). Enhancing the effectiveness of social skills interventions with adolescents. **Education and Treatment of Children**. 21 (4), 489-513.

Harrist, A. W., Zaia, F., Bates, J.E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. **Child Education**, 68 (2), 278-294.

Haynes, O. W., Moran, M. J. & Pindzola, R. H. (1990). **Communication disorders in the classroom**. Iowa: Kendall Hunt Published Company.

Hummel, J.W. & Schirmer, B:E. (1984). Review of research and description of programs for the social development of hearing-impaired students. **The Volta Review**, October, 259-267.

Ibler, L.S. (1997). **Improving higher order thinking in special education students through cooperative learning and social skills development**. . Illinois: Saint Xavier University.

Including students with disabilities in general education classrooms. (1993). ERIC EC Digest#E521, Web: <http://www.cec.sped.org/ericec.htm> (69)

İpek, A. (1998). **Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisinin incelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Johnson, David W.; Johnson, Roger T. (1984a) **Cooperative small-group learning. curriculum report**; v14 n1 Oct.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1984b). Mainstreaming hearing-impaired students: the effect of effort in communicating on cooperation and interpersonal attraction. **The Journal of Psychology**, 119 (1), 31-44.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1986). **Mainstreaming and cooperative learning strategies**. *Exceptional Children*, 52, (6), 553-561.

Johnson, R. T. & Johnson, D.W. (1988). Cooperative Learning-two heads learn better than one. Web: <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>

Johnson, D. W. & Johnson, R. T.(1989). Social skills for successful group work. **Educational Leadership**, 47, (4), 29-33.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T.(1991a). **Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson R, T. & Johnson, (1991b). D.W. An overview of cooperative learning. <http://www.clcrl.com>

Johnson, D. W. & Johnson, R. T.(1992). Positive interdependence: key to effective cooperation. **Interaction in Cooperative Groups**. 174-203.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T.(1998). Cooperative learning and social interdependence theory. *Social Psychological Applications to Social Issues*. Web: <http://www.clcrc.com/pages/SIT.html>

Joseph, D. (1997). **Improving conversational skills of language impaired students through cooperative learning**. . Illinois: Saint Xavier University.

Joubert, T. (1998). Roles and social instruction. Web: http://hagar.up.ac.za/catts/learner/bettieb/concep_map/c1.html

Kelly, J.A. (1998). **Social-skills training- a practical guide for interventions**. New York: Springer Publishing Company.

Kırcaali-lftar, G. ve Tekin, E. (1997). **Tek denekli araştırma yöntemleri**. Ankara: Türk Psikologlar Demeği Yayınları.

Knapczyk, D.R. & Rodes, P.G. (1996). **Teaching social competence- a practical approach for improving social skills in students at-risk**. Pasific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Korinek, L. & Popp, A. P. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. **Preventing School Failure, 41, (4), 148-153.**

Ladd, G.W., Munson, H.L. & Miller, J.K. (1984). Social integration of deaf adolescents in secondary-level mainstreamed programs. **Exceptional Children, 50 (5), 420-428.**

Lampe, J.R. & Rooze, G.E. (1994). Enhancing Social Studies Achievement among Hispanic Students Using **Cooperative Learning** Work Groups.

Lawrance, L. & Harvey, C. F. (1988). Cooperative learning strategies and children. **Exceptional Children, 74-78.**

Lederberg, A. (1993). Social interaction among deaf preschoolers. **American Annals of Deaf, 136, (1).**

Lederberg, A.R. Ryan, H:B. & Robbins, B:L. (1986). Peer interaction in young deaf children. **Developmental Psychology, 22 (5), 691-700.**

Levy-Shiff, R. & Hoffman, M.A. (1985). Social behavior of hearing impaired and normally-hearing preschoolers. **British Journal of Educational Psychology, 55, 111-118.**

Luckner, J.L. (1991). Promoting the affective development of students with hearing impairments. **ACEHI Journal**, 17 (2), 77-87.

Lyman, L. & Folye, H. C. (1991). Cooperative learning strategies and children. **Emergency Librarian**. 19 (1), 34-35.

Madden, N.A. & Slavin, R.E. (1983). Effects of Cooperative Learning on the Social Acceptance of Mainstreamed Academically Handicapped Students. **Journal of Special Education**, 17 (2), 171-182

Magee, Q. M. & Angel, J. P. (1995). Using peers as social skills training agents for students with antisocial behavior. **Preventing School Failure**. 39(4) p. 26-32.

Manning, M. L. & Lucking, R. (1991). The what, why, and how of cooperative learning. **Social Studies**. 82, (3), 120-125.

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

McKeachie, W.J., Chism, N., Menges, R., Svinicki, M. & Weinstein, C.E. (1994). **Teaching tips strategies, research and theory for college and university teachers**. D.C. Toronto: Heath and Company.

MEB (2000). **Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği**. Ankara: Milli eğitim basımevi.

Merrell, K.W. & Merz, J.M. (1992). Social competence of students with mild handicaps and low achievement: a comparative study. **School Psychology Review**, 21 (1), 125-138.

Merrel, K.W. (1994). **Test manuel of preschool and kindergarten behavior scales**. Brandon: Clinicccl Psychology Publishing Company.

Merrel, K.W. & Gimpel, G.A. (1998). **Social skills of children and adolescents**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Metzke, L. (1998). Collaborative/cooperative learning and social skills development Web:

http://darkwing.uoregon.edu/tep/library/articles/social_skills.html

Morgan, C.T. (1988). **Psikolojiye giriş**. (Çev: H. Ancı, İ. Savaşır, O. İmamoğlu, O. Aydın, R. Bayraktar, S. Karakaş, s. Topçu, İ. Dinç, B. Tekin, P. Uçman, D. Şahin, R. Coştar, S. Hovardaoğlu, G. Acar, G. Uraz,) Ankara: Meteksan Yayınevi. Orijinal eserin yayım tarihi 1977)

Natale, D. J. J. & Russell S. G. (1995). Cooperative learning for better performance. **Music Educators Journal**, 82 (2), 26-29.

Odom, S.L., Chandler, L.K., Ostrosky, M., McConnell, S.R. & Reaney, S. (1992). Fading teacher prompts from peer-initiation interventions for young children with disabilities. **Applied Behavior Analysis**, 25, 307-317.

Odom, L. & Munson, J.L. (1996). **Assesing social performance**. McLean, M., Bailey, D.B. & Wolery, M. (Ed.) **Assesing infants and preschoolers with special needs**. New Jersey: Merrill.

Orlich, D. C., Kauchak, D. P., Harder, R. J., Pendergrass, R. A. Callahan, R. C., Keogh, A. J. and Gibson H. (1990). **Teaching strategies**. Toronto: D. C. Heath and Company Lexington.

Özgüven, İ.E. (1994). **Psikolojik testler**. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

Peek, L. E., Winking, C. & Peek, G. S. (1995) Cooperative learning activities: Managerial accounting. **Issues In Accounting Education**. 10, 111-126.

Pirrello, K. (1994). **Improving student social skills through cooperative learning and the second step violence-prevention curriculum.**

Polvi, S.& Telama, R. (2000). The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in Physical Education. **Scandinavian Journal of Educational Research. 44 (1).** 105-116.

Poyraz, H. (1999). **Okulöncesi dönemde oyun ve oyuncak.** Ankara:

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.

Prater, M. A., Bruhl, & Serna, L. A. (1998). Acquiring social skills through cooperative learning and teacher-directed instruction. **Remedial And Special Education. 19,** 160-172.

Putnam, J.W. (1982). **Cooperative learning and strategies for inclusion.** New York: Springer Publishing Company.

Quinn, M.M. & Jannasch-Pennell, A. (1995). Using peers as social skills training agents for students with antisocial behavior. **Preventing School Failure, 39 (4),** 26-31.

Ripley, S. (1997). Collaboration between general and special education teachers. Washington DC: Eric Clearinghouse on teaching and teacher Education. http://www.databases/ERIC_Digests/index/

Ronkowski, S. (1998). Differences between collaborative and cooperative learning. Web: <http://www.id.ucsb.edu/IC/Resources/Collab-L/xxx.html>

Rustin, L. & Kuhr, A. (1989). **Social skills and the speech impaired**. London: Input Typesetting Ltd.

Rutherford, R., Mathur, B., Sarup, J., Quinn, R. & Mary, M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. **Journal_Citation: Education and Treatment of Children, 21 (3), 354-369.**

Salend, S. J. & Washin, B. (1988). Team-assisted individualization with handicapped adjusted youth. **Exceptional Children, 55 (2), 174-180.**

Sapon-Shevin, M., Ayres, B.J. & Duncan, J. (1994). **Cooperative learning and inclusion**. Illinois: Saint Xavier University.

Schroeder, P.A.; Basken, A.; Engstrom, L. & Heald, L. (2000). **Using Cooperative learning strategies to improve social skills**. Illinois: Saint Xavier University.

Slavin, R.E. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement. Theoretical and empirical perspectives. **Interaction in Cooperative Groups, 145-174.**

Smith, B. T & Karp, G.G. (1997). **The effect of a cooperative learning unit on the social skill enhancement of third grade physical education students**. Illinois: Saint Xavier University.

Social development strategies. (1997, Apr). **Focus on Exceptional Children, 29 (8), 10-11.**

Social studies in the middle school. (1991). **Social Studies Texan, 7 (3), 66-74.**

Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. **Psikoloji Dergisi, 5 (20), 24-29.**

Stafford, s.H. & Green, V.P. (1996). Preschool integration. **Childhood Education, 72 (4), 52-57.**

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

Stewart, D.A. & Kluwin, T:N. (2001). **Teaching deaf and hard of hearing students content, strategies and curriculum.** Boston: Allyn and Bacon.

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

Strom, R. & Strom, P. (1996). Student evaluation of social skills. **Journal of Instructional psychology. 23 (2), 111-117.**

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

The cooperative school. Web: <http://www.elcrc.com/pages/cs.html>

Thorkildsen, R. (1985). Using an interactive videodisc program to teach social skills to handicapped children. **American Annals of the Deaf, 140 (5), 295-303.**

Tidhar,C. E. (1984). Children communicating in cinematic codes: Effects on cognitive skills. **Journal of Educational Psychology, 76 (5), 957-965.**

Tüfekçioğlu, U. (1992). **Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Warger, C.L., Rutherford, R. (1996). **Social skills instruction: A collaborative approach**. Washington: Foundation for Exceptional Innovations.

Westwood, P. (1993). **Commonsense methods for children with special needs strategies for the regular classroom**. London.

Whirter, M.J. & Voltan-Acar, N. (1998). **Çocukla iletişim**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Woolfolk; A.E. (1993). **Educational Psychology**. Boston: Allyn & Bacon.

Yavuzer, H. (1998). **Çocuk psikolojisi**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Yüksel, G. (1998). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, II (11), 37-47.

Zukauskas, J.A. (1998). Improving cooperative behavior through the use of *social skills* instruction. . Illinois: Saint Xavier University.

EK 1. SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değerlendirilen Kişinin Adı Soyadı :

Değerlendirmeyi Yapan Kişinin Adı Soyadı :

YÖNERGE: Aşağıda 7-12 yaş arasındaki çocukların sahip olması gereken bir takım sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da değerlendirmesini yaptığınız çocuğun sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki seçeneklerden uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanağı bulamadığınız beceriyi boş bırakınız.

Zaman

TEMEL SOSYAL BECERİLER

1. Çevresinde gelişen olayları gözlemler
(Çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir)
2. Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler kullanır.
3. Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için jestler kullanır.

Her Zaman Yapar

Çoğu Zaman Yapar

Arasına Yapar

Çok Az Yapar

Hiçbir Yapmaz

() () () () ()

() () () () ()

() () () () ()

4. Birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arastndaki mesafeyi ayarlar (uzak ya da yakın durur). () () () () () ()
5. Başkalarıyla ilişkilerinde, karşısındakine duygularını aktarmak için bedensel teması kullanır (Sarılma, öpme, kucaklama, kolları tutma, sırtı tutma gibi). () () () () () ()
6. Başkalarıyla konuşurken, içinde bulunduğu ortama göre beden duruşunu ayarlar. () () () () () ()
7. Başkalarını dinlerken, içinde bulunduğu ortama uygun beden duruşu sergiler. () () () () () ()
8. Başkalarını dinlerken, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar. () () () () () ()
9. Kendisine verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır. () () () () () ()
10. Başkaları konuşurken konuşmanın içeriğine uygun geribildirimde bulunur. () () () () () ()
11. Kıyafet temizliğine dikkat eder. () () () () () ()
12. Daha önce neler söylediği sorulduğunda tekrar söyler. () () () () () ()
13. Başkalarıyla konuşurken kendini dinleyen kişilerle göz kontağı kurar. () () () () () ()
14. Konuşmasını, konuşmanın içeriğine uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürür. () () () () () ()
15. Konuşurken başkaları tarafından anlaşılabilmek için konuşma hızını ayarlar. () () () () () ()

16. Konuşurken, konuşmada yer alan duygu ve düşüncelerin anlamına ışık tutan vurgulamalarda bulunur.

() () () () () ()

17. Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar

() () () () () ()

İLİŞKİYİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ

18. İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.

() () () () () ()

19. Tanıdığı kişileri başkalarına tanıştırır.

() () () () () ()

20. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.

() () () () () ()

21. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir (Sözü ya da başıyla).

() () () () () ()

22. Bir şey söylediği zaman lütfen sözcüğünü kullanır.

() () () () () ()

23. Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.

() () () () () ()

24. Birisine zarar verince özür diler.

() () () () () ()

DUYGUSAL BECERİLER

25. Başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade eder.

() () () () () ()

26. Başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade eder. () () () () () ()
27. Başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade eder. () () () () () ()
28. Gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanır. () () () () () ()
29. Karşısındakinin duygu durumuna uygun tepki verir. () () () () () ()
30. Aşırı sevinç, üzüntü, öfke, korku gibi duygularını ifade eder. () () () () () ()
31. Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar. () () () () () ()

GURUPLA BİR İŞİ YÜRÜTME BECERİLERİ

32. Sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif eder. () () () () () ()
33. Oynamakta olan oyuna katılmayı talep eder. () () () () () ()
34. Arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif eder. () () () () () ()
35. Bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alır. () () () () () ()
36. Grup faaliyetlerine katılır. () () () () () ()
37. Grupta iş bölümüne uyar. () () () () () ()
38. Grupta sorumluluğunu yerine getirir. () () () () () ()
39. Gerektiğinde soru sorar. () () () () () ()
40. Soru sorulduğunda cevap verir. () () () () () ()

58. Başkalarıyla ilgili olumsuz düşüncelerini söyler. () () () () ()
59. Başkalarından farklı olan düşüncelerini söyler. () () () () ()
60. Başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapar. () () () () ()
61. Kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olur. () () () () ()
62. Kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde "hayır" der. () () () () ()
63. Kendisine yapılmasını istemediği bir davranış olduğunda bunu karşısındakine iletir. () () () () ()

BİLİŞSEL BECERİLER

64. İçinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranışlar gösterir. () () () () ()
65. Herhangi bir konu ile ilgili kendi kendine araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinir. () () () () ()
66. Kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirir. () () () () ()
67. Haklı olduğu bir konuyu başkalarını ikna edinceye kadar savunur. () () () () ()
68. Bir problemin çözümünü için seçenekler üretir. () () () () ()
69. Bir problemi çözer. () () () () ()

EK 2. SOSYAL BECERİLER ÖĞRETİM PROGRAMI

Bu araştırmada, Johnson ve Johnson (1991) tarafından geliştirilmiş olan birlikte öğrenme tekniği kullanılmış ve bu doğrultuda sosyal beceri öğretim planı oluşturulmuştur. Becerilerin öğretim sürecinde, yani öğretim oturumları sırasında, bu teknik aşağıda verilen işlemler doğrultusunda uygulanmıştır.

1. Araştırmacı, etkinliklerin ilk oturumunda kendini tanıtır ve uygulamaya katılan grup üyelerinin kısaca kendilerini tanıtmalarını ister.
2. Araştırmacı, yapılan çalışmaya ilişkin kısaca bilgi verir ve bir takım etkinlikleri gerçekleştirmek amacıyla belirli bir süre birlikte çalışmak istediğini söyler.
3. Etkinlik içerisinde yer alan becerilerin neler olduğu başlangıçta grup üyelerine söylenir.
4. Uygulama anında, grup üyelerinin birbirleriyle daha kolay iletişim kurabilmeleri için yüz yüze etkileşimde bulunmalarını sağlayacak fiziksel ortam düzenlenir ve buna uygun etkinlikler oluşturulur.
5. Grup üyelerinin olumlu amaç bağlılığını sağlamak amacıyla her bir üyeye etkinlik içerisinde roller (görevler) verilir. Bu rollerin sırayla her bir üye tarafından gerçekleştirilmesi sağlanır.
6. Etkinlik sonunda, etkinlik içerisinde yer alan rollerdeki görevleri istenilen ölçüde yerine getirmeleri durumunda başarılı olacakları söylenir.
7. Her oturum başında grup üyelerine etkinlikte yer alan rolleri nasıl gerçekleştirecekleri açıklanır. Bunların anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için sorular sorulur.
8. Grup üyelerinden her etkinlik içerisinde yer alan rolleri başarılı bir şekilde yerine getirmeleri durumunda, bütün grup üyelerinin birlikte yıldız ile ödüllendirileceği söylenir.
9. Etkinlik sonunda grup üyelerinin değerlendirilmesi için ya bütün grup üyeleri ya da gruptan rasgele seçilen öğrencilere etkinliğe ilişkin çeşitli sorular sorulur.
10. Araştırmacı, etkinliğe katılan grup üyelerinin hangi noktalarda, hangi sorunlarla karşılaştığını belirlemek için sürekli olarak grubu gözler. Ayrıca,

grup üyelerinin etkinliği tamamlayabilmeleri için, etkinlikle ilgili sorabilecekleri sorulara gerekli açıklamaları yapar. Grup üyeleri birlikte çalışma konusunda güçlük çektiklerinde, araştırmacının araya girmesiyle, grup üyelerinin işbirliği yaparak birlikte çalışmalarını sağlar.

11. Çalışmaya her ne kadar birlikte çalışma ve işbirliği yapma becerileri gelişmiş öğrenciler alınmış olsa da, etkinlik sırasında araştırmacı, birlikte çalışmakta güçlük çeken öğrencilerin işbirliği yapmalarını sağlayacak öneriler getirir.
12. Etkinlik sonunda, uygulamada yapılanlar grup tarafından değerlendirilir. Değerlendirmeye, bütün grup üyelerinin katkısını sağlamak için öğrencilerin bireysel değerlendirme yapmaları istenir. Öğrencilerin, etkinlikte yaşananları özetleyerek, etkinlikte yer alan becerileri, yaşantılarında, nerelerde, nasıl kullanacaklarının farkına varmaları sağlanır
13. Araştırmacı, etkinlik sonunda, grup üyelerinin uygulama anındaki öğrenmelerini değerlendirir. Grup üyelerinin etkinlikte yer alan rolleri ne kadar iyi yerine getirdikleri değerlendirilir. Yani, grupta nelerin iyi yapılip yapılmadığının değerlendirilmesi yapılır.

Bu işlemler doğrultusunda, temel sosyal beceriler için 10 etkinlik, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri için 10 etkinlik ve grupla bir işi yürütme becerileri için 10 etkinlik olmak üzere toplam 30 etkinliği içeren bir sosyal beceri öğretim planı hazırlanmıştır.

Her üç beceri için hazırlanmış olan öğretim planında, sadece ilk etkinliğin uygulanışı ayrıntılı olarak yazılmıştır. Öğretim oturumlarında kullanılan diğer etkinliklerin öğretim planları birinci etkinliğin öğretim planına benzer şekilde hazırlanmış ve uygulanmıştır.

TEMEL SOSYAL BECERİLER ÖĞRETİM PLANI

Uygulama Süresi: Haftada üç gün ve günde tek oturum (Oturum süresi 40 dakikadır Bu sürenin 30 dakikası etkinliğin uygulanması, 10 dakikası ise uygulamanın değerlendirilmesinden oluşmaktadır).

Amaç: Öğrenci; günlük yaşantısında diğer bireylerle karşılıklı sosyal etkileşimin daha ileri düzeyde gelişmesi için gerekli olan gözlem yapma, birlikte olduğu insanlara karşı duruş mesafesini ayarlama, içinde bulunduğu ortama göre beden duruşunu sergileme, göz ilişkisi kurma ve verilen sözel yönergeleri yerine getirme becerilerini etkili şekilde kullanır.

Öğretim Amaçları:

1. Çevresinde gelişen olayları gözlemler (Çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir).
2. Birlikte olduğu insanlara ilişkin duygularına göre arasındaki mesafeyi ayarlar (uzak ya da yakın durur).
3. Başkalarını dinlerken, içinde bulunduğu ortama uygun beden duruşunu sergiler.
4. Başkalarını dinlerken, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.
5. Kendisine verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır.

Öğretimde Kullanılacak Materyal: Hedef becerilerin öğretimi için hazırlanmış olan 10 etkinlik ve bu etkinliklerde gerekli olan materyaller (Oyuncak robot, çeşitli yiyecekler, hayvanlar, duruş biçimleri ve çeşitli duyu durumlarını içeren resimli kartlar, kağıt ve kalem, cd çalar ve müzik cd' si).

Öğretim Süreci

Araştırmacı, çalışmanın ilk oturumunda ilk önce kendini tanıtır ve bundan sonra grup üyeleri ile birlikte, haftanın üç günü birer oturum şeklinde (40 dakika) okulun konferans salonunda bir takım etkinlikleri gerçekleştirmek üzere toplanacaklarını söyler.

Araştırmaya katılan grup üyelerinin de kısaca kendilerini tanıtmaları istenir (Grup üyelerinin adları, soyadları, yaşları, kaç kardeş oldukları gibi bilgiler).

Temel sosyal beceriler öğretiminin ilk oturumunda, öğrencilere; günlük yaşantılarında diğer bireylerle karşılıklı sosyal etkileşimin daha ileri düzeyde gelişmesi için gerekli olan Temel sosyal beceriler; çevrede gelişen olayları gözlemleme (Çevrede yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinme), birlikte olunan insanlara karşı hissedilen duygulara göre aradaki mesafeyi ayarlama (uzak ya da yakın durma), başkalarını dinlerken içinde bulunulan ortama uygun beden duruşunu sergileme, başkalarını dinlerken konuşan kişiyle göz ilişkisi kurma ve verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışma becerilerini içeren bir etkinlik olduğu ve buna ilişkin çalışma yapılacağı söylenir. Ayrıca, etkinlik içerisinde her üyenin üstlenmesi gereken bir rol (görev) olduğu ve bu rolleri dönüşümlü olarak bütün grup üyelerinin yerine getireceği söylenir.

Etkinlik içerisinde yer alan görevleri yerine getirmeleri durumunda başarılı olacakları, bu durumda her oturum sonunda, bütün grup üyelerinin bir yıldız alacağı söylenir. Ayrıca bu yıldızların sayısı 5'e ulaştığında ise öykü kitabı kazanacakları söylenir. (Öğrencilere verilecek olan grup ödülünün belirlenmesi için önceden hazırlanmış olan ödül listesinden yararlanılır.) Daha sonra ilk etkinlikte yer alan görevler hakkında açıklamada bulunulur.

Araştırmacı, grup üyelerinin ikişer kişilik çiftler oluşturarak, çiftlerden birinin yönlendirici diğerinin de robot olmalarını söyler. Yönlendirici olanlardan robotun hareketlerini kontrol ederek onun hareket etmesi için robota işaretler

vermeleri istenir. Robotun sağına dokunmalarının sağa doğru yürümesi, soluna dokunmalarının sola doğru yürümesi, robotun arkasına dokunmanın ise ileri doğru yürümesi anlamına geleceği vurgulanır. Robotun durmasını istediğinde ise, yönlendiricinin robotun başına dokunması gerektiği söylenir. Ayrıca, çiftlere odanın içerisinde robotların birbirlerine dokunmadan hareket etmeleri ve çiftlerden yönlendirici olan kişinin, robot olan kişiyi uygun dokunmalar ile kontrol ederek grubun diğer üyelerinin arasından yürümeleri gerektiği söylenir. 4-5 dakika sonra çiftlerin rollerinin değişeceği de bildirilir.

Grup üyelerinin etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı, grubu ikişer kişilik gruplara ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

Beceri öğretimi aşamasında, araştırmacı, etkinliğe katılan öğrencilerin hangi noktalarda, hangi sorunlarla karşılaştığını belirlemek için sürekli olarak grubu gözler. Ayrıca, öğrencilerin etkinliği tamamlayabilmeleri için, sorularına gerekli açıklamalar yapılır. Öğrenciler, birlikte çalışma konusunda güçlük çektiklerinde uygulamacının araya girmesiyle, öğrencilerin işbirliği yaparak birlikte çalışmalarını sağlar.

Etkinlikte yer alan rolleri bütün grup üyeleri dönüşümlü olarak yerine getirdikten sonra etkinliğe son verilir. Bu aşamada grup yeniden bir araya gelerek uygulamada yapılanların değerlendirilmesi sağlanır. Değerlendirmeye, bütün grup üyelerinin katkısını sağlamak için öğrencilerin bireysel değerlendirme yapmaları istenir. Öğrencilerin bu etkinlik sırasında yaşadıklarını özetleyerek, etkinlikte yer alan becerileri yaşantılarında nerelerde, nasıl kullanacakları hakkında konuşmaları sağlanır. Değerlendirmeye katılmayan öğrenciler olduğunda, etkinliğe ilişkin çeşitli sorular sorularak katılımları sağlanır.

Uygulamacı, birinci etkinlikle ilgili yapılan çalışmayı sonlandırdıktan sonra diğer etkinliklere geçer.

Öğrencilere oturum sonunda, etkinliğe katıldıklarından, arkadaşlarıyla uyum içerisinde çalıştıklarından ve verilen görevleri yerine getirmeye çalıştıklarından dolayı teşekkür edilir.

Değerlendirme

Oturum esnasında öğretilmeye çalışılan hedef beceriler, davranışın gerçekleştiği anda doğrudan gözlem yoluyla iki gözlemci tarafından ölçülecektir.

Temel sosyal beceriler öğretim oturumlarında kullanılan diğer dokuz etkinlik, birinci etkinliğin uygulamasına benzer şekilde uygulanmıştır.



TEMEL SOSYAL BECERİLER ÖĞRETİM OTURUMLARINDA KULLANILAN ETKİNLİKLER

2. Etkinlik

Amaç: Birlikte olduğu insanlara ilişkin duygularına göre arasındaki mesafeyi ayarlar (uzak ya da yakın durur).

Araştırmacı, önceden hazırlanmış olan ve üzerlerinde tek ayak üzerinde durma, zemin üzerinde oturma ve bir yere dayanarak ayakta durma gibi çeşitli davranış biçimlerini kapsayan resimli kartları, grup üyelerine dağıtır. Kartlar dağıtıldıktan sonra, araştırmacı, grup üyelerinden birisinin odadan dışarıya çıkmasını, dağıtılan kartlardan grubun bir kart seçmesini ve dışarı çıkan grup üyesinin tekrar odaya gelerek grup üyelerinin seçtiği resimli kartı tahmin etmesini ister. Kartları tahmin etmekle görevlendirilen grup üyesi, tüm kartlardaki duruş biçimlerini yapmaya çalışırken, grubun diğer üyeleri de onu alkışlayarak kartta yer alan duruş biçimini bulmasına yardımcı olurlar. Duruş biçimini bulmaya çalışan grup üyesine rehberlik etmek için, seçilen duruş biçimine yaklaştıkça grup üyelerinin alkış sıklığını ve şiddetini artırmaları söylenir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

3. Etkinlik

Amaç: Başkalarını dinlerken, içinde bulunduğu ortama uygun beden duruşunu sergiler.

Araştırmacı, grup üyelerinin ikişer kişilik gruplara ayrılarak çiftleri oluşturan kişilerin karşılıklı olarak göz göze gelecek (1 metre uzaklıkta)

şekilde sıralanmalarını söyler. Daha sonra çiftlerden birisinin diğerine gerekli yönergeler (sözlü ya da sözsüz) vererek bir ev çizmesini sağlaması istenir. Resmi çizecek olan kişinin sadece eşi tarafından verilen yönergeler doğrultusunda resmi çizmesi gerektiği hatırlatılır. Ev çizme işlemi tamamlandıktan sonra, eşler arasındaki rollerin değişerek çizme işlemine devam etmesi ve daha sonra da çiftlerdeki eşlerin değiştirilerek aynı işleme devam edilmesi söylenir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikiye kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

4. Etkinlik

Amaç : Başkalarını dinlerken, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.

Araştırmacı, mutlu, üzgün, sıkıcı, kızgın, yorgun gibi farklı duygu ifadelerini yansıtan resimli kartlar hazırlar. Bu kartlar arasında, her bir duygu durumunu yansıtan iki kart bulunur. Sonra, bu kartlar karıştırılarak rasgele grup üyelerine dağıtılır. Grup üyeleri sırasıyla ellerinde bulundurdukları kartların üzerlerindeki duyguyu odanın içerisinde dolaşarak pandomim ile anlatmaya çalışırlar. Daha sonra grup üyelerinden pandomim yoluyla anlatılan benzer duyguları eşleştirmeleri istenir. Resimli kartlarda yer alan duygu durumlarının eşleştirmeleri yapıldıktan sonra etkinliğe son verilir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı, çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

5. Etkinlik

Amaç: Kendisine verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır.

Araştırmacı, grup üyelerinin bir daire şeklinde oturmalarını ve grup üyelerinden bir kişinin alkışlama, başını sallama gibi basit bir jest ya da vücut hareketi yapmasını söyler. Jest ya da vücut hareketini yapan grup üyesinin sağında duran kişi yapılan hareketin aynısını tekrarlar. Daha sonra, o da kendi seçtiği bir jest ya da vücut hareketini yapar. Bu uygulamanın sırayla grupta yer alan bütün bireylerin hareketleri yapması tamamlanıncaya kadar devam etmesi söylenir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

6. Etkinlik

Amaç: Çevresinde gelişen olayları gözlemler (Çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir).

Araştırmacı, grup üyelerine sıcak bir kap içerisinde bir buzun erimesinin ve bir kardan adamın donmasının ve erimesinin nasıl olacağını pandomim şeklinde gösterir. Bu gösteriden sonra grup üyelerinin bir daire şeklinde toplanmalarını sağlar. Müzik eşliğinde, sırayla grup üyelerinin bir kardan adam gibi sıcakta erimelerini ve damlayarak gölcük oluşturmalarını söyler. Aynı şekilde akşam olup havanın soğumasıyla kardan adamın tekrar donmaya başlamasını göstermelerini ister. Bütün grup üyeleri aynı işlemleri gerçekleştirdikten sonra her iki durumun karşılaştırılmasının yapılması için tekrar bir araya gelir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa

yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

7. Etkinlik

Amaç: Birlikte olduğu insanlara ilişkin duygularına göre arasındaki mesafeyi ayarlar (uzak ya da yakın durur).

Araştırmacı, grup üyelerinin bir daire şeklinde oturmalarını söyledikten sonra önceden hazırlanmış olan resimli kartları (müzik dinleyen insanlar, tv seyreden insanlar, görüşme yapmak için bekleyen insanlar gibi) grup üyelerine göstererek, sırayla her bir durumu seçer ve buna uygun bir duruş biçimini taklit etmelerini ister. Bu işleme kartlardaki bütün durumlar tamamlanıncaya kadar devam edilir. Daha sonra grup üyeleri mimik, duruş biçimi ve jestleri tartışır.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmalıysa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

8. Etkinlik

Amaç : Başkalarını dinlerken, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.

Araştırmacı, grup üyelerinin ayrılarak birbirlerine karşılıklı olarak belirli bir mesafede (1 metre uzaklıkta) durmalarını söyler. Karşılıklı duran iki kişiden birisi diğerinin gölgesi olur ve gölge olan kişinin eşinin yaptığı davranışların (saçlarını tarama, yüzünü yıkama, dişlerini fırçalama gibi) aynısını yapması istenir. Hareketi yapan grup üyelerine gölge olan eşlerinin göz ilişkisini devam ettirerek kendilerini izleyebilmelerini sağlamak için, oldukça yavaş hareket etmeleri gerektiği söylenir. Gölge olan kişilere de tamamen hareketi yapan kişinin davranışını yansıtmaları gerektiği anımsatılır. Bütün grup üyelerinin sırayla gölge olmaları tamamlanıncaya kadar etkinliğe devam edilir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmalıysa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

9. Etkinlik

Amaç : Başkalarını dinlerken, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.

Bu etkinlikte, grup üyelerine bir daire şeklinde toplanarak grup üyelerinden birisinin dışında diğerlerinin gözlerini kapatmaları söylenir. Araştırmacı, gözleri açık olan üyeye elleriyle yüzünü kapatmak gibi basit bir hareket gösterir. Daha sonra, yapılan jesti gözleyen kişinin sağında bulunan grup üyesine hafifçe dokunarak bu kişinin gözlerini açmasını ve araştırmacı tarafından yapılan jesti göstererek gözlemesini ister. Bu işlemi sırayla bütün grup üyelerinin yapması, işlemi bitirdikten sonra gözlerini açabileceği ve kendinden sonra yapılanları izleyebileceği söylenir. Grubun en son üyesinin gösterdiği jest, mimik ya da davranışın orijinaline benzemesi istenir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılammışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı, çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

10. Etkinlik

Amaç: Kendisine verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır.

Araştırmacı, grup üyelerinin ikişer kişilik gruplara ayrılarak her bir üyenin birbirlerinin yüzleri eşlerine dönük olarak karşı karşıya iki grup (A ve B) oluşturacak şekilde durmalarını söyler. Ayrıca B grubundaki üyelerin eşlerini yakından görmeleri için, A grubundaki üyelere bir dakika süre ile aynı duruş biçiminde durmaları gerektiği de söylenir. Bu süre sonunda B grubundaki grup üyelerinin ters yöne dönmeleri (eşlerini görmeyecek şekilde sırt sırta dönmeleri) ve bu esnada A grubundaki üyelerin duruş biçimlerine ilişkin bir değişiklik yapmaları söylenir. Değişiklik yapıldıktan sonra B grubundaki üyelerin tekrar A grubundaki üyelere doğru dönerek yapılmış olan değişiklikleri bulmaları istenir. Bu işlem sonunda grup üyelerinin rolleri değiştirilerek işleme devam edilir. Bütün grup üyeleri duruş biçimine ilişkin gerçekleştirilen değişikliği gözleme işlemini tamamladıktan sonra sırasıyla giyiniş biçimine ve mimikle ilgili yapılacak değişiklikleri gözlemlenmelerine devam etmeleri söylenir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.



İLİŞKİYİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ ÖĞRETİM PLANI

Uygulama Süresi: Haftada üç gün ve günde tek oturum (Oturum süresi 40 dakikadır. Bu sürenin 30 dakikası etkinliğin uygulanması, 10 dakikası ise uygulamanın değerlendirilmesinden oluşmaktadır).

Amaç: Öğrenci, günlük yaşantısında diğer kişilerle ilişkilerini başlatmasına ve sürdürmesine yardımcı olan tanıdık kişilerle karşılaşınca selam verme, tanıdık kişilerle karşılaşınca gülümseme, ilk tanışılan kişilere kendini tanıtmaya, tanıdık kişileri başkalarına tanıtmaya ve yardım edildiğinde teşekkür etme becerilerini etkili şekilde kullanır.

Öğretim Amaçları:

1. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.
2. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.
3. İlk tanıştığı kişilere kendini tanıtır.
4. Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.
5. Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.

Öğretimde Kullanılacak Materyal: Hedef becerilerin öğretimi için hazırlanmış olan 10 etkinlik ve bu etkinliklerde gerekli olan materyaller (Çeşitli yiyecek ve hayvanlara ilişkin resimli kartlar, kağıt ve kalem, sandalyeler).

Öğretim Süreci

Araştırmacı, çalışmanın ilk oturumunda ilk önce kendini tanıtır ve bundan sonra grup üyeleri ile birlikte, haftanın üç günü birer oturum şeklinde

(40 dakika) okulun konferans salonunda bir takım etkinlikleri gerçekleştirmek üzere toplanacaklarını söyler.

Araştırmaya katılan grup üyelerinin de kısaca kendilerini tanıtmaları istenir (Grup üyelerinin adları, soyadları, yaşları, kaç kardeş oldukları gibi bilgileri).

İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinin ilk oturumunda, öğrencilere; günlük yaşantılarında bireylerarası karşılıklı etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde önemli olan, tanıdık kişilerle karşılaşınca selam verme, tanıdık kişilerle karşılaşınca gülümseme, ilk tanışılan kişilere kendini tanıtma, tanıdık kişileri başkalarına tanıtma ve yardım edildiğinde teşekkür etme becerilerini içeren bir etkinlik olduğu ve buna ilişkin çalışma yapılacağı söylenir. Ayrıca, etkinlik içerisinde her üyenin üstlenmesi gereken bir rol (görev) olduğu ve bu rolleri dönüşümlü olarak bütün grup üyelerinin yerine getireceği söylenir.

Etkinlik içerisinde yer alan görevleri yerine getirmeleri durumunda başarılı olacakları, bu durumda her oturum sonunda, bütün grup üyelerinin bir yıldız alacağı söylenir. Ayrıca bu yıldızların sayısı 5'e ulaştığında ise öykü kitabı kazanacakları söylenir. Daha sonra ilk etkinlikte yer alan görevler hakkında açıklamada bulunulur.

Araştırmacı, grup üyelerinin ikişer kişiye ayrılarak her bir üyenin eşleri hakkında önceden bilmedikleri üç şeyi (en sevilen yiyecek, en sevilen hayvan ve oturulan semt) araştırıp bulmaları gerektiğini söyler. Bu bilgileri eşlerine soru sorarak edinmeleri istenir. Grup üyeleri öğrenmeye çalışacakları üç özelliklerle ilgili sordukları soruların yanıtlarını alt alta yazmaları ve görevlerini tamamlamaları için beş dakika süre verileceği söylenir. Beş dakika süre sonunda grubun yeniden oluşturularak sırayla her bir üyenin grubun tamamını selamlayarak (başıyla ya da sözel) önce kendini, sonra da eşini tanıştıracacağı ve eşleri hakkında araştırıp buldukları üç özelliği anlatacakları

söylenir. Özellikleri anlatılan üyelerin gülümseyerek eşlerine teşekkür edecekleri ve etkinliğin, bütün üyelerin kendilerini tanıtmaları ve eşlerinin özelliklerinden söz etmeleri tamamlanıncaya kadar devam edeceği söylenir. Sözel iletişim becerileri sınırlı olan işitme engelli çocuğun, grubun diğer üyelerine soru sormasını desteklemek için işaretler ve önceden hazırlanmış olan resimli kartlar kullanabileceği vurgulanır.

Grup üyelerinin etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı, grubu ikişer kişilik gruplara ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

Beceri öğretimi aşamasında, araştırmacı, etkinliğe katılan öğrencilerin hangi noktalarda, hangi sorunlarla karşılaştığını belirlemek için sürekli olarak grubu gözler. Ayrıca, öğrencilerin etkinliği tamamlayabilmeleri için sorularına gerekli açıklamalar yapılır. Öğrenciler, birlikte çalışma konusunda güçlük çektiklerinde uygulamacının araya girmesiyle, öğrencilerin işbirliği yaparak birlikte çalışmalarını sağlar.

Etkinlikte yer alan rolleri bütün grup üyeleri dönüşümlü olarak yerine getirdikten sonra etkinliğe son verilir. Bu aşamada grup yeniden bir araya gelerek uygulamada yapılanların değerlendirilmesi sağlanır. Değerlendirmeye, bütün grup üyelerinin katkısını sağlamak için öğrencilerin bireysel değerlendirme yapmaları istenir. Öğrencilerin bu etkinlik sırasında yaşadıklarını özetleyerek, etkinlikte yer alan becerileri yaşantılarında nerelerde, nasıl kullanacakları hakkında konuşmaları sağlanır. Değerlendirmeye katılmayan öğrenciler olduğunda, etkinliğe ilişkin çeşitli sorular sorularak katılımları sağlanır.

Uygulamacı birinci etkinlikle ilgili yapılan çalışmayı sonlandırdıktan sonra diğer etkinliklere geçer.

Öğrencilere oturum sonunda, etkinliğe katıldıklarından, arkadaşlarıyla uyum içerisinde çalıştıklarından ve verilen görevleri yerine getirmeye çalıştıklarından dolayı teşekkür edilir.

Değerlendirme

Oturum esnasında öğretilmeye çalışılan hedef beceriler, davranışın gerçekleştiği anda doğrudan gözlem yoluyla iki gözlemci tarafından ölçülecektir.

İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri öğretim oturumlarında kullanılan diğer dokuz etkinlik, birinci etkinliğin uygulamasına benzer şekilde uygulanır.



İLİŞKİYİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ ÖĞRETİM OTURUMLARINDA KULLANILAN ETKİNLİKLER

2. Etkinlik

Amaç: Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.

Araştırmacı, grup üyelerine odanın içerisinde dolaşmalarını söyler. Araştırmacıdan, sözlü ya da sözsüz bir işaret alınca, grup üyelerinden durarak sırayla, gülümseyerek "Merhaba, benim adım Ayhan." gibi gruptaki bir arkadaşına kendilerini tanıtmaları istenir. Alıştırmaya bütün grup üyelerinin birbirlerine kendilerini tanıtmaları tamamlanıncaya kadar devam edilir. Daha sonra grup üyelerinden, sırayla sağında yer alan grup üyesini (Merhaba, arkadaşımın adı Ayhan) bütün gruba tanıtmaları istenir. Gruba tanıtılan kişiye, kendisini bütün gruba doğru şekilde tanıtan grup üyesine teşekkür etmesi söylenir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmalıysa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı, çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

3. Etkinlik

Amaç: İlk tanıştığı kişilere kendini tanıtır.

Araştırmacı grup üyelerinin bir daire şeklinde oturmalarını sağladıktan sonra, işaret ettiği bir grup üyesinin "merhaba, güzel bir gün değil mi?" gibi bir selamlama ifadesinde bulunmasını söyler. Bu ifadeden sonra kendisine işaret veren kişiye (araştırmacıya) gülümseyerek teşekkür etmesi ve hem kendini hem de işaret veren kişiyi gruba tanıtmaları istenir. Daha sonra bu kişiden farklı bir selamlama ifadesinde bulunması için başka bir grup üyesine işaret vermesi istenir. Alıştırma bütün üyelerin sıra almaları tamamlanıncaya kadar devam eder.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmaıısa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı, çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

4. Etkinlik

Amaç: Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.

Araştırmacı, grup üyelerine bir arkadaş seçmelerini (pikniğe gitmek isteyecekleri, patronu olmasını isteyecekleri, kız kardeşi ya da erkek kardeşi olmayı isteyecekleri gibi) söyler. Ayrıca, grup üyelerinden seçtikleri kişinin yanına giderek, gülümsemeleri ve merhaba diyerek kendilerini tanıtmaları ve eşlerini neden seçtiklerini söylemeleri (örneğin seninle birlikte pikniğe gitmeyi isterim çünkü sen eğlencelisin gibi) istenir. Seçilen grup üyesi ise, gülümseyerek kendisini seçen kişiye teşekkür eder. Bütün grup üyeleri verilen durumları sırayla tamamlayıncaya kadar etkinliğe devam edilir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmaıısa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikişer kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

5. Etkinlik

Amaç: Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.

Araştırmacı, odanın içerisinde rasgele yerlere sandalyeler yerleştirerek, grup üyelerinin sandalyeler çevresinde çarpmadan ilerlemelerini ister. Bunun için, grup üyeleri bir rehber kişi bir de görme engelli kişi olacak şekilde çiftlere ayrılır. Rehber olan kişinin merhaba diyerek gruba kendisini (Adım) ve görme engelli olan arkadaşını (Arkadaşımın adı.....) tanıtması ve bu esnada görme engelli olan arkadaşının gruba karşı gülümsemesi istenir. Rehber olan

kişi, sözel olmayan yönergeler şeklinde fiziksel yardım vererek görme engelli olan arkadaşını sandalyeler arasında dolaştırmaya çalışır. Bu esnada görme engelli olan kişiye gözlerini kesinlikle açmaması ve kapalı tutması söylenir. Odanın çeşitli yerlerine yerleştirilen sandalyeler arasında çarpmadan dolaşma işlemi tamamlanınca, görme engelli olan kişi kendisine rehberlik eden arkadaşına teşekkür eder ve sonra roller değiştirilerek etkinliğe devam edilir. Bütün grup üyelerinin eşlerini ve rollerini değiştirmesi tamamlanınca kadar işleme devam edilir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikişer kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

6. Etkinlik

Amaç: Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.

Araştırmacı, grup üyelerinin daire şeklinde sandalyelere oturmalarını ve odadaki nesnelere biri olduklarını hayal etmelerini söyler. Sonra, sırayla iki grup üyesinin ayağa kalkmasını ister. Ayağa kalkan grup üyelerinden birinin gruba "merhaba" diyerek hangi nesne olduğunu söylemesi istenir. Daha sonra ayağa kalkan arkadaşına dönerek özelliklerini (söylediği nesneye ait özellikler) gruba anlatmasını rica eder. Arkadaşı nesneye ait üç özelliği, arkadaşına bir nesneymiş gibi gruba anlatır. Nesne olan üye, arkadaşına gülümseyerek teşekkür eder. Gruptaki tüm üyelerin arkadaşları hakkında olumlu ifadeler sunduktan sonra yaşananları tartışmaları için yeniden toplanmaları sağlanır.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikişer kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

7. Etkinlik

Amaç: Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.

Araştırmacı, grup üyelerinin ikişer kişilik gruplara ayrılarak bir üyenin arkadaşını selamlamasını, “Benim adım Hakan ve tenis oynamaktan hoşlanırım” şeklinde kendisini tanıttırmasını ve kendine ilişkin olumlu bir ifade de bulunmasını söyler. Bu sırada, çiftlerden konuşmayı dinleyen eşin de arkadaşını dikkatle dinlemesi ve daha sonra, eşini gruba tanıttırması istenir. Gruba tanıttırılan eşler de gülümseyerek tanıştırdıkları için teşekkür ederek memnuniyetlerini belirtirler. Bu işleme bütün grup üyelerinin hem kendilerini hem de eşlerini bütün gruba tanıttırılmaları tamamlanıncaya kadar devam edilir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılammışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikişer kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

8. Etkinlik

Amaç: İlk tanıştığı kişilere kendini tanıttırır.

Araştırmacı, grup üyelerine bir eş seçmeleri ve seçtikleri eşlerine “Seni seçtim çünkü, sen güzel gülüyorsun” gibi olumlu bir ifade de bulunmalarını söyler. Bu çiftler daha sonra diğer çiftlerle bir araya gelirler ve eşlerden biri diğer çiftleri selamlayarak, kendini ve eşini tanıttırır. Eşinin olumlu özelliğini gruba söyler, eşi de gülümseyerek kendini seçmesinden dolayı arkadaşına teşekkür eder. Tüm çiftlerin sırayla aynı işlemi ve olumlu ifadelerini söylemeleri tamamlanıncaya kadar etkinliğe devam edilir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılammışsa

yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikişer kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

9. Etkinlik

Amaç: Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.

Araştırmacı, grup üyelerinin bir daire şeklinde oturmalarını söyleyerek, grup içerisinde rasgele bir üyenin ayağa kalkmasını ve grubu selamlayarak kendini tanıtmalarını ister. Ayrıca ayağa kalkan üyenin, "Bu kişi kahverengi saçlıdır" "Bu kişi kahverengi bir kazak giyiyor" "Bu kişinin siyah ayakkabıları var" gibi grup üyelerinden birinin basit bir fiziksel tanımlamasını yapması da söylenir. Her bir tanımlamadan sonra, tanımlanmış olan kişiyi tahmin etmek için grup üyelerine belirli bir zaman verileceği belirtilir. Doğru olarak tahminde bulunan üye, başka bir üyeyi tanımlamak için seçilir ve grup tarafından alkışlanır. Yeni seçilen üyeden gülümseyerek gruba teşekkür etmesi ve başka bir üyeyi tanımlaması istenir. Alıştırma, bütün grup üyelerinin sıra almasıyla tekrar edilir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmasa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı, çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

10. Etkinlik

Amaç: Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.

Araştırmacı grup üyelerine ikişer kişilik gruplar oluşturarak daire şeklinde sandalyelerde oturmalarını söyler. İki kişiden birinin ayağa kalkıp diğer gruba dönerek başıyla selamlaması ve önce kendini (Merhaba, benim adım.....) daha sonra yanındaki arkadaşını (Arkadaşımın adı.....) tanıtmaları istenir. Gruba tanıştırılan kişiden gülümseyerek ayağa kalkması ve "Merhaba, arkadaşım beni size tanıştırdığı için ona teşekkür ederim" demesi istenir. Bütün grup üyelerinin eşlerini değiştirerek aynı işlemleri tamamlayıncaya kadar etkinliğe devam edilir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikişer kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.



GRUPLA BİR İŞİ YÜRÜTME BECERİLERİ ÖĞRETİM PLANI

Uygulama Süresi: Haftada üç gün ve günde tek oturum (Oturum süresi 40 dakikadır Bu sürenin 30 dakikası etkinliğin uygulanması, 10 dakikası ise uygulamanın değerlendirilmesinden oluşmaktadır).

Amaç: Öğrenci, günlük yaşantısında, grup etkinliklerine katılma, grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğu yerine getirme, gerektiğinde soru sorma ve soru sorulduğunda cevap verme becerilerini etkili şekilde kullanır.

Öğretim Amaçları:

1. Grup faaliyetlerine katılır.
2. Grupta iş bölümüne uyar.
3. Grupta sorumluluğunu yerine getirir.
4. Gerektiğinde soru sorar.
5. Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.

Öğretimde Kullanılacak Materyal: Hedef becerilerin öğretimi için hazırlanmış olan 10 etkinlik ve bu etkinliklerde gerekli olan materyaller (Sporcular , film yıldızları, meyve, sebze ve yiyeceklere ilişkin resimli kartlar, çeşitli nesne ve duygusal durumları yansıtan resimli kartlar, sandalyeler, kağıt ve kalem).

Öğretim Süreci

Araştırmacı, çalışmanın ilk oturumunda ilk önce kendini tanıtır ve bundan sonra grup üyeleri ile birlikte, haftanın üç günü birer oturum şeklinde (40 dakika) okulun konferans salonunda bir takım etkinlikleri gerçekleştirmek üzere toplanacaklarını söyler.

Araştırmaya katılan grup üyelerinin de kısaca kendilerini tanıtmaları istenir (Grup üyelerinin adları, soyadları, yaşları, kaç kardeş oldukları gibi bilgiler).

Grupla bir işi yürütme becerileri öğretiminin ilk oturumunda, öğrencilere; grup etkinliklerine katılma, grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğu yerine getirme, gerektiğinde soru sorma ve soru sorulduğunda cevap verme becerilerini içeren bir etkinlik olduğu ve buna ilişkin çalışma yapılacağı söylenir. Ayrıca, etkinlik içerisinde her üyenin üstlenmesi gereken bir rol (görev) olduğu ve bu rolleri dönüşümlü olarak bütün grup üyelerinin yerine getireceği söylenir.

Etkinlik içerisinde yer alan görevleri yerine getirmeleri durumunda başarılı olacakları, bu durumda her oturum sonunda, bütün grup üyelerinin bir yıldız alacağı söylenir. Ayrıca bu yıldızların sayısı 5'e ulaştığında ise öykü kitabı kazanacakları söylenir. Daha sonra ilk etkinlikte yer alan görevler hakkında açıklamada bulunulur.

Araştırmacı, daha önceden hazırlanmış olan üzerlerinde sporcu, film yıldızı, yiyecek, meyve ve sebze gibi resimli kartları grup üyelerine dağıtacağını ve dağıtılan resimli kartlarda ne olduğuna bakmadan onları arkalarında tutmalarını söyler. Daha sonra, ikili gruplara ayrılmalarını ve sırayla eşlerden birinin diğerinde bulunan kartta resmi olan nesnenin ne olduğunu sorular sorarak araştırıp bulmalarını ister. Resimli kartta ne olduğu bulduktan sonra eşler değiştirilerek işleme devam etmeleri gerektiği söylenir.

Grup üyelerinin etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılınmıyorsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı, grup üyelerine çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

Beceri öğretimi aşamasında, araştırmacı, etkinliğe katılan öğrencilerin hangi noktalarda, hangi sorunlarla karşılaştığını belirlemek için sürekli olarak

grubu gözler. Ayrıca, öğrencilerin etkinliği tamamlayabilmeleri için sorularına gerekli açıklamalar yapılır. Öğrenciler, birlikte çalışma konusunda güçlük çektiklerinde uygulamacının araya girmesiyle, öğrencilerin işbirliği yaparak birlikte çalışmaları sağlanır.

Etkinlikte yer alan rolleri bütün grup üyeleri dönüşümlü olarak yerine getirdikten sonra etkinliğe son verilir. Bu aşamada grup yeniden bir araya gelerek uygulamada yapılanların değerlendirilmesi sağlanır. Değerlendirmeye, bütün grup üyelerinin katkısını sağlamak için öğrencilerin bireysel değerlendirme yapmaları istenir. Öğrencilerin bu etkinlik sırasında yaşadıklarını özetleyerek, etkinlikte yer alan becerileri yaşantılarında nerelerde, nasıl kullanacakları hakkında konuşmaları sağlanır. Değerlendirmeye katılmayan öğrenciler olduğunda, etkinliğe ilişkin çeşitli sorular sorularak katılımları sağlanır.

Ugulamacı birinci etkinlikle ilgili yapılan çalışmayı sonlandırdıktan sonra diğer etkinliklere geçer.

Öğrencilere oturum sonunda, etkinliğe katıldıklarından, arkadaşlarıyla uyum içerisinde çalıştıklarından ve verilen görevleri yerine getirmeye çalıştıklarından dolayı teşekkür edilir.

Değerlendirme

Oturum esnasında öğretilmeye çalışılan hedef beceriler, davranışın gerçekleştiği anda doğrudan gözlem yoluyla iki gözlemci tarafından ölçülecektir.

Grupla bir işi yürütme becerileri öğretim oturumlarında kullanılan diğer dokuz etkinlik, birinci etkinliğin uygulamasına benzer şekilde uygulanır.

GRUPLA BİR İŞİ YÜRÜTME BECERİLERİ ÖĞRETİM OTURUMLARINDA KULLANILAN ETKİNLİKLER

2. Etkinlik

Amaç: Grupta iş bölümüne uyar.

Araştırmacı, grup üyelerinin tamamının el ele tutuşarak boşluk bırakmadan bir daire oluşturmalarını söyler. Daha sonra grupta, bir gönüllü seçilerek grubun dışında kalması istenir. Grubun dışında kalan kişiye, grubun ellerini çözerek dairenin içerisine girmeye çalışması söylenir. Grup üyelerinden ise, grup içerisine girmeye çabalayan grup üyesini engellemeye çalışmaları istenir. Bir süre sonra, grubun dışında kalan kişinin bu durumda hissettikleriyle ilgili sorular sorulur ve hissettiklerini tanımlamaları istenir. Daha sonra, grubun dışında kalan kişinin grup üyeleriyle el ele tutuşarak grup yeniden oluşturulacağı söylenir. Bu işleme bütün grup üyeleri sırasıyla grubun dışında kalmaları tamamlanıncaya kadar devam edilir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılammışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikişer kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

3. Etkinlik

Amaç: Grupta sorumluluğunu yerine getirir.

Araştırmacı, önceden hazırlanmış olan ve üzerlerinde hızlı, yavaş ve mutlu, üzgün gibi örnek durumları yansıtan kartları grup üyelerine dağıtır. Daha sonra grup üyelerinden bir kişinin odadan ayrılmasını ve geri kalan grup üyelerinin aralarında kartlardan birisine karar vermelerini ister. Hangi kartın olacağına karar verildikten sonra odadan dışarı çıkan grup üyesi geri çağırılır. Grup üyeleri seçtikleri kart üzerinde yer alan duruma uygun davranışlarda (Örneğin, "Ahmet mutlu bir şekilde saçlarını tarar" ya da

"Ahmet yavaşça saçlarını tarar" gibi) bulunurlar. Bu davranışlar sonucunda üye, grup tarafından seçilen resimli kart üzerinde yer alan durumun ne olduğunu tahmin eder.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılınmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikişer kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

4. Etkinlik

Amaç: Gerektiğinde soru sorar.

Araştırmacı, grup üyelerinin daire şeklinde oturmalarını sağladıktan sonra, üyelere birine "Sarı saçlı kaç kişi var?", ya da "Kravat takan kaç kişi var?" gibi gruptaki üyelerin özelliklerine ilişkin bir soru sorar. Sorulan soruya grup üyesinin doğru cevap verebilmesi için grubu gözlemesini ister. Soruya doğru cevap vermesi durumunda kendisinin de bir başka grup üyesine soru sorma hakkı elde edeceği söylenir. Üyeden doğru cevap alınmadığı takdirde, araştırmacı başka bir üyeye, başka bir soru sorar. Bütün grup üyelerinin hem sorulan sorulara cevap vermeleri hem de gruba soru sormaları tamamlanıncaya kadar etkinliğe devam edilir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılınmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikişer kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

5. Etkinlik

Amaç: Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.

Araştırmacı, grup üyelerini çiftlere ayırır ve her çiftin birbirine yakın olarak durmalarını (1.5 metre uzaklıkta) sağlar. Önceden hazırlanmış ve

üzerlerinde mutlu, kızgın, korkmuş, heyecanlı ve yorgun gibi duyguları ifade eden resimlerin yer aldığı kartları, çiftlere birer tane olacak şekilde dağıtır. Çiftlerden birinin kukla, diğerinin de onun yönlendiricisi olması söylenir. Yönlendirici, kartta yer alan duygu ifadesini gerçekleştirmesi için kuklaya çeşitli yönergelerde bulunur. Kukla olan kişi vücut duruşu, jest ve mimik ile karttaki ifadeyi açıklamaya çalışır ve kuklayı yönlendiren kişi de gösterilen özelliklerin anlamını gruba sorar. Grup üyeleri de kartta yer alan ve anlatılmaya çalışılan duygu ifadesini tahmin etmeye çalışırlar. Bütün grup üyelerinin sırayla kartlarda yer alan duygu durumlarını ifade etmeleri tamamlanıncaya kadar etkinliğe devam edilir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikişer kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

6. Etkinlik

Amaç: Grup faaliyetlerine katılır.

Araştırmacı, grup üyelerine bir daire şeklinde sandalyede oturmalarını söyler. Önceden hazırlanmış olan çeşitli meyve resimleri olan kartlar grup üyelerine dağıtılır. Araştırmacı, herhangi bir meyve adı söylediğinde o meyvenin bulunduğu resimli karta sahip olan grup üyesinin meyve resmini kaldırarak gruba göstermesini, meyve salatası dendiğinde ise bütün grup üyelerinin ellerindeki resimleri kaldırarak göstermelerini söyler. Aynı işleme sebze, çiçek resimlerinin bulunduğu kartlar kullanılarak da devam edileceği hatırlatılır. Bu hatırlatmadan sonra etkinliğe başlanır.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikişer kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

7. Etkinlik

Amaç: Grupta iş bölümüne uyar.

Araştırmacı, grup üyelerinin daire şeklinde oturmalarını sağladıktan sonra, on ayrı nesnenin yerleştirilmesinden oluşan bir tepsi hazırlayacağını ve hazırlanan tepsinin grubun ortasına konularak üzerindeki nesnelerin neler olduğunun gözleyebilmeleri için 1 dakika süre verileceğini söyler. Bir dakika sonra tepsinin kaldırılacağı ve gruptaki üyelerin çiftler halinde tepsi üzerinde neler olduğunu anımsamaları için 2 dakika süre verileceği belirtilir. İki dakika içerisinde anımsadıklarını bir kağıda yazmaları da söylenir. Grupta yer alan bütün üyelerin sırayla çiftlere ayrılarak bu işlemi sürdürecekleri belirtilir. Bu açıklamadan sonra etkinliğe başlanır.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikiye kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

8. Etkinlik

Amaç: Grupta sorumluluğunu yerine getirir.

Araştırmacı, grup üyelerinin yarım daire şeklinde sandalyelerde oturarak, yapmaktan hoşlanmadıkları çeşitli etkinlik seçmelerini ister. Hoşlanılmayan etkinlik seçildikten sonra grup üyelerinden bir kişinin grubun önünde durarak, hoşlanılmayan bu etkinliği (örneğin, saçlarını yıkama gibi) pandomim yoluyla sergilenmesi söylenir. Pandomim ile sergilediği hoşlanmadığı etkinliğin ne olduğunu grup üyelerine sorar ve grup üyelerinden de pandomimin ne olduğunu tahmin etmelerini ister. Bütün grup üyelerinin sırayla hoşlanmadığı bir durumu grup önünde pandomim ile sunmaları tamamlanıncaya kadar etkinliğe devam edilir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa

yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikişer kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

9. Etkinlik

Amaç: Gerektiğinde soru sorar.

Araştırmacı, grup üyelerinin daire şeklinde oturmalarını sağladıktan sonra, her bir grup üyesine işaret verildiğinde kendilerini tanıtmaları ve "Adım, kahverengi gözlerim var" ya da "Adım..... ve çok sinirliyim" gibi kendileri hakkında gerçek olan özelliklerini ifade etmelerini söyler. Bu zellikler, fiziksel ya da duygusal özelliklerine ilişkin betimlemeler olmalıdır. Daha sonra aynı üyenin, bir başka grup üyesine bu özelliklerin onda da olup olmadığını sorması istenir. Bütün grup üyelerinin sırayla kendi özelliklerine ilişkin betimlemelerde bulunmaları ve bir başka grup üyesine bu betimlemelere ilişkin soru sormaları tamamlanıncaya kadar etkinliğe devam edilir.

Grup yelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikişer kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.

10. Etkinlik

Amaç: Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.

Araştırmacı grup üyelerinin bir kısmının patron bir kısmının da köle olduğu çiftlere ayrılmasını söyler. Daha sonra patron olan grup üyesinin kle olana "yere otur", "tek bacağının üzerinde dur", sandalyeye otur" gibi denilenleri yapmak zorunda olduğu emirler vermesini söyler.

Ancak, bu emirler karşısında, eğer kle olan kişi verilen emirleri yerine getirmek istemez ya da uzun süre kle olmaya devam etmek istemezse, o

zaman patron olan kişinin verdiği emirleri reddedebileceği söylenir. Bu durumda, patron olan grup üyesi, köle olana verilen emirleri neden reddettiğini sorar ve köle olan kişi de duygularını söyler. Bu işlem tamamlandıktan sonra roller değiştirilerek etkinliğe devam edilir.

Grup üyelerinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılır. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı grubu ikişer kişiye ayırır ve çalışmaya başlayabileceklerini söyler.



EK 3. TEMEL SOSYAL BECERİLER BAŞLAMA DÜZEYİ VERİ KAYIT FORMU

Sosyal beceri öğretimine alınan çocuğun adı soyadı :
Değerlendirmeyi yapan kişinin adı soyadı :

TEMEL SOSYAL BECERİLER	TARİH								
	Birinci Oturum			İkinci Oturum			Üçüncü Oturum		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Çevresinde gelişen olayları gözlemler (Çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir).									
2. Birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlar (uzak ya da yakın durur).									
3. Başkalarını dinlerken, içinde bulunduğu ortama göre beden duruşunu sergiler.									
4. Başkalarını dinlerken, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.									
5. Kendisine verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır.									

Dereceleme Rehberi

- (1) Öğrenci beceriyi sergileyemedi.
- (2) Öğrenci beceriyi sergiledi ancak kabul edilebilir düzeyde değil
- (3) Öğrenci beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergiledi

EK 4. İLİŞKİYİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ BAŞLAMA DÜZEYİ VERİ KAYIT FORMU

Sosyal beceri öğretimine alınan çocuğun adı soyadı :
Değerlendirmeyi yapan kişinin adı soyadı :

İLİŞKİYİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ	TARİH								
	Birinci Oturum			İkinci Oturum			Üçüncü Oturum		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.									
2. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.									
3. İlk tanıştığı kişilere kendini tanıtır.									
4. Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.									
5. Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.									

Dereceleme Rehberi

- (1) Öğrenci beceriyi sergileyemedi.
- (2) Öğrenci beceriyi sergiledi ancak kabul edilebilir düzeyde değil
- (3) Öğrenci beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergiledi

EK 5. GRUPLA BİR İŞİ YÜRÜTME BECERİLERİ BAŞLAMA DÜZEYİ VERİ KAYIT FORMU

Sosyal beceri öğretimine alınan çocuğun adı soyadı :
Değerlendirmeyi yapan kişinin adı soyadı :

GRUPLA BİR İŞİ YÜRÜTME BECERİLERİ	TARİH								
	Birinci Oturum			İkinci Oturum			Üçüncü Oturum		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Grup faaliyetlerine katılır.									
2. Grupta iş bölümüne uyar.									
3. Grupta sorumluluğunu yerine getirir.									
4. Gerektiğinde soru sorar.									
5. Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.									

Dereceleme Rehberi

- (1) Öğrenci beceriyi sergileyemedi.
- (2) Öğrenci beceriyi sergiledi ancak kabul edilebilir düzeyde değil
- (3) Öğrenci beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergiledi

EK 6. TEMEL SOSYAL BECERİLER ÖĞRETİM SÜRECİ VERİ KAYIT FORMU

Sosyal beceri öğretimine alınan çocuğun adı soyadı :
Değerlendirmeyi yapan kişinin adı soyadı :

TEMEL SOSYAL BECERİLER	TARİH								
	Birinci Oturum			İkinci Oturum			Üçüncü Oturum		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<p>1. Çevresinde gelişen olayları gözlemler (Çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir).</p> <p>2. Birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlar (uzak ya da yakın durur).</p> <p>3. Başkalarını dinlerken, içinde bulunduğu ortama göre beden duruşunu sergiler.</p> <p>4. Başkalarını dinlerken, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.</p> <p>5. Kendisine verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır.</p>									

Dereceleme Rehberi

- (1) Öğrenci beceriyi sergileyemedi.
- (2) Öğrenci beceriyi sergiledi ancak kabul edilebilir düzeyde değil
- (3) Öğrenci beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergiledi

EK 7. İLİŞKİYİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ ÖĞRETİM SÜRECİ VERİ KAYIT FORMU

Sosyal beceri öğretimine alınan çocuğun adı soyadı :
Değerlendirmeyi yapan kişinin adı soyadı :

İLİŞKİYİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ	TARİH								
	Birinci Oturum			İkinci Oturum			Üçüncü Oturum		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.									
2. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.									
3. İlk tanıştığı kişilere kendini tanıtır.									
4. Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.									
5. Kendisine yardım ettiğinde teşekkür eder.									

Dereceleme Rehberi

- (1) Öğrenci beceriyi sergileyemedi.
- (2) Öğrenci beceriyi sergiledi ancak kabul edilebilir düzeyde değil
- (3) Öğrenci beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergiledi

EK 8. GRUPLA BİR İŞİ YÜRÜTME BECERİLERİ ÖĞRETİM SÜRECİ VERİ KAYIT FORMU

Sosyal beceri öğretimine alınan çocuğun adı soyadı :
Değerlendirmeyi yapan kişinin adı soyadı :

GRUPLA BİR İŞİ YÜRÜTME BECERİLERİ	TARİH								
	Birinci Oturum			İkinci Oturum			Üçüncü Oturum		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Grup faaliyetlerine katılır.									
2. Grupta iş bölümüne uyar.									
3. Grupta sorumluluğunu yerine getirir.									
4. Gerektiğinde soru sorar.									
5. Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.									

Dereceleme Rehberi

- (1) Öğrenci beceriyi sergileyemedi.
- (2) Öğrenci beceriyi sergiledi ancak kabul edilebilir düzeyde değil
- (3) Öğrenci beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergiledi

EK 9. TEMEL SOSYAL BECERİLER İZLEME DÜZEYİ VERİ KAYIT FORMU

Sosyal beceri öğretimine alınan çocuğun adı soyadı :
Değerlendirmeyi yapan kişinin adı soyadı :

TEMEL SOSYAL BECERİLER	TARİH								
	Birinci Oturum			İkinci Oturum			Üçüncü Oturum		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<p>1. Çevresinde gelişen olayları gözlemler (Çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir).</p> <p>2. Birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlar (uzak ya da yakın durur).</p> <p>3. Başkalarını dinlerken, içinde bulunduğu ortama göre beden duruşunu sergiler.</p> <p>4. Başkalarını dinlerken, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.</p> <p>5. Kendisine verilen sözlü yönergeleri yerine getirmeye çalışır.</p>									
Dereceleme Rehberi									

(1) Öğrenci beceriyi sergileyemedi.

(2) Öğrenci beceriyi sergiledi ancak kabul edilebilir düzeyde değil

(3) Öğrenci beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergiledi

EK 10. İLİŞKİYİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ İZLEME DÜZEYİ VERİ KAYIT FORMU

Sosyal beceri öğretimine alınan çocuğun adı soyadı :
Değerlendirmeyi yapan kişinin adı soyadı :

İLİŞKİYİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ	TARİH								
	Birinci Oturum			İkinci Oturum			Üçüncü Oturum		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.									
2. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.									
3. İlk tanıştığı kişilere kendini tanıtır.									
4. Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.									
5. Kendisine yardım ediliğinde teşekkür eder.									

Dereceleme Rehberi

- (1) Öğrenci beceriyi sergileyemedi.
- (2) Öğrenci beceriyi sergiledi ancak kabul edilebilir düzeyde değil
- (3) Öğrenci beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergiledi

EK 11. GRUPLA BİR İŞİ YÜRÜTME BECERİLERİ İZLEME DÜZEYİ VERİ KAYIT FORMU

Sosyal beceri öğretimine alınan çocuğun adı soyadı :
Değerlendirmeyi yapan kişinin adı soyadı :

GRUPLA BİR İŞİ YÜRÜTME BECERİLERİ	TARİH								
	Birinci Oturum			İkinci Oturum			Üçüncü Oturum		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Grup faaliyetlerine katılır.									
2. Grupta iş bölümüne uyar.									
3. Grupta sorumluluğunu yerine getirir.									
4. Gerektiğinde soru sorar.									
5. Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.									

Dereceleme Rehberi

- (1) Öğrenci beceriyi sergileyemedi.
- (2) Öğrenci beceriyi sergiledi ancak kabul edilebilir düzeyde değil
- (3) Öğrenci beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergiledi

EK 12

Sayın Uzman,

İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi adlı çalışmada, sosyal beceri öğretim programında kullanılmak amacıyla etkinlikler geliştirilmiştir. Geliştirilmiş olan bu etkinliklerin sosyal geçerlik çalışmasını yapabilmek için, etkinliklerin anlaşılabilirliği, öğrencilerin düzeylerine uygunluğu ve hedef sosyal becerileri kapsayıp kapsamadığı açısından beşli derecelemeğe göre değerlendirmenizi ve varsa önerilerinizi ekte sunulan formda belirtmenizi rica ederim.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Hasan AVCIOĞLU

ETKİNLİKLERİN SOSYAL GEÇERLİĞİNİ BELİRLEME FORMU

ETKİNLİKLER	Anlaşılır				Anlaşılır değil
Temel sosyal becerilere ilişkin,					
1. Etkinlik					
2. Etkinlik					
3. Etkinlik					
4. Etkinlik					
5. Etkinlik					
6. Etkinlik					
7. Etkinlik					
8. Etkinlik					
9. Etkinlik					
10. Etkinlik					
İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerine ilişkin;					
1. Etkinlik					
2. Etkinlik					
3. Etkinlik					
4. Etkinlik					
5. Etkinlik					
6. Etkinlik					
7. Etkinlik					
8. Etkinlik					
9. Etkinlik					
10. Etkinlik					
Grupla bir işi yürütme becerilerine ilişkin,					
1. Etkinlik					
2. Etkinlik					
3. Etkinlik					
4. Etkinlik					
5. Etkinlik					
6. Etkinlik					
7. Etkinlik					
8. Etkinlik					
9. Etkinlik					
10. Etkinlik					

**EK 13. SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULAMA
GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU**

Deneğin Adı Soyadı :

Gözlemcinin Adı Soyadı :

Tarih :

Uygulamacı :	Oturumlar				
	1.	2.	3.	4.	5.
1. Öğretimsel hedefler belirlenmiş ve bunlar öğrencilere açıklanmış mı?					
2. Grup büyüklüğü 2-6 kişi arasında oluşturulmuş mu?					
3. Grupta heterojenlik sağlanmış mı?					
4. Olumlu amaç bağlılığının sağlanması için grup üyelerinin her birine roller verilmiş mi?					
5. Çalışmaya katılan öğrencilere etkinlik içerisindeki görevlerini nasıl yerine getirecekleri açıklanmış mı?					
6. Her öğrencinin etkinlik içerisinde yer alan çeşitli rolleri denemesi sağlanmış mı?					
7. Etkinlik sonunda grup çalışması hakkında öğrencilere sorular sorulmuş mu?					
8. Çalışmaya katılan öğrencilerin etkinlik sonunda,, etkinlik içerisinde öğrendiklerini özetlemeleri ve bunları ileride nelerde kullanabileceklerini tartışmaları sağlanmış mı?					
9. Grup, etkinlikte yer alan rolleri yerine getirdiğinde ödüllendirilmiş mi?					

Ek.14 Araştırma Grubuna Öğrenci Seçiminde Kullanılan Veri Toplama Formu

İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi adlı çalışmada, işbirlikçi öğrenme gruplarının oluşturulabilmesi için işitme engelli olmayan normal öğrencilere gereksinim duyulmaktadır. Aşağıda, toplam 20 beceriden oluşan bir beceri listesi verilmiştir. Her bir beceriyi okuyarak, sınıfınızdaki öğrencileri bu beceriler doğrultusunda değerlendirmenizi ve bu beceriler öğrenciler tarafından tam olarak öğrenilmiş, uygun şekilde ve sıklıkta kullanılıyorsa becerinin karşısına (√) işaretini koymanızı rica ederim.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Hasan AVCIOĞLU

Değerlendirilen Kişinin Adı Soyadı :

Değerlendirmeyi Yapan Kişinin Adı Soyadı :

BECERİLER

1. Çevresinde gelişen olayları gözlemler (Çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir).	
2. Birlikte olduğu insanlara ilişkin duygularına göre onlarla arasındaki mesafeyi ayarlar (uzak ya da yakın durur).	
3. Başkalarını dinlerken, içinde bulunduğu ortama göre beden duruşunu sergiler.	
4. Başkalarını dinlerken, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.	
5. Kendisine verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır.	
6. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.	
7. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.	
8. İlk tanıştığı kişilere kendini tanıtır.	
9. Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.	
10. Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.	
11. Grup faaliyetlerine katılır.	
12. Grupta iş bölümüne uyar.	
13. Grupta sorumluluğunu yerine getirir.	
14. Gerektiğinde soru sorar.	
15. Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.	
16. Arkadaşlarıyla birlikte oyun oynamaktan hoşlanır.	
17. Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istediğinde onlara yardım eder.	
18. Eşyalarını başkalarıyla paylaşır.	
19. Başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözer.	
20. Başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapar.	
21. Kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olur.	



**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**