

**TİPİK GELİŞEN ÇOCUKLARIN OYUN
ETKİNLİKLERİ SIRASINDA AKRAN ARACILI
UYGULAMALARI KULLANMALARININ TİPİK
GELİŞEN VE OTİZMLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL
ETKİLEŞİM DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİ**

**Doktora Tezi
Çiğdem TIKIROĞLU
Eskişehir 2019**

**TİPİK GELİŞEN ÇOCUKLARIN OYUN ETKİNLİKLERİ SIRASINDA AKRAN
ARACILI UYGULAMALARI KULLANIMLARININ TİPİK GELİŞEN VE
OTİZMLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL ETKİLEŞİM DAVRANIŞLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Çiğdem TIKIROĞLU

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı/ Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Arzu ÖZEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Nisan 2019

Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Proje Komisyonunca kabul edilen 1502E050 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Çiğdem TIKIROĞLU'nun "Tipik Gelişen Çocukların Oyun Etkinlikleri Sırasında Akran Aracılı Uygulamaları Kullanmalarının Tipik Gelişen ve Otizmlili Çocukların Sosyal Etkileşim Davranışları Üzerindeki Etkileri" başlıklı tezi 15.03.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Arzu ÖZEN	
Üye	: Prof.Dr. Elif TEKİN İFTAR	
Üye	: Prof.Dr. Gönül KIRCAALİ İFTAR	
Üye	: Prof.Dr. Sevgi KÜÇÜKER	
Üye	: Doç.Dr. Latife ÖZAYDIN	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

TİPİK GELİŞEN ÇOCUKLARIN OYUN ETKİNLİKLERİ SIRASINDA AKRAN ARACILI UYGULAMALARI KULLANIMLARININ TİPİK GELİŞEN VE OTİZMLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL ETKİLEŞİM DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Çiğdem TIKIROĞLU

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nisan 2019

Danışman: Prof. Dr. Arzu ÖZEN

Bu araştırmada tipik gelişen çocuklara, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara yönelik farkındalıklarını geliştirmek ve onlarla oyunları sırasında kullanabilecekleri sosyal etkileşim davranışlarını kazandırmak amacıyla bir Akran Eğitim Paketi geliştirilmiştir. Araştırmada, (a) Akran Eğitim Paketi'nin öğretimi sürecine dâhil olan tipik gelişen çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisini ve (b) bu süreci tamamlayan tipik gelişen çocukların uyguladıkları Akran Aracılı Müdahalenin, OSB'li çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 5-6 yaşları arasında altı tipik gelişen çocuk “eğitici akran, üç OSB'li çocuk ise “hedef çocuk” olarak katılmıştır. Uygulamalar, bu çocukların devam ettikleri okulöncesi eğitim ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden, katılımcı çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci (a) başlama düzeyi oturumları, (b) eğitici akranların Akran Eğitim Paketi yoluyla yetiştirilmesi, (c) eğitici akranların hedef çocuklarla oyunlar sırasında bir araya gelerek öğrendikleri sosyal etkileşim davranışlarını kullandıkları öğretim oturumları ve (d) izleme oturumları olmak üzere dört aşamadan oluşmuştur. Araştırmanın bulguları, (a) Akran Eğitim Paketi'nin öğretiminin, eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi güvenilir ve kalıcı bir şekilde uygulamaları üzerinde etkili olduğunu, (b) Akran Aracılı Müdahale uygulanan hedef çocukların, hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını edinim, kalıcılık ve genelleme düzeylerinde sergileyebildiklerini ve (c) müdahalenin sosyal açıdan geçerli olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Okulöncesi eğitim, Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, Sosyal etkileşim davranışları, Doğal gelişimsel davranışsal müdahaleler, Akran aracılı müdahaleler.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF TYPICALLY DEVELOPING CHILDREN’S USE OF PEER-MEDIATED INTERVENTIONS DURING PLAY ACTIVITIES ON THE SOCIAL INTERACTION SKILLS OF TYPICALLY DEVELOPING CHILDREN AND CHILDREN WITH AUTISM

Çiğdem TIKIROĞLU

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, April 2019

Advisor: Prof. Dr. Arzu ÖZEN

In this study, a Peer Training Package was developed to promote awareness of Autism Spectrum Disorder (ASD) in typically developing children and to provide them with the social interaction skills they can use when playing with children with ASD. The study aimed to examine (a) the impact of the Peer Training Package on the social interaction skills of typically developing children who participate in the training process of the package and (b) the impact of the Peer-Mediated Intervention (PMI) applied by typically developing peers, who complete the training, on the social interaction skills of children with ASD. Participants of this study were six typically developing children aged 5-6 years as the “peer tutors” and three children with ASD as the “target children”. All activities of the Peer Training Package were carried out in the pre-school settings these children receive education. In this study, multiple probe design across pairs of participants was conducted. The study consisted of four phases as (a) baseline sessions, (b) peer training sessions, (c) training sessions in which the peer tutors came together with the target children during plays and applied the social interaction skills they learned, (d) and maintenance sessions. Findings of the study indicated that (a) application of the Peer Training Package was effective in the permanent and reliable use of PMI by the peer tutors, (b) the target children who experienced the PMI could exhibit the target social interaction skills on acquisition, maintenance, and generalization levels, and c) the intervention was socially valid.

Keywords: Preschool education, Children with autism spectrum disorder, Social interaction skills, Naturalistic developmental behavioral interventions, Peer-mediated intervention.

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden çok şey öğrendiğim, akademik çalışma disiplini örnek aldığım, değerli zamanını, emeğini, samimiyetini, desteğini benimle paylaşan, tezimin her satırını dikkatle ve özenle okuyan, her aşamasında önerileriyle yol gösteren, hayatımın en güzel anlarında varlığıyla yanımda olan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Arzu ÖZEN'e çok teşekkür ederim.

Anında çözüm üreten kişiliği, bilgi birikimi, bilimsel araştırma disiplini ile yolumu aydınlatan, lisansüstü eğitimim ve tez çalışmamın her aşamasında bana destek olan değerli hocam Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR'a desteği ve emeği için çok teşekkür ederim.

Tez önerimi sunduğum andan itibaren yapıcı önerilerini ve desteğini esirgemeyen değerli hocam Latife ÖZAYDIN'a emekleri için teşekkürü bir borç bilirim. Latife hocamın doktora tez çalışması ülkemizde bu alanda yapılmış ilk çalışmadır. Hocamın tez çalışmasında karşılaştığı durumlardan yola çıkarak verdiği kuramsal ve pratik önerilerin, tez çalışmama çok büyük katkıları olmuştur.

Lisansüstü eğitimime ve üniversitedeki görevime başlamamda bana yol açan, lisansüstü eğitimimin her aşamasında yanımda olan, bilgisiyle, deneyimiyle bana çok şey öğreten ve en zor zamanlarımda desteğini hep yanımda hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Sevgi KÜÇÜKER'e desteği için çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim sırasında kendisinden aldığım derslerden çok şey öğrendiğim ve savunma jürimde yer almasından onur duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR'a katkıları için çok teşekkür ederim.

Bu tez, geçmişten bugüne kadar bu konuyla ilgili çalışmaları olan çok sayıda bilim insanının katkıları ile şekillendi. Araştırmaları ile konuyla ilgili alanyazına katkıları olan tüm bilim insanlarına saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin uygulama sürecinde bana sınıflarını açan, benimle görüşlerini paylaşan ve öneriler sunan tüm okulöncesi öğretmenlerine çok teşekkür ederim. Kolaylaştırıcı tavırları ve araştırmaya yönelik olumlu tutumları olmasa bu tez çalışmasının uygulanması mümkün olmazdı. Tezimin uygulama sürecinde çocuklarıyla çalışmama izin veren, Ege'nin sıcaklığında eğitim-öğretim yılı tamamlanmış olmasına rağmen değerli zamanlarını ayırıp çocuklarını okullara getirerek destek olan tüm ailelere teşekkürü bir borç bilirim. Her biri farklı renkte ve farklı güzellikteki çocuklarıma emekleri için teşekkür ederim. Sizlerle çalışmak çok keyifliydi.

Bu tez çalışması sırasında OSB’den etkilenen çocuklara ulaşmamda bana yardımcı olan ve dernek binasını bana kendi evim gibi açan Denizli Otizm Derneği Başkanı Dudu DİNÇ’e çok teşekkür ederim. Tezimin pilot çalışma ve uygulama aşamaları sürecinde beni aile sıcaklığındaki gündüz bakımevine kabul eden, uygulama sürecinde yaşadığım birçok soruna kendi projesiymiş gibi çözüm üreten ve bilimin değerine inanan değerli öğretmenim Havva KİNİK’e teşekkürü bir borç bilirim. Tezimin uygulama aşamasında, müdürü olduğu okulda bana huzurlu bir çalışma ortamı sunan, özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine başka bir okulun mümkün olduğunu gösteren sevgili arkadaşım Sevcan KOÇAK-ERİŞ’e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmamın güvenilirlik bulgularının analiz edilmesinde bana yardımcı olan değerli arkadaşım Filiz HIDİR’a emekleri ve dostluğu için teşekkür ederim. Ceren YEŞİLYURT-ŞİMŞEK ve Merve CANBELDEK’e, Akran Eğitim Paketi’nde yer alan içeriği hazırlarken farklı bir açıdan bakmama yardımcı oldukları için teşekkür ederim. Başta değerli arkadaşım Füsun ÜNAL ve Gizem ERGİN olmak üzere, lisansüstü eğitim yaşantım boyunca aynı yolda yürümekten keyif aldığım tüm yol arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca sevgilerini, desteklerini hep yanımda hissettiğim anneme ve babama teşekkür ederim. Tez çalışmamın uygulamaları sırasında video çekimlerimde bana yardımcı olan, çevirilerimi yapan, fikirleriyle bana yol gösteren ve beni cesaretlendiren kardeşim Nur ÇÜRÜK’e çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam süresince hep yanımda yürüyen, maddi-manevi desteğini, zamanını, fikirlerini esirgemeyen, kriz anlarında akılcı yaklaşımlarıyla bana yol gösteren ve beni cesaretlendiren sevgili eşim Somer TIKIROĞLU’na teşekkürü bir borç bilirim. Bu süreçte onu çok daha iyi tanıdım ve bir kez daha ne kadar şanslı olduğumu anladım.

Tezimin uygulama sürecinde zaman zaman yaşadığım kaygılarımı mırıldamalarıyla yatıştıran ve tezimi rapor haline getirirken bilgisayarımın yanından hiç ayrılmayan kedim Zagor’a hayatımdaki varlığı ve desteği için teşekkür ederim.

Gökkuşağının renklerine...

Çiğdem TIKIROĞLU

Eskişehir 2019

09/04/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı” ile tarandığını ve hiçbir durumda intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Çiğdem TIKIROĞLU

09/04/2019

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Erken Çocukluk Döneminde Kaynaştırma Uygulamaları.....	1
1.2. Erken Çocukluk Döneminde Akran İlişkileri	2
1.3. Erken Çocukluk Döneminde Akran İlişkilerini Geliştirmeye Yönelik Müdahaleler.....	6
1.3.1. Akran aracılı müdahalelerin eğitim ortamlarında kullanımının önemi.	6
1.3.2. Akran aracılı müdahalelerin sınıflandırılması	9
1.4. Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler	12
1.5. Akran Aracılı Müdahalelerin Uygulanma Süreci.....	15
1.6. Alanyazın Taraması.....	20
1.7. Araştırma Gereksinimi.....	27
1.8. Araştırmanın Amacı	30
1.9. Araştırmanın Önemi.....	31

2. YÖNTEM	36
2.1. Katılımcılar.....	36
2.1.1. OSB’li çocuklar (Hedef çocuklar).....	36
2.1.2. Tipik gelişen çocuklar (Eğitici akranlar)	39
2.2. Araştırmada yer alan diğer bireyler	41
2.2.1. Araştırmacı	41
2.2.2. Gözlemci	42
2.2.3. Öğretmen.....	42
2.2.4. Aile	42
2.3. Ortam	43
2.4. Araç-Gereçler	43
2.4.1. Eğitici akranların yetiştirilmesinde kullanılan araç-gereçler	43
2.4.2. Eğitici akran-hedef çocuk çiftlerinin oyunlarında kullanılan araç-gereçler	47
2.4.3. Formlar.....	48
2.4.4. Teknik araç-gereçler	49
2.5. Araştırma Modeli.....	49
2.6. Bağımsız Değişkenler.....	51
2.6.1. Eğitici akranların yetiştirilmesi süreci	51
2.7. Bağımlı Değişkenler	55
2.8. Genel Süreç.....	56
2.8.1. Pilot çalışma	56
2.8.2. Başlama düzeyi oturumları	57
2.8.3. Eğitici akranların yetiştirilmesi.....	58
2.8.4. Öğretim oturumları.....	59

2.8.5. Yoklama oturumları.....	60
2.8.6. İzleme oturumları.....	61
2.8.7. Genelleme oturumları	61
2.9. Verilerin Toplanması.....	62
2.9.1. Etkililik verileri.....	62
2.9.2. Güvenirlik verileri	63
2.9.3. Sosyal geçerlik verileri	64
2.10. Verilerin Analizi	65
2.10.1. Etkililik verilerinin analizi.....	65
2.10.2. Güvenirlik verilerinin analizi.....	67
2.10.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi	68
3. BULGULAR.....	69
3.1. Eğitici Akranlar İçin Etkililik Bulguları.....	69
3.1.1. Ege'nin eğitici akranı ve genelleme akranı için etkililik bulguları	69
3.1.2. Doğa'nın eğitici akranı ve genelleme akranı için etkililik bulguları...	73
3.1.3. Alper'in eğitici akranı ve genelleme akranı için etkililik bulguları....	74
3.2. Hedef çocuklar için etkililik bulguları	76
3.2.1. Hedef çocuklar için edinim ve kalıcılık bulguları.....	76
3.2.2. Hedef çocuklar için genelleme bulguları	78
3.3. Akran Aracılı Müdahalenin Güvenirlik Bulguları.....	80
3.3.1. Uygulama güvenirliliği bulguları	80
3.3.2. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları.....	81
3.4. Akran Aracılı Müdahalenin Sosyal Geçerlik Bulguları	82
3.4.1. Okulöncesi öğretmenlerine yönelik sosyal geçerlik bulguları	83

3.4.2. Eğitici akranlara yönelik sosyal geçerlik bulguları.....	87
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	91
4.1. Sınırlılıklar.....	103
4.2. Sonuç ve Öneriler.....	104
4.2.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler	104
4.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler.....	106
KAYNAKÇA.....	107
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Sezin ve Ada'nın Ege'ye yönelik kullandıkları sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri	72
Tablo 3.2. Naz ve Başak'ın Doğa'ya yönelik kullandıkları sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri	74
Tablo 3.3. Lale ve Duygu'nun Alper'e yönelik kullandıkları sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri	75
Tablo 3.4. Araştırmacının eğitici akranları ve genelleme akranlarını yetiştirme sürecine ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları	80
Tablo 3.5. Araştırmacının deney sürecini yürütmesine ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları	81
Tablo 3.6. Eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını uygulama sürecinin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları	82
Tablo 3.7. Hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları	83

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1.	Akran Aracılı Müdahalelerin uygulama süreci	15
Şekil 2.1.	Eğitici akranların yetiştirilme sürecinin uygulama akışı	51
Şekil 2.2.	Araştırmanın genel sürecinde izlenen aşamalar	56
Şekil 3.1.	Hedef çocuk-eğitici akran çiftlerinin doğru tepki yüzdeleri	70
Şekil 3.2.	Hedef çocuk-genelleme akranı çiftlerinin doğru tepki yüzdeleri	71

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ASD	: Autism Spectrum Disorder
ABGP	: Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
DGDM	: Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler
DEC	: Division for Early Childhood
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
EÇEM	: Erken Çocukluk Eğitim Merkezi
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
LEAP	: Learning Experiences an Alternative Program for Preschoolers and Parents
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NAC	: National Autism Center
NAEYC	: National Association for the Education of Young Children
NPDCI	: National Professional Development Center on Inclusion
PMI	: Peer-Mediated Intervention
TTÖ	: Temel Tepki Öğretimi
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, çocuğun tüm gelişim alanlarında en hızlı ilerlemelerin meydana geldiği ve gelecekteki öğrenmelerinin temellerinin olduğu bir dönem olarak kabul edilmektedir. 0-8 yaşlar arasındaki bu dönemde çocukların nitelikli uyaranlarla karşılaşmaları, gelecekteki başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Tüm çocuklar gibi özel gereksinimli çocukların da erken yaşlarda nitelikli uyaranlarla karşılaşmaları, onların gelişimleri bakımından oldukça önemlidir. Alanyazında erken yaşlarda yoğun ve bilimsel dayanaklı uygulamalarla yürütülen nitelikli eğitim hizmetlerinden yararlanan özel gereksinimli çocukların elde ettikleri kazanımların, bu hizmetlerden yararlanamayan çocuklara kıyasla daha fazla olduğuna yönelik kapsamlı bir fikir birliği bulunmaktadır (Peters-Scheffer, Didden, Korzilius ve Sturmey, 2011, s. 60). Özel gereksinimli çocukların, erken çocukluk döneminde yararlandıkları eğitim hizmetlerinin önemli bir kısmı ise kaynaştırma uygulamaları yoluyla sağlanmaktadır.

1.1. Erken Çocukluk Döneminde Kaynaştırma Uygulamaları

Kaynaştırma, özel gereksinimli bireylere ve öğretmenlerine gerekli destek hizmetlerin sağlanması koşuluyla, özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim almaları olarak tanımlanmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının geçmişi incelendiğinde, bu uygulamaların başlangıçta yalnızca özel gereksinimli çocuklarla tipik gelişen çocukların genel eğitim ortamlarında bir araya getirilmesi anlamına geldiği ve bu yolla gerçekleştirildiği görülmektedir (Acarlar, 2013, s. 23). Zamanla, kaynaştırma uygulamaları genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli çocukların akranlarıyla bir araya getirilmelerinin yanı sıra bu çocukların gün içerisindeki öğretim etkinliklerine ve rutinelere katılımlarının sağlanması gerekliliğini de ön plana çıkarmıştır (Odom, 2000, s. 22; Guralnick, 2001, s. 3). Bugün bulunduğumuz noktada, erken çocukluk döneminde kaynaştırma uygulamalarının nitelikli bir şekilde yürütüldüğünde, özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuklara getirdiği katkılar konusunda alanyazında oldukça geniş kapsamlı bir araştırma desteği bulunmaktadır (Strain ve Bovey, 2011, s. 133; Justice, Logan, Lin ve Kaderavek, 2014, s. 1722). Dolayısıyla, günümüzde kaynaştırma uygulamalarının odak noktası, bu uygulamaların nasıl daha nitelikli hale getirilebileceği ile ilgilidir.

Amerikan Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi'nin Erken Çocukluk Birimi (Division for Early Childhood; [DEC]) ve Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği

(National Association for the Education of Young Children; [NAEYC]), erken çocukluk dönemindeki nitelikli kaynaştırma uygulamalarını kapsamlı bir şekilde tanımladıkları ortak bir bildiri yayınlamışlardır. Bu bildiride erken çocukluk dönemindeki kaynaştırma uygulamalarını, bu hizmetten yararlanan çocukların ve ailelerinin, yeteneklerine bakılmaksızın tüm etkinliklere, ailenin ve toplumun birer üyesi olarak katılma hakkını destekleyen değerler, ilkeler ve uygulamalar bütünü olarak tanımlamışlardır. DEC ve NAEYC (2009) kaynaştırma uygulamalarının günümüzdeki eğilimine uygun olarak, erken çocukluktaki kaynaştırma uygulamalarının nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi için, (a) erişim, (b) katılım ve (c) destek olmak üzere üç özelliğin yerine getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu özelliklerden biri olan *erişim*, özel gereksinimli çocukların gelişimleri ve öğrenmeleri için çeşitli öğrenme fırsatlarına, etkinliklere ve ortamlara erişimlerinin sağlanması anlamına gelmektedir. *Katılım*, özel gereksinimli çocukların akranlarıyla birlikte gerçekleştirilen oyun ve öğrenme etkinliklerine tam katılımlarının sağlanması ile ilgili düzenlemelerin yapılmasıdır. *Destek* ise, bu alanda çalışan uzmanlara, yöneticilere, ailelere ve akranlara gereksinim duydukları desteklerin sağlanması anlamına gelmektedir.

Erken çocukluk dönemindeki kaynaştırma uygulamalarının niteliğini artıracak olan bu temel özelliklerin hayata geçirilmesinde, genel eğitim ortamlarındaki akran ilişkilerinin geliştirilmesi öncelikli hedeflerden biri haline gelmektedir (Odom, 2002, s. 167; Watkins, O'Reilly, Kuhn, Gevarter, Lancioni, Sigafos ve Lang, 2015, s. 1071). Erken çocukluk döneminde genel eğitim ortamlarındaki akran ilişkilerine değinilmeden önce olumlu akran ilişkilerinin geliştirilmesine temel oluşturan sosyal yeterlik kavramının açıklanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. İzleyen başlıkta akran ilişkilerinde sosyal yeterlik kavramı açıklanmaktadır.

1.2. Erken Çocukluk Döneminde Akran İlişkileri

Alanyazında akranlarla ilişkili sosyal yeterlik (peer-related social competence) kavramı, çocuğun sahip olduğu sosyal davranışları, akranlarının katıldığı bütün bağlamlarda uygun ve etkili bir şekilde kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Guralnick, 1990, s. 4). Çocuklar sahip oldukları bu sosyal davranışları herhangi bir akran grubuna katılmak, bir çatışmayı çözmek ya da oyunu sürdürmek gibi farklı amaçlarla günlük yaşantılarında sıklıkla kullanmaktadırlar. Bu sosyal davranışları uygun ve düzenli bir şekilde kullanan çocukların sosyal açıdan yeterli oldukları, sosyal yeterliğe sahip çocukların da akranlarıyla daha olumlu ilişkiler içerisinde oldukları ve akranlar arasındaki

sosyal problemleri çözmeye daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Guralnick, 2010, s. 74).

Akranlarla ilişkili sosyal yeterliğin gelişmesinde gerekli olan sosyal etkileşim davranışları, erken çocukluk döneminde gözleyerek öğrenme yoluyla kendiliğinden edinilmekte ve çocukta bu davranışlar doğal bağlamlarda başkalarıyla sosyal etkileşim kurdukça gelişmektedir (Bandura, 1989, s. 72). Sosyal iletişim alanında yetersizlikler yaşayan özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin ve sosyal ortamlardaki deneyimlerinin ya da bu ortamlara erişme fırsatlarının yetersiz olmasının bir sonucu olarak, bu davranışları sistematik bir öğretim sürecine dâhil olmaksızın kendiliğinden öğrenmeleri güç olmaktadır (Laushey ve Heflin, 2000, s. 183; Chang ve Locke, 2016, s. 2). Bu durum, özellikle sosyal iletişimde yetersizlik ve sınırlı/yineleyici ilgi ve davranışlarla kendini gösteren Otizm Spektrum Bozukluğunda (OSB) belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Nitekim (a) sözel olmayan iletişim davranışlarında, (b) karşılıklı sosyal etkileşim (örn., sohbet, paylaşma) başlatma ve sürdürmede, (c) yaşa uygun akran ilişkileri geliştirmede görülen yetersizlikler OSB'nin en önemli tanı ölçütlerindendir (DSM V, 2013).

Genel eğitim ortamlarında, küçük yaşlardaki OSB'li çocuklar üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar bu durumu doğrular niteliktedir. Bu araştırmalar OSB'li çocukların, (a) sınıf içerisinde akranlarından fiziksel olarak daha uzakta, yalnız bir şekilde, amaçsız davranışlarla zaman geçirdiklerini (Lord ve MaGill-Evans, 1995, s. 611; Bauminger ve Kasari, 2000, s. 447; Ingram, Mayes, Troxell ve Calhoun, 2007, s. 315; Kasari, Locke, Gulsrud ve Rotheram-Fuller, 2011, s. 540), (b) herhangi bir yönlendirme yapılmadığında (örn., ipucu verme), akranlarıyla kendiliğinden etkileşim kurma girişiminde bulunmadıklarını (Boyd, Conroy, Asmus ve McKenney, 2011, s. 95), (c) etkileşim başlatma girişimlerinin (örn., akranlarını oyuna davet etme) akranlarına kıyasla daha az sayıda ve daha kısa süreli gerçekleştiğini (Lord ve MaGill-Evans, 1995, s. 611; Koegel, Koegel, Frea ve Fredeen, 2001, s. 757), (d) var olan etkileşimlerin büyük gruplardan ziyade bir kişi ya da küçük gruplarla (iki kişilik) içerisinde kurulduğunu (Chamberlain, Kasari ve Rotheram-Fuller, 2007, s. 239; Kasari vd., 2011, s. 541), (e) akranlarının kişisel alanlarına saygı göstermediklerini (Ingram vd., 2007, s. 315) ve (f) etkileşimler sırasında kimi zaman uygun olmayan ve/veya kendini uyarıcı davranışlar sergilediklerini (Ingram vd., 2007, s. 315) göstermektedir. OSB'li çocuklar sosyal etkileşim başlatmada yaşadıkları güçlüklerin yanı sıra, tipik gelişen akranlarının

etkileşimde bulunma girişimlerine tepki vermede de sınırlılıklar yaşamaktadırlar. OSB’li çocuklar tipik gelişen akranlarının sosyal etkileşim başlatma girişimlerine çoğunlukla sınırlı sayıda ve tutarsız yanıtlar vermektedirler (Katz ve Girolametto, 2013, s. 572). Örneğin; OSB’li çocukların sosyal etkileşimlerini tipik gelişen çocukların bakış açısıyla inceleyen bir araştırmada, bu etkileşimlerin genellikle karşılıklı olarak gerçekleşmediği, bir başka deyişle tipik gelişen çocuklar tarafından etkileşim olarak adlandırılmadığı görülmektedir (Chamberlain vd., 2007, s. 236; Rotheram-Fuller, Kasari, Chamberlain ve Locke, 2010, s. 1231). Nitekim OSB’li çocukların eğitim aldıkları genel eğitim sınıflarındaki sosyometri araştırmaları, bu çocukların çok az sayıda arkadaşlarının olduğunu (Bauminger ve Kasari, 2000, s. 447; Kasari vd., 2011, s. 533) ve sınıf içerisinde çoğu zaman sıklıkla ihmal edilen ve/veya reddedilme riski taşıyan çocuklar olduklarını göstermektedir (Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon ve Sirota, 2001, s. 399; Chamberlain vd., 2007, s. 231).

Erken çocukluk dönemi, tipik gelişen çocuklar ve OSB’li çocuklar arasında nitelikli akran ilişkilerinin geliştirilmesinde önemli bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemin önemi, alanyazında uzun yıllardır kabul gören iki temel bulguyla ilintilidir. Bunlardan ilki, erken çocukluk döneminde olumsuz bir şekilde kurulan akran ilişkilerinin, OSB’li çocukların gelecekte yaşayabilecekleri sosyal güçlüklerin önemli bir belirleyicisi olmasıdır (Brown, Odom ve Conroy, 2001, s. 162; Howlin, Goode, Hutton ve Rutter, 2004, s. 217; Rotheram-Fuller vd., 2010, s. 1227). Benzer şekilde, bu dönemde sosyal ilişkilerin olumlu bir şekilde kurulmasının, OSB’li çocukların gelecek yaşantılarındaki sosyal yeterliklerinin önemli göstergelerinden biri olduğundan da söz edilmektedir (Gillespie-Lynch, Sepeta, Wang, Marshall, Gomez, Sigman ve Hutman, 2012, s. 170; Boudreau, Corkum, Meko ve Smith, 2015, s. 219). Konuyla ilgili alanyazında yer alan ikinci temel bulgu ise olumlu akran ilişkilerinin hem OSB’li çocuklara hem de tipik gelişen çocuklara karşılıklı olarak yarar sağlamasıdır (Odom, 2000, s. 20; Rafferty, Piscitelli ve Boettcher, 2003, s. 467; Barton ve Smith, 2015, s. 72).

Olumlu akran ilişkilerinin OSB’li çocuklar açısından yararları incelendiğinde, bu çocukların tipik gelişen akranlarıyla olumlu ilişkiler içinde olmalarının, genel eğitim ortamlarından ve bu ortamlarda meydana gelen eğitsel fırsatlardan (örn., oyunlar, etkinlikler, günlük rutinler) daha fazla yararlanmalarına olanak verdiği görülmektedir. Ayırıştırılmış eğitim ortamlarında oluşturulan akran grupları, OSB’li çocuklara sosyal etkileşim kalıplarını öğrenmede gerekli olan tipik (doğal) ilişkileri sunamamaktadır

(Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ve Shelton, 2004, s. 170). Erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamlarında daha çok sayıda tipik gelişen çocukla oyun oynayabilme ve dolayısıyla doğal ortamlarda daha fazla sosyal etkileşim kurabilme fırsatı bulunmaktadır (Buysse, Skinner ve Grant, 2001, s. 157).

Tipik gelişen çocukların OSB'li çocuklarla genel eğitim ortamlarındaki akran ilişkileri incelendiğinde, tipik gelişen çocukların bu çocuklarla sosyal etkileşim kurmada çoğu zaman güçlükler yaşadıkları ve bu çocukları oyun arkadaşı olarak daha az tercih ettikleri görülmektedir. Alanyazındaki araştırmalar tipik gelişen çocukların yaşadıkları bu güçlüklerin OSB'li çocukların bireysel farklılıkları ile etkileşim kurma biçimlerindeki farklılıklarına ilişkin bilgi ve becerilerinin yetersizliği ile bağlantılı olduğundan söz edilmektedir (Mavropoulou ve Sideridis, 2014, s. 1878). Nitekim alanyazındaki bazı çalışmalarda OSB'li akranlarıyla sosyal etkileşim kurma fırsatlarına sahip olan tipik gelişen çocukların, bireysel farklılıklarla ilgili daha fazla bilgi sahibi oldukları ve OSB'li arkadaşlarına yönelik daha kabul edici bir tutum sergiledikleri görülmektedir (Diamond, Hestenes, Carpenter ve Innes, 1997, s. 520; Diamond ve Carpenter, 2000, s. 81). Ancak, tipik gelişen çocuklar, çoğu zaman OSB'li akranlarının farklılıkları hakkında doğru ve net bilgilere sahip değildir. Tipik gelişen çocukların konuyla ilgili bilgi eksiklikleri, OSB'li akranlarıyla bir araya geldikleri genel eğitim ortamlarında onlara nasıl davranacaklarını, nasıl bir tutumla yaklaşacaklarını bilememelerine, bunun sonucunda da onlardan uzak durmalarına, hatta bazen onlarla olumsuz deneyimler yaşamalarına neden olabilmektedir (DiSalvo ve Oswald, 2002, s. 204). OSB'li çocukların genel eğitim ortamlarında yalnız kalmaları ve olumlu bir akran desteğiyle karşılaşmamaları ise onların bu ortamlardan yarar görmelerini engellemektedir (Justice vd., 2014, s. 1728).

Tipik gelişen ve OSB'li çocuklar arasındaki sosyal ilişkileri geliştirmede genel eğitim ortamlarının önemi yadsınamaz. Ancak bu çocukları genel eğitim ortamlarında fiziksel olarak bir araya getirmek çoğu zaman tek başına yeterli olmamaktadır (Kohler ve Strain, 1999, s. 92; Trembath, Balandin, Togher ve Stancliffe, 2009; s. 173). Bunun yanı sıra tipik gelişen çocuklarla bu çocukların akran ilişkilerinin planlı bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir (Laushey ve Heflin, 2000, s. 183; Chamberlain vd., 2007, s. 230). Bu destekler, OSB'li çocuklara sunulacak eğitim desteğinin yanında, tipik gelişen çocuklara OSB'ye özgü farklılıkları öğrenmeleri, kabul etmeleri ve duyarlı olmaları için bilgi, beceri ve empati kazanmalarına yönelik eğitim desteğini de içermektedir. Erken çocukluk döneminde konuyla ilgili sunulacak olan bu tür destekler,

gelecekte bu çocukların akran ilişkilerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu temel bilgiler doğrultusunda izleyen başlıkta erken çocukluk döneminde akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik müdahalelere yer verilmektedir.

1.3. Erken Çocukluk Döneminde Akran İlişkilerini Geliştirmeye Yönelik Müdahaleler

OSB’li çocukların akranlarla ilişkili sosyal yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan çok sayıda müdahale geliştirilmiştir. Bu müdahaleler, alanyazında (a) Yetişkin Aracılı Müdahaleler ve (b) Akran Aracılı Müdahaleler olmak üzere iki temel başlık altında kapsamlı olarak incelenmektedir. *Yetişkin Aracılı Müdahalelerde* OSB’li çocuklara, akranlarıyla etkileşim kurarken kullanacakları sosyal iletişim davranışları, yetişkinler (öğretmenler, anne-babalar ve araştırmacılar) tarafından öğretilmektedir. OSB’li çocuklardan ise, yetişkinlerden öğrendikleri bu davranışları tipik gelişen akranlarıyla etkileşimleri sırasında kullanmaları beklenmektedir. *Akran Aracılı Müdahalelerde* ise OSB’li çocuklara yönelik müdahaleler, sosyal açıdan yeterli tipik gelişen çocuklar aracılığıyla sağlanmaktadır. Tipik gelişen çocukların öğretimde aracı olarak rol oynamaları, Albert Bandura’nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı’na dayanmaktadır. Bu kurama göre, sosyal etkileşim davranışları ancak sosyal bağlamlarda başkalarıyla etkileşim kurarak öğrenilebilmekte ve geliştirilebilmektedir (Bandura, 1989, s. 72; Katz ve Girolametto, 2013, s. 566). Bu düşünceden yola çıkılarak geliştirilen Akran Aracılı Müdahalelerde, tipik gelişen çocuklara OSB’li çocuklarla etkileşim kurmanın yolları sistematik olarak öğretilmekte, bu yolla da OSB’li çocuklar için sosyal etkileşim fırsatları sunan destekleyici bir sosyal çevre oluşturmaları sağlanmaktadır.

1.3.1. Akran aracılı müdahalelerin eğitim ortamlarında kullanımının önemi

Akran Aracılı Müdahaleler; OSB’li çocukların tipik gelişen akranlarıyla (a) sosyal etkileşim sıklıklarını artırmayı, (b) bu etkileşimleri doğal bağlamlardaki etkinlikler sırasında kullanmalarını sağlamayı, (c) OSB’li çocukların davranışları üzerindeki yetişkin desteğini azaltmayı ve (d) tipik gelişen çocuklara OSB’li çocuklarla etkileşim kurma yollarını öğretmeyi amaçlamaktadır (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010, s. 257). Bu amaçlar doğrultusunda tipik gelişen çocuklara çoğunlukla, OSB’li çocuklarla etkileşim başlatma, onlara model olma, ipucu verme, uygun davranışlarını pekiştirme davranışları öğretilmektedir (McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014, s. 1700).

Tipik gelişen çocuklar öğrendikleri bu davranışları OSB'li akranlarıyla doğal bağlamlarda gerçekleşen etkinlikler sırasında (örn., oyun) uygulamaktadırlar. Akran Aracılı Müdahalelerde yetişkinler, OSB'li çocuklara davranış kazandırmak için doğrudan bir öğretim müdahalesinde bulunmamakta, yalnızca tipik gelişen çocukların uyguladıkları müdahaleyi kolaylaştırıcı bazı girişimlerde bulunmaktadırlar. Bunlar genellikle ortamın düzenlenmesi, araç-gereçlerin hazırlanması, tipik gelişen çocuklara ipuçlarının ve önerilerin sunulması gibi girişimlerdir (McFadden vd., 2014, s. 1700).

Akran Aracılı Müdahaleler Yetişkin Aracılı Müdahalelerle kıyaslandığında, (a) bilimsel dayanakları, (b) OSB'li çocuklara katkıları, (c) tipik gelişen çocuklara katkıları, (d) erken çocukluk dönemindeki kaynaştırma uygulamalarına katkıları ve bu uygulamaya hem tipik gelişen hem de özel gereksinimli çocukların uyum sağlamasını kolaylaştırması bakımından alanyazında daha fazla kabul gören müdahaleler haline gelmiştir.

Akran Aracılı Müdahaleler, 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) güncel raporlarına göre de OSB'li çocuklarda kullanılması önerilen bilimsel dayanaklı müdahaleler arasında gösterilmektedir. Alanyazında yer alan pek çok meta-analiz ve gözden geçirme çalışmasında bu müdahalelerin, OSB'li çocukların öğretiminde oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Chan, Lang, Rispoli, O'Reilly ve Sigafos ve Cole, 2009, s. 876; Zhang ve Wheeler, 2011, s. 62; Watkins vd., 2015, s. 1070; Chang ve Locke, 2016, s. 1).

Akran Aracılı Müdahalelerin, erken çocukluk döneminden erişkinliğe kadar çeşitli yaş, cinsiyet ve yetersizlik gruplarındaki çocukların (a) ortak dikkat, iletişim, etkileşim başlatma, etkileşimi sürdürme, etkileşime yanıt verme, sıra alma gibi sosyal iletişim (örn., Laushey ve Heflin, 2000, s. 183; Garfinkle ve Schwartz, 2002, s. 26; Zhang ve Wheeler, 2011, s. 62; Kasari, Rotheram, Locke ve Gulsrud, 2012, s. 431; Katz ve Girolametto, 2015, s. 565), (b) akademik (örn., Ryan, Reid ve Epstein, 2004, s. 330; Whalon ve Hanline, 2008, s. 367; Bene, Banda ve Brown, 2014, s. 141), oyun (örn., Pierce ve Schreibman, 1997a, s. 207) ve günlük yaşam becerilerinde (örn., Blew, Schwartz ve Luce, 1985, s. 340) ilerlemelere yol açtığını gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu müdahaleler aynı zamanda bu çocukların sosyal açıdan uygun olmayan davranışlarını azaltmada da etkili müdahaleler olarak kullanılmaktadır (Lee ve Odom, 1996, s. 88; Lee, Odom ve Loftin, 2007, s. 74).

Akran Aracılı Müdahalelerin, OSB’li çocukların yanı sıra tipik gelişen çocuklara da katkıları bulunmaktadır. Bu müdahaleler tipik gelişen çocukların, sosyal etkileşimlerini geliştirmekte, empati, arkadaşlık becerileri ve liderlik gibi özelliklerin gelişmesini sağlamaktadır (Charlop, Lang ve Rispoli, 2018, s. 109). Bunun yanı sıra bu müdahaleler tipik gelişen çocukların OSB’li çocuklarla ilgili bilgi gereksinimlerini karşılamakta, bu çocuklara yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmakta ve onlarla sosyal etkileşimlerini geliştirebilecekleri destekleyici bir çevre oluşturmaktadır.

Akran Aracılı Müdahaleler, erken çocukluk döneminde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü genel eğitim ortamlarının özelliklerine de uyum göstermektedir. Bu ortamlarda çok sayıda ve farklı özelliklerde tipik gelişen akarana ulaşılabilen (Battaglia ve Radley, 2014, s. 4); bireysel, küçük ve büyük grup düzenlemeleri kolaylıkla yapılabilir. Aynı zamanda erken eğitim ortamlarında tenefüs zamanının olmaması, özel gereksinimli çocuğun tipik gelişen çocuklarla tüm gün kesintisiz olarak bir arada olmasına olanak vermektedir. Bunlarla birlikte okulöncesi eğitim programının günlük eğitim akışı (örn., selamlaşma, kahvaltı zamanı, oyunlar, etkinlikler) pek çok sosyal etkileşim davranışının doğal bağlamlarda gerçekleşmesine fırsat sunacak şekilde düzenlenmiştir. Bu özellikleri nedeniyle alanyazında genel eğitim ortamlarında Akran Aracılı Müdahalelere erken çocukluk döneminde yer verilmesi sıklıkla önerilmektedir (Hemmeter, 2000, s. 57).

Akran Aracılı Müdahalelerin yukarıda bahsedilen katkılarının yanında, uygun bir şekilde yürütülmediği takdirde müdahalenin etkilerini azaltabilen bazı özellikleri de bulunmaktadır. Bunlardan ilki; Akran Aracılı Müdahale sırasında tipik gelişen çocukların “sosyal açıdan yeterli akran” rolünde olmalarıdır. Bu durum, istemeden de olsa OSB’li çocuğun yetersizliğine vurgu yapabilmekte ve çocuğun etiketlenmesine, kendini ortamdan izole etmesine yol açabilmektedir (Bellini, Peters, Benner ve Hopf, 2007, s. 153). İkinci endişe; tipik gelişen çocukların bu müdahalelere katıldıklarında, kendi öğretim programlarının amaçlarının zaman zaman gözden kaçabilmesidir (Chan vd., 2009, s. 877). Benzer şekilde tipik gelişen çocukların bu müdahalelerdeki sorumluluklarının fazla olması kimi zaman bu çocukların üzerinde yük oluşturabilmektedir. Bu durum, tipik gelişen çocuklarda zamanla tükenmişliğe yol açabilmekte ve onların OSB’li arkadaşlarına yönelik olumsuz tutumlar geliştirmeleriyle sonuçlanabilmektedir (Reiter ve Vitani, 2007, s. 323). Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili endişelerden bir diğeri de uzmanlar tarafından uygulanan bir öğretime kıyasla uygulama

güvenirliğinin daha düşük olma olasılığıdır. Bu durum, müdahalenin başarısız olmasına yol açabilmektedir. Son olarak, Akran Aracılı Müdahalelerin eğitim programlarında yer alması, kimi zaman genel eğitim sınıflarının rutinlerinin aksamasına neden olabilmektedir (Chan vd., 2009, s. 877).

Akran Aracılı Müdahalelere yönelik bu endişelerin en az seviyeye indirilmesi için gerekli önlemlerin alınması çoğu zaman mümkündür. Bu önlemlerden biri, tipik gelişen çocukların kendi öğretimlerine ayıracakları zamanı artırabilmek için, OSB’li çocuklarla etkileşim kuracak akran sayısını artırmaktır (Pierce ve Schreibman, 1997b, s. 157). Başka bir önlem de bu süreci iyileştirmek amacıyla, Akran Aracılı Müdahalelerin genel eğitim sınıflarının rutinlerini ne kadar engellediği ve tipik gelişen çocukların müdahale sırasında ne kadar zorlandıklarıyla ilgili sosyal geçerlik verilerinin toplanmasıdır (Chan vd., 2009, s. 887). Bir diğer önlem ise, tipik gelişen çocukların uyguladıkları müdahalenin uygulama güvenilirliği verilerinin toplanarak aksayan yönlerin belirlenmesidir. Akran Aracılı Müdahalelerin başarıya ulaşmasında dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta da çocuklarda geliştirilmesi hedeflenen davranışlara ve onların gereksinimlerine uygun müdahale türünün seçilmesidir. İzleyen başlıkta Akran Aracılı Müdahalelerin sınıflandırılmasına yönelik bilgiler yer almaktadır.

1.3.2. Akran aracılı müdahalelerin sınıflandırılması

Akran Aracılı Müdahaleler, müdahalenin amaçlarına (akademik ya da sosyal davranışlar), uygulama biçimine (bireysel ya da grup çalışması) ve tipik gelişen çocukların müdahale sürecinde üstlendikleri rollere (doğrudan ya da dolaylı) göre farklılıklar göstermektedir (Locke ve Harker, 2017, s. 133). Alanyazında Akran Aracılı Müdahale türlerinin adlarının çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı ve bazı müdahale türlerinin kapsamında yer alan uygulamaların iç içe geçtiği görülmektedir. Utley, Mortweet ve Greenwood’un (1997, s. 3) yaptığı sınıflandırmada Akran Aracılı Müdahaleler yukarıda belirtilen ölçütler çerçevesinde altı kategoride sınıflandırılmaktadır. Bunlar; (1) akran modelliği (peer modeling), (2) akran önderliği (peer initiation training), (3) akran izleme (peer monitoring), (4) akran ağı oluşturma (peer networking), (5) akran öğretimi (peer tutoring) ve (6) grup odaklı izlerlik (group oriented contingencies) uygulamalarıdır.

Akran modelliği OSB’li çocukların, sosyal açıdan yeterli tipik gelişen akranlarının model oldukları davranışları sergileyebilmelerinin amaçlandığı bir müdahale biçimidir.

Akran modeli alanyazında Akran Aracılı Müdahalelerin türlerinden biri olarak kabul edilse de video ile model olma uygulamasında da akran modelinden yararlanılmaktadır (örn., Marcus ve Wilder, 2009, s. 335).

Akran öncülüğü eğitimi alanyazında Akran Aracılı Müdahalelerin en sık karşılaşılan biçimidir (Watkins vd., 2015, s. 1078). Akran önderliği kapsamında tipik gelişen çocuklara, OSB'li arkadaşlarının uygun sosyal etkileşim davranışları sergilemelerini kolaylaştıracak olan belli davranışlar öğretilmektedir. Bu davranışlar, özel gereksinimli arkadaş ile göz teması kurma, onu oyuna davet etme, yardım talep etme ya da önerme, paylaşma, karşılıklı sohbeti genişletme, pekiştirme ve arkadaşına ilgi gösterme gibi davranışlar olabilmektedir. Tipik gelişen çocukların öğrendikleri bu davranışları, OSB'li akranlarıyla etkileşimleri sırasında kullanmaları beklenmektedir. Erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocuklarla yapılan pek çok araştırma, akran önderliğinin sosyal etkileşim davranışlarını artırdığı belirtilmektedir (Odom ve Strain, 1986, s. 59; Katz ve Girolametto, 2013, s. 141).

Akran izlemeye, tipik gelişen çocuklar OSB'li akranlarının davranışlarını izlemekte ve olumlu davranış meydana geldiğinde OSB'li akranının davranışını pekiştirmektedirler. Sınıf ortamında uygulanan akran izleme uygulamasında yetişkinlerin rolü, tipik gelişen çocukların müdahalesini izleyerek gerektiğinde onlara öneriler sunmak ya da yardım etmektir (Davies ve Witte, 2000, s. 137).

Akran ağı oluşturmada OSB'li çocuklara doğal sosyal bağlamlarda (örn., okulda, sınıfta, oyun ortamında, kantinde, okul servisinde) yetişkinler ve akranlar aracılığıyla kapsamlı bir sosyal destek sistemi oluşturulmaktadır (Locke ve Harker, 2017, s. 133). Bu amaç doğrultusunda, sosyal açıdan yeterliğe sahip bir grup tipik gelişen çocuğa, OSB'li çocuğa ipucu vermeleri, model olmaları ve onun uygun sosyal davranışlarını pekiştirmeleri öğretilmektedir. Tipik gelişen çocuklar öğrendikleri bu davranışları çeşitli sosyal bağlamlar içerisinde uygulamaktadırlar (Gardner, Carter, Gustafson, Hochman, Harvey, Mullins ve Fan, 2014, s. 101; Kamps, Thiemann-Bourque, Heitzman-Powell, Schwartz, Rosenberg, Mason ve Cox, 2015, s. 1809).

Akran öğretimi, tipik gelişen çocuklar ve OSB'li çocuklardan akran çiftleri oluşturmaya ve bunun ardından tipik gelişen çocukların OSB'li akranlarına yapılandırılmış bir öğretim sunmalarına dayanmaktadır. Bu müdahalede, OSB'li çocuklara genellikle akademik beceriler ve sosyal iletişim davranışları öğretilmektedir. Alanyazında bu uygulamanın akran arkadaşlığı sistemini de (peer buddy system)

içerdiğinden söz edilmektedir. Akran arkadaşlığı sisteminde tipik gelişen çocuklarla OSB’li çocuklar arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda sınıftaki tüm çocuklar, akranlarının yanında kalmaları (stay), birlikte oynamaları (play) ve birbirleriyle konuşmaları (talk) için eğitilmektedir. Sınıftaki tüm çocuklardan akran çiftleri oluşturulmakta, bu çiftler “arkadaşlık zamanı” adı verilen bir zaman diliminde eşleri ile birlikte serbest oyun oynamaktadırlar. Tüm çocuklar serbest oyunlar sırasında öğrendikleri davranışları eşleriyle etkileşimlerinde uygulamaktadırlar. Akran çiftleri çocukların eşlerini gösteren bir çizelge yardımıyla her gün sistematik olarak değiştirilmektedir (English, Shafer, Goldstein ve Kaczmarek, 1997, s. 11). Bu sayede OSB’li çocuğun her gün farklı bir akranla etkileşim kurma fırsatı olduğundan, öğrendiği sosyal etkileşim davranışlarını genellemesi daha kolay hale gelmektedir (Demir, 2012, s. 408). Akran arkadaşlığı sisteminin erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal iletişimlerini geliştirmedeki olumlu etkilerine ilişkin çok sayıda araştırma bulgusu vardır (Laushey ve Heflin, 2000, s. 200; Özaydın, 2006, s. 145; Barber, Saffo, Gilpin, Craft ve Goldstein, 2016, s. 2016).

Grup odaklı izlerlik uygulamalarında bir grup içerisindeki çocuklara birbirlerinin davranışlarını desteklemek üzere izlerlik sürecini doğal ortamlarda uygulamaları öğretilmektedir. Bu uygulamalarda, grupta yer alan tüm çocuklar ortak bir amaç veya ödül doğrultusunda arkadaşlarının olumlu sosyal davranışlarını desteklemek üzere birbirlerine ipucu ve pekiştireç sunmakta, öğretim yapmakta, birbirlerinin davranışlarına ilişkin veri toplamakta ve bu uygulamalarının sonucunda kendileri de pekiştireç kazanmaktadırlar. Grup odaklı izlerlik uygulamaları, küçük grup çalışmaları ya da sınıf çapında gerçekleştirilen büyük grup çalışmaları biçiminde yürütülebilmektedir (DiSalvo ve Oswald, 2002, s. 201).

Alanyazında Utley vd.’nin (1997) sınıflandırmasının yanı sıra Akran Aracılı Müdahalede tipik gelişen çocukların üstlendikleri roller bakımından bir sınıflandırma daha dikkati çekmektedir. Odom ve Strain (1984, s. 545) bu müdahaleleri; (a) akran yakınlığı (peer proximity), (b) ipucu verme ve pekiştirme ve (c) akran önderliği (peer initiation) olarak sınıflandırmıştır. Son yıllarda ise alanyazında Akran Aracılı Müdahalelerde ortaya çıkan eğilimler doğrultusunda Charlop vd. (2018, s. 116) bu sınıflandırmaya “*kapsamlı uygulamaları*” eklemiştir.

Akran yakınlığını amaçlayan müdahalelerde tipik gelişen çocuklara, OSB’li çocukların sosyal etkileşimlerini geliştirmeleri için herhangi bir akran eğitimi

verilmemektedir (Odom ve Strain, 1984, s. 545). Bunun yerine müdahaleyi yürüten uygulamacı, öğretim ortamı ile araç-gereçleri çocukların etkileşim kurlmaları için düzenlemekte ve OSB’li çocuklarla sosyal açıdan yeterliğe sahip tipik gelişen akranları bir araya getiren gruplar oluşturmaktadır (örn., Roeyers, 1996, s. 303).

Akran önderliğini amaçlayan müdahalelerde, tipik gelişen çocuklar OSB’li akranlarıyla uygun bir biçimde sosyal etkileşim başlatmaları konusunda yetiştirilmektedirler (Odom ve Strain, 1984, s. 547; Charlop vd., 2018, s. 114).

İpucu verme ve pekiştirmeyi amaçlayan müdahalelerde ise tipik gelişen çocuklara, OSB’li akranlarına ipucu vermeleri ve onların uygun davranışlarını pekiştirmeleri öğretilmektedir (Odom ve Strain, 1984, s. 546).

Kapsamlı uygulamalar, OSB’nin etkilediği temel alanlarda kapsamlı bir gelişim ve öğrenmenin sağlanabilmesi amacıyla geliştirilen bir dizi uygulama olarak tanımlanmaktadır. Bu uygulamalar, uzun bir sürede (örn., 1 yıl ya da daha uzun bir süre) ve yoğun bir biçimde (örn., haftada 25 saat) yürütülmektedir (Odom, Boyd, Hall ve Hume, 2010, s. 426; Charlop vd., 2018, s. 116). OSB’li çocukların eğitimlerinde son yıllarda oldukça yaygın olarak kullanılan bazı kapsamlı uygulama modelleri, Akran Aracılı Müdahaleleri de bünyesinde barındırmaktadır. Bunlar çoğunlukla Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Treatments; TTÖ), Öğrenme Deneyimleri: Okulöncesi Çocuklar ve Aileleri İçin Alternatif Bir Program (Learning Experiences an Alternative Program for Preschoolers and Parents; LEAP) ve Fırsat Öğretimi gibi Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerdir (DGDM). Akran Aracılı Müdahalelerin uygulama sürecine geçmeden önce bu sürecin bilimsel dayanağının oluşturulmasına temel oluşturan DGDM’nin açıklanmasında yarar görülmektedir. İzleyen başlıkta DGDM kısaca açıklanmakta ve ardından bu müdahaleler kapsamında kullanılan Akran Aracılı Müdahalelere yer verilmektedir.

1.4. Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler

DGDM, Uygulamalı Davranış Analizinin (UDA) kapsamında yer alan, bunun yanı sıra çocuk gelişimi ilkelerini de dikkate alan müdahalelerdir (Schreibman, Dawson, Stahmer, Landa, Rogers, McGee, Kasari, Ingersoll, Kaiser, Bruinsma, McNerney, Wetherby ve Halladay, 2015, s. 2415). UDA, sosyal açıdan önemli davranışlar üzerinde etkili olan çevresel etmenleri, bilimsel yollarla belirleyen ve bir davranış teknolojisi geliştirerek uygulama ortamlarında davranışları kontrol altına almayı hedefleyen bir

disiplin alanıdır. Çok sayıda uygulamayı içinde barındırmaktadır (Ringdahl, Kopelman, ve Falcomata, 2009, s. 17; Tekin-İftar, 2014, s. 22). DGDM son 35 yıl boyunca geleneksel davranışçı yaklaşımın bazı uygulamalarına (örn., Ayrık Denemelerle Öğretim) yöneltilen belli eleştiriler nedeniyle, bu yaklaşımın geliştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Bu eleştiriler; geleneksel davranışçı yaklaşım kapsamındaki bazı uygulamalarda (a) uyaran ve tepkilerin ediniminde oldukça başarılı sağlanması ancak farklı durumlara genellenmesinde istenen düzeye ulaşılamaması, (b) ipuçları zamanında silikleştirilmediğinde çocukların ipuçlarına bağımlı hale gelebilmesi, (c) davranışın kendiliğinden meydana gelmesinin oldukça zor olması, (d) uygulamaların zaman alabilmesi ve (e) aileler ile hizmet sağlayanların bu yaklaşıma ilişkin yöntemleri kolaylıkla uygulayamamaları olarak sıralanmaktadır (Schreibman vd., 2015, s. 2413).

DGDM davranış ve sonuçları arasındaki işlevsel ilişkinin doğal bir akış içerisinde kurulduğu bir müdahale biçimidir. Bu müdahalelerde genel olarak üç temel özellik yerine getirilmektedir. Bunlar; (a) motivasyonun artırılması, (b) davranış ve sonuçları arasındaki işlevsel ilişkinin kurulması ve (c) genellenmenin sağlanmasıdır (Charlop vd., 2018, s. 55). Bu müdahaleler sırasında OSB’li çocuğun *motivasyonunun artırılması* amacıyla öğretim doğal (yapılandırılmamış) ortamlarda (örn., sınıf, oyun odası, oyun bahçesi) sunulmakta, çocuğun tercih ettiği etkinlikler, materyaller ve pekiştireçler kullanılmaktadır. *Davranış ve sonuçları arasındaki işlevsel ilişkinin kurulması* amacıyla, hedef davranışlar çocuğun günlük yaşantısında sıklıkla kullanabileceği işlevsel beceriler (örn., oyun, sosyal etkileşim, iletişim) arasından seçilmekte ve çocuğun doğru tepkileri ile doğru tepkilere yaklaşan çabaları doğal olarak pekiştirilmektedir. *Genellenmenin sağlanması* amacıyla ise öğretim doğal ortamlarda, çeşitli araç-gereçler kullanılarak gerçekleştirilmekte, öğretim süreci akranların, kardeşlerin ve anne-babaların aracılığıyla da yürütülebilmektedir. Bu özellikleri sayesinde UDA temelli DGDM’nin erken çocuklukta genel eğitim ortamlarında kullanımı ön plana çıkmaktadır (Sowden, Perkins ve Clegg, 2011, s. 23; Charlop vd., 2018, s. 54).

Alanyazında Akran Aracılı Müdahaleler OSB’li çocukların çoğunlukla akranlarıyla sosyal iletişimlerini geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır (Trembath vd., 2009, s. 173). Akran Aracılı Müdahalelere en sık yer verilen kapsamlı uygulama modelleri (a) TTÖ, (b) LEAP ve (c) Fırsat Öğretimi’dir. DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahaleleri diğer Akran Aracılı Müdahalelerden ayıran birkaç özellik bulunmaktadır. Bunlardan biri DGDM kapsamındaki müdahalelerin tipik gelişen çocuklara, OSB’li akranlarıyla

etkileşim kurabilmeleri için çok sayıda uygulama fırsatı sunmasıdır. Bir diğeri, bu müdahalelerde belirli bir davranış (örn., ortak dikkat) yerine genel bir yeterliğin geliştirilmesi üzerine odaklanmasıdır (McConnell, 2002, s. 364). Bu müdahalelerde genellikle OSB’li çocukların motivasyonlarının artırılmasına yönelik girişimlerde bulunmaktadır. Motivasyonu artırmaya yönelik bu girişimler; OSB’li çocukların dikkatini çekmek, onların anlayabilecekleri daha açık ve anlaşılır yönergeler kullanmak, müdahale sırasında tercih ettikleri oyun araç-gereçlerine ve etkinliklere yer vermek ve yalnızca doğru tepkilerini değil çabalarını da pekiştirmektir (Koegel, Koegel ve McNeerney, 2001, s. 22). Bu müdahalelerde yalnızca OSB’li çocukların değil tipik gelişen çocukların da etkinliklere keyif alarak katılımları desteklenmekte ve tipik gelişen çocuklara OSB’li çocuklarla etkileşimleri sırasında DGDM kapsamındaki bazı sosyal etkileşim davranışlarını uygulamaları öğretilmektedir. Bu davranışlar TTÖ’de (a) arkadaşının dikkatini çekmesi, (b) arkadaşının gelişimsel düzeyine uygun bir dil kullanması, (c) arkadaşına seçim fırsatı sunması, (d) oyun davranışlarına model olması, (e) arkadaşının konuşmasını cesaretlendirmesi, (f) sıra alması, (g) arkadaşının olumlu sosyal davranışlarını ve çabalarını pekiştirmesi ve (h) gözleyerek öğrenmesini sağlamak için oyun oynarken ne yaptığını betimlemesinden oluşmaktadır (Pierce ve Schreibman, 2007, s. 3). LEAP’de benzer şekilde (a) arkadaşının dikkatini çekmesi, (b) oyuncığını arkadaşıyla paylaşması, (c) oyuncuğu arkadaşından istemesi, (d) oyunu başlatması ve (e) arkadaşına sözel ve sosyal pekiştireçler vermesinden oluşmaktadır (Strain, 2003, s. 19). Fırsat öğretiminde genellikle (a) hem tipik gelişen hem de OSB’li çocuğun tercih ettikleri oyun ve/veya oyun araç-gereçlerinin kullanılması, (b) tipik gelişen çocuklar tarafından ipucu ve şekil verme tekniklerinin doğal bağlamlarda kullanılması ve (c) etkileşimlerin başlatılmasından meydana gelmektedir (McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff ve Feldman, 1992, s. 119).

Özetle OSB’li çocukların tipik gelişen akranlarıyla sosyal etkileşimlerini geliştirmeye yönelik Akran Aracılı Müdahaleler DGDM’nin uygulama alanı içerisinde yer almaktadır. Bu müdahaleler kapsamında farklı uygulamaları barındırsa da (örn., TTÖ, LEAP ve Fırsat Öğretimi) Akran Aracılı Müdahalelerin uygulama süreci genellikle aynı aşamalardan oluşmaktadır. DGDM’nin bu temel bileşenleri doğrultusunda izleyen başlıkta Akran Aracılı Müdahalelerin uygulanma sürecine aşamalı olarak yer verilmiştir. İzleyen bölümlerden itibaren tipik gelişen çocuklar için bağlama göre eğitici akran, OSB’li çocuklar için ise bağlama göre hedef çocuk ifadeleri kullanılmıştır.

1.5. Akran Aracılı Müdahalelerin Uygulanma Süreci

Erken çocukluk döneminde Akran Aracılı Müdahalelerin uygulama süreci beş temel aşamadan oluşmaktadır (Neitzel, 2008, s. 1). Bu aşamalar; (1) eğitici akranların belirlenmesi, (2) eğitici akranların yetiştirilmesi, (3) eğitici akranların hedef çocuklarla yapılandırılmış oyun ortamında bir araya getirilmesi, (4) müdahalenin sınıf ortamında uygulanması ve (5) etkileşimlerin genişletilmesidir (Sperry vd., 2010, s. 263). Akran Aracılı Müdahalelerin uygulama sürecinin aşamaları, Şekil 1.1’de verilmiş ve izleyen paragraflarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.



Şekil 1.1. Akran Aracılı Müdahalelerin uygulama süreci

Eğitici akranların belirlenmesi: Akran Aracılı Müdahalelerin ilk aşaması, eğitici akranların belirlenmesidir. Alanyazında eğitici akranların belli özelliklere sahip olmalarının müdahalenin başarısını artıran önemli bir unsur olduğundan sıklıkla söz edilmektedir (Sperry vd., 2010, s. 257). DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahalelerde eğitici akranlarda aranan özellikler (a) yaş, (b) kişilik, (c) tutarlılık, (d) ulaşılabilirlik ve (e) akran sayıları bakımından ele alınmaktadır (Pierce ve Schreibman, 2007, s. 5). Alanyazında eğitici akranların *yaşları* arttıkça müdahaleyi uygulama becerilerinin daha yeterli hale geldiğinden söz edilmektedir. Öte yandan eğitici akranlar hedef çocukla aynı yaşlarda olduğunda oyun sırasında hedef çocuklara gelişimsel olarak daha uygun bir model olmakta ve onlarla arkadaşlık geliştirme olasılıkları daha fazla olmaktadır (Odom ve Strain, 1984, s. 545; Lord ve Hopkins, 1986, s. 249; Pierce ve Schreibman, 2007, s. 6).

Eğitici akranların yaşlarının yanı sıra duygusal eğilimleri (mizaç) ve sosyal tarzları gibi *karakteristik özellikleri* de müdahalenin etkililiğinde önemli bir unsurdur. Eğitici akranların sabırlı, empati kurabilen, sorumluluk sahibi, olgun ve uyumlu bir kişiliğe sahip olmaları aranan özelliklerden bazılarıdır (Pierce ve Schreibman, 2007, s. 6; Barber vd., 2016, s. 13). Bazı kaynaklarda ise eğitici akranların sosyal, dil ve oyun gibi becerilerde yeterliğe

sahip olmaları (Odom ve Strain, 1986, s. 551; McCormick, 2006, s. 280), sosyal çevrelerindeki akranları tarafından iyi tanınıyor olmaları, yetişkinlerin yönergelerine uyma davranışını sıklıkla sergilemeleri ve en az 10 dakika boyunca kendilerine verilen görevi sürdürebilmeleri gibi özelliklere sahip olmaları öncelikli öneriler arasında yer almaktadır (Sperry vd., 2010, s. 257).

Eğitici akranların *tutarlı* davranışlar sergilemeleri eğitici akranlarda aranan özelliklerden bir diğeridir. OSB’li çocukların eğitiminde, anlaşılır ve tahmin edilebilir bir sosyal çevre oluşturulması çocuğun ortama uyum sağlaması ve iş birliği göstermesi açısından son derece önemlidir (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012, s. 269). Eğitici akranların tutarlı davranışlar sergilemeleri, OSB’li çocuklar için anlaşılır ve tahmin edilebilir bir sosyal çevre oluşturulmasına katkıda bulunacaktır. Eğitici akranların belirlenmesinde, akranların sahip olmaları gereken özelliklerin yanı sıra doğal ortamlardaki *ulaşılabilirlikleri* de değerlendirilmektedir. Alanyazında akran ilişkilerinin gelişebilmesi için eğitici akranların hedef çocuklar için ulaşılabilir (örn., aynı sınıfta) olmaları önerilmektedir (Pierce ve Schreibman, 2007, s. 6).

Akran Aracılı Müdahalelerde, *eğitici akranların sayıları* konusunda da çeşitli öneriler bulunmaktadır. Müdahalenin amacına uygun olarak, bazı müdahalelerde hedef çocuk-eğitici akran çiftleri oluşturulmakta (örn., akran öğretimi), bazı müdahalelerde ise hedef çocuk ve birden fazla eğitici akranın yer aldığı akran grupları oluşturulmaktadır (örn., akran ağı oluşturma). Eğitici akran sayısının az olduğu durumlarda akranların üzerindeki iş yükünü arttığından ve bu durumun akranlarda bıkkınlığa yol açabildiğinden söz edilmektedir (Reiter ve Vitani, 2007, s. 324). Alanyazında böyle durumlara ilişkin, eğitici akranların etkinliklere gönüllü olarak katılmalarına izin verilmesi, sorumluluklarının birden fazla eğitici akranla paylaştırılması ve yalnızca bazı etkinlikler sırasında destek olmaları gibi çözüm önerileri sunulmaktadır (Pierce ve Schreibman, 1997b, s. 216; Laushey ve Heflin, 2000, s. 191; McFadden vd., 2014, s. 1710).

Eğitici akranların yetiştirilmesi: Akran Aracılı Müdahalelerin ikinci aşaması, eğitici akranların yetiştirilmesi sürecidir. Bu aşamada eğitici akranlara çoğu zaman grup çalışması yoluyla iki aşamalı bir içerik sunulmaktadır. İlk aşamada, eğitici akranların hedef çocuğun bireysel farklılıklarını tanımaları ve kabul etmeleri amaçlanmaktadır. İkinci aşamada ise, eğitici akranlara Akran Aracılı Müdahale sırasında kullanacakları davranışların kazandırılması amaçlanmaktadır. Eğitici akranlara hedef çocukların bireysel farklılıklarını tanımalarını ve onları kabul etmelerini kolaylaştırabilmek

amacıyla çoğu zaman benzerlikler ve farklılıklar konusunda bilgi verici bir içeriğin sunulması önerilmektedir. Erken çocukluk döneminde eğitici akranlara sunulacak olan içeriğin genellikle daha somut ve gözlenebilir öneriler içermesine dikkat edilmektedir (Sperry vd., 2010, s. 258).

Eğitici akranlara, Akran Aracılı Müdahale sırasında kullanacakları davranışların kazandırılması süreci ise uygulanacak olan müdahaleye göre değişebilmektedir. Yaygın bir şekilde uygulanan DGDM arasında yer alan LEAP ve TTÖ’de bu süreç birbirine benzer şekilde eğitici akranlara Akran Aracılı Müdahale sırasında kullanacakları davranışların; (a) açıklanması, (b) bu davranışların rol oyunları sırasında uygulanması ve (c) eğitici akranların pekiştirilmesi yoluyla gerçekleşmektedir (Strain, 2003, s. 20; Pierce ve Schreibman, 2007, s. 7).

Akran Aracılı Müdahalenin amaçlarına uygun olarak gerçekleştirilen bu uygulama sürecinde eğitici akranlara çok sayıda davranış kazandırılmaktadır. Bunlar; oyunu planlama (örn., oyuna davet etme, rol paylaşırma), paylaşma (örn., oyuncacı hedef çocuğa verme ya da onun verdiği oyuncacı alma), yardım etme (örn., hedef çocuğun bir görevi tamamlamasına yardım etme, oyun araç-gereçlerini temin etme, yardım isteğine yanıt verme), övgüde bulunma, arkadaşının yakınında bulunma (farklı oyuncaklarla bile olsa yakınında oynama ve sıra alma), arkadaşıyla oyun oynama (aynı oyuncaklarla arkadaşının oyununa katılma, oyuncak önerme, oynamak isteyip istemediğini sorma), arkadaşıyla konuşma (oynadıkları oyun ya da oyuncak ile ilgili konuşma) ve -mış gibi yapılan oyun davranışlarını sözel olarak açıklama ve eğitici akranlarla tartışma davranışlarıdır. Bu davranışların eğitici akranlara açıklanmasının ardından, rol oyunları içerisinde onlara bu davranışların nasıl uygulanacağı gösterilmekte ve onların rol oyunu içerisinde bu davranışları kullanması istenmektedir. Bu sırada, eğitici akranlara gerekli olduğu ipuçları ve öneriler sunulmakta, eğitici akranların bu davranışları kullanmaları için onları cesaretlendirecek pekiştirmeler de yapılmaktadır.

Eğitici akranların hedef çocuklarla oyunlar sırasında bir araya getirilmesi: Akran Aracılı Müdahalelerin üçüncü aşaması, eğitici akranların hedef çocuklarla oyunlar sırasında bir araya getirilmesidir. Bu aşamada eğitici akranlardan öğrendikleri davranışları, hedef çocuklarla etkileşimleri sırasında kullanmaları istenmektedir. Bu aşamada bir önceki aşama ile benzer şekilde eğitici akranlara geribildirimler ve öneriler sunulmakta, uygulamaları ve çabaları için pekiştirmeler yapılmaktadır. Eğitici akranlar, öğrendikleri davranışları uygulamada zamanla daha yeterli hale geldiklerinde ipuçları

silikleştirilmekte, pekiştireçler seyrekleştirilmektedir. Oyun oturumlarının tamamlanmasının ardından çocuklar başka bir ortama gitme ya da etkinliğe devam etme konusunda serbest bırakılmaktadırlar (Sperry vd., 2010, s. 258).

Müdahalenin sınıf ortamına genellenmesi: Akran Aracılı Müdahalelerin dördüncü aşaması, müdahalenin sınıf ortamına genellenmesidir. Bu aşamaya Akran Aracılı Müdahalelerin tümünde yer verilmemekle birlikte, özellikle ortamlar arası genellenmenin amaçlanması önerilmektedir. Müdahalenin sınıf ortamında uygulanması sırasında belli unsurlara dikkat edilmektedir. Bunlar; sınıf ortamının ve rutinlerinin müdahaleye uygun biçimde düzenlenmesi ile oyun araç-gereçlerinin, sorumlu personelin, ipuçlarının ve pekiştireçlerin belirlenmesidir (Sperry vd., 2010, s. 259).

Sınıf ortamının düzenlenmesinde, çocukların dikkatlerini etkinliklere verebilecekleri bir ortamın oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda sınıf ortamından dikkati dağıtan uyaranlar kaldırılmaktadır. Sınıf rutinleri düzenlenirken Akran Aracılı Müdahale içeriğinde yer alan sosyal etkileşim davranışlarının, günlük eğitim akışı içerisinde hangi etkinlikler ve rutinler sırasında ele alınacağı planlanmaktadır. Bu uygulamaların başlarda tutarlı bir şekilde her zaman aynı yer ve zamanda yapılması, OSB’li çocuğun etkinliklere katılımını artırması bakımından önemlidir. Bu etkinlikler ve rutinler planlanmadığında müdahalenin uygulanması için elverişli bir ortam oluşmamaktadır. Örneğin; Akran Aracılı Müdahale uygulanırken müdahaleye katılmayan diğer tipik gelişen çocuklar hedef çocuğun tercih ettiği etkinliği yapıyorlarsa, hedef çocuk Akran Aracılı Müdahale kapsamında yapılan etkinliğe dikkatini veremeyebilir. Çocuklar zaman içerisinde bu davranışlarda yeterli hale geldikçe ve aralarındaki etkileşimler daha doğal oldukça, bu uygulamalar ileride kendiliğinden oluşan rutinler sırasında da kullanılabilecektir.

Müdahalenin sınıf ortamında uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken unsurlardan biri de etkinlikler sırasında kullanılacak olan oyun araç-gereçlerinin belirlenmesidir. DGDM’de etkinlikler sırasında uygun araç-gereçlerin kullanılması OSB’li çocukların motivasyonunu etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak ele alınmaktadır. Buna göre; hem eğitici akranların hem de hedef çocukların tercih ettikleri ve hedef çocukların etkinlikler sırasında sıklıkla yöneldikleri (Koegel, Dyer, Bell, 1987, s. 243) ve aynı zamanda akranlar arasında sosyal etkileşim kurma fırsatları (örn., yardım etme, paylaşma, sıra alma) oluşturabilecek oyun-araç gereçlerinin (örn., toplar, masa oyunları, kum oyunları, oyun hamurları, temalı oyuncaklar) tercih edilmesi (Strain, 2003,

s. 11), oyun araç-gereçlerinin çeşitlendirilerek, dönüşümlü bir şekilde sunulması ve OSB'li çocuğun takıntılı olduğu nesnelerin öğretim sırasında ortamdaki uzaklaştırılması ya da bu nesnelerin pekiştirici olarak kullanılması önerilmektedir (Pierce ve Schreibman, 2007, s. 7). Bununla birlikte çocukların sınıf içerisinde sürekli etkileşimde bulundukları oyun araç-gereçlerinden ziyade, onlar için tanıdık olmayan oyun araç-gereçlerinin kullanılmasının etkileşimi kolaylaştıracağı belirtilmektedir (Strain, 2003, s. 5).

Bir diğer nokta, Akran Aracılı Müdahaleleri sınıf içerisinde uygulayacak olan personelin belirlenmesidir. Alanyazında sınıf içerisindeki müdahaleleri uygulamakla görevli sürekli bir personelin (örn., öğretmen yardımcısı) bulunması sıklıkla önerilmektedir (Sperry vd., 2010, s. 259). Akran Aracılı Müdahalenin sınıf içerisinde uygulanması sırasında ipucu verme ve pekiştirme süreci ile ilgili öneriler de verilmektedir. Genel kural olmasa da hedef çocuk ve eğitici akran 30 saniye herhangi bir etkileşim kurmazlarsa eğitici akranlara sözel olarak (Örn., “Hayvanlarla ilgili konuşabilirsin.”) veya görseller kullanılarak (ipucu kartı göstererek) kullanması gereken beceriler hatırlatılmaktadır. Eğitici akran sözel veya görsel ipuçlarının verilmesine rağmen sosyal etkileşim davranışını uygulayamıyorsa, genellikle ipucunun tekrarlanması (Strain, 2003, s. 9), davranışa model olunması veya fiziksel ipucu verilmesi yoluna gidilmektedir. Eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını güvenilir bir şekilde uygulamaları alanyazında çoğu zaman sözel ve sembol pekiştirme yoluyla sağlanmaktadır (örn., Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, s. 22; Strain, 2003, s. 10). Eğitici akranlar sosyal etkileşim davranışlarını uygulamada yeterli hale geldikçe ipuçları sıklıklandırılmakta, pekiştiriciler ise seyrekleştirilmektedir.

Etkileşimlerin genişletilmesi: Akran Aracılı Müdahalelerin son aşaması, öğrenilen etkileşimlerin genişletilmesidir (Sperry vd., 2010, s. 260). Bu aşama hedef çocuğun yukarıda verilen aşamalar yoluyla öğrendiği becerilerin, gün içerisinde farklı etkinliklerde ve günlük rutinlerde kullanılarak genellenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda uygulamacılar, eğitici akranların öğrendikleri davranışları gün içerisinde birkaç etkinlik ya da rutin sırasında uygulamalarını istemektedirler (Strain, 2003, s. 10). Bu etkinlikler ve rutinler; oyunlar, teneffüsler, yemek zamanı veya oyuncakların toplanması gibi farklı zamanlarda olabilmektedir.

Akran Aracılı Müdahalelerin alanyazında konuyla ilgili yürütülen araştırmaların önerileriyle şekillenen ve yukarıda yer verilen ilkelere uygun bir şekilde yürütülmesi, bu müdahalelerin erken çocuklukta genel eğitim ortamlarında başarıyla uygulanmasını

sağlayacaktır. DGDM kapsamında yürütülen Akran Aracılı Müdahaleler de alanyazında söz edilen bu ilkeler çerçevesinde yürütülmektedir. İzleyen başlıkta DGDM kapsamında gerçekleştirilen Akran Aracılı Müdahale araştırmalarına yer verilmiştir.

1.6. Alanyazın Taraması

DGDM kapsamında yürütülen Akran Aracılı Müdahaleler alanyazında genel eğitim ortamlarındaki akran ilişkilerinin geliştirilmesi için oldukça elverişli müdahaleler olarak görülmektedir (Boudreau vd., 2015, s. 221). Buna rağmen bu müdahaleler alanyazında sınırlı sayıda araştırmada incelenmektedir (Boudreau vd., 2015, s. 229). Bu bölümde uluslararası ve ulusal alanyazında DGDM kapsamında yapılan Akran Aracılı Müdahale araştırmalarına yer verilmiştir.

DGDM kapsamında Akran Aracılı Müdahalenin uygulandığı ilk araştırma, McGee vd. (1992) tarafından yürütülen araştırmadır. Araştırmaya okulöncesi dönemde üç OSB’li çocuk ve beş tipik gelişen çocuk katılmıştır. Araştırma okulöncesi eğitim sınıfının günlük akışı içerisinde gerçekleşen serbest oyun zamanında gerçekleştirilmiştir. Araştırma modeli olarak tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Eğitici akranların yetiştirilmesi sürecinde, akranlara çocuk tarafından başlatılan etkinlikler sırasında, hedef çocuğun tercih ettiği araç-gereçleri kullanma, ipucu verme ve şekil verme gibi Fırsat Öğretimi’nin belli tekniklerini kullanmaları öğretilmiştir. Eğitici akranlardan OSB’li çocuklarla serbest oyun etkinliklerinde bir araya geldiklerinde öğrendikleri dört aşamalı süreci uygulamaları istenmiştir. Bunlar; (a) hedef çocuğun bir nesneye ulaşmak için nesneyi istemesi gibi etkileşim fırsatını bekleme, (b) hedef çocuktan oyuncağın ismini söylemesini isteme, (c) oyuncağın ismini söylediğinde oyuncağı hedef çocuğa verme ve (d) doğru tepkileri sözel olarak pekiştirme aşamalarından oluşmuştur. Eğitici akranlara bu aşamaları uygulamaları için araştırmacı tarafından model olunmuş ve gerektiğinde ipuçları sunulmuştur. Eğitici akran aşamaları bağımsız bir şekilde uygular hale geldiğinde ipuçları silikleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, hedef çocukların karşılıklı sosyal etkileşim başlatma sıklıklarının arttığını ve sınıf içerisindeki sosyal kabul düzeylerinin ilerlediğini göstermiştir. Bunun yanı sıra eğitici akranların, OSB’li çocuklara yönelik sosyal etkileşim başlatma düzeylerinde belirgin bir artış ortaya çıkmıştır. Araştırmanın genelleme bulguları, hedef çocuklardan yalnızca birinin, edindiği davranışları farklı bir ortama ve etkinliğe (yemek zamanı) genelleyebildiğini göstermiştir.

DGDM kapsamında Akran Aracılı Müdahalenin uygulandığı ikinci araştırma, Pierce ve Schreibman'ın (1995) araştırmasıdır. Araştırmanın amacı, tipik gelişen çocukların OSB'li akranlarıyla DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahaleyi uygulamalarının sonuçlarını incelemektir. Araştırmaya on yaşlarında iki OSB'li çocuk “hedef çocuk” olarak ve aynı yaşlarda iki tipik gelişen çocuk “eğitici akran” olarak katılmıştır. Araştırmanın genel sürecinde tipik gelişen çocuklar hedef çocuklarla etkileşim kurabilmeleri için (a) eğitici akarana doğrudan bilgi verilmesi, (b) uygun davranışa model olunması, (c) rol oyunlarının oynanması aşamaları izlenerek yetiştirilmişlerdir. Eğitici akranlara TTÖ'de önerilen OSB'li arkadaşının dikkatini çekmeleri, ona seçim fırsatı sunmaları, oyun araç-gereçlerini arkadaşlarının tercihlerine göre çeşitlendirmeleri, uygun sosyal davranışlara model olmaları, çabalarını pekiştirmeleri, sohbet etme girişimlerini cesaretlendirmeleri ve sorular sorarak sohbeti genişletmeleri gibi davranışların öğretimi hedeflenmiştir. Eğitici akranlara sunulan eğitimin ardından, eğitici akranlar oyunlar sırasında hedef çocuklarla bir araya gelerek öğrendikleri davranışları uygulamışlardır. Araştırma, tek denekli araştırma yöntemlerinden, katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları, her iki hedef çocuğun da sosyal etkileşim sürelerinin uzadığını, oyunu başlatma ve sohbeti sürdürme davranışlarının sayılarının arttığını göstermiştir. Bunun yanı sıra hedef çocukların, dil, ortak dikkat ve ilgilenme davranışlarının sıklığında artış görülmüştür. Araştırmanın öğretmenlerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları, hedef çocukların sosyal davranışlarında gelişmeler gösterdikleri yönündedir. Hedef çocukların öğrendikleri davranışlar, araştırmanın bitiminden sonra da devam etmiş ve farklı oyun araç-gereçlerinin kullanımıyla da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Pierce ve Schreibman, 1995).

Pierce ve Schreibman (1997a) yukarıda açıklanan araştırmadan iki yıl sonra DGDM kapsamında Akran Aracılı Müdahale yoluyla tipik gelişen çocuklara OSB'li sınıf arkadaşlarıyla etkileşim başlatmayı öğretmeyi hedeflemişlerdir. OSB'li çocuklarda ise tipik gelişen akranlarının uyguladıkları eğitim sonrasında dil becerileri ve oyuncakla oynama davranışlarındaki gelişmeyi incelemişlerdir. Araştırmaya yedi ve sekiz yaşlarında OSB'li iki çocuk “hedef çocuk” olarak ve sekiz tipik gelişen çocuk “eğitici akran” olarak katılmıştır. Eğitici akranların yetiştirilmesi süreci sınıf dışındaki bir odada yapılmış, genelleme oturumları ise teneffüs sırasında sınıfta gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında, oyun araç-gereçleri sınıfa yerleştirilmiş ve çocuklara “Birlikte

oynayın!” yönergesi verilmiştir. Eğitici akranların yetiştirilmesi sürecinde eğitici akranlara TTÖ’de yer alan; OSB’li arkadaşının dikkatini çekme, ona seçim fırsatı sunma, oyun araç-gereçlerini arkadaşlarının tercihlerine göre çeşitlendirme, uygun sosyal davranışlara model olma, çabalarını pekiştirme, sohbet etme girişimlerini cesaretlendirme ve sorular sorarak sohbeti genişletme, sıra alma, oynadıkları oyunu betimleme ve çoklu ipuçlarına yanıt verme davranışları öğretilmiştir. Sunulan eğitim, bu becerilerin her birinin sözel olarak açıklanması ve iki öğretmen tarafından rol oyunları yoluyla model olunması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Eğitici akranların yetiştirilmesi sürecinin ardından, öğretim oturumları başlamıştır. Bu oturumlarda eğitici akranlar hedef çocuklarla sınıf ortamında bir araya gelmişler ve öğrendikleri davranışları oyunlar sırasında uygulamışlardır. Öğretim oturumlarında eğitici akranlara ipuçları ve geribildirim sunulmuştur. İpuçları ve geribildirimler zamanla geri çekilmiştir. Araştırmanın sonuçları, eğitici akranların teneffüsler sırasında öğrendikleri becerileri başarıyla uyguladıklarını göstermiştir. Bunun yanı sıra hedef çocukların etkileşimi başlatma, çeşitli oyuncaklarla oynama ve dili kullanım düzeylerinde artış meydana gelmiştir. Hedef çocuklar öğrendikleri davranışları farklı bir ortamda, farklı oyun araç-gereçleriyle ve farklı eğitici akranlarla genelleyebilmişlerdir.

Pierce ve Schreibman (1997b) aynı yıl içerisinde, yukarıdaki araştırmayı farklı koşullarda yinelemişlerdir. Bu kez araştırmaya 7-8 yaşları arasında iki OSB’li çocuk “hedef çocuk” olarak, sekiz tipik gelişen çocuk ise “eğitici akran” olarak katılmıştır. Araştırma DGDM kapsamında birden fazla eğitici akranı sunulan Akran Aracılı Müdahale uygulamasının, hedef çocukların sohbet başlatma, oyun başlatma ve etkileşimi sürdürme davranışları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Eğitici akranlara bir önceki araştırmada da hedeflenen davranışlar, (a) eğitici akranı doğrudan bilgi verilmesi, (b) uygun davranışa model olunması, (c) rol oyunlarının oynanması ve (d) eğitici akranın uygulamalarına geri bildirim verilmesi aşamaları izlenerek öğretilmiştir. Araştırmanın sonuçları hedef çocukların sosyal davranış düzeylerinde artış olduğunu göstermiştir.

Aynı yıllarda gerçekleşen bir diğer araştırma, DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahalelerin öğretmenler tarafından sınıf içerisindeki rutinler sırasında uygulanmasıyla ilgilidir. Kohler, Strain, Hoyson ve Jamieson’un (1997) gerçekleştirdiği bu araştırmada, DGDM ile Akran Aracılı Müdahalelerin birlikte uygulanmasının OSB’li çocukların

davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 3-5 yaşları arasında OSB’li on çocuk “hedef çocuk” olarak, aynı yaşlarda 22 tipik gelişen çocuk “eğitici akran” olarak ve üç öğretmen uygulamacı olarak katılmıştır. Araştırma modeli olarak tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyinde, okulöncesi öğretmenleri, OSB’li çocukların bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarında (BEP) yer alan amaçları, DGDM uygulayarak öğretmişlerdir. Öğretim oturumlarında, öğretmenler DGDM uygulamaya devam etmişler, ancak müdahaleye DGDM’nin yanı sıra akran modelliği, iş birliği ve karşılıklı sözel iletişim gibi unsurları dahil etmişlerdir. Öğretmenlerin DGDM ve Akran Aracılı Müdahaleleri nasıl bir arada kullanabileceklerine ilişkin öneriler verilmiş ve her oturumdan sonra geri bildirim sağlanmıştır. İzleme oturumlarında, öğretmenlerin öğrendikleri uygulamaları 6-8 hafta sonra sürdürebilirlikleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin tümünün tipik gelişen akranları, öğretim oturumları sırasında doğal öğretim sürecine dahil edebildiklerini göstermiştir. Akran Aracılı Müdahalenin uygulanmasıyla birlikte, OSB’li çocukların sözel iletişim ile iş birliği davranışlarının sıklık ve sürelerinde artış meydana gelmiştir. Öğretmenler uygulamalarını izleme oturumlarında herhangi bir destek almaksızın sürdürebilmişlerdir.

Takezawa (2004) doktora tez araştırmasında, okulöncesi dönemdeki OSB’li çocukların sosyal davranışları üzerinde DGDM kapsamında sunulan Akran Aracılı Müdahale Paketinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya üç OSB’li, on iki tipik gelişen çocuk katılmıştır. Araştırmada müdahale programının içeriği, tipik gelişen çocukların OSB’li akranlarıyla sosyal etkileşim kurabilmelerini kolaylaştıran davranışların eğitimiyle ilişkilidir. Araştırmaya katılan tipik gelişen çocuklardan dokuzu Akran Aracılı Müdahale Paketi’nin eğitimine katılmış, üçü ise bu paketin eğitimine katılmamış ancak araştırmada OSB’li çocuğun öğrendiği becerileri genelleyebileceği genelleme akranı olarak yer almıştır. Tipik gelişen çocukların eğitimi tamamlandıktan sonra, bu çocuklar serbest oyun sırasında OSB’li akranlarıyla bir araya getirilerek öğrendikleri davranışları uygulamışlardır. Hedef çocukların eğitici akranlarla etkileşim kurma motivasyonlarını artırmak için, çocukların oynamayı tercih ettikleri oyuncaklar doğal pekiştireçler olarak kullanılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden, katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, TTÖ kapsamında uygulanan bu müdahale paketinin eğitici akranlar tarafından güvenilir bir şekilde kullanılabildiğini göstermiştir. Bulgular bunun yanı sıra DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahalenin

hedef çocukların eğitici akranlarla sosyal etkileşimlerini artırmada etkili bir müdahale olduğunu göstermiştir. Çocuğun tercih ettiği oyuncakların kullanılması, hedef çocukların akranlarıyla sosyal etkileşim kurma motivasyonlarını ve edinilen sosyal etkileşimlerin genel eğitim ortamına genellenmesini artırmıştır (Takezawa, 2004).

DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahaleler ile ilgili bir başka araştırma da Harper, Symon ve Frea tarafından 2008 yılında, ilkokul 3. sınıf düzeyindeki çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, tipik gelişen çocukların, OSB’li akranlarıyla oyun etkinlikleri sırasında motivasyonlarını artırmak için kullanılan sosyal davranışları öğrenmeleri, OSB’li çocukların ise bu müdahale sonucunda tipik gelişen akranlarıyla oyun başlatma, dikkatini yönlendirme ve uygun bir şekilde sıra alma davranışlarının gelişimini değerlendirmek amacıyla planlanmıştır. Araştırmaya iki OSB’li çocuk “hedef çocuk” olarak, bu çocukların sınıflarındaki altı tipik gelişen çocuk ise “eğitici akran” olarak katılmıştır. Araştırma modeli olarak, tek denekli araştırma yöntemlerinden, katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi oturumları, tenefüs sırasında oyun alanında yürütülmüştür. Bu oturumlar sırasında çocuklara oyun alanında her zamanki gibi vakit geçirmeleri söylenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarının tamamlanmasının ardından eğitici akranların yetiştirilmesi süreci başlamıştır. Eğitici akranlara bu kapsamda her biri 20 dakikadan oluşan toplam beş oturum öğretim sunulmuştur. Öğretimde eğitici akranlara ilk olarak ilgili davranış sözel olarak açıklanmış, ardından rol oynama yoluyla bu davranışları yerine getirmeleri sağlanmış, son olarak da ilgili davranışların öğrenilip öğrenilmediği eğitici akranlara sorular yöneltilerek değerlendirilmiştir. Eğitici akranların yetiştirilmesi sürecinin ardından, öğretim oturumları başlamıştır. Bu oturumlar sırasında, üç eğitici akran ve bir hedef çocuk olmak üzere dörtlü gruplar oluşturulmuş ve eğitici akranlara iki gün boyunca tenefüsler sırasında OSB’li akranlarıyla bu davranışları kullanmaları söylenmiştir. Eğitici akranlar, bu davranışları kullanırken hatırlatıcı ipucu kartlarından yararlanmışlardır. İpucu kartları eğitici akranlar ilgili davranışları uygulamada yeterli hale geldiklerinde geri çekilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitici akranlar; OSB’li arkadaşının dikkatini çekme, etkinlikleri çeşitlendirme, oyunu genişletme, onun çabalarını pekiştirme ve sıra alma davranışlarını yüksek uygulama güvenirliği ile uygulamışlardır. Hedef çocukların ise dikkatini yöneltme, oyun etkileşimi kurma ve sıra alma davranışlarında artış görülmüştür. Aynı zamanda hedef çocuklar bu davranışları farklı ortamlara, oyun araç-gereçlerine ve eğitici akranlara genellemişlerdir.

Özaydın vd. (2008), tipik gelişen okulöncesi dönemdeki çocuklara, Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programını (ABGP) uygulamayı öğreterek, çocukların bu programı özel gereksinimli akranlarıyla uygulama sürecini incelemişlerdir. Araştırmaya, OSB, Zihin Yetersizliği, Gelişimsel Dil Geriliği ve DEHB tanısı olan dört çocuk “hedef çocuk” olarak, onların tipik gelişen on üç sınıf arkadaşı ise “eğitici akran” olarak katılmıştır. Araştırmada eğitici akranların yetiştirilmesi sürecinin ilk aşamasında, onlara “Duyarlılık Eğitimi” kapsamında, video kayıtları izletilerek tartışma etkinliği yapılmıştır. İkinci aşamada ise; “Arkadaşlık Becerileri Öğretimi” kapsamında her biri 20 dakikalık, beş gün süren bir öğretim uygulanmıştır. Öğretimin içeriğinde; arkadaşına yakın olma, onun dikkatini çekme, onunla konuşma ve oyunu başlatma, konuşma ve oyunu sürdürme ve yakınlığı koruma davranışlarının nasıl uygulanacağı yer almıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli ile yürütülen araştırmanın başlama düzeyinde, çocuklardan her zamanki gibi birlikte oyun oynamaları istenmiştir. Başlama düzeyi verilerinin toplanmasını, eğitici akranların yetiştirilmesi aşaması izlemiş, daha sonra uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde eğitici akranlara, yerine getirmeleri beklenen davranışları hatırlayabilmeleri için ipucu kartları ve posterler kullanılarak ipucu verilmiştir. Uygulama sırasında, eğitici akranların uygun davranışları sözel olarak ve sembol pekiştirme yoluyla pekiştirilmiştir. Araştırmada, kalıcılık ve genellemeye ilişkin veriler de toplanmıştır. Araştırmanın bulguları; eğitici akranların ABGP’yi yüksek güvenirlikle uygulayabildiklerini, hedef çocukların eğitici akranlar ile sosyal etkileşim davranışlarında belirgin bir artışın olduğunu, edinilen becerilerin 3. ve 4. haftalarda korunduğunu ve kişiler arası genellemenin sağlandığını göstermiştir.

Kuhn, Bodkin, Devlin ve Doggett (2008), DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahaleleri özel eğitim ortamlarında uygulamışlardır. Araştırmanın amacı, OSB’li çocukların diğer yetersizlik gruplarından arkadaşlarıyla sosyal etkileşim davranışlarını geliştirmektir. Araştırmaya OSB’li iki çocuk “hedef çocuk” olarak; öğrenme güçlüğü olan üç çocuk, zihin yetersizliği olan bir çocuk ve gelişimsel geriliği olan bir çocuk “eğitici akran” olarak katılmıştır. Araştırma, tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası (akran grupları arası) çoklu başlama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Eğitici akranların yetiştirilmesi sürecinde, eğitici akranlara OSB’li akranlarıyla oyunları sırasında kullanabilecekleri bazı davranışlar kazandırılmıştır. Alanyazında DGDM kapsamında yer verilmesi önerilen bu davranışlar; arkadaşının dikkatini çekme, ona farklı

etkinlikler arasından seçim fırsatı sunma, çabalarını pekiştirme, oyun sırasında soru sorarak sohbeti genişletme, sıra alma, oyun sırasında yaptığı davranış hakkında konuşma (Örn., “Uçak havalanıyor.”) davranışlarıdır. Öğretim oturumları sırasında eğitici akranların uygulayacakları davranışlara model olunmuş, onlarla rol oyunları oynanmış ve uygulamalarına geribildirim verilmiştir. Öğretim oturumlarını takiben eğitici akranlar, OSB’li çocuklarla oyun sırasında bir araya getirilmişler ve öğrendikleri davranışları uygulamışlardır. Eğitici akranların oyunlar sırasında kullanacakları davranışları hatırlayabilmeleri amacıyla resimli ipuçları kullanılmıştır. Bu ipuçları, eğitici akranlar hedeflenen davranışları bağımsız uygulayana kadar sunulmuştur. Eğitici akranların hedeflenen davranışları uygulamaları sembol pekiştirme yoluyla pekiştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, eğitici akranların OSB’li çocuklara sundukları tepki fırsatlarında artış meydana gelmiştir. Bunun yanı sıra OSB’li çocukların eğitici akranlara yönelik sosyal etkileşim başlatma ve etkileşime yanıt verme davranışları da artmıştır. Bu araştırmada kalıcılık ve genelleme düzeyinde herhangi bir veri rapor edilmemiştir.

Trembath vd. (2009), DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahalelerin, konuşma üreten cihazların (speech generating devices) kullanıldığı ve kullanılmadığı durumlarda, OSB’li çocukların sosyal iletişim davranışları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya 3-5 yaşları arasındaki OSB’li üç çocuk “hedef çocuk”, altı çocuk ise “eğitici akran” olarak katılmıştır. Uygulamalar, okulöncesi kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma modeli olarak tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi oturumlarından önce eğitici akranlara bir hikâye anlatılmıştır. Bu hikâyede hedef çocukların oyun sırasında duygu ve düşüncelerini ifade ederken yardıma ihtiyaç duyduklarından bahsedilmiştir. Başlama düzeyinde eğitici akranlar hedef çocuklarla oyun sırasında bir araya getirilmişler ve onlara hedef çocukları takip etmeleri ve onlarla oynamaları söylenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarının tamamlanmasından sonra eğitici akranların yetiştirilmesi süreci başlamıştır. Bu süreçte eğitici akranlara, (a) doğal öğretim sürecini yürütmeleri ve (b) konuşma üretici cihazı kullanmaları öğretilmiştir. Doğal öğretim sürecini yürütmeleri için, eğitici akranlara resimli bir hikâye yoluyla uygulayacakları davranışlar (oyuncağı göstermesi, hedef çocuğun bakmasını beklemesi, bakınca oyuncağın ismini söylemesi) anlatılmıştır. Ardından eğitici akranların bu davranışları nasıl uygulayacaklarına ilişkin model olunmuş ve rol oyunları oynamaları sağlanmıştır. Konuşma üretici cihazın kullanımını öğrenmeleri

için ise eğitici akranlara model olunmuş ve onlarla rol oyunları oynanmıştır. Öğretim oturumlarında eğitici akranlar, hedef çocuklarla oyun sırasında bir araya getirilerek öğrendikleri davranışları uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçları, OSB'li çocukların iletişim davranışlarında her iki durumda da artış gerçekleştiğini ve bu davranışların farklı bir etkinliğe (yemek zamanı) genellendiğini göstermiştir.

1.7. Araştırma Gereksinimi

Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili uluslararası alanyazın incelendiğinde, erken çocukluk döneminde, genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli çocuklarla tipik gelişen çocukların akran ilişkilerinin olumlu yönde geliştirilmesine oldukça önem verildiği ve bu konuda çok sayıda araştırmanın yürütüldüğü görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları, Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili alanyazına katkı sağlamanın yanı sıra kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü genel eğitim ortamlarında uygulamacıların özel gereksinimli çocuklara akran desteği sağlamalarında da yol gösterici olmaktadır. Konuyla ilgili ulusal alanyazın incelendiğinde ise, kaynaştırma uygulamalarının odak noktasının genellikle öğretmen eğitimi ve program geliştirme gibi konular olduğu görülmektedir (Fidan, 2018, s. 35; Ünal, 2018, s. 50). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında bu uygulamaların yürütüldüğü sınıflardaki öğretmenlerin eğitimi ve programın özel gereksinimli çocuklara uygun hale getirilmesi oldukça önemlidir. Ancak bu uygulamaların başarıya ulaşmasında öğretmen eğitimi, program geliştirme gibi temel bileşenlerin iyileştirilmesinin yanı sıra sacayağının önemli bileşenlerinden biri de akran desteğinin sağlanmasıdır. Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları yürütülen genel eğitim ortamlarında da akran ilişkilerinin geliştirilmesine yol gösterici nitelikte araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu araştırmanın giriş bölümünde de ifade edildiği gibi, ulusal alanyazında bu konuyla ilgili yalnızca birkaç araştırmaya rastlanmaktadır (örn., Özeydin, 2006). Konuyla ilgili araştırmaların sınırlı olması ulusal alanyazında bir boşluk oluşturmaktadır. Bu nedenlerle ülkemizde bu tür müdahalelere yönelik yürütülen araştırmaların yaygınlaşmasına gereksinim duyulmaktadır.

Uluslararası ve ulusal alanyazında yer alan DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahale araştırmaları incelendiğinde, bu araştırmaların çok azının erken çocukluk dönemindeki katılımcılarla ve okulöncesi genel eğitim ortamlarında gerçekleştirildiği görülmektedir (örn., Takezawa 2004, s. 18; Özeydin vd., 2008, s. 18). Bunun nedeninin, daha büyük yaştaki çocukların yapılandırılmış bir akran öğretimini daha becerikli bir

şekilde yapacakları düşüncesi olduğundan söz edilmektedir (Laushey ve Heflin, 2000, s. 184). Oysa bu müdahalelerin, özellikle erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocukların sosyal davranışları öğrenmeleri, kalıcı bir şekilde sergileyebilmeleri ve bu davranışları farklı durumlara genellemeleri üzerinde oldukça olumlu etkileri bulunmaktadır (Kasari vd., 2012, s. 431). Sosyal etkileşim davranışlarının geliştirilmesine yönelik Akran Aracılı Müdahalelerin erken yaşlarda uygulanması, OSB’li çocuklardaki erken müdahale gereksinimi ile uyum göstermektedir (Laushey ve Heflin, 2000, s. 184). Bu durum dikkate alındığında, Akran Aracılı Müdahalelerin daha küçük yaşlarda gerçekleştirildiği araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Alanyazında OSB’li çocuklara yönelik Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili meta-analiz ve gözden geçirme çalışmaları incelendiğinde, konuyla ilgili araştırmaların OSB’nin farklı yetersizlik düzeylerinde, farklı cinsiyetlerde ve farklı beceri düzeylerindeki çocuklarla (örn., dil becerileri sınırlı çocuklar) yinelenmesine yönelik gereksinimlerden söz edilmektedir (Chang ve Locke, 2016, s. 7). Bu düşünceye göre; OSB’nin sosyal iletişim alanındaki güçlükler ve sınırlı ilgi/davranışlarla kendini gösteren ve belirtileri geniş bir yelpazede çeşitlenen bir yetersizlik türü olması nedeniyle, Akran Aracılı Müdahalelerin bu yelpazede yer alan her çocuk için benzer sonuçlar oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili araştırmaların önemli bir kısmında katılımcıların erkek çocuklardan ve sözcük çıktısı olan çocuklardan oluşması nedeniyle, özellikle OSB’li kız çocukların katılımcı oldukları ve dil becerileri sınırlı OSB’li çocuklarla gerçekleştirilecek araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili araştırmalar konusunda değinilmesi gereken bir diğer nokta, erken çocukluk döneminde tipik gelişen çocukların “eğitici akran” olarak yetiştirilme süreçleri ile ilgilidir. Alanyazında eğitici akranların yetiştirilmesi sürecinde, bu çocukların bireysel farklılıkları olan çocuklara yönelik farkındalıklarını geliştirecek bir içeriğin sunulduğu çok az sayıda araştırmanın (örn., Özaydın vd., 2008, s. 21) bulunduğu görülmektedir. Tipik gelişen çocukların, bu çocukların kendilerine kıyasla neden farklı davranışlar sergilediklerini ve farklı bir şekilde oyun oynadıklarını anlamaya gereksinimleri vardır. Bu gereksinim planlı bir şekilde karşılandığında, tipik gelişen çocuklar, bireysel farklılıkları olan çocuklarla iletişim kurmaya ve onlarla oynamaya daha gönüllü olacaklardır. Bu katkılar dikkate alındığında, Akran Aracılı Müdahalelerin

önemli bir aşaması olan eğitici akranların yetiştirilmesi sürecinde, bireysel farklılıklara yönelik farkındalık etkinliklerine yer veren araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, eğitici akranlara yönelik amaçların çoğunlukla müdahaleyi güvenilir biçimde uygulayıp uygulayamadıklarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Tipik gelişen çocukların müdahaleyi yüksek güvenilirlikle uygulamaları, müdahalenin başarıya ulaşması bakımından oldukça önemlidir. Ancak bunun yanı sıra, müdahalenin kalıcı bir şekilde uygulanması da gerekmektedir. Eğitici akranların edindikleri sosyal etkileşim davranışlarını, müdahalenin bitiminde de sergileyebilmeleri, OSB’li çocukların gün içerisindeki etkinlikler sırasında çok sayıda tepki fırsatı ile karşılaşmalarını sağlayacaktır. Bu fırsatların önemi dikkate alındığında, eğitici akranların uygulamalarına yönelik güvenirliliğin yanı sıra, edindikleri becerileri sürdürebilirliklerini inceleyen araştırmalara da gereksinim duyulmaktadır.

Son olarak; OSB’li çocuklara yönelik sosyal beceri müdahaleleri ve Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların sosyal geçerliği ile ilgili iki önemli nokta göze çarpmaktadır. Bunlardan biri, bu araştırmaların bir kısmında sosyal geçerlik verilerinin rapor edilmemesidir (Matson, J.L., Matson M.L. ve Rivet, 2007, s. 695; Huber ve Carter, 2016, s. 248). OSB’li çocuklara yönelik sosyal beceri müdahale araştırmalarının gözden geçirildiği bir çalışmada, dahil edilen araştırmaların (79 araştırma) %10’undan daha azında sosyal geçerlik bulgularının elde edildiği görülmektedir (Matson vd., 2007, s. 695). Son yıllarda tek denekli araştırmalardaki sosyal geçerlik bulgularını gözden geçiren çalışmalarda, bu bulguların titizlikle elde edilmesinin ve etkililik bulguları ile birlikte değerlendirilmesinin gerekliliği tartışılmaktadır. Buna göre; uygulamalı araştırmalarda müdahalenin etkisi grafiksel olarak analiz edilmekte ve bu yolla uygulamanın deneysel ölçütü karşılanmaktadır. Ancak bunun yanı sıra uygulama ile elde edilen etkinin katılımcılar ve çevre açısından öneminin belirlenmesi de gerekmektedir (Tekin-İftar, 2012, s. 403). Bazı araştırmaların etkililik bulguları müdahalenin etkili olduğunu göstermesine rağmen, sosyal geçerlik bulgularının beklenen sonucu vermediği (örn., araştırmacının katılımcıları tarafından uygulanması zor bulunan, amaca yönelik bulunmayan, var olan sorunu çözmeyen) durumlar oluşabilmektedir. Böyle durumlarda, elde edilen sosyal geçerlik bulguları sayesinde bu farklılığın neden oluştuğuyla ilgili hipotezler geliştirilip ileri araştırmalar yoluyla bu durum incelenebilmektedir (Snodgrass, Chung, Meadan ve Halle, 2018, s.

170). Sonuç olarak, Akran Aracılı Müdahalelerin etkililik bulgularının yanı sıra sosyal geçerlik bulgularının da elde edilmesi, ileri araştırmalara yol göstermesi açısından değerlidir.

Akran Aracılı Müdahalelerin sosyal geçerliği ile ilgili ikinci nokta ise, alanyazında yer alan araştırmaların hemen hepsinde bu bulguların yalnızca öznel değerlendirme yoluyla elde edilmesidir. Öznel değerlendirme yoluyla elde edilen sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde ise, bu bulguların elde edilmesinde çoğunlukla öğretmenlerden (Laushey ve Heflin, 2000, s. 188; Lee vd., 2007, s. 71) ve az sayıda da olsa ailelerden (Chung, Reavis ve Mosconi, 2007, s. 434) görüş alındığı görülmektedir. Akran Aracılı Müdahaleleri sınıf içerisinde uygulayacak olan öğretmenlerin ve günlük yaşamdaki yansımalarını aktarmaları adına ailelerin bu müdahalelere ilişkin görüşleri değerlidir. Ancak katılımcıların tipik gelişen çocuklar ve OSB’li çocuklar olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin görüşlerinin yanı sıra özellikle tipik gelişen çocuklar gibi farklı paydaşların öznel değerlendirmelerine başvurulmasına da gereksinim duyulmaktadır (Boudreau vd, 2015, s. 225).

Yukarıda bahsedilen gereksinimlerden hareketle, bu araştırma kapsamında, tipik gelişen çocukların OSB’li akranlarının bireysel farklılıklarına yönelik farkındalıklarını geliştirmek ve onlarla oyunları sırasında kullanabilecekleri sosyal etkileşim davranışlarını kazandırmak amacıyla, DGDM kapsamında bir “Akran Eğitim Paketi” geliştirilmiştir. Bu Akran Eğitim Paketi, araştırmacı tarafından öğretilmiş ve ardından tipik gelişen çocuklar, OSB’li akranları ile oyunlar sırasında bir araya getirilerek öğrendikleri sosyal etkileşim davranışlarını kullanmışlardır.

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma iki genel amaca hizmet etmektedir. Bunlardan ilki, tipik gelişen çocuklara yönelik farkındalık etkinlikleri ve sosyal etkileşim davranışlarının öğretilmesine yönelik etkinliklerden oluşan Akran Eğitim Paketi’nin, akran eğitimi sürecine dâhil olan altı tipik gelişen çocuk üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. İkincisi ise, Akran Eğitim Paketi’nin öğretimi sürecini tamamlayan tipik gelişen çocukların uyguladıkları Akran Aracılı Müdahalenin, biri atipik otizm, ikisi otizm tanılı; ikisi sözel olmayan, biri çok sınırlı sözel çıktısı olan; biri kız ve ikisi erkek üç çocuğun sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bu genel amaçlar doğrultusunda belirlenen araştırma soruları şunlardır:

Akran Eğitim Paketi'nin öğretimi sürecine dâhil olan tipik gelişen çocuklara ilişkin araştırma soruları:

- (a) Tipik gelişen çocuklar, Akran Eğitim Paketi'nin içeriğinde yer alan sosyal etkileşim davranışlarını, OSB'li çocuklarla oyunları sırasında güvenilir bir şekilde uygulayabilirler mi?
- (b) Tipik gelişen çocuklara, Akran Eğitim Paketi yoluyla OSB'li akranlarıyla oyunları sırasında kullanacakları sosyal etkileşim davranışları kazandırılabilirse, tipik gelişen çocuklar edindikleri bu davranışları ölçüt karşılandıktan 1, 2 ve 4 hafta sonra sürdürebilirler mi?

OSB'li çocuklara ilişkin araştırma soruları:

- (a) OSB'li çocuklara tipik gelişen akranları tarafından sunulan Akran Aracılı Müdahale, çocukların hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını edinmelerinde etkili midir?
- (b) OSB'li çocuklara hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarının öğretimi gerçekleştirilebilirse, edinilen davranışların 1, 2 ve 4 hafta sonra kalıcılığı sağlanabilir mi?
- (c) OSB'li çocuklara hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarının öğretimi gerçekleştirilebilirse, çocukların edindikleri bu davranışları Akran Eğitim Paketi yoluyla yetiştirilen farklı bir tipik gelişen çocuğa genellemeleri sağlanabilir mi?

Müdahalenin güvenilirliğine ve geçerliğine ilişkin araştırma soruları:

- (a) Akran Eğitim Paketi'nin tipik gelişim gösteren çocuklara öğretimi ve Akran Aracılı Müdahalenin deney süreci, yüksek uygulama güvenilirliğiyle yürütülebilir mi?
- (b) Araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin ve tipik gelişim gösteren çocukların, Akran Aracılı Müdahalenin sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.9. Araştırmanın Önemi

Akran Aracılı Müdahalenin etkilerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulguların; (a) erken çocukluk döneminde kaynaştırma uygulamaları yürütülen eğitim ortamlarına ve (b) erken çocukluk eğitimi ile özel eğitim alanlarındaki ulusal ve uluslararası alanyazına birtakım katkılar getireceği düşünülmektedir.

Ülkemizde OSB’li çocukların, genel eğitim ortamlarından yararlanan OSB’li çocuk sayısı giderek artmaktadır. Bu artış, OSB’li çocukların genel eğitim ortamlarındaki eğitimleri ile ilgili birtakım düzenlemelerin yapılmasını gerektirmektedir. Bu düzenlemelerden biri okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarına yerleştirilen OSB’li çocuklarla gerçekleştirdikleri uygulama deneyimleriyle ilişkilidir. Ülkemizde okulöncesi öğretmenleri, üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programlarından mezun olmakta ve Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı resmi veya özel okulöncesi eğitim kurumlarında istihdam edilmektedir. Eğitim Fakültelerinin Lisans Programlarında okutulan derslerin içerikleri ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmektedir (YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, 2018). Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programında yer verilen derslerin içerikleri incelendiğinde; bu derslerin ağırlıklı olarak gelişimsel yaklaşıma dayalı müdahalelerin öğretime yoğunlaştığı görülmektedir. Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programında özel gereksinimli çocuklarla ilgili yalnızca Özel Eğitim dersi zorunlu ders olarak yer almaktadır. Bu dersin içeriğinde ise OSB’li çocukların eğitimlerine oldukça sınırlı bir şekilde yer verilmektedir. Öğretmen adaylarının OSB’li çocukların eğitiminde sıklıkla kullanılan gelişimsel ya da davranışsal yaklaşıma dayalı müdahaleler konusunda edindikleri bilgi ve deneyimlerin yetersizliği, onların mezun olduktan sonra görev yaptıkları okullarda gerçekleştirdikleri uygulamalara da yansımaktadır. Sonuç olarak, ülkemizde okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sırasında OSB’li çocukların eğitime yönelik nasıl bir müdahale yaklaşımı sergileyecekleri konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadan mezun oldukları söylenebilir. Okulöncesi eğitim ortamlarında, tipik gelişen çocuklar ve OSB’li çocukların akranlarla ilişkili sosyal yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma kapsamında, okulöncesi öğretmenlerinin kullanımına, Akran Aracılı Müdahalelerin UDA’ya dayalı DGDM yoluyla uygulandığı bir Akran Eğitim Paketi sunulmaktadır. Öğretmenlerin bu paketi yaygın olarak kullanmaları, Akran Eğitim Paketinin ve dayandığı UDA ilkelerinin okulöncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

OSB’li çocukların genel eğitim ortamlarındaki eğitimi ile ilgili yapılacak düzenlemelerden bir diğeri ise, OSB’li çocuklar ve tipik gelişen çocuklar arasındaki akran etkileşimlerinin planlanmasıyla ilgilidir. Ülkemizdeki resmi veya özel okulöncesi eğitim ortamlarında, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen Okulöncesi Eğitimi Programı (MEB, 2013) uygulanmaktadır. Bu eğitim

programını incelendiğinde, programın akran etkileşimini geliştirmeye yönelik “Farklılıklara saygı gösterir.” kazanımı ile bu konuya genel hatlarıyla yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımın göstergeleri; “Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler.”, “İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.” ve “Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.” şeklinde yer almaktadır. Okulöncesi Eğitim Programında kazanım ve göstergelerin yanı sıra “OSB Olan Çocukları Desteklemede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar” ayrı bir başlık halinde yer almaktadır ve bu başlık altında öğretmenlere şu öneriler verilmektedir:

OSB olan çocuklar başkaları ile etkileşim kurmada zorluk yaşarlar. Bunun için kendisine yakın olan bir arkadaşı ile yapabileceği etkinlikler düzenlenmelidir (MEB, 2013, s. 97). OSB olan bazı çocukların (Asperger Sendromu) özel becerileri (erken okuma-yazma, zihinden matematik işlemleri yapma gibi) olabilmektedir. Akran kabulünü sağlamak için öğrencinin bu özellikleri ön plana çıkarılarak akranları ile birlikte olması desteklenmelidir (MEB, 2013, s. 98). OSB olan çocuklara, akranlarıyla bir arada olabileceği etkinliklerde görevler verilmeli, rol ve sorumluluklarının neler olduğu kendisine açıklanmalıdır (MEB, 2013, s. 99).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Okulöncesi Eğitim Programında, okulöncesi öğretmenlerinin genel eğitim ortamlarında tipik gelişen çocuklarla OSB’li çocuklar arasındaki akran etkileşimlerini nasıl planlayacakları ile ilgili standart ve somut bir uygulamaya rastlanmamaktadır. Programda verilen öneriler, öğretmenlerin olumlu bir akran etkileşimini nasıl oluşturacakları konusunda yol göstermesi bakımından sınırlı kalmaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen Akran Eğitim Paketi, okulöncesi öğretmenlerine kaynaştırma uygulamaları sırasında tipik gelişen çocuklarla OSB’li çocuklar arasındaki akran etkileşimlerini planlamada yol göstermesi bakımından önemlidir.

Ülkemizde öğretmenlerin, okulöncesi dönemdeki tipik gelişen çocukların OSB’li arkadaşlarının bireysel farklılıklarına ilişkin bilgi ve empatilerini geliştirmede kullanabilecekleri çocuk yazınına ilişkin de sınırlılıklar bulunmaktadır. Konuyla ilgili çocuk yazını, genellikle ilkökul dönemindeki çocuklara yönelik birkaç kitaptan [örn., İşte Bu Yüksek İşlevli Otizm (Gagnon ve Myles, 2017), Alex Çok Hassas (Robert ve Cote, 2015), Öykü Demeti 1-2 (Vuran ve Başal, 2005)] oluşmaktadır. Okulöncesi dönemdeki çocukların anlayabileceği bir dille oluşturulan kitaplar uluslararası çocuk yazınında oldukça yaygın bir şekilde yer almasına rağmen ülkemizde hala sınırlı sayıdadır [örn., Farklı Ama Aynı (Oral, 2015), Gökkuşluğu Okulu (Tohum Otizm Vakfı, 2013)]. Ülkemiz çocuk yazınına okulöncesi dönemdeki çocukların OSB’li akranlarının farklılıklarına

ilişkin bilgi ve empatilerini geliştirmeyi amaçlayan bu tür yayınların kazandırılması, ülkemizdeki bu sınırlılığın giderilmesi bakımından önemlidir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen Akran Eğitim Paketi'ndeki resimli hikâye kitapları ve çizgi filmlerin bu sınırlılığı bir ölçüde gidereceği düşünülmektedir.

Tipik gelişen çocukların Akran Aracılı Müdahaleler yoluyla öğrendikleri davranışları sınıf içerisinde OSB'li çocukla uygulamaları, bu etkileşimlerin sınıf ortamındaki diğer tipik gelişen çocuklara olumlu bir model oluşturması bakımından da önemlidir. Akran Eğitim Paketi yoluyla öğrenilen sosyal etkileşim davranışlarının sınıf içerisinde kullanımı da sınıf ortamındaki diğer çocukların OSB'li çocuğa nasıl davranacakları konusunda somut bir örnek olabilecektir. Tipik gelişen çocukların OSB'li çocuğu desteklemeye yönelik bu davranışları, aynı zamanda okulöncesi öğretmenin sınıf içerisindeki yükünü azaltabilecektir.

Bu araştırma, Akran Aracılı Müdahalelerin okulöncesi eğitim ortamlarına katkılarının yanında, ulusal ve uluslararası alanyazına katkı getirmesi bakımından da önemlidir. Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili araştırmaların çok azının okulöncesi eğitim ortamlarında ve okulöncesi dönemdeki katılımcılarla gerçekleştirildiği bilinmektedir (örn., Takezawa 2004, s. 3; Özaydın, 2006, s. 72). Bu araştırmanın okulöncesi eğitim ortamlarında ve okulöncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilmesinin bu yönüyle hem ulusal hem de uluslararası alanyazına önemli bir katkı getireceği düşünülmektedir. Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili araştırmalara yönelik bir diğer sınırlılık, OSB'li katılımcıların çoğunlukla erkek çocuklardan oluşmasıdır. OSB erkeklerde, kızlardan dört kat daha sık görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak eğitim ortamlarında kız çocuklara, erkek çocuklardan daha az rastlanmaktadır. Alanyazında Akran Aracılı Müdahalelerin kız çocukları için de benzer sonuçlar sağlayıp sağlamadığının henüz bilinmediği belirtilmektedir. Bu araştırmanın OSB'li katılımcılarından birinin cinsiyetinin kız olmasının alanyazına bu bakımdan küçük de olsa bir katkı getireceği düşünülmektedir. Bir diğer nokta da Akran Aracılı Müdahale araştırmalarındaki katılımcıların ifade edici dil becerileri bakımından genellikle sözcük çıktısı olan çocuklardan oluşmasıdır. İfade edici dil becerilerinin sosyal etkileşime katkıları dikkate alındığında, Akran Aracılı Müdahalelerin ifade edici dil bakımından daha düşük bir performans gösteren çocuklarda da benzer sonuçlar getirip getirmeyeceği konuyla ilgili alanyazında halen merak konusudur. Bu araştırmanın OSB'li katılımcılarına ilişkin bulguların, konuyla ilgili

alanyazına hedef çocukların sözel çıktılarının oldukça sınırlı olması bakımından katkı sağlaması beklenmektedir.

Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili alanyazın incelendiğinde, eğitici akranların yetiştirilmesi sürecinde, bu çocukların bireysel farklılıklara yönelik farkındalıklarını geliştirebilecek bir içeriğin sunulduğu çok az sayıda araştırma (örn., Özaydın, 2006, s. 87) bulunmaktadır. Bu çalışmada, eğitici akranların OSB’li akranlarının bireysel farklılıkları ve oyunları ile ilgili bilgi gereksinimlerinin karşılanması, birlikte oynanan oyunlar sırasındaki sosyal etkileşimlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülerek, Akran Eğitim Paketinde “Farkındalık Etkinlikleri” adını taşıyan bir içerik sunulmuştur.

Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili alanyazında yer alan ilgili araştırmaların birçoğunda eğitici akranlara yönelik amacın, eğitici akranların yüksek güvenirlikle müdahaleyi uygulamaları olduğu görülmektedir. Tipik gelişen çocukların müdahaleyi yüksek güvenirlikle uygulamalarının yanı sıra kalıcı bir şekilde uygulamaları ve müdahalenin sosyal açıdan önem taşıması da gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, eğitici akranların uygulamalarına yönelik güvenirliğin yanı sıra, edindikleri davranışları sürdürebilirlikleri ve uygulamalarının sosyal geçerliği de incelenmektedir.

Son olarak; alanyazında yer alan ilgili araştırmaların çoğunluğunda sosyal geçerlik bulgularının, yalnızca öğretmenlerin görüşlerine başvurularak elde edildiği görülmektedir. Bu araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin elde edilmesinde önceki araştırmalardan farklı olarak hedef çocukların ve eğitici akranların öğretmenlerinin yanı sıra eğitici akranların öznel değerlendirmelerine başvurulmuştur. Bu yönüyle araştırmanın konuyla ilgili alanyazına önemli bir katkı getireceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde katılımcılar, araştırmada yer alan diğer bireyler, ortam, araç-gereçler, araştırma modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenler, genel süreç, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını tipik gelişen çocuklar ve OSB’li çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde belli aşamalar izlenmiştir. İlk olarak araştırmanın etik kurallara uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla, Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan Karar Belgesi (EK-1) alınmıştır. Ardından Etik Kurul Karar Belgesi ile başvuru yapılarak araştırmanın uygulamalarının yürütüleceği ilin Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni (EK-2) alınmıştır. Araştırma izni ile OSB’li çocukların devam ettikleri okulöncesi eğitim kurumları ziyaret edilmiştir. Bu kurumların yöneticilerine ve sınıflarında OSB’li çocuk bulunan okulöncesi öğretmenlerine araştırmanın konusu, amacı, uygulama süreci ve bu süreçte izlenecek etik ilkeler konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler, Öğretmenlere Yönelik Gönüllü Katılım Formu’nu (EK-3) okuyarak araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair yazılı bir onay vermişlerdir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenme sürecine ilişkin bilgiler ve katılımcıların özellikleri izleyen alt başlıklarda daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.1.1. OSB’li çocuklar (Hedef çocuklar)

Bu araştırmaya, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü üç ayrı okulöncesi eğitim kurumuna devam eden üç OSB’li çocuk “hedef çocuk” olarak katılmıştır. Hedef çocukların belirlenmesi sürecinde, iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. İlk aşamada araştırmanın, sınıflarında uygulanmasına gönüllü olan üç okulöncesi öğretmeni belirlenmiş ve bu öğretmenlerin sınıflarına devam eden OSB’li çocukların araştırmaya katılımlarının uygun olup olmadığı konusunda görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin öznel gözlemlerinden yararlanarak sınıflarındaki OSB’li çocukların özelliklerini, Hedef Çocukların Belirlemesi Öğretmen Formu’nu (EK-4) doldurarak belirtmeleri istenmiştir. Bu formda yer verilen ve hedef çocukların araştırmaya katılabilmek için sahip olmaları gereken özellikler şunlardır: (a) Okula düzenli olarak devam etme, (b) Sınıf içerisinde kendilerine veya çevrelerine zarar verici davranışlar sergilememe, (c) En az 5 dakika bir

etkinlikle meşgul olabilme, (d) Basit yönergeleri (örn., “Oyuncağı ver.”) yerine getirebilme, (e) Basit düzeyde ifade edici dil becerilerine (örn., tek kelime ya da kelime yaklaşıklarını çıkarabilme) sahip olma ve (f) Kendini uyarıcı davranışlara sahip olmama.

Hedef çocukların belirlenmesinde izlenen ikinci aşamada ise; hedef çocukların yukarıda belirtilen davranışları yerine getirip getirmediikleri, öğrenim gördükleri sınıfların günlük akışında gerçekleşen en az iki etkinlikte (örn., oyun ve sanat etkinliği) araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Gözlem sırasında tez danışmanı ve araştırmacı tarafından hazırlanan Hedef Çocukların Belirlenmesi Gözlem Formu (EK-5) kullanılmıştır. Bu süreç doğrultusunda katılımcı olarak belirlenen hedef çocukların ailelerinden Hedef Çocuk Veli İzin-Onay Formu (EK-6) yoluyla yazılı izin alınmıştır. Araştırmanın katılımcılarının özellikleri, izleyen paragraflarda açıklanmıştır.

Ege 6 yaş 2 aylık erkek öğrencidir. On beş aylıkken bir devlet hastanesinin çocuk psikiyatrisi kliniğinden otizm tanısı almıştır. Tanı aldığı tarihten itibaren 1 yıl boyunca, resmi bir Erken Çocukluk Eğitim Merkezinden (EÇEM) haftada bir gün 2 saat bireysel eğitim, günde 6 saat grup eğitimi almıştır. Bunun yanı sıra, tanı aldığı tarihten bugüne kadar özel bir rehabilitasyon merkezinden haftada bir gün 2 saat bireysel eğitim almaya devam etmiştir. Ege, 7 aydır resmi bir ilkokul bünyesindeki anasınıfında eğitim almaktadır. Ege, kaynaştırma uygulamaları yürütülen bu okula düzenli olarak devam etmektedir. Tek basamaklı yönergeleri yerine getirebilmektedir. İsteklerini belirtmek için genellikle nesneleri işaretle göstermektedir ancak, sözcükleri kullanamamaktadır. Sınıf içerisindeki oyunlara ve etkinliklere bağımsız olarak kendiliğinden katılmamakta; ancak, yönerge verildiğinde veya model olunduğunda katılabilmektedir. Resim gibi sanat etkinliklerine ve hikâye etkinliklerine katılma konusunda isteksiz görünmektedir. Hareketli (örn., trampolinde zıplama, saklambaç) oyunlar, salıncaklar, parmak boyası, balonlar, topalar ve özellikle oyun hamuruyla gerçekleştirilen etkinliklere katılma konusunda ise istekli davranmaktadır. Gün içerisinde gerçekleştirilen etkinlikleri nesneleri atma, yırtma, sınıf içerisinde kısa bir süre (ortalama 30 saniye) dolaşma gibi davranışlarla kesintiye uğratabilmektedir. Etkinlikler sırasında bacaklarını ve ellerini kısa bir süre sallama (5-8 saniye), ayaklarını yere hafifçe vurma gibi tekrarlayıcı davranışlar sergileyebilmektedir.

Doğa 6 yaş 7 aylık kız öğrencidir. Beş yaşında bir devlet hastanesinin çocuk psikiyatrisi kliniğinden Atipik Otizm tanısı almıştır. Yedi aydır resmi bir anaokuluna tam zamanlı olarak devam etmektedir. Doğa, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü bu

okula düzenli olarak devam etmektedir. Özel bir rehabilitasyon merkezinden, haftada 2 gün toplam 4 saat bireysel eğitim hizmeti almaktadır. Aynı rehabilitasyon merkezinde haftada 1 saat dil ve konuşma terapisine devam etmektedir. Doğa tek basamaklı yönergeleri yerine getirmektedir. İsteklerini belirtmek için sözcükleri kullanamamaktadır. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinlikleri (örn., oyunlar) genellikle uzaktan izlemekte, model olunduğunda etkinliğe katılabilmekte ancak kendiliğinden katılmamaktadır. Masa başında gerçekleşen etkinliklerle yaklaşık 30 dakika meşgul olabilmektedir. Hareket içeren oyunlar (örn., dans, egzersiz) ve açık havada gerçekleştirilen oyunlarda, etkinliğe başlayabilmekte ancak sonlandıramamakta, amaçsızca dolaşma, çılgılık atma ve akranlarını uzaktan izleme gibi davranışlar sergilemektedir. Aile ve öğretmen görüşlerine göre, evcilik oyunu en fazla ilgisini çeken oyundur. Evcilik oyuncakları (örn., bebekler, mutfak eşyaları) ve oyun hamurlarıyla oynamaktan keyif almaktadır.

Katılımcı olarak belirlenen hedef çocuklardan üçüncüsü, kendisi için belirlenen eğitici akranların Akran Eğitim Paketi yoluyla yetiştirilmesinin ardından okula devam etmemeleri nedeniyle araştırmadan çekilmiştir. Bunun üzerine, araştırmaya hedef çocuklar için belirlenen önkoşul davranışlara sahip olan başka bir hedef çocuk dahil olmuştur. İzleyen paragrafta bu katılımcıya ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Alper 5 yaş 9 aylık erkek öğrencidir. Üç yaş altı aylıkken bir devlet hastanesinin çocuk psikiyatrisi kliniğinden Atipik Otizm tanısı almıştır. Araştırmanın öğretim oturumlarının yapıldığı sırada ise, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) tanısı almıştır. Alper, Atipik Otizm tanısı aldığı günden bugüne kadar bir özel eğitim rehabilitasyon merkezinden haftada 1 gün, 2 saat bireysel özel eğitim hizmeti almaktadır. Bunun yanı sıra, 1 yıldır resmi bir bağımsız anaokuluna tam zamanlı olarak devam etmektedir. Bugüne kadar herhangi bir dil ve konuşma terapisi desteği almamıştır. Anne, baba gibi tekrarlı heceler içeren sözcükleri nadiren kullanmaktadır. Nesnelerle yapılan basit taklit davranışlarını yerine getirebilmektedir. Sınıfta gün içerisinde oynanan oyunlara kendiliğinden katılmamakta, ancak fiziksel olarak yardım edildiğinde (örn., elinden tutulup oyun alanına yönlendirme) etkinliğe katılabilmektedir. Alper gözlem yapılan etkinlikler sırasında, genellikle tek başına işlevsel oyun oynamaktadır. Masa başında gerçekleştirilen etkinliklerle yaklaşık 10-15 dakika meşgul olmaktadır. Hareket içeren oyunlarda, etkinliği kesintiye uğratabilen koşma, çılgılık atma gibi davranışlar göstermektedir. Aile ve öğretmen görüşlerine göre Alper'in en fazla ilgisini çeken

oyunlar, hamur, kinetik kum, araba, kamyon, tren gibi oyun araç-gereçleriyle oyundur. Alper'in musluktan akan suyu izleme, suda ellerini sallama, kâğıt yırtma gibi sınırlı ilgi ve davranışları bulunmaktadır.

2.1.2. Tipik gelişen çocuklar (Eğitici akranlar)

Araştırmaya üç farklı okulöncesi eğitim kurumuna devam eden, altı tipik gelişen çocuk “eğitici akran” olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan her hedef çocuk için iki eğitici akran belirlenmiştir. Bu eğitici akranların her ikisi de Akran Eğitim Paketi'nin öğretimine ve başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme oturumlarına katılmışlardır. Ancak bu araştırmada, hedef çocukların edindikleri sosyal etkileşim davranışlarını farklı bir akarana genelleme verisi de elde edilmiştir. Bu nedenle, hedef çocuklara ilişkin genelleme verileri, genelleme akranına yönelik sergilediği sosyal etkileşim davranışlarının değerlendirilmesiyle elde edilmiştir.

Eğitici akranların belirlenmesinde, iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. İlk aşamada eğitici akranların öğretmenlerinin görüşü alınmıştır. Öğretmenlerden, Okulöncesi Eğitim Programı'ndaki sosyal gelişim alanında yer alan kazanımlar ve göstergeler doğrultusunda sınıflarından, okula düzenli olarak devam eden, daha önce bu uygulamayla benzer bir eğitim almamış olan, arkadaşlarının haklarına saygı gösteren, arkadaşlarına yardım etme konusunda istekli olan, oyun ve sınıf kurallarına uyabilen en az dört tipik gelişen çocuğu “eğitici akran” olarak belirlemeleri istenmiştir. Öğretmenler eğitici akranlara ilişkin görüşlerini, Eğitici Akranların Belirlenmesi Öğretmen Formu'nu (EK-7) doldurarak belirtmişlerdir. İkinci aşamada ise araştırmacı, öğretmenin belirlediği tipik gelişen çocukları sınıfın günlük akışında gerçekleşen en az üç etkinlik sırasında gözleyerek, aşağıda belirtilen davranışları yerine getirip getirmediğini değerlendirmiştir. (a) Yetişkin ve akranının kendisine sunduğu en az iki basamaklı yönergeleri yerine getirme, (b) Bir etkinliğe ortalama 10 dakika boyunca dikkat edebilme, (c) İş birliği ile oyun davranışları sergileme (örn., iletişim başlatma, başlatılan iletişime tepki verme, başlayan iletişimi sürdürme, oyuncaklarını paylaşma, arkadaşı oyuncağını istediğinde verme, oyuncakları alırken izin isteme, arkadaşı kendisinden yardım talep ettiğinde ona yardım etme ya da onlardan yardım talebinde bulunma), (d) Oyuncaklarla oynarken işlevsel oyun davranışları sergileme ve (e) Kendisine ve/veya çevresine zarar verici davranışlarda (ör, sınıftaki oyuncakları atma, kırma, arkadaşını itme, saçını çekme, yüksek sesle konuşma) bulunmama.

Araştırmacı, yukarıda belirtilen davranışları değerlendirirken, çocukların serbest zaman etkinliklerinde oynadıkları üç oyuna katılarak bu davranışları gösterebilecekleri fırsatlar sunmuştur. Bu oyunlar sırasında çocuğun bu davranışları yapıp yapmadığını, Eğitici Akranların Belirlenmesi Gözlem Formu'na (EK-8), (+) ya da (-) işareti koyarak kaydetmiştir. Örneğin; çocukların yönergelere uyup uymama davranışını değerlendirirken, çocuklara serbest oyunları sırasında iki basamaklı bir yönerge vermiştir (Örn., sarı bardağı al, kırmızı bardağı onun üstüne koy!). Çocuklar iki basamaklı yönergeyi yerine getirdiklerinde, gözlem formundaki ilgili davranışı (+) olarak, yerine getirmediklerinde ise (-) olarak işaretlemiştir. Gözlem sonucunda her hedef çocuk için aşağıda verilen özelliklere sahip olan iki tipik gelişen çocuk olmak üzere toplam altı tipik gelişen çocuk “eğitici akran” olarak belirlenmiştir. Yukarıda açıklanan süreç doğrultusunda belirlenen eğitici akranların ailelerinden Eğitici Akran Veli İzin-Onay Formu (EK-9) yoluyla yazılı izin alınmıştır. Katılımcı olarak belirlenen eğitici akranların özellikleri izleyen paragraflarda açıklanmıştır.

Ege'nin eğitici akranı 6 yaş 2 aylık Sezin, genelleme akranı ise 6 yaşındaki Ada'dır. Sezin ve Ada 7 aydır resmi bir ilkokulun bünyesindeki bir anasınıfında, Ege ile aynı eğitim ortamında eğitim almaktadır. Sezin ve Ada okula düzenli olarak devam etmektedir. Eğitici akranların her ikisi de araştırmacının ve sınıf içerisindeki akranlarının sunduğu yönergeleri bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Sınıf içerisindeki oyun ve etkinlikler sırasında yaklaşık 15-20 dakika boyunca dikkatini sürdürebilmekte, özellikle serbest oyun sırasında akranlarıyla iş birliği davranışlarını sık sık sergilemektedirler. Sezin ve Ada işlevsel, hayali ve kurallı oyunlara kendiliğinden katılmaktadır. Akranların her ikisi de kendisine ve çevresine zarar verici davranışlar sergilememektedir.

Doğa'nın eğitici akranı 6 yaş 2 aylık Naz, genelleme akranı ise 6 yaş 5 aylık Başak'tır. Naz ve Başak 7 aydır bağımsız bir anaokulunun bir sınıfında, Doğa ile aynı eğitim ortamında eğitim almaktadır. Naz ve Başak, okula düzenli olarak devam etmektedir. Eğitici akranların her ikisi de araştırmacının ve sınıf içerisindeki akranlarının sunduğu yönergeleri bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Sınıf içerisindeki oyun ve etkinlikler sırasında uzun süre (yaklaşık 30 dakika) dikkatini sürdürebilmekte, özellikle serbest oyun sırasında akranlarıyla iş birliği davranışlarını sık sık sergilemektedirler. Naz ile Başak işlevsel, hayali ve kurallı oyunlara kendiliğinden katılmaktadır. Akranların her ikisi de kendisine ve çevresine zarar verici davranışlar sergilememektedir.

Üçüncü hedef çocuğun eğitici akranı ve genelleme akranı, başlama düzeyi oturumlarına katılmış ve Akran Eğitimi sürecini başarıyla tamamlamıştır. Ancak bu akranlar, sürecin tamamlanmasının ardından okula devam edememişler ve araştırmadan çekilmişlerdir. Akranların araştırmadan çekilmesiyle birlikte, üçüncü hedef çocuk da araştırmadan ayrılmıştır. Bu hedef çocuğun yerine araştırmaya Alper dahil olmuştur. Alper'in eğitici akranı ve genelleme akranı da araştırmadan ayrılan eğitici akran ve genelleme akranının yerine dahil olmuştur. Alper'in eğitici akranının ve genelleme akranının özelliklerine izleyen paragrafta yer verilmiştir.

Alper'in eğitici akranı 5 yaş 2 aylık Lale, genelleme akranı ise 5 yaş 10 aylık Duygu'dur. Her iki akran da eğitim-öğretim yılının başından itibaren (yaklaşık 10 gün) bağımsız bir anaokulunun sınıfında Alper ile aynı eğitim ortamında eğitim almaktadır. Lale ve Duygu, okula düzenli olarak devam etmektedir. Eğitici akranların her ikisi de araştırmacının ve sınıf içerisindeki akranlarının sunduğu yönergeleri bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Sınıf içerisindeki oyun ve etkinlikler sırasında yaklaşık 30 dakika boyunca dikkatini sürdürebilmekte, oyunları sırasında akranlarıyla iş birliği davranışlarını sergilemektedirler. Lale ve Duygu işlevsel ve hayali oyunlara kendiliğinden katılmaktadır. Akranların her ikisi de kendisine ve çevresine zarar verici davranışlar sergilememektedir. Öğretmenleri, tümünün eğitici akranların yardımsever, sabırlı ve öğretici roller üstlenebilecek karakterlere sahip olduklarını ifade etmiştir. Hedef çocuklar ve her bir hedef çocuk için belirlenen eğitici akranların ve genelleme akranlarının özellikleri Tablo 2.1'de özet halinde verilmiştir.

2.2. Araştırmada yer alan diğer bireyler

2.2.1. Araştırmacı

Araştırmacı, Hemşirelik ve Okulöncesi Öğretmenliği programlarında lisans derecesine sahiptir. 2009-2011 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Zihin Engelliler Anabilim Dalı programında yüksek lisans derslerini tamamlamıştır. Halen Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Anabilim Dalı programında doktora öğrencisidir. Araştırmacı, yüksek lisans ve doktora eğitimi sürecinde UDA, DGDM ile ilgili dersler almış, seminer ve çalıştaylara katılmıştır. Bunun yanı sıra TTÖ uygulamacı sertifikasını birinci düzeyde tamamlamıştır. Araştırmacı halen Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmakta, Zihin Yetersizliği ve Otizm

Tablo 2.1. *Hedef çocukların, eğitici akranların ve genelleme akranlarının özellikleri*

Hedef Çocuklar				Eğitici Akranlar ve Genelleme Akranları		
Adı*	Cinsiyeti	Yaşı	Tanısı	Adı*	Cinsiyeti	Yaşı
Ege	Erkek	6 yaş 2 ay	Otizm	Sezin	Kız	6 yaş 2 ay
				Ada	Kız	6 yaş
Doğa	Kız	6 yaş 7 ay	Atipik otizm	Başak	Kız	6 yaş 5 ay
				Naz	Kız	6 yaş 2 ay
Alper	Erkek	5 yaş 9 ay	Atipik otizm	Duygu	Kız	5 yaş 10 ay
				Lale	Kız	5 yaş 2 ay

*Katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamıştır.

Spektrum Bozukluğu, Özel Eğitim ve Çocuk Gelişimi derslerini yürütmektedir. Bu araştırmada Akran Eğitim Paketi'nin eğitici akranlara öğretimi ve deney süreci araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

2.2.2. Gözlemci

Araştırmanın uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanmasında görev almıştır. Okulöncesi Öğretmenliği alanında lisans, Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Öğretmenliği alanında tezsiz yüksek lisans derecesine sahiptir. Gözlemci bunun yanı sıra okulöncesi dönemdeki tipik gelişen çocuklar ve OSB'li çocuklara yönelik uygulamalar konusunda deneyim sahibidir. Gözlemci, resmi bir okulöncesi eğitim kurumunda üç yıl okulöncesi öğretmenliği yapmıştır. Hâlihazırda Pamukkale Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programında öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Bu programda Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi, Anne Baba Eğitimi, Çocuk Gelişimi, Kaynaştırma ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini yürütmektedir.

2.2.3. Öğretmen

Okulöncesi öğretmenleri, araştırmacıya çocukların araştırmaya katılmaları için sahip olmaları gereken davranışlar, tercih ettikleri oyun ve oyuncaklar konusunda bilgi sağlamışlardır. Bunun yanı sıra araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında öğretmenlerin öznel değerlendirmelerine başvurulmuştur.

2.2.4. Aile

Tipik gelişen ve OSB'li çocukların ailelerinin, çocuklarının araştırmaya katılımları

konusunda gönüllü olmaları dikkate alınmıştır. Bu amaçla tüm çocukların ailelerinden; araştırmanın konusu, amacı, uygulama süreci ve bu süreçte izlenecek etik ilkeler konusunda bilgilendirildikleri Eğitici Akran Veli İzin-Onay Formu (EK-9) ve Hedef Çocuk Veli İzin-Onay Formu (EK-6) yoluyla izin alınmıştır. Bunun yanı sıra hedef çocukların ailelerinden, çocuklarının gelişimsel geçmişi ile oyun ve oyuncak tercihleri konularında bilgi alınmıştır.

2.3. Ortam

Araştırma, OSB’li çocuklara yönelik kaynaştırma uygulamaları yürüten üç okulöncesi eğitim kurumunda yürütülmüştür. Okulöncesi eğitim ortamlarından bir tanesi 54-69 aylık çocukların devam ettikleri resmi bir ilkokul bünyesindeki anasınıfı iken, diğer ikisi 36-69 aylık çocukların devam ettikleri bağımsız anaokulları bünyesindeki sınıflardır. Araştırmada kullanılan Akran Eğitim Paketi’nin eğitici akranlara öğretimi ve araştırmanın deney süreci (başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumları), bu kurumlarda yer alan oyun odasında yürütülmüştür. Bu oyun odasının belli günlerde ve saatlerde araştırma için kullanıma açılması konusunda okul yönetiminden izin alınmıştır. Oyun odasının, çocukların sunumları rahatça izleyebileceği, öğretim sırasında başka çocukların erişiminin olmadığı, çocukların dikkatlerini dağıtmayan bir ortam olmasına dikkat edilmiştir. Gün içerisinde yapılacak etkinlikler doğrultusunda belirlenen araç-gereçler uygun şekilde ortama yerleştirilmiştir. Ortamın düzenlenmesinde; oyun alanının belirgin hale getirilmesi, çocukların oturacakları yerlerin belirlenmesi, ortamdan çocukların dikkatlerini dağıtan uyaranların kaldırılması gibi ilkelere olabildiğince dikkat edilmiştir.

2.4. Araç-Gereçler

Araştırmada kullanılan araç-gereçler; eğitici akranların yetiştirilmesinde kullanılan araç-gereçler, eğitici akranların hedef çocuklarla bir araya getirildikleri oyun etkinliklerinde kullanılan araç-gereçler, formlar ve teknik araç-gereçlerdir.

2.4.1. Eğitici akranların yetiştirilmesinde kullanılan araç-gereçler

Eğitici akranların yetiştirilmesi sürecinde kullanılmak üzere, tez danışmanı ve araştırmacı tarafından Akran Eğitim Paketi geliştirilmiştir. Akran Eğitim Paketi’nin geliştirilmesinde ilk olarak alanyazında Akran Aracılı Müdahaleler incelenmiş ve

hâlihazırdaki Akran Eğitim Paketleri gözden geçirilmiştir. Ardından özel eğitim alanından üç uzmanın görüşleri alınarak, eğitici akranların bu araştırmada hedef çocuklarla etkileşimleri sırasında kullanacakları altı sosyal etkileşim davranışı belirlenmiştir. Bu davranışlar (1) hedef çocuğu oyuna davet etme, (2) hedef çocuğa kısa ve anlaşılır yönergeler verme, (3) hedef çocuğa oyun araç-gereçleri arasından seçim fırsatı sunma, (4) hedef çocuğun oyun davranışına model olma, (5) hedef çocuğa karşılıklı sıra alma fırsatı sunma, (6) hedef çocuğu pekiştirme davranışlarıdır. Sosyal etkileşim davranışlarının belirlenmesinin ardından, Akran Eğitim Paketi'nde yer alan bu davranışların öğretilmesinde kullanılmak üzere, bir öğretim planı hazırlanmıştır. Öğretim planının içeriği, özel eğitim alanından üç uzman ve okulöncesi eğitim alanından iki uzman tarafından incelenmiştir. Akran Eğitim Paketi'nin hedef yaş grubuna uygunluğu, anlaşılabilirliği ve içeriğinde yer alan etkinliklerin süreleri pilot çalışma esnasında test edilerek pakete son hali verilmiştir.

Akran Eğitim Paketi'nin geliştirilmesinde, İyi Bir Arkadaş Nasıl Olunur? Kılavuzundan, (How to be a Great Friend; Pierce ve Schreibman, 2007), Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Öğrenme Deneyimleri ve Alternatif Bir Program Kılavuzundan (LEAP, Learning Experiences And Alternative Program for Preschoolers; Strain, 2003), Otizmli Çocuklara Temel Davranışlar Nasıl Öğretilir?: Öğretim Kılavuzundan (How to Teach Pivotal Behaviors to Children with Autism: A Training Manual; Koegel, Schreibman, Good, Cerniglia, Murphy ve Koegel, 1988), Okulöncesi Dönemdeki Çocuklara Arkadaşlık Davranışlarının Öğretimi Kılavuzundan (Teaching Buddy Skills to Preschoolers; English vd., 1997) ve Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programından (ABGP; Özyayın, 2006) yararlanılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan Akran Eğitim Paketi'nde, yukarıdaki kılavuzlardan yararlanılarak iki araç-gereç seti geliştirilmiştir. Bunlardan biri farkındalık etkinliklerinde kullanılan araç-gereç seti, diğeri ise sosyal etkileşim davranışlarının öğretiminde kullanılan araç-gereç setidir. İzleyen alt başlıklarda her bir sette yer alan araç-gereçler açıklanmıştır.

2.4.1.1.Farkındalık etkinliklerinde kullanılan araç-gereç seti

Farkındalık etkinliklerinde kullanılan araç-gereç seti; (a) Farkındalık Etkinlikleri Öğretim Planı, (b) Gökkuşığı Okulu videosu, (c) “Ben Olsaydım Ne Yapardım?” oyunu

araç-gereçleri ve (d) “Köpük Oyun Oynayabilir mi?” ismini taşıyan hikâye kitabından oluşmaktadır.

Farkındalık Etkinlikleri Öğretim Planı: Farkındalık etkinliklerinin uygulanma aşamalarını ayrıntılı bir şekilde betimleyen bir öğretim planıdır.

Gökkuşağı Okulu videosu: Tohum Otizm Vakfı’nın, OSB farkındalığı için okulöncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırladığı ve bireysel farklılıkları konu alan bir videodur. Bu videoya Tohum Otizm Vakfı’nın web sayfasından erişilmiştir. Gökkuşağı Okulu videosu, eğitici akranlara projektör ve bilgisayar kullanılarak izletilmiştir.

“Ben Olsaydım Ne Yapardım?” oyun seti: Eğitici akranların, bireysel farklılıkları olan arkadaşlarının oyunları sırasında neler hissettiklerini anlayabilmelerini amaçlamaktadır. Bu oyunda iki oyuncak kutusu ve bu kutuların içerisinde birbirinden farklı iki grup oyun araç-gereci kullanılmıştır. İlk kutuda, çocukların ince motor becerilerini kullanmaları gereken oyun araç-gereçleri (küçük Legolar, ince bir ip ve küçük boncuklar) ve bu araç-gereçlerle oynarken ellerini kullanmada güçlük çekecekleri kabarık eldivenler bulunmaktadır. İkinci kutuda, çocukların büyük ölçüde görme duyularını kullanmalarını gerektiren, hayvan şekillerinden oluşan bir yap-boz ve gözlerini bağlamada kullanacakları eşarplar bulunmaktadır. Bu oyunda oyunun kuralları “Cici” adında bir kukla tarafından verilmiştir.

“Köpük Oyun Oynayabilir mi?” isimli hikâye kitabı: Farkındalık etkinliklerinde son olarak metnini tez danışmanının desteğiyle araştırmacının yazdığı, görsellerini ise bir grafik tasarımcının çizdiği bir hikâye kitabı kullanılmıştır. Bu hikâye kitabında bireysel farklılıkları olan ve birlikte oyun oynamanın yollarını arayan iki kedi karakter yer almaktadır. Kedi karakterlerden biri (Köpük), OSB’li çocukların oyun davranışlarını sergilemektedir. Diğeri ise (Şaşkın), Köpük ile oyun oynamanın mümkün olduğunu sınıf arkadaşlarına anlatmaktadır. Bu hikâye, Akran Eğitim Paketi’nin ikinci kısmında da yer alan ve her bir sosyal etkileşim davranışının öğretiminde kullanılan diğer hikâyelere giriş niteliği taşımaktadır. Aşağıda hikâyenin içeriğinden küçük bir paragraf yer almaktadır.

“Tüm kediler kulaklarını dikleştirip Şaşkın’ın cevabını beklediler. Şaşkın kendinden emin bir şekilde; “Arkadaşlarla birlikte oynamak çok keyiflidir. Oyunlarımızda diğer kediciklerle birlikte güleriz, sohbet ederiz, oyuncaklarımızı paylaşıyoruz ve sırayla oynarız. Ama bazı kedi dostlarımız bir oyuna nasıl katılacaklarını ve nasıl oynayacaklarını bilemezler. Bu, onların bizimle oyun oynamak istemedikleri anlamına gelmez. Eğer yardımcı olursak, tüm kedicikler gibi o da arkadaşlarıyla oyun oynayabilir” dedi. Şaşkın, herkesle oynamanın bir yolu

olduğunu biliyordu. Bundan sonra tüm arkadaşlarına Köpük’le oynamanın yollarını anlatmaya karar verdi.”

2.4.1.2. Sosyal etkileşim davranışlarının öğretiminde kullanılan araç-gereç seti

Eğitici akranlara sosyal etkileşim davranışlarının öğretiminde kullanılan araç-gereç seti; (a) Sosyal Etkileşim Davranışlarının Öğretim Planı, (b) her sosyal etkileşim davranışı için birer adet hazırlanan çizgi filmler, (c) resimli hikâye kitapları ve (d) rol oyunlarında kullanılmak üzere belirlenen oyun araç-gereçlerinden oluşmaktadır.

Sosyal Etkileşim Davranışlarının Öğretim Planı: Araştırmacının, eğitici akranlar için belirlenen sosyal etkileşim davranışlarını öğretmede izleyeceği aşamaları ayrıntılı bir şekilde betimlemektedir.

Çizgi filmler: Akran Eğitim Paketi’nde, sosyal etkileşim davranışlarının her birinin eğitici akranlara öğretimi için bir adet olmak üzere, toplam altı adet çizgi film yer almaktadır. Bu çizgi filmlerde, eğitici akranların bu davranışları nasıl uygulayacağı ile ilgili kısa bilgiler ve örnekler yer almaktadır. Çizgi filmlerin hazırlanmasında ilk olarak, tez danışmanı ve araştırmacı tarafından içerikler yazılmıştır. Ardından, araştırmacı tarafından, çizgi filmlere Powtoon yazılımı kullanılarak hareketli görseller, arka plan müzikleri ve seslendirmeler eklenmiştir. Her bir çizgi filmin süresi 3-5 dakika arasında değişmektedir.

Resimli hikâye kitapları: Akran Eğitim Paketi’nde çizgi filmlerin yanı sıra her bir sosyal etkileşim davranışı için bir adet olmak üzere (Örn., “Şaşkın, Arkadaşını Oyuna Davet Ediyor.”) toplam altı adet hikâye bulunmaktadır. Bu hikâyelerin tümünde, farkındalık etkinliklerinde sunulan hikâyede yer alan kedi karakterleri (Şaşkın ve Köpük) bulunmaktadır. Hikâyelerde genel olarak, OSB’li Köpük hikâyede bahsi geçen sosyal etkileşim davranışını (örn., sırayla oyun oynama) bazı durumlar nedeniyle (örn., sıranın kimde olduğunu unuttuğu için) yerine getirememektedir. Şaşkın ise, Köpük’ün bu davranışı yerine getirmesine yardım etmekte; aynı zamanda okuyuculara, kendi deneyimleri ve öğretmeninin (Bayan Kıvrık Kuyruk) görüşleri doğrultusunda öneriler sunmaktadır. Hikâye kitapları, farklı kedilerle oyun oynamanın çok güzel bir deneyim olduğunu vurgulamaktadır.

Rol oyunlarında kullanılmak üzere belirlenen oyun araç-gereçleri: Akran Eğitim Paketi’nin öğretiminde rol oyunlarında kullanılması için oyun araç-gereçleri belirlenmiştir. Bu oyun araç-gereçleri tipik gelişen çocukların sosyal etkileşim

davranışlarını sunma fırsatlarını kolaylaştıracak şekilde seçilmiştir. Örneğin, rol oyunlarında yalnızca bir adet araba olduğunda, eğitici akranın hedef çocuğa sıra alma fırsatı sunma davranışı daha kolay gerçekleşecektir. Benzer şekilde iki adet oyun hamuru olduğunda eğitici akran, hedef çocuğa oyun hamurları arasından seçim yapma fırsatı sunabilecektir.

Yukarıda ayrıntılı bir şekilde bahsedilen farkındalık etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde ve sosyal etkileşim davranışlarının öğretiminde kullanılan araç-gereç örneklerinin bazıları EK-10'da yer almaktadır.

2.4.2. Eğitici akran-hedef çocuk çiftlerinin oyunlarında kullanılan araç-gereçler

Eğitici akran-hedef çocuk çiftlerinin oyunlarında kullanılan araç-gereçler; (a) resimli ipucu kartları, (b) sembol pekiştireçler ve (c) oyun araç-gereçleridir.

Resimli ipucu kartları: Eğitici akranlara, hedef çocuklarla oyun sırasında bir araya geldiklerinde kullanacakları sosyal etkileşim davranışlarını hatırlatmayı amaçlamaktadır. Eğitici akranların kullanacakları sosyal etkileşim davranışlarının her biri için (örn., hedef çocuğun oyun davranışına model olma) bir ipucu kartı olmak üzere toplam altı adet resimli ipucu kartı kullanılmıştır. İpucu kartlarında sosyal etkileşim davranışlarının öğretiminde kullanılan hikâye karakterlerinin renkli resimleri yer almıştır. Bu kartların her biri 15x15 cm ölçülerinde hazırlanmış ve dayanıklı olmaları için şeffaf plastik ile kaplanmıştır.

Sembol pekiştireçler: Eğitici akranların hedef çocuklarla bir araya getirildiği oyunlar sırasında eğitici akranların doğru tepkilerini pekiştirmek amacıyla sembol pekiştireçler kullanılmıştır. Sembol pekiştireç olarak küçük ve büyük boyda yıldızlar kullanılmıştır. Eğitici akranlar herhangi bir sosyal etkileşim davranışını doğru olarak uyguladıklarında küçük yıldız, bir oturumda sosyal etkileşim davranışlarının tümünü eksiksiz uyguladıklarında ise büyük yıldız elde etmişlerdir. Kazanılan yıldızlar, sembol pekiştirme tablosuna yapıştırılmış ve oturumun sonunda eğitici akranlara verilmiştir.

Oyun araç-gereçleri: Eğitici akranların hedef çocuklarla bir araya getirildiği oyunlar sırasında, hedef çocukların ve eğitici akranların başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında kullanılmak üzere oyun araç-gereçleri belirlenmiştir. Oyun araç-gereçlerinin belirlenmesinde şu ilkeler göz önünde bulundurulmuştur: (a) Oyun araç-gereçleri hem eğitici akranların hem de hedef çocukların oyun ve oyuncak tercihlerine göre belirlenmiştir. Bu tercihleri belirlemek için ailelerden, Hedef Çocukların

Oyun ve Oyuncak Tercihlerini Belirleme: Aile Görüşme Formu (EK-11); öğretmenlerden, Hedef Çocukların Oyun ve Oyuncak Tercihlerini Belirleme: Öğretmen Görüşme Formu (EK-12) ve eğitici akranlardan, Eğitici Akranların Oyun ve Oyuncak Tercihlerini Belirleme: Eğitici Akran Görüşme Formu (EK-13) yoluyla bilgi alınmıştır. (b) Çocukların oyun araç-gereçlerine ilgilerini sürdürebilmek amacıyla, araştırmada kullanılan oyun araç-gereçlerinin onların sınıflarında hâlihazırda bulunan araç-gereçler olmamasına dikkat edilmiştir. (c) Oyun araç-gereçlerinin, eğitici akranların hedef çocuklara sunacakları fırsatları kolaylaştırıcı özelliklerde olmasına dikkat edilmiştir. Örneğin, oyun hamuru setinin kullanıldığı bir oyunda eğitici akran, hedef çocuğa kurabiye kalıpları arasından seçim fırsatı sunabilmekte veya kurabiye yapım aşamalarına model olabilmektedir.

2.4.3. Formlar

Bu araştırmada, farklı amaçlara yönelik 16 adet form kullanılmıştır. Bu formların her birinin isimlerine aşağıda yer verilmiştir. Formların kullanımına ilişkin bilgiler ise Ekler bölümünde yer almıştır.

2.4.3.1. Gönüllü katılım ve izin formları

- (a) Öğretmenlere Yönelik Gönüllü Katılım Formu
- (b) Eğitici Akran Veli İzin-Onay Formu
- (c) Hedef Çocuk Veli İzin-Onay Formu

2.4.3.2. Veri toplama formları

- (a) Hedef Çocukların Belirlenmesi: Öğretmen Formu
- (b) Eğitici Akranların Belirlenmesi: Öğretmen Formu
- (c) Hedef Çocukların Belirlenmesi: Gözlem Formu
- (d) Eğitici Akranların Belirlenmesi: Gözlem Formu
- (e) Hedef Çocukların Oyun ve Oyuncak Tercihlerini Belirleme: Aile Görüşme Formu
- (f) Hedef Çocukların Oyun ve Oyuncak Tercihlerini Belirleme: Öğretmen Görüşme Formu
- (g) Eğitici Akranların Oyun ve Oyuncak Tercihlerini Belirleme: Eğitici Akran Görüşme Formu
- (h) Akran Aracılı Müdahale: Hedef Çocuk Veri Toplama Formu

- (i) Akran Aracılı Müdahale: Eğitici Akran Veri Toplama Formu
- (j) Eğitici Akranların Yetiştirilmesi Sürecine Yönelik Uygulama Güvenirliği Formları
- (k) Deney Sürecine Yönelik Uygulama Güvenirliği Formları
- (l) Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu
- (m) Eğitici Akranlara Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

2.4.4. Teknik araç-gereçler

Araştırmada kullanılan teknik araç-gereçler; dizüstü bilgisayar, video kamera, tripod, projeksiyon cihazı ile her sosyal etkileşim davranışı için birer adet olmak üzere toplam altı adet çizgi filmi hazırlamada kullanılan Powtoon yazılımıdır.

2.5. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcı çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada eğitici akran-hedef çocuk çiftleri oluşturularak iki çoklu yoklama modeli iç içe uygulanmıştır. İlk yoklama denemeli çoklu yoklama modeli uygulamasında Akran Eğitim Paketinin, akran eğitimi sürecine dâhil olan eğitici akranlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. İkinci yoklama denemeli çoklu yoklama modeli uygulamasında ise akran eğitimi sürecini tamamlayan eğitici akranların uyguladıkları Akran Aracılı Müdahalenin, hedef çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Katılımcılar arası çoklu yoklama modelleri bir bağımsız değişkenin etkililiğini, üç farklı katılımcı üzerinde incelemeyi amaçlamaktadır (Tekin-İftar, 2012a, s. 237). Bu modelde ilk olarak, tüm katılımcılardan başlama düzeyi verisi toplanmaktadır. Başlama düzeyi oturumlarında, katılımcılardaki hedef davranışlar aralıklı olarak gözlenmekte ve ölçülmektedir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edilen ilk katılımcıda, uygulama evresine başlanmaktadır. Bağımsız değişken, kararlı veri elde edilen ilk katılımcıda belirlenen ölçüt karşılanana kadar uygulanırken, diğer iki katılımcıda zaman zaman (3-5 günde bir kez) yoklama denemeleri alınmaya devam edilmektedir. İlk katılımcının uygulama evresinde ölçüt karşılandığında ve diğer katılımcılardan biri kararlı veri gösterdiğinde ise ikinci katılımcının uygulama evresi başlamaktadır. İkinci katılımcıda da uygulama evresinde ölçüt karşılanıncaya kadar üçüncü katılımcıda sürekli kararlı veri elde etmek üzere yoklama denemeleri düzenlenmektedir. Üçüncü katılımcının

yoklama denemelerinde kararlı veri elde edildikten sonra ise üçüncü katılımcının uygulama evresi gerçekleştirilmektedir (Tekin-İftar, 2012a, s. 241).

Bu araştırmadaki deneysel kontrol, eğitici akran-hedef çocuk çiftlerinin sosyal etkileşim davranışlarında sergiledikleri performansın başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde değişiklik göstermesi, görülen bu değişikliğin yalnızca Akran Aracılı Müdahalenin uygulanmasıyla gerçekleşmesi ve bu etkinin art zamanlı olarak diğer iki eğitici akran-hedef çocuk çiftlerinde de yinelenmesi yoluyla kurulmaktadır.

Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde iç geçerlik, modelin hem katılımcı içi hem de katılımcılar arasında çok sayıda yinelemeyi barındırması ve uygulamanın art zamanlılık ilkesine göre gerçekleştirilmesi nedeniyle oldukça güçlü bir şekilde kontrol altına alınabilmektedir. Dış geçerlik ise; modelde çok sayıda yinelemenin olması ve farklı özelliklerde katılımcıların olması nedeniyle güçlenmektedir (Tekin-İftar, 2012a, s. 238).

Araştırmanın iç geçerliğini etkileyebilecek olası etmenler; dış etmenler, olgunlaşma, sınanma, ölçme, katılımcı kaybı ve verilerin kararsızlığıdır. Dış etmenlerin kontrol altına alınabilmesi için, eğitici akranların ve hedef çocukların öğretmenleri, çocuklarda hedeflenen sosyal etkileşim davranışları ile ilgili herhangi bir öğretim yapmamaları konusunda bilgilendirilmişlerdir. Olgunlaşma etkisinin kontrol altına alınabilmesi için, araştırmanın uygulamalarının planlanan gün ve saatlerde yapılmasına, kısa bir sürede tamamlanmasına mümkün olduğunca özen gösterilmiştir. Ayrıca, katılımcılar arası çoklu yoklama modelinin çok sayıda yinelemeyi gerektirmesinin, olgunlaşma etkisini kontrol altına alacağı düşünülmektedir. Sınanma ve ölçme etkisinin kontrol altına alınabilmesi için, bağımsız bir gözlemci tüm evrelerin %30'unda güvenilirlik verisi toplayarak bu verilerin analizini yapmıştır.

Katılımcı kaybı etkisinin kontrol edilebilmesi için, eğitici akranların ve hedef çocukların seçiminde okula düzenli olarak devam ediyor olmalarına dikkat edilmiştir. Verilerin kararsızlığı etkisinin kontrol edilebilmesi için, tüm evrelerde kararlı veri elde edilip edilmediği belirlenmiş, kararlı veri elde edilemediğinde söz konusu evre uzatılmıştır. Kararlı veri elde edilmesini kolaylaştırmak için, araştırmanın bağımlı değişkenlerinin tanımları mümkün olduğunca gözlenebilir ve ölçülebilir bir şekilde yazılmıştır. Araştırmanın dış geçerliği ise; başlama düzeyi ve uygulama evrelerinin farklı üç hedef çocuk ve altı eğitici aklanda yinelenmesi yoluyla sağlanmıştır.

Bu araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü eğitici akran-hedef çocuk çiftlerinden eş zamanlı başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci ve ikinci akran çiftlerinin öğretim

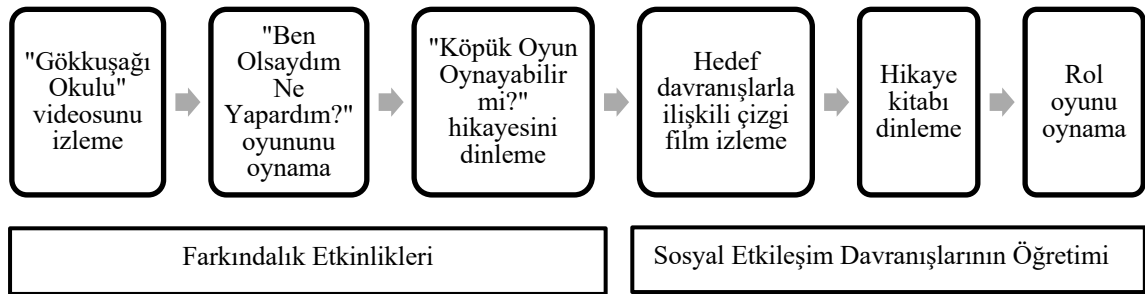
oturumları tamamlandıktan sonra üçüncü eğitici akran çifti Akran Eğitim Paketi yoluyla yetiştirilmiştir. Ancak üçüncü akran grubundaki eğitici akranlardan ikisi araştırmadan çekilmişlerdir. Bu nedenle araştırmanın üçüncü katılımcı grubunun başlama düzeyi verileri yeni katılımcılarla gecikmeli olarak alınmıştır.

2.6. Bağımsız Değişkenler

Bu araştırmanın biri eğitici akranlar için, diğeri ise hedef çocuklar için olmak üzere iki bağımsız değişkeni bulunmaktadır. Eğitici akranlar için belirlenen bağımsız değişken, farkındalık etkinliklerini ve sosyal etkileşim davranışlarını içeren Akran Eğitim Paketi'nin öğretilmesidir. Hedef çocuklar için belirlenen bağımsız değişken ise, eğitici akranların uyguladıkları Akran Aracılı Müdahaledir. Akran Eğitim Paketi'nin içeriği ve eğitici akranlara öğretilmesi süreci, izleyen alt başlıkta açıklanmaktadır.

2.6.1. Eğitici akranların yetiştirilmesi süreci

Eğitici akranların yetiştirilmesi süreci; Akran Eğitim Paketi'nde yer alan "Farkındalık etkinlikleri" ve "Sosyal etkileşim davranışlarının öğretimi" olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar Şekil 2.1'de verilmiş ve izleyen alt başlıklarda açıklanmıştır.



Şekil 2.1. Eğitici akranların yetiştirilmesi sürecinin uygulama akışı

2.6.1.1. Farkındalık etkinlikleri

Akran Eğitim Paketi'nin ilk kısmını oluşturan farkındalık etkinlikleri her bir eğitici akran grubu için 30-35 dakikalık tek bir oturumda olmak üzere toplam üç oturumda gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler, her bir hedef çocuk için belirlenen iki eğitici akranla küçük grup çalışması şeklinde yapılmıştır. Farkındalık etkinliklerinde eğitici akranlara, hedef çocukların bireysel farklılıkları ile ilgili genel bir farkındalık kazandırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; (a) "Gökkuşağı Okulu" videosunu izleme, (b)

“Ben Olsaydım Ne Yapardım” oyununu oynama ve (c) “Köpük Oyun Oynayabilir mi?” hikâye kitabını dinleme etkinliklerine yer verilmiştir.

Farkındalık etkinliklerine araştırmacının eğitici akranlara kendisini tanıttığı, onların isimlerini öğrendiği ve Akran Eğitim Paketi kapsamında hangi etkinlikleri yapacakları konusunda onları kısaca bilgilendirdiği genel bir girişle başlanmıştır. Ardından eğitici akranlara, Tohum Otizm Vakfı’nın OSB farkındalığı için hazırladığı ve bireysel farklılıkları olan çocukları konu alan “*Gökkuşağı Okulu*” videosu izletilmiştir. Eğitici akranlara bu video izletildikten sonra soru-cevap tekniği yoluyla, onlardan birbirleriyle benzer ve farklı oldukları özelliklerini (örn., fiziksel özellikler, davranışlar) paylaşmaları istenmiştir. Etkinliğin sonunda insanların farklı özelliklere sahip olmalarının hep birlikte oyun oynamak için engel oluşturmadığı vurgulanmıştır.

İkinci etkinlik olarak eğitici akranlarla “*Ben Olsaydım Ne Yapardım?*” oyunu oynanmıştır. Bu oyunda oyun odasının iki ayrı köşesine birer tane kutu yerleştirilmiştir. Her kutunun içerisine, birbirinden farklı oyun araç-gereçleri yerleştirilmiştir. Oyunun kuralları gereği eğitici akranların her bir kutudaki oyun araç-gereçleri ile oynamaları için belli bir kurala uymaları gerekmektedir. Örneğin, ilk masadaki kutuda çocukların ince motor davranışlarını kullanmaları gereken araç-gereçler ve çocukların bu araç-gereçleri oynarken ellerini kullanmada güçlük çekecekleri eldivenler yer almıştır. Çocuklardan bu eldivenleri giyerek, bu kutuda yer alan oyun araç-gereçlerini (örn., çok küçük boyda Lego’lar ile bileklik yapmada kullanabilecekleri ipler ve boncuklar) oynamaları istenmiştir. Çocuklar eldivenlerle, oyun araç-gereçlerini oynamakta zorlanmışlardır. İkinci masadaki kutuda, ise çocukların büyük ölçüde görme duyularını kullanmalarını gerektiren araç-gereçler (örn., yap-bozlar) ve gözlerini bağlamada kullanacakları renkli eşarplar yer almıştır. Çocuklardan bu eşarpları gözlerine bağlayarak, bu kutuda yer alan yapbozu takmaları istenmiştir. Çocuklar eşarpları gözlerine bağladıklarında yap-bozları yapamamışlardır. Her iki etkinlik sırasında da araştırmacı, çocukların kendilerini benzer güçlükler çeken arkadaşlarının yerine koymalarını ve bu durumun nasıl hissettirdiğini düşünmelerini istemiştir. Araştırmacı bunun yanı sıra çocuklara, eldivenleri taktıklarında ya da eşarplarla gözlerini bağladıklarında, etkinliği yapmanın zorlaşıp zorlaşmadığını, yardım isteyip istemediklerini ve kendilerine araştırmacı tarafından yardım edildiğinde durumun kolaylaşıp kolaylaşmadığını sormuştur. Çocuklar, eldivenleri taktıklarında ve gözlerini eşarplarla bağladıklarında etkinlikleri yapmanın daha zor olduğunu, yardıma ihtiyaç duyduklarını ve araştırmacı kendilerine yardım ettiğinde işlerinin kolaylaştığını

belirtmişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı eğitici akranlara, oyun sırasında bireysel farklılıkları olan arkadaşlarına yardım ettiklerinde, arkadaşlarının da oyuna katılabileceklerini ve nasıl oynanacağını bilmedikleri bir oyunu öğrenebileceklerini vurgulayarak tartışmayı sonlandırmıştır.

Farkındalık etkinliklerinin son aşamasında ise, araştırmacı, birtakım farklılıkları olan ve birlikte oyun oynamanın yollarını arayan iki kedi karakterin bulunduğu “*Köpük Oyun Oynayabilir mi?*” isimli hikâye kitabını eğitici akranlara okumuştur. Metni tez danışmanının desteğiyle araştırmacı tarafından yazılan, çizimleri ise bir grafik tasarımcı tarafından yapılan bu hikâye, Akran Eğitim Paketi’nin ikinci kısmında her bir sosyal etkileşim davranışının öğretiminde kullanılan diğer hikâyelere bir giriş niteliği taşımaktadır. Hikâyenin sunumundan sonra, araştırmacı hikâyenin içeriği hakkında çocuklara bazı sorular yöneltmiştir. Bu sorular Köpük’ün hangi etkinlikleri iyi yapabildiği, hangilerini yapmada zorlandığı, Şaşkın’ın Köpük’e karşı yardımsever, kibar ve özenli bir arkadaş olmak için neler yaptığı ile ilgili sorulardır.

Araştırmacı, eğitici akranlara gün içinde neler öğrendiklerini kısaca özetleyerek ve bir sonraki günde ne öğrenecekleri konusunda açıklama yaparak farkındalık etkinliklerine son vermiştir.

2.6.1.2. Sosyal etkileşim davranışlarının öğretimi

Akran Eğitim Paketi’nin ikinci kısmı eğitici akranlara, hedef çocuklarla oyun oynarken kullanacakları sosyal etkileşim davranışlarının öğretimini amaçlamaktadır. Bu sosyal etkileşim davranışları; hedef çocuğu oyuna davet etme, hedef çocuğa kısa ve anlaşılır yönergeler verme, hedef çocuğa oyun araç-gereçleri arasından seçim fırsatı sunma, hedef çocuğun oyun davranışına model olma, hedef çocuğa sıra alma fırsatı sunma, hedef çocuğu pekiştirme davranışlarıdır.

Her bir sosyal etkileşim davranışının öğretimi; (a) hedef davranışlarla ilişkili çizgi filmlerin izletilmesi, (b) resimli hikâye kitabının okunması ve (c) rol oyununun oynanması aşamalarını izlemiştir. Sosyal etkileşim davranışlarının öğretimine, araştırmacının eğitici akranlarla selamlaştığı ve gün içerisinde hangi etkinlikleri yapacakları konusunda onları kısaca bilgilendirdiği genel bir girişle başlanmıştır. Öğretimin ilk aşamasında, o gün için hedeflenen sosyal etkileşim davranışı (örn., hedef çocuğu oyuna davet etme) ile ilgili bilgilendirici bir içeriğin yer aldığı çizgi film izletilmiştir. Çizgi filmlerde; eğitici akranlara, hedef çocukların yaşadıkları belli

güçlükler nedeniyle oyun oynamakta zorlandıkları, ancak çizgi filmde açıklanan kurallara (sosyal etkileşim davranışlarına) dikkat ederlerse arkadaşlarıyla oyun oynamanın mümkün olduğu fikri vurgulanmaktadır. Çizgi filmlerde bunun yanı sıra, eğitici akranlara, hedef çocuklarla oyun oynayabilmeleri için gereken her bir sosyal etkileşim davranışını nasıl uygulayacakları anlatılmaktadır. Aşağıda, eğitici akranlar için hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarından biri olan “pekiştirme” için hazırlanan bir çizgi filmin küçük bir bölümü yer almaktadır.

“Oyun arkadaşlarımız, onlara güzel sözler söyleyen arkadaşları ile oynamaktan daha çok keyif alırlar. Bazen bu güzel sözleri umursamıyormuş gibi görünseler de güzel sözler duymak herkes gibi onların da hoşuna gider. Oyun arkadaşının, seninle oyun oynarken daha çok şey başarmasını ve keyif almasını istiyorsan, onun başardığı şeyleri fark ettiğini ona gösterebilirsin. Bunu yapmak çok kolay! Bir şeyi başardığında ona başardığı şey ile ilgili güzel sözler söyle. Arkadaşının yaptığı küçük bir davranışı için bile güzel sözler söyleyebilirsin. Örneğin; “Çok güzel bir kule oldu!”, “İşte bu!”, “Harika!”, “Bravo!”, “Çak bir beşlik!”, “Resmini çok güzel boyadın!”, “Evet, tam da sepetin içine attın!”

Öğretimin ikinci aşamasında, eğitici akranlara o gün için hedeflenen sosyal etkileşim davranışını, eğitici akran ve hedef çocuk rolünü üstlenerek uygulayan iki kedi karakterin yer aldığı bir hikâye kitabı okunmuştur. Aşağıda sosyal etkileşim davranışlarından biri olan “kısa ve anlaşılır yönergeler verme” için hazırlanan hikâyeden küçük bir bölüm yer almaktadır.

“Uzun uzun miyavladığımda, kafası karışabilir. Söyleyeceklerimin hepsini aynı anda miyavladığımda o kadar uzun olur ki, hepsini unutabilir. Bu yüzden miyavlarırken tek tek, yavaş, tane tane miyavlarım. “Miyav” derim beklerim, “miyav” derim beklerim, “sonra bir daha “miyav” derim. Söylediklerimi Köpük’ün anlaması için bazen bunu yapmam yetmez. Olsun, biraz daha beklerim ve sonra tüm bunları tekrar denerim. Farklı kedileri seviyorum. Onlarla oyun oynamaya değer!”

Hikâyenin ardından, eğitici akranlara hedef davranışlarla ilişkili çizgi film ve hikâyede yer alan sosyal etkileşim davranışlarını hatırlatmak amacıyla kısa yanıtlı sorular yöneltilmiştir. Örneğin; “Uzun bir cümle kuracağım. Bu cümleyi kısa kısa ve tane tane söyleyelim. (Yapbozdaki bebeğin yüzünü, kulaklarını, ağzını ve gözlerini takarak bebeğin yüzünü tamamla!)”

Öğretimin son aşamasında, eğitici akranların her biri ile o gün için hedeflenen sosyal etkileşim davranışını kullanmaları için fırsatlar içeren rol oyunları oynanmıştır. Örneğin; “Hedef çocuğu oyuna davet etme” davranışı çalışılıyorsa, içinde akranını oyuna davet etme fırsatları yer alan bir rol oyunu oynanmıştır. Rol oyunları seçilirken eğitici

akranların mümkün olduğunca o gün için hedeflenen sosyal etkileşim davranışına odaklanmalarını sağlayan az sayıda oyun araç-gereci (örn., sıra alma davranışı için tek bir araba) kullanılmıştır. Rol oyunları sırasında, araştırmacı o gün için belirlenen davranışı yapmakta (örn., dikkatini oyuna yöneltme) güçlük çeken bir hedef çocuğu canlandırmıştır. Eğitici akran ise hedef davranışı, araştırmacı ile oynadığı rol oyunu sırasında uygulamıştır. Eğitici akran, bu davranışı en az iki kez art arda doğru olarak kullandığında rol oyunu bitirilmiştir. Eğitici akran bu uygulama ölçütünü karşılayamazsa, davranışı nasıl gerçekleştireceği araştırmacı tarafından sözel olarak hatırlatılmış ve davranışı tekrar denemesi istenmiştir. Rol oyunları tamamlandıktan sonra araştırmacı, eğitici akranlara gün içinde neler öğrendiklerini kısaca özetleyerek ve bir sonraki günde ne öğrenecekleri konusunda açıklama yaparak öğretime son vermiştir.

Her bir sosyal etkileşim davranışının öğretimi iki istisnanın dışında aynı gün içerisinde ve 25-30 dakika süren tek bir oturumda yapılmıştır. Dolayısıyla eğitici akranlar için belirlenen altı sosyal etkileşim davranışının öğretimi birinci ve ikinci eğitici akran grubunda toplam yedi gün, üçüncü eğitici akran grubunda ise toplam altı gün sürmüştür. Bu etkinlikler, her bir hedef çocuk için belirlenen iki eğitici akranla küçük grup çalışması şeklinde yapılmıştır.

Sosyal etkileşim davranışlarının tümünün (altı adet) öğretimi tamamlandıktan sonra, eğitici akranla araştırmacının katıldığı bir rol oyunu düzenlenmiştir. Bu oyunda eğitici akrandan, öğrendiği sosyal etkileşim davranışlarının tümünü uygulaması istenmiştir. Eğitici akran, bu oyunda yer alan her bir sosyal etkileşim davranışı için en az iki doğru tepki ölçütünü karşılayamadığında, uygulayamadığı davranışın basamakları kendisine sözel olarak hatırlatılmış ve tekrar denemesi istenmiştir. Eğitici akran ölçütü karşıladığında ise, Akran Eğitim Paketi'nin öğretime son verilmiştir. Eğitici akranların yetiştirilmesi sürecini tamamlayan eğitici akranlara başarı belgesi (EK-14) verilmiştir.

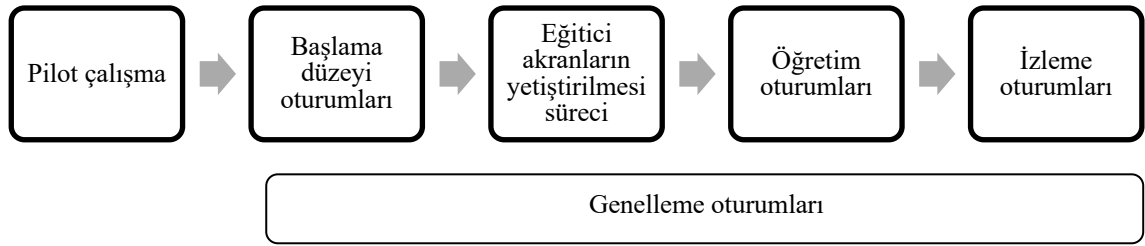
2.7. Bağımlı Değişkenler

Bu araştırmanın, eğitici akranlar ve hedef çocuklar için olmak üzere iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Araştırmanın eğitici akranlar için bağımlı değişkenleri; hedef çocuğu oyuna davet etme, hedef çocuğa kısa ve anlaşılır yönergeler verme, hedef çocuğa oyun araç-gereçleri arasından seçim fırsatı sunma, hedef çocuğun oyun davranışına model olma, hedef çocuğa sıra alma fırsatı sunma, hedef çocuğu pekiştirme sosyal etkileşim davranışlarıdır. Araştırmanın hedef çocuklar için bağımlı değişkenleri ise; hedef

çocuğun eğitici akranın dikkat çekme davranışına tepki vermesi, eğitici akranın oyun davetine katılması, eğitici akran seçenek sunduğunda seçim yapması, eğitici akranın işlevsel oyun davranışlarını taklit etmesi ve eğitici akranın kendisine sunduğu karşılıklı sıra alma fırsatına uygun tepki vermesi olarak belirlenen sosyal etkileşim davranışlarıdır. Eğitici akranlar ve hedef çocuklar için belirlenen bağımlı değişkenlerin tepki tanımları EK-15’de verilmiştir.

2.8. Genel Süreç

Araştırmanın genel süreci; pilot çalışma, başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları, yoklama oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Araştırma sürecinde, Şekil 2.2’deki aşamalar izlenmiştir.



Şekil 2.2. Araştırmanın genel sürecinde izlenen aşamalar

2.8.1. Pilot çalışma

Pilot çalışma, araştırmanın uygulama evresinde yaşanabilecek olası sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik önlemler almak amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya biri beş yaş altı aylık, diğeri altı yaşında olmak üzere iki tipik gelişen çocuk “eğitici akran” olarak, dört yaşında bir OSB’li çocuk da “hedef çocuk” olarak katılmıştır. Pilot çalışma, özel bir okulöncesi eğitim kurumunda yer alan ve yalnızca çalışma için tahsis edilen bir oyun odasında gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın başlangıcında, hedef çocuk ve eğitici akranlardan her zamanki gibi birlikte oyun oynamaları istenmiştir. Bu sırada çocukların sergiledikleri davranışlar 10 dakika boyunca video kamerayla kaydedilmiştir. Çocukların hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarıyla ilgili performans düzeyleri belirlenmiştir. Ardından eğitici akranlara, önce iki oturum süren “Farkındalık Etkinlikleri” sonra da toplam üç oturum süren Akran Eğitim Paketi’nde yer alan (a) hedef çocuğu oyuna davet etme, (b) hedef çocuğa kısa ve anlaşılır yönergeler verme ve (c) hedef çocuğa oyun araç-gereçleri arasından seçim yapma fırsatı sunma davranışlarının öğretimi yapılmıştır. Bu

sosyal etkileşim davranışlarının her birinin öğretimi, üç ayrı günde, 30-40 dakika sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Sosyal etkileşim davranışlarının öğretimi tamamlandıktan sonra hedef çocuk ve eğitici akranlar aynı oyun odasında bir araya getirilmişlerdir. Çocuklara birlikte oynamaları söylenerek, çocukların davranışları 10 dakika boyunca video kamera ile kaydedilmiştir.

Pilot çalışma sırasında karşılaşılan güçlükler göz önünde bulundurularak, Akran Eğitim Paketi'nde birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Her bir sosyal etkileşim davranışına ilişkin etkinliklerin oldukça uzun sürmesi nedeniyle Akran Eğitim Paketi'nde yer alan etkinliklerden bazıları (videolar) çıkarılmış, hikâyelerden ve çizgi filmlerden sonra çocuklara sorulacak olan soruların sayısı azaltılmıştır. Her sosyal etkileşim davranışının öğretiminde yer alan etkinliklerin aynı sırada yer alması (sırasıyla çizgi film-hikâye-video-oyun) çocuklar tarafından sıkıcı bulunmuştur. Bu nedenle etkinliklerin sırasının zaman zaman değiştirilmesi gerekmiştir. Rol oyunlarında çocukların ilgilerine uygun oyun araç-gereçlerinin kullanımı, çocukların oyunlara katılımlarını teşvik etmiştir. Çocuklar, zaman zaman araştırmacının planladığından daha farklı oyunlar oynamak istemişlerdir. Bu nedenle rol oyunları planlanırken, çocuklara aynı amacı kazandırabilecek çeşitli oyun araç-gereçlerinin sunulması gerekli olmuştur. Çocuklar rol oyunlarına, tüm etkinliklerden daha fazla zaman ayırmak istemişlerdir. Bu nedenle bir rol oyununun süresi 20-30 dakikayı bulmuştur. Dolayısıyla pilot çalışma sırasında, her sosyal etkileşim davranışının öğretimi için iki tane rol oyununun oynanması mümkün olamamıştır. Bu nedenle rol oyunlarının sayısının bire düşürülmesi ve bu oyun içerisindeki fırsat sayılarının artırılması, daha uygun bir çözüm olmuştur.

2.8.2. Başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında hem eğitici akranlardan hem de hedef çocuklardan başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri başlangıçta tüm katılımcılarda eş zamanlı olarak toplanmıştır. Ancak son katılımcı grubu, eğitici akranların yetiştirilmesi sürecini tamamladıktan sonra araştırmadan çekilmiştir. Bu nedenle araştırmaya başka bir hedef çocuk ve iki eğitici akran dahil edilmiştir. Bu grubun başlama düzeyi verileri gecikmeli olarak toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumları, eğitici akranların ve hedef çocukların başlama düzeyi oturumları olmak üzere izleyen iki alt başlıkta açıklanmıştır.

2.8.2.1.Eğitici akranların başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında, eğitici akranların hedef çocuklarla oyun sırasında, hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını sergileme performansları değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, eğitici akranların tümünden her biri 10 dakikalık oturumlar olacak şekilde, en az beş oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında eğitici akran-hedef çocuk çiftleri oyun odasında bir araya getirilmişlerdir. Önlerine öğretim oturumlarında kullanılmak üzere çocukların ilgilerine göre belirlenen oyun araç-gereçleri konulmuştur. Daha sonra eğitici akranlara ve hedef çocuklara “Haydi birlikte oynayın!” yönergesi verilmiştir. Eğitici akranlara, hedef çocukla etkileşim kurmalarına ya da onlarla oynamalarına yönelik herhangi bir yönerge, ipucu, pekiştireç ya da öğretim sunulmamıştır. Yalnızca oyunun akışını bozabilecek durumlara (örn., hedef çocuğun oyun alanından ayrılması, oyuncuğunu yere düşürmesi, sınıfa başka birinin girmesi) müdahale edilerek oyunun devam etmesi sağlanmıştır. Eğitici akranların oyun sırasında araştırmacıya sordukları sorular kısaca yanıtlanmış ve oyuna devam etmeleri hatırlatılmıştır. Eğitici akranların başlama düzeyi oturumları, çocuklara teşekkür edilerek sonlandırılmıştır.

2.8.2.2.Hedef çocukların başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında, eğitici akranlarla oyunları sırasında, sosyal etkileşim davranışlarını sergileme performansları değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda hedef çocuklardan her biri 10 dakikalık oturumlar olacak şekilde, en az beş oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Bu oturumlar sırasında da eğitici akran-hedef çocuk çiftleri oyun odasında bir araya getirilmiş ve önlerine öğretim oturumlarında kullanılmak üzere belirlenen oyun araç-gereçleri konulmuştur. Daha sonra hedef çocuk-eğitici akran çiftine “Haydi birlikte oynayın!” yönergesi verilmiştir. Bu oturumlarda, hedef çocuklara da araştırmacı ya da eğitici akran tarafından herhangi bir yönerge, ipucu, pekiştireç ya da öğretim sunulmamıştır. Yalnızca oyunun akışını bozabilecek durumlara (örn., çocuğun oyun alanından ayrılması, sınıf içerisinde gezinmesi, akranına zarar vermesi) müdahale edilmiş ve oyunun devam etmesi sağlanmıştır. Hedef çocukların başlama düzeyi oturumları, çocuklara teşekkür edilerek sonlandırılmıştır.

2.8.3. Eğitici akranların yetiştirilmesi

Bu kısımda “Eğitici Akranların Yetiştirilmesi Süreci” başlığı altında açıklanan

süreç izlenmiştir. Bu süreç tamamlandığında ise öğretim oturumları başlamıştır.

2.8.4. Öğretim oturumları

Öğretim oturumları, başlama düzeyi verilerinde ilk kararlılık gösteren eğitici akran-hedef çocuk çiftinde başlatılmıştır. Bu oturumlarda hem eğitici akranlardan hem de hedef çocuklardan veri toplanmıştır.

2.8.4.1. Eğitici akranların öğretim oturumları

Eğitici akranların öğretim oturumlarındaki rolü, Akran Eğitim Paketi yoluyla öğrendikleri toplam altı sosyal etkileşim davranışını hedef çocukla bir araya geldikleri oyunlar sırasında kullanmaktır. Bu amaçla öğretim oturumlarından önce ilk eğitici akran-hedef çocuk çiftinin eğitici akranı oyun odasına alınmıştır. Eğitici akrana, hedef çocukla birlikte oyun oynarken kullanacağı sosyal etkileşim davranışları ve oyun sırasında meydana gelebilecek fırsatlar resimli ipucu kartları kullanılarak hatırlatılmıştır. Hemen ardından, ilk hedef çocuk oyun odasına alınarak eğitici akranla bir araya getirilmiştir. Çocukların önlerine öğretim oturumlarında kullanılmak üzere belirlenen oyun araç-gereçleri konulmuştur. Çocuklara “Haydi birlikte oynayın!” yönergesi verilmiştir. Eğitici akrana ise “Oyun oynarken öğrendiğin kuralları uygulayabilirsin.” yönergesi verilmiştir. Eğitici akran, oyun sırasında sosyal etkileşim davranışlarından herhangi birini uygulamayı unuttuğunda, bu davranış ona sözel olarak hatırlatılmıştır (Örn., “Arkadaşını oyuna davet edebilirsin, şimdi ona nasıl oynayacağını gösterebilirsin.”). Eğitici akran, doğru olarak yerine getirdiği her davranış için bir sembol pekiştireç (küçük yıldız) kazanmıştır.

Eğitici akran, oyun sırasında hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını doğru olarak sergileyemediğinde, araştırmacı sosyal etkileşim davranışlarını nasıl uygulayacağını eğitici akrana model olarak göstermiş ve tekrar denemesini istemiştir. Öğretim oturumlarının sonunda, araştırmacı tarafından eğitici akrana katılımı için teşekkür edilmiş ve eğitici akranın oturum boyunca sosyal etkileşim davranışlarını kullanmasına yönelik sözel geribildirim verilmiştir (Örn., “Arkadaşına topu nasıl yuvarlayacağını elinden tutarak çok güzel gösterdin. Bundan sonraki oyunlarda sen ona yardım etmeden yuvarlamasını bekleyebilirsin.”). Eğitici akran, öğretim oturumunun sonunda tüm sosyal etkileşim davranışlarını en az bir kez sergilediğinde bir büyük yıldız kazanmıştır. Ölçütü karşıladığında, eğitici akrana sevdiği bir oyuncak alınmıştır.

İlk eğitici akranın öğretim oturumlarına, hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarında art arda üç kez, en az ortalama %80 doğruluk düzeyinde veri elde edene kadar devam edilmiştir. Eğitici aklanda ölçüt karşılanmasına rağmen, hedef çocukta ölçüt karşılanamamışsa, eğitici akran sosyal etkileşim davranışlarını uygulamaya devam etmiş, ancak kendisine herhangi bir ipucu, pekiştirme ve geri bildirim sunulmamıştır. İlk eğitici akranın öğretim oturumları sırasında, diğer iki eğitici akran-hedef çocuk çiftinden 3-5 günde bir yoklama verisi alınmıştır. Öğretim oturumları, diğer eğitici akranlarda da aynı sırayla yinelenmiştir.

2.8.4.2.Hedef çocukların öğretim oturumları

Hedef çocukların öğretim oturumları sırasında, birinci eğitici akran-hedef çocuk çifti oyun odasında bir araya getirilmişler ve öğretim oturumlarında kullanılacak olan oyun araç-gereçleri çocukların önlerine konulmuştur. Çocuklara “Haydi birlikte oynayın!” yönergesi verilmiştir. Bu oturumlarda, araştırmacı tarafından hedef çocuğa yönelik herhangi bir yönerge, ipucu, pekiştirme ya da geribildirim verilmemiş, herhangi bir öğretim yapılmamıştır. Hedef çocuğa yönelik tüm müdahaleler, yalnızca eğitici akran tarafından yapılmıştır. Hedef çocuğun öğretim oturumlarının sonunda, hedef çocuğa katılımı için teşekkür edilmiştir.

Birinci hedef çocuğun öğretim oturumları sırasında, diğer iki hedef çocuktan 3-5 günde bir yoklama verisi alınmaya devam edilmiştir. Öğretim oturumlarında, birinci hedef çocuk kendisi için hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını en az ortalama %80 doğruluk düzeyinde yapar hale geldiğinde, başlama düzeyi verileri kararlılık gösteren ikinci hedef çocuğun öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumları, diğer hedef çocuklarda da aynı sırayla yinelenmiştir.

2.8.5. Yoklama oturumları

Yoklama oturumlarında hem eğitici akranlardan hem de hedef çocuklardan yoklama verisi toplanmıştır. Bu oturumlarda izlenen süreç, izleyen alt başlıklarda yer almaktadır.

2.8.5.1.Eğitici akranların yoklama oturumları

Eğitici akranların yoklama oturumları, aralıklı yoklama oturumları şeklinde düzenlenmiştir. Buna göre öğretim oturumları başlamadan önce yoklama oturumlarına

yer verilmiştir. Eğitici akranların yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumları ile benzer şekilde uygulanmıştır.

2.8.5.2. Hedef çocukların yoklama oturumları

Hedef çocukların yoklama oturumları, aralıklı yoklama oturumları şeklinde düzenlenmiştir. Buna göre öğretim oturumları başlamadan önce yoklama oturumlarına yer verilmiştir. Bu oturumlar, hedef çocukların başlama düzeyi oturumları ile benzer şekilde uygulanmıştır.

2.8.6. İzleme oturumları

Öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından hem hedef çocuklardan hem de eğitici akranlardan izleme verisi toplanmıştır. Bu oturumlarda izlenen süreç, izleyen alt başlıklarda yer almaktadır.

2.8.6.1. Eğitici akranların izleme oturumları

Öğretim oturumları tamamlanan ilk eğitici akrandan başlanarak, sırayla tüm eğitici akranların izleme oturumları yapılmıştır. Bu oturumların uygulama süreci başlama düzeyi oturumları ile benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Eğitici akranların, edindikleri sosyal etkileşim davranışlarını koruyup korumadıklarına ilişkin veriler; 1. hafta, 2. hafta ve 4. haftalarda yapılan izleme oturumlarında toplanmıştır.

2.8.6.2. Hedef çocukların izleme oturumları

Öğretim oturumları tamamlanan ilk hedef çocuktan başlanarak, hedef çocukların tümünde izleme oturumları yapılmıştır. İzleme oturumlarının uygulanma süreci, başlama düzeyi oturumları ile benzer şekilde gerçekleşmiştir. Hedef çocukların, edindikleri sosyal etkileşim davranışlarını koruyup korumadıklarına ilişkin veriler; 1. hafta, 2. hafta ve 4. haftalarda yapılan izleme oturumlarında toplanmıştır.

2.8.7. Genelleme oturumları

Bu araştırmada genelleme oturumları yalnızca hedef çocuklar için yapılmıştır. Bu oturumlarda, hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarını farklı bir eğitici akranla (genelleme akranı) uygulayabilmeleri değerlendirilmiştir. Genelleme akranları da Akran

Eğitim Paketi yoluyla yetiştirilmişler; başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumlarına katılmışlardır.

2.9. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, (a) Akran Eğitim Paketi'nin öğretiminin eğitici akranların Akran Eğitim Paketi'ni güvenilir bir şekilde uygulayabilmeleri üzerindeki etkisini, (b) Akran Aracılı Müdahalenin hedef çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisini ve (c) müdahalenin sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla etkililik, güvenilirlik ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır.

2.9.1. Etkililik verileri

Etkililik verilerinin ilki, Akran Eğitim Paketi'nin eğitici akranlara öğretiminin, eğitici akranların hedeflenen sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlamaktadır. İkincisi ise, eğitici akranlar tarafından uygulanan Akran Aracılı Müdahalenin, hedef çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlamaktadır.

Eğitici akranlara yönelik etkililik verileri elde edilirken; başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında, eğitici akranların, hedef çocuklarla bir araya getirildikleri oyunlar sırasında kullanacakları sosyal etkileşim davranışlarını uygulama performansları belirlenmiştir. Hedef çocuklara yönelik etkililik verileri elde edilirken, aynı oyunlar sırasında, hedef çocukların kendileri için hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını sergileme performansları belirlenmiştir.

Etkililik verileri toplanırken, araştırmanın genel sürecinde yer alan tüm oyun oturumlarının video kaydı alınmıştır. Kaydedilen oturumların tümü araştırmacı tarafından izlenmiştir. Eğitici akranların her bir oyun oturumunda sunmaları gereken sosyal etkileşim fırsatlarının sayısı ve sundukları sosyal etkileşim fırsatlarının sayısı Akran Aracılı Müdahale: Eğitici Akran Veri Toplama Formu'na (EK-16) kaydedilmiştir. Hedef çocukların, eğitici akranların kendilerine sundukları sosyal etkileşim fırsatlarına verdikleri tepkiler ise Akran Aracılı Müdahale: Hedef Çocuk Veri Toplama Formu'na (EK-17) kaydedilmiştir. Eğitici akranların ve hedef çocukların sergiledikleri sosyal etkileşim davranışları, doğru tepki (+) ve yanlış tepki (-) olmak üzere iki farklı tepki türünde kaydedilmiştir.

2.9.2. Güvenirlik verileri

Bu araştırmada uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlilik olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi elde edilmiştir. Bu verilerin elde edilmesine ilişkin süreç izleyen alt başlıklarda açıklanmıştır.

2.9.2.1.Uygulama güvenirliliği verileri

Bu araştırmada üç tür uygulama güvenirliliği verisi elde edilmiştir. Bunlar; (a) araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecinin, (b) araştırmacının Akran Aracılı Müdahalenin deney sürecini yürütmesinin ve (c) eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama sürecinin güvenirlilik verileridir.

Araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecine ilişkin uygulama güvenirliliği verileri elde edilirken, eğitici akranların yetiştirilmesi sürecinde ve öğretim oturumlarında yer alan oturumların %30'unun video kayıtları bağımsız bir gözlemci tarafından izlenmiştir. Gözlemci, araştırmacının bu kayıtlarda sergilediği davranışları, Eğitici Akranların Yetiştirilme Sürecine Yönelik Uygulama Güvenirliliği Formları'nda (EK-18) yer alan davranışları yerine getirmesi bakımından değerlendirmiştir.

Araştırmacının, Akran Aracılı Müdahalenin deney sürecini yürütmesine ilişkin güvenirlilik verileri elde edilirken, başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarının %30'unun video kayıtları bağımsız bir gözlemci tarafından izlenmiştir. Gözlemci, araştırmacının bu oturumlarda sergilediği davranışları Deney Sürecine Yönelik Uygulama Güvenirliliği Formları'nda (EK-19) yer alan davranışları yerine getirmesi bakımından değerlendirmiştir.

Eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi güvenilir bir şekilde uygulayabilmeleri aynı zamanda çalışmanın bağımlı değişkenlerinden biri olduğundan bu verilerin elde edilmesi süreci, etkililik verileri başlığı altında açıklanmıştır.

2.9.2.2.Gözlemciler arası güvenirlilik verileri

Bu çalışmada üç tür gözlemciler arası güvenirlilik verisi elde edilmiştir. Bunlar; (a) araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecine, (b) eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını uygulama sürecine ve (c) hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarını sergilemelerine ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik verileridir. Gözlemciler arası güvenirlilik verileri, araştırmacı ve bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin toplanmasından önce araştırmacı, bağımlı

değişkenlerin tanımları konusunda gözlemciyle fikir birliğinin sağlanması amacıyla bir bilgilendirme oturumu düzenlemiştir. Araştırmacı bu oturumda gözlemciye EK-15'te yer alan "Eğitici Akranların ve Hedef Çocukların Tepki Tanımları" formunu vererek, formda yer alan sosyal etkileşim davranışlarının her birinin tanımlarını açıklamıştır. Bu açıklamanın ardından araştırmacı ve gözlemci, birlikte üç video kaydı izleyerek bu video kaydındaki sosyal etkileşim davranışlarını birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmişlerdir. Video kayıtlarının izlenmesinden sonra araştırmacı ve gözlemcinin değerlendirmelerinin birbirinden farklı olduğu durumlar üzerinde tartışılarak fikir birliği sağlanmıştır.

Bağımlı değişken tanımları üzerinde fikir birliğine varılmasının ardından her bir deneysel evrede yer alan oturumların %30'unu yansız olarak belirlenmiştir. Araştırmacı ve gözlemci belirledikleri oturumların video kayıtlarını; araştırmacının, eğitici akranların ve hedef çocukların davranışlarının oluşup oluşmaması bakımından değerlendirmişlerdir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, araştırmacı ve gözlemcinin değerlendirmelerinin uyuma yüzdelerinin hesaplanmasıyla elde edilmiştir.

2.9.3. Sosyal geçerlik verileri

Bu araştırmanın sosyal geçerlik verileri, (a) okulöncesi öğretmenlerinin ve (b) eğitici akranların öznel değerlendirmeleri yoluyla elde edilmiştir.

Okulöncesi öğretmenlerine yönelik sosyal geçerlik verileri, hedef çocuklar ve eğitici akranların öğretmenlerinden "Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu" (EK-20) kullanılarak toplanmıştır. Bu formda öğretmenlere araştırmanın amacı, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin on beş soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilk sekizinde, beşli Likert tipi Derecelendirme aracı şeklinde oluşturulan genel ifadeler yer almaktadır. Öğretmenler, bu ilk sekiz ifadeyi "Kesinlikle katılıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" arasında değişen beş seçenekten kendilerine uygun olan bir seçeneği işaretleyerek yanıtlamışlardır. Formda yer alan diğer yedi soru ise açık uçlu sorulardan meydana gelmektedir. Öğretmenler, araştırmacı tarafından yapılan yarı-yapılandırılmış bir görüşmede kendilerine yöneltilen bu açık uçlu soruları yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtlar, ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Eğitici akranların öznel değerlendirmeleri ise araştırmacı tarafından yapılan yarı-yapılandırılmış bir görüşme yoluyla elde edilmiştir. Eğitici akranlara bu görüşme sırasında Eğitici Akranlara Yönelik Sosyal Geçerlik Formu'nda (EK-21) yer alan dokuz

adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular, Akran Aracılı Müdahalenin ve Akran Eğitim Paketi'nin içeriğine, gerçekleştirilen etkinliklere ve kullanılan araç-gereçlere ilişkin sorulardan meydana gelmiştir. Eğitici akranların bu sorulara verdikleri yanıtlar ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

2.10. Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında elde edilen etkililik, güvenirlik ve sosyal geçerlik verilerinin analiz süreci izleyen alt başlıklarda açıklanmıştır.

2.10.1. Etkililik verilerinin analizi

Bu araştırmada iki tür etkililik verisi analiz edilmiştir. Bunlardan ilki, Akran Eğitim Paketi'nin eğitici akranlara öğretiminin, eğitici akranların hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarına etkisinin belirlenmesini amaçlamaktadır. İkincisi ise, Akran Aracılı Müdahalenin hedef çocuklar için belirlenen sosyal etkileşim davranışlarına etkisinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Her iki tür etkililik verisi, grafiksel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Grafikteki yatay eksen, oturum sayılarını, dikey eksen ise doğru davranış yüzdelerini göstermektedir.

Eğitici akranlara ilişkin etkililik verileri, eğitici akranların her bir sosyal etkileşim davranışı için doğru davranış yüzdesinin hesaplanmasıyla elde edilmiştir. Doğru davranış yüzdesi, $(\text{Eğitici akranın doğru davranış sayısı} / \text{Oyunda oluşan fırsat sayısı}) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre; oyun sırasında, eğitici akranın uygulayacağı sosyal etkileşim davranışlarına fırsat yaratacak durumlar, tez danışmanı ve araştırmacı tarafından önceden belirlenmiştir. Örneğin; “Oyun hamuru setinde, eğitici akranların kullanabilecekleri dört tane model olma fırsatı, dört tane pekiştirme fırsatı, iki tane seçim fırsatı sunma fırsatı vardır.” şeklinde bir planlama yapılmıştır. Oyun sırasında ise eğitici akranların bu fırsatların kaç tanesini doğru bir biçimde uyguladıklarına bakılmıştır. Oyunda oluşabilecek fırsat sayıları önceden belirlenmiş olsa da bazı oyunlar sırasında bu fırsatların ortaya çıkmama ya da önceden belirlendiğinden daha fazla ortaya çıkma olasılığı bulunmaktadır. Örneğin, “hedef çocuğu oyuna davet etme” davranışının bir kez ortaya çıkacağı planlandığı halde, oyun sırasında hedef çocuk oyun alanından ayrılabilmekte ve yeniden oyuna davet edilmesi gerekebilmektedir. Böyle durumlarda araştırmacı ve gözlemcinin, bu oyundaki oyuna davet etme fırsatının iki olması konusundaki fikir birliği içinde olmasına dikkat edilmiştir. Her bir sosyal etkileşim

davranışına ilişkin doğru davranış yüzdesinin yukarıdaki formül yoluyla hesaplanmasının ardından, bu yüzdelерinin toplamının, eğitici akranlar için belirlenen sosyal etkileşim davranış sayısına (altı) bölünmesiyle “ortalama doğru davranış yüzdesi” elde edilmiştir.

Hedef çocuklara ilişkin etkililik verileri ise, hedef çocukların sergiledikleri doğru davranış yüzdesinin hesaplanmasıyla elde edilmiştir. Buna göre; hedef çocukların eğitici akranlarla bir araya geldikleri oturumların her birinde, eğitici akranın hedef çocuğa doğru olarak sunduğu her bir fırsat (eğitici akranın doğru davranış sayısı) belirlenmiştir. Ardından hedef çocuğun bu fırsata verdiği doğru tepki sayısı (hedef çocuğun doğru tepki sayısı) belirlenmiştir. Hedef çocuklar için belirlenen sosyal etkileşim davranışlarının her biri için, $(\text{Hedef çocuğun doğru davranış sayısı} / \text{Eğitici akranın doğru davranış sayısı}) \times 100$ formülü kullanılarak doğru davranış yüzdesi hesaplanmıştır. Bu yüzdelерinin toplamının, hedef çocuklar için belirlenen sosyal etkileşim davranış sayısına (dört) bölünmesiyle “ortalama doğru davranış yüzdesi” elde edilmiştir.

Akran Eğitim Paketi’nin eğitici akranlara öğretiminin, eğitici akranların hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarına etkisini belirlemede, ardışık evreler arasında karşılaştırma yapılarak, (a) düzey değişikliği ve (b) örtüşme durumu değerlendirilmiştir. Düzey değişikliğinin değerlendirilmesinde, Akran Eğitim Paketi’nin eğitici akranlar üzerindeki acil etkisi hesaplanmıştır. Acil etki, ardışık evrelerde, hedef davranış için belirlenen ölçüt yönünde herhangi artma ya da azalma olup olmadığını göstermektedir. Acil etki değeri ise hedef davranıştaki değişimin büyüklüğünü vermektedir (Tekin-İftar, 2012b, s. 429). Akran Eğitim Paketi’nin eğitici akranlar üzerindeki acil etkisinin hesaplanmasında, eğitici akranların başlama düzeyi oturumlarındaki son üç oturumun ortalaması ile ilk üç öğretim oturumunun ortalaması arasındaki fark alınmıştır. Örtüşme analizi ise, farklı evrelerde verilerin örtüşme (benzeşme) yüzdesini belirlemek üzere yapılmaktadır (Tekin-İftar, 2012b, s. 432). Eğitici akranların başlama düzeyi oturumları ile öğretim oturumları verilerinin örtüşme durumuna, örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanarak bakılmıştır. Örtüşmeyen veri yüzdesi ne kadar büyük ise, uygulamanın bağımlı değişken üzerindeki etkisi o kadar güçlü olmaktadır (Tekin-İftar, 2012b, s. 435). Örtüşmeyen veri yüzdesinin hesaplanmasında, (İkinci evrede birinci evrenin veri aralığı dışında kalan veri noktası sayısı / İkinci evrede toplam veri noktası sayısı) x 100 formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2012b, s. 436).

Akran Aracılı Müdahalenin hedef çocuklar için belirlenen sosyal etkileşim davranışlarına etkisini belirlemede ise, benzer şekilde ardışık evreler arasında

karşılaştırma yapılarak, (a) düzey değişikliği ve (b) örtüşme durumu değerlendirilmiştir. Düzey değişikliğinin değerlendirilmesinde, Akran Aracılı Müdahalenin hedef çocuklar üzerindeki acil etkisi hesaplanmıştır. Acil etkinin hesaplanmasında, hedef çocukların başlama düzeyi oturumlarındaki son üç oturumun ortalaması ile ilk üç öğretim oturumunun ortalaması arasındaki fark alınmıştır. Hedef çocukların başlama düzeyi oturumları ile öğretim oturumları verilerinin örtüşme durumuna ise, yukarıda eğitici akranlarda açıklandığı gibi örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanarak bakılmıştır.

2.10.2. Güvenirlik verilerinin analizi

Bu araştırma kapsamında elde edilen uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analiz sürecine izleyen alt başlıklarda yer verilmiştir.

2.10.2.1. Uygulama güvenirliliği verilerinin analizi

Bu araştırmada üç tür uygulama güvenirliliği verisi analiz edilmiştir. Bunlar; (a) araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecinin, (b) araştırmacının Akran Aracılı Müdahalenin deney sürecini yürütmesinin ve (c) eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama sürecinin güvenirlik verileridir.

Araştırmacının, eğitici akranları yetiştirme sürecine ilişkin uygulama güvenirliliği verileri, $(\text{Gözlenen araştırmacı davranışı} / \text{Planlanan araştırmacı davranışı}) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmacının, Akran Aracılı Müdahalenin deney sürecini yürütmesine ilişkin uygulama güvenirliliği verileri, $(\text{Gözlenen araştırmacı davranışı} / \text{Planlanan araştırmacı davranışı}) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama sürecinin güvenirlik verileri ise, eğitici akranların doğru davranış yüzdelerinin hesaplanmasıyla elde edilmiştir. Bu veriler, eğitici akranlara ilişkin etkililik verileri başlığı altında yer almaktadır.

2.10.2.2. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi

Bu çalışmada üç tür gözlemciler arası güvenirlik verisi analiz edilmiştir. Bunlar; (a) araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecine, (b) eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını uygulama sürecine ve (c) hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarını sergilemelerine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileridir. Bu verilerin her biri araştırmacı ve gözlemcinin değerlendirmelerinin uyuşma yüzdelerinin, $[\text{Görüş birliği} /$

(Görüş birliğı + Görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak ayrı ayrı hesaplanmasıyla elde edilmiştir.

2.10.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmanın yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen sosyal geçerlik verileri, ses kayıtlarının metne dönüştürülmesinin ardından betimsel olarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

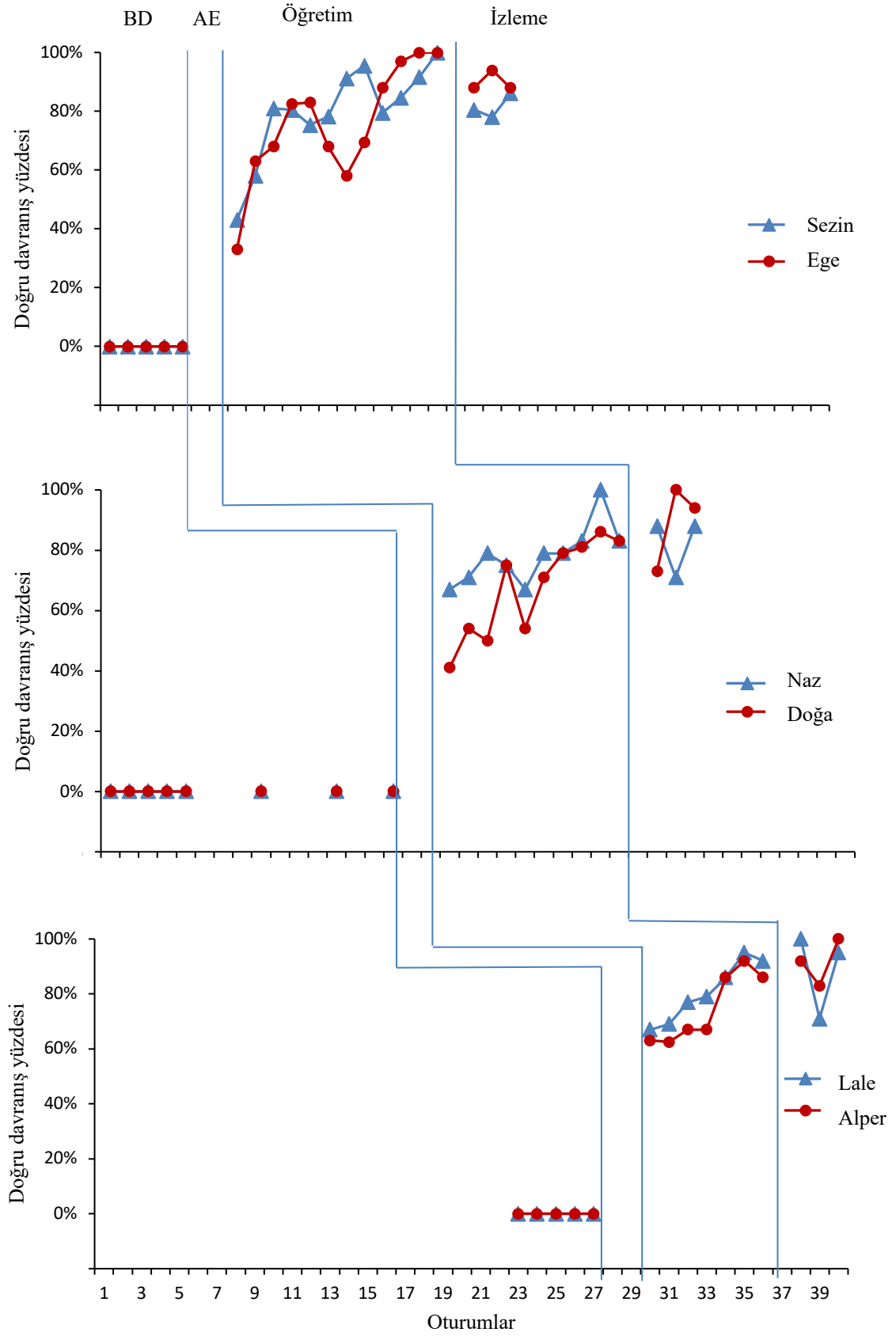
Bu bölümde; Akran Eğitim Paketi kullanılarak sunulan Akran Aracılı Müdahalenin, (a) eğitici akranlar ve hedef çocuklar için hedeflenen sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkililiğine, (b) güvenilirliğine ve (c) sosyal geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Eğitici Akranlar İçin Etkililik Bulguları

Araştırmanın eğitici akranlar için etkililik bulguları, hedef çocukların hem eğitici akranlarında hem de genelleme akranlarında edinim ve kalıcılık düzeylerinde incelenmiştir. Akran Eğitim Paketinin eğitici akranlara öğretiminin; Ege'nin, Doğa'nın ve Alper'in eğitici akranlarında (Sezin, Naz ve Lale) hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarının edinimi ile kalıcılığı üzerindeki etkililik bulguları Şekil 3.1'de yer almıştır. Genelleme akranlarında (Ada, Başak ve Duygu) hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarının edinimi ile kalıcılığı üzerindeki etkililik bulguları ise Şekil 3.2'de yer almıştır. Şekil 3.1 ve Şekil 3.2 incelendiğinde; tüm eğitici akranların ve genelleme akranlarının hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını, başlama düzeyi oturumları boyunca sergilemedikleri, öğretim ve izleme oturumlarında ise ölçütü karşılayacak şekilde sergiledikleri görülmektedir. Eğitici akranlar ve genelleme akranları için etkililik bulguları, izleyen alt başlıklarda daha ayrıntılı açıklanmıştır.

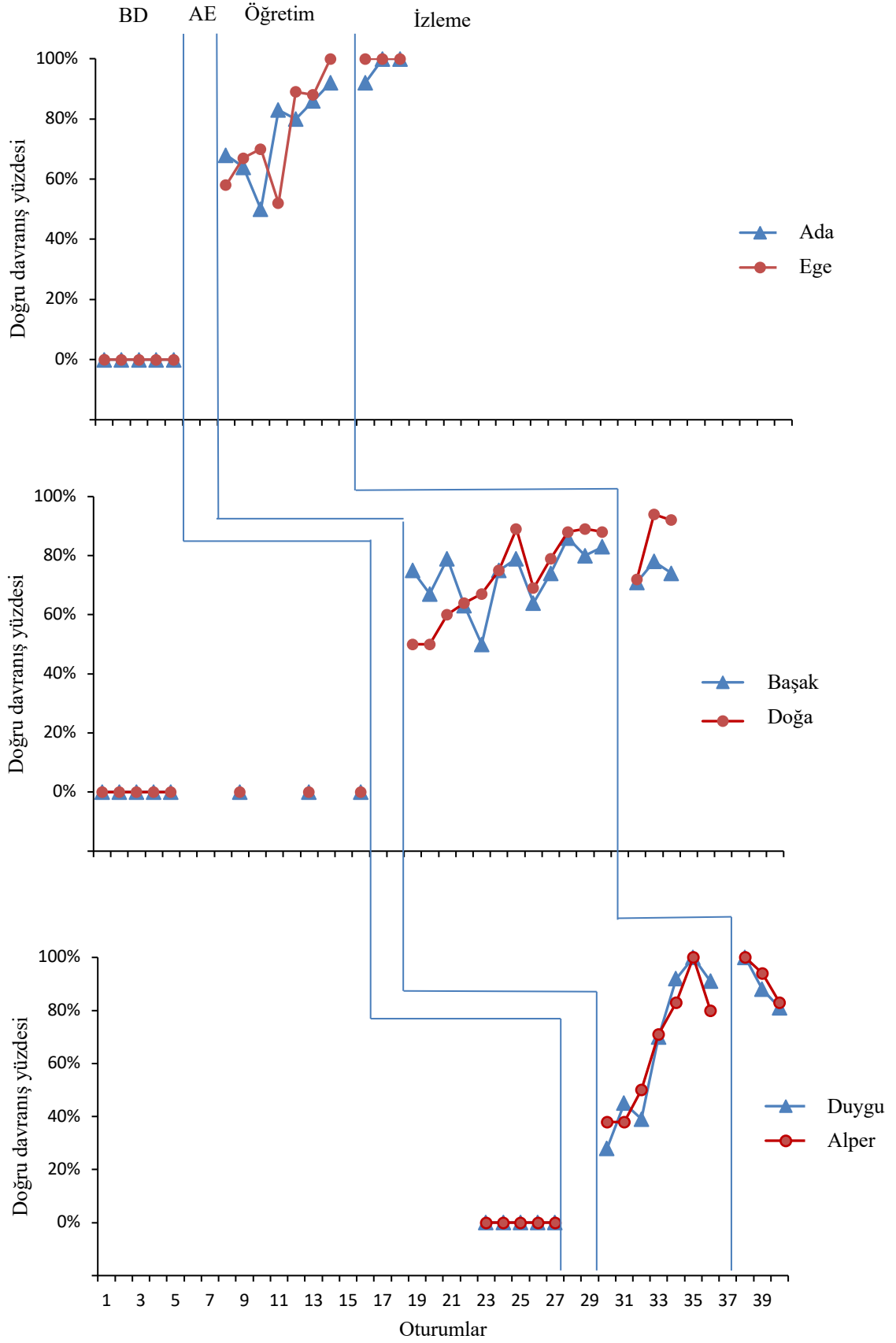
3.1.1. Ege'nin eğitici akranı ve genelleme akranı için etkililik bulguları

Ege'nin eğitici akranı Sezin ve genelleme akranı Ada'nın başlama düzeyi oturumları incelendiğinde (Şekil 3.1 ve Şekil 3.2), her ikisinin de Ege ile oyunları sırasında hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını sergilemedikleri görülmüştür. Sezin ve Ada'nın başlama düzeyi oturumlarında, sosyal etkileşim davranışlarında beş oturum üst üste %0 düzeyinde veri elde edilmesinin ardından, "Akran Eğitim Paketi" yoluyla yetiştirilmeleri süreci başlatılmıştır. Sezin ve Ada, bu süreci başarıyla tamamladıklarında, öğretim oturumlarındaki oyunlar sırasında Ege ile yeniden bir araya getirilmişlerdir. Sezin ve Ada'nın öğretim oturumlarında sergiledikleri ortalama doğru davranış yüzdeleri, başlama düzeyi oturumlarına kıyasla belirgin bir şekilde artmıştır. Şekil 3.1'e göre, Sezin'in doğru davranış yüzdesi %80 (ranj= %43-100) iken; Şekil 3.2'ye göre, Ada'nın doğru davranış yüzdesi %75 (ranj= %50-92) olmuştur. Akran Eğitim Paketi'nin eğitici akranların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki acil etkisi incelendiğinde, Ege'nin her



Şekil 3.1. Hedef çocuk-eğitici akran çiftlerinin doğru tepki yüzdeleri

BD: Başlama Düzeyi, AE: Akran Eğitimi, ▲ Eğitici akranlar, ● Hedef çocuklar



Şekil 3.2. Hedef çocuk-genelleme akranı çiftlerinin doğru tepki yüzdeleri

BD: Başlama Düzeyi, AE: Akran Eğitimi, ▲ Genelleme akranları, ● Hedef çocuklar

iki akranında da acil etki değerlerinin oldukça yüksek olduğu (Sezin= %61, Ada= %61) görülmüştür. Örtüşme durumu incelendiğinde ise hem Sezin'in hem de Ada'nın başlama düzeyi oturumları ile öğretim oturumları arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi değerlerinin oldukça yüksek (Sezin= %100, Ada= %100) olduğu görülmüştür. Öğretim oturumları sırasında Sezin altıncı oturumda, Ada ise dördüncü oturumda ölçütü karşılayacak düzeyde performans sergilemişlerdir. Ege'nin akranlarının öğretim oturumlarına, ortalama doğru davranış yüzdelerinin %80 ve üzerinde olduğu üç oturumdan sonra son verilmiştir. Akranların her ikisi de kendileri için belirlenen ölçüte, hedef çocuktan daha önce ulaşmışlardır. Örneğin; Sezin kendisi için belirlenen ölçüte altıncı oturumda ulaşmasına rağmen, Ege dokuzuncu oturumda ulaşmıştır. Bu nedenle Sezin, sosyal etkileşim davranışlarını uygulamaya, Ege'de ölçüt karşılanana kadar devam etmiştir. Öğretim oturumlarının tamamlanmasını takiben, Sezin ve Ada'nın edindikleri sosyal etkileşim davranışlarını, öğretim oturumları sona erdikten 1. hafta, 2. hafta ve 4. hafta sonunda sürdürülebilirliklerini belirlemek amacıyla izleme oturumları yapılmıştır. Bu oturumlarda, Ege'nin akranlarının ortalama doğru davranış yüzdelerinin, başlama düzeyi oturumlarına kıyasla arttığı ve düzey itibarıyla de ölçütü karşıladığı [Sezin= %82 (ranj= %78-86), Ada= %97 (ranj= 83-100)] görülmüştür (Şekil 3.1 ve Şekil 3.2).

Tablo 3.1'de Sezin ve Ada'nın Ege ile oyunları sırasında kullandıkları her bir sosyal etkileşim davranışının; araştırmanın başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarına göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 3.1. *Sezin ve Ada'nın Ege'ye yönelik kullandıkları sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri*

Sosyal Etkileşim Davranışları	Başlama Düzeyi Oturumları		Öğretim Oturumları		İzleme Oturumları	
	Sezin	Ada	Sezin	Ada	Sezin	Ada
Oyuna Davet Etme	%0	%0	%73	%43	%78	%83
Kısa ve Anlaşılır Yönergeler Verme	%0	%0	%85	%100	%100	%100
Seçim Fırsatı Sunma	%0	%0	%94	%100	%83	%100
Model Olma	%0	%0	%75	%74	%89	%100
Sıra Alma	%0	%0	%67	%63	%56	%100
Pekiştirme	%0	%0	%86	%69	%83	%100

Buna göre; öğretim oturumları sırasında Sezin en yüksek uygulama güvenilirliğini “Hedef Çocuğa Oyun Araç-Gereçleri Arasından Seçim Fırsatı Sunma” davranışında uygularken, en düşük uygulama güvenilirliğini ise “Sıra Alma” davranışında uygulamıştır. Ada ise en yüksek uygulama güvenilirliğini “Kısa ve Anlaşılır Yönergeler Verme” ile “Hedef Çocuğa Oyun Araç-Gereçleri Arasından Seçim Yapma Fırsatı Sunma” davranışlarında uygularken, en düşük uygulama güvenilirliğini “Hedef Çocuğu Oyuna Davet Etme” davranışında uygulamıştır.

3.1.2. Doğa’nın eğitici akranı ve genelleme akranı için etkililik bulguları

Doğa’nın eğitici akranı Naz ve genelleme akranı Başak’ın başlama düzeyi oturumları incelendiğinde (Şekil 3.1 ve Şekil 3.2), her ikisinin de Doğa ile oyunları sırasında hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını sergilemedikleri görülmektedir. Başlama düzeyi oturumları süresince, her iki akran da sosyal etkileşim davranışlarında ortalama %0 düzeyinde performans sergilemişlerdir. Sekiz oturum üst üste başlama düzeyi verisi elde edilmesinin ardından, akranların “Akran Eğitim Paketi” yoluyla yetiştirilmeleri süreci başlamıştır. Naz ve Başak, bu süreci tamamladıklarında, öğretim oturumlarındaki oyunlar sırasında Doğa ile bir araya getirilmişlerdir. Naz ve Başak’ın öğretim oturumlarında sergiledikleri ortalama doğru davranış yüzdeleri, başlama düzeyi oturumlarına kıyasla belirgin bir şekilde artmıştır. Buna göre Naz’ın doğru davranış yüzdesi %78 (ranj= %67-100) iken, Başak’ın doğru davranış yüzdesi %73 (ranj= %50-86) olmuştur (Şekil 3.1 ve Şekil 3.2).

Akran Eğitim Paketi’nin akranların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki acil etkisi incelendiğinde, Doğa’nın her iki akranında da acil etki değerlerinin yüksek olduğu (Naz= %72, Başak= %74) görülmüştür. Örtüşme durumu incelendiğinde ise, Doğa’nın her iki akranında da başlama düzeyi oturumları ile öğretim oturumları arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi değerlerinin oldukça yüksek (Naz= %100, Başak= %100) olduğu görülmüştür. Öğretim oturumları sırasında Naz sekizinci oturumda, Başak ise onuncu oturumda ölçütü karşılayacak düzeyde performans sergilemişlerdir. Doğa’nın akranlarının öğretim oturumlarına, ortalama doğru davranış yüzdelerinin %80 ve üzerinde olduğu üç oturumdan sonra son verilmiştir. Naz ve Başak kendileri için belirlenen ölçütlere, hedef çocuk (Doğa) ile aynı oturumlarda ulaşmışlardır. Öğretim oturumlarının tamamlanmasını takiben, Naz ve Başak’ın edindikleri sosyal etkileşim davranışlarını, öğretim oturumları sona erdikten 1., 2. ve 4. hafta sonunda

sürdürebilirliklerini belirlemek amacıyla izleme oturumları yapılmıştır. Bu oturumlarda, Doğa'nın akranlarının ortalama doğru davranış yüzdelerinin (Şekil 3.1 ve Şekil 3.2), başlama düzeyi oturumlarına kıyasla arttığı (Naz= %82 (ranj= %71-88), Başak= %74 (ranj= %71-78) görülmüştür.

Tablo 3.2'de Naz ve Başak'ın Doğa ile oyunları sırasında kullandıkları her bir sosyal etkileşim davranışının; çalışmanın başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarına göre dağılımı görülmektedir. Buna göre; öğretim oturumları sırasında Naz en yüksek uygulama güvenilirliğini “Hedef Çocuğu Oyuna Davet Etme” davranışında uygularken, en düşük uygulama güvenilirliğini “Hedef Çocuğun Uygun Davranışını Pekiştirme” davranışında uygulamıştır. Başak ise en yüksek uygulama güvenilirliğini “Hedef Çocuğa Oyun Araç-Gereçleri Arasından Seçim Fırsatı Sunma” davranışında uygularken, en düşük uygulama güvenilirliğini “Uygun Şekilde Sıra Alma” davranışında uygulamıştır.

Tablo 3.2. Naz ve Başak'ın Doğa'ya yönelik kullandıkları sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri

Sosyal Etkileşim Davranışları	Başlama Düzeyi Oturumları		Öğretim Oturumları		İzleme Oturumları	
	Naz	Başak	Naz	Başak	Naz	Başak
Oyuna Davet Etme	%0	%0	%100	%85	%100	%100
Kısa ve Anlaşılır Yönergeler Verme	%0	%0	%83	%85	%100	%83
Seçim Fırsatı Sunma	%0	%0	%95	%100	%100	%83
Model Olma	%0	%0	%68	%66	%75	%83
Sıra Alma	%0	%0	%72	%43	%67	%39
Pekiştirme	%0	%0	%53	%66	%50	%56

3.1.3. Alper'in eğitici akranı ve genelleme akranı için etkililik bulguları

Alper'in eğitici akranı Lale ve genelleme akranı Duygu'nun başlama düzeyi oturumları incelendiğinde (Şekil 3.1 ve Şekil 3.2), her ikisinin de Ege ile oyunları sırasında hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını sergilemedikleri görülmektedir. Başlama düzeyi oturumları süresince, her iki akran da sosyal etkileşim davranışlarında ortalama %0 düzeyinde performans sergilemişlerdir. Beş oturum üst üste başlama düzeyi verisi elde edilmesinin ardından, akranların “Akran Eğitim Paketi” yoluyla yetiştirilmeleri süreci başlatılmıştır. Lale ve Duygu, bu süreci başarıyla

tamamladıklarında, öğretim oturumlarındaki oyunlar sırasında Alper ile yeniden bir araya getirilmişlerdir. Lale ve Duygu'nun öğretim oturumlarında sergiledikleri ortalama doğru davranış yüzdeleri, başlama düzeyi oturumlarına göre belirgin bir şekilde artmıştır. Buna göre Lale'nin doğru davranış yüzdesi %81 (ranj= %67-95) iken, Duygu'nun doğru davranış yüzdesi %66 (ranj= %28-100) olmuştur (Şekil 3.1 ve Şekil 3.2).

Akran Eğitim Paketi'nin akranların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki acil etkisi incelendiğinde, Alper'in her iki akranında da acil etki değerlerinin yüksek olduğu (Lale= %71, Duygu= %37) görülmüştür. Örtüşme durumu incelendiğinde ise, Alper'in her iki akranında da başlama düzeyi oturumları ile öğretim oturumları arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi değerlerinin oldukça yüksek (Lale= %100, Duygu= %100) olduğu görülmüştür. Öğretim oturumları sırasında Lale sekizinci oturumda, Duygu ise onuncu oturumda ölçütü karşılayacak düzeyde performans sergilemişlerdir. Alper'in akranlarının öğretim oturumlarına, ortalama doğru davranış yüzdelerinin %80 ve üzerinde olduğu üç oturumdan sonra son verilmiştir. Lale ve Duygu kendileri için belirlenen ölçüte, hedef çocuk ile aynı oturumda ulaşmışlardır. Öğretim oturumlarının tamamlanmasını takiben, Lale ve Duygu'nun edindikleri sosyal etkileşim davranışlarını, öğretim oturumları sona erdikten 1. hafta, 2. hafta ve 4. hafta sonunda sürdürülebilirliklerini belirlemek amacıyla izleme oturumları yapılmıştır. Bu oturumlarda, Alper'in akranlarının ortalama doğru davranış yüzdelerinin (Şekil 3.1 ve Şekil 3.2) başlama düzeyi oturumlarına kıyasla arttığı [Lale= %89 (ranj= %71-100), Duygu= %90 (ranj= %81-100)] görülmüştür. Tablo 3.3'de Lale ve Duygu'nun Alper ile oyunları sırasında kullandıkları

Tablo 3.3. *Lale ve Duygu'nun Alper'e yönelik kullandıkları sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri*

Sosyal Etkileşim Davranışları	Başlama Düzeyi Oturumları		Öğretim Oturumları		İzleme Oturumları	
	Lale	Duygu	Lale	Duygu	Lale	Duygu
Oyuna Davet Etme	%0	%0	%71	%64	%100	%100
Kısa ve Anlaşılır Yönergeler Verme	%0	%0	%100	%89	%100	%100
Seçim Fırsatı Sunma	%0	%0	%71	%67	%83	%100
Model Olma	%0	%0	%100	%66	%100	%83
Sıra Alma	%0	%0	%78	%48	%67	%69
Pekiştirme	%0	%0	%66	%41	%81	%85

her bir sosyal etkileşim davranışının; çalışmanın başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarına göre dağılımı görülmektedir. Buna göre; öğretim oturumları sırasında Lale en yüksek uygulama güvenilirliğini “Kısa ve Anlaşılır Yönergeler Verme” ve “Hedef Çocuğun Oyun Davranışına Model Olma” davranışlarında uygularken, en düşük uygulama güvenilirliğini “Hedef Çocuğun Uygun Davranışını Pekiştirme” davranışında uygulamıştır. Duygu ise en yüksek uygulama güvenilirliğini “Kısa ve Anlaşılır Yönergeler Verme” davranışında uygularken, en düşük uygulama güvenilirliğini “Hedef Çocuğun Uygun Davranışını Pekiştirme” davranışında uygulamıştır.

3.2. Hedef çocuklar için etkililik bulguları

Araştırmanın hedef çocuklar için etkililik bulguları; (a) edinim ve kalıcılık, (b) genelleme düzeyleri olmak üzere iki alt başlıkta incelenmiştir.

3.2.1. Hedef çocuklar için edinim ve kalıcılık bulguları

Akran Aracılı Müdahalenin; Ege, Doğa ve Alper’de hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarının edinimi ve kalıcılığı üzerindeki etkililik bulguları Şekil 3.1’de yer almaktadır. Şekil 3.1 incelendiğinde; tüm hedef çocukların hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını, başlama düzeyi oturumları boyunca sergilemedikleri, öğretim ve izleme oturumlarında ise ölçütü karşılayacak şekilde sergiledikleri görülmektedir. Akran Aracılı Müdahalenin, hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarının edinimi ve kalıcılığı üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular izleyen paragraflarda daha ayrıntılı açıklanmıştır.

Şekil 3.1 incelendiğinde başlama düzeyi oturumlarında Ege’nin, beş oturum üst üste hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını eğitici akranıyla (Sezin) birlikte katıldıkları oyun etkinlikleri sırasında sergilemediği (Sezin’e yönelik ortalama doğru davranış yüzdesi %0) görülmüştür. Başlama düzeyi oturumlarında %0 düzeyinde veri elde edilmesinin ardından, başlama düzeyi oturumları bitirilmiş ve Ege’nin eğitici akranlarının Akran Eğitim Paketi yoluyla yetiştirilmesi süreci başlamıştır. Bu sürecin bitimine kadar, Ege’ye herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Eğitici akranlar bu süreci tamamladıktan hemen sonra, Ege için öğretim oturumları başlatılmıştır. Öğretim oturumlarında Ege, araştırmacı tarafından hazırlanan oyun ortamında eğitici akranıyla (Sezin) bir araya getirilmiştir. Ege’nin Sezin’e yönelik ortalama doğru davranış yüzdesi, öğretim oturumları sırasında %76’ya (ranj= %33-100) yükselmiştir. Nitekim Akran Aracılı Müdahalenin, Ege’nin sosyal etkileşim davranışları üzerindeki acil etkisi

incelendiğinde, acil etki değerin yüksek olduğu (%55) görülmüştür. Örtüşme durumu incelendiğinde ise, Ege'nin başlama düzeyi oturumları ile öğretim oturumlarının verilerinin tamamen örtüşmediği (örtüşmeyen veri yüzdesi= %100) görülmüştür. Ege, Sezin ile birlikte gerçekleştirilen dokuzuncu öğretim oturumunda ölçütü karşılayacak düzeyde performans sergilemiştir. Dolayısıyla Ege'nin öğretim oturumlarına, doğru davranış yüzdesinin %80 ve üzerinde olduğu dört oturumdan sonra son verilmiştir. Öğretim oturumlarını takiben, Ege'nin, edindiği sosyal etkileşim davranışlarını, öğretim oturumları sona erdikten 1. hafta, 2. hafta ve 4. hafta sonunda sürdürüp sürdürmediğini belirlemek amacıyla izleme oturumları yürütülmüştür. Ege'nin bu oturumlardaki ortalama doğru davranış yüzdesi, başlama düzeyi oturumlarına kıyasla %90 (ranj= %88-94) düzeyinde artmıştır (Şekil 3.1). Ege, öğretim oturumlarının yanı sıra izleme oturumları sırasında da ölçütü karşılayacak düzeyde performans sergilemiştir.

Şekil 3.1 incelendiğinde, başlama düzeyi oturumlarında Doğa'nın sekiz oturum üst üste hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını eğitici akranıyla (Naz) birlikte katıldıkları oyun etkinlikleri sırasında sergilemediği (Naz'a yönelik ortalama doğru davranış yüzdesi %0) görülmüştür. Başlama düzeyi oturumlarında %0 düzeyinde veri elde edilmesinin ardından, Doğa'nın başlama düzeyi oturumları bitirilmiş ve eğitici akranlarının "Akran Eğitim Paketi" yoluyla yetiştirilmesi süreci başlamıştır. Bu süreç tamamlanana kadar Doğa'ya herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Eğitici akranlar bu süreci tamamladıktan hemen sonra Doğa için öğretim oturumları başlatılmıştır. Öğretim oturumlarında Doğa, araştırmacı tarafından hazırlanan oyun ortamında eğitici akranıyla (Naz) bir araya getirilmiştir. Şekil 3.1 incelendiğinde Doğa'nın Naz'a yönelik ortalama doğru davranış yüzdesi, öğretim oturumları sırasında %67'ye (ranj= %41-86) yükselmiştir. Akran Aracılı Müdahalenin Doğa'nın sosyal etkileşim davranışları üzerindeki acil etkisi incelendiğinde, acil etki değerin yüksek olduğu (%48) görülmüştür. Örtüşme durumu incelendiğinde ise, Doğa'nın başlama düzeyi oturumları ile öğretim oturumlarının verilerinin tamamen örtüşmediği (örtüşmeyen veri yüzdesi= %100) görülmüştür. Doğa, Naz'la birlikte gerçekleştirilen sekizinci öğretim oturumunda ölçütü karşılayacak düzeyde performans sergilemiştir. Dolayısıyla Doğa'nın öğretim oturumları, doğru davranış yüzdesinin %80 ve üzerinde olduğu üç oturumdan sonra bitirilmiştir. Öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından, Doğa'nın, edindiği sosyal etkileşim davranışlarını, öğretim oturumları sona erdikten 1. hafta, 2. hafta ve 4. hafta sonunda sürdürüp sürdürmediğini belirlemek amacıyla izleme oturumları

yürütülmüştür. Doğa'nın bu oturumlardaki ortalama doğru davranış yüzdesi, başlama düzeyi oturumları ile kıyaslandığında %89 (ranj= %73-100) düzeyinde artmıştır (Şekil 3.1).

Şekil 3.1 incelendiğinde, başlama düzeyi oturumlarında Alper'in, beş oturum üst üste hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını, eğitici akranıyla (Lale) birlikte katıldıkları oyun etkinlikleri sırasında sergilemediği (Lale'ye yönelik ortalama doğru davranış yüzdesi %0) görülmüştür. Başlama düzeyi oturumlarında %0 düzeyinde veri elde edilmesinin ardından, başlama düzeyi oturumları bitirilmiş ve Alper'in eğitici akranlarının "Akran Eğitim Paketi" yoluyla yetiştirilmesi süreci başlatılmıştır. Bu sürecin bitimine kadar, Alper'e herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Eğitici akranlar bu süreci tamamladıktan hemen sonra Alper için öğretim oturumları başlatılmıştır. Öğretim oturumlarında Alper, araştırmacı tarafından hazırlanan oyun ortamında eğitici akranıyla (Naz) bir araya getirilmiştir. Alper'in Lale'ye yönelik ortalama doğru davranış yüzdesi, öğretim oturumları sırasında %75'e (ranj=%63-92) yükselmiştir. Nitekim Akran Aracılı Müdahalenin Alper'in sosyal etkileşim davranışları üzerindeki acil etkisi incelendiğinde, acil etki değerinin yüksek olduğu (%64) görülmektedir. Örtüşme durumu incelendiğinde ise, Alper'in başlama düzeyi oturumları ile öğretim oturumlarının verilerinin tamamen örtüşmediği (örtüşmeyen veri yüzdesi= %100) görülmüştür. Alper, Lale ile birlikte gerçekleştirilen beşinci öğretim oturumunda ölçütü karşılayacak düzeyde performans sergilemiştir. Dolayısıyla Alper'in öğretim oturumlarına, doğru davranış yüzdesinin %80 ve üzerinde olduğu üç oturumdan sonra son verilmiştir. Öğretim oturumlarının tamamlanmasını takiben Alper'in, edindiği sosyal etkileşim davranışlarını, öğretim oturumları sona erdikten 1. hafta, 2. hafta ve 4. hafta sonunda sürdürüp sürdürmediğini belirlemek amacıyla izleme oturumları yürütülmüştür. Alper'in bu oturumlardaki ortalama doğru davranış yüzdesi, başlama düzeyi oturumlarına kıyasla %92 (ranj=%83-100) düzeyinde artış göstermiştir (Şekil 3.1).

3.2.2. Hedef çocuklar için genelleme bulguları

Akran Aracılı Müdahalenin; Ege, Doğa ve Alper'de farklı bir eğitici akranla genellenmesine ilişkin bulgular Şekil 3.2' de yer almaktadır. Şekil 3.2 incelendiğinde, hedef çocukların bu davranışları farklı bir eğitici akranla da yerine getirebildikleri, bir başka deyişle edindikleri beceriyi genellemedikleri görülmektedir. Akran Aracılı Müdahalenin, Ege'nin öğrendiği sosyal etkileşim davranışlarının, farklı bir eğitici akranla

(Ada) genellenmesi üzerindeki etkileri incelendiğinde, Ege'nin katılımcılar arası genelleme sonuçlarının, ölçütü karşıladığı görülmüştür. Şekil 3.2'deki bulgulara göre; Ege'nin başlama düzeyi oturumlarında Ada'ya yönelik ortalama doğru davranış yüzdesi %0 iken, öğretim oturumları sırasında %75'e (ranj=%52-100) yükselmiştir. Ada ile yapılan oturumlarda Akran Aracılı Müdahalenin, Ege'nin sosyal etkileşim davranışları üzerindeki acil etki değeri yüksek (%65) bulunmuştur. Örtüşme durumuna bakıldığında, Ege'nin başlama düzeyi oturumları ile öğretim oturumları arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi değeri oldukça yüksek (%100) bulunmuştur. Ege, Ada ile gerçekleştirilen beşinci öğretim oturumunda ölçütü karşılamıştır. Ege'nin öğretim oturumlarına, doğru davranış yüzdesinin %80 ve üzerinde olduğu 3 oturumdan sonra son verilmiştir. Şekil 4.2 incelendiğinde, Ege'nin 1. hafta, 2. hafta ve 4. hafta sonundaki izleme oturumlarında, Ada'ya yönelik ortalama doğru davranış yüzdesinin başlama düzeyi oturumlarına kıyasla %100 düzeyine artış gösterdiği görülmüştür.

Akran Aracılı Müdahalenin, Doğa'nın öğrendiği sosyal etkileşim davranışlarının, farklı bir eğitici akrana (Başak) genellenmesi üzerindeki etkileri incelendiğinde, Doğa'nın katılımcılar arası genelleme sonuçlarının da ölçütü karşıladığı görülmüştür. Şekil 3.2'ye göre; Doğa'nın başlama düzeyi oturumlarında Başak'a yönelik ortalama doğru davranış yüzdesi %0 iken, öğretim oturumları sırasında %72'ye (ranj=%50-89) yükselmiştir. Akran Aracılı Müdahalenin, Doğa'nın sosyal etkileşim davranışları üzerindeki acil etki değeri, Başak ile yapılan oturumlarda da yüksek (%53) bulunmuştur. Örtüşme durumuna bakıldığında ise, Doğa'nın başlama düzeyi oturumları ile öğretim oturumları arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi değerinin oldukça yüksek (%100) olduğu görülmüştür. Doğa, Başak ile gerçekleştirilen onuncu öğretim oturumunda ölçütü karşılamıştır. Bu nedenle, Doğa'nın öğretim oturumlarına, doğru davranış yüzdesinin %80 ve üzerinde olduğu üç oturumdan sonra son verilmiştir. Şekil 3.2 incelendiğinde, Doğa'nın 1. hafta, 2. hafta ve 4. hafta sonundaki izleme oturumlarında, ortalama doğru davranış yüzdesinin başlama düzeyi oturumlarına kıyasla %86 (ranj= %72-94) düzeyine artış gösterdiği görülmüştür.

Akran Aracılı Müdahalenin, Alper'in öğrendiği sosyal etkileşim davranışlarının, farklı bir eğitici akrana (Duygu) genellenmesi üzerindeki etkileri incelendiğinde, Alper'in katılımcılar arası genelleme sonuçlarının, ölçütü karşıladığı görülmüştür. Şekil 3.2'ye göre; Alper'in başlama düzeyi oturumlarında Duygu'ya yönelik ortalama doğru davranış yüzdesi %0 iken, öğretim oturumları sırasında %66'ya (ranj=%38-100) yükselmiştir.

Akran Aracılı Müdahalenin, Alper'in sosyal etkileşim davranışları üzerindeki acil etki değeri Duygu ile yapılan oturumlarda da yüksek (%42) bulunmuştur. Örtüşme durumuna bakıldığında ise, Alper'in başlama düzeyi oturumları ile öğretim oturumları arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi değerinin oldukça yüksek (%100) olduğu görülmüştür. Alper, Duygu ile gerçekleştirilen beşinci öğretim oturumunda ölçütü karşılamıştır. Alper'in öğretim oturumlarına, doğru davranış yüzdesinin %80 ve üzerinde olduğu üç oturumdan sonra son verilmiştir. Şekil 3.2 incelendiğinde, Alper'in 1. hafta, 2. hafta ve 4. hafta sonundaki izleme oturumlarında, ortalama doğru davranış yüzdesinin başlama düzeyi oturumlarına kıyasla %92 (ranj=%83-100) düzeyine artış gösterdiği görülmüştür.

3.3. Akran Aracılı Müdahalenin Güvenirlik Bulguları

Akran Aracılı Müdahalenin güvenilirlik bulguları (a) uygulama güvenilirliği ve (b) gözlemciler arası güvenilirlik bulgularından oluşmaktadır.

3.3.1. Uygulama güvenilirliği bulguları

Bu çalışmada üç tür uygulama güvenilirliği bulgusu elde edilmiştir. Bunlar; (a) araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecine, (b) araştırmacının Akran Aracılı Müdahalenin deney sürecini yürütmesine ve (c) eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama sürecine ilişkin uygulama güvenilirliği bulgularıdır. Bu bulgulara, izleyen alt başlıklarda yer verilmiştir.

3.3.1.1. Araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecinin uygulama güvenilirliği bulguları

Araştırmacının her bir eğitici akran ve genelleme akranını yetiştirme sürecine ilişkin uygulama güvenilirliği bulgularına Tablo 3.4'de yer verilmiştir.

Tablo 3.4. Araştırmacının eğitici akranları ve genelleme akranlarını yetiştirme sürecine ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları

Katılımcılar	Farkındalık Etkinliklerinin Öğretimi	Sosyal Etkileşim Davranışlarının Öğretimi
Sezin ve Ada	%92	%100
Naz ve Başak	%92	%100
Lale ve Duygu	%100	%100

3.3.1.2.Araştırmacının deney sürecini yürütmesine ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları

Araştırmacının Akran Aracılı Müdahalenin deney sürecini yürütmesine ilişkin uygulama güvenilirliği bulgularına, Tablo 3.5’de yer verilmiştir.

Tablo 3.5. *Araştırmacının deney sürecini yürütmesine ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları*

Katılımcılar	Başlama Düzeyi Oturumları	Öğretim Oturumları	İzleme Oturumları
Ege-Sezin	%100	%100	%100
Ege-Ada	%100	%95 (ranj=%89-100)	%100
Doğa-Naz	%100	%96 (ranj=%89-100)	%100
Doğa-Başak	%100	%98 (ranj=%89-100)	%100
Alper-Lale	%100	%100	%100
Alper-Duygu	%100	%100	%100

3.3.1.3.Eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama sürecine ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları

Eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi güvenilir bir şekilde uygulayabilmeleri bu çalışmanın bağımlı değişkenlerinden biri olduğundan, eğitici akranların ve genelleme akranlarının müdahalesine ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları, “Eğitici Akranlar İçin Etkililik Bulguları” başlığı altında ele alınmıştır.

3.3.2. Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

Bu çalışmada üç tür gözlemciler arası güvenilirlik bulgusu elde edilmiştir. Bunlar; (a) araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecine, (b) eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını uygulama sürecine ve (c) hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarını sergilemelerine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulgularıdır. Bu bulgulara izleyen alt başlıklarda yer verilmiştir.

3.3.2.1.Araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecinin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

Araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecinin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları hem farkındalık etkinliklerinin gerçekleştirilmesi hem de sosyal etkileşim

davranışlarının öğretimi sürecinde elde edilmiştir. Bu sürecin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları her üç eğitici akran grubunun yetiştirilmesi sürecinin %100 güvenilirlikle gerçekleştiğini göstermiştir.

3.3.2.2.Eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını uygulama sürecinin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

Eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını uygulama sürecine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları; başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının en az %30'unda toplanmıştır. Eğitici akranlara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları, araştırmanın deney sürecindeki her bir evre için Tablo 3.6'daki gibi hesaplanmıştır.

Tablo 3.6. *Eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını uygulama sürecinin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları*

Katılımcılar	Başlama Düzeyi Oturumları	Öğretim Oturumları	İzleme Oturumları
Sezin	%100	%88 (ranj=%87-88)	%100
Ada	%100	%95 (ranj=%92-97)	%100
Naz	%100	%96 (ranj=%93-100)	%92
Başak	%100	%98 (ranj=%90-100)	%93
Lale	%100	%96 (ranj=%90-100)	%93
Duygu	%92 (ranj= %82-100)	%91 (ranj=%77-100)	%95

3.3.2.3.Hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

Hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarını sergilemelerine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları; başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının en az %30'unda toplanmıştır. Hedef çocuklara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları, araştırmanın deney sürecinin her evresi için hesaplanmıştır. Bu katsayılara Tablo 3.7'de yer verilmiştir.

3.4. Akran Aracılı Müdahalenin Sosyal Geçerlik Bulguları

Akran Aracılı Müdahalenin sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla, okulöncesi öğretmenleriyle ve eğitici akranlarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 3.7. *Hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları*

Katılımcılar	Başlama Düzeyi Oturumları	Öğretim Oturumları	İzleme Oturumları
Ege (Ada ile)	%100	%95 (ranj=%92-100)	%100
Ege (Sezin ile)	%100	%87 (ranj=%83-91)	%100
Doğa (Naz ile)	%100	%100	%86
Doğa (Başak ile)	%100	%94 (ranj=%82-100)	%100
Alper (Lale ile)	%100	%98 (ranj=%90-100)	%100
Alper (Duygu ile)	%100	%95 (ranj=%91-100)	%100

3.4.1. Okulöncesi öğretmenlerine yönelik sosyal geçerlik bulguları

Okulöncesi öğretmenlerine yönelik sosyal geçerlik bulguları, hedef çocuklar ve eğitici akranların öğretmenlerinden “Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu” (EK-20) kullanılarak toplanmıştır. Okulöncesi öğretmenlerine araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmeleri amacıyla on beş soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilk sekizinde, beşli Likert tipi Derecelendirme aracı şeklinde oluşturulan genel ifadeler yer almaktadır. Kalan yedi soru ise açık uçlu sorulardan meydana gelmektedir. Öğretmenler araştırmacı tarafından yapılan yarı-yapılandırılmış bir görüşmede kendilerine yöneltilen bu açık uçlu soruları yanıtlamışlardır.

Öğretmenlerin tümü “Bu çalışmada öğretilen beceriler, okulöncesi dönemdeki çocuklar için sosyal açıdan önemli davranışlardı.”, “Sınıftaki tipik gelişen çocuklar bu çalışmaya katılmaktan memnundular.”, “Bu çalışma, sınıftaki tipik gelişen çocukların OSB’li akranlarıyla sosyal etkileşimlerini kolaylaştırdı.”, “Bu çalışmanın, OSB’li çocukların eğitim aldıkları başka kaynaştırma ortamlarında da yapılmasını tavsiye ederim.” ve “Tipik gelişen çocukların OSB’li çocuğa destek olmaları, sınıf içerisindeki iş yükümü azalttı.” ifadelerine “*Kesinlikle katılıyorum*” yanıtını vermişlerdir. İki öğretmen, “Bu çalışma sırasında, sınıftaki OSB’li çocuk, tipik gelişen akranlarından daha çok oyun daveti almaya başladı.” ifadesine “*Kesinlikle katılıyorum*” yanıtını verirken, bir öğretmen “*Katılıyorum*” yanıtını vermiştir. “Bu çalışmaya katılan tipik gelişen çocukların, OSB’li çocukla sınıf içinde daha sık oyun oynadıklarını gözledim.” ifadesine iki öğretmen “*Kesinlikle katılıyorum*” yanıtını verirken, bir öğretmen görüşünü “*Katılıyorum*” olarak belirtmiştir. “Bu çalışma, sınıfın günlük eğitim akışını aksatmayacak zamanlarda gerçekleşti.” ifadesine iki öğretmen “*Kesinlikle katılıyorum*” yanıtını vermiş, bir öğretmen ise “*Bazen katılıyorum*” olarak yanıtlamıştır.

Okulöncesi öğretmenleri, formda yer alan yedi açık uçlu soruyu araştırmacı tarafından yapılan yarı-yapılandırılmış bir görüşme sırasında yanıtlamışlardır. Öğretmenlere ilk olarak “Sınıfınızdaki OSB’li çocuk ve tipik gelişen çocukların akran etkileşimleri bu araştırmadan önce nasıldı? Araştırma sırasında ya da sonrasında herhangi bir değişiklik oldu mu?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tümü, araştırmadan önce tipik gelişen çocuklarla OSB’li çocuklar arasında herhangi bir etkileşim olmadığını, OSB’li çocukların sınıf içerisinde genellikle tek başlarına zaman geçirdiklerini, araştırma sırasında ise eğitici akran olarak belirlenen tipik gelişen çocukların OSB’li çocuklara daha çok yaklaşılmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Ege’nin öğretmeni,

“Sınıftaki diğer çocukların (tipik gelişen) onunla bir etkileşimi, aralarında herhangi bir oyun vs. yoktu. Ege tek başınaydı. Diğer çocuklar yaklaşıyorlardı ama Ege’den herhangi bir destek (tepki) görmeyince uzaklaşıyorlardı. Eğitim almaya başladıklarında (Akran Eğitim Paketi) Ege’ye yaklaşılmaya başladılar. Onun etrafında olmaya başladılar.” ifadelerini kullanmıştır. Doğa’nın öğretmeni düşüncelerini “Doğa kendi başına daha çok tekil oynuyordu. Ben çocuklara (tipik gelişen) haydi onu da (Doğa’yı) oyununuza katın dediğimde yaklaşıyorlardı ancak. Eğitime katılınca, çocuklar bu rolü (eğitici akran rolünü) daha çok üstlendiler. Bunun için seçildik gibi düşünmeye başladılar belki, görevleri olarak düşündüler.” şeklinde ifade etmiştir. Alper’in öğretmeni ise “Seçtiğiniz çocuklar özellikle (tipik gelişen çocuklar) Alper’i sürekli şikâyet ediyorlardı. Aralarının iyi olduğunu söyleyemeyeceğim o yüzden (önceden). Şimdi daha iyi, şikâyeti falan bıraktılar. Bir tanesi oynuyor sürekli şimdi Alper’le. Diğerleri de sınıfta ben hatırlatınca oyun oynuyor. Hatırlatmazsam oyuna (kendi oyununa) dalıyor.”

ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlere yöneltilen ikinci soru, “Mesleki deneyimlerinize göre, OSB’li çocuklar sınıf içerisinde akranlarının desteğine ihtiyaç duyuyorlar mı?” olmuştur. Öğretmenlerin tümü, OSB’li çocuklara sınıf içerisinde mutlaka akran desteği sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. OSB’li çocukların ne tür konularda akran desteğine ihtiyaç duydukları sorulduğunda, öğretmenlerin tümü bu çocukların en çok oyunla ilgili desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ege’nin öğretmeni görüşlerini “Malzemelere ulaşamadığında, oyun anlamında destek duyuyor. Bazı çocukların yanına gidip onunla oynamasına ihtiyacı var gibi, ama bunu nasıl yapacağını bilmiyor” şeklinde ifade etmiştir. Doğa’nın öğretmeni,

“Onlar (tipik gelişen çocuklar) oyuna katmadan onlar (OSB’li çocuklar) oyuna giremiyorlar zaten. Çocuklar (tipik gelişen çocuklar) onu (OSB’li çocuk) oyunlarını bozuyor diye almak istemiyorlar. Bu yüzden mutlaka oyunlarla ilgili önceden bilgilendirmek gerekiyor onları” ifadelerini kullanmıştır. Alper’in öğretmeni “Oyun oynarken onlar (tipik gelişen çocuklar)

elinden tutup kattığı (oyuna) sürece oynuyor. Yoksa görmezden gelirlerse (tipik gelişen çocuklar OSB’li çocuğu) yok gibi zaten (sınıf içinde). Çocuklar (tipik gelişen çocuklar), sadece birine vurduğunda ya da oyuncakları dağıttığında (OSB’li çocuk) onun farkına varıyorlar öteki türlü. Ama elinden tutup bir şeyleri yaptırmaya çalıştıklarında, yanlarına oturttuklarında bireysel olarak çok çok faydasını görüyorum ben.”

yanıtını vermiştir.

Öğretmenlere yöneltilen üçüncü soru, bu araştırma kapsamında tipik gelişen çocuklara sağlanan eğitim desteğinin kendilerinin sınıf içerisindeki işlerini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı olmuştur. Öğretmenlerin tümü, bu durumun işlerini oldukça kolaylaştırdığından söz etmişlerdir. Hangi bakımdan kolaylaştırdığı sorulduğunda ise Ege’nin öğretmeni, *“Ege benimle iletişim kurmuyordu ama onlarla kurmaya başladı. Çocuklar (tipik gelişen çocuklar) nasıl davranacaklarını öğrendikçe, onunla (OSB’li çocukla) daha fazla ilgilenmeye başladılar. Bu da benim sınıf içindeki yükümü azalttı.”* ifadelerini kullanmıştır. Doğa’nın öğretmeni, *“Onun (OSB’li çocuğun) yalnız kalmadığını görmek sizi de (öğretmeni) mutlu ediyor. Birilerinin onunla ilgilendiğini görmek işinizi kolaylaştırıyor. Mutlaka benim yükümü de azaltıyor hem de çocuğu da sınıfa bağlıyor böyle şeyler.”* yanıtını vermiştir. Alper’in öğretmeni,

“Akranlar daha bilinçli, yardım etmeye hevesli, merhametli olursa öğretmenin yükünü azaltıyor. Benim işimi Duygu (eğitici akranlardan biri) çok kolaylaştırdı. Şöyle bir şey de var: Duygu’yla Lale (eğitici akranlar) sizinle (araştırmacıyla) oyun oynamak için sınıftan ayrıldıklarında, diğer çocuklar da çok heveslendi. Sırf onlar buraya (araştırmanın uygulamalarının yürütüldüğü sınıf) geldiği için. Görkem, Selin (sınıftaki diğer tipik gelişen çocuklar) onlar aslında sizinle çalışanlardan daha çok yardım etmeye başladılar. Mesela Görkem’in konuşması, Selin’in elinden tutup sürekli etrafında (OSB’li çocuğun) dolaşması benim işimi çok kolaylaştırdı. Mesela Alper (OSB’li çocuk) sürekli sınıfta koşuyor, Görkem hemen elinden tutuyor ‘Aliciğim yapma!’ diyor. Diğer sınıflardaki çocuklara karşı da çok değişti davranışları. Mesela Kerem’e, Yunus Emre’ye (diğer sınıflarda eğitim alan OSB’li çocuklar).”

ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlere yöneltilen dördüncü soru, akran desteğini içeren bu tür uygulamaların sınıflarındaki tipik gelişen çocuklara ve OSB’li çocuklara katkı sağlayıp sağlamadığı ile ilgilidir. Öğretmenler bu soruya, bu uygulamaların hem OSB’li hem de tipik gelişen çocuklara katkı sağladığını belirten yanıtlar vermişlerdir. Ege’nin öğretmeni, *“Kesinlikle sosyal, psikolojik olarak geliştiriyor bu uygulamalar çocukları (tipik gelişen çocuklar). Özgüvenlerini geliştiriyor. Destek olmayı öğreniyorlar. Başarma duygusunu tadıyorlar. Otizmli çocuk da onlarla bir arada olduğunda çok şey öğreniyor”* ifadelerini

kullanmıştır. Doğa'nın öğretmeni *"Kesinlikle sağlar, hem o çocuğun (OSB'li çocuk) normal kişilerle iletişim kurmasını sağlar, hem de normallerin (tipik gelişen çocuklar) diğerlerini (özel gereksinimli çocuklar) farklı gözle görmeyip kabul etmesi açısından mutlaka sağlar."* yanıtını vermiştir. Alper'in öğretmeni *"Hem onlar için de (tipik gelişen çocuklar) merhamet duygusunu geliştiriyor, vicdanı geliştiriyor, hem de Alper gibi çocuklara (OSB'li çocuklar) faydası oluyor."* ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlere yöneltilen beşinci soru, "Bu uygulamayı dönemin başında siz de uygulamayı tercih eder miydiniz?" olmuştur. Öğretmenlerin tümü mutlaka uygulamak istediklerini belirtmişlerdir. Doğa'nın öğretmeni *"Bizim okulöncesi öğretmenleri olarak en çok sıkıntı yaşadığımız şeylerden biri bu. Çocuklara nasıl anlatacaz (anlatacağız)? Bunu bilirsek yaparız tabii ki."* ifadelerini kullanmıştır. Alper'in öğretmeni, bu tür uygulamaların tipik gelişen çocukların OSB'li akranlarına daha bilinçli bir şekilde yaklaşmasını sağladığı için, seminer döneminde özel gereksinimli çocuklar henüz okula başlamadan uygulamak istediğini belirtmiştir. Bu yolla özel gereksinimli öğrencinin okula daha istekli bir şekilde gelebileceğini de ifade etmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen altıncı soru, "Bu araştırmada kullanılan öğretim materyallerinden en çok hangisini beğendiniz?" olmuştur. Öğretmenler, genel itibarıyla araştırmada kullanılan araç-gereçlerin tümünün hitap ettiği yaş grubuna ve amaca uygun, kullanışlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tümü araç-gereçleri nereden temin edebileceklerini öğrenmek istemişlerdir. Ege'nin öğretmeni *"Hepsi çok güzel. Kitaplar muhteşem, videolar, oyunlar. Sizin kullandığınız oyun materyalleri de (oyun araç-gereçleri) çok güzeldi yalnız. Çocukların dikkatini çekiyordu, oynamak istiyorlardı"* ifadelerini kullanmıştır. Doğa'nın öğretmeni *"Görsel her zaman güzeldir, çocukların dikkatini çeker. Hikâye de videolar da hepsi çok güzel olmuş. Sürekli sözel olarak söylemektense, görsel kullanmak daha çok işe yarıyor okulöncesinde."* ifadelerini kullanmıştır. Alper'in öğretmeni,

"Ben hikâye çok severim. Çizimlere de çok dikkat ederim. Çizimleri çok beğendim. Kedinin ifadesi çok iyi, tam da duruma uygun. Otizmlili kedinin yüz ifadesi, tepkisizliği çok hoşuma gitti. Bence sınıf içinde kullanmaya da çok uygun. Böyle şeyleri hiç bulamıyoruz. Şarkı yok, hikâye yok bu çocukları (OSB'li çocukları) anlatmak için. Videolardaki sesiniz, ses tonunuz da çok hoşuma gitti."

yanıtını vermiştir.

Öğretmenlere yöneltilen son soru, "Mesleki imkanlarınızı düşündüğünüzde bu tür uygulamaları sınıf içerisinde yapmanın zor yönleri var mıdır? Varsa nelerdir?" olmuştur.

Öğretmenlerin tümü, bu tür uygulamaları sınıf içerisinde uygulamanın belli zorlukları olduğundan söz etmiştir. Ege'nin öğretmeni, *"Zor olabilir. Programımız çok yoğun. Süre çok kısa. Stajyer yardımı olursa olabilir"* yanıtını vermiştir. Doğa'nın öğretmeni *"Birebir yapmak zor olur. Çünkü bütün çocuklarda (tipik gelişen çocuklar) aynı şey (özellikler) yok. Yani her çocuk onunla ilgilenmeyi kabul etmeyebiliyor. Belli çocuklar (tipik gelişen çocuklar) seçilmeli. O zaman olur ancak."* ifadelerini kullanmıştır. Alper'in öğretmeni,

"Zor yönleri ... Alper arkadaşlarına vuran, zarar veren bir çocuk. Bıraktığım anda kaçıyor, durmuyor, birilerine vuruyor. Arkadaşlarını (tipik gelişen çocukları) ikna etmek zor olabilir böyle olunca. Çünkü bazen gerçekten canları yaniyor. Bu yüzden oynamak istemiyorlar. Bu durum olmasaydı daha kolay olurdu. Seminer döneminde yapılabilir. Ya da stajyer sınıfla ilgilenirken ayrı bir sınıfta kırk dakika bile çalışsam onlarla (tipik gelişen çocuklar ve OSB'li çocuk) olur neden olmasın."

ifadelerini kullanmıştır.

3.4.2. Eğitici akranlara yönelik sosyal geçerlik bulguları

Eğitici akranlara yönelik sosyal geçerlik bulguları, eğitici akranların öznel değerlendirmeleri yoluyla elde edilmiştir. Bu doğrultuda eğitici akranlara Eğitici Akranlara Yönelik Sosyal Geçerlik Formu'nda (EK-21) yer alan 9 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular, Akran Aracılı Müdahale ve Akran Eğitim Paketi'nin içeriğine, gerçekleştirilen etkinliklere ve kullanılan araç-gereçlere ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Eğitici akranlarla yapılan görüşmenin ilk sorusu "Birlikte yaptığımız etkinliklerden en sevdiğin etkinlik hangisiydi?" olmuştur. Eğitici akranlar çoğunlukla videoları, oyunları ve hikayeleri sevdiklerini belirtmişlerdir. Ada görüşlerini *"Paylaşmayla, çocuklara iyi davranmayla ilgili videoları çok sevdim."* diyerek belirtmiştir. Lale, *"Bence en güzel oyun, yiyecekleri kesme oyunu."* diye cevap vermiştir. Duygu, *"Video, bir de Alper'le oynama, nasıl oynayacağımı öğrenmeyi sevdim."* yanıtını vermiştir. Başak ise *"Şaşkınla Köpüğü (hikayelerin kahramanları) sevdim."* ifadelerini kullanmıştır.

Eğitici akranlarla yapılan görüşmenin ikinci sorusu, *"...(hedef çocuk) ile oyun oynarken, öğrendiğin davranışlardan hangilerini yapmak senin için daha kolaydı?, Hangilerini yapmak senin için daha zordu?"* olmuştur. Bu soruya Ada, *"Böyle yap demek (model olma), sıra sende-sıra bende (sıra alma), tane tane tek tek konuşmak (kısa ve anlaşılır yönergeler verme) bence hepsi çok kolaydı. En zoru dikkatini çekmekti. Bazen bakmıyor ya o yüzden."* yanıtını vermiştir. Sezin, *"Benim için şey daha kolaydı. Oyun oynayalım mı demek. Bu zordu (Seçim fırsatı sunma kartını göstererek)."* ifadelerini

kullanmıştır. Lale “*Bence en kolay bu (Pekiştirme kartını göstererek), en zoru da bu bi de (bir de) bu biraz zordu (Sıra alma ve oyuna davet etme kartını göstererek).*” yanıtını vermiştir. Neden zor olduğu sorulduğunda ise, “*Çünkü veriyorum almıyo (almıyor), tekrar veriyorum tekrar almıyor.*” yanıtını vermiştir. Duygu, “*En kolayı oyuncak seçtirmektir (seçim fırsatı sunma), sıra sende sıra bende (sıra alma) birazcık zordu, çünkü sıra bende diye elimde tutuyorum. Alper elimden alıyordu hemen.*” ifadelerini kullanmıştır. Başak, “*Bence en kolay bunu mı istersin bunu mu demek, en zor sıra sende.*” yanıtını vermiştir. Naz “*Bence hepsi kolay ama bağıriyo (çıgılık atıyor) o zaman yapmak zor oluyor.*” ifadelerini kullanmıştır.

Eğitici akranlarla yapılan görüşmenin üçüncü sorusu, “Öğrendiklerin sayesinde(hedef çocuk) ile oyun oynaman daha kolay oldu mu?” olmuştur. Tüm eğitici akranlar hedef çocukla oynamanın, öğrendikleri sosyal etkileşim davranışları sayesinde kolaylaştığını ifade etmişlerdir. Bu soruya Ada, “*Bunları (sosyal etkileşim davranışlarını) öğrenmeden önce zordu, bunları öğrenince kolay oldu.*” yanıtını vermiştir. Sezin “*Daha kolay oynuyom (oynuyorum).*” yanıtını vermiştir. Lale “*Biraz daha kolay. Ama yine de zor çünkü bunları yaptığımda biraz dinliyo (dinliyor) biraz kaçıyo (kaçıyor).*” yanıtını vermiştir. Duygu “*Önceden zordu, şimdi daha kolay oldu.*” ifadesini kullanmıştır.

Eğitici akranlarla yapılan görüşmenin dördüncü sorusu, “... (hedef çocuk) ile birlikte oyun oynamaktan keyif aldın mı?” olmuştur. Bu soruya yanıt olarak tüm eğitici akranlar hedef çocuklarla oynamaktan keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ada, “*Eğlenceliydi, güzeldi.*” yanıtını vermiştir. Sezin ise, “*Eğlenceliydi.*” yanıtını vermiştir.

Eğitici akranlarla yapılan görüşmenin beşinci sorusu “Sence ... (hedef çocuk) birlikte oyun oynarken senden bir şeyler öğrendi mi? Neler öğrendi?” sorusu olmuştur. Eğitici akranlar, hedef çocukların kendilerinden belli davranışları öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ada,

“*Öğrendi. Bazen bakmıyordu, ben böyle (oyuncağı göz hizasında) tutarken bakıyor, o zaman kolay oluyor, onu benden öğrendi. Seçmeyi öğrendi, tane tane tek tek söylediğimde daha iyi anladı, bunu yap deyince (model olunca) o da yaptı, yuvarlamayı öğrendi, aynısını yapmayı öğrendi, kumu şekillerin içlerine koyuyordum, onun aynısını yapmayı öğrendi. Bir sürü şey öğrendi. Hamur kesme şeyiyle sıra sende yapmayı öğrendi.*”

yanıtını vermiştir. Sezin,

“*Öğrendi. Şunu öğrendi (model olma kartını göstererek). Ben oynarken elimdekini istiyodu (istiyordu), birlikte oynarken aynısını yapıyodu (yapıyordu). Araba sürmek, çadırda oyun*

oynamak, çadırda oturma kurallarını öğrendi, top oynamayı öğrendi.” yanıtını vermiştir. Lale “Bence biraz öğrendi.....Yani böyle Alper’e oyun oynayalım mı dedim, sevdim, sonra onu böyle oyuna kattım, hamur oynamayı bi de (bir de), kinetik hamur (kum) oynamayı.” yanıtını vermiştir. Duygu “Oyun oynamayı öğrendi arkadaşlarına vurmamayı, saygılı davranmayı öğrendi.”

ifadelerini kullanmıştır.

Eğitici akranlarla yapılan görüşmenin altıncı sorusu “..., (hedef çocuk) biz bu etkinlikleri yaparken başka arkadaşlarıyla da oynamaya başladı mı?” olmuştur. Bu soruya eğitici akranların bir kısmı olumlu bir kısmı ise olumsuz yanıtlar vermiştir. Ada “Sezin’le oynuyor. Utku’yla (sınıftaki başka bir tipik gelişen çocuk) oynuyordu.” yanıtını vermiştir. Sezin “Oynamak istedi, oynadı. Ada’yla oynadı.” yanıtını vermiştir. Lale “Biraz oynuyo (oynuyor). Bazenleri (bazen) Duygu’yla, bazenleri benle oynuyo, bazenleri de Sezin’le oynuyo.” yanıtını vermiştir. Duygu “Başka kimseyle oynamıyor, tek başına koşturuyor hep.” ifadelerini kullanmıştır.

Eğitici akranlarla yapılan görüşmenin yedinci sorusu “Sınıf içindeki etkinlikleri yaparken ona (hedef çocuğa) destek olmak ister misin?” olmuştur. Tüm eğitici akranlar hedef çocuğa destek olmak istediklerini belirtmişlerdir. Sezin,

“İsterim. Ege ne oynayalım derim. Başka, bunu mu istiyosun (istiyorsun) yoksa bunu mu derim.” yanıtını vermiştir. Lale “Çok isterim. Biraz kullanıyom (kullanıyorum) zaten. Alper’le oynuyoruz. Alper kaçıyo (kaçıyor). Ben onun yavaşça tutuyom (tutuyorum) elinden, geri getiriyom (getiriyorum).”

yanıtını vermiştir.

Eğitici akranlarla yapılan görüşmenin sekizinci sorusu “... (hedef çocuk) gibi farklı özellikleri olan başka arkadaşlarının da olmasını ister misin?” olmuştur. Tüm eğitici akranlar farklı özellikleri olan başka çocuklarla arkadaşlık kurmak istediklerini belirtmişlerdir. Ada,

“Çınar diye bi çocuk var mesela. Duymuyor. Kulağına böyle şey takıyor...Ona yardım ediyorum. Çınar beni artık duymaya (anlamaya) başladı. Yapmaya da başladı. Ona iyi davranıyorum, yardım ediyorum. Bunu böyle yap, çok güzel yaptın Çınar diyorum.” yanıtını vermiştir.

Duygu “Evet ama Kerem (anaokulundaki başka bir sınıfta eğitim alan OSB’li çocuk) zor olur ama Yunus Emre (anaokulundaki başka bir sınıfta eğitim alan OSB’li çocuk) kolay.” ifadelerini kullanmıştır.

Eğitici akranlarla yapılan görüşmenin son sorusu “Farklılıkları olan arkadaşlarıyla oyun oynamakla ilgili başka şeyler de öğrenmek ister misin?” olmuştur. Tüm eğitici

akranlar farklılıkları olan arkadaşlarıyla ilgili başka şeyler de öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, (a) Akran Eğitim Paketi'nin, bu paketin öğretimi sürecine dâhil olan eğitici akranların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisinin ve (b) bu süreci tamamlayan eğitici akranların uyguladıkları Akran Aracılı Müdahalenin, OSB'li çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin ve eğitici akranların, araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri de değerlendirilmiştir. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular hedef çocuklar ve eğitici akranlar çerçevesinde tartışılmakta, araştırmanın sınırlılıkları açıklanmakta ve ileri araştırmalar ile uygulamaya yönelik öneriler sunulmaktadır.

Araştırmanın eğitici akranlara ilişkin bulguları, Akran Eğitim Paketi yoluyla yetiştirilen tüm eğitici akranların, (a) sosyal etkileşim davranışlarını güvenilir bir şekilde uygulayabildiklerini ve (b) bu davranışları öğretim tamamlandıktan sonra 1. 2. ve 4. haftalarda sürdürebildiklerini göstermiştir. Araştırmanın hedef çocuklara ilişkin etkililik bulguları ise Akran Eğitim Paketi yoluyla yetiştirilen eğitici akranların uyguladıkları Akran Aracılı Müdahalenin, hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarını (a) edinmeleri, (b) öğretim bittikten sonra 1. 2. ve 4. haftalarda sürdürmeleri ve (c) Akran Eğitim Paketi'nin eğitimine dahil olan farklı bir eğitici akrana (genelleme akranı) genellemeleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Alanyazında Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili sıklıkla söz edilen önemli endişelerden biri akranlar tarafından uygulanan müdahalelerin, yetişkinler tarafından uygulanan müdahalelere göre daha düşük uygulama güvenilirliğiyle yürütülmesidir (Chan vd., 2009, s. 877). Bu durum DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahale araştırmaları açısından incelendiğinde ise, alanyazında yer alan araştırmalarda eğitici akranların uygulama güvenilirliklerinin genellikle kabul edilebilir düzeyde olduğunu gösteren bulgular (Pierce ve Schreibman, 1997a, s. 290, 291; Pierce ve Schreibman, 1997b, s. 159, 160; Takezawa, 2004, s. 35) görülmektedir. Birkaç araştırmada ise (örn., Kuhn vd, 2008, s. 44; Trembath vd., 2009; s. 174) kabul edilebilir düzeyden daha düşük sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Uygulama güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyden düşük olduğu araştırmalarda, araştırmaya katılan eğitici akranların genellikle küçük yaşlarda ya da zihin yetersizliği, öğrenme güçlüğü gibi yetersizlik tanıları alan özel gereksinimli çocuklar oldukları belirtilmektedir. Giriş bölümünde de açıklandığı gibi, eğitici akranların sahip oldukları bu özelliklerin onların uygulama becerilerini de etkileyebileceği düşünülebilir.

Ancak Akran Aracılı Müdahalelerde eğitici akranların müdahalede yer alan davranışları yüksek doğruluk düzeyinde uygulayabilmeleri, müdahalenin başarıya ulaşması açısından önemli bir unsurdur. Bu araştırmanın eğitici akranlara ilişkin bulguları, Akran Eğitim Paketi yoluyla yetiştirilen eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını öğretim oturumlarında ve öğretim tamamlandıktan 1., 2. ve 4. haftalardan sonra yapılan izleme oturumlarındaki oyunlar sırasında (ortalama= %81) güvenilir bir şekilde uyguladıklarını göstermiştir. Bu durum tipik gelişen çocukların, OSB'li akranlarını oyuna nasıl katacakları ve oyunlar sırasında onların bireysel farklılıklarını dikkate alarak nasıl davranacakları hakkında bilgi ve beceri sahibi olduklarını göstermektedir. Eğitici akranların öğrendikleri sosyal etkileşim davranışlarını, araştırmanın öğretim oturumlarının tamamlanmasından bir ay sonra da sürdürebilmeleri, onların bu davranışları OSB'li çocuklarla sınıf içindeki günlük etkileşimlerine yansıtabilmeleri açısından umut vericidir. Araştırmanın bulguları bu yönüyle, eğitici akranların doğal bağlamlarda sosyal kaynaşmayı sağlamada önemli bir müdahale aracı olduğu görüşünü destekleyen alanyazındaki diğer araştırmaların (Pierce ve Schreibman, 1997b, s. 157; Harper vd., 2008, s. 821; Kuhn vd., 2008, s. 37) bulgularıyla uyumludur.

Akran Aracılı Müdahaleler ve DGDM, OSB'li çocukların sosyal etkileşim davranışlarını kazanmalarında etkililikleri araştırma bulgularıyla desteklenen müdahalelerdir. Akran Aracılı Müdahalelerin DGDM bileşenlerini içermesi, bu müdahalelerin erken çocukluk dönemindeki genel eğitim ortamlarında kullanımını kolaylaştırmaktadır. Ancak son yıllarda iki müdahalenin bir arada kullanımının etkililiğinin henüz tam olarak bilinmediği ve konuyla ilgili araştırmaların sayıca sınırlı olduğu vurgulanmaktadır (Boudreau, 2015, s. 221). Bu araştırmaya katılan eğitici akranların DGDM kapsamında uyguladıkları Akran Aracılı Müdahalenin, hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarını; (a) edinmeleri, (b) öğretim bittikten sonra 1. 2. ve 4. haftalarda sürdürmeleri ve (c) Akran Eğitim Paketi'nin eğitimine dahil olan farklı bir eğitici akra (genelleme akra) genellemeleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın halihazırdaki bulguları, DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahalelerin hedef çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerinde etkililiğini gösteren diğer araştırmaların sonuçlarıyla (McGee vd., 1992, s. 124; Pierce ve Schreibman, 1995; 1997a; 1997b; Takezawa, 2004; Harper, Symon ve Frea, 2008; Kuhn vd., 2008) uyum göstermektedir. Ayrıca bu araştırma Akran Aracılı Müdahalelerde tipik gelişen çocukların DGDM kapsamındaki sosyal etkileşim davranışlarını artırmanın, OSB'li olan

akranlarının sosyal etkileşim davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermesi ilgili alanyazına katkı sağlamaktadır.

Araştırmadan elde edilen önemli bir bulgu da eğitici akranların ve hedef çocukların sosyal etkileşim davranışları arasındaki ilişki ile ilgilidir. Şekil 3.1 ve Şekil 3.2 incelendiğinde, eğitici akranların sosyal etkileşim performanslarının düşük olduğu başlama düzeyi oturumlarında, hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarının da düşük olduğu göze çarpmaktadır. Eğitici akranların Akran Eğitim Paketi yoluyla sosyal etkileşim davranışlarını öğrenmelerinin ve hedef çocuklarla oyun etkinlikleri sırasında bir araya gelmelerinin hemen ardından ise, hedef çocukların sosyal etkileşim düzeyleri de artmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen etkililik bulgularına göre, hedef çocukların ve eğitici akranların performans düzeyleri arasında belirgin bir korelasyonun olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın bulguları bu yönüyle, tipik gelişim gösteren çocukların Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama performanslarının yüksek olmasının, hedef çocukların sosyal etkileşim performanslarını geliştirmede çok önemli bir değişken olduğunu göstermesi bakımından alanyazına katkı sağlamaktadır. Bu bulgular, aynı zamanda OSB’li çocukların akranlarla ilişkili sosyal etkileşim davranışlarının geliştirilmesinde en önemli değişkenlerden birinin, tipik gelişim gösteren akranların sosyal etkileşim davranışlarındaki performansının olduğunu göstermesi bakımından da alanyazına katkıda bulunmaktadır.

Giriş bölümünde de bahsedildiği gibi OSB’li çocuklar sosyal etkileşim davranışlarını kendiliğinden edinmede ve edindikleri davranışları öğretim bittikten sonra sürdürmede önemli güçlükler yaşamaktadırlar. Sosyal etkileşim davranışları, genel eğitim ortamlarındaki günlük etkileşimler sırasında sıklıkla kullanılan ve olumlu akran ilişkilerinin kurulmasına katkıda bulunan davranışlardır. Edinilen sosyal etkileşim davranışlarının öğretim bittikten sonra da sürdürülebilmesi, hedef çocukların bu davranışları tipik gelişen akranlarıyla günlük etkileşimleri sırasında sık sık kullanabilmeleri bakımından oldukça önemlidir. Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili alanyazında, OSB’li çocukların yeni edindikleri becerilerin kalıcılığının bazı araştırmalarda rapor edilmediğinden söz edilmektedir (Holloway, Healy, Dwyer ve Lydon, 2014, s. 1136; Katz ve Girolametto, 2013, s. 141). Bu durum alanyazında, Akran Aracılı Müdahalelerin kalıcılığıyla ilgili önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır. Ancak alanyazında son yıllarda DGDM kapsamında yürütülen Akran Aracılı Müdahale araştırmaları incelendiğinde, bu araştırmaların önemli bir kısmında kalıcılık bulgularına

yer verildiği, yine de bu kapsamda gerçekleştirilen birkaç araştırmada bu bulgulara yer verilmediği (örn., Kuhn vd., 2008; Harper vd., 2008), bazılarında ise bu bulgulara yer verildiği halde öğretim oturumları bittikten ne kadar zaman sonra gerçekleştirildiklerinin açık bir şekilde belirtilmediği (örn., McGee vd., 1992; Takezawa, 2004) görülmektedir. Bu araştırmaların önemli bir kısmında, OSB’li çocukların edindikleri davranışları öğretim oturumları tamamlandıktan sonra 2 aya kadar sürdürebildiklerine ilişkin kalıcılık bulguları (Pierce ve Schreibman, 1995, s. 290; 97a, s. 212; Kohler vd., 1997, s. 201) rapor edilmektedir. Sınırlı sayıda araştırmada ise hedef çocukların edindikleri davranışları izleme oturumları sırasında koruyamadıkları (örn., Trembath vd., 2009, s. 173) belirtilmektedir. Örneğin; Trembath vd. (2009) iletişim becerilerinin kazandırılmasını amaçladıkları DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahalede okulöncesi yaşlardaki üç çocuktan yalnızca birinin edindiği davranış sürdürülebildiğini belirtmektedir. Bu araştırmada hedef çocuklardan elde edilen kalıcılık bulguları ise, hedef çocukların edindikleri sosyal etkileşim davranışlarını öğretim oturumları bittikten 1, 2 ve 4 hafta sonra sürdürebildiklerini göstermesi yönüyle Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

Akranlarla ilişkili sosyal yeterliğin gelişmesinde oldukça önemli olan sosyal etkileşim davranışları, doğal bağlamlarda gerçekleşen akran ilişkileri yoluyla gelişmektedir. Doğal bağlamlar, çocuğun günlük yaşantısında karşılaşabileceği farklı kişileri (örn., öğretmenler, akranlar, okul personeli, aileler), farklı ortamları (örn., sınıf, yemekhane, kantin, okul bahçesi), farklı etkinlikleri (örn., oyunlar, sanat etkinlikleri, akademik çalışmalar) ve farklı araç-gereçleri (örn., oyuncaklar) temsil etmektedir. OSB’li çocuklar öğrendikleri davranışları doğal bağlamlarda gerçekleşen farklı durumlara genellemede önemli güçlükler yaşamaktadırlar. Bu güçlükler, sosyal etkileşim gibi son derece karmaşık davranışlarda daha da belirgin hale gelmektedir. Bu nedenle alanyazında OSB’li çocuklara sosyal etkileşim davranışlarının öğretimini amaçlayan müdahalelerde, edinilen davranışların genellenmesine yönelik amaçlara mutlaka yer verilmesi önerilmektedir (Matson vd., 2007, s. 693). Alanyazında DGDM kapsamında gerçekleştirilen Akran Aracılı Müdahale araştırmalarının önemli bir bölümünde hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarının farklı ortamlara, eğitici akranlara ve oyun araç-gereçlerine genellenmesi ile ilgili amaçlar yer almaktadır (örn., McGee vd., 1992; Pierce ve Schreibman, 1997a; 1997b; Takezawa, 2004; Harper vd., 2008). Bu araştırmaların bulguları, OSB’li çocukların Akran Aracılı Müdahale yoluyla edindikleri

davranışları (a) farklı ortamlara, (b) farklı oyun araç-gereçlerine ve (c) farklı eğitici akranlara başarılı bir şekilde genelleyebildiklerini (Pierce ve Schreibman, 1995; 1997a; 1997b, s. 207; Takezawa, 2004) göstermektedir. Bu bulgulara karşın, Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili araştırmaların bazılarında OSB’li çocukların sosyal etkileşim davranışlarını farklı durumlara genellemelerinde zaman zaman başarısızlık yaşandığından söz edilmektedir (McGee vd., 1992; s. 117; Bass ve Mulick, 2007; Matson vd., 2007, s. 693; McConnell, 2002; Katz ve Girolametto, 2013). Örneğin; McGee vd.’nin (1992) yaptığı araştırmada, Fırsat Öğretimi kapsamında uygulanan Akran Aracılı Müdahalenin genelleme verileri iki farklı ortamda (serbest oyun ve yemek zamanı) toplanmıştır. Araştırmanın bulguları ise üç OSB’li çocuktan yalnızca birinin edindiği davranış serbest oyun ortamına genelleyebildiğini, diğer çocukların ise iki ortama da genellemediğini göstermiştir. Bu araştırma kapsamında uygulanan Akran Aracılı Müdahalenin hedef çocuklara ilişkin genelleme bulguları ise, OSB’li çocukların öğrendikleri sosyal etkileşim davranışlarını Akran Eğitim Paketi’nin öğretimine dahil olan farklı eğitici akranlarla da (genelleme akranlarıyla) oyunları sırasında kullanabildiklerini göstermiştir. Araştırmanın deney sürecinde farklı oyun araç-gereçleri ve oyun temalarının kullanılması, OSB’li çocukların farklı oyun etkinliklerine katılmalarına da olanak vermiştir. Bu yönleriyle araştırmanın bulguları, Akran Aracılı Müdahalelerin OSB’li çocukların sosyal etkileşim davranışlarının farklı durumlara genellenmesi üzerinde etkili olduğunu gösteren ve yukarıda söz edilen diğer araştırma bulgularıyla uyumluluk göstermektedir.

Akran Aracılı Müdahale araştırmalarında sosyal geçerlik bulguları çoğunlukla öğretmenlerin (Boudreau vd., 2015), daha sınırlı sayıda da eğitici akranların (örn., Pierce ve Schreibman, 1995, s. 294) öznel değerlendirmelerine dayanmaktadır. Az sayıda araştırmada ise OSB’li katılımcıların sosyal etkileşim davranış düzeylerinin, tipik gelişen akranlarıyla karşılaştırılmasıyla elde etmiştir (Hughes vd., 2013; Koegel vd., 2013). Araştırmaların büyük bir çoğunluğunda sosyal geçerlik bulguları, Akran Aracılı Müdahalelerin hem hedef çocuklar hem de eğitici akranlar açısından yararlı, kabul edilebilir, sınıf ortamında uygulanabilir olduğunu göstermiştir (Pierce ve Schreibman, 1995, s. 294; Watkins vd., 2015; s. 1080).

Bu araştırmanın sosyal geçerlik bulguları hem okulöncesi öğretmenlerinin hem de eğitici akranların Akran Eğitim Paketi ve Akran Aracılı Müdahaleye ilişkin öznel değerlendirmelerinin oldukça olumlu olduğunu göstermiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin

özellikle Akran Eğitim Paketi'ne yönelik görüşleri son derece olumludur. Öğretmenler Akran Eğitim Paketi'nde yer alan çizgi filmlerin, hikayelerin, oyun araç-gereçlerinin, etkinliklerin çocukların yaşlarına ve akranlar arasındaki ilişkileri geliştirme amacına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında Akran Aracılı Müdahalelerde kullanılan araç-gereçlerin tipik gelişen çocukların özelliklerine uygun olarak geliştirilmesi ve bu çocukların müdahaleye katılımlarını teşvik etmesi ile ilgili öneriler verilmektedir. Akran Eğitim Paketi'nde yer alan araç-gereçlerin, bu paketi günlük uygulamalarında kullanacak olan öğretmenlerin ifade ettikleri yönleriyle alanyazındaki önerilere uygun olarak geliştirildiği söylenebilir.

Öğretmenlerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları, bu araştırmanın giriş bölümünde söz edilen bir durumu daha ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler günlük uygulamalarında OSB'li çocuklar ve tipik gelişen çocuklar arasındaki akran ilişkilerini geliştirmede kullanabilecekleri araç-gereçlerin oldukça sınırlı olduğunu belirtmişler ve bu araştırma kapsamında kullanılan araç-gereçleri günlük uygulamalarında kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Ülkemizde okulöncesi öğretmenlerinin OSB'li çocuklar ve tipik gelişen çocuklar arasındaki akran ilişkilerini geliştirmede kullanabilecekleri araç-gereçler ne yazık ki oldukça yetersizdir. Bu yetersizlik okulöncesi öğretmenlerinin tipik gelişen çocuklara OSB'li çocukların özellikleri konusunda bilgi ve beceri kazandırmalarının önünde engel oluşturmaktadır. Farklılıklara yönelik olumlu tutumların gelişebileceği okulöncesi dönemde, tipik gelişen çocuklara OSB'li akranlarının özellikleri konusunda bilgi ve becerilerin kazandırılması genel eğitim ortamlarında öncelikli bir gereksinimdir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen Akran Eğitim Paketi'nin, ülkemizdeki okulöncesi öğretmenlerinin tipik gelişen çocuklara sosyal etkileşim davranışlarını kazandırmaya yönelik uygulamalarında kullanımlarına sunulması bakımından uygulama ortamlarına katkı getireceği söylenebilir.

Okulöncesi öğretmenlerinden elde edilen sosyal geçerlik bulguları, öğretmenlerin DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahaleye yönelik genel görüşlerinin de olumlu olduğunu göstermiştir. Öğretmenler, müdahalenin başlangıcında eğitici akranların hedef çocuklarla aralarında herhangi bir etkileşim olmadığını, müdahalenin uygulanmasıyla birlikte eğitici akranların hedef çocuklara daha fazla yaklaştıklarını, öğrendikleri davranışları uygulamaya çalıştıklarını, onlarla oyun oynadıklarını ve aralarındaki etkileşimlerin kolaylaştığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili araştırmalarda, öğretmenlerin benzer şekilde görüşler belirttikleri görülmektedir. Örneğin, McGee vd. (1992), DGDM

kapsamındaki Akran Aracılı Müdahale öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin OSB’li çocukların sınıf içerisindeki sosyal kabulünü değerlendirmelerini istemişlerdir. Öğretmenlerin 5 aylık bir müdahale sonrasında elde ettikleri sonuçlar, müdahale sonrasında OSB’li çocukların tipik gelişen çocuklarla benzer sosyal kabul düzeylerine eriştiğini göstermiştir. Bu araştırmanın sosyal geçerlik bulguları eğitici akranların olumlu davranışlarıyla sonuçlanması bakımından alanyazındaki araştırmalarla uyum göstermektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinden elde edilen sosyal geçerlik bulguları, kaynaştırma uygulamalarında tipik gelişen akranların OSB’li çocukların özellikleri ile ilgili bilgi ve becerilerinin desteklenmesinin, önemli bir gereksinim olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak öğretmenlerin ortak görüşleri, bazı tipik gelişen çocukların kişilik özellikleri ve dil, oyun, sosyal yeterlikleri bakımından OSB’li çocuğa destek sağlamada uygun olmadıkları yönündedir. Akran Aracılı Müdahalelerin başarıya ulaşmasında eğitici akranların yaş, cinsiyet, kişilik, tutarlılık ve beceri düzeylerine uygun olarak seçilmesi; bu araştırma kapsamındaki öğretmen görüşlerinin yanı sıra alanyazında da sıklıkla vurgulanan konular arasındadır (Odom ve Strain, 1984, s. 545; Pierce ve Schreibman, 2007, s. 5). Bu konuyla ilgili alanyazında verilen önerilerden giriş bölümünde söz edilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda sosyal açıdan yeterliğe sahip, tutarlı, sabırlı, yardımsever, arkadaşlarının haklarına saygılı, sınıf kurallarına uyan, okula düzenli devam eden çocuklar eğitici akran olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın uygun eğitici akran özelliklerinin belirlenmesine yol göstermesi bakımından alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Alanyazında Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili önemli bir endişenin, müdahalenin eğitici akranların üzerinde yük oluşturmaları olduğundan sıklıkla söz edilmektedir. Bu endişenin giderilebilmesi için, müdahale sırasında eğitici akranların sınırlı bir zaman aralığında görevlendirilmesi (örn., günde 10 dakika), eğitici akran sayısının artırılmasıyla OSB’li çocukla dönüşümlü olarak etkileşim kurmalarının sağlanması ve eğitici akranların da motivasyonlarını artıracak düzenlemelerin yapılması (örn., eğitici akranların tercih ettikleri oyun araç-gereçlerinin kullanılması ve çabalarının pekiştirilmesi) gibi çözümler üretilmektedir. Akran Aracılı Müdahale araştırmalarında bu konuya ilişkin sosyal geçerlik verilerinin toplanması, konuyla ilgili düzenlemelerin yapılmasını sağlayacaktır. Bu araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin öğretmen görüşleri, eğitici akranların çalışmaya katılmaktan memnun olduklarını ve keyifle katıldıklarını göstermektedir. Bu araştırmada

yer alan tüm oyun etkinlikleri ve oyun araç-gereçleri, eğitici akranların hedef çocuklarla ortak ilgileri çerçevesinde belirlenmiştir. Akran Eğitim Paketi'nin öğretimini tamamlayan eğitici akranlar başarı belgesi ile ödüllendirilmiştir. Bunun yanı sıra eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını oyunlar sırasında kullanmaları ve OSB'li çocukla oyun oynama çabaları sembol pekiştirme yoluyla pekiştirilmiştir. Bu durumun eğitici akranların motivasyonlarına katkı sağladığı söylenebilir.

Akran Aracılı Müdahalelerin günlük uygulamalar sırasında kullanılmasına yönelik öğretmen görüşleri genel olarak olumlu olmakla birlikte, öğretmenlerden ikisi bu müdahaleleri sınıf içerisinde tek başına uygulamanın zor olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenler sınıf içerisinde öğretmen yardımcısı ya da öğretmen adayları gibi destek olabilecek bireylerin varlığında bu müdahalenin daha kolay uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Akran Aracılı Müdahalelerin yürütülmesinden sorumlu olan personelin mutlaka belirlenmesi gerekliliği alanyazında da ifade edilmektedir. Alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde, Akran Aracılı Müdahalelerin çoğunlukla destek personelleri aracılığıyla (örn., öğretmen yardımcısı, araştırmacı, terapist) yürütüldüğü görülmektedir. Ancak öğretmenlerin müdahaleyi sınıf içerisinde herhangi bir destek personelinden yardım almaksızın başarıyla uygulayabildiklerini gösteren araştırmalara da rastlanmaktadır (Katz ve Girolametto, 2013, s. 140). Bu durumda Akran Aracılı Müdahalelerin sınıf içerisindeki günlük uygulamalarda kullanımı konusunda öğretmen üzerinde iş yükü oluşturabilecek diğer durumların (örn., sınıf mevcudu, çocukların özellikleri) gözden geçirilmesinde ve gerekli durumlarda destek personelin sağlanmasında yarar görülmektedir.

Bu araştırmada uygulanan müdahalenin sosyal geçerliği ile ilgili eğitici akran görüşleri de oldukça olumludur. Eğitici akranların tamamı OSB'li akranının oyun oynarken eğlendiğini ve OSB'li akranının kendisiyle oyun oynarken bazı davranışları öğrendiğini belirtmişlerdir. Tüm eğitici akranlar farklı özellikleri olan başka çocuklarla da arkadaşlık kurmak istediklerini belirtmişlerdir. Ada'nın öğrendiği davranışları hedef çocuğun dışında başka bir özel gereksinimli çocukla uygulaması dikkat çekicidir. Ada bu durumu,

“Çınar diye bi çocuk var mesela. Duymuyor. Kulağına böyle şey takıyor...Ona yardım ediyorum. Çınar beni artık duymaya (anlamaya) başladı. Yapmaya da başladı. Ona iyi davranıyorum, yardım ediyorum. Bunu böyle yap, çok güzel yaptın Çınar diyorum.”

cümleleriyle ifade etmiştir. DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili

alanyazında yalnızca bir araştırmada (Pierce ve Schreibman, 1995), eğitici akranların öznel değerlendirmelerine yer verilmiştir. Bu araştırmada sosyal geçerlik bulguları ayrıntılı olarak yer almasa da ilkökul düzeyindeki eğitici akranların DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahaleleri uygulamanın zor olduğunu ancak OSB’li okul arkadaşlarıyla yapılan oyun oturumlarının hem eğlenceli hem de eğitici olduğunu belirtmeleri bakımından önemlidir. Bu araştırmaya katılan eğitici akranlardan biri OSB’li akranındaki ilerlemeleri “Bugün harikaydı, çünkü ben bir şey sormadan ilk kez kendi başına bir şeyler söyledi.” ifadesiyle paylaşmıştır. Bu araştırmanın eğitici akranlara ilişkin sosyal geçerlik bulguları okulöncesi dönemdeki tipik gelişen çocukların görüşlerini yansıtmaları bakımından alanyazına katkı sağlamaktadır.

Bu araştırma, uygulanan müdahalenin sosyal geçerliğine ilişkin farklı paydaşların (okulöncesi öğretmenleri ve eğitici akranlar) olumlu görüşlerini içermesi ve müdahalenin etkilerinin önemini doğrulaması bakımından alanyazına önemli bir katkı getirmektedir. Bu müdahalelere ilişkin olumlu görüşlerin rapor edilmesi, DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahalelerin erken çocukluk dönemindeki kaynaştırma uygulamaları yapılan ortamlarda yaygınlaşabilmesi açısından umut vadetmektedir.

Akran Aracılı Müdahalelere ilişkin araştırmaları inceleyen meta-analiz çalışmalarında, bu müdahalelerin uygulama güvenilirliklerinin oldukça yetersiz bulunduğu söz edilmektedir (Chan vd., 2009). DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahale araştırmalarında ise çoğu zaman uygulama güvenilirliği verilerinin yalnızca eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama basamaklarını yerine getirmeleri bakımından değerlendirildiği görülmektedir (Harper vd., 2008; Kuhn vd., 2008; Pierce ve Schreibman, 1995, 1997a). Araştırmacının, eğitici akranların yetiştirilmesi sürecini güvenilir bir şekilde yürütmesine ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları yalnızca birkaç araştırmada (Takezawa, 2004; Kuhn vd., 2008) elde edilmiştir. Akran Aracılı Müdahalelerin yürütülmesinde araştırmacının doğrudan bir rolü bulunmasa da eğitici akranların yetiştirilmesinde ve deney sürecinin yürütülmesinde müdahaleyi kolaylaştırıcı bir rolü bulunmaktadır. Eğitici akranların yetiştirilmesi sürecinin dikkatli bir şekilde yürütülmesi, Akran Aracılı Müdahalenin de başarıya ulaşmasını etkileyecektir. Bu durum müdahalenin başarısının yanı sıra deney sürecinin her katılımcıda aynı basamakları izleyerek uygulanması bakımından da önemlidir. Bu araştırmanın uygulama güvenilirliği bulguları; (a) araştırmacının eğitici akranları yetiştirmesi sürecine, (b) araştırmacının Akran Aracılı Müdahalenin deney sürecini yürütmesine ve (c) eğitici akranların Akran

Aracılı Müdahaleyi uygulama süreçlerine yönelik incelenmiştir. Bunun yanı sıra eğitici akranların müdahaleyi uygulama güvenilirliğine ilişkin bulguların, müdahalede yer alan oturumların tümünde elde edilmesi ilgili alanyazının verilerini zenginleştirecektir.

Araştırmanın bulguları genel olarak olumlu olmakla birlikte, araştırmanın genel sürecindeki bazı noktaların tartışılması yerinde olacaktır. Bu noktalardan biri, uygulamaların okulöncesi eğitim ortamlarının günlük rutinlerini aksatıp aksatmaması ile ilgilidir. Okulöncesi öğretmenlerine yönelik sosyal geçerlik bulgularında, öğretmenlerden ikisi “Uygulamalar sınıfın günlük eğitim akışını aksatmayacak zamanlarda gerçekleşti.” ifadesine “Kesinlikle katılıyorum.”, biri ise “Biraz katılıyorum.” yanıtını vermiştir. Yöntem bölümünde de açıklandığı gibi bu araştırmanın uygulamaları eğitici akranların ve hedef çocukların okullarındaki bir oyun odasında yürütülmüştür. Araştırmanın genel süreci, eğitici akranların ve hedef çocukların gün içerisinde önceden belirlenen bir zaman aralığında bu oyun odasına alınmasıyla yürütülmüştür. Bu zaman aralığı Akran Eğitim Paketi’nin öğretiminde 20-30 dakika iken, başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarında 10-30 dakika arasında değişmiştir. Bu süre dikkate alındığında eğitici akranların ve hedef çocukların sınıf içerisindeki bazı etkinliklerden mahrum kaldıkları düşünülebilir. Ancak bu müdahaleler sırasında hem tipik gelişen çocuklar hem de OSB’li çocuklar oldukça önemli sosyal kazanımlar elde etmişlerdir. Yine de bu endişenin mümkün olduğunca en aza indirilmesi adına çocukların müdahale sürecindeki tüm etkinliklere istekleri dahilinde katılmaları sağlanmıştır. Örneğin, diğer çocuklar açık havada oyun için dışarıya çıktıklarında, müdahale oturumuna ara verilerek bu oyuna katılmalarına izin verilmiştir. Ayrıca eğitici akranlar ve hedef çocukların sınıf içinde başladıkları etkinlikleri oyun odasına gelmeden önce mutlaka tamamlamaları istenmiştir.

Bu noktalardan bir diğeri, oyun araç-gereçlerinin ve etkinliklerin seçiminde hem hedef çocukların hem de eğitici akranların tercihlerine odaklanma ve bu oyun araç-gereçlerini araştırmanın genel süreci başlamadan önce belirlemeyle ilgilidir. Giriş bölümünde açıklandığı üzere, DGDM’de akranlar arasındaki ilişkileri geliştirmede motivasyon unsurunun dikkate alınmasına oldukça önem verilmektedir. Motivasyonun geliştirilmesinde ise çocuğun tercih ettiği etkinliklerin ve oyun araç-gereçlerinin kullanılması öneriler arasında yer almaktadır. DGDM kapsamında yürütülen Akran Aracılı Müdahale araştırmalarında bu unsurun mutlaka dikkate alındığı görülmektedir. Bu araştırmada da benzer şekilde, eğitici akranlar ve hedef çocukların bir araya getirildikleri oyunlar her iki çocuğun da ortak bir şekilde tercih ettikleri oyun araç-

gereçlerini içermiştir. Eğitici akranların ve hedef çocukların tercih ettikleri oyun araç-gereçleri araştırma öncesinde belirlenmiştir. Araştırmanın deney sürecinde de öğretimin bu oyun araç gereçlerinin kullanılmasıyla gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Bu durum çocukların oyun araç-gereçlerine yönelik ilgilerini canlı tutmuştur. Bu ilgiyi canlı tutabilmek adına sınıf ortamında sıklıkla karşılaşmadıkları onlar için yeni olan oyun araç-gereçleri de kullanılmıştır. Bu oyun araç-gereçlerinin sınıf içerisinde bırakılmamasına ve yalnızca deney sürecindeki oturumlarda kullanılmasına özen gösterilmiştir. Ancak öğretim sırasında, hedef çocukların oyun ve oyun araç-gereci tercihlerinde bazı değişiklikler olmuştur. Örneğin; Ege oturumun başında oyun hamurlarına yoğun bir şekilde ilgi gösteriyorken, ilerleyen zamanlarda balonlarla oynamayı hamurlara göre daha fazla tercih etmiştir. Bu gibi durumlarda çocuğun halihazırda ilgi duyduğu oyun araç-gereçleri belirlenmiş ve eğitici akranlardan hedef çocuk hangi oyun araç-gereçlerine yöneliyorsa, bu araç-gereçlerle oynamaya devam etmeleri istenmiştir.

Tartışılması gereken önemli bir nokta da eğitici akranların öğretim oturumları sırasındaki deneyimleridir. Bu çalışmada eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi uygulamaları yalnızca sosyal etkileşim davranışlarını doğru bir şekilde uygulayıp uygulamadıklarına göre değerlendirilmiştir. Ancak eğitici akranlara yönelik etkililik bulgularında doğru davranış yüzdeleri bakımından birbirlerine oldukça yakın performans sergileyen eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi birbirlerine göre daha farklı uygulayabildikleri gözlenmiştir. Örneğin, eğitici akranlardan ikisi (Başak ve Naz) oyun sırasında meydana gelen sosyal etkileşim fırsatlarının büyük çoğunluğunu değerlendirerek uygulamışlar ve kendileri için belirlenen ölçütü karşılamışlardır. Ancak bu eğitici akranlar hedef çocuklarla oyun oynamaktan ziyade, oyunda meydana gelen fırsatları değerlendirmeye odaklanmışlardır. Okulöncesi eğitim alanyazınında “Oyun” ile “İş (görev)” arasında kesin ayırım yapmanın oldukça zor olduğu belirtilmekle birlikte, oyunun mümkün olduğunca işe dönüşmemesi gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır (Sevinç, 2004, s. 27). Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili araştırmalarda da eğitici akranların “öğretmen” rolü ile ilgili benzer endişelerden söz edilmektedir. Okulöncesi dönemdeki eğitici akranların OSB’li akranlarıyla oyunları sırasında sosyal etkileşim fırsatları sunmaları oldukça önemlidir. Ancak bunun yanı sıra OSB’li akranları ile oynanan oyunları sıkıcı bir görev, kendilerini de öğretmen olarak düşünmemeleri, bunun aksine bu oyunlardan keyif almaları, OSB’li çocuklarla da arkadaş rolüyle ilişki kurmaları

gerekmektedir. Dolayısıyla Akran Aracılı Müdahaleler sırasında gerçekleşen oyunlar sırasında eğitici akranların gereksinimlerinin de dikkate alınması gerekmektedir.

Bir diğer nokta, eğitici akranların hedef çocuklarla bir araya geldikleri oyunlarda yaşadıkları bazı güçlüklerdir. Müdahale sürecine her ne kadar gönüllü olarak katılsalar da eğitici akranlardan ikisi kimi zaman hedef çocukların onlarla oyun oynamak istemediğini ve kendilerini hedef çocuğu oyuna çekmede başarısız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Eğitici akranlardan bazıları (örn., Ada ve Naz) OSB’li çocukların sorun yaşadıkları temel özelliklerinden dolayı onları oyuna çekmede zorlanmışlardır. Örneğin, araştırmanın başlangıcında Ege’nin oyun alanından sık sık ayrıldığı ve sınıftaki dolapların kapaklarını sırayla açıp kapattığı görülmüştür. Ada, Ege’yi oyuna davet etme davranışını üst üste sergilediği halde, Ege bu davranışa olumlu bir yanıt vermemiştir. Eğitici akranlara ilişkin sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde, Ada’nın bu durumu uygulamakta en çok zorlandığı davranış olarak belirttiği görülmektedir. Benzer şekilde Naz da Doğa’nın iletişim şeklini (örn., “Evet” ifadesini kullanmak yerine yüksek sesle çığlık atmak) anlamakta bir süre zorlanmıştır. Öğretim oturumları başladığında Naz araştırmacıya, Doğa’nın onunla oynamak istemediğini ve sürekli çığlık attığı için korktuğunu ifade etmiştir. Bunun üzerine Naz’a araştırmacı tarafından Doğa’nın iletişim kurma şekliyle ilgili somut açıklamalarda bulunulmuştur. Akran Eğitim Paketi’nin içeriğinde OSB’li çocukların genel özellikleri ve iletişim şekillerine yer verilmesine rağmen, eğitici akranların OSB’li çocukla ilgili bilgi gereksinimlerinin oyun deneyimleri sırasında daha belirgin hale geldiği söylenebilir. Bu durum, Akran Eğitim Paketi’nin içeriğinde, müdahalenin hedef çocuklara özgü bireysel farklılıklarına ilişkin bilgilere de (Örn., arkadaşın “evet” diyeceği zaman çığlığa benzeyen bir ses çıkarabilir.) yer vermesi gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu tür durumlarda hedef çocukların sıklıkla sergiledikleri davranışlara ilişkin ayrıntılı bilginin öğretmenlerden alınması ve Akran Eğitim Paketi’ne bu özelliklerin de eklenmesi olası sınırlılıkları giderecektir.

Müdahale sırasında her ne kadar eğitici akranların uygulamaları gereken en temel becerilerin yerine getirilmesi hedeflense de eğitici akranlar yine de bu basamakların bazılarını daha düşük uygulama güvenilirliği ile uygulamışlardır. Bu durum özellikle “sıra alma” davranışında yoğun bir şekilde gözlenmiştir. Eğitici akranlar arasından bazıları (Lale, Duygu ve Başak) sosyal geçerlik bulgularında, sırayla oynamanın zor olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitici akranlara zorlandıkları davranışlara ilişkin araştırmacı tarafından oturum sonlarında mutlaka düzeltici geri bildirimler sunulmuş ve gerektiği

durumlarda davranışa model olunmuştur. Eğitici akranlardan bir tanesi (Duygu) hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarında ölçütü karşılamasına rağmen bu davranışları öğretim oturumları sırasında düşük düzeyde (ortalama %66) sergilemiştir. Bu durumun temel nedeninin, eğitici akranın oyunun doğası gereği oyuncaklarla kendi başına oynamak istemesi ya da motivasyonunun düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.1. Sınırlılıklar

Bu çalışmada elde edilen bulguların belli sınırlılıklar dahilinde yorumlanması gerekmektedir. Bunlardan biri araştırmanın sonuçlarının yalnızca üç OSB’li ve altı tipik gelişen çocuktan elde edilen bulguları yansıtmasıdır. OSB’nin çeşitli derecelerde geniş bir yelpazedeki özellikleri barındırıyor olması, eğitici akranların ve hedef çocukların bireysel farklılıkları, yaşadıkları aile ve okul gibi çevrelerin özellikleri, sosyal yeterlikleri ve sınıf içerisinde akranlarıyla yaşadıkları geçmiş deneyimleri birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıkların ve uygulama sürecinde meydana gelen ve kontrol edilmesi oldukça güç olan değişikliklerin (örn., hedef çocuklardan birinin kardeşinin doğumu, problem davranışlarının ortaya çıkmaya başlaması, bir diğeri ise ilaç kullanımını bırakması) hem tipik gelişen çocukların hem de OSB’li çocukların kendileri için belirlenen sosyal etkileşim davranışlarını öğrenmeleri ve uygulamaları üzerinde etkisi olabilir.

Araştırmanın uygulamaları, her ne kadar tamamen yapılandırılmış (laboratuvar ortamına benzer) bir ortamda yürütülme de okulöncesi eğitim ortamlarında çocukların kendi sınıflarından bağımsız bir oyun odasında gerçekleştirilmiştir. Oturumlardan hemen önce oyun odasından çocuğun takıntı gösterdiği nesneler kaldırılmış ve araç-gereçler sınırlı sayıda sunulmuştur. Ancak OSB’li çocukların yarı-doğal nitelikteki bu ortamda edindikleri davranışları, kendi sınıflarının etkinlikleri ve rutinleri sırasında da kullanabilecekleri genelleme fırsatları olmamıştır.

Son sınırlılık, araştırmanın genel sürecinde yaşanan katılımcı kaybı nedeniyle gerçekleşmiştir. Eğitici akran-hedef çocuk gruplarından üçüncüsünde, eğitici akranların araştırmadan ayrılmaları nedeniyle öğretim ve izleme oturumları gerçekleştirilememiştir. Bu durumda yeni bir hedef çocuk-eğitici akran grubu oluşturularak başlama düzeyi verileri gecikmeli olarak toplanmıştır. Bu durum, araştırmaya sonradan dahil olan hedef çocuk-eğitici akran grubunun, araştırmanın başlama düzeyindeki performanslarının tam

olarak değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Araştırmanın genel sürecinde yaşanabilecek katılımcı kaybı olasılığını azaltmak için, araştırmaya daha fazla sayıda katılımcı dahil edilmesi bu duruma çözüm olabilir.

4.2. Sonuç ve Öneriler

Yukarıda söz edilen tüm sınırlılıklara rağmen bu araştırma erken çocukluk dönemindeki eğitici akranlara, Akran Eğitim Paketi'nde yer alan DGDM kapsamındaki davranışların öğretilebileceğini ve bu akranların aracılığıyla sunulan Akran Aracılı Müdahalenin, OSB'li çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerinde olumlu etkilerini göstermesi bakımından alanyazına önemli bir katkı getirmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin ve eğitici akranların öznel değerlendirmelerine dayalı sosyal geçerlik bulguları da elde edilen sonuçları desteklemektedir. Bu bölümde, araştırmanın bulgularından yola çıkılarak ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

4.2.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler

OSB'nin geniş bir yelpazedeki özellikleri barındırıyor olması, eğitici akranların ve hedef çocukların bireysel farklılıkları, yaşadıkları aile ve okul gibi çevrelerin özellikleri, sosyal yeterlikleri ve sınıf içerisinde akranlarıyla yaşadıkları geçmiş deneyimleri birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Akran Aracılı Müdahalelerin etkililik bulgularının genellenebilmesi için farklı özelliklere sahip olan tipik gelişen ve OSB'li çocukların katılımcı oldukları araştırmaların yapılması gerekmektedir. Örneğin; Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili gözden geçirme çalışmaları incelendiğinde OSB'li çocukların genellikle erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir (Watkins vd., 2015, s. 1077). Bu durumun OSB'nin erkeklerde kızlara göre daha yüksek bir oranda oluşmasından ve sonuç olarak kaynaştırma ortamlarında daha fazla sayıda erkek çocuğun bulunmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak Akran Aracılı Müdahalelerin etkililik bulgularının kız çocuklarında da benzer etkileri oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için katılımcıların kız çocuklardan oluştuğu müdahale araştırmalarının yapılması gerekmektedir (Boudreau vd., 2015).

Akran Aracılı Müdahalelerin pek çok davranışın edinimi ve genellenmesi üzerinde oldukça etkili müdahaleler olduğu konusunda alanyazında önemli bir fikir birliği bulunmaktadır. DGDM kapsamında uygulanan Akran Aracılı Müdahaleler ise görece

yeni uygulamalardır. Bu müdahalelerin bilimsel dayanaklarının incelenebilmesi, alanyazında konuyla ilgili araştırmaların artmasıyla mümkündür. Dolayısıyla DGDM kapsamında uygulanan Akran Aracılı Müdahaleler ve bu müdahaleleri etkileyebilen koşullar ile ilgili ek araştırmalara gereksinim duyulmaktadır (Boudreau vd., 2015).

DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahalelerin OSB’li çocukların edindikleri sosyal etkileşim davranışlarını kendi sınıf rutinlerine, farklı ortamlara ve okul dışında yapılan akran buluşmalarına (örn., doğum günleri, parkta oyun oynama, ev buluşmaları) genelleyebilmelerine fırsat veren araştırmaların yapılması gerekmektedir.

OSB’li çocukların tepkileri yalnızca tipik gelişen akranlarına verilen tepkiler bağlamında incelenmiştir. Buna karşın OSB’li çocukların akranlarından ziyade yetişkinlere tepki verme olasılığı bulunmaktadır. Bu nedenle OSB’li çocukların yetişkinlere ve akranlara verdikleri tepkilerin karşılaştırılmasının amaçlandığı araştırmalar yürütülebilir.

OSB’li çocukların bireysel farklılıkları konusunda bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla tipik gelişen çocukların bir kısmının yetiştirilmesi oldukça yaygın bir şekilde kullanılan bir uygulama biçimidir. Farklı akranlara genelleyebilme olasılıklarını artırmak için birkaç tipik gelişen çocuğun yetiştirilmesinden ziyade sınıftaki tüm çocukların yetiştirildikleri araştırmalar planlanabilir. Bu araştırmalarda OSB’li çocukların farklı akranlara verdikleri tepkiler incelenebilir.

Boylamsal araştırmalar DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahalelerin zaman içerisinde etkilerini göstermesi bakımından değerlidir. Bu nedenle Akran Aracılı Müdahalelerin kazanımlarının daha uzun soluklu araştırmalarla incelendiği çalışmalar yürütülebilir.

Alanyazındaki DGDM kapsamındaki Akran Aracılı Müdahalelerde, çoğu zaman OSB’li ve tipik gelişen çocuklar arasındaki sosyal etkileşimlerin sürelerine, sıklıklarına ve oranlarına ilişkin bulgular elde edilmektedir. İleri araştırmalar, bu müdahalelerin akran ilişkilerinin niteliği üzerindeki etkilerine odaklanabilir.

Eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi uygularken en çok ihmal ettikleri davranış, hedef çocuğun davranışlarını pekiştirme olmuştur. İleri araştırmalarda, eğitici akranların pekiştirme davranışını unutmamaları için, Akran Eğitim Paketi’nin öğretimi sırasında rol oyunlarına daha fazla yer vermeleri önerilebilir. Bunun yanı sıra, eğitici akranlara hedef çocuğu pekiştirme davranışını hatırlatan uyaranların (örn., hatırlatıcı bileklikler) kullanılması bu davranışı uygulamayı unutmamalarını sağlayabilir.

Akran Aracılı Müdahalelerin sosyal geçerliğine ilişkin verilerin sosyometri yoluyla elde edildiği araştırmalar planlanabilir. Hedef çocuğun sınıf içerisindeki rolünün ve sosyal kabul düzeyinin araştırmanın yapılmasından önce ve sonra farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.

Bu araştırmanın üçüncü akran grubunun öğretmeni, araştırmaya katılan eğitici akranların Akran Eğitim Paketi'nde yer alan sosyal etkileşim davranışlarının bazılarını sınıflarındaki diğer tipik gelişen arkadaşlarıyla paylaştıklarını ifade etmiştir. Bu araştırmada amaçlanan bir durum olmasa da ileri araştırmalarda eğitici akranların öğrendikleri davranışları sınıf arkadaşlarına öğretimine ilişkin çalışmalar planlanabilir.

4.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler

Akran Aracılı Müdahaleler DGDM ile birlikte erken çocukluk eğitim ortamları için oldukça elverişli müdahalelerdir. Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü erken çocukluk eğitim ortamlarında, bu uygulamaların yaygınlaşması sağlanabilir. Akran Aracılı Müdahalelerin yaygınlaştırılmasına ilişkin çalışmalarda, okulöncesi öğretmenleri ile üniversitelerin Özel Eğitim Bölümlerindeki araştırmacılar ortak çalışabilir. Örneğin; tipik gelişen çocukların Akran Eğitim Paketi yoluyla yetiştirilmesi aşaması üniversiteler tarafından üstlenilebilir. Okulöncesi öğretmenlerine, Akran Aracılı Müdahalelerin uygulanmasına ilişkin hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenlerin bu uygulamaları sınıf içerisinde yürütmeleri sağlanabilir. Sınıf içerisindeki bu uygulamalar sırasında öğretmenlere koçluk hizmeti verilebilir.

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli çocuklarla tipik gelişen çocuklar arasındaki akran ilişkilerinin geliştirilmesi ile ilgili müdahaleler Okulöncesi Eğitimi Lisans Programlarının içeriklerinde ön plana alınabilir.

Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü erken çocukluk eğitim ortamlarında kullanılmak üzere, özel gereksinimli çocuklarla tipik gelişen çocuklar arasındaki ilişkileri geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerde kullanılabilecek araç-gereçler geliştirilebilir. Bunlar hikayeler, şarkılar, parmak oyunları, videolar gibi öğretim materyalleri olabilir. Bu araç-gereçlerin sayıca artması, erken çocukluk genel eğitim ortamlarında konuyla ilgili etkinliklerin yaygınlaşmasına katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu (Ed.) *Okul öncesinde kaynaştırma içinde* (s. 21-35). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. R. Vasta (Ed.) *Annals of child development Vol. 6. Six theories of child development içinde* (s. 1-85). Greenwich, CT: JAI Press.
- Barton, E. E. and Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (2), 69-78.
- Battaglia, A. A. and Radley, K. C. (2014). Peer-mediated social skills training for children with Autism Spectrum Disorder. *Beyond Behavior*, 23(2), 4-13.
- Bauminger, N., and Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71(2), 447-456.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., and Hopf, A. (2007). A Meta-analysis of school-based social skills interventions for children with Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153–162.
- Bene, K., Banda, D. R. and Brown, D. (2014). A meta-analysis of peer-mediated instructional arrangements and autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(2), 135–142.
- Blew, P. A., Schwartz, I. S. and Luce, S. C. (1985). Teaching functional community skills to autistic children using nonhandicapped peer tutors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(4), 337-342.
- Boudreau, A. M., Corkum, P., Meko, K., and Smith, I. M. (2015). Peer-mediated pivotal response treatment for young children with Autism Spectrum Disorders. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(3), 218–235.
- Boyd, B. A., Conroy, M. A., Asmus, J., and Mckenney, E. (2011). Direct observation of peer-related social interaction: Outcomes for young children with Autism Spectrum Disorders. *Exceptionality*, 19(2), 94-108.
- Brown, W. H., Odom, S. L. and Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162-175.

- Buyse, V., Skinner, D., and Grant, S. (2001). Toward a definition of quality inclusion: Perspectives of parents and practitioners. *Journal of Early Intervention*, 24(2), 146-161.
- Chamberlain, B., Kasari, C., and Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230-242 .
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., and Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of Autism Spectrum Disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 876-889.
- Chang, Y. C., and Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 27, 1-10.
- Charlop, M.H., Lang, R., and Rispoli, M. (2018). *Play and Social Skills for Children with Autism Spectrum Disorder*. Springer International Publishing.
- Chung, K. M., Reavis, S., and Mosconi, M. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 423-436.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, and L., Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183.
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Davies, S., and Witte, R. (2000), Self-management and peer-monitoring within a group contingency to decrease uncontrolled verbalizations of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 37(2), 135-147.
- Demir, Ş. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 369-422). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S., and Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about

- people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(4), 520-536.
- Diamond, K. E., and Carpenter, E. S. (2000). Participation in inclusive preschool programs and sensitivity to the needs of others. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 81-91.
- DiSalvo, C. A, and Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 17(4), 198-207.
- English, K., Shafer, K., Goldstein, H., and Kaczmarek, L. (1997). Teaching buddy skills to preschoolers. *Innovations: American Association on Mental Retardation, Research to Practice Series*.
- Fidan, A. (2018). Ortaokul öğretmenlerine sunulan hibrit koçluk uygulamasının kaynaştırma eğitiminde öğretmen davranışları ve öğrencilerin akademik kazanımları üzerindeki etkileri. Doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gagnon, E., and Myles B. S. (2017). *İşte bu yüksek işlevli otizm*. (Çev: Y. Güleç-Aslan). İstanbul: AAPC Yayıncılık.
- Gardner, K. F., Carter, E. W., Gustafson, J. R., Hochman, J. M., Harvey, M. N., Mullins, T. S., and Fan, H. (2014). Effects of peer networks on the social interactions of high school students with Autism Spectrum Disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(2), 100-118.
- Garfinkle, A. N. and Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 26-38.
- Gillespie-Lynch, Sepeta, L., Wang, Y., Marshall, S., Gomez, L., Sigman, M., and Hutman, T. (2012). Early childhood predictors of the social competence of adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 161-174.
- Guralnick, M.J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14(1), 3-14.
- Guralnick M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants and Young Children*, 23(2), 73-83.

- Harper, C. B., Symon, J. B. G., and Frea, W. D. (2008). Recess is time in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 815-826.
- Hemmeter, M. L. (2000). Classroom-based interventions: Evaluating the past and looking toward the future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 56–61.
- Holloway, J., Healy, O., Dwyer, M., and Lydon, S. (2014). Social skills deficits in children with Autism Spectrum Disorders: Evidence based interventions. V.B. Patel, V.R. Reedy and C.R. Martin (Ed.) *Anxiety in individuals with ASD: Prevalence, phenomenology, etiology, assessment, and interventions* içinde (s. 1133-1159). New York: Springer.
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., and Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 212-229.
- Huber, H. B., and Carter, E. W. (2016). Data-driven individualization in peer-mediated interventions for students with ASD: A literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(3), 239-253.
- Ingram, D. H., Mayes, S. D., Troxell, L. B., and Calhoun, S. L. (2007). Assessing children with autism, mental retardation, and typical development using the Playground Observation Checklist. *Autism*, 11(4), 311-319.
- Justice, L. M., Logan, J. R., Lin, T. J., and Kaderavek, J. (2014). Peer effects in early childhood education testing the assumptions of special-education inclusion. *Psychological Science*, 25(9), 1722-1729.
- Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R., and Cox, S. (2015). A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with Autism Spectrum Disorders: A randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1809-1824.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., and Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533-544.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., and Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 431-439.

- Katz, E., and Girolametto, L. (2013). Peer-mediated intervention for preschoolers with ASD implemented in early childhood education settings. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(3), 133-143.
- Katz, E., and Girolametto, L. (2015) Peer-mediated intervention for pre-schoolers with ASD: Effects on responses and initiations. *International Journal of Speech-Language Pathology, 17*(6), 565-576.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Frea, W. D., and Fredeen, R. M. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior Modification, 25*(5), 745-761.
- Koegel, R. L., Dyer, K., and Bell, L. K. (1987). The influence of child-prEgerred activities on autistic children's social behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 243–252.
- Koegel, R.L., Koegel, L.K. and McNerney, E.K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(1), 19-32.
- Koegel, R. L., Schreibman, L., Good, A., Cerniglia, L., Murphy, C., and Koegel, L. K. (1988). *How to teach pivotal behaviors to children with autism: A training manual*. Santa Barbara: University of California.
- Kohler, F. W. and Strain, P. S. (1999). Maximizing peer-mediated resources in integrated preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(2), 92-102.
- Kohler, F. W., Strain, P. S., Hoyson, M., and Jamieson, B. (1997). Merging naturalistic teaching and peer-based strategies to address the IEP objectives of preschoolers with autism: An examination of structural and child behavior outcomes. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 12*(4), 196-206.
- Kuhn, L., Bodkin, A., Devlin, S., and Doggett, R. (2008). Using pivotal response training with peers in special education to facilitate play in two children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*(1), 37-45.
- Laushey, K. M., and Heflin, J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(3), 183-193.
- Lee, S., and Odom, S. L. (1996). The relationship between stereotypic behavior and peer social interaction for children with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 21*(2), 88–95.

- Lee, S., Odom, S. L., and Loftin, R. (2007). Social engagement with peers and stereotypic behavior of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 67-79.
- Locke, J., and Harker, C. (2017). Using typically developing peers as support for social inclusion of children and adolescents with autism in school settings. C. Little (Ed.) *Supporting social inclusion for students with autism spectrum disorders: Insights from research and practice* içinde (s. 131-141). New York: Routledge.
- Lord, C., and Hopkins, J. M. (1986). The social behavior of autistic children with younger and same-age nonhandicapped peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 16(3), 249-262.
- Lord, C., and MaGill-Evans, J. (1995). Peer interactions of autistic children and adolescents. *Development and Psychopathology*, 7(4), 611-626.
- Marcus, A., and Wilder, D.A. (2009). A comparison of peer video modeling and self-video modeling to teach textual responses in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(2), 335-341.
- Matson, J. L., Matson, M. L., and Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with Autism Spectrum Disorders: An overview. *Behavior Modification*, 31(5), 682–707.
- Mavropoulou, S., and Sideridis, G. D. (2014). Knowledge of autism and attitudes of children towards their partially integrated peers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 1867-1885.
- McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 351-372.
- McCormick, L. (2006). Interventions to promote peer interaction. M. J. Noonan and L. McCormick (Ed.) *Young children with disabilities in natural environments: Methods and procedures* içinde (s. 269-285). Baltimore: Brookes Publishing.
- McFadden, B., Kamps, D., and Heitzman-Powell, L. (2014). Social communication effects of peer-mediated recess. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1699-1712.

- McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B., and Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 117-126.
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okulöncesi Eğitim Programı. (2013). <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 30.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- National Autism Center (2015). Findings and Conclusions: National Standards Project, Phase 2. Randolph, <http://www.autismdiagnostics.com/assets/Resources/NSP2.pdf> adresinden 30.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Neitzel, J. (2008). *Overview of peer-mediated instruction and intervention for children and youth with Autism Spectrum Disorders*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., and Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10 (3), 399-419.
- Odom, S. L., and Strain, P. L. (1984). Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54(4). 544-557.
- Odom, S. L., and Strain, P. L. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(1), 59-71.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L. (2002). Narrowing the question: Social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 167-170.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., and Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 425-436.
- Oral, F. (2015). *Farklı ama aynı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi*. Doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- 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.
- Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H., and Sturmey, P. (2011). A meta-analytic study on the effectiveness of comprehensive ABA-based early intervention programs for children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 60-69.
- Pierce, K., and Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(3), 285-295.
- Pierce, K., and Schreibman, L. (1997a). Using peer trainers to promote social behavior in autism are they effective at enhancing multiple social modalities? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12, 207-218.
- Pierce, K., and Schreibman, L. (1997b). Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism: Results from trained and untrained peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30 (1), 157-60.
- Pierce, K., and Schreibman, L. (2007). *Teaching typical children to enhance the play and social skills of their friends with autism and other PDDs: A manual*. San Diego: University of California, San Diego.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., and Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467-479.
- Reiter, S., and Vitani, T. (2007). Inclusion of pupils with autism: The effect of an intervention program on the regular pupils' burnout, attitudes and quality of mediation. *Autism*, 11(4), 321-333.
- Ringdahl, J. E., Kopelman, T., and Falcomata, T. S. (2009). Applied behavior analysis and its application to autism and autism related disorders. J.L. Matson (Ed.) *applied behavior analysis for children with Autism Spectrum Disorders içinde* (s. 15-32). New York: Springer.
- Robert, F., and Cote, S. (2015). *Alex çok hassas*. (Çev. Y. Varnalı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Roeyers, H. (1996). The influence of nonhandicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 303-320.
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., and Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227-1234.
- Ryan, J. B., Reid, R., and Epstein, M. H. (2004). Peer-mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD: A review. *Remedial and Special Education*, 25(6), 330-341.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., and Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Snodgrass, M. R., Chung, M. Y., Meadan, H., and Halle, J. W. (2018). Social validity in single-case research: A systematic literature review of prevalence and application. *Research in Developmental Disabilities*, 74, 160-173.
- Sowden, H., Perkins, M., and Clegg, J. (2011). Context and communication strategies in naturalistic behavioural intervention: A framework for understanding how practitioners facilitate communication in children with ASD. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 21-38.
- 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.
- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Schreibman, L., and Bolduc, C. (2011). Classroom pivotal response teaching for children with autism. New York: The Guilford Press.
- Strain, P. S. (2003). Nurturing social skills in the inclusive classroom (workbook). Tualatin, OR: Teacher's Toolbox.

- Strain, P. S., and Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with Autism Spectrum Disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(3), 133-154.
- Takezawa, T. (2004). *Peer-mediated social interaction intervention for preschool children with autism*. Doktora tezi. Bloomington: Indiana University.
- Tekin-İftar, E. (2012a). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.) *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. (2012b). Grafik ve grafiksel analiz. E. Tekin-İftar (Ed.) *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 403-443). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. ve Değirmenci, D. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 267-328). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2014). Uygulamalı davranış analizi: Tanım, tarihçe ve özellikleri. E. Tekin-İftar (Ed.) *Uygulamalı davranış analizi içinde* (s. 3-40). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tohum Otizm Vakfı. (2013). Gökkuşuğu okulu (video dosyası). <https://www.youtube.com/watch?v=fcAUuP3z5Ew> adresinden 30.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Trembath, D., Balandin, S., Togher, L., and Stancliffe, R. J. (2009). Peer-mediated teaching and augmentative and alternative communication for preschool-aged children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 34*(2), 173-186.
- Utley, C. A., Mortweet, S. L., and Greenwood, C. R. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children, 29*(5), 1-23.
- Ünal, F. (2018). Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalinin okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği. Doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vuran, S. ve Başal, M. (2005). *Öykü demeti 1-2*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Whalon, K., and Frances, M. (2008). Effects of a reciprocal questioning intervention on the question generation and responding of children with Autism Spectrum Disorder. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 367-387.
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G.E., Sigafoos, J., and Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 1070-1083.
- Yükseköğretim Kurulu Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. (2018). http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/41807946 adresinden 30.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Zhang, J., and Wheeler, J. J. (2011). A meta-analysis of peer-mediated interventions for young children with Autism Spectrum Disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(1), 62-77.

EKLER

- EK-1. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Karar Belgesi
- EK-2. Araştırma İzni
- EK-3. Öğretmenlere Yönelik Gönüllü Katılım Formu
- EK-4. Hedef Çocukların Belirlenmesi: Öğretmen Formu
- EK-5. Hedef Çocukların Belirlenmesi: Gözlem Formu
- EK-6. Hedef Çocuk Veli İzin-Onay Formu
- EK-7. Eğitici Akranların Belirlenmesi: Öğretmen Formu
- EK-8. Eğitici Akranların Belirlenmesi: Gözlem Formu
- EK-9. Eğitici Akran Veli İzin-Onay Formu
- EK-10. Akran Eğitim Paketi'nin Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereç Örnekleri
- EK-11. Hedef Çocukların Oyun ve Oyuncak Tercihlerini Belirleme: Aile Görüşme Formu
- EK-12. Hedef Çocukların Oyun ve Oyuncak Tercihlerini Belirleme: Öğretmen Görüşme Formu
- EK-13. Eğitici Akranların Oyun ve Oyuncak Tercihlerini Belirleme: Eğitici Akran Görüşme Formu
- EK-14. Eğitici Akran Başarı Belgesi
- EK-15. Eğitici Akranların ve Hedef Çocukların Tepki Tanımları
- EK-16. Akran Aracılı Müdahale: Eğitici Akran Veri Toplama Formu
- EK-17. Akran Aracılı Müdahale: Hedef Çocuk Veri Toplama Formu
- EK-18. Eğitici Akranların Yetiştirilme Sürecine Yönelik Uygulama Güvenirliği Formu
- EK-19. Deney Sürecine Yönelik Uygulama Güvenirliği Formları
- EK-20. Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu
- EK-21. Eğitici Akranlara Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

EK-1

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARAR BELGESİ

Evrak Kayıt Tarihi: 27.02.2018

Protokol No: 24222

Tarih: 29.03.2018



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Akranlarıyla Oyun Etkinlikleri Sırasında Akran Aracılı Uygulamaları Kullanmalarının Sosyal Etkileşim Davranışları Üzerindeki Etkileri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Arzu ÖZEN
TEZ YAZARI:	Çiğdem TIKIROĞLU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

ARAŞTIRMA İZNI



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.8437222
Konu : Anket Uygulama İzni

27/04/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 11/04/2018 tarih ve 40053 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı Öğrencisi Çiğdem TIKIROĞLU, Prof. Dr. Arzu ÖZEN danışmanlığında "Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Akranlarıyla Oyun Etkinlikleri Sırasında Akran Aracılı Uygulamaları Kullanmalarının Sosyal Etkileşim Davranışları Üzerindeki Etkileri" konulu çalışmaya yönelik hazırlamış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerinde yer alan anaokulları, anasınıfları ve özel anaokullarında uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzni" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu araştırma kapsamında oluşturulan tezin linkini denizliarge@gmail.com adresine gönderilmesi kaydıyla 2017/2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/04/2018
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır
27-04-2018 2018

Mahmut TUR
Memur

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sırapaplar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ
Elektronik Ağ : http://denizli.meb.gov.tr
e-posta: yukssekogretimyurt disi20@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi için : Sefa GELMİŞ - Şef
Telefon : (0 258) 265 55 54 dahili 106
Belgegeçer : (0 258) 265 01 69-Strateji Şubesi

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3e81-2d69-3dfe-b938-bc0c kodu ile teyit edilebilir.

EK-3

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli okulöncesi öğretmeni,

Okulöncesi yaşlardaki tipik gelişen çocukların, otizmlili akranlarıyla oyun etkinlikleri arasındaki sosyal etkileşimlerinin inceleneceği bir doktora tezi çalışması yürütülmektedir. Bu çalışmada tipik gelişen çocuklara, otizmlili akranlarıyla oyun oynarken gereken sosyal etkileşim davranışlarını öğretmek ve onlarda bu konuyla ilgili bir farkındalık geliştirmek amacıyla bir “Akran Eğitim Paketi” geliştirilmiştir. Çalışma süreci; tipik gelişen ve otizmlili çocukların devam ettikleri okulöncesi eğitim kurumlarında, (a) tipik gelişen çocukların otizmlili akranlarıyla bir arada nasıl oyun oynadıklarını gözleme, (b) tipik gelişen çocukları Akran Eğitim Paketi yoluyla yetiştirme, (c) bu paket yoluyla eğitim alan tipik gelişen çocukları, otizmlili akranlarıyla oyun sırasında bir araya getirerek öğrendikleri becerileri uygulamalarını gözleme ve (d) öğretimin tamamlanmasından 1, 2 ve 4 hafta sonra çocukların öğrendikleri davranışları uygulayıp uygulamadıklarını gözleme aşamalarından meydana gelmektedir. Tipik gelişen çocukların yetiştirilmesi okulunuzda bulunan herhangi bir oyun odasında yapılacaktır. Çocukların davranışlarını değerlendirebilmek için uygulamaların video kaydının alınması gerekmektedir. Video kaydının alınabilmesi için ailenin de yazılı izni alınacaktır.

Bu çalışmaya katılabilecek olan tipik gelişen ve otizmlili çocukların kimler olabileceğinin belirlenmesi, bu çocukların oyun ve oyuncak tercihlerinin neler olduğu ve Akran Eğitim Paketi’nin bu çocukların sosyal becerilerine etkileri konusunda görüşlerinizin alınmasına gereksinim duyulmaktadır. Sınıfınızda eğitim alan çocukları en yakından tanıyan bir birey olarak, görüşlerinizi gözlemlerinize dayanarak, içtenlikle ve doğrulukla paylaşmanız bu çalışmaya önemli katkılar getirecektir.

Çalışma kapsamında toplayacağım tüm veriler, yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Bu veriler, çalışmanın amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Çalışmadan elde edilen video kayıtları, görüşme ve gözlem kayıtlarının içerikleri bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde (bilimsel ve nitelikli iyi örnekler olarak) sunulabilir. Bu içerikler yukarıda belirtilen kişiler haricinde hiçbir biçimde paylaşılmayacaktır. Sizden toplanan verileri, isteğiniz dâhilinde inceleme hakkınız bulunmaktadır. Araştırmaya katılımınız

tümüyle “gönüllülük” esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmanın tüm katılımcılarına gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimler verilecektir. Sizden toplanan veriler, gizlilikle korunacak ve araştırma bitiminden sonra imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde, araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir sorusu ya da talebi olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz, çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizden toplanan veriler araştırma kapsamından çıkarılarak imha edilecektir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya yöneltebilirsiniz.

Not: Bu doktora tez çalışması, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora eğitimini sürdüren Çiğdem TIKIROĞLU tarafından Prof. Dr. Arzu ÖZEN’ in danışmanlığında yürütülmektedir. Ayrıca, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi tarafından desteklenmektedir.

Araştırmacının Adı-Soyadı : Çiğdem TIKIROĞLU

Adres : Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kınıklı Kampüsü, Denizli

e- posta: : ccuruk@pau.edu.tr

Telefon (iş) : 0 258 296 10 32

Telefon (cep) : 0 506 *** ** **

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve anladım. Bu koşullar çerçevesinde çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcının (öğretmenin) Kod Adı:

Tarih:

İmza:

EK-4

HEDEF ÇOCUKLARIN BELİRLEMESİ: ÖĞRETMEN FORMU

Hedef çocuğun kod adı:

Tarih:

Değerli okulöncesi öğretmeni,

Okulöncesi dönemdeki tipik gelişen çocuklar ve otizmlili çocukların oyunları sırasındaki sosyal etkileşimlerinin inceleneceği bir tez çalışması yürütülmektedir. Bu çalışmaya katılabilecek otizmlili çocukların belirlenmesinde, görüşlerinize gereksinim duyulmaktadır. Sınıfınızdaki çocukları en yakından tanıyan bir öğretmen olarak görüşlerinizi içtenlikle ve doğrulukla belirtmeniz, bu çalışmaya önemli katkılar getirecektir. Bu nedenle, lütfen sınıfınızda yer alan otizmlili öğrencinizin aşağıda belirtilen özellikleri taşıyıp taşımadığını, kendi gözlemlerinize dayalı olarak belirtiniz. Çalışmaya yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Çiğdem TIKIROĞLU

Anadolu Üniversitesi

Zihin Engelliler Öğretmenliği

Doktora Öğrencisi

ccuruk@pau.edu.tr

	Evet	Hayır
Okula düzenli olarak devam ediyor mu?		
Etkinliklere katılma konusunda istekli mi?		
Gün içerisinde gerçekleştirdiğiniz etkinliklerde zarar verici davranışlar sergiliyor mu? Sergiliyorsa bu davranışlara örnek veriniz.		
Bir etkinlikle en az 5 dakika meşgul olabiliyor mu?		
Basit yönergeleri (tek basamaklı) yerine getirebiliyor mu?		
Kendini ifade edebiliyor mu? Tek kelime ya da yaklaşıklarını çıkarabiliyor mu?		
Kendini uyarıcı davranışları var mı? Varsa bu davranışlar nelerdir? (örn., ellerini sallama, ayaklarını yere vurma)		

EK-5**HEDEF ÇOCUKLARIN BELİRLENMESİ: GÖZLEM FORMU****Hedef Çocuğun Kod Adı:****Gözlem Yapılan Etkinlik:**

Davranışlar	Tarih		
	../../....	../../....	../../....
Okula düzenli olarak devam ediyor mu?			
Etkinliklere katılıyor mu?			
Etkinlikler sırasında zarar verici davranış gösteriyor mu? (Varsa davranışın adı, sıklığı ya da süresini yazınız.)			
Etkinlikle meşgul oluyor mu? (Meşguliyet süresini yazınız.)			
Tek basamaklı basit yönergeleri yerine getiriyor mu?			
Tek kelime ya da yaklaşıklarını çıkarabiliyor mu? (Kelime sayısını yazınız.)			
Kendini uyarıcı davranışları var mı? (Varsa; davranışın adını, sıklığını ve süresini yazınız.)			

EK-6

HEDEF ÇOCUK VELİ İZİN-ONAY FORMU

Değerli veli,

Okulöncesi dönemdeki çocukların, otizmlili akranlarıyla oyunları sırasındaki sosyal etkileşimlerini incelediğim bir doktora tez çalışması yürütmekteyim. Bu amaçla, velisi olduğunuz çocuğunuzun sınıfındaki bazı arkadaşlarına, çocuğunuzla oyun oynarken kullanabilecekleri bazı becerileri öğretmek ve onlarda bu konuyla ilgili bir farkındalık geliştirmek amacıyla bir “Akran Eğitim Paketi” geliştirdim. Bu paketi, velisi olduğunuz çocuğunuzun sınıfındaki tipik gelişen akranlarına öğrettiğimde, çocuğunuzun oyunlarında göstereceği sosyal etkileşim davranışlarının sayısının ve niteliğinin artacağını düşünmekteyim. Çalışmanın tamamı, velisi olduğunuz çocuğunuzun kaynaştırma uygulamalarına devam ettiği okulunda, öğretmeninizin belirlediği bir sınıfta yapılacaktır.

Çalışma boyunca velisi olduğunuz çocuğunuzun sosyal davranışlarında meydana gelecek ilerlemeleri değerlendirebilmek için, çalışma kapsamında düzenleyeceğim tüm oyunlar videoya çekilecektir. Ayrıca çalışma sırasında oynayacağımız oyunların ve kullanacağımız oyuncakların, velisi olduğunuz çocuğun oynamaktan keyif aldığı oyun ve oyuncaklar olması için sizinle kısa bir görüşme yapılarak fikriniz alınacaktır. Sizinle yapacağımız bu görüşmeden elde edeceğim bilgiler ve velisi olduğunuz çocuğun oyunlarının video kayıtları yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak; benim, tez danışmanım ve okulöncesi eğitim alanındaki uzman bir gözlemci dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek veriler, izniniz doğrultusunda bilimsel kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde (bilimsel ve nitelikli iyi örnekler olarak) sunulabilir. Bu durumda velisi olduğunuz çocuğun ve sizin isimleriniz kullanılmayacak, kod isimler kullanılarak sunulacaktır. Sizden ve velisi olduğunuz çocuktan toplanan verileri, isteğiniz dâhilinde inceleme hakkınız bulunmaktadır. Veri toplama sürecinde, araştırma amacını aştığını düşündüğünüz, size ve velisi olduğunuz çocuğa rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru ya da talepte bulunulmayacaktır. Araştırma süresince siz ya da velisi olduğunuz çocuk herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz, çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizden ve velisi olduğunuz çocuktan toplanan veriler araştırma kapsamından çıkarılarak imha edilecektir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, aşağıda

iletişim bilgileri verilen araştırmacıya yöneltebilirsiniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Not: Bu doktora tez  alışması, Anadolu  niversitesi,  zel Eēitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eēitimi Anabilim Dalı'nda doktora eēitimini sürdüren  iēdem TIKIROēLU tarafından Prof. Dr. Arzu ÖZEN' in danıřmanlıēında yürütülmektedir. Ayrıca, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi tarafından desteklenmektedir.

Araştırmacının Adı-Soyadı :  iēdem TIKIROēLU

Adres : Pamukkale Üniversitesi, Eēitim Fakültesi,  zel Eēitim Bölümü, Kınıklı Kampüsü, Denizli

e- posta: : ccuruk@pau.edu.tr

Telefon (iş) : 0 258 296 10 32

Telefon (cep) : 0 506 *** ** **

Çalışmanın, yukarıda belirtilen koşullar doērultusunda uygulanacaēını okudum ve anladım. Bu koşullar doērultusunda;

- (a) Velisi olduēum  ocuēun çalışmada katılımcı olmasına izin veriyorum.
- (b) Velisi olduēum  ocuēun oyun ve oyuncak tercihlerini belirlemek için benimle görüşme yapılmasına izin veriyorum.

Velinin Kod Adı :

Tarih :

 mza :

EK-7

EĞİTİCİ AKRANLARIN BELİRLENMESİ: ÖĞRETMEN FORMU

Öğretmenin kod adı:

Tarih:

Değerli okulöncesi öğretmeni,

Okulöncesi yaşlardaki tipik gelişen çocuklar ve otizmlili çocukların oyun etkinlikleri sırasındaki sosyal etkileşimlerinin inceleneceği bir tez çalışması yürütmekteyim. Bu çalışmada, tipik gelişen çocukların gelişimsel yetersizliği olan arkadaşlarına “eğitici akran” olarak belirlenmesinde görüşlerinizi almaya gereksinim duyuyorum. Sınıfınızdaki çocukları en yakından tanıyan bir öğretmen olarak, görüşlerinizi içtenlikle ve doğrulukla belirtmeniz bu çalışmaya önemli katkılar getirecektir. Bu nedenle, lütfen sınıfınızda aşağıda belirtilen özellikleri taşıdığını düşündüğünüz en az dört öğrencinin ismini, otizmlili arkadaşına akran desteği verebilmesi bakımından değerlendirerek sırasıyla aşağıda belirtilen boşluklara yazınız. Tez çalışmamaya yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Çiğdem TIKIROĞLU

Tipik gelişen çocukları belirlerken dikkate alacağınız özellikler:

1. Gelişim gözlem formları ve gelişim raporunda yer alan sosyal gelişim alanındaki kazanım ve göstergelerde performansını başarılı bulduğunuz bir öğrenci olmalıdır.
2. Sabırlı, yardımsever, arkadaşlarının haklarına saygı gösteren ve tutarlı davranışlara sahip olduğunu düşündüğünüz bir öğrenci olmalıdır.
3. Oyun ve sınıf kurallarına uyma davranışları sergilemelidir.
4. Daha önceden, otizmlili akranlarının sosyal etkileşim davranışlarını geliştirmeye ilgili bir eğitim almamış olmalıdır.
5. Okula düzenli olarak devam ediyor olmalıdır.

Tez çalışmasına katılmasını önerdiğiniz tipik gelişen çocuklar:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

EK-8**EĞİTİCİ AKRANLARIN BELİRLENMESİ: GÖZLEM FORMU****Eğitici Akranın Kod Adı:****Gözlem Yapılan Etkinlik:**

Davranışlar		../../..	../../..	../../..
		+ / -	+ / -	+ / -
1. Yönergeleri yerine getirebilme	Araştırmacının sunduğu iki basamaklı yönergeleri yerine getirir.			
	Akranın sunduğu iki basamaklı yönergeleri yerine getirir.			
2. Etkinlik sırasında dikkatini sürdürebilme	Oyun etkinliği sırasında, dikkatini en az 10 dakika sürdürür.			
3. İş birliği ile oyun davranışlarını sergileme	Oyun etkinliği sırasında etkileşimi başlatır.			
	Akrasının başlattığı iletişime tepki verir.			
	Akranı istediğinde oyuncaklarını verir.			
	Oyuncağını akranından uygun şekilde ister.			
	Grup oyunları sırasında, oyuncakları alırken izin ister.			
	Akranı etkinlik sırasında kendisinden yardım talep ettiğinde yardım eder.			
	Etkinlik sırasında akranından yardım talebinde bulunur.			
4. Oyun sırasında işlevsel oyun davranışlarını gösterme	İşlevsel oyun davranışları sergiler.			
5. Kendisine ve çevresine zarar verici davranışlar sergilememe	Oyuncakları atıyor mu?			
	Oyuncakları kırıyor mu?			
	Arkadaşını itme, saçını çekme vb. davranışları var mı?			
	Yüksek sesle konuşma, bağırma vb. davranışları var mı?			
	Diğer (Varsa belirtiniz.)			

EK-9

EĞİTİCİ AKRAN VELİ İZİN-ONAY FORMU

Değerli veli,

Okulöncesi dönemdeki çocukların, otizmlili çocuklarla oyunları sırasındaki sosyal etkileşimlerini incelediğim bir doktora tez çalışması yapmaktayım. Bu amaçla velisi olduğunuz çocuğunuza, sınıfındaki otizmlili arkadaşıyla oyun oynarken kullanabileceği bazı davranışları öğretmek ve onda bu konuyla ilgili bir farkındalık geliştirmek amacıyla bir “Akran Eğitim Paketi” geliştirdim. Tez çalışmam kapsamında; velisi olduğunuz çocuğunuza bu Akran Eğitim Paketi’nin içeriğinde yer alan sosyal etkileşim davranışlarını (örn., arkadaşını oyuna davet etme, ona nasıl oynayacağını gösterme, sırayla oyun oynama, paylaşma, kısa ve anlaşılır cümleler kurma, arkadaşını pekiştirme) eğlenceli videolar, hikâyeler ve oyun yoluyla öğretmem ve sonrasında çocuğunuzun öğrendiği becerileri oyun sırasında nasıl uyguladığı konusunda gözlem yapmam gerekmektedir. Çalışmanın tamamı velisi olduğunuz çocuğunuzun okulunda, öğretmeninizin belirlediği bir sınıfta yapılacaktır. Akran Eğitim Paketi’nin öğretimi günde 30 dakika olacak şekilde, bir haftada tamamlanacak, sonrasında çocuğunuzun otizmlili arkadaşıyla oyunu sırasında gözlemler yapılarak, ona günlük yaşadığı noktalarda yardım edilecektir.

Öğretim sürecinde velisi olduğunuz çocuğunuzun sosyal becerilerinde meydana gelen ilerlemeleri değerlendirebilmek için, çalışma kapsamında oynadığımız tüm oyunların video kaydı alınacaktır. Öğretim sırasında oynayacağımız oyunların ve kullanacağımız oyuncakların, velisi olduğunuz çocuğun oynamaktan keyif aldığı oyun ve oyuncaklar olması için sizinle kısa bir görüşme yapılacaktır. Sizinle yaptığım görüşmelerden elde ettiğim bilgiler ve velisi olduğunuz çocuğunuzun oyunlarının video kayıtları yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak; benim, tez danışmanım ve okulöncesi eğitim alanındaki uzman bir gözlemci dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek veriler, izniniz doğrultusunda bilimsel kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde (bilimsel ve nitelikli iyi örnekler olarak) sunulabilir. Bu durumda velisi olduğunuz çocuğun ve sizin isimleriniz kullanılmayacak, kod isimler kullanılarak sunulacaktır. Sizden ve velisi olduğunuz çocuktan toplanan verileri, isteğiniz dâhilinde inceleme ya da bir kopyasını alma hakkınız bulunmaktadır. Veri toplama sürecinde, araştırma amacını aştığını düşündüğünüz, size rahatsızlık

verebilecek herhangi bir soru ya da talepte bulunulmayacaktır. Araştırma süresince, siz ya da velisi olduğunuz çocuk herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz, çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizden ve velisi olduğunuz çocuktan toplanan veriler araştırma kapsamından çıkarılarak imha edilecektir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya yöneltebilirsiniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Not: Bu doktora tez çalışması, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı 'nda doktora eğitimini sürdüren Çiğdem TIKIROĞLU tarafından Prof. Dr. Arzu ÖZEN' in danışmanlığında yürütülmektedir. Ayrıca, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi tarafından desteklenmektedir.

Araştırmacının Adı-Soyadı : Çiğdem TIKIROĞLU

Adres : Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kınıklı Kampüsü, Denizli

e- posta: : ccuruk@pau.edu.tr

İş Telefon (iş) : 0 258 296 10 32

Telefon (cep) : 0 506 *** ** **

Çalışmanın, yukarıda belirtilen koşullar doğrultusunda uygulanacağını okudum ve anladım. Bu koşullar doğrultusunda;

(a) Velisi olduğum çocuğun çalışmada katılımcı olmasına izin veriyorum.

(b) Velisi olduğum çocuğun oyun ve oyuncak tercihlerini belirlemek için benimle görüşme yapılmasına izin veriyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Velinin Kod Adı :

Tarih :

İmza :

EK-10

**AKRAN EĞİTİM PAKETİ’NİN ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ARAÇ-
GEREÇ ÖRNEKLERİ**

(a) “Gökkuşığı Okulu” videosu



(b) “Köpük Oyun Oynayabilir mi?” isimli hikâye



(c) Çizgi filmler



(d) Hikâye kitapları



Hedef çocuğu oyuna davet etme

Kısa ve anlaşılır yönergeler verme



Hedef çocuğa seçim fırsatı sunma

Hedef çocuğun oyun davranışına model olma



Hedef çocuğa sıra alma fırsatı sunma

Hedef çocuğu pekiştirme

EK-11

HEDEF ÇOCUKLARIN OYUN VE OYUNCAK TERCİHLERİNİ BELİRLEME: AİLE GÖRÜŞME FORMU*

Hedef çocuğun kod adı:

Tarih:

Değerli anne- babalar,

Okulöncesi dönemdeki tipik gelişen çocuklar ve otizmlili çocukların oyun sırasındaki sosyal etkileşimlerini incelediğim bir tez çalışması yürütmekteyim. Bu çalışma kapsamında oynanacak oyunların ve kullanılacak oyuncakların, çocuğunuzun oynamaktan keyif aldığı oyun ve oyuncaklar olması için yardımınıza ihtiyaç duyuyorum. Çocuklarınızı en yakından tanıyan bireyler olarak, görüşlerinizi içtenlikle ve doğrulukla belirtmeniz, onların bu çalışmadan daha çok keyif almasını sağlayacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Çiğdem TIKIROĞLU

Anadolu Üniversitesi

Zihin Engelliler Öğretmenliği

Doktora Öğrencisi

ccuruk@pau.edu.tr

Hangi oyunları oynamayı sever?

En sevdiği oyunlar	Ne kadar sever? (Yuvarlak içine alınız.) 1: en az, 2: orta,	Ne zaman oynamayı sever?	Açıklama (Bu oyunla ilgili belirtmek istediğiniz bir şey
Örnek: Bilgisayar oyunu	1 2 3	Okuldan eve geldiğinde	Kıyafetlerin eşlendiği bilgisayar
1.	1 2 3		
2.	1 2 3		
3.	1 2 3		

Hangi oyuncakları oynamayı sever?

En sevdiği oyuncaklar	Ne kadar sever? (Yuvarlak içine alınız.) 1: en az, 2: orta, 3: en çok	Ne zaman oynamayı sever?	Açıklama (Bu oyuncakla ilgili belirtmek istediğiniz bir şey varsa yazınız.)
1.	1 2 3		
2.	1 2 3		
3.	1 2 3		

**Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Schreibman ve Bolduc'dan (2011, s. 157) uyarlanmıştır.*

EK-12**HEDEF ÇOCUKLARIN OYUN VE OYUNCAK TERCİHLERİNİ BELİRLEME:
ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU****Hedef çocuğun kod adı:****Tarih:**

Değerli okulöncesi öğretmeni,

Okulöncesi dönemdeki çocuklar ve otizmlili çocukların oyun sırasındaki sosyal etkileşimlerini incelediğim bir tez çalışması yürütmekteyim. Bu çalışma kapsamında oynanacak oyunların ve kullanılacak oyuncakların, çocuğun oynamaktan keyif aldığı oyun ve oyuncaklar olması için yardımınıza ihtiyaç duyuyorum. Lütfen aşağıdaki tabloda yer alan sorulara vereceğiniz cevapları, örnek cevapları da inceleyerek “Öğretmen Yanıtı” sütununun altına yazınız. Cevaplarınızı verirken, öğrencinizin serbest oyun sırasındaki davranışlarını hatırlayınız. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Çiğdem TIKIROĞLU

Sorular	Örnek Yanıtlar	Öğretmen Yanıtı
Çocuk oyun odasında zamanını daha çok nasıl geçirmeyi tercih ediyor?	(d) Amaçsız bir şekilde oyun odasında dolaşıyor ya da bir köşede oturuyor. (e) Yalnız başına oynamayı tercih ediyor. (f) Tek bir oyuncakla oynuyor. (g) Tek bir oyun köşesinde oynuyor. (h) Farklı oyun köşelerinde kısa aralıklarla zaman geçiriyor.	
Çocuk oyun odasında ne tür oyuncaklara ya da aksesuarlara daha çok ilgi duyuyor?	• Legolar, küpler, bloklar, yap-bozlar, vb. • Toplar • Oyun parkındaki oyuncaklar (örn., trambolin, kaydırak, tahterevalli, sallanan at) • Sanat köşesi malzemeleri (örn., oyun hamuru, resim malzemeleri, kesme malzemeleri ve yapıştırma malzemeleri)	

	• Kitaplar • Hayali oyunlarla ilgili oyuncaklar ya da aksesuarlar (örn., evcilik köşesindeki oyuncaklar, taşıtlar, bebek oyunu malzemeleri, kuklalar) • Müzik aletleri	
Çocuk oyuncaklarla ya da aksesuarlarla nasıl oynamayı tercih ediyor?	• Oyuncakları koklama ve ağzına götürme • Oyuncakları eline alma bakma • Oyuncakları elinde döndürme • Oyuncakları inceleme • Oyuncakların tek bir parçasıyla oynamayı tercih etme (örn., oyuncak arabanın tekerleklerini döndürme) • Lego türü oyuncakları bir yere biriktirme • Oyuncaklarla aynı şekilde oynama • Oyuncakları doldurma ve boşaltma • Oyuncaklara zarar verme (örn., ısırma, yere atma, vurma) • Oyuncakları işlevine uygun kullanma	
Çocuk arkadaşlarıyla ne tür oyuncakları ya da aksesuarları paylaşmada zorlanıyor?	• Oyuncakların ya da aksesuarların ismini belirtebilirsiniz (örn., bebekler).	
Çocuk ne tür oyunları oynamayı tercih ediyor?	• Yapı ve inşa oyunları (Legoları takıp çıkarma, küpleri üst üste dizme) • Duyu-motor oyunları (oyun hamuru, kum ve su oyunları, müzik aletleri) • Hayali oyunlar (evcilik, taşıtlar, tamir aletleri)	

	• Hareketli oyunlar (oyun parkındaki oyuncaklar)	
Çocuk oyun sırasında akranlarıyla ve/veya yetişkinle nasıl iletişim kuruyor?	• Yetişkinle/akranıyla iletişim kurmuyor. • Tek bir yetişkin/akran ile iletişim kuruyor. • Hep aynı kişiyle iletişim kuruyor. • Birden fazla akranıyla iletişim kuruyor • İletişimi daha çok öğrenci başlatıyor. • Arkadaşının başlattığı iletişime yanıt veriyor.	

EK-13**EĞİTİCİ AKRANLARIN OYUN VE OYUNCAK TERCİHLERİNİ
BELİRLEME: EĞİTİCİ AKRAN GÖRÜŞME FORMU****Eğitici akranın kod adı:****Görüşme tarihi:**

Basamaklar	Örnek	+ / -
1. Görüşmenin amacı anlatılır.	“Seninle daha eğlenceli oyunlar oynamak için hangi oyunlardan ve oyuncaklardan hoşlandığını bilmek istiyorum.”	
2. Görüşmenin içeriğinden bahsedilir.	“Şimdi sana bazı fotoğraflar göstereceğim. Bu fotoğraflarda, sınıfımızda yer alan etkinlik merkezleri, oyunlar ve oyuncaklar göreceksin. Bunlara bakarak hangisini oynamayı daha çok tercih ettiğini göstermeni istiyorum. Anlaştık mı?”	
3. Görüşme soruları yöneltilir.	Görüşme soruları etkinlik merkezleri, oyunlar ve oyuncaklarla ilgili olmak üzere üç grupta toplanmıştır:	
(a) En çok oyun oynamak istediği üç etkinlik merkezi	İlk olarak, çocuğun önüne kendi sınıfında yer alan etkinlik merkezlerinin fotoğrafları konulur. Araştırmacı, “Burada sınıfımızdaki etkinlik merkezleri var. Şimdi bana en çok oyun oynamak istediğin üç etkinlik merkezini sırayla gösterir misin?” diyerek üç etkinlik merkezini sırayla aşağıdaki tabloya kaydeder.	
(b) Oynamayı en çok sevdiği üç oyun	Araştırmacı ikinci olarak, çocuğun önüne oyun etkinliklerinin resimlerinin yer aldığı kartlar koyar. Araştırmacı, “Bu oyunlara bakarak oynamayı en çok sevdiğin üç oyunu sırayla gösterir misin?” diyerek üç oyunu sırayla aşağıdaki tabloya kaydeder.	
(c) Oynamayı en çok sevdiği üç oyuncak	Araştırmacı son olarak, çocuğun önüne bazı oyuncakların resimlerinin yer aldığı kartlar koyar.	

	Araştırımacı, “Önündeki kartlardaki oyuncaklara bakarak, bana oynamayı en çok sevdiğin üç oyuncacı sırayla gösterir misin?” diyerek üç oyuncacı sırayla aşağıdaki tabloya kaydeder.	
4. Görüşme sonlandırılır.	“Verdiğin bilgiler için çok teşekkür ederim.”	

	Oynamayı en çok istediğı üç etkinlik merkezi	Oynamayı en çok sevdiğü oyun	Oynamayı en çok sevdiğü oyuncak
1			
2			
3			

EK-14

EĞİTİCİ AKRAN BAŞARI BELGESİ



Sevgili (Eğitici akranın ismi),

Farklılıkları olan arkadaşlarımızla oyun oynamanın yollarını öğrendiğimiz etkinliklerimizin ilk aşamasını başarıyla tamamladın. Düşünceli ve yardımsever bir arkadaş olduğun için bunları öğrenmek senin için hiç zor olmadı. Öğrendiklerini farklılıkları olan arkadaşlarına yardım etmek için kullanman dileğiyle...

Çiğdem Tıkıroğlu

EĞİTİCİ AKRANLARIN VE HEDEF ÇOCUKLARIN TEPKİ TANIMLARI

Eğitici Akranların Tepki Tanımları:

(1) Hedef çocuğu oyuna davet etme

Doğru tepki: Eğitici akranın; hedef çocuğu oyuna davet etmeye yönelik aşağıdaki davranışlardan birini ya da birkaçını yaparak, oyun oynamayı sözel olarak teklif etmesidir. Bunlar; (a) vücudunu ona doğru çevirme, (b) göz teması kurma, (c) onun adını söyleme, (d) ellerini onun kendisini fark edebileceği şekilde hafifçe sallama, (e) ilgi duyduğu oyuncağı onun göz hizasında tutma ve (e) oyun alanından ayrıldığında elinden tutarak onu oyun alanına getirme gibi davranışlardır.

Yanlış tepki: Eğitici akranın, (a) oyunun başlangıcında hedef çocuğu yukarıda belirtilen davranışlardan bir ya da birkaçıyla oyuna davet etmemesi, (b) hedef çocuk oyun alanından ayrıldığında bu davranışları yaparak onu oyuna herhangi bir davet etme girişiminde bulunmamasıdır.

(2) Kısa ve anlaşılır yönergeler verme

Doğru tepki: Eğitici akranın, uzun yönergeleri, hedef çocuğun anlayabileceği daha kısa cümlelere (en fazla üç kelime) bölerek ve her bir cümleden sonra bekleyerek söylemesidir.

Yanlış tepki: Eğitici akranın, hedef çocuğa yönelik yönergeleri (a) üç kelimedenden daha fazla kelime kullanarak vermesi ve (b) yönergeleri art arda söylemesidir.

(3) Hedef çocuğa oyun araç- gereçleri arasından seçim fırsatı sunma

Doğru tepki: Eğitici akranın, hedef çocuğun herhangi bir oyun araç-gereciyle ilgilenip ilgilenmediğini gözleyerek şu kararlardan en az birini uygulamasıdır: (a) Hedef çocuk bir oyuncakla ilgileniyorsa, eğitici akranın onun ilgilendiği oyuncağı bir eline, hedef çocuğun önünde duran farklı bir oyuncağı da diğer eline alarak göz hizasında tutup, “Hangisiyle oynamak istersin?” diye sorması, (b) Hedef çocuk herhangi bir oyuncakla ilgilenmiyorsa herhangi iki oyuncağı eline alarak hedef çocuğun göz hizasında tutması ve sonra da “Hangisini oynamak istersin?” diye sorması.

Yanlış tepki: Eğitici akranın (a) hedef çocuk bir oyuncakla ilgilendiği (ona doğru bakması, işaret etmesi, onu istediğini belirten bir ses ya da sözcük çıkarması ya da elinde tutması) halde, o oyuncağı seçenek olarak sunmaması, (b) seçim fırsatı sunarken oyuncakları göz hizasında tutmaması ve (c) hangisini oynamak istediğini sormamasıdır.

(4) Hedef çocuğun oyun davranışına model olma

Doğru tepki: Eğitici akranın, aşağıdaki iki seçenektan birini beceri basamaklarını sırayla izleyerek, en az bir kez uygulamasıdır:

(a) Hedef çocuk bir oyuncakla ilgileniyorsa, o oyuncakla nasıl oynanacağını ona model olarak göstermesi, hedef çocuğun model olunan beceriyi gerçekleştirmesi için içinden beşe kadar sayarak beklemesidir.

(b) Hedef çocuk herhangi bir oyuncakla ilgilenmiyorsa; herhangi bir oyuncak eline alarak, bu oyuncakla nasıl oynayacağını ona model olarak göstermesi, hedef çocuğun model olunan beceriyi gerçekleştirmesi için içinden beşe kadar sayarak beklemesidir.

Yanlış tepki: Eğitici akranın (a) hedef çocuk bir oyuncakla ilgilendiği (ona doğru bakması, işaret etmesi, onu istediğini belirten bir ses ya da sözcük çıkarması ya da elinde tutması) halde, o oyuncak oynamaya model olmaması, (b) hedef çocuk ilgilendiği oyuncakla işlevsel olmayan bir davranış sergilediğinde ona bu oyuncak oynamaya model olmamasıdır.

(5) Sıra alma

Doğru tepki: Eğitici akranın, aşağıdaki beceri basamaklarından birini uygulamasıdır: (a) “Sıra sende!” diyerek elindeki oyuncak hedef çocuğa vermesi ve onun oyuncak oynamasını beklemesi, (b) “Sıra bende!” diyerek elini hedef çocuğa uzatması ve onun oyuncak kendisine vermesini beklemesi.

Yanlış tepki: Eğitici akranın, (a) oyun sırasında meydana gelen sıra alma fırsatını kullanmaması, (b) oynama sırası hedef çocuğa geldiği halde oyuncak ona vermemesi, (c) hedef çocuğun oyuncak oynamasını beklemeksizin oyuncak ondan geri alması, (c) oynama sırası kendisine geldiğinde, hedef çocuğa elini uzatarak “Sıra bende!” yönergesini vermemesi ve (d) hedef çocuğun oyuncak kendisine vermesini beklemeksizin elinden almasıdır.

(6) Hedef çocuğun uygun davranışlarını pekiştirme

Doğru tepki: Eğitici akranın, hedef çocuğun oyun oynarken gerçekleştirdiği uygun davranışını (model olunan davranış yapma, oyuncaklar arasından seçenek sunulduğunda seçme, sıra alma davranışını uygulama) ve çabalarını sözel olarak pekiştirmesi (Örneğin, “Bebegi ne güzel salladın, bak uyudu!” ya da “Tekrar dene, iyi gidiyor, daha iyisini yapabilirsin!”).

Yanlış tepki: Eğitici akranın, hedef çocuğun oyun oynarken gerçekleştirdiği (a) uygun

olmayan bir davranışını (örn., kendini uyarıcı davranış, problem davranış) pekiştirmesi ve (b) uygun davranış meydana geldiği halde pekiştirme yapmamasıdır.

(b) Hedef Çocukların Tepki Tanımları

(1) Eğitici akranın oyuna davet etme girişimine tepkide bulunma

Doğru tepki: Hedef çocuğun, eğitici akranın oyun davetine (a) jest, mimik, sözel ifade, (b) onunla oyun alanına gitme, (c) onun yanına oturma, (d) sunduğu oyuncakı kabul etme ve (e) eğitici akranla ortak oyun alanı içerisinde ise oyun alanı içinde kalma gibi davranışlarla katılım göstermesidir.

Yanlış tepki: Hedef çocuğun eğitici akranın oyun davetine (a) herhangi bir jest, mimik, sözel ifade ile tepkide bulunmaması, (b) oyun davetini reddetmesi ya da (c) görmezden gelmesi, (d) eğitici akrandan başka bir akranının yanına gitmesi, (e) eğitici akranın sunduğu oyun teklifinden başka bir oyun etkinliğine katılması ya da başka bir oyun materyali ile ilgilenmesi ve (f) oyun alanının dışındaki bir alanda tek başına oynamasıdır.

(2) Eğitici akran seçenek sunduğunda seçim yapma

Doğru tepki: Hedef çocuğun, eğitici akran bir oyuncak çifti ile seçenek sunduğunda, (a) oyuncaklardan birini ya da ikisini işaret etmesi, (b) eline alması ya da (c) bu oyuncakların isminin yaklaşığını ya da tamamını söylemesidir.

Yanlış tepki: Hedef çocuğun, eğitici akran bir oyuncak çifti ile seçenek sunduğunda, (a) oyuncaklardan hiçbirisiyle ilgilenmemesi, (b) oyuncaklardan birini ya da ikisini işaret ederek, (c) eline alarak ya da oynamak istediğini sözel olarak ifade ederek seçmemesidir.

(3) Eğitici akranın işlevsel oyun davranışını taklit etme

Doğru tepki: Hedef çocuğun, eğitici akran “Böyle yap!” diyerek işlevsel oyun davranışına model olduğunda, oyun davranışının aynısını yapmasıdır.

Yanlış tepki: Hedef çocuğun, eğitici akran “Böyle yap!” diyerek işlevsel oyun davranışına model olduğunda, işlevsel oyun davranışını yapmaması ya da eğitici akranın davranışını görmezden gelmesidir.

(4) Eğitici akranın kendisine sunduğu sıra alma fırsatına uygun tepki verme

Doğru tepki: Hedef çocuğun, eğitici akran kendisine (a) “Sıra sende!” dediğinde oyuncakı alması, (b) “Sıra bende!” dediğinde ise oyuncakı eğitici akrana vermesidir.

Yanlış tepki: Hedef çocuğun, eğitici akran kendisine “Sıra sende!” deyip oyuncakı uzattığında oyuncakı almaması ya da alıp fırlatması, (b) “Sıra bende!” deyip elini uzattığında ise oyuncakı eğitici akrana vermemesidir.

EK-16**AKRAN ARACILI MÜDAHALE: EĞİTİCİ AKRAN VERİ TOPLAMA FORMU****Eğitici akranın kod adı:****Hedef davranış:** Eğitici akran, hedef çocukla oyun sırasında aşağıdaki sosyal etkileşim davranışlarını yerine getirir.

Sosyal Etkileşim Davranışları	Tarih: .. / .. /....		
	Oturum:		
	OFS*	EADDS**	DDY***
Hedef çocuğu oyuna davet eder.			
Kısa ve anlaşılır yönergeler verir.			
Hedef çocuğa oyun araç- gereçleri arasından seçim yapma fırsatı sunar.			
Hedef çocuğun oyun davranışına model olur.			
Hedef çocuğa sıra alma fırsatı sunar.			
Hedef çocuğun uygun davranışını ve çabalarını pekiştirir.			
Eğitici Akranın Ortalama Doğru Davranış Yüzdesi= (DDY Toplamı / Toplam Davranış Sayısı)			

OFS: Oyunda oluşan fırsat sayısı, **EADDS: Eğitici akranın doğru davranış sayısı, *DDY: Doğru davranış yüzdesi= (EADDS / OFS) x 100*

EK-17**AKRAN ARACILI MÜDAHALE: HEDEF ÇOCUK VERİ TOPLAMA FORMU****Hedef çocuğun kod adı:****Hedeflenen Beceri:** Hedef çocuk, oyun sırasında, akranına yönelik aşağıdaki sosyal etkileşim davranışlarını yerine getirir.

Sosyal Etkileşim Davranışları	.../.../2018		
	 Oturum		
	EADDS*	HÇDDS**	DDY***
Eğitici akranın oyuna davet etme girişimine tepkide bulunur.			
Eğitici akran kendisine oyuncak seçimi için seçenek sunduğunda oyuncaklardan birini seçer.			
Eğitici akranın aynı oyuncakla yaptığı işlevsel oyun davranışını taklit eder.			
Eğitici akranın kendisine sunduğu sıra alma fırsatına uygun tepki verir.			
Hedef Çocuğun Ortalama Doğru Davranış Yüzdesi= (DDY Toplamı / Toplam Davranış Sayısı)			

Eğitici akranın doğru davranış sayısı (EADDS), **Hedef çocuğun doğru davranış sayısı (HÇDDS),****Doğru davranış yüzdesi= (HÇDDS / EADDS) x 100**

EK-18

**EĞİTİCİ AKRANLARIN YETİŞTİRİLME SÜRECİNE YÖNELİK
UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU**

(a) Farkındalık etkinlikleri

Araştırmacı:

Gözlemci:

Davranışlar		+/-
1	Araç-gereçleri hazırlama	
2	Eğitici akranları gün içinde yapılacak etkinlikler konusunda bilgilendirme	
3	Eğitici akranlara “Gökkuşuğu Okulu” videosunu izletme	
4	Eğitici akranlara video hakkında sorular sorma	
5	Eğitici akranların video ile ilgili sorulara verdikleri yanıtları pekiştirme	
6	Eğitici akranlara “Ben olsam ne yapardım?” oyununun kurallarını açıklama	
7	Eğitici akranlara oyun sırasında sorular sorma	
8	Eğitici akranların verdikleri olumlu tepkileri sözel olarak pekiştirme	
9	Eğitici akranlara “Köpük Oyun Oynayabilir mi?” hikâye kitabını okuma	
10	Eğitici akranlara hikâye ile ilgili sorular sorma	
11	Eğitici akranların hikâye ile ilgili sorulara verdikleri yanıtları pekiştirme	
12	Eğitici akranlara gün içerisinde neler yapıldığını kısaca özetleme	
Gözlenen araştırmacı davranışı		
Planlanan araştırmacı davranışı		
Uygulama güvenirliği yüzdesi		

(b) Sosyal etkileşim davranışlarının öğretimi

Araştırmacı:

Gözlemci:

		1.Oturum	2.Oturum
1	Araç-gereçleri hazırlama		
2	Eğitici akranları gün içinde yapılacak etkinlikler konusunda bilgilendirme		
3	Eğitici akranlara çizgi filmi izletme		
4	Eğitici akranlara çizgi filmi özetleme		
5	Eğitici akranlara hikâye okuma		
6	Eğitici akranlara çizgi film ve hikâye ile ilgili sorular sorma		
7	Eğitici akranların çizgi film ve hikâye ile ilgili sorulara verdikleri doğru yanıtları pekiştirme		
8	Eğitici akranlara rol oyununun kurallarını açıklama		
9	Eğitici akranlara rol dağılımı yapma		
10	Eğitici akranlara rol oyunu sırasında ipucu sunma		
11	Eğitici akranlara rol oyunu sırasında geribildirim sunma		
12	Eğitici akran rol oyunu sırasında hedeflenen sosyal etkileşim davranışını en az iki kez doğru olarak yaptığında rol oyununu sonlandırma		
13	Eğitici akran rol oyunu sırasında hedeflenen sosyal etkileşim davranışını doğru olarak yapamadığında beceriyi hatırlatma ve tekrar denemesini söyleme		
Gözlenen araştırmacı davranışı			
Planlanan araştırmacı davranışı			
Uygulama güvenilirliği yüzdesi			

EK-19**DENEY SÜRECİNE YÖNELİK UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMLARI****(a) Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları**

		1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum
1	Araç-gereçleri hazırlama				
2	Eğitici akran ve hedef çocuğu oyun odasında bir araya getirme				
3	Beceri yönergesini verme				
4	Oturumun sonunda çocuklara katılımları için teşekkür etme				
Gözlenen araştırmacı davranışı					
Planlanan araştırmacı davranışı					
Uygulama güvenirliği yüzdesi					

(b) Öğretim Oturumları

Araştırmacı:

Gözlemci:

		1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum
1	Araç-gereçleri hazırlama				
2	Eğitici akran ve hedef çocuğu oyun odasında bir araya getirme				
3	Eğitici akrana oyun sırasında kullanması gereken sosyal etkileşim davranışlarını ipucu kartları yardımıyla hatırlatma				
4	Beceri yönergesini verme				
5	Eğitici akran oyun sırasında kullanacağı sosyal etkileşim davranışlarını uygulamayı unuttuğunda sözel olarak hatırlatma (Örn., “Arkadaşını oyuna davet et!”)				
6	Eğitici akran, oturumda yer alan becerileri doğru olarak tamamlarsa bir sembol pekiştireç verme				
7	Eğitici akran, oturumda yer alan beceriyi yanlış yaptığında doğru davranışa model olma				
8	Oturumun sonunda eğitici akrana yaptığı öğretime ilişkin geribildirim verme				
9	Oturumun sonunda çocuklara katılımları için teşekkür etme				
Gözlenen araştırmacı davranışı					
Planlanan araştırmacı davranışı					
Uygulama güvenirliği yüzdesi					

EK-20**ÖĞRETMENLERE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU**

Değerli okulöncesi öğretmeni,

Bu formda, sınıfınızdaki çocukların katılımcı olarak yer aldıkları Akran Aracılı Müdahaleye ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen her maddeye ne ölçüde katıldığınızı, ilgili maddenin karşısında yer alan numaralardan size en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Bazen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Bu çalışmada öğretilen beceriler, okulöncesi dönemdeki çocuklar için sosyal açıdan önemli davranışlardı.	1	2	3	4	5
2. Bu çalışma, sınıfın günlük eğitim akışını aksatmayacak zamanlarda gerçekleşti.	1	2	3	4	5
3. Sınıfımdaki tipik gelişen çocuklar bu çalışmaya katılmaktan memnundular.	1	2	3	4	5
4. Bu çalışma, sınıfımdaki tipik gelişen çocukların otizmlili akranlarıyla sosyal etkileşimlerini kolaylaştırdı.	1	2	3	4	5
5. Bu çalışma sırasında, sınıfımdaki otizmlili çocuk, tipik gelişen akranlarından daha çok oyun daveti almaya başladı.	1	2	3	4	5
6. Bu çalışmaya katılan tipik gelişen çocukların, otizmlili çocukla sınıf içinde daha sık oyun oynadıklarını gözledim.	1	2	3	4	5
7. Bu çalışmanın, otizmlili çocukların eğitim aldıkları başka kaynaştırma ortamlarında da yapılmasını tavsiye ederim.	1	2	3	4	5
8. Tipik gelişen çocukların otizmlili çocuğa destek olmaları, sınıf içerisindeki iş yükümü azalttı.	1	2	3	4	5

Öğretmenlere Yönelik Açık Uçlu Sorular

1. Sınıfınızdaki otizimli çocuk ve tipik gelişen çocukların akran etkileşimleri bu çalışmadan önce nasıldı? Bu çalışmadan sonra bu etkileşimlerde herhangi bir değişiklik oldu mu?
2. Mesleki deneyimlerinize göre, otizimli çocuklar, sınıf içerisinde akranlarının desteğine ihtiyaç duyuyorlar mı? Ne tür konularda akran desteği ihtiyacı duyuyorlar?
3. Bu çalışma kapsamında tipik gelişen çocuklara sağlanan eğitim desteği, sizin sınıf içerisindeki işinizi kolaylaştırdı mı? Hangi bakımdan kolaylaştırdı?
4. Akran desteğini içeren bu tür uygulamalar sınıfınızdaki tipik gelişen çocuklara ve otizimli çocuklara katkı sağlar mı? Hangi bakımdan katkı sağlar?
5. Bu uygulamayı dönemin başında siz de uygulamayı tercih eder miydiniz?
6. Bu araştırmada kullanılan öğretim materyallerinden (hikâyeler, videolar, oyunlar) en çok hangisini beğendiniz? Beğendiğiniz yönleri nelerdi? Sınıf içerisinde uygulanması zor olan öğretim materyali var mıydı?
7. Mesleki imkânlarınızı düşündüğünüzde, bu tür uygulamaları sınıf içerisinde yapmanın zor yönleri var mıdır? Varsa nelerdir?

EĞİTİCİ AKRANLARA YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU

1. Birlikte yaptığımız etkinliklerden en sevdiğin etkinlikler hangileriydi (videolar, hikâyeler, oyunlar)?
2.(hedef çocuk) ile oyun oynarken, öğrendiğin davranışlardan (Bu davranışların ipucu kartları gösterilir) hangilerini yapmak senin için daha kolaydı? Hangilerini yapmak senin için zordu?
3. Öğrendiklerin sayesinde(hedef çocuk) ile oyun oynaman daha kolay oldu mu?
4. ...(hedef çocuk) ile birlikte oyun oynamaktan keyif aldın mı?
5. Sence ... (hedef çocuk) birlikte oyun oynarken senden bir şeyler öğrendi mi? Neler öğrendi?
6., (hedef çocuk) biz bu etkinlikleri yaparken başka arkadaşlarıyla da oynamaya başladı mı?
7. Sınıf içindeki etkinlikleri yaparken ona (hedef çocuğa) destek olmak ister misin?
8. ... (hedef çocuk) gibi farklı özellikleri olan başka arkadaşlarının da olmasını ister misin?
9. Farklılıkları olan arkadaşlarıyla oyun oynamakla ilgili başka şeyler de öğrenmek ister misin?