

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği

The Effectiveness of Cooperative Learning and Drama Techniques in Acquisition of Social Skills by the Children with Intellectual Disabilities

Hasan AVCIOĞLU*

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri (kendini tanıtmaya becerisi) kazandırmada ve becerileri genellemede işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan drama yönteminin etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu çalışmada, tek-denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya üç zihinsel yetersizliği olan çocuk ve dokuz akran olmak üzere, toplam on iki çocuk seçilmiştir. Sadece hedef çocuklara ilişkin araştırma verileri toplanmış, akranlara ilişkin araştırma verileri toplanmamıştır. Araştırmanın sonucunda, zihinsel yetersizliği olan çocukların kendini tanıtmaya becerisini kazandıkları, uygulama sona erdikten sonraki birinci, üçüncü ve dördüncü haftalarda da kullanabildikleri ve devam ettikleri okuldaki akranlarına serbest oyun etkinliklerinde genellemedikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sosyal beceri öğretimi, işbirliğine dayalı öğrenme, drama yöntemi, zihinsel yetersizliği olan çocuklar.

Abstract

The purpose of this study is to explore the effectiveness of a social skills teaching program, developed on the basis of cooperative learning and drama, in teaching self-introduction skills to students with intellectual disabilities. Multiple probe design across subjects, one of the single subject designs, was used. Three students with intellectual disabilities and nine peers without special needs were participants of the study. Results showed that students with intellectual disabilities learned social skills (initiating relationship skills), maintained the acquired social skills to certain extent at the 1st, 3rd and 4th weeks after the implementation, and generalized the acquired skills across other peers in unstructured free-play activities in their schools.

Keywords: Social skills training, cooperative learning, drama, children with intellectual disabilities.

Summary

Purpose

The purpose of this study is to explore the effectiveness of a social skills teaching program, developed on the basis of cooperative learning and drama, in teaching self-introduction skills to children with intellectual disabilities. With this purpose, the questions below were answered a) is the implementation of the social skills teaching program, developed based on cooperative learning and drama effective on acquisition and maintenance of self-introduction skills to children with intellectual disabilities? b) is the social skills teaching program, developed based on cooperative learning and drama effective on the generalization of self-introduction skills of children with intellectual disabilities to different people and environments?

* Yrd. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı, E-posta: avcioglu_h@ibu.edu.tr

Findings

It was observed that Ceren, Alp and Berk do not have the initiating relationship skills at the baseline period. At the intervention period, the correct answers of three of the subjects for initiating relationship skills derived from 20% to 100%. Ceren and Berk reached the criterion of 100% for initiating relationship skills at the 6th, 7th and 8th settings of the intervention period. Alp reached the criterion of 100% for initiating relationship skills at the 7th, 8th and 9th settings of the intervention period.

Discussion

Aspects such as positive involvement, face to face interaction, individual accessibility and collaborative working skills were effective to teach students with special needs by using the social skill training program based on collaborative learning and drama technique. Besides, physical appropriateness of the settings, willingness of the students, using materials that are interesting for the students, using a language that is suitable with the students' receptive language skills during drama and conducting activities that are appropriate for the levels of the students in the group were other aspects that made the social skills training program effective.

Integration of the students with special needs in social, cultural and physical environments consciously is essential and these types of activities should take place at schools to improve their social skills. However, while setting up these kinds of activities, it should be taken into consideration to involve students with special needs with their peers in mainstreaming classrooms or in special education classrooms. The interaction of the students with special needs with their peers will improve their abilities of social integration. Children with special needs may have the opportunity to improve their social skills by imitating their peers' social behaviors, by taking place at these kinds of activities. Children with more advanced social skills may model for students with special needs in these activities. Therefore, children may get a chance to compare their own thoughts and behaviors with others' and correct their negative behaviors. Similarly, children without special needs would have chance to get to know children with special needs and learn to be more tolerant and sensible towards them.

Conclusion

The findings of this study demonstrated that the program implemented in this study has increased the self-introduction skills of students with intellectual disabilities. Additionally, these students have generalized self-introduction skills to free play activities with their peers at the schools that they attend. Finally, they managed to use these skills at the first, third and the fourth weeks after completing the study.

Along with these results, the following suggestions could be made. Social skills should take place as much as academic skills in education programs of students with special needs. Along with the development of social skills training programs for students with special needs, integration of these programs into daily lesson plans by the teachers will make a positive impact on their social skills. Aside from using social skills programs in daily lesson plans, integrating them in free play activities towards collaborative learning and drama technique will affect social skills development. With their current process, special education schools and special education classrooms with their applications that make students with special needs excluded by their peers, go against with the idea of preparing students for the society. In order to eliminate these problems and provide successful social interactions for students with special needs, they should be more commonly placed in general education classrooms with their peers. A new study can be planned to follow up whether the students with intellectual disabilities use the social skills that they acquired in daily life and at out of school settings. Qualitative data can be collected by adding qualitative features to this study besides examining the effectiveness of this social studies program.

Giriş

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ve akranları arasındaki etkileşim azlığının birçok nedeni olabilmektedir. Bunlardan bazıları; bu çocukların sosyal beceri yetersizliği, yetersizliği olmayan akranlarıyla birbirlerini tanımaları için yeterli fırsatların olmaması, iletişim becerilerindeki yetersizlikleri ve akranlarıyla aynı ortamda yeterince birlikte olamayışlarıdır (Avcioğlu, 2005). Yetersiz sosyal beceriler yüzünden, zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile özel eğitime gereksinim duymayan akranları arasında, etkileşim için fırsatlar oluşmamaktadır. Sözü edilen bu nedenlerin yığılımlı etkisi, hem zihinsel yetersizliği olan çocuklar, hem de akranları arasında iletişim ve etkileşim yetersizliğine neden olmaktadır (Thorkildsen, 1985). Sosyal becerilerdeki yetersizlikler bu öğrencilerin akran ilişkilerini etkilediği gibi okuldaki öğrenmeleri, buna bağlı olarak da yaşam kaliteleri de doğrudan etkilenmektedir. Sosyal becerilerdeki bu yetersizlikler öğrencinin akranlarıyla, öğretmenleriyle, anne-babalarıyla etkileşimini hatta yetişkinlik dönemlerinde iş yaşantılarını da olumsuz olarak etkilemektedir. Bu yüzden, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, belirli sosyal becerileri kazanma ve bu becerileri kullanma konusunda desteğe gereksinim duymaktadırlar.

Birçok sosyal beceri, akran grupları ve aile içinde genellikle, farkında olmadan ve sistematik olmayan şekilde öğrenilmektedir. Özel gereksinimli olmayan çocuklar; ailelerin, diğer yetişkinlerin, kardeşlerin ve akranların model olmasıyla ve gözlem yaparak sosyal becerileri öğrenirler. Bu, farkında olmadan ve sistemli olmayan bir öğrenme yöntemidir. Ancak, zihinsel yetersizliği olan çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle olan etkileşim yetersizliğinden dolayı bu durum çoğunlukla geçerli değildir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar, özel eğitime gereksinim duymayan akranlarını yeterince gözleme olanağı bulamadıklarından gözleyerek sosyal becerileri kazanamamaktadırlar. Bu yüzden, bu çocuklara sosyal becerilerin sistemli olarak öğretilmesine ve bu becerileri kullanmak için desteklenmelerine gereksinim vardır (Thorkildsen, 1985). La Greca ve Mesibov (1979), sosyal etkileşim için gerekli olan sosyal becerilere erken müdahale etmek gerektiğini, eğer erken müdahale edilmezse, sosyal beceriye sahip olmayan zihinsel yetersizliği olan çocukların, sosyal gelişim ve akademik performanslarında akranlarının çok gerisine düşebileceklerini belirtmektedirler. Bu durum, zihinsel yetersizliği olan çocukların akranlarıyla etkileşimlerinin sağlanabilmesi ve içinde yaşadıkları toplumla bütünleşebilmelerine yönelik geliştirilecek olan sosyal beceri öğretim programlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sosyal becerilerde yetersiz zihinsel yetersizliği olan çocuklar yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerde, akademik çalışmalarında, duygusal-davranışsal alanlarda ve mesleki yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu problemlerin ortadan kaldırılması için zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılıp, toplumla bütünleşmelerinin sağlanması gerekmektedir. Ancak, yapılan araştırmalarda (Avcioğlu, 2001; 2003; Haynes, Moran ve Pindzola, 1990; Rustin ve Kuhr, 1989; Thorkildsen, 1985) sosyal etkileşim azlığının ve sosyal statü farklılıklarının yetersizliği olan çocuğun yaşlarıyla eğitimini engellediği belirlenmiştir. Sosyal etkileşim azlığının giderilmesi için de gerekli olan sosyal becerilerin geliştirilmesini sağlayan davranışların zihinsel yetersizliği olan çocuğa öğretilmesi gerekmektedir.

Sosyal beceri öğretiminde farklı araştırmacılar birçok yöntemin kullanılabileceğini ifade etmektedirler. Örneğin, Guralnick ve Neville (1997) okul öncesi dönemdeki çocuklar için sosyal beceri öğretiminde oyunun kullanılmasının etkili olacağını belirtmişlerdir. Sargent (1991) tüm çocuklara yönelik, doğrudan öğretim, işbirliğine dayalı öğretim, akran öğretimi ve bilişsel süreç yaklaşımının kullanılabileceğini belirtmekte iken Wilson (2002), sosyal becerileri öğretmek için model olma, sözel ipucu, doğal öğretim ve rol oyunlarının kullanılabileceğini ifade etmektedir. Sosyal beceri öğretiminde, Pavlicevic ve Ansdell (2006) müzik terapiyi önerirken, Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) ise drama yöntemini önermektedir.

Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceriler öğretiminde birçok yöntem ve bu doğrultuda hazırlanmış olan eğitim programları kullanılmaktadır (Rustin ve Kuhr, 1989). Ancak gerçek ortamlardan farklı olarak, yapılandırılmış ortamlarda sadece belirli davranışlar

üzerine odaklanmış olan programlar, çocuğun sosyal çevresine uygun olmayabilmektedir. Çocuğun doğal çevresine uygun olmayan ortamlarda yapılan sosyal beceri öğretimi durumunda öğrenilen sosyal becerilerin aktarımı ve genellemesi problem olabilmektedir. Aktarım ve genelleme problemlerini azaltmanın bir yolu, yetersizliği olan çocuğun akran grubu ile birlikte yer alabileceği sosyal beceriler eğitim programlarının hazırlanmasıdır (Choi ve Heckenlaible, 1998). Bu çalışmada, yetersizliği olan çocuğun akran grubu ile birlikte yer alabileceği ve günlük yaşamlarında yararlanabilecekleri etkinliklerin kullanımına olanak tanıyan yöntemlerden olan işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

Çağdaş öğretim sistemlerinde son yıllarda sıklıkla kullanılan yeni bir oluşum olan drama, eğlenceli bir ortam yaratarak çocuğun oyun yoluyla öğrenmesini sağlar. Drama, çocuğun kendini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, kendini tanıması, kendini ifade edebilmesi, kendinde bulunan özelliklerle başkalarını karşılaştırabilmeyi sağlaması ve yaparak-yaşayarak öğrenme bakımından en etkili eğitim yöntemlerinden biridir. Drama, çocuğun sosyal çevresindeki yaşantılar yoluyla edinilen bilgileri kazandırılması ve olumlu değişimler sağlanması amacıyla da kullanılmaktadır (Gönen ve Dalkılıç, (2002).

Dougill (1987), eğitimde drama yönteminin kullanımının çocukların sosyal gelişimine katkı sağlayacağını, drama grubunda yer alan çocukların kendi bilgi ve deneyimlerini doğaçlama rollerine ve durumlarına uyarlamalarının olgunlaşmalarına yardım etmek için kullanılabileceğini ileri sürmektedir. Drama etkinliklerinde çocuklar oyunlar ve çoğunlukla sonucunda neler çıkacağı tahmin edilemeyen ve kişilerin kendi yaratıcılıklarının sınırlarını fark ettikleri oluşumlarla sürekli kendi yaşantılarını gözden geçirmekte ve daha önce öğrendiklerini yeni öğrendikleri ile bütünleştirmektedirler. Kendi yaşantılarını, çevrelerindeki olayları ders konuları ile bağdaştırdıklarında, öğrenme çocuklar için daha yaşantısal olmakta ve öğrenmede dramanın sağladığı haz verici ortam, daha sonraki öğrenmeler için pekiştirici görevi görmektedir.

Drama yöntemi gibi sosyal beceri öğretim süreçlerinden birisi olan işbirliğine dayalı öğrenme de sosyal beceriler öğretiminde kullanılmaktadır (Açıkgöz, 1992; Allsopp, Santos ve Linn, 2000). Sosyal beceri öğretim yöntemlerinden işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, sosyal beceri öğretim planının işbirliğine dayalı öğrenme grupları içerisinde sistemli olarak uygulanması ve uygulama esnasında öğretilen becerinin genelleştirilmesi için fırsatlar sağlaması nedeniyle sosyal beceri öğretimi ve öğretilen becerilerin aktarım ve genellenmesinde başarılı olmaktadır (Natale ve Russell, 1995; Allsopp, Santos ve Linn, 2000). İşbirliğine dayalı öğrenme, bireylerin konuları tartışarak kendi kendilerine öğrenmelerine olanak sağlayan gerçek ortam hazırlamayı gerekli kılmaktadır (Goodwin, 1999; Peek, Winking ve Peek, 1995; Slavin, 1990). İşbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli özelliği, bireylerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmalarınıdır. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında yer alan çocuklar, üzerinde çalışılacak olan materyali öğrenmek ve gruplarında yer alan diğer üyelerin de materyali aynı derecede öğrenmelerini sağlamak gibi iki önemli sorumluluğu üstlenirler. İşbirliğine dayalı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, grupta yer alan çocukların etkileşime girerek, birbirlerine yardımcı olmaları ve ortak bir ürün ortaya koymaları gerekmektedir (Açıkgöz, 1992). Bu yüzden, işbirliğine dayalı öğrenme, hem bireye hem de başkalarına yararlı, sınıf içinde uygulanabilir bir yöntem olarak görülmektedir (Magee ve Angel, 1995).

Türkiye’de son yıllarda yetersizliği olan bireylerde sosyal beceri öğretiminin yapıldığı çeşitli çalışmalar görülmekle birlikte bu çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu bilinmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerle yapılmış sosyal beceri çalışmaları incelendiğinde, akran destekli (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Sazak, 2003), bilişsel süreç (Çifci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008), doğrudan öğretim (Alptekin, 2010; Çakır, 2006; Özokçu, 2008), drama (Akfırat, 2004; Eldeniz, 2005; İpek, 1998), işbirliğine dayalı öğrenme (Avcıoğlu, 2001), kendini yönetme stratejileri (Çelik, 2010), müzik terapi (Çadır, 2008), replik silikleştirme (Eliçin, 2011) ve sosyal öykü (Balçık, 2010) yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar arasında, zihinsel yetersizliği olan çocuklara hem işbirliğine dayalı öğrenme hem de drama yöntemlerinin birlikte kullanılarak

sosyal beceri öğretiminin yapıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada, zihinsel yetersizliği olan çocukların akranlarıyla birlikte yer alabilecekleri sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanmasını sağlayan yöntemlerden olan işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemiyle sosyal becerilerin öğretilmesi planlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programı ile sunulan öğretim sürecinin zihinsel yetersizlik gösteren çocukların sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Bu amaçla, işbirliğine dayalı öğrenme ortamında drama yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programı ile sunulan öğretim süreci; “(a) Zihinsel yetersizlik gösteren çocukların kendini tanıtmaya becerisini kazanmalarında ve sürdürmelerinde etkili midir?”, “(b) Zihinsel yetersizlik gösteren çocukların kendini tanıtmaya becerisini farklı kişi ve ortama genellemelerinde etkili midir?” sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel kontrolü, başlama düzeyinde hedef çocukların akranları ile girdikleri etkileşim içinde gözlenen hedef becerilerde, işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan drama yöntemine dayalı olarak hazırlanan öğretim programının uygulanmasından sonra artış görülmesi ile sağlanmıştır.

Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, hedef çocukların ilişkiyi başlatma becerilerinden kendini tanıtmaya becerisini öğrenme düzeyleridir. Araştırmada kendini tanıtmaya becerisi aşağıdaki şekilde tanımlanmış ve bu işe vuruk tanım temel alınarak değerlendirilmiştir. Kendini tanıtmaya becerisi; (1) tanışılacak olan kişinin yanına gitmek, (2) tanışacağı kişinin yaklaşık bir metre karşısında durmak, (3) tanışılacak olan kişinin yüzüne bakmak, (4) tanışılacak olan kişinin yüzüne bakarak selam demek ve (5) adını-soyadını söyleyerek kendini tanıtmak.

Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, hedef çocukların kendini tanıtmaya becerisini geliştirmeyi amaçlayan işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan drama yöntemine dayalı olarak hazırlanan öğretim programıdır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları; hedef çocuklar, akranlar, uygulamacı ve gözlemcilerden oluşmaktadır.

Hedef Çocuklar

Öğretilecek olan becerilerin seçiminde, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Bunun için öncelikli olarak sınıf öğretmenin, çocukların okul ve okul dışındaki sosyal çevrelerinde hangi sosyal becerilere gereksinimleri olduğunu belirtmeleri ve bu becerileri önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Buna göre, kendini tanıtmaya, tanınan kişileri başkasına tanıtmaya, tanınan kişilerle karşılaşınca gülümseme, selamlaşma ve kendinden farklı olan arkadaşlarla birlikte olma öncelikli gereksinim duydukları beceriler olarak belirlenmiştir. Kendini tanıtmaya becerisi, öncelikli gereksinim duyulan becerilerin başında belirtildiğinden bu çalışmada hedef beceri olarak seçilmiştir.

Araştırma, bir ilköğretim okuluna devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde yapıldığından, öğretilecek olan hedef beceriye ilişkin çalışma öncesinde ve sırasında hedef

çocukların sosyal beceri eğitimi almıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Bu amaçla sınıf öğretmeni ve aileler ile konuşularak bu araştırma süresince, bu becerilere ilişkin herhangi bir eğitim vermemeleri istenmiştir.

Araştırmaya bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıfına devam eden üç hedef çocuk (zihinsel yetersizliği olan) katılmıştır.

Ceren 8 yaşında ve bir ilköğretim okulunun zihinsel engelliler özel eğitim 2.sınıfına devam etmektedir. Okul kayıtları incelendiğinde, RAM tarafından yapılan incelemeye göre zekâ bölümünün Stanford Binet Zekâ Testi sonuçlarına göre 65 olarak belirlendiği, yani orta derecede zihinsel engelli olarak tanındığı ve özel eğitim sınıfına devam etmesinin uygun olduğunun belirtildiği anlaşılmaktadır. RAM'ın eğitsel değerlendirme sonucuna göre de zihinsel işlevler ile sosyal becerilerinde anlamlı sınırlılıklar nedeniyle eğitim performansı ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilendiğinin belirlendiği belirtilmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, Ceren'in okuma - yazma becerilerine sahip olduğu, okuduğu ya da dinlediği metinle ilgili sorulara doğru cevaplar verdiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen tarafından verilen sözel yönergeleri dinlediği ve yerine getirmeye çalıştığı, verilen görev ya da görevleri tamamlamak için çalıştığı ve sınıfta parmak kaldırarak söz alma, sınıfı temiz tutma, sırasını bekleme gibi sınıf kurallarına uyduğu bilgisi de alınmıştır.

Bir ilköğretim okulunun zihinsel engelliler özel eğitim 2.sınıfına devam eden Alp 8 yaşındadır. Okul kayıtları incelendiğinde, RAM tarafından yapılan incelemeye göre zekâ bölümünün Stanford Binet Zekâ Testi sonuçlarına göre 62 olarak belirlendiği, yani orta derecede zihinsel engelli olarak tanındığı ve özel eğitim sınıfına devam etmesinin uygun olduğunun belirtildiği anlaşılmaktadır. RAM'ın eğitsel değerlendirme sonucuna göre de zihinsel işlevlerde ve sosyal becerilerde belirli sınırlılıkları olduğu belirtilmektedir. Öğretmen değerlendirmesine göre Alp'in okuma - yazma becerilerine sahip olduğu, okuduğu ya da dinlediği metinle ilgili sorulara doğru cevaplar verdiği belirlenmiştir. Ayrıca, başkaları kendisinden yardım istediğinde yardım ettiği, öğretmen tarafından verilen sözel yönergeleri dinlediği, eşyalarını (kalem, silgi, oyuncak vb.) başkalarıyla paylaştığı, öğretmeni tarafından verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalıştığı ve sınıfta parmak kaldırarak söz alma, sınıfı temiz tutma, sırasını bekleme gibi sınıf kurallarına uyduğu bilgisi de alınmıştır.

Berk bir ilköğretim okulunun zihinsel engelliler özel eğitim 2.sınıfına devam etmektedir. 8 yaşında olan Berk'in okul kayıtları incelendiğinde, RAM tarafından yapılan incelemeye göre zekâ bölümünün Stanford Binet Zekâ Testi sonuçlarına göre 68 olarak belirlendiği, yani orta derecede zihinsel engelli olarak tanındığı ve özel eğitim sınıfına devam etmesinin uygun olduğunun belirtildiği anlaşılmaktadır. RAM'ın eğitsel değerlendirme sonucuna göre, hem zihinsel işlevlerde hem de sosyal becerilerde belirli sınırlılıkları olduğu da belirtilmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, Berk, okuma - yazma becerilerine sahiptir ve okuduğu ya da dinlediği metinle ilgili sorulara doğru cevaplar vermektedir. Ayrıca, başkaları kendisinden yardım istediğinde yardım ettiği, öğretmen tarafından verilen sözel yönergeleri dinlediği, eşyalarını (kalem, silgi, oyuncak v.b) başkalarıyla paylaştığı, öğretmeni ve arkadaşları konuşurken konuşan kişiyle göz ilişkisi kurduğu, verilen görev ya da görevleri tamamlamak için çalıştığı ve sınıfta parmak kaldırarak söz alma, sınıfı temiz tutma, sırasını bekleme gibi sınıf kurallarına uyduğu bilgisi öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Akranlar

Hedef çocuklarla aynı ilköğretim okulunda olan 5 kız, 7 erkekte oluşan akranların tamamı 8 yaşında olup 2. sınıfa devam etmektedirler. Akranların seçiminde öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma kapsamında yer alan akranlar, hiçbir şekilde tanı almak amacıyla RAM'a yönlendirilmemişlerdir ve dolayısıyla herhangi bir tanıları bulunmamaktadır. Akranlar, öğretmenlerinin görüşlerine göre, arkadaşlık kurma becerilerine sahip, yarışmacı kişiliğe sahip olmayan, işbirliğine açık ve hedef çocuklara öğretilecek olan becerilere sahip olan çocuklar arasından seçilmişlerdir. Akranlar, işbirliğine dayalı öğrenme gruplarını oluşturmak için

araştırmada yer almışlardır. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarının her birinde bir hedef çocuk ve üç akran yer almıştır. Araştırma kapsamında yer alan akranların üçü pilot çalışmada, geri kalan dokuzu ise öğretim oturumlarında yer almışlardır. Sadece hedef çocuklara ilişkin araştırma verileri toplanmış, bu çocuklara ilişkin araştırma verileri toplanmamıştır.

Uygulamacı

Uygulamacı, özel eğitim alanında doktora derecesini almış olup, bir üniversitede öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Uygulamacının sosyal beceri öğretimi, işbirliğine dayalı öğrenme ve drama konularında çalışmaları bulunmaktadır.

Gözlemci

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkene ilişkin güvenilirlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri, zihin engelliler öğretmenliği mezunu ve alanda yüksek lisans yapmış iki özel eğitim öğretmeni tarafından toplanmıştır. Araştırmanın gözlemcilerine işbirliğine dayalı öğrenme, drama ve sosyal beceri konularında üç saat süreli eğitim verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni, öğretim ve izleme oturumlarının nasıl düzenleneceği, veri toplama formlarının nasıl kullanılacağı konusunda da bilgiler verilmiştir.

Ortam ve Araç-Gereçler

Uygulama çalışmaları, Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir ildeki Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü (RAM) bünyesinde yer alan ve kurum tarafından kullanılmasına izin verilen oyun odasında yapılmıştır. Dikkati dağıtan uyaranların az olduğu ve drama etkinliklerinde çocukların yere rahatça oturabilmelerine ve uzanmalarına olanak verecek şekilde, yerlerin halı kaplı olduğu oyun odasında; sandalyeler, minderler, bilgisayar, televizyon, video ve kamera bulunmaktadır. Ayrıca hedef becerilerin öğretiminde oluşturulan drama etkinliklerine uygun olarak seçilmiş oyuncaklar, kâğıttan yapılmış maketler, lobutlar, marakas, ses kayıt cihazı, kaset, kuklalar, teyp, tef, davul gibi müzik enstrümanları da bulunmaktadır. Öğrencilerin başlama, yoklama, uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin bütün verilerinin toplanması aynı ortamda gerçekleşmiştir. Genelleme çalışmasında, doğal izleme oturumları yapıldığından bu oturumlara ilişkin veriler hedef çocukların devam ettikleri okulun bahçesinde toplanmıştır.

Uygulama Süreci

Bu bölümde sırasıyla pilot uygulama ve uygulama sürecine yer verilmiştir.

Pilot Uygulama

Araştırmaya başlamadan önce, daha önceden hazırlanmış olan öğretim planlarının uygulanabilir olup olmadığına ilişkin bilgi almak amacıyla, bir pilot çalışma yapılmıştır. Geliştirilen öğretim planlarının ve veri toplama araçlarının pilot çalışması, hedef çocuklara benzer özellikteki zihinsel yetersizliği olan bir çocuğa uygulanmıştır. Pilot uygulamaya katılan Aysu 8 yaşında olup, bir ilköğretim okulunun zihinsel engelliler özel eğitim 2.sınıfına devam etmektedir. Aysu'nun sağlık raporundaki tanısında orta derecede zihinsel engelli olduğu belirtilmektedir. Eğitsel değerlendirme sonucuna göre eğitilebilir zihinsel engelli olduğu ve özel eğitim sınıfına devam etmesinin uygun olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, okuma - yazma becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmeninden, arkadaşlarıyla etkileşim içerisindeyken konuşan kişiyi aktif olarak dinlediği, eşyalarını (kalem, silgi, oyuncak vb.) başkalarıyla paylaştığı, öğretmeni tarafından verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalıştığı, arkadaşlarına isimleriyle seslendiği, verilen görev ya da görevleri tamamlamak için çalıştığı ve sınıfta parmak kaldırarak söz alma, sınıfı temiz tutma, sırasını bekleme gibi sınıf kurallarına uyduğu bilgisi de alınmıştır.

Pilot çalışma, uygulamanın yapılacağı oyun odasında gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, hedef becerilerin öğretiminde kullanılacak olan etkinliklerin anlaşılabilir olduğu ve öğrencinin etkinliklere kolayca katıldığı belirlenmiştir.

Başlama Düzeyi Oturumları

Başlama düzeyi oturumları video kamera kullanılarak kaydedilmiş ve başlama düzeyi verileri uygulamacı tarafından bu kayıtlar izlenerek, grup içinde hedef davranışların (bağımlı değişken başlığı altında belirtilmiş olan hedef beceriye ilişkin davranışlar) gözlenmesi yolu ile toplanmıştır. Yani, yapılandırılmamış serbest oyun etkinlikleri sırasında hedef çocukların hedef beceriye ilişkin davranışları sergileyip sergilemediklerinin gözlenmesi ile değerlendirilmiştir. Bu aşamada, işbirliğine dayalı öğrenme ile drama etkinlikleri kullanılmamış ve hiçbir öğretim yapılmamıştır. Bu oturumlarda öğrenciler hedef beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergilediğinde sözel olarak pekiştirilmiştir. Beceriye sergileyememesi ya da yeterli düzeyde sergileyememesi durumlarında görmezden gelinmiştir. Uygulamacı tarafından “Çocuklar haydi birlikte kendinizi tanıtmaya oyunu oynayın” hedef uyararı sunularak hedef çocuk ile daha önceden tanıştırılmış olan akranların birlikte oyun oynamaları istenmiştir. Hedef uyararı sunulduktan sonra, 30 dakika içinde akranlar ile hedef çocuk arasında oynanan oyun içerisinde sergilenen davranışlar gözlenmiştir. Hedef çocukların her biri için en az üç oturum art arda kararlı veri alınana kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarına benzer biçimde yürütülmüştür.

Öğretim Oturumları

Kendini tanıtmaya becerisinin öğretimine eşzamanlı olarak başlanmış ve haftanın dört günü, 30 dakikadan oluşan birer öğretim oturumu şeklinde devam edilmiştir. Öğretim oturumlarına art arda üç oturum % 100 düzeyinde ölçüt karşılanıncaya kadar devam edilmiştir. Ölçüt, kendini tanıtmaya becerisinin işe vuruk tanımında belirtilen beş davranış temel alınarak belirlenmiş ve beş davranışın gerçekleştirilmesi beklenmiştir. Uygulamada, hedef becerilerin öğretim planında yer alan etkinliklerdeki süreç izlenmiştir. Öğretim oturumlarına başlamadan önce, uygulamacı tarafından hedef sosyal beceri hakkında kısaca açıklamada bulunulmuştur. Daha sonra, öğrencilerin etkinlikte belirlenen işlemleri yerine getirmeleri sağlanmıştır.

Öğretime başlamadan önce uygulama ortamı, çocukların birbirleriyle daha kolay iletişim kurabilmeleri için, yüz yüze etkileşimde bulunmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Öğretime başlarken ilkönce, uygulamacı kendini tanıtmış sonra çocuklara günlük yaşantılarında başka kişilerle karşılıklı sosyal etkileşimin daha ileri düzeyde gelişmesi için gerekli olan, kendini tanıtmaya becerisini etkili şekilde kullanma amacıyla belli günler oyun oynayacakları söylenmiştir. Çocuklara kendini tanıtmaya becerisinin önemi, “yeni bir ortama girdiğinde kendimizi tanıtmadığımızda başkalarının bizimle konuşmayabileceği, dolayısıyla onların da bize kendilerini tanıtamayabileceği ve yeni kişilerle tanışamayacağımız” şeklinde vurgulanmıştır. Yeni ilişkiler, arkadaşlıklar geliştirebilmek için kendimizi başkalarına tanıtmamızın önemli olduğu da söylenmiştir.

Uygulamada gerçekleştirilecek olan etkinlikler çocuklara oyun olarak tanıtılmıştır. Oyun oynarken, oyun içerisinde her çocuğun üstlenmesi gereken bir görev olduğu ve bunların dönüşümlü olarak bütün grup üyeleri tarafından yerine getirilmesi gerektiği de söylenmiştir. Daha sonra etkinlikte (etkinlikte kullanılan öyküdeki roller) yer alan görevler hakkında açıklamada bulunulmuş, bu görevlerin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için sorular sorulmuştur. Çocuklara bu açıklamaya ilişkin, yani oyun içerisinde neler yapacaklarını anlayıp anlamadıkları sorulmuştur. Üstlenecekleri görevleri anlamayanlar olduğunda yeniden açıklama yapılmıştır. Etkinlik sonunda üstlendikleri görevleri yerine getirmeleri durumunda başarılı olacakları ve her oturum sonunda, bütün grup üyelerinin bir yıldız alacağı söylenmiştir. Ayrıca bu yıldızların toplam olarak beşe ulaştığında ise, öykü kitabı kazanacakları bildirilmiştir. Bu açıklamalardan sonra uygulamacı grup üyelerine çalışmaya başlayabileceklerini söylemiştir. Çocukların birbirlerine bir öykü ya da anı anlatmaları sağlanarak kısa bir ısınma faaliyeti gerçekleştirmeleri sağlanmış, sonra hedef beceriye ilişkin etkinliğe başlanmıştır.

Etkinlikte ilkönce, uygulamayı yapan kişi, çocuklar şimdi size kendini tanıtmaya ile ilgili bir öykü okuyacağım, dikkatli bir şekilde beni dinleyin sonra öyküde geçen olayları sırayla

canlandırın, dedikten sonra aşağıdaki öyküyü okumuştur. Murat'ın babasının görev yeri değiştiğinden İstanbul'a taşınmışlardı. Bu yüzden Murat yeni bir evde yaşayacak ve yeni bir okula gidecekti. Bu durumda Murat yeni arkadaşlar edineceği için çok heyecanlıydı. Okulun ilk günü heyecanı bir kat daha artmıştı. İlk gün okula giderek yeni sınıfına girdi. Sınıfta daha önce tanımadığı çocuklar vardı. Murat sınıfa girer girmez en ön sırada oturan Aysu'nun yanına doğru gitti. Yaklaşık bir metre karşısında durarak yüzüne baktı. Sonra "Selam benim adım Murat" diyerek kendini tanıttı. Bu durum karşısında Aysu da Murat' a kendi adının Aysu olduğunu ve tanıştıklarına memnun olduğunu söyledi.

Etkinlikte yer alan görevleri önce akranlar sonra hedef öğrenciler olmak üzere bütün grup üyeleri dönüşümlü olarak yerine getirdikten sonra etkinliğe son verilmiştir. Uygulamacı, etkinlik sırasında hangi noktalarda, hangi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemek için, sürekli olarak çocukları gözlemiştir. Etkinlik sona erdikten sonra uygulamada yapılanların değerlendirilmesi sağlanmış ve değerlendirmeye, bütün grup üyelerinin katkısını sağlamak için çocukların bireysel değerlendirme yapmaları istenmiştir. Çocukların, etkinlikte yaşananları özetlemeleri sağlanarak, yer alan becerileri, yaşantılarında nerelerde, nasıl kullanacakları hakkında konuşmaları sağlanmıştır. Uygulamacı, hedef çocukların uygulama anındaki öğrenmelerini yani, etkinlikte yer alan görevleri ne kadar iyi yerine getirdiklerini değerlendirmiş ve bu konuda çocuklara geribildirim vermiştir. Değerlendirmeye katılmayan çocuk olduğunda, uygulamacı tarafından etkinliğe ilişkin çeşitli sorularla katılımları sağlanmıştır. Çocuklara oturum sonunda, oyuna katıldıklarından, arkadaşlarıyla uyum içerisinde çalıştıklarından ve verilen görevleri yerine getirmeye çalıştıklarından dolayı teşekkür edilmiş ve oturum sonlandırılmıştır. Bu süreç tüm gruplara aynı şekilde uygulanmıştır.

İzleme Oturumları

İzleme oturumları, öğretim oturumlarından sonraki birinci, üçüncü ve dördüncü haftalarda başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde düzenlenmiştir.

Genelleme Oturumları

Hedef çocukların öğretim oturumlarının sonunda öğrenmiş oldukları kendini tanıtmaya becerisini farklı ortam ve kişilere genelleyip genellemediklerini değerlendirmek için, genelleme oturumlarına yer verilmiştir. Genelleme verileri, tüm çocukların öğretim çalışmalarında ölçütü karşılamalarından beş gün sonra üç oturum arka arkaya toplanmıştır. Hedef çocukların ve akranların devam ettikleri okulun bahçesinde yapılandırılmamış serbest oyun etkinlikleri sırasında etkileşim davranışlarının doğrudan gözlenmesi ile değerlendirilmiştir. Bunun için hedef öğrencilerden ve çalışmaya katılan akranlarla birlikte çalışmaya katılmayan akranlardan hedef beceriyi içeren etkinlik başlatmaları ve birlikte oyun oynamaları istenmiştir. Her bir hedef çocuğun akranlarla olan sosyal etkileşimleri sırasında sergiledikleri hedef beceri ve davranışlar kaydedilmiş ve ortalamaları alınarak hedef çocukların kendini tanıtmaya becerisi genelleme verileri olarak değerlendirilmiştir. Uygulamacı, hedef çocukları, sergilemiş oldukları hedef beceriler için sözel pekiştireçlerle ödüllendirmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada sırasıyla etkililik ve güvenilirlik verileri toplanmıştır.

Etkililik Verileri

Tüm oturumlar video kamera kullanılarak kaydedilmiş ve araştırma verileri uygulamacı tarafından bu kayıtlar izlenerek toplanmıştır. Bu araştırmada; "(a) çocuk beceriyi sergileyemedi, (b) çocuk beceriyi sergiledi, ancak kabul edilebilir düzeyde değil ve (c) çocuk beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergiledi" olmak üzere üç tür öğrenci davranışı tanımlanmıştır. Çocuğun hedef beceriyi kabul edilebilir düzeyde; (1) tanışılacak olan kişinin yanına gitmesi, (2) tanışacağı kişinin yaklaşık bir metre karşısında durması, (3) tanışılacak olan kişinin yüzüne bakması, (4)

tanışılacak olan kişinin yüzüne bakarak selam demesi ve (5) adını-soyadını söyleyerek kendini tanıtması davranışlarını sergilemesi durumuna göre değerlendirilmiştir. Çocuğun etkinlik sırasında sergilediği bu davranışların yüzdesi hesaplanmıştır.

Güvenirlilik Verileri

Araştırmada güvenirlilik verileri olarak; (a) gözlemciler arası güvenirlilik ve (b) uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik verileri, zihin engelliler öğretmenliği mezunu ve özel eğitim alanında yüksek lisans yapmış iki özel eğitim uzmanı tarafından toplanmıştır. Araştırmanın gözlemcileri gözlemci olarak eğitilmiştir. Başlama, uygulama, yoklama, genelleme ve kalıcılık evresine ilişkin tüm oturumların en az %30'unda araştırmanın video kayıtları, gözlemciler tarafından izlenerek, gözlemciler arası güvenirlilik verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik hesabı [(görüş birliği) / (görüş birliği + görüş ayrılığı)] x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Öğretim oturumları, birbirinden farklı sayıda olduğundan, güvenirlilik için izlenen oturumların sayısı da her bir hedef çocuk için farklılık göstermiştir. Her iki bağımsız gözlemciden elde edilen gözlemciler arası güvenirlilik katsayıları aşağıda belirtilmiştir.

Her üç deneyin başlama, genelleme ve kalıcılık düzeyi oturumlarına ilişkin güvenirlilik yüzdesi %100 bulunmuştur. Ceren'in uygulama oturumlarına ilişkin güvenirlilik yüzdesi %80 (%80-%100) iken Alp ve Berk'in %100 olduğu saptanmıştır. Ceren ve Berk'in yoklama oturumlarına ilişkin güvenirlilik yüzdesi %80 (%80-%100) iken Alp'inde %100 olarak belirlenmiştir.

Uygulama güvenirliliği, uygulamacının uygulamayı öğretim planına uygun olarak gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ya da ne derece gerçekleştirdiğini değerlendirmek için yapılan güvenirlilik hesaplamasıdır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Bu çalışmada, uygulama güvenirliliği verileri, uygulamayı yapan kişinin öğretim planında yapması gereken davranışların gözlenmesiyle toplanmıştır. Uygulamacı tarafından yapılması gereken bu davranışlar: (a) öğretimsel amaçlar belirlenerek bu amaçların çocuklara açıklanması, (b) grup büyüklüğünün 2-6 kişi arasında oluşturulması, (c) grupta heterojenliğin sağlanması (d) beden ve duyguların harekete geçirilmesi için ısınma çalışmalarının yapılması, (e) olumlu amaç bağlılığının sağlanması için grup üyelerinin her birine roller verilmesi, (f) çalışmaya katılan çocuklara etkinlik içerisindeki görevlerini nasıl yerine getireceklerinin açıklanması, (g) çalışmaya katılan çocukların, hedef beceri için hazırlanmış olan temayı veya grupla belirlenen konuyu önce aralarında konuşup oyuna dönüştürmelerinin sağlanması, (h) her öğrencinin etkinlik içinde yer alan çeşitli rolleri denemesinin sağlanması, (i) etkinlik sonunda grup çalışması hakkında öğrencilere sorular sorulması, (j) çalışmaya katılan çocukların etkinlik sonunda, etkinlik içinde öğrendiklerini özetlemelerini ve bunları ileride nerelerde kullanabileceklerini tartışarak değerlendirme yapmalarının sağlanması ve (k) grup üyeleri, etkinlikte yer alan rolleri yerine getirdiğinde ödüllendirilmelerinin sağlanması olarak tanımlanmıştır. Uygulama güvenirliliği verileri tüm deneysel oturumlarda toplanmıştır. Gözlemci tarafından tüm oturumların %30'unda uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Uygulama güvenirliliği verilerinin sonuçları, her hedef öğrenci için öğretilmeye çalışılan beceriler ile ilgili öğretim planlarının uygulanışında %100 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada hedef çocukların akranlar ile birlikte gerçekleştirdikleri sosyal beceri öğretim çalışmaları sonucunda elde edilen veriler grafiksel olarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik kullanılmıştır. Hedef çocukların becerileri yerine getirmesine ilişkin puanları yüzde olarak y ekseninde 0-100 arasında eşit aralıklarla gösterilmiş, başlama, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme verileri x ekseninde numaralandırılmış ve eşit aralıklarla gösterilmiştir.

Bulgular

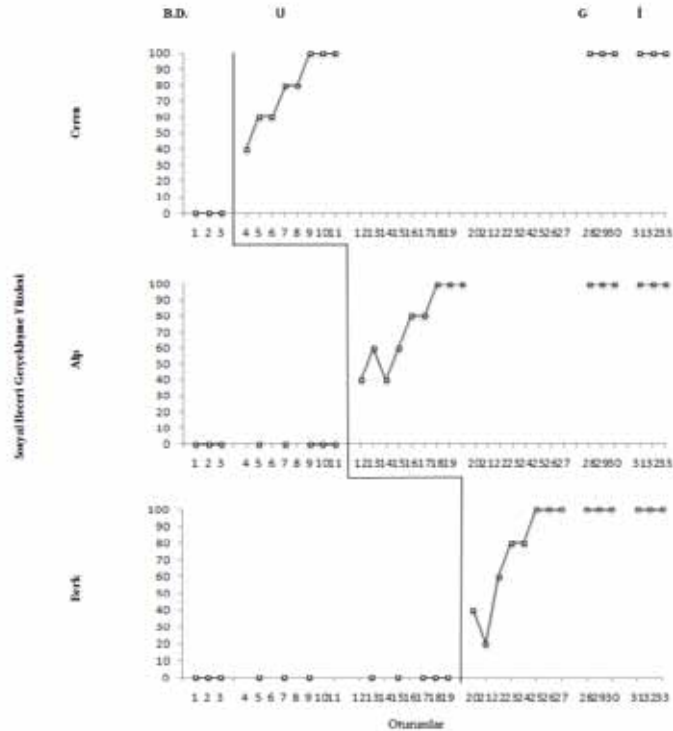
Bu bölümde, hedef çocukların kendini tanıtmaya becerisini kazanma, sürdürme bulgularıyla birlikte farklı kişi ve ortama genellemelerine ilişkin bulgulara da yer verilmiştir. Uygulama sürecinde evre değiştirme kararı, hedef becerilerde ölçütün (% 100) karşılanmasına göre alınmıştır.

İlişkiyi Başlatma Becerisini Kazanma Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan hedef çocukların her birinin kendini tanıtmaya becerisini kazanma ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekilde görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde birinci hedef çocuk Ceren'in kendini tanıtmaya becerisine sahip olmadığı gözlenmiştir. Düzenlenen üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri elde edildiği için kendini tanıtmaya becerisinin öğretimine geçilmiştir. Öğretim evresinde kendini tanıtmaya becerisindeki doğru tepki yüzdesinin %40 ile %100 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Ceren uygulama evresinde düzenlenen 6., 7. ve 8. oturumlarda hedef becerileri kabul edilebilir düzey olan %100 ölçütünde sergilemiştir. Bu düzey, istenilen ölçüde performans olduğundan belirlenen ölçüt karşılanmış ve becerinin öğretim evresi sonlandırılmıştır.

Başlama düzeyi evresinde ikinci hedef çocuk Alp'in kendini tanıtmaya becerisine sahip olmadığı gözlenmiştir. İlişkiyi başlatma becerisinin öğretimine düzenlenen üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri elde edildikten sonra geçilmiştir. Öğretim evresinde kendini tanıtmaya becerisindeki doğru tepki yüzdesinin %40 ile %100 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Alp uygulama evresinde düzenlenen 7., 8. ve 9. oturumlarda hedef becerileri kabul edilebilir düzey olan %100 ölçütünde sergilemiştir. Bu düzey, istenilen ölçüde performans olduğundan belirlenen ölçüt karşılanmış ve becerinin öğretim evresi sonlandırılmıştır.



Şekil 1. Hedef Çocukların, Kendini Tanıtma Becerisinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Ortamında Kullanılan Drama Yöntemiyle Kazandırılmasına İlişkin Başlama Düzeyi (BD), Uygulama (U),

Genelleme (G) ve İzleme (İ) Oturumları Verileri

Şekilden anlaşıldığı gibi, başlama düzeyi evresinde üçüncü hedef çocuk Berk'in kendini tanıtmaya becerisine sahip olmadığı gözlenmiştir. Düzenlenen üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri elde edildiği için kendini tanıtmaya becerisinin öğretimine geçilmiştir. Öğretim evresinde kendini tanıtmaya becerisindeki doğru tepki yüzdesinin %20 ile %100 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Berk uygulama evresinde düzenlenen 6., 7. ve 8. oturumlarda %100 düzeyinde hedef becerileri kabul edilebilir düzeyde sergilemiştir. Bu düzey istenilen düzeyde performans olduğundan belirlenen ölçütü karşılamış ve becerinin öğretim evresi sonlandırılmıştır.

İlişkiyi Başlatma Becerisine İlişkin İzleme Bulguları

Hedef çocukların üçünün de (Ceren, Alp ve Berk) kendini tanıtmaya becerisinin öğretimine ilişkin öğretim sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarının üçünde de %100 düzeyinde hedef sosyal beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergiledikleri gözlenmiştir.

İlişkiyi Başlatma Becerisine İlişkin Genelleme Bulguları

Şekil 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan hedef çocukların üçünün de (Ceren, Alp ve Berk) genelleme oturumlarındaki kendini tanıtmaya becerisini farklı kişi ve ortama genellemede doğru tepki yüzde ortalamalarının %100 olduğu bulunmuştur. Hedef öğrencilerin tamamının öğretim sonu verileri ve genelleme verilerinin aynı düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Tartışma

Sosyal becerilerin öğretiminde, birçok yöntem ve bu yöntemler doğrultusunda hazırlanmış olan eğitim programları kullanılmaktadır. Uygun öğrenme ilkelerini kullanmak, etkili ve verimli programlar geliştirmeye olanak sağladığından seçilecek olan yöntem çok önemlidir (Goodwin, 1999; Rustin ve Kuhr, 1989). Birçok araştırmada, sosyal becerileri öğretmek için işbirliğine dayalı öğrenme gruplarında, işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin kullanılması önerilmektedir (Johnson ve Johnson, 1994; Slavin, 1990). Bu araştırmada, seçilmiş olan yöntemin ve öğretimde kullanılan etkinliklerin çocukların sınıf ortamlarında ve sınıf dışındaki sosyal çevrelerinde kullanabilecekleri etkinlikler olması, etkililik bulgularının yüksek olmasına yol açmıştır. Bu çalışmada, doğal ortama denk düşen yöntem ve öğretim etkinliklerinin kullanılması araştırmanın güçlü yönlerindedir.

Çalışmaya başlamadan önce, her çocuğa, drama etkinlikleri sırasındaki bireysel başarılarının ancak grubun başarısıyla sağlanacağı açıklanmıştır. Grup olarak başarılı olmalarının sonucunda da bir grup ödülü kazanacakları bilgisi verilmiştir. Grup ödülü ve akranların da bu ödülün yararlanmak istemeleri, etkinlikler sırasında akranların hedef çocuklara zorlandıkları yerlerde model olma ve davranışı birlikte sergileme gibi yardımların oluşmasına yol açmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenmenin temel özelliklerinden olan grup ödülünün verilmesi, öğrencilerin birlikte ortak ürün ortaya koyarak başarılı olmalarına yol açmıştır. Bu da araştırmanın bir başka güçlü yönlerinden biridir.

Çocuğun sosyal gelişimi, anne, baba ve yakın çevredeki yetişkinlerle olan ilişkilerine bağlıdır. Çocuk sosyal ilişkilerini nasıl belirleyeceğini, başka insanlara nasıl davranacağını çevresindeki yetişkinleri gözleyerek ve model alarak öğrenir (Odom ve Munson, 1996). Ancak yapılan araştırmalarda, yetersizliği olan çocukların akranlarına göre daha az sosyal ilişki kurdukları (Odom ve Munson, 1996) ve çocuklar ile akranları arasında, etkileşim için yeterli fırsatlar oluşmadığı belirtilmektedir. La Grace ve Mesibov (1979) ve Gresham (1997), başarılı akran etkileşimi için belirli sosyal becerilerin ve sosyal becerilerin kazanımı için de akran etkileşiminin gerekli olduğunu belirtmektedirler. Aynı zamanda, akran etkileşiminin hem yetersizliği olan hem de olmayan çocuklarda iletişimin gelişmesi için fırsatlar sağlayacağı, bu durumun çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Antia, Kreimeyer ve Eldredge (1994) Haynes, Moran ve Pindzola (1990) ve Rustin ve

Kuhr (1989) da akranlarla sosyal etkileşimin tüm küçük çocukların sosyalleşmelerinin önemli bir parçası ve sonraki yaşamlarında büyük bir etkiye sahip olduğu, akran etkileşiminin, çocuklarda iletişimin gelişmesi için fırsatlar sağladığını belirtmektedirler. Zihinsel yetersizliği olan çocukların akranlarıyla birlikte bu tür etkileşim içerisinde yer almalarının, sosyal olarak yetersiz olan bu çocuklara olumlu model sağlayacağı ve böylece çocukların sosyal davranışları kazanacakları, bunun da arkadaşları tarafından kabul edilme olasılığını artıracığı savunulmaktadır (Merrel ve Gimpel, 1998). Zihinsel yetersizliği olan çocukların içinde yaşadıkları sosyal, kültürel ve fiziksel ortama yaşamları süresince bilinçli bir şekilde uyum sağlamaları ve sosyal becerileri kazanmaları için okullarda bu tür etkileşimlerin oluşabilmesi için etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Ancak, bu tür etkinlikler düzenlenirken, kaynaştırma sınıflarında ya da özel eğitim sınıflarında eğitim alan zihinsel yetersizliği olan çocukların akranlarıyla birlikte bu tür etkinlikler içerisinde yer almalarına dikkat edilmelidir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların bu tür etkinlikler içinde yer almaları, akranlarının sosyal davranışlarını gözleyerek taklit etmeleri ve yetersiz oldukları sosyal becerileri geliştirmeleri için fırsat oluşturacaktır. Etkinlikler içinde sosyal becerileri gelişmiş olan akranlar zihinsel yetersizliği olan çocuklara model rolünü üstlenebilirler. Böylece, bu tür etkinlikler içinde, çocuklar kendi görüşlerini ve davranışlarını diğer çocuklarla karşılaştırma olanağı bulurlar ve olumsuz davranışlarını düzeltme şansı elde ederler. Aynı şekilde yetersizliği olmayan çocuklar da bu tür etkinlikler içinde zihinsel yetersizliği olan çocukları daha yakından tanıyarak onlara karşı daha hoşgörülü ve duyarlı olmayı öğrenebilirler. Bu görüşü, kaynaştırma ortamlarında yapılan araştırmalarda, sosyal becerileri iyi düzeyde olan yetersizliği olan çocukların, daha düşük düzeyde sosyal beceriye sahip yetersizliği olan çocuklara göre daha fazla arkadaş olarak seçildiklerini ortaya koyan (Lederberg, 1993; Odom ve Munson, 1996) bulgular desteklemektedir.

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği olan çocuklar ve akranların drama etkinliklerinde birlikte çalışmaları ve araştırma sonucunda etkililik verilerinin yüksek olmasının, ilköğretim okulunda kaynaştırma uygulamasında yer alan zihinsel yetersizliği olan öğrenciler açısından da önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu sonuçlar, kaynaştırma sınıflarında işbirliğine dayalı öğrenme ortamının oluşturulmasının, drama yöntemi ve bu doğrultuda hazırlanacak olan etkinliklerin kullanılmasının öğretmenler için oldukça kolay olacağını göstermektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme sınıfının oluşturulmasının ve drama yönteminin özellikle sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler tarafından kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Akranların birlikte olduğu doğal ve doğal ortamlara yakın olan ortamlar dışında belirli davranışlar üzerine odaklanmış olan sosyal beceri öğretim programları, çocuğun öğreneceği sosyal becerilerin aktarım ve genellenmesinde sorunlar oluşturabilmektedir. Aktarım ve genelleme problemlerini azaltmanın bir yolu, zihinsel yetersizliği olan çocuğun akran grubu ile birlikte yer alabileceği eğitim programlarının hazırlanmasıdır. İşbirliğine dayalı öğrenme ve bu doğrultuda hazırlanan etkinlikler; öğrencilere sosyal etkileşim, olumlu bağlılık ve karşılıklı güven için doğal fırsatlar sağlamaktadır. Bu durum, kazanılan sosyal becerilerin, çocukların sosyal çevresine uygun olmasına, dolayısıyla öğrenilen sosyal becerilerin aktarım ve genellenmesine olanak tanımaktadır (Choi ve Heckenlaible, 1998). Becerilerin öğretim çalışmaları sırasında çalışma ortamı ve kullanılan etkinliklerin genelleme verilerini sınamak için, çocukların devam ettiği okulun bahçesinde yapılandırılmamış serbest oyun etkinliklerine benzer şekilde desenlenmiş olması, bu açıdan oldukça önem taşımaktadır. Bu çalışmada genelleme oturumlarında, öğrencilerin kazandıkları sosyal becerileri okulun bahçesindeki yapılandırılmamış serbest oyun etkinliklerine ve öğretim çalışmalarında yer almayan farklı akranlara genellemeleri bulgusu, hedef becerilerin kazandırılması için oluşturulmuş olan programın gerçek ortama karşılık gelmiş olabileceğiyle açıklanabilir. İşbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemi doğrultusunda hazırlanan ve kullanılan etkinliklerin öğrencilerin okul içinde ve dışında gerçekleştirdikleri birçok etkinliklere benzer özellikler gösterdiğini ve bu benzerliğin öğrencilerin kazandıkları sosyal becerileri genellemelerini kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

Genelleme çalışmalarında yapılandırılmamış serbest oyun etkinliklerinde zihinsel yetersizliği olan çocukların akranları tarafından çalışma öncesine göre daha kolay kabul edildikleri ve akran

etkileşimine girdikleri sınıf öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Bu bulgu, zihinsel yetersizliği olan çocukların akran etkileşimini artırmaya yardımcı olan öncelikli gereksinim duydukları sosyal becerilerin seçilip öğretildiğinin çok önemli bir göstergesidir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, zihinsel yetersizliği olan çocukların kendini tanıma becerisini kazandıklarını, uygulama sona erdikten sonraki birinci, üçüncü ve dördüncü haftalarda da kullanabildiklerini ve devam ettikleri okuldaki akranlarına serbest oyun etkinliklerinde genellebildiklerini göstermiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir: Zihinsel yetersizliği olan çocuklar için hazırlanan eğitim programlarında akademik beceriler kadar sosyal becerilerin de öğretimine yer verilebilir. Sosyal beceri öğretiminin günlük ders planlarının yanında, işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemi ilkeleri doğrultusunda serbest oyun etkinlikleri içine yerleştirilmesi de etkili olacaktır. Akranlarıyla başarılı sosyal etkileşime girmeleri için zihinsel yetersizliği olan çocukların genel eğitim sınıflarına, akranları arasına yerleştirilmelerine daha fazla önem verilebilir.

Bu araştırma, farklı zihinsel yetersizliği olan çocuklarda, farklı ortamlarda ve farklı sosyal becerilerin öğretilmesiyle tekrarlanarak araştırmada elde edilen bulguların genellenebilirliği artırılabilir. Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan çocukların öğrendikleri sosyal becerileri okul dışında günlük yaşamda kullanıp kullanmadıklarını izlemek amacıyla yeni bir araştırma planlanabilir. Bu çalışmada kullanılan sosyal beceri öğretim programı, farklı yetersizlik gruplarında ve farklı yaşlarda bulunan çocuklarda uygulanarak etkililiği denenebilir. Hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesinin yanında niteliksel boyut da katılarak, niteliksel veriler toplanabilir. Son olarak, bu çalışmada sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. İleri araştırmalarda, araştırmaya katılan çocukların kendileri, anne - babaları ve öğretmenlerinden sosyal geçerlik verilerinin toplanması önerilebilir. Ayrıca bu çalışma üç zihinsel yetersizliği olan çocuk ve bir hedef beceri ile sınırlandırılmıştır. İleri araştırmalarda daha fazla sayıda öğrenci ve sosyal beceriler ile bu çalışma tekrar edilebilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. K. (1992). *İşbirlikçi Öğrenme Kuram Araştırma Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Akfırat, F. Ö. (2004). Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 9-22.
- Allsopp, H. D., Santos, E. K. & Linn, R. (2000). Collaborating to teach preschool skills. *Intervention in School and Clinic*, 35 (3), 141-147.
- Alptekin, S. (2010). *Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genellemesi ve Sosyal Kabulüne Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Antia, S. D., Kreimeyer, K. H. & Eldredge, N. (1994). Promoting social interaction between young children with hearing impairments and their peers. *Exceptional Children*, 60 (3), 262-275.
- Avcioğlu, H. (2001). *İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Avcioğlu, H. (2003). *Okulöncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*. 5-11 Ekim. Kuşadası, Türkiye.
- Avcioğlu, H. (2005) *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Balçık, B. (2010). *Otizimli Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykülerin Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Billingsley, F., White, O. R. & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2, 229-241.
- Choi, H. S. & Heckenlaible, G. M. J. (1998). Classroom-based social skills training: Impact on peer acceptance of first-grade students. *Journal of Education Research*, 91 (4), 209-215.
- Çadır, D. (2008). *Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Müzik Terapi Yöntemine Göre Hazırlanan Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakır, S. (2006). *Zihin Engelli Öğrencilere Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretiminin Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, H. (2009). *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Kendi Kendini Yönetme Tekniği ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel Engelli Bireyler İçin Hazırlanan Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler 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*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dougill, J. (1987). *Drama activities for language learning*. London: Macmillan
- Eldeniz, Ç. M. (2005). *Zihin Engelli Öğrenciler İçin Drama Yöntemine Göre Hazırlanan Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eliçin, Ö. (2011). *Otizmi Olan Çocuklara Duyguları Ayırt Etme Becerisi Kazandırmada Replik Silikleştirme ile Yapılan Öğretimin Etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Freeman, G. D., Sullivan, K. & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior. *Journal of Educational Research*, 96 (3), 131-138.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in School & Clinic*, 35-1.
- Gönen, M. & Dalkılıç, N.U.(2002). *Çocuk Eğitiminde Drama (Yöntem ve Uygulamalar)*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Gresham, E. (1997). Social competence and students with behavior disorders. Where we've been. Where we are and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20, 233-249.
- Guralnick, M. J. & Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 579-610). Baltimore: Brookes.
- Haynes, O. W., Moran, M. J. & Pindzola, R. H. (1990). *Communication disorders in the classroom*. Iowa: Kendall Hunt Published Company.
- İpek, A. (1998). *Eğitimde Dramanın Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Gelişimleri Üzerinde Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. (1994). *Joining together: Group theory and group skills* (5th ed.). Boston,

MA: Allyn & Bacon.

- La Greca, A. M. & Mesibov, G. B. (1979). Social skills intervention with learning disabled 7 children: Selecting skills and implementing training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 8 (8), 234-241.
- Magee, Q. M. & Angel, J. P. (1995). Using peers as social skills training agents for students with antisocial behavior. *Preventing School Failure*, 39(4), 26-32.
- Merrel, K.W. & Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Natale, D. J. J. & Russell S. G. (1995). Cooperative learning for better performance. *Music Educators Journal*, 82 (2), 26-29.
- Odom, L. & Munson, J.L. (1996). Assessing social performance. McLean, M., Bailey, D.B. & Wolery, M (Ed) *Assessing infants and preschoolers with special needs*. New Jersey: Merrill.
- Özaydın, L., Tekin-İftar, E. ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Özel Gereksinimi Olan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Etkileşimlerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 15-32.
- Özokçu, O. (2008). *Birlikte Eğitim Ortamlarındaki Zihin Engelli Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Pavlicevic, M. & Ansdell, G. (2006). *Community music therapy*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Peek, L. E., Winking, C. & Peek, G. S. (1995) Cooperative learning activities: Managerial accounting. *Issues In Accounting Education*, 10, 111-126.
- Rustin, L. & Kuhr, A. (1989). *Social skills and the speech impaired*. London: Input Typesetting Ltd.
- Sargent, L. R. (1991). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delay*. Washington, D.C.: The Division on Mental Retardation of the Council for Exceptional Children.
- Sazak, E. (2003). *Zihin Engelli Birey İçin Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkiliğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Thorkildsen, R. (1985). Using an interactive videodisc program to teach social skills to handicapped children. *American Annals of the Deaf*, 140 (5), 295-303.
- Wilson, R. S. A. (2002). Developing social skills and self-esteem in children with special needs. *Primary Educator*, 8, 3.