



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

AKRAN ARACILIĞI İLE SUNULAN EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN
ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BECERİ
ÖĞRENMELERİNE VE AKRANLARIN SOSYAL KABULÜNE ETKİSİ

Erkan EROL

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Zehra ATBAŞI

Konya 2021



Annem'e ...

TEŞEKKÜRLER

Yüksek lisans ders döneminden, tez yazım süreci sonuna kadar, benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, dönüt ve önerileri ile bakış açımı geliştiren, umutsuzluğa kapıldığım her anda yanımda olan ve tüm bunları yaparken zaman kavramını hiçbir zaman dikkate almayan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Zehra ATBAŞI'na teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitim süresince bizden bilgilerini esirgemeyen değerli hocam sayın Prof. Dr. Hakan SARI' ya ve jürimde değerli görüşlerini sunarak çalışmama büyük katkılar sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT'a teşekkür ederim.

Araştırma boyunca çalışmanın tüm aşamalarına isteklilikle ve büyük özveri ile katılan öğrencilerim ile çalışmanın aksamaması için her türlü desteği veren meslektaşlarım Nuh GÜDEN ve Metin AYDOĞDU' ya teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Araştırmamı yürüttüğüm okulun müdürü Sayın Ali SONGÜL başta olmak üzere çalışmam boyunca destek veren tüm yönetici ve öğretmenlerine desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Tüm yaşantım boyunca olduğu gibi yüksek lisans eğitim sürecinde de beni hiçbir zaman yalnız bırakmayıp, sürekli motive eden annem Emine EROL'a yol gösteren ve doğruyu bulmamı sağlayan babam Ali EROL'a verdiği önerilerle her zaman mesleki bakış açımı genişleten ablama, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen abime sonsuz teşekkür ederim.

Meslek hayatımın ilk gününden itibaren farklı fikir ve projeleriyle sürekli yeni bilgilere ulaşmamı sağlayan dostum Uğur ARMUTCU'ya, tez yazım süresince, kendi işlerini bırakıp, bana yardım eden, ara verdiğimde tekrar başlamamı sağlayan meslektaşlarım Ersan AKARSU ve Arzu BEKTAŞ'a, yüksek lisans eğitim sürecine başlamam için büyük çaba harcayan ve tüm süreç boyunca hiçbir zaman şikâyet etmeden, beni saatlerce dinleyip fikir verip motive eden dostum Bahar KIZILKAYA'ya ve tüm süreç boyunca desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli büyüğüm Uğur DEVECİOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Erkan EROL
KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜRLER	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	viii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	ix
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	x
ÖZET	xi
ABSTRACT	xii

BÖLÜM I

1 GİRİŞ	1
1.1 Problem	1
1.2 Amaç	8
1.3 Önem	9
1.4 Sayıtlılar	10
1.5 Sınırlılıklar.....	10
1.6 Tanımlar	11

BÖLÜM II

2.1 Kuramsal Temeller	12
2.1.1 Zihinsel yetersizlik.....	12
2.1.2 Zihinsel yetersizliğin sınıflandırılması	12
2.1.3 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere akademik beceri öğretiminde kullanılan yöntemler	15
2.1.4 Sosyal kabulü etkileyen faktörler.....	24
2.1.5 Sosyal kabulü arttırmada kullanılan yöntem ve teknikler.....	30
2.2 İlgili Araştırmalar	35
2.2.1. Akran aracılı öğretim yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalar	35
2.2.2 Tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireyleri sosyal kabulüne yönelik yapılan araştırmalar.....	37

BÖLÜM III

3 YÖNTEM.....	44
3.1 Araştırma Modeli	44
3.1.1 Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli.....	45
3.1.2. Tek gruplu öntest-sontest modeli.....	46
3.1.3 Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin araştırmada uygulanması	47
3.1.4. Tek gruplu öntest-sontest modelin araştırmada kullanılması	48
3.2 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	49
3.2.1 Öğretmen görüşme formu	49
3.2.2 Besinler ve özellikleri performans değerlendirme formu	50
3.2.3 Toplu yoklama, günlük yoklama, izleme oturumları veri toplama formu	50
3.2.4 Uygulama güvenirliği veri kayıt formu	51
3.2.5. Gözlemci güvenirliği formu.....	51
3.3 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	51
3.3.1 Sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında kullanılan formlar	51
3.3.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi.....	52
3.4 Bağımlı ve Bağımsız Değişken	53
3.5 İç Geçerlilik.....	53
3.5.1 Olgunlaşma	53
3.5.2 Ölçme.....	53
3.5.3 Denek yitimi.....	54
3.5.4 Uygulama güvenirliği	54
3.5.5. Denek seçimi yanlılığı	54
3.6 Öğrenciler ve Seçimi	54
3.6.1 Öğrenen akran (özel gereksinimli) seçimi	54
3.6.2 Öğreten akran (tipik gelişim gösteren) seçimi	57

3.7 Öğrencilerin Özellikleri.....	58
3.7.1 Özel gereksinimli (öğrenen akran) öğrencilerin özellikleri	59
3.7.2 Tipik gelişim gösteren (öğreten akran) öğrencilerin özellikleri.....	61
3.8 Araştırmacının Yeterlilikleri	62
3.9 Ortam.....	62
3.10 Araç Gereçler	63
3.11 Uygulama Süreci	63
3.11.1 Öğreten akranın öğretici olarak yetiştirilme süreci.....	63
3.11.2 Pilot uygulama	65
3.11.3 Başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve izleme oturumları	66
3.12 Verilerin Toplanması ve Puanlanması	70
3.12.1 Etkililik verilerinin toplanması	70
3.12.2 Sosyal geçerlik verilerinin toplanması.....	70
3.13 Verilerin Analizi.....	71
3.13.1 Uygulama süreci verilerinin analizi	71
3.13.2 Sosyal geçerlik verilerinin analizi.....	71
3.14 Güvenirlik Verileri	71
3.14.1 Uygulama güvenilirliği bulguları	72
3.14.2 Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları	73

BÖLÜM IV

4 BULGULAR	74
4.1 Öğreten Akrana İlişkin Uygulama Güvenirlik Bulguları	74
4.2 Araştırmacı Tarafından Uygulanan Başlama, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirlik Bulguları.....	78
4.3 Akran Aracılığıyla Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yönteminin Besinler ve Özellikleri Ünitesinin Öğretiminin Etkiliğine Yönelik Bulgular	78
4.4 Akran Aracılığı İle Sunulan Eş Zamanlı İpucu Yönteminin Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Akranlarını Kabulüne Yönelik Bulgular.....	81

4.5 Sosyal Geçerlik.....	83
4.5.1 Öğretmenlerin sosyal geçerlik bulguları	83
4.5.2 Öğreten akranlara yönelik sosyal geçerlik bulguları.....	86
4.6 Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları	89
BÖLÜM V	
5 TARTIŞMA, SONUÇ, ÖNERİLER	91
5.1 Tartışma.....	91
5.2 Sonuç	96
5.3 Öneriler.....	97
5.3.1 Eğitime ve uygulamaya yönelik öneriler	97
5.3.2 İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	98
KAYNAKÇA	99
EKLER	112

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Araştırmaya Katılan Öğrenen Akranların Özellikleri.....	60
Tablo 3.2 Araştırmaya Katılan Öğreten Akranların Özellikleri.....	62
Tablo 4.1 Öğreten Akranların Uygulama Güvenirlik Bulguları	75
Tablo 4.2 Öğreten Akranların Günlük Yoklama Oturumları Güvenirlik Bulguları	77
Tablo 4.3 Öğreten Akranların Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, Öğretim Ve İzleme Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları.....	90

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1. Öğrencilerin Tamamına Ait Besinler Ve Özellikleri Ünitesi Performasına Ait Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, Toplu Yoklama Ve İzleme Süreci Bulguları	79
--	----

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Akran Aracılığı İle Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Akademik Beceri Öğrenmelerine ve Akranların Sosyal Kabulüne Etkisi başlıklı tez çalışmamın iç kapak, özetler, ekler ve ana bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) Oluşan Toplam **98** sayfalık kısmına ilişkin, **02/08/2021** tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%9** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan Filtrelemeler:

1. Tez Kabul Sayfası Hariç,
2. Tez Çalışması Orijinallik Raporu Sayfası Hariç,
3. Bilimsel Etik Beyannamesi Sayfası Hariç,
4. Önsöz Hariç,
5. İçindekiler Hariç,
6. Singeler ve Kısaltmalar Hariç,
7. Kaynakça Hariç
8. Özgeçmiş Hariç,
9. Alıntılar Dâhil,
10. 7 Kelimeden Daha Az Örtüşme İçeren Metin Kısımları Hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez çalışması orijinallik raporu uygulama esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

02/08/2021

Erkan EROL

Dr. Öğr. Üyesi Zehra ATBAŞI

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

02/08/2021

Erkan EROL



ÖZET

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

AKRAN ARACILIĞI İLE SUNULAN EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BECERİ ÖĞRENMELERİNE VE AKRANLARIN SOSYAL KABULÜNE ETKİSİ

Erkan EROL

Bu araştırmada akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin; a) özel gereksinimli bireylerin akademik becerileri öğrenmelerine etkisi, b) özel gereksinimli bireylerin öğrendikleri akademik becerileri, öğretim tamamlandıktan bir ve üç hafta sonra sürdürebilmelerine etkisi, c) tipik gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri üzerine etkisi, d) akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretime yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Araştırma, tipik gelişim gösteren üç dördüncü sınıf öğrencisi ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış üç, özel eğitim sınıfı öğrencisi ile Konya ili Selçuklu ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden, denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma başlama düzeyi verilerinin alınması, akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin yapılması, öğretim sonu verilerinin toplanması ve izleme verilerinin toplanması şeklinde dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak besinler ve özellikleri ünitesinin amaçlarının yer aldığı değerlendirme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler grafik ile görsel olarak sunulmuş ve analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda; kullanılan akran aracılı öğretim yönteminin besinler ve özellikleri ünitesini öğretmede etkili olduğu, öğrencilerin öğrendikleri becerileri öğretim oturumları tamamlandıktan bir ve üç hafta sonra sürdürdükleri ve öğreten akranların, özel gereksinimli öğrenen akranlara eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini güvenilir bir şekilde uyguladığı, görülmüştür. Araştırmada akran aracılığıyla eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle sunulan akademik beceri öğretiminin; tipik gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri üzerine etkisi ile ilgili veriler sosyal kabul ölçeği ile toplanmış ve betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır. Elde edilen verilerde tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabullerinin arttığı görülmüştür. Sosyal geçerlik bulguları sonucunda ise öğrencilerin ve öğretmenlerin akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Kabul, Akran Aracılı Öğretim, Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemi, Akademik Beceri

ABSTRACT

Department of Special Education

Discipline of Education for the Mentally Handicapped

Master's Thesis

THE EFFECT OF SIMULTANEOUS PROMPTING PRESENTED THROUGH PEERS THE ACADEMIC LEARNING SKILLS AND THE SOCIAL ACCEPTANCE OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Erkan EROL

In this study, I have discussed and stated a) the impact of simultaneous prompting method through peers on individuals with special needs and their learning process in terms of academic skills, b) the impact of simultaneous prompting method through peers on individuals with special needs and their process of maintaining the academic skills, which have been learnt, for one to three weeks once the learning process is over, c) the impact of the students who improve in accordance with the standards on the level of social acknowledgement towards individuals with special needs d) the views of students and teachers on simultaneous prompting method through peers. The study has been conducted in Selcuklu, Konya with three fourth graders who show progress at a standard pace and three others being students in a special education class, who have been diagnosed with mild intellectual disabilities. In this study, among all other single subject research models, multiple probe design among subjects has been carried out. The research has been carried out at four stages; collecting the baseline data, conducting the teaching process by means of simultaneous prompting method through peers, collecting data at the end of the teaching period and collecting the tracking data. In the study, an assessment form, which includes the objectives of the unit called nutrients and their functions, has been used in order to collect data. The data gathered has been analyzed visually through diagrams. As a result of the findings gathered, it has been observed that the peer mediated teaching method has been effective in terms of learning the unit called the nutrients and their functions. Furthermore, it has been spotted that thanks to this method, even after they have completed the sessions, the students maintain the skills they have learned for one to three weeks. Also, it has been recognized that the peer tutors have credibly applied the simultaneous prompting method so as to teach their peers with special needs. In the research, data related to the impact of teaching of the academic skills which have been offered through the simultaneous prompting method on students who develop at a standard pace and their level of social acknowledgement towards individuals with special needs, has been gathered via social acknowledgement scale and has been interpreted via descriptive analysis. Through the data gathered, it has been observed that the social acknowledgement of the students, who develop at a standard pace, towards their peers with special needs has increased. As for the findings of social validity, it has also been observed that the reviews of the teachers and the students on simultaneous prompting method have been favorable.

Key Words: Social Acknowledgement, Peer-Mediated Teaching, Simultaneous Prompting Method Through Peers, Academic Skills

BÖLÜM I

1 GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem

İnsan doğası gereği sosyaldır, diğer bireylerle etkileşim gereksinimi içerisindedir. Bu gereksinimin temelinde bireysel yetilerini ortaya koyarak doyum sağlama isteği bulunmaktadır. Birey tek başına iken bireysel yetilerinin bir anlamı yoktur. Bireysel yetinin anlam kazanabilmesi için topluluğa ihtiyaç vardır bireysel yeti ancak bu şekilde değer kazanır ve birey doyum sağlayabilir (Simmel, 1949). Bireyin doğumundan itibaren yaşamı boyunca birçok sosyal ve psikolojik ihtiyaçları oluşur. Tüm bireyler, diğer insanlarla bir arada olma ve çevresiyle uyum içerisinde yaşamını sürdürme ihtiyacı duyarlar (Steinberg, 2013; Yavuzer, 2013). Bu nedenle bireyin sosyalleşmeye ihtiyacı vardır. Sosyalleşme, toplumun bir üyesi olma, diğer insanlarla birlikte yaşamayı öğrenmedir. Bu öğrenme süreci içinde birey, kendine özgü toplumsal davranış ve değerleri diğer insanlarla etkileşimi sayesinde öğrenir (Uluğtekin, 1991). Bireyin sosyalleşebilmesi, toplum içinde sosyal bir varlık olabilmesi ve bulunduğu sosyal ortama uyum sağlayabilmesi ise toplumdaki bireyler tarafından sosyal kabulü ile mümkündür. Sosyal olarak kabul görmeyen ve dışlanan birey, sosyalleşemeyeceği için toplumun bir parçası olma ve uyum sağlama konularında sorunlar yaşayabilmektedir (Ergenekon, 2013).

Sosyal bir varlık olan birey, içinde bulunduğu sosyal topluluklarda farklı kişilerle iletişim ve ilişki kurarak yaşamını sürdürür. Bu nedenle içinde bulunulan sosyal çevre tarafından kabul görmek birey için oldukça önemlidir ancak her dönemde farklılığı dışlayan, yok sayan ya da kabul etmeyen anlayışlar olmuştur (Yıldırım, 2019). Reddetme ya da dışlama davranışlarının nedenleri arasında ise ön yargılar, kalıp yargılar ve ayrımcılığın önemli katkısı bulunmaktadır. Reddetme veya dışlamanın boyutları arasında ise din, cinsiyet vb. birçok nedenle birlikte özel gereksinimli olma da yer almaktadır (Yıldırım, 2019). Sosyal kabul; bireyin grubun bir üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesi veya kişinin tüm kişiliğine karşı başkalarından gelen

tepkilerdir. Sosyal kabulün bir başkasının varlığına tolerans göstermekten, biriyle iletişim kurmak için çaba sarf etme noktasına kadar geniş bir aralığı olduğunu söylemiştir (Civelek 1990; DeWall, 2011). Ladd, Kochenderfer ve Coleman (1997) sosyal kabulü çocuklar açısından ele alarak bir çocuğun akran grubu tarafından sevilme ve sevilme derecesi ile ortaya çıkan profil olarak tanımlamışlardır. Çocukların kişisel ve sosyal uyumlarını etkileyen, psikolojik olarak sağlıklı bir yapıya sahip olmalarını sağlayan, arkadaşlık ilişkilerinin temelini oluşturan ve tüm yaşamlarını etkileyen sosyal kabulü Hurlock (1978'den akt. Civelek, 1990), bireyin, grubun bir üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesi veya kişinin tüm kişiliğine karşı başkalarından gelen tepkiler şeklinde tanımlamaktadır.

Arkadaşlık ilişkilerinin temelini oluşturan ve kişilerin tüm yaşamını etkileyen sosyal kabul erken çocukluk ve okul dönemindeki çocuklar için de en önemli noktalardan biridir. Akranları tarafından yeteri kadar kabul görmeyen çocuklarda farklı sorunlar yaşandığı bilinmektedir (Öcal, 1999). Bireylerin farklılıklarından dolayı dışlanması ve ötekileştirilmesi, bireyin içinde yaşadığı topluma ait hissetmesini zorlaştıracaktır.” Akranları tarafından kabul görmeyen, kayıtsız kalınan, hatta reddedilen çocuklar, bu reddedilmenin olumsuz etkilerini yaşamları boyunca taşıyacaklardır” (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008). Sosyal kabul görmeyen bireylerin yaşadıkları sorunlar sadece okul dönemlerinde yaşanan başarının düşmesi, okuldan uzaklaşma ile sınırlı kalmayıp sonrasında suça karışma, madde kullanımı gibi olumsuz durumlara ek olarak, iş hayatında işe girme ve devam ettirme ile ilgili de sorunlar yaşayabilmektedirler (Demirbilek, 2013).

Çocukların ailelerinden sonra ilk karşılaştıkları topluluk okuldur. Bu nedenle çocukların okul yaşamında olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, tercih edilen arkadaş olması ve akranları tarafından kabul görüp sevilmesi; çocuğun kendini değerli bir birey olarak görmesine katkı sağlarken, çocuğun akranları tarafından kabul görmemesi; çocukta yetersizlik, kendini değersiz hissetme, güven ve benlik saygılarında yetersiz olduğunu düşünme gibi olumsuz durumların oluşmasına neden olabilir (Bishop ve Inderbitzen, 1995). Akran tarafından kabul görmemenin sonucunda oluşabilecek benlik saygılarında yetersizlik özel gereksinimli bireylerde, "kendini doğrulayan kehanet" gibi başkalarının kendilerinden bekledikleri gibi davranmalarına yol açabilmektedir. Bu

durum özel gereksinimli bireylerin kendilerini geliştirmelerinin önüne geçmekte ve ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kaner, 2000).

Akranları tarafından sosyal kabul görmeleri, özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşmesinde önemli bir etkidir (Şahbaz, 2007). Özel gereksinimli bireyler de toplumdaki diğer bireyler gibi biyolojik, psikolojik ve sosyal gereksinimlere sahiptirler ve sosyal çevrede yaşamlarını sürdürebilmeleri için bu gereksinimlerin karşılanması gerekmektedir. Bu gereksinimler içerisinde kabul edilme diğer bir deyişle akran kabulü en önemlilerinden biridir (Özer, 2001). Özel gereksinimli çocuklar pek çok alanda akranlarından farklılık göstermelerine rağmen kendilerine yönelik tutumları fark etmede akranlarından farklı değillerdir (Civelek, 1990). Tıpkı akranları gibi çevrelerindeki diğer insanlardan sevgi ve onay görmeye ihtiyaçları vardır ve sosyal kabul görmeleri en az tipik gelişim gösteren akranlarında olduğu kadar önemlidir (Bıyıklı, 1989). Özel gereksinimli bireylerin hem eğitim hem de eğitim dışı hayatlarında en önemli faktörlerden birisi de tipik gelişim gösteren akranları tarafından sosyal olarak kabul edilmeleridir (Şahbaz, 2007).

Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünü Özyürek (2006) yetersizlikten etkilenmemiş bireylerin, yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleri şeklinde tanımlamıştır. Tanımda da belirtildiği gibi sosyal kabul bir tutumdur. Tutum ise; nesne, kişi, küme ya da düşüncelere yönelik oldukça süreklilik gösteren inanç, duygu ve düşünceler bütünü olarak tanımlar. Diğer bir deyişle, belli nesneye ya da duruma yönelik bir dizi düzenli ve süreklilik gösteren duygu ve inanılanlardır (Özyürek 2006).

Özel gereksinimli bireylerin akranları tarafından kabul edilmeyerek yalnızlığa itilmesi kendine güven duygusunda sorunlar yaşayarak kaygı duymalarına ve utanmalarına neden olabilir (Lombana,1980). Reddedilip, yetersiz görülme ve eleştirilme özel gereksinimli bireylerin sinirlenme, kızma vb. problem davranışlarının artmasına sebep olabilir (Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2011). Ayrıca eğitim ortamında akranları tarafından reddedilen ya da yeteri kadar kabul edilmeyen özel gereksinimli bireyler okula karşı tepki geliştirerek okulu sevmemekte ve akranları kadar başarılı tecrübeler yaşayamamaktadır (Snell ve Janney, 2000).

Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir üyesi olarak yaşayabilmelerinin ön koşulu tipik gelişim gösteren akranlarının faydalandığı eğitim imkânlarından faydalanmaları ve akranları gibi eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmalarıdır (Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). 5378 sayılı engelliler Kanunu'nun 15. maddesinde *Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelli çocuklara, gençlere ve yetişkinlere özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve engelli olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır.*” (Özürlüler Ve Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, 2005) ifadesi yer almakta ve özel gereksinimli bireylerin eğitim hakları başta anayasa olmak üzere yasa ve yönetmeliklerle güvence altına alınmaktadır. Her ne kadar özel gereksinimli bireylerin akranları ile aynı eğitim haklarına sahip oldukları belirtilmiş ve bu haklar yasalarla güvence altına alınmış olsa da sosyal kabul görmemeleri bu hakları kullanabilmelerine engel teşkil edebilmektedir.

Hem özel gereksinimli hem de tipik gelişim gösteren çocuklarda akranları tarafından kabul görme; gruplar ile yapılan etkinlik ve faaliyetlere daha fazla katılmalarını sağlayacaktır. Bu durum ise sosyal uyumlarının artmasına, farklı beceriler kazanıp, benlik kavramlarının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayacaktır (Civelek, 1990). Ancak ülkemizde tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ve düşüncelerinin olumsuz olduğu yönünde araştırma bulguları bulunmaktadır. Aktan ve Budak (2019) ve Turhan (2007) araştırmaları sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından; rahatsız eden, tembel ve ders dinlemeyen, akademik ve sosyal yönden problemlili öğrenciler olarak nitelendirildikleri ve özel gereksinimli bireylerin derslerin akışını bozduklarını, dikkatlerini dağıttıklarını, sınıfın başarı ortalamasını düşürdüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Burcu (2011) yaptığı araştırma da ise özel gereksinimli bireyler; acıyan, dışlanan ve yetersiz kişiler olarak tanımlanmaktadır. Ünsal ve Şahan, (2015) tarafından yapılan çalışmada; çocukların birçoğunun çevresinde özel gereksinimli birey olmamasına ve özel gereksinimli birey görmemelerine rağmen “engel” kavramını olumsuz bir şekilde algıladıkları yönündedir. Oysa tutumlar yaşantılara bağlı olarak değiştirilebildiğine göre ve sosyal kabul de bir tutum olduğuna göre, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünü arttırmak, akranlarının özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlarını değiştirmek, onların bilgilendirilmeleri ve başarılı etkileşimde bulunmalarının sağlanmasıyla gerçekleştirilebilir (Özyürek, 2006, s.97). Öcal (1999),

yetersizlikten etkilenmemiş bireylerin, yetersizlikten etkilenmiş bireyleri kabul etmelerinin oluşacak olan olumlu etkileşimle mümkün olduğunu belirtmiştir.

Akran kabulünün olumlu yönde gelişebilmesi için gerekli olan olumlu etkileşimin oluşmasını sağlayan ve özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranları ile bir arada olduğu ve doğrudan iletişim kurabildiği bir eğitim yöntemi olan akran aracılı öğretim, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) bilimsel dayanaklı müdahaleleri raporlayan iki önemli kuruluş olan Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center, NAC, 2015) ve Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi'nin (National Professional Development Center, NPDC, 2008) güncel raporlarına göre bilimsel dayanaklı müdahaleler arasında yer almaktadır.

Alan yazında akran aracılı öğretimin farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Topping (2005), akran aracılı öğretimi eşit statüde veya eşleştirilmiş akranların, aktif yardım ve desteğiyle bilgi ve becerilerin edinilmesi şeklinde tanımlarken, Ünver ve Akbayrak (2013), benzer sosyal grup içinde yer alan, profesyonel olarak öğretmen olmayan bireylerin birbirlerine öğrenmek ve öğretmek için yardımcı olmaları olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda, akran aracılı öğretim; öğretmenin rehberliğinde, eğitim almış yetenekli bir öğrencinin aynı sınıf düzeyinde bulunan bir ya da birkaç öğrenciye bir kavramı ya da bir beceriyi öğrettiği süreç olarak belirtilmiştir (Doğanay, 2007). Yaygın olarak kabul gören tanım ise öğrencilerin hem öğreten hem öğrenen veya sadece öğreten veya öğrenen rollerinde akranların olduğu, ortak bir amaca ulaşmak için akranlar arasında olumlu etkileşimler oluşturan grup çalışmaları şeklindedir (Gardner, Cartledge, Seidl ve Woolsey, 2001; Sazak ve Tekinarslan-Çiftçi 2003). Akran aracılı öğretim; öğrenen akranla, öğreten akranın aynı yaşta olduğu ve öğreten akranın, öğrenen akrandan büyük olması durumuna göre iki şekilde uygulanabilir (Kerr ve Nelson, 1998).

Akran aracılı öğretimle, özel gereksinimli çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranlarının etkileşim sıklıklarını arttırmak, oluşan etkileşimlerin doğal bağlamdaki etkinlik sırasında kullanmalarını sağlamak, özel gereksinimli çocuklar üzerindeki yetişkin desteğini azaltmak ve tipik gelişim gösteren çocuklara, özel gereksinimli çocuklarla etkileşim kurma yollarını öğretmek amaçlamaktadır (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010).

Akran aracılı öğretimle ilgili çalışmalar incelendiğinde; öğrenci gereksinimleri dikkate alınarak bireyselleştirilebilen akran aracılı öğretimin hem tek basamaklı hem de zincirleme davranışların öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. Değişik yaş ve özellikteki akranların bu yöntemi uygulayabilmesi ve öğretim sunabilmesi, hem akademik hem de toplumsal becerilerin akran aracılı öğretim ile yapılabilmesi, öğrenen rolündeki öğrencilerin, hem akranlarına hem de kendilerinden küçük olan arkadaşlarına başarılı bir şekilde öğretim yapabilmeleri bunun yanı sıra öğretmenin öğretime ayıracağı süre arttığı için akademik konulara daha fazla süre ayırabilmesi akran aracılı öğretim yönteminin avantajları olarak belirtilebilir (Tekin-İftar, 2003). Akran aracılı öğretimin belirtilen yararlarının yanı sıra; akran tarafından sunulan pekiştirecin öğretmen tarafından sunulan pekiştirece oranla daha etkili olması, akranların davranış öncesine yönelik düzenlemelere, uygulamaya ve geri dönüte öğretmenlere oranla daha fazla yer vermeleri gibi yararları da vardır (Yıldırım ve İftar, 2002). Ayrıca akran aracılı öğretim süreçlerinde akranların takım oyunu yeteneklerini ilerletme, liderlik özelliklerini geliştirme özgüven ve saygılarında olumlu yönde değişimlerin yanı sıra arkadaş edinmelerinin de arttığı gözlemlenmiştir (Mynard ve Almarzouqi, 2006). Bunun yanı sıra akran aracılı öğretim, öğretime güdülenmeyi sağladığı gibi okula yönelik tutumları da olumlu yönde etkilemektedir (Damon ve Phelpse, 1989).

Özellikle ilkökul döneminde akademik başarı da sosyal kabul üzerinde etkilidir. Akademik becerilerin öğretimi ve akademik alanlarda başarı sosyal kabule ek olarak öğrencilerin hem okul yaşamlarında başarılı olabilmeleri hem de toplum içerisinde bağımsız yaşayabilmeleri için önemlidir (Erbaş, 2008). Akademik beceriler ayrıca bireylerin çalışabilmeleri içinde ön koşul niteliğindedir (Çifci-Tekinarslan, 2008). Akademik becerileri öğrenmelerinin gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin özsaygılarını arttırabileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte gelişimsel yetersizliği olan bireylerin akademik becerileri edinmeleriyle birlikte, bağımsız yaşam ve kariyer ile mesleki gelişimleri için gerekli becerilere ilişkin pek çok olumlu deneyim kazanabilecekleri de ifade edilmektedir (Estes vd., 2011). Her birey için eğitimde nihai amaç bağımsız bir yaşam sürmelerini sağlamaktır. Özel gereksinimli öğrencilerin de sistematik öğrenme yaşantıları sağlandığında, daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencileri bağımsız yaşama hazırlamak için işlevsel akademik becerilerin öğretilmesi gerekmektedir (Snell ve Brown, 2000). İşlevsel akademik beceriler öğrencinin toplumda bağımsız olarak yaşayabilmesi ve

çalışabilmesi için gerekli olan becerilerdir (Çifci- Tekinarslan, 2008). İşlevsel akademik beceriler bireyin özellikleri dikkate alınarak ele alınması gereken becerilerden olup, günlük yaşam etkinliklerini yerine getirirken ömür boyu kullanılabilecek becerilerdir (Browder ve Snell, 2000). Öğrencilerin okul yaşamlarında başarılı olabilmeleri ve toplum içinde de bağımsız yaşayabilmeleri için işlevsel akademik becerileri öğrenmeleri önemlidir (Özak ve Diken, 2010). Bir öğrenci için gerekli olan işlevsel akademik becerilere; öğrencinin günlük yaşamdaki öncelikli becerileri ile gelecekteki gereksinimleri göz önüne alınarak karar verilebilir (Başal ve Batu, 2002). Öğretilecek becerinin işlevsel olup olmadığı öğrencinin günlük yaşamında beceriyi kullanma durumu değerlendirilerek belirlenmekte iken, bu beceriler eğitim programlarında yer alan amaçlar içinden öğrencinin performansına uygun olanlar arasından seçilmektedir (Özak ve Diken, 2010). Kararlaştırılan becerilerin öğretilebilmesi için de öğrencinin düzeyi, yaşadığı çevre, günlük rutinleri ve gereksinimlerinin bilinmesi gereklidir (Başal ve Batu, 2002).

NAC (2015) ve NPDC on ASD (2008) raporlarında bilimsel dayanaklı olarak kabul edilen akran aracılı öğretim yönteminin alan yazında özel gereksinimli bireylere akademik becerilerin öğretiminde kullanıldığı ve etkili olduğu görülmektedir (Beranek, Spencer, Boon, ve Talbott, 2001; Bowman-Perrott, Greenwood, ve Tapia, 2007; Calhoon, 2005; Campbell, Brady, ve Linehan, 1991; Duke ve Daly, 2011; Fuchs ve Fuchs, 2011; Hofstadter - Sáenz, Fuchs, ve Fuchs, 2005; Jimenez, Browder, Spooner, ve Dibiase, 2012; Mastropieri, Scruggs, Mohler, Simmons, Fuchs, Fuchs, Mathes ve Hodge, 2001; Rafdal, McMaster, McConnell, Kamps, Barbetta, Leonard ve Delquardri, 1994; Sazak, 2013).

Bunun yanı sıra özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulün sağlanmasının tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylerle etkileşime girmeleri ile mümkün olduğu (Özyürek, 2006) ve akran aracılı öğretimin sosyal kabulün sağlanması ve artırılması için gerekli olan “sosyal etkileşimi” geliştirdiği alan yazında belirtilmiştir (Gardner ve diğ., 2001; Sazak ve Tekinarslan-Çiftçi 2003; Tekin, 2000; Yardım, 2009).

Bu varsayımdan hareketle bu çalışmada özel gereksinimli öğrencilere akademik becerileri öğretmek ve tipik gelişim gösteren bireylerin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerini artırmak amacıyla akran aracılı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, tipik gelişim gösteren akranların, özel gereksinimli

bireylere öğreten rolünü üstlendikleri akademik beceri öğretimi etkinliklerinin sonunda; öğrenen rolünde olan özel gereksinimli bireylerin öğretimi yapılan akademik becerilerde ilerlemeleri ve tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik akran kabullerinin artması amaçlanmıştır.

Ülkemizde sosyal kabulü artırmaya yönelik çalışmalar incelendiğinde; etkileşim tekniğinin kullanıldığı çalışmaların (Selimoğlu ve Aydın, 2019; Özgenenel ve Girli, 2016; Özkubat, Sanır, Töret ve Babacan, 2016; Aktaş ve Küçükler, 2002) sınırlı sayıda ve genellikle kaynaştırma öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir. Akran aracılı öğretimin sosyal kabul üzerine etkilerine yönelik çalışmalara ise rastlanmamıştır. Bu çalışmada özel gereksinimli bireylere yönelik hem akademik beceri öğretiminde hem de sosyal kabulü artırmada kullanılan etkileşim yöntemlerinden biri olan akran aracılı öğretimin, özel gereksinimli bireylerin akademik beceri öğrenmelerindeki etkisinin ve tipik gelişim gösteren bireylerin özel eğitim sınıfına devam eden akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın iki genel amacı vardır.

1- Akran aracılı öğretim ile sunulan akademik beceri öğretiminin, özel gereksinimli bireylerin akademik becerileri öğrenmelerine etkisini belirlemektir.

2- Akran aracılı öğretim ile sunulan akademik beceri öğretiminin, tipik gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri üzerine etkisini belirlemektir. Bu genel amaçlara bağlı olarak araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

Alt amaçlar

1. Öğrenen akranların;

- Akran aracılı öğretim ile sunulan akademik beceri öğretiminin, özel gereksinimli bireylerin akademik becerileri öğrenmelerinde etkisi var mıdır?

- Akran aracılı öğretim ile sunulan akademik beceri öğretimi ile özel gereksinimli bireylerin öğrendikleri akademik beceriler, çalışma bittikten bir ve üç hafta sonra sürmekte midir?
- Öğretim sürecine yönelik sosyal geçerlik verileri nelerdir?

2. Öğreten akranların;

- Çalışma öncesi ve sonrası uygulanan sosyal kabul ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğretim sürecine ilişkin sosyal geçerlik verileri nelerdir?

1.3 Önem

“Akranları tarafından kabul görmeyen, kayıtsız kalınan, hatta reddedilen çocuklar, bu reddedilmenin olumsuz etkilerini yaşamları boyunca taşıyacaklardır” (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008). Bu çalışma ile tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini artırma amaçlanmış ve bu sayede özel gereksinimli bireylerin hem okul hayatlarına hem de okul dışı yaşamlarına olumlu katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde sosyal kabule yönelik çalışmaların genellikle durum tespiti (Aktan ve Budak, 2019; Avramidis, 2013; Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Burcu, 2011; Clunies-Ross ve Thomas, 1986; Eratay ve Sazak Pınar, 2006; Feldman, Carter, Asmus ve Brock, 2015; Fırat ve Koyuncu, 2019; Garrote, 2017; Gary. Siperstein, Widaman ve Leffert.1996; Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas ve Tsakiris, 2012; Girli ve Atasoy, 2012; Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı, 2008; Laws ve Kelly, 2005; Metin, Şenol ve Yumuş, 2015; Nepi, Fioravanti, Nannini ve Peru, 2015; Pijl ve Frostad, 2010; Smoot, 2004; Ünsal ve Şahan, 2015) veya tipik gelişim gösteren akranları özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirme (Boer, Pijl, Minnaert ve Post, 2014; Çiftçi, 1997; Holtz, 2007; McGowan, 1999; Meyer, Gouiver, Duke ve Advokat, 2001; Şahbaz. 2007) şeklinde olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulün sağlanmasının ve artırılmasının tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirilmeleri ve onlarla etkileşime girmeleri ile mümkün olduğunu belirtmektedir (Özyürek, 2006,). Krahe ve Altwasser (2006) sadece

bilgi vermenin tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli akranlarını kabulleri üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma tipik gelişim gösteren bireylerle özel gereksinimli bireylerin akran aracılı öğretim ile etkileşime girmelerini sağlaması açısından önemlidir.

Etkileşime yönelik sınırlı sayıdaki araştırmada ise etkileşimler atölye çalışmaları (Selimoğlu ve Aydın, 2019) veya sosyal faaliyet ve etkinlikler (Aktaş ve Küçüker, 2002; Krahe ve Altwasser, 2006; Manetti, Schneider ve Siperstein, 2001; Özgönenel ve Girli, 2016) şeklindedir. Bu çalışma etkileşim etkinlikleri sırasında tipik gelişim gösteren akranın, özel gereksinimli bireye akademik beceri öğretimi yapacak olması nedeniyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin akran kabulüne yönelik çalışmalar genel olarak kaynaştırma öğrencileri ve kaynaştırma öğrencilerinin devam ettikleri normal sınıflarda yürütülmüştür (Aktan ve Budak, 2019; Ayrıl ve ark., 2013; Eid, Saban, ve Uygun, 2017; Karataş ve Arslan, 2018; Küçüker, Erdoğan ve Çürük, 2014; Özgönenel ve Girli, 2016; Şahbaz, 2007 Şirin, 2019; Tekgül, 2020; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Bu çalışma, tipik gelişim gösteren öğrencilerin kendi sınıflarında değil, özel eğitim öğrencilerinin eğitim gördükleri özel eğitim sınıflarında gerçekleştirilecek olması nedeniyle önemlidir.

1.4 Sayıtlar

1. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul ölçeğine verdikleri yanıtların samimi olduğu varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırma, Konya ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulun özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış üç öğrenci ve aynı okulun 4. sınıfına devam eden, tipik gelişim gösteren üç öğrenci ile sınırlıdır.

2. Akademik becerilerin öğretimi, araştırmacı tarafından öğrencilerin BEP’inde yer alan amaçlar arasından seçilen becerilerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Sosyal Kabul: Özel gereksinimli öğrencinin tipik gelişim gösteren öğrenciler tarafından bir grup üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesidir (Hurlock 1978; Akt. Civelek, 1990).

Tutum: Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da değer, insanlara karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1997).

Akran Aracılı Öğretim: Öğretmenin rehberliğinde, eğitim almış yetenekli bir öğrencinin aynı sınıf düzeyinde bulunan bir ya da birkaç öğrenciye bir kavramı ya da bir beceriyi öğrettiği bir süreç (Doğanay, 2007).

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim: Yanlıssız öğretim yöntemlerinden biri olan eşzamanlı ipucuyla öğretim, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin sistematik bir uygulaması olup, bu yöntemde hedef uyaran ile kontrol edici ipucu birlikte sunulur ve birey kontrol edici ipucunu model alır (Tekin ve Kırcaali-İftar 2006).

Akademik Beceri: Öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan okuma, yazma, hesap gibi akademik kabiliyetlerdir (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan bireyi ifade etmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2020).

Özel Eğitim İhtiyacı Olan Birey: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyi ifade etmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2020).

BÖLÜM II

2.1 Kuramsal Temeller

2.1.1 Zihinsel yetersizlik

Zihinsel yetersizlik için geçmişten günümüze birçok tanım yapılmıştır. Günümüzde ise Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual And Developmental Disabilities- AAIDD) tarafından yapılan tanımlar yaygın olarak kabul görmektedir (Sucuoğlu, 2009). Zihinsel yetersizlik, bireyin kendisini ve yakın çevresini etkileyen kalıcı bir durumdur. Bu yetersizlik bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal alanlardaki gelişimi üzerinde sınırlılıklar yaratmaktadır. Zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevde bulunma, kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak kabul edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (AAIDD, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise özel gereksinimli bireyler şu şekilde tanımlanmaktadır. *“Özel eğitim gerektiren birey; çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi ifade etmektedir”* (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2020).

Zihinsel yetersizlikle ilgili tanımlar yapılarak özellikleri belirtilmiş olmasına rağmen zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyler oldukça heterojen bir gruptur ve zihinsel yetersizlik tanısı alan bireyler özellikleri açısından birbirinden çok farklıdır. Bu bireylere uygun hizmet verebilmek ve gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayabilmek için alt grupların ve alt gruplarda yer alan bireylerin özelliklerinin belirlenmesi gerekir (Sucuoğlu, 2009).

Zihinsel engellilerle çalışan çeşitli disiplinlerden uzmanlar, farklı sınıflandırmalar yapmışlardır. Günümüzde yaygın olarak kullanılan iki sınıflandırma mevcuttur. Bunlar psikolojik ve eğitsel sınıflandırmalardır (MEGEP, 2007: 12).

2.1.2 Zihinsel yetersizliğin sınıflandırılması

Psikolojik sınıflandırmada zihin engelli bireyler; a) Hafif Derecede Zihinsel Engelliler b) Orta Derecede Zihinsel Engelliler c) Ağır Derecede Zihinsel Engelliler d) İleri Derecede Ağır Zihinsel Engelliler olmak üzere dört grupta toplanırken eğitsel

sınıflandırmada zihinsel engelli bireyler; a) Eğitilebilir Zihinsel Engelliler b) Öğretilebilir Zihinsel Engelliler c) Ağır ve Çok Ağır Derecede Zihinsel Engelliler olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadırlar.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından özel eğitimle ilgili yayınlanan yönetmeliklerde de psikolojik sınıflandırmaya göre eğitim okul sınıf ve müfredat düzenlemesi yapılmıştır.

Hafif derecede zihinsel yetersizlik

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde hafif derecede zihinsel engelli birey; Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan bireyi, ifade etmektedir şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2020). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler “eğitilebilir” olarak nitelendirilen gruba dâhildirler (Gönener, Güler, Altay ve Açıl, 2010). Bu grupta yer alan öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde İlköğretim programı uygulayan özel eğitim sınıfları kategorisinde yer alırlar ve genellikle, kaynaştırma ya da normal eğitim veren okulların bünyesinde bağlı bulunduğu ilkokulun müfredatının uygulandığı, özel eğitim sınıflarda eğitim görmektedirler. Bu öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak sınıf öğretmenlerine danışmanlık hizmeti verilmesi ve öğrenciye destek hizmet sağlanması ile daha az sorun yaşanması ve öğrencinin başarısının artması mümkündür. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocuklar okula başlayana dek, hatta daha ileri sınıflara gelene kadar fark edilemeyebilirler. Ancak ileri sınıflarda farkına varılır. Çünkü okulda ve ileri sınıflarda onlardan beklenen görevler giderek zorlaşmaktadır (Akçamete, 2016). Ayrıca sınıf ortamının da bu bireylere göre düzenlenmesi başarılarının artmasında son derece etkilidir (Güven, 2008). Hafif düzeyde zihinsel engelli çocuklar için hazırlanmış programlar mevcut olmakla birlikte, bunun yanı sıra hafif derecede engelli birçok çocuk genel eğitim programlarından da yararlanabilmektedir. Genel eğitim programlarında destek hizmeti sağlandığı takdirde, bu çocuklarda özel eğitim programlarına gereksinim dahi duyulmayabilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Orta derecede zihinsel yetersizlik

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde orta derecede zihinsel engelli birey; Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan bireyi, ifade etmektedir şeklinde tanımlanmaktadır. Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler “öğretilebilir” olarak nitelendirilen gruba dâhildirler. Bu düzeydeki bireyler kavramsal, sosyal ve uyum becerilerindeki orta düzeyde yetersizlikten dolayı akademik, iş ve günlük yaşam ihtiyaçlarını edinebilmek için özel ve destek eğitimlerine yoğun şekilde gereksinim duyarlar (MEB, 2020). Bu grupta yer alan öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde Özel eğitim programı uygulayan özel eğitim sınıflar kategorisinde yer alırlar ve devam ettikleri özel eğitim sınıfında özel eğitim uygulama okulu haftalık ders çizelgesi uygulanır. Bu bireylere yeterli destek verildiğinde toplumsal hayata uyum sağlayabilirler (Gönener ve ark., 2010).

Ağır düzeyde zihinsel yetersizlik

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ağır derecede zihinsel engelli birey zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi ifade etmektedir şeklinde tanımlanmaktadır. “Bireyin öz bakım becerilerinin öğretimi de dâhil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve daha yoğun özel eğitim ve destek hizmet ihtiyacı olması durumudur.” Bu grupta yer alan öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde Özel eğitim programı uygulayan özel eğitim sınıflar kategorisinde yer alırlar ve devam ettikleri özel eğitim sınıfında özel eğitim uygulama okulu haftalık ders çizelgesi uygulanır (MEB, 2020).

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde çok ağır derecede zihinsel engelli birey çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey; Zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireyi, ifade etmektedir

şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2006). “*Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerilere sahip olmamasından dolayı yaşamı boyunca bakım ve gözetim ihtiyacı olması durumudur*” (MEB, 2020).

2.1.3 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere akademik beceri öğretiminde kullanılan yöntemler

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilere akademik beceri öğretimine yönelik araştırmalar incelendiğinde (Akman-Yozgat, Özbek ve Afacan 2018; Arslan-Armutçu, O. 2008; Bilgiç ve Şafak, 2020; Çevik, 2016; Çıkılı, 2016; Dağseven, D. 2001; Demir, 2008; Elmaci, 2018; Eyidoğan, F. 2005; İlik, 2009; Karabulut, A. 2009; Karabulut, 2020; Karakoç, 2016; Kaya, 2016; Kocadağ, 2009; Öner, 2018; Sazak- Pınar ve Merdan, 2016; Sinoplu, K. 2009; Türker ve Çiftçi-Tekinarslan, 2020). doğrudan öğretim, basamaklandırılmış öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemlerinin yoğunlukla kullanıldığı görülmektedir. Aşağıda öncelikle yapılan araştırmalarda kullanılan doğrudan öğretim ve basamaklandırılmış öğretime sonrasında ise yürütülen araştırmada kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretim ve akran aracılı öğretim yöntemlerine yer verilmiştir.

Doğrudan öğretim

Doğrudan öğretim, açık anlatımla öğretim, etkin öğretim, sistematik öğretim gibi farklı isimlerle de adlandırılmaktadır (Çelik ve Vuran, 2008). Doğrudan öğretim yöntemi öğretmenin aktif, öğrencinin ise öğretmene oranla daha pasif olduğu ve öğretmenin tüm öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu olduğu bir öğretim yaklaşımıdır (Mastropieri ve Scruggs, 2015/2016). Başka bir konunun öğretimine geçebilmek için çalışılan konunun öğretiminin ve öğretim sonrası değerlendirmesinin bitmesi gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Doğrudan öğretim; a) basamak basamak öğretilecek becerilerde, b)sınırları belirli ve tanımlı bilgilerde, c) özel eğitim ve düzeltici eğitimde yaygın olarak kullanılır (Ekergil, 2000). Bu öğretim yönteminde; içeriğin ardışık şekilde sıralanması, öğrencinin tam katılımı, öğretmenin düzeltici dönütler vermesi, ipuçlarının uygulanması ve geri çekilmesi gibi basamaklar izlenir. Davranışçı yaklaşımı temel alan bu yöntemin amacı, sunulan ipuçlarının sistematik olarak geri çekilmesiyle öğrenciyi bağımsız hale getirmektir.

Doğrudan öğretim yaklaşımı dört basamaktan oluşmaktadır;

a. Gereksinim oluşturma: Öğrencinin bu beceriye ne zaman ve neden gereksinim duyabileceğini fark ettirmek ve beceriye dikkat çekmek,

b. Model olma: Öğrenciye kazandırılacak beceri ile ilgili açıklamalar yapılması ve becerinin nasıl yapılacağının gösterilmesi,

c. Rehberli uygulamalar: Öğrencinin, öğretmen rehberliğinde ipuçlarının aşamalı olarak geri çekildiği uygulamalar yapması,

d. Bağımsız uygulamalar: Sorumluluğun tamamen öğrencide olması (Dağseven-Emecen, 2008).

Basamaklandırılmış yöntem

Bu yöntemin öğretim süreci “yap”, “göster”, “söyle” ve “yaz” basamaklarına ilişkin etkinliklerden oluşmaktadır. Yap, göster, söyle ve yaz basamaklarında öğretmenin gerçekleştirdiği her bir harekete karşılık, öğrenci tarafından bir karşı hareket gerçekleştirilir. Basamağa göre öğretmen beceriyi yapar, gösterir, açıklar veya yazar. Daha sonrasında da basamağa göre öğrenciler beceriyi kendileri yapar, gösterir, açıklar veya yazarlar. Basamaklandırılmış öğretim yönteminde öğrencilerden basamağa göre yaparak, göstererek, açıklayarak veya yazarak bir tepkide bulunması beklenir. Öğrencinin doğru tepkileri ödüllendirilirken, yanlış tepki veya tepki vermeme durumunda öğretime geri dönülür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2001).

Yap Basamağı: “Yap” basamağında öğretmen, gerçek nesneleri kullanır ve öğrenci de cevaplarını gerçek nesneler kullanarak verir. Bu basamak, “yap-yap”, “yap-göster”, “yap-söyle” ve “yap-yaz” alt basamaklarından oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2001).

Göster basamağı: “Göster” basamağında öğretmen, öğrenciye görsel bir uyarı verir ve öğrenciden doğru tepki vermesi beklenir. Öğretmen uyarıcıları öğrencinin görebileceği şekilde sunar. Bu basamak, “göster-yap”, “göster-göster”, “göster-söyle” ve “göster-yaz” alt basamaklarından oluşur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2001).

Söyle basamağı: “Söyle” basamağında öğretmen, öğrenciye sembolik uyarıyı sözlü olarak verir ve öğrenciden de doğru tepki vermesi beklenir. Bu basamak “söyle-

yap”, “söyle-göster”, “söyle-söyle” ve “söyle-yaz” alt basamaklarından oluşur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2001).

Yaz basamağı: “Yaz” basamağında öğretmen, öğrenciye sembolik uyarı yazılı olarak verir ve öğrenciden de doğru tepki vermesi beklenir. Bu basamak, “yaz-yap”, “yaz-göster”, “yaz-söyle” ve “yaz-yaz” alt basamaklarından oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2001).

Yanlışsız öğretim yöntemi

Farklı öğrenme özellikleri gösteren bireylere etkili; aynı zamanda daha az hata ile ve daha kısa zamanda sonuç alınabilecek yöntemlerle öğretim sunularak öğretimin niteliği artırılabilir (Tekin- İftar, Kırcaali-İftar,2006). Alan yazında etkili öğretim olarak kabul edilen farklı uygulama ve yaklaşımlardan biri de yanlışsız öğretim yöntemidir (Tekin- İftar, Kırcaali- İftar, 2006). Wolery, Bailey ve Sugai (1988) beceri ve kavramları en iyi biçimde öğrenmenin, öğretim sırasında yapılan hatalarla değil, öğretim sırasındaki doğru yanıt ve olumlu alıştırmalarla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Yanlışsız öğretim yaklaşımları da bu varsayımdan hareketle ortaya çıkmıştır (Tekin- İftar, Kırcaali- İftar, 2006). Cipani ve Madigan (1986’dan akt Tekin ve Kırcaali-İftar, 2006), yanlışsız öğretimi, uyarı ya da hedef davranışla ilgili araç gereçlerin programlanarak sunulması olarak tanımlamaktadır.

Wolery ve Gast (1984’dan akt. Tekin ve Kırcaali-İftar, 2006), yanlışsız öğretime ilişkin altı varsayım ileri sürmüşlerdir. Bunlar; 1) yanlışsız öğretim yöntemleri yeni davranışların edinimi aşaması için planlanmalıdır. 2) Yanlışsız öğretim yöntemlerinin etkili olabilmesi bireyin özelliklerine uygun hedef davranış belirlenmesine bağlıdır. Bu varsayım tüm öğretim yöntemleri için geçerlidir. 3) Yanlışsız öğretim yöntemlerinin etkililiğini belirleyen bir diğer etmen ise birey için etkili pekiştirecin belirlenmesi ve planlı bir şekilde sunulmasıdır. 4) Yanlışsız öğretim yöntemlerinde geleneksel yöntemlere göre daha az hatanın gerçekleştiği varsayılmaktadır. 5) Yanlışsız öğretim yöntemleri sistematik biçimde sunulmalıdır. 6) Yanlışsız öğretim yöntemlerinin tamamı etkili ve verimli yöntemler olmakla birlikte kendi aralarında kıyaslandıklarında bazı yanlışsız öğretim yöntemlerinin daha etkili ve verimli olduğu varsayımdır.

Wolery ve diğerleri (1988), yanlışsız öğretim yöntemlerinin a) etkili yöntemler olduğunu b) bireyin hemen hemen tüm denemeleri doğru olarak yanıtlamasını

sağlaması ve yanlış yapmaya çok fazla izin vermemesi nedeniyle uygulayıcı ve birey arasında olumlu etkileşimi arttırdığını ve bu sayede bireyin daha fazla pekiştireç almasını sağladığını c) öğretim sırasında hata düzeylerinin çok düşük olması sebebiyle bireyin olumsuz davranışlarının oranını düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Yanlışsız öğretim yöntemlerinin kullanılmasının yararlı olduğu noktalar; a) geleneksel öğretim yöntemleriyle yanıt alınamayan bireylerde yanlışsız öğretim yöntemleri ile daha fazla yarar sağlanabilir. b) Yanlışsız öğretim yöntemleri etkili ve verimli yöntemler olduğu için hem öğretim yapılan birey hem de ailesinin yaşam kalitesini arttırabilir. c) Uygulayıcılara geleneksel yöntemler harici alternatif yöntemleri kullanmaları için fırsat verir. d) Hem uygulayıcı hem öğrenci hem de ailenin kişilik özelliklerine uygun öğretim yöntemleri seçme şansı verir. e) Öğretim sırasında hata düzeylerinin çok düşük olması sebebiyle bireyin olumsuz davranışlarının oranı daha düşük olabilir (Tekin ve Kırcaali-İftar,2006).

Yanlışsız öğretim yöntemleri genel olarak iki ana başlıkta toplanmaktadır;

1- Tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri

2- Uyarıcı ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri

Tepki ipuçlarının sunulduğu yanlışsız öğretim yöntemleri birey tepkide bulunmadan önce ipucunun sunulmasıyla bireyin tepkide bulunmasının sağlandığı yöntemlerdir. Sunulan ipucu gittikçe silikleştirilerek bireyin yalnızca uyarana tepkide bulunması sağlanır. Böylelikle uyarıcı kontrolünün ipucundan beceriye geçişi sağlanmış olur. Tepki ipuçlarının sunulduğu yanlışsız öğretim yöntemleri; a) Sabit bekleme süreli öğretim, b) Eşzamanlı ipucuyla öğretim, c) Artan bekleme süreli öğretim, d) Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim, e) Davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretim, f) Aşamalı yardımla öğretim, g) İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, h) İpucunun giderek artırılmaya gidilmesi yoluyla öğretim olmak üzere sekiz grupta toplanabilir (Tekin- İftar, Kırcaali- İftar, 2006).

Uyarıcı ipuçlarının sunulduğu yanlışsız öğretim yöntemleri ise, hedef uyarının algılanmasını kolaylaştırmak amacıyla hedef davranışı başlatması beklenen hedef uyaranda ve ipucu sağlayan uyaranda sistematik uyarlamalar yapılmasıdır. Başlangıçta uyarıcılar bireyin doğru tepki vermesini kesinleştirir biçimde sunulurken, öğretim

sürecinde uyarın kontrolü, aşamalı olarak ipucundan hedef uyarana aktarılır ve bu sayede bireyin hedef uyarana doğru tepki vermesi sağlanır. Uyarın ipuçlarının sunulduğu yanlışsız öğretim yöntemleri; a) Uyarını silikleştirme, b) Uyarana şekil verme, c) Uyarana ipucu ekleme olmak üzere üç grupta toplanabilir (Tekin- İftar, Kırcaali- İftar, 2006).

Araştırma bulgularının çoğunda tepki ipuçlarının sunulduğu yanlışsız öğretim yöntemlerinin uyarın ipuçlarının sunulduğu yanlışsız öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkili ve verimli olduğu görülmüştür. Ayrıca tepki ipuçlarının sunulduğu yanlışsız öğretim yöntemlerinin daha az öğretmen hazırlığı gerektirmesi ve daha kolay uygulanmasından dolayı tepki ipuçları yöntemlerinin uyarın ipuçları yöntemlerine kıyasla tercih edilmesi önerilmektedir (Tekin- İftar, Kırcaali- İftar, 2006).

Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi

Yanlışsız öğretim yöntemleri içerisinde yer alan tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerinden biri olan eşzamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretimde uyarın kontrolünün çoğunlukla sıfır sn. denemelerinde gerçekleştiğinin saptanmasıyla çalışmalara başlanan bir yöntemdir (Tekin- İftar, Kırcaali- İftar, 2006).

Alanyazında sıklıkla kullanılan etkili öğretim yöntemlerinden biri olan eşzamanlı ipucuyla öğretimde hedef uyarın ve kontrol edici ipucu eşzamanlı olarak sunulur. Başka bir ifadeyle kontrol edici ipucu hedef uyarının hemen ardından sunulur. Bireyin kontrol edici ipucunu model alması sağlanır. Hedef uyarının hemen ardından kontrol edici ipucunun sunulmasından dolayı eşzamanlı ipucuyla öğretimde bireye bağımsız tepkide bulunma fırsatı verilmez. Bu nedenle kontrol edici ipucundan ayırt edici uyarana kontrol transferinin gerçekleşip gerçekleşmediği anlamak için öğretim oturumlarından hemen önce günlük yoklama oturumları düzenlenir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2006). Eşzamanlı ipucuyla öğretimde doğru tepkiler, yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama olmak üzere üç tür birey tepkisi bulunmaktadır.

Eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili biçimde uygulanabilmesi için, (a) bireye tepkide bulunması için ipucu olarak verilecek uyarını belirleme, (b) kontrol edici ipucunu belirleme, (c) eşzamanlı ipucuyla öğretim ile gerçekleştirilecek oturumları planlama, (d) yoklama oturumlarını planlama, (e) yanıt aralığı süresini belirleme, (f) bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme, (g) denemeler arası süreyi

belirleme, (h) veri kayıt yöntemini belirleme ve (ı) uygulama, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre gerektiğinde değişiklikler yapma basamaklarından oluşan dokuz basamaklı bir model geliştirilmiştir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2006).

Akran aracılı öğretim

Sosyal öğrenme teorisine göre bireyler akranlarından bazı konuları öğretmenlerine oranla daha etkili öğrenmektedirler varsayımından (Lindsey, 1997). ortaya çıkan akran aracılı öğrenme bir veya daha fazla öğrenciye, konu ile ilgili eğitim almış akran veya akranların bir öğretmen rehberliğinde kavram ya da beceri kazandırmasını kapsayan süreç olarak tanımlanmaktadır (Topping, 1992). Topping, (1992)'nin yaptığı akran aracılı öğretimin tanımında üzerinde durulması gereken iki önemli nokta dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi öğreten akranın öğreteceği konu ile ilgili eğitim almış olmasıdır. Yani öğreten, akran aracılı öğretime başlamadan önce öğretimini yapacağı konu ile ilgili bir takım eğitimlerden geçirilmelidir. Diğer önemli nokta ise öğretmen rehberliğinde olmasıdır. Her ne kadar öğretmen rolünde bir öğreten akran varsa da bu süreç bir öğretmenin rehberliğinde yürütülmelidir. Gerekli durumlarda rehber rolündeki öğretmen öğreten akranı yönlendirmeli gerekli düzeltme ve dönütleri yapmalıdır.

Damon ve Phelps (1989) ise; akran aracılı öğretim, öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmak için diğer öğrencilerle etkileşime girdiği bir öğretim yöntemi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda da dikkat çeken nokta öğrenciler arasında etkileşimin olması gereğidir. Özyürek (2006)'da tutumların yaşantılara bağlı olarak değiştirilebildiğine ve sosyal kabulün de bir tutum olduğuna dikkat çekmekte ve özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünü arttırıp, akranlarının özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlarını değiştirmenin onları bilgilendirme ve başarılı bir etkileşimde bulunmalarını sağlamaya bağlı olduğunu belirtmektedir. Tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik olarak sosyal kabullerini arttırmanın gereği olarak belirtilen etkileşim akran aracılı öğretimin temelini oluşturmaktadır.

Akran aracılı öğretimde öğrenen ve öğreten akranların özellikleri dikkate alınarak farklı modeller kullanılabilir. Akran aracılı öğretimde kullanılabilecek modeller:

a) Farklı Yaş (Cross-Age): öğreten akranların, öğrenen akranlara oranla yaşça büyük olduğu modeldir. Bu modelde öğrenen ve öğreten akranların rolleri açıktır ve değiştirilemez. Öğreten akranla, öğrenen akran arasında ki yaş farkı genellikle iki ve daha fazlası şeklindedir (Avcıoğlu, 2005).

b) Sınıf İçi (Classwide) Akran Desteği: Bu yöntemde oluşturulmuş bir takımla birlikte çalışan akran çiftleri vardır. Hazırlanan öğretim yöntemi sınıftaki tüm bireylerle aynı anda günlük olarak uygulanır. Bu yöntem sırasında bireyler hem öğreten, hem öğrenen akran olabilecekleri gibi, sadece öğreten ya da sadece öğrenen akran olabilirler (Avcıoğlu, 2005). Bu modelin farklı öğrenme düzeyine sahip öğrencilerin olduğu durumlarda, her bir grubun kendi başarısını arttırmada etkili olabileceği belirtilmektedir (Güngör, 2013).

c) Aynı Yaş (Same-Age) Akran Desteği: Bu modelde öğrenen ve öğreten akran aynı yaştadır. Aynı yaş akran aracılı modelde belirli bir alanda yeterli olan öğrenciler aynı alanda yetersizlikler yaşayan akranlarına öğretim yaparlar (Güngör, 2013). Yetersiz performans gösteren birey için öğretim planı hazırlanarak, öğreten akranı nasıl öğreteceği öğretilir, sonrasında öğreten akran bu öğretim programını öğrenen akranına kazandırır (Avcıoğlu, 2005).

d) Destekleyen Odaklı Model: Bu model akran aracılı öğretimle yapılan öğretimlerde öğreten akranlarında akademik ve sosyal alanda başarılarının artığının görülmesi üzerine eğer öğreten akran rolü bu kadar etkili ise, neden öğrenen akranı da öğreten akran rolü verilmiyor sorusundan yola çıkılarak geliştirilmiştir. Bu model de sınıf içi akran desteğinde olduğu gibi rollerin değişimi söz konusudur (Gartner ve Riessman, 1993).

Akran aracılı öğrenmede iki yönlü bir kazanım söz konusudur. Öğretim sırasında sadece öğrenen akran değil aynı zamanda öğreten akranı da kazanımlar olduğu görülmektedir. Öğreten akran, öğretim yaptığı kişilerdeki gelişimi gördüğünde akranlarına kattığı katkının hazzını yaşar ve özgüveninde artışlar görülür (Topping, 1992). Akran aracılı öğretimin doğası gereği bilgi akışı öğreten akrandan, öğrenen akranı olmakla birlikte öğreten akranlarda akademik ve sosyal yönden gelişebilmektedir (Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo ve Miller, 2003).

Öğreten akranlar akran aracılı öğretimi hem eğlenceli hem de değerli bir tecrübe şansı olarak görmektedirler. Öğreten akranların çalışmalar sonrasında gruba yol gösterme, sorun çözebilme, iletişim becerilerinde iyileşme gibi birçok alanda becerilerinin arttığı görülmektedir (Sheldon, 2001). Yapılan bir araştırmaya göre, Yaptıkları çalışmada öğrenen akran rolündeki sadece otizmlili öğrencilerin değil aynı zamanda öğreten akran rolünde olan tipik gelişim gösteren öğrencilerin de okuma akıcılığını ve okuduğunu anlama sorularına doğru yanıtları artmıştır (Kamps ve diğerleri, 1994).

Wandel ve Dunn, (2005) başarılı bir akran aracılı öğretimin basamaklarını;

1. Akran aracılı öğretim ile kazandırılacak konunun belirlenmesi.
2. Eğitimci akranların ve öğrenen akranların belirlenmesi.
3. Akran aracılı öğretimin yapılacağı ortamın belirlenmesi.
4. Eğitimci akranların eğitiminin yapılması.
5. Uygulamanın gerçekleştirilmesi.
6. Değerlendirme ve geri bildirimin yapılması. Şeklinde belirtmişlerdir.

Akran aracılı öğretime başlamadan önce cevaplanması gereken bazı sorular vardır. Bunlar; a) öğretimi yapılacak olan konu akran aracılı öğretim için uygun mu? b) Öğretimi yapılacak olan konu öğretim programına uygun mu? c) Katılımcılar bu çalışma için uygun mu? d) Çalışma eğlenceli olacak mı? (Romito, 2014). Uygulayıcı çalışmaya başlamadan önce kendine bu soruları sormalı ve alacağı cevaplara göre çalışmaya karar vermelidir.

Akran aracılı öğretimdeki önemli noktalardan bir tanesi öğreten akranın seçimidir. Öğreten akranın seçimi temel olarak içeriğe ve öğrenci özelliklerine bağlıdır (Gartner ve Riessman, 1993). Akran aracılı öğretimde öğretmenlerin genellikle dikkatli ve çok ders çalışan öğrencileri öğreten akran olarak seçmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Ama öğreten akran seçimi yapılırken; a) Gönüllü olmaları, b) okulda başarılı olmaları, c) bazı etkinliklerde becerili olmaları, d) dinleme, model olma, yardım etme gibi becerilere sahip olmaları dikkate alınarak karar verilmelidir (Güngör, 2013).

Bunlara ek olarak öğreten akranın seçiminde; akranlarla aynı ortamı paylaşması, herkes için erişilebilir olması, etkili iletişim becerilerine sahip olması, doğal liderlik becerilerine sahip olması, arkadaşları tarafından saygı görmesi, eğitmen akranın başkalarına karşı n yargılardan uzak olması gibi özelliklerin dikkate alınması model olarak algılanmasını kolaylaştırıcı etkenlerdir (Uluslararası alışma rgt [ILO], 2008).

Ayrıca başarılı bir akran aracılı öğretimin gerçekleşebilmesi için ğretmen ve öğrencilerin yerine getirmeleri gereken sorumlulukları vardır. Topping (2000'den akt. Mazlum, 2015), akran aracılı öğretimin planlanması aşamasında, öğretmenlerin sorumluluklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir.

Öğretim yönteminin belirlenmesi: Öğretmen akran aracılığıyla uygulanacak olan ğretim yöntemine karar vermelidir. Yöntem seçiminde; yöntemin öğreten akrana uygun olup olmadığı, kendisinin bu yönteme hkim olup olmadığı, yöntemin ğretimi yapılacak beceriye uygun olup olmadığı, yöntemin bilimsel ve etkili olup olmadığını, akran tarafından kolay uygulanabilir olup olmadığını dikkate almalıdır. Ayrıca mümkünse yönteme öğreten akran veya akranlarla birlikte karar vermelidir.

Akranların Yetiştirilmesi: Öğretmen bu süreçte öğreten akranlara hem ğretim öncesi hem de ğretim sırasında yapması gerekenleri öğretmeli ve hatasız uygulayabilecekleri şekle gelene kadar yeteri kadar prova ve geri dönüt yapmalarını sağlamalıdır. Asıl ğretime geçmeden önce pilot uygulamalara yer verilerek öğretimde yaşanması muhtemel aksaklıklar önceden tespit edilerek gerekli tedbirler alınabilir. Ayrıca bu eğitimler konuyu öğrencilere eksiksiz kazandırmanın yanı sıra diğer akranlara aktarıırken gerekli hatırlatmaları içermelidir.

Genel öğreten becerilerinin öğretilmesi: Bu adımda ğretmen öğreten akranlara diğer akranlarla iyi ilişki kurma, bilginin sunumu, değerlendirme, ğretim çeşitliliği gibi unsurları içeren eğiticilerde olması gereken genel becerileri kazandırmalıdır.

Özel öğreten becerilerinin öğretilmesi: Bu adımda ğretmen belirlenen ğretim yöntemine özgü özellikleri öğreten akranlara kazandırmalı ve yöntemi nasıl öğreteceğini, yöntemin püf noktalarını ve dikkat etmeleri gerekenleri öğretmelidir.

Materyallere ulaşılması: Akran aracıyla yapılacak olan öğretim sırasında öğreten akranın kullanacağı materyal ve araç gereçlerin erişimi öğretmen tarafından sağlanmalıdır. Araç gereçlerin seçiminde öğreten akranların mümkün olduğunca bağımsız çalışabilecekleri, öğretmen desteğine ihtiyaç duymayacakları araçlar olmasına dikkat edilmelidir.

2.1.4 Sosyal kabulü etkileyen faktörler

Tipik gelişim gösteren akranların özel eğitim gerektiren akranlarına yönelik sosyal kabullerini etkileyen faktörler iki temel başlık altında toplanabilir. Bunlar:

- Özel gereksimli öğrencilerin özellikleri ve diğerlerinden farklılıkları
- Öğretmen ve tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimlilere yönelik tutumları, duygu ve düşünceleridir (Kargın ve Sucuoğlu, 2006).

Özel gereksinimli çocuğa ilişkin faktörler

Özel gereksinimli bireylerin yetersizliğinin görünürlüğü, akademik ve sosyal alandaki yeterlilikleri ve problem davranışları akranları tarafından kabulüne etki eden faktörlerdir (Kargın ve Sucuoğlu, 2006).

Yetersizliğin görünürlüğü

Bireylerin birbirleri ile ilişki kurarken benzerlikleri dikkate alarak, benzer olanlara iletişim kurup sosyal olarak kabul ederken, herhangi bir özelliği bakımından farklı olması, sosyal kabulün düşük olmasına ya da reddedilmesine sebep olabilmektedir. Özel gereksinimli bireyleri dikkate aldığımızda ise bazı farklılıklar olabilmektedir. Örneğin down sendromlu bireylerin fiziksel olarak farklı görünmeleri, görme yetersizliği olan bireylerin Braille alfabesi kullanması, fiziksel yetersizliği olan bireylerin tekerlekli sandalye veya koltuk değneği kullanması, öğrenme güçlüğü ya da zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma yazma, matematik, fen bilgisi gibi akademik konularda öğrenme güçlükleri yaşamaları, otizmli bireylerin iletişim kurarken zorlanmaları ya da üstün yetenekli bireylerin öğrenme hız ve kapasitelerindeki farklılıklar akranları tarafından farklı algılanmalarına neden olabilmektedir. Bu farklı algılanma ise sosyal kabulün düşük olmasına ya da reddine yol açabilmektedir (Kargın ve Sucuoğlu, 2006).

Özel gereksinimli bireylerde yetersizliğin görünürlüğü arttıkça veya farklılık belirginleştikçe buna bağlı olarak sosyal kabul de zorlaşmaktadır. Örneğin tekerlekli sandalye kullanan bir özel gereksinimli bireyin farklılığı işitme cihazı takan, işitme yetersizliği olan bir bireye oranla daha belirgin ve görünürdür (Kargın ve Sucuoğlu, 2006). Bu farklılıklar tipik gelişim gösteren akranların veya öğretmenlerin özel gereksinim ile ilgili yeterli bilgi ve yaşantısı olmadığında, özel gereksinimli bireylere nasıl davranacaklarını bilmediklerinden ön yargı hatta korkuya dönüşebilmektedir. Bu durum özel gereksinimli bireylerin, tipik gelişim gösteren akranları tarafından oyun ya da sınıf arkadaşı olarak tercih edilmeyip, sosyal olarak kabul edilmemelerine neden olabilmektedir. Fiziksel özellikler, görünüşün çekici olmaması ve benzeri özellikler özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünü azaltabilir (Kargın ve Sucuoğlu, 2006).

Fırat ve Koyuncu, (2019), tipik gelişim gösteren lise öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları araştırma sonucunda; lise öğrencilerinin ortalama sosyal kabul düzeyleri açısından, zihin yetersizlik ve otizm tanısı almış bireylerle aynı mahallede, okulda ve sınıfta okumayı tercih ettikleri; aynı grupta çalışmayı veya sıra arkadaşı olmayı tercih etmedikleri görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan, işitme, görme ve fiziksel engelli bireylerle aynı mahallede, okulda, sınıfta ve grupta bulunmayı tercih ettikleri ancak sıra arkadaşı olmayı tercih etmedikleri anlaşılmıştır. Üstün zekâlı/yetenekli bireylerle ise sözü edilen tüm ortamlarla birlikte aynı sırada oturmayı da tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçları yetersizliğin görünürlüğünün artmasının sosyal kabulü olumsuz yönde etkilediğini ve lise öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri üzerinde yetersizlik türünün etkili bir etmen olduğunu göstermektedir.

Akademik başarı

Özellikle ilkokul döneminde akademik farklılıklar sosyal kabul üzerinde etkilidir. Özel gereksinimli bireylerin akademik konularda geç ve güç öğrenmeleri akranları tarafından farklı olarak algılanmalarına buna bağlı olarak da düşük sosyal kabule ya da sosyal redde sebep olabilmektedir. Özel gereksinimli bireylerde özellikle zihinsel yetersizliği olan bireyler akranlarına oranla daha geç ve güç öğrenebilmektedirler. Bu durum zihinsel yetersizliği olan bireylerin akademik olarak akranlarına oranla daha başarısız olmalarına sebep olmakta, bu başarısızlıkta öğrencilerin derslere daha az katılmalarına ve çekingen olmalarına yol açabilmektedir.

Bu durum ise sadece tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireyleri sosyal olarak kabul etmemelerine değil, aynı zamanda özel gereksinimli bireyin de akranlarından uzaklaşmasına ve çekinmesine neden olabilmektedir. Böylelikle iki taraflı olarak sosyal red yaşanmaktadır (Kargın ve Sucuoğlu, 2006).

Ülkemizde yapılan araştırma sonuçlarında, tipik gelişim gösteren akranlar, özel gereksinimli akranlarını; rahatsız eden, tembel ve ders dinlemeyen, akademik ve sosyal yönden problemlili öğrenciler olarak nitelendirilmekte ve özel gereksinimli bireylerin derslerin akışını bozduklarını, dikkatlerini dağıttıklarını, sınıfın başarı ortalamasını düşürdüklerini ifade etmektedirler (Aktan ve Budak, 2019; Turhan, (2007).

Problem davranışlar

Başta otizmlili bireyler olmak üzere özel gereksinimli bireylerin bazılarında istenmeyen ve toplum tarafından kabul edilmeyen problem davranışlar olabilmektedir. Var olan bu problem davranışlar özel gereksinimli bireylerin akranları tarafından sosyal kabulünü olumsuz yönde etkileyen önemli faktörlerden bir tanesidir. Tüm çocuklarda istenmeyen veya toplum tarafından kabul edilmeyen bir takım problem davranışların oluşması mümkündür. Ancak bu durum özel gereksinimli bireylerde daha fazla olabilmektedir. Problem davranışların oluşumunun çeşitli sebepleri olmakla birlikte maalesef toplum tarafından genel olarak yetersizliğe bağlanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin varolan olumlu yanları göz ardı edilerek genelde bu problem davranışlara ve problem davranışın sebebi olarak görülen yetersizliğe odaklanılmaktadır. Bu da özel gereksinimli bireylerin hem akranları hem de toplumdaki diğer kişiler tarafından sosyal kabulünü olumsuz olarak etkilemektedir (Kargın ve Sucuoğlu, 2006).

Baydık ve Bakkaloğlu (2009), özel gereksinimi olan ve olmayan düşük sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik durumlarını karşılaştırmak ve farklı değişkenlerin (cinsiyet, yaş, fiziksel görünüm, sosyal beceriler, davranış sorunları ve akademik yeterlilik) üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmaya ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflardan 96'sı özel gereksinimli, 1090'ı özel gereksinimi olmayan ilkokul öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin sosyometrik durumunu etkileyen değişkenlere ilişkin veriler öğretmenlerden “Öğrenci Bilgi Formu, Fiziksel Görünüm Değerlendirme Formu” ve “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-Öğretmen Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal kabul ile davranış sorunları

arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma bulguları problem davranışların sosyal kabulü olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Sosyal beceriler

Sosyal beceri; kişisel ve sosyal doyumla sonuçlanan ve bireyin sosyal işlevlerini geliştiren duruma özgü belirli davranışlardır (Dobbins, Higgins, Pierce, Tandy ve Tincani, 2010). Yardım istemek ve yardım etmek, parmak kaldırmak, özür dilemek, sıra beklemek vb becerileri kapsayan sosyal becerilere sahip bireyler toplum tarafından daha fazla kabul görürler (Kargın ve Sucuoğlu, 2006). Sosyal beceri gelişimi özel gereksinimli bireylerde tipik gelişim gösteren akranları ile aynı öneme sahiptir ancak sosyal becerilerinin gelişmesinde akranlarına oranlar daha fazla sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Akfırat, 2004). Özel gereksinimli bireylerin sosyal becerileri, tipik gelişim gösteren yaşlılarına göre daha az gelişmekte, bu nedenle başkalarının yerine kendini koyarak düşünme, sosyal olayların sonuçlarını önceden kestirebilme, problem çözme ve karar verme becerilerinde sorunlar yaşamaktadırlar (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2005). Özel gereksinimli bireylerde sosyal beceriler ile ilgili yaşanan bu sınırlılık ise onların hem akranları hem de toplum tarafından sosyal kabullerinin düşüklüğüne hatta reddine sebep olabilmektedir (Dinçer ve ark., 2019; Kargın ve Sucuoğlu, 2006). Özel gereksinimli bireylerin, yeterli sosyal becerilere sahip olmaması akademik derslerde de başarısızlığına neden olabilmekte, akademik başarısızlıkta problem davranışları tetiklemektedir. Bu durum tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireyleri sosyal olarak kabul etmemesinde etken olan üç ögenin de oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

Öğretmen tutumları

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen ve olumsuz tutum geliştirmelerine neden olan en önemli değişkenlerden biri öğrencinin etiketlenmesidir. Öğrenciler zihinsel engelli, otizmli, görme engelli vb. şekillerde etiketlendiklerinde, gerekli bilgi, deneyim ve yaşantıya sahip olmayan öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik tanısından dolayı beklentileri düşmektedir. Bu ön yargılı öğretmenin, öğrenciyi objektif olarak değerlendirmesini, gözlemlemesini ve gerekli uyarlamaları yapmasını engellemektedir. Bu durum öğrencinin başarısız olmasına

zemin hazırlamaktadır. Öğretmenler başarısız öğrencilere başarılı öğrencilere göre, daha az ödüllendirme, daha az göz kontağı kurma, yanıt vermeleri için daha kısa süre bekleme, sınıfta uzak yere oturtma vb. olumsuz davranışlar gösterebilmektedir (Lewis ve Doorlag, 1999). Tüm bu tutum ve davranışlar öğretmenin özel gereksinimli bireyi sosyal olarak kabul etmediğinin göstergesi olarak görülebilir. Bunun yanı sıra öğretmen tutumları yetersizliğin türü ve derecesine göre de değişebilmektedir. Öğretmenlerin üstün yetenekli, bedensel yetersizliği olan ve duygusal bozukluğu olan çocuklara yönelik tutumlarının, zihinsel yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu ve üstün yetenekli, bedensel yetersizliği olan ve duygusal bozukluğu olan çocukları sınıflarına daha kolay kabul ettikleri görülmektedir (Çiftci, 1997).

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutum geliştirip, sosyal olarak onları kabul etmemelerine neden olan diğer bir faktör ise bilgi, deneyim ve etkileşimlerinin olmaması veya yetersiz olmasıdır. Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarında sınıflarına kabul etmekle ilgili tereddütler yaşayabilmektedirler (Lewis ve Doorlag, 1999).

Akran tutumları

Üç, dört yaşlarından itibaren çocuklar fiziksel özelliklerin farkına varmakta ve farklılıkları anlamaya başlamaktadırlar (Divrengi ve Aktan, 2010). Bu süreçte anne babaların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları, çocuklarının da tutumlarını etkilemektedir. Eğer anne babaların özel gereksinimli ve farklı olanlara yönelik tutumları olumsuz ise, çocuklar da okula başladıklarında kendilerinden farklı olanlara karşı olumsuz tutumlar içinde olabilirler. Ancak bu tutumlar çocukların yeni deneyim ve bilgiler edinmesi ile sürekli olarak değişebilmekte, olumludan olumsuza, olumsuzdan olumluya dönebilmektedir (Gottlieb, Corman ve Curci, 1984). Bu nedenle bu süreçte çocuklara özel gereksinimli bireylerle ilgili doğru bilgiler verilmeli ve olumlu yaşantı ve deneyimler yaşamaları sağlanmalıdır. Tipik gelişim gösteren bireylerin daha öncesinde özel gereksinimli bireylerle yaşantılarının olup olmaması tutumlarını, buna bağlı olarak da sosyal kabullerini etkilemektedir. Özel gereksinimli bireyi tanıyıp daha öncesinde onunla etkileşimde bulunan akranların olumlu bir tutum sergileyeceği düşünülmektedir. Yazbeck, McVilly ve Parmenter (2004) özel gereksinimli bireylerle daha önce

etkileşimde bulunmanın ve onlar hakkında bilgi sahibi olmanın bu bireylere yönelik olumlu tutum oluşturmada etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Özel gereksinimli olma çocuklarda, arkadaş seçimlerini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden birisidir. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar özel gereksinimli bireyleri arkadaş olarak kabul etmeyip reddedebilmektedir (Gülay, 2010). Özel gereksinimli bireylerin, tipik gelişim gösteren akranları tarafından yeteri kadar sosyal kabul görmeyip arkadaş olarak tercih edilmemelerinin temel nedeni de farklı olarak algılanmalarıdır (Kargın ve Sucuoğlu, 2006). Bu durumu ortadan kaldırmak için önce ailelerin, sonrasında ise öğretmenlerin bireysel farklılıkları kabullenmeye yönelik gerekli eğitimleri vermeleri önemlidir. Bireysel farklılıkların öğretilmesi, çocukların farklı olarak algıladıkları özel gereksinimli akranları hakkındaki düşüncelerini değiştirecek ve bu çocuklara yönelik rahatsızlık duygularının azalmasını sağlayacaktır (Kargın ve Sucuoğlu, 2006).

Öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye yönelik tutum ve davranışları sınıfındaki tipik gelişim gösteren öğrencileri de etkilemektedir. Özellikle küçük sınıflarda öğrenciler öğretmenlerini rol model olarak görmekte ve ona benzer davranmaktadırlar. Öğretmenin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları olumlu ve kabulü yüksekse, sınıftaki diğer öğrencilerin de özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları olumlu, kabulleri yüksek olabilmekte, tersi durumda yani öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye yönelik tutumları olumsuz ve kabulü düşükse, sınıftaki diğer öğrencilerinde özel gereksinimli akranlarına yönelik tutuları olumsuz, kabulleri düşük olabilmektedir. Öğretmenin özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların etkileşimlerini artırmak için ortamlar hazırlayabilmesi, birbirleri ile iletişim kurma yollarını öğretebilmesi, onlara model olması ve özel gereksinimli öğrencinin yeterliliklerinin fark edilmesini sağlaması için öncelikle kendi tutum ve davranışlarının olumlu olması gerekmektedir (Kargın ve Sucuoğlu, 2006).

Akran tutumlarını etkileyen bir diğer önemli faktör ise yaştır. Küçük yaştaki çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik daha olumlu tutum ve kabul edici olmaları beklenmektedir. Ercan ve Haktanır (2001), 8-11 yaşında tipik gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü olan çocuklara karşı tutumlarını inceledikleri araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 10 okulda iki, üç, dört ve beşinci sınıfa devam eden 1015 çocukla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; yaşla birlikte tutumlarda olumsuz

bir değişme olduğu ve büyük yaştaki bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının küçük yaştaki bireylere göre daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.1.5 Sosyal kabulü arttırmada kullanılan yöntem ve teknikler

Tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini arttırmak için; tipik gelişim gösteren akranları, özel gereksinimli bireylere yönelik bilgilendirme, canlandırma, yaşantı sağlama- etkileşimde bulunma, modelden öğrenme gibi farklı etkinlikler veya yöntemler ayrı ayrı ya da birlikte kullanılabilir. Bu etkinlikler tipik gelişim gösteren akranlarda özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar gelişmesine sosyal kabul düzeylerinin artmasına katkı sağlayabilir (Yaşaran, Batu ve Özen, 2014).

Bilgilendirme

Özel gereksinimli bireylere yönelik öncesinde basmakalıp inançlar geliştirmiş kişilere, yeni ve gerçekçi bilgilerin verilmesi, tutumların inanç boyutunun değiştirilmesini buna bağlı olarak da özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerinin olumlu yönde gelişmesini sağlayacaktır. Nesne, kişi veya inançla ilgili yeni bilgilendirmeler olmadığında tutumlar değişmez aynen sürer (Özyürek, 2006). Tutumlarda değişiklik olmaması sosyal kabulde de değişiklik olmasının önüne geçer (Özyürek, 2006). Özel gereksinimli bireylerin akranları tarafından kabul görmemesi ise zaten düşük olan benlik saygısının daha da düşmesine ve yetersizlik duygusuna kapılmalarına yol açmaktadır. Ayrıca, sosyal kabul görmeyen özel gereksinimli bireyler problem davranışlar gösterebilmekte ve sosyal ilişkilerden kaçabilmektedirler (Civelek, 1990). Yaşanan tüm bu sorunların önüne geçebilmek ve olumsuz davranışları ortadan kaldırarak, olumlu tutum geliştirip sosyal kabulü arttırmak için kişiler özel gereksinimli bireylerle ilgili bilgilendirilmelidir. Bilgilendirmeler görsel ya da işitsel olabilir ama etkili olabilmesi için, bilgilendirme yapılan durumla ilgili gerçekçi bilgilerin sunulması, olumlu ve olumsuz yanların tamamıyla ilgili bilgilendirme yapılması, inandırıcı ve gerçekçi olması gerekmektedir (Özyürek, 2006). Kişi eğer doğru ve gerçekçi kaynaklardan sağlıklı bilgiler edinirse, tutumları da istikrarlı, gerçeğe uygun ve sağlıklı olacaktır (İnceoğlu, 2000).

Bilgilendirmeler; konferanslar düzenlenmesi, özel gereksinimli bireylerle ilgili öykülerin okutulması, özel gereksinimli bireylerin, eğitimleri ve yaşadıkları

yetersizlikler, özellikleri, hakları, başarıları özel gereksinimin tanımı, nedeni, sınıflandırılması vb. konularda bilgilendirme eğitimlerinin yapılması, ya da bu konularda düzenlenen bir tartışmaya katılma, kitle iletişim araçlarının kullanılması, sinema, tiyatro vb. faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gibi çok farklı şekillerde yapılabilir (Hall, 2008; Kaner, Öğülmüş, Büyüköztürk, Dökmen ve Daşdemir, 2014).

Doğrudan deneyim ya da etkileşim

Bilgilendirme eğitimleri çok önemli olmakla birlikte; bilgi vermenin tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli akranlarını kabulleri üzerinde tek başına yeterli olmadığı görülmektedir (Krahe ve Altwasser, 2006). Tutumların özellikle duygu boyutu buna paralel olarak da tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulleri etkileşimde bulunarak değişir (Özyürek, 2006). Farklı bireyler arasında doğrudan etkileşimle dostlukların gelişmesi, ön yargı ve ayrımcılığı azaltmakta ve birebir etkileşim sayesinde sınıflar ortadan kalkarak dış grup üyeleri yani özel gereksinimli bireylerin kabulü artabilmektedir (Johnson ve Johnson, 2000). Bir konu nesne ya da kişiyle yaşadığımız deneyim tutumlarımızın oluşmasında oldukça önemlidir. Deneyimler ve etkileşimler kişi, nesne veya konu ile ilgili bilgileri öğrenmemizi sağlar. Bunun yanı sıra kişi, nesne ya da konu ile girdiğimiz etkileşimin niteliği ve bizde bıraktığı izlenim olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmemize, dolayısıyla da kabul ya da reddetmemize yol açar (Aksoy, 2012). Tipik gelişim gösteren bireylerin, özel gereksinimli akranları ile doğru etkileşimi onların sosyal kabulünü arttırabileceği gibi yanlış etkileşim ise sosyal kabullerinde olumsuz sonuçlar oluşturabilir. Bu nedenle etkileşim sağlarken, bu durumu dikkate alarak gerekli düzenlemelere yer vermemiz gerekmektedir. Örneğin otizmlili bir çocukla etkileşime giren tipik gelişim gösteren bir akran, otizmlili çocuğun görsel hafızasının çok iyi olduğunu gördüğünde, onunla ilgili olumlu bir tutuma, buna bağlı olarak sosyal kabule hizmet etmesi mümkünken, aynı durumda etkileşim sırasında otizmlili bir çocuğun sözlü iletişim kurmakta yaşadığı güçlükleri gördüğünde olumsuz bir tutuma buna paralel olarak da sosyal redde sebep olabilir. Bu nedenle özellikle ilk kez özel gereksinimli bireylerle etkileşime girecek olan tipik gelişim gösteren bireylere uygun yardım ve destekler sağlanmalıdır (Aksoy, 2012).

Bunun yanı sıra kişilerin doğrudan etkileşim yoluyla tekrar tekrar deneyimleyerek oluşturdukları tutumlar oldukça güçlü ve değişmeye dirençlidir.

Tutumların bu özelliği olumlu olan etkileşimlerle kalıcı olumlu tutum dolayısıyla sosyal kabule hizmet ederken, tersi durum yani olumsuz doğrudan etkileşim güçlü ve değişmeye dirençli olumsuz tutumların buna paralel olarak da sosyal reddin oluşmasına sebep olabilir (Aksoy, 2012). Etkileşim tekniğinde, katılımcıların aktif katılımı söz konusu olduğu için pasif olan katılımdan ya da bilgilendirmeden çok daha uzun süren tutum ve davranış değişikliğine yol açmaktadır (Oskamp,1991). Örneğin hiçbir hazırlık eğitimi almadan gerekli bilgilendirme ve destek verilmeden sınıfına kaynaştırma öğrencisi yerleştirilen bir sınıf öğretmenin yıllarca kaynaştırma öğrencisi ile ilgili çözümsüzlükler ve çaresizlikler yaşadığı bir durum sonrasında sınıf öğretmenin kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesi muhtemeldir. Bu durumdaki bir öğretmene verilecek olan birkaç saatlik bilgilendirme ya da eğitim öğretmenin bu olumsuz tutumlarını olumluya çevirmekte yetersiz kalacaktır. Burada yapılması gereken bu öğretmenin kaynaştırma öğrencisi ile tekrar tekrar olumlu etkileşim kurmasını sağlamaktır. Ancak bu şekilde sınıf öğretmenin olumsuz olan tutumları olumluya dönüşebilir ve kaynaştırma öğrencisini kabullenmesi sağlanabilir (Aksoy, 2012).

Rol oynama/canlandırma

Sosyal kabulü arttırmada kullanılan yöntem ve tekniklerden birisi olan rol oynama/canlandırma hem yetişkinlerde hem çocuklarda oldukça sık kullanılır. Bu yöntem özel gereksinimi olmayan bireylerin özel gereksinimli gibi davranarak içgörü geliştirmelerini sağlama temeli üzerine kuruludur (Shapiro, 2000). Örneğin tipik gelişim gösteren bir bireyin tekerlekli sandalye ile rampa olmayan bir merdivenden çıkmak zorunda kalması durumu canlandırılarak bu durumda özel gereksinimli bireyin yaşadıkları ile ilgili tipik gelişim gösteren bireyin empati kurması amaçlanır. Benzer şekilde disleksi tanısı almış bir bireyin okumada yaşadıklarını tipik gelişim gösteren bir bireyin anlamlandırabilmesi için, bir okuma metni, tipik gelişim gösteren bireye disleksi tanısı almış bir bireyin gördüğü şekliyle verilerek okuması istenebilir. Yapılan bu çalışma tipik gelişim gösteren bireyin disleksi tanısı almış bir bireyde okuma sırasında neler yaşadığı ile ilgili içgörü oluşturmaya hizmet edebilir. Canlandırma tekniğinin doğru uygulanabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için Shapiro (2000), dikkat edilmesi gerekenleri;

- Çalışma öncesinde çalışmayı yapan kişinin uygulamayı neden yaptığı ve hangi amaçlara ulaşmayı hedeflediğini açıklaması,

- Canlandırılacak durumun detaylı olarak anlatılması,
- Katılımcıların canlandırma etkinliğini yapmaya zorlanmaması,
- Çalışma sonunda sonuçlarla ilgili konuşulması
- Amacına ulaşmak için yeterli süre ve tekrara yer verilmesi
- Katılımcıların yaşadığı deneyimleri çalışma sonunda diğer katılımcılarla paylaşması, şeklinde belirtmiştir.

Canlandırma etkinlikleri yapılırken tipik gelişim gösteren öğrencilerin kendilerini özel gereksinimli bireyin yerine koymayı öğrenirlerken onlarla ilgili empati kurmaları amaçlanır ancak, oluşabilecek olumsuz durumlardan biri yapılan çalışmalarda özel gereksinimli bireylerin durumlarıyla ilgili empati yerine sempati oluşturma riskidir. Canlandırma çalışmaları kısa süreli çalışmalardır ve yapılan bu kısa süreli çalışmalar sırasında tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli olmayı eğlenceli sanmaları ihtimali vardır. Bu durumun oluşmaması için uygulamadan sorumlu olan kişinin tipik gelişim gösteren çocukların sempati oluşturmalarını engellemek için gerekli tedbirleri alması ve uygun yerlerde uygun açıklamalara yer vermesi gerekmektedir. Uygulamadan sorumlu kişi çocuklara yapılan çalışmanın kısa olduğu için eğlenceli gibi geldiğini ama özel gereksinimli akranlarının bu durumlarla ömürleri boyunca yaşamak zorunda olduklarını ve bunun da hiç eğlenceli olmadığını belirtmesi gerekmektedir. Canlandırma çalışmalarının bir diğer olumsuz tarafı ise etkisinin kısa sürmesidir. Bu nedenle canlandırma çalışmaları bir sefer değil çeşitlendirilerek belirli aralıklarla tekrarlanmalıdır. Bu sayede ilgi çekici ve etkili olan canlandırma çalışmalarının uzun süreli etkili olması sağlanabilir (Batu ve İftar, 2006).

Modelden öğrenme

Kişiler var olan tutumlarının birçoğunu anne, baba, kardeş, öğretmen akran, içinde bulunduğu sosyal grup gibi başka insanlardan edinirler. Farklı kaynaklar tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik ilk tutumlarını erken çocukluk döneminde anne babalarından öğrendiklerini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra günümüz şartları nedeniyle tipik gelişim gösteren bireylerin çok erken yaşta kreş, anaokulu gibi kurumlara başlaması nedeniyle özel gereksinimli bireylere yönelik ilk tutumlarının oluşumunda akranlarda en az anne babalar kadar önem kazanmaktadır (Aksoy, 2012). Bireyler özel gereksinimli bireylere yönelik doğru ve yanlış davranışları ve bunların sonuçlarını rol modeller aracılığıyla öğrenirler (Bandura, 1986). Rol model

canlı ya da video ile davranışları katılımcılara aktaran kişidir (Mamatoğlu, 2013). Mamatoğlu (2013)'nın tanımında dikkat çeken nokta rol modellerin sadece canlı olarak değil videolar aracılığıyla da davranışlarını aktardığıdır. Bu durumda sadece yakın çevremizdeki kişiler değil, yakın çevremizde olmayan ama video, ya da farklı iletişim araçları sayesinde davranışlarını görebildiğimiz kişiler de tutumlarımızın oluşumunda etkiye sahiptir.

Erken dönemde özellikle anne baba sonrasında ise kardeş ve akranları gözlemleyerek öğrendiğimiz ve ilk tutumlarımızın bu şekilde oluştuğu dikkate alındığında, başta anne babalar, çocuklarıyla olan etkileşimlerinde, diğer insanlar ve özel gereksinimli bireyler hakkında kullandıkları sözcüklere ya da çocuklarının şahit oldukları ortamlardaki davranışlarına dikkat etmeleri önem kazanmaktadır. Benzer şekilde okul öncesi dönem ve okul döneminde öğretmenlerin de uygun modeller olmaları tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde ve sosyal kabullerinin artmasında önemlidir (Aksoy, 2012). Bunun yanı sıra Mamatoğlu, (2013)'ün yaptığı rol model tanımında modelin sadece canlı değil video ile de olabileceğini vurgulaması dikkate alındığında ailelerin ve öğretmenlerin sadece kendi davranışlarına değil çocuğun medya ve benzeri ortamlarda maruz kalabileceği rol modellere de dikkat etmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Davranışı model alma yöntemi, rol oynama yöntemine benzetmekle birlikte, rol oynama yönteminde katılımcıdan belli bir model olmaksızın duruma uygun davranması beklenirken, model alma yönteminde, amaçlanan davranışsal tutuma yönelik beceriye odaklanılır ve katılımcılardan bu davranışı tekrar etmesi istenir (Mamatoğlu, 2013).

Belirtilen bu yöntem ve tekniklere ek olarak, tutumların oluşmasında buna bağlı olarak sosyal kabulde; a) Genetik faktörler, b) Medya ve kitle iletişim araçları, c) Fizyolojik etmenler, d) Kişilik, e) Toplumsallaşma süreci, f) Grup üyeliği ve grup normu gibi etmenlerin de etkili olduğu bildirilmiştir (İnceoğlu, 2000).

2.2 İlgili Araştırmalar

2.2.1. Akran aracılı öğretim yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalar

Alan yazında akran aracılığıyla yapılan öğretimin matematik, dil bilgisi ve okuma yazma gibi akademik alanlar haricinde davranış yönetimi, sosyal beceri öğretimi, fiziksel beceri ve oyun öğretimi gibi çok farklı alanlarda kullanıldığı görülmektedir. (Barbetta, Leonard ve Delquardri,1994; Beirne-Smith, 1991; Du Paul, Ervin, Hook ve McGoey, 1998; Kamps, Hofstadter, Duke ve Daly, 2011; Sazak.2013; Wright, Cavanaugh, Sainato, ve Heward, 1995;Yarımkaya, İlhan ve Karasu, 2017). Ancak fen bilgisi öğretiminde akran aracılı öğretiminin kullanıldığı sınırlı araştırmaya rastlanmıştır (Jimenez ve diğerleri, 2012).

Akran aracılığıyla akademik becerilerin öğretiminin yapıldığı tüm araştırmalarda yöntemin etkili olduğu ve öğretimi yapılan konularda öğreten akranların kabul edilebilir düzeyde ilerleme gösterdikleri görülmektedir.

Kamps ve diğerleri (1994), yaptıkları çalışmada sınıf çapında akran aracılı öğretimin okuma becerileri ve yüksek işlevli üç otizmli öğrenci ve öğreten akran rolünde tipik gelişim gösteren genel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerle sosyal etkileşim süresi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sınıf çapında akran eğitimi, öğretmen-öğrenci çiftlerinin okuma akıcılığı ve anlama becerileri üzerine sınıf genelinde birlikte çalıştıkları 25 ila 30 dakikalık iyi belirlenmiş bir eğitimden oluşmuştur. Tüm öğrenciler okuma eğitiminin hemen ardından 15-20 dakikalık yapılandırılmamış serbest zaman etkinliklerine katılmışlardır. Okuma değerlendirmelerinin sonuçları, sınıf genelinde akran eğitiminin otizmli öğrenciler ve akranları için okuma akıcılığını ve okuduğunu anlama sorularına doğru yanıtları artırdığını göstermiştir. Ayrıca uygulamanın otizmli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren akranları arasında sosyal etkileşim süresini daha da artırdığı görülmüştür. Yapılan çalışmada sadece otizmli öğrencilerin değil aynı zamanda öğreten akran rolünde olan tipik gelişim gösteren öğrencilerin de okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama sorularına doğru yanıtları artmıştır.

Mastropieri ve diğerleri, (2001) yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğü çeken ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ortaokul öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinde birbirlerine ders vermenin etkilerini incelemişlerdir. Öğrencilere günlük

okuma dönemlerinde hem öğretmen hem de vekil rollerini üstlenecek şekilde karşılıklı ders uygulanmıştır. Araştırma sonuçları okuduğunu anlama testlerinin, derse katılan öğrenciler için önemli performans avantajları sağladığını göstermiştir. Gözlemler anket ve görüşme verileri ise, öğrencilerin geleneksel öğretimden daha çok akran aracılığı ile sunulan öğretimden hoşlandıklarını, dersin değerini ve faydalarını gördüklerini ve yöntemi fen bilgisi ve sosyal bilgiler gibi diğer derslerde de kullanmak istediklerini göstermektedir.

Ülkemizde ise Sazak, (2013) tarafından yapılan akran aracılı sunulan etkileşim ünitesi öğretim materyalinin (ASEÜÖM) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tane kavramını öğrenmeleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya ilköğretim okulu birinci kademe üçüncü sınıfta öğrenim gören tipik gelişim gösteren bir öğrenci ile aynı okulun özel sınıfına devam eden iki zihinsel yetersizliği olan öğrenci ve başka bir ilköğretim okulunun özel sınıfına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenci olmak üzere, toplam dört öğrenci katılmıştır. Araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. ASEÜÖM, bire-bir öğretim düzenlemesi biçiminde, ilk oturumda 70-75 dakika, sonraki öğretim oturumlarında ise yaklaşık 60 dakika uygulanmıştır. Öğretim oturumları sonunda, izleme ve genelleme oturumları yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, ASEÜÖM'nin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tane kavramını kazanmalarında, sürdürmelerinde ve farklı ortam ile farklı materyallere genellemelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Tümeğ ve Pınar-Sazak, (2016)'nın yaptıkları araştırmanın diğer araştırmalardan farklı olan yanı ise, öğrenen akranların yanı sıra öğreten akranların da özel gereksinimli olmasıdır. Araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin madeni paraları öğrenmelerinde zihin yetersizliği olan bir akran tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden, yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya yaşları 12 ile 13 arasında değişen ve zihin yetersizliği olan üç öğrenen akran ile 16 yaşında hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğreten akran katılmıştır. Araştırmanın sonucunda; (1) hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğreten akranın zihin yetersizliği olan öğrenen akranlara madeni paraları öğretirken eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini güvenilir bir şekilde uyguladığı, (2) madeni paraları öğretmede (söyleme ya

da gösterme) eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğu, (3) öğrenen akranların kazandıkları becerilerin kalıcılığını öğretim sona erdikten beş, yedi ve 10 gün sonra koruyabildikleri, (4) öğrencilerin madeni paraları gösterme veya söyleme becerisini farklı kişilere (öğretmenlere ve annelere) genelleyebildikleri bulunmuştur.

2.2.2 Tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireyleri sosyal kabulüne yönelik yapılan araştırmalar

Alan yazında tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabullerini tespit etmeye yönelik çok sayıda araştırma yer almaktadır. Araştırma sonuçları tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını ve acıma, umursamama, tercih etmeme, dışlama, saldırgan olduklarını düşünme, tembel, beklentilerde düşüklük, yetersiz şekilde olumsuz tutum, düşünce ve davranışlara sahip olduklarını, sosyal olarak kabul görmediklerini göstermektedir (Aktan ve Budak, 2019; Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Burcu, 2011; Clunies-Ross ve Thomas, 1986; Eratay ve Sazak Pınar, 2006; Feldman, Carter, Asmus ve Brock, 2015; Fırat ve Koyuncu, 2019; Girli ve Atasoy, 2012; Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı, 2008; Laws ve Kelly, 2005; Metin, Şenol ve Yumuş, 2015; Nepi, Fioravanti, Nannini ve Peru, 2015; Pijl ve Frostad, 2010; Siperstein, Widaman ve Leffert, 1996; Smoot, 2004; Ünsal ve Şahan, 2015). Araştırma sonuçları genellikle özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ve davranışların olumsuz, sosyal kabulün düşük olduğu yönünde olmakla beraber sınırlı sayıda araştırmada özel gereksinimli bireylere yönelik tipik gelişim gösteren akranlarının tutumlarının olumsuz olmadığını ve popüler olmasalar dahi kabul gördükleri ya da eğitim ortamlarına göre (birlikte-ayrı eğitim) değişkenlik gösterebildiği yönündedir (Avramidis, 2013; Garrote, 2017; Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas ve Tsakiris, 2012).

Alan yazın incelendiğinde sosyal kabulü artırmaya yönelik tekniklerin tek tek kullanıldığı çalışmaların genel olarak etkili olduğuna dair sonuçlar elde edilmekle birlikte, etkili olmadığı araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır.

Sosyal kabulü artırmaya yönelik bilgilendirme tekniğinin kullanıldığı araştırmalar;

Boer, Pijl, Minnaert ve Post (2014), yürüttükleri çalışmada, anaokulu ve ilkokul öğrencilerinin zihinsel ve fiziksel yetersizliği olan akranlarına olan tutumlarını

etkilemeye yönelik bir müdahale programının etkililiğini araştırmışlardır. Çalışmada yer alan anaokulu öğrencileri 22 çalışma grubu ve 31 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 55 kişiye, ilkokul öğrencilerinden 91 kişi çalışma grubunda ve 127 kişi kontrol grubunda toplam 271 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların yaşları 4-12 arasında değişmektedir. Bu müdahale, engellilerle ilgili altı dersten oluşan üç haftalık bir eğitim projesinden oluşmaktaydı. Çalışmada anaokulu için revize edilen Kabul Ölçeği ve Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Anketi, müdahalenin başlamasından önce, müdahaleden sonra ve bir yıl sonra olmak üzere üç farklı zamanda tutumları ölçmek için kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, anaokulu öğrencilerinin tutumları üzerinde olumlu, anlık etkiler göstermişken, ilkokul öğrencilerinin tutumları üzerindeki etkisi anlamlı değildir.

Çiftçi (1997), yürüttüğü çalışmada zihin yetersizliği olan bireyler hakkında hazırlanan bilgilendirme programının, ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel yetersizliği olan yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol grubu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma tesadüfi atama yöntemiyle atanan 20 kontrol, 20 deney grubu olmak üzere beşinci sınıfa devam eden toplam 40 katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan 20 öğrenciye haftada bir saat olmak üzere altı hafta boyunca bilgilendirme programı uygulanmıştır. Bilgilendirme tekniği kapsamında yetersizliği olan bireylerle ilgili bilgilendirme, yetersizliği olan bireyin rolünü üstlenme (simülasyon), misafir konuşmacı katılımı, video gösterimi ve grup tartışmalarına yer verilmiştir. Araştırma sonuçları, uygulanan bilgilendirme programının tipik gelişim gösteren öğrencilerinin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Holtz (2007), yaptıkları araştırmada akran merkezli müdahale programının Tourette Sendromlu olan çocuklara yönelen tutumlar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 6 farklı ilkokula devam eden 91 erkek, 88 kız toplam 199 öğrenci katılmıştır. Çalışma iki oturum şeklinde düzenlenmiştir. İlk oturumda tüm katılımcılara tutumlarını ölçmeye yönelik 36 maddelik CATCH anketi uygulanmış ve rastgele atama yoluyla deney ve kontrol grubuna ayrılmışlardır. İkinci oturumda deney grubuna Tourette Sendromu hakkında bilgi verici, kontrol grubuna ise alakasız bir video (uyuşturucunun beynimiz üzerindeki etkisi) izletilmiştir. Video izletildikten sonra her iki gruba son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun, olumlu tutumlar

ve davranışsal niyetler alanlarında deney grubuna oranla daha büyük değişiklikler gösterdikleri görülmüştür.

Şahbaz (2007), tipik gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik akranlarının sosyal kabul düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya altı şubeden, 186 tipik gelişim gösteren öğrenci ile bu şubelere devam eden 8 zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrenci katılmıştır. Araştırma öntest-sontest deneysel yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada, “Kimdir Bu” tekniği kullanılmıştır veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonunda özel gereksinimli öğrencilerin toplumsal açıdan olumlu özelliklerinin olduğunu söyleyen öğrenci sayısı artarken, olumsuz özellikleri olduğunu söyleyen öğrenci sayısında ise azalma olduğu görülmüştür. Araştırmanın öntest-sontest puanları arasındaki farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin o Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deneysel uygulamanın birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, dokuzuncu ve onuncu sorularda etkili olduğu, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sorular da ise etkili olmadığı bulunmuştur.

Sosyal kabulü arttırmaya yönelik canlandırma tekniğinin kullanıldığı araştırmalar;

Ison ve arkadaşları (2010) yaptıkları çalışmada öğrencilerinin yetersizlik konusundaki bilgi ve kabul düzeylerini artırmak amacıyla “JustLikeYou” (Tıpkı Senin Gibi) adlı yetersizlik farkındalık programını uygulamışlardır. Çalışmada interaktif oyunlar, okuma tartışma oturumları ve yetersizlik simülasyonları yoluyla yetersizliği olan bireyler hakkında eğitimler verilmiştir. Çalışma sırasında 22 ve 14 sorudan oluşan araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir anket ön test son test şeklinde uygulanmıştır. Araştırmaya 9-11 yaş arası toplam 147 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar “Tıpkı Senin Gibi” programının araştırmaya katılan öğrencilerin yetersizliği olan akranlarına yönelen kabulleri konusunda olumlu etkiye sahip olduğu yönündedir.

Meyer, Gouiver, Duke ve Advokat (2001), yürüttükleri çalışmada yetersizliği olan bireylerle aktif etkileşim içinde olanların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını belirlemeyi hedeflemektedir. Çalışmaya 10’u özel gereksinimli toplam 30

üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmada demografik bir ankete ek olarak, veriler iki ölçek kullanılarak toplanmıştır: Özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeği ve Likert tipi genel kolaylık ölçüsü kullanılmıştır. Çalışmada özel gereksinimi olmayan bireylerin, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının olumsuz olacağı öngörülürken, öngörünün aksine tipik gelişim gösteren bireylerin, özel gereksinimli bireylerin yanında bulunduklarında özel gereksinimli bireylere karşı daha olumlu bir tutum bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

McGowan (1999), yürüttüğü çalışmada canlandırma tekniğinin, tipik gelişim gösteren bireylerin, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını değiştirmedeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma yüksekokula devam eden 37 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmada öntest-sontest şeklinde tutum ölçeği uygulanmıştır. Canlandırma tekniği kapsamında deney grubundaki öğrencilerle, tekerlekli sandalye veya koltuk değneğini kullanarak verilen görevleri yerine getirmeyi içeren canlandırma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucu canlandırma etkinliğine katılanların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde sosyal kabulü arttırmaya yönelik tekniklerin birlikte kullanıldığı çalışmaların tamamında etkili olduğuna dair sonuçlar elde edilmiştir.

Selimoğlu ve Aydın (2019), yaptıkları araştırmada; tipik gelişim gösteren bireylerle yapılan bilgilendirme toplantılarının (ayrıştırılmış ortamlarda) ve zihin yetersizliği olan bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarına beceri öğrettikleri atölye etkinliklerinin, zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal kabul düzeylerine olan etkisinin belirlenmesi ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı puanlarının atölye etkinliğine katılma (öğreten akran olarak) durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bilgilendirme ve etkileşim yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Etkileşim tekniğinde akran aracılı öğretim kullanılmıştır. Araştırma 7 ve 8. sınıf öğrencileri ve bir özel eğitim merkezinin öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları 25 zihinsel yetersizliği olan ve 105 tipik gelişim gösteren öğrencidir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma verileri “Sosyal Kabul Ölçeği” ve “Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği” ile toplanmış, veriler SPSS 7 paket programı ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, özel gereksinimli

bireylere yönelik sosyal kabulü arttırmada, atölye etkinliklerinin, etkili olduğunu göstermektedir. Bilgilendirme etkinliğinin tipik gelişim gösteren bireylerin sosyal kabulleri üzerinde herhangi bir değişikliğe neden olmadığı görülmüştür. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı puanları ise atölye uygulamalarına katılıp katılmama durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Özgönel ve Girli (2016), yürüttükleri çalışmada, ilköğretim okullarında birinci kademedeki eğitim alan otizm tanılı öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerini, okula uyumlarını ve sosyal kabullerini artırmak amacıyla geliştirilmiş olan bir eğitim programının etkililiğini incelemiştir. Uygulanan programda bilgilendirme, canlandırma ve etkileşim teknikleri birlikte kullanılmıştır. Çalışma dört farklı ilköğretim okuluna devam eden 49 deney, 71 kontrol grubu olmak üzere 20 öğrenciyle yürütülmüştür. Katılımcıların tamamı dördüncü ve beşinci sınıfa devam etmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenini “eğitim programı”, bağımlı değişkenlerini akranların sosyal kabulleri, okula uyumları, öğretmen ve akran merkezli sosyal davranışları oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında dört farklı form kullanılmıştır. Bunlar; sosyal kabul ölçeği, öğretmen görüşme formu, sosyometri ve kişisel bilgi formudur. Bulgular, akran ilişkilerini geliştirmek üzere hazırlanmış olan eğitim programının, akranların sosyal kabulleri ve otizmlili öğrencilerin sosyal yeterlilik ve okula uyum davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Yaşaran, Batu ve Özen (2014), yaptıkları çalışmada özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada tipik gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma iki farklı ilkokulun üç, dört ve beşinci sınıfına devam eden 24 deney, 24 kontrol grubu olmak üzere 48 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmada bilgi verme ve canlandırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler; bilgi verme, tartışma ve canlandırma yapma gibi çalışmaları kapsamaktadır. Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin uygulanması öncesi ve sonrası sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma verileri “Sosyal Kabul Ölçeği” ile toplanmış, elde edilen veriler SPSS 15.00 paket programı ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, tipik gelişim gösteren öğrencilerle

gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Krahe ve Altwasser (2006), yürüttükleri çalışmada fiziksel engellilere yönelik olumsuz tutumları değiştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada bilgilendirme ve etkileşim teknikleri birlikte yürütülmüştür. Araştırmanın birinci kısmında katılımcılara fiziksel yetersizlik hakkında bilgi verilmiş, ikinci kısmında ise katılımcılar fiziksel yetersizliği olan sporcu ile tanışmış ve işbirliğine dayalı spor etkinliklerinde bulunmuşlardır. Araştırma deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 70, 9. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Katılımcıların tutumları öntest- sontest anketle ölçülmüş ve çalışma tamamlandıktan üç ay sonra kalıcılığı kontrol edilmiştir. Araştırma sonucunda sadece bilgilendirme yapmanın sosyal kabul üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, bilgilendirme ile birlikte etkileşim çalışmalarının ise büyük oranda tutum değişikliği sağladığı ve üç ay sonra bu değişikliğin devam ettiği görülmüştür.

Aktaş ve Küçüker (2002), yürüttükleri çalışmada bilişsel ve duyuşsal odaklı etkinlikleri içeren bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Uygulanan programda bilgilendirme, canlandırma ve etkileşim teknikleri birlikte kullanılmıştır. Programda, öğrencilere fiziksel engelli bireyler hakkında bilgi verme, film gösterme, grup tartışması, görme engelli bir bireyle doğrudan etkileşimde bulunma ve engel durumunu canlandırma etkinliklerine yer verilmiştir. Çalışma 6-7-8. sınıfa devam eden 20 kontrol, 20 deney grubu olmak üzere 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeyleri program öncesi ve sonrasında Sosyal Kabul Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları, uygulanan programın deney grubundaki öğrencilerin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Manetti, Schneider ve Siperstein (2001), yürüttükleri çalışmada, ileri düzey zihinsel yetersizliğe sahip bir grup öğrencinin eğitim aldığı ilkokulda akranlarının kabulünü karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Karşılaştırma amacıyla da özel gereksinimli bireylerle etkileşimleri çok az olan ikinci bir ilkokul seçilmiştir. Çalışmada bilgilendirme ve etkileşim teknikleri birlikte kullanılmıştır. Bilgilendirme sırasında özel gereksinimli bireylerin fotoğrafları ve hikâyeler birlikte kullanılmıştır. Etkileşim etkinliklerinde ise farklı zaman ve ortamlarda özel gereksinimli bireylerle akranların bir

arada etkinlikler yapması sağlanmıştır. Çalışmaya ilkokul , dört ve beşinci sınıfa devam eden 190 tipik gelişim gösteren birey ile altı özel gereksinimli birey katılmıştır. Çalışma sonunda katılımcılara yapılan sosyometri değerlendirmesinde özel gereksinimli bireyleri sosyal aktivitelere dâhil edeceklerini söylemiş olsalar da özel gereksinimli bireylerden ikisi okullarında sosyal olarak reddedilmiştir.



BÖLÜM III

3 YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenler, iç geçerliliğinin sağlanması, araştırmaya seçilen katılımcı öğrencilerin seçimi için belirlenen kriterler, katılımcı öğrencilerin seçiminde izlenecek süreçler ve seçilecek katılımcıların özellikleri, araştırmada uygulanan müdahale süreci, kullanılacak veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri, araştırma verilerinin analizi ve güvenilirliklerin hesaplanmasına yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Akran aracılığıyla eşzamanlı ipucu öğretim yöntemi ile sunulan akademik beceri öğretiminin, zihin engelli bireylerin akademik becerileri öğrenmelerine ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin araştırıldığı bu araştırmada; akran aracılı öğretim ile sunulan akademik beceri öğretiminin, zihin engelli bireylerin akademik becerileri öğrenmelerine etkisi amacıyla tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisi amacıyla ise tek gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır.

Deneyisel araştırmalar arasında yer alan tek denekli araştırmalarda, katılımcılar yansız olarak belirlenir. Bu nedenle yarı deneyisel araştırmalar arasında gösterilir. Tek denekli araştırmalarda uygulamanın etkililiği standart koşullar altında yinelenen ölçümlerle her bir deneğin kendi içinde değerlendirildiği araştırmalardır (Gast, 2010; Tekin-İftar, 1997). Tek-denekli deneyisel araştırmalarda deneyisel kontrolün oluşması belli özelliklerin karşılanmasıyla elde edilebilmektedir. Bu özellikler; standart koşullar, yinelenen ölçümler, başlama düzeyi evresi ve uygulama evresidir. Tasarlanan evrelerin her bir oturumda benzer koşullar altında düzenlenmesi standart koşullar olarak tanımlanır (Tekin-İftar, 2012). Yinelenen ölçümler; bağımlı değişken için zaman içinde standart koşullar altında tekrar tekrar veri toplanmasıdır (Barlow ve Hersen, 1984; Kazdin, 1982; Tawney ve Gast, 1984). Başlama düzeyi evresi; grup deneyisel araştırmalarda katılımcıların araştırmanın bağımlı değişkenlerine ilişkin düzeylerinin bir müdahale/uygulama sunulmadan belirlendiği ön-test değerlendirmesi görevini görür. Uygulama evresi ise, başlama düzeyi evresinden hemen sonra düzenlenen bir ya da

birden çok bağımsız değişkenin sistematik olarak uygulandığı evredir (Barlow ve Hersen, 1984; Kazdin, 1982; Tawney ve Gast, 1984).

Akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin, özel gereksinimli bireylerin akademik beceri öğrenmelerine ve tipik gelişim gösteren akranlarının özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulüne etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada:

Akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin; zihin engelli bireylerin akademik beceri öğrenmelerine etkisi amacı doğrultusunda tek denekli araştırma modellerinden, denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, tipik gelişim gösteren akranlarının özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulüne etkisi amacı doğrultusunda ise tek gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır

3.1.1 Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli

Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, çoklu yoklama modellerinin bir uyarlaması olup, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini birden fazla denekte ölçmeyi amaçlayan bir modeldir (Tekin-İftar, 2012). Çoklu yoklama modellerinde iki ön koşul özelliğın bulunması gerekmektedir. Bunlardan birincisi; söz konusu durumların (davranışlar, denekler ya da ortamlar) birbirinden bağımsız olması, ikincisi ise; seçilen durumların işlevsel olarak birbirine benzemesi gerekmektedir. Bağımsızlık, bir denekte çalışmaya başlamanın diğer deneklerin başlama düzeylerinde herhangi bir değişikliğe neden olmamasını, benzerlik ise hedef davranışın tüm deneklere aynı uygulamalarla öğretilbilecek özellikte olmasını ifade etmektedir (Tekin-İftar, 2012).

Bu modelde öncelikle tüm deneklerde eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Deneklerde en az üç kararlı başlama düzeyi noktası (veri noktalarının en az %80'inin %15 düzeyinde ortalamadan uzaklaşması) elde edildikten sonra birinci denekte uygulamaya başlanır. Birinci denekte ölçütü karşılar düzeyde performans elde edilinceye kadar uygulamaya devam edilir. Birinci denekte ölçütü karşılar düzeyde kararlı veri elde edildiğinde, tüm deneklerde ikinci toplu yoklama evresine yer verilerek üç oturum üst üste veri toplanır. Bu süreçte verilerin ilk denekte yoklama verilerinin ölçütü karşılar durumda, diğer deneklerde ise başlama düzeyi ile benzer özellikte olması beklenir. İkinci toplu yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra ikinci denekte

uygulamaya başlanır. İkinci denekte ölçütü karşılar düzeyde kararlı veri elde edildiğinde, tüm deneklerde üçüncü toplu yoklama evresine yer verilerek üç oturum üst üste veri toplanır. Bu süreçte verilerin birinci ve ikinci denekte yoklama verilerinin ölçütü karşılar durumda, üçüncü denekte ise başlama düzeyi ile benzer özellikte olması beklenir. Üçüncü toplu yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü denekte uygulamaya başlanır. Üçüncü denekte ölçütü karşılar düzeyde performans elde edilinceye kadar uygulamaya devam edilir. Üçüncü denekte ölçütü karşılar düzeyde kararlı veri elde edildiğinde, tüm deneklerde eşzamanlı olarak izleme verisi toplanır (Tekin-İftar, 2012).

Araştırmada deneysel kontrol, deneklerin yoklama evrelerinde göstermiş oldukları performansın öğretim uygulamalarından sonra, beceri öğretimi yapılan denekte değişmesi ve beceri öğretimi yapılmayan deneklerde yoklama evrelerindeki performansa benzer performans sergilemeleriyle sağlanır. Diğer bir değişle deneysel kontrol yalnızca uygulamaya başlanan denegin başlama ve uygulama verilerinin düzey ya da eğilimlerinde değişiklik olması, henüz uygulamaya başlanmamış deneklerin başlama düzey verilerinin düzey ve eğilimlerinde herhangi bir değişiklik olmaması ile kurulur. Aynı zamanda deneysel kontrol diğer deneklerle uygulama gerçekleştirildikçe elde edilen verilerin uygulamaya katılan deneklerin başlama ve uygulama evrelerinde gerçekleşen benzerliğe benzer şekilde değişikliklerin gerçekleşmesiyle güçlenir (Tekin-İftar, 2012).

3.1.2. Tek gruplu öntest-sontest modeli

Yarı deneysel desenlerde, araştırmacı, oluşturduğu yapay ortamda ilgili olayı, değişkeni ve etkenleri, ayarlamak, değiştirmek ve ortadan kaldırmak gibi yollarla istediği duruma getirmekte yani kontrol etmektedir. Yarı deneysel yöntem, araştırmacıların, araştırmasına yol gösterecek bazı yeni durumların meydana gelmesine fırsat hazırladıkları ve bunların etkisini gözlemledikleri araştırma yaklaşımlarıdır (Kaptan, 1988). Yarı deneysel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin kesin bir biçimde saptanabilmesi için en güvenilir araştırmalardır (Ural ve Kılıç, 2006). Ön test-son test tek gruplu modelde, deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilmektedir. Bağımlı değişkene ilişkin ölçümler, uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında son test olarak araştırmaya katılan kişiler üzerinde test edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2011).

3.1.3 Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin araştırmada uygulanması

Bu araştırmada akran aracılı öğretim ile sunulan akademik beceri öğretiminin, özel gereksinimli bireylerin akademik becerileri öğrenmelerindeki etkisini belirlemek amacıyla denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmasına karar verilmiş ve çalışma “denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama” modeline göre planlanmıştır.

Model uygulanırken ilk olarak bağımlı ve bağımsız değişkenler belirlenmiştir. Akran aracılı öğretim ile sunulan akademik beceri öğretiminin, özel gereksinimli bireylerin akademik becerileri öğrenmelerindeki etkisi araştırıldığı için çalışmanın bağımlı değişkenleri deneklerin belirlenen becerideki öğrenme düzeyleri olup, bağımsız değişken öğretim sırasında kullanılacak olan akran aracılı öğretim yöntemidir.

Çalışma öncesinde MEB dördüncü sınıf müfredatında yer alan besinler ve özellikleri konusunun ölçüt bağımlı ölçü aracı MEB amaç ve kazanımları dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve özel eğitim alanında uzman bir akademisyenin görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü aracı başlama, uygulama ve izleme oturumlarında veri toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Bu araştırmada denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli şu şekilde uygulanmıştır: İlk olarak öğretimi yapılacak olan fen bilimleri ünitesi besinler ve özellikleri ile ilgili toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumunda her bir denekten eşzamanlı olarak tüm hedef davranışlara ilişkin veri toplanmıştır. İlk yoklama evresinde birinci denekten başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra, başlama düzeyi sonlandırılarak birinci denekle uygulanmaya başlanmıştır. Birinci denekte ölçütü karşılar düzeyde performans elde edilinceye kadar uygulamaya devam edilmiş ve uygulama sırasında her öğretim oturumundan önce günlük yoklama alınmıştır. Birinci denekte uygulama evresi sürerken, ikinci ve üçüncü deneklerden veri toplanmamış, birinci denekte ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra tüm deneklerde eş zamanlı olarak ikinci yoklama evresi düzenlenmiştir. İkinci yoklama evresinde, ikinci denekten kararlı veri elde edildikten sonra yoklama evresi sonlandırılarak, ikinci denekte uygulama evresine başlanmıştır. İkinci denekte ölçütü karşılar düzeyde performans elde edilinceye kadar uygulamaya devam edilmiş ve uygulama sırasında her öğretim oturumundan önce günlük yoklama alınmıştır. İkinci

denekte ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra tüm deneklerde eş zamanlı olarak üçüncü yoklama evresi düzenlenmiştir. Üçüncü yoklama evresinde, üçüncü denekten kararlı veri elde edildikten sonra yoklama evresi sonlandırılarak, üçüncü denekte uygulama evresine başlanmıştır. Üçüncü denekte ölçütü karşılar düzeyde performans elde edilinceye kadar uygulamaya devam edilmiş ve uygulama sırasında her öğretim oturumundan önce günlük yoklama alınmıştır. Üçüncü denekte ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra çalışma sonlandırılmıştır.

Bağımsız değişkenin sırası ile her bir öğrenciye uygulandığı evre uygulama evresi olarak tanımlanmaktadır. Bu evrede bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi belirlenir. Bu evre tüm öğrenciler için tamamlandıktan sonra bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde meydana getirdiği değişikliklerin uygulama tamamlandıktan sonra devam edip etmediğini tespit etmek için araştırmacı tarafından belirlenen aralıklarla izleme verileri toplanır (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada uygulama oturumları sonrasında öğrencilerin elde ettikleri kazanımların devam edip etmediğini belirlemek amacıyla uygulama oturumları tamamlandıktan bir ve iki hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir.

Araştırmada deneysel kontrol yalnızca öğretim yapılan deneğin öğretimden sonra başlama düzeyi performansına göre performansında artış görülmesi, öğretim yapılmayan deneklerin başlama düzeyi performanslarına yakın performans göstermeleri ve diğer deneklerde de uygulama gerçekleştikçe deneklerin performansında artış görülmesi ve benzer değişikliğin tüm deneklerde elde edilmesi ile kurulmuştur.

3.1.4. Tek gruplu öntest-sontest modelin araştırmada kullanılması

Araştırmada çalışma sonrasında normal gelişim gösteren öğretmen akranların özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulünün de değişim olup olmadığını tespit etmek amacıyla GarySiperstein (1988), tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Çalışma öncesinde çalışmanın yürütüleceği okuldaki tüm dördüncü sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve çalışmada gönüllü olan iki öğretmenin sınıfında ki tüm öğrencilere çalışma öncesinde ölçek uygulanarak çalışma için önkoşul olan 60 ve altı puan alanlar tespit edilmiştir. Yapılan öğretmen görüşmeleri ve değerlendirmeler sonucunda öğretmen akranlar için belirlenen diğer önkoşul becerilerde dikkate alınarak, üç asil ve iki yedek öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü üç öğretmen akranına çalışma

sonunda aynı ölçek tekrar uygulanarak çalışma öncesi ve çalışma sonrası ölçekten aldıkları puanlar ve sorulara verdikleri cevaplar karşılaştırılarak puanlar ve cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

3.2 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci amacı olan akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin özel gereksinimli bireylerin akademik beceri öğrenmelerine etkisinin verilerinin toplanmasında; öğretmen görüşme formu, besinler ve özellikleri performans değerlendirme formu, toplu yoklama veri toplama formu, günlük yoklama veri toplama formu, izleme oturumları veri toplama formu, uygulama güvenilirliği veri kayıt formu, gözlemci güvenilirliği formu, araştırmanın ikinci amacı olan akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin , tipik gelişim gösteren akranlarının özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulüne etkisinin verilerinin toplanmasında ise; sosyal geçerlilik formu ve öğreten akran sosyal kabul ölçeği, araştırmanın sosyal geçerliliğini tespitiye yönelik ise öğrenen akran sosyal geçerlilik formu, öğretmen sosyal geçerlilik formu kullanılmıştır.

3.2.1 Öğretmen görüşme formu

Araştırmada öğrenen ve öğreten akranların öğretmenleri ile ayrı ayrı olmak üzere iki farklı öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Öğrenen akran öğretmen görüşme formu (EK: 1) çalışmaya katılacak olan öğrencilerin çalışma için belirlenen ön koşul becerilere sahip olup olmadıklarını tespit amacıyla kullanılmıştır. Form öğrencinin çalışma davranışlarına (bekleme, belirli süre etkinlik ile ilgilenme, yerinde oturma, verilen yönergeleri yerine getirme) yönelik yapabildiklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmış ve özel eğitim alanında uzman iki akademisyenin öneri ve düzeltmeleri ile son şekli verilmiştir. Hazırlanan form öğrenciye ait kişisel bilgiler (adı-soyadı, doğum tarihi, tanısı, yetersizlikten etkilenme derecesi, okulu, sınıfı, öğretmenin adı soyadı) ile dört açık uçlu soru ve açık uçlu sorulara yönelik her biri için yedi kapalı uçlu sorunun yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır.

Öğreten akran öğretmen görüşme formu (EK: 2) ise öğrencinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinde yapabildiklerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve özel eğitim alanında uzman bir akademisyenin öneri ve düzeltmeleri ile son şekli verilmiştir. Hazırlanan form öğrenciye ait kişisel bilgiler (adı-

soyadı, doğum tarihi, okulu, sınıfı, öğretmeninin adı soyadı) ile üç açık uçlu soru ve açık uçlu sorulara yönelik sırasıyla üç-üç-dört kapalı uçlu sorunun yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır.

3.2.2 Besinler ve özellikleri performans değerlendirme formu

Öğrenen akranların besinler ve özellikleri ünitesinde yapabildiklerini tespit etmek ve öğretimi yapılacak amaçları belirlemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı dördüncü sınıf fen bilimleri dersi konuları içinde yer alan besinler ve özellikleri ünitesi ile ilgili, MEB dördüncü sınıf amaç ve kazanımları dikkate alınarak bakanlığın fen bilimleri ders kitabında yer alan başlıklar üzerinden ölçüt bağımlı ölçü aracı (EK: 3) araştırmacı tarafından özel eğitim öğrencilerinin performans ve özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ölçüt bağımlı ölçü aracı (ÖBT) hazırlanırken, Milli Eğitim Bakanlığının 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında ilkökul dördüncü sınıflar için hazırladığı fen bilimleri ders kitabında ve kazanımlarında yer alan ifadelerin bazıları sadeleştirilmiş, basitleştirilmiş ve kısaltılmıştır. Ayrıca bazı kazanımlar bölünerek birden fazla kazanıma dönüştürülmüştür. Hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü aracı ile ilgili özel eğitim alanında doktorasını tamamlamış uzman bir akademisyenin düzeltme ve önerileri ile son şekli verilmiştir. Ünite ile ilgili hazırlanan ÖBT on altı bildirimden oluşmaktadır. Bildirimler kendi içinde bütünlük oluşturacak şekilde beşe ayrılmıştır. Birinci kısımda; temel kavramların yer aldığı altı bildirim, ikinci kısımda besinlerin sınıflandırılmasına yönelik iki bildirim, üçüncü kısımda; enerji verici besin sınıfları ve bu sınıfta yer alan besinlere örneklerinin yer aldığı üç bildirim, dördüncü kısımda büyümemizi ve yaralarımızın iyileşmesini sağlayan besin grupları ve bu sınıfta yer alan besinlere örneklerinin yer aldığı iki bildirim, beşinci kısımda ise; vücudumuzun direncini arttırıp organlarımızın çalışmasını sağlayan besin grupları ve bu grupta yer alan besinlere örneklerin yer aldığı üç bildirim bulunmaktadır ve hazırlanan ÖBT'ye paralel performans değerlendirme veri toplama formu (EK: 4) oluşturulmuştur.

3.2.3 Toplu yoklama, günlük yoklama, izleme oturumları veri toplama formu

Besinler ve özellikleri ünitesine yönelik hazırlanan ÖBT'de yer alan her bir bildirimle paralel olarak toplu yoklama oturumları veri toplama formu (EK: 5), günlük yoklama oturumları veri toplama formu (EK: 6) ve izleme oturumları veri toplama formu (EK: 7) hazırlanılarak veriler toplanmıştır.

3.2.4 Uygulama güvenilirliği veri kayıt formu

Uygulama güvenilirliği uygulamanın hazırlanan uygulama planına ne derece uygunluk gösterdiğini tespit amacıyla toplanmıştır. Hazırlanan güvenilirlik formu (EK: 8) öğreten akran tarafından sunulan eşzamanlı ipucu öğretim yönteminin; (a) araç gereci kontrol etme, (b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, (c) konunun önemini söyleme, (d) araç gereçleri tanıtmak, (e) kuralları söyleme, (f) ödülü söyleme, (g) beceri yönergesini sunma, (h) kontrol edici ipucunu sunma, (ı) yanıt aralığı bekleme, (i) uygun tepkide bulunma, (j) dersi bitirme, (k) ödül verme basamakları maddeleştirilip tablo haline getirilerek hazırlanmıştır.

3.2.5. Gözlemci güvenilirliği formu

Gözlemci güvenilirlik formu besinler ve özellikleri ünitesi için hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü aracında yer alan bildirimlerin tamamını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrenen akranın bildirimde yer alan soruya karşılık belirtilen cevabı vermesi durumunda doğru, farklı bir cevap vermesi veya cevap vermemesi yanlış olarak kabul edileceği belirtilmiştir. Gözlemci Güvenirliği Kayıt Çizelgesine (EK-9) işlemesi istenmiştir.

3.3 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Çalışmada öğreten akran ve öğrenen akranlar ile her iki grubun öğretmenlerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

3.3.1 Sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında kullanılan formlar

Öğreten akranlarda sosyal geçerlik verileri sosyal kabul ölçeği ve öğreten akran sosyal geçerlik formu (EK: 10-11) öğrenen akranlarda öğrenen akran sosyal geçerlik formu (EK: 12), öğreten ve öğrenen akranların öğretmenlerinde ise öğretmen sosyal geçerlik formu (EK: 13) ile toplanmıştır.

Sosyal kabul ölçeği

Araştırmada çalışma sonrasında tipik gelişim gösteren öğreten akranların özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulünün de değişim olup olmadığını tespit etmek amacıyla Gary Siperstein (1988), tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe 'ye kazandırılması Civelek (1990), tarafından yapılmıştır. Türkçe 'ye

çevrilmesinin ardından uzman grubunun görüşleri dikkate alınarak düzenlemeler yapılmış ve uzman grubundan testin sosyal kabulü ölçtüğüne ilişkin alınan dönütlere dayalı olarak testin kapsam geçerliğinin olduğu düşünülmüştür. Bu çalışmadan sonra ölçek 38 NGG öğrenciye bir ay arayla iki defa uygulanmış ve güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur. 22 maddeden oluşan ölçeğin değerlendirmesi beşli derecelendirme üzerinden yapılmaktadır. Kullanılan ifadeler puana dönüştürülürken; Evet: (5) puan, Sanırım Evet: (4) puan, Ne Evet Ne Hayır: (3) puan, Sanırım Hayır: (2) puan, Hayır: (1) puan olmak üzere 1 ile 5 puan arasında değer almışlardır (Civelek, 990, s.52). Ölçek tipik öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan olumlu; düşük puan ise olumsuz olarak değerlendirilmektedir.

Öğreten akran sosyal geçerlik formu

Araştırmada öğretmen akranlara yönelik sosyal geçerliliği belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilip, özel eğitim alanında uzman bir öğretim elemanının görüş ve düzeltme önerileri alınarak son şekli verilen öğretmen akran sosyal geçerlik formu uygulanmıştır. Hazırlanan form sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Öğrenen akran sosyal geçerlik formu

Araştırmada öğrenen akranlara yönelik sosyal geçerliliği belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilip, özel eğitim alanında uzman bir öğretim elemanının görüş ve düzeltme önerileri alınarak son şekli verilen öğrenen akran sosyal geçerlik formu uygulanmıştır. Hazırlanan form sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Öğretmen sosyal geçerlik formu

Araştırmada öğretmenlere yönelik sosyal geçerliliği belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilip, özel eğitim alanında uzman bir öğretim elemanının görüş ve düzeltme önerileri alınarak son şekli verilen öğretmen sosyal geçerlik formu uygulanmıştır. Hazırlanan form altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Öğretmenler ve öğrencilerden toplanan sosyal geçerlik verilerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan veriler betimsel analizi yapılarak analiz edilip

yorumlanmıştır. Ayrıca tipik gelişim gösteren öğrencilere çalışma öncesi ve çalışma sonrasında uygulanan sosyal kabul ölçeği puanları araştırmacı tarafından betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır.

3.4 Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Araştırmanın iki bağımlı değişkeni vardır; 1- Özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerileri öğrenme düzeyleri 2- Tipik gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabul düzeyleridir. Bağımsız değişkeni ise akran aracılı öğretim ile yürütülen öğretim oturumlarıdır.

3.5 İç Geçerlilik

İç geçerlilik bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin sadece bağımsız değişkene bağlı olduğunun gösterilmesidir. Tek denekli araştırmalarda; olgunlaşma, ölçme, denek yitimi, uygulama güvenilirliği, denek seçimi yanlılığı iç geçerliliğe yönelik belli başlı tehditlerdir. Araştırmacı bağımlı değişken üzerindeki değişikliğin sadece bağımsız değişkene bağlı olduğunu ortaya koymak için araştırmaya başlamadan önce bu etmenleri tespit edip nasıl kontrol altına alacağını belirlemelidir (Tekin-İftar, 2012). İç geçerliliği etkileyen etmenler tüm tek denekli çalışmalarda olduğu gibi yoklama evreli çoklu yoklama modellerinde de bir tehdit olabilir. Bu çalışmada iç geçerliliği tehdit eden unsurlar ve alınan tedbirler;

3.5.1 Olgunlaşma

Araştırma sırasında belirli bir süre geçmesine bağlı olarak katılımcıda meydana gelen biyolojik, duygusal veya zihinsel olgunlaşmanın bağımlı değişkeni etkilemesidir. Araştırma evrelerinin sık değiştirilmesi ve her bir evrenin çok uzun sürmemesi olgunlaşmanın olası etkilerini kontrol eder (Tekin-İftar, 2012). Araştırmada uygulanan sağaltım programı çok uzun sürmeyecek şekilde planlanmış ve yoklamalarla öğrenme olup olmadığı kontrol edilmiştir.

3.5.2 Ölçme

Bağımlı değişkene yönelik veri toplama yönteminin değişmesi ve gözlemci veya araştırmacının zamanla bağımlı değişken tanımından uzaklaşması şeklinde iki farklı biçimde iç geçerliliği etkilemesi mümkündür (Tekin-İftar, 2012). Araştırmada ölçme

etkisini ortadan kaldırmak için; yoklama, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarının en az %20'sinden gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır.

3.5.3 Denek yitimi

Hastalık, taşınma, devamsızlık gibi nedenlerden dolayı denek sayısının azalmasıdır (Tekin-İftar, 2012). Katılımcının devamlılığının sağlanması için müdahale başlamadan önce aileyle katılım sözleşmesi imzalanmış ve üç öğretmen akran ile yürütülecek çalışma için ön koşulları karşılayan beş öğretmen akran belirlenmiştir.

3.5.4 Uygulama güvenilirliği

Uygulama güvenilirliği uygulamacın ya da öğretmenin uygulama planına ne ölçüde bağlı kaldığının analiz edilmesidir (Peterson, Homer ve Wonderlich, 1982). Uygulama güvenilirliğini kontrol altında tutmak için yoklama, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarının en az %20'sinden uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

3.5.5. Denek seçimi yanlılığı

Denek seçimi yanlılığını ortadan kaldırabilmek için katılımcı ön koşulları önceden belirlenmiş ve katılımcılar bu ön koşullara sahip öğrenciler arasından yansız atama ile belirlenmiştir.

3.6 Öğrenciler ve Seçimi

Bu araştırmanın katılımcıları; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde bulunan MEB' e bağlı bir ilkokulun özel eğitim sınıfında öğrenimine devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş üç ve ilkokul dördüncü sınıfa devam eden tipik gelişim gösteren üç öğrenciden oluşmaktadır.

3.6.1 Öğrenen akran (özel gereksinimli) seçimi

Öğrenen akran (özel gereksinimli) için belirlenen ön koşullar

Araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrencilerin seçilmesinde, bazı ön koşullar dikkate alınmıştır;

a. Çalışmanın yürütüleceği özel gereksinimli öğrencilerin çalışma davranışlarının (bekleme, belirli süre etkinlikle ilgilenme, yerinde oturma, verilen yönergeleri yerine getirme vb.) olması,

b. Öğretimi yapılacak olan konu ile ilgili daha öncesinde çalışma yapılmamış olması,

c. Sorulan sorulara cevap vermesi,

d. Öğretimi yapılacak olan becerinin öğrencinin BEP'inde yer alması,

e. Ailesinin ve öğretmenin öğrencinin çalışmaya katılımı için izin vermesi,

f. Çalışmaya gönüllü olması

Özel gereksinimli katılımcı öğrencilerin seçilmesi için temel ön koşul kriterleri olarak belirlenmiştir.

Öğretmen görüşmesi

Yapılan okul ziyaretinde özel eğitim sınıfı öğretmeni ile birebir görüşme yapılarak çalışma ile ilgili (amaç, öğrencilerde aranan ön koşul beceriler, süreç) bilgi verilmiş ve öğrencilerin çalışma için belirlenen ön koşul becerilere sahip olup olmadıklarını tespit amacıyla Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Öğretmen ile yapılan görüşme sonucunda çalışma davranışlarında belirlenen ön koşullara sahip üç özel gereksinimli üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi öğrenen akran olarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

Öğrencilerin ön koşul becerilerinin değerlendirilmesi

Öğretmen görüşmesi sonucunda belirlenen üç özel gereksinimli öğrenci ön koşul beceri olarak belirlenen çalışma davranışlarına (bekleme, belirli süre etkinlikle ilgilenme, yerinde oturma, verilen yönergeleri yerine getirme vb.) sahip olma yeterlilikleri açısından araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme süreci öğrenciler ile BEP'lerinde yer alan, çalışmada öğretimi yapılacak olan besinler ve özellikleri ünitesi haricinde, akademik bir becerinin öğretimi bireysel olarak yapılmış ve öğretim sırasında öğrencinin bekleme, belirli süre etkinlikle ilgilenme, yerinde oturma, verilen yönergeleri yerine getirme vb. çalışma davranışları hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü aracına (EK: 14) kayıt edilerek gerçekleştirilmiştir.

Öğretilmesi hedeflenen becerilerin seçimi

Öncelikle özel eğitim öğrencilerinin öğretmeni ile görüşülerek hangi akademik alanlarda çalışma yapılabileceği kararlaştırılmıştır. Özel eğitim öğretmeni sınıfta genellikle Türkçe ve Matematik çalıştığını bunların haricinde bir dersin daha uygun olabileceğini söylemesi üzerine öğrencilere Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal bilimler derslerinden hangisi ile ilgili çalışma yapmak istedikleri sorulmuş ve öğrencilerin tamamının Fen Bilimleri demesi üzerine tüm öğrencilerin BEP'lerinde yer alan Fen bilimleri amaçları incelenerek üçünün BEP'inde de yer alan ortak amaçlar belirlenmiştir. Belirlenen amaçlarla ilgili öğrencilerin özel eğitim öğretmeni ile görüşülmüş ve bu ortak amaçlar arasından daha önce öğretmeni tarafından çalışılmayan amaçlar arasından öğrencilerin öğretmenleri ile ortak karar alınarak besinler ve özellikleri konusu öğretilecek konu olarak belirlenmiştir.

Öğretilmesi hedeflenen beceri ile ilgili öğrencilerin performanslarının belirlenmesi

Belirlenen konu olan besinler ve özellikleri ile ilgili olarak özel gereksinimli öğrencilerin performanslarını belirlemek için dördüncü sınıf fen bilgisi dersi konuları içinde yer alan besinler ve özellikleri ünitesi ile ilgili, MEB dördüncü sınıf amaç ve kazanımları dikkate alınarak bakanlığın fen bilimleri ders kitabında yer alan başlıklar üzerinden özel eğitim öğrencilerinin performans ve özellikleri dikkate alınarak araştırmacı tarafından ölçüt bağımlı ölçü aracı ve ÖBT' ye paralel kayıt çizelgesi oluşturulmuştur. Performans alımları öğrencilerle birebir ve devam ettikleri özel eğitim sınıfında yapılmıştır. Performans belirleme sırasında öğrenci ile karşılıklı oturulmuş, yapılacak çalışma ve kurallar ile ilgili bilgiler verilmiş, verdiği cevapları kayıt çizelgesine yazılacağı söylenmiştir. Öğrenciye ben şimdi sana besinler ve özellikleri ile ilgili sorular soracağım. Sorularıma yüksek sesle cevap vermeni istiyorum cevabını bilmediğin bir soru varsa bilmiyorum diyebilirsin, senin verdiği cevapları ben buraya kayıt edeceğim denilerek, ÖBT'de yer alan tüm sorular sırasıyla sorulmuş ve öğrencinin cevapları kayıt çizelgesine kaydedilmiştir. Yürütülen işlem her üç öğrenci ile de benzer şekilde ayrı ayrı tekrarlanmıştır.

3.6.2 Öğreten akran (tipik gelişim gösteren) seçimi

Öğreten akran için belirlenen ön koşullar

Araştırmaya katılan tipik gelişim gösteren öğrencilerin seçilmesinde, bazı ön koşullar dikkate alınmıştır;

- a. Öğrencilere uygulanacak olan sosyal kabul ölçeğinden 110 tam puan üzerinden 60 ve altında puan almış olması,
- b. Okuduğunu veya dinlediğini anlama becerisine sahip olması,
- c. Ailesinin ve öğretmenin öğrencinin çalışmaya katılımı için izin vermesi,
- d. Çalışmaya gönüllü olması

Tipik gelişim gösteren katılımcı öğrencilerin seçilmesi için temel ön koşul kriterleri olarak belirlenmiştir.

Okul ziyaretleri ve bilgilendirme

Araştırmanın yürütüleceği Konya ili Selçuklu ilçesine bağlı olan okul ziyaret edilerek okul müdür ve müdür yardımcılarında görüşme izni alınıp dördüncü sınıfı okutan, sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görüşmede öğretmenlere çalışma, çalışmanın amacı ve öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerini belirleyecek olan sosyal kabul ölçeği hakkında bilgiler verilerek ölçeği incelemeleri sağlanmış, öğretmenlerden ve ailelerden gerekli izinler alınmıştır.

Sosyal kabul ölçeğinin uygulanması (SKÖ)

Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulünü belirlemede sosyal kabul ölçeği kullanılmıştır. Yapılan öğretmen görüşmelerinin ardından ailelerden ölçeği uygulamak için gerekli izinler alınarak dördüncü sınıfa devam eden iki şubedeki toplam 43 öğrenciye ölçek ve nasıl işaretleme yapacakları hakkında bilgi verilmiş ve okul rehber öğretmenin refakatinde ölçek uygulanmıştır. Uygulama sonrasında ölçekten 60 puan altı alan toplam 13 öğrenci belirlenmiştir. Uygulama sırasında ölçeğin objektif doldurulması ile ilgili yaşanması muhtemel sorunlar sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenle belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler ilkökul öğrencilerinde doğru yapma kaygısı olabileceğini ve bunun bir yazılı olduğunu düşünebileceklerini vurgulamışlardır bunun

üzerine öğrencilere ölçek uygulanmadan önce yapılanın bir yazılı sınav olmadığı, sonuçların ders notlarını etkilemeyeceği ve doğru ya da yanlış diye bir cevap olmadığı, önemli olanın kendi düşüncelerini belirtmeleri olduğunu söylenmiştir. Ayrıca ölçeğin objektif olarak doldurulmasında öğretmenlerin cevapları görmesinin de sorun olabileceğinin düşünülmesi üzerine, sınıf öğretmeni sınıftan çıkmış uygulamacı ve rehber öğretmen ise, öğrencilerin işaretlemelerini görmemek için sınıfın uzak bir köşesinde durmuştur. Sadece yardım istenmesi durumunda öğrencilere yaklaşmışlardır. Objektif cevaplar alınabilmesi ile ilgili son tedbir ise ölçeğin basılı olduğu kâğıtlara isim yazılmamasıdır. Kâğıtlar öncesinden oluşturulan sınıf listesine göre dağıtılmış ve öğrencilerin dikkatini çekmeyecek şekilde kâğıtların arka yüzlerine numaralar verilmiştir.

Öğretmen görüşmesi

Uygulanan ölçek sonucunda 110 tam puan üzerinden 60 ve altı puan olarak belirlenen birinci ön koşulu sağlayan on üç öğrencinin sınıf öğretmenleri ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında öğrencilerin çalışma için belirlenen diğer ön koşul becerilere sahip olup olmadıklarını tespit amacıyla Öğretmen Görüşme Formu (EK: 2) kullanılmıştır. Öğretmen ile yapılan görüşme sonucunda okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinde ön koşullara sahip beş tipik gelişim gösteren dördüncü sınıf öğrencisinden üçü yansız atama yöntemi ile çalışmaya dâhil edilmiş, ikisi ise denek yitimi göz önüne alınarak yedek olarak belirlenmiştir.

Veli katılım izni

Yapılan öğretmen görüşmeleri ve değerlendirme sonucunda ön koşul becerilere sahip olan üç tipik gelişim gösteren, üç özel gereksinimli altı öğrencinin ailelerine çalışmayı kabul ettiklerine dair çalışma ve hakları hakkında bilgilerin yer aldığı Veli Onay Formu (EK: 15) imzalatılmıştır.

3.7 Öğrencilerin Özellikleri

Bu araştırmaya Konya İli Selçuklu İlçesindeki özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış üç ve aynı okulun dördüncü sınıfına devam eden tipik gelişim gösteren üç olmak üzere altı öğrenci katılmıştır. Araştırmada özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler öğrenen akran, dördüncü sınıfa devam eden

öğrenciler ise öğreten akran rolündedir. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin öğretmen ve ailelerine çalışma ile ilgili bilgi verilmiş, veli (EK: 15) ve öğretmenlerden (EK: 16) öğrencilerin çalışmaya katılımı ile ilgili onay alınmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin gerçek isimlerinin yerine verilen takma isimler kullanılmıştır. Öğreten akranların daha öncesinden akran aracılı eğitimle ilgili bilgi ve tecrübesi yoktur. Benzer şekilde öğrenen akranlarda daha öncesinden akran aracılı öğretim ile herhangi bir eğitim almamışlardır.

3.7.1 Özel gereksinimli (öğrenen akran) öğrencilerin özellikleri

Birinci Öğrenci; 13 yaş altı aylık özel eğitim sınıfı birleştirilmiş sınıfta üçüncü sınıfa devam eden hafif düzey zihinsel engel tanısı almış bir erkek öğrencidir. Öğrencinin ek olarak fiziksel yetersizlik tanısı vardır. Fiziksel yetersizliğine yönelik herhangi bir cihaz kullanmamaktadır, fiziksel yetersizliğine bağlı olarak kaba ve ince motor becerileri yapmakta zorlanmakla birlikte, kaba ve ince motor becerileri akranlarına oranla daha yavaşta olsa bağımsız olarak yapabilmektedir. Öğrenci çalışma davranışlarında (bekleme, belirli süre etkinlik ile ilgilenme, yerinde oturma, verilen yönergeleri yerine getirme), okuma yazmada; okuma, okuduğunu anlama, söylendiğinde yazma, okuduğu metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme, Matematikte; üç ve daha fazla basamaklı sayıları tanımakta, toplama, çıkarma, çarpma ve problem çözme becerilerini yapabilmektedir. Öğrencinin üç, dört kelimelik cümle yapısıyla konuşabilmekte fakat söylediklerinin anlaşılabilirliği düşüktür. Öğrencinin çıkaramadığı sesler vardır aynı zamanda salya kontrolü ile ilgili sorunlar yaşamaktadır. Öğrencinin alıcı dil becerileri, sosyal beceriler ve özbakım becerileri akranlarına paralel gelişim göstermektedir. Yapılan kaba değerlendirme sonucunda Okan'ın besinler ve özellikleri ünitesi ile ilgili becerilere sahip olmadığı belirlenmiştir.

İkinci Öğrenci; 9 yaş 10 aylık özel eğitim sınıfı birleştirilmiş sınıfta dördüncü sınıfa devam eden hafif düzey zihinsel engel tanısı almış bir kız öğrencidir. İlkokul birinci sınıfta tipik sınıfa başlamış ve bir sene, bu sınıfta eğitim aldıktan sonra özel eğitim sınıfına yönlendirilmiştir. Üç yıldır özel eğitim sınıfına devam etmektedir. Öğrenci çalışma davranışlarında (bekleme, belirli süre etkinlik ile ilgilenme, yerinde oturma, verilen yönergeleri yerine getirme), okuma yazmada; son grup seslerin öğretimi devam etmektedir. Öğrendiği seslerle ilgili metinleri heceleyerek okumayabilmektedir. Matematik dersinde ise iki basamaklı sayıları tanımakta ve eldesiz toplama işlemi

yapabilmektedir. Öğrencinin dil ve konuşma, alıcı dil becerileri, kaba ve ince motor gelişimi, sosyal beceriler ve öz bakım becerileri akranlarına paralel gelişim göstermektedir. Yapılan kaba değerlendirme sonucunda Melisa'nın besinler ve özellikleri ünitesi ile ilgili becerilere sahip olmadığı belirlenmiştir.

Üçüncü Öğrenci; 10 yaş 9 aylık özel eğitim sınıfı birleştirilmiş sınıfta dördüncü sınıfa devam eden hafif düzey zihinsel engel tanısı almış bir kız öğrencidir. İlkokul birinci Sınıfta tipik sınıfa başlamış ve bir sene, bu sınıfta eğitim aldıktan sonra özel eğitim sınıfına yönlendirilmiştir. üç yıldır özel eğitim sınıfına devam etmektedir. Öğrenci çalışma davranışlarında (bekleme, belirli süre etkinlikle ilgilenme, yerinde oturma, verilen yönergeleri yerine getirme), okuma yazmada; okuma, okuduğunu anlama, söylendiğinde yazma, okuduğu metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme, Matematikte; iki basamaklı sayıları tanımakta, toplama, çıkarma ve bu işlemleri kullanması gereken basit problemleri çözme becerilerini yapabilmektedir. Öğrencinin dil ve konuşma, alıcı dil becerileri, kaba ve ince motor gelişimi, sosyal beceriler ve özbakım becerileri akranlarına paralel gelişim göstermektedir. Yapılan kaba değerlendirme sonucunda Kübra'nın besinler ve özellikleri ünitesi ile ilgili becerilere sahip olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğrenen akranların özellikleri

Öğrenciler	Cinsiyet	Yas	Okula devam yılı	Yetersizliği	Ek yetersizliği	Öğrenim Gördüğü sınıf
1.Öğrenen Akran	E	13yaş 6 ay	3	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	Fiziksel Yetersizlik	Özel Eğitim Sınıfı
2. Öğrenen Akran	K	9 yaş 10 Ay	4	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	Yok	Özel Eğitim Sınıfı
3. Öğrenen Akran	K	10 yaş 9 ay	4	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	Yok	Özel Eğitim Sınıfı

3.7.2 Tipik gelişim gösteren (öğreten akran) öğrencilerin özellikleri

Birinci Öğreten Akran Kaan; 9 yaş 5 aylık ilkokul dördüncü sınıfa devam eden bir erkek öğrencidir. Öğrenci okuduğunu ve dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinde dinlediği metni özetleme, okuduğu metni özetleme, anlatım sırasında belirlenen konuyla ilgili olarak konuşma ve anlatım sırasında duraksamadan, akıcı konuşma becerilerine sahiptir. Ailesinde ve yakın çevresinde özel gereksinimli bir birey yoktur ve özel gereksinimli bir bireyle yaşantıya sahip değildir. Kaan uygulanan sosyal kabul ölçeğinden 60 altı puan almıştır.

İkinci Öğreten Akran Esra; 9 yaş 10 aylık ilkokul dördüncü sınıfa devam eden bir kız öğrencidir. Öğrenci okuduğunu ve dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinde dinlediği metni özetleme, okuduğu metni özetleme, anlatım sırasında belirlenen konuyla ilgili olarak konuşma ve anlatım sırasında duraksamadan, akıcı konuşma becerilerine sahiptir. Ailesinde özel gereksinimli bir birey yoktur ancak yakın çevresinde özel gereksinimli bir birey vardır. Bu bireyler sadece ailesinin olduğu ortamlarda görüşmekte ve birebir diyalog kurmamaktadır. Esra uygulanan sosyal kabul ölçeğinden 60 altı puan almıştır.

Üçüncü Öğreten Akran Asrın; 9 yaş 10 aylık ilkokul dördüncü sınıfa devam eden, bir kız öğrencidir. Öğrenci okuduğunu ve dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinde dinlediği metni özetleme, okuduğu metni özetleme, anlatım sırasında belirlenen konuyla ilgili olarak konuşma ve anlatım sırasında duraksamadan, akıcı konuşma becerilerine sahiptir. Ailesinde ve yakın çevresinde özel gereksinimli bir birey yoktur ve özel gereksinimli bir bireyle yaşantıya sahip değildir. Asrın uygulanan sosyal kabul ölçeğinden 60 altı puan almıştır.

Her üç öğretmen akranının da daha öncesinde akran aracılı öğretime yönelik tecrübesi yoktur.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğretmen akranların özellikleri

Öğrenciler	Cinsiyet	Yas	Okula devam yılı	Yetersizliği	Öğrenim Gördüğü sınıf
1.Öğreten Akran (Kaan)	E	9 yaş 5 ay	4	Yok	İlkokul 4. sınıf
2. Öğreten Akran (Esra)	K	9 yaş 10 Ay	4	Yok	İlkokul 4. sınıf
3. Öğreten Akran (Asım)	K	9 yaş 10 ay	4	Yok	İlkokul 4. sınıf

3.8 Araştırmacının Yeterlilikleri

Araştırmacı zihin engellilerin eğitimi alanından lisans mezunudur. 11 yıl özel sektörde, halen devam ettiği MEB’de ise beş yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Akran aracılı öğretim ile ilgili olarak daha öncesinde ders ve eğitimler almış olup, çalışmaları sırasında akran aracılı öğretime yönelik tecrübesi vardır. Çalışmalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3.9 Ortam

Araştırmanın uygulamaları öğrencilerin devam ettiği ilkokulun özel eğitim sınıfında yürütülmüştür. Odada öğrencilerin oturabileceği tekli sıra ve sandalyeler, materyallerin konulduğu dolaplar, tahta, öğretmen masa ve sandalyeleri ile duvarda asılı pano bulunmaktadır. Sınıfta ayrıca çalışmada kullanılan sununun açılabilceği bilgisayar özellikli akıllı tahta mevcuttur. Sınıftaki dikkat dağıtıcı unsurlar çalışma öncesinde kaldırılmıştır. Sınıf temizlik, ısı ve ışık bakımından öğretim yapmaya uygundur. Yoklama oturumları, uygulama oturumları ve izleme oturumlarının tamamı bu sınıfta yapılmıştır. Uygulama sırasında sınıfta öğreten akran, öğrenen akran ve araştırmacı bulunmaktadır. Çalışmalar hafta içi haftada üç gün (pazartesi, çarşamba ve cuma) 9.50-10.20 saatleri arasında günde bir oturum olacak şekilde düzenlenmiştir.

Öğreten akran eğitimi ve pilot uygulama ise okulun boş bir sınıfında yapılmıştır. Öğreten akran öğretimi ve pilot uygulamanın yapıldığı sınıfta, öğrencilerin oturabilmesi için sandalye, öğretmen masa ve sandalyesi bulunmaktadır. Sınıfta çalışmada kullanılan sununun açılabilceği bilgisayar özellikli akıllı tahta mevcuttur. Sınıfta dikkat dağıtıcı

herhangi bir araç gereç bulunmamaktadır. Sınıf temizlik, ısı ve ışık bakımından öğretim yapmaya uygundur.

3.10 Araç Gereçler

Uygulama oturumları sırasında kullanılmak üzere, besinler ve özellikleri ünitesine yönelik olarak 16 slayttan oluşan power-point sunusu (EK: 17) hazırlanmıştır. Hazırlanan sunuda Besinler ve özellikleri ünitesi için hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü aracında yer alan bildirimler ile bildirimlere karşılık gelen cevaplar yer almaktadır. Her bir slaytta bir bildirim ve cevabına yer verilmiştir. Ayrıca sunu görsellerle de desteklenmiştir. Yoklama oturumlarında ise sadece bildirimlerin yer aldığı cevapların ve görsellerin yer almadığı sunu kullanılmıştır.

Araştırma verilerini kaydetmek için ortamda bir video kamera, hazırlanan veri toplama formları, kalem ve oturum sürelerini tespit etmekte kullanılmak üzere kronometre bulundurulmuştur.

3.11 Uygulama Süreci

Bu çalışmada hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere besinler ve özellikleri ünitesinin öğretimi, eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak, tipik gelişim gösteren akranları tarafından birebir öğretim düzenlemesi kullanılarak yapılmıştır. Çalışma “öğreten akranın öğretici olarak yetiştirilmesi süreci, yönlendirilmiş uygulamalar, pilot uygulama, başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve izleme” oturumlarından oluşmaktadır. Her bir süreç aşağıda açıklanmıştır.

3.11.1 Öğreten akranın öğretici olarak yetiştirilme süreci

Araştırmanın uygulama sürecinde öncelikli olarak tipik gelişim gösteren öğrenen akran olacak öğrencinin öğretici, olarak yetiştirilmesi ile başlanmıştır. Yapılan görüşme ve değerlendirmeler sonucunda belirlenen ön koşul becerilere sahip olan gönüllü öğrenen akranlar belirlenmiş ve bu öğrencilerin velilerinden yazılı izin alınarak, öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilerek çalışmadaki rol ve görevleri anlatılmıştır.

Öğreten akranın öğretici olarak yetiştirilmesi sürecine öncelikli olarak alan yazın incelenerek başlanmıştır (Pınar ve Çiftçi-Tekinarslan, 2003; Sazak.2013; Schloss, Kobza, ve Alper,1997; Yarımkaya, İlhan ve Karasu, 2017; Yıldırım ve İftar, 2002).

Alan yazın araştırılması sonucunda öğrenen akranın öğretici olarak yetiştirilmesi sürecinin; 1- öğrenen akranı öğretim öncesi yapması gerekenlerin öğretilmesi, 2-öğreten akranı öğretim sırasında yapması gerekenlerin öğretilmesi olmak üzere iki ana başlıkta toplanmıştır. Öğreten akranın öğretici olarak yetiştirilmesi süreci belirlenen bu iki ana başlık altında alt başlıklara ayrılarak öğrenen akranın öğretici olarak yetiştirilmesi öğretim planı (EK: 18) hazırlanmış ve öğretimler hazırlanan plana göre birebir olarak yürütülmüştür.

Öğreten akranı öğretim öncesi yapması gerekenlerin öğretilmesi

Öğreten akranın öğretici olarak yetiştirilmesi sürecinde öğretim öncesi yapması gerekenlerin öğretilmesi ile ilgili olarak; süreç hakkında bilgilendirme, öğretim sırasında kullanacağı araç gereçleri kontrol etme, öğrenci rolündeki akranın dikkatini çekme, öğrenci rolündeki akranı kendini tanıtmaya, çalışılacak konuyu ve konunun ne işe yarayacağını söylemesi, materyalleri tanıtmaya, öğrenci rolündeki akranı kuralları açıklama ve ödülleri söyleme konularında öğretim yapılmıştır. (EK: 18)

Öğreten akranı öğretim sırasında yapması gerekenlerin öğretilmesi

Öğreten akranın öğretici olarak yetiştirilmesi sürecinde öğretim sırasında yapması gerekenlerin öğretilmesi ile ilgili olarak; öğrenen akranı eşzamanlı ipucuyla öğretim ile deneme oturumlarında model olma basamağı, öğrenen akranı eşzamanlı ipucuyla öğretim ile yoklama oturumlarında model olma basamağı ile ilgili model olunmuştur. (EK: 18)

Öğreten akranı eşzamanlı ipucuyla öğretim ile deneme oturumlarında model olma basamağında öğrenen akran rolündeki öğrencinin daha öncesinden eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile ilgili hiçbir bilgisi olmadığı için yöntem küçük basamaklara ayrılarak ve dördüncü sınıf öğrencisinin anlayabileceği ifadelerle anlatılmıştır. Öğretim oturumları öğrenen akranla birebir şekilde düzenlenmiştir. Çalışma öncesinde öğrenen akranı çalışma hakkında kısa bir bilgi verilmiştir ve her basamakla ilgili olarak birkaç kez model olunmuştur. Süreçte öğrencinin doğru cevap ve tepkileri ödüllendirilmiş yanlış cevap ve tepkileri düzeltilmiştir.

Öğreten akranı eşzamanlı ipucuyla öğretim ile yoklama oturumlarında model olma basamağında öğrenen akranı öğrenen akranların doğru tepkilerinin

ödüllendirilmesi, yanlış tepkilerinde hiçbir şey söylemeden bir sonraki soruya geçmesi ve tepki vermeme durumunda ise içinden 10'a kadar sayıp, soruyu tekrar sorması öğretilmiştir. Öğretiminin sonunda öğretene akran sorusu olup olmadığı sorulmuş ve soruları cevaplanmıştır. Soruların ardından evet, arkadaşlarının tepkilerinde ne yapman gerektiğini öğrendik şimdi öğrendiklerini tekrarlayalım denilerek öğrenciye arkadaşların doğru cevap verirse ne yapacaksın, arkadaşın yanlış cevap verirse ne yapacaksın, arkadaşın cevap vermezse ne yapacaksın soruları, öğretene akran sorulara akıcı bir şekilde doğru cevap verene kadar sorulmuştur. Süreçte öğrencinin doğru cevap ve tepkileri ödüllendirilmiş yanlış cevap ve tepkileri düzeltilmiştir.

Yönlendirilmiş uygulamalar

Bu aşamada öğretene akranın öğrenim süresince öğrendiklerini pekiştirmesi ve prova etmesi amacıyla araştırmacı öğrenen rolünde olmuştur. Öğretim sırasında oluşabilecek olan tüm akran tepkileri araştırmacı tarafından oluşturularak öğrenen akranın her bir durum için neler yapması gerektiği prova ettirilmiştir. Süreçte öğretene akranın öğretim öncesi ve öğretim sırasında yaptıkları hazırlanan uygulama güvenilirlik formuna (EK: 5) kaydedilmiştir. Öğretene akranın uygulamasındaki eksik ve yanlışlara geri dönütler verilerek anında düzeltilmiştir. Yönlendirilmiş uygulamalara öğretim öncesi ve öğretim sırasında %100 doğruluk sağlanana kadar devam edilmiştir ve her üç öğretene akran için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Yönlendirilmiş uygulamalar öğretene akranlarla birebir olarak yürütülmüştür.

3.11.2 Pilot uygulama

Tipik gelişim gösteren öğretene akranın öğretici olarak yetiştirilme sürecinde öğrendiklerini ne kadar doğrulukla uyguladığını görmek ve uygulama sırasında oluşabilecek aksaklıkları önceden tespit ederek önleyebilmek amacıyla pilot uygulamalara yer verilmiştir. Pilot uygulamalarda öğrenen akran çalışmanın yapıldığı okulda dördüncü sınıfa devam eden tipik gelişim gösteren bir erkek öğrencidir. Pilot uygulamalarda öğretene akranlarla birebir olarak çalışılmış, her üç öğretene akran da öğrenen akran aynıdır. Pilot uygulamalar sırasında başlangıçta öğretene akranların öğretim öncesi yapmaları gerekenlerin sıralamasında sorunlar yaşadıkları görülmüştür ancak ikinci pilot uygulama oturumunun ardından ek bir düzenlemeye gerek kalmaksızın tüm öğrenen akranlar tüm basamakları doğru ve sırasıyla uygular hale

gelmiştir. Öğreten akranın uygulamasındaki eksik ve yanlışlara geri dönütler verilerek anında düzeltilmiştir. Süreç her üç öğreten aklanda da benzer şekilde uygulanmıştır.

Pilot uygulama çalışmaları öğreten akranlar tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretim süreciyle besinler ve özellikleri ünitesinin öğretim basamaklarının tamamını %100 doğruluk düzeyinde yapana kadar devam edilmiştir. Pilot uygulama çalışmaları üç öğreten aklanda sırayla dört-beş-dört oturum sürmüştür. Pilot uygulamalarda tüm öğreten akranlar %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra gerçek uygulamalara geçilmiştir.

3.11.3 Başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve izleme oturumları

Öğreten akranın yetiştirilme süreci ve pilot uygulamaların ardından hedef beceriye yönelik olarak başlama düzeyi, öğretim oturumları, günlük yoklama oturumları, toplu yoklama oturumları ve izleme oturumları yapılmıştır. Oturumların tamamı öğrencilerin eğitim görmekte olduğu ilkokulun özel eğitim sınıfında belirlenen gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresinin tamamında öğrencilerin derslerinin aksamaması ve derslerde kayıp yaşamamaları için hem öğreten akranların sınıf öğretmeni, hem de öğrenen akranların özel eğitim öğretmeni ile koordineli hareket edilerek, çalışma saatleri birlikte belirlenmiş ve uygulama saatleri buna göre planlanmıştır. Uygulamaların tamamı katılımcılarla birebir gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın uygulama ve günlük yoklama oturumlarının tamamı tipik gelişim gösteren öğreten akran tarafından, başlama düzeyi oturumları, toplu yoklama oturumları ve izleme oturumları ise araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumlara yönelik veriler veri toplama formlarına araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

Başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumları uygulama oturumlarının öncesinde, öğrencinin performansını belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Başlama düzeyi verileri tüm öğrenen akranlarda eş zamanlı olarak en az üç kararlı veri elde edene kadar sürdürülmüştür. Ardından öğreten akran tarafından besinler ve özellikleri konusunun uygulama oturumlarına başlanmıştır. Başlama düzeyi oturumları araştırmacı tarafından şu şekilde gerçekleştirilmiştir. (EK: 19)

Araştırmacı ve öğrenen akran özel eğitim sınıfında karşılıklı olarak oturmuşlardır. Araştırmacı öğrenen akarana yapılacak olan çalışma ile ilgili bilgi vermiş ve kuralları açıklamış ardından kayıt çizelgesi öğrenciye tanıtılmıştır. Sonrasında araştırmacı öğrencinin dikkatini araştırmaya çekmiştir. Öğrencinin sözel ya da hareketleri ile hazır olduğunu gösterdiği her türlü ifade kabul edilmiş ve sözel olarak pekiştirilmiştir. Hazırlanan ÖBT’de yer alan ilk soru öğrenciye sorulmuş ve 5 sn. öğrencinin cevap vermesi beklenmiştir. Öğrenci 5 sn. içinde cevap vermezse soru tekrarlanmıştır. Öğrenci ikinci seferde de cevap vermediğinde hiçbir tepki verilmeksizin diğer soruya geçilmiştir. Öğrenci yanlış cevap verdiğinde veya bilmiyorum dediğinde ise görmezden gelinerek hiçbir şey söylenmeden öğrencinin cevabı aynen kayıt çizelgesine kaydedilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında öğrenen üç akranın da doğru cevap verdiği soru olmamıştır. Çalışma sonunda öğrencinin uygun çalışma davranışları ve çalışmaya katılımı sözel ve etkinlik pekiştireçleri ile pekiştirilmiştir.

Öğretim oturumları

Uygulama oturumlarında tipik gelişim gösteren akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim ile besinler ve özellikleri ünitesinin öğretimi yapılmıştır. Ünite ile ilgili hazırlanan ÖBT on altı bildirimden oluşmaktadır. Bildirimler kendi içinde bütünlük oluşturacak şekilde beşe ayrılmıştır. Bir gruptan diğerine geçiş için ölçüt %100 olarak belirlenmiş ve yoklama oturumlarında %100 doğru tepki elde edildiğinde diğer grubun öğretimine geçilmiştir. Uygulama oturumlarında yanıt aralığı ve denemeler arası süre 5 sn. olarak belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen bağımlı değişken olan bildirimde yer alan soruya cevap verme becerisi, beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu sunulduktan sonra bildirimde yer alan sorunun cevabını söyleme olarak belirlenmiştir. Uygulama oturumlarında kontrol edici ipucu olarak sözel ipucu kullanılmıştır. Öğrenen akranların doğru tepkileri öğreten akran tarafından sürekli pekiştirme tarifi ile sözel pekiştireçlerle pekiştirilmiştir. Uygulama oturumlarından sonraki gün öğretim öncesi günlük yoklama oturumları öğreten akran tarafından uygulanmıştır. Uygulama oturumları aşağıdaki şekilde uygulanmıştır. (EK: 19)

Öğreten akran her oturum öncesi kullanacağı sununun çalışıp çalışmadığını kontrol etmiştir. Oturumlara başlamadan önce öğreten akran, öğrenen akranın dikkatini çalışmaya çekmiş öğrenen akranın hazır olduğunu ifade eden herhangi bir söz, jest, mimik kabul edilmiş ve sözel olarak pekiştirilmiştir. Ardından öğreten akran araç

gereçleri tanıtmıştır. Sonrasında konunun önemi öğreten akran tarafından belirtilmiştir. Konunun önemi söylendikten sonra kuralları açıklamıştır. Kuralların ardından öğrenen akarana çalışma sonunda kazanacağı ödül söylenmiştir. Ödül ve kurallar açıklandıktan sonra öğrenen akranın dikkati çalışmaya tekrar çekilmiştir. Akranın hazır olduğunu ifade eden herhangi bir söz, jest, mimik kabul edilmiş ve sözel olarak pekiştirilmiştir. Ardından ilk hedef uyarana yönelik beceri yönergesi sunulmuş ve hemen ardından kontrol edici ipucu öğreten akran tarafından verilmiştir. Öğrenen akranın 5 sn. içinde cevap vermesi beklenmiştir. Öğreten akran içinden 5'e kadar sayarak 5 saniyenin geçmesini beklemiştir. 5 sn. içinde öğrenen akran doğru cevap verdiğinde öğreten akran tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir. 5sn. içinde öğrenen akranın yanlış cevap vermesi durumunda öğreten akran hata düzeltmesi yapmıştır. Beceri yönergesi ve kontrol edici ipucunun ardından 5sn. içinde öğrenen akran hiçbir cevap vermezse öğreten akran beceri yönergesini tekrar sunmuştur. Öğreten akran beceri yönergesinin ardından doğru cevap aldığında ÖBT'de yer alan diğer bildirimle geçmiştir. Çalışılan grupta yer alan tüm bildirimlerde doğru cevap aldığında oturum sonlandırılmıştır.

Öğrenen akranların öğretim oturumlarında gösterdikleri dikkat yöneltme ve çalışmaya katılım davranışları, her oturumun sonunda, öğreten akran tarafından sürekli pekiştirme tarifesi kullanılarak sözel olarak ve etkinlik pekiştireci ile pekiştirilmiştir.

Öğretim oturumları öğrenen akranın yoklama oturumlarında üç oturum üst üste %100 ölçütü karşılar düzeyinde performans sergileyene kadar sürdürülmüştür.

Toplu yoklama oturumları

Araştırmadaki yoklama oturumları, toplu yoklama ve günlük yoklama oturumları olmak üzere iki biçimde düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları öğreten akran tarafından toplu yoklama oturumları ise araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Toplu yoklama oturumları öğretim yapılmamış katılımcıların başlama düzeyi performansında artış olup olmadığını tespit etmek amacıyla düzenlenmiştir (Tekin-İftar, 2012).

Toplu yoklama oturumları aşamaları aşağıdaki şekildedir (EK: 19)

Çalışmada öğrenen akranın ÖBT’de yer alan bildirimlere yönelik olarak hazırlanan cevapları vermesi doğru, farklı bir cevap vermesi ya da cevap vermemesi yanlış tepki olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı ve öğrenen akran özel eğitim sınıfında karşılıklı olarak oturmuşlardır. Araştırmacı öğrenen akarana yapılacak olan çalışma ile ilgili bilgi vermiş ve kuralları açıklamıştır. Ardından kayıt çizelgesi öğrenciye tanıtılmış sonrasında araştırmacı öğrencinin dikkatini araştırmaya çekmiştir. Öğrencinin sözel ya da hareketleri ile hazır olduğunu gösterdiği her türlü ifade kabul edilmiş ve sözel olarak pekiştirilmiştir. Hazırlanan ÖBT’de yer alan ilk soru öğrenciye sorulmuş ve 5 sn. öğrencinin cevap vermesi beklenmiştir. Öğrenci 5 sn. içinde cevap vermezse soru tekrarlanmıştır. Öğrenci ikinci seferde de cevap vermediğinde hiçbir tepki verilmeksizin diğer soruya geçilmiştir. Öğrencinin doğru yanlış ya da tepkisiz kalma durumlarının hiç birine tepki verilmeyerek doğru cevapları toplu yoklama oturumları veri kayıt formuna (EK: 5) + yanlış cevap ve ya tepkisiz kalma durumları – olarak kaydedilmiştir. Çalışma sonunda öğrencinin uygun çalışma davranışları ve çalışmaya katılımı sözel ve etkinlik pekiştireçleri ile pekiştirilmiştir.

Günlük yoklama oturumları

Eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminde beceri yönergesi ile kontrol edici ipucu ard arda sunulduğu için bireye bağımsız tepkide bulunma imkânı verilmemektedir. Bu nedenle uyaran kontrolünün ne kadar kurulduğunu tespit etmek amacıyla günlük yoklama oturumları düzenlenir (Tekin-İftar, 2006). Bu çalışmada günlük yoklama oturumları uygulama oturumlarından önce öğreten akran tarafından uygulanmıştır (EK: 19). Öğrenen akranların doğru cevapları günlük yoklama oturumları veri kayıt formuna (EK: 6) + yanlış cevap ve ya tepkisiz kalma durumları – olarak kaydedilmiştir. Çalışma sonunda öğrencinin uygun çalışma davranışları ve çalışmaya katılımı sözel pekiştireçlerle pekiştirilmiştir.

İzleme oturumları

İzleme oturumları uygulama oturumları tamamlandıktan bir ve iki hafta sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında süreç yoklama oturumlarına benzer şekilde yürütülmüştür. Oturumların tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir (EK: 19) Öğrenen akranların doğru cevapları izleme oturumları veri toplama formuna (EK: 7) (+)

yanlış cevap ve ya tepkisiz kalma durumları (-) olarak kaydedilmiştir. Çalışma sonunda öğrencinin uygun çalışma davranışları ve çalışmaya katılımı sözel pekiştireçlerle pekiştirilmiştir

3.12 Verilerin Toplanması ve Puanlanması

Bu çalışma sürecinde; etkililik, güvenirlik (gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği) ve sosyal geçerlik olmak üzere toplam üç tür veri toplanmıştır.

3.12.1 Etkililik verilerinin toplanması

Bu araştırmada akran tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimi yapılan beceride akranların verdikleri cevaplara yönelik veri toplanmıştır. Başlama düzeyi, yoklama oturumları ve izleme oturumlarında toplanan veriler veri toplama formu (EK: 5-6-7) kaydedilerek toplanmıştır.

Veri toplama formları tek basamaklı davranış deneme kaydı kullanılarak doldurulmuştur. Tek basamaklı davranış deneme kaydı; öğrenen akranın hedef uyarana verdiği doğru ve yanlış tepkilerin kaydedilerek doğru davranış sayısı ve yüzdesi şeklinde hesaplanmasıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 1997).

3.12.2 Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Sosyal geçerlik, bir uygulamanın uygunluğuna, etkililiğine, önemine ve oluşturduğu etki düzeyine yönelik yapılan değerlendirmelerdir (Kennedy, 1992; Wolf, 1978). Sosyal geçerlikten elde edilen veriler, bireylerin yaşamlarında müdahaleyle birlikte ortaya çıkan ya da çıkması muhtemel değişiklikleri belirleyerek, deneysel süreçlerin ardından nesnel yollarla elde edilen bulguları desteklemek amacıyla kullanılmaktadır (Atbaşı ve Karasu, 2019).

Araştırmada sosyal geçerlik verileri elde etmek için nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler tipik gelişim gösteren öğreten akran, özel gereksinimli öğrenen akran ve öğretmenlerle yapılmıştır. Ayrıca tipik gelişim gösteren öğrencilere sosyal kabul ölçeği uygulanmış ve çalışma öncesi ve sonrası puanlar araştırmacı tarafından betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır.

3.13 Verilerin Analizi

3.13.1 Uygulama süreci verilerinin analizi

Besinler ve özellikleri konusunun akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak öğretiminin etkililiğine ilişkin veriler çizgi grafiği kullanılarak analiz edilmiştir. Grafikte yer alan yatay eksen (s ekseni) oturum sayısını, dikey eksen (y ekseni) ise bağımlı değişkene ait verileri yani öğrenen akranların doğru tepki sayılarını göstermektedir.

Hazırlanan grafikte başlama düzeyi verileri, yoklama oturumu verileri ve izleme oturumu verileri işaretlenmiştir. Akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğini belirlemek için yoklama oturumu verileri, başlama düzeyi verileri ile yapılan öğretimin kalıcılığını belirleyebilmek için ise izleme oturumu verileri, yoklama oturumu verileri ile karşılaştırılmıştır.

3.13.2 Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Öğretmenler ve öğrencilerden toplanan sosyal geçerlik verilerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan veriler betimsel analizi yapılarak analiz edilip yorumlanırken, anket üzerinden toplanan sosyal geçerlik verileri frekans üzerinden yorumlanmıştır.

3.14 Güvenirlik Verileri

Öğreten akranın eşzamanlı ipucuyla öğretimi güvenilir olarak uygulayıp uygulamadığını ortaya koymak amacıyla güvenilirlik verileri toplanmıştır. Araştırmada uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirliğe yönelik veriler toplanmıştır.

Güvenirlik verilerinin tüm oturumların en az %20'sinde ya da her evrede en az bir kez toplanması önerilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada yoklama, öğretim ve izleme oturumlarının %30'unda güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik verileri özel eğitim mezunu, MEB'e bağlı bir özel eğitim okulunda görev yapan deneyimli ve yüksek lisans öğrencisi tarafından toplanmıştır.

Araştırmada tüm oturumlar video kayıt altına alınmış ve tüm oturumlar ayrı ayrı numaralandırılarak yansız atama yoluyla belirlenmiş ve gözlemciye izletilmiştir.

Belirlenen oturumların kayıtları araştırmacı ve gözlemci tarafından, birbirinden bağımsız olarak izlenmesi sağlanarak hazırlanan veri toplama formları doldurulmuştur.

3.14.1 Uygulama güvenilirliği bulguları

Uygulama güvenilirliği uygulamanın hazırlanan uygulama planına ne derece uygunluk gösterdiğini tespit amacıyla toplanmıştır. Uygulama sırasında öğreten akran tarafından gerçekleştirilmesi planlanan davranışların ne derece gerçekleştirildiğini tespit amacıyla “ Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu’na öğreten akranın doğru ve yanlış tepkileri kaydedilmiştir. Uygulama güvenilirliği katsayısı “Gözlenen Davranış Sayısı / Planlanan Davranış Sayısı x 100” formülü ile hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 1997).

Öğreten akran tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim süreci basamakları; (a) araç gereci kontrol etme, (b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, (c)konunun önemini söyleme, (d)araç gereçleri tanıtmak, (e)kuralları söyleme, (f) ödülü söyleme, (g) beceri yönergesini sunma, (h) kontrol edici ipucunu sunma, (ı) yanıt aralığı bekleme, (i) uygun tepkide bulunma, (j) dersi bitirme, (k) ödül verme şeklinde planlanmıştır.

Toplu Yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri

Tüm öğrenen akranlar için toplu yoklama oturumlarının uygulama güvenilirliğine ilişkin veri toplanmıştır. Her bir denek için kura ile belirlenen bir toplu yoklama oturumu olmak üzere toplam üç toplu yoklama oturumuna ilişkin veri toplanmıştır.

Günlük Yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri

Tüm öğrenen akranlar için günlük yoklama oturumlarının uygulama güvenilirliğine ilişkin veri toplanmıştır. Her bir denek için kura ile belirlenen üç toplu yoklama oturumu olmak üzere toplam dokuz toplu yoklama oturumuna ilişkin veri toplanmıştır.

Öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri

Tüm öğrenen akranlar için öğretim oturumlarının uygulama güvenilirliğine ilişkin veri toplanmıştır. Her bir denek için kura ile belirlenen üç öğretim oturumu olmak üzere toplam dokuz öğretim oturumuna ilişkin veri toplanmıştır.

İzleme Yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri

Tüm öğrenen akranlar için izleme oturumlarının uygulama güvenilirliğine ilişkin veri toplanmıştır. Her bir denek için kura ile belirlenen bir izleme oturumu olmak üzere toplam üç izleme oturumuna ilişkin veri toplanmıştır.

3.14.2 Gözlemciler arası güvenirlik bulguları

Gözlemciler arası güvenirlik iki gözlemcinin eş zamanlı ama birbirinden bağımsız olarak hedef becerinin ne düzeyde gerçekleştiğine yönelik yaptıkları değerlendirmenin karşılaştırılması olarak tanımlanmaktadır. Gözlemciler arası güvenirlikte %80 katsayısı kabul edilebilir olmakla birlikte %90 ve üstü güvenirlik katsayısı idealdir (Tekin-İftar,1997).

Bu araştırmada gözlemci güvenirliği hesaplanırken, öncelikli olarak gözlemci kayıt konusunda bilgilendirilmiş öğrenen akranın bildirimde yer alan soruya karşılık belirtilen cevabı vermesi durumunda doğru, farklı bir cevap vermesi veya cevap vermemesi yanlış olarak kabul edileceği belirtilmiştir. Gözlemciye uygulamanın değerlendirme oturumlarına (başlama düzeyi, yoklama oturumları ve izleme oturumlarına yönelik değerlendirmeler) ait oturumların en az %30'u izletilmiştir. Gözlemciye, Gözlemci Güvenirliği Formu (EK 9) verilerek videoları izleyerek öğrenci performansına göre formu doldurması istenmiştir.

Gözlemcinin video kayıtları izleyip formları doldurmasının ardından araştırmacı ile gözlemcinin değerlendirmeleri karşılaştırılıp gözlemciler arası güvenirlik verileri hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri “Görüş Birliği/ Görüş birliği + Görüş Ayrılığı x 100” formülüyle hesaplanmıştır (Tekin-İftar,1997).

BÖLÜM IV

4 BULGULAR

Bu bölümünde sırasıyla uygulama güvenirliği, etkililik, izleme, sosyal geçerlik ve gözlemciler arası güvenirlik bulgularına yer verilmiştir.

4.1 Öğreten Akranı İlişkin Uygulama Güvenirlik Bulguları

Öğreten akranın besinler ve özellikleri ünitesini öğretmede eşzamanlı ipucuyla öğretimi ne derece güvenilir olarak uyguladığını belirlemek üzere uygulama ve günlük yoklama verileri toplanarak analiz edilmiştir. Çalışmada toplu yoklama ve izleme oturumları araştırmacı tarafından yürütülmüş, uygulama ve günlük yoklama oturumları ise öğretmen akranlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle öğretmen akranların sadece uygulama ve günlük yoklama oturumları kayıt edilmiştir. İzleyen bölümde, öğretmen akranların uygulama ve günlük yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği bulguları ile öğretmen akranların öğretimde yapması gereken her bir alt basamağa ilişkin güvenirlik bulguları yer almaktadır.

Besinler ve özellikleri konusunun öğretiminde birinci öğretmen akran 11, ikinci öğretmen akran 14 ve üçüncü öğretmen akran 12 öğretim oturumu gerçekleştirmiştir. Bu öğretim oturumlarının %30'unda alınan uygulama güvenirliği sonuçlarına göre; birinci öğretmen akran % 97,58 ikinci öğretmen akran % 96,58 üçüncü öğretmen akran % 97,83 düzeyinde güvenirlikle uygulamayı gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle öğretmen akranların tamamının, akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim ile besinler ve özellikleri konusunun öğretimini yüksek düzeyde güvenirlikle uygulayabildikleri görülmektedir.

Araştırmada ayrıca öğretmen akranların, her bir öğrenen akran için eşzamanlı ipucuyla akran aracılı öğretimin basamaklarını nasıl uyguladığına ilişkin uygulama güvenirliği de toplanmış, sonuçlar, Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğreten akranların uygulama güvenilirliği bulguları

	1. Öğreten Akran	2. Öğreten Akran	3. Öğreten Akran
Araç gereci kontrol etme	100	100	100
Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	100	100	100
Dersin amacını söyleme	90	92	100
Araç gereçleri tanıtmaya	100	100	91
Kuralları söyleme	100	100	100
Ödülü söyleme	100	85	100
Beceri yönergesini sunma	100	100	100
Kontrol edici ipucunu sunma	100	100	100
Yanıt aralığı bekleme	100	100	100
Uygun tepkide bulunma	81	85	83
Dersi bitirme	100	100	100
Ödülü verme	100	100	100

Birinci öğrenen akranın gerçekleştirdiği uygulama oturumu güvenilirliği verileri şöyledir; (a) araç gereci kontrol etme %100, (b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma %100, (c) dersin amacını söyleme %90, (d) araç gereçleri tanıtmaya %100, (e) kuralları söyleme %100, (f) ödülü söyleme %100, (g) beceri yönergesini sunma %100, (h) kontrol edici ipucunu sunma %100, (i) yanıt aralığı bekleme %100, (j) uygun tepkide bulunma %81, (k) dersi bitirme %100, (l) ödül verme %100, düzeyinde güvenilir olarak uyguladığı belirlenmiştir.

İkinci öğrenen akranın gerçekleştirdiği uygulama oturumu güvenilirliği verileri şöyledir; (a) araç gereci kontrol etme %100, (b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma %100, (c) dersin amacını söyleme %92, (d) araç gereçleri tanıtmaya %100, (e) kuralları söyleme %100, (f) ödülü söyleme %85, (g) beceri yönergesini sunma %100, (h) kontrol edici ipucunu sunma %100, (i) yanıt aralığı bekleme %100, (j) uygun tepkide bulunma %85, (k) dersi bitirme %100, (l) ödül verme %100, düzeyinde güvenilir olarak uyguladığı belirlenmiştir.

Üçüncü öğreten akranın gerçekleştirdiği uygulama oturumu güvenilirliği verileri şöyledir; (a) araç gereci kontrol etme %100, (b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma %100, (c) dersin amacını söyleme %100, (d) araç gereçleri tanıtırma %91, (e) kuralları söyleme %100, (f) ödülü söyleme %100, (g) beceri yönergesini sunma %100, (h) kontrol edici ipucunu sunma %100, (ı) yanıt aralığı bekleme %100, (i) uygun tepkide bulunma %83, (j) dersi bitirme %100, (k) ödül verme %100, düzeyinde güvenilir olarak uyguladığı belirlenmiştir.

Besinler ve özellikleri konusunun öğretiminde birinci öğreten akran 11, ikinci öğreten akran 14 ve üçüncü öğreten akran 12 günlük yoklama oturumu gerçekleştirmiştir. Bu günlük yoklama oturumlarının %30'unda alınan günlük yoklama güvenilirliği sonuçlarına göre; birinci öğreten akran % 95,63 ikinci öğreten akran %97,90 üçüncü öğreten akran % 96,09 düzeyinde güvenilirlikle günlük yoklama oturumlarını uygulamayı gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle öğreten akranların tamamının, akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim ile besinler ve özellikleri konusunun günlük yoklama oturumlarını yüksek düzeyde güvenilirlikle uygulayabildikleri görülmektedir.

Araştırmada ayrıca öğreten akranların, her bir öğrenen akran için eşzamanlı ipucuyla akran aracılı öğretimi günlük yoklama oturumlarının basamaklarında nasıl uyguladığına ilişkin uygulama güvenilirliği de toplanmış, sonuçlar, tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.Öğreten akranların günlük yoklama oturumları güvenilirlik bulguları

	1.Öğreten Akran	2.Öğreten Akran	3.Öğreten Akran
Araç gereci kontrol etme	100	100	100
Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	81	100	100
Dersin amacını söyleme	100	92	100
Araç gereçleri tanııtma	100	100	100
Kuralları söyleme	100	100	100
Ödülü söyleme	100	100	83
Beceri yönergesini sunma	100	100	100
Yanıt aralığı bekleme	90	100	91
Uygun tepkide bulunma	81	85	83
Dersi bitirme	100	100	100
Ödülü verme	100	100	100

Birinci öğreten akranın gerçekleştirdiği günlük yoklama oturumları güvenilirliği verileri şöyledir; (a) araç gereci kontrol etme %100, (b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma %81, (c) dersin amacını söyleme %100, (d) araç gereçleri tanııtma %100, (e) kuralları söyleme %100, (f) ödülü söyleme %100, (g) beceri yönergesini sunma %100, (h) yanıt aralığı bekleme %90, (ı), uygun tepkide bulunma %81, (i) dersi bitirme %100, (j) ödül verme %100, düzeyinde güvenilir olarak uyguladığı belirlenmiştir.

İkinci öğreten akranın gerçekleştirdiği günlük yoklama oturumları güvenilirliği verileri şöyledir; (a) araç gereci kontrol etme %100, (b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma %100, (c) dersin amacını söyleme %92, (d) araç gereçleri tanııtma %100, (e) kuralları söyleme %100, (f) ödülü söyleme %100, (g) beceri yönergesini sunma %100, (h) yanıt aralığı bekleme %100, (ı), uygun tepkide bulunma %85, (i) dersi bitirme %100, (j) ödül verme %100, düzeyinde güvenilir olarak uyguladığı belirlenmiştir.

Üçüncü öğreten akranın gerçekleştirdiği günlük yoklama oturumları güvenilirliği verileri şöyledir; (a) araç gereci kontrol etme %100, (b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma %100, (c) dersin amacını söyleme %100, (d) araç gereçleri tanııtma %100, (e) kuralları söyleme %100, (f) ödülü söyleme %83, (g) beceri yönergesini sunma %100, (h) yanıt aralığı bekleme %91, (ı), uygun tepkide bulunma %83, (i) dersi bitirme %100, (j) ödül verme %100, düzeyinde güvenilir olarak uyguladığı belirlenmiştir.

4.2 Araştırmacı Tarafından Uygulanan Başlama, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenilirlik Bulguları

Birinci öğrenen aklanda başlama düzeyi oturumlarında üç oturumdan bir oturum yani %33'ü gözlemci tarafından izlenmiş ve uygulama güvenilirliği % 100 olarak bulunmuştur. Toplu yoklama oturumlarında dokuz oturumdan üç oturum yani %33'ü gözlemci tarafından izlenmiş ve uygulama güvenilirliği % 97,96 olarak bulunmuştur. İzleme oturumlarında iki izleme oturumundan biri yani % 50'si gözlemci tarafından izlenmiş ve izleme oturumları uygulama güvenilirliği %100 olarak bulunmuştur.

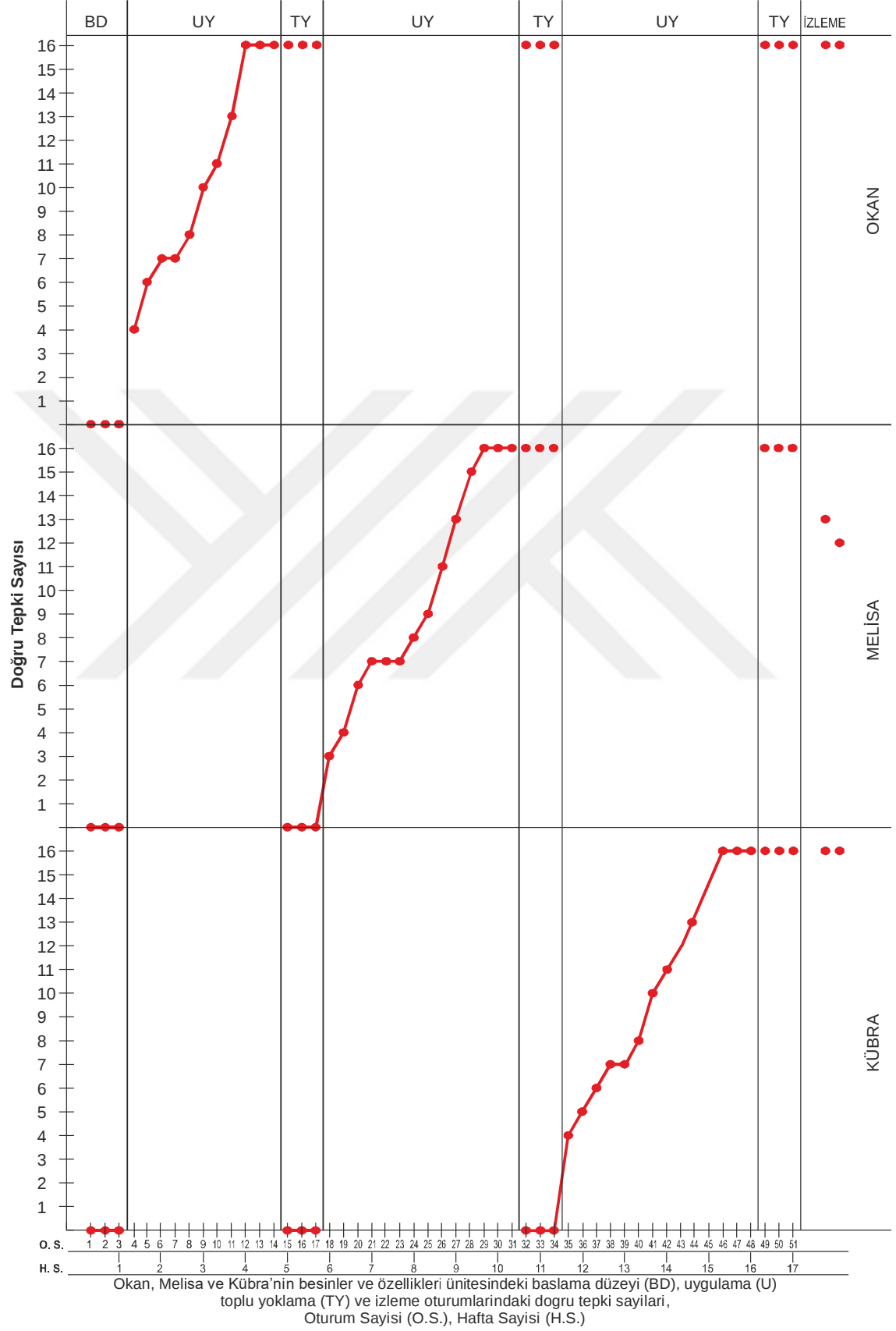
İkinci öğrenen aklanda başlama düzeyi oturumlarında üç oturumdan bir oturum yani %33'ü gözlemci tarafından izlenmiş ve uygulama güvenilirliği % 96,96 olarak bulunmuştur. Toplu yoklama oturumlarında dokuz oturumdan üç oturum yani %33'ü gözlemci tarafından izlenmiş ve uygulama güvenilirliği % 100 olarak bulunmuştur. İzleme oturumlarında iki izleme oturumundan biri yani % 50'si gözlemci tarafından izlenmiş ve izleme oturumları uygulama güvenilirliği %100 olarak bulunmuştur

Üçüncü öğrenen aklanda başlama düzeyi oturumlarında üç oturumdan bir oturum yani %33'ü gözlemci tarafından izlenmiş ve uygulama güvenilirliği % 100 olarak bulunmuştur. Toplu yoklama oturumlarında dokuz oturumdan üç oturum yani %33'ü gözlemci tarafından izlenmiş ve uygulama güvenilirliği % 100 olarak bulunmuştur. İzleme oturumlarında iki izleme oturumundan birini yani % 50'si gözlemci tarafından izlenmiş ve izleme oturumları uygulama güvenilirliği %100 olarak bulunmuştur

4.3 Akran Aracılığıyla Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yönteminin Besinler ve Özellikleri Ünitesinin Öğretiminin Etkiliğine Yönelik Bulgular

Akran aracılığıyla sunulan, eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere, besinler ve özellikleri ünitesinin öğretiminin amaçlandığı bu araştırmada, Okan, Melisa ve Kübra'nın başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve izleme evreleri grafik 4.1. 'de sunulmuştur. Elde edilen veriler; başlama düzeyi oturumları, uygulama oturumları, toplu yoklama oturumları ve izleme oturumları olmak üzere dört aşamada incelenmiştir.

Grafik 4.1 Öğrencilerin tamamına ait besinler ve özellikleri ünitesi performans, başlama düzeyi, günlük yoklama, toplu yoklama ve izleme süreci bulguları



Grafik 4.1’de verilen birinci öğrenen akran olan Okan’a ilişkin veriler incelendiğinde, başlama düzeyi ilk yoklama evresinde 16 sorudan hiçbirine doğru cevap verememiş %0 performans göstererek hiç doğru tepkide bulunamamıştır. Bir başka deyişle Okan besinler ve özellikleri konusu ile ilgili sorulan 16 soruya %0 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Başlama düzeyi verilerinde üç oturum üst üste (0-0-0) kararlı veri elde edildiğinde Okan ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Okan ile toplam on bir öğretim oturumu düzenlenmiştir. Okan birinci günlük yoklama oturumunda 4, ikinci yoklama oturumunda 6, üçüncü ve dördüncü yoklama oturumlarında 7, beşinci yoklama oturumunda 8, altıncı yoklama oturumunda 10, yedinci yoklama oturumunda 11, sekizinci yoklama oturumunda 13, dokuzuncu, onuncu ve on birinci yoklama oturumunda ise üç oturum üst üste üniteye yer alan beş bölümün tamamındaki 16 soruya %100 doğru tepki verdiği için Okan ile öğretim oturumları sonlandırılmış ve izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme oturumları öğrencilerin öğretim esnasında kazandıkları becerileri ne kadar koruyabildiklerini ölçmek amacıyla her bir öğrencinin öğretim oturumları tamamlandıktan bir ve üç hafta sonra araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Okan birinci ve üçüncü hafta sonunda yapılan izleme oturumlarında soruların tamamına (16 soru) doğru cevap vererek %100 performans göstermiştir. Okan ile yürütülen öğretim oturumları toplam 41 dakika, 43 saniye sürmüştür. İzleme oturumları ise toplam 29 dakika 35 saniye sürmüştür.

Grafik 4.1.’de verilen ikinci öğrenen akran olan Melisa’ya ilişkin veriler incelendiğinde, başlama düzeyi ilk yoklama evresinde 16 sorudan hiçbirine doğru cevap verememiş %0 performans göstererek hiç doğru tepkide bulunamamıştır. Bir başka deyişle Melisa besinler ve özellikleri konusu ile ilgili sorulan 16 soruya %0 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Başlama düzeyi verilerinde üç oturum üst üste (0-0-0) kararlı veri elde edildiğinde Melisa ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Melisa ile toplam on dört öğretim oturumu düzenlenmiştir. Melisa birinci günlük yoklama oturumunda 3, ikinci yoklama oturumunda 4, üçüncü yoklama oturumunda 6, dördüncü, beşinci ve altıncı yoklama oturumunda 7, yedinci yoklama oturumunda 8, sekizinci yoklama oturumunda 9, dokuzuncu yoklama oturumunda 11, onuncu yoklama oturumunda 13, on birinci yoklama oturumunda 15, on iki, on üç ve on dördüncü yoklama oturumunda ise üç oturum üst üste üniteye yer alan beş bölümün tamamındaki 16 soruya %100 doğru tepki verdiği için Melisa ile öğretim oturumları sonlandırılmış ve izleme oturumlarına geçilmiştir. Melisa birinci haftanın sonunda yapılan izleme oturumunda

13, üçüncü hafta sonunda yapılan izleme oturumunda 12, soruya doğru cevap vermiştir. Melisa ile yürütülen öğretim oturumları toplam 49 dakika, 45 saniye sürmüştür. İzleme oturumları ise toplam 37 dakika 55 saniye sürmüştür.

Grafik 4.1. ‘de verilen üçüncü öğrenen akran olan Kübra’ya ilişkin veriler incelendiğinde, başlama düzeyi ilk yoklama evresinde 16 sorudan hiçbirine doğru cevap verememiş %0 performans göstererek hiç doğru tepkide bulunamamıştır. Bir başka deyişle Kübra besinler ve özellikleri konusu ile ilgili sorulan 16 soruya %0 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Başlama düzeyi verilerinde üç oturum üst üste (0-0-0) kararlı veri elde edildiğinde Kübra ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Kübra ile toplam on iki öğretim oturumu düzenlenmiştir. Kübra birinci günlük yoklama oturumunda 4, ikinci günlük yoklama oturumunda 5, üçüncü yoklama oturumlarında 6, dördüncü ve beşinci günlük yoklama oturumunda 7, altıncı günlük yoklama oturumunda 8, yedinci günlük yoklama oturumunda 10, sekizinci günlük yoklama oturumunda 11, dokuzuncu yoklama oturumlarında 13, on, on bir ve on ikinci yoklama oturumlarında ise üç oturum üst üste üniteye yer alan beş bölümün tamamındaki 16 soruya %100 doğru tepki verdiği için Kübra ile öğretim oturumları sonlandırılmış ve izleme oturumlarına geçilmiştir. Kübra birinci ve üçüncü hafta sonunda yapılan izleme oturumlarında soruların tamamına (16 soru) doğru cevap vererek %100 performans göstermiştir. Kübra ile yürütülen öğretim oturumları toplam 43 dakika, 12 saniye sürmüştür. İzleme oturumları ise toplam 31 dakika 53 saniye sürmüştür.

4.4 Akran Aracılığı İle Sunulan Eş Zamanlı İpucu Yönteminin Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Akranlarını Kabulüne Yönelik Bulgular

Öğreten akranlara çalışma öncesi ve sonrasında uygulanan sosyal kabul belirlemeye yönelik tutum ölçeği bulguları;

Birinci öğreten akran Kaan, uygulanan sosyal kabul belirlemeye yönelik tutum ölçeğinden çalışma öncesinde 110 puan üzerinden 54 puan almışken, çalışma sonrasında 90, puan almıştır ve çalışma sonrasında hiçbir soruya çalışma öncesinden daha düşük puan vermemiştir. “*Sınıfta boş zamanlarda onunla konuşurum, yemeğimin bir kısmını onunla paylaşıyorum, başarılı olduğu konularda onu överim.*” sorularına çalışma öncesi hayır diyen birinci öğreten akran çalışma sonrasında bu sorulara evet şeklinde cevap vermiştir. Yine çalışma öncesinde hayır olarak cevap verdiği “*Okuldan*

sonra onunla oynarım, onu evime davet ederim, onu bazen evimden telefonla ararım, ona kendimi anlatırım.” sorularına ise çalışma sonrasında sanırım evet cevabını vermiştir. Çalışma öncesinde 10 soruya hayır, bir soruya sanırım hayır cevabını veren birinci öğreten akran, çalışma sonunda iki soruya hayır, sıfır soruya ise sanırım hayır cevabını vermiştir. Çalışma öncesinde dört olan evet sayısı çalışma sonunda 11’dir. Birinci öğreten akranda çalışma sonrasında çalışma öncesine göre ölçeğe verdiği cevapların puanında 36 puan (%66) artış olmuştur.

İkinci öğreten akran Esra, uygulanan sosyal kabul belirlemeye yönelik tutum ölçeğinden çalışma öncesinde 110 puan üzerinden 59 puan almışken, çalışma sonrasında 89, puan almış ve çalışma sonrasında hiçbir soruya çalışma öncesinden daha düşük puan vermemiştir. Çalışma öncesinde; hayır olarak cevap verdiği *“Onu evime davet ederim ve ona kendimi anlatırım.”* sanırım hayır olarak cevap verdiği *“Sınıfta onun yanında otururum.”* ve ne evet ne hayır olarak cevap verdiği *“Başarılı olduğu konularda onu överim ve onu kendi arkadaşlarımla tanıştıdırım.”* sorularının tamamına çalışma sonrasında evet cevabını vermiştir. Çalışma öncesinde dört soruya hayır, dört soruya sanırım hayır cevabını veren ikinci öğreten akran, çalışma sonunda hiçbir soruya hayır cevabı vermezken bir soruya sanırım hayır cevabını vermiştir. Çalışma öncesinde bir olan evet sayısı ise çalışma sonunda altıdır. İkinci öğreten akranda çalışma sonrasında çalışma öncesine göre ölçeğe verdiği cevapların puanında 30 puan (%50) artış olmuştur.

Üçüncü öğreten akran Asrın, uygulanan sosyal kabul belirlemeye yönelik tutum ölçeğinden çalışma öncesinde 110 puan üzerinden 47 puan almışken, çalışma sonrasında 95, puan almış ve çalışma sonrasında hiçbir soruya çalışma öncesinden daha düşük puan vermemiştir. Çalışma öncesinde hayır olarak cevap verdiği *“Sınıfta boş zamanlarda onunla oynarım, sınıfta onun yanına otururum, okulda boş zamanlarda onunla oynarım, ona kendimi anlatırım, onu kendi arkadaşlarımla tanıştıdırım.”* sorularına evet, çalışma öncesinde yine hayır olarak cevap verdiği *“Onu evime davet ederim, yemeğimin bir kısmını onunla paylaşıdırım, okul gezilerinde otobüste onun yanına otururum ve eşli oyunlar oynadığımızda onu eş olarak seçerim.”* sorularına ise sanırım evet cevabını vermiştir. Çalışma öncesinde 13 soruya hayır, bir soruya sanırım hayır cevabını veren üçüncü öğreten akran çalışma sonunda hiçbir soruya hayır ve sanırım hayır cevaplarını vermemiştir. Çalışma öncesinde dört olan evet sayısı ise

çalışma sonunda 12'dir. Üçüncü öğretan akranında çalışma sonrasında çalışma öncesine göre ölçeğe verdiği cevapların puanında 48 puan (%102) artış olmuştur.

4.5 Sosyal Geçerlik

Özel gereksinimli öğrencilere akran aracılığıyla eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak besinler ve özellikleri ünitesinin öğretimine yönelik öğretan akran, öğrenen akran ve öğretmenlerden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Hem öğretan akranların sınıf öğretmeni hem de öğrenen akranların özel eğitim öğretmenleri ile altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış sosyal geçerlik formu uygulanarak veriler toplanmıştır.

Sosyal geçerlik formunda yer alan;

4.5.1 Öğretmenlerin sosyal geçerlik bulguları

1-Akran aracılı öğretimin özel gereksinimli bireylerin akademik başarısına etkisi ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Sorusuna;

Öğrenen akranların özel eğitim öğretmeni; *“Akran aracılı öğretim öğrencilerin akademik başarısına olumlu yönde etki etmiştir. Zaman geçtikçe öğrencilerin birbirine kaynaşması ile daha da etkili olmuştur.”*

Öğreten akranların sınıf öğretmeni ise; *“Özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile etkileşimini olumlu buluyorum bu olumlu etkileşimin akademik becerileri de olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum.”* şeklinde her iki öğretmende akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu yönünde görüşlerini bildirmişlerdir.

2-Akran aracılı öğretimin tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulleri üzerine etkisi ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Sorusuna;

Öğrenen akranların özel eğitim öğretmeni; *“Süreç içerisinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinim gösteren öğrencileri kabul düzeyi artmıştır ve çalışma harici zamanlarda da özellikle tenefüslerde çalışma yürütülen tipik akranların bizim çocuklarla (Özel gereksinimli öğrenciler) daha fazla etkileşim kurduklarını gözlemledim.”*

Öğreten akranların sınıf öğretmeni ise; “Yapılan çalışma sonrasında öğrencilerimin (tipik gelişim gösteren) özel gereksinimli akranlarını daha fazla kabullendiklerini düşünüyorum. Sınıf içerisinde çalışmaya katılmayan arkadaşlarına özel eğitim sınıfındaki arkadaşlarından ve yaptıklarından bahsettiklerini gördüm. Hatta sadece özel gereksinimli akranları ile değil sınıftaki diğer arkadaşlarıyla da etkileşimlerinin olumlu yönde arttığını söyleyebilirim.” şeklinde her iki öğretmen de çalışma sonunda tipik gelişim gösteren akranların sosyal kabullerinin olumlu yönde etkileri olduğunu vurgulamışlardır.

3-Akran aracılı öğretimin verimliliği ile ilgili neler söyleyebilirsiniz (süresi, derslerin işlenişine olumsuz etkisi, kolay uygulanabilir olması, zaman ve emek anlamında uygunluğu vb.) sorusuna;

Öğrenen akranların özel eğitim öğretmeni; “Benzer düzeyde öğrencilerin olduğu sınıflarda verimliliğin en yüksek düzeyde sağlanacağı kanaatindeyim.” şeklinde görüş bildirerek sınıflardaki öğrenci düzeylerinin benzer olması gerektiğini belirtmiş,

Öğreten akranların sınıf öğretmeni ise; “Akran aracılı öğretimin her iki öğrenci için de olumlu katkısı şüphesizdir. Fakat bu öğretimin gerçekleşmesi için ayrı bir planlamanın yapılması gerektiğini düşünüyorum. Kolay uygulanabilmesi için tipik öğretimin aksatılmadan ayrı bir planlama yapılması, uygun zaman aralıklarının belirlenmesi gerekir.” diyerek her iki gruba da faydaları ve planlamanın gerekliliğini vurgulamıştır.

4- Akran aracılı öğretimin başka öğrenci ve başka konularda kullanılması ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Sorusuna;

Öğrenen akranların özel eğitim öğretmeni; “Başka öğrenciler üzerinde ve farklı konularda uygulanabilecek bir öğretim şeklidir ve bundan sonra bu yönetime daha fazla yer vermeyi planlıyorum. Zümre toplantılarımızda diğer sınıflarla yapılacak işbirliği diye bir gündemimiz her sene olur ama bunun içini yeteri kadar dolduramıyorduk. Bu tür çalışmalara daha fazla yer vererek bunu başarabiliriz. Üstelik bu yöntem sayesinde sadece sosyal olarak birlikte olmaları değil aynı zamanda akademik olarak da farklı konularda ilerlemelerini sağlayabiliriz.” şeklinde bu yöntemi daha fazla kullanacağını belirtmiştir.

Öğreten akranların sınıf öğretmeni ise; *“Bu öğretim yöntemi sadece özel gereksinimli öğrencilerle değil kendi sınıfımızdaki öğrencilerle de yürütebileceğimiz bir çalışma ilerleyen süreçlerde bu tür planlamalara yer vermeyi düşünüyorum.”* diyerek yöntemi kendi sınıfında uygulayacağını belirtmiştir.

5-Akran aracılı öğretimin öğrenen/öğreten akranlar üzerindeki etkileri ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Sorusuna;

Öğrenen akranların özel eğitim öğretmeni; *“Her iki taraf açısından da olumlu kazanımları oldukça fazladır. Birbirlerini tanıdıkça birbirlerini kabul düzeylerini de artırmaktadır bunu ayrıca öğrenen akranların bu çalışma sırasında keyif aldıklarını birbirleri ile rekabete girip ben senden daha kısa sürede öğreneceğim şeklinde konuşmaları olduğunu gördüm. Ayrıca bana da çalışma olan günlerde hangi saatte olacağını sorarak çalışma için sabırsızlanıyorlardı.”* şeklinde öğrenen akranların çalışmadan keyif aldıklarını belirtmiştir.

Öğreten akranların sınıf öğretmeni ise; *“Akran aracılı öğretimin öğrenen ve öğreten akran açısından katkısı son derece önemlidir. Öğreten aklanda gözlemlediğim, öğrencimin derse bakış açısını pozitif yönde etkilediğidir. Öğretenin öğrenene anlattığı derste akademik başarısının hissedilir derecede arttığını gözlemledim.”* şeklinde akran aracılı öğretimin sadece özel gereksinimli bireyde değil öğreten akran rolündeki tipik gelişim gösteren bireyde de akademik başarıya sebep olduğunu belirtmiştir.

6-Besinler ve özellikleri ünitesinin özel gereksinimli bireylerin günlük yaşamlarına katkısı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Sorusuna;

Öğrenen akranların özel eğitim öğretmeni; *“Besinler ve özellikleri konusunda öğrendiklerini günlük hayatına uyguladığında düzenli ve dengeli beslenmenin de farkına varacaklardır. Günlük yaşamına olumlu katkılar sunacaktır.”*

Öğreten akranların sınıf öğretmeni ise; *“Besinler ve özellikleri konusunun bireylerin günlük yaşamlarında etkisi vardır. Gıdalarda yer alan besleyicilik özellikleri, gıdaların sağlığınıza olan katkısı gibi konular bireyin hayatında işine yarayacak ve günlük yaşamında daima karşısına çıkacak konulardır. Her bireyde olduğu gibi özel gereksinimli bireylerde de bu konuyu öğrenmeleri günlük yaşamlarına olumlu katkı*

sağlayacaktır.” şeklinde her iki öğretmen de konunun günlük yaşamda önemli olduğunu belirtmiştir.

4.5.2 Öğreten akranlara yönelik sosyal geçerlik bulguları

1-Çalışma sırasında zorlandığın, seni zorlayan kısımlar oldu mu? Olduysa bunlar nelerdir? Sorusuna ikinci ve üçüncü öğreten akran zor bir yanı olmadığı cevabını vermişken, üçüncü öğreten akran ayakta ders anlatmanın zor olduğunu söylemiştir. *“Ö.A-3:Çalışma beni biraz zorladı. Zorlandığım kısım dersi anlatırken ayakta durmaktı.”*

2-Çalışma ile ilgili neler düşünüyorsun? Çalışma sırasınca neler yaşadın neler hissettin? Soruna öğreten akranların tamamı çok güzel olduğunu zevkli bir çalışma olduğunu ve başlangıçta heyecanlandıklarını söylemişlerdir.

Ö.A.-3: “Anlatırken keyif aldım, arkadaşlarıma bir şeyler öğretmek çok güzel,

Ö.A.-1: “Çok mutlu oldum. Okan’da çok iyi bir öğrenciydi. Çok zevkli bir çalışmaydı. Hem kendim mutlu oldum hem de öğretmenlik hayalimi gerçekleştirdim.”

Ö.A.-2: “İlk defa ders anlattığım için başlangıçta heyecanlandım ama sonra daha iyi götürdüm. Melisa’da daha iyi cevaplar verdi.” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

3-Bu çalışmada neler öğrendin? Çalışma sana neler kazandırdı? Sorusuna öğreten akranların tamamı konuyu tekrar ettiklerini ve bir daha kolay kolay unutmayacaklarını ve özel eğitim sınıfındaki arkadaşlarını daha iyi tanıdıklarını söylemişlerdir.

Ö.A.-1: “Çalışma sırasında Okan bana kendini çok iyi anlattı, ben de ona kendimi çok iyi anlattım.”

Ö.A.-2: “Öğrendiklerimi tekrar etmiş oldum bir daha bu konuyu zor unuturum.”

Ö.A.3: “Unuttuklarımı yeniden öğrendim. Daha iyi anlamış oldum.” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Birinci öğreten akran ise öğretmenini ders anlatırken daha iyi dinlemesi gerektiğini söylemiştir.

Ö.A.-1: *“Biz bazen öğretmenimiz ders anlatırken onu dinlemiyoruz. Konuşuyoruz, ayağa kalkıyoruz, öğretmenimizi dinlemiyoruz. Camdan dışarı bakıyoruz. Bunları yapmamamız gerekiyormuş öğretmenimiz ders anlatırken onu dinlemeliymişiz.”* İkinci öğreten akran ise özel eğitim sınıfındaki öğrencileri daha iyi tanıdığını söylemiş ve neden farklı bir sınıfta olduklarını sorgulamıştır.

Ö.A.-2: *“Öğretmenim bizden farkları yok, neden bu sınıftalar?”* şeklinde cevaplar vermişlerdir.

4-Bu çalışma sonrasında özel gereksinimli arkadaşların ve özel eğitim sınıfı ile ilgili düşüncelerinde değişiklik oldu mu? Oldu ise nelerdir? Sorusuna böyle zor konuları öğrenmelerini beklemediklerini ve çok hızlı öğrendiklerini söylemişlerdir.

Ö.A.1-: *“Bu kadar hızlı öğreneceğini tahmin etmiyordum. Çok hızlı öğrendi.”*

“Ö.A.2: *“Özel eğitim sınıfında ders yapıldığını biliyordum ama böyle zor konuların çalışıldığını bilmiyordum. Öğretmenimiz besinler konusunu bizim sınıfta da anlattı ama sınıfımızda anlamayanlar oldu. Ama Melisa bu konuyu anladı.”* şeklinde cevaplar vermişlerdir.

5-Özel gereksinimli arkadaşlarıyla birlikte olmak onlara bir şey öğretmek nasıl bir duyduydu? Sorusuna öğreten akranların tamamı keyifli, mutluluk verici vb. şekilde olumlu cevaplar vermişlerdir.

Ö.A.-1: *“Birisine ders anlatırken insan kendini çok iyi hissediyor.”*

Ö.A.-2: *“Harikaydı”*

Ö.A.-3: *“Anlatırken keyif aldım arkadaşlarıma bir şeyler anlatmak çok güzel”* şeklinde cevaplar vermişlerdir.

6-Böyle bir çalışmaya tekrar katılmak ister misin? Sorusuna öğreten akranların tamamı evet cevabını vermiştir. İkinci öğreten akran ise; *“Kendi sınıfta böyle bir çalışma yapmak istemem çünkü dinlemezler ama bu sınıftaki arkadaşlarımla yapmak isterim.”* şeklinde cevap vermiştir.

7-Böyle bir çalışmayı arkadaşlarına da tavsiye eder misin? Sorusuna öğreten akranların tamamı arkadaşlarına bu tür çalışmaları tavsiye edeceklerini söylemişlerdir.

Ö.A.-1 “Herkesin, tüm arkadaşlarımın katılmasını tavsiye ederim.” şeklinde cevap vermiştir.

8-Söylemek istediğin başka bir şey var mı? Soruna ikinci ve üçüncü akran söyleyecekleri bir şey olmadığını söylerken birinci öğreten akran ise; “Benim hayalimde öğretmenlik yapmak vardı. Çok iyi bir anı oldu. Küçükken yaptıklarım büyüyünce aklıma geldiğinde mutlu olurum.” şeklinde cevap vermiştir.

4.5.3 Öğrenen akranlara yönelik sosyal geçerlik bulguları

1-Çalışma sırasında zorlandığın, seni zorlayan kısımlar oldu mu? Olduysa bunlar nelerdir? Sorusuna öğrenen akranların tamamı zorlandıkları bir kısım olmadığını söylemişlerdir. Birinci öğrenen akran; “Hiç zorlanmadım, arkadaşlar güzel anlattı, ben de anladım.” İkinci öğrenen akran; “Zorlayan kısım olmadı.” Üçüncü öğrenen akran ise; “Zorlandığım hiçbir yer olmadı.” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

2-Çalışma ile ilgili neler düşünüyorsun? Çalışma sırasında neler yaşadın neler hissettin? Soruna öğreten akranların tamamı çalışma sırasında mutlu olduklarını başlangıçta biraz heyecanlandıklarını ama sonrasında keyifli geçtiğini söylemişlerdir. Birinci öğrenen akran; “İlk başta çok heyecanlandım. Başka bir arkadaşım ile ders yapmak beni heyecanlandırdı. Sonrasında heyecanımı yenip mutlu oldum. Yeni bir şey öğretmek beni mutlu etti.” İkinci öğrenen akran; “Çalışma sırasında eğlendim arkadaşım ile mutlu olmak iyiydi.” Üçüncü öğrenen akran; “Çalışmanın çok iyi ve verimli geçtiğini düşünüyorum. Arkadaşım bana ders anlattı. İyi bir çalışma oldu. Başlangıçta kamera olduğu için biraz heyecanlandım ama sonra alıştım.” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

3-Bu çalışmada neler öğrendin? Çalışma sana neler kazandırdı? Sorusuna öğrenen akranlar besinler konusunu öğrendik şeklinde cevap vermişlerdir. Ayrıca yeni arkadaşlar edindiklerini vurgulamışlardır. Birinci öğrenen akran; “Besinler konusunu öğrendim. Vücudumuza nelerin iyi geldiğini öğrendim. Dengeli beslenmeyi öğrendim Arkadaşım ve ben iyi bir iletişim kurdum.” İkinci öğrenen akran; “Besinleri öğrendim, yağlar, vitaminler, suları öğrendim.” Üçüncü öğrenen akran ise; “Besinleri ve sınıflamayı öğrendim.” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

4-Diğer sınıftaki arkadaşlarıyla birlikte ders yapmak nasıl bir duyguydu?

Sorusuna öğrenen akranlar *“Güzeldi, keyifliydi, mutlu oldum.”* şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

5-Böyle bir çalışmaya tekrar katılmak ister misin?

Sorusuna öğrenen akranların tamamı evet şeklinde cevap vermiştir. Birinci öğrenen akran; *“Evet isterim, çok eğlenceli bir çalışmaydı.”* İkinci öğrenen akran; *“Öğretmenimize yine böyle arkadaşlarla çalışmak istediğimizi söyledik. O da tamam tabi ki yaparız dedi.”* Üçüncü öğrenen akran ise; *“İsterim çünkü arkadaşlarımdan çok şey öğrendim.”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

6-Böyle bir çalışmayı arkadaşlarına da tavsiye eder misin?

Sorusuna öğrenen akranların tamamı *“Evet”* cevabını vermiştir. Birinci öğrenen akran; *“Arkadaşlarıma tavsiye ederim.”* İkinci öğrenen akran; *“Ederim”* ve Üçüncü öğrenen akran; *“Ben çalışma sırasında çok mutlu oldum. Arkadaşlarım da böyle çalışmalar yapsınlar.”* şeklinde görüşünü bildirmiştir.

7-Söylemek istediğin başka bir şey var mı?

Soruna birinci öğrenen akran; *“Öğretmen olan arkadaşımız başta çok heyecanlandı ama sonra toparladı, bende çok güzel çalışıp ona yardım ettim. Arkadaşımla çok iyi iletişim kurup güzel zaman geçirdik.”* şeklinde görüşünü bildirmiştir. Diğer öğrenen akranlar ise söyleyecekleri bir şey olmadığını belirtmişlerdir.

4.6 Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Bu çalışmada kullanılacak gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %90 olarak belirlenmiştir. Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik verileri Tablo 4.3.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrenen akranların, günlük yoklama, toplu yoklama, öğretim ve izleme oturumları gözlemciler arası güvenilirlik bulguları.

<i>Öğrenci</i>	<i>Beceri</i>	<i>Günlük Yoklama</i>	<i>Toplu Yoklama</i>	<i>Öğretim</i>	<i>İzleme</i>
Okan	Besinler ve özellikleri	95,63	100	96,75	90,9
Melisa	Besinler ve özellikleri	97,90	100	97,41	95,45
Kübra	Besinler ve özellikleri	100	100	94,41	90,9

Okan'ın günlük yoklama oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %,95,63 toplu yoklama oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %100, öğretim oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %96,75, izleme oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %90,9 bulunmuştur.

Melisa'nın günlük yoklama oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %97,9, toplu yoklama oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %100, öğretim oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %97,41, izleme oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %95,45 bulunmuştur.

Kübra'nın günlük yoklama oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %100, toplu yoklama oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %100, öğretim oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %94,41, izleme oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %90,90 bulunmuştur.

Sonuç olarak, bu bulgulardan hareketle araştırmacının ve öğretene akranın zihinsel yetersizliği olan öğrenen akranlara, günlük yoklama oturumlarını, toplu yoklama oturumlarını, öğretim oturumlarını ve izleme oturumlarını yüksek düzeyde güvenilirlikle uygulayabildiği görülmüştür.

BÖLÜM V

5 TARTIŞMA, SONUÇ, ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Bu araştırma akran aracılı öğretim ile sunulan akademik beceri öğretiminin, özel gereksinimli bireylerin akademik becerileri öğrenmelerine ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi amaçlandığından bu bölümde sırasıyla; öğreten akranlara ilişkin güvenilirlik bulguları, akran tarafından eşzamanlı ipucuyla sunulan öğretimin özel gereksinimli öğrencilerin besinler ve özellikleri ünitesindeki performansını nasıl etkilediği, öğrencilerin öğrendiklerini öğretim oturumları tamamlandıktan sonra devam ettirip ettirmedikleri ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabullerindeki değişimler ile öğrenciler ve öğretmenlerin öğretim yöntemi hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırma bulguları; (a) öğreten akranın besinler ve özellikleri ünitesini, özel gereksinimli öğrenen akranı eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini güvenilir bir şekilde uyguladığını, (b) kullanılan akran aracılı öğretim yönteminin besinler ve özellikleri ünitesini öğretmede etkili olduğunu, (c) öğrencilerin öğrendikleri becerileri öğretim oturumları tamamlandıktan bir ve üç hafta sonra sürdürdüklerini, (d) tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabullerinin arttığını, (e) araştırmanın öğrenci ve öğretmenler tarafından sosyal geçerliliğinin olduğunu ortaya koymuştur.

Akran aracılığıyla eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak besinler ve özellikleri ünitesinin öğretildiği çalışmada öğreten akranın yöntemi ne derece güvenilir uyguladığını belirlemek üzere güvenilirlik verileri toplanarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda her üç öğreten akranın yöntemi öğretim oturumlarında sırasıyla %97,58, %96,58, %97,83 günlük yoklama oturumlarında ise, %97,63, %97,90, %96,09 doğrulukla uyguladığı görülmüştür. Güvenirlik verilerinin tüm oturumların en az %20'sinde ya da her evrede en az bir kez toplanması önerilmektedir (Tekin-İftar, 1997). Bu çalışmada yoklama, öğretim ve izleme oturumlarının %30'unda güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmada kabul edilebilecek uygulama güvenilirlik katsayısı %90 olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında öğreten akranların yöntemi yüksek

güvenirlikte uyguladığı söylenebilir. Uygulama öncesinde öğreten akranların akran aracılı öğretimi etkili bir şekilde uygulayabilmesi için, gerekli olan ön koşul beceriler belirlenmiş ve bu ön koşul becerilere sahip olan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra akran aracılığıyla etkili bir öğretim yapabilmek için öğretime başlamadan önce cevaplanması gereken bazı sorular vardır. Bunlar; a) öğretimi yapılacak olan konu akran aracılı öğretim için uygun mu? b) öğretimi yapılacak olan konu öğretim programına uygun mu? c) katılımcılar bu çalışma için uygun mu ve d) çalışma eğlenceli olacak mı? (Romito, 2014). Sorularının tamamı araştırma öncesinde sorulmuş ayrıca konunun akran aracılı öğretime uygun olup olmadığına ve öğretim programına uygunluğuna alanda uzman olan bir akademisyenin görüşü alınarak karar verilmiştir. Asıl çalışma öncesi yapılan öğretim, prova ve pilot uygulamalarda da çalışmanın eğlenceli olup olmadığına yönelik öğreten akranların görüşleri alınmıştır. Çalışma öncesinde hazırlanan ve akıllı tahta aracılığıyla kullanılan sununun da öğreten akranların yöntemi doğru uygulamasında etkili olduğu düşünülmektedir. Hazırlanan sunu hem kullanım kolaylığı hem de akıllı tahta üzerinden kullanıldığı için öğreten akranlar tarafından eğlenceli bulunması uygulama güvenilirliği üzerinde olumlu sonuçlar oluşmasına katkı sağlamış olabilir. Telescan, Slaton ve Stevens (1999), öğreten akranın yöntemi doğru bir şekilde uygulayabilmesi için; akran yetiştirme sürecine yer vererek akranı eğitmek ve öğrencilerin ilerlemesinin yanı sıra hem öğretim sürecini hem de akran tepkilerini değerlendirerek öğretim uygulamasından emin olmak gerektiğini vurgulamışlardır. Yürütülen çalışmada akranın eğitim ile ilgili olarak öğretim öncesi ve sonrası yapması gerekenler, yönlendirilmiş uygulamalar ve pilot uygulamalara yer verilerek yöntemi doğru ve eksiksiz uygulaması için gerekli tüm düzenlemeler yapılmıştır. Akran belirtilen basamakların tamamında %100 bağımsızlık sağlayana kadar uygulamalara devam edilmiş ve bir sonraki basamağa geçilmemiştir. Ayrıca uygulama sırasında hem öğretim süreci hem de akran tepkileri sürekli değerlendirilmiştir. Prova ve pilot uygulamalar sırasında öğreten akranların öğretim öncesi basamakları karıştırdığının görülmesi üzerine sınıf tahtasına dikkatleri dağılmayacak ve rahat görebilecekleri şekilde öğretim öncesi yapmaları gerekenlerle ilgili kısa notlar yazılmıştır. Ayrıca tüm öğreten akranlara öğretim öncesi basamakların yer aldığı yazılı dokümanlar verilerek eğitim harici zamanlarda da tekrar etmeleri sağlanmıştır. Sınıf içinde yapılan tahtaya hatırlatıcı not düzenlemesi ihtiyaç duymadıkları ilk prova oturumunun ardından kaldırılmıştır. Ayrıca öğreten akranların tamamına asıl öğretime başlayacakları ilk oturum öncesinde kısa hatırlatmalar

yapılmıştır. Yapılan tüm bu düzenlemelerin akranın yöntemi yüksek güvenilirlikte uygulamasına katkı sağladığı söylenebilir. Öğreten akranların yöntemi yüksek doğrulukla uygulamalarına hizmet eden bir diğer noktanın ise sınıf öğretmenleri tarafından ödüllendirilmeleri olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenleri çalışma öncesinde bu çalışmayı eksiksiz yapmaları durumunda konuyu sınıfta tüm arkadaşlarına anlatacaklarını söyleyerek güdülenmelerini arttırmıştır. Güdüleme sınıf yönetiminin temellerinden biridir. Davranışın oluşumunu ateşleyip harekete geçiren güçtür (Özyürek, 2001).

Akranlar tarafından yöntemin yüksek güvenilirlikle uygulanmasının bir diğer nedeni ise seçilen öğretim yöntemi olabilir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi; diğer tepki ipucu öğretim yöntemleriyle kıyaslandığında; 1-tüm denemelerin aynı şekilde yürütülüyor olmasından dolayı uygulayıcı davranışlarında değişikliğe ihtiyaç duyulmaması, 2- tek tip doğru tepki ihtimali olması nedeniyle doğru tepkilerin tamamının pekiştirilmesi, 3- tüm denemeler sıfır saniye bekleme süreli oturumlar olarak gerçekleştirildiği için öğrencinin bekleme ön koşuluna sahip olması gerekmemesi durumları dikkate alındığında eşzamanlı ipucuyla öğretimi gerçekleştirmek daha kolay olabilir (Tekin ve Kırcaali-İftar 2006). Yöntemin özelliklerinde de belirtildiği gibi eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin göreceli olarak kolay uygulanabilir olması akranların yöntemi yüksek oranda doğru uygulamasına katkı sağlamış olabilir

Öğrencilere akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim sonunda toplanan yoklama oturumları verileri ışığında öğrenen akranların besinler ve özellikleri ünitesindeki performanslarında %100 düzeyinde iyileşme olduğu görülmüştür. Başlama düzeyi verilerinde performansları %0 olan üç öğrenen akranın tamamında öğretim sonu yoklama oturumlarında performanslarının %100'e çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlar akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin besinler ve özellikleri ünitesinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, ortak disiplin alanı olan fen bilimleri dersi konusunda akran aracılı öğretimin kullanıldığı (Jimenez ve diğerleri, 2012), araştırmanın yanı sıra farklı alanlarda yapılan önceki araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Akran aracılı öğretimin kullanıldığı; problem davranış sağaltımı ve kurallar (Grauvogel - MacAleese ve Wallace, 2010; Karabulut ve Tavil, 2016). Matematik öğretimi (Beirne-Smith, 1991; Sazak.2013; Schloss, Kobza, ve Alper,1997) okuma yazma ve dil bilgisi öğretimi, (Beranek, Spencer, Boon, ve

Talbott, 2001; Bowman-Perrott, Greenwood, ve Tapia, 2007; Calhoon, 2005; Campbell, Brady, ve Linehan, 1991; Duke ve Daly, 2011; Fuchs ve Fuchs, 2011; Hofstadter Sáenz, Fuchs, ve Fuchs, 2005; Mastropieri, Scruggs, Mohler, Simmons, Fuchs, Fuchs, Mathes ve Hodge, 2001; Rafdal, McMaster, McConnell, Kamps, Barbeta, Leonard ve Delquardri, 1994). Fen bilgisi öğretimi (Jimenez ve diğerleri, 2012). Sosyal, dil ve iletişim becerileri (Blew, Schwartz ve Luce 1985; Odom, Hoyson, Jamieson, ve Strain, 1985; Pinar ve Çiftçi-Tekinarslan, 2003; Wright ve diğ., 1995; Yarımkaya, İlhan ve Karasu, 2017). Diğer alanlarda (Du Paul, Ervin, Hook ve McGoey, 1998; Yıldırım ve İftar, 2002). Araştırma sonuçlarının tamamında akran aracılığıyla sunulan öğretimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan meta analiz çalışması bulguları da engel türü ne olursa olsun akran aracılı öğretimin hem genel eğitim hem de özel eğitim ortamlarında özel eğitim öğrencileri için etkili olduğunu göstermektedir (Okilwa ve Shelby, 2010).

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise öğrenen akranların öğrendikleri becerileri öğretim oturumları tamamlandıktan bir ve üç hafta sonra sürdürmeye devam etmeleridir. Birinci ve üçüncü öğrenen akran çalışma tamamlandıktan bir ve üç hafta sonra öğrendikleri 16 sorunun, 16'sına da doğru cevap verirken, ikinci öğrenen akran birinci haftanın sonunda yapılan izleme oturumunda 13, üçüncü hafta sonunda yapılan izleme oturumunda 12, soruya doğru cevap vermiştir. İkinci akrandaki doğru cevap yüzdesi birinci hafta %81.25, üçüncü hafta sonunda ise %75 olarak ölçümlenmiştir. İkinci öğrenen akrandan elde edilen izleme verileri sonucunda yüksek oranda öğrendiği beceriyi sürdürmeye devam etmiş olmakla birlikte üçüncü haftanın sonunda %80'in altına inmesinin nedenleri araştırılmıştır. Özel eğitim öğretmeni ile yapılan görüşmede bu sorunun sürekli olarak yaşandığını, öğrencide unutmanın fazla olduğunu, bu sorunu çok fazla tekrar yaparak çözdüğünü iletmiştir. Eğer bilgi yeterince sık veya gerektiği kadar tekrar edilirse bu bilgi uzun süreli belleğe yerleşir (Şenel 2003). Bu öğrencinin izleme oturumları sonucunda soruların tamamına cevap verememesi yeteri kadar tekrar yapılmaması nedeniyle olmuş olabilir. Çalışmanın hemen sonrasında pandemi nedeniyle okulların uzaktan eğitime geçmesinden dolayı daha fazla tekrarla sorunun ortadan kaldırılmasına yönelik bir düzenleme yapılamamıştır.

Araştırmanın ikinci genel amacı olan akran aracılığıyla eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak yapılan öğretimin tipik gelişim gösteren akranların özel

gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabulleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışmada elde edilen bulgulara; Akranların çalışma sonrasında, ölçeklerden aldığı puanlar çalışma öncesine oranla birinci öğretan aklanda, %66, ikinci öğretan aklanda %50, üçüncü öğretan aklanda ise; %102 artış göstermiştir. Bunun yanı sıra bulgulara dikkat çeken diğeri bir nokta ise öğretan akranların sosyal kabul ölçeğindeki sorulara hayır olarak verdikleri cevaplardaki azalmalar ile evet cevabındaki artışlardır. Bu bulgular çalışma sonunda tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimli akranlara yönelik sosyal kabullerinde artış olduğunu göstermektedir. Bu artış çalışma öncesi ve sonrasında yapılan sosyal kabul ölçeği cevaplarında da açıkça görülmektedir.

Alan yazında sosyal kabulü arttırmaya yönelik olarak yapılan çalışmalarda genellikle tipik gelişim gösteren bireylerin bilgilendirilmesi, tipik gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin etkileşime dayalı etkinlikler yapması, canlandırma yöntemlerinin ayrı ayrı ya da birlikte kullandığı uygulamalar olduğu görülmektedir. Birden fazla yöntemin birlikte kullanıldığı tüm çalışmalarda akran kabulünün olumlu yönde arttığı görülmektedir (Aktaş ve Küçükler, 2002; Krahe ve Altwasser, 2006; Manetti, Schneider ve Siperstein, 2001; Özgönenel ve Girli, 2016; Selimoğlu ve Aydın, 2019; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Ancak tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere akran aracılı öğretim ile akademik veya akademik olmayan beceri öğrettiği çalışmalarda akran kabulünün incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın sosyal geçerliğine yönelik bulgular; kullanılan öğretim uygulamalarını ve bu doğrultuda elde edilen bulgulara ilişkin görüşleri belirlemek üzere, bir özel eğitim öğretmeni, bir sınıf öğretmeni, üç tipik gelişim gösteren öğretan akran ve üç özel gereksinimli öğrenen akrandan toplanmıştır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler akran aracılığıyla eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak besinler ve özellikleri ünitesinin öğretimi ile ilgili oldukça olumlu görüşler bildirmişlerdir. Hem öğrenen hem de öğretan akranların tamamı, çalışma sırasında zorlanmadıklarını, mutlu olduklarını ve keyif aldıklarını söylemişlerdir ayrıca çalışmaya katılan tüm öğrenciler benzer çalışmalara tekrar katılmak istediklerini ve arkadaşlarına da önerdiklerini belirtmiştir. İkinci öğrenen akranın verdiği “ Öğretmenimize yine böyle arkadaşlarla çalışmak istediğimizi söyledik. O da tamam tabi ki yaparız dedi.” cevabı bunu sadece sözde istemediklerini, uygulamaya geçirebilmek için de istekli olduklarını ve

öğretmenlerine de bu konuda isteklerini ilettiklerini göstermektedir. Her iki öğretmen de sınıflarında bu tür çalışmalara daha fazla yer vereceklerini vurgulamışlardır. Özel eğitim öğretmeni her sene zümre toplantılarında karar olarak alınan ama yeteri kadar uygulanamayan diğer sınıflarla işbirliği konusunu bundan sonra bu yöntemi daha fazla çalışmada kullanarak büyük ölçüde arttırabileceğini söylemiştir.

Bulgularda dikkat çeken önemli noktalardan biri; hem üç öğreten akranın hem de öğreten akranların sınıf öğretmenin, öğretimi yapılan konuda öğreten akranlarda meydana gelen değişikliklerle ilgili görüşleridir. Sınıf öğretmeni *“Öğreten aklanda gözlemlediğim öğrencimin derse bakış açısını pozitif yönde etkilediğidir. Öğretenin öğrenene anlattığı derste akademik başarısının hissedilir derecede arttığını gözlemledim”* cevabı ve öğrenen akranların tamamının *“öğrendiklerimi tekrar etmiş oldum bir daha bu konuyu zor unuturum.”* şeklinde verdikleri cevaplardır. Hem öğretmenin hem de öğreten akranların verdikleri bu cevaplar akran aracılı öğretimin, öğretimi yapılan konuyu sadece öğrenen akranın değil aynı zamanda öğreten akranın da öğrendiğini göstermektedir. Akran aracılı öğrenmede iki yönlü bir kazanım söz konusudur. Öğretim sırasında sadece öğrenen akran değil aynı zamanda öğreten aklanda da kazanımlar olduğu görülmektedir. Öğreten akran, öğretim yaptığı kişilerdeki gelişimi gördüğünde akranlarına kattığı katkının hazzını yaşar ve özgüveninde artışlar görülür (Topping, 1992). Sosyal geçerlikte elde edilen bu bulgu Wright ve diğ., (1995) yaptıkları çalışma bulguları ile örtüşmektedir Wright ve diğ.,(1995). Yaptıkları çalışmada katılımcılar hem öğreten hem öğrenen akran olacak şekilde çaprazlanmıştır. İspanyolca kelimelerin öğretiminin yapıldığı çalışmada elde edilen bulgular öğrenmenin sadece öğrenen akran oldukları kelimelerde değil aynı zamanda öğreten akran oldukları kelimelerde de gerçekleştiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca sosyal geçerlik bulgularında öğrenen akranların tamamının *“Besinleri öğrendim ve yeni arkadaşlar edindik.”* şeklinde cevap vermiş olması çalışmanın sadece akademik anlamda değil sosyal alanda da olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir.

5.2 Sonuç

Bu çalışmada akran aracılığıyla özel gereksinimli bireylere besinler ve özellikleri ünitesinin eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak öğretmenin etkililiği ve akran aracılığıyla yapılan öğretimin tipik gelişim gösteren bireylere yönelik sosyal kabule etkisi araştırılmıştır. Araştırmada toplanan uygulama güvenirlik verileri

akranların eşzamanlı ipucuyla öğretimi yüksek doğrulukla uyguladıklarını göstermekte ve akran aracılığıyla eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin öğrenen akranların besinler ve özellikleri ünitesi ile ilgili performanslarında gözle görülür bir artışa sebep olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırma öncesi ve sonrası uygulanan sosyal kabul ölçeği ve sosyal geçerlik bulguları akran aracılığıyla sunulan öğretimin tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini arttırdığını göstermektedir. Bunun yanı sıra izleme verileri neticesinde öğretim tamamlandıktan bir ve iki hafta sonra da edinilen bilgilerin yüksek oranda korunduğu görülmektedir. Buradan hareketle akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin edinilen bilgilerin sürdürülebilir olmasında etkili olduğunu söyleyebiliriz. Sosyal geçerlik verileri ışığında öğrenci ve ailelerin akran aracılığıyla yapılan öğretim hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Bu araştırma neticesinde öğreten akranın besinler ve özellikleri ünitesini, özel gereksinimli öğrenen akranla eşzamanlı ipucuyla öğretimi güvenilir bir şekilde uyguladığını, 2- kullanılan akran aracılı öğretim yönteminin besinler ve özellikleri ünitesini öğretmede etkili olduğunu, 3- öğrencilerin öğrendikleri becerileri öğretim oturumları tamamlandıktan bir ve üç hafta sonra sürdürdüklerini, 4- tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabullerinin arttığını, 5- araştırmanın öğrenci ve öğretmenler tarafından sosyal geçerliliğinin olduğu söylenebilir.

5.3 Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayanarak eğitime, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.3.1 Eğitime ve uygulamaya yönelik öneriler

- Özel eğitim sınıfı öğretmenleri, okullarındaki genel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler aracılığıyla akran aracılı eğitime yer verebilirler.
- Hem özel eğitim sınıfı öğretmenleri hem de genel eğitim sınıfı öğretmenleri, kendi sınıflarındaki öğrencilerin hem öğrenen hem öğreten rolünde oldukları akran aracılı öğretilere yer verebilirler.
- Bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunduran genel eğitim sınıfı öğretmenleri, özel eğitim sınıfındaki öğrencilerin öğreten akran olduğu akran aracılı öğretim yöntemine yer verebilirler.

- Özel eğitim sınıfı öğretmenleri fen bilimleri dersinin yanı sıra diğer akademik dersler ve akademik olmayan çalışmalarda akran aracılı öğretimi uygulayabilirler.

5.3.2 İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Özel gereksinimli bireylerin öğreten akran, tipik gelişim gösteren bireylerin öğrenen akran olduğu çalışmalar yapılabilir.
- Akran aracılı öğretim ve akran iletişiminin tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulünün karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Hem öğreten hem öğrenen akranın özel gereksinimli olduğu çalışmalar yapılabilir.
- Akran aracılı öğretimin eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi haricindeki etkili yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile öğretim çalışması yapılmıştır. Farklı yetersizlik gruplarından öğrenciler ile uygulanabilirliği ve etkililiği araştırılabilir.
- Araştırma yapılandırılmış sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Akran aracılı öğretimin sınıf ortamı dışında doğal ortamlarda uygulanabilirliği ve etkililiği araştırılabilir.
- Akran aracılığıyla yapılan öğretimin özel gereksinimli bireylerde problem davranışlar üzerindeki uygulanabilirliği ve etkililiği araştırılabilir.
- Farklı yetersizlik gruplarının hem öğreten hem öğrenen akran rolünde oldukları akran aracılı öğretimin uygulanabilirliği ve etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- AAIDD (2010). FAQ on the AAIDD definition on intellectual disability. <https://aaid.org>. Org adresinden erişilmiştir.
- Akçamete, A. G. (2016). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (6. b.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akfırat Önalın, F. (2004). Yaratıcı Dramanın İşitme Engelli Çocuklarda Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akman-Yozgat, A., Özbek, N. ve Afacan, Ö. (2018). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere elementlerin isimlerinin doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak öğretimi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 23-39.
- Akmanoglu, N., ve Batu, S. (2004). Teaching pointing to numerals to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 326-336.
- Aksoy, V. (2012) Tutumlara Etki Eden Faktörler. İ.H. Diken (Ed). Engellilere yönelik tutumlar içinde (s 22-48) Ankara: Vize Yayıncılık
- Aktan, O., ve Budak, Y. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Elementary Education Online*, 1520-1538.
- Aktaş, C. ve Küçükler, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3, 15-25.
- Armutçu-Arslan, O. (2008) Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere word belgesi üzerine yazı yazma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aslan, Y , Eratay, E . (2009). Zihin Engelli Bireylere Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 10 (02) , 15-39 . DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000138
- Atbaşı, Z., ve Karasu, N. (2019). Uygulama örneği üzerinden sosyal geçerlik kavramının anlamı ve değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 283-303.
- Avcıoğlu, H., (2005). Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in main stream primary schools. *Research Papers in Education*, 28 (4), 421–442. doi:10.1080/02671522.2012.673006.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., ... ve Çağlar, K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri. *ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi*, 19-21.
- Bandura A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive View*. Englewood Cliffs: Prentice Hall; 1986.
- Barlow, D. H., & Hersen, M. (1984). *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change*. New York: Pergamon.
- Başal, M. ve Batu, E. S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02).
- Batu, S., ve Kırcaali İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık

- Baydık, B. ve Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 401-447.
- Beirne-Smith, M. (1991). Peer tutoring in arithmetic for children with learning disabilities. *Exceptional Children*, 57(4), 330-337.
- Bıyıklı, L. (1989). Özürlü Çocuk, Toplum ve Aile. A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 22(2).
- Bilgiç, H. C., ve Şafak, P. (2020). Çoklu yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretimle sunulan şematik düzenleyicinin bir fen konusunun öğretimine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.629598>
- Birkan, B. (2002). Gelişim yetersizliği olan çocuklara renk öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği.
- Bishop, T. A. ve İnderbitten, H. M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relational self esteem. *Journal of Early Adolescence*, 15(4), 476-490.
- Blew, P. A., Schwartz, I. S., & Luce, S. C. (1985). Teaching functional community skills to autistic children using nonhandicapped peer tutors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(4), 337-342.
- Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A. ve Post, W. (2014) Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (3) 572- 583.
- Bowman-Perrott, L., Greenwood, C., & Tapia, Y. (2007). The Efficacy of CWPT Used in Secondary Alternative School Classrooms with Small Teacher/Pupil Ratios and Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, 30(3), 65-87. Retrieved April 24, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/42899935>
- Browder, D.M. ve Snell, M.E. (2000). Teaching functional academics. In M.E. Snell ve F. Brown (Ed). *Instruction of students with severe disabilities*, (ss. 493-543). New Jersey; Merrill Publishing Company.
- Burcu, E. (2011), Türkiye’de engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Haziran, 28(1):37-54.4
- Büyüköztürk, Şener; Akkün, Özcan; Kılıç, Ebru; Demirel, Funda ve Karadeniz, Şirin. (2011), “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”, (Ed.), Büyüköztürk, Şener, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calhoon, M. B. (2005). Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 38(5), 424-433.
- Campbell, B. J., Brady, M. P., & Linehan, S. (1991). Effects of peer-mediated instruction on the acquisition and generalization of written capitalization skills. *Journal of Learning Disabilities*, 24(1), 6-14.
- Civelek, A. H. (1990). Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim ile Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Clunies-Ross, G., ve Thomas, M. (1986). Use of the Peer Attitude Toward the Handicapped Scale in Australia: Grade differences in the scores of primary school students. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 12, 257-263

- Coleman, M. B., MacLauchlan, M. P., Cihak, D. F., Martin, M. S., & Wolbers, K. (2015). Comparing teacher-provided and computer-assisted simultaneous prompting for vocabulary development with students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Special Education Technology*, 30(3), 145-156.
- Collins, B. C., Terrell, M., & Test, D. W. (2017). Using a simultaneous prompting procedure to embed core content when teaching a potential employment skill. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(1), 36-44.
- Creech-Galloway, C., Collins, B. C., Knight, V., & Bausch, M. (2013). Using a simultaneous prompting procedure with an iPad to teach the Pythagorean Theorem to adolescents with moderate intellectual disability. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 38(4), 222-232.
- Çelik, S. ve Vuran S. (2008). Örneklerle kavram öğretimi; Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar için. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çevik, M. (2016). Fen bilimleri dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrenim görmekte olan hafif düzeyde zihinsel engeli sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Education Sciences*, 11(1), 36-48.
- Çıkkılı, D. (2016). Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen konularının öğretiminde doğrudan öğretim ile şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çiftçi, İ. (1997). Normal çocukları bilgilendirmenin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çiftçi, İ., Sucuoğlu, B. (2005). Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi. Ankara: Kök.
- Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. İ.Diken. (Ed). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (135- 166). Ankara. Pegem Akademi.
- Çotuk, H., ve Arslanteğin, B. A. (2017). Görme Engellilere Kardeş Öğretimiyle Sunulan Elle Duvar Takibi Yaparak Yürüme Becerisinin Eşzamanlı İpucuyla Öğretiminin Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 586-607.
- Çulhaoğlu-İrmak H. ve Sığırtmacı, A. (2011) Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Dağseven, D (2001) Zihinsel engelli öğrencilere temel toplama ve saat okuma becerilerinin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde, doğrudan ve basamaklandırılmış öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim materyalinin farklılaşan etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Damon, W., ve Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches. In N. M. Webb (Eds.), *Peer interaction, problem-solving, and cognition: Multi disciplinary perspectives* (pp. 9-19). New York: Pergamon Press.

- Demir, R. (2008). Zihinsel engelli öğrencilere fen bilgisi dersinde sindirim konusunu basamaklandırılmış öğretim yöntemiyle sunulmasının etkililiği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Demirbilek M. (2013). Zihinsel engelli bireylerin ve ailelerinin gereksinimleri, *Turkish Journal of Family Medicine And Primary Care*, 2013, 78(3):58-64.
- Dewall, CN ve Bushman, BJ (2011). "Social acceptance and rejection: the sweet and the bitter", *Current Directions in Psychological Science*, S. 20, s. 256–260.
- Dinçer, Ç., Tuğba, B. A. Ş., Nergiz, T. E. K. E., AYDIN, E., Sinem, İ. P. E. K., ve Göktaş, İ. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme Ve Sosyal Becerileri İle Akran İlişkilerinin Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900.
- Divrenği, M. ve Aktan, E. (2010). *Erken Çocukluk Döneminde Farklılık Kavramı ve Etkinlik Örnekleri, Farkındayım Farklılıklara Saygılıyım*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Dobbins, N., Higgins, K., Pierce, T., Tandy, R. D., & Tincani, M. (2010). An analysis of social skills instruction provided in teacher education and in-service training programs for general and special educators. *Remedial and Special Education*, 31(5), 358-367.
- Doğanay A. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık
- DuPaul, G.J., Ervin, R.A., Hook, C.L. and McGoey, K.E. (1998), Peer Tutoring For Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Effects On Classroom Behavior And Academic Performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31: 579-592. <https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-579>
- Eid, B. N. K., Saban, A., ve Uygun, N. (2017). İlkokullarda Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Akran Farkındalığı ve Kabulü.
- Ekerşil, İ. (2000). Zihin Engelli Çocuklara Zıtlık Kavramlarını Öğretmede Doğal Dille Uygulanan Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Elmaci, E. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan 7. sınıf kaynaştırma öğrencilerine fen bilgisi deneylerinin öğretiminde video destekli resimli etkinlik çizelgesinin etkililiği. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Eratay, E., ve Sazak Pınar, E. (2006). Genel Eğitim Sınıflarındaki Zihin Engelli Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24-47.
- Erbaş, D. (2008). Özel gereksinimli öğrencilere genel para kullanımı öğretme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1) 35-52.
- Ercan, Z. G., ve Haktanır, G. (2001). Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(4-5), 78-92.
- Ergenekon, Y. (2013). Sosyal Yeterliliklerin Geliştirilmesi: Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar İçin. S. Vuran, (Edt.). *Sosyal Yeterlilikle İlgili Kavramlar ve Sosyal Yeterliğin Bileşenleri* (s.3-22). Ankara. Vize Basın Yayın
- Esmehan, Ö. Z. E. R., Başar, M. Ç., Özkubat, U., Töret, G., ve Karasu, N. (2013). Yetersizliği olan çocuklarda beceri öğretiminde kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği: betimsel değerlendirme ve meta-analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 67-88.
- Estes, A., Rivera, V., Bryan, M., Cali, P. and Dawson, G. (2011). Discrepancies between academic achievement and intellectual ability in higher-functioning school-aged children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 1044-1052. doi: 10.1007/s10803-010-1127-3

- Eyidoğan, F. (2005) Zihin özürlü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J. ve Brock, M. E. (2015). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82 (2), 192–208. doi:10.1177/0014402915585481
- Fırat, T., ve Koyuncu, İ. (2019). Lise Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Kabul Düzeyleri. *GEFAD / GUJGEF*, 503-525.
- Gardner, R. Cartladge, G., Seidl, B. ve Woolsey, L. (2001). Mt. Olivet. After School Program. Peer Mediated Interventions for Risk Students. *Remedial and Special Education*. 22(1), 22-23.
- Garrote, A. (2017). The relation ship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5 (1), 1-15.
- Gartner, A., & Riessman, F. (1993). Peer-Tutoring: Toward a New Model. *ERIC Digest*.
- Gary N. Siperstein, Keith Widaman ve James S. Leffert. (1996). Social Behavior and the Social Acceptance and Rejection of Children with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(4), 271–281.
- Gast, D. L. (2010). *Single Subject Research Methodology in Behavioral Sciences*. Routledge, New York.
- Georgiadi, M., Kalyva, E. Kourkoutas, E. ve Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes to ward peers with intellectual disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531-541.
- Gibson, A. N., & Schuster, J. W. (1992). The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(2), 247-267.
- Girli, A. ve Atasoy, S. (2012). The views of students with intellectual disabilities or autism regarding their school experience and their peers in inclusion. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 16-30.
- Gottlieb, J., Corman, L., & Curci, R. (1984). Attitudes toward mentally retarded children. In *Attitudes and Attitude Change in Special Education*. Council for Exceptional Children.
- Gönener, H. D., Güler, Y., Altay, B., ve Açıl, A. (2010). Zihinsel Engelli Çocukların Evde Bakımı Ve Hemşirelik Yaklaşımı. *Gaziantep Tıp Dergisi*, 16(2), 57-65.
- Grauvogel-MacAleese, A.N. and Wallace, M.D. (2010), Use Of Peer-Mediated Intervention In Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43: 547-551. <https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-547>
- Gülay, H. (2010). "Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri" Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, H. (2013). Sosyal Yeterliliğin Geliştirilmesinde Alternatif Yöntemler. S. Vuran (Ed.). *Sosyal Yeterliliklerin Geliştirilmesi Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar İçin içinde* (s 203-244) Ankara: Vize Yayıncılık
- Güven, M. (2008). Öğretim materyali ve tasarım süreci. K. Selvi (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı içinde* (s 165-212). Ankara.
- Hakan, Ö. Z. A. K. ve DİKEN, B. H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işlevsel akademik becerilerine ilişkin Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin

- gözden geçirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11(01), 43-58.
- Hall EW. Changing The Way Employees Interact With Guests With Disabilities. Journal of Disability Policy Studies 2008;19(1):15-23.
- Hofstadter-Duke, K.L. and Daly, E.J., III (2011), Improving Oral Reading Fluency With A Peer-Mediated Intervention. Journal of Applied Behavior Analysis, 44: 641-646. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-641>
- Holtz, D. K. (2007). Evaluation of a Peer-Focused Intervention to Increase Knowledge And Foster Positive Attitudes to ward Children with Tourette Syndrome. Journal of Developmental and Physical Disabilities. 19(6), 531-54.
- Hurlock, E. B. (1978). Child Development. United States: McGraw-Hill Education.
- ILO - HIV/AIDS (2008). A handbook for peer educators – addressing HIV/AIDS in the workplace. Trinidad and Tobago: ILO Office
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S. ve Foy, L. (2010). „Justlikeyou“: A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. Developmental Neuro rehabilitation, 13(5), 360-368.
- İlik, Ş. Ş. (2009). Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersine ilişkin kavramların öğretiminde etkililiğinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- İnceoğlu, M. (2000). Tutum-algı iletişim (3. baskı). Ankara: İmaj Yayıncılık
- Jimenez, B. A., Browder, D. M., Spooner, F., & Dibiase, W. (2012). Inclusive inquiry science using peer-mediated embedded instruction for students with moderate intellectual disability. Exceptional Children, 78(3), 301-317.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2000). 1 1 The Three Cs of Reducing Prejudice and. Reducing prejudice and discrimination, 239.
- Johnson, P., Schuster, J., & Bell, J. K. (1996). Comparison of simultaneous prompting with and without error correction in teaching science vocabulary words to high school students with mild disabilities. Journal of Behavioral Education, 6(4), 437-458.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 169-176.
- Kamps, D.M., Barbetta, P.M., Leonard, B.R. and Delquadri, J. (1994), Classwide Peer Tutoring: An Integration Strategy To Improve Reading Skills And Promote Peer Interactions Among Students With Autism And General Education Peers. Journal of Applied Behavior Analysis, 27: 49-61. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-49>
- Kaner, S. (2000). Ortopedik engelli ve engelli olmayan erkek ergenlerde benlik saygısı ve beden imajı. Özel Eğitim Dergisi. 2(4), 13-22.
- Kaner S, Öğülmüş S, Büyüköztürk Ş, Dökmen Z, Daşdemir H. Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor. TC. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı; 2014.
- KAPTAN, Saim. (1998), Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. 11. Baskı, Ankara: Tekışık Web Ofset
- Karabulut, A. (2009) Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Karabulut A., Tavil Y. Z (2016). Zihin Engellilere Kardeş Aracılığıyla Sunulan Öğretim Programının Oyun Kurallarının Öğretiminde Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 884 - 901.
- Karabulut, A., ve Yıkılmış, A. (2010). The effectiveness of simultaneous prompting on teaching the skill of telling the time to individuals with mental retardation. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Karabulut H, A. (2020). Zihin yetersizliği olan öğrencilere fen konularının kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin tabletli ve tabletsiz sunumunun karşılaştırılması (Yayımlanmamış doktora tezi). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*.
- Karakoç, T. (2016). Görme yetersizliği olan öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı modellerinden rehberli keşfetme modelinin deneysel işlem becerilerine, akademik başarılarına ve Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). *Gazi Üniversitesi*.
- Karataş, Z., ve Arslan, E. (2018). Ortaokulda Öğrenim Gören Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Normal Gelişim Gösteren Akranları Tarafından Sosyal Kabullerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 495-513.
- Kaya, G. (2016). Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilere Fen Bilimleri dersinde “canlı-cansız” kavramının öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir*.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- Kennedy, C. H. (1992). Trends in the measurement of social validity. *The Behavior Analyst*, 15(2), 147.
- Kerr, M.M., ve Nelson, C.M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom*. New Jersey, NY: Prentice Halls.
- Kırcaali-İftar, G ve Tekin, E (1997) *Tek denekli araştırmaya yöntemleri*: Ankara Türk Psikologlar Derneği
- Kocadağ, T. (2009). İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde İnteraktif Eğitim Yazılımları Kullanımının Kaynaştırma Öğrencilerinin Başarısına Etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Gazi Üniversitesi*.
- Krahe, B., ve Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes toward spersons with physical disabilities: an experimental intervention. *Journal of Community ve Applied Social Psychology*, 16(1), 59–69. <https://doi.org/10.1002/casp.849>
- Küçük, S., Erdoğan, N. I., Ve Çürük, Ç. (2014). Okulöncesi Kaynaştırma Ortamlarında Yetersizliği Olan Çocukların Akran Kabulü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 163-178.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., ve Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children’s school adjustment? *Child Development*, 68 (6), 1181-1197.
- Lewis, R. B.,& Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. Prentice Hall.
- Laws, G. ve Kelly, E., (2005). The attitudes and friendship intentions of children in united kingdom main stream schools to ward speers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*. 52(2), 79-99.
- Lindsey, B. J. (1997). Peer education: A viewpoint and critique. *Journal of American College Health*, 45(4), 187-189.

- Lippmann, W. (1998). *Public Opinion: With a New Introduction by Micheal Curtis*, New Branswick and London: Transaction Publishers, (Orginal work published 1922)
- Lombano. J. H. (1980). Fostering positive attitudes to wards handicapped students: Aguidance challenge. *School Counsellor*, 27(3). 176-183.
- MacFarland-Smith, J., Schuster, J. W., & Stevens, K. B. (1993). Using simultaneous prompting to teach expressive object identification to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early intervention*, 17(1), 50-60.
- Mamatoğlu N. Personel Eğitimi ve Geliştirme. Bilgin L, Özdemir AA, editör. Çalışma Psikolojisi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 2013.p.108-38.
- Manetti, M.,Schneider, B. H., ve Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 279–286. <https://doi.org/10.1080/01650250042000249>
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T., Mohler, L., Beranek, M., Spencer, V., Boon, R. T., & Talbott, E. (2001). Can middle school students with serious reading difficulties help each other and learn anything?. *Learning disabilities research & Practice*, 16(1), 18-27.
- Mastropieri, M. A. and Scruggs, T. E. (2016). Kaynaştırma sınıfı: Etkili farklılaştırılmışöğretim için stratejiler (Çev. Ed. M. Şahin ve T. Altun). Ankara: NobelYayıncılık. (Eserin orijinali 2015’de yayımlandı).sf 1-460.
- McGowan, P. J. (1999). “The Effecft of Simulation on Attitudes Towards Person with Disabilities.” Unpublished Doctoral Dissertation. Seton Hall University. USA.
- Metin, N., Şenol , B., ve Yumuş, M. (2015). Okul Öncesi Eğitim Sınıflarına Kaynaştırılan Otistik Çocukların Sosyometrik Statülerinin İncelenmesi. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”
- Meyer, L.,Gouiver, Wm. D., Duke, M. ve Advokat, C. (2001). Infuluence of social context on reported attitudes of non disabled students to ward students with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*. 45(1)50-52.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2001). İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Özel eğitim hizmetler yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim.
- Mynard, J. ve Almarzouqı, I. (2006). Investigating peer tutoring. *ELT Journal*, 60(1), 13-22.National Autism Center (2015).
- National Professional Development Center on Inclusion. (2008). What do we mean by Professional development in the early childhood field? Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- National Autism Center (2015). National Standards Project, Phase 2: Addressing the need for evidence-based practice guidelines for ASD. Available from <http://www.nationalautismcenter.org>
- Nepi, L. D.,Fioravanti, J., Nannini, P., ve Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of fullinclusion. *British Journal of Special Education*, 42 (3), 319-337. doi:10.1111/1467-8578.12096
- Odom, S. L., Hoyson, M., Jamieson, B., & Strain, P. S. (1985). Increasing Handicapped Preschoolers'peer Social Interactions: Cross-Setting And Component Analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 18(1), 3-16.

- Okilwa, N. S.,& Shelby, L. (2010). The effects of peer tutoring on academic performance of students with disabilities in grades 6 through 12: A synthesis of the literature. *Remedial and Special Education*, 31(6), 450-463.
- Okyar, S.,ve Çakmak, S. (2019). Yetişkin Görme Engellilere Günlük Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasında Eşzamanlı İpucu İle Yapılan Öğretimin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 209-236.
- Oskamp S. (1991) *Attitudes and Opinions*, 2nd ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall; 1991
- Öcal, D. (1999). Zihinsel engelli çocukların diğer çocuklarla iletişimi ve kaynaştırılması üzerine bir inceleme (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öner, G. (2018). Zihinsel engelli öğrencilere Fen Bilimleri dersinde canlıların sınıflandırılmasının bilgisayar destekli bireyselleştirilmiş öğretim yöntemiyle öğretiminin etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özaydın L, İftar TE, Kaner S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2008, 9(1):15-32.
- Özer, D., (2001) *Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor*. Ankara: Nobel Yayınları, 25,31.
- Özgönel S. Ö, girli A (2016). Otizmlili Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıflarında Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *İlköğretim Online (elektronik)*, 15(1), 286 - 298.
- Özkan, Ş. Y.,Özkan, Ş. Y., ve Gürsel, O. (2006). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(02), 29-48.
- Özkubat, U., Sanır, H., Töret, G., Ve Babacan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 211-232.
- Özyürek, M., (2001). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M., (2006). *Tutumlar ve Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Parrott, KA, Schuster, JW, Collins, BC ve Gassaway, LJ (2000). Zincirleme görevleri öğretirken eşzamanlı yönlendirme ve öğretici geri bildirim. *Davranış Eğitimi Dergisi* , 10 (1), 3-19.
- Peterson, L., Horner, A., & Wonderlich, S. (1982). The integrity of independent variables in behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 477-492.
- Pınar, E , Çiftçi-Tekinarslan, İ . (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğini incelenmesi . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 4 (02) , 13-30 . DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000204
- Pijl, S. J.,ve Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 93–105. doi:10.1080/08856250903450947.

- Rafdal, B. H., McMaster, K. L., McConnell, S. R., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2011). The effectiveness of kindergarten peer-assisted learning strategies for students with disabilities. *Exceptional Children*, 77(3), 299-316.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of educational Psychology*, 95(2), 240.
- Romito, A. (2014). Peer assisted learning. R. Mehay (Ed.). *The essential handbook for GP training and education*. <https://www.essentialgptrainingbook.com/wp-content/online-resources/03%20Peer%20Assisted%20Learning.pdf> (Erişim tarihi: 10.10.2018).
- Sáenz, L. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Peer-assisted learning strategies for English language learners with learning disabilities. *Exceptional children*, 71(3), 231-247.
- Sazak E. P (2013). Akran aracılı sunulan etkileşim ünitesi öğretim materyalinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tane kavramını öğrenmeleri üzerindeki etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 13 - 30.
- Sazak E. P., Merdan, F. (2016). Grafik düzenleyicilerin otizmli öğrencilere fen bilgisi kavramlarının öğretimindeki etkililiği. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1). 111-131.
- Sazak E. P., ve Tekinarslan-Çifçi, İ. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 13-30.
- Schloss, P. J., Kobza, S. A., & Alper, S. (1997). The use of peer tutoring for the acquisition of functional math skills among students with moderate retardation. *Education and Treatment of Children*, 189-208.
- Schuster, J. W., Griffen, A. K., & Wolery, M. (1992). Comparison of simultaneous prompting and constant time delay procedures in teaching sight words to elementary students with moderate mental retardation. *Journal of Behavioral Education*, 2(3), 305-325.
- Selimoğlu, H., Ve Aydın, A. (2019). Akran Öğretiminin Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Sosyal Kabulü ve Benlik Saygısına Etkisi. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(3), 639–658. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018042227>
- Sewell, T. J., Collins, B. C., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. W. (1998). Using simultaneous prompting within an activity-based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 21(2), 132-145.
- Shapiro A. (2000). *Everybody Belongs: Changing Negative Attitudes Toward Classmates with Disabilities*. Newyork: RoutledgeFalmer;
- Sheldon, A. D. (2001). Peer and cross-age tutoring in music music *Educators Journal*, 87 (6), 33-38.
- Simmel, G. (1949, Çev:Everett C. Hughes). The sociology of sociability. *The American Journal of Sociology* 55(3), 254-261
- Simmons, D. C., Fuchs, L. S., Fuchs, D., Mathes, P., & Hodge, J. P. (1995). Effects of explicit teaching and peer tutoring on the reading achievement of learning-disabled and low-performing students in regular classrooms. *The Elementary School Journal*, 95(5), 387-408.
- Sinoplu, K. (2009) *Zihin engellilerde matematik öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk
- Siperstein, G N. Leffert, J. S., Widaman k. (1996). “ Social Behavior and the Social Acceptance and Rejection of Children with Mental Retardation “ *Education and*

- Training in Mental Retardation an Developmental Disabilities, c. 31, n. 4, ss. 271-281.
- Smoot, S. L. (2004). An out come measure for social goals of inclusion. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 15-22.
- Snell, M.E. and Brown. F. (2000). *Instruction of students with severe disabilities*. (5. baskı). New Jersey: Merrill.
- Snell, M.E. and Janney, R. (2000). *Teachers' guides to inclusive practices: Social relationships and peer support*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sönmez, N.,ve Aykut, Ç. (2011). Gelişimsel yetersizliği olan bir çocuğa annesi tarafından bağımsız tuvalet yapma becerisinin eşzamanlı ipucu ile kazandırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 1151-1171.
- Sperry, L.,Neitzel, J., and Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 256-264.
- Steinberg L (2013) *Ergenlik Çeviren F Çok*, Ankara, İmge Kitabevi, s.21-254
- Sucuoğlu, B.,(2009) *Zihin Engeli Tanımları Sınıflandırma ve Yaygınlık* B. Sucuoğlu (Ed). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri içinde* (s 49-86) Ankara: KökYayıncılık
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *Kaynaştırma Uygulamaları: Morpa Yayınları*.
- Şahbaz, Ü. (2007). Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabullerine Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*. 26, 199-208.
- Şenel F. (2003). *İnsan ve Sağlık. Bilim Teknik*, Nisan, (99)
- Şirin, T. S., (2019). Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne 'Arkadaş Edinme' programının etkisi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tawney, J. W.,& Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Colombus, OH: Charles E. Merrill.
- Tekin-İftar E. (2003). The effectiveness of peer delivered simullaneus prompting on leaching community signs to students with develop mental disabilities. *Educationand Training in Developmental Disabilities*. 38, 77-94.
- Tekin İftar, E., ve Kırcaali İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize.
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*, 217–254.
- Tekgül, E., (2020). Müzik etkinliklerinin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerine etkisi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Otizmlı Bireylere Adı Söylenen Giysiyi Gösterme Becerisinin Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4).
- Telescan, B. L., Slaton, D. B., Stevens, K. B. (1999). Peer Tutoring: Teaching Students with Learning Disabilities to Deliver Time Delay Instruction. *Journal of Behavioral Education*, 9, 133–154. 10.1023/A:1022841001198
- Tezbaşaran, A.A., (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tümeğ, S., veSazak-Pınar, E. (2016). Zihin yetersizliği olan öğrencilere madeni paraların öğretiminde zihin yetersizliği olan bir akran tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 269-297.
- Topping, K. (1992). Cooperative learning and peer tutoring an overview. *Psychology of education*, 578.

- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25(6), 631-645.
- Topsakal, M., ve Düzkanar, A. (2004). Zihin özürlü çocuklara oto yıkama becerisi öğretiminde hata düzeltmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Topping K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Turhan, C. (2007). Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türker, Ç.,ve Çifçi-Tekinarslan, İ. (2020). Zihin yetersizliği olan öğrenciye Fen Bilimleri dersinde uygulanan tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin etkililik ve verimliliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 623-643. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-638923>
- Uluğtekin S., (1991). Hükümlü Çocuk ve Yeniden Toplumsallaşma, Bizim Baro, Ankara,
- Ural, Ayhan ve Kılıç, İbrahim. (2006), Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ünsal, F. Ö ve Şahan B. (2015) Okul öncesi dönem çocuklarının “engelli” kavramına ilişkin görüşleri, *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(12), 409- 416.
- Ünver, V., ve Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(4), 214-217.
- Wandell, D. L. & Dunn, N. (2005). Peer coaching: The next step in staff development. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 36(2), 84–89.
- Wolery, M., Bailey, D., & Sugai, G. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional learners*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding it sheart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203-214.
- Wright, J. E., Cavanaugh, R. A., Sainato, D. M., & Heward, W. L. (1995). Somos todos ayudantes y estudiantes: A demonstration of a classwide peer tutoring program in a modified Spanish class for secondary students identified as learning disabled or academically at-risk. *Education and Treatment of Children*, 33-52.
- Yardım, H. (2009). Matematik derslerinde akran eğitimi yaklaşımının 9. sınıf öğrencilerine etkisi üzerine eylem araştırması. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yarımkaya, E , İlhan, E , Karasu, N . (2017). Akran Aracılı Uyarlanmış Fiziksel Aktivitelere Katılan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Bireyin İletişim Becerilerindeki Değişimlerin İncelenmesi . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 18 (02) , 225-252 . DOI: 10.21565/oelegitimdergisi.319423
- Yaşaran, Ö. Ö., Batu, S.ve Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 167-180.

- Yavuzer H (2013) Ergenlik Dönemi: Çocuk Psikolojisi. 36. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yazbeck, M., McVilly, K. ve Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities: An Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(2), 97-111.
- Yıldırım, A. F. (2019). Günlük yaşamda farklılıkları ötekileştirme üzerine sosyolojik bir araştırma. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, S , İftar, E . (2002). Akranların Sunduğu Sabit Bekleme Süreli Öğretim Gelişimsel Geriliği Olan Öğrencilere Tanıtıcı Levhaların Öğretiminde Etkili midir? . Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi , 3 (02) , . DOI: 10.1501/Ozlegt_00000000060
- 07.07.2005 tarih ve 25868 sayılı Resmî Gazete: 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkındaki Kanun. <http://ttkb.meb.gov.tr/yönetmelik> (01 Kasım 2020)





EKLER

EK 1. Öğrenen Akran Öğretmen Görüşme Formu

KİMLİK BİLGİLERİ

ÖĞRENCİNİN:

Adı Soyadı :

Doğum tarihi :

Yaşı :

Okulu :

Sınıfı :

Öğretmeninin Adı :

Görüşmeyi Yapan kişinin Adı :

AMAÇ

Bu formun amacı “Akran Aracılı Öğretimin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabulüne Ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi” çalışmasında öğrenen akranın belirlenmesinde ön koşul olan (bekleme, belirli süre etkinlikle ilgilenme, yerinde oturma, verilen yönergeleri yerine getirme vb.) çalışma davranışları ile sorulan sorulara cevap verme, becerilerinin tespiti için öğretmen açısından değerlendirilmesidir.

Bu formda açık ve kapalı uçlu olmak üzere iki tür soru şekli bulunmaktadır. Görüşmeye öncelikli olarak açık uçlu sorularla başlayıp gerekli olması durumunda kapalı uçlu sorularla devam ediniz.

1- Öğrencinizin çalışma davranışları ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Sorular	Evet/Hayır	Açıklama
Ders sırasında yerinde oturması gereken durumlarda sırasında oturur.		
Verilen etkinlikle istenildiği süre kadar ilgilenir.		
Verilen etkinliği istenilen sürede tamamlar.		
Söz almak istediğinde parmak kaldırır.		

Söz hakkı verildiğinde konuşur.		
Etkinlikle ilgili araç gereci işlevine uygun olarak kullanır.		
Ders sırasında beklemesi gerektiğinde istenilen süre kadar bekler.		

2- Öğrencinizin verilen yönergeleri yerine getirmesi ile ilgili yapabildikleri nelerdir?

Sorular	Evet/Hayır	Açıklama
Jestlerle birlikte verilen basit yönergeleri yerine getirir (bak, al, ver).		
Basit bir yönergeyi yerine getirir.		
2-3 sözcüklü cümleden oluşan basit yönergeleri yerine getirir.		
Arka arkaya söylenen 2-3 farklı eylem içeren yönergeleri yerine getirir.		
Bağlaç kullanılarak ifade edilen yönergeleri yerine getirir.		
Sahiplik eki (seninki, benimki, onunki) kullanılarak verilen yönergeleri yerine getirir.		
Grup yönergelerini yerine getirir.		

3-Öğrencinizin dinleme ve dinlediğini anlama becerileri ile ilgili yapabildikleri nelerdir?

Sorular	Evet/Hayır	Açıklama
Öğretmen ve arkadaşlarını dinler.		
Belirli bir konu hakkında konuşulurken konuşma sonuna kadar dinler.		
Dinlediğini jest, mimik ve hareketleriyle belli eder.		
Dinlediği konu ile ilgili anlamadığı yerleri söz alarak sorar.		
Dinlediği metindeki		

olayları sırasıyla anlatır.		
Dinlediği metin ile ilgili sorulara cevap verir.		
Dinlediği metni özetler.		

4-Öğrencinizin sorulara cevap verme becerileri ile ilgili yapabildikleri nelerdir?

Sorular	Evet/Hayır	Açıklama
Bu ne / Bu kim / Burası neresi sorularına cevap verir.		
.... ne yapıyor sorusuna cevap verir.		
Kendisi ile ilgili sorulan sorulara cevap verir.		
Ailesi ile ilgili sorulan sorulara cevap verir.		
Yaptıkları / yapacakları ile ilgili sorulara cevap verir.		
Dinlediği ya da anlatılan konularla ilgili sorulara cevap verir.		
Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir.		

EK 2. Öğreten Akran Öğretmen Görüşme Formu

KİMLİK BİLGİLERİ

ÖĞRENCİNİN:

Adı Soyadı :

Doğum tarihi :

Yaşı :

Okulu :

Sınıfı :

Öğretmeninin Adı :

Görüşmeyi Yapan kişinin Adı :

AMAÇ

Bu formun amacı “Akran Aracılı Öğretimin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabulüne Ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi” çalışmasında öğreten akranın belirlenmesinde ön koşul olan “Okuduğunu veya dinlediğini anlama becerisine sahip olması,” becerilerinin tespitinin öğretmen açısından değerlendirilmesidir.

Bu formda açık ve kapalı uçlu olmak üzere iki tür soru şekli bulunmaktadır. Görüşmeye öncelikli olarak açık uçlu sorularla başlayıp gerekli olması durumunda kapalı uçlu sorularla devam ediniz.

1- Öğrencinizin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili yapabildikleri nelerdir?

Sorular	Evet/Hayır	Açıklama
Okuduğu metindeki olayları sırasıyla anlatır.		
Okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verir.		
Okuduğu metni özetler.		

2- Öğrencinizin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili yapabildikleri nelerdir?

Sorular	Evet/Hayır	Açıklama
Dinlediği metindeki olayları sırasıyla anlatır.		
Dinlediği metin ile ilgili sorulara cevap verir.		
Dinlediği metni özetler.		

3- Öğrencinizin anlatma becerileri ile ilgili yapabildikleri nelerdir?

Sorular	Evet/Hayır	Açıklama
Anlatım sırasında düzgün cümle kurar.		
Anlatım sırasında kullandığı kelimeleri yerinde kullanır.		
Anlatım sırasında belirlenen konuyla ilgili olarak konuşur.		
Anlatım sırasında duraksamadan, akıcı konuşur.		

EK 3. Besinler Ve Özellikleri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı

Bildirimler	Ölçüt	Yanıtlar (+,-)
Tüm canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için neye ihtiyaçları vardır diye sorulduğunda enerji olduğunu söyler.	%100	
Yaşamak için gerekli olan enerjiyi nereden alırız diye sorulduğunda besinlerden aldığımızı söyler.	%100	
Besinler neden gereklidir diye sorulduğunda büyüme, gelişme ve vücudumuzdaki yaraların onarımı için gerekli olduğunu söyler.	%100	
Besinler hangi kaynaklardan elde edilir diye sorulduğunda bitkiler ve hayvanlardan elde edildiğini söyler.	%100	
Bitkilerden elde edilen besinlere ne denir diye sorulduğunda bitkisel besinler denildiğini söyler.	%100	
Hayvanlardan elde edilen besinlere ne denir diye sorulduğunda hayvansal besin denildiğini söyler	%100	
Besinlerin vücudumuzdaki görevlerine göre sınıflandırması nasıldır diye sorulduğunda enerji verici, yapıcı onarıcı ve düzenleyici olduğunu söyler.	%100	
İçeriklerine göre besinler nasıl sınıflandırılır diye sorulduğunda karbonhidratlar, yağlar, proteinler, vitaminler, su ve mineraller olduğunu söyler.	%100	
Enerji verici besin grupları hangileridir diye sorulduğunda karbonhidrat ve yağlar olduğunu söyler.	%100	
Karbonhidrat bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda makarna, tahıllar ve pirinç olduğunu söyler.	%100	
Yağ bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda zeytin, badem, fındık olduğunu söyler.	%100	
Büyümemizi ve yaralarımızın iyileşmesini sağlayan besin grupları hangileridir diye sorulduğunda proteinler olduğunu söyler	%100	
Protein bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda et, fasulye ve peynir olduğunu söyler.	%100	
Vücudumuzun direncini arttırıp, organlarımızın	%100	

alışmasını sağlayan besin grupları hangileridir diye sorulduğunda vitamin, su ve mineraller olduğunu söyler		
Vitamin bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda taze meyve ve sebzeler olduğunu söyler.	%100	
Su ve mineral bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda her besinde bulunduğunu söyler.	%100	

- Verilen besin isimleri arttırılabilir.
- Konunun önemi dengeli beslenmenin sağlık açısından önemi şeklinde açıklanabilir.



EK 4. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim İle Performans Değerlendirme

Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı –Soyadı:

Tarih:

Oturum:

Baslama ve Bitis Zamanı:

Beceri Yönergesi: Bildirimde yer alan yönerge

Arastirmacı:

Sıra No	Hedef Davranışlar	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Tepkide Bulunmama (T.Yok)
1.	Tüm canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için neye ihtiyaçları vardır diye sorulduğunda enerji olduğunu söyler.			
2.	Yaşamak için gerekli olan enerjiyi nereden alınız diye sorulduğunda besinlerden aldığımızı söyler.			
3.	Besinler neden gereklidir diye sorulduğunda büyüme, gelişme ve vücudumuzdaki yaraların onarımı için gerekli olduğunu söyler.			
4.	Besinler hangi kaynaklardan elde edilir diye sorulduğunda bitkiler ve hayvanlardan elde edildiğini söyler.			
5.	Bitkilerden elde edilen besinlere ne denir diye sorulduğunda bitkisel besinler denildiğini söyler.			
6.	Hayvanlardan elde edilen besinlere ne denir diye sorulduğunda hayvansal besin denildiğini söyler			
7.	Besinlerin vücudumuzdaki görevlerine göre sınıflandırması nasıldır diye sorulduğunda enerji verici, yapıcı onarıcı ve düzenleyici olduğunu söyler.			
8.	İçeriklerine göre besinler nasıl sınıflandırılır diye sorulduğunda karbonhidratlar, yağlar, proteinler,			

	vitaminler, su ve mineraller olduğunu söyler.			
9.	Enerji verici besin grupları hangileridir diye sorulduğunda karbonhidrat ve yağlar olduğunu söyler.			
10.	Karbonhidrat bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda makarna, tahıllar ve pirinç olduğunu söyler.			
11.	Yağ bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda zeytin, badem, fındık olduğunu söyler.			
12.	Büyümemizi ve yaralarımızın iyileşmesini sağlayan besin grupları hangileridir diye sorulduğunda proteinler olduğunu söyler			
13.	Protein bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda et, fasulye ve peynir olduğunu söyler.			
14.	Vücudumuzun direncini artırıp, organlarımızın çalışmasını sağlayan besin grupları hangileridir diye sorulduğunda vitamin, su ve mineraller olduğunu söyler			
15.	Vitamin bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda taze meyve ve sebzeler olduğunu söyler.			
16.	Su ve mineral bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda her besinde bulunduğunu söyler.			
Dogru Tepki Sayısı				
Dogru Tepki Yüzdesi				
Yanlış Tepki Sayısı				
Yanlış Tepki Yüzdesi				
Tepkide Bulunmama Sayısı				

- (+): Dogru Tepki
- (-) : Yanlış Tepki
- (0): Tepkide Bulunmama

EK 5. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim İle Toplu Yoklama Oturumları

Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı –Soyadı:

Tarih:

Oturum:

Baslama ve Bitis Zamanı:

Beceri Yönergesi: Bildirimde yer alan yönerge

Arastirmacı:

Sıra No	Hedef Davranışlar	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Tepkide Bulunmama (T.Yok)
1.	Tüm canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için neye ihtiyaçları vardır diye sorulduğunda enerji olduğunu söyler.			
2.	Yaşamak için gerekli olan enerjiyi nereden alınız diye sorulduğunda besinlerden aldığımızı söyler.			
3.	Besinler neden gereklidir diye sorulduğunda büyüme, gelişme ve vücudumuzdaki yaraların onarımı için gerekli olduğunu söyler.			
4.	Besinler hangi kaynaklardan elde edilir diye sorulduğunda bitkiler ve hayvanlardan elde edildiğini söyler.			
5.	Bitkilerden elde edilen besinlere ne denir diye sorulduğunda bitkisel besinler denildiğini söyler.			
6.	Hayvanlardan elde edilen besinlere ne denir diye sorulduğunda hayvansal besin denildiğini söyler			
7.	Besinlerin vücudumuzdaki görevlerine göre sınıflandırması nasıldır diye sorulduğunda enerji verici, yapıcı onarıcı ve düzenleyici olduğunu söyler.			
8.	İçeriklerine göre besinler nasıl sınıflandırılır diye sorulduğunda karbonhidratlar, yağlar, proteinler, vitaminler, su ve mineraller olduğunu söyler.			

9.	Enerji verici besin grupları hangileridir diye sorulduğunda karbonhidrat ve yağlar olduğunu söyler.			
10.	Karbonhidrat bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda makarna, tahıllar ve pirinç olduğunu söyler.			
11.	Yağ bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda zeytin, badem, fındık olduğunu söyler.			
12.	Büyümemizi ve yaralarımızın iyileşmesini sağlayan besin grupları hangileridir diye sorulduğunda proteinler olduğunu söyler			
13.	Protein bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda et, fasulye ve peynir olduğunu söyler.			
14.	Vücudumuzun direncini arttırıp, organlarımızın çalışmasını sağlayan besin grupları hangileridir diye sorulduğunda vitamin, su ve mineraller olduğunu söyler			
15.	Vitamin bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda taze meyve ve sebzeler olduğunu söyler.			
16.	Su ve mineral bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda her besinde bulunduğunu söyler.			
Dogru Tepki Sayısı				
Dogru Tepki Yüzdesi				
Yanlış Tepki Sayısı				
Yanlış Tepki Yüzdesi				
Tepkide Bulunmama Sayısı				

(+): Dogru Tepki

(-) : Yanlış Tepki

(0): Tepkide Bulunmama

EK 6. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim İle Günlük Yoklama Oturumları

Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı –Soyadı:

Tarih:

Oturum:

Baslama ve Bitis Zamanı:

Beceri Yönergesi: Bildirimde yer alan yönerge

Arastirmacı:

Sıra No	Hedef Davranışlar	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Tepkide Bulunmama (T.Yok)
1.	Tüm canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için neye ihtiyaçları vardır diye sorulduğunda enerji olduğunu söyler.			
2.	Yaşamak için gerekli olan enerjiyi nereden alınız diye sorulduğunda besinlerden aldığımızı söyler.			
3.	Besinler neden gereklidir diye sorulduğunda büyüme, gelişme ve vücudumuzdaki yaraların onarımı için gerekli olduğunu söyler.			
4.	Besinler hangi kaynaklardan elde edilir diye sorulduğunda bitkiler ve hayvanlardan elde edildiğini söyler.			
5.	Bitkilerden elde edilen besinlere ne denir diye sorulduğunda bitkisel besinler denildiğini söyler.			
6.	Hayvanlardan elde edilen besinlere ne denir diye sorulduğunda hayvansal besin denildiğini söyler			
7.	Besinlerin vücudumuzdaki görevlerine göre sınıflandırması nasıldır diye sorulduğunda enerji verici, yapıcı onarıcı ve düzenleyici olduğunu söyler.			
8.	İçeriklerine göre besinler nasıl sınıflandırılır diye sorulduğunda karbonhidratlar, yağlar, proteinler, vitaminler, su ve mineraller olduğunu söyler.			

9.	Enerji verici besin grupları hangileridir diye sorulduğunda karbonhidrat ve yağlar olduğunu söyler.			
10.	Karbonhidrat bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda makarna, tahıllar ve pirinç olduğunu söyler.			
11.	Yağ bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda zeytin, badem, fındık olduğunu söyler.			
12.	Büyümemizi ve yaralarımızın iyileşmesini sağlayan besin grupları hangileridir diye sorulduğunda proteinler olduğunu söyler			
13.	Protein bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda et, fasulye ve peynir olduğunu söyler.			
14.	Vücudumuzun direncini arttırıp, organlarımızın çalışmasını sağlayan besin grupları hangileridir diye sorulduğunda vitamin, su ve mineraller olduğunu söyler			
15.	Vitamin bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda taze meyve ve sebzeler olduğunu söyler.			
16.	Su ve mineral bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda her besinde bulunduğunu söyler.			
Dogru Tepki Sayısı				
Dogru Tepki Yüzdesi				
Yanlış Tepki Sayısı				
Yanlış Tepki Yüzdesi				
Tepkide Bulunmama Sayısı				

(+): Dogru Tepki

(-) : Yanlış Tepki

(0): Tepkide Bulunmama

EK 7. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim İle İzleme Oturumları

Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı –Soyadı:

Tarih:

Oturum:

Baslama ve Bitis Zamanı:

Beceri Yönergesi: Bildirimde yer alan yönerge

Arastirmacı:

Sıra No	Hedef Davranışlar	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Tepkide Bulunmama (T.Yok)
1.	Tüm canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için neye ihtiyaçları vardır diye sorulduğunda enerji olduğunu söyler.			
2.	Yaşamak için gerekli olan enerjiyi nereden alınız diye sorulduğunda besinlerden aldığımızı söyler.			
3.	Besinler neden gereklidir diye sorulduğunda büyüme, gelişme ve vücudumuzdaki yaraların onarımı için gerekli olduğunu söyler.			
4.	Besinler hangi kaynaklardan elde edilir diye sorulduğunda bitkiler ve hayvanlardan elde edildiğini söyler.			
5.	Bitkilerden elde edilen besinlere ne denir diye sorulduğunda bitkisel besinler denildiğini söyler.			
6.	Hayvanlardan elde edilen besinlere ne denir diye sorulduğunda hayvansal besin denildiğini söyler			
7.	Besinlerin vücudumuzdaki görevlerine göre sınıflandırması nasıldır diye sorulduğunda enerji verici, yapıcı onarıcı ve düzenleyici olduğunu söyler.			
8.	İçeriklerine göre besinler nasıl sınıflandırılır diye sorulduğunda karbonhidratlar, yağlar, proteinler, vitaminler, su ve mineraller olduğunu söyler.			

9.	Enerji verici besin grupları hangileridir diye sorulduğunda karbonhidrat ve yağlar olduğunu söyler.			
10.	Karbonhidrat bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda makarna, tahıllar ve pirinç olduğunu söyler.			
11.	Yağ bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda zeytin, badem, fındık olduğunu söyler.			
12.	Büyümemizi ve yaralarımızın iyileşmesini sağlayan besin grupları hangileridir diye sorulduğunda proteinler olduğunu söyler			
13.	Protein bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda et, fasulye ve peynir olduğunu söyler.			
14.	Vücudumuzun direncini arttırıp, organlarımızın çalışmasını sağlayan besin grupları hangileridir diye sorulduğunda vitamin, su ve mineraller olduğunu söyler			
15.	Vitamin bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda taze meyve ve sebzeler olduğunu söyler.			
16.	Su ve mineral bakımından zengin besinler hangileridir diye sorulduğunda her besinde bulunduğunu söyler.			
Dogru Tepki Sayısı				
Dogru Tepki Yüzdesi				
Yanlış Tepki Sayısı				
Yanlış Tepki Yüzdesi				
Tepkide Bulunmama Sayısı				

(+): Dogru Tepki

(-) : Yanlış Tepki

(0): Tepkide Bulunmama

EK 8. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Oturumları Uygulama

Güvenirliği

Veri toplama Formu

Öğrencinin Adı –Soyadı:
Tarih :

Araştırmacı:
Toplam %

HEDEF DAVRANIŞLAR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam '+' '-'	Yüzde '+' '-'
Araç Gerci Kontrol Etme												
Dikkat Sağlayıcı İpucu Sunma												
Çalışılacak Konuyu Ve Önemini Söyleme												
Materyalleri Tanıtma												
Kuralları Açıklama												
Ödülü Söyleme												
Beceri Yönergesini Sunma												
Yanıt Aralığını Bekleme												
Uygun Tepkide Bulunma												
Dersi Bitirme												
Ödülü Verme												

(+): Doğru Tepki

(-) : Yanlış Tepki

(0): Tepkide Bulunmama

EK 9. Gözlemci Güvenirliği Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin bildirimlere verdikleri cevaplardan doğru olanları doğru sütununa, yanlış ve boş cevapları ise yanlış sütununa işaretleyiniz.

Gözlemci:

Öğrencinin Adı Soyadı:

Değerlendirme Aşaması:

Başlama Düzeyi

☐

Toplu Yoklama Oturumu

☐

Günlük Yoklama Oturumu

☐

İzleme Oturumu

☐

Uygulama Tarihi:

Bildirim Numarası	Doğru	Yanlış
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
TOPLAM		

EK 10. Sosyal Kabulü Belirlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

Okulunuzdaki engelli çocuklarından biri veya birkaçının sizin sınıfa gelerek, sizinle birlikte okuyacaklarını düşünün. Onlarla ne tür ilişkilere girersiniz veya onlara nasıl davranırsınız? Aşağıdaki listede birtakım davranış örnekleri verilmiştir. Karar vermenizde yardımcı olmak amacıyla hazırlanan bu listede:

- A. Size en uygun olan ifade "Evet" i,
- B. Size biraz uygun olan ifade "Sanırım Evet" i,
- C. Karar veremediğiniz zaman "Ne Evet Ne Hayır" i,
- D. Size pek uygun olmayan ifade "Sanırım Hayır" i,
- E. Size hiç uygun olmayan ifade ise "Hayır" i işaretleyin.

1. Derste bulunmadığı günlerde ona ev ödevini söyledim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

2. Sıra olduğumuz zaman, onun yanında dururdum.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

3. Okuldan sonra onunla oynarım.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

4. Ona kurşun veya tükenmez kalemimi ödünç veririm.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

5. Ona matematik problemlerini çözmede yardım ederim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

6. Diğer çocukların alay etmeleri halinde onu korurum.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

7. Sınıfta boş zamanlarda onunla konuşurum.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

8. Onu evime davet ederim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

9. Sınıfta onun yanında otururum.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

10. Okulda boş zamanlarda onunla oynarım.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

11. Sınıfta sadece birkaç çocuğun bildiği bir sırrı onunla paylaşıyorum.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

12. Yanına yaklaşıp ve ona merhaba derim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

13. Yemeğimin bir kısmını onunla paylaşıyorum.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

14. Okul gezilerinde otobüste onun yanında otururum.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

15. Onu bazen evinden telefonla ararım.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

16. Yanlış bir şeyler yaptığında bile onun tarafını tutarım.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

17. Ona kendimi anlatırım (ona kendimden söz ederim.)

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

18. Ortak sınıf çalışmalarında ona yardım ederim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

19. Başarılı olduğu konularda onu överim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

20. Onu kendi arkadaşlarımla tanıştıırım.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

21. Eşli oyunlar oynadığımızda onu eş olarak seçerim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

22. Daha önce kimseye söylemediğim kendi hakkımda bazı şeyleri ona söylerim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
()	()	()	()	()

EK 11. Öğreten Akran Sosyal Geçerlik Formu

1. Çalışma sırasında zorlandığın, seni zorlayan kısımlar oldu mu? Olduysa bunlar nelerdir?
2. Çalışma ile ilgili neler düşünüyorsun? Çalışma sırasınca neler yaşadın neler hissettin?
3. Bu çalışmada neler öğrendin? Çalışma sana neler kazandırdı?
4. Bu çalışma sonrasında özel gereksinimli arkadaşların ve özel eğitim sınıfı ile ilgili düşüncelerinde değişiklik oldu mu? Oldu ise nelerdir?
5. Özel gereksinimli arkadaşlarıyla birlikte olmak onlara bir şey öğretmek nasıl bir duydu?
6. Böyle bir çalışmaya tekrar katılmak ister misin?
7. Böyle bir çalışmayı arkadaşlarına da tavsiye eder misin?
8. Söylemek istediğin başka bir şey var mı?

EK 12. Öğrenen Akran Sosyal Geçerlik Formu

1. Çalışma sırasında zorlandığın, seni zorlayan kısımlar oldu mu? Olduysa bunlar nelerdir?
2. Çalışma ile ilgili neler düşünüyorsun? Çalışma sırasınca neler yaşadın neler hissettin?
3. Bu çalışmada neler öğrendin? Çalışma sana neler kazandırdı?
4. Diğer sınıftaki arkadaşlarınla birlikte ders yapmak nasıl bir duyguydu?
5. Böyle bir çalışmaya tekrar katılmak ister misin?
6. Böyle bir çalışmayı arkadaşlarına da tavsiye eder misin?
7. Söylemek istediğin başka bir şey var mı?

EK 13. Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu

- 1- Akran aracılı öğretimin özel gereksinimli bireylerin akademik başarısına etkisi ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
- 2- Akran aracılı öğretimin tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulleri üzerine etkisi ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
- 3- Akran aracılı öğretimin verimliliği ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? (süresi, derslerin işlenişine olumsuz etkisi, kolay uygulanabilir olması, zaman ve emek anlamında uygunluğu vb.)
- 4- Akran aracılı öğretimin başka öğrenci ve başka konularda kullanılması ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
- 5- Akran aracılı öğretimin öğrenen/öğreten akranlar üzerindeki etkileri ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
- 6- Besinler ve özellikleri ünitesinin özel gereksinimli bireylerin günlük yaşamlarına katkısı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

EK 14. Çalışma Davranışları Kontrol Listesi

Öğrencinin Adı Soyadı :

Değerlendiren Kişi :

Değerlendirme Tarihi :

AMAÇ

Bu formun amacı “Akran Aracılı Öğretimin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabulüne Ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi” çalışmasında öğrenen akranın belirlenmesinde ön koşul olan (bekleme, belirli süre etkinlikle ilgilenme, yerinde oturma, verilen yönergeleri yerine getirme vb.) çalışma davranışları ile sorulan sorulara cevap verme, becerilerinin değerlendirilmesidir.

BİLDİRİMLER	EVET/HAYIR	AÇIKLAMA
Ders sırasında yerinde oturması gereken durumlarda sırasında oturur.		
Verilen etkinlikle istenildiği süre kadar ilgilenir.		
Verilen etkinliği istenilen sürede tamamlar.		
Söz almak istediğinde parmak kaldırır.		
Söz hakkı verildiğinde konuşur.		
Etkinlikle ilgili araç gereci işlevine uygun olarak kullanır.		
Ders sırasında beklemesi gerektiğinde istenilen süre kadar bekler.		
Arka arkaya söylenen 2-3 farklı eylem içeren yönergeleri yerine getirir		
Grup yönergelerini yerine getirir.		
Belirli bir konu hakkında konuşulurken konuşma sonuna kadar dinler.		
Dinlediği konu ile ilgili anlamadığı yerleri söz alarak sorar.		
Dinlediği ya da anlatılan konularla ilgili sorulara cevap verir.		

EK 15. Veli Onay Formu

Değerli Veli,

Öncelikle görüşmeye zaman ayırmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve çocuğunuzun katılımcı olarak haklarını bildirmek üzere kaleme alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı, akran aracılı öğretimin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulüne ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesidir.

Bu araştırmayı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden almış olduğum resmi izinle yapıyorum. Çalışma çocuğunuzun okul saatleri içerisinde öğretmeninin uygun gördüğü zamanlarda yapılacaktır. Çalışma sırasında çocuğunuzun adının kayıtlarda hiçbir şekilde geçmeyeceğini, kayıtların dökümü yapıldıktan sonra öğrencilere takma bir isim koyacağımı ve yapılan çalışmada elde edilen bulguları “bilimsel veri” olma dışında hiçbir biçimde kullanmayacağımı belirtmek istiyorum. Çalışma sürecinde istediğiniz zaman çalışmayı kesebilir ve çocuğunuzu çalışmadan ayırabilirsiniz.

Yapacağım kamera kayıtlarını tez danışmanı ve güvenilirlik kontrollerini yapacak olan uzmanlar dışında kimsenin izlemeyeceğini, bu kayıta elde edilen bulguların verilere dönüştürülmek dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını, veriler elde edildikten sonra kamera kaydının silineceğini garanti ediyorum. Araştırma sonuçlandıktan sonra eğer isterseniz araştırmada elde edilen sonuçlar size ulaştırılacaktır.

Bu açıklamalar doğrultusunda velisi olduğunuz öğrencinin bu çalışmaya katılmasına gönüllü olarak izin verdiğinizizi ve araştırmacı olarak benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı olarak imzalayarak olası tedirginliği gidermenin uygun olacağına inanıyorum.

Araştırmacı: Erkan EROL

İletişim Bilgileri: 05057959536

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.*

.... / /

Veli Adı-Soyadı :

İmza:

Telefon Numarası :

EK 16. Öğretmen Onay Formu

Sayın.....

Öncelikle görüşmeye zaman ayırmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin katılımcı olarak haklarını bildirmek üzere kaleme alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı, akran aracılı öğretimin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulüne ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesidir.

Bu araştırmayı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden almış olduğum resmi izinle yapıyorum. Çalışma çocuğunuzun okul saatleri içerisinde sizin uygun gördüğünüz zamanlarda yapılacaktır. Çalışma sırasında öğrencinizin adının kayıtlarda hiçbir şekilde geçmeyeceğini, kayıtların dökümü yapıldıktan sonra öğrencilere takma bir isim koyacağımı ve yapılan çalışmada elde edilen bulguları “bilimsel veri” olma dışında hiçbir biçimde kullanmayacağımı belirtmek istiyorum. Çalışma sürecinde istediğiniz zaman çalışmayı kesebilir ve öğrencinizi çalışmadan ayırabilirsiniz.

Yapacağım kamera kayıtlarını tez danışmanı ve güvenilirlik kontrollerini yapacak olan uzmanlar dışında kimsenin izlemeyeceğini, bu kayıta elde edilen bulguların verilere dönüştürülmek dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını, veriler elde edildikten sonra kamera kaydının silineceğini garanti ediyorum. Araştırma sonuçlandıktan sonra eğer isterseniz araştırmada elde edilen sonuçlar aileninde onay vermesi durumunda size ulaştırılacaktır.

Bu açıklamalar doğrultusunda öğretmeni olduğunuz öğrencinin bu çalışmaya katılmasına gönüllü olarak izin verdiğinizi ve araştırmacı olarak benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı olarak imzalayarak olası tedirginliği gidermenin uygun olacağına inanıyorum.

Araştırmacı: Erkan EROL

İletişim Bilgileri: 05057959536

*Öğretmeni olduğu sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.*

.... / /

Öğretmen Adı-Soyadı :

İmza:

Telefon Numarası :

EK 17. Besinler Ve Özellikleri Ünitesi Sunusu



BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

Tüm canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için neye ihtiyaçları vardır?

ENERJİYE

BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

Yaşamak için gerekli olan enerjiyi nereden elde ederiz?

BESİNLERDEN



BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

Besinler Ne İçin Gereklidir?

Büyüme

Gelişme

Vücudumuzdaki yaraların onarımı

İçin Gereklidir



BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

Besinler nelerden elde edilir?



Bitkilerden



Hayvanlardan

Elde edilir.

BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

Bitkilerden Elde Edilen Besinlere Ne Denir?

BİTKİSEL BESİN

BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

Hayvanlardan Elde Edilen Besinlere Ne Denir?

HAYVANSAL BESİN

BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

Vücudumuzdaki görevlerine göre besinler nasıl sınıflandırılır?

Enerji Verici

Büyümemizi Sağlayıcı ve Yaralarımızı İyileştirici

Vücudumuzun Direncini Arttırıcı ve Organlarımızın Çalışmasını Sağlayıcı

Şeklinde sınıflandırılır.

BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

- İçeriklerine Göre Besin Sınıfları Nelerdir?

Karbonhidratlar

Yağlar

Proteinler

Vitaminler

Su

Mineraller

Olmak üzere 6'ya ayrılır.

BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

- Enerji Verici Besin Grupları Hangileridir?



Karbonhidratlar



Yağlar

BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

- Karbonhidrat Bakımından Zengin Besinler Hangileridir?



Makarna, Tahıllar ve Pirinç

BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

- Yağ Bakımından Zengin Besinler Hangileridir?



Zeytin, Badem, Fındık

BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

- Büyümemizi ve Yaralarımızın İyileşmesini Sağlayan Besin Grupları Hangileridir?



Proteinler

BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

- Protein Bakımından Zengin Besinler Hangileridir?



Et, Fasulye ve Peynir

BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

- Vücudumuzun direncini arttırıp, organlarımızın çalışmasını sağlayan Besin Grupları Hangileridir?



Vitamin



Su ve Mineraller

BESİNLER VE ÖZELLİKLERİ

- Vitamin Bakımından Zengin Besinler Hangileridir?



Taze Meyve ve Sebzeler



EK 18. Öğreten Akranın Öğretici Olarak Yetiştirilmesi Süreci

Öğreten akranın, yetiştirilmesi sürecinde öncelikli olarak akranlara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve yapılacaklar anlatılarak çalışma sırasındaki rolleri söylenmiştir. Öğreten akran öğretimi; öğretim öncesi yapması gerekenler ve öğretim sırası yapması gerekenler olmak üzere iki aşamada öğretilmiştir.

1.Öğreten Akranlara Öğretim Öncesi Yapması Gerekenlerin Öğretimi

1.1. Süreç Hakkında Bilgilendirme:

Merhaba Bugün seninle bir çalışma yapacağız ama bu çalışmada sen öğrenci olmayacaksın. Okulumuzda özel eğitim sınıfı var biliyorsun o sınıfta da arkadaşların var. Bu çalışmada sen o arkadaşlarının öğretmeni olacaksın. Öğretmeninizin size daha önce öğrettiği besinler ve özellikleri konusunu sen biliyorsun ama o sınıftaki arkadaşların henüz bu konuyu bilmiyorlar bu konuyu onlara sen öğreteceksin.

Ama öğretmen olup, arkadaşlarına besinler ve özellikleri konusunu öğretebilmen için uyman gereken bazı kurallar var. Ben sana nasıl öğreteceğini anlatacağım ama bu sırada ve sonrasında senin beni çok dikkatli dinlemen ve söylediklerimi yerine getirmen gerekiyor. Uyman gereken diğer bir kural ise başlayacağımız çalışmada sabırlı olarak sonuna kadar devam ettirmen gerekli. Eğer bunları yaparsan çok iyi bir öğretmen olabilecek ve arkadaşlarının yeni şeyler öğrenmesini sağlayacaksın. Yapacağımız çalışma senin sınıfındaki derslerini etkilemeyecek ve aileden de yazılı izin alacağız. Evet, şimdi söyle bakalım bu çalışmada öğretmen olarak rol almak istiyor musun?

Olumlu yanıt verdikten sonra;

Öğretime başlamadan önce yapman gereken bazı hazırlıklar var bunlar: Öğretim yaparken kullanacağın sunuyu kontrol etme, öğretim yapacağın arkadaşlarının dikkatini çekme, kendini tanıtmak, öğreteceğin konuyu ve önemini yani öğrendiklerinin ne işe yarayacağını söyleme, sen konuyu anlatırken uymaları gereken kuralları arkadaşlarına açıklama ve çalışma sonunda kazanacakları ödülleri açıklama. Şimdi sırasıyla bunları nasıl yapacağını öğreneceğiz hazır mısın?

1.2. Öğretim Sırasında Kullanacağı Araç Gereçleri Kontrol Etme:

Öğretim sırasında buradaki sunudan faydalanacaksın denilerek hazırlanan slayt sunusu hızlıca gösterilir ve nasıl kullanacağına yönelik model olunur. Slayt ve nasıl kullanacağı gösterildikten sonra sormak istediğin bir şey var mı denilerek varsa sorular cevaplanır. Sen de derse başlamadan önce sununu hazırlamalı ve çalışıp çalışmadığını kontrol etmelisin.

1.3. Öğrenci Rolündeki Akranın Dikkatini Çekme

Öğretimde kullanacağın araçlarını kontrol ettikten sonra yapman gereken ilk şey öğretim yapacağın arkadaşlarının dikkatini çekmek olmalı. Bunu yapabilmek için onların karşısına geçerek bugün seninle besinler ve özellikleri konusunu öğreneceğiz. “Hazır mısın? Başlayalım mı?” gibi sorular sormalı ve beklemelisin. Sana hazırım, evet gibi cevaplar verirler ya da başlarını sallama gibi hareketler yeterli olacaktır. Ama bu tepkilerden birini almadan çalışmaya başlama anlaştık mı? Sana bu tepkilerden birini verdiklerinde ise süper harikasınız o zaman başlayabiliriz şeklinde ödüllendirmeyi unutmamalısın.

1.4. Öğrenci Rolündeki Akrana Kendini Tanıtma

Çalışmaya başlamadan önce arkadaşlarına kendini tanıtmalı ve çalışma sırasında onlardan neler beklediğini, uymaları gereken kuralları söylemelisin. Kendini tanıtırken benim adım Bu çalışmada ben sizin öğretmeninizim demen yeterli. Hadi şimdi sıra sende sen tekrar et bakalım. Bana kendini tanıt.

1.5.Çalışılacak Konuyu Ve Konunun Ne İşe Yarayacağını Söylenmesi

Arkadaşlarına kuralları açıkladıktan sonra onlara hangi konuyu çalışacağınızı ve bu konunun önemini söylemelisin. Şimdi beni dinle ben sana ne söylemen gerektiğini söyleyeceğim sonrasında ise sen bana tekrar edeceksin. “Bugün sizinle besinler ve özellikleri konusunu öğreneceğiz. Bu konuyu öğrendikten sonra yediğimiz besinlerin özelliklerini ve faydalarını öğrenmiş olacak böylelikle de daha sağlıklı beslenebileceksiniz.” şeklinde açıklayabilirsin. Açıklamaların sırasında arkadaşların seni dinlediğinde onlara süpersiniz beni çok güzel dinlediniz şeklinde ödüllendirmelisin. Hadi bakalım şimdi sıra sende bana konumuzu ve konumuzun önemini sen açıkla.

1.6.Materyalleri Tanıtma

Arkadaşlarına konuyu ve önemini açıkladıktan sonra onlara öğretim sırasında kullanacağın slaytı tanıtlamalısın. Slaytı bilgisayarda açarak çalışmamız sırasında bu sunudan faydalanacağız diyerek birkaç tane sunuyu onlara göstermen yeterli olacaktır.

1.7.Öğrenci Rolündeki Akrana Kuralları Açıklama Ve Ödülleri Söyleme

Arkadaşlarına sunuyu da gösterdikten sonra onlara uymaları gereken kuralları ve ödülleri söylemelisin. Ben şimdi sana neler söylemen gerektiğini söyleyeceğim beni dikkatlice dinle benden sonra sen söyleyeceksin. Evet, bugün neler yapacağımızı konuştuk. Bu çalışmayı yaparken sizden uymanızı istediğim bazı kurallar var. Bunlar; ben konuyu anlatırken beni sessizce yerinizde oturarak dinlemeniz. Eğer anlamadığınızı veya sormak istediğiniz bir şey olursa parmak kaldırarak söz almanız. Benim sorduğum sorulara hemen cevap vermeniz eğer cevabı bilmiyorsanız bilmediğinizi söylemeniz eğer tüm bu kurallara uyarsanız çalışmamız sonunda kazanacaksınız şeklinde kuralları ve ödülü açıklamalısın. Hadi şimdi sıra sende sen tekrar et bakalım. Bana kuralları ve ödülü açıkla bakalım.

2. Öğreten Rolündeki Akrana Öğretim Sürecinde Yapması Gerekenlerin Öğretilmesi

Öğretim sürecinin ikinci aşamasında öğreten akrana öğretim sürecinde yapması gerekenler öğretilcektir. Bu süreçte öğreten akrana besinler ve özellikleri konusunun eşzamanlı ipucuyla öğretim ile öğretmesi beklendiğinden, bu basamakta öğreten akrana eşzamanlı ipucuyla öğretim sürecinin nasıl uygulanacağı ve basamakları öğretilcektir. Bu süreç aşağıdaki şekilde yürütülecektir.

2.1.Öğreten Akrana Eşzamanlı İpucu Yöntemi İle Deneme Oturumlarında Model Olma Basamağı

Öğreten akran rolündeki öğrencinin daha öncesinden eşzamanlı ipucuyla öğretim ile ilgili hiçbir bilgisi olmadığı için yöntem küçük basamaklara ayrılarak ve 4. sınıf öğrencisinin anlayabileceği ifadelerle anlatılmıştır. Öğretim oturumları öğreten akrana birebir şekilde düzenlenmiştir. Çalışma öncesinde öğreten akrana çalışma hakkında kısa bir bilgi verilmiştir ve her basamakla ilgili olarak birkaç kez model

olunmuştur. Süreçte öğrencinin doğru cevap ve tepkileri ödüllendirilmiş yanlış cevap ve tepkileri düzeltilmiştir.

Sonrasında ÖBT’de yer alan ilk amacın öğretiminin öğretimine geçilmiştir. Bilgisayarda sunu açılarak, ilk slaytı aç ve arkadaşlarına “tüm canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için neye ihtiyaç vardır?” diye sor ve hiç beklemeden “ENERJİYE” diye cevabı ver. Unutma burada çok hızlı olmalısın ve arkadaşlarının cevap vermesini beklemeden sorunun hemen ardından cevabı vermelisin. Unutma burası çok önemli denilerek birkaç kez öğretene akarana model olunmuştur.

Ardından hadi şimdi sen benim yaptığım gibi yap sıra sende denilerek öğrencinin birinci amacın öğretimini yapması istenmiştir. Öğrenci doğru yaptığında harikasın sen, işte bu, şeklinde ödüllendirilmiş, yapamadığı durumda ise tekrar model olunarak süreç doğru yapana kadar tekrarlanmıştır. Öğrenci doğru yaptıktan sonra akıcılık kazanana kadar birkaç kez daha tekrar etmesi istenmiş ve süreç öğretene akaran akıcılık kazanana kadar devam ettirilmiştir.

Öğreten akran ÖBT’de yer alan birinci amacın öğretiminde akıcılık kazandıktan sonra ikinci bildirime geçilmiştir.

Sunudaki ikinci slaytı aç ve arkadaşlarına “Yaşamak için gerekli olan enerjiyi nereden elde ederiz” diye sor ve hiç beklemeden “ BESİNLERDEN” diye cevabı ver. Unutma burada çok hızlı olmalısın ve arkadaşlarının cevap vermesini beklemeden sorunun hemen ardından cevabı vermelisin. Unutma burası çok önemli denilerek birkaç kez öğretene akarana model olunmuştur.

Ardından hadi şimdi sen benim yaptığım gibi yap sıra sende denilerek öğrencinin ikinci amacın öğretimini yapması istenmiştir. Öğrenci doğru yaptığında harikasın sen, işte bu, şeklinde ödüllendirilmiş, yapamadığı durumda ise tekrar model olunarak süreç doğru yapana kadar tekrarlanmıştır. Öğrenci doğru yaptıktan sonra akıcılık kazanana kadar birkaç kez daha tekrar etmesi istenmiş ve süreç öğretene akaran akıcılık kazanana kadar devam ettirilmiştir.

Öğreten akran ÖBT’de yer alan ikinci amacın öğretiminde akıcılık kazandıktan sonra üçüncü bildirime geçilmiştir. Sunudaki üçüncü slaytı aç ve arkadaşlarına “Besinler ne için gereklidir?” diye sor ve hiç beklemeden “ BÜYÜME,

GELİŞME VE VUCUDUMUZDAKİ YARALARIN İYİLEŞMESİ” için gereklidir diye cevabı ver. Unutma burada çok hızlı olmalısın ve arkadaşlarının cevap vermesini beklemeden sorunun hemen ardından cevabı vermelisin. Unutma burası çok önemli denilerek birkaç kez öğretene akarana model olunmuştur.

Ardından hadi şimdi sen benim yaptığım gibi yap sıra sende denilerek öğrencinin 3. amacın öğretimini yapması istenmiştir. Öğrenci doğru yaptığında harikasın sen, süperdin, şeklinde ödüllendirilmiş, yapamadığı durumda ise tekrar model olunarak süreç doğru yapana kadar tekrarlanmıştır. Öğrenci doğru yaptıktan sonra akıcılık kazanana kadar birkaç kez daha tekrar etmesi istenmiş ve süreç öğretene akaran akıcılık kazanana kadar devam ettirilmiştir.

Öğretimi yapılacak olan tüm basamakların öğretiminin öğretimi benzer şekilde yürütülmüştür.

Öğretimin bittiğinde arkadaşlarına ‘çalışmamız bitti benimle çok güzel çalıştınız, tebrik ederim’ diyeceksin ve ‘benimle güzel çalıştığın için bu ödülü kazandın’ diyerek ona ödülünü vereceksin. Arkadaşlarına güzel çalıştıklarını ve ödülleri vermeyi unutma tamam mı?’ denir ve ne yapacakmışsın şimdi sen söyle denilerek öğrencinin tekrar etmesi sağlanır.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim ile deneme oturumlarında model olma çalışmasından sonra, öğretene rolündeki öğrenciye; besinler ve özellikleri konusunu nasıl öğreteceğini öğrendin şimdi bana uygulamayı istiyorum haydi şimdi iyice öğrenene kadar bana anlat bakalım denilerek öğreninceye tamamen uygulama hataları giderilinceye kadar uygulama yaptırılır. Çalışmanın sonunda öğretene rolündeki akarana, çalışmayı dikkatli ve doğru bir şekilde tamamladığı için teşekkür edilmiş ve ödüllendirilmiştir.

2.1.Öğreten Akarana Eşzamanlı İpucuyla Öğretim İle Yoklama Oturumlarında Model Olma Basamağı

Bu basamakta öğretene akarana öğrenen akaranların doğru tepki, yanlış tepki ve tepki vermeme durumunda ne yapması gerektiği öğretilmiştir. Şimdiye kadar seninle besinler ve özelliklerini arkadaşlarına nasıl öğreteceğini çalıştık ve sen bunu çok güzel öğrendin. Şimdi ise sırada arkadaşlarının senin öğrettiklerini öğrenip öğrenmediklerini

kontrol etmeye sıra geldi. Şimdiye kadar sen arkadaşlarına soruyu sormuş ve onların cevap vermesini beklemeden hemen kendin doğru cevabı vermiştin. Bundan sonra ise sen soruyu soracak ve arkadaşlarının cevap vermesini bekleyeceksin. Arkadaşlarının verdiği cevaplarda neler yapman gerektiğini şimdi ben sana söyleyeceğim beni dikkatlice dinle tamam mı? Sen soruyu sorduğunda arkadaşlarından üç farklı tepki gelebilir bunlardan birincisi doğru cevabı vermeleri eğer doğru cevap verirlerse sen harikasin evet diyerek onun verdiği cevabı tekrarlamalı ve arkadaşını ödüllendirmelisin. İkinci durum ise yanlış cevap vermeleri eğer yanlış cevap verirlerse, şimdi dur ve beni dinle diyerek onu durdur sana bakmasını sağla ve soruyu tekrar sorarak cevabı da onların cevap vermesini beklemeden hemen söyle. Üçüncü durum ise arkadaşlarının hiçbir cevap vermemesi şimdi bu durumda ne yapman gerektiğini söylüyorum beni çok dikkatli dinle. Eğer arkadaşların sen soruyu sorduğunda hiç cevap vermezler ve beklerlerse içinden ona kadar say. Ona kadar saydığına hala cevap yoksa onlara şimdi durun ve beni dinleyin de, soruyu tekrar sor ve hemen ardından cevabı onların cevap vermesini beklemeden sen ver. Şeklinde süreç anlatıldıktan sonra öğreten akran sorusu olup olmadığı sorulur varsa soruları cevaplanır. Evet, arkadaşlarının tepkilerinde ne yapman gerektiğini öğrendik şimdi öğrendiklerini tekrarlayalım denilerek öğrenciye arkadaşların doğru cevap verirse ne yapacaksın, arkadaşın yanlış cevap verirse ne yapacaksın, arkadaşın cevap vermezse ne yapacaksın soruları, öğreten akran sorulara akıcı bir şekilde doğru cevap verene kadar sorulur.

3. Pilot Uygulama

Araştırmada öğreten akranın basamakları ne kadar doğru öğrendiğini ve uygulama sırasında oluşabilecek aksaklıkları gidermek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama öğrenen akran rolünde ilkokul üçüncü sınıfa devam eden tipik gelişim gösteren bir öğrenci ile yürütülmüştür. *“Öğreten akran, sen asıl çalışmamıza geçmeden önce kısa bir deneme yapacağız sen öğrendiklerini arkadaşına öğretmen gibi anlatacaksın ben de seni izleyeceğim eksik veya yanlış bir şey olursa düzeltip tekrar edeceğiz doğru yaptığında da asıl öğretime geçeceğiz anlaştık mı?”* denilerek süreç anlatılmış ve öğrencinin uygulama yapması sağlanmıştır. Uygulama sırasında oluşan eksik ve yanlışlar düzeltilerek öğreten akranın yanlışsız ve tam olarak süreci uygulaması sağlanmıştır.

Ek 19. Başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları, toplu yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları ve izleme oturumları uygulama süreci

Başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumları araştırmacı tarafından şu şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı ve öğrenen akran özel eğitim sınıfında karşılıklı olarak oturmuşlardır. Araştırmacı öğrenen akarana yapılacak olan çalışma ile ilgili bilgi vermiş ve kuralları açıklamıştır. (Örn; şimdi seninle besinler ve özellikleri ile ilgili bir çalışma yapacağız. Ben sana sorular soracağım, sorularıma yüksek sesle cevap vermeni istiyorum. Cevabını bilmediğin bir soru olursa bilmiyorum diyebilirsin.”) Ardından kayıt çizelgesi öğrenciye tanıtılmıştır. (Örn; senin verdiği cevapları bu kâğıda yazacağım vb. gibi) Sonrasında araştırmacı öğrencinin dikkatini araştırmaya çekmiştir. (Örn; çalışmaya hazır mısın?) Öğrencinin sözel ya da hareketleri ile hazır olduğunu gösterdiği her türlü ifade kabul edilmiş ve sözel olarak pekiştirilmiştir. (Örn; harikasin, o zaman başlayalım vb. gibi) Hazırlanan ÖBT’de yer alan ilk soru öğrenciye sorulmuş ve 5 sn. öğrencinin cevap vermesi beklenmiştir. Öğrenci 5 sn. içinde cevap vermezse soru tekrarlanmıştır. Öğrenci ikinci seferde de cevap vermediğinde hiçbir tepki verilmeksizin diğer soruya geçilmiştir. Öğrenci yanlış cevap verdiğinde veya bilmiyorum dediğinde ise görmezden gelinerek hiçbir şey söylenmeden öğrencinin cevabı aynen kayıt çizelgesine kaydedilmiştir. Çalışma sonunda öğrencinin uygun çalışma davranışları ve çalışmaya katılımı sözel (Örn; harikasin sen benimle çok güzel çalıştın vb. gibi) ve etkinlik (Örn; şimdi seninle çizgi film izleyebiliriz vb. gibi) ödülleriyle pekiştirilmiştir.

Öğretim oturumları

Uygulama oturumları aşağıdaki şekilde uygulanmıştır:

Öğreten akran her oturum öncesi kullanacağı sununun çalışıp çalışmadığını kontrol etmiştir. Oturumlara başlamadan önce öğreten akran öğrenen akranın dikkatini çalışmaya çekmiş (örn.; ‘şimdi seninle besinler ve özellikleri konusunu öğreneceğiz hazır mısın?’) öğrenen akranın hazır olduğunu ifade eden herhangi bir söz, jest, mimik kabul edilmiştir. (örn.; ‘hazırım, evet başını sallama vb.’) ve sözel olarak pekiştirilmiştir. (örn.; ‘ harikasin hazır olduğunu söyledin süper vb.’) Ardından öğreten

akran araç gereçleri tanıtmıştır. (örn.; “ sunuyu göstererek çalışmamız sırasında bu sunuyu kullanacağız vb.”) Sonrasında konunun önemi öğreten akran tarafından belirtilmiştir. (örn.; “ besinler konusunu öğrendiğimizde ne yiyip ne içeceğimize doğru karar verebiliriz, sağlığımızı korumak için hangi besinleri yememiz gerektiğini öğrenmiş oluruz vb.”) Konunun önemi söylendikten sonra kuralları açıklamıştır. (örn.; “ çalışma sırasında senden uymanı istediğim kurallar var bunlar yerinde oturman, sessizce beni dinlemen ve bir şey soracağında parmak kaldırmaman vb.”) Kuralların ardından öğrenen akarana çalışma sonunda kazanacağı ödül söylenmiştir. (örn.; “ eğer tüm bu kurallara uyarsan çalışmamız sonunda seninle birlikte çizgi film izleyebiliriz vb.”) Ödül ve kurallar açıklandıktan sonra öğrenen akranın dikkati çalışmaya tekrar çekilmiştir. (örn.; “evet hazır mısın?”) Akranın hazır olduğunu ifade eden herhangi bir söz, jest, mimik kabul edilmiştir. (örn.; ‘hazırım, evet başını sallama vb.’) ve sözel olarak pekiştirilmiştir. (örn.; ‘ harikasin hazır olduğunu söyledin süper vb.’) O zaman başlayalım denilerek ilk hedef uyarana yönelik beceri yönergesi sunulmuştur (örn.; “ tüm canlıların yaşamını sürdürmeleri için neye ihtiyaç vardır.”) ve hemen ardından kontrol edici ipucu öğreten akran tarafından verilmiştir. (örn.; “enerjiye”) Öğrenen akranın 5 sn. içinde cevap vermesi beklenmiştir. Öğreten akran içinden 5’e kadar sayarak 5 saniyenin geçmesini beklemiştir. 5 sn. içinde öğrenen akran doğru cevap verdiğinde öğreten akran tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir. (örn.; harikasin evet enerji vb.”) 5sn. içinde öğrenen akranın yanlış cevap vermesi durumunda öğreten akran hata düzeltmesi yapmıştır. (örn.; “şimdi sen bekle beni dinle enerji vb”) Beceri yönergesi ve kontrol edici ipucunun ardından 5sn. içinde öğrenen akran hiçbir cevap vermezse öğreten akran beceri yönergesini tekrar sunmuştur. Öğreten akran beceri yönergesinin ardından doğru cevap aldığında ÖBT’de yer alan diğer bildirimine geçmiştir. Çalışılan grupta yer alan tüm bildirimlerde doğru cevap aldığında oturum sonlandırılmıştır.

Öğrenen akranların öğretim oturumlarında gösterdikleri dikkat yöneltme ve çalışmaya katılım davranışları, her oturumun sonunda, öğreten akran tarafından sürekli pekiştirme tarifesi kullanılarak sözel olarak (örn; çok güzel, harikasin) ve etkinlik pekiştireci (beraber çizgi film izleme) ile pekiştirilmiştir.

Öğretim oturumları öğrenen akranın yoklama oturumlarında üç oturum üst üste %100 ölçütü karşılar düzeyinde performans sergileyene kadar sürdürülmüştür.

Toplu yoklama oturumları

Toplu yoklama oturumları aşamaları aşağıdaki şekildedir:

Araştırmacı ve öğrenen akran özel eğitim sınıfında karşılıklı olarak oturmuşlardır. Araştırmacı öğrenen akarana yapılacak olan çalışma ile ilgili bilgi vermiş ve kuralları açıklamıştır. (Örn; şimdi seninle besinler ve özellikleri ile ilgili bir çalışma yapacağız. Ben sana sorular soracağım, sorularına yüksek sesle cevap vermeni istiyorum. Cevabını bilmediğin bir soru olursa bilmiyorum diyebilirsin.”) Ardından kayıt çizelgesi öğrenciye tanıtılmıştır. (Örn; senin verdiği cevapları bu kağıda yazacağım vb. gibi) Sonrasında araştırmacı öğrencinin dikkatini araştırmaya çekmiştir. (Örn; çalışmaya hazır mısın?) Öğrencinin sözel ya da hareketleri ile hazır olduğunu gösterdiği her türlü ifade kabul edilmiş ve sözel olarak pekiştirilmiştir. (Örn; harikasın, o zaman başlayalım vb. gibi) Hazırlanan ÖBT’de yer alan ilk soru öğrenciye sorulmuş ve 5 sn. öğrencinin cevap vermesi beklenmiştir. Öğrenci 5 sn. içinde cevap vermezse soru tekrarlanmıştır. Öğrenci ikinci seferde de cevap vermediğinde hiçbir tepki verilmeksizin diğer soruya geçilmiştir. Öğrencinin doğru yanlış ya da tepkisiz kalma durumlarının hiçbirine tepki verilmeyerek doğru cevapları kayıt çizelgesine + yanlış cevap veya tepkisiz kalma durumları – olarak kaydedilmiştir. Çalışma sonunda öğrencinin uygun çalışma davranışları ve çalışmaya katılımı sözel (Örn; harikasın sen benimle çok güzel çalıştın vb. gibi) ve etkinlik (Örn; şimdi seninle çizgi film izleyebiliriz vb. gibi) ödülleriyle pekiştirilmiştir.

Günlük yoklama oturumları

Günlük yoklama oturumlarında süreç toplu yoklama oturumlarına benzer şekilde yürütülmüştür. Öğrenen akranların doğru cevapları kayıt çizelgesine (+) yanlış cevap veya tepkisiz kalma durumları (–) olarak kaydedilmiştir. Çalışma sonunda öğrencinin uygun çalışma davranışları ve çalışmaya katılımı sözel (Örn; harikasın sen benimle çok güzel çalıştın vb. gibi) ödülleriyle pekiştirilmiştir.

İzleme oturumları

İzleme oturumlarında süreç yoklama oturumlarına benzer şekilde yürütülmüştür. Öğrenen akranların doğru cevapları kayıt çizelgesine (+) yanlış cevap veya tepkisiz kalma durumları (-) olarak kaydedilmiştir. Çalışma sonunda öğrencinin uygun çalışma

davranışları ve çalışmaya katılımı sözel (Örn; harikasın sen benimle çok güzel çalıştın vb. gibi) ödülleriyle pekiştirilmiştir.

